



คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

เอกสารประกอบการสอน วิชา จิตวิทยาสำหรับครู (ศษ 141) Psychology for Teachers (ED 141)



ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

คำนำ

เอกสารประกอบการสอนรายวิชา ศษ141 จิตวิทยาสำหรับครูฉบับนี้ เรียบเรียงขึ้นเพื่อให้นิสิตหลักสูตรการศึกษาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ใช้ประกอบการเรียนรู้ โดยมีวัตถุประสงค์ให้นิสิตมีความรู้และความเข้าใจในศาสตร์จิตวิทยาสำหรับครู อาทิ จิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาพัฒนาการ ความแตกต่างระหว่างผู้เรียน การเรียนรู้ การจูงใจ การศึกษาบุคคลเป็นรายกรณี การแนะแนวและการให้คำปรึกษา และการบริหารจัดการชั้นเรียน เพื่อให้นิสิตประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ผู้เรียบเรียงหวังเป็นอย่างยิ่งว่าเอกสารประกอบการสอนฉบับนี้จะให้ประโยชน์ต่อนิสิตในการเรียนวิชาจิตวิทยาสำหรับครู และสามารถนำความรู้ที่ได้ไปใช้ในพัฒนาตนเองด้านวิชาชีพครู มีทักษะและความสามารถในทางจิตวิทยาต่อการนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาได้อย่างเหมาะสม

ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา

สารบัญ

บทที่		หน้า
1	ความหมายและความเป็นมาของจิตวิทยาสำหรับครู	1
	1.1 ความหมายและความเป็นมาของจิตวิทยา	3
	1.2 วิธีการศึกษาทางจิตวิทยา	7
	1.3 จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบัน	13
2	พัฒนาการของมนุษย์	20
	2.1 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์	23
	2.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการ	27
	2.3 ลักษณะและแนวทางเสริมสร้างพัฒนาการผู้เรียน	35
3	ความแตกต่างระหว่างบุคคล	48
	3.1 เซอร์ปัญญา	52
	3.2 ความฉลาดทางอารมณ์	76
	3.3 ความถนัด	95
	3.4 สติลาการเรียนรู้ของบุคคล	102
4	การเรียนรู้	107
	4.1 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการเรียนรู้	108
	4.2 ทฤษฎีการเรียนรู้	112
	4.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้	159
5	การศึกษารายกรณี	169
	5.1 การศึกษารายกรณี	172
	5.2 เทคนิคและเครื่องมือในการศึกษารายกรณี	191
	5.3 การประชุมรายกรณี	238
6	การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ในชั้นเรียนรวม	241
	6.1 ความหมายของการศึกษาพิเศษและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ	243
	6.2 ลักษณะของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภทที่พบในชั้นเรียนรวม	243
	6.3 การจัดการศึกษาพิเศษ การเรียนรวม การเรียนร่วม	252
7	การคิด	256
	7.1 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการคิด	259
	7.2 แนวทางในการส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน	272
8	การจูงใจ	292
	8.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการจูงใจ	294
	8.2 ทฤษฎีการจูงใจ	300

บทที่		หน้า
9	บุคลิกภาพ สุขภาพจิตและการปรับตัว	315
	9.1 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบุคลิกภาพ	318
	9.2 ทฤษฎีบุคลิกภาพ	324
	9.3 ความผิดปกติของบุคลิกภาพ	339
	9.4 การพัฒนาบุคลิกภาพ	344
	9.5 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับสุขภาพจิต	348
	9.6 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการปรับตัว	366
10	การแนะแนวและการให้คำปรึกษา	374
	10.1 การแนะแนว	377
	10.2 การให้คำปรึกษา	392
	10.3 แนวทางการจัดบริการแนะแนวและการให้คำปรึกษา	421
11	การบริหารจัดการชั้นเรียน	428
	11.1 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียน	430
	11.2 การบริหารจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ	433
	11.3 การออกแบบสิ่งแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน	434
	11.4 การสร้างบรรยากาศของห้องเรียน เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน	436
	11.5 ปัจจัยสำคัญต่อการบริหารจัดการชั้นเรียน	439
	11.6 เทคนิคและกลวิธีในการจัดการชั้นเรียน	440
	11.7 การจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน	445

บทที่ 1

ความหมายและความเป็นมาของจิตวิทยาสำหรับครู

อาจารย์ ดร.ครรชิต แสนอุบล

บทที่ 1

ความหมายและความเป็นมาของจิตวิทยาสำหรับครู

เค้าโครงเนื้อหา

1.1 ความหมายและความเป็นมาของจิตวิทยา

- 1.1.1 ความหมายของจิตวิทยา
- 1.1.2 ความเป็นมาของจิตวิทยา
- 1.1.3 ความหมายและประเภทของพฤติกรรม

1.2 วิธีการศึกษาจิตวิทยา

- 1.2.1 ความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยา
- 1.2.2 แนวคิดที่ใช้ในการศึกษาจิตวิทยา
- 1.2.3 วิธีการศึกษาจิตวิทยา

1.3 จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ

- 1.3.1 จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบัน
- 1.3.2 จิตวิทยาสาขาที่นำมาใช้ในด้านการศึกษา

แนวคิด

1. จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมของมนุษย์และสัตว์ โดยมีความมุ่งหมายเพื่อทำความเข้าใจ ทำนาย และควบคุมพฤติกรรม
2. ในการศึกษาทางจิตวิทยาใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์ซึ่งมีหลายประเภทแตกต่างกัน
3. จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบันมีมาก แต่ที่นำมาใช้ในด้านการศึกษา ได้แก่ จิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาการแนะแนว และจิตวิทยาการให้คำปรึกษา

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 1 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมาย ความมุ่งหมายและความเป็นมาของจิตวิทยาตลอดจนอธิบายความหมายและประเภทของพฤติกรรมได้
2. อธิบายวิธีการศึกษาทางจิตวิทยา และระบุถึงประเภทของวิธีการศึกษาทางจิตวิทยาได้
3. ระบุจิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบัน และประยุกต์ใช้ความรู้ด้านจิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาการแนะแนว และจิตวิทยาการให้คำปรึกษาในการจัดการเรียนการสอน

หัวข้อที่ 1.1

ความหมายและความเป็นมาของจิตวิทยา

หัวเรื่อง

- 1.1.1 ความหมายของจิตวิทยา
- 1.1.2 ความเป็นมาของจิตวิทยา
- 1.1.3 ความหมายและประเภทของพฤติกรรม

แนวคิด

จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของมนุษย์โดยมีความมุ่งหมายเพื่อทำความเข้าใจ ทำนาย ควบคุม และเปลี่ยนแปลง

วัตถุประสงค์

- หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 1.1 แล้วนิสิตสามารถ
- 1. อธิบายความหมายและความเป็นมาของจิตวิทยาได้
 - 2. อธิบายความหมายและประเภทของพฤติกรรมได้

1.1 ความหมายและความเป็นมาของจิตวิทยา

จิตวิทยาเป็นวิทยาศาสตร์ประยุกต์แขนงหนึ่งที่มีผู้ให้ความสำคัญและสนใจศึกษาค้นคว้ากันอย่างกว้างขวาง อาจเป็นเพราะว่าจิตวิทยามีบทบาทสำคัญต่อการดำเนินชีวิตของบุคคลในด้านต่าง ๆ เช่น ด้านส่วนตัว ด้านครอบครัว ด้านการประกอบอาชีพ ตลอดจนการอยู่ร่วมกันของบุคคลในสังคม ดังนั้น จึงอาจกล่าวได้ว่า ถ้าบุคคลที่มีความรู้ ความเข้าใจในเนื้อหาเกี่ยวกับจิตวิทยา และสามารถนำความรู้นั้นไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้ บุคคลนั้นก็จะเป็นผู้ที่มีความสุข และประสบความสำเร็จในชีวิต และเมื่อเป็นเช่นนี้ บุคคลเหล่านี้ก็จะทรัพยากรบุคคลที่มีคุณภาพของสังคมและประเทศชาติต่อไป

1.1.1 ความหมายของจิตวิทยา

คำว่า “จิตวิทยา” ตรงกับภาษาอังกฤษว่า “Psychology” มีรากศัพท์มาจากภาษากรีก 2 คำ คือ คำว่า “Psyche” ซึ่งแปลว่า จิต (mind) หรือวิญญาณ และมีความเชื่อกันว่า psyche จะหลุดลอยออกจากร่างพร้อมกับลมหายใจเฮือกสุดท้าย (คัคนางค์ มณีศรี, 2554) กับ คำว่า “Logos” ซึ่งแปลว่า การศึกษา หรือวิธีการศึกษาหาความรู้ (the study of) เมื่อรวมคำสองคำเข้าด้วยกัน จึงกลายเป็นคำว่า “Psychology” ซึ่งมีความหมายตามรากศัพท์ว่าหมายถึง “วิชาที่ศึกษาเกี่ยวกับเรื่องของจิตหรือวิญญาณ” ส่วนความหมายในปัจจุบันของ “จิตวิทยา” นักจิตวิทยาส่วนใหญ่ให้ความหมายของจิตวิทยาไว้ว่าหมายถึง “ศาสตร์ที่ว่าด้วยพฤติกรรม (behavior) และกระบวนการทางจิต (mental process)” ซึ่งจากความหมายนี้แสดงให้เห็นว่าจิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมที่แสดงออกมาให้สังเกตได้และวัดได้ และยังเป็นศาสตร์ที่ศึกษาด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์เกี่ยวกับกระบวนการทางจิตที่ประกอบด้วยความคิด ความรู้สึก อารมณ์ และแรงจูงใจ ซึ่งเป็นสิ่งที่มองไม่เห็นได้ (คัคนางค์ มณีศรี, 2554) ขณะเดียวกันสมาคมจิตวิทยาแห่งสหรัฐอเมริกา (American Psychology Association: APA) ได้ใช้คำว่า จิต (mind) แทนคำว่า กระบวนการทางจิต (mental process) และได้ขยายความความหมายของจิตวิทยาไว้ว่า ความหมายนี้ถูกนำมาใช้ตลอดทั้งประสบการณ์ของมนุษย์ เริ่มตั้งแต่การทำหน้าที่ของสมองไปจนถึงการแสดงออกของคน และเริ่มตั้งแต่พัฒนาการในวัยเด็กไปจนถึงช่วงท้ายของชีวิต

1.1.2 ความเป็นมาของจิตวิทยา

จิตวิทยามีจุดเริ่มต้นมาจากแนวคิดทางปรัชญาในศตวรรษที่ 4 และ 5 ก่อนคริสตกาล นักปรัชญาชาวกรีกอย่าง โซเครติส (Socratis) เพลโต (Plato) และ อริสโตเติล (Aristotle) ได้ตั้งคำถามเกี่ยวกับมนุษย์ว่า มนุษย์รับรู้ความจริงอย่างไร การรู้ตัว (consciousness) คืออะไร คนมีเหตุผลหรือไม่มีเหตุผล คำถามเหล่านี้เป็นที่มาของการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์ (คัคนางค์ มณีศรี, 2554) ต่อมาในศตวรรษที่ 19 จิตวิทยาเริ่มมีการศึกษาในเชิงวิทยาศาสตร์มากขึ้น โดย Winlhelm Wundt (ภายหลังได้รับการยกย่องว่าเป็น “บิดาแห่งจิตวิทยา”) นักจิตวิทยารุ่นใหม่ได้สร้างห้องทดลองทางจิตวิทยาขึ้นเป็นครั้งแรกที่เมืองไลป์ซิก (Leipzig) ประเทศเยอรมัน ในปี ค.ศ. 1879 Winlhelm Wundt ได้พัฒนาแนวคิดที่เรียกว่า “structuralism” หรือ กลุ่มโครงสร้างนิยม ที่มุ่งเน้นศึกษาว่า จิตประกอบด้วยอะไรบ้าง กลุ่มนี้พยายามแยกแยะจิตออกเป็นส่วนย่อย ๆ ทั้งนี้เพื่อสืบค้นว่า การสัมผัสรู้ (sensation) ความรู้สึก (feeling) และมโนภาพ (image) เกิดขึ้นได้อย่างไร ทำงานร่วมกันภายใต้ความสำนึกรู้อย่างไร โดยใช้วิธีการทดลองที่เรียกว่า “การเพ่งพินิจภายใน” (introspection) ซึ่งได้แก่การมองภายในตัวตนโดยการเฝ้าดูและสังเกตการทำงานของจิต และรายงานว่าจิตทำงานอย่างไร (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2547) ต่อมาเกิดแนวคิดใหม่ในทางจิตวิทยาที่เรียกว่า Functionalism หรือ กลุ่มหน้าที่นิยม ที่มุ่งศึกษาจากการตั้งคำถามที่ว่า “จิตทำงานอย่างไร ?” ผู้นำกลุ่มแนวคิดกลุ่มนี้คือ William James เจมส์มีความเชื่อว่า การทำงานของจิตเป็นภาวะที่ไม่หยุดอยู่กับที่ มีการปรับตัวกับสิ่งแวดล้อม

รอบตัวที่เลื่อนไหลมาสู่จิตตลอดเวลา แนวคิดกลุ่มให้ความสนใจศึกษาเกี่ยวกับการทำงานตามหน้าที่ของจิต การใช้จิต เป้าหมายของจิต การปรับจิตต่อสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลง (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2547)

ในปี ค.ศ.1912 จิตวิทยากลุ่มเกสตัลท์ หรือ Gestalt Approach กำเนิดขึ้นจากนักจิตวิทยากลุ่มเกสตัลท์ที่ศึกษาและตั้งข้อสังเกตเป็นครั้งแรกเกี่ยวกับ “การรับรู้ของจิต” นักจิตวิทยากลุ่มเกสตัลท์ 3 ท่านที่ประกอบด้วย Max Wertheimer, Wolfgang Kohler และ Kurt ได้คิดค้นวิธีการทำให้ไฟฟ้าที่อยู่นิ่ง ๆ ให้ดูเหมือนเคลื่อนไหวได้ เพื่อศึกษาการรับรู้แบบ Gestalt โดยสรุปเรื่องการรับรู้ของจิตได้ว่า การรับรู้มิใช่เฉพาะการผสมผสานส่วนต่าง ๆ เข้าด้วยกันเท่านั้น แต่ยังต้องให้ความสนใจไปถึงสิ่งอื่น ๆ เช่น ประสาทสัมผัสทำงานร่วมกันอย่างไรที่จะก่อให้เกิดการรับรู้ที่มีความหมาย (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2547) ต่อมาในปี ค.ศ.1913 John B. Watson ได้ตีพิมพ์บทความในหัวข้อ “จิตวิทยาตามความคิดเห็นของกลุ่มพฤติกรรมนิยม” โดยแสดงทัศนะว่า จิตวิทยาจะเป็นวิทยาศาสตร์ได้ก็ต่อเมื่อมีวิธีการศึกษาอย่างเป็นปรนัย มีการสังเกตพฤติกรรมที่สังเกตเห็นได้อย่างชัดเจน ทำการทดลองได้ พิสูจน์ให้เห็นจริงได้ สามารถทำนายและควบคุมพฤติกรรมนั้น ๆ ได้ มีระบบระเบียบในการศึกษาอย่างแน่นอน (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2547) จากจุดเริ่มต้นนี้จึงเป็นที่มาของการถือกำเนิดของจิตวิทยากลุ่มพฤติกรรมนิยม หรือ Behaviorism

1.1.3 ความหมายและประเภทของพฤติกรรม

1) ความหมายของพฤติกรรม

คำว่า **พฤติกรรม** หมายถึงการกระทำทุกอย่างที่เกิดขึ้นในสิ่งมีชีวิต ไม่ว่าจะรู้ตัวหรือไม่รู้ตัว และไม่ว่าบุคคลอื่นจะสังเกตการกระทำที่เกิดขึ้นหรือไม่ก็ถือเป็นพฤติกรรมทั้งสิ้น เช่น การเดิน การวิ่ง การนอน การเขียนหนังสือ การเต้นของหัวใจ และการหลั่งของน้ำย่อย เป็นต้น นักจิตวิทยาเชื่อว่าพฤติกรรมทุกอย่างที่เกิดขึ้นต้องมีสาเหตุ และสาเหตุเพียงประการเดียวอาจทำให้เกิดพฤติกรรมในรูปแบบต่าง ๆ ได้มากมาย ในทำนองเดียวกัน พฤติกรรมแต่ละรูปแบบที่แสดงออกมาย่อมเกิดมาจากหลายสาเหตุได้เช่นกัน

2) ประเภทของพฤติกรรม

นักจิตวิทยาได้แบ่งพฤติกรรมออกเป็น 2 ประเภท คือ

2.1) พฤติกรรมภายนอก (Overt Behavior) หมายถึงการกระทำที่เกิดขึ้นแล้วบุคคลอื่นสามารถสังเกตเห็นได้ชัดเจน เช่น การเดิน การวิ่ง การยิ้ม การโอบกอด เป็นต้น ซึ่งพฤติกรรมลักษณะนี้สามารถวัดได้โดยตรงและง่าย เพราะสัมผัสได้โดยตรงด้วยอวัยวะสัมผัสทั้งห้า คือหู ตา จมูก ลิ้น และผิวหนัง

2.2) พฤติกรรมภายใน (Covert Behavior) หมายถึงการกระทำที่เกิดขึ้นแล้วบุคคลอื่นไม่สามารถสังเกตเห็นได้ชัดเจน ต้องอาศัยเครื่องมือทางวิทยาศาสตร์ หรือวิธีการศึกษาบางอย่างมาวัดจึงสามารถทราบถึงการกระทำนั้นได้ว่าเกิดขึ้นแล้วหรือกำลังเกิดขึ้น เช่น ความรู้สึก อารมณ์ ความจำ และการคิด เป็นต้น ตัวอย่างการวัดพฤติกรรมภายใน เช่น การฟังเสียงการทำงานของหัวใจและปอดด้วยหูฟัง (Stethoscope) และการวัดการตกไข่ (Ovulation) ในรอบเดือนของผู้หญิงด้วยปรอทวัดอุณหภูมิ (Thermometer) เป็นต้น นักจิตวิทยาแบ่งพฤติกรรมภายในออกเป็น 4 ประเภท คือ

2.2.1) การรู้สึก (Feeling) พจนานุกรมศัพท์จิตวิทยาของสมาคมจิตวิทยาแห่งอเมริกา ได้ให้ความหมายของ feeling ไว้ว่าหมายถึง ประสบการณ์เชิงปรากฏการณ์ที่อยู่ภายในตนเองของบุคคล มีลักษณะเป็นนามธรรม มีการประเมินว่าเป็นความพึงพอใจหรือไม่พึงพอใจโดยทันที และเป็นอิสระจากสิ่งที่สัมผัสรับรู้ ความคิด หรือภาพที่นึกถึง และแม้จะมีการประเมินว่าเป็นความพึงพอใจหรือไม่พึงพอใจโดยทันที แต่สามารถสัมผัสคุณภาพของความรู้สึกผ่านโทนของความรู้สึกว่ามีความแตกต่างกันได้ เช่น โทนความรู้สึกกลัวแตกต่างจากโทนความรู้สึกโกรธ เป็นต้น

2.2.2) การรับรู้ (Perceiving) หมายถึง การที่อวัยวะรับความรู้สึก (sense organ) รับข้อมูลที่อยู่ในรูปแบบพลังงานและที่อยู่รอบ ๆ ตัว ส่งผ่านเส้นประสาทขึ้นสู่สมอง แล้วเกิดความรู้สึก เช่น มองเห็น ได้ยิน ได้กลิ่น เป็นต้น แล้วอาศัยประสบการณ์ตีความหมายออกมา

2.2.3) การจำ (Remembering) หมายถึง ความสามารถคงสิ่งที่เรียนรู้ได้และสามารถระลึกได้ ซึ่งประกอบด้วยการเรียนรู้และการประสบกับสถานการณ์/เหตุการณ์ต่าง ๆ เพื่อรับข้อมูลข่าวสาร การเก็บสิ่งที่เรียนรู้และประสบการณ์ไว้ ความสามารถระลึกสิ่งที่เรียนรู้และประสบการณ์ต่าง ๆ ได้ และความสามารถในการเลือกสิ่งที่เรียนรู้และประสบการณ์ที่มีมาใช้ได้เหมาะสมกับเวลาและสถานการณ์ต่าง ๆ ได้

2.2.4) การคิด (Thinking) และการตัดสินใจ (Decision making) พจนานุกรมศัพท์จิตวิทยาของสมาคมจิตวิทยาแห่งอเมริกา ได้ให้ความหมายของ thinking ไว้ว่าหมายถึง พฤติกรรมการรู้คิด (cognitive behavior) เช่น ไอเดีย ภาพจินตนาการ สิ่งที่เป็นตัวแทนจิต หรือส่วนต่าง ๆ ของความคิดที่มีการตั้งสมมุติฐาน ที่เกิดจากประสบการณ์หรือจัดการให้เกิดขึ้น ดังนั้น การคิดจึงรวมถึง การจินตนาการ การระลึกขึ้นมาได้ การแก้ไขปัญหา การฝันกลางวัน การเชื่อมโยงอย่างอิสระ การสร้างแนวคิด และกระบวนการอื่น ๆ การคิดต้องมีคุณลักษณะ 2 ประการคือ 1) เป็นสิ่งที่อยู่ภายใน (Covert) ไม่สามารถสังเกตเห็นได้ แต่แสดงออกมาผ่านการกระทำและการรายงานตนเอง และ 2) มีลักษณะเป็นสัญลักษณ์ (Symbolic) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการปฏิบัติการของสัญลักษณ์ทางจิตหรือตัวแทนทางจิต

ส่วนการตัดสินใจ (Decision making) พจนานุกรมศัพท์จิตวิทยาของสมาคมจิตวิทยาแห่งอเมริกา ได้ให้ความหมายไว้ว่าหมายถึง กระบวนการการรู้คิด (cognitive) ที่เกี่ยวข้องกับการเลือก 2 สิ่งหรือมากกว่า 2 สิ่ง โดยจัดลำดับตั้งแต่การเลือกสิ่งที่ง่าย เช่น เลือกเมนูอาหารในร้านอาหาร เป็นต้น ไปจนถึงการเลือกที่มีความซับซ้อน เช่น การเลือกเพื่อน เป็นต้น มี 2 กลยุทธ์คือ 1) การวิเคราะห์ด้วยสถิติ และ 2) การจัดการทดลอง

จะเห็นได้ว่าพฤติกรรมภายในทั้ง 4 ประเภทนี้ทำงานสัมพันธ์กัน กล่าวคือ เมื่อมีสิ่งเร้ามากระทบร่างกาย ร่างกายก็จะตีความการรับสัมผัสนั้นออกมาว่ารู้สึกอย่างไร จากนั้นจะมีการวิเคราะห์ คือ การคิด การตัดสินใจต่อสิ่งเร้า นั้น หลังจากนั้นก็จะเก็บสะสมสิ่งเร้าเหล่านี้ไว้ในส่วนของความจำต่อไป

หัวข้อที่ 1.2

วิธีการศึกษาจิตวิทยา

หัวเรื่อง

- 1.2.1 ความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยา
- 1.2.2 แนวคิดที่ใช้ในการศึกษาจิตวิทยา
- 1.2.3 วิธีการศึกษาจิตวิทยา

แนวคิด

การศึกษาจิตวิทยาใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์ มีความมุ่งหมายของการศึกษาเพื่อเข้าใจ ทำนาย และควบคุมพฤติกรรม โดยใช้แนวคิดเชิงชีววิทยา แนวคิดเชิงจิตวิเคราะห์ แนวคิดเชิงพฤติกรรม แนวคิดเชิงการรู้คิด แนวคิดเชิงมนุษยนิยม และแนวคิดด้านการประมวลข้อมูลข่าวสาร และใช้วิธีการศึกษาแบบวิทยาศาสตร์โดยมีวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลที่หลากหลาย

วัตถุประสงค์

- หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 1.2 แล้วนิสิตสามารถ
1. บอกความมุ่งหมายของการศึกษาทางจิตวิทยาได้
 2. อธิบายแนวคิดที่ใช้ในการศึกษาจิตวิทยาได้
 3. ระบุประเภทและวิธีการศึกษาจิตวิทยาได้

1.2 วิธีการศึกษาจิตวิทยา

1.2.1 ความมุ่งหมายของการศึกษาจิตวิทยา

จิตวิทยาเป็นวิชาที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของมนุษย์ ซึ่งจัดเป็นศาสตร์แขนงหนึ่ง โดยมีจุดมุ่งหมายที่สำคัญดังนี้

1) **เพื่อเข้าใจพฤติกรรม** ซึ่งจะต้องมีการเก็บรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ แล้วนำข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้มาใช้เป็นพื้นฐานเพื่ออธิบายพฤติกรรมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น

2) **เพื่อทำนายพฤติกรรม** บุคคลสามารถคาดการณ์ได้ถูกต้องว่าจะมีพฤติกรรมลักษณะใดเกิดขึ้นในอนาคต ซึ่งจะช่วยให้นักจิตวิทยาสามารถวางแผนการป้องกัน แก้ไข หรือส่งเสริมได้อย่างเหมาะสม

3) **เพื่อควบคุมพฤติกรรม** ซึ่งจะช่วยให้นักจิตวิทยาสามารถปรับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ขณะเดียวกันสามารถเสริมสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้เกิดขึ้นใหม่ได้ด้วย

1.2.2 แนวคิดที่ใช้ในการศึกษาจิตวิทยา

คัคนางค์ มณีศรี (2554) ได้นำเสนอแนวคิดที่ใช้ในการศึกษาพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของมนุษย์ว่าแบ่งออกเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้ 5 แนวคิด ดังนี้

1) **แนวคิดเชิงชีววิทยา (Biological perspective)** เป็นการศึกษามนุษย์และสิ่งมีชีวิตอื่น ๆ โดยการหาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมที่ปรากฏกับปฏิกิริยาทางไฟฟ้าและเคมีที่เกิดภายในร่างกาย โดยเฉพาะที่สมองและระบบประสาท หรือกระบวนการทางชีวประสาท (neurobiological processes) ซึ่งเป็นพื้นฐานของพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของมนุษย์ เช่น คนที่เป็นโรคซึมเศร้า แนวคิดเชิงชีววิทยา อธิบายอาการของโรคซึมเศร้าได้ว่าเกิดจากการเปลี่ยนแปลงระดับของตัวส่งต่อกระแสประสาท (neurotransmitters) แบบผิดปกติ ตัวส่งต่อกระแสประสาทคือ สารเคมีที่มีหน้าที่ช่วยให้เกิดการติดต่อสื่อสารระหว่างเซลล์ประสาท เป็นต้น

2) **แนวคิดเชิงจิตวิเคราะห์ (Psychoanalytic perspective)** แนวคิดพัฒนาโดย Sigmund Freud ที่มุ่งศึกษาพฤติกรรมของมนุษย์ผ่านแนวคิดที่ว่า พฤติกรรมของมนุษย์ส่วนหนึ่งถูกขับเคลื่อน (driven) โดยกระบวนการของจิตไร้สำนึก (unconscious process) ซึ่งได้แก่ ความกลัว ความต้องการ ความขัดแย้ง หรือสัญชาตญาณที่คนเราไม่รู้ตัวแต่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมมนุษย์ สัญชาตญาณหลายอย่างของมนุษย์ เป็นสิ่งที่ต้องห้ามแสดงออกหรือกระทำในสังคม ทำให้คนเรากดหรือผลักดันสัญชาตญาณเหล่านั้นไปให้พ้นจากการรับรู้ในจิตสำนึก (conscious) ไปสู่ระดับจิตไร้สำนึก (unconscious) และด้วยความที่สัญชาตญาณเหล่านั้นมีลักษณะเป็นพลังงานที่ไม่สูญหาย จึงไปปรากฏอยู่ในความฝัน การหลุดปาก การแสดงออกบางอย่าง และบุคลิกภาพ

3) **แนวคิดเชิงพฤติกรรม (Behavioral perspective)** การศึกษาจิตวิทยาตามแนวคิดนี้มุ่งศึกษาพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกมาให้เห็น โดยไม่สนใจศึกษากระบวนการทางจิต (mental process) ของมนุษย์ มุ่งเน้นศึกษาความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้า (stimulus) กับการตอบสนอง (response) ว่าเมื่อมีสิ่งเร้าหนึ่ง ๆ มากกระตุ้น จะมีการตอบสนองหรือการแสดงออกทางพฤติกรรมเป็นอย่างไร แนวคิดนี้ได้รับอิทธิพลจากนักจิตวิทยาในกลุ่มพฤติกรรมนิยมซึ่ง Watson นักจิตวิทยาชาวอเมริกันเป็นผู้ริเริ่มแนวคิดนี้ตอนต้นของศตวรรษที่ 20

4) **แนวคิดเชิงการรู้คิด (Cognitive perspective)** แนวคิดการศึกษาจิตวิทยานี้ไม่เห็นด้วยกับการศึกษาจิตวิทยาของกลุ่มพฤติกรรมนิยมเนื่องจากไม่สนใจที่จะศึกษากระบวนการคิด การใช้เหตุผล การตัดสินใจ ซึ่งเป็นกระบวนการทางจิต (mental process) ของมนุษย์ แนวคิดเชิงการรู้คิดให้ความสำคัญกับ

กระบวนการทางจิตอย่างเช่น การรับรู้ การจำ การใช้เหตุผล การตัดสินใจ และการแก้ไขปัญหา โดยมีหลักการว่า บุคคลเข้าใจพฤติกรรมหรือการกระทำของสิ่งมีชีวิตได้ก็ด้วยการศึกษากระบวนการทางจิต

5) แนวคิดเชิงมนุษยนิยม (Humanistic perspective) แนวคิดนี้สนใจศึกษาประสบการณ์ส่วนตัวของบุคคลแต่ละคน (subjective experience) ให้มีความสำคัญกับการอธิบายโลกและประสบการณ์ส่วนบุคคล โดยมีหลักการว่า “แรงจูงใจหลักที่กระตุ้นมนุษย์คือการพัฒนาตนเพื่อให้เกิดความงอกงาม (growth) และพัฒนาตนเต็มศักยภาพ (self-actualization) มนุษย์ทุกคนพยายามที่จะพัฒนาตนให้เต็มศักยภาพหากมีโอกาส แนวคิดเชิงมนุษยนิยมช่วยทำให้เห็นว่า “การศึกษาจิตและพฤติกรรมที่มุ่งเฉพาะการวิเคราะห์เชิงวิทยาศาสตร์โดยไม่ใส่ใจกับความเป็นมนุษย์เป็นสิ่งที่ไม่ถูกต้อง”

นอกจากแนวคิดใหญ่ ๆ ที่ใช้ในการศึกษาจิตวิทยาทั้ง 5 แนวคิดแล้ว ศรีเรื่อน แก้วกั้ววาล (2547) ได้นำเสนออีก 1 แนวคิดคือ แนวคิดด้านการประมวลข้อมูลข่าวสาร (Information processing model) ซึ่งในที่นี้ ผู้เขียนขอเพิ่มเป็นแนวคิดด้านที่ 6 ดังนี้

6) แนวคิดด้านการประมวลข้อมูลข่าวสาร (Information processing model) ศรีเรื่อน แก้วกั้ววาล (2547) ได้กล่าวถึงแนวคิดด้านนี้ไว้ว่า แนวคิดนี้เป็นแนวคิดใหม่สุดของจิตวิทยา ซึ่งกำลังได้รับการศึกษาค้นคว้าอย่างไม่หยุดยั้ง และได้รับความสนใจจากนักจิตวิทยาทุกสาขา นักคิดกลุ่มนี้มีความเห็นว่า กระบวนการของความคิดเป็น “ผลพวง” มาจากกระบวนการทำงานภายในของบุคคล ซึ่งเริ่มตั้งแต่วัยต้น ๆ ของชีวิต กระบวนการต่าง ๆ อาทิ การตั้งความสนใจ การจำ การกวาดสายตาศึกษาสิ่งแวดล้อม การรับรู้ การเรียนรู้ และการสังเคราะห์การสัมผัสรับรู้ต่าง ๆ การทำงานของกระบวนการต่าง ๆ เหล่านี้อย่างต่อเนื่องทำให้บุคคลประมวลข้อมูลและดึงเอามาใช้ได้โดยเพิ่มทั้งปริมาณและคุณภาพแตกต่างกันไปตามวัยและประสบการณ์

1.2.3 วิธีการศึกษาจิตวิทยา

จิตวิทยาเป็นวิทยาศาสตร์แขนงหนึ่ง que ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของมนุษย์ โดยใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์ เป็นแนวทางในการศึกษา ซึ่งมีขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

1) ขั้นการตั้งปัญหา ในขั้นนี้ผู้ศึกษาจะต้องกำหนดลงไปให้ชัดเจนว่าจะทำการศึกษาเรื่องอะไร ซึ่งข้อมูลที่จะนำมาใช้ในการกำหนดปัญหามักจะได้มาจากการสังเกต การศึกษาค้นคว้าจากตำรา และเอกสารต่าง ๆ

2) ขั้นการตั้งสมมติฐาน ในขั้นนี้ผู้ศึกษาจะต้องใช้การคาดคะเนล่วงหน้าว่าคำตอบของปัญหานั้นคืออะไร โดยยังไม่ได้ลงมือทดสอบ ซึ่งการคาดคะเนต้องมีเหตุผลและหลักฐานมาสนับสนุนอย่างเพียงพอ แต่ไม่ใช้การเดาสุ่มอย่างเลื่อนลอย

3) ขั้นการรวบรวมข้อมูล ในขั้นนี้ผู้ศึกษาต้องใช้วิธีการต่าง ๆ ในการเก็บรวบรวมข้อมูล เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การใช้แบบทดสอบ และแบบสอบถาม หรือการศึกษาจากอัตชีวประวัติของบุคคล เป็นต้น เพื่อให้ได้ข้อมูลมาสนับสนุนสมมติฐานที่ตั้งไว้

4) ขั้นการวิเคราะห์ข้อมูล ในขั้นนี้ผู้ศึกษานำข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้แล้วมาวิเคราะห์เพื่อทดสอบว่าสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้หรือไม่

5) ขั้นการสรุปผล ในขั้นนี้ผู้ศึกษาจะอธิบาย ตีความ และประเมินผลที่ได้จากการทดสอบสมมติฐานว่าเป็นอย่างไร สามารถใช้แก้ปัญหาหรือตอบคำถามของปัญหาได้หรือไม่

ในการศึกษาพฤติกรรมต่าง ๆ ซึ่งรวมถึงกระบวนการทางจิตของมนุษย์ นักจิตวิทยาใช้วิธีการต่าง ๆ ในการเก็บรวบรวมข้อมูลดังต่อไปนี้

1) การตรวจสอบตนเองหรือการพินิจภายใน (Introspection) เป็นวิธีการรวบรวมข้อมูล โดยให้ผู้รับการศึกษาสำรวจตนเองด้วยการย้อนทบทวนการกระทำหรือความรู้สึกนึกคิดที่เกิดขึ้นกับตนเองใน

ช่วงเวลาที่ผ่านมา แล้วรายงานสาเหตุหรือความรู้สึกเหล่านั้นออกมาตามความเป็นจริง ผู้ศึกษาจึงจะได้ข้อมูลของพฤติกรรมที่ต้องการจะศึกษา เช่น ถามความรู้สึกของผู้รับการศึกษาว่าทำไมถึงกลัวการเข้าสังคม ซึ่งผู้รับการศึกษา ก็จะพยายามนึกถึงเหตุการณ์ในอดีตที่ตนต้องอยู่ในงานเลี้ยงว่ารู้สึกอย่างไร แล้วรายงานให้ผู้ศึกษาทราบ การตรวจสอบตนเองจะได้รับข้อมูลตรงตามความเป็นจริงและมีประโยชน์ เพราะเจ้าตัวหรือผู้รับการศึกษาเป็นผู้ที่อยู่ในเหตุการณ์นั้นจริง ๆ และหากผู้รับการศึกษาจดจำเหตุการณ์ได้แม่นยำ และรายงานความรู้สึกอย่างซื่อสัตย์ ไม่ปิดบังความจริง อย่างไรก็ตาม การศึกษาข้อมูลโดยใช้วิธีนี้ ผู้ศึกษาจะต้องระลึกอยู่เสมอว่าผู้รับการศึกษาอาจจะไม่สามารถจำเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้ทั้งหมด และบางครั้งผู้รับการศึกษาอาจไม่เต็มใจที่จะเปิดเผยความจริงทั้งหมด ดังนั้น ข้อมูลที่ได้ อาจมีความคลาดเคลื่อนและไม่เกิดประโยชน์ใด ๆ เลย

2) การสังเกต (Observation) เป็นการเก็บข้อมูลด้วยการเฝ้าดูพฤติกรรมในสถานการณ์ที่เป็นจริงอย่างมีจุดมุ่งหมาย โดยไม่ให้ผู้ถูกสังเกตรู้ตัว การสังเกต แบ่งเป็น 2 ลักษณะ คือ

2.1) การสังเกตอย่างมีแบบแผน (Formal Observation) หมายถึง การสังเกตที่มีการเตรียมการล่วงหน้า มีการวางแผน กำหนดเวลา สถานการณ์ สถานที่ พฤติกรรม และบุคคลที่จะสังเกตไว้ล่วงหน้า

2.2) การสังเกตอย่างไม่มีแบบแผน (Informal Observation) หมายถึง การสังเกตโดยไม่มีการเตรียมการ หรือวางแผนล่วงหน้า แต่สังเกตตามความสะดวกของผู้สังเกต การสังเกตเป็นการช่วยให้ได้ข้อมูลละเอียด ชัดเจน และตรงไปตรงมา เช่น การสังเกตพฤติกรรม อารมณ์ และความรู้สึกของบุคคลต่อสถานการณ์ต่าง ๆ จะทำให้เห็นพฤติกรรมได้ชัดเจนมากกว่าการเก็บข้อมูลด้วยวิธีการอื่น ๆ แต่การสังเกตที่ดีมีคุณภาพ ผู้สังเกตต้องตั้งใจเป็นกลาง ไม่มีอคติ และสังเกตให้ทั่วถึงครอบคลุม สังเกตหลาย ๆ สถานการณ์ หลาย ๆ พฤติกรรม หลาย ๆ ครั้ง และใช้เวลาในการสังเกตนานพอสมควร ตลอดจนจดบันทึกการสังเกตอย่างตรงไปตรงมา และแยกการบันทึกพฤติกรรมจากการตีความ ซึ่งจะทำให้การสังเกตได้ข้อมูลตรงตามความเป็นจริงและนำมาใช้ประโยชน์ได้ตามจุดมุ่งหมายที่ต้องการ

3) การศึกษาบุคคลเป็นรายกรณี (Case Study) เป็นการศึกษารายละเอียดในด้านพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน เช่น เมื่อครูพบว่าเด็กที่มีปัญหาหลักขโมยในโรงเรียน ครูก็จะเลือกศึกษาเด็กเหล่านั้นโดยใช้การศึกษารายกรณี ซึ่งต้องใช้เวลาศึกษาที่ติดต่อกันเป็นระยะเวลาหนึ่ง แล้วรวบรวมข้อมูลมาวิเคราะห์ ตีความ เพื่อจะได้เข้าใจถึงสาเหตุและวิธีการแก้ไขพฤติกรรม ทั้งนี้เพื่อจะได้หาทางช่วยเหลือ แก้ไขปรับปรุง ตลอดจนส่งเสริมพฤติกรรมให้เป็นไปในทางสร้างสรรค์

4) การสัมภาษณ์ (Interview) เป็นการเก็บข้อมูลด้วยการสนทนากันระหว่างบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไป โดยมีจุดมุ่งหมาย เช่น การสัมภาษณ์เพื่อคัดเลือกบุคคลเข้าทำงาน สัมภาษณ์บุคคลเพื่อเข้าศึกษาต่อ และสัมภาษณ์เพื่อต้องการทราบความคิดเห็นต่อสถานการณ์ต่าง ๆ เป็นต้น การสัมภาษณ์ที่ดีต้องมีการเตรียมการล่วงหน้า โดยการวางแผน กำหนดสถานที่ เวลา และหัวข้อที่จะสัมภาษณ์ นอกจากนี้ ในขณะที่สัมภาษณ์ผู้สัมภาษณ์ควรใช้เทคนิคอื่น ๆ ประกอบด้วย เช่น การสังเกต การฟัง การใช้คำถาม การสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้สัมภาษณ์และผู้ถูกสัมภาษณ์ เป็นต้น ก็จะช่วยให้การสัมภาษณ์ดำเนินไปได้ด้วยดี

5) การสำรวจ (Survey) เป็นการเก็บข้อมูลที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติมารวบรวมเข้าด้วยกันตามจุดประสงค์ที่ผู้สำรวจต้องการทราบ เช่น การสำรวจความพึงพอใจของนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒเกี่ยวกับการให้บริการห้องสมุดว่าเป็นอย่างไร วิธีนี้ใช้ในกรณีและผู้สำรวจไม่มีเวลามากพอที่จะไปสังเกตพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ต้องการทราบได้ การสำรวจที่นิยมใช้กันมักเป็นแบบสอบถาม และการสัมภาษณ์ ในการใช้การสำรวจถ้ากลุ่มประชากรมีจำนวนมากเกินไปจนทำให้ไม่สามารถสำรวจได้อย่างทั่วถึง จะต้องมียุติวิธีที่มี

ประสิทธิภาพในการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง เพื่อเป็นตัวแทนของประชากรทั้งหมด วิธีการสำรวจนิยมใช้กันมาก เพราะประหยัดทั้งเวลาและแรงงาน ตลอดจนการวิเคราะห์ข้อมูล

6) การทดสอบ (Test) เป็นการวัดพฤติกรรมที่ต้องการทราบด้วยวิธีการที่มีระเบียบแบบแผน มีกฎเกณฑ์ที่แน่นอน มีการตีความที่แน่นอนและชัดเจน โดยให้ผู้รับการทดสอบเป็นผู้ตอบสนองต่อแบบทดสอบ ทั้งนี้เพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับบุคคลนั้นตามจุดมุ่งหมายที่ผู้ทดสอบวางไว้ แบบทดสอบที่นิยมใช้กัน ได้แก่ แบบทดสอบเชาวน์ปัญญา แบบทดสอบความถนัด แบบทดสอบบุคลิกภาพ และแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นต้น

7) การสืบประวัติ (Case History) เป็นวิธีการสืบหาสาเหตุของพฤติกรรมปัจจุบัน โดยการศึกษาประวัติต่าง ๆ ในอดีตของบุคคลที่เราต้องการศึกษา ประวัตินี้อาจได้มาจากการบันทึก และจากเอกสารต่าง ๆ หรือจากคำบอกเล่าของผู้ที่เราต้องการศึกษา ตลอดจนบุคคลที่เกี่ยวข้องกับเจ้าของประวัติ อย่างไรก็ตาม วิธีนี้ต้องอาศัยการจำเหตุการณ์ในอดีต ข้อมูลที่ได้ อาจไม่ชัดเจน คลาดเคลื่อน หรือไม่ครบถ้วน ผู้ศึกษาจึงจำเป็นต้องใช้วิธีอื่น ๆ ประกอบไปด้วย เช่น การติดตามศึกษาพฤติกรรมอย่างต่อเนื่องระยะหนึ่ง และอาจใช้การสังเกตหรือการสัมภาษณ์ร่วมด้วยก็ได้

8) การทดลอง (Experimental Method) เป็นวิธีการรวบรวมข้อมูลที่เป็นระบบมีขั้นตอน และเป็นวิธีการทางวิทยาศาสตร์ มีการระบุปัญหา ตั้งสมมติฐาน การรวบรวมข้อมูล การทดสอบสมมติฐาน การแปลความหมายและรายงานผล ตลอดจนการนำผลที่ได้ไปใช้ในการแก้ปัญหาต่อไป ดังนั้น การทดลองจึงเป็นการจัดหรือเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง จากนั้นสังเกตผลจากการสร้างหรือเปลี่ยนแปลงสถานการณ์นั้น ๆ กล่าวคือการทดลอง คือการสร้างสถานการณ์ หรือสร้างสิ่งแวดล้อมที่ต้องการศึกษาขึ้น ซึ่งอาจเกิดมีในธรรมชาติก็ได้ แล้วผู้ทดลองไม่สามารถรอให้เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติได้ จึงสร้างสถานการณ์ขึ้นมา ดังนั้นการทดลองจึงดีกว่าวิธีการศึกษาอื่น ๆ ตรงที่สร้างเหตุการณ์ที่ต้องการทราบได้ โดยไม่เสียเวลารอคอย โดยทั่วไปการรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการทดลอง ส่วนใหญ่จะกระทำกันในสถานที่ที่สามารถควบคุมสถานการณ์ได้ จึงมักจะเป็นการทดลองกันในห้องปฏิบัติการเป็นส่วนใหญ่ การทดลองที่ดีจะต้องมีการวางแผนการทดลอง และการควบคุมการทดลอง การทดลองจะเริ่มจากการแบ่งกลุ่มเพื่อการทดลองเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่

1) กลุ่มทดลอง (Experimental Group) เป็นกลุ่มที่มีการจัดสถานการณ์และสิ่งแวดล้อมขึ้นใหม่ ซึ่งในการทดลองเรียกสิ่งที่มีผลทำให้สถานการณ์และสิ่งแวดล้อมเปลี่ยนไปนั้นว่าตัวแปร (Variable) ซึ่งตัวแปรแบ่งเป็น 2 ชนิด ได้แก่

ก. ตัวแปรอิสระหรือตัวแปรต้น (Independent Variable) หมายถึงสิ่งที่ผู้ทดลองสร้างสถานการณ์ขึ้น หรือสิ่งที่ผู้ทดลองนำมาใช้ในการทดลองเพื่อดูว่าเมื่อนำมาใช้แล้วจะมีผลการทดลองเกิดขึ้นอย่างไร เช่น การทดลองการสอนโดยวิธีการคิดแบบหมวกหกใบว่ามีผลต่อความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนหรือไม่ ผู้ทดลองจะนำวิธีการคิดแบบหมวกหกใบซึ่งเป็นตัวแปรอิสระมาใช้สอนกลุ่มทดลอง ในขณะที่กลุ่มควบคุมได้รับการสอนตามปกติ หลังจากการทดลอง พบว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีความคิดสร้างสรรค์สูงขึ้น ในขณะที่กลุ่มควบคุมมีความคิดสร้างสรรค์สูงขึ้นน้อยมาก จึงสรุปได้ว่าวิธีการคิดแบบหมวกหกใบช่วยพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ได้

ข. ตัวแปรตาม (Dependent Variable) หมายถึงผลที่เกิดขึ้นจากการใส่ตัวแปรอิสระเข้าไปในการทดลอง หรืออาจกล่าวได้ว่าตัวแปรตามคือผลจากการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์และสิ่งแวดล้อมในกลุ่มทดลอง ซึ่งเราไม่สามารถควบคุมได้นั่นเอง เช่น จากตัวอย่างการทดลองในข้อ 1 นักเรียนมีความคิดสร้างสรรค์เพิ่มสูงขึ้นหลังจากได้รับการสอนด้วยวิธีการคิดแบบหมวกหกใบ ซึ่งความคิดสร้างสรรค์คือตัวแปรตามนั่นเอง

2) **กลุ่มควบคุม (Control Group)** เป็นกลุ่มที่สถานการณ์และสิ่งแวดล้อมทุกอย่างอยู่ในสภาพคงเดิม ไม่มีการเปลี่ยนแปลงใด ๆ ทั้งสิ้น หรือเป็นกลุ่มที่ไม่ได้รับตัวแปรอิสระ กลุ่มควบคุมจึงมีไว้สำหรับเปรียบเทียบกับกลุ่มทดลอง เพื่อดูผลระหว่างการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์และสิ่งแวดล้อมกับการไม่เปลี่ยนแปลงสถานการณ์ว่าแตกต่างกันหรือไม่อย่างไร

อย่างไรก็ตาม ในการทดลองผู้ทดลองจะต้องระวังตัวแปรอื่นที่ไม่มีส่วนเกี่ยวข้อง แต่อาจส่งผลต่อตัวแปรตาม และทำให้ผลที่เกิดขึ้นคลาดเคลื่อนไปได้ ตัวแปรนี้เรียกว่าตัวแปรแทรกซ้อน (Interventing Variable)

กล่าวโดยสรุป การทดลองที่ดีจะประกอบด้วยสองตัวแปรเท่านั้น คือ ตัวแปรอิสระ (ต้น) และตัวแปรตาม ซึ่งทำให้การทดลองเป็นวิธีที่บอกถึงเหตุและผลที่เกิดขึ้นได้นั่นเอง นักวิทยาศาสตร์ส่วนใหญ่เชื่อว่า การทดลองเป็นวิธีที่ได้ผลแน่นอนที่สุดและเป็นวิธีที่ถูกต้องตามหลักวิทยาศาสตร์ เพราะมีการนำวิธีการทางวิทยาศาสตร์ (Scientific Method) มาใช้

หัวข้อที่ 1.3

จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ

หัวเรื่อง

- 1.3.1 จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบัน
- 1.3.2 จิตวิทยาสาขาที่ใช้ในด้านการศึกษา

แนวคิด

1. จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบันประกอบด้วยจิตวิทยาทั่วไป จิตวิทยาการทดลอง จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาสังคม จิตวิทยาการศึกษาหรือจิตวิทยาการเรียนรู้ จิตวิทยาการให้คำปรึกษา จิตวิทยาอุตสาหกรรม จิตวิทยาคลินิก จิตวิทยาการแนะแนว จิตวิทยาโรงเรียน และประสาทจิตวิทยา
2. จิตวิทยาสาขาที่นำมาใช้ในด้านการศึกษาประกอบด้วยจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาและการเรียนรู้ของผู้เรียนซึ่งได้แก่ จิตวิทยาการศึกษา และจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับงานด้านการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนซึ่งได้แก่ จิตวิทยาการแนะแนว และจิตวิทยาการให้คำปรึกษา

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 1.3 แล้วนิสิตสามารถ

1. ระบุจิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบันได้
2. อธิบายความหมายและขอบข่ายของจิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาการแนะแนว และจิตวิทยาการให้คำปรึกษาได้ และบอกวิธีการนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนและการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนได้

1.3 จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ

1.3.1 จิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ในปัจจุบัน

จิตวิทยาเป็นวิชาที่มีขอบข่ายเนื้อหาครอบคลุมกว้างขวาง ในปัจจุบันจิตวิทยาได้แตกแขนงออกไปหลายสาขาดังนี้

1) **จิตวิทยาทั่วไป (General Psychology)** เป็นจิตวิทยาที่มุ่งศึกษาถึงกฎเกณฑ์ ทฤษฎี พื้นฐานทางจิตวิทยาที่เกี่ยวกับพฤติกรรมโดยทั่วไปของมนุษย์

2) **จิตวิทยาพัฒนาการ (Developmental Psychology)** เป็นจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์ ตั้งแต่เริ่มการปฏิสนธิในครรภ์มารดา โดยศึกษาการเจริญเติบโต และพัฒนาการของมนุษย์ในระยะต่าง ๆ ตลอดจนอิทธิพลของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมที่มีผลต่อพฤติกรรมของมนุษย์

3) **จิตวิทยาการทดลอง (Experimental Psychology)** เป็นจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการต่าง ๆ ของสิ่งมีชีวิตในแต่ละด้าน เช่น การเรียนรู้ การจูงใจ การจำ การลืม และการคิด โดยใช้การทดลองเป็นหลักสำคัญในการศึกษา และนำผลที่ได้จากการทดลองไปสร้างเป็นทฤษฎีและกฎเกณฑ์เพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในการศึกษาวิชาการแขนงต่าง ๆ

4) **จิตวิทยาสังคม (Social Psychology)** เป็นจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมของบุคคลในสังคม เช่น การสำรวจความคิดเห็น การศึกษาเจตคติ ตลอดจนค่านิยม ความเชื่อของบุคคลเพื่อสรุปเป็นกฎเกณฑ์และทฤษฎีสำหรับอธิบายพฤติกรรมของมนุษย์ในแต่ละสังคม

5) **จิตวิทยาการเรียนรู้ (Psychology of Learning)** เป็นจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับทฤษฎี การเรียนรู้ กระบวนการเรียนรู้ ธรรมชาติของการเรียนรู้ การคิด การแก้ปัญหา การจำ การลืม รวมถึงปัญหาต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับการเรียนรู้

6) **จิตวิทยาการศึกษา (Educational Psychology)** เป็นจิตวิทยาสาขาที่เกี่ยวข้องกับความรู้ ความเข้าใจ และการปรับปรุงส่งเสริมการจัดการเรียนการสอน เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

7) **จิตวิทยาการให้คำปรึกษา (Counseling Psychology)** เป็นจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับเทคนิคและวิธีการต่าง ๆ เพื่อช่วยให้บุคคลที่มีปัญหาหรือต้องการความช่วยเหลือได้เข้าใจและเห็นแนวทางในการแก้ปัญหา

8) **จิตวิทยาอุตสาหกรรม (Industrial Psychology)** เป็นจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมการทำงานของบุคคลในหน่วยงาน และโรงงานอุตสาหกรรม ในแง่ของประสิทธิภาพในการทำงาน ผลของสิ่งแวดล้อมที่มีผลกระทบต่อการทำงาน วิธีการสร้างขวัญและกำลังใจในการทำงาน การคัดเลือกบุคคลเข้าทำงาน ตลอดจนวิธีการประเมินผลการทำงานของบุคคลในสถานประกอบการทั้งหลายรวมถึงการจัดสภาพแวดล้อมที่ดีในขณะปฏิบัติงาน ซึ่งสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้จะช่วยให้สุขภาพจิตของบุคลากรในโรงงานดีขึ้น

9) **จิตวิทยาคลินิก (Clinical Psychology)** เป็นจิตวิทยาที่ศึกษาถึงสาเหตุของความผิดปกติทางพฤติกรรมของบุคคล เพื่อหาแนวทางบำบัดการรักษามือบุคคลที่มีปัญหาทางด้านอารมณ์ พฤติกรรม และมีอาการป่วยทางจิตใจ รวมทั้งหาวิธีการป้องกัน แก้ไข ตลอดจนส่งเสริมให้บุคคลมีสุขภาพจิตที่ดีขึ้น

10) **จิตวิทยาการแนะแนว (Guidance Psychology)** เป็นจิตวิทยาที่ศึกษาถึงการใช้กระบวนการและเทคนิคทางจิตวิทยาเพื่อการส่งเสริม ป้องกัน และแก้ปัญหาบุคคล โดยเฉพาะนักเรียนในโรงเรียนให้สามารถปรับตัว และใช้ชีวิตได้อย่างมีความสุข สามารถเลือกแผนการเรียนหรือศึกษาต่อได้ตรงตามความถนัด และความสนใจ ตลอดจนสามารถตัดสินใจเลือกอาชีพที่จะประกอบในอนาคตได้

11) จิตวิทยาโรงเรียน (School psychology) เป็นจิตวิทยาที่ผสมผสานองค์ประกอบของจิตวิทยาคลินิกและจิตวิทยาการศึกษาเข้าด้วยกันเพื่อช่วยนักเรียนในการเอาชนะปัญหาพฤติกรรมและปัญหาการเรียนรู้ที่รบกวนกระบวนการเรียนรู้ และช่วยผู้เรียนในสถานศึกษาให้ประสบความสำเร็จด้านวิชาการ อารมณ์และสังคม โดยการมีส่วนร่วมในการแทรกแซงวิกฤตและการป้องกันความรุนแรง การทำงานร่วมกับบุคลากรอื่น ๆ ของโรงเรียน สร้างสภาพแวดล้อมที่ดีสำหรับการเรียนรู้ วินิจฉัยและรักษาปัญหาพฤติกรรมและปัญหาการเรียนรู้ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนเอาชนะอุปสรรคเหล่านี้ไปสู่ความสำเร็จทางวิชาการ

12) ประสาทจิตวิทยา (Neuropsychology) เป็นจิตวิทยาที่ศึกษาความสัมพันธ์ของกระบวนการทางชีววิทยาและพฤติกรรม เช่น ฮอโมนทางเพศมีผลต่อพฤติกรรมอย่างไร สมอสมองใดคุมการพูดและการเห็น ยามีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพและความจำอย่างไร เป็นต้น สาขาย่อยของประสาทจิตวิทยา ได้แก่ Neuro-science ที่ศึกษาการทำงานของสมองและพฤติกรรม และสาขา Psychopharmacology ที่ศึกษาการออกฤทธิ์ของยาที่มีผลต่อพฤติกรรม (ศรีเรือน แก้วกังวาล. 2547)

จากสาขาจิตวิทยาที่กล่าวมาทั้งหมด หากกล่าวถึงจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับด้านการศึกษาโดยตรง ประกอบด้วยจิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการแนะแนว และจิตวิทยาการให้คำปรึกษา ดังนั้น ในบทนี้ผู้เรียบเรียงจะขอกล่าวถึงความหมายและขอบข่ายของจิตวิทยาทั้ง 4 แขนงนี้เพื่อชี้ให้เห็นความสัมพันธ์กัน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความสำคัญที่มีต่อการศึกษาหรือการจัดการเรียนการสอน

1.3.2 จิตวิทยาสาขาที่นำมาใช้ในด้านการศึกษา

1) จิตวิทยาการศึกษา

ความหมาย

นักจิตวิทยาหลายท่าน (Mayer, 1987; Woolfolk, 1995; สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2544; อารี พันธมณี, 2546) ได้ให้ความหมายของจิตวิทยาการศึกษาซึ่งสรุปได้ดังนี้

จิตวิทยาการศึกษาเป็นสาขาหนึ่งของจิตวิทยาซึ่งเป็นการประยุกต์เอาวิธีการและทฤษฎีทางด้านจิตวิทยาที่จะนำมาช่วยแก้ปัญหาทางการศึกษาและส่งเสริมการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ ที่เกี่ยวข้องกับความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมการจัดการเรียนการสอน กระบวนการเรียนรู้ คุณลักษณะต่าง ๆ ของผู้เรียน พัฒนาการของผู้เรียนในสภาพการเรียนการสอนหรือในชั้นเรียน ธรรมชาติของผู้เรียน ทฤษฎีการเรียนรู้ การสร้างแรงจูงใจ

ขอบข่าย

จิตวิทยาการศึกษาเป็นการนำจิตวิทยาไปใช้ในด้านการศึกษา โดยนำหลักการ ทฤษฎี เนื้อหาที่เกี่ยวกับพฤติกรรมมนุษย์มาใช้ให้เป็นประโยชน์ในการเรียนการสอน ซึ่งจิตวิทยาการศึกษามีขอบข่ายการศึกษาดังนี้

- 1) ธรรมชาติของผู้เรียนในด้านบุคลิกภาพ เจตคติ ค่านิยม การปรับตัว และสุขภาพจิต
- 2) ธรรมชาติของการเรียนรู้ องค์ประกอบของการเรียนรู้ การถ่ายโยงการเรียนรู้ การรับรู้ การจูงใจ และการเรียนรู้รูปแบบต่าง ๆ
- 3) องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยเน้นถึงเรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคลด้านขวามือปัญญา ความถนัด ความสนใจ และแรงจูงใจ เป็นต้น
- 4) เทคนิคการเรียนรู้ โดยเน้นให้ผู้เรียนนำเทคนิคการเรียนรู้ไปใช้ในการเรียนการสอน การแก้ปัญหา การพัฒนาตนให้สามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข
- 5) สภาพแวดล้อมทางด้านการเรียนการสอนที่มีอิทธิพลต่อผู้เรียน

ความสำคัญต่อวิชาชีพครู

สุรางค์ ไคว์ตระกูล (2544) กล่าวว่า วิชาจิตวิทยาการศึกษาสามารถช่วยครูได้ในเรื่องต่อไปนี้

- 1) ช่วยครูให้รู้จักลักษณะนิสัย (Characteristics) ของนักเรียน โดยทราบหลักพัฒนาการทั้งทางร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม และบุคลิกภาพของนักเรียนในภาพรวม
 - 2) ช่วยให้ครูมีความเข้าใจพัฒนาการทางบุคลิกภาพของนักเรียน เช่น อัตมโนทัศน์ (Self-Concept) ว่าเกิดขึ้นได้อย่างไร และเรียนรู้ถึงบทบาทของครูในการที่จะช่วยนักเรียนให้มีอัตมโนทัศน์ที่ดีและถูกต้องได้อย่างไร
 - 3) ช่วยครูให้มีความเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล เพื่อจะได้ช่วยนักเรียนเป็นรายบุคคลให้พัฒนาตามศักยภาพของแต่ละบุคคลในทิศทางที่เหมาะสม
 - 4) ช่วยให้ครูรู้จักจัดสภาพแวดล้อมของห้องเรียนให้เหมาะสมแก่วัย และพัฒนาการของนักเรียน ในแต่ละชั้น เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนมีความสนใจและอยากที่จะเรียนรู้
 - 5) ช่วยให้ครูทราบถึงปัจจัยต่าง ๆ ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน เช่น แรงจูงใจ อัตมโนทัศน์ การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการตั้งความคาดหวังของครูที่มีต่อนักเรียน เป็นต้น
 - 6) ช่วยครูในการเตรียมการสอน การวางแผนการเรียน เพื่อทำให้การสอนมีประสิทธิภาพ และสามารถช่วยให้นักเรียนเรียนรู้ตามศักยภาพของแต่ละบุคคลได้อย่างเต็มที่ โดยคำนึงถึงหัวข้อต่อไปนี้
 - 6.1) ช่วยครูเลือกวัตถุประสงค์ของบทเรียน โดยพิจารณาถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน
 - 6.2) ช่วยครูในการเลือกหลักการสอนและวิธีสอนที่เหมาะสม โดยคำนึงถึงความแตกต่างของนักเรียน วิชาที่สอน และกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นรายบุคคล
 - 6.3) ช่วยครูในการประเมินความพร้อมของนักเรียน ผลการเรียนรู้ของนักเรียน และผลการสอนของครู เพื่อจะได้ทราบว่านักเรียนมีความก้าวหน้าหรือมีปัญหาในการเรียนรู้อะไรบ้าง
 - 7) ช่วยครูให้ทราบหลักการและทฤษฎีของการเรียนรู้ที่นักจิตวิทยาได้พิสูจน์แล้วว่าได้ผลดี ซึ่งสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้
 - 8) ช่วยครูให้ทราบถึงหลักการสอนและวิธีสอนที่มีประสิทธิภาพ รวมทั้งพฤติกรรมของครูที่มีการสอนอย่างมีประสิทธิภาพว่ามีอะไรบ้าง
 - 9) ช่วยครูให้ทราบถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อเรียนรู้ เช่น ความพร้อม ความสนใจ อารมณ์ แรงจูงใจ เจตคติ หรืออัตมโนทัศน์ของนักเรียน เป็นต้น
 - 10) ช่วยครูในการปกครองชั้นเรียน และการสร้างบรรยากาศของห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ เพื่อให้นักเรียนรักและมีความสุขในการเรียนรู้ และอยากมาโรงเรียน
- จะเห็นได้ว่าการศึกษามีบทบาทสำคัญในการช่วยพัฒนาบุคคลทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา บุคลิกภาพ อารมณ์ และสังคม ดังนั้นจึงมีความจำเป็นที่จะต้องหาทางส่งเสริมการศึกษาให้มีคุณภาพ ซึ่งความรู้เกี่ยวกับจิตวิทยาการศึกษาก็มีความสำคัญในการช่วยครูผู้สอนและนักการศึกษาในการปรับปรุงและจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพสูงสุด

2) จิตวิทยาการแนะแนว (Guidance Psychology)

ความหมาย

จิตวิทยาการแนะแนวเป็นกระบวนการที่ช่วยให้นักเรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง เรียนรู้ที่จะเข้าใจสภาพแวดล้อม รู้จักกลวิธีการที่จะเผชิญกับปัญหา ตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ปัญหาได้ถูกต้อง สามารถวางแผน

แผนการดำเนินชีวิตในอนาคตของตนเองได้อย่างถูกต้อง และปรับตัวเข้ากับสังคมได้อย่างดี ประสบความสำเร็จ ในการดำเนินชีวิต กระบวนการแนะแนวจัดขึ้นโดยกลุ่มบุคคลที่ผ่านการฝึกฝนซึ่งจะทำหน้าที่ช่วยเหลือและ ส่งเสริมให้นักเรียนมีการพัฒนาในทุก ๆ ด้าน และสามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม

ความมุ่งหมาย

พนม ลิมอารีย์ และคณะ (2541) กล่าวถึงหน้าที่ของการแนะแนวมีอยู่ 3 ประการดังนี้

1) เพื่อป้องกันปัญหา (Prevention) จิตวิทยาการแนะแนวมุ่งป้องกันไม่ให้นักเรียนเกิด ปัญหาหรือความยุ่งยากในการดำเนินชีวิตของตน เพราะปัญหาและความยุ่งยากต่าง ๆ สามารถป้องกันได้ และ การปล่อยให้ให้นักเรียนเกิดปัญหาขึ้นมาแล้วค่อยตามแก้ไขช่วยเหลือในภายหลังต้องใช้เวลาและในบางกรณี อาจจะไม่แก้ไขไม่ได้

2) เพื่อแก้ไขปัญหา (Curation) จิตวิทยาการแนะแนวมุ่งให้ความช่วยเหลือนักเรียนใน การแก้ไขปัญหาดังกล่าวที่เกิดขึ้น การปล่อยให้ให้นักเรียนประสบปัญหาโดยไม่ให้ความช่วยเหลือ ในที่สุดนักเรียนก็ จะไม่สามารถดำรงตนอยู่ในสังคมอย่างปกติสุขได้ และในบางครั้งอาจจะมีการปรับตัวที่ผิด ๆ ทำให้เกิดปัญหา เพิ่มมากยิ่งขึ้นได้

3) เพื่อพัฒนา (Development) จิตวิทยาการแนะแนวมุ่งพัฒนาให้นักเรียนทุกคนเกิด ความเจริญงอกงามมีพัฒนาการในด้านต่าง ๆ อย่างสมบูรณ์ พัฒนาศักยภาพในด้านต่าง ๆ ของตนเองอย่างเต็มที่ โดยไม่ให้มีสิ่งใดมาเป็นปัญหาอุปสรรคขัดขวางความเจริญก้าวหน้า และกระทบต่อพัฒนาการของนักเรียน

กล่าวโดยสรุป จุดมุ่งหมายที่สำคัญของจิตวิทยาการแนะแนว คือ การช่วยเหลือให้ นักเรียนได้รับการพัฒนาใน 3 ด้าน คือ

1) ด้านความเข้าใจตนเอง (Self-Understanding) เป็นการช่วยเหลือให้นักเรียนรู้จัก และเข้าใจตนเองอย่างถ่องแท้ สามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้ รู้จักเลือกและตัดสินใจอย่างฉลาด รู้จักแก้ปัญหา ต่าง ๆ ได้ และสามารถวางแผนชีวิตในอนาคตได้อย่างเหมาะสม และยังช่วยให้นักเรียนได้รับการส่งเสริม พัฒนาให้เกิดความเจริญงอกงามในทุก ๆ ด้าน

2) ด้านการปรับตัวได้ด้วยตนเอง (Self-Adjustment) เป็นการช่วยให้นักเรียนปรับตัว เข้ากับผู้อื่นได้ดี มีความมั่นคงทางจิตใจ เชื่อมั่นในตนเอง เป็นตัวของตัวเอง และกล้าเผชิญความจริง

3) ด้านการกำหนดทิศทางชีวิตของตนเอง (Self-Determination) เป็นการช่วยให้นักเรียนเข้าใจตนเองเกี่ยวกับความถนัดและความสนใจและความเป็นไปได้ รู้แนวทางการศึกษาต่อ รู้จักคุณค่า ของการประกอบอาชีพ รู้แหล่งและการเข้าถึงข้อมูลด้านการศึกษาและด้านอาชีพ ทำให้นักเรียนสามารถ วางแผนในอนาคตได้อย่างเหมาะสมกับตนเองทั้งในด้านการศึกษาและอาชีพ

นอกจากนี้ จิตวิทยาการแนะแนวจะทำงานภายใต้งานบริการ 5 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการ เก็บรวบรวมข้อมูล 2) ด้านการบริการสนเทศ 3) ด้านการให้คำปรึกษา 4) ด้านการจัดวางตัวบุคคล และ 5) ด้านการติดตามผล โดยมีเป้าหมายเพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้อย่างเต็มศักยภาพ และพัฒนาตนเองได้อย่างเต็มที่ โดยงานบริการทั้ง 5 ด้าน งานบริการที่เป็นหัวใจของจิตวิทยาการแนะแนว คือ งานด้านการให้คำปรึกษา ดังนั้น ผู้เรียบเรียงจึงขออธิบายหัวข้อการให้คำปรึกษา หรือจิตวิทยาการให้คำปรึกษาในรายละเอียดมากยิ่งขึ้น เพื่อให้ผู้อ่านได้เห็นความสำคัญของจิตวิทยาสาขานี้

3) จิตวิทยาการให้คำปรึกษา

ความหมาย

จิตวิทยาการให้คำปรึกษาเป็นจิตวิทยาที่อธิบายถึงกระบวนการที่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่าง บุคคลโดยอาศัยการสื่อสารแบบสองทางระหว่างบุคคลหนึ่งในฐานะผู้ให้คำปรึกษาที่ใช้ทักษะและหลักการทาง

จิตวิทยา เพื่อช่วยให้นักเรียนหรือผู้รับคำปรึกษาได้สำรวจความคิด ความรู้สึก เจตคติ ค่านิยม และพฤติกรรมต่าง ๆ ของตนเองจนเข้าใจ และตระหนักในตนเองเกี่ยวกับปัญหาและหนทางพัฒนาตนเอง สามารถแก้ไขปัญหา และตัดสินใจเลือกแนวทางในการดำเนินชีวิตได้อย่างเหมาะสม จนสามารถพัฒนาตนเองขึ้นสู่ความเจริญงอกงามและการมีชีวิตที่เป็นสุขได้

ความสำคัญ

Schmidt (1996; อ้างถึงใน วัชรวิ ฐวธรรม, 2548) กล่าวถึงการให้คำปรึกษาว่ามีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยเหลือนักเรียนให้บรรลุถึงเป้าหมายดังต่อไปนี้

1) เข้าใจตนเองและสิ่งแวดล้อมของตน ตลอดจนการรู้จักหน้าที่และความรับผิดชอบของตนได้อย่างถูกต้องตามความจริง

2) เกิดความกระตือรือร้นในใจทำให้มองเห็นช่องทางในการแก้ปัญหาได้ชัดเจนพร้อมทั้งมีการตัดสินใจที่ถูกต้อง เพื่อพัฒนาไปสู่การประสบความสำเร็จในชีวิต

3) ค้นพบทักษะและความสามารถของตน เพื่อนำไปใช้ได้อย่างเหมาะสมในการดำรงชีวิต

4) สามารถพัฒนาศักยภาพของตนให้เกิดความเจริญงอกงามได้อย่างเต็มที่ในแต่ละด้าน และสามารถนำไปใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุดทั้งต่อตนเองและสังคม

5) รู้จักเสียสละอดทน ยอมรับต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ตามความเป็นจริง และกล้าที่จะเผชิญกับปัญหาที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ โดยไม่ท้อแท้สิ้นหวังเมื่อเกิดปัญหาอุปสรรคในการดำเนินชีวิต

6) มีความรู้สึกที่ตนเองไม่โดดเดี่ยว เมื่อประสบปัญหาเนื่องจากมีความรู้สึกว่ามีผู้อื่นที่ยินดีและเต็มใจที่จะให้ความช่วยเหลือ

7) สามารถปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมได้ดีขึ้น และสามารถดำรงชีวิตอยู่ได้อย่างมีความสุข

กล่าวโดยสรุป จิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาการแนะแนว และจิตวิทยาการให้คำปรึกษาสามารถช่วยผู้เรียนทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียนให้เกิดการเรียนรู้ได้ดี จัดการกับปัญหาส่วนตัว ปรับตัวเข้ากับบุคคลอื่นได้ดี และมีแรงจูงใจที่เกิดจากการตัดสินใจเลือกแผนการเรียนและการศึกษาต่อตรงตามความสนใจและความถนัดของตนเองได้ ตลอดจนมีความมุ่งมั่นในการเรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างเต็มศักยภาพซึ่งเกิดจากมองเห็นและมีเป้าหมายเกี่ยวกับอาชีพที่ตนเองจะประกอบในอนาคตได้

คำถามท้ายบท

1. จงอธิบายความหมายของจิตวิทยา และความมุ่งหมายในการศึกษาทางด้านจิตวิทยา
2. จงอธิบายความหมายของพฤติกรรม และอธิบายความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมภายนอกและพฤติกรรมภายในให้เห็นชัดเจน
3. จงอธิบายวิธีการศึกษาทางจิตวิทยาแต่ละวิธีมาให้เข้าใจ
4. จงระบุบทบาทสำคัญของจิตวิทยาการศึกษา จิตวิทยาการแนะแนว และจิตวิทยาการให้คำปรึกษาที่มีต่อการศึกษาหรือการจัดการเรียนการสอน

เอกสารอ้างอิง

- เกษมศรี อัสวศรีพงศธร. (มปป.). *จิตวิทยาสำหรับครู*. กรุงเทพฯ: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ
จันทระเกษม.
- เขียน วันทนียตระกูล. (2548). *จิตวิทยาการศึกษา*. เชียงใหม่: ส.ทรัพย์การพิมพ์.
- วัชรีย์ ชูธรรม. (2548). *เทคนิคการให้คำปรึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ บี มีเดีย.
- สุรางค์ โค้วตระกูล. (2544). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อารี พันธุ์มณี. (2546). *จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนรู้การสอน*. กรุงเทพฯ: ไย้ไหม เอ็ดดูเคท.
- Woolfolk, Anita E. (1995). *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

บทที่ 2

พัฒนาการของมนุษย์

อาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่

บทที่ 2

พัฒนาการของมนุษย์

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 2.1 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์

- 2.1.1 ความหมายของพัฒนาการ
- 2.1.2 องค์ประกอบของพัฒนาการ
- 2.1.3 ปัจจัยที่กำหนดพัฒนาการ
- 2.1.4 ลักษณะของพัฒนาการ
- 2.1.5 อัตราของพัฒนาการ
- 2.1.6 การแบ่งระยะของพัฒนาการมนุษย์

หัวข้อที่ 2.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการ

- 2.2.1 ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์
- 2.2.2 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์
- 2.2.3 ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริกสัน
- 2.2.4 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก

หัวข้อที่ 2.3 ลักษณะและแนวทางการเสริมสร้างพัฒนาการผู้เรียนด้านร่างกาย สติปัญญา สังคม อารมณ์และจริยธรรม

- 2.3.1 ระดับอนุบาล/ปฐมวัย
- 2.3.2 ระดับประถมศึกษา
- 2.3.3 ระดับมัธยมศึกษา

แนวคิด

1. พัฒนาการของมนุษย์ กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นตลอดช่วงชีวิต (Life Span) ครอบคลุมถึงองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการของมนุษย์ ปัจจัยที่กำหนดพัฒนาการ ลักษณะของพัฒนาการ อัตราของพัฒนาการ และการแบ่งระยะของพัฒนาการมนุษย์
2. ทฤษฎีพัฒนาการเป็นฐานคิดในการอธิบายพัฒนาการในด้านต่าง ๆ ของมนุษย์ ได้แก่ ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์ ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์ ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคม และทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์กของอีริกสัน
3. ลักษณะและแนวทางการเสริมสร้างพัฒนาการของผู้เรียนมีความแตกต่างกันในด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 2 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมาย องค์ประกอบ ปัจจัยที่กำหนดพัฒนาการ ลักษณะของพัฒนาการ อัตราของพัฒนาการ และการแบ่งระยะของพัฒนาการมนุษย์ได้
2. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีพัฒนาการจิตวิเคราะห์ของ فروยด์ ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์ ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริกสันและทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์กได้
3. อธิบายลักษณะและแนวทางเสริมสร้างพัฒนาการด้านร่างกาย สติปัญญา สังคม อารมณ์และจริยธรรมของผู้เรียนได้

2.1 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการของมนุษย์

การศึกษาพัฒนาการมนุษย์เป็นเรื่องที่สำคัญมากสำหรับพ่อแม่ ผู้ปกครอง และครู เนื่องจากมนุษย์ทุกคนมีช่วงของการเจริญเติบโตและการพัฒนาโดยเริ่มจากการปฏิสนธิในครรภ์มารดาจนกระทั่งสิ้นสุดอายุขัยซึ่งต้องผ่านกระบวนการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาการหลายขั้นที่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อมที่เกิดขึ้นตลอดเวลาของช่วงระยะเวลาของช่วงระยะเวลาชีวิต ดังนั้นจึงมีความจำเป็นต้องทราบถึงพัฒนาการมนุษย์ที่มีการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นของมนุษย์แต่ละช่วงวัยเพื่อที่จะอธิบาย ทำนายและควบคุมพฤติกรรมของบุคคลได้อย่างถูกต้อง

นอกจากนี้เป้าหมายของการจัดการศึกษานั้นเพื่อพัฒนาคนให้เจริญเติบโตเต็มศักยภาพทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา ซึ่งผู้ที่เกี่ยวข้องในการจัดการศึกษาหรือการจัดการเรียนรู้ต้องให้ความสำคัญกับลักษณะพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละคนทั้งนี้โดยธรรมชาติของมนุษย์มีความแตกต่างระหว่างบุคคลถึงแม้พัฒนาการจะมีหลักการและรูปแบบที่ชัดเจน แต่การเปลี่ยนแปลงอันเนื่องมาจากพัฒนาการของแต่ละบุคคลก็ยังมีลักษณะเฉพาะตัวที่แตกต่างจากบุคคลอื่น เช่น รูปร่างหน้าตา สติปัญญา ความถนัด ความสามารถ ความสนใจ เป็นต้น สิ่งเหล่านี้มีผลต่อการจัดการเรียนรู้ ซึ่งครูจำเป็นต้องมีความรู้เรื่องพัฒนาการของมนุษย์เพื่อให้สามารถจัดระดับความยากง่ายของเนื้อหาความรู้ที่สอน เลือกสื่อการสอนและกิจกรรมได้สอดคล้องกับพัฒนาการของผู้เรียนในเอกสารประกอบการสอน รายวิชา ศษ 141 จิตวิทยาสำหรับครู จึงได้นำเสนอสาระสำคัญเรื่อง “พัฒนาการของมนุษย์” ตามลำดับ ดังนี้

2.1.2 ความหมายของพัฒนาการ

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับความหมายของคำว่า พัฒนาการ (Development) พบว่า มีนักวิชาการได้ให้ความหมายไว้ดังนี้

Zanden (1993) กล่าวว่า พัฒนาการ หมายถึง กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นตลอดช่วงอายุคน (Life Span) ด้านร่างกายหรือพฤติกรรมไม่ว่าจะเป็นทางเจริญงอกงาม (Positive) การเสื่อมลง (Neutral) อัตรากำลังเป็นสภาวะหยุดนิ่งหรือคงที่ไว้ชั่วคราว รอการเปลี่ยนแปลงในทิศทางต่อไป

สุชา จันท์ธอม (2540) กล่าวว่า พัฒนาการ หมายถึง ลำดับของการเปลี่ยนแปลงหรือกระบวนการเปลี่ยนแปลงของมนุษย์ทุกส่วนที่ต่อเนื่องกันไปตั้งแรกเกิดจนตลอดชีวิตการเปลี่ยนแปลงจะก้าวหน้าไปเรื่อย ๆ เป็นขั้น จากระยะหนึ่งไปสู่อีกระยะหนึ่งเพื่อที่จะไปสู่สภาวะทำให้เกิดทักษะและความสามารถใหม่

ศรีเรือน แก้วกังวาล (2553) กล่าวว่า พัฒนาการ หมายถึง กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตัวมนุษย์โดยธรรมชาติเริ่มตั้งแต่ปฏิสนธิและต่อเนื่องไปตลอดชีวิตเป็นการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านโครงสร้าง (Structure) และแบบแผน (pattern) รวมทั้งการทำหน้าที่ (function) ต่าง ๆ ของร่างกายในการแสดงออกของความสามารถด้านต่าง ๆ โดยมีลักษณะที่แน่นอนเป็นแบบแผน มีทิศทางและดำเนินไปอยู่ตลอดเวลา มีการเป็น การเปลี่ยนแปลง (change) ที่ครอบคลุมการเปลี่ยนแปลงด้านปริมาณ (quantitative change) ที่เกี่ยวข้องกับการเพิ่มจำนวนหรือขนาดรูปร่างและอวัยวะต่าง ๆ ของร่างกายเช่น การเพิ่มจำนวนเซลล์สมองการขยายสัดส่วนของลำตัวเป็นต้น และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดสิ่งใหม่ ๆ ส่วนด้านคุณภาพ (qualitative change) ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานหรือการจัดระเบียบส่วนต่าง ๆ ของด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญา เกิดเป็นความสามารถใหม่ เช่น ความสามารถในการพูด การคิด การแก้ปัญหา

อชรา เอิบสุขสิริ (2562) กล่าวว่า พัฒนาการ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม ภายใต้อิทธิพลของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม และอาจกล่าวได้ว่าพัฒนาการเป็นผลมาจากวุฒิภาวะและการเรียนรู้

กล่าวโดยสรุป พัฒนาการ หมายถึง กระบวนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นตลอดช่วงอายุคน (Life Span) ตามลำดับของการเปลี่ยนแปลงที่ต่อเนื่องกันไปตั้งแรกเกิดจนตลอดชีวิต การเปลี่ยนแปลงจะก้าวหน้าไปเรื่อย ๆ จากระยะหนึ่งไปสู่อีกระยะหนึ่งเพื่อที่จะไปสู่วุฒิภาวะทำให้เกิดทักษะและความสามารถใหม่เป็นการเปลี่ยนแปลง ที่ครอบคลุมการเปลี่ยนแปลงทางปริมาณ ที่เกี่ยวข้องกับการเพิ่มจำนวนหรือขนาดรูปร่างและอวัยวะต่าง ๆ ของร่างกายเช่น การเพิ่มจำนวนเซลล์สมองการขยายสัดส่วนของลำตัวเป็นต้น และการเปลี่ยนแปลงที่เกิดสิ่งใหม่ ๆ ทางคุณภาพ ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานหรือการจัดระเบียบส่วนต่าง ๆ ของร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคมและสติปัญญาภายใต้อิทธิพลของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม เกิดเป็นความสามารถใหม่ เช่น ความสามารถในการพูด การคิด การแก้ปัญหา เป็นผลมาจากวุฒิภาวะและการเรียนรู้เป็นต้น

2.1.2 องค์ประกอบของพัฒนาการ

Pierce (2009) ระบุว่า องค์ประกอบของพัฒนาการของมนุษย์ที่มีความสำคัญประกอบด้วย 2 ส่วน คือ

1) วุฒิภาวะ (maturation) เป็นการเจริญเติบโตของอวัยวะและกระบวนการต่างๆ ของร่างกายที่เจริญเติบโตสูงสุดหนึ่งซึ่งนำไปสู่ความพร้อมที่จะเกิดพฤติกรรมเหมาะสมในแต่ละช่วงวัย เช่น เมื่อถึงระยะหนึ่งทารกในครรภ์เริ่มต้นได้ ทารกอายุ 1 เดือนสามารถผงกศีรษะได้และในเดือนต่อๆ มาทารกสามารถผงกศีรษะได้สูงมากขึ้นตามลำดับ ทารกอายุ 3 เดือน สามารถเริ่มชันคอ รู้จักไขว่คว้าสิ่งของ รู้จักทำเสียงคุย ทารกอายุ 4 เดือน สามารถยันพื้นด้วยเท้าเวลาจับยืน

2) การเรียนรู้ (learning) เป็นการเปลี่ยนแปลงอันเนื่องมาจากประสบการณ์ที่ได้รับหรือจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อให้เกิดการตอบสนอง (Response) และได้รับการฝึกปฏิบัติเพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ปรารถนา เช่น เด็กออกเสียง “ป้อ” เมื่อพ่อตอบสนองรับเด็กก็จะเรียนรู้ว่าถ้าต้องการความสนใจจากพ่อก็จะออกเสียงเช่นนั้นและต่อมาก็จะออกเสียงเรียนคำว่า “พ่อ” ได้

2.1.3 ปัจจัยที่กำหนดพัฒนาการ

Boyd, & Bee (2006) กล่าวว่า ปัจจัยที่กำหนดพัฒนาการของมนุษย์ประกอบด้วยปัจจัยสำคัญ 2 ประการ คือ

1) พันธุกรรม (heredity) เป็นการถ่ายทอดลักษณะทางชีววิทยาจากบรรพบุรุษของพ่อแม่ไปสู่ลูกหลานได้แก่ เพศ รูปร่างหน้าตา สีของนม กรู๊ปเลือด โรคทางพันธุกรรม และสติปัญญา เป็นต้น โดยผ่านทางเซลล์สืบพันธุ์ ในเซลล์สืบพันธุ์มีโครโมโซม (Chromosomes) ในแต่ละโครโมโซมประกอบด้วย ยีน (Gene) ที่แบ่งออกเป็น 2 ชนิด คือ (1) ยีนลักษณะเด่น (Dominant) และ (2) ยีนลักษณะด้อย (Recessive) ยีนที่มีลักษณะเด่นจะข่มยีนที่มีลักษณะด้อยและจะถ่ายทอดสู่ลูกหลาน ส่วนยีนลักษณะด้อยนั้นจะปรากฏต่อเมื่อลูกหลานได้รับยีนลักษณะด้อยมาจากพ่อแม่ทั้งสองข้าง หรือข้างหนึ่งข้างใดทั้งของพ่อและแม่หรืออาจมียีนลักษณะด้อยซ่อนอยู่และการถ่ายทอดมาสู่ลูกหลานโดยผ่านหนึ่งช่วงอายุคนไปแล้ว ยีนที่มีลักษณะเด่น เช่น ตาสีน้ำตาล ผมหยักศก ศรีษะล้าน นิ้วสืบเอ็ดนิ้ว ตาบอดสี ฯลฯ แต่ถ้าพ่อแม่ตาสีน้ำตาลแต่ทางแม่มีบรรพบุรุษมีตาสีฟ้าอยู่ด้วย เด็กอาจมีตาสีฟ้าได้ถึงตาสีฟ้าจะเป็นยีนลักษณะด้อยก็ตามเพราะยีนลักษณะด้อยจะถ่ายทอดในตัวบุคคลข้ามระยะ 1 ช่วงอายุ

2) สิ่งแวดล้อม (environment) เป็นปัจจัยภายนอกที่อยู่แวดล้อมรอบตัวบุคคลทั้งทางกายภาพ สังคม และวัฒนธรรม ซึ่งเป็นสภาพการณ์ที่มีอิทธิพลในการส่งเสริมหรือขัดขวางพัฒนาการของบุคคลให้เป็นไปในทิศทางใดทิศทางหนึ่ง ได้แก่ สิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติ โครงสร้างของครอบครัว วิธีการอบรมเลี้ยงดูเด็กและค่านิยมทางสังคม เป็นต้น

2.1.4 ลักษณะของพัฒนาการ

ลักษณะของพัฒนาการของมนุษย์มีทิศทางพัฒนาที่แน่นอน ดังนี้

1) พัฒนาการด้านร่างกาย (physical development) เป็นการเปลี่ยนแปลงลักษณะทางร่างกาย เริ่มต้นจากส่วนบนไปสู่ส่วนกลาง (cephalo-caudal development) และจากแกนกลางไปสู่ส่วนข้าง (proximal-distal development) สำหรับความสามารถทางการเคลื่อนไหวของร่างกายจะพัฒนาจากทักษะทางการเคลื่อนไหวทั่วไป จนไปสู่ทักษะการเคลื่อนไหวแบบเจาะจงซึ่งจะสังเกตเห็นได้ชัดเจนในช่วงวัยเด็ก รวมทั้งการพัฒนารับรู้ผ่านประสาทสัมผัสทั้ง 5 และการใช้กล้ามเนื้อใหญ่-เล็ก ในการเคลื่อนไหว การทรงตัว ส่วนการพัฒนาลักษณะทางเพศจะเปลี่ยนแปลงชัดเจนในช่วงวัยรุ่น

2) พัฒนาการด้านอารมณ์และจิตใจ (emotional development) เป็นการเปลี่ยนแปลงการแสดงออกทางอารมณ์และความรู้สึก จะพัฒนาจากการรับรู้ความรู้สึกทั่ว ๆ ไป ไปจนถึงความรู้สึกที่ละเอียดลึกซึ้ง และจากการรับรู้ความรู้สึกของตนเองไปสู่การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นจนสามารถควบคุมการแสดงอารมณ์ได้

3) พัฒนาการด้านสังคม (social development) เป็นการเปลี่ยนแปลงความสามารถในการติดต่อและสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นจะพัฒนาจากความผูกพันใกล้ชิดพึ่งพาพ่อแม่ สมาชิกในครอบครัวตั้งแต่วัยทารกไปสู่การพึ่งตนเองและการปรับตัวอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมในวัยต่อ ๆ

4) พัฒนาการด้านสติปัญญา (cognitive development) เป็นการเปลี่ยนแปลงความสามารถทางการรู้คิดในการทำความเข้าใจกับสิ่งต่าง ๆ และความเป็นจริงของโลกจะพัฒนาจากการรับรู้ด้วยประสาทสัมผัสและการรู้คิดเชิงรูปธรรม (concrete thought) ไปสู่ความเข้าใจการใช้สัญลักษณ์ (symbolic thought) แล้วจึงรู้จักคิดเป็นนามธรรม (abstract thought) รวมทั้งจากความคิดที่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (egocentric thought) ไปสู่การใช้ความคิดที่มีเหตุผลและการคิดอย่างสร้างสรรค์ในระยะต่อไป

2.1.5 อัตราของพัฒนาการ

อัตราของพัฒนาการ คือ ชีตความสามารถตามพัฒนาการของมนุษย์แต่ละคนจะเร็วหรือช้ากว่าอัตราที่เป็นเกณฑ์ปกติได้เกิดจากความแตกต่างกันของบุคคลใน 2 ส่วน (พรรรถทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2547) ดังนี้

1) ความแตกต่างภายในของแต่ละบุคคล (intra-individual differences) ธรรมชาติได้กำหนดให้พัฒนาการของระบบและส่วนต่าง ๆ ของร่างกายภายในตัวมนุษย์แต่ละคนมีอัตราการเจริญเติบโตไม่เท่ากันในช่วงอายุหนึ่ง ๆ ของบุคคลนั้น เช่น ในช่วงวัยทารกพัฒนาการทางร่างกายและสมองจะเป็นไปอย่างรวดเร็วต่อมาในช่วงปฐมวัยพัฒนาการของสมองยังคงอยู่ในอัตราสูงกว่าการเจริญเติบโตของอวัยวะอื่น ๆ และในช่วงวัยรุ่นพัฒนาการของต่อมไร้ท่อจะมีการเปลี่ยนแปลงอย่างมาก เป็นต้น

2) ความแตกต่างระหว่างบุคคลของแต่ละบุคคล (inter-individual differences) แม้ว่ามนุษย์ทุกคนจะมีแบบแผนของพัฒนาการเหมือนกัน และพัฒนาไปในทิศทางเดียวกัน แต่ความสามารถในการพัฒนาให้ไปถึงจุดเดียวกันเมื่ออายุเท่ากันอาจแตกต่างกันได้ทั้งนี้เนื่องจากระดับวุฒิภาวะที่ถูกกำหนดโดยพันธุกรรมและประสบการณ์ที่ได้รับจากสภาพแวดล้อม ซึ่งจะเป็นตัวกระตุ้นหรือขัดขวางศักยภาพการแสดงความสามารถของบุคคลแต่ละคนได้ เช่น เด็กบางคนสามารถเล่นดนตรีได้ตั้งแต่อายุ 5 ปี เนื่องจากพ่อแม่เป็นนักดนตรีและได้เห็นพ่อแม่เล่นดนตรีเป็นประจำในขณะที่เพื่อนอายุเท่ากันยังไม่เล่นดนตรีไม่เป็น เป็นต้น

2.1.6 การแบ่งระยะของพัฒนาการมนุษย์

นักจิตวิทยาพัฒนาการได้แบ่งระยะต่าง ๆ ของพัฒนาการมนุษย์โดยทั่วไปออกตามระดับอายุและวุฒิภาวะ (Shaffer, 1999) ดังนี้

1) ระยะเวลาก่อนเกิด (prenatal period) เริ่มต้นตั้งแต่ชีวิตก่อนกำเนิดจากการปฏิสนธิจนถึงตอนคลอดรวมเวลาประมาณ 280 วัน ซึ่งในระยะนี้มีการเปลี่ยนแปลงเป็น 3 ระยะย่อย ได้แก่ ระยะเวลาที่เป็นเซลล์ (zygote) ระยะเวลาที่เป็นตัวอ่อน (embryo) และระยะเวลาที่เป็นตัวเด็ก (fetus) ในระยะก่อนเกิดนี้เซลล์ต่าง ๆ ของร่างกายและสมองมีการพัฒนาขึ้นอย่างรวดเร็ว

2) ระยะเวลาวัยทารก (Infancy) เริ่มตั้งแต่เกิดจนถึงอายุ 2 ปีในช่วงนี้เด็กจะมีการเจริญเติบโตด้านร่างกายและพัฒนาการทางสมองและระบบประสาทอย่างรวดเร็วสามารถรับรู้และเรียนรู้สิ่งรอบตัวผ่านประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหวรวมทั้งการปฏิสัมพันธ์กับผู้เลี้ยงดูใกล้ชิดในสภาพแวดล้อมที่อบอุ่นปลอดภัย

3) ระยะเวลาวัยเด็ก (childhood) เริ่มตั้งแต่อายุ 3-12 ปีในช่วงนี้เด็กมีการเจริญเติบโตต่อเนื่องจากในช่วงวัยทารกส่วนใหญ่เป็นเรื่องของกระดูกกล้ามเนื้อและการทำงานของระบบต่าง ๆ ความแตกต่างระหว่างบุคคลและระหว่างเพศจะปรากฏชัดเจนขึ้นเรื่อย ๆ มีการแยกกลุ่มระหว่างเด็กเพศเดียวกันเด็กเริ่มสนใจและเข้าใจสิ่งแวดล้อมรอบ ๆ ตัวมากขึ้นสามารถช่วยเหลือตนเองได้รู้จักที่จะใช้ภาษาในการสื่อความหมายมากขึ้นซึ่งในระยะนี้สามารถแบ่งเป็น 3 ระยะย่อย ได้แก่ ระยะเวลาวัยเด็กตอนต้นปฐมวัย (early childhood) ตั้งแต่อายุ 2-5 ปี ระยะเวลาวัยเด็กตอนกลาง (middle childhood) ตั้งแต่อายุ 6-9 ปี ระยะเวลาวัยเด็กตอนปลาย (late childhood) ตั้งแต่อายุ 10-12 ปี และระยะย่างเข้าวัยรุ่น (puberty) ซึ่งจะแตกต่างกันตามอายุเฉลี่ยในการเข้าสู่วัยนี้คือสำหรับหญิงจะย่างเข้าสู่วัยรุ่นเมื่อมีอายุเฉลี่ย 12 ปีและชายอายุเฉลี่ย 14 ปี

4) ระยะเวลาวัยรุ่น (adolescence) ตั้งแต่อายุ 13-20 ปีในช่วงนี้เป็นระยะหัวเลี้ยวหัวต่อของความ เป็นเด็กและความเป็นผู้ใหญ่ที่เป็นการเปลี่ยนแปลงครั้งสำคัญที่สุดระยะหนึ่งของชีวิตทั้งในด้านร่างกายอารมณ์ จิตใจและสังคมโดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงของระบบต่อมไร้ท่อและฮอร์โมนที่มีผลต่อพัฒนาการทางเพศและบุคลิกภาพในระยะนี้สามารถแบ่งเป็น 3 ระยะย่อย ได้แก่ ระยะเวลาวัยรุ่นตอนต้น (Early adolescence) ตั้งแต่อายุ 13-15 ปี ระยะเวลาวัยรุ่นตอนกลาง (middle adolescence) ตั้งแต่อายุ 15-18 ปี และระยะเวลาวัยรุ่นตอนปลาย (late adolescence) ตั้งแต่อายุ 18-20 ปี ทั้งนี้ในช่วงระยะวัยรุ่นเด็กบางคนอาจเข้าสู่ช่วงวัยนี้ก่อนหรือหลังอายุที่กำหนดได้ขึ้นอยู่กับความแตกต่างระหว่างบุคคลและการอบรมเลี้ยงดู

5) ระยะเวลาผู้ใหญ่ (adulthood) ตั้งแต่อายุ 20-40 ปีในช่วงนี้เป็นวัยที่การเจริญเติบโตทางร่างกายลดน้อยลงจนถึงจุดคงที่มีความพร้อมในความเป็นผู้ใหญ่ที่มีความสามารถในทางสติปัญญาและการแสดงออกทางอารมณ์ตลอดจนการเข้าสังคมกับผู้อื่นมีการสร้างเอกลักษณ์เฉพาะตนและสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นทั้งในด้านการเลือกคู่ครองการงานการมีชีวิตครอบครัวการรวมกลุ่มทางสังคมและการปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ

6) ระยะเวลาวัยกลางคน (middle age) ตั้งแต่อายุ 40-65 ปีในช่วงนี้เป็นระยะเข้าสู่ความเป็นผู้ใหญ่ที่มีความมั่นคงในชีวิตพอสมควรมีหน้าที่การงานตำแหน่งสูงขึ้นเป็นหลักฐานมีสถานภาพทางสังคมในระดับหนึ่ง มีครอบครัวที่ลูกเติบโตใหญ่ช่วยตนเองได้มากขึ้นเป็นช่วงระยะที่มีการเปลี่ยนแปลงไม่มากนัก

7) ระยะเวลาวัยสูงอายุ (old age) ตั้งแต่อายุ 65 ปีขึ้นไปหรือหลังเกษียณอายุจนถึงสิ้นอายุขัย ในช่วงนี้สภาพร่างกายเริ่มเสื่อมถอยและการปรับตัวกับสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงไปทำได้ยากมีภาวะจิตใจที่กระหืดกระหอนได้ง่ายจากความรู้สึกว่าตนเองด้อยประสิทธิภาพเป็นช่วงระยะที่ค้นหาปรัชญาการดำเนินชีวิตในบั้นปลายของชีวิตและเตรียมตัวในการจากไปอย่างมีความสุข

2.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการ

ทฤษฎีพัฒนาการเป็นผลจากการศึกษาวิจัยของนักจิตวิทยาจนได้ข้อสรุปเป็นแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการเปลี่ยนแปลงของมนุษย์ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา รวมถึงการพัฒนาการเรียนรู้ การส่งเสริมจริยธรรม ความรู้จากทฤษฎีพัฒนาการจะช่วยให้บิดามารดา ผู้ปกครอง ครู และผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมพัฒนาการของเด็กได้อย่างเหมาะสมเพื่อให้เด็กเติบโตอย่างมีคุณภาพ ขณะเดียวกัน หากพบว่าเด็กมีแนวโน้มที่จะมีปัญหาหรือเกิดปัญหาในขั้นตอนใดของกระบวนการพัฒนาการ ก็จะสามารถเตรียมการป้องกันหรือหาวิธีการแก้ไขได้ (อัชรา เอ็บสุลลารี, 2562)

นอกจากนี้กระบวนการพัฒนาการของมนุษย์เป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงทางจิตใจ ความคิดและพฤติกรรมที่เกิดขึ้นตั้งแต่แรกเกิดจนถึงวัยผู้ใหญ่และต่อเนื่องไปตลอดชีวิตโดยปัจจัยทั้งด้านชีวภาพ เช่น พันธุกรรม ปัจจัยภายในจิตใจ และปัจจัยด้านสังคมสิ่งแวดล้อม เช่น การเลี้ยงดู วัฒนธรรมล้วนมีผลต่อพัฒนาการทางจิตใจ เนื่องจากพัฒนาการทางจิตใจเป็นกระบวนการที่ซับซ้อนจึงเป็นเรื่องยากที่จะมีทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่งสามารถอธิบายพัฒนาการของมนุษย์โดยเฉพาะด้านจิตใจได้อย่างรอบด้านแต่ละทฤษฎีจะอธิบายมุมมองด้านใดด้านหนึ่ง ดังนั้นการศึกษาพัฒนาการของมนุษย์ต้องอาศัยทฤษฎีที่เกี่ยวข้องช่วยในการอธิบายพัฒนาการของมนุษย์ ซึ่งในบทที่ 2 พัฒนาการของมนุษย์ได้เสนอเนื้อหาสาระของทฤษฎีที่อธิบายพัฒนาการของมนุษย์ที่สำคัญดังนี้

2.2.1 ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์ (Freudian's Theory of Development)

ซิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud, 1856-1939) เป็นเป็นจิตแพทย์ชาวออสเตรียเป็นนักจิตวิทยาผู้นำกลุ่มจิตวิเคราะห์ โดยฟรอยด์อธิบายพัฒนาการทางจิตใจด้านเพศ (Psychosexual development theory) ว่ามนุษย์มีพลังงานอยู่ในตัวตั้งแต่เกิดและเรียกพลังนี้ว่า “Libido” ซึ่งเป็นพลังงานที่ทำให้คนเราอยากมีชีวิตอยู่และเป็นแรงขับเพื่อทำให้ตนเองมีความสุขและความพึงพอใจ (Pleasure) โดยการทำงานของจิตกับแรงขับจะมุ่งไปตามส่วนต่าง ๆ ของร่างกายในแต่ละขั้นของพัฒนาการจากอวัยวะของร่างกายที่มีพลังลิบโดอยู่เรียกว่า “อีโรจีนัส โซน (Erogenous Zone)” ซึ่งเป็นอวัยวะของร่างกายที่ไวต่อความรู้สึกและต้องการการตอบสนองที่ทำให้เกิดความพึงพอใจ ถ้าบริเวณดังกล่าวไม่ได้รับการตอบสนองที่เหมาะสมจะเกิดการติดตรึง (Fixation) และส่งผลกระทบต่อบุคลิกภาพของบุคคลผู้นั้นได้และความพึงพอใจในส่วนต่าง ๆ ของร่างกายนี้เป็นไปตามวัยโดยเริ่มตั้งแต่วัยทารกจนถึงวัยผู้ใหญ่

ฟรอยด์อธิบายแนวคิดของพัฒนาการทางจิตใจผ่าน Psychosexual Development Theory โดยแบ่งพัฒนาการทางจิตใจเป็นระยะตามอวัยวะสำคัญที่ใช้ในการรับรู้ (Sadock & Sadock, 2007, ติชมพร หอสิริ, 2559, ณัฐสา สายเสวย, 2559) ดังนี้

1) Oral Stage (แรกเกิด-18เดือน) เป็นระยะที่เด็กแสวงหาความพึงพอใจโดยใช้อวัยวะใน Oral zone เช่น การกินนมแม่ การดูดนิ้ว การนำของเข้าปาก เป็นการตอบสนองทางร่างกายและเป็นการตอบสนองความต้องการทางจิตใจของเด็กด้วยเนื่องจากแม่เป็นบุคคลที่สามารถทำให้เด็กรู้สึกเพลิดเพลินใจหรือขับข้องใจก็ได้ ดังนั้นการเลี้ยงดูด้วยความรักความอบอุ่นและสามารถตอบสนองความต้องการทางจิตใจของเด็กได้อย่างสม่ำเสมอจะทำให้เด็กรู้สึกไว้วางใจต่อแม่และจะพัฒนาความสามารถในการรับและการให้ได้อย่างเหมาะสม

หากเด็กไม่ได้รับการตอบสนองอย่างเหมาะสมเด็กจะมีภาวะติดตรึงของพัฒนาการอยู่ที่ระดับนี้ คือ เด็กเติบโตขึ้นเป็นคนที่มีลักษณะพึ่งพาผู้อื่นต้องการความสนใจและคำชมเชยจากคนอื่นตลอดเวลา ยึดตนเองเป็นหลัก มักอิจฉาผู้อื่นและชอบแสวงหาความเพลิดเพลินใจด้วยการใช้ปาก เช่น กินจุกจิก สูบบุหรี่ ดื่มห้ำและการเล่นดินเหนียว

2) Anal Stage (อายุ 1-3 ปี) เป็นระยะที่เด็กแสวงหาความพอใจโดยใช้วัยวะใน Anal Zone เด็กวัยนี้มีพัฒนาการทางร่างกายจนสามารถควบคุมการขับถ่ายได้ดีและแสวงหาความเพลิดเพลินใจจากการควบคุมการขับถ่ายของตนเองแต่ก็เป็นวัยที่เด็กเริ่มถูกเรียกร้องให้ทำตามความต้องการของพ่อแม่และมีแรงขับด้านความก้าวร้าวมากกว่าระยะที่ผ่านมาจึงมักเกิดปมขัดแย้งในจิตใจต่อพ่อแม่ในเรื่องการควบคุมการขับถ่ายและการควบคุมพฤติกรรมอื่น เด็กจะพยายามเป็นอิสระและหลีกเลี่ยงการควบคุมของพ่อแม่

ในระยะนี้เด็กจะต้องเรียนรู้การแสวงหาความพอใจในที่เหมาะสมต่อความต้องการของตนเองจากพ่อแม่และเรียนรู้ยับยั้งความต้องการ (Delay Gratification) จากการฝึกควบคุมการขับถ่าย (Toilet Training) และการควบคุมพฤติกรรมอย่างเหมาะสมและความสัมพันธ์ที่ดีกับพ่อแม่จะช่วยให้เด็กสามารถสลายนปมขัดแย้งในจิตใจที่เกิดขึ้นในระยะนี้อย่างเหมาะสม โดยไม่มีความรู้สึกสองฝักสองฝ่าย (Ambivalence) ต่อพ่อแม่และเติบโตขึ้นเป็นคนที่มีความภาคภูมิใจในตนเองสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้โดยไม่คอยขัดขวางหรือยอมตามผู้อื่นในทุกเรื่อง

ดังนั้นการฝึกการขับถ่ายและการควบคุมพฤติกรรมโดยที่เด็กยังไม่พร้อมหรือเข้มงวดมากเกินไปและการยอมให้เด็กแสวงหาความพึงพอใจโดยไม่มีการควบคุมหรือหย่อนยานเกินไปจะทำให้เด็กภาวะติดตรึงอยู่ในระยะนี้เมื่อเด็กเติบโตขึ้นจะมีลักษณะต่อต้าน ดื้อดึง ย้ำคดีย้ำทำ เจ้าระเบียบหรือรักษาความสะอาดมากเกินไป ชอบสะสมวัตถุ ยึดมั่นกฎเกณฑ์ไม่ยืดหยุ่นหรือในทางตรงกันข้ามอาจเป็นคนสองจิตสองใจ ไม่มีระเบียบวินัย และแสดงความก้าวร้าวอย่างไม่เหมาะสม

3) Phallic Stage (อายุ 3-5 ปี) เป็นระยะที่เด็กแสวงหาความพึงพอใจโดยใช้วัยวะใน Genital zone และใช้บุคคลอื่น (Object) เพื่อแสวงหาความพึงพอใจความรักจากการดึงดูดทางเพศ (Erotic love) แทนการใช้วัยวะในร่างกายของตนเองดังเช่นในระยะที่ผ่านมา กล่าวคือเด็กจะมีจินตนาการเชิง Erotic love ในระดับจิตไร้สำนึกต่อพ่อหรือแม่ที่เป็นเพศตรงข้ามและเป็นปฏิกิริยาต่อพ่อหรือแม่ที่เป็นเพศเดียวกันกับตนเอง เด็กจะรู้สึกอิจฉาและมีพฤติกรรมแข่งขันกับพ่อหรือแม่ที่เป็นเพศเดียวกันกับตนเองเพื่อต้องการเอาชนะและแย่งพ่อหรือแม่ที่เป็นเพศตรงข้ามมาครอบครอง

พัฒนาการในระยะนี้ของเด็กชายเรียกว่า “Oedipus Complex” กล่าวคือเมื่อเด็กชายมีจินตนาการถึงการเป็นปฏิกิริยากับพ่อและมีความคิดต้องการกำจัดพ่อแต่เด็กชายก็เกิดความกลัวว่าพ่อจะแก้แค้นด้วยการตัดอวัยวะเพศ (Castration Anxiety) ขณะเดียวกันก็มีความรู้สึกผิดที่มีความคิดดังกล่าวกับพ่อและในความเป็นจริงเด็กก็รักพ่อและต้องการให้พ่อยอมรับด้วย ดังนั้นเด็กชายจึงลี้ภัยความคิดที่จะครอบครองแม่และเด็กผู้ชายจึงเริ่มมีพฤติกรรมเลียนแบบพ่อโดยเฉพาะเรื่องบทบาทและอัตลักษณ์ทางเพศตามแบบอย่างพ่อ

ส่วนพัฒนาการของเด็กหญิงเรียกว่า “Electra Complex” กล่าวคือเมื่อเด็กหญิงค้นพบว่าตนเองไม่มีอวัยวะเพศชายจะเกิดความรู้สึกด้อย “Inferiority” และเด็กผู้หญิงจะมีความรู้สึกอิจฉาเด็กผู้ชายที่มีองคชาติ (Penis envy) ซึ่งจะส่งผลให้เด็กหญิงมีความรู้สึกต่อแม่ในทางลบและมีพฤติกรรมแข่งขันกับแม่เพื่อแย่งพ่อมาครอบครองแต่ขณะเดียวกันก็รักแม่และกลัว “loss of love” จากแม่ด้วยจึงต้องยอมลี้ภัยการแข่งขันท้าแม่และหันกลับมาเลียนแบบพฤติกรรมของแม่

กล่าวโดยสรุปได้ว่าความสัมพันธ์ที่ดีของพ่อแม่ต่อลูกเป็นปัจจัยสำคัญที่จะช่วยสลายนปมขัดแย้งในจิตใจดังกล่าวในข้างต้นและเป็นพลังผลักดัน (Impulse) ทางจิตใจของเด็กชายและเด็กหญิงที่เป็นพื้นฐานของความสัมพันธ์ด้านความรักในวัยผู้ใหญ่ ส่วนเด็กที่มีติดตรึงอยู่ที่ระยะนี้จะเป็นสาเหตุของโรคจิตประสาท (neurosis) ดังนั้นพัฒนาการในระยะนี้จึงถือเป็นช่วงเวลาที่สำคัญที่พ่อแม่หรือผู้อบรมเลี้ยงดูเด็กควร

จะสร้างแบบฉบับบุคลิกภาพที่เหมาะสมให้เกิดขึ้นกับเด็กเพื่อส่งเสริมความเข้าใจเรื่องเพศและเพื่อป้องกันการเกิดพฤติกรรมเบี่ยงเบนทางเพศ (Homosexual) เมื่อโตขึ้นเป็นผู้ใหญ่

4) Latency Stage (อายุตั้งแต่ 6 - 9 ขวบ) ขั้นนี้เป็นช่วงของการเตรียมตัวก่อนที่เด็กจะเข้าสู่วัยรุ่น เด็กส่วนใหญ่กำลังเรียนหนังสืออยู่ในระดับประถมศึกษา เด็กจะมีความสุขสนุกสนานกับสิ่งที่อยู่รอบตัว และเริ่มสนใจเรียนรู้สังคมภายนอกมากยิ่งขึ้นทั้งจากที่บ้านและโรงเรียน นอกจากนี้เด็กจะมีโอกาสได้แสดงและเปลี่ยนบทบาทต่าง ๆ ระหว่างการเล่นกับเพื่อน ๆ ที่อยู่ในวัยเดียวกัน เช่น ผลัดเปลี่ยนกันเป็นผู้นำ และผู้ตามบ้าง เด็กจะได้เรียนรู้ว่าไม่มีใครต้องเป็นที่หนึ่งตลอดเวลา ซึ่งประสบการณ์เหล่านี้จะทำให้การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กลดลงซึ่งพร้อมดีเชื่อว่าตั้งแต่ระยะนี้เป็นต้นไปการอบรมเลี้ยงดูและประสบการณ์ต่าง ๆ จะมีอิทธิพลน้อยลงต่อบุคลิกภาพของบุคคล เพราะพัฒนาการทางบุคลิกภาพของบุคคลได้พัฒนามาค่อนข้างจะเต็มที่แล้วนับตั้งแต่แรกเกิดจนกระทั่งถึงอายุ 5 ขวบนั่นเอง

5) Genital Stage (อายุตั้งแต่ 10 ขวบเป็นต้นไป) ขั้นนี้เป็นช่วงที่เด็กเริ่มเข้าสู่วัยรุ่น ในกรณีที่เด็กผ่านพ้นขั้นอวัยวะเพศมาอย่างราบรื่น เด็กจะแสดงบทบาทความเป็นชายและหญิงตรงตามเพศของตน (Heterosexual) ได้อย่างเหมาะสม โดยเด็กเริ่มมีความสนใจเพศตรงข้าม พยายามปรับตัวและสร้างความสนใจกับเพื่อนต่างเพศ ตลอดจนเริ่มเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคมต่าง ๆ เพื่อพัฒนาตนเองไปสู่ความเป็นผู้ใหญ่ ช่วงนี้มีความสำคัญ เพราะเป็นการส่งต่อของชีวิตเพื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพในอนาคต

2.2.2 ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์ (Piaget's Theory of Intellectual Development)

จอง เพียเจต์ (Jean Piaget) เกิดปี ค.ศ. 1896 ณ ประเทศสวิตเซอร์แลนด์ บิดามารดาเป็นบุคคลสำคัญที่คอยสนับสนุนให้ เพียเจต์ มีความสนใจศึกษาเล่าเรียนอยู่เสมอ เมื่อ เพียเจต์ ได้รับปริญญาเอก สาขาสัตววิทยา (Zoology) นอกจากนี้ เพียเจต์ ได้มีโอกาสพิมพ์เผยแพร่บทความเรื่องแรกเกี่ยวกับชีววิทยาซึ่งได้รับความสนใจเป็นอย่างมาก เพียเจต์ได้เสนอทฤษฎีเกี่ยวกับความคิดและพัฒนาการทางสติปัญญาขึ้น ซึ่งแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาตั้งอยู่บนพื้นฐานทางชีววิทยาโดยจุดเริ่มต้นความสนใจเกี่ยวกับพัฒนาการทางสติปัญญานั้นเกิดจากการศึกษาพัฒนาการทางสติปัญญาของบุตรทั้ง 3 คนด้วยวิธีการศึกษาระยะยาวและได้ข้อสรุปแนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการทางสติปัญญา ดังนี้

แนวคิดพื้นฐานของพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์เชื่อว่ามนุษย์ทุกคนมีความพร้อมที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมตั้งแต่เกิดโดยอธิบายว่าพัฒนาการทางสติปัญญาเป็นผลจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) กับโลกภายนอกหรือสิ่งแวดล้อม โดยบุคคลจะต้องใช้การปรับตัว (Adaptation) เพื่อให้เข้ากับโลกภายนอกหรือสิ่งแวดล้อมเหล่านั้นด้วยการใช้กระบวนการดูดซึม (Assimilation) และกระบวนการปรับโครงสร้างทางสติปัญญา (Accommodation) จนทำให้เกิดการเรียนรู้โดยเริ่มจากการสัมผัส การคิดแบบรูปธรรมและพัฒนาไปเรื่อย ๆ จนเกิดความคิดที่เป็นนามธรรม ซึ่งจะเกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่องเป็นลำดับส่วน

นอกจากนี้ เพียเจต์ยังอธิบายว่ากระบวนการพัฒนาของสติปัญญาจะเป็นไปตามลำดับขั้นการคิดในขั้นหนึ่งจะแตกต่างไปจากอีกขั้นหนึ่งเพราะการพัฒนาจากขั้นหนึ่งไปยังอีกขั้นหนึ่งเป็นการเพิ่มทั้งคุณภาพและปริมาณ ทั้งนี้ต้องขึ้นอยู่กับวุฒิภาวะและการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล อย่างไรก็ตามลำดับขั้นของการพัฒนาจะเหมือนกันทุกคนแต่ช่วงเวลาในแต่ละขั้นจะแตกต่างกันไปเพราะอิทธิพลของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม บุคคลสามารถดำรงชีวิตอยู่ได้ด้วยการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม (Adaptation) ซึ่งต้องอาศัยกระบวนการ 2 อย่าง มีรายละเอียดดังนี้

1) กระบวนการดูดซึม (Assimilation) เป็นกระบวนการที่เกิดจากการที่เด็กพบหรือมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมแล้วรับหรือดูดซึมภาพและเหตุการณ์ต่าง ๆ เข้าไว้ในโครงสร้างสติปัญญา (Cognitive Structure) ของตน

2) กระบวนการปรับโครงสร้างทางสติปัญญา (Accommodation) เป็นกระบวนการเปลี่ยนหรือปรับแบบโครงสร้างสติปัญญาที่มีอยู่แล้วให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม หรือประสบการณ์ใหม่ หรือเป็นการเปลี่ยนแปลงความคิดเดิมให้สอดคล้องกับสิ่งแวดล้อมใหม่ เช่น เด็กเคยเรียนรู้ว่าแมลงวันมี 6 ขา ต่อมาเมื่อเด็กเจอแมงมุม เด็กก็คิดว่าแมงมุมเป็นแมลงและมี 6 ขาเหมือนกับแมลงวัน ซึ่งเป็นความคิดที่ผิด แต่เมื่อเราได้สอนและบอกเด็กว่าแมลงวันและแมงมุมมีความแตกต่างกัน โดยแมลงทุกชนิดรวมทั้งแมลงวันมี 6 ขา ส่วนแมงทุกชนิดรวมทั้งแมงมุมจะมี 8 ขา จากความรู้ใหม่ที่เด็กได้รับ ต่อมาเด็กก็จะปรับความคิดเสียใหม่ว่าแมลงวันและแมงมุมมีความแตกต่างกัน และมีจำนวนขาไม่เท่ากัน เป็นต้น

เพียเจต์ ศึกษาวิธีคิดและการเรียนรู้ของเด็กแต่ละวัยพบว่าเด็กเรียนรู้จากการกระทำของตนเอง และจากการตอบสนองจากสิ่งแวดล้อมโดยแบ่งพัฒนาการทางสติปัญญาออกเป็น 4 ขั้น (Sadock & Sadock, 2007, ชีฆัมพร หอสิริ, 2559, ญัฐธา สายเสวย, 2559) ดังนี้

1) Sensorimotor stage (แรกเกิด – 18 เดือน)

ทารกสามารถเรียนรู้สิ่งรอบตัวตั้งแต่แรกเกิดผ่านประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหวของร่างกายโดยนอกการควบคุมของจิตใจเรียกว่าระบบ “Reflex” โดยเริ่มแรกการเรียนรู้เป็นไปโดยอัตโนมัติผ่านระบบ Reflex เคลื่อนไหวแบบล่องหนของถูกและลองทำซ้ำจนเรียนรู้แก้ปัญหาได้ เช่น เมื่อทารกหิวส่งเสียงร้อง ขยับแขนขาจนได้รับการตอบสนองจากรดาด้วยการโอบอุ้มและให้ทารกดูดนม เกิด Rooting Reflex คือเด็กทารกหันหน้าเข้าหาอกมารดา เมื่อปากทารกสัมผัสกับหัวนมมารดา sucking Reflex ถูกกระตุ้นทารกดูดนมได้สำเร็จดังนั้นทารกได้เรียนรู้วิธีการแก้อหิวและทดลองทำซ้ำจนเกิดเป็นทักษะการดูดนมมารดาในที่สุด

อายุ 2-3 เดือน การทำงานประสานระหว่างมือและตาเริ่มดีขึ้น สามารถมองตามวัตถุจนพ้นสายตาแล้วหันกลับไปมองทางอื่นได้

อายุ 3-5 เดือน การทำงานประสานระหว่างมือและตาเริ่มดีขึ้นทารกขยับมือและแขนโดยลองถูกลองผิดไปจนกระทั่งมือขยับเข้าใกล้ปากและดูดนิ้วได้โดยบังเอิญ หลังจากนั้นเด็กก็เรียนรู้วิธีดูดนิ้วได้เมื่อตนเองต้องการ อายุ 4 เดือน ทารกสามารถเอื้อมมือคว้าของใกล้ตัวได้และเอาเข้าปากแต่ไม่สามารถไขว่คว้าของที่อยู่ไกลตัวได้ จรกระทั่งทารกอายุ 6-7 เดือน ทารกสามารถคลานไปคว้าของใกล้ตัวได้

อายุ 9-12 เดือน เป็นช่วงเวลาที่สำคัญของพัฒนาการช่วงนี้โดยทารกต้องพัฒนาความคิดให้เข้าใจเรื่องการคงอยู่ของวัตถุ (permanence of object) กล่าวคือ เมื่อทารกเห็นว่าของเล่นอยู่ตรงหน้า ต่อมาผู้ใหญ่เอาผ้ามาคลุมของเล่นชิ้นนั้นไว้ทารกที่อายุน้อยกว่า 9 เดือนจะเข้าใจว่าของเล่นชิ้นนั้นหายไปไม่มีอยู่ตรงหน้า แต่พอทารกที่อายุ 9 เดือน ขึ้นไป เริ่มเข้าใจว่าของเล่นชิ้นนั้นยังคงอยู่ที่เกิด และสามารถเปิดผ้าเพื่อหาของเล่นได้ การที่เด็กเข้าใจการคงอยู่ของวัตถุนี้ถือว่าพัฒนาการของความคิดและการรับรู้ขั้นนี้เกิดขึ้นสมบูรณ์และพร้อมที่จะพัฒนาขั้นต่อไปได้ต่อมาทารกสามารถจำและแยกสิ่งที่คล้ายกันและแตกต่างกันได้บ้าง ทารกจะเริ่มแสดงอาการกลัวคนแปลกหน้า (stranger anxiety) และเริ่มกลัวการแยกจากมารดาหรือผู้เลี้ยงดูที่คุ้นเคยเรียกว่า (separation anxiety) ซึ่งพัฒนาการเรื่องนี้จะคงอยู่จนอายุประมาณ 3 ปี

เมื่ออายุ 12-18 เดือน พัฒนาการด้านความคิดมีการใช้สัญลักษณ์เป็นตัวแทนสิ่งที่ตนเองนึกคิด (symbolization) ส่วนมากจะผ่านภาษาความหมายว่าตั้งแต่เด็กเห็นวัตถุทรงกลมเล็กที่มารดาหยิบมาเล่นแล้วมารดาเรียกว่า “บอล” แทนวัตถุทรงกลมชิ้นนั้นต่อมาเด็กคิดถึงวัตถุทรงกลมเล็กนั้นอีก เด็กก็สามารถคิดคำว่า “บอล” หรือพูดคำว่า “บอล” เป็นการบอกสิ่งที่ตนกำลังคิดถึงอยู่

2) Preoperational stage (อายุ 18 เดือน – 7 ปี)

ระยะแรกของขั้นนี้เด็กเริ่มมีความเข้าใจเรื่องสัญลักษณ์ซึ่งเป็นตัวแทนของสิ่งหนึ่งสิ่งใดได้ดีขึ้นสามารถใช้ภาษาพูดสื่อสิ่งที่คิดและต้องการได้เด็กเริ่มเอาบล็อกไม้มาวางเรียงกันสมมติเป็นรถไฟและส่งเสียงป๊อปป๊อปตามที่เคยได้ยินมาก่อน ความเข้าใจเรื่องสัญลักษณ์ในระยะนี้ยังเป็นไปตามหน้าที่ของสิ่งนั้นๆ มากกว่าเป็นสิ่งเฉพาะเจาะจง (symbolic functioning) คือ เด็กอายุ 18 เดือน ยังเรียกจักรยาน ม้า ว่า “ขี่” หรือเรียกหลุมดำ บ่อน้ำ ว่า “ขุด” เด็กวัยนี้ยังคิดว่าตนเองเป็นศูนย์กลางของทุกสิ่ง (egocentric) คนอื่นๆ และทุกสิ่งบนโลกนี้ต้องคิดเหมือนอย่างที่เด็กคิด และยังไม่เข้าใจมุมมองของคนอื่น เช่น เด็กอายุ 3 ขวบ ยังไม่เข้าใจว่าทำไมตนเองต้องถูกห้ามเล่นเสียงดัง ขณะที่พี่ชายกำลังอ่านหนังสือสอบหรือเด็กเดินไปตามถนนและมองเห็นพระจันทร์ขณะที่เดินเด็กเข้าใจว่าพระจันทร์กำลังเดินตามตนเองอยู่ นอกจากนี้เด็กคิดว่าทุกสิ่งบนโลกนี้เป็นสิ่งที่มีชีวิตจิตใจ (animism) เด็กจะเล่นและพูดคุยกับสิ่งของต้นไม้ ตุ๊กตา หรือสัตว์ราวกับว่ามีชีวิต นอกจากนี้เด็กยังคิดว่ามนุษย์เป็นผู้สร้างทุกอย่างในโลก (artificialism) เช่น ฝนตกจากคนบนท้องฟ้าเทน้ำลง ลมเกิดจากคนเป่า และเด็กวัยนี้ยังไม่เข้าใจเรื่องเหตุผลทางจริยธรรม เช่น เด็กหญิงอายุ 5 ปี เมื่อเห็นเด็กคนที่หนึ่งเจตนาทำจานแตก 1 ใบ และเห็นเด็กคนที่สองทำจานแตกห้าใบโดยไม่เจตนา เด็กหญิงจะบอกว่าเด็กคนที่สองทำผิดเพราะทำจานแตกจำนวนมากกว่าคนที่หนึ่ง

3) Concrete operational stage (อายุ 7 - 12 ปี) ขั้นนี้เด็กมีกระบวนการคิดและแสดงออกโดยผ่านสิ่งที่เห็น จับต้องได้ รับรู้ได้จริงต้องการข้อมูลจากสิ่งแวดล้อมภายนอกมาประกอบการคิดตัดสินใจ เรียนรู้หลักเกณฑ์ต่างทางคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ได้มากขึ้น เด็กเริ่มเข้าใจกฎกติกาหรือหลักการต่างๆ ได้ดังนี้

3.1) การคงเดิมของสิ่งของหรือสสารแม้จะเปลี่ยนรูปร่างหรือตำแหน่ง (conservation) เช่น เมื่อเทน้ำ 100 ซีซี ลงในภาชนะ 2 ใบ ที่มีรูปร่างต่างกัน ใบแรกเป็นทรงกระบอกสูง ใบที่ 2 เป็นอ่างเตี้ยกว่า เด็กอายุ 9 ปี สามารถบอกได้ว่าน้ำในภาชนะทั้งสองมีปริมาณเท่ากัน แต่เด็กอายุ 6 ปี จะบอกว่าภาชนะทรงสูงมีน้ำปริมาณมากกว่าภาชนะใบที่สองเพราะเด็กมองเห็นวาระดับในภาชนะใบแรกสูงกว่าใบที่สอง

3.2) ความเชื่อมโยง (association) เช่น $3+6+1=1+3+6$

3.3) การเปลี่ยนแปลงที่ผันกลับได้ (reversibility) เช่น น้ำแข็งละลายเปลี่ยนเป็นน้ำและน้ำเปลี่ยนเป็นน้ำแข็งได้เมื่ออุณหภูมิลดลง

3.4) การจำแนกประเภท (Classification) เช่น จัดแยกผลไม้ไม่ออกจากรูปสัตว์ได้ เข้าใจว่ากล้วยเป็นผลไม้และผลไม้เป็นอาหาร

เมื่อเด็กเข้าใจเรื่องการคงเดิมของสิ่งของหรือสสารแม้จะเปลี่ยนรูปร่างหรือตำแหน่งและการเปลี่ยนแปลงที่ผันกลับได้ จะทำให้เด็กเข้าใจแนวคิดเชิงปริมาณ (concept of quantity) ได้แก่ จำนวน น้ำหนัก ปริมาตร พื้นที่ ขนาด และความยาว ซึ่งเป็นหลักสำคัญของพัฒนาการด้านความคิดการรับรู้ตามแนวของ เพียเจต์ เพื่อพัฒนาด้านสติปัญญาขั้นสูงต่อไป

4) Formal operation stage (อายุ 12 ปี ขึ้นไป)

เมื่อเด็กเข้าสู่วัยรุ่นและเติบโตเป็นผู้ใหญ่จะพัฒนาความคิดที่เป็นเหตุเป็นผลมากขึ้นคิดอย่างเป็นระบบเข้าใจเรื่องความน่าจะเป็น รู้จักคาดคะเนล่วงหน้าและตั้งสมมติฐานได้ แยกความเป็นจริงกับสิ่งที่เป็นอุดมคติได้ และมีความคิดเชิงนามธรรม (abstract thinking) แต่ช่วงวัยรุ่นก็ยังมีความคิดเข้าข้างตนเองและยึดความคิดตนเองเป็นใหญ่ (geocentricism) ได้แต่มีความเป็นเหตุเป็นผลมากกว่าขั้นก่อนหน้า

วัยรุ่นแต่ละคนจะพัฒนาถึง formal operation stage โดยใช้เวลาไม่เท่ากันและมีความสมบูรณ์ไม่เท่ากันขึ้นกับศักยภาพของแต่ละคน วัยรุ่นหรือผู้ใหญ่บางคนก็ไม่สามารถพัฒนาความคิดให้ถึงขั้นนี้ได้

2.2.3 ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริกสัน (Erikson's Psychosocial Development Theory)

อีริกสัน เอช. อีริกสัน (Erik H. Erikson. 1902 - 1994) นักจิตวิทยาชาวเยอรมันได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับพัฒนาการทางบุคลิกภาพตั้งแต่ปี ค.ศ.1927 และเขาได้ทำงานใกล้ชิดกับนักมนุษยวิทยาจึงให้ความสนใจความแตกต่างทางวัฒนธรรมอย่างมาก ตำแหน่งการทำงานครั้งสุดท้ายของอีริกสันคือ ศาสตราจารย์สอนวิชาพัฒนาการของมนุษย์ ณ มหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด (Harvard University)

อีริกสัน อธิบายว่าพัฒนาการของจิตใจมนุษย์ได้รับอิทธิพลจากสิ่งแวดล้อมรอบตัวทฤษฎีนี้มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีพัฒนาการของจิตใจทางด้านเพศของ Freud แต่มีความแตกต่างเรื่องสิ่งที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการ โดย อีริกสัน เน้นผลจากการเลี้ยงดูและสภาพแวดล้อมเป็นหลักโดยในแต่ละขั้นของพัฒนาการจะมีจุดหมายที่ต้องการจนบรรลุเพื่อก้าวไปสู่ขั้นต่อไปเป็นลำดับ โดยอีริกสันแบ่งพัฒนาการเป็น 8 ขั้นตอน (Sadock & Sadock, 2007, ชีชมพร หอสิริ, 2559, ญัฐฐา สายเสวย, 2559) ดังนี้

1) Trust vs mistrust (ตั้งแต่แรกเกิด - 18 เดือน)

เมื่อมารดาหรือผู้เลี้ยงดูหลักตอบสนองความต้องการของทารกทั้งทางร่างกายและจิตใจได้อย่างถูกต้องเหมาะสมและสม่ำเสมอ ทำให้ทารกเกิดความไว้วางใจและมั่นใจว่าตนเองมีคุณค่าเมื่อเติบโตขึ้นและเป็นเด็กที่มีความหวังสร้างความไว้วางใจต่อผู้อื่นได้ หากมารดาหรือผู้เลี้ยงดูหลักไม่เอาใจใส่ดูแลหรือทอดทิ้ง ทารกจะร้องไห้กวน หงอยเหงาผิดปกติเมื่อเติบโตขึ้นอาจมีภาวะซึมเศร้า หวาดระแวง หรือขาดความหวังในชีวิต

2) Autonomy vs shame and doubt (อายุ 18 เดือน - 3 ปี)

เด็กวัยนี้มีพัฒนาการทางภาษาและกล้ามเนื้อเพิ่มมากขึ้นสามารถทำอะไรด้วยตนเองได้มีความเป็นตัวของตัวเองมากขึ้น และเลือกที่จะทำหรือไม่ทำสิ่งใดตามที่ตนเองต้องการเมื่อผู้ใหญ่อบรมสั่งสอนด้วยความเข้าใจและเปิดโอกาสให้เด็กสามารถแสดงออกหรือลองทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเองเด็กจะรู้สึกมั่นใจและเป็นตัวของตัวเองถ้าผู้ใหญ่ไม่เข้าใจและแปลสิ่งที่เด็กแสดงออกในทางที่ผิด เช่น คิดว่าเด็กดื้อรังแกต่อต้านไม่เชื่อฟังผู้ใหญ่ดำเนินเด็กอย่างรุนแรง ห้ามปรามไม่让孩子แสดงออกทางด้านต่างๆ เด็กจะรู้สึกสงสัย ลังเล อับอาย และขาดความมั่นใจในตนเอง

3) Initiative vs. guilt (อายุ 3-5 ปี)

เด็กวัยนี้มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ อยากรู้อยากเห็นและทดลองทำสิ่งต่างๆ ในชีวิตประจำวันแต่ก็ต้องเผชิญกับกฎเกณฑ์จากผู้ใหญ่ทั้งที่บ้านและโรงเรียนเมื่อผู้ใหญ่ห้ามปรามอย่างสมเหตุสมผลและไม่ใช้อารมณ์รุนแรงเปิดโอกาสให้เด็กได้คิดพูดแสดงความคิดเห็นเด็กจะเรียนรู้ดีขึ้นยอมรับกฎเกณฑ์ได้และยังเพิ่มความมั่นใจในตนเองให้กับเด็ก หากผู้ใหญ่เข้มงวดมากห้ามเด็กแสดงความคิดเห็นหรือทำสิ่งต่างๆ มากจนเกินไปจะทำให้เด็กรู้สึกผิดไม่กล้าแสดงอารมณ์และความคิดเห็นของตนเองอาจแสดงออกในลักษณะต่อต้านก้าวร้าวแทน

4) Industry vs. inferiority (อายุ 5-13 ปี)

เด็กวัยนี้มีความอุตสาหะพยายามอยากรู้และฝึกหัดทักษะชีวิตและในช่วงนี้ชีวิตส่วนใหญ่ของเด็กอยู่ที่โรงเรียนซึ่งเป็นแหล่งที่เด็กมีโอกาสเรียนรู้สิ่งที่อยู่รอบตัวซึ่งเด็กที่ประสบความสำเร็จจากความพยายามของตนเองจะรับรู้ว่าคุณมีความสามารถด้านใดละอยากประกอบอาชีพอะไรที่ตนชื่นชอบในอนาคต

แต่ถ้าช่วงนี้มีอุปสรรคขัดขวางอย่างหนักหน่วงจนเด็กไม่สามารถจัดการกับอุปสรรคนั้นได้จะส่งผลกระทบต่อจิตใจที่รุนแรงจนเด็กไม่สามารถฝึกฝนเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพเด็กจะรู้สึกว่าคุณเองล้มเหลวรู้สึกด้อยค่าไม่เชื่อมั่นในความสามารถของตน

5) Identity vs. role confusion (อายุ 13-21 ปี)

ร่างกายและจิตใจช่วงวัยรุ่นมีการเปลี่ยนแปลงอย่างมากวัยรุ่นเป็นช่วงที่แสวงหาเอกลักษณ์ของตนเอง มีความเป็นตัวของตัวเองทั้งด้านวิธีการพูด ความคิด และพฤติกรรม มีบุคคลต้นแบบที่ชื่นชมและอยากลอกเลียนแบบ ต้องการความอิสระเสรี แต่ยังคงควบคุมอารมณ์ไม่ได้ดี อ่อนไหวง่ายต่อคำวิพากษ์วิจารณ์ และทำที่ที่คนอื่นแสดงออกต่อตนเอง เมื่อวัยรุ่นได้รับโอกาสแสดงออกและได้รับการยอมรับที่เหมาะสมจากพ่อแม่ ผู้ปกครอง ครู และคนรอบข้างย่อมส่งผลให้เกิดความเชื่อมั่นภูมิใจในเอกลักษณ์ของตน และเกิดความมุ่งมั่นในการพัฒนาศักยภาพของตนและเติบโตโดยเป็นผู้ใหญ่ที่สมบูรณ์ ถ้า พ่อแม่ ผู้ปกครอง ครู และคนรอบข้างไม่เข้าใจลักษณะพัฒนาการของวัยรุ่นและตอบสนองต่อสิ่งที่วัยรุ่นแสดงออกด้านอารมณ์ที่รุนแรงหรือต่อต้านการแสดงของของวัยรุ่นอย่างไม่เหมาะสมผลหรือขัดแย้งกับวัยรุ่นอย่างไม่เหตุผลที่แสดงให้วัยรุ่นได้รับรู้และเข้าใจจะส่งผลให้วัยรุ่นแสดงพฤติกรรมต่อต้าน และมีความรู้สึกสับสนในบทบาทและหน้าที่ของตน

6) Intimacy vs. isolation (อายุ 21-40 ปี)

เมื่อเข้าสู่ผู้ใหญ่ตอนต้นจะเป็นช่วงที่วัยนี้เลือกคบหาคนอื่นที่มีลักษณะเข้ากันได้ เช่น เพื่อนที่ทำงาน คนรัก เรียนรู้ที่จะปรับตัวอยู่ร่วมกับผู้อื่น ต้องการมีชีวิตคู่และครอบครัวของตนเอง ถ้าหากผู้ใหญ่ในช่วงวัยนี้มีปัญหาการปรับตัวและทัศนคติต่อการอยู่ร่วมกับผู้อื่นอาจทำให้มีลักษณะแยกตนเองไม่สร้างความสนิทสนมหรือคบหาเข้าสังคมร่วมกับผู้อื่น

7) Generativity vs. stagnation (อายุ 40-60 ปี)

ผู้ใหญ่วัยนี้พัฒนาศักยภาพด้านการทำงานจนเชี่ยวชาญมีประสบการณ์ชีวิตและมีความก้าวหน้าในชีวิตการทำงานสามารถสร้างครอบครัวและฐานะให้มั่นคงจึงอยากช่วยเหลือเกื้อกูลผู้อื่นให้ได้รับประโยชน์จากความรู้ความสามารถของตน ต้องการสร้างคุณประโยชน์ให้แก่สังคม หากประสบปัญหาไม่มีโอกาสพัฒนาไม่ประสบความสำเร็จในการทำงานหรือชีวิตย่ำแย่ส่งผลให้ผู้ใหญ่อาจจะหมกหมุ่นกับตนเอง รู้สึกด้อยความสามารถและไม่อยากทำประโยชน์ให้แก่ตนเองและสังคม

8) Integrity vs. despair (อายุ 60ปีขึ้นไป)

ระยะนี้เข้าสู่วัยสูงอายุซึ่งมีประสบการณ์ในชีวิตในด้านต่างๆ อย่างสมบูรณ์จนภาคภูมิใจในชีวิตที่ผ่านมา มีความสุขและพึงพอใจในชีวิตบั้นปลายสามารถพิจารณาโลกตามสัจธรรมเข้าใจและยอมรับการเปลี่ยนแปลงทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ อละสังขมด้วยใจที่สงบ หากผู้ใหญ่ในวัยนี้ประสบปัญหาในช่วงชีวิตที่ผ่านมา ตลอดจนพบอุปสรรคในช่วงสูงอายุอาจทำให้ไม่สามารถยอมรับการเปลี่ยนแปลงในบั้นปลายของชีวิตได้จะมีจิตใจเศร้าหมอง หมดหวัง กังวลกับสภาพชีวิตที่เหลืออยู่และหวาดกลัวความตาย

2.2.4 ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก (Kohlberg's Moral Development)

ลอเรนซ์ โคลเบอร์ก (Lawrence Kohlberg. 1927-1987) นักจิตวิทยาชาวอเมริกัน เป็นผู้ตั้งทฤษฎีนี้ขึ้นโดยยึดแนวคิดของเพียเจต์ ซึ่งเป็นนักจิตวิทยาที่เสนอทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมไว้เช่นกันสาระสำคัญของทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์กได้มาจากการศึกษาวิจัยโดยการสร้างสถานการณ์สมมติทางจริยธรรมขึ้นมาจำนวน 10 เรื่อง แล้วให้กลุ่มตัวอย่างตอบคำถามในลักษณะของการตัดสินใจที่ดีหรือไม่ดี ถูกหรือผิด (ศรีเรือน แก้วกังวาน.2545) ส่วนเสนอแนวคิดเรื่องพัฒนาการด้านศีลธรรมของมนุษย์ของโคลเบอร์กในแต่ละวัยโดยแบ่งพัฒนาการเป็น 3 ชั้น (Sadock & Sadock, 2007, จิซึมพร หอสิริ, 2559, ญัฐสา สายเสวย, 2559) ดังนี้

1. ระดับก่อนกฎเกณฑ์สังคม (pre conventional level) เด็กปฏิบัติตามกฎเกณฑ์และคำสั่งของผู้ใหญ่โดยยึดการถูกลงโทษ การได้รับคำชมหรือรางวัลเป็นเกณฑ์ในการเลือกตัดสินใจ ดังนี้

1.1 ช่วงอายุก่อน 7 ปี เด็กยอมทำตามคำสั่งหรือกฎเกณฑ์เพราะกลัวการถูกลงโทษโดยมีแนวคิดที่ว่าเด็กว่าเด็กไม่ดีต้องถูกลงโทษ (punishment and obedience orientation)

1.2 ตั้งแต่วัย 7-10 ปี เด็กทำดี เพราะเมื่อทำดีแล้วตนจะได้รับคำชม หรือได้รับรางวัลเป็นการตอบแทน (instrument relativistic orientation)

2. ระดับจริยธรรมตามกฎเกณฑ์สังคม (conventional level) เด็กยอมรับกฎเกณฑ์ของครอบครัวและสังคมโดยเข้าใจว่าเป็นสิ่งที่ทุกคนต้องปฏิบัติตาม ดังนี้

2.1 อายุ 10-13ปี เด็กทำความดีเพราะต้องการการยอมรับและสร้างสัมพันธ์ที่ดีระหว่างตนเองและบุคคลรอบข้าง เช่น บิดามารดา ครูและเพื่อน (interpersonal concordance orientation)

2.2 อายุ 14-16ปี วัยรุ่นรับรู้ว่าตนเองอยู่ในสังคมหรือประเทศที่มีระเบียบแบบแผนข้อกำหนดของพฤติกรรมในสังคม วัยรุ่นจะปฏิบัติตามกฎหมาย กฎเกณฑ์ส่วนรวม และศาสนา โดยมีแนวคิดที่ว่าเป็นพลเมืองที่ดีต้องปฏิบัติตามกฎหมาย (the law and order orientation)

3. ระดับจริยธรรมเหนือกฎเกณฑ์สังคม (postconventional level) วัยรุ่นจะใช้สติปัญญาของตนเองคิดหาเหตุผลในการกระทำโดยไม่ได้ขึ้นกับความกลัวอำนาจหรือการลงโทษจากผู้มีอำนาจสูงกว่าแต่ใช้หลักจริยธรรมเพราะคำนึงถึงสิ่งที่ถูกต้องและควรกระทำโดยคำนึงถึงผลต่อผู้อื่นและสังคมด้วย ดังนี้

3.1 อายุ 17 ปี - วัยผู้ใหญ่ตอนต้น วัยรุ่นหรือวัยผู้ใหญ่จะพิจารณาโดยใช้เหตุผลว่าอะไรคือสิ่งที่ถูกต้องและสมควรปฏิบัติตามข้อสัญญาของแต่ละสังคมเพื่อประโยชน์ต่อส่วนรวมเป็นหลัก (autonomous and social contract orientation)

3.2 เมื่อเข้าสู่วัยผู้ใหญ่อย่างสมบูรณ์ ผู้ใหญ่ที่พัฒนาคุณธรรมมาถึงระดับนี้จะปฏิบัติตนและตัดสินใจโดยใช้มโนธรรมของตนเองที่เป็นไปตามหลักของความยุติธรรม ความเสมอภาค และเคารพในความเป็นมนุษย์ของผู้อื่น โดยไม่ได้ยึดผลประโยชน์ส่วนตัวเป็นที่ตั้ง (universal ethical principle orientation)

โคลเบอร์กได้ยกตัวอย่างสถานการณ์สมมติปัญหาทางจริยธรรมของโคลเบอร์กแล้วให้กลุ่มตัวอย่างตอบคำถามในลักษณะของการให้เหตุผลทางจริยธรรมจากตัวอย่างสถานการณ์ ต่อไปนี้

“ในยุโรปมีผู้หญิงคนหนึ่งป่วยเป็นโรคมะเร็ง มีอาการสาหัสใกล้จะเสียชีวิต นายแพทย์ที่รักษาบอกกับสามีของผู้หญิงคนนี้ว่ามียาที่จะช่วยชีวิตภรรยาของเขาได้ เป็นยาที่เภสัชกรในเมืองเดียวกันเพิ่งค้นพบ แต่ยาราคาแพงมาก เพราะประกอบด้วยแร่เรเดียม ซึ่งแพง ประกอบกับเภสัชกรขายเอากำไรมาก คือ สิบเท่าของต้นทุน ราคาต้นทุนของยา คือ 200 ดอลลาร์ แต่เภสัชกรขาย 2,000 ดอลลาร์ นายโชนส์ สามีของผู้หญิงที่ป่วยเป็นโรคมะเร็งอยากได้ยามารักษาภรรยา มาก พยายามไปยืมเงินทุกคนที่เขารู้จัก เพื่อจะนำมาซื้อยา แต่ยืมได้เพียง 1,000 ดอลลาร์ เขาจึงขอให้เภสัชกรลดราคาขายให้ เภสัชกรตอบว่า “เสียใจฉันลดราคาขายให้ไม่ได้ ฉันเป็นคนค้นพบยานี้ และฉันจะเอากำไรจากการขายยานี้” เมื่อนายโชนส์ ได้ฟังก็เกิดความผิดหวังและกลัวภรรยาจะตาย ถ้าไม่ได้ยาไปรักษาจึงตัดสินใจโมยยาให้ภรรยา” (สรวงศ์ ใคว์ตระกูล, 2544)

ตัวอย่างคำตอบของกลุ่มตัวอย่างจากสถานการณ์สมมติข้างต้น มีดังนี้

1. กลุ่มตัวอย่างที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นที่ 1 มีความเห็นว่า นายโชนส์ซึ่งเป็นสามีไม่ควรจะขโมยยา เพราะการขโมยของของผู้อื่นเป็นพฤติกรรมที่ไม่ดี หรือไม่เหมาะสม

2. กลุ่มตัวอย่างที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นที่ 2 มีความเห็นว่า นายโชนส์ควรจะขโมยยามาช่วยรักษาชีวิตให้ภรรยา เพราะถ้าภรรยาไม่เสียชีวิต นายโชนส์ก็จะไม่ต้องอยู่คนเดียว ซึ่งการได้อยู่ร่วมกับภรรยาเป็นสิ่งที่มีความค่านายโชนส์

3. กลุ่มตัวอย่างที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นที่ 3 มีความเห็นว่า ถ้าสามีเป็นคนดี ก็ควรขโมยยามาให้ภรรยา ถ้าไม่เช่นนั้น เพื่อนบ้านหรือสมาชิกในสังคมก็จะตำหนิและคิดว่านายโฮนส์เป็นสามีที่ไม่ดี ไม่ช่วยเหลือภรรยา และเห็นแก่ตัว

4. กลุ่มตัวอย่างที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นที่ 4 มีความเห็นว่า นายโฮนส์ไม่ควรขโมยยามาให้ภรรยา เพราะการขโมยเป็นสิ่งที่ผิดกฎหมาย สังคมจะอยู่ได้อย่างสงบเรียบร้อย คนทุกคนจะต้องเคารพกฎหมายของบ้านเมือง

5. กลุ่มตัวอย่างที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นที่ 5 มีความเห็นว่า นายโฮนส์ควรขโมยยามารักษาภรรยา เพราะสิทธิที่ภรรยามีชีวิตรอดมีความสำคัญมากกว่าสิทธิที่เภสัชกรจะเป็นเจ้าของยา

6. กลุ่มตัวอย่างที่มีพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นที่ 6 มีความเห็นว่า การขโมยยาเป็นสิ่งที่ถูกในกรณีนี้ เพราะเป็นการขโมยเพื่อรักษาชีวิตมนุษย์ และชีวิตมนุษย์ย่อมมีค่ามากกว่าทรัพย์สินและสิ่งอื่นใดในโลกนี้

กล่าวโดยสรุป โคลเบิร์กเชื่อว่าพัฒนาการทางจริยธรรมของแต่ละบุคคลจะผ่านไปตามลำดับขั้นโดยใช้สติปัญญาและการเรียนรู้จากสังคมเป็นพื้นฐานในการคิดหาเหตุผลเชิงจริยธรรมและพัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลส่วนใหญ่จะหยุดอยู่ที่ขั้นที่ 2 คือ ระดับจริยธรรมตามกฎเกณฑ์สังคม (Conventional Level) เป็นส่วนใหญ่

2.3 ลักษณะและแนวทางการเสริมสร้างพัฒนาการผู้เรียน

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการและพฤติกรรมด้านต่าง ๆ พบว่า ลักษณะ สรีรวัฒน์ (2554) ได้อธิบายลักษณะของพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละช่วงชั้น โดยแบ่งเป็น ระดับอนุบาล/ปฐมวัย ระดับประถมศึกษาาระดับมัธยมศึกษา โดยมีสาระสำคัญเกี่ยวกับพัฒนาการ ด้านร่างกาย สติปัญญา สังคม อารมณ์ และจริยธรรม ดังนี้

2.3.1 ระดับอนุบาล/ปฐมวัย ช่วงอายุ 3-6 ปี

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านร่างกาย

เด็กแต่ละคนเริ่มมีพัฒนาการทางร่างกายที่แตกต่างกันขึ้นอยู่กับกรรมพันธุ์ ภาวะโภชนาการ สภาพทางภูมิศาสตร์ของที่อยู่อาศัย และมีพฤติกรรมแคล่วคล่องว่องไว สามารถควบคุมร่างกายได้เอง และสนุกกับกิจกรรมต่าง ๆ ของตนเอง ครูจึงควรจัดกิจกรรมให้เด็กได้ใช้กำลังโดยใช้อวัยวะทุก ๆ ส่วน เช่นวิ่ง ปีน หรือกระโดด ให้มากที่สุดภายใต้ความเอาใจใส่ดูแลจากครู

เด็กในวัยนี้มีพัฒนาการของสมองเร็วกว่าส่วนอื่น ๆ เพราะสมองจะมีวุฒิภาวะสูงสุดในการเรียนรู้จากความสนใจในสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้ในช่วงอายุระหว่าง 4-7 ปี โดยเฉพาะในการอ่านและการเขียนซึ่งเป็นงานที่เด็กต้องควบคุมและประสานงานการทำงานของระบบกล้ามเนื้อ สายตา และสมองสามารถพัฒนาให้ทำหน้าที่เกี่ยวกับการจัดระเบียบและหน้าที่เฉพาะของสมองแต่ละส่วนคือซีกซ้ายและซีกขวา ดังนี้ สมองซีกซ้ายควบคุมการทำงานของร่างกายซีกขวา และสมองซีกขวาควบคุมการทำงานของร่างกายซีกซ้าย สมองทั้งสองซีกนี้จะเชื่อมโยงกันโดยใยประสาทที่เรียกว่า คอร์ปัสแคลโลซัม (Corpus Callosum) สมองซีกซ้ายจะมีบริเวณที่ทำหน้าที่ควบคุมการพูดและการวิเคราะห์เหตุผลเชิงภาษา ส่วนสมองซีกขวาคจะควบคุมเกี่ยวกับอารมณ์ จินตนาการ และความสามารถ ด้านมิติสัมพันธ์ซึ่งเกี่ยวข้องกับการรับรู้และความคิดสร้างสรรค์ ดังนั้นเด็กในช่วงอายุระหว่าง 3-6 ปี จึงเป็นช่วงสำคัญในการพัฒนาการทำงานของสมองในส่วนที่ทำหน้าที่ควบคุมการถนัดซ้ายหรือถนัดขวาชัดเจน โดยปกติเด็กจะใช้มือขวาในการจับ การโยน หรือการเล่นด้วยมือขวาซึ่งเราเรียกว่าถนัดในการใช้มือขวามากกว่ามือซ้าย ขณะเดียวกันเด็กในวัยนี้จะไม่อยู่นิ่งด้วยความอยากรู้อยากเห็นอัน

เนื่องมาจากพัฒนาการของสมองที่รวดเร็วด้วยเช่นกัน ครูจึงมีความยืดหยุ่น ผ่อนผัน และเอื้อให้เด็กได้เล่น และเคลื่อนไหวต้องและต้องจัดตารางเวลาให้เด็กได้พักผ่อนหลับนอนอย่างเพียงพอ

กล่าวได้ว่า พัฒนาการและพฤติกรรมด้านร่างกายของเด็กอนุบาล/ปฐมวัยเป็นช่วงของการเจริญเติบโตในทุกด้านโดยเฉพาะการเติบโตของสมอง ดังนั้นพ่อแม่ ครู และผู้ปกครองจึงต้องให้ความสำคัญกับโภชนาการและได้รับสารอาหารครบ 5 หมู่ และให้ความสำคัญกับ “กิจกรรมการเล่น” ของเด็กเพื่อพัฒนาสมอง การเคลื่อนไหว การใช้กล้ามเนื้อมัดใหญ่ มัดเล็ก และการใช้สายตา ทั้งที่บ้านและในชั้นเรียนรวมทั้งจัดตารางการพักผ่อนให้เด็กอย่างต่อเนื่องและเป็นเวลา

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านสติปัญญา

เด็กอนุบาล/ปฐมวัยจะมีการพัฒนาการทางภาษา การใช้สัญลักษณ์ ได้อย่างรวดเร็ว พ่อแม่ ครู และผู้ปกครอง ควรจัดกิจกรรมให้เด็กอนุบาล/ปฐมวัย เสริมสร้างพัฒนาการทางสติปัญญา ดังนี้

(1) การเล่นเกมที่ใช้สัญลักษณ์หรือวัตถุที่ปลอดภัยเพื่อเสริมสร้างการทำงานของสมองจากการสร้างจินตนาการต่างๆ เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว เช่น การเล่นอยู่กับตุ๊กตา

(2) การวาดรูปเป็นการผสมผสานระหว่างการเล่นกับจินตนาการเข้าด้วยกันภาพที่เด็กอนุบาล/ปฐมวัยวาดในช่วงนี้เป็นภาพตามที่เขาคิดมากกว่าเป็นภาพที่ปรากฏจริงด้วยเหตุนี้เมื่อเด็กวาดภาพบ้านและต้นไม้ในที่ลาดบนเนินเขา เขาจะวาดรูปบ้านและต้นไม้ที่ตั้งได้ฉากกับแนวลาดของภูเขาแทนที่จะวาดให้บ้านและต้นไม้ตั้งฉากกับแนวราบ

(3) เด็กอนุบาล/ปฐมวัย เป็นช่วงอายุที่เหมาะสมในการเสริมสร้างด้านภาษาได้ดี มีลักษณะเด่นคือชอบพูด ชอบซักถามเกี่ยวกับสิ่งรอบตัว ครูจึงควรจัดเวลาให้เด็กได้ฝึกพูดและฝึกเป็นผู้ฟังจากการฟังนิทาน และเสริมให้เด็กได้บอกเล่าเรื่องหรือแต่งเรื่องจากจินตนาการเป็นการเสริมสร้างความสามารถในการคิดหรือจินตนาการ ครูจึงควรกระตุ้นให้เด็กเล่าเรื่องราวต่างๆ ในขณะเดียวกันครูต้องคอยอธิบายเชื่อมโยงสิ่งที่เป็นจริงรอบตัวนอกจากนี้ครูต้องมีปฏิสัมพันธ์กับเด็กสนใจในสิ่งที่เด็กพูดหรือสิ่งที่เด็กทำด้วยเช่นกัน

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านอารมณ์

เด็กอนุบาล/ปฐมวัย จะมีอารมณ์เปลี่ยนไปตลอดเวลาไม่ค่อยคงที่ตามสถานการณ์ในชั้นเรียน ดังนี้

(1) พ่อแม่และครูควรเปิดโอกาสให้เด็กอนุบาล/ปฐมวัย แสดงอารมณ์ได้อย่างอิสระ เปิดเผยมุมมองการจัดกิจกรรมให้เด็กสวมบทบาทตัวละครในนิทานเป็นการสนับสนุนให้เด็กอนุบาล/ปฐมวัย แสดงอารมณ์ตามเนื้อเรื่องอย่างต่อเนื่องในขณะเดียวกันพ่อแม่และครูคอยให้อธิบายการแสดงออกของอารมณ์ที่เหมาะสม

(2) เด็กอนุบาล/ปฐมวัย มีอารมณ์โกรธบ่อย ๆ และจะโกรธง่ายเมื่อรู้สึกเหนื่อย หิว หรือมีผู้ใหญ่เข้ามายุ่งมากเกินไป พ่อแม่และครูควรจัดกิจกรรมที่เสริมให้คลื่นสมองของเด็กอนุบาล/ปฐมวัย นิ่งก่อนเริ่มกิจกรรมต่างๆ เช่น การใช้สี ระบายลงบนภาพ หรือพยายามปั้นดินน้ำมันเป็นรูปสัตว์ หรือสิ่งของ ให้สำเร็จทันเวลาที่กำหนด เป็นการฝึกสมาธิแบบค่อยเป็นค่อยไป

(3) เด็กอนุบาล/ปฐมวัย อาจมีอารมณ์กลัว หงุดหงิด รำคาญ ด้วยสาเหตุมาจากการได้พบกับประสบการณ์แปลกใหม่ ดังนั้นพ่อแม่และครูจึงไม่ควรล้อเลียนหรือบังคับให้อยู่กับอารมณ์ดังกล่าว ควรแสดงให้เด็กอนุบาล/ปฐมวัย รับรู้ถึงความปลอดภัยและคอยอธิบายให้รับรู้ในเรื่องนั้น ๆ ตามความเป็นจริง

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านสังคม

เด็กอนุบาล/ปฐมวัย เป็นช่วงที่ควรเสริมสร้างพัฒนาการทางจิตสังคมขั้นที่ 3 ตามทฤษฎีพัฒนาการของอีริกสัน มีดังนี้

(1) ส่งเสริมให้เด็กคิดหาทางเลือกและให้โอกาสทำในวิธีการที่เขาเลือก เช่น เปิดโอกาสให้เด็กเลือกทำกิจกรรมที่เขาชอบในช่วงเวลาอิสระ หลีกเลี่ยงการขัดขวางหรือรบกวนเด็กในขณะที่เขากำลังทำกิจกรรมบางอย่าง และเมื่อเด็กเสนอว่าอยากทำกิจกรรมอะไรต้องให้ความสนใจในข้อเสนอแนะ และให้เด็กทำกิจกรรมที่เขาเสนอ

(2) เตรียมและเสนอกิจกรรมที่แน่ใจว่าเด็กสามารถทำได้ เช่น เมื่อเสนอกิจกรรมหรือเกมใหม่ๆ ที่เขาไม่เคยทำมาก่อน ต้องสอนให้เด็กทำเป็นขั้นตอนให้เข้าใจง่าย ถ้าเด็กในกลุ่มมีเสียความสามารถแตกต่างกันมากจึงหลีกเลี่ยงการแข่งขัน

(3) ส่งเสริมการเล่นบทบาทสมมติ โดยให้เด็กมีโอกาสแสดงหลายบทบาท เช่น เล่านิทานพร้อมกับมีอุปกรณ์ประกอบ โดยส่งเสริมให้เด็กแสดงบทบาทตามบทนิทาน พร้อมทั้งให้เด็กแสดงเพิ่มเติมนอกบท หรือให้เด็กแสดงท่าทาง หรือลักษณะต่าง ๆ ของตัวละครตามจินตนาการของเด็ก

สรุปพัฒนาการและพฤติกรรมด้านสังคมของเด็กอนุบาล/ปฐมวัย นั้นต้องคำนึงถึงกิจกรรมกลุ่มที่ต้องทำร่วมกับเพื่อนๆ ที่ไม่ต้องแข่งขันกัน เช่น บทบาทสมมติ การเล่นเกม เป็นต้น เด็กจะได้รับการฝึกให้มีความรับผิดชอบงานที่ได้รับมอบหมาย

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านจริยธรรม

เด็กอนุบาล/ปฐมวัย อยู่ในช่วงการพัฒนาพฤติกรรมด้านจริยธรรมในระดับการมีกฎเกณฑ์โดยจะยอมรับว่าใครที่ทำตามกฎระเบียบและการปฏิบัติตามคำสอนของพ่อแม่และครู จะเป็นเด็กดี (Good Boy & Good Girl) แนวทางการส่งเสริมพฤติกรรมจริยธรรม ได้แก่

(1) พ่อแม่และครูต้องใช้คำพูดนุ่มนวล ไพเราะไม่ใช่คำพูดที่แสดงออกถึงความก้าวร้าวเด็ก ซึ่งโดยธรรมชาติกำลังเลียนแบบอย่างทางด้านการใช้ภาษาอยู่แล้ว จะใช้คำพูดตามอย่างครูเพราะต้องการให้ครูรักจึงพยายามทำตามอย่างเพื่อจะได้รับความรัก หรือคำชมเชยจากครู ครูจึงเป็นแม่แบบที่เด็กยึดเป็นแบบอย่าง ดังนั้นจึงต้องระมัดระวังพฤติกรรมต่าง ๆ ที่แสดงออกมาให้เด็กเห็นซึ่งต้องเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เช่น การมีวินัย การตรงต่อเวลา หรือการมีความยุติธรรม

(2) ห้องเรียนต้องจัดอุปกรณ์การเรียนรู้ให้เด็กได้เล่นจนครบทุกชนิด แม้อุปกรณ์มีไม่ครบตามจำนวนเด็ก แต่ครูสามารถจัดให้เด็กได้ตามมุมห้องหลายๆ มุม ซึ่งทำให้เด็กได้มีการเคลื่อนไหวนั้นคือการส่งเสริมพัฒนาการทางร่างกาย การได้เล่นอุปกรณ์ต่างๆ จนครบ อาจเป็นอุปกรณ์เดียว เช่น การระบายสี หรือเล่นรถ ตุ๊กตา เป็นการส่งเสริมสติปัญญา อารมณ์ หรือถ้าเป็นอุปกรณ์ที่ต้องเล่นกับเพื่อน ๆ เช่น การก่อกองทราย ครูต้องฝึกให้เด็กมีวินัยและความรับผิดชอบ เช่น ให้เด็กเก็บอุปกรณ์ให้เรียบร้อยเหมือนเดิม มีความรับผิดชอบไม่ทำให้อุปกรณ์เสียหาย มีความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ คือให้เพื่อนเล่นด้วย เป็นต้น

(3) จัดกิจกรรมการปลูกฝังคุณธรรมจริยธรรมด้วยการลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง เช่น การเปิดน้ำประปาซึ่งเปิดแล้วไม่ไหลก็ต้องปิดทันทีไม่ปล่อยให้ไหลทิ้งไว้ ไม่ขีดเขียนโต๊ะ เก้าอี้ หรือผนังห้องให้เป็นรอย นั่นคือการมีจิตสำนึก ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้ครูต้องติดตามสังเกตดูเด็กด้วยตัวเอง เมื่อพบพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ครูต้องอธิบายถึงสิ่งที่ควรทำและบอกสิ่งที่ไม่ควรทำในขณะเดียวกัน

2.3.2 ระดับประถมศึกษา ช่วงอายุ 7-12 ปี

เด็กระดับประถมศึกษานี้อยู่ในช่วงที่ต้องให้ความสำคัญกับเสริมสร้างพัฒนาการทางจิตสังคม เพราะอยู่ในขั้นอุตสาหกรรมเพียร์-รูสกีค้อย ดังนั้นครูต้องตระหนักในพัฒนาการตามธรรมชาติของเด็กช่วงนี้แล้วจัดประสบการณ์ให้เหมาะสม เพื่อให้เกิดความสำเร็จและความภาคภูมิใจในการมีความอุตสาหกรรมเพียร์ของตน นั่นคือการจัดกิจกรรมที่กระตุ้นให้เกิดความขยันหมั่นเพียร เช่น การให้ทำงานกลุ่มในชั้นเรียน และให้การบ้านในวิชาทักษะทางคณิตศาสตร์และภาษา เป็นต้น พ่อแม่และครูต้องฝึกเด็กให้มีการนำความรู้ไปใช้ใน

ชีวิตประจำวันอย่างเป็นรูปธรรม เช่น การบวก ลบ และการใช้ภาษาฟัง พูด อ่าน และเขียน เป็นต้น ปกติเด็กวันนี้จะมีคุณธรรมจริยธรรมอยู่ในระดับปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ คือมีความเชื่อว่ากฎระเบียบทำให้คนได้รับประโยชน์และได้รับการยกย่องยอมรับจากครูและผู้ใหญ่ทั้งหลายจึงเชื่อฟังและปฏิบัติตามครูจึงต้องตระหนักเสมอว่าประสบการณ์ครั้งแรกในการเรียนของเด็กนั้นมีความสำคัญอย่างยิ่งเพราะถ้ามีความกระตือรือร้นอยากอ่านอยากเขียนและเมื่อทำแล้วเกิดผิดพลาดครูไม่ควรตำหนิแต่ควรอธิบายและให้เด็กได้สะท้อนคิดและครูให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อให้เด็กได้กลับไปพัฒนาตนเอง โดยมีแนวทางการเสริมสร้างพัฒนาการเด็กระดับประถมศึกษา ดังนี้

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านร่างกาย

(1) ธรรมชาติของเด็กช่วงนี้มักจะไม่สามารถอยู่กับที่เรียนได้นาน ครูควรออกแบบกิจกรรมให้มีความเคลื่อนไหวและมีการพูดคุยกัน แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกัน โดย การใช้กระบวนการกลุ่มและจัดสมาชิกกลุ่มคณะเด็กที่มีความสามารถที่แตกต่างกันให้อยู่ด้วยกันและเน้นความสำเร็จของงานโดยทุกคนต้องมีส่วนร่วมในการทำงาน และให้ตัวแทนกลุ่มออกมานำเสนอผลงานของกลุ่มต่อเพื่อนๆ หน้าที่เรียน

(2) ครูควรกำหนดงานเบาๆ ให้หลังจากมอบหมายงานชิ้นใหญ่ไปแล้ว เพื่อมีเด็กได้มีพักในการทำงาน เนื่องจากเด็กในวัยนี้ จะเกิดความเบื่อหน่ายได้ง่ายจึงควรจัดกิจกรรมที่มีความท้าทายและเร้าอารมณ์ให้แก่เด็ก

(3) เด็กมักมีปัญหาในการควบคุมกล้ามเนื้อในขณะที่ทำกิจกรรมที่ต้องใช้เวลานาน ครูจึงไม่ควรฝึกทักษะใดทักษะหนึ่งที่ใช้กิจกรรมเดียวให้มากและนานเกินไป อาจทำให้เด็กเกิดเจตคติที่ไม่ดีต่อการฝึกทักษะนั้น ๆ ได้ ดังนั้นอาจใช้กิจกรรมแบบบูรณาการให้มีการเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติอย่างหลากหลาย เช่น กิจกรรมที่ต้องยืน หรือเดิน หรือวิ่ง ไม่นิ่งเพียงอย่างเดียวตลอดเวลา หรือกิจกรรมบูรณาการระหว่างทักษะการฟัง พูด อ่าน และเขียน เป็นต้น

(4) ความสามารถทางสายตาของเด็กจะสมบูรณ์เมื่ออายุ 8 ปี ซึ่งเป็นช่วงแรกของระดับประถมศึกษา ครูจึงต้องจัดกิจกรรมที่ไม่ใช้อุปกรณ์ที่มีขนาดเล็ก เช่น สลัญลักษณ์ หรือ หนังสือที่มีขนาดเล็ก เพราะจะเกิดการท้อถอยถ้าไม่สามารถทำกิจกรรมนั้น ๆ ได้สำเร็จ จนกว่าได้ขึ้นไปเรียนในชั้นประถมศึกษาตอนปลายจึงจะสามารถอ่านตัวหนังสือขนาดเล็กได้

(5) เด็กวัยนี้ติดโรคได้ง่าย อาจทำให้ขาดเรียนบ่อย ๆ ครูจึงต้องหมั่นตรวจและสำรวจความผิดปกติของเด็ก ถ้าพบความผิดปกติก็ให้กลับไปพักรักษาตัวที่บ้าน และถ้าเป็นมากต้องส่งโรงพยาบาลทำการรักษาให้หายขาดก่อนจึงกลับเข้ามาเรียน การระวังเรื่องการติดโรคนี้ย่อมเป็นการป้องกันการระบาดของโรคได้เป็นอย่างดี สำหรับโรคที่มีระบาดในหมู่เด็กวัยนี้ ได้แก่ โรคไข้หวัดทั้งไข้หวัดธรรมดา หรือไข้หวัดใหญ่ หรือไข้หวัด 2009 รวมไปถึงโรคหัด หรือไข้เลือดออก

(6) เด็กจะมีลักษณะของการไม่อยู่นิ่ง มีการตื่นตัวเสมอ และมักจะทำกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งอยู่เรื่อย ๆ โดยไม่คำนึงถึงอันตรายใด ๆ ทั้งสิ้น จึงมักเกิดอุบัติเหตุบ่อย ๆ ครูต้องมีความรู้เรื่องการรักษาบาดแผลเบื้องต้น เพื่อเตรียมรับมือกับบางกิจกรรมที่อาจทำให้เกิดอุบัติเหตุขึ้นได้ เช่น การแข่งการเลือกบัตรคำไปวางคู่กับบัตรความหมาย ด้วยเวลาที่ต้องให้เสร็จก่อนกลุ่มอื่นอาจสะดุดเท้าตัวเองล้มลงและศีรษะชนโต๊ะทำให้แตกเลือดออก ซึ่งเป็นอุบัติเหตุที่ไม่มีใครคิดมาก่อนว่าจะเกิดขึ้นแบบนี้ ครูก็สามารถให้การปฐมพยาบาลก่อนนำส่งแพทย์เพื่อบรรเทาอาการหนักให้เป็นเบาได้

สรุปงานด้านพัฒนาการและพฤติกรรมด้านร่างกายนั้นครูจะต้องเน้นให้เด็กเริ่มยอมรับในลักษณะทางกายของตนเอง และฝึกให้ออกกำลังกาย รับประทานอาหารบำรุงร่างกายให้แข็งแรงและปรับทักษะทางร่างกายให้สอดคล้องกับกิจกรรมต่าง ๆ ให้สำเร็จได้อย่างมีประสิทธิภาพ

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านสติปัญญา

เด็กระดับประถมศึกษา ซึ่งเป็นวัยที่มีพัฒนาการทางสติปัญญาขั้นการคิดแบบเหตุผลเชิงรูปธรรมตามแนวคิดของเพียเจต์เด็กช่วงนี้จะมีความสามารถเข้าใจกฎเกณฑ์ต่าง ๆ สามารถเข้าใจการใช้สัญลักษณ์แทนสิ่งต่าง ๆ และวาดภาพในใจได้ เด็กในระดับนี้จะสามารถเข้าใจหลักการพื้นฐานหลายประการทางคณิตศาสตร์ เช่น คุณสมบัติการปิด การคิดย้อนกลับ การจัดหมวดหมู่ และเอกลักษณ์ต่าง ๆ ดังนั้นกิจกรรมต่าง ๆ ที่ครูจัดให้จึงควรจัดให้สอดคล้องกับเนื้อหาดังกล่าว โดยปกติเมื่อเด็กเริ่มเข้าเรียนระดับประถมศึกษาจะมีระดับพัฒนาการทางสติปัญญาอยู่ระหว่างตอนปลายของขั้นก่อนการคิดแบบเหตุผลกับขั้นต้นของการคิดแบบเหตุผลเชิงรูปธรรม ดังนั้นเด็กจะเริ่มมีความสามารถเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลตามหลักตรรกศาสตร์ สามารถคิดย้อนกลับได้ การจัดกิจกรรมในการเรียนรู้ครูจึงต้องคำนึงถึงพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กเพื่อจัดให้สอดคล้องกับโครงสร้างทางสติปัญญาของเด็ก ก่อนสอนครูทราบว่าเด็กที่สอนนั้นมีระดับพัฒนาการทางสติปัญญาในระดับใดและเด็กมีความรู้เดิมในเรื่องใดอยู่แล้วบ้างสำหรับกิจกรรมในการเสริมสร้างพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กประถมศึกษา มีดังนี้

(1) เด็กวัยนี้อยากรู้อยากเห็นในเรื่องต่าง ๆ และมีความกระตือรือร้นในการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ชอบสะสมของที่ตนสนใจ เช่น สะสมของเล่นในช่วงเวลาสั้น ๆ และมักจะทิ้งของเล่นอย่างหนึ่งและไปเล่นของอีกอย่างหนึ่ง ครูจึงต้องใช้ประโยชน์จากลักษณะนี้ด้วยการสร้างแรงจูงใจ และกระตุ้นให้หาคำตอบในเรื่องต่าง ๆ แทนการบอณาให้ และควรทำบ่อย ๆ ถ้าครูตอบคำถามของเด็กไม่ได้อย่าปกปิดความไม่รู้ของครูด้วยการดูเด็ก เพราะจะทำให้เด็กเสื่อมศรัทธา ในยุคแห่งข่าวสารข้อมูลที่ได้จากการศึกษด้วยตนเองอย่างง่ายดายเช่นในขณะนี้เด็กอาจรู้ดีกว่าครู จึงควรกระตุ้นให้เขาเล่าเรื่องนั้น ๆ ให้เพื่อนฟัง นอกจากนี้ไม่ควรบังคับเด็กให้ทำเรื่องที่เขาเลิกสนใจแล้ว ควรให้ทำกิจกรรมหลายอย่างโดยให้เลือกเองพร้อมกับให้กำลังใจกับเด็กในการทำกิจกรรมนั้นให้สำเร็จ

(2) เด็กวัยนี้ชอบพูดมากกว่าเขียน จึงมีการตอบคำถามแบบนกแก้วนกขุนทองโดยไม่รู้ตัวที่ตนเองตอบไปนั้นถูกหรือผิด มีการแย้งกันพูด แย้งกันตอบ ครูจึงต้องสร้างกฎเกณฑ์โดยให้ตอบทีละคน และจะตอบได้เมื่อครูเรียกหรืออนุญาตเท่านั้น แต่ต้องระวังให้ทุกคนที่อยากตอบมีโอกาสได้ตอบ นอกจากนี้เด็กจะตั้งความหวังกับการทำงานค่อนข้างสูงครูควรกิจกรรมที่เหมาะสม และแนะแนวทางการตั้งความหวังให้สอดคล้องกับระดับความสามารถของตนเอง

(3) เด็กวัยนี้ต้องการความเป็นอิสระ ต้องการให้ครูให้การสนับสนุน และการแนะแนวทางให้ เมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมครูไม่ควรตอบสนองพฤติกรรมนั้นของเด็กด้วยอารมณ์แต่ควรแนะนำในการแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์และต้องแนะนำอย่างต่อเนื่อง

(4) เด็กวัยนี้เริ่มเข้าใจความหมายของการทำถูกหรือผิด ซึ่งมักจะคล้อยตามเพื่อนและแสดงออกมาในรูปของพฤติกรรม ครูต้องสอนให้เข้าใจถึงจริยธรรมและให้เด็กอภิปราย พร้อมทั้งรับฟังเสียงส่วนใหญ่

(5) เด็กวัยนี้จะเริ่มมีความแตกต่างกันในเรื่องความรู้ความเข้าใจในเรื่องวิชาการซึ่งเป็นเหตุผลที่ว่าทำไมเด็กเรียนวิชาหนึ่งแต่อาจเรียนได้ไม่ดีในอีกวิชาหนึ่งดังนั้นครูไม่ควรเปรียบเทียบความสามารถของเด็กในทุกด้าน

สรุปพัฒนาการและพฤติกรรมด้านสติปัญญาของเด็กระดับประถมศึกษานั้น ครูต้องให้เด็กได้เรียนรู้ทักษะพื้นฐานทั้งการอ่าน การเขียน และการคำนวณ โดยมีการยอมรับความถนัดของตนในโรงเรียนให้เด็กได้ทำกิจกรรมทั้งในชั้นเรียนและให้ที่บ้านสอดคล้องกับลักษณะที่มีอยู่ตามวัยซึ่ง ได้แก่ ความพากเพียร อุทิศสหายที่จะเรียนหรือทำอะไรให้สำเร็จให้ได้ ต้องฝึกให้ทำงานด้วยตนเองโดยไม่พึ่งพาผู้อื่น มีความพึงพอใจในการแสวงหาความรู้และพัฒนาความสนใจของตนเองอยู่เสมอ

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านอารมณ์

เด็กระดับประถมศึกษาที่มีพัฒนาการและพฤติกรรมด้านอารมณ์ในลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

(1) เด็กมักจะพยายามเข้าใจความรู้สึกของคนอื่น แต่ก็มักทำร้ายจิตใจคนอื่นด้วยในขณะเดียวกันโดยไม่ได้ตระหนักถึงความรุนแรงที่ได้ทำลงไป ซึ่งมีผลทำให้เกิดความขัดแย้งระหว่างข้อตกลงของกลุ่ม และกฎของผู้ใหญ่จนทำให้เกิดปัญหา

(2) เด็กจะมีอารมณ์อ่อนไหวง่ายต่อการได้รับการตำหนิติเตียน เยาะเย้ย หรือถากถาง ในความรู้สึกของเด็กมีความชื่นชมครู และศรัทธาครูอยู่แล้ว ดังนั้นครูจึงควรหลีกเลี่ยงคำพูดที่อาจเป็นการกระทบความรู้สึกของเด็กเพราะจะทำให้เขาผิดหวังและเกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์อย่างรุนแรงออกมา

(3) บางครั้งเด็กอาจมีความขัดแย้งกันโดยไม่ตั้งใจ ครูต้องวางระเบียบให้ดีและเหมาะสม ยุติธรรม และเปิดโอกาสให้เด็กได้ตั้งกฎเกณฑ์ของห้องเรียนเองเพื่อลดความขัดแย้งกัน แต่ในบางครั้งเด็กอาจทำเพื่อให้ได้รับการยอมรับจากกลุ่ม ครูจึงต้องเข้าใจและเอาใจใส่ต่อเด็กตามปกติ

(5) เด็กวัยนี้จะยอมรับกฎเกณฑ์ได้อย่างกว้างขวาง มีเหตุมีผล สามารถมองเห็นว่าเป็นไปได้ หรือเป็นไปได้มองไม่เห็นผลที่สืบเนื่องกัน มิได้เอาความคิดของตนเป็นใหญ่ ถูกเป็นถูกผิดเป็นผิด ดังนั้นการสอนครูต้องให้เด็กได้มีส่วนร่วมในการอภิปรายมากกว่าการท่องจำ เช่น ลองช่วยกันอภิปรายเรื่องการลอกการบ้านกัน หรือการแอบบอกข้อสอบกัน เป็นต้น

สรุปพัฒนาการและพฤติกรรมด้านอารมณ์ของนักเรียนประถมศึกษานั้น ครูควรให้เด็กได้เรียนรู้การรู้จักควบคุมอารมณ์ของตน มีกิจกรรมทำอย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอ และฝึกให้รู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง เพื่อป้องกันมิให้แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมเพื่อให้ตามอารมณ์ของตน กิจกรรมเป็นสำคัญที่ช่วยให้ควบคุมอารมณ์และรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเองได้ดีที่สุด ได้แก่ การทำจิตใจให้สงบด้วยการฝึกสมาธิ

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านสังคม

เด็กระดับประถมศึกษาที่มีความพึงพอใจในการได้อยู่ร่วมกันกับเพื่อน ในสังคมยุคใหม่เช่นในเวลานี้เพื่อนจะมีความสำคัญต่อเด็กมากขึ้น ความสามารถของเด็กจะพัฒนาขึ้นทั้งทางวิชาการและการทำกิจกรรมกับกลุ่ม ความสำเร็จในกิจกรรมดังกล่าวจะส่งผลให้เด็กรู้สึกว่าเขามีความสามารถและจะทุ่มเทกำลังกายและใจในกิจกรรมทั้งหลายด้วยความมานะพยายาม ครูต้องพยายามให้เด็กแข่งกับตนเองแทนการแข่งขันกับคนอื่น เด็กหญิงและเด็กชายต่างมีความสนใจในเรื่องกิจกรรมและการเล่นที่แตกต่างกันครูจึงควรเปิดโอกาสให้เด็กได้เลือกสิ่งที่คุณเองสนใจ ครูควรใช้แนวทางการสร้างเสริมความอุตสาหะพากเพียร ดังนี้

(1) ครูส่งเสริมให้เด็กกำหนดเป้าหมายระยะสั้นและระยะยาวและคอยแนะนำอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้เด็กบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ เช่น ในระยะแรกควรมอบหมายงานที่ใช้เวลาทำสั้น ๆ แล้วค่อยให้งานที่ใช้เวลาทำยาวขึ้น ดูแลติดตามก้าวหน้าของเด็กสม่ำเสมอ

(2) ครูให้เด็กได้มีโอกาสทำงานอย่างอิสระ และมีความรับผิดชอบ ได้แก่ การให้โอกาสเด็กได้ทำงานตามลำพังบ้างแม้ว่าจะทำงานผิดพลาดก็ตาม โดยการมอบหมายหน้าที่รับผิดชอบให้เด็กทำ เช่น ดูแลและเก็บรักษาอุปกรณ์การเรียน ทำความสะอาดชั้นเรียน

(3) ครูให้การเสริมแรงแก่เด็กทุกคนอย่างทั่วถึง ครูควรให้เด็กแต่ละคนบันทึกความก้าวหน้าตามรูปแบบที่กำหนดให้ในการทำกิจกรรม หรือเรียนในรายวิชาต่าง ๆ แล้วเสนอภาพความก้าวหน้าในรูปแบบภูมิ หรือภาพกราฟ เพื่อให้เด็กได้ประเมินความก้าวหน้าของตนเอง และควรให้รางวัลหรือชมเชยเมื่อเด็กที่มีผลงานก้าวหน้า

สรุปพัฒนาการและพฤติกรรมด้านสังคมของนักเรียนระดับประถมศึกษาชั้น ครูควรส่งเสริมให้เด็กได้ทำกิจกรรมหรือการทำงานต่าง ๆ ร่วมกับเพื่อนเป็นกลุ่ม บางครั้งก็ให้ทำงานอย่างอิสระเพื่อฝึกการพึ่งตนเอง และมีความรับผิดชอบในการทำงาน นอกจากนี้ครูควรให้การเสริมแรงโดยทั่วถึงกันตามความเหมาะสมเพื่อให้รู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านจริยธรรม

เด็กวัยประถมศึกษาจะปฏิบัติตามกฎเกณฑ์อย่างเคร่งครัด โดยเฉพาะปฏิบัติตามแม่แบบ ซึ่งอาจเป็นผู้ใหญ่ที่เด็กนิยมชมชอบ หรือกลุ่มเพื่อน เช่น เด็กจะมีการแบ่งปันหรือร่วมมือถ้าหากเขาเห็นเพื่อน ๆ ในกลุ่มกระทำเช่นนั้น เด็กจะมีพัฒนาการเรียงตามลำดับจากขั้นต่ำสุดไปสูงสุดตามแนวคิดทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบิร์ก พัฒนาการด้านจริยธรรมในระดับประถมศึกษา นอกจากแม่แบบแล้วสิ่งที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมจริยธรรมอีกหลายประการ เช่น ค่านิยมทางจริยธรรมของกลุ่มเพื่อนของพ่อแม่และครู ตลอดจนสถานะต่าง ๆ จากสถานการณ์แวดล้อม พฤติกรรมจริยธรรมที่ปรากฏให้เห็นในห้องเรียนทั่ว ๆ ไป มีทั้งพฤติกรรมที่พึงประสงค์และไม่พึงประสงค์ นอกจากนี้อิทธิพลต่อพฤติกรรมจริยธรรมอีกประการหนึ่งคือ ค่านิยมและวัฒนธรรมของสังคม ได้แก่ การอบรมเลี้ยงดูในครอบครัว การอบรมสั่งสอนในโรงเรียน และรูปแบบการดำเนินชีวิตในสังคม แนวทางการส่งเสริมพฤติกรรมจริยธรรมที่ดีในชั้นเรียน ได้แก่

(1) ครูต้องเป็นแม่แบบที่ดี แสดงให้เห็นถึงความมีเมตตาต่อเด็กทุกคนไม่เลือกปฏิบัติ

(2) ครูใช้วิธีแนะนำหรือเสนอแนวทางให้เด็กคิดและเลือกปฏิบัติโดยไม่บังคับในการปรับปรุงแก้ไขพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น การพูดก้าวร้าว ใช้คำพูดที่ไม่เหมาะสม โดยให้เห็นถึงข้อดีและข้อเสียของพฤติกรรมดังกล่าว

(3) ครูเปิดโอกาสเด็กได้แก้ไขในสิ่งที่ทำผิดพลาดโดยไม่ลงโทษ แต่สอนให้รู้ว่าการทำผิดนั้นทำได้ในครั้งแรกและไม่ควรทำผิดในลักษณะเดียวกันนั้นซ้ำ ๆ การทำผิดเป็นเรื่องของการเรียนรู้และถือเป็นบทเรียน นำไปสู่การแก้ไขให้ถูกต้อง ลักษณะนี้จะช่วยส่งเสริมให้เด็กมีความซื่อสัตย์กล้ารับผิดเมื่อทำผิด

(4) ครูมอบหมายให้เด็กมีส่วนร่วมในการรักษาของส่วนรวมเพื่อให้มีจิตสาธารณะ เช่น การเปิด-ปิด พัดลมหรือไฟฟ้าหรือก๊อกน้ำ ซึ่งครูต้องอธิบายให้เด็กฟังอย่างมีเหตุผลเด็กจะเชื่อฟังและปฏิบัติตามเป็นอย่างดี การปลูกฝังในเรื่องจิตสาธารณะนั้นต้องใช้เวลาจนตลอดช่วงวัยก่อนการเรียนรู้และวัยเรียนรู้ ผู้ที่มีบทบาทสำคัญในเรื่องนี้ได้แก่ พ่อแม่ ครู และบุคคลที่เกี่ยวข้องทั้งในครอบครัวและในสังคม

สรุปพัฒนาการและพฤติกรรมด้านจริยธรรมของนักเรียนระดับประถมศึกษา ควรได้รับการปลูกฝังโดยทำกิจกรรมในรูปแบบต่าง ๆ ที่หลากหลาย เพื่อฝึกพฤติกรรมเชิงจริยธรรม ได้แก่ ความรับผิดชอบ การมีจิตสาธารณะ การยอมรับผิด และการมีความซื่อสัตย์ ตามธรรมชาติของเด็กช่วงวัยนี้มีพฤติกรรมที่แสดงถึงความอดทน พยายามทำงานด้วยความตั้งใจและชอบปฏิบัติตามกฎเกณฑ์อย่างเคร่งครัด จึงเป็นช่วงที่ครูควรส่งเสริมเด็กในช่วงวัยนี้ให้มีพัฒนาการและพฤติกรรมเชิงจริยธรรม

2.3.3 ระดับมัธยมศึกษา ช่วงอายุ 13-18 ปี

เด็กระดับมัศึกษานี้อยู่ในช่วงของวัยเริ่มเข้าสู่วัยรุ่นและวัยรุ่น โดยธรรมชาติแล้วเด็กที่อยู่ในวัยนี้จะมีพัฒนาการทางจิตสังคมอยู่ในขั้นความมีเอกลักษณ์และความสับสนในบทบาท นั่นคือเด็กจะพยายามค้นหาตัวเองเพื่อเห็นภาพตัวเอง และกำหนดแนวชีวิตของตนเอง บางครั้งอาจมีความสับสนในบทบาททางเพศ การเลือกอาชีพ สถานภาพ ความแตกต่างทางด้านเอกลักษณ์แห่งตนจะปรากฏขึ้นอย่างชัดเจนในวัยนี้ เด็กจะมีพัฒนาการทางความรู้ ความเข้าใจอยู่ในขั้นนามธรรมและมีการทดสอบสมมติฐานได้ กลุ่มเพื่อนจะมีอิทธิพลมากกว่าพ่อแม่ในช่วงเวลานี้ เพราะมีเวลาที่ใกล้ชิดกัน เข้าใจกันเห็นอกเห็นใจกัน ปรึกษาหารือกัน มีความคิดเห็นที่เป็นไปในทางเดียวกัน การได้รับการยอมรับจากเพื่อนจึงสำคัญมาก เด็กที่มีปัญหาจะมีความรู้สึกขมขื่น

ใจและไม่ชอบโรงเรียน ดังนั้นครูต้องให้ความเอาใจใส่กับเด็กวัยนี้แต่ไม่เข้าไปยุ่งเสียทุกอย่างโดยเฉพาะเรื่องส่วนตัว เพียงคอยสังเกตดูอยู่ห่าง ๆ และเสนอตัวช่วยเหลือทันทีหากเด็กต้องการความช่วยเหลือ โดยมีแนวทางการเสริมสร้างพัฒนาการเด็กระดับมัธยมศึกษา ดังนี้

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านร่างกาย

เด็กระดับมัธยมศึกษาเป็นช่วงเข้าสู่วัยรุ่นที่มีการเปลี่ยนแปลงชัดเจนในด้านร่างกายที่สังเกตเห็นได้ เช่น

(1) เด็กหญิงเข้าสู่วัยรุ่นเร็วกว่าชาย เด็กในวัยนี้มักมีปัญหาทางการปรับตัว บางครั้งด้วยเหตุที่ไม่สามารถร่วมกิจกรรมอื่น ๆ กับเพื่อนได้ ครูจึงควรสนับสนุนให้ทำกิจกรรมอื่นที่เด็กทำได้เพื่อให้เกิดความภาคภูมิใจ เช่น เป็นกรรมการห้องเรียน เป็นหัวหน้าชุมนุมที่ตนถนัด หรือช่วยงานครู งานชุมชน เป็นต้น

(2) ลักษณะทางเพศปรากฏชัดในระยะนี้ ครูควรสอนเรื่องเพศศึกษา การปฏิบัติตัวกับเพื่อนต่างเพศในทางที่ถูกต้องเหมาะสม เช่น การชี้แจงเรื่องรอบเดือน การผื่นเปื่อย เพื่อจะได้นำความรู้ความเข้าใจไปใช้ในการปฏิบัติตนให้ได้ พัฒนาการไปเป็นผู้ใหญ่เต็มที่จึงสนใจในร่างกายตนเองและจะหมกมุ่นอยู่กับการแต่งตัว เด็กในวัยนี้จะเกิดความเบื่อหน่ายได้ง่าย จึงไม่ควรให้ทำกิจกรรมที่จำเจซ้ำซาก เปิดโอกาสให้เด็กได้เลือกกิจกรรมที่สนใจด้วยตนเอง

(3) เด็กมีลักษณะก้ำกั๊งเนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย มีความวิตกกังวลในการเปลี่ยนแปลงของตัวเองจึงดูซัดซัดตาไปหมด แต่จะพิถีพิถันในการแต่งกาย ครูจึงต้องชี้แจงให้เด็กทราบถึงการแต่งกายให้ถูกต้องตามสถานการณ์และกาลเวลา และไม่ทุ่มเทกับการแต่งกายมากเกินไปจนเสียเงินโดยใช้เหตุ

(4) เด็กในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเริ่มมีพัฒนาการทางเพศ ต่อมาต่าง ๆ เจริญเติบโตเต็มที่ ร่างกายมีการเปลี่ยนแปลงเต็มที่ เด็กมักจะมีปัญหาเรื่องขาดสารอาหารเพราะพยายามรักษาทรวดทรง โดยเฉพาะเด็กหญิง ครูจึงต้องให้ความรู้ให้คำแนะนำเรื่องโภชนาการอาหารที่ถูกต้อง และพยายามให้เด็กไวใจเพื่อยอมเข้ามารับคำปรึกษาอย่างใกล้ชิด

(5) ครูควรให้เด็กทำงานที่ใช้พลังงานในช่วงเวลาว่าง เช่น งานบำเพ็ญประโยชน์ในโรงเรียน หรือในชุมชน อาจเป็นการทำความสะอาดบริเวณโรงเรียน วัด หรือสถานที่สาธารณะทุกวันเสาร์ หรือวันอาทิตย์เพื่อเด็กได้มีโอกาสใช้พลังงานที่มีมากมายนั้นได้ในทางที่เหมาะสม แต่หากเขาไม่ได้รับการชี้แนะในทางที่ถูกที่ควร อาจไปใช้พลังงานดังกล่าวอย่างผิด ๆ เช่น การยกพวกตีกันการไล่ง้อ ไล่งักกัน เป็นต้น

สรุปพัฒนาการและพฤติกรรมด้านร่างกายนั้นครูจะต้องเน้นให้เด็กเข้าใจในลักษณะทางกายที่เปลี่ยนแปลงไปของตนเอง และฝึกให้ออกกำลังกายใช้พลังงานให้เกิดประโยชน์แก่ตนเองและสังคม รู้หลักการแห่งโภชนาการ รับประทานอาหารที่เป็นประโยชน์ต่อร่างกายเพื่อให้แข็งแรง ใช้เวลาว่างด้วยการบำเพ็ญประโยชน์แก่ครอบครัว โรงเรียน ชุมชน และสังคม

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านสติปัญญา

เด็กระดับมัธยมศึกษาเป็นวัยที่มีพัฒนาการทางสติปัญญาขั้นการคิดแบบเหตุผลเชิงนามธรรม เด็กจะมีความสามารถคิดแก้ปัญหาหรือสรุปเหตุผลอย่างเป็นระบบ สามารถสรุปเหตุผลได้ถึงแม้ว่าข้อมูลที่มีอยู่จะไม่ครบ สามารถคิดความเป็นไปได้ของเหตุการณ์ต่าง ๆ หรือสามารถตั้งสมมติฐานและสรุปกฎเกณฑ์จากการตรวจสอบสมมติฐานที่กำหนดขึ้น ลักษณะสำคัญของเด็กขั้นการคิดแบบเหตุผลเชิงจริยธรรม 3 ประการ ได้แก่

(1) สามารถคิดหาเหตุผลแบบอนุมานเชิงสมมติ การคิดเหตุผลโดยวิธีนี้เป็นการสรุปเหตุผลจากกฎหลักการทั่วไปสู่เหตุการณ์เฉพาะโดยใช้ข้อมูลที่สมมติขึ้น เช่น ถ้าลูกสูงกว่าพ่อและพ่อสูงกว่าแม่ จึง

อนุমানได้ว่าลูกสูงกว่าแม่ ซึ่งในความเป็นจริงแล้วเด็กในขั้นคิดแบบเหตุผลเชิงรูปธรรมก็สามารถคิดเหตุผลแบบอนุমানได้ แต่การคิดของเขาจะจำกัดอยู่เฉพาะเหตุการณ์หรือข้อมูลที่เด็กคุ้นเคยที่เป็นรูปธรรมเท่านั้น

(2) เด็กในขั้นนี้จะไม่มีการคิดหาเหตุผลจากข้อมูลที่นามธรรม เด็กสามารถสรุปเหตุผลและอธิบายเหตุการณ์หรือสิ่งที่เป็นรูปธรรม เช่น ถ้าถามเด็กในขั้นนี้ว่า “ถ้าเธอเป็นผู้จัดการธนาคารในขณะนี้เธอจะเผชิญปัญหาอะไรบ้าง” ถ้าเป็นเด็กในขั้นการคิดแบบเหตุผลเชิงรูปธรรมเขาจะตอบว่า “เขาไม่ได้เป็นผู้จัดการธนาคาร” และจะไม่คิดที่จะหาสมมติฐานที่อาจเกิดขึ้นกับเขาในตำแหน่งดังกล่าว ส่วนเด็กขั้นการคิดแบบเหตุผลเชิงนามธรรมจะไม่คำนึงว่าเรื่องนั้นจะเกิดจริงหรือไม่ เขาสามารถคิดหาคำตอบอย่างมีเหตุผลจนได้รับข้อสรุป

(3) สามารถคิดหาเหตุผลแบบอุปมานเชิงวิทยาศาสตร์ การคิดเหตุผลแบบอุปมานเชิงวิทยาศาสตร์ เป็นวิธีการสรุปกฎเกณฑ์จากข้อเท็จจริงเฉพาะไปสู่กฎทั่วไป คุณลักษณะสำคัญของการคิดแบบนี้ อีกประการหนึ่งก็คือ สามารถที่จะคิดเกี่ยวกับผลของตัวแปรต่าง ๆ ได้ครั้งละหลายๆตัวแปร เด็กสามารถที่จะคิดเกี่ยวกับผลของตัวแปรอื่น ๆ ให้คงที่ก่อนที่จะสรุปด้วยวิธีอุปมาน ซึ่งความสามารถเช่นนี้จะไม่ปรากฏในขั้นการคิดแบบเหตุผลเชิงรูปธรรม

(4) เด็กวัยนี้จะมีสมาธิความเข้าใจเนื้อหาที่เป็นนามธรรมได้ เข้าใจหลักศีลธรรมจรรยามากขึ้น แต่มีบางอย่างที่ยากเกินไปที่จะเข้าใจได้เช่นกัน ดังนั้นครูไม่ควรจะแสดงอาการเบื่อหน่ายหรือเพิกเฉยแต่ต้องให้ความสนใจแก่เด็ก และคอยให้คำปรึกษาช่วยเหลือตลอดเวลาถ้าเด็กต้องการ

(5) ช่วงความสนใจของเด็กวัยนี้มีมากขึ้น แต่ก็อดฝืนกลางวันไม่ได้เพื่อทดแทนสิ่งที่ขาดไปและโอกาสการคิดเพื่อฝันมีน้อยลง ครูจึงควรให้การบ้านที่กระตุ้นจินตนาการ ทำท่ายให้ใช้ความคิดสร้างสรรค์ ให้เกมปริศนาแบบฝึกหัดที่น่าเบื่อ หรือทำกิจกรรมให้ดูสนุก เช่น ถ้าข้าพเจ้าเกิดใหม่จะเลือกเกิดเป็นสัตว์อะไร เพราะเหตุใด หรืออาชีพที่ข้าพเจ้าชอบและอยากทำมากที่สุดเมื่อเรียนจบโดยการอธิบายการได้ไปสู่ความฝันของตน

(6) เด็กจะคำนึงถึงปรัชญา ความเป็นไปได้ของชีวิต เริ่มมีอุดมการณ์ในเรื่องศาสนา การเมือง จรรยาบรรณต่าง ๆ แต่ยังคงเป็นเรื่องที่เด็กยังไม่ค่อยเข้าใจ ครูจึงต้องอธิบายเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับชีวิตของคนในด้านจรรยาบรรณ ศาสนา และการเมือง

สรุปพฤติกรรมและพัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กระดับมัธยมศึกษาอยู่ในขั้นการคิดแบบเหตุผลเชิงนามธรรม คือเด็กจะมีความสามารถคิดแก้ปัญหาหรือสรุปเหตุผลอย่างเป็นระบบสามารถสรุปเหตุผลนอกเหนือจากข้อมูลที่มีอยู่ สามารถเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลตามหลักตรรกศาสตร์ และสามารถคิดสมมติฐานหรือความเป็นไปได้ของเหตุการณ์ต่าง ๆ อย่างสมเหตุสมผล และสรุปกฎเกณฑ์จากการตรวจสอบสมมติฐานที่กำหนดขึ้นด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ ความเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะสำคัญของแต่ละขั้น พัฒนาการทางปัญญาดังกล่าวจะเป็นประโยชน์ต่อครูที่จะนำไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับระดับพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละคน

พฤติกรรมและพัฒนาการด้านอารมณ์

เด็กระดับมัธยมศึกษานี้มีพัฒนาการและพฤติกรรมด้านอารมณ์ในลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

(1) เด็กอาจแสดงออกในลักษณะของความแข็งแกร่ง เนื่องจากเปลี่ยนแปลงจากวัยเด็กเข้าสู่ผู้ใหญ่ ครูจึงต้องเข้าใจพฤติกรรมของเด็กและส่งเสริมให้ได้พิสูจน์ความเป็นผู้ใหญ่ด้วยการทำกิจกรรมใด ๆ ที่ใช้ความสามารถ และทักษะความรู้ความสามารถของเขาได้อย่างเต็มที่

(2) เด็กมักจะค่อนข้างควบคุมอารมณ์ตนเองไม่ค่อยได้ มีอารมณ์แปรปรวนไม่แน่นอนอันเนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย มีการเปลี่ยนแปลงอารมณ์ทางเพศ การสับสนในบทบาทของตัวเอง

ว่าตนคือเด็กหรือผู้ใหญ่กันแน่ ครูจึงควรปฏิบัติต่อเด็กเช่นเดียวกับผู้ใหญ่ ที่แสดงให้เห็นถึงการมีความรับผิดชอบ แสดงการยอมรับและให้เกียรติอย่างคงเส้นคงวา มีการปฏิบัติต่อเขาอย่างสม่ำเสมอ

(3) เด็กชอบส่งเสียงอึกทึก เพื่อปกปิดการขาดความมั่นใจในตัวเอง ครูจึงต้องช่วยเหลือโดยให้ทำงานที่แข่งกับตัวเอง จากงานง่าย ๆ ไม่ยุ่งยากซับซ้อนซึ่งคาดว่าสำเร็จแน่นอน และหากสำเร็จตามคาดเด็กจะเกิดความมั่นใจในตนเองในระดับหนึ่ง เมื่อมีความมั่นใจในการทำงานย่อมเป็นพลังและกำลังใจผลักดันให้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ทำให้ตั้งใจและใช้ความสามารถอย่างเต็มที่เพื่อให้งานนั้นสำเร็จและในที่สุดก็เป็นคนที่มีความมั่นใจได้อย่างถาวร

(4) เด็กวัยนี้มีอิสระมาก มักมีปัญหาที่ขัดแย้งกับพ่อแม่เสมอ อยู่ในช่วงแห่งความสับสนพยายามหนีให้พ้นจากการปกครองและการเลี้ยงดูของพ่อแม่ จึงเกิดช่องว่างระหว่างวัยมากขึ้น ครูจึงต้องเข้าใจและแสดงความเห็นอกเห็นใจ ใกล้ชิดกับเด็กให้มากเพื่อเขาไว้ใจและยอมขอคำปรึกษาหรือรับคำปรึกษาได้เสมอ

(5) เด็กชอบเพื่อฝัน โดยเฉพาะเรื่องเกี่ยวกับอนาคต มักฝันว่าประสบความสำเร็จในอนาคต ในอาชีพการงาน ครูจึงควรระวังและส่งเสริมให้เด็กยอมรับความจริงที่บางอย่างอาจจะเป็นเรื่องที่เขาผิดหวังในอนาคตก็ได้ โดยเฉพาะเด็กที่เพื่อฝันเก่งแต่ไม่ค่อยมีความสามารถ

(6) การแสดงอารมณ์โกรธของเด็กวัยนี้เป็นเรื่องธรรมดา เพราะความเครียดทางจิต การไม่สมดุลกันของกาย ใจ และสังคม ซึ่งจะทำให้เกิดความเบื่อหน่าย เพลีย หรืออาจใช้กำลังมากเกินไป การอดอาหาร หรือนอนไม่พอก็ทำให้เกิดปัญหาดังกล่าวได้เช่นเดียวกัน ครูควรลดการแสดงอารมณ์โกรธโดยการสัมผัสเบา ๆ เปลี่ยนเรื่องพูด หรือหากิจกรรมใหม่ๆ ทำ แต่ถ้ามีอาการเรื้อรังต้องปรึกษาครูแนะแนว หรือนักจิตวิทยา

(7) เด็กมักจะใจแคบยึดตนเองเป็นหลัก เนื่องจากการขาดความมั่นใจจึงคิดว่ามีคำตอบที่สมบูรณ์และเขาก็รู้คำตอบนั้นด้วย ครูจึงต้องเน้นให้เด็กเห็นความสำคัญของความคิดเห็นของคนอื่น ไม่ให้ยึดแต่ความคิดเห็นของตนเอง เด็กบางคนอาจมีการข่มขู่เพื่อนทำให้ไม่มีใครกล้าค้านความคิดของเขา

(8) เด็กเริ่มมองครูและผู้ใหญ่ตามความเป็นจริงโดยเริ่มรู้ว่าผู้ใหญ่ก็ทำผิดได้จึงมักแข่งขัน หรือต่อต้าน ครูที่สอนเด็กวัยนี้มักจะถูกเด็กแกล้งบ่อย ๆ หากพบจุดอ่อนของครู เด็กอยากเป็นตัวของตัวเอง อยากมีอิสระแต่ก็ถูกขัดขวางจากผู้ใหญ่จึงทำให้รู้สึกเป็นปรปักษ์ ครูสามารถลดช่องว่างระหว่างวัยนี้ได้โดยให้เด็กอภิปรายและเขียนบรรยายความรู้สึกที่ไม่พอใจ ฝึกให้รู้จักควบคุมตนเองเมื่ออยู่ร่วมกับผู้อื่น

สรุปพัฒนาการและพฤติกรรมด้านอารมณ์ของเด็กช่วงวัยก่อนเข้าวัยรุ่นและวัยรุ่นนั้นค่อนข้างที่อ่อนไหวง่าย มักจะควบคุมอารมณ์ตนเองไม่ค่อยได้เพราะร่างกายเกิดความเปลี่ยนแปลงจากเด็กสู่ความเป็นผู้ใหญ่ และเกิดมีฮอร์โมนเพศทำให้มีการเปลี่ยนแปลงทั้งรูปร่างและความคิดความรู้สึก ต้องการมีอิสระภาพจึงไม่ชอบการถูกบังคับ ครูควรให้ทำงานกลุ่มและงานเดี่ยวเป็นรายบุคคลด้วย

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านสังคม

เด็กระดับมัธยมศึกษาจะมีลักษณะทางสังคมในขั้นความมีเอกลักษณ์ - ความสับสนในบทบาทตามแนวคิดทฤษฎีพัฒนาการทางบุคลิกภาพของอีริคสัน คือจะพัฒนาภาวะเอกลักษณ์แห่งตนในด้านอาชีพ บทบาททางเพศ การเมือง ศาสนา หรือไม่ก็เกิดความรู้สึกสับสนในบทบาทและภาวะความเป็นคน ผู้ที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางสังคม คือกลุ่มเพื่อน และแนวทางการสนับสนุนกิจกรรมเพื่อพัฒนาการและพฤติกรรมด้านสังคม ดังรายละเอียดต่อไปนี้

(1) เด็กมักจะทำตามข้อตกลงในกลุ่มเพื่อน ๆ มากกว่าปฏิบัติตามพ่อแม่ ซึ่งข้อตกลงต่าง ๆ ดังกล่าวมักจะขัดแย้งกับผู้ใหญ่เสมอ และเด็กวัยนี้ต้องการอิสระ ครูจึงต้องใช้วิธีการที่ไม่ให้รู้สึกว่าการบังคับเช่นนี้ให้เด็กช่วยกันวางกฎระเบียบของชั้นเรียนแล้วสรุปเป็นแนวปฏิบัติของทุกคน

(2) เด็กจะขาดความมั่นใจจึงมักทำอะไรคล้าย ๆ กันกับกลุ่มเพื่อนเพื่อต้องการการยอมรับ เช่น การแต่งกาย การใช้ของใช้ต่าง ๆ การมีพฤติกรรมที่แปลก ครูต้องพยายามสนับสนุนให้เด็กเป็นตัวของตัวเอง โดยยึดมั่นในความถูกต้อง ขนบธรรมเนียมประเพณีที่ต้องปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด ชี้ให้เห็นถึงประโยชน์ในการมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์และโทษของการมีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ กระตุ้นให้แสดงออกทุกด้านที่เห็นว่าดีและมีประโยชน์ต่อตนเองและผู้อื่น ครูต้องให้กำลังใจแก่เด็กและเปิดโอกาสให้ได้แสดงความคิดเห็นได้โดยไม่มีการตีกรอบ

(3) เด็กจะสนใจในเพศตรงกันข้าม เริ่มคิดถึงการมีนัดพบกัน มีคนรัก และมีการแต่งงานโดยการคบเพื่อนจำนวนมาก ใครที่มีเพื่อนมากมักเป็นที่รักของสังคม

(4) เด็กหญิงมีการพัฒนาด้านสังคมเร็วกว่าเด็กชายในวัยเดียวกัน เริ่มมีนัดกับเด็กที่โตกว่า เด็กหญิงจะมีเพื่อนไม่กี่คน แต่เด็กชายจะมีเพื่อนจำนวนมาก

สรุปพัฒนาการและพฤติกรรมด้านสังคมของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา อยู่ในขั้นความมีเอกลักษณ์ ความสับสนในบทบาทของตน เพื่อนมีความสำคัญสำหรับตัวเด็กเองมากกว่าพ่อแม่ มีเรื่องต่าง ๆ ที่เด็กไม่ต้องการให้พ่อแม่รู้โดยเฉพาะเรื่องเกี่ยวกับการคบเพื่อนต่างเพศ เด็กหญิงจะโตเร็วและเป็นสาวเร็วกว่าชาย พ่อแม่และครูจึงไม่ควรห้ามแต่ให้คบกันโดยอยู่ในสายตาของผู้ใหญ่

พัฒนาการและพฤติกรรมด้านจริยธรรม

เด็กระดับมัธยมศึกษาจะมีพฤติกรรมและพัฒนาการทางจริยธรรมในระดับตามกฎเกณฑ์สังคม สำหรับเด็กระดับมัธยมศึกษาตอนต้นจะมีพัฒนาการทางจริยธรรมในขั้นความคาดหวังทางสังคม ความสัมพันธ์และการคล้อยตาม ซึ่งเด็กจะดำเนินชีวิตและบทบาทตามความคาดหวังของผู้ใกล้ชิดตนเอง หรือตามที่ผู้คนทั่วไปคาดหวังในบทบาทของปัจเจกบุคคล เช่น การเป็นลูก พี่น้อง เพื่อน เป็นต้น ในความเข้าใจของเด็กการเป็นคนดีคือการเป็นคนที่มีความมุ่งหวังที่ดี มีการแสดงความห่วงใยผู้อื่น และเป็นการรักษาความสัมพันธ์ที่ดีซึ่งกันและกัน เช่น มีความไว้วางใจ ความจงรักภักดี การเคารพนับถือ และความกตัญญู การที่เด็กมีแนวคิดและพฤติกรรมดังกล่าวนี้เพราะต้องการเป็นคนดีในทรรศนะของตนเองและผู้อื่น เพื่อรักษาน้ำใจคนอื่น เพื่อปฏิบัติต่อผู้อื่นเหมือนกับที่ต้องการให้ผู้อื่นปฏิบัติต่อตนเอง

ส่วนเด็กระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจะมีพัฒนาการทางจริยธรรมในขั้นระบบสังคมและมโนธรรม คือการปฏิบัติตามหน้าที่ที่ได้รับหรือตกลงไว้กับผู้อื่น เพื่อพยุงรักษาสถาบันโดยส่วนรวมให้ดำเนินไปได้ คิดว่ากฎเกณฑ์เป็นสิ่งที่ต้องปฏิบัติตามเว้นแต่กรณีที่มีการปฏิบัติงานนั้นมีความขัดแย้งมากกับหน้าที่ทางสังคมอื่น ๆ ที่ได้กำหนดไว้ตายตัวแล้ว เพื่อหลีกเลี่ยงการแตกแยกของระบบ

นอกจากนี้เด็กยังคิดว่าสิ่งที่ถูกต้องอีกประการหนึ่งคือ การได้ทำประโยชน์แก่สังคม กลุ่มคนหรือสถาบัน เพื่อปฏิบัติตามพันธะที่ตนเองเป็นผู้กำหนดด้วยจิตสำนึกแห่งมโนธรรม แนวทางการส่งเสริมพัฒนาการและพฤติกรรมด้านจริยธรรมเด็กระดับมัศึกษาดังต่อไปนี้

(1) ครูใช้กิจกรรมกลุ่มในการแก้ปัญหาพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น การเข้าห้องเรียนช้า หรือไม่ช่วยเพื่อนทำงานกลุ่ม โดยการให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันปรับพฤติกรรมกันเอง และครูไม่ควรใช้วิธีการข่มขู่ ก้าวร้าวเพียงเพื่อให้เด็กเชื่อฟัง เพราะนอกจากจะไม่ได้ผลแล้วจะทำให้เด็ก มีเจตคติไม่ดีต่อครู

(2) ให้เด็กรับผิดชอบงานร่วมกัน เช่น ให้นำโครงการงานวิทยาศาสตร์ หรือโครงการภาษาไทย เป็นการฝึกให้ใช้ความคิดวิเคราะห์ และความคิดสร้างสรรค์โดยปกติเด็กมีศักยภาพในการสร้างสรรค์งานโดยธรรมชาติอยู่แล้ว ดังนั้นหากได้รับมอบหมายให้สร้างผลงานจะพยายามดำเนินการให้สำเร็จ เพราะเป็นโอกาสในการแสดงถึงความรู้ความสามารถของตน และเด็กต้องการการยอมรับในความสามารถของเขาด้วย

(3) เด็กวัยนี้ไม่ชอบบังคับ และไม่ชอบถูกตำหนิต่อหน้าเพื่อนๆ หรือผู้อื่น เพราะเกิดความรู้สึกอับอาย ครูจึงควรเรียกมาพูดคุยด้วยเหตุด้วยผล และชี้แนะให้เห็นถึงบาปบุญคุณโทษ กิจกรรมที่ควรให้เด็กฝึกปฏิบัติในทางที่ดีงาม ได้แก่ การฝึกสมาธิ การเข้าวัดปฏิบัติธรรม หากได้ฝึกและปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอจะสามารถโน้มน้าวจิตใจให้อ่อนโยน มีเมตตา และรักสงบ

(4) โรงเรียนควรจัดกิจกรรมนอกหลักสูตรสำหรับเด็กวัยรุ่นเหล่านี้ เพื่อให้ได้อยู่ใกล้ชิดกับครูและเพื่อนในโรงเรียน การได้ร่วมกิจกรรมกลุ่มด้วยกันทำให้เกิดความรักสามัคคี ความเห็นอกเห็นใจกัน ความเข้าใจกัน ความรักความผูกพันกัน และความห่วงใยกันและกัน เป็นการหลีกเลี่ยงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น เล่นการพนัน เสพสิ่งเสพติด หรือเที่ยวสถานที่ไม่เหมาะสมสำหรับวัยเรียน เช่นนี้กิจกรรมนอกหลักสูตร เช่น เข้าเป็นสมาชิกในชุมนุมใดชุมนุมหนึ่งและทำกิจกรรมในชุมนุมอย่างสม่ำเสมอหรือจัดปายนิเทศในโอกาสอันสำคัญต่าง ๆ ทั้งด้านประเพณีและวัฒนธรรมในท้องถิ่น หรือออกค่ายช่วยพัฒนาชุมชนในด้านต่าง ๆ

สรุปแล้วพัฒนาการและพฤติกรรมด้านจริยธรรมของเด็กระดับมัธยมศึกษาชั้นมีความสำคัญที่แสดงให้เห็นถึงพื้นฐานทางจิตใจที่ประเสริฐของคนที่กำลังเติบโตไปเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพของสังคมและของประเทศชาติ ด้วยการมีคุณธรรมจริยธรรมในด้านต่าง ๆ ที่เป็นพื้นฐานอันได้แก่ ซื่อสัตย์ ขยัน ประหยัด มีวินัย สุภาพ สะอาด สามัคคี มีน้ำใจ และมีจิตสาธารณะ ดังนั้นครูต้องให้เด็กได้รับการฝึกการทำกิจกรรมที่สร้างเสริมให้เกิดคุณธรรมจริยธรรมพื้นฐานทั้งหมดทุกวันอย่างสม่ำเสมอ พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ทั้งหลายก็จะหมดไปเมื่อเด็กเป็นคนดี มีคุณธรรมจริยธรรม ย่อมแสดงให้เห็นถึงความมีคุณค่าและมีศักยภาพของคนที่สามารถพึ่งตนเองได้ เป็นที่พึ่งของครอบครัว และสังคมประเทศชาติต่อไป

คำถามท้ายบท

1. อธิบายความหมาย องค์ประกอบ ปัจจัยที่กำหนดพัฒนาการ ลักษณะของพัฒนาการ อัตราของพัฒนาการ และการแบ่งระยะของพัฒนาการมนุษย์
2. อธิบายสาระสำคัญทฤษฎีพัฒนาการจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์ ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของเพียเจต์ ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริกสันและทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบิร์ก
3. อธิบายลักษณะและแนวทางเสริมสร้างพัฒนาการผู้เรียนด้านร่างกาย สติปัญญา สังคม อารมณ์ และจริยธรรมของผู้เรียนแต่ละช่วงชั้น

เอกสารอ้างอิง

- Zanden, J. V. (1993). *Human Development*. New York: McGraw Hill.
- พิมพ์พร หอสิริ. (2559). *ทฤษฎีพัฒนาการของจิตใจ. ตำราจิตเวช ศิริราช DSM-5*, (พิมพ์ครั้งที่3). กรุงเทพฯ: ประยูรสาส์นไทยการพิมพ์.
- ณัฐา สายเสวย. (2559). *จิตวิทยาของกลไกทางจิตและการเผชิญปัญหา. ตำราจิตเวช ศิริราช DSM-5*, (พิมพ์ครั้งที่3). กรุงเทพฯ: ประยูรสาส์นไทยการพิมพ์.
- พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2547). *ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ลักขณา สริวัฒน์. (2554). *จิตวิทยาสำหรับครู*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- สุชา จันทร์อม. (2540). *จิตวิทยาพัฒนาการ*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2544). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2545). *จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย: วัยรุ่น-วัยสูงอายุ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- อชรา เอิบสุขสิริ. (2562). *จิตวิทยาสำหรับครู*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Boyd, D. and Bee, H. (2006). *Life-Span Development*. New York: McGraw Hill, Inc.
- Pierce, S.K. (2009). *Life-Span Human Development*. Brooks/Cole Publishing Company,
- Sadock and Sadock. (2007). *Theories of Personality and Psychopathology*. New York: McGraw Hill
- Shaffer, G. R. (1999). *Life-Span Human Development*. New York: McGraw Hill.

บทที่ 3

ความแตกต่างระหว่างบุคคล

อาจารย์ ดร.อสมมา คัมภีรานนท์

บทที่ 3

ความแตกต่างระหว่างบุคคล

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 3.1 เซาว์ปัญญา

- 3.1.1 ความหมายของเซาว์ปัญญา
- 3.1.2 ทฤษฎีเซาว์ปัญญา
 - 3.1.2.1 ทฤษฎีเซาว์ปัญญาจิตมิติ
 - 3.1.2.1.1 ทฤษฎีโครงสร้างเซาว์ปัญญาของกิลฟอร์ด
 - 3.1.2.1.2 ทฤษฎีองค์ประกอบทั่วไปสองตัวของแคทเทล
 - 3.1.2.2 ทฤษฎีเซาว์ปัญญานีโอเพียเจต์-อินฟอร์เมชันโพรเซสซิง
 - 3.1.2.3 ทฤษฎีเซาว์ปัญญาประสาทวิทยา-จิตวิทยา
- 3.1.3 การวัดเซาว์ปัญญาและแบบทดสอบเซาว์ปัญญา
 - 3.1.3.1 การวัดเซาว์ปัญญา
 - 3.1.3.2 แบบทดสอบเซาว์ปัญญา
- 3.1.4 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อเซาว์ปัญญาและการส่งเสริมเซาว์ปัญญา
 - 3.1.4.1 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อเซาว์ปัญญา
 - 3.1.4.2 การส่งเสริมเซาว์ปัญญา

หัวข้อที่ 3.2 ความฉลาดทางอารมณ์

- 3.2.1 ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.2 ความเป็นมาของความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.3 ความสำคัญและประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.4 องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.5 ลักษณะบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.6 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.7 การวัดและแบบทดสอบความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.8 แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์

หัวข้อที่ 3.3 ความถนัด

- 3.3.1 ความหมายของความถนัด
- 3.3.2 ชนิดของความถนัด
- 3.3.3 การวัดและแบบทดสอบความถนัด

หัวข้อที่ 3.4 ลีลาการเรียนรู้ของบุคคล

3.4.1 ความหมายของลีลาการเรียนรู้

3.4.2 ประเภทของลีลาการเรียนรู้

3.4.3 แนวคิดต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องของลีลาการเรียนรู้

แนวคิด

1. เซวาร์นปัญญาหมายถึงความสามารถทางสมองของบุคคลในการเรียนรู้ การคิดและเข้าใจสิ่งที่เป็นนามธรรม การแก้ไขปัญหาและการเอาชนะอุปสรรค ตลอดจนการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม เพื่อให้สามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข นักจิตวิทยาได้ศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับเซวาร์นปัญญา และเสนอเป็นทฤษฎีไว้หลายทฤษฎี ได้แก่ (1) ทฤษฎีเซวาร์นปัญญาจิตมิติ ประกอบด้วยทฤษฎีองค์ประกอบเดี่ยว ทฤษฎีสององค์ประกอบ ทฤษฎีหลายองค์ประกอบ ทฤษฎีโครงสร้างเซวาร์นปัญญาของกิลฟอร์ด และทฤษฎีองค์ประกอบทั่วไปสองตัวของแคทเทล (2) ทฤษฎีเซวาร์นปัญญานีโอเพียเจต์-อินฟอร์เมชันโพรเซสซิง และ(3) ทฤษฎีเซวาร์นปัญญาประสาทวิทยา-จิตวิทยา
2. การวัดเซวาร์นปัญญาและแบบทดสอบเซวาร์นปัญญามีลักษณะแตกต่างกัน และนำไปใช้ในสถานการณ์แตกต่างกันมีทั้งแบบทดสอบเป็นรายบุคคล และแบบทดสอบเป็นกลุ่ม
3. องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อเซวาร์นปัญญาคือ พันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม ซึ่งพ่อแม่ ผู้ปกครอง ครูผู้สอน หรือผู้ที่ใกล้ชิดกับเด็กสามารถจัดสิ่งแวดล้อมเพื่อส่งเสริมเซวาร์นปัญญาให้กับเด็กได้
4. ความฉลาดทางอารมณ์ หมายถึง ความสามารถทางอารมณ์ที่จะช่วยให้การดำเนินชีวิตของบุคคล เป็นไปอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข และเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อความสำเร็จในชีวิต
5. ความถนัด หมายถึง ศักยภาพของบุคคลในการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ถ้าหากบุคคลได้รับการฝึกฝนและการจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม นักจิตวิทยาได้แบ่งความถนัดออกเป็น 2 ชนิดใหญ่ๆ ได้แก่ (1) ความถนัดทางการเรียน และ (2) ความถนัดเฉพาะหรือความถนัดพิเศษ และแบบทดสอบความถนัดมีหลากหลายชนิด
6. ลีลาการเรียนรู้ของบุคคล หมายถึง พฤติกรรมหรือวิธีการที่บุคคลชอบหรือถนัดใช้เป็นแนวทางให้เกิดการเรียนรู้ เข้าใจ และแก้ปัญหาได้ดีที่สุด โดยพฤติกรรมหรือวิธีการดังกล่าวขึ้นอยู่กับอุปนิสัย ลักษณะการเรียนรู้ กระบวนการทางสติปัญญาและประสบการณ์ของแต่ละบุคคล

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 3 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมายของเขาวนปัญญาได้
2. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีเขาวนปัญญาแต่ละทฤษฎีได้อย่างชัดเจนได้
3. อธิบายลักษณะของแบบทดสอบเขาวนปัญญาแต่ละชนิดได้
4. อธิบายองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อเขาวนปัญญาได้
5. ประยุกต์ใช้แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับเขาวนปัญญาเพื่อส่งเสริมเขาวนปัญญาผู้เรียนได้
6. อธิบายความหมายของความฉลาดทางอารมณ์ได้
7. อธิบายคุณลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์ได้
8. ประยุกต์ใช้วิธีการพัฒนาอารมณ์และความฉลาดทางอารมณ์ในโรงเรียนหรือสถานศึกษาได้
9. อธิบายความหมายของความถนัดได้
10. ระบุนิยามของความถนัดได้
11. อธิบายความหมายของลีลาการเรียนรู้ของบุคคลได้
12. ระบุนิยามของลีลาการเรียนรู้ของบุคคลได้
13. ประยุกต์ใช้แนวคิดต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับลีลาการเรียนรู้กับผู้เรียนได้

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 3.1 เซวาร์ปัญญา

- 3.1.1 ความหมายของเซวาร์ปัญญา
- 3.1.2 ทฤษฎีเซวาร์ปัญญา
 - 3.1.2.1 ทฤษฎีเซวาร์ปัญญาจิตมิติ
 - 3.1.2.1.1 ทฤษฎีโครงสร้างเซวาร์ปัญญาของกิลฟอร์ด
 - 3.1.2.1.2 ทฤษฎีองค์ประกอบทั่วไปสองตัวของแคทเทล
 - 3.1.2.2 ทฤษฎีเซวาร์ปัญญานีโอเพียเจต์-อินฟอร์เมชันโพรเซสซิง
 - 3.1.2.3 ทฤษฎีเซวาร์ปัญญาประสาทวิทยา-จิตวิทยา
- 3.1.3 การวัดเซวาร์ปัญญาและแบบทดสอบเซวาร์ปัญญา
 - 3.1.3.1 การวัดเซวาร์ปัญญา
 - 3.1.3.2 แบบทดสอบเซวาร์ปัญญา
- 3.1.4 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อเซวาร์ปัญญาและการส่งเสริมเซวาร์ปัญญา
 - 3.1.4.1 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อเซวาร์ปัญญา
 - 3.1.4.2 การส่งเสริมเซวาร์ปัญญา

3.1 เซาว์ปัญญา

เมื่อกล่าวถึงคำว่า “เซาว์ปัญญา” บุคคลส่วนใหญ่มักจะนึกถึงความฉลาดหรือความไม่ฉลาดของบุคคล บุคคลที่มีเซาว์ปัญญาสูงก็คือ คนเก่ง เรียนรู้ได้ดี และสามารถเอาตัวรอดได้ ส่วนบุคคลที่มีเซาว์ปัญญาต่ำก็คือ คนไม่เก่ง ไม่มีความสามารถ และมักประสบความล้มเหลวในเรื่องต่าง ๆ อย่างไรก็ตาม เซาว์ปัญญาหรือสติปัญญา (Intelligence) เป็นเรื่องที่นักจิตวิทยาในอดีตจนถึงปัจจุบันให้ความสำคัญ และทำการศึกษาค้นคว้ามากที่สุดเรื่องหนึ่ง เพราะเซาว์ปัญญาเป็นองค์ประกอบพื้นฐานสำคัญในการเรียนรู้ ดังนั้น การศึกษาห้วงเซาว์ปัญญาจึงมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง โดยเฉพาะกับพ่อแม่ ครูผู้สอน และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็ก เพื่อที่บุคคลเหล่านี้จะได้จัดสิ่งแวดล้อม และกิจกรรมการเรียนการสอนที่เอื้อต่อการส่งเสริมเซาว์ปัญญาให้กับเด็ก อันจะช่วยให้เด็กเจริญเติบโตเป็นผู้ที่มีเซาว์ปัญญาสูงที่สามารถเรียนรู้ได้ดี สามารถแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตได้ และสามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วได้อย่างราบรื่นและมีความสุข

3.1.1 ความหมายของเซาว์ปัญญา

คำว่า “เซาว์ปัญญา” หรือสติปัญญา ตรงกับคำในภาษาอังกฤษว่า “Intelligence” ซึ่งมีรากศัพท์มาจากคำว่า “Intellegere” ในภาษาละตินซึ่งแปลว่า การรวบรวมหรือการผูกเข้าด้วยกัน (มาลีณี จุฑาปะมา. 2554 : 143 ; อ้างอิงมาจาก Belsky. 1990) เซาว์ปัญญาเป็นมโนทัศน์ (Concept) ที่สำคัญทางการศึกษาที่ยังมีการโต้แย้งกันอยู่เสมอ โดยเฉพาะการให้นิยามความหมายของเซาว์ปัญญาก็ยังหาข้อยุติไม่ได้ นักจิตวิทยาหลายท่านที่สนใจศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับเซาว์ปัญญาได้ให้คำจำกัดความหรือความหมายของเซาว์ปัญญา (Intelligence) ไว้แตกต่างกัน ดังนี้

บิเนท์ (เดิมศักดิ์ คทวณิช. 2546 : 201 ; อ้างอิงมาจาก Binet. 1968) ได้ให้ความหมายว่า เซาว์ปัญญาหมายถึง การตัดสินใจที่ดี มีความรวดเร็วและถูกต้อง สามารถพิจารณาตนเอง และมีความสามารถที่จะปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม คิดอย่างมีเหตุผล และกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยความฉลาด

เวคสเลอร์ (มาลีณี จุฑาปะมา. 2554 : 144 ; อ้างอิงมาจาก Wechsler. 1968) ได้ให้ความหมายว่าเซาว์ปัญญาหมายถึง ความสามารถทั้งหมดของบุคคลที่ประพฤติปฏิบัติอย่างมีจุดมุ่งหมาย และมีเหตุผลเพื่อที่จะปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สเตอร์นเบิร์กและคณะ (Sternberg and others .1981) ได้ให้ความหมายว่าเซาว์ปัญญาประกอบด้วยความสามารถ 3 ด้าน ได้แก่

1. ความสามารถในการแก้ปัญหาด้วยหลักเกณฑ์ที่มีเหตุและผล
2. ความสามารถทางภาษา การติดต่อสื่อสารด้วยคำพูดและวาจา
3. ความสามารถทางสังคม มีความสนใจผู้อื่น และสามารถสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

เดทเทอร์แมนและสเตอร์นเบิร์ก (Detterman and Sternberg. 1982: 1) ได้ให้ความหมายว่าเซาว์ปัญญาหมายถึง สมรรถวิสัย (Capacity) ที่บุคคลปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงและแก้ไขสิ่งแวดล้อมให้ดีขึ้น ตลอดจนมีความคิดสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ ขึ้นมา ซึ่งเซาว์ปัญญาประกอบด้วยลักษณะ 3 ประการ ได้แก่ (1) แนวโน้มของการมีและการรักษาไว้ซึ่งจุดยืนที่แน่นอนในการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง (2) ความสามารถในการปรับ/ยืดหยุ่นเพื่อให้การกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งบรรลุตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ และ (3) ความสามารถในการวิจารณ์ตนเองได้

การ์ดเนอร์ (Gardner. 1983 :) ได้ให้ความหมายว่าเชาวน์ปัญญาหมายถึง ความสามารถหรือทักษะในการคิดแก้ปัญหา หรือสร้างสรรค์ผลงานที่มีคุณค่าต่าง ๆ ที่มีความสอดคล้องกับสภาพแวดล้อมทางวัฒนธรรม รวมทั้งความสามารถในการตั้งปัญหาเพื่อจะหาคำตอบและเพิ่มพูนความรู้

สมาคมจิตวิทยาแห่งสหรัฐอเมริกา (American Psychological Association. 1995 cited in <http://en.wikipedia.org/wiki/Intelligence>) ได้ให้ความหมายว่าเชาวน์ปัญญา หมายถึง ความแตกต่างระหว่างบุคคลเกี่ยวกับความสามารถในการทำความเข้าใจแนวคิดที่สลับซับซ้อน การปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีประสิทธิภาพ การเรียนรู้จากประสบการณ์ และการเอาชนะหรือแก้ไขปัญหาคืออุปสรรคต่าง ๆ ด้วยการคิดอย่างมีเหตุผล

เดมส์คัตต์ คทวนิช (2546: 202) ให้ความหมายว่าเชาวน์ปัญญาหมายถึงความสามารถเฉพาะของบุคคลในการที่จะคิดอย่างเป็นนามธรรม มีเหตุผล ตัดสินใจได้อย่างรวดเร็ว เรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และสามารถนำประสบการณ์จากการเรียนรู้มาแก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้เป็นอย่างดี ประเมินสถานการณ์ได้ใกล้เคียงกับความเป็นจริง รวมทั้งมีความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์และสิ่งแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม

มาลิณี จุโฑปะมา (2554: 144) ได้ให้ความหมายว่าเชาวน์ปัญญาเป็นความสามารถหลาย ๆ อย่างซึ่งเป็นความสามารถทางสมองที่จะช่วยให้บุคคลมีความสามารถในการคิดตัดสินใจ ปรับตัวและแก้ปัญหาเมื่อเผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ อย่างสมเหตุสมผลและมีประสิทธิภาพ

ฉันท ชาติทอง (2554: 86) ได้ให้ความหมายว่าเชาวน์ปัญญาหมายถึง ความสามารถในการรู้ การเข้าใจทั่วไป การเรียนรู้ที่ซับซ้อนขึ้น การจดจำ การคิดริเริ่มขั้นพื้นฐาน ตลอดจนการคิดได้อย่างมีคุณภาพ

จากความหมายของเชาวน์ปัญญาที่รวบรวมมาจากแนวคิดของนักจิตวิทยาหลาย ๆ ท่าน จะเห็นว่าไม่มีคำจำกัดความใดที่จะให้ความหมายของคำว่า “เชาวน์ปัญญา” ได้อย่างสมบูรณ์ อย่างไรก็ตามพอจะสรุปได้ว่าเชาวน์ปัญญาหมายถึง ความสามารถทางสมองของบุคคลในการเรียนรู้ การคิดและเข้าใจสิ่งที่เป็นนามธรรม การแก้ไขปัญหาและการเอาชนะอุปสรรค ตลอดจนการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม เพื่อให้สามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

3.1.2 ทฤษฎีเชาวน์ปัญญา

นักจิตวิทยาได้ศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับเชาวน์ปัญญา และเสนอเป็นทฤษฎีไว้หลายทฤษฎีด้วยกัน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อจำแนกองค์ประกอบของเชาวน์ปัญญา และใช้เป็นรากฐานในการสร้างเครื่องมือวัดเชาวน์ปัญญา ในปัจจุบัน ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาแบ่งออกเป็น 3 ทฤษฎีใหญ่ ซึ่งแต่ละทฤษฎีมีลักษณะแตกต่างกัน ดังนี้

3.1.2.1 ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาจิตมิติ (Psychometric Theories of Intelligence)

3.1.2.1.1 ทฤษฎีโครงสร้างเชาวน์ปัญญาของกิลฟอร์ด (Guilford's Structure of Intellect Model)

3.1.2.1.2 ทฤษฎีองค์ประกอบทั่วไปสองตัวของแคทเทล (Cattell's Fluid and Crystallized Intelligence Theory)

3.1.2.2 ทฤษฎีเชาวน์ปัญญานีโอเพียเจต์-อินฟอร์เมชันโพรเซสซิง (Neo-Piaget Theory of Intelligence-Information Processing)

3.1.2.3 ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาประสาทวิทยา-จิตวิทยา (Neuro-Psychological Theory of Intelligence)

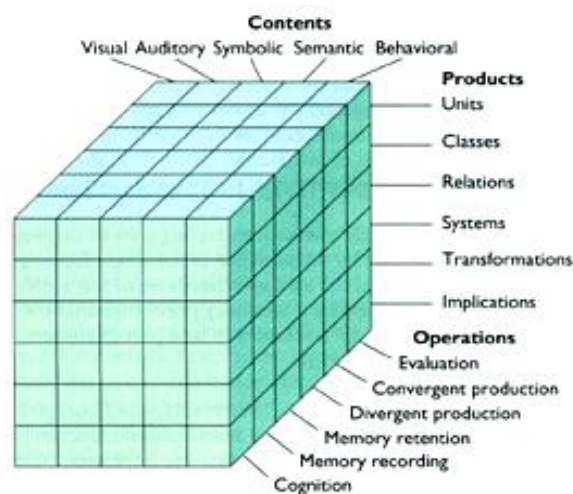
3.1.2.1 ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาจิตมิติ (Psychometric Theories of Intelligence)

3.1.2.1.1 ทฤษฎีโครงสร้างเชาวน์ปัญญาของกิลฟอร์ด (Guilford's Structure of Intellect Model)



ภาพ 3.1 กิลฟอร์ด เจ้าของทฤษฎีโครงสร้างเชาวน์ปัญญา
(ที่มา: สุรางค์ ไคว์ตระกูล. 2544: 106)

กิลฟอร์ด (1897 – 1987) นักจิตวิทยาชาวอเมริกันได้เสนอทฤษฎีโครงสร้างเชาวน์ปัญญา 3 มิติที่เรียกว่า “รูปแบบโครงสร้างทางเชาวน์ปัญญา” (Model of Structure of Intellect) หรือเรียกสั้น ๆ ว่า “SL Model” กิลฟอร์ดมีความเห็นว่าทฤษฎีองค์ประกอบเดียว ทฤษฎีสององค์ประกอบ และทฤษฎีหลายองค์ประกอบไม่สามารถจะอธิบายความสามารถของบุคคลได้หมด ดังนั้น กิลฟอร์ดจึงนำแนวความคิดของเธอร์สตันไปขยายออกเป็นอีกหลายองค์ประกอบ โดยใช้วิธีวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analysis) เช่นเดียวกับเธอร์สตัน โดยแยกลักษณะทางเชาวน์ปัญญาออกเป็นกิจกรรมทางสมอง 3 มิติ คือ วิธีการคิด (Operations) เนื้อหา (Content) และผลการคิด (Products) และนำมาเขียนเป็นรูปลูกบาศก์ (Three Faces of Intellectual Model) ได้ดังนี้ (สุรางค์ ไคว์ตระกูล. 2544 : 106 – 107 ; อ้างอิงมาจาก Guilford. 1897 - 1987)



ภาพ 3.2 แสดงโครงสร้างเชาวน์ปัญญาของกิลฟอร์ด
(ที่มา: ดัดแปลงจาก Matlin. 1992)

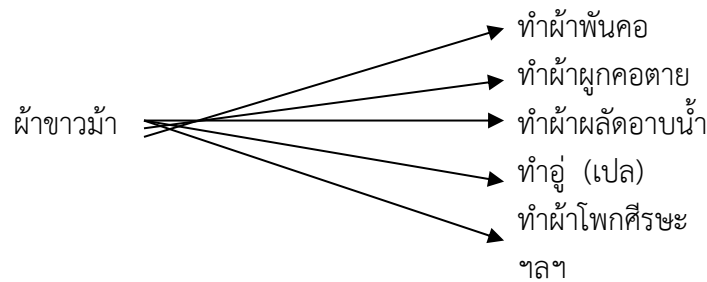
จากภาพลูกบาศก์ในภาพ 3.2 จะเห็นได้ว่าสมองหรือเขาวงกตปัญญาของบุคคล แบ่งออกเป็น 3 มิติดังนี้

มิติที่ 1 วิธีกรคิด (Operation) เป็นมิติที่แสดงถึงลักษณะการทำงานของสมอง เป็นการรวบรวมข้อมูลข่าวสารที่ได้รับ และพยายามเข้าใจความหมาย โดยสมองจะเริ่มทำงานเพื่อตีความต่อข้อมูลเหล่านั้น โดยมีกระบวนการทางสมองเกิดขึ้นเรียงตามลำดับมี 5 ลักษณะดังนี้

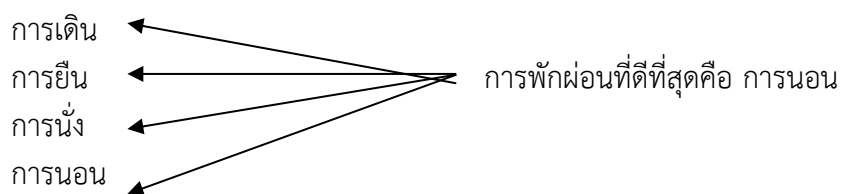
1) การรับรู้และเข้าใจ (Cognition เขียนย่อว่า C) หมายถึงกระบวนการที่สมองตีความต่อข้อมูลเพื่อให้เกิดการรับรู้และเข้าใจ เช่น เห็นตัวอักษร ก ก็เข้าใจว่าเป็นพยัญชนะไทยตัวแรก เป็นต้น

2) การจำ (Memory เขียนย่อว่า M) หมายถึงกระบวนการที่สมองสะสม หรือเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ที่รู้จักไว้ได้ และสามารถระลึกออกมาได้เมื่อต้องการ เช่น การเล่าเรื่องราวในที่เกิดขึ้นเมื่อยังเป็นเด็กได้ การจำหมายเลขบัตรประชาชนได้ และการชี้ตัวผู้ร้ายบนโรงพักได้ เป็นต้น ในปี ค.ศ. 1988 กิลฟอร์ดได้แบ่งความจำเป็น 2 ประเภท คือ ความจำที่บันทึกไว้ (Memory Recording) และความจำที่เก็บไว้ในความจำระยะยาว (Memory Retention)

3) การคิดแบบอนกนัย (Divergent Thinking เขียนย่อว่า D) หมายถึงการคิดตอบสนองหลายรูปแบบต่อสิ่งเร้าที่กำหนดให้ หรือสิ่งเร้าที่ได้รับ เช่น ผ้าขาวม้าใช้ทำอะไรได้บ้าง ผู้ที่คิดประโยชน์ของการใช้ผ้าขาวม้าได้มาก คือ ผู้ที่สามารถคิดแบบอนกนัยได้ และลักษณะการคิดเช่นนี้ยังเป็นลักษณะที่กล่าวว่าเป็นความคิดสร้างสรรค์ได้อีกด้วย โดยเขียนแผนผังได้ดังนี้



4) การคิดแบบเอกนัย (Convergent Thinking เขียนย่อว่า N) หมายถึงการคิดที่จะสรุปข้อมูลให้ดีที่สุด และถูกต้องที่สุดจากข้อมูลหรือสิ่งเร้า นั้น ๆ เช่น การถามว่าการเดิน การยืน การนั่ง และการนอน อะไรเป็นการพักผ่อนที่ดีที่สุด คำตอบคือ การนอน จากตัวอย่างเขียนเป็นแผนผังได้ดังนี้



5) การประเมินค่า (Evaluation เขียนย่อว่า E) หมายถึงกระบวนการที่สมองหากฎเกณฑ์ที่สมเหตุสมผลจากสิ่งเร้าหรือข้อมูล และสรุปได้ว่าข้อมูลใดบ้างที่มีลักษณะสอดคล้องกับกฎเกณฑ์นั้น

มิตีที่ 2 เนื้อหา (Content) เป็นมิตีที่หมายถึงข้อมูล สิ่งเร้า หรือเนื้อหาของสิ่ง
ที่สมองจะรับเข้าไป อันมีธรรมชาติของวัตถุหรือสิ่งเร้าต่าง ๆ ในลักษณะที่แตกต่างกัน โดยจำแนกเป็น 4
ลักษณะดังนี้

1) ภาพหรือสิ่งเร้าที่มีรูปร่าง/ตัวตน (Figural เขียนย่อว่า F) หมายถึงข้อมูลที่เป็นรูปธรรม ซึ่งบุคคลสามารถที่จะรับรู้ได้จากประสาทสัมผัส เช่น การเห็นภาพหรือการสัมผัสพื้นผิวของวัตถุต่าง ๆ เป็นต้น ในปี ค.ศ. 1982 กิลฟอร์ดได้เพิ่มการรับเสียง (Auditory) เพิ่มเข้าไปในมิตีนี้

2) สัญลักษณ์ (Symbolic เขียนย่อว่า S) หมายถึงข้อมูลที่อยู่ในรูปเครื่องหมายต่าง ๆ เช่น ตัวอักษร ตัวเลข และไบนารี เป็นต้น ซึ่งสัญลักษณ์เหล่านี้จริง ๆ แล้วไม่มีความหมาย แต่เราได้กำหนดความหมายให้กับสิ่งเหล่านี้ บุคคลทั่วไปจึงสามารถใช้สื่อความหมายได้

3) ภาษาหรือความหมาย (Semantic เขียนย่อว่า M) หมายถึงข้อมูลที่อยู่ในรูปของถ้อยคำที่มีความหมาย เช่น พ่อ แม่ รัก เกลียด ดีใจ กฎเกณฑ์ เป็นต้น

4) พฤติกรรม (Behavioral เขียนย่อว่า B) หมายถึงข้อมูลที่เป็นกิริยา อาการหรือการกระทำที่สามารถสังเกตเห็นได้ เช่น การเดิน การยิ้ม การพูด การกวักมือ การโบกมือ การผงกศีรษะ เป็นต้น

มิตีที่ 3 ผลการคิด (Products) เป็นมิตีที่แสดงถึงผลที่ได้จากการทำงานของสมอง โดยสิ่งเร้าในมิตีที่ 2 ไปเร้าทำให้บุคคลใช้กระบวนการด้วยวิธีการคิดในมิตีที่ 1 แล้วเกิดผลออกมาเรียกว่าผลการคิดซึ่งแบ่งออกเป็น 6 ลักษณะดังนี้

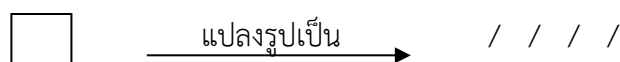
1) หน่วย (Unit เขียนย่อว่า U) หมายถึงสิ่งที่มีลักษณะเฉพาะตัว มีเอกลักษณ์ของตนเอง และแตกต่างไปจากสิ่งอื่น ๆ เช่น ผู้ชาย ผู้หญิง ไก่ สุนัข ปลา นก เป็นต้น

2) จำพวก (Class เขียนย่อว่า C) หมายถึงกลุ่มของหน่วยต่าง ๆ ที่มีลักษณะหรือกฎเกณฑ์บางประการร่วมกัน เช่น สัตว์เลี้ยงลูกด้วยนม ได้แก่ มนุษย์ ปลาวาฬ สุนัข เป็นต้น

3) ความสัมพันธ์ (Relation เขียนย่อว่า R) หมายถึงการเชื่อมโยงผลที่ได้ เช่น หน่วย หรือจำพวก เข้าด้วยกัน โดยอาศัยลักษณะหรือกฎเกณฑ์บางประการร่วมกัน เช่น คนคู่กับบ้าน พระคู่กับวัด นกคู่กับรัง เกณฑ์คือ ประเภทหนึ่งของสิ่งมีชีวิตจับคู่กับประเภทของที่อยู่อาศัย เป็นต้น

4) ระบบ (System เขียนย่อว่า S) หมายถึงการจัดประเภทของสิ่งเร้าต่าง ๆ ที่ได้จากการตีความไว้เป็นระบบอย่างมีระเบียบ จากระบบที่ง่ายไปสู่ระบบที่ย่างยากซับซ้อน เช่น การจัดระบบการบวก ต่อไปเป็นการคูณ (การบวกที่เพิ่มเป็นเท่าตัว) เป็นต้น

5) การแปลงรูป (Transformation เขียนย่อว่า T) หมายถึงการเปลี่ยนแปลงแก้ไขปรับปรุง หรือการจัดองค์ประกอบของสิ่งเร้าหรือข้อมูลที่ได้ไปจากเดิม เช่น การแปลงรูปสี่เหลี่ยมเป็นเส้นตรงสี่เส้น ดังรูป



6) การนำไปใช้ (Implication เขียนย่อว่า I) หมายถึงการนำสิ่งเร้าที่ได้จากการตีความของสมองออกไปใช้ให้เป็นประโยชน์มากที่สุด

กล่าวโดยสรุป รูปแบบโครงสร้างทางเซวาน์ปัญญาของกิลฟอร์ดประกอบด้วยความสามารถที่แตกต่างกัน 180 ชนิด ($6 \times 5 \times 6$) ซึ่งมากกว่าของเธอร์สตันซึ่งมีเพียง 7 องค์ประกอบ ทำ

ให้สามารถแยกแยะองค์ประกอบทางเชาวน์ปัญญาออกได้ชัดเจนกว่า และแสดงให้เห็นว่าเชาวน์ปัญญาของบุคคลไม่ควรวัดโดยใช้คะแนนรวมแต่เพียงอย่างเดียว ดังนั้น จึงมีผู้นิยมนำไปใช้สร้างแบบทดสอบวัดเชาวน์ปัญญาและความถนัดมากมายในปัจจุบัน นอกจากทฤษฎีของกิลฟอร์ดจะเป็นประโยชน์ในการให้ความรู้เกี่ยวกับเชาวน์ปัญญาแล้ว ยังทำให้สามารถสร้างแบบทดสอบวัดเชาวน์ปัญญาหรือการคิดได้อย่างเป็นปรนัยมากขึ้น

3.1.2.1.2 ทฤษฎีองค์ประกอบทั่วไปสองตัวของแคทเทล (Cattell's Fluid and Crystallized Intelligence Theory)

แคทเทล (สรวงศ์ โค้วตระกูล. 2544 : 109 – 110 ; อ้างอิงมาจาก Cattell. 1941, 1971) นักจิตวิทยาชาวอเมริกันได้เสนอทฤษฎีเชาวน์ปัญญาที่อธิบายว่าเชาวน์ปัญญาของบุคคลประกอบด้วยองค์ประกอบทั่วไป 2 องค์ประกอบ ได้แก่ Fluid Intelligence และ Crystallized Intelligence ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้ (เต็มศักดิ์ คทวณิช. 2546 : 226)

1) เชาวน์ปัญญาที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากพันธุกรรม (Fluid Intelligence) หรือใช้สัญลักษณ์ว่า “gf”

เชาวน์ปัญญาชนิดนี้ได้รับการถ่ายทอดมาจากพันธุกรรมซึ่งเกี่ยวข้องกับสรีระและวุฒิภาวะ แต่ไม่ได้เกิดจากการเรียนรู้หรือการได้รับประสบการณ์ Fluid Intelligence เป็นความสามารถพื้นฐานทั่วไปที่บุคคลจำเป็นต้องใช้ในการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ความสามารถของเชาวน์ปัญญาชนิดนี้ เช่น ความสามารถในการใช้เหตุผล การคิดเชิงนามธรรม การมองเห็นความสัมพันธ์ของภาพและสิ่งของ และความสามารถในการแก้ปัญหา แม้ว่าจะไม่มีประสบการณ์และทักษะในการแก้ปัญหามาก่อน ดังนั้น บุคคลที่มีเชาวน์ปัญญาด้านนี้ดีจะเป็นคนที่รับรู้สิ่งต่าง ๆ ได้อย่างรวดเร็ว มีไหวพริบ และสามารถแก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้ดี

2) เชาวน์ปัญญาที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้และประสบการณ์ (Crystallized Intelligence) หรือใช้สัญลักษณ์ว่า “gc”

เชาวน์ปัญญาชนิดนี้เป็นผลผลิตหรือตะกอนที่เป็นผลของการเรียนรู้ ประสบการณ์ วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อม ยิ่งบุคคลมีประสบการณ์และการเรียนรู้มากเท่าใด เชาวน์ปัญญาชนิดนี้ก็ยิ่งมากขึ้นเท่านั้น ความสามารถของเชาวน์ปัญญาชนิดนี้ เช่น ความสามารถในการเข้าใจภาษา ความสามารถในการคิดอย่างมีเหตุผลและตรรกะ และความสามารถในการประเมินค่า เป็นต้น

ดังนั้น ความสามารถเหล่านี้ต้องได้รับการฝึกฝนจึงจะงอกงาม และเชาวน์ปัญญาที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้และประสบการณ์จะพัฒนาไปตามอายุจนถึงวัยผู้ใหญ่ตรวบเท่าที่บุคคลนั้นยังชวนขวยที่จะศึกษาความรู้และประสบการณ์อยู่

อย่างไรก็ตาม ถึงแม้เชาวน์ปัญญาที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากพันธุกรรมและเชาวน์ปัญญาที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้และประสบการณ์จะมีความสัมพันธ์กัน แต่เชาวน์ปัญญาทั้ง 2 ชนิดนี้มีความแตกต่างกันในประเด็นต่าง ๆ ดังนี้

1. เชาวน์ปัญญาที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากพันธุกรรม หรือ “gf” เป็นความสามารถทั่วไปที่ได้รับการถ่ายทอดทางพันธุกรรม เป็นความสามารถที่ช่วยให้บุคคลปรับตัวและแก้ไขปัญหาได้ โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ไม่สามารถใช้ทักษะที่เกิดจากการเรียนรู้มาช่วยในการแก้ปัญหา ส่วนเชาวน์ปัญญาที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้และประสบการณ์ หรือ “gc” เป็นความสามารถทั่วไปที่เกิดจากการเรียนรู้และการได้รับประสบการณ์ที่สะสมอยู่ในตัวของบุคคล

2. เมื่อบุคคลอายุยังน้อย ในช่วงอายุระหว่าง 15 – 20 ปี เชาวน์ปัญญาที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากพันธุกรรมและเชาวน์ปัญญาที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้และประสบการณ์มีความแตกต่าง

กันน้อย แต่เมื่อบุคคลเติบโตเป็นผู้ใหญ่ ความแตกต่างระหว่างเชาวน์ปัญญาที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากพันธุกรรมและเชาวน์ปัญญาที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้และประสบการณ์ก็จะเพิ่มขึ้น

3. เชาวน์ปัญญาที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากพันธุกรรมจะพัฒนาจนถึงขีดสุดเมื่อบุคคลมีอายุประมาณ 15 ปี และจะเริ่มลดลงเมื่ออายุ 22 ปี ส่วนเชาวน์ปัญญาที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้และประสบการณ์จะเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ ตราบเท่าที่บุคคลยังเรียนรู้และแสวงหาประสบการณ์อยู่ และจะเริ่มลดลงอย่างช้า ๆ ในวัยชรา

4. ในการวัดเชาวน์ปัญญาที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากพันธุกรรม แคทเทิลใช้แบบทดสอบที่มีลักษณะเดียวกันกับแบบทดสอบวัดความสามารถทั่วไป (G factor) ของสเปียร์แมน และแคทเทิลเรียกแบบทดสอบที่เขาสร้างขึ้นเพื่อวัดเชาวน์ปัญญาที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากพันธุกรรม หรือ “gf” ว่าแบบทดสอบวัฒนธรรมเสมอภาค (Culture Fair Test) ส่วนการวัดเชาวน์ปัญญาที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้และประสบการณ์ หรือ “gc” ใช้แบบทดสอบวัดความสามารถทางภาษา คณิตศาสตร์ และการแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่ต้องอาศัยการเรียนรู้และประสบการณ์ในการวัด

กล่าวโดยสรุป ในทัศนะของแคทเทิล เชาวน์ปัญญาของบุคคลประกอบด้วย 2 องค์ประกอบ คือ เชาวน์ปัญญาที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากพันธุกรรม (Fluid Intelligence) และเชาวน์ปัญญาที่เป็นผลมาจากการเรียนรู้ ประสบการณ์ วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อม (Crystallized Intelligence) ถึงแม้เชาวน์ปัญญาทั้งสองจะมีความแตกต่างกัน แต่ต่างก็มีความสำคัญต่อการดำเนินชีวิตของบุคคล

3.1.2.2 ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาของนีโอเพียเจต์-อินฟอร์เมชันโพรเซสซิง (Neo-Piaget Theory of Intelligence-Information Processing)

หลังจากเพียเจต์ได้เสนอทฤษฎีพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาขึ้น นักจิตวิทยากลุ่มพุทธิปัญญานิยมที่สนใจศึกษาเกี่ยวกับเชาวน์ปัญญา และเป็นลูกศิษย์ของเพียเจต์ก็ได้ตั้งทฤษฎีเชาวน์ปัญญาขึ้น และทฤษฎีที่มีชื่อเสียงมีอยู่ 2 ทฤษฎี คือ ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาของฮันต์ (Hunt) และของสเตินเบิร์ก (Sternberg) ในที่นี้ จะขอนำเสนอเฉพาะ “ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาสามองค์ประกอบของสเตินเบิร์ก (Sternberg’s Triarchic Theory of Intelligence)” บุคคลที่มีอิทธิพลต่อแนวความคิดของสเตินเบิร์กคือ เพียเจต์

สเตินเบิร์ก (Sternberg, 1985 : 318 - 321) นักจิตวิทยาผู้นีโอเพียเจต์มีความเชื่อว่าเชาวน์ปัญญาเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ โดยขึ้นอยู่กับสถานการณ์และสิ่งแวดล้อม เขาได้เสนอแนวคิดและตั้งทฤษฎีสติปัญญาขึ้น โดยใช้วิธีการ Information Processing ศึกษาธรรมชาติสติปัญญาที่บุคคลใช้ในการแก้ปัญหา ทฤษฎีของสเตินเบิร์กบางครั้งเรียกว่า “Information Processing Theory of Intelligence” แต่สเตินเบิร์กเรียกทฤษฎีของเขาว่า “ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาสามองค์ประกอบ (Triarchic Theory of Intelligence)” ซึ่งอธิบายว่าเชาวน์ปัญญาของบุคคลถูกควบคุมด้วยองค์ประกอบ 3 อย่าง คือ (1) เชาวน์ปัญญาคอมโพเนนเชียล (Componential Intelligence) (2) เชาวน์ปัญญาเอ็กซ์พีเรียลเชียล (Experiential Intelligence) และ (3) เชาวน์ปัญญาคอนเทกซวล (Contextual Intelligence) ซึ่งสามารถอธิบายเป็นทฤษฎีย่อยได้ 3 ทฤษฎี ดังแสดงในแผนผังรูปที่ 3.6 และมีรายละเอียดดังนี้ (Sternberg, 1985: 318-321; สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2544: 118; ทิศนา แคมมณีและคณะ, 2544: 30 – 31)

2.1 ทฤษฎีย่อยด้านบริบทสังคม (Contextual Subtheory) กล่าวถึงความสามารถทางเชาวน์ปัญญาของบุคคลในลักษณะที่เป็นกิจกรรมทางสมอง (Mental Activity) ที่บุคคลแสดงการกระทำโดยตรงต่อสิ่งแวดล้อม เพื่อให้สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อม และเลือกสิ่งแวดล้อมให้เหมาะสมกับสภาพการดำเนินชีวิตของตน เช่น บุคคลจะปรับลักษณะท่าทางหรือการแสดงออกให้เหมาะสมกับ

สิ่งแวดล้อมหรือบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่เขาอาศัยอยู่ หรือถ้าบุคคลนั้นไม่สามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมใหม่ได้ เขาก็ต้องเลือกสิ่งแวดล้อมใหม่ที่เหมาะสมกับเขา ซึ่งจัดว่าเป็นการเลือกสิ่งแวดล้อมใหม่ (Selection) แทนสิ่งแวดล้อมเดิมที่มีอยู่ แล้วพยายามปรับสิ่งแวดล้อมที่มีอยู่เดิม (Shaping) ให้เป็นสิ่งแวดล้อมใหม่ที่บุคคลนั้นสามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีความสุข

2.2 ทฤษฎีย่อยด้านประสบการณ์ (Experiential Subtheory) กล่าวถึงผลของประสบการณ์ที่มีต่อความสามารถทางเขาวนปัญญาที่เกี่ยวข้องกับความสามารถในการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง และการนำความรู้มาใช้ในการสร้างสรรค์ ประกอบด้วย

2.2.1 ความสามารถในการแก้ปัญหาแปลกใหม่ เป็นความสามารถในการคิดสิ่งใหม่ ๆ ทั้งทางวิทยาศาสตร์และศิลปศาสตร์ เช่น เมื่อบุคคลพบกับปัญหาที่ไม่เคยพบมาก่อน แล้วพยายามเผชิญหน้ากับปัญหาโดยการพยายามเรียนรู้หรือทำความเข้าใจปัญหานั้น และดำเนินการแก้ปัญหาตามที่เข้าใจ ซึ่งปัญหาใหม่หรือสถานการณ์ใหม่นั้นจะต้องมีบางส่วนที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์เดิมของบุคคล เพราะบุคคลต้องใช้พื้นฐานของโครงสร้างสติปัญญา (Cognitive Structure) ในการทำความเข้าใจปัญหานั้น

2.2.2 ความคล่องแคล่วในการประมวลผลข้อมูลที่มี รวมทั้งความสามารถที่จะเชื่อมโยงความสามารถทั้งสองอย่างเพื่อเพิ่มพูนทักษะการแก้ปัญหาให้ดีขึ้น เช่น เมื่อบุคคลพบสถานการณ์หรือปัญหาที่แปลกใหม่ครั้งแรก บุคคลก็จะพยายามแก้ปัญหาเฉพาะหน้านั้นด้วยความรวดเร็ว ดังนั้น บุคคลที่ฉลาดจึงย่อมเรียนรู้ประสบการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างรวดเร็ว สามารถปรับเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารใหม่ให้มีรูปแบบ (Pattern) ที่สอดคล้องกับรูปแบบความรู้ที่มีอยู่เดิม หรือสามารถปรับขยายโครงสร้างความรู้เดิม และรับประสบการณ์ใหม่ได้โดยอัตโนมัติ ตลอดจนมีความคิดสร้างสรรค์ในการแก้ปัญหาที่แปลกใหม่อย่างมีประสิทธิภาพ

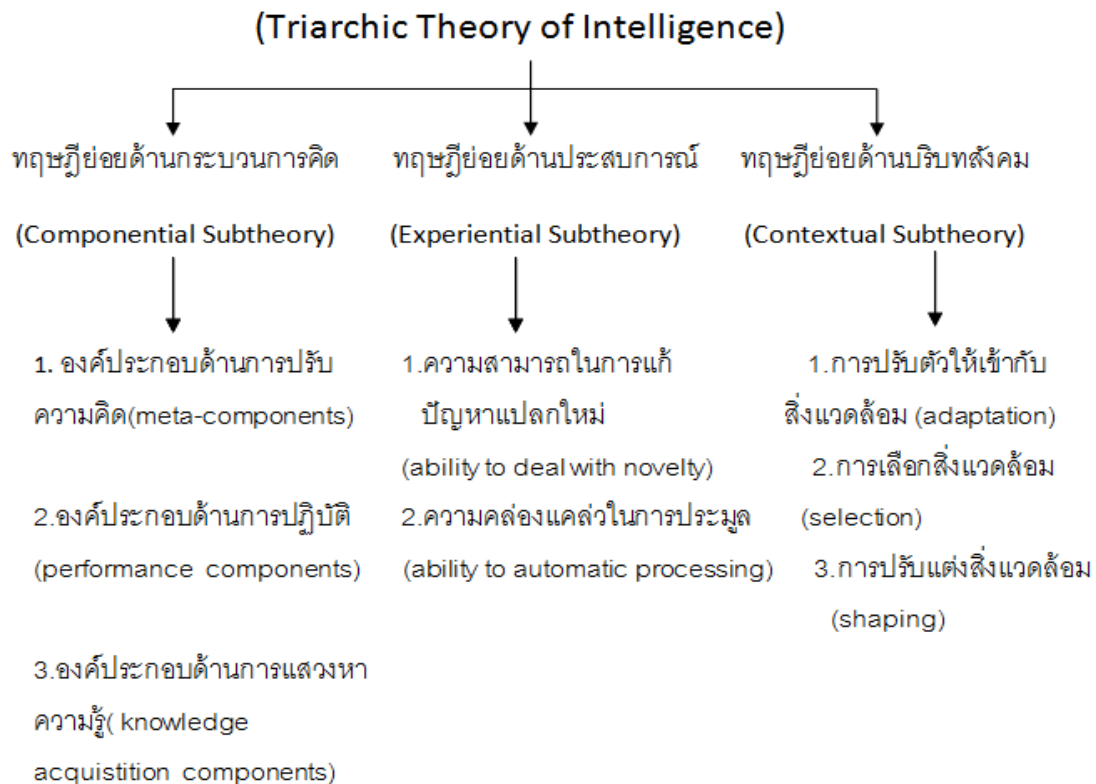
2.3 ทฤษฎีย่อยด้านกระบวนการคิด (Componential Subtheory) กล่าวถึงความสามารถทางเขาวนปัญญาที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการคิด หรือความสามารถในการเรียนรู้ข้อมูลข่าวสารใหม่ ๆ และเป็นการใช้การคิดวิเคราะห์เป็นกระบวนการพื้นฐานในการประมวลผลข้อมูลข่าวสารที่ทำให้เกิดพฤติกรรมทางปัญญาซึ่งครอบคลุมองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่

2.3.1 องค์ประกอบด้านการปรับความคิด (Meta-Components) เป็นกระบวนการคิดขั้นสูงในการวางแผน การควบคุม การตัดสินใจ การประเมิน และเป็นกระบวนการคิดสั่งการ ส่วนประกอบการคิดอื่น ๆ ว่าต้องทำอะไร ในขณะที่เดียวกันก็เป็นข้อมูลย้อนกลับจากองค์ประกอบด้านการคิดต่าง ๆ ว่ามีปัญหาในการแก้ปัญหาหรือการปฏิบัติอย่างไรบ้าง ตลอดจนการเลือกยุทธวิธีในการแก้ปัญหา

2.3.2 องค์ประกอบด้านการปฏิบัติ (Performance Components) เป็นกระบวนการลงมือปฏิบัติตามการตัดสินใจสั่งการ เป็นกระบวนการที่ต่อเนื่องจากองค์ประกอบด้านการปรับความคิด องค์ประกอบด้านการปรับความคิดและองค์ประกอบด้านการปฏิบัติเป็นกระบวนการที่เกิดควบคู่ไปด้วยกัน เพราะการคิดอย่างเดียวไม่เพียงพอในการแก้ปัญหา เนื่องจากเป็นเพียงการตัดสินใจ แต่ยังไม่มีการลงมือปฏิบัติ ส่วนการปฏิบัติอย่างเดียวก็ไม่เพียงพอในการแก้ปัญหา เพราะเป็นส่วนของการใช้กลวิธีในการแก้ปัญหา แต่ยังไม่ได้ตัดสินใจว่าจะใช้วิธีใด ดังนั้น จึงต้องอาศัยองค์ประกอบการคิดที่เหมาะสมช่วยองค์ประกอบด้านการปฏิบัติประกอบด้วยองค์ประกอบด้านการคิดย่อย ๆ ได้แก่ การเข้ารหัส การรวมและการเปรียบเทียบ การตอบสนองและการพัฒนาสติปัญญาในการแก้ปัญหา

2.3.3 องค์ประกอบด้านการแสวงหาความรู้ (Knowledge Acquisition Components) เป็นกระบวนการแสวงหาความรู้ และข้อมูลข่าวสารเพื่อเพิ่มพูนความรู้ใหม่ ซึ่งเป็นส่วนประกอบสำคัญของเขาวนปัญญา จึงต้องอาศัยกระบวนการคัดเลือก มีการเลือกข้อมูลเข้ารหัส การเลือก

วิธีการประมวลข้อมูลที่เกี่ยวข้องเพื่อให้เกิดภาพรวมที่ยอมรับได้ การเลือกวิธีการเปรียบเทียบข้อมูลที่ได้รับมา กับข้อมูลเดิมที่มีอยู่แล้ว เพื่อให้ได้ข้อมูลความรู้ใหม่ที่เหมาะสมเข้าไว้ในระบบความจำ



กล่าวโดยสรุป ในทัศนะของสตีเวนเบิร์กเชาวน์ปัญญาของบุคคลเกิดจากกระบวนการคิดแล้วแสดงออกมาเป็นพฤติกรรมที่บ่งบอกถึงการมีเชาวน์ปัญญาในรูปของการเรียนรู้ การปรับตัว และการแก้ปัญหาได้อย่างสร้างสรรค์ โดยสตีเวนเบิร์กได้อธิบายแนวคิดเกี่ยวกับเชาวน์ปัญญาด้วยการแบ่งองค์ประกอบต่าง ๆ ของเชาวน์ปัญญาออกเป็นทฤษฎีย่อย 3 ทฤษฎี ได้แก่ (1) ทฤษฎีย่อยด้านบริบทสังคม (Contextual Subtheory) กล่าวถึงความสามารถของบุคคลในการปรับตัวต่อสิ่งแวดล้อมเพื่อความอยู่รอด (2) ทฤษฎีย่อยด้านประสบการณ์ (Experiential Subtheory) กล่าวถึงความสามารถในการเผชิญกับสถานการณ์ใหม่หรืองานใหม่ แล้วแก้ปัญหาด้วยความคิดสร้างสรรค์ และ (3) ทฤษฎีย่อยด้านกระบวนการคิด (Componential Subtheory) กล่าวถึงความสามารถในการคิด การเรียนรู้ การแสวงหาความรู้ การวางแผนการทำงาน และการคิดยุทธวิธีในการแก้ปัญหา

2.1.2.3 ทฤษฎีเชาวน์ปัญญาประสาทวิทยา-จิตวิทยา (Neuro-Psychological Theory of Intelligence)

ศาสตร์ที่ศึกษาเกี่ยวกับสมอง และหาความสัมพันธ์ระหว่างสมองกับพฤติกรรม เรียกว่า “ประสาทวิทยา-จิตวิทยา” ในปัจจุบัน นักจิตวิทยา นักสรีรวิทยา แพทย์ และบุคลากรในสาขาที่เกี่ยวข้องต่างหันมาสนใจศึกษาวิจัยเรื่องที่เกี่ยวข้องกับศาสตร์นี้กันมากขึ้น โฮเวิร์ด การ์ดเนอร์ (Howard Gardner, 1983) ก็เป็นนักจิตวิทยาท่านหนึ่งที่สนใจในศาสตร์นี้เช่นกัน โดยเขาได้เสนอทฤษฎีเชาวน์ปัญญาที่มีแนวคิดพื้นฐานมาจากประสาทวิทยาและจิตวิทยาที่มีชื่อเรียกว่า “ทฤษฎีพหุปัญญา (Theory of Multiple Intelligence)” ขึ้น ในปี ค.ศ.1983 เขาได้เขียนหนังสือชื่อ “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” ซึ่งได้รับความนิยมเป็นอย่างมาก

ทฤษฎีพหุปัญญาเป็นนวัตกรรมใหม่ และกลายเป็นทฤษฎีที่กำลังมีอิทธิพลอย่างกว้างขวางในวงการศึกษานับตั้งแต่ปี คาร์ดเนอร์ (1993 : 88) อธิบายว่าในอดีตที่ผ่านมา เราจำกัดความหมายของคำว่า “เชาวน์ปัญญา (Intelligence)” อยู่เพียงความสามารถเพียงหนึ่งหรือสองด้าน ซึ่งมักจะเป็นความสามารถในการคิดหาเหตุผลเชิงตรรกะ และ/หรือความสามารถทางภาษา ซึ่งวัดโดยใช้แบบทดสอบมาตรฐาน และผลการวัดสามารถใช้เป็นดัชนีพยากรณ์ความสำเร็จในโรงเรียนของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี อย่างไรก็ตาม เมื่อผู้เรียนจบการศึกษา และออกไปประกอบอาชีพ ตลอดจนใช้ชีวิตส่วนตัวในสังคมแล้ว พบว่าผู้เรียนบางคนที่มีผลการเรียนดี และประสบความสำเร็จในโรงเรียนกลับไม่ประสบความสำเร็จในการทำงาน ที่เป็นเช่นนี้เพราะยังมีเชาวน์ปัญญาด้านอื่น ๆ อีกหลายด้านซึ่งเป็นองค์ประกอบในการประสบความสำเร็จของผู้เรียน ซึ่งคาร์ดเนอร์เชื่อว่าบุคคลแต่ละคนมีเชาวน์ปัญญาหลากหลายถึง 9 ด้านด้วยกัน ซึ่งอาจารย์เรียกว่า “พหุปัญญา (Multiple Intelligences)” และบุคคลทุกคนมีระดับความสามารถหรือเชาวน์ปัญญาในด้านต่าง ๆ เหล่านี้ในระดับหนึ่งแต่ไม่เท่ากัน และมีการผสมผสานความสามารถด้านต่าง ๆ แตกต่างกันไป คาร์ดเนอร์ยังเชื่อว่าเชาวน์ปัญญาเป็นสิ่งที่ไม่คงที่ และสามารถเปลี่ยนแปลงได้ เชาวน์ปัญญา 9 ด้านของคาร์ดเนอร์มีดังนี้ (ทิตานา แคมมณีและคณะ. 2544: 36-40, ประพันธ์ศิริ สุสุสารจ. 2551: 22-27, ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. 2553: 142-145)

1. เชาวน์ปัญญาด้านดนตรี (Musical Intelligence) เชาวน์ปัญญาด้านนี้ถูกควบคุมโดยสมองซีกขวา บุคคลที่มีเชาวน์ปัญญาด้านดนตรีจะมีความสามารถทางชีวภาพที่เป็นพื้นฐานสำคัญของการเป็นนักดนตรีมาแต่กำเนิด เช่น มีการตอบสนองหรือเคลื่อนไหวร่างกายเมื่อได้ยินเสียงดนตรี เล่นเครื่องดนตรีได้เร็ว ร้องเพลงและแยกเสียงได้ดี และเลียนแบบจังหวะได้ดี เป็นต้น ผู้ที่มีความสามารถด้านนี้มักประกอบอาชีพเป็น นักดนตรี นักร้อง ครูดนตรี นักแต่งเพลง นักจัดรายการเพลง ลิเก หมอลำ และผู้กำกับวงประสานเสียง เป็นต้น

2. เชาวน์ปัญญาด้านการเคลื่อนไหวร่างกายและกล้ามเนื้อ (Bodily Kinesthetic Intelligence) เชาวน์ปัญญาด้านนี้ถูกควบคุมโดยสมองส่วนที่เรียกว่าคอร์เท็กซ์ โดยด้านซ้ายควบคุมการเคลื่อนไหวของร่างกายซีกขวา และด้านขวาควบคุมการเคลื่อนไหวของร่างกายซีกซ้าย บุคคลที่มีเชาวน์ปัญญาด้านการเคลื่อนไหวร่างกายและกล้ามเนื้อมักค้นพบความสามารถของตนทันทีที่ได้เข้าไปอยู่ในเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการเคลื่อนไหวนั้น ๆ โดยยังไม่ทันได้รับการฝึกฝนอย่างจริงจัง บุคคลเหล่านี้มีความสามารถในการเล่นกีฬา เคลื่อนไหวร่างกายได้ดี คล่องแคล่วว่องไว ชอบเรียนรู้ด้วยการกระทำ และแสดงท่าทางหรือสาธิตได้ดี และผู้ที่มีความสามารถด้านนี้มักประกอบอาชีพเป็นนักกายภาพบำบัด นักกีฬา นักกายกรรม ดาราภาพยนตร์ ครูพลศึกษา เจ้าหน้าที่ป่าไม้ ช่างไม้ ช่างเครื่องยนต์ เป็นต้น

3. เชาวน์ปัญญาด้านการใช้เหตุผลเชิงตรรกะและคณิตศาสตร์ (Logical Mathematical Intelligence) บุคคลที่มีเชาวน์ปัญญาด้านการใช้เหตุผลเชิงตรรกะและคณิตศาสตร์มีความถนัดและความสามารถทางด้านตัวเลข การเงิน บัญชี สถิติ มีระเบียบแบบแผน ชอบกิจกรรมการคิดที่ต้องใช้สมอง คิดเป็นระบบ มีทักษะในการใช้เหตุผล และเข้าใจสิ่งที่เป็นนามธรรมได้ดี ผู้ที่มีความสามารถด้านนี้มักประกอบอาชีพเป็น นักบัญชี นักคณิตศาสตร์ นักสถิติ นักวิจัย นักบริหารจัดการนักเศรษฐศาสตร์ และครูวิทยาศาสตร์ เป็นต้น

4. เชาวน์ปัญญาด้านภาษา (Linguistic Intelligence) บุคคลที่มีเชาวน์ปัญญาด้านภาษามีความถนัดและความสามารถในการใช้ภาษาพูด ภาษาเขียน การเรียบเรียงประโยค มีความเข้าใจความหมายของภาษาต่าง ๆ ได้ดี จดจำเก่ง แต่งเรื่องและเล่าเรื่องได้ดี และใช้ภาษาในการแสดงความคิดได้ดี ผู้

ที่มีความสามารถด้านนี้มักประกอบอาชีพเป็น นักประพันธ์ นักกฎหมาย นักการทูต นักพูด พิธีกร กวี ครูสอนภาษา นักเจรจาต่อรอง และนักหนังสือพิมพ์ เป็นต้น

5. เชาวนปัญญาด้านมิติสัมพันธ์ (Spatial Intelligence) เชาวนปัญญาด้านนี้ถูกควบคุมโดยสมองซีกขวา บุคคลที่มีเชาวนปัญญาด้านมิติสัมพันธ์มีความสามารถทางการวาดภาพ ออกแบบคิดประดิษฐ์ ทำแผนที่ แผนที่ ตกแต่ง ถ่ายภาพยนตร์ และรับรู้เกี่ยวกับพื้นที่และระยะของพื้นที่ได้ดี ผู้ที่มีความสามารถด้านนี้มักประกอบอาชีพเป็นนักประดิษฐ์ นักปั้น นักวาดรูป นักบิน สถาปนิก มณฑนากร สไตลิสต์ นักวางผังเมือง และนักสำรวจ เป็นต้น

6. เชาวนปัญญาด้านความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น (Interpersonal Intelligence) เชาวนปัญญาด้านนี้ถูกควบคุมโดยสมองส่วนหน้า บุคคลที่มีเชาวนปัญญาด้านการเข้ากับผู้อื่นหรือการมีมนุษยสัมพันธ์มีความถนัด และความสามารถในการให้บริการ ต้อนรับ สื่อสาร การเข้าสังคม ช่วยแนะนำดูแล เห็นอกเห็นใจ เอื้ออาทร และรับรู้ถึงความรู้สึก อารมณ์ ความคิด และความต้องการของผู้อื่นได้ดี ชอบอยู่กับผู้อื่นมากกว่าที่จะอยู่คนเดียว ผู้ที่มีความสามารถด้านนี้มักประกอบอาชีพเป็น ผู้บริหาร ผู้จัดการ นักแนะแนว นักจิตวิทยา นักสังคมสงเคราะห์ นักอาสาสมัคร นักประชาสัมพันธ์ นักการตลาด ผู้ประสานงาน ผู้นำกิจกรรม พยาบาล และครู เป็นต้น

7. เชาวนปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง (Intrapersonal Intelligence) บุคคลที่มีเชาวนปัญญาด้านการเข้าใจตนเองมีความสามารถในการตัดสินใจทำงานตามลำพัง พยายามเข้าใจตนเอง รู้จักระดับขอบเขตอารมณ์ของตน รู้จุดอ่อนและจุดแข็งของตน ต้องการความเป็นส่วนตัว มีแรงจูงใจภายในสูง มีรูปแบบการดำเนินชีวิตเป็นของตนเอง มีชีวิตชีวา และมักประกอบอาชีพเป็นนักปรัชญา นักคิด นักวิจารณ์ นักเขียน นักจิตวิทยา ผู้สอนศาสนา ครู และผู้ประกอบการ เป็นต้น

8. เชาวนปัญญาด้านความเข้าใจในธรรมชาติ (Naturalist Intelligence) บุคคลที่มีเชาวนปัญญาด้านความเข้าใจในธรรมชาติมีความสามารถในการรู้จักสัตว์ พืช และสิ่งต่าง ๆ รอบตัวใส่ใจในธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม เข้าใจและรู้ถึงพฤติกรรม ความต้องการ และลักษณะนิสัยของสัตว์ และชอบเลี้ยงสัตว์เลี้ยง ผู้ที่มีความสามารถด้านนี้มักประกอบอาชีพเป็น นักพฤกษศาสตร์ สัตว์แพทย์ นักท่องเที่ยวเชิงธรรมชาติ นักอนุรักษ์วิทยา นักสมุทรศาสตร์ ชาวสวน ชาวไร่ และชาวนา เป็นต้น

9. เชาวนปัญญาด้านอัตถวายนิยม/จิตนิยม หรือการดำรงคงอยู่ของชีวิต (Existential Intelligence) เชาวนปัญญาด้านนี้เป็นเชาวนปัญญาด้านสุดท้ายที่การ์ดเนอร์นำเสนอในปี ค.ศ. 1999 ในหนังสือชื่อ “Intelligence Reframed” และสรุปว่าเป็นเชาวนปัญญาในปี ค.ศ. 2004 ในหนังสือ “Changing Minds” บุคคลที่มีเชาวนปัญญาด้านอัตถวายนิยม/จิตนิยม หรือการดำรงคงอยู่ของชีวิตมีความไวและความสามารถในการจับประเด็น – คำถามที่เกี่ยวกับการดำรงอยู่ของมนุษย์ สามารถรับรู้บทบาทและการดำรงคงอยู่ของตนเอง เข้าใจสัจธรรมของโลกและชีวิต มีความเข้าใจความสัมพันธ์ของร่างกาย จิตใจ และจิตวิญญาณ และมีการตื่นตัวในการแสดงออกในสถานการณ์บางอย่าง ในการเข้าใจวัฒนธรรม และแสดงออกในด้านอารมณ์ สังคม และจริยธรรม

กล่าวโดยสรุป การ์ดเนอร์เชื่อว่าบุคคลแต่ละคนมีเชาวนปัญญาหลากหลายถึง 9 ด้าน ซึ่งรวมเรียกว่า “พหุปัญญา (Multiple Intelligences)” บุคคลที่มีเชาวนปัญญาสูงด้านใดด้านหนึ่งอาจจะมีความเชาวนปัญญาต่อยในอีกด้านหนึ่งได้ จะไม่มีใครที่มีเชาวนปัญญาสูงหรือต่ำในทุก ๆ ด้าน แต่เชาวนปัญญาทั้ง 9 ด้านสามารถพัฒนาและฝึกฝนได้ ทฤษฎีพหุปัญญาเป็นทฤษฎีที่กำลังมีอิทธิพลอย่างกว้างขวางในวงการศึกษานี้ในปัจจุบัน โดยเฉพาะการปฏิรูปการศึกษาทุกระดับและทุกสาขาวิชา โดยเน้นการพัฒนาศักยภาพผู้เรียนในทุก ๆ ด้าน

3.1.3.1 การวัดเชาวน์ปัญญา

เราทราบกันดีว่าบุคคลมีความแตกต่างกันทางเชาวน์ปัญญามานานแล้ว แต่นักจิตวิทยา นักวัดผล และนักวิทยาศาสตร์สามารถสร้างเครื่องมือที่เป็นวิทยาศาสตร์ขึ้นมาวัดและประเมินผลได้จริง ๆ เป็นเวลาประมาณ 100 กว่าปีมานี้เอง นักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียงหลายท่านได้ศึกษาค้นคว้าการวัดเชาวน์ปัญญาไว้มากมาย ซึ่งพอสรุปเฉพาะที่สำคัญ ๆ ดังนี้

1. เซอร์ ฟรานซิส แกลตัน (Sir Francis Galton. 1822 - 1911) นักชีววิทยาชาวอังกฤษ เป็นบุคคลแรกที่พยายามใช้วิธีการทดสอบเข้าช่วยในการวัดเชาวน์ปัญญา เขาสนใจเรื่องกรรมพันธุ์มาก เขาต้องการที่จะวัดคุณลักษณะของคนที่เกี่ยวข้องกันทางสายโลหิต และคนที่ไม่เกี่ยวข้องกันทางสายโลหิต โดยสร้างเครื่องมือที่สามารถวัดลักษณะทางกายและจิตใจที่เรียกว่า “Galton Bar” ซึ่งสามารถวัดลักษณะใหญ่ ๆ ได้ 3 ประเภท คือ

- 1) ความเร็วในการมองเห็น (Keeness of Vision)
- 2) ความเร็วในการได้ยิน (Keeness of Hearing)
- 3) การประสานงานกันของอวัยวะต่าง ๆ (Motor Coordination)

ในการทดสอบเขาพบว่า บุคคลที่เกี่ยวข้องกันทางสายโลหิตมีลักษณะคล้ายคลึงกัน เช่น พ่อแม่กับลูก พี่กับน้อง ลูกพี่ลูกน้อง คู่ฝาแฝด เป็นต้น

2. อัลเฟรด บิเนท์ (Alfred Binet. 1857-1911) นักจิตวิทยาชาวฝรั่งเศสเป็นบุคคลที่ได้รับการยกย่องว่าเป็น “บิดาแห่งเชาวน์ปัญญา” เพราะเป็นผู้ริเริ่มสร้างแบบทดสอบวัดเชาวน์ปัญญาอย่างจริงจังขึ้นเป็นคนแรก ในปี ค.ศ.1904 กระทรวงศึกษาธิการฝรั่งเศสได้ขอให้บิเนท์หาวิธีการคัดแยกเด็กที่มีปัญหาเรียนไม่ทันเพื่อนในชั้นออกไป ดังนั้น เขาจึงสร้างแบบทดสอบเพื่อวัดความสามารถของเด็กในการรู้จักใช้เหตุผล การตัดสินใจ และความเข้าใจขึ้นมา

ต่อมาในปี ค.ศ. 1905 อัลเฟรด บิเนท์ (Alfred Binet) และธีโอดอร์ ซีมอง (Theodore Simon) ได้ร่วมมือกันสร้างแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาขึ้น โดยอาศัยเค้าโครงเดิมจากแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาของบิเนท์ในปี ค.ศ. 1904 นั้น แล้วปรับปรุงให้ดียิ่งขึ้น และให้ชื่อว่า “บิเนท์ – ซีมอง สเกล” (Binet – Simon Scale) แบบทดสอบชุดนี้สามารถวัดลักษณะต่าง ๆ ทางเชาวน์ปัญญา โดยเฉพาะอย่างยิ่งเน้นหนักทางด้าน การตัดสินใจ ความเข้าใจในสิ่งต่าง ๆ และความมีเหตุผล

ในปี ค.ศ. 1916 เลวิส เอ็ม เทอร์แมน (Lewis M. Terman) ศาสตราจารย์แห่งมหาวิทยาลัยสแตนฟอร์ด (Stanford University) ได้นำแบบทดสอบชุดบิเนท์-ซีมองของปี ค.ศ. 1905 ไปดัดแปลงแก้ไข โดยให้ชื่อแบบทดสอบนี้ว่า “แบบทดสอบ สแตนฟอร์ด-บิเนท์” (Stanford-Binet Intelligence Scale) เพื่อเป็นเกียรติแก่มหาวิทยาลัยสแตนฟอร์ดและแก่บิเนท์ ซึ่งแบบทดสอบชุดนี้ได้รับการยกย่องว่ามีประสิทธิภาพในการวัดสูงมาก มีชื่อเสียง และมีผู้นิยมใช้กันแพร่หลายไปทั่วโลกเป็นฉบับแรก

แบบทดสอบทั้งหมดดังกล่าวข้างต้น จะใช้อายุสมอง (Mental Age) เป็นเกณฑ์ในการเปรียบเทียบ ผลที่ได้จากการนำเอาข้อสอบเชาวน์ปัญญาชุด บิเนท์-ซีมองออกทดสอบใช้หลาย ๆ ครั้งนั้น นอกจากจะได้รับประโยชน์ในการปรับปรุงข้อสอบให้มีประสิทธิภาพสูงขึ้นเรื่อย ๆ ดังกล่าวแล้ว ยังช่วยให้ค้นพบข้อมูลที่ทำให้สามารถสรุปได้ว่า

“อายุสมอง (Mental Age หรือเขียนย่อว่า M.A.) ของบุคคลจะหยุดชะงัก เมื่ออายุประมาณ 15 หรือ 16 ปี นั่นคือ อัตราพัฒนาการทางด้านเชาวน์ปัญญาของบุคคลจะหยุดชะงักเมื่ออายุประมาณ 15 หรือ 16 ปี หรือกล่าวได้ว่าอายุสมองมีค่าสูงสุดได้เพียง 15 หรือ 16 เท่านั้น”

3. วิลเลียม สเตอร์น (กมลรัตน์ หล้าสูงษ์. 2528 : 67 ; อ้างอิงมาจาก William Stern. ม.ป.ป) นักจิตวิทยาชาวเยอรมัน มีความเห็นว่าการรู้อายุสมอง (Mental Age) แต่เพียงอย่างเดียว ไม่ช่วยบอกให้เราทราบแน่ชัดว่า บุคคลนั้นฉลาดหรือโง่ อายุสมองจะบอกได้แต่เพียงว่า บุคคลหนึ่งมีความสามารถทางสมองเท่ากับระดับปกติวิสัย (Norms) ของคนอายุเท่าใด จนกว่าจะได้เทียบกับอายุจริง (Chronological Age เขียนย่อว่า C.A.) เสียก่อน สเตอร์นจึงเป็นบุคคลแรกที่บัญญัติศัพท์คำว่า “ระดับเขาวนปัญญาหรือเกณฑ์ภาคเขาวน” (Intelligence Quotient เขียนย่อว่า I.Q.) ขึ้นโดยกำหนดว่า

$$\text{เกณฑ์ภาคเขาวน (I.Q.)} = \frac{\text{อายุสมอง (M.A.)}}{\text{อายุจริง (C.A.)}} \times 100$$

ดังนั้น เด็กอายุ 8 ขวบ ที่มีอายุสมอง 10 ขวบ จะมี

$$\text{I.Q.} = \frac{10}{8} \times 100 = 125$$

4. เดวิด เวคสเลอร์ (David Wechsler. 1939) จิตแพทย์ชาวอเมริกัน ได้ทำการสร้างแบบทดสอบเขาวนปัญญาสำหรับผู้ใหญ่ขึ้น และได้จัดพิมพ์ในปี ค.ศ.1939 ให้ชื่อว่า “เวคสเลอร์ เบลเลวูสเกล” (Wechsler Bellevue Scale) ได้รับความนิยมนอย่างกว้างขวาง มีการนำไปใช้อย่างแพร่หลาย ทั้งนี้เพราะแบบทดสอบของบิเนตที่ใช้กับผู้ใหญ่นั้นไม่ค่อยเหมาะสมนัก จึงไม่เป็นที่นิยมใช้ในผู้ใหญ่เท่าของเวคสเลอร์

ต่อมาเวคสเลอร์ก็ได้ทำการปรับปรุงแบบทดสอบชุดนี้ขึ้น เป็นอีกชุดหนึ่งใช้สำหรับวัดเขาวนปัญญาในเด็ก และในขณะเดียวกันก็ปรับปรุงแก้ไขแบบทดสอบสำหรับผู้ใหญ่ด้วย

ดังนั้น แบบทดสอบของเวคสเลอร์ที่นิยมใช้อยู่ในปัจจุบันจึงมีอยู่สองชุด คือ ชุดสำหรับเด็ก ซึ่งอายุไม่เกิน 15 ปี เรียกว่า วิสค์ (WISC ย่อมาจาก Wechsler Intelligence Scale for Children) ซึ่งจัดพิมพ์ขึ้นในปี ค.ศ. 1949 และชุดสำหรับผู้ใหญ่ซึ่งอายุตั้งแต่ 16 ปีขึ้นไป เรียกว่า เวส (WAIS ย่อมาจาก Wechsler Adult Intelligence Scale) ซึ่งปรับปรุงจากฉบับแรกในปี ค.ศ. 1939 และได้จัดพิมพ์ครั้งสุดท้ายในปี ค.ศ. 1955

3.1.3.2 แบบทดสอบเขาวนปัญญา

แบบทดสอบเขาวนปัญญาในปัจจุบันแบ่งออกเป็น 2 ประเภทคือ

1. แบบทดสอบเป็นรายบุคคล (Individual Testing) เป็นแบบทดสอบที่ใช้สอบเพียงครั้งละหนึ่งคน แบบทดสอบชนิดนี้มักมีรายละเอียดในการทดสอบค่อนข้างยุ่งยากและซับซ้อน ดังนั้น ผู้ทดสอบจึงต้องมีทักษะและความเชี่ยวชาญ โดยต้องได้รับการฝึกฝนมาเป็นอย่างดี แบบทดสอบเขาวนปัญญาประเภทนี้ที่นิยมใช้กันอยู่ในปัจจุบันได้แก่ แบบทดสอบสแตนฟอร์ด-บิเนต (Stanford-Binet Scale) และแบบทดสอบของเวคสเลอร์ (Wechsler Scale)

1.1 แบบทดสอบสแตนด์ฟอร์ด-บินเน็ต (Stanford-Binet Scale) มีลักษณะ 4 ประการ

คือ

ลักษณะที่ 1 จัดเป็นสเกล (Scale) คือ แบบทดสอบจะจัดไว้เป็นกลุ่ม ๆ เรียงจากง่ายไปหายาก คะแนนของผู้รับการทดสอบจะมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับความสามารถที่เขาจะแก้ปัญหาได้ โดยมีได้ คำนี้ว่าจะแก้ปัญหาได้รวดเร็วและคล่องแคล่วเพียงใด ข้อปัญหาของแบบทดสอบนี้ได้จัดกลุ่มเป็นแต่ละระดับอายุ เช่น ข้อปัญหาในระดับอายุ 8 ขวบ จะมีเด็กอายุ 8 ขวบจำนวนมากที่ตอบได้ แต่มีเด็กอายุ 7 ขวบจำนวนน้อยที่ตอบได้ ดังนั้น แบบทดสอบนี้จึงสร้างขึ้นเพื่อวัดความมองทางสมอง

ลักษณะที่ 2 วัดความสามารถรวมๆ (Global Ability) มากกว่าที่จะวัดความสามารถทางด้านใดด้านหนึ่งโดยเฉพาะ (Separate Special Abilities)

ลักษณะที่ 3 การทดสอบเป็นรายบุคคล (Individual Testing) แบบทดสอบนี้สร้างขึ้นมาเพื่อทำการทดสอบกับผู้รับการทดสอบครั้งละเพียงหนึ่งคนเท่านั้น และทั้งนี้ต้องใช้ผู้ดำเนินการสอบที่มีทักษะมาก เพราะผู้ดำเนินการสอบจะต้องทำให้การทดสอบเป็นไปตามคำชี้แจงของแบบทดสอบทุกประการ แม้แต่การใช้คำพูดอธิบายให้ผู้รับการทดสอบฟัง และผู้ดำเนินการสอบจะต้องสร้างบรรยากาศของการทดสอบให้ดีขึ้น ดังนั้น ผู้ดำเนินการทดสอบจึงจำเป็นต้องเป็นบุคคลที่ได้รับการฝึกฝนมาแล้วเป็นอย่างดี มิใช่ผู้ใดก็จะสามารถใช้แบบทดสอบนี้ได้

ลักษณะที่ 4 การให้คะแนนใช้เกณฑ์เทียบอายุ (Age Norms) คะแนนจากการตอบแบบทดสอบอยู่ในรูปอายุสมอง (Mental Age เขียนย่อว่า M.A.) และค่าของเขาวรรณปัญญาเรียกว่าเกณฑ์ภาคเขาวรรณ (I.Q.) ซึ่งหาได้จากการนำเอาอายุสมองที่คำนวณได้เปรียบเทียบกับขนาดของ I.Q. จากเกณฑ์อายุจริง การใช้เกณฑ์นี้ปรับปรุงมาจากวิธีการหาค่า I.Q.

$$\text{โดยใช้สูตร } I.Q. = \frac{\text{อายุสมอง (M.A.)}}{\text{อายุจริง (C.A.)}} \times 100$$

แบบทดสอบสแตนด์ฟอร์ด-บินเน็ต ได้จัดข้อปัญหาเป็นชุด ๆ ตามระดับอายุ โดยเริ่มจากชุดของระดับอายุ 2 ขวบ ไปจนถึงระดับผู้ใหญ่ตอนปลาย ในการทำแบบทดสอบสแตนด์ฟอร์ด-บินเน็ตนั้น ไม่มีผู้รับการทดสอบคนใดเลยที่จะได้ทำทุก ๆ ปัญหาที่มีอยู่ ผู้รับการทดสอบแต่ละคนต่างก็จะได้รับการทดสอบจากแบบทดสอบที่อยู่ในระดับอายุที่เหมาะสมกับความสามารถของเขาเท่านั้น ในการทดสอบกับเด็ก ๆ นั้นจะใช้เวลาไม่เกิน 40 นาที และไม่เกินหนึ่งชั่วโมงครึ่งสำหรับการทดสอบกับผู้ใหญ่

การแปลความหมายของค่า I.Q. ที่ได้จากการทดสอบแบบทดสอบสแตนด์ฟอร์ด-บินเน็ตเทอร์แมน (Terman) ได้ศึกษาาระดับเขาวรรณปัญญาของคน โดยศึกษาจากกลุ่มตัวอย่างชาวอเมริกันทั้งเด็กและผู้ใหญ่จำนวน 2,904 คน ปรากฏผลดังแสดงในตาราง 1 ดังนี้

ตาราง 1 แสดงผลการศึกษาระดับความสามารถของเทอร์แมน

I.Q.	ประเภท	ความสามารถ	จำนวนคน (ร้อยละ)
140 ขึ้นไป	ฉลาดมาก หรืออัจฉริยะ (Very Superior or Genius)	จบปริญญาเอกได้เร็ว และเป็นบุคคลชั้นนำของโลก	0 - 1
120-139	ฉลาด (Superior)	จบปริญญาโท จบปริญญาเอก	11
110 -119	ฉลาดกว่าปกติ (High Average)	จบปริญญาตรี	18
90 -109	ฉลาดระดับปกติหรือปานกลาง (Normal or Average)	จบมัธยมศึกษาตอนปลาย โอกาสจะจบวิทยาลัยพอ ๆ กันกับโอกาสที่จะไม่จบ	46
80 - 89	ต่ำกว่าระดับปกติ (Low Average)	โอกาสเรียนจบพอ ๆ กันกับโอกาสที่จะไม่จบ	15
70 - 79	โง่ (Borderline)	จบชั้นประถมและอาจเรียนถึงมัธยมได้บ้าง	6
69 ลงมา	ปัญญาอ่อน (Mentally Retarded)	โอกาสจบชั้นประถมน้อยมาก ทำงานบ้านได้ และจนถึงกับช่วยเหลือตัวเองไม่ได้เลย	3

2. แบบทดสอบของเวคสเลอร์ (Wechsler Scale)



ภาพ 3.5 เดวิด เวคสเลอร์ ผู้สร้างแบบทดสอบเชาวน์ปัญญา WISC และ WAIS (ที่มา : Weiten. 1989)

แบบทดสอบเชาวน์ปัญญาชุดนี้สร้างขึ้นโดยเดวิด เวคสเลอร์ (David Wechsler) จิตแพทย์ชาวอเมริกัน จุดประสงค์ครั้งแรกเพื่อใช้ทดสอบเชาวน์ปัญญาของคนไข้ในโรงพยาบาลโรคจิต ซึ่งส่วนมากเป็นผู้ใหญ่มากกว่าเด็ก เวคสเลอร์ทำการสร้างแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาสำหรับผู้ใหญ่ขึ้นและจัดพิมพ์ในปี ค.ศ. 1939 ซึ่งแบบทดสอบชุดนี้มีชื่อเรียกว่า “The Wechsler Bellevue Intelligence Scale” และได้นำไปใช้อย่างกว้างขวาง

ต่อมาเวคสเลอร์ได้ทำการปรับปรุงแบบทดสอบชุดนี้ขึ้นเป็นอีกชุดหนึ่งใช้สำหรับวัดเชาวน์ปัญญาของเด็ก และในขณะเดียวกันก็ทำการปรับปรุงแก้ไขแบบทดสอบสำหรับผู้ใหญ่ด้วย และในปี ค.ศ. 1960 เวคสเลอร์ได้สร้างแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาขึ้นอีกฉบับหนึ่งเป็นฉบับล่าสุดใช้กับเด็กอายุระหว่าง 4 - 6 ขวบ ครึ่ง ดังนั้น สรุปได้ว่าแบบทดสอบของเวคสเลอร์มีทั้งหมด 3 ชุด คือ (1) WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) ใช้สำหรับผู้ใหญ่อายุตั้งแต่ 15 ปี ขึ้นไป (2) WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) ใช้สำหรับเด็กอายุไม่เกิน 15 ปี และ (3) WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) ใช้สำหรับเด็กเล็กที่มีอายุระหว่าง 4 - 6 ขวบครึ่ง

ก. ลักษณะของแบบทดสอบเวคสเลอร์

แบบทดสอบเวคสเลอร์ทั้ง 3 ชุด ที่สร้างขึ้นมีลักษณะของตัวแบบทดสอบเหมือนกันคือ

1. ข้อคำถามหรืองานที่ให้ทำจัดเป็นกลุ่มตามลักษณะที่ทำการวัด นั่นคือข้อปัญหาใด ๆ ที่ใช้วัดความสามารถเดียวกันจะจัดรวมเข้าเป็นชุดแบบทดสอบเดียวกัน มีได้จัดเป็นชุดตามระดับอายุ อย่างเช่นของบิเนท์ เช่น ชุดเลขคณิต และชุดการสร้างรูปจากลูกบาศก์ (Block Design) เป็นต้น
2. แบบทดสอบนี้วัดความสามารถใหญ่ ๆ 2 ด้าน คือ ความสามารถทางด้านภาษา (Verbal Ability) และความสามารถทางการปฏิบัติ (Performance Ability) ซึ่งความสามารถแต่ละด้านนั้น ประกอบด้วยชุดแบบทดสอบย่อยหลายชุด

การแปลความหมายของ I.Q.

จากค่าของ I.Q. หรือระดับเชาวน์ปัญญาที่ได้จากแบบทดสอบของเวคสเลอร์นั้น สามารถแปลความหมายได้ดังตาราง 2

ตาราง 2 แสดงการแบ่งระดับเชาวน์ปัญญาของแบบทดสอบเวคสเลอร์

I.Q.	ประเภท	จำนวนคน (ร้อยละ)
130 ขึ้นไป	ฉลาดมาก (Very Superior)	2.2
120 - 129	ฉลาด (Superior)	6.7
110 - 119	ค่อนข้างฉลาด (Bright Normal)	16.1
90 - 109	ปกติหรือปานกลาง (Normal or Average)	50.0
80 - 89	ค่อนข้างโง่ (Dull Normal)	16.1
70 - 79	โง่ (Borderline)	6.7
ต่ำกว่า 69	ปัญญาอ่อน (Mental Retarded)	2.2

ในการแปลความหมายของระดับเชาวน์ปัญญา (I.Q.) นั้น ผู้สร้างแบบทดสอบแต่ละคน ต้องหามาตรฐานการทดสอบ และกำหนด I.Q. ที่ชี้ไปถึงความสามารถทางเชาวน์ปัญญาของแบบทดสอบที่ตนสร้างขึ้น ดังนั้น ระดับเชาวน์ปัญญาของการทดสอบแบบหนึ่งอาจแตกต่างจากระดับเชาวน์ปัญญาของการทดสอบอีกแบบหนึ่งได้ ขึ้นอยู่กับวิธีคิดคำนวณที่ผู้สร้างแบบทดสอบตั้งจุดประสงค์ว่าต้องการทดสอบความสามารถในลักษณะใด

2. แบบทดสอบเป็นกลุ่ม (Group Testing) แบบทดสอบประเภทนี้สร้างขึ้นเพื่อใช้ทดสอบกับผู้รับการทดสอบมากกว่า 1 คนขึ้นไป ผู้ทดสอบที่ใช้แบบทดสอบประเภทนี้ ไม่ต้องได้รับการฝึกฝนมากเท่ากับแบบทดสอบเป็นรายบุคคล ที่มาของการสร้างแบบทดสอบประเภทนี้สืบเนื่องมาจากในปี ค.ศ.1917 เมื่อสหรัฐอเมริกาเข้าร่วมสงครามโลกครั้งที่ 1 และกองทัพสหรัฐอเมริกาที่มีความจำเป็นจะต้องหาเครื่องมือในการวัดเชาวน์ปัญญาของทหารใหม่ เพื่อคัดเลือกเข้ารับการอบรมและเข้าประจำในกรมกองต่าง ๆ ด้วยเหตุนี้สมาคมจิตวิทยาแห่งสหรัฐอเมริกา (American Psychological Association) จึงจัดตั้งคณะกรรมการเพื่อสร้างแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาที่สามารถใช้ทดสอบครั้งละมาก ๆ แบบทดสอบที่สร้างขึ้นมี 2 ชุด ดังนี้

2.1 แบบทดสอบ Army Alpha

แบบทดสอบฉบับนี้มีลักษณะคล้ายคลึงความสามารถทางภาษา (Verbal) ของแบบทดสอบของเวคสเลอร์ เพราะใช้กับผู้ที่สามารถอ่านออกเขียนได้ ประกอบด้วยแบบทดสอบย่อย 8 ฉบับ แต่ละฉบับจะเรียงคำถามจากข้อที่ง่ายที่สุดจนถึงข้อที่ยากที่สุด โดยจำกัดเวลาในการทำ ผู้ทดสอบต้องพยายามทำให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ ซึ่งแบบทดสอบมีรายละเอียดดังนี้

(1) การปฏิบัติตามคำสั่งของผู้ทดสอบ (Following Directions) เช่น มีวงกลมอยู่ 4 วง แต่ละวงมีหมายเลขกำกับอยู่ จงขีดเส้นจากวงที่ 1 ถึงวงที่ 4 ให้ผ่านด้านบนของวงที่ 2 และผ่านด้านล่างของวงที่ 3 เป็นต้น

(2) ปัญหาทางคณิตศาสตร์ (Arithmetic Problems) เป็นเลขคิดในใจ 20 ข้อ มีเวลาคิดข้อละ 15 วินาที เช่น คน 3 คน ชุดท่อระบายน้ำยาว 90 ฟุต เสร็จภายใน 3 วัน ถ้าต้องการให้เสร็จภายในครึ่งวันจะต้องใช้คนกี่คน

(3) การตัดสินใจที่เหมาะสม (Practical Judgment) เป็นข้อสอบที่วัดความสำนึกทั่ว ๆ ไป เช่น ถามว่า “เหตุใดข้าวสาลีจึงใช้เป็นอาหารได้ดีกว่าข้าวโพด”

(4) คำเหมือนและคำตรงกันข้าม (Synonym–Antonym) เป็นการพิจารณาว่าคำ 2 คำที่เข้าคู่กันนั้นมีความหมายเหมือนกันหรือต่างกัน คำถามมีอยู่ 40 คู่ ให้เวลา 90 นาที

(5) จัดเรียงประโยคให้ถูกต้อง (Disarranged Sentences) เป็นการวัดความถูกต้องและรวดเร็วในการจัดเรียงคำที่สลับไว้ให้เป็นประโยคที่สมบูรณ์ คำถามมีอยู่ 24 คู่ ให้เวลาทำ 2 นาที

(6) ต่ออนุกรมตัวเลข (Number Series Completion) เป็นการเติมอนุกรมตัวเลข 20 ข้อ ให้เวลาทำ 3 นาที

(7) อุปมาอุปไมย (Analogies) เป็นการเปรียบเทียบเชิงเหตุผล มีอยู่ 40 ข้อ ให้เวลาทำ 3 นาที

(8) ความรู้ทั่วไป (General Information) เป็นการถามเกี่ยวกับความรู้ทั่วไปที่ผู้ใหญ่ควรทราบ คำถามมีอยู่ 40 ข้อ ให้เวลาทำ 4 นาที

2.2 แบบทดสอบ Army Beta

แบบทดสอบฉบับนี้มีลักษณะคล้ายกับความสามารถทางการปฏิบัติ (Performance) ของแบบทดสอบของเวคสเลอร์ เพราะใช้กับผู้ที่มีความสามารถอ่านและเขียนได้น้อยหรือไม่ได้เลย ประกอบด้วยแบบทดสอบย่อย 7 ฉบับ ดังนี้

(1) เขาวงกต (Maze)

(2) นับจำนวนแท่งไม้ (Cube Analysis)

(3) ต่ออนุกรมของ X และ O (X–O Series)

(4) จัดตัวเลขให้คู่กับสัญลักษณ์ที่กำหนดให้ (Digit Symbol)

(5) ต่ออนุกรมตัวเลข (Number Checking) ให้พิจารณาอนุกรมตัวเลขตั้งแต่ 3 ตัว ถึง 11 ตัว ซึ่งจัดเป็นคู่ ๆ ว่าคู่ใดมีตัวเลขเหมือนกัน

(6) เติมภาพให้สมบูรณ์ (Fictorial Completion)

(7) ชีตเส้นแสดงชิ้นส่วนต่าง ๆ รวมกันเป็นทรงเรขาคณิตได้อย่างไร (Geometric Construction)

แบบทดสอบเชาวน์ปัญญาประเภททดสอบเป็นกลุ่มทั้งสองฉบับนี้ได้รับการปรับปรุงอยู่หลายครั้ง และมีการนำไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างต่าง ๆ และได้ผลเป็นที่น่าพอใจ ในปัจจุบันแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาทั้งประเภททดสอบเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่มต่างก็ได้รับการปรับปรุงจนสามารถนำไปใช้วัดเชาวน์ปัญญาของบุคคลได้ทุกระดับการศึกษา เพศ และความสามารถในการอ่านและเขียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ แต่สิ่งที่จะต้องพึงระวัง คือผู้ที่นำแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาไปใช้จะต้องได้รับการฝึกฝนเป็นอย่างดี และต้องเลือกใช้แบบทดสอบให้สอดคล้องกับจุดประสงค์ของแบบทดสอบแต่ละฉบับ

1.3 แบบทดสอบที่แบ่งตามวัฒนธรรม

เนื่องจากแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาของบิเนต์และเวคสเลอร์ เป็นแบบทดสอบที่มีความลำเอียงทางด้านวัฒนธรรมของผู้รับการทดสอบ เพราะการตอบแบบทดสอบทั้งสอง ผู้รับการทดสอบต้องใช้ความสามารถในการแก้ปัญหาทางด้านภาษา การรู้จัก และการเคยเห็นภาพต่าง ๆ ซึ่งสิ่งเหล่านี้ผู้สร้างแบบทดสอบจะได้จากสถานการณ์ที่ปรากฏอยู่ในวัฒนธรรมของเขา เช่น ในยุโรปและอเมริกา

ดังนั้น นักจิตวิทยาจึงพยายามสร้างแบบทดสอบที่ไม่ต้องอาศัยพื้นฐานทางด้านวัฒนธรรม โดยการสร้างแบบทดสอบที่ไม่ใช้ภาษา (Nonlanguage Test) แต่จะใช้รูปภาพทรงเรขาคณิตแทน ซึ่งไม่ว่าผู้รับการทดสอบเป็นคนชาติใด ภาษาใดก็สามารถเข้าใจ และทำแบบทดสอบนี้ได้ แล้วสามารถนำผลการทดสอบมาแปลความหมายได้ในลักษณะเดียวกัน นักจิตวิทยาเรียกแบบทดสอบเชาวน์ปัญญาประเภทนี้ว่า “แบบทดสอบเชาวน์วัฒนธรรมสากล (Culture Fair Intelligence Tests)” ที่นิยมใช้ในปัจจุบันคือ The Progressive Matrices Tests

The Progressive Matrices Tests แบบทดสอบนี้ได้พัฒนาขึ้นในประเทศอังกฤษโดย เจ. ซี. ราเวน (J. C. Raven. 1938 - 1956) ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1938 ได้มีการปรับปรุงมาเป็นระยะจนถึงปี ค.ศ.1956 ซึ่งออกแบบสร้างขึ้นเพื่อวัดองค์ประกอบทั่วไป (General Factor หรือ g-factor) ของสเปียร์แมน (Spearman) มีลักษณะเป็นแบบไม่ใช้ภาษา ตัวแบบทดสอบเป็นรูปต่าง ๆ ที่จัดเป็นระบบภาพเป็นรูปทรงเรขาคณิต

แบบทดสอบนี้มี 3 ชุดคือ (1) ชุดที่ 1 The Coloured Progressive Matrices (2) ชุดที่ 2 The Standard Progressive Matrices และ (3) ชุดที่ 3 The Advanced Progressive Matrices

1. ลักษณะของแบบทดสอบ

แบบทดสอบแต่ละชุดประกอบด้วยรูปภาพที่จัดเป็นชุดย่อย ๆ 3 – 5 ชุด และข้อปัญหาแต่ละข้อมีลักษณะเป็นแบบเลือกคำตอบที่ถูกที่สุด อาจเป็น 6 – 8 ตัวเลือก โดยมีภาพที่กำหนดให้ 1 ภาพ ซึ่งภาพนี้จะมีส่วนที่ขาดหายไปให้ผู้รับการทดสอบเลือกเอาภาพที่เป็นตัวเลือก 1 ภาพ ซึ่งคิดว่าเป็นส่วนที่ขาดหายไปของภาพที่กำหนดแล้วทำให้ภาพนั้นครบสมบูรณ์ แบบทดสอบประเภทนี้นอกจากเป็นแบบไม่ใช้ภาษาแล้ว ยังสามารถทำการทดสอบได้ทั้งเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม

2. การแปลความหมาย

แบบทดสอบเชาวน์ปัญญาประเภทนี้ได้แบ่งระดับเชาวน์ปัญญาของบุคคลออกเป็น 5 ระดับดังนี้

ระดับที่ 1 พวกฉลาดเป็นเยี่ยม เป็นพวกที่มีผลการทดสอบได้ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 95 ขึ้นไป

ระดับที่ 2 พวกฉลาดกว่าปกติ เป็นพวกที่มีผลการทดสอบได้ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 75 ขึ้นไป ถ้าบุคคลใดได้ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์สูงกว่า 90 แต่ต่ำกว่า 95 จะถือเป็นระดับ 2 บวก

ระดับที่ 3 พวกปกติ เป็นพวกที่มีความสามารถในการทดสอบ ซึ่งมีคะแนนระหว่างตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 – 75 ถ้าบุคคลใดได้ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์สูงกว่า 50 ถือเป็นพวกระดับ 3 บวก และถ้าได้ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ต่ำกว่า 50 ถือเป็นพวกระดับ 3 ลบ

ระดับที่ 4 พวกต่ำกว่าปกติ พวกนี้ได้คะแนนที่เป็นตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ตั้งแต่ 10 – 25 ถ้าบุคคลใดได้ตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ระหว่าง 5 – 10 ถือเป็นระดับ 4 ลบ

ระดับที่ 5 พวกปัญญาอ่อน คือพวกที่สอบได้คะแนนต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 5

3. ประโยชน์จากการนำแบบทดสอบเขาวนปัญญาวัฒนธรรมสากลไปใช้

1. เป็นการวัดความสามารถทั่วไป (General Factor) อย่างแท้จริง ไม่ได้วัดความสามารถที่เกิดจากการเรียนรู้และประสบการณ์
2. สามารถนำผลการทดสอบของบุคคลจากต่างวัฒนธรรม หรือจากประเทศต่าง ๆ มาเปรียบเทียบกันได้
3. สามารถนำไปใช้กับบุคคลที่ไม่สามารถอ่านออกเขียนได้ หรือใช้กับบุคคลที่อยู่ในสังคมที่พัฒนาแล้วได้
4. ช่วยลดความลำเอียง หรือความคลาดเคลื่อนที่เกิดจากความแตกต่างทางด้านวัฒนธรรมของบุคคล
5. เขาวนปัญญาที่ได้จากการทดสอบบุคคลหนึ่ง ๆ มีความคงที่แม้จะทดสอบบุคคลนั้นในระดับอายุใดก็ตาม ดังนั้นเกณฑ์ปกติ (Norms) ที่ใช้เทียบจึงไม่มีการเปลี่ยนแปลง ทั้งนี้เพราะการเปลี่ยนแปลงทางสังคมไม่มีอิทธิพลต่อเกณฑ์แต่อย่างใด

จากที่กล่าวมาข้างต้น คงพอจะทำให้มองเห็นว่าแบบทดสอบเขาวนปัญญาแต่ละประเภทมีลักษณะอย่างไร และสามารถนำไปใช้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ได้อย่างไร

3.1.4.1 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อเขาวนปัญญา

นักจิตวิทยาได้ถกเถียงเกี่ยวกับองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อเขาวนปัญญามาช้านานแล้ว โดยเชื่อว่าเขาวนปัญญาของบุคคลถูกกำหนดโดยอิทธิพลของพันธุกรรม ซึ่งเป็นลักษณะที่ถ่ายทอดจากบรรพบุรุษไปสู่ลูกหลาน โดยผ่านทางยีนส์ (Gene) ที่อยู่บนโครโมโซม (Chromosome) โดยการสืบพันธุ์ หรือถูกกำหนดจากอิทธิพลของสิ่งแวดล้อม ซึ่งได้มาจากการเรียนรู้และการได้รับประสบการณ์ นักจิตวิทยาในยุคปัจจุบันมีความเชื่อเหมือนกันว่าทั้งพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อเขาวนปัญญาของบุคคลในสัดส่วนที่ใกล้เคียงกัน (วรรณิ ลิ้มอักษร. 2543 : 38 ; อ้างอิงมาจาก Woolfolk. 1995) ซึ่งองค์ประกอบทั้งสองมีรายละเอียดดังนี้

1. พันธุกรรม (Heredity)

นักจิตวิทยาที่เชื่อว่าพันธุกรรมเป็นตัวกำหนดเขาวนปัญญานั้น อธิบายว่าเขาวนปัญญาเป็นสิ่งที่ติดตัวเรามาแต่กำเนิด โดยได้รับการถ่ายทอดมาทางยีนส์ (Gene) ซึ่งเรียงตัวอยู่บนโครโมโซม (Chromosome) ดังนั้นถ้าบรรพบุรุษมีเขาวนปัญญาสูงหรือฉลาด ลูกหลานที่เกิดมาก็ย่อมที่จะฉลาดเหมือนบรรพบุรุษด้วยเช่นกัน ในทางตรงกันข้ามถ้าบรรพบุรุษมีเขาวนปัญญาต่ำหรือโง่ ลูกหลานก็ย่อมโง่ตามไปด้วย

นักจิตวิทยาที่เชื่อว่าพันธุกรรมมีอิทธิพลต่อเชาวน์ปัญญามากกว่าสิ่งแวดล้อม ได้พยายามศึกษา ค้นคว้าหาข้อมูลมาสนับสนุนความเชื่อของเขาไว้มากมาย ดังตัวอย่างต่อไปนี้ (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2544 : 98 – 99)

ก. เซอร์ ฟรานซิส แกลตัน (Sri Francis Galton. 1822) ได้ทำการศึกษาเชาวน์ปัญญาของบุคคลที่มีชื่อเสียง พบว่าเชาวน์ปัญญาของบุคคลเหล่านี้มีความสัมพันธ์กับเชาวน์ปัญญาของบิดามารดาและบรรพบุรุษ

ข. เจนเสน (Jensen. 1969) ได้ทำการศึกษาเชาวน์ปัญญาของครอบครัววัลลิแกค (Kallikak) ที่นายวัลลิแกคแต่งงานกับผู้หญิงปัญญาอ่อน พบว่าลูกหลานที่เกิดมาส่วนใหญ่ (90%) เป็นปัญญาอ่อน

ค. เออร์เลนไมเออร์ คิมลิง และจาวิก (Erlenmeyer Kimling and Jarvik. 1963) ได้ทำการศึกษาค่าสหสัมพันธ์ของเชาวน์ปัญญา (I.Q.) ของผู้ที่มีความสัมพันธ์ทางพันธุกรรมต่างๆ เช่น ฝาแฝดแท้และไม่แท้เพศเดียวกัน ฝาแฝดไม่แท้ต่างเพศ และพี่น้องที่เลี้ยงดูด้วยกันและแยกกัน จากการศึกษาสรุปได้ว่ายิ่งความสัมพันธ์ทางพันธุกรรมมีมากขึ้น ค่าสหสัมพันธ์ของเชาวน์ปัญญา (I.Q.) ก็สูงตาม

จากแนวความคิดของนักจิตวิทยาต่าง ๆ ที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นว่าแนวความคิดนี้ยังมีอิทธิพลอยู่มากในปัจจุบัน ยกตัวอย่างเช่น ผู้ใหญ่หรือพ่อแม่มักจะสอนเราอยู่เสมอว่า ถ้าจะเลือกชีวิตที่เราจะแต่งงานด้วย เราจะต้องศึกษาให้ดีเสียก่อนว่าบุคคลที่เราจะแต่งงานด้วยมีเลือกเอาเหล่ากอมาจากไหน และเป็นอย่างไร เช่น ศึกษาว่าบุคคลในครอบครัวที่เราจะเลือกมาเป็นคู่ครอง เคยมีใครเป็นปัญญาอ่อน หรือเป็นโรคจิต (คนบ้า) หรือไม่ เป็นต้น เพื่อที่เราจะได้ไม่เสียใจในภายหลัง ซึ่งแนวความคิดนี้น่าจะสอดคล้องกับสุภาษิตไทยที่กล่าวว่า “ดูช้างให้ดูหาง ดูนางให้ดูแม่ ดูให้แน่ต้องดูถึงยาย” นั่นเอง

2. สิ่งแวดล้อม (Environment)

นักจิตวิทยาที่เชื่อว่าสิ่งแวดล้อมเป็นตัวกำหนดเชาวน์ปัญญานั้นมักไม่สนใจชาติพันธุ์ หรือชาติกำเนิดของเด็กเท่ากับการให้สิ่งแวดล้อมต่าง ๆ แก่เด็ก เช่น สภาวะโภชนาการของแม่ในระยะตั้งครรภ์ และสารอาหารที่เด็กได้รับในวัยทารก หรือวัยเด็กตอนต้น ซึ่งพบว่าเด็กที่ขาดสารอาหารในช่วงนี้มักมีแนวโน้มที่จะมีเชาวน์ปัญญาต่ำ นอกจากนี้ การอบรมเลี้ยงดู การสร้างความพร้อม และจัดประสบการณ์ที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้กับเด็กก็สามารถเสริมสร้างเชาวน์ปัญญาให้กับเด็กได้

นักจิตวิทยาที่เชื่อว่าสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อเชาวน์ปัญญามากกว่าพันธุกรรมได้ทำการศึกษา ค้นคว้าหาข้อมูลมาสนับสนุนความเชื่อของเขาไว้มากมาย ดังเช่น นักจิตวิทยาได้ศึกษาโดยการทดลองเกี่ยวกับอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมในโรงเรียนที่มีต่อเชาวน์ปัญญา ซึ่งเป็นการศึกษาเปรียบเทียบระดับเชาวน์ปัญญาของเด็กที่เข้าเรียนระดับอนุบาล ในโปรแกรมการศึกษาก่อนวัยเรียน หรือ “Head Start” กับเด็กที่ไม่ได้เข้าเรียน โดยเด็กทั้งสองกลุ่มมีพื้นฐานการอบรมเลี้ยงดูมาเหมือนกัน ผลการศึกษาพบว่า เด็กทั้งสองกลุ่มมีเชาวน์ปัญญาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยเด็กที่เข้าเรียนในระดับอนุบาลมีคะแนนไอคิวหรือระดับเชาวน์ปัญญาสูงกว่าเด็กที่ไม่ได้เข้าเรียน ต่อมาได้มีการศึกษาระดับเชาวน์ปัญญาของเด็กที่ต้องออกจากโรงเรียนกลางคัน เปรียบเทียบกับเด็กที่ศึกษาอยู่ในระบบโรงเรียน ซึ่งเป็นโรงเรียนที่จัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนที่เหมาะสมให้กับเด็ก ผลการศึกษาพบว่าเด็กที่ต้องออกจากโรงเรียนกลางคันมีระดับเชาวน์ปัญญาต่ำกว่าเด็กที่อยู่ในระบบโรงเรียน (วรรณิ ลิ้มอักษร, 2543: 39 ; อ้างอิงมาจาก Ormrod. 1995)

ในปัจจุบันนักจิตวิทยาและนักการศึกษาส่วนใหญ่จะยึดถือทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ระหว่างพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม กล่าวคือ บุคคลเหล่านี้ยอมรับว่าทั้งพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมเป็นตัวกำหนดเชาวน์ปัญญาของบุคคล ดังนั้น เมื่อการศึกษาวิจัยแสดงให้เห็นว่าทั้งพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม มีอิทธิพลต่อเชาวน์ปัญญา จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ พ่อแม่ ครูผู้สอน และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กควรจัดสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการ

พัฒนาเชาวน์ปัญญาของเด็กตั้งแต่ระหว่างอยู่ในครรภ์ และหลังคลอด เช่น ควรให้เด็กได้รับสารอาหารที่มีประโยชน์และเพียงพอ หรือเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ด้วยตนเองและจากประสบการณ์จริง เป็นต้น ซึ่งสภาพแวดล้อมที่กล่าวมาทั้งหมด จะมีส่วนช่วยในการพัฒนาเชาวน์ปัญญาที่เด็กได้รับมาจากพันธุกรรมให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น เพื่อที่เด็กจะได้เติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพและเป็นทรัพยากรบุคคลที่สามารถทำประโยชน์ให้แก่ประเทศชาติได้ในอนาคต

3.1.4.2 การส่งเสริมเชาวน์ปัญญา

ดังได้กล่าวมาแล้วว่า สิ่งแวดล้อมเป็นตัวกำหนดและมีอิทธิพลต่อเชาวน์ปัญญา การจัดสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมและเอื้อต่อการเสริมสร้างเชาวน์ปัญญาสามารถทำได้ดังนี้

1. ให้เด็กได้รับอาหารที่ดีมีประโยชน์ และครบทั้งห้าหมู่คือ คาร์โบไฮเดรต โปรตีน ไขมัน เกลือแร่ และวิตามิน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงวัยทารกและวัยเด็กตอนต้น เพราะในช่วงนี้อัตราการเจริญเติบโตของสมองเกิดขึ้นรวดเร็วมาก และที่ขาดเสียไม่ได้คือ อาหารกลุ่มโปรตีน ธาตุเหล็ก และไอโอดีน เพราะจะทำให้พัฒนาการทางสมองของเด็กหยุดชะงัก

2. ฝึกให้เด็กรู้จักคิดทั้งความคิดสร้างสรรค์ ความคิดอย่างมีวิจารณญาณ คิดแบบแก้ปัญหา และการตัดสินใจ เพราะการทำเช่นนี้จะทำให้สมองของเด็กแตกกิ่งก้านสาขามากมาย และมีประสิทธิภาพที่สลับซับซ้อน นอกจากนี้ การฝึกคิดยังช่วยให้เด็กมีการทำงานอย่างเป็นระบบ สามารถคิดเป็นขั้นเป็นตอน และคิดอย่างมีเหตุผลได้

3. จัดประสบการณ์ต่าง ๆ โดยเฉพาะการเล่นให้เหมาะสมกับพัฒนาการและวัยของเด็ก จาก การวิจัยพบว่าของเล่นประเภทที่ประกอบด้วยชิ้นส่วนที่ถอดได้ จะทำให้เด็กเกิดความอยากรู้อยากเห็น และทำลายความสามารถของเด็ก ซึ่งเป็นการฝึกให้เด็กได้รู้จักการสังเกต และการแก้ปัญหาอันเป็นกระบวนการในการเสริมสร้างเชาวน์ปัญญาได้

4. สร้างนิสัยที่ดีให้แก่เด็ก เช่น ฝึกให้อดทน มีความพยายาม และมีความรับผิดชอบ ใ้รู้จักทั้งความสำเร็จ ความผิดพลาด และความล้มเหลว ตลอดจนทั้งเรียนรู้การอยู่ร่วมกันกับบุคคลอื่นในสังคม อันจะทำให้เด็กเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพ สามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมและอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

5. จัดสถานการณ์ที่เป็นปัญหา เพื่อฝึกให้เด็กรู้จักการแก้ปัญหาด้วยตนเอง ซึ่งในระยะแรก ๆ เด็กอาจจะผิบบ้างถูกบ้าง จนในที่สุดสามารถแก้ปัญหาเองได้ โดยผู้ใหญ่อาจช่วยเด็กสรุปในภายหลัง

จากที่กล่าวมาทั้งหมดข้างต้นสรุปได้ว่า เชาวน์ปัญญาเป็นองค์ประกอบพื้นฐานที่มีความสำคัญในการเรียนรู้ การทำงานต่าง ๆ ตลอดจนการดำเนินชีวิตและการปรับตัวในสังคม ผู้ที่มีเชาวน์ปัญญาดี หรือมีความเฉลียวฉลาดมักจะเรียนรู้ได้เร็ว มีประสิทธิภาพ และสามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้ดีกว่าผู้ที่มีเชาวน์ปัญญาด้อยกว่า และนักจิตวิทยาเชื่อว่าพันธุกรรมเป็นตัวกำหนดเชาวน์ปัญญาเช่นเดียวกันกับสิ่งแวดล้อม ดังนั้น พ่อแม่ ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กควรมีความเข้าใจการปฏิสัมพันธ์ระหว่างพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม เช่น ครูผู้สอนไม่ควรคิดว่านักเรียนที่เรียนเก่ง หรืออ่อนเป็นผลมาจากพันธุกรรมหรือสิ่งแวดล้อมอย่างใดอย่างหนึ่งเพียงอย่างเดียวเท่านั้น แต่อาจจะเป็นความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันระหว่างพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมก็ได้ ซึ่งความเข้าใจอันนี้จะช่วยให้ครูผู้สอนสามารถช่วยเหลือนักเรียนทุกคนได้เต็มตามศักยภาพที่มี

คำถามท้ายบท

1. จงอธิบายความหมายของเขาวนปัญญามาให้เข้าใจ
2. องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อเขาวนปัญญา มีอะไรบ้าง จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบ
3. นิสิตจะจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างไร เพื่อส่งเสริมเขาวนปัญญาให้กับผู้เรียน จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบให้ชัดเจน

เอกสารอ้างอิง

- กมลรัตน์ หล้าสูงษ์. (2528). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- จรรยา สุวรรณทัต, ดวงเดือน พันธุนาวิณ และเพ็ญแข ประจันปัจฉก. (2521). *พฤติกรรมศาสตร์ เล่ม 1*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- ฉันท ชาติทอง. (2554). *สอนคิด : การจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิด*. กรุงเทพฯ: เพชรเกษมการพิมพ์.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2553). *การจัดการเรียนรู้แนวใหม่ : ทฤษฎี แนวปฏิบัติ และผลการวิจัย*. กรุงเทพฯ: บริษัทสหมิตรพรินติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง จำกัด.
- เต็มศักดิ์ คทวนิช. (2546). *จิตวิทยาทั่วไป*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น.
- ประสาน ทิพย์ธารา. (2521). *คู่มือประกอบการสอนวิชาจิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: อักษรบัณฑิต.
- พงษ์พันธ์ พงษ์โสภา. (2544). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์พัฒนาศึกษา.
- มาลีณี จุฑาปะมา. (2554). *จิตวิทยาการศึกษา*. ปูรีรัมย์ : เรวัตการพิมพ์.
- ล้วน สายยศ. (2547). *หลักการสร้างแบบทดสอบความถนัด*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. (2527). *หลักการสร้างแบบทดสอบความถนัดทางการเรียน*. กรุงเทพฯ: วัฒนาพานิช.
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2544). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วรรณิ ลิ้มอักษร. (2543). *จิตวิทยาการศึกษา*. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ. การผลิตเอกสารและตำรา มหาวิทยาลัยทักษิณ.
- อารี พันธมณี. (2534). *จิตวิทยาการเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: เลิฟแอนลิฟเพรส.
- _____. (2546). *จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ไยใหม่ เอ็ดดูเคท.
- เอนกกุล กรี่แสง. (2526). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: พิมพ์เศ.
- Crider, Andrew B. and Others. (1983). *Psychology*. Illinois : Scott, Foresman.
- Detterman, Douglas K. and Sternberg, Robert J. (1982). *How and How Must Intelligence Be Increased*. New Jersey : Ablex Publishing Corporation.
- Galton, Francis. (1869). *Heredity : An inquiry into its lost and consequences*. London : Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York : Basic Books, Collins Publishers.
- Gardner, H. (1993). *Frame of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. Island Fontana Press.
- Guilford J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York : McGraw – Hill Book Company.

- _____. (1988). *Some Changes in the Structure – of Intellect Model*. Educational and Psychological Measurement.
- Jensen.A.R. (1969). *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement ?* Harvard Educational Review, 39 (1) , 1-123.
- Matlin, W.M. (1992). *Psychology*. U.S.A : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Munn, Norman L. Dodge L. Fernald and Peter S.Fernald. (1969). *Introduction to Psychology*. Boston : Houghton Mifflin.
- Smith, Karl U.and William M. Smith. (1968).*The Behavior of Man : Introduction to Psychology*. New Jersey : Holt, Rinehart and Wilston.
- Spearman, C. (1967). “*General Intelligence*” Objectively Determined and Measured (1904) Reprinted in Wiseman, S., (Ed). *Intelligence and Ability*. Middlesex : Penguin Books.
- Terman L.M. (1972). *The Measurement of Intelligence*. Boston : Houghton Mifflin.
- Thorndike, E.L. (1967). *Animal Intelligence*. New York : Macmillan.
- Weiten, Wayne. (1989). *Psychology Themes and Variations*. Belmont: Brook/Cole. Publishing Company.

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 3.2 ความฉลาดทางอารมณ์

- 3.2.1 ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.2 ความเป็นมาของความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.3 ความสำคัญและประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.4 องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.5 ลักษณะบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.6 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.7 การวัดและแบบทดสอบความฉลาดทางอารมณ์
- 3.2.8 การพัฒนาอารมณ์และความฉลาดทางอารมณ์ในโรงเรียนหรือสถานศึกษา

แนวคิด

1. ความฉลาดทางอารมณ์หมายถึง ความสามารถทางอารมณ์ที่จะช่วยให้การดำเนินชีวิตของบุคคลเป็นไปอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข และถือเป็นเรื่องใหม่ในแวดวงการศึกษาและจิตวิทยา โดยเชื่อว่าความฉลาดทางอารมณ์เป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อความสำเร็จในชีวิตเช่นเดียวกับเขาวนปัญญา
2. ในแต่ละแนวคิด ต่างอธิบายองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ไว้แตกต่างกัน เช่นบางแนวคิดอธิบายว่าความฉลาดทางอารมณ์ประกอบด้วยความสามารถด้านใหญ่ 2 ด้าน คือ ด้านประสิทธิภาพส่วนบุคคล และด้านประสิทธิภาพทางสังคม และกรมสุขภาพจิตกล่าวว่าความฉลาดทางอารมณ์ประกอบด้วยปัจจัยสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ ดี เก่ง สุข เป็นต้น
3. บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงมักจะมีภาวะอารมณ์ที่สงบ ปลอดภัย ไม่ตึงเครียด จึงทำให้สามารถนำความสามารถทางความคิดหรือเขาวนปัญญามาใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ
4. ความฉลาดทางอารมณ์เป็นดัชนีชี้วัดความสุขและความสำเร็จของชีวิต การที่บุคคลจะมีความฉลาดทางอารมณ์มากหรือน้อยขึ้นอยู่กับปัจจัยหลัก 2 ประการคือ (1) พันธุกรรมและพื้นฐานอารมณ์และ (2) สภาพแวดล้อมและการเลี้ยงดู
5. ความฉลาดทางอารมณ์สามารถพัฒนาได้ด้วยการเรียนรู้และการฝึกฝนตนเอง โดยพ่อแม่ ครูผู้สอนต้องแสดงความรัก ความเข้าใจ เห็นอกเห็นใจ ให้ความสำคัญและยอมรับในการกระทำต่าง ๆ ของเด็กอย่างมีเหตุผล สอนให้เด็กเรียนรู้เรื่องของอารมณ์ และเป็นตัวแบบที่ดีให้กับเด็ก
6. ความฉลาดทางอารมณ์สามารถประเมินได้ 2 นัยใหญ่ ๆ คือ (1) การใช้เครื่องมือที่เป็นปรนัย และ (2) การให้รายงานหรือการแสดงความรู้สึกหรือการใช้เครื่องมือที่เป็นอัตนัย

วัตถุประสงค์

- เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 3.2 จบแล้ว นิสิตสามารถ
1. อธิบายความหมายและความเป็นมาของความฉลาดทางอารมณ์ได้
 2. อธิบายองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ได้
 3. อธิบายลักษณะบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงได้
 4. อธิบายปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความฉลาดทางอารมณ์ได้
 5. อธิบายแนวทางในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ได้
 6. ระบุวิธีการประเมินความฉลาดทางอารมณ์ได้

3.2 ความฉลาดทางอารมณ์

3.2.1 ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์

ความฉลาดทางอารมณ์ตรงกับภาษาอังกฤษคำว่า “Emotional Quotient” ซึ่งบุคคลทั่วไปมักเรียกว่าอีคิวหรือ E.Q นักวิชาการและนักจิตวิทยาได้ให้ความหมายของอีคิวไว้หลากหลายแง่มุม ในที่นี้จะขอ ยกตัวอย่างของบางท่าน ดังนี้

โกลแมน (กรมสุขภาพจิต.2546 : 1 ; อ้างอิงมาจาก Goleman.1995) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นความสามารถหลายด้าน ได้แก่ การเร้าตัวเองให้ไปสู่เป้าหมาย มีความสามารถควบคุมความขัดแย้งของตนเอง รอคอยเพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่ดีกว่า มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น สามารถจัดการกับอารมณ์ไม่สบายต่างๆ มีชีวิตอยู่ด้วยความหวัง

คูเปอร์และซาวาฟ (Cooper and Sawaf. 1998 : 15 - 17) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นความสามารถของบุคคลในการที่จะรับรู้ เข้าใจ และประยุกต์ใช้พลังการรู้จักอารมณ์ อันเป็นรากฐานของพลังงาน ข้อมูล และการสร้างสายสัมพันธ์เพื่อการโน้มน้าวผู้อื่นได้

สติฟ ไฮน์ (Steve Hein. 1999 : 1) ได้ให้ความหมายว่าความฉลาดทางอารมณ์เป็นการรวมกันระหว่างปฏิกิริยาทางอารมณ์ที่อยู่ภายในกับการพัฒนาความเป็นเหตุเป็นผล ซึ่งทำให้เกิดความสุขในการดำรงชีวิตตลอดไป

ทศพร ประเสริฐสุข (2542 : 21) ได้ให้ความหมายว่าความฉลาดทางอารมณ์เป็นความสามารถลักษณะหนึ่งของบุคคลที่จะตระหนักถึงความรู้สึก ความคิดและอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น สามารถควบคุมอารมณ์และแรงกระตุ้นภายใน ตลอดจนสามารถรอคอยการตอบสนองความต้องการของตนเองได้อย่างเหมาะสมและถูกกาลเทศะ สามารถให้กำลังใจตนเองในการที่จะเผชิญกับอุปสรรคและข้อขัดแย้งต่าง ๆ ได้อย่างไม่คับข้องใจ รู้จักขจัดความเครียดที่จะขัดขวางความคิดริเริ่มสร้างสรรค์อันมีค่าของตนได้ สามารถชี้นำความคิดและการกระทำของตนในการทำงานร่วมกับผู้อื่นในฐานะผู้นำหรือผู้ตามได้อย่างมีความสุขจนประสบความสำเร็จในการเรียน ในอาชีพ ตลอดจนประสบความสำเร็จในชีวิต

พระราชวรมนี (ประยูร ธมมจิตโต. 2544: 7) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์คือการใช้ปัญญากำกับอารมณ์ที่ออกมาให้มีเหตุผล เป็นการแสดงอารมณ์ความรู้สึกออกมาในแต่ละสถานการณ์ โดยถือว่าอารมณ์หรือความรู้สึกนั้นเป็นพลังให้เกิดความประพฤติ ซึ่งถ้าพลังขาดปัญญากำกับก็เป็นพลังบอด ปัญญาจึงเป็นตัวที่จะกำกับชีวิตของเราให้การแสดงออกไปในทางถูกต้อง ซึ่งถ้าพิจารณาในความหมายนี้ ทั้งความสามารถทางเชาวน์ปัญญาและความสามารถทางอารมณ์มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกัน

อุมาพร ตรังคสมบัติ (2544 : 14-15) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์หมายถึงความสามารถของบุคคลในอันที่จะจัดการกับอารมณ์และความรู้สึกทั้งของตนเองและของผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ และคำว่า “จัดการ” ในที่นี้หมายถึง

1. รู้จักอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น
2. เข้าใจสาเหตุและความเป็นไปของอารมณ์ และความรู้สึก
3. เข้าใจความเกี่ยวข้องของความคิด ความรู้สึก และการกระทำ
4. มีใจกว้างยอมรับความรู้สึกทั้งเชิงบวกและลบ
5. แสดงอารมณ์อย่างเหมาะสม
6. รู้จักเลือกว่าตนควรคิด รู้สึก หรือกระทำอย่างไร
7. ตระหนักถึงอิทธิพลของอารมณ์
8. สามารถใช้อารมณ์ความรู้สึกให้เป็นประโยชน์

บุคคลที่มีความสามารถทั้ง 8 ประการนี้ จัดว่าเป็นบุคคลที่มีประสิทธิภาพทางอารมณ์ บุคคลเหล่านี้จะมีชีวิตที่เติบโต มีความสุข มีความกระตือรือร้น สามารถเอาชนะอุปสรรคต่างๆ และก้าวไปข้างหน้าได้อย่างราบรื่น

กรมสุขภาพจิต (2546 : 1) ได้ให้ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์ว่าหมายถึงความสามารถทางอารมณ์ที่จะช่วยให้การดำเนินชีวิตเป็นไปอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข

วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2551 : 31) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นกระบวนการของจิตในการบริหารจัดการอารมณ์ของตน และของผู้อื่นให้เกิดประโยชน์ในทางสร้างสรรค์

จากความหมายดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า ความฉลาดทางอารมณ์หมายถึงการที่บุคคลสามารถควบคุม บริหาร และจัดการอารมณ์ ความรู้สึก และการกระทำทั้งของตนเองและของผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ ก่อให้เกิดผลดีทั้งแก่ตนเองและผู้อื่น ตลอดถึงสังคมและสิ่งแวดล้อมทั้งหมด อันจะช่วยให้การดำเนินชีวิตเป็นไปอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข

3.2.2 ความเป็นมาของความฉลาดทางอารมณ์

ความฉลาดทางอารมณ์ถือเป็นเรื่องใหม่ในแวดวงการศึกษาและจิตวิทยา เพราะเพิ่งได้รับความสนใจและยอมรับในความสำเร็จอย่างจริงจังเมื่อ 10 กว่าปีมานี้ ทั้งนี้เพราะนักจิตวิทยาเริ่มสงสัยและไม่เชื่อว่าความสำเร็จและความสุขในชีวิตของบุคคลจะขึ้นอยู่กับความสามารถทางเชาวน์ปัญญาแต่เพียงอย่างเดียว

คำว่า ความฉลาดทางอารมณ์ หรือ Emotional Intelligence เป็นคำที่บัญญัติขึ้นครั้งแรกเมื่อปี ค.ศ. 1990 โดยนักจิตวิทยา 2 ท่าน คือ ซาโลเวย์ (Salovey) และเมเยอร์ (Meyer) ทั้งสองกล่าวว่า “ความสามารถของบุคคลในการจัดการกับอารมณ์เป็นสิ่งสำคัญยิ่ง” หลังจากนั้นก็มีผู้ให้ความสนใจกับความฉลาดทางอารมณ์มากขึ้น มีการศึกษาวิจัยถึงคุณสมบัติ หรือองค์ประกอบของความฉลาดด้านนี้ ตลอดจนผลกระทบที่มีต่อชีวิต

จากนั้น ในปี ค.ศ. 1995 โกลแมน (Goleman) นักจิตวิทยาและนักเขียนประจำหนังสือพิมพ์นิวยอร์กไทม์ ได้สานต่อแนวคิดนี้ขึ้นมาอย่างจริงจัง โดยได้เขียนหนังสือเรื่อง “ความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence)” ขึ้น หลังจากหนังสือเล่มนี้ได้ออกสู่สาธารณชน ผู้คนก็ได้ให้ความสนใจกับความฉลาดทางอารมณ์มากขึ้น ประกอบกับในระยะหลังมีงานวิจัยมากมายที่ยืนยันถึงความสำคัญของความฉลาดทางอารมณ์

นอกจากคำว่า Emotional Quotient ที่เราเรียกว่าอีคิวแล้ว ยังมีคำอื่น ๆ อีกหลายคำที่นักวิชาการใช้ในความหมายใกล้เคียงกัน เช่น Emotional Intelligence, Emotional Ability, Interpersonal Intelligence, Multiple Intelligence, Social Intelligence และ Emotional Competence ส่วนในภาษาไทยก็มีคำที่มีความหมายใกล้เคียงและใช้แทนกัน เช่น เชาวน์อารมณ์ ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ ปัญญาอารมณ์ และอัจฉริยะทางอารมณ์ เป็นต้น

3.2.3 ความสำคัญและประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์

ปัจจุบัน ผลการวิจัยต่างยืนยันว่าเชาวน์ปัญญามีส่วนเกี่ยวข้องกับความสำเร็จในชีวิตของบุคคล เช่น การเรียนหรือการทำงานเพียง 20 เปอร์เซ็นต์เท่านั้น แสดงว่าส่วนที่เหลืออีก 80 เปอร์เซ็นต์เป็นปัจจัยด้านอื่น ๆ รวมทั้งความฉลาดทางอารมณ์ที่ส่งผลต่อความสำเร็จของบุคคล การศึกษาเรื่องความฉลาดทางอารมณ์จึงเป็นเรื่องที่มีประโยชน์ต่อการพัฒนาชีวิตให้สามารถก้าวไปข้างหน้าอย่างราบรื่นและมีความสุข (กรมสุขภาพจิต 2546 : 10)

เท็ดคัทดี้ เดซคอง (2542 : 47 – 48) กล่าวถึงประโยชน์ของความฉลาดทางอารมณ์ โดยอธิบายว่าความฉลาดทางอารมณ์มีประโยชน์ต่อบุคคลใน 3 ด้าน ดังนี้

1. ด้านตนเอง : บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงจะเป็นผู้ที่เรียนหนังสือเก่ง เพราะมีสมาธิในการเรียน รักการศึกษาค้นคว้าหาความรู้ สามารถปรับอารมณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสม ทำให้มีความสุขตามอัธยาศัย เมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่ก็จะเป็นผู้ที่มีเป้าหมายในชีวิต รู้จักปรับตนเองอยู่เสมอ รู้และเข้าใจตนเอง สามารถตัดสินใจเลือกสิ่งต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม ตลอดจนสามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสบผลสำเร็จ

2. ด้านครอบครัว : บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์จะเป็นผู้ที่มีความเห็นอกเห็นใจและเข้าใจผู้อื่น สามารถแก้ไขปัญหาความขัดแย้งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้เป็นอย่างดี สามารถสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่นและสมาชิกในครอบครัว อันจะทำให้ตนเองและครอบครัวมีความสุข

3. ด้านสังคม : บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์จะเป็นผู้ที่มีความสามารถลดข้อขัดแย้งต่าง ๆ ได้ ทำให้การเอาเปรียบและความเห็นแก่ตัวในสังคมลดน้อยลง สามารถสร้างความรักใคร่ปรองดองคิดถึงใจเขาใจเรา ทำให้สังคมมีความสุข

นอกจากนี้ วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2551 : 38 – 39) ได้อธิบายว่าการนำหลักการของความฉลาดทางอารมณ์ (E.Q) ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันและในการทำงานจะก่อให้เกิดประโยชน์กับบุคคลในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. พัฒนาการด้านอารมณ์ และบุคลิกภาพของเด็ก : ความฉลาดทางอารมณ์มีบทบาทสำคัญในการกำหนดบุคลิกภาพที่พึงประสงค์ เสริมสร้างวุฒิภาวะทางอารมณ์ที่เจริญสมวัย สร้างความสามารถในการปรับตัว การแก้ไขปัญหา ความเครียดและความกดดันในชีวิตในสถานการณ์ที่มีการแข่งขันได้ดี

2. การสื่อสาร การแสดงความรู้สึกและอารมณ์ของตน : ความฉลาดทางอารมณ์ช่วยให้บุคคลเป็นผู้ที่ยิ้มแย้มแจ่มใส เข้าใจความรู้สึกและอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น รับฟังปัญหาของผู้อื่นอย่างตั้งใจ ไม่รู้สึกแปลกแยกจากบุคคลอื่นและสังคม ตลอดจนสามารถปฏิบัติตนได้ถูกต้องตามกาลเทศะ

3. การปฏิบัติงาน : ในการทำงาน ความฉลาดทางอารมณ์เกื้อหนุนการยอมรับ ความคิดริเริ่ม และก่อให้เกิดการสร้างผลิตผลที่สนองเป้าหมายของหน่วยงานหรือองค์กร ทั้งนี้เพราะผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์สามารถลดความขัดแย้งระหว่างผู้ร่วมงานลง สามารถติดต่อประสานงานกับบุคคลอื่นได้เป็นอย่างดี ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และสามารถปรับตัว ปรับใจต่อสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไปได้เป็นอย่างดี

4. การให้บริการ : ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์มักมีแนวโน้มในการให้บริการแก่ผู้ที่มารับบริการหรือลูกค้า ชอบทำความรู้จักกับลูกค้า รับฟังความต้องการของลูกค้า ตลอดจนมีความจงรักภักดีในการใช้สินค้าและบริการของหน่วยงาน

5. การบริหารจัดการ : ความฉลาดทางอารมณ์ช่วยส่งเสริมอัจฉริยภาพของความเป็นผู้นำที่มีศิลปะในการรู้จักใช้คนและครองใจคนได้ ผู้นำที่มีความฉลาดทางอารมณ์จะเป็นผู้ที่คำพูดและการกระทำตรงกัน มีความซื่อสัตย์สุจริต และเที่ยงตรง มักกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมและถูกกาลเทศะ สามารถพูดโน้มน้าวผู้อื่นให้ทำในสิ่งที่ตนต้องการได้สำเร็จ ทำให้ผู้ใต้บังคับบัญชาเกิดความรักในงาน และรักองค์กรมากขึ้น

6. การเข้าใจชีวิตของตนและผู้อื่น : การศึกษาเรื่องของความฉลาดทางอารมณ์ทำให้บุคคลเข้าใจตนเอง เข้าใจผู้อื่น สามารถมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นได้อย่างราบรื่น ทำให้ตนเองและครอบครัวมีความสุข

กล่าวโดยสรุป ความฉลาดทางอารมณ์เป็นปัจจัยที่สำคัญยิ่งต่อความสำเร็จของบุคคลทั้งในด้านการเรียน การทำงาน และการดำเนินชีวิต ทำให้บุคคลสามารถทำงานได้ประสบความสำเร็จและมีความสุข ทำให้ครอบครัวและสังคมเจริญก้าวหน้าอย่างสร้างสรรค์และสงบสุข

3.2.4 องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวคิดของอูมาพร ตรังคสมบัติ

อูมาพร ตรังคสมบัติ (2544 : 20 -24) อธิบายว่าความฉลาดทางอารมณ์ประกอบด้วยความสามารถด้านใหญ่ 2 ด้าน คือ ด้านประสิทธิภาพส่วนตัว และด้านประสิทธิภาพทางสังคม ซึ่งแต่ละด้านมีรายละเอียดดังนี้

1. ด้านประสิทธิภาพส่วนตัว (Personal Competence) : บุคคลที่มีประสิทธิภาพส่วนตัว จะมีคุณสมบัติ 3 ประการคือ มีความเข้าใจตนเอง มีการควบคุมตนเอง และมีการผลักดันตนเอง ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1.1 มีความเข้าใจตนเอง (Self-Awareness)

1.1.1 มีความตระหนักและเข้าใจในอารมณ์ของตนเอง คือ รู้ว่าตนกำลังรู้สึกอย่างไร และเพราะอะไรจึงมีความรู้สึกอย่างนี้

1.1.2 รู้ว่าความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนเองนั้นมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับกันอย่างไร

1.1.3 รู้ว่าความรู้สึกของตนเองมีผลกระทบต่อการปฏิบัติหน้าที่ของตนอย่างไร

1.1.4 ประเมินตนเองได้อย่างถูกต้อง โดยรู้ว่าตนมีจุดแข็งและจุดอ่อนอะไรบ้าง พยายามพัฒนาจุดแข็งให้แข็งยิ่งขึ้น และปรับเปลี่ยนจุดอ่อนที่มีอยู่ให้กลายเป็นจุดแข็ง

1.2 มีการควบคุมตนเอง (Self-Regulation)

1.2.1 มีระเบียบวินัยในชีวิต

1.2.2 สามารถควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเองได้ เช่น ควบคุมอารมณ์โกรธของตนเองไม่ให้รุนแรงเกินไป หรือควบคุมความต้องการทางเพศของตนเองให้อยู่ในระดับที่เหมาะสม

1.2.3 มีความสงบมั่นคง แม้สถานการณ์รอบตัวจะสับสนวุ่นวายก็ตาม

1.2.4 คิดและตัดสินใจได้อย่างกระจ่างแม้จะอยู่ในภาวะหรือสถานการณ์ที่กดดัน

1.2.5 มีความรับผิดชอบสูง และรักษาสัญญาที่ตนได้ให้ไว้กับผู้อื่น

1.2.6 บังคับตนเองให้อุตุนทำงานจนสำเร็จ

1.2.7 กระทำสิ่งต่าง ๆ อย่างมีสติและรอบคอบ

1.2.8 มีความยืดหยุ่น สามารถปรับตัวได้ดีกับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น

1.2.9 ดำรงตนให้อยู่ในคุณธรรม มีความซื่อสัตย์และไว้วางใจได้

1.3 มีการผลักดันตนเอง (Self-Motivation)

1.3.1 มีแรงจูงใจที่จะทำสิ่งต่าง ๆ ให้ประสบความสำเร็จ

1.3.2 มีความตั้งใจอย่างแรงกล้าที่จะทำงานให้สำเร็จ โดยมีมาตรฐานที่ดี

1.3.3 กล้าตั้งเป้าหมายที่ท้าทาย แม้จะมีความเป็นไปได้ยากก็ตาม

1.3.4 พยายามพัฒนาตนเอง

1.3.5 แสวงหาโอกาสให้กับตนเอง แทนที่จะรอให้โอกาสมาถึงเอง

1.3.6 ไม่กลัวความล้มเหลว มองโลกในแง่ดีและมีความหวังอยู่เสมอ

1.3.7 มีความมุ่งมั่นและพยายามฟันฝ่าต่อสู้กับอุปสรรคต่าง ๆ

1.3.8 เชื่อมั่นในตนเอง รู้ว่าตนเป็นบุคคลที่มีคุณค่าและมีความสามารถ

1.3.9 ยินยัดในสิ่งที่ตนเองคิดว่าถูกต้อง แม้จะแตกต่างไปจากผู้อื่นก็ตาม

1.3.10 มีใจกว้าง ยอมรับฟังและเรียนรู้จากผู้อื่น

2. ประสิทธิภาพทางสังคม (Social Competence)

บุคคลที่มีประสิทธิภาพทางสังคม จะมีคุณสมบัติ 2 ประการคือ มีความเข้าใจผู้อื่น และมีทักษะทางสังคม

2.1 มีความเข้าใจผู้อื่น (Empathy)

2.1.1 เข้าใจผู้อื่นว่ามีอารมณ์ ความรู้สึกนึกคิด และความต้องการอย่างไร

2.1.2 ไวต่อความรู้สึกของผู้อื่นตามสมควร

2.1.3 มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

2.1.4 มีน้ำใจ พยายามให้ความช่วยเหลือผู้อื่นด้วยความเต็มใจ รู้จักให้ผู้อื่นบ้าง

ไม่ใช่คอยแต่รับอย่างเดียว

2.1.5 มีความปรารถนาดีต่อผู้อื่น ต้องการเห็นผู้อื่นได้รับแต่สิ่งที่ดี

2.1.6 ยอมรับนับถือในตัวผู้อื่น ยอมรับว่ามนุษย์มีความหลากหลายและมีความ

แตกต่างกัน

2.2 มีทักษะทางสังคม (Social Skills)

2.2.1 สามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น

2.2.2 สื่อสารได้อย่างชัดเจน ตรงไปตรงมา รู้จักฟังและรู้จักโต้ตอบ

2.2.3 รู้จักประเมินสถานการณ์ รู้ว่าตนเองควรจะทำอย่างไรในสถานการณ์ต่าง ๆ

2.2.4 จัดการกับความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.2.5 สามารถประนีประนอมและร่วมมือกับผู้อื่นได้

2.2.6 มีความเป็นผู้นำ

2.2.7 รู้จักโน้มน้าวจิตใจคน สร้างความร่วมมือร่วมใจ แรงบันดาลใจและความ

กระตือรือร้นให้เกิดขึ้นในกลุ่ม

จากที่กล่าวมาข้างต้น พอจะสรุปองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์อย่างง่ายได้ 14

องค์ประกอบดังนี้

องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์อย่างง่าย

1. รู้จักตนเอง
2. จัดการกับอารมณ์ของตนเองและของผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ
3. มีเอกลักษณ์ที่มั่นคง
4. มีความนับถือและเห็นคุณค่าในตนเองสูง
5. มีระเบียบวินัย
6. มองโลกในแง่ดี
7. จัดการกับความเครียดได้ดี
8. แก้ปัญหาและตัดสินใจได้อย่างมีประสิทธิภาพ
9. มีเป้าหมายในชีวิต
10. มีแรงจูงใจ
11. มีมนุษยสัมพันธ์ดี
12. มีความเข้าใจและเห็นใจผู้อื่น
13. แก้ไขความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพ
14. สื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ

องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวคิดของกรมสุขภาพจิต

กรมสุขภาพจิต (2546 : 2-3) ได้พัฒนาแนวคิดเรื่องความฉลาดทางอารมณ์ และกล่าวว่า ความฉลาดทางอารมณ์ประกอบด้วยปัจจัยสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ ดี เก่ง สุข ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. ดี หมายถึง ความสามารถในการควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง รู้จักเห็นใจผู้อื่น และมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1.1 ความสามารถในการควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง

- 1.1.1 รู้อารมณ์และความต้องการของตนเอง
- 1.1.2 ควบคุมอารมณ์และความต้องการได้
- 1.1.3 แสดงอารมณ์ออกอย่างเหมาะสม

1.2 ความสามารถในการรู้จักเห็นใจผู้อื่น

- 1.2.1 ใส่ใจผู้อื่น
- 1.2.2 เข้าใจและยอมรับผู้อื่น
- 1.2.3 แสดงความเห็นใจอย่างเหมาะสม

1.3 ความสามารถในการรับผิดชอบต่อส่วนรวม

- 1.3.1 รู้จักการให้ รู้จักการรับ
- 1.3.2 รู้จักรับผิดชอบ รู้จักให้อภัย
- 1.3.3 เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม

2. เก่ง หมายถึง ความสามารถในการรู้จักตนเอง มีแรงจูงใจ สามารถตัดสินใจแก้ปัญหาและแสดงออกได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น

2.1 ความสามารถในการรู้จักและสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง

- 2.1.1 รู้ศักยภาพของตนเอง
- 2.1.2 สร้างขวัญและกำลังใจให้ตนเองได้
- 2.1.3 มีความมุ่งมั่นที่จะไปให้ถึงเป้าหมาย

2.2 ความสามารถในการตัดสินใจและแก้ปัญหา

- 2.2.1 รับรู้และเข้าใจปัญหา
- 2.2.2 มีขั้นตอนในการแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม
- 2.2.3 มีความยืดหยุ่น

2.3 ความสามารถในการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่น

- 2.3.1 รู้จักการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น
- 2.3.2 กล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม
- 2.3.3 แสดงความเห็นที่ขัดแย้งได้อย่างสร้างสรรค์

3. สุข หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิตอย่างเป็นสุข มีความภูมิใจในตนเอง พอใจในชีวิต และมีความสุขสงบทางใจ

3.1 ความภูมิใจในตนเอง

- 3.1.1 เห็นคุณค่าในตนเอง
- 3.1.2 เชื่อมั่นในตนเอง

3.2 พึงพอใจในชีวิต

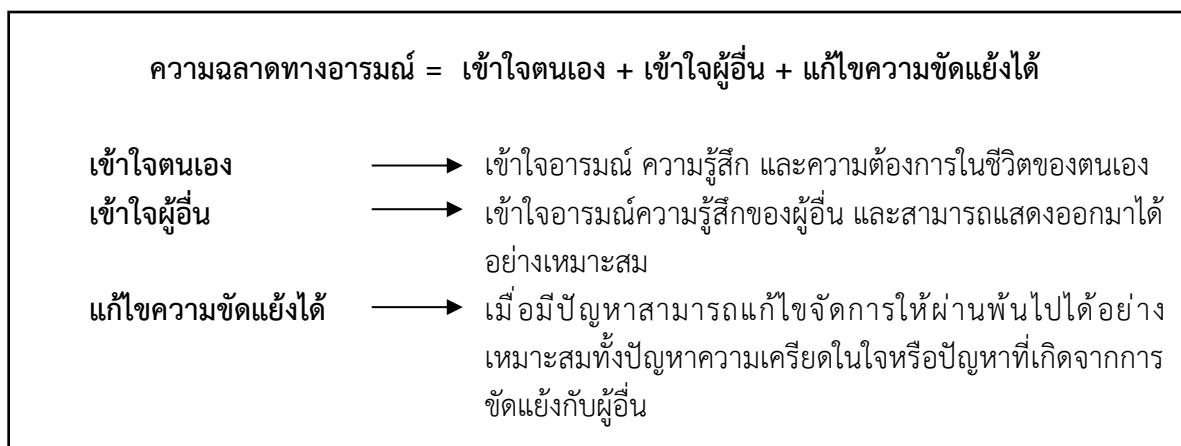
- 3.2.1 รู้จักมองโลกในแง่ดี

- 3.2.2 มีอารมณ์ขัน
- 3.2.3 พอใจในสิ่งที่ตนมีอยู่

3.3 มีความสงบทางใจ

- 3.3.1 มีกิจกรรมที่เสริมสร้างความสุข
- 3.3.2 รู้จักผ่อนคลาย
- 3.3.3 มีความสงบทางจิตใจ

แผนผังสรุปองค์ประกอบที่สำคัญของความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวคิดของกรมสุขภาพจิต



3.2.5 ลักษณะบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์

โกลแมน (กรมสุขภาพจิต.2546 : 11-12 ; อ้างอิงมาจาก Goleman.1995) กล่าวถึงลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงไว้ดังนี้

1. เป็นบุคคลที่มีวุฒิภาวะทางอารมณ์
2. มีการตัดสินใจที่ดี
3. สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้
4. มีความอดทน อดกลั้น
5. ไม่หุนหันพลันแล่น
6. สามารถทนต่อความผิดหวังได้
7. มีความสามารถในการเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น
8. มีความเข้าใจในสถานการณ์ทางสังคม
9. ไม่ย่อท้อหรือยอมแพ้ต่อปัญหาและอุปสรรค
10. มีพลังใจที่จะฝ่าฟันต่อสู้กับปัญหาชีวิตได้
11. สามารถจัดการกับความเครียดได้ ไม่ปล่อยให้ความเครียดเกาะกุมจิตใจ จนทำอะไรไม่ถูก

อย่างไรก็ตาม ความสามารถทางเชาวน์ปัญญา (I.Q) และความฉลาดทางอารมณ์ (E.Q) ถึงแม้จะมีความแตกต่างกัน แต่ก็มีความสามารถที่จะช่วยส่งเสริมซึ่งกันและกันให้ทำหน้าที่ได้ดียิ่งขึ้น เช่น บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงมักจะมีภาวะอารมณ์ที่สงบ ปลอดภัย ไม่ตึงเครียด จึงทำให้สามารถนำความสามารถทางความคิดหรือเชาวน์ปัญญามาใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในทางตรงกันข้ามบุคคลที่มีความสามารถทางเชาวน์ปัญญาสูง หากอยู่ในภาวะที่มีความเครียดมาก และไม่สามารถจัดการกับความเครียด

ของตนเองได้ ก็อาจจะทำให้คิดอะไรไม่ออก ไม่สามารถนำความรู้มาใช้ในการทำงานได้ จึงทำให้งานไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร

ลักษณะนิสัย 10 ประการของผู้ที่มีระดับคุณภาพอารมณ์สูง

1. รับรู้อารมณ์ของตนเองมากกว่ากล่าวโทษผู้อื่นหรือสถานการณ์ เช่นพูดว่า “ฉันรู้สึกเสียใจมาก” แทน “เธอนี้เป็นคนไร้สาระจริงๆ”
2. สามารถแยกแยะระหว่างความคิดและความรู้สึกได้ เช่น การแสดงความคิดเห็นอาจจะพูดว่า “ฉันรู้สึกคล้ายกับว่าเธอไม่ค่อยชอบหน้าเพื่อนของฉัน” การแสดงความรู้สึกอาจจะพูดว่า “ฉันรู้สึกไม่สบายใจกับเรื่องที่เกิดขึ้น”
3. มีความรับผิดชอบต่อความรู้สึกของตนเอง ไม่โทษโน่น โทษนี่ เช่นพูดว่า “ฉันรู้สึกอิจฉา” แทน “คุณทำให้ฉันรู้สึกอิจฉา”
4. รู้จักใช้ความรู้สึกเพื่อช่วยในการตัดสินใจ เช่นพูดว่า “ฉันจะรู้สึกอย่างไรถ้าทำสิ่งนี้” แทน “ฉันจะรู้สึกอย่างไรถ้าฉันไม่ทำ”
5. นับถือในความรู้สึกของผู้อื่น เช่น ใช้การถามว่า “คุณรู้สึกอย่างไรถ้าฉันทำสิ่งนี้” แทน “คุณจะรู้สึกอย่างไรถ้าฉันไม่ทำสิ่งนี้”
6. เมื่อถูกกระตุ้นให้โกรธ จะสามารถควบคุมจิตใจไม่ให้โกรธได้ และสามารถแปรความโกรธให้เป็นพลังในทางสร้างสรรค์ได้
7. เข้าใจ เห็นอกเห็นใจ และยอมรับในความรู้สึกของผู้อื่น
8. รู้จักฝึกหาคคุณค่าในทางบวกจากอารมณ์ในทางลบ เช่น ถามตนเองว่า “ฉันรู้สึกอย่างไร” หรือ “อะไรจะทำให้ฉันรู้สึกดีขึ้น”
9. ไม่ชอบแนะนำ สั่ง ควบคุม วิจารณ์ ตัดสินหรือสั่งสอนผู้อื่น เพราะเข้าใจดีว่าผู้ที่ได้รับการกระทำดังกล่าวจะรู้สึกไม่ดีอย่างไร
10. หลีกเลี่ยงการปะทะอารมณ์กับคนที่ไม่ยอมรับหรือไม่เคารพความรู้สึกของผู้อื่น

ความสามารถทางเชาวน์ปัญญาและความฉลาดทางอารมณ์ของเพศชายและเพศหญิง

วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2551 : 180–181) แสดงความคิดเห็นว่าลักษณะของผู้ที่มีความสามารถทางเชาวน์ปัญญา (I.Q) สูง ไม่ได้เป็นหลักประกันว่าจะมีความฉลาดทางอารมณ์ (E.Q) สูงตามไปด้วย เพราะผู้ที่ปราดเปรื่องด้านสติปัญญามักมีแนวโน้มที่ “ดูแปลก ๆ” ในสายตาของผู้อื่น เช่น แสดงความรู้สึกมั่นใจในตัวเองมากเกินไป และมักแสดงท่าทีดูถูกภูมิปัญญาของผู้อื่น โดยเฉพาะผู้ที่มีการศึกษาที่ต่ำกว่า มักปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ยาก ไม่มีความยืดหยุ่น มีบุคลิกภาพที่สนใจเฉพาะเรื่องของตนเอง ไม่ค่อยมีน้ำใจหรือเอื้ออาทรต่อผู้อื่น มักเห็นแก่ตัว และเอาเปรียบผู้อื่น

อย่างไรก็ตาม เมื่อเปรียบเทียบความสามารถทางเชาวน์ปัญญาและความฉลาดทางอารมณ์เมื่อจำแนกตามเพศระหว่างผู้หญิงกับผู้ชายพบความแตกต่าง ดังแสดงในตาราง 3.1 ดังนี้

ตาราง 3.1 แสดงลักษณะของบุคคลที่มีระดับความสามารถทางเชาวน์ปัญญาและความฉลาดทางอารมณ์สูงเมื่อจำแนกตามเพศ

E.Q. สูง	I.Q. สูง
<ul style="list-style-type: none"> - ชอบสังคม เปิดเผยร่าเริง - สามารถทำให้ผู้อื่นมีความสุขได้ง่าย - ไม่หวาดกลัว วิตกกังวล เป็นคนดีมาก - รักษาคำพูด ทำตามสัญญา 	<ul style="list-style-type: none"> - มั่นใจในตนเอง - รอบรู้ในงานหน้าที่ - สนใจในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับตนเอง - ชอบวิพากษ์วิจารณ์และจู้จี้
<ul style="list-style-type: none"> - มั่นใจในตัวเองในระดับที่เหมาะสม - เปิดเผยความรู้สึก ตรงไปตรงมา - มีความรู้สึกที่ดีกับตัวเอง - มีความเป็นสุขและสนุกกับชีวิต 	<ul style="list-style-type: none"> - เชื่อมั่นในความคิดอ่านของตนเอง - วิตกกังวล คิดมาก บางทีรู้สึกว่าคุณมีความผิด - บางครั้งไม่กล้าแสดงจุดยืนหรือความรู้สึกของตนออกมา

3.2.6 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความฉลาดทางอารมณ์

ความฉลาดทางอารมณ์ เป็นความฉลาดและความสามารถทางสมองอย่างหนึ่ง ที่เป็นดัชนีชี้วัดความสุขและความสำเร็จของชีวิต การที่บุคคลจะมีความฉลาดทางอารมณ์มากหรือน้อยขึ้นอยู่กับปัจจัยหลัก 2 ประการ ดังนี้ (กรมสุขภาพจิต. 2546: 28-29)

1. พันธุกรรมและพื้นฐานอารมณ์

พันธุกรรม คือ ตัวกำหนดให้บุคคลทุกคนมีลักษณะพื้นฐานอารมณ์ที่แตกต่างกัน พื้นอารมณ์ที่ติดตัวมาแต่กำเนิดก็จะมีส่วนสำคัญในการกำหนดพฤติกรรม อารมณ์ และบุคลิกภาพของบุคคล ในขณะที่แม่ตั้งครรภ์ สภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกต่างก็มีส่วนไม่น้อยต่อการสร้างพื้นฐานอารมณ์ของลูก ในปัจจุบันเป็นที่ยอมรับกันว่าอารมณ์ของแม่ขณะตั้งครรภ์มีส่วนสำคัญต่อพื้นฐานอารมณ์ของลูก เช่น แม่ที่มีความเครียด หงุดหงิดอยู่บ่อยๆ อาจจะทำให้ลูกเป็นเด็กอารมณ์ไม่ดี ซี้โมโห ร้องไห้งอแง และเลี้ยงยาก ส่วนแม่ที่อารมณ์ดี ร่าเริง แจ่มใสอยู่เสมอ มีความสบายกายและสบายใจในขณะตั้งครรภ์ ก็มักจะทำให้ลูกเป็นเด็กอารมณ์ดี ร่าเริง และเลี้ยงง่าย

ดังนั้น บุคคลที่มีพื้นฐานอารมณ์ดีจึงเปรียบเสมือนผู้ที่มีทุนสำรองของชีวิตที่ติดตัวมาตั้งแต่เกิด เพราะบุคคลเหล่านี้เมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่ก็มีจิตใจที่มั่นคง เข้มแข็ง สามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้และดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข แต่บุคคลที่มีพื้นฐานอารมณ์ไม่ดีย่อมอ่อนไหว เปรอะบาง และอ่อนแอ ไม่สามารถจัดการกับชีวิตของตนเองได้ เมื่อเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคต่าง ๆ ก็มักท้อแท้และสิ้นหวัง บุคคลเหล่านี้จึงเปรียบเสมือนผู้ที่มีทุนสำรองของชีวิตน้อย

2. สภาพแวดล้อมและการเลี้ยงดู

แม้ว่าพื้นฐานอารมณ์ของบุคคลจะถูกกำหนดโดยพันธุกรรมที่ติดตัวมาตั้งแต่เกิด แต่การอบรมเลี้ยงดูที่เหมาะสมของพ่อแม่ และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กก็สามารถพัฒนาพื้นฐานอารมณ์ทางบวกให้กับเด็กได้ เช่น พ่อแม่ควรให้ความรัก ความอบอุ่นแก่ลูกอย่างเพียงพอ เข้าใจและยอมรับในตัวเด็ก สนับสนุนให้เด็กได้ทำในสิ่งที่ชอบ และเปิดโอกาสให้เด็กได้กระทำการสิ่งต่าง ๆ และจัดการกับเรื่องต่าง ๆ ด้วยตนเองบ้าง ตลอดจนจนพ่อแม่ก็พร้อมที่จะให้ความช่วยเหลือ ถ้าเด็กทำผิดพลาดหรือตกอยู่ในสถานการณ์คับขันเกินกำลังความสามารถของเด็ก ในทางตรงกันข้าม เด็กที่มีพื้นฐานอารมณ์ไม่ดี ถ้าได้รับการอบรมเลี้ยงดูที่ไม่เหมาะสมก็อาจไปกระตุ้นให้อารมณ์ที่ไม่ดีเหล่านี้เติบโตจนฝังรากลึก ไร้การควบคุม กลายเป็นปัญหาต่อตนเองและสังคมในอนาคต แต่ถ้า

พ่อแม่เข้าใจในธรรมชาติของเด็ก ก็ยังสามารถจะชดเชยหรือควบคุมส่วนที่ด้อยไม่ให้มีอิทธิพลหรือเป็นปัญหาในการดำเนินชีวิตได้

กล่าวโดยสรุป จะเห็นได้ว่าพื้นฐานอารมณ์ทางบวกหรือความฉลาดทางอารมณ์ของบุคคลได้รับอิทธิพลทั้งจากพันธุกรรมและการอบรมเลี้ยงดูหรือสิ่งแวดล้อม ถ้าหากพ่อแม่ต้องการให้ลูกมีความฉลาดทางอารมณ์ ก็มีความจำเป็นอย่างยิ่งในการจัดสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสมเพื่อส่งเสริมความฉลาดทางอารมณ์ให้กับลูก

วิธีการพัฒนาอารมณ์

นักจิตวิทยาเชื่อว่าความฉลาดทางอารมณ์เป็นสิ่งที่สามารถพัฒนาได้ โกลแมน (Goleman, 1995: 305-309 และกรมสุขภาพจิต, 2546: 31-33) ได้เสนอแนะวิธีการพัฒนาอารมณ์ไว้ 5 ประการ ดังนี้

1. การรู้จักอารมณ์ตนเอง

การรู้จักอารมณ์ตนเองเป็นพื้นฐานในการควบคุมอารมณ์ เพื่อการแสดงออกอย่างเหมาะสม การรู้จักอารมณ์ตนเอง ก็คือการรู้ตัว หรือการมีสติในทางพุทธศาสนานั้นเอง ปกติเมื่อเราเกิดอารมณ์ใด ๆ ขึ้นมา เราจะตกอยู่ในภาวะใดภาวะหนึ่งใน 3 ภาวะดังต่อไปนี้

1.1 การถูกครอบงำ หมายถึง การที่เราไม่สามารถฝืนต่อสภาพอารมณ์นั้น ๆ ได้จึงแสดงพฤติกรรมไปตามสภาพอารมณ์ดังกล่าว เช่น เมื่อโมโหก็อาจจะมีการขว้างปาข้าวของหรือส่งเสียงดัง

1.2 การไม่ยินดียินร้าย หมายถึง การไม่ยินดียินร้ายต่ออารมณ์ที่เกิดขึ้นหรือทำเป็นเฉยๆ ไม่สนใจ เพื่อบรรเทาการแสดงอารมณ์ เช่น แสร้งทำเป็นไม่สนใจต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นทั้งๆ ที่จริงก็รู้สึกโกรธ

1.3 การรู้เท่าทัน หมายถึง การรู้เท่าทันต่ออารมณ์ที่เกิดขึ้น มีสติรู้ว่าควรจะทำอย่างไรจึงจะเหมาะสมที่สุดในขณะที่เกิดอารมณ์นั้นๆ เช่น โกรธก็รู้ว่าโกรธ แต่ก็สามารถควบคุมความโกรธนั้นได้ สามารถระงับอารมณ์โกรธและหาวิธีจัดการแก้ไขได้อย่างเหมาะสม

2. การจัดการกับอารมณ์ตนเองได้

การจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้ หมายถึง ความสามารถในการควบคุมอารมณ์และสามารถแสดงออกได้อย่างเหมาะสมกับกาลเทศะ แต่การที่เราจัดการกับอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมหรือไม่เพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับความสามารถในการควบคุมอารมณ์ ซึ่งเทคนิคการจัดการกับอารมณ์ตนเองสามารถทำได้ ดังนี้คือ การทบทวนว่ามีอะไรบ้างที่เราทำลงไป เพื่อตอบสนองอารมณ์ที่เกิดขึ้น และพิจารณาถึงผลที่จะตามมาว่าเป็นเช่นไร ฝึกเตรียมการในการแสดงอารมณ์ โดยฝึกสั่งตัวเองว่าจะทำอะไรและจะไม่ทำอะไร ฝึกทำอารมณ์ให้แจ่มใส ไม่เศร้าหมอง สร้างโอกาสจากอุปสรรคหรือหาประโยชน์จากปัญหาโดยการเปลี่ยนมุมมอง เช่น คิดว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นคือความท้าทายที่จะทำให้เราพัฒนายิ่งขึ้น เป็นต้น ตลอดจนฝึกผ่อนคลายความเครียดโดยเลือกวิธีที่เหมาะสมกับตนเอง เช่น การออกกำลังกาย นั่งสมาธิ เดินจงกรม เล่นดนตรี และปลูกต้นไม้ เป็นต้น

3. การสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง

การสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง หมายถึง การมองหาแง่มุมดี ๆ ของเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ซึ่งจะช่วยให้เราเกิดความเชื่อมั่นว่าสามารถเผชิญกับเหตุการณ์นั้นได้ และทำให้เกิดกำลังใจที่ก้าวไปสู่เป้าหมายที่วางไว้ ซึ่งเทคนิคการสร้างแรงจูงใจให้กับตนเองสามารถทำได้ดังนี้คือ การทบทวนและจัดลำดับความต้องการในชีวิตว่าความต้องการอันไหนควรมาก่อน และมีความเป็นไปได้ เมื่อได้ความต้องการที่มีความเป็นไปได้แล้วก็นำมาตั้งเป้าหมายให้ชัดเจน และมีความพยายามมุ่งมั่นที่จะทำให้ความต้องการนั้นประสบความสำเร็จ ในขณะเดียวกันเราต้องทำใจยอมรับกับผลที่จะเกิดขึ้นว่าอาจจะมีความผิดพลาดเกิดขึ้นได้ ซึ่งการทำใจยอมรับ

ความผิดพลาดได้จะช่วยทำให้เราไม่เครียด ไม่ทุกข์ และไม่ผิดหวังจนเกินไป นอกจากนี้ เรายังต้องฝึกมองหาประโยชน์จากอุปสรรคเพื่อสร้างความรู้สึที่ดี ๆ ที่จะเป็นพลังให้เกิดสิ่งที่ดีอื่น ๆ ในอนาคตต่อไป

4. การรู้อารมณ์ผู้อื่น

การรู้อารมณ์ผู้อื่น หมายถึง การรู้และเข้าใจอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น และสามารถแสดงอารมณ์ของตนเองตอบสนองได้อย่างเหมาะสม โดยเฉพาะกับบุคคลที่เราเกี่ยวข้องกับสัมพันธ์ด้วย จะช่วยให้เราสามารถอยู่ร่วมหรือทำงานด้วยกันได้อย่างดี และมีความสุขมากขึ้น ซึ่งเทคนิคการรู้อารมณ์ผู้อื่นสามารถทำได้ดังนี้คือ การให้ความสนใจในการแสดงออกของผู้อื่น โดยการสังเกตสีหน้า แววตา ท่าทาง การพูด น้ำเสียง ตลอดจนการแสดงออกอื่น ๆ ว่าเขากำลังมีอารมณ์หรือความรู้สึกเป็นอย่างไร และเมื่อเราเข้าใจอารมณ์และความรู้สึกของเขาแล้ว เราก็ควรแสดงความเห็นอกเห็นใจ ให้กำลังใจ เมื่อรู้ว่าเขากำลังมีปัญหาและอุปสรรค

5. การรักษาสัมพันธ์ภาพที่ดีต่อกัน

การรักษาสัมพันธ์ภาพที่ดีต่อกันจะช่วยลดความขัดแย้ง และช่วยให้การอยู่ร่วมกันเป็นไปอย่างราบรื่น พร้อมทั้งจะสร้างสรรค์ผลงานที่เป็นประโยชน์ ซึ่งเทคนิคในการสร้างสัมพันธ์ภาพที่ดีต่อกันสามารถทำได้ดังนี้คือ การฝึกการสร้างความรู้สึที่ดีต่อผู้อื่นด้วยการเข้าใจ เห็นใจความรู้สึกของผู้อื่น ฝึกการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพด้วยการสร้างความเข้าใจที่ตรงกัน ฝึกการเป็นผู้พูดผู้ฟังที่ดี และใส่ใจในความรู้สึกของผู้ฟัง ฝึกการแสดงน้ำใจ เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ รู้จักการให้และการรับ ฝึกการให้เกียรติผู้อื่นอย่างจริงใจ โดยรู้จักยอมรับในความสามารถของผู้อื่น และฝึกแสดงความชื่นชมผู้อื่น โดยการให้กำลังใจกันและกันตามโอกาสที่เหมาะสม

จากที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่าความฉลาดทางอารมณ์เป็นสิ่งที่พัฒนาได้ โดยใช้วิธีการพัฒนาอารมณ์ 5 ประการ ได้แก่ การรู้จักอารมณ์ตนเอง การจัดการกับอารมณ์ของตนเอง การสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง การรู้อารมณ์ผู้อื่น และการรักษาสัมพันธ์ภาพที่ดีต่อกัน

3.2.7 การวัดและแบบทดสอบความฉลาดทางอารมณ์

ความฉลาดทางอารมณ์ โดยหลักการสามารถประเมินได้ 2 นัยใหญ่ ๆ ดังนี้ (วิระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2551: 99-103)

1. การใช้เครื่องมือที่เป็นปรนัย (Objective Measures) เช่น แบบทดสอบ แบบสอบถาม และแบบประเมิน เป็นต้น
2. การให้รายงานหรือการแสดงความรู้สึกหรือการใช้เครื่องมือที่เป็นอัตนัย (Subjective Measures) เช่น การใช้การสัมภาษณ์ การสังเกต การรายงานตนเองโดยการเขียนบันทึก การรายงานความรู้สึกจากสิ่งเร้าต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นภาพเขียน คำคุณศัพท์ เสียงเพลง และการแสดงออกในสถานการณ์ต่าง ๆ จากการสวมบทบาททั้งในสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลอง เป็นต้น

การประเมินทั้งสองแนวทางนี้ให้ผลการประเมินที่มีความน่าเชื่อถือและความเที่ยงตรงแตกต่างกัน ซึ่งยังหาข้อสรุปไม่ได้ว่าวิธีไหนเหมาะสมมากที่สุด เนื่องจากงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการประเมินและการวัดความฉลาดทางอารมณ์มีอยู่ไม่มากนัก

ตัวอย่างแบบประเมินและแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์

โกลแมน (Goleman.1995) ได้สร้างแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ขึ้น โดยลักษณะของข้อคำถามเป็นสถานการณ์จำนวน 10 สถานการณ์ เพื่อให้ผู้ตอบเลือกรายงานตนเองว่าจะแสดงออกหรือมีปฏิกิริยาอย่างไรในสถานการณ์ต่าง ๆ เหล่านี้จากคำตอบ 4 ตัวเลือก ดังตัวอย่างในสถานการณ์ข้างล่างนี้

“สมมุติว่าท่านเป็นนักศึกษาที่คาดหวังว่าตนเองจะได้เกรด A ในการเรียนวิชานี้ แต่พบว่าท่านได้เกรด C ในการสอบกลางภาค แล้วท่านจะทำอย่างไร?”

ก. วางแผนอย่างชัดเจนถึงวิธีการต่าง ๆ ที่จะเพิ่มเกรดและแก้ไขตามที่วางแผนไว้

ข. ตั้งใจแน่วแน่ว่า ครั้งต่อไปจะทำให้ดีกว่านี้

ค. บอกตัวเองว่า ตนเองคงทำอะไรได้ไม่มากนักกับวิชานี้ และหันไปสนใจและให้ความสำคัญกับวิชาอื่น ๆ ที่คิดว่าตนเองสามารถทำเกรดได้ดีกว่า

ง. ไปพบอาจารย์ผู้สอนและพูดชี้แจงให้ได้เกรดที่ดีขึ้นกว่าเดิม

ในประเทศไทย นักวิชาการของกรมสุขภาพจิต (2546 : 39) ได้ตระหนักถึงความสำคัญของความฉลาดทางอารมณ์ จึงได้สร้างแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์สำหรับประชาชนเพื่อใช้ประเมินตนเองขึ้น ลักษณะของแบบประเมินเป็นประโยคที่มีข้อความเกี่ยวข้องกับอารมณ์และความรู้สึกที่แสดงออกในลักษณะต่าง ๆ โดยให้ผู้ตอบแบบประเมินเลือกคำตอบที่ตรงกับตัวผู้ตอบมากที่สุด ซึ่งคำตอบมี 4 ตัวเลือกคือ ไม่จริง จริงบางครั้ง ค่อนข้างจริง จริงมาก ตัวอย่างข้อคำถามของแบบประเมินชุดนี้ เช่น

1. เวลาโกรธหรือไม่สบายใจ ฉันรับรู้ได้ว่าเกิดอะไรขึ้นกับฉัน
2. ฉันบอกไม่ได้ว่าอะไรทำให้ฉันรู้สึกโกรธ
3. เมื่อถูกขัดใจ ฉันมักรู้สึกหงุดหงิดจนควบคุมอารมณ์ไม่ได้
4. ฉันสามารถรอคอยเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่พอใจ

ผู้สนใจสามารถค้นคว้าเพิ่มเติมเกี่ยวกับแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ของกรมสุขภาพจิตได้ที่ <http://www.watpon.com/test/emotional.htm>

กล่าวโดยสรุป ในปัจจุบัน นักจิตวิทยา และนักวิชาการต่างยืนยันตรงกันว่าความสามารถทางเชาวน์ปัญญาสามารถอธิบายความสำเร็จของหน้าที่การงาน หรือการประสบความสำเร็จในชีวิตของบุคคลได้เพียง 20 เปอร์เซ็นต์ ที่เหลืออีก 80 เปอร์เซ็นต์นั้นเป็นความสามารถด้านอื่น ๆ ซึ่งหมายรวมถึงความฉลาดทางอารมณ์ด้วย ความฉลาดทางอารมณ์ คือ ความสามารถของบุคคลในอันที่จะจัดการกับอารมณ์และความรู้สึกทั้งของตนเองและของผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงหรือมี E.Q สูงจะมีความเข้าใจในตนเอง รู้จักควบคุมอารมณ์ของตนเองและใช้อารมณ์ให้เป็นประโยชน์แทนที่จะตกอยู่ภายใต้อิทธิพลของอารมณ์ ตามแนวคิดของกรมสุขภาพจิตความฉลาดทางอารมณ์ประกอบด้วยความสามารถหลัก 3 ด้าน ได้แก่ ดี เก่ง สุข

ความฉลาดทางอารมณ์เป็นสิ่งที่พัฒนาได้ โดยเฉพาะการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้กับเด็กหรือผู้เรียน พ่อแม่ ครูผู้สอน ผู้บริหาร และผู้ที่เกี่ยวข้องควรถือเป็นหน้าที่ในการร่วมกันจัดสิ่งแวดล้อม และกิจกรรมการเรียนการสอนที่ส่งเสริมความฉลาดทางอารมณ์ให้กับเด็ก แต่วิธีที่สำคัญที่สุด พ่อแม่และครูผู้สอนควรต้องเป็นแบบอย่างที่ดีในการแสดงออกทางอารมณ์ที่เหมาะสมให้กับเด็ก อันจะช่วยให้เด็กเจริญเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่ประสบความสำเร็จในชีวิตและมีความสุข ตลอดจนเป็นกำลังสำคัญในการพัฒนาประเทศชาติต่อไปในอนาคต

3.2.8 แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์

ความฉลาดทางอารมณ์ (E.Q) เป็นเรื่องของการพัฒนาทักษะในการจัดการกับอารมณ์ การฝึกให้เด็กมี E.Q ดี ก็คือ การฝึกให้เด็กจัดการกับอารมณ์ของตนเองอย่างมีประสิทธิภาพ เป็นการสอนเด็กว่าจะจัดการกับความโกรธหรือความเสียใจได้อย่างไร โดยเด็กไม่แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวต่างๆ เมื่อถูกขัดใจ เช่น ขว้างปาสิ่งของ ร้องไห้ ตะโกนเสียงดัง หรือทำร้ายตนเอง นอกจาก จัดการกับอารมณ์ของตนเองแล้ว เด็กยังต้องรู้จักจัดการกับอารมณ์ของผู้อื่นด้วย ไม่ว่าจะเป็นของพ่อแม่ พี่ๆ น้องๆ เพื่อนๆ หรือผู้ใหญ่คนอื่นๆ ก็ตาม ในที่นี้จะขอเสนอแนวทางการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้กับเด็กซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (กรมสุขภาพจิต. 2546 : 35-36)

1. พ่อแม่ให้ความรัก และความเข้าใจกับลูก

ในการอบรมเลี้ยงดูเด็ก พ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่ทำหน้าที่เลี้ยงดูเด็กควรแสดงความรัก ความเข้าใจ เห็นอกเห็นใจ ให้ความสำคัญ และยอมรับในการกระทำต่าง ๆ ของเด็กอย่างมีเหตุผล ถ้าเด็กทำผิด พ่อแม่ก็ควรกล่าวตักเตือนเด็กด้วยความรัก ความเข้าใจ แทนการตำหนิ บังคับ วิจารณ์ หรือลงโทษอย่างรุนแรง ในขณะที่เดียวกันพ่อแม่ก็ควรแสดงอารมณ์ ความรู้สึกออกมาในทิศทางที่เหมาะสม และควรระมัดระวัง การแสดงอารมณ์และความรู้สึกทางลบ เพราะอาจจะเป็นตัวอย่างไม่ดีสำหรับเด็ก กล่าวคือ ผู้ใหญ่ต้องมี EQ ที่ดีก่อน หากเด็กยังเห็นพ่อแม่ระเบิดอารมณ์ใส่ตัวเด็ก เด็กก็คงไม่เห็นความสำคัญของการควบคุมอารมณ์ตนเอง

2. การสอนให้เด็กเรียนรู้เรื่องอารมณ์

พ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่ทำหน้าที่เลี้ยงดูเด็กควรเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้เรื่องอารมณ์ชนิดต่าง ๆ ในสถานการณ์ที่หลากหลาย เช่น ในขณะที่ดูโทรทัศน์กับเด็ก บางครั้งเด็กอาจเกิดอารมณ์กลัวหรือตื่นเต้นกับเนื้อเรื่องในละครที่ดู พ่อแม่ควรใช้โอกาสนี้ลอบโยน โอบกอดเด็ก และสอนให้เด็กเข้าใจอารมณ์ที่เกิดขึ้น พร้อมอธิบายด้วยเหตุผลเพื่อให้เด็กกล้าเผชิญกับสถานการณ์ที่ทำให้เกิดอารมณ์ดังกล่าว ซึ่งการกระทำเช่นนี้ เด็กก็จะสามารถเข้าใจเรื่องของอารมณ์และกล้าที่จะเผชิญกับอารมณ์ที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้

3. พ่อแม่เรียนรู้ร่วมกับเด็ก

พ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่ทำหน้าที่เลี้ยงดูเด็กควรรับฟังความรู้สึกและอารมณ์ของเด็กด้วยความใส่ใจ เอื้ออาทร ห่วงใย และพยายามตรวจสอบความรู้สึกของเด็กโดยการพิจารณาจากสถานการณ์ พฤติกรรม ท่าทาง และอาการปฏิกิริยาที่แสดงออก ในขณะที่รับฟัง พ่อแม่อาจช่วยสะท้อนหรือสรุปประเด็นพร้อมหาเหตุผลมาอธิบายให้เด็กเข้าใจในแง่มุมอื่นบ้าง แต่ไม่ควรสรุปเรื่องราวต่าง ๆ ในลักษณะการชี้หน้า

4. การฝึกให้เด็กแสดงอารมณ์อย่างตรงไปตรงมา

พ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่ทำหน้าที่เลี้ยงดูเด็กควรฝึกให้เด็กรู้จักแสดงอารมณ์ต่าง ๆ ออกมาอย่างเปิดเผย ตรงไปตรงมา ตลอดจนฝึกให้เด็กบอกอารมณ์ความรู้สึกของตนได้อย่างถูกต้อง เช่น รู้ตัวว่ากำลังโกรธ เสียใจ น้อยใจ หรืออิจฉา เพื่อป้องกันการเก็บกดปัญหาแล้วมาระบายออกโดยขาดการควบคุม และที่สำคัญเพื่อนำไปสู่การจัดการอารมณ์อย่างถูกต้องเหมาะสมด้วยตนเองต่อไป

5. การฝึกให้เด็กเรียนรู้การจัดการกับอารมณ์ที่ดี

พ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่ทำหน้าที่เลี้ยงดูเด็กควรฝึกให้เด็กเรียนรู้การจัดการกับอารมณ์ที่ดี โดยให้เด็กเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง ให้เด็กได้มีโอกาสสัมผัสกับอารมณ์ด้านลบของตนเอง เช่น เมื่อเด็กรู้สึกโกรธ กลัว อิจฉา และรู้สึกผิด ก็ให้เด็กเข้าใจว่าเป็นเรื่องที่เกิดขึ้นได้กับตนเอง เพียง แต่ตัวเด็กจะต้องเรียนรู้ที่จะจัดการหาแนวทางแก้ปัญหา (Problem Solving Skill) ให้หลากหลายขึ้น และแสดงอารมณ์ให้เหมาะสมกับวัย

6. การสอนให้รู้ว่าการมีอารมณ์ต่าง ๆ เป็นเรื่องปกติ

เมื่อพ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่ทำหน้าที่เลี้ยงดูเด็กเห็นว่าเด็กเข้าใจและรู้เรื่องอารมณ์ที่ทำให้เกิดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของตน และเล็งเห็นพฤติกรรมที่เหมาะสมที่ควรทำแล้ว พ่อแม่ควรบอกเด็กให้ทราบว่าการมีอารมณ์ชนิดต่าง ๆ เป็นเรื่องปกติธรรมดา แต่อย่างไรก็ตาม พ่อแม่ควรสอนให้เด็กระมัดระวัง การแสดงออกของอารมณ์ความรู้สึกให้เหมาะสมกับบุคคล เวลา และสถานที่

ข้อคิดในการฝึกทักษะความฉลาดทางอารมณ์ให้กับเด็ก

ซาปิโร (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2551: 193-202 ; อ้างอิงมาจาก Shapiro. 1997) ได้ให้ข้อคิดในการฝึกทักษะความฉลาดทางอารมณ์ให้แก่เด็กว่า พ่อแม่ที่ให้คำแนะนำ คำอธิบาย ให้อิสระ ให้กำลังใจ ฝึก

ความรับผิดชอบให้แก่ลูกจะมีส่วนช่วยเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ให้แก่ลูกได้มากกว่าพ่อแม่ที่ชอบวางอำนาจ และกำหนดกฎระเบียบในการเลี้ยงดูที่เข้มงวดมากเกินไป ซาปิโรยังให้ความเห็นเพิ่มเติมว่าอุปสรรคสำคัญอย่างหนึ่งต่อการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กคือ พฤติกรรมการติดโทรศัพท์ เพราะเด็กอาจเรียนรู้พฤติกรรมที่ไม่ดีจากตัวแบบที่ปรากฏในจอโทรศัพท์ ดังนั้น พ่อแม่ควรจำกัดระยะเวลาในการชมโทรศัพท์ของเด็กให้ไม่เกินวันละ 2 ชั่วโมง และซาปิโรยังเสนอแนะว่าวิธีการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ที่ดีที่สุดประการหนึ่งคือ การฝึกให้เด็กเรียนรู้การแสดงความรักเอาใจใส่ (Caring) ความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) ผู้อื่น รวมทั้งการแสดงปฏิกิริยาทางอารมณ์ (An Emotional Reaction) ที่แสดงออกมา นอกจากนี้ ซาปิโรได้ให้ข้อคิดในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กไว้อย่างน่าสนใจ ดังนี้

1. ให้เด็กซึมซับมาตรฐานทางศีลธรรมของศาสนา เช่น การให้เด็กท่องและทำความเข้าใจเกี่ยวกับหลักศาสนา ถ้าเป็นศาสนาพุทธก็ให้ท่องศีล 5 และถ้าเป็นศาสนาคริสต์ก็ให้เด็กท่องและทำความเข้าใจบทบัญญัติ 10 ประการ เป็นต้น
2. ฝึกให้เด็กแสดงออกซึ่งความเมตตา กรุณา และช่วยเหลือผู้อื่นโดยไม่เลือกโอกาส เพราะถ้าเด็กมีความฉลาดทางอารมณ์ที่ดี ย่อมสามารถทำให้ผู้อื่นเป็นสุขได้โดยไม่เลือกเวลาและโอกาส
3. ให้เด็กมีโอกาสปฏิบัติงานที่เป็นการบริการชุมชน ทั้งนี้ให้ใส่ไว้เป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรการเรียนในระดับมัธยมศึกษาหรือปริญญาตรีก็ได้ โดยให้เด็กทำกิจกรรมสาธารณกุศลแก่องค์กรหรือหน่วยงานต่าง ๆ ที่มีได้หวังผลตอบแทน
4. ฝึกการพูดตามความสัตย์จริง และฝึกการประพฤติดีปฏิบัติที่สอดคล้องกับคำพูด โดยให้เด็กพูดตรงไปตรงมา ไม่พูดโกหก และพ่อแม่ควรเคารพความเป็นส่วนตัวของเด็ก ตลอดจน พูดคุยเกี่ยวกับคุณค่าของจริยธรรมของสมาชิกในครอบครัวให้เด็กฟัง
5. นำเอาอารมณ์ทางลบมาเป็นอุทาหรณ์ โดยพ่อแม่อาจให้เด็กย้อนกลับไปนึกถึงเหตุการณ์ที่เด็กเคยได้รับความอับอายและรู้สึกผิด เพื่อยับยั้งจิตใจไม่ให้เด็กประพฤติดีหรือปฏิบัติเช่นนั้นอีก เช่น ในวัยเด็กเด็กอาจเคยลักขโมยกลองดินสอของเพื่อน แล้วถูกจับได้ เด็กเลยถูกพ่อแม่พาไปเอาของที่ขโมยมาไปคืนเจ้าของ และกล่าวคำขอโทษ
6. ฝึกให้เด็กคิดและตีความต่าง ๆ ตามความเป็นจริงเกี่ยวกับปัญหา ข้อห้วงใยต่าง ๆ เกี่ยวกับการแสดงออกทางอารมณ์ และพ่อแม่อาจนำตัวอย่างจากนิยาย นิทาน บทภาพยนตร์ หรือละครในชีวิตจริงมาอธิบายประกอบด้วยก็ได้
7. ฝึกเด็กให้มองโลกในแง่ดี อย่าให้เด็กมองหาแต่ข้อตำหนิหรือข้อผิดพลาดของผู้อื่น
8. ฝึกเด็กให้เรียนรู้การแก้ไขปัญหา โดยให้เด็กได้มองปัญหาในหลาย ๆ ด้าน ไม่มองอะไรด้านเดียว และฝึกให้เด็กรู้จักคำศัพท์ต่าง ๆ เพื่อเด็กจะได้เลือกใช้ให้เหมาะสมกับกาลเทศะ
9. ฝึกเด็กให้มีทักษะในการพูดคุย ปฏิสัมพันธ์ที่พ่อแม่มีต่อลูกจะส่งผลต่อทักษะทางสังคมที่เด็กมีต่อผู้อื่น ดัชนีชี้วัดระดับความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กที่ดีได้มาจากทักษะทางสังคม (Social Skills) ที่เด็กได้แสดงออกในสถานการณ์ต่าง ๆ ดังนั้น พ่อแม่ควรฝึกเด็กให้มีทักษะในการพูดคุย (Conversational Skills) ในโอกาสต่าง ๆ ดังแสดงในตาราง 3.2

ตาราง 3.2 การพัฒนาทักษะในการพูดคุยเพื่อพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้แก่เด็กของผู้ปกครอง

ทักษะ	สิ่งที่พึงปฏิบัติหรือแสดงออก
1. แสดงความปรารถนาของตนเองได้อย่างชัดเจน	- กล่าวข้อความที่แสดงว่าตนเองรู้สึกอย่างไร ทำไมจึงรู้สึกเช่นนั้น และตนเองต้องการอะไร
2. แลกเปลี่ยนข้อมูลส่วนบุคคลของตน	- พูดถึงสิ่งที่ตนเองสนใจ และสิ่งที่มีความสำคัญต่อตนเอง
3. ปรับเปลี่ยนท่าทีของตนให้เข้ากับสีหน้า ท่าทางของผู้อื่นได้	- ฟังเนื้อความขณะที่อ่านภาษาท่าทางของผู้พูดได้อย่างถูกต้อง
4. สอบถามเรื่องราวต่าง ๆ ของผู้อื่น	- สนใจในความสามารถของผู้ที่เราพูดด้วย แต่ไม่ล่วงล้ำเรื่องส่วนตัวของเขา
5. เสนอให้ความช่วยเหลือ	- รู้ว่าคู่สนทนาพูดเพื่อต้องการความช่วยเหลือใด
6. เชิญชวน	- ให้เขาเข้าร่วมกิจกรรมที่สนใจ
7. ให้ข้อมูลย้อนกลับ	- ให้คำชมเชยด้วยความจริงใจในสิ่งที่เขาพูดและ ทำ
8. ใส่ใจกับเรื่องที่กำลังสนทนา	- ไม่เปลี่ยนเรื่องคุยหรือทำกิจกรรมอื่นไปด้วย
9. แสดงความเป็นผู้ฟังที่ดี	- ไม่พูดขัดจังหวะ สืบค้น หรือสอบถาม
10. แสดงให้เห็นว่าตนเข้าใจความรู้สึกของคู่สนทนา	- สะท้อนความรู้สึกของคู่สนทนาได้อย่างถูกต้อง
11. แสดงความสนใจผู้อื่น	- ยิ้มให้ก่อน สบตา ทักทาย และสอบถาม
12. แสดงการยอมรับ	- รับฟังความคิดเห็น และข้อเสนอแนะของคู่สนทนา
13. ให้ความเป็นกันเองและการยอมรับ	- กอด ตะแคงไหล่ จับมือ บอกในสิ่งที่ประทับใจในตัวเขา
14. แสดงความเห็นอกเห็นใจ	- บอกให้เขารู้ว่าตนเองคิดว่าผู้อื่นรู้สึกอย่างไร และแสดงให้เห็นว่าเรารู้สึกเป็นห่วงเป็นใย

10. พ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่ทำหน้าที่เลี้ยงดูเด็กควรจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้เหมาะสมกับวัยของเด็ก ดังนี้

10.1 เด็กเล็ก: ควรให้เด็กได้รับการฝึกวินัยในตนเอง ฝึกรู้จักการให้แบ่งปัน และการเล่นกับผู้อื่นให้เป็น

10.2 เด็กวัยเรียน: ควรให้เด็กได้รับการฝึกการคิดแบบเอาใจเขามาใส่ใจเรา ฝึกให้เด็กมองโลกทางบวก สอนให้เด็กเรียนรู้เรื่องความซื่อสัตย์ การพูดความจริง โดยพ่อแม่ควรให้กำลังใจและให้คำชมเชยเมื่อเด็กทำตามได้ และจัดการกับอารมณ์ของตนเองได้เหมาะสม

10.3 เด็กโต: ในวัยนี้ พ่อแม่ควรเคารพความเป็นส่วนตัวของเด็ก โดยถือว่าเด็กคือบุคคลคนหนึ่งที่มีสิทธิในการแสดงความคิดเห็นและมีเหตุผลของตนเอง ให้เด็กมีอิสระทางความคิด แต่เด็กยังต้องปฏิบัติตามตามวัย เพียงแต่พ่อแม่ไม่ควรวิพากษ์วิจารณ์เด็กอย่างรุนแรง แต่ควรใช้เหตุผลที่เหมาะสมในการดูแลเด็ก

จากที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่าความฉลาดทางอารมณ์ (E.Q) ของเด็กสามารถพัฒนาได้ด้วยการเรียนรู้และการฝึกฝนตนเอง โดยพ่อแม่ต้องแสดงความรัก ความเข้าใจ เห็นอกเห็นใจ ให้ความสำคัญและ

ยอมรับในการกระทำต่าง ๆ ของเด็กอย่างมีเหตุผล สอนให้เด็กเรียนรู้เรื่องของอารมณ์ ฝึกให้เด็กมีประสบการณ์ตรงในการจัดการกับอารมณ์ของตนเอง และรู้จักจัดการกับอารมณ์ของผู้อื่น ฝึกให้เด็กมีทักษะในการพูดคุยตลอดจนการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้เหมาะสมตามวัยของเด็ก จะเห็นได้ว่าคำพูดและการปฏิบัติตนของพ่อแม่ หรือผู้เลี้ยงดูเด็กมีอิทธิพลอย่างมากต่อความฉลาดทางอารมณ์ของเด็ก ดังนั้น วิธีที่ดีที่สุดที่พ่อแม่จะเลี้ยงดูลูกให้เติบโตเป็นบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์ก็คือ การเป็นตัวอย่างที่ดีให้กับลูกนั่นเอง

แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในโรงเรียนหรือสถานศึกษา

การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในโรงเรียนหรือสถานศึกษาเป็นสิ่งที่มีความสำคัญยิ่ง การที่นักเรียนหรือผู้เรียนจะเรียนรู้ได้ดี มีความสุข และสนุกกับการเรียนรู้หรือไม่ก็ขึ้นอยู่กับครูผู้สอน บทเรียน และบรรยากาศในการเรียนรู้ ซึ่งผู้บริหารและผู้ที่เกี่ยวข้องควรตระหนักถึงสิ่งเหล่านี้ และควรดูแลการจัดการเรียนการสอนให้เอื้อต่อการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของผู้เรียน ซึ่งสามารถทำได้ดังนี้

1. การมีประชาธิปไตยในการเรียนรู้

ในการจัดการเรียนการสอน ครูผู้สอนควรสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เป็นประชาธิปไตย ซึ่งสามารถทำได้โดยครูผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ มีการเคารพซึ่งกันและกัน ครูรับฟังและยอมรับความคิดเห็นของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเห็นว่าความคิดเห็นและความรู้สึกของตนเองเป็นที่ยอมรับ ไม่ใช่สิ่งที่ไม่มีความหมาย หรือไม่มีใครสนใจ

2. การเรียนรู้เรื่องอารมณ์

นอกเหนือจากการสอนแล้ว ครูผู้สอนควรมีหน้าที่จัดกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อฝึกให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ตรงในการเรียนรู้เรื่องอารมณ์ชนิดต่าง ๆ เช่น อารมณ์โกรธ กลัว อิจฉา ริษยา และเศร้า เป็นต้น เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจถึงความรู้สึกและอารมณ์ของตนเอง เข้าใจคำศัพท์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับอารมณ์ และมีการแสดงออกที่เหมาะสมกับบุคคลและสถานที่ ตลอดจนช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความรู้สึกและอารมณ์ของผู้อื่นและมีความเอื้ออาทรต่อผู้อื่น อย่างไรก็ตาม กิจกรรมหรือรูปแบบของการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในโรงเรียนหรือสถานศึกษาควรคำนึงถึงวัยและฐานะทางเศรษฐกิจของผู้เรียนด้วย

3. การเป็นแบบอย่างที่ดีแก่เด็ก

ในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้กับผู้เรียน การเริ่มต้นที่ดีที่สุดคือ การที่ครูผู้สอนทำตัวเป็นแบบอย่างที่ดีให้กับผู้เรียน โดยครูต้องเข้าใจอารมณ์ ความรู้สึก บุคลิกภาพของตนเองและผู้อื่น ระมัดระวังคำพูด และแสดงอารมณ์ให้เหมาะสมกับบุคคล เวลา และสถานที่อยู่เสมอ

กล่าวโดยสรุป ครูผู้สอน ผู้บริหารและผู้ที่เกี่ยวข้องควรถือเป็นหน้าที่ในการร่วมกันพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้กับเด็ก โดยเฉพาะ ครูผู้สอนควรสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เป็นประชาธิปไตย สอนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับอารมณ์ และเป็นแบบอย่างที่ดีในการแสดงออกของอารมณ์ที่เหมาะสม

ในทนี่ ผู้เรียบเรียงขอยกตัวอย่างการจัดโปรแกรมเพื่อพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้แก่ผู้เรียนในประเทศสหรัฐอเมริกาซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. 2551 : 206 – 207)

สถาบันการศึกษาหลายแห่งในประเทศสหรัฐอเมริกาได้ออกแบบโปรแกรมการพัฒนาระดับเชาวน์อารมณ์ให้แก่นักเรียน เช่น Social Development Project หรือ Social Skill Project ตั้งแต่ระดับอนุบาลจนถึงเกรด 12 (ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย) และพบว่านักเรียนที่มีระดับเชาวน์อารมณ์สูงมักเป็นผู้ที่มีความรับผิดชอบ กล้าแสดงออกถึงสิทธิของตนเอง เป็นที่รู้จักและยอมรับในหมู่เพื่อนฝูง ชอบช่วยเหลือผู้อื่น แสดงความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น มีความห่วงใยผู้อื่น มีทักษะในการแก้ปัญหาและข้อขัดแย้งได้ดี ควบคุมตนเองได้ คิดก่อนพูด คิดก่อนทำ มีความรู้สึกที่ดี มีความรักและผูกพันกับครอบครัวและโรงเรียน นอกจากนี้ เมื่อ

เปรียบเทียบเขาว์อารมณ์ระหว่างนักเรียนหญิงกับนักเรียนชาย ผลการศึกษาพบว่านักเรียนชายแสดงความก้าวร้าวลดลง นักเรียนหญิงลดการทำร้ายตนเองลง แสดงความเป็นอันธพาลหรือเข้าหาสารเสพติดน้อยลง ส่วนนักเรียนที่มีระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำก็มีโอกาสของการถูกพักการเรียนหรือถูกไล่ออกน้อยลง ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพิ่มขึ้น มีความสามารถในการแก้ไขปัญหา ควบคุมอารมณ์ตัวเองของตนได้ดีขึ้น มีทักษะในการต่อสู้กับความเครียดได้ดี พฤติกรรมในชั้นเรียนก็ดีขึ้น เช่น การทะเลาะวิวาทลดลง บรรยากาศในชั้นเรียนมีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เข้าอกเข้าใจกัน สามารถสื่อสารพูดคุยกันดีขึ้น มองเห็นผลของพฤติกรรมของตน และสร้างทักษะวิธีการเรียนรู้ให้แก่ตนเองได้

ในกรณีที่เป็นกลุ่มเด็กพิเศษ ผลของการพัฒนา E.Q ก็มีส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีในชั้นเรียนมากขึ้น เช่น นักเรียนสามารถควบคุมอารมณ์หรือความรู้สึกไม่พึงพอใจได้ดีขึ้น มีทักษะทางสังคมที่กล้าแสดงตน มุ่งงาน สามารถปรับตัวเข้ากับเพื่อนได้มากขึ้น รู้จักแบ่งปันในด้านอารมณ์ รับรู้และเข้าใจอารมณ์ได้ดี การรายงานตนเองของนักเรียนเกี่ยวกับความรู้สึกเสียใจหรือเศร้าซึ้งก็ลดลง นักเรียนไม่ค่อยเก็บตัวหรือแสดงความคิดเห็นกังวล ดังนั้น จากผลการศึกษาทั้งหมดจึงอาจกล่าวได้ว่าผลของการพัฒนาเขาว์อารมณ์มีส่วนสร้างคุณลักษณะของจิตใจในทางบวกได้มากขึ้น และสามารถลดการแสดงภาวะของอารมณ์หรือความรู้สึกทางลบลงซึ่งนับเป็นประโยชน์ต่อชีวิตและอนาคตของนักเรียนเป็นอย่างมาก

คำถามท้ายบท

1. จงอธิบายความหมายของความฉลาดทางอารมณ์มาให้เข้าใจ
2. จงอธิบายองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์มาให้เข้าใจ พร้อมยกตัวอย่างประกอบให้ชัดเจน
3. จงอธิบายปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความฉลาดทางอารมณ์
4. จงอธิบายวิธีการประเมินความฉลาดทางอารมณ์แต่ละวิธีมาให้เข้าใจ
5. ถ้านิสิตเป็นครูผู้สอน นิสิตจะจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างไร เพื่อเอื้อและส่งเสริมให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างให้ชัดเจน

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงสาธารณสุข,กรมสุขภาพจิต (2546). *คู่มือความฉลาดทางอารมณ์*. นนทบุรี : โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- ทศพร ประเสริฐสุข. (2542). *ความฉลาดทางอารมณ์กับการศึกษา*. วารสารพฤติกรรมศาสตร์, 5(1), 19-39.
- เทิดศักดิ์ เดชคง. (2542). *จากความฉลาดทางอารมณ์สู่สติและปัญญา*. กรุงเทพฯ: มติชน.
- วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. (2551). *เขาว์อารมณ์ (E.Q) ดั้งนี้เพื่อความสุขและความสำเร็จของชีวิต*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อุมาพร ตรังคสมบัติ. (2546). *สร้าง E.Q. ให้ลูกคุณ*. กรุงเทพฯ: ศูนย์วิจัยและพัฒนาครอบครัว.
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Executive E.Q Intelligence in Leadership and Organization*. New York : Grosset/Putnam.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books.

Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence : Why it can matter more than I.Q.* New York : Bantam Books.

Goleman D. (1998). *Working with Emotional Intelligence.* New York : Bantam Books.

Shapiro, L.E. (1997). *How to Raise a Child*

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 3.3 ความถนัด

- 3.3.1 ความหมายของความถนัด
- 3.3.2 ชนิดของความถนัด
- 3.3.3 การวัดและแบบทดสอบความถนัด

แนวคิด

1. ความถนัดหมายถึงศักยภาพของบุคคลในการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ถ้าหากบุคคลได้รับการฝึกฝนและการจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม
2. นักจิตวิทยาได้แบ่งความถนัดออกเป็น 2 ชนิดใหญ่ๆ ได้แก่ (1) ความถนัดทางการเรียน และ (2) ความถนัดเฉพาะหรือความถนัดพิเศษ
3. แบบทดสอบความถนัดที่นิยมใช้กันอย่างแพร่หลาย สามารถแบ่งออกเป็นประเภทตามลักษณะความถนัดที่วัดได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ ดังนี้ (1) แบบทดสอบความถนัดประเภทตัวประกอบพหุคูณ (Multifactor Aptitude Test) และ (2) แบบทดสอบความถนัดประเภทตัวประกอบเดี่ยว (Separate Tests of Special Aptitude)

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 3.3 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมายของความถนัดได้
2. ระบุชนิดของความถนัดได้
3. อธิบายลักษณะของแบบทดสอบความถนัดแต่ละประเภทได้

3.3 ความถนัด

3.3.1 ความหมายของความถนัด

ความถนัด (Aptitude) มีรากศัพท์เดิมมาจากภาษากรีกว่า “Aptos” แปลว่า เหมาะสมกับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง (Fitted for) นักจิตวิทยาเชื่อว่าถ้าบุคคลได้เรียนหรือประกอบอาชีพตรงตามความถนัดของตนแล้ว โอกาสที่บุคคลนั้นจะประสบความสำเร็จในสิ่งที่ทำย่อมเป็นไปได้สูง เนื่องจากความถนัดมีความสัมพันธ์กับเขาวงกตปัญญา จึงมีผู้ใช้คำทั้งสองนี้สับสนกันบ่อยครั้ง แม้นักจิตวิทยาและนักวัดผลยังให้คำนิยามคำนี้แตกต่างกัน ดังนี้

ก. มันน์ (Munn and Others. 1969 : 667) ให้ความหมายว่า ความถนัดเป็นความสามารถในการเรียนได้เป็นอย่างดี และมีผลสัมฤทธิ์สูงในงานทักษะหรือกิจกรรมเฉพาะอย่าง

ข. ซูเปอร์ (อารี พันธมณี. 2546 : 122 ; อ้างอิงมาจาก Super. ม.ป.ป) ให้ความหมายว่าความถนัดเป็นลักษณะรวม ๆ ที่ทำให้บุคคลสามารถเรียนรู้ได้ ความถนัดไม่จำเป็นต้องเป็นสภาวะอย่างใดอย่างหนึ่งเพียงอย่างเดียว แต่ควรเป็นสภาวะหลาย ๆ อย่างมารวมกันในตัวของบุคคล

ค. สมิธและสมิธ (Smith and Smith. 1968 : 482) ให้ความหมายว่าความถนัดเป็นศักยภาพในการเรียน และประสบความสำเร็จในงานทักษะหรืองานอื่น ๆ

ง. จรรยา สุวรรณทัต และคณะ (2521 : 57) ให้ความหมายว่าความถนัด หมายถึงความสามารถที่จะเรียน หรือได้รับประโยชน์จากการฝึกหัด และมีความจำเป็นเฉพาะกับงานบางชนิด

จ. ประสาน ทิพย์ธารา (2521 : 23) ให้ความหมายว่าความถนัด หมายถึงความสามารถที่มีอยู่ในตัวเรา ซึ่งช่วยให้ทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้เป็นอย่างดีโดยไม่ต้องใช้เวลาในการฝึกฝนมากนัก

ฉ. ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ (2527 : 27) ให้ความหมายว่าความถนัด หมายถึงความสามารถที่บุคคลได้รับประสบการณ์ ฝึกฝนตนเอง และมีการสั่งสมไว้มากจนเกิดเป็นทักษะพิเศษเด่นชัดด้านใดด้านหนึ่ง และพร้อมที่จะปฏิบัติกิจกรรมด้านนั้นได้เป็นอย่างดี

ช. กมลรัตน์ หล้าสุวรรณ (2528 : 115) ให้ความหมายว่าความถนัดคือความสามารถในการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ของบุคคลให้สำเร็จได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ซ. อารี พันธมณี (2534 : 77) ให้ความหมายว่าความถนัดคือความสามารถที่บุคคลได้จากประสบการณ์ การฝึกฝน และมีการสะสมไว้มากจนเกิดเป็นทักษะพิเศษ ซึ่งทำให้บุคคลพร้อมที่จะทำกิจกรรมนั้น ๆ ให้สำเร็จได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ณ. ขวาล แพรัตกุล (ล้วน สายยศ. 2527 : 26 ; อ้างอิงมาจาก ขวาล แพรัตกุล. ม.ป.ป.) ท่านผู้นี้เป็นที่รู้จักกันในวงการวัดผลการศึกษาไทยว่า ท่านเป็นผู้สร้างแบบทดสอบวัดความถนัดทางการศึกษาให้เป็นมาตรฐานได้สำเร็จ ได้ให้ความหมายว่าความถนัดหมายถึงสมรรถวิสัยและทิศทางแห่งความเจริญงอกงามของสมอง หรือเป็นขีดระดับความสามารถขั้นสูงสุดของบุคคลที่เขาอาจมีได้ต่อการเรียนรู้และฝึกฝนในวิทยาการและทักษะต่าง ๆ ถ้าหากเขาได้รับการฝึกสอนและประสบการณ์ที่เหมาะสม”

จากความหมายดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่าความถนัดหมายถึงศักยภาพของบุคคลในการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ถ้าหากบุคคลได้รับการฝึกฝนและการจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม

3.3.2 ชนิดของความถนัด

นักจิตวิทยาได้แบ่งความถนัดออกเป็น 2 ชนิดใหญ่ ๆ ดังนี้

1. ความถนัดทางการเรียน (Scholastic Aptitude)

แมคคอนเนล (McConnell. 1989 : 453) ให้ความหมายว่า ความถนัดทางการเรียนเป็นความสามารถในการเรียนรู้วิชาการต่าง ๆ ได้ดีและมีประสิทธิภาพ และความถนัดชนิดนี้มีความสัมพันธ์กับระดับเชาวน์ปัญญาของบุคคล กล่าวคือบุคคลที่มีเชาวน์ปัญญาสูงหรือเฉลียวฉลาดมักจะมี ความถนัดทางการเรียนสูงด้วยเช่นกัน

2. ความถนัดเฉพาะหรือความถนัดพิเศษ (Specific Aptitude)

ความถนัดเฉพาะเป็นความสามารถที่เกี่ยวข้องกับการทำกิจกรรม หรือทักษะเฉพาะอย่าง และมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กับระดับเชาวน์ปัญญาน้อย เช่น ความถนัดทางการเคลื่อนไหว ความถนัดทางด้านดนตรี หรือความถนัดทางด้านศิลปะ เป็นต้น ซึ่งความถนัดเฉพาะนี้สามารถจำแนกออกเป็นด้านต่าง ๆ ได้ดังนี้ (พงษ์พันธ์ พงษ์โสภา. 2544 :49-50)

2.1 ความถนัดทางด้านประสาทสัมผัส

บุคคลที่มีความถนัดทางด้านประสาทสัมผัส จะมีประสาททางตาและทางหูไวเป็นพิเศษ และสามารถรับรู้ความรู้สึกต่าง ๆ ได้ดี เช่น บุคคลที่มีความสนใจในเรื่องของดนตรี เมื่อได้ยินเสียงดนตรีแล้วสามารถแยกได้ว่าเสียงที่ได้ยินเป็นเสียงของดนตรีชนิดใด หรือบุคคลที่มีความถนัดในด้านนี้จะสามารถรับรู้ในเรื่องกลิ่น รส ได้อย่างรวดเร็วและถูกต้อง เป็นต้น

2.2 ความถนัดทางการเคลื่อนไหว

บุคคลที่มีความถนัดทางการเคลื่อนไหว จะมีความสามารถในการเดิน วิ่ง และการใช้อวัยวะต่าง ๆ ของร่างกาย ตลอดจนเคลื่อนไหวได้อย่างคล่องแคล่ว ซึ่งถ้าบุคคลเหล่านี้ได้รับการฝึกฝนก็จะยิ่งช่วยให้มีความสามารถในการเคลื่อนไหวได้ดียิ่งขึ้น และประสบความสำเร็จยอดเยี่ยมเป็นพิเศษได้ เช่น การเล่นยิมนาสติก และการเล่นสเกตน้ำแข็ง เป็นต้น

2.3 ความถนัดทางด้านความจำและความคิด

บุคคลที่มีความถนัดทางด้านความจำมักจะได้เปรียบในเรื่องของการเรียนรู้ เพราะเมื่อได้เรียนรู้อะไรก็ตาม มักจะจำได้อย่างถูกต้องและจำได้นาน และสามารถระลึกถึงสิ่งที่บันทึกไว้ได้เมื่อถึงเวลาที่ต้องการจะนำมาใช้ ส่วนบุคคลที่มีความถนัดด้านความคิดนั้น มักจะคิดและพิจารณาสิ่งต่าง ๆ ได้อย่างมีเหตุผล เช่น การที่บุคคลสามารถคิดแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันได้ ซึ่งทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความรู้และประสบการณ์ของแต่ละบุคคลด้วย

2.4 ความถนัดทางการคำนวณ

บุคคลที่มีความถนัดทางการคำนวณ มักจะสามารถคิดคำนวณตัวเลขได้อย่างรวดเร็วและถูกต้อง และรู้สึกสนุกกับการคิดคำนวณ ตลอดจนมีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาโจทย์คณิตศาสตร์ได้อีกด้วย

2.5 ความถนัดทางด้านภาษา

บุคคลที่มีความถนัดทางด้านภาษา มักจะสามารถใช้ภาษาได้ดี ทั้งการพูด การอ่าน การเขียน การใช้คำศัพท์ ตลอดจนการสนทนาต่าง ๆ และบุคคลเหล่านี้มีโอกาที่จะประสบความสำเร็จในอาชีพ ถ้าได้เรียนและประกอบอาชีพที่ต้องใช้ภาษา ซึ่งอาจจะเป็นภาษาไทยและภาษาต่างประเทศก็ได้แล้วแต่ความสนใจของแต่ละบุคคล เช่น การเรียนเพื่อเป็นนักเขียน หรือนักภาษาศาสตร์ เป็นต้น

2.6 ความถนัดทางด้านศิลปะ

บุคคลที่มีความสามารถทางด้านศิลปะมักจะส่อแววให้เห็นตั้งแต่ตอนเป็นเด็ก เช่น เด็กเหล่านี้มักใช้เวลาส่วนใหญ่อยู่กับการวาดรูป มีความสุขและสนุกกับมัน ซึ่งความถนัดทางด้านศิลปะยังรวมถึงการชอบการฟ้อนรำ การขับร้อง หรือการแสดงต่าง ๆ เป็นต้น

2.7 ความถนัดทางการใช้มือ

บุคคลที่มีความถนัดทางการใช้มือ มักจะสามารถทำงานที่ต้องใช้มือได้ดี เช่น การทำงานทางด้านเครื่องยนต์กลไก การฝีมือ ตลอดจนงานที่ต้องอาศัยความละเอียด ประณีต เป็นต้น ซึ่งบุคคลเหล่านี้จะได้รับการส่งเสริมให้เรียนทางด้านอาชีพศึกษาหรืออุตสาหกรรมศิลป์

2.8 ความถนัดทางด้านงานเสมียน

บุคคลที่มีความถนัดทางด้านงานเสมียน มักจะมีความสามารถพิมพ์ดีด การจัดเอกสาร เตรียมการประชุม และมีความคล่องแคล่วในการทำงาน โดยเฉพาะงานฝ่ายธุรการจะทำได้ดีและมีประสิทธิภาพ

3.3.3 การวัดความถนัดและแบบทดสอบความถนัด

ในปัจจุบันนี้ได้มีผู้ให้ความสนใจในการทดสอบหรือวัดความถนัดกันอย่างแพร่หลายทั้งในประเทศที่เจริญแล้ว และประเทศที่กำลังพัฒนา พร้อมทั้งได้มีการสร้างและการพัฒนาแบบทดสอบความถนัดขึ้น แบบทดสอบความถนัดที่นิยมใช้กันอย่างแพร่หลาย สามารถแบ่งออกเป็นประเภทตามลักษณะความถนัดที่วัดได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ ดังนี้

1. แบบทดสอบความถนัดประเภทตัวประกอบพหุคูณ (Multifactor Aptitude Test)

แบบทดสอบประเภทนี้ใช้วัดความถนัดหลาย ๆ ด้าน ในเวลาเดียวกัน เช่น วัดความถนัดทางด้านความสามารถทางสมองเฉพาะด้าน ความถนัดทางด้านกลไกของร่างกาย ความถนัดทางการสัมผัส เป็นต้น แบบทดสอบประเภทนี้มักประกอบด้วยชุดของแบบทดสอบความถนัดหลาย ๆ ด้าน ดังนั้นในการทดสอบความถนัดครั้งหนึ่ง ๆ ผู้ทดสอบสามารถบอกได้ว่าผู้รับการทดสอบมีความถนัดในด้านใดบ้าง

แบบทดสอบความถนัดประเภทตัวประกอบพหุคูณ (Multifactor Aptitude Test) มีหลายชนิด แต่ที่นิยมใช้กันอยู่มีอยู่ 2 แบบ

1.1 Differential Aptitude Test (DAT) แบบทดสอบชนิดนี้เป็นที่นิยมใช้ในประเทศสหรัฐอเมริกาใช้วัดสมรรถภาพทั้งหมด 7 ด้าน คือ

- (1) การคิดหาเหตุผลเชิงการใช้คำ (Verbal Reasoning)
- (2) การคิดหาเหตุผลเชิงตัวเลข (Numerical Reasoning)
- (3) การคิดหาเหตุผลเชิงนามธรรม (Abstract Reasoning)
- (4) การคิดหาเหตุผลเชิงการรับรู้ภาพมิติ (Spatial Reasoning)
- (5) การคิดหาเหตุผลเชิงจักรกล (Mechanical Reasoning)
- (6) ความรวดเร็วและแม่นยำในงานเสมียน (Clerical Speed and Accuracy)
- (7) การใช้ภาษา (Language Usage)

1.2 General Aptitude Test Battery (GATB) แบบทดสอบชนิดนี้ประกอบด้วยแบบทดสอบย่อย 12 ฉบับ เป็นแบบเขียนตอบ 8 ฉบับ และแบบที่ให้ปฏิบัติ 4 ฉบับ แบบทดสอบย่อย 12 ฉบับนี้ ใช้วัดความถนัด 9 ด้านคือ

- (1) เซอาน์ปัญญา (Intelligence)
- (2) ภาษา (Verbal)

- (3) จำนวนเลข (Numerical)
- (4) การรับรู้ภาพมิติ (Spatial)
- (5) การรับรู้เชิงรูปแบบ (Form Perception)
- (6) การรับรู้เชิงงานเสมียน (Clerical Perception)
- (7) ความสัมพันธ์ในการเคลื่อนไหว (Motor Coordination)
- (8) ทักษะในการใช้นิ้ว (Finger Dexterity)
- (9) ทักษะในการใช้มือ (Manual Dexterity)

2. แบบทดสอบความถนัดประเภทตัวประกอบเดี่ยว (Separate Tests of Special Aptitude)

แบบทดสอบชนิดนี้สร้างขึ้นเพื่อทดสอบความถนัดด้านใดด้านหนึ่งโดยเฉพาะเพียงด้านเดียว ได้แก่ แบบทดสอบทางด้านดนตรี แบบทดสอบความถนัดทางช่างกล และความถนัดทางการเป็นเสมียน ซึ่งเมื่อทดสอบแล้วสามารถกล่าวได้เพียงว่าบุคคลผู้นั้นมีความถนัดในด้านนั้นๆ (ที่ตรงกับแบบทดสอบนั้น ๆ) และถ้าไม่มีความถนัดตรงกับแบบทดสอบ ก็ไม่สามารถบอกได้ว่ามีความถนัดด้านใด ต้องไปทดสอบแบบทดสอบพหุคูณต่อไป แบบทดสอบชนิดนี้จึงมีผู้นิยมใช้น้อยกว่าแบบตัวประกอบพหุคูณ แบบทดสอบชนิดนี้ที่นิยมใช้ ได้แก่

2.1 แบบทดสอบ Minnesota Dexterity Test เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดความคล่องแคล่วของการใช้นิ้วมือและความไวของสายตา

2.2 แบบทดสอบวัดความถนัดทางดนตรีของซีซอร์ (Seashore Measures of Musical Talents) เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดความสามารถทางด้านดนตรี ในด้านต่าง ๆ เช่น ความสามารถในการจำแนกระดับเสียง ความสามารถในการจำแนกคุณภาพเสียง และความสามารถในการพิจารณาจดจังหวะ เป็นต้น

สำหรับประเทศไทย สำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ นับว่าเป็นสถาบันแรกที่ได้สร้างแบบทดสอบมาตรฐานความถนัดทางการเรียนขึ้น โดยการนำของ ดร.ชวาล แพร์ตกุล ซึ่งถือว่าท่านเป็น “บิดาแห่งการวัดผลการศึกษาของประเทศไทย” โดยสร้างแบบทดสอบระดับต่าง ๆ เช่น แบบทดสอบความถนัดทางการเรียนระดับอุดมศึกษา (College of Education Scholastic Aptitude Test) หรือเขียนย่อว่า CESAT เป็นแบบทดสอบวัดความถนัดทางการเรียนในระดับอุดมศึกษาใช้คัดเลือกบุคคลเพื่อเข้าศึกษาในระดับปริญญาตรี โดยเฉพาะนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ แบบทดสอบชุดนี้วัดความรู้ทั่วไปทางคณิตศาสตร์ ภาษาไทย ความมีเหตุผล การสังเกต การรับรู้ และความสัมพันธ์ของการเปลี่ยนแปลงรูปภาพ นอกจากนี้ CESAT ก็มีแบบทดสอบวัดความถนัดทางการเรียนและแบบทดสอบวัดสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนในระดับชั้นต่าง ๆ ได้แก่ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และ 5 เป็นต้น

ประโยชน์ของการทดสอบความถนัด

ล้วน สายยศ (2527 : 161) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการทดสอบความถนัดไว้ดังนี้

1. เป็นประโยชน์ในการสอบคัดเลือก

คะแนนจากการทดสอบความถนัดจะช่วยให้สถาบันการศึกษาและหน่วยงานต่าง ๆ พิจารณาคัดเลือกบุคคลให้เข้าศึกษาตรงตามความเหมาะสมกับสาขาวิชาที่เรียน และเหมาะสมกับตำแหน่งงานที่ทำ โดยเฉพาะการทดสอบเพื่อคัดเลือกบุคคลเข้าทำงานจะนิยมทดสอบความถนัดหลาย ๆ ด้านมากกว่าการทดสอบความถนัดเพียงด้านเดียว

2. ใช้แยกแยะประเภทของผู้เรียน

การทดสอบความถนัดจะช่วยให้ครูทราบว่าผู้เรียนแต่ละคนมีความถนัดในด้านใด ซึ่งช่วยให้ครูสามารถจัดประเภทของผู้เรียน และเตรียมกิจกรรมการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับความถนัดของผู้เรียนได้

3. ใช้ในการวินิจฉัยความสามารถ

การทดสอบความถนัดมีประโยชน์ในการค้นหาสาเหตุของความเด่นหรือความด้อยในการเรียน หรือการทำกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งของบุคคล แล้วหาทางส่งเสริมความสามารถที่เด่นของบุคคลให้ได้รับการพัฒนาให้มากที่สุด สำหรับบุคคลที่มีความถนัดหรือความสามารถต่ำ ก็จะได้พิจารณาหากิจกรรมที่เหมาะสมให้ทำต่อไป

4. ใช้พยากรณ์ความสำเร็จ

คะแนนของการทดสอบความถนัด สามารถทำนายล่วงหน้าได้ว่า ถ้าให้บุคคลเข้าเรียนหรือทำกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งแล้ว บุคคลนั้นจะมีโอกาสประสบความสำเร็จหรือไม่ สาขาวิชาใดหรืองานชนิดใดที่บุคคลไม่มีความถนัดก็ไม่ควรรับบุคคลนั้นเข้าไป เพราะจะทำให้เกิดความล้มเหลวในการเรียน หรือการทำงาน และเป็นการสูญเสียเปล่าทั้งแรงงาน เวลา และทุนทรัพย์อีกด้วย

5. ใช้สำหรับวัดพัฒนาการ

การทดสอบความถนัด จะทำให้ทราบว่าเมื่อบุคคลได้เรียนไประยะหนึ่งแล้วได้มีพัฒนาการเกิดขึ้นหรือไม่ ถ้าพบว่ามีพัฒนาการที่ล่าช้ากว่าเกณฑ์ ก็จะได้พิจารณาหาแนวทางในการปรับปรุงและส่งเสริมต่อไป

จากที่กล่าวมาทั้งหมดข้างต้น สรุปได้ว่า ความถนัดเป็นองค์ประกอบสำคัญในการเรียนรู้ เช่นเดียวกับเขาวนปัญญา ซึ่งเป็นสิ่งที่สามารถพัฒนาหรือส่งเสริมให้เกิดขึ้นได้จากการจัดสิ่งแวดล้อมให้บุคคลได้เรียนรู้หรือฝึกฝนอย่างเหมาะสม โดยเฉพาะพ่อแม่ ผู้ปกครอง ครูผู้สอน และผู้ที่ใกล้ชิดเด็กจึงควรตระหนักถึงความจริงข้อนี้ เพราะเด็กจะได้พัฒนาเต็มตามศักยภาพอย่างสูงสุด

คำถามท้ายบท

1. จงอธิบายความหมายของความถนัดมาให้เข้าใจ
2. นิสิตจะเลือกชนิดของความถนัดใดมาใช้กับผู้เรียน จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบให้ชัดเจน
3. นิสิตจะใช้วิธีใดในการวัดความถนัดของผู้เรียนและจะจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างไร เพื่อส่งเสริมความถนัดให้กับผู้เรียน จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบให้ชัดเจน

เอกสารอ้างอิง

กมลรัตน์ หล้าสูงษ์. (2528). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา.

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

จรรยา สุวรรณทัต, ดวงเดือน พันธุมนาวิน และเพ็ญแข ประจวบปัจฉนิก. (2521). *พฤติกรรมศาสตร์ เล่ม1*.

กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.

ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2553). *การจัดการเรียนรู้แนวใหม่ : ทฤษฎี แนวปฏิบัติ และผลการวิจัย*. กรุงเทพฯ: สหมิตรพรินติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.

เต็มศักดิ์ คทวนิช. (2546). *จิตวิทยาทั่วไป*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดดูเคชั่น.

ประสาน ทิพย์ธารา. (2521). *คู่มือประกอบการสอนวิชาจิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: อักษรบัณฑิต.

- พงษ์พันธ์ พงษ์โสภณ. (2544). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์พัฒนาศึกษา.
- มาลีณี จุฑาปะมา. (2554). *จิตวิทยาการศึกษา*. บุรีรัมย์ : เรวัตการพิมพ์.
- ล้วน สายยศ. (2547). *หลักการสร้างแบบทดสอบความถนัด*. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. (2527). *หลักการสร้างแบบทดสอบความถนัดทางการเรียน*. กรุงเทพฯ: วัฒนาพานิช.
- สุรางค์ โค้วตระกูล. (2544). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วรรณิ ลิ้มอักษร. (2543). *จิตวิทยาการศึกษา*. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ. การผลิตเอกสารและตำรา มหาวิทยาลัยทักษิณ.
- อารี พันธุ์มณี. (2534). *จิตวิทยาการเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: เลิฟแอนลิฟเพรส.
- _____ . (2546). *จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ใยไหม เอ็ดดูเคท.
- เอนกกุล กรี่แสง. (2526). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพมหานคร : พิษณุเศศ.
- Crider, Andrew B., and Others (1983). *Psychology*. Illinois : Scott, Foresman.
- Matlin, W.M.(1992). *Psychology*. U.S.A : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Munn, Norman L. Dodge L. Fernald and Peter S.Fernald.(1969). *Introduction to Psychology*. Boston : Houghton Mifflin.
- Smith, Karl U.and William M. Smith.(1968).*The Behavior of Man : Introduction to Psychology*. New Jersey : Holt, Rinehart and Wilston.

เค้าโครงการสอน

หัวข้อที่ 3.4 ลีลาการเรียนรู้

- 3.4.1 ความหมายของลีลาการเรียนรู้
- 3.4.2 ประเภทของลีลาการเรียนรู้
- 3.4.3 แนวคิดต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับลีลาการเรียนรู้

แนวคิด

ลีลาการเรียนรู้ของบุคคล หมายถึง พฤติกรรมหรือวิธีการที่บุคคลชอบหรือถนัดใช้เป็นแนวทางให้เกิดการเรียนรู้ เข้าใจ และแก้ปัญหาได้ดีที่สุด โดยพฤติกรรมหรือวิธีการดังกล่าวขึ้นอยู่กับนิสัย ลักษณะการเรียนรู้ กระบวนการทางสติปัญญาและประสบการณ์ของแต่ละบุคคล

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 3.4 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมายของลีลาการเรียนรู้ของบุคคลได้
2. ระบุประเภทของลีลาการเรียนรู้ของบุคคลได้
3. ประยุกต์ใช้แนวคิดต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับลีลาการเรียนรู้กับผู้เรียนได้

3.4 สีลาการเรียนรู้

3.4.1 ความหมายของสีลาการเรียนรู้

คำว่า "รูปแบบ (style)" ในทางจิตวิทยา หมายถึงลักษณะที่บุคคลมีอยู่หรือเป็นอยู่ หรือใช้ในตอบสนองต่อสภาพแวดล้อม อย่างค่อนข้าง คงที่ ดังที่เรามักจะใช้ทับศัพท์ว่า "สไตล์" เช่น สไตล์การพูด สไตล์การทำงาน และสไตล์การแต่งตัว เป็นต้น ซึ่งก็หมายถึง ลักษณะเฉพาะตัวของเราเป็นอยู่ หรือเราทำอยู่เป็นประจำ หรือค่อนข้างประจำ รูปแบบการเรียนรู้ (Learning style) หมายถึง ลักษณะทางกายภาพ ความคิด และความรู้สึก ที่บุคคลใช้ในการรับรู้ ตอบสนอง และมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมทางการเรียนอย่างค่อนข้างคงที่ (Keefe, 1979 อ้างใน Hong & Suh, 1995)

3.4.2 ประเภทของสีลาการเรียนรู้

1. ผู้ที่เรียนรู้ทางสายตา (Visual Learner) เป็นพวกที่เรียนรู้ได้ดี ถ้าเรียนจากรูปภาพ แผนภูมิ แผนผังหรือจากเนื้อหาที่เขียนเป็นเรื่องราว เวลาจะนึกถึงเหตุการณ์ใด
2. ผู้ที่เรียนรู้ทางโสตประสาท (Auditory Learner) เป็นพวกที่เรียนรู้ได้ดีที่สุด ถ้าได้ฟังหรือได้พูด จะไม่สนใจรูปภาพ แต่ชอบฟังเรื่องราวซ้ำ ๆ และชอบเล่าเรื่องให้คนอื่นฟัง
3. ผู้ที่เรียนรู้ทางร่างกายและความรู้สึก (Kinesthetic Learner) เป็นพวกที่เรียนโดยผ่านการรับรู้ทางความรู้สึก การเคลื่อนไหว และร่างกาย จึงสามารถจดจำสิ่งที่เรียนรู้ได้ดี หากได้มีการสัมผัสและเกิดความรู้สึกที่ดีต่อสิ่งที่เรียน ครูจึงควรช่วยเหลือให้เรียนรู้ได้มากขึ้น โดยการให้แสดงออกหรือให้ปฏิบัติจริง เช่น ให้เล่นละคร แสดงบทบาทสมมติ สาธิต ทำการทดลอง หรือให้พูดประกอบการแสดงท่าทาง

สีลาการเรียนรู้สามารถแบ่งออกได้ถึง 6 แบบคือ

- 1) ประเภท V-A-K เป็นผู้ที่เรียนรู้ได้ดีที่สุดหากได้อ่านและได้เล่าเรื่องต่าง ๆ ให้ผู้อื่นฟัง เป็นเด็กดีที่ขยันเรียนหนังสือแต่ไม่ชอบเล่นกีฬา
- 2) ประเภท V-K-A เป็นผู้ที่เรียนรู้ได้ดีที่สุดหากได้ลงมือปฏิบัติตามแบบอย่างที่น่าเชื่อถืออยู่ตรงหน้า และได้ตั้งคำถามถามไปเรื่อย ๆ โดยปกติจะชอบทำงานเป็นกลุ่ม
- 3) ประเภท A-K-V เป็นผู้ที่เรียนรู้ได้ดีที่สุดหากได้สอนคนอื่น ชอบขยายความเวลาเล่าเรื่อง แต่มักจะมีปัญหาเกี่ยวกับการอ่านและการเขียน
- 4) ประเภท A-V-K เป็นผู้ที่มีความสามารถในการเจรจาติดต่อสื่อสารกับคนอื่นพูดได้ชัดถ้อยชัดคำ พูดจาดีเหตุผล รักความจริง ชอบเรียนวิชาประวัติศาสตร์ และวิชาที่ต้องใช้ความคิดทุกประเภท เวลาเรียนจะพยายามพูดเพื่อให้ตนเองเกิดความเข้าใจ ไม่ชอบเรียนกีฬา
- 5) ประเภท K-V-A เป็นผู้ที่เรียนรู้ได้ดีที่สุดหากได้ทำงานที่ใช้ความคิดในสถานที่เงียบสงบ สามารถทำงานที่ต้องใช้กำลังกายได้เป็นอย่างดี โดยไม่ต้องให้ครูคอยบอก หากฟังครูพูดมาก ๆ อาจเกิดความสับสนได้

3.4.3 แนวคิดต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับสีลาการเรียนรู้

5 แนวคิดสีลาการเรียนรู้ ได้แก่ (วิณา ประชากุลและประสาธ เนิองเฉลิม. 2553: 42-50)

1. Kolb
2. Myers-briggs
3. Grasha & Riechmann
4. Dunn & Dunn
5. McCarthy

1. รูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิดของคอล์บ (Kolb's Learning Style Model, 1976)

1.1 นักคิดหลายหลากมุมมอง (Divergent)

ข้อดี คือ มีจินตนาการ มองมุมต่าง

ข้อจำกัด คือ ตัดสินใจยาก ประยุกต์ใช้ได้บ่อย ไม่นิยมใช้หลักวิทยาศาสตร์ในการคิด

1.2 นักคิดสรุปรวม (Convergent)

ข้อดีคือ ใช้เหตุผลในการเลือกคำตอบที่ดีที่สุดเพียง1คำตอบ แก้ไขปัญหาและตัดสินใจได้ดี ไม่ใช้อารมณ์ ประยุกต์การคิดไปสู่การปฏิบัติได้ดี,สร้างแนวคิดใหม่เชิงทดลอง

ข้อจำกัด คือ ความสนใจแคบและขาดการจินตนาการ

1.3 นักซึมซับ (Assimilator)

ข้อดีคือเป็นนักจัดระบบข้อมูล ใช้หลักเหตุผลวิเคราะห์ข้อมูล ลักษณะงานเป็นเชิงปริมาณ วางแผนอย่างเป็นระบบ

ข้อจำกัด คือ ไม่ค่อยให้ความสำคัญกับคนและความรู้สึกของผู้อื่น

1.4 นักปรับตัว (Accommodator)

ข้อดี คือ เรียนรู้ได้ดีที่สุด โดยผ่านประสบการณ์จริง ปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ใหม่ได้ดี ชอบแสวงหาประสบการณ์ใหม่ๆ ชอบงานที่เกี่ยวข้องกับคนและศิลปะ ปฏิบัติงานให้บรรลุตามแผน ชอบเสี่ยง ใช้ข้อเท็จจริงตามสภาพการณ์ปัจจุบัน

ข้อจำกัด คือ ไม่ค่อยมีระบบ,ชอบลองผิดลองถูก

2. รูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิดของ Myers-Briggs(Myers, 1978)

2.1 ผู้สนใจสิ่งนอกตัว และผู้สนใจสิ่งในตัว (extroversion / introversion) สนใจโลกภายนอก(เน้นการมีส่วนร่วม) ภายในตนเอง (เน้นคิดไตร่ตรอง)

2.2 การสัมผัส และ การหยั่งรู้ (Sensing / intuition) เป็นการจำแนกผู้เรียนตามวิธีการให้ได้มาซึ่งความรู้ เน้นความรู้ข้อเท็จจริง เรียนรู้ผ่านประสาทสัมผัสทั้ง5,เน้นความรู้โดยอาศัยกระบวนการทางจิตและจินตภาพ

3. รูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิดของ กราชา และริเอชแมนน์ (Grasha & Riechmann, 1974) ได้เสนอรูปแบบของการเรียนรู้ในลักษณะของความชอบ และทัศนคติของบุคคล ในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน และเพื่อนในการเรียนทางวิชาการ เป็น 6 แบบ ดังนี้

3.1 แบบมีส่วนร่วม (participant) เป็นผู้เรียนที่สนใจอยากรู้เกี่ยวกับเนื้อหาของรายวิชาที่เรียน อยากรู้ สนุกกับการเรียนในชั้นเรียน และคล้อยตาม และติดตามทิศทางของการเรียนการสอน

3.2 แบบหลีกเลี่ยง (Avoidant) เป็นผู้เรียนที่ไม่มีความต้องการที่จะรู้เกี่ยวกับเนื้อหาวิชาที่เรียน ไม่ชอบเข้าชั้นเรียน ไม่สนใจที่จะเรียนรู้ รู้สึกต่อต้านทิศทางของการเรียนการสอน

3.3 แบบร่วมมือ (Collaborative) เป็นผู้เรียนที่ชอบกิจกรรมการเรียนที่ผู้เรียนมีส่วนร่วม และการร่วมมือกัน ชอบการมีปฏิสัมพันธ์กัน รู้สึกสนุกในการทำงานกลุ่ม

3.4 แบบแข่งขัน (Competitive) เป็นผู้เรียนที่มีลักษณะของการแข่งขัน และยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง สนใจแต่ตนเอง และมีแรงจูงใจในการเรียนจากการได้ชนะผู้อื่น สนุกกับเกม/กีฬาการต่อสู้ ชอบกิจกรรมที่มีการแพ้-ชนะ สนุกในเกมที่เล่นเป็นกลุ่ม

3.5 แบบอิสระ (Independent) เป็นผู้ทำงานด้วยตนเอง สามารถทำงานให้เสร็จสมบูรณ์ ใฝ่ต่อการตอบสนอง/โต้ตอบได้รวดเร็ว และมีความคิดอิสระ เป็นตัวของตัวเอง

3.6 แบบพึ่งพา (Dependent) เป็นผู้ที่ต้องอาศัยครูให้คำแนะนำ ต้องการความช่วยเหลือ และแรงจูงใจภายนอก (เช่น คำชม รางวัล) ในการจูงใจให้การเรียนรู้ ไม่ค่อยไวในการตอบสนอง/โต้ตอบ มีความกระตือรือร้นในการเรียนไม่มาก และมักจะทำตามความคิดของผู้นำ

4. รูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิดของ Dunn & Dunn

1. ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการฟัง ชอบการฟังบรรยาย เล่าเรื่อง อภิปราย เสียงเพลง
2. ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการรับรู้ทางสายตาหรือการดู ชอบภาพ การอ่าน ชอบสีสันทัน
3. ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการสัมผัส เช่น การเขียน วาดภาพ ปั้น การได้มีประสบการณ์ตรง
4. ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการเคลื่อนไหว เรียนรู้ได้ดีด้วยการลงมือทำ การเคลื่อนไหวร่างกาย ชอบกิจกรรมที่มีความหมาย สัมพันธ์กับชีวิตจริง ปฏิบัติอยู่ในชีวิตจริง
5. ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการสัมผัสและเคลื่อนไหว จะชอบกิจกรรม เช่น บทบาทสมมติ สถานการณ์จำลอง ชอบเดินไปมาในห้องเรียนอย่างอิสระ

5. รูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิดของ McCarthy ได้แนวคิดมาจาก Kolb (วีณา ประชา กุล และประสาท เนื่องเฉลิม. 2553: 42-50)

1. ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการจินตนาการ ชอบคิดสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ มักถามว่า ทำไมผู้สอน ควรมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีและส่งเสริมสนับสนุนโอกาสในการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ที่หลากหลาย
2. ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยการคิดวิเคราะห์ ชอบดู มองพิจารณา ชอบคิด รวมทั้งการสร้าง ความคิดรวบยอด มักถามว่า มันคืออะไร ผู้สอนควรชอบหาความรู้ และเป็นผู้บรรยายได้ดีมาก มีข้อมูล ช่า ใหม่ๆ ให้ผู้เรียน
3. ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยสามัญสำนึก มีสามัญสำนึกที่ดี มีสัญชาตญาณที่ไวต่อสิ่งแวดล้อม ชอบทดลองตามที่คิด มักถามว่า ทำอย่างไร ผู้สอนควรส่งเสริมให้ค้นคว้าด้วยตนเอง ทดลองเชิงประจักษ์ และ กิจกรรม เพราะผู้เรียนมีทักษะแก้ปัญหาเฉพาะหน้า และทักษะในการทำงาน
4. ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยกระบวนการ ชอบแบบลองผิดลองถูก มักลงมือทำก่อนใครเพื่อให้ได้ ประสบการณ์ ชอบเสียง ไม่ชอบทำตามกฎ มักถามว่า เกิดขึ้นได้อย่างไร ผู้สอนควรให้อิสระในการเรียน ให้ ผู้เรียนเป็นผู้สอนผู้อื่น ผู้สอนไม่ควรเคร่งครัดมาก รักอิสระและใจกว้าง

คำถามท้ายบท

1. จงอธิบายความหมายของลีลาการเรียนรู้ของบุคคลมาให้เข้าใจ
2. นิสิตจะเลือกประเภทของลีลาการเรียนรู้ด้านใดมาใช้กับผู้เรียน จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่าง ประกอบให้ชัดเจน
3. นิสิตจะใช้แนวคิดลีลาการเรียนรู้ของใครมาจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้กับผู้เรียน จงอธิบาย พร้อมยกตัวอย่างประกอบให้ชัดเจน

เอกสารอ้างอิง

- วีณา ประชากุล และประสาท เนื่องเฉลิม. (2553). *รูปแบบการเรียนการสอน*. มหาสารคาม: สำนักพิมพ์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- Grasha & Riechmann, (1974). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. New York : Routledge

Learning Styles Inventory Test . URL: <http://www.inspiration.com>, 2002.
From Learning Styles to Teaching Styles. URL: http://www.utenti.lycos.it/learning_paths/Questionnaires/Teachstylequest.htm, 2002.
McLeod, S. A. (2013). Kolb - Learning Styles. Retrieved from www.simplypsychology.org/learning-kolb.html

บทที่ 4

การเรียนรู้

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พาสนา จุรัตน์

บทที่ 4

การเรียนรู้

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 4.1 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการเรียนรู้

- 4.1.1 ความหมายและธรรมชาติของการเรียนรู้
- 4.1.2 องค์ประกอบที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้
- 4.1.3 กระบวนการเรียนรู้

หัวข้อที่ 4.2 ทฤษฎีการเรียนรู้

- 4.2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม
- 4.2.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม
- 4.2.3 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา
- 4.2.4 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม

หัวข้อที่ 4.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้

แนวคิด

1. การเรียนรู้เป็นพื้นฐานของการดำเนินชีวิต เป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเดิมไปเป็นพฤติกรรมใหม่ที่ถาวร ซึ่งเกิดจากการฝึกฝนและการได้รับประสบการณ์ การศึกษาการเรียนรู้ครอบคลุมหัวข้อความหมายของการเรียนรู้ ธรรมชาติของการเรียนรู้ องค์ประกอบที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ และกระบวนการเรียนรู้
2. จากการศึกษาค้นคว้าของนักจิตวิทยาเกี่ยวกับการเรียนรู้ทั้งของมนุษย์และสัตว์ ทำให้ค้นพบทฤษฎีการเรียนรู้หลายทฤษฎี ซึ่งแบ่งเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้ 4 ประเภทได้แก่ (1) ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (2) ทฤษฎีพุทธิปัญญานิยม (3) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา และ (4) ทฤษฎีการเรียนรู้มนุษยนิยม
3. ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้มีหลายปัจจัยได้แก่ (1) วุฒิภาวะ (2) ความพร้อม (3) ระบบประสาทและสมอง (4) อารมณ์ (5) เจตคติ (6) ความสนใจ (7) การถ่ายโยงการเรียนรู้ (8) การจำ และ (9) การลืม

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 4 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมายของการเรียนรู้ ธรรมชาติของการเรียนรู้ และกระบวนการเรียนรู้ได้
2. อธิบายองค์ประกอบที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ได้
3. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มต่าง ๆ ได้ โดยเฉพาะหลักการเรียนรู้ และกฎการเรียนรู้
4. อธิบายปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ได้
5. อธิบายการประยุกต์ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ในการจัดการเรียนการสอนได้

4.1 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการเรียนรู้

4.1.1 ความหมายและธรรมชาติของการเรียนรู้

1. ความหมายของการเรียนรู้: การเรียนรู้เป็นพื้นฐานของการดำเนินชีวิต นักจิตวิทยาเชื่อว่ามนุษย์มีการเรียนรู้ตั้งแต่เกิดจนถึงก่อนตาย สัตว์ต่าง ๆ ก็ต้องเรียนรู้เช่นกัน การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่สำคัญซึ่งช่วยให้เข้าใจพฤติกรรมของมนุษย์และสัตว์ นักจิตวิทยาและนักการศึกษาได้ให้ความหมายของการเรียนรู้ไว้ต่าง ๆ กัน ดังนี้

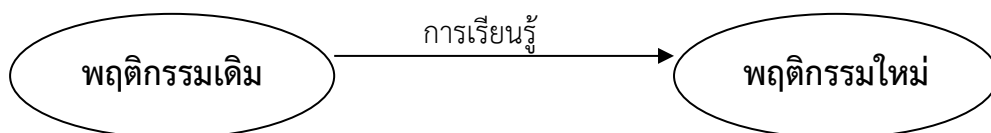
ก. ครอนบาค (Cronbach. 1954) อธิบายว่าการเรียนรู้เป็นการแสดงให้เห็นถึงพฤติกรรมที่มีการเปลี่ยนแปลงอันเป็นผลมาจากประสบการณ์ที่แต่ละบุคคลได้รับมา

ข. กูด (Good. 1959) ให้ความหมายว่าการเรียนรู้หมายถึงการเปลี่ยนแปลงการตอบสนองหรือการแสดงออกของพฤติกรรมแต่เพียงบางส่วนหรือทั้งหมด อันเป็นผลมาจากประสบการณ์

ค. เมดนิค (กมลรัตน์ หล้าสรวงษ์. 2528: 126 ; อ้างอิงมาจาก Mednick. ม.ม.ป.) ให้ความหมายของการเรียนรู้ไว้ดังนี้

1. การเรียนรู้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม
2. การเรียนรู้เป็นผลจากการฝึกฝน
3. การเรียนรู้เป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ค่อนข้างถาวรจนเกิดเป็นนิสัยมิใช่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมชั่วคราวเท่านั้น
4. การเรียนรู้มีอาจสังเกตได้โดยตรง เราทราบแต่การกระทำที่เกิดจากการเรียนรู้แล้วเท่านั้น

ข. กมลรัตน์ หล้าสรวงษ์ (2528 : 129) กล่าวว่า การเรียนรู้หมายถึง กระบวนการที่ทำให้มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเดิมไปเป็นพฤติกรรมใหม่ที่ค่อนข้างถาวร ซึ่งเป็นผลจากการได้รับประสบการณ์หรือได้รับการฝึกฝน มิใช่เป็นผลจากการตอบสนองตามธรรมชาติหรือสัญชาตญาณ วุฒิภาวะ พิษยาต่าง ๆ รวมทั้งอุบัติเหตุหรือความบังเอิญดังแสดงในแผนผังข้างล่างนี้



พฤติกรรมเดิม = ศึกษาจากภูมิหลัง

พฤติกรรมใหม่ = ศึกษาจากจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมในการเรียนรู้

ง. สุชา จันทน์เอม (2542: 78) อธิบายว่าการเรียนรู้คือกระบวนการเจริญงอกงามของอินทรีย์หรือพัฒนาการของอินทรีย์ ทำให้อินทรีย์สามารถแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ได้ดีขึ้น หรือปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ใหม่ ๆ ได้เป็นอย่างดี

จ. สุรางค์ ไคว้ตระกูล (2544: 185) ให้ความหมายว่าการเรียนรู้หมายถึงการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ซึ่งเป็นผลเนื่องมาจากประสบการณ์ที่คนเรามีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม หรือจากการฝึกหัด รวมทั้งการเปลี่ยนแปลงความรู้ของผู้เรียน

จากความหมายดังกล่าวข้างต้นสรุปได้ว่า การเรียนรู้หมายถึงกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเดิมไปเป็นพฤติกรรมใหม่ที่ค่อนข้างถาวร ซึ่งเกิดจากการฝึกฝนและการได้รับประสบการณ์ แต่ไม่ใช่เกิดจากสัญชาตญาณ วุฒิภาวะ หรือจากการเปลี่ยนแปลงของร่างกาย

ตัวอย่างพฤติกรรมที่เกิดจากการเรียนรู้ เช่น การเรียนรู้การบวกลบเลข การหัดขับรถ และการหัดว่ายน้ำ เป็นต้น ส่วนพฤติกรรมที่ไม่ได้เกิดจากการเรียนรู้ เช่น การว่ายน้ำของปลา โดยธรรมชาติปลาสามารถว่ายน้ำได้เอง โดยไม่ต้องมีใครไปสอนมัน หรือเด็กสามารถเคี้ยวอาหารแข็งได้เมื่อถึงวัยอันสมควร เป็นต้น

2. ธรรมชาติการเรียนรู้: บลูม (Bloom.1956) ได้กล่าวถึงธรรมชาติของการเรียนรู้ได้ถูกต้องและเป็นที่ยอมรับมากที่สุด โดยเขากล่าวว่าเมื่อเกิดการเรียนรู้ในแต่ละครั้ง จะต้องมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้น 3 ประการจึงจะเรียกว่าเป็นการเรียนรู้ที่สมบูรณ์ คือ

1. **การเปลี่ยนแปลงด้านพุทธิพิสัย (Cognitive Domain)** หมายถึงการเปลี่ยนแปลงทางด้านความรู้ ความคิด ความเข้าใจที่เกิดขึ้นในสมอง เช่น นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับประชาธิปไตยที่เรียนในวิชาสังคมศึกษา โดยนักเรียนสามารถบอกคำจำกัดความของคำว่า “ประชาธิปไตย” ได้ เป็นต้น

2. **การเปลี่ยนแปลงด้านจิตพิสัย (Affective Domian)** หมายถึงการเปลี่ยนแปลงทางด้านจิตใจ เช่น อารมณ์ ความรู้สึก เจตคติ ค่านิยม และความเชื่อ เป็นต้น ซึ่งมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของผู้เรียน การเปลี่ยนแปลงด้านนี้ เช่น นักเรียนรู้สึกประทับใจการสอนของครูเลยทำให้นักเรียนอยากมาเรียนมากขึ้น เป็นต้น

3. **การเปลี่ยนแปลงด้านทักษะพิสัย (Psychomotor Domain)** หมายถึงการเปลี่ยนแปลงทางการเคลื่อนไหวของร่างกาย เพื่อให้เกิดความชำนาญหรือทักษะ เช่น นักเรียนมีความคล่องแคล่วในการว่ายน้ำ หรือความคล่องแคล่วในการพิมพ์มากขึ้น เป็นต้น

4.1.2 องค์ประกอบที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้

นักจิตวิทยาและนักการศึกษาได้อธิบายถึงองค์ประกอบต่าง ๆ ที่มีความสำคัญและก่อให้เกิดการเรียนรู้ ดังนี้

ก. **กาเย่ (Gagne. 1977)** กล่าวว่าองค์ประกอบสำคัญที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ

1. **ผู้เรียน (The Learner)** ซึ่งผู้เรียนจะต้องมีอวัยวะรับสัมผัสทั้งห้า คือ (หู ตา จมูก ลิ้น และกาย) ระบบประสาทส่วนกลาง (A Central Nervous System) และกล้ามเนื้อ (Muscles)

2. **สิ่งเร้า (Stimulus)** หรือสถานการณ์ต่าง ๆ ซึ่งสิ่งเร้าหมายถึงสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ รอบตัวผู้เรียน เช่น บทเรียนที่ครูนำเสนอ การตกแต่งภายในห้องเรียน เป็นต้น

3. **การตอบสนอง (Response)** หมายถึงพฤติกรรมที่เกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนได้รับสิ่งเร้า เช่น นักเรียนให้ความสนใจกับการสอนของครู หรือ นักเรียนคุยกันขณะครูให้ทำแบบฝึกหัด เป็นต้น

ข. **ดอลลาร์ดและมิลเลอร์ (อารี พันธมณี. 2546 : 178 ; อ้างอิงมาจาก Dollard and Miller. ม.ป.ป.)** กล่าวว่าองค์ประกอบที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ได้นั้นประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ คือ

1. **แรงขับ (Drive)** หมายถึงสิ่งที่เกิดขึ้นเมื่อร่างกายหรือจิตใจขาดสมดุลแล้วพยายามผลักดันให้เกิดพฤติกรรมที่นำไปสู่ความสมดุลของร่างกายหรือจิตใจอีกครั้งหนึ่ง เช่น ร่างกายขาดอาหารแล้วเกิดความหิว ร่างกายจะพยายามหาอาหารเข้าไปทดแทนจนหายหิว หรือจิตใจขาดความรัก ร่างกายจะแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ เพื่อเรียกร้องหาความรัก เป็นต้น

2. **สิ่งเร้า (Stimulus)** หมายถึงสิ่งใดก็ตามที่มากระทบอินทรีย์แล้วกระตุ้นให้อินทรีย์แสดงพฤติกรรมโต้ตอบออกมา สิ่งนั้นอาจเป็นสิ่งมีชีวิตหรือไม่มีชีวิตก็ได้ เช่น ภูเขา เสียงเพลง และบทเรียน เป็นต้น

3. การตอบสนอง (Response) หมายถึงพฤติกรรมที่อินทรีย์โต้ตอบต่อสิ่งเร้า เมื่อถูกสิ่งเร้ากระทบหรือกระตุ้น เช่น วิ่งหนีเมื่อเจอ หรือผู้เรียนคุยกันขณะครูสอน เป็นต้น

4. การเสริมแรง (Reinforcement) หมายถึงการที่สิ่งเร้าใดก็ตามได้ช่วยเสริมให้อินทรีย์มีการตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่มาเร้าอยู่ตลอดเวลา ซึ่งจะช่วยให้สิ่งเร้าและการตอบสนองมีความสัมพันธ์กันมากยิ่งขึ้น เช่น เมื่อนักเรียนทำการบ้านเสร็จ คุณแม่อนุญาตให้ออกไปเล่นได้ จะเห็นว่ามีองค์ประกอบสำคัญ ๆ หลายองค์ประกอบที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ ซึ่งจะยึดแนวคิดของใคร่ที่ขึ้นอยู่กับดุลยพินิจของผู้ที่จะนำไปใช้

4.1.3 กระบวนการเรียนรู้

กระบวนการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่บุคคลใช้เพื่อช่วยให้ตนเองเกิดการเรียนรู้ โดยผลที่เกิดจากกระบวนการเรียนรู้จะตกแก่ผู้เรียน และโดยผู้เรียนเท่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2546: 17) ในที่นี้ จะขอยกตัวอย่างกระบวนการเรียนรู้ตามแนวคิดของกาเย่ (Gagne) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

กาเย่ (Gagne. 1977) ได้แบ่งกระบวนการเรียนรู้ออกเป็น 8 ขั้นตอน ดังนี้

1. การจูงใจ (Motivation Phase) หมายถึงการสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนสนใจ อยากจะเรียนรู้ เพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายที่วางไว้ โดยกาเย่เน้นว่าการที่ผู้เรียนตั้งเป้าหมายหรือมีความคาดหวัง (Expectancy) นั้นจะเป็นแรงจูงใจสำคัญยิ่งในการเรียนรู้ของบุคคลนั้น

2. การรับรู้เรื่องต่าง ๆ ที่สัมพันธ์กับความคาดหวังของผู้เรียน (Apprehending Phase) หมายถึงการเข้าใจถึงความคาดหวังของผู้เรียนในเรื่องต่าง ๆ เช่น ความตั้งใจ ซึ่งผู้เรียนจะเลือกรับรู้ในสิ่งที่สอดคล้องกับความตั้งใจของตน เมื่อความตั้งใจเปลี่ยนไป การเลือกการรับรู้จะเปลี่ยนไปด้วย

3. การปรุงแต่งสิ่งที่รับรู้ไว้เป็นความจำ (Acquisition Phase) หมายถึงการพยายามจัดสรร ปรุงแต่ง ขยายการรับรู้ไว้เป็นความจำ ซึ่งมีทั้งความจำระยะสั้น (Short - Term Memory) ซึ่งเลือนหายไปได้เร็ว และความจำระยะยาว (Long - Term Memory) ซึ่งมักจำได้นานกว่า และเลือนหายไปช้ากว่า

4. การสะสมสิ่งที่เรียนรู้ (Retention Phase) หมายถึงความสามารถในการเก็บรักษาหรือสะสมสิ่งที่ได้เรียนรู้ให้คงอยู่ โดยเฉพาะบันทึกไว้ในความจำระยะยาว ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสมรรถภาพการจำของแต่ละบุคคล

5. การระลึกได้ (Recall Phase) หมายถึงความสามารถในการระลึกถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปแล้วได้ เช่น สามารถอธิบายกฎการแทนที่น้ำ หรือจำเบอร์โทรศัพท์ของเพื่อนที่ห้องได้ เป็นต้น

6. การนำไปประยุกต์ใช้กับสิ่งที่เคยเรียนรู้แล้ว (Generalization Phase) หมายถึงความสามารถในการนำความรู้หรือกฎเกณฑ์ที่ได้จากการเรียนรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ เช่น ผู้เรียนเรียนการบวกเลข แล้วสามารถนำไปใช้ในการทอนเงินเมื่อไปซื้อของได้ เป็นต้น

7. ความสามารถในการปฏิบัติ (Performance Phase) หมายถึงการที่ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่แสดงออกถึงการเรียนรู้ เช่น ผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษ สามารถพูดสนทนาภาษาอังกฤษกับชาวต่างชาติได้ เป็นต้น

8. การแสดงผลย้อนกลับ (Feedback Phase) หมายถึงการแจ้งผลการเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้ทราบว่าผู้เรียนเรียนรู้ได้ถูกต้องเพียงใด สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายที่กำหนดหรือไม่ เพื่อจะได้นำข้อมูลไปปรับปรุงการเรียนรู้ให้ดีขึ้น ซึ่งถ้าผู้เรียนทราบผลการเรียนรู้เร็วเท่าใด ก็จะทำให้การเรียนรู้มีผลดีหรือมีประสิทธิภาพมากขึ้นเท่านั้น

หัวข้อที่ 4.2 ทฤษฎีการเรียนรู้

หัวเรื่อง

- 4.2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม
 - 4.2.1.1 ทฤษฎีการวางเงื่อนไข
 - 4.2.1.1.1 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบอัตโนมัติของพาฟลอฟและวัตสัน
 - 4.2.1.1.2 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์
 - 4.2.1.1.3 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบต่อเนื่องของกัทธรี
 - 4.2.1.2 ทฤษฎีการเชื่อมโยงของธอร์นไดค์
- 4.2.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม
 - 4.2.2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ของกลุ่มเกสตัลท์
 - 4.2.2.2 ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการค้นพบของบรูเนอร์
 - 4.2.2.3 ทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลข้อมูล
- 4.2.3 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา
- 4.2.4 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม

แนวคิด

จากการศึกษาค้นคว้าของนักจิตวิทยาเกี่ยวกับการเรียนรู้ทั้งของมนุษย์และสัตว์ ทำให้ค้นพบทฤษฎีการเรียนรู้หลายทฤษฎี ซึ่งแบ่งเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้ 4 ประเภทดังนี้

1. ทฤษฎีกลุ่มพฤติกรรมนิยมเน้นการเรียนรู้จากส่วนย่อยไปหาส่วนรวม โดยศึกษาถึงความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง และการตอบสนองนั้นมักเป็นพฤติกรรมภายนอกที่สามารถวัดและสังเกตได้ง่าย
2. ทฤษฎีกลุ่มพุทธิปัญญานิยมเน้นองค์ประกอบด้านการสร้างความคิดมากกว่าองค์ประกอบด้านพฤติกรรม นักจิตวิทยาในกลุ่มนี้อธิบายการเรียนรู้ว่าเป็นกระบวนการทำงานของสมอง ซึ่งเป็นสิ่งที่เข้าใจยาก เพราะเป็นพฤติกรรมภายใน
3. ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาอธิบายว่า การเรียนรู้เกิดจากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลในสังคม หรือเรียนรู้จากตัวแบบ
4. ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยมอธิบายว่าบุคคลทุกคนมีศักยภาพในการเรียนรู้และมีแนวโน้มที่จะพัฒนาตนเองอยู่เสมอ เป็นทฤษฎีที่เน้นการจัดสภาพแวดล้อมที่ทำให้ผู้เรียนมีความรู้สึกดีต่อการเรียน และให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้อย่างอิสระ

วัตถุประสงค์

เมื่อนิสิตศึกษาหัวข้อที่ 4.2 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยมได้
2. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยมได้
3. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาได้
4. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยมได้
5. อธิบายการประยุกต์ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ในการจัดการเรียนการสอนได้

4.2 ทฤษฎีการเรียนรู้ (Theory of Learning)

นักจิตวิทยาได้พยายามทำการวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้ทั้งของมนุษย์และสัตว์ และได้ค้นพบหลักการเรียนรู้ที่มีประโยชน์ที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอน เพื่อให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น มีทฤษฎีหลายทฤษฎีที่ได้อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้ ซึ่งแต่ละทฤษฎีมีสมมติฐานแตกต่างกันไป ในปัจจุบันนักจิตวิทยาหลายท่านได้แบ่งทฤษฎีการเรียนรู้ไว้แตกต่างกัน แล้วแต่ความเชื่อของแต่ละท่าน ในที่นี้ผู้เขียนขอแบ่งทฤษฎีการเรียนรู้ออกเป็น 4 กลุ่มดังนี้ (1) ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behavioral Theories) (2) ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม (Cognitive Theories) (3) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมแนวพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theories) และ (4) ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม (Humanism) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

4.2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behavioral Theories) ประกอบด้วยทฤษฎีย่อย ๆ ได้แก่

4.2.1.1 ทฤษฎีการวางเงื่อนไข (Conditioning Theories)

4.2.1.1.1 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบอัตโนมัติของพาฟลอฟและวัตสัน (Classical Conditioning Theories)

4.2.1.1.2 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์ (Operant Conditioning Theory)

4.2.1.1.3 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบต่อเนื่องของกัทธรี (Guthrie's Contiguous Conditioning Theory)

7.2.1.2 ทฤษฎีการเชื่อมโยงของธอร์นดิค (Thorndike's Connectionism Theory)

4.2.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม (Cognitive Theories) ประกอบด้วยทฤษฎีย่อย ๆ ดังนี้

4.2.2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ของกลุ่มเกสตัลท์ (Gestalt's Theory)

4.2.2.2 ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการค้นพบของบรูเนอร์ (Bruner's Theory of Discovery Learning)

4.2.2.3 ทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลข้อมูล (Information Processing Theory)

4.2.3 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory)

4.2.4. ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มจิตวิทยาามนุษยนิยม (Humanistic Psychology)

4.2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behavioral Theories)

เป็นทฤษฎีที่ใช้หลักการเรียนรู้ตามแนวคิดของกลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) คือเรียนรู้จากส่วนย่อยไปสู่ส่วนรวม หรือเรียนจากส่วนย่อยทีละส่วนแล้วไปสรุปเป็นกฎเกณฑ์ทีหลัง นักจิตวิทยาพฤติกรรมนิยมกล่าวถึงการทำให้เกิดความต่อเนื่องกันอยู่เสมอระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง และการตอบสนองนั้นมักเป็นพฤติกรรมภายนอกที่สามารถสังเกตเห็นได้ชัดเจนและวัดได้ง่าย และเน้นความสำคัญของสิ่งแวดล้อม นักจิตวิทยาในกลุ่มพฤติกรรมนิยมมองธรรมชาติของมนุษย์ในลักษณะเป็นกลาง คือไม่ดีไม่เลว (neutral-passive) การกระทำต่าง ๆ เกิดจากอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมภายนอก พฤติกรรมของมนุษย์เกิดจากการตอบสนองต่อสิ่งเร้า (stimulus-response) การเรียนรู้เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้าและการตอบสนอง กลุ่มพฤติกรรมนิยมให้ความสำคัญกับ “พฤติกรรม” มาก เพราะพฤติกรรมเป็นสิ่งที่สามารถสังเกต

ได้ สามารถวัดและทดสอบได้ จะทำการศึกษาเฉพาะ “พฤติกรรมที่สังเกตได้” ซึ่งได้แก่ พฤติกรรมภายนอก และเน้นว่าพฤติกรรมทุกอย่างต้องมีสาเหตุ

แนวคิดพื้นฐาน (Assumption) ของทฤษฎีพฤติกรรมนิยม

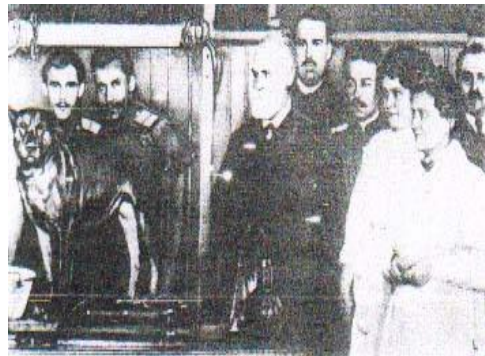
1. พฤติกรรมทุกอย่างเกิดขึ้นโดยการเรียนรู้และสามารถสังเกตได้
2. พฤติกรรมแต่ละชนิดเป็นผลรวมของการเรียนที่เป็นอิสระหลายอย่าง
3. การเสริมแรง (Reinforcement) ช่วยทำให้พฤติกรรมเกิดขึ้นได้

ทฤษฎีพฤติกรรมนิยมประกอบด้วยทฤษฎีย่อย ๆ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

4.2.1.1 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบอัตโนมัติ (Classical Conditioning Theories)

ผู้ริเริ่มตั้งทฤษฎีนี้เป็นคนแรกคือ พาฟลอฟ (Pavlov) ต่อมาภายหลังวัตสัน (Watson) ได้นำเอาแนวความคิดของพาฟลอฟไปดัดแปลงแก้ไขให้เหมาะสมยิ่งขึ้น ในที่นี้จะแยกกล่าวทีละคนดังนี้

4.2.1.1.1 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบอัตโนมัติของพาฟลอฟ (Pavlov)



ภาพ 4.1 พาฟลอฟและสุนัขในการทดลองการวางเงื่อนไขแบบอัตโนมัติ
(ที่มา : Kalat. 1990)

พาฟลอฟมีชื่อเต็มว่า Ivan Petrovich Pavlov เป็นชาวรัสเซีย มีช่วงชีวิตอยู่ระหว่างปี ค.ศ.1849 -1936 ถึงแก่กรรมเมื่ออายุประมาณ 87 ปี พาฟลอฟเป็นนักสรีรวิทยา ครั้งแรกเขาสนใจศึกษาระบบการหมุนเวียนโลหิตและระบบหัวใจ ต่อมาได้หันไปสนใจศึกษาเกี่ยวกับระบบย่อยอาหาร จนทำให้เขาได้รับรางวัลโนเบลสาขาสรีรวิทยาในปี ค.ศ.1904 พาฟลอฟได้สร้างผลงานไว้มากมาย จึงมีผู้แปลหนังสือที่พาฟลอฟเขียนขึ้นมาเป็นภาษาต่างประเทศ เช่น ภาษาเยอรมัน ฝรั่งเศส และอังกฤษ เป็นต้น

1) **หลักการเรียนรู้ของทฤษฎี:** พาฟลอฟเชื่อว่าการเรียนรู้ของสิ่งมีชีวิตเกิดจากการวางเงื่อนไข (Conditioning) กล่าวคือ การตอบสนองหรือการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นต่อสิ่งเร้านั้น ๆ ต้องมีเงื่อนไขหรือมีการสร้างสถานการณ์ให้เกิดขึ้น ซึ่งในธรรมชาติหรือในชีวิตประจำวันจะไม่ตอบสนองเช่นนั้นเลย เช่น สุนัขได้ยินเสียงกระดิ่งน้ำลายจะไหล หรือคนได้ยินเสียงไซเรนจะคิดถึงไฟไหม้ เป็นต้น เสียงกระดิ่งหรือเสียงไซเรนเป็นสิ่งเร้าที่ต้องการให้เกิดการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไข พาฟลอฟเรียกสิ่งเร้าเหล่านี้ว่าสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (Conditioned Stimulus) และปฏิกิริยาน้ำลายไหลหรือเกิดการคิดถึงไฟไหม้เป็นการตอบสนองที่เรียกว่าการตอบสนองที่ถูกวางเงื่อนไข (Conditioned Response) ซึ่งเป็นพฤติกรรมแสดงถึงการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไข

ดังนั้น ถ้าจะทำให้สิ่งมีชีวิตตอบสนองตามเงื่อนไขที่ต้องการได้ต้องใช้สิ่งเร้าอีกชนิดหนึ่งมาคู่กับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข โดยที่สิ่งเร้าชนิดนี้จะต้องเป็นสิ่งเร้าที่สิ่งมีชีวิตมีการตอบสนองตามธรรมชาติโดยไม่ต้องมีการ

เรียนรู้หรือมีเงื่อนไข เช่น การศึกษาพบว่าผงเนือบดทำให้สุนัขน้ำลายไหลจากความหิว ดังนั้น พาฟลอฟจึงใช้ผงเนือบดคู่กับเสียงกระดิ่งเพื่อให้สุนัขน้ำลายไหล ผงเนือบดก็เป็นสิ่งเร้าชนิดหนึ่ง เรียกว่าสิ่งเร้าที่ไม่ต้องวางเงื่อนไข หรือสิ่งเร้าตามธรรมชาติ (Unconditioned Stimulus) เพราะไม่ต้องสร้างสถานการณ์ สุนัขก็น้ำลายไหลทันที

กล่าวโดยสรุป การเรียนรู้ของสิ่งมีชีวิตตามแนวคิดของพาฟลอฟ คือ การวางเงื่อนไขแบบอัตโนมัติหรือแบบคลาสสิก ซึ่งหมายถึงการใช้สิ่งเร้า 2 สิ่งมาเข้าคู่กัน คือ สิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขและสิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไขเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ คือ การตอบสนองที่เกิดจากการวางเงื่อนไข ซึ่งถ้าสิ่งมีชีวิตเรียนรู้จริงแล้วจะมีการตอบสนองต่อสิ่งเร้า 2 สิ่งในลักษณะเดียวกัน และไม่ว่าจะตัดสิ่งเร้าชนิดใดชนิดหนึ่งออก การตอบสนองก็ยังคงเป็นเช่นเดิม เพราะผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขกับสิ่งเร้าที่ไม่วางเงื่อนไขกับการตอบสนองได้นั่นเอง เพื่อให้เกิดความเข้าใจยิ่งขึ้นผู้เขียนขออธิบายความหมายของคำที่เกี่ยวข้องกับการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกดังนี้ (กมลรัตน์ หล้าสุวงษ์. 2528 : 139 – 142)

สิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (Conditioned Stimulus เขียนย่อว่า C.S.) หมายถึงสิ่งเร้าที่ใช้วางเงื่อนไขเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ โดยปกติสิ่งเร้านี้ตามธรรมชาติจะไม่มีการตอบสนองหรือการเรียนรู้เช่นที่ผู้วางเงื่อนไขต้องการ เช่น สุนัขโดยทั่วไปเมื่อได้ยินเสียงกระดิ่งจะไม่มีอาการน้ำลายไหล

การตอบสนองที่เกิดจากการวางเงื่อนไข (Conditioned Response เขียนย่อว่า C.R.) หมายถึงการตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขหลังจากถูกวางเงื่อนไขแล้ว เช่น การแสดงอาการน้ำลายไหลของสุนัขเมื่อได้ยินเสียงกระดิ่ง

สิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไข (Unconditioned Stimulus เขียนย่อว่า UC.S) หมายถึงสิ่งเร้าที่มีอยู่ในธรรมชาติ และเมื่อนำมาใช้คู่กับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขแล้วทำให้เกิดการเรียนรู้หรือการตอบสนองจากการวางเงื่อนไขได้ เช่น ผงเนือบดเมื่อนำมาคู่กับเสียงกระดิ่งแล้วทำให้สุนัขน้ำลายไหลนั่นเอง หรือกล่าวง่าย ๆ ว่าเป็นสิ่งเร้าที่มีอยู่ในธรรมชาติซึ่งนำมาคู่กับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข เพื่อช่วยให้เกิดการตอบสนองตามที่ต้องการในการวางเงื่อนไขนั้น ๆ

การตอบสนองที่ไม่ได้วางเงื่อนไข (Unconditioned Response เขียนย่อว่า UC.R.) หมายถึงการตอบสนองตามธรรมชาติที่ไม่ต้องมีการบังคับ ส่วนใหญ่เป็นการทำงานของระบบประสาทอัตโนมัติ ซึ่งเป็นการทำงานโดยสมองไม่ต้องสั่งงานที่เรียกว่าปฏิกิริยาสะท้อน (Reflex) เช่น น้ำตาไหล น้ำลายไหล เป็นต้น

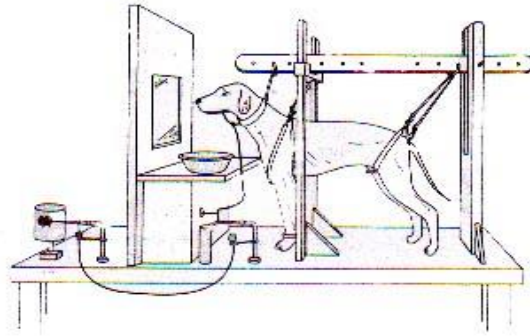
หลักการเรียนรู้ของพาฟลอฟเขียนเป็นแผนผังง่าย ๆ ได้ดังนี้

$\text{การวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก} = \text{สิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข} + \text{สิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไข} = \text{การเรียนรู้}$

2) การทดลอง: ในการศึกษาเกี่ยวกับการย่อยอาหารของสุนัข พาฟลอฟสังเกตเห็นว่าสุนัขที่เขาใช้ในการทดลองมีน้ำลายไหลไม่เพียงแต่ในเวลาที่มีอาหารอยู่ในปากเท่านั้น แต่ยังมีน้ำลายไหลในเวลาที่มีปรากฏการณ์ของสิ่งเร้าต่าง ๆ ก่อนที่อาหารจะเข้าปาก เช่น สุนัขมักมีอาการน้ำลายไหลเกิดขึ้นทุกครั้งที่เขาได้นำเอาผงเนือบดไปให้กิน และบางครั้งที่เขาเดินมา สุนัขได้ยินก็มีอาการน้ำลายไหลทั้ง ๆ ที่ยังไม่ได้อาหาร ทำให้เขาคิดว่าอาการน้ำลายไหลของสุนัขนั้นน่าจะเป็นพฤติกรรมการเรียนรู้บางอย่างหนึ่งที่ต่อเนื่องกันระหว่างผงเนือบดกับเสียงคนเดิน และเนื่องจากพาฟลอฟเป็นนักสรีรวิทยา เขาจึงเห็นว่าอาการน้ำลายไหลซึ่งเป็นปฏิกิริยาสะท้อน (Reflex Action) ที่เกิดจากการทำงานของระบบประสาทอัตโนมัติ (Autonomic Nervous System) นั้นก็เกิดเป็นปฏิกิริยาการเรียนรู้บางอย่างได้ ซึ่งปรากฏการณ์เช่นนี้ก็เกิดขึ้นในมนุษย์ได้ด้วยเช่นกัน เช่น เรา

รู้สึกน้ำลายไหลเมื่อเห็นหรือพูดถึงของเปรี้ยว ๆ หรือนักเรียนรู้สึกหิวข้าวขึ้นมาทันทีมาได้ยินเสียงออดพัก รับประทานอาหารกลางวัน เป็นต้น การทดลองของพาฟลอฟเป็นตัวอย่างที่ดีของการใช้วิธีการทาง วิทยาศาสตร์ศึกษาพฤติกรรม เพราะมีขั้นตอนการทดลองและการควบคุมอย่างเป็นระบบ

ในขั้นแรก พาฟลอฟเริ่มการทดลองโดยทำการผ่าตัดกระพุ้งแก้มของสุนัขเพื่อเปิดท่อของต่อมน้ำลาย ให้กว้างออก และเจาะเป็นท่อไหลลงในภาชนะที่มีเครื่องหมายสำหรับตวงปริมาณของน้ำลายได้ โดยเขาตั้ง จุดประสงค์ไว้ว่า สุนัขจะต้องมีอาการน้ำลายไหลจากการได้ยินเสียงกระดิ่ง



ภาพ 4.2 ภาพสุนัขและอุปกรณ์ภายในห้องทดลองของพาฟลอฟ (ที่มา : Worchel and Shebilske. 1989)

หมายเหตุ: สุนัขในการทดลองนี้จะต้องหิวทุกครั้งที่จะทำการทดลองจึงจะได้ผลดี เพราะการเรียนรู้ที่ดีที่สุดผู้เรียน จะต้องมีแรงขับ (Drive) มาก ๆ ในที่นี้แรงขับก็คือ “ความหิว” นั่นเอง

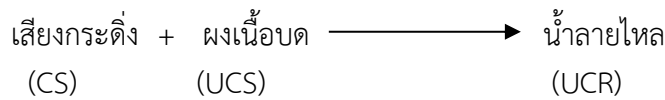
การทดลองแบ่งเป็น 3 ขั้นตอน คือ ขั้นก่อนวางเงื่อนไขขั้นวางเงื่อนไข และขั้นการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไข ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นก่อนวางเงื่อนไข: เป็นขั้นที่ศึกษาภูมิหลังของสุนัขก่อนการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไขว่า ภูมิหลังหรือพฤติกรรมก่อนการเรียนรู้เป็นอย่างไร พาฟลอฟศึกษาพบว่าสุนัขจะแสดงอาการสำหิวและกระดิกหาง เมื่อได้ยินเสียงกระดิ่ง แต่จะแสดงอาการน้ำลายไหลเมื่อได้เห็นผงเนื้อมัด ซึ่งแสดงได้ดังสมการ

เสียงกระดิ่ง (UCS)	—————>	สำหิวและกระดิกหาง (UCR)
ผงเนื้อมัด (UCS)	—————>	น้ำลายไหล (UCR)

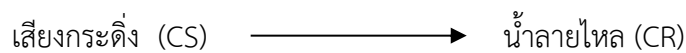
จากการศึกษาภูมิหลังที่ได้ทำให้ทราบว่า พฤติกรรมก่อนการเรียนรู้ครั้งนี้สุนัขไม่ได้แสดงอาการ น้ำลายไหลเมื่อได้ยินเสียงกระดิ่ง และถ้าจะให้สุนัขน้ำลายไหลเมื่อได้ยินเสียงกระดิ่ง จะต้องใช้ผงเนื้อมัดเข้าช่วย โดยการจับคู่กันจึงจะทำให้สุนัขน้ำลายไหลได้

ขั้นที่ 2 ขั้นวางเงื่อนไข: เป็นขั้นที่ใส่กระบวนการเรียนรู้โดยการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกเข้าไป เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ พาฟลอฟได้สั้นกระดิ่ง (หรือเป็นการเคาะส้อมเสียงนั่นเอง) ก่อน จากนั้นก็จะรีบพ่นผง เนื้อมัดเข้าไปในปากสุนัขในเวลาต่อมาอย่างรวดเร็วทำอย่างนี้ซ้ำ ๆ หลาย ๆ ครั้ง เพื่อให้สุนัขเกิดการเรียนรู้ หลักสำคัญคือจะต้องให้ UCS หลัง CS อย่างกระชั้นชิด คือ เพียงเสี้ยววินาที (.25 - .50 วินาที) ซึ่งแสดง สมการได้ดังนี้



ในการวางเงื่อนไขนี้ใช้เสียงกระดิ่งเป็นสิ่งที่วางเงื่อนไข (CS) และใช้ผงเนื้อบดเป็นสิ่งที่ไม่วางเงื่อนไข (UCS) และอาการน้ำลายไหลในขณะวางเงื่อนไขนี้ ยังอาจเป็นการตอบสนองที่ไม่ได้วางเงื่อนไข (UCR) เพราะสุนัขจะน้ำลายไหลจากผงเนื้อบดมากกว่าเสียงกระดิ่ง

ขั้นที่ 3 ขั้นการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไข: เป็นขั้นที่ทดสอบว่าสุนัขเรียนรู้หรือยังในวิธีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกนี้ โดยการตัดสิ่งเร้าที่ไม่วางเงื่อนไข (UCS) ออกคือผงเนื้อบดให้เหลือแต่สิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) คือเสียงกระดิ่ง ถ้าสุนัขยังน้ำลายไหลอยู่ แสดงว่าสุนัขเกิดการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกแล้ว นั่นคือ อาการน้ำลายไหลเป็นการตอบสนองจากการวางเงื่อนไข (CR) นั่นเอง ดังแสดงได้จากสมการ



จากการทดลองทั้ง 3 ขั้นตอนดังกล่าวบรรลุผลตามที่พาฟลอฟตั้งจุดประสงค์ไว้ คือสามารถทำให้สุนัขน้ำลายไหลเมื่อได้ยินเสียงกระดิ่งได้

3) กฎการเรียนรู้: พาฟลอฟสรุปกฎการเรียนรู้ได้ 4 กฎด้วยกัน คือ

3.1 กฎการลดภาวะ (Law of Extinction) มีสาระสำคัญคือ “ความเข้มข้นของการตอบสนองจะลดน้อยลงเรื่อย ๆ ถ้าให้อินทรีย์ได้รับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขอย่างเดียว หรือความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขกับสิ่งเร้าที่ไม่วางเงื่อนไขห่างกันออกไปมากขึ้นๆ ” เช่น การให้แต่เสียงกระดิ่ง (CS) อย่างเดียว โดยไม่ให้ผงเนื้อบด (UCS) ตามมาจะทำให้อาการน้ำลายไหล (CR) ลดลงเรื่อย ๆ

3.2 กฎการฟื้นคืนสภาพเดิมตามธรรมชาติ (Law of Spontaneous Recovery) มีสาระสำคัญคือ “การตอบสนองที่เกิดจากการวางเงื่อนไข (CR) ที่ลดลงเพราะได้รับแต่สิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) เพียงอย่างเดียวจะกลับปรากฏขึ้นอีกและเพิ่มมากขึ้น ๆ ถ้าอินทรีย์มีการเรียนรู้อย่างแท้จริง โดยไม่ต้องมีสิ่งเร้าที่ไม่วางเงื่อนไข (UCS) มาเข้าคู่ช่วย” เช่น การที่สุนัขน้ำลายไหลอีกได้เมื่อได้ยินเสียงกระดิ่งเพียงอย่างเดียว โดยไม่ต้องมีผงเนื้อบดมาเข้าคู่กับเสียงกระดิ่ง

3.3 กฎการสรุปกฎเกณฑ์โดยทั่วไป (Law of Generalization) มีสาระสำคัญคือ “ถ้าอินทรีย์มีการเรียนรู้ โดยแสดงอาการตอบสนองจากการวางเงื่อนไขต่อสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขหนึ่งแล้ว ถ้ามีสิ่งเร้าอื่นที่มีคุณสมบัติคล้ายคลึงกับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขเดิม อินทรีย์จะตอบสนองเหมือนกับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขนั้น” เช่น ถ้าสุนัขมีอาการน้ำลายไหลจากการสั่นกระดิ่งแล้ว เมื่อสุนัขตัวนั้นได้ยินเสียงระฆัง หรือเสียงฉาบ ซึ่งมีเสียงคล้ายคลึงกับเสียงกระดิ่ง สุนัขก็จะมีอาการน้ำลายไหลทันทีเช่นกัน

3.4 กฎการจำแนกความแตกต่าง (Law of Discrimination) มีสาระสำคัญคือ “ถ้าอินทรีย์มีการเรียนรู้ โดยแสดงอาการตอบสนองจากการวางเงื่อนไขต่อสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขแล้ว ถ้าสิ่งเร้าอื่นที่มีคุณสมบัติแตกต่างจากสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขเดิม อินทรีย์จะตอบสนองแตกต่างไปจากสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขนั้น” เช่น ถ้าสุนัขมีอาการน้ำลายไหลจากการสั่นกระดิ่งแล้ว เมื่อสุนัขตัวนั้นได้ยินเสียงประทัด เสียงปืน หรือเสียงกลอง ซึ่งมีเสียงแตกต่างจากเสียงกระดิ่ง สุนัขก็จะมีอาการน้ำลายไหล

4.2.1.1.1 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบอัตโนมัติของวัตสัน (Watson)



ภาพ 4.3 จอห์น บี. วัตสันบิดาแห่งจิตวิทยาพฤติกรรมนิยม
(ที่มา : Wortman and Loftus. 1985)

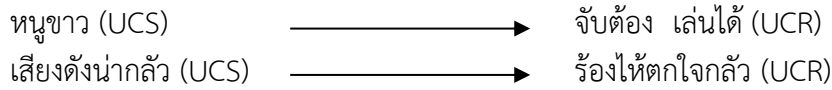
จอห์น บี. วัตสัน (John B. Watson) เป็นนักจิตวิทยาชาวอเมริกัน ซึ่งได้รับการยกย่องให้เป็นบิดาแห่งจิตวิทยาพฤติกรรมนิยม มีช่วงชีวิตอยู่ระหว่างปี ค.ศ. 1878 - 1958 เขาได้รับปริญญาเอกทางจิตวิทยาจากมหาวิทยาลัยชิคาโก (University of Chicago) ในปี ค.ศ. 1903 ซึ่งเป็นยุคที่จอห์น ดิวอี้ (John Dewey) กำลังมีอิทธิพลมากในวงการศึกษา เขาได้นำเอาทฤษฎีของพาฟลอฟมาเป็นหลักสำคัญในการอธิบายเรื่องการเรียนรู้ วัตสันได้ทำการทดลองเกี่ยวกับการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกกับมนุษย์ โดยศึกษาเรื่องความกลัวในเด็กทารก

1) หลักการเรียนรู้ของทฤษฎี: เนื่องจากแนวความคิดของวัตสันคล้ายคลึงกับของพาฟลอฟ จึงอาจกล่าวได้ว่าการเรียนรู้ในแง่ของวัตสันก็คือการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก กล่าวคือ การใช้สิ่งเร้าสองสิ่งมาเข้าคู่กัน คือสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) กับสิ่งเร้าที่ไม่วางเงื่อนไข (UCS) เพื่อให้เกิดการตอบสนองที่ต้องการ คือการเรียนรู้นั่นเอง วัตสันกล่าวว่าอารมณ์ของมนุษย์ที่มีติดตัวมาแต่กำเนิดได้แก่ อารมณ์รัก ไม่พอใจ และกลัว โดยเฉพาะอารมณ์กลัว วัตสันกล่าวว่า การเกิดอารมณ์กลัวต่อสิ่งเร้าบางอย่างตามธรรมชาติอยู่แล้วนั้น อาจจะทำให้กลัวสิ่งเร้าอื่นที่มีอยู่รอบ ๆ อินทรีย์อีกได้จากการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก โดยให้สิ่งเร้าที่มีความกลัวตามธรรมชาติเป็นสิ่งเร้าที่ไม่วางเงื่อนไข (UCS) และให้สิ่งเร้าอื่นที่ต้องการให้เกิดความกลัวเป็นสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) มาคู่กันบ่อย ๆ เข้า ในที่สุดก็จะเกิดความกลัวในสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขได้ นอกจากนี้วัตสันยังพบว่าเมื่อทำให้เกิดพฤติกรรมใด ๆ ได้ก็ย่อมสามารถลบพฤติกรรมนั้นให้หายไปได้เช่นกัน

2) การทดลอง: ในปี ค.ศ.1920 วัตสันได้ทำการทดลองร่วมกับเรย์เนอร์ (Watson and Raynor. 1920) โดยทดลองกับทารกอายุประมาณ 8 - 9 เดือน ชื่ออัลเบิร์ต (Albert) จุดประสงค์ของการทดลอง คือการให้เด็กชายอัลเบิร์ตกลัวหนูขาว และเมื่อกลัวหนูขาวแล้ว ก็ลบพฤติกรรมการกลัวหนูขาวให้กลับมาเล่นกับหนูขาวอีกได้ ดังนั้น การทดลองจึงแบ่งเป็น 2 ตอนดังนี้

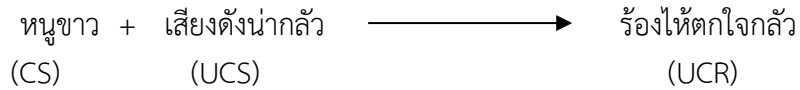
การทดลองที่ 1 การทำให้เกิดพฤติกรรมการกลัวหนูขาว แบ่งขั้นตอนการทดลองออกเป็น 3 ขั้น (เช่นเดียวกับของพาฟลอฟ) ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นก่อนวางเงื่อนไข เป็นการศึกษาภูมิหลังของปฏิกิริยาหรืออารมณ์ของอัลเบิร์ตที่มีต่อหนูขาว และสิ่งที่เขากลัวตามธรรมชาติ พบว่าเด็กชายอัลเบิร์ตสามารถจับต้องลูกบอลเล่นกับหนูขาวได้ โดยไม่มีความกลัว แต่จะร้องไห้ตกใจกลัวเมื่อได้ยินเสียงดังๆ ซึ่งสามารถเขียนเป็นสมการได้ดังนี้



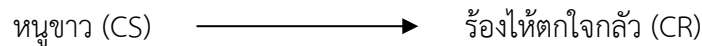
จากขั้นที่ 1 ทำให้ทราบว่าหนูขาวใช้เป็นสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขให้กลัวได้ เพราะในธรรมชาติ อัลเบิร์ตไม่ได้กลัวหนูขาวเลย

ขั้นที่ 2 ขั้นวางเงื่อนไข เป็นการนำสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) คือหนูขาวมาเข้ากับสิ่งเร้าที่ไม่วางเงื่อนไข (UCS) คือเสียงดังน่ากลัว เพื่อให้อัลเบิร์ตเกิดพฤติกรรมกลัวหนูขาวได้ ดังสมการ



ขั้นที่ 2 นี้ต้องให้อัลเบิร์ตเห็นหนูขาวก่อน แล้ววัตสันจึงเคาะแผ่นเหล็กทำให้เกิดเสียงดังสนั่นน่ากลัวเมื่ออัลเบิร์ตทำท่าจะเอื้อมมือไปเล่นกับหนูขาวทุกครั้ง ทำซ้ำ ๆ เช่นนี้ประมาณ 5 ครั้ง

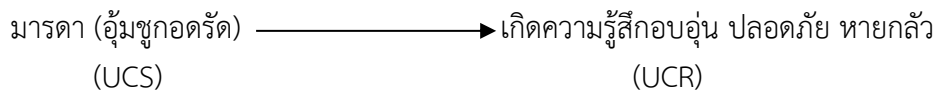
ขั้นที่ 3 ขั้นการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไข เป็นขั้นที่ทดสอบเพื่อต้องการทราบว่าเกิดการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกหรือยัง โดยการตัดสิ่งเร้าที่ไม่วางเงื่อนไข (UCS) คือเสียงดังน่ากลัวให้เหลือแต่สิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) คือหนูขาวเพียงอย่างเดียว ถ้าอัลเบิร์ตยังกลัวหนูขาวอยู่ แสดงว่าอัลเบิร์ตเรียนรู้การกลัวหนูขาวจากการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกแล้ว ซึ่งเขียนเป็นสมการได้ดังนี้



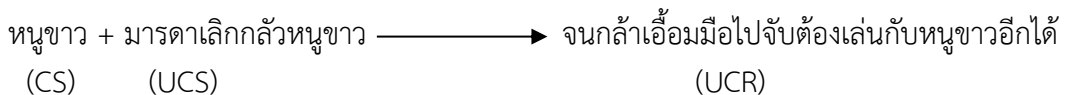
จากการทดลองที่ 1 สรุปว่าอัลเบิร์ตกลัวหนูขาว

การทดลองที่ 2 การลบพฤติกรรมการกลัวหนูขาว แบ่งขั้นตอนการทดลองออกเป็น 3 ขั้นตอน เช่นเดียวกับการทดลองที่ 1 ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นก่อนวางเงื่อนไข เป็นขั้นศึกษาภูมิหลังว่าอัลเบิร์ตมีความกลัวหรือหายกลัวสิ่งต่าง ๆ เมื่ออยู่ในสถานการณ์อย่างไร จากการศึกษาภูมิหลังพบว่าอัลเบิร์ตจะหายกลัวเมื่อมีมารดาอยู่ใกล้ๆ โดยการอุ้มชูกอดรัดไว้ ซึ่งเขียนเป็นสมการได้ดังนี้



ขั้นที่ 2 ขั้นวางเงื่อนไขเพื่อให้เลิกกลัวหนูขาว เป็นขั้นใส่กระบวนการเรียนรู้ คือ การวางเงื่อนไขลงไปเพื่อลบพฤติกรรมการกลัวหนูขาว โดยให้มารดาอุ้มอัลเบิร์ต และให้อัลเบิร์ตค่อยๆ จับหนูขาว ตอนแรกเด็กจะร้องไห้เพราะความกลัว แต่หลังจากมารดาพยายามปลอบว่าไม่มีอะไรน่ากลัว ในที่สุดอัลเบิร์ตก็เลิกกลัวหนูขาวและสามารถจับต้องหนูขาวได้ ซึ่งเขียนเป็นสมการได้ดังนี้



หลักการที่ใช้ลบลบพฤติกรรมการกลัวหนูขาวของอัลเบิร์ต เรียกว่า “Counter Conditioning” ซึ่งภายหลังจิตแพทย์โวลเพ (Wolpe.1969) ได้นำวิธีการนี้มาใช้รักษาคนไข้ที่มีความกลัวในสิ่งแปลก ๆ และโวลเพได้รับการยกย่องว่าเป็นบิดาแห่งพฤติกรรมบำบัด (Behavioral Therapy)

ขั้นที่ 3 ขั้นการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไข เป็นขั้นที่ต้องการทดสอบว่าอัลเบิร์ตเลิกกลัวหนูขาวได้หรือไม่ โดยการตัดสิ่งเร้าที่ไม่วางเงื่อนไข (UCS) คือมารดาออกไป ถ้าอัลเบิร์ตสามารถเล่นกับหนูขาวได้ แสดงว่าการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกสามารถลบลบพฤติกรรมการกลัวหนูขาวได้ ซึ่งสามารถเขียนเป็นสมการได้ดังนี้



จากผลการทดลองของวัตสันนี้เอง ทำให้เขาถูกใจมามากกว่ามองมนุษย์เป็นเสมือนเครื่องจักรที่ต้องการสร้างให้เกิดอะไรขึ้นหรือลบลบพฤติกรรมนั้น ๆ ออกได้ โดยไม่คำนึงถึงจริยธรรมและความรู้สึกของมนุษย์

3) กฎการเรียนรู้: เนื่องจากแนวความคิดของพาฟลอฟและวัตสันนั้นคล้ายคลึงกัน ดังนั้น กฎการเรียนรู้จึงมีลักษณะเดียวกัน คือ แบ่งออกเป็น 4 กฎ ได้แก่

- 3.1) กฎการลดภาวะ (Law of Extinction)
- 3.2) กฎการฟื้นคืนสภาพเดิมตามธรรมชาติ (Law of Spontaneous Recovery)
- 3.3) กฎการสรุปกฎเกณฑ์โดยทั่วไป (Law of Generalization)
- 3.4) กฎการจำแนกความแตกต่าง (Law of Discrimination)

ซึ่งสาระสำคัญในแต่ละกฎ กล่าวไว้แล้วในหัวข้อกฎการเรียนรู้ของพาฟลอฟ

4) การนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอน: หลักการเรียนรู้และกฎการเรียนรู้ของทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกทั้งของพาฟลอฟและวัตสันสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนได้ดังนี้

4.1) การนำหลักการเรียนรู้มาใช้สร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ต่าง ๆ ได้ เช่น การทำให้เด็กชอบวิชาคณิตศาสตร์ การทำให้เด็กกล้าพูดในที่ชุมชน หรือพฤติกรรมอื่น ๆ ที่เราต้องการได้ เป็นต้น

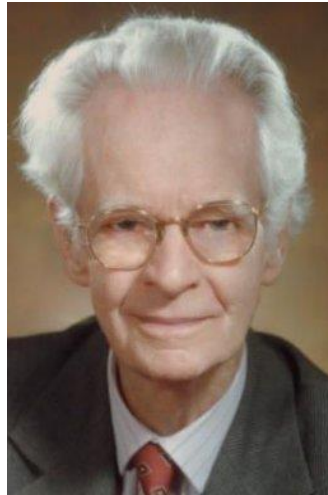
4.2) การนำกฎการเรียนรู้มาประยุกต์ใช้

4.2.1) การนำกฎการลดภาวะมาใช้ โดยผู้สอนต้องพึงระลึกอยู่เสมอว่าการให้ผู้เรียนเรียนแต่บทเรียนอย่างเดียว อาจทำให้ผู้เรียนเกิดความเบื่อหน่ายและไม่อยากเรียน ดังนั้น ผู้สอนควรสอดแทรกกิจกรรมอื่น ๆ ที่ผู้เรียนชอบเข้าไปบ้าง เพื่อทำให้บทเรียนน่าสนใจ และผู้เรียนเกิดความสนใจและอยากเรียนขึ้นมาอีก

4.2.2) การนำกฎการสรุปกฎเกณฑ์โดยทั่วไปไปใช้ในการเรียนการสอนนั้น ผู้สอนพยายามนำเอาสิ่งที่คล้ายคลึงกันกับการเรียนรู้ครั้งแรกมายกตัวอย่าง อธิบาย หรือเปรียบเทียบให้ฟัง เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจง่ายขึ้น เช่น การอธิบาย คำว่า “เปรี้ยว” ครั้งแรกผู้เรียนเริ่มเรียนรู้คำว่าเปรี้ยวมาจากมะนาว หลังจากนั้นก็อธิบายว่ามะยม มะดัน ฯลฯ ก็มีรสเปรี้ยวเหมือนมะนาว ผู้เรียนก็จะเข้าใจรสเปรี้ยวของสิ่งอื่น ๆ ดังกล่าวได้ง่าย

4.2.3) การนำกฎการจำแนกความแตกต่างมาใช้ โดยการสอนให้เข้าใจความหมายของสิ่งที่เรียนรู้ครั้งแรกให้เข้าใจชัดเจน แล้วจึงอธิบายความแตกต่างของสิ่งเร้าอื่นว่าแตกต่างจากสิ่งเร้าแรกอย่างไร เช่น คำว่า “เปรี้ยว” เมื่อผู้เรียนเข้าใจแล้ว ก็อธิบายคำว่า “ขม” ว่าแตกต่างจากรสเปรี้ยวเช่นไร เช่น เอามะนาวมาแทนคำว่าเปรี้ยวบอระเพ็ดแทนคำว่าขม เป็นต้น

4.2.1.1.2 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์ (Operant Conditioning Theory)



ภาพ 4.4 เบอร์ริช เอฟ. สกินเนอร์

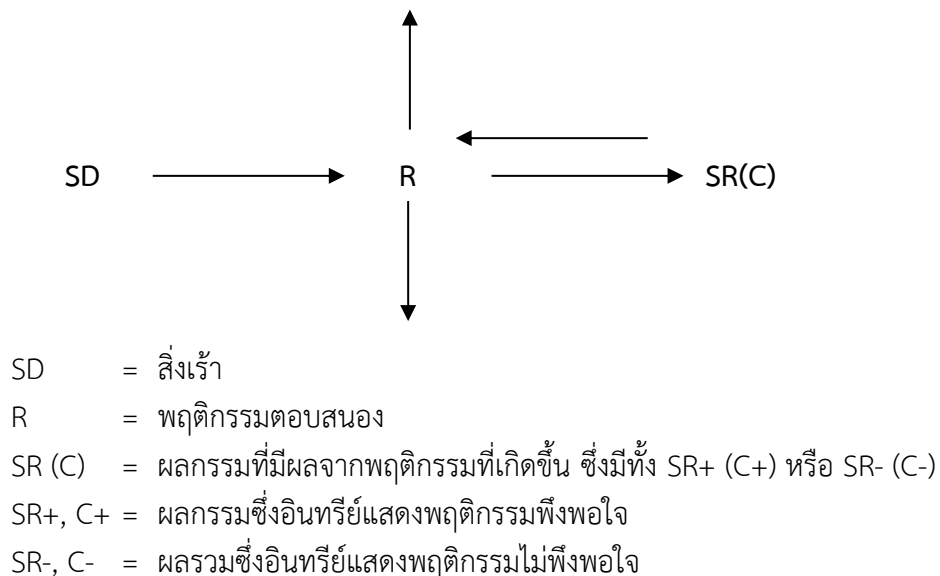
(ที่มา: <https://www.google.co.th/search?q=รูปภาพของ+Skinner>)

เบอร์ริช เอฟ. สกินเนอร์ (Burrhus F. Skinner) เกิดเมื่อปี ค.ศ. 1904 ที่เมืองซัลกูฮานนา (Susquehanna) รัฐเพนซิลวาเนีย เมื่อวัยเยาว์ เขาแทบไม่เคยถูกลงโทษให้เจ็บกายเลย เพราะบิดามารดาของเขาไม่นิยมใช้วิธีการเช่นนี้ เขามีความสนใจในดนตรีและศิลปะเป็นพิเศษ แต่เขาสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอกและเป็นศาสตราจารย์ทางจิตวิทยาการศึกษาที่มหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด สหรัฐอเมริกา เขาเป็นนักการศึกษาและนักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียงมากท่านหนึ่ง

งานเขียนชิ้นแรกของสกินเนอร์ คือ “The Behavior of Organism” ซึ่งตีพิมพ์ในปี 1938 เป็นการรายงานการวิจัยของเขาเกี่ยวกับหนูและการพยายามนำผลที่ได้จากห้องทดลองไปใช้กับภายนอก ต่อมาปี ค.ศ. 1950 ในวงการศึกษามหาวิทยาลัยในสหรัฐอเมริกาเกิดการขาดแคลนครูที่มีประสิทธิภาพ เนื่องจากการฝึกหัดครูมีการจัดระบบการศึกษาไม่ดีเท่าที่ควร ทำให้ระบบการเรียนการสอนด้อยประสิทธิภาพ สกินเนอร์จึงได้พยายามคิดเครื่องมือช่วยสอนขึ้นมา เพื่อปรับปรุงให้ระบบการศึกษามีประสิทธิภาพมากขึ้น เครื่องมือที่เขาคิดขึ้นมาสำเร็จเรียกว่า “บทเรียนสำเร็จรูปหรือการสอนแบบโปรแกรม (Program Instruction or Program Learning) และเครื่องมือช่วยในการสอน (Teaching Machine)” ซึ่งได้รับความนิยมใช้กันอย่างกว้างขวางในวงการศึกษาดังกล่าว ทั่วไป ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1950 เป็นต้นมาจวบจนถึงปัจจุบัน

1) แนวคิดพื้นฐานของทฤษฎี: สกินเนอร์เป็นผู้ศึกษาทดลองการเรียนรู้แบบการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant Conditioning) จนได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางตั้งแต่ปี ค.ศ. 1935 ตามความคิดของสกินเนอร์นั้น การกระทำ (Operant) หรือพฤติกรรมของมนุษย์ทุกอย่างทำให้เกิดผลกระทบ (Consequence หรือ Effect) อย่างใดอย่างหนึ่ง การเรียนรู้ตามแนวคิดของสกินเนอร์เป็นการเรียนรู้ความสัมพันธ์กันระหว่างการกระทำ สกินเนอร์มีความเชื่อพื้นฐานว่ามนุษย์ควรจะมีชีวิตอยู่อย่างมีความสุข รู้ทิศทางในชีวิตของเขา มีทักษะ มีพฤติกรรมที่ดี และมีประสิทธิผลกับผลกระทบ ซึ่งบางอย่างเป็นความสัมพันธ์กันโดยธรรมชาติ เช่น ถูกตีก็เจ็บกาย หกล้มก็เจ็บตัว เป็นต้น (พรพนทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. 2547 : 131 - 132)

2) **หลักการเรียนรู้ของทฤษฎี:** ทฤษฎีนี้มีชื่อว่าการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ ดังนั้น จึงเน้นการกระทำของผู้รับการทดลอง หรือผู้ที่เรียนรู้มากกว่าสิ่งเร้าที่ผู้ทดลองหรือผู้สอนกำหนด กล่าวคือเมื่อต้องการให้อินทรีย์เกิดการเรียนรู้จากสิ่งเร้าใดสิ่งเร้าหนึ่ง เราจะปล่อยให้ผู้เรียนเลือกแสดงพฤติกรรมเอง โดยเราไม่บังคับหรือไม่บอกแนวทางการเรียนรู้ แต่ครั้งเมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้เองแล้ว เราจึง “เสริมแรง” พฤติกรรมนั้น ๆ ทันที เพื่อให้ผู้เรียนรู้ว่าพฤติกรรมที่เขาแสดงนั้นเป็นพฤติกรรมการเรียนรู้ที่ถูกต้อง หรือเป็นการแก้ปัญหาที่ถูกต้องนั่นเอง นอกจากนี้ การเรียนรู้แบบการวางเงื่อนไขการกระทำนี้ ยังเน้นผลกรรมซึ่งสรุปเป็นแผนภาพได้ดังนี้

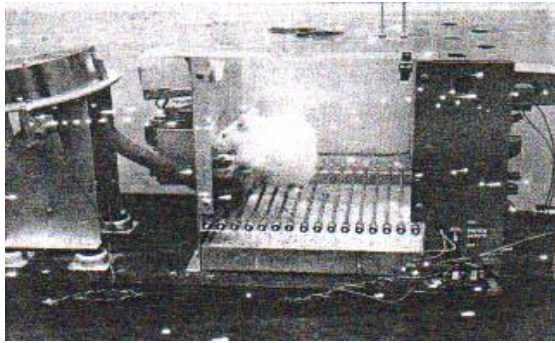


เมื่ออินทรีย์ซึ่งเป็นมนุษย์หรือสัตว์ได้แสดงพฤติกรรมใด (R) แล้วได้รับผลกรรมที่พึงพอใจ พฤติกรรมนั้นย่อมเกิดขึ้นบ่อยครั้ง แต่ถ้าพฤติกรรมใดเมื่ออินทรีย์กระทำแล้วได้รับผลกรรมที่ไม่พึงพอใจ พฤติกรรมนั้นก็ลดลงหรือหายไป ดังนั้นพฤติกรรมใดจะคงอยู่ เพิ่มขึ้น หรือหายไป ย่อมขึ้นอยู่กับผลกรรมที่อินทรีย์ได้รับว่ามีความพึงพอใจหรือไม่

ตามทฤษฎีของสกินเนอร์ การให้ผลกรรมซึ่งอินทรีย์พอใจเรียกว่า “การเสริมแรง (Reinforcement)” และถ้าให้ผลกรรมซึ่งอินทรีย์ไม่พึงพอใจเป็นการลงโทษ (Punishment) ดังนั้น พฤติกรรมของอินทรีย์จึงถูกกำหนดด้วยเงื่อนไขการเสริมแรง (Contingency of Reinforcement) และเงื่อนไขการลงโทษ (Contingency of Punishment)

3) **การทดลอง:** ในการทดลองของสกินเนอร์มีหลายการทดลอง ในที่นี้ขอแนะนำการทดลอง “การฝึกหนูกดคัน” มาอธิบายไว้ดังนี้

การทดลอง: การฝึกหนูกดคัน



ภาพ 4.5 หนูที่ใช้ในการทดลองกับกล่องสกินเนอร์
(ที่มา : Kalat. 1990)

การทดลองนี้ สิ่งที่ใช้ทดลอง คือ กล่องสกินเนอร์ (Skinner's Box) กับหนู ลักษณะสำคัญของกล่องสกินเนอร์ คือ

- ก. มีที่ซ่อนอาหารไม่ให้หนูเห็น
- ข. มีกลไกสำหรับคอยควบคุมหรือปล่อยสิ่งเร้าให้ออกมาตามปริมาณที่ต้องการ

ขั้นตอนในการทดลอง

ขั้นที่ 1 ขั้นเตรียมการทดลอง: ทำให้หนูหิวมาก ๆ เพื่อสร้างแรงขับ (Drive) ให้เกิดขึ้น ซึ่งจะเป็นตัวกระตุ้นหรือผลักดันให้หนูแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ได้เร็วยิ่งขึ้น

ขั้นที่ 2 ขั้นทดลอง: เมื่อหนูหิวมากๆ สกินเนอร์ปล่อยหนูเข้าไปในกล่องสกินเนอร์ หนูจะวิ่งสะเปะสะปะและแสดงพฤติกรรมต่างๆ เช่น การวิ่งไปรอบๆ กล่อง การกัดแทะสิ่งต่างๆ ที่อยู่ในกล่อง ในที่สุดด้วยความบังเอิญเท้าของหนูก็เตะลงไปบนคัน และสกินเนอร์ก็จะปล่อยอาหารจากที่ซ่อนลงไปใต้อาหารซึ่งอยู่ในกล่องสกินเนอร์ทันที หนูก็จะกินอาหารจนอิ่ม และสกินเนอร์สังเกตว่าทุกครั้งที่หนูหิวหนูจะใช้เท้าหน้ากดลงไปบนคันเสมอ

ขั้นที่ 3 ขั้นทดสอบการเรียนรู้: จับหนูเข้าไปในกล่องสกินเนอร์อีก หนูก็จะแสดงอาการกดคันทันที แสดงว่าหนูเรียนรู้แล้วว่า การกดคันจะทำให้ได้กินอาหาร

จากการทดลองนี้ สรุปได้ว่าการเรียนรู้ที่ีจะต้องมีการเสริมแรงนั่นเอง ถ้าเปรียบเทียบการทดลองในทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (Classical Conditioning Theory) กับการทดลองในทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant Conditioning Theory) พบว่าจะแตกต่างกันตรงที่การทดลองแบบคลาสสิก สัตว์ทดลองอยู่ในลักษณะไม่แสดงการกระทำใด ๆ (Passive) แต่การทดลองแบบการกระทำ สัตว์ทดลองต้องแสดงอาการกระทำ (Active) ก่อน จึงจะได้ผลธรรมที่พึงพอใจจากการกระทำหรือได้รับการเสริมแรงนั่นเอง และการเรียนรู้ก็จะเกิดตามมา (ดวงเดือน ศาสตราจารย์. 2546 : 87)

ก. การเสริมแรงและการลงโทษ

1. การเสริมแรง (Reinforcement) คือ การทำให้อินทรีย์แสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นแล้วมีความคงทนถาวรต่อไปเรื่อย ๆ เมื่อได้รับผลธรรมที่พึงพอใจ เช่น อาหารที่หนูได้รับในการทดลองของสกินเนอร์ เป็นต้น ดังนั้น การเสริมแรงจึงต้องใช้หลังจากเกิดพฤติกรรมเรียนรู้แล้ว การเสริมแรงแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ

1.1 การเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement) คือการที่อินทรีย์ได้รับสิ่งเร้าแล้วเกิดความพอใจ เช่น การให้ขนมเป็นรางวัลเพื่อให้เด็กหยุดร้องไห้ หรือครูชมเชยนักเรียนเมื่อส่งการบ้าน เป็นต้น

1.2 การเสริมแรงทางลบ (Negative Reinforcement) คือการที่อินทรีย์ถูกนำสิ่งไม่พอใจ ไม่ต้องการออกไป เช่น การทำให้เสียงดังหนวกหูหายไปจากห้องเรียนขณะกำลังเรียนหนังสือ หรือการเอาโชตรวนออกจากแท่นโกซเมื่อปฏิบัติตัวดี เป็นต้น

2. การลงโทษ (Punishment) คือ การทำให้อินทรีย์แสดงพฤติกรรมลดลง เมื่อได้รับผลกระทบซึ่งเป็นสิ่งที่ไม่พอใจ หรือการถูกนำสิ่งที่อินทรีย์พึงพอใจออกไป สกินเนอร์กล่าวว่า การลงโทษเป็นการหยุดยั้งพฤติกรรมเพียงชั่วคราว แต่ไม่ทำให้เกิดการเรียนรู้ ในทฤษฎีของสกินเนอร์จึงไม่นิยมใช้การลงโทษเพียงแต่ใช้การเพิกเฉย (Ignorance) เมื่ออินทรีย์แสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ การลงโทษแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ

2.1 การลงโทษทางบวก (Positive Punishment) คือ การที่อินทรีย์ได้รับสิ่งที่ไม่พอใจเมื่อแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น แม่ตีลูกเมื่อพูดคำหยาบ ครูตำหนินักเรียนเมื่อมาโรงเรียนสาย เป็นต้น

2.2 การลงโทษทางลบ (Negative Punishment) คือ การที่อินทรีย์ถูกนำเอาสิ่งที่พอใจออกไป เช่น การไล่เด็กออกไปจากห้องเพื่อไม่ให้ดูโทรทัศน์ หรือการเอาขนมออกไปจากปากเด็ก เป็นต้น

การเสริมแรงและการลงโทษสรุปได้ดังตารางข้างล่าง

	สิ่งที่พอใจ	สิ่งที่ไม่พอใจ
ได้รับ	การเสริมแรงทางบวก	การลงโทษทางบวก
เอาออกไป	การลงโทษทางลบ	การเสริมแรงทางลบ

กฎการเรียนรู้ของสกินเนอร์ก็ คือ กฎการเสริมเรงนั่นเอง ดังนั้น ในหัวข้อต่อไปจะขออธิบายถึงตารางการเสริมแรง

ข. ตารางการเสริมแรง (Schedules of Reinforcement)

ในการสร้างพฤติกรรมการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นในระดับใดนั้นขึ้นอยู่กับตารางกำหนดการเสริมแรงเป็นสำคัญ ตารางการเสริมแรงบางอย่างทำให้มีอัตราการตอบสนองพฤติกรรมมาก บางอย่างมีอัตราการตอบสนองน้อย สกินเนอร์แบ่งการให้การเสริมแรงเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

1. การเสริมแรงแบบต่อเนื่อง (Immediately or Continuous Reinforcement) เป็นการให้การเสริมแรงทุกครั้งเมื่ออินทรีย์แสดงพฤติกรรมการเรียนรู้หรือพฤติกรรมที่พึงประสงค์ นั่นคือถ้าแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ 1 ครั้ง ก็จะได้รับเสริมแรง 1 ครั้ง เช่น คุณแม่จะชมเชยทุกครั้งที่ถูกกล่าวคำ “ขอบคุณ” เมื่อรับของจากผู้ใหญ่ เป็นต้น การเสริมแรงประเภทนี้จะใช้เมื่อต้องการให้อินทรีย์เกิดการเรียนรู้อย่างรวดเร็ว และเหมาะที่จะใช้กับเด็กเล็กถึงเด็กระดับชั้นประถมศึกษา สกินเนอร์พบว่า การเสริมแรงทุกครั้งเมื่ออินทรีย์แสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์มีข้อเสียคือ เมื่อหยุดการเสริมแรงจะทำให้พฤติกรรมที่เคยได้รับการเสริมแรงหายไปอย่างรวดเร็ว ดังนั้น เพื่อให้พฤติกรรมที่พึงประสงค์เกิดขึ้นอย่างถาวร และมีอัตราการตอบสนองที่มากกว่า การเสริมแรงประเภทที่สองคือการเสริมแรงแบบเป็นครั้งคราวจึงถูกนำมาใช้

2. การเสริมแรงแบบเป็นครั้งคราว (Partial Reinforcement) เป็นการให้การเสริมแรงที่ไม่สม่ำเสมอ กล่าวคืออินทรีย์อาจได้รับการเสริมแรงบางครั้งที่แสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ การเสริมแรงประเภทนี้ทำให้พฤติกรรมการเรียนรู้มีความคงทนถาวร เพราะครั้งใดก็ตามที่ไม่ได้รับการเสริมแรงก็ยังคงคาดหวังว่าจะได้รับการเสริมแรงบ้าง พฤติกรรมการเรียนรู้จึงยังคงดำเนินต่อไปเป็นเวลานาน และเมื่อทำทำจะหยุดชะงักลงก็ยังคงได้รับการเสริมแรงอีก การเสริมแรงประเภทนี้แบ่งเป็น 4 วิธี คือ

2.1 การเสริมแรงแบบกำหนดเวลาที่แน่นอน (Fixed Interval) เป็นการเสริมแรงที่ผู้ให้การเสริมแรงกำหนดเวลาที่แน่นอนว่าเมื่อไร อินทรีย์หรือผู้เรียนจะได้รับการเสริมแรง ซึ่งผู้เรียนสามารถคาดคะเนได้ว่าเมื่อไรจะได้รับการเสริมแรง เช่น กำหนดว่าทุก ๆ 3 นาที 6 นาที 9 นาที และ 12 นาที ฯลฯ จะได้รับการเสริมแรง 1 ครั้ง ตัวอย่างการเสริมแรงประเภทนี้ เช่น พนักงานได้รับเงินเดือนทุก ๆ สิ้นเดือน นักเรียนได้รับอนุญาตให้อ่านหนังสือการ์ตูนได้ทุก ๆ สี่ชั่วโมง หรือครูบอกว่าจะมีการสอบย่อยทุก ๆ วันศุกร์ เป็นต้น

2.2 การเสริมแรงแบบกำหนดจำนวนครั้งของพฤติกรรมที่แน่นอน (Fixed Ratio) เป็นการเสริมแรงที่ผู้ให้การเสริมแรงกำหนดจำนวนครั้งของผลงานหรือพฤติกรรมที่ตอบสนองที่แน่นอนว่าเมื่อไร อินทรีย์จะได้รับการเสริมแรง เช่น กำหนดว่าถ้านักเรียนตอบคำถามได้ถูก 5 ข้อ ครูก็จะให้ดินสอหนึ่งแท่ง หรือถ้าลูกรีดเสื้อได้ 10 ตัว คุณแม่ก็จะให้ดูโทรทัศน์ เป็นต้น

2.3 การเสริมแรงแบบกำหนดช่วงเวลาที่ไมแน่นอน (Random or Variable Interval) เป็นการเสริมแรงที่ผู้ให้การเสริมแรงกำหนดช่วงเวลาในการเสริมแรงแต่ละครั้ง เช่น ในการทดลองของสกินเนอร์ ถ้าหนูกดคันในช่วงเวลา 2 - 5 นาที หนูก็จะได้รับการเสริมแรงหนึ่งครั้ง กล่าวคือเมื่อเวลาผ่านไป 2 นาที ให้การเสริมแรง 1 ครั้ง หรือเวลาผ่านไป 3 นาที ให้การเสริมแรง 1 ครั้ง หรือเวลาผ่านไป 5 นาที จะให้การเสริมแรง 1 ครั้ง ทั้งนี้อาจอยู่ในช่วงใดช่วงหนึ่งตั้งแต่เวลา 2 นาทีถึง 5 นาที หรือครูอาจจะบอกนิสิตว่าจะมีการทดสอบย่อยภายในเดือนนี้ แต่ไม่ได้บอกว่าจะเมื่อไร เป็นต้น การเสริมแรงประเภทนี้ไม่กำหนดเวลาที่แน่นอนลงไป ซึ่งต่างจากวิธีที่ 2.1 ซึ่งกำหนดเวลาแน่นอน วิธีนี้จะทำให้พฤติกรรมการเรียนรู้เกิดขึ้นนานคงทนกว่า 2 วิธีแรกเพราะบางทีก็ได้รับการเสริมแรง บางทีก็ไม่ได้ได้รับการเสริมแรง และถ้าหยุดแสดงพฤติกรรมเมื่อใดก็ยังคงคาดหวังว่าจะได้รับการเสริมแรงอีก พฤติกรรมการเรียนรู้จึงหยุดช้าลง

2.4 การเสริมแรงแบบกำหนดช่วงของพฤติกรรม (Random or Variable Ratio) เป็นการเสริมแรงที่ผู้ให้การเสริมแรงใช้ช่วงของพฤติกรรมเป็นเกณฑ์ในการเสริมแรงแต่ละครั้ง เช่น ครูกำหนดว่านักเรียนจะได้รับรางวัลถ้าสามารถตอบคำถามได้ถูกต้อง 3-6 ข้อ นั่นคือ นักเรียนอาจจะได้รับรางวัลเมื่อตอบคำถามได้ถูก 4 ข้อ หรือบางครั้งนักเรียนอาจจะได้รับรางวัลเมื่อตอบคำถามได้ถูก 6 ข้อ เป็นต้น การเสริมแรงวิธีนี้ ถ้านักเรียนหยุดตอบคำถามก็ไม่แน่ใจว่าจะได้รับรางวัลอีกหรือไม่ แต่ถ้านักเรียนยังตอบคำถามไปเรื่อย ๆ นักเรียนก็ยังคงคาดหวังว่าจะมีโอกาสได้รับรางวัลอีก ดังนั้นพฤติกรรมที่ตอบสนองของนักเรียนจึงหยุดช้าลง และจากการทดลองของสกินเนอร์พบว่าวิธีที่ 2.4 ทำให้เกิดพฤติกรรมที่เรียนรู้นานที่สุด

จากตารางการเสริมแรงทั้ง 4 วิธีของสกินเนอร์ พบว่าการเสริมแรงแบบไม่แน่นอน (Random or Variable) ทั้งวิธีการกำหนดช่วงเวลาและการกำหนดช่วงพฤติกรรมจะทำให้การตอบสนองหรือพฤติกรรมที่เรียนรู้ออกมาอย่างต่อเนื่อง และคงทนถาวรมากกว่าการเสริมแรงแบบกำหนดเวลาและจำนวนครั้งของพฤติกรรมที่แน่นอน (Fixed) ทั้งนี้เพราะผู้ได้รับการเสริมแรงไม่ทราบว่าจะเมื่อไรจะได้รับการเสริมแรง แต่คาดหวังว่าถ้าตนยังแสดงพฤติกรรมอยู่เรื่อย ๆ อย่างต่อเนื่อง ในที่สุดตนก็อาจจะได้รับการเสริมแรง แต่ถ้าการเสริมแรงเป็นแบบแน่นอน ผู้ได้รับการเสริมแรงจะทราบว่าเมื่อไรตนจะได้รับการเสริมแรง ดังนั้นจึงแสดงพฤติกรรมที่เรียนรู้นานเฉพาะเวลาหรือจำนวนครั้งที่กำหนดไว้เท่านั้น และในบางครั้งผู้ได้รับการเสริมแรงก็อาจจะแสดงพฤติกรรมที่เรียนรู้นานเฉพาะเวลาที่ตนต้องการการเสริมแรงเท่านั้น และถ้าไม่ต้องการการ

เสริมแรงก็จะหยุดแสดงพฤติกรรม นอกจากนี้สกินเนอร์ยังพบว่า การเสริมแรงแบบกำหนดช่วงพฤติกรรมจะทำให้เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ที่คงทนถาวรมากกว่าการเสริมแบบกำหนดช่วงเวลา

3) การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

สกินเนอร์ให้ความสำคัญกับการเสริมแรง เพราะการเสริมแรงเป็นปัจจัยสำคัญในการแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ ตลอดจนการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้เรียน ดังนั้น ครูที่ดีจะต้องสร้างบรรยากาศการเรียนการสอนที่เอื้อให้ผู้เรียนได้รับการเสริมแรง หลักสำคัญในการใช้การเสริมแรงในการสอนมีดังนี้ (สรวงศ์ วัศวัตรกุล. 2544 : 193 – 194)

1. ครูจะต้องทราบว่าพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียนคืออะไร แล้วจึงให้การเสริมแรงพฤติกรรม การเรียนรู้นั้น

2. ในระยะแรกของการเรียนรู้ ครูควรใช้การเสริมแรงแบบต่อเนื่องเพื่อให้พฤติกรรมการเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว หลังจากนั้นให้เปลี่ยนมาใช้การเสริมแรงแบบเป็นครั้งคราว เพื่อรักษาพฤติกรรม การเรียนรู้นั้นให้คงทนถาวร

3. ครูต้องระมัดระวังไม่ให้การเสริมแรง เมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์

4. ครูไม่ควรใช้การลงโทษในการเรียนการสอน เพราะการลงโทษไม่ได้ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการ เรียนรู้ นอกจากการเสริมแรงแล้ว สกินเนอร์ยังได้เสนอแนะวิธีสอนโดยใช้เครื่องช่วยสอน (Teaching Machine) หรือที่เรียกว่า “การสอนแบบโปรแกรม (Programmed Instruction)” ซึ่งสกินเนอร์เชื่อว่า เครื่องช่วยสอนนี้สามารถช่วยครูในการสอนได้มาก เพราะเน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยมีคำตอบที่ ถูกต้องไว้เป็นการเสริมแรง และทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ เครื่องช่วยสอน ของสกินเนอร์ แบ่งออกเป็น 2 ส่วน ส่วนหนึ่งเป็นคำถาม อีกส่วนหนึ่งเป็นช่องว่างให้ผู้เรียนเขียนคำตอบ ถ้า ผู้เรียนตอบคำถามได้ถูกต้องก็จะมีคานกระดกคำตอบที่ถูกออกมา ถ้าตอบผิดก็จะมีคำตอบจากคานกระดก ต้องย้อนกลับไปทำใหม่ จนกว่าจะตอบคำถามถูกต้อง และคำถามมักจะเรียงลำดับจากง่ายไปหายาก เมื่อ ผู้เรียนตอบถูกในข้อหนึ่ง ๆ แล้วก็อยากที่จะเรียนรู้ในข้อต่อ ๆ ไป

นอกจากนี้ แนวคิดของสกินเนอร์ยังนำไปใช้ในการตัดแต่งพฤติกรรม (Shaping) จากการทดลอง โดยฝึกหัดหรือสอนพฤติกรรมที่ซับซ้อนให้แก่กพิราบ เช่น สอนให้กพิราบเล่นปิงปอง และการฝึกให้สุนัขนั่ง ลูก หรือเดิน สกินเนอร์พบว่า การตัดแต่งพฤติกรรมสามารถนำมาใช้ในการอบรมเลี้ยงดูเด็กได้เช่นกัน สำหรับการตัดแต่งพฤติกรรมนี้ จรรยา สุวรรณทัต ดวงเดือน พันธุมนาวิณ และเพ็ญแข ประจันปัจฉนิก (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. 2536 : 42 อ้างอิงมาจาก ชัยพร วิชชาวุธ. 2525) เรียกว่า “การปั้นพฤติกรรม” โดยให้คำอธิบาย ว่า “การปั้นพฤติกรรม เป็นการตั้งใจสอนให้เด็กมีพฤติกรรมต่าง ๆ ตามที่ครูต้องการ ส่วนเด็กอาจจะตระหนัก ว่าตนเองกำลังถูกสอน เป็นวิธีการที่ใช้เพื่อเพาะมารยาททางสังคม เช่น การรับประทานอาหารด้วยช้อนหรือ ส้อม การมีเจตคติที่ดีต่อศาสนา เป็นต้น” ตัวอย่างการปั้นพฤติกรรม เช่น การสอนให้เด็กพูดคำว่า “แม่” แรก ที่เดียวทารกจะส่งเสียงอ้ออ้า แม่ก็จะให้ความสนใจและแสดงความรักใคร่เอ็นดู ซึ่งจะ ทำให้เด็กส่งเสียงมาก ยิ่งขึ้น จนในภายหลังสามารถออกเสียง มะ มะ ได้ แม่ก็จะแสดงอาการตื่นเต้นและชมเชยลูกของตน ทำให้เด็ก เกิดเปล่งเสียง มะ มะ บ่อยขึ้น จนในที่สุดจะออกเสียงเรียกแม่ได้ การสอนให้เด็กรู้จักเขียนหนังสือก็อาจจะใช้ วิธีการปั้นพฤติกรรมควบคู่ไปกับวิธีการอื่น ๆ ได้ด้วยเช่นกัน

4.2.1.1.3 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบต่อเนื่องของกัทธรี (Guthrie's Contiguous Conditioning Theory)



ภาพ 4.6 เอ็ดวิน อาร์. กัทธรี

(ที่มา: <https://www.google.co.th/search?q=รูปภาพของEdwin+R.Guthrie>)

เอ็ดวิน อาร์. กัทธรี (Edwin R. Guthrie) มีช่วงชีวิตอยู่ในระหว่างปี ค.ศ. 1886-1959 เป็นศาสตราจารย์ทางจิตวิทยาแห่งมหาวิทยาลัยวอชิงตัน สหรัฐอเมริกา ทฤษฎีการเรียนรู้ของเขามีรากฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ของวัตสันคือการศึกษาการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกหรือผลจากการแสดงปฏิกิริยาสะท้อน (Reflex) เน้นถึงการเรียนรู้แบบสัมพันธ์ต่อเนื่อง กัทธรีศึกษาทางด้านปรัชญามาก่อนที่จะศึกษาทางด้านจิตวิทยา ในปี ค.ศ. 1921 สมิต (Smith) และกัทธรีได้เขียนหนังสือชื่อจิตวิทยาเบื้องต้น (Introductory Psychology Textbook) ขึ้น ซึ่งกล่าวถึงการวางเงื่อนไขที่ซับซ้อนต่าง ๆ มากกว่าของวัตสันและพาฟลอฟ และในปี ค.ศ. 1935 กัทธรีเขียนหนังสือเกี่ยวกับจิตวิทยาการเรียนรู้ (The Psychology of Learning) ต่อมา มีการแก้ไขปรับปรุงในปี ค.ศ. 1952 เป็นเรื่องการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไขเพื่อให้เกิดความสัมพันธ์ต่อเนื่องระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง (S-R) นั่นเอง กัทธรีมีความคิดขัดแย้งกับธอร์นไดค์ แต่เห็นด้วยกับวัตสันและพาฟลอฟ

1) หลักการเรียนรู้ของทฤษฎี: กัทธรีกล่าวว่าการเรียนรู้ของอินทรีย์เกิดจากความสัมพันธ์ต่อเนื่องระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง โดยเกิดจากการกระทำเพียงครั้งเดียว (One - trial Learning) มีต้องลองทำหลาย ๆ ครั้งเขาเชื่อว่าเมื่อใดก็ตามที่มีการตอบสนองต่อสิ่งเร้าแสดงว่าอินทรีย์เรียนรู้ที่จะตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่ปรากฏในขณะนั้นทันที และเป็นการตอบสนองต่อสิ่งเร้าอย่างสมบูรณ์ไม่จำเป็นต้องฝึกหัดอีกต่อไป เขาคำนวณว่าการฝึกในครั้งต่อไปไม่มีผลให้สิ่งเร้าและการตอบสนองสัมพันธ์กันแน่นแฟ้นขึ้นเลย ซึ่งแนวความคิดนี้ตรงกันข้ามกับแนวความคิดของธอร์นไดค์ที่กล่าวว่า “การเรียนรู้เกิดจากการลองผิดลองถูก โดยกระทำการตอบสนองหลาย ๆ ครั้ง และเมื่อเกิดการเรียนรู้แล้วจะต้องมีการฝึกหัดให้กระทำซ้ำบ่อย ๆ”

2) การทดลอง: กัทธรีและฮอร์ตัน (Horton) ได้ร่วมกันทดลองการเรียนรู้แบบต่อเนื่องโดยใช้แมวและสร้างกล่องปัญหาขึ้น ซึ่งมีลักษณะพิเศษคือ มีกล้องถ่ายภาพยนตร์ติดไว้ที่กล่องปัญหาด้วย นอกจากนี้ยังมีเสาเล็ก ๆ อยู่กลางกล่อง และมีกระดกที่ประตูทางออก ในการทดลอง กัทธรีจะปล่อยแมวที่หิวจัดเข้าไปในกล่องปัญหา แมวจะหาทางออกทางประตูหน้าซึ่งเปิดแง่มอยู่ โดยมีปลาแซลมอน (Salmon) วางไว้บนโต๊ะที่อยู่เบื้องหน้าก่อนแล้ว ตลอดเวลาในการทดลอง กัทธรีจะจดบันทึกพฤติกรรมต่าง ๆ ของแมวตั้งแต่ถูกปล่อยเข้าไปในกล่องปัญหาจนหาทางออกจากกล่องได้ จากการทดลองพบว่า แมวบางตัวจะกัดเสาหลายครั้ง แมวบางตัวจะหันหลังชนเสาและหนีจากกล่องปัญหา แมวบางตัวอาจใช้ขาหน้าและขาหลังชนเสาและหมุนรอบ ๆ เสา

กัทธิสรูปการทดลองนี้ว่าแมวมมีแบบแผนการกระทำหลายแบบที่จะหนีจากกล่องปัญหาอาการเคลื่อนไหวครั้งสุดท้ายที่ประสบผลสำเร็จจะเป็นแบบแผนที่แมวมจะยึดถือในการแก้ปัญหาในครั้งต่อ ๆ ไป และกัทธิมีความเห็นว่าแมวมที่ใช้ทดลองทำแบบที่เคยทำไม่สำเร็จก็จะเปลี่ยนวิธีใหม่ ถ้าแบบใหม่ประสบผลสำเร็จแมวมจะยึดแบบนั้นไว้ นั่นคืออินทรีย์จะเรียนรู้วิธีการแก้ปัญหาจากการกระทำครั้งสุดท้ายที่ได้ผลเพียงครั้งเดียว โดยมีต้องกระทำซ้ำบ่อย ๆ และหลาย ๆ แบบ

3) กฎการเรียนรู้: กัทธิสรูปการเรียนรู้ต่าง ๆ ไว้ดังนี้ (ปริยาพร วงศ์อนุตรโรจน์. 2543 : 55 – 56)

(1) เมื่อมีสิ่งเร้าเกิดขึ้นพร้อมกับการตอบสนอง และเมื่อสิ่งเร้าในลักษณะเดียวกันเกิดขึ้นอีกการตอบสนองเดิมก็มีแนวโน้มที่จะเกิดตามมาด้วย เช่น เคยทำการบ้านก่อนเข้านอนก็มักจะทำการบ้านในเวลาเดิม หรือเมื่อมีงูมาปรากฏตรงหน้า เราจะกลัวและวิ่งหนี ดังนั้น ทุกครั้งที่เห็นงูเราก็จะกลัวและวิ่งหนีเสมอ เป็นต้น

(2) หลักการกระทำครั้งสุดท้าย (Recency) ถ้าการเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างสมบูรณ์จากการกระทำเพียงครั้งเดียวซึ่งเป็นการกระทำครั้งสุดท้ายในสภาพการณ์นั้น เมื่อสภาพการณ์ใหม่เกิดขึ้นอีก บุคคลจะกระทำเหมือนที่เคยได้กระทำในครั้งสุดท้าย

(3) หลักการแทนที่ (Principle of Substitution) ถ้าสิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไขมาเร้าให้บุคคลตอบสนองได้แม้เพียงครั้งเดียว ต่อมา ถ้าใช้สิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขมาแทนสิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไขก็จะเกิดการตอบสนองเช่นเดียวกัน

(4) ในการทำให้เกิดการเรียนรู้นั้น กัทธิเน้นการจูงใจมากกว่าการเสริมแรง ซึ่งมีแนวความคิดเช่นเดียวกับการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิกของพาฟลอฟและวัตสัน

4) การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

(1) การนำหลักการเรียนรู้ที่ว่า “การเรียนรู้เกิดจากการกระทำหรือการตอบสนองเพียงครั้งเดียว ไม่ต้องลองกระทำหลาย ๆ ครั้ง” ไปใช้ หลักการเรียนรู้นี้น่าจะใช้ได้ดีในผู้ใหญ่มากกว่าเด็ก และผู้มีประสบการณ์เดิมมากกว่าผู้ที่ไม่มีประสบการณ์

(2) ถ้าต้องการให้อินทรีย์เกิดการเรียนรู้ควรใช้การจูงใจเพื่อทำให้เกิดพฤติกรรมมากกว่าการเสริมแรง

(3) กัทธิเชื่อว่าการลงโทษมีผลต่อการเรียนรู้ ซึ่งมี 4 ลักษณะ ดังนี้

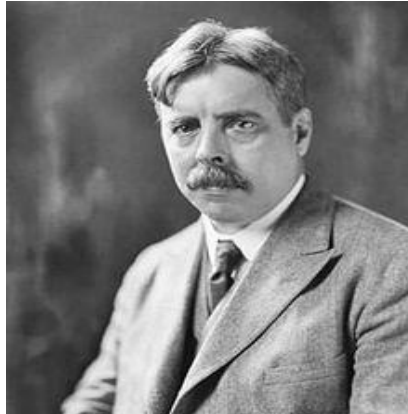
(3.1) การลงโทษสถานเบาทำให้ผู้ถูกลงโทษมีอาการตื่นเต้นเพียงเล็กน้อยแต่พฤติกรรมอาจยังไม่เปลี่ยนแปลง

(3.2) การเพิ่มโทษทำให้ผู้ถูกลงโทษเลิกแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ได้

(3.3) ถ้ายังลงโทษต่อไป การลงโทษเปรียบเสมือนแรงขับที่กระตุ้นให้ผู้ถูกลงโทษตอบสนองต่อสิ่งเร้าจนกว่าจะหาทางลดความเครียดได้ กัทธิรู้กล่าวว่าการเรียนรู้ที่แท้จริงเกิดจากการได้รับรางวัลมากกว่าการลงโทษ

(3.4) ถ้าเกิดพฤติกรรมที่ไม่ดี คือพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์แล้วลงโทษ จะทำให้มีพฤติกรรมอื่นเกิดตามมาหลังจากถูกลงโทษ อาจเป็นพฤติกรรมอื่นที่ไม่พึงประสงค์เช่นเดียวกัน ดังนั้นจึงควรที่จะให้พฤติกรรมที่พึงประสงค์แทนที่พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ไปพร้อมกัน เช่น เมื่อต้องการให้เลิกพฤติกรรมลอกการบ้านเพื่อนมาส่ง ควรจะให้ทำการบ้านไปพร้อมทั้งอธิบายให้เข้าใจและเปิดตำราตอบได้ เป็นต้น

4.2.1.2 ทฤษฎีการเชื่อมโยงของธอร์นไดค์ (Thorndike's Connectionism Theory)

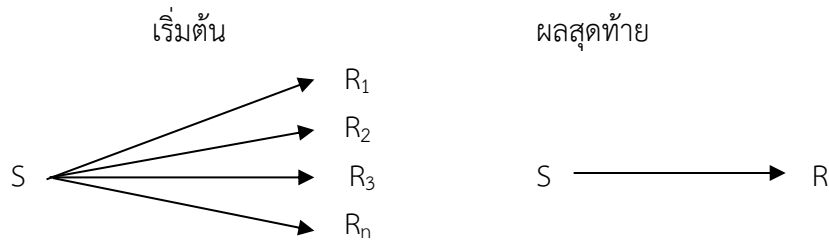


ภาพ 4.7 เอ็ดเวิร์ด ลี ธอร์นไดค์ บิดาแห่งจิตวิทยาการศึกษา

(ที่มา: <https://www.google.co.th/search?q=รูปภาพของEdward+Lee+Thorndike>)

เอ็ดเวิร์ด ลี ธอร์นไดค์ (Edward Lee Thorndike. 1874 - 1949) นักจิตวิทยาและนักการศึกษาชาวอเมริกัน มีช่วงชีวิตอยู่ระหว่างปี ค.ศ. 1874 – 1949 ธอร์นไดค์เป็นนักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียงมากคนหนึ่งจนได้รับการยกย่องให้เป็นบิดาแห่งจิตวิทยาการศึกษา ทั้งนี้เพราะเขาเป็นนักจิตวิทยาท่านแรกที่ได้ทำการทดลองเพื่อศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้อย่างจริงจัง และเขาได้รวบรวมผลการศึกษาเป็นสถิติที่เชื่อถือได้ ก่อนหน้านี้ ธอร์นไดค์เชื่อว่าการอธิบายพฤติกรรมการเรียนรู้ว่าเกิดจากวิญญานหรือจิตใจนั้นเป็นเรื่องที่ไม่สามารถพิสูจน์ได้ เขาจึงได้พยายามทำการทดลองด้วยการสร้างสถานการณ์การเรียนรู้ต่าง ๆ ขึ้นมาโดยได้ทดลองกับสัตว์หลายชนิด ในที่สุดเขาก็ค้นพบทฤษฎีการเรียนรู้ใหม่ คือ ทฤษฎีการเชื่อมโยงนี้ขึ้น หรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่าทฤษฎีความเกี่ยวพัน (Bond Theory) ทฤษฎีของเขาเน้นความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้า (Stimulus) กับการตอบสนอง (Response)

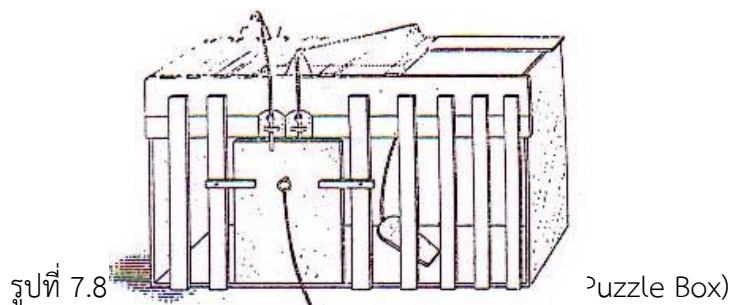
1) หลักการเรียนรู้ของทฤษฎี: หลักการเรียนรู้ของทฤษฎีการเชื่อมโยงนี้มีใจความสำคัญว่า “การเรียนรู้เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง โดยที่การตอบสนองมักจะออกมาเป็นรูปแบบต่าง ๆ หลายรูปแบบจนกว่าจะพบรูปแบบที่ดีที่สุดหรือเหมาะสมที่สุด เราเรียกการตอบสนองออกมาหลายรูปแบบลักษณะเช่นนี้ว่า การลองถูกลองผิด (Trial and Error) กล่าวคือการเลือกตอบสนองของผู้เรียนจะกระทำด้วยตนเองไม่มีผู้ใดมากำหนดหรือชี้ช่องทางในการปฏิบัติให้ และเมื่อเกิดการเรียนรู้แล้ว การตอบสนองหลายรูปแบบจะหายไป เหลือเพียงการตอบสนองรูปแบบเดียวที่เหมาะสมที่สุด และพยายามทำให้การตอบสนองเช่นนั้นเชื่อมโยงกับสิ่งเร้าที่ต้องการให้เรียนรู้ต่อไปเรื่อย ๆ ” พฤติกรรมการเรียนรู้แบบลองถูกลองผิดแสดงดังแผนผังข้างล่าง



จากแผนผังอธิบายได้ว่า ถ้ามีสิ่งเร้าหรือปัญหากระทบอินทรีย์ (S) อินทรีย์จะเลือกตอบสนองหลาย ๆ รูปแบบ ได้แก่ R_1 , R_2 , R_3 จนถึง R_n ในลักษณะแบบเดาสุ่มหรือลองผิดลองถูก (Trial and Error) จนกระทั่งพบพฤติกรรมตอบสนองที่ได้ผลเป็นที่น่าพอใจและเหมาะสมที่สุด และอินทรีย์ก็จะยกเลิกพฤติกรรมการตอบสนองอื่น ๆ ที่ไม่เหมาะสม เหลือไว้เพียงการตอบสนองที่เหมาะสมคือ $S - R$ และจะเกิดการเชื่อมโยงระหว่าง $S \longrightarrow R$ เช่นนี้ทุกครั้ง หมายความว่าถ้าสิ่งเร้าหรือปัญหาเดิมเกิดขึ้นเมื่อไร อินทรีย์จะเลือกพฤติกรรมตอบสนองเช่นเดิมทุกครั้ง ซึ่งแสดงให้เห็นว่าอินทรีย์หรือผู้เรียนนั้นเกิดการเรียนรู้แล้ว

2) การทดลอง: ในการทดลองเพื่อสนับสนุนหลักการเรียนรู้ดังกล่าว ธอร์นไดค์ได้ทำการทดลองต่อไปนี้

ก. อุปกรณ์ที่ใช้ในการทดลอง: แมว 1 ตัว อายุ 8 เดือน และหีบกลหรือกรงปริศนา (Puzzle Box) ซึ่งทำด้วยไม้ขนาดยาว 2 ฟุต กว้าง 16 นิ้ว และสูง 16 นิ้ว ด้านข้างและฝาปิดทำด้วยไม้เป็นลูกกรง ซี่ไม้หนึ่ง ๆ กว้าง 1.25 นิ้ว และวางห่างกันซี่ละ 1.25 นิ้วเช่นกัน ที่ด้านปลายของกรงด้านหนึ่งมีแผ่นไม้ยาว 6 นิ้ว และลาดเอียงมาทางพื้นกรงซึ่งเป็นกลสำหรับเปิดประตู กลวาคือถ้ากดลงโดยใช้แรงกดเพียงเล็กน้อยก็จะทำให้เชือกที่ผูกประตูคลายปม และประตูเปิดออกได้ทันทีเพราะมีลวดสปริงตรึงเอาไว้แล้ว ดังแสดงในรูปที่ 7.8



(ที่มา: Hergenhahn and Olson. 1993)

ข. วิธีทดลอง: ธอร์นไดค์นำแมวที่กำลังหิวใส่เข้าไปในกรงปริศนาหรือหีบกล แล้วปิดประตูกรงให้เรียบร้อย โดยวางจานอาหารที่ใส่ปลาแซลมอน (Salmon) ล่อไว้หน้าประตูกรงให้ห่างจากกรงพอควรในระยะที่แมวสามารถมองเห็นได้ แต่เอื้อมเท้าไปตะบปไม่ถึง แล้วธอร์นไดค์สังเกตและบันทึกปฏิกิริยาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับแมว แมวที่กำลังหิวจะแสดงพฤติกรรมหลาย ๆ อย่าง เพื่อออกไปกินปลาที่ตั้งไว้นอกกรง เช่น เอาหัวมุดออกไปทางช่องระหว่างซี่ลูกกรง ยื่นมือหรือเท้าไปยั้งงาน จนในที่สุดแมวบังเอิญเอาเท้ากดคาน ประตูกรงจึงเปิดออกและแมวสามารถออกมากินปลาได้ หลังจากแมวออกจากกรงได้ 1 ครั้ง ให้ทำการทดลองเช่นนี้ซ้ำอีก เพื่อพิสูจน์ว่าแมวเกิดการเรียนรู้จริงหรือไม่ โดยทดลองวันละ 20 ครั้ง แบ่งเป็นช่วงเช้า 10 ครั้ง ช่วงบ่ายอีก 10 ครั้ง รวม 5 วัน นับรวมเป็นจำนวนครั้งของการทดลองทั้งสิ้น 100 ครั้ง แต่แต่ละครั้งของการทดลองนี้เสร็จสิ้นลง แมวจะต้องได้กินอาหารเสมอ

จากการทดลองพบว่า แมวจะใช้เวลาในการเปิดประตูงเพื่อออกไปกินอาหารนอกกรงน้อยลงเรื่อย ๆ สุดท้ายเมื่อนำแมวที่กำลังหิวใส่เข้าไปในกรงปริศนา แมวจะเดินตรงไปใช้อุ้งเท้ากดคันให้ประตูเปิดออก และตรงไปกินปลาทันที จัดได้ว่าปลาในจานเป็นตัวเสริมแรงหรือรางวัลที่ธอร์นไดค์นำมาใช้เป็นเครื่องล่อให้แมว เรียนรู้การแก้ปัญหา คือ เปิดประตูงออกมากินอาหารได้ ธอร์นไดค์อธิบายว่าแมวจะเรียนรู้การแก้ปัญหาด้วยวิธีการเดาสุ่ม หรือเรียนรู้จากการลองผิดลองถูก กล่าวคือเมื่ออินทรีย์ได้เผชิญกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหาที่จะลองใช้วิธีการตอบสนองหลาย ๆ วิธีจนพบวิธีที่เหมาะสมและดีที่สุด (วรรณี ลิ้มอักษร. 2543 : 79)

3) กฎการเรียนรู้: จากผลการทดลอง ธอร์นไดค์ได้สรุปออกมาเป็นกฎการเรียนรู้สำคัญไว้ดังนี้

3.1) กฎแห่งความพร้อม (Law of Readiness) กล่าวว่าการเรียนรู้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่ออินทรีย์มีความพร้อมทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจที่จะเรียน ความพร้อมเป็นสภาวะของบุคคลในการเรียนรู้ หรือการกระทำกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งอย่างบังเกิดผล ความพร้อมในตัวบุคคลจะเกิดขึ้นได้เมื่อบุคคลมีวุฒิภาวะ มีความสนใจ และมีแรงจูงใจ ความพร้อมทางด้านร่างกายหมายถึงความพร้อมทางวุฒิภาวะ และอวัยวะต่าง ๆ ของร่างกาย เช่น หู ตา เป็นต้น ความพร้อมทางด้านจิตใจ หมายถึงความพร้อมที่เกิดจากความพึงพอใจเป็นสำคัญ ถ้าเกิดความพึงพอใจย่อมนำไปสู่การเรียนรู้ ถ้าไม่เกิดความพึงพอใจการเรียนรู้ก็จะไม่เกิด หรือทำให้การเรียนรู้หยุดชะงักไปได้ กฎแห่งความพร้อมจัดเป็นกฎการเรียนรู้ที่สำคัญที่ได้รับการยอมรับมากที่สุด และธอร์นไดค์ได้อธิบายเกี่ยวกับกฎแห่งความพร้อมไว้ดังนี้ (Hergenhahn. 1988 : 62)

(1) เมื่ออินทรีย์มีความพร้อมที่จะกระทำ และได้กระทำย่อมทำให้อินทรีย์เกิดความพึงพอใจ ซึ่งนำไปสู่การเรียนรู้ได้

(2) เมื่ออินทรีย์มีความพร้อมที่จะกระทำ แต่ถูกยับยั้งไม่ให้เกิดกระทำ จะเกิดความไม่พึงพอใจ ซึ่งไม่นำไปสู่การเรียนรู้

(3) เมื่ออินทรีย์ไม่พร้อมที่จะกระทำ แล้วถูกบังคับให้กระทำจะทำให้เกิดความไม่พอใจซึ่งไม่นำไปสู่การเรียนรู้

3.2) กฎแห่งการฝึกหัด (Law of Exercise) ธอร์นไดค์กล่าวว่าเมื่ออินทรีย์เกิดการเรียนรู้แล้วควรได้รับการฝึกฝนหรือกระทำซ้ำ ๆ อยู่เสมอ ๆ เพื่อสร้างความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนองให้แน่นแฟ้นมั่นคงยิ่งขึ้น โดยการฝึกหัดกระทำซ้ำบ่อย ๆ ย่อมทำให้เกิดการเรียนรู้ได้นานและคงทนถาวรสำหรับกฎข้อนี้ ธอร์นไดค์ถูกโจมตีมาก โดยถูกกล่าวหาว่าการที่อินทรีย์กระทำพฤติกรรมบางอย่างซ้ำบ่อย ๆ ไม่ได้ช่วยให้เกิดการเรียนรู้ที่แท้จริงเสมอไป เช่น การได้รับการสอนพูดแบบนกแก้วนกขุนทองจะทำให้เกิดความชำนาญเฉพาะพฤติกรรมนั้น ๆ เท่านั้น แต่ไม่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่น ๆ ได้ ธอร์นไดค์จึงโต้แย้งโดยอธิบายว่าก่อนจะใช้กฎแห่งการฝึกหัด ผู้เรียนจะต้องเกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ที่แท้จริงเสียก่อน จึงค่อยฝึกฝนในภายหลัง นอกจากนั้นในกฎข้อนี้ยังจำแนกออกเป็น 2 กฎย่อยคือ

3.2.1) กฎแห่งการใช้ (Law of Used) หมายความว่าเมื่อเกิดความเข้าใจหรือเกิดการเรียนรู้แล้วมีการกระทำหรือนำสิ่งที่เรียนรู้นั้นไปใช้บ่อย ๆ จะทำให้การเรียนรู้มั่นคงถาวร

3.2.2) กฎแห่งการไม่ใช้ (Law of Disused) หมายความว่าเมื่อเกิดความเข้าใจหรือเกิดการเรียนรู้แล้ว ถ้าไม่ได้กระทำซ้ำบ่อย ๆ จะทำให้การเรียนรู้ไม่คงทนถาวร หรือในที่สุดก็เกิดการลืม และการเรียนรู้ก็จะค่อย ๆ เลือนหายไปในที่สุด

3.3) กฎแห่งผลที่พึงพอใจ (Law of Effect) กฎนี้กล่าวถึงผลที่ได้รับเมื่อแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้แล้วว่าถ้าได้รับผลที่พึงพอใจ อินทรีย์ย่อมอยากจะทำซ้ำต่อไป แต่ถ้าได้รับผลที่ไม่พึงพอใจ อินทรีย์ก็ไม่อยากจะทำซ้ำหรือเกิดความเบื่อหน่ายต่อการเรียนรู้ได้ ดังนั้นถ้าจะทำให้การเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนองมั่นคงถาวร ต้องให้อินทรีย์ได้รับผลที่พึงพอใจ ซึ่งขึ้นอยู่กับความพอใจของแต่ละบุคคล กฎข้อนี้

ของธอร์นไคค์ได้รับการนิยามอย่างแพร่หลายในวงการศึกษามากมาย แม้กระทั่งทฤษฎีของสกินเนอร์ก็มีรากฐานของแนวความคิดมาจากทฤษฎีนี้คือ ผลที่พึงพอใจนั้นสกินเนอร์เรียกว่าการเสริมแรง (Reinforcement) นั่นเอง

4) การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

ครูผู้สอนสามารถนำหลักการเรียนรู้ของทฤษฎีการเชื่อมโยงของธอร์นไคค์ไปประยุกต์ใช้ได้ดังนี้

(1) ในการเรียนการสอน ก่อนจะเริ่มดำเนินการสอน ครูจะต้องเตรียมตัวให้พร้อม และกระตุ้นให้ผู้เรียนพร้อมที่จะเรียนเสียก่อน โดยมีการนำเข้าสู่บทเรียนทุกครั้ง

(2) หลังจากเรียนจบบทเรียนแล้ว ครูควรมอบหมายงาน การบ้าน และแบบฝึกหัดให้ผู้เรียนได้ฝึกทำ อันจะช่วยให้การเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

(3) ในการเรียนการสอน ครูควรใช้การเสริมแรง โดยนำสิ่งที่ผู้เรียนต้องการมาเป็นเครื่องล่อเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้มากขึ้น และไม่ควรใช้การลงโทษมาใช้ในการเรียนรู้ของผู้เรียน

(4) ครูพยายามหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความเครียด วิตกกังวล เช่น ไม่เปรียบเทียบผลการเรียนรู้ของผู้เรียน จนทำให้ผู้เรียนรู้สึกมีปมด้อย เป็นต้น

(5) ครูควรจัดบรรยากาศการเรียนรู้ที่เอื้อให้ผู้เรียนได้แสดงความสามารถของตนได้อย่างเต็มที่ และจัดกิจกรรมต่าง ๆ ให้สอดคล้องกับความต้องการและความถนัดของผู้เรียน อันจะทำให้ผู้เรียนเกิดความพึงพอใจและอยากเรียนรู้ต่อไป

4.2.2 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม (Cognitive Theories)

เป็นทฤษฎีซึ่งเน้นที่องค์ประกอบด้านการสร้างความคิด (Conceptual Aspects) มากกว่าองค์ประกอบด้านพฤติกรรม (Behavioral Aspects) นักจิตวิทยาในกลุ่มนี้อธิบายการเรียนรู้ว่าเป็นกระบวนการทำงานของสมอง เพื่อให้เกิดความรู้ จดจำความรู้ และนำความรู้นั้นไปใช้แก้ปัญหา โดยมุ่งความสนใจไปที่กระบวนการภายในสมอง โดยเฉพาะอย่างยิ่งการรับรู้ (Perception) การจัดระเบียบความรู้ (Reorganization) การเก็บสาระความรู้ (Stored) ตลอดจนการนำสาระความรู้ที่เก็บไว้มาใช้ได้ (Retrieval) ซึ่งเป็นสิ่งค่อนข้างเข้าใจยาก เพราะเป็นพฤติกรรมภายในยากแก่การสังเกต ทฤษฎีกลุ่มนี้จึงอาจเข้าใจยากกว่าทฤษฎีกลุ่มพฤติกรรมนิยม

แนวคิดพื้นฐาน (Assumption) ของทฤษฎีพุทธิปัญญานิยม

1. ในการเรียนรู้ ผู้เรียนเป็นผู้กระทำ (Active) และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง
2. ประสบการณ์เดิมเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้การเรียนรู้ใหม่มีประสิทธิภาพมากขึ้น
3. การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน สิ่งแวดล้อมที่คล้ายคลึงกับความจริง ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริงและมีความหมาย

ในหัวข้อทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม (Cognitive Theories) จะเริ่มนำเสนอด้วยทฤษฎีการเรียนรู้ของกลุ่มเกสตัลท์ (Gestalt's Theory) ซึ่งถือเป็นพื้นฐานสำคัญของทฤษฎีในกลุ่มนี้ ต่อจากนั้นจะกล่าวถึงทฤษฎีการเรียนรู้โดยการค้นพบของบรูเนอร์ (Bruner's Theory of Discovery Learning) ทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลข้อมูล (Information Processing Theory) และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมแนวพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

4.2.2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ของกลุ่มเกสตัลท์ (Gestalt's Theory)



ภาพ 4.9 แมกซ์ เวิร์ธไมเออร์ ผู้นำกลุ่มเกสตัลท์
(ที่มา : Weiten. 1989)

ทฤษฎีของกลุ่มเกสตัลท์ได้ถือกำเนิดขึ้นในปี ค.ศ.1912 ในประเทศเยอรมัน ซึ่งเป็นระยะเวลาเดียวกันกับทฤษฎีพฤติกรรมนิยมกำลังมีชื่อเสียงเป็นที่ยอมรับกันในสหรัฐอเมริกาและประเทศอื่น ๆ ทั่วโลก นักจิตวิทยาของกลุ่มเกสตัลท์ประกอบด้วย แมกซ์ เวิร์ธไมเออร์(Max Wertheimer) วอล์ฟแกง โคห์เลอร์ (Wolfgang Kohler) เคอร์ทคอฟฟ์กา (Kurt Koffka) และเลวิน (Lewin)

คำว่า “เกสตัลท์ (Gestalt)” เป็นภาษาเยอรมันและมีความหมายใกล้เคียงกับคำภาษาอังกฤษ คือ “Pattern” และ “Configuration” ซึ่งหมายถึงส่วนรวมมากกว่าผลรวมของส่วนย่อย (สุรางค์ ไคว์ตระกูล. 2544 : 198) กลุ่มเกสตัลท์มีแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ว่า “การเรียนรู้เกิดจากการจัดประสบการณ์ทั้งหลายที่กระจัดกระจายให้มารวมกันเสียก่อน แล้วจึงพิจารณาส่วนย่อยต่อไป” กล่าวคือการเรียนรู้เน้นที่ส่วนรวมมากกว่าส่วนย่อย (The whole is greater than the sum of the parts) ซึ่งแนวความคิดนี้ตรงกันข้ามกับนักจิตวิทยาพฤติกรรมนิยม

1) หลักการเรียนรู้: หลักการเรียนรู้ของทฤษฎีกลุ่มเกสตัลท์ เน้นการเรียนรู้ส่วนรวมมากกว่าส่วนย่อย กล่าวคือการเรียนรู้ที่ดีย่อมเกิดจากการจัดสิ่งเร้าต่าง ๆ มารวมกัน ให้เกิดการรับรู้โดยส่วนรวมก่อน แล้วจึงแยกวิเคราะห์เพื่อเรียนรู้ส่วนย่อยทีละส่วนต่อไป นอกจากนี้ กลุ่มเกสตัลท์ยังกล่าวถึงการเรียนรู้ว่า ถ้าจะให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ได้ดีต้องมีประสบการณ์เดิม และการเรียนรู้เกิดขึ้นใน 2 ลักษณะดังนี้

1. การรับรู้ (Perception) เป็นการตีความหรือแปลความหมายจากการสัมผัสด้วยอวัยวะสัมผัสทั้ง 5 คือ หู ตา จมูก ลิ้น และผิวหนัง และการตีความนี้มีกอาศัยประสบการณ์เดิม ดังนั้น บุคคลแต่ละคนอาจรับรู้ในสิ่งเร้าเดียวกันแตกต่างกันได้แล้วแต่ประสบการณ์เดิมของแต่ละคน เช่น สุนัขเห็นดอกกุหลาบแดงแล้วคิดถึงความรัก ในขณะที่กานดาคิดถึงอุบัติเหตุ เป็นต้น

2. การเรียนรู้โดยการหยั่งเห็น (Insight Learning) การเรียนรู้โดยการหยั่งเห็นเป็นการอธิบายการเรียนรู้จากการทดลองของโคห์เลอร์ (Kohler) ที่อธิบายถึงกระบวนการพุทธิปัญญา (Cognitive Processes) ที่เกิดขึ้นระหว่างการคิดแก้ปัญหา เมื่อใดก็ตามที่ผู้เรียนเผชิญกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหา ผู้เรียนก็จะพยายามสร้างความสัมพันธ์ในรูปแบบต่าง ๆ จากองค์ประกอบย่อยของสถานการณ์ที่เป็นปัญหานั้น จนในที่สุดผู้เรียนก็สามารถมองเห็นแนวทางที่จะแก้ปัญหานั้น ๆ ได้อย่างไร โคห์เลอร์เรียกการเรียนรู้การแก้ปัญหาลักษณะนี้ว่า “การหยั่งเห็น”

2) การทดลอง: ดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้นว่ามีนักจิตวิทยาในกลุ่มเกสตัลท์หลายท่าน แต่ละท่านก็ได้ทำการทดลองตามแนวคิดของตนเองแตกต่างกันไป แต่ในที่นี้จะขอยกตัวอย่างการทดลองของโคห์เลอร์

การทดลองของโคห์เลอร์

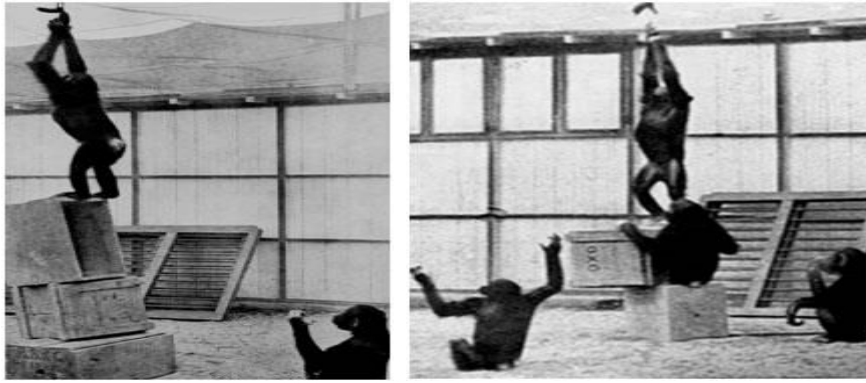
ในระหว่างสงครามโลกครั้งที่ 1 (ค.ศ. 1913 – 1917) โคห์เลอร์และเพื่อนร่วมงานได้ไปติดอยู่บนเกาะแคนารี (Canary) นอกฝั่งทวีปแอฟริกา และได้เลี้ยงลิงชิมแปนซีไว้ฝูงหนึ่ง โดยพยายามให้ลิงได้มีประสบการณ์ต่าง ๆ ในการแก้ปัญหาทางอ้อม โดยการพาลิงไปด้วยแล้วสอยผลไม้ให้ลิงดู ถึงการแก้ปัญหาเมื่อต้องการกินผลไม้ที่อยู่สูง ๆ แต่ไม่สามารถเอื้อมมือเด็ดถึงได้ จากนั้นโคห์เลอร์จึงได้ทำการทดลองการเรียนรู้จากการแก้ปัญหาของลิงชิมแปนซี เพื่อต้องการทดสอบว่าลิงชิมแปนซีเรียนรู้การแก้ปัญหาโดยการหยั่งเห็นได้ กล่าวคือลิงใช้อุปกรณ์ต่าง ๆ ช่วยนำผลไม้ (กล้วย) มากินได้แม้จะเอื้อมด้วยมือเปล่าไม่ถึง ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

การทดลองที่ 1 โคห์เลอร์ได้เลือกลิงชิมแปนซีที่ฉลาดที่สุดตัวหนึ่งชื่อสุลต่าน (Sultan) มาต่ออาหารจนหิวจัดแล้วนำไปขังไว้ในกรง โดยมีกล้วยแขวนล่ออยู่นอกกรง ห่างจนสุดที่เจ้าสุลต่านจะเอื้อมมือไปจับถึง ภายในกรงเขาได้วางไม้ยาวพอที่จะสอยกล้วยถึงไว้ สุลต่านพยายามกระทำทุกวิถีทางที่จะเอากล้วยมากิน เช่น เอื้อมมือ เขย่ากรง ฯลฯ และเมื่อรู้สึกเหนื่อย สุลต่านจะนั่งพักลง โคห์เลอร์สังเกตเห็นว่า ขณะนั่งพักสุลต่านมองไปที่ไม้ที่วางไว้ในกรง และมองไปที่กล้วยซึ่งแขวนอยู่ และทันใดนั้นสุลต่านก็ลุกขึ้นหยิบไม้ไปสอยกล้วยมากินได้ ขั้นตอนตั้งแต่สุลต่านมองดูไม้และกล้วยจนได้กินกล้วยนั้น โคห์เลอร์อธิบายว่าสุลต่านเกิดการหยั่งเห็นในการแก้ปัญหา โดยมองเห็นความสัมพันธ์ของไม้กับกล้วยนั่นเอง โดยสุลต่านอาจเกิดการหยั่งเห็นจากการที่เคยเห็นโคห์เลอร์ใช้ไม้สอยผลไม้ที่อยู่สูง ๆ มากินได้ขณะที่โคห์เลอร์พาสุลต่านไปหาผลไม้ด้วย

การทดลองที่ 2 โคห์เลอร์ทดลองจับสุลต่านใส่ในกรงเมื่อหิวอีก โดยแขวนกล้วยไว้ห่างสุดเอื้อมถึง แต่คราวนี้ใช้ไม้สองอันวางไว้ในกรงแทนไม้ยาว โดยที่ไม้สั้นแต่ละท่อนไม่ยาวพอที่จะสอยกล้วยถึง แต่ถ้านำมาต่อกันจะยาวพอที่จะสอยกล้วยถึงพอดี โคห์เลอร์สังเกตว่าเมื่อสุลต่านใช้ไม้ท่อนใดท่อนหนึ่งสอยกล้วยไม่ถึงแล้ว สุลต่านจะนั่งพักด้วยความเหนื่อย เวลารผ่านไประยะหนึ่งสุลต่านก็จับไม้ 2 ท่อนมาต่อกัน แล้วลุกขึ้นมาสอยกล้วยกินได้ โคห์เลอร์กล่าวว่าสุลต่านเกิดการหยั่งเห็นจากประสบการณ์เดิมที่เขาเคยใช้ไม้สั้นต่อกันเพื่อสอยผลไม้ที่อยู่สูงมาก ๆ

การทดลองที่ 3 โคห์เลอร์จับสุลต่านที่ให้อาหารจนหิวขังในกรงอีก แขวนกล้วยล่อไว้ในกรงแต่อยู่สูงมาก จะกระโดดหรือเขย่าก็ไม่ถึง โคห์เลอร์ได้เอากล่องไม้มาไว้ในกรงซึ่งสูงพอที่เมื่อสุลต่านขึ้นไปยืนจะจับกล้วยมากินได้พอดี ผลการทดลองพบว่าสุลต่านได้ขึ้นไปยืนบนกล่องไม้และหยิบกล้วยมากินได้ โคห์เลอร์กล่าวว่าสุลต่านเกิดการหยั่งเห็นจากประสบการณ์เดิมที่เขาใช้กล่องไม้ปีนเอาสิ่งของที่อยู่สูง ๆ ได้นั่นเอง

การทดลองที่ 4 โคห์เลอร์ทำการทดลองในทำนองเดียวกันกับการทดลองที่ 3 เพียงแต่ความสูงของกล้วยสูงขึ้นกว่าเดิม กล่องไม้เพียง 1 กล่องจะขึ้นไปยืนเอื้อมเอากล้วยไม่ถึงต้องต่ออีก 2 กล่อง ซึ่งโคห์เลอร์วางกล่องไม้ไว้แล้วถึง 3 กล่อง ในที่สุดโคห์เลอร์ก็พบว่าสุลต่านสามารถแก้ปัญหาได้สำเร็จอีกเช่นเคย แสดงว่าสุลต่านสามารถแก้ปัญหาจากการหยั่งเห็นโดยอาศัยประสบการณ์เดิมได้ การแก้ปัญหาของสุลต่านแสดงในภาพ 4.10



ภาพ 4.10 แสดงการทดลองการเรียนรู้ของลิงโดยการหยั่งเห็น
(ที่มา: <http://www.nana-bio.com/e-learning/Behavior/Reasoning.html>)

วิธีการที่ลิงสุต่านใช้แก้ปัญหานี้เรียกว่า “การหยั่งเห็น” ดังนั้น จากการทดลองของโคห์เลอร์สรุปได้ว่าการเรียนรู้โดยการหยั่งเห็น (Insight Learning) หมายถึงการเกิดความคิดแวบขึ้นมาในสมองอย่างทันทีทันใด ในขณะที่ประสบปัญหา โดยมองเห็นแนวทางและขั้นตอนในการแก้ปัญหาตั้งแต่ต้นจนจบจนสามารถแก้ปัญหาได้ ตัวอย่างการเรียนรู้โดยการหยั่งเห็น เช่น การร้องว่า “ยูเรก้า” ของอาร์คิมิดีสเมื่อเกิดการหยั่งเห็นในการแก้ปัญหาการชั่งมงกุฎทองคำโดยวิธีการแทนที่น้ำนั่นเอง เป็นต้น

ถ้าต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้โดยการหยั่งเห็นต้องคำนึงถึงสิ่งต่อไปนี้

1. ความแตกต่างทางด้านสติปัญญาของผู้เรียน สติปัญญามีความสัมพันธ์กับการหยั่งเห็น กล่าวคือ ผู้ที่มีสติปัญญาสูงจะเกิดการหยั่งเห็นได้มากกว่าผู้ที่มีสติปัญญาต่ำ เพราะผู้เรียนที่มีสติปัญญาสูงจะสามารถรับรู้เข้าใจ และมองเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่ในสถานการณ์ที่เป็นปัญหาได้ดีกว่าผู้ที่มีสติปัญญาต่ำ ดังนั้นในการจัดการเรียนการสอน ครูผู้สอนจำเป็นต้องจัดเนื้อหาให้มีความยากง่ายตามความสามารถของผู้เรียน

2. ในการเรียนรู้เพื่อให้เกิดการหยั่งเห็น ครูต้องจัดกิจกรรมและสิ่งแวดล้อมให้มีความหลากหลาย เพื่อให้ผู้เรียนมีประสบการณ์เดิมมากพอที่จะนำไปใช้แก้ปัญหาได้ เพราะผู้ที่มีประสบการณ์มากย่อมสามารถแก้ปัญหาโดยการหยั่งเห็นดีกว่าผู้ที่มีประสบการณ์น้อย

3) กฎการเรียนรู้: นักจิตวิทยากลุ่มเกสตัลท์ได้สรุปกฎการเรียนรู้เป็น 4 กฎ ที่เรียกว่ากฎการจัดระเบียบเข้าด้วยกัน (The Laws of Organization) ไว้ดังนี้

(3.1) กฎแห่งความชัดเจน (Principle of Pragnanz) กล่าวว่าการเรียนรู้ที่ดีต้องมีความชัดเจนและแน่นอน เพราะผู้เรียนมีประสบการณ์แตกต่างกัน เมื่อต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างเดียวกัน สิ่งที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้จึงต้องมีความชัดเจน โดยเราต้องกำหนดสิ่งสำคัญ 2 สิ่งคือ

1. ภาพ (Figure) หมายถึงสิ่งที่ต้องการเน้นให้ผู้เรียนสนใจเป็นพิเศษในขณะนั้น

2. พื้น (Ground) หมายถึงส่วนประกอบต่าง ๆ ของภาพ ซึ่งเป็นส่วนที่ไม่ต้องการให้ผู้เรียนสนใจ

นักจิตวิทยากลุ่มเกสตัลท์เชื่อว่าการรับรู้สิ่งเร้าของมนุษย์จะอยู่ในลักษณะภาพและพื้นเสมอ เช่น ขณะเรากำลังอ่านหนังสือ ตัวอักษรบนหน้ากระดาษเป็นภาพ และส่วนของกระดาษสีขาวคือพื้น ดังนั้นเมื่อสิ่งที่เราสนใจจะรับรู้คือตัวอักษร และส่วนที่เหลืออื่น ๆ ก็จะกลายเป็นพื้น จึงทำให้เราสามารถอ่านหนังสือเข้าใจได้อย่างไร้ก็ตาม เมื่อเราเปลี่ยนความสนใจไปที่อื่น จุดที่เคยเป็นภาพก็จะกลายเป็นพื้นทันที และส่วนที่เคยเป็นพื้นก็สามารถกลับมาเป็นภาพได้เช่นกัน แต่เราจะไม่สามารถรับรู้ภาพและพื้นได้ในเวลาเดียวกัน ภาพที่สามารถ

มองเห็นตัวภาพและพื้นสลับกัน เรียกว่า “ภาพสองนัย (Reversible Figure and Ground)” ดังตัวอย่างภาพข้างล่าง



ภาพ 4.11 แสดงการรับรู้ภาพสองนัยที่อาจมองเห็นเป็นพานหรือหน้าคน
(ที่มา: <https://www.google.co.th/search?q=ภาพสองนัย>)

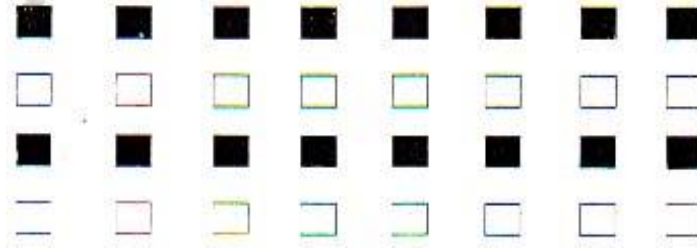
จากภาพ 4.11 ถ้าให้สีดำเป็นภาพ สีขาวจะกลายเป็นพื้นก็จะเห็นเป็นรูปคนสองคนหันหน้าเข้าหากัน แต่ถ้าเลือกให้สีขาวเป็นภาพ สีดำก็จะกลายเป็นพื้นก็จะเห็นเป็นรูปพาน



ภาพ 4.12 แสดงการรับรู้ภาพสองนัยที่อาจมองเห็นเป็นหญิงสาวหรือหญิงชรา
(ที่มา: <https://www.google.co.th/search?q=ภาพสองนัย>)

จากภาพ 4.12 ถ้าให้สีดำเป็นภาพ สีขาวเป็นพื้นก็จะเห็นเป็นรูปหญิงสาว แต่ถ้าให้สีขาวเป็นภาพ สีดำเป็นพื้นก็จะเห็นเป็นรูปหญิงชรา

(3.2) กฎแห่งความคล้ายคลึง (Principle of Similarity) เป็นการวางหลักการรับรู้ในสิ่งที่คล้ายคลึงกัน เพื่อจะได้รู้ว่าการจัดสิ่งทีคล้ายคลึงกันให้อยู่ใกล้เคียงกันจะช่วยให้บุคคลเกิดการรับรู้และเรียนรู้ว่าเป็นพวกเดียวกัน กล่าวคือสิ่งเราใด ๆ ก็ตามที่มีลักษณะ รูปร่าง ขนาด หรือสีคล้าย ๆ กันเมื่ออยู่ใกล้กัน เรามีแนวโน้มที่จะรับรู้ว่าเป็นพวกเดียวกัน ดังตัวอย่างข้างล่างในภาพ 4.13



ภาพ 4.13 แสดงตัวอย่างกฎแห่งความคล้ายคลึง

จากภาพ 4.13 เราจะมองเห็นว่าจุดทั้ง 4 แถวเป็นเส้นตรงทั้งสิ้นแม้ว่า 2 แถวจะประกอบด้วยสี่เหลี่ยมทึบและอีก 2 แถวประกอบด้วยสี่เหลี่ยมไม่ทึบมากกว่าที่จะมองเห็นเพียงแค่เป็นสี่เหลี่ยมทึบและไม่ทึบสลับกัน

(3.3) กฎแห่งความต่อเนื่อง (Principle of Continuity) หมายถึงสิ่งเร้าที่มีความต่อเนื่องกัน มีทิศทางไปในทางเดียวกัน หรืออยู่ใกล้ชิดกัน บุคคลจะสามารถรับรู้ว่าเป็นสิ่งเดียวกัน อยู่ในหมวดหมู่เดียวกัน หรือเป็นเหตุเป็นผลกัน ดังตัวอย่างในภาพ 4.14



ภาพ ก

ภาพ ข

ภาพ 4.14 จากภาพ ก แสดงให้เห็นว่าเราพยายามมองหาความสัมพันธ์ของจุด จากภาพ ข แสดงให้เห็นว่าเรามักจะมองว่าแต่ละจุดไม่สัมพันธ์กัน

(3.4) กฎแห่งความสมบูรณ์ (Principle of Closure) หมายถึงบุคคลสามารถรับรู้สิ่งเร้าที่ยังไม่สมบูรณ์ให้สมบูรณ์ได้ หากบุคคลมีประสบการณ์เดิมในสิ่งนั้น เช่น เรามองภาพสุนัข เราก็รับรู้ว่าเป็นภาพสุนัข ถึงแม้ภาพจะไม่สมบูรณ์ ดังตัวอย่างในภาพ 4.15



ภาพ 4.15 แสดงตัวอย่างกฎแห่งการสิ้นสุด

4) การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

1. การนำหลักการเรียนรู้ไปใช้ กล่าวคือ ถ้าต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ดี ต้องจัดสิ่งเร้าต่าง ๆ ให้มารวมกันเสียก่อน โดยให้ผู้เรียนได้เห็นสิ่งเร้าทั้งหมดจึงจะเกิดการรับรู้ได้ เช่น การสอนเรื่องกายวิภาค

ของมนุษย์ว่าประกอบด้วยส่วนใดบ้าง ครูผู้สอนควรนำรูปภาพมนุษย์ที่สมบูรณ์มาให้ผู้เรียนเห็นก่อนแทนที่จะให้เห็นเพียงส่วนแขน ขา หรือส่วนอื่น ๆ เพียงส่วนใดส่วนหนึ่ง หลังจากนั้นจึงสอนในรายละเอียดไปที่ละส่วนว่ามีหน้าที่อย่างไรบ้าง หรือการสอนหัวข้อต้นไม้ ครูผู้สอนไม่ควรให้เห็นเพียงรากหรือใบแล้วบอกว่าเป็นต้นไม้อันนี้ แต่ควรให้ผู้เรียนเห็นตั้งแต่รากลำต้น กิ่ง ก้าน และใบ เป็นต้น

2. เมื่อต้องการให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในบทเรียนใหม่ ๆ ครูต้องพยายามสอนโดยนำความคล้ายคลึงจากบทเรียนเก่ามาเปรียบเทียบให้เข้าใจ เช่น การอ่านคำว่า “กิน” ต่อไปสอนให้อ่านคำว่า “ดิน” ผู้เรียนจะอ่านได้เร็วกว่าอ่านคำว่า ”กิน” เพราะคำว่ากินและดินมีสระและตัวสะกดเดียวกัน เป็นต้น

4.2.2.2 ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการค้นพบของบรูเนอร์ (Bruner's Theory of Discovery Learning)



ภาพ 4.16 บรูเนอร์เจ้าของทฤษฎีการเรียนรู้โดยการค้นพบ
(ที่มา: Biehler. 1971)

บรูเนอร์ (Bruner.1956) เป็นศาสตราจารย์ทางจิตวิทยาชาวอเมริกัน และเป็นผู้อำนวยการศูนย์การศึกษาทางสติปัญญา (Center for Cognitive Studies) มหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด มลรัฐแมสซาชูเซตส์ (Massachusetts) ได้รับปริญญาเอกจากมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ดในปี ค.ศ. 1941 เขาได้เขียนหนังสือชื่อ “The Process of Education” ซึ่งได้รับความสนใจอย่างแพร่หลายเนื่องจากบรูเนอร์เป็นทั้งนักจิตวิทยาและนักการศึกษา เขาจึงพยายามนำความรู้ทางจิตวิทยามาประยุกต์กับการศึกษา ทฤษฎีที่เขาสนใจคือทฤษฎีพัฒนาการสติปัญญาของเพียเจต์ ดังนั้นทฤษฎีพัฒนาการของบรูเนอร์จึงเป็นทฤษฎีที่คู่ขนานกับทฤษฎีพัฒนาการของเพียเจต์ (พรรณี ช. เจนจิต. 2538 : 200)

ข้อแตกต่างระหว่างทฤษฎีพัฒนาการของเพียเจต์และบรูเนอร์

1. เพียเจต์เชื่อว่าพัฒนาการทางสมองขึ้นอยู่กับอายุของเด็ก โดยมีการกำหนดไปเลยว่าเด็กวัยใดจะมีพัฒนาการทางสมองในเรื่องใด ส่วนบรูเนอร์มิได้คำนึงถึงอายุ แต่เห็นว่าการกระทำต่าง ๆ ที่เด็กทำ อันเนื่องมาจากพัฒนาการทางสมองที่เกิดในช่วงแรกของชีวิต เด็กก็ยังนำไปใช้ในการแก้ปัญหาเมื่อเขาโตขึ้นเป็นผู้ใหญ่ด้วยเช่นกัน ซึ่งมีได้แบ่งเป็นช่วง ๆ ดังเช่นของเพียเจต์

2. เพียเจต์คำนึงถึงพัฒนาการทางสมองในแง่ของความสามารถในการกระทำการต่าง ๆ ในแต่ละวัย แต่บรูเนอร์คำนึงถึงในแง่ของกระบวนการ (Process) ที่ต่อเนื่องไปตลอดชีวิต

1) การเรียนรู้ตามแนวคิดของบรูเนอร์: บรูเนอร์ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ โดยเชื่อว่าเด็กทุกระดับชั้นของพัฒนาการสามารถเรียนรู้เนื้อหาวิชาใดก็ได้ ถ้าจัดการสอนให้เหมาะสมกับความสามารถของเด็ก การเรียนรู้ตามแนวคิดของบรูเนอร์แบ่งเป็น 3 ขั้นดังนี้ (ทิสนา แคมมณี และคณะ. 2544 : 14 – 15)

1. การเรียนรู้จากการกระทำ (Enactive Representation) เป็นขั้นที่การเรียนรู้เกิดจากประสาทสัมผัส โดยเด็กดูจากตัวอย่างและทำตาม ซึ่งเด็กใช้การกระทำแทนสิ่งต่าง ๆ หรือประสบการณ์ต่าง ๆ เพื่อแสดงให้เห็นถึงความเข้าใจ ซึ่งจะเกิดขึ้นในช่วงตั้งแต่แรกเกิดจนถึง 2 ขวบ บรูเนอร์ได้ยกตัวอย่างจากการศึกษาของเพียเจต์ ในกรณีที่เด็กเล็ก ๆ นอนอยู่ในเปลและเขย่ากระดิ่งเล่น ขณะที่เขย่าบังเอิญทำกระดิ่งตกข้างเปล เด็กจะหยุดนิยหนึ่งแล้วยกมือขึ้นดู เด็กทำท่าประหลาดใจและเขย่ามือเล่นต่อไป จากการศึกษาขั้นนี้บรูเนอร์ให้ข้อคิดเห็นว่าการที่เด็กเขย่ามือต่อไปโดยไม่มีกระดิ่งนั้น เพราะเด็กคิดว่ามีนั่นคือกระดิ่งและเมื่อเขย่ามือก็จะได้ยินเสียงเหมือนเขย่ากระดิ่ง นั่นคือเด็กถ่ายทอดสิ่งของ (กระดิ่ง) หรือประสบการณ์ด้วยการกระทำ (Acting) ตามความหมายของบรูเนอร์ขั้นนี้ตรงกับขั้น “Sensory Motor” ของเพียเจต์

2. การเรียนรู้จากจินตนาการ (Iconic Representation) เป็นขั้นที่เด็กสามารถสร้างจินตนาการหรือมโนภาพ (Imagery) ขึ้นในใจได้ เด็กในวัยนี้จะใช้รูปภาพแทนของจริง โดยไม่จำเป็นต้องแตะต้องหรือสัมผัสของจริง นอกจากนี้เด็กจะสามารถรู้จักสิ่งของจากภาพแม้ว่าจะมีขนาดและสีเปลี่ยนไป

จากตัวอย่างในข้อที่ 1 เมื่อเด็กอายุมากขึ้น ประมาณ 2 - 3 เดือน ทำของเล่นตกข้างเปล เด็กจะมองหาของเล่นนั้น ถ้าผู้ใหญ่แก้มหยิบเอาไป เด็กจะหงุดหงิด หรือร้องไห้เมื่อมองไม่เห็นของเล่น บรูเนอร์ตีความว่าการที่เด็กมองหาของเล่นและร้องไห้หรือแสดงอาการหงุดหงิดเมื่อไม่พบของเล่น แสดงให้เห็นว่าในวัยนี้เด็กมีภาพในใจ (Iconic Representation) ซึ่งต่างจากวัยที่เด็กคิดว่า การสั่นมือกับการสั่นกระดิ่งเป็นสิ่งเดียวกันในขั้น “Enactive Representation” และเมื่อกระดิ่งตกหายไปก็ไม่สนใจแต่ยังคงสั่นมือต่อไป ขั้นนี้ตรงกับขั้น “Concrete Representation” ของเพียเจต์

3. การเรียนรู้จากสัญลักษณ์ (Symbolic Representation) เป็นขั้นที่เด็กสามารถเข้าใจการเรียนรู้สิ่งที่เป็นนามธรรมต่าง ๆ ได้ หรือความคิดรวบยอดที่ซับซ้อน ตลอดจนสามารถคิดหาเหตุผล สร้างสมมติฐาน และพิสูจน์สมมติฐานได้ ขั้นนี้เป็นขั้นสูงสุดของการพัฒนาทางด้านความรู้ ความเข้าใจและตรงกับขั้น “Formal Operation” ของเพียเจต์

สรุปได้ว่าในทัศนะของบรูเนอร์ บุคคลจะมีพัฒนาการทางความรู้ ความเข้าใจโดยผ่านกระบวนการที่เรียกว่า Acting, Imagin, และ Symbolizing ซึ่งเป็นกระบวนการที่ต่อเนื่องไปตลอดชีวิตมิใช่เกิดขึ้นเพียงช่วงใดช่วงหนึ่งในระยะแรก ๆ ของชีวิตเท่านั้น

2) การเรียนรู้โดยการค้นพบ (Discovery Approach): บรูเนอร์เชื่อว่าการเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ซึ่งนำไปสู่การค้นพบการแก้ปัญหา ซึ่งบรูเนอร์เรียกว่า “วิธีการเรียนรู้โดยการค้นพบ (Discovery Approach)” หรือนักการศึกษาส่วนใหญ่เรียกว่า “การเรียนรู้ด้วยการสืบ (Inquiry Learning)” นักการศึกษาบางคนได้กล่าวถึงความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ทั้งสองไว้คือการเรียนรู้โดยการค้นพบ ครูเป็นผู้จัดสิ่งแวดล้อมให้ข้อมูลต่าง ๆ เกี่ยวกับสิ่งที่จะทำให้ผู้เรียนเรียนรู้ และวัตถุประสงค์ของบทเรียนพร้อมด้วยคำถาม โดยตั้งความคาดหวังว่าผู้เรียนจะเป็นผู้ค้นพบคำตอบด้วยตนเอง ส่วนการเรียนรู้ด้วยการสืบมีวัตถุประสงค์ที่จะฝึกผู้เรียนให้เป็นผู้ที่สามารถชี้ว่าปัญหาคืออะไร และหาวิธีว่าจะแก้ปัญหาได้อย่างไร โดยใช้ข้อมูลข่าวสารที่มีอยู่ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2544 : 212 - 213)

3) แนวคิดพื้นฐานการเรียนรู้โดยการค้นพบ: บรูเนอร์เชื่อว่าการเรียนรู้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อผู้เรียนได้ประมวลผลข้อมูลข่าวสารจากการได้มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและสำรวจสิ่งแวดล้อม การเรียนรู้จะเกิดการ

ค้นพบเนื่องจากผู้เรียนมีความอยากรู้อยากเห็น ซึ่งเป็นแรงผลักดันให้เกิดพฤติกรรมสำรวจสภาพสิ่งแวดล้อม และเกิดการเรียนรู้โดยการค้นพบขึ้น แนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้โดยการค้นพบคือ

1. การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมด้วยตนเองการเปลี่ยนแปลงที่เป็นผลของการปฏิสัมพันธ์ นอกจากจะเกิดขึ้นในตัวของผู้เรียนแล้วยังจะเป็นผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในสิ่งแวดล้อมด้วย

2. ผู้เรียนแต่ละคนมีประสบการณ์และพื้นฐานความรู้แตกต่างกัน การเรียนรู้จะเกิดขึ้นจากการที่ผู้เรียนสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่พบใหม่กับประสบการณ์เดิมและมีความหมายใหม่

3. พัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาจะเห็นได้ชัดโดยที่ผู้เรียนสามารถรับสิ่งเร้าที่ให้เลือกได้หลายอย่างพร้อม ๆ กัน

ขั้นตอนการสอนโดยการค้นพบ

วิธีสอนแบบค้นพบ ประกอบด้วยขั้นตอนการสอนตามลำดับขั้นดังนี้

1. ให้ผู้เรียนเผชิญปัญหา ทำความเข้าใจปัญหาและมีความต้องการจะแก้ไข
2. ระบุปัญหาที่เผชิญให้ชัดเจน
3. คิดตั้งสมมติฐานเพื่อคาดคะเนคำตอบของปัญหา
4. เก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อใช้พิสูจน์สมมติฐานที่กำหนด
5. สรุปผลการค้นพบ

วิธีสอนโดยการค้นพบเป็นวิธีสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Child - Centered) โดยยึดหลักที่ดิวอี้ (Dewey) กล่าวว่า การเรียนรู้เกิดขึ้นได้ดีเมื่อผู้เรียนลงมือกระทำด้วยตนเอง (Learning by doing)

4) การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

บรูเนอร์ (Bruner) เห็นด้วยกับเพียเจต์ (Piaget) ที่ว่าบุคคลมีโครงสร้างสติปัญญา (Cognitive Structure) มาตั้งแต่เกิด ในวัยทารกโครงสร้างสติปัญญายังไม่ซับซ้อน เพราะยังไม่พัฒนา ต่อมาเมื่อบุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม จะทำให้โครงสร้างสติปัญญามีการขยายและซับซ้อนยิ่งขึ้น หน้าที่ของโรงเรียนก็คือการช่วยเหลือการขยายของโครงสร้างสติปัญญาของนักเรียน ซึ่งบรูเนอร์ได้ให้หลักการเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนไว้ดังนี้

1. ในการจัดการเรียนการสอนควรสร้างแรงจูงใจภายในให้เกิดขึ้นในตัวผู้เรียน ให้ผู้เรียนมีความอยากรู้อยากเห็น และอยากค้นพบสิ่งที่อยู่รอบตนเอง

2. ครูผู้สอนควรตระหนักถึงความสำคัญของการจัดวัสดุอุปกรณ์การเรียนการสอนให้เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน โดยเฉพาะในเด็กเล็ก วัสดุอุปกรณ์ควรเป็นประเภทที่กระตุ้นการกระทำ (Enactive) ของเด็ก และรับรู้ได้ง่ายเพื่อช่วยสร้างภาพในใจ (Image หรือ Iconic)

3. เน้นความสำคัญของผู้เรียน โดยถือว่าผู้เรียนสามารถควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองได้ และเป็นผู้ที่ริเริ่มหรือลงมือกระทำ ดังนั้นครูผู้สอนควรจัดสิ่งแวดล้อมให้เอื้อต่อการเรียนรู้โดยการค้นพบ โดยให้ผู้เรียนมีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม

4. ในการสอนครูควรจัดโครงสร้างของบทเรียนให้เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน โดยคำนึงถึงพัฒนาการทางสติปัญญาของผู้เรียน และควรเริ่มสอนจากประสบการณ์ที่ผู้เรียนคุ้นเคย หรือประสบการณ์ที่ใกล้ตัวไปหาประสบการณ์ที่ไกลตัว เพื่อผู้เรียนจะได้มีความเข้าใจและเกิดการเชื่อมโยงได้ เช่น การสอนให้นักเรียนรู้จักการใช้แผนที่ ครูควรสอนโดยเริ่มจากแผนที่ของจังหวัดผู้เรียนก่อนแผนที่จังหวัดอื่น หรือแผนที่ประเทศไทยในเวลาต่อมา

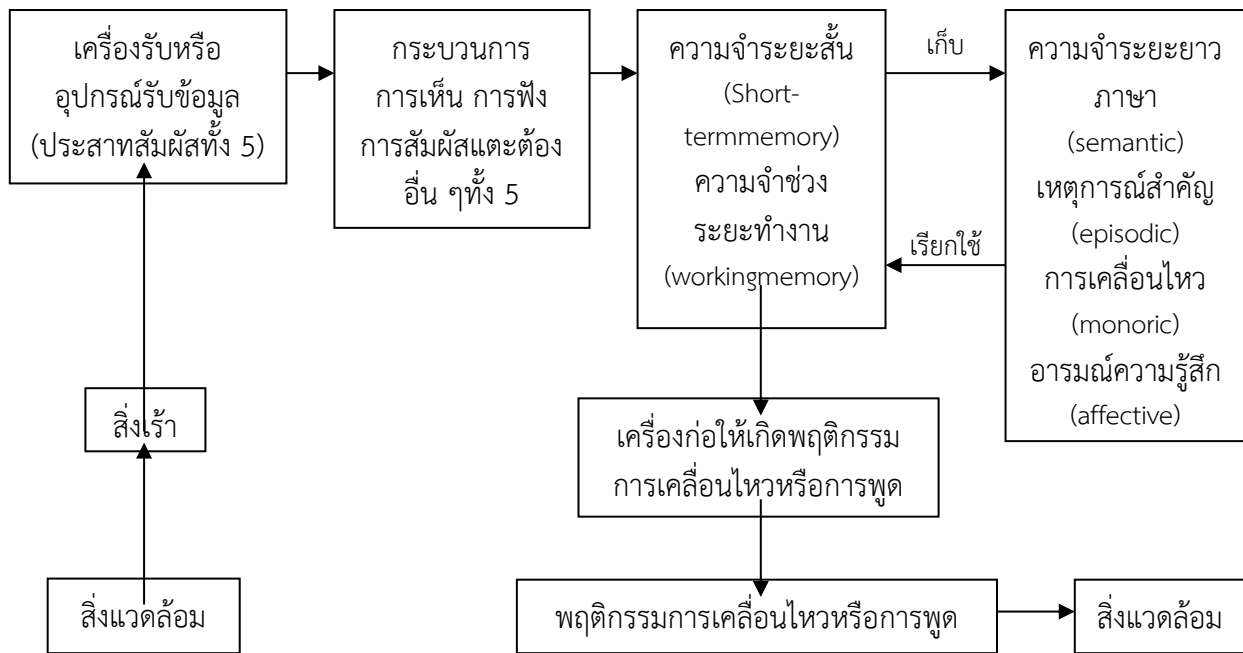
7.2.2.3 ทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลผลข้อมูล (Information Processing Theory)

ทฤษฎีกลุ่มพุทธิปัญญานิยมซึ่งเป็นที่สนใจมากที่สุดและเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ที่ใหม่ที่สุดในปัจจุบันนี้ก็คือ ทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลผลข้อมูล (Information Processing Theory) ทฤษฎีนี้ได้รับความนิยมนับตั้งแต่ปี ค.ศ. 1950 จวบจนปัจจุบัน เป็นทฤษฎีที่สนใจศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการพัฒนาสติปัญญาของมนุษย์ โดยให้ความสนใจเกี่ยวกับการทำงานของสมอง โดยมีแนวคิดว่าการทำงานของสมองมนุษย์มีความคล้ายคลึงกับการทำงานของเครื่องคอมพิวเตอร์ กล่าวคือในกระบวนการทำงานของคอมพิวเตอร์ จะเริ่มต้นด้วยการรับข้อมูลข่าวสาร การจัดกระทำหรือเปลี่ยนแปลงรูปแบบของข้อมูลที่รับเข้ามา การเก็บจำข้อมูลและการเรียกข้อมูลที่เก็บไว้ออกมาใช้เมื่อต้องการ กระบวนการทั้งหมดนี้จะถูกควบคุมโดยโปรแกรมหรือคำสั่งที่กำหนดไว้ว่าข้อมูลทั้งหลายจะถูกดำเนินการอย่างไรและเมื่อใดอย่างเป็นระบบ

สรุปได้ว่าคอมพิวเตอร์มีการทำงานเป็นขั้นตอนดังนี้ คือ 1) การรับรู้ข้อมูล (Input) โดยผ่านทางอุปกรณ์หรือเครื่องรับข้อมูลในที่นี้ คือ แป้นพิมพ์ 2) การเข้ารหัส (Encoding) โดยอาศัยชุดคำสั่งหรือซอฟต์แวร์ (Software) เพื่อเก็บไว้เป็นหน่วยความจำระยะสั้น (ปรากฏในจอภาพ) และเก็บไว้ในหน่วยความจำระยะยาว (ใน Diskette หรือ Harddisk) และ 3) การส่งข้อมูลออก (Output) โดยข้อมูลที่เก็บไว้จะถูกเรียกออกมาใช้โดยปรากฏบนจอภาพเมื่อต้องการใช้แก้ปัญหา

คลอสเมียร์ (Kluasmeier. 1985) ได้อธิบายกระบวนการประมวลผลข้อมูล โดยเริ่มต้นจากการที่มนุษย์รับสิ่งเร้าเข้ามาทางประสาทสัมผัสทั้งห้า สิ่งเร้าที่เข้ามาจะได้รับการบันทึกไว้ในความจำระยะสั้น ซึ่งการบันทึกนี้จะขึ้นอยู่กับองค์ประกอบ 2 ประการ คือ การรู้จัก (Recognition) และความสนใจ (Attention) ของบุคคลที่รับสิ่งเร้า บุคคลจะเลือกรับสิ่งเร้าที่ตนรู้จักหรือมีความสนใจ สิ่งเร้าเหล่านั้นจะได้รับการบันทึกลงในความจำระยะสั้น (Short - Term Memory หรือ STM) ซึ่งจะคงอยู่ในระยะเวลาที่จำกัดมาก แต่ละบุคคลมีความสามารถในการจำระยะสั้นที่จำกัด คนส่วนมากจะสามารถจำสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องกันได้เพียงครั้งละ 7 ± 2 อย่างเท่านั้น ซึ่งในการทำงานที่จำเป็นต้องเก็บข้อมูลไว้ใช้ชั่วคราว อาจจำเป็นต้องใช้เทคนิคต่าง ๆ ในการช่วยจำ เช่น การจัดกลุ่มคำ หรือการท่องซ้ำ ๆ กันหลายครั้ง ซึ่งจะสามารถช่วยให้จดจำสิ่งนั้นไว้ใช้งานต่อไป เมื่อบุคคลต้องการจะเก็บข้อมูลที่เข้ามาใช้ในภายหลัง ข้อมูลนี้จำเป็นต้องได้รับการประมวลผลและเปลี่ยนรูปโดยการเข้ารหัส (Encoding) เพื่อนำไปเก็บไว้ในความจำระยะยาว (Long - Term Memory หรือ LTM) ซึ่งอาจต้องใช้เทคนิคต่าง ๆ เข้าช่วย เช่น การทำความเข้าใจในข้อมูลนั้น หรือการทำข้อมูลให้มีความหมายกับตนเอง โดยการสัมพันธ์สิ่งที่เรียนรู้ใหม่กับสิ่งเก่าที่เคยเรียนรู้มาก่อน ซึ่งเรียกว่าเป็นกระบวนการขยายความคิด (Elaborative Operatings Process)

เมื่อข้อมูลข่าวสารได้รับการบันทึกไว้ในหน่วยความจำระยะยาวแล้ว บุคคลนั้นก็จะสามารถเรียกข้อมูลต่าง ๆ ออกมาใช้ได้ ซึ่งในการเรียกข้อมูลออกมาใช้ก็จำเป็นต้องถอดรหัสข้อมูล (Decoding) จากความจำระยะยาวนั้นและส่งต่อไปสู่ตัวก่อกำเนิดพฤติกรรมตอบสนอง ซึ่งจะเป็นแรงขับหรือกระตุ้นให้บุคคลมีการเคลื่อนไหวหรือการพูดสนองตอบต่อสิ่งเร้าหรือสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ของมนุษย์ กระบวนการทางสมองในการประมวลผลข้อมูลดังกล่าวข้างต้น จะได้รับการบริหารควบคุมอีกชั้นหนึ่ง ซึ่งหากเปรียบเทียบกับคอมพิวเตอร์แล้วก็คือโปรแกรมสั่งงานหรือ “software” นั่นเอง ซึ่งกระบวนการเหล่านี้แสดงไว้ในแผนผังในภาพ 4.17 (ทีศนา แชมมณี. 2544: 27-28)



ภาพ 4.17 แสดงกระบวนการทางสมองในการประมวลผลข้อมูล (ที่มา : ทิศนา แคมมณี. 2544 : 28 ; อ้างอิงมาจาก Klausmeier.1985)

ในการอธิบายทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลผลข้อมูลได้มีการกล่าวถึงศัพท์วิชาการหลายคำ ดังนั้นเพื่อช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจทฤษฎีนี้ได้ดียิ่งขึ้น จึงขออธิบายคำต่าง ๆ เหล่านี้ในรายละเอียดดังนี้ (Ormrod. 1995 : 315)

1. การบันทึกการสัมผัส (Sensory Register) หมายถึงการที่มีสิ่งเร้ามากระทบประสาทสัมผัสทั้งห้า คือ ตา หู จมูก ลิ้น และผิวหนังของเรา แล้วเราจดจำข้อมูลที่เราได้รับนั้นไว้ ซึ่ง Sensory Register สามารถบันทึกข้อมูลต่าง ๆ ได้ในระยะเวลาที่สั้นมากบางทีไม่ถึงหนึ่งวินาที ในสภาพที่เป็นจริง เมื่อมีสิ่งเร้ามากมายมากระทบตัวเราในเวลาเดียวกัน เราจะไม่สามารถรับรู้สิ่งเร้าทั้งหมดได้ เฉพาะสิ่งเร้าที่เราให้ความสนใจและเห็นความสำคัญเท่านั้นที่จะคงอยู่นานพอที่จะบันทึกเก็บไว้ในความจำระยะสั้นและความจำระยะยาวต่อไป จาก การวิจัยพบว่ามนุษย์สามารถเก็บข้อมูลต่าง ๆ ได้มากที่สุดเพียง 11 – 12 อย่าง ในระยะเวลาที่สั้นมากแต่ก็ยาวพอที่จะบันทึกไว้ในความจำระยะสั้น เมื่อมีสิ่งเร้ามากระทบประสาทสัมผัสทั้งห้า สิ่งเร้าเหล่านั้นจะถูกบันทึกไว้ในความจำที่เรียกว่า “ความจำจากการสัมผัส (Sensory Memory)” ตัวอย่างความจำชนิดนี้ เช่น การนั่งรถชมทิวทัศน์ข้างทางแล้วยังเกิดภาพนั้นปรากฏให้เห็น “ติดตา” อยู่ แม้ว่าไม่มีภาพนั้นแล้วในเวลาต่อมา เป็นต้น เราเรียกความจำจากการมองเห็นหรือสัมผัสได้ด้วยคำว่า “Iconic Memory” ซึ่งจะคงความจำอยู่ได้ไม่เกิน 1 วินาที และเรียกความจำจากการได้ยินหรือสัมผัสทางหูว่า “Echoic Memory” ซึ่งจะคงความจำอยู่ได้ไม่เกิน 2 - 3 วินาที ความจำจากการสัมผัสนี้จะมีความจำที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาที่สั้นมาก หากยังไม่ได้นำข้อมูลไปสู่ส่วนความจำระยะสั้น เมื่อเวลาผ่านไปเพียงเล็กน้อย ข้อมูลทั้งหลายที่เป็นความจำจากการสัมผัสก็จะถูกลืมไป

หลังจากเราได้รับสิ่งเร้าและจดจำสิ่งเร้านั้นไว้ในความจำที่เรียกว่า “Sensory Memory” แล้วในเวลาต่อมาสิ่งเร้าหรือข้อมูลจะถูกบันทึกไว้ในความจำระยะสั้น (Short-Term Memory) ซึ่งจะต้องผ่านกระบวนการที่สำคัญ 2 อย่าง คือ การรู้จัก (Recognition) และความใส่ใจ (Attention)

ก. การรู้จัก (Recognition): การรู้จัก หมายถึงการรู้จักคำ สิ่งของ เครื่องใช้ และสิ่งมีชีวิตต่าง ๆ เช่น รู้ว่าแมงมีสีขา และกินปลาเป็นอาหาร เป็นต้น การรู้จักจะเกี่ยวข้องกับการสังเกตลักษณะของสิ่งเร้า ซึ่งสามารถเชื่อมโยงได้กับข้อมูลที่สะสมไว้ในความจำระยะยาว เมื่อเราเห็นสัตว์ตัวหนึ่งแล้วรู้ว่า เป็น “สุนัข” นั้น เป็นเพราะเรารู้จักสังเกตลักษณะต่าง ๆ ของสุนัข เช่น มีสีขา มีสีอะไรได้บ้าง ส่วนสูงควรมีเท่าไร รูปร่างคล้ายกับสัตว์อะไร และลักษณะขนเป็นอย่างไร เป็นต้น โดยเราเชื่อมโยงสิ่งที่วิเคราะห์ได้เข้ากับข้อมูลที่มีอยู่แล้วในความจำระยะยาว เช่น รู้ว่าสุนัขเป็นสัตว์เลี้ยง และมักใช้เฝ้าบ้าน เป็นต้น นอกจากนี้ถ้าผู้เรียนสามารถสะกดคำต่าง ๆ ได้ หรือมีความสามารถในการใช้ภาษาเป็นอย่างดี ผู้เรียนก็สามารถใช้แหล่งข้อมูลทั้งหมดที่มีในการเรียนรู้และสามารถจดจำความรู้หรือข้อมูลที่ได้รับได้ในที่สุด

กล่าวโดยสรุปบุคคลจะเลือกรับสิ่งเร้าที่ตนรู้จัก ซึ่งการรู้จักจะมีประสิทธิภาพก็ต่อเมื่อบุคคลสามารถใช้แหล่งข้อมูลที่มีให้มากที่สุด

ข. การใส่ใจ (Attention): การใส่ใจหมายถึงการให้ความสนใจและคัดเลือกรับรู้เฉพาะสิ่งเร้าที่เราสนใจเท่านั้น มนุษย์เรามักอยู่ท่ามกลางสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ และมีสิ่งเร้าหลาย ๆ อย่างมากกระทบประสาทสัมผัสทั้งห้าของเราอยู่เสมอ ซึ่งเราไม่อาจรับรู้ในเวลาเดียวกันได้ทั้งหมด เราจึงเลือกใส่ใจเฉพาะสิ่งเร้าหรือข้อมูลที่เราน่าสนใจเท่านั้น และละเลยที่จะใส่ใจสิ่งเร้าอื่น ๆ เช่น ขณะที่นั่งอ่านหนังสือหน้าจอโทรทัศน์ หากบุคคลใส่ใจหรือจดจ่อเฉพาะข้อความในหนังสือก็จะรับรู้และจดจำข้อความในหนังสือเท่านั้น อาจได้ยินเสียงจากโทรทัศน์ แต่ก็จะไม่รับรู้หรือจดจำข้อความจากโทรทัศน์ได้ หรือในขณะที่ขับรถ คนบางคนจะไม่สามารถฟังวิทยุในขณะที่ขับรถได้ แต่ในเวลาต่อมาหลังจากขับรถได้ชำนาญแล้ว เขาจึงสามารถฟังวิทยุไปพร้อม ๆ กับการขับรถได้ เป็นต้น

การใส่ใจขึ้นอยู่กับ วัย ระดับสติปัญญา ทักษะทางกาย สิ่งเร้าที่มากกระทบ ตลอดจนเทคนิคและวิธีการนำเสนอข้อมูลหรือสิ่งเร้านั้น ๆ องค์ประกอบสำคัญอันดับแรกของการเรียนรู้ คือ การใส่ใจ ผู้เรียนจะไม่สามารถดำเนินการในกระบวนการคิดและจำได้ถ้าปราศจากการใส่ใจ ฉะนั้นสิ่งที่ครูผู้สอนต้องตระหนักในการจัดการเรียนการสอนคือ ทำอย่างไรจึงจะทำให้ผู้เรียนให้ความสนใจและใส่ใจในสิ่งที่ครูสอน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด การจัดสิ่งแวดล้อมที่กระตุ้นให้ผู้เรียนใส่ใจและสนใจในการเรียนรู้สามารถทำได้ดังนี้

1. กระตุ้นความอยากรู้อยากเห็นของผู้เรียนโดยการใช้คำถามประเภท ทำไม อย่างไร เพราะเหตุใด รวมถึงการใช้สื่อที่น่าสนใจ

2. ขณะให้นักเรียนทำงาน ครูควรคุมชั้นเรียนให้อยู่ในความสงบ

3. สำหรับนักเรียนที่ไม่สนใจเรียน ครูควรจัดที่นั่งใกล้ ๆ ครู

4. ครูไม่ควรสอนติดต่อกันนานเกินไป แต่ควรให้นักเรียนหยุดพักบ้างเมื่อพบว่านักเรียนเริ่มเหนื่อย ถ้า

5. ครูควรแต่งกายให้เหมาะสมและมีบุคลิกภาพที่ดี

6. เมื่อไรที่ต้องมีการให้นักเรียนเลือกหัวข้อในการทำรายงาน ครูควรมีหัวข้อที่หลากหลายและน่าสนใจ

7. ครูควรมีเทคนิคหรือวิธีการสอนที่แปลกใหม่ และไม่จำเจ

2. ความจำระยะสั้น (Short – Term Memory หรือ STM) หมายถึงความจำชั่วคราวที่เกิดขึ้นหลังจากเกิดการรับรู้แล้ว เป็นความจำที่คงอยู่ในระยะเวลาสั้น ๆ ที่เราตั้งใจจำหรือมีใจจดจ่อต่อสิ่งนั้นเท่านั้น เมื่อเราไม่ใส่ใจแล้วความจำนั้นก็จะเลือนหายไปได้อย่างง่ายดาย นักจิตวิทยาจำนวนมากเชื่อว่าการใส่ใจหรือความ

เอาใจใส่ (Attention) ของบุคคลที่มีต่อข้อมูลความจำจากการสัมผัสมีบทบาทต่อการนำข้อมูลดังกล่าวไปสู่ ส่วนของความจำระยะสั้นเป็นอย่างมาก

ความจำระยะสั้นบางครั้งเรียกว่า “ความจำขณะทำงาน (Working Memory)” เพราะเป็น ความจำเกี่ยวกับสิ่งที่บุคคลต้องการใช้ในขณะหนึ่งในส่วนที่กำลังทำงานประมวลสารสนเทศเท่านั้น ความจำ ระยะสั้นของแต่ละบุคคลมีความสามารถจำกัด จากการวิจัยพบว่าคนเราส่วนใหญ่จะสามารถจำข้อมูลแต่ละ ครั้งได้เพียง 7 ± 2 อย่างเท่านั้น (สจวร์ต โค้ดิงตระกูล. 2544 : 222) แต่ถ้าเราจัดข้อมูลที่จะจำเป็นกลุ่ม ข้อความ (Chunking) ก็จะช่วยเพิ่มปริมาณการจำข้อมูลของความจำระยะสั้นได้ เช่น มีตัวอักษรให้จำ ดังต่อไปนี้ พ น ศ ด ต บ ป ม ย ว ร ห ถ ล ส จ ก อ จากตัวอักษรทั้ง 18 ตัว เราจะไม่สามารถ จำได้ทั้งหมด เพราะมีข้อมูลให้จำมากกว่า 7 หน่วย แต่เมื่อนำตัวอักษรทั้ง 18 ตัวมาจัดเป็นกลุ่ม (Chunking) กลุ่มละ 3 ตัวอักษร ดังนี้ พนศ ดตบ ปมย วรห ถลส จกอ เราก็จะสามารถจำอักษรทั้ง 18 ตัวได้หมด เพราะมีเพียง 6 กลุ่มตัวอักษรเท่านั้น ความจำระยะสั้นจะคงอยู่ได้ประมาณ 5 – 20 วินาที หลังจากนั้นถ้ายังไม่ได้นำข้อมูลไปบันทึกในความจำระยะยาว บุคคลก็จะลืมข้อมูลในความจำระยะสั้นไปทั้งหมด ยังมีวิธีการที่ จะยืดเวลาให้ข้อมูลคงอยู่ในความจำระยะสั้นได้ยาวขึ้นอีกเล็กน้อยคือ การท่องจำข้อมูลนั้นซ้ำ ๆ (Rehearsal) เช่น เวลาหมุนโทรศัพท์ไปหาเพื่อนแล้วสายไม่ว่าง และเราไม่อยากจะเปิดดูหมายเลขอีก วิธีที่จะช่วยจำได้คือ ขณะรอสายว่าง เราก็ท่องหมายเลขโทรศัพท์ซ้ำ ๆ กันหลาย ๆ ครั้งก็จะช่วยให้เราจำได้นานขึ้น

3. ความจำระยะยาว (Long – Term Memory หรือ LTM) หมายถึงความจำที่มีความคงทนถาวร กว่าความจำระยะสั้นไม่ว่าจะทิ้งระยะไว้นานเพียงใด เมื่อต้องการรื้อฟื้นความจำนั้น ๆ ก็จะสามารถเรียกออกมาได้ ทันทีและถูกต้อง ความจำระยะยาวมีคุณลักษณะดังนี้ (วรรณิ ลิ้มอักษร. 2543 :105 ; อ้างอิงมาจาก Dworetzky. 1991)

1. สามารถเก็บหรือบันทึกข้อมูลเอาไว้ได้นานเป็นปีหรือตลอดชีวิตก็ได้
2. สามารถเก็บข้อมูลได้จำนวนมากมายประมาณ 100 ล้านล้านข้อความ
3. สามารถนำข้อมูลต่าง ๆ ที่บันทึกไว้ในความจำระยะยาวมาสร้างความเชื่อมโยงสัมพันธ์กันได้

ความจำระยะยาวนี้จะเกิดขึ้นต่อจากเกิดจากความจำระยะสั้นแล้ว เมื่อบุคคลได้รับข้อมูลหรือสิ่งเร้า ถ้าบุคคลใส่ใจหรือตั้งใจจะเรียนรู้ข้อมูลนั้น ข้อมูลนั้นก็ผ่านเข้ามาในความจำระยะสั้น (STM) และผ่านเข้าไป เก็บไว้ในความจำระยะยาว (LTM) แทนที่จะเลือนหายไป แต่สิ่งใดที่ผ่านเข้า STM แล้วไม่ได้รับความสนใจ ข้อมูลนั้นก็เลือนหายไปก่อนที่จะเก็บไว้ใน LTM ดังนั้นการเรียนรู้ที่ดีที่ต้องการจำให้ได้มาก ๆ ก็คือผู้เรียน ต้องใจจดจ่อ หรือเอาใจใส่ต่อบทเรียนนั้น ๆ ตั้งแต่เริ่มเรียนจนสิ้นสุดการเรียน เพราะบทเรียนนั้นจะผ่านเข้าไป ใน STM และเก็บไว้ใน LTM ต่อไป

ถ้าบุคคลต้องการเก็บข้อมูลไว้ใช้อีกในภายหลัง ข้อมูลนี้จำเป็นต้องถูกบันทึกเก็บไว้ในความจำ ระยะยาว ซึ่งอาจต้องใช้เทคนิคต่าง ๆ เข้าช่วย เช่น การท่องซ้ำหลาย ๆ ครั้ง การทำความเข้าใจในข้อมูลนั้น หรือการทำข้อมูลให้มีความหมายกับตนเอง โดยการสัมพันธ์สิ่งที่เรียนรู้ใหม่กับสิ่งเก่าที่เคยเรียนรู้มาก่อน ซึ่ง เรียกว่าเป็นกระบวนการขยายความคิด (Elaborative Operations Process) เช่น เราจำชื่อเพื่อนใหม่ที่เพิ่ง รู้จักไม่ได้ แต่จำได้ว่าชื่อต้นของเพื่อนใหม่คล้าย “มาริษา” เพื่อนเก่าของเรา เมื่อนึกถึงมาริษาเราอาจนึกถึงชื่อ เพื่อนใหม่นั้นได้ว่าชื่อ “มาลินี” นั่นเอง และในที่สุดชื่อเพื่อนใหม่ “มาลินี” ก็จะถูกบันทึกในความจำระยะยาว เช่นกัน นักจิตวิทยาจำแนกความจำระยะยาวออกเป็น 3 ประเภทดังนี้

3.1 การจำเนื้อหาสาระที่เป็นความหมาย (Semantic Memory) เป็นความจำระยะยาวที่ บันทึกหรือจดจำข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริง องค์ความรู้ หลักการหรือกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ที่บุคคลเรียนรู้มา เช่น จำ

นิยามศัพท์ และจำสูตรคณิตศาสตร์ต่าง ๆ เป็นต้น การจำเนื้อหาวิชาที่เรียนในชั้นเรียนส่วนใหญ่เป็นความจำชนิดนี้

3.2 การจำเนื้อหาสาระที่เป็นเหตุการณ์ (Episodic Memory) เป็นความจำระยะยาวที่บันทึกหรือจดจำข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์หรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่บุคคลประสบมา เช่น จำวันแรกที่จากบ้านมาเรียนหนังสือในกรุงเทพมหานครได้ หรือจำเหตุการณ์ในวันพฤหัสบดีได้ เป็นต้น เมื่อต้องการระลึกข้อมูลความจำชนิดนี้ บุคคลจะต้องจินตนาการย้อนกลับไปสู่เหตุการณ์นั้น ๆ ในอดีตที่ผ่านมาเสียก่อน

มาร์ตินเดล (Martindale. 1991 : 181) ได้เปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างการจำที่เป็นความหมาย (Semantic Memory) กับการจำเหตุการณ์ (Episodic Memory) ไว้ดังนี้ “การจำความหมายเป็นการจำเรื่องหรือความรู้พื้นฐาน แต่การจำเหตุการณ์จะเกี่ยวข้องกับส่วนที่ขยายหรือสร้างขึ้นจากองค์ความรู้พื้นฐานนั้น การจำความหมายเปรียบเสมือนพจนานุกรมที่บรรจุความหมายของคำทุกคำ แต่การจำเหตุการณ์เปรียบได้กับนวนิยายหรือภาพยนตร์ที่รวมเอาสิ่งก้ำกึ่งของคำทั้งหลายเข้าด้วยกันให้เป็นเรื่องราวอย่างใดอย่างหนึ่ง”

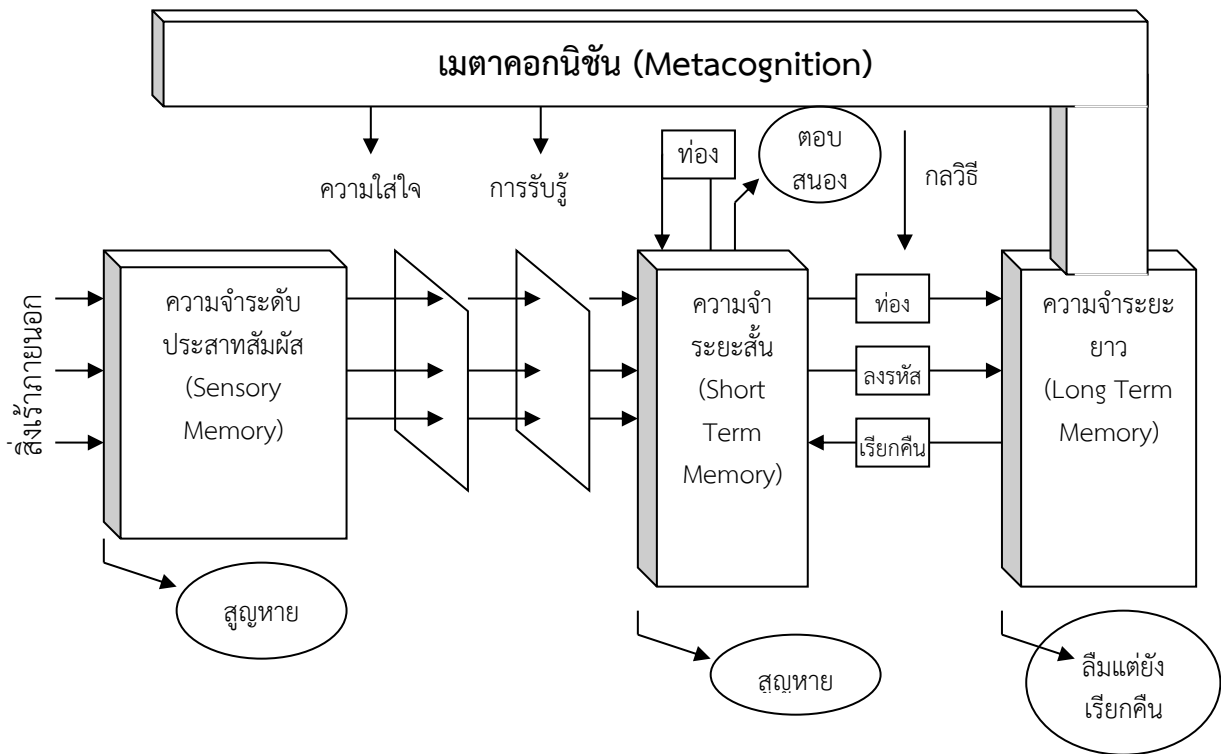
3.3 การจำเนื้อหาสาระที่เป็นวิธีการ (Procedural Memory) เป็นความจำระยะยาวที่บันทึกหรือจดจำกระบวนการ วิธีการ หรือการปฏิบัติ เช่น จำขั้นตอนการทดลอง จำการขับรถยนต์ หรือจำการใช้เครื่องคอมพิวเตอร์ เป็นต้น อย่างไรก็ตาม หลังจากที่เกิดการเรียนรู้และจำได้แล้วความจำชนิดนี้จะคงทนถาวร เนื้อหาสาระที่เป็นวิธีดำเนินการ มักถูกจดจำไว้ในรูปการกระทำที่มีเงื่อนไข (Condition Action Rules) ซึ่งอยู่ในลักษณะ “ถ้า.....แล้ว.....” เช่น “ถ้าครูอยากให้นักเรียนตั้งใจเรียนแล้ว ครูต้องชมเชยนักเรียน” เป็นต้น

ความจำทั้ง 3 ประเภทที่กล่าวมานี้แตกต่างกันที่ระยะเวลาของการรับรู้ แต่ระบบความจำ 2 ประเภทหลังคือ STM และ LTM เป็นความจำหลังการรับรู้ แต่ความจำที่คงทนถาวรมากที่สุดคือระบบความจำแบบ LTM เพราะเป็นการรับรู้ตีความจากประสบการณ์เดิมด้วยความเอาใจใส่ ตั้งใจของบุคคลหรือผู้เรียน ซึ่งควรทำให้เกิดขึ้นเสมอในการเรียนรู้

ในหัวข้อที่ผ่านมา ผู้เรียบเรียงได้นำเสนอแนวคิดและสาระสำคัญของกลุ่มพุทธิปัญญานิยมที่มุ่งความสนใจไปที่กระบวนการทำงานภายในสมอง ในหัวข้อต่อไปจะขออธิบายถึง “ความรู้เกี่ยวกับการรู้คิดของตนเอง (Metacognition)” ซึ่งเป็นหัวข้อที่สำคัญและมักจะถูกกล่าวถึงเมื่อพูดถึงทฤษฎีกลุ่มพุทธิปัญญานิยม โดยเฉพาะทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลข้อมูล

ความรู้เกี่ยวกับการรู้คิดของตนเอง (Metacognition)

นักจิตวิทยาพุทธิปัญญานิยมเชื่อว่าผู้เรียนเป็นผู้ที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ คือเป็นผู้ที่ควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง (Self-Regulation) การที่บุคคลรู้ถึงการคิดของตน และสามารถควบคุมการคิดของตนให้เป็นประโยชน์ในทางที่ต้องการ การรู้ในลักษณะนี้เรียกว่า “Metacognition” หรือ “การควบคุมการรู้คิด” ซึ่งหมายถึงการตระหนักรู้ (Awareness) เกี่ยวกับความรู้และความสามารถของตนเอง และใช้ความเข้าใจในการรู้ดังกล่าวในการจัดการควบคุมกระบวนการคิด การทำงานของตนด้วยกลวิธี (Strategies) ต่าง ๆ อันจะช่วยให้การเรียนรู้และงานที่ทำประสบผลสำเร็จตามที่ต้องการ ในกระบวนการประมวลข้อมูลของสมองนั้น องค์ประกอบสำคัญของการรู้คิดที่ใช้ในการบริหารควบคุมกระบวนการก็คือ แรงจูงใจ ความตั้งใจ และความมุ่งหวังต่าง ๆ รวมทั้งเทคนิคและกลวิธีต่าง ๆ ที่บุคคลใช้ในการบริหารควบคุมตนเอง (ทิสนา แชมมณี. 2544 : 28-29) ดังแสดงในภาพ 4.18



ภาพ 4.18 แสดงเมตาคognition หรือกระบวนการควบคุมการรู้คิดในกรอบทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลผลข้อมูล (ที่มา : Eggen and Kauchak.1997)

จากแผนผังข้างต้นจะเห็นได้ว่ากระบวนการรู้คิดเริ่มตั้งแต่ความใส่ใจ (Attention) ในการรับรู้ ตัวอย่างเช่น หากบุคคลตระหนักรู้ว่าตนจะสามารถเรียนได้ดี หากให้ความสนใจในสิ่งที่ครูสอนนักเรียนคนนั้นก็ จะควบคุมตนเองให้ใส่ใจในสิ่งที่ครูสอน การรู้คิดประการต่อไปคือ การรับรู้ (Perception) หากบุคคลตระหนักรู้ว่าการรับรู้ของตนอาจจะผิดพลาดได้ จึงยังไม่ได้ตัดสินใจจนกว่าจะได้ข้อมูลที่เพียงพอ แสดงให้เห็นว่าการรู้คิดสามารถควบคุมการกระทำได้ การรู้คิดอีกประการหนึ่งได้แก่ กลวิธีต่าง ๆ (Strategies) ตัวอย่างเช่น หากผู้เรียนตระหนักรู้ว่าตนไม่สามารถจดจำสิ่งที่ครูสอนได้ การตระหนักรู้ดังกล่าวจะนำไปสู่การคิดหากกลวิธีต่าง ๆ ที่จะมาช่วยให้ตนจดจำสิ่งที่เรียนได้ดี เช่น การท่องจำ การจดบันทึก และใช้เทคนิคช่วยจำอื่น ๆ เช่น การผูกเรื่องที่เป็นกลอน การจำด้วยย่อ การทำรหัส และการเชื่อมโยงในสิ่งที่สัมพันธ์กัน เป็นต้น

พลาเวล (สจวร์ต ไคว้ตระกูล. 2544 : 227 ; อ้างอิงมาจาก Flavell. 1979) กล่าวว่าความรู้เกี่ยวกับการรู้คิดของตนเองขึ้นอยู่กับปัจจัย 3 ประการคือ (1) ความรู้เกี่ยวกับบุคคล (Person) (2) งาน (Task) และ (3) กลวิธี (Strategy) ดังนี้

1. **ความรู้เกี่ยวกับบุคคล (Person)** หมายถึงความสามารถของผู้เรียนที่จะมีความรู้เกี่ยวกับตนเองในฐานะผู้เรียน เช่น รู้ว่าตนมีความสามารถในการเรียนรู้อยู่ในระดับใด รู้ว่าตนมีรูปแบบในการเรียนรู้เป็นแบบใด เป็นต้น

2. **ความรู้เกี่ยวกับงาน (Task)** หมายถึงความรู้เกี่ยวกับงานที่จะต้องเรียนรู้ รวมทั้งระดับความยากง่ายของงาน ขอบข่ายของงาน ลักษณะของงาน ปัจจัยและเงื่อนไขของงาน เช่น เรื่องที่ผู้เรียนชอบ มักจะอ่านง่ายกว่าเรื่องที่ไม่น่าชอบ หรือข้อมูลที่จัดเป็นหมวดหมู่จะจำง่ายกว่าข้อมูลที่ไม่ได้จัดเป็นหมวดหมู่ เป็นต้น

3. **ความรู้เกี่ยวกับกลวิธี (Strategy)** หมายถึงความรู้เกี่ยวกับกลวิธีที่ใช้ในการเรียนรู้ ตลอดจนประโยชน์ของกลวิธีนั้นที่มีต่องานแต่ละอย่าง เช่น ผู้เรียนรู้ว่าควรใช้กลวิธีใดเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ หรือ

การรู้ว่าควรใช้กลวิธีแต่ละอย่างในสถานการณ์ใด อย่างไร เมื่อไร เช่น เด็กโตสามารถใช้กลวิธีการท่องจำได้ดีกว่า และแสดงถึงการทำงานอย่างมีระบบมากกว่าเด็กเล็ก หรือผู้อ่านที่ชำนาญจะรู้จักปรับกลวิธีการอ่านของตนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งความสามารถในการนำกลวิธีมาใช้ในการเรียนรู้จะพัฒนาขึ้นพร้อมกับอายุของผู้เรียน

ความสัมพันธ์ของปัจจัยทั้ง 3 ประการกับความรู้เกี่ยวกับการรู้คิดของตนเอง (Metacognition) เป็นสิ่งสำคัญยิ่งต่อการเรียนรู้ ยกตัวอย่างเช่น ในการเรียนรู้เกี่ยวกับการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ ผู้เรียนจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับปัจจัยทั้ง 3 ประการ คือผู้เรียนต้องทราบว่าตนมีความสามารถหรือความรู้พื้นฐานมากน้อยอย่างไร ส่วนความรู้เกี่ยวกับงาน ผู้เรียนต้องทราบว่าปัญหาคณิตศาสตร์ที่ต้องแก้มีความยากง่ายมากน้อยแค่ไหน เช่น จำเป็นต้องมีความรู้พื้นฐาน หรือความรู้คณิตศาสตร์ขั้นสูงอะไรบ้าง สำหรับปัจจัยสุดท้ายคือความรู้เกี่ยวกับกลวิธีที่ใช้ในการเรียนรู้ ผู้เรียนควรต้องทราบว่าต้องใช้กลวิธีอะไรบ้าง และมีขั้นตอนอย่างไร เป็นต้น

สรุปได้ว่าในทัศนะของนักจิตวิทยาพุทธิปัญญานิยม ความรู้เกี่ยวกับการรู้คิดและกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองมีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้

การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

ครูผู้สอนสามารถนำความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลข้อมูลไปจัดการเรียนการสอนได้ดังนี้ (พรณิ ช. เจนจิต. 2538 : 370 – 378)

1. ครูควรใช้กลวิธี (Strategies) หลาย ๆ รูปแบบในการเรียนรู้เพื่อดึงดูดความสนใจของผู้เรียน
2. ครูควรสอนให้ผู้เรียนรู้จักวิธีเพิ่มช่วงของความสนใจให้กับตนเอง โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนและปรับปรุงความสามารถในการคงไว้ซึ่งความใส่ใจ
3. กระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจข้อมูลต่าง ๆ ว่ามีความสำคัญ ซึ่งสามารถใช้เชื่อมโยงกับสิ่งที่เรียนรู้มาแล้วได้
4. ครูควรจัดสิ่งที่จะให้เรียนอย่างมีระบบระเบียบ และสำหรับผู้เรียนที่โตแล้วกระตุ้นให้จัดระบบสิ่งที่จะเรียนด้วยตนเอง การจัดระบบระเบียบของสิ่งที่จะให้เรียนเป็นสิ่งสำคัญ เพราะจะช่วยให้ผู้เรียนจำได้นาน และสามารถเชื่อมโยงได้กับข้อมูลที่เกี่ยวข้องกัน
5. ครูพยายามเน้นสิ่งที่เรียนให้มีความหมายมากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ โดยครูช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นความเป็นเหตุเป็นผลที่ซ่อนอยู่เบื้องหลัง และกระตุ้นให้ผู้เรียนมองเห็นความหมายด้วยตนเอง
6. ครูควรสาธิตการใช้กลวิธีในการเรียนรู้ (Learning Strategies) หลาย ๆ รูปแบบ และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกฝน เช่นสอนให้ผู้เรียนรู้จักใช้การท่องจำหลาย ๆ รูปแบบ ตลอดจนการใช้เครื่องช่วยความจำการสอนหลักไวยากรณ์ เช่น
 - 6.1 จำการใช้ไม้ม้วนในภาษาไทยจากคำคล้องจองดังนี้ “ผู้ใหญ่หาผ้าใหม่ ให้สะใภ้ใช้คล้องคอ ใฝ่ใจเอาใส่ห่อ มิหลงใหลใครขอ.....”
 - 6.2 การสอนให้จำคำที่ยาก ๆ เช่น คำว่า Arithmetic โดยใช้ตัวหนังสือตัวแรกของประโยคต่อไป **A Rat in the House May Eat the Ice Creme**
 - 6.3 สอนให้ผู้เรียนตั้งคำถามที่แสดงให้เห็นถึงความเข้าใจ
 - 6.4 สอนให้ผู้เรียนจดโน้ต

7.2.2.3 ทฤษฎีการเรียนรู้พุทธิปัญญานิยม Constructivism

ทฤษฎีการเรียนรู้พุทธิปัญญานิยม Constructivism หรือทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเองมีรากฐานมาจากปรัชญา “Constructivism” ที่เชื่อว่าการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในผู้เรียน โดยผู้เรียนจะต้องเป็นผู้กระทำ (active) และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง นักทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองจึงมีเป้าหมายมุ่งให้ครูผู้สอนจัดสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนเป็นผู้ลงมือปฏิบัติจริง ค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเองจนค้นพบและสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองอย่างมีความหมาย

ทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเองเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ที่มีพื้นฐานทางจิตวิทยา ปรัชญา และมนุษยวิทยาที่หลากหลาย (Driscoll. 1994) โดยเฉพาะอย่างยิ่งมีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม (Cognitive Psychology) ได้แก่ ทฤษฎีพัฒนาการการรู้คิดของ Piaget (1963) ทฤษฎีการค้นพบของ Bruner (1964) ทฤษฎีพัฒนาการการรู้คิดของ Vygotsky (1925) ทฤษฎีการเรียนรู้ที่มีความหมายของ Ausubel (1965) จิตวิทยาเชิงนิเวศของ Gibson (1977) ปรัชญาการศึกษาของ Dewey (1933) และปรัชญาการศึกษาของ Goodman (1984) นักทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองได้ประยุกต์ทฤษฎีทางจิตวิทยา และปรัชญาการศึกษาดังกล่าวข้างต้นในรูปแบบ และมุมมองใหม่ ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ได้แก่ (ซูซีพ อ่อนโคกสูง. 2546 ; สุรางค์ ไคว์ตระกูล. 2544 : 210 - 213)

1. **กลุ่มที่เน้นกระบวนการรู้คิดในตัวบุคคล (Cognitive Constructivism)** เป็นกลุ่มที่เน้นการเรียนรู้ของมนุษย์เป็นรายบุคคล โดยมีความเชื่อว่าบุคคลแต่ละคนมีความรู้ความเข้าใจ เจตคติ แรงจูงใจ และความสนใจอยู่แล้ว เมื่อบุคคลได้รับรู้ หรือมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม หรือปรากฏการณ์ต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน บุคคลก็จะเกิดการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ดังนั้น ครูผู้สอนจึงมีบทบาทเป็นผู้พัฒนาให้ผู้เรียนรู้วิธีการเรียนรู้และวิธีคิดเพื่อสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง กลุ่มนี้มีรากฐานมาจากทฤษฎีของ Piaget ที่อธิบายว่าผู้เรียนเป็นผู้กระทำ (active) และเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ขึ้นในใจของตนเอง ดังนั้น การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจึงมีบทบาทสำคัญในการก่อให้เกิดความไม่สมดุลทางโครงสร้างทางสติปัญญาขึ้น ซึ่งเป็นเหตุให้ผู้เรียนต้องปรับความคิด ความเข้าใจ และความรู้เดิมที่มีอยู่ให้เข้ากับข้อมูลข่าวสารใหม่จนกระทั่งเกิดความสมดุลทางโครงสร้างทางสติปัญญาหรือเกิดความรู้ใหม่ขึ้น (Fowler. 1994 อ้างถึงใน สุรางค์ ไคว์ตระกูล. 2544 : 210)

2. **กลุ่มที่เน้นการสร้างความรู้โดยอาศัยปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Constructivism)** เป็นกลุ่มที่ให้ความสำคัญกับวัฒนธรรมและสังคมมาก กลุ่มนี้มีรากฐานมาจากทฤษฎีพัฒนาการการรู้คิดของ Vygotsky โดยอธิบายว่าบุคคลได้รับอิทธิพลจากสิ่งแวดล้อมมาตั้งแต่แรกเกิด ซึ่งนอกจากสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติแล้ว ก็ยังมีสิ่งแวดล้อมทางสังคม ซึ่งก็คือวัฒนธรรมที่แต่ละสังคมได้สร้างขึ้น ดังนั้น สถาบันทางสังคมเริ่มตั้งแต่ครอบครัว และสถาบันการศึกษาจึงมีอิทธิพลอย่างมากต่อการเรียนรู้ และพัฒนาการการรู้คิดหรือสติปัญญาของบุคคล

(1) คุณลักษณะร่วมของทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง

แม้ว่านักจิตวิทยา Cognitive Constructivism และ Social Constructivism จะมีความคิดเห็นแตกต่างกันในเรื่องการอธิบายว่าผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ได้อย่างไร แต่ทุกคนต่างมีความเห็นร่วมกันในเรื่องคุณลักษณะของ Constructivism ดังนี้ (Santrock. 2008 : 6 -7 ; สุนีย์ เหมะประสิทธิ์. 2537 : 50 -56 , สุรางค์ ไคว์ตระกูล. 2544 : 211 - 212 ; ทิศนา แคมมณี. 2553 : 90 - 93)

1. การเรียนรู้เป็น “active process” ที่เกิดขึ้นเฉพาะตัวบุคคล ผู้เรียนเป็นผู้ลงมือกระทำ ค้นคว้าแสวงหาความรู้ เข้าใจในสิ่งที่เรียนรู้ ควบคุมการเรียนรู้ ค้นพบและสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง

2. กระบวนการสร้างองค์ความรู้ใหม่เกิดขึ้นได้ โดยผู้เรียนใช้ข้อมูลใหม่ และข้อมูลหรือความรู้เดิมจากแหล่งต่าง ๆ เช่น สังคม สิ่งแวดล้อม รวมทั้งประสบการณ์เดิมมาใช้ในการสร้างองค์ความรู้ใหม่

3. การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ ผู้เรียนต้องร่วมกันคิด ปฏิบัติ และสื่อสารซึ่งกันและกัน ดังนั้น ในการสร้างองค์ความรู้ใหม่จำเป็นต้องอาศัยกระบวนการกลุ่ม (group process) หรือการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) กล่าวคือ การเรียนรู้จะเกิดได้สะดวกเมื่อมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

4. การจัดสิ่งแวดล้อม หรือกิจกรรมที่คล้ายคลึงกับชีวิตจริงทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ภายใต้สภาพจริงหรือใกล้เคียง โดยให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ตรงจากการปฏิบัติ (hands-on and minds-on experience) จะช่วยให้ผู้เรียนค้นพบความรู้ที่เกิดจากความเข้าใจอย่างแท้จริงมากกว่าความรู้ที่เกิดจากความจำ

(2) การจัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง

การจัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง คือ การให้ความสำคัญของกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน และสำคัญของความรู้เดิม โดยครูผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเป็นผู้ลงมือปฏิบัติกิจกรรม ค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง ฝึกให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน ฝึกการคิดวิเคราะห์ โดยเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้เดิม จนค้นพบและสร้างองค์ความรู้ใหม่ด้วยตนเองได้ นักจิตวิทยาทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองได้เสนอการจัดการเรียนรู้ที่เน้นบทบาทของผู้เรียน ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2550 : 1 - 4)

1. **ขั้นแนะนำ (orientation):** เป็นขั้นที่ผู้เรียนจะรับรู้จุดมุ่งหมายของบทเรียน และมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ ครูผู้สอนมีบทบาทสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน โดยการตั้งคำถาม หรือให้ผู้เรียนสังเกตสภาพแวดล้อมต่าง ๆ เพื่อกระตุ้นความสนใจของผู้เรียน และผู้สอนควรสนับสนุนให้ผู้เรียนเลือกหัวข้อการเรียนรู้โดยสร้างสถานการณ์ที่เป็นปัญหาที่ก่อให้เกิดความขัดแย้งทางปัญญา

2. **ขั้นทบทวนความรู้เดิม (elicitation of the prior knowledge):** เป็นขั้นที่ผู้เรียนแสดงให้เห็นว่ามีความรู้ ความเข้าใจเดิมเกี่ยวกับความรู้ของเรื่องที่กำลังจะเรียนรู้ว่ามีมากน้อยเพียงใด เพื่อครูผู้สอนจะได้นำไปพิจารณาในการเตรียมเนื้อหาให้เหมาะสมกับความรู้เดิมของผู้เรียน ซึ่งความรู้เดิมเป็นปัจจัยสำคัญของการสร้างองค์ความรู้ใหม่ ในขั้นนี้ผู้สอนสามารถใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลาย เช่น การระดมความคิด การอภิปรายกลุ่ม และสถานการณ์จำลอง เป็นต้น

3. **ขั้นปรับเปลี่ยนความคิด (turning restructuring of ideas):** ขั้นตอนนี้มีความสำคัญในการจัดการเรียนรู้แบบการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ประกอบด้วยขั้นตอนย่อย ๆ ดังนี้

3.1 **การสร้างความกระจ่าง และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (clarification and exchange of ideas):** ในขั้นนี้ ครูผู้สอนกระตุ้นให้ผู้เรียนใช้ทักษะการคิด การอภิปราย การวิเคราะห์ ตลอดจนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง และระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน เพื่อให้เกิดความเข้าใจในเนื้อหาที่เรียนอย่างชัดเจน โดยผู้เรียนจะดำเนินกิจกรรมเพื่อสืบค้นข้อมูลจากแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ กิจกรรมที่ผู้สอนสามารถนำมาใช้ในขั้นนี้ เช่น การสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ การทดลอง และการค้นคว้าจากแหล่งต่าง ๆ เป็นต้น

3.2 **การสร้างความคิดใหม่ (constructivism of new ideas) :** เป็นขั้นที่ผู้เรียนนำผลจากการลงมือปฏิบัติจริง การสาธิต การอภิปราย และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน มากำหนดความคิดใหม่หรือความรู้ใหม่ขึ้น ในขั้นนี้ครูผู้สอนจึงมีบทบาทเป็นผู้ส่งเสริมและสนับสนุนการเรียนรู้ กิจกรรมที่สามารถนำมาใช้ในขั้นนี้ เช่น การเขียนโครงการ/โครงงาน การบรรยาย การเขียนรายงาน และการทำแผนผังความคิด เป็นต้น

3.3 **การประเมินความคิดใหม่ (evaluation of the new ideas) :** ในขั้นนี้ ผู้เรียนจะทำการออกแบบการตรวจสอบความรู้ หรือความคิดใหม่ที่ผู้เรียนสร้างขึ้น กิจกรรมสำคัญในขั้นนี้ เช่น การอภิปราย การทดสอบผลงาน และการทดสอบความรู้ เป็นต้น

4. **ชั้นนำความคิดไปใช้ (application of ideas)** : เป็นขั้นที่ผู้เรียนมีโอกาสใช้แนวคิดหรือความรู้ความเข้าใจมาพัฒนา ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย และสามารถนำความรู้ที่สร้างขึ้นไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง หรือสถานการณ์ใหม่ได้ กิจกรรมสำคัญที่สามารถนำมาใช้ในขั้นนี้ เช่น การนำเสนอโครงการ/โครงการ การบรรยายสรุปแนวคิดใหม่ การจัดนิทรรศการ การสาธิตผลงานของกลุ่ม และการสรุปแผนผังความคิดเกี่ยวกับความรู้ใหม่ เป็นต้น

5. **ขั้นสะท้อนความคิด/ขั้นทบทวน (review)**: เป็นขั้นตอนสุดท้ายที่ผู้เรียนจะได้ทบทวน และพัฒนาความคิด ความเข้าใจของเนื้อหาที่เรียนรู้อย่างรอบคอบและต่อเนื่อง โดยการเปรียบเทียบระหว่างความคิด หรือความรู้ใหม่กับความรู้เดิมว่ามีความเหมือน แตกต่าง หรือมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันอย่างไรบ้าง กิจกรรมสำคัญที่ใช้ในขั้นนี้ เช่น การประเมินผลงาน การเสนอแนะความคิดเห็น และการวางแผนเพื่อพัฒนาอย่างต่อเนื่อง เป็นต้น

(3) การนำทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้

การนำทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองไปใช้ จะต้องคำนึงถึงเครื่องมืออุปกรณ์การสอนด้วย เพราะทฤษฎีนี้เหมาะสำหรับเครื่องมืออุปกรณ์ที่ผู้เรียนสามารถนำมาใช้เป็นเครื่องมือค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง เช่น คอมพิวเตอร์ สื่อเทคโนโลยีต่าง ๆ เป็นต้น และการสอนในลักษณะนี้จะต้องมีความยืดหยุ่น และอิสระ โดยยึดหลักว่าไม่มีวิธีการสอนใดที่ดีที่สุด ดังนั้น ครูผู้สอนสามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้ดังนี้ (Santrock. 2008 : 6 - 7 ; ทิศนา ขัมมณี. 2553 : 94 ; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. 2550 : 9)

1. ตามทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ผลของการเรียนรู่มุ่งเน้นไปที่กระบวนการสร้างความรู้ และการตระหนักรู้ในกระบวนการนั้น และเป้าหมายการเรียนรู้จะต้องมาจากการปฏิบัติงานจริงของผู้เรียน ดังนั้น ครูผู้สอนควรจะต้องเป็นแบบอย่างและฝึกฝนกระบวนการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเห็น และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนการค้นคว้าแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำจริง และสร้างสรรค์องค์ความรู้ด้วยตนเอง

2. ผู้เรียนต้องเป็นผู้ปฏิบัติกิจกรรม เพื่อสร้างความเข้าใจด้วยตนเองจนค้นพบหรือสร้างความรู้ด้วยตนเอง โดยครูผู้สอนต้องออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้ใช้ประสาทสัมผัสทั้งห้าอย่างผสมผสานตลอดจนมีการใช้สื่ออุปกรณ์การเรียนที่หลากหลาย เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการลงมือปฏิบัติ

3. ครูผู้สอนควรจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยการเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับประสบการณ์ ภูมิหลัง และความรู้เดิมของผู้เรียน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจ และเรียนรู้ได้เร็วและง่ายขึ้น การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ลักษณะนี้คล้ายคลึงกับการเรียนรู้อย่างมีความหมายของ Ausubel คือ ให้เรียนรู้จากสิ่งที่มีประสบการณ์มาก่อนไปสู่สิ่งที่เป็นเรื่องใหม่

4. ในการจัดการเรียนรู้ ครูผู้สอนควรจัดบรรยากาศทางสังคม-จริยธรรม (sociomoral) ให้เกิดขึ้น โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนรู้ในบรรยากาศที่เอื้อต่อการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การร่วมมือ และการแลกเปลี่ยนความรู้ ความคิด และประสบการณ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้สอน และบุคคลอื่นในสังคม ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะช่วยให้การเรียนรู้ของผู้เรียนกว้างขึ้น ซับซ้อนขึ้น และหลากหลายมากขึ้น

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มพุทธิปัญญานิยม (Cognitive Theories) เป็นทฤษฎีที่เน้นถึงองค์ประกอบด้านการสร้างความคิด มุ่งอธิบายการเรียนรู้ว่าเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นในสมอง ซึ่งเป็นพฤติกรรมภายในที่ค่อนข้างเข้าใจยาก อย่างไรก็ตาม ความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับทฤษฎีนี้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน ตลอดจนในชีวิตประจำวันได้เป็นอย่างดี

7.2.3 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory)



ภาพ 4.19 อัลเบิร์ต แบนดูรา เจ้าของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา
(ที่มา : Pervin. 1984)

อัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura. 1963) นักจิตวิทยาชาวอเมริกันและศาสตราจารย์ทางสังคมศาสตร์แห่งมหาวิทยาลัยสแตนฟอร์ด สหรัฐอเมริกา เขาสนใจและศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมของมนุษย์ตามแนวคิดทฤษฎีของสกินเนอร์ โดยเฉพาะเรื่องของการทำแบบ (Modeling) ในปี ค. ศ. 1974 เขาได้รับเลือกเป็นประธานสมาคมจิตวิทยาแห่งอเมริกา แบนดูราเป็นนักจิตวิทยาคนสำคัญในกลุ่มทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาซึ่งอธิบายถึงการเรียนรู้ว่าบุคคลสามารถเรียนรู้การแสดงพฤติกรรมใหม่ ๆ มากมาย โดยการสังเกตจากพฤติกรรมหรือการกระทำของบุคคลอื่นที่ตนได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์ด้วย เช่น พ่อแม่ ญาติพี่น้อง เพื่อน ครู หรือบุคคลทั่วไปในสังคม จากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่นจะทำให้ผู้สังเกตสามารถเรียนรู้ได้ว่าพฤติกรรมใดที่ตนควรนำไปเป็นแบบอย่างในการปฏิบัติ และพฤติกรรมใดควรละเว้น แบนดูราเรียกทฤษฎีการเรียนรู้ของเขาว่าทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) ต่อมาแบนดูราได้ขยายแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมให้กว้างขวางขึ้นกว่าเดิม และเปลี่ยนชื่อเป็นทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory) แทน

1) ข้อตกลงพื้นฐานของการเรียนรู้ตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา

นักจิตวิทยาทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาได้กำหนดข้อตกลงเกี่ยวกับการเรียนรู้ไว้ดังนี้ (Ormrod. 1995 : 271-273)

1. บุคคลสามารถเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่นหรือเรียนรู้จากตัวแบบ (Modeling) โดยไม่จำเป็นต้องลงมือกระทำหรือทำการทดลองด้วยตนเองเสมอไป เช่น บุคคลสามารถเรียนรู้การไหว้ การพูดภาษาอังกฤษ ตลอดจนมารยาททางสังคมโดยการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่นได้

2. การเรียนรู้เป็นกระบวนการภายในตัวบุคคล อาจทำให้บุคคลเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือไม่ก็ได้ นั่นคือทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาแยกการเรียนรู้กับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมออกจากกัน กล่าวคือหลังจากเรียนรู้แล้วบุคคลอาจมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในทันที เพราะบุคคลมีโอกาสด้านการแสดงพฤติกรรมที่ได้เรียนรู้นั้น แต่ในบางครั้งอาจต้องใช้เวลาระยะหนึ่งจึงจะมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม หรือบางทีพฤติกรรมของบุคคลอาจไม่มีการเปลี่ยนแปลงเลยก็ได้

3. กระบวนการคิดมีบทบาทสำคัญในการกำหนดว่าคุณจะได้มีการเรียนรู้เกิดขึ้นแล้ว เพราะสิ่งที่บุคคลคิด วิธีคิด และการแปลความหมายของสภาพแวดล้อมที่บุคคลเผชิญล้วนเป็นการสะท้อนให้ทราบถึงกระบวนการภายในหรือกระบวนการคิดที่ไม้อาจสังเกตได้โดยตรง

4. บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อมุ่งไปสู่เป้าหมายที่ตนเป็นผู้กำหนดขึ้น ผู้เรียนแต่ละคนย่อมมีเป้าหมายที่แตกต่างกัน เช่น ผู้เรียนบางคนตั้งเป้าหมายว่าตนจะต้องประสบความสำเร็จในการเรียนในระดับที่เยี่ยม ในขณะที่บางคนมีเป้าหมายว่าขอแค่เรียนให้ผ่านก็พอ เป็นต้น

5. บุคคลจะเป็นผู้กำกับพฤติกรรมของตนเอง (Self-Regulation) เมื่อบุคคลเป็นผู้กำหนดเป้าหมายในเรื่องต่าง ๆ ขึ้น บุคคลจะต้องกำกับการเรียนรู้ การกระทำหรือพฤติกรรมของตนเองด้วย เช่น ถ้าเรากำหนดเป้าหมายว่าจะต้องเขียนตัวอักษรภาษาอังกฤษให้เหมือนกับแบบในหนังสือ เราก็ต้องฝึกคัดตัวอักษรเหล่านี้หลาย ๆ ครั้ง เพื่อให้ได้ตามที่เรที่ตั้งเป้าหมายไว้

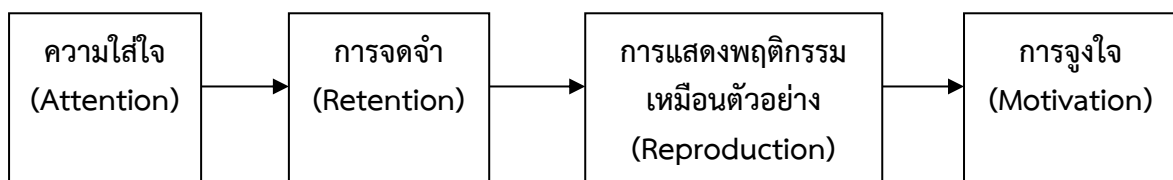
6. การเสริมแรงและการลงโทษมีผลต่อพฤติกรรมและการเรียนรู้ของบุคคลโดยทางอ้อมมากกว่าทางตรง กล่าวคือถ้าบุคคลได้สังเกตเห็นบุคคลอื่นได้รับการเสริมแรงหรือถูกลงโทษจากการแสดงพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งแล้ว บุคคลก็จะสามารถนำสิ่งที่ได้จากการสังเกตมากำหนดความคาดหวังให้กับตนเองในอนาคตได้ว่า ถ้าตนต้องทำอย่างนั้นผลที่จะตามมาจากการกระทำคืออะไร ซึ่งความคาดหวังนี้จะมีผลต่อการเลือกแสดงพฤติกรรมของบุคคลในอนาคตเป็นอย่างมาก

2) การเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบ (Observational Learning หรือ Modeling)

แบนดูรากล่าวว่าคุณคนมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ตนเองเสมอ และการเรียนรู้เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับสิ่งแวดล้อม ซึ่งทั้งผู้เรียนและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลซึ่งกันและกัน พฤติกรรมของบุคคลส่วนใหญ่จะเป็นการเรียนรู้โดยการสังเกต (Observational Learning) หรือการเลียนแบบจากตัวแบบ (Modeling) ตัวแบบที่บุคคลใช้สังเกตเพื่อการเรียนรู้ อาจเป็นตัวแบบที่มีชีวิต (Live Models) ซึ่งผู้เรียนสามารถสังเกตพฤติกรรมได้โดยตรง เช่น สังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมของครู เพื่อน และบุคคลในสังคม เป็นต้น หรือตัวแบบสัญลักษณ์ (Symbolic Models) เช่น ตัวแบบที่ปรากฏให้เห็นในภาพยนตร์ โทรทัศน์ และหนังสือต่าง ๆ เป็นต้น

3) กระบวนการเรียนรู้โดยการสังเกต

แบนดูรา (Bandura.1986 : 51 - 68) ได้อธิบายกระบวนการสำคัญในการเรียนรู้โดยการสังเกตจากตัวแบบว่ามี 4 กระบวนการคือ (1) กระบวนการใส่ใจ (2) กระบวนการจดจำ (3) กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวอย่าง (4) กระบวนการจูงใจ ดังแสดงในแผนผังในภาพ 4.20 ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้



ภาพ 4.20 แสดงกระบวนการในการเรียนรู้โดยการสังเกต

3.1) กระบวนการใส่ใจ (Attentional Process): การใส่ใจของผู้เรียนเป็นสิ่งสำคัญ บุคคลจะไม่สามารถเลียนแบบจากการสังเกตได้ถ้าขาดความใส่ใจที่เกี่ยวข้องกับลักษณะของตัวแบบและกิจกรรมของตัว

แบบ เพราะจะทำให้ไม่มีแบบแผนในการเลียนแบบตัวแบบได้ ดังนั้นการเรียนรู้แบบนี้ การใส่ใจจึงเป็นสิ่งแรกที่ผู้เรียนจะต้องมี มิฉะนั้นแล้วการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือเลียนแบบก็จะไม่เกิดขึ้น นอกจากนี้แบนดูรายังกล่าวว่าคุณสมบัติของตัวแบบมีอิทธิพลต่อการใส่ใจของผู้เรียน ผู้เรียนมักสนใจตัวแบบที่มีชื่อเสียง น่าเชื่อถือ น่าศรัทธา อยู่ในวัยเดียวกันกับผู้เรียน และพฤติกรรมของตัวแบบอยู่ในความสนใจของผู้สังเกต และเป็นพฤติกรรมที่มีคุณค่าหรือมีประโยชน์ต่อผู้สังเกตทั้งในปัจจุบันและในอนาคต

3.2) กระบวนการจดจำ (Retention Process): การที่ผู้เรียนหรือผู้สังเกตสามารถที่จะเลียนแบบหรือแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบได้ ก็เป็นเพราะผู้เรียนบันทึกสิ่งที่ตนสังเกตจากตัวแบบไว้ในความจำระยะยาว แบนดูรายพบว่าผู้สังเกตที่สามารถอธิบายพฤติกรรมหรือการกระทำของตัวแบบด้วยคำพูดหรือสามารถมีภาพสิ่งที่ตนสังเกตไว้ในใจ จะเป็นผู้ที่สามารถจดจำสิ่งที่เรียนรู้โดยการสังเกตได้ดีกว่าผู้ที่เพียงแต่ดูเฉย ๆ หรือทำงานอื่นในขณะที่สังเกตตัวแบบไปด้วย สรุปแล้วผู้สังเกตหรือผู้เรียนที่สามารถระลึกถึงสิ่งที่สังเกตได้ในรูปรหัสภาพในจินตนาการ (Imaginal Code) และในรูปรหัสภาษา (Verbal Code) จะเป็นผู้ที่สามารถแสดงพฤติกรรมเลียนแบบจากตัวแบบได้แม้ว่าเวลาจะผ่านไปนาน ๆ

3.3) กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนกับตัวแบบ (Reproduction Process): กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนแปรรหัสภาพในจินตนาการ (Imaginal Code) หรือรหัสภาษา (Verbal Code) ที่ได้บันทึกไว้ในสมองส่วนความจำระยะยาวมาเป็นพฤติกรรม โดยผู้สังเกตแสดงการกระทำให้เหมือนกับพฤติกรรมของตัวแบบที่จดจำไว้ ผู้สังเกตอาจกระทำได้ใกล้เคียงกับตัวแบบ เหมือนกับตัวแบบ หรือทำได้ดีกว่าตัวแบบก็ได้ ซึ่งต้องอาศัยกระบวนการทางความคิดในการเปรียบเทียบการกระทำของตนเองกับตัวแบบที่เคยสังเกตมา สิ่งที่เป็นในกระบวนการขั้นนี้คือเมื่อผู้สังเกตแสดงพฤติกรรมไปแล้ว ต้องได้รับข้อมูลย้อนกลับในการกระทำของตน แบนดูรายได้ให้คำแนะนำแก่ผู้ที่มีหน้าที่เป็นตัวแบบ เช่น พ่อแม่ หรือครูว่าควรให้ข้อมูลย้อนกลับที่ตรวจสอบแก้ไขได้ (Correcting Feedback) เพราะข้อมูลนี้จะช่วยให้ผู้เรียนหรือผู้สังเกตมีโอกาสทบทวนว่าการแสดงพฤติกรรมของตัวแบบมีอะไรบ้าง และพยายามแก้ไขให้ถูกต้อง

3.4) กระบวนการจูงใจ (Motivational Process): เมื่อบุคคลเกิดการเรียนรู้จากการสังเกตแล้ว บุคคลจะแสดงพฤติกรรมออกมาหรือไม่ ขึ้นอยู่กับการจูงใจ กล่าวคือเมื่อผู้สังเกตคาดหวังว่าการเลียนแบบจะนำประโยชน์มาให้ เช่น การได้รับแรงเสริม หรือรางวัล หรือสิ่งที่มีคุณค่าที่สังคมยอมรับเหมือนกับตัวแบบได้รับ ภายหลังจากแสดงพฤติกรรมหนึ่งแล้ว ก็ย่อมจูงใจให้ผู้สังเกตมีความสนใจ จดจำ และพยายามแสดงพฤติกรรมให้เหมือนกับตัวแบบให้มากขึ้น ส่วนการถูกลงโทษ ความเบื่อหน่าย หรือความไม่พึงพอใจที่ตัวแบบได้รับ ภายหลังจากแสดงพฤติกรรมใด ผู้สังเกตก็จะพยายามหลีกเลี่ยง หรือหลีกเลี่ยงการแสดงพฤติกรรมนั้น

การควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง (Self-Regulation)

ดังได้กล่าวมาแล้วในหัวข้อทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลผลข้อมูลที่ว่า “นักจิตวิทยา กลุ่มพุทธิปัญญานิยมเชื่อว่าผู้เรียนเป็นผู้ที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ คือเป็นผู้ที่ควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง (Self-Regulation)” และนักจิตวิทยาการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาก็ให้ความสำคัญกับ “Self-Regulation” เช่นเดียวกัน ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาอธิบายว่าบุคคลจะเรียนรู้พฤติกรรมต่าง ๆ โดยการสังเกตและเลียนแบบจากตัวแบบ และการเรียนรู้จากการสังเกตจะมีประสิทธิภาพหรือเป็นที่ยอมรับหรือไม่ก็ขึ้นอยู่กับแรงเสริมและการลงโทษ อย่างไรก็ตามเมื่อเวลาผ่านไป และบุคคลเจริญเติบโตขึ้น บุคคลจะเรียนรู้เองว่ามาตรฐานของงานที่สมควรมีเท่าไร และควรจะจัดการกับตัวเองอย่างไรในการเรียนรู้และกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ยกตัวอย่างเช่น ห้องนอนเด็กชายดิวมักจะรกรุงรัง ไม่เป็นระเบียบ แม่ต้องดุให้ทำความสะอาด ห้องนอนอยู่เสมอ แต่พอเด็กชายดิวโตขึ้น ดิวก็จะดูแลห้องนอนให้สะอาดเรียบร้อยได้ โดยแม่ไม่ต้องมาเตือน

เหมือนเมื่อก่อน หรืออย่างเช่น เมื่อนักเรียนโตขึ้น นักเรียนสามารถเตือนตนเองให้ดูหนังสือสอบเองได้ โดยครู หรือผู้ปกครองไม่ต้องคอยบอกเหมือนแต่ก่อน และถ้านักเรียนสอบได้นักเรียนก็มีความรู้สึกภูมิใจกับผลสำเร็จที่ได้รับ แต่ในทางตรงกันข้ามนักเรียนก็จะรู้สึกผิดถ้าหากนักเรียนทำข้อสอบไม่ได้

จากที่กล่าวมาข้างต้น “การควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง (Self – Regulation)” หมายถึงการที่บุคคลสามารถริเริ่ม ดูแล ควบคุม และจัดการเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนรู้และการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเองได้ ซึ่งบุคคลจะต้องรู้ว่าจะทำงานนั้นอย่างไร (how to do) และเมื่อไร (when to do) ซึ่งรวมถึงการพิจารณาว่ามีความเข้าใจในสิ่งนั้นอย่างไร โดยพิจารณาในสิ่งต่าง ๆ เช่น การประเมินความพยายามในการทำงาน การวางแผนและขั้นตอนในการทำงาน ตลอดจนการตัดสินใจในการใช้เวลาในการทำงานนั้น ๆ เป็นต้น

ขั้นตอนของการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง

การควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ ๆ 4 ขั้นตอนตามลำดับดังนี้

1. การกำหนดมาตรฐานและจุดมุ่งหมาย (Setting Standards and Goals) เป็นขั้นตอนแรกและถือว่ามีผลสำคัญมาก การควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองที่มีประสิทธิภาพ ผู้เรียนจะต้องกำหนดจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน เฉพาะเจาะจง สามารถวิพากษ์วิจารณ์ได้ และจุดมุ่งหมายที่วางไว้จะต้องใกล้เคียงกับความสามารถของผู้เรียนที่จะทำสำเร็จได้ มิฉะนั้นผู้เรียนก็จะประสบความล้มเหลว เพราะตั้งจุดมุ่งหมายที่ยากเกินความสามารถที่มี และจุดมุ่งหมายที่ดีจะต้องไม่ยาวนานเกินไป แต่ควรจะเป็นจุดมุ่งหมายที่สามารถเห็นผลได้ในระยะอันใกล้ เช่น นักเรียนกำหนดจุดมุ่งหมายว่าจะตั้งใจเรียนและจะต้องสอบผ่านวิชาภาษาอังกฤษในเทอมนี้ให้ได้ เป็นต้น

2. การสังเกตตนเอง (Self-Observation) เป็นขั้นตอนที่สองในการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง หลังจากที่ผู้เรียนได้กำหนดจุดมุ่งหมายในการเรียนแล้ว ผู้เรียนจะต้องสังเกตตนเองอยู่เสมอว่า ในช่วงเวลาเรียนภาษาอังกฤษผู้เรียนตั้งใจเรียนในขณะที่ครูสอนหรือไม่ ได้ทำการบ้านส่งครู และได้ทบทวนบทเรียนอย่างเพียงพอหรือยัง ผู้เรียนจะต้องรู้ว่าส่วนไหนที่ปฏิบัติดีอยู่แล้ว และส่วนไหนจะต้องปรับปรุงแก้ไข

3. การประเมินตนเอง (Self-Judgment) เป็นขั้นตอนที่สามของการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง โดยทั่วไปพฤติกรรมหรือการกระทำต่าง ๆ ของบุคคลจะถูกประเมินจาก ครู ญาติพี่น้อง เพื่อน และบุคคลอื่นในสังคม แต่ในการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง ตัวผู้เรียนเองจะต้องเป็นผู้ประเมินความก้าวหน้าในการเรียนหรือการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ว่าไปสู่จุดมุ่งหมายที่วางไว้หรือไม่ ดังตัวอย่างข้างต้น เมื่อผู้เรียนสังเกตพบว่ายังทำแบบฝึกหัดภาษาอังกฤษไม่ถูกต้อง ผู้เรียนก็ต้องแก้ไขตรงจุดนี้ โดยการไปหาเพื่อนหรือถามครูเพื่ออธิบายให้เข้าใจ

4. การตอบสนองต่อตนเอง (Self-Reaction) เป็นขั้นตอนสุดท้ายของการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง หลังจากผู้เรียนผ่านขั้นตอนทั้งสามข้างต้นแล้ว ผู้เรียนก็จะทราบว่าจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ประสบความสำเร็จหรือไม่ กล่าวคือถ้าผู้เรียนสามารถสอบผ่านวิชาภาษาอังกฤษ ผู้เรียนก็อาจจะให้รางวัลตัวเองโดยการไปเที่ยวต่างจังหวัด หรือซื้อเสื้อผ้าที่ชอบ นอกจากนี้ความรู้สึกดีใจ ภูมิใจที่สามารถทำงานได้ประสบความสำเร็จก็ถือเป็นรางวัลได้เหมือนกัน ในทางตรงกันข้ามถ้าสอบไม่ผ่าน ผู้เรียนก็อาจจะลงโทษตัวเองโดยการงดดูหนัง งดไปเที่ยวนอกบ้าน และบางคนที่อาจจะกล่าวโทษ ต่ำหนิตนเอง และรู้สึกผิดที่ไม่สามารถสอบผ่านได้ หากผู้เรียนสามารถทำตามขั้นตอนทั้ง 4 นี้ได้ ผู้เรียนก็จะมีความสามารถในการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองและจัดการตนเองได้ในที่สุด

แนวทางในการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองที่มีประสิทธิภาพ

ในการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ ครูควรบอกผู้เรียนว่าอย่าไปยึดติด หรือให้บุคคลอื่นมาอิทธิพลต่อเรามากจนเกินไป ทางที่ดีที่สุดผู้เรียนควรจะต้องเป็นผู้ริเริ่มและจัดการเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยตัวของผู้เรียนเอง ซึ่งครูผู้สอนสามารถช่วยให้ผู้เรียนมีความสามารถในการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองได้ดังนี้

1. อธิบายให้ผู้เรียนมองเห็นประโยชน์และคุณค่าของโปรแกรมการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง
2. อธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจขั้นตอนของการควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองให้ชัดเจนและถูกต้อง
3. ครูควรช่วยให้ผู้เรียนตระหนักรู้ถึงความสามารถที่แท้จริง อันจะทำให้ผู้เรียนสามารถกำหนดจุดมุ่งหมายได้สอดคล้องกับความสามารถที่มี
4. ครูควรช่วยให้ผู้เรียนกำหนดจุดมุ่งหมายให้ชัดเจน เฉพาะเจาะจง และจุดมุ่งหมายนั้นจะต้องมีโอกาสที่จะประสบความสำเร็จได้
5. ครูช่วยให้ผู้เรียนเตรียมแบบฟอร์มในการบันทึกการสังเกตและการประเมินให้ถูกต้อง
6. ครูให้การเสริมแรงเมื่อผู้เรียนมีความก้าวหน้าและประสบความสำเร็จตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ และให้ความช่วยเหลือ แนะนำ หรือให้กำลังใจเมื่อผู้เรียนประสบปัญหาและอุปสรรค

4) การนำทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

ในห้องเรียนครูเป็นตัวแทนที่มีอิทธิพลต่อนักเรียน และนักเรียนบางคนก็เป็นตัวแทนที่มีอิทธิพลมากเช่นกัน ฉะนั้นความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบ จึงมีความสำคัญมากสำหรับครู เพราะนอกจากครูจะใช้เป็นประโยชน์ในการสอน โดยครูเองเป็นตัวแทนแล้ว ครูอาจจะใช้ความรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการสังเกตช่วยนักเรียนให้เป็นทั้งตัวแทนและผู้เรียนที่มีคุณค่า โดยสามารถทำได้ดังนี้

1. ในการเรียนรู้โดยการสังเกตจากตัวแบบ ครูควรกำหนดวัตถุประสงค์ที่จะให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมหรือเขียนวัตถุประสงค์เป็นเชิงพฤติกรรมที่ชัดเจน
2. ครูสามารถปลูกฝังพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนได้ โดยครูแสดงพฤติกรรมที่ต้องการให้ผู้เรียนเห็นอย่างชัดเจน เพื่อผู้เรียนจะได้เลียนแบบ เช่น การตรงต่อเวลา โดยครูต้องมาสอนตรงเวลาทุกครั้ง เป็นต้น
3. ในการเรียนรู้ด้วยการสังเกตจากตัวแบบ ครูต้องให้คำอธิบายควบคู่ไปกับการให้ผู้เรียนสังเกตตัวอย่างจากตัวแบบอย่างชัดเจน
4. ในการเลียนแบบ ครูควรชี้แนะขั้นตอนของการเรียนรู้โดยการสังเกตแก่ผู้เรียน เช่น แนะนำให้สนใจสิ่งเร้าที่ควรสนใจหรือเลือกใส่ใจ
5. จัดเวลาให้ผู้เรียนมีโอกาสที่จะแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบ เพื่อจะได้คิดว่าผู้เรียนสามารถที่จะกระทำโดยการเลียนแบบหรือไม่ ถ้าผู้เรียนทำได้ไม่ถูกต้องอาจจะต้องแก้ไขวิธีสอน หรืออาจจะแก้ที่ตัวผู้เรียน
6. ให้แรงเสริมแก่ผู้เรียนที่สามารถเลียนแบบได้อย่างถูกต้อง เพื่อจะทำให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจที่จะเรียนรู้ และเป็นตัวอย่างแก่นักเรียนคนอื่น

4.2.4 ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม (Humanism Theories)

นักจิตวิทยาในกลุ่มมนุษยนิยมมองว่ามนุษย์มีคุณค่า มีความดีงาม มีความสามารถ มีความต้องการ และมีแรงจูงใจที่จะพัฒนาตนเองไปสู่ความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ ให้ความสำคัญแก่ผู้เรียนในฐานะเป็นปัจเจกบุคคล และควรได้รับการพัฒนาอย่างเต็มที่ตามศักยภาพของแต่ละบุคคล เพื่อเป็นบุคคลที่สมบูรณ์ทั้งด้านสติปัญญา ความคิด ความรู้สึกและอารมณ์ นักจิตวิทยาในกลุ่มนี้มีความเชื่อว่ามนุษย์ต้องการบรรลุเป้าหมาย

ชีวิตที่สำคัญ คือ การรู้จักตนเองอย่างแท้จริง บุคคลมีความสามารถพัฒนาตนเองเพื่อการเติมเต็มตน และการนำความเข้าใจตนเอง เพื่อเป็นทางเลือกที่สามารถจะสร้างสรรค์และเติมเต็มให้ชีวิตที่สมบูรณ์ นักจิตวิทยา กลุ่มมนุษยนิยมที่มีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงด้านการศึกษา โดยเน้นการศึกษาแบบมนุษยนิยม คือ อับราฮัม มาสโลว์ (Abraham Maslow) คาร์ล โรเจอร์ส (Carl Rogers) และอาเธอร์ โคมส์ (Arthur Combs) ซึ่งแต่ละท่านได้อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีไว้แตกต่างกันดังนี้ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2553 : 357 – 365)

4.2.4.1 ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์



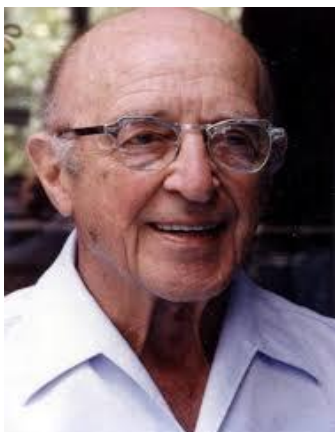
Abraham Maslow

ภาพ 4.21 อับราฮัม มาสโลว์

(ที่มา: <https://www.google.co.th/search?tbm=isch&tbs=rimg>)

ในทัศนะของมาสโลว์ ความต้องการของบุคคลจะเรียงเป็นลำดับขั้นตามความสำคัญ เมื่อความต้องการขั้นพื้นฐานได้รับการตอบสนองแล้ว บุคคลจะให้ความสนใจและมีความต้องการในระดับสูงขึ้นไปเรื่อย ๆ มาสโลว์อธิบายว่าบุคคลมีความต้องการอยู่ 2 ชุด ได้แก่ (1) ความต้องการขั้นพื้นฐาน (Basic Needs) ประกอบด้วย ความต้องการทางสรีรวิทยา (Physiological Needs) ความต้องการความมั่นคง ปลอดภัย หรือสวัสดิภาพ (Safety Needs) ความต้องการความรักและเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Love and Belongingness Needs) ความต้องการชื่อเสียง เกียรติยศ และการยกย่อง (Esteem Needs) ซึ่งอยู่ในขั้นที่ 1 – ขั้นที่ 4 และ (2) ความต้องการที่จะเติบโต (Growth หรือ Meta Needs) คือ ความต้องการที่จะรู้จักตนเองและพัฒนาตนเองตามศักยภาพอย่างแท้จริง (Self Actualization Need) อยู่ในขั้นที่ 5 ของมาสโลว์ สาระสำคัญของทฤษฎีนี้ได้กล่าวไว้อย่างละเอียดแล้วในบทที่ 6 หัวข้อบุคลิกภาพ ในที่นี้ จึงขออธิบายเฉพาะประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน กล่าวคือ ครูต้องดูแลผู้เรียนให้ได้รับประทานอาหารให้อิ่มก่อน ถ้าหากผู้เรียนหิวข้าว หรือไม่มีอาหารรับประทาน เด็กก็จะไม่สนใจเรียน การเรียนรู้ก็ยากที่จะเกิด หรือถ้าห้องเรียนมีบรรยากาศที่ตึงเครียด ไม่อบอุ่น ครูดูเกินไป ห้องเรียนไม่แข็งแรง ไม่ปลอดภัย หรือผู้เรียนทะเลาะกัน ไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกันได้ ผู้เรียนก็จะไม่มีความสุขในการเรียนรู้

4.2.4.2 ทฤษฎีของโรเจอร์ส



ภาพ 4.22 คาร์ล โรเจอร์ส (1902 – 1987)

(ที่มา: <https://www.google.co.th/search?q=Carl+Rogers>)

คาร์ล โรเจอร์ส (1902 – 1987) เป็นนักจิตวิทยาในกลุ่มมนุษยนิยมและเป็นบิดาของการแนะแนวแบบ Non – Directive ที่ให้ความสำคัญแก่ผู้เรียน โดยมองว่าบุคคลมีแนวโน้มที่จะพัฒนาตนเองในทุก ๆ ด้าน เพื่อจะรักษาไว้ซึ่งความเป็นตัวของตัวเอง และพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น ในแง่มุมมองที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ โรเจอร์สได้เสนอหลักการของการเรียนรู้ไว้ดังนี้

1. โดยธรรมชาติแล้ว บุคคลทุกคนมีศักยภาพในการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ
 2. การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนตระหนักว่าสิ่งที่เรียนมีความหมาย และมีความสัมพันธ์ต่อความมุ่งหมายในชีวิตของผู้เรียน
 3. ผู้เรียนจะต่อต้านการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกไม่ปลอดภัย ไม่อบอุ่นหรือกระทบกระเทือน
 4. การเรียนรู้ที่สำคัญมักเกิดจากการที่ผู้เรียนได้ลงมือกระทำด้วยตนเอง
 5. ถ้าผู้เรียนมีส่วนร่วมหรือมีความรับผิดชอบในกระบวนการเรียนรู้ ก็จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ดีขึ้น
 6. การส่งเสริมให้ผู้เรียนประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง จะช่วยให้ผู้เรียนมีความคิดอิสระ เป็นตัวของตัวเอง และมีความคิดสร้างสรรค์
 7. การเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ (Process of Learning) หรือเรียนรู้อย่างไร และผู้เรียนกล้าที่จะเปิดโอกาสให้ตนเองได้รับประสบการณ์ใหม่ ๆ เป็นการเรียนรู้ที่มีประโยชน์ที่สุด
- ดังนั้น ในทัศนะของโรเจอร์ส ครูมีหน้าที่เป็นผู้ช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาตนเองอย่างเต็มตามศักยภาพ โดยการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ตามข้อเสนอแนะทั้ง 7 ประการข้างต้น

4.2.4.3 ทฤษฎีของคอมส์



ภาพ 4.23 อาร์เธอร์ คอมส์ (Arthur Combs)

(ที่มา:<https://www.google.co.th/search?q=รูปภาพของ+arthur+combs>)

อาร์เธอร์ คอมส์ (Arthur Combs. 1967) นักจิตวิทยาในกลุ่มมนุษยนิยมเชื่อว่าความรู้สึกของผู้เรียนมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ เพราะความรู้สึกและเจตคติของผู้เรียนมีอิทธิพลต่อกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน คอมส์ให้ความสำคัญในเรื่องพฤติกรรมภายในของบุคคล อันได้แก่ ความรู้สึก การรับรู้ ความเชื่อ และจุดประสงค์ของบุคคลซึ่งเป็นเรื่องที่แตกต่างกัน โดยเห็นว่า ก่อนที่จะเข้าใจพฤติกรรมของผู้เรียน จำเป็นต้องเข้าใจการรับรู้และทิศทางที่เขาแสดงออกในสถานการณ์ต่างๆ หลักการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดนี้จึงเน้นความรู้สึกของผู้เรียนเป็นหลัก การสร้างเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้จึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดี และหน้าที่ของครูคือ การเข้าใจ “Perceptual World” ของผู้เรียนแต่ละคน และช่วยให้ผู้เรียนแต่ละคนได้บรรลุสิ่งต่าง ๆ ดังนี้

1. ช่วยผู้เรียนแต่ละคนให้เป็นปัจเจกบุคคล
2. ช่วยให้ผู้เรียนมีความภาคภูมิใจในตนเองว่าตนเป็นผู้มีความสามารถมีลักษณะเฉพาะตนมีเอกลักษณ์ และเป็นบุคคลพิเศษ
3. ช่วยให้ผู้เรียนแต่ละคนได้พัฒนาตามศักยภาพของตนอย่างเต็มที่

คอมส์ (Combs. 1982) กล่าวว่า วัตถุประสงค์ด้านจิตพิสัย (Affective) มีความสำคัญมาก ดังนั้นโรงเรียนควรเน้นวัตถุประสงค์ด้านจิตพิสัยตั้งแต่เมื่อเด็กเข้าเรียนในชั้นพื้นฐาน และควรพัฒนาด้านนี้มาอย่างต่อเนื่อง

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม มีความเชื่อพื้นฐานเหมือนกันว่าบุคคลทุกคนมีศักยภาพในการเรียนรู้ และมีแนวโน้มที่จะพัฒนาตนเองอยู่เสมอ มีความสามารถที่จะรับผิดชอบพฤติกรรมของตนเอง ถือว่าตนเองเป็นปัจเจกบุคคลและเป็นบุคคลที่มีค่า นอกจากนี้ ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยมเป็นทฤษฎีที่เน้นการจัดสภาพแวดล้อมที่สามารถทำให้ผู้เรียนมีความรู้สึกดีต่อการเรียน และให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้อย่างอิสระตามความต้องการ (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. 2553)

หัวข้อที่ 4.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้

หัวเรื่อง

- 4.3.1 วุฒิภาวะ
- 4.3.2 ความพร้อม
- 4.3.3 ระบบประสาทและสมอง
- 4.3.4 อารมณ์
- 4.3.5 เจตคติ
- 4.3.6 ความสนใจ
- 4.3.7 การถ่ายโยงการเรียนรู้
- 4.3.8 การจำ
- 4.3.9 การลืม

แนวคิด

ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้มีหลายปัจจัยได้แก่ (1) วุฒิภาวะ (2) ความพร้อม (3) ระบบประสาทและสมอง (4) อารมณ์ (5) เจตคติ (6) ความสนใจ (7) การถ่ายโยงการเรียนรู้ (8) การจำ และ (9) การลืม การเรียนรู้ของผู้เรียนจะมีมากหรือน้อย ประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวก็ขึ้นอยู่กับปัจจัยเหล่านี้

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 4.3 จบแล้ว นิสิตสามารถอธิบายปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ได้

4.3 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้

การเรียนรู้เกิดขึ้นตลอดชีวิตของคนเรา การเรียนรู้บางอย่างเป็นเรื่องง่าย ๆ แม้แต่เด็กเล็ก ๆ หรือสัตว์ก็สามารถเรียนรู้ได้ แต่การเรียนรู้บางอย่างมีความยุ่งยาก ซับซ้อน และยากที่จะทำความเข้าใจหรือเรียนรู้ได้ เฉพาะผู้เรียนที่มีความสามารถสูงเท่านั้นที่จะสามารถเรียนรู้ได้ อย่างไรก็ตาม ถ้าผู้สอนมีความรู้ ความเข้าใจว่า มีองค์ประกอบอะไรบ้างที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ก็จะเป็นการช่วยเหลือผู้เรียนในการเรียนรู้ได้ระดับหนึ่ง ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้มีดังต่อไปนี้

4.3.1 วุฒิภาวะ (Maturity): วุฒิภาวะหมายถึงลำดับขั้นของความเจริญงอกงาม หรือพัฒนาการของบุคคลที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ โดยไม่ต้องอาศัยสิ่งเร้าหรือการฝึกฝนใด ๆ วุฒิภาวะของแต่ละบุคคลจะพัฒนาไปตามวัยทั้งทางด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ และสังคม วุฒิภาวะเป็นภาวะที่มีการเจริญเติบโตเต็มที่ในระยะเวลาใดระยะหนึ่ง และพร้อมที่จะประกอบกิจกรรมบางอย่างได้อย่างหนึ่งได้เหมาะสมกับวัย เช่น ทารกจะไม่สามารถทานอาหารแข็ง ๆ ได้ ต้องทานอาหารบดละเอียด และในช่วง 2 – 3 เดือนแรกต้องดื่มแต่นมเท่านั้น เพราะระบบย่อยอาหารของเด็กยังไม่ถึงวุฒิภาวะนั่นเอง แต่เมื่อเวลาผ่านไป อวัยวะในการย่อยอาหารก็สามารถทำหน้าที่ได้ดีขึ้น หรือในกรณีที่เด็กต้องเข้าโรงเรียน พ่อแม่ต้องรอให้กล้ามเนื้อของเด็กมีความแข็งแรงพอที่จะจับดินสอเพื่อขีดเขียนหนังสือได้ และสมองก็ต้องมีพัฒนาการถึงระดับที่สามารถจะเริ่มเรียนรู้ได้ ดังนั้น พฤติกรรมเกือบทุกอย่างของมนุษย์ต้องรอวุฒิภาวะ (ยกเว้นพฤติกรรม reflex) ซึ่งการเปลี่ยนแปลงไปตามธรรมชาตินี้ไม่จัดว่าเป็นการเรียนรู้ แต่จะส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังนั้นครูจะต้องยอมรับความจริงว่าเด็กจะไม่สามารถเรียนรู้ได้ถ้ายังไม่ถึงวุฒิภาวะที่จะเรียนรู้และจำเป็นต้องรอคอย

4.3.2 ความพร้อม (Readiness): ความพร้อมหมายถึงสภาพความพร้อมทั้งทางร่างกายและจิตใจที่พร้อมจะตอบสนองต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ทางด้านร่างกายได้แก่ วุฒิภาวะ (Maturity) ซึ่งหมายถึงการเจริญเติบโตอย่างเต็มที่ของอวัยวะของร่างกาย ทางด้านจิตใจได้แก่ ความพอใจที่จะตอบสนองต่อสิ่งเร้า หรือความพอใจที่จะกระทำการต่าง ๆ ความพร้อมเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่งที่ครูต้องคำนึงถึงในการเรียนการสอน เพื่อช่วยให้เด็กได้รับประโยชน์มากที่สุดในการเรียนรู้ เพราะเด็กจะเรียนรู้ได้ดีถ้าเด็กมีความพร้อม และถ้าเด็กถูกบังคับให้เรียนรู้สิ่งใดสิ่งหนึ่งในขณะที่เด็กยังไม่พร้อม เด็กก็จะเกิดความคับข้องใจและมีเจตคติที่ไม่ดีต่อสิ่งนั้น

4.3.3 ระบบประสาทและสมอง: การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยความพร้อมของอวัยวะรับสัมผัสของระบบประสาท โดยเฉพาะตา หู มีความจำเป็นและสำคัญมากในการเรียนรู้ เช่น ผู้เรียนที่สายตาสั้น สายตาเอียง สายตายาว หรือผู้เรียนที่หูหนวกจะทำให้ประสิทธิภาพในการมองเห็นและการได้ยินลดลง ก็อาจจะทำให้มีปัญหาในการเรียนรู้ได้เช่นกันในทำนองเดียวกัน ถ้าบุคคลมีความผิดปกติของสมองซึ่งเกี่ยวข้องกับความคิด ความจำ และการรับรู้ ซึ่งจะส่งผลต่อการเรียนรู้เช่นเดียวกัน

4.3.4 อารมณ์ (Emotion): นักจิตวิทยาส่วนใหญ่เชื่อว่าอารมณ์สามารถที่จะกระตุ้น และกำหนดทิศทางให้บุคคลแสดงพฤติกรรมได้ อารมณ์เป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ (วิภาพร มาพบสุข.2544 : 290 ; อ้างอิงมาจาก Morris. 1988) โดยทั่วไป อารมณ์ที่เกิดขึ้นมี 2 ลักษณะคือ(1) อารมณ์ทางบวก เช่น พอใจ ดีใจ ซึ่งบุคคลจะเรียนรู้ได้ดีเมื่อมีอารมณ์ทางบวก และ (2) อารมณ์ทางลบหรืออารมณ์ในทางไม่ดี เช่น โกรธ เสียใจ อิจฉาริษยา เป็นต้น เมื่อผู้เรียนเกิดอารมณ์ทางลบ ก็จะทำให้ไม่อยากเรียนรู้ ไม่พร้อมที่จะรับรู้ในบทเรียน ดังนั้น ในการจัดการเรียนการสอน ครูผู้สอนต้องคำนึงถึงอารมณ์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ เช่น ครูที่บังคับให้ทำงานอย่างใดอย่างหนึ่งโดยที่ผู้เรียนไม่เต็มใจทำ ก็จะทำให้ผู้เรียนโกรธ ไม่พอใจ รู้สึกไม่มีความสุข เลยทำให้ผู้เรียนไม่อยากจะเรียนรู้

4.3.5 เจตคติ (Attitude): เจตคติเป็นเรื่องของความชอบ ความไม่ชอบ ความลำเอียง ความคิดเห็น ความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง และมักจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลรับรู้หรือประเมินผู้อื่น ตลอดจน

เหตุการณ์ต่าง ๆ ในสังคม เจตคติหมายถึงความพร้อมของร่างกายและจิตใจที่มีแนวโน้มจะตอบสนองด้วยการเข้าหาหรือถอยหนีออกจากสิ่งเร้าหรือสถานการณ์ต่าง ๆ นักจิตวิทยาเชื่อว่าเจตคติเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และสามารถเปลี่ยนแปลงแก้ไขได้ ดังนั้น ถ้าต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ดี ก็คือการเปลี่ยนแปลงให้เกิดเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้นั้น ๆ นั่นเอง

การสร้างเจตคติหรือการเปลี่ยนแปลงเจตคติไปในทางที่ดีหรือทางบวก สามารถทำได้โดย (1) จัดสิ่งแวดล้อมหรือประสบการณ์ที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความพอใจและสนุกสนาน (2) ครูต้องเป็นแบบฉบับที่ดีทั้งด้านความคิด ความประพฤติ และการมีระเบียบวินัยทั้งด้านการเรียนรู้และด้านสังคม (3) พยายามให้การเสริมแรงที่ตรงกับความถนัด และความต้องการแก่ผู้เรียนแต่ละคนเพื่อให้มีกำลังใจที่จะเรียนรู้มากกว่าการใช้การลงโทษ และ (4) พยายามให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำเอง และมีส่วนรับผิดชอบต่อสิ่งนั้น ๆ เช่นการสอนหัวข้อบางอย่าง ครูควรแบ่งกลุ่มให้นักเรียนค้นคว้าทดลองด้วยตนเอง นักเรียนก็จะเกิดความเข้าใจ ภาควมใจต่อบทเรียนนั้น ๆ ทำให้เจตคติที่เคยไม่ดีต่อบทเรียนนั้นลดลง และในที่สุดกลายเป็นเจตคติที่ดีได้

4.3.6 ความสนใจ (Interest): ความสนใจมีลักษณะใกล้เคียงกับเจตคติมาก ความสนใจเป็นความรู้สึกที่ดีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ซึ่งหมายถึงเจตคติทางบวกหรือที่ตีนั้นเองการสร้างความสนใจให้กับผู้เรียนทำได้ดังนี้

(1) ศึกษาความต้องการของผู้เรียนส่วนใหญ่ เพื่อจะได้จัดบทเรียน สภาพห้องเรียนและสื่อการเรียนต่าง ๆ ให้ตรงกับความต้องการของผู้เรียน

(2) สำนวญภูมิหลังของผู้เรียน โดยเฉพาะความถนัดของผู้เรียน เพื่อจัดสภาพการเรียนการสอนให้ตรงกับความถนัดนั้น ๆ

(3) จัดสภาพห้องเรียนให้น่าสนใจ มีการตั้งคำถามยั่ว และท้าทายความสามารถของผู้เรียน พยายามให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนมากที่สุด เช่น การแสดงความคิดเห็น การแก้ปัญหาเฉพาะหน้า ตลอดจนการพยายามสร้างให้เกิดสิ่งตื่นตาตื่นใจ สิ่งแปลก ๆ ใหม่ ๆ และนำสิ่งที่ทันสมัยในเวลานั้นมากล่าวถึงด้วย

(4) ให้การเสริมแรงโดยพยายามให้ผู้เรียนได้ประสบผลสำเร็จในการเรียน หรือการทำงานนั้น ๆ บ้าง โดยเลือกให้ตรงกับความถนัดและความสามารถของผู้เรียน ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนสนใจสิ่งที่ได้รับมอบหมายให้ทำ

สรุปได้ว่าเจตคติและความสนใจเป็นองค์ประกอบที่ช่วยส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ที่ดีได้เป็นอย่างมาก ถ้าผู้เรียนมีเจตคติทางบวกต่อบทเรียนใด ๆ ย่อมทำให้เกิดการเรียนรู้ต่อบทเรียนนั้น ๆ ได้เป็นอย่างดี

4.3.7 การถ่ายโยงการเรียนรู้ (Transfer of Learning): ในการจัดการเรียนสอนทุกระดับไม่ว่าจะเป็นระดับใดก็ตามต่างมุ่งหวังให้ผู้เรียนได้นำความรู้และประสบการณ์จากการเรียนรู้ไปใช้เป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนรู้ในระดับสูง และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหาใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันได้ดี และมีประสิทธิภาพ แต่มีใช้นำความรู้ไปใช้เฉพาะเพื่อการสอบแต่เพียงอย่างเดียวเท่านั้น ที่กล่าวมานี้เป็นการสอนให้ผู้เรียนเกิดการถ่ายโยงการเรียนรู้ (Transfer of Learning) นั่นเอง

สรุปได้ว่าการถ่ายโยงการเรียนรู้ หมายถึงการที่ความรู้หรือประสบการณ์ที่ได้รับจากการเรียนรู้ในอดีตมา มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ใหม่ ซึ่งอาจทำให้การเรียนรู้ใหม่ดีขึ้นหรือเลวลงก็ได้ การถ่ายโยงการเรียนรู้สามารถจำแนกออกเป็น 3 ชนิดดังนี้ (วรรณิ ลิ้มอักษร. 2543 : 93 – 94 ; อ้างอิงมาจาก Decco. 1968)

(1) การถ่ายโยงการเรียนรู้เชิงบวก (Positive Transfer of Learning) หมายถึงการที่การเรียนรู้หนึ่งมีผลทำให้เข้าใจการเรียนรู้หนึ่งดีขึ้น เช่น ผู้เรียนที่เคยเรียนวิชาคณิตศาสตร์แล้วสามารถเรียนวิชาฟิสิกส์ได้เข้าใจดียิ่งขึ้น หรือผู้ที่เคยขี่จักรยานมาแล้วสามารถเรียนขับรถจักรยานยนต์ได้เร็วยิ่งขึ้น เป็นต้น

การถ่ายโยงการเรียนรู้เชิงบวกช่วยให้ผู้เรียนประหยัดเวลาในการเรียนรู้ได้มาก ครูผู้สอนไม่ต้องอธิบายรายละเอียดทุกขั้นตอนของการเรียนรู้ในสถานการณ์ใหม่มากนัก ในทุกระดับการศึกษาล้วนคาดหวังให้ผู้เรียนเกิดการถ่ายโยงการเรียนรู้เชิงบวกทั้งสิ้น

(2) การถ่ายโยงการเรียนรู้เชิงลบ (Negative Transfer of Learning) หมายถึงการที่การเรียนรู้หนึ่งมีผลทำให้เข้าใจการเรียนรู้หนึ่งเลวลงหรือช้าลง เช่น ผู้ที่เคยเรียนพิมพ์ดีดด้วยการใช้นิ้วชี้เพียงนิ้วเดียว ขณะที่พิมพ์ตามองดูแป้นพิมพ์ด้วย เมื่อเปลี่ยนมาฝึกการพิมพ์สัมผัสด้วยนิ้วทั้งสิบ โดยไม่ต้องมองแป้นพิมพ์ จะทำให้เรียนการพิมพ์สัมผัสได้ช้ากว่าผู้ที่ไม่เคยมีประสบการณ์ในการพิมพ์มาก่อน หรือผู้ที่เคยเรียนขับรถเลนทางซ้ายของถนน เมื่อไปขับอีกประเทศหนึ่งที่ต้องขับเลนทางขวาของถนน จะทำให้เกิดความสับสนและมีความยากลำบากในการขับรถจะเห็นได้ว่าการเรียนรู้ที่เคยมีในอดีตมาขัดขวางหรือเป็นอุปสรรคในการเรียนรู้ครั้งใหม่ หรือครั้งหลังยากขึ้น ในการจัดการเรียนการสอนจะพยายามไม่ให้เกิดการถ่ายโยงการเรียนรู้เชิงลบเกิดขึ้น

การสอนเพื่อให้เกิดการถ่ายโยงการเรียนรู้

การสอนเพื่อให้ผู้เรียนได้นำความรู้ที่เรียนมาไปใช้ในการเรียนรู้เรื่องใหม่ หรือสามารถนำไปใช้ในสถานการณ์จริงของชีวิตได้ หรือสอนให้มีการถ่ายโยงการเรียนรู้เกิดขึ้น จัดได้ว่าเป็นภาระหน้าที่ที่สำคัญของครูผู้สอนทุกคน ซึ่งครูผู้สอนสามารถใช้วิธีสอนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการถ่ายโยงการเรียนรู้ดังต่อไปนี้

(1) ดำเนินการสอนตามลำดับขั้นตอนการสอนที่เหมาะสม เช่น สอนจากสิ่งที่เป็นรูปธรรมไปสู่สิ่งที่นามธรรม หรือสอนจากสิ่งที่ย้ายไปสู่สิ่งที่ยาก

(2) จัดบทเรียนที่คล้ายคลึงกันหรือสัมพันธ์กันให้ต่อเนื่องกัน เช่น เรียนวิชาจิตวิทยาเบื้องต้นแล้วเรียนวิชาจิตวิทยาการศึกษา

(3) ทำให้สิ่งที่เรียนมีความหมาย โดยการนำไปสัมพันธ์กับสิ่งที่เคยเรียนรู้มาก่อนและหลีกเลี่ยงการเรียนรู้โดยวิธีการท่องจำ ซึ่งครูควรสอนให้ผู้เรียนเรียนรู้หลักใหญ่ ๆ ในบทเรียนมากกว่าจำรายละเอียด เพราะในการถ่ายโยงการเรียนรู้ เรามักใช้เพียงหลักการต่าง ๆ ที่คล้ายคลึงกันมากกว่า

(4) พยายามสอนให้มีความคล้ายคลึงกับสถานการณ์ในชีวิตจริงให้มากที่สุด เพื่อให้ผู้เรียนได้นำความรู้ที่ได้เรียนมาไปใช้ได้ทันที เช่น สอนการพูดในที่ชุมชนและสอนการติดต่อสื่อสารกับชาวต่างชาติเป็นต้น

(5) ซักถามผู้เรียนให้ลองพิจารณาและตอบว่าจะสามารถนำความรู้หรือทักษะที่เรียนมาหรือได้รับการฝึกฝนมาไปใช้ในสถานการณ์ใดได้บ้าง วิธีนี้จะส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ที่ตนเองมีไปประยุกต์ใช้ได้ หากผู้เรียนยังไม่สามารถมองเห็นโอกาสที่จะนำความรู้และทักษะที่เรียนมาไปใช้ในอนาคตได้ ครูผู้สอนต้องคอยสรุปและชี้แนะแนวทางให้กับผู้เรียนด้วย

4.3.8 การจำ (Memory): การจำนับว่าเป็นสิ่งสำคัญที่สุดที่ทุกคนจะต้องมี เพราะเป็นองค์ประกอบพื้นฐานสำคัญของการเรียนรู้ทุกชนิด ไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้ลักษณะใด ทั้งนี้เพราะความจำจะเป็นเครื่องเชื่อมต่อการเรียนรู้กับการคิด การทำงานทุกอย่างต้องอาศัยความจำ บุคคลจะเรียนรู้และคิดไม่ได้หากไม่มีการจำหรือลืมไปจนหมดแล้ว รวมทั้งไม่สามารถหาความหมายของสิ่งต่าง ๆ ที่ประสบพบเห็นได้อีกด้วย การจำหมายถึงความสามารถในการบันทึกเรื่องราวต่าง ๆ ซึ่งได้รับจากการทำงานของประสาทสัมผัสทั้ง 5 แล้วสามารถระลึกหรือถ่ายทอดเรื่องราวเหล่านั้นได้อย่างถูกต้อง ถ้าข้อมูลที่ระลึกได้ตรงกับข้อมูลที่บันทึกไว้แสดงว่าจำได้

กระบวนการในการจำ: การจำของมนุษย์เป็นกระบวนการที่สลับซับซ้อน และไม่สามารถมองเห็นหรือตรวจวัดได้ชัดเจนเหมือนกับการทำงานของร่างกายทั่ว ๆ ไป นักจิตวิทยาจึงได้พยายามศึกษา

ค้นคว้าเพื่อหาคำตอบเกี่ยวกับกระบวนการจำของมนุษย์มาเป็นเวลานาน จนสรุปได้ว่ากระบวนการจำของมนุษย์มีขั้นตอนดังนี้ (วรรณิ ลิ้มอักษร. 2543 : 107 ; อ้างอิงมาจาก Holland. 1974)

(1) **ขั้นการเข้ารหัส (Encoding)** ในขั้นนี้เมื่อสมองรับรู้ข้อมูลที่จะจำแล้ว ก็จะผ่านข้อมูลที่รับรู้ไปยังสมอง ซึ่งสมองไม่ได้บันทึกข้อมูลที่รับสัมผัสโดยตรงในทันที แต่จะเปลี่ยนเป็นรหัสเสียก่อน เช่น เมื่อมองเห็นภาพอุบัติเหตุ หรือได้ยินเสียงฟ้าร้อง สมองจะเปลี่ยนภาพหรือเสียงที่ได้ยินมาเป็นรหัสเสียก่อน เพื่อเตรียมบันทึกความจำในสมองในส่วนของความจำระยะสั้นต่อไป บุคคลส่วนใหญ่อาจสงสัยว่าทำไมมนุษย์จึงจำเหตุการณ์ในวัยเด็กของตนไม่ได้ ทั้ง ๆ ที่เหตุการณ์ผ่านไปได้ไม่นาน ในขณะที่ผู้ใหญ่กลับจำเหตุการณ์ในวัยหนุ่มสาวของตนซึ่งผ่านพันมานานได้ดี ซึ่งสามารถอธิบายได้ว่าในช่วงวัยเด็ก พัฒนาการทางภาษายังไม่เพียงพอ สมองจึงยังไม่พร้อมที่จะเปลี่ยนข้อมูลที่รับสัมผัสและรับรู้มาเป็นรหัส ทำให้ไม่สามารถบันทึกความจำได้ ส่วนในวัยผู้ใหญ่สมองมีความพร้อมในการสร้างรหัสได้แล้วจึงสามารถบันทึกความจำไว้ได้

(2) **ขั้นเก็บรหัส (Storage)** ในขั้นนี้ข้อมูลที่เปลี่ยนแปลงเป็นรหัสแล้วจะถูกบันทึกลงบนสมอง โดยสมองจะทำการจัดหมวดหมู่ของข้อมูลที่บันทึกเสียใหม่ เพื่อให้เข้ากับหมวดหมู่เก่าที่ได้บันทึกไว้แล้วทุกครั้ง ทั้งนี้เพื่อความสะดวกในการที่จะระลึกข้อมูลในอนาคตนั่นเอง เช่น เมื่อจะบันทึกข้อมูล แก้ว อี้ หมอน มุ้ง โต๊ะ มะม่วง สับปะรด ลำไย มะลิ กุหลาบ และช่อกลิ่น สมองจะจัดรหัสของแก้ว อี้ หมอน และมุ้งไว้ในหมู่เดียวกัน มะม่วง สับปะรด และลำไยซึ่งเป็นผลไม้ไว้ด้วยกัน และจัดหมวดหมู่รหัสของดอกไม้คือ มะลิ กุหลาบ และช่อกลิ่นไว้ด้วยกัน ซึ่งลักษณะการบันทึกความจำก็คือการสร้างรอยความจำ (Memory trace) ไว้ในสมองนั่นเอง

(3) **ขั้นการถอดรหัส (Retrieval)** ในขั้นนี้ความจำระยะยาวย้อนกลับมาสู่ความจำระยะสั้นอีกครั้งหนึ่ง กล่าวคือข้อมูลที่บันทึกไว้จะถูกเรียกกลับมาใช้ ถ้าข้อมูลที่ระลึกได้ตรงกับข้อมูลที่บันทึกไว้แสดงว่าจำได้ แต่ถ้าข้อมูลที่ระลึกได้ไม่ตรงกับข้อมูลที่บันทึกไว้ แสดงว่ามีการลืมเกิดขึ้น

เทคนิคในการช่วยจำ (Memory Device): ความจำมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ การดำเนินชีวิตทั้งในด้านส่วนตัวและการทำงานร่วมกับบุคคลอื่นในสังคม จากการศึกษาของนักจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับความจำ พบว่าการสอนเทคนิคในการช่วยจำให้แก่นักเรียน ทำให้นักเรียนสามารถที่จะระลึก (Recall) สิ่งที่เรียนรู้ไปแล้วได้ดีกว่าการท่องซ้ำ ๆ (Rehearsal) โดยไม่มีความหมาย ฉะนั้นจึงมีการแนะนำให้ครูสอนเทคนิคในการช่วยจำให้แก่นักเรียน เพื่อนักเรียนจะได้เก็บสิ่งที่เรียนรู้ไว้ในความทรงจำได้นาน ๆ ในที่นี้ขอเสนอเทคนิคในการช่วยจำซึ่งมีทั้งหมด 5 วิธีดังนี้

(1) **การสร้างเสียงสัมผัส (Rhymes):** การสร้างเสียงสัมผัสหรือการแต่งเป็นคำร้อยกรองเป็นเทคนิคที่ช่วยในการจำที่ใช้ได้ผลดีมากเพราะจะทำให้ผู้เรียนจำได้นาน เช่น การแต่งเป็นคำกลอน โคลง หรือคำคล้องจองที่มีเสียงสัมผัสและมีความหมายเพื่อให้จำได้ง่าย เช่น การฝึกจำการใช้ไม้ม้วนในภาษาไทยจากคำคล้องจองดังนี้

ผู้ใหญ่หาผ้าใหม่	ให้สะใภ้ใช้คล้องคอ
ไฟใจเอาใส่ท่อ	มิหลงไหลใครขอดู
จะใคร่ลงเรือใบ	ดูน้ำใสและปลาปู
สิ่งใดอยู่ในตู้	มิใช่อยู่ใต้เตียง
บ้าใบ้ถือโยยบัว	หุดตามัวมาใกล้เคียง
เล่าท่องอย่าละเลียง	ยี่สิบม้วนจำจงดี

(2) การสร้างคำเพื่อช่วยความจำจากอักษรตัวแรกของแต่ละคำ (Acronym): การสร้างคำเพื่อช่วยความจำทำได้โดยการนำอักษรตัวแรกของแต่ละคำที่ต้องการจะจำมาสร้างเป็นคำใหม่ที่มีความหมาย เช่น การจำชื่อทะเลสาบทั้งห้าของอเมริกาเหนือ โดยสร้างคำว่า Homes ซึ่งหมายถึงทะเลสาบ Huron Ontario Michigan Erie Superior ตามลำดับ

(3) การสร้างประโยคที่มีความหมายจากอักษรตัวแรกหรือที่ต้องการจำ (Acrostic) เช่น การจำอักษรกลางทั้ง 9 ซึ่งได้แก่ ก จ ด ต ฎ ฏ บ ป อ ก็สร้างประโยคเป็น “ไกจิกเด็กตายบนปากโอ่ง” หรือการจำชื่อ 9 จังหวัด ในภาคเหนือของประเทศไทย ซึ่งได้แก่ จังหวัดเชียงใหม่ เชียงราย แม่ฮ่องสอน ลำพูน ลำปาง แพร่ พะเยา อุตรดิตถ์ น่าน โดยสร้างเป็นประโยค “ชิตชัยไม่ล้มเลเพียงพบอนงค์” (สุรางค์ ไคว่ตระกูล. 2544 : 2544)

(4) การสร้างรหัส (Coding) หรืออักษรย่อ โดยหาความหมายให้กับอักษรย่อเหล่านั้น เช่น เราต้องการจะจำความหมายของอักษรต่าง ๆ ดังนี้

ร ม ต	หมายถึง	รัฐมนตรี
อบ ต	”	องค์การบริหารส่วนตำบล
ก ท ม	”	กรุงเทพมหานคร
ป ป ป	”	หน่วยงานป้องกันและปราบปรามผู้ประพฤติมิชอบในวงราชการ
ส ป ช	”	กลุ่มวิชาสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิตในหลักสูตรระดับประถมศึกษา

(5) การใช้เทคนิคเอสคิวอาร์ (SQ3R) เป็นวิธีการพัฒนาความจำสำหรับนักเรียน นักศึกษาที่ต้องการศึกษาทำความเข้าใจเนื้อหาในตำรา วิธีนี้จะช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจในบทเรียนและสามารถจำได้นานขึ้น ซึ่งมีขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

1. ขั้นสำรวจ (Survey) ผู้เรียนจะอ่านเนื้อหาคร่าว ๆ เพื่อดูว่ามีหัวข้อใหญ่หัวข้อย่อย และบทสรุปอย่างไรบ้าง

2. ขั้นตั้งคำถาม (Question) ก่อนที่เราจะเริ่มต้นอ่านเนื้อเรื่อง เราควรตั้งคำถามตามหัวข้อของเนื้อเรื่องที่จะอ่าน ซึ่งจะช่วยให้เราสามารถเปรียบเทียบความรู้ที่ได้จากหัวข้อย่อยนั้นกับความรู้ที่เคยเรียนรู้มาก่อน

3. ขั้นอ่าน (Read) เริ่มต้นอ่านเนื้อเรื่องด้วยความตั้งใจ พร้อมทั้งหาคำตอบที่จะตอบคำถามที่ตั้งไว้

4. ขั้นท่องจำแบบทบทวน (Recite) ภายหลังจากอ่านจบ ปิดหนังสือก็ทำการทบทวนเนื้อหาในแต่ละตอน โดยอาจจดบันทึกเนื้อหาสำคัญ ๆ ลงในสมุดและตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อเรื่องที่จำเพื่อเปรียบเทียบกับตำรา

5. ขั้นทบทวน (Review) ขั้นนี้ทำการทบทวนเพื่อตรวจสอบบันทึกที่เราจดเนื้อหาสำคัญไว้แล้วว่าถูกต้องหรือไม่

เทคนิคการจำทั้ง 5 วิธีนี้ มีประโยชน์มากในการจำ ซึ่งเป็นแนวทางส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ที่ดี เพราะถ้าจำได้มากเท่าใดก็จะสามารถนำประสบการณ์เดิมที่จำได้มาแก้ปัญหาในประสบการณ์ใหม่ที่คล้ายคลึงกับประสบการณ์เดิมมากเท่านั้น

4.3.9 การลืม (Forgetting): คือสิ่งที่เกิดตรงกันข้ามกับการจำ กล่าวคือการลืมเป็นความไม่สามารถสะสมประสบการณ์ต่าง ๆ ได้ จึงไม่สามารถถ่ายทอดออกมาให้ผู้อื่นทราบได้ ทั้งนี้เป็นเพราะไม่เกิดการเรียนรู้ที่แท้จริงหรือเกิดการเรียนรู้ที่ผิด ๆ

องค์ประกอบที่ทำให้เกิดการลืม

1. มีสิ่งรบกวนในขณะจำ เช่น ในขณะที่เรียนรู้บทเรียนบทหนึ่งแล้วมีเสียงดังทวนทวนทวน ทำให้เกิดความรำคาญแก่ผู้เรียนจนไม่สามารถจะเข้าใจบทเรียนนั้น ๆ ได้ดี เลยทำให้ลืมบทเรียนนั้นได้ง่าย

2. การขาดการฝึกฝน เช่น นักเรียนท่องอาขยานบทหนึ่งได้แล้ว แต่ไม่ได้ใช้อาขยานนั้นบ่อย ๆ จะทำให้ลืมอาขยานนั้นได้ หรือเมื่อบุคคลหัดขับรถเป็นแล้วแต่ไม่ได้ขับรถนานเป็นปี ๆ จะทำให้ลืมวิธีการขับรถได้

3. การเปลี่ยนแปลงสภาพการณ์ เช่น เดิมเด็กเคยเรียนโดยครูเป็นผู้สอนต่อมาเปลี่ยนเป็นการให้เด็กรายงาน โดยเล่าเรื่องบทเรียนนั้น ๆ ให้เพื่อนฟัง อาจไม่ทำให้เกิดการเรียนรู้และทำให้ลืมสิ่งที่เรียนไปง่าย เพราะเด็กไม่คุ้นเคยกับวิธีการเรียนแบบนี้

4. เจตคติและความสนใจ ถ้าผู้เรียนมีเจตคติที่ไม่ดีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง หรือไม่สนใจสิ่งใดสิ่งหนึ่งเท่าที่ควร จะทำให้ลืมได้อย่างง่ายดาย เช่น มีผู้แนะนำคนแปลกหน้าให้เรารู้จักแต่เราไม่ใส่ใจเท่าที่ควร อาจเป็นเพราะหน้าตาเหมือนกับคนที่เราไม่ชอบ ครั้นต่อไปเมื่อไปพบกับบุคคลนั้นอีก เราอาจจำเขาไม่ได้เลยถ้าเขาไม่บอกให้เราเคยพบกัน

5. ระยะเวลาเป็นปัจจัยที่ทำให้เกิดการลืมได้ เช่น ถ้าให้เราระลึกถึงสิ่งที่เรากระทำเมื่อครั้งยังเป็นเด็ก เราอาจตอบไม่ได้ว่าเราทำอะไรบ้าง นักจิตวิทยาได้ทำการวิจัยและพบว่ายิ่งระยะเวลาหลังจากเกิดการเรียนรู้แล้วนานเท่าใด ยิ่งทำให้เกิดการลืมนานขึ้นเท่านั้น นักจิตวิทยาได้ทำการทดลองเกี่ยวกับการจำและการลืม ปรากฏผลการทดลองดังนี้ (มาลี จุฑา. 2544 : 166)

(1) หลังจากเรียนแล้ว 20 นาที บุคคลจะจำสิ่งที่เรียนรู้ไปแล้วได้ร้อยละ 58

(2) หลังจากเรียนแล้ว 1 ชั่วโมง บุคคลจะจำสิ่งที่เรียนรู้ไปแล้วได้ร้อยละ 42

(3) หลังจากเรียนแล้ว 9 ชั่วโมง บุคคลจะจำสิ่งที่เรียนรู้ไปแล้วได้ร้อยละ 35

(4) หลังจากเรียนแล้ว 2 วัน บุคคลจะจำสิ่งที่เรียนรู้ไปแล้วได้ร้อยละ 30

(5) หลังจากเรียนแล้ว 31 วัน บุคคลจะจำสิ่งที่เรียนรู้ไปแล้วได้ร้อยละ 20

6. การจูงใจให้ลืม เมื่อบุคคลได้เรียนรู้หรือได้รับรู้บางสิ่งบางอย่างไปแล้ว แต่เป็นประสบการณ์ที่ไม่พึงปรารถนา ทำให้เกิดความรู้สึกอยากลืมหรือจงใจจะลืมเรื่องต่าง ๆ เหล่านั้น

7. สิ่งนั้นไม่มีความหมาย กิจกรรมหรือประสบการณ์ใดก็ตาม ถ้ามิได้จัดเป็นสิ่งเร้าที่มีระเบียบแบบแผน มีความหมายต่อบุคคลแล้ว บุคคลอาจจะลืมในสิ่งเร้าเหล่านั้น

บทบาทของครูในการส่งเสริมให้ผู้เรียนจำได้ดี

1. เมื่อครูสอนจบบทเรียนหนึ่ง ๆ แล้วควรทบทวนให้ด้วย และกระตุ้นให้ผู้เรียนทบทวนบทเรียนอยู่เสมอ

2. ครูควรจัดบทเรียนให้มีความหมายต่อผู้เรียนเพื่อจะช่วยในการจำ

3. ครูควรจัดประสบการณ์ตรงให้แก่ผู้เรียนมากที่สุด เพื่อให้เกิดการจำได้และปฏิบัติได้

4. ครูควรจัดการเรียนการสอนให้แปลกใหม่และน่าสนใจอยู่เสมอ

5. ครูควรจัดเนื้อหาให้เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน และไม่ควรรายกหรือง่ายจนเกินไป

6. ครูควรให้ผู้เรียนได้พักผ่อนหลังจากได้เรียนรู้ไปแล้ว

7. ครูควรแนะนำวิธีเรียน และเทคนิคช่วยจำให้แก่ผู้เรียน

8. ครูควรสอนให้ผู้เรียนเข้าใจอย่างแจ่มแจ้ง แล้วจะทำให้ผู้เรียนจำได้ดี

9. ครูควรแนะนำให้ผู้เรียนรับประทานอาหารให้ครบทั้งห้าหมู่ซึ่งจะทำให้ร่างกายเจริญเติบโตได้ดี พัฒนาการด้านต่าง ๆ ก็เป็นไปอย่างราบรื่น โดยเฉพาะพัฒนาการทางสติปัญญาจะช่วยให้ความจำดีขึ้น

จากที่กล่าวมาทั้งหมด สรุปได้ว่ามีปัจจัยต่าง ๆ มากมายที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ การเรียนรู้ของบุคคลจะมีมากหรือน้อย ประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวก็ขึ้นอยู่กับปัจจัยเหล่านี้

กล่าวโดยสรุป จากหัวข้อการเรียนรู้และทฤษฎีการเรียนรู้ที่ได้นำเสนอมานี้ พอจะสรุปได้ว่าการเรียนรู้เป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเดิมไปเป็นพฤติกรรมใหม่ที่ค่อนข้างถาวร อันเป็นผลเนื่องมาจากการฝึกฝนและประสบการณ์ และจากการศึกษาค้นคว้าของนักจิตวิทยาเกี่ยวกับการเรียนรู้ทั้งของมนุษย์และสัตว์ ทำให้ค้นพบทฤษฎีการเรียนรู้หลายทฤษฎี ซึ่งแบ่งเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้ 4 ประเภทดังนี้ (1) ทฤษฎีพฤติกรรมนิยมซึ่งเน้นการเรียนรู้จากส่วนย่อยไปหาส่วนรวม โดยศึกษาถึงความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง และการตอบสนองนั้นมักเป็นพฤติกรรมภายนอกที่สามารถวัดและสังเกตได้ง่าย ทฤษฎีการเรียนรู้ที่สำคัญในกลุ่มนี้ เช่น การเรียนรู้แบบการวางเงื่อนไขของพาฟลอฟและของวัตสันที่อธิบายว่าการเรียนรู้ของสิ่งมีชีวิตเกิดจากการวางเงื่อนไข กล่าวคือการตอบสนองหรือการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นต่อสิ่งเร้านั้น ๆ ต้องมีเงื่อนไขหรือมีการสร้างสถานการณ์ให้เกิดขึ้น ซึ่งในธรรมชาติหรือในชีวิตประจำวันจะไม่ตอบสนองเช่นนั้นเลย ส่วนทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์จะให้ความสำคัญของการเสริมแรง โดยอธิบายว่าเมื่อต้องการให้อิทธิพลเกิดการเรียนรู้จากสิ่งเร้าใดสิ่งเร้าหนึ่ง เราจะปล่อยให้ผู้เรียนเลือกแสดงพฤติกรรมเอง โดยเราไม่บอกแนวทางการเรียนรู้ แต่ถ้าผู้เรียนเลือกแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ได้ถูกต้อง เราก็จะเสริมแรงพฤติกรรมนั้นทันที และทฤษฎีการเชื่อมโยงของธอร์นไดค์ที่อธิบายว่าการเรียนรู้เกิดจากการลองถูกลองผิด เป็นต้น (2) ทฤษฎีพุทธิปัญญาซึ่งเน้นองค์ประกอบด้านการสร้างความคิดมากกว่าองค์ประกอบด้านพฤติกรรม นักจิตวิทยาในกลุ่มนี้อธิบายการเรียนรู้ว่าเป็นกระบวนการทำงานของสมอง ซึ่งเป็นสิ่งที่เข้าใจยาก เพราะเป็นพฤติกรรมภายใน ทฤษฎีที่สำคัญในกลุ่มนี้ เช่น ทฤษฎีการเรียนรู้ของกลุ่มเกสตัลท์ที่อธิบายการเรียนรู้แบบการหยั่งเห็นว่าเป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเกิดความคิดแวบขึ้นมาในสมองถึงแนวทางในการแก้ปัญหา แต่การแก้ปัญหาจะเกิดขึ้นได้และมีประสิทธิภาพอย่างไร ก็ขึ้นอยู่กับประสบการณ์เดิมของผู้เรียน ส่วนทฤษฎีการเรียนรู้โดยการค้นพบของบรูเนอร์มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเองเป็นสำคัญ (3) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาที่อธิบายว่าการเรียนรู้เกิดจากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลในสังคม หรือเรียนรู้จากตัวแบบและ (4) ทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยมอธิบายว่าบุคคลทุกคนมีศักยภาพในการเรียนรู้ และมีแนวโน้มที่จะพัฒนาตนเองอยู่เสมอ เป็นทฤษฎีที่เน้นการจัดสภาพแวดล้อมที่ทำให้ผู้เรียนมีความรู้สึกดีต่อการเรียน และให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้อย่างอิสระตามความต้องการ อย่างไรก็ตาม ถึงแม้ว่าทฤษฎีการเรียนรู้มีแนวคิดที่แตกต่างกัน แต่ทฤษฎีทั้งหลายเหล่านี้สามารถอธิบายพฤติกรรมการเรียนรู้ได้ทั้งสิ้น และที่สำคัญต่างก็มีประโยชน์ในการนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน และในชีวิตประจำวันได้เป็นอย่างดี

คำถามท้ายบท

1. จงอธิบายความหมายและธรรมชาติของการเรียนรู้
2. จงอธิบายกระบวนการเรียนรู้มาให้เข้าใจ
3. จงอธิบายองค์ประกอบที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้
4. จงอธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ประเภทต่าง ๆ มาให้เข้าใจ
5. จงอธิบายปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้
6. จงอธิบายการนำทฤษฎีการเรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนมาให้เข้าใจ

เอกสารอ้างอิง

- กมลรัตน์ หล้าสูงวงศ์. (2528). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- คณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงาน. (2540). *สรุปแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 8 (พ.ศ. 2540 – 2544)*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2553). การจัดการเรียนรู้แนวใหม่. นนทบุรี: สหมิตรพรินต์ติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง.
- ดวงเดือน ศาสตรภักดิ์. (2546). *การเรียนรู้*. สารานุกรมศึกษาศาสตร์ ฉบับเฉลิมพระเกียรติ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- เต็มศักดิ์ คทวนิช. (2546). *จิตวิทยาทั่วไป*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดดูเคชั่น.
- ทิสนา แคมมณีและคณะ. (2544). *วิทยาการด้านการคิด*. กรุงเทพฯ: สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ.
- ประสาธ อิศรปรีดา. (2538). *สารัตถะจิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพมหานคร : นำอักษรการพิมพ์.
- ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์. (2544). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ศูนย์สื่อเสริมกรุงเทพ.
- ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. (2536). *การปรับพฤติกรรมเบื้องต้น*. ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- พรรณณี ช. เจนจิต. (2538). *จิตวิทยาการเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: ต้นอ้อ แกรมมี่.
- พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2547). *ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มาลี จุฬา. (2544). *การประยุกต์จิตวิทยาเพื่อการเรียนรู้*. กรุงเทพฯ: บริษัท อักษราพิพัฒน์ จำกัด.
- วิภาพร มาพบสุข. (2541). *จิตวิทยาทั่วไป*. กรุงเทพฯ: ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- วรรณณี ลิ้มอักษร. (2543). *จิตวิทยาการศึกษา*. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ.
- สุชา จันท์เอม. (2542). *จิตวิทยาทั่วไป*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2544). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อารี พันธุ์มณี. (2534). *จิตวิทยาการเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: เลิฟแอนด์ลิฟเพรส.
- _____. (2546). *จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: ไยโหม เอ็ดดูเคท.
- Allport, G.W. (1960). *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. Connecticut: Yale University Press.
- Bandura, A., Ross, D., and Ross, S.A. (1963). *Imitation of film mediated aggressive models*. Journal of Abnormal and Social Psychology.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice – Hall.
- Bigge, M. L. (1962). *Psychological Foundation of Education*. New York : Harper and Row.
- Bloom, B.S. Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., and Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objective : The Classification of Educational Goals*. Handbook I : Cognitive Domain. New York : Long Man Green.
- Bruner, J., Goodnow, J., and Austin, G. (1956). *A study of thinking*. New York : Wiley.
- Crider, Andrew B. and Others. (1983). *Psychology*. Illinois : Scott, Foresman.
- Cronbach, L.J. (1954). *Educational Psychology*. New York : Harcourt, Brace & Co.,

- De Cecco, John P. (1968). *Psychology*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice – Hall Inc..
- Gange R.M. (1977). *The Conditions of Learning*.(3d Ed.) New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Good,C.V. (1959). *Dictionary of Education*. New York : McGraw – Hill.
- Hilgard, E.R. (1962). *Introduction to Psychology*. New York : Harcourt, Brace and World.
- James,W.(1890). *Principles of Psychology*. New York : Holt,
- Kalat, James W. (1990). *Introduction to Psychology*. Belmont, C.A. : Wadsworth Publishing. Co.
- McConnell, J and Philipchalk, R.P. (1989). *Understanding Human Behavior*. Fort Worth :Holt, Rinehart and Winston.
- Morris,C.G. (1990). *Psychology : An Introduction*. New Jersey : Prentic – Hall.
- Ormrod, Jeanne Ellis. (1995). *Educational Psychology: Principles and Applications*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Pervin, A.L. (1984). *Personality : Theory and Research*. U.S.A, John Wiley & Sons.Inc.,
- Skinner,B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston : Allyn and Bacon.
- Thorndike,E.L.(1898).*Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associative Processes in Animals*.Psychological Review Monograph Supplement.
- Worchel, Stephen, and Shebilske, Wayne. (1989). *Psychology Principles and Applications*. Englewood Cliffs N.J. : Prentice – Hall.
- Wortman, C.B., Loftus, E.F. and Marshall, M.E. (1985). *Psychology*. New York: Alfred: A Knopf,
- Woolfolk, Anita E. (1993). *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

บทที่ 5

การศึกษารายกรณี

รองศาสตราจารย์ ดร.พัชราภรณ์ ศรีสวัสดิ์

บทที่ 5

การศึกษารายกรณี

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 5.1 การศึกษารายกรณี

- 5.1.1 ความหมายของการศึกษารายกรณี
- 5.1.2 ความมุ่งหมายของการศึกษารายกรณี
- 5.1.3 การเลือกบุคคลเพื่อทำการศึกษารายกรณี
- 5.1.4 ลำดับขั้นของการศึกษารายกรณี

หัวข้อที่ 5.2 เทคนิคและเครื่องมือในการศึกษารายกรณี

- 5.2.1 การสังเกต
- 5.2.2 การสัมภาษณ์
- 5.2.3 อัดซีวีประวัติ
- 5.2.4 ระเบียบสะสม
- 5.2.5 บันทึกประจำวัน
- 5.2.6 แบบทดสอบ
- 5.2.7 แบบสอบถาม

หัวข้อที่ 3 การประชุมรายกรณี

- 5.3.1 ความหมายและความมุ่งหมายของการประชุมรายกรณี
- 5.3.2 รูปแบบของการประชุมรายกรณี
- 5.3.3 วิธีดำเนินการประชุมรายกรณี
- 5.3.4 หลักการ ประโยชน์และข้อควรระวังในการประชุมรายกรณี

แนวคิด

1. การศึกษารายกรณีเป็นวิธีการหนึ่งของการศึกษาข้อมูลอย่างละเอียด ด้วยการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นระบบ ทั้งในอดีตและปัจจุบันของบุคคล การวิเคราะห์ สังเคราะห์ข้อมูล และการเขียนรายงานการศึกษารายกรณี
2. เทคนิคและเครื่องมือในการศึกษารายกรณีมีความหลากหลายแต่ละชนิดมีทั้งข้อดีและข้อจำกัด เฉพาะ เทคนิคในการเก็บรวบรวมและการแปลผลที่แตกต่างกัน
3. การประชุมรายกรณีเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษารายกรณี เป็นการเปิดโอกาสให้บุคคลอื่น ๆ ที่มีส่วนเกี่ยวข้องได้เข้ามามีส่วนร่วมเพื่อหาวิธีช่วยเหลือ ป้องกันและส่งเสริมพัฒนารายกรณีที่ถูกศึกษา

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 5 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมาย ความมุ่งหมาย การเลือกบุคคลเข้าศึกษารายกรณี ผู้รับผิดชอบ และลำดับขั้นตอนของการศึกษารายกรณีได้
2. อธิบายเทคนิคและเครื่องมือในการศึกษารายกรณี สามารถเลือกและประยุกต์ใช้เครื่องมือในการศึกษารายกรณีได้
3. อธิบายความหมาย ความมุ่งหมาย รูปแบบ วิธีดำเนินการ หลักการ ประโยชน์และข้อควรระวังในการประชุมรายกรณีได้ รวมทั้งสามารถสาธิตการจัดประชุมรายกรณีได้

หัวข้อที่ 5.1 การศึกษารายกรณี

หัวเรื่อง

- 5.1.1 ความหมายของการศึกษารายกรณี
- 5.1.2 ความมุ่งหมายของการศึกษารายกรณี
- 5.1.3 ประโยชน์ของการศึกษารายกรณี
- 5.1.4 การเลือกบุคคลเพื่อทำการศึกษารายกรณี
- 5.1.5 ลำดับขั้นตอนของการศึกษารายกรณี

แนวคิด

การศึกษารายกรณี เป็นวิธีการศึกษาบุคคลแบบสังเคราะห์ที่สมบูรณ์แบบวิธีหนึ่งที่มีการเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ เกี่ยวกับตัวบุคคลอย่างละเอียด ทำให้ผู้ศึกษาได้ข้อมูลที่น่าไปพิจารณาวางแผนเพื่อให้การช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพต่อไป

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 5.1.1-5.1.5 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมาย ความมุ่งหมายของการศึกษารายกรณีได้
2. อธิบายการเลือกบุคคลและผู้รับผิดชอบในการศึกษารายกรณีได้
3. อธิบายลำดับขั้นตอนของการศึกษารายกรณีได้

5.1 การศึกษารายกรณี (Case Study)

ในการศึกษาและเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคลนั้น ครูและผู้แนะนำสามารถใช้เครื่องมือและวิธีการศึกษาได้หลายอย่าง แต่การที่ครูจะศึกษานักเรียนคนใดคนหนึ่ง เพื่อทราบประวัติพื้นเพความเป็นมาและสาเหตุที่ก่อให้เกิดปัญหา ซึ่งจะทำให้ครูสามารถให้ความช่วยเหลือได้อย่างถูกต้องเหมาะสมแล้ว วิธีการศึกษารวบรวมรายละเอียดเกี่ยวกับตัวเด็กที่มีชื่อว่า "การศึกษารายกรณี" กล่าวได้ว่าเป็นวิธีการที่ช่วยให้ครู หยั่งรู้ถึงเรื่องราวที่ซ่อนเร้นอยู่เบื้องหลังของนักเรียนได้อย่างกว้างขวาง ลึกซึ้งกว่าวิธีการศึกษาเด็กด้วยวิธีการอื่น ๆ

5.1.1 ความหมายของการศึกษารายกรณี

ลักขณา สริวัฒน์ (2548) กล่าวว่า การศึกษารายกรณีเป็นกระบวนการของการศึกษารายละเอียดต่าง ๆ เกี่ยวกับบุคคลติดต่ออย่างต่อเนื่อง โดยศึกษาทั้งภูมิหลังและการดำรงชีวิตความเป็นอยู่ในปัจจุบัน เพื่อรวบรวมเป็นข้อมูลและนำไปวิเคราะห์หาสาเหตุที่ทำให้บุคคลมีพฤติกรรมเช่นนั้น หรือพฤติกรรมที่เปลี่ยนไปมาจากสาเหตุอะไร รวมถึงการแปลความหมายของพฤติกรรมดังกล่าวว่ามีความสัมพันธ์กับการปรับตัวที่ดี หรือลักษณะของการปรับตัวที่เป็นปัญหาของบุคคลนั้นอย่างไร อันจะทำให้เกิดการรู้จักและเข้าใจในด้านต่าง ๆ ของตัวเขาอย่างแท้จริง เพื่อเป็นแนวทางนำไปสู่การสนับสนุนหรือการให้ความช่วยเหลืออย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ

การศึกษารายกรณี คือ การศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับบุคคลอย่างลึกซึ้งและวิเคราะห์ถึงสาเหตุที่ทำให้บุคคลมีพฤติกรรมเช่นนั้นหรือมีพฤติกรรมแปลกไป ว่ามีสาเหตุมาจากอะไร รวมทั้งแปลความหมายของพฤติกรรมนั้น ๆ ว่ามีความสัมพันธ์กับปัญหา และการปรับตัวของบุคคลนั้นอย่างไร

ดังนั้นการศึกษารายกรณีจึงเป็นวิธีการศึกษาบุคคลอย่างกว้างขวาง โดยมีจุดหมายที่จะศึกษาถึงภูมิหลังของบุคคลผู้นั้น เพื่อทำความเข้าใจว่าเพราะเหตุใดบุคคลนั้น จึงประพฤติตนแบบที่เขากระทำอยู่ เป็นการพยายามวิเคราะห์และแปลความหมายของข้อเท็จจริงเหล่านั้น

1) ความแตกต่างระหว่างประวัติรายกรณีกับการศึกษารายกรณี

a. **ประวัติรายกรณี** เป็นการเก็บเรื่องราวต่าง ๆ ที่ได้รวบรวมเอาไว้ตามลำดับก่อนหลังตามความเป็นจริงโดยมิได้มีการแปลความหมาย ส่วนการศึกษารายกรณีแตกต่างจากประวัติรายกรณีตรงที่มีการวิเคราะห์และแปลความหมายของข้อมูลที่ได้รวบรวมมารวมทั้งความช่วยเหลือที่ผู้ศึกษาได้ให้แก่ถูกศึกษา โดยที่การศึกษารายกรณีต้องอาศัยการรวบรวมข้อมูลเป็นขั้นแรกของการดำเนินงาน ดังนั้นการทำประวัติรายกรณีจึงเป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญของการศึกษารายกรณี

สรุปได้ว่าการศึกษารายกรณีเป็นการรวบรวมประวัติรายกรณี การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การแปลความหมาย และการแนะนำช่วยเหลือต่างๆ เข้าด้วยกัน

b. **ระยะเวลาที่ใช้ในการศึกษารายกรณี** เกี่ยวกับระยะเวลาที่ใช้ในการศึกษารายกรณีนั้น ไม่สามารถกำหนดให้เป็นที่แน่นอนได้ว่าจะใช้เวลาทำได้อาจจะใช้เวลา 1 ภาคเรียน 1 ปี หรือ 3 ปีก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความยากของ "รายกรณี"(Case) ที่ทำการศึกษา อย่างไรก็ตามในการศึกษารายกรณีแต่ละรายควรใช้เวลาอย่างน้อย 3 เดือนขึ้นไป ทั้งนี้เพื่อช่วยให้ครูหรือผู้แนะนำมีเวลาศึกษารวบรวมข้อมูลอย่างกว้างขวางครอบคลุมเรื่องราวต่าง ๆ ที่ควรจะได้รู้

5.1.2 ความมุ่งหมายของการศึกษารายกรณี

1) เพื่อสืบค้นหาสาเหตุที่ทำให้เด็กนักเรียนมีพฤติกรรมผิดปกติ ซึ่งทางโรงเรียนจะได้ให้ความช่วยเหลือและแก้ไขได้อย่างถูกต้อง

2) เพื่อสืบค้นรูปแบบ (Pattern) ของพัฒนาการของนักเรียนทั้งในด้านร่างกายสติปัญญา อารมณ์สังคมและจิตใจ ซึ่งทางโรงเรียนจะได้ให้การส่งเสริมพัฒนาได้อย่างเหมาะสม

3) เพื่อช่วยให้นักเรียนได้เกิดความเข้าใจตนเอง ยอมรับความจริงเกี่ยวกับตนเอง สามารถพัฒนาตนเอง สามารถวางแผนชีวิต สามารถตัดสินใจเลือกแนวทางการศึกษาต่อ และเลือกอาชีพและสามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข และมีประสิทธิภาพ

4) เพื่อช่วยให้ผู้ปกครองเข้าใจเด็กของตนได้ดีขึ้น และให้ความร่วมมือกับทางโรงเรียนในการแก้ปัญหาของบุตรหลานของตน

5) เพื่อช่วยให้คณะครูได้เข้าใจนักเรียนอย่างละเอียด ลึกซึ้ง ถูกต้อง และนำผลของการศึกษารายกรณีไปใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน การจัดกิจกรรม และการให้บริการต่าง ๆ แก่นักเรียน ได้อย่างเหมาะสม สอดคล้องกับความต้องการและความพร้อมของนักเรียน

5.1.3 ประโยชน์ของการศึกษารายกรณี วิธีการศึกษารายกรณีที่น่าไปใช้ในการเก็บข้อมูลเป็นรายบุคคลเพื่อการแนะนำนั้นจัดเป็นกลวิธีที่มีประโยชน์ต่อผู้ที่นำมาใช้ และบุคคลที่เกี่ยวข้องเป็นอย่างมาก ซึ่งพอจะจำแนกได้ดังนี้

1) ประโยชน์โดยต่อครู หรือผู้แนะนำที่เป็นผู้ศึกษาโดยตรง มีดังนี้

a. ช่วยให้ครูหรือผู้แนะนำได้ทราบโดยละเอียด เกี่ยวกับตัวนักเรียนอย่างกว้างขวาง ทำให้รู้จักและเข้าใจธรรมชาติของมนุษย์อย่างแท้จริง ช่วยให้ครูหรือผู้แนะนำมีความเข้าใจ และยอมรับในเรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคลดีขึ้น มีจิตใจเป็นกลางไม่มียึดติดต่อบุคคลที่มาเกี่ยวข้อง

b. ช่วยให้ครูหรือผู้แนะนำเข้าใจถึงสาเหตุและเงื่อนไขต่าง ๆ ที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาทำให้มองเห็นลู่ทางที่จะให้ความช่วยเหลือ แก้ไขปัญหาให้กับนักเรียนได้อย่างเหมาะสม ทันเวลา และเหตุการณ์

c. ช่วยให้ครูหรือผู้แนะนำมีความรู้และมีทักษะในการใช้เครื่องมือ และกลวิธีต่าง ๆ ในการเก็บข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักเรียน และยังช่วยให้เป็นคนมีเหตุผล รู้จักเก็บข้อมูลอย่างมีระบบ รู้จักแก้ปัญหาโดยใช้ข้อมูลที่ได้รวบรวมไว้มาประกอบการพิจารณาตัดสินใจ

2) ประโยชน์ต่อนักเรียนที่เป็นผู้ได้รับการศึกษา มีดังนี้

a. ช่วยให้นักเรียนได้เกิดความเข้าใจตนเอง ยอมรับความจริงเกี่ยวกับตนเองมีการปรับปรุงตนเอง หรือแก้ไขปัญหาของตน เพื่อช่วยให้มีสภาพชีวิตที่ดีกว่าเดิม

b. ช่วยให้นักเรียนมีกำลังใจ และมีความเต็มใจที่จะดำเนินชีวิตต่อไปอย่างมีความหวัง และอย่างเข้มแข็ง

3) ประโยชน์ต่อคณะครูและโรงเรียน มีดังนี้

a. ช่วยให้คณะครูรู้จักและเข้าใจนักเรียนของตนดีขึ้น ยินดีให้ความร่วมมือ ในการช่วยเหลือ แก้ไขปัญหาให้กับนักเรียน

b. ช่วยให้โรงเรียนได้ทราบข้อเท็จจริงต่าง ๆ เกี่ยวกับปัญหาและความต้องการของนักเรียน ทำให้สามารถนำข้อเท็จจริงเหล่านั้นมาใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงการเรียนการสอน การจัดกิจกรรมและการให้บริการด้านต่าง ๆ แก่นักเรียนได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ

4) ประโยชน์ต่อผู้ปกครองของนักเรียนที่ได้รับการศึกษา

a. ช่วยให้ผู้ปกครองเข้าใจเด็กของตนดีขึ้น ทำให้สามารถปฏิบัติตนต่อบุตรหลานของตนได้อย่างเหมาะสม

b. ช่วยให้ผู้ปกครองเกิดความสบายใจ เพราะได้ตระหนักว่า โรงเรียนมีความตั้งใจและจริงจังในการป้องกันช่วยเหลือ แก้ไข และส่งเสริมพัฒนานักเรียน

5.1.4 การเลือกนักเรียนเพื่อทำการศึกษารายกรณี ในการศึกษารายกรณีนี้ ครูสามารถเลือกนักเรียนได้หลายประเภท ไม่จำเป็นต้องเลือกเฉพาะนักเรียนที่มีปัญหาเท่านั้น การที่ครูเลือกนักเรียนประเภทใดนั้น ขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมายในการศึกษาของครูว่าต้องการทราบเกี่ยวกับเรื่องอะไร อย่างไรก็ตามนักเรียนที่ครูเลือกเพื่อทำการศึกษารายกรณี สามารถจำแนกได้ดังนี้

- 1) นักเรียนที่ประสบความสำเร็จในด้านการเรียนดีเยี่ยม
- 2) นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษบางอย่าง เช่น ศิลปะ ดนตรี ฯลฯ
- 3) นักเรียนที่มีปัญหามาก
- 4) นักเรียนที่มีความทะเยอทะยานมีกำลังใจเข้มแข็งที่จะเอาชนะอุปสรรค
- 5) นักเรียนที่เรียนอ่อนไม่สามารถทำงานในระดับที่เรียนอยู่ได้
- 6) นักเรียนที่มีพฤติกรรมดีเด่นสมควรเอาเป็นตัวอย่าง
- 7) นักเรียนที่มีพฤติกรรมปรกติธรรมดาทั่ว ๆ ไป

นอกจากนี้ ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับเด็กนักเรียน ย่อมส่งผลให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่ผิดปกติ มีการปรับตัวที่คลาดเคลื่อน ไม่เหมาะสม และยังมีผลต่อการศึกษาเล่าเรียนของนักเรียนอีกด้วย สมควรที่ครูและผู้แนะแนวจะได้สนใจเอาใจใส่เพื่อจะได้สืบค้นหาสาเหตุและวินิจฉัยได้อย่างถูกต้อง ปัญหาของนักเรียนพอจะจำแนกประเภทได้ ดังนี้

1) ปัญหาทางด้านร่างกายและสุขภาพ บุคคลบางคนอาจมีความผิดปกติทางร่างกายมาแต่กำเนิด จึงทำให้เกิดความรู้สึกว่าเป็นปมด้อยของตน และมีผลต่อพฤติกรรมที่อาจไม่เหมือนคนอื่นหรือไม่ปกติ และยังมีปฏิกิริยาโต้ตอบมากขึ้นหากถูกเพื่อนล้อเลียน หรือบางคนมีโรคประจำตัวที่ทำให้ไม่สามารถดำเนินชีวิตเป็นปกติได้เช่นบุคคลอื่น ได้แก่ ปัญหาการมีโรคประจำตัว ปัญหามีรูปร่างหน้าตาไม่เป็นที่พึงพอใจของตนเอง ปัญหาความบกพร่องของร่างกายส่วนต่าง ๆ ฯลฯ

2) ปัญหาทางการศึกษา ส่วนใหญ่จะเป็นปัญหาที่มีผลเนื่องมาจากปัญหาทางด้านร่างกายและสุขภาพของบุคคลนั่นเอง เพราะเขาจะคิดมาก วิตกกังวลท้อแท้ รู้สึกไม่มั่นใจในตนเอง รู้สึกอับอายในบุคลิกภาพของตน นอกจากนี้ยังอาจมาจากการอบรมเลี้ยงดู หรือประสบการณ์ในชีวิตที่ผ่านมาก เช่น การได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวด ทำให้เป็นคนเก็บกดและแสดงอาการก้าวร้าว ไม่มีความมั่นใจในตนเอง และไม่สามารถปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ง่าย หรือบางคนอาจได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลยหรือตามใจ ด้วยลักษณะที่ไม่เหมาะสมดังกล่าวทำให้มีผลกระทบต่อการศึกษาเล่าเรียน จนทำให้เกิดปัญหาทางการศึกษา ได้แก่ ปัญหาเกี่ยวกับการเลือกวิชาเรียน ปัญหาเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนต่ำ ปัญหาการอ่าน ปัญหาเกี่ยวกับวินัยในการเรียน มีแรงจูงใจต่ำ ขาดทักษะในการเรียน ฯลฯ

3) ปัญหาด้านอาชีพ ความพร้อมในปัจจุบันต่าง ๆ มีผลต่อการตัดสินใจเลือกอาชีพของบุคคล จะพบว่าหลายคนที่มีประสบการณ์ปัญหาในการตัดสินใจเลือกอาชีพ เพราะข้อจำกัดทางด้านบุคลิกภาพ หรือสุขภาพร่างกาย หรือความสามารถทางการศึกษา นอกจากนี้ยังอาจเนื่องมาจากการขาดแหล่งข้อมูลข่าวสารในการใช้ประกอบการตัดสินใจ ในสังคมยุคแห่งการแข่งขัน เช่น ปัจจุบันนี้มีบุคคลเป็นจำนวนมากที่ทำงานไม่ตรงกับความรู้ความสามารถที่แท้จริงของตน บางคนทำงานนี้เพราะจำเป็นต้องเลือกไว้ก่อน ไม่เช่นนั้นอาจพลาดโอกาสดีทำงาน ซึ่งจะรอคอยงานที่ตรงกับที่เรียนมาก็ไม่ได้ ด้วยความจำเป็นที่ต้องช่วยเหลือครอบครัว บางคนทำงานนี้เพราะปฏิบัติตามความต้องการของบิดามารดา การทำงานที่ไม่ตรงกับความรู้ ความสามารถ และความถนัดก็ทำให้เกิดปัญหาได้เช่นเดียวกัน ด้วยปัจจัยต่าง ๆ เหล่านี้ทำให้เกิดปัญหาทางด้านอาชีพได้ ปัญหาด้านอาชีพได้แก่ ปัญหาขาดข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพ ปัญหาไม่สามารถตัดสินใจเลือกอาชีพได้ ปัญหาขาดความรู้ความเข้าใจทำให้ไม่รู้ว่าจะเลือกอาชีพอะไรดีจึงจะเหมาะสมกับตน ฯลฯ

4) ปัญหาด้านบุคลิกภาพ การเข้าใจตนเองอย่างถูกต้องตามความเป็นจริงทั้งในเรื่องความเด่นและความด้อยของบุคคลนั้น จะมีผลต่อการปรับตัวและการยอมรับสภาพของตนเองมาก เพราะจะทำให้เขาต้องพยายามปรับปรุงและพัฒนาความสามารถของตนจนลบลบจุดด้อยนั้น และกล้าแสดงออกให้เห็นความเด่นของตนด้วยศักยภาพที่มีอยู่ แต่ยังมีบุคคลที่มีความบกพร่องทางด้านร่างกาย หรือเกิดความรู้สึกในด้านลบต่อตนเองก็จะทำให้ไม่กล้าแสดงตน โดยจะเก็บตัวหรือหาทางออกในลักษณะที่สังคมไม่ยอมรับ เพื่อเรียกร้องความสนใจ ปัญหาด้านบุคลิกภาพได้แก่ ปัญหาเกี่ยวกับการขาดความเชื่อมั่นในตนเอง ปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อนวัยเดียวกัน ปัญหาการปรับตัวในสังคม ปัญหาเกี่ยวกับความวิตกกังวล และขัดแย้งในตน ปัญหาขาดความมั่นคงด้านจิตใจ ฯลฯ

5) ปัญหาด้านเศรษฐกิจ ในด้านทุนทรัพย์ในการศึกษาเล่าเรียน ทุนทรัพย์ที่ต้องใช้จ่ายในครอบครัวนั้นเป็นเรื่องที่จำเป็นมากทั้งสองอย่าง ดังนั้นหากมีความพร้อมก็จะเป็นการสนับสนุนให้มีการดำเนินชีวิตได้ในลักษณะปกติ แต่หากมีปัญหาที่ย่อมส่งผลกระทบต่อชีวิตได้ จะเป็นได้ว่าบุคคลที่ขาดทุนทรัพย์มักขาดโอกาสดี ๆ ในชีวิต โดยเฉพาะบุคคลในวัยเด็กที่ควรได้รับการพัฒนาทั้งด้านร่างกายและจิตใจ จึงจะทำให้เขามีพัฒนาการได้สมบูรณ์ทั้งทางกาย สติปัญญา อารมณ์และสังคม เป็นบุคคลวัยทำงานที่มีประสิทธิภาพเต็มไปด้วยความรู้ความสามารถ ในการสร้างประโยชน์ให้เกิดแก่ตน ครอบครัว และสังคมได้ แต่ถ้าเด็กขาดทั้งสารอาหารทางกายและทางสมอง ย่อมจะทำให้สุขภาพไม่แข็งแรง สมองไม่ได้รับการพัฒนาตามที่ควรจะเป็นด้วยสาเหตุมาจากเศรษฐกิจที่ไม่ดีของครอบครัว เขาจะเป็นคนที่ไม่ดีคุณภาพในอนาคตซึ่งผลเสียต่อสังคมและประเทศไทย ปัญหาทางเศรษฐกิจได้แก่ ปัญหาขาดแคลนทุนทรัพย์ ปัญหาขาดผู้อุปการะในการศึกษาเล่าเรียน ปัญหาต้องทำงานหาทุนเรียนด้วยตนเอง ฯลฯ

6) ปัญหาด้านครอบครัว ในสภาพปัจจุบัน ปัญหาครอบครัวถือว่าเป็นปัญหาหนึ่งที่ส่งผลกระทบต่อนักเรียนโดยตรง เช่น ครอบครัวมีการกระทำรุนแรง ครอบครัวแตกแยก ปัญหาเกี่ยวกับสัมพันธภาพภายในครอบครัว ซึ่งสิ่งเหล่านี้ล้วนส่งผลกระทบต่อจิตใจ การปรับตัวของนักเรียน และอาจส่งผลกระทบต่อปัญหาอื่นๆ ของนักเรียน เช่นปัญหาการปรับตัว ปัญหาการเรียนขาดเรียน หนีเรียน เป็นต้น

5.1.6 ขั้นตอนของการศึกษารายกรณี

การศึกษารายกรณีที่สมบูรณ์นั้น ในการศึกษาอาจจำแนกเป็นขั้นตอนการดำเนินงานได้ 6 ขั้นตอนด้วยกัน คือ

ขั้นที่ 1 ขั้นรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับตัวบุคคล (Collecting of the necessary data) ซึ่งจะช่วยให้รู้จักนักเรียนที่ถูกทำการศึกษา ตลอดจนช่วยให้ทราบภาวะความเป็นไปในสังคมปัจจุบันของนักเรียนผู้นั้นอีกด้วย สำหรับแหล่งข้อมูลที่สำคัญที่ผู้ทำการศึกษารายกรณีควรให้ความสนใจ ได้แก่

1.1 ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับรายกรณีที่ถูกศึกษา ได้แก่ รายละเอียดเกี่ยวกับครอบครัว ประวัติการศึกษา ประวัติสุขภาพอนามัย ซึ่งข้อมูลเหล่านี้ได้มาจากระเบียนสะสม

1.2 การสังเกตรายกรณีที่ถูกศึกษาในสถานการณ์ต่าง ๆ โดยเฉพาะในขณะที่ทำกิจกรรมหรือทำงานทั้งในห้องหรือนอกห้อง เพื่อทราบสัมพันธภาพทางสังคมและการปรับตัวกับผู้อื่น ในการสังเกตแต่ละครั้งควรมีการจดบันทึกการสังเกตทั้งในรูประเบียบพฤติกรรมและมาตราส่วนประมาณค่า เพื่อจะได้เปรียบเทียบกับผลของความเปลี่ยนแปลงที่ปรากฏในแต่ละช่วงของเวลาที่ผ่านไป

1.3 การสัมภาษณ์รายกรณีที่ถูกศึกษา อาจเป็นการนัดหมายมาพูดคุยหรืออาจพูดคุยอย่างไม่เป็นทางการในขณะที่เขาทำกิจกรรมอยู่ หรือในช่วงเวลาที่พบเขาในบางครั้งคราวในแต่ละวัน ในการพูดคุยอย่างไม่เป็นทางการจะช่วยให้บุคคลนั้นกล้าที่จะแสดงออก ซึ่งจะทำให้ได้ข้อมูลที่เป็นความจริงและน่าเชื่อถือ

1.4 การสัมภาษณ์ผู้ที่เกี่ยวข้องและรู้จักกับรายกรณีที่ถูกศึกษา เช่น บิดา มารดา หรือญาติพี่น้อง ครู อาจารย์ หรือเพื่อน หรือบุคคลอื่น ๆ ที่คาดว่าจะสามารถให้ข้อมูลเพิ่มเติมก็สามารถทำได้ ทั้งนี้ เพราะข้อมูลดังกล่าวจะมีความชัดเจนและสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

1.5 การเยี่ยมบ้าน หากรายกรณีที่ถูกศึกษาเป็นนักเรียน ส่วนมากครู อาจารย์ หรือผู้ดูแลแนวมักเห็นและรู้จักเขาในขณะที่ใช้ชีวิตอยู่ในโรงเรียน และพฤติกรรมที่แสดงออกของนักเรียนบางอย่างมีผลจากที่บ้าน ดังนั้นการได้มีการได้มีการเยี่ยมบ้านจึงทำให้เห็นสภาพครอบครัวและสัมพันธ์ภายในครอบครัวระหว่างนักเรียนกับบุคคลในครอบครัว รวมไปถึงการได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับสมาชิกในครอบครัวของเขาด้วย ถือว่าเป็นการสร้างสัมพันธ์ภาพกันระหว่างผู้ทำการศึกษาและสมาชิกในครอบครัว ซึ่งจะส่งผลให้ได้รับความร่วมมือจากพวกเขาในการให้ข้อมูลเพิ่มเติมในภายหลังหากจำเป็น

1.6 การศึกษาข้อมูลจากอัตชีวประวัติ บันทึกประจำวัน และผลงานในลักษณะอื่น ๆ เช่น การทำงานด้วยความเอาใจใส่ ประณีต ละเอียดย เป็นระเบียบเรียบร้อย หรือมีความรับผิดชอบในงานที่ได้รับมอบหมายเป็นอย่างดี

1.7 ข้อมูลจากแบบสอบถามชนิดต่าง ๆ ที่ได้รับการตอบของรายกรณีที่ถูกศึกษา นับเป็นข้อมูลที่มักจะได้ทราบความรู้สึก ความคิดเห็น ความสนใจ หรือค่านิยมของรายกรณีที่มีต่อตนเองและผู้อื่น

1.8 ข้อมูลจากแบบทดสอบต่าง ๆ เช่น แบบวัดความสนใจ แบบทดสอบความถนัด แบบทดสอบสติปัญญา แบบทดสอบบุคลิกภาพ หรือแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นต้น

1.9 การศึกษาจากเครื่องมือและกลวิธีในการศึกษานั้น ผู้ทำการศึกษาคควรนำมาใช้ให้เหมาะสมถูกต้อง และสอดคล้องกับสภาพการณ์

ขั้นที่ 2 ขั้นวิเคราะห์ข้อมูล (Analysis) เป็นการนำข้อมูลที่ได้รวบรวมเอาไว้มาวิเคราะห์หาข้อเท็จจริงต่าง ๆ และจำแนกออกเป็นด้านๆ เพื่อสะดวกในการตีความหมายข้อมูลเกี่ยวกับบุคคลนั้น

ขั้นที่ 3 ขั้นตรวจวินิจฉัยปัญหา (Diagnosis) ขั้นนี้เป็นการนำเอาผลการวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นที่สองเป็นพื้นฐานประกอบการพิจารณา เพื่อวินิจฉัยว่าอะไรน่าจะเป็นสาเหตุของปัญหาการลงความเห็นเกี่ยวกับปัญหานี้ อาจเป็นการชั่วคราวไม่ใช่ช้อยติ เนื่องจากการสามารถวินิจฉัยสาเหตุหรือที่มาของปัญหาได้อย่างถูกต้องชัดเจน จนทำให้สามารถให้การช่วยเหลือรายกรณีที่ถูกศึกษาได้นั้น ไม่ใช่เป็นเรื่องที่ทำกันได้ง่าย ถ้ามีการรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลอย่างหยาบ ๆ หรือไม่ละเอียดรอบคอบ จึงควรระลึกละเอียดยเสมอว่า การวินิจฉัยแต่ละประเด็นอาจเป็นเพียงสมมติฐานที่จะนำไปสู่การแก้ปัญหาอย่างมีทิศทางถูกต้องและเหมาะสม

ขั้นที่ 4 ขั้นสังเคราะห์ข้อมูลหรือขั้นรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติม (Synthesis) กล่าวคือเมื่อตรวจวินิจฉัยว่าอะไรน่าจะเป็นปัญหาแล้ว ก็ควรจะได้ศึกษาข้อเท็จจริงเกี่ยวกับปัญหานั้นเพิ่มเติมด้วยวิธีการต่าง ๆ เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การทดสอบ และกลวิธีอื่น ๆ เป็นต้น แล้วนำข้อมูลมาสังเคราะห์เข้าด้วยกันกับข้อมูลเดิมที่มีอยู่แล้ว ซึ่งจะช่วยให้มองเห็นความสัมพันธ์ของข้อมูลในแต่ละด้าน แล้วจะเกิดเป็นภาพรวมทางบุคลิกภาพของเขาในการที่ช่วยให้ผู้ทำการศึกษาศสามารถเข้าใจลักษณะของปัญหาและสาเหตุของปัญหาได้อย่างชัดเจน

ขั้นที่ 5 ขั้นให้ความช่วยเหลือ (Treatment) เมื่อผู้ศึกษารายกรณีไม่แน่ใจว่าการตรวจวินิจฉัยปัญหาของตนถูกต้องจริงแล้ว ก็ควรจะได้คิดหามาตรการต่าง ๆ ที่จะนำมาช่วยเหลือแนะแนวทางนักเรียนในการแก้ไขปัญหาลแล้วดำเนินการให้ความช่วยเหลืออย่างจริงจัง เพื่อช่วยให้นักเรียนผู้นั้นสามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสมและถูกต้อง

ขั้นที่ 6 ขั้นติดตามผล (Follow-Up) เมื่อผู้ทำการศึกษารายกรณีได้ให้ความช่วยเหลือหรือให้การแนะแนวกับนักเรียนที่ถูกทำการศึกษาไปแล้วสิ่งที่จะขาดไม่ได้ในการศึกษารายกรณี คือ การติดตามผล

เพราะจะช่วยทำให้ทราบว่าการศึกษารายการนี้ประสบผลสำเร็จมากน้อยเพียงไร มีข้อบกพร่องที่ควรแก้ไขปรับปรุงอย่างไรบ้าง และจะต้องให้ความช่วยเหลือเพิ่มเติมหรือไม่เพื่อที่ผู้ทำการศึกษาจะได้ดำเนินการต่อไปอย่างเหมาะสม

5.1.7 ขอบข่ายของข้อมูลที่ควรเก็บรวบรวมในการศึกษารายกรณี

การศึกษารายกรณีมีความจำเป็นต้องเก็บข้อมูลอย่างละเอียดรอบคอบ เพราะต้องให้ได้ข้อมูลที่ตรงกับความเป็นจริง เพราะจะเป็นประโยชน์สำหรับผู้ศึกษาที่จะได้รับการช่วยเหลือที่ตรงกับปัญหาถูกต้องและมีประสิทธิภาพ ข้อมูลที่ควรเก็บรวบรวมมีขอบข่ายดังนี้

1) ข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาของรายกรณีที่ถูกศึกษากำลังประสบอยู่ในปัจจุบัน ปัญหาที่อาจเกิดจากการค้นพบของผู้ศึกษาเองหรือถูกค้นพบจากผู้ที่เกี่ยวข้องกับเขา ไม่ว่าจะเป็นคนในบ้านหรือนอกบ้าน

2) ภูมิหลังเกี่ยวกับลักษณะของบุคคลภายในครอบครัว รายกรณีที่ถูกศึกษา หรืออาจเรียกว่าประวัติครอบครัว ควรประกอบด้วยข้อมูลดังต่อไปนี้

2.1 ประวัติเกี่ยวกับสุขภาพและโรคของบรรพบุรุษที่เคยเป็น เช่น โรคเกี่ยวกับปอด หัวใจ เบาหวาน ตาบอดสี โรคจิต โรคประสาท เป็นต้น

2.2 ลักษณะส่วนตัวของคนในครอบครัว เช่น ลักษณะทางกาย สติปัญญา อารมณ์ ความสามารถ และความสนใจพิเศษ เจตคติเกี่ยวกับตนเองและครอบครัว อาชีพ วิธีการทำงาน ความรับผิดชอบ ความสามารถในการปรับตัว เจตคติเกี่ยวกับเพศและพฤติกรรมที่ผิดปกติ เป็นต้น

2.3 เชื้อชาติ สัญชาติ สถานภาพความเป็นพลเมือง ความเชื่อ ศาสนา

2.4 ประวัติการศึกษา เริ่มต้นการศึกษาชั้นเริ่มต้น จนถึงการศึกษาในปัจจุบัน และการศึกษาของบิดา มารดา

2.5 สถานภาพทางสังคมและเศรษฐกิจ ข้อมูลเกี่ยวกับสถานภาพทางสังคมและเศรษฐกิจของครอบครัว คือ บิดา มารดา ปู่ย่า ตายาย (ถ้ามี) จะช่วยให้เกิดประโยชน์ในเรื่องสาเหตุที่ทำให้เกิดปัญหา

2.6 อาชีพของบิดา มารดา ปู่ย่า ตายาย (ถ้ามี) นับว่าเป็นข้อมูลที่สำคัญอีกอย่างหนึ่งจะช่วยให้ทราบถึงภูมิหลังเกี่ยวกับฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม

2.7 กิจกรรมทางสังคม ข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะกิจกรรม การปฏิบัติตนในชีวิตประจำวัน รวมถึงเจตคติของบุคคลในครอบครัวที่มีต่อสังคม ตลอดจนความสนใจในความเคลื่อนไหวของสังคมต่าง ๆ สามารถช่วยทำให้เกิดความเข้าใจในตัวผู้ศึกษารายกรณีได้มากขึ้น

2.8 บรรยากาศในครอบครัว ลักษณะของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลภายในครอบครัว ตั้งแต่ผู้ศึกษารายกรณียังเป็นเด็ก รวมถึงประสบการณ์ในวัยเด็กของบิดามารดา ข้อมูลนี้จะช่วยให้เข้าใจถึงพฤติกรรมของบิดามารดาที่มีต่อบุตรหลานของตน

2.9 สัมพันธภาพระหว่างบิดามารดาในส่วนตัวที่เกี่ยวกับการสมรส ข้อมูลนี้จัดว่าเป็นปัจจัยที่มีส่วนสำคัญที่มีผลต่อพัฒนาการของบุคคลอย่างมาก ความรู้สึกหรือความคิดเห็นของผู้ศึกษารายกรณีในเรื่องเกี่ยวกับความรักและการแต่งงานจะเป็นในรูปแบบใดนั้นจึงขึ้นอยู่กับสาเหตุ หรือการรับรู้ที่ได้จากครอบครัวของตนในส่วนหนึ่ง

2.10 ความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดากับบุตร การดูแลเอาใจใส่จากบิดามารดาที่มีต่อบุตรอย่างสม่ำเสมอและเสมอภาคเท่าเทียมกันย่อมเป็นพื้นฐานสำคัญที่ช่วยให้บุคคลมีพัฒนาการที่ดี

2.11 ความมีระเบียบในครอบครัว การอบรมเลี้ยงดูบุตรที่ส่งเสริมให้มีความอดทน ความรับผิดชอบ ความมีระเบียบ ย่อมนำไปสู่การมีระเบียบวินัย ซึ่งถือว่าเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอีกประการหนึ่งในการมีอิทธิพลต่อการเกิดปัญหาของบุคคลได้

2.12 ความผันแปรในพฤติกรรมของบุคคล ความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมภายในบ้าน และพฤติกรรมนอกบ้านช่วยบ่งบอกถึงความยุ่งยากต่าง ๆ ของผู้ถูกศึกษารายกรณี

2.13 ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลภายในครอบครัว ไม่ว่าจะเป็นระหว่างพี่น้อง หรือระหว่างญาติ ย่อมส่งผลต่อพฤติกรรมของผู้ถูกศึกษารายกรณี

2.14 กิจกรรมประจำวันของครอบครัว ขึ้นอยู่กับสภาพแต่ละครอบครัวบางครอบครัวที่เป็นครอบครัวเดี่ยวประกอบธุรกิจอาจมีกิจกรรมประจำวันมากจนไม่มีเวลาพบปะสังสรรค์กัน จนทำให้เด็กขาดความรัก และขาดการเอาใจใส่จากบิดามารดาจนนำไปสู่การมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา

3) บ้านและสิ่งแวดล้อมเกี่ยวกับเพื่อนบ้าน ปัจจัยที่เกี่ยวกับบ้านและสิ่งแวดล้อมที่เกี่ยวกับเพื่อนบ้านนั้น นับว่ามีความสำคัญต่อการให้ความช่วยเหลือรายกรณีที่ถูกศึกษาเท่า ๆ กับการวินิจฉัยปัญหาดังนั้นในการศึกษาหาข้อมูลนี้ควรศึกษาให้ครอบคลุมเรื่องต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

3.1 เศรษฐกิจครอบครัว มีเงื่อนไขในลักษณะต่าง ๆ เช่น การเปลี่ยนแปลงสถานภาพทางเศรษฐกิจ แหล่งรายได้ หรือหนี้สินต่าง ๆ หากมี

3.2 แหล่งสันทนาการและความสนใจด้านสันทนาการภายในบ้าน ประเด็นนี้จะช่วยให้ความชัดเจนเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในครอบครัว เช่น หนังสือ วารสาร ดนตรี กีฬา วิทยุ โทรทัศน์ ตลอดจนถึงสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ ในการเรียนรู้และการศึกษาด้วยตนเองที่บ้าน

3.3 เจตคติของผู้ถูกศึกษารายกรณีต่อครอบครัวของตน ความรู้สึกในเรื่องของความภาคภูมิใจในบ้านและครอบครัวของตน ความพึงพอใจและความสุขที่ได้จากครอบครัว

4) พัฒนาการวัยเด็ก ประวัติของบุคคลในวัยเด็กมีความจำเป็นต่อการศึกษารายบุคคลเพราะจะทำให้เกิดความรู้สึกเข้าใจในความเป็นมาของพฤติกรรมต่าง ๆ ของรายกรณีที่ถูกศึกษาที่เกิดจากพัฒนาการด้านต่าง ๆ ตั้งแต่วัยเด็ก การศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการในวัยเด็กควรให้ครอบคลุมเรื่องราวต่าง ๆ ดังนี้

4.1 ภาวะการเกิดและการเป็นทารก ได้แก่ การเกิดเป็นปกติหรือไม่ และการได้รับการอบรมเลี้ยงดูในวัยทารกเป็นอย่างไร

4.2 ประวัติสุขภาพในวัยเด็ก ได้แก่ สภาวะของสุขภาพทั้งกายและจิตใจ มีโรคประจำตัวหรือไม่ ถ้ามีโรค มีโรคอะไรบ้าง ซึ่งสามารถศึกษาได้จากกระเบียนสุขภาพ หากมีปัญหาทางสุขภาพจิตสามารถศึกษาได้จากรายงานทางการแพทย์และการแปลความหมายจากผลการบำบัดรักษา ข้อมูลดังกล่าวจะช่วยให้เกิดความเข้าใจในสภาพปัจจุบันให้ดีขึ้น

4.3 พัฒนาการทางด้านจิตวิทยา ข้อมูลในเรื่องนี้นับว่าสำคัญมาก เพราะจะเป็นเครื่องบ่งชี้ให้ทราบถึงบุคลิกภาพของผู้ถูกศึกษารายกรณีว่ามีความปกติหรือไม่ปกติ เช่น ระยะเวลาที่เริ่มเดินได้ หรือเริ่มพูดครั้งแรก พฤติกรรมนี้จะช่วยให้ทราบว่าสมองมีความเจริญเป็นอย่างไร แต่ไม่ได้หมายความว่าผู้ที่เดินช้าหรือพูดได้ช้ากว่าปกติจะมีความผิดปกติทางสมองเสมอไป

4.4 สติปัญญา โดยปกติบุคคลมีเป็นนักเรียนจะได้รับการแนะนำในการศึกษาต่อและอาชีพจากงานแนะนำ ซึ่งจะมีครูแนะนำดำเนินการวัดระดับสติปัญญาของเด็ก ซึ่งเป็นข้อมูลแสดงถึงความสามารถทางการศึกษาและอาชีพ ดังนั้นในการแนะนำให้เด็กเรียนสาขาวิชาใดก็ตาม ครู อาจารย์ย่อมแนะนำให้เรียนตามความสามารถทางสมองด้วยการใช้แบบทดสอบทางสติปัญญาเพื่อทราบถึงระดับสติปัญญาของเด็กและจะได้แนะนำได้ถูกต้องตามระดับสติปัญญา ซึ่งจะสามารถช่วยให้เด็กเรียนสำเร็จและประกอบอาชีพได้ตามความสามารถของตน

5) ผลสัมฤทธิ์ทางด้านวิชาการ เป็นคะแนนเฉลี่ยของแต่ละชั้นปีที่เรียน ระยะเวลาที่ใช้ในการศึกษาแต่ละชั้น การย้ายที่เรียน หรือเกียรติบัตรที่แสดงถึงความสามารถในด้านต่าง ๆ ที่ได้รับ โดยครอบคลุมในสิ่งต่อไปนี้

5.1 แบบทดสอบมาตรฐาน เป็นแบบทดสอบมาตรฐานด้านผลสัมฤทธิ์ทางการวิชาการหรือด้านการเรียน ที่จะต้องบอกให้ทราบถึงระดับของนักเรียนที่อยู่ในกลุ่ม

5.2 เจตคติของนักเรียนที่มีต่อวิชาต่าง ๆ ที่เรียน ซึ่งจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ในวิชานั้นของนักเรียน

5.3 สถานภาพทางสังคมของนักเรียน ตามปกติสถานภาพทางสังคมจะมีผลต่อการเรียนของนักเรียน มีผลต่อเจตคติของนักเรียนคนอื่น ๆ ที่มีต่อนักเรียนคนนั้น รวมไปถึงเจตคติของนักเรียนที่มีต่อเพื่อนร่วมห้อง ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญเพราะผู้ถูกศึกษารายกรณีนี้อาจได้รับความล้มเหลวในการเรียน อันเนื่องมาจากความรู้สึกกลัวว่าถูกทอดทิ้งจากเพื่อน ๆ ด้วย

5.4 นิสัยในการศึกษาเล่าเรียน สำหรับการวิเคราะห์ในเรื่องนิสัยในการศึกษาเล่าเรียนนี้ จะต้องพิจารณาถึงการศึกษาทั้งในโรงเรียนและที่บ้าน เพราะจะช่วยบอกให้ทราบถึงปัญหาด้านการเรียนของผู้ถูกศึกษารายกรณีนี

6) สุขภาพ การศึกษาเกี่ยวกับสุขภาพของผู้ถูกศึกษามีส่วนสำคัญในด้านการปรับตัว ดังนั้น ความยุ่งยากหรือปัญหาทางด้านร่างกายหรือจิตใจในลักษณะต่าง ๆ ควรได้รับการศึกษาและจัดให้หมดสิ้นไปโดยเร็วที่สุด

7) พัฒนาการทางเพศ ควรมีการสืบค้นในประเด็นดังต่อไปนี้

7.1 การศึกษาหาความรู้เกี่ยวกับเพศ ได้แก่ ความอยากรู้อยากเห็นเกี่ยวกับเพศเริ่มต้นขึ้นเมื่อใด ชนิด และแหล่งที่ได้รับความรู้ในเรื่องที่เกี่ยวข้องทางเพศ อายุของผู้ถูกศึกษารายกรณีนี้อาจได้รับความรู้เกี่ยวกับเรื่องราวล่านี้ รวมไปถึงปฏิกิริยาของเขาที่แสดงออกมาเมื่อได้ความรู้เกี่ยวกับเรื่องเพศ นอกจากนี้ยังรวมถึงเจตคติของบิดามารดา หรือบุคคลในครอบครัวที่มีต่อเรื่องเพศ และการให้ความรู้เรื่องเพศให้แก่เด็ก ๆ ในครอบครัว

7.2 พัฒนาการระยะเริ่มเข้าสู่วัยรุ่น ได้แก่ การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางร่างกายผู้ถูกศึกษารายกรณีนี้อาจเตรียมตัวหรือไม่ อย่างไร พร้อมทั้งศึกษาว่าเขามีเจตคติต่อการเปลี่ยนแปลงนี้อย่างไร รวมไปถึงเจตคติของบิดามารดาที่มีต่อการเปลี่ยนแปลงนี้ด้วย

7.3 สัมพันธภาพทางเพศ ได้แก่ เรื่องที่เกี่ยวข้องความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนเพศเดียวกัน และเพื่อนต่างเพศของผู้ถูกศึกษารายกรณีนี

8) พฤติกรรมทางสังคมและความสนใจ โดยพิจารณาในด้านต่าง ๆ ดังนี้

8.1 พฤติกรรมการต่อต้านสังคม ได้แก่ การพูดคัดค้านโดยไม่มีเหตุผล การพูดโกหก ลักขโมย การมีอารมณ์รุนแรง เหล่านี้เป็นต้น มุ่งศึกษาว่าพฤติกรรมดังกล่าวปรากฏขึ้นในครั้งแรกเมื่อใด สถานการณ์แบบใด และพฤติกรรมเหล่านี้เกิดขึ้นบ่อยครั้งหรือไม่อย่างไร

8.2 กิจกรรมในช่วงเวลาว่าง ผู้ถูกศึกษารายกรณีนี้อาจทำกิจกรรมอะไรบ้างในแต่ละวัน ซึ่งศึกษาได้จากกิจวัตรประจำวันของเขา โดยจะเป็นข้อมูลให้ทราบว่าในแต่ละวันมีกิจกรรมอะไรบ้าง เป็นกิจกรรมกลุ่มหรือกิจกรรมเดี่ยว กิจกรรมเหล่านี้อยู่ในร่มหรือกลางแจ้ง และเป็นกิจกรรมที่ทำในบ้านหรือนอกบ้าน กิจกรรมนั้น ๆ มีคุณค่าประโยชน์หรือไม่ ชอบหรือไม่ชอบ ข้อมูลเหล่านี้จะเป็นส่วนประกอบในการพิจารณาด้านบุคลิกภาพของผู้ถูกศึกษารายกรณีนี

8.3 เพื่อน จัดเป็นข้อมูลที่สำคัญต่อผู้ที่ถูกศึกษารายกรณี เพราะการมีเพื่อนมากหรือขาดเพื่อนนั้นจะเป็นการแสดงถึงความผิดปกติด้านการปรับตัวมากกว่าเป็นสาเหตุของความผิดปกติในด้านการปรับตัว ข้อมูลเกี่ยวกับจำนวนเพื่อน อายุ ลักษณะนิสัย สถานทางเศรษฐกิจสังคม และความสนใจของเพื่อน ๆ เป็นส่วนสำคัญที่จะทำให้เข้าใจพัฒนาการของเขา และผู้ทำการศึกษารายกรณีควรจะได้ศึกษาเกี่ยวกับวิธีการคบเพื่อนของผู้ถูกศึกษารายกรณี จำนวนเพื่อนสนิท และเจตคติของบุคคลในครอบครัวที่มีต่อเพื่อน ๆ ของเขาด้วย

8.4 ลักษณะทางด้านอารมณ์และการปรับตัวทางอารมณ์ ได้แก่ อารมณ์ที่แสดงออกของผู้ถูกศึกษารายกรณีในสถานการณ์ที่แตกต่างกันเป็นอย่างไร เช่น การแสดงออกอย่างเปิดเผย หรือไม่ชอบแสดงออก การฝันกลางวัน การเป็นคนเจ้าอารมณ์ และมีวิธีการปรับตัวเมื่อมีปัญหาอย่างไร ลักษณะทางอารมณ์และวิธีการปรับตัวเหล่านี้ผู้ทำการศึกษาจะทราบได้โดยการศึกษาในตัวผู้ถูกศึกษารายกรณีในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน

9) ศาสนาและความเชื่อ ได้แก่ เรื่องราวด้านเจตคติที่เกี่ยวกับศาสนาและความเชื่อ รวมไปถึงเจตคติที่เกี่ยวกับชีวิต ความรู้ทางด้านศาสนาที่ได้รับจากที่บ้านหรือในสถานที่อื่น ๆ และความเชื่อที่มีอยู่ในเรื่องใด มีปฏิกิริยาที่แสดงออกเกี่ยวกับความเชื่อมากน้อยเพียงใด

10) เป้าหมายและจุดมุ่งหมายในชีวิต ได้แก่ ปรัชญาชีวิต ความมุ่งหวังในชีวิต แนวคิดเกี่ยวกับชีวิต สิ่งที่มีความสำคัญต่อตัวรายกรณีที่ถูกศึกษา และสิ่งที่ต้องการมากที่สุด ข้อมูลต่าง ๆ เหล่านี้อาจศึกษาได้จากอัตชีวประวัติ แบบสอบถาม หรือการสัมภาษณ์

11) ความสนใจเกี่ยวกับอาชีพและประสบการณ์ ได้แก่ การเลือกอาชีพ และการปรับตัวเกี่ยวกับอาชีพ ซึ่งเป็นปัญหาโดยทั่วไปของบุคคลที่อยู่ในวัยรุ่น ในการให้ได้ข้อมูลในเรื่องนี้ควรศึกษาและสืบค้นจากประเด็นทาง ดังนี้

11.1 อาชีพของบิดามารดา หรือบุคคลในครอบครัว พร้อมทั้งเจตคติเกี่ยวกับอาชีพ

11.2 ความสนใจเกี่ยวกับอาชีพของผู้ถูกศึกษารายกรณี ศึกษาถึงความสนใจเกี่ยวกับอาชีพของเขาทั้งในอดีตและปัจจุบัน

11.3 ประสบการณ์ที่เคยได้รับมาตั้งแต่แรกเริ่ม เพราะประสบการณ์ดั้งเดิมย่อมมีผลต่อการคิดและการเลือกอาชีพของรายกรณีที่ถูกศึกษาเป็นอย่างมาก นอกจากนี้ยังช่วยบอกให้ทราบถึงความในใจของเขาเกี่ยวกับอาชีพ และเจตคติที่มีต่ออาชีพและเพื่อนร่วมงานอีกด้วย

12) สิ่งอำนวยความสะดวกที่สามารถจัดหาได้เพื่อประโยชน์ในการช่วยเหลือ ได้แก่ แหล่งวิทยาการต่าง ๆ ที่มีอยู่ในสังคม อาจนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์และช่วยในการปรับตัวของผู้ถูกศึกษารายกรณี

5.1.8 แหล่งข้อมูลในการศึกษารายกรณี ในการรวบรวมข้อมูลเพื่อทำการศึกษารายกรณี มีแหล่งข้อมูลที่สำคัญซึ่งผู้ทำการศึกษารายกรณีควรจะได้ให้ความสนใจ ได้แก่

1. ระเบียบสะสม เป็นเอกสารที่มีสถานที่อยู่ วันเดือน ปีเกิด ชื่อบิดามารดา อาชีพ เชื้อชาติ และสัญชาติของบิดามารดา รายการเกี่ยวกับสุขภาพ ความถนัด ความสนใจและคะแนนรายวิชาต่าง ๆ ที่ได้

2. ระเบียบพฤติกรรม หรือระเบียบพฤติกรรม เป็นเอกสารที่มีข้อมูลที่ได้จากการสังเกตของผู้ทำการศึกษารายกรณี บันทึกรายละเอียดเกี่ยวกับพฤติกรรมของรายกรณีที่ถูกศึกษาที่มองเห็นได้ในขณะทำการสังเกต

3. การสัมภาษณ์นักเรียน รวมถึงเรื่องราวต่าง ๆ ที่ได้จากการติดต่อระหว่างครูกับนักเรียนและการพูดคุยในแต่ละวัน

4. การสัมภาษณ์ อาจเป็นลักษณะเป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ โดยทำการพูดคุยกันระหว่างผู้ทำการศึกษาและผู้ถูกศึกษาในแต่ละวัน หรือผู้คุยระหว่างผู้ทำการศึกษาและบุคคลอื่นที่รู้จักกับรายกรณีที่ถูกศึกษา เช่น บิดามารดา ครูและบุคคลอื่น ๆ ที่รู้จักนักเรียนคนนั้น

5. การสังเกตนักเรียนที่โรงเรียน เช่น ในห้องเรียน ในสนามเล่น บนถนนในงานสังคมและสถานการณ์อื่น ๆ ของโรงเรียน

6. ผลการทดสอบต่าง ๆ เช่น สถิติปัญญา ความถนัด ความสนใจ ผลสัมฤทธิ์ของการเรียน เจตคติ

7. ผลการทำสังคมมิติ

8. อัตชีวประวัติ

9. แบบสอบถามซึ่งนักเรียนเป็นผู้ตอบด้วยตนเอง

การรวบรวมข้อมูลหรือรายละเอียดเกี่ยวกับตัวนักเรียน ครูควรพยายามรวบรวมข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ ให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ การที่ครูสามารถรวบรวมรายละเอียดเกี่ยวกับตัวนักเรียนได้กว้างขวางมากเท่าไร ก็จะช่วยทำให้ครูเข้าใจและสามารถวินิจฉัยปัญหาของนักเรียนผู้นั้นได้อย่างถูกต้องมากยิ่งขึ้นเท่านั้น

5.1.9 ข้อควรคำนึงในการศึกษารายกรณี ในการศึกษารายกรณี ครูหรือผู้แนะแนวที่ทำการศึกษา รายกรณีควรจะได้สังวรในสิ่งต่อไปนี้

1) ควรเริ่มต้นจากสถานการณ์ที่บุคคลมองตนเองและติดตามการนำของเขาไป

2) ควรสนใจข้อมูลทุกชนิดที่ช่วยให้เข้าใจนักเรียนได้ดีขึ้น

3) ควรให้ความสนใจเป็นอย่างมากต่อเจตคติ สัมพันธภาพ และความหมายของพฤติกรรมนักเรียนที่ทำการศึกษา

4) ควรทำการศึกษากรณีเป็นแบบยึดครอบครัวหรือชุมชนเป็นศูนย์กลาง (Family or Community Centered) มากกว่าการศึกษาโดยยึดตัวนักเรียนเป็นศูนย์กลาง (Individual Centered) เพื่อช่วยให้ผู้ทำการศึกษาไม่เพ่งเล็งเฉพาะตัวนักเรียนมากเกินไป

5) ควรทำความเข้าใจกับขนบธรรมเนียมประเพณี วัฒนธรรมและความเชื่อของครอบครัวนักเรียนที่ทำการศึกษาให้ดีที่สุด เพราะนักเรียนที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมที่ต่างกัน ย่อมมีความคิดความรู้สึกและบุคลิกลักษณะไม่เหมือนกัน

6) ควรรวบรวมคำพูดและเรื่องราวต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนผู้นั้นเอาไว้ให้มากที่สุดคำพูดของบิดามารดาที่แสดงออกเกี่ยวกับบุตรของตน ข้อสังเกตของญาติพี่น้องเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างบิดามารดากับบุตร รายละเอียดเกี่ยวกับพฤติกรรมของบิดามารดาและบุตรที่สังเกตพบในขณะที่ไปเยี่ยมบ้าน

7) ควรศึกษานักเรียน "ปกติ" เท่าเทียมกับนักเรียนที่มีปัญหาอย่างรุนแรงและควรจะได้ศึกษานักเรียนเป็นระยะเวลายาวนานพอสมควร เพื่อจะได้เข้าใจนักเรียนไม่ผิดพลาด

8) ควรรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ อย่างมีความต่อเนื่องกันไป ซึ่งจะช่วยให้ครูและผู้แนะแนวได้ทราบว่าเพราะเหตุใดนักเรียนจึงประพฤติตนเช่นนั้น ไม่ควรด่วนสรุปนักเรียนที่ศึกษาอย่างง่าย ๆ จากการเก็บรวบรวมข้อมูลเพียงครั้งเดียว

5.1.10 ข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นเป็นประจำในการศึกษารายกรณี

ในการศึกษารายกรณี ผู้ทำศึกษามักจะประสบข้อผิดพลาดในสิ่งต่อไปนี้

1) ครูชอบที่จะตัดสินนักเรียนจากข้อมูลที่ได้มามากกว่าที่จะทำความเข้าใจนักเรียน

2) ครูมีแนวโน้มที่จะสรุปพฤติกรรมนักเรียนอย่างง่าย ๆ โดยยึดถือความเชื่อของตนเป็นสำคัญ เช่น บางคนมีความเชื่อว่าความยุ่งยากต่าง ๆ เกิดจากเหตุภายนอก บางคนเชื่อว่าความยุ่งยากต่าง ๆ เกิดจาก

สาเหตุทางพันธุกรรม บางคนเชื่อว่าความยุ่งยากต่าง ๆ เกิดจากสาเหตุทางด้านร่างกาย บางคนเชื่อว่าความยุ่งยากต่าง ๆ เกิดจากภายในจิตใจของบุคคลนั่นเอง บางคนเชื่อว่าความยุ่งยากต่าง ๆ เกิดจากเพื่อน แต่ความจริงแล้วสาเหตุต่าง ๆ เหล่านี้มีอิทธิพลต่อบุคคลทั้งสิ้นและไม่มีบุคคลใดที่เกิดความผิดปกติเนื่องจากสาเหตุเพียงประการเดียว บุคคลที่ผิดปกติหรือมีปัญหาย่อมจะเกิดจากสาเหตุหลายประการแต่สาเหตุแต่ละอย่างอาจจะมี ความเข้มไม่เท่ากัน

3) ครูมักจะเพิกเฉยเรื่องราวที่ช่วยทำให้เข้าใจถึงพัฒนาการด้านเจตคติและแรงขับของผู้ปกครองซึ่งบ่อยครั้งพบว่ามีความสำคัญต่อการเลือกและการปฏิบัติตัวของเด็ก

4) ครูผู้ทำการศึกษาค่อนข้างตระหนักถึงความยากลำบากของการเปลี่ยนนิสัย และความคิดของผู้ปกครอง โดยครูมักจะเชื่อว่า บิดามารดาสามารถเปลี่ยนพฤติกรรมที่ปฏิบัติต่อเด็กของตนได้เมื่อได้รับการแนะนำ นอกจากนี้ครูยังมีแนวโน้มที่จะตำหนิบิดามารดาของเด็ก และทำให้เขามีความรู้สึกผิด แทนที่ครูจะตระหนักว่าบิดามารดาของเด็กต้องการความช่วยเหลือ ที่เข้าใจ เพื่อช่วยให้เขาผ่านพ้นปัญหาเหล่านั้นความยุ่งยากของนักเรียนเป็นจำนวนมากมีสาเหตุเกิดจากครอบครัวและความก้าวหน้าจะไม่เกิดขึ้นเลยถ้าไม่สามารถเปลี่ยนเจตคติและพฤติกรรมของครอบครัว

5) ครูผู้ทำการศึกษาค่อนข้างตระหนักถึงความสำคัญของสิ่งแวดล้อม เช่น วัฒนธรรม เงื่อนไขทางด้านกายภาพ ภูมิหลังและสัมพันธภาพภายในครอบครัวซึ่งสิ่งเหล่านี้มีอิทธิพลต่อนักเรียน ทั้งขณะอยู่ในครอบครัวและขณะอยู่ในกลุ่มสังคมของเขา

5.1.11 การเขียนรายงานสรุปผลการศึกษารายกรณี ควรเขียนให้ละเอียดมากพอที่จะช่วยให้เข้าใจได้เป็นอย่างดี สิ่งที่ควรปรากฏในรายงานการศึกษารายกรณี มีดังต่อไปนี้

ชื่อผู้ทำการศึกษา และระยะเวลาที่ทำการศึกษา

- 1) สาเหตุที่ศึกษา
- 2) รายละเอียดเกี่ยวกับตัวเด็กที่ถูกศึกษา
- 3) รายละเอียดเกี่ยวกับครอบครัว
- 4) รายละเอียดเกี่ยวกับสุขภาพอนามัย
- 5) คะแนนการทดสอบต่าง ๆ และการแปลความหมาย
- 6) ประวัติผลการเรียน
- 7) พัฒนาการทางด้านสังคม
- 8) พัฒนาการทางด้านอารมณ์
- 9) ประสบการณ์ในการทำงานและงานอดิเรก
- 10) ความสนใจในงานอาชีพ
- 11) สรุปความคิดเห็นเกี่ยวกับตัวเด็ก
- 12) การช่วยเหลือ
- 13) การติดตามผล

สำหรับการเขียนรายงานสรุปผลการศึกษารายกรณี ควรจะมีความยาวอย่างน้อยเพียงไรนั้นไม่สามารถกำหนดแน่นอนลงไปได้เพราะขึ้นอยู่กับความยุ่งยากซับซ้อนของรายกรณี (Case) ที่ทำการศึกษารายกรณี อาจจะมี ความยาวเพียงไม่กี่หน้า แต่บางรายกรณีอาจจะมี ความยาวหลายร้อยหน้า

5.1.13 ข้อจำกัดของการศึกษารายกรณี ขึ้นอยู่กับข้อจำกัดของบุคคลที่ทำการศึกษารายกรณี นั่นคือบุคคลที่ทำการศึกษารายกรณีจะต้องเป็นบุคคลที่มีวุฒิภาวะ การมีวุฒิภาวะในที่นี้ มิได้หมายถึงการมีอายุมากแต่หมายถึงความสามารถในการปรับตัวในสถานการณ์ต่าง ๆ บุคคลที่มีประสบการณ์เกี่ยวกับความ

ยากลำบากในชีวิต อาจจะเป็นบุคคลที่มีประโยชน์อย่างยิ่งต่อบุคคลอื่น ๆ เจตคติที่เต็มไปด้วยความเห็นอกเห็นใจอย่างแท้จริงเป็นพื้นฐานสำคัญที่จะช่วยทำให้การศึกษารายกรณีประสบความสำเร็จ ข้อบกพร่องอีกประการก็คือ ครูชอบที่จะสอนและการมีอคติจะต้องเป็นสิ่งที่ครูพึงระมัดระวังให้มาก ข้อจำกัดที่สำคัญอีกประการก็คือ การขาดความสามารถในการรวบรวมข้อมูล และแปลความหมายของข้อมูล แต่ถึงอย่างไรก็ตาม การศึกษารายกรณีถ้าได้กระทำอย่างถูกต้องเหมาะสมก็จะช่วยให้ครูได้ทราบเรื่องราวต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้อง มากกว่าการศึกษาเด็กด้วยวิธีการอื่น ๆ

รายงานการศึกษารายกรณี

1. ชื่อผู้รับการศึกษา..... อายุ.....ปี.....เดือน

2. สาเหตุที่ศึกษา.....

3. วัน เวลา ที่ศึกษา เริ่มตั้งแต่วันที่ เดือน.....พ.ศ.
ถึงวันที่ เดือน.....พ.ศ.

4. ลักษณะของปัญหาหรืออาการที่สำคัญ.....

5. การกำหนดปัญหาและการตั้งสมมติฐาน (จุดมุ่งหมายที่ผู้ศึกษาได้กำหนดไว้ว่าจะศึกษาเกี่ยวกับเรื่องอะไร และตั้งสมมติฐานว่าปัญหาที่กำหนดขึ้นมา มีสาเหตุมาจากอะไรบ้าง อาทิ ลักษณะส่วนตัวของนักเรียน ลักษณะครอบครัว และลักษณะการจัดการศึกษาของโรงเรียน)

.....

.....

6. การรวบรวมข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล (การหาข้อมูลรายละเอียดของนักเรียน หลักจากที่กำหนดปัญหาและตั้งสมมติฐานแล้วโดยใช้เครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลอะไรบ้างกับนักเรียน แล้วนำข้อมูลที่ได้มาแปลความหมาย และวิเคราะห์เพื่อศึกษาสาเหตุของปัญหาของนักเรียน)

.....

.....

7. การวินิจฉัย (การนำเอาผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้รวบรวมหลาย ๆ วิธีมาเป็นพื้นฐานประกอบการพิจารณา เพื่อวินิจฉัยสาเหตุที่ทำให้นักเรียนเกิดปัญหา เพื่อช่วยเหลือนักเรียนต่อไป)

.....

.....

8. การช่วยเหลือ การป้องกัน และการส่งเสริม (วิธีการที่จะช่วยให้นักเรียนแก้ไขปัญหาของตนเองได้) การทำนายผล (การคาดเดาล่วงหน้าว่าหากนักเรียนได้รับการช่วยเหลือแล้ว นักเรียนจะมีการพัฒนาตนเองได้มากน้อยเพียงใด)

.....

.....

9. การติดตามผล (การติดตามหลังนักเรียนได้รับการช่วยเหลือ และศึกษาเพิ่มเติมภายหลังการดำเนินการช่วยเหลือว่าได้ผลเป็นอย่างไร และสำรวจว่ามีปัญหาใหม่เกิดขึ้นหรือไม่ การช่วยเหลือประสบผลสำเร็จตามเป้าหมายเพียงใด หากมีข้อบกพร่องจะได้มีการปรับปรุงกระบวนการช่วยเหลือให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น)

.....

.....

10.การสรุปผลและข้อเสนอแนะ (การสรุปสิ่งที่ได้จากการศึกษา และการให้ข้อเสนอแนะสำหรับนักเรียน ผู้ที่เกี่ยวข้องและบุคคลอื่นที่สนใจจะศึกษาในลักษณะปัญหาเช่นเดียวกันต่อไป)

.....
.....
.....

11. การประชุมรายกรณี (การประชุมระหว่างผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับนักเรียน เพื่อปรึกษาหารือร่วมกัน พิจารณาข้อเท็จจริงจากข้อมูลต่าง ๆ ที่รวบรวมได้มาวิเคราะห์และวินิจฉัยสาเหตุของพฤติกรรม ตลอดจนแนวทางช่วยเหลือการป้องกันและแก้ไขแก่นักเรียนผู้รับการศึกษา)

.....
.....
.....

แบบสัมภาษณ์การศึกษารายกรณี

1. ชื่อผู้รับการศึกษา..... อายุ..... ปี.....เดือน

2. สาเหตุที่ศึกษา.....

3. วัน เวลา ที่ศึกษา เริ่มตั้งแต่วันที่..... เดือน..... พ.ศ.
ถึงวันที่..... เดือน..... พ.ศ.

4. ลักษณะของปัญหาหรืออาการที่สำคัญ.....

5. ข้อมูลที่ได้จากผู้รับการศึกษา

5.1 ประวัติส่วนตัวและครอบครัว

ก. ลักษณะทั่วไป น้ำหนัก.....กิโลกรัม ส่วนสูงเซนติเมตร
บุคลิกภาพทางกาย

พฤติกรรมทางสังคม

ข. ประวัติส่วนตัว เกิดวันที่.....เดือน.....พ.ศ.

บ้านเลขที่..... หมู่ที่..... ตำบล..... อำเภอ.....

จังหวัด..... สัญชาติบิดา..... สัญชาติมารดา.....

ปัจจุบันกำลังศึกษาอยู่ชั้น..... โรงเรียน.....

อำเภอ..... จังหวัด.....

ค. ประวัติครอบครัว

บิดาชื่อ..... อายุ..... ปี

บุคลิกภาพทางกาย

พฤติกรรมทางสังคม

รายได้เดือนละ.....บาท

มารดาชื่อ..... อายุ..... ปี

บุคลิกภาพทางกาย

พฤติกรรมทางสังคม

รายได้เดือนละ.....บาท

สมาชิกภายในครอบครัว จำนวน.....คน มีพี่น้องร่วมสายโลหิต.....คน ดังนี้

1.....อายุ.....ปี

2.....อายุ.....ปี

3.....อายุ.....ปี

4.....อายุ.....ปี

5.2 ประวัติการศึกษา

ระดับอนุบาล.....เรียนที่.....ผลการเรียน.....

ระดับประถมศึกษา.....เรียนที่.....ผลการเรียน.....

ระดับมัธยมศึกษา.....เรียนที่.....ผลการเรียน.....

ระดับอุดมศึกษา.....เรียนที่.....ผลการเรียน.....

ปัญหาทางการเรียนคือ.....

สาเหตุ.....

5.3 ประวัติด้านสุขภาพ

ก. สุขภาพทางกาย

.....
.....
.....

ข. สุขภาพทางจิต

.....
.....
.....

ลักษณะทั่วไปของสมาชิกในครอบครัว

.....
.....
.....

ปัญหาของนักเรียนเมื่ออยู่ที่บ้าน

.....
.....
.....

ภาวะทางการเรียนเมื่ออยู่บ้าน

.....
.....
.....

ปัญหาเด่นชัด

.....
.....
.....

เจตคติของบิดา

เจตคติของมารดา

สิ่งที่คุณปกครองเสนอ

การวิเคราะห์

5.4 ประวัติด้านสังคม

ก. ที่บ้าน

ข. ที่โรงเรียน

สรุปผลการเรียนที่ผ่านมา

5.5 การใช้เวลารว่างและงานอดิเรก

5.6 ความไม่ฝันในอนาคต

.....

.....

.....

5.7 เจตคติต่อสิ่งแวดล้อม

ก. เจตคติต่อโรงเรียน

.....

.....

ข. เจตคติต่อครอบครัว

.....

.....

ค. เจตคติต่อตนเอง

.....

.....

6. ข้อมูลที่ได้จากผู้ที่เกี่ยวข้อง

6.1 ครูประจำชั้น

.....

.....

6.2 ครูประจำวิชา

.....

.....

6.3 จากคนอื่น ๆ(ระบุ)

.....

.....

6.4 จากบิดา

.....

.....

6.5 จากมารดา

.....

.....

7. พัฒนาการทางสังคม

- 7.1 เพื่อนสนิทชื่อ.....
- 7.2 นักเรียนช่วยเหลือตนเองได้มากน้อยเพียงใด.....
- 7.3 นักเรียนชอบเก็บตัวหรือไม่.....

8. พัฒนาการทางอารมณ์

- 8.1 นักเรียนมีปมด้อยคือ.....
- 8.2 นักเรียนมีปมเด่นคือ.....
- 8.3 การตอบสนองต่ออารมณ์โกรธ.....
- 8.4 การตอบสนองต่ออารมณ์สนุกสนาน.....

9. อื่น ๆ

.....

.....

.....

.....

หัวข้อที่ 5.2 เทคนิคและเครื่องมือในการศึกษารายกรณี

หัวเรื่อง

- 5.2.1 การสังเกต
- 5.2.2 การสัมภาษณ์
- 5.2.3 อัดชีวประวัติ
- 5.2.4 ระเบียบสะสม
- 5.2.5 บันทึกประจำวัน
- 5.2.6 แบบทดสอบ
- 5.2.7 แบบสอบถาม

แนวคิด

เทคนิคและเครื่องมือในการศึกษารายกรณี มีหลากหลาย อาทิ การสังเกต การสัมภาษณ์ อัดชีวประวัติ ระเบียบสะสม บันทึกประจำวัน แบบทดสอบ แบบสอบถาม ซึ่งในเครื่องมือแต่ละแบบจะมีรูปแบบ วิธีการเก็บข้อมูล การแปลผลข้อมูล และข้อดีข้อเสียของเครื่องมือ และการประยุกต์ใช้เครื่องมือ ตามความมุ่งหมายของการศึกษา

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาหัวข้อ 5.2 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมาย ความสำคัญ วิธีการใช้ ข้อดีข้อเสียของเทคนิคและเครื่องมือในการศึกษารายกรณี คือ การสังเกต การสัมภาษณ์ อัดชีวประวัติ ระเบียบสะสม บันทึกประจำวัน แบบทดสอบ แบบสอบถามได้
2. เลือกเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลได้

5.2 เทคนิคและเครื่องมือในการศึกษารายกรณี

5.2.1 การสังเกต (Observation)

การสังเกตเป็นเทคนิคที่ทุกคนรู้จักดี กล่าวได้ว่าเป็นเทคนิคที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคลที่เก่าแก่และใช้มากที่สุด ครูทุกคนย่อมจะต้องเคยสังเกตนักเรียนของตน ไม่ว่าจะเป็นการมองดูอย่างผิวเผินหรือมองดูอย่างพินิจพิจารณา จากการมองดู ครูก็สามารถจะตัดสินได้ว่านักเรียนของตนเป็นคนอย่างไร เช่น ขยันหมั่นเพียร ซื่อสัตย์ ให้ความร่วมมือ ตรงต่อเวลา เอาการเอางาน เป็นต้น

1) ความหมายของการสังเกต

ดร.ชวาล แพรัตกุล ได้ให้ความหมายของการสังเกตไว้ว่า "การสังเกตนั้นเป็นการดูทั้งต่อหน้าและแอบดู เครื่องมือวัดแบบนี้ไม่ต้องลงทุน ไม่ต้องเตรียมอะไรมากมาย ใช้ได้กับเด็กทุกเพศ ทุกวัย ทุกชาติทุกภาษา ดูเห็นทั่วตัวเด็ก และจะดูนานติดต่อกันอย่างไรก็ได้" (ชวาล แพรัตกุล.2509:91)

ลักขณา สรวิวัฒน์ (2548 : 51) กล่าวว่า การสังเกตเป็นวิธีการศึกษาบุคคลด้วยการมอง และเฝ้าดูพฤติกรรมที่แสดงออกมาในลักษณะที่เป็นธรรมชาติ ในสถานการณ์ปกติ หรือสถานการณ์ที่กำหนดขึ้น โดยไม่เข้าไปยุ่งเกี่ยวกับพฤติกรรมนั้น ๆ เพียงแต่เฝ้าดูหรือแอบดูไม่ให้อึดอัด และพยายามจดจำพฤติกรรมที่แสดงออกให้เห็นนั้นไว้แล้วทำการบันทึกลงในระเบียบพฤติกรรมเพื่อเก็บข้อมูลที่จะนำไปใช้ในการศึกษารายกรณีต่อไป

จะเห็นได้ว่าเทคนิคการเก็บรวบรวมข้อมูลนักเรียนเป็นรายบุคคล โดยวิธีสังเกต ใช้ตาและหูเป็นเครื่องมือสำคัญในการเก็บข้อมูลโดยผู้สังเกตเฝ้าดูพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกมา ในลักษณะที่เป็นจริงตามธรรมชาติไม่มีการควบคุมสถานการณ์หรือสร้างสถานการณ์เพื่อให้ทราบพฤติกรรมที่ต้องการ ผู้สังเกตเพียงแต่เฝ้าดูพฤติกรรมที่เกิดขึ้นและพยายามจดจำไว้เท่านั้น

2) ประเภทของการสังเกต ในการจำแนกประเภทของการสังเกตนั้นสามารถจำแนกได้หลายอย่าง ตามลักษณะของการสังเกต เช่น

2.1 การแบ่งประเภทการสังเกตตามลักษณะการจดบันทึก สามารถจำแนกได้ 2 ประเภทคือ

2.1.1 การสังเกตที่ไม่ได้มีการจดบันทึก หมายถึงการสังเกตที่ครูหรือผู้ทำการสังเกตไม่ได้จดบันทึกสิ่งที่สังเกตพบเอาไว้ ผู้สังเกตมักจะแปลความหมายของพฤติกรรมที่สังเกต และให้ความช่วยเหลือในขณะนั้นโดยทันที เช่นในขณะที่ครูกำลังสอน และพบว่านักเรียนคนหนึ่งขาดความสนใจในบทเรียนครูก็จะเรียกชื่อนักเรียนคนนั้นเพื่อให้เขาได้หันกลับมาสนใจในบทเรียน เป็นต้น การสังเกตแบบนี้จัดว่าเป็นองค์ประกอบของการสอนที่ดีแต่นำมาใช้ในการแนะแนวแล้วมีประโยชน์น้อย เพราะผลการสังเกตที่ได้รับยังไม่มากพอที่จะช่วยให้เข้าใจนักเรียนและไม่สามารถย้อนกลับมาศึกษาซ้ำอีกได้

2.1.2 การสังเกตที่มีการจดบันทึก คือการสังเกตที่ครูหรือผู้แนะแนวบันทึกสิ่งที่ตนสังเกตเอาไว้ การสังเกตชนิดนี้มีประโยชน์ต่อการแนะแนวมากเพราะช่วยให้ครูและผู้แนะแนวได้เข้าใจความเปลี่ยนแปลงและความเจริญงอกงามของเด็กตามลำดับขั้น นอกจากนี้การบันทึกผลการสังเกต ยังช่วยให้ครูและผู้แนะแนวได้มีโอกาสย้อนกลับมาศึกษาใหม่ได้อีก เพื่อช่วยให้เข้าใจเด็กได้ดีขึ้น ละมีความต่อเนื่องกัน

2.2 การแบ่งประเภทการสังเกตตามลักษณะสถานการณ์ สามารถจำแนกได้ 2 ประเภทเช่นกัน คือ

2.2.1 การสังเกตที่ไม่ควบคุมสถานการณ์ คือ การเฝ้าดูพฤติกรรมของนักเรียนจากกิจกรรมที่นักเรียนกระทำอยู่ โดยที่ครูมิได้มีส่วนเกี่ยวข้องแต่ประการใดปล่อยให้เด็กนักเรียนได้มีการแสดงออกอย่างอิสระและกิจกรรมที่นักเรียนกระทำนั้นเป็นกิจวัตรของนักเรียน

2.2.2 การสังเกตที่ควบคุมสถานการณ์ คือ การที่ครูสร้างสถานการณ์ขึ้นมา แล้วสังเกตดูว่า ในสถานการณ์เช่นนั้น นักเรียนมีพฤติกรรมเป็นอย่างไร เช่น การกำหนดให้นักเรียนแสดงบทบาทต่าง ๆ ตาม สถานการณ์ที่ครูกำหนดพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกมา แม้ว่าจะเป็นพฤติกรรมที่นักเรียนแสดง แต่ก็มี ความจริงอยู่ไม่มากก็น้อย ซึ่งครูสามารถนำไปเปรียบเทียบกับข้อมูลที่ได้มาด้วยวิธีการอื่น ๆ

2.3 การแบ่งประเภทการสังเกตตามลักษณะการสังเกต สามารถจำแนกออกได้ 3 ประเภท คือ

2.3.1 การสังเกตอย่างไม่เห็นทางการ เห็นการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนโดยไม่มี การควบคุมองค์ประกอบใด ๆ ทั้งสิ้น ไม่ว่าจะเป็นเวลาหรือสถานการณ์ เป็นวิธีที่ครูใช้สังเกตพฤติกรรมของนักเรียน เป็นประจำ เช่น สังเกตพฤติกรรมการเล่นหรือการมีความสัมพันธ์กับเพื่อน

2.3.2 การสังเกตโดยกำหนดเวลาในการสังเกต การสังเกตประเภทนี้จะมีการกำหนดเวลา ล่วงหน้าว่าจะสังเกตพฤติกรรมเมื่อไร ใช้เวลานานเท่าใด เช่น ผู้สังเกตกำหนดเวลาในการสังเกตว่าจะใช้เวลาใน การสังเกตครั้งละ 15 นาที โดยสังเกตทุกวัน ใช้เวลา 9.00 – 10.00น. ช่วงหนึ่ง และเวลา 14.30-15.30น. อีก ช่วงหนึ่ง เป็นต้น

2.3.3 การสังเกตโดยเลือกสังเกตเฉพาะสถานการณ์ที่ต้องการการสังเกตประเภทนี้ ผู้สังเกต จะเลือกสังเกตพฤติกรรมนักเรียนเฉพาะสถานการณ์ที่ตนต้องการจะทราบ เช่น ในขณะที่นักเรียนกำลังเรียน กำลังเล่นอยู่กับเพื่อน กำลังนั่งทำงานตามลำพัง เป็นต้น

3) หลักในการสังเกต

การสังเกตไม่ใช่สิ่งที่ง่าย แต่การที่จะให้ผลของการสังเกตเป็นที่เชื่อถือได้ผู้สังเกตต้องมีการ ฝึกฝน การฝึกฝนการสังเกตอยู่เสมอ จะช่วยให้ครูหรือผู้แนะนำเกิดความเจริญงอกงาม และสามารถสังเกต นักเรียนได้อย่างถูกต้องแม่นยำ การฝึกการสังเกตที่บุคคล 2-3 คน ได้ร่วมกัน สังเกตอย่างต่อเนื่องกัน และมีการ นำผลการสังเกตของแต่ละคนมาเปรียบเทียบกัน จะเป็นประโยชน์ต่อผู้ฝึกการสังเกตเป็นอย่างมาก เพราะทำให้ ผู้สังเกตแต่ละคนได้ทราบถึงข้อบกพร่องของตนและความก้าวหน้าเกี่ยวกับกลวิธีการสังเกตของตน

หลักต่อไปนี้จะช่วยให้ครูหรือผู้แนะนำที่ทำการสังเกตนักเรียนได้ปรับปรุงการสังเกตของตนให้ ดีขึ้นซึ่งจะช่วยให้ได้รับประโยชน์จากการสังเกตคุ้มค่างบเวลาที่เสียไป คือ

3.1 กำหนดสิ่งที่จะสังเกตให้ชัดเจนก่อนจะเริ่มการสังเกต นั่นคือในการสังเกตแต่ละครั้ง ผู้ สังเกตจะต้องถามตนเองก่อนว่าต้องการทราบเรื่องราวเกี่ยวกับตัวเด็กในด้านใด และสิ่งที่ต้องการทราบนั้นจะ ช่วยให้เข้าใจเด็กได้ดีขึ้นหรือไม่ และจะนำความเข้าใจนั้นมาช่วยเหลือเด็กให้ดีขึ้นได้อย่างไร ถ้าครูหรือผู้แนะนำ สามารถตอบคำถามเหล่านี้ได้ ก็คาดหวังได้ว่า การสังเกตจะมีประสิทธิภาพขึ้น

3.2 ผู้สังเกตจะต้องสังเกตพฤติกรรมที่เกิดขึ้นควบคู่ไปกับสถานการณ์หรือสิ่งแวดล้อมด้วยเสมอ เพราะเด็กไม่ได้อยู่ในสุญญากาศ ดังนั้นสถานการณ์หรือสิ่งแวดล้อมย่อมจะมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมที่เด็ก แสดงออกมา

3.3 จงทำการสังเกตเด็กเพียงคนเดียวในการสังเกตครั้งหนึ่งๆ เพราะจะช่วยให้ครูได้มีโอกาส ศึกษาพฤติกรรมของนักเรียนได้อย่างละเอียดถี่ถ้วนแต่ถ้าครูพยายามสังเกตเด็กเป็นจำนวนมาก ในการสังเกต ครั้งหนึ่งๆครูก็จะเพ่งเล็งแต่เฉพาะพฤติกรรมที่เด่น ๆ ของเด็กบางคนเท่านั้น

3.4 จงสังเกตเด็กในขณะที่ทำกิจกรรมปกติ เช่น ขณะเรียนหนังสือ เล่นกับเพื่อนทำงานตาม ลำพังหรือทำกิจวัตรประจำวันอื่น ๆ ของนักเรียนเพราะการสังเกตเด็กในกิจกรรมปกติจะช่วยให้ผู้สังเกตเข้าใจ รูปแบบพฤติกรรมของนักเรียน และสามารถพยากรณ์พฤติกรรมที่จะเกิดขึ้นในอนาคตได้ถูกต้อง

3.5 ทำการสังเกตเป็นระยะเวลายาวนาน นั่นคือมีการสังเกตหลายๆครั้งและเป็นเวลาหลายๆ วัน เพราะถ้าผู้สังเกตใช้เวลาสังเกตเด็กช่วงระยะเวลาสั้นๆเพียงครั้งสองครั้งแล้วสรุปลงความเห็นเกี่ยวกับตัวเด็ก

ก็อาจจะทำให้ข้อสรุปนั้นคลาดเคลื่อนจากความเป็นจริงได้ ดังนั้นควรจะได้มีการสังเกตเป็นระยะเวลายาวนานพอสมควร อาจจะเป็นระยะเวลา3เดือนหรือ1ภาคเรียนแล้วจึงค่อยนำผลการสังเกตมาสรุปลงความเห็นเกี่ยวกับตัวเด็ก

3.6 เพื่อให้ได้มาซึ่งพฤติกรรมที่แท้จริงของเด็ก ควรมีสังเกตหลายๆคนทั้งนี้ เพื่อเป็นการช่วยป้องกันข้อบกพร่องซึ่งอาจจะเกิดจากการมีอคติของผู้สังเกต

3.7 ผู้สังเกตต้องพยายามฝึกฝนตนเองอย่างให้เกิดความลำเอียงหรือมีอคติ นั่นคือ ผู้สังเกตจะต้องพยายามทำให้เที่ยงตรงและเป็นกลางมากที่สุดอย่าทำให้รูปร่างหน้าตาหรือคุณลักษณะประจำตัวของเด็กมามีอิทธิพลต่อการสังเกตได้

3.8 ควรจะได้มีการสังเกตเด็กในสถานการณ์วิกฤติ ซึ่งผิดแยกไปจากสถานการณ์ปกติบ้าง เพราะพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกในสถานการณ์ที่ผิดปรกติจะช่วยให้ครูได้ทราบบุคลิกภาพที่แท้จริงบางประการของเด็กได้

3.9 การสังเกตจะมีคุณค่า เมื่อมีการบันทึกผลการสังเกตไว้อย่างถูกต้อง เพื่อใช้เป็นหลักฐานในการคิดค้นหาสาเหตุแห่งพฤติกรรมที่เกิดขึ้น และคิดหาทางช่วยเหลือเด็กต่อไป

3.10 การสังเกตที่ดีจะต้องตรงสอบผลที่ได้ด้วยเครื่องมือวัดที่แน่นอนอื่น ๆ ประกอบด้วยเสมอ เพื่อให้ผลการสังเกตเป็นที่เชื่อมั่นได้มากยิ่งขึ้น

4) คุณค่าและประโยชน์ของการสังเกต

การสังเกตจะมีคุณค่าและให้ประโยชน์มากน้อยเพียงใดนั้นย่อมขึ้นอยู่กับผู้สังเกต ถ้าผู้สังเกตเป็นผู้ที่มีความสามารถในการสังเกต การสังเกตก็จะมีคุณค่าและประโยชน์ ดังต่อไปนี้

4.1 การสังเกตช่วยให้เห็นพฤติกรรมที่แท้จริงของเด็ก เพราะในการสังเกตเด็กไม่รู้ตัวว่ากำลังถูกสังเกตจึงแสดงออกก็ปฏิกิริยาที่แท้จริงของตนออกมา ทำให้ผู้สังเกตได้เห็นพฤติกรรมที่แท้จริงของเด็ก แต่การศึกษาเด็กด้วยวิธีการอื่น ๆ เด็กรู้ตัวจึงอาจจะปกปิดความจริงบางประการเอาไว้ได้ ถ้าเด็กไม่ต้องการเปิดเผยให้ครูทราบ

4.2 การสังเกตให้รายละเอียดเพิ่มเติม เป็นการช่วยให้ข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเด็กด้วยวิธีการอื่น ๆ เกิดความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้นทำให้ผู้สังเกตรู้จักและเข้าใจเด็กนั้นได้อย่างถูกต้องและกว้างขวางยิ่งขึ้น

4.3 การสังเกตให้ข้อเท็จจริงบางประการซึ่งไม่สามารถได้มาโดยวิธีการอื่น ๆ ในการเก็บรวบรวมข้อมูลนักเรียนเป็นรายบุคคลไม่มีเครื่องมือชนิดใดที่ช่วยให้ครูหรือผู้แนะแนวสามารถรวบรวมข้อเท็จจริงต่าง ๆ ได้

4.4 การสังเกตเป็นการเลือกเฟ้น เนื่องจากผู้สังเกตไม่อาจจะรายงานการกระทำทุกอย่างของเด็กได้จำเป็นต้องเลือกเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่คิดว่ามีความสำคัญและมีประโยชน์ต่อการเข้าใจเด็ก

4.5 การสังเกตช่วยให้ผู้สังเกตเกิดความงอกงาม ครูที่ทำการสังเกตเด็กของคนบ่อย ๆ ผลที่ได้ นอกจากครูจะมีทักษะในการสังเกตดีขึ้นแล้วยังช่วยให้ครูสามารถเข้าใจเด็กของตนได้ดีขึ้นอีกด้วยผู้สังเกตที่มีความสามารถระอบคอบจะต้องถามตนเองตลอดเวลาในขณะที่สังเกตเด็กว่า "ทำไมเด็กคนนี้จึงกระทำอย่างที่เขากำลังกระทำอยู่" ถ้าหากผู้สังเกตพยายามตอบคำถามนี้อยู่เสมอแล้วก็จะช่วยให้เข้าใจเด็กและพฤติกรรมของเด็กได้ดีขึ้น

5) ข้อจำกัดของการสังเกต

การสังเกตเป็นเทคนิคที่ช่วยให้ครูได้รู้จักและเข้าใจเด็กของตนเป็นอย่างดีแต่การสังเกตก็มีข้อจำกัดบางประการที่ผู้ที่จะเก็บรวบรวมข้อมูลนักเรียนรายบุคคลควรจะได้ทราบดังต่อไปนี้

5.1 ผู้สังเกตอาจได้ตัวอย่างพฤติกรรมของเด็กเป็นส่วนน้อย การสังเกตทุก ๆ สิ่งของเด็กทำหรือพูดยอมเป็นไปไม่ได้เพราะต้องใช้เวลามากมายเกินกว่าที่ครูจะปฏิบัติได้ ดังนั้นผู้สังเกตจึงมักตัดสินใจเสียก่อนว่า

อะไรสำคัญและอะไรที่ไม่สำคัญทำให้ได้ข้อมูลจำกัดและและอาจเชื่อถือไม่ได้ เพื่อให้ผลการสังเกตสามารถเชื่อถือได้จึงควรจะได้มีผู้สังเกตหลายๆ คน

5.2 ผู้สังเกตอาจลำเอียง ความลำเอียงหรืออคติทั้งหลายที่ผู้สังเกตมี จะทำให้เกิดความล้มเหลวในการสังเกต เนื่องจากการทำให้การสังเกตอยู่ในขอบเขตจำกัด และทำให้การสังเกตผิดพลาดจากความเป็นจริง ฉะนั้นผู้สังเกตจะต้องควบคุมจิตใจของตนให้มีความเที่ยงตรงที่สุดในขณะทำการสังเกต

5.3 ผู้สังเกตอาจไม่มีความแม่นยำ คือมีการแปลความหมายพฤติกรรมที่ได้จากการสังเกตอย่างผิดๆหรือมีการบันทึกผลการสังเกตอย่างไม่ถูกต้อง ดังนั้นจึงควรจะได้มีการตรวจสอบข้อมูลที่ได้อาการสังเกตกับข้อมูลที่ได้จากวิธีการอื่น ๆ และในการแก้ไขข้อบกพร่องนี้ ทำได้โดยการที่ผู้สังเกตจะต้องหมั่นฝึกฝนการสังเกตของตนอยู่เสมอเพื่อช่วยให้มีความแม่นยำในการสังเกตมากยิ่งขึ้น

5.4 ผู้สังเกตอาจประสบความลำบากในการที่จะทำให้ผู้อื่นเข้าใจสิ่งที่คนสังเกต เนื่องจากการบันทึกผลการสังเกต มักจะบันทึกเฉพาะพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกมาเท่านั้น ทำให้ผู้อ่านบันทึกผลการสังเกตไม่สามารถเข้าใจได้อย่างถูกต้อง ดังนั้นผู้สังเกตควรจะได้เขียนเหตุการณ์ละพฤติกรรมมาของเด็กที่สังเกตให้ละเอียดมากที่สุด ซึ่งจะช่วยให้ผู้อื่นที่มาอ่านรายงานผลการสังเกตสามารถเข้าใจ และตีความเหตุการณ์นั้น ๆ ได้อย่างถูกต้อง

6) ข้อควรคำนึงในการบันทึกการสังเกต เพื่อให้รายงานการสังเกตมีความแม่นยำเที่ยงตรงเชื่อถือได้ ผู้สังเกตควรปฏิบัติดังนี้

6.1 ควรรีบบันทึกทันทีหลังจากสังเกตเสร็จแล้วเพราะถ้าปล่อยนานไปผู้สังเกตอาจจะลืมรายละเอียดของเหตุการณ์ได้

6.2 ควรบันทึกเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นอย่างตรงไปตรงมา ไม่ควรเพิ่มเติมความคิดเห็นของตนลงไป ในรายละเอียดเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เด็กแสดงออก

6.3 ควรบันทึกเหตุการณ์ทั้งด้านดีและไม่ดีเพื่อช่วยให้มองเห็นบุคลิกภาพที่แท้จริงของเด็ก

6.4 ควรรวบรวมผลการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนเอาไว้มาก ๆ ก่อนที่จะตีความสรุปเป็นข้อยุติเกี่ยวกับตัวเด็ก

6.5 ข้อเสนอแนะที่ผู้สังเกตอาจจะมีเกี่ยวกับการช่วยเหลือเด็กควรจะได้เขียนแยกออกไปอีกตอนหนึ่งจากพฤติกรรมของเด็กเพื่อป้องกันการเข้าใจผิดจากบุคคลอื่น ๆ ที่มาอ่านรายงานการสังเกต

7) การบันทึกการสังเกต เมื่อครูหรือผู้แนะแนวได้ทำการสังเกตนักเรียนของตนแล้วควรจะได้มีการบันทึกผลการสังเกตของตนเอาไว้เพื่อจะได้เก็บรวบรวมเป็นข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักเรียนต่อไปการบันทึกการสังเกต สามารถทำได้ดังนี้

7.1 การบันทึกการสังเกตแบบพรรณนาความ

เป็นการจดบันทึกเรื่องราวเป็นถ้อยคำแบบพรรณนาความการบันทึกการสังเกตแบบนี้ ผู้สังเกตจะต้องถามตนเองว่า จะบันทึกอะไรบ้าง และจะบันทึกอย่างไร ไม่ว่าผู้สังเกตจะเขียนบันทึกอย่างไรก็ควรจะได้บอกให้ทราบถึงสิ่งต่อไปนี้

7.1.1 พฤติกรรมที่เด็กแสดงออกในสถานการณ์นั้น ๆ

7.1.2 ความหมายของพฤติกรรมนั้น

7.1.3 ข้อเสนอแนะที่ผู้สังเกตอาจมีเกี่ยวกับการช่วยเหลือเด็กหรือแก้ไขพฤติกรรมนั้น

7.1.4 ในการบันทึกเรื่องราวแต่ละตอนควรจะได้บันทึกแยกกันเพราะถ้าเขียนปะปนกันแล้วอาจทำให้ผู้อื่นที่มาอ่านรายงานการสังเกตเกิดความเข้าใจผิดเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เด็กแสดงออกมาได้

7.2 การบันทึกการสังเกตโดยใช้ระเบียบเหตุการณ์ (Anecdotal Record)

7.3 การบันทึกการสังเกตโดยใช้มาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale)

แบบบันทึกพฤติกรรม	
ชื่อนักเรียน.....อายุ..... ปีเดือนชั้น.....	
ชื่อผู้สังเกต.....วัน/เดือน/ปีที่สังเกต.....	
สถานที่สังเกต.....	
กิจกรรม	พฤติกรรม
กิจกรรม.....
กิจกรรม.....
กิจกรรม.....
สรุปพฤติกรรม	
.....	
.....	
.....	
.....	
ข้อเสนอแนะ	
.....	
.....	
.....	
.....	

แบบบันทึกพฤติกรรม

ชื่อผู้สังเกต.....อายุ.....ปี.....เดือน
วัน/เดือน/ปีที่สังเกต.....สถานที่.....
ครั้งที่.....

พฤติกรรมที่สังเกตได้.....
.....
.....

ความคิดเห็นของผู้สังเกต.....
.....
.....

ข้อเสนอแนะของผู้สังเกต.....
.....
.....

ลงชื่อ.....ผู้สังเกต

แบบบันทึกพฤติกรรมพรรณนา

ชื่อ.....ชั้น.....
วันที่.....เวลา.....น. ถึง.....น. สถานที่.....

ข้อมูลบันทึก.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....ผู้สังเกต

ระเบียบพฤติกรรม

ชื่อนักเรียน.....

วัน เดือน ปี เวลา	พฤติกรรมและสถานการณ์	ความคิดเห็นของครู	ข้อเสนอแนะในการช่วยเหลือ

ลงชื่อ.....ผู้สังเกต

5.2.2 การสัมภาษณ์ (Interview)

การสัมภาษณ์เป็นเทคนิคอีกวิธีหนึ่งที่ครูหรือผู้แนะนำนำมาใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลนักเรียนเป็นรายบุคคล ทั้งนี้เนื่องจากนักเรียนบางคนยินดีให้ข้อมูลโดยวิธีการตอบปากเปล่ายิ่งกว่าการตอบด้วยการเขียนและยินดีให้ความกระจ่างแก่ผู้ไปสอบถามด้วยตนเอง ยิ่งกว่าจะตอบในแบบสอบถาม นอกจากนี้ผู้สัมภาษณ์ยังสามารถสังเกตจากสีหน้าท่าทางของนักเรียนว่าคำตอบที่ได้นั้นมาจากใจจริงหรือไม่ สามารถเชื่อถือได้เพียงใดซึ่งสิ่งนี้จะหาไม่ได้จากเครื่องมือชนิดอื่น ๆ

1) ความหมายของการสัมภาษณ์ การสัมภาษณ์ หมายถึง การสนทนาหรือพูดคุยกันระหว่างบุคคล 2 คนและการพูดคุยกันนั้นจะต้องมีจุดมุ่งหมายเฉพาะเรื่อง

2) ข้อแตกต่างระหว่างการสนทนากับการสัมภาษณ์

การสนทนา หมายถึง การพูดจาในเรื่องที่คุ้นกัน เป็นการร่วมแสดงความรู้สึกทั่ว ๆ ไป ไม่มีจุดมุ่งหมายแน่นอน เป็นการพูดคุยไปเรื่อย ๆ ตามสบาย

การสัมภาษณ์ หมายถึง การพูดคุยที่มีมุ่งหมายแน่นอน เพื่อให้ทำให้เรื่องราวบางสิ่งบางอย่างเด่นชัดขึ้น

3) ชนิดของการสัมภาษณ์ การสัมภาษณ์ที่ใช้ในการแนะนำ สามารถจำแนกตามวัตถุประสงค์ของการ สัมภาษณ์ได้ 2 ชนิด คือ

3.1 การสัมภาษณ์เพื่อหาข้อเท็จจริง (Fact-Finding Interview) หมายถึง การสัมภาษณ์ที่มุ่งศึกษาหาความจริงเกี่ยวกับตัวเด็กเพื่อประโยชน์ในการที่จะเข้าใจเด็กได้ดีขึ้นซึ่งจะช่วยให้ครูสามารถวินิจฉัยปัญหาของเด็กได้ อย่างถูกต้องและให้ความช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม

3.2 การสัมภาษณ์เพื่อให้คำปรึกษา (Counseling Interview) หมายถึง การสัมภาษณ์ที่มีจุดมุ่งหมายให้ผู้มาขอรับคำปรึกษาเข้าใจตนเองและสภาพสิ่งแวดล้อมดีขึ้น เข้าใจปัญหาของตนเองและสามารถตัดสินใจของ ตนได้อย่างเหมาะสม มีความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของตนเอง และปฏิบัติตามการตัดสินใจนั้น

4) กระบวนการสัมภาษณ์ ในการสัมภาษณ์ไม่ว่าจะเป็นการสัมภาษณ์เพื่อหาข้อเท็จจริง หรือ การสัมภาษณ์ เพื่อให้คำปรึกษา มีกระบวนการสัมภาษณ์อยู่ 4 ขั้นตอน คือ

4.1 ขั้นตอนเตรียมการสัมภาษณ์ การสัมภาษณ์จะประสบผลสำเร็จมากน้อยเพียงใด ย่อมขึ้นอยู่กับตัวผู้ทำการ สัมภาษณ์ ว่าได้มีการตระเตรียมดีเพียงใด สิ่งที่ผู้สัมภาษณ์ควรจะได้เตรียมก่อนทำการสัมภาษณ์ มีดังต่อไปนี้

4.1.1 การติดต่อกับผู้ถูกสัมภาษณ์ ได้แก่ การนัดหมายให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ทราบกำหนด วัน เวลาสถานที่ ทำให้เป็นที่แน่นอน รวมทั้งแจ้งให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ทราบถึงจุดมุ่งหมายของการสัมภาษณ์ด้วย

4.1.2 การเตรียมตัวผู้สัมภาษณ์ ได้แก่ การตั้งจุดมุ่งหมายของการสัมภาษณ์แต่ละครั้งให้ชัดเจน เตรียมคำถามไว้ล่วงหน้าให้ครอบคลุมเรื่องที่ต้องถามจะทราบ และศึกษาหาความรู้เกี่ยวกับตัวผู้ถูกสัมภาษณ์ไว้ ล่วงหน้าเพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐาน ซึ่งจะช่วยให้สามารถสร้างสายสัมพันธ์ได้ง่ายขึ้น

4.1.3 การเตรียมสถานที่สำหรับสัมภาษณ์ ได้แก่ การจัดสถานที่ที่จะใช้สัมภาษณ์ให้เรียบร้อยก่อนวันทำการสัมภาษณ์ และห้องที่ใช้ทำการสัมภาษณ์ควรจะเป็นห้องที่มีความเป็นเอกเทศ ไม่มีคนพลุกพล่าน มีความเงียบสงบ มีแสงสว่างเพียงพอ มีการถ่ายเทของอากาศดี มีที่นั่งสบาย และมีสิ่งอำนวยความสะดวกอื่น ๆ อย่างพอเพียง

4.2 ขั้นตอนเริ่มต้นการสัมภาษณ์ แบ่งออกได้เป็น 2 ระยะ คือ

ระยะแรกเป็นการสร้างสายสัมพันธ์ (Rapport) หมายถึงการที่ผู้สัมภาษณ์พยายามทำให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ เกิดความรู้สึกคุ้นเคยเป็นกันเอง เกิดความรู้สึกอบอุ่น มีความสบายใจในการสนทนา มีความรู้สึกปลอดภัย เกิดความรู้สึกเชื่อถือไว้วางใจ ให้ความร่วมมือและมีความจริงใจที่จะพูดคุยเรื่องราวต่าง ๆ ที่ถูกถาม

ระยะที่สอง เป็นการเริ่มต้นการสัมภาษณ์ หมายถึงการที่ผู้สัมภาษณ์เริ่มดำเนินการ สัมภาษณ์ตามแผนการที่ได้เตรียมไว้ หลังจากที่ได้มีการสร้างสายสัมพันธ์แล้ว แต่ในระยะแรกนี้ ผู้สัมภาษณ์จะไม่ยึดถือ แผนการที่เตรียมมาอย่างเคร่งครัด จะยืดหยุ่นให้การสัมภาษณ์เป็นไปอย่างเสรี ทั้งนี้เพื่อช่วยให้เกิดความสัมพันธ์อันดี

4.3 ขั้นตอนดำเนินการสัมภาษณ์ ขั้นนี้เป็นขั้นที่จะช่วยให้ผู้สัมภาษณ์ได้ข้อมูลต่าง ๆ ตามที่ตนต้องการอย่างไรก็ดีในการปฏิบัติจริง ขั้นดำเนินการสัมภาษณ์ก็มีความจำเป็นที่จะต้องสร้างสายสัมพันธ์ด้วย และในขั้นเริ่มต้นการสัมภาษณ์ก็เป็นขั้นตอนที่ให้ข้อเท็จจริงที่ผู้สัมภาษณ์ต้องการด้วยเช่นกัน นั่นคือขั้นเริ่มต้นการสัมภาษณ์และ ขั้นดำเนินการสัมภาษณ์มีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดและเพื่อให้การสัมภาษณ์ดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้สัมภาษณ์ควรจะได้ปฏิบัติดังต่อไปนี้

4.3.1 จัดตั้งคำถามให้ดีเพื่อกระตุ้นให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ได้พูดยาวๆ ไม่ควรใช้คำถามประเภท "ใช่" หรือ "ไม่ใช่"

4.3.2 ยอมรับเจตคติและความรู้สึกของผู้ถูกสัมภาษณ์ นั่นคือผู้สัมภาษณ์จะไม่แสดงอาการใด ๆ ที่จะให้ผู้ถูกสัมภาษณ์รู้สึกว่า ผู้สัมภาษณ์ไม่ยอมรับตนหรือคนละฝ่ายกับตน

4.3.3 จงหลีกเลี่ยงการพูดมากเกินไปในระหว่างการสัมภาษณ์ ผู้สัมภาษณ์จะต้องระลึกไว้เสมอว่า ตนเป็นฝ่ายหาข้อเท็จจริง มิใช่เป็นผู้ให้ข้อเท็จจริง ดังนั้นหน้าที่ของผู้สัมภาษณ์คือ เป็นผู้สังเกต เป็นผู้ฟังที่ดี และ คอยพูดกระตุ้นให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ได้พูดระบายความรู้สึกนึกคิดของตนออกมา

4.3.4 การรู้จักใช้ความเงียบให้เกิดประโยชน์ ผู้สัมภาษณ์ไม่ควรวิตกเมื่อเกิดความเงียบขึ้น ในขณะที่ สัมภาษณ์ เพราะการที่ผู้ถูกสัมภาษณ์นั่งเงียบ อาจจะเป็นเพราะเขากำลังใช้ความคิดรวบรวมเรื่องราวต่าง ๆ เพื่อที่จะได้ถ่ายทอดออกมาเป็นคำพูดที่เหมาะสมก็ได้

4.3.5 การจำกัดขอบเขตของรายละเอียดที่ต้องการ ได้จากการสัมภาษณ์ครั้งหนึ่งๆ ในการสัมภาษณ์แต่ละครั้ง ผู้สัมภาษณ์ไม่ควรพยายามให้ผู้ถูกสัมภาษณ์บอกทุกสิ่งทุกอย่างที่ตนต้องการทราบ โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าผู้ถูกสัมภาษณ์มีปัญหาทางด้านอารมณ์หรือการปรับตัว แต่ควรจะช่วยให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ได้เปิดเผยเรื่องราวของตนที่ละเอียดน้อย ๆ ในการสัมภาษณ์แต่ละครั้งซึ่งจะช่วยทำให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ไม่เกิดความรู้สึกผิด หรือรู้สึกละอายในภายหลัง

4.3.6 จงควบคุมการสัมภาษณ์ให้อยู่ในขอบข่ายที่ต้องการ โดยเฉพาะการสัมภาษณ์ เพื่อหาข้อเท็จจริง เป็นการสัมภาษณ์เพื่อค้นหารายละเอียดเกี่ยวกับเรื่องราวต่าง ๆ ที่ได้กำหนดไว้แน่นอนล่วงหน้าก่อน แล้ว แต่จะต้องไม่เข้มงวดจนเกินไป คือจะต้องปล่อยให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ได้พูดคุยเรื่องที่ตนอยากพูดบ้างแล้วค่อยๆ ดึงกลับเข้ามาสู่เรื่องที่ต้องการสัมภาษณ์

4.3.7 เวลาที่ใช้ในการสัมภาษณ์ ไม่มีข้อกำหนดแน่นอนว่าอย่างไร ขึ้นอยู่กับวิจรรย์ญาณของผู้สัมภาษณ์ว่าจะใช้เท่าไรจึงจะเหมาะสมกับผู้ถูกสัมภาษณ์ แต่ไม่ควรใช้เวลาเกิน 1 ชั่วโมง ในการสัมภาษณ์แต่ละครั้ง เพราะทำให้เกิดความเหนื่อยล้าได้ทั้งผู้สัมภาษณ์และผู้ถูกสัมภาษณ์ แต่ถ้าผู้ถูกสัมภาษณ์เป็นเด็ก ระยะเวลาที่ใช้ก็อาจจะต้องลดลงเพื่อให้เหมาะสมกับวัยของเด็กด้วย

4.4 ขั้นตอนการสัมภาษณ์ เมื่อผู้สัมภาษณ์ได้ทำการสัมภาษณ์เหมาะสมกับเวลาแล้ว ไม่ว่าจะได้ข้อมูลครบถ้วนตามที่ต้องการหรือไม่ก็ตาม ก็ควรจะได้ยุติการสัมภาษณ์ในครั้งนั้น ส่วนข้อมูลที่ยังขาดอยู่ก็ควรจะได้หาโอกาสสัมภาษณ์เพิ่มเติมในครั้งต่อไป และในการยุติการสัมภาษณ์นั้น ผู้สัมภาษณ์จะต้องระมัดระวังเป็นอย่างมาก เพราะมีการสัมภาษณ์หลายๆครั้งที่ต้องประสบความสำเร็จเนื่องจากมีการยุติที่ไม่ดี

ดังนั้นในการยุติการสัมภาษณ์ ผู้สัมภาษณ์จะต้องให้ความมั่นใจว่าเรื่องราวต่าง ๆ จะได้รับการรักษาไว้เป็นความลับ และช่วยให้ผู้ถูกสัมภาษณ์เกิดความพึงพอใจและยินดีที่จะกลับมารับการสัมภาษณ์อีกในอนาคตต่อไป

5) คุณสมบัติของผู้สัมภาษณ์ที่ดี

5.1 ผู้สัมภาษณ์ต้องเข้าใจตนเองและสิ่งแวดล้อมเป็นอย่างดี

5.2 ต้องไม่มีอคติและต้องไม่ยึดถือประสบการณ์ของตนเองเป็นสำคัญ

5.3 ต้องเป็นผู้ฟังที่ดี เปิดโอกาสให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ได้พูดอย่างอิสระ

5.4 มีความเข้าใจและสนใจช่วยเหลือผู้อื่นด้วยใจจริง

5.5 ไม่แสดงความเห็นนอกเหนือใจจนเกินควร

5.6 ไม่มีวิพากษ์วิจารณ์หรือสอนศีลธรรมจรรยาขณะทำการสัมภาษณ์

5.7 ไม่มีการโต้เถียงกับผู้มารับการสัมภาษณ์อย่างเด็ดขาด

5.8 ต้องไม่พูดลอย ๆ และ ไม่ให้คำมั่นสัญญามากเกินไป

5.9 ต้องไม่เร่งรีบหรือรีบร้อนจนเกินไป

5.10 ต้องมีความอดทนเพราะการแก้ปัญหาและการบำบัดรักษาเป็นกระบวนการที่ต้องใช้เวลายาวนาน

ยาวนาน

- 5.11 เป็นผู้ที่มีบุคลิกภาพดีเป็นที่เลื่อมใสศรัทธาของผู้ที่มาติดต่อด้วย
- 5.12 มีความรอบรู้เกี่ยวกับภาวะเศรษฐกิจและสังคมและทันต่อเหตุการณ์เสมอ
- 5.13 ยอมรับว่าทุกคนมีศักดิ์ศรีและศักยภาพที่จะรับผิดชอบต่อชีวิตของตนเองได้

6) ข้อควรตระหนักสำหรับผู้สัมภาษณ์

การสัมภาษณ์ที่ดีมีประสิทธิภาคนั้นย่อมสนองวัตถุประสงค์ ไม่ว่าจะเป็นการสัมภาษณ์เพื่อจุดมุ่งหมายใดก็ตาม ซึ่งการสัมภาษณ์ที่ดีต้องมีวิธีการดำเนินการที่ถูกต้อง ผู้สัมภาษณ์มีคุณสมบัติและความสามารถอย่างเหมาะสม นอกจากนี้ ยังมีข้อควรตระหนักที่สำคัญสำหรับผู้สัมภาษณ์ดังต่อไปนี้

6.1 วัตถุประสงค์ดังกล่าวต้องแน่ชัด เพราะเป็นการกระตุ้นให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ถ่ายทอดข้อเท็จจริงเกี่ยวกับตัวเขาอย่างถูกต้อง ผู้สัมภาษณ์จึงต้องทราบว่าการอะไรจากการสัมภาษณ์ในแต่ละครั้ง

6.2 เมื่อทราบวัตถุประสงค์แน่ชัดแล้ว ควรเตรียมสถานที่ได้ให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์และเตรียมรับปัญหาที่อาจเกิดขึ้นระหว่างการสัมภาษณ์ และที่สำคัญคือไม่มีอคติใด ๆ ตลอดจนไม่ยึดประสพการณ์ส่วนตัวมาเกี่ยวข้อง

6.3 ต้องรู้จักประเภทของคำถามต่าง ๆ ที่นำมาใช้ในการสัมภาษณ์ และมีความเข้าใจในข้อดีข้อด้อยของคำถามแต่ละประเภท ทั้งนี้เพื่อหลีกเลี่ยงการใช้คำถามที่ทำให้เป็นอุปสรรคต่อการสัมภาษณ์ โดยเฉพาะการวิพากษ์วิจารณ์หรือการสอนจริยธรรม คุณธรรมขณะทำการสัมภาษณ์

6.4 ควรตรวจสอบภาษาที่ใช้ในการสัมภาษณ์ที่ไม่ซ้ำซ้อนเกินไป แต่เป็นคำถามใจความเดียวแต่ละคำถามเพื่อสะดวกและง่ายต่อการพูดตอบ นอกจากนี้ยังทำให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ไม่เกิดความคับข้องใจในการฟังคำถามให้คำตอบอีกด้วย

6.5 ควรเตรียมตัวให้พร้อมทั้งสภาพร่างกายให้แข็งแรง หากมีอาการไม่สบายไม่ควรฝันเพราะจะทำให้การสัมภาษณ์เป็นไปไม่ได้ไม่เต็มที่อยู่แล้วกลางคัน นอกจากนี้อุปกรณ์ต่าง ๆ ที่ใช้ในการเก็บข้อมูลหรือเอกสารร่าง ๆ ที่ใช้ประกอบการสัมภาษณ์ เช่น สมุดโน้ต แผนภูมิ แผนภาพ ฯลฯ ควรเตรียมให้พร้อม

6.6 เพื่อให้การสัมภาษณ์เป็นไปด้วยความราบรื่น ผู้สัมภาษณ์ควรสร้างบรรยากาศแบบสนับสนุนด้วยการคลายเครียด ที่สำคัญคือ ไม่มีการโต้เถียงกัน หากเป็นไปได้อย่างสอดแทรกให้ผู้ถูกสัมภาษณ์เกิดอารมณ์ขันหากมีโอกาส

6.7 ควรตั้งใจฟังอย่างตั้งใจและมีวิจารณ์ญาณด้วย เพื่อจะได้ไม่เสียเวลาเริ่มใหม่ หากเป็นคำตอบที่ไม่ตรงกับวัตถุประสงค์ อย่างไรก็ตามต้องเปิดโอกาสให้ผู้ถูกสัมภาษณ์ได้พูดอย่างอิสระเต็มที่ นอกจากนี้ยังเป็นการพัฒนาทักษะในการฟังอย่างมีประสิทธิภาพได้ด้วย

6.8 ควรมีการถามแบบมุ่งหาให้ได้ข้อเท็จจริงมากที่สุด และสำรวจหาช่องว่างหรือจุดบอดในคำตอบที่ได้รับจากผู้ถูกสัมภาษณ์ไปด้วยในขณะที่ทำการสัมภาษณ์ รู้จักเลือกใช้คำถามทั้งทางตรงและทางอ้อมตามโอกาสและจังหวะที่เห็นว่าเหมาะสม

6.9 สามารถควบคุมการสัมภาษณ์ให้เป็นไปตามจุดมุ่งหมาย ตลอดจนพิจารณาด้วยว่าควรมีบทบาทและอำนาจมากน้อยเพียงใดในการสัมภาษณ์แต่ละครั้ง สำรวจความอดทนของตนเองด้วย เนื่องจากการทำการสัมภาษณ์เปรียบเสมือนกับเป็นการแก้ปัญหาและบำบัดรักษาซึ่งเป็นกระบวนการที่ต้องมีการดำเนินการอย่างต่อเนื่องและยาวนาน

6.10 ควรให้กำลังใจผู้ถูกสัมภาษณ์อย่างต่อเนื่องและแสดงความเป็นมิตรด้วยการแสดงออกด้วยความเห็นอกเห็นใจ และเข้าใจความรู้สึกของเขาต้องการความช่วยเหลือด้วยความจริงใจ พร้อมแสดงความมั่นใจว่าปัญหาของเขาจะสามารถคลี่คลายได้

6.11 ควรมีความรอบรู้เกี่ยวกับสภาพสังคมและเศรษฐกิจ มีความรู้เท่าทันกับเหตุการณ์ให้เป็นปัจจุบัน

6.12 ควรตระหนักถึงบุคลิกภาพลักษณะเฉพาะของบุคคล องค์ประกอบภายในหรือทางจิตวิทยา ลักษณะการให้สัมภาษณ์และการสัมภาษณ์นั้นย่อมมีอิทธิพลต่อกันรวมไปถึงการมีประสิทธิภาพของผลการสัมภาษณ์ด้วย ต้องคิดเสมอว่าทุกคนมีศักดิ์ศรีและความเป็นคนมีศักยภาพในการรับผิดชอบชีวิตของตนเอง

6.13 ควรใช้อำนาจในขณะที่ทำการสัมภาษณ์อย่างเหมาะสม คือต้องคำนึงถึงมารยาทและจริยธรรมของการสัมภาษณ์ด้วยการมีบุคลิกภาพที่ดี เป็นที่เลื่อมใสศรัทธาของบุคคลอื่น ๆ

6.14 ควรมีการติดตามผลการสัมภาษณ์ รวมทั้งประเมินผลการสัมภาษณ์ที่ผ่านมาแล้วด้วยเพื่อศึกษาความบกพร่องในเรื่องต่าง ๆ อันจะก่อให้เกิดประโยชน์ในการสัมภาษณ์ครั้งต่อไป เพราะการประเมินผลทำให้ทราบว่าจะมีการปรับปรุงแก้ไขในเรื่องใด

6.15 คำนึงถึงสิ่งที่ควรมุ่งหาในการขณะทำการสัมภาษณ์ ซึ่งได้แก่ การสังเกตปฏิกริยาต่าง ๆ ของผู้ถูกสัมภาษณ์ ในอันที่จะช่วยให้เกิดความเข้าใจในตัวผู้ถูกสัมภาษณ์มากยิ่งขึ้น ผู้สัมภาษณ์ที่ดีไม่ควรละเลยอาการเหล่านี้ แต่ต้องตั้งใจฟังข้อเท็จจริงและไวต่อความรู้สึกต่ออากัปกริยาต่างกล่าว เช่น อาการขมวดคิ้ว หน้าแดง กระสับกระส่าย หรือหยุดพูดไปนาน ๆ สิ่งเหล่านี้แสดงให้ผู้สัมภาษณ์ทราบเรื่องราวบางสิ่งบางอย่างเกี่ยวกับตัวผู้ถูกสัมภาษณ์ ซึ่งผู้สัมภาษณ์ควรจะได้ทำการสืบค้นเพิ่มเติมเพื่อให้เกิดความเข้าใจมากขึ้น ได้แก่

6.15.1 ความเกี่ยวพันของความคิด อันเป็นปรากฏการณ์ที่มักเกิดขึ้นในตัวผู้สัมภาษณ์และผู้ถูกสัมภาษณ์ ในกรณีที่เกิดขึ้นกับผู้สัมภาษณ์ ได้แก่ การที่ผู้สัมภาษณ์นำความรู้สึก หรือความคิดเห็นของตนที่มีต่อสิ่งที่ผู้ถูกสัมภาษณ์กล่าวถึงว่าเป็นความรู้สึกของผู้สัมภาษณ์อันจะเป็นผลในการตีความหมายผิดไปด้วย

6.15.2 การเปลี่ยนเรื่องสนทนา เป็นการที่ผู้ถูกสัมภาษณ์เปลี่ยนเรื่องในขณะที่ทำการสนทนากันอย่างกะทันหัน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะผู้ถูกสัมภาษณ์เกิดความรู้สึกที่ตนอาจเปิดเผยเรื่องส่วนตัวมากเกินไป หรือเรื่องนั้นอาจก่อให้เกิดความสะเทือนใจมากจนไม่อาจพูดต่อไปได้ หรืออาจเป็นเรื่องที่ก่อให้เกิดความเสียหายและไม่ควรเล่าต่อ การที่ผู้สัมภาษณ์คิดว่าเป็นการเปลี่ยนเรื่องสนทนานั้น ในความรู้สึกของผู้ถูกสัมภาษณ์เองอาจเห็นว่าทั้งสองเรื่องมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด ผู้สัมภาษณ์จึงควรจำเป็นที่ต้องพิจารณาเรื่องต่าง ๆ ที่ผู้ถูกสัมภาษณ์เล่าไปนั้นให้รอบคอบและลึกซึ้ง

6.15.3 สิ่งที่ผู้ถูกสัมภาษณ์มักจะอ้างถึงเสมอในการสัมภาษณ์แต่ละครั้ง ซึ่งผู้สัมภาษณ์อาจพบสิ่งที่ผู้ถูกสัมภาษณ์กล่าวถึงนั้นอาจเป็นสาเหตุของปัญหาของผู้ถูกสัมภาษณ์ได้ เช่น การมีอคติของครูหรือของผู้ปกครอง หรือหัวหน้างาน เป็นต้น

6.15.4 การพูดในสิ่งเดิมและซ้ำ ๆ บ่อย ๆ โดยผู้สัมภาษณ์ไม่สามารถจับประเด็นได้เลย ผู้สัมภาษณ์ควรพยายามให้เปลี่ยนเรื่องสนทนาเสียใหม่ โดยต้องเป็นการชักนำของผู้สัมภาษณ์เองจนกว่าผู้ถูกสัมภาษณ์หันไปพูดเรื่องใหม่ที่เป็นประโยชน์

6.15.5 หากผู้ถูกสัมภาษณ์ไม่ยอมเล่าเรื่องราวจริงของตนเองให้ผู้สัมภาษณ์ทั้งหมดอาจทำให้เกิดความไม่ลงรอยกันและกลายเป็นช่องว่างที่เกิดขึ้นระหว่างผู้สัมภาษณ์และผู้ถูกสัมภาษณ์ อย่างไรก็ตามการเกิดความไม่ลงรอยกันและเกิดช่องว่างขึ้นเช่นนี้อาจเปลี่ยนจากวิกฤตเป็นประโยชน์ได้ โดยช่วยให้ผู้สัมภาษณ์มองเป็นปัญหาสำคัญบางอย่างของผู้ถูกสัมภาษณ์ได้

6.15.6 ผู้สัมภาษณ์อาจจะต้องพยายามจับความหมายที่แฝงหรือซ่อนเร้นอยู่เบื้องหลังของคำพูดของผู้ถูกสัมภาษณ์ให้ได้ ทั้งนี้เพื่อช่วยให้เกิดความเข้าใจที่ถูกต้อง เพราะผู้ถูกสัมภาษณ์ส่วนมากมักจะ

ปิดบังบางเรื่องเอาไว้ จึงจำเป็นที่ผู้สัมภาษณ์จะต้องใช้การสังเกตและความละเอียดรอบคอบในการค้นหาให้พบ เช่น จากการพูดหลังปากพูดออกมา หรือจากการแสดงสีหน้า หรือลักษณะท่าทาง หรือจากร่องรอยอื่น ๆ ที่อาจเป็นไปได้

7) ข้อดีข้อเสียของการสัมภาษณ์

7.1 ข้อดีของการสัมภาษณ์

- 7.1.1 ช่วยหาข้อมูลเพิ่มเติมได้ โดยเฉพาะข้อมูลที่ไม่สามารถหาได้ด้วยวิธีอื่น
- 7.1.2 สามารถสังเกตเห็นกิริยาท่าทางและสีหน้า รวมทั้งได้ยินน้ำเสียงของผู้ถูกสัมภาษณ์ ซึ่งจะประกอบเป็นประโยชน์แก่ผู้สัมภาษณ์ในเรื่องการรู้และเข้าใจถึงความรู้สึกที่แท้จริงของเขาได้
- 7.1.3 ได้ข้อมูลที่เป็นจริงมากกว่าการกรอกข้อมูลในแบบสำรวจ เพราะเป็นคำตอบที่ออกจากปากของผู้ถูกสัมภาษณ์ในขณะที่ตอบคำถาม
- 7.1.4 ได้ข้อมูลจากแหล่งตรง คือ จากผู้ถูกสัมภาษณ์โดยตรง ซึ่งไม่ใช่ผู้แทนในการให้คำตอบ
- 7.1.5 ทำให้เกิดการพัฒนาการทางด้านจิตใจ ความรู้สึกไม่ต่ออาจได้รับการยอมรับและทำให้มีความรู้สึกที่ดีขึ้น
- 7.1.6 ปลุกฝังความเป็นอิสระในการพูด อันจะนำไปสู่การรู้จักใช้สิทธิส่วนบุคคลในการแสดงความคิดเห็นได้ดีขึ้น
- 7.1.7 เกิดการเรียนรู้ในเรื่องพฤติกรรมภายนอกและภายในของบุคคลเพิ่มขึ้น รวมถึงการมีมนุษยสัมพันธ์มากขึ้นด้วย
- 7.1.8 มีทักษะเพิ่มขึ้นในการวางแผนการดำเนินงาน เพราะทำให้มีการจัดการกับเวลาได้อย่างเหมาะสม

7.2 ข้อเสียของการสัมภาษณ์

- 7.2.1 การสัมภาษณ์แต่ละครั้งต้องใช้เวลามาก ทั้งในการเตรียมการสัมภาษณ์และการติดตามผลประเมินผล นอกจากนี้อาจมีการสัมภาษณ์ซ้ำ เพราะไม่อาจทราบได้ว่าการสัมภาษณ์ในครั้งนั้นจะเก็บข้อมูลได้ครบและตรงตามวัตถุประสงค์หรือไม่
- 7.2.2 การสัมภาษณ์จะต้องล้มเหลวหากด้วยเหตุผลกลใดก็ตามที่การเริ่มต้นของการสัมภาษณ์ไม่เกิดความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้สัมภาษณ์และผู้ถูกสัมภาษณ์
- 7.2.3 การสัมภาษณ์ทุกครั้งต้องมีการจัดหาสถานที่ให้เหมาะสม การสัมภาษณ์จึงจะดำเนินไปได้ด้วยดี
- 7.2.4 ผู้สัมภาษณ์จึงจำเป็นต้องมีความรู้ในหลักการ ผ่านการอบรมและฝึกฝนมาเป็นอย่างดี จึงจะทำให้การดำเนินการสัมภาษณ์เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

แบบบันทึกการสัมภาษณ์
การสัมภาษณ์ครั้งที่.....

ชื่อ-สกุลผู้ถูกสัมภาษณ์.....อายุ.....ปี เพศ.....

วัน เวลาที่สัมภาษณ์.....

สถานที่สัมภาษณ์.....

จุดมุ่งหมายของการสัมภาษณ์.....

สรุปผลจากการสัมภาษณ์.....

ความคิดเห็น

ข้อเสนอแนะ

นัดสัมภาษณ์ครั้งต่อไป วันที่.....เวลา.....สถานที่.....

ลงชื่อ.....ผู้สัมภาษณ์

5.2.3 อัตชีวประวัติ (Autobiography)

อัตชีวประวัติ เป็นเทคนิคอีกชนิดหนึ่งที่ครูนำมาใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลนักเรียนเป็นรายบุคคล โดยการให้นักเรียนเขียนประวัติความเป็นมาและเรื่องราวเกี่ยวกับตนเอง ซึ่งไม่เพียงแต่ช่วยให้ครูและผู้แนะแนวทราบพฤติกรรมของนักเรียนเท่านั้น แต่ยังช่วยให้ทราบถึงความรู้สึกนึกคิด เจตคติ ความรู้ ประสบการณ์ ความปรารถนา อุดมคติ ฯลฯ ของนักเรียนอีกด้วย

1) ความหมายของอัตชีวประวัติ

พนม ลีอารีย์ (2538) ได้กล่าวสรุปไว้ว่า อัตชีวประวัติ คือการที่บุคคลเขียนเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับตนเองและเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับตน ซึ่งเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอดีต รวมทั้งสภาพของผู้เขียนในปัจจุบัน ตลอดจนปัญหาและความมุ่งหวังต่าง ๆ ในชีวิตของผู้เขียนด้วย

ลักขณา สรวิวัฒน์ (2548) ได้ให้ความหมายว่า อัตชีวประวัติ คือการเขียนรายงานประวัติของตนเองเป็นเทคนิคในการรวบรวมข้อมูลที่ไม่เป็นพิธีรีตอง ไม่มีลักษณะโครงสร้างที่เป็นลักษณะเฉพาะ เป็นวิธีรวบรวมข้อมูลที่ง่ายที่สุดวิธีหนึ่ง เพียงแต่ให้เขียนประวัติของตนเอง เป็นวิธีที่ใช้ได้กับบุคคลทุกระดับชั้นการศีกษา ถ้าเพียงแต่เขาสามารถเขียนเรื่องราวหรือเรียงความได้

Shertzer and Stone ได้ให้ความหมายอัตชีวประวัติไว้ว่า อัตชีวประวัติเป็นเสมือนเครื่องมือชนิดหนึ่งที่ใช้ เพื่อให้เกิดความเข้าใจบุคคลแต่ละคน ไม่เพียงแต่เปิดเผยให้เห็นพฤติกรรมที่ปรากฏเท่านั้น หากยังช่วยให้เข้าใจถึงเจตคติส่วนตัวและอารมณ์ที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมของบุคคลนั้นอีกด้วย หรืออาจกล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่า อัตชีวประวัติช่วยให้เกิดความรู้ความเข้าใจภายในตัวบุคคล ซึ่งหมายถึงประสบการณ์และความรู้ของแต่ละบุคคลนั่นเอง

2) วัตถุประสงค์ของการเขียนอัตชีวประวัติ

การเขียนอัตชีวประวัติมีวัตถุประสงค์ดังนี้

2.1 เพื่อให้รายกรณีที่ถูกศึกษาได้คิดถึงเรื่องราวเกี่ยวกับตนเองอย่างมีหลักเกณฑ์ตามปกติแล้วคนเรามักจะไม่ค่อยทำการสำรวจตนเองหรือคิดถึงตนเองอย่างพินิจพิเคราะห์โดยละเอียดมากนัก และมักจะคิดถึงตนเองไม่ลึกซึ้ง เนื่องจากต้องมีกิจกรรมการทำงานทำอยู่ตลอดเวลา ถ้าเป็นนักเรียนคงหมกหมุ่นอยู่กับการเรียน หรือถ้าเป็นผู้ใหญ่ก็คงยุ่งกับแต่การแก้ไขปัญหาจากการทำงาน จึงไม่มีเวลาพินิจพิเคราะห์เรื่องต่าง ๆ ดังนั้นการให้บุคคลได้เขียนประวัติเกี่ยวกับตนเองจึงเป็นการช่วยให้บุคคลได้คิดถึงเรื่องราวเกี่ยวกับตนเองอย่างมีหลักเกณฑ์ อันจะเป็นการช่วยให้บุคคลเข้าใจตนเองได้ดียิ่งขึ้น

2.2 เพื่อช่วยให้ผู้ทำการศึกษารายกรณีได้ทราบอัตมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเอง การได้ทราบว่าตนเองมีอัตมโนทัศน์อย่างไรเป็นสิ่งสำคัญมากเพราะจะช่วยให้ผู้ทำการศึกษาเข้าใจพฤติกรรมของเขาได้ดีขึ้น เนื่องจากพฤติกรรมที่แสดงออกมานั้นเป็นไปตามความรู้สึกนึกคิดของเขาที่มีต่อตนเอง และความเข้าใจในเรื่องนี้จะช่วยให้ผู้ทำการศึกษาคาดการณ์หรือทำนายพฤติกรรมของเขาได้อย่างถูกต้อง

2.3 เพื่อรวบรวมข้อเท็จจริงเกี่ยวกับรายกรณีที่ศึกษาและสภาพแวดล้อมต่าง ๆ ให้มากขึ้น อัตชีวประวัติจะช่วยให้ผู้ทำการศึกษามีความรู้เพิ่มขึ้นในเรื่องพื้นฐานทางครอบครัวและทางบ้าน การทำงาน นิสัย รวมถึงความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน ๆ ตลอดจนพื้นฐานการศึกษาเดิมและอื่น ๆ ของรายกรณีที่ถูกศึกษา ซึ่งข้อมูลเหล่านี้จะช่วยเพิ่มเติมรายละเอียดจากที่ได้มาโดยวิธีอื่น

2.4 เพื่อช่วยให้รายกรณีที่ถูกศึกษาได้พิจารณาเหตุการณ์ในอดีต ปัจจุบัน และแผนชีวิตของเขาในอนาคต นอกจากนี้ยังเป็นการช่วยให้มีโอกาสวิเคราะห์สาเหตุของความรู้สึก เจตคติหรือความขัดแย้งในใจตนเอง เป็นการช่วยให้เขาเข้าใจตนเองดีขึ้นอีกทางหนึ่งด้วย

3) รูปแบบของการเขียนอัตชีวประวัติ

การเขียนอัตชีวประวัติมีรูปแบบการเขียนดังนี้

รูปแบบที่ 1 การเขียนอัตชีวประวัติโดยการควบคุม (Controlled Autobiography) และการเขียนอัตชีวประวัติแบบไม่ควบคุม (Uncontrolled Autobiography)

รูปแบบที่ 2 การเขียนอัตชีวประวัติโดยมีหัวข้อ (Topical) ให้และการอธิบายตามความเข้าใจ (Comprehensive)

ส่วนรูปแบบสุดท้ายจะเป็นรูปแบบที่นิยมใช้กันมากที่สุด คือ

รูปแบบที่ 3 การเขียนอัตชีวประวัติโดยไม่มีโครงสร้าง หรือการเขียนบรรยายโดยเสรี (Unstructured Autobiography or Essay Autobiography) และการเขียนอัตชีวประวัติแบบมีโครงสร้าง (Structured Autobiography) มีรายละเอียดดังนี้

รูปแบบของอัตชีวประวัติ

อัตชีวประวัติที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลของรายกรณีที่ถูกศึกษาผู้ซึ่งได้รับการขอให้เขียนขึ้น โดยการบันทึกแยกออกเป็น 3 รูปแบบ ได้แก่

แบบที่ 1 คือ การเขียนอัตชีวประวัติโดยการควบคุม (Controlled Autobiography) และการเขียนอัตชีวประวัติโดยไม่ควบคุม (Uncontrolled Autobiography)

แบบที่ 2 คือ การเขียนอัตชีวประวัติโดยไม่มีโครงสร้าง หรือการเขียนบรรยายโดยเสรี (Unstructured Autobiography or Essay Autobiography) และการเขียนอัตชีวประวัติโดยมีโครงสร้าง (Structured Autobiography)

แบบที่ 3 คือ การเขียนอธิบายโดยมีหัวข้อ (Topical) ให้และการอธิบายตามความเข้าใจ (Comprehensive)

ผู้เขียนได้รวบรวมแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบของอัตชีวประวัติมาเสนอให้เห็นเป็นตัวอย่างเพื่อให้ทราบแนวคิดที่หลากหลายเรื่องเดียวกัน อย่างไรก็ตาม ทั้ง 3 แบบนั้นหากพิจารณาให้ดีแล้วจะเห็นว่าน่าจะสามารถใช้ได้เพียงแบบเดียว และเป็นที่ยอมรับใช้กันในแบบที่ 2 คือ อัตชีวประวัติโดยไม่มีโครงสร้าง (Unstructured Autobiography) และอัตชีวประวัติโดยมีโครงสร้าง (Structured Autobiography)

3.1 อัตชีวประวัติแบบไม่มีโครงสร้าง หรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่า แบบให้เขียนได้อย่างเสรีหรือตามใจชอบอัตชีวประวัติแบบนี้เป็นการเขียนโดยเล่าเรื่องต่าง ๆ เกี่ยวกับตนเองได้อย่างอิสระเสรีตามใจนึกของตนเอง โดยไม่มีการกำหนดหัวข้อใด ๆ ทั้งสิ้น อยากรู้อะไรหรือบรรยายอะไรก็ได้ตามใจชอบ เพียงแต่ก่อนที่จะเขียนผู้ทำการศึกษาคควรแจ้งวัตถุประสงค์ที่ทำให้รายกรณีที่ถูกศึกษาเขียนอัตชีวประวัติว่าเพื่อประโยชน์ของตัวเอง และทุกอย่างจะเก็บเป็นความลับ ดังนั้นการเขียนอัตชีวประวัติแบบนี้จึงถือว่ามีคุณค่าและประโยชน์อย่างมากต่อการศึกษารายกรณี โดยเฉพาะที่มีปัญหาเกี่ยวกับอารมณ์และสังคม (Social - Motional Problem) เพราะเขาจะได้บรรยายความรู้สึกออกมาเป็นการผ่อนคลายความตึงเครียดทางอารมณ์ (Tension) ของเขาให้ทุเลาลง และยังทำให้ได้ทราบถึงส่วนลึกของปัญหาที่ฝังอยู่ในจิตใจของเขา ซึ่งจะช่วยให้ประโยชน์มากมายหลายด้านเกี่ยวกับการให้คำปรึกษา เพราะอาจมีบุคลิกภาพของบุคคลซ่อนอยู่ในประวัติที่เขียน ซึ่งเป็นบุคลิกภาพภายในที่ไม่อาจมองเห็นได้ด้วยการใช้เทคนิคในการแนะนำชนิดอื่นๆ เป็นพื้นฐานให้เขาเข้าใจชีวิตของบุคคลได้ดีพอ และจากการให้เขียนอย่างอิสระเสรีนั้นผู้เขียนจะต้องเขียนแต่ในเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่ตนสนใจ และมีความสำคัญต่อชีวิตของตนเอง จึงทำให้ผู้ทำการศึกษสามารถได้ข้อมูลบางอย่างที่ซ่อนเร้นอยู่ในจิตใจของเขา ก็นับว่าเป็นประโยชน์ต่อผู้ทำการศึกษาเป็นอย่างยิ่ง ในเรื่องรายของการเขียนอัตชีวประวัตินั้นควรจะใช้เวลาประมาณ 1 ชั่วโมง เพื่อให้เขาได้มีโอกาสและมีเวลาในการคิดถึงเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่ได้ห่างไกลจากตัวเองมากนัก เนื่องจากการรู้จักและทราบข้อมูลที่ใกล้ชิดและเป็นปัจจุบันนั้นจะช่วยให้มองเห็นสิ่งสำคัญต่อตัวเขาได้ง่ายขึ้น

ข้อแนะนำให้เขียนอัตชีวประวัติแบบไม่มีโครงสร้าง ในการเขียนอัตชีวประวัติแบบไม่มีโครงสร้างนั้น ผู้ทำการศึกษาคควรดำเนินการดังต่อไปนี้

a. ก่อนสั่งให้เขียนอัตชีวประวัติ ผู้ทำการศึกษาต้องสร้างความสนิทสนม และให้คุ้นเคยกับรายกรณีที่ถูกศึกษาอย่างน้อย 4 – 6 สัปดาห์

b. ต้องอธิบายรวมทั้งชี้แจงให้รายกรณีที่ถูกศึกษาได้รู้และเข้าใจถึงวัตถุประสงค์ที่ให้เขียนให้ดีเสียก่อนว่าเพื่อเก็บไว้ให้เป็นประโยชน์ต่อตัวเขา

c. ต้องทำความเข้าใจกับรายกรณีที่ถูกศึกษาให้คลายความกังวลว่า ผู้ทำการศึกษาเป็นผู้อ่านเองแต่เพียงผู้เดียว ดังนั้นเรื่องต่าง ๆ ที่เขียนมานั้นต้องถูกเก็บไว้อย่างเป็นความลับ โดยไม่มีผู้ใดรู้เห็นอย่างแน่นอน

d. ต้องแจ้งให้รายกรณีที่ถูกศึกษาทราบก่อนลงมือทำการบันทึกว่า ผู้ทำการศึกษาต้องการเพียงเนื้อเรื่องที่เป็นข้อเท็จจริงเท่านั้น ไม่ได้สนใจในเรื่องการสะกดคำหรือการเขียนหนังสือผิด เพื่อให้เขาเกิดความสบายใจและได้เขียนทุกอย่างได้อย่างเต็มที่โดยไม่มี ความกังวลเรื่องการสะกดคำ

e. ผู้ทำการศึกษาที่เป็นครูอาจนำชีวิตประวัตินี้ไปเป็นตัวอย่างในการเขียนเรียงความเรื่องเกี่ยวกับตัวของตนเอง โดยได้รับการอนุญาตจากเจ้าของอัตชีวประวัติ และใช้นามสมมติแทน ทั้งนี้เพื่อให้เพื่อนนักเรียนในห้องเดียวกันฟังเป็นตัวอย่าง เมื่อนักเรียนได้เห็นตัวอย่างก็พอจะทราบถึงแนวทางในการเขียน และจะทำให้เขาพอจะเห็นลู่ทางในการเขียนได้

3.2 อัตชีวประวัติแบบกำหนดโครงสร้าง หรือเรียกอีกอย่างหนึ่งว่า แบบกำหนดหัวข้อให้เขียน นับว่าเป็นแบบที่ผู้ทำการศึกษาจะกำหนดหัวข้อหรือเค้าโครงเรื่องให้รายกรณีที่ถูกศึกษาเขียน การที่ให้เขียนในรูปแบบนี้จะช่วยให้ผู้ทำการศึกษาได้ข้อมูลตามที่ต้องการ ไม่ว่าจะเป็นเหตุการณ์หรือเรื่องราวในอดีต ปัจจุบัน และแผนการในอนาคต นอกจากนี้ยังสามารถรวบรวมรายละเอียดต่าง ๆ ในแต่ละหัวข้อตามที่ต้องการจะศึกษาได้ง่ายและรวดเร็ว อีกทั้งยังจะช่วยให้เขาจัดระบบความคิดของตนได้ดีกว่าการเขียนโดยอิสระอีกด้วย สำหรับรูปแบบนี้เหมาะกับรายกรณีที่เป็นเด็กเล็กซึ่งมีข้อจำกัดเรื่องของภาษา เพราะจะไม่คล่องในการใช้ภาษามากนัก ทำให้เขาไม่สามารถเรียบเรียงความคิดได้ด้วยตนเอง จึงต้องใช้แนวกำหนดให้ตอบจะได้ข้อมูลตรงตามที่ต้องการ หัวข้อที่กำหนดโดยมากจะเป็นหัวข้อที่เกี่ยวกับภูมิหลัง ความชอบไม่ชอบความสัมพันธ์กับผู้อื่น โดยเฉพาะกับบุคคลในครอบครัวและเพื่อนในโรงเรียน ข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์ที่ผ่านมามีอันจะช่วยให้เกิดความรู้จักและเข้าใจในตัวเขาได้ดีขึ้น

4) ข้อแนะนำให้เขียนอัตชีวประวัติแบบกำหนดโครงสร้าง หรือแบบกำหนดหัวข้อให้ ผู้ทำการศึกษาดำเนินการดังต่อไปนี้

4.2.1 ก่อนสั่งให้เขียนอัตชีวประวัติ ผู้ทำการศึกษาควรทำให้รายกรณีที่ถูกศึกษาเกิดความมั่นใจว่าเรื่องที่เขาเขียนไปนั้นจะถูกเก็บเป็นความลับ และมีเพียงผู้ทำการศึกษาเท่านั้นที่รับรู้ร่วมกัน ส่วนคนอื่น ๆ ไม่ควรมีโอกาสรู้ทั้งสิ้น เพื่อเขาจะได้เกิดความสบายใจและเขียนบันทึกลงได้อย่างอิสระเสรี

4.2.2 ควรแจ้งให้รายกรณีที่ถูกศึกษาทราบว่า อาจมีการนำข้อมูลที่เป็นปัญหาเกี่ยวกับอัตชีวประวัติของเขารวมถึงคนอื่น ๆ มาอภิปรายร่วมกัน แต่ทั้งนี้ด้วยความยินยอมของเจ้าของอัตชีวประวัติด้วย เพื่อหาแนวทางในการระดมความคิดที่จะแก้ไขปัญหาร่วมกัน อันจะนำไปสู่การช่วยเหลือกัน และให้ความร่วมมือกันด้วยดีระหว่างผู้มีปัญหาเช่นเดียวกันกับตน

4.2.3 ควรมีการแจกหัวเรื่องหรือโครงเรื่องให้รายกรณีที่ถูกศึกษาทุกคน เพื่อการดำเนินการที่เป็นไปอย่างมีเป้าหมายในทางเดียวกัน

4.2.4 หากรายกรณีที่ถูกศึกษาที่เป็นนักเรียนต้องการเขียนในชั่วโมง Homeroom หรือนำไปเขียนที่บ้านก็ย่อมทำได้

4.2.5 เมื่อรายกรณีที่ถูกศึกษาส่งงานเขียนแล้ว ผู้ทำการศึกษาต้องรีบตรวจและอ่านให้เสร็จเสียโดยเร็ว เพราะอาจมีบุคคลที่ปรารถนาที่ต้องการแก้ไข หรือต้องการความช่วยเหลือโดยด่วน ไม่ว่าปัญหานั้นจะเป็นปัญหาส่วนตัว ปัญหาการเรียนหรือปัญหาการเลือกอาชีพ ซึ่งผู้ทำการศึกษาจะได้หาทางช่วยเหลือได้ทันการ สำหรับการเขียนอัตชีวประวัติที่นับว่าเป็นเครื่องมือคัดกรองเด็กหรือบุคคลที่มีปัญหาได้ในระดับหนึ่ง ซึ่งจะเป็นประโยชน์ในงานการแนะแนวมาก

Cromwell ได้ให้คำแนะนำในการวางโครงสร้างอัตชีวประวัติในลักษณะที่สามารถทราบถึงอดีต ปัจจุบัน และอนาคต ได้ดังหัวข้อต่อไปนี้

1. เรื่องสิทธิเสรีภาพภายในครอบครัวของฉัน
2. สถานที่ที่ฉันเคยอาศัยอยู่
3. การใช้เวลาพักผ่อนในวันหยุด
4. สิ่งที่ฉันปฏิบัติในวันเสาร์ – อาทิตย์
5. สถานที่ที่ฉันเคยท่องเที่ยวมาแล้ว
6. ระยะเวลาในปีแรกก่อนที่ฉันเข้าโรงเรียน
7. วัน เวลา ระหว่างที่เรียนอยู่ในโรงเรียนประถมศึกษา
8. วิชาที่ฉันชอบมากที่สุด และชอบน้อยที่สุด
9. วิชาและกิจกรรมที่ฉันอยากให้โรงเรียนจัด
10. วิธีการที่ฉันมักจะปฏิบัติเสมอหลังจากโรงเรียนเลิกแล้ว
11. สิ่งที่ฉันปฏิบัติเป็นประจำหลังจากรับประทานอาหารเย็นแล้ว
12. สิ่งที่ฉันทำได้ดี และสิ่งที่ฉันปรารถนาจะทำให้ได้ดี
13. งานที่ฉันคาดหวังไว้ว่าจะทำ เลือกไว้ 3 อย่าง และเหตุผลที่เลือก
14. ประเภทภาพยนตร์ที่ชอบ รายการโทรทัศน์ที่ชอบ ประเภทรายการวิทยุที่ชอบ หนังสือและนิตยสารที่ชอบ

15. ถ้าฉันขอสิ่งที่ต้องการได้ สิ่งที่ฉันจะขอ คือ

5) ตัวอย่างเค้าโครงที่กำหนดให้

5.1 แนะนำตัวเอง บอก ชื่อ – สกุล วันเกิด สถานที่เกิด อายุ สัญชาติ เชื้อชาติ ศาสนา ที่อยู่ ปัจจุบัน ส่วนสูง น้ำหนัก มีโรคประจำตัวหรือไม่ ถ้ามีโรคอะไร

5.2 เกี่ยวกับครอบครัว บิดา มารดา พี่น้อง ญาติ จำนวนสมาชิกในครอบครัว อยู่กับใคร บิดา มารดาอยู่ด้วยกันหรือไม่ สภาพเศรษฐกิจในครอบครัว อาชีพของบิดามารดา หรือผู้ปกครอง ลักษณะความเป็นอยู่และความเป็นไปของครอบครัว ความเป็นอยู่และบรรยากาศ ความรู้สึกต่อครอบครัว ต่อพี่น้อง แบะต่อสถานที่ต่าง ๆ ที่เคยอยู่ ความประทับใจในครอบครัว ประวัติชีวิตมาตั้งแต่เด็ก

5.3 เกี่ยวกับการศึกษา ประวัติความเป็นมาตั้งแต่เริ่มแรกถึงปัจจุบัน ผลการเรียน วิชาที่สนใจและไม่สนใจ ครูคนที่ประทับใจ เจตคติต่อครูและโรงเรียน การวางแผนการศึกษาต่อในอนาคต

5.4 เกี่ยวกับสังคมและสิ่งแวดล้อม เพื่อนบ้าน เพื่อนร่วมชั้น เพื่อร่วมงาน เพื่อสนิท เพื่อนรัก สิ่งที่น่าสนใจการคบเพื่อน

5.5 เกี่ยวกับงาน งานอดิเรก การใช้เวลาว่าง การพักผ่อนหย่อนใจ งานอาชีพที่เคยทำ งานอาชีพทั้งปัจจุบันและที่หมายไว้ในอนาคต ประสบการณ์ในงานอาชีพ กีฬาที่ชอบ

5.6 เกี่ยวกับสุขภาพ โรคประจำตัว แพียอะไร สุขภาพตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน

5.7 ประสบการณ์ ความสามารถพิเศษ ความสนใจ ความถนัด

6) ประเภทของข้อมูลที่ได้จากการให้เขียนอัตชีวประวัติ

อัตชีวประวัติที่ใช้ในการบันทึกตามรูปแบบ 2 ชนิด ได้แก่ อัตชีวประวัติแบบไม่มีโครงที่กำหนดให้ หรือแบบให้เขียนตามใจชอบ และแบบมีเค้าโครงที่กำหนดให้ หรือแบบกำหนดหัวข้อให้ จากการให้เขียนอัตชีวประวัติไม่ว่าจะเป็นรูปแบบใดก็ตาม สามารถแยกประเภทของข้อมูลโดยสรุปได้ 3 ประเภท ดังนี้

6.1 ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับข้อเท็จจริงของรายการณที่ถูกรศึกษา อันได้แก่ ภูมิสำเนา สถานที่เกิด เศรษฐกิจ การศึกษา งานอาชีพ จำนวนสมาชิกในครอบครัว รายได้ เชื้อชาติ สัญชาติ ศาสนา ความมีมนุษยสัมพันธ์กับ บุคคลอื่น ความรู้ความสามารถ สภาพความเป็นอยู่ สุขภาพทั้งทางกายและทางจิต สิ่งแวดล้อม แผนการชีวิต เป็นต้น

6.2 ข้อมูลเกี่ยวกับความรู้สึก ได้แก่ รสนิยม ความสนใจ ความคับข้องใจ เจตคติ ความคิดเห็น คุณธรรม จริยธรรม ระดับปัญหา ความหวัง ความสำเร็จ ความล้มเหลว เป็นต้น

6.3 ข้อมูลเกี่ยวกับความมุ่งหวังในชีวิต ได้แก่ แผนการในอนาคต เช่น โครงการในการศึกษาต่อ โครงการงานอาชีพ การสร้างหลักฐานของครอบครัว การตั้งถิ่นฐานที่อยู่ของครอบครัว เป็นต้น

7) หลักสำคัญในการให้เขียนอัตชีวประวัติ

เพื่อให้ได้อัตชีวประวัติที่มีรายละเอียดเกี่ยวกับข้อเท็จจริง ของรายการณที่ถูกรศึกษา และเป็นข้อมูล ที่ถูกต้องตรงต่อความเป็นจริง และมีความครอบคลุมในเรื่องที่ต้องการทราบ ซึ่งผู้ทำการศึกษาคควรดำเนินการ ด้วยยึดหลักสำคัญในการให้เขียนอัตชีวประวัติ ดังต่อไปนี้

7.1 ผู้ทำการศึกษาคต้องมีความสัมพันธ์อันดีกับรายการณที่ถูกรศึกษาให้ดีเสียก่อน เพื่อให้เขาเกิด ความเชื่อถือและไว้วางใจ ซึ่งจะทำให้เขายินดีเปิดเผยเรื่องราวต่าง ๆ ของตนให้ทราบโดยไม่ปิดบังหรือบิดเบือน และด้วยความเต็มใจ

7.2 ผู้ทำการศึกษาคควรอธิบายให้รายการณที่ถูกรศึกษาได้ทราบและเข้าใจถึงวัตถุประสงค์ของการให้ เขียนอัตชีวประวัติก่อนที่จะให้เขาลงมือเขียน โดยเฉพาะการได้รับความช่วยเหลือตามความเหมาะสม

7.3 ผู้ทำการศึกษาคต้องไม่ยึดถือเรื่องรูปประโยค สำนวนโวหาร หรือตัวสะกดการันต์มาเป็นสำคัญ แต่ยึดเพียงเนื้อหาและรายละเอียดที่ได้มากกว่า ดังนั้นต้องอธิบายให้รายการณที่ถูกรศึกษาได้สบายใจในเรื่อง ความถูกต้องของการเขียนที่ไม่ได้นำมาเกี่ยวข้อง เพียงแต่สามารถเขียนให้ละเอียดในเรื่องต่าง ๆ เกี่ยวกับชีวิต ของตนให้เต็มที่ก็จะเป็นประโยชน์มากที่สุดแล้ว

7.4 ผู้ทำการศึกษาคต้องย้ำถึงการเก็บข้อมูลในอัตชีวประวัติเป็นความลับ โดยไม่เปิดเผยเป็นอันขาด เว้นเสียแต่ได้รับอนุญาตจากเจ้าของเสียก่อน หากมีความจะเป็นที่จำเป็นต้องใช้เพื่อเป็นตัวอย่าง

7.5 ผู้ทำการศึกษาคไม่ควรให้เขียนพรวดหรือให้เขียนซ้ำ ๆ กัน เพราะจะทำให้รายการณที่ถูกร ศึกษาเกิดความเบื่อหน่าย โดยปกติถ้าเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา ควรเขียนเพียง 2 ครั้งก็เพียงพอแล้ว ได้แก่ เมื่อแรกเข้าและปีสุดท้ายของการเรียนเท่านั้น

7.6 ผู้ทำการศึกษาคควรรีบอ่านอัตชีวประวัติโดยเร็วที่สุดภายหลังจากที่ได้รับอัตชีวประวัติ เพื่อจะได้ ทราบว่ามีรายการณที่ถูกรศึกษาบุคคลใดบ้างที่มีปัญหา เพื่อจะได้ให้คำปรึกษาให้การให้แก่บุคคลนั้น ๆ เป็นรายไป

7.7 การเขียนอัตชีวประวัติควรสัมพันธ์กับการวิเคราะห์ตนเองของรายการณที่ถูกรศึกษา เพื่อช่วยให้ เขาได้สำรวจเรื่องราวต่าง ๆ เกี่ยวกับตนเอง ทำให้รู้จักตนเองดีขึ้น แม้จะยังไม่สมบูรณ์แบบก็ตาม

7.8 ถ้ารายการณที่ถูกรศึกษาไม่ทราบว่า จะเริ่มเขียนอย่างไร ผู้ทำการศึกษาคอาจแนะนำอัตชีวประวัติ ของบุคคลอื่นที่เขียนได้ดีและได้รับอนุญาตแล้วมาให้ดูเป็นตัวอย่างก็ได้

7.9 ต้องตระหนักเสมอว่าอัตชีวประวัตินั้นอาจไม่ใช่เรื่องจริงเสมอไป ผู้ทำการศึกษาคอาจถูกหลอกก็ได้ ดังนั้นจึงควรได้มีการตรวจสอบข้อมูลด้วยวิธีอื่น ๆ ประกอบด้วย อย่างไรก็ตามหากพบว่าเป็นข้อมูลที่ ได้จริง ก็ไม่ควรไปตำหนิรายการณที่ถูกรศึกษา แต่ตรงกันข้ามอาจได้ประโยชน์จากข้อมูลนั้นว่าเป็นแรงจูงใจ เจตคติ หรือ ค่านิยมของเขาก็ได้ ซึ่งสิ่งเหล่านี้ก็มีความสำคัญต่อการแปลความหมายของข้อมูลด้วย

8) การแปลความหมายอัตชีวประวัติ

การแปลความหมายของอัตชีวประวัติเป็นขั้นสำคัญมาก เพราะจะต้องใช้เวลาพิจารณา พินิจพิเคราะห์อย่างละเอียดรอบครอบ ต้องให้ความสนใจอย่างจริงจัง และต้องทราบภูมิหลังของเจ้าของอัตชีวประวัติด้วย ตามปกติผู้เขียนอัตชีวประวัติมักจะตัดสินใจว่าตนเองเป็นคนดี เป็นฝ่ายถูก และโน้มเอียงในการเข้าข้างตนเองเสมอ จะมองสิ่งอื่น ๆ ว่าต่ำกว่าตน ถ้าผู้แปลความหมายมีเทคนิคในการแปลอัตชีวประวัติก็เป็นสิ่งที่บอกถึงลักษณะของบุคคลได้ดีที่สุด มีผู้เสนอแนะการแปลความหมายที่น่าจะใช้เทคนิคเข้าช่วย ซึ่งก็เป็นที่ยอมรับว่าใช้ได้ผล คือ มีการใช้คำถามเป็นแนวทางในการแปลความหมาย และคำถามที่จะเป็นแนวทางแก่ผู้ที่จะแปลความหมายอัตชีวประวัติ มีดังต่อไปนี้

8.1 จากประวัติที่เขียนแสดงให้เห็นความประทับใจอะไรบ้าง ได้บรรยายสิ่งใดบ้างที่ผู้อ่านสัมผัสได้ ซึ่งก็ต้องพยายามจับความรู้สึกให้ได้โดยดูการบรรยายว่ามีความสนุกสนานหรือไม่พอใจ หรือมีความเดือดร้อนวุ่นวายใจอย่างไร มีความประทับใจในความรัก ความสุข ความเมตตาหรือไม่ ถ้อยคำบางคำแสดงออกถึงอารมณ์รัก เกลียด โกรธ นอกจากนี้ยังดูได้จากกระดาษที่เขียน ความสะอาด ความประณีต เรียบร้อย ไม้ระมัดระวัง สิ่งเหล่านี้ตามปกติจะมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรม

8.2 มีความไม่ถูกต้องปรากฏอยู่ในการเขียนอัตชีวประวัติจริงหรือไม่ มีองค์ประกอบหลายอย่างที่ทำให้การพิจารณาอัตชีวประวัติมีความคลาดเคลื่อนไป ซึ่งอาจมีสาเหตุมาจากผู้เขียนอัตชีวประวัติเองหรือมาจากผู้อ่านก็ได้ บางครั้งผู้เขียนเขียนไปในลักษณะที่ไม่มั่นใจว่าการเขียนอัตชีวประวัติจะให้คุณค่า บางครั้งเข้าใจคำถามผิด การอ่านอัตชีวประวัติมาก ๆ ถือว่าเป็นประสบการณ์ที่ช่วยในการพิจารณาถูกต้องมากยิ่งขึ้น

8.3 ผู้เขียนอัตชีวประวัติละเว้นการเขียนบางสิ่งบางอย่างหรือไม่ พยายามมีการสังเกตว่าผู้เขียนหลีกเลี่ยงหรือเว้นข้อเท็จจริงบางอย่างไปหรือไม่ อย่าคาดหวังจะได้อัตชีวประวัติที่มีรายละเอียดครบสมบูรณ์ที่สุด เพราะบางครั้งผู้เขียนอาจหลีกเลี่ยงไม่กล่าวถึงสิ่งสำคัญบางอย่าง และสิ่งที่ขาดหายไปเหล่านั้นควรจะได้รับการพิจารณาอย่างละเอียด ประสบการณ์และความชำนาญเท่านั้นที่ช่วยในการหยั่งรู้ถึงสิ่งที่ขาดหายไปนั้น และอาจมีการติดตามมาเพิ่มเติมภายหลังได้

8.4 การเขียนอัตชีวประวัติจะยาวมากน้อยเพียงไร น่าจะขึ้นอยู่กับสิ่งต่อไปนี้ เช่น แรงจูงใจในการกระตุ้นให้เขียนความต้องการจะระบายความอัดอั้นของตนเอง ความสามารถในการเขียนบรรยาย หัวข้อที่กำหนด ความเชื่อถือว่าอัตชีวประวัติจะสนองผลให้เขา ความคิดเห็นในเรื่องประโยชน์ที่จะได้รับการเขียนอัตชีวประวัติ และระดับความต้องการที่ขอความช่วยเหลือ

8.5 ระดับการแสดงออกมากน้อยเพียงไร ตามปกตินักเรียนควรจะเขียนรายงานเหตุการณ์และประสบการณ์ของตนได้อย่างดี แต่บางคนเขียนเพียงสั้นๆ ไม่ลึกซึ้ง ไม่เต็มใจเขียน เพราะคิดว่าไม่มีประโยชน์สำหรับเขา สังเกตได้จากความต่อเนื่องของข้อความที่ขาดหายไป ขาดความลึกซึ้ง พยายามปกปิดซ่อนเร้นแสดงออกให้เห็นถึงความไม่ต้องการใกล้ชิดกับคนอื่น ๆ อาจเป็นเด็กที่มีความวิตกกังวล

8.6 การเรียบเรียงหรือการดำเนินเรื่องเป็นอย่างไร โดยเฉพาะการเขียนแบบไม่มีโครงสร้างที่ผู้เขียนเขียนโดยอิสระ ผู้ทำการศึกษาอาจถามตนเองว่า เพราะเหตุไรผู้เขียนจึงไม่พ่วงถึงเหตุการณ์บางอย่าง หรือว่าเหตุการณ์เหล่านั้นมีความสำคัญอันใดเป็นพิเศษ และเรื่องราวที่เขาเขียนออกมานั้นมีช่องโหว่ตอนใดบ้างหรือไม่ คำตอบของคำถามเหล่านี้จะช่วยให้ผู้ทำการศึกษาเข้าใจเขาได้ดีขึ้น

8.7 อัตชีวประวัติที่เห็นนั้นเชื่อได้ว่าเป็นความจริงของผู้เขียนทั้งหมดได้หรือไม่ ทั้งนี้ผู้เขียนอาจบิดเบือนความจริงโดยเจตนาหรือไม่เจตนาก็ได้ เพียงแต่มุ่งเพื่อให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนจากความเป็นจริง การที่ทราบข้อมูลเป็นจริงหรือไม่ ทำได้โดยการตรวจสอบข้อมูลที่ได้มาด้วยการใช้เครื่องมือและกลวิธีการแบบอื่น

9) ประโยชน์ที่ได้จากการเขียนอัตชีวประวัติ

การเขียนอัตชีวประวัติมีคุณค่าและประโยชน์ต่อการศึกษารายการณื่อดังต่อไปนี้

9.1 ได้ข้อมูลไว้เป็นเครื่องมือที่ใช้ในการแนะแนวได้รู้จักผู้เขียนอัตชีวประวัติมากขึ้น โดยเฉพาะช่วยให้ทราบความสามารถ ความรู้สึก ตลอดจนความต้องการของผู้ที่เขียนอัตชีวประวัติได้อย่างชัดเจนและตรงกับความเป็นจริง

9.2 ผู้ที่ถูกศึกษารายการณื่อดีที่เขียนอัตชีวประวัติจะได้สำรวจตนเอง และทำให้รู้จักตนเองมากขึ้น ได้วิเคราะห์ข้อมูลแห่งความรู้สึกและพฤติกรรมของตนเอง เช่น จากเหตุการณ์ในอดีต สภาพปัจจุบันและแผนการในอนาคต

9.3 สามารถสังเกตดูความรับผิดชอบ ทักษะทางภาษา ความมีระเบียบเรียบร้อยในการทำงาน การเรียงเรียงความคิด การรู้จักลำดับเหตุการณ์ก่อนหลัง

9.4 เปิดโอกาสให้รายการณื่อดีที่ศึกษาได้ระบายความรู้สึกนึกคิดต่าง ๆ ที่อยู่ภายในจิตใจของตนออกมา ซึ่งความรู้สึกเหล่านี้จะไม่อยากเล่าให้ใครฟังในระหว่างการให้สัมภาษณ์หรือการสนทนา เช่น ความคับข้องใจ ความขัดแย้งในใจ หรือความวิตกกังวล รวมไปถึงความทะเยอทะยาน เป็นต้น

9.5 เป็นวิธีที่ประหยัดเวลา

อัตชีวประวัติ(Autobiography)

เขียนเรื่องราวเกี่ยวกับความเป็นมาในอดีตตั้งแต่จำความได้จนถึงปัจจุบัน และกล่าวถึงความมุ่งหวังในอนาคตด้วย

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5.2.4 ระเบียบสะสม

ระเบียบสะสม จัดเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการใช้เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล โดยเฉพาะนักเรียนในโรงเรียน เพื่อช่วยให้รู้จักนักเรียนแต่ละคนในเวลารวดเร็ว เนื่องจากข้อมูลในระเบียบ

สะสมจะบอกให้ทราบถึงภูมิหลังและพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของเด็ก และยังช่วยให้เขารู้จักตัวเองได้เป็นอย่างดีอีกด้วย

1) ความหมายของระเบียบสะสม

ได้มีผู้ให้ความหมายของระเบียบสะสมไว้มากมายหลายท่าน จะขอนำเสนอเป็นบางท่านดังต่อไปนี้

จำเนียร ช่วงโชติ ได้ให้ความหมายไว้ว่า ระเบียบสะสม คือ เอกสารอย่างหนึ่งที่ใช้สำหรับบันทึกรวบรวมข้อมูลข้อเท็จจริง และรายละเอียดต่าง ๆ ที่สำคัญของนักเรียนแต่ละคนอย่างมีระบบแบบแผนสะสมต่อเนื่องกัน นับแต่นักเรียนเริ่มเข้าโรงเรียน จนออกจากโรงเรียนไปเพื่อการศึกษาต่อในชั้นสูง หรือเพื่อประกอบอาชีพ และจะเป็นด้วยประการใดก็ตาม ระเบียบสะสมควรจะได้ติดตามไปด้วย เพื่อสำหรับใช้เป็นหลักฐานให้ผู้แนะแนวหรือผู้ที่ทำหน้าที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนผู้นั้น ได้ศึกษารูจักและเข้าใจได้ถูกต้องและรวดเร็วขึ้น

ทศพร มณีศรีขำ (2539) กล่าวว่า ระเบียบสะสมเป็นเอกสารที่รวบรวมข้อมูลทุก ๆ ด้านของนักเรียนตั้งแต่เริ่มเข้าเรียนจนกระทั่งสำเร็จการศึกษา โดยมีการจัดเก็บอย่างมีระบบ มีแบบแผนและสะสมต่อเนื่องกัน เช่น ประวัติส่วนตัว ประวัติครอบครัว รายงานผลการเรียน รายงานสุขภาพ ความสนใจ ความถนัด กิจกรรมพิเศษ โครงการศึกษาและอาชีพในอนาคต บันทึกการสัมภาษณ์ บันทึกการให้คำปรึกษา และรายงานอื่น ๆ ที่ทางครูหรือผู้แนะแนวต้องการทราบ

พนม ลีมาอารีย์ (2538) ให้ความหมายของระเบียบสะสมว่า ระเบียบสะสม คือ ระเบียบหรือเอกสารที่จัดบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนในด้านต่าง ๆ อย่างมีระเบียบและเป็นระบบ ตลอดเวลาที่นักเรียนศึกษาเล่าเรียนอยู่ในโรงเรียน เป็นเอกสารที่จะช่วยให้ครูหรือผู้แนะแนวได้รู้จักและเข้าใจนักเรียนของตนได้ดีขึ้น และรวดเร็วขึ้น ดังนั้นระเบียบสะสมจึงเป็นเอกสารที่ช่วยให้ครูหรือผู้แนะแนวมองเห็นภาพพัฒนาการของนักเรียนด้านต่าง ๆ เช่น ร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ลักขณา ศรีวัฒน์ (2548) ได้ให้ความหมายของระเบียบสะสม คือ เครื่องมือการดำเนินการรวบรวมข้อมูลซึ่งใช้ในการดำเนินงานแนะแนวในรูปเอกสารที่ใช้รวบรวมประวัติส่วนตัว และเรื่องราวเกี่ยวกับเด็กนักเรียนในด้านต่าง ๆ อย่างมีระบบระเบียบ

จากความหมายของนักศึกษาดังกล่าว พอสรุปได้ว่า ระเบียบสะสม คือ เครื่องมือชนิดหนึ่งที่อยู่ในรูปเอกสารใช้เพื่อการเก็บรวบรวมข้อมูลของเด็กนักเรียนโดยละเอียดเกี่ยวกับประวัติส่วนตัว ประกอบด้วย ครอบครัว สุขภาพ การศึกษา กิจกรรม ความสามารถพิเศษ ถนัดความสนใจ และผลการเรียน ข้อมูลต่าง ๆ เหล่านี้จัดไว้อย่างเป็นระบบระเบียบ และดำเนินการอย่างต่อเนื่องตั้งแต่เริ่มเข้าเรียนจนจบการศึกษาขั้นพื้นฐาน

2) วัตถุประสงค์ของการจัดทำระเบียบสะสม

ดังได้กล่าวมาแล้ว ระเบียบสะสมเป็นเอกสารที่ใช้สำหรับเก็บรวบรวมข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริงของนักเรียนที่ได้มาจากแหล่งต่าง ๆ เป็นเวลานาน โดยเก็บไว้อย่างเป็นระเบียบ เป็นหมวดหมู่ ช่วยทำให้เห็นพัฒนาการของนักเรียนอย่างต่อเนื่องและชัดเจน ซึ่งจะมีผลทำให้ครู ผู้ปกครอง ผู้บริหาร รวมทั้งผู้ที่เกี่ยวข้องได้รู้จักและเข้าใจนักเรียนแต่ละคนได้เป็นอย่างดี และเมื่อประสบปัญหาเกี่ยวกับพวกเขาก็จะได้แนวทางในการให้ความช่วยเหลือและป้องกันแก้ไขได้ถูกต้องและเหมาะสม การจัดทำระเบียบสะสมมีวัตถุประสงค์ดังต่อไปนี้

2.1 เพื่อเป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลในด้านต่าง ๆ ของนักเรียนแต่ละคนไว้เป็นฐานข้อมูลที่ใช้ในการแนะแนวในด้านต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม

2.2 เพื่อให้ครูรู้จักนักเรียนได้เป็นอย่างดี โดยเฉพาะนักเรียนใหม่จะทำให้เกิดการรู้จักและเกิดความคุ้นเคยได้เร็วขึ้น ซึ่งจะช่วยให้การเรียนการสอนและการปกครองเป็นไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.3 เพื่อให้ครู ผู้แนะแนว หรือผู้ให้คำปรึกษาเห็นข้อดีหรือข้อบกพร่องของนักเรียนแต่ละคน อันจะนำไปสู่การวางแผนส่งเสริมหรือหาแนวทางป้องกันแก้ไขและให้ความช่วยเหลือได้ต่อไป

2.4 เพื่อเป็นการสะดวกและรวดเร็วในการสืบหาข้อมูล ซึ่งจะทำให้ประหยัดเวลาในการสำรวจข้อมูลของนักเรียน เพราะระเบียบวาระเป็นแหล่งรวบรวมข้อมูลเกือบทุกด้านของนักเรียนแต่ละคน

2.5 เพื่อใช้ในการพิจารณาการจัดงานพิเศษให้นักเรียนที่มีความสามารถสูงหรือต่ำกว่าระดับปกติ

2.6 เพื่อใช้ในการสำรวจหาเหตุผลการขาดเรียนบ่อย ๆ ของนักเรียน

2.7 เพื่อช่วยให้พบนักเรียนที่มีความสามารถเป็นพิเศษ เช่น ดนตรี กีฬาหรือศิลปะ เป็นต้น

2.8 เพื่อใช้พิจารณาความเจริญเติบโตของนักเรียนในแต่ละปี

2.9 เพื่อเป็นข้อมูลที่ตัวนักเรียนและผู้ปกครองสามารถใช้พิจารณาในการวางแผนชีวิตให้เหมาะสมและเป็นไปได้ตามลักษณะที่ควรจะเป็น

2.10 เพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนในการส่งตัวไปยังสถานศึกษาและหน่วยงานอื่น ๆ ที่นักเรียนจะเข้าไปเป็นสมาชิกใหม่

3) ข้อมูลที่ควรรวบรวมไว้ในระเบียบวาระ

ในการจัดทำระเบียบวาระนั้นจำเป็นต้องพิจารณารายละเอียดที่ควรบันทึก ซึ่งเป็นข้อมูลที่มีความครอบคลุมถึงเรื่องราวของนักเรียนในทุก ๆ ด้าน อันจะนำไปสู่การช่วยให้รู้จักและเข้าใจเขาอย่างแท้จริง ข้อมูลรายละเอียดดังกล่าวควรเป็นเรื่องต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

3.1 เรื่องส่วนตัว ประกอบด้วยข้อเท็จจริงเกี่ยวกับ ชื่อ ชื่อสกุล เพศ วันเดือนปีที่เกิด เชื้อชาติ สัญชาติ ศาสนา สถานที่เกิด ที่อยู่ปัจจุบันสำหรับข้อมูลในเรื่องส่วนตัวนี้ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ควรเป็นผู้จัดบันทึก

3.2 เรื่องเกี่ยวกับครอบครัวและชุมชนที่นักเรียนอาศัยอยู่ ประกอบด้วยข้อเท็จจริงเกี่ยวกับ ชื่อ บิดา มารดา หรือผู้ปกครอง ศาสนาและสถานภาพของบิดา มารดา (หย่า อยู่ด้วยกันแยกกันอยู่ หรือหม้าย) อาชีพและสถานภาพทางเศรษฐกิจของบิดา มารดา หรือผู้ปกครอง สถานที่เกิดของบิดา มารดา ภาษาที่ใช้ในบ้าน จำนวนพี่น้อง รวมไปถึงชื่อ อายุ การศึกษา และอาชีพ และข้อมูลในเรื่องครอบครัวและชุมชนนี้ ครูประจำชั้น หรือครูที่ปรึกษา หรือเจ้าหน้าที่ แผนกทะเบียนควรเป็นผู้จัดบันทึก

3.3 เรื่องเกี่ยวกับสุขภาพอนามัย ประกอบด้วยข้อเท็จจริง คือ ส่วนสูง น้ำหนัก การได้รับการฉีดวัคซีนเพื่อสร้างภูมิคุ้มกันโรคต่าง ๆ ตามลำดับอายุ การบันทึกการตรวจสุขภาพเกี่ยวกับตา หู คอ จมูก ปาก และฟัน ปอด หัวใจ โรคประจำตัว ภาวะการเจ็บป่วย และประวัติการรักษาตัวในโรงพยาบาลหรือในคลินิก แพทย์ ข้อมูลในเรื่องเกี่ยวกับสุขภาพอนามัยนี้ ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาหรือพยาบาลประจำโรงเรียนควรจะเป็นผู้ทำการจัดบันทึก

3.4 เรื่องเกี่ยวกับประวัติการศึกษา ประกอบด้วยข้อเท็จจริง คือ คะแนนผลการเรียนของแต่ละเทอมตลอดปี พร้อมชื่อวิชาที่เรียน ตลอดจนลำดับที่สอบได้ในชั้นเรียน พร้อมทั้งจำนวนนักเรียน รายงานผล ความล้มเหลวในการเรียน หรือเกียรติคุณที่ได้รับเกี่ยวกับการเรียนข้อมูลในเรื่องประวัติการศึกษานี้ ครูประจำชั้น หรือครูที่ปรึกษา ควรเป็นผู้ทำการจัดบันทึก

3.5 เรื่องเกี่ยวกับผลการทดสอบแบบทดสอบมาตรฐานต่าง ๆ ประกอบด้วยข้อเท็จจริง เช่น คะแนนจากแบบทดสอบเชาวน์ปัญญา หรือคะแนนจากแบบทดสอบความฉลาดทางอารมณ์ หรือคะแนนจากแบบทดสอบความถนัด หรือคะแนนจากแบบทดสอบบุคลิกภาพ เป็นต้น ข้อมูลเกี่ยวกับผลการทดสอบต่าง ๆ นี้ ครูแนะแนวควรเป็นผู้ทำการจัดบันทึก

3.6 เรื่องเกี่ยวกับความสามารถพิเศษ ประกอบด้วยข้อเท็จจริง เช่น สามารถเล่นดนตรีไทยสากลได้ เล่นกีฬา หรือทำงานศิลปะ และงานที่เกี่ยวกับการใช้ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ต่าง ๆ ได้ เป็นต้น ข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถพิเศษนี้ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาควรเป็นผู้ทำการจดบันทึก

3.7 เรื่องเกี่ยวกับจำนวนเวลามาเรียน ประกอบด้วยข้อเท็จจริง ได้แก่ ข้อมูลเกี่ยวกับจำนวนเวลาเรียน วันลา ขาด และป่วย ข้อมูลเรื่องนี้ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาเป็นผู้บันทึก

3.8 เรื่องเกี่ยวกับบุคลิกภาพ ประกอบด้วยข้อมูลเท็จจริง เช่น ความตั้งใจในการทำงาน ความรับผิดชอบ ความสะอาด ความเชื่อมั่นในตนเอง ความละเอียดถี่ถ้วน เป็นต้น ข้อมูลเรื่องนี้ครูประจำชั้น หรือครูที่ปรึกษา หรือครูแนะแนว ควรเป็นผู้ทำการบันทึก

3.9 เรื่องเกี่ยวกับข้อมูลเบ็ดเตล็ดอื่น ๆ ประกอบด้วยข้อเท็จจริง เช่น การทำงานพิเศษ การเป็นสมาชิกชุมนุมต่าง ๆ หรือการเข้าร่วมกิจกรรมชุมชน หรือเป็นตัวแทนโรงเรียนไปตอบปัญหาทางวิชาการตามหน่วยงานอื่น ๆ เป็นต้น ข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องนี้ครูประจำชั้น หรือครูที่ปรึกษา หรือครูแนะแนว เป็นผู้ทำการจดบันทึก

4) ประเภทของระเบียบสะสม

โรงเรียนต่าง ๆ ทั้งของรัฐและเอกชนจำเป็นต้องจัดทำระเบียบสะสมของนักเรียน เพื่อประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอน และการปกครองนักเรียน ให้เป็นไปด้วยความสำเร็จและเรียบร้อย โรงเรียนแต่ละแห่งอาจมีการทำระเบียบสะสมต่างกันไปตามประเภทและความเหมาะสมของสภาพและสถานที่ สำหรับระเบียบสะสมที่ใช้กันในปัจจุบันจำแนกได้เป็น 2 ลักษณะ คือ

4.1 จำแนกตามลักษณะของการเก็บข้อมูล สามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ

4.1.1 แบบที่โรงเรียนเป็นผู้เก็บข้อมูล แบบนี้โรงเรียนหรือครูเป็นผู้เก็บข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักเรียน โดยทางโรงเรียนอาจจะได้ข้อมูลมาจากตัวเด็กโดยให้เด็กบอก หรือจากบุคคลอื่น ๆ เช่น บิดา มารดา หรือผู้ปกครอง หรือจากการสังเกตจากครูเอง สำหรับวิธีการให้ได้มาซึ่งข้อมูลนั้นอาจได้จากการสัมภาษณ์ การใช้แบบสอบถาม การสังเกต การเขียนอัตชีวประวัติ การทำสังคัมมิติ การใช้มาตราส่วนประมาณค่า หรือการทดสอบต่าง ๆ

4.1.2 แบบที่นักเรียนเป็นผู้เก็บข้อมูล แบบนี้จัดทำขึ้นเพื่อช่วยให้นักเรียนรู้จักตนเองดีขึ้น โดยการเขียนข้อมูลต่าง ๆ เอง แต่เก็บรักษาไว้ที่โรงเรียน ระเบียบสะสมแบบนี้ส่วนใหญ่เป็นแบบมีคำถาม และเว้นช่องว่างให้นักเรียนตอบ เช่น คำถามเกี่ยวกับอาชีพในอนาคตผลการสำรวจด้านต่าง ๆ หรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นต้น

4.2 จำแนกตามลักษณะของรูปแบบของระเบียบ ซึ่งแบ่งออกได้ 3 รูปแบบ คือ

4.2.1 แบบเป็นซองหรือเป็นแฟ้ม (Packet or Folder Type) แบบนี้จะแยกข้อมูลออกจากรันในแต่ละต้นโดยใส่ไว้ในระเบียบแต่ละแผ่น แล้วนำมารวมใส่ไว้ในซองหรือแฟ้ม เช่น ระเบียบสะสมเกี่ยวกับเรื่องส่วนตัวและเรื่องครอบครัว 1 แผ่น ระเบียบเกี่ยวกับเรื่องสุขอนามัย 1 แผ่น ระเบียบเกี่ยวกับพัฒนาการด้านบุคลิกภาพของนักเรียน 1 แผ่น เป็นต้น นอกจากนี้ ระเบียบสะสมรูปแบบนี้ยังสามารถใช้ร่วมกับเอกสารอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกันกับนักเรียนอีกด้วย เช่น รายงานการสัมภาษณ์ หรือรายงานการเยี่ยมบ้าน หรืออัตชีวประวัติ เป็นต้น

4.2.2 แบบแผ่นเดี่ยวหรือแบบพับได้ (Single Card or Folder) ระเบียบสะสมแบบนี้รายละเอียดของข้อมูลต่าง ๆ จะได้รับการบันทึกลงในระเบียบแผ่นเดียวกันทั้งหมด และพับให้กะทัดรัดเป็นเล่มเล็ก ๆ แบน ๆ สามารถเก็บไว้ในที่แคบ ๆ หรือในตู้เล็ก ๆ ได้

4.2.3 แบบรวมหรือแบบเป็นเล่ม (Combination) ระเบียบสะสมแบบนี้เป็นการทำแบบที่ 1 และแบบที่ 2 มารวมเข้าด้วยกันแล้วจัดทำเป็นเล่ม เพื่อช่วยให้ระเบียบสะสมมีขนาดไม่ใหญ่จนเกินไป ซึ่งสามารถจัดเก็บข้อมูลต่าง ๆ ได้โดยละเอียดและกว้างขวาง เนื่องจากนี้จำนวนหน้าที่ทำการจัดบันทึกได้มากมายหลายหน ดังนั้นในรูปแบบนี้จึงสามารถเก็บข้อมูลรายละเอียดได้ครอบคลุมมากกว่าแบบอื่น ๆ ขึ้นอยู่กับว่าผู้ต้องการอย่างไร ซึ่งต้องพิจารณาให้ดีในเรื่องของงบประมาณ เนื้อที่ที่ต้องเก็บรักษา และรายละเอียดของข้อมูล และเลือกให้ได้ตามความเหมาะสม

4.3 ข้อควรพิจารณาในการเลือกระเบียบสะสม สำหรับระเบียบสะสมแบบที่ดีที่สุดก็คือ แบบที่ตรงกับความต้องการของผู้ใช้และเหมาะสมตามสภาพต่าง ๆ ของโรงเรียนแต่ละแห่ง การพิจารณาเลือกใช้ให้ตรงตามความต้องการและเหมาะสมในทุก ๆ ด้านนั้นควรอาศัยการพิจารณาในเรื่องต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

4.3.1 ควรศึกษารูปแบบทั้งหมดให้ดีเพื่อให้รู้จักลักษณะข้อดีข้อด้อยของแต่ละแบบ และควรมีการเตรียมการใช้ระเบียบสะสมให้เป็นทั้งครูที่ปรึกษา ครูประจำชั้น และครูแนะแนว รวมทั้งผู้ปกครองและผู้บริหารด้วย โดยให้เรียนรู้ในด้านการรู้จักและเข้าใจนักเรียน และด้านที่นักเรียนจะสามารถทำความเข้าใจและเข้าใจตนได้

4.3.2 ข้อมูลในระเบียบสะสมนั้นควรให้ข้อเท็จจริงที่สำคัญ และครอบคลุมในเรื่องเกี่ยวกับตัวนักเรียนให้มากที่สุด อ่านแล้วเข้าใจได้อย่างเรียบง่ายและรวดเร็ว โดยให้เวลาในการอ่านและบันทึกน้อย

4.3.3 ระเบียบสะสมนั้นควรเป็นสิ่งที่ต้องการงานเสมียนน้อยที่สุด

5) ข้อควรคำนึงในการจัดทำระเบียบสะสม

การจัดทำระเบียบสะสมให้ได้ประโยชน์สำหรับครูหรือผู้แนะแนวนั้นควรคำนึงถึงเรื่องต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

5.1 ควรเป็นแบบง่าย ๆ และสะดวกแก่การนำมาใช้และเก็บรักษา

5.2 หัวข้อต่าง ๆ ในระเบียบสะสมควรเป็นเฉพาะหัวข้อที่สำคัญๆ เท่านั้น ซึ่งได้แก่ หัวข้อที่ช่วยให้เกิดการรักและเกิดความเข้าใจในตัวนักเรียนได้มากที่สุด และช่วยให้เขาได้เข้าใจตัวเองอีกด้วย

5.3 การบันทึกข้อมูลต่าง ๆ เกี่ยวกับตัวนักเรียนต้องดำเนินการอย่างสม่ำเสมออย่างต่อเนื่องตลอดระยะเวลาที่เขายังเรียนอยู่ในโรงเรียน ดังนั้นข้อมูลในระเบียบสะสมจึงเป็นข้อมูลที่รวบรวมตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน

5.4 ข้อมูลต่าง ๆ ที่ทำการบันทึกในระเบียบสะสมนั้นจะต้องเป็นปัจจุบันและทันสมัยทันต่อเหตุการณ์ เช่น ข้อมูลเกี่ยวกับสุขภาพ หรือข้อมูลการเปลี่ยนสถานที่อยู่ หรือการเปลี่ยนผู้ปกครอง เป็นต้น

5.5 การรวบรวมข้อมูลและการจัดบันทึกข้อมูล ควรจัดทำเป็นงานร่วมกันระหว่างบุคลากรฝ่ายต่าง ๆ ในโรงเรียน เช่น ครูประจำชั้น หรือครูที่ปรึกษา ครูแนะแนว เจ้าหน้าที่แผนกทะเบียนและฝ่ายพยาบาล เป็นต้น

5.6 การจัดบันทึกควรบันทึกให้ตรงตามความเป็นจริงโดยให้เป็นปรนัยให้มากที่สุด พยายามให้มีความคิดเห็นของผู้บันทึกให้น้อยที่สุด

5.7 ควรมีเนื้อที่ว่างสำหรับครูหรือผู้แนะแนวหรือผู้ปกครองได้เขียนแสดงความคิดเห็นด้วย

5.8 ระเบียบสะสมต้องเก็บอย่างมิดชิด เพราะข้อมูลในระเบียบทั้งหมดนั้นถือเป็นความลับเป็นเรื่องที่ไม่ควรเปิดเผย แต่ใช้เฉพาะผู้ที่เกี่ยวข้องเท่านั้น

5.9 ควรมีคำอธิบายและข้อชี้แจงต่าง ๆ ให้สมบูรณ์ ในเรื่องวิธีการใช้ หรือการเขียนบันทึกข้อมูลลงไป เพราะเป็นเรื่องที่บุคคลหลายฝ่ายอาจต้องทำการบันทึกเอง จึงต้องมีคำชี้แจงเพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกัน นอกจากนี้ยังทำให้เกิดความสะดวกของผู้ใช้อีกด้วย

5.10 ข้อมูลบางอย่างอาจให้นักเรียนช่วยบันทึก เพราะระเบียบที่ให้นักเรียนกรอกเรื่องราวต่าง ๆ ด้วยตนเองนั้น เป็นวิธีการที่จะช่วยให้นักเรียนได้รู้จักและเข้าใจตนเอง อันจะทำให้การแนะแนวเป็นไปด้วยดีและมีประสิทธิภาพ

5.11 เนื่องจากระเบียบสะสมเป็นเอกสารที่รวบรวมข้อมูลด้านต่าง ๆ ของนักเรียน ดังนั้น จึงต้องนำติดตัวนักเรียนไปทุก ๆ แห่ง เมื่อนักเรียนย้ายโรงเรียนก็ต้องนำระเบียบสะสมไปด้วย และโรงเรียนสุดท้ายจะเป็นผู้เก็บรักษาไว้

6) การเก็บระเบียบสะสม

ระเบียบสะสมจัดเป็นเอกสารที่สำคัญของนักเรียน ควรได้รับการจัดเก็บอย่างมีระบบและเป็นระเบียบเรียบร้อยในที่ใดที่หนึ่ง และที่เหมาะสม คือ ตู้เก็บเอกสาร เพราะเป็นที่มิดชิดแน่นหนา ทั้งนี้เพื่อความสะดวกรวดเร็วในการนำไปใช้ หรืออาจนำมาจดบันทึกเพิ่มเติม และเก็บรักษาไว้เป็นความลับ

สถานที่ที่เหมาะสมในการเก็บระเบียบสะสม คือ ห้องแนะแนว โดยครูแนะแนวเป็นผู้จัดระบบการเก็บ ซึ่งอาจเก็บโดยการแยกเพศ แยกระดับ แยกห้อง และมีการเรียงนักเรียนตามลำดับตัวอักษร หรือเรียงตามลำดับเลขประจำตัวก็ได้ แล้วแต่เห็นสมควร เพื่อให้เกิดการสะดวกในการนำเอาออกมาใช้ ในการจัดเก็บระเบียบสะสมมักจะมีปัญหาบ้าง และปัญหาที่ควรจะต้องพิจารณา ได้แก่

6.1 การเก็บรักษาระเบียบสะสมใช้เวลานานเท่าใดจึงจะเหมาะสม เพราะต้องทำระเบียบใหม่เพิ่มขึ้นประจำทุก ๆ ปี

6.2 ควรมีการทำลายระเบียบสะสมหรือไม่ และเมื่อใดจึงจะเหมาะสม

6.3 โรงเรียนจะจัดการอย่างไรกับระเบียบสะสม จึงไม่เป็นการระงับการเก็บรักษา

จากข้อประเด็นทั้ง 3 ข้อที่กล่าวมานั้น เป็นกรณีที่ทางโรงเรียนมิได้คืนระเบียบสะสมให้แก่ นักเรียน ดังนั้นเมื่อพวกเขาสำเร็จการศึกษาระดับสูงสุดของโรงเรียนนั้น ๆ หรือออกจากโรงเรียนโดยไม่ไปเรียนต่อที่ไหน โดยหลักการที่เหมาะสมผู้รับผิดชอบในการจัดเก็บระเบียบสะสมจะต้องมอบให้นักเรียนแต่ละคนไปยังโรงเรียนใหม่ หรือมอบคืนเจ้าของไปก่อนที่จะออกจากโรงเรียน ก็จะหมดประเด็นที่จะเป็นปัญหาดังกล่าวไป

7) ประโยชน์ของระเบียบสะสม

ระเบียบสะสมเป็นเอกสารที่เก็บรวบรวมข้อมูลและรายละเอียดต่าง ๆ ในทุกด้านของนักเรียน ตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน อย่างไรก็ตามประโยชน์ของระเบียบสะสมมีน้อยเพียงใดนั้นย่อมขึ้นอยู่กับข้อมูลที่ได้รับการบันทึกไว้ที่มีความเที่ยงตรง เชื่อถือ และเป็นปัจจุบัน ต่อไปนี้จะกล่าวถึงประโยชน์ของระเบียบสะสม ซึ่งได้รวบรวมจดเอกสารและตำราหลาย ๆ เล่ม พอจะประมวลได้ดังต่อไปนี้

7.1 ช่วยให้เห็นภาพรวมทั้งหมดของนักเรียนแต่ละคน อันจะช่วยให้รู้จักนักเรียนเป็นอย่างดี เพราะระเบียบสะสมจะมีความสัมพันธ์กับข้อมูลต่าง ๆ และสามารถนำไปใช้เป็นภูมิหลังสำหรับการแนะแนวได้

7.2 ระเบียบสะสมเป็นเรื่องของข้อมูลของนักเรียนแต่ละคน จึงช่วยให้ครู ผู้บริหารโรงเรียน ผู้แนะแนว หรือผู้ให้คำปรึกษา รู้จักนักเรียนแต่ละคนอย่างรวดเร็ว ทำให้เกิดการยอมรับสภาพความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวเด็กและสามารถให้ความร่วมมือกันในการแก้ไขปัญหา และให้ความช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม และมีประสิทธิภาพ

7.3 ช่วยให้มีบิดา มารดา หรือผู้ปกครอง ได้รู้จักและเกิดความเข้าใจ ในตัวบุตรหลานของตนได้ดียิ่งขึ้น สามารถให้ความสนับสนุนหรือส่งเสริมให้เขาได้เลือกเรียนต่อและหาแนวทางในการประกอบอาชีพได้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ยังช่วยให้บิดา มารดา หรือผู้ปกครอง ยอมรับขีดจำกัดของความสามารถของเด็กอีกด้วย

7.4 สามารถประเมินผลนักเรียนในด้านต่าง ๆ ทำให้โรงเรียนทราบว่านักเรียนคนใดมีความสามารถพิเศษด้านใด และควรได้รับการส่งเสริมหรือไม่อย่างไร นักเรียนคนใดมีปัญหาที่ต้องการความ

ช่วยเหลือจากทางโรงเรียน นอกจากนี้ยังช่วยให้โรงเรียนสามารถจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทั้งในและนอกหลักสูตร รวมไปถึงบริการต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน

7.5 สามารถเข้าใจในพัฒนาการของนักเรียนได้โดยตลอดเวลา นับตั้งแต่เริ่มเข้าเรียนจนกระทั่งออกไปจากโรงเรียน และยังช่วยให้ผู้บริหารโรงเรียนสามารถเขียนคำรับรองให้กับนักเรียนแต่ละคนได้ง่ายขึ้นอีกด้วย

7.6 ช่วยให้นักเรียนและบิดา มารดา หรือผู้ปกครอง ในการวางแผนชีวิตให้เป็นไปได้ตามความเป็นจริงหรือให้ใกล้เคียงกับความเป็นจริงได้มากที่สุด

7.7 ทำให้ประหยัดเวลาในการสำรวจข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักเรียน

ตัวอย่างระเบียบสะสม

ที่มา www.moe.go.th

ระเบียบสะสม



รูปถ่ายนักเรียน

ชื่อนักเรียน.....เลขประจำตัว.....
ปีการศึกษา.....ชั้น.....เลขที่.....ชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....
ปีการศึกษา.....ชั้น.....เลขที่.....ชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....
ปีการศึกษา.....ชั้น.....เลขที่.....ชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....

(เริ่มใช้ระเบียบนี้เมื่อ วันที่.....เดือน.....พ.ศ.....)

1. ข้อมูลด้านส่วนตัว

ชื่อ-นามสกุล..... ชื่อเล่น อายุ ปี
เกิดวันที่.....เดือน พ.ศ. เชื้อชาติ สัญชาติ.....ศาสนา.....
ภูมิลำเนาอยู่ที่จังหวัด ที่อยู่ปัจจุบัน.....
.....โทรศัพท์.....
กิจกรรม.....กรุปเลือด.....

ปัจจุบันพักอยู่กับ บิดาและมารดา บิดา มารดา อื่นๆ (ระบุ).....
ลักษณะของที่อยู่ บ้านส่วนตัว บ้านเช่า หอพัก ห้องเช่า อื่นๆ (ระบุ).....
นักเรียนเดินทางมาโรงเรียนโดย รถประจำทาง เดิน อื่นๆ
ใช้เวลาเดินทาง.....นาที

นักเรียนได้รับค่าใช้จ่ายจาก เป็นเงิน บาท/วัน , เดือน อื่นๆ (ระบุ).....
ค่าพาหนะเดินทางไป-กลับบาท/วัน ค่าอาหารเช้า-กลางวันบาท/วัน อื่น(ระบุ).....

เพื่อนในโรงเรียนที่นักเรียนสนิทมากที่สุด ชื่อ-นามสกุล
เป็นนักเรียนชั้น/.....
เพื่อนที่อยู่ใกล้เคียงหรือรู้จักบ้านของนักเรียน ชื่อ-นามสกุล
เป็นนักเรียนชั้น/.....

2. ข้อมูลด้านครอบครัว

ความสัมพันธ์	ชื่อ - นามสกุล	วันเดือนปีเกิด	อาชีพ	รายได้/เดือน	โทรศัพท์
บิดา					
มารดา					
ผู้ปกครอง					

ผู้มีหน้าที่เป็นผู้ปกครอง คือ บิดา มารดา ผู้อื่นซึ่งเกี่ยวข้องกันดังนี้.....
โทรศัพท์.....

ปัจจุบันบิดามารดาของนักเรียน อยู่ด้วยกัน หย่าร้าง
 แยกกันอยู่เพราะ.....
 บิดาถึงแก่กรรม มารดาถึงแก่กรรม
 อื่นๆ ระบุ.....

ภาระหนี้สินของครอบครัว มี ไม่มี

ครอบครัวของนักเรียนมีสมาชิกทั้งหมด.....คน ประกอบด้วย.....

บุคคลในครอบครัวที่นักเรียนไวใจมากที่สุด ชื่อ-สกุล.....อายุ.....ปี เกี่ยวข้อง.....

บุคคลสัมพันธ์ของครอบครัวระหว่างบิดามารดา

- รักใคร่กันดี
- ขัดแย้งทะเลาะกันบางครั้ง
- ขัดแย้งทะเลาะกันบ่อยครั้ง
- ขัดแย้งทะเลาะและทำร้ายร่างกายบางครั้ง
- ขัดแย้งทะเลาะและทำร้ายร่างกายบ่อยครั้ง
- อื่นๆ ระบุ.....

บุคคลในครอบครัวมีการใช้สารเสพติด

- ไม่มี
- มี เกี่ยวข้องเป็น.....กับนักเรียน ประเภทสารเสพติดที่ใช้คือ
- บุหรี่ สุรา ยาบ้า อื่นๆ ระบุ.....

ใช้จ่ายฟุ่มเฟือย ใช่ ไม่ใช่

บิดาและมารดาตักงาน ใช่ ไม่ใช่

บุคคลในครอบครัวเจ็บป่วยโรครุนแรงหรือเรื้อรัง ใช่ ไม่ใช่

บุคคลในครอบครัวเกี่ยวข้องกับกบการพนัน ใช่ ไม่ใช่

3. ข้อมูลด้านความสามารถ

จบชั้น	จากโรงเรียน	จังหวัด	ผลการเรียนเฉลี่ย
ป.6
ม.
ม.
ม.

วิชาที่ชอบ 1) 2) 3) 4)

วิชาที่ไม่ถนัด 1) 2) 3) 4)

ความสามารถพิเศษ.....

อาชีพที่ใฝ่ฝัน.....

การอ่านเขียน อ่านเขียนคล่อง อ่านเขียนไม่คล่อง อ่านเขียนได้ อ่านเขียนไม่ได้

นักเรียนไม่เข้าใจบทเรียนทุกวิชา ใช่ ไม่ใช่

4. ข้อมูลด้านสุขภาพ

โรคประจำตัว.....วิธีแก้ไขเมื่อเกิดอาการ.....

โรคภูมิแพ้.....แพ้ยา.....

ยาที่ใช้ประจำ.....น้ำหนัก.....กิโลกรัม ส่วนสูง.....เซนติเมตร

- ป่วยเป็นโรคร้ายแรงหรือเรื้อรัง ใช่ ไม่ใช่
- นักเรียนมีสายตา ปกติ สายตาสั้น สายตาเอียง อื่นๆ ระบุ.....
- นักเรียนสวมแว่นตา ใช่ ไม่ใช่
- นักเรียนมีความบกพร่องทางการได้ยิน ใช่ ไม่ใช่
- นักเรียนมีความบกพร่องทางร่างกาย ใช่ ไม่ใช่

5. ข้อมูลด้านอื่นๆ

ความพิการ :

ความด้อยโอกาส :

ความขาดแคลน: ขาดแคลน ไม่ขาดแคลน

ขาดแคลนแบบเรียน ใช่ ไม่ใช่

ขาดแคลนเครื่องเขียน ใช่ ไม่ใช่

ขาดแคลนเครื่องแบบ ใช่ ไม่ใช่

ขาดแคลนอาหารกลางวัน ใช่ ไม่ใช่

ข้อมูลสิ่งเสพติด

คบเพื่อนที่เกี่ยวข้องกับสิ่งเสพติด ใช่ ไม่ใช่

มีพฤติกรรมเสพหรือจำหน่ายสิ่งเสพติด ใช่ ไม่ใช่

ข้อมูลเพศสัมพันธ์

มีพฤติกรรมส่อไปในทางชู้สาว ใช่ ไม่ใช่

พักหรืออาศัยอยู่กับเพื่อนต่างเพศที่มีโชัญชาติพี่น้อง ใช่ ไม่ใช่

ชอบเที่ยวกลางคืน ใช่ ไม่ใช่

มีการล่วงละเมิดทางเพศ ใช่ ไม่ใช่

5.2.5 บันทึกประจำวัน

บันทึกประจำวัน หรือ **อนุทิน (Diary)** จัดว่าเป็นเครื่องมือและกลวิธีอีกชนิดหนึ่งที่เป็นที่นิยมใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลการศึกษารายกรณี เนื่องจากว่าเป็นวิธีการที่ช่วยให้ผู้ทำการศึกษาศึกษาสามารถได้รายละเอียดเกี่ยวกับรายกรณีที่ถูกศึกษาเพิ่มขึ้นและค้นพบเรื่องราวเกี่ยวกับความในใจหรือความรู้สึกของเขาในเรื่องที่ไม่อยากเปิดเผย ซึ่งคิดว่าข้อมูลนี้มีความสำคัญสำหรับตัวเขาเป็นอย่างมาก การทำการบันทึกของรายกรณีที่ถูกศึกษานั้น มักจะเขียนรายละเอียดในทุกเรื่องที่ประสบมาในชีวิตประจำวันตั้งแต่ตื่นนอนจนถึงเข้านอน

1) ความหมายของบันทึกประจำวัน

มีผู้ให้ความหมายของบันทึกประจำวันหลายท่าน ซึ่งผู้เขียนได้รวบรวมมาเสนอเป็นแนวทางในการทำความเข้าใจและเข้าใจตามลำดับ ดังนี้

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2532) ได้ให้ความหมายว่า บันทึกประจำวันเป็นเครื่องมือชนิดหนึ่งที่จะช่วยให้ทราบข้อมูลเรื่องราวและรายละเอียดต่าง ๆ เกี่ยวกับเด็ก บันทึกประจำวันเป็นการเล่าเรื่องต่าง ๆ เกี่ยวกับตนเอง โดยเน้นถึงเรื่องราวกิจกรรมและความรู้สึกต่าง ๆ ที่ได้ทำ หรือได้รับในวันหนึ่งๆ มากกว่าเป็นการเขียนเรื่องราวหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ในอดีต นอกจากนี้บันทึกประจำวันยังเป็นการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ

ของบุคคล หรือเหตุการณ์ที่ได้รับมาโดยลำดับ ซึ่งอาจนำไปใช้ในการรวบรวมข้อมูลสำหรับบริการแนะแนวและให้คำปรึกษา ตลอดจนบริการอื่น ๆ ด้วย

พนม ล้อมอารีย์ (2538) กล่าวว่า บันทึกประจำวันหรืออนุทิน คือ การที่บุคคลเขียนเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับกิจกรรมและเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่ตนได้ประสบหรือกระทำในแต่ละวัน และเหตุการณ์หรือกิจกรรมเหล่านั้นมีผลต่อความรู้สึกนึกคิดของตนอย่างไรบ้าง

ทศพร มณีศรีขำ(2539) กล่าวถึงความหมายว่า บันทึกประจำวันหรืออนุทินก็คือ การที่บุคคลถ่ายทอดเรื่องราวที่เกี่ยวกับกิจกรรมและเหตุการณ์ต่าง ๆ ตลอดจนเจตคติของผู้บันทึกต่อสิ่งที่กล่าวมาแล้วออกมาเป็นตัวหนังสือเอาไว้ ตามที่ตนได้ประสบหรือกระทำในแต่ละวัน

Strang ได้ให้ความหมายว่า บันทึกประจำวันเป็นการเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับตนเองเหมือนอัตชีวประวัติ แต่ในการเขียนนั้นเน้นประสบการณ์ในด้านกิจกรรมและความรู้สึกที่ได้ทำ ที่ได้รับในวันหนึ่งๆ มากกว่าที่จะให้ผู้เขียนได้พิจารณาเรื่องราวในอดีตของตน

จากแนวคิดของนักวิชาการหลายท่านเกี่ยวกับความหมายของบันทึกประจำวันทีกล่าวมานั้น พอสรุปความหมายของบันทึกประจำวันได้ว่า บันทึกประจำวัน หมายถึง เครื่องมือและกลวิธีชนิดหนึ่งที่ใช้วิธีการเขียนเรื่องราวและกิจกรรมต่าง ๆ ของตนที่ประสบในแต่ละวัน รวมถึงการเล่าเกี่ยวกับความรู้สึกของตนที่มีต่อกิจกรรมและเรื่องราวดังกล่าว ทำให้สะท้อนให้เห็นภาพรวมของบุคคลในแต่ละเหตุการณ์ตามลำดับ

2) วัตถุประสงค์ในการเขียนบันทึกประจำวัน

บันทึกประจำวันจัดว่าเป็นเครื่องมือชนิดหนึ่งที่ช่วยให้ผู้ศึกษาได้ทราบข้อมูลเรื่องราวเกี่ยวกับตัวรายการที่ถูกศึกษาที่เป็นจริง เพราะบันทึกประจำวันเปรียบเสมือนเพื่อนสนิทของเขา ดังนั้น เมื่อมีเรื่องอะไรเขาก็จะเขียนลงไปในสมุดประจำวัน ไม่ว่าจะเป็นเรื่องที่ทำให้เกิดความพึงพอใจ ความสุข ความไม่สบายใจ ความหวาดกลัว ความสงสัย หรืออาจเป็นเรื่องราวที่ไฝ่ฝันที่ทำให้ผู้อ่านสามารถเข้าใจเขาเพิ่มขึ้น และบันทึกประจำวันเป็นที่เก็บข้อมูลเกี่ยวกับความในใจ จึงถือว่าเป็นความลับและไม่อยากให้ใครอ่าน แม้แต่ผู้ปกครองหรือบิดา มารดา ยกเว้นคนสนิทบางคน ดังนั้นหากผู้ทำการศึกษารายการสามารถทำให้เขาเกิดความไว้วางใจก็จะช่วยให้ได้ข้อมูลบางประการเกี่ยวกับตัวเขาที่ไม่สามารถหาได้จากแหล่งอื่น จากความสำคัญดังกล่าวจึงพอสรุปวัตถุประสงค์ในการทำบันทึกประจำวันดังต่อไปนี้

2.1 เพื่อเป็นการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ไว้เป็นหลักฐานในการอ้างอิงในโอกาสต่าง ๆ ที่เหมาะสม

2.2 เพื่อช่วยให้บุคคลอื่น ๆ ได้รู้จักและมีความเข้าใจในตัวรายการที่ถูกศึกษาดีขึ้น

2.3 เพื่อใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมช่วยเหลือและพัฒนาบุคคลทั้งที่เป็นเจ้าของบันทึกและคนอื่น ๆ โดยเฉพาะเด็กหรือนักเรียน ตามที่ได้พบข้อความในบันทึกนั้น

2.4 เพื่อเป็นการระบายอารมณ์ ความเครียด ความกดดันต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตัวเขาในแต่ละวัน อันทำให้เกิดความสบายใจขึ้นได้ในระดับหนึ่ง

2.5 เพื่อเป็นแนวทางให้เกิดประโยชน์ในการแนะแนว และบริการให้คำปรึกษา

3) รูปแบบของการเขียนบันทึกประจำวัน

รูปแบบของการเขียนบันทึกประจำวันที่นิยมใช้กันโดยทั่วไป จำแนกออกเป็น 2 รูปแบบ คือ

3.1 การบันทึกเหตุการณ์หรือกิจกรรม รวมทั้งรายละเอียด โดยระบุเวลาของเหตุการณ์หรือกิจกรรมนั้น ๆ

3.2 การบันทึกเหตุการณ์หรือกิจกรรมโดยไม่ระบุเวลา เพียงแต่บรรยายเหตุการณ์ รวมทั้งความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์หรือกิจกรรมนั้น ๆ

ตัวอย่างการเขียนบันทึกประจำวัน โดยใช้รูปแบบที่ 1 การบันทึกเหตุการณ์หรือกิจกรรมรวมทั้งรายละเอียด โดยระบุเวลาของเหตุการณ์หรือกิจกรรมนั้น ๆ

วันที่ 5 กรกฎาคม 2547

- 05.30 - 06.00 น. ตื่นนอน เก็บที่นอน และออกกำลังกาย
- 06.00 - 06.30 น. ล้างหน้า เข้าห้องครัวเพื่ออุ่นอาหาร และเตรียมสำหรับอาหาร
- 06.30 - 06.45 น. อาบน้ำและแต่งตัว
- 06.45 - 07.00 น. รับประทานอาหารพร้อมน้อง
- 07.00 - 07.15 น. ล้างถ้วยชามเก็บเข้าตู้
- 07.15 - 07.30 น. เตรียมกระเป๋าหนังสือและออกเดินทางไปโรงเรียนโดยรถจักรยาน
- 07.30 - 07.55 น. เดินทางถึงโรงเรียน
- 07.55 - 08.25 น. คุยกับเพื่อนๆในห้องเรียน
- 08.25 - 08.35 น. เข้าแถวเคารพธงชาติ
- 08.35 - 09.30 น. เรียนวิชาภาษาไทย ครูอธิบายเรื่องอักษรสามหมู่ เข้าใจดีเพราะชอบอยู่แล้ว เวลาครูถามก็ตอบคำถามได้ ฯลฯ
- 16.05 - 16.30 น. เดินทางออกจากโรงเรียนถึงบ้าน
- 16.30 - 17.30 น. เปลี่ยนเสื้อผ้าและเข้าห้องครัวช่วยคุณแม่เตรียมอาหารเย็น
- 17.30 - 18.30 น. ทำการบ้าน
- 18.30 - 19.15 น. อาบน้ำแล้วรับประทานอาหารเย็นพร้อมกัน คุณพ่อคุณแม่ถามถึงเรื่องการเรียนรู้ในวันนี้บอกไปว่าสบายมาก ถ้าเรียนได้เข้าใจแบบวันนี้ เเทมนี่คงได้ 4 เต็มนะเรา
- 19.15 - 19.40 น. ล้างถ้วยชามเก็บเข้าตู้
- 19.40 - 20.30 น. พักผ่อนดูข่าวทางทีวี
- 20.30 - 21.50 น. อ่านหนังสือชีววิทยา
- 21.50 - 22.00 น. สวดมนต์ไหว้พระ แล้วเข้านอน

ตัวอย่างการเขียนบันทึกประจำวัน โดยใช้รูปแบบที่ 2 การบันทึกเหตุการณ์หรือกิจกรรม
รวมทั้งรายละเอียด โดยไม่ระบุเวลา

วันที่ 4 กรกฎาคม 2547

วันนี้เป็นวันชาติของสหรัฐอเมริกา เป็นวันอาทิตย์จึงตื่นสายได้ เพราะไม่ต้องไปโรงเรียน เมื่อตื่นขึ้น
รีบเก็บที่นอนแล้วเข้าห้องครัวเพื่อทำกับข้าว มี 3 อย่าง คือ แกงป่า ผัดผักบุ้งไฟแดง และต้มจืดเต้าหู้อ่อน
โดยมีน้องส้มเป็นลูกมือ เสร็จแล้วก็เตรียมสำหรับกับข้าว ยกออกไปทานห้องรับแขก เพราะทุกคนอยู่พร้อม
หน้าคุณพ่อ คุณแม่ ฉันท และน้องส้ม ทานข้าวไป ดูทีวีไปก็มีความสุขดี หลังจากนั้นก็ล้างถ้วยชามเช็ดเก็บไว้
ในตู้ จนเวลาสายแล้วจึงได้ซักผ้า รีดผ้าและถูบ้าน ช่วยกัน 2 คนพี่น้องทำงานบ้านจนเสร็จ ก็ได้เวลาทาน
อาหารกลางวันอีกแล้ว เราก็กินพร้อมหน้ากัน 4 คน พ่อ แม่ ลูก กว่าจะทานข้าวเสร็จ ล้างถ้วยชามเสร็จก็
เป็นเวลาบ่าย จึงได้เวลาพักผ่อนกัน ฉันทและน้องส้มจึงได้ดูทีวีพร้อมกับคุณพ่อ คุณแม่ เป็นละครตลกซึ่งฉันท
ชอบดูมาก เพราะทำให้มีความสุขได้หัวเราะ พอละครจบก็เป็นรายการทนายได้ให้เลย ฉันทอยากไปร่วม
รายการและได้รับเลือกให้เล่นเกม เพราะมีแต่ได้รางวัลอย่างเดียว แล้วแต่โชคถ้าโชคดีก็ได้มาก โชคไม่ดีก็ได้
น้อยหน่อย จนเกมโชว์จบก็ถึงเวลาทำอาหารเย็นอีก แล้วฉันทจึงดึงน้องส้มเข้าห้องครัวและช่วยกันทำกับข้าว
ก็มี 2 อย่าง ทำเพื่อพรุ่งนี้เช้าด้วย เพราะต้องไปโรงเรียน มีแกงส้มผักกาดและผัดเผ็ดใบกะเพราไก่ เมื่อ
ทำกับข้าวเสร็จก็ได้เวลาอาหารเย็นจึงช่วยกันยกออกไป ทานที่ห้องรับแขก เพราะได้ดูข่าวทีวีไปด้วย เสร็จ
แล้วก็ล้างถ้วยชามเก็บเข้าตู้ แล้วจึงอาบน้ำ ใส่ชุดนอน เตรียมฝึกสนทนาภาษาอังกฤษ พรุ่งนี้อาจารย์จะให้
สนทนากันเป็นคู่หน้าห้อง กว่าเจจ่าได้ทั้งบทเกือบห้าทุ่ม ง่วงด้วยจึงรีบสวมมด แล้วเข้านอน

4) วิธีการเขียนบันทึกประจำวัน

การเขียนบันทึกประจำวันเป็นการเขียนเล่าเรื่องเกี่ยวกับกิจกรรมของตนที่ทำในแต่ละวัน
ตามลำดับตั้งแต่ตื่นนอนจนถึงเวลาเข้านอน จึงเป็นข้อมูลที่ทำให้ผู้อ่านบันทึกพอจะมองเห็นถึงบุคลิกภาพของ
เจ้าของบันทึกประจำวัน ได้จากพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ปรากฏในบันทึกประจำวันได้ว่า มีลักษณะอย่างไร ดังนั้นจึง
มีผู้เสนอแนะวิธีการให้เขียนบันทึกประจำวัน ดังนี้

4.1 ครูหรือผู้ให้คำปรึกษาอาจแนะนำให้เขียนหรือบันทึกเรื่องราวเกี่ยวกับกิจกรรมและ
ประสบการณ์ของตัวเอง โดยการเขียนแบบพรรณนาหรือบันทึกแบบสั้น โดยมีวัน เวลา และสถานที่กำกับด้วย

4.2 ครูหรือผู้ให้คำปรึกษา ควรแจ้งให้ทราบถึงคุณค่าและประโยชน์ที่จะได้รับจากการเขียน
บันทึกประจำวันให้รายการณ์ที่ถูกรับทราบ เช่น การเขียนบันทึกช่วยให้ทราบว่าในแต่ละวันทำกิจกรรม
ใดบ้าง เป็นประโยชน์หรือไม่อย่างไร และสามารถนำมาวางแผนในการปฏิบัติงานอาชีพในอนาคตด้วย
นอกจากนี้การเขียนยังช่วยให้ฝึกการเรียงเรียงความคิดและฝึกการใช้สำนวนโวหารทำให้เกิดความคล่องแคล่ว
แม่นยำในการใช้ภาษาอย่างถูกต้องและสละสลวย อีกทั้งยังช่วยให้สามารถระบายอารมณ์ความรู้สึกที่มีต่อ
สถานการณ์ต่าง ๆ ได้ด้วย

4.3 ครูหรือผู้ให้คำปรึกษาควรสร้างความสัมพันธ์อันดีกับรายการณ์ที่ถูกรับทราบเพื่อให้เกิด
ความไว้วางใจหรือเกิดความเชื่อถือศรัทธา เพราะเขาจะยอมเขียนด้วยความเต็มใจและเป็นข้อมูลที่เป็น
ข้อเท็จจริง และยอมให้อ่านบันทึกทั้งหมดด้วย อันจะทำให้เกิดการรู้จักและเข้าใจเขามากขึ้น

4.4 ครูหรือผู้ให้คำปรึกษาควรให้เหตุผลและส่งเสริมให้รายการณ์ที่ถูกรับทราบเห็นคุณค่าจากการ
เขียนบันทึกประจำวันตามความเป็นจริงและจริงใจ ตลอดจนการบันทึกให้ต่อเนื่องกันตลอดไป

4.5 ครูหรือผู้ให้คำปรึกษาไม่ควรเข้มงวดในเรื่องรูปแบบมากเกินไป นอกจากนี้วิธีการเขียนควรให้มีอิสระเพื่อเขาเกิดความสบายใจ ซึ่งจะเป็นการช่วยให้เขาระบายความรู้สึกและแสดงอารมณ์ออกมาได้อย่างเต็มที่

5) คุณค่าและประโยชน์ของบันทึกประจำวัน

บันทึกประจำวันจัดเป็นเครื่องมือและกลวิธีที่ดีอีกวิธีหนึ่งที่นิยมใช้ในการศึกษารายกรณี ซึ่งจะพบว่ามีความรู้และประโยชน์ดังต่อไปนี้

5.1 คุณค่าของบันทึกประจำวัน

บันทึกประจำวันเป็นเครื่องมือชนิดหนึ่งที่ช่วยให้ครู ผู้ให้คำปรึกษา และผู้แนะแนว ได้ทราบข้อมูลเรื่องราวที่เกี่ยวกับตัวบุคคลที่เป็นจริง เพราะบันทึกประจำวันเปรียบเสมือนเพื่อนสนิทของนักเรียน ดังนั้นเมื่อมีเรื่องอะไรนักเรียนจะเขียนลงในสมุดบันทึกประจำวัน ไม่ว่าจะเรื่องนั้นจะเป็นเรื่องเกี่ยวกับความพึงพอใจ ความสุข ความรื่นรมย์ หรือเกี่ยวกับความไม่พอใจ เช่น ความไม่สบายใจ ความหวาดกลัว ความสงสัย หรืออาจเป็นเรื่องที่เขาใฝ่ฝัน ซึ่งทำให้ครู ผู้ให้คำปรึกษา หรือผู้แนะแนว อ่านแล้วทำให้เกิดความเข้าใจเขามากยิ่งขึ้น แต่เนื่องจากบันทึกประจำวันเป็นสิ่งที่ช่วยให้มีการระบายหรือเปิดเผยความรู้สึกออกมาได้อย่างดี จึงถือว่าเป็นความลับที่ไม่ควรเปิดเผย และไม่ยอมให้ใครอ่านแม้แต่บิดามารดา ยกเว้นเพื่อนสนิทบางคน ถ้าสามารถให้รายกรณีที่ถูกศึกษาเกิดความเชื่อถือ ศรัทธา และไว้วางใจ ก็จะช่วยให้ได้ข้อมูลบางประการเกี่ยวกับตัวเขาที่ไม่สามารถหาได้จากแหล่งข้อมูลอื่น ๆ

5.2 ประโยชน์ของบันทึกประจำวันต่อครู - อาจารย์ ผู้ให้คำปรึกษา และผู้แนะแนว

5.2.1 ช่วยให้ทราบว่ารายกรณีที่ถูกศึกษาทำอะไรบ้างในแต่ละวัน และมีกิจกรรมอะไรทำบ้าง

5.2.2 ช่วยให้ทราบถึงความรู้สึกนึกคิดของรายกรณีที่ถูกศึกษาที่มีต่อกิจกรรมและเหตุการณ์ในแต่ละวัน

5.2.3 ช่วยให้ทราบในการแบ่งเวลาของรายกรณีที่ถูกศึกษา

5.2.4 ช่วยให้รู้จักและเข้าใจในตัวรายกรณีที่ถูกศึกษามากขึ้นและถูกต้องตามความเป็นจริง

5.2.5 ช่วยให้สำรวจตัวเองเกี่ยวกับการปฏิบัติตนในแต่ละวัน อันจะทำให้เกิดการเข้าใจตนเอง ยอมรับตนเองและรู้จักพัฒนาแก้ไขตนเองให้ดีขึ้น

5.2.6 ช่วยให้รู้เรื่องราวของรายกรณีที่ถูกศึกษาที่เป็นความจริงทั้งในอดีตและปัจจุบัน

5.2.7 ช่วยให้รู้จักรายกรณีที่ถูกศึกษาดีขึ้นทั้งในด้านสติปัญญา อารมณ์ และสภาพสังคมของเขา

6) ข้อควรดำเนินการในการให้เขียนบันทึกประจำวัน

การให้เขียนบันทึกประจำวัน ซึ่งได้รับการจัดเป็นเครื่องมือและกลวิธีที่ใช้ในการศึกษารายกรณี และเพื่อให้มีประสิทธิภาพ จึงมีการเสนอแนะในข้อควรดำเนินการให้เขียนบันทึกประจำวัน ดังนี้

6.1 ก่อนที่จะให้รายกรณีที่ถูกศึกษาเขียน ผู้ทำการศึกษาคงต้องทำความรู้จักและมีความสัมพันธ์อันดีกับเขาเสียก่อน เพื่อให้เขาเกิดความรู้สึกไว้วางใจ และความปลอดภัยในการเปิดเผยข้อมูลที่อาจเป็นความในใจของเขาออกมา

6.2 ชี้แจงให้รายกรณีที่ถูกศึกษาเห็นประโยชน์ในการเขียนบันทึกประจำวันให้มาก ๆ เพื่อเขาจะได้ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี ซึ่งจะนำไปสู่การรวบรวมข้อมูลได้ตามวัตถุประสงค์

6.3 การให้รายกรณีที่ถูกศึกษาเขียนบันทึกประจำวันนั้นควรให้เขียนในลักษณะต่อเนื่องกันเป็นเวลาไม่น้อยกว่า 1 สัปดาห์ รวมทั้งวันหยุด ทั้งนี้เพื่อให้ได้ทราบกิจวัตรประจำวันของเขาอย่างละเอียดสมบูรณ์

6.4 พยายามชี้ให้เห็นถึงประโยชน์ที่จะได้จากการบันทึกรายละเอียดที่เป็นข้อเท็จจริง เพื่อให้รายกรณีที่ถูกศึกษาเขียนบันทึกตามความเป็นจริงและอย่างจริงใจ ตลอดเวลาของการบันทึกประจำวัน

6.5 ให้เขียนบันทึกด้วยลายมือของตัวเอง โดยไม่ต้องคำนึงถึงตัวสะกดหรือรูปแบบใด ๆ เพราะเขาจะได้เขียนโดยอิสระ ไม่วิตกกังวล โดยเฉพาะเน้นในเรื่องการเก็บเป็นความลับ

7) ข้อดีและข้อด้อยของบันทึกประจำวัน

การเขียนบันทึกประจำวันมีทั้งข้อดีและข้อด้อยดังต่อไปนี้

7.1 ข้อดี ต้องคำนึงถึงผู้ทำการบันทึกว่าจะต้องทำการบันทึกเหตุการณ์และกิจกรรมต่าง ๆ ในแต่ละวันด้วยความจริงใจและตั้งใจจริง โดยยึดหลักความเป็นจริงอย่างเคร่งครัด รวมทั้งให้ความเอาใจใส่และรับผิดชอบในการบันทึกทุก ๆ วันอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ ก็จะทำให้เห็นภาพรวมของตนเอง อันมีผลทำให้เกิดความรู้จักและเข้าใจตนเองได้ดีขึ้น นอกจากนี้ยังมีผลทำให้บุคคลอื่น ๆ โดยเฉพาะครู หรือผู้แนะแนว หรือผู้ให้คำปรึกษาได้รู้จักและเข้าใจในรายกรณีที่ถูกศึกษาของตนได้ชัดเจนถูกต้องยิ่งขึ้นด้วย สำหรับข้อมูลที่ได้จากบันทึกประจำวันอาจเป็นประโยชน์ต่อการแนะแนวและการให้คำปรึกษาต่อไปได้

7.2 ข้อด้อย โดยพิจารณาที่ตัวของผู้ทำการบันทึกหรือรายกรณีที่ถูกศึกษา

7.2.1 เขาต้องใช้เวลาเพื่อทำการบันทึกเหตุการณ์หรือเรื่องราวต่าง ๆ เป็นประจำทุก ๆ วัน ในรูปแบบที่ไม่เคยทำมาก่อน และมาถูกบังคับให้ทำในสิ่งที่ไม่ถนัดเช่นนี้ จึงต้องใช้ความอดทนและมีความรับผิดชอบในระดับสูงพอสมควร ในการเขียนเหตุการณ์ที่ตนกระทำทุก ๆ วันอย่างต่อเนื่อง ถ้าเขาไม่ใช่เป็นคนมีวินัยในตนเองก็อาจไม่ยอมมาทนต่อการคิดเรียบเรียงสำนวนภาษาและเขียนออกมาให้ผู้อื่นได้อ่านเรื่องที่เกี่ยวกับเหตุการณ์ต่าง ๆ ซึ่งอาจเป็นเรื่องที่ไม่ดีและไม่ต้องการให้ใครรู้ด้วย จนอาจล้มเลิกการเขียนไปก็ได้

7.2.2 เขาต้องจัดเวลาให้เพื่อทำการบันทึกอย่างจริงใจ จึงจะสามารถดำเนินการเช่นนี้ ได้อย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ ถ้าผู้บันทึกไม่มีความอดทน และไม่ใส่ใจอาจล้มบันทึก หรือเลิกบันทึกกลางคันก็ได้ อีกประการหนึ่ง หากมีการบันทึกแบบถูกบังคับให้เขียนภายใต้หัวข้อที่ผู้ศึกษาต้องการ เขาก็อาจเขียนเพียงให้เสร็จๆ ไป โดยผู้ศึกษาอาจไม่ได้ประโยชน์อะไรจากการบันทึกในครั้งนั้น ๆ ก็ได้

7.2.3 ผู้บันทึกต้องมีความรู้ความสามารถในการเขียนระดับหนึ่ง เพราะหากเขียนสะกดคำไม่ถูก ความหมายของคำอาจไม่ตรงกันกับเรื่องที่ต้องการจะสื่อออกมาก็ได้ นอกจากนี้ยังต้องเขียนเรียงความโดยเรียงลำดับเหตุการณ์และพฤติกรรมตามลำดับก่อนหลัง และหากไม่มีประสบการณ์อาจทำให้เขียนสื่อความหมายไม่ตรงกับที่ต้องการจะสื่อออกมา เช่น การใช้ภาษาถิ่นที่มีความหมายไม่ตรงกับภาษากลาง ดังเช่น คำว่า ความเครียดในภาษาถิ่นอีสาน หมายถึง ความโกรธ ซึ่งมีความหมายไม่เหมือนกับความเครียดในภาษากลาง เป็นต้น

7.2.4 การเก็บรวบรวมข้อมูลจากบันทึกประจำวันนั้นต้องทำความเข้าใจเรื่องราวและเหตุการณ์ต่าง ๆ โดยการอ่านเท่านั้น หากอ่านลายมือของผู้เขียนไม่ออก หรืออ่านด้วยความยากลำบาก ก็อาจทำให้ได้ข้อมูลที่ไม่ถูกต้องหรือไม่ตรงกับข้อเท็จจริงและความเป็นจริงที่ผู้บันทึกต้องการสื่อ

บันทึกประจำวัน (Diary)

ชื่ออายุ.....ปี เพศ.....
วัน เดือน ปี ที่บันทึก.....

กิจกรรมที่ทำในวันนั้น โดยไม่ต้องทำต่อเนื่องอย่างน้อย 1 สัปดาห์ จะทำให้ทราบลักษณะของผู้บันทึกได้

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5.2.6 การทดสอบ

การทดสอบ (Testing) เป็นกลวิธีที่นิยมใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลของบุคคลในส่วนที่เป็นพฤติกรรมทั้งภายนอกและภายใน เช่น การทดสอบความสามารถในการฟัง การพูด การอ่าน หรือการเขียน หรือทดสอบสติปัญญา หรือความถนัด เป็นต้น การรวบรวมข้อมูลด้วยวิธีการทดสอบนั้นต้องใช้เครื่องมือที่เรียกว่าแบบทดสอบที่สร้างและคุณภาพ เพื่อให้เป็นเครื่องมือที่มีความเที่ยงตรง มีความเชื่อมั่น จึงจะสามารถทำการเก็บรวบรวมข้อมูลตามวัตถุประสงค์ที่ต้องการได้อย่างถูกต้องและมีประสิทธิภาพ

1) ความหมายของการทดสอบ

การทดสอบ (Testing) เป็นกลวิธีหนึ่งของการเก็บรวบรวมข้อมูลในการศึกษารายกรณีโดยใช้เครื่องมือที่เรียกว่า **แบบทดสอบ (Test)** เพื่อช่วยให้ได้ข้อมูลและได้เรียนรู้เรื่องต่าง ๆ เกี่ยวกับรายกรณีที่ถูกศึกษา หรือช่วยให้รู้จักและเข้าใจนักเรียนในด้านต่าง ๆ เช่น ด้านสติปัญญา ความถนัด ความสนใจ ความสามารถ และปัญหาต่าง ๆ ที่กำลังเผชิญอยู่ หากมีแบบทดสอบที่ดี มีคุณภาพ คือ มีความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่น ก็จะทำให้เกิดประโยชน์ในการแนะแนวและให้ความช่วยเหลือ ได้มีผู้ให้ความหมายของการทดสอบ เช่น พนม ลิ้มอารีย์ ได้กล่าวว่า การทดสอบ หมายถึง การนำชุดของคำถามที่สร้างขึ้นที่เรียกว่าแบบทดสอบ นำไปเร้าหรือกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมตอบสนองออกมา และพฤติกรรมนั้นสามารถวัดได้หรือสังเกตได้

สรุปความหมายของการทดสอบ กล่าวได้ว่า การทดสอบ หมายถึง การนำข้อกระทงคำถามที่ได้รับ การจัดเข้าเป็นชุดที่เรียกว่า แบบทดสอบ มาเร้าหรือกระตุ้นให้บุคคลแสดงการตอบสนองออกมาในรูปพฤติกรรมที่สามารถวัดได้หรือสังเกตเห็นได้

2) ความสำคัญของการทดสอบในการเก็บข้อมูลเป็นรายกรณี

ในรายกรณีที่ถูกศึกษาเป็นนักเรียน ทั้งครูและผู้แนะแนวสามารถให้ความช่วยเหลือได้เป็นอย่างดีก็ต่อเมื่อได้เรียนรู้ข้อมูลต่าง ๆ เกี่ยวกับตัวนักเรียนที่ต้องการความช่วยเหลือ หรือรายกรณีที่ถูกศึกษาเป็นบุคคลทั่วไป ผู้ให้คำปรึกษา หรือผู้ทำการศึกษารายกรณีก็จะสามารถได้รับการให้ความช่วยเหลือได้เช่นกัน โดยการทดสอบจะให้ข้อมูลทั้งในด้านความสามารถในก้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นด้านสติปัญญา ด้านความคิดสร้างสรรค์ ความสนใจ หรือปัญหาต่าง ๆ ที่กำลังประสบอยู่ เป็นต้น ไม่เพียงแต่ครูและผู้แนะแนว หรือผู้ให้คำปรึกษาเท่านั้นที่จะได้เรียนรู้ข้อมูลต่าง ๆ แต่ตัวนักเรียนหรือบุคคลนั้นซึ่งเป็นผู้ต้องการความช่วยเหลือก็มีความจำเป็นที่จะต้องเรียนรู้ความจริงเกี่ยวกับตนเองด้วย เพราะหน้าที่สำคัญของผู้ศึกษารายกรณีก็คือ การช่วยเหลือให้รายกรณีที่ถูกศึกษาได้มีการตัดสินใจอย่างถูกต้อง อย่างฉลาด และรู้จักวิธีการช่วยเหลือตนเองได้อย่างเหมาะสม กลวิธีและเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลเป็นรายบุคคลมีทั้งเครื่องมือที่เป็นแบบทดสอบ และไม่ใช่แบบทดสอบซึ่งจะต้องได้รับการคัดเลือกนำไปใช้ได้ตรงตามวัตถุประสงค์ด้วยการวินิจฉัยให้ได้ว่าคุณลักษณะและพฤติกรรมใดสามารถเก็บรวบรวมได้ด้วยวิธีการทดสอบและคุณลักษณะหรือพฤติกรรมชนิดใดที่สามารถศึกษาได้จากวิธีการอื่น ๆ

3) วัตถุประสงค์ของการทดสอบ

การทดสอบได้รับการนำมาใช้ในการรวบรวมข้อมูลในการศึกษารายกรณีด้วย วัตถุประสงค์ดังต่อไปนี้

3.1 เพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับพฤติกรรมของบุคคลว่าตรงตามสภาพความเป็นจริงของเค้าหรือไม่เพียงไร เช่น ความสามารถในการเรียน หรือการทำงานว่าอยู่ในระดับดีหรือไม่ดี

3.2 เพื่อการวินิจฉัยว่าพฤติกรรมที่ปรากฏนั้นเป็นพฤติกรรมบกพร่องหรือไม่ เพื่อจะได้หาแนวทางในการช่วยเหลือได้ทันและถูกต้อง

3.3 เพื่อการจัดจำแนก เป็นการจัดแบ่งอย่างมีระบบเป็นกลุ่ม ตามลักษณะบุคลิกภาพทั้งบุคลิกภาพภายนอก เช่น ความแข็งแรงของสภาพร่างกาย หรือบุคลิกภาพภายใน เช่น ความสามารถเป็นต้น โดยมีการจำแนกออกเป็นกลุ่มตามผลของการทดสอบ

3.4 เพื่อการประเมินผล การทดสอบเป็นการใช้เพื่อวัดผล ประเมินผลเกี่ยวกับโครงการ วิธีการ การบำบัด การรักษา และอื่น ๆ

3.5 เพื่อวางแผนการปฏิบัติงานในอนาคต

4) ประเภทของแบบทดสอบ

การทดสอบจะได้รับการแบ่งประเภทตามการใช้เครื่องมือที่เรียกว่า “แบบทดสอบ” และแบบทดสอบมีการจำแนกออกตามลักษณะต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

4.1 จำแนกตามลักษณะทางจิตวิทยา แบ่งออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่

4.1.1 แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ (Achievement Test) เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดความรู้ ความเข้าใจซึ่งเกิดจากการเรียนรู้ ซึ่งสามารถจำแนกได้ 2 ชนิด คือ

1) **แบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเอง (Teacher Made Test)** แบบทดสอบชนิดนี้เป็นแบบทดสอบที่ครูผู้สอนต้องการทดสอบความรู้ความเข้าใจของผู้เรียนในวิชาต่าง ๆ ที่เรียนตั้งแต่เริ่มต้น จนถึงระยะเวลาหนึ่งที่ต้องการจะทราบ อาจเป็นระหว่างการเรียนรู้หรือสิ้นสุดการเรียนรู้ ครูจึงสร้างเครื่องมือที่ใช้เพื่อ

ประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนที่เรียกว่าแบบทดสอบ ซึ่งอาจใช้ครั้งแรกแล้วนำมาวิเคราะห์เพื่อหาข้อดัดแปลงแก้ไข ปรับปรุง เนื่องจากเป็นแบบทดสอบที่ไม่ได้ผ่านการหาคุณภาพ

2) **แบบทดสอบมาตรฐาน (Standardized Test)** เป็นแบบทดสอบที่สร้างขึ้นมาแล้ว แต่นำมาผ่านการวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อหาค่าความเที่ยงตรง ค่าความเชื่อมั่น ค่าอำนาจจำแนก ค่าความยากง่ายและมีปกติวิสัย ซึ่งดำเนินการหลายครั้งจนกว่าจะได้แบบทดสอบที่มีคุณภาพสมบูรณ์

4.1.2 **แบบทดสอบความถนัด (Aptitude Test)** แบบทดสอบประเภทนี้เป็นแบบทดสอบวัดสมรรถภาพทางสมองของบุคคลว่ามีความรู้ความสามารถมากน้อยเพียงใด นอกจากนี้ยังวัดความสามารถพิเศษวัดความสามารถที่เกิดจากการมีประสบการณ์ที่ได้เรียนรู้มาแล้วในอดีตและเปลี่ยนเป็นความสามารถในปัจจุบัน สำหรับผลที่ได้จากการทดสอบประเภทนี้นำมาใช้ประกอบการพยากรณ์อนาคตของบุคคลเกี่ยวกับโอกาสของความสำเร็จในเรื่องต่าง ๆ ได้อีกด้วยสำหรับการทดสอบความถนัดนี้จำแนกออกได้ 2 ชนิดคือ

1) **แบบทดสอบความถนัดทางการเรียน (Scholastic Aptitude Test)** เป็นแบบทดสอบความถนัดที่วัดความสามารถทางวิชาการเกี่ยวกับความถนัดในวิชาใดบ้าง ซึ่งจะแสดงถึงความสามารถในการเรียนต่อในสาขาวิชานั้น ๆ ตามที่ผลของการทดสอบความถนัดแสดงให้เห็น

2) **แบบทดสอบความถนัดพิเศษหรือความถนัดเฉพาะ (Specific Aptitude Test)** เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดความสามารถพิเศษของบุคคล เช่น ความถนัดทางช่าง ความถนัดทางภาษา หรือความถนัดทางคิดคำนวณ เป็นต้น เพื่อประโยชน์ในการแนะนำในการเลือกวิชา หรือการศึกษาต่อ หรือการเลือกอาชีพ เป็นต้น

4.1.3 **แบบทดสอบบุคคล - สังคม (Personal - Social Test)** เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดบุคลิกภาพและการปรับตัวของบุคคลในการเข้ากับสังคม ซึ่งแบ่งออกได้ 3 ชนิด คือ

1) **แบบทดสอบเจตคติ (Aptitude Test)** แบบทดสอบชนิดแรกนี้ใช้วัดความรู้สึกความคิดเห็น หรือท่าทีของบุคคลที่มีต่อสิ่งต่าง ๆ ทั้งที่มีชีวิตหรือไม่มีชีวิต เช่น เพื่อนร่วมชั้น เพื่อนร่วมงาน วัฒนธรรมประเพณี ศาสนา ประเทศชาติ เหล่านี้เป็นต้น

2) **แบบทดสอบความสนใจ (Interest Test)** แบบทดสอบชนิดนี้ เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดบุคคลว่ามีความสนใจในเรื่องใดบ้าง เช่น การเรียน การทำงาน งานอดิเรก หรือการหาความเพลิดเพลินเพื่อผ่อนคลายความเครียด

3) **แบบทดสอบการปรับตัว (Adjustment Test)** เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดการเข้าสังคม การมีส่วนร่วมในกิจกรรม การควบคุมอารมณ์หรือการตัดสินใจ เป็นต้น

4.2 **จำแนกตามรูปแบบของการถามการตอบ** แบ่งออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่

5.2.1 **แบบทดสอบแบบอัตนัย (Subjective Test)** เป็นแบบทดสอบที่กำหนดคำถามหรือปัญหา หรือการวิเคราะห์ประเด็นเพื่อแสดงให้เห็นถึงองค์ความรู้ โดยการเขียนบรรยายเป็นรายละเอียดให้ตรงกับความรู้สึก ความเข้าใจ ตามเวลาที่กำหนดให้

5.2.2 **แบบทดสอบตอบสั้น ๆ หรือแบบเลือกตอบ (Short Answer or Multiple Choice Test)** แบบทดสอบชนิดนี้จะกำหนดคำถามสั้น ๆ เพียงประเด็นเดียว และกำหนดให้ตอบสั้น ๆ พอได้ใจความสำคัญ ๆ เท่านั้นไม่ต้องบรรยายในรายละเอียด ซึ่งสามารถจำแนกได้ 4 ชนิด คือ

1) **แบบเติมข้อความให้สมบูรณ์ (Completion)**

2) **แบบถูก - ผิด (True False Item)**

3) **แบบจับคู่ (Matching Item)**

4) **แบบเลือกตอบ (Multiple Choices)**

4.3 จำแนกลักษณะการตอบ ซึ่งแบ่งออกได้ 3 ประเภท คือ

5.3.1 แบบทดสอบการปฏิบัติ (Performance Test) เป็นแบบทดสอบที่มี วิธีการทดสอบด้วยการลงมือปฏิบัติจริง เช่น การวาดภาพ การแสดงละคร เป็นต้น สำหรับแบบ แบบทดสอบประเภทนี้แบ่งออกได้ 3 ชนิด คือ

1) แบบทดสอบเกี่ยวกับวัตถุ (Object Test) แบบทดสอบชนิดนี้ใช้ วิธีการทดสอบสิ่งของ และการใช้เครื่องมือหรือวัตถุอย่างมีทักษะเป็นทางเลือกของผู้ทำการทดสอบที่เลือกเครื่องมือได้อย่างถูกต้องและมีความเหมาะสมกับการใช้งาน

2) การทดสอบเกี่ยวกับกระบวนการหรือวิธีการ (Procedure Test) ในการทดสอบชนิดนี้ผู้ดำเนินการทดสอบจะให้ผู้สอบทำงานอย่างใดอย่างหนึ่ง แล้วติดตามผลด้วยการสังเกตทั้งที่รู้ตัวและไม่รู้ตัวตามกระบวนการที่ถูกต้อง เหมาะสม และมีความคล่องเพียงใด แล้วจึงให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

3) การทดสอบเกี่ยวกับผลงานหรือการผลิต (Product Test) เป็นการทดสอบชนิดที่เป็นผลสืบเนื่องมาจากการทดสอบกระบวนการ เพื่อดูว่าผลผลิตของงานที่กำหนดให้ทำนั้นเป็นอย่างไร มีคุณภาพอยู่ในระดับใด

4.3.2 แบบทดสอบเขียนตอบ (Paper - pencil Test) เป็นแบบทดสอบที่มีการเขียนคำตอบโดยผู้สอบต้องใช้เครื่องมือประเภทปากกาหรือดินสอเขียนคำตอบในรูปประโยคหรือข้อความลงในกระดาษทุกข้อ

4.3.3 แบบทดสอบปากเปล่า (Oral Test) แบบทดสอบชนิดนี้เป็นการใช้วิธีการทดสอบด้วยการให้ผู้สอบพูดแทนการเขียน มักจะเป็นการซักถามและพูดคุยกันในลักษณะการเผชิญหน้ากันในรูปแบบของการสัมภาษณ์

4.4 จำแนกตามลักษณะของเวลาที่กำหนดให้ตอบ แบ่งออกได้ 2 ประเภท คือ

4.4.1 แบบทดสอบใช้ความเร็ว (Speed Test) แบบทดสอบประเภทนี้มีจำนวนข้อมาก แต่ให้เวลาในการทำการทดสอบน้อย ดังนั้นผู้สอบจะต้องรีบทำให้ได้มากที่สุดในเวลาจำกัด

4.4.2 แบบทดสอบวัดกำลัง (Power Test) นับเป็นแบบทดสอบที่ให้เวลาที่ค่อนข้างมาก และผู้สอบสามารถใช้เวลาตอบได้เต็มที่ ดังนั้นลักษณะของแบบทดสอบมักจะเป็นอัตนัยและอยาก

4.5 จำแนกตามลักษณะของเกณฑ์ที่ใช้วัด แบ่งออกได้ 2 ประเภท คือ

4.5.1 แบบทดสอบอิงเกณฑ์ (Criterion - Referenced Test) แบบทดสอบประเภทนี้ใช้สำหรับวัดตามจุดประสงค์ของการเรียนรู้ หรือตามเกณฑ์ภายนอกซึ่งเป็นเนื้อหาทางวิชาการเป็นหลัก สำหรับผลที่ได้นั้นจะนำไปเทียบกับมาตรฐานที่ได้กำหนดไว้

4.5.2 แบบทดสอบอิงกลุ่ม (Norm - Referenced Test) เป็นแบบทดสอบที่นำไปเปรียบเทียบผลที่ได้กับคนอื่น ๆ ในกลุ่มหรือระหว่างกลุ่มทดสอบด้วยกัน

4.6 จำแนกตามลักษณะจุดมุ่งหมายในการใช้ประโยชน์ โดยแบ่งออกได้ 2 ประเภท คือ

4.6.1 แบบทดสอบเพื่อการวินิจฉัย (Diagnostic Test) แบบทดสอบประเภทนี้เป็นแบบทดสอบที่สร้างขึ้นเพื่อหาข้อบกพร่อง หรือจุดด้อยของผู้รับการทดสอบ แบบทดสอบนี้มีหลาย ๆ ด้าน แต่ละด้านจะมีจำนวนข้อมาก ถ้าผู้รับการทดสอบทำผิดในด้านใดมากก็แสดงให้เห็นว่าอ่อนในด้านนั้น ๆ

4.6.2 แบบทดสอบเพื่อการทำนาย (Prognostic Test) นับว่าเป็นแบบทดสอบประเภทที่สร้างขึ้นมาเพื่อค้นหาลักษณะเด่นของผู้รับการทดสอบ แล้วนำผลที่ได้จากการทดสอบไปใช้ในการทำนายหรือพยากรณ์ผู้ตอบ

4.7 จำแนกตามลักษณะของสื่อที่ใช้ในแบบทดสอบ ซึ่งแบ่งออกได้ 3 ประเภท คือ

4.7.1 แบบทดสอบที่ใช้ภาษา (Verbal Test) แบบทดสอบประเภทนี้เป็นแบบทดสอบที่สร้างขึ้นมาเพื่อใช้กับผู้สอบที่อ่านหนังสือได้ เพราะข้อคำถามทั้งหมดในชุดแบบทดสอบเป็นตัวหนังสือ

4.7.2 แบบทดสอบที่ไม่ใช้ภาษา (Nonverbal Test) สำหรับแบบทดสอบประเภทนี้สร้างขึ้นมาเพื่อใช้กับผู้สอบที่ไม่สามารถอ่านหนังสือได้ ดังนั้นข้อคำถามในแบบทดสอบจึงมักจะเป็นรูปภาพ

4.7.3 แบบทดสอบแบบใช้เครื่องมือ (Apparatus Test) นับว่าเป็นแบบทดสอบประเภทที่ผู้สอบจะต้องใช้เครื่องมือตามคำสั่งหรือปฏิบัติตามคำสั่งในแบบทดสอบดังกล่าว

4.8 จำแนกตามลักษณะของจำนวนผู้เข้ารับการทดสอบ ซึ่งสามารถแบ่งออกได้ 2 ประเภท คือ

4.8.1 แบบทดสอบเป็นรายบุคคล (Individual Test) เป็นแบบทดสอบที่ใช้เพื่อการทดสอบทีละคน

4.8.2 แบบทดสอบเป็นกลุ่ม (Group Test) เป็นแบบทดสอบที่ใช้กับการทดสอบผู้เข้ารับการทดสอบมากกว่า 2 คนขึ้นไป

5) เกณฑ์ในการเลือกแบบทดสอบมาใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายกรณี

แบบทดสอบจำแนกเป็นหลายประเภท และแต่ละประเภทยังแบ่งออกอีกหลายชนิด ดังนั้นผู้ที่ต้องการใช้แบบทดสอบจึงต้องมีความรู้และมีความเข้าใจในคุณสมบัติของแบบทดสอบแต่ละชนิดว่ามีลักษณะเหมาะสมกับเรื่องใด เพื่อความเหมาะสมและถูกต้องในการเลือกแบบทดสอบมาใช้ จึงมีเกณฑ์ในการพิจารณาว่าแบบทดสอบนั้นมีคุณสมบัติในด้านต่อไปนี้หรือไม่ ด้านที่แสดงคุณสมบัติของแบบทดสอบดังกล่าวได้แก่

5.1 ความเที่ยงตรง (Validity) มีความหมาย 3 ประเด็นดังต่อไปนี้

5.1.1 สามารถคาดคะเนได้ตรงตามการแสดงผลพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งตามต้องการ

5.1.2 สามารถวัดได้ตรงกับสาระสำคัญตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

5.1.3 สามารถแสดงลักษณะอย่างใดอย่างหนึ่งที่เป็นคุณสมบัติทางจิตวิทยาของบุคคลนั้น ๆ

ได้

ในการพิจารณาความเที่ยงตรงของเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายกรณี แบ่งออกเป็น 3 ประเภท คือ

1) ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) เป็นข้อคำถามหรือข้อความที่รวมเป็นชุดของเครื่องมือ ถ้ามวัดตรงและครอบคลุมเนื้อหาตามวัตถุประสงค์ที่ต้องการวัด และเนื้อหาที่ถามทั้งหมดเป็นตัวแทนของเนื้อหาทั้งหมดที่ต้องการถาม

2) ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) เป็นเครื่องมือที่สร้างแล้วสามารถวัดได้ตรงตามทฤษฎีหรือแนวความคิดของเรื่องนั้น ๆ ซึ่งครอบคลุมเรื่องการกำหนดโครงสร้างที่มีกรอบแนวคิด มีแนวทฤษฎีและข้อมูลเชิงประจักษ์สนับสนุน โดยจะต้องกำหนดให้ละเอียดชัดเจนและสามารถวัดได้ ดังนั้นเมื่อมีการสร้างแบบทดสอบโดยมีความสัมพันธ์สอดคล้องกับกรอบแนวคิดหรือทฤษฎีตามโครงสร้างที่กำหนดไว้ แบบทดสอบนั้นก็มีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

3) ความเที่ยงตรงเชิงสัมพันธ์กับเกณฑ์ (Concurrent Validity) ความเที่ยงตรงประเภทนี้เป็นคำนิยามถึงความสัมพันธ์ระหว่างแบบทดสอบกับเกณฑ์ภายนอกบางอย่างที่เป็นสภาพความเป็นจริงที่ได้จากการปฏิบัติ ความเที่ยงตรงเชิงสัมพันธ์กับเกณฑ์แบ่งออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่

a. **ความเที่ยงตรงตามสภาพการณ์ (Concurrent Validity)** เป็นความสามารถของแบบทดสอบที่วัดได้ตรงกับสภาพความเป็นจริง ที่เป็นเกณฑ์ที่กำหนดในขณะนั้น

b. **ความเที่ยงตรงเชิงพยากรณ์ (Predictive Validity)** เป็นความสามารถของแบบทดสอบที่วัดได้ตรงกับสภาพความเป็นจริงที่เกิดขึ้นในอนาคต

5.2 ความเชื่อมั่น (Reliability) หมายถึง สามารถวัดได้คงที่แน่นอนไม่เปลี่ยน โดยการนำแบบทดสอบไปใช้วัดก็ครั้งก็ตามผลที่ออกมาจะตรงกันทุกครั้ง และวัดได้ตรงตามสภาพความเป็นจริงของสิ่งที่ต้องการวัด

การตรวจสอบความเชื่อมั่น สามารถพิจารณาลักษณะของค่าความเชื่อมั่นที่หาได้ จำแนกเป็น 3 วิธี คือ

5.2.1 วิธีการทดสอบซ้ำ (Test - Retest Method) หมายถึง การนำแบบทดสอบไปทดสอบกับกลุ่มเดียวกันหรือคนเดียว 2 ครั้ง โดยครั้งแรกห่างจากครั้งที่ 2 ประมาณ 1 สัปดาห์ และนำคะแนนทั้ง 2 ครั้งมาหาคู่สัมพันธ์สหสัมพันธ์กัน ค่าที่ได้จะเป็นค่าความเชื่อมั่นแบบ ความคงที่ของแบบทดสอบชุดนั้น

5.2.2 วิธีการหาสัมประสิทธิ์ของความคล้ายกัน (Coefficient of Equivalence) โดยการใช้แบบทดสอบที่เป็นคู่ขนานกัน เช่น แบบทดสอบที่สร้างขึ้นมา 2 ชุด ที่วัดเนื้อหาและพฤติกรรมอย่างเดียวกัน มีการสร้างลักษณะหรือรูปแบบของข้อคำถามอย่างเดียวกัน และมีดัชนีความง่ายใกล้เคียงกัน นำไปทดลองกับตัวอย่างครั้งเดียวพร้อมกันทั้ง 2 ชุดแล้วตรวจให้คะแนนชุดแรกและชุดหลังของแต่ละคน หลังจากนั้นนำคะแนนที่ได้ไปทำตารางเตรียมการวิเคราะห์หาค่าผลรวม นำไปแทนค่า ซึ่งค่าที่ได้จะเป็นค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบชุดนั้น

5.2.3 วิธีการหาค่าความเชื่อมั่นเชิงความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ความเชื่อมั่นในลักษณะนี้มีวิธีการโดยทั่วไป สรุปได้ 4 รูปแบบ ดังต่อไปนี้

1) **วิธีแบ่งครึ่ง (Split - Half)** วิธีนี้เป็นการหาค่าความเชื่อมั่นแบบความคงที่และความคล้ายผสมกัน ดังนั้นค่าความเชื่อมั่นที่ได้จึงเป็นค่าสัมประสิทธิ์ของความคล้ายกันและความคงที่

2) **วิธีการใช้สูตรคูเดอร์ - ริชาร์ดสัน (Kuder - Richardson Formular)** วิธีนี้เป็นการหาค่าความเชื่อมั่นแบบความสอดคล้องภายในโดยเฉพาะ

3) **วิธีการใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Coefficient Alpha)** วิธีนี้เป็นการหาค่าความเชื่อมั่นแบบความสอดคล้องภายในเหมือนกับวิธีในรูปแบบที่ 2

4) **วิธีการหาด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวน (Analysis of Variance)** ของฮอยท์ (Hoyt) ซึ่งคล้ายกับรูปแบบที่ 2 และรูปแบบที่ 3

5.3 ความปกติวิสัย (Norms) หมายความว่า แบบทดสอบที่นำมาใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายกรณีนั้น ได้นำไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่มีสภาพและลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มที่จะมารับการทดสอบ เพราะการนำแบบทดสอบที่สร้างไปใช้กับผู้รับการทดสอบที่ไม่คล้ายคลึงจะทำให้ขาดความสมบูรณ์

5.4 ความสะดวกในการนำไปใช้ (Practicality) หมายความว่า แบบทดสอบที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายกรณีนั้นสามารถทำได้ง่าย มีค่าใช้จ่ายอย่างชัดเจน มีวิธีดำเนินการทดสอบที่ไม่ซับซ้อนหรือยุ่งยาก การตรวจและการแปลความหมายทำได้ง่าย

6) ประเภทของแบบทดสอบที่นำมาใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายกรณี

ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายกรณีนั้นนอกจากจะใช้เครื่องมือและกลวิธีที่ใช้แบบทดสอบแล้วยังจำเป็นต้องใช้เครื่องมือและกลวิธีที่อยู่ในรูปแบบทดสอบด้วย เพื่อให้เกิดความถูกต้องและเหมาะสมยิ่งขึ้น สำหรับแบบทดสอบที่นำมาใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายกรณีนั้นจำแนกออกได้ 5 ประเภท ได้แก่

- 6.1 แบบทดสอบสติปัญญา (Intelligence Test)
- 6.2 แบบทดสอบความถนัด (Aptitude Test)
- 6.3 แบบทดสอบความสนใจ (Interest Test)
- 6.4 แบบทดสอบบุคลิกภาพ (Personality Test)
- 6.5 แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (Achievement Test)

7) ข้อควรระวังในการใช้แบบทดสอบ

ในการใช้แบบทดสอบทุกครั้งผู้ทำการทดสอบควรพึงระลึกเสมอว่า ทดสอบนั้นมีทั้งประโยชน์และโทษขึ้นอยู่กับว่ามีความระมัดระวังในการใช้เพียงไร แบบทดสอบจะให้แต่ประโยชน์แก่ผู้ทำการทดสอบที่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะและคุณสมบัติของแบบทดสอบที่นำมาใช้เป็นอดีเท่านั้น เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดแก่ผู้ใช้แบบทดสอบ ดังนั้นจึงขอเสนอข้อควรระวังในการใช้แบบทดสอบดังต่อไปนี้

7.1 ก่อนจะใช้แบบทดสอบชุดใดผู้ใช้ควรจะต้องศึกษาประเด็นสำคัญต่อไปนี้

- 7.1.1 วัตถุประสงค์ของแบบทดสอบแต่ละชุด
- 7.1.2 วิธีการทดสอบการให้คะแนนการตีความหมายของข้อมูลที่ได้จากการทดสอบแต่ละชุด
- 7.1.3 คำนึงถึงเกณฑ์กำหนดคุณภาพของแบบทดสอบ ซึ่งได้แก่ ความเที่ยงตรง และความ

เชื่อมั่น

7.2 ในการทดสอบจะต้องระวังปัจจัยบางประการที่อาจจะส่งผลการทดสอบให้คลาดเคลื่อนได้ เช่น ความตื่นเต้น ความวิตกกังวล แรงจูงใจในการทบทวนแบบทดสอบหรืออิทธิพลของวัฒนธรรม เป็นต้น หากพิจารณาให้ดีแล้วจะเห็นว่าปัจจัยเหล่านี้มีผลต่อคะแนนของผู้รับการทดสอบทั้งสิ้น

7.3 ผู้ทำการทดสอบไม่ควรละเลยต่อการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายกรณีในการใช้เครื่องมือและกลวิธีที่ไม่ใช่เป็นแบบทดสอบ เพื่อเป็นการสร้างความมั่นใจในข้อมูลที่ได้มานั้นมีความตรงและเชื่อถือได้มากยิ่งขึ้น ถ้ามีการใช้เครื่องมือและกลวิธีทั้งสองรูปแบบประกอบกัน

8) ประโยชน์ของการใช้แบบทดสอบ

เครื่องมือและกลวิธีที่เป็นแบบทดสอบนั้นให้ประโยชน์ดังต่อไปนี้

8.1 ช่วยให้ผู้ที่ใช้แบบทดสอบสามารถวินิจฉัยผู้รับการทดสอบได้อย่างถูกต้องแม่นยำและน่าเชื่อถือมากขึ้น การใช้เครื่องมือหลาย ๆ ชนิด และหลายรูปแบบในการเก็บรวบรวมข้อมูลย่อมทำให้ได้ข้อมูลที่น่าเชื่อถือได้มากกว่า

8.2 ช่วยให้ผู้สามารถจัดแบ่งช่วยในการจัดวางตัวบุคคลได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

8.3 ข้อมูลที่ได้จากการใช้แบบทดสอบให้ความหมายชัดเจนกว่าข้อมูลที่ได้จากการใช้เครื่องมือที่ไม่ใช่เป็นแบบทดสอบ

8.4 การเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการใช้เครื่องมือและกลวิธีที่เป็นแบบทดสอบช่วยให้ผู้ทำการศึกษาค้นคว้าข้อมูลในเวลาอันรวดเร็วและค่อนข้างสะดวก

8.5 ช่วยผู้ทำการศึกษารายกรณีได้รู้จักและเกิดความเข้าใจในตัวรายกรณีที่ถูกศึกษาดีขึ้น และสามารถนำข้อมูลที่ได้ไปพร้อมกับข้อมูลที่ได้จากวิธีอื่นเพื่อศึกษาเขาได้อย่างแท้จริง

8.6 ช่วยให้ผู้รับการทดสอบหรือรายกรณีที่ถูกศึกษารู้จักตนเองและเข้าใจตนเอง อันจะเป็นการกระตุ้นให้เขาได้ทำการสำรวจตัวเองและปรับปรุงตัวเองได้ตรงตามความเป็นจริงมากขึ้น

5.2.7 แบบสอบถาม

แบบสอบถาม (Questionnaire) เป็นเครื่องมือและกลวิธีที่ใช้ได้ผลดีอีกชนิดหนึ่งในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการศึกษารายกรณี ซึ่งเป็นที่รู้จักกันดีทั้งในด้านการศึกษา การวิจัย และการแนะแนว เพราะแบบสอบถามจะทำให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้ถูกศึกษาอย่างกว้างขวาง เช่น ข้อมูลเกี่ยวกับเจตคติ ความต้องการ ความพึงพอใจ หรือปัญหาต่าง ๆ เป็นต้น

1) ความหมายของแบบสอบถาม

นักการศึกษา นักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายของแบบสอบถามไว้ เช่น พนม ลีมาอารีย์ กล่าวว่า แบบสอบถาม คือ ข้อคำถามต่าง ๆ ที่สร้างขึ้นเพื่อประสงค์ให้ผู้ที่ถูกถามได้กรอกข้อความลงไป อาจเป็นข้อความสั้นๆ หรือยาวก็ได้ สำหรับแบบสอบถามที่ใช้เพื่อการแนะแนวนั้น ข้อความต่าง ๆ ที่นักเรียนกรอกลงในแบบสอบถาม จะช่วยให้ครูและผู้แนะแนวรู้จักและเข้าใจนักเรียนดียิ่งขึ้น ส่วนเพ็ญศรี ทิพย์สุวรรณกุล ให้ความหมายว่า แบบสอบถามเป็นเครื่องมือที่สร้างขึ้นเพื่อรวบรวมข้อมูลในด้านต่าง ๆ ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ โดยผู้ตอบจะให้ข้อมูลดังกล่าว ข้อมูลเหล่านี้อาจได้แก่ ข้อมูลด้านจิตวิทยา ความรู้สึก ความคิดเห็น การศึกษาและสังคมก็ได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับลักษณะการนำข้อมูลไปใช้ นอกจากนี้ ทศพร มณีศรีขำ กล่าวถึงความหมายของแบบสอบถามไว้ว่า แบบสอบถามเป็นเครื่องมือที่ประกอบไปด้วยชุดของข้อคำถามที่สร้างขึ้นมาแล้วนำไปให้บุคคลได้ตอบตามความรู้สึก เจตคติของบุคคลนั้น หลังจากนั้นจึงนำมารวบรวมเป็นข้อมูลวิเคราะห์ และใช้ตามวัตถุประสงค์ที่ได้กำหนดไว้

จากความหมายหลาย ๆ ลักษณะที่ได้รวบรวมมานั้น พอสรุปได้ว่า แบบสอบถาม หมายถึง ข้อคำถามต่าง ๆ ที่สร้างขึ้นเพื่อให้ได้คำตอบจากบุคคลต่าง ๆ ที่ได้รับ เพื่อให้ได้ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ของการศึกษาจากผู้ทำการศึกษา ด้วยการให้บุคคลนั้นกรอกข้อมูลลงไป อาจเป็นข้อความสั้นๆ หรือยาวก็ได้ตามที่ผู้ตอบต้องการจะตอบ หรืออาจเลือกข้อกระทงที่อยู่ในลักษณะของข้อความต่าง ๆ ตามความรู้สึก หรือความคิดที่ตรงกับตนคิดด้วยการเขียนเครื่องหมายหน้าข้อความนั้น ๆ ซึ่งข้อมูลที่ได้มานั้นจะช่วยให้เกิดการรู้จักและเข้าใจในตัวผู้ถูกศึกษาเพิ่มขึ้น

2) วัตถุประสงค์ของการใช้แบบสอบถาม

แบบสอบถามเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับบุคคลในด้านความรู้สึก ความคิดเห็นที่มีต่อเรื่องต่าง ๆ วัตถุประสงค์ของการใช้แบบสอบถาม จึงสรุปได้ดังต่อไปนี้

2.1 เพื่อทราบรายละเอียดเกี่ยวกับตัวบุคคลหรือรายกรณีที่ถูกศึกษาที่เป็นข้อเท็จจริงเกี่ยวกับเขาโดยเฉพาะ เช่น ประวัติส่วนตัว ประวัติครอบครัว ประวัติการเรียน เป็นต้น

2.2 เพื่อทราบความรู้สึกหรือความคิดเห็นของบุคคลที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เช่น กิจกรรมต่าง ๆ หรืองานที่ทำอยู่ หรือบริการต่าง ๆ ของหน่วยงาน

2.3 เพื่อติดตามผลของบุคคลที่ออกไปแล้วว่าประสบปัญหาหรือความสำเร็จอย่างไร เพื่อจะได้นำความรู้ประสบการณ์มาใช้เป็นแนวทางช่วยเหลือแนะนำผู้ที่ยังอยู่ในปัจจุบันให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

2.4 เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ตรงกับความรู้สึกหรือความต้องการของบุคคลในการนำไปสู่การพิจารณาจักแผนการในการดำเนินงานอย่างมีประสิทธิภาพ หรือหากมีปัญหา ก็จะมีการวางแผนการให้ความช่วยเหลือได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมต่อไป

3) โครงสร้างของแบบสอบถาม

แบบสอบถามที่ใช้กันในกิจกรรมที่เกี่ยวกับการเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ โดยทั่วไปนั้นมีส่วนประกอบที่สำคัญๆ 2 ส่วน ดังนี้

3.1 คำชี้แจงแบบสอบถามทุกฉบับจะมีคำชี้แจงเพื่อให้ผู้ตอบแบบสอบถามมีความเข้าใจในวิธีการตามที่ปรากฏในส่วนคำชี้แจงนี้ โดยมีรายละเอียด คือ

3.1.1 วัตถุประสงค์ คือ เก็บข้อมูลเพื่ออะไร ผู้ตอบจะได้รับผลกระทบหรือไม่ อย่างไร

3.1.2 ควรบอกลักษณะของข้อความที่เป็นคำถาม บอกจำนวนข้อ จำนวนหน้า และเนื้อหาสาระว่ามีกี่ตอน

3.1.3 เพื่อให้ง่ายต่อการทำความเข้าใจ จึงควรมีตัวอย่างที่แสดงวิธีการตอบข้อความแต่ละชนิดให้ผู้ตอบเห็น

3.2 ข้อความส่วนนี้นับเป็นส่วนสำคัญที่สุดของแบบสอบถาม ในแบบสอบถามแต่ละฉบับอาจมีข้อคำถามหลายๆแบบ หลายๆ ประเภทคละกัน เช่น กาะข้อที่เลือกจากตัวเลือก หรือการเขียนตอบคำถามด้วยความคิดเห็นของตนเองอย่างเสรี เป็นต้น

4) ชนิดของแบบสอบถาม

แบบสอบถามที่ใช้กันในการศึกษาวิจัยหรือการแนะแนว สรุปได้เป็น 3 ชนิด คือ

4.1 แบบสอบถามการเติมข้อมูลส่วนบุคคล (Personal Data Blank Questionnaire) แบบสอบถามชนิดนี้เป็นแบบสอบถามเพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับบุคคลในด้านต่าง ๆ เช่น ด้านส่วนตัว ครอบครัว การศึกษา สุขภาพ ความสนใจ การเข้าร่วมกิจกรรม ประสบการณ์การทำงาน ฯลฯ สำหรับแบบสอบถามชนิดนี้จะนำมาใช้เพื่อยืนยันหรือเพื่อตรวจสอบข้อมูลต่าง ๆ ของรายการที่ถูกศึกษาที่ได้รวบรวมมาก่อนแล้วได้เป็นอย่างดี โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ได้รับข้อมูลพื้นฐานหรือภูมิหลังและเรื่องราวปัจจุบันของบุคคลที่ถูกศึกษา นอกจากนี้เพื่อช่วยให้ได้ข้อมูลที่เป็นจริง แน่นนอน และเป็นปัจจุบัน และเพื่อนำมาช่วยเพิ่มเติมข้อมูลพื้นฐานบางอย่างที่ต้องการใช้ได้อย่างถูกต้อง ตรงกับความเป็นจริง

4.2 แบบสอบถามการติดตามผล (Follow - up Questionnaire) ในส่วนของแบบสอบถามชนิดนี้เป็นแบบสอบถามเพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับบุคคลากรที่ออกไป หรือเรียนจบไปหรือใ้การอบรมสำเร็จหลักสูตรต่าง ๆ ทั้งที่สำเร็จและไม่สำเร็จตามหลักสูตร เพื่อติดตามดูผลเกี่ยวกับการปรับตัว การดำเนินชีวิตว่าสามารถปรับตัว และใช้ชีวิตภายนอกหน่วยงานเดิมได้ดีหรือได้มากน้อยเพียงใด รวมทั้งติดตามดูผลของการให้คำปรึกษาหรือให้ความช่วยเหลือที่ได้จัดให้เขาว่าได้ผลมากน้อยเพียงใด รวมทั้งติดตามดูผลของการให้คำปรึกษาหรือให้ความช่วยเหลือที่ได้จัดให้เขาว่าได้ผลมากน้อยเพียงใด ดังตัวอย่างเช่น นักเรียนเรียนจบระดับชั้นสูงสุดขอโรงเรียนได้ออกไปเรียนต่อในระดับสูงของสถาบันการศึกษาอื่นหรือไม่หรือไปทำงานเลี้ยงชีพและได้ดำเนินชีวิตด้วยความสำเร็จมากน้อยเพียงใด ซึ่งข้อมูลที่ติดตามผลมานั้นจะเป็นข้อสนเทศในการวางแผนการบริหารงานในหน่วยงานให้สอดคล้องกับสภาพสังคมที่เป็นปัจจุบันและให้มีประสิทธิภาพในการบริหารบุคคลอีกด้วย สำหรับวัตถุประสงค์ของการใช้แบบสอบถามการติดตามผล ได้แก่ เพื่อให้ได้ข้อมูลเป็นรายบุคคลเกี่ยวกับประสบการณ์ และความต้องการของนักเรียนเก่าที่ออกจากโรงเรียนไปแล้วหรือบุคลากรในหน่วยงานที่ย้ายไปอยู่ในหน่วยงานอื่น ๆ นอกจากนี้เพื่อศึกษาว่านักเรียนหรือบุคลากรดังกล่าวสามารถปรับปรุงตนในการดำเนินชีวิตภายนอกโรงเรียน หรือในหน่วยงานอื่น ไม่ว่าจะเป็นการศึกษา การทำงาน หรือการปรับตัวในสังคมได้สำเร็จมากน้อยเพียงใด และอีกประการหนึ่งเพื่อจะประเมินผลและปรับปรุงผลงานการศึกษาทั้งหมดของโรงเรียน หรือระบบการทำงานในหน่วยงานให้เหมาะสม โดยอาศัยข้อมูลที่ได้รับจากการประเมินไปนั้นมาพิจารณาในการดำเนินการ

4.3 แบบสอบถามการประเมินผล (Evaluation Questionnaire) แบบสอบถามชนิดสำหรับใช้เพื่อให้รายกรณีที่ถูกศึกษาได้แสดงปฏิกิริยาของตนต่อกิจกรรม หรืองานที่กำลังทำอยู่ว่ามีส่วนดีหรือมีข้อบกพร่องหรือไม่อย่างไร และผลที่ได้นั้นมีประโยชน์ในการนำไปส่งเสริมให้ดีขึ้น หรือปรับปรุงในส่วนที่บกพร่องให้เหมาะสมต่อไป โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อทราบความรู้สึกนึกคิดของนักเรียนหรือบุคลากรที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เพื่อทราบปัญหาและความต้องการของนักเรียนหรือบุคลากรในเรื่องกิจกรรมการเรียนหรือการทำงาน และประการสุดท้ายเพื่อช่วยให้ได้ข้อมูลต่าง ๆ เพิ่มเติมจากที่ได้รับการรวบรวมมาก่อนแล้ว

4) เทคนิคการเขียนแบบสอบถาม

การเขียนแบบสอบถามที่จะให้ได้ข้อมูลตรงและครอบคลุมกับความต้องการนั้นต้องอาศัยประสบการณ์และทักษะพอสมควร จึงจะทำให้ได้ข้อมูลอย่างกว้างขวาง ถูกต้อง ตรงกับความเป็นจริง เพราะข้อมูลเหล่านี้เป็นข้อมูลที่ได้มาจากความรู้สึกความคิดเห็นของรายกรณีที่ถูกศึกษา ที่เขาตอบตามความเข้าใจในข้อความที่ปรากฏ ดังนั้นผู้สร้างแบบสอบถามจะต้องเขียนข้อคำถามให้ชัดเจน ข้อความไม่ซับซ้อนอ่านแล้วเข้าใจง่าย และเข้าใจตรงกันระหว่างผู้ทำการศึกษาและรายกรณีที่ถูกศึกษา การเขียนข้อคำถามแต่ละข้อนั้นต้องเขียนให้ตรงกับวัตถุประสงค์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลจึงจะได้ข้อมูลที่ตรงกับความต้องการสำหรับเทคนิคในการเขียนแบบสอบถามประกอบด้วยรายละเอียดเป็นข้อตามลำดับดังนี้

4.1 ตั้งจุดมุ่งหมายให้ชัดเจนว่าต้องการทราบเรื่องอะไรจากรายกรณีที่ถูกศึกษาบ้าง โดยเรียงลำดับความสำคัญก่อนหลัง

4.2 เขียนข้อคำถามให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและให้ครอบคลุมรายละเอียดในจุดมุ่งหมาย

4.3 คำถามทั้งหมดควรมีการจัดเป็นหมวดหมู่อย่างเหมาะสม แยกออกเป็นหัวข้อใหญ่ๆ แล้วค่อยแยกเป็นข้อย่อย ๆ โดยเรียงลำดับตามความสำคัญอย่างต่อเนื่อง

4.4 ภาษาที่ใช้ในข้อคำถามต้องมีความชัดเจน ไม่กำกวม จนทำให้ผู้ตอบเกิดความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนไปจากความต้องการของผู้ถาม ดังนั้นจึงควรใช้ภาษาง่ายๆ แต่ละควรมีใจความเดียว กะทัดรัด ไม่ซับซ้อนจนเกินไป

4.5 คำถามต้องไม่มุ่งในเรื่องส่วนตัว ซึ่งอาจจะทำให้ผู้ตอบอึดอัดใจ และอาจไม่ให้ความร่วมมือในการให้ข้อมูล หรืออาจให้คำตอบที่บิดเบือนไปจากข้อเท็จจริง

4.6 คำถามในแต่ละข้อต้องถามเพียงประการเดียวเท่านั้น และควรหลีกเลี่ยงคำถามที่เป็นปฏิเสธซ้อนปฏิเสธ เพราะจะทำให้เข้าใจผิดได้ง่าย เนื่องจากต้องใช้การตีความ

4.7 แบบสอบถามที่ดีควรมีลักษณะสั้นๆ แต่ครอบคลุมใจความและสิ่งที่ต้องการจะทราบ

4.8 แบบสอบถามที่ต้องการให้แสดงความคิดเห็นไม่ควรให้นักเรียนลงชื่อ เพราะอาจเป็นข้อมูลที่มีผลกระทบต่อผู้ตอบแบบสอบถามเอง และผู้ตอบอาจไม่กล้าตอบ หรือหลีกเลี่ยงการตอบได้

4.9 แบบสอบถามทุกฉบับควรมีคำสั่งหรือคำชี้แจงให้ชัดเจนในแต่ละตอน เพื่อให้ผู้ตอบทราบจุดมุ่งหมายในการตอบแบบสอบถามครั้งนี้ ซึ่งจะเป็นประโยชน์สำหรับเขา และต้องทำความเข้าใจว่า การตอบแบบสอบถามมิใช่เป็นการสอบ ดังนั้นจึงไม่มีผลเกี่ยวกับคะแนนใด ๆ

4.10 ผู้ใช้แบบสอบถามจะต้องแจ้งให้ผู้ตอบทราบว่าข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้จากแบบสอบถาม จะนำมาใช้เพื่อประโยชน์ต่อเขาเท่านั้น และจะถูกเก็บไว้เป็นความลับ

5) ประโยชน์ของแบบสอบถาม

แบบสอบถามที่ได้รับการสร้างอย่างดี มีประสิทธิภาพนั้นจะให้ประโยชน์แก่ผู้ทำการศึกษาได้ดังต่อไปนี้

5.1 ช่วยให้ผู้ทำการศึกษาทราบเรื่องราวต่าง ๆ ของบุคคลต่าง ๆ ที่ถูกศึกษาในแต่ละครั้งเป็นจำนวนมาก ภายในระยะเวลาที่ไม่ยาวนานนัก

5.2 ช่วยให้ผู้ทำการศึกษาทราบเรื่องราวเกี่ยวกับรายการณ์ที่ถูกศึกษาในหลายๆ ด้านพร้อมกัน และยังเป็นข้อมูลที่ใหม่สดเป็นปัจจุบัน

5.3 ช่วยให้ได้ข้อมูลอย่างหลากหลายที่เพิ่มมาจากข้อมูลที่มีอยู่แล้ว ซึ่งอาจไม่สามารถหาได้ด้วยวิธีอื่น ๆ

5.4 ช่วยให้ทราบปัญหาและความต้องการของรายการณ์ที่ถูกศึกษา ซึ่งจะช่วยให้ผู้ทำการศึกษาสามารถหาแนวทางในการให้ความช่วยเหลือได้อย่างถูกต้อง และตรงกับความต้องการของเขา

5.5 สามารถเป็นแนวทางในการให้ความช่วยเหลือรายการณ์ที่ถูกศึกษาที่ไม่ต้องการจะพบหรือเผชิญหน้าตรง ๆ กับผู้ทำการศึกษาได้เป็นอย่างดี

6) ข้อจำกัดของการใช้แบบสอบถาม

แบบสอบถามเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ในการใช้เก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการศึกษารายการณ์ที่นิยมใช้มากอีกชนิดหนึ่ง อย่างไรก็ตามยังมีข้อจำกัดที่ผู้ทำการศึกษาควรจะทราบและตระหนักเสมอเมื่อใช้แบบสอบถาม ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

6.1 ในกรณีที่ผู้ตอบแบบสอบถามไม่เข้าใจคำถาม หรือเข้าใจผิดไป จะมีผลทำให้แบบสอบถามคลาดเคลื่อนไปจากความเป็นจริงได้

6.2 บางครั้งอาจไม่ได้รับความร่วมมือจากผู้ตอบ หากเขาไม่เห็นความสำคัญของแบบสอบถาม และอาจตอบโดยไม่พิจารณาให้รอบคอบ หรือไม่ตั้งใจตอบ หรือตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง หรือไม่ส่งแบบสอบถามคืน

6.3 แบบสอบถามจะจำกัดลักษณะผู้ตอบ คือ จะใช้ได้เฉพาะบุคคลที่อ่านออกเขียนได้เท่านั้น

6.4 ผู้ที่ใช้แบบสอบถามไม่มีโอกาสสังเกตสีหน้าท่าทางของผู้ตอบ ทำให้ข้อมูลที่ได้มีค่าความเชื่อมั่นและความเที่ยงตรงต่ำ

6.5 แบบสอบถามไม่ได้ให้รายละเอียดเกี่ยวกับปัญหาที่รายการณ์ที่ถูกศึกษาเผชิญอยู่และไม่ได้ทำให้ทราบถึงสาเหตุของพฤติกรรมใด ๆ ได้เลย

7) ข้อเสนอแนะในการใช้แบบสอบถาม

การใช้แบบสอบถามให้ได้ผลดีมีประสิทธิภาพนั้นผู้ให้ข้อเสนอแนะทั้งหลาย พอสรุปได้ดังต่อไปนี้

7.1 ก่อนมีการให้ตอบแบบสอบถามผู้ทำการศึกษาควรสร้างความสัมพันธ์กับรายการณ์ที่ถูกศึกษา เพื่อให้เกิดการไว้วางใจและความเชื่อถือ ซึ่งจะก่อให้เกิดการให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถามด้วยความจริงใจ ข้อมูลที่รวบรวมได้จะเป็นข้อมูลที่มีความเที่ยงตรงในการนำไปใช้ให้เป็นประโยชน์ต่อการแนะนำช่วยเหลือได้อย่างแท้จริง

7.2 ผู้ทำการศึกษาควรมีการนัดหมายเวลาให้แน่นอนในการตอบแบบสอบถาม และควรจะต้องชี้แจงให้รายการณ์ที่ถูกศึกษารู้และเข้าใจถึงวัตถุประสงค์ของการตอบแบบสอบถามเพื่อให้เขาไม่ต้องมีความวิตกกังวลหรืออึดอัดใจจนไม่กล้าตอบตามความเป็นจริงได้

7.3 ผู้ทำการศึกษาคควรสร้างความมั่นใจให้รายกรณีที่ถูกศึกษาเห็นว่าข้อเท็จจริงต่าง ๆ ที่เขาให้มานั้นได้รับการเก็บรักษาเป็นความลับและเก็บอย่างมิดชิด และเมื่อต้องการนำข้อมูลไปใช้ร่วมกับฝ่ายอื่น ๆ ควรได้รับความเห็นชอบจากเจ้าตัวเสียก่อน

7.4 ถ้าแบบสอบถามมีจำนวนข้อมากควรแบ่งเป็นตอนๆ และไม่ควรรใช้เวลานานเกินไปขึ้นอยู่กับความเหมาะสมของวัยของรายกรณีที่ถูกศึกษา เช่น ถ้าเป็นเด็กไม่ควรเกิน 1 ชั่วโมง เป็นต้น

คำถามท้ายบท

1. ให้นิสิตอะไรความหมาย ความสำคัญของเครื่องมือในการศึกษารายกรณี
 - 1.1 การสังเกต
 - 1.2 การสัมภาษณ์
 - 1.3 อัดชีวประวัติ
 - 1.4 ระเบียบสะสม
 - 1.5 บันทึกประจำวัน
 - 1.6 แบบทดสอบ
 - 1.7 แบบสอบถาม

หัวข้อที่ 5.3 การประชุมรายกรณี

หัวเรื่อง

- 5.3.1 ความหมายและความมุ่งหมายของการประชุมรายกรณี
- 5.3.2 รูปแบบของการประชุมรายกรณี
- 5.3.3 วิธีดำเนินการประชุมรายกรณี
- 5.3.4 หลักการ ประโยชน์และข้อควรระวังในการประชุมรายกรณี

แนวคิด

การประชุมรายกรณีเป็นกระบวนการดำเนินการพิจารณาปัญหาของบุคคลที่ได้รับการศึกษาด้วยการวิเคราะห์ข้อมูลที่รวบรวมมาโดยให้บุคคลหลายฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับรายกรณีที่ถูกศึกษา เพื่อให้เกิดความเข้าใจและวางแผนในการช่วยเหลือแก่ผู้ถูกศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาหัวข้อ 5.3 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมาย ความมุ่งหมาย รูปแบบ และวิธีดำเนินการประชุมรายกรณีได้
2. อธิบายหลักการ ประโยชน์และข้อควรระวังในการประชุมรายกรณี
3. สาธิตการจัดประชุมรายกรณีได้

5.3 การประชุมรายกรณี (Case Conference)

การศึกษารายกรณีจะประสบผลสำเร็จเพียงใดนั้น นอกจากจะขึ้นอยู่กับตัวผู้ทำการศึกษาแล้ว ยังขึ้นอยู่กับความร่วมมือของคณะบุคคลผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับนักเรียนที่ศึกษาเป็นรายกรณีอีกด้วย เพราะในการพิจารณาข้อเท็จจริงที่ผู้ทำการศึกษาได้รวบรวมมาตามลำพังเพียงผู้เดียว อาจเกิดการผิดพลาดได้ง่ายหรือ อาจจะทำให้บุคคลอื่น ๆ ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง ได้มาร่วมมือกันหาวิธีการช่วยเหลือ ป้องกันและส่งเสริมพัฒนา นักเรียนผู้นั้นให้เกิดความเจริญงอกงามอย่างเต็มที่ตามศักยภาพของแต่ละบุคคล วิธีการที่เปิดโอกาสให้ผู้ที่เกี่ยวข้องได้เข้ามามีส่วนร่วมในการให้ความช่วยเหลือเด็กนี้เราเรียกว่า " การประชุมรายกรณี"

5.3.1 ความหมายของการประชุมรายกรณี หมายถึงการประชุมเพื่อปรึกษาหารือเกี่ยวกับปัญหาของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง ซึ่งเป็นลักษณะหนึ่งของการศึกษาเด็กที่ต้องทำร่วมกันเป็นคณะ กล่าวได้ว่าการประชุมรายกรณี จัดเป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญของการศึกษารายกรณี ซึ่งอาจจะกระทำในระยะเวลาหนึ่งของ การศึกษารายกรณีก็ได้ เมื่อผู้ทำการศึกษาเห็นว่า เหมาะสม เช่น ในระยะวิเคราะห์และแปลความหมายของ ข้อมูล หรือกระทำในโอกาส ปรึกษาหาวิธีการให้ความช่วยเหลือเด็กก็ได้

5.3.2 ความสำคัญของการประชุมรายกรณี การนำเอาวิธีการประชุมรายกรณีมาใช้เป็นส่วน สำคัญของการศึกษารายกรณี นับว่าเป็นเรื่องที่ควรได้รับการส่งเสริมและจัดให้มีขึ้นอย่างยิ่ง เพราะจะช่วยให้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์และการแปลความหมายของข้อมูล ตลอดจนการคิดหามาตรการต่าง ๆ เพื่อแนะ แนวทางให้แก่เด็กเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

การประชุมรายกรณีช่วยให้แต่ละบุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับเด็กได้เข้าใจสภาพการณ์และตัว นักเรียนดีขึ้น อีกทั้งยังจะนำไปสู่การมีบทบาทที่สัมพันธ์สอดคล้องกัน นั่นก็คือผู้ร่วมงานแต่ละคนในโรงเรียนจะ สนับสนุนงานของงานคนอื่น ๆ ในกลุ่ม แทนที่จะมุ่งไปในทางตรงกันข้าม และที่ประชุมยังจะช่วยให้มองเห็น ปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างชัดเจน ซึ่งอาจจะเป็นปัญหาที่ครูแนะแนว ไม่อาจแก้ไขโดยลำพังแต่เพียงคนเดียวได้

จากการประชุมรายกรณีจะช่วยให้บุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องได้รับความรู้เป็นอย่างมาก ช่วยให้ บุคคลทุก ๆ ฝ่ายได้มีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึงปัญหาว่ามันคืออะไรและโรงเรียนกับบ้านจะต้องร่วมมือกัน อย่างไรเพื่อแก้ไขปัญหานั้น

วิธีการดำเนินการประชุมรายกรณี เพื่อให้การประชุมรายกรณีดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพผู้ที่ มีหน้าที่รับผิดชอบควรจะได้ปฏิบัติดังนี้

- a. ประธานชี้แจงหรือเล่าเรื่องปัญหาที่พบในตัวนักเรียนที่นำมาประชุมรายกรณี
- b. ชี้แจงจุดมุ่งหมายหรือวัตถุประสงค์ในการประชุมรายกรณี
- c. นำข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับตัวนักเรียนเจ้าของปัญหามาพิจารณาในที่ประชุม
- d. ที่ประชุมร่วมกันพิจารณา เพื่อวินิจฉัยลงความเห็นเกี่ยวกับปัญหาของเด็ก และวางแนวทาง ในการแก้ปัญหา
- e. ระหว่างที่พิจารณาข้อมูลต่าง ๆ เกี่ยวกับตัวนักเรียน ที่ประชุมอาจถามปัญหาหรือคำถาม เพื่อทราบรายละเอียดเพิ่มเติมจากครูที่เกี่ยวข้องใกล้ชิดหรือรู้จักนักเรียนผู้นั้นเป็นอย่างดี
- f. ที่ประชุมพิจารณาปัญหาและวินิจฉัยลงความเห็นพร้อมทั้งให้คำแนะนำ เกี่ยวกับมาตรการใน การให้ความช่วยเหลือหรือแก้ปัญหาให้กับนักเรียนผู้นั้น

5.3.3 ประโยชน์ของการประชุมรายกรณี

การจัดให้มีการประชุมรายกรณีนั้น มิได้มีประโยชน์เฉพาะสำหรับนักเรียนที่มีปัญหาที่นำมา ปรึกษาใน

การประชุมรายกรณีเท่านั้น การประชุมรายกรณียังมีประโยชน์ต่อคณะครูอีกด้วย โดยเฉพาะครูที่ได้เข้ามามีส่วนร่วมในการประชุมรายกรณี กล่าวคือ หลังจากที่ครูได้เข้ามามีส่วนร่วมในการประชุมรายกรณีนี้แล้ว ครูจะมองเห็นคุณค่าและมีความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างบ้าน โรงเรียน เพื่อนบ้านหรือเพื่อนนักเรียนด้วยกัน และลักษณะนิสัยส่วนตัว ซึ่งมีอิทธิพลเหนือพัฒนาการและพฤติกรรมของเด็ก

นอกจากนี้การประชุมรายกรณี ยังจะช่วยให้ครูตัดสินใจหรือพิจารณาปัญหาของนักเรียนตามความเป็นจริง และจะลดความโน้มเอียงหรือการมองพิจารณานักเรียนไปในแง่ร้ายต่าง ๆ เช่น การสรุปตัดสินนักเรียนว่าเป็นคนเห็นแก่ตัว ถือตัว เป็นคนเกียจคร้าน เป็นคนเหลวไหล ขี้ขโมย นิสัยไม่ดี ชอบโอ้อวด ชอบแบ่ง ฯลฯ ซึ่งได้มาจากการพิจารณาอย่างผิวเผินของครู

คำถามท้ายบท

1. ให้นิสิตอธิบายความสำคัญของการประชุมรายกรณี
2. ให้นิสิตอธิบายกระบวนการในการจัดประชุมรายกรณี

เอกสารอ้างอิง

- ทศพร มณีศรีขำ. (2539). *การเก็บข้อมูลเป็นรายบุคคล*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- พนม ลีมาารี. (2538). *การเก็บข้อมูลเป็นรายบุคคล*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. (2532). *การแนะแนวและการให้คำปรึกษาในโรงเรียนประถมศึกษา*. กรุงเทพฯ: โครงการส่งเสริมการแต่งตั้งตำรา ทบวงมหาวิทยาลัย.
- ลักขณา สรวิวัฒน์. (2548). *การศึกษารายกรณี*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

บทที่ 6

การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการ จำเป็นพิเศษในชั้นเรียนรวม

คณาจารย์ศูนย์พัฒนาการศึกษาพิเศษ

บทที่ 6

การจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ในชั้นเรียนรวม

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 6.1 ความหมายของการศึกษาพิเศษและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

หัวข้อที่ 6.2 ลักษณะของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภทที่พบในชั้นเรียนรวม

หัวข้อที่ 6.3 การจัดการศึกษาพิเศษ การเรียนรวม การเรียนร่วม

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 6 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. เพื่อให้นิสิตสามารถอธิบายคำว่าการศึกษาพิเศษ และความสำคัญของการจัดการศึกษาพิเศษ
2. เพื่อให้นิสิตสามารถอธิบายลักษณะของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภทที่พบในชั้นเรียนรวม

6.1 ความหมายของคำว่าการศึกษาพิเศษและนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

การศึกษาพิเศษ ตรงกับภาษาอังกฤษว่า Special Education หรือ Special Needs Education ความหมายของการศึกษาพิเศษที่เฉพาะเจาะจงที่สุดก็คือการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ นั่นหมายถึงว่านักเรียนที่มีความต้องการพิเศษก็คือนักเรียนพิการนั่นเอง อย่างไรก็ตามในปัจจุบันความหมายของการศึกษาพิเศษนั้นได้ขยายกว้างขึ้นและลึกซึ้งกว่าแต่เดิม อย่างไรก็ตามผู้เรียนมีความจำเป็นที่จะต้องทำความเข้าใจกับคำว่า “พิการ” เสียก่อน

พระราชบัญญัติส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ พ.ศ. 2550 ระบุว่า “คนพิการ หมายความว่า บุคคลซึ่งมีข้อจำกัดในการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันหรือเข้าไปมีส่วนร่วมทางสังคม เนื่องจากมีความบกพร่องทางการเห็น การได้ยิน การเคลื่อนไหว การสื่อสาร จิตใจ อารมณ์ พฤติกรรม สติปัญญา การเรียนรู้ หรือความบกพร่องอื่นใด ประกอบกับมีอุปสรรคในด้านต่าง ๆ และมีความจำเป็นเป็นพิเศษที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือด้านหนึ่งด้านใดเพื่อให้สามารถปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวันหรือเข้าไปมีส่วนร่วมทางสังคมได้อย่างบุคคลทั่วไป”

ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่องกำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552 ได้กำหนดประเภทของคนพิการทางการศึกษาไว้ 9 ประเภท ดังนี้

- (1) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น
- (2) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน
- (3) บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา
- (4) บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ
- (5) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้
- (6) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา
- (7) บุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรม หรืออารมณ์
- (8) บุคคลออทิสติก
- (9) บุคคลพิการซ้อน

6.2 ลักษณะของนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภทที่พบในชั้นเรียนรวม

1. บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

1.1 ความหมายของความบกพร่องทางการเรียนรู้

ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่องกำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552 ระบุว่า ความบกพร่องทางการเรียนรู้ ได้แก่ บุคคลที่มีความผิดปกติในการทำงานของสมองบางส่วนที่แสดงถึงความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้ที่อาจเกิดขึ้นเฉพาะความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน คือ การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ ซึ่งไม่สามารถเรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ

ความบกพร่องทางการเรียนรู้ในภาษาอังกฤษใช้คำว่า Learning Disability, Specific Learning Disability, Specific Learning Disorder ในประเทศสหรัฐอเมริกา Individuals with Disabilities Education Act (US Department of Education, 2004) ซึ่งเป็นกฎหมายการศึกษาสำหรับบุคคลพิการได้ให้คำนิยามความบกพร่องทางการเรียนรู้ไว้ว่า หมายถึง ความบกพร่องในกระบวนการทางจิตวิทยาอย่างใดอย่างหนึ่งหรือมากกว่านั้นที่เกี่ยวข้องกับการเข้าใจภาษาหรือการใช้ภาษา ไม่ว่าจะเป็นภาษาพูดหรือภาษาเขียน

ซึ่งอาจแสดงออกมาทางความสามารถที่ไม่สมบูรณ์ในการฟัง การคิด การพูด การอ่าน การเขียน การสะกดคำ หรือการคำนวณทางคณิตศาสตร์ ความบกพร่องในการเรียนรู้ที่นี้ยังครอบคลุมถึงความบกพร่องทางการรับรู้ สมองได้รับการกระทบกระเทือน สมองทำงานบกพร่องเล็กน้อย ความบกพร่องในการอ่าน ความบกพร่องทาง การใช้หรือเข้าใจคำพูด ความบกพร่องในการเรียนรู้ไม่รวมถึงปัญหาการเรียนรู้ซึ่งมีสาเหตุมาจากความ บกพร่องทางการเห็น การได้ยิน หรือการเคลื่อนไหว ความบกพร่องทางสติปัญญา ปัญหาทางอารมณ์ หรือการ ด้อยโอกาสทางสภาพแวดล้อม วัฒนธรรม หรือเศรษฐกิจ

1.2 ลักษณะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ฉบับที่ 5 (APA, 2013) ได้ให้เกณฑ์ การวินิจฉัยความบกพร่องทางการเรียนรู้ไว้ดังนี้ คือ

A. ความยากลำบากในการเรียนรู้และการใช้ทักษะทางวิชาการ อย่างน้อย 1 อาการต่อไปนี้ โดยปรากฏเป็นระยะเวลาอย่างน้อย 6 เดือน ถึงแม้จะได้รับความช่วยเหลือที่เน้นในด้านที่มีความยากลำบาก แล้ว

1. อ่านคำได้ไม่ถูกต้องหรืออ่านได้อย่างยากลำบาก
2. มีความยากลำบากในการเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่าน
3. มีความยากลำบากในการสะกดคำ
4. มีความยากลำบากในการเขียน เช่น ใช้ไวยากรณ์และเครื่องหมายวรรคตอนใน

ประโยคผิดเป็นจำนวนมาก เรียบเรียงข้อความในย่อหน้าได้ไม่ดี ขาดความชัดเจนในการแสดงออกทางความคิด ผ่านการเขียน

5. มีการขาดความชำนาญในเรื่องความรู้สึกรู้ชื่อตัวเลข (number sense) ข้อเท็จจริงทาง คณิตศาสตร์ (number facts) และการคิดคำนวณ (calculation)

6. มีความยากลำบากในการใช้เหตุผลทางคณิตศาสตร์

B. ทักษะดังกล่าวต่ำกว่าอายุของบุคคลนั้นมาก และทำให้เกิดอุปสรรคในการเรียนและการประกอบ อาชีพ ไม่สามารถอธิบายได้ดีกว่าด้วยความบกพร่องทางสติปัญญา ความบกพร่องทางการมองเห็นหรือการได้ ยิน ความบกพร่องทางประสาทวิทยาหรือสมอง การใช้ภาษาอื่นในการสื่อสาร การเรียนการสอนที่ไม่เหมาะสม หรือการไม่ได้รับการศึกษาที่พอเพียง

1.3 ความสามารถที่มีผลต่อการเรียนรู้

การที่นักเรียนจะเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้นจะต้องมีความสามารถหลายอย่าง ๆ ประกอบกัน การที่นักเรียนมีปัญหาทางการเรียนรู้เกิดได้จากสาเหตุที่หลากหลายอันนำไปสู่ปัญหาการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน การเข้าใจความสามารถเหล่านี้จะทำให้ครูสามารถหาต้นเหตุของปัญหาและออกแบบการเรียนการสอนที่ เหมาะสม

1. การตระหนักรู้เสียง (phonological awareness) ความสามารถในการแยกแยะว่าเสียง ที่ได้ยินเหมือนกันหรือต่างกัน สามารถผสมเสียง แยกเสียง และสลับที่เสียงได้ นักเรียนที่มีความบกพร่อง ทางการตระหนักรู้เสียงจะมีปัญหาการเข้าใจความเป็นเหตุเป็นผลของระบบความสัมพันธ์กับเสียงและตัวอักษร

2. ความเร็วในการเรียกชื่อสัญลักษณ์ (naming speed) คือความเร็วในการระบุชื่อสัญลักษณ์พื้นฐาน ที่เห็น เช่น ตัวเลข ตัวอักษร สี หรือภาพสิ่งของ ความเร็วในการเรียกชื่อสัญลักษณ์มีความสัมพันธ์กับความ คล่องทางการอ่านและความเข้าใจการอ่าน

3. ความจำระยะใช้งาน (working memory) ความจำในระหว่างทำงานหนึ่ง ๆ ให้เสร็จลุล่วง เมื่อ งานเสร็จแล้วความจำนั้นก็จะหายไป เช่น การคิดเลขในใจ ต้องจำได้ว่าเลขหลักหน่วยบวกกันได้เท่าไร เมื่อ

บวกหลักสิบแล้วก็ยังต้องจำเลขหลักหน่วยได้จึงจะได้คำตอบ การมีปัญหาคณิตศาสตร์ใช้งานอาจนำไปสู่ปัญหาความเข้าใจการอ่าน การคิดเลขในใจ หรือการทำงานที่มีหลายขั้นตอน

4. ความรู้สึกเชิงตัวเลข (number sense) ความยืดหยุ่นสั้นไหลเรื่องจำนวน รู้ความสัมพันธ์ของจำนวนต่าง ๆ ที่มีต่อกัน สามารถแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ด้วยวิธีที่หลากหลาย สามารถกะประเมินค่าได้อย่างสมเหตุสมผล ความรู้สึกเชิงตัวเลขมีความสัมพันธ์กับความสามารถทางคณิตศาสตร์

5. Central Coherence ความสามารถในการมองเห็นภาพรวม และใจความสำคัญของข้อมูลหรือสถานการณ์ คนที่มีปัญหา central coherence จะเห็นรายละเอียดมากกว่าภาพรวม จำรายละเอียดได้ดี เห็นความผิดพลาดหรือความแตกต่างของรายละเอียดได้ดี แต่อาจมีปัญหาในการเข้าใจภาพรวมหรือใจความสำคัญ

1.4 การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

เมื่อพบว่าเด็กมีความบกพร่องทางการเรียนรู้ เด็กควรได้รับการสอนเสริมในกลุ่มย่อยหรือเป็นรายบุคคลเพื่อฝึกทักษะที่เป็นปัญหา

1. ครูควรหาให้พบว่าเด็กมีปัญหาเกี่ยวกับทักษะใด แล้วให้ความช่วยเหลือในการพัฒนาทักษะนั้น เช่น ถ้าเด็กผสมเสียงไม่ได้ คุณครูควรฝึกทักษะการผสมเสียงให้กับเด็กตามลำดับขั้น คือสอนจากง่ายไปยากอย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากพยัญชนะกับสระเสียงยาวก่อน จึงค่อยสอนสระเสียงสั้น หรือเด็กอาจขาดความคล่องในการอ่านคำ คุณครูอาจจะให้เด็กอ่านโดยจับเวลา และตั้งเป้าว่าเด็กจะอ่านเร็วขึ้นกว่าเดิม หากทำได้เด็กจะได้รับรางวัล หรือถ้าเด็กมีปัญหาในการคำนวณ คุณครูควรพิจารณาว่าเด็กมีปัญหาเกี่ยวกับขั้นตอนใดในการคำนวณและสอนขั้นตอนนั้นให้เฉพาะเจาะจง จากนั้นคุณครูก็ควรฝึกความชำนาญในการคำนวณให้กับเด็ก ผลจากการวัดและประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญอาจมีส่วนช่วยให้ครูรู้ว่าเด็กมีปัญหาเกี่ยวกับทักษะใดและให้ความช่วยเหลือได้อย่างมั่นใจมากขึ้น

2. ครูควรหาให้พบว่าเด็กมีจุดแข็งอะไรบ้าง แล้วนำจุดแข็งนั้นมาช่วยในการเรียนรู้ของเด็ก เช่น ถ้าเด็กมีปัญหาในการผสมเสียง แต่เด็กมีความสามารถในการจำภาพดี ครูอาจให้เด็กจำภาพคำที่ใช้บ่อย ๆ เช่น คำว่า ที่ ซึ่ง อัน หรือคำที่จำเป็นในชีวิตประจำวัน เช่น คำว่า อันตราย ห้าม หรือชื่อโรงเรียน หรือถ้าเด็กมีปัญหาในการจำหน้าตาตัวอักษร ครูอาจใช้การสัมผัสตัวอักษรที่เป็นตัวนูนเพื่อช่วยในการเรียนรู้ตัวอักษรเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

3. ติดตามพัฒนาการของเด็กเป็นประจำอย่างน้อยสัปดาห์ละครั้ง ทั้งนี้เพื่อจะรู้ได้อย่างทันต่วงทีว่าการจัดการเรียนการสอนของเราได้ผลหรือไม่ และเราจะได้ปรับการเรียนการสอนเมื่อพบว่าสิ่งที่ทำอยู่นั้นไม่ได้ผล

1.5 การจัดการศึกษาให้กับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ในห้องเรียนรวม

เมื่อเราพบว่าเด็กมีความบกพร่องทางการเรียนรู้ และเราได้เริ่มต้นให้ความช่วยเหลือไปแล้วนั้น เราจำเป็นต้องตระหนักว่าการให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นสิ่งที่ใช้เวลา ถึงแม้เด็กจะมีพัฒนาการที่ดีขึ้นเรื่อย ๆ แต่เด็กอาจจะไม่สามารถเรียนตามเพื่อนในห้องเรียนทั่วไปได้ทันถ้าเราไม่ปรับการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับเด็ก การปรับการเรียนการสอนเมื่อนักเรียนเรียนอยู่ในห้องเรียนทั่วไปทำได้ ดังนี้

1. ควรใช้วิธีการที่หลากหลายในการนำเสนอเนื้อหา เช่น ถ้าเราแจกใบงานอย่างเดียว แต่เด็กอ่านหนังสือไม่ได้ เด็กก็จะไม่สามารถเข้าถึงเนื้อหาในใบงานได้ แต่ถ้าเรานำเสนอเนื้อหาด้วยวิธีอื่นประกอบด้วย เช่น การสาธิตให้ดู การเปิดวิดีโอ หรือการเล่าให้ฟัง เด็กก็จะสามารถเข้าถึงเนื้อหาไปพร้อมกับนักเรียนคนอื่นได้

2. ควรเปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงความรู้ที่เรียนไปโดยวิธีการที่หลากหลาย เช่น ถ้าเราให้เด็กเขียนรายงาน แต่เด็กเขียนไม่ได้ เด็กก็จะไม่สามารถแสดงออกได้ว่าเขาได้เรียนรู้อะไรไปบ้าง แต่ถ้าเราให้เด็กมาพูดหน้าชั้น สานิตให้ดู หรือวาดรูปให้ดู เด็กก็จะสามารถแสดงออกถึงสิ่งที่เขาได้เรียนรู้ไปได้

3. ให้ความช่วยเหลือนักเรียนทางด้านอารมณ์และสังคม คุณครูควรคอยให้กำลังใจเด็กในการเรียนรู้ พยายามอย่าให้เด็กรู้สึกแปลกแยกจากเพื่อน และสร้างโอกาสให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อน เช่น ให้เด็กมีโอกาสได้ช่วยเหลือเพื่อน

หากเด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้รับความช่วยเหลืออย่างเหมาะสมอย่างทันที่ เด็กมีโอกาสสูงที่จะพัฒนาทักษะการอ่าน เขียน และคิดคำนวณพื้นฐานได้มากพอที่จะดำรงชีวิตได้โดยพึ่งพาตนเอง ด้วยเหตุนี้ หากผู้ปกครองและคุณครูสงสัยว่าเด็กมีความบกพร่องทางการเรียนรู้จึงควรร่วมมือกันในการให้ความช่วยเหลือเด็กโดยเร็วที่สุด โดยคำนึงถึงทั้งการให้ความช่วยเหลือทางการเรียน อารมณ์ และสังคม เพื่อที่เด็กจะได้มีโอกาสเติบโตไปเป็นผู้ใหญ่ที่สามารถดำรงชีวิตได้ด้วยพึ่งพาตนเองและมีความสุข

2. บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

แต่เดิมความบกพร่องทางสติปัญญาตรงกับคำภาษาอังกฤษว่า Mental retardation แต่ปัจจุบันควรใช้คำภาษาอังกฤษว่า intellectual disability เนื่องจากเป็นคำสุภาพและให้เกียรติผู้ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามากกว่า

2.1 ความหมายของความบกพร่องทางสติปัญญา

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2013) ระบุว่าความบกพร่องทางสติปัญญา คือความบกพร่องที่เกิดขึ้นในช่วงที่บุคคลกำลังเติบโต โดยมีความบกพร่องทางด้านสติปัญญา และการปรับตัวในเรื่องการคิด การเข้าสังคม และการช่วยเหลือตนเอง โดยต้องเข้าเกณฑ์การวินิจฉัย ดังนี้

A. ความบกพร่องทางสติปัญญา เช่น การใช้เหตุผล การแก้ปัญหา การวางแผน การคิดเชิงนามธรรม การตัดสินใจ การเรียนรู้วิชาการ และการเรียนรู้จากประสบการณ์ โดยได้รับประเมินทางการแพทย์และการวัดระดับสติปัญญารายบุคคล

B. ความบกพร่องในด้านการปรับตัวซึ่งทำให้ไม่สามารถพึ่งพาตนเองและรับผิดชอบต่อสังคมตามพัฒนาการ หากไม่ได้รับการช่วยเหลือ ความบกพร่องในการปรับตัวจะเป็นอุปสรรคในการดำเนินชีวิตประจำวันด้านใดด้านหนึ่งหรือมากกว่าหนึ่งด้าน เช่น การสื่อสาร การมีส่วนร่วมกับสังคม การพึ่งพาตนเองได้ ในสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ เช่น ที่บ้าน โรงเรียน ที่ทำงาน และชุมชน

C. ความบกพร่องทางสติปัญญาและการปรับตัวเริ่มต้นในระหว่างช่วงที่ยังเติบโต

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) ระบุว่า ความบกพร่องทางสติปัญญา หมายถึง การมีข้อจำกัดทางสติปัญญา (intellectual functioning) และการปรับตัว (adaptive functioning) ซึ่งแสดงออกทางทักษะการคิด (conceptual skills) ทักษะทางสังคม (social skills) และทักษะการช่วยเหลือตัวเอง (practical skills) ความบกพร่องทางสติปัญญานี้เกิดก่อนอายุ 18 ปี

2.2 ระดับความบกพร่องทางสติปัญญาและลักษณะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาแต่ละระดับ

องค์การอนามัยโลก (2010) ได้แบ่งความบกพร่องทางสติปัญญา ออกเป็น 4 ระดับ ไว้ใน International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems ฉบับที่ 10 (ICD 10)

1. ระดับเล็กน้อย ระดับสติปัญญาอยู่ระหว่าง 50 – 69 โดยประมาณ (ในผู้ใหญ่มีอายุสมองประมาณ 9-12 ปี) มีแนวโน้มที่จะเกิดความยากลำบากในการเรียนรู้ที่โรงเรียน ผู้ใหญ่ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเล็กน้อยส่วนใหญ่สามารถมีสัมพันธภาพทางสังคมที่ดีได้และสามารถมีส่วนร่วม ร่วมในสังคม

2. ระดับปานกลาง ระดับสติปัญญาอยู่ระหว่าง 35 – 49 โดยประมาณ (ในผู้ใหญ่มีอายุสมองประมาณ 6-9 ปี) ส่งผลให้พัฒนาการล่าช้าอย่างชัดเจนในวัยเด็ก แต่ส่วนใหญ่สามารถพัฒนาความสามารถที่จะดูแลตนเองได้ระดับหนึ่ง และมีทักษะการสื่อสารและวิชาการมากพอ ผู้ใหญ่ในที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาปานกลางมีความจำเป็นที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือเพื่อที่จะสามารถดำรงชีวิตและทำงานในสังคม

3. ระดับมาก ระดับสติปัญญาอยู่ในระหว่าง 20 - 34 โดยประมาณ (ในผู้ใหญ่ อายุสมองประมาณ 3-6 ปี) มีแนวโน้มที่จะต้องได้รับความช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง ส่วนใหญ่จะต้องพักอาศัยกับผู้ดูแลหรืออยู่ในสถานที่ที่มีการจัดการดูแลเพราะต้องการการกำกับดูแลในการดำรงชีวิตประจำวัน

4. ระดับรุนแรง (profound intellectual disability) ระดับสติปัญญาต่ำกว่า 20 (ในผู้ใหญ่ อายุสมองต่ำกว่า 3 ปี) ส่งผลให้มีข้อจำกัดอย่างมากในการดูแลตนเอง การควบคุมตนเอง การสื่อสาร และการเคลื่อนไหว ต้องพึ่งพาผู้อื่นในการทำกิจวัตรประจำวัน

นอกจากนี้ แล้ว American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) ยังได้เริ่มใช้ระบบการแบ่งความบกพร่องทางสติปัญญาตามความช่วยเหลือที่บุคคลต้องการในชีวิตประจำวัน เช่น ต้องการความช่วยเหลือในเรื่องใด มากน้อยแค่ไหน ความถี่เท่าใด

2.3 การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

1. ครูต้องมีความเชื่อเสมนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเรียนรู้และพัฒนาได้

2. ปฏิบัติต่อนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอย่างให้เกิดเกียรติและเหมาะสมกับวัยให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้

3. ครูต้องมีความคาดหวังว่านักเรียนจะพัฒนาอยู่เสมอ ต้องมีการกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน ว่านักเรียนจะเรียนรู้อะไรในแต่ละวัน สัปดาห์ เดือน หรือปี เพียงแต่เป้าหมายต้องเหมาะสมกับความสามารถของนักเรียน

4. การสอนนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาอาจต้องมีการสอนซ้ำ ๆ แต่ครูจะต้องหาวิธีการที่สนุกสนานหลาย ๆ วิธีที่จะสอนสิ่งเหล่านั้นซ้ำ ๆ

5. นักเรียนอาจมีปัญหาในการนำสิ่งที่เรียนไปปรับใช้ในสถานการณ์ใหม่ ดังนั้นหลังจากการสอนทักษะไปแล้ว ควรมีการปรับเปลี่ยนบริบทในการใช้ทักษะนั้นเพื่อให้นักเรียนฝึกที่จะนำทักษะไปใช้ในสถานการณ์ใหม่

6. การเรียนการสอนควรเน้นทักษะที่จำเป็นในชีวิตประจำวัน การเข้าสังคม และการฝึกอาชีพเพื่อให้นักเรียนดำรงชีวิตอิสระได้ อย่างไรก็ตามควรพยายามสอนทักษะทางวิชาการให้กับนักเรียนที่สามารถจะเรียนได้

7. ควรปรับเนื้อหาที่เรียนให้กระชับ เลือกเนื้อหาที่จำเป็นและเกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวัน

3. บุคคลออทิสติก

3.1 ความหมายของออทิสติก

คำว่าออทิสติก (Autistic) ในภาษาอังกฤษเป็นคำคุณศัพท์เอาไว้ขยายคำนาม เช่น Autistic Behavior แปลว่าพฤติกรรมออทิสติก ส่วนคำว่า ออทิสซึม (Autism) ในภาษาอังกฤษเป็นคำนาม เช่น Children with Autism แปลว่า เด็กที่มีภาวะออทิสซึม

ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่องกำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคณพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552 ใช้คำว่า “บุคคลออทิสติก” และได้ให้ความหมายว่า “บุคคลที่มีความผิดปกติของระบบการทำงานของสมองบางส่วนซึ่งส่งผลต่อความบกพร่องทางพัฒนาการด้านภาษา ด้านสังคมและการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และมีข้อจำกัดด้านพฤติกรรม หรือมีความสนใจจำกัดเฉพาะเรื่องใดเรื่องหนึ่ง โดยความผิดปกตินั้นค้นพบได้ก่อนอายุ 30 เดือน”

ประกาศกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ เรื่อง ประเภทและหลักเกณฑ์ความพิการ พ.ศ. 2552 ไว้ ว่าหมายถึง “การที่บุคคลมีข้อจำกัดในการปฏิบัติกิจกรรม ในชีวิตประจำวันหรือการเข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางสังคม ซึ่งเป็นผลมาจากความบกพร่องทางพัฒนาการด้านสังคม ภาษาและการสื่อความหมาย พฤติกรรมและอารมณ์ โดยมีสาเหตุมาจากความผิดปกติของสมอง และความผิดปกติที่แสดงก่อนอายุ 2 ปีครึ่ง ทั้งนี้ ให้รวมถึงการวินิจฉัยกลุ่มออทิสติกสเปกตรัมอื่น ๆ เช่น แอสเพอเกอร์ (Asperger)”

Individual with Disabilities Education Act (2014) ของประเทศสหรัฐอเมริกาได้ให้ความหมายคำว่า Autism ว่า “ความบกพร่องทางพัฒนาการที่ส่งผลต่อการสื่อสารด้วยวจนภาษาและอวจนภาษา และปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นอย่างมาก โดยทั่วไปจะเห็นได้ตั้งแต่อายุ 3 ปี และมีผลเสียต่อการศึกษาของเด็กลักษณะอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ การทำกิจกรรมซ้ำ ๆ การเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ อย่างไม่มีประโยชน์ การต่อต้านความเปลี่ยนแปลงรอบตัว หรือการเปลี่ยนกิจวัตรประจำวัน หรือตอบสนองต่อสิ่งเร้าทางประสาทสัมผัสอย่างผิดปกติ โดยจะไม่ใช่คำว่าออทิสซึมหากสาเหตุของ พฤติกรรมเกิดจากความบกพร่องทางอารมณ์

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ฉบับที่ 5 (APA, 2013) ได้ให้เกณฑ์การวินิจฉัย Autism Spectrum Disorder ไว้ดังนี้ คือ ความบกพร่องทางการสื่อสารทางสังคม และปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจากหลาย ๆ บริบท ซึ่งแสดงออกในปัจจุบัน หรือในอดีต ดังนี้

A. ความบกพร่องในการสื่อสารเชิงสังคม และ ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

(1) ความบกพร่องในด้านการตอบสนองทางอารมณ์และสังคม เช่น วิธีการเข้าสังคมที่ผิดปกติ ความล้มเหลวในการสื่อสารตอบโต้ การแบ่งปันแลกเปลี่ยนคนสนใจ อารมณ์ และความชอบพอลดน้อยลง ความล้มเหลวในการเริ่มต้นหรือตอบสนองปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

(2) ความบกพร่องทางการสื่อสารโดยอวจนภาษาในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เช่น ความยากลำบากในการผสมการสื่อสารด้วยวจนภาษาและอวจนภาษา การสบตาและภาษากายผิดปกติ ความบกพร่องในการเข้าใจท่าทาง การขาดการแสดงสีหน้าและการสื่อสารด้วยอวจนภาษา

(3) ความบกพร่องในการพัฒนา การคงความสัมพันธ์ และการเข้าใจความสัมพันธ์กับผู้อื่น เช่น ความยากลำบากในการปรับตัวให้เข้ากับบริบททางสังคมต่าง ๆ ความยากลำบากในการเล่นที่ต้องอาศัยจินตนาการ หรือการเล่นกับเพื่อน การขาดความสนใจเพื่อนวัยเดียวกัน

B. มีพฤติกรรมทำแบบรูปแบบเดิม ๆ มีความสนใจแคบ ๆ หรือทำกิจกรรมซ้ำ ๆ โดยแสดงออกอย่างน้อย 2 ข้อ ต่อไปนี้

(1) เคลื่อนไหวร่างกาย ใช้วัตถุ หรือพูดซ้ำ ๆ (เช่น การขยับร่างกายซ้ำ ๆ การเรียงของเล่น การนำวัตถุมากลับด้านไปมา การพูดสะท้อน (echolalia) การพูดคำแปลก ๆ ที่ผู้อื่นไม่เข้าใจความหมาย)

(2) ยืนยันที่จะให้สิ่งต่างๆเหมือนเดิม ไม่ยืดหยุ่น มีการพูดและการปฏิบัติตามรูปแบบเดิม ๆ (เช่น กังวลมากเมื่อมีการเปลี่ยนแปลงเล็กน้อย มีความยากลำบากในการเปลี่ยนจากสถานการณ์หนึ่งไปอีก สถานการณ์หนึ่ง มีรูปแบบการคิดไม่ยืดหยุ่น มีความจำเป็นที่จะต้องเดินทางด้วยเส้นทางเดิมหรือกินอาหารชนิดเดิมทุกวัน)

(3) สนใจบางสิ่งบางอย่างจนเกินไป (เช่น ยึดติดกับวัตถุแปลก ๆ มีความสนใจจำกัดและไม่ยอมเปลี่ยน)

(4) การรับรู้ทางประสาทสัมผัสที่มากหรือน้อยจนเกินไป (เช่น ไม่รับรู้ถึงความเจ็บปวดหรืออุณหภูมิ ไม่ชอบเสียง สัมผัส หรือ กลิ่นบางอย่างจนเกินไป หลงไหลแสงหรือการเคลื่อนไหวบางอย่าง)

B. ลักษณะดังกล่าวจะต้องเกิดขึ้นตั้งแต่ระยะแรกเริ่มของพัฒนาการ

D. ลักษณะดังกล่าวทำให้เกิดความบกพร่องทางด้านสังคม การงาน และด้านสำคัญอื่น ๆ

E. ลักษณะดังกล่าวไม่สามารถอธิบายได้ดีกว่าด้วยความบกพร่องทางสติปัญญาหรือความบกพร่องอื่น ๆ

3.2 การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนออทิสติกในห้องเรียนรวม

Bayat (2012) ได้อธิบายวิธีการในการจัดการศึกษาให้นักเรียนออทิสติกในห้องเรียนเรียนรวมไว้ ดังนี้ การใช้ภาพในห้องเรียน ความบกพร่องทางการสื่อสารเป็นปัญหาหลักของนักเรียนออทิสติก โดยเด็กออทิสติกจำนวนมากที่ไม่สามารถใช้คำพูดในการสื่อสาร ด้วยเหตุนี้จึงควรมีการจัดระบบการสื่อสารเสริมให้กับนักเรียน เช่น การใช้ระบบ Picture Exchange Communication System (PECS) อย่างไรก็ตามในห้องเรียนควรมีการใช้ภาพประกอบเพื่อช่วยในการสื่อสารกับนักเรียนออทิสติก เช่น นักเรียนออทิสติกควรมีสุดประจำตัวที่มีภาพเกี่ยวกับสิ่งจำเป็นในชีวิตประจำวันหรือกิจวัตรประจำวันเพื่อให้ไว้ใช้เสริมการสื่อสาร ครูควรจัดทำภาพอุปกรณ์ในห้องเรียน ภาพตารางกิจกรรม และภาพอื่น ๆ ที่จะช่วยให้นักเรียนสื่อสารได้ และปรับการทำกิจกรรมทั้งกลุ่มเล็กกลุ่มใหญ่โดยการนำภาพมาใช้เสริมความเข้าใจ เป็นต้น

จัดสภาพทางกายภาพในห้องเรียนอย่างเจาะจง สภาพแวดล้อมในห้องเรียนและบ้านสำหรับเด็กออทิสติกควรเรียบง่ายและเป็นระเบียบ เพื่อให้เด็กคาดเดาสิ่งที่จะเกิดขึ้นได้ง่ายในการทำกิจกรรมต่าง ๆ เช่น ควรจัดอุปกรณ์ทุกอย่างไว้ในจุดเดียวกันและวางไว้ที่เดิมเสมอ อย่าปรับเปลี่ยนการจัดวางของบ่อย ถ้าจะมีการเปลี่ยนแปลงให้แจ้งให้เด็กทราบล่วงหน้า มีอุปกรณ์ เช่น ลูกบอลขยำเพื่อผ่อนคลายไว้สำหรับเด็กเมื่อต้องการสิ่งสนับสนุนทางด้านประสาทสัมผัส

มีมุมให้นักเรียนได้ผ่อนคลายและทำกิจกรรมเกี่ยวกับประสาทสัมผัส นักเรียนออทิสติกควรมีมุมไว้สำหรับปลีกตัวเมื่อต้องการความสงบหรือเมื่อมีสิ่งเร้ามากเกินไป ควรมีการจัดหมอน ผ้าห่ม หรืออุปกรณ์อื่น ๆ เช่น ลูกบอลสำหรับขยำ ถังหรือบ่อเล็ก ๆ ใส่ข้าวสารหรือถั่ว โดยนักเรียนอาจใช้มุมนี้ตอนเช้าเพื่อลดความวิตกกังวลก่อนเริ่มเรียน หรือใช้ผ่อนคลายระหว่างวัน

มีการจัดตารางประจำวันและประจำสัปดาห์ การมีตารางประจำวันหรือประจำสัปดาห์จะช่วยให้นักเรียนออทิสติกสามารถจัดการกับชีวิตได้ดีขึ้น เนื่องจากนักเรียนขาดความยืดหยุ่นและไม่ชอบความเปลี่ยนแปลง โดยควรมีตารางประจำวันและตารางสัปดาห์ ในตารางประจำวันเราสามารถระบุได้ว่าวันนี้จะเกิดความเปลี่ยนแปลงอะไรเกิดขึ้น ตารางจะต้องชัดเจนและบอกทำให้นักเรียนรู้ว่าอะไรจะเกิดขึ้นบ้าง และควรมีภาพประกอบ

4. บุคคลสมาธิสั้น

4.1 บุคคลสมาธิสั้น

ความบกพร่องทางสมาธิ หรือที่มักเรียกกันว่าสมาธิสั้น ตรงกับภาษาอังกฤษว่า Attention Deficit/Hyperactivity Disorder เป็นความต้องการพิเศษที่พบได้บ่อยในโรงเรียน อย่างไรก็ตามความบกพร่องทางสมาธิไม่จัดว่าเป็นความพิการ ซึ่งเป็นข้อดีคือนักเรียนจะไม่ถูกตีตรา แต่ก็อาจมีข้อเสียคือนักเรียนบางคนอาจไม่ได้รับความช่วยเหลือที่จำเป็น

4.2 ลักษณะของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสมาธิ

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ฉบับที่ 5 (APA, 2013) ได้ให้เกณฑ์การวินิจฉัยความบกพร่องทางสมาธิไว้ว่า ความบกพร่องทางสมาธิมี 3 กลุ่มคือ

1. กลุ่มแสดงพฤติกรรมขาดสมาธิเป็นหลัก ต้องมีพฤติกรรมในกลุ่มดังกล่าวอย่างน้อย 6 พฤติกรรม เป็นระยะเวลาต่อกันอย่างน้อย 6 เดือน
2. กลุ่มแสดงพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง-หุนหันพลันแล่นเป็นหลัก ต้องมีพฤติกรรมในกลุ่มดังกล่าวอย่างน้อย 6 พฤติกรรมเป็นระยะเวลาต่อกันอย่างน้อย 6 เดือน
3. กลุ่มที่ทั้งแสดงพฤติกรรมขาดสมาธิและพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง-หุนหันพลันแล่น ต้องมีพฤติกรรมในทั้งสองกลุ่ม รวมกันอย่างน้อย 6 พฤติกรรม เป็นระยะเวลาต่อกันอย่างน้อย 6 เดือน

พฤติกรรมกลุ่มขาดสมาธิ

1. ไม่ใส่ใจกับรายละเอียด ทำงาน ผิดพลาดเนื่องจากความเลินเล่อบ่อยครั้ง
2. มักมีความยากลำบากที่จะคงสมาธิในการทำงานและการเล่น
3. มักดูเหมือนไม่ได้ฟังผู้พูด แม้ผู้พูดจะพูดด้วยต่อหน้า
4. มักไม่ทำตามคำสั่งให้สำเร็จลุล่วง หรือไม่ทำการบ้าน งานบ้าน หรือหน้าที่อื่น ๆ ให้เสร็จ
5. มักมีความยากลำบากวางแผนและจัดระบบเพื่อทำงานและทำกิจกรรมให้สำเร็จ
6. มักหลีกเลี่ยง ไม่ชอบ หรือลังเลที่จะทำงานที่ต้องใช้ความพยายามในการเอาใจใส่เป็นระยะเวลานาน
7. มักทำของที่จำเป็นต้องใช้หาย (เช่น ของเล่น แบบฝึกหัด ดินสอ หนังสือ)
8. มักไขว่คว้าได้ง่ายเมื่อมีสิ่งเร้าภายนอก
9. หลงลืมบ่อยในระหว่างวัน

พฤติกรรมกลุ่มอยู่ไม่นิ่ง-หุนหันพลันแล่น

1. มือเท้ามักขยุกขยิก ลุกลุกกลอนเวลานั่งอยู่กับที่
2. มักลุกจากที่นั่งในสถานการณ์ที่ได้รับการคาดหวังให้นั่งอยู่กับที่
3. มักวิ่งหรือปีนป่ายจนเกินควรอย่างไม่เหมาะสมกับกาลเทศะ
4. มักเป็นการยากที่จะเล่นหรือทำงานอดิเรกอย่างเงียบ ๆ
5. มักเปลี่ยนกิจกรรมอย่างฉับพลัน หรือทำตัวเหมือนมีเครื่องยนต์ผลักดันทำให้วิ่งไวไม่อยู่
6. มักพูดมากจนเกินควร
7. มักตอบคำถามก่อนผู้ถามจะถามจบ
8. มักมีความยากลำบากในการรอให้ถึงคราวตนเอง
9. มักขัดหรือแทรกผู้อื่นระหว่างการสนทนาหรือการเล่นเกมนอกจากนี้จะต้องเป็นไปตามเกณฑ์ ดังนี้

1. ลักษณะขาดสมาธิ อยู่ไม่นิ่ง หุนหันพลันแล่น บางประการต้องปรากฏก่อนอายุ 12 ปี
2. ลักษณะขาดสมาธิ อยู่ไม่นิ่ง หุนหันพลันแล่น บางประการต้องปรากฏอย่างน้อยในสองสถานการณ์ (เช่น ที่โรงเรียนหรือที่ทำงาน และที่บ้าน)
3. มีหลักฐานชัดเจนว่าส่งผลกระทบต่อคุณภาพชีวิต เช่น ทางสังคม การศึกษา การงาน
4. พฤติกรรมไม่ได้เกิดเฉพาะในช่วงที่มีความไม่ปกติทางจิตวิทยาอื่น และไม่สามารถวินิจฉัยได้ดีกว่าว่ามีความผิดปกติทางจิตวิทยาอื่น (เช่น ความไม่ปกติทางอารมณ์ หรือทางบุคลิกภาพ)

4.3 การช่วยเหลือและการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนสมาธิสั้น

1. การให้ความช่วยเหลือทางการแพทย์ หลังจากได้รับการวินิจฉัย แพทย์อาจแนะนำให้ นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสมาธิรับประทานยา การตัดสินใจว่าเด็กควรรับประทานยาหรือไม่เป็นการตัดสินใจของผู้ปกครอง และครูควรให้ความเคารพในการตัดสินใจของผู้ปกครอง ถ้านักเรียนรับประทานยา ครูควรพึงระลึกว่ายามีเพียงแต่ช่วยให้นักเรียนมีสมาธิดีขึ้นหรือนิ่งขึ้น แต่ความสามารถที่นักเรียน แสดงออกมาได้ เมื่อมีสมาธิคือความสามารถของนักเรียนเอง ครูควรชื่นชมในตัวเด็ก ไม่ใช่ชื่นชมยา เพราะอาจจะทำให้เด็กรู้สึก ว่าตนเองต้องพึ่งพายา และครูควรตระหนักว่ายามีไม่ได้เป็นตัวแก้ปัญหาทุกอย่าง เช่น หลังจากการเริ่มต้น รับประทานยา นักเรียนควรจะได้รับ การสอนเนื้อหาวิชาหรือทักษะสังคมที่ขาดหายไปในช่วงที่ขาดสมาธิ และอยู่ไม่นิ่ง

2. การจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนสมาธิสั้น

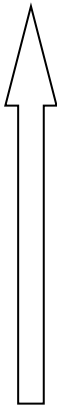
ครูสามารถปรับการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสมาธิมีโอกาสประสบความสำเร็จมากขึ้นดังนี้

1. จัดการเรียนการสอนที่มีโครงสร้างสูง (structure) นักเรียนควรทราบตลอดเวลาว่าเวลาไหนจะต้องทำอะไร ครูควรกำหนดสิ่งที่คาดหวังต้องการให้นักเรียนปฏิบัติอย่างชัดเจน และกำหนดการให้รางวัลอย่างชัดเจน รวมทั้งควรกำหนดไว้ว่าถ้านักเรียนไม่ปฏิบัติตามข้อตกลงจะเกิดผลอย่างไร
2. การสอนนักเรียนควรใช้คำพูดที่สั้น กระชับ หรือพูดสรุปทวนเป็นระยะ ๆ รวมทั้งใช้ภาพ หรือการเขียนข้อความสำคัญประกอบ เพื่อให้นักเรียนตามทันเพื่อนหากเสียสมาธิไปบ้างบางระยะ
3. จัดการเรียนการสอนที่มีความน่าสนใจสูง เช่น แสดงให้เห็นว่าความรู้ที่เรียนเกี่ยวข้องกับ การดำรงชีวิตของนักเรียน จัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลาย เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ทำกิจกรรมที่ตนเองสนใจ
4. แบ่งเนื้อหาหรือกิจกรรมออกเป็นช่วง ๆ เพื่อให้นักเรียนได้พักบ้าง
5. เวลาที่นักเรียนขาดสมาธิหรืออยู่ไม่นิ่ง ควรเตือนนักเรียนนักเรียนด้วยวิธีที่ตกลงกัน เช่น เดินผ่านและเคาะโต๊ะนักเรียนเบาๆ การเรียกชื่อนักเรียนเพื่อเตือนตลอดเวลาอาจทำให้นักเรียนได้รับความสนใจเชิงลบจากเพื่อน หากนักเรียนรู้สึกอึดอัดอาจอนุญาตให้นักเรียนเดินเล่นเงียบ ๆ แทนที่จะบังคับให้นักเรียนนั่งกับที่และเกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์
6. ครูควรให้ความสำคัญกับความรู้สึกดีต่อตนเองของนักเรียน นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสมาธิอาจได้รับการตำหนิบ่อย ทำให้เกิดความกังวล ความเครียด หรือขาดความมั่นใจ ครูจึงควรพูดชมเด็กเมื่อมีโอกาส และควรให้งานที่ไม่ยากจนเกินไปเพื่อให้นักเรียนมีโอกาสประสบความสำเร็จ
7. ครูควรสร้างบรรยากาศแห่งการยอมรับในห้องเรียน ควรเปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางสมาธิมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อน เช่น เวลาที่ครูต้องการแจกรางวัลให้นักเรียน ควรให้นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้เป็นคนแจกรางวัลให้เพื่อน

6.3 การจัดการศึกษาพิเศษ การเรียนรวม การเรียนร่วม

1) ระบบการจัดการศึกษาพิเศษ เรียนร่วม เรียนรวม

ระบบการจัดการศึกษาพิเศษปัจจุบันทั้งในต่างประเทศและประเทศไทย มีรูปแบบหลัก ๆ ดังนี้

การศึกษาพิเศษ	การเรียนรวม	การจัดการศึกษาให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในห้องเรียนปกติ	
		การจัดการศึกษาให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในห้องเรียนปกติบางเวลาและห้องเรียนพิเศษบางเวลา	
		การจัดการศึกษาให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในห้องเรียนพิเศษเต็มเวลาในโรงเรียนปกติ	
	การเรียนร่วม	การจัดการศึกษาให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนการศึกษาพิเศษ	การจัดการศึกษาให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษในสถาบันทางการแพทย์

2) คำจำกัดความของการเรียนรวม (inclusive education)

คนส่วนใหญ่อาจมองว่าการเรียนรวมและการเรียนรวมคือการเปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนในสถานที่เดียวกันกับนักเรียนที่ไม่มีความต้องการพิเศษ บางคนอาจมองว่าคำว่า การเรียนรวม และการเรียนรวมมีความหมายเหมือนกันและใช้แทนที่กันได้ ในขณะที่คนบางคนอาจมองว่าการเรียนรวมเปิดโอกาสให้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษมากกว่าการเรียนร่วม เช่น การเรียนรวมอาจหมายถึงการที่นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนในห้องเรียนปกติเต็มเวลา และการเรียนร่วมคือการให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาเรียนในห้องปกติบางเวลา อย่างไรก็ตามคำว่า การเรียนรวมอาจมีความหมายกว้างกว่าที่คนส่วนใหญ่เข้าใจ

องค์การยูเนสโก (UNESCO, 2005) ได้ให้คำจำกัดความการเรียนรวมว่า “เป็นแนวทางเชิงบวกในการตอบสนองต่อความหลากหลายของนักเรียน โดยมีมุมมองว่าความแตกต่างของแต่ละบุคคลไม่ใช่ปัญหาแต่เป็นโอกาสในการเสริมสร้างการเรียนรู้”

จากคำจำกัดความดังกล่าวเราจะเห็นว่าไม่มีการกล่าวถึงความพิการเลย แต่ได้กล่าวถึงการยอมรับความแตกต่างของเด็กแต่ละคน และการที่บุคลากรทางการศึกษาจะพยายามตอบสนองต่อความต้องการที่หลากหลายของนักเรียน

อย่างไรก็ตาม สิ่งที่น่าเน้นคือการเรียนรวมหรือการเรียนร่วมไม่ใช่การให้นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้ามาอยู่ร่วมกับนักเรียนปกติแค่เพียงร่างกายเท่านั้น นักเรียนจะต้องเกิดการเรียนรู้และมีส่วนร่วมทางสังคมกับนักเรียนคนอื่น

3. ความสำคัญของการเรียนรวม

ในปัจจุบัน การเรียนรวมเป็นนโยบายของนานาชาติ โดยองค์การสหประชาชาติได้ออกเอกสารสากลต่าง ๆ เพื่อสนับสนุนให้ชาติต่าง ๆ พัฒนาการเรียนรวมในประเทศของตน เช่น Salamanca Statement and Framework for Action (UNESCO, 1994) ได้กล่าวว่า การเรียนรวม (inclusive education) เป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดในการจัดการแบ่งแยก โดยรัฐบาลควรให้การสนับสนุนทางการเงินกับการเรียนรวม

Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nation, 2006) กล่าวว่า รัฐจะต้องทำให้แน่ใจว่า 1) คนพิการจะไม่ได้รับการปฏิเสธการศึกษาในระบบการศึกษาปกติ 2) คนพิการต้องได้รับการศึกษาระดับประถมศึกษาที่มีคุณภาพ ให้เปล่า และเปิดโอกาสให้พวกเขามีส่วนร่วมเช่นเดียวกับทุกคนที่อยู่ในชุมชนเดียวกัน 3) จะมีการให้การสนับสนุนช่วยเหลือที่จำเป็นกับคนพิการ 4) คนพิการจะได้รับความช่วยเหลือที่จำเป็นในระบบการศึกษาปกติเพื่อช่วยให้พวกเขาได้เรียนรู้ 5) คนพิการจะได้รับความช่วยเหลือเป็นรายบุคคลเพื่อให้พัฒนาทางด้านสังคมและวิชาการอย่างเต็มศักยภาพตามวัตถุประสงค์ของการเรียนรวม

ด้วยเหตุนี้เอง ในปัจจุบัน จำนวนนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษที่ได้รับการศึกษาในห้องเรียนปกตินั้น จึงมีจำนวนมากขึ้นเรื่อย ๆ ในประเทศไทยก็เช่นกัน จำนวนนักเรียนพิการที่เรียนรวมมีจำนวนเพิ่มเป็นอย่างมากจาก 66,330 คน ในปีการศึกษา 2555 เป็น 238,063 คน ในปีการศึกษา 2558 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2559)

4. การปรับแผนการจัดการเรียนรู้สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ

Universal Design for Learning (UDL) หมายถึงการจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อความหลากหลายของผู้เรียน ผู้เรียนอาจเคยได้ยินคำว่า Universal Design หรือคำว่าอารยสถาปัตย์มาบ้าง ซึ่งเป็นการออกแบบอาคาร บ้านเรือน หรือ สถานที่ ให้ทุกคนสามารถเข้าถึงได้ เช่น การทำทางลาดสำหรับผู้ที่ต้องใช้รถเข็น ถ้าเป็นบันไดจะมีเพียงแค่นกทั่วไปที่เดินทางได้ แต่เป็นทางลาดทั้งคนทั่วไปและคนที่นั่งรถเข็นก็จะใช้ได้ด้วย การออกแบบเว็บไซต์ก็เช่นกัน เว็บไซต์ที่สวยงามและมีลูกเล่นมากอาจจะเหมาะสมกับคนที่อยู่ในเมือง มีคอมพิวเตอร์และมีการเชื่อมต่ออินเทอร์เน็ตที่มีคุณภาพ แต่ความจริงแล้ว ยังมีผู้ที่อยู่ห่างไกล และมีข้อจำกัดทั้งด้านอุปกรณ์และการเชื่อมต่ออินเทอร์เน็ต Universal Design for Learning ก็เช่นกัน แต่เป็นการออกแบบการจัดการเรียนรู้ให้ทุกคนเข้าถึงได้

วิธีการหนึ่งก็คือการปรับการจัดการเรียนการสอน หรือ differentiated instruction ซึ่งก็คือการที่ผู้สอนปรับเนื้อหา กระบวนการ และผลงาน ให้เหมาะสมกับความหลากหลายของผู้เรียน อันได้แก่ ความรู้พื้นฐาน ความถนัดทางการเรียนรู้ ความสนใจ (Tomlinson, 2016) ในการจัดการเรียนการสอน ไม่ว่าเราจะสอนนักเรียนทั่วไป นักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ และนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ เราต้องพิจารณาอยู่เสมอว่าการจัดการเรียนการสอนของเราต้องตอบสนองต่อความต้องการของทุกคน

สิ่งสำคัญในการจัดการเรียนการสอน คือ ครูจะต้องรู้จักนักเรียนทุกคนเป็นรายบุคคลว่า นักเรียนมีพื้นฐานความรู้อย่างไร มีความถนัดในการเรียนรู้อย่างไร เช่น ถนัดที่จะเรียนรู้จากการฟังหรือการปฏิบัติ และมีความสนใจอะไร เช่น สนใจประวัติศาสตร์ หรือสนใจทางด้านวิทยาศาสตร์

ในทางปฏิบัติ นักเรียนในห้องเดียวกันไม่จำเป็นต้องเรียนเนื้อหาเดียวกัน เรียนรู้ด้วยวิธีการเดียวกัน หรือทำผลงานเดียวกันเสมอไป ครูอาจใช้การจัดกลุ่มของนักเรียนเข้ามาช่วย แต่การจัดกลุ่มนั้นจะต้องมีการยืดหยุ่นและเปลี่ยนแปลงเสมอ ถ้าเด็กสองสามคนนี้อยู่กลุ่มเด็กที่มีพื้นฐานน้อยเสมอ ก็อาจจะเกิดการติตราเด็กได้ เด็กคนหนึ่งอาจจะมีความรู้พื้นฐานน้อยทางภาษาไทย แต่อาจจะมีความรู้พื้นฐานที่ดีทางคณิตศาสตร์ก็ได้ ครูจึงต้องดูความเหมาะสมในการจัดกลุ่มเสมอ บางครั้งนักเรียนที่มีความรู้ดีแต่เขินอายและยังขาดความเป็นผู้นำ อาจจะมาอยู่กลุ่มเดียวกับนักเรียนคนอื่นซึ่งมีความรู้ต่ำกว่า เพื่อให้เด็กเกิดความเป็นผู้นำหรือความมั่นใจก็ได้

การสอนนักเรียนในห้องเรียนด้วยเนื้อหาและวิธีที่ต่างกัน รวมทั้งให้ได้ผลงานที่ต่างกัน อาจเป็นสิ่งที่ครูหลายท่านอาจจะยังไม่คุ้นเคย ในการเรียนครั้งนี้ จึงขอให้ผู้เรียนพิจารณาปรับแผนการจัดการเรียนการสอนที่นำมาเพื่อให้ตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้

ตารางการปรับการเรียนการสอนให้เหมาะกับความต้องการที่หลากหลายของผู้เรียนในห้องเรียน
 กลุ่มสาระการเรียนรู้ _____ ชั้นเรียน _____
 เรื่อง _____

	เนื้อหา	กระบวนการ	ผลงาน
ความพร้อม			
ความถนัด			
ความสนใจ			

ที่มา Tomlinson (2006)

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ (2552). *ประกาศกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ เรื่อง ประเภทและหลักเกณฑ์ความพิการ พ.ศ. 2552*. กรุงเทพฯ: กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์
- กระทรวงศึกษาธิการ (2552). *ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของ คนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ (2556). *คู่มือการวินิจฉัยและตรวจประเมินความพิการ ตามประกาศกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ เรื่อง ประเภทและหลักเกณฑ์ความ พิการ (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2555*. กรุงเทพฯ: กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2559). *รายงานสถิติการศึกษไทย ปีพ.ศ. 2557-2558*. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports (11th ed.)*. Washington DC: Author.
- Bayat, M. (2012). *Teaching Exceptional Children: Foundation and Best Practices in Inclusive Early Childhood Education Classroom*. New York: Routledge.
- Tomlinson, C. (2006). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action*. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- US Department of Education (2004). *Individuals with Disability Act*. Retrieved from: <http://idea.ed.gov/>
- World Health Organization. (2010). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10th ed)*. Retrieved from: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>

บทที่ 7 การคิด

อาจารย์ ดร.ภารดี กำภู ณ อยุธยา

บทที่ 7

การคิด

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 7.1 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการคิด

- 7.1.1 ความสำคัญและความหมายของการคิด
- 7.1.2 มิติและประเภทของการคิด
- 7.1.3 กระบวนการทางสมองกับการคิด
- 7.1.4 ทฤษฎีเกี่ยวกับการคิด

หัวข้อที่ 7.2 แนวทางในการส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน

- 7.2.1 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการคิด
- 7.2.2 วิธีการในการส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน
- 7.2.3 เทคนิคในการส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน
 - 7.2.3.1 ยุทธวิธีการสอนเพื่อส่งเสริมการคิดของวิลเลียมส์
 - 7.2.3.2 เทคนิคการระดมสมอง
 - 7.2.3.3 เทคนิคการคิดแบบหวนทวน
- 7.2.4 แนวทางและกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิด
 - 7.2.4.1 การคิดแก้ปัญหา
 - 7.2.4.2 การคิดอย่างมีวิจารณญาณ
 - 7.2.4.3 การคิดสร้างสรรค์

แนวคิด

1. การคิดเป็นทักษะที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียน การศึกษาและทำความเข้าใจเรื่องของการคิด กระบวนการทำงานของสมองในการคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการคิดจึงเป็นพื้นฐานสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจถึงหลักการและกระบวนการที่ทำให้เกิดความคิด และตระหนักถึงความสำคัญในการส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน

2. การจัดการเรียนการสอนในปัจจุบันควรจัดให้มีความสอดคล้องกับนโยบายระดับชาติ โดยครูผู้สอนควรให้ความสำคัญกับการส่งเสริมและการฝึกให้ผู้เรียนสามารถคิดแก้ปัญหา สามารถคิดอย่างมีวิจารณญาณและคิดสร้างสรรค์ได้ ซึ่งเป็นการคิดที่สำคัญสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 รวมทั้งมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับปัจจัย วิธีการและแนวทางในการจัดการเรียนรู้ที่สามารถส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 7 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความสำคัญและความหมายของการคิด มิติและประเภทของการคิด กระบวนการทางสมองในการคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการคิด และตระหนักถึงความสำคัญในการส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน
2. อธิบายปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการคิด วิธีและเทคนิคในการส่งเสริมการคิด แนวทางและกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิด ได้แก่ การคิดแก้ปัญหา การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดอย่างสร้างสรรค์ และผู้เรียนสามารถเสนอแนวทางในการพัฒนาการคิดให้กับผู้เรียน รวมทั้งนำความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการคิดไปประยุกต์ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนได้

7.1 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการคิด

7.1.1 ความสำคัญและความหมายของการคิด

7.1.1.1 ความสำคัญของการคิด

มนุษย์ทุกคนเกิดมาต่างก็เคยเผชิญกับปัญหาที่ต้องแก้ไข บุคคลใดสามารถแก้ไขปัญหาก็มักจะประสบกับความสุขและความสำเร็จในการดำเนินชีวิต ในทางตรงกันข้าม บุคคลใดไม่สามารถจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นได้ก็มักจะประสบกับความทุกข์และอุปสรรคในการดำเนินชีวิต ทั้งนี้การที่บุคคลจะสามารถแก้ปัญหาได้สำเร็จหรือไม่ เป็นผลเนื่องมาจากแต่ละบุคคลมีความสามารถในการคิดที่แตกต่างกันนั่นเอง บุคคลมีการคิดเกิดขึ้นตลอดเวลา การคิด (Thinking) เป็นส่วนที่ต่อขยายจากการรับรู้ (Perception) และความจำ เมื่อบุคคลมีการรับรู้จะมีการสร้างตัวแทนความคิดขึ้นในสมอง และเมื่อบุคคลใช้ความจำก็จะเป็นการดึงตัวแทนความคิดในสมองออกมา ดังนั้นเมื่อเราคิดก็เป็นการนำตัวแทนความคิดที่มีอยู่มาใช้ในการแก้ปัญหาหรือตอบคำถามที่ต้องการ การคิดจึงเป็นส่วนประกอบหนึ่งที่สำคัญของสติปัญญา (จินตนา ธนวิบูลย์ชัย, 2561: 11-6) ดังนั้นหน้าที่สำคัญอีกประการหนึ่งของครูผู้สอนในทุกระดับการศึกษานอกจากการสอนให้ผู้เรียนมีความรู้ มีคุณธรรม จริยธรรมแล้วคือ การสอนให้ผู้เรียนสามารถคิดได้ แก้ปัญหาเป็น ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเผชิญกับปัญหาและแก้ไขปัญหาล่าง ๆ ไม่ว่าจะปัญหาในการเรียนและการดำเนินชีวิตได้อย่างเหมาะสมตลอดจนดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช ๒๕๖๐ ได้กำหนดให้มียุทธศาสตร์ชาติ พ.ศ. ๒๕๖๐ โดยมีหน้าที่ดำเนินการเพื่อให้บรรลุเป้าหมายและวิสัยทัศน์ที่กำหนดไว้ในยุทธศาสตร์ชาติ ๒๐ ปี (พ.ศ. ๒๕๖๑ – ๒๕๙๐) คือ “ประเทศไทยมีความมั่นคง มั่งคั่ง ยั่งยืน เป็นประเทศที่พัฒนาแล้วด้วยการพัฒนาตามหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง” โดยกำหนดเป้าหมายที่นอกจากให้ความสำคัญกับความอยู่ดีมีสุข ความเท่าเทียมและความเสมอภาคของคนไทยและสังคมไทยแล้ว ยังให้ความสำคัญกับการพัฒนาขีดความสามารถในการแข่งขันและการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของประเทศ ซึ่งมีเป้าหมายของการพัฒนาที่สำคัญเพื่อพัฒนาคนไทยในทุกมิติและในทุกช่วงวัยให้เป็นคนดี เก่ง มีคุณภาพ และมีทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ ๒๑ คือมีนิสัยรักการเรียนรู้และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต สูการเป็นคนไทยที่มีทักษะสูง เป็นนวัตกรรมและเป็นนักคิด โดยสามารถแก้ปัญหา มีการคิดอย่างมีวิจารณญาณ สามารถเผชิญการเปลี่ยนแปลงในโลกดิจิทัลและโลกอนาคตได้ และมีทักษะการคิดสร้างสรรค์ สามารถสร้างสรรค์นวัตกรรมเพื่อเพิ่มโอกาสและมูลค่าแก่ตนเอง สังคมและประเทศ เป็นพลเมืองผู้มีทักษะทางปัญญาในการประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะต่างๆ ในการสร้างงาน ความมั่นคง และคุณภาพชีวิตที่ดีต่อตนเอง ครอบครัวและสังคมได้ (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2563)

ดังนั้นสังคมที่มีนักคิด นักประดิษฐ์หรือเป็นนวัตกรรมจำนวนมาก จึงเป็นสังคมที่มีความเจริญก้าวหน้าในทุกๆด้าน ทั้งด้านวิชาการ สังคม เศรษฐกิจและการเมือง ประเทศที่พัฒนาแล้วต่างสนใจและใช้งบประมาณมหาศาลในการพัฒนานักคิด เช่น มีการจัดตั้งสถาบันพัฒนานักคิดเพื่อพัฒนาเยาวชนให้สามารถคิดระดับสูง โดยการพัฒนาคู่มือ พัฒนาสื่อการคิด และการจัดค่ายนักคิดสำหรับเยาวชน เป็นต้น (อรพรรณ พรสีมา, 2543 : 1)

จะเห็นได้ว่าการคิดเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาคุณภาพของบุคคล ดังนั้นการสอนหรือพัฒนาการคิดให้กับผู้เรียนจะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญ ดังนี้(ฉันท ชาติทอง, 2554: 23– 24)

1. คิดเป็น : หัวใจสำคัญประการหนึ่งของการปฏิรูปการศึกษาตามแนวพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 แก้ไขเพิ่มเติม พ.ศ. 2545 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545 :

14 – 15) มาตรา 24 (2) ได้กำหนดไว้ว่า “ให้สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องฝึกทักษะกระบวนการคิด และฝึกการปฏิบัติให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น

2. รู้จักคิด : สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา(2547) ได้กำหนดการประเมินทักษะการคิดไว้ในมาตรฐานด้านผู้เรียน มาตรฐานที่ 4 ว่าผู้เรียนมีความสามารถในการคิด วิเคราะห์ คิดสังเคราะห์ มีวิจารณญาณคิดไตร่ตรองและมีวิสัยทัศน์ และมาตรฐานด้านกระบวนการ มาตรฐานที่ 18 ตัวบ่งชี้ที่ 2 ระบุว่ามีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่กระตุ้นให้ผู้เรียนรู้จักคิดวิเคราะห์ คิดสังเคราะห์ และคิดสร้างสรรค์

จะเห็นได้ว่าการปฏิรูปการศึกษานำเน้นการเปลี่ยนแปลงกระบวนการเรียนรู้ โดยมุ่งให้ผู้เรียนคิดเป็น วิเคราะห์เป็นและสร้างองค์ความรู้ได้ ซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนหรือบุคคลสามารถเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่อง และเต็มตามศักยภาพแห่งตน โดยปรับเปลี่ยนกระบวนการเรียนรู้แบบเดิมที่เน้นการท่องจำโดยมีครูเป็นศูนย์กลาง มาเป็นกระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง เน้นการฝึกทักษะกระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์และการประยุกต์ความรู้มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา ดังนั้นผู้เรียนจึงจำเป็นต้องได้รับการพัฒนากระบวนการคิด ซึ่งหมายถึงความสามารถในการแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ การตัดสินใจอย่างไตร่ตรอง รอบคอบ และพร้อมที่จะรับผิดชอบต่อสิ่งที่ตนเลือก รวมตลอดถึงการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต

3. ฐานสร้างองค์ความรู้ : หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (กระทรวงศึกษาธิการ. 2553: 5-6) ได้กำหนดจุดมุ่งหมายในข้อ 2 ว่า “มีความรู้ ความสามารถในการสื่อสาร การคิด การแก้ปัญหา การใช้เทคโนโลยี และมีทักษะชีวิต” และได้ระบุสมรรถนะสำคัญของผู้เรียนว่า “ความสามารถในการคิด เป็นความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การคิดสังเคราะห์ การคิดอย่างสร้างสรรค์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดเป็นระบบ เพื่อนำไปสู่การสร้างองค์ความรู้หรือสารสนเทศ เพื่อการตัดสินใจเกี่ยวกับตนเองและสังคมได้อย่างเหมาะสม”

4. ทักษะที่สอดคล้องกับศตวรรษที่ 21: สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ (2563) ได้กำหนดเป้าหมายและแนวทางการพัฒนาของแผนแม่บทภายใต้ยุทธศาสตร์ชาติ พ.ศ. ๒๕๖๑ – ๒๕๘๐ ในแผนแม่บทฯ ๑๑ การพัฒนาคนตลอดช่วงชีวิต ข้อที่ 9 การจัดให้มีการพัฒนาทักษะที่สอดคล้องกับศตวรรษที่ 21 โดยเฉพาะทักษะด้านการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ ความสามารถในการแก้ปัญหาที่ซับซ้อน ความคิดสร้างสรรค์ การทำงานร่วมกับผู้อื่น

สรุปได้ว่า การคิดเป็นทักษะสำคัญสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 การจัดการเรียนการสอนในปัจจุบันจึงควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการคิดซึ่งสอดคล้องกับนโยบายระดับชาติ โดยครูผู้สอนควรให้ความสำคัญกับการสอนและการฝึกให้ผู้เรียนคิดเป็น แก้ปัญหาเป็น สามารถแก้ปัญหาที่มีความซับซ้อนในโลกยุคดิจิทัลและโลกในอนาคตได้ และมีทักษะการคิดสร้างสรรค์ สามารถสร้างสรรค์นวัตกรรมเพื่อเพิ่มโอกาสและมูลค่าแก่ตนเอง สังคมและประเทศ ซึ่งนำไปสู่การเป็นพลเมืองผู้มีทักษะทางปัญญาในการประยุกต์ใช้ความรู้และทักษะต่างๆ ในการสร้างงาน ความมั่นคง และคุณภาพชีวิตที่ดีต่อตนเอง ครอบครัวและสังคมได้

7.1.1.2 ความหมายของการคิด

การคิดเป็นทักษะที่พัฒนาได้และจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาอย่างเร่งด่วน ได้มีนักการศึกษาและนักจิตวิทยาหลายท่านให้ความหมายของการคิดไว้ในรายละเอียดที่แตกต่างกันดังนี้

เปียเจต์ (Piaget, 1963) กล่าวว่า ความคิด คือ ความสามารถในการวางแผนและปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม ทั้งนี้ความคิดที่มีนั้นเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม โดยผ่านกระบวนการดูซึม

(assimilation) และกระบวนการปรับโครงสร้างทางสติปัญญา (accommodation) โดยบุคคลจะพยายามปรับความรู้และความคิดที่มีอยู่ให้สอดคล้องกับสิ่งแวดล้อมใหม่ ๆ อยู่ตลอดเวลา

ฮัดกินส์ (Hudgins. 1977) กล่าวว่า การคิดเป็นปฏิกิริยาทางสมองที่เกิดจากความรู้สึกสงสัยเกิดปัญหา และพยายามที่จะแก้ไขปัญหานั้น เพื่อช่วยให้บุคคลสามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม และแก้ไขปัญหานั้นได้เป็นอย่างดี

สมิธ (Smith. 1992) อธิบายว่าการคิดถือเป็นเรื่องปกติในชีวิตประจำวัน ทั้งนี้เพราะมนุษย์ใช้ความคิดอยู่ตลอดเวลาไม่ว่าจะรู้ตัวหรือไม่ก็ตาม การคิดของมนุษย์แตกต่างจากการทำงานของเครื่องคอมพิวเตอร์ทั่วไป กล่าวคือ เครื่องคอมพิวเตอร์สามารถจัดการกับข้อมูลจำนวนมากได้ และผลลัพธ์ที่ออกมา มักจะมีความแน่นอนโดยขึ้นกับข้อมูลที่ใส่เข้าไป แต่กระบวนการคิดของมนุษย์จะทำงานได้ดีที่สุด ถ้าสิ่งที่มีมนุษย์คิดนั้นมีความหมายต่อตนเอง และเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน การคิดเกิดขึ้นในบริบทของสังคมได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมและสิ่งแวดล้อมในสังคมที่บุคคลนั้น ๆ อาศัยอยู่ ดังนั้น การเรียนรู้ที่จะคิดจึงไม่ได้เกิดขึ้นอย่างโดดเดี่ยวแต่จะเกิดขึ้นจากสิ่งแวดล้อมที่บุคคลได้รับ

อรพรรณ พรสีมา (2543: 4-5) มีความคิดเห็นเกี่ยวกับการคิดดังนี้

1. การคิดเป็นกระบวนการทำงานของสมอง
2. การคิดเป็นสิ่งที่จับต้องไม่ได้ แต่แสดงให้เห็นให้ผู้อื่นรับรู้ได้ด้วยวิธีการต่าง ๆ
3. การคิดเป็นกิจกรรมเพื่อส่งเสริมการพัฒนาสมอง
4. การคิดเปรียบเสมือนสายโลหิตที่แทรกอยู่ในทุก ๆ กิจกรรมของมนุษย์
5. การคิดเป็นปฏิกิริยาภายในสมองที่ได้ตอบสนองสิ่งเร้า
6. การคิดมีความหลากหลายทั้งวิธีการคิดและเป้าหมายในการคิด
7. การคิดเป็นทักษะที่พัฒนาได้และจำเป็นต้องพัฒนาโดยเร่งด่วน

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2543 : 112) กล่าวว่า การคิดหมายถึงกิจกรรมทางความคิดที่มีวัตถุประสงค์เฉพาะเจาะจง เราเห็นว่าเรากำลังคิดเพื่อวัตถุประสงค์อะไรบางอย่างและสามารถควบคุมให้คิดจนบรรลุเป้าหมายได้

นภเนตร ธรรมบวร (2544 : 2-7) กล่าวถึงการคิดไว้ดังนี้

1. การคิดเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นในสมองและมีความสัมพันธ์กับการแก้ปัญหา
2. การคิดเป็นกิจกรรมด้านสติปัญญาซึ่งช่วยมนุษย์ในการแก้ปัญหา ตัดสินใจ และเข้าใจความหมายของสิ่งต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิต

3. การคิดเป็นการแยกแยะ หรือการทำให้ประสบการณ์ที่ยากและซับซ้อนกลายเป็นเรื่องที่ย่อยต่อการเรียนรู้

4. การคิดเป็นกิจกรรมส่วนบุคคลและความสามารถในการคิดของมนุษย์จะแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคล

5. การคิดเกิดขึ้นในบริบทของสังคมที่ได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมและสิ่งแวดล้อมในสังคมที่บุคคลนั้น ๆ อาศัยอยู่

ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ (2551 : 3) กล่าวว่า การคิดเป็นกระบวนการทำงานของสมองที่เป็นไปตามธรรมชาติของมนุษย์ อันเป็นผลมาจากประสบการณ์เดิม สิ่งเร้า และสภาพแวดล้อมที่เข้ามากระทบ ส่งผลให้เกิดความคิดในการสามารถแก้ปัญหา หรือปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น

จากความหมายดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่าการคิดเป็นกระบวนการทำงานของสมองที่เป็นกิจกรรมส่วนบุคคลด้านสติปัญญาที่เกิดขึ้นในสมอง ซึ่งช่วยมนุษย์ในการแก้ปัญหา ตัดสินใจ และเข้าใจความหมายของสิ่งต่าง ๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิต และการคิดเกิดขึ้นในบริบทของสังคม โดยได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมและสิ่งแวดล้อมที่บุคคลนั้น ๆ อาศัยอยู่

7.1.2 มิติและประเภทของการคิด

7.1.2.1 มิติของการคิด

จากการประมวล สังเคราะห์ข้อมูลและองค์ความรู้เกี่ยวกับการคิด พบว่า มีคำที่แสดงถึงลักษณะของการคิดและคำที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความคิดอยู่เป็นจำนวนมาก เช่น การเปรียบเทียบ การทดสอบ การตีความ คิดสร้างสรรค์ คิดคล่องแคล่ว คิดกว้าง คิดไกล การอ้างอิง การพิสูจน์ การตัดสินใจ การตั้งคำถาม การสรุป การให้เหตุผล คิดผิด คิดถูก คิดลึกซึ้ง การสังเกต การสรุป ฯลฯ คำที่เกี่ยวข้องกับการคิดจำนวนมากนั้นสามารถจัดกลุ่มได้ 3 กลุ่มใหญ่ ๆ คือ (1) ทักษะการคิด (2) ลักษณะการคิด และ (3) กระบวนการคิด ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2545: 11)

1. ทักษะการคิด เป็นคำที่แสดงออกถึงการกระทำหรือพฤติกรรมซึ่งต้องใช้ความคิด เช่น การสังเกต การเปรียบเทียบ การจำแนกแยกแยะ การขยายความ การแปลความ การตีความ การจัดกลุ่มหมวดหมู่ และการสรุป เป็นต้น คำต่าง ๆ เหล่านี้แม้จะเป็นพฤติกรรมที่ไม่มีคำว่า “คิด” อยู่ แต่ก็มี ความหมายของการคิดอยู่ในตัว คำในกลุ่มนี้มีลักษณะของพฤติกรรมหรือการกระทำที่ชัดเจน ซึ่งหากบุคคลสามารถทำได้ อย่างชำนาญก็จะเรียกกันว่า “ทักษะ” ซึ่งทิสนา แคมมณีและคณะ (2544: 119) เรียกชื่อคำกลุ่มนี้ว่า “**ทักษะการคิด**” ซึ่งหมายถึง ความสามารถย่อย ๆ ในการคิดในลักษณะต่าง ๆ ซึ่งเป็นองค์ประกอบของกระบวนการคิดที่สลับซับซ้อน ทักษะการคิดอาจจัดเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้ 3 ประเภท คือ

1.1 ทักษะการคิดพื้นฐาน (Basic Thinking Skills) หมายถึง ทักษะการคิดที่เป็นพื้นฐานเบื้องต้นต่อการคิดในระดับสูงขึ้นไปหรือซับซ้อนขึ้น ซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นทักษะการสื่อความหมายที่บุคคลทุกคนจำเป็นต้องใช้ในการสื่อสารความคิดของตน ได้แก่

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| - ทักษะการฟัง | - ทักษะการใช้ความรู้ |
| - ทักษะการจำ | - ทักษะการอธิบาย |
| - ทักษะการอ่าน | - ทักษะการทำความกระจ่าง |
| - ทักษะการรับรู้ | - ทักษะการบรรยาย |
| - ทักษะการเก็บความรู้ | - ทักษะการพูด |
| - ทักษะการดึงความรู้ | - ทักษะการเขียน |
| - ทักษะการจำได้ | - ทักษะการแสดงออก |

1.2. ทักษะที่เป็นแกนสำคัญ (Core Thinking Skills) หมายถึง ทักษะการคิดที่จำเป็นต้องใช้อยู่เสมอในการดำรงชีวิตประจำวัน และเป็นพื้นฐานของการคิดขั้นสูงที่มีความสลับซับซ้อน ซึ่งคนเราจำเป็นต้องใช้ในการเรียนรู้ เนื้อหาวิชาการต่าง ๆ ตลอดจนใช้ในการดำรงชีวิตอย่างมีคุณภาพ ได้แก่

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| - ทักษะการสังเกต | - ทักษะการระบุ |
| - ทักษะการสำรวจ | - ทักษะการจำแนกความแตกต่าง |
| - ทักษะการตั้งคำถาม | - ทักษะการจัดลำดับ |
| - ทักษะการรวบรวมข้อมูล | - ทักษะการเปรียบเทียบ |
| - ทักษะการจัดหมวดหมู่ | - ทักษะการอ้างอิง |
| - ทักษะการตีความ | - ทักษะการแปลความ |

- ทักษะการเชื่อมโยง
- ทักษะการขยายความ
- ทักษะการใช้เหตุผล
- ทักษะการสรุปความ

1.3 ทักษะการคิดขั้นสูง หรือทักษะการคิดที่ซับซ้อน (Higher Order or More

Complex Thinking Skills) หมายถึง ทักษะการคิดที่มีหลายขั้นตอน และต้องอาศัยทักษะการสื่อความหมาย ทักษะการคิดที่เป็นแกนหลาย ๆ ทักษะในแต่ละขั้น ทักษะการคิดขั้นสูงจึงจะพัฒนาได้ เมื่อเด็กได้พัฒนาทักษะการคิดพื้นฐานจนมีความชำนาญพอสมควรแล้ว ทักษะการคิดขั้นสูงที่สำคัญได้แก่

- ทักษะการนิยาม
- ทักษะการวิเคราะห์
- ทักษะการผสมผสาน
- ทักษะการจัดระบบ
- ทักษะการสร้าง
- ทักษะการจัดโครงสร้าง
- ทักษะการหาความเชื่อพื้นฐาน
- ทักษะการทำนาย
- ทักษะการตั้งสมมติฐาน
- ทักษะการทดสอบสมมติฐาน
- ทักษะการกำหนดเกณฑ์
- ทักษะการพิสูจน์
- ทักษะการประยุกต์

2. ลักษณะการคิด เป็นคำที่แสดงลักษณะของการคิดซึ่งใช้ในลักษณะเป็นคำวิเศษณ์ เช่น คิด

กว้าง คิดถูก คิดคล่อง และคิดรอบคอบ เป็นต้น ซึ่งคำในกลุ่มนี้ไม่ได้แสดงออกถึงพฤติกรรมหรือการกระทำโดยตรง แต่สามารถแปลความไปถึงพฤติกรรมหรือการกระทำประการใดประการหนึ่ง หรือหลายประการรวมกัน เช่น คิดคล่อง มีความหมายถึงพฤติกรรมการบอกความคิดได้จำนวนมาก ในเวลาที่รวดเร็ว คิดหลากหลาย มีความหมายถึง พฤติกรรมความสามารถบอกความคิดที่มีลักษณะหรือรูปแบบและประเภทที่หลากหลาย คำประเภณีนี้ ทิศนา แคมมณีและคณะ (2544 : 105) เรียกว่า “ลักษณะการคิด” ซึ่งเป็นการคิดที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะบางอย่างที่เป็นคุณสมบัติเด่นของการคิดนั้น ๆ ซึ่งจุดมุ่งหมายหรือคุณสมบัติเด่นของการคิดนั้น ๆ มีลักษณะค่อนข้างนามธรรม จึงทำให้บุคคลมีความเข้าใจ และตีความแตกต่างกันออกไปได้ เช่น การคิดลึกซึ้ง คุณสมบัติเด่นของการคิดลักษณะนี้ก็คือ ความลึกซึ้ง แต่ความลึกซึ้งยังมีลักษณะเป็นนามธรรม บุคคลจึงอาจเข้าใจและตีความแตกต่างกันออกไป ทิศนา แคมมณีและคณะ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2545: 12; อ้างอิงมาจาก ทิศนา แคมมณี และคณะ. 2544) จึงได้รวมกันวิเคราะห์ถึงความสำคัญของการคิดแต่ละลักษณะและเลือกลักษณะการคิดบางประการที่คิดว่าเป็นพื้นฐานที่สำคัญ และจำเป็นต้องส่งเสริมและฝึกฝนให้ผู้เรียนตั้งแต่ระดับการศึกษาปฐมวัย ประถมศึกษา และมัธยมศึกษา แล้วจึงนำคำเหล่านั้นมาวิเคราะห์ให้เห็นถึงจุดมุ่งหมาย และวิธีการในการคิด รวมทั้งกำหนดเกณฑ์ตัดสินเพื่อใช้ในการประเมินความคิดนั้น ๆ ทั้งนี้เพื่อที่จะทำให้คำที่ใช้กันในลักษณะที่เป็นนามธรรมมีความเป็นรูปธรรมมากขึ้น ซึ่งจะช่วยเป็นแนวทางในการสอนแก่ครูทำให้ครูสามารถสอนได้อย่างชัดเจนและบรรลุวัตถุประสงค์มากขึ้น

ลักษณะการคิดที่ได้เลือกสรรว่ามีความสำคัญสมควรที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาเด็กและเยาวชนของชาติมี 9 ประการ ได้แก่ การคิดคล่อง การคิดหลากหลาย การคิดละเอียด การคิดชัดเจน การคิดกว้าง การคิดไกล การคิดถูกทาง การคิดลึกซึ้ง และการคิดอย่างมีเหตุผล

3. กระบวนการคิด เป็นคำที่แสดงลักษณะการคิดเช่นเดียวกับกลุ่มที่ 2 แต่เป็นคำที่ครอบคลุม

พฤติกรรมหรือการกระทำหลายประการที่สัมพันธ์กันเป็นลำดับขั้นตอน คือเป็นคำที่มีความหมายถึงกระบวนการในระดับที่สูงกว่า หรือมากกว่า หรือซับซ้อนกว่า ลักษณะการคิดในกลุ่มนี้ เช่น การคิดรอบคอบ อาจหมายถึง การคิดให้กว้างรอบด้าน รวมทั้งการคิดให้ลึกซึ้งถึงแก่นหรือสาเหตุที่มาของสิ่งที่คิดและอาจจะ

ต้องมีการคิดไกล พิจารณาถึงผลที่จะตามมา และอาจจะต้องมีการประเมินตัดสินคุณค่า และตัดสินใจลงความเห็น การคิดที่ต้องอาศัยพฤติกรรมหรือการกระทำหรือทักษะจำนวนมากนี้ ทิศนา แคมมณีและคณะ (2544 : 148) จัดให้อยู่ในกลุ่มของ “กระบวนการคิด” ซึ่งเป็นการคิดที่ประกอบไปด้วยลำดับขั้นตอนในการคิดซึ่งมีมากบ้างน้อยบ้าง แล้วแต่ความจำเป็นของการคิดแต่ละลักษณะ และในแต่ละขั้นตอนของการดำเนินการคิดจำเป็นต้องอาศัยทักษะการคิดทั้งขั้นพื้นฐานและขั้นสูงตามความเหมาะสม กระบวนการคิดที่สำคัญ ๆ และมีความจำเป็นต่อการดำรงชีวิตมีหลายกระบวนการด้วยกัน เช่น กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) กระบวนการคิดตัดสินใจ (Decision Making) กระบวนการคิดริเริ่มสร้างสรรค์ (Creative Thinking) กระบวนการคิดไตร่ตรอง (Reflective Thinking) และยังมีกระบวนการอีกหลายกระบวนการที่แม้ไม่มีคำว่า “คิด” อยู่แต่ก็เป็นกระบวนการคิด เช่น กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ กระบวนการแก้ปัญหา และกระบวนการวิจัย เป็นต้น แต่ละกระบวนการย่อมประกอบไปด้วยขั้นตอนต่าง ๆ ซึ่งจะนำไปสู่เป้าหมายของกระบวนการนั้น ๆ แต่ในที่นี้ ผู้เรียบเรียงจะขอยกตัวอย่างกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ กระบวนการแก้ปัญหา กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ และกระบวนการคิดสร้างสรรค์ เท่านั้น ส่วนกระบวนการคิดอื่น ๆ นิสิตสามารถหาอ่านได้ในหนังสือตามที่ได้อ้างอิงไว้ในข้างต้น

3.1 กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ เป็นกระบวนการที่มีวิธีการและขั้นตอนที่ใช้ดำเนินการค้นคว้าหาความรู้ทางวิทยาศาสตร์ อย่างมีระบบและมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วยขั้นตอนในการคิดและการดำเนินการเพื่อแสวงหาข้อความรู้ที่เชื่อถือได้ โดยใช้วิธีการทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งเป็นวิธีการที่นักวิทยาศาสตร์ใช้ในการแสวงหาความรู้ หรือหาความจริง หรือใช้ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ดังนั้นการแสวงหาความรู้ ความเข้าใจที่ถูกต้องและน่าเชื่อถือในทุก ๆ ศาสตร์ จะต้องอาศัยวิธีการทางวิทยาศาสตร์เพื่อตอบคำถาม และเพื่อแก้ปัญหา

3.2 กระบวนการแก้ปัญหา เป็นกระบวนการที่สำคัญของมนุษย์เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ตามความต้องการดำเนินการใดๆ ไม่ว่าจะเป็นการปรับตัว การทำงาน การเรียนรู้หรือการสร้างสรรค์ผลงาน เป็นกระบวนการที่บุคคลใช้ตั้งแต่แรกเกิดจนตลอดชีวิต การแก้ปัญหาจึงเป็นทักษะที่เป็นประโยชน์ต่อการดำรงชีวิต กระบวนการแก้ปัญหาคือกระบวนการที่ต้องมีจุดมุ่งหมาย การกระทำที่ขาดจุดมุ่งหมายไม่นับว่าเป็นการแก้ปัญหา ประกอบด้วยขั้นตอนในการคิดและการดำเนินการแก้ปัญหา ซึ่งสามารถช่วยให้บุคคลดำเนินการได้อย่างเป็นระเบียบ ไม่สับสน และสามารถแก้ปัญหาได้ผล (ลักษณะ สรวิวัฒน์. 2558 :190-197)

3.3 กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณมีความสำคัญและจำเป็นต้องได้รับการพัฒนา เนื่องจากเป็นกระบวนการที่สำคัญและจำเป็นสำหรับผู้เรียนทุกระดับ มีเป้าหมายเพื่อให้ได้ความคิดที่ผ่านการพิจารณาถึงข้อมูล หลักฐาน และเหตุผลอย่างรอบคอบ สมเหตุสมผล ผ่านการพิจารณาปัจจัยรอบด้านอย่างกว้างไกล ลึกซึ้ง และผ่านการพิจารณาถ่วงถ่วง ไตร่ตรอง ทั้งทางด้าน คุณ-โทษ และคุณค่าที่แท้จริงของสิ่งนั้นมาแล้ว ซึ่งความคิดที่ได้นี้จะสามารถนำไปใช้ได้อย่างกว้างขวางในทุก ๆ สถานการณ์ เพราะการกระทำใดๆ ก็ตามควรต้องผ่านการคิดที่รอบคอบก่อน ดังนั้น การคิดอย่างมีวิจารณญาณจึงเป็นพื้นฐานของการคิดทั้งปวง (ทิศนา แคมมณีและคณะ. 2544:152)

3.4 กระบวนการคิดสร้างสรรค์

ความคิดสร้างสรรค์เป็นความสามารถที่สำคัญอย่างหนึ่งของมนุษย์ซึ่งมีคุณภาพมากกว่าความสามารถด้านอื่น อีกทั้งเป็นกระบวนการทางความคิดที่มีความสำคัญต่อผู้เรียนเพราะทำให้ผู้เรียนสามารถสร้างความคิดและจินตนาการได้ ความคิดสร้างสรรค์เป็นพลังความคิดที่ทุกคนมีมาแต่กำเนิด หากได้รับการกระตุ้นจะทำให้พลังแห่งการสร้างเสริมเพิ่มขึ้น ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนเป็นผู้ที่มีอิสระทางความคิด

และสามารถหาหนทางในการสร้างสรรค์สิ่งใหม่ได้เสมอซึ่งทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง การสอนและฝึกฝนให้ผู้เรียนสามารถคิดสร้างสรรค์ได้จะเป็นส่วนหนึ่งที่จะช่วยยกระดับคุณภาพของการศึกษาและคุณภาพของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. 2545: 26; อารี พันธุ์มณี. 2547: 1, อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์. 2553: 135) ดังนั้น นักการศึกษาในปัจจุบันจึงได้หันมาสนใจ และเห็นความสำคัญของการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ โดยมุ่งจัดการศึกษาเพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาสพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของตนอย่างเต็มที่

สรุปได้ว่า มิติของการคิดสามารถจัดกลุ่มได้ 3 กลุ่มใหญ่ ๆ คือ (1) ทักษะการคิด (2) ลักษณะการคิด และ (3) กระบวนการคิด โดยคำว่า **ทักษะการคิด** เป็นคำที่แสดงออกถึงการกระทำหรือพฤติกรรมความคิด เช่น การสังเกต การเปรียบเทียบ และการสรุป เป็นต้น ซึ่งเป็นทักษะการคิดขั้นพื้นฐาน หากบุคคลขาดทักษะการคิดขั้นพื้นฐานนี้ ย่อมจะมีปัญหาในการคิดขั้นที่สูงขึ้น ส่วน **ลักษณะการคิด** เป็นคำที่แสดงลักษณะของการคิด ซึ่งใช้ในลักษณะเป็นคำวิเศษณ์ เช่น คิดกว้าง คิดถูก คิดคล่อง และคิดรอบคอบ เป็นต้น ซึ่งถือเป็นการคิดขั้นกลาง และ**กระบวนการคิด** เป็นการคิดขั้นสูง เนื่องจากต้องอาศัยทั้งทักษะการคิดพื้นฐานและขั้นกลาง เช่น กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ และกระบวนการคิดสร้างสรรค์ เป็นต้น จะเห็นได้ว่า การพัฒนากระบวนการคิดก็คือ การพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงให้เกิดขึ้น โดยอาศัยทักษะการคิดขั้นพื้นฐานและขั้นกลาง การฝึกฝนเป็นสิ่งจำเป็นที่จะช่วยให้ผู้คิดเกิดความชำนาญในการคิด และมีความสามารถในการคิดในลักษณะนั้น ๆ ได้อย่างแท้จริง

7.1.2.2 ประเภทของการคิด

การคิดแบ่งออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ๆ คือ การคิดอย่างมีจุดมุ่งหมายและการคิดอย่างไม่มีจุดมุ่งหมาย ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (กันยา สุวรรณแสง. 2542: 112 -114; ฆนัท ชาติทอง. 2554: 36 – 38)

1. **การคิดประเภทที่มีจุดมุ่งหมาย (Directed thinking)** เป็นการคิดที่หาเหตุผล สามารถนำไปใช้ในการแก้ปัญหาอยู่ในรูปของกระบวนการ เป็นการคิดอย่างมีระบบ มีเหตุผล เป็นวิทยาศาสตร์ เป็นการคิดที่มุ่งค้นหาคำตอบหรือแก้ปัญหาอย่างใดอย่างหนึ่ง ประกอบด้วย

1.1 **การคิดเชิงวิจารณ์ (critical thinking)** เป็นการคิดเพื่อพิจารณาข้อเท็จจริงหรือสภาพการณ์ต่าง ๆ ว่าถูกหรือผิด โดยใช้เหตุผลประกอบการคิดว่าอะไรเป็นเหตุ และอะไรเป็นผล

1.2 **การคิดแบบอนุมาน (deductive thinking)** เป็นการพิจารณาหาเหตุผลจากเรื่องทั่ว ๆ ไป ไปสู่เรื่องเฉพาะ เพื่อนำไปสู่ข้อสรุป

1.3 **การคิดแบบอุปมาน (inductive thinking)** เป็นการพิจารณาหาเหตุผลเฉพาะเรื่อง และสรุปไปสู่หลักทั่วไป

1.4 **การคิดเชิงสร้างสรรค์ (creative thinking)** เป็นความสามารถในการคิดที่แปลกแหวกแนว ๆ ไม่เหมือนความคิดเดิม ๆ ของคนทั่วไป ส่งผลให้เกิดความคิดหรือวิธีการใหม่ ๆ

1.5 **การคิดแก้ปัญหา (problem solving)** เป็นการคิดที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะ เมื่อบุคคลเผชิญกับปัญหา บุคคลก็จะพยายามใช้ความคิดชนิดนี้ ยิ่งเผชิญกับปัญหามาก บุคคลก็จะยิ่งมีประสบการณ์ในการแก้ปัญหาอื่น ๆ ได้ต่อไปในอนาคต

1.6 **การคิดอย่างมีเหตุผล (reasoning thinking)** เป็นกระบวนการทางวิทยาศาสตร์อย่างหนึ่ง ดำเนินไปอย่างเป็นขั้นตอน โดยผู้คิดอาจไม่รู้สึกรู้สีกตัว กระบวนการคิดที่เป็นระเบียบอย่างเป็นขั้นตอนนี้จะทำให้สามารถหาคำตอบได้อย่างมีเหตุผลมีผล สามารถเข้าใจปัญหาได้อย่างลึกซึ้ง ตลอดจนตัดสินใจได้อย่างถูกต้อง นอกจากนี้ การคิดอย่างมีเหตุผลเป็นการคิดที่ใช้ข้อมูลต่าง ๆ มาพิจารณาหาความสัมพันธ์ เป็นความสามารถในการคิดหาเหตุผลทั้งที่เป็นแบบอนุมานและอุปมาน

1.6.1 การให้เหตุผลแบบอนุมาน คือ การสรุปหรือข้อสรุปที่เราได้มาตามความรู้ความเข้าใจของเราถึงสิ่งที่ผู้พูดหรือผู้เขียนบอกเราโดยอ้อม ในชีวิตประจำวัน เราทำการอนุมานเป็นประจำ ทั้งในการอ่าน การฟัง ตัวอย่างเช่น ถ้าเราอ่านข้อความว่า “นักร้องสาวหวีดดับบนถนน” เราทราบได้ทันทีว่า ผู้หญิงคนหนึ่งซึ่งมีอาชีพเป็นนักร้องคงจะประสบอุบัติเหตุ แต่ยังไม่ถึงกับเสียชีวิต ทั้งนี้ เป็นเพราะเรารู้และเข้าใจว่า คำว่า “หวีด” หมายถึง “เกือบจะ” และคำว่า “ดับ” หมายความว่า “เสียชีวิต”

1.6.2 การให้เหตุผลแบบอุปมาน คือ ข้อสรุปสำหรับอธิบายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้น โดยรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องในเหตุการณ์นั้น จากการสังเกตปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นหลาย ๆ ครั้ง ในสถานที่ต่าง ๆ กัน และในกลุ่มประชากรที่แตกต่างกัน แล้วนำข้อมูลย่อย ๆ นั้นมาสรุปเป็นข้อความเชื่อมโยงความสัมพันธ์กันในเชิงเหตุและผล

2. การคิดประเภทไม่มีจุดมุ่งหมายหรือการคิดประเภทสัมพันธ์ (Association thinking) เป็นการคิดเลื่อนลอย คิดเพ้อฝัน ไม่มีจุดมุ่งหมาย ไม่มีขอบเขต เป็นการคิดแบบคล้อยตามสิ่งเร้า เป็นการเชื่อมโยงระหว่างสัญลักษณ์ของสิ่งต่าง ๆ ซึ่งอาจจะเป็นสิ่งของ วัตถุ หรือเหตุการณ์ต่าง ๆ การคิดประเภทนี้ไม่มีขั้นตอนในการคิด และไม่ต้องการผลของการคิด ได้แก่ การคิดเกี่ยวกับเรื่องของตนเอง เช่น การฝันกลางวัน หรือการสร้างวิมานในอากาศ การฝันกลางวัน และการคิดอย่างอิสระ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

2.1 การฝันกลางวัน (Day Dreaming) เป็นการคิดเพ้อฝันในขณะที่บุคคลยังตื่นอยู่ และรู้ตัว เช่น ขณะที่กำลังนั่งเรียนอยู่ นิสิตอาจคิดฝันไปว่าตนเองกำลังไปเที่ยวกับคูรักอยู่

2.2 การฝันกลางคืน (Night Dreaming) เป็นการฝันโดยไม่รู้ตัว มักเกิดในขณะหลับ เช่น ฝันถึงเรื่องราวต่าง ๆ ซึ่งบางเรื่องเกี่ยวข้องกับเรื่องที่พบในเวลากลางวัน บางเรื่องเป็นเรื่องที่ติดค้างอยู่ในใจเมื่อตื่นขึ้นบางทีอาจจำความฝันได้หรือบางทีก็จำไม่ได้ นักจิตวิทยาพยายามอธิบายว่า การฝันกลางคืนเกิดจากความพยายามตอบสนองต่อสิ่งเร้าของมนุษย์ที่มีทั้งภายนอกและภายในร่างกาย สิ่งเร้าภายในร่างกาย เช่น ความหิว ความกระหาย บุคคลอาจกำลังหิวข้าว จึงทำให้ฝันไปว่ากำลังรับประทานอาหาร เป็นต้น

2.3 การคิดอย่างอิสระ (Free Association) เป็นการคิดที่ไม่มีจุดมุ่งหมาย เมื่อเกิดขึ้นแล้วจะทำให้คิดถึงเรื่องอื่น ๆ ที่มีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกันไปเรื่อย ๆ การคิดประเภทนี้ ซิกมันด์ ฟรอยด์ นำมาใช้โดยให้คนไข้โรคประสาทได้ระบายความปรารถนาหรือปัญหา ซึ่งอยู่ในระดับจิตไร้สำนึก เพื่อจิตแพทย์จะได้ใช้เป็นข้อมูลสำหรับวิเคราะห์และหาทางแก้ไขปัญหาให้กับคนไข้ สำหรับวิธีการให้คนไข้คิดแบบอิสระนี้ จิตแพทย์จะให้คนไข้ได้ผ่อนคลายความตึงเครียดเสียก่อน โดยให้นอนพักผ่อนบนเก้าอี้นอนแล้วจึงให้คนไข้พูดเล่าเรื่องและเหตุการณ์ต่าง ๆ ตลอดจนความฝันที่เกิดขึ้น หลังจากนั้น จิตแพทย์จะพยายามค้นหาความปรารถนาหรือความต้องการ และปัญหาของคนไข้จากสิ่งที่เขาพูดให้ฟังนั่นเอง

7.1.3 กระบวนการทางสมองกับการคิด

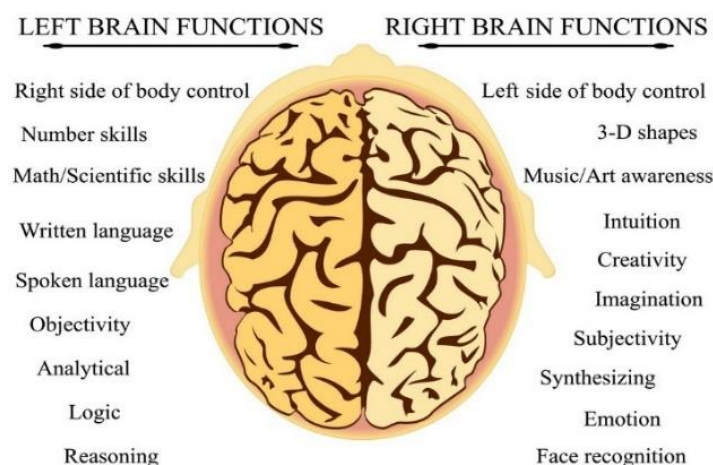
สมอง (Brain) เป็นอวัยวะสำคัญทำหน้าที่ควบคุมกระบวนการคิดและกระบวนการทำงานต่าง ๆ ของมนุษย์ เป็นศูนย์รวมของระบบประสาท ศูนย์กลางในการควบคุมและจัดระเบียบการทำงานทุกชนิดของร่างกาย สมองจึงเปรียบเสมือนกองบัญชาการ สมองของมนุษย์ประกอบด้วยเซลล์สมองจำนวนมหาศาล ซึ่งทารกแรกเกิดกับผู้ใหญ่มีจำนวนเซลล์สมองที่ไม่แตกต่างกัน แต่ผู้ใหญ่เซลล์สมองจะมีขนาดใหญ่และยาวกว่า และมีจำนวนเดนไดรต์ (dendrite) ของเซลล์สมองมากขึ้น จึงทำให้มีการเชื่อมโยงระหว่างเซลล์สมองมากขึ้น โดยเซลล์สมองเซลล์หนึ่งจะเชื่อมโยงไปยังเซลล์สมองเซลล์อื่น ๆ เพื่อส่งข่าวสารกันโดยกระแสประสาท และจะเกิดปฏิกิริยาเรียกว่า “synapse” แล้วแต่ว่าจะเป็นการรับหรือส่งสัมผัสต่าง ๆ เช่น ปฏิกิริยาการเคลื่อนไหว กล้ามเนื้อ ความรู้สึก ความจำ อารมณ์ทั้งหลาย ฯลฯ และเมื่อเกิดการผสมผสานกันขึ้นกลายเป็นการเรียนรู้ จะนำไปสู่การปรับตัวอย่างเฉลียวฉลาดของมนุษย์แต่ละคน ในปัจจุบันความรู้เรื่องสมองกลายเป็นกุญแจสำคัญที่

ทำให้เข้าใจกระบวนการคิด การจดจำและการเรียนรู้ของมนุษย์ และสามารถนำความรู้ดังกล่าวไปใช้ในการพัฒนาการทำงานของสมองให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น (พัชรวิทย์ เกตุแก่นจันทร์. 2542: 7; พาสนา จุฬรัตน์. 2563: 381)

โรเจอร์ สเพอร์รี่ และคณะ (Roger Sperry and others) ได้รับรางวัลโนเบลเมื่อเกือบหกสิบปีที่แล้วในการค้นพบว่าสมองส่วน Neocortex มีลักษณะเป็นสองซีก คือ ซีกซ้ายและซีกขวา โดยมีคอร์ปัสคาลอสซัม (Corpus Callosum) อยู่ตรงกลาง สมองสองซีกจะมีความถนัดในเรื่องที่แตกต่างกัน และความแตกต่างกันของสมองสองซีกนี้เองที่ทำให้มนุษย์มีเอกลักษณ์และบุคลิกเป็นของตนเอง รวมทั้งความสามารถต่าง ๆ ของแต่ละบุคคลก็ไม่เหมือนกัน ซึ่งสมองทั้งสองซีกมีการทำงานแตกต่างกันดังนี้ (วิชัย วงษ์ใหญ่. 2542: 17 – 21; อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์. 2545: 58 - 63)

สมองซีกซ้าย (Left Hemisphere) : สมองซีกซ้ายควบคุมการเคลื่อนไหวของร่างกายซีกขวา มีหน้าที่เกี่ยวกับความสามารถทางภาษา การเขียน การพูด ตัวเลข การจัดลำดับ การแสดงออกและสัญลักษณ์ต่าง ๆ สมองซีกซ้ายมีหน้าที่ในการคิดเชิงวิเคราะห์ กล่าวคือ ศึกษาส่วนย่อยต่าง ๆ ที่ประกอบขึ้นเป็นส่วนรวมทั้งหมด กระบวนการคิดของสมองซีกซ้ายเป็นไปทีละขั้นตอนตามลำดับก่อนหลัง และวิเคราะห์ออกมาในแนวเส้นตรง (Linear) โดยวิเคราะห์จากจุดหนึ่งไปยังอีกจุดหนึ่งตามลำดับ สมองซีกซ้ายจึงมีประสิทธิภาพสูงในการวิเคราะห์ข้อมูลทางภาษาและตัวเลข

สมองซีกขวา (Right Hemisphere) : สมองซีกขวาควบคุมการทำงานของร่างกายซีกซ้าย มีหน้าที่เกี่ยวกับการจินตนาการ การรับรู้เหนือประสาทสัมผัสทั้งห้า อารมณ์ การสังเคราะห์ การคิดสร้างสรรค์ มีความสามารถทางศิลปะ ดนตรี สุนทรียภาพต่าง ๆ และเรื่องของทิศทาง ขณะที่สมองซีกซ้ายทำงานโดยการแยกแยะส่วนย่อยไปทีละส่วนอย่างมีระบบ สมองซีกขวาก็จะเชี่ยวชาญในการมองภาพรวมทั้งหมด กล่าวคือ ดึงส่วนย่อยต่าง ๆ เข้าด้วยกัน เพื่อประกอบขึ้นเป็นส่วนรวม และจะทำงานหรือวิเคราะห์ทุก ๆ จุดพร้อมกันหรือคู่ขนานกันไป ดังนั้น สมองซีกขวาก็มีประสิทธิภาพสูงในการมองเห็น (Visual) และการกระดงายในการสร้างภาพรวม (Spatial) แต่มีความสามารถจำกัดในเรื่องภาษา



ภาพ การทำงานของสมองทั้งสองซีก

ที่มา : <https://www.quora.com/What-are-the-functions-of-the-left-and-right-brain>

กล่าวโดยสรุป สมองซีกซ้ายควบคุมการทำงานของร่างกายซีกขวา และควบคุมดูแลพฤติกรรมของมนุษย์ที่เกี่ยวกับภาษา ตัวเลข การใช้ตรรกะและเหตุผล การคิดวิเคราะห์ ซึ่งเป็นลักษณะการ

ทำงานในสายของวิชาทางวิทยาศาสตร์ (Sciences) เป็นส่วนใหญ่ ส่วนมองซึกษาควบคุมการทำงานของร่างกายซึกซ่าย ควบคุมดูแลพฤติกรรมของมนุษย์ที่เกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ ความคิดจินตนาการ จริยธรรม อารมณ์ ซึ่งเป็นลักษณะการทำงานในสายของวิชาการทางศิลปะ (Arts) เป็นส่วนใหญ่

การสอนเพื่อพัฒนาสมองทั้งสองซีก

การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนปัจจุบัน โดยทั่วไปมักจะให้ความสำคัญกับวิชาคณิตศาสตร์ และภาษามากกว่าวิชาอื่น ๆ หรือศึกษาในเรื่องที่เป็นนามธรรมต่าง ๆ เน้นการเรียนจากตำราและคำบรรยายของครู แม้แต่ในชั้นเรียนของนักเรียนระดับประถมศึกษา นักเรียนจะเรียนจากตำราและสมุดแบบฝึกหัดมากกว่าการมีประสบการณ์ตรง ซึ่งการเรียนดังกล่าวเป็นการเน้นการทำงานของสมองซีกซ้ายเป็นส่วนใหญ่ และจะทำให้นักเรียนที่ด้อยความสามารถเรื่องภาษาจะถูกบังคับให้เรียนโดยใช้รูปแบบหรือวิธีการที่ยากสำหรับตนโดยไม่จำเป็น และนักเรียนที่ถนัดทางภาษาก็จะได้รับการพัฒนาให้ใช้สมองซีกขวาน้อยเกินไป ดังนั้น ในการเรียนการสอน ครูผู้สอนควรใช้เทคนิคต่าง ๆ ที่สามารถพัฒนาทั้งสมองซีกซ้ายและซีกขวาควบคู่กันไปในส่วนที่เหมาะสม ยกตัวอย่างเช่น ในการสอนวิชาเคมีเรื่อง “พันธะระหว่างอะตอม” ครูส่วนใหญ่มักจะเริ่มบทเรียนด้วยการให้นักเรียนอ่านตำราแล้วนำมาอภิปรายในชั้นเรียน ถามคำถามเพื่อทบทวนความรู้ และจบลงด้วยการให้นักเรียนทำแบบทดสอบในรูปของปรนัยหรืออัตนัย ซึ่งการเรียนรู้อย่างนี้เป็นการทำงานของสมองซีกซ้ายมากเกินไป ดังนั้น เพื่อให้สมองทั้งสองซีกได้พัฒนาในส่วนที่เหมาะสม ครูอาจเริ่มต้นบทเรียนโดยให้นักเรียนสร้างจินตนาการว่าตนเองมีขนาดเล็กเท่ากับอะตอม จากนั้นครูก็ให้นักเรียนท่องไปในโลกของอะตอมและโมเลกุล ครูผู้สอนอาจนำนักเรียนไปในน้ำ ในอากาศ หรือในสิ่งอื่น ๆ เช่น เกลือ หรือดิน เป็นต้น แล้วบรรยายว่าในสถานที่เหล่านี้ นักเรียนเห็น ไดยิน หรือรู้สึกอะไร อย่างไรบ้าง จากนั้นให้นักเรียนวาดภาพโมเลกุลต่าง ๆ จากประสบการณ์ที่เพิ่งผ่านไป ภาพวาดจะสะท้อนให้เห็นว่านักเรียนเข้าใจมากน้อยเพียงใดเกี่ยวกับการเกาะเกี่ยวกันของโมเลกุล จากนั้นครูผู้สอนอาจให้นักเรียนอ่านตำรา เพื่อทำความเข้าใจเพิ่มเติมให้กระจ่าง ในขั้นนี้ นักเรียนจะเกิดความสนใจอยากอ่านมากขึ้น และเข้าใจข้อความได้ง่ายขึ้น ในขั้นอภิปรายในชั้นเรียน นักเรียนอาจอภิปรายเกี่ยวกับรูปวาดของแต่ละคนว่ามีความถูกต้องมากน้อยเพียงใด ในขั้นบรรยาย ครูผู้สอนควรใช้รูปภาพหรือแผนภูมิประกอบให้มากที่สุด เพื่อให้นักเรียนได้เห็นและฟังไปพร้อม ๆ กัน ในการทบทวนความทรงจำ ครูอาจมีดินน้ำมันปั้นเป็นลูกกลม ๆ หรือใช้โฟมตัดเป็นรูปกลม ๆ และไม่จิ้มฟัน เพื่อให้ นักเรียนนำสิ่งเหล่านี้มาประกอบขึ้นเป็นโมเลกุลแบบต่าง ๆ และในการทดสอบ นักเรียนอาจตอบคำถามโดยใช้ภาพหรือแผนภูมิประกอบก็ได้ จากที่กล่าวมาข้างต้น เป็นเพียงหนึ่งตัวอย่างที่แสดงให้เห็นถึงการผสมผสานเทคนิคการสอน เพื่อให้ นักเรียนได้ใช้สมองทั้งสองซีกในการทำความเข้าใจเนื้อหาบทเรียนอย่างเต็มที่ (สมศักดิ์ ภูวิภาดาพรรณ. 2544: 131 – 132) นอกจากนี้ การทดสอบสติปัญญาในสมัยก่อนมักให้ความสำคัญเฉพาะสมองซีกซ้าย แต่ในปัจจุบัน แบบทดสอบใหม่ ๆ เริ่มวัดการทำงานของสมองทั้งระบบ นับตั้งแต่การรับข้อมูล การถอดรหัสข้อมูล การประมวลข้อมูล การจดจำ การเรียบเรียงและการส่งข้อมูล การวางแผน กระบวนการคิด กระบวนการทำความเข้าใจและกลยุทธ์ในการใช้สมองอื่นๆ (อุษณีย์ อุนรุทรวงศ์. 2545 : 58 – 62)

7.1.4 ทฤษฎีเกี่ยวกับการคิด

นักจิตวิทยาได้พยายามใช้ทฤษฎีทางจิตวิทยาเพื่ออธิบายธรรมชาติความเปลี่ยนแปลงของการคิดโดยให้ เห็นภาพรวมที่เกิดขึ้น ซึ่งแต่ละทฤษฎีมีคำอธิบายที่แตกต่างกัน ดังที่จะได้นำเสนอทฤษฎีที่สำคัญดังนี้ (จินตนา ธนวิบูลย์ชัย. 2561: 11-20,11-25)

1.ทฤษฎีของเพียเจต์ (Piagetian Theory)

ทฤษฎีนี้เป็นที่รู้จักกันดีในการศึกษาพัฒนาทางสติปัญญาซึ่งพัฒนาโดย ฌอง เพียเจต์ นักจิตวิทยาชาวสวิส โดยกล่าวถึงแนวทางในการคิด การให้เหตุผลและการคิดแก้ปัญหาของเด็ก เพียเจต์ให้

ความสนใจในแนวทางในการคิดมากกว่าจำนวนข้อมูลที่เกิดขึ้นจากคิดของเด็ก อีกทั้งสนใจการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นภายในสมองในแต่ละขั้นพัฒนาการต่างๆ ดังนี้

1.1 การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางความคิดทำให้เกิดพัฒนาการ

เพียเจท์ เรียกโครงสร้างทางความคิดที่บุคคลใช้ในการแปลความหมายสิ่งต่างๆว่า Schema และอธิบายว่าบุคคลมีการจัดระบบความคิดโดยการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางความคิดในสมองอยู่เสมอตลอดเวลาเมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม โครงสร้างทางความคิดที่เกิดขึ้นในระยะแรกเริ่มของวัยทารกเป็นการคิดที่เกิดขึ้นผ่านประสาทสัมผัสโดยใช้การเคลื่อนไหว เช่น การดูดนม การกำมือ การพลิก เป็นต้น ซึ่งโครงสร้างทางความคิดจะมีพัฒนาการได้ต้องอาศัยกระบวนการสำคัญ 2 กระบวนการคือ กระบวนการดูดซึม (Assimilation) เป็นกระบวนการที่เกิดจากการที่บุคคลพบหรือมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมแล้วรับหรือดูดซึมภาพและเหตุการณ์ต่าง ๆ เข้าไว้ในโครงสร้างสติปัญญา (Cognitive Structure) ของตน และกระบวนการปรับโครงสร้างทางสติปัญญา (Accommodation) เป็นกระบวนการปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางสติปัญญาที่มีอยู่แล้วให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมหรือประสบการณ์ใหม่ หรือเป็นการเปลี่ยนแปลงความคิดเดิมให้สอดคล้องกับสิ่งแวดล้อมใหม่ การที่บุคคลพยายามทำความเข้าใจสิ่งแวดล้อมและจัดระบบความคิดด้วยกระบวนการทั้งสองนี้เมื่อทำสำเร็จย่อมเกิดภาวะสมดุลขึ้น แต่ถ้าทำไม่สำเร็จก็จะเกิดภาวะไม่สมดุลขึ้น ซึ่งส่งผลให้บุคคลเกิดความขัดแย้งทางความคิดหรือเกิดความไม่สบายใจ ซึ่งก็จะเป็นแรงผลักดันให้บุคคลพยายามแสวงหาความเข้าใจโดยใช้กระบวนการทั้งสองอีกครั้ง

1.2 ขั้นพัฒนาการทางการคิด สามารถแบ่งออกเป็น 4 ขั้น ดังนี้

1.2.1 ขั้นการใช้ประสาทสัมผัส (Sensory-Motor Stage) เป็นพัฒนาการตั้งแต่แรกเกิดถึงอายุ 2 ปี ทารกเริ่มพัฒนาการรับรู้จากการใช้ประสาทสัมผัสและการใช้อวัยวะต่างๆในการมอง ฟังและหยิบจับสิ่งของ มีการเคลื่อนไหวของอวัยวะได้แก่ การดูด กำมือ การพลิก ซึ่งในระยะนี้เด็กคิดว่าการทำงานของตนสามารถส่งผลต่อสภาพแวดล้อมโดยรอบได้ การพัฒนาการคิดที่สำคัญที่สุดในวัยนี้คือ ความสามารถในการคิดเกี่ยวกับการคงมีอยู่ของวัตถุ โดยในช่วงระยะแรกเมื่อสิ่งของที่เด็กเห็นลับตาไป เด็กจะไม่คิดว่ายังคงมีสิ่งของนั้นอยู่ในโลกนี้และจะไม่สนใจมองหา ต่อเมื่ออายุ 8-12 เดือนแล้วเมื่อสิ่งของหายไปจากสายตา เด็กจะมีความคิดที่จะค้นหาสิ่งของนั้นและเมื่ออายุ 2 ปี เด็กจะเกิดความคิดความเข้าใจว่าสิ่งของที่หายไปจากสายตานั้นยังคงมีอยู่

1.2.2 ขั้นก่อนปฏิบัติการคิด (Preoperational Stage) เป็นพัฒนาการระหว่างอายุ 2-7 ปี สมองของเด็กเริ่มพัฒนามากขึ้น สามารถควบคุมอวัยวะในการเคลื่อนไหวและทำงานประสานสัมพันธ์กันได้มากขึ้น มีพัฒนาการทางภาษาดีขึ้น แต่สำหรับเด็กเล็กยังมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางโดยยึดถือความคิดของตนเองเป็นสำคัญ ไม่รับรู้ว่าความคิดเห็นของผู้อื่นนั้นแตกต่างกับของตนเอง ดังนั้น เมื่อเด็กเล็กสองคนนั่งเล่นและพูดคุยกันจะพบว่าเป็นลักษณะที่เด็กสองคนคุยกันแบบต่างคนต่างพูดเรื่องของตนเองโดยไม่คำนึงว่าอีกฝ่ายเข้าใจในสิ่งที่ตนพูดหรือไม่ นอกจากนี้เด็กยังไม่สามารถคิดแยกแยะระหว่างสิ่งที่จริงกับสิ่งที่ตนเห็นจากภายนอกได้อย่างชัดเจน สิ่งที่แสดงการคิดของเด็กในขั้นนี้อย่างชัดเจนอีกประการคือ การคิดแบบอนุรักษ์ โดยเฉพาะการอนุรักษ์ด้านปริมาณเด็กเล็กจะไม่เข้าใจว่าการเปลี่ยนรูปร่างของสิ่งของไม่ได้ทำให้ปริมาณเปลี่ยนแปลงไป

1.2.3 ขั้นการคิดอย่างเป็นรูปธรรม (Concrete operation Stage) เป็นพัฒนาการระหว่างอายุ 7-11 ปี เด็กมีพัฒนาการทางสมองมากขึ้น เข้าใจการคิดแบบอนุรักษ์ได้ดีขึ้น ไม่ยึดติดกับรูปร่างที่เห็นแค่ภายนอกและยังสามารถคิดย้อนกลับได้ นอกจากนี้เด็กสามารถใช้ภาษาในเรื่องต่างๆได้ดีขึ้น จึงทำให้กระบวนการคิดเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้นในสิ่งที่เป็นรูปธรรม

1.2.4 ขั้นการคิดอย่างเป็นนามธรรม (Formal operation Stage) เป็นพัฒนาการระหว่างอายุ 11-15 ปี เด็กสามารถพัฒนาการคิดไปสู่สิ่งที่เป็นนามธรรม เช่นสามารถอธิบายได้ว่าความดี ความชั่วเป็นอย่างไร และสามารถคิดอย่างมีเหตุผลตามตรรกศาสตร์ คิดเชิงตรรกะ หรือคิดโดยใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ได้ ซึ่งเป็นลักษณะความสามารถในการคิดระดับสูง

2. ทฤษฎีของวิกอทสกี (Vygotsky social construction theory)

วิกอทสกี นักจิตวิทยาชาวรัสเซียได้อธิบายว่า วัฒนธรรมเป็นตัวกำหนดรูปแบบพัฒนาการทางความคิดของบุคคล บุคคลไม่สามารถแยกตนเองไปจากสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบตนเองได้ พื้นฐานทางวัฒนธรรมเป็นส่วนสำคัญและเป็นเครื่องมือในการพัฒนาการคิดที่แตกต่างกัน เด็กเรียนรู้โลกจากการสอนของผู้ใหญ่ เช่น ลูกคนจีนได้เรียนรู้วิธีการค้าขาย มีความคิดความเข้าใจเรื่องการแข่งขันทางธุรกิจ การครองใจลูกค้าจากพ่อแม่ สิ่งเหล่านี้ล้วนมีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางความคิดของเด็ก วิกอทสกีจึงเห็นว่า การคิดไม่ใช่สิ่งที่เกิดจากการพัฒนาโครงสร้างภายในสมองของเด็กดังที่สussenของเพียเจท์ แต่เด็กและบุคคลแวดล้อมหรือสิ่งแวดล้อมต่างหากที่มีส่วนร่วมในการพัฒนาโครงสร้างทางความคิดของเด็ก ดังนั้นกิจกรรมทางสังคมที่เด็กเข้าไปมีส่วนร่วมไม่ว่าเป็นการเล่น หรือกิจกรรมต่างๆล้วนมีบทบาทในการปรับแต่งโครงสร้างทางความคิดและจิตใจของเด็ก ซึ่งเชื่อว่าการคิดของบุคคลเกิดจากปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ที่ทำให้มีการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางความคิด แนวความคิดที่สำคัญสามารถอธิบายได้ ดังนี้ (จินตนา ธนวิบูลย์ชัย, 2561: 11-20,11-25)

2.1 ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับการเกิดกระบวนการคิด

แนวคิดนี้เน้นความสำคัญของพัฒนาการคิดของเด็กที่ได้รับการช่วยเหลือจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ที่มีการประสพการณ์หรือมีความคิดก้าวหน้ากว่าของตนเอง เช่น พ่อแม่ เพื่อนหรือครู ดังตัวอย่างของการพัฒนาการคิดของลูกสาวที่กำลังเรียนรู้เกี่ยวกับการคูณ ระหว่างที่พ่อขับรถพาลูกสาวไปโรงเรียน พ่อได้ลองตั้งโจทย์ปัญหาโดยถามว่า “7 เท่าของ 3 เป็นเท่าไร” ปรากฏว่าลูกสาวไม่สามารถตอบได้ พ่อจึงถามใหม่ว่า “3 เท่าของ 7 เป็นเท่าไร” ซึ่งลูกสาวก็สามารถตอบได้โดยง่าย นับแต่นั้นมาเขาก็ช่วยลูกสาวด้วยการตั้งโจทย์ที่ยากขึ้นและสอนวิธีทำโจทย์ให้ง่ายขึ้น ซึ่งเขาอธิบายว่า การช่วยเหลือลูกสาวในการคิดวิธีแก้ปัญหานั้นแนวทางอื่นช่วยให้ลูกประสบความสำเร็จด้วยตนเองได้มากขึ้นเมื่อต้องแก้ปัญหาที่ซับซ้อน

2.2 เครื่องมือทางวัฒนธรรมมีความสำคัญต่อการพัฒนาการคิด

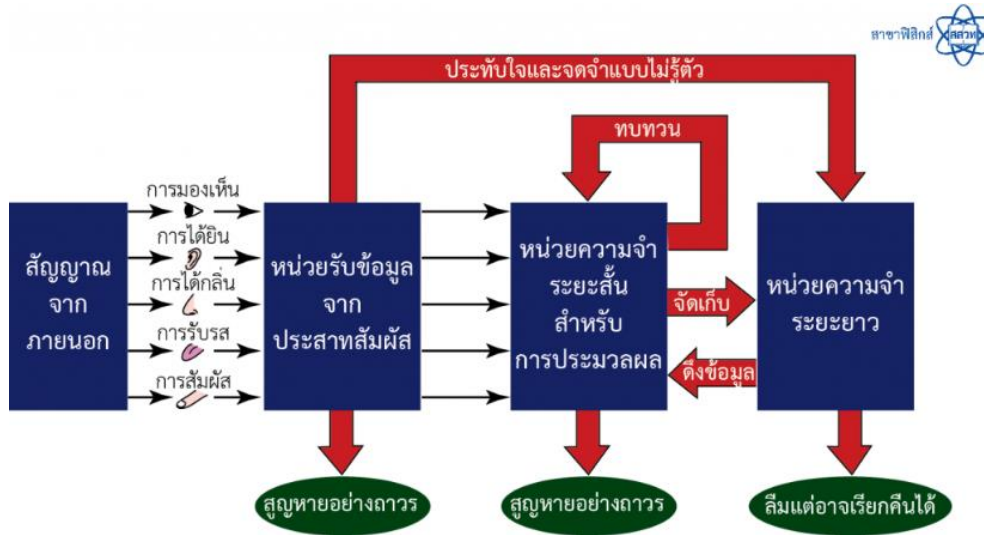
เครื่องมือทางวัฒนธรรมประกอบด้วยเครื่องมือที่มีจริงและที่เป็นสัญลักษณ์ โดยเครื่องมือที่มีจริงสำหรับการใช้งานต่างๆ เช่น ไม้บรรทัด ลูกคิด ปฏิทิน อินเทอร์เน็ต โทรศัพท์มือถือ ส่วนเครื่องมือสัญลักษณ์ เช่น ระบบตัวเลข ภาษามือ อักษรเบรลล์ แผนที่ สัญลักษณ์ต่างๆ รหัส ภาษา เครื่องมือทางวัฒนธรรมเหล่านี้มีบทบาทในการพัฒนาการคิด เช่น วัฒนธรรมของยุโรปเดิมใช้ตัวเลขโรมันการคำนวณปริมาณต่างๆ ซึ่งตัวเลขโรมันเป็นเรื่องที่เข้าใจได้ยาก ต่อมาเมื่อเปลี่ยนมาใช้เลขอาราบิกในปัจจุบันทำให้สามารถสร้างระบบคณิตศาสตร์ได้เข้าใจง่ายขึ้นและสามารถใช้ได้อย่างกว้างขวาง แสดงให้เห็นว่าระบบเลขอาราบิกเป็นเครื่องมือในการช่วยคิด

2.3 ภาษาเป็นเครื่องมือทางวัฒนธรรมที่สำคัญ

วิกอทสกีเห็นว่า ภาษาเป็นศูนย์กลางการพัฒนาทำให้บุคคลเรียนรู้เรื่องต่างๆจากบุคคลอื่นได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ เด็กเรียนรู้ทั้งภาษาและความคิดต่างๆที่เชื่อมโยงกับคำเหล่านั้นด้วย ภาษาทำให้เด็กที่มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นเกิดการแลกเปลี่ยนทางวัฒนธรรม เด็กเข้าถึงวัฒนธรรมโดยที่พ่อแม่ เพื่อนเป็นผู้มีบทบาทสำคัญ โดยใช้การอธิบายรายละเอียด การให้ข้อมูลย้อนกลับ การแนะนำ วิธีการสื่อสาร วิธีการสนทนา การเล่นและการเรียนรู้จึงเป็นกิจกรรมที่ทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนความรู้ที่มีความหมายต่อเด็ก ซึ่งต้องใช้ภาษาเป็นเครื่องมือช่วยในการส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาความคิด

3. ทฤษฎีการประมวลสารสนเทศ (Information Processing Theory)

ทฤษฎีนี้เกิดจากการคิดเชิงเปรียบเทียบการทำงานระหว่างโครงสร้างคอมพิวเตอร์กับกระบวนการคิดในสมองมนุษย์ว่ามีลักษณะคล้ายกัน ซึ่งอธิบายว่า การทำงานของสมองมนุษย์เหมือนการทำงานของเครื่องคอมพิวเตอร์ เมื่อมีการป้อนข้อมูลเข้าสู่การปฏิบัติการผ่านโปรแกรมที่อาศัยข้อมูลจากหน่วยความจำและปฏิบัติตามคำสั่งที่ได้รับ ทำให้ได้ผลลัพธ์ออกมาในที่สุดสำหรับการคิดของบุคคลมีกระบวนการทางสมองในการประมวลสารสนเทศ ดังนี้ (จินตนา ธนวิบูลย์ชัย. 2561: 11-20,11-25)



ภาพ โมเดลทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลผลข้อมูล
ที่มา : <http://physics.ipst.ac.th>

จากภาพแสดงให้เห็นว่า สารสนเทศที่รับเข้ามาผ่านกระบวนการบันทึกการสัมผัสซึ่งตรวจพบผ่านทาง การมองเห็น การได้ยิน การได้กลิ่น การรับรสและการสัมผัส จากนั้นสมองจะทำความรู้จักข้อมูลที่ได้ออกมาแล้วนำไปเก็บไว้ในความจำระยะสั้นเพื่อนำมาใช้ในงานซึ่งสามารถนำมาใช้ได้ในช่วงเวลาจำกัด และเพื่อให้ข้อมูลที่ได้ออกมาสามารถคงอยู่ในความทรงจำระยะยาวได้ก็ต้องใช้กระบวนการทบทวน การจัดหมวดหมู่ การประมวลผล การปรับโครงสร้าง หรือการจัดกระทำต่างๆ เพื่อให้ข้อมูลสามารถจดจำไว้ในความทรงจำระยะยาวซึ่งสามารถบันทึกได้ในปริมาณมาก ไม่จำกัดขอบเขต ความทรงจำระยะยาวมีความเกี่ยวข้องกับภาษา มโนภาพ เหตุการณ์ ความรู้สึก การเคลื่อนไหว และวิธีการต่างๆ

ดังนั้นกระบวนการคิดต้องอาศัยระบบการบันทึกสัมผัส ความจำระยะสั้นและระยะยาวโดยมีกระบวนการควบคุมเพื่อให้สามารถนำสารสนเทศมาใช้ประโยชน์ให้ได้มากที่สุด อย่างไรก็ตามการนำข้อมูลมาใช้ประโยชน์ได้นานเพียงใดขึ้นกับปริมาณข้อมูลที่มีอยู่ วิธีการจัดการและการนำออกมาใช้ ซึ่งสมองจะเป็นตัวกำหนดว่าข้อมูลควรไหนควรจัดเก็บ จัดเก็บไว้ที่ใด มากน้อยเพียงใด และที่สำคัญที่สุดข้อมูลที่ได้นำไปสู่การพัฒนาการคิดได้อย่างไรนั่นเอง นอกจากนี้ทฤษฎียังได้อธิบายถึง ความแตกต่างของคุณภาพในการคิดของเด็กในการประมวลผลรับรู้ ทั้งนี้เด็กมีความสามารถในการแยกแยะรายละเอียดของข้อมูลที่แตกต่างกัน มีความรวดเร็วในการประมวลสารสนเทศที่แตกต่างกัน ซึ่งส่งผลให้มีความเร็วในการคิดที่แตกต่างกัน โดยเด็กโตสามารถตอบสนองสิ่งเร้าและประมวลผลข้อมูลได้เร็วกว่าเด็กเล็ก เพราะเมื่อเด็กเติบโตขึ้นจะมีเยื่อประสาทมากขึ้น มีไมอีลิน (Myelin) ที่เป็นตัวกระตุ้นความเร็วของประสาททำให้สามารถส่งผ่านและประมวลสารสนเทศได้มากขึ้น จึงสามารถตอบสนองสิ่งเร้าได้รวดเร็วกว่าเด็กเล็ก นอกจากนี้ระบบความทรงจำของเด็กเล็กยังทำงานได้มี

ประสิทธิภาพน้อยกว่าและมีจำนวนข้อมูลน้อยกว่าเด็กโตซึ่งมีความจุของความทรงจำมากกว่า จึงทำให้เด็กโตสามารถทำงานคิดแก้ปัญหาได้มากกว่า ดังนั้นการมีพื้นฐานความรู้ในเรื่องต่างๆเก็บไว้ในความทรงจำจำนวนมากจะส่งผลให้เด็กแต่ละคนมีคุณภาพในการคิดที่แตกต่างกันอีกด้วย(จินตนา ธนวิบูลย์ชัย. 2561: 11-20,11-25)

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่าทฤษฎีเกี่ยวกับการคิดช่วยให้เข้าใจพัฒนาการของการคิดที่มีการเปลี่ยนแปลงตลอดช่วงวัยของชีวิต แม้ว่าในบางทฤษฎีจะเน้นความสนใจไปที่ช่วงต้นของชีวิตก็ตาม แต่ก็ทำให้สามารถอธิบายพัฒนาการของการคิดในช่วงวัยเด็กจนถึงวัยผู้ใหญ่ได้ ซึ่งในแต่ละทฤษฎีต่างก็มีจุดเน้นหรือจุดที่ให้ความสำคัญแตกต่างกันไปในแต่ละทฤษฎี

7.2 แนวทางในการส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน

7.2.1 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการคิด

บุคคลแต่ละคนมีการคิดที่แตกต่างกัน ซึ่งแสดงให้เห็นได้ว่ามีปัจจัยบางประการที่มีอิทธิพลต่อการคิดของบุคคล ปัจจัยที่สำคัญมีดังนี้ (จินตนา ธนวิบูลย์ชัย. 2561: 11-27, 11-28)

1. **จิตใจ** จิตใจเป็นความรู้สึก ความสำนึก ความมีสติเป็นสิ่งที่อยู่นอกเหนือความคิด เหตุผล และตรรกะ แต่ความคิดก็เป็นการตอบสนองของจิตใจต่อสิ่งเร้า การคิดเกิดขึ้นจากการทำงานร่วมกันระหว่างจิตใจกับสมอง โดยจิตใจทำหน้าที่เป็นตัวกำหนดและควบคุมกระบวนการทางสมอง เสมือนการใช้โปรแกรมควบคุมการทำงานของคอมพิวเตอร์ จิตใจจึงมีอิทธิพลต่อการคิดของมนุษย์อย่างมาก นอกจากนี้จิตใจยังกำหนดความต้องการ และการรับรู้อารมณ์หรือความรู้สึกที่มากกระทบอีกด้วย ซึ่งการมีความต้องการ การรับรู้อารมณ์หรือความรู้สึกนั้นส่งผลต่อการคิดของบุคคล เช่น ได้ยินเสียงเพลงเพราะของนักร้องคนหนึ่งบ่อยๆ ทำให้มีความคิดอยากไปชมการแสดงคอนเสิร์ตของนักร้องผู้นั้น เป็นต้น จิตใจที่อ่อนไหวไปตามความต้องการที่ไม่ถูกต้องจะควบคุมการคิดให้อยู่ในลักษณะสร้างประโยชน์ให้กับตนเอง แต่ถ้าจิตใจได้รับการพัฒนาจะควบคุมการคิดให้อยู่ในลักษณะสร้างประโยชน์ให้กับสังคมมากกว่า ดังนั้น อารมณ์และความรู้สึกจึงมีบทบาทต่อการคิดในชีวิตประจำวันมาก บางครั้งสามารถลดสมรรถภาพในการคิดของบุคคลได้ โดยส่งผลให้บุคคลคิดอย่างมีเหตุผลได้น้อยลง เช่น การตัดสินใจซื้อเสื้อตามที่มีคนสนับสนุนให้ซื้อและชื่นชมว่าสวย แต่ในความเป็นจริงแล้วไม่เข้ากับบุคลิกภาพของตนเอง เป็นต้น จึงเป็นการคิดที่ใช้อารมณ์และความรู้สึกมากกว่าเหตุผล

2. **ลักษณะของบุคคล** ลักษณะของบุคคลที่มีอิทธิพลต่อการคิด แบ่งเป็นลักษณะที่เกี่ยวข้องกับพันธุกรรม และลักษณะที่เกิดจากการเรียนรู้ทางสังคม

1) ลักษณะที่เกี่ยวข้องกับพันธุกรรม ลักษณะของบุคคลที่ได้รับจากพันธุกรรมที่สำคัญมาก ได้แก่ สติปัญญา เนื่องจากสติปัญญาเป็นสิ่งที่กำหนดประสิทธิภาพของกระบวนการต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการคิด เช่น การรับรู้การจำ การใช้เหตุผล เป็นต้น ความแตกต่างของประสิทธิภาพกระบวนการดังกล่าวส่งผลให้ความคิดของบุคคลแตกต่างกัน

2) ลักษณะที่เกิดจากการเรียนรู้ทางสังคม วัฒนธรรม ความเชื่อและค่านิยม ทำให้บุคคลมีวิถีคิดในบางเรื่องแตกต่างกันเมื่ออยู่ในกลุ่มที่มีวัฒนธรรมต่างกัน การกำหนดบทบาทหรือสถานภาพในสังคม ได้แก่ เพศ อาชีพ วุฒิการศึกษา สถานภาพทางเศรษฐกิจ สิ่งเหล่านี้ล้วนส่งผลต่อการคิดของบุคคลที่ส่วนมากเกิดจากการเรียนรู้ทางสังคม นอกจากนี้การเรียนรู้ทางสังคมที่สะสมเอาไว้จนเกิดเป็นประสบการณ์ของบุคคลยังมีอิทธิพลต่อการคิด โดยในการคิดของบุคคลจะมีการจัดระบบประสบการณ์ในชีวิตที่เรียนรู้มา ดังนั้นบุคคลส่วนมากจึงนำเอาประสบการณ์ที่ตนมีเข้ามาเกี่ยวข้องกับการคิดของตนเอง

3. **สิ่งแวดล้อมหรือสิ่งเร้า** สิ่งแวดล้อมที่มีอยู่รอบตัวบุคคลได้แก่ คน สัตว์ พืช ธรรมชาติ สภาพแวดล้อมในสังคมที่บุคคลเกี่ยวข้องจะเป็นปัจจัยที่ทำให้บุคคลเกิดการรับรู้และนำไปสู่การคิด เช่น บุคคลที่อยู่ในเมืองมีความคิดแตกต่างจากบุคคลที่อยู่ในชนบท บุคคลที่อาศัยอยู่บนภูเขาคิดเรื่องการประกอบอาชีพแตกต่างจากบุคคลที่อยู่ในพื้นราบ สภาพแวดล้อมในสังคม ได้แก่ เสียง เพลง ภาพ ภาษา คำพูด ข้อเขียน การแสดง ล้วนเป็นสิ่งที่กระตุ้นความคิดของบุคคลโดยเฉพาะความคิดสร้างสรรค์

4. **ปฏิสัมพันธ์ระหว่างจิตใจ** ความคิดของบุคคลอาจเกิดจากอิทธิพลร่วมจากจิตใจ ลักษณะบุคคลและสิ่งแวดล้อม เช่น บุคคลที่จิตใจดี สติปัญญาดีอยู่ในสิ่งแวดล้อมดี จะช่วยส่งเสริมทำให้บุคคลสามารถคิดแก้ปัญหาได้ดีหรือมีความคิดสร้างสรรค์ที่ดีได้

7.2.2 วิธีการในการส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน

ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการคิดมีความสำคัญต่อการส่งเสริมการคิดของบุคคล การเปลี่ยนวิธีการคิดควรเริ่มต้นที่จิตใจด้วยการปลูกฝังคุณธรรมหรือการพัฒนาจิตใจ มีการส่งเสริมคุณลักษณะของบุคคลไปในทางที่เหมาะสม โดยเฉพาะการส่งเสริมศักยภาพทางสติปัญญาด้วยการฝึกอบรมหรือให้การศึกษาที่ถูกต้อง และให้ อยู่ในสภาพแวดล้อมที่ดีที่มีการกระตุ้นด้วยสิ่งเร้าที่เหมาะสม บุคคลจึงจะปรับเปลี่ยนวิธีการคิด พฤติกรรมการคิดไปในลักษณะที่ถูกต้อง การส่งเสริมการคิดจึงมีความสำคัญมาก การสอนเพื่อพัฒนาการคิดเป็นการสอนที่มีการใช้ทักษะการคิดเพื่อค้นหาคำตอบในสถานการณ์ต่างๆ โดยอาศัยประสบการณ์และการฝึกปฏิบัติจริงให้เผชิญปัญหาและจัดการกับปัญหาได้อย่างเหมาะสม การคิดเป็นจึงเป็นการแสดงศักยภาพในการใช้สมองของบุคคลในการจัดการปัญหาและสร้างสรรค์ผลงานซึ่งต้องเป็นการคิดถูกและคิดดีด้วย ความสนใจในการพัฒนาการคิดของบุคคลนั้นมีมากขึ้นเป็นลำดับ ทั้งนี้เพราะความคิดของบุคคลเป็นสิ่งที่สามารถพัฒนาและฝึกฝนได้ โดยใช้สิ่งแวดล้อมจากภายนอกจากการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาการคิด ทั้งโรงเรียนและครอบครัวต่างมีส่วนในการพัฒนาความคิดให้แก่เด็กได้เป็นอย่างดีโดยใช้กิจกรรมต่างๆ ได้แก่ กิจกรรมการบริหารสมอง กิจกรรมการคิดสอดแทรกในการเรียนการสอน การฝึกปฏิบัติให้เกิดทักษะการคิด การจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการคิด และการสร้างนิสัยการเป็นนักคิด นอกจากนี้การให้เด็กได้ซึมซับจากบุคคลที่เป็นแบบอย่างก็ช่วยพัฒนาการคิดด้วย สำหรับการพัฒนาการคิดผ่านกระบวนการจัดการเรียน การสอนนั้นจะพิจารณาได้ว่าสามารถเกิดขึ้นได้ 2 แนวทาง คือ การสอนโดยตรงและการสอนโดยอ้อม การสอนโดยตรงมุ่งพัฒนาการคิดโดยไม่คำนึงถึงเนื้อหาสาระ ส่วนการสอนโดยอ้อมเน้นการสอดแทรกในเนื้อหาสาระ การทำตนเป็นแบบอย่างการเรียนรู้อาจจากประสบการณ์และสภาพแวดล้อมในสังคม อย่างไรก็ตาม ในการพัฒนาความคิดเด็ก ควรมีการกระตุ้นให้เด็กเกิดสมาธิและมีความพร้อมที่จะรับการสอนก่อนจึงจะเกิดประสิทธิผล แนวทางการส่งเสริมการคิดหรือวิธีการสอนเพื่อส่งเสริมการคิดอย่างมีคุณภาพควรต้องดำเนินการใน 3 แนวทาง ดังนี้ (O' tuel & Bullard, 1993: 228; อ้างถึงใน จินตนา ธนวิบูลย์ชัย. 2561: 11-28, 11-29)

1) การสอนให้รู้จักคิด (Teaching for Thinking) เป็นการสอนให้เด็กรู้จักคิด เห็นคุณค่า และประโยชน์ของการคิดโดยการสอดแทรกสอนการคิดเข้าไปในการสอนเนื้อหาวิชา เป็นการกระตุ้นช่วยให้เด็กอยากแสดงการคิดหาความรู้ด้วยตนเอง มีการจัดบรรยากาศให้เอื้อต่อการให้เด็กคิดค้นแสวงหา ความรู้และคำตอบด้วยตนเอง โดยเป็นคำตอบที่เกิดจากการวิเคราะห์การจัดหมวดหมู่และการประมวลข้อมูล

2) การสอนการคิด (Teaching of Thinking) เป็นการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกเรียนรู้วิธีการคิดแบบต่างๆ โดยตรง นอกเหนือจากการให้ความรู้เนื้อหาวิชาเพื่อให้เด็กได้หลักการของการคิด และทักษะการคิดที่นำมาประยุกต์ใช้ในการเรียนเนื้อหาวิชา

3) การสอนเกี่ยวกับความคิด (Teaching about Thinking) เป็นการสอนที่เน้นให้เด็กได้ตระหนักถึงกระบวนการคิดของตนเองและบุคคลอื่น ได้เรียนรู้ผลจากการคิดและวิธีการคิดของบุคคลอื่น

เพื่อให้เกิดทักษะการคิดและวิธีการคิดแบบต่างๆ จนเกิดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวิธีการคิดที่หลากหลาย และมีการศึกษาเพิ่มเติมจนได้การคิดในแนวทางที่สร้างสรรค์สามารถนำไปใช้แก้ปัญหาได้ต่อไป จึงเป็นการสอนที่เน้นให้วางแผนเกี่ยวกับความคิด สามารถตรวจสอบความถูกต้องและเหมาะสมในความคิดของตนเอง

ดังนั้น เพื่อให้การสอนคิดมีประสิทธิภาพและเหมาะสมกับยุคสมัยนี้มากที่สุด การสอนคิดควรจัดให้มีขึ้นในหลายลักษณะ โดยในวัยเด็กจำเป็นต้องสอนวิชาการคิด เพื่อเป็นเครื่องมือพื้นฐานในการเรียนรู้ ถ้าเด็กมีทักษะการคิด เด็กย่อมสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง พร้อม ๆ กับการสอนการคิด ควรฝึกให้เด็กได้นำทักษะการคิดไปประยุกต์ใช้ในการเรียนรู้วิชาต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยให้เด็กคิดเป็น ทำเป็น ซึ่งวิชาการคิดเปรียบเสมือนเส้นเลือดใหญ่ของการเรียนรู้ ในขณะที่การสอนให้คิดเป็น เปรียบเสมือนเส้นเลือดฝอย ซึ่งแทรกอยู่ในทุก ๆ กิจกรรมการเรียนรู้

วิธีการสอนคิดที่ผสมผสานหลายวิธีเข้าด้วยกันจึงจะเป็นวิธีปฏิบัติที่เหมาะสม เพราะจะช่วยให้การพัฒนาทักษะการคิดเกิดผลที่สมบูรณ์ เป็นการลดข้อจำกัดของการสอนแต่ละวิธี โดยเฉพาะในช่วงที่เราต้องการนักคิด จึงมีความจำเป็นอย่างเร่งด่วนในการพัฒนานักคิดให้เกิดขึ้นในสังคมไทย (อรพรรณ พรสีมา, 2543: 25 – 26)

การจัดการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน

การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริงเป็นภาระงานที่สำคัญยิ่ง และมีคุณค่าต่อความเป็นครูมืออาชีพในยุคของการปฏิรูปการเรียนรู้ การสอนเพื่อพัฒนาการคิดให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนสามารถทำได้ดังนี้ (อรพรรณ พรสีมา. 2543: 25 – 26; ประพนธ์ศิริสุเสารัจ. 2551: 230 - 237)

1. ในการจัดการเรียนการสอน ครูผู้สอนควรใช้คำถามกระตุ้นให้ผู้เรียนคิด และสร้างความสนใจ ใฝ่รู้ ความกระตือรือร้นที่จะแสวงหาคำตอบอยู่เสมอ
2. ครูผู้สอนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็น ได้ใช้จินตนาการ โดยใช้สถานการณ์จำลอง หรือคำถามประเภท ถ้าแล้วอะไรจะเกิดขึ้น?
3. ครูผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมทั้งกิจกรรมที่ทำคนเดียว และทำเป็นกลุ่ม การทำกิจกรรมเดี่ยวจะช่วยให้ผู้เรียนได้ไตร่ตรอง ทบทวนเกี่ยวกับสิ่งที่ทำอย่างรอบคอบ ในขณะที่การทำกิจกรรมกลุ่มจะช่วยให้ผู้เรียนมีโอกาสแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกันกับเพื่อน ทำให้มีความคิดกว้างไกลขึ้น
4. ครูผู้สอนควรให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการคิดอย่างเป็นขั้นตอน เริ่มจากทักษะการคิดขั้นพื้นฐาน ขั้นกลาง และขั้นสูง และควรกระตุ้นและเสริมแรงเป็นระยะ ๆ เพื่อคงระดับความสนใจใฝ่รู้ของผู้เรียน และช่วยให้ผู้เรียนมีความตั้งใจจริงในการพัฒนาทักษะการคิด
5. ครูผู้สอนควรรับฟังและยอมรับความคิดเห็นของผู้เรียนด้วยความตั้งใจ และกระตือรือร้น ซึ่งเป็นการเสริมแรงให้กับผู้เรียนอีกทางหนึ่ง และเป็นแบบอย่างของนักฟังที่ดี
6. ครูผู้สอนควรใช้วิธีชี้แนะที่เหมาะสมแทนการบอกคำตอบที่ถูกต้องทันทีทันใด
7. ครูผู้สอนควรจัดสภาพแวดล้อมภายในโรงเรียน และห้องเรียนที่เอื้อต่อการทำกิจกรรมด้านการคิด รวมทั้งสร้างบรรยากาศที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกอบอุ่น มั่นใจ และกระตือรือร้นในการเรียนรู้ เช่น ครูยิ้ม แจ่มใส ใจดี และรักเด็กอย่างจริงใจ
8. ครูผู้สอนควรจัดแสดงสื่อและอุปกรณ์การคิดที่มีความหลากหลาย และมีปริมาณเพียงพอ พร้อมเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้สื่อและอุปกรณ์ได้อย่างเต็มที่

9. ครูผู้สอนควรจัดผนังห้องเรียน โดยมีคำถาม คำเตือนใจ และมีที่แสดงผลงานทางความคิดของผู้เรียน

10. ครูผู้สอนควรฝึกให้ผู้เรียนแก้ปัญหาในสถานการณ์ต่าง ๆ โดยการเขียนข้อเสนอแนะในการแก้ปัญหา หรือทำป้ายติดไว้ในห้องเรียน

11. ครูผู้สอนควรเตรียมหัวข้อหรือประเด็นสำคัญเพื่อให้ผู้เรียนได้ร่วมกันอภิปราย หัวข้ออภิปรายอาจเป็นเรื่องจริงหรือสถานการณ์สมมติก็ได้ แต่ควรเหมาะสมกับความสนใจของผู้เรียน

12. ครูผู้สอนควรฝึกให้ผู้เรียนสังเกต และบันทึกสิ่งที่เห็นรอบ ๆ ตัว เพราะการสังเกตและการบันทึกจะช่วยพัฒนาการคิด/ปัญญาของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี

13. ครูผู้สอนควรฝึกให้ผู้เรียนรู้จักการคิดวิเคราะห์ และการเชื่อมโยงบูรณาการระหว่างความรู้ใหม่กับความรู้ที่มีก่อนอยู่แล้ว

7.2.3 เทคนิคในการส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียน

7.2.3.1 ยุทธวิธีการสอนเพื่อส่งเสริมการคิดของวิลเลียมส์ (Williams)

ยุทธวิธีการสอนของวิลเลียมส์มีจุดมุ่งหมายหลักคือส่งเสริมกระบวนการคิดและรู้สึกเพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ โดยใช้ยุทธวิธีการสอน 18 วิธีเพื่อเสริมสร้างกระบวนการคิดที่สำคัญ เช่น ความคิดคล่อง ความคิดยืดหยุ่น การคิดละเอียดลออ(จูน แมกเกอร์. 2540: 175-178)

หลักการ

การเรียนรู้ใดจะเกิดขึ้นต่อเมื่อมีจุดมุ่งหมาย เนื้อหาหรือเรื่องที่จะคิด ความรู้สึกและแผนงานที่จะให้ผู้เรียนแต่ละคนมีปฏิริยาตอบ ซึ่งมีหลักการเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ ดังนี้

1. การเรียนรู้จะเกิดได้ดีถ้าเด็กซึ่งเป็นผู้เรียนมีส่วนร่วมหรือกระทำด้วย แทนที่จะเป็นผู้รับฟังอย่างเดียว และการเรียนนั้นมีพื้นฐานจากความสามารถและลักษณะในการเรียนที่แตกต่างกันของผู้เรียน

2. การเรียนรู้จะมีประสิทธิภาพมากขึ้นเมื่อได้เรียนพร้อมกับพัฒนาการคิดและความรู้สึกไปพร้อมกัน

3. การคิดและความรู้สึกเกิดขึ้นไปพร้อมกัน ทุกครั้งที่บุคคลคิดจะมีความรู้สึกเกี่ยวข้องไปด้วย

องค์ประกอบของยุทธวิธีการสอนเพื่อส่งเสริมการคิดของวิลเลียมส์(Williams)

ประกอบด้วย 3 มิติที่มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันในสถานการณ์การเรียนการสอน ดังนี้ (จูน แมกเกอร์. 2540: 178-185)

มิติที่หนึ่ง: เนื้อหาวิชา เช่น ดนตรี ศิลปะ คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ภาษา สังคมศึกษา หรือในโครงการเด็กที่มีความสามารถพิเศษ อาจใช้เนื้อหาอื่น ๆ ได้เช่น สิ่งแวดล้อม การศึกษาชีวิตในทะเล ประชากรศึกษา จิตวิทยา หรือการพัฒนาอาชีพ

มิติที่สอง: ยุทธวิธีการสอน

มิตินี้ได้แก่ สถานการณ์ เทคนิคและวิธีการสอนที่ครูใช้ในการสอน 18 วิธีคือ

1. การใช้สิ่งตรงข้าม (paradox) ยุทธวิธีนี้ต้องการให้ผู้เรียนมีความไวต่อการสังเกตความแตกต่างระหว่างความเป็นจริงกับความเชื่อต่างๆไป การศึกษาสิ่งตรงกันข้ามเป็นสถานการณ์จริงที่ดูเหมือนไม่จริง เช่น การเดินเรือไปทางตะวันตกแต่กลับเดินทางไปทางตะวันออก

2. การใช้คุณสมบัติ (attribute) ยุทธวิธีสำรวจคุณสมบัติเป็นลักษณะประจำของสิ่งของคุณภาพและอัตลักษณ์ของสิ่งของ เช่น หลังจากที่ได้ทดลองเล่นกับแม่เหล็กแล้ว บรรยายคุณสมบัติของแม่เหล็ก ให้นักเรียนทำรายการสิ่งของที่แม่เหล็กดูดและไม่ดูด

3. การให้เปรียบเทียบ (analogies) ยุทธวิธีการเปรียบเทียบแบบนี้จะเปรียบเทียบส่วนที่เหมือนมากกว่าส่วนที่ต่างกัน เช่น ในวิชาสังคมศึกษาให้นักเรียนเปรียบเทียบแพชชั่นและความนิยมในสมัยวัยรุ่นของพ่อแม่กับของวัยรุ่นสมัยปัจจุบันโดยศึกษาว่ามีส่วนใดที่เหมือนและเพราะเหตุใด

4. การชี้ให้เห็นจุดบอด (discrepancies) ยุทธวิธีนี้ช่วยให้เห็นว่าข้อมูลโดยังขาดไป เช่น ให้นักเรียนช่วยกันคิดถึงสิ่งที่ยังไม่รู้เกี่ยวกับบุคคลในชาติต่างๆ ครูอาจให้นักเรียนทำรายการข้อมูลที่ต้องการทราบและแนวทางที่จะหาข้อมูล หรือให้นักเรียนคิดว่าการอยู่ในบ้านที่เป็นกระจกจะเป็นอย่างไร ให้นักเรียนทำรายการให้มากที่สุดว่า การอยู่ในบ้านที่เป็นกระจกแตกต่างจากการอยู่ในบ้านธรรมดาอย่างไร

5. การตั้งคำถามยั่ว (ask provocative questions) ยุทธวิธีการถามคำถามที่ยั่ว มีจุดประสงค์ที่จะเร้าให้เกิดความสนใจ อาจจะสืบสวนและค้นหาความรู้ใหม่ๆ เช่น หลังจากเรียนเรื่องน้ำและสถานะต่างๆ ของน้ำแล้ว ครูตั้งคำถามว่านักเรียนอยากจะเป็นเม็ดฝนหรืออยากจะเป็นก้อนเมฆและทำไมจึงเลือกเช่นนั้น หรือหลังจากเรียนเรื่องหน่วยเรื่องสิ่งมีชีวิตครูอาจถามว่า “โลกจะมีลักษณะอย่างไรถ้าต้นไม้ถูกทำลายทั้งหมดเพราะความมั่งคั่งของมนุษย์”

6. การให้ตัวอย่างของการเปลี่ยนแปลง (change) ยุทธวิธีแสดงให้เด็กเห็นถึงลักษณะการเปลี่ยนแปลง เช่น อภิปรายกับนักเรียนถึงวิธีการรักษาสภาพของสิ่งของและสัตว์ที่เปลี่ยนแปลงไป เช่น การถนอมอาหารในอดีตกับปัจจุบัน ให้นักเรียนช่วยกันคิดว่าทำไมจึงต้องมีการรักษาถนอมอาหาร

7. การใช้ตัวอย่างของนิสัยความเคยชิน (habit) ยุทธวิธีนี้ต้องการช่วยให้เด็กหลีกเลี่ยงความคิดที่เป็นไปตามความเคยชิน เช่น อภิปรายกับนักเรียนถึงความเคยชินกับวิถีกำจัดขยะ แล้วให้ลองคิดในวิธีอื่นๆ หรือคิดสิ่งปฏิบัติที่เคยชินและจะมีวิธีการเปลี่ยนนิสัยหรือการปฏิบัติที่เคยชินอย่างไร

8. การค้นหาโดยมีโครงสร้าง (organized random search) ยุทธวิธีนี้ครูให้ตัวอย่างชี้ให้เห็นโครงสร้าง กฎเกณฑ์พื้นฐาน เช่น โครงสร้างสุภาพ ครูอธิบายว่าบรรทัดใดมีกี่คำ คำใดสัมผัสกัน แล้วให้นักเรียนแต่งใหม่โดยใช้โครงสร้างโคลงสุภาพนั้น หรือให้นักเรียนคิดเลข เช่น จำนวน 27 อาจเกิดจาก 3×9 หรือจาก $20 + 7$ ให้เด็กช่วยกันคิดวิธีต่างๆ ที่ทำให้ได้จำนวน 27

9. การสอนทักษะการค้นหา (skills of search) ยุทธวิธีนี้เป็นการสอนให้นักเรียนมีวิธีต่างๆ ในการค้นหาข้อมูล ตลอดจนการทดลองวิทยาศาสตร์ แล้วรายงานผล ตัวอย่าง เช่น สมมุติว่านักเรียนต้องไปติดอยู่บนเกาะร้าง ให้นักเรียนคิดหาวิธีที่จะออกจากเกาะนั้นและลองเสนอวิธีการที่ผู้อื่นเคยทำไว้แล้ว หลังจากนั้นครูให้คิดหาวิธีเพิ่มเติมอีก หรือหลังจากเรียนเรื่องพืชและการเติบโตของพืช ครูให้นักเรียนทดลองปลูกพืชชนิดอื่นๆ และสังเกตรายงานว่าพืชนั้นเติบโตอย่างไร

10. การสร้างความอดทนต่อสิ่งคลุมเครือ (tolerance to ambiguity) ยุทธวิธีนี้ครูให้สถานการณ์ที่ท้าทายและให้เป็นแบบปลายเปิดเพื่อให้นักเรียนได้คิดต่อ เช่น ครูอ่านเรื่องราวที่ต้นต้นจากในหนังสือ พอถึงตอนสำคัญครูหยุดและให้นักเรียนคิดว่าควรจะเป็นอย่างไรต่อไป คำตอบของนักเรียนทุกคนไม่ผิดเพราะคำตอบที่ถูกต้องไม่ได้มีคำตอบเดียว หรือให้นักเรียนคิดถึงว่าจะอะไรจะเกิดขึ้น ถ้าลักษณะภูมิอากาศที่เป็นอยู่นี้เปลี่ยนแปลงไป

11. การส่งเสริมการคิดเชิงญาณ (intuitive expression) ยุทธวิธีนี้ส่งเสริมทักษะการคิดทางอารมณ์ หรือการคิดจากกลางสังหรณ์ และการสังเกตสิ่งต่างๆ จากประสาทสัมผัสด้านต่างๆ เช่น ครูให้นักเรียนดูภาพคนในลักษณะอารมณ์ต่างๆ ให้นักเรียนทายว่าทำไมบุคคลในภาพจึงรู้สึกเช่นนั้น

12. การสอนเพื่อให้พัฒนา (development) ยุทธวิธีนี้สอนให้มองในแง่บวกของความผิดพลาด ความล้มเหลว การเรียนรู้จากความผิดพลาดและการปรับปรุงสถานการณ์ เช่น หลังจากศึกษาเรื่องการขาดแคลนกระดาษ ให้นักเรียนสมมุติตัวเองอยู่ในครอบครัวที่ยากจนที่สุด ไม่สามารถซื้อกระดาษได้ ให้นักเรียนคิดหาวิธีการที่จะหาสิ่งอื่นมาใช้แทนกระดาษ

13. ศึกษาบุคคลที่สร้างสรรค์และกระบวนการสร้างสรรค์ (creative people and creative processes) ยุทธวิธีนี้ครูให้นักเรียนศึกษาบุคคลที่ได้รับการยกย่องว่ามีความสร้างสรรค์และให้ศึกษากระบวนการและวิธีการสร้างสรรค์ของบุคคลเหล่านั้น เช่น ครูให้นักเรียนศึกษาชีวิตของนักประดิษฐ์และศิลปิน ให้นักเรียนศึกษาสิ่งที่บุคคลทั้งสองกลุ่มมีคล้ายกันและแตกต่างกัน ศึกษาบุคคลเหล่านั้นเป็นรายบุคคล แล้วดูความเหมือนและความแตกต่างกันที่บุคคลสร้างสรรค์แต่ละคนทำงานสร้างผลงานของตนและให้นักเรียนโยงลักษณะต่างๆ ที่ศึกษานั้นกับบุคคลสำคัญในอดีต เช่น เบนจามิน แฟรงคลิน แล้วให้นักเรียนศึกษาคุณสมบัติของตนเองและเปรียบเทียบกับลักษณะและคุณสมบัติของบุคคลที่มีชื่อเสียงเหล่านั้น

14. การส่งเสริมให้นักเรียนประเมินสถานการณ์ (evaluate situations) ยุทธวิธีนี้ครูให้นักเรียนเลือกคำตอบจากการพิจารณาเหตุและผลหรือให้ทำนายสิ่งที่จะเกิดขึ้น เช่น ครูให้นักเรียนพิจารณาสิ่งของต่างๆ แล้วทายว่าจะจมน้ำหรือไม่ ให้นักเรียนชี้แจงเหตุผลของการทาย หรือจากการศึกษาประวัติศาสตร์ ให้นักเรียนพิจารณาผลจากเหตุการณ์ในประวัติศาสตร์

15. การพัฒนาทักษะการอ่านอย่างสร้างสรรค์ (creative reading) ยุทธวิธีนี้ฝึกให้นักเรียนสร้างความคิดจากการอ่าน เช่นครูให้นักเรียนอ่านแล้วเก็บสำนวนต่างๆ ที่นักเรียนเขียนไว้ หรือดูรายการโทรทัศน์ อ่านหนังสือพิมพ์ แล้วทำรายการสำนวนต่างๆ

16. พัฒนาทักษะในการฟังอย่างสร้างสรรค์ (creative listening) ยุทธวิธีนี้ฝึกให้นักเรียนฟังเพื่อให้ได้ข้อมูล ข้อคิด ซึ่งนำไปสู่เรื่องอื่นๆต่อไป เช่นการสร้างสัตว์จากจินตนาการ ครูให้นักเรียนคนแรกตั้งต้นหนึ่งประโยค แล้วให้คนต่อไปช่วยกันแต่งคนละประโยค บรรยายถึงลักษณะของสัตว์ในจินตนาการ

17. การพัฒนาทักษะในการเขียนอย่างสร้างสรรค์ (creative writing) ยุทธวิธีนี้ฝึกให้นักเรียนเขียนบรรยายความคิดของตนเองให้ชัดเจนและแสดงอารมณ์ความรู้สึก ออกมาทางการเขียน เช่น การเขียนอัตชีวประวัติ ครูให้นักเรียนอภิปรายกันถึงเรื่องวิธีการทำให้เรื่องราวในชีวิตของนักเรียนน่าสนใจ ให้นักเรียนคิดหาวิธีเสนอหรือเขียนเรื่องใหม่

18. การพัฒนาทักษะในการจินตนาการมองเห็นภาพ (skills in visualization) ยุทธวิธีนี้ครูฝึกให้นักเรียนบรรยายสิ่งของหรือสถานการณ์จากแง่มุมต่างๆ หรือให้บรรยายความคิดออกมาเป็นรูปทรงสามมิติ เช่น ครูอภิปรายกับนักเรียนถึงสาเหตุการเกิดความฝันของมนุษย์ แล้วพูดกันถึงศิลปินที่นำภาพในความฝันมาวาด

มิติที่สาม : พฤติกรรมของนักเรียน

พฤติกรรมของนักเรียนอันเป็นผลจากการใช้ยุทธวิธีการสอนตามรูปแบบของวิลเลียมส์ แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือการคิด และการรู้สึก โดยแบ่งพฤติกรรมออกเป็น 8 กลุ่ม โดยใช้หลักเกณฑ์จากผลการวิจัยเรื่องความคิดสร้างสรรค์ ดังนี้

กลุ่มพฤติกรรมความคิด

1. มีความคล่องในการคิด คิดได้หลายอย่าง มีทั้งการตอบ ชักถาม เสนอแนะวิธีการได้จำนวนมาก การวัดจำนวนคำตอบจะเป็นการวัดความคล่องในการคิดของเด็ก

2. มีความยืดหยุ่นในการคิด มีทางเลือกแบบต่างๆ สามารถเปลี่ยนแนวทางและวิธีการได้ การนับจำนวนของการเปลี่ยนจะช่วยให้ทราบความยืดหยุ่นของการคิด

3. มีความแปลกใหม่ในการคิด สามารถคิดสิ่งใหม่ แปลก มีลักษณะพิเศษ ไม่ธรรมดา คิดต่อแบบใหม่ขึ้นไปอีก ในขณะที่คนอื่นๆคิดต่อไม่ได้แล้ว

4. มีการคิดขยายแตกต่างเพิ่มเติม สามารถที่จะเพิ่มเติมปรับปรุงตกแต่งความคิดเดิม ให้นำสนใจหรือลึกซึ้งกว้างขวางยิ่งขึ้นหรือเพิ่มเติมรายละเอียดให้กับความคิดใหม่

กลุ่มพฤติกรรมความรู้สึก

1. มีลักษณะนิสัยที่ช่างสังเกตและใฝ่รู้
2. ลักษณะนิสัยช่างคิดช่างฝันหรือคิดจินตนาการ
3. ลักษณะนิสัยชอบสิ่งที่ยากลำบากและท้าทาย
4. ลักษณะนิสัยกล้าเสี่ยงและกล้าเดา จะไม่กลัวแรงความล้มเหลวหรือการ

วิพากษ์วิจารณ์

7.2.3.2 เทคนิคการระดมสมอง (Brain storming)

เทคนิคระดมสมอง (Brain storming) เป็นเทคนิควิธีคิดแบบกระจายที่คิดขึ้นมาโดย อเล็กซ์ ออสบอร์น ในปี 1939 วิธีนี้เป็นวิธีที่ใช้สำหรับการทำงานเป็นกลุ่มที่ได้ผลและแพร่หลายมากที่สุด ซึ่งเป็นวิธีที่เป็นต้นกำเนิดของการคิดแบบกระจาย ออสบอร์นได้คิดกฎพื้นฐาน 4 ข้อของการระดมความคิด (ทาคาฮาชิ มาโคโตะ. 2551: 54-58). ดังนี้

1. ห้ามวิพากษ์วิจารณ์ หมายถึง เวลาที่คนอื่นแสดงความคิดเห็น สมาชิกห้ามวิพากษ์วิจารณ์เป็นอันขาด ซึ่งจะทำให้สมาชิกในกลุ่มสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างอิสระ

2. สามารถแสดงความคิดเห็นได้อิสระ หมายถึง สมาชิกสามารถแสดงความคิดเห็นอย่างไรก็ได้ โดยอิสระ โดยสร้างบรรยากาศที่สนุกสนานเพื่อให้สมาชิกในกลุ่มสามารถแสดงความคิดเห็นได้โดยง่าย

3. เน้นปริมาณของความคิดมากกว่าคุณภาพ หมายถึง ปริมาณของความคิดจำนวนมากจะช่วยสร้างความคิดที่มีคุณภาพได้ เพียงขอให้ได้แสดงความคิดเห็นออกมาให้ได้มากที่สุดก่อน

4. รวมความคิดเข้าด้วยกันแล้วปรับปรุง หมายถึง การต่อยอดความคิดจากความคิดของสมาชิกกลุ่ม สามารถแสดงความคิดเห็นที่ต่อเนื่องจากความคิดของสมาชิกในกลุ่มได้

ขั้นตอนวิธีการระดมสมอง

1. การตั้งหัวข้อจะต้องมีความชัดเจน เป็นรูปธรรม ควรตั้งหัวข้อให้มีความเป็นรูปธรรมมากที่สุด จะทำให้ได้ความคิดที่หลากหลาย

2. จัดที่นั่งให้สมาชิกสามารถมองเห็นหน้ากันได้ทุกคน มีกระดาน กระดาษแผ่นใหญ่ แล้วให้เขียนหัวข้อที่ต้องการคิดไว้ด้านบนสุด แล้วก็เขียนหมายเลขของความคิดที่คิดได้ไว้

3. ผู้นำกลุ่ม (Leader) ควรเป็นผู้ที่เก่งในการเสริมคำพูดของคนอื่น และต้องเตรียมความคิดไว้ล่วงหน้าว่าต้องแสดงความคิดเห็นในเรื่องใดบ้าง เพื่อให้เวลาดำเนินการจะได้มีความคิดออกมาหลากหลาย นอกจากนี้ต้องพยายามให้ทุกคนแสดงความคิดเห็นและเสริมความคิดของคนอื่น

4. สมาชิกกลุ่มควรจะเป็นทีมผสม จำนวนสมาชิกน่าจะมีประมาณ 5-7 คน โดยให้สมาชิกกลุ่มมีความรู้จากหลากหลายสาขา เพราะจะทำให้สามารถแสดงความคิดเห็นได้หลากหลาย

5. ให้สมาชิกกลุ่มแสดงความคิดเห็นได้อย่างอิสระแล้วบันทึกความคิดเห็นทั้งหมดไว้

6. ควรใช้เวลาในการคิด ประมาณ 1 ชั่วโมง ถ้าใช้เวลามากกว่านั้นควรมีการพักระหว่างการแสดงความคิดเห็น

7. การประเมินความคิดไม่ควรใช้การวิพากษ์วิจารณ์ แต่ควรใช้การบูรณาการหรือรวบรวมความคิดเข้าด้วยกันเพื่อให้เกิดการต่อยอดทางความคิด

7.2.3.3 เทคนิคการคิดแบบหมวกหกใบ (Six Thinking Hats)

การคิดแบบหมวกหกใบเป็นเทคนิคการคิดรูปแบบหนึ่งที่สามารถพัฒนาทักษะการคิดได้ โดยเฉพาะความคิดสร้างสรรค์ De Bono ผู้เชี่ยวชาญทางด้านการศึกษาชาวอังกฤษเป็นผู้คิดค้นเทคนิคการคิดนี้ขึ้น โดยเขามีความสนใจการทำงานสมอง และไม่เห็นด้วยกับวิธีคิดที่เมื่อถกเถียงหรือแสดงความคิดเห็นแล้วบุคคลมักจะเอาทั้งข้อเท็จจริง อารมณ์ หรือเหตุผลส่วนตัวมาปะปนกัน เพื่อหวังให้ความคิดเห็นของตนเป็นที่ยอมรับดังนั้นในช่วงต้นทศวรรษที่ 1970 เขาจึงได้เสนอวิธีคิดแบบหมวกหกใบขึ้นมา ซึ่งเป็นเทคนิคที่ได้รับการยอมรับและนำไปพัฒนาการคิดให้แก่บุคคลในทุกบริษัท โดยเฉพาะกับผู้เรียนทุกเชื้อชาติ และวัฒนธรรม (พาสนา จูร์ตัน. 2563: 381)

ลักษณะการคิดของหมวกหกใบ

วิธีการคิดของหมวกหกใบเป็นการคิดที่แยกกรอบความคิดออกเป็นด้านๆตามสีของหมวกหกใบอย่างชัดเจน จากนั้นผู้คิดก็จะวิเคราะห์หาเหตุผลภายในกรอบความคิดแต่ละด้าน ซึ่งจะช่วยให้สามารถพิจารณาสิ่งต่างๆได้ครอบคลุมและมีคุณภาพยิ่งขึ้น หมวกแห่งการคิดหกใบ ประกอบด้วยหมวกสีต่างๆ ดังนี้ (พาสนา จูร์ตัน. 2563: 381-384)

1. หมวกสีขาว สีขาวเป็นสีที่เป็นตัวแทนของความคิดที่เป็นกลาง บริสุทธิ์ ยุติธรรม ไม่มีอคติ จึงเป็นตัวแทนของข้อมูล ข้อเท็จจริง และตัวเลขที่สมาชิกทุกคนยอมรับ โดยปราศจากการโต้แย้ง การคิดแบบหมวกสีขาวจึงเป็นการคิดที่มีระเบียบวินัย มีทิศทางที่แน่นอน เด่นชัด มีความเป็นกลาง เมื่อสมาชิกสวมหมวกสีขาว แสดงว่าสมาชิกในที่ประชุมต้องให้ข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริงและตัวเลขที่เป็นจริงเท่านั้นโดยไม่แสดงความคิดเห็นของตนเองปะปนไปกับข้อมูล

2. หมวกสีแดง สีแดงเป็นสีที่เป็นตัวแทนของอารมณ์ ความรู้สึก รสนิยม ภาษีสงสารณ์ สัญลักษณ์ เมื่อสมาชิกสวมหมวกสีแดง แสดงว่าสมาชิกสามารถแสดงอารมณ์ ความรู้สึกต่างๆได้อย่างเปิดเผยโดยไม่ต้องกลัวว่าจะถูกตำหนิ หรือรู้สึกผิด เพราะการแสดงอารมณ์ส่วนใหญ่ๆมักไม่มีเหตุผลประกอบ

3. หมวกสีดำ สีดำเป็นสีที่เป็นตัวแทนของความมืดมน ความโศกเศร้า จุดด้อย หรือข้อผิดพลาดต่างๆ จึงเป็นสีที่แสดงถึงความคิดเชิงลบ เป็นเรื่องของภาระมั่วระวาง การเตือนภัย การจัดการกับความเสี่ย และพยายามไม่ทำในสิ่งที่จะก่อให้เกิดความเดือดร้อน เมื่อสมาชิกสวมหมวกสีดำ แสดงว่าสมาชิกจะให้ข้อมูลเกี่ยวกับความบกพร่อง ข้อเสี่ย ข้อผิดพลาดซึ่งโดยส่วนใหญ่บุคคลทั่วไปมีแนวโน้มที่จะเห็นข้อเสี่ย และข้อบกพร่องของผู้อื่นและสิ่งต่างๆก่อนเสมอ ในการใช้เทคนิคนี้ควรหลีกเลี่ยงการใช้หมวกสีดำในตอนเริ่มต้นแต่จะใช้หมวกสีเหลืองก่อน

4. หมวกสีเหลือง สีเหลืองเป็นสีที่เป็นตัวแทนของสิ่งดีงาม ความถูกต้อง สร้างสรรค์ การมองโลกในแง่ดี ความหวัง ความเป็นไปได้ เพราะเปรียบเหมือนสีของดวงอาทิตย์ที่สว่าง แจ่มใส เมื่อสมาชิกสวมหมวกสีเหลือง แสดงว่าสมาชิกจะให้ข้อมูลเกี่ยวกับข้อดี จุดเด่น คุณค่า คุณประโยชน์ ซึ่งหมวกสีเหลืองจะทำได้ยากกว่าเพราะบุคคลย่อมมองเห็นข้อเสี่ย ข้อด้อย จุดบกพร่องมากกว่าที่จะเห็นข้อดี คุณค่า หรือสิ่งที่เป็นประโยชน์

5. หมวกสีเขียว สีเขียวเป็นตัวแทนของความเป็นธรรมชาติ ความเจริญงอกงาม ความอุดมสมบูรณ์ ความสดชื่น ซึ่งมีความหมายถึงความคิดสร้างสรรค์ ความคิดที่ก้าวไปข้างหน้า เมื่อสมาชิกสวมหมวกสีเขียว แสดงว่าสมาชิกจะให้ข้อมูลเกี่ยวกับความคิดใหม่ๆ และความคิดที่เป็นประโยชน์

6. หมวกสีน้ำเงินหรือสีฟ้า สีฟ้าหรือสีน้ำเงินเป็นตัวแทนของความรู้สึกสงบเยือกเย็น เป็นสีแห่งท้องฟ้า ซึ่งหมายถึงการควบคุม การกำกับ ดูแล ผู้สวมหมวกสีฟ้ามักมีบทบาทเป็นหัวหน้าหรือประธานในที่ประชุม ทำหน้าที่จัดระเบียบความคิด ควบคุมการคิดของสมาชิกให้ดำเนินไปด้วยดี สำนวจความ

คืบหน้าของการประชุมและการอภิปราย ควบคุมบทบาทของสมาชิกในกลุ่ม ในขณะที่เดียวกันสมาชิกในกลุ่มก็สามารถควบคุมบทบาทของผู้สวมหมวกสีฟ้าหรือสีน้ำเงินได้เช่นเดียวกัน

7.2.4 แนวทางและกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิด

7.2.4.1 การคิดแก้ปัญหา

การคิดแก้ปัญหาถือเป็นพื้นฐานสำคัญที่สุดของความคิดทั้งมวล เพราะมีความสำคัญต่อการวิถีการดำเนินชีวิตของสังคมมนุษย์ ผู้มีทักษะการคิดแก้ปัญหาจึงมิใช่เป็นผู้ที่รู้จักคิด หรือใช้ทักษะในการพัฒนาสติปัญญาเพียงอย่างเดียว แต่ยังเป็นทักษะที่สามารถพัฒนาเจตคติ วิธีคิด ค่านิยม และความรู้ความเข้าใจสถานการณ์ในสังคมได้อีกด้วย (ลักขณา สรวิวัฒน์. 2558: 190) บุคคลจำเป็นต้องคิดหาวิธีแก้ปัญหาอยู่เสมอในชีวิตประจำวัน ความสามารถในการแก้ปัญหาของมนุษย์ขึ้นกับปัจจัยสำคัญสองอย่างคือ ปริมาณความรู้เฉพาะด้านที่มีอยู่เดิมและปริมาณของประสบการณ์ที่มีในความพยายามแก้ปัญหาที่เฉพาะเจาะจง (อุบลวรรณ ภา กานันท์. 2556: 254) การคิดแก้ปัญหาของบุคคลแต่ละคนเป็นสิ่งที่มีความหมายค่าควรแก่การจดจำยิ่ง โดยเฉพาะในการแก้ปัญหาโดยกลุ่มหรือคณะนั้นมักพบว่ามีความหมายค่า มากกว่าการคิดแก้ปัญหาของบุคคลแต่ละคนเสียอีก และการทำงานร่วมกับผู้อื่นในกลุ่มยังสามารถนำไปพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาของบุคคลแต่ละคนเมื่อต้องเผชิญกับปัญหาของตนเองได้ด้วย (จินตนา ธนวิบูลย์ชัย. 2561: 11-38)

1. ความหมายของการคิดแก้ปัญหา

การคิดแก้ปัญหาเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์อย่างหนึ่งที่บุคคลจะเป็นต้องใช้เพื่อให้สามารถดำเนินการกิจกรรมต่างๆ ให้บรรลุวัตถุประสงค์ได้ โดยมีผู้ให้ความหมายการคิดแก้ปัญหาไว้หลากหลาย ดังนี้

การคิดแก้ปัญหา หมายถึงกระบวนการทำงานของสมองซึ่งต้องอาศัยความรู้และประสบการณ์เดิมมาช่วยในการพิจารณาโครงสร้างของปัญหาตลอดจนการคิดหาแนวทางปฏิบัติเพื่อให้ปัญหานั้นหมดไปและบรรลุเป้าหมายที่ต้องการ (Hart. 1992; อ้างถึงใน ลักขณา สรวิวัฒน์. 2558: 190)

การคิดแก้ปัญหา หมายถึงความพยายามในการค้นหาแนวทางที่เหมาะสมที่จะทำให้สามารถบรรลุผล ได้ตามเป้าหมาย เมื่อเป้าหมายนั้นไม่สามารถได้มาโดยง่าย (Santrack, 2003, p. 356; อ้างถึงใน จินตนา ธนวิบูลย์ชัย. 2561: 11-28, 11-29)

การคิดแก้ปัญหาเป็นกระบวนการแปลงสถานการณ์หนึ่งไปสู่อีกสถานการณ์หนึ่งเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะเคลื่อนย้ายจากสภาพปัจจุบันซึ่งเป็นสถานะที่ไม่น่าพอใจ (สถานะเริ่มต้น) ไปยังสถานะที่ทำให้ปัญหาได้รับการแก้ไข (สถานะตามเป้าหมาย) โดยใช้การปฏิบัติต่างๆ (Kowalski & Westen, 2009, p. 235; อ้างถึงใน จินตนา ธนวิบูลย์ชัย. 2561: 11-28, 11-29)

การคิดแก้ปัญหา เป็นความสามารถทางสมองในการขจัดสถานะความไม่สมดุลที่เกิดขึ้น โดยพยายามปรับตัวเองและสิ่งแวดล้อมให้ผสมกลมกลืนกลับเข้าสู่สถานะสมดุลหรือสถานะที่บุคคลคาดหวัง (สุวิทย์ มูลคำ, 2547: 15)

การคิดแก้ปัญหา เป็นกระบวนการคิดพิจารณาไตร่ตรองอย่างพินิจพิเคราะห์สิ่งต่างๆ ที่เป็นประเด็นสำคัญของเรื่องหรือสิ่งต่างๆ ที่คอยก่อกวน สร้างความรำคาญ สร้างความยุ่งยากสับสน และความวิตกกังวล และพยายามหาหนทางคลี่คลายสิ่งเหล่านั้นให้ปรากฏและหาหนทางขจัดปิดเป้าสิ่งที่เป็นปัญหาก่อความรำคาญ ความวิตกกังวล ความยุ่งยากสับสนให้หมดไป (ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ, 2556: 161)

สรุปได้ว่า การคิดแก้ปัญหา เป็นกระบวนการทำงานของสมองในการคิดค้นหาแนวทางต่างๆ และไตร่ตรอง เพื่อให้ได้การปฏิบัติที่เหมาะสมที่จะทำให้บุคคลนั้นขจัดสถานะความไม่สมดุลที่เกิดขึ้น โดยพยายามปรับตัวเองและสิ่งแวดล้อมให้ผสมกลมกลืนกลับเข้าสู่สถานะสมดุลหรือสถานะที่บุคคลคาดหวัง

2. กระบวนการคิดแก้ปัญหา

การคิดแก้ปัญหามีหลายวิธี ผู้แก้ปัญหาจะต้องเลือกวิธีการที่เหมาะสมกับความต้องการและความสามารถของตน การแก้ปัญหาประกอบด้วยการวิเคราะห์ วิพากษ์ วิจารณ์และสังเคราะห์ โดยผู้แก้ปัญหาต้องสังเกตถึงสาเหตุที่มาของปัญหาซึ่งมีลักษณะแตกต่างกัน และพยายามคิดค้นวิธีแก้ปัญหาที่ดีที่สุด กระบวนการแก้ปัญหาประกอบด้วยขั้นตอนในการคิดและการดำเนินการแก้ปัญหา ซึ่งสามารถช่วยให้บุคคลดำเนินการได้อย่างเป็นระเบียบ ไม่สับสน และสามารถแก้ปัญหาได้ผล โดยทั่วไปมีขั้นตอน ดังนี้ (ลักษณะ สรีวิวัฒน์. 2558: 191, 196)

ขั้นตอนที่ 1 ระบุหรือกำหนดปัญหา เป็นการทบทวนการพิจารณาว่าปัญหาคืออะไร ทบทวนปัญหาที่พบเพื่อทำความเข้าใจให้ถ่องแท้ในประเด็นต่างๆรวมทั้งกำหนดขอบเขตของปัญหา

ขั้นตอนที่ 2 ตั้งสมมุติฐานหรือวิเคราะห์หาสาเหตุของปัญหา เป็นการคาดคะเนคำตอบของปัญหาโดยใช้ความรู้และประสบการณ์ที่มีช่วยในการคาดคะเน รวมทั้งพิจารณาสาเหตุของปัญหาว่ามาจากอะไร หรือจะมีวิธีแก้ปัญหาได้อย่างไรซึ่งควรจะต้องตั้งสมมุติฐานไว้หลายอย่าง

ขั้นตอนที่ 3 วางแผนแก้ปัญหาหลายๆทาง เป็นการคิดแก้ปัญหา หาวิธีการ เทคนิค เพื่อแก้ปัญหาและกำหนดขั้นตอนย่อยของการแก้ปัญหาไว้อย่างเหมาะสม

ขั้นตอนที่ 4 ลงมือดำเนินการแก้ปัญหาตามวิธีการที่เลือกไว้ เป็นการรวบรวมข้อมูลจากการทดลองและลงมือแก้ปัญหา

ขั้นตอนที่ 5 วิเคราะห์ข้อมูลและทดสอบสมมุติฐาน เป็นการนำข้อมูลที่รวบรวมได้มาวิเคราะห์ วินิจฉัยว่ามีความถูกต้อง เทียบตรงและเชื่อถือได้มากน้อยเพียงใด เป็นการทดสอบสมมุติฐานที่ตั้งไว้

ขั้นตอนที่ 6 สรุปผล เป็นการประเมินผลวิธีการแก้ปัญหาหรือการตัดสินใจเลือกวิธีแก้ปัญหาที่ได้ผลดีที่สุด โดยอาจสรุปในรูปหลักการที่จะนำไปเป็นคำตอบตลอดจนนำความรู้ไปใช้

กระบวนการแก้ปัญหามีลักษณะที่สอดคล้องกับวิธีการทางวิทยาศาสตร์ คือเริ่มต้นด้วยการกำหนดปัญหา แล้วตั้งสมมุติฐานหรือหาสาเหตุของปัญหา มีการวางแผนแก้ปัญหา เมื่อดำเนินการตามแผนแล้วเก็บรวบรวมข้อมูล มาทำการวิเคราะห์ข้อมูลและทดสอบสมมุติฐานแล้วมาสู่ขั้นตอนสุดท้ายคือการสรุปผล

3. แนวทางจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิดแก้ปัญหา

ในการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมผู้เรียนให้ได้ฝึกคิดแก้ปัญหา ครูผู้สอนควรยึดแนวทางในการส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ฝึกกิจกรรมต่างๆ โดยเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง เป็นผู้มีเหตุผล มีความเชื่อมั่น ฝึกให้ผู้เรียนได้รู้จักวิเคราะห์ สังเคราะห์ แสดงความคิดเห็น และวิพากษ์วิจารณ์ โดยจัดสิ่งเร้าที่มากกระตุ้น เสนอประเด็นปัญหาที่ท้าทายน่าสนใจและมีวิธีแก้ปัญหาได้หลายวิธีมาให้ผู้เรียนได้ฝึกแก้ปัญหา จัดบรรยากาศสิ่งแวดล้อมที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้และให้อิสระในการคิด ซึ่งสามารถใช้รูปแบบกิจกรรมได้หลากหลาย เช่น การฝึกแก้ปัญหาจากกรณีศึกษา ครูสามารถเลือกกรณีศึกษาที่เป็นปัญหาสังคมที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันแล้วตั้งคำถามเพื่อนำไปสู่การแก้ปัญหา การฝึกแก้ปัญหาจากบทความโดยสามารถเลือกบทความหลายๆลักษณะมาให้ผู้เรียนอ่านแล้วตอบคำถามเพื่อฝึกทักษะการคิดตามขั้นตอนของกระบวนการแก้ปัญหา หรือการฝึกการแก้ปัญหาจากภาพ ให้ผู้เรียนวิเคราะห์ภาพต่างๆที่แสดงปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อนำไปสู่การแก้ปัญหาที่ถูกต้อง และการฝึกแก้ปัญหาจากสถานการณ์ที่กำหนดซึ่งเป็นสถานการณ์ที่เชื่อมโยง หรือใกล้เคียงกับชีวิตจริง (ลักษณะ สรีวิวัฒน์. 2558: 200-201) การฝึกแก้ปัญหามีผลทางบวกกับผู้เรียนที่อายุน้อย และมีประสิทธิภาพมากขึ้นเมื่อนำไปบูรณาการร่วมกับกิจกรรมในรูปแบบอื่นๆ รวมทั้งการฝึกค้นหาและบ่งชี้ปัญหาซึ่งเป็นขั้นตอนสำคัญของการแก้ปัญหา (อุบลวรรณ ภาควิชา. 2556: 258-259)

ตัวอย่างกิจกรรมการคิดแก้ปัญหา

คำชี้แจง จงอ่านโจทย์ปัญหาแล้วตอบคำถาม

มีเหรียญบาทอยู่ 9 เหรียญ โดย 1 ใน 9 เหรียญนั้นเป็นเหรียญปลอมซึ่งเหรียญปลอมนี้ จะมี น้ำหนักเบากว่าเหรียญจริง ถ้าเรามีเครื่องชั่งแบบถ่วงน้ำหนักชาย-ขวา (ตาชั่งแบบไม่มีสเกล) ให้ชั่งเพียง 2 ครั้งแล้วหาเหรียญปลอมออกมาให้ได้ จะทำอย่างไร

คำเฉลย ให้แบ่งเหรียญออกเป็น 3 เหรียญ 3 กลุ่มนำไปชั่ง 2 กลุ่ม ถ้า

- เท่ากันแสดงว่าเป็นกลุ่มที่เหลือมีเหรียญปลอม นำที่เหลือชั่ง ด้านละเหรียญ
 - ถ้าเท่ากัน แสดงว่าเหรียญที่เหลือเป็นเหรียญปลอม
 - ถ้าไม่เท่ากัน ช้างที่เบากว่าเป็นเหรียญปลอม
- ถ้าไม่เท่ากัน นำช้างที่เบากว่ามาชั่ง ด้านละเหรียญ
 - ถ้าเท่ากัน แสดงว่าเหรียญที่เหลือเป็นเหรียญปลอม
 - ถ้าไม่เท่ากัน ช้างที่เบากว่าเป็นเหรียญปลอม

ที่มา : เกมส่งเสริมกระบวนการคิดจาก สสวท

<http://www.krooupdate.com/news/newid-381.html>

ตัวอย่างกิจกรรมการคิดแก้ปัญหา

คำชี้แจง จงอ่านโจทย์ปัญหาแล้วตอบคำถาม

"กิตติและลัดดาเล่นเกมหยิบตุ๊กตา12ตัว ที่วางอยู่บนโต๊ะ มีกติกาว่าทั้งสองคนผลัดกันหยิบคนละครั้งสลับกันโดยหยิบครั้งละ1ตัวหรือ 2ตัว หรือ 3 ตัวก็ได้ ใครหยิบตุ๊กตาตัวสุดท้ายเป็นผู้แพ้ ถ้ากิตติเป็นคนเริ่มต้นหยิบก่อนเขาจะต้องหยิบตุ๊กตาครั้งแรกที่ตัวจึงจะเป็นผู้ชนะเสมอ"

คำเฉลย

คนแรก ให้หยิบ ออก 3 ออกไปก่อนให้เหลือ 9
ครั้งที่สอง หยิบเท่าไรก็ได้ (1 หรือ 2 หรือ 3) ให้เหลือ 5
ครั้งที่สาม หยิบเท่าไรก็ได้ (1 หรือ 2 หรือ 3) ให้เหลือ 1 ก็จะเป็นผู้ชนะเสมอ

ที่มา : เกมส่งเสริมกระบวนการคิดจาก สสวท

<http://www.krooupdate.com/news/newid-381.html>

ตัวอย่างกิจกรรมการคิดแก้ปัญหา

คำชี้แจง ให้นักเรียนดูภาพและอ่านข้อความ เรื่อง “ความรุนแรงในครอบครัว” แล้วตอบคำถามต่อไปนี้

“ปัญหาเรื่องความรุนแรงโดยเฉพาะการกลั่นแกล้งกันในสถานศึกษานั้นยังไม่ค่อยได้รับการแก้ปัญหาอย่างจริงจังมาจนถึงทุกวันนี้ ในบางสถาบันเมื่อเกิดเรื่องกลับให้มีการปกปิดเรื่องราวมากกว่าการตีแผ่เพราะเป็นห่วงชื่อเสียงของสถาบัน รวมทั้งความกลัวของผู้ถูกกลั่นแกล้งเองจนไม่กล้าบอกคนอื่น และเลือกที่จะเก็บปัญหาเหล่านั้นไว้คนเดียวจนนำไปสู่การโดนทำร้ายร่างกายอย่างต่อเนื่องเป็นโรครุมเร้า จนอาจถึงขั้นตัดสินใจชีวิตตัวเองลง แต่ที่น่าเศร้าใจไปกว่านั้นคือ ผู้กระทำคิดว่าการกลั่นแกล้งนั้นเป็นเรื่องปกติ”

ที่มา: <https://www.sanook.com/campus/1399919/>

จงตอบคำถามต่อไปนี้

- สมาชิกในกลุ่มทุกคนช่วยกันระบุปัญหาที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์ที่กำหนดให้ได้มากที่สุด แล้วระบุปัญหาที่คิดว่าสำคัญที่สุดเพียง 1 ปัญหา เพราะเหตุใดจึงสำคัญที่สุด
 - สมาชิกในกลุ่มทุกคนช่วยกันพิจารณาสาเหตุของปัญหาในข้อที่1
 - สมาชิกในกลุ่มทุกคนช่วยกันกำหนดแนวทางในการแก้ปัญหา
- แนวทางที่ 1

- แนวทางที่ 2
- แนวทางที่ 3
- 4.สมาชิกในกลุ่มทุกคนช่วยกันวางแผนการแก้ปัญหาตามแนวทางที่ได้เลือกไว้
-
-

7.2.4.2 การคิดอย่างมีวิจารณญาณ

ในปัจจุบันการเจริญเติบโตทางด้านเทคโนโลยีเป็นไปอย่างรวดเร็ว จึงทำให้ทั่วโลกกลายเป็นสังคมที่เต็มไปด้วยข้อมูลข่าวสาร ซึ่งมีทั้งข้อมูลที่เป็นจริงและเท็จ หรือเป็นข้อมูลที่ถูกบิดเบือนไปจากความเป็นจริง ดังนั้น บุคคลในสังคมจำเป็นต้องใช้การคิดอย่างมีวิจารณญาณในการรับข้อมูลข่าวสารต่างๆ เพื่อความเข้าใจที่ถูกต้องและเป็นการป้องกันปัญหาต่างๆที่จะตามมาจากผลของการรับข้อมูลที่เป็นเท็จ โดยเฉพาะผู้เรียนควรจะต้องได้รับการพัฒนาให้รู้จักคิดอย่างมีวิจารณญาณ (พาสนา จุฬรัตน์. 2563: 344) เนื่องจากเป็นกระบวนการคิดที่สำคัญและจำเป็นสำหรับผู้เรียนทุกระดับ กระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณนี้มีเป้าหมายเพื่อให้ได้ความคิดที่ผ่านการพิจารณาถึงข้อมูล หลักฐาน และเหตุผลมาอย่างรอบคอบ ซึ่งความคิดที่ได้นี้จะสามารถนำไปใช้ได้อย่างกว้างขวางในทุก ๆ สถานการณ์ เพราะการกระทำใดๆ ก็ตามควรต้องผ่านการคิดที่รอบคอบก่อน ดังนั้นการคิดอย่างมีวิจารณญาณจึงเป็นพื้นฐานของการคิดทั้งปวง ทิศนา แคมมณีและคณะ (2544: 152) ได้ร่วมกันสร้างกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ โดยใช้ข้อมูลที่ได้เคยมีผู้ศึกษาวิจัยไว้แล้ว ดังนี้

1.ความหมายของการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking)

การคิดอย่างมีวิจารณญาณ เป็นคำที่นำมาใช้ในวงการศึกษามานานพอสมควร ดังนั้นจึงมีผู้ให้ความหมายและเรียกคำนี้แตกต่างกัน เช่น การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การคิดเชิงวิจารณ์ และการคิดเชิงวิพากษ์ เป็นต้น แม้ว่าจะไม่ใช่แนวคิดใหม่แต่ในปัจจุบันแนวคิดนี้ก็ยังเป็นที่น่าสนใจของนักจิตวิทยาและนักการศึกษาจำนวนมาก(พาสนา จุฬรัตน์. 2563: 344) และให้ความหมายไว้ดังนี้

การคิดอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง การคิดพิจารณาอย่างมีเหตุผล ที่มุ่งเพื่อการตัดสินใจว่า สิ่งใดควรเชื่อหรือสิ่งใดควรทำ ซึ่งจะช่วยในการตัดสินใจในสถานการณ์ต่างๆ (Ennis. 1985: 10; อ้างถึงใน พาสนา จุฬรัตน์. 2563: 344)

การคิดอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง ความคิดที่รอบคอบสมเหตุสมผลผ่านการพิจารณาปัจจัยรอบด้านอย่างกว้างไกล ลึกซึ้ง และผ่านการพิจารณากลับกรอง ไตร่ตรอง ทั้งทางด้าน คุณ-โทษ และคุณค่าที่แท้จริงของสิ่งนั้นมาแล้ว (ทิศนา แคมมณีและคณะ. 2544: 152)

การคิดอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง กระบวนการคิดเพื่อพิจารณาไตร่ตรองข้อมูล ปัญหา และสถานการณ์อย่างรอบคอบสมเหตุสมผล โดยการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องมาช่วยในการตัดสินใจหรือตรวจสอบด้วยเหตุผลว่าสิ่งใดควรเชื่อหรือไม่เชื่อ ดีหรือไม่ดีอย่างไร (พาสนา จุฬรัตน์. 2563: 344)

เอนนิส (Ennis. 1985: 45-48) กล่าวถึงทักษะความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณว่าควรประกอบด้วย12 ทักษะดังต่อไปนี้

1. สามารถกำหนดหรือระบุประเด็นคำถามหรือปัญหา
 - 1.1 ระบุปัญหาสำคัญได้ชัดเจน
 - 1.2 ระบุเกณฑ์เพื่อตัดสินคำตอบที่เป็นไปได้
2. สามารถคิดวิเคราะห์ข้อโต้แย้ง
 - 2.1 ระบุข้อมูลที่มีเหตุผลหรือนำเชื่อถือได้

- 2.2 ระบุข้อมูลที่ไม่มีเหตุผลหรือไม่น่าเชื่อถือได้
- 2.3 ระบุความเหมือนและความแตกต่างของความคิดเห็นหรือข้อมูลที่มีอยู่ได้
- 2.4 สรุปได้
3. สามารถถามคำถามที่ทำทนายและตอบคำถามได้อย่างชัดเจน
4. สามารถพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล
 - 4.1 เป็นข้อมูลจากผู้เชี่ยวชาญเชื่อถือ
 - 4.2 เป็นข้อมูลที่ไม่มีข้อโต้แย้ง
 - 4.3 เป็นข้อมูลที่ได้รับการยอมรับ
 - 4.4 เป็นข้อมูลที่สามารถให้เหตุผลว่าเชื่อถือได้
5. สามารถสังเกตและตัดสินผลข้อมูลที่ได้จากการสังเกตด้วยตนเอง
 - 5.1 เป็นข้อมูลที่ได้จากการสังเกตด้วยตนเองโดยใช้ประสาทสัมผัสทั้ง 5
 - 5.2 การบันทึกข้อมูลเป็นผลจากการสังเกตด้วยตนเองและมีการบันทึกทันที
6. สามารถนำหลักการใหญ่ไปแตกเป็นหลักการย่อยได้หรือนำหลักการไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ต่างๆได้
7. สามารถอุปนัยและตัดสินผลการอุปนัยได้คือ ในการสรุปอ้างอิงไปยังกลุ่มประชากรนั้น กลุ่มตัวอย่างต้องเป็นตัวแทนของประชากรและก่อนการอุปนัยนั้นต้องมีการเก็บรวบรวมข้อมูลอย่างถูกต้องตามกำหนดและข้อมูลมีเพียงพอต่อการสรุปแบบอุปนัย
8. สามารถตัดสินคุณค่าได้
 - 8.1 สามารถพิจารณาทางเลือก โดยมีข้อมูลพื้นฐานเพียงพอ
 - 8.2 สามารถชั่งน้ำหนักระหว่างดีและไม่ดีหรือผลดีและผลเสียก่อนการตัดสินใจ
9. สามารถให้ความหมายของคำและตัดสินความหมาย
10. สามารถระบุข้อสันนิษฐานได้
11. สามารถตัดสินใจเพื่อนำไปปฏิบัติได้
12. การปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น

สรุปได้ว่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็นกระบวนการคิดเพื่อพิจารณา ไตร่ตรองข้อมูลอย่างรอบคอบ รอบด้านและสมเหตุผล มีการพิจารณาถึงคุณค่า ผลที่จะเกิดทั้งด้านคุณและโทษจากการตัดสินใจหรือการปฏิบัติในสถานการณ์ต่างๆที่เกิดจากการคิดนั้น

2. ขั้นตอนในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

ทิสนา แชมมณีและคณะ (2544: 152) ได้ร่วมกันสร้างกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ โดยมีขั้นตอน ดังนี้

- ขั้นตอนที่ 1 ตั้งเป้าหมายในการคิด
- ขั้นตอนที่ 2 ระบุประเด็นในการคิด
- ขั้นตอนที่ 3 ประมวลข้อมูลทั้งทางด้านข้อเท็จจริง และความคิดเห็นที่เกี่ยวข้องกับประเด็นที่คิดทั้งทางกว้าง ลึก และไกล
- ขั้นตอนที่ 4 วิเคราะห์ จำแนก แยกแยะข้อมูล จัดหมวดหมู่ของข้อมูล และเลือกข้อมูลที่จะนำมาใช้
- ขั้นตอนที่ 5 ประเมินข้อมูลที่จะใช้ในแง่ความถูกต้อง ความเพียงพอ และความน่าเชื่อถือ

ขั้นตอนที่ 6 ใช้หลักเหตุผลในการพิจารณาข้อมูลเพื่อแสวงหาทางเลือก หรือคำตอบที่สมเหตุสมผลตามข้อมูลที่มี

ขั้นตอนที่ 7 เลือกทางเลือกที่เหมาะสมโดยพิจารณาถึงผลที่จะตามมา และพิจารณาถึงคุณค่าหรือความหมายที่แท้จริงของสิ่งนั้น

ขั้นตอนที่ 8 ชั่งน้ำหนักผลได้-ผลเสีย คุณ-โทษ ในระยะสั้นและระยะยาว

ขั้นตอนที่ 9 ไตร่ตรอง ทบทวนกลับไปมาให้รอบคอบ

ขั้นตอนที่ 10 ประเมินทางเลือกและลงความเห็นเกี่ยวกับประเด็นที่คิด

3.แนวทางจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ(2551) สรุปแนวทางจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณให้กับเด็กและเยาวชน ดังนี้

1. สร้างความกระตือรือร้น อยากรู้ อยากเห็น (Curiosity) โดยต้องได้รับการกระตุ้นด้วยวิธีโดยใช้สื่อ คำถาม กิจกรรม

2. ฝึกให้มีความกล้าเสี่ยง (Risk Taking) กล้าคิดแตกต่างไปจากคนส่วนใหญ่ กล้าเสี่ยงที่จะสร้างสิ่งใหม่หรือแตกต่างจากเดิม โดยใช้สถานการณ์ที่ยั่วให้เกิดการถกเถียงและคาดเดาสิ่งต่างๆ ซึ่งอาจมีคำตอบหลายๆแนวทาง

3. ความยุ่งยากซับซ้อน (Complexity) ความยุ่งยากซับซ้อนจะทำให้เกิดการพัฒนาความคิด ระดับสูงได้ ต้องพัฒนาจากง่ายไปหายาก กิจกรรมที่ใช้และระดับความยากง่ายต้องสอดคล้องเหมาะสมกับเด็กแต่ละคน

4. กระตุ้นให้เกิดจินตนาการ (Imagination) เด็กต้องได้รับการกระตุ้นให้มีความคิดจินตนาการ สร้างสรรค์อย่างหลากหลาย ทั้งที่เป็นการจินตนาการจากภาพ จากนิทาน จากประสบการณ์เดิม จากเหตุการณ์สิ่งแวดล้อมรอบตัว จากความรู้สึกรับรู้ของตนเอง

5. ฝึกฝนให้ใจกว้าง (Open Mind) เด็กควรได้รับการฝึกฝนให้ทำงานกลุ่มการอภิปรายกลุ่ม การรับฟังและยอมรับความคิดเห็นของคนอื่น ยอมรับในเหตุผลและข้อมูลของกลุ่ม หรือของคนอื่นที่ดีกว่าหรือมีมากกว่า

6. สร้างความมั่นใจในตนเอง (Self Confidence) ความมั่นใจในตนเองจะทำให้เด็กได้มีพัฒนาการการคิดและกล้าแสดงออกซึ่งความคิด การเลือกสรรกิจกรรมที่หลากหลายและเหมาะสมจะทำให้เด็กกล้าแสดงออก เริ่มจากการตั้งคำถามง่ายๆ การแสดงออกอย่างง่ายแล้วยากขึ้นตามลำดับ การเล่นเกมและการทำงานเป็นกลุ่ม แล้วลดลงจนเหลือคนเดียว ซึ่งการแสดงออกของเด็ก ต้องได้รับกำลังใจและการสนับสนุน จะทำให้เด็กมีความมั่นใจมากขึ้น

ตัวอย่างกิจกรรมส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

คำชี้แจง ให้นักเรียนอ่านข้อความด้านล่าง แล้วตอบคำถามต่อไปนี้

“หลังจากได้รับคอมพิวเตอร์เป็นของขวัญวันเกิดจากพ่อแม่ “แจ๊ค” เด็กชายวัย 13 ปี เริ่มเก็บตัวเงียบในห้อง เมื่อแม่ถามว่าทำอะไรอยู่ เขามักจะตอบว่าอาจารย์ที่โรงเรียนให้หาข้อมูลจากอินเทอร์เน็ตเพื่อทำรายงาน โดยหารู้ไม่ว่าแท้จริงแจ๊คได้ท่องโลกไปกับสิ่งที่ไม่เหมาะสมสำหรับเด็กวัยอย่างเขาเลย เขาจดจ่ออยู่กับเกมที่ใช้ความรุนแรง ภาพโป๊และการเข้าไปในห้องสนทนา พูดคุยในเรื่องที่ไร้สาระและไม่เหมาะสม”

<p>จงตอบคำถามต่อไปนี้</p> <p>1. ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์นี้มากที่สุดคือข้อใด</p> <p>ก. การโกหกพ่อแม่</p> <p>ข. การเก็บตัวเงียบในห้อง</p> <p>ค. การเรียกร้องของขวัญจากพ่อแม่</p> <p>ง. การเล่นอินเทอร์เน็ตในทางที่ไม่เหมาะสม</p>
<p>2. จากสถานการณ์ข้อความใดเป็นข้อคิดเห็นของผู้เขียน</p> <p>ก. แจ็คได้รับคอมพิวเตอร์เป็นของขวัญ</p> <p>ข. แจ็คเด็กชายวัย 13 ปีเริ่มเก็บตัวในห้อง</p> <p>ค. แจ็คใช้เวลากับการเล่นเกมคอมพิวเตอร์</p> <p>ง. แจ็คได้ท่องเที่ยวไปกับสิ่งที่ไม่เหมาะสมสำหรับเด็กวัยอย่างเขาเลย</p>
<p>3. ข้อใดเป็นวิธีการแก้ปัญหาของสถานการณ์ที่ดีที่สุด</p> <p>ก. ไม่ให้เด็กใช้คอมพิวเตอร์</p> <p>ข. จำกัดเวลาการใช้คอมพิวเตอร์</p> <p>ค. หลีกเลี่ยงไม่ให้เด็กใช้คอมพิวเตอร์</p> <p>ง. เปลี่ยนที่วางคอมพิวเตอร์ ให้อยู่ในสายตาผู้ปกครอง</p>
<p>4. ข้อสรุปที่ดีที่สุดสำหรับสถานการณ์นี้คือข้อใด</p> <p>ก. อินเทอร์เน็ตมีทั้งประโยชน์และโทษ</p> <p>ข. การให้เด็กใช้คอมพิวเตอร์มีแต่อันตราย</p> <p>ค. ผู้ปกครองต้องดูแลการใช้คอมพิวเตอร์ของเด็ก</p> <p>ง. โลกอินเทอร์เน็ตมีแต่สิ่งที่ไม่เหมาะสมสำหรับเด็ก</p>

(ที่มา: อรพิน พัฒนาผล. 2551: 101-102)

7.2.4.3 การคิดสร้างสรรค์

1. ความหมายของการคิดสร้างสรรค์

ความคิดสร้างสรรค์นั้นมีการนิยามและตีความจำนวนมากจากหลายมุมมองและมิติ มีการใช้เวลานับศตวรรษที่จะทำความเข้าใจความหมาย รวมทั้งพัฒนาการของความคิดสร้างสรรค์จนถึงปัจจุบัน พัฒนาการความหมายของความคิดสร้างสรรค์เริ่มต้นจากการกล่าวถึงจินตนาการ ต่อด้วยเรื่องความคิดที่แตกต่างหลากหลาย ความแปลกใหม่ ความละเอียดลออ การเชื่อมโยงสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องกันให้มาเชื่อมโยงกัน ในขณะที่ปัจจุบันให้ความสำคัญกับความเหมาะสม การยอมรับของสังคม และความมีประโยชน์โดยรวมเข้าไปอยู่ในความหมายของความคิดสร้างสรรค์ด้วยด้วย (อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์. 2553: 148-149) มีผู้ที่สนใจศึกษาเกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์มากมายและได้ให้นิยามไว้แตกต่างกันดังนี้

กิลฟอร์ด(อารี พันธมณี. 2547: 3; อ้างอิงจาก Guilford. 1950) นักจิตวิทยาชาวอเมริกัน สรุปความหมายของความคิดสร้างสรรค์ไว้ว่า เป็นลักษณะความคิดแบบอเนกนัย (Divergent Thinking) ความสามารถที่จะคิดได้หลายทิศทาง หลายแง่มุม ซึ่งความคิดลักษณะนี้จะนำไปสู่การประดิษฐ์สิ่งแปลกใหม่ และความคิดอเนกนัยนี้ประกอบด้วย ความคิดริเริ่ม (Originality) ความคิดคล่องตัว (Fluency) ความคิดยืดหยุ่น (Flexibility) และความคิดละเอียดลออ (Elaboration) ในขณะที่สเตอร์นเบอร์กและลูบาร์ท (อุษณีย์

อนูรุทรวงศ์. 2553: 148; อ้างอิงจาก Sternberg; & Lubart. 2004) ให้ความหมายความคิดสร้างสรรค์ไว้ว่าเป็นความสามารถที่จะผลิตงานที่แปลกใหม่ นอกกรอบ คาดไม่ถึงแตกต่างจากสิ่งที่มีมาก่อนหน้า และมีความเหมาะสม มีประโยชน์ใช้ได้จริงตอบสนองต่อสิ่งที่ต้องการ ผลผลิตอาจอยู่ในรูปของงานที่สามารถจับต้องได้หรืองานทางการศึกษา วิทยาศาสตร์และงานที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวัน สอดคล้องกับ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ(2545: 26) ที่ได้ให้ความหมายของความคิดสร้างสรรค์ไว้ว่า เป็นกระบวนการทางปัญญาระดับสูงที่ใช้กระบวนการทางความคิดหลายอย่างมารวมกัน เพื่อสร้างสรรค์สิ่งใหม่หรือแก้ปัญหาที่มีอยู่ให้ดีขึ้น ความคิดสร้างสรรค์จะเกิดได้ก็ต่อเมื่อผู้สร้างสรรค์มีอิสรภาพทางความคิด และความหมายที่ ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ (2556: 207)ให้ไว้ว่า เป็นความสามารถในการรวบรวมความรู้ ความคิดเดิมแล้วสร้างเป็นความรู้ ความคิดของตนเอง สามารถคิดนอกกรอบได้ มีผลงานการคิด มีลักษณะการคิดแง่บวก คิดในทางที่ดีและมีประโยชน์ ผลงานการคิดสร้างสรรค์จึงต้องเป็นสิ่งใหม่ เป็นต้นแบบ สามารถใช้แก้ปัญหาได้ มิใช่เป็นเพียงแค่จินตนาการเพ้อฝัน สอดคล้องกับทิตินา แชมมณี (2554: 194)ที่ระบุว่า เป็นการคิดในทางที่ทำให้ดีขึ้นหรือการคิดสร้างสิ่งใหม่ที่มีลักษณะใหม่ แตกต่างไปจากเดิมและเป็นความคิดต้นแบบ (original) ที่ใช้การได้จริง ได้ผลดีกว่าของเดิม และมีความสมเหตุสมผลที่คนทั่วไปยอมรับได้ ซึ่งจากการให้ความหมายดังกล่าว จึงเห็นได้ว่าทิศทางการให้ความหมาย เน้นในเรื่องของความเหมาะสม การยอมรับ และการนำไปใช้ประโยชน์ได้จริงมากขึ้น

จากการศึกษาดังกล่าว สรุปความหมายของความคิดสร้างสรรค์ได้ว่า ความคิดสร้างสรรค์ (Creative) หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการคิดสิ่งใหม่ที่แตกต่างไปจากเดิม มีลักษณะการคิดที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ คิดได้หลายรูปแบบ สามารถสังเกตเห็นในรายละเอียดที่ผู้อื่นไม่เห็น คิดสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ผลงานการคิดสร้างสรรค์จึงต้องเป็นสิ่งใหม่เป็นต้นแบบ ใช้การได้ มีความเหมาะสม มีเหตุผลเป็นที่ยอมรับได้ มีประโยชน์ มีความคุ้มค่าและสามารถใช้แก้ปัญหาได้

2. ขั้นตอนในการคิดอย่างสร้างสรรค์

ทิตินา แชมมณี (2554: 193-194) ได้เสนอขั้นตอนในการคิดอย่างสร้างสรรค์ ไว้ดังนี้

1. กำหนดเป้าหมายในการคิด
2. ประมวล/ทบทวน ความรู้หรือ ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่กำลังคิดเพื่อ ต่อยอดสู่สิ่งใหม่หรือจินตนาการ ความคิดแปลกใหม่ขึ้นมา
3. ใช้เทคนิคต่างๆ ช่วยในการขยายขอบเขตความคิดเดิมให้ได้ความคิดที่หลากหลาย เพื่อนำไปสู่ความคิดในการสร้างสิ่งใหม่ตามเป้าหมายของการคิด
4. ประเมินและคัดเลือกความคิดที่หลากหลายเพื่อนำไปพัฒนาต่อ
5. พัฒนาหรือผสมผสานความคิด ที่คัดเลือกไว้โดยอาศัยทักษะการคิดต่าง ๆ เช่น วิเคราะห์ สังเคราะห์และการคิดแบบบูรณาการจนกระทั่งได้สิ่งใหม่ตามวัตถุประสงค์
6. นำเสนอและอธิบายสิ่งใหม่ที่สร้างขึ้นว่าสามารถใช้การได้อย่างไร และจะได้ผลดีกว่าของเดิมอย่างไร

ในขณะที่ทอแรนซ์ (Torrance. 1965 : 121 – 124) ได้อธิบายว่ากระบวนการคิดสร้างสรรค์ เป็นกระบวนการของความรู้สึกรวดเร็วต่อปัญหา หรือสิ่งที่บกพร่องขาดหายไป แล้วจึงรวบรวมความคิดตั้งเป็นสมมติฐานขึ้น ต่อจากนั้นก็ทำการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ เพื่อทดสอบสมมติฐานที่ตั้งขึ้น และขั้นต่อไปจึงเป็นการรายงานผลที่ได้รับจากการทดสอบสมมติฐาน เพื่อเป็นแนวคิดและแนวทางใหม่ต่อไป ความคิดสร้างสรรค์จึงเป็นกระบวนการแก้ปัญหาทางวิทยาศาสตร์นั่นเอง และทอแรนซ์เรียกกระบวนการลักษณะนี้ว่ากระบวนการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ หรือ “The Creative Problem Solving Process” แบ่งเป็น 5 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การค้นพบความจริง (Fact – Finding) ขั้นนี้เริ่มตั้งแต่เกิดความรู้สึกกังวลใจ สับสน วุ่นวาย (Mess) แต่ไม่สามารถบอกได้ว่าเป็นอะไร จากจุดนี้ก็พยายามตั้งสติและพิจารณาดูว่าความ วุ่นวาย สับสน หรือสิ่งที่ทำให้กังวลใจนั้นคืออะไร

ขั้นตอนที่ 2 การค้นพบปัญหา(Problem – Finding) ขั้นนี้เกิดต่อจากขั้นที่ 1 เมื่อได้พิจารณา โดยรอบคอบแล้ว จึงสรุปว่า ความกังวลใจ ความสับสนวุ่นวายใจนั้น ก็คือการมีปัญหาเกิดขึ้นนั่นเอง

ขั้นตอนที่ 3 การตั้งสมมติฐาน(Idea – Finding) ขั้นนี้เมื่อรู้ว่ามีปัญหาเกิดขึ้นแล้วก็พยายาม คิด และตั้งสมมติฐานขึ้นและรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ เพื่อนำไปใช้ในการทดสอบสมมติฐานในขั้นต่อไป

ขั้นตอนที่ 4 การค้นพบคำตอบ (Solution – Finding) ขั้นนี้เป็นการค้นพบคำตอบจากการ ทดสอบสมมติฐานในขั้นที่ 3

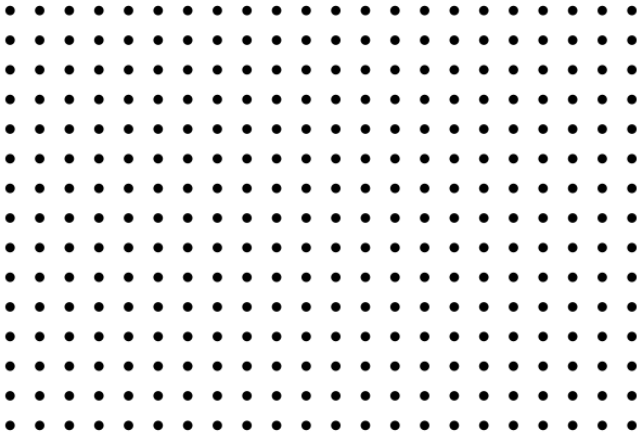
ขั้นตอนที่ 5 การยอมรับผลจากการค้นพบ(Acceptance – Finding) ขั้นนี้เป็นการยอมรับ คำตอบที่ได้จากการพิสูจน์เรียบร้อยแล้วว่าจะแก้ปัญหาให้สำเร็จได้อย่างไร และต่อจากจุดนี้ การแก้ปัญหาหรือ การค้นพบจะนำไปสู่หนทางที่จะทำให้เกิดแนวคิดหรือสิ่งใหม่ (New Challenges) ต่อไป

จากขั้นตอนที่กล่าวข้างต้นจะเห็นว่า กระบวนการคิดสร้างสรรค์คล้ายคลึงกับกระบวนการ แก้ปัญหา แต่มีความแตกต่างกันคือ กระบวนการแก้ปัญหามีวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้อย่างชัดเจน ส่วนกระบวนการ คิดสร้างสรรค์ บุคคลจำเป็นจะต้องรู้จักใช้การจินตนาการ ถ้าขาดการจินตนาการแล้วบุคคล จะไม่สามารถ แก้ปัญหาทางความคิดสร้างสรรค์ได้ (ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์. 2544: 169 – 170)

3.แนวทางจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิดสร้างสรรค์

การส่งเสริมให้บุคคลมีความคิดสร้างสรรค์เป็นประเด็นที่วงการศึกษาค้นคว้าให้ความสนใจศึกษามาเป็น เวลานาน มีผลการวิจัยจำนวนมากที่เสนอแนวทางการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ทั้งทางตรงและทางอ้อมให้ ได้ผลอย่างมีประสิทธิภาพ ความคิดสร้างสรรค์เป็นคุณสมบัติที่มีอยู่ในตัวเด็กทุกคนและสามารถพัฒนาส่งเสริม ได้ สำหรับการส่งเสริมทางตรงสามารถทำได้โดยการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้ความรู้ ฝึกทักษะ สร้างเจตคติที่ดีต่อการคิดสร้างสรรค์ให้กับผู้เรียน เช่นวิธีการสอนในชั้นเรียนความคิดสร้างสรรค์ การจัด ฝึกอบรมความคิดสร้างสรรค์ เพื่อให้ผู้เรียนได้มีประสบการณ์ในการใช้ความคิดสร้างสรรค์ สำหรับการส่งเสริม ทางอ้อม เป็นการจัดสภาพแวดล้อมหรือจัดบรรยากาศให้เอื้อต่อการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ สําหรับ แนวทางในการจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์นั้น ควรมีการกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน ผู้เรียนควร ทราบถึงเป้าหมายของกิจกรรมล่วงหน้า มีการพัฒนาให้ผู้เรียนมีทักษะ พื้นฐานด้านการคิดสร้างสรรค์ และ สนับสนุนให้ผู้เรียนเปิดกว้างทางความคิด มีความยืดหยุ่น เช่นมีทักษะการคิดแบบอเนกนัย การคิดเชิงวิพากษ์ การคิดเชิงระบบ มีการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้น อยากรู้อยากเห็น มีความรู้สึกไวต่อสิ่งเร้าและมี การสำรวจตรวจสอบข้อมูลที่ตนได้รับ และสิ่งสำคัญคือกระตุ้นให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการแสดงความคิด สร้างสรรค์ หลีกเลี่ยงการลงโทษ แต่ให้การเสริมแรง พัฒนาผู้เรียนให้มีความมั่นใจในตนเอง สร้างบรรยากาศ การเรียนรู้ที่ให้การยอมรับในคุณค่าของตัวผู้เรียนอย่างไม่มีเงื่อนไข เชื่อมมั่นในความสามารถของผู้เรียน เพื่อช่วย ให้ผู้เรียนมีความมั่นใจ รู้สึกปลอดภัย ทำให้กล้าแสดงออก กล้า คิด กล้าทำ หลีกเลี่ยงการประเมิณและวัดผลที่ จะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความหวาดกลัว วิดกกังวล แต่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถยอมรับความเป็นจริงทั้งในด้านที่ ตนเองพอใจและไม่พอใจได้ และเรียนรู้ที่จะเผชิญกับความล้มเหลว ความกดดัน ความคับข้องใจจาก สถานการณ์ที่คลุมเครือ โดยที่ผู้สอนแสดงความเข้าใจในตัวผู้เรียน รวมทั้งพัฒนาการวุฒิภาวะทางอารมณ์ของ ผู้เรียน ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการสร้างความรู้สึก ให้สามารถแสดงอารมณ์ได้อย่างอิสระแต่มีความเหมาะสม เปิด โอกาสให้เด็กได้ตั้งคำถาม ให้ความสนใจกับคำถามที่แปลกๆ อย่างเพิ่งตัดสินความคิดที่ไม่เคยได้ยินมาก่อน กระตุ้นให้สามารถเรียนรู้ได้ด้วยตัวเอง ให้การยกย่องชมเชยเมื่อผู้เรียนแสดงความคิดที่แปลกใหม่ นอกจากนี้

การสร้างโอกาส การเข้าถึงข้อมูลสารสนเทศที่เป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ช่วยกระตุ้นผู้เรียนให้เกิดจินตนาการ สามารถคิดต่อยอด และนำจินตนาการไปสู่การปฏิบัติได้จริง (ประจักษ์ ปฏิทัศน์. 2562: 245-248; อารี พันธุ์มณี. 2545: 89-96)

ตัวอย่างกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิดสร้างสรรค์
<p>คำชี้แจง ให้นักเรียนลากเส้นต่อจุดต่อเติมให้เป็นภาพที่มีความหมาย มีความแปลกใหม่ โดยสามารถใช้จุดก็ได้และให้ได้จำนวนภาพที่มากที่สุด</p> 
ตัวอย่างกิจกรรมที่ส่งเสริมการคิดสร้างสรรค์
<p>คำชี้แจง ให้นักเรียนลองพิจารณาสิ่งที่กำหนดให้ แล้วนำคุณสมบัติของสิ่งหนึ่งมารวมกับคุณสมบัติของอีกสิ่งหนึ่งเพื่อให้เกิดเป็นสิ่งของชิ้นใหม่ขึ้นมา ซึ่งเกิดจากการเชื่อมโยงคุณสมบัติของสิ่งสองสิ่งนั้นให้ได้มากที่สุด เช่น คุณสมบัติของปากกามีไว้เขียน กุหลาบมีกลิ่นหอม เมื่อนำมาเชื่อมโยงกันกลายเป็นปากกาที่มีกลิ่นหอม</p> <p style="text-align: center;">ดินสอ นกแก้ว นุ่น กระจก ส้ม เครื่องคิดเลข สมุด ปลา จาน แก้วน้ำ รุ้ง น้ำหอม บานพับ พัดลม เก้าอี้ กล้วย ตะบองเพชร แกะ หวี กาน้ำ หอยแมลง ข้าง แวนดา กระจเป่า น้ำ เชือก ไม้ นกหวีด ไฟ ถ่าน หลอดไฟ เท็ด น้ำตาล ดอกทานตะวัน มด</p>

สรุป

การคิดเป็นกระบวนการทางสมองของมนุษย์ที่มีศักยภาพสูงมาก และเป็นส่วนที่ทำให้มนุษย์มีความแตกต่างไปจากสัตว์โลกอื่น ๆ ซึ่งช่วยมนุษย์ในการแก้ปัญหา ตัดสินใจ และเข้าใจความหมายของสิ่งต่าง ๆ ที่ได้รับ การคิดเป็นสิ่งที่พัฒนาได้ การสอนคิดจึงเป็นเรื่องจำเป็นและมีความสำคัญอย่างหนึ่งในการจัดการเรียนการสอน การสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดเป็นจุดมุ่งหมายสำคัญของการจัดการศึกษาตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพราะการคิดอย่างมีจุดมุ่งหมายช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจหรือแก้ปัญหาได้อย่างมีคุณภาพ

และเป็นเครื่องมือสำหรับการเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยเฉพาะในยุคที่โลกกำลังเจริญก้าวหน้า สภาพสังคมและเศรษฐกิจเปลี่ยนแปลงไป เป็นสังคมแห่งการพัฒนาข่าวสารข้อมูล

การส่งเสริมและพัฒนาความสามารถในการคิดให้กับผู้เรียนจึงมีความสำคัญ โดยเริ่มจากการพัฒนาความสามารถในการคิดที่เป็นพื้นฐานที่เรียกว่า ทักษะการคิด แล้วเพิ่มความซับซ้อนขึ้นโดยการฝึกการคิดที่เป็นลักษณะการคิดและกระบวนการคิดตามลำดับ ดังนั้นครูผู้สอนจึงควรจัดกิจกรรมและสิ่งแวดล้อมต่างๆ เพื่อพัฒนาทักษะการคิดให้กับผู้เรียนโดยการใช้คำถามกระตุ้นการคิด การให้กำลังใจ การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิด และทำกิจกรรมด้วยตนเอง การรับฟังความคิดเห็นของผู้เรียนและการเตรียมสื่ออุปกรณ์ที่เหมาะสม เป็นต้น

คำถามท้ายบท

1. นิสิตคิดว่าการคิดมีความสำคัญอย่างไรต่อผู้เรียน จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบให้ชัดเจน
2. จงบอกความแตกต่างระหว่างการทำงานของสมองซีกซ้ายและซีกขวา
3. ถ้านิสิตเป็นครู นิสิตจะจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาสมองทั้งสองซีกได้อย่างไร
4. จงอธิบายความหมายของทักษะการคิด ลักษณะการคิด และกระบวนการคิดมาให้เข้าใจ
5. นิสิตคิดว่ากระบวนการคิดใดมีความสำคัญและจำเป็นต้องพัฒนาให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบให้ชัดเจน
6. ถ้านิสิตเป็นครู นิสิตจะมีแนวทางจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมการคิดให้กับผู้เรียนอย่างไร จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบให้ชัดเจน

เอกสารอ้างอิง

- เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2543). *สายทางนักคิด*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ซัคเซสมิเดีย.
- _____. (2545). *การคิดบูรณาการ*. กรุงเทพฯ: ซัคเซสมิเดีย. กรุงเทพฯ.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2553). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ชุมนุม สหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทยจำกัด.
- กันยา สุวรรณแสง. (2542). *จิตวิทยาทั่วไป (พิมพ์ครั้งที่ 4)*. กรุงเทพฯ: อักษรพิทยา.
- ฉันท ชาติทอง. (2554). *สอนคิด : การจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิด*. กรุงเทพฯ: เพชรเกษมการพิมพ์.
- จินตนา ธนวิบูลย์ชัย. (2561). *เอกสารสอนชุดวิชาจิตวิทยาเพื่อการดำรงชีวิต*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- จูน เมกเกอร์. (2540). *รูปแบบการเรียนการสอนเด็กปัญญาเลิศ*. กรุงเทพฯ: กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- ทาคาฮาชิ มาโคโตะ. (2551). *เทคนิคการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์*. กรุงเทพฯ: ส.ส.ท.
- ทิตนา แคมมณี และคณะ. (2544). *วิทยาการด้านการคิด*. กรุงเทพฯ: สถาบันพัฒนาคุณภาพวิชาการ (พว.).
- ทิตนา แคมมณี. (2554). *ทักษะการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ สร้างสรรค์ และการคิดอย่างมีวิจารณญาณ : การบูรณาการในการจัดการเรียนรู้. วารสารราชบัณฑิตยสถาน.ปีที่ ๓๖ ฉบับที่ ๒ เม.ย.-มิ.ย. ๒๕๕๔.*
- นภเนตร ธรรมบวร. (2544). *การพัฒนากระบวนการคิดในเด็กปฐมวัย*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประจักษ์ ปฏิทัศน์. (2562). *การคิดเชิงระบบและความคิดสร้างสรรค์*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ. (2556). *การพัฒนาการคิด*. กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัด 9119 เทคนิคพรินต์ติ้ง.

- _____ . (2551). *การพัฒนาการคิด*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ห้างหุ้นส่วนจำกัด 9119 เทคนิคพรินต์ติ้ง.
- ปรียาพรวงศ์ อนุตรโรจน์. (2544). *จิตวิทยาการบริหารงานบุคคล*. กรุงเทพฯ : ศูนย์สื่อเสริมพัชรีวัลย์ เกตุแก่นจันทร์. (2542). *การบริหารสมอง = Brain gym*. กรุงเทพฯ : ภาควิชาการศึกษาพิเศษ คณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พาสนา จุลรัตน์. (2563). *จิตวิทยาการรู้คิด*. กรุงเทพมหานคร : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ลักขณา สริวัฒน์. (2558). *การรู้คิด*. กรุงเทพมหานคร : สำนักพิมพ์โอเดียนสโตร์.
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2542). *พลังการเรียนรู้ในกระบวนทัศน์ใหม่*. กรุงเทพมหานคร : SR PRINTING
- สมศักดิ์ ภูวิภาดาธารธน์. (2544). *เทคนิคการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2545). *ทฤษฎีการเรียนรู้ เพื่อพัฒนากระบวนการคิด*. กรุงเทพฯ: วัฒนาพานิช.
- สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา. (2547). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545. กรุงเทพฯ: สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา.
- สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2563). *แผนยุทธศาสตร์กระทรวงศึกษาธิการ (พ.ศ. ๒๕๖๓ – ๒๕๖๕)*. สืบค้นจาก. <https://www.moe.go.th/moe2019>
- สุวิทย์ มูลคำ. (2547). *กลยุทธ์การสอนคิดสร้างสรรค์*. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์
- อรพรรณ พรสีมา. (2543). *การคิด*. กรุงเทพฯ: สถาบันพัฒนาทักษะการคิด.
- อรพิน พัฒนาผล. (2551). *การพัฒนาแบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักเรียนชั้นที่ 3 โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครสวรรค์ เขต 1*. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม.(การวัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- อารี พันธมณี. (2545). *ฝึกให้คิดเป็น คิดให้สร้างสรรค์*. กรุงเทพฯ: ไยใหม่.
- _____ . (2547). *ความคิดสร้างสรรค์*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ 1412.
- อุบลวรรณ ภาวานันท์. (2556). *จิตวิทยาการรู้คิด และปัญญา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์ (โพธิสุข). (2545). *สร้างเด็กให้เป็นอัจฉริยะ*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสตรี้-สฤชดีวิงส์.
- อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์. (2553). *การพัฒนาทักษะความคิดระดับสูง*. กรุงเทพฯ: ไอ.คิวบุ๊กเซ็นเตอร์.
- Ennis, R.H. (1985). "A logical Basic for Measuring Critical Thinking Skill,"
- Hudgins, B. (1997). *Learning and Thinking*. Illinois : P.E. Peacock Publisher, Inc. Organization. London: Century Business. Prentice –Hall.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York: W.W. Norton & Company.
- Smith, F. (1992). *To Think: In Language, Learning and Education*. London: Routledge.
- Torrance, P E. (1965). *Rewarding Creative Behavior*. Engle Wood Cliffs: New Jersey.

บทที่ 8

การจูงใจ

อาจารย์ ดร.ธรรมโชติ เอี่ยมทัสนะ

บทที่ 8

การจูงใจ

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 8.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการจูงใจ

- 8.1.1 ความหมายของการจูงใจ
- 8.1.2 ลักษณะสำคัญของการจูงใจ
- 8.1.3 ลักษณะของพฤติกรรมที่เกิดจากการจูงใจ
- 8.1.4 วงจรของการจูงใจ
- 8.1.5 องค์ประกอบของการจูงใจ
- 8.1.6 ประเภทของการจูงใจ

หัวข้อที่ 8.2 ทฤษฎีการจูงใจ

- 8.2.1 ทฤษฎีตามแนวคิดพฤติกรรมนิยม
- 8.2.2 ทฤษฎีตามแนวคิดพุทธิปัญญานิยม
- 8.2.3 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญานิยม
- 8.2.4 ทฤษฎีตามแนวคิดมนุษยนิยม

แนวคิด

1. การจูงใจ หมายถึง กระบวนการของการใช้สิ่งเร้าที่เป็นแรงจูงใจมากระตุ้นหรือล่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมอย่างมีทิศทางเพื่อให้บรรลุเป้าหมายตามที่ต้องการ อันจะทำให้บุคคลเกิดความพึงพอใจ การจูงใจมีความสำคัญต่อความคิด ความสนใจ และการเกิดพฤติกรรมของบุคคล

2. ในปัจจุบันทฤษฎีการจูงใจที่สามารถใช้อธิบายพฤติกรรมของบุคคล และเป็นที่ยอมรับอย่างกว้างขวางมีอยู่ 4 ทฤษฎี คือ (1) ทฤษฎีตามแนวคิดพฤติกรรมนิยม (2) ทฤษฎีตามแนวคิดพุทธิปัญญานิยม (3) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญานิยม และ (4) ทฤษฎีตามแนวคิดมนุษยนิยม

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 8 จบแล้ว นิสิตสามารถ

- 1. อธิบายความหมายและลักษณะสำคัญของ การจูงใจได้
- 2. อธิบายวงจรและองค์ประกอบของแรงจูงใจได้
- 3. อธิบายประเภทของแรงจูงใจได้
- 4. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีการจูงใจแต่ละทฤษฎีได้
- 5. นำความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการจูงใจไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้

หัวข้อที่ 8.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการจูงใจ

หัวเรื่อง

- 8.1.1 ความหมายของการจูงใจ
- 8.1.2 ลักษณะสำคัญของการจูงใจ
- 8.1.3 ลักษณะของพฤติกรรมที่เกิดจากการจูงใจ
- 8.1.4 วงจรของการจูงใจ
- 8.1.5 องค์ประกอบของการจูงใจ
- 8.1.6 ประเภทของการจูงใจ

แนวคิด

การจูงใจ หมายถึง กระบวนการของการใช้สิ่งเร้าที่เป็นแรงจูงใจมากระตุ้นหรือล่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมอย่างมีทิศทางเพื่อให้บรรลุเป้าหมายตามที่ต้องการ อันจะทำให้บุคคลเกิดความพึงพอใจ การจูงใจมีความสำคัญต่อความคิด ความสนใจ และการเกิดพฤติกรรมของบุคคล

วัตถุประสงค์

- เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 8.1 จบแล้ว นิสิตสามารถ
1. อธิบายความหมายและลักษณะสำคัญของการจูงใจได้
 2. อธิบายวงจรและองค์ประกอบของการจูงใจได้
 3. อธิบายประเภทของแรงจูงใจได้

8.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการจูงใจ

8.1.1 ความหมายของการจูงใจ (Motivation)

การแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ของบุคคลแตกต่างกันไปทั้งชนิดและลักษณะที่แสดงออก เช่น นักเรียนบางคนขยันเรียนมาก ในขณะที่บางคนขี้เกียจและไม่ค่อยเข้าชั้นเรียน การแสดงพฤติกรรมของนักเรียนแต่ละคนย่อมมีสาเหตุเบื้องหลังชักนำให้กระทำเช่นนั้น ซึ่งเราเรียกสิ่งนี้ว่าการจูงใจ (Motivation) การจูงใจมีความสำคัญต่อความคิด ความสนใจ และการเกิดพฤติกรรมของบุคคลเป็นอันมาก

นักจิตวิทยาและนักการศึกษาได้ให้ความหมายของการจูงใจไว้แตกต่างกันดังนี้

ไครเดอร์ และคณะ (Crider and Others. 1983: 118) กล่าวว่า การจูงใจ หมายถึง ความปรารถนา ความต้องการ และความสนใจที่มารื้อหรือมากระตุ้นอินทรีย์ และนำอินทรีย์ไปสู่จุดหมายปลายทางที่เฉพาะเจาะจง

หลุยส์ จำปาเทศ (2535 : 7) กล่าวว่า การจูงใจ หมายถึง การกระตุ้นหรือเร้าให้อินทรีย์ได้เพิ่มพูนความสามารถ ความพยายาม หรือพลังที่ซ่อนเร้นอยู่ภายในให้เกิดการกระทำหรือทุ่มเทในงานเพื่อให้บรรลุความปรารถนา การแก้ปัญหา หรือเพื่อให้เป็นไปตามเป้าหมายอันจะนำมาซึ่งความพึงพอใจ

อารี พันธุ์มณี (2546 : 269) กล่าวว่า การจูงใจ หมายถึง การนำปัจจัยต่าง ๆ ที่เป็นแรงจูงใจมาผลักดันให้บุคคลแสดงพฤติกรรมอย่างมีทิศทาง เพื่อบรรลุจุดมุ่งหมายหรือเงื่อนไขที่ต้องการ ปัจจัยต่าง ๆ ที่นำมาอาจจะเป็นเครื่องล่อ รางวัล การลงโทษ การทำให้เกิดการตื่นตัว รวมทั้งทำให้เกิดความคาดหวัง เป็นต้น

เดิมศักดิ์ คทวณิช (2546 : 149) กล่าวว่า การจูงใจ หมายถึง กระบวนการของการใช้ปัจจัยทั้งหลายที่จะทำให้บุคคลเกิดความต้องการ เพื่อสร้างแรงขับและแรงจูงใจไปกระตุ้นร่างกายให้แสดงพฤติกรรมตามจุดมุ่งหมายที่ได้วางไว้ โดยปัจจัยดังกล่าวนั้นอาจจะเป็นสิ่งเร้าภายนอกกับสิ่งเร้าภายในหรือทั้งสองประการก็ได้

ประยุทธ์ ไทยธานี (2555: 2) กล่าวว่า การจูงใจ หมายถึง กระบวนการหรือภาวะภายในที่เป็นแรงกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมาอย่างมีทิศทาง และยังคงแสดงพฤติกรรมนั้นอย่างต่อเนื่องเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ

กล่าวโดยสรุป การจูงใจ หมายถึง กระบวนการของการใช้สิ่งเร้าที่เป็นแรงจูงใจมากระตุ้นหรือล่อให้บุคคลแสดงพฤติกรรมอย่างมีทิศทางเพื่อให้บรรลุเป้าหมายตามที่ต้องการ อันจะทำให้บุคคลเกิดความพึงพอใจ

จากความหมายของการจูงใจ จะเห็นได้ว่าพฤติกรรมที่ถูกกระตุ้นหรือถูกเร้าให้แสดงออกมาจะมีแรงจูงใจและเครื่องล่ออยู่เบื้องหลัง กล่าวคือ การจูงใจประกอบด้วยส่วนสำคัญ 2 ส่วนคือ

1. แรงจูงใจ (Motive) หมายถึง พลังหรือสภาวะภายในที่กระตุ้นให้ทำพฤติกรรมที่มีทิศทางด้วยความกระตือรือร้น มุ่งมั่นพยายามจนบรรลุจุดมุ่งหมายปลายทางที่ต้องการ ซึ่งเป็นสิ่งที่เกิดภายในร่างกาย (ชูชีพ อ่อนโคกสูง. 2546: 65; อ้างอิงจาก Woolfolk. 2001)

2. สิ่งจูงใจหรือเครื่องล่อ (Incentive) หมายถึง สิ่งเร้าต่าง ๆ ที่อยู่ภายนอกร่างกาย ซึ่งเป็นตัวกำหนดทิศทางของพฤติกรรม

ดังนั้นการจูงใจจะมีพลังมากหรือน้อยขึ้นอยู่กับส่วนสำคัญทั้งสองส่วนนี้

8.1.2 ลักษณะสำคัญของการจูงใจ

การจูงใจ มีลักษณะสำคัญ 3 ประการ ดังนี้ (ประยุทธ์ ไทยธานี. 2550:115)

1. ให้พลังแก่พฤติกรรม กล่าวคือ การจูงใจให้พลังแก่พฤติกรรมโดยพลังนั้นได้จากแหล่งภายในและแหล่งภายนอก ซึ่งพลังดังกล่าวทำให้อินทรีย์เกิดแรงขับหรือแรงจูงใจเพื่อแสดงพฤติกรรม เช่น

ความหิวทำให้บุคคลเกิดแรงขับที่จะแสวงหาอาหารเพื่อลดความหิวนั้น หรือบุคคลที่ต้องการการยอมรับจากสังคมก็จะเกิดแรงจูงใจที่จะแสดงพฤติกรรมที่มุ่งไปสู่ความสำเร็จในการทำงานต่างๆ

2. กำหนดทิศทางของพฤติกรรม กล่าวคือ พฤติกรรมที่เกิดจากแรงจูงใจย่อมมีทิศทางของการแสดงพฤติกรรม

3. พฤติกรรมที่ได้รับการจูงใจเป็นพฤติกรรมที่มีเป้าหมาย กล่าวคือ พฤติกรรมที่เกิดจากการจูงใจมักเป็นพฤติกรรมที่อิทธิพลหรือบุคคลตั้งใจที่จะทำให้บรรลุเป้าหมายทั้งสิ้น

8.1.3 ลักษณะของพฤติกรรมที่เกิดจากการจูงใจ

การจูงใจมีประเด็นที่น่าสนใจต่อการเกิดพฤติกรรมของบุคคลดังนี้

1. พฤติกรรมอย่างเดียวกันอาจจะเนื่องมาจากสาเหตุต่างกัน เช่น เด็กขโมยเงินอาจจะเนื่องมาจากอยากเรียกร้องความสนใจจากพ่อแม่ หรืออาจเนื่องมาจากต้องการเอาเงินไปซื้อของเล่น เป็นต้น

2. แรงจูงใจอย่างเดียวกัน อาจจะเป็นสาเหตุที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมที่ต่างกัน เช่น นักเรียนที่ต้องการความสนใจและความรักจากครู อาจจะแสดงพฤติกรรม โดยการตั้งใจเรียนหนังสือเพื่อทำคะแนนให้ดี ในขณะที่นักเรียนบางคนอาจซื้อของขวัญมากำนัลครูในวันสำคัญต่าง ๆ เพื่อต้องการความรักจากครู

3. พฤติกรรมอย่างเดียวกัน อาจจะมีสาเหตุมาจากแรงจูงใจหลายอย่าง เช่น พนักงานตั้งใจทำงาน เพื่อหวังรางวัลและคำชมเชยจากผู้บังคับบัญชา ต้องการตำแหน่งที่สูงขึ้น และต้องการเงินเดือนที่สูงขึ้น

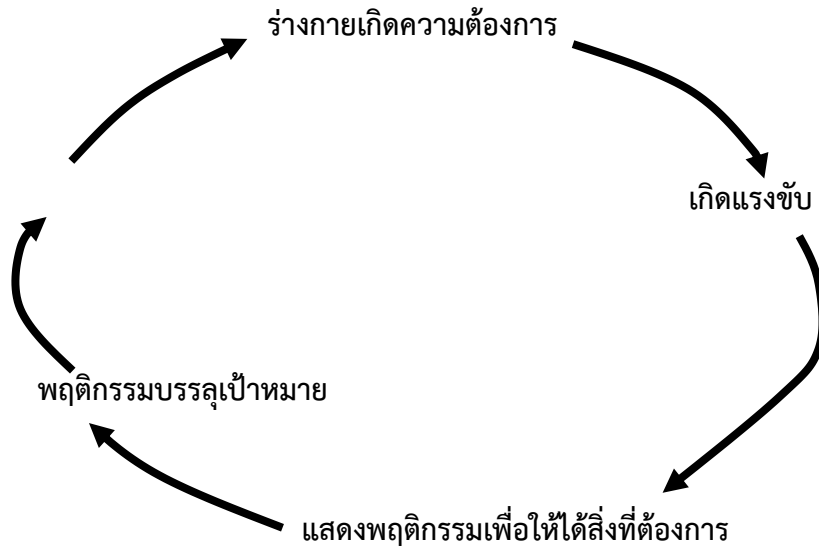
4. พฤติกรรมที่เกิดจากการจูงใจนั้นจะต้องมีเป้าหมายเสมอ เช่น นักเรียนที่มีเป้าหมายเพื่อสอบเข้าเรียนต่อในมหาวิทยาลัยให้ได้ ก็ต้องทุ่มเทความพยายามในการอ่านหนังสือเพื่อเตรียมตัวให้พร้อมเพื่อที่จะสามารถสอบผ่านเข้ามหาวิทยาลัยให้ได้

5. พฤติกรรมบางอย่างของบุคคลอาจถูกจูงใจให้กระทำ โดยเจ้าตัวอาจจะไม่ทราบถึงเป้าหมายที่แท้จริงได้ ถ้าความต้องการและเป้าหมายนั้นอยู่ในจิตใต้สำนึก เช่น มนตรีต้องการเป็นผู้ชนะในการแข่งมวยปล้ำ ซึ่งมนตรีคิดว่าเป็นเพราะตนต้องการเงินรางวัล แต่จริง ๆ แล้วมนตรีอาจมีความต้องการและเป้าหมายที่จะชดเชยความก้าวร้าวที่อยู่ในจิตใต้สำนึกก็ได้

6. บุคคลที่อยู่ในสังคมต่างกันมักมีแรงจูงใจต่างกัน เช่น คนที่อยู่ในประเทศแถบยุโรปมักต้องการชีวิตที่อิสระ ชอบทำงาน และมีวิถีชีวิตที่แตกต่างจากคนอยู่ในประเทศแถบแอฟริกา หรือแม้กระทั่งคนในสังคมที่มีวัฒนธรรมเดียวกันก็อาจมีความต้องการและแรงจูงใจที่แตกต่างกันได้ ถ้าได้รับประสบการณ์และการเรียนรู้ที่ต่างกัน

8.1.4 วงจรของการจูงใจ

การจูงใจเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอยู่ตลอดเวลา トラบใดที่บุคคลยังมีความต้องการ ซึ่งความต้องการทำให้สภาวะของร่างกายเกิดความไม่สมดุล เมื่อร่างกายเกิดความไม่สมดุลจะทำให้มีแรงขับ (Drive) ที่จะกำหนดทิศทางเพื่อแสดงพฤติกรรมและการกระทำไปสู่เป้าหมายที่จะตอบสนองต่อความต้องการนั้น ๆ เมื่อได้รับการตอบสนองแรงขับก็จะลดลงและเกิดความพอใจ เช่น เวลาเราหิวข้าว ร่างกายจะหลั่งน้ำย่อยออกมากระตุ้นกระเพาะอาหาร (แรงขับ) แล้วเราก็จะแสวงหาอาหาร (ทิศทาง) มารับประทาน เมื่ออิ่มแล้วจึงหายหิว ร่างกายก็กลับเข้าสู่ภาวะสมดุลอีกครั้งหนึ่ง กระบวนการนี้แสดงในภาพ 8.1 (อารี พันธมณี. 2546: 270)



ภาพ 8.1 แสดงวงจรของการจูงใจ

8.1.5 องค์ประกอบของการจูงใจ

องค์ประกอบของการจูงใจ ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ดังนี้ (เดอิมคักดี คทวณิข. 2546; ประยุทธ์ ไทยธานี. 2550: 112-115)

1. สิ่งเร้า (Stimulus) หมายถึง สิ่งที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคล สิ่งเร้าถือเป็นจุดเริ่มต้นของการเกิดการจูงใจ ซึ่งสิ่งเร้าสามารถจำแนกได้ 2 ประเภท คือ

1.1 สิ่งเร้าภายนอก คือ สิ่งที่อยู่รอบตัวทั้งภาพ รส กลิ่น เสียง แสง สี รวมไปถึงสถานการณ์ต่าง ๆ ด้วย

1.2 สิ่งเร้าภายใน คือ สภาวะการทำงานของระบบต่าง ๆ ภายในร่างกาย เช่น ระบบขับถ่าย ระบบไหลเวียนของโลหิต

2. ความต้องการ (Needs) ความต้องการถือเป็นปัจจัยสำคัญในการสร้างแรงขับและแรงจูงใจในตัวบุคคล เพราะเมื่อบุคคลมีความต้องการเกิดขึ้นเนื่องจากร่างกายของบุคคลอยู่ในสภาวะของการแสวงหาสิ่งที่ขาดหายหรือสูญหายไป จนทำให้เกิดแรงกระตุ้นบุคคลแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งขึ้นมา เพื่อตอบสนองสภาวะที่ขาดสมดุลนั้นให้กลับสู่สภาวะปกติ เช่น เมื่อร่างกายขาดน้ำก็จะเกิดแรงกระตุ้นให้ร่างกายเกิดความต้อการน้ำขึ้น ซึ่งความต้องการของมนุษย์แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ

2.1 ความต้องการทางร่างกาย (Physiological Needs) ได้แก่ ความต้องการน้ำ อาหาร อากาศ หรือปัจจัย 4 ความต้องการทางเพศ และการพักผ่อน เป็นต้น

2.2 ความต้องการด้านจิตใจ (Psychological Needs) เป็นความต้องการที่บุคคลต้องอาศัยการตอบสนองจากบุคคลอื่นในสังคมที่ตนเองเป็นสมาชิกอยู่ เช่น การต้องการความรัก ความปลอดภัย ความมั่นคง การเคารพนับถือ และความภาคภูมิใจ เป็นต้น

3. แรงขับและแรงจูงใจ (Drive and Motive) หมายถึง พลังหรือแรงขับพื้นฐานที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคลเมื่อบุคคลเกิดความต้อการอย่างใดอย่างหนึ่งขึ้น โดยพลังดังกล่าวจะทำหน้าที่กระตุ้นบุคคลให้แสดงพฤติกรรมที่นำไปสู่เป้าหมายปลายทาง จากนั้นแรงขับและแรงจูงใจจะเริ่มลดลงหรือหมดไปเป็นผลให้ความต้อการของบุคคลหมดลงไปด้วยเช่นกัน

4. สิ่งล่อใจ (Incentive) หมายถึง สิ่งเร้าภายนอกที่ทำให้บุคคลเกิดความต้องการจนก่อให้เกิดแรงจูงใจที่จะกระตุ้นให้ตนเองแสดงพฤติกรรมไปสู่เป้าหมาย ดังนั้นสิ่งล่อใจ จึงหมายถึง สิ่งที่อยู่รอบ ๆ ตัวของบุคคลทั้งที่เป็นรูปธรรม เช่น เงินทอง ของขวัญ รางวัล และเป็นนามธรรม เช่น ค่ายกย่องชมเชย ชื่อเสียงเกียรติยศ

5. เป้าหมาย (Goal) หมายถึง เป้าหมายปลายทางสุดท้ายของการจูงใจ ซึ่งเป็นขั้นตอนของการสิ้นสุดการแสดงพฤติกรรม เพราะเมื่อใดก็ตามที่บุคคลแสดงพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายได้แล้ว แรงขับหรือแรงจูงใจที่ทำหน้าที่กระตุ้นก็จะลดลงหรือหมดไป ทำให้ความต้องการนั้นหมดตามไปด้วยเช่นกัน

จากองค์ประกอบทั้ง 5 ประการของการจูงใจ สามารถอธิบายกระบวนการทำงานของการจูงใจได้ ดังภาพ 8.2



ภาพ 8.2 กระบวนการจูงใจ

8.1.6 ประเภทของแรงจูงใจ

ก. ถ้าแบ่งตามที่มาของแรงจูงใจ แบ่งออกได้เป็น 2 ประเภท คือ

1. แรงจูงใจทางสรีระหรือแรงขับทางกาย (Physiological Drive) เป็นแรงจูงใจที่มีติดตัวมาแต่กำเนิด มีความจำเป็นต่อการดำรงชีวิต ซึ่งเกิดจากความต้องการทางร่างกาย เช่น ความหิว ความกระหาย และความต้องการทางเพศ เป็นต้น

2. แรงจูงใจทางสังคม (Social Motive) เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากการเรียนรู้และมีการพัฒนาต่อเนื่องกันมาโดยตลอดจากที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม เช่น ความต้องการความรัก ความอบอุ่น และการมีชื่อเสียง เป็นต้น

ข. ถ้าแบ่งตามเหตุผลของเบื้องหลังในการแสดงออกของพฤติกรรม แบ่งออกได้เป็น 2 ประเภท คือ

1. แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motive) หมายถึง แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการที่บุคคลจะแสดงพฤติกรรมโดยตรง ไม่ขึ้นอยู่กับอิทธิพลหรือผลของสิ่งเร้าภายนอก กล่าวคือ บุคคลมองเห็นคุณค่าที่จะแสดงพฤติกรรมหรือกระทำด้วยความเต็มใจ เชื่อกันว่าถ้าผู้เรียนเกิดแรงจูงใจประเภทนี้จะทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีที่สุด เช่น การที่นักเรียนอยากเรียนหนังสือ เพราะต้องการมีความรู้ หรือบุคคลอยากออกกำลังกาย เพราะต้องการให้ร่างกายแข็งแรง เป็นต้น ดังนั้น ครูควรพยายามสร้างแรงจูงใจประเภทนี้ให้เกิดขึ้นมากที่สุด

เดซี และไรแอน (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2544: 170; อ้างอิงจาก Deci and Ryan, 1985) นิยามความหมายของแรงจูงใจภายในว่าเป็นแรงจูงใจที่ทำให้เกิดพฤติกรรม ซึ่งมีคุณสมบัติดังนี้

(1) เป็นพฤติกรรมที่ผู้ทำเลือกทำด้วยตนเองอย่างอิสระ เช่น นักเรียนเลือกเรียนดนตรีไทยเพราะชอบ เป็นต้น

(2) เป็นพฤติกรรมที่ผู้ทำต้องการทำเพื่อพัฒนาตนเอง เช่น นักเรียนเรียนว่ายน้ำเพื่อสามารถนำไปใช้ช่วยเหลือตนเองได้เมื่อตกน้ำ หรือเพื่อให้มีสุขภาพแข็งแรง เป็นต้น

(3) เป็นพฤติกรรมที่ผู้ทำชื่นชอบ สนุกที่ได้ทำ และไม่รู้สึغبื่อหรือเหน็ดเหนื่อย เช่น นักเรียนที่ชอบงานประดิษฐ์ จะไม่รู้สึغبื่อหรือเหน็ดเหนื่อยเมื่อต้องนั่งทำงานเหล่านี้เป็นเวลานาน ๆ

(4) เป็นพฤติกรรมที่เกิดจากความต้องการภายใน ได้แก่

4.1 การที่ตนเองเป็นผู้ทำให้เกิดขึ้น

4.2 ความต้องการที่จะแสวงหาสมรรถภาพ

4.3 ความต้องการที่จะเป็นตัวของตัวเอง และมีอิสระ

2. แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motive) หมายถึงแรงจูงใจที่เกิดจากอิทธิพลหรือผลของสิ่งเร้าภายนอกตัวบุคคล ซึ่งเป็นที่ต้องการของบุคคลนั้น เช่น นักเรียนขยันเรียนเพราะต้องการให้ได้เกรด A หรือเพื่อให้ได้รับรางวัลจากคุณแม่ เป็นต้น นักจิตวิทยาอธิบายว่าแรงจูงใจภายนอกเกิดขึ้นเนื่องจากการเสริมแรง (Reinforcement) นั่นคือ ในการแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง ถ้าหากนักเรียนได้รับการเสริมแรงทางบวก (ได้รับในสิ่งที่พอใจ) หรือได้รับการเสริมแรงทางลบ (นำสิ่งที่ทำให้ไม่พอใจออกไป) นักเรียนก็จะเกิดแรงจูงใจ (พลัง) ที่จะแสดงพฤติกรรมนั้นอีก เช่น นักเรียนทำการบ้านถูกต้องแล้วครูให้ดาว ในครั้งต่อไปนักเรียนก็จะพยายามทำการบ้านให้ถูกต้องอีก เพราะนักเรียนได้รับการเสริมแรงทางบวกจากครู (ได้รับในสิ่งที่พอใจ) เป็นต้น

จะเห็นได้ว่า แรงจูงใจภายในมีคุณค่ามากกว่าแรงจูงใจภายนอก แต่แรงจูงใจภายในปลูกฝังให้เกิดแก่ผู้เรียนได้ยากกว่า ดังนั้นในการใช้แรงจูงใจกับผู้เรียน จึงควรใช้แรงจูงใจภายนอกเสียก่อน แล้วจึงตามมาด้วยการสร้างแรงจูงใจภายใน

ดี เซคโก (กมลรัตน์ หล้าสุวรรณ. 2528: 220; อ้างอิงมาจาก De cecco. ม.ม.ป.) กล่าวว่า การทำให้อินทรีย์ได้รับการจูงใจนั้น คือการทำให้เกิดพฤติกรรมต่าง ๆ ดังนี้

1. การตื่นตัว (Arousal) หมายถึง ระดับการตื่นตัวของร่างกาย ได้แก่ ความกระตือรือร้น ความรับผิดชอบ การตื่นตัว และความระมัดระวัง เฮบบ์ (Hebb: 1955) กล่าวว่า การตื่นตัวเปรียบเสมือนการทำให้เกิดพลัง โดยแบ่งระดับการตื่นตัวออกเป็น 3 ระดับ เรียงจากระดับสูงสุดไปต่ำสุด ดังนี้ (1) ความกระวนกระวาย (2) ความกระตือรือร้น และ (3) การนอนหลับ การตื่นตัวระดับสูงสุดคือความกระวนกระวายทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ดีที่สุด

2. การคาดหวัง (Expectancy) หมายถึง การที่อินทรีย์คาดว่าจะได้หรือประสบสิ่งเร้าที่พอใจอีก ดังนั้นถ้ากระตุ้นให้อินทรีย์มีการคาดหวังมากเท่าใด ย่อมมีแนวโน้มที่อยากจะทำเรียนมากเท่านั้น เช่น นายชูวิทย์คาดว่าจะได้เป็นนายกรัฐมนตรี ถ้าเรียนจบโรงเรียนนายร้อย จ.ป.ร. ดังนั้นนายชูวิทย์จึงขยันเรียนเพื่อที่จะสอบเข้าและเรียนในโรงเรียนนายร้อย จ.ป.ร. ให้ได้ เป็นต้น

3. สิ่งล่อใจ (Incentive) เป็นสิ่งเร้าที่อินทรีย์ต้องได้รับจริง ๆ เมื่อถึงจุดหมายปลายทางคือการเรียนรู้ ดังนั้นสิ่งล่อใจควรเป็นสิ่งที่อินทรีย์พอใจและต้องการมากจริง ๆ จึงจะเกิดการเรียนรู้ที่ดีที่สุด ซึ่งเราต้องศึกษาภูมิหลังของแต่ละบุคคลว่ามีความพอใจในสิ่งเร้าใดบ้าง เพราะบุคคลแต่ละคนมีความพอใจในสิ่งเร้าหรือสิ่งล่อใจแตกต่างกัน เช่น บางคนชอบเงินทอง บางคนชอบเกียรติยศชื่อเสียง เป็นต้น

4. การลงโทษ (Punishment) ดี เซคโก (De cecco) กล่าวว่าถ้าบางครั้งจำเป็นต้องใช้การลงโทษ มักใช้วิธีการไม่ได้รับสิ่งเร้านั้นมากกว่า จนกว่าจะแสดงพฤติกรรมที่ต้องการ ดังเช่น การทดลองของโซโลมอน (Solomon: 1964) พบว่าในการใช้การลงโทษโดยการให้หลีกเลี่ยงไปจากการลงโทษกับการหลีกเลี่ยงไม่ได้สิ่งเร้านั้นตามที่ต้องการ พบว่าอินทรีย์เลือกวิธีไม่ได้รับสิ่งเร้ามากกว่า

หัวข้อที่ 8.2 ทฤษฎีการจูงใจ

หัวเรื่อง

- 8.2.1 ทฤษฎีตามแนวคิดพฤติกรรมนิยม
- 8.2.2 ทฤษฎีตามแนวคิดมนุษยนิยม
- 8.2.3 ทฤษฎีตามแนวคิดพุทธิปัญญานิยม
- 8.2.4 ทฤษฎีการรู้คิดทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา

แนวคิด

ในปัจจุบันทฤษฎีการจูงใจที่สามารถใช้อธิบายพฤติกรรมของบุคคล และเป็นที่ยอมรับอย่างกว้างขวางมีอยู่ 4 ทฤษฎี คือ

1. ทฤษฎีตามแนวคิดพฤติกรรมนิยม อธิบายว่า พื้นฐานการเกิดพฤติกรรมของบุคคลมีสาเหตุมาจากการที่ร่างกายอยู่ในภาวะขาดสมดุล เมื่อใดที่บุคคลขาดสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่เป็นความต้องการที่จำเป็นของร่างกาย บุคคลจะเกิดความต้องการขึ้น และความต้องการทำให้ร่างกายเกิดแรงขับ (Drive) เกิดขึ้น ร่างกายจึงต้องลดแรงขับด้วยการแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ
2. ทฤษฎีตามแนวคิดพุทธิปัญญานิยม เชื่อว่า กระบวนการรู้คิดมีส่วนทำให้เกิดพฤติกรรมที่มีเป้าหมาย เน้นความสำคัญของความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมและความรู้ ความเข้าใจ
3. ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา อธิบายว่า พฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์อย่างต่อเนื่องระหว่างบุคคลและสิ่งแวดล้อม และการแสดงพฤติกรรมของบุคคลเกิดจากการเรียนรู้โดยการสังเกตและการเลียนแบบ
4. ทฤษฎีตามแนวคิดมนุษยนิยม เชื่อว่า บุคคลทุกคนมีแรงจูงใจที่จะประกอบกิจกรรมอยู่เสมอ และถือว่าแรงจูงใจเป็นแรงขับที่ทำให้บุคคลเจริญเติบโตและพัฒนาให้ไปสู่พัฒนาการขั้นสูงสุด คือการได้กระทำในสิ่งที่ตนมีศักยภาพอย่างเต็มที่

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 8.2 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีการจูงใจแต่ละทฤษฎีได้
2. นำความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการจูงใจไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้

8.2 ทฤษฎีการจูงใจ (Theories of Motivation)

ในสมัยก่อน วิลเลียม แมคดักกัล (William McDougall. 1908) นักจิตวิทยาชาวอเมริกัน ได้อธิบายว่า สัญชาตญาณ (Instincts) ซึ่งเป็นสิ่งที่ติดตัวเรามาแต่กำเนิดเป็นแรงขับหรือแรงจูงใจที่ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมในสถานการณ์ที่แตกต่างกันไป สัญชาตญาณที่ใช้อธิบายพฤติกรรมมีอยู่ทั้งหมด 18 ชนิด เช่น มนุษย์มีสัญชาตญาณที่จะแสดงพฤติกรรมเพื่อความอยู่รอด เช่น การสืบพันธุ์ การอยากเป็นเจ้าของ และสัญชาตญาณการอยากรู้อยากเห็น เป็นต้น ต่อมา ซิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud) นักจิตวิทยาคลุ่มจิตวิเคราะห์ อธิบายว่าพฤติกรรมต่าง ๆ ของบุคคลเกิดจากแรงขับที่ฝังอยู่ในจิตไร้สำนึก ซึ่งแรงขับทั้งสองนี้คือสัญชาตญาณเพื่อการดำรงชีวิต (Life Instincts) ซึ่งเป็นแรงขับทางเพศเพื่อการสืบพันธุ์ และสัญชาตญาณแห่งความตาย (Death Instincts) ซึ่งเป็นแรงขับให้บุคคลแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว โดยอาจจะทำลายตัวเองและผู้อื่น ในระยะต่อมา ทฤษฎีสัญชาตญาณมีผู้นิยมใช้น้อยเพราะไม่สามารถอธิบายพฤติกรรมของบุคคลได้อย่างชัดเจน ในปัจจุบันทฤษฎีการจูงใจที่สามารถใช้อธิบายพฤติกรรมของบุคคล และเป็นที่ยอมรับอย่างกว้างขวางมีอยู่ 4 ทฤษฎี คือ (1) ทฤษฎีตามแนวคิดพฤติกรรมนิยม (2) ทฤษฎีตามแนวคิดพุทธิปัญญา (3) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา และ (4) ทฤษฎีตามแนวคิดมนุษยนิยม ซึ่งแต่ละทฤษฎีมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

8.2.1 ทฤษฎีตามแนวคิดพฤติกรรมนิยม

นักจิตวิทยาคลุ่มนี้อธิบายการเกิดการจูงใจในตัวบุคคล โดยเน้นไปที่รางวัล (Reward) หรือสิ่งล่อใจ (Incentive) ซึ่งเป็นสิ่งที่ควบคุมการเกิดพฤติกรรมของบุคคลในการทำกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง การที่บุคคลจะทำพฤติกรรมหรือไม่ หรือทำพฤติกรรมได้ดีมากน้อยเพียงใด มิได้ขึ้นอยู่กับความต้องการภายในตัวบุคคลเอง แต่ขึ้นอยู่กับความต้องการในผลตอบแทนที่จะได้รับ (นุชลี อุภักย์, 2558: 107) ซึ่งในเอกสารนี้ผู้เขียนเสนอทฤษฎีการจูงใจตามแนวคิดพฤติกรรมนิยมไว้ ดังนี้

1) ทฤษฎีแรงขับหรือทฤษฎีลดแรงขับ

นักจิตวิทยาผู้มีบทบาทสำคัญในการตั้งทฤษฎีแรงขับ (Drive Theory) หรือทฤษฎีลดแรงขับ (Drive Reduction Theory) คือ ดอลลาร์ด มิลเลอร์ (Dollard, Miller. 1950) และฮัลล์ (Hull. 1952) ซึ่งได้อธิบายว่า พื้นฐานการเกิดพฤติกรรมของบุคคลมีสาเหตุมาจากการที่ร่างกายอยู่ในภาวะขาดสมดุล เมื่อใดที่บุคคลขาดสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่เป็นความต้องการที่จำเป็นของร่างกาย เช่น น้ำ อาหาร อากาศ หรือการพักผ่อน เป็นต้น บุคคลจะเกิดความต้องการขึ้น และความต้องการทำให้ร่างกายเกิดแรงขับ (Drive) เกิดขึ้น ร่างกายจึงต้องลดแรงขับด้วยการแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ซึ่งสาระสำคัญของทฤษฎีนี้คือ โดยธรรมชาติแล้วมนุษย์เราต้องการให้ร่างกายอยู่ในสภาวะสมดุล (Homeostasis) อยู่เสมอ

เมื่อแรงขับเกิดขึ้นจะทำให้บุคคลเกิดความเครียด ดังนั้นบุคคลจึงต้องแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ เพื่อแสวงหาสิ่งที่น่ามาสนองความต้องการของร่างกาย เมื่อร่างกายได้รับการตอบสนองตามที่ต้องการแล้วร่างกายก็จะกลับเข้าสู่ภาวะสมดุล แรงขับก็จะลดลง และความเครียดก็จะหายไป ยกตัวอย่างเช่น เมื่อเราหิวข้าว ร่างกายก็จะเกิดแรงขับ แรงขับก็จะทำหน้าที่กระตุ้นให้บุคคลเกิดความกระวนกระวาย หรือทำให้เกิดภาวะตึงเครียดขึ้น ดังนั้น เพื่อลดอาการเหล่านี้ เราจึงเดินไปโรงอาหารเพื่อหาอาหารรับประทาน หลังจากนั้นแรงขับก็จะลดลง ความหิวและความเครียดก็จะหายไป และร่างกายก็กลับเข้าสู่ภาวะสมดุลอีกครั้งหนึ่ง ในทฤษฎีนี้แรงขับ (Drive) ก็คือแรงจูงใจ (Motive) นั่นเอง

ฮัลล์ ดอลลาร์ด และมิลเลอร์ (สุรางค์ โค้วตระกูล. 2544: 155; อ้างอิงมาจาก Hull, Dollard and Miller) แบ่งแรงขับหรือแรงจูงใจ ออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1. **แรงจูงใจทางสรีระ (Physiological Motives)** แรงจูงใจประเภทนี้ประกอบด้วย ความหิว ความกระหาย และความต้องการทางเพศ

2. **แรงจูงใจทางจิตวิทยา (Psychological Motives)** เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากการเรียนรู้ เช่น แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ แรงจูงใจที่อยากจะเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม เป็นต้น

8.2.2 ทฤษฎีตามแนวคิดพุทธิปัญญานิยม

นักจิตวิทยาในกลุ่มพุทธิปัญญานิยม เชื่อว่า การจูงใจในการแสดงพฤติกรรมของบุคคลเป็นผลจากการที่บุคคลใช้ความคิดพิจารณา เช่น การวางแผน การตั้งเป้าหมาย และความคาดหวัง เป็นต้น ซึ่งจากผลของการใช้ความคิดดังกล่าวจึงทำให้บุคคลเกิดแรงกระตุ้นที่จะทำหรือแสดงพฤติกรรม และแม้ว่านักจิตวิทยาในกลุ่มนี้จะเชื่อว่า พฤติกรรมของมนุษย์เป็นการตอบสนองต่อสิ่งเร้าภายนอก แต่การตอบสนองนั้นจะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อบุคคลใช้ความคิด พิจารณา ตีความสิ่งเร้าภายนอกที่ประสบนั้นก่อน ซึ่งนักจิตวิทยาในกลุ่มนี้เห็นว่า ตามธรรมชาติแล้วมนุษย์มีความกระตือรือร้นและพยายามค้นหาข้อมูลเพื่อแก้ปัญหาที่ประสบ ดังนั้น บุคคลจึงมิได้มีแรงจูงใจในการทำพฤติกรรมเพียงเพื่อต้องการได้รับรางวัลหรือสิ่งตอบแทนเท่านั้น (นุชลี อุปภัย, 2558: 108) ซึ่งในเอกสารนี้ ผู้เขียนเสนอทฤษฎีการจูงใจตามแนวคิดพุทธิปัญญานิยมไว้ ดังนี้

1) ทฤษฎีการอ้างสาเหตุ

Attribution Theory หรือ ทฤษฎีการอ้างสาเหตุ เป็นทฤษฎีทางจิตวิทยาที่ไวเนอร์ (Bernard Weiner) ได้พัฒนาขึ้นเมื่อปี ค.ศ. 1979 โดยเริ่มต้นจากการนำแนวคิดของไฮเดอร์ (Fritz Heider. 1958) ที่ได้กล่าวถึงสาเหตุสำคัญในการแสดงพฤติกรรมของมนุษย์ โดยไฮเดอร์ กล่าวว่า สาเหตุสำคัญของการแสดงพฤติกรรมของคนเราในรูปแบบต่าง ๆ กันนั้น จะขึ้นอยู่กับตัวแปรสำคัญ 2 ประการด้วยกัน กล่าวคือ ตัวแปรที่อยู่ภายในตัวบุคคล และตัวแปรที่อยู่ภายนอกตัวบุคคล หรือเป็นตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อม กล่าวคือ การที่ผู้เรียนจะแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ของตนเองออกมาในลักษณะใดก็ตาม เช่น ตั้งใจเรียน มุ่งมั่น ขยัน หรือไม่ค่อยเอาใจใส่ต่อการเรียนเท่าที่ควรก็น่าจะเกิดจากปัจจัยที่อยู่ในตัวผู้เรียนคนนั้น เช่น ผู้เรียนสนใจเกี่ยวกับเนื้อหาที่จะเรียนในครั้งนั้นเป็นทุนเดิมอยู่แล้ว หรือผู้เรียนอาจมีความยากลำบาก หรือข้อจำกัดในการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ค่อนข้างมาก ในขณะที่เดียวกันบรรยากาศในการเรียน วิธีการสอนของครูก็เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่อยู่ภายนอกตัวผู้เรียนหรือเป็นปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมรอบๆ ตัวผู้เรียน ในการเรียนรู้ครั้งนั้นๆ นับได้ว่า ทั้งปัจจัยภายในตัวบุคคลและปัจจัยภายนอกตัวบุคคลล้วนแต่มีผลต่อการแสดงพฤติกรรมในการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยกันทั้งสิ้น (กมล โพธิเย็น. 2556)

ขณะเดียวกัน รอตเตอร์ (Rotter. 1966) ได้อธิบายถึงประเด็นของปัจจัยที่อยู่ในตัวบุคคล และปัจจัยที่อยู่ภายนอกตัวบุคคลว่าเป็นสิ่งสำคัญต่อการเกิดพฤติกรรมต่างๆ ของคนเรา ซึ่งรอตเตอร์จะแบ่งปัจจัยหรือตัวแปรทั้ง 2 ประเภทนี้ว่าเป็นการควบคุมหรือกำหนดพฤติกรรมจากภายในตัวบุคคล (Internal Locus of Control) กับ การควบคุมหรือกำหนดพฤติกรรมจากภายนอกตัวบุคคล (External Locus of Control) กล่าวคือ หากคนเรามีความเชื่อว่าสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นมาในชีวิตเขานั้นไม่ว่าจะเป็นความสำเร็จ ความสมหวัง หรือจะเป็นอุปสรรค ปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นมานั้นล้วนเกิดขึ้นมาจากพฤติกรรมที่ถูกควบคุมหรือกำหนดจากภายในตัวบุคคล (Internal Locus of Control) นั่นคือเกิดขึ้นมาจากตัวของเขาเองเป็นผู้กำหนดหรือควบคุมให้เกิดขึ้น เช่น การที่เขาสอบได้คะแนนสูงๆ ก็เป็นเพราะว่าเขาได้ใช้ความพยายามหรือความสามารถ ความมุ่งมั่นมานะบากบั่นในการเรียนมาโดยตลอด หรือการที่เขาสอบไม่ผ่านรายวิชานั้นๆ ก็เป็นเพราะว่าเขายังมีความสามารถไม่เพียงพอ หรือเขายังไม่ได้แสดงความพยายามอย่างเต็มที่ในการเข้าสอบในครั้งนี้ ในทางกลับกันหากคนเรามีความเชื่อว่าสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นมาในชีวิตเขานั้นไม่ว่าจะเป็นความสำเร็จ ความสมหวัง หรือ

จะเป็นอุปสรรคปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นมาล้วนเกิดขึ้นจากพฤติกรรมที่ถูกควบคุมหรือกำหนดจากภายนอกตัวบุคคล (External Locus of Control) นั่นคือ การที่เขาสอบได้คะแนนสูงๆ ก็เป็นเพราะว่าเขาโชคดีมากที่อ่านหนังสือมาตรงกับข้อสอบพอดีจึงทำข้อสอบได้ หรือการที่เขาสอบไม่ผ่านในรายวิชานั้นก็เป็นเพราะว่าข้อสอบยากเกินไป ข้อสอบนั้นไม่ตรงกับที่เขาอ่านหนังสือมา เป็นต้น

จะเห็นได้ว่า การที่บุคคลมีความเชื่อถึงปัจจัยที่เป็นตัวกำหนดหรือควบคุมการเกิดพฤติกรรมต่างๆเกี่ยวกับตนเองแตกต่างกันออกไปนั้นจะส่งผลกระทบต่อการพัฒนาศักยภาพของตนเองในการเรียนรู้หรือการเพิ่มพูนศักยภาพในการเรียนรู้ของตนได้ในระดับที่แตกต่างกันออกไป เพราะถ้าบุคคลมีความเชื่อว่าความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการเรียนรู้นั้นเกิดขึ้นมาจากการกำหนดหรือควบคุมจากปัจจัยภายในตัวบุคคล (Internal Locus of Control) บุคคลนั้นก็จะมีแนวทางหรือวิธีการในการเพิ่มขีดความสามารถ หรือเพิ่มขีดความสามารถของตนเองให้มากยิ่งขึ้นเพื่อจะได้ประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ได้ในที่สุด แต่ถ้าหากบุคคลมีความเชื่อว่าความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการเรียนรู้นั้นเกิดขึ้นมาจากการกำหนดหรือควบคุมจากปัจจัยภายนอกตัวบุคคล (External Locus of Control) บุคคลนั้นก็จะมีแนวโน้มว่า ศักยภาพหรือความสามารถของเขาก็จะมีเพียงเท่านี้ เขาจะคิดเสมอว่าวิชานี้ยากเกินไป โชคของเขาไม่ดีเลยที่อ่านหนังสือมาไม่ตรงกับข้อสอบในวันนั้น เขาก็จะมองข้ามแนวทางในการพัฒนาศักยภาพหรือความสามารถในการเรียนรู้ของตนเองเพื่อที่จะสามารถเอาชนะต่อปัญหาหรืออุปสรรคที่เกิดขึ้นในการเรียนรู้ของเขาได้

ต่อมา ไวนเนอร์ (Bernard Weiner. 1990) ได้นำแนวคิดของนักจิตวิทยาทั้งสองคนนี้มาพัฒนาต่อ โดยนำเสนอเป็นทฤษฎีการอ้างสาเหตุ (Attribution Theory) ซึ่งได้อธิบายถึงสาเหตุที่บุคคลทั่วไปมักจะนำมาอ้างถึงความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการกระทำกิจกรรมใดๆ ในชีวิตก็ตามว่า สามารถแบ่งออกได้เป็น 3 มิติ ดังนี้

มิติที่ 1 คือ มิติที่เกี่ยวกับแหล่งของสาเหตุ (Locus of Causality) ประกอบด้วย สาเหตุที่เกิดจากภายในตัวบุคคล กับสาเหตุที่เกิดจากภายนอกตัวบุคคล

มิติที่ 2 คือ มิติที่เกี่ยวกับความคงที่ของสาเหตุ (Stability of Causality) ประกอบด้วย สาเหตุที่มีความคงที่ กับ สาเหตุที่มีความไม่คงที่

มิติที่ 3 คือ มิติที่เกี่ยวกับความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability of Causality) ประกอบด้วย สาเหตุที่สามารถควบคุมได้ กับสาเหตุที่ไม่สามารถควบคุมได้

ไวนเนอร์ ได้อธิบายอีกว่า การอ้างถึงสาเหตุแห่งความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการกระทำกิจกรรมใดๆ ก็ตามนั้น มักจะมาจากสาเหตุ 4 ประการต่อไปนี้คือ

1. สาเหตุด้านความสามารถ (Ability)
2. สาเหตุด้านความพยายาม (Effort)
3. สาเหตุด้านความยากของงาน (Task Difficulty)
4. สาเหตุด้านโชค (Luck)

โดยที่สาเหตุทั้ง 4 ด้าน เกี่ยวข้องกับมิติทั้ง 3 มิติ ที่ไวนเนอร์กำหนดไว้ดังนี้

1. สาเหตุด้านความสามารถ (Ability) เกี่ยวข้องกับมิติต่างๆ ดังนี้

มิติด้านแหล่งของสาเหตุ (Locus of Causality) ความสามารถเป็นสาเหตุที่เกิดจากภายในตัวบุคคล

มิติด้านความคงที่ของสาเหตุ (Stability of Causality) ความสามารถเป็นสาเหตุที่มีความคงที่

มิติด้านความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability of Causality) ความสามารถเป็นสาเหตุที่ควบคุมได้

2. สาเหตุด้านความพยายาม (Effort) เกี่ยวข้องกับมิติต่างๆ ดังนี้

มิติด้านแหล่งของสาเหตุ (Locus of Causality) ความพยายามเป็นสาเหตุที่เกิดจากภายในตัวบุคคล

มิติด้านความคงที่ของสาเหตุ (Stability of Causality) ความพยายามเป็นสาเหตุที่มีทั้งลักษณะที่คงที่และลักษณะที่ไม่คงที่ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับประเภทของงานว่าเป็นงานที่ทำเป็นประจำ หรืองานเฉพาะกิจที่ทำเป็นครั้งคราว

มิติด้านความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability of Causality) ความพยายามเป็นสาเหตุที่ควบคุมได้

3. สาเหตุด้านความยากของงาน (Task Difficulty) เกี่ยวข้องกับมิติต่างๆ ดังนี้

มิติด้านแหล่งของสาเหตุ (Locus of Causality) ความยากของงานเป็นสาเหตุที่เกิดจากภายนอกตัวบุคคล

มิติด้านความคงที่ของสาเหตุ (Stability of Causality) ความยากของงานจะเป็นสาเหตุที่มีความคงที่

มิติด้านความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability of Causality) ความยากของงานจะเป็นสาเหตุที่ควบคุมไม่ได้

4. สาเหตุด้านโชค (Luck) เกี่ยวข้องกับมิติต่างๆ ดังนี้

มิติด้านแหล่งของสาเหตุ (Locus of Causality) โชคเป็นสาเหตุที่เกิดจากภายนอกตัวบุคคล

มิติด้านความคงที่ของสาเหตุ (Stability of Causality) โชคเป็นสาเหตุที่มีความไม่คงที่

มิติด้านความสามารถในการควบคุมสาเหตุ (Controllability of Causality) โชคจะเป็นสาเหตุที่ควบคุมไม่ได้

จากความสัมพันธ์กันสาเหตุและมิติของการอ้างสาเหตุสรุปได้ ดังในตาราง

การอ้างสาเหตุ	Locus of Causality	Stability	Controllability
1. ความสามารถ	ภายใน	คงที่	ควบคุมได้
2. ความพยายาม	ภายใน	ไม่คงที่/คงที่	ควบคุมได้
3. ความยากของงาน	ภายนอก	คงที่	ควบคุมไม่ได้
4. โชค	ภายนอก	ไม่คงที่	ควบคุมไม่ได้

จากทฤษฎีการอ้างสาเหตุ (Attribution Theory) ของไวเนอร์ (Weiner, 1979) ที่ได้อ้างถึงสาเหตุแห่งความสำเร็จ หรือความล้มเหลวในการทำงานที่คนเรามักจะอ้างถึงจาก 4 ประการ 3 มิติดังที่ได้กล่าวแล้วนั้นพบว่า แหล่งของสาเหตุที่มาจากปัจจัยภายในตัวบุคคลและปัจจัยภายนอกตัวบุคคลนั้นจะมีความสัมพันธ์โดยตรงกับการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem) อัตมโนทัศน์แห่งตน (Self-Concept) และแรงจูงใจในการเรียนรู้ของผู้เรียน (Motivation) กล่าวคือ ถ้าผู้เรียนที่ประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ หรือการทํากิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งแล้วอ้างสาเหตุความสำเร็จนั้นว่าเป็นเพราะตนเองมีความสามารถในการเรียนรู้ มีความพยายามอย่างเต็มที่ ผู้เรียนคนนั้นก็เกิดการเห็นคุณค่าในตนเองมากขึ้นว่าตนมีความสามารถ จะเกิด

ความภาคภูมิใจในตนเองและเกิดอัตมโนทัศน์เกี่ยวกับตนเองในด้านบวก ในขณะที่เดียวกันเขาก็จะมีแรงจูงใจในการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น แต่ถ้าผู้เรียนคนนั้นอ้างสาเหตุแห่งความสำเร็จที่เกิดขึ้นในครั้งนั้นว่าเป็นเพราะเขาโชคดีที่งานที่ได้รับนั้นค่อนข้างง่าย ผู้เรียนคนนั้นก็จะมีไม่เกิดความภาคภูมิใจในตนเองเท่าที่ควร และอาจจะเกิดอัตมโนทัศน์ต่อตนเองในด้านลบ และอาจจะไม่มีแรงจูงใจในการเรียนรู้ในครั้งต่อไปเท่าที่ควร หรือถ้าผู้เรียนอ้างถึงสาเหตุในลักษณะของความคงที่ของสาเหตุ เช่น ประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ เพราะเขามีความสามารถในเรื่องนั้นหรือประสบความสำเร็จเพราะเขาไม่ถนัดซึ่งเป็นสาเหตุที่มีความคงที่ เขาก็จะคาดหวังต่อผลการเรียนรู้ในครั้งต่อไปได้ว่าจะคงเป็นเหมือนครั้งที่ผ่านมา

ดังนั้น การอ้างถึงสาเหตุแห่งความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการเรียนรู้ หรือการทํากิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งของผู้เรียนนั้นจะส่งผลโดยตรงต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง อัตมโนทัศน์แห่งตนในตัวผู้เรียนแรงจูงใจในตัวผู้เรียน และความคาดหวังกับผลการเรียนรู้ที่จะเกิดขึ้นในอนาคต ซึ่งจะส่งผลต่อการเพิ่มพูนศักยภาพการเรียนรู้ที่แท้จริงในตัวผู้เรียนเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดในการเรียนรู้ครั้งต่อไป

การอ้างสาเหตุกับการพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน

แนวทางในการปรับเปลี่ยนกระบวนการคิด หรือการฝึกให้ผู้เรียนได้มีความคิดอย่างถูกต้อง เพื่อเพิ่มพูนศักยภาพการเรียนรู้ของตนให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุด มีแนวทางดังนี้ (กมล โปธิเย็น. 2556)

1. ครูควรฝึกให้ผู้เรียนได้มีการกำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้หรือการทำงานที่ได้รับมอบหมายโดยเน้นที่การเรียนรู้เพื่อต้องการรู้ (Mastery Goals) เป็นสำคัญ เริ่มตั้งแต่การปฐมนิเทศรายวิชาในครั้งแรกของการเรียนรู้ หรือการมอบหมายงาน ครูควรกระตุ้นหรือทำให้ผู้เรียนมองเห็นตลอดจนรับรู้ถึงประโยชน์ของคุณค่าที่จะเกิดขึ้นจากการเรียนรู้หรือการทำงานในครั้งนั้น ส่วนผลสำเร็จที่จะเกิดขึ้นตามมา (Performance Goals) นั้น จะเกิดขึ้นมาภายหลังจากที่ได้แสดงความพากเพียรพยายามอย่างเต็มที่แล้วเพราะหากผู้เรียนเห็นความสำคัญ มองเห็นคุณค่าและประโยชน์จากสิ่งที่เรียนรู้หรือการลงมือปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายแล้ว ผู้เรียนก็จะแสดงความใส่ใจ มุ่งมั่น พากเพียรพยายามอย่างเต็มที่กำลังความสามารถของตนเพื่อให้สามารถบรรลุเป้าหมายสูงสุดในการเรียนรู้

2. ครูควรเน้นให้ผู้เรียนเกิดความคิดหรือมุมมองในการเรียนรู้ หรือการทำงานที่ได้รับมอบหมายว่าความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการกระทำใดๆ นั้นจะเกิดขึ้นจากปัจจัยภายในตัวบุคคล (Internal Locus of Control) ได้แก่ ความใส่ใจ ความทุ่มเท ความพากเพียรพยายาม ความมุ่งมั่นบากบั่นที่จะเอาชนะอุปสรรคต่างๆ เพื่อมุ่งไปสู่ความสำเร็จในที่สุด โดยที่ตัวผู้เรียนเองเป็นผู้กำหนดหรือควบคุมและสามารถทำให้เกิดขึ้นได้ด้วยตนเองเท่านั้น เข้าทำนอง “ความพยายามอยู่ที่ไหน ความสำเร็จย่อมอยู่ที่นั่น” โดยไม่ควรมองที่ปัจจัยด้านความยากของงานหรือโชคชะตาซึ่งเป็นปัจจัยภายนอกตัวบุคคลทั้งสิ้น

3. ครูควรปรับเปลี่ยนมุมมองหรือวิธีคิดเกี่ยวกับการอ้างถึงปัจจัยหรือสาเหตุแห่งความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการเรียนรู้หรือการทำงานที่ได้รับมอบหมายของผู้เรียนให้ถูกต้องเหมาะสมว่า ความสำเร็จหรือความล้มเหลวนั้นย่อมเกิดจากสาเหตุที่มาจากภายในตัวบุคคล อันได้แก่ ความสามารถ (Ability) และความพยายาม (Effort) อันเป็นมิติที่คงที่และสามารถควบคุมได้ นั่นคือ หากผู้เรียนคิดว่า การที่ตนสอบไม่ผ่านหรือได้คะแนนน้อย หรือผลงานยังไม่ดีเท่าที่ควรนั้นก็เพราะตนเองยังขาดความรู้ในเรื่องนั้นๆ อยู่มาก ตนเองยังทุ่มเทหรือยังไม่ใส่ใจในการทำงานนั้นเท่าที่ควร ดังนั้น หากผู้เรียนมีมุมมองความคิดและเกิดการรับรู้เช่นนี้ เขาก็จะหันมาเอาใจใส่ ตั้งใจเรียน และหมั่นฝึกฝนตนเองให้มากขึ้นกว่าเดิมและพยายามหาทางเพิ่มพูนความรู้ความสามารถของตนให้มากขึ้นด้วยการอ่านหนังสือ ศึกษาค้นคว้า ปกัษษาครูอาจารย์เพื่อพัฒนาศักยภาพแห่งตนให้เพิ่มมากขึ้นเพื่อจะได้ประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ หรือการทำงานที่ได้รับมอบหมายให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดในการเรียนรู้

4. ครูควรเน้นการสร้างแรงจูงใจในตัวผู้เรียนโดยมุ่งเน้นที่ปัจจัยที่อยู่ภายในตัวบุคคล (Internal Locus of Control) โดยจัดเนื้อหาบทเรียนหรือการมอบหมายงานที่เริ่มต้นจากบทเรียนหรืองานที่ยังไม่ยากหรือซับซ้อนมากเกินไปในตอนเริ่มแรก เพื่อให้ผู้เรียนสามารถประสบความสำเร็จด้วยศักยภาพของตนเองก่อนเพื่อผู้เรียนจะเกิดการมองเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-Esteem) และเกิดความภาคภูมิใจในตนเองว่าตนเองก็เป็นผู้ที่มีความสามารถในการเรียนรู้ หรือทำงานที่ได้รับมอบหมายให้ประสบความสำเร็จได้ อันจะทำให้ผู้เรียนเกิดอัตมโนทัศน์แห่งตน (Self-Concept) ในด้านบวก เพื่อให้ผู้เรียนจะได้เกิดความคาดหวังในการเรียนรู้หรือการทำงานในครั้งต่อไปในลักษณะความคิด ความเชื่อแบบเดิมที่เคยมีประสบการณ์มาแล้ว

5. ครูควรให้ความคิดหรือมุมมองแก่ผู้เรียนในการมุ่งเน้นการพัฒนาศักยภาพในการเรียนรู้ด้วยการเพิ่มขีดความสามารถในการเรียนรู้ และเพิ่มความพยายามในการเรียนรู้หรือการทำงานที่ได้รับมอบหมายเท่านั้น โดยครูเป็นผู้ให้คำแนะนำ หรือให้ความช่วยเหลือถึงการเข้าถึงแหล่งที่จะช่วยเพิ่มพูนขีดความสามารถในการเรียนรู้หรือการทำงานที่ได้รับมอบหมายให้ประสบผลสำเร็จ โดยครูจะต้องเป็นผู้ช่วยประคับประคองให้ผู้เรียนสามารถดำเนินการด้วยตนเองโดยอยู่ในความควบคุมดูแลจากครูอย่างใกล้ชิด ในขณะที่เดียวกันครูก็ควรให้กำลังใจและหาวิธีการเสริมแรง (reinforcement) อย่างเหมาะสมเพื่อให้ผู้เรียนได้แสดงความใส่ใจ มุ่งมั่นตลอดจนแสดงความพากเพียรพยายามในการเรียนรู้หรือการทำงานที่ได้รับมอบหมายให้ประสบความสำเร็จและเกิดประสิทธิภาพสูงสุดในการเรียนรู้ในที่สุด

8.2.3 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory)

แบนดูรา (Bandura. 1969) นักจิตวิทยาชาวอเมริกัน ผู้เป็นเจ้าของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา อธิบายว่า พฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) อย่างต่อเนื่องระหว่างบุคคลและสิ่งแวดล้อม (Environment) และการแสดงพฤติกรรมของบุคคลเกิดจากการเรียนรู้โดยการสังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมของบุคคลอื่นหรือที่เรียกว่า การเรียนรู้โดยการให้ตัวแบบ (Learning Through Modeling) โดยผู้เรียนจะเลียนแบบพฤติกรรมจากตัวแบบและการเลียนแบบนี้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ซึ่งบุคคลหรือผู้เรียนจะสังเกตลักษณะต่าง ๆ ของตัวแบบ สภาพแวดล้อมของตัวแบบ ผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตัวแบบ ผลจากการสังเกต จะทำให้ผู้สังเกตสามารถเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบหรือเกิดพฤติกรรมใหม่ ๆ ได้

จากทฤษฎีนี้ กระบวนการในการเรียนรู้โดยการเลียนแบบต้องอาศัยกระบวนการจูงใจ กล่าวคือ เมื่อผู้เรียนเลียนแบบพฤติกรรมบุคคลใดบุคคลหนึ่งแล้วได้รับรางวัล แรงจูงใจตามทฤษฎีของแบนดูรา จึงเป็นการเสริมแรงด้วยตนเอง (Self-Reinforcement) กล่าวคือเมื่อผู้เรียนรู้จักประเมินผลการกระทำของตนเอง ผู้เรียนย่อมควบคุมตนเองได้และเกิดความพอใจผลงานของตนเอง และนำไปสู่การเกิดแรงจูงใจภายในตนเอง (Self-Motivation)

8.2.4 ทฤษฎีตามแนวคิดกลุ่มมนุษยนิยม

นักจิตวิทยากลุ่มมนุษยนิยมมีแนวความคิดที่เชื่อว่าปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการจูงใจในการทำพฤติกรรมของบุคคล คือ แรงผลักดันจากภายในตัวบุคคล (Intrinsic sources) เช่น ความต้องการในการพัฒนาตนเอง ความต้องการที่จะแก้ปัญหาความขัดแย้งในความคิด ความต้องการที่จะเอาชนะอุปสรรค ความต้องการแสดงออกในความสามารถของตนเอง เป็นต้น ซึ่งความต้องการเหล่านี้ล้วนเป็นความต้องการที่มีอยู่ในตัวบุคคล ดังนั้น มุมมองของนักจิตวิทยากลุ่มนี้จึงเชื่อว่าการจูงใจให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเป็นการกระตุ้นความต้องการตามธรรมชาติที่อยู่ภายในตัวบุคคลให้แสดงออกมา (นุชลี อุภักย์, 2558: 108) ซึ่งในเอกสารนี้ ผู้เขียนเสนอทฤษฎีการจูงใจตามแนวคิดมนุษยนิยมที่สำคัญไว้ ดังนี้

1) ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์



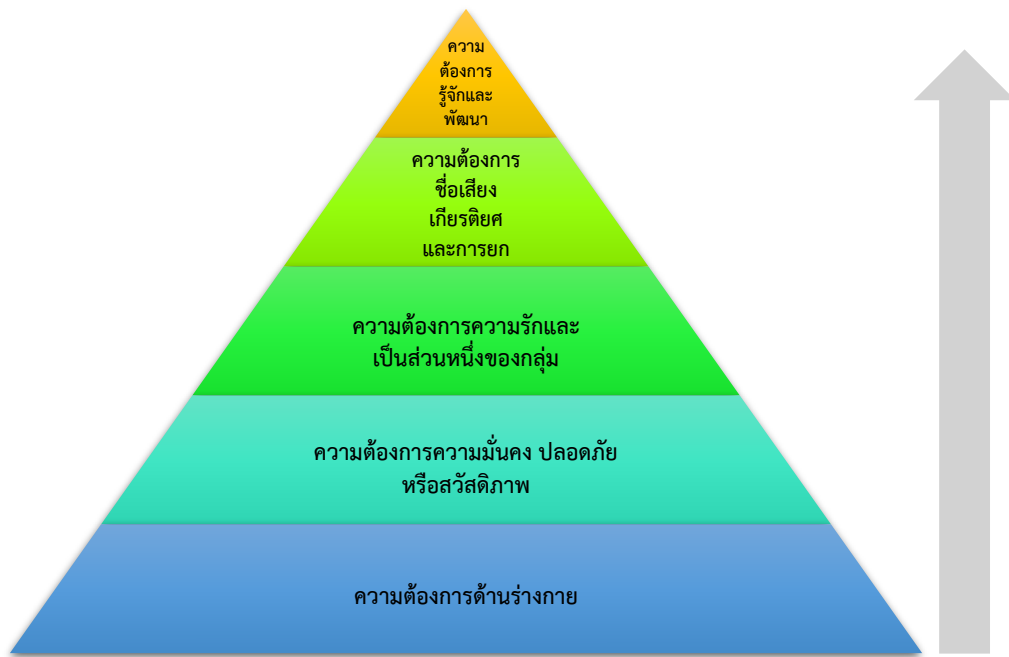
ภาพ 8.3 มาสโลว์ เจ้าของทฤษฎีมนุษยนิยม (ลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์)
(ที่มา : Kalat. 1990)

นักจิตวิทยามนุษยนิยมได้กระตุ้นให้นักจิตวิทยาทั้งหลายพิจารณาบุคคลในลักษณะที่เป็นตัวตนของเขาทั้งหมด และเชื่อว่าบุคคลทุกคนมีแรงจูงใจที่จะประกอบกิจกรรมอยู่เสมอ และถือว่าแรงจูงใจเป็นแรงขับที่ทำให้บุคคลเจริญเติบโตและพัฒนาไปสู่พัฒนาการขั้นสูงสุด คือการได้กระทำในสิ่งที่ตนมีศักยภาพอย่างเต็มที่ นักจิตวิทยากลุ่มนี้เชื่อว่าแรงจูงใจภายในมีความสำคัญสูงสุด ความต้องการของแต่ละบุคคลเป็นศูนย์กลางของการจูงใจ นักจิตวิทยามนุษยนิยมที่สำคัญคือ อับราฮัม มาสโลว์ (Abraham Maslow. 1987) ซึ่งเป็นเจ้าของทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ (Maslow's Hierarchy Theory)

มาสโลว์ (Maslow) เป็นชาวรัสเซีย เกิดที่เมืองบรูคลินน์ มลรัฐนิวยอร์ก ประเทศสหรัฐอเมริกาเมื่อปี ค.ศ.1908 ได้รับปริญญาตรี โท และเอกจากมหาวิทยาลัยวิสคอนซิน (Wisconsin University) สาขาจิตวิทยาการทดลอง เขาได้ศึกษาและพยายามรวบรวมความรู้จากจิตวิทยาหลายสาขาเข้าเป็นจิตวิทยาสาขา “Humanistic Psychology” และได้ชื่อว่าเป็นผู้ก่อตั้งจิตวิทยาสาขานี้

มาสโลว์เป็นผู้หนึ่งที่ได้ศึกษาค้นคว้าถึงความต้องการของบุคคลโดยที่มองเห็นว่าบุคคล ทุกคนล้วนแต่มีความต้องการที่จะสนองความต้องการให้กับตนเองทั้งสิ้น ซึ่งความต้องการของบุคคลนี้มีมากมายหลายอย่างด้วยกัน โดยความต้องการของบุคคลจะเรียงกันเป็นลำดับขั้นตามความสำคัญ เมื่อความต้องการเบื้องต้นได้รับการตอบสนองแล้ว บุคคลจะให้ความสนใจและมีความต้องการในระดับสูงขึ้นไปเรื่อย ๆ อย่างไรก็ตาม การตอบสนองของความต้องการแต่ละขั้นไม่จำเป็นต้องถึง 100% ส่วนใหญ่จะขึ้นอยู่กับแต่ละบุคคล

นอกจากนี้ ทฤษฎีนี้ยังเชื่อว่าบุคคลทุกคนมีแรงจูงใจที่จะประกอบกิจกรรมอยู่เสมอ และถือว่าแรงจูงใจเป็นแรงขับที่ทำให้มนุษย์เจริญเติบโตและพัฒนา ลำดับขั้นของความต้องการของมาสโลว์ แสดงไว้ดังภาพ 8.4



ภาพ 8.4 แสดงลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์

จากภาพ 8.4 แสดงลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ โดยเริ่มจากความต้องการขั้นพื้นฐาน ในอันดับที่ 1 จนถึงความต้องการขั้นสูงสุดในอันดับที่ 5 ความต้องการขั้นพื้นฐานจะมีความสำคัญมากกว่า ความต้องการขั้นต่อ ๆ ไป จากสรุปสามารถอธิบายรายละเอียดได้ดังนี้

1. ความต้องการทางด้านร่างกาย (Physiological Need) หมายถึง ความต้องการพื้นฐานของร่างกายที่มีแรงผลักดันรุนแรงและสำคัญที่สุด ซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นที่บุคคลต้องการในการดำรงชีวิต ถ้าความต้องการนี้ขาด ความต้องการในลำดับขั้นต่อไปจะไม่เกิดขึ้น เช่น ความต้องการอาหาร น้ำ อากาศ เครื่องนุ่งห่ม ยารักษาโรค และความต้องการทางเพศ เป็นต้น

2. ความต้องการความมั่นคง ปลอดภัย หรือสวัสดิภาพ (Safety Need) หมายถึง ความต้องการความมั่นคงปลอดภัยทั้งด้านร่างกายและจิตใจในการดำรงชีวิต เช่น บุคคลต้องการบ้านที่ปลูกสร้างอย่างแข็งแรง เพื่อป้องกันแสงแดด สายฝน และโจรผู้ร้ายที่จะมาทำอันตราย หรือบุคคลต้องการมีหน้าที่การงาน เพื่อมีรายได้มาใช้จ่ายในการยังชีพ เพราะบุคคลไม่ต้องการเผชิญกับสถานภาพที่ไม่มั่นคงในชีวิต

ในกรณีที่เด็กมาโรงเรียน เด็กก็ต้องการห้องเรียนที่ปลอดภัย ซึ่งหมายถึงการมีบรรยากาศที่อบอุ่น ไม่มีการคุกคามขู่เข็ญ หรือลงโทษทั้งจากครูและเพื่อน แต่ถ้าเด็กเกิดมีความรู้สึกหวาดกลัวที่ปลอดภัย เด็กก็จะหนีไปอยู่ที่อื่นซึ่งเด็กคิดว่ามีความปลอดภัยมากกว่า ทั้งนี้เพราะบุคคลทุกคนล้วนแต่ต้องการความปลอดภัยทั้งสิ้น

3. ความต้องการความรักและเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Love and Belonging Need) หมายถึง ความต้องการความรัก การยอมรับ และต้องการมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่นในสังคม เมื่อความต้องการในขั้นที่ 1 และ 2 ของบุคคลได้รับการตอบสนองเป็นที่พอใจแล้ว บุคคลจะเริ่มนึกถึงผู้อื่น และต้องการเข้าสังคม มีเพื่อน มีหมู่คณะหรือมีกลุ่มของตน ต้องการให้ตนเป็นที่ยอมรับของกลุ่ม ต้องการที่จะมีความรู้สึกว่าตนเป็นเจ้าของ และเป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญของกลุ่ม เพราะบุคคลทุกคนย่อมต้องการเพื่อน ไม่ต้องการอยู่คนเดียว ไม่มีใครทนได้ ถ้ารู้สึกว่าจะไม่ได้รับการยอมรับจากกลุ่ม

4. ความต้องการชื่อเสียง เกียรติยศ และการยกย่อง (Esteem Need) หมายถึง ความต้องการที่จะให้ผู้อื่นมองตนว่าเป็นบุคคลที่มีประโยชน์ มีความสามารถ มีคุณค่า มีเกียรติ มีศักดิ์ศรี และมีตำแหน่ง บุคคลที่มีความต้องการในขั้นนี้จะพยายามกระทำการต่าง ๆ ให้ประสบความสำเร็จ เห็นประจักษ์แก่สายตาผู้อื่น หากความต้องการดังกล่าวถูกทำลายและไม่ได้รับการตอบสนอง บุคคลเหล่านี้ก็จะรู้สึกมีปมด้อย ท้อแท้ สิ้นหวัง และไม่ยอมมีชีวิตอยู่ในโลกนี้

5. ความต้องการที่จะรู้จักตนเองและพัฒนาตนเองตามศักยภาพอย่างแท้จริง (Self-Actualization Need) หมายถึง ความต้องการที่จะรู้จักและเข้าใจตนเองว่ามีความสามารถหรือศักยภาพที่แท้จริงเป็นอย่างไร และใช้ศักยภาพนั้นให้เกิดประโยชน์แก่สังคมอย่างแท้จริง กล่าวคือบุคคลเหล่านี้จะตัดสินใจเลือกทางเดินของชีวิต พิจารณาตนเองอย่างใจเป็นธรรม ยอมรับได้ทั้งส่วนที่เป็นข้อบกพร่องและข้อดีของตนเอง พร้อมทั้งจะรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นที่มีต่อตนเอง เป็นสภาพที่บุคคลพยายามใช้ความสามารถที่ตนเองมีอยู่ได้อย่างเต็มที่ ยกตัวอย่างเช่น บุคคลคนหนึ่งรู้ว่าตนเองชอบงานศิลปะและสามารถทำงานศิลปะได้ดี ดังนั้นบุคคลนี้ก็จะเลือกอาชีพเป็นศิลปิน โดยไม่สนใจว่าอาชีพศิลปินเป็นอาชีพที่สังคมไม่ค่อยยอมรับอย่างไร อาชีพอื่น ๆ เช่น แพทย์ วิศวกร และนักกฎหมาย และเงินเดือนหรือสวัสดิการที่ได้อาจจะน้อยกว่า ตัวอย่างข้างต้นนี้ แสดงให้เห็นว่าบุคคลผู้นี้มีลักษณะของคนที่มีแรงจูงใจขั้นสูงสุด (Self-Actualizer) เพราะเป็นคนที่รับรู้ถึงความสามารถของตนเองได้ตรงกับความเป็นจริง เป็นคนที่มีความคิดอิสระ มีหลักการของตนเอง และไม่สนใจแรงกดดันจากสังคม

ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ สามารถอธิบายให้เห็นถึงเรื่องของแรงจูงใจได้อย่างชัดเจน ดังนี้ (พรรรณี ช. เจนจิต. 2538: 484)

1) ทำไมนักเรียนที่รู้สึกไม่สบายเนื่องมาจากความเจ็บป่วย หรือนักเรียนที่หิวอาหาร หิวน้ำ จึงไม่สนใจเรียน

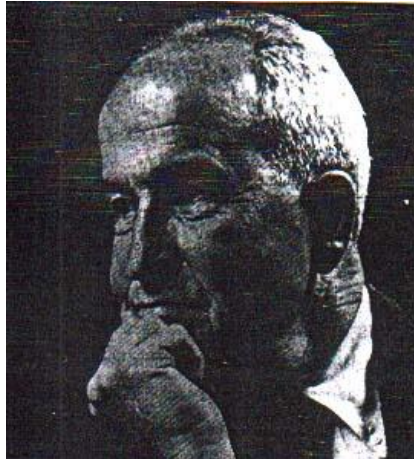
2) ทำไมนักเรียนจึงมีความรู้สึกอยากเรียน เมื่ออยู่ในห้องเรียนที่มีบรรยากาศที่อบอุ่น ผ่อนปรน มีความยืดหยุ่น ไม่ตึงเครียดมากกว่าห้องเรียนที่มีบรรยากาศเคร่งเครียดและไม่อบอุ่น

3) ทำไมนักเรียนที่ได้รับความรัก ความอบอุ่น และการยอมรับ จึงสนใจเรียนมากกว่านักเรียนที่รู้สึกว่าตนถูกปฏิเสธ ไม่ได้รับการยอมรับหรือความสนใจ

4) ทำไมนักเรียนบางคนจึงมีความปรารถนาอย่างแรงกล้าที่จะศึกษาหาความรู้มากกว่านักเรียนคนอื่น

นักจิตวิทยาหลายท่านยอมรับว่าทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์มีประโยชน์ และน่าสนใจ แต่ในความเป็นจริงจะมีคนสักกี่คนที่มีแรงจูงใจจนถึงขั้นสูงสุด (Self-Actualization) ได้ เพราะลักษณะของคนที่มีแรงจูงใจขั้นสูงสุดนี้ ควรจะเกิดกับคนที่ประสบความสำเร็จในชีวิต และรู้สึกว่าตนได้ทำทุกอย่างเต็มความสามารถที่มีอยู่ ดังนั้น ทฤษฎีนี้จึงเหมาะที่จะอธิบายถึงความต้องการของบุคคลที่อยู่ในสังคมที่เจริญแล้ว

2) ทฤษฎีความต้องการของเมอร์เรย์ (The Need Theories of Murray)



ภาพ 8.5 เมอร์เรย์ เจ้าของทฤษฎีความต้องการของเมอร์เรย์
(ที่มา : สุรางค์ โค้วตระกูล. 2553: 156)

เฮนรี เอ. เมอร์เรย์ (Henry A. Murray. 1938) กล่าวว่าความต้องการเป็นพื้นฐานที่จะทำให้เกิดแรงขับหรือแรงจูงใจ ซึ่งเป็นผลให้บุคคลแสดงพฤติกรรมไปในทิศทางที่จะนำไปสู่เป้าหมาย (Goal) และความต้องการของบุคคลไม่ว่าจะเกิดจากภายในร่างกายหรือเกิดจากสังคมจะมีความสำคัญเท่าเทียมกัน ถ้าเกิดขึ้นพร้อม ๆ กัน จะไม่มีความต้องการใดความต้องการหนึ่งที่สำคัญไปกว่าความต้องการอื่น ดังนั้น การเลือกแสดงพฤติกรรมตอบสนองความต้องการจึงไม่แน่นอน ไม่สามารถบ่งชี้ได้ว่าอินทรีย์จะเลือกตอบสนองต่อความต้องการใดก่อน ความต้องการนี้เมอร์เรย์กล่าวว่ามีถึง 20 ความต้องการ ดังนี้

- 1) ความต้องการที่จะยอมแพ้หรือยอมรับผิด (Abasement Need)
- 2) ความต้องการที่จะเอาชนะอุปสรรคทั้งปวง (Achievement Need)
- 3) ความต้องการทำให้ผู้อื่นรัก (Affiliation Need)
- 4) ความต้องการเอาชนะโดยใช้ความรุนแรง และการต่อสู้ (Aggression Need)
- 5) ความต้องการเป็นอิสระ เป็นตัวของตัวเอง (Autonomy Need)
- 6) ความต้องการที่จะฟันฝ่าอุปสรรคโดยการสร้างความมานะพยายามขึ้น (Counteraction Need)
- 7) ความต้องการป้องกันตนเองจากความผิด คำวิพากษ์วิจารณ์ การตำหนิ (Defendance Need)
- 8) ความต้องการที่จะยอมรับนับถือ ให้ความช่วยเหลือแก่ผู้สูงอายุกว่า (Deference Need)
- 9) ความต้องการที่จะควบคุมผู้อื่น ให้ผู้อื่นกระทำตาม (Dominance Need)
- 10) ความต้องการสร้างความประทับใจให้แก่ผู้อื่น ต้องการให้ผู้อื่นรับรู้เรื่องราวของตนเอง (Exhibition Need)
- 11) ความต้องการที่จะได้รับความปลอดภัยจากสถานการณ์ที่เป็นอันตรายทั้งปวง (Harm-avoidance Need)
- 12) ความต้องการที่จะพ้นจากความอับอาย (Avoidance of Inferiority Need)

13) ความต้องการที่จะให้ความเมตตา สงสาร ช่วยเหลือผู้ที่ช่วยตนเองไม่ได้ (Nurturance Need)

14) ความต้องการที่จะจัดทุกสิ่งทุกอย่างให้เป็นระเบียบ (Order Need)

15) ความต้องการความสนุกสนาน (Play Need)

16) ความต้องการที่จะแยกตนเองออกจากความทุกข์ (Rejection Need)

17) ความต้องการการดูแลเอาใจใส่ ความเมตตาสงสารจากผู้อื่น (Succorance Need)

18) ความต้องการทางเพศ (Sexual Need)

19) ความต้องการที่จะมีความสุขกับสิ่งประทับใจทั้งหมด (Sentience Need)

20) ความต้องการที่จะเข้าใจสิ่งต่าง ๆ (Understanding Need)

จะเห็นได้ว่าไม่ว่าจะเป็นความต้องการตามแนวคิดของเมอร์เรย์ (Murray) หรือของมาสโลว์ (Maslow) มักมีความต้องการอยากรู้ อยากเห็น หรือความต้องการที่จะเข้าใจในสิ่งต่าง ๆ รวมอยู่ด้วย ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญยิ่งที่จะทำให้เกิดการอยากเรียนรู้แก่ผู้เรียน อันเป็นหนทางที่นำไปสู่การเรียนรู้ที่ดี (สุรางค์ โคว์ตระกูล. 2553: 156)

อย่างไรก็ตาม ความต้องการที่เมอร์เรย์ยังคงใช้อยู่ในปัจจุบัน มีทั้งสิ้น 7 ประการ ได้แก่ 1) ความต้องการที่จะเอาชนะอุปสรรคทั้งปวง (Achievement Need) 2) ความต้องการทำให้ผู้อื่นรัก (Affiliation Need) 3) ความต้องการเอาชนะโดยใช้ความรุนแรงและการต่อสู้ (Aggression Need) 4) ความต้องการเป็นอิสระ เป็นตัวของตัวเอง (Autonomy Need) 5) ความต้องการที่จะควบคุมผู้อื่น ให้ผู้อื่นกระทำตาม (Dominance Need) 6) ความต้องการสร้างความประทับใจให้แก่ผู้อื่น ต้องการให้ผู้อื่นรับรู้เรื่องราวของตนเอง (Exhibition Need) และ 7) ความต้องการที่จะให้ความเมตตา สงสาร ช่วยเหลือผู้ที่ช่วยตนเองไม่ได้ (Nurturance Need)

การนำการจูงใจมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

ครูผู้สอนสามารถนำความรู้เกี่ยวกับการจูงใจมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้ดังนี้

(1) การเร้าให้ผู้เรียนเกิดความสนใจอาจทำได้โดย

1.1) เร้าให้เกิดความอยากรู้ อยากเห็น โดยการจัดสภาพห้องเรียนให้น่าสนใจ เช่น การจัดนิทรรศการ และจัดเกมต่าง ๆ ในการตอบปัญหา เป็นต้น

1.2) เร้าให้เกิดความวิตกกังวล จากการศึกษา พบว่านักเรียนที่มีเขาว์ปัญญาสูง ถ้ามีความวิตกกังวลมากจะทำให้ทำข้อสอบได้ดี แต่เด็กที่มีเขาว์ปัญญาระดับปานกลางจะต้องมีความวิตกกังวลเพียงเล็กน้อยจึงจะทำให้ทำข้อสอบได้ดี

(2) สร้างให้มีการแข่งขันและการร่วมมือไปพร้อม ๆ กัน จากการศึกษา พบว่าการให้นักเรียนทำงานแข่งขันกันเป็นกลุ่มจะได้ผลดีกว่าการแข่งขันเป็นรายบุคคล ซึ่งพบว่าวิธีนี้เหมาะสำหรับเด็กชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษามากกว่าระดับอุดมศึกษา

(3) การชมเชยและการตำหนิ ทั้งการชมเชยและการตำหนิมีผลต่อการเรียนรู้ของเด็กทั้ง 2 อย่าง โดยทั่วไปแล้วการชมเชยจะให้ผลดีกว่าการตำหนิบ้างเล็กน้อย เด็กโตชอบการชมเชยมากกว่าการตำหนิ เด็กที่เรียนดีนั้นเมื่อถูกตำหนิจะมีความพยายามมากกว่าเมื่อได้รับคำชมเชย

(4) การทดสอบบ่อยครั้ง คะแนนจากการสอบจะเป็นสิ่งที่จูงใจที่ช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจการเรียนอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ ทำให้ผู้เรียนตื่นตัวในการเรียน สนใจ เอาใจใส่จริงจังมากยิ่งขึ้น และส่งผลดีต่อการเรียนของผู้เรียนอีกด้วย

(5) การค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง ครูควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้าด้วยตนเองด้วยการเสนอแนะหรือกำหนดหัวข้อที่ทำให้ผู้เรียนสนใจใคร่รู้ เพื่อให้เด็กค้นคว้าเพิ่มเติมด้วยตนเอง

(6) วิธีการที่แปลกและใหม่ ครูควรนำวิธีการที่แปลก ๆ และใหม่ ๆ ซึ่งผู้เรียนไม่เคยคิดหรือไม่เคยมีประสบการณ์มาก่อน เช่น ให้นักเรียนคิดกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งแปลกกว่าที่เคยทำ ซึ่งวิธีการที่แปลกใหม่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความสนใจและมีแรงจูงใจในการเรียนมากขึ้น

(7) ตั้งรางวัลสำหรับงานที่มอบหมาย ครูควรตั้งรางวัลล่วงหน้าแก่งานที่ผู้เรียนทำสำเร็จ เพื่อยั่วให้ผู้เรียนพยายามมากขึ้น ครูควรพยายามให้เด็กมีโอกาสได้รับการเสริมแรงอย่างทั่วถึง ไม่ควรให้เฉพาะผู้ที่ชนะในการแข่งขันเท่านั้น แต่อาจให้รางวัลในการแข่งขันกับตนเองก็ได้

(8) การเชื่อมโยงบทเรียนใหม่กับสิ่งที่เคยเรียนรู้มาก่อน การนำเอาสิ่งใหม่ไปเชื่อมโยงสัมพันธ์กับสิ่งที่เคยรู้มาก่อน จะทำให้ผู้เรียนเข้าใจได้ง่ายและชัดเจนขึ้น ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนสนใจบทเรียนมากขึ้น เพราะคาดหวังไว้ว่าจะได้นำเอาสิ่งที่เรียนไปใช้ประโยชน์และเป็นพื้นฐานในการเรียนต่อไป

(9) เกมและการเล่นละคร การสอนที่ให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริงทั้งในการเล่นและการแสดงละคร จะทำให้ผู้เรียนอยากเรียนและเรียนรู้ได้ดีขึ้น

(10) การให้นักเรียนได้ทราบพัฒนาการความก้าวหน้าของตนเอง มีลักษณะคล้ายคลึงกับการทราบความสำเร็จ การให้รู้ความก้าวหน้าทำให้นักเรียนรู้ว่าตนเองทำสิ่งหนึ่งได้เพียงใด ดังนั้น ครูควรจัดบทเรียน หรือให้งานตามระดับความสามารถของผู้เรียน โดยอาจแสดงผลงานเป็นกราฟ เมื่อนักเรียนพบว่าเขาทำงานหรือเรียนได้ดีขึ้นเรื่อย ๆ จะเป็นแรงจูงใจให้เขาสนใจเรียนมากขึ้น

(11) การตั้งระดับความมุ่งหวังให้สอดคล้องกับความเป็นจริง และความสามารถของผู้เรียน กล่าวคือ การตั้งระดับความมุ่งหวังที่ดี ผู้เรียนจะต้องยอมรับในความสามารถที่มีอยู่ของตน ไม่ใช่ตั้งเสียเลิศลอยแล้วกระทำไม่ได้ เช่น เรียนไม่เก่งแต่อยากเป็นแพทย์

(12) การให้รางวัลและลงโทษเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ดี จะต้องคำนึงถึงสิ่งต่าง ๆ ต่อไปนี้

12.1) ควรใช้ให้เหมาะสมในเด็กแต่ละคน และไม่ควรให้เด็กคำนึงถึงรางวัลมากกว่าความสำเร็จของงาน

12.2) การลงโทษไม่ควรรุนแรงและพร่ำเพรื่อจนเกินไป ควรเป็นการลงโทษเพื่อปรับปรุงให้ผู้เรียนพฤติกรรมตัวให้เหมาะสมจึงจะเรียนรู้ได้ดี

12.3) การให้รางวัลและการลงโทษควรให้ทันทีโดยเร็วที่สุด เพื่อให้ผู้เรียนทราบว่าตนมีข้อบกพร่องมากน้อยอย่างไร แล้วจะได้แก้ไขทันที

12.4) สนองความต้องการของผู้เรียน ซึ่งทำได้โดย

12.4.1) สร้างบรรยากาศในห้องเรียนให้มีความอบอุ่น ไม่ทำให้ผู้เรียนแบ่งพรรคแบ่งพวก ครูควรให้ความสนใจและให้ความสำคัญแก่ผู้เรียนในห้องเรียนอย่างทั่วถึง ไม่ว่าผู้เรียนจะมีความสามารถสูงหรือต่ำ

12.4.2) มอบหมายงานที่ท้าทายแก่ผู้เรียน โดยงานนั้นต้องไม่ยากหรือง่ายจนเกินไป

12.4.3) ให้ผู้เรียนได้เห็นตัวแบบที่ประสบความสำเร็จ โดยใช้ตัวแบบที่มีความสามารถระดับใกล้เคียงกับผู้เรียน ตัวแบบดังกล่าวจะช่วยให้ผู้เรียนได้เห็น ถ้าเขามีความพยายามก็มีโอกาสที่จะประสบความสำเร็จเช่นกัน

สรุป

แรงจูงใจหรือการจูงใจเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการเรียนรู้ ประสิทธิภาพในการเรียนของผู้เรียน นอกจากจะขึ้นอยู่กับความสามารถแล้วยังขึ้นอยู่กับแรงจูงใจ ผู้เรียนที่มีความสามารถแต่ขาดแรงจูงใจในการเรียนรู้ก็จะทำให้การเรียนไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร ดังนั้นในการจัดการเรียนการสอน ครูควรส่งเสริมและสร้างแรงจูงใจให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน และถ้าครูผู้สอนสามารถนำวิธีการจูงใจมาใช้ได้อย่างเหมาะสม ก็จะสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความสนใจในการเรียนและทุ่มเทความพยายามในการเรียนได้อย่างเต็มตามศักยภาพที่มี อันจะทำให้การเรียนรู้อมีประสิทธิภาพและส่งผลให้ผู้เรียนมีโอกาสประสบความสำเร็จในการเรียนมากยิ่งขึ้น

คำถามท้ายบท

1. จงอธิบายความหมายและลักษณะสำคัญของการจูงใจ
2. จงอธิบายและกระบวนกรการจูงใจ
3. จงอธิบายประเภทของแรงจูงใจ
4. จงอธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีการจูงใจแต่ละทฤษฎีมาให้เข้าใจ
5. นิสิตจะนำความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการจูงใจไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้อย่างไร จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบให้ชัดเจน

เอกสารอ้างอิง

- กมล โพธิเย็น. (2556). การฝึกคิดอย่างถูกทางเพื่อเพิ่มพูนศักยภาพการเรียนรู้ที่แท้จริงในตัวผู้เรียน. *วารสารศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยศิลปากร*. 10(2): 7-19.
- กมลรัตน์ หล้าสูงษ์. (2528). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- ชูชีพ อ่อนโคกสูง. (2546). *การสอนที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง*. คณะศึกษาศาสตร์ องค์กรักษ์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- เต็มศักดิ์ คทวนิช. (2546). *จิตวิทยาทั่วไป*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น.
- ประยุทธ์ ไทยธานี. (2550). *ธรรมชาติของผู้เรียน*. นครราชสีมา : คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.
- พรธณี ช. เจนจิต. (2538). *จิตวิทยาการเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: ต้นอ้อ แกรมมี่.
- สุรางค์ โค้วตระกูล. (2553). *จิตวิทยาการศึกษา*. (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- หลุย จำปาเทศ. (2535). *จิตวิทยาการจูงใจ*. กรุงเทพฯ: สถาบันการบริหารและจิตวิทยา.
- อารี พันธุ์มณี. (2546). *จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ: ไยไหม เอ็ดดูเคท.
- Crider, Andrew B. and Others. (1983). *Psychology*. Illinois: Scott, Foresman.
- De Cecco, J.P. (1968). *Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Hull, C.L. (1952). *A Behavior System: An Introduction to Behavior Theory Concerning the individual Organism*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kalat, J.W. (1990). *Introduction to Psychology*. California: Wadsworth.

- Maehr, M.L. (1984). *Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment*. In C. Ames, and R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student Motivation*. New York: Academic Press.
- Miller, N.E. and Dollard, J.C. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CN: Yale University Press.
- Murray, H. (1938). *Explorations in Personality: An Empirical and Experimental Study of Fifty Men of College Age*. New York: Oxford University Press.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Men*. New York: Century.
- Weiner, B. (1984). *Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework*. In R. Ames & C. Ames, *Research on Motivation in Education*. Orlando: Academic Press.

บทที่ 9

บุคลิกภาพ สุขภาพจิตและการปรับตัว

รองศาสตราจารย์ ดร.มณฑิรา จารุเพ็ง

บทที่ 9

บุคลิกภาพ สุขภาพจิตและการปรับตัว

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 9.1 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบุคลิกภาพ

- 9.1.1 ความหมายของบุคลิกภาพ
- 9.1.2 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพ
- 9.1.3 ประเภทของบุคลิกภาพ

หัวข้อที่ 9.2 ทฤษฎีบุคลิกภาพ

- 9.2.1 ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของ فروยด์
- 9.2.2 ทฤษฎีปัจเจกบุคคลของแอดเลอร์
- 9.2.3 ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริกสัน
- 9.2.4 ทฤษฎีตัวตนของโรเจอร์ส

หัวข้อที่ 9.3 ความผิดปกติของบุคลิกภาพ

- 9.3.1 บุคลิกภาพผิดปกติ
- 9.3.2 ประเภทของบุคลิกภาพผิดปกติ
- 9.3.3 การรักษาบุคลิกภาพผิดปกติ

หัวข้อที่ 9.4 การพัฒนาบุคลิกภาพ

- 9.4.1 การพัฒนาบุคลิกภาพ
- 9.4.2 บุคลิกภาพของครูกับการจัดการเรียนการสอน
- 9.4.3 การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

หัวข้อที่ 9.5 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับสุขภาพจิต

- 9.5.1 ความหมายของสุขภาพจิต
- 9.5.2 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อสุขภาพจิต
- 9.5.3 ลักษณะของบุคคลที่มีสุขภาพจิตดี
- 9.5.4 ลักษณะของเด็กที่มีปัญหาสุขภาพจิต
- 9.5.5 การส่งเสริมสุขภาพจิต
- 9.5.6 การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

หัวข้อที่ 9.6 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการปรับตัว

- 9.6.1 ความหมายของการปรับตัว
- 9.6.2 ลักษณะของกระบวนการปรับตัว
- 9.6.3 ปัญหาของการปรับตัว
- 9.6.4 กลวิธีในการป้องกันตนเอง
- 9.6.5 การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

แนวคิด

1. บุคลิกภาพเป็นลักษณะเฉพาะของบุคคลซึ่งแตกต่างจากบุคคลอื่น อันเนื่องมาจากอิทธิพลของพันธุกรรม และสิ่งแวดล้อม ซึ่งลักษณะเฉพาะเหล่านี้แสดงออกทางพฤติกรรมของบุคคลในลักษณะที่แตกต่างกัน
2. ทฤษฎีบุคลิกภาพ คือแนวทางที่นักจิตวิทยาใช้ในการอธิบายเกี่ยวกับคุณลักษณะของบุคลิกภาพของบุคคล อันประกอบไปด้วยนิยามที่มีกฎที่สามารถพิสูจน์ได้ซึ่งครอบคลุมทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์ ทฤษฎีปัจเจกบุคคลของแอดเลอร์ ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริกสัน และทฤษฎีตัวตนของโรเจอร์ส
3. ความผิดปกติของบุคลิกภาพส่งผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตประจำวัน และหน้าที่การงานของบุคคล หัวข้อนี้มีแนวคิดครอบคลุมบุคลิกภาพผิดปกติ ประเภทของบุคลิกภาพผิดปกติ และการรักษาบุคลิกภาพผิดปกติ
4. การพัฒนาบุคลิกภาพมีความสำคัญมากสำหรับครู ครูควรมีการพัฒนาและปรับปรุงบุคลิกภาพให้เหมาะสมกับผู้ประกอบวิชาชีพครู
5. ภาวะสุขภาพที่ดีของบุคคลจำเป็นต้องมีสุขภาพจิตดีด้วยเช่นกัน สุขภาพจิต หมายถึง สภาพความสมบูรณ์ของจิตใจที่เป็นสุข ปราศจากอาการของโรคจิต โรคประสาท หรือลักษณะผิดปกติอื่น ๆ ทางจิตใจ เด็กหรือผู้เรียนจะมีสุขภาพจิตดีหรือไม่ดีก็ขึ้นอยู่กับกรอบเลี้ยงดูจากพ่อแม่ ครู และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ซึ่งหัวข้อสุขภาพจิตครอบคลุมเนื้อหา (1) ความหมายของสุขภาพจิต (2) ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อสุขภาพจิต (3) ลักษณะของบุคคลที่มีสุขภาพจิตดี (4) ลักษณะของเด็กที่มีปัญหาสุขภาพจิต (5) การส่งเสริมสุขภาพจิต และ (6) การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน
6. การที่บุคคลจะสามารถมีชีวิตอยู่รอดปลอดภัยจากสิ่งแวดล้อมทั้งด้านชีววิทยา และจิตวิทยาได้ บุคคลจำเป็นต้องมีการปรับตัว การปรับตัว หมายถึง กระบวนการที่บุคคลใช้ความพยายามในการปรับตนเอง เมื่อต้องเผชิญกับสภาพปัญหาความอึดอัดใจ ความคับข้องใจ ความเครียด ความทุกข์ใจ ความวิตกกังวลต่าง ๆ จนเป็นสภาพการณ์ที่บุคคลสามารถอยู่ในสภาพแวดล้อมหรือสภาพปัญหานั้น ๆ ได้ ซึ่งหัวข้อการปรับตัวครอบคลุมเนื้อหา (1) ความหมายของการปรับตัว (2) ลักษณะของกระบวนการปรับตัว (3) ปัญหาของการปรับตัว (4) กลวิธีในการป้องกันตนเอง และ (5) การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 9 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมายและประเภทของบุคลิกภาพได้
2. อธิบายปัจจัยที่ส่งผลต่อบุคลิกภาพได้
3. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีบุคลิกภาพแต่ละทฤษฎีได้
4. อธิบายลักษณะบุคลิกภาพที่ผิดปกติ และระบุบุคลิกภาพที่ผิดปกติได้
5. อธิบายและเสนอแนวทางในการพัฒนาบุคลิกภาพได้
6. อธิบายความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับสุขภาพจิตในประเด็นต่าง ๆ ได้
7. อธิบายความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการปรับตัวในประเด็นต่าง ๆ ได้
8. นำความรู้เกี่ยวกับบุคลิกภาพไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้
9. นำความรู้เกี่ยวกับสุขภาพจิตไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้
10. นำความรู้เกี่ยวกับการปรับตัวไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้

หัวข้อที่ 9.1 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบุคลิกภาพ

หัวเรื่อง

- 9.1.1 ความหมายของบุคลิกภาพ
- 9.1.2 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพ
- 9.1.3 ประเภทของบุคลิกภาพ

แนวคิด

บุคลิกภาพเป็นลักษณะเฉพาะของบุคคลซึ่งแตกต่างจากบุคคลอื่น อันเนื่องมาจากอิทธิพลของพันธุกรรม และสิ่งแวดล้อม ซึ่งลักษณะเฉพาะเหล่านี้แสดงออกทางพฤติกรรมของบุคคลในลักษณะที่แตกต่างกันขึ้นอยู่กับว่าบุคคลนั้นมีบุคลิกภาพเป็นแบบใด

วัตถุประสงค์

- เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 9.1 จบแล้ว นิสิตสามารถ
1. อธิบายความหมายและประเภทของบุคลิกภาพได้
 2. อธิบายปัจจัยที่ส่งผลต่อบุคลิกภาพได้

9.1 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบุคลิกภาพ

บุคคลแต่ละคนต่างมีลักษณะเฉพาะไม่ว่าจะเป็นรูปร่าง หน้าตา การพูด การเดิน สติปัญญา การแสดง อารมณ์และความคิดเห็นต่าง ๆ ที่แตกต่างกันไปจากบุคคลอื่น ทั้งนี้ เป็นเพราะบุคคลแต่ละคนมีบุคลิกภาพแตกต่างกันนั่นเอง บุคลิกภาพเป็นลักษณะเฉพาะที่ทำให้บุคคลอื่นสามารถจดจำและรู้จักบุคคลแต่ละคนได้ บุคคลใดมีบุคลิกภาพดีย่อมเป็นที่ยอมรับและมีโอกาสประสบความสำเร็จในชีวิตมากกว่าผู้ที่มีบุคลิกภาพไม่ดี อาชีพบางอาชีพ เช่น ผู้บริหาร พนักงานต้อนรับ นักประชาสัมพันธ์ และนักพูด ผู้ที่มีบุคลิกภาพดีเท่านั้นจึงจะมีโอกาสได้เข้าไปทำงานในอาชีพเหล่านี้ ดังนั้น การศึกษาเรื่องบุคลิกภาพจึงมีความสำคัญ เพราะสามารถช่วยให้บุคคลเข้าใจ และสามารถจำแนกบุคลิกภาพที่ดีและไม่ดีได้ ตลอดจนสามารถช่วยให้บุคคลสามารถปรับปรุง แก้ไขบุคลิกภาพที่บกพร่องของตนเอง อันจะช่วยให้บุคคลมีบุคลิกภาพดีและเหมาะสม โดยเฉพาะผู้ที่ประกอบอาชีพครู สมควรอย่างยิ่งที่จะต้องมีความรู้เกี่ยวกับบุคลิกภาพดี และเหมาะสมเพื่อเป็นแบบอย่างที่ดีสำหรับผู้เรียน

9.1.1 ความหมายของบุคลิกภาพ

คำว่า “บุคลิกภาพ” ตรงกับคำภาษาอังกฤษว่า “Personality” มีรากศัพท์มาจากภาษาละตินว่า “Persona แปลว่า หน้ากาก” ซึ่งตัวละครใช้สวมใส่ในการแสดงละครของกรีกและโรมันตามบทที่ตนเองได้รับให้ ผู้ชมสามารถมองเห็นได้ในระยะไกล (พินลพวรรณ เชื้อบางแก้ว, 2552: 2) สำหรับความหมายหรือคำนิยามของคำว่าบุคลิกภาพ นักวิชาการ และนักจิตวิทยาหลายท่านได้ให้ความหมายไว้แตกต่างกัน ในที่นี้จะขอกล่าวเพียงบางท่าน ดังนี้

อลพอร์ต (Allport, 1961: 5-10) ให้ความหมายว่าบุคลิกภาพ หมายถึง การจัดและรวบรวมองค์ประกอบเกี่ยวกับระบบทางร่างกายและจิตใจภายในตัวของแต่ละบุคคล ซึ่งจะเป็นเครื่องกำหนดเอกลักษณ์และแบบแผนเฉพาะในการปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมที่ไม่ซ้ำแบบกับบุคคลอื่น

คัทเทล (Cattell, 1965: 11-12) กล่าวถึงความหมาย “บุคลิกภาพ” คือ สิ่งที่สามารถทำนายได้ว่าบุคคลควรจะทำอะไรในสถานการณ์ที่กำหนดให้ และบุคลิกภาพจะเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมทุกชนิด

กู๊ด (Good, 1973: 417) ให้ความหมายว่า บุคลิกภาพ คือ การรวมตัวของการแสดงปฏิกิริยาโต้ตอบทางด้านจิตวิทยาและสังคมของแต่ละบุคคล ซึ่งจะเป็นลักษณะที่แสดงออกทางด้านอารมณ์ จิตใจและพฤติกรรมของบุคคล

ฮิลการ์ด และแอทกินสัน (Hilgard & Atkinson, 1979: 20-22) กล่าวว่า “บุคลิกภาพ” หมายถึง รูปแบบต่าง ๆ ของการกระทำ รวมทั้งวิธีคิด โดยจะทำหน้าที่กำหนดแนวทางในการปรับตัวของบุคคลต่อสิ่งแวดล้อม

กิงแก้ว ทรัพย์พระวงศ์ (2542: 192) ให้ความหมายบุคลิกภาพ หมายถึง ลักษณะรวมอันเป็นลักษณะเฉพาะของแต่ละบุคคล ซึ่งแตกต่างไปจากผู้อื่น เพราะได้รับอิทธิพลจากพันธุกรรม และสิ่งแวดล้อมมาต่างกัน

วิจิตร อวระกุล (2545: 8) กล่าวว่า บุคลิกภาพ คือ การแสดงออกซึ่งพฤติกรรมของมนุษย์ อันเป็นปฏิกิริยารวมของระบบต่าง ๆ ในร่างกายมนุษย์ เช่น อารมณ์ ความคิด เจตคติ สติปัญญา ความสามารถ การเรียนรู้ ประสบการณ์ แรงจูงใจ ที่สะสมมาตั้งแต่เกิดว่ามีอยู่อย่างไร เพียงไร

ศรีเรือน แก้วกังวาล (2547: 5) ให้ความหมาย บุคลิกภาพ คือ ลักษณะเฉพาะตัวของบุคคลในด้านต่าง ๆ ทั้งส่วนภายนอกและภายใน ส่วนภายนอก คือ ส่วนที่มองเห็นชัดเจน เช่น รูปร่าง หน้าตา กิริยามารยาท การแต่งตัว วิถีพูดจา การนั่ง การยืน และส่วนภายใน คือ ส่วนที่มองเห็นได้ยาก แต่อาจทราบได้โดยการอนุมาน เช่น สติปัญญา ความถนัด ลักษณะอารมณ์ประจำตัว ความใฝ่ฝันปรารถนา ปรัชญาชีวิต ค่านิยม และความสนใจ

พินลพวรรณ เชื่อบางแก้ว (2552: 4) ให้ความหมายว่า บุคลิกภาพ หมายถึง ลักษณะต่าง ๆ ของแต่ละบุคคลที่รวมกันแล้ว ทำให้บุคคลนั้นแตกต่างจากบุคคลอื่น ลักษณะต่าง ๆ เหล่านี้ ได้แก่ รูปร่างลักษณะ อุปนิสัยใจคอ กิริยาท่าทาง ความสนใจ ทักษะคติ ตลอดจนพฤติกรรมต่าง ๆ ที่บุคคลนั้นแสดงออกมา

สุรารค์ ไคว้ตระกูล (2553: 32) ให้ความหมายว่า บุคลิกภาพ คือ คุณลักษณะที่เป็นเอกลักษณ์ของแต่ละบุคคล แสดงออกโดยพฤติกรรมที่บุคคลนั้นมีต่อสิ่งแวดล้อมที่ตนกำลังเผชิญอยู่ และพฤติกรรมนี้จะคงเส้นคงวาพอสมควร

จากความหมายของบุคลิกภาพที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า “บุคลิกภาพ” หมายถึง ลักษณะเฉพาะของบุคคลซึ่งแตกต่างจากบุคคลอื่น อันเนื่องมาจากอิทธิพลของพันธุกรรม และสิ่งแวดล้อม ซึ่งลักษณะเฉพาะเหล่านี้แสดงออกทางพฤติกรรมของบุคคล เช่น วิธีการพูดจา การนั่ง การยืน การแสดงอารมณ์ ความคิด ความเชื่อ ค่านิยม เจตคติ สติปัญญา ความสามารถ การเรียนรู้ ประสบการณ์ และแรงจูงใจ เป็นต้น โดยลักษณะดังกล่าวนี้จะเป็นสิ่งที่ทำให้บุคคลตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อมหรือสถานการณ์ที่เผชิญในลักษณะที่ต่างกั

9.1.2 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพ

บุคคลแต่ละคนมีบุคลิกภาพแตกต่างกัน ทั้งนี้เนื่องมาจากปัจจัยหลายประการดังต่อไปนี้ (วิจิตร อวระกุล, 2545: 20-24)

1. พันธุกรรม (Heredity) : พันธุกรรม คือ ลักษณะที่ถ่ายทอดมาจากบรรพบุรุษ หรือบิดามารดา มีทั้งด้านร่างกายและจิตใจ บุคคลได้รับการถ่ายทอดลักษณะของบุคลิกภาพ เช่น รูปร่างหน้าตา ผิวพรรณ สติปัญญา ลักษณะการเดิน อารมณ์ จิตใจ ทักษะคติ ค่านิยมต่าง ๆ และโรคภัยไข้เจ็บ เป็นต้น มาจากบิดามารดา และบรรพบุรุษที่ต่างกักัน ดังนั้น จึงทำให้บุคคลแต่ละคนมีบุคลิกภาพที่ต่างกักัน ซึ่งพันธุกรรมเป็นสิ่งที่เราควบคุมไม่ได้ และบุคลิกภาพที่เกิดจากพันธุกรรมเห็นได้ชัดตั้งแต่แรกเกิดและเยาว์วัย พันธุกรรมจะเป็นพื้นฐานในการเกิดพฤติกรรมของบุคคล และเป็นศักยภาพพื้นฐานที่จะพัฒนาเป็นบุคลิกภาพประจำตัวของบุคคล และเป็นแบบแผนของความคิด การกระทำ และการแสดงออกทางความรู้สึก

2. สิ่งแวดล้อม (Environment) : พันธุกรรมเป็นรากฐานที่สำคัญในการสร้างหรือพัฒนาบุคลิกภาพ แต่สิ่งแวดล้อมก็มีความสำคัญไม่น้อยไปกว่ากัน สิ่งแวดล้อมที่ดีช่วยหล่อหลอมให้เด็กหรือเยาวชนได้รับการพัฒนาให้เป็นคนดี มีความรับผิดชอบ มีคุณธรรม จริยธรรมได้ ส่วนสิ่งแวดล้อมที่ไม่ดีทำให้เด็กหรือเยาวชนเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่เป็นปัญหาต่อสังคม เช่น เป็นอาชญากร ติดยาเสพติด และติดการพนัน เป็นต้น อย่างไรก็ตาม สิ่งแวดล้อมเป็นสิ่งที่บุคคลสามารถปรับปรุงแก้ไขได้ ในที่นี้ จะขอกกล่าวโดยสรุปว่า สิ่งแวดล้อมที่ทำให้บุคคลมีบุคลิกภาพต่างกักันมี ดังนี้

2.1 สิ่งแวดล้อมก่อนคลอด : ในขณะที่แม่ตั้งครรภ์ สุขภาพร่างกายและสุขภาพจิตของแม่ โรคภัยไข้เจ็บ อุบัติเหตุ อาหาร และยาที่แม่รับประทาน ล้วนแล้วแต่มีอิทธิพลต่อการเจริญเติบโตของลูกทั้งสิ้น เด็กที่เกิดออกมา แล้วมีสุขภาพร่างกายที่แข็งแรง สมบูรณ์ ไม่มีความพิการใด ๆ ก็ย่อมเติบโตเป็นผู้ที่มีบุคลิกภาพที่ดีในอนาคต

2.2 สิ่งแวดล้อมหลังคลอด : หลังจากเด็กคลอดออกมาแล้ว สิ่งแวดล้อมที่เด็กหรือบุคคลได้รับในช่วงต่อ ๆ มาของชีวิต ต่างก็กลายเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพของบุคคลเป็นอย่างมาก ในที่นี้จะขอกกล่าวถึงรายละเอียดของแต่ละปัจจัย ดังต่อไปนี้

2.2.1 ประสบการณ์ : ประสบการณ์ที่บุคคลได้รับในแต่ละช่วงของชีวิตก็เป็นปัจจัยหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพของบุคคล ซึ่งจำแนกออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

2.2.1.1 ประสบการณ์ร่วม (Common Experience) : ประสบการณ์ร่วม

คือ ประสบการณ์ที่บุคคลในสังคมเดียวกันได้รับเหมือน ๆ กัน เช่น ภาษาพูด ความเชื่อ ขนบธรรมเนียมประเพณี วัฒนธรรม ทศนคติ ค่านิยม และสิ่งที่ได้พบเห็น เช่น บุคคลในสังคมไทยเรียนรู้ว่าผู้หญิงกับผู้ชายควรแสดงบทบาททางเพศแตกต่างกัน โดยผู้ชายไทยต้องเข้มแข็ง บึกบึน อุดม ส่วนผู้หญิงไทยต้องนุ่มนวล อ่อนหวาน และรักนวลสงวนตัว เป็นต้น

2.2.1.2 ประสบการณ์เฉพาะ (Unique Experience) : ประสบการณ์

เฉพาะเป็นประสบการณ์ที่แต่ละบุคคลได้รับในบางช่วงบางตอนของชีวิตโดยเฉพาะ โดยบุคคลอื่นในสังคมอาจจะไม่ได้รับหรือได้รับเป็นส่วนน้อย อาจจะเป็นสิ่งแวดล้อมที่ดีหรือไม่ดีก็ได้ เช่น บุคคลที่ผิดหวังจากความรัก การถูกข่มขืน การได้รับอุบัติเหตุจนทำให้เกิดความพิการทางร่างกาย หรือเสียโฉม การเจ็บป่วยเรื้อรัง และการเป็นลูกกำพร้า เป็นต้น ประสบการณ์เหล่านี้มักเป็นประสบการณ์เฉพาะตัวที่ทำให้บุคลิกภาพของบุคคลเปลี่ยนไปไม่เหมือนกับบุคคลอื่น อาจทำให้กลายเป็นคนเก็บกด เฉื่อยชา เย็นชา เงียบขรึม ซึมเศร้า และมีปัญหาในการปรับตัวก็ได้

2.2.2 ลักษณะทางกายภาพ : ลักษณะสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ เช่น ลักษณะ

ภูมิประเทศ ภูมิอากาศ และบ้านเรือนที่อยู่อาศัยก็มีผลต่อบุคลิกภาพของบุคคล เช่น คนภาคเหนือจะมีผิวขาวมากกว่าคนภาคอื่น คนที่อาศัยในแถบอากาศหนาวจะขยันและอดทนมากกว่าคนในแถบร้อน เป็นต้น

2.2.3 ลักษณะทางชีวภาพ : ลักษณะทางชีวภาพ ได้แก่ อาหารที่บริโภค เช่นบุคคลที่

อาศัยอยู่ในภาคใต้ของประเทศไทย ซึ่งอยู่ติดกับชายฝั่งทะเลมักมีโอกาสดำรงชีพได้รับสารอาหาร โดยเฉพาะโปรตีนจากสัตว์ทะเลมากกว่าบุคคลที่อาศัยอยู่ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ดังนั้น จึงทำให้เด็กในภาคใต้มีสุขภาพร่างกายแข็งแรง ไม่ขาดสารอาหาร และมีพัฒนาการทางสติปัญญาในทิศทางที่เหมาะสมมากกว่าเด็กที่ไม่มีโอกาสได้รับโปรตีนจากอาหารทะเลเช่นเด็กในภาคใต้

2.2.4 ฐานะทางเศรษฐกิจ : ฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัว การประกอบอาชีพ

การไม่มีงานทำ ความยากจน และการขาดแคลน ก็มีผลต่อบุคลิกภาพของบุคคลในสังคมเช่นเดียวกัน เช่น บุคคลที่มีฐานะดี มักมีเงินมากพอที่จะใช้จ่ายในสิ่งต่าง ๆ ไม่ว่าจะเรื่องอาหารการกิน การซื้อเสื้อผ้า และสิ่งของต่าง ๆ บุคคลเหล่านี้จึงมักแต่งตัวดี มีรสนิยม และมีความมั่นใจในตนเองสูง เพราะไม่ต้องไปกังวลเกี่ยวกับเรื่องของเงินทอง ดังนั้น จึงทำให้มีบุคลิกภาพที่ดีกว่าคนที่มีฐานะยากจน

2.2.5 ลักษณะทางสังคม : ลักษณะหรือสิ่งแวดล้อมทางสังคม เช่น สภาพความ

เป็นอยู่ ลักษณะนิสัยและปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคม ถ้าสังคมใด บุคคลอยู่ร่วมกันด้วยความสงบ พึ่งพาอาศัยกัน ไม่เห็นแก่ตัว มีมารยาท มีจิตใจดี สังคมนั้นก็จะเต็มไปด้วยบุคคลที่มีคุณภาพ มีคุณลักษณะที่ดี โดยเฉพาะมีบุคลิกภาพที่ดี แต่ถ้าสังคมนั้นเต็มไปด้วยคนไม่ดี ขี้เกียจ ไม่มีความรับผิดชอบ พุดจาหยาบคาย และเห็นแก่ตัว ก็จะทำให้บุคคลในสังคมนั้นมีบุคลิกภาพที่ไม่ดี และจะกลายเป็นสังคมที่มีปัญหาในที่สุด

2.2.6 การอบรมเลี้ยงดูจากครอบครัว : การอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ และผู้ปกครอง

สามารถช่วยอบรม และขัดเกลาลักษณะนิสัยต่าง ๆ ให้เด็กหรือเยาวชนกลายเป็นผู้ใหญ่ที่มีบุคลิกภาพที่ดีในอนาคตได้ จากผลการวิจัยทางจิตวิทยา พบว่าเด็กที่อยู่ในครอบครัวที่เลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย จะเป็นเด็กที่มีเหตุผล กล้าแสดงออก มีความมั่นใจในตนเองมากกว่าเด็กที่ถูกเลี้ยงมาแบบปล่อยปละละเลยหรือแบบอื่น ๆ

9.1.3 ประเภทของบุคลิกภาพ

นักจิตวิทยาได้แบ่งประเภทของบุคลิกภาพตามที่ได้ศึกษา หรือมีความเชื่อไว้หลายรูปแบบแตกต่างกัน ดังนี้ (กิงแก้ว ทรัพย์พระวงศ์, 2542: 193-195; วิจิตร อาวะกุล, 2545: 15-19)

1. บุคลิกภาพที่แบ่งตามลักษณะโครงสร้างของร่างกาย

วิลเลียม เฮอร์เบิร์ต เชลดอน (William Herbert Sheldon, 1898-1977) สังเกตพบว่าสัตว์ที่มีรูปร่างต่างกันจะอยู่ในสปีชีส์ต่างกัน ดังนั้น เขาจึงได้นำแนวคิดนี้มาศึกษาโครงสร้างร่างกายของมนุษย์ และได้กำหนดทฤษฎีว่าด้วยความสัมพันธ์ระหว่างโครงสร้างของร่างกายกับพฤติกรรมของมนุษย์ขึ้น โดยได้แบ่งบุคลิกภาพของบุคคลตามโครงสร้างของร่างกายออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่

1.1 ประเภทเจ้าเนื้อ อ้วนดู (Endomorphy) หมายถึง บุคคลที่มีลักษณะอ้วนเตี้ยลงพุง มีไขมันมาก กล้ามเนื้อและโครงสร้างกระดูกไม่ค่อยแข็งแรง มักมีอาการมึนดี ชอบเข้าสังคม ชอบสนุกสนาน รื่นเริง มีมนุษยสัมพันธ์ดี โกรธง่ายหายเร็ว ใจน้อย จู้จู้ขี้บ่น และชอบรับประทาน

1.2 ประเภทสมส่วน ล่ำสัน (Mesomorphy) หมายถึง บุคคลที่มีลักษณะรูปร่างสมส่วน ลำตัวตรง ไหล่กว้าง กล้ามเนื้อและโครงสร้างกระดูกแข็งแรง คล่องแคล่ว ว่องไว บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบนี้มักมีความอดทน และมีพลังในการกระทำกิจกรรมต่าง ๆ อยู่เสมอ ทำงานไม่รู้จักเหน็ดเหนื่อย เป็นพวกชอบใช้กำลัง ชอบกีฬาที่ท้าทาย ผจญภัย กล้าเสี่ยง ชอบการแข่งขัน เป็นคนตรงไปตรงมา กล้าแสดงออก และแสดงออกในลักษณะก้าวร้าว และไม่เกรงกลัวใคร

1.3 ประเภทผอมบาง สะโอดสะอง (Ectomorphy) หมายถึง บุคคลที่รูปร่างผอมสูง ไหล่ห่อ เอวบาง สะโพกเล็ก กล้ามเนื้อน้อย ไม่ค่อยแข็งแรง เหนื่อยง่าย บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบนี้มักไวต่อความรู้สึกอ่อนไหวง่าย ขี้ใจน้อย ไม่ชอบเข้าสังคม ชอบอยู่คนเดียวเงียบ ๆ ไม่ชอบให้ใครมาสูงสิง เป็นคนช่างคิด ชอบศิลปะ มักปล่อยชีวิตไปเรื่อย ๆ และไม่จริงจังกับชีวิต

ในปัจจุบัน นักจิตวิทยามีความคิดเห็นว่าการแบ่งประเภทบุคลิกภาพตามลักษณะโครงสร้างของร่างกายของเชลดอนหยابเกินไป และไม่เหมาะที่จะใช้ตัดสินว่าบุคคลมีบุคลิกภาพเป็นแบบใดและมีนิสัยอย่างไร

2. บุคลิกภาพที่แบ่งตามลักษณะการแสดงออกของบุคคล

คาร์ล กุสตาฟ จุง (Carl Gustav Jung, 1875-1961) ได้แบ่งบุคลิกภาพของบุคคลตามลักษณะการแสดงออกของพฤติกรรมเป็น 2 ประเภท ดังนี้

2.1 ประเภทชอบแสดงตัว (Extrovert) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะชอบแสดงออก เป็นคนเปิดเผย ชอบงานสังคม ชอบการสังสรรค์และมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น สนใจรับรู้เรื่องราวของบุคคลอื่น และมักเล่าเรื่องราวของตนเองให้ผู้อื่นฟัง มีความมั่นใจในตนเอง และสามารถปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ดี

2.2 ประเภทชอบเก็บตัว (Introvert) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะเก็บตัว เงียบขรึม ขี้อาย ไม่ค่อยพูด รักความสงบ เป็นคนช่างคิดช่างฝัน เก็บความรู้สึกได้ดี ไม่ชอบความวุ่นวาย ไม่ชอบพูดหรือสนใจเรื่องราวของบุคคลอื่น หลีกเลี่ยงการเข้าสังคม และเมื่อมีปัญหา มักใช้วิธีหนีปัญหา

3. บุคลิกภาพที่แบ่งตามลักษณะเด่นของบุคลิกภาพ

บุคคลแต่ละคนย่อมมีลักษณะเด่นของบุคลิกภาพแตกต่างกัน ในบุคคลเดียวกันอาจมีบุคลิกภาพเด่นมากกว่า 1 ประเภทก็ได้ และลักษณะบุคลิกภาพเหล่านี้จะแสดงให้เห็นชัดเจนเมื่อเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ซึ่งแบ่งเป็น 13 ประเภท ดังนี้ (พินลพรธน เชื้อบางแก้ว, 2552: 14-15 อ้างอิงมาจาก ศรีธรรม ธนะภูมิ, 2538)

3.1 บุคลิกภาพมั่นคง (Stable Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะสุขุม เยือกเย็น มีเหตุผล มีความรับผิดชอบสูง มีความมั่นคงทางอารมณ์ มองโลกในแง่ดี ปรับตัวได้ดี สามารถแสดงบทบาทเป็นผู้นำและผู้ตามได้อย่างเหมาะสม และใช้ความคิดวิจรณาญาณในการแก้ปัญหา

3.2 บุคลิกภาพพึ่งพาผู้อื่น (Dependent Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะอ่อนแอ ช่วยเหลือตนเองไม่ได้ มักต้องการความช่วยเหลือจากบุคคลอื่นเสมอ ไม่มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ กลัวการถูกทอดทิ้งให้อยู่ตามลำพัง เพราะไม่สามารถคิดแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นได้

3.3 บุคลิกภาพชอบหลีกเลี่ยง (Avoidant Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะไม่มั่นใจในตนเอง โดยเฉพาะในการเข้าสังคม พยายามหลีกเลี่ยงการเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคม กลัวการถูกตำหนิ รับผิดชอบไม่ได้กับการถูกวิพากษ์วิจารณ์ และกลัวการอยู่ในสถานการณ์ที่กดดันและเสี่ยงอันตรายต่าง ๆ

3.4 บุคลิกภาพดื้อเงียบ (Passive-Aggressive Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะชอบต่อต้านแบบเงียบ ๆ ไม่พูดไว้วางใจหรือตอบโต้ แต่ให้ทำอะไรก็จะไม่ทำตาม ไม่สนใจเรื่องราวต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ไม่มีความรับผิดชอบในงานที่ได้รับมอบหมาย และชอบใช้การอ้างเหตุผลเพื่อหลีกเลี่ยงความผิดพลาดที่เกิดขึ้น

3.5 บุคลิกภาพย้ำคิดย้ำทำ (Obsessive-Compulsive Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะเจ้าระเบียบ เคร่งครัด เข้มงวดกวดขันต่อกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ไม่มีความยืดหยุ่น ชอบบงการให้ผู้อื่นกระทำในสิ่งที่ตนต้องการ ไม่มีความไว้วางใจและคิดว่าผู้อื่นไม่สามารถทำงานได้ดีเช่นตน

3.6 บุคลิกภาพหลงตนเอง (Narcissistic Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะชื่นชมตนเองมากเกินไปว่ามีความสามารถและประสบความสำเร็จสูง ชอบให้บุคคลอื่นมาชื่นชมตน ไม่มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น อิจฉาริษยาและไม่ยินดีในความสำเร็จของผู้อื่น และอ่อนไหวต่อคำวิพากษ์วิจารณ์ของผู้อื่น

3.7 บุคลิกภาพเรียกร้องความสนใจ (Histrionic Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะเป็นคนเจ้าอารมณ์ ต้องการการยอมรับ คำสรรเสริญ และการปลอบใจจากผู้อื่นเสมอ อารมณ์ไม่มั่นคงและมักเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว มักใช้ลักษณะเด่นทางเพศของตนในการดึงดูดความสนใจจากผู้อื่น

3.8 บุคลิกภาพแบบก้ำกึ่ง (Borderline Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะเป็นผู้ที่มีปัญหาเกี่ยวกับความเป็นตัวของตัวเอง (Identity) ไม่แน่ใจในบทบาทและภาพพจน์ของตนเอง มีภาพพจน์ของตนเองที่ไม่มั่นคง (Instable Self - Image) มีปัญหาในการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น อารมณ์แปรปรวนและเปลี่ยนแปลงง่าย มีลักษณะหุนหันพลันแล่น ไม่ยั้งคิด และมักทำตามใจตนเอง

3.9 บุคลิกภาพหุนหันพลันแล่นและก้าวร้าว (Impulsive Aggressive Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะที่ไม่มีการวางแผนล่วงหน้าในการกระทำสิ่งต่าง ๆ อารมณ์ร้อน โกรธง่าย ควบคุมตนเองได้น้อย ชอบกระทำการต่าง ๆ อย่างรวดเร็วโดยไม่ยั้งคิด มีนิสัยก้าวร้าวและรุนแรง

3.10 บุคลิกภาพต่อต้านสังคม (Antisocial Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะชอบก่อเรื่องทะเลาะวิวาทกับผู้อื่น ไม่สนใจความรู้สึกของผู้อื่น ชอบฝ่าฝืนกฎระเบียบและข้อตกลงของหมู่คณะ ก้าวร้าว หุนหันพลันแล่น เอาแต่ใจตนเอง ไม่มีความรับผิดชอบ และไม่เรียนรู้จากประสบการณ์

3.11 บุคลิกภาพอารมณ์แปรปรวน (Affective Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะเป็นคนอารมณ์แปรปรวนและเปลี่ยนแปลงง่าย มีอารมณ์เศร้าสลับครึกครื้น มักแสดงอารมณ์ออกอย่างเปิดเผย และมักมีปัญหาในการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น

3.12 บุคลิกภาพระแวง (Paranoid Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะชอบสงสัย ไม่ไว้วางใจผู้อื่น มองโลกในแง่ร้าย ไม่ค่อยให้อภัยผู้อื่น หากมีข้อขัดแย้งจะตอบโต้อย่างรุนแรง และมีความหวาดระแวง มีกระแวงคู่ครองและผู้ใกล้ชิดว่าไม่ซื่อสัตย์กับตน

3.13 บุคลิกภาพแยกตัว (Schizoid Personality) หมายถึง บุคคลที่มีบุคลิกภาพในลักษณะแยกตัว ไม่ชอบเข้าสังคม เป็นคนเงียบ ๆ เฉย ๆ ไม่แสดงอารมณ์ ไม่ชอบแสดงความรักหรือให้ความสนทนากับผู้อื่น ไม่มีเพื่อนสนิท ชอบกระทำการกิจกรรมต่าง ๆ ตามลำพัง และชอบฝันกลางวัน

หัวข้อที่ 9.2 ทฤษฎีบุคลิกภาพ

หัวเรื่อง

- 9.2.1 ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์
- 9.2.2 ทฤษฎีปัจเจกบุคคลของแอดเลอร์
- 9.2.3 ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริกสัน
- 9.2.4 ทฤษฎีตัวตนของโรเจอร์ส

แนวคิด

ทฤษฎีบุคลิกภาพ คือแนวทางที่นักจิตวิทยาใช้ในการอธิบายเกี่ยวกับคุณลักษณะของบุคลิกภาพของบุคคล ในหัวข้อนี้ครอบคลุมทฤษฎีบุคลิกภาพต่าง ๆ ดังนี้

1. ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์ให้ความสำคัญกับประสบการณ์ในวัยเด็กและเชื่อว่าจิตไร้สำนึกมีบทบาทสำคัญต่อการกำหนดบุคลิกภาพและพฤติกรรมของบุคคล นั่นคือ บุคคลมีบุคลิกภาพต่างกันเพราะได้รับการอบรมเลี้ยงดูในวัยเด็กที่มีขั้นพัฒนาการของบุคลิกภาพแต่ละขั้นแตกต่างกัน
2. ทฤษฎีปัจเจกบุคคลของแอดเลอร์เชื่อว่าพฤติกรรมและบุคลิกภาพของบุคคลได้รับการกระตุ้นจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น บุคคลแต่ละคนจะมีลักษณะเฉพาะในการตอบสนองในสถานการณ์ต่าง ๆ กัน และพัฒนาการบุคลิกภาพของแต่ละบุคคลจะมีความแตกต่างกัน ทั้งนี้เพราะบุคคลมีสภาพร่างกายและสิ่งแวดล้อมที่แตกต่างกัน
3. ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริกสันอธิบายว่าบุคคลจะแสดงพฤติกรรมต่อสังคมในรูปแบบใด ย่อมขึ้นอยู่กับความสำเร็จในพัฒนาการแต่ละขั้นว่ามีมากน้อยเพียงใด บุคลิกภาพของบุคคลจึงเริ่มพัฒนาตั้งแต่แรกเกิดจนถึงวัยชรา ช่วงวิกฤตของชีวิตไม่ได้อยู่ในช่วงวัยใดวัยหนึ่ง แต่ทุกช่วงของชีวิตมีความสำคัญเท่ากัน
4. ทฤษฎีตัวตนของโรเจอร์สอธิบายว่าบุคคลทุกคนมีตัวตน 3 แบบ ได้แก่ ตนที่ตนมองเห็น ตนตามที่เป็นจริง และตนตามอุดมคติ ถ้าตนทั้ง 3 ลักษณะนี้มีความสอดคล้องกัน บุคคลก็จะมีบุคลิกภาพมั่นคง แต่ถ้าไม่สอดคล้องและขัดแย้งกันสูง บุคคลก็จะมีความสับสน และมีปัญหาด้านบุคลิกภาพ

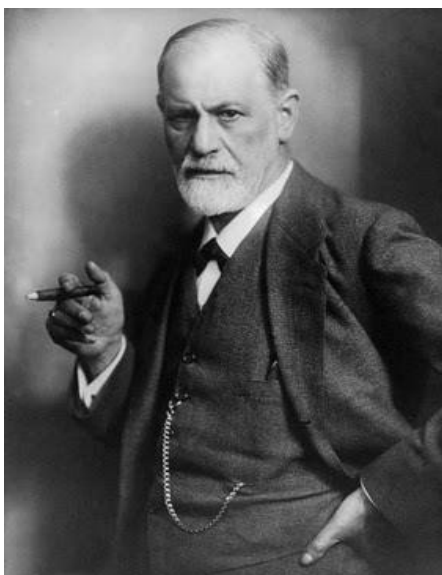
วัตถุประสงค์

- เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 9.2 จบแล้ว นิสิตสามารถ
1. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์ได้
 2. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีปัจเจกบุคคลของแอดเลอร์ได้
 3. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริกสันได้
 4. อธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีตัวตนของโรเจอร์สได้

9.2 ทฤษฎีบุคลิกภาพ

ทฤษฎีบุคลิกภาพ คือ แนวทางที่นักจิตวิทยาใช้ในการอธิบายเกี่ยวกับคุณลักษณะของบุคลิกภาพของบุคคล ซึ่งเป็นสมมติฐานที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมของบุคคล อันประกอบไปด้วยนิยามที่มีกฎ ที่สามารถพิสูจน์ได้ การศึกษาเกี่ยวกับบุคลิกภาพเป็นการศึกษาความคงที่ ความซับซ้อน ความหลากหลาย และความเป็นเอกลักษณ์ลักษณะเฉพาะตัวของบุคคล ทฤษฎีบุคลิกภาพที่สามารถนำมาอธิบายถึงลักษณะเฉพาะของบุคคลมีหลากหลายทฤษฎีในแต่ละกลุ่มแนวคิด เช่น กลุ่มจิตวิเคราะห์ กลุ่มพฤติกรรมนิยม และกลุ่มมนุษยนิยม เป็นต้น ในที่นี้ ผู้เรียบเรียงจะขอแนะนำเสนอเฉพาะทฤษฎีบุคลิกภาพที่สำคัญและน่าสนใจบางทฤษฎีเท่านั้น โดยไม่จัดกลุ่มว่าทฤษฎีนั้น ๆ จัดอยู่ในกลุ่มใด เพราะทฤษฎีที่คัดเลือกมานำเสนอมีจำนวนน้อย และทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับบุคลิกภาพบางทฤษฎี เช่น ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์ และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาของแบนดูราซึ่งอยู่ในกลุ่มพฤติกรรมนิยมได้ถูกนำเสนออย่างละเอียดไว้แล้วในหัวข้อทฤษฎีการเรียนรู้ ดังนั้น ผู้เรียบเรียงจึงขอแนะนำเสนอทฤษฎีบุคลิกภาพที่สำคัญ ดังนี้ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2547: 322-333)

9.2.1 ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์ (Freudian Psychoanalytic Theory)



รูปที่ 9.1 ซิกมันด์ ฟรอยด์ นักจิตวิทยาผู้นำกลุ่มจิตวิเคราะห์
(ที่มา: <http://www.utdid.com/history/html/0000243.html>)

ซิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud, 1856-1939) เป็นนักจิตวิทยาผู้นำของกลุ่มจิตวิเคราะห์ เป็นผู้ตั้งทฤษฎีนี้ขึ้น

แนวคิดที่สำคัญ

ฟรอยด์มีความเชื่อเบื้องต้นว่าบุคลิกภาพหรือพฤติกรรมของมนุษย์เกิดจากพลัง 4 ชนิด ได้แก่ พลังสัญชาตญาณ พลังเพศ พลังคุ้มครองตน และพลังความก้าวร้าว ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. **พลังสัญชาตญาณ (Instinctual Drive)** เป็นพลังที่เกิดจากการที่ร่างกายมนุษย์ถูกกระตุ้นให้กระทำกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อตอบสนองความต้องการของร่างกาย เช่น ต้องการอาหาร และน้ำ ถ้าไม่มี

อาหารและน้ำ บุคคลก็ไม่สามารถมีชีวิตอยู่ได้ พรอยด์จึงเรียกพลังสัญชาตญาณว่าเป็นพลังสัญชาตญาณของความต้องการมีชีวิต (Life instinct)

2. พลังเพศ (Libido) พรอยด์อธิบายว่ามนุษย์มีพลังงานอยู่ในตัวตั้งแต่เกิดและเรียกพลังนี้ว่า “Libido” ซึ่งเป็นพลังงานที่ทำให้คนเราอยากมีชีวิตอยู่ อยากสร้างสรรค์ อยากจะมีความรัก และมีแรงขับทางด้านเพศสัมพันธ์หรือกามารมณ์ (Sex) เพื่อให้ตนเองมีความสุขและความพึงพอใจ (Pleasure) พลังขับทางเพศนี้เกิดขึ้นเพื่อรักษาเผ่าพันธุ์ (Species Preservation) ซึ่งมีได้หมายถึงความต้องการทางเพศเท่านั้น แต่ยังรวมถึงพฤติกรรมอื่น ๆ ซึ่งบางครั้งไม่เกี่ยวข้องกับเรื่องเพศเลย เช่น การที่บุคคลกลัวมีดบาด พรอยด์อธิบายว่าเป็นเพราะบุคคลกลัวว่าจะถูกตัดอวัยวะเพศในวัยเด็ก (Castration) โดยเด็กเก็บกดความรู้สึกนี้ไว้ และสะท้อนออกมาในตอนโตในลักษณะเป็นคนกลัวการบาดเจ็บทางกาย เช่น กลัวมีดบาด และกลัวถูกแทง เป็นต้น นอกจากนี้ พลังขับทางเพศยังเป็นพลังที่ทำให้บุคคลเกิดความรักระหว่างเพื่อนมนุษย์ (Interpersonal Love) โดยเริ่มจากรักบิดามารดา รักผู้ที่อยู่ใกล้ชิด รักผู้อื่น และเป็นแรงจูงใจพื้นฐานที่จะทำให้บุคคลรักเพศตรงข้ามขึ้นในที่สุด

3. พลังคุ้มครองตน (Ego-Instincts) เป็นสัญชาตญาณที่บุคคลพยายามหลีกเลี่ยงความเจ็บปวด ความทิวระหาย และความพยายามในการป้องกันตนเองให้พ้นภัย ซึ่งสัญชาตญาณนี้เกิดขึ้นเพื่อที่จะคุ้มครองตน (Self-Preservation)

4. พลังความก้าวร้าว (Aggression) ถือเป็นส่วนหนึ่งของพลังเพศ หรือเป็นส่วนหนึ่งของการคุ้มครองตนก็ได้ เช่น ในกรณีของการคุ้มครองตน บุคคลอาจมีการต่อสู้เพื่อป้องกันตนเองให้พ้นจากภัยอันตรายก็ได้ ซึ่งพลังความก้าวร้าวนี้จะไม่คงอยู่ตลอดไป แต่จะเกิดขึ้นเพียงระยะหนึ่งเท่านั้น พรอยด์ได้อธิบายเพิ่มเติมว่าความก้าวร้าวเป็นส่วนหนึ่งที่แยกมาจากสัญชาตญาณของความตาย (Death Instinct) ซึ่งเป็นรากฐานของความต้องการทำลาย (Destructive Activities) ซึ่งแสดงออกในลักษณะการทำลายผู้อื่นและการทำลายตนเอง พรอยด์เชื่อว่าสัญชาตญาณนี้แรงมากทำให้ความเชื่อของเขาเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์เป็นไปในเชิงลบ และมองโลกในแง่ร้าย

ระดับการรับรู้ของจิต

พรอยด์เปรียบเทียบจิตของมนุษย์เหมือนก้อนน้ำแข็งที่ลอยอยู่ในน้ำ มีส่วนน้อยที่ลอยอยู่เหนือผิวน้ำ และส่วนใหญ่จะอยู่ใต้ผิวน้ำ พรอยด์ได้แบ่งจิตของมนุษย์ออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2547: 13-15; พาสนา จุลรัตน์, 2548: 19)

1. จิตสำนึก (Conscious Mind) เป็นจิตในระดับที่ผู้แสดงพฤติกรรมรู้ตัวตลอดเวลาว่าตนกำลังทำอะไรอยู่ สามารถใช้ประสาทสัมผัสทั้งห้าในการรับรู้สิ่งต่าง ๆ เป็นส่วนที่เผชิญกับความเป็นจริงของสิ่งแวดล้อมภายนอก และจิตส่วนนี้เปรียบได้กับส่วนของน้ำแข็งที่ลอยอยู่เหนือผิวน้ำ

2. จิตใต้สำนึก (Subconscious หรือ Preconscious Mind) เป็นส่วนของจิตที่อยู่ปริมาตรน้ำที่บุคคลมิได้แสดงออกมาเป็นพฤติกรรมในขณะนั้น แต่เป็นส่วนที่รู้ตัว และสามารถดึงออกมาใช้ได้ทุกเมื่อที่ต้องการ ซึ่งต้องใช้ความจำและสมาธิในการคิดทบทวนประสบการณ์ที่สะสมไว้ในลักษณะกลางเลือน ซึ่งถ้าถูกกระตุ้นจากสิ่งเร้าที่เหมาะสมก็จะเข้ามาสู่ระดับจิตสำนึก คือ รู้ได้ จำได้ จิตระดับ Subconscious จึงเป็นระดับที่อยู่ใกล้เคียงกับจิตระดับ Conscious มากกว่า Unconscious

3. จิตไร้สำนึก (Unconscious Mind) เป็นส่วนของจิตที่แสดงออกมาโดยบุคคลไม่สามารถควบคุมได้ และไม่รู้ว่ามันจะแสดงออกมาเมื่อไร จิตส่วนนี้เปรียบเสมือนน้ำแข็งส่วนที่อยู่ใต้ผิวน้ำ นั่นหมายความว่าจิตส่วนใหญ่ของมนุษย์มักเป็นส่วนที่ไม่รู้ตัวซึ่งซ่อนอยู่ในจิตไร้สำนึกนั่นเอง พรอยด์อธิบายว่าจิตไร้สำนึกมีกลไกทางจิตหลายประเภทด้วยกัน เช่น แรงจูงใจ อารมณ์ที่ถูกเก็บกด ความรู้สึกนึกคิด ความฝัน ความทรงจำ

เป็นต้น พรอยด์ให้ความสำคัญของจิตไร้สำนึก (Unconscious Mind) มาก และใช้เวลาศึกษาอยู่นานถึง 40 ปี โดยกล่าวว่าสิ่งที่อยู่ในส่วนของจิตไร้สำนึกมีอิทธิพลต่อพฤติกรรม โดยเชื่อว่าแรงขับของจิตไร้สำนึก (Unconscious Drive) หรือแรงจูงใจไร้สำนึก (Unconscious Motivation) เป็นสาเหตุให้บุคคลแสดงพฤติกรรม และพฤติกรรมที่ฝังในอดีตเป็นเหตุให้บุคคลแสดงพฤติกรรมออกมาในปัจจุบันและอนาคต กล่าวคือ จิตไร้สำนึกมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมและบุคลิกภาพของบุคคลนั่นเอง อย่างไรก็ตาม ส่วนของจิตไร้สำนึกที่ไม่มีโอกาสได้แสดงพฤติกรรมออกมานั้น มักแปรรูปเป็นพฤติกรรมผิดปกติในรูปแบบต่าง ๆ เช่น รู้สึกกลัวอยู่ตลอดเวลา ซึมเศร้าตลอดเวลา หรือมีความผิดปกติทางเพศ เป็นต้น

โครงสร้างของบุคลิกภาพ

พรอยด์ได้แบ่งโครงสร้างของบุคลิกภาพออกเป็น 3 ลักษณะได้แก่ อิด (Id) อีโก้ (Ego) และ ซุปเปอร์อีโก้ (Superego) เพื่ออธิบายกระบวนการขัดแย้งในใจว่าเกิดขึ้นได้อย่างไร และมีผลต่อพฤติกรรมอย่างไร พลังทั้ง 3 ลักษณะนี้จะทำงานสัมพันธ์กัน ไม่สามารถแยกจากกันโดยเด็ดขาด บุคลิกภาพของบุคคลจะเป็นอย่างไรก็ขึ้นอยู่กับการปะทะสัมพันธ์ของพลังทั้ง 3 นี้ พลังใดมีอิทธิพลเหนือพลังอื่น พลังนั้นก็เป็นตัวชี้ลักษณะบุคลิกภาพของบุคคลนั้น ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2547: 16; จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ, 2554: 323 -324)

อิด (Id) : เป็นพลังที่ติดตัวบุคคลมาตั้งแต่เกิด ซึ่งหมายรวมถึงสัญชาตญาณและความต้องการพื้นฐานหรือความต้องการทางชีววิทยาของมนุษย์ เช่น ความต้องการทางเพศ ความก้าวร้าว ความรัก และความหิวกระหายต่าง ๆ เป็นต้น พรอยด์เรียกอิด (Id) ว่าเป็น “สัณดานดิบของมนุษย์” พฤติกรรมที่เกิดจากการทำงานของอิดจึงเป็นพฤติกรรมที่ชั่วร้ายและต้องการการตอบสนองเพื่อความสุขและความพอใจของตนเองเท่านั้น โดยไม่คำนึงถึงศีลธรรม และไม่มีสำนึกความรับผิดชอบชั่วดี เช่น สมชายรักผู้หญิงคนหนึ่งและอยากได้มาเป็นภรรยา แต่ผู้หญิงก็ไม่สนใจใยดีในตัวสมชาย สมชายจึงตัดสินใจข่มขืนผู้หญิงคนนั้น จากเหตุการณ์นี้แสดงให้เห็นว่าสมชายเป็นคนไม่ดี เมื่ออยากได้อะไรก็ต้องได้ โดยไม่สนใจว่าพฤติกรรมที่ทำนั้นขัดต่อศีลธรรม ดังนั้น อิดจึงเป็นพลังที่ทำงานโดยยึดหลักแห่งความพอใจและมุ่งแสวงหาแต่ความสุข (Pleasure Principles) ซึ่งมีหลักว่าบุคคลจะพยายามหาความสุขและลดความทุกข์อยู่เสมอ

อีโก้ (Ego) : เป็นพลังแห่งการรู้และเข้าใจจากโลกแห่งความจริงที่มีเหตุผล มีวุฒิภาวะ และรู้จักเลือกวิธีการเพื่อตอบสนองอิด (Id) ในทิศทางที่เหมาะสม ผ่านการคิดไตร่ตรองอย่างรอบคอบว่าควรทำหรือไม่ อย่างไร เช่น จากเหตุการณ์ข้างต้นที่บอกว่าสมชายหลงรักผู้หญิงคนหนึ่งและอยากได้มาเป็นภรรยา ถ้าสมชายมีพลังของอีโก้ (Ego) สมชายก็จะต้องทำความรู้จัก ศึกษาลักษณะนิสัยใจคอของผู้หญิงคนนั้น และถ้าผู้หญิงมีใจให้ก็ทำการขอร้องและจัดพิธีแต่งงานให้ถูกต้องตามประเพณี แต่ถ้าพยายามแล้ว แต่ผู้หญิงไม่มีใจให้ สมชายก็ต้องตัดใจและศึกษาผู้หญิงคนอื่นแทน แต่ไม่ใช่ไปจุดผู้หญิงมาข่มขืน พรอยด์อธิบายว่าอีโก้ (Ego) เป็นพลังที่ทำงานโดยยึดหลักแห่งความเป็นจริง (Reality Principles) พฤติกรรมต่าง ๆ ที่ถูกกระตุ้นด้วยพลังของอีโก้ (Ego) มักเป็นพฤติกรรมที่ผ่านการขัดเกลา มีเหตุผล และเป็นที่ยอมรับของสังคม นอกจากนี้ อีโก้ (Ego) ยังเป็นตัวประนีประนอมระหว่างอิด (Id) และซุปเปอร์อีโก้ (Superego) โดยอีโก้ทำหน้าที่ตัดสินใจว่าเมื่อใดที่บุคคลควรทำตามวิธีการของอิด (Id) หรือทำตามวิธีการของซุปเปอร์อีโก้ (Superego) ซึ่งเป็นเรื่องของคุณธรรม และ มโนธรรม

ซุปเปอร์อีโก้ (Superego) : เป็นพลังที่เกิดจากการเรียนรู้ในลักษณะเช่นเดียวกับอีโก้ (Ego) แต่แตกต่างจากอีโก้ในลักษณะที่ซุปเปอร์อีโก้ (Superego) เป็นการซึมซับค่านิยมทางสังคมต่าง ๆ เช่น ความดี ชั่ว ถูก ผิด มโนธรรม ความซื่อสัตย์ และอื่น ๆ เป็นต้น หน้าที่สำคัญของซุปเปอร์อีโก้ (Superego) คือขัดขวางความรุนแรงของพลังอิด โดยเฉพาะพลังจากสัญชาตญาณแรงขับทางเพศและความก้าวร้าว และชักจูงให้อีโก้

ทำในสิ่งที่ถูกต้องตามหลักศีลธรรมและขอบเขตของสังคมแทนหลักความเป็นจริงและมุ่งหาความสมบูรณ์แบบ เช่น นักเรียนพยายามประพฤติตนเป็นคนดี แม้อย่างนั้นก็ไม่ได้ ทั้ง ๆ ที่ยุ่งเป็นพาหะของเชื้อโรค เพราะกลัวผิดศีล ข้อที่ 1 อย่างไรก็ตาม ในกรณีของบุคคลที่มีพลังของซูเปอร์อีโก้ที่สูงมากเกินไป ก็อาจไม่เป็นผลดีมากนัก เพราะการที่เป็นคนดีมาก ๆ อาจทำให้บุคคลคนนั้นไม่สามารถทำในสิ่งที่คนทั่วไปปฏิบัติกันได้ เช่น เด็กได้รับการอบรมสั่งสอนเรื่องค่านิยมในเรื่องเพศสัมพันธ์ (Sex) ว่าเป็นสิ่งไม่ดี เป็นสิ่งสกปรก เมื่อเด็กโตขึ้น เด็กก็อาจจะกลัวที่จะคุยกับเพื่อนต่างเพศ ไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดกับบุคคลอื่นได้ ในที่สุด อาจไม่ยอมแต่งงานก็เป็นได้

กล่าวได้ว่า บุคลิกภาพของบุคคลเกิดจากการทำงานร่วมกันระหว่างพลังทั้ง 3 ได้แก่ อิด (Id) อีโก้ (Ego) และซูเปอร์อีโก้ (Superego) ถ้าพลังใดมีความเข้มแข็งหรือมีอิทธิพลสูงสุด บุคคลนั้นก็จะมีบุคลิกภาพตามลักษณะของพลังที่มีอิทธิพลมากที่สุด เช่น ถ้าบุคคลมีพลังอิดสูง ก็จะเป็นคนเห็นแก่ตัว เอาแต่ใจตัวเอง มีบุคลิกภาพแบบเด็ก และไม่รู้จักโต ส่วนบุคคลที่มีพลังอีโก้สูง ก็จะมีบุคลิกภาพเป็นคนมีเหตุผล รู้จักกาลเทศะ และเป็นนักปฏิบัติ ส่วนบุคคลที่มีพลังซูเปอร์อีโก้สูง ก็จะเป็นคนดี มีคุณธรรม เป็นนักอุดมคติหรือนักทฤษฎี

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของ فروยด์ให้ความสำคัญกับประสบการณ์ในวัยเด็ก และเชื่อว่าจิตไร้สำนึกมีบทบาทสำคัญต่อการกำหนดบุคลิกภาพและพฤติกรรมของบุคคล นั่นคือ บุคคลมีบุคลิกภาพต่างกันเพราะได้รับการอบรมเลี้ยงดูในวัยเด็กที่มีขั้นตอนพัฒนาการของบุคลิกภาพแต่ละขั้นแตกต่างกัน ดังนั้น บุคคลที่มีบุคลิกภาพดี คือบุคคลที่ได้รับความพึงพอใจและการตอบสนองแรงกระตุ้นจากส่วนต่าง ๆ ของร่างกายในอัตราส่วนที่เหมาะสมตามวัยนั่นเอง

9.2.2 ทฤษฎีปัจเจกบุคคลของแอดเลอร์ (Adler's Individual Psychology Theory)



(ที่มา: <https://www.google.co.th/search?q=รูปภาพนักจิตวิทยา+แอดเลอร์>)

อัลเฟรด แอดเลอร์ (Alfred Adler, 1870-1937) เขาจึงได้ประกาศทฤษฎีใหม่ที่ศึกษาแนวจิตวิเคราะห์อีกแนวหนึ่งซึ่งเรียกว่า “Individual Psychology” จนได้รับการยกย่องว่าเป็นผู้บุกเบิกแนวทางศึกษาพฤติกรรมและบุคลิกภาพของบุคคลที่ให้ความสำคัญกับอิทธิพลของสัมพันธภาพระหว่างบุคคลหรือพฤติกรรมทางสังคม

แนวคิดที่สำคัญ

แอดเลอร์เชื่อว่าพฤติกรรมและบุคลิกภาพของบุคคลได้รับการกระตุ้นจากการที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น บุคคลแต่ละคนจะมีลักษณะเฉพาะในการตอบสนองในสถานการณ์ต่าง ๆ กัน และพัฒนาการบุคลิกภาพของแต่ละบุคคลจะมีความแตกต่างกัน ทั้งนี้เพราะบุคคลมีสภาพร่างกายและสิ่งแวดล้อมที่แตกต่างกัน ในขณะที่ فروยด์ เชื่อว่าพฤติกรรมส่วนใหญ่ของบุคคลถูกกระตุ้นจากสัญชาตญาณที่มีมาแต่กำเนิด โดยเฉพาะแรงกระตุ้นทางเพศและความก้าวร้าว

แอดเลอร์เชื่อว่าการศึกษาพฤติกรรมหรือบุคลิกภาพของบุคคลควรศึกษาพฤติกรรมทั้งหมดที่บุคคลนั้นแสดงออกในสถานการณ์ต่าง ๆ แต่มิใช่เป็นการศึกษาพฤติกรรมหรือบุคลิกภาพเพียงด้านใดด้านหนึ่งเพียงด้านเดียว จากการศึกษาของแอดเลอร์ได้ข้อสรุปว่าปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพของบุคคลมีหลายประการ ดังนี้ (ลักขณา สิริวัฒน์, 2544: 149; เต็มศักดิ์ คทวณิช, 2546: 243-244; ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2547: 36-39)

1. ลำดับที่เกิดของเด็กในครอบครัว (Order of Birth) : แอดเลอร์เชื่อว่าลำดับที่เกิดมีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพของบุคคล โดยบิดามารดาปฏิบัติต่อลูกแต่ละคนไม่เหมือนกัน ดังนั้น ลูกคนโต คนกลาง และลูกคนเล็กจึงมีบุคลิกภาพที่แตกต่างกันอย่างชัดเจน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1.1 ลูกคนโต เป็นลูกคนแรกที่เป็นศูนย์กลางความสนใจของครอบครัวในช่วงที่น้อง ๆ ยังไม่เกิด ดังนั้น บิดามารดาและทุกคนในครอบครัวจึงทุ่มเทความรัก ความเอาใจใส่แก่ลูกคนโตอย่างเต็มที่ จนกระทั่งเมื่อมารดามีลูกคนใหม่ ลูกคนโตก็จะกลายเป็น “กษัตริย์ที่ถูกปลดจากราชบัลลังก์” เด็กก็จะมีความรู้สึกว่าความรัก ความห่วงใยที่เคยได้รับถูกแบ่งปันไปให้น้อง ลูกคนโตอาจรู้สึกต่อต้านและเป็นศัตรูกับน้อง ประสบการณ์ที่ลูกคนโตได้รับเช่นนี้จะทำให้ลูกคนโตมีบุคลิกภาพเป็นคนขี้อิจฉา เกลียดชังผู้อื่น รู้สึกไม่มั่นคง และพยายามปกป้องตนเอง ดังนั้น ถ้าบิดามารดารู้จักเตรียมความพร้อมให้ลูกคนโตในการเผชิญกับสถานการณ์ที่กำลังจะเกิดขึ้นล่วงหน้าได้ ลูกคนโตก็จะกลายเป็นคนที่คอยปกป้องดูแลน้องแทนบิดามารดา และมีบุคลิกภาพในทิศทางที่เหมาะสม เช่น มีความรับผิดชอบสูง เชื่อมมั่นในตนเอง เอาจริงเอาจัง ชอบช่วยเหลือปกป้องคุ้มครองผู้อื่นที่ด้อยกว่าตน เป็นต้น

1.2 ลูกคนกลาง มักเป็นเด็กที่มีความทะเยอทะยานสูง มีความอดสาหัส อดทน แต่มีแนวโน้มเป็นคนดื้อรั้น และในส่วนตัวก็มีความรู้สึกอิจฉาพี่น้องของตน ทั้งนี้เพราะลูกคนกลางมักคิดว่า บิดามารดารักพี่คนโตและน้องคนสุดท้องมากกว่าตน จึงพยายามจะเอาชนะและแสดงความสามารถที่เหนือกว่าพี่น้องออกมา และมีแนวโน้มมองพี่คนโตว่าเป็นคู่แข่งที่จะต้องเอาชนะให้ได้ ถ้าพี่คนโตปกป้องและส่งเสริมน้องคนกลางให้เจริญก้าวหน้า น้องก็จะมีพัฒนาการในทางที่ดี แต่ถ้าพี่คนโตต่อต้านและกลั่นแกล้งน้อง น้องก็มีแนวโน้มเป็นโรคประสาท โดยทั่วไป ลูกคนกลางจะมีนิสัยยึดหยุ่น และสามารถปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ดีกว่าพี่น้องคนอื่น ๆ

1.3 ลูกคนสุดท้อง เนื่องจากเป็นลูกคนเล็กจึงมักได้รับความรัก ความเอาใจใส่ดูแลเป็นอย่างดีจากบิดามารดาและพี่ ๆ อยู่เสมอ จึงทำให้ลูกคนสุดท้องเป็นคนเอาแต่ใจตัวเอง ช่วยเหลือตัวเองไม่ได้ ไม่รู้จักโต และต้องให้ผู้อื่นดูแลและปกป้องตลอดเวลา และลูกคนสุดท้องมักเป็นคนทะเยอทะยานที่ไม่ค่อยประสบความสำเร็จ แอดเลอร์เชื่อว่าบิดามารดามักทำให้ลูกคนสุดท้องเสียเด็ก เพราะได้รับการตามใจมากเกินไป

อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาเกี่ยวกับลำดับที่เกิดของนักจิตวิทยารุ่นหลัง ๆ ไม่ได้สนับสนุนแนวคิดนี้มากนัก

2. ประสบการณ์ในวัยเด็ก (Childhood Experience) : แอดเลอร์เชื่อว่าประสบการณ์ที่เด็กได้รับจากการอบรมเลี้ยงดูในวัยเด็ก เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพของบุคคล โดยเฉพาะในระยะแรก

เกิดถึง 5 ขวบเป็นระยะสำคัญที่สุดของการพัฒนาบุคลิกภาพ ในแง่ที่ว่าเจตคติของพ่อแม่ที่มีต่อลูก ตลอดจนสัมพันธ์ภาพระหว่างเด็กกับสมาชิกในครอบครัวต่างก็มีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาบุคลิกภาพของเด็กทั้งสิ้น แอดเลอร์ให้ข้อคิดเห็นว่าเด็กที่มีประสบการณ์ที่ไม่ดี และมีแนวโน้มเป็นผู้ใหญ่ที่มีปัญหาในอนาคตมี 3 ประเภท ดังนี้

2.1 เด็กที่มีปมด้อย (Inferiority Child) : เด็กที่มีปมด้อยมักเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีความเชื่อฝังใจว่าตนเป็นคนโชคร้าย มักพบแต่ความล้มเหลว และความไม่สมหวังตลอดเวลา แอดเลอร์อธิบายว่าถ้ามีผู้ใหญ่ใจดีคอยให้กำลังใจ สนับสนุน และให้คำแนะนำแก่เด็กเหล่านี้ เด็กที่มีปมด้อยก็จะปรับปรุงตนเอง และสามารถเอาชนะอุปสรรคทั้งปวงและมีโอกาสประสบความสำเร็จได้

2.2 เด็กที่ถูกทอดทิ้ง (Neglected Child) : เด็กที่ถูกทอดทิ้งมักเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีความรู้สึกฝังใจว่าตนเป็นผู้ที่บิดามารดาและบุคคลอื่นรังเกียจ ไม่เป็นที่ต้องการ เด็กเหล่านี้มักถูกเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลย ไม่ได้รับการดูแลเอาใจใส่ อาจเนื่องมาจากบิดามารดาเสียชีวิต หย่าร้าง หรือเด็กอาจถูกทอดทิ้งเพราะบิดามารดาเกลียดชังไม่ต้องการให้เกิด และอาจเกิดจากความยากจน เด็กที่เติบโตในลักษณะเช่นนี้จะทำให้เป็นคนมองโลกในแง่ร้าย รู้สึกว่าโลกเป็นศัตรูของตน เห็นทุกคนเป็นศัตรู ไม่สามารถทำใจให้รักผู้อื่นได้อย่างสนิทใจ ไม่เป็นมิตรกับใคร ชอบต่อต้านสังคม และอยากแก้แค้นสังคม ชอบชมชู้ว่างอำนาจ มีปัญหาในการปรับตัว และมีเจตคติว่าทุกคนไม่ชอบตน ดังนั้น จึงต้องต่อสู้ทุกวิถีทางเพื่อให้ได้มาซึ่งสิทธิต่าง ๆ

2.3 เด็กที่ถูกตามใจจนเสียเด็ก (Spoiled Child) : เด็กที่ถูกตามใจจนเหลือมักเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่ชอบเอาแต่ใจตัวเอง เห็นแก่ตัว ชอบทำตัวเหนือกว่าคนอื่นตลอดเวลา เรียกร้องความสนใจ ชอบเอาเปรียบผู้อื่น เรียกร้องสิ่งที่ตนต้องการจากสังคมฝ่ายเดียว โดยไม่เคยคิดที่จะตอบแทนผู้อื่นหรือสังคมบ้าง แอดเลอร์เชื่อว่าการตามใจและทะนุถนอมลูกมากเกินไปจะทำให้เด็กเสียคน ไม่มีเหตุผล และไม่สามารถพัฒนาตนเองในการอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคมได้

3. ความต้องการสร้างปมเด่น (Striving for Superiority) : แอดเลอร์เชื่อว่าบุคคลทุกคนมีแรงจูงใจสำคัญที่เรียกว่า “ความต้องการสร้างปมเด่น” ซึ่งครอบงำพฤติกรรมและบุคลิกภาพของตน บุคคลทุกคนอยากให้ตนเองมีความเด่นในด้านใดด้านหนึ่ง หรือหลายด้านแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคล เช่น ปริญญา อยากเด่นด้านการแสดง หนูนายกเด่นด้านการร้องเพลง และหนูดียอยากเด่นด้านการเรียน เป็นต้น แอดเลอร์กล่าวว่า บุคคลทุกคนไม่ว่าเป็นคนปกติหรือผู้ป่วยโรคจิต โรคประสาทย่อมมีความปรารถนาอยากสร้างปมเด่นเพื่อเป็นแนวทางในการดำเนินชีวิตทั้งสิ้น ซึ่งจะทำให้บุคคลเกิดความมั่นใจ ภูมิใจ พึงพอใจ และเป็นที่ยอมรับของสังคม ดังนั้น การสร้างปมเด่นจึงเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพของบุคคลเช่นเดียวกัน

4. ความรู้สึกมีปมด้อย (Inferiority Feeling) : จากการศึกษาของแอดเลอร์ทำให้เขาค้นพบว่าบุคคลมีจุดอ่อนหรือที่เรียกว่า “ปมด้อย” ไม่เฉพาะเพียงทางกายเท่านั้น บุคคลสามารถมีจุดอ่อนทางสังคม อารมณ์ และจิตใจได้เช่นกัน แอดเลอร์เชื่อว่าบุคคลทุกคนมีปมด้อย โดยเฉพาะเมื่อบุคคลได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในสังคม บุคคลก็มักเปรียบเทียบตนเองกับบุคคลอื่นไม่ว่าจะเป็นเรื่องรูปร่างหน้าตา ผิวพรรณ ความสามารถ ฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัว และสถานภาพทางสังคม เป็นต้น ซึ่งความต้องการสร้างปมเด่นมีความสัมพันธ์กับความรู้สึกมีปมด้อย และการแสวงหาสิ่งชดเชยเพื่อลดปมด้อย โดยทั่วไปเมื่อเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น บุคคลมักจะคิดว่าสิ่งที่ตนมีอยู่ ที่เป็นอยู่ ไม่สมบูรณ์หรือเป็นปมด้อยเสมอ และความรู้สึกมีปมด้อยนี้ก็จะกลายเป็นแรงผลักดันให้บุคคลพยายามสร้างปมเด่นขึ้นมา เพื่อลดความรู้สึกมีปมด้อยนั้น เช่น เด็กพิการมีความบกพร่องของสภาพร่างกาย พยายามสร้างปมเด่นโดยการตั้งใจเรียน เพื่อให้ตนเองเก่งทางด้านการศึกษา หรือเด็กที่พูดติดอ่างพยายามฝึกฝนตัวเองจนได้เป็นนักพูดที่มีชื่อเสียง เป็นต้น อย่างไรก็ตามเมื่อใดที่บุคคลสร้างปมเด่นเพื่อลดปมด้อยไปในทางที่ผิดและไม่เป็นที่ยอมรับของสังคม เช่น มีฐานะยากจนจึง

หันไปค้ายาบ้า เพื่อยกระดับฐานะทางการเงินให้สูงขึ้น การกระทำเช่นนี้เป็นการทำลายทั้งตนเอง ครอบครัว และสังคม จึงถือเป็นพฤติกรรมที่พึงหลีกเลี่ยงเป็นอย่างยิ่ง

5. ความสนใจสังคม (Social Interest) : ในทัศนะของแอดเลอร์ บุคคลทุกคนมีความต้องการที่จะสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นตั้งแต่เกิด ความสนใจสังคมเป็นสัญชาตญาณ ความพึงพอใจหรือความไม่พึงพอใจที่ได้รับจากสัมพันธ์ภาพกับผู้อื่นในสังคม เป็นสิ่งกำหนดความสุข ความทุกข์ ความสำเร็จ และความล้มเหลวในชีวิตของบุคคล แอดเลอร์เชื่อว่าบุคคลทุกคนมีศักยภาพที่จะรู้สึกและทำประโยชน์ให้แก่ชุมชนในสังคม ถ้าบุคคลได้รับการแนะนำและการอบรมที่ถูกต้อง ดังนั้น แอดเลอร์จึงได้อุทิศเวลาส่วนหนึ่งในชีวิตขณะทำงานในคลินิก เพื่อแนะนำเด็กและให้ความรู้แก่สาธารณชนเกี่ยวกับการอบรมเลี้ยงดูเด็กตามแนวทางที่เขาเห็นว่าถูกต้อง ในทัศนะของแอดเลอร์ ความสนใจสังคมในความหมายที่เป็นอุดมคติ คือ ความสนใจที่จะยกสภาพความเป็นอยู่ของชีวิตมนุษย์ทั่วไปให้สูงขึ้น ดีขึ้น เพื่อสร้างสังคมที่สมบูรณ์แบบ

6. วิถีชีวิต (Style of Life) : วิถีชีวิตหมายถึงแบบแผนการดำเนินชีวิตของบุคคลที่มุ่งสู่เป้าหมายที่ต้องการ ซึ่งมีความแตกต่างกันในแต่ละบุคคล เป็นบุคลิกภาพเฉพาะตัวซึ่งเริ่มพัฒนาขึ้นตั้งแต่วัยเด็ก ระยะเวลา 1-5 ขวบเป็นช่วงเวลาสำหรับวางรากฐานวิถีชีวิตของบุคคล ดังนั้น บุคคลที่มีวิถีชีวิตต่างกันจึงมีบุคลิกภาพต่างกันอย่างนั้นเอง เช่น นักวิชาการชอบศึกษาหาความรู้ สนใจสิ่งรอบตัว แสดงความคิดเห็นและถกปัญหาเกี่ยวกับเพื่อน ย่อมมีการดำเนินชีวิตที่แตกต่างจากนักแสดงที่มุ่งหาประสบการณ์โดยการฝึกการแสดงที่หลากหลายรูปแบบ ไม่ว่าจะเป็นการเล่นหนังและการเล่นละครเวที เป็นต้น นอกจากนี้ แอดเลอร์ยังเชื่อว่าพลังอื่น ๆ ได้แก่ ปมเด่นและปมด้อย (ทั้งที่เป็นจริง และที่เราคิดไปเอง) และการทำตนให้มีประโยชน์ในทางสร้างสรรค์ (Creative Self) ต่างก็มีอิทธิพลต่อการกำหนดวิถีชีวิตของบุคคลเช่นกัน

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีปัจเจกบุคคลของแอดเลอร์ให้ความสำคัญกับปัจจัยด้านสังคม และวัฒนธรรมที่มีต่อการหล่อหลอมพฤติกรรมและบุคลิกภาพของบุคคลทั้งชนิดปกติและผิดปกติ แอดเลอร์สรุปว่าลำดับที่การเกิด ประสบการณ์ในวัยเด็ก ความต้องการสร้างปมเด่น ความรู้สึกมีปมด้อย ความสนใจสังคม และวิถีชีวิต เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพของบุคคล และแนวความคิดของแอดเลอร์สามารถนำไปใช้ในการแนะนำและทำจิตบำบัดได้อีกด้วย

9.2.3 ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริกสัน (Erikson's Psychosocial Development Theory)



รูปที่ 9.3 อีริก ฮอมเบอร์เกอร์ อีริกสัน เจ้าของทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคม
(ที่มา: <https://www.google.co.th/search?q=รูปภาพนักจิตวิทยา+อีริกสัน>)

อีริก ฮอมเบอร์เกอร์ อีริกสัน (Erik Homburger Erikson, 1902) เป็นนักจิตวิทยาในกลุ่มนักจิตวิเคราะห์ร่วมสมัย (รุ่นใหม่) อีริกสันได้รับการยกย่องว่าเป็นผู้นำทฤษฎีจิตวิเคราะห์ของฟรอยด์มาขยายและศึกษาอย่างต่อเนื่อง และกว้างขวางมากกว่านักจิตวิทยาในกลุ่มจิตวิเคราะห์ท่านอื่น ๆ จนทำให้แนวคิดจิตวิเคราะห์มีความน่าเชื่อถือ และนำไปใช้ประโยชน์ได้จริง

แนวคิดที่สำคัญ

อีริกสันได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับพัฒนาการทางบุคลิกภาพ ตั้งแต่ปี ค.ศ.1927 เขาได้ทำงานใกล้ชิดกับนักมนุษยวิทยา ดังนั้น เขาจึงให้ความสนใจความแตกต่างทางวัฒนธรรมมาก แนวคิดของอีริกสันมีความแตกต่างจากฟรอยด์หลายประการ อีริกสันเชื่อในแนวความคิดบางอย่างของฟรอยด์เกี่ยวกับพัฒนาการทางบุคลิกภาพ ฉะนั้น เราอาจเรียกทฤษฎีของเขาได้อีกอย่างว่า “ฟรอยด์ยุคใหม่ (Neo Freudian)” แนวคิดที่แตกต่างระหว่างอีริกสันกับฟรอยด์มี 4 ประเด็น คือ

1. อีริกสันให้ความสำคัญกับประสบการณ์ชีวิตของบุคคลในทุกช่วงวัยตั้งแต่แรกเกิดจนถึงตาย ส่วนฟรอยด์ให้ความสำคัญเฉพาะแรกเกิดถึงห้าขวบแรกของชีวิต
2. อีริกสันให้ความสำคัญกับตัวตนในปัจจุบัน (Ego) มากกว่าตัวตนตามสัญชาตญาณ (Id) ส่วน ฟรอยด์ให้ความสำคัญกับตัวตนตามสัญชาตญาณ (Id) ซึ่งเป็นมาแต่เดิมมากกว่า
3. อีริกสันให้ความสนใจความสัมพันธ์ของบุคคลที่มีต่อครอบครัว และความสัมพันธ์กับสังคมที่กว้างออกไป ส่วนฟรอยด์ไม่ค่อยสนใจนัก
4. ฟรอยด์สนใจในความคงอยู่และหน้าที่ของจิตไร้สำนึก แต่อีริกสันสนใจในปัญหาต่าง ๆ ของสังคมที่มีต่อชีวิตประจำวันของมนุษย์ ซึ่งจะเป็นอันตรายในการดำรงชีวิตในสังคมของมนุษย์ และเขาสนใจที่จะนำความรู้ทางจิตวิทยาไปใช้แก้ปัญหาชีวิตประจำวันของมนุษย์

พัฒนาการบุคลิกภาพทั้ง 8 ขั้นของอีริกสัน

อีริกสันเชื่อว่าประสบการณ์ต่าง ๆ ที่บุคคลได้รับจากสังคมและวัฒนธรรมจะส่งผลต่อบุคลิกภาพของบุคคลนั้น โดยมีรายละเอียดดังนี้ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2547: 47-56)

ขั้นที่ 1 ขั้นความรู้สึกไว้วางใจกับความรู้สึกไม่ไว้วางใจ (Trust VS Mistrust) มีอายุตั้งแต่แรกเกิด-1 ปี ซึ่งอีริกสันถือว่าเป็นรากฐานสำคัญของวัยต่อไป ความรู้สึกไว้วางใจต่อผู้อื่นเกิดจากการที่ทารกได้รับการตอบสนองความต้องการพื้นฐานทั้งทางร่างกายและจิตใจ กล่าวคือ เด็กทารกจำเป็นต้องได้รับการเลี้ยงดูเอาใจใส่ จากบุคคลใกล้ชิดเพราะเด็กยังช่วยเหลือตัวเองไม่ได้ เช่น เมื่อเด็กหิวนมคนเลี้ยงก็ต้องหามให้ดื่ม เมื่อฉี่รดก็ต้องเปลี่ยนผ้าอ้อมให้ นอกจากนี้ การอุ้ม การโอบกอด การสัมผัสด้วยความรักก็จะทำให้เด็กรู้สึกอบอุ่น ปลอดภัย และมีความสุข ทำให้เกิดความรู้สึกว่าโลกนี้น่าอยู่ ซึ่งประสบการณ์เหล่านี้ ถ้าเด็กได้รับอย่างเหมาะสมและเพียงพอ ก็จะทำให้เด็กมีความรู้สึกไว้วางใจต่อบุคคลรอบข้าง และเมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่ เด็กก็จะมีความรู้สึกไว้วางใจบุคคลอื่นในสังคมต่อไป ในทางตรงข้าม ถ้าเด็กได้รับประสบการณ์ที่ไม่ดี เช่น ถูกทอดทิ้ง และไม่ได้รับการตอบสนองอย่างเพียงพอ ก็จะทำให้เด็กรู้สึกหวาดหวั่น ปลอดภัย เด็กก็จะแสดงพฤติกรรมด้วยการกวน ร้องไห้โยเย ไม่ดูดนม หรือไม่สบายบ่อย ๆ ในที่สุดเด็กก็จะกลายเป็นคนขี้ระแวง ไม่ไว้วางใจผู้อื่น เรียกร้องความสนใจจากผู้อื่นมากเกินไป และมองโลกในแง่ร้าย อีริกสันกล่าวว่า ความรู้สึกไว้วางใจเป็นรากฐานที่สำคัญของพัฒนาการทางบุคลิกภาพ เด็กที่ขาดความรู้สึกไว้วางใจจะกลายเป็นคนก้าวร้าว หลีกหนีสังคม และกลายเป็นเด็กมีปัญหาในที่สุด ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่า สิ่งแวดล้อมที่สำคัญที่สุดสำหรับเด็กในช่วงนี้คือ มารดา หรือผู้ที่ทำหน้าที่ดูแลเด็กแทนมารดา ซึ่งวิธีการเลี้ยงดูของมารดา ไม่ว่าจะเป็นลักษณะการอุ้ม ท่าทางการให้นม การยิ้มกับเด็ก การสัมผัสเด็กล้วนแต่เป็นการวางพื้นฐานเกี่ยวกับความรู้สึกไว้วางใจสิ่งแวดล้อมให้แก่เด็กทั้งสิ้น เช่น การที่เด็กยอมให้บุคคลอื่นที่ไม่ใช่มารดาอุ้ม หรือหยอกล้อเล่นได้ถึงแม้ไม่มีแม่อยู่ใกล้ ๆ

อย่างไรก็ตาม มีข้อพึงระวังว่าในการเลี้ยงดูเด็ก ผู้เลี้ยงดูเด็กต้องไม่让孩子ได้รับการตอบสนองความต้องการทางร่างกาย และอารมณ์มากเกินไป จนเด็กมีความสุขสบายจนล้นเหลือ เพราะจะทำให้เด็กกลายเป็นคนที่ไว้วางใจผู้อื่นง่ายเกินไป และมองโลกในแง่ดีมากกว่าความเป็นจริง ซึ่งถ้าเป็นเช่นนี้ เมื่อเติบโตขึ้นก็จะทำให้เด็กมีโอกาสตกเป็นเหยื่อของบุคคลที่เห็นแก่ตัวและหวังผลประโยชน์ได้ง่าย

ขั้นที่ 2 ขั้นความเป็นตัวของตัวเองกับความละอายและความสงสัยไม่แน่ใจในตัวเอง (Autonomous VS Shame and Doubt) มีอายุระหว่าง 2-3 ขวบ ช่วงทารกตอนปลาย ในช่วงนี้เด็กมีทักษะในการใช้กล้ามเนื้อและการเคลื่อนไหวดีขึ้น เช่น เด็กสามารถเดิน วิ่ง และควบคุมการขับถ่าย หรือแต่งตัวได้เอง ดังนั้นในการส่งเสริมให้เด็กมีความเป็นตัวของตัวเอง พัฒนาความรู้สึกเป็นอิสระ และมีความเชื่อมั่นในตนเอง บิดามารดาหรือผู้เลี้ยงดูควรเปิดโอกาสให้เด็กได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ เหล่านี้ด้วยตนเอง โดยบิดามารดาอาจให้ความช่วยเหลือบ้างในบางครั้ง ขณะเดียวกันควรให้คำแนะนำ อบรม และสั่งสอนว่าพฤติกรรมใดบ้างที่ควรปฏิบัติ และเป็นที่ยอมรับของสังคม ถ้าบิดามารดาค่อย ๆ แนะนำลูกอย่างมั่นคง การทำเช่นนี้จะทำให้เด็กเกิดความภาคภูมิใจในความสำเร็จของตนเอง และทำให้เด็กมีความรู้สึกดี ๆ ต่อผู้อื่นด้วย ในทางตรงข้าม ถ้าบิดามารดาปกป้องลูกมากเกินไป ทำงานแทนลูก ไม่ฝึกฝนให้ลูกรู้จักช่วยเหลือตนเอง หรือเข้มงวดกับลูกมากเกินไป เด็กก็จะเกิดความรู้สึกฟ่ายแพ้ และอาจนำไปสู่ความรู้สึกอับอาย ลังเล สงสัย และไม่มั่นใจในสิ่งที่ตนกระทำ ยิ่งถ้าเด็กล้มเหลว เขาก็จะพัฒนาความสงสัยไม่แน่ใจในตัวเองในเวลาต่อมา ซึ่งความรู้สึกละอายใจและไม่แน่ใจนี้ ถ้ามีมากจะทำให้เด็กคนนั้นพัฒนาบุคลิกภาพเป็นคนที่ชอบทำอะไรแอบ ๆ ซ่อน ๆ และเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่ชอบทำอะไรลับ ๆ ไม่เปิดเผย ชอบพุดปิด ดังนั้น ในขั้นนี้บิดามารดาหรือผู้เลี้ยงดูก็ยังมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาการความเป็นตัวของตัวเองของเด็กเช่นเดิม

ขั้นที่ 3 ขั้นความคิดริเริ่มกับความรู้สึกผิด (Initiative VS Guilt) มีอายุระหว่าง 3-5 ขวบ เป็นวัยเด็กตอนต้น อีริกสันเรียกวัยนี้ว่าเป็นวัยที่เด็กมีความคิดริเริ่ม อยากจะทำอะไรด้วยตนเอง เด็กจะต้องค้นหาตัวเองว่าเป็นคนประเภทไหน การเจริญเติบโตทางร่างกายทำให้เด็กสามารถเคลื่อนไหวได้สะดวก การเล่นจึงเป็นกิจกรรมที่สำคัญมากของเด็กวัยนี้ เพราะเด็กจะได้ทดลองทำสิ่งต่าง ๆ จากจินตนาการของตัวเอง นอกจากนี้ เด็กยังชอบเล่นบทบาทสมมุติซึ่งเปิดโอกาสให้เด็กได้ซักซ้อมบทบาททางสังคม เด็กในวัยนี้ต้องการอิสระที่จะทำสิ่งต่าง ๆ โดยไม่ต้องพึ่งพาผู้ใหญ่ เด็กจะช่างพูด ช่างซักถาม เด็กชอบสำรวจสิ่งแวดล้อม อยากจะรู้ อยากเห็น ชอบทำอะไรแปลก ๆ ตี้อารมณ์ เข้าข่ายประเภทที่ยังไม่รู้ สรุปลงได้ว่า ความคิดริเริ่มสร้างสรรค์จะเริ่มเกิดขึ้นในวัยนี้ เพราะสิ่งแวดล้อมรอบ ๆ ตัวเด็กกระตุ้นและท้าทายให้เด็กพยายามกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ให้สำเร็จด้วยตนเอง เด็กในวัยนี้จะพยายามแสดงความสามารถใหม่ ๆ ออกมาอย่างเต็มที่ แม้เด็กอาจจะประสบกับความล้มเหลวบ้าง เด็กก็จะลืมความล้มเหลวนั้นอย่างรวดเร็ว และพยายามเริ่มต้นใหม่ และถ้าเด็กได้รับการส่งเสริมอย่างถูกทางจากบิดามารดาหรือผู้เลี้ยงดูเด็ก ก็จะเป็นการเสริมสร้างความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ให้กับเด็ก แต่ในทางตรงข้าม หากเด็กถูกสกัดกั้นความคิดสร้างสรรค์ ห้ามไม่ให้สำรวจสิ่งต่าง ๆ ห้ามไม่ให้เล่นมากเกินไป หรือหากเด็กถูกตำหนิทุกครั้งที่ทำไม่สำเร็จ เด็กก็จะกลัวการถูกลงโทษ เด็กเกิดความรู้สึกผิด และไม่กล้าที่จะคิดสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ ซึ่งจะทำให้เด็กมีบุคลิกภาพแบบ “รู้สึกผิด (Guilt Personality)” หรือเป็นคนชอบหลีกหนีความจริงโดยใช้ความคิดฝัน หรืออาจชอบแสดงความก้าวร้าวเพื่อให้ได้ในสิ่งที่ต้องการ อย่างไรก็ตาม ถ้าเด็กมีความคิดริเริ่มและความรู้สึกผิดในอัตราส่วนที่เหมาะสม เด็กก็จะเติบโตเป็นผู้ที่มีความคิดสร้างสรรค์ รู้จักคิดหาแนวทางในแก้ปัญหา และเป็นคนที่กล้าเผชิญกับความจริง

ถ้าพิจารณาในแง่ของจิตวิเคราะห์ ตัวตนในปัจจุบัน (Ego) ของเด็กเริ่มแข็งแรงมากขึ้น เด็กสามารถควบคุมตนเองได้มากขึ้น จากการที่เด็กได้รับการอบรมเรื่องระเบียบวินัยจากบิดามารดา และ

การเลียนแบบพฤติกรรมที่พึงประสงค์จากบิดามารดา ดังนั้น ผู้ที่มีบทบาทสำคัญต่อเด็กในวัยนี้คือ บิดามารดา หรือบุคคลที่ใกล้ชิดกับเด็ก โดยบุคคลเหล่านี้จะต้องประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดีให้กับเด็ก

ขั้นที่ 4 ขั้นความขยันหมั่นเพียรกับความรู้สึกมีปมด้อย (Industry VS Inferiority) มีอายุระหว่าง 6-12 ขวบ ช่วงวัยเด็กตอนปลาย อีริคสันใช้คำว่า “Industry” กับเด็กวัยนี้ เนื่องจากเด็กวัยนี้มีพัฒนาการด้านสติปัญญาและด้านร่างกายอยู่ในขั้นที่มีความต้องการที่จะทำกิจกรรมต่าง ๆ อยู่เสมอ ชอบเขียน ชอบอ่าน ขยันในการทำงานต่าง ๆ และภาคภูมิใจในผลงานที่ทำแล้วประสบความสำเร็จ ดังนั้น ผู้ใหญ่จึงควรให้กำลังใจ และคอยชี้แนะให้เด็กทำงานบรรลุความสำเร็จตามความมุ่งหวังของเขา ซึ่งการทำเช่นนี้ เด็กก็จะมี ความมั่นใจในความสามารถของตน และจะทำให้เด็กมีความมุ่งมั่นที่จะทำงานนั้น ๆ ต่อไป ในขั้นนี้เด็กยังมีสังคมนอกบ้าน เพราะเด็กเริ่มเข้าโรงเรียน โรงเรียนกลายเป็นสนามชีวิตอีกแห่งหนึ่งของเด็ก เด็กได้เรียนรู้ทักษะใหม่ ๆ เด็กได้มีโอกาสเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ เด็กจะเข้ากลุ่มเพื่อน และเล่นเกมต่าง ๆ กับเพื่อน เด็กวัยนี้ชอบการแข่งขันมาก แต่ไม่ใช่อการแข่งขันเพื่อเอาชนะคนอื่น แต่เพื่อเอาชนะความตั้งใจ และความสามารถของตนเอง หากประสบการณ์ที่เด็กได้รับทำให้เด็กรู้สึกว่ามีความในสายตาของผู้อื่น และประสบความสำเร็จ ก็จะทำให้เด็กพัฒนาความขยันหมั่นเพียรได้เช่นกัน ดังนั้น ครูผู้สอนต้องมีความไวต่อความรู้สึกและเข้าใจเด็ก ตลอดจนรู้จักสนับสนุนและให้กำลังใจเด็กในลักษณะที่เหมาะสม ในทางตรงกันข้าม ถ้าเด็กประสบความสำเร็จล้มเหลวในงานที่ทำ แล้วพ่อแม่หรือครูผู้สอนที่กลายเป็นบุคคลสำคัญในชีวิตของเด็กในขั้นนี้ไม่ให้ความสนใจ แต่ยังตำหนิเขา เด็กก็จะหมดกำลังใจ ไม่มีความมั่นใจในความสามารถของตน และจะทำให้เด็กรู้สึกต่ำต้อย ไม่เห็นคุณค่าในตนเอง และรู้สึกมีปมด้อยในที่สุด

ขั้นที่ 5 ขั้นการรู้จักตนเองกับการไม่รู้จักรักตนเอง (Ego-Identity VS Role Confusion) มีอายุระหว่าง 13-19 ปี เป็นขั้นที่อยู่ในช่วงวัยรุ่น อีริคสันเชื่อว่าขั้นนี้เป็นช่วงที่ความขัดแย้งมีลักษณะวิกฤตมากกว่าช่วงอื่น เพราะเป็นช่วงหัวเลี้ยวหัวต่อระหว่างความเป็นเด็กและผู้ใหญ่ เด็กวัยนี้จะค้นหาตนเอง เด็กมักจะมีควมวิตกกังวลกลัวว่าจะไม่เป็นที่ยอมรับของเพื่อน เด็กจะจริงจังในการคบเพื่อน และค่อนข้างมีอุดมการณ์ของตนเอง ถ้าเด็กได้รับการยอมรับจากเพื่อน และความเข้าใจจากพ่อแม่หรือผู้ที่อยู่ใกล้ชิด เด็กก็จะค้นพบตัวเอง รู้จุดเด่นและ จุดด้อย รู้เป้าหมายและความต้องการของตน มีความมั่นใจในตนเอง สามารถเลือกศึกษาและเลือกอาชีพที่เหมาะสมกับตนได้ ในทางตรงข้าม ถ้าเด็กได้รับประสบการณ์ที่ไม่ดีในขั้นพัฒนาการที่ผ่านมามาในตอนต้น เด็กจะเกิดความสับสนไม่รู้จักตนเอง ทำให้ขาดความมั่นใจในตนเอง ไม่รู้ว่าตนจะทำอะไร หรือมีบทบาทอย่างไร อีริคสันเรียกบุคคลที่มีความสับสนในตนเองว่า “Role Confusion” คือ เป็นคนไม่มีหลักการของตนเอง ไม่รู้ว่าตนเองต้องการอะไร ซึ่งวัยรุ่นที่มีอัตลักษณ์อันสับสนมีแนวโน้มจะกลายเป็นผู้ใหญ่ที่มีบุคลิกภาพสับสนไม่มั่นคงในอนาคต ดังนั้น ถ้าวัยรุ่นตกอยู่ในสภาพเช่นนี้ จึงไม่เป็นตัวของตัวเอง หงอยเหงา ซ้ำกังวล ตัดสินใจไม่ได้ ว่าเขารู้สึกว่าตนเองถูกทอดทิ้ง กลายเป็นคนขาดความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม และอาจจะกลายเป็นคนที่มีปัญหาและทำให้สังคมเดือดร้อนในที่สุด

ขั้นที่ 6 ขั้นความใกล้ชิดผูกพันกับความรู้สึกอ้างว้างโดดเดี่ยว (Intimacy VS Isolation) มีอายุระหว่าง 20-24 ปี เป็นช่วงของวัยผู้ใหญ่ตอนต้น เมื่อผ่านวัยรุ่นมาแล้ว บุคคลรู้จักตนเอง ค้นพบตนเอง และรู้จักการวางแผนชีวิต เป็นวัยที่พร้อมที่จะมีความสัมพันธ์กับเพศตรงข้ามในฐานะเพื่อนสนิทที่จะเสียสละเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ซึ่งกันและกัน มีความเชื่อถือไว้วางใจซึ่งกันและกัน พร้อมทั้งจะให้ความช่วยเหลือโดยไม่มีความเห็นแก่ตัว ซึ่งพัฒนาการในขั้นนี้จะดำเนินไปได้ด้วยดีเช่นไรก็ขึ้นอยู่กับความมั่นใจในตนเอง และความสำเร็จของพัฒนาการในระยะต้น ๆ ที่ผ่านมามาของบุคคล ถ้าบุคคลสามารถผ่านขั้นต่าง ๆ มาได้ด้วยดี ก็จะสามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนที่ตนคบหาอยู่ได้ ในทางตรงข้าม ถ้าบุคคลใดที่พัฒนาการในช่วงต้น ๆ ประสบความสำเร็จล้มเหลว ก็จะทำให้เข้ากับบุคคลอื่นได้ยาก เป็นคนที่ไม่มีความใคร่อยากคบหาด้วย ไม่มีเพื่อนสนิทที่จะปรึกษา และ

ในที่สุดก็ต้องอยู่คนเดียวตามลำพัง และรู้สึกอ้างว้างโดดเดี่ยว อย่างไรก็ตาม ความใกล้ชิดผูกพันของวัยผู้ใหญ่ตอนต้น ไม่ได้หมายความว่าต้องเกิดระหว่างเพื่อนต่างเพศเท่านั้น การมีความผูกพันกับเพื่อนเพศเดียวกันก็มีความสำคัญเช่นกัน

อีริคสันกล่าวว่า บุคคลที่ไม่สามารถสร้างสัมพันธ์ภาพที่ดีกับผู้อื่นได้จะมีความรู้สึกอ้างว้างเดียวดาย ทั้งนี้เพราะบุคคลประเภทนี้ไม่สามารถ “ละตัวตน” เพื่อสร้างความสัมพันธ์และเข้าถึงผู้อื่นได้ ถ้าบุคคลมีลักษณะเช่นนี้มาก ๆ อาจจะทำให้เกิดปัญหาบุคลิกภาพที่รุนแรงได้ และบุคคลใดไม่สามารถพัฒนาความรักแบบผู้ใหญ่ได้ ก็จะทำให้มีบุคลิกภาพประเภทหลงรักตัวเอง (Narcissism) ซึ่งเป็นบุคลิกภาพที่ไม่พึงประสงค์

ขั้นที่ 7 ขั้นการเป็นห่วงชนรุ่นหลังกับการนึกถึงแต่ตัวเอง (Generativity VS Stagnation) ระยะนี้อยู่ในช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนกลางหรือวัยกลางคน ลักษณะเด่นของช่วงวัยนี้คือ การแบ่งปัน การช่วยเหลือเอื้อเฟื้อพ่อแม่ การอบรมสั่งสอนและแนะนำลูกหลานหรือผู้ที่มีอายุน้อยกว่า บุคคลใดที่สามารถผ่านพัฒนาการในขั้นต้นมาได้เป็นอย่างดี ก็จะสามารถเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตน และแสดงบทบาทเหล่านั้นได้อย่างเหมาะสม จนสามารถสร้างความพึงพอใจตามสถานภาพของตนเองได้ ดังนั้น ในฐานะพ่อแม่หรือผู้ใหญ่ นอกจากต้องรับผิดชอบตนเองแล้ว ยังต้องรับผิดชอบต่อบุคคลในครอบครัว เช่น การอบรมสั่งสอนบุตรหลานให้เป็นคนดีของสังคม การให้ความรักความอบอุ่น การให้ความรู้และสอนทักษะความชำนาญต่าง ๆ และเป็นที่ปรึกษาเมื่อลูกหลานมีปัญหา อีริคสันอธิบายคำว่า “Generativity” ว่าเป็นวัยที่ห่วงใยชนรุ่นหลัง อยากให้ความรู้ และประสบการณ์ มีความต้องการที่จะอบรมสั่งสอนลูกหลานให้เป็นคนดีและประสบความสำเร็จในชีวิต ในทางตรงข้าม ถ้าบุคคลใดประสบความล้มเหลวจากพัฒนาการในวัยต้น ๆ ก็จะทำให้ไม่มีความสามารถเกิดปมด้อย และไม่สนใจที่จะอบรมลูกหลานให้เป็นคนดี หรือไม่สามารถถ่ายทอดประสบการณ์ให้กับบุคคลอื่นได้ แม้แต่ลูกของตนเอง บุคคลเหล่านี้ก็จะกลายเป็นคนเฉื่อยชา ไม่มีความกระตือรือร้น รักตนเอง และมุ่งที่จะทำประโยชน์ให้แก่ตนเองโดยไม่นึกถึงบุคคลอื่น โดยเฉพาะหากบุคคลขาดการแบ่งปัน ช่วยเหลือเอื้อเฟื้อแก่ผู้อื่น และมุ่งคิดถึงแต่ตัวเอง ก็จะเป็นผู้ใหญ่วัยกลางคนที่มีบุคลิกภาพอ่อนแอ มีความสับสนในใจ เห็นแก่ตัว และชอบแสดงอำนาจทางตำแหน่งหน้าที่หรือฐานะทางการเงิน

ขั้นที่ 8 ขั้นความพอใจในตนเองกับความสิ้นหวังในชีวิต (Ego Integrity VS Despair) ขั้นนี้เป็นระยะบั้นปลายของชีวิต เป็นวัยของผู้สูงอายุที่ควรได้รับความสำเร็จในชีวิตขั้นสูงสุด อีริคสันอธิบายว่า ในขั้นนี้บุคคลควรจะต้องพัฒนาความรู้สึกว่าตนได้กระทำภารกิจต่าง ๆ ที่ควรกระทำตามหน้าที่ของตนเสร็จสิ้นแล้ว เช่น การได้อบรมสั่งสอนลูกหลาน การได้แบ่งปันช่วยเหลือผู้อื่น การได้ประสบและยอมรับประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวของชีวิต การรู้จักการปล่อยวาง ไม่ยึดมั่นถือมั่นในสิ่งต่าง ๆ เป็นต้น ฉะนั้น บุคลิกภาพของคนวัยนี้มักจะเป็นผลรวมของวัยทุกวัยที่ผ่านมา ถ้าบุคคลใดพัฒนาการในขั้นต้นผ่านมาอย่างราบรื่น บุคคลนั้นก็มีความพึงพอใจ ยอมรับชีวิตของตนเอง และผู้อื่นตามที่เป็นจริงในปัจจุบัน และมีความภาคภูมิใจกับมัน ยอมรับว่าตนเองแก่แล้ว และจะมีชีวิตอยู่อย่างมีความสุข ไม่กลัวความตาย พร้อมทั้งจะตายในทางตรงกันข้าม ถ้าบุคคลใดมีปัญหาในช่วงต้น ๆ ที่ผ่านมา ก็มักจะเป็นคนที่ไม่พึงพอใจกับสภาพที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน รู้สึกสิ้นหวัง เกิดความคับข้องใจ หมดอาลัยตายอยากในชีวิต อาลัยอาวรณ์กับอดีต รู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่า และประสบความล้มเหลว ดังนั้น บั้นปลายของบุคคลเหล่านี้จึงเต็มไปด้วยความผิดหวัง ท้อแท้ และยังไม่พร้อมที่จะตาย ถ้าเป็นไปได้อยากจะย้อนเวลาไปหาอดีตเพื่อไปแก้ไขในสิ่งผิดพลาดที่เกิดขึ้น ผู้สูงอายุบางคนถ้ามีความรู้สึกเช่นนี้มาก ๆ ก็เกิดอาการเศร้าสร้อยและมีความคิดอยากฆ่าตัวตาย อีริคสันได้กล่าวยกย่องมหาตมะคานธีว่าเป็นบุคคลที่มีความสุขสำเร็จในบั้นปลายของชีวิตดังนี้

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีพัฒนาการจิตสังคมของอีริคสันอธิบายว่าบุคคลจะแสดงพฤติกรรมต่อสังคมในรูปแบบใด ย่อมขึ้นอยู่กับความสำเร็จในพัฒนาการแต่ละขั้นว่ามีมากน้อยเพียงใด บุคลิกภาพของบุคคลจึงเริ่มพัฒนาตั้งแต่แรกเกิดจนถึงวัยชรา ช่วงวิกฤตของชีวิตไม่ได้อยู่ในช่วงวัยใดวัยหนึ่ง แต่ทุกช่วงของชีวิตมีความสำคัญเท่ากัน ถ้าพัฒนาการในแต่ละขั้นดำเนินไปอย่างราบรื่น บุคคลก็จะมีพัฒนาการทางบุคลิกภาพในทิศทางที่เหมาะสม ในทางตรงข้าม ถ้าบุคคลมีปัญหาในช่วงต้น ๆ ของพัฒนาการ ปัญหานั้นก็จะส่งผลกระทบต่อพัฒนาการทางบุคลิกภาพในขั้นต่อมาได้

9.2.4 ทฤษฎีตัวตน (Self Theory)



รูปที่ 9.4 คาร์ล แรนซัม โรเจอร์ส

(ที่มา: <https://www.google.co.th/search?q=รูปภาพนักจิตวิทยา+คาร์ล+แรนซัม+โรเจอร์ส>)

คาร์ล แรนซัม โรเจอร์ส (Carl Ransom Rogers, 1902-1987) เป็นนักจิตวิทยาคนสำคัญของแนวคิดกลุ่มมนุษยนิยม

แนวคิดที่สำคัญ

ทฤษฎีบุคลิกภาพของโรเจอร์สได้มาจากข้อมูลในการทำจิตบำบัดกับผู้ป่วยเป็นเวลานาน แนวคิดเกี่ยวกับบุคลิกภาพของเขามีรากฐานมาจากหลักปรัชญา ทฤษฎี และเทคนิคการทำจิตบำบัดแบบผู้รับการบำบัดเป็นศูนย์กลาง (Client Centered Therapy) อย่างแยกกันไม่ออก โรเจอร์สศึกษาบุคลิกภาพของบุคคลจากประสบการณ์เฉพาะของตัวบุคคล รวมทั้งความรู้สึก และทัศนคติของบุคคลที่มีต่อตนเอง ต่อชีวิต ต่อสิ่งแวดล้อม และต่อโลก การศึกษาในลักษณะนี้เรียกว่า “A Phenomenological Study of Personality” เนื่องจากเป็นการศึกษาที่ให้ความสำคัญกับตัวตนของบุคคลและความเป็นเอกลักษณ์บุคคล ซึ่งประสบการณ์เฉพาะตนของบุคคลที่ผสมผสานกันจะกลายเป็น “ตัวตน” ของบุคคลนั้น (I หรือ Me หรือ Self) ดังนั้น ทฤษฎีของโรเจอร์สจึงเป็นที่รู้จักกันในนามของทฤษฎีตัวตน (Self Theory) ทฤษฎีตัวตนอธิบายว่าบุคลิกภาพของบุคคลจะมีลักษณะอย่างไร ก็เกิดจากตัวตน 3 ลักษณะของบุคคล ได้แก่

1. ตนที่ตนมองเห็น (Self Concept) หรือการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง (Perceived Self)
2. ตนตามที่เป็นจริง (Real Self)
3. ตนตามอุดมคติ (Ideal Self)

ตัวตนทั้ง 3 ลักษณะมีรายละเอียด ดังนี้ (Rogers, 1977; กิ่งแก้ว ทรัพย์พระวงศ์, 2542: 206-208; ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2547: 123-125; จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ, 2554: 328)

1. ตนที่ตนมองเห็น (Self Concept) คือ การที่บุคคลรับรู้เกี่ยวกับตนเองและมองเห็นว่าตนเป็นคนอย่างไร มีความสามารถอะไรบ้าง เช่น ทัศนคติและมองเห็นว่าตนเป็นคนหน้าตาดี มีความสามารถในการร้องเพลง และสามารถปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ง่าย สำหรับคนบางคน บุคคลอาจรับรู้เกี่ยวกับตนเองแตกต่างไปจากที่ผู้อื่นมองเห็นก็ได้ ดังเช่นกรณีของณเดชน์ เพื่อน ๆ อาจมองเห็นว่าณเดชน์เป็นคนหน้าตาพอใช้ และไม่ได้หล่อมากมายเหมือนที่ณเดชน์คิด เป็นต้น โรเจอร์สอธิบายว่าตนที่ตนมองเห็น (Self Concept) เป็นศูนย์กลางของทฤษฎีตัวตน บุคคลจะรับรู้เกี่ยวกับตนเองได้อย่างไร ก็เกิดจากการที่บุคคลนั้นได้มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลสำคัญในชีวิต เช่น บิดามารดา พี่น้อง ครู และเพื่อน ๆ ที่อยู่รอบ ๆ ตัวบุคคลนั้น และอาศัยความคิดของบุคคลเหล่านี้ที่มีต่อบุคคลนั้น แต่ไม่ใช่เพราะความรู้สึกของตัวบุคคลนั้นโดยตรง เช่น สุดใจรับรู้ว่าเป็นคนดี เพราะคนส่วนใหญ่ที่สุดใจรู้จักมักคุ้นอยู่เสมอสุดใจเป็นคนดี มีน้ำใจ เป็นต้น

2. ตนตามที่เป็นจริง (Real Self) คือ การที่บุคคลมีลักษณะตัวตนที่เป็นตามข้อเท็จจริงที่มีอยู่ แต่บ่อยครั้งที่บุคคลมองไม่เห็นข้อเท็จจริง หรือตัวตนที่แท้จริงของตน ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากข้อเท็จจริงนั้นทำให้บุคคลรู้สึกเศร้า ผิดหวัง เสียใจ และไม่มีสำราสีเท่าเทียมกับบุคคลอื่น ในบางครั้งบุคคลอาจรับรู้ตัวตนที่เป็นจริงได้จากบุคคลใกล้ชิดรอบตัวก็เป็นได้

3. ตนตามอุดมคติ (Ideal Self) คือ การที่บุคคลอยากมีตัวตนตามที่ใจปรารถนา หรืออยากที่จะเป็น แต่ยังไม่เป็น ไม่เป็นในปัจจุบัน เช่น ลัดดาเป็นแม่ค้าผลไม้ในตลาด แต่คิดฝันอยากเป็นดารารหรือนักร้องที่มีชื่อเสียง เป็นต้น

โรเจอร์สอธิบายว่าถ้าตนที่ตนมองเห็นกับตนตามที่เป็นจริง มีความแตกต่างหรือมีข้อขัดแย้งกันมาก บุคคลนั้นมีแนวโน้มที่จะเป็นคนที่ก่อปัญหาให้กับตัวเองและผู้อื่น ในกรณีที่มีความแตกต่างกันอย่างรุนแรง บุคคลนั้นอาจกลายเป็นโรคประสาทหรือโรคจิตได้ ซึ่งความสลับซับซ้อนของความขัดแย้งนี้ ทำให้กลไกทางจิตมีความสลับซับซ้อน และนำไปสู่การเกิดปัญหาทางอารมณ์ จิตใจ และบุคลิกภาพตามมาในที่สุด โรเจอร์สเชื่อว่าเป้าหมายหลักในการทำจิตบำบัดตามแนวคิดของเขา คือ การหาทางคลี่คลายความซับซ้อนของกลไกทางจิตให้แก่ผู้ป่วย จนทำให้ผู้ป่วยเห็นส่วนของตนที่เป็นตัวจริงแท้ และส่วนของตนที่ตนมองเห็น และปรับตัวตนทั้ง 2 ส่วนนี้ให้สามารถประสานกลมกลืนกันได้ (Congruence) โรเจอร์สอธิบายว่าผู้ป่วยที่มาขอรับการบำบัดจากเขาเกือบร้อยเปอร์เซ็นต์เป็นผู้ที่มีตัวตนทั้งสองแบบนี้แตกต่างกันมาก (Incongruence) นอกจากนี้ โรเจอร์สยังชี้ให้เห็นถึงผลดีที่ได้รับจากการที่ผู้ป่วยสามารถปรับตัวตามตนที่ตนมองเห็นให้ตรงกับตนตามที่เป็นจริง และตนตามอุดมคติ โดยพบว่าผู้ป่วยมีความมั่นคงทางอารมณ์และบุคลิกภาพ มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี สามารถประกอบภารกิจหรืองานที่ได้รับมอบหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ ไม่ค่อยมีความวิตกกังวล และใช้กลวิธีในการป้องกันตนเองลดลง

นอกจากนี้ บุคคลที่มองเห็นตนเองตรงกับตนตามความเป็นจริง มักมีแนวโน้มที่จะเห็นตัวตนตามอุดมคติที่ค่อนข้างเป็นไปได้ ด้วยเหตุนี้ จึงทำให้บุคคลเหล่านี้สามารถดำเนินชีวิตไปได้ด้วยความหวังและมีเป้าหมาย มีความกระตือรือร้น มีความพึงพอใจในตนเองและผู้อื่น ส่วนบุคคลที่มีตัวตนตามอุดมคติห่างไกลจากตัวตนตามที่เป็นจริง มักประสบความผิดหวัง ความล้มเหลวทั้งกับตนเองและผู้อื่น ทำให้บุคคลเหล่านี้กลายเป็นคนมองตนเองและผู้อื่นในแง่ลบ มีเพื่อนน้อย เข้ากับบุคคลอื่นได้ยาก และมักมีความสับสนและขัดแย้งในตนเองและกับผู้อื่นอยู่เสมอ

ในทัศนะของโรเจอร์ส บุคลิกภาพของบุคคลเปรียบเหมือนของเหลวที่เปลี่ยนแปลงได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ต่าง ๆ การรับรู้ตนเองเป็นผลมาจากพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออก และพฤติกรรมของ

บุคคลก็เป็นผลมาจากการรับรู้ตนเองนั่นเอง และบุคคลที่มีตัวตนทั้ง 3 ตรงกันค่อนข้างสูง ส่วนใหญ่เป็นบุคคลที่เติบโตในครอบครัวที่บิดามารดารักลูกโดยปราศจากเงื่อนไข (Unconditioned Love) มีบรรยากาศการเลี้ยงดูที่อบอุ่น เป็นกันเอง และมีอิสระ นอกจากนี้ โรเจอร์สยังได้คิดค้นวิธีการบำบัดผู้ป่วยด้วยเทคนิคการให้คำปรึกษาโดยยึดผู้ป่วยเป็นศูนย์กลาง (Rogerian Client-Centered Counseling) เพื่อช่วยให้ผู้ป่วยพัฒนาหรือปรับปรุงภาพลักษณ์ของตน (Self Image) ขึ้นใหม่และให้ถูกต้อง ทำให้การรับรู้ตนเองของผู้ป่วยกับตนตามที่เป็นจริงมีความสอดคล้องกันมากขึ้น

การนำไปประยุกต์ใช้ในการอบรมเลี้ยงดูเด็ก

ทฤษฎีตัวตนของโรเจอร์สในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับบุคลิกภาพมีความสำคัญและมีประโยชน์ โดยเฉพาะต่อบิดามารดา และผู้ที่ใกล้ชิดกับเด็ก ในการนำความรู้เหล่านี้ไปประยุกต์ใช้ในการอบรมเลี้ยงดูเด็ก เพื่อให้เด็กได้พัฒนาตัวตนทั้ง 3 ลักษณะได้ดังนี้

1. ในการเลี้ยงดูเด็ก บิดามารดาหรือผู้ที่ใกล้ชิดกับเด็กควรเลี้ยงดู เอาใจใส่เด็กด้วยความรัก ความจริงใจอย่างบริสุทธิ์ใจ (Unconditioned Positive Regards) สร้างบรรยากาศภายในบ้านให้เด็กรู้สึกอบอุ่น ปลอดภัย มีความไว้วางใจ และบิดามารดาที่ควรว่ากล่าวตักเตือนเมื่อเด็กทำผิดอย่างมีเหตุผล การที่เด็กเติบโตในสิ่งแวดล้อมเช่นนี้จะทำให้เด็กพัฒนาตนตามที่ตนมองเห็น (Self Concept) ตนตามที่เป็นจริง (Real Self) และตนตามอุดมคติ (Ideal Self) อย่างเหมาะสม อันจะทำให้เด็กมีบุคลิกภาพดี สุขภาพจิตเข้มแข็ง และสามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

2. บิดามารดาหรือผู้ที่ใกล้ชิดกับเด็กควรมีความคงเส้นคงวาในการอบรมเลี้ยงดูเด็ก เช่น ควรมีความมั่นคง ไม่ทำโทษเด็กโดยไร้เหตุผล หรือไม่ตามใจเด็กมากเกินไป จนเด็กไม่รู้จักแยกแยะความชั่ว-ดี หรือถูก-ผิด เป็นอย่างไร การเลี้ยงดูเช่นนี้ จะทำให้เด็กเกิดความสับสน อาจทำให้การรับรู้ตนเองของเด็กคลาดเคลื่อนไปจากความเป็นจริง อันจะนำไปสู่การมีบุคลิกภาพที่ไม่เหมาะสม และที่สำคัญจะก่อให้เกิดนิสัยที่ไม่พึงประสงค์ เช่น ขอบนิินหาว่าร้ายคนอื่น หลีกหนีการเข้าสังคม และไม่ไว้วางใจผู้อื่น เป็นต้น

การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

นอกจากโรเจอร์สจะเป็นนักจิตบำบัดแล้ว เขายังเป็นศาสตราจารย์ที่มีความเชี่ยวชาญด้านการสอน เขาเสนอว่าการจัดการศึกษาควรยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยครูผู้สอนควรสร้างบรรยากาศในการสอนที่ส่งเสริมความเจริญงอกงามของผู้เรียน ซึ่งครูผู้สอนควรมีคุณสมบัติดังนี้ (ศิริบุรณ์ สายโกสุม, 2548: 130-131)

1. ครูควรมีความศรัทธาในตัวมนุษย์ และเชื่อในความสามารถของผู้เรียนแต่ละคนว่าสามารถเรียนรู้และพัฒนาได้ และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเลือกแนวทางการเรียนรู้ด้วยตนเอง
2. ครูควรมีความจริงใจ เป็นตัวของตัวเอง และมีความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์
3. ครูควรเห็นคุณค่าและยอมรับในตัวผู้เรียน รับฟังความคิดเห็นของผู้เรียน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงออกอย่างเต็มที่
4. ครูควรมีความรู้สึกร่วมในการรับรู้ และเข้าใจพฤติกรรมต่าง ๆ ของผู้เรียน

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีตัวตนของโรเจอร์สอยู่ในกลุ่มมนุษยนิยมที่มองธรรมชาติของบุคคลในทางที่ดี และเชื่อว่าบุคคลทุกคนต้องการเป็นคนดี โรเจอร์สอธิบายว่าบุคคลทุกคนมีตัวตน 3 แบบ ได้แก่ ตนที่ตนมองเห็น ตนตามที่เป็นจริง และตนตามอุดมคติ ถ้าตนทั้ง 3 ลักษณะนี้มีความสอดคล้องกัน บุคคลก็จะมีบุคลิกภาพมั่นคง แต่ถ้าไม่สอดคล้องและขัดแย้งกันสูง บุคคลก็จะมีปัญหาด้านบุคลิกภาพ และทฤษฎีตัวตนของโรเจอร์สยังสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการอบรมเลี้ยงดูเด็กและการจัดการเรียนการสอนด้วยเช่นกัน

หัวข้อที่ 9.3 ความผิดปกติของบุคลิกภาพ

หัวเรื่อง

- 9.3.1 บุคลิกภาพผิดปกติ
- 9.3.2 ประเภทของบุคลิกภาพผิดปกติ
- 9.3.3 การรักษาบุคลิกภาพผิดปกติ

แนวคิด

ความผิดปกติของบุคลิกภาพส่งผลกระทบต่อ การดำเนินชีวิตประจำวัน และหน้าที่การงานของบุคคล หัวข้อนี้มีแนวคิดครอบคลุมเรื่องบุคลิกภาพผิดปกติ ประเภทของบุคลิกภาพผิดปกติ และการรักษาบุคลิกภาพผิดปกติ

วัตถุประสงค์

- เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 9.3 จบแล้ว นิสิตสามารถ
1. อธิบายลักษณะบุคลิกภาพที่ผิดปกติได้
 2. ระบุประเภทของบุคลิกภาพที่ผิดปกติได้

9.3.1 บุคลิกภาพผิดปกติ

บุคลิกภาพผิดปกติ (Personality Disorder) หมายถึง การที่บุคคลมีลักษณะและการดำเนินชีวิต ซึ่งแสดงออกทางอารมณ์ ความคิด เจตคติ ตลอดจนพฤติกรรมแตกต่างไปอย่างมากจากบุคคลทั่วไปในสังคม และทำให้เกิดความบกพร่องในหน้าที่การงานและกิจกรรมเกี่ยวกับสังคมของผู้นั้น ความผิดปกติดังกล่าวจะเริ่มมาตั้งแต่วัยรุ่นหรือวัยหนุ่มสาว และจะคงอยู่ถาวรตลอดไปไม่มีการเปลี่ยนแปลงตามกาลเวลา

1. **อาการ :** ผู้ป่วยที่มีบุคลิกภาพผิดปกติจะไม่รู้สึกวิตกกังวลต่อพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของตนเอง เนื่องจากผู้ป่วยไม่รับรู้ว่าการกระทำของตนได้สร้างปัญหาให้กับบุคคลอื่นในสังคม ผู้ป่วยมักปฏิเสธความช่วยเหลือ และไม่ยอมรับว่าตนเองมีปัญหา ดังนั้น ผู้ป่วยกลุ่มนี้จึงขาดแรงจูงใจที่จะมารับการรักษาจากแพทย์

2. **สาเหตุ :** ปัจจุบันยังไม่ทราบสาเหตุที่แน่นอนที่ทำให้ผู้ป่วยมีบุคลิกภาพผิดปกติ แต่พบว่ามีปัจจัยที่อาจเป็นไปได้ ดังนี้

2.1 **ปัจจัยด้านพันธุกรรม :** จากการศึกษาพบว่า ลักษณะที่ติดตัวเด็กมาตั้งแต่เกิด เช่น บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบอันธพาลมักจะมีพ่อแม่ที่เป็นอันธพาลเช่นเดียวกัน แม้ว่าเด็กจะถูกแยกไปให้คนอื่นเลี้ยงตั้งแต่วัยเด็กก็ตาม และฝาแฝดที่เกิดจากไข่ใบเดียวกันจะมีปัญหาบุคลิกภาพผิดปกติแบบเดียวกันมากกว่าฝาแฝดที่เกิดจากไข่คนละใบ

2.2 **ปัจจัยด้านการอบรมเลี้ยงดู :** การอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ส่งผลต่อพัฒนาการด้านบุคลิกภาพของเด็ก เช่น ในวัยทารก ถ้าพ่อแม่ไม่ให้ความรัก ความอบอุ่นต่อเด็กอย่างเพียงพอ เมื่อเติบโตขึ้นอาจทำให้เด็กกลายเป็นผู้ใหญ่ที่ไม่ไว้วางใจผู้อื่น หรือถ้าพ่อแม่เข้มงวดกับการฝึกการขับถ่ายในช่วงอายุ 1-3 ขวบของเด็กมากเกินไป ก็อาจทำให้เด็กกลายเป็นบุคคลที่มีบุคลิกภาพเจ้าระเบียบ เข้มงวดกวัดขั้น ตระหนี่เคร่งครัดในคุณธรรม หรือกังวลกับความสะอาดมากเกินไป เป็นต้น

2.3 **ปัจจัยทางสังคม :** จากการศึกษาพบว่า เด็กที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำ หรืออาศัยอยู่ในแหล่งเสื่อมโทรม อาจทำให้เด็กเหล่านี้มีบุคลิกภาพแบบอันธพาล ติดสุรา หรือยาเสพติดได้

2.4 **ปัจจัยด้านชีวภาพ :** ความผิดปกติของฮอร์โมนภายในร่างกาย และสารชีวเคมีในสมอง ส่งผลให้บุคคลมีพฤติกรรมและการกระทำต่าง ๆ แตกต่างไปจากบุคคลส่วนใหญ่ในสังคม นั่นก็คือมีบุคลิกภาพผิดปกตินั่นเอง

9.3.2 ประเภทของบุคลิกภาพผิดปกติ

องค์การอนามัยโลกได้จำแนกประเภทของบุคลิกภาพผิดปกติเป็น 8 ประเภท ดังนี้ (วิจิตพาศน์ เจริญขวัญ, 2543: 289-299 อ้างอิงมาจาก World Health Organization, 1978; สมภพ เรื่องตระกูล, 2548: 259-269)

1. บุคลิกภาพแบบหวาดระแวง (Paranoid Personality Disorder)

บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบหวาดระแวง จะมีความระแวงสงสัยในเรื่องต่าง ๆ เป็นอย่างมาก โดยไม่มีเหตุผล แผลเจตนาของผู้อื่นไปทางร้ายหมด ขาดความไว้วางใจผู้อื่น ไม่ยอมรับการตำหนิอย่างมีเหตุผล สนใจเกี่ยวกับส่วนเล็ก ๆ น้อย ๆ ของเรื่องต่าง ๆ โดยไม่คำนึงถึงเรื่องทั้งหมด มีความอิจฉาริษยา และมีอารมณ์หวนไหว่ง่าย พร้อมที่จะต่อสู้เมื่อถูกคุกคาม มักมีเรื่องทะเลาะวิวาทกับผู้อื่น ไม่สามารถผ่อนคลายความตึงเครียดของตนเองได้ ลักษณะภายนอกดูเย็นชา มีท่าที่ไม่เป็นมิตร ไม่มีอารมณ์ บางทีทำตัวเป็นคนลึกลับ และไม่มีความรู้สึกอ่อนโยนหรือความรู้สึกซาบซึ้งในเรื่องต่าง ๆ

โดยทั่วไป บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบหวาดระแวงมักจะรู้ตัวว่าตนเองผิดปกติ และพยายามปิดบังไว้ แต่บุคคลเหล่านี้มักมีปัญหาในที่ทำงาน โดยเฉพาะจะมีปัญหาในการสร้างสัมพันธภาพกับเพื่อน

ร่วมงานหรือผู้บังคับบัญชา ในปัจจุบันยังไม่มีหลักฐานยืนยันแน่นอนว่าบุคลิกภาพแบบหวาดระแวงมีความสัมพันธ์กับโรคจิตเภทแบบหวาดระแวง หรือโรคจิตแบบหวาดระแวงอื่น ๆ หากต้องเผชิญกับสถานการณ์วิกฤติอาจมีอาการโรคจิตเกิดขึ้นชั่วคราว ในเวลาต่อมา อาจเป็นโรคจิตเภท โรคจิตหลงผิด โรคซึมเศร้า โรคกลัวโรคย้ำคิดย้ำทำ หรือติดสารเสพติด

2. บุคลิกภาพแบบแยกตัวเอง (Schizoid Personality Disorder)

บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบแยกตัวเอง มักเป็นคนขี้อาย ไร้อารมณ์ ไม่ยินดียินร้ายต่อคำชม คำวิพากษ์วิจารณ์ ไม่แสดงออกแม้แต่อารมณ์โกรธ ไม่มีทำที่ที่อบอุ่นและนุ่มนวลต่อผู้อื่น และชอบแยกตัวเองจากสังคมหรือการใกล้ชิดกับผู้อื่น บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบแยกตัวเองมักเป็นคนโสด ดำเนินชีวิตโดยไร้จุดหมาย ขาดการมีมนุษยสัมพันธ์กับผู้อื่น ดังนั้น บุคคลเหล่านี้จึงมักมีปัญหาด้านสังคม ไม่มีความก้าวหน้าในหน้าที่การงาน เมื่อประสบปัญหาที่ไม่สามารถแก้ไขได้ และเมื่อประสบกับสถานการณ์วิกฤติอาจมีอาการโรคจิตอยู่ชั่วคราว ในเวลาต่อมาอาจเป็นโรคจิตเภท โรคจิตหลงผิด หรือโรคอารมณ์แปรปรวน

3. บุคลิกภาพแบบย้ำคิดย้ำทำ (Obsessive – Compulsive Personality Disorder)

บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบย้ำคิดย้ำทำมักเป็นคนเจ้าระเบียบ ทำงานด้วยความระมัดระวัง รอบคอบ ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ที่วางไว้อย่างเคร่งครัด อุทิศตนให้กับงาน ทำอะไรต้องทำให้ดีที่สุด โดยไม่คำนึงถึงความสุขหรือคุณค่าแห่งมนุษยสัมพันธ์ มีจิตสำนึกจริยธรรมและมีโนธรรมสูง รักความถูกต้อง และพยายามให้ผู้อื่นปฏิบัติตาม เมื่อทำอะไรผิดก็จะตำหนิตนเองอย่างรุนแรง เป็นคนตระหนี่ ใจคอคับแคบ ไม่ยืดหยุ่นผ่อนปรนและดีใจ ไม่ค่อยแสดงความเอื้อเฟื้อต่อผู้อื่น ชอบการแข่งขันเอาชนะ และทำงานเร่งรีบจนเป็นนิสัย บุคลิกภาพแบบนี้พบค่อนข้างบ่อยและมักเป็นในผู้ชาย บุคคลเหล่านี้จึงมีความเสี่ยงสูงที่จะเป็นโรคหัวใจขาดเลือด และอาจนำไปสู่การเป็นโรคประสาทแบบย้ำคิดย้ำทำ และโรคทางจิตเวชที่มักพบร่วมด้วยคือโรคอารมณ์แปรปรวน และโรคในกลุ่มกังวล

4. บุคลิกภาพแบบฮิสทีเรีย (Hysterical Personality Disorder)

บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบฮิสทีเรียเป็นคนเอาแต่ใจตัวเอง ไม่เกรงใจใคร เรียกร้องความสนใจจากผู้อื่นอย่างมาก ช่วยเหลือตัวเองไม่ได้ต้องพึ่งพาผู้อื่นอยู่เสมอ แสดงออกทางพฤติกรรมมากเกินไปจนดูเหมือนกับการแสดงละคร ให้ความสนใจรูปร่างหน้าตาของตัวเองตลอดเวลาและหลงตัวเอง ชอบโอ้อวด มีมารยา มีทำที่เรียกร้องความสนใจจากเพศตรงข้าม อารมณ์หวนไหว่มากไม่แน่นอน มักพูดจาเพื่อฝันเกี่ยวกับเรื่องรักใคร่ ถูกชักจูงและคล้อยตามผู้อื่นได้ง่าย และต้องการความมั่นใจจากผู้อื่นตลอดเวลา บุคลิกภาพแบบนี้มักพบในผู้หญิง และผู้ป่วยมักมีปัญหาสัมพันธ์ภาพกับผู้อื่น ในรายที่มีบุคลิกภาพผิดปกติมาก ๆ อาจทำให้ไม่สามารถทำหน้าที่ในชีวิตประจำวันได้ และมักติดยาเสพติดโดยเฉพาะผู้หญิง และอาจทำให้เกิดโรคจิตทางอารมณ์แบบเศร้า โรคจิตระยะสั้น และโรคประสาทฮิสทีเรียได้

5. บุคลิกภาพแบบอันธพาลหรือต่อต้านสังคม (Sociopathic or Antisocial Personality Disorder)

บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบอันธพาลหรือต่อต้านสังคมจะมีประวัติความประพฤติผิดปกติ (Conduct Disorder) มาตั้งแต่ก่อนอายุ 15 ปี โดยมีอาการดังนี้ (1) มีพฤติกรรมก้าวร้าวต่อผู้อื่นและสัตว์ (2) ทำลายทรัพย์สินของผู้อื่น (3) หลอกหลวงหรือลักขโมย และ (4) ละเมิดกฎระเบียบอย่างร้ายแรง พฤติกรรมดังกล่าวจะเป็นอย่างต่อเนื่องจนถึงวัยผู้ใหญ่

บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบนี้ มีอารมณ์ไม่มั่นคง หงุดหงิดง่าย หุนหันพลันแล่น พูดโกหก ขาดความรับผิดชอบ ชอบก่อการทะเลาะวิวาท ไม่รู้สึกเสียใจต่อความผิดที่ได้กระทำลงไป มักไม่ประสบความสำเร็จในการทำงานและการใช้ชีวิต และมักประสบปัญหาโรคติดต่อทางเพศสัมพันธ์ การตั้งครุภัณฑ์นอก

สมรส บุคลิกภาพแบบนี้พบบ่อยในผู้ชาย และในครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำ หรือคนที่อยู่ในเมืองมากกว่าชนบท นอกจากนี้ ยังพบบุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบอันธพาลมักมาจากครอบครัวที่ยู่เพียงคนเดียว ไม่มีความอบอุ่น พ่อแม่ทะเลาะกันหรือ หย่าร้าง พ่อแม่ติดสุรา หรือเป็นอาชญากร โรคทางจิตเวชที่อาจพบร่วมด้วยได้แก่ โรคกังวล โรคซึมเศร้า และการติดสารเสพติด เป็นต้น

6. บุคลิกภาพแบบอารมณ์แปรปรวน (Affective Personality Disorder)

บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบอารมณ์แปรปรวน มักมีอาการเศร้าหรืออารมณ์เป็นสุข ต่อเนื่องกันเป็นเวลานาน บางครั้งอาจมีอาการเศร้าสลับกับอารมณ์เป็นสุข ในระยะที่มีอารมณ์เศร้าจะมีความกังวล มองทุกสิ่งทุกอย่างในแง่ร้าย รู้สึกอ่อนเพลีย ไม่มีแรง และรู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่า ไม่มีประโยชน์ แต่ในระยะที่มีอารมณ์เป็นสุขจะมีทะเลาะเถียงกัน กระตือรือร้น มองโลกในแง่ดี ชอบเข้าสังคม และรู้สึกว่าชีวิตมีความสุข สนุกสนานกับกิจกรรมที่ได้ทำ ในบางคน อารมณ์จะเปลี่ยนแปลงไปมาอย่างรวดเร็ว และมักไม่มีความสัมพันธ์กับสภาวะแวดล้อม บางครั้งอารมณ์แต่ละแบบจะเกิดอยู่นานเป็นหลายสัปดาห์ หรือรายเดือน บุคลิกภาพแบบนี้มีความสัมพันธ์กับโรคจิตทางอารมณ์

7. บุคลิกภาพแบบก้าวร้าว (Explosive Personality Disorder)

บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบก้าวร้าวมีอาการไม่มั่นคง โกรธง่าย ตกใจง่าย มีนิสัยก้าวร้าว ชอบระเบิดอารมณ์ ไม่สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้ ไม่ว่าจะเป็นอารมณ์โกรธ อารมณ์เกลียด หรืออารมณ์รักของตนเอง บุคคลอาจแสดงความก้าวร้าวออกมาทางคำพูด การกระทำที่รุนแรง ซึ่งสาเหตุของความก้าวร้าวมักเกิดจากสิ่งกระตุ้นทางสังคมหรือทางจิตใจ การตอบสนองทางอารมณ์ของบุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบนี้มักไม่เหมาะสมกับสิ่งที่มากระตุ้น และมักรุนแรงเกินกว่าเหตุ แต่เมื่อเหตุการณ์ได้ผ่านไป บุคคลเหล่านี้มักรู้สึกเสียใจกับสิ่งที่ได้กระทำ อย่างไรก็ตาม การกระทำเช่นนี้ก็ยังเกิดขึ้นซ้ำแล้วซ้ำเล่า เพราะบุคคลเหล่านี้ไม่สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้นั่นเอง อย่างไรก็ตาม โดยทั่วไปบุคคลเหล่านี้จะไม่กลายเป็นบุคคลอันธพาล บุคลิกภาพแบบนี้อาจพบในผู้ที่เป็โรคลมชัก หรือในคนที่ดื่มสุราจัด แต่ใน 2 กรณีนี้ไม่จัดเป็นผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบก้าวร้าว

8. บุคลิกภาพแบบอ่อนแอ (Asthenic Personality Disorder)

บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบอ่อนแอ มักคิดว่าตนเองเป็นคนต่ำต้อย ไม่มีความสามารถ ไม่ฉลาด มักทำตามความต้องการของผู้ใหญ่หรือผู้อื่นได้ง่าย หัวใจไหวง่ายต่อความกดดันทุกชนิด มองโลกในแง่ร้าย ไม่ค่อยมีอารมณ์สนุกสนาน มักมีปัญหาในการตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ไม่สามารถตัดสินใจเรื่องต่าง ๆ ได้ด้วยตัวเอง ต้องได้รับคำแนะนำจากผู้อื่น ไม่กล้าใช้ชีวิตตามลำพัง ต้องอาศัยอยู่กับพ่อแม่ ญาติ หรือคู่ครอง หากถูกทอดทิ้งให้อยู่ตามลำพังจะรู้สึกไม่สบายใจเป็นอย่างมาก ถ้ามีความคิดเห็นไม่ตรงกัน จะไม่กล้าแสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้ง นอกจากนี้ บุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบนี้จะไม่กล้าแสดงอารมณ์โกรธต่อผู้อื่น โดยเฉพาะต่อผู้ที่มีประโยชน์หรือหวังพึ่งพาด้วย เพราะกลัวว่าจะถูกตัดขาด แล้วจะไม่มีใครให้ความช่วยเหลือ ดังนั้น สัมพันธภาพของบุคคลที่มีบุคลิกภาพแบบนี้จึงถูกจำกัดอยู่ในวงแคบ ๆ เพียง 2 – 3 คน เฉพาะกับผู้ที่ตนเองพึ่งพาขอความช่วยเหลือเท่านั้น บุคลิกภาพแบบนี้พบบ่อยในผู้หญิง เด็กและวัยรุ่น ซึ่งการป่วยเป็นโรคเรื้อรังชนิดต่าง ๆ อาจทำให้บุคคลเกิดบุคลิกภาพแบบอ่อนแอได้ง่าย ในที่สุดบุคคลเหล่านี้อาจเกิดโรคจิตทางอารมณ์แบบเศร้าได้ในอนาคต

9.3.3 การรักษาบุคลิกภาพผิดปกติ

การรักษาผู้ป่วยที่มีบุคลิกภาพผิดปกติเป็นเรื่องยาก เพราะผู้ป่วยไม่ต้องการจะรักษา ส่วนใหญ่ที่มาพบแพทย์ เพราะญาติ คู่สมรส เพื่อน นายจ้างรบเร้าให้มารักษา ซึ่งวิธีการรักษาผู้ที่มีบุคลิกภาพผิดปกติมี

ดังนี้ (1) การทำจิตบำบัด และ (2) การรักษาด้วยยา เช่น ยาลดความวิตกกังวล ลดอาการก้าวร้าว และอาการ ซึมเศร้า เป็นต้น

กล่าวโดยสรุป บุคลิกภาพผิดปกติส่งผลกระทบต่อการทำงานประจำวัน และหน้าที่การงานของบุคคล ซึ่งความผิดปกตินี้จะเริ่มเห็นอาการชัดเจนตั้งแต่วัยรุ่นหรือวัยหนุ่มสาว และความผิดปกตินี้จะคงอยู่ถาวรตลอดไป

หัวข้อที่ 9.4

การพัฒนาบุคลิกภาพ

หัวเรื่อง

- 9.4.1 การพัฒนาบุคลิกภาพ
- 9.4.2 บุคลิกภาพของครูกับการจัดการเรียนการสอน
- 9.4.3 การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

แนวคิด

การพัฒนาบุคลิกภาพมีความสำคัญมากสำหรับครู ครูควรมีการพัฒนาและปรับปรุงบุคลิกภาพให้เหมาะสมกับผู้ประกอบวิชาชีพครู

วัตถุประสงค์

- เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 9.4 จบแล้ว นิสิตสามารถ
1. อธิบายและเสนอแนวทางในการพัฒนาบุคลิกภาพได้
 2. อธิบายบุคลิกภาพของครูกับการจัดการเรียนการสอนได้
 3. นำความรู้เกี่ยวกับบุคลิกภาพของครูไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้

9.4.1 การพัฒนาบุคลิกภาพ

พิมลพรรณ เชื้อบางแก้ว (2552: 18-19) ได้กล่าวถึงแนวทางการพัฒนาบุคลิกภาพของบุคคล โดยเน้นการแก้ไขปรับปรุงตนเองอย่างเป็นกระบวนการ ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้

1. การวิเคราะห์ตนเอง (Self Analysis) หมายถึง การที่บุคคลตรวจสอบตนเองว่ามีสิ่งใดดี และสิ่งใดบกพร่องที่ต้องการแก้ไขบ้าง โดยให้บุคคลที่ตนเองรู้จักเป็นผู้วิพากษ์วิจารณ์อย่างตรงไปตรงมา และตนเองก็ควรยอมรับผลการวิพากษ์นั้นด้วยความเต็มใจ การวิเคราะห์ตนเองนี้ หากบุคคลไม่ต้องการให้ผู้อื่นมาวิพากษ์วิจารณ์ บุคคลนั้นก็ควรวิเคราะห์ตนเองด้วยการพิจารณาใคร่ครวญและตรวจสอบตนเองอยู่เสมอ

2. การปรับปรุงตนเอง (Self Improvement) หมายถึง การที่บุคคลเริ่มแก้ไขปรับปรุงตนเองในสิ่งที่บกพร่อง เช่น รู้ว่าตนเองเป็นคนเจ้าอารมณ์ มักแสดงอารมณ์อย่างขาดสติ ก็ควรฝึกกระงับอารมณ์ ทำใจให้หนักแน่น มีสติ และรู้จักควบคุมอารมณ์ของตนเองให้ได้ หรือรู้ว่าตนเองเป็นคนไม่ตรงต่อเวลาก็พยายามฝึกการตรงต่อเวลา โดยเตรียมวางแผนการเดินทาง เพื่อไปถึงที่นัดหมายได้ทันเวลา เป็นต้น

3. การฝึกฝนตนเอง (Self Training) หมายถึง การที่บุคคลควบคุมตนเองให้ประพฤติปฏิบัติตามสิ่งที่ได้แก้ไขปรับปรุง โดยหมั่นฝึกฝนปฏิบัติเป็นประจำจนเกิดเป็นนิสัย ในการฝึกฝนตนเอง บุคคลต้องมี ความจริงใจ และอดทน มิฉะนั้นแล้ว การฝึกฝนตนเองก็จะไม่ประสบผลสำเร็จ

4. การประเมินตนเอง (Self Evaluation) หมายถึง การที่บุคคลตรวจสอบตนเองในขั้นสุดท้าย ภายหลังจากได้กระทำการตามขั้นตอนที่ได้วางแผนหรือตั้งใจไว้แล้ว ในขั้นนี้การประเมินผลทางบุคลิกภาพ บุคคลควรให้ผู้อื่นที่ตนเองรู้จักเป็นผู้ประเมิน เพราะผลการประเมินจะมีความน่าเชื่อถือได้มากยิ่งขึ้น

จากแนวทางการพัฒนาบุคลิกภาพของบุคคลทั้ง 4 ขั้นข้างต้น อาจกล่าวได้ว่าขั้นการวิเคราะห์ตนเองมีความสำคัญที่สุด เพราะหากบุคคลไม่สามารถวิเคราะห์ตนเองได้ว่ามีลักษณะหรือบุคลิกภาพใดที่บกพร่อง กระบวนการขั้นอื่น ๆ ก็จะไม่เกิดขึ้น ในที่นี้ จะขอกกล่าวถึงลักษณะต่าง ๆ (Characters) ที่เป็นลักษณะที่สร้างบุคลิกภาพและที่ทำลายบุคลิกภาพ ดังนี้

ลักษณะที่สร้างบุคลิกภาพ ได้แก่ มีความกระปรี้กระเปร่า สุขภาพดี ฉลาด มีความสามารถ รู้จักกาลเทศะ กระตือรือร้น มีความคิดริเริ่ม เอาการเอางาน ตัดสินใจถูกต้อง กล้าได้กล้าเสีย มีระเบียบ มีท่าทางมั่นคง มีประสาทสัมผัสทางสังคม มีเสน่ห์ประทับใจ ไม่ทะเลาะวิวาทเป็น มีวัฒนธรรม สุภาพ เชื้อมั่นในตนเองอย่างเงียบ ๆ มีศิลปะในการฟัง ร่าเริง มีความกรุณา เชื่อโชคชะตา

ลักษณะที่ทำลายบุคลิกภาพ ได้แก่ ความเฉื่อยชา ขี้โรค ทีบ ลูกลี้ลูกลน ชุ่มช้ำม ทั้อลอย ไม่เป็นตัวของตัวเอง ปล่อยตามยถากรรม ลังเล ขี้ขลาด ปล่อยงานตามสะดวก ท่าทางอ่อนแอ เพิกเฉยต่อสังคม ขาดเสน่ห์ ชอบโอ้อวด ขาดวัฒนธรรม อดดีทะนงตัว จงหองดี้ออื่น ไม่ยอมให้ผู้อื่นคัดค้าน เจ้าทุกข์ เห็นแก่ตัว ถากถาง เยาะเย้ยผู้อื่น เบื่อตัวเอง รู้สึกผิดอยู่เสมอ

ซึ่งบุคคลทั่วไปควรต้องพัฒนาตนเองให้มีลักษณะที่สร้างบุคลิกภาพ ให้มีมากที่สุด ในทางตรงกันข้ามลักษณะต่าง ๆ ที่ทำลายหรือบั่นทอนบุคลิกภาพ บุคคลใดมีลักษณะต่าง ๆ เหล่านี้ ก็ควรแก้ไขปรับปรุงให้หมดไปและเหลือน้อยที่สุด

9.4.2 บุคลิกภาพของครู

คำว่า “ครู” ตามความหมายในพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542 หมายถึง “ผู้สั่งสอนศิษย์ หรือผู้ถ่ายทอดความรู้ให้แก่ศิษย์ ในการทำหน้าที่สั่งสอนหรือถ่ายทอดความรู้ของครูนั้น ไม่ได้หมายถึงเฉพาะการเป็นผู้บอก ผู้บรรยายหรืออธิบายเนื้อหาแก่ผู้เรียนเท่านั้น แต่จะคลุมไปถึงกิจกรรมทั้งหมดที่เกี่ยวกับกระบวนการสอน เช่น การเลือกเนื้อหา การผลิตสื่อการสอน การจัดระเบียบกิจกรรมในชั้นเรียน การ

รักษาวินัย การวัดและประเมินผล ฯลฯ นอกจากด้านการสอนหรือถ่ายทอดความรู้ในชั้นเรียนแล้ว ครูยังต้องมีภารกิจและบทบาทอีกหลายประการ ตามรูปคำ “TEACHERS” ดังนี้ (ประสาธ อิศรปริดา, 2549: 16)

- T = Teaching หมายถึง ครูทำหน้าที่สอนและถ่ายทอดความรู้
- E = Ethic หมายถึง ครูเป็นผู้มีคุณธรรม มีเมตตาธรรมประจำใจ
- A = Academic หมายถึง ครูเป็นนักวิชาการที่มีความรอบรู้และเฝ้าหาความรู้อยู่เป็นนิจ
- C = Cultural Heritage หมายถึง ครูเป็นผู้รู้คุณค่าของขนบธรรมเนียมประเพณี และวัฒนธรรมอันดีของท้องถิ่นและของชาติ และทำหน้าที่ถ่ายทอดมรดกทางวัฒนธรรมดังกล่าวไปสู่คนรุ่นหลัง
- H = Human Relationship หมายถึง ครูเป็นผู้มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี และเป็นผู้มีความสุขภาพที่ดี
- E = Evaluation หมายถึง ครูคือผู้รู้และเข้าใจเรื่องการวัดผลและประเมินผลเป็นอย่างดี เพราะการวัดและการประเมินผลนั้น ครูต้องใช้อยู่ตลอดเวลาในกระบวนการเรียนการสอน
- R = Research หมายถึง ครูคือผู้ค้นคว้าวิจัยเพื่อหาความรู้ใหม่ ๆ และสามารถนำผลวิจัยที่ผู้อื่นทำไว้แล้วไปประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอน
- S = Service หมายถึง ครูคือผู้ให้บริการด้านอื่นนอกเหนือจากการสอน เช่น บริการแนะแนว บริการด้านสวัสดิการในโรงเรียน รวมถึงการบริการทางวิชาการแก่ชุมชนอีกด้วย

ตั้งที่กล่าวมาข้างต้น การเป็นครูที่ดีและมีประสิทธิภาพนับเป็นสิ่งที่ครูทุกคนปรารถนา แต่มักจะคิดกันว่ายากที่จะทำได้ บางคนคิดว่าการเป็นครูที่ดีมีประสิทธิภาพนั้นจะต้องมีพรสวรรค์ หรือเกิดมาด้วยความเป็นครูอยู่ในตัว ที่จริงแล้วถ้าหากครูมีความรักในอาชีพครู รักนักเรียน และอยากจะช่วยเหลือนักเรียน การเป็นครูที่ดีและมีประสิทธิภาพย่อมเป็นไปได้สำหรับทุกคน สำหรับนิสิตนักศึกษาที่เลือกเรียนวิชาครูจะต้องมีความรักและศรัทธาในวิชาชีพครูเป็นพื้นฐาน เนื่องจากวิชาชีพครูเป็นวิชาชีพที่มีหน้าที่ในการส่งเสริมให้เด็กมีความเจริญเติบโตเต็มความสามารถที่เขามี ด้วยวิธีการสอน อบรม เพื่อให้ศิษย์มีความรู้ความสามารถ มีความคิดและเป็นคนดี วิชาชีพครูจึงเป็นงานที่ได้รับรางวัลทางใจมากกว่าผลตอบแทนทางวัตถุ ซึ่งนิสิตนักศึกษาที่ตัดสินใจว่าจะยึดอาชีพครู ขอให้ได้ตั้งคำถามสำรวจตนเอง ดังนี้ คือ ต้องการจะเป็นครูจริงหรือไม่ หน้าที่ของครูที่สำคัญมีอะไรบ้าง และความคิดเห็นที่มีต่อนักเรียน หากนิสิตนักศึกษาต้องเป็นครูด้วยความจำใจจะเป็นผลเสียอย่างมากต่อนักเรียน เพราะครูที่จำทนอยู่จะไม่สามารถปฏิบัติหน้าที่ความเป็นครูที่ดีได้ (สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2553: 13, 485-486)

การเป็นครูนั้น ไม่เพียงแต่จะต้องมีความรู้ทางวิชาการเพื่อจะสอนนักเรียนเท่านั้น แต่ครูยังจะต้องเป็นผู้ช่วยนักเรียนให้พัฒนาทั้งด้านสติปัญญา บุคลิกภาพ อารมณ์ และสังคมด้วย ดังนั้น ครูต้องเป็นผู้ที่ให้ความอบอุ่นแก่นักเรียน เพื่อนักเรียนจะได้มีความเชื่อและไว้วางใจครู พร้อมทั้งจะเข้าพบครูเวลาที่มีปัญหา (สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2553: 2) ดังนั้น ครูจึงต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างบุคคล เพื่อให้การจัดการเรียนการสอนเป็นไปด้วยความมีคุณภาพ โดยมีทั้งความหลากหลาย ความยืดหยุ่น เปิดกว้างและเข้าถึงได้ง่ายสำหรับนักเรียนทุกคน และที่สำคัญอย่างยิ่งก็คือ ครูต้องเข้าใจวิธีการคิดของนักเรียน ต้องใช้กระบวนการสอนที่เน้นการเรียนรู้อย่างมีความหมาย เพื่อให้ให้นักเรียนได้พัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง และเต็มศักยภาพ ซึ่งเป็นการบรรลุในเป้าหมายของความเป็นครู

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 หมวด 4 มาตรา 22 ที่กล่าวว่าจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่า ผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนสำคัญที่สุด ดังนั้น กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545: 20) จากสาระสำคัญของพระราชบัญญัติการศึกษา

ดังกล่าวข้างต้นแสดงให้เห็นได้อย่างชัดเจนว่า นโยบายการจัดการศึกษาของประเทศให้ความสำคัญในเรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคลมาก และยิ่งมุ่งเน้นให้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนเก่ง คนดี และมีความสุข เพื่อให้การพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมายดังกล่าว จำเป็นอย่างยิ่งที่ครูผู้สอนต้องทราบข้อมูลเบื้องต้นของผู้เรียนทุก ๆ ด้าน และรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล แล้วจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความต้องการ ความสนใจ ความสามารถ และความพร้อมของผู้เรียนแต่ละคนให้ได้มากที่สุด

สิ่งจำเป็นอีกประการหนึ่งของความเป็นครู ไม่เพียงแต่ครูจะต้องมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างทางด้านบุคลิกภาพของนักเรียนเพียงเท่านั้น แต่ครูยังเป็นผู้ที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางบุคลิกภาพของนักเรียนด้วยเช่นกัน ดังนั้น ครูต้องมีความรู้เกี่ยวกับจิตวิทยาพัฒนาการ เพื่อจะช่วยนักเรียนให้มีพัฒนาการทั้งด้านสติปัญญา และด้านบุคลิกภาพด้วย โดยทำตนเป็นผู้ส่งเสริมการพัฒนาศักยภาพของนักเรียนให้ไปในทางบวก เพื่อนักเรียนจะได้เจริญเติบโตเป็นบุคคลที่มีชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีคุณค่า มีความภาคภูมิใจในตัวเอง และมีความสุข ดังที่ได้กล่าวถึงข้างต้นในเรื่องของทฤษฎีบุคลิกภาพแล้ว ครูจึงจำเป็นต้องเป็นผู้ที่มีพัฒนาการทางด้านบุคลิกภาพของตนให้สอดคล้องกับสถานการณ์ในยุคปัจจุบันอีกด้วย ซึ่งบุคลิกภาพที่ดีของครูยุคปฏิรูปมีดังนี้ (ปราชญา กล้าผจญ, 2544: 339 อ้างอิงมาจาก เสถียรพงษ์ วรรณปก, 2535; วรรณิ ลิ้มอักษร, 2551: 4)

- 1) เป็นผู้ที่มีความศรัทธาในวิชาชีพ กล่าวคือ ครูต้องเจตคติที่ดี รัก และศรัทธาในอาชีพครู คุณลักษณะในข้อนี้ต้องมีเป็นอันดับแรกสุด สามารถทำได้โดยการมองหาข้อดีหรือจับถูกของการเป็นครู
- 2) ยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน เพราะผู้เรียนแต่ละคนมาจากสิ่งแวดล้อมที่ไม่เหมือนกัน ตลอดจนมีระดับสติปัญญาที่แตกต่างกันด้วย
- 3) ครูต้องพัฒนาตนเองอย่างสม่ำเสมอ เพราะมีองค์ความรู้และเทคโนโลยีใหม่ ๆ เกิดขึ้นตลอดเวลา
- 4) หุ่เมและรับผิชอบ ไม่มีงานใดที่สำเร็จได้โดยง่ายโดยไม่ต้องใช้ความพยายาม
- 5) เป็นแบบอย่างที่ดี
- 6) ครูต้องเป็นนักประสาน ต้องประสานความเข้าใจและความร่วมมือทั้งกับบุคลากรในสถานศึกษา พ่อแม่ผู้ปกครองของผู้เรียน และบุคคลทั่วไปในสังคม
- 7) ครูต้องรักษาและเข้าใจเด็ก เข้าใจพฤติกรรมประจำวัยของเด็กด้วย

9.4.3 การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

สำหรับบทบาทของครูในการนำความรู้เกี่ยวกับบุคลิกภาพมาใช้ คือ ครูสามารถใช้วิธีการประเมินบุคลิกภาพเบื้องต้น ได้แก่ การสังเกต การสัมภาษณ์ การสำรวจ และการทดสอบ มาใช้ในการประเมินบุคลิกภาพเบื้องต้นของนักเรียน เพื่อใช้ในการค้นหาอาชีพที่เหมาะสม หรือใช้ในการสังเกตอาการผิดปกติที่เกิดขึ้นกับนักเรียน เพื่อให้การช่วยเหลือเบื้องต้น เช่น การให้คำปรึกษา หรือการจัดอบรมทักษะในการปรับตัว เป็นต้น นอกจากนี้ครูควรเป็นแบบอย่างที่ดีในด้านบุคลิกภาพให้กับนักเรียน ซึ่งการเป็นครูมืออาชีพ จะต้องคำนึงถึงบุคลิกภาพด้านต่าง ๆ ได้แก่ การมอง การแต่งกาย การพูด การเดิน การแสดงท่าทาง ทักษะในการทำงาน และสุขภาพ เพราะว่าการสอนที่ดีที่สุดคือทำให้นักเรียนเห็นเป็นแบบอย่าง

หัวข้อที่ 9.5 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับสุขภาพจิต

หัวเรื่อง

- 9.5.1 ความหมายของสุขภาพจิต
- 9.5.2 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อสุขภาพจิต
- 9.5.3 ลักษณะของบุคคลที่มีสุขภาพจิตดี
- 9.5.4 ลักษณะของเด็กที่มีปัญหาสุขภาพจิต
- 9.5.5 การส่งเสริมสุขภาพจิต
- 9.5.6 การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

แนวคิด

ภาวะสุขภาพที่ดีของบุคคลจำเป็นต้องมีสุขภาพจิตดีด้วยเช่นกัน สุขภาพจิต หมายถึง สภาพความสมบูรณ์ของจิตใจที่เป็นสุข ปราศจากอาการของโรคจิต โรคประสาทหรือลักษณะผิดปกติอื่น ๆ ทางจิตใจ เด็กหรือผู้เรียนจะมีสุขภาพจิตดีหรือไม่ดีก็ขึ้นอยู่กับ การอบรมเลี้ยงดูจากพ่อแม่ ครู และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ซึ่งหัวข้อสุขภาพจิตครอบคลุมเนื้อหา (1) ความหมายของสุขภาพจิต (2) ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อสุขภาพจิต (3) ลักษณะของบุคคลที่มีสุขภาพจิตดี (4) ลักษณะของเด็กที่มีปัญหาสุขภาพจิต (5) การส่งเสริมสุขภาพจิต และ (6) การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

วัตถุประสงค์

- เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 9.5 จบแล้ว นิสิตสามารถ
1. อธิบายความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับสุขภาพจิตในประเด็นต่าง ๆ ได้
 2. นำความรู้เกี่ยวกับสุขภาพจิตไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้

9.5.1 ความหมายของสุขภาพจิต

ในปัจจุบันการเปลี่ยนแปลงทางด้านเศรษฐกิจ สังคม และการเมืองเป็นไปอย่างรวดเร็ว จึงทำให้บุคคลต้องปรับเปลี่ยนลักษณะการดำเนินชีวิตให้ทันต่อกระแสการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว ซึ่งนับว่าเป็นความยากลำบากพอสมควร จึงทำให้บุคคลเกิดความเครียด ความทุกข์ใจ และส่งผลกระทบต่อ การดำเนินชีวิต และจิตใจของบุคคล ตลอดจนครอบครัวในสังคมไทยเป็นอย่างมาก ดังนั้น การละเลยต่อปัญหาสุขภาพจิตของบุคคลจะทำให้เกิดปัญหาสังคมต่าง ๆ ตามมาอีกมากมาย โดยเฉพาะในกลุ่มเด็กและเยาวชนไทยซึ่งอยู่ในวัยเรียนมีแนวโน้มที่จะเกิดปัญหาสุขภาพจิตมากขึ้น เช่น ไม่สนใจการเรียน ผลการเรียนตกต่ำ ก่อเรื่องทะเลาะวิวาท คิดฆ่าตัวตาย และทำตัวเป็นอาชญากร เป็นต้น ประกอบกับการจัดการศึกษาในปัจจุบันมุ่งความสนใจไปที่การยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง คือ มุ่งพัฒนาให้ผู้เรียนเป็นคนเก่ง คนดีมีคุณธรรม และมีความสุข อย่างไรก็ตามมิใช่ว่าผู้เรียนทุกคนจะประสบความสำเร็จเสมอไป ดังนั้น พ่อแม่ ครู และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กจึงต้องหันมาร่วมมือกันในการป้องกันและแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นต่อสุขภาพจิตของเด็ก เพราะบุคคลที่จะยืนหยัดอยู่ในสังคมได้ด้วยดี อย่างน้อยต้องมีศักยภาพในการปรับตัว มีความสามารถในการแก้ปัญหา เพื่อให้อยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข ไม่ทุกข์จนจิตใจเสียสมดุล และไม่สร้างปัญหาให้กับสังคม ด้วยการมีคุณธรรมในการดำเนินชีวิต แต่การที่เด็กจะมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ดังกล่าวได้ต้องได้รับการปลูกฝัง ฝึกฝนมาตั้งแต่แรกเริ่มของชีวิต และเป็นไปอย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอ (กรมสุขภาพจิต, 2545 : 1)

ภาวะสุขภาพที่ดีของบุคคลจำเป็นต้องมีสุขภาพจิตที่ดีด้วยเช่นกัน สุขภาพจิต (Mental Health) เป็นคุณลักษณะที่มีความสำคัญยิ่งของบุคคล ความหมายของคำว่า “สุขภาพจิต” อาจจะถูกเข้าใจง่าย แม้จะมีการนิยามที่แตกต่างกันหลายแนวทาง ดังนี้

ฝน แสงสิงแก้ว (2522: 57) บิดาแห่งวงการจิตเวชศาสตร์ไทยให้ความหมายว่า สุขภาพจิต เป็นสภาวะของชีวิตที่มีสุขภาพ และผู้ที่มีสุขภาพจิตดี คือ ผู้ที่สามารถปรับตนเองอยู่ได้ด้วยความสุขในโลกซึ่งเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วนี้ได้

จิราภรณ์ ตั้งกิตติภรณ์ (2559: 306) ให้ความหมายสุขภาพจิตว่า คือ สภาวะที่บุคคลมีความสุขสบาย ปราศจากอาการป่วยทางกายและจิต มีศักยภาพในการควบคุม และจัดการความคิด อารมณ์ และการกระทำของตนได้อย่างสร้างสรรค์ และเหมาะสม มีจิตเอื้ออาทรต่อบุคคลอื่น ทำให้สามารถปรับตัวต่อความตึงเครียดในชีวิตประจำวัน และการอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นได้อย่างปกติสุข

อลิสซา ทานากะ (2560: 15) ได้ให้ความหมายของสุขภาพจิตไว้ หมายถึง สภาวะชีวิตที่มีความสุข ปราศจากความเจ็บป่วยทางจิต (Mental Illness) และไม่มีพยาธิสภาพทางจิต (Psychopathology) มีความสุขในการดำเนินชีวิต โดยความสุขนั้นเป็นผลจากการที่บุคคลสามารถเข้าใจ และยอมรับตนเองได้ สามารถเผชิญหน้า และแก้ไขปัญหได้อย่างมีเหตุผล ปรับตัวให้สอดคล้องกับบริบทรอบตัวที่เปลี่ยนแปลงไป สามารถสร้างความสัมพันธ์อันดีกับบุคคลรอบข้างได้ และปฏิบัติหน้าที่ของตนได้อย่างเต็มศักยภาพเพื่อประโยชน์ของตนเอง และสังคม

จากความหมายของสุขภาพจิตดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่าสุขภาพจิต หมายถึง สภาวะความสมบูรณ์ของจิตใจที่เป็นสุข ปราศจากอาการของโรคจิต โรคประสาท หรือลักษณะผิดปกติอื่น ๆ ทางจิตใจ ซึ่งจะช่วยให้บุคคลสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างราบรื่น สร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อม และจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตได้อย่างเหมาะสม ตลอดจนสามารถทำประโยชน์ให้แก่ตนเอง และสังคมตามศักยภาพแห่งตน

นอกจากความหมายของสุขภาพจิตดังกล่าวข้างต้นแล้ว ปัจจุบันในวงการแพทยมองว่า ความหมายของสุขภาพจิตที่ดีมี 2 ลักษณะ ดังนี้

ความหมายที่ 1 สุขภาพจิตที่ดี = ไม่ป่วยเป็นโรคจิต

สุขภาพจิตในความหมายนี้จะเน้นมุมมองทางการแพทย์ หมายถึง สุขภาพจิตที่ดี คือปราศจากความเจ็บป่วยทางจิต เช่น ไม่ได้ป่วยเป็นโรคซึมเศร้า ไม่ได้วิตกกังวล หรือมีอาการย้ำคิดย้ำทำ เป็นต้น

ความหมายที่ 2 สุขภาพจิตที่ดี = มีจิตวิทยาเชิงบวก และมีความฉลาดทางอารมณ์

ในความหมายนี้ จิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology) เป็นการเรียกถึงกลุ่มทฤษฎีทางจิตวิทยา ซึ่งนำโดย มาสโลว์ (Maslow) ซึ่งเป็นทฤษฎีที่กล่าวถึงความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ที่มีระดับความต้องการที่ต่างกัน โดยเริ่มจากความต้องการปัจจัยสี่เพื่อการดำรงชีวิต ความต้องการความปลอดภัย ความต้องการความรัก ความต้องการการยอมรับ และความต้องการที่จะรู้จักตนเองและพัฒนาตนเองตามศักยภาพอย่างแท้จริง โดยให้ความสนใจเนื้อหาของจิตที่มีสำนึกรับรู้ และรับผิดชอบได้มากกว่าเรื่องจิตไร้สำนึกที่แสดงอาการป่วยทางจิตแปลก ๆ ออกมา ซึ่งทำให้บุคคลมีเสรีภาพในการเลือกการกระทำของตนเอง และเชื่อในการพัฒนาตนเองของบุคคลผู้สิ่งที่ดีกว่า เช่น การเรียนรู้สามารถทำให้บุคคลมีความฉลาดทางสติปัญญา (IQ) และ ความฉลาดทางอารมณ์ (EQ) สูงขึ้นได้ โดยแนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์ได้รับการพัฒนาขึ้นหลังจากพบว่าความฉลาดทางสติปัญญาเพียงประการเดียวมิได้ช่วยทำให้บุคคลมีสุขภาพจิตที่ดีและประสบความสำเร็จในชีวิตได้ และรายละเอียดหัวข้อความฉลาดทางอารมณ์ได้นำเสนอมาแล้วก่อนหน้านี้

9.5.2 ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อสุขภาพจิต

เด็กจะเจริญเติบโตเป็นพลเมืองดี มีคุณภาพ และเป็นผู้ที่มีสุขภาพจิตดีย่อมเกิดจากการหล่อหลอมตั้งแต่แรกเกิดจากผู้ที่เกี่ยวข้อง และใกล้ชิดกับเด็กทั้งจากที่บ้านและโรงเรียน ตลอดจนการได้รับประสบการณ์หรือการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในสังคม ดังนั้น การเข้าใจและตระหนักถึงความสำคัญของแต่ละปัจจัยจะเป็นแนวทางในการป้องกันมิให้สุขภาพจิตเสื่อม และเป็นการส่งเสริมให้มีสุขภาพจิตดียิ่ง ๆ ขึ้นไปในที่นี้ จะขออธิบายถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อสุขภาพจิตดังนี้

1. ลักษณะส่วนบุคคล : ได้แก่ สภาพของร่างกาย (อ้วน เตี้ย ผอม หรือพิการ) สุขภาพกาย เพศ นิสัย บุคลิกภาพ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความสนใจ ฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัวและฐานะทางสังคม ปัจจัยต่าง ๆ เหล่านี้ล้วนมีผลต่อสุขภาพจิตของบุคคลทั้งสิ้น เช่น เด็กที่มีหน้าตาน่ารัก แข็งแรง สวมใส่เสื้อผ้าสวย ๆ ราคาแพง มักเป็นที่ชื่นชมและน่าสนใจมากกว่าเด็กที่มีหน้าตาไม่น่ารักหรือพิการ เป็นต้น

2. สิ่งแวดล้อม : องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อสุขภาพจิตประเภทนี้ หมายถึงสภาพการณ์หรือสิ่งที่เข้าไปเกี่ยวข้องกับบุคคล และมีผลทำให้กระทบกระเทือนต่อสภาพของจิตใจ อาจเป็นไปได้ทั้งทางทำให้สุขภาพจิตดี หรือสุขภาพจิตไม่ดีก็ได้ องค์ประกอบนี้แบ่งออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ สิ่งแวดล้อมทางบ้าน สิ่งแวดล้อมทางโรงเรียน และสิ่งแวดล้อมทางชุมชนหรือสังคม ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

2.1 สิ่งแวดล้อมทางบ้าน : บ้านเป็นที่อยู่อาศัยของบุคคล บุคคลในบ้านอย่างน้อยต้องประกอบด้วย บิดา มารดา ลูก ซึ่งเป็นลักษณะครอบครัวสมัยใหม่ ถ้าเป็นครอบครัวสมัยเก่าที่เป็นครอบครัวขยายก็มี ปู่ ย่า ตา ยาย และญาติพี่น้อง เป็นต้น ดังนั้น สภาพของบ้าน บรรยากาศภายในบ้าน และการอบรมเลี้ยงดูจากทางบ้านล้วนมีอิทธิพลต่อสุขภาพจิตของบุคคล ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

2.1.1 สภาพของบ้านและบรรยากาศภายในบ้านที่ดี ควรมีลักษณะดังนี้

1. บ้านต้องไม่คับแคบจนเกินไป และมีขนาดพอเหมาะกับจำนวนสมาชิกในบ้าน
2. บ้านควรมีความมั่นคง ปลอดภัย สะอาด เรียบร้อย และมีอากาศถ่ายเทได้ดี
3. บุคคลในบ้านควรมีความรัก ความสามัคคี ปรองดองกัน อันจะทำให้บรรยากาศในบ้านน่าอยู่ เต็มไปด้วยความรัก ความอบอุ่น ทำให้เด็กไม่หนีออกไปแสวงหาความสุขนอกบ้าน

4. บิดามารดา หรือสมาชิกในบ้านต้องทำตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่เด็ก เด็กจะได้เรียนรู้ลักษณะและคุณสมบัติของความเป็นบิดา มารดา หรือสมาชิกที่ดีของสังคมจากสมาชิกในบ้าน

5. บิดามารดา หรือสมาชิกในบ้านต้องเป็นที่พึ่งของเด็ก มีเวลาให้กับเด็ก สามารถให้คำปรึกษาและเป็นกำลังใจที่ดี เมื่อเด็กประสบปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ

2.1.2 การอบรมเลี้ยงดู : การอบรมเลี้ยงดูเด็กมีความสำคัญอย่างยิ่งในการวางรากฐานปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรมของจิตใจ กระบวนการคิด พฤติกรรม การหล่อหลอมบุคลิกภาพและสุขภาพจิตของเด็ก ผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการอบรมเลี้ยงดูเด็ก คือ บิดามารดา การที่เด็กจะมีสุขภาพจิตที่ดีได้ เด็กต้องได้รับการอบรมเลี้ยงดูจากพ่อแม่ที่มีสุขภาพจิตดี และพร้อมที่จะถ่ายทอดความรัก ความอบอุ่น ความเอาใจใส่ ความอ่อนโยน ความมีเหตุผล ความเป็นคนมองโลกในแง่ดี ตลอดจนแบบฉบับอันดีงามที่สอดคล้องกับค่านิยมของสังคมนั้น ๆ ให้แก่เด็กได้ การอบรมเลี้ยงดูเด็กอย่างผิด ๆ จะทำให้เด็กมีการพัฒนาบุคลิกภาพที่ไม่เหมาะสม และมีปัญหาสุขภาพจิตได้ โดยได้มีการจำแนกการอบรมเลี้ยงดูที่ไม่เหมาะสมไว้ดังนี้ (จิราภรณ์ ตั้งกิตติภรณ์, 2559; อลิสา ทานากะ, 2560)

1. ครอบครัวที่โง่ลูกมากเกินไป โดยมากมักเป็นครอบครัวที่บิดามารดามีปมปัญหาฝังใจ เช่น บิดามารดาไม่ได้รับการรักมาก่อน บิดามารดาที่ขาดความรักความอบอุ่นมาตั้งแต่เด็ก หรือบิดามารดาที่ไม่เข้าใจกัน เมื่อบิดามารดาเหล่านี้มีลูกก็จะหันไปทุ่มเทความรักให้กับลูกเป็นการทดแทน ผลที่ตามมา คือ ลูกกลายเป็นคนที่ไม่กล้าคิด ไม่กล้าทำ และไม่กล้าตัดสินใจ ในที่สุดก็ไม่สามารถพัฒนาบุคลิกภาพไปตามอายุได้

2. ครอบครัวที่ปฏิเสธไม่รับเด็กเป็นลูก โดยมากมักเกิดจากครอบครัวที่บิดามารดาไม่มีความพร้อม ลูกที่ได้รับการปฏิเสธจะเป็นเด็กที่หัวเหว่ เศร้าซึม ไม่มีความเป็นมิตร ตื้อเจี๊ยบ ขอบโต้เถียง กิริยาหยาบกระด้าง ซึ่งหากบิดามารดาลงโทษอย่างรุนแรง เด็กจะพัฒนาความรู้สึกไปเป็นความแค้น และแสดงพฤติกรรมในรูปของการทำลาย ซึ่งอาจเป็นการทำลายตนเองหรือทำลายผู้อื่น

3. ครอบครัวที่ปล่อยลูกมากเกินไป บิดามารดาไม่ได้ให้ความรักแก่ลูกด้วยคำพูดและกิริยาท่าทาง แต่จะให้เงินและสิ่งของตามที่ต้องการ ไม่มีเวลาอยู่กับลูก ผลที่ตามมาคือ เด็กจะเป็นคนเจ้าอารมณ์ อารมณ์เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว เห็นแก่ตัว เบื่อง่าย ซี้เหงา ไม่มีความเชื่อมั่นในตนเอง และใช้จ่ายฟุ่มเฟือย

4. ครอบครัวที่ต้องการให้ทุกอย่างสมบูรณ์แบบที่สุดหรือดีที่สุด บิดามารดามักจะตั้งความหวังสูงเกินความเป็นจริง ทั้งนี้เพราะบิดามารดาถูกฝึกหัดมาจากครอบครัวที่เข้มงวด ไม่มีความยืดหยุ่น เด็กจะเติบโตขึ้นเป็นผู้ใหญ่ที่หาความสุขไม่ได้ เพราะไม่ไว้วางใจใคร เป็นคนที่สูญเสียความเชื่อมั่น ไม่เชื่อใจคนอื่น และกลายเป็นคนใจแคบทั้งความคิดและพฤติกรรม

5. ครอบครัวที่ตั้งมาตรฐานการอบรมลูกผิดไปจากความจริง มักจะเกิดขึ้นในครอบครัวที่ผู้เป็นบิดามารดาถูกบิดามารดาของตนว่าไม่มีการศึกษา หัวโบราณ ดังนั้น จึงต้องการลบปมด้อยของตนด้วย การตั้งมาตรฐานการอบรมลูกสูง ผิดไปจากความเป็นจริง เน้นหนักเรื่องความถูกต้อง ดีชั่วอย่างรุนแรง ลูกต้องอยู่ในโอวาท เด็กประเภทนี้จะซึมเศร้า ต่ำหนืดตนเองว่าไม่มีค่า บางคนปรับตัวด้วยการทำในสิ่งตรงกันข้ามกับความรู้สึกที่แท้จริง ทำให้กลายเป็นคนปลิ้นปล้อน หลอกหลวง และไม่จริงใจ

6. ครอบครัวที่ฝึกระเบียบวินัยแบบผิดๆ ด้วยการสร้างกฎเกณฑ์ที่ไม่ถูกต้องกับความเป็นจริง ผลที่ตามมา คือ เด็กจะไม่มีความคิดเป็นของตนเอง ไม่เชื่อใจใคร และไม่ไว้วางใจใคร

7. ครอบครัวที่บิดามารดาเป็นตัวอย่างผิดๆ เช่น สอนลูกอย่างหนึ่งแต่บิดามารดา กลับทำอีกอย่างหนึ่ง ผลที่ตามมาคือ เด็กจะขาดความรักและความศรัทธาในตัว บิดามารดา และหันไปพึ่งคนอื่นแทน เช่น เพื่อน หรือคู่รัก เป็นต้น

8. ครอบครัวที่สร้างความอิจฉาให้กับพี่น้อง ทั้งนี้เพราะบิดามารดาขาดความยุติธรรม ผลที่ตามมาคือ เด็กมีความริษยาพี่น้องที่รุนแรงมากขึ้น และลามไปถึงเพื่อน ทำให้กลายเป็นคนชอบขบขู่ นินทา และพอใจที่เห็นคนอื่นเดือดร้อนหรือเสียหาย

9. ครอบครัวที่ไม่ลงรอยในชีวิตสมรสและบ้านแตก บิดามารดามีกระหองระแหงกันเป็นประจำ ชอบแสดงอารมณ์โกรธและมาลงที่ลูก ในที่สุด เด็กก็จะกลายเป็นคนที่ขาดศรัทธา ขาดความรัก หนีออกจากบ้าน พึ่งยาเสพติดหรือสำส่อนทางเพศ ดังนั้น การที่พ่อแม่อยู่ด้วยกันด้วยความขัดแย้ง มีปากเสียงในเรื่องเล็ก ๆ น้อย ๆ เป็นประจำ จึงเป็นผลร้ายต่อจิตใจของเด็กมากกว่าการทะเลาะกันอย่างรุนแรงแต่นาน ๆ ที่หรือแยกทางกัน

10. ครอบครัวที่มีปฏิสัมพันธ์แบบผู้ป่วยโรคประสาทหรือโรคจิต ลูกย่อมได้รับผลกระทบจากการอบรมเลี้ยงดูของบิดามารดาที่มีอาการทางประสาทและจิตด้วย เช่น บิดามารดาที่มีอาการทางประสาทเกี่ยวกับการกลัวเชื้อโรค ก็จะเน้นเรื่องความสะอาด บิดามารดาที่มีอาการย้ำคิดย้ำทำก็จะพูดซ้ำซาก ซ้ำน บิดามารดาที่มีความวิตกกังวลสูง ลูกก็จะกลัวและไม่กล้าทำอะไรต่าง ๆ ดังนั้น อาการทางประสาทของบิดามารดาก็จะทำให้ลูกมีบุคลิกภาพแปรปรวนและมีปัญหาสุขภาพจิตได้

2.2 สิ่งแวดล้อมทางโรงเรียน : โรงเรียนเป็นสถานที่สำคัญรองลงมาจากบ้าน เพราะเมื่อเด็กเติบโตขึ้น เด็กก็ต้องเข้าโรงเรียน โรงเรียนจึงมีบทบาทสำคัญในการให้ความรู้ อบรมและพัฒนาเด็กในด้านต่าง ๆ ดังนั้น ถ้าสภาพแวดล้อมภายในชั้นเรียนและในโรงเรียนอยู่ในสภาพที่เหมาะสมก็จะส่งเสริมให้นักเรียนมีสุขภาพจิตดี และรู้จักการปรับตัวที่ดี สิ่งแวดล้อมทางโรงเรียนแบ่งออกเป็น 5 ประการ ดังนี้

2.2.1 สภาพของโรงเรียน : โรงเรียนควรสะอาด อากาศถ่ายเทได้สะดวก ไม่มีเสียงหรือกลิ่นรบกวน ชั้นเรียนไม่แคบจนเกินไป โรงเรียนตั้งอยู่ในบริเวณที่ปลอดภัยจากโรงงานอุตสาหกรรม และห่างไกลจากแหล่งยาเสพติดหรือแหล่งมั่วสุมต่าง ๆ อันเป็นสิ่งเร้าใจให้นักเรียนอยากรู้ และอยากลองในสิ่งผิดๆ เหล่านี้ได้

2.2.2 ครู : ครูเป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อสุขภาพจิตของนักเรียนโดยตรง เพราะนักเรียนมักจะยึดครูเป็นต้นแบบในการปฏิบัติตน ดังนั้น ความรัก ความเมตตา และความเอาใจใส่ดูแลด้วยความทุ่มเทจากครูจึงมีผลต่อสุขภาพจิตของนักเรียนทั้งสิ้น ปัญหาสุขภาพจิตของนักเรียนที่อาจจะเกิดจากครูได้แก่

1. ครูสอนไม่ดี มีความรู้ไม่พอ ทำให้นักเรียนประสบความล้มเหลวทางการเรียน
2. นักเรียนได้รับการปฏิบัติอย่างไม่เป็นธรรม และไม่ได้รับความเห็นใจจากครู
3. ห้องเรียนมีจำนวนนักเรียนมากเกินไป ทำให้ครูดูแลไม่ทั่วถึง
4. หลักสูตรบังคับให้นักเรียนมีความฉลาดเท่ากัน ไม่มีวิชาเลือกตามความถนัด

อย่างพอเพียง

5. นักเรียนไม่มีโอกาสพักผ่อนหย่อนใจ เรียนเครียดเกินไป และการบ้านมาก
6. ครูปล่อยให้เรียนขาดเรียนเป็นประจำโดยไม่ทราบสาเหตุ และไม่ติดต่อ

ผู้ปกครอง

7. ครูแยกเรื่องส่วนตัวกับการสอน และการทำงานในหน้าที่ไม่ได้
8. ครูประพฤติตัวไม่เหมาะสม ทำให้นักเรียนและผู้ปกครองขาดความนับถือ
9. ครูไม่สนใจที่จะศึกษาติดตามนักเรียนเป็นรายบุคคล ครูเพียงแต่สอนตามหน้าที่และเวลาที่กำหนดเท่านั้น

2.2.3 เพื่อน : เพื่อนเป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อสุขภาพจิตของนักเรียนมากเช่นกัน แรงจูงใจประการหนึ่งที่ทำให้นักเรียนอยากไปโรงเรียน คือ เพื่อน เพื่อนทำให้นักเรียนรู้สึกอบอุ่น มีความสุข และสนุกที่ได้อยู่ในกลุ่มเพื่อน แต่ถ้านักเรียนถูกเพื่อนรังเกียจ ไม่ยอมให้เข้ากลุ่มด้วย นักเรียนก็จะรู้สึกเหงา หัวัวเหว ขมขื่นใจ เกิดความสงสัยและไม่มั่นใจในตนเอง และเมื่อเติบโตขึ้นความรู้สึกเช่นนี้ก็จะติดตัวไป ทำให้กลายเป็นบุคคลที่ไม่อยากเข้าสังคมกับผู้อื่น ดังนั้น ครูจึงควรให้ความสนใจ และเอาใจใส่เรื่องสัมพันธ์ภาพระหว่างนักเรียนกับเพื่อนด้วย

2.2.4 ระเบียบวินัยของโรงเรียน : โรงเรียนทุกโรงเรียนจะต้องมีระเบียบวินัยเพื่อความเป็นระเบียบเรียบร้อยภายในโรงเรียน เพื่อสอนให้นักเรียนรู้จักปฏิบัติตนให้ถูกต้องตามกาลเทศะ และมีวินัยในตนเอง ระเบียบวินัยเป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพจิต การมีระเบียบวินัยเป็นสิ่งที่ดีงามและส่งเสริมสุขภาพจิต แต่หากครูใช้ระเบียบวินัยไม่เหมาะสม ก็จะทำให้นักเรียนรู้สึกหวาดกลัวจนเกินไป และอาจก่อให้เกิดพฤติกรรมก้าวร้าว และในที่สุดปัญหาสุขภาพจิตของนักเรียนก็จะเกิดตามมา

2.2.5 หลักสูตรการศึกษา : พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 แก้ไขเพิ่มเติม พ.ศ. 2545 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545) มาตรา 6 ระบุว่า “การจัดการศึกษาต้องเป็นไปเพื่อพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้ และคุณธรรม มีจริยธรรมและวัฒนธรรมในการดำรงชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข” ดังนั้น หลักสูตรที่ใช้ในสถาบันการศึกษาควรใช้ให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมของโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษานั้น ๆ เพื่อนักเรียนจะได้เกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริงตามศักยภาพที่มี และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ถูกต้องตรงตามความต้องการของสังคมนั้น ๆ ถ้าหากโรงเรียนนำหลักสูตรมาใช้ในทางที่ไม่เหมาะสม ก็อาจจะทำให้เด็กเกิดปัญหาสุขภาพจิตขึ้นได้ นอกจากนี้ การจัดการศึกษาในปัจจุบันที่มีการแข่งขันกันสูง และมีผลทำให้เกิดค่านิยมในการให้ผู้เรียนต้องไปเรียนพิเศษเพิ่มเติมในโรงเรียนกวดวิชาต่าง ๆ นอกเหนือจากเรียนที่โรงเรียนแล้ว โดยไม่ได้คำนึงถึงความพร้อม และความต้องการของผู้เรียนว่าเป็นอย่างไร ก็เป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้เด็กหรือผู้เรียนในสมัยนี้มีความเครียด และความกดดันสูงกว่าผู้เรียนในสมัยก่อน และในที่สุดก็ส่งผลให้ผู้เรียนมีปัญหาสุขภาพจิตตามมา

2.3 สิ่งแวดล้อมทางสังคม : ปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อมทางสังคมนับว่ามีอิทธิพลต่อการดำเนินชีวิตของบุคคลเป็นอย่างมาก เนื่องจากเป็นปัจจัยที่มีความซับซ้อน และมีผลกระทบโดยตรงต่อร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และความต้องการต่าง ๆ ของบุคคล กล่าวคือ การเปลี่ยนแปลงทางด้านเศรษฐกิจ สังคม การเมือง ภัยสงคราม ภัยธรรมชาติ และมลภาวะของสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงไปในแต่ละยุคสมัย ย่อมส่งผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตและจิตใจของบุคคล ยิ่งในสังคมที่ใหญ่และมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วมากขึ้นเท่าใด ปัญหาและสุขภาพจิตเสียก็ยิ่งมากขึ้นเป็นเงาตามตัว และบุคคลที่จะยืนหยัดอยู่ในสังคมได้ด้วยดี อย่าน้อยต้องมีศักยภาพในการปรับตัว สามารถแก้ปัญหา เพื่อให้อยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

กล่าวโดยสรุป บุคคลในสังคมจะมีสุขภาพจิตดีหรือไม่ดีก็ขึ้นอยู่กับกรอบมเลียงดูจากบิดามารดา ครู และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ซึ่งทุกฝ่ายควรมีส่วนร่วมในการช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้ที่ดี ที่ถูกต้อง มีใช้ดูแลช่วยเหลือเฉพาะลูกหลานของตนเองเท่านั้น แต่ควรช่วยเหลือเด็กคนอื่น ๆ ด้วย เพราะในที่สุดเด็กทุกคนก็ต้องอยู่ร่วมกันในสังคมเดียวกัน ดังนั้น บิดามารดาควรให้การอบรมเลี้ยงดูลูกในทิศทางที่เหมาะสม ครูควรจัดบรรยากาศการเรียนการสอน และบริเวณโรงเรียนให้อยู่ในสภาพที่ดี ที่เหมาะสม ที่เชิญชวนให้นักเรียนอยากมาโรงเรียน นอกจากนี้ บุคคลในสังคมควรสร้างสัมพันธ์ภาพที่ดีต่อกัน อันจะช่วยส่งเสริมให้เด็กมีสุขภาพจิตดี และเป็นทรัพยากรบุคคลที่มีคุณค่าของสังคมในอนาคต

9.5.3 ลักษณะของบุคคลที่มีสุขภาพจิตดี

สุขภาพจิตเป็นเรื่องที่สำคัญพอ ๆ กับสุขภาพกาย บุคคลที่มีสุขภาพสมบูรณ์ย่อมรวมถึงความสมบูรณ์ทั้งทางร่างกาย และจิตใจ คือมีร่างกายที่สมบูรณ์ แข็งแรง ไม่มีโรคภัยไข้เจ็บ มีจิตใจเข้มแข็ง อารมณ์มั่นคง และไม่หวั่นไหวต่อสิ่งต่าง ๆ ง่ายจนเกินไป จะเห็นได้ว่าทั้งสุขภาพกายและสุขภาพจิตต่างมีความสัมพันธ์กันอย่างแยกกันไม่ออก ถ้าบุคคลเจ็บป่วยทางกายก็จะส่งผลต่อสุขภาพจิต และถ้าบุคคลมีปัญหาทางสุขภาพจิตก็จะส่งผลกระทบต่อสุขภาพทางกายเช่นเดียวกัน ดังสอดคล้องกับคำกล่าวที่ว่า “**จิตใจที่ดีงาม ย่อมอยู่ในร่างกายที่สมบูรณ์ (The Sound Mind in the Sound Body)**”

บุคคลที่มีสุขภาพจิตดีจัดเป็นทรัพยากรบุคคลที่มีคุณค่าแก่สังคม เพราะสุขภาพจิตส่งผลต่อการดำเนินชีวิตของบุคคลในทุกด้าน ไม่ว่าจะเป็นด้านร่างกาย ด้านอาชีพ ด้านการศึกษา ด้านสังคม และด้านครอบครัว เป็นต้น โดยบุคคลที่มีสุขภาพจิตดีมีลักษณะดังนี้

1. ไม่มีโรคทั้งทางร่างกายและจิตใจ
2. สร้างสามารถสัมพันธ์ภาพที่ดีกับบุคคลอื่น และอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นได้อย่างราบรื่น
3. สามารถปรับตัว ปรับใจอยู่ในสังคมและสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงไปได้อย่างเหมาะสม และสามารถทำประโยชน์ให้แก่ตนเองและชุมชนได้ตามสมควรแก่อัตภาพ

หรือบุคคลที่มีสุขภาพจิตสมบูรณ์มีลักษณะดังนี้

1. ยอมรับสภาพความเป็นตัวของตัวเอง มีเหตุผล เคารพในเหตุผลของตนเอง และพยายามแสวงหาแนวทางในการปรับปรุงตนเองอยู่เสมอ
2. รู้จักประเมินค่าของตนเองตามสภาพความเป็นจริง ตั้งระดับความคาดหวัง และความสำเร็จของตนเอง อันเป็นการวางแผนชีวิตที่เหมาะสมกับตนเอง
3. มีความรับผิดชอบในการตัดสินใจ ตลอดทั้งสามารถดำเนินชีวิตของตนเอง โดยไม่สร้างความเดือดร้อนให้แก่ผู้อื่นและสังคม
4. สามารถดำเนินชีวิตได้อย่างราบรื่น มีความสุข และสามารถปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เปลี่ยนแปลงไปได้
5. สามารถทนต่อความบีบคั้น สภาพการณ์ที่บีบบังคับ และความกังวลใจต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นตลอดจนสามารถปรับตัวปรับใจให้ผ่านพ้นจากสถานการณ์ที่เป็นปัญหาและความคับข้องใจต่าง ๆ ได้
6. มีสัมพันธ์ภาพที่ดีกับบุคคลอื่น และมีความคิดเชิงบวกทั้งต่อตนเองและต่อสังคม
7. สามารถแสวงหาอิสรภาพ มีความเป็นตัวของตัวเอง และมีแนวทางการดำเนินชีวิตที่เป็นตัวของตัวเอง
8. มีความพยายามที่จะแก้ปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นมากกว่าจะหนีปัญหานั้น ๆ ตลอดจนไม่ใช้กลวิธีในการป้องกันตนเองมากจนเกินไป
9. ในการตัดสินใจกระทำสิ่งใด ๆ ก็ตาม จะต้องคำนึงถึงวัฒนธรรม ระเบียบ ประเพณี และค่านิยมต่าง ๆ ของสังคม โดยนำสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้มาเป็นแนวทางในการพิจารณาตัดสินใจว่าควรจะสนองความต้องการของชีวิตในระดับใด จึงจะทำให้ชีวิตและจิตใจอยู่ในภาวะสมดุล

นอกจากนี้ บุคคลที่มีสุขภาพจิตดี มีลักษณะดังนี้

1. สามารถปรับตัวอยู่ในสังคมและวัฒนธรรมได้ด้วยความสุขสบายตามสมควร ตลอดจนสามารถปฏิบัติหน้าที่ของตนเองด้วยความสามารถเต็มที่ทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา และอารมณ์ โดยไม่มีความผิดปกติทางจิตใจ

2. เมื่อประสบปัญหาที่มีความกระทบกระเทือนอย่างรุนแรง จนทำให้เป็นทุกข์ หรือโศกเศร้า เสียใจ ก่อดทนต์ความยากลำบาก ความคับข้องใจ และความตึงเครียดที่เกิดจากปัญหานั้นได้ตามสภาพเป็นจริงแห่งชีวิต

3. รู้จักสิ่งที่พฤติกรรมหรือเจตคติที่ไม่เหมาะสมเมื่อเติบโตขึ้น

4. รู้จักการตอบสนองความต้องการที่จำเป็นต่อชีวิตตนเอง ในขณะที่เดียวกันก็มีความห่วงใย และเอื้ออาทรต่อผู้อื่นตามสมควร

5. ไม่มองโลกในแง่ดีหรือร้ายมากจนเกินไป จนทำให้ขาดความระมัดระวังถึงภัยที่จะเกิดตามมา

6. สามารถรอคอย และชะลอความสบาย ความพอใจได้ เพื่อให้ได้มาซึ่งความพอใจ และความสบายที่ดีกว่าในวันข้างหน้า

7. สามารถพึ่งพาตนเองได้ แต่ในบางเวลา เช่น ยามเจ็บป่วย หรือโศกเศร้าก็ยอมรับความช่วยเหลือจากผู้อื่นบ้าง เพื่อจะได้ไม่ต้องรับความทุกข์ทรมานมากจนเกินไป

8. ทำงานอย่างเป็นระบบ และมีระเบียบพอสมควร แต่ก็ไม่เข้มงวดจนทำให้ตนเองและผู้อื่นเดือดร้อน

9. มีความใฝ่รู้ แสวงหา สืบค้น และทดลอง แต่ก็ไม่มากจนตนเองได้รับอันตราย หรือทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน

10. สามารถร่วมงานกับผู้อื่นได้ รู้จักประนีประนอม ยอมรับการแข่งขันเมื่อจำเป็น และรู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา

11. กล้าปกป้องสิทธิของตนเอง แต่ก็ไม่เคารพสิทธิของผู้อื่นไม่ดื้อรั้นหรือมีทิฐิ และกล้าแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างโดยไม่ก้าวร้าวหรือลบหลู่ผู้อื่น

12. มีความพึงพอใจในเพศของตนเอง มีความพอใจในการปฏิบัติทางเพศอันเหมาะสมแก่ตนเองและคู่ของตน

13. มีความรับผิดชอบต่อภาระหน้าที่ของตนเอง สามารถตัดสินใจโดยที่รู้ผลที่จะเกิดตามมาได้ถูกต้อง หรือรู้ว่าควรศึกษาทดลองก่อนการตัดสินใจ เพื่อป้องกันความผิดพลาด และจะไม่กระทำผิดซ้ำอีก

14. ไม่แสวงหาความสนุก ความสบาย หรือความพอใจในทางที่ทำลายตนเอง เช่น การเสพติด การเล่นที่โลดโผนหรือเสี่ยงอันตราย และการเล่นการพนัน เป็นต้น

15. สามารถแก้ไขสถานการณ์ต่าง ๆ เมื่ออยู่ในภาวะคับขันได้ และเมื่อสุวิสัยที่จะแก้ปัญหาได้ ก็พยายามปรับตัวหรือหาทางหลีกเลี่ยงความตึงเครียดนั้นด้วยวิธีการที่เหมาะสม

16. มีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่นทั้งในด้านการงาน การทำกิจกรรมต่าง ๆ และมีความผูกพันลึกซึ้งระหว่างเพื่อนสนิท และเพศตรงข้ามฉันคู่รัก และคู่สมรสได้เป็นอย่างดี

อีริค เบิร์น นักจิตวิทยาเจ้าของทฤษฎีวิเคราะห์ความสัมพันธ์อธิบายว่าบุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น หรือมีทัศนคติในการมองชีวิต 4 แบบแตกต่างกัน และลักษณะการมองชีวิตที่ต่างกันก็จะส่งผลให้บุคคลมีการปรับตัว และสุขภาพจิตที่แตกต่างกันด้วยเช่นเดียวกัน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (กิงแก้ว ทรัพย์พระวงศ์, 2542: 222 อ้างอิงมาจาก Eric Berne, 1949)

1. I am O.K., You are O.K. : บุคคลที่มีทัศนคติในการมองชีวิตลักษณะนี้ จะเป็นคนมองโลกในแง่ดี ยอมรับซึ่งกันและกัน เข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล โดยมองว่าแต่ละคนมีข้อดีและข้อเสียต่างกัน จึงทำให้สามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสมและราบรื่น ตลอดจนสามารถสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่นได้เป็นอย่างดี

2. I am O.K., You are not O.K. : บุคคลที่มีทัศนคติในการมองชีวิตลักษณะนี้ จะทำให้เป็นคนชอบดูถูกคนอื่นและพยายามหาข้อบกพร่องของผู้อื่น เพราะเป็นคนที่คิดว่าตนเองเป็นคนเก่ง คนดีอยู่เพียงผู้เดียว แต่จะมองบุคคลอื่นด้อยกว่าตนเองในทุก ๆ เรื่อง คนอื่นทำอะไรก็ผิดหมด ใช้ไม่ได้ ซึ่งบุคคลประเภทนี้มักเป็นคนก้าวร้าว จะมีปัญหาในการอยู่ร่วมกับบุคคลอื่น และไม่สามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้

3. I am not O.K., You are O.K. : บุคคลที่มีทัศนคติในการมองชีวิตลักษณะนี้จะเป็นคนที่มองตนเองด้อยกว่าผู้อื่น ไม่เห็นคุณค่าในตนเอง ขาดความมั่นใจในตนเอง ไม่ยอมรับและเข้าใจตนเอง แต่จะมองเห็นแต่คุณค่าของผู้อื่น บุคคลประเภทนี้จะมีปัญหาในการปรับตัว และไม่มีความสุขในชีวิต

4. I am not O.K., You are not O.K. : บุคคลที่มีทัศนคติในการมองชีวิตลักษณะนี้จะเป็นคนมองโลกในแง่ร้าย เพราะมองไม่เห็นคุณค่าของตนเองและผู้อื่น มองทุกคนในโลกนี้แย่มาก ไม่ไว้วางใจใคร และไม่เห็นความสำคัญของการมีชีวิตอยู่ บุคคลที่มีแนวคิดแบบนี้จะมีปัญหาสุขภาพจิตมากที่สุด

ดังนั้น ในทัศนะของเบิร์นบุคคลที่มีสุขภาพจิตดี คือ คนที่มองชีวิตแบบ “I am O.K., You are O.K.” เพราะบุคคลประเภทนี้เป็นคนมองโลกในแง่ดี เมื่อเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคต่าง ๆ ในชีวิตก็สามารถฟันฝ่าไปได้ด้วยอารมณ์ที่มั่นคง โดยใช้เหตุผลเป็นที่ตั้ง และยอมรับได้ว่าในชีวิตของคนเรามีทั้งสุขและทุกข์ ส่วนบุคคลที่มีสุขภาพจิตไม่ดี คือ คนที่มองชีวิตแบบ “I am not O.K., You are not O.K.” บุคคลประเภทนี้เป็นคนมองโลกในแง่ร้าย มองทุกคนและทุกสิ่งในทางลบ ไม่เห็นความสำคัญของการมีชีวิตอยู่ และดำรงชีวิตอยู่ด้วยความทุกข์ ไม่มีความสุขในชีวิต

กล่าวโดยสรุป บุคคลที่มีสุขภาพจิตดีเป็นผู้ที่รู้จักตนเอง เข้าใจตนเอง มีเหตุผล มีความเป็นตัวของตัวเอง มีความรับผิดชอบต่อหน้าที่ สามารถตั้งเป้าหมายในชีวิตได้สอดคล้องกับความเป็นจริง สามารถสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น มีความเอื้ออาทรต่อผู้อื่น พยายามหาแนวทางในการพัฒนาตนเอง ไม่แสวงหาความสุข ความสนุกสนานในทางที่ทำลายตนเอง และเมื่อเผชิญกับปัญหาหรืออุปสรรคต่าง ๆ ก็พยายามที่จะแก้ปัญหามากกว่าจะหนีปัญหา ตลอดจนสามารถดำเนินชีวิตและปรับตัวต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม โดยไม่สร้างความเดือดร้อนให้กับตนเองและผู้อื่น

9.5.4 ลักษณะของเด็กที่มีปัญหาสุขภาพจิต

เด็กที่มีปัญหาสุขภาพจิต มีลักษณะดังนี้

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนลดลงกว่าเดิม ทั้ง ๆ ที่เคยเป็นเด็กที่ตั้งใจเรียนและเรียนดีมาก่อน
2. ขาดโรงเรียนบ่อย หรือมาสายเป็นประจำ โดยมีข้ออ้างที่ไม่สมเหตุผล
3. แสดงอาการเบื่อหน่ายการเรียน เช่น ไม่สนใจเรียนและนั่งเหม่อลอยขณะครูสอน เป็นต้น
4. ไม่ทำงานตามที่ครูมอบหมาย หรือทำงานเสร็จไม่ทันตามกำหนด และมักทำงานไม่เรียบร้อย
5. มีอารมณ์ไม่มั่นคง เช่น ชี้แยะ และแสดงอารมณ์โกรธโดยไม่มีเหตุผล เป็นต้น
6. ชอบก่อความวุ่นวายในห้องเรียน โดยชอบทำกิริยาแปลก ๆ เพื่อเรียกร้องความสนใจจากเพื่อน ๆ และครูผู้สอน
7. ปรับตัวเข้ากับเพื่อนไม่ได้ มักมีเรื่องทะเลาะวิวาทกับเพื่อน และไม่ยอมเข้ากลุ่มเพื่อน
8. แสดงความรู้สึกมีปมด้อย และขาดความเชื่อมั่นในตนเอง
9. ชอบแสดงพฤติกรรมแปลก ๆ เช่น ดูดนิ้ว กัดเล็บ พุดไม่ชัด หรือพุดติดอ่าง เป็นต้น
10. ชอบพูดปด หรือคุยโม้โอ้อวด

กล่าวโดยสรุป หากพิจารณาลักษณะของเด็กที่มีสุขภาพจิตดีดังกล่าวข้างต้นจะเห็นว่า การที่เด็กจะมีสุขภาพจิตดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับการณ์พัฒนาการด้านต่าง ๆ ที่เหมาะสม ซึ่งจะนำไปสู่ความสามารถที่จะ

ปรับตัวให้เข้ากับ ความเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ได้ ส่วนเด็กที่มีปัญหาสุขภาพจิตมักแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา อารมณ์ไม่มั่นคง ไม่มีความมั่นใจในตนเอง และไม่สามารถปรับตัวให้เข้ากับเพื่อนได้ และบุคคลที่มีบทบาท สำคัญต่อพัฒนาการและสุขภาพจิตของเด็ก คือ พ่อแม่และครูผู้สอนนั่นเอง

ความผิดปกติทางจิต

ความผิดปกติทางจิตหรือโรคทางจิตเวชเป็นความเปลี่ยนแปลงภายในของบุคคลทั้งด้าน ความคิด ความรู้สึก และอารมณ์ ซึ่งความเปลี่ยนแปลงนี้มีผลกระทบต่อพฤติกรรม การแสดงออกรวมทั้ง บุคลิกภาพ และ การปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อบุคคลอื่น โรคหรือความผิดปกติทางจิต บางครั้งอาจจะแยกจากภาวะ ปกติได้ไม่ชัดเจน เนื่องจากอาการที่เกิดขึ้นเป็นการแสดงออกมา เนื่องจากการเบี่ยงเบนทางอารมณ์ ความคิด และพฤติกรรมที่เกิดขึ้นเพียงชั่วคราว ความผิดปกติทางจิตเกิดขึ้นกับบุคคลใดแล้ว จะทำให้บุคคลนั้นมี สุขภาพจิตผิดปกติ และทำให้ไม่สามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข จำเป็นต้องได้รับการดูแล รักษาจากจิตแพทย์หรือผู้เชี่ยวชาญ

ความผิดปกติทางจิตเป็นปัญหาสุขภาพจิตที่ไม่ใช่ความเจ็บป่วย แต่เป็นเรื่องของความ บกพร่องและความอ่อนแอที่บุคคลได้แสดงออกถึงความเจ็บป่วยภายในใจของบุคคลนั้น ในปัจจุบันประชากร ทั่วโลกประมาณ 400 ล้านคน มีความทุกข์ทรมานจากความผิดปกติทางด้านจิตใจ และทางสมอง จากการติด สุราและสารเสพติด ตลอดจนป่วยเป็นโรคซึมเศร้าทำให้กลายเป็นปัญหาการฆ่าตัวตาย และเสียชีวิตก่อนวัยอัน ควร ปัญหาสุขภาพจิตเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตซึ่งอาจเกิดขึ้นเมื่อใดก็ได้กับบุคคลทุกคน และสามารถรักษา เยียวยาช่วยเหลือได้ ในที่นี้ จะขอแนะนำเฉพาะความผิดปกติทางจิตเพียง 2 ประเภท คือ โรคประสาท และ โรคจิตเภท ดังนี้ (สมภพ เรื่องตระกูล, 2548: 43)

1. โรคประสาท (Neurosis)

โรคประสาทเป็นความแปรปรวนทางจิตใจชนิดอ่อนหรือไม่รุนแรง ถึงแม้จะมีความวิตกกังวลหรืออาการของโรคประสาทชนิดต่าง ๆ ส่วนมากผู้ป่วยโรคประสาทสามารถทำงาน ประกอบธุรกิจและ เข้าสังคมได้ แม้ว่าสรรถภาพในการทำงานจะลดลงก็ตาม โดยทั่วไปบุคลิกภาพของผู้ป่วยโรคประสาทมักไม่ค่อย เปลี่ยนแปลงไปจากเดิมมากนัก ผู้ป่วยไม่มีอาการหลงผิด ประสาทหลอน และภาพลวงตาโดยผู้ป่วยรู้ว่าตัวเอง ไม่สบาย กลุ้มใจ วิตกกังวล มีความผิดปกติ และต้องการความช่วยเหลือจากแพทย์หรือผู้อื่น

สาเหตุของโรคประสาท : สาเหตุของโรคประสาท มีดังนี้

1. ปัจจัยทางพันธุกรรมและโครงสร้างของร่างกาย : พันธุกรรมมีความสำคัญในแง่ที่ว่า อาจเป็นตัวกำหนดว่าบุคคลนั้นถูกกระตุ้นให้เกิดความวิตกกังวล โดยสิ่งเร้าจากภายนอกได้มากน้อยหรือรวดเร็ว เพียงใด สำหรับผู้ที่มีโครงสร้างของร่างกายแบบผอมบางหรือสูงโปร่งมีแนวโน้มที่จะเกิดความวิตกกังวลได้ง่าย กว่าผู้ที่มีรูปร่างอ้วนหรือสมส่วน อย่างไรก็ตาม ความเชื่อในด้านนี้ยังไม่แน่นอน และยังไม่เป็นที่ยอมรับกันทั่วไป

2. ปัจจัยทางสังคม : ความเปลี่ยนแปลงทางสังคมและวัฒนธรรมอย่างรวดเร็ว ทำให้ บุคคลไม่สามารถปรับตัวได้ทัน ตลอดจนการเกิดความเสื่อมโทรมหลายอย่างทางสังคม เช่น ปัญหาความ ยากจน ปัญหาอาชญากรรม ปัญหาการแตกแยกของคนในชาติ และปัญหาที่เกิดจากภัยธรรมชาติ เป็นต้น ปัญหาต่าง ๆ เหล่านี้อาจทำให้บุคคลเกิดความวิตกกังวล และนำมาซึ่งการเป็นโรคประสาทได้

3. ปัจจัยทางชีวเคมี : ผู้ป่วยเป็นโรคประสาทมีความไวต่อการกระตุ้นระบบประสาท ส่วนกลางมากขึ้น และมีความบกพร่องของกระบวนการเผาผลาญพลังงาน (Metabolism) ซึ่งจะกระตุ้นให้เกิด อาการวิตกกังวลขึ้น

4. ปัจจัยทางอายุ : อายุมีความสัมพันธ์กับอาการของโรคประสาท ในวัยเด็กความวิตกกังวลหรือรังจะก่อให้เกิดความแปรปรวนของนิสัย เช่น การกั๊กเล็บ การดูดหัวแม่มือ และการปัสสาวะรดที่นอน

ในวัยรุ่นอาการวิตกกังวลอาจนำไปสู่การยับยั้งอย่างรุนแรง หรือการเคลื่อนไหวมากกว่าปกติ ในวัยผู้ใหญ่จะมีอัตราการป่วยด้วยโรคประสาทชนิดวิตกกังวลสูงมากกว่าวัยอื่น ๆ และความวิตกกังวลอาจเกิดจากการตั้งความหวังที่สูงเกินไป และในวัยชรา ความวิตกกังวลมักจะเกิดจากการกลัวถูกทอดทิ้ง ไม่มีใครดูแลเอาใจใส่ และความรู้สึกว่าเหวี่ยงตาย

5. ปัจจัยทางจิตใจ : ปัจจัยทางจิตใจมีความสำคัญมากกว่าปัจจัยด้านอื่น ๆ พรอยด์กล่าวว่า โรคประสาทเกิดขึ้นภายใต้ภาวะต่าง ๆ ดังนี้

5.1 มีความขัดแย้งภายในจิตใจระหว่างแรงขับและความกลัว ซึ่งบุคคลจะพยายามป้องกันไม่ให้แรงขับถูกปลดปล่อยออกมา โดยเก็บกดความคิดความรู้สึกและความปรารถนาของตนเองเอาไว้

5.2 การเก็บกดความคิดความรู้สึก และความต้องการของตนเองไว้ ทำให้เกิดแรงขับต่าง ๆ อยู่ภายในจิตใจสำนึกเท่านั้น แต่อำนาจและพลังของมันยังคงมีอยู่ ดังนั้น สิ่งที่ถูกเก็บกดเอาไว้จะพยายามแสดงตัวออกมาสู่จิตสำนึกในลักษณะที่แอบแฝง แปลกปลอม บิดเบือน และแสดงเป็นอาการของโรคประสาท พื้นฐานขั้นต้นของการเกิดโรคประสาทขึ้นอยู่กับความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในวัยเด็ก

5.3 มีสัมพันธภาพระหว่างบุคคลในครอบครัวในลักษณะไม่เหมาะสม โดยเริ่มจากประสบการณ์ในวัยเด็กซึ่งขาดความรัก ความอบอุ่น และการดูแลเอาใจใส่จากครอบครัว ไม่ว่าจะเป็นพ่อแม่หรือผู้ดูแลเด็ก ทำให้เด็กเกิดความรู้สึกที่ไม่ดีและสะสมประสบการณ์ที่ไม่ดีเอาไว้ภายในจิตใจสำนึก ในวัยผู้ใหญ่อาจเกิดจากการมีสัมพันธภาพที่ไม่ดีกับผู้อื่น เช่น การแข่งขัน ขิงดีขิงเด่นกับเพื่อนร่วมงาน การถูกคุกคามจะเอาชีวิต และการไม่ได้รับการยกย่องนับถือจากผู้ใต้บังคับบัญชา เป็นต้น

5.4 ปัจจัยกระตุ้น บุคคลบางคนมีแนวโน้มที่จะเป็นโรคประสาทได้ง่ายอยู่แล้ว เมื่อมีเหตุการณ์หรือสิ่งใดสิ่งหนึ่งมากระตุ้น ก็จะทำให้เป็นโรคประสาทได้ เช่น การสูญเสียบุคคลอันเป็นที่รัก การประสบความล้มเหลวในหน้าที่การงาน การประสบภัยพิบัติทางธรรมชาติ หรือการสูญเสียอวัยวะทำให้พิการ เป็นต้น

อาการของโรคประสาท

ผู้ป่วยโรคประสาทจะมีความวิตกกังวล ปวดศีรษะ ใจสั่น หัวใจเต้นเร็ว ปากแห้ง คอแห้ง ท้องร่วง ท้องอืด แน่นจุกหน้าอก มีอาการคลื่นไส้ อาเจียน เหงื่อออกตามฝ่ามือ ปัสสาวะบ่อย นอนไม่หลับ คิดมาก เบื่ออาหาร เหนื่อยง่าย ไม่มีเรี่ยวแรง ตื่นเต้นตกใจง่ายและขาดสมาธิ

ชนิดของโรคประสาท

โรคประสาทมีหลายชนิด และมีอาการเฉพาะของโรคแตกต่างกัน แต่ที่พบบ่อยมีดังนี้

1.1 โรคประสาทชนิดวิตกกังวล (Anxiety Neurosis) : โรคประสาทชนิดนี้ เป็นโรคประสาทที่มีความวิตกกังวลเป็นอาการเด่นและสำคัญ ผู้ป่วยมีความรู้สึกไม่สบายใจ หวาดหวั่นหรือพรั่นพรึงขาดสมาธิ และนอนไม่หลับ ซึ่งความวิตกกังวลที่เกิดขึ้นนี้มักไม่เหมาะสมกับเหตุการณ์และสาเหตุ นอกจากอาการทางจิตที่เกิดขึ้นแล้ว อาการทางกายที่พบด้วยคือ ผู้ป่วยมีอาการตึงเครียดของกล้ามเนื้อ แน่นหน้าอก ปวดศีรษะ คลื่นไส้ อาเจียน ปัสสาวะบ่อย มือสั่น และเหงื่อออกมากโดยเฉพาะบริเวณฝ่ามือและฝ่าเท้า เป็นต้น โดยทั่วไปผู้ป่วยที่เป็นโรคประสาทชนิดนี้มักจะเกิดจากการใช้กลวิธีในการป้องกันตนเองบ่อยจนกลายเป็นนิสัย ผู้ป่วยมักวิตกกังวลเกี่ยวกับอาการผิดปกติทางร่างกาย ความวิตกกังวลนี้อาจเกิดขึ้นเมื่อใดก็ได้ และไม่จำกัดสถานการณ์แต่ต้องแยกให้ออกจากความวิตกกังวลธรรมดา เช่น ความกลัวเมื่อตกอยู่ในภาวะอันตรายถือว่าเป็นต้น

1.2 โรคประสาทชนิดหวาดกลัว (Phobic Neurosis) : โรคประสาทชนิดนี้ เป็นโรคประสาทที่ผู้ป่วยมีความหวาดกลัววัตถุ สิ่งของ หรือสถานการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งโดยไม่มีเหตุผล เช่น กลัวที่สูง

กล้วยที่โล่งแจ้ง กล้วยที่แคบ กล้วยเชื้อโรค และกล้วยศาลพระภูมิ เป็นต้น ซึ่งอาการหวาดกลัวจะแสดงออกมาในรูปของความรู้สึกวิงเวียน อ่อนเพลีย เหงื่อออก ใจสั่น คลื่นไส้ มือสั่น และความกลัวนี้อาจทำให้เป็นลม โดยทั่วไปพบว่าอาการของโรคประสาทชนิดนี้จะเกิดจากการที่ผู้ป่วยได้รับประสบการณ์ที่ไม่ดีเกี่ยวกับสิ่งเร้าชนิดนั้น ๆ มาตั้งแต่วัยเด็ก

1.3 โรคประสาทชนิดย้ำคิดย้ำทำ (Obsessive Compulsive Neurosis) : โรคประสาทชนิดนี้ เป็นโรคประสาทที่ผู้ป่วยมีอาการย้ำคิด (Obsessive) และย้ำทำ (Compulsive) กล่าวคือผู้ป่วยชอบคิดเรื่องใดเรื่องหนึ่งซ้ำ ๆ ซาก ๆ และมักเป็นความคิดที่ไม่มีเหตุผลหรือน่าขัน นอกจากนี้ ผู้ป่วยยังชอบทำอะไรซ้ำ ๆ ซาก ๆ โดยผู้ป่วยรู้ตัวว่ากำลังคิดหรือกำลังทำอะไรไร้สาระนั้นอยู่ แต่ผู้ป่วยไม่สามารถหยุดคิดหรือหยุดกระทำสิ่งนั้นได้ เช่น การชอบล้างมืออยู่บ่อย ๆ เพราะคิดว่ามือสกปรกอยู่ตลอดเวลา เป็นต้น ผู้ป่วยบางคนอาจมีอาการย้ำคิดหรือย้ำทำเพียงอย่างใดอย่างหนึ่ง ในขณะที่ผู้ป่วยบางคนมีทั้งอาการย้ำคิดและย้ำทำ บุคลิกภาพของผู้ป่วยโรคประสาทชนิดนี้จะเป็นคนเจ้าระเบียบ เคร่งเครียด รักความสะอาด ไม่มีอารมณ์ขัน ชอบคิดเรื่องศีลธรรม มีมโนธรรมสูง ชอบตำหนิตนเอง และเป็นบุคคลที่มีทัศนคติที่เปลี่ยนแปลงยาก

1.4 โรคประสาทฮิสทีเรีย (Hysterical Neurosis) : โรคประสาทชนิดนี้ ผู้ป่วยจะแสดงอาการเจ็บป่วยทางร่างกายให้เห็น เช่น แขนขาชาเป็นอัมพาต พูดไม่มีเสียง พูดไม่ได้ กล้ามเนื้อกระตุก เกร็งตามร่างกาย ตาบอด หูหนวกชั่วคราว ชักเป็นลมหมดสติ และความจำเสื่อมชั่วคราว เป็นต้น แต่เนื่องจากอาการเจ็บป่วยดังกล่าวนี้เป็นอาการที่มีสาเหตุมาจากความผิดปกติทางจิต ดังนั้น แพทย์จะไม่สามารถค้นหาสมมติฐานของโรคได้ ผู้ป่วยโรคประสาทชนิดนี้มีบุคลิกภาพที่ต้องพึ่งพาอาศัยผู้อื่น ถูกชักจูงได้ง่าย เจ้าอารมณ์ชอบבודตัวเอง หลงรักตัวเอง ย้วยวน เจ้าอุบาย และมีความโน้มน้าวใจที่จะเรียกร้องความสนใจจากผู้อื่น และในผู้ป่วยจำนวนมากที่แสดงความเจ็บป่วยทางกายเหล่านี้ก็เพื่อเรียกร้องความสนใจจากเพศตรงข้าม จึงทำให้บุคคลส่วนใหญ่เข้าใจผิดเกี่ยวกับโรคประสาทชนิดนี้ว่าเป็นโรคขาดผู้ชายไม่ได้ ซึ่งเป็นความเข้าใจที่ไม่ถูกต้อง เช่น ผู้ป่วยโรคประสาทฮิสทีเรียเลือกที่จะชักในกลุ่มคนมาก ๆ หรือต่อหน้าบุคคลที่ตนเองสนใจ โดยเลือกเวลาและสถานที่คล้ายกับคนที่ เสแสร้งแกล้งทำ ถ้ารู้สึกตัวว่ามีบุคคลที่รักมาจับตัวหรือกอดก็จะรู้สึกตัว และจะมีอาการเกร็งชักจนกว่าจะได้รับประโยชน์จากบุคคลผู้นั้น และตามความต้องการของตน

1.5 โรคประสาทชนิดซึมเศร้า (Depressive Neurosis) : โรคประสาทชนิดนี้ เป็นความแปรปรวนที่มีความเศร้าใจ ความเสียใจที่เกิดขึ้นอย่างรุนแรง และเป็นระยะเวลาาน มักจะเกิดขึ้นเนื่องจากความขัดแย้งภายในจิตใจ หรือเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการสูญเสีย เช่น การสูญเสียบุคคลอันเป็นที่รัก การสูญเสียทรัพย์สินสมบัติ ชื่อเสียง เกียรติยศ เป็นต้น ผู้ป่วยโรคประสาทชนิดนี้จะมีสีหน้าแสดงอารมณ์เศร้าและหม่นหมอง มีท่าทางครุ่นคิด ความคิดเชิงซ้ำ ซัดความสนใจและความทะเยอทะยาน เบื่ออาหาร นอนไม่หลับ น้ำหนักลดลง ความรู้สึกทางเพศลดลง บางครั้งถ้ามีความรู้สึกโศกเศร้าอย่างรุนแรง ผู้ป่วยอาจคิดหมกมุ่นที่จะทำร้ายตนเอง อาการอีกอย่างหนึ่งที่มักจะเกิดร่วมกับโรคประสาทชนิดนี้คือ อาการทางกาย โดยผู้ป่วยชอบบ่นว่าเป็นโน่นเป็นนี่ ทั้ง ๆ ที่ร่างกายอยู่ในสภาพปกติ ซึ่งอารมณ์เศร้าและการบ่นว่าเป็นโน่นเป็นนี่ของผู้ป่วยเป็นสิ่งที่เรียกร้องความเห็นอกเห็นใจจากผู้อื่น ผู้ป่วยต้องการการปลอบประโลมจากครอบครัวและเพื่อนฝูง นอกจากนี้ อาการที่เกิดขึ้นยังเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้ป่วยไม่ต้องรับผิดชอบในเรื่องต่าง ๆ และผู้อื่นจะได้เห็นว่าผู้ป่วยอยู่ในสภาพที่แย่มาก ๆ และไม่สามารถช่วยเหลือตัวเองได้

2. โรคจิตเภท (Schizophrenia)

โรคจิตเภทเป็นโรคจิตที่ผู้ป่วยมีความผิดปกติของความคิด อารมณ์ การรับรู้ และพฤติกรรมเป็นลักษณะสำคัญ โดยที่ผู้ป่วยมีความรู้สึกตัว (Consciousness) ดี และไม่มีโรคทางกาย โรคของสมอง พืชจากยาหรือสารเสพติดที่จะเป็นสาเหตุของอาการดังกล่าว โรคนี้ส่วนมากมักเกิดกับวัยรุ่นหรือหนุ่ม

สาว ส่วนมากเป็นเรื้อรัง เมื่อผู้ป่วยเป็นโรคนี้อแล้ว มักไม่หายเป็นปกติเหมือนเดิม จะมีความผิดปกติของบุคลิกภาพให้เห็นได้

โรคจิตเภทพบได้ประมาณร้อยละ 0.9 ของประชากรทั่วไป พบในบุคคลทุกเชื้อชาติในอัตราที่ใกล้เคียงกัน ผู้หญิงและผู้ชายมีโอกาเป็นเท่า ๆ กัน ประมาณร้อยละ 50-80 ของผู้ป่วยในโรงพยาบาลจิตเวชเป็นโรคนี โรคจิตเภทพบมากในครอบครัวที่มีฐานะยากจน ซึ่งอาจเป็นเพราะผู้ป่วยเป็นโรคนีตั้งแต่อายุยังน้อยและกำลังเรียนทำให้ไม่สามารถเรียนในระดับสูงเพื่อนำมาประกอบอาชีพได้ ดังนั้นจึงมีฐานะยากจน (วิจิตพาศน์ เจริญขวัญ, 2543: 257; สมภพ เรื่องตระกูล, 2548: 83)

สาเหตุ : สาเหตุของโรคนียังไม่ทราบแน่นอน แต่สันนิษฐานว่าเกิดจากสาเหตุหลาย ๆ อย่างร่วมกัน ในปัจจุบันเชื่อว่าพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อมเป็นสาเหตุสำคัญ ทำให้มีการเปลี่ยนแปลงทางชีวเคมี สรีรวิทยาและจิตใจ โดยผู้ป่วยซึ่งมีพันธุกรรมเป็นปัจจัยส่งเสริมให้เป็นโรคนี้อยู่แล้ว เมื่อมีการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมจะเกิดความผิดปกติได้ง่าย ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. พันธุกรรม การศึกษาเกี่ยวกับพันธุกรรมพบว่า ญาติสนิทของผู้ป่วยโรคจิตเภท (บิดา มารดา พี่น้องและบุตร) มีโอกาสเป็นโรคนีด้วยสูงกว่าบุคคลทั่วไป 10 เท่า และพบว่าคู่แฝดที่เกิดจากไข่ใบเดียวกันถ้าคนหนึ่งเป็นโรค อีกคนจะมีโอกาสเป็นด้วยร้อยละ 50 ในขณะที่คู่แฝดจากไข่คนละใบมีโอกาสเป็นโรคด้วยร้อยละ 8

2. ภาวะแทรกซ้อนระหว่างคลอด พบว่าผู้ป่วยโรคจิตเภทมีอัตราของภาวะแทรกซ้อนระหว่างมารดาตั้งครรภ์และระหว่างคลอดสูงกว่าปกติ โดยพบว่าผู้ป่วย 2 ใน 3 มีประวัติของโรคแทรกซ้อนในช่วงนั้น มีข้อสันนิษฐานว่าเกิดจากภาวะขาดออกซิเจนของ Hippocampus และ Neocortex ซึ่งมีความไวเป็นพิเศษต่อการขาดออกซิเจน จึงทำให้มีความผิดปกติในช่วงพัฒนาการและเป็นสาเหตุของโรคจิตเภท

3. ปัจจัยทางจิตใจและสังคม มีผู้ตั้งข้อสังเกตว่าภาวะสังคมและเศรษฐกิจในระดับต่ำอาจเป็นสาเหตุของโรคจิตเภทโดยมีผลต่อผู้ป่วยดังนี้

3.1 ความเครียดและวิถีชีวิตที่ยากจนเป็นปัจจัยกระตุ้นทำให้เป็นโรค โดยเฉพาะในผู้ซึ่งมีแนวโน้มจะเป็นโรคนีอยู่แล้ว นอกจากนี้ สัมพันธภาพระหว่างสมาชิกในครอบครัวก็มีส่วนสำคัญ ผู้ป่วยที่มาจากครอบครัวที่พ่อแม่มีข้อขัดแย้งกันอยู่เสมอ ชีวิตสมรสไม่ราบรื่น ไม่มีความสามัคคีกลมเกลียวกัน และมีสภาพสับสนวุ่นวาย ปราศจากความสุข ผู้ป่วยต้องประสบกับเหตุการณ์เช่นนี้ตั้งแต่เด็ก ทำให้พัฒนาการของจิตใจของผู้ป่วยผิดปกติ ดังนั้น ผู้ป่วยที่เติบโตมาจากครอบครัวที่มีลักษณะดังกล่าวจึงมีโอกาสเป็นโรคจิตเภทได้ง่าย

3.2 ทำให้มีความบกพร่องทางด้านพัฒนาการหรือเกิดปัญหาทางด้านจิตใจอย่างอื่น

อาการที่สำคัญของโรคจิตเภท : อาการที่สำคัญของโรคจิตเภท คือ ผู้ป่วยมีความผิดปกติของความคิด ประสาทการรับรู้ อารมณ์ และพฤติกรรมเคลื่อนไหว ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. ความผิดปกติของความคิด : เป็นอาการสำคัญพบในผู้ป่วยเกือบทุกรายมี 2 ชนิด คือ รูปแบบความคิดผิดปกติ และเนื้อหาความคิดผิดปกติ

1.1 รูปแบบความคิดผิดปกติ ผู้ป่วยโรคจิตเภทจะมีปัญหาทางด้านความคิด ขาดการเชื่อมโยงของเหตุผล ไม่สามารถลำดับความคิดตามขั้นตอนของเหตุการณ์ ดังนั้น เวลารับฟังผู้ป่วยพูดหรือตอบคำถามจึงไม่ค่อยเข้าใจ หรือฟังไม่รู้เรื่อง เพราะคำพูดจะไม่ต่อเนื่องเป็นเรื่องราว โดยเปลี่ยนจากเรื่องหนึ่งไปเป็นอีกเรื่องหนึ่ง มักพูดไม่ตรงจุด อาจพูดคำซ้ำ ๆ โดยไม่มีความหมาย บางรายพูดแบบสับสนอักษร แต่ไม่เข้าใจความ

1.2 เนื้อหาความคิดผิดปกติ ผู้ป่วยโรคจิตเภทจะแสดงความผิดปกตินี้ออกมาในรูปแบบของอาการหลงผิด ซึ่งจะมีลักษณะแปลกประหลาด มีหลาย ๆ เรื่อง และเรื่องราวไม่ต่อเนื่องกัน ฟังดูแล้วเหลือเชื่อ และไม่มีเหตุผลที่จะเป็นไปได้ ชนิดที่พบบ่อย คือ

1. Delusion of Persecution ผู้ป่วยหลงผิดคิดไปเองว่ามีคนคอยปองร้ายตน
2. Delusion of Reference ผู้ป่วยคิดไปเองว่ามีคนพูดเรื่องราวเกี่ยวกับตน เช่น เวลาเดินออกไปนอกบ้าน เห็นคนคุยกันก็คิดว่าพูดนินทาตน หรือฟังข่าวทางวิทยุก็คิดว่าเป็นเรื่องราวของตน อาการหลงผิดชนิดอื่น ได้แก่

1. Delusion of Grandeur ผู้ป่วยคิดไปเองว่าตนเป็นบุคคลสำคัญผิดธรรมดา เช่น เป็นพระเจ้า มหาเศรษฐี หรือเป็นผู้มีอำนาจพิเศษ

2. Delusion of Infidelity ผู้ป่วยหลงผิดคิดว่าคู่ครองของตนนอกใจไปมีความสัมพันธ์ หรือมีชู้กับผู้อื่นโดยที่ไม่เป็นความจริงแต่ประการใด

3. Erotic Delusion ผู้ป่วยหลงผิดคิดไปเองว่ามีบุคคลอื่นชื่นชอบและหลงรักตน โดยที่ไม่เป็นความจริงแต่ประการใด เพราะในความเป็นจริงผู้ป่วยจะเป็นคนที่ขาดความรักอย่างมาก

4. Somatic Delusion ผู้ป่วยคิดว่าตนมีโรคทางกายอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่น คิดว่าเป็นมะเร็งของกระเพาะอาหารทั้ง ๆ ที่การตรวจร่างกายเป็นปกติ

5. Delusion of Poverty ผู้ป่วยคิดว่าตนถูกทำให้ยากจนลง

6. Delusion of Nihilism ผู้ป่วยคิดว่าทุกสิ่งทุกอย่างในโลกไม่มีตัวตน เช่น ไม่มีเพื่อน ไม่มีตัวเอง ชีวิตความเป็นอยู่ทุกอย่างไม่มี บางรายคิดว่าตนเองได้ตายไปแล้ว

2. การรับรู้ผิดปกติ (Disorder of Perception) ผู้ป่วยโรคจิตเภทมีอาการประสาทหลอนประเภทต่าง ๆ ชนิดที่พบบ่อยคือ หูแว่ว เสียงแว่วที่ได้ยินอาจเป็นเพียงเสียงหรือคำพูด เช่น คนพูดว่าร้ายหรือสบประมาท หรือพูดเรื่องราวเกี่ยวกับผู้ป่วย อาจเป็นเสียงคน ๆ เดียวหรือหลายคน ผู้ป่วยอาจรับฟังเฉย ๆ หรือพูดจาโต้ตอบด้วย

ประสาทหลอนชนิดอื่น ได้แก่

1. ประสาทหลอนทางสัมผัส (Tactile Hallucination) เป็นความรู้สึกปวดแสบปวดร้อนตามตัว หรือรู้สึกชู่ซ่าตามผิวหนัง แขนขา หรืออวัยวะเพศ

2. ภาพหลอน (Visual Hallucination) ผู้ป่วยเห็นเป็นภาพคนหรือสิ่งของ บางรายเห็นเป็นภาพคนจะเข้ามาทำร้าย

3. รุ้สึกรสแปลก ๆ (Gustatory Hallucination)

4. รุ้สึกกลิ่นแปลก ๆ (Olfactory Hallucination) มักเป็นกลิ่นเหม็น หรือกลิ่นที่ไม่ดี

ประสาทหลอนทั้ง 4 ชนิดดังกล่าวนี้พบได้น้อย และมักพบร่วมกับอาการหูแว่ว อาการประสาทหลอนบางชนิดมีความสำคัญ ถ้าตรวจพบจะช่วยสนับสนุนว่าเป็นโรคจิตเภท ได้แก่

1. ผู้ป่วยได้ยินเสียงความคิดของตนเอง

2. ผู้ป่วยได้ยินเสียงคนพูดโต้ตอบกันเกี่ยวกับตัวผู้ป่วย

3. ผู้ป่วยได้ยินเสียงคนพูดวิจารณ์เกี่ยวกับการกระทำของตนไม่ว่าจะกำลังทำอะไรอยู่

3. ความผิดปกติของอารมณ์ (Disorder of Affect) ผู้ป่วยโรคจิตเภทมีความผิดปกติของอารมณ์ที่สำคัญ 2 ชนิด คือ

1. Apathy ผู้ป่วยจะมีสีหน้าเฉยเมย ไม่มีปฏิกิริยาโต้ตอบต่อการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อม เช่น เมื่อได้รับคำบอกเล่าว่าญาติสนิทถึงแก่กรรม ผู้ป่วยไม่แสดงอารมณ์ใด ๆ ออกมา ให้เห็นเลย

2. **Inappropriate** หมายถึงอารมณ์ผู้ป่วยไม่สอดคล้องกับความคิดหรือเหตุการณ์ในขณะนั้น เช่น เมื่อถามผู้ป่วยว่าตนเองถูกทรมานรุนแรงอย่างไรบ้างจากผู้ที่คอยติดตามปองร้ายตามที่ผู้ป่วยเล่า ผู้ป่วยก็จะยิ้มหรือหัวเราะ ไม่แสดงอารมณ์ตกใจกลัวแต่อย่างใด ๆ ทั้งสิ้น

4. **ความผิดปกติของพฤติกรรมเคลื่อนไหวก้าว (Disorder of Motor Behavior)** มักพบในผู้ป่วยที่เป็นรุนแรง และเรื้อรังเป็นแบบเฉียบพลัน อาการที่พบได้บ่อย คือ ผู้ป่วยมีพฤติกรรมวุ่นวาย ลักษณะต่าง ๆ เช่น มีพฤติกรรมเหมือนเด็ก พลุ่งพล่านกระวนกระวายมาก อาจไม่สนใจดูแลตัวเอง แต่งตัวสกปรกมอมแมม หรือแต่งตัวในลักษณะแปลกประหลาด บางรายมีอาการเศร้า หวาดกังวล โกรธ หรือมีอาการป่วนกันทุกอย่าง และบางรายมีพฤติกรรมทางเพศไม่เหมาะสม ในโรคจิตเภทสติสัมพันธ์ของของผู้ป่วยจะเป็นปกติ นอกจากระยะที่มีอาการเกิดขึ้นเฉียบพลันและรุนแรง อาจมีอาการสับสนบ้างแต่พบได้น้อย

การรักษา : การรักษาโรคจิตเภทขึ้นอยู่กับชนิดและความรุนแรงของโรค ปัจจุบันนิยมปฏิบัติ ดังนี้

1. **การรักษาด้วยยา :** ยาที่ใช้เป็นยาสงบประสาทอย่างแรง ยาด้านอาการทางจิต ในรายที่มีอาการซึมเศร้า ควรใช้ยาแก้ความซึมเศร้าร่วมด้วย

2. **จิตบำบัด :** จิตบำบัด คือการรักษาผู้ป่วยด้วยวิธีการพูดคุยกับผู้ป่วย โดยเน้นการสร้างสัมพันธภาพระหว่างผู้ป่วยกับบุคลากรที่มีความรู้ ความสามารถในด้านสุขภาพจิตและจิตเวชศาสตร์ นอกจากนี้ส่งเสริมให้กำลังใจ อธิบายให้ผู้ป่วยทราบแนวทางการรักษาและรับประทานยาให้ครบตามกำหนด แนะนำแนวทางแก่ผู้ป่วยในการแก้ไขปัญหาทางด้านจิตใจ และให้ผู้ป่วยมีการปรับตัวต่อสิ่งแวดล้อมดีขึ้น

3. **ครอบครัวบำบัด :** ผู้ป่วยโรคจิตเภทส่วนใหญ่มักมีอาการเรื้อรัง ขาดความคิดริเริ่ม ไม่สนใจทำกิจกรรมใด ๆ รวมทั้งขาดมนุษยสัมพันธ์ และแยกตัวเองอยู่ตามลำพัง ดังนั้น จึงเป็นภาระของครอบครัวที่ต้องดูแลรักษาผู้ป่วย ซึ่งญาติอาจเกิดความเครียดง่าย และมีความรู้สึกเบื่อหน่ายในการดูแลรักษาผู้ป่วย ผู้ป่วยอาจถูกทอดทิ้ง และไม่ได้รับการรักษาอย่างต่อเนื่อง ทำให้อาการของโรคกำเริบง่าย ด้วยเหตุนี้ แพทย์ควรได้มีโอกาสพูดคุยกับญาติ อธิบายวิธีการรักษาให้ทราบ ในขณะเดียวกันให้ญาติได้ระบายความทุกข์ใจ และแพทย์แสดงความเห็นใจเพื่อที่จะช่วยให้ญาติได้ผ่อนคลายความเครียด และมีกำลังใจที่จะดูแลรักษาผู้ป่วยต่อไป

4. **การช็อคไฟฟ้า :** การช็อคไฟฟ้านิยมใช้น้อยกว่าการใช้ยา มักใช้ในรายที่ผู้ป่วยมีอาการก้าวร้าวรุนแรง หรือซึมเศร้ามาก ๆ และมีความเสี่ยงต่อการฆ่าตัวตายสูง หรือรักษาด้วยยาแล้วไม่ได้ผล

9.5.5 การส่งเสริมสุขภาพจิต

บุคคลทุกคนมีความแตกต่างกันทั้งด้านสุขภาพกายและสุขภาพจิต โดยเฉพาะในสังคมที่มีการแข่งขันกันสูงอย่างเช่นในปัจจุบัน ย่อมส่งผลกระทบต่อปัญหาสุขภาพจิตของบุคคล ดังนั้น การเตรียมความพร้อม โดยการส่งเสริมให้บุคคลมีจิตใจที่เข้มแข็ง สามารถเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันได้ จึงมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง ในที่นี้ ผู้เรียบเรียงขอแนะนำเสนอแนวทางในการส่งเสริมสุขภาพจิตสำหรับบุคคลดังนี้ (ลักขณา สิริวัฒน์, 2544: 8-10)

1. **การรู้จักและเข้าใจตนเอง :** ก่อนที่บุคคลจะเข้าใจและอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข บุคคลนั้นย่อมต้องรู้จักและเข้าใจตนเองก่อน โดยต้องรู้ว่าตนเองชอบหรือไม่ชอบอะไร พยายามศึกษาข้อดีหรือข้อบกพร่องของตนเอง และที่สำคัญจะต้องยอมรับจุดด้อยของตนเองให้ได้ และไม่เอาตัวเองไปเปรียบเทียบกับหรือรู้สึกอิจฉาผู้อื่น มิฉะนั้นแล้ว จะทำให้เป็นคนเห็นแก่ตัว ชอบตำหนิผู้อื่น และไม่สามารถปรับตัวอยู่ในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาได้อย่างมีความสุข

2. การฝึกการควบคุมอารมณ์ : บุคคลควรหมั่นฝึกการควบคุมอารมณ์ ไม่แสดงอารมณ์ต่าง ๆ เช่น อารมณ์ดีใจ ตื่นเต้น โกรธ และเสียใจ ออกมาเร็ว และมากจนเกินไป โดยขาดการยั้งคิด และพึงตระหนักว่าบุคคลที่สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองและแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมย่อมได้เปรียบในการแก้ปัญหาหรือจัดการสิ่งต่าง ๆ ได้ดีกว่าบุคคลที่ไม่รู้จักการควบคุมอารมณ์

3. มองโลกในแง่ดี : บุคคลควรฝึกทำจิตใจให้สดชื่น แจ่มใส มีอารมณ์ขัน ไม่เคร่งเครียดหรือจริงจังกับเรื่องต่าง ๆ มากจนเกินไป พยายามมองโลกในแง่บวก มองผู้อื่นในด้านดี ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น พิจารณาและตัดสินใจเรื่องต่าง ๆ ด้วยเหตุผลอย่างยุติธรรม และพึงระลึกอยู่เสมอว่าไม่มีใครสมบูรณ์แบบ บุคคลทุกคนมีทั้งข้อดีและเสียอยู่ในตัว ซึ่งหากบุคคลมองโลกในดีแล้ว ก็จะทำให้สามารถอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคมได้อย่างปกติสุข

4. การเรียนรู้ที่จะเผชิญกับอุปสรรค : บุคคลควรฝึกการเผชิญกับปัญหาและอุปสรรคด้วยความมีสติ ไม่ควรยอมแพ้หรือหลีกเลี่ยงปัญหาและอุปสรรค แต่ควรอดทน และต้องคิดเสมอว่าปัญหาทุกอย่างมีหนทางแก้ไขได้เสมอ ซึ่งการฝึกการแก้ปัญหาย่อมมีผลดีต่อบุคคล เนื่องจากทำให้บุคคลเกิดปัญญาจากการได้รับประสบการณ์อันหลากหลายจากการเผชิญปัญหานั้นเอง

5. การรู้จักฝึกใจ : บุคคลควรหมั่นฝึกจิตใจให้มีความมั่นคงและยุติธรรม ด้วยการยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น พยายามเข้าใจความรู้สึกของบุคคลอื่น ไม่ยึดความคิดเห็นของตนเป็นสำคัญ รู้จักการให้อภัยในความผิดพลาดของผู้อื่น รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา ปรับปรุงแก้ไขนิสัยที่ไม่ดีของตนเอง และควรแสดงความจริงใจ เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ มีน้ำใจต่อผู้อื่น

6. การดูแลรักษาตนเอง : บุคคลควรบำรุงรักษาสุขภาพกายและจิตใจให้แข็งแรงอยู่เสมอ หมั่นออกกำลังกายเป็นประจำ รับประทานอาหารให้ครบห้าหมู่ ทำงานและพักผ่อนให้สมดุลกัน นอกจากนี้ควรทำตนให้เป็นประโยชน์ต่อผู้อื่นและส่วนรวม และควรหาเวลาไปทำบุญบ้างตามโอกาสอันสมควร ซึ่งการกระทำดังกล่าวเหล่านี้เป็นการสร้างคุณค่าให้ตนเอง และเมื่อบุคคลรู้สึกกว่าตนเองมีคุณค่า มีประโยชน์ บุคคลนั้นก็จะมีจิตใจที่เป็นสุข

7. การหาความสงบสุข : บุคคลแต่ละคนต่างมีชีวิตที่ต้องดำเนินต่อไป บางคนก็มีความสุขในขณะที่บางคนก็มีความสุขทุกข์ ดังนั้น บุคคลจึงต้องรู้จักการลดความตึงเครียด หาความเพลิดเพลินให้กับตนเอง และหาความสงบสุขด้วยการฝึกจิตใจให้ว่าง (นั่งสมาธิ) อยู่เสมอ พยายามหาสิ่งยึดเหนี่ยวจิตใจ โดยเฉพาะหลักธรรม คำสอนในศาสนาที่ตนนับถือและศรัทธา ถ้าหากบุคคลได้ปฏิบัติตนดังกล่าวแล้วก็จะทำให้บุคคลมีสุขภาพจิตดี

จะเห็นได้ว่าแนวทางในการส่งเสริมสุขภาพจิตทั้ง 7 วิธีได้แก่ การรู้จักและเข้าใจตนเอง การฝึกการควบคุมอารมณ์ การมองโลกในแง่ดี การเผชิญปัญหาและอุปสรรค การรู้จักฝึกใจ การดูแลรักษาตนเอง และการหาความสงบสุข เป็นวิธีที่มีประโยชน์และจำเป็นต้องนำไปปฏิบัติจริง อันจะช่วยให้บุคคลมีสุขภาพจิตดี และเป็นทรัพยากรบุคคลที่มีคุณค่าของประเทศชาติสืบไป

1. สุขภาพจิตในโรงเรียน

การศึกษาเรื่องสุขภาพจิตในโรงเรียน ก็คือการศึกษาสุขภาพจิตของครูผู้สอน และถ้าจะศึกษาความเกรงของเด็กหรือนักเรียน ก็คือการศึกษาและตรวจสอบครูผู้สอนหรือผู้ใหญ่ผู้นั้นเอง เพราะการที่เด็กหรือนักเรียนเกรงไม่เชื่อฟังผู้ใหญ่หรือครู ไม่ได้หมายความว่าเด็กหรือนักเรียนคนนั้นเกรง นักเรียนเกรงไม่มี จะมีก็แต่ครูเกรง และสรุปว่า “สุขภาพจิตในโรงเรียนก็คือสุขภาพจิตของครูและนักเรียนนั่นเอง” (ฝน แสงสิงห์แก้ว, 2522)

2. จุดมุ่งหมายในการดำเนินงานสุขภาพจิตในโรงเรียน

กรมสุขภาพจิต (2537) เสนอว่า การดำเนินงานสุขภาพจิตสำหรับสถานศึกษา ควรเน้น การดูแลสุขภาพจิตด้านการส่งเสริม และป้องกันปัญหามากกว่าการรักษาซึ่งมีจุดมุ่งหมายสำคัญ 3 ประการ ดังนี้

1. เพื่อให้เข้าใจตนเอง โดยหลักการทั่ว ๆ ไปเป็นที่เชื่อกันว่าก่อนที่เราจะเข้าใจบุคคลอื่น เราควรเข้าใจตนเองให้ถูกต้องเสียก่อน เช่น การเข้าใจบุคลิกภาพ การรู้จักอ่อนหรือปมด้อย จุดแข็งหรือปมเด่นของตนเอง เพื่อเป็นแนวทางที่จะช่วยปรับปรุงคุณภาพของจิตใจให้ดีขึ้น และยอมรับสภาพที่แท้จริงของตนเอง

2. เพื่อให้เข้าใจผู้อื่น เนื่องจากคนเราเกิดมามีได้อยู่คนเดียวในสังคม เราต้องมีการอยู่ร่วมกันในสังคม มีการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน ถ้าเราสามารถเข้าใจผู้อื่นได้ถูกต้อง เราก็ย่อมอยู่ในสังคมได้อย่างเป็นสุข

3. เพื่อเป็นการเตรียมตัวสำหรับอนาคต การที่นักเรียนได้เรียนรู้ถึงแนวทางต่าง ๆ ในการที่จะดำรงชีวิตได้อย่างมีความสุข จะทำให้นักเรียนมีการปรับตัวได้ดีทั้งในครอบครัวและชุมชน อันเป็นการเตรียมตัวที่จะดำรงชีวิตอยู่ในสังคมในอนาคตได้อย่างเหมาะสมและถูกต้อง ซึ่งจะทำให้สังคมนั้นมีสมาชิกที่มีสุขภาพจิตดี

3. ขอบเขตงานของสุขภาพจิตในโรงเรียน

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2545) ระบุว่าขอบเขตงานของสุขภาพจิตในโรงเรียนมี 3 ด้านดังนี้

1. การป้องกัน (Prevention) เป็นงานที่เน้นถึงการป้องกันมิให้เกิดอันตรายขึ้นแก่สุขภาพ กล่าวคือ เพื่อป้องกันมิให้สุขภาพจิตของครูและนักเรียนเสื่อมหรือเสียไป โดยการให้ความรู้เกี่ยวกับวิธีปฏิบัติมิให้สุขภาพจิตเสียเมื่อประสบปัญหาต่าง ๆ ตลอดจนเข้าใจถึงลักษณะสุขภาพจิตที่ดีและเสื่อมว่าแตกต่างกันอย่างไร เพื่อเตือนตนเองสำหรับบุคคลที่สุขภาพจิตกำลังจะเสื่อมให้หยุดชะงัก และพยายามกลับเข้าสู่สภาพเดิมโดยเร็ว

2. การส่งเสริม (Promotion) เป็นงานที่เน้นถึงการส่งเสริมให้ครูและนักเรียนมีสุขภาพจิตดียิ่ง ๆ ขึ้นไป โดยการจัดกิจกรรมนันทนาการที่เป็นประโยชน์ เช่น การเล่นเกม การเล่นดนตรี และการร้องเพลง เป็นต้น เพื่อผ่อนคลายความตึงเครียดของจิตใจ เป็นการเสริมสร้างความสามัคคีในหมู่คณะ และก่อให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีระหว่างครูกับนักเรียน อันเป็นการช่วยเสริมสร้างสุขภาพจิตได้เป็นอย่างดี

3. การรักษา (Curative) เป็นงานที่เน้นถึงการช่วยเหลือ ในโรงเรียนใช้คำว่า “การช่วยเหลือ” มากกว่าการรักษา เพราะเป็นเพียงการช่วยเหลือขั้นต้นเท่าที่จะทำได้จากความรู้และประสบการณ์ของครูในโรงเรียน แต่ถ้าเกินความสามารถของครูก็มักจะส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญในคลินิกหรือสถานพยาบาลต่อไป

4. บทบาทของครูต่อการดำเนินงานสุขภาพจิตในโรงเรียน

สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่น (2544) เสนอว่าครูหรือบุคลากรในโรงเรียนสามารถให้ความช่วยเหลือขั้นต้นแก่นักเรียนที่มีปัญหาสุขภาพจิตได้ 3 ประการ ดังนี้

1. การรู้จักสังเกตอาการเริ่มแรก que แสดงถึงการมีปัญหาสุขภาพจิต 2 ด้านที่สำคัญ คือ

1.1 ปัญหาด้านการเรียน หมายถึง ปัญหาที่เกิดจากความเสื่อมทางสุขภาพจิตของนักเรียนแล้วไปมีผลทำให้ผลการเรียนของนักเรียนลดต่ำลง ทั้ง ๆ ที่มิได้มีความบกพร่องของร่างกายหรือเชาวน์ปัญญา และจากการศึกษาประวัติการเรียนของนักเรียนในอดีตผลการเรียนก็อยู่ในเกณฑ์ดีหรือปานกลาง

1.2 ปัญหาด้านความประพฤติ หมายถึง ปัญหาที่เกิดจากความเสื่อมของสุขภาพจิตของนักเรียนแล้วไปแสดงออกทางพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เช่น การทะเลาะวิวาทกับเพื่อน และการแยกตัวเองไม่ยุ่งกับใคร เป็นต้น ในระยะแรก ครูอาจสังเกตเห็นได้ยาก เพราะนักเรียนแสดงออกน้อยมากในรายที่เก็บความรู้สึได้ดี หรือในรายที่เริ่มมีปัญหาจนถึงขั้นสังเกตเห็นได้ชัดเจน

2. การช่วยเหลือขั้นต้น เป็นการใช้ความสามารถที่มีอยู่ของครูหรือบุคลากรแต่ละคนในโรงเรียนช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาสุขภาพจิตเท่าที่ จะสามารถช่วยได้ถูกต้องและเหมาะสม ในระยะเริ่มแรกที่ทราบอาการจากการสังเกตเห็นด้วยตนเอง หรือจากการบอกเล่าของผู้อื่น

3. การส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญ ในกรณีนี้ เมื่อครูหรือบุคลากรในโรงเรียนเห็นว่านักเรียนมีอาการที่เกิดจากปัญหาสุขภาพจิตมาก จนสุดความสามารถที่จะช่วยเหลือในขั้นต้นได้ ครูก็จะส่งนักเรียนไปยังผู้เชี่ยวชาญและสถานที่ที่สามารถช่วยเหลือนักเรียนได้ในลำดับต่อไป

กล่าวโดยสรุป สุขภาพจิต หมายถึง สภาพความสมบูรณ์ของจิตใจที่เป็นสุข ปราศจากอาการของโรคจิต โรคประสาท หรือลักษณะผิดปกติอื่น ๆ ทางจิตใจ ซึ่งจะช่วยให้บุคคลสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างราบรื่น สร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อม และจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตได้อย่างเหมาะสม ตลอดจนสามารถทำประโยชน์ให้แก่ตนเองและสังคมตามศักยภาพแห่งตน เด็กหรือผู้เรียนจะมีสุขภาพจิตดีหรือไม่ดีก็ขึ้นอยู่กับกรอบเลี้ยงดูจากพ่อแม่ ครู และผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็ก โดยพ่อแม่ควรให้การอบรมเลี้ยงดูลูกในทิศทางที่เหมาะสม ครูควรจัดบรรยากาศการเรียนการสอน และบริเวณโรงเรียนให้อยู่ในสภาพที่ดีและเหมาะสม นอกจากนี้ บุคคลในสังคมก็ควรสร้างสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน อันจะช่วยส่งเสริมให้เด็กมีสุขภาพจิตดี และเป็นทรัพยากรบุคคลที่มีคุณค่าของสังคมในอนาคต

9.5.6 การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

สำหรับบทบาทของครูในการนำความรู้เกี่ยวกับสุขภาพจิตไปใช้ คือ ครูจะต้องเป็นที่พึ่งให้กับนักเรียนได้ บางปัญหานักเรียนไม่สามารถปรึกษาบิดามารดาได้ ถึงแม้จะปรึกษาเพื่อนแต่บางครั้งเพื่อนไม่สามารถช่วยตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ได้ เนื่องจากยังไม่มีวุฒิภาวะมากพอ ครูจึงเป็นบุคคลสำคัญที่จะสามารถช่วยเหลือนักเรียนได้ นอกจากนี้การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนควรคำนึงถึงความเหมาะสมของเด็ก สร้างบรรยากาศให้สนุกสนาน และจัดกิจกรรมที่เป็นประโยชน์ต่อการเสริมสร้างความคิดทางบวกให้กับเด็ก นอกจากนี้ครูควรสร้างแบบวัด หรือนำแบบวัดสุขภาพจิตมาใช้ในการประเมินปัญหาสุขภาพจิตของเด็กเป็นระยะ เพื่อจะได้ช่วยเหลือ และเสริมสร้างลักษณะนิสัยที่นำไปสู่การมีสุขภาพจิตที่ดี

หัวข้อที่ 9.6 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการปรับตัว

หัวเรื่อง

- 9.6.1 ความหมายของการปรับตัว
- 9.6.2 ลักษณะของกระบวนการปรับตัว
- 9.6.3 ปัญหาของการปรับตัว
- 9.6.4 กลวิธีในการป้องกันตนเอง
- 9.6.5 การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

แนวคิด

การที่บุคคลจะสามารถมีชีวิตอยู่รอดปลอดภัยจากสิ่งแวดล้อมทั้งด้านชีววิทยา และจิตวิทยาได้ บุคคลจำเป็นต้องมีการปรับตัว การปรับตัว หมายถึง กระบวนการที่บุคคลใช้ความพยายามในการปรับตนเอง เมื่อต้องเผชิญกับสภาพปัญหาความอึดอัดใจ ความคับข้องใจ ความเครียด ความทุกข์ใจ ความวิตกกังวลต่าง ๆ จนเป็นสภาพการณ์ที่บุคคลสามารถอยู่ในสภาพแวดล้อมหรือสภาพปัญหานั้น ๆ ได้ ซึ่งหัวข้อการปรับตัวครอบคลุมเนื้อหา (1) ความหมายของการปรับตัว (2) ลักษณะของกระบวนการปรับตัว (3) ปัญหาของการปรับตัว (4) กลวิธีในการป้องกันตนเอง และ (5) การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

วัตถุประสงค์

- เมื่อศึกษาหัวข้อที่ 9.6 จบแล้ว นิสิตสามารถ
1. อธิบายความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการปรับตัวในประเด็นต่าง ๆ ได้
 2. นำความรู้เกี่ยวกับการปรับตัวไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้

9.6 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการปรับตัว

การที่บุคคลจะสามารถมีชีวิตอยู่รอดปลอดภัยจากสิ่งแวดล้อมทั้งด้านชีววิทยา และจิตวิทยาได้ บุคคลจำเป็นต้องมีการปรับตัว ซึ่งบุคคลแต่ละคนมีรูปแบบในการปรับตัวที่แตกต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความแตกต่างระหว่างบุคคล ไม่ว่าจะเป็นในเรื่องของบุคลิกภาพ ความต้องการ แรงจูงใจ ประสบการณ์ หรือความสามารถในการแก้ปัญหา เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ผู้ที่สามารถปรับตัวอยู่ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม บุคคลนั้นก็จะมีความสุขที่ดี และมีความสุขในชีวิต ส่วนผู้ที่ไม่สามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม ก็จะก่อให้เกิดความเครียด ความวิตกกังวล ความคับข้องใจ ความไม่สบายใจ หรือมีปัญหาสุขภาพจิตนั่นเอง ดังนั้น การศึกษาเรื่องการปรับตัวจึงมีความสำคัญและมีประโยชน์อย่างยิ่ง โดยเฉพาะกับครูผู้สอน เพื่อที่ครูจะได้นำความรู้เหล่านี้ไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน และช่วยเหลือผู้เรียนให้รู้จักการปรับตัวที่เหมาะสม อันจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และดำเนินชีวิตได้อย่างราบรื่น

9.6.1 ความหมายของการปรับตัว

นักจิตวิทยาได้ให้ความหมายของการปรับตัว (Adjustment) ไว้หลากหลาย ดังนี้

โคลแมน และแฮมเมน (ลักขณา สรวิวัฒน์, 2544: 64 อ้างอิงมาจาก Coleman & Hammen, มปป.) ให้ความหมายว่าการปรับตัว หมายถึงผลของความพยายามของบุคคลที่พยายามปรับสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นแก่ตัวเอง ไม่ว่าปัญหานั้นจะเป็นปัญหาด้านบุคลิกภาพ ด้านความต้องการ หรือด้านอารมณ์ให้เกิดความเหมาะสมกับสภาพแวดล้อมจนเป็นสภาพการณ์ที่บุคคลนั้นสามารถอยู่ได้ในสภาพแวดล้อมนั้น ๆ และถ้าบุคคลนั้นปรับตัวแล้ว และสามารถอยู่ในสภาพแวดล้อมนั้นได้อย่างมีความสุข แสดงว่าบุคคลนั้นมีสุขภาพจิตดี

โคลนิงเจอร์ (Cloninger, 2009: 5) ได้ให้ความหมายของการปรับตัวไว้ หมายถึง บุคลิกภาพที่สามารถจัดการกับปัญหาในโลกใบนี้ และปรับให้สอดคล้องกับความต้องการ และโอกาสที่มีในสิ่งแวดล้อม

จิราภรณ์ ตั้งกิตติภรณ์ (2559: 208) ได้ให้ความหมายของการปรับตัวไว้ หมายถึง กระบวนการที่บุคคลพยายามปรับพฤติกรรมภายใน และภายนอกของตนเองให้เกิดความสมดุลแห่งชีวิต

จากความหมายดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่าการปรับตัว หมายถึง กระบวนการที่บุคคลใช้ความพยายามในการปรับตนเองให้สอดคล้องกับปัญหาและอุปสรรคที่ตนกำลังเผชิญอยู่ เช่น ปัญหาด้านบุคลิกภาพ ด้านความต้องการ หรือด้านอารมณ์ ฯลฯ เพื่อลดความทุกข์ใจ ความคับข้องใจ และความไม่สบายใจต่าง ๆ อันจะช่วยให้บุคคลสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสิ่งแวดล้อมนั้น ๆ ได้อย่างมีความสุข

9.6.2 ลักษณะของกระบวนการปรับตัว

1. การปรับตัวที่สมบูรณ์ (Integrative Adjustment) เป็นลักษณะการปรับตัวของบุคคลที่เมื่อประสบปัญหาและอุปสรรค แล้วสามารถแก้ปัญหาได้ และเมื่อบุคคลสามารถจัดการกับปัญหาและอุปสรรคที่เผชิญได้แล้ว ย่อมทำให้บุคคลเกิดความสบายใจ มีความสุข และไม่มี ความขุ่นข้องใจ หรือความทุกข์เหลืออยู่

2. การปรับตัวที่ไม่สมบูรณ์ (Non-integrative Adjustment) เป็นลักษณะการปรับตัวของบุคคลที่ไม่สามารถจัดการกับปัญหาและอุปสรรคที่เผชิญอยู่ได้ แต่อาจเป็นไปได้ว่าบุคคลมีวิธีที่ทำให้ตนเองคลายเครียด และลดความวิตกกังวลลงไปได้บ้าง แต่ร่องรอยของความไม่สบายใจนั้นยังคงค้างอยู่ โดยส่วนใหญ่ การปรับตัวแบบนี้บุคคลมักใช้กลวิธีในการป้องกันตนเอง และการปรับตัวลักษณะนี้จึงถือเป็นการปรับตัวที่ไม่สมบูรณ์

9.6.3 ปัญหาของการปรับตัว

ลักษณะการดำเนินชีวิตของบุคคลแต่ละคนมีความแตกต่างกัน บางครั้งเหตุการณ์ หรือปัญหาที่เกิดขึ้นก่อให้เกิดความรู้สึกทั้งทางบวกและทางลบ ถ้าบุคคลมีความรู้สึกทางบวกก็จะทำให้มีกำลังใจในการจัดการกับปัญหา แต่ถ้าบุคคลมีความยากลำบากในการเผชิญกับปัญหา บุคคลจำเป็นต้องปรับปรุงตนเองด้วยวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้ตัวเองสามารถปรับตัวอยู่ได้อย่างมีความสุข ซึ่งสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นสาเหตุหรือปัญหาที่เกิดขึ้นกับบุคคลได้แก่ (1) ความคับข้องใจ (2) ความขัดแย้งในใจ (3) ความวิตกกังวล (4) ความเครียด (5) ความต้องการ และ (6) ความกลัว ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (ลักขณา สรวิวัฒน์, 2544: 66-68)

1. ความคับข้องใจ (Frustration) หมายถึง สภาพจิตใจหรือความรู้สึกที่เป็นผลสืบเนื่องมาจากความปรารถนาที่เรามุ่งหวังถูกขัดขวาง ไม่สามารถบรรลุเป้าหมายที่ตั้งใจได้ ทำให้เกิดความหงุดหงิด โกรธ กระทบกระชวยใจ กลุ้มใจ เช่น การสูญเสียความรัก เงินทอง อิศรภาพ และการขาดความรัก ความอบอุ่น เป็นต้น

2. ความขัดแย้งในใจ (Conflicts) หมายถึง สภาพการณ์ที่ทำให้บุคคลเกิดความขัดแย้งในตนเอง เกิดความลำบากใจ หนักใจ อึดอัดใจที่จะต้องตัดสินใจเลือกสิ่งใดสิ่งหนึ่งจากสภาพการณ์ที่บุคคลเผชิญอยู่ แบ่งเป็น 3 รูปแบบคือ

2.1 ความขัดแย้งแบบนิมาน-นิมาน หรือความขัดแย้งแบบรักทั้งคู่ (Approach-Approach Conflict) หมายถึง การที่บุคคลมีสิ่งที่ต้องการสองอย่างในเวลาเดียวกัน แต่บุคคลจำเป็นต้องตัดสินใจเลือกเพียงอย่างใดอย่างหนึ่ง ตรงกับสุภาษิตไทยว่า “รักพี่เสียดายน้อง” เช่น ในกรณีพ่อแม่หย่ากัน แต่ลูกตัดสินใจไม่ได้ว่าจะอยู่กับใคร เพราะรักทั้งคู่

2.2 ความขัดแย้งแบบนิเสธ-นิเสธ หรือความขัดแย้งแบบเกลียดทั้งคู่ (Avoidance-Avoidance Conflict) หมายถึง การที่บุคคลต้องเลือกอย่างใดอย่างหนึ่งจากสิ่งที่เกลียดทั้งสองอย่าง ตรงกับสุภาษิตไทยว่า “หนีเสือปะจระเข้” เช่น เราต้องเลือกว่าจะไปทำงานที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ หรือไปทำงานในประเทศตะวันออกกลาง เป็นต้น

2.3 ความขัดแย้งแบบนิมาน-นิเสธ (Approach-Avoidance Conflict) หมายถึง การที่บุคคลต้องเลือกในสิ่งที่ชอบและไม่ชอบพร้อมกันในเวลาเดียวกัน ตรงกับสุภาษิตไทยว่า “เกลียดตัวกินไข่เกลียดปลาไหลกินน้ำแกง” เช่น อยากไปดูหนังแต่ต้องไปกับพ่อแม่ หรือชอบกินเค้กแต่ไม่ชอบกินครีม เป็นต้น

3. ความวิตกกังวล (Anxiety) เป็นความรู้สึกที่ไม่สบายใจชนิดหนึ่งซึ่งแสดงออกมาในรูปของความกลัว (Fear) เช่น กลัวสอบเข้ามหาวิทยาลัยไม่ได้ กลัวหางานทำไม่ได้ เป็นต้น ซึ่งความกลัวเหล่านี้จะก่อให้เกิดความไม่สบายใจซึ่งอาจเกิดขึ้นก่อนหรือหลังสถานการณ์ที่บุคคลนั้นต้องประสบ ความวิตกกังวลอาจมีผลกระทบถึงการทำงานทางสรีรวิทยา ร่างกาย การหายใจ การหมุนเวียนของโลหิต และการนอนหลับ โดยบุคคลที่มีความวิตกกังวลมักจะนอนไม่ค่อยหลับ มีความดันโลหิตสูง เป็นต้น

4. ความเครียด (Stress) เมื่อร่างกายมีความปรารถนาสิ่งใดสิ่งหนึ่งและเกิดมีอุปสรรคมาขัดขวางไม่ให้ร่างกายได้รับสิ่งที่ต้องการ ความคับข้องใจจะเกิดขึ้น หรือสภาวะการตัดสินใจเลือกสิ่งใดสิ่งหนึ่งไม่ได้ ความขัดแย้งในใจก็จะเกิดขึ้น และความเครียดในอารมณ์หรือในความรู้สึกก็จะเกิดขึ้นตามมา ดังนั้นร่างกายจะต้องหาทางปรับตัวเพื่อลดความเครียดนั้น ถ้าทำไม่ได้ ในที่สุดบุคคลก็就会有ความผิดปกติทางจิตเกิดขึ้น

5. ความต้องการ (Needs) บุคคลมีความต้องการที่ไม่มีขอบเขตที่แน่นอนและไม่มีที่สิ้นสุด การดำเนินชีวิตของบุคคลล้วนแล้วแต่เป็นไปเพื่อตอบสนองความต้องการหรือความพึงพอใจของตนเองเป็น

ส่วนใหญ่ ในบางครั้งเป็นการยากที่บุคคลจะประสบความสำเร็จตามที่ต้องการ ดังนั้น บุคคลจำเป็นต้องปรับตัว เพื่อให้สามารถมีชีวิตดำรงอยู่ได้

6. ความกลัว (Fear) ความกลัวมักจะเกิดจากความไม่รู้ ถ้าเรายังรู้ถึงความกลัวเกิดขึ้นได้อย่างไรและสลายไปอย่างไรได้มากเท่าไร เรายังมีโอกาสพิชิตความกลัวได้มากเท่านั้น เช่น ลินดาเคยมีประสบการณ์ที่ไม่ดีกับการเดินทางด้วยเครื่องบิน จึงกลัวการเดินทางโดยเครื่องบินมาก แต่ลินดามีเหตุจำเป็นต้องเดินทางไปดูงานที่ต่างประเทศ ลินดาจึงพยายามเอาชนะความกลัว โดยศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับมาตรการการรักษาความปลอดภัยของสายการบิน ในที่สุด ลินดาก็สามารถเอาชนะความกลัวและเดินทางโดยเครื่องบินได้

9.6.4 กลวิธีในการป้องกันตนเอง (Defense Mechanism)

เมื่อบุคคลมีปัญหาในการปรับตัว เกิดความคับข้องใจ ไม่สบายใจ และเป็นทุกข์ บุคคลก็จะใช้กลไกหรือกลวิธีในการป้องกันตนเอง เพื่อลดความรู้สึกไม่สบายใจ หรือความรู้สึกทางลบดังกล่าว เพื่อให้ตนเองสามารถปรับตัวอยู่ได้ ซึ่งเป็นการหลอกตนเองชั่วคราว เพื่อให้บุคคลได้มีเวลามากพอที่จะหาวิธีในการแก้ปัญหาที่ เหมาะสมได้ในภายหลัง

อย่างไรก็ตาม การใช้กลวิธีในการป้องกันตนเอง (Defense Mechanism) อย่างเหมาะสม ไม่บ่อยมากจนเกินไปจะช่วยรักษาสุขภาพจิตของบุคคลได้ แต่ถ้าบุคคลใช้บ่อยมากเกินไป ก็จะทำให้เกิดผลเสียต่อสุขภาพจิตได้เช่นกัน เพราะอาจทำให้บุคคลนั้นเป็นคนไม่ยอมรับความจริง มักกล่าวโทษผู้อื่น และไม่มี ความรับผิดชอบ กลวิธีในการป้องกันตนเองแบ่งได้เป็น 3 ลักษณะ ได้แก่ ประเภทปฏิเสธ (Mechanism of Denying) ประเภทหลีกเลี่ยง (Mechanism of Escape) และประเภททดแทน (Mechanism of Shift and Substitution) และที่นิยมใช้กันบ่อย ๆ มีดังนี้ (กิงแก้ว ทรัพย์พระวงศ์, 2542: 201-202; จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ, 2554: 325-326)

1. กลวิธีในการป้องกันตนเองประเภทปฏิเสธ (Mechanism of Denying)

ประกอบด้วย

1.1 การเก็บกด (Repression) เป็นการเก็บกดความรู้สึกผิดหวัง เศร้า เสียใจ ความวิตกกังวล หรือความละอายใจต่าง ๆ ที่ยอมรับไม่ได้ไว้ในระดับจิตไร้สำนึก (Unconscious) เพื่อให้ตนเองรู้สึกสบายใจขึ้น ไม่ต้องรับรู้ความเจ็บปวด เช่น อร์ทัยหลงรักพี่ชายซึ่งเป็นญาติห่าง ๆ หรือพี่สาวอิจฉาน้องสาวที่สวยและเรียนเก่งกว่า โดยบุคคลเหล่านี้เก็บกดความรู้สึกนี้ไว้ไม่ให้ใครรู้ เพราะเป็นเรื่องน่าอาย และน่าตำหนิ

1.2 การปฏิเสธ (Denial) เป็นกลวิธีที่บุคคลใช้เพื่อปฏิเสธ และไม่ยอมรับข้อมูลข่าวสาร หรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เป็นความจริงที่ขมขื่นและเจ็บปวด เช่น ภรรยาพยายามปฏิเสธ และไม่ยอมรับว่าสามีได้รับอุบัติเหตุและเสียชีวิตแล้ว หรือหญิงสาวบอกว่าไม่จริง เป็นไปไม่ได้ที่มีคนมาบอกว่าแฟนของตนเองแอบมีกิ๊ก เป็นต้น

1.3 การหาเหตุผลเข้าข้างตนเอง (Rationalization) เป็นกลวิธีที่บุคคลพยายามหาเหตุผลมาอธิบาย เพื่อให้ตนเองรู้สึกสบายใจและรู้สึกผิมน้อยลง ซึ่งอาจเป็นเหตุผลที่เห็นแก่ตัว เป็นการหลอกหลวงตัวเองและผู้อื่นพร้อมกัน เพื่อช่วยให้ตนเองพ้นจากข้อบกพร่อง เช่น นักเรียนตื่นสายทำให้มาเรียนไม่ทัน แต่นักเรียนบอกครูว่า แถวบ้านฝนตกหนัก รถก็ติดจึงทำให้มาเรียนไม่ทัน การหาเหตุผลเข้าข้างตนเองแบ่งได้เป็น 2 แบบ ซึ่งตรงกับคำพังเพยที่ว่า “องุ่นเปรี้ยว มะนาวหวาน”

1.3.1 ในกรณีอ้างเหตุผลแบบองุ่นเปรี้ยว (Sour Grapes) เป็นลักษณะของเหตุผลที่ตนเองต้องการสิ่งใดที่อยากได้ แต่ไม่สามารถไขว่คว้าหามาได้ เลยต้องปลอบใจตนเองว่าสิ่งนั้นไม่ดี ไม่มีค่า และไม่มีประโยชน์ ยกตัวอย่างเช่น ผู้เข้าสอบคนหนึ่งต้องการศึกษาต่อที่ มศว แต่สอบเข้าไม่ได้ ก็เลยบอกว่า มศว

เป็นมหาวิทยาลัยที่ไม่ดี ไม่มีคุณภาพ สู้สถาบันอื่น ๆ ก็ไม่ได้ ทั้ง ๆ ที่ความจริง มศว เป็นสถาบันการศึกษาที่ดี สถาบันหนึ่ง

1.3.2 ในกรณีมะนาวหวาน (Sweet Lemon) เป็นลักษณะของการให้เหตุผลในเชิงบวกว่าสิ่งที่ตนเองได้เป็นสิ่งที่ดี มีค่าสูงส่ง ทั้งที่สิ่งนั้นก็ไม่ได้เลิศเลออย่างที่เป็น ยกตัวอย่างเช่น ชีวิตหลังรกราสา ซึ่งเป็นผู้หญิงที่สวย และฉลาด จึงอยากได้มาเป็นแฟน แต่รสาก็ไม่สนใจ ชีวิตก็พยายามดี แต่ก็ไม่สำเร็จ ชีวิตก็เลยบอกว่ารสาก็เป็นผู้หญิงหน้าตาธรรมดาคนหนึ่ง ไม่ได้วิเศษ เลิศเลอ และไม่เห็นมีดีอะไรเลย

1.4 การโยนความผิดไปให้ผู้อื่น (Projection) เป็นลักษณะการกล่าวโทษผู้อื่น ด้วยการเบี่ยงเบนความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนเองให้แก่ผู้อื่น โดยไม่ยอมรับว่าเป็นความผิดของตน และเพื่อความสะดวกสบายของตน เช่น นักเรียนทำข้อสอบไม่ได้เพราะไม่อ่านหนังสือ ก็กล่าวโทษว่าครูออกข้อสอบไม่ตรงกับที่สอน หรือคุณครูทำน้ำหก แล้วบอกว่าคุณครูวางแก้วน้ำไว้เกะกะทั้งที่เป็นความซุ่มซ่ามของคุณครู เป็นต้น กลวิธีนี้ตรงกับคำพังเพยว่า “รำไม่ดี โทษปีโทษกลอง”

1.5 การแสดงออกที่ตรงข้ามกับความรู้สึกหรือการกลบเกลื่อน (Reaction Formation) เป็นการแสดงความรู้สึกหรือการกระทำที่ไม่ตรงกับความรู้สึกที่แท้จริง เพราะเหตุจำเป็นอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่น กลัวเสียภาพพจน์ กลัวถูกตำหนิ และกลัวถูกสังคมรังเกียจ เป็นต้น พฤติกรรมเสแสร้งเหล่านี้บุคคลอาจจำเป็นต้องใช้ในการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวันเป็นครั้งคราวได้บ้าง แต่ถ้าใช้บ่อย ๆ จะทำให้เป็นคนหลอกลวง ไม่จริงใจ และที่สำคัญกลายเป็นผู้ที่มีบุคลิกภาพที่อ่อนแอและอยู่ในโลกของการหลอกตัวเอง และหลอกผู้อื่น เช่น แม่เลี้ยงเสแสร้งทำดีกับลูกเลี้ยงเกินกว่าเหตุ ทั้ง ๆ ที่ในใจรู้สึกเกลียดและอยากให้ออกไปจากบ้าน แต่แสดงออกมาไม่ได้ เพราะกลัวเพื่อนบ้านตำหนิ เป็นต้น มีคำไทยหลายคำที่อธิบายถึงกลวิธีนี้ เช่น “ปากหวานกันเปรี้ยว” “ปากว่าตาขยิบ” “หน้าเนื่อใจเสือ” “มือถือสาปากถือศีล” และ “หน้าขึ้นนอกตรม” เป็นต้น

2. กลวิธีในการป้องกันตนเองประเภทหลีกหนี (Mechanism of Escape) ประกอบด้วย

2.1 การฝันกลางวัน (Day Dream หรือ Fantasy) เป็นกลวิธีในการปรับตัวโดยใช้การจินตนาการสร้างมโนภาพเพื่อฝันตามใจนึกคิดอย่างเหม่อลอยเยียมด้วยความสุข ความสมหวัง ความพอใจ เพื่อช่วยลดความตึงเครียดในชีวิตประจำวัน และเป็นการหนีไปสู่โลกแห่งความฝันในช่วงขณะหนึ่ง เช่น ปวีณาอยากเป็นดารารายานตร์ เลยนั่งสร้างภาพว่าตัวเองเป็นนางเอกในภาพยนตร์เรื่องนั้น เป็นต้น

2.2 การถดถอย (Regression) เป็นการย้อนกลับไปแสดงพฤติกรรมที่เคยกระทำในวัยที่ผ่านมามีเราเรียกว่า “พฤติกรรมถดถอยหลังลงคลอง” เพื่อผ่อนคลายความตึงเครียด ความวิตกกังวล หรือเพื่อเรียกร้องความสนใจ เช่น เมื่อแม่มีน้องใหม่ ลูกคนโตก็หวนกลับไปดูตุ๊กตัว กัดเล็บ หรือพูดไม่ชัด เพื่อเรียกร้องความสนใจให้แม่หันมาสนใจตน เป็นต้น

2.3 การต่อต้าน (Negativism) เป็นการแสดงพฤติกรรมต่อต้าน ขัดขืน ดื้อดึง เพื่อแสดงความรู้สึกขัดแย้งและกระทำในสิ่งที่ตรงกันข้ามอาจถึงก้าวร้าวบ้าง มักพบพฤติกรรมเช่นนี้ในเด็กและวัยรุ่นที่ไม่ชอบกระทำตามคำสั่ง มีความเป็นตัวของตัวเองสูง เพราะการต่อต้านทำให้ผู้ใหญ่ยอมตามใจและให้โนสิ่งที่ต้องการ

3. กลวิธีในการป้องกันตนเองประเภททดแทน (Mechanism of Shift and Substitution) ประกอบด้วย

3.1 การแสดงออกผิดที่ (Displacement) เป็นการแสดงออกของความรู้สึกหรือการกระทำต่อผู้อื่น หรือสิ่งต่าง ๆ ที่มีอำนาจน้อยกว่าตนหรือที่ปลอดภัยกว่า เช่น แม่ทะเลาะกับพ่อ แต่ทำอะไรเพื่อ

ไม่ได้ก็ไปอาละวาดตบตีลูก สัตว์เลี้ยง หรือปาสิ่งของเครื่องใช้ เพื่อระบายอารมณ์โกรธและไม่พอใจ กลวิธีเช่นนี้ตรงกับคำพังเพยที่ว่า “แพะรับบาป”

3.2 การเลียนแบบ (Identification) เป็นกลวิธีที่ ต้องการเลียนแบบความเป็นเอกลักษณ์ (Identity) ด้วยการทำตามหรือเอาอย่างบุคคลที่ตนศรัทธาและชื่นชอบ เพื่อให้ตนเป็นที่ยอมรับ เช่น เด็กหญิงเลียนแบบลักษณะความเป็นสตรีเพศจากแม่เพื่อให้พ่อมารัก ส่วนเด็กชายเลียนแบบลักษณะความเป็นบุรุษเพศจากพ่อ เพื่อให้แม่มารัก หรือเด็กวัยรุ่นพยายามเลียนแบบการแต่งกายของนักร้องที่มีชื่อเสียงและที่ตนชื่นชอบ เป็นต้น

3.3 การชดเชย (Compensation) เป็นกลวิธีที่บุคคลพยายามสร้างปมเด่นของตนเองขึ้นมา เพื่อลดปมด้อยที่มี เช่น ในครอบครัวที่มีพี่น้องหลายคน เด็ก ๆ เหล่านี้มักเปรียบเทียบตนเองกับพี่น้อง แล้วพบว่าตนเองหน้าตาไม่ดี สวยหรือหล่อสู้พี่ไม่ได้ เด็กเหล่านี้ก็พยายามขยันเรียนหนังสือให้เก่ง เพื่อให้เป็นที่ยอมรับและลดปมด้อยเรื่องหน้าตาไม่ดี หรือคนตัวเล็ก ก็พยายามสร้างปมเด่นให้กับตนเองด้วยการพูดเสียงดัง เป็นต้น

3.4 การทดแทน (Substitution) เป็นกลวิธีในการปรับตัวที่ต้องการสิ่งใดแต่ไม่ได้สิ่งนั้น แล้วพยายามปรับเปลี่ยนตัวแบบหรือการกระทำใหม่ แต่เป้าหมายที่กำหนดไว้ยังคงเดิม เช่น ผู้ชายคนหนึ่งต้องการแต่งงานกับผู้หญิงคนหนึ่ง แต่ไม่สามารถแต่งงานกันได้ ผู้ชายคนนี้ก็เลยหันไปแต่งงานกับน้องสาวของผู้หญิงที่ตนอยากแต่งงานด้วยเป็นการทดแทน

3.5 การทดเทิด (Sublimation) เป็นกลวิธีในการป้องกันตนเองที่บุคคลปรับการกระทำที่ไม่ดี ไม่เหมาะสมของตน เป็นการกระทำที่สังคมยอมรับ และยกย่อง เช่น ศักดิ์ชายเป็นคนชอบความรุนแรง แต่เขาไม่สามารถแสดงความรุนแรงหรือก้าวร้าวต่อบุคคลอื่นได้ เพราะการกระทำดังกล่าวสังคมไม่ยอมรับ ดังนั้น ศักดิ์ชายจึงสมัครไปเป็นตำรวจตระเวนชายแดน ซึ่งเป็นอาชีพที่สังคมยอมรับและได้ทำประโยชน์ให้กับประเทศชาติ

3.6 การไถ่บาป (Undoing) เป็นการสำนึกผิดเมื่อบุคคลได้กระทำผิดแล้วจึงทำการสารภาพบาป เช่น บุคคลที่ชอบยิงนกหรือตกปลา จะรู้สึกผิดที่ได้ทำบาปและผิดศีลข้อหนึ่ง ดังนั้นเพื่อเป็นการไถ่บาป บุคคลก็จะนำสัตว์เหล่านี้ไปปรุงอาหารและนำไปถวายพระสงฆ์ที่วัด

กล่าวโดยสรุป การปรับตัว หมายถึงกระบวนการที่บุคคลใช้ความพยายามในการปรับตนเอง เมื่อต้องเผชิญกับสภาพปัญหาความอึดอัดใจ ความคับข้องใจ ความเครียด ความทุกข์ใจ ความวิตกกังวลต่าง ๆ จนเป็นสภาพการณ์ที่บุคคลสามารถอยู่ในสภาพแวดล้อมหรือสภาพปัญหานั้น ๆ ได้ ถ้าบุคคลปรับตัวแล้วสามารถอยู่ในสภาพแวดล้อมได้อย่างมีความสุขได้ แสดงว่าบุคคลนั้นมีสุขภาพจิตดี แต่หากว่าบุคคลปรับตัวแล้วยังมีความทุกข์ใจ ว้าวุ่นใจ ไม่สบายใจอยู่ ความรู้สึกดังกล่าวย่อมจะทำให้บุคคลนั้นกลายเป็นผู้ที่มีสุขภาพจิตไม่ดี และหากเรื้อรังรุนแรงอาจจะเจ็บป่วยเป็นโรคประสาทหรือโรคจิตได้ อย่างไรก็ตาม บุคคลสามารถใช้กลวิธีในการป้องกันตนเอง เพื่อลดความคับข้องใจ ความไม่สบายใจ ความวิตกกังวล และความทุกข์ต่าง ๆ ได้ชั่วคราว เพื่อให้บุคคลได้มีเวลามากพอที่จะหาวิธีในการแก้ปัญหาที่เหมาะสมได้ในภายหลัง อันจะช่วยให้บุคคลสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

9.6.5 การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

ในส่วนของครูควรมีบทบาทเข้ามาช่วยเหลือเด็กในเรื่องการปรับตัวให้เด็กสามารถเข้ากับกลุ่มเพื่อนได้ เนื่องจากเพื่อนมีส่วนสำคัญต่อพัฒนาการของเด็ก นอกจากนี้ครูควรลดการใช้กลวิธีในการป้องกันตนเองเพื่อเป็นแบบอย่างที่ดีให้กับเด็กในการปรับตัว หรือการเผชิญปัญหาต่าง ๆ

คำถามท้ายบท

1. จงอธิบายความหมายของบุคลิกภาพ และอธิบายลักษณะบุคลิกภาพแต่ละประเภทมาให้เข้าใจ
2. จงอธิบายปัจจัยที่ส่งผลต่อบุคลิกภาพ พร้อมยกตัวอย่างประกอบมาให้เข้าใจ
3. จงอธิบายสาระสำคัญของทฤษฎีบุคลิกภาพแต่ละทฤษฎีมาให้เข้าใจ
4. จงอธิบายลักษณะบุคลิกภาพที่ผิดปกติ และระบุบุคลิกภาพที่ผิดปกติมาให้ชัดเจน
5. นิสิตคิดว่าการได้เรียนรู้ทฤษฎีบุคลิกภาพจะนำไปใช้ประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอนของครูได้อย่างไรบ้าง
6. หากนิสิตต้องไปเป็นครูแนะแนว และได้รับหน้าที่ในการดูแลนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว นิสิตจะมีวิธีการวางแนวทางการศึกษานักเรียนคนดังกล่าวตามทฤษฎีบุคลิกภาพได้อย่างไร
7. ครูในอุดมคติในยุคปัจจุบันตามความคิดของนิสิตควรมีบุคลิกลักษณะเป็นเช่นไร
8. หากนิสิตต้องเลือกใช้แบบทดสอบเลือกบุคคลเข้าทำงานในตำแหน่งนักประชาสัมพันธ์ นิสิตจะเลือกใช้แบบทดสอบวัดบุคลิกภาพแบบใด
9. จงเขียนโครงการเพื่อพัฒนาบุคลิกภาพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น พร้อมระบุกิจกรรมที่ใช้มาให้ชัดเจน
10. จงอธิบายความหมายของสุขภาพจิตและการปรับตัวมาให้เข้าใจ
11. จงจำแนกความแตกต่างระหว่างโรคประสาทกับโรคจิตเภท
12. จงอธิบายความหมายของกลวิธานในการป้องกันตนเอง และแบ่งได้เป็นกี่ประเภท พร้อมยกตัวอย่างประกอบให้เข้าใจ
13. จงบอกข้อดีและข้อเสียของการใช้กลวิธานในการป้องกันตนเอง
14. นิสิตร่วมกันอภิปรายหัวข้อปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อสุขภาพจิต พร้อมเสนอแนวทางป้องกัน และแก้ไขผู้ที่มีปัญหาสุขภาพจิต

เอกสารอ้างอิง

- กรมสุขภาพจิต. (2537). *เครือข่ายวิจัยและพัฒนาสุขภาพจิต. สรุปรายงานการวิเคราะห์นิยามความหมายสุขภาพจิต และองค์ประกอบของสุขภาพจิต. จากการสัมมนา การจัดตั้งองค์กรประสานเครือข่ายและการนิยามความหมายสุขภาพจิต ระหว่างวันที่ 22-23 กันยายน 2537 ณ โรงแรมทูลุสแควร์อิน กรุงเทพมหานคร.*
- กรมสุขภาพจิต. (2545). *วัคซีนใจ : ภูมิคุ้มกันทางจิตใจเด็กไทยวัยแรกเกิด-5 ปี.* กรุงเทพฯ: ศูนย์สารนิเทศและประชาสัมพันธ์ กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.
- กิ่งแก้ว ทรัพย์พระวงศ์. (2542). *จิตวิทยาทั่วไป. พิมพ์ครั้งที่ 6 ปรับปรุงแก้ไข.* กรุงเทพฯ: อีรพวงษ์การพิมพ์.
- จิราภรณ์ ตั้งกิตติภรณ์. (2559). *จิตวิทยาบุคลิกภาพและพฤติกรรมสุขภาพ.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- จิราภา เต็งไตรรัตน์ และคณะ. (2554). *จิตวิทยาทั่วไป. พิมพ์ครั้งที่ 7.* กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- เต็มศักดิ์ คทวนิช. (2546). *จิตวิทยาทั่วไป.* กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดดูเคชั่น.

- ประสาธ อิศรปริดา. (2549). *สารัตถะ จิตวิทยาการศึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 6. มหาสารคาม: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- ปราชนา กล้าผจญ. (2544). *คุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณวิชาชีพ*. กรุงเทพฯ: ข้าวฟ่าง.
- ฝน แสงสิงแก้ว. (2522). *สุขภาพจิต*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชวนพิมพ์.
- พาสนา จุลรัตน์. (2548). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พิมลพรรณ เชื้อบางแก้ว. (2552). *การพัฒนาบุคลิกภาพ*. พิมพ์ครั้งที่ 10. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพฯ.
- ลักขณา สรีวัฒน์. (2544). *จิตวิทยาในชีวิตประจำวัน*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- วรรณิ ลิ้มอักษร. (2551). *จิตวิทยาการศึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 4. สงขลา: ศูนย์หนังสือมหาวิทยาลัยทักษิณ.
- วิจิตพาดิณี เจริญขวัญ. (2543). *จิตวิทยาคลินิกเบื้องต้น*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- วิจิตร อาวะกุล. (2545). *พัฒนาบุคลิกภาพ*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: โอ. เอส. พรีนติ้ง เฮาส์.
- ศิริบุรณ์ สายโกสุม. (2548). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2547). *ทฤษฎีจิตวิทยาบุคลิกภาพ*. กรุงเทพฯ: หมอชาวบ้าน.
- สมภพ เรื่องตระกูล. (2548). *จิตเวชศาสตร์*. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์เรือนแก้วการพิมพ์.
- สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่น. (2544). *ก้าวใหม่ในงานสุขภาพจิตโรงเรียน*. กรุงเทพฯ: วงศ์กมลโปรดักชั่น
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2553). *จิตวิทยาการศึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.(2545). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ ปี พ.ศ.2542*. กรุงเทพมหานคร : พริกหวานกราฟฟิค
- อลิสซา ทานากะ. (2560). *สุขภาพจิต*. นครราชสีมา: มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cattell, R. B. (1965). *The Scientific of Personality*. Baltimore: Penquin.
- Cloninger, S. C. (2009). *Theories of Personality: Understanding Persons*. (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of Education*. New York: McGraw Hill Book Co. Inc.,
- Hilgard, E. R., & Atkinson, R. L. (1979). *Introduction to Psychology*. (7th ed.) New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on Personal Power*. New York: Delacorte Press.
- <http://www.utdid.com/history/html/0000243.html>
- <https://www.google.co.th/search?q=รูปภาพนักจิตวิทยา+แอตเลอร์>
- <https://www.google.co.th/search?q=รูปภาพนักจิตวิทยา+อีริคสัน>
- <https://www.google.co.th/search?q=รูปภาพนักจิตวิทยา+คาร์ล+แรนซัม+โรเจอร์ส>

บทที่ 10

การแนะแนวและการให้คำปรึกษา

อาจารย์ ดร.ครรชิต แสนอุบล

บทที่ 10

การแนะแนวและการให้คำปรึกษา

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 10.1 การแนะแนว

- 10.1.1 ความหมายของการแนะแนว
- 10.1.2 ความสำคัญของการแนะแนว
- 10.1.3 ปรัชญาของการแนะแนว
- 10.1.4 เป้าหมายของการแนะแนว
- 10.1.5 ขอบข่ายของการแนะแนว
- 10.1.6 คุณลักษณะและจรรยาบรรณของผู้ให้การแนะแนว
- 10.1.7 การดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียน

หัวข้อที่ 10.2 การให้คำปรึกษา

- 10.2.1 ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการให้คำปรึกษา
- 10.2.2 คุณลักษณะและจรรยาบรรณของผู้ให้คำปรึกษา
- 10.2.3 ปัญหาของผู้รับคำปรึกษาตามแนวคิดและทฤษฎีการให้คำปรึกษา
- 10.2.4 ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐาน
- 10.2.5 กระบวนการหรือขั้นตอนการให้คำปรึกษา

หัวข้อที่ 10.3 แนวทางการจัดบริการแนะแนวและให้คำปรึกษา

- 10.3.1 แนวทางการจัดบริการแนะแนวและให้คำปรึกษา

แนวคิด

1. การแนะแนวคือการแนะผู้เรียนด้วยกลวิธีและเครื่องมือทางจิตวิทยา โดยเฉพาะการจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการซึ่งประกอบด้วยบริการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามผล ที่ครอบคลุมเป้าหมายด้านการแก้ไขปัญหา การป้องกันปัญหา และการส่งเสริมพัฒนา และครอบคลุมขอบข่ายด้านส่วนตัวและสังคม ด้านการศึกษาและด้านอาชีพ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเองและผู้อื่น รู้จักโลกกว้างที่เผชิญชีวิตอยู่ เข้าใจสภาพแวดล้อม สามารถปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ต่างๆ เลือกตัดสินใจ แก้ไขปัญหา และสร้างคุณค่าแห่งชีวิตได้

2. การให้คำปรึกษาผู้เรียนคือกระบวนการปฏิสัมพันธ์ที่ครูผู้ให้คำปรึกษาประยุกต์ใช้แนวคิดและทฤษฎีการให้คำปรึกษา ทักษะการให้คำปรึกษา และกระบวนการ/ขั้นตอนการให้คำปรึกษาผ่านการสนทนา (dialogue) เอื้อให้ผู้เรียนในฐานะผู้รับคำปรึกษา ให้ได้สำรวจตนเองอย่างรอบด้าน ตระหนักรู้ เข้าใจ ยอมรับในสิ่งที่ปัญหาและสิ่งที่ต้องพัฒนา มองหาแนวทาง ตัดสินใจ และแก้ไขพัฒนาและพัฒนาตนเองได้ใน 3 ด้านคือ ด้านส่วนตัวและสังคม ด้านการตัดสินใจเลือกอาชีพ และด้านการศึกษา การมีความรู้เกี่ยวกับการให้คำปรึกษา การเสริมสร้างคุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษา การมองเห็นปัญหาในเชิงจิตวิทยา การใช้ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐาน และการดำเนินการให้คำปรึกษาตามขั้นตอนการให้คำปรึกษา จะทำให้สามารถให้คำปรึกษาผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. แนวทางการจัดบริการแนะแนวและให้คำปรึกษาเป็นแนวทางดำเนินงานเกี่ยวกับการจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการซึ่งประกอบด้วย บริการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามผลและประเมินผล และอยู่ในขอบข่ายงานแนะแนวทั้ง 3 ด้านคือด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัว/สังคม โดยมุ่งเน้นการส่งเสริม/พัฒนา การป้องกันปัญหา และการแก้ไขช่วยผู้เรียน และอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่ายไม่ว่าจะเป็นครูแนะแนว ครูที่ปรึกษา นักเรียน ผู้บริหารโรงเรียน นักจิตวิทยาโรงเรียน ผู้ปกครอง ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน และหน่วยงานและองค์กรที่เกี่ยวข้อง

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 10 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. บอกเนื้อหาเกี่ยวกับการแนะแนวที่เน้นการจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการและการให้คำปรึกษาผู้เรียนได้
2. อธิบายความสำคัญของบทบาทครูในฐานะผู้แนะแนวและผู้ให้คำปรึกษาผู้เรียนได้
3. สามารถใช้ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐานและสามารถให้คำปรึกษาตามกระบวนการให้คำปรึกษาแก่ผู้เรียนในเบื้องต้นได้
4. บอกแนวทางการจัดบริการแนะแนวและให้คำปรึกษาผู้เรียนได้

หัวข้อที่ 10.1 การแนะแนว

หัวข้อที่ 10.1 การแนะแนว

- เรื่องที่ 10.1.1 ความหมายของการแนะแนว
- เรื่องที่ 10.1.2 ความสำคัญของการแนะแนว
- เรื่องที่ 10.1.3 ปรัชญาของการแนะแนว
- เรื่องที่ 10.1.4 เป้าหมายของการแนะแนว
- เรื่องที่ 10.1.5 ขอบข่ายของการแนะแนว
- เรื่องที่ 10.1.6 คุณลักษณะและจรรยาบรรณของผู้ให้การแนะแนว
- เรื่องที่ 10.1.7 การดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียน

แนวคิด

1. การแนะแนวคือการแนะผู้เรียนด้วยกลวิธีและเครื่องมือทางจิตวิทยาที่ครอบคลุมเป้าหมายด้านการแก้ไขปัญหา การป้องกันปัญหา และการส่งเสริมพัฒนา และครอบคลุมขอบข่ายด้านส่วนตัวและสังคม ด้านการศึกษาและด้านอาชีพ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเองและผู้อื่น รู้จักโลกกว้างที่เผชิญชีวิตอยู่ เข้าใจสภาพแวดล้อม สามารถปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ต่างๆ เลือกตัดสินใจ แก้ไขปัญหา และสร้างคุณค่าแห่งชีวิตได้

2. การเรียนรู้หัวข้อการแนะแนวควรศึกษาเกี่ยวกับความหมาย ความสำคัญ ปรัชญา เป้าหมาย ขอบข่าย และจรรยาบรรณวิชาชีพการแนะแนว รวมถึงการจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการ

3. การจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการซึ่งประกอบด้วยบริการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามผล ครอบคลุมเป้าหมายงานแนะแนวด้านการแก้ไข การป้องกัน และการส่งเสริมผู้เรียน และครอบคลุมขอบข่ายประเด็นหลักที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนคือด้านส่วนตัวและสังคม ด้านการศึกษา และด้านอาชีพ

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 10.1 แล้วนิสิตสามารถ

1. บอกความหมาย ความสำคัญ ปรัชญา เป้าหมาย ขอบข่าย และจรรยาบรรณวิชาชีพการแนะแนวได้ และการจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการ
2. ระบุความสำคัญของบทบาทครูในฐานะผู้ให้การแนะแนวได้
3. บอกขอบข่ายงานแนะแนวที่ดำเนินการในโรงเรียนและการจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการได้

ความนำ

ความเป็นมาของการที่นิสิต/นักศึกษาที่เรียนวิชาชีพครูจะต้องเรียนรู้หัวข้อ “การแนะแนวและการให้คำปรึกษา” เริ่มจากข้อบังคับของคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ (ฉบับที่ 4) พ.ศ.2562 ในหมวด ก ข้อ (2) ด้านมาตรฐานความรู้ ที่ระบุไว้ว่า **ผู้ที่ประกอบวิชาชีพครูจะต้องมีความรอบรู้และความเข้าใจในเรื่องของจิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการศึกษา และจิตวิทยาการให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ** นอกจากนี้ ในข้อ 11 (ข) ด้านการจัดการเรียนรู้ของข้อบังคับคุรุสภาฉบับดังกล่าว ยังได้เน้นย้ำให้ผู้ประกอบวิชาชีพครูต้อง**มีความสามารถในการดูแล ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนเป็นรายบุคคลตามศักยภาพ รวมถึงสามารถรายงานผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนได้อย่างเป็นระบบ**อีกด้วย ขณะเดียวกัน กระทรวงศึกษาธิการก็ได้ตรากฎกระทรวง ฯ ว่าด้วย กำหนดหลักเกณฑ์ วิธีการ เงื่อนไข ในการจัดการระบบงานและกิจกรรมในการแนะแนว การให้คำปรึกษาและการฝึกอบรมแก่ผู้เรียน นักศึกษาและผู้ปกครอง พ.ศ. 2548 ข้อ 2 โดยบัญญัติไว้ว่า **“ให้โรงเรียนและสถานศึกษาจัดให้มีระบบงานและกิจกรรมในการแนะแนวให้คำปรึกษา และฝึกอบรมแก่ผู้เรียน นักศึกษา และผู้ปกครองตามระบบของโรงเรียนหรือสถานศึกษา”** นอกจากนี้ในข้อ 3 ของกฎกระทรวง ฯ ฉบับดังกล่าว ได้บัญญัติไว้ว่า **“ให้โรงเรียนและสถานศึกษามีหน้าที่ดังต่อไปนี้ (1)พัฒนาระบบงานแนะแนวที่จะช่วยดูแลผู้เรียนและนักศึกษาเป็นรายบุคคล พร้อมทั้งส่งเสริมให้ครูทุกคนมีบทบาทในการแนะแนว รู้จักและเข้าใจผู้เรียน สามารถค้นพบและจัดการเรียนรู้ที่จะพัฒนาศักยภาพของผู้เรียน และให้คำปรึกษาด้านการดำรงชีวิต การปรับเปลี่ยนพฤติกรรม การศึกษาต่อและการมีงานทำ ทั้งนี้ให้มีระบบข้อมูลตั้งแต่แรกเข้า เพื่อการติดตามดูแลอย่างต่อเนื่องจนจบการศึกษา”** จากข้อบังคับของคุรุสภาและกฎกระทรวงศึกษาธิการ ทำให้เห็นว่า นโยบายการศึกษาของชาติให้ความสำคัญกับการแนะแนวและการให้คำปรึกษาในโรงเรียนเป็นอย่างยิ่ง เนื่องจากเป็นงานที่จะช่วยให้ผู้เรียนปรับตัว ดำรงชีวิตได้อย่างปกติสุข รวมถึงพัฒนาศักยภาพและวางแผนทั้งด้านการศึกษาต่อและการประกอบอาชีพในอนาคตได้

10.1 การแนะแนว

10.1.1 ความหมายของการแนะแนว

คำว่า “การแนะแนว” ตรงกับคำในภาษาอังกฤษว่า “Guidance” โดยแฟรงค์ พาร์สัน (Frank Parsons) ผู้ได้รับการยกย่องให้เป็น “บิดาแห่งการแนะแนว” เป็นผู้ใช้คำนี้เป็นคนแรกเมื่อปี ค.ศ. 1908 คำว่า “Guidance” มาจากรากศัพท์ว่า “Guide” ซึ่งมีความหมายว่า **“..การชี้ช่องทางหรือการบอกทางให้ ..”** เพื่อช่วยให้ผู้ที่มีปัญหาตัดสินใจได้ แต่มิใช่การแนะนำ (Advise) เพราะการแนะนำนั้นผู้ให้ความช่วยเหลือจะทำหน้าที่เป็นผู้เลือกหรือทำหน้าที่เป็นผู้ตัดสินใจให้ ส่วนการแนะแนวนั้นผู้ให้ความช่วยเหลือหรือนักแนะแนวไม่ได้ทำหน้าที่เป็นผู้เลือกหรือทำหน้าที่เป็นผู้ตัดสินใจ แต่ทำหน้าที่เป็นผู้ให้ข้อมูลต่างๆแล้วให้ผู้ที่มีปัญหาทำหน้าที่เลือกและตัดสินใจด้วยตนเอง (พนม ลัมอารีย์, 2548) นักวิชาการ นักแนะแนว และนักจิตวิทยาหลายท่าน (วัชร ทรัพย์มี, 2554., นุชลี อุภักย์, 2543., ลักขณา สรวีวัฒน์, 2543., โครงการไทยเข้มแข็งคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. 2554., สวัสดิ์ บรรเทิงสุข. 2541., และ นิรันดร์ จุลทรัพย์. 2551) ได้ให้ความหมายของ “การแนะแนว” ซึ่งสรุปได้ดังนี้

“..การแนะแนวคือกระบวนการช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเองและผู้อื่น รู้จักโลกกว้างที่เผชิญชีวิตอยู่ และเรียนรู้ที่จะเข้าใจสภาพแวดล้อมด้วยกลวิธีและเครื่องมือต่าง ๆ รวมถึงการทำหน้าที่เป็นที่เลี้ยงเพื่อให้ผู้เรียนสามารถสร้างคุณค่าแห่งชีวิตได้ สามารถปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างเหมาะสมและมีความสุข พัฒนาตนเองให้ถึงขีดสุดในทุกด้าน สามารถเลือกตัดสินใจได้อย่างถูกต้องเหมาะสม ยอมรับตนเอง มีความสุขกับ

การเป็นตัวของตัวเอง เข้าใจตนเอง รู้จักวิธีการที่จะเผชิญกับปัญหา ตัดสินใจเลือกวิธีที่จะแก้ปัญหาอย่างถูกต้อง สามารถวางแผนที่จะดำเนินชีวิตในอนาคตของตนเองได้และประสบความสำเร็จในการดำเนินชีวิตได้..”

10.1.2 ความสำคัญของการแนะแนว

ความสำคัญและความจำเป็นที่ต้องมีการแนะแนวแก่ผู้เรียนในโรงเรียนนอกจากเหตุผลตามที่ได้กล่าวไว้ในความเป็นมาว่าเกี่ยวข้องกับข้อบังคับคุรุสภาและกฎกระทรวงของกระทรวงศึกษาธิการแล้ว เงื่อนไขจำเป็นอื่นที่ครูต้องมีการแนะแนวและการให้คำปรึกษาแก่ผู้เรียนในโรงเรียนมีดังนี้

1) ผู้เรียนประสบปัญหา

ผู้เรียนในโรงเรียนไม่มากก็น้อยล้วนประสบกับปัญหาทั้งที่มีผลมาจากอดีตและทั้งจากสภาพที่เป็นปัจจุบันที่ส่งผลต่อการเรียนและการใช้ชีวิตในโรงเรียนและในครอบครัว โดยจำแนกสาเหตุที่มาของปัญหาที่ผู้เรียนประสบได้ดังนี้

1.1) การอบรมเลี้ยงดูที่ผิด

การอบรมเลี้ยงดูของผู้ปกครองหรือผู้ดูแลที่มีวิธีการอบรมเลี้ยงดูที่ไม่เหมาะสมบางประการจะส่งผลทำให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้ พ่อแม่หรือผู้ปกครองที่เอาใจลูกมากเกินไป คอยช่วยเหลือประคบประหงมทุกอย่างให้กับลูก จะทำให้ลูกกลายเป็นคนที่ช่วยเหลือตนเองไม่ได้ เมื่อเข้ามาอยู่ในสังคมโรงเรียนก็มีบุคลิกภาพแบบพึ่งพาผู้อื่น มีปัญหาเรื่องสัมพันธ์ภาพกับเพื่อน หรือเอาความต้องการของตนเองเป็นใหญ่ เป็นต้น ขณะเดียวกันพ่อแม่หรือผู้ปกครองที่เลี้ยงลูกแบบเผด็จการก็จะทำให้ลูกไม่เป็นตัวของตัวเอง ขาดความมั่นใจ มีภาวะซึมเศร้า ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง ไม่กล้าตัดสินใจ หรือหุนหันพลันแล่น เป็นต้น

1.2) ปัญหาด้านจิตใจ

ผู้เรียนหลายคนประสบกับปัญหาภายในครอบครัวที่ทำให้บิบบิ้นใจจนทำให้ประสบกับปัญหาทางด้านจิตใจ ผู้เรียนบางคนถูกบุคคลสำคัญในชีวิตบิบบิ้น (pressure) ในเรื่องการเรียนและ/หรือการใช้ชีวิตทำให้เกิดความเครียด ซึมเศร้า ไม่เป็นตัวของตัวเอง ไม่สามารถแยกแยะสิ่งถูกผิด สับสนวุ่นวายในใจ ซึ่งอาจมีผลให้แสดงพฤติกรรมในทางที่ผิดหรือเสี่ยงได้ ผู้เรียนบางคนขาดพ่อแม่หรือพ่อแม่หย่าร้างกัน หรือผู้เรียนบางคนอยู่ในสภาพของครอบครัวที่พ่อแม่ทะเลาะกันเป็นประจำ ทำให้รู้สึกขาดความอบอุ่น ขาดความมั่นคงทางจิตใจ ซึ่งมีผลต่อการปรับตัว หรือการแสดงพฤติกรรมแปลกๆออกมาเพื่อเรียกร้องความสนใจ เช่น การแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว สุขภาพไม่ดี แสดงอาการท้อแท้เบื่อหน่าย เป็นต้น

1.3) ปัญหาด้านสุขภาพร่างกาย

ผู้เรียนบางคนประสบกับปัญหาด้านสุขภาพร่างกาย เช่น มีโรคประจำตัวหรือมีความบกพร่องทางร่างกาย เป็นต้น ทำให้ผู้เรียนปรับตัวได้ยากต่อการเรียนและการเข้าสังคมเพื่อนในโรงเรียน ผู้เรียนบางคนขาดความความรู้ความเข้าใจในการดูแลตนเอง ผู้เรียนบางคนถูกล้อเลียนหรือถูกข่มเหงรังแก (bullying) การแนะแนวจะช่วยผู้เรียนให้เรียนรู้แนวทางการปฏิบัติตนที่จะเอื้อต่อการเรียน ขณะเดียวกันก็จะช่วยผู้เรียนให้สามารถปรับตัวเข้ากับสังคมเพื่อนในโรงเรียนโดยไม่เอาความบกพร่องทางร่างกายของตนเองเป็นปมด้อยหรือเป็นอุปสรรคต่อการเรียนและการเข้าสังคมได้

2) ความเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน (ecological)

ความเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนส่งผลต่อผู้เรียนที่กำลัง อยู่ในช่วงวัยผู้เรียนและวัยรุ่นที่จะทำให้เกิดปัญหาด้านสุขภาพจิตและการปรับตัวให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลง โดยสิ่งแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนประกอบด้วยด้านต่าง ๆ เหล่านี้

2.1) ด้านขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม

ขนบธรรมเนียมประเพณีและวัฒนธรรมเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลาและตามการยึดถือหรือให้ความสำคัญของบุคคลแต่ละยุคแต่ละสมัย ผู้เรียนที่เกิดมาในยุคใหม่อาจจะรับรู้ เรียนรู้ และยึดถือขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรมแบบหนึ่ง ขณะเดียวกันผู้เรียนก็อยู่ในสังคมโรงเรียนที่อาจารย์หรือครูผู้สอนรับรู้ เรียนรู้ และยึดถือขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรมอีกแบบหนึ่ง ซึ่งมีผลทำให้เกิดการปะทะกันได้ เช่นเรื่องการแต่งกายตามระเบียบของโรงเรียน การไว้ทรงผม เป็นต้น ผลที่จะตามมาคือผู้เรียนจะเกิดความสับสน คับข้องใจ ไม่แน่ใจว่าจะประพฤติปฏิบัติอย่างไรให้ถูกต้องและถูกใจ บางอย่างผู้เรียนเห็นว่าตนเองจะปฏิบัติได้โดยไม่ต้องมีข้อผิดพลาดหรือข้อเสียหายใดๆ แต่ผู้บริหารหรือครูผู้สอนกลับห้ามปรามและแจ้งให้ทราบว่า เป็นสิ่งไม่เหมาะสมไม่ควรนำมาประพฤติปฏิบัติ ทำให้ผู้เรียนเกิดปัญหาเกิดความคับข้องใจในการปรับตัวได้

2.2) ด้านเศรษฐกิจ

ด้านเศรษฐกิจหรือเศรษฐกิจฐานะมีผลต่อครอบครัวของผู้เรียนและต่อผู้เรียน ในด้านเศรษฐกิจฐานะ ผู้เรียนที่อยู่ในครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจดีจะได้รับการเอาใจจากบิดามารดา สามารถจับจ่ายใช้สอยอย่างฟุ่มเฟือย ทำให้ไม่รู้คุณค่าของเงิน และใช้จ่ายเงินในทางที่ผิดได้ ส่วนผู้เรียนที่มาจากครอบครัวฐานะยากจนจะหมกมุ่นอยู่กับปัญหาการหาเงินมาใช้จ่ายเพื่อดำรงชีวิต เป็นค่าเล่าเรียน หรือผู้เรียนบางคนมีพฤติกรรมไปในทางที่ผิด เช่น พยายามหาเงินด้วยการลักขโมย เป็นต้น ขณะเดียวกันเศรษฐกิจในภาพรวมของประเทศก็มีผลต่อเศรษฐกิจฐานะของครอบครัวของผู้เรียน หากเศรษฐกิจไม่ดีหรือตกต่ำ การทำงานหาเงินเป็นไปด้วยความยากลำบาก หาเงินไม่พอใช้จ่ายในครอบครัว ปัจจัยเหล่านี้ก็ล้วนมีผลต่อความเป็นอยู่ ความเครียด ความวิตกกังวลของสมาชิกในครอบครัวที่ผู้เรียนอาศัยอยู่ และส่งผลต่อความเครียดของผู้เรียนตามมา โรงเรียนจำเป็นต้องเข้าไปช่วยเหลือผู้เรียนที่ประสบปัญหานี้ทั้งในด้านการเงิน ขณะเดียวกันการแนะแนวก็สามารถเข้าไปช่วยเหลือผู้เรียนที่ประสบปัญหานี้ในด้านสุขภาพจิตได้อีกทางหนึ่งเช่นกัน

2.3) ด้านอาชีพ

อาชีพเป็นสิ่งสำคัญต่อการดำรงชีวิตของมนุษย์ การศึกษาเล่าเรียนของผู้เรียนเป็นไปเพื่อความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์และเพื่อการประกอบอาชีพซึ่งมีทั้งอาชีพที่เป็นกระแสหลักและอาชีพที่เกิดขึ้นใหม่ตามยุคสมัย ผู้เรียนจะต้องอาศัยความสามารถด้านสติปัญญา ความถนัด ความสามารถ ความสนใจ เจตคติทางอาชีพ ค่านิยมทางอาชีพ เพื่อศึกษาเล่าเรียนก่อนเข้าสู่อาชีพนั้น การให้การแนะแนวจะช่วยให้ผู้เรียนจะตระหนักรู้ว่าตนเองมีความสามารถด้านสติปัญญา ความถนัด ความสามารถ ความสนใจ สอดคล้องกับอาชีพใด มีเจตคติและค่านิยมทางอาชีพสอดคล้องกับอาชีพใด จนสามารถตัดสินใจเลือกอาชีพและแผนการเรียน/ การศึกษาต่อที่สอดคล้องกับอาชีพที่ตัดสินใจเลือกได้ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการประกอบอาชีพในอนาคตได้

2.4) ด้านสภาพสังคมและครอบครัว

สภาพครอบครัวและสภาพสังคมมีผลโดยตรงทั้งทางบวกและทั้งทางลบต่อผู้เรียนที่กำลังเรียนรู้ความต้องการเป็นส่วนหนึ่งของสังคมและการยอมรับจากสังคม ขณะเดียวกันก็ต้องการความเข้าใจและการยอมรับจากครอบครัวในขณะที่มีความต้องการเป็นอิสระและความสนุกท้าทายไปพร้อมกัน เมื่อผู้เรียนประสบปัญหาทั้งจากสภาพสังคมและจากครอบครัว เช่น การถูกเอาเปรียบ การถูกข่มเหงรังแก เป็นต้น ซึ่งมีผลทำให้ผู้เรียนเกิดความทุกข์ ความคับข้องใจ ปรับตัวไม่ได้ การให้การแนะแนวจะช่วยให้ผู้เรียนที่ประสบปัญหา รู้จักและเข้าใจตนเอง ในเวลาเดียวกันก็เรียนรู้ที่จะเข้าใจสภาพแวดล้อมรอบ ๆ ตัว และหาทางปรับตัวให้เหมาะสมกับสภาพสังคมและครอบครัวได้

2.5) ด้านระบบการศึกษา

ระบบการศึกษามักมีการปรับเปลี่ยนแผนการเรียนในระดับมัธยมศึกษาให้สอดคล้องกับแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม แผนยุทธศาสตร์ของชาติ และทิศทางการพัฒนาประเทศ ขณะเดียวกันระดับอุดมศึกษาซึ่งเป็นแหล่งศึกษาต่อก่อนเข้าสู่อาชีพก็มีการปรับเปลี่ยนเกณฑ์การคัดเลือกเข้าศึกษาต่อให้สอดคล้องกับทิศทางการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ดังนั้น การเลือกคณะ และสาขาวิชาเรียนวิชาจึงเป็นสิ่งสำคัญสำหรับผู้เรียน การให้การแนะแนวจะช่วยให้ผู้เรียนได้เลือกเรียนตามความสนใจ ความถนัด และความสามารถของตนเองได้อย่างแท้จริงเพื่อออกไปประกอบอาชีพในอนาคตได้

10.1.3 ประโยชน์ของการแนะแนว

ปรัชญาหรือพื้นฐานแนวคิดที่ยึดถือสำหรับการดำเนินการแนะแนวประกอบด้วย (คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. 2554 ; Batterson. 1972 ; อ้างอิงจากนิรันดร์ จุลทรัพย์. 2554; คมเพชร ฉัตรศุกกุล. 2529)

1. บุคคลแต่ละคนมีความแตกต่างกัน
2. พฤติกรรมของบุคคลล้วนมีสาเหตุ (All Behavior is caused)
3. บุคคลแต่ละคนต้องการความช่วยเหลือ
4. บุคคลทุกคนมีคุณค่าและมีศักดิ์ศรีแห่งความเป็นมนุษย์และต้องการการยอมรับ
5. มนุษย์เป็นทรัพยากรที่มีคุณค่ายิ่ง
6. บุคคลประสบความสำเร็จและความสุขในชีวิตได้เมื่อได้รับการพัฒนาอย่างเต็มที่ในด้านต่าง ๆ
7. บุคคลแต่ละคนย่อมมีปัญหา และสามารถแก้ปัญหาและเลือกแนวทางของตนเองได้
8. ธรรมชาติของคนอยู่ร่วมกันเป็นสังคม จำเป็นต้องมีความสัมพันธ์และพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน พฤติกรรมของแต่ละบุคคลย่อมส่งผลกระทบต่อบุคคลอื่น
9. บุคคลแต่ละคนมีความเป็นอิสระในตนเอง สามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเอง

10.1.4 เป้าหมายของการแนะแนว

เป้าหมายของการแนะแนวมีด้วยกัน 3 ประการคือ

1. การส่งเสริมและพัฒนา (Development) การแนะแนวจะใช้การจัดบริการแนะแนว 5 บริการ การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว หรือการจัดกิจกรรม/โครงการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเพื่อมุ่งส่งเสริมและพัฒนาผู้เรียนทุกคนให้เกิดความเจริญงอกงาม มีพัฒนาการในด้านต่างๆอย่างสมบูรณ์ รู้จัก เข้าใจ รักและเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น สามารถตัดสินใจ วางแผนชีวิตด้านการศึกษาด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคมได้ ปฏิบัติตนเป็นประโยชน์ต่อตนเองและสังคม รวมทั้งการปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

2. การป้องกันปัญหา (Prevention) การแนะแนวจะใช้การจัดบริการแนะแนว 5 บริการ การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว หรือการจัดกิจกรรม/โครงการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยาเพื่อมุ่งป้องกันไม่ให้ผู้เรียนเกิดปัญหาหรือความยุ่งยากในการดำเนินชีวิตของตนเพราะปัญหาและความยุ่งยากต่างๆ นั้นสามารถป้องกันได้ โดยการให้ผู้เรียนรู้เท่าทันปัญหา ตระหนักในปัญหาที่อาจจะเกิดขึ้นกับตนเองและ/หรือบุคคลอื่น เลือกวิธีการปฏิบัติที่จะทำไม่ให้เกิดปัญหาเกิดขึ้น รู้จักยับยั้งชั่งใจ และป้องกันก่อนที่จะเกิดปัญหาขึ้น

2. การแก้ไขปัญหา (Curation) การแนะแนวจะใช้การจัดบริการแนะแนว 5 บริการ การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว หรือการจัดกิจกรรม/โครงการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยามุ่งให้ความช่วยเหลือแก้ไขผู้เรียนที่ประสบปัญหาใน 3 ขอบข่ายของการแนะแนวคือด้านส่วนตัวและสังคม ด้านการศึกษา และด้านอาชีพ ที่

ส่งผลให้ไม่สามารถดำรงตนอยู่ในสังคมอย่างปกติสุขได้หรือมีพฤติกรรมปรับตัวที่ผิดๆ ทำให้เกิดปัญหาเพิ่มมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้การแก้ไขปัญหาผู้เรียนยังต้องประสานความร่วมมือกับฝ่ายต่าง ๆ เพื่อการช่วยเหลือแก้ไขปัญหาของผู้เรียนได้

ที่สำคัญที่สุด เป้าหมายของการแนะแนวที่มุ่งเน้นช่วยเหลือแก้ไข ป้องกัน และส่งเสริมพัฒนาผู้เรียนนั้น มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองและสามารถช่วยเหลือตนเองในด้านต่างๆ ได้ (Help him to help himself) เช่น สามารถตัดสินใจเลือกสิ่งต่างๆ ได้อย่างฉลาดและเหมาะสมกับตน หรือสามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างปกติสุข เป็นต้น

10.1.5 ขอบข่ายของการแนะแนว

การแนะแนวมีขอบข่ายของการทำงานหรือการให้บริการที่ครอบคลุม 3 ด้านหลักของผู้เรียนคือ

1. ด้านการศึกษา (Educational Guidance) ด้านการศึกษาถือเป็นด้านที่สำคัญของผู้เรียนในโรงเรียนโดยมักเกี่ยวข้องกับความสามารถและความถนัดด้านการเรียน แรงจูงใจในการเรียน การวางแผนการเรียน การมีกลยุทธ์ด้านการเรียน การเลือกแผนการเรียน รูปแบบการเรียนรู้ เป็นต้น สภาพปัญหาและความต้องการด้านการศึกษาของผู้เรียนที่มักพบเห็นได้แก่ 1) ไม่เชื่อและไม่เห็นคุณค่าของการแสวงหาความรู้ ทำให้ผลการเรียนตกต่ำ 2) มีนิสัยการเรียนที่ไม่เอื้อต่อการเรียนรู้จึงไม่บรรลุผลการเรียนที่คาดหวัง 3) ขาดทักษะการเรียนทั้งการคิด การถาม และขาดระบบการทำงานที่มีคุณภาพ 4) ขาดการใส่ใจการเรียนจนเป็นผลให้ประสบความสำเร็จต่ำ 5) ขาดแรงจูงใจในการเรียน ขาดความกระตือรือร้นเป้าหมายต่อการเรียน 6) ขาดความมุ่งมั่นและพากเพียรในการเรียน (เรียม ศรีทอง. 2559) ด้วยเหตุนี้จึงควรมีการจัดบริการแนะแนวขึ้นในสถานศึกษาเพื่อช่วยป้องกันและแก้ไขปัญหาดังกล่าว เหล่านี้ให้น้อยลงหรือหมดสิ้นไป

2. ด้านอาชีพ (Vocational Guidance) ด้านอาชีพของผู้เรียนมักเกี่ยวข้องกับการรู้จักโลกกว้างทางอาชีพ การตัดสินใจเลือกอาชีพ การมีเจตคติและค่านิยมที่ถูกต้องต่ออาชีพ ความก้าวหน้าในการประกอบอาชีพ ทักษะทางอาชีพ เป็นต้น ขณะเดียวกัน สภาพปัญหาและความต้องการด้านอาชีพของผู้เรียนพบว่ามักเกี่ยวข้องกับการขาดความสนใจใฝ่รู้ทางอาชีพ การขาดการตระหนักรู้การเป็นเจ้าของชีวิต การขาดวุฒิภาวะทางอาชีพ ไม่สามารถตัดสินใจทางอาชีพ การขาดข้อมูลโลกกว้างทางอาชีพ ไม่สามารถวางแผนทางอาชีพ การขาดทักษะพื้นฐานทางอาชีพ การขาดความรับผิดชอบต่อตนเองด้านการงานและอาชีพ และการมีพฤติกรรมไม่เอื้อต่อการงานที่มีคุณภาพ (เรียม ศรีทอง. 2559)

3. ด้านส่วนตัวและสังคม (Personal and Social Guidance) มักเกี่ยวข้องกับความสามารถและทักษะชีวิตซึ่งได้แก่ การตระหนักรู้และเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น การคิดวิเคราะห์ ตัดสินใจ และแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ การจัดการกับอารมณ์และความเครียด การสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2559) ในด้านส่วนตัวและสังคม ผู้เรียนหลายคนปัญหาขาดตัวแบบของการดำเนินชีวิตที่เหมาะสม มีพฤติกรรมที่ขาดการควบคุม ก่อความก้าวร้าวรุนแรง ไม่สามารถวิเคราะห์สาเหตุและไม่สามารถจัดการความทุกข์ ติดต่อสื่อสารแบบสร้างปัญหาระหว่างบุคคลจึงทำงานกลุ่มด้วยความยากลำบาก แสดงพฤติกรรมที่ไม่เป็นมิตร ก่อศัตรู เกิดความขัดแย้งบ่อย ๆ โดยไม่รู้ตัว จัดการความเครียดด้วยความคิดและความเชื่อที่ไม่สมเหตุผล หากผู้เรียนได้รับการแนะแนวและแก้ไขปัญหาดังกล่าวได้ เขาก็จะมีโอกาสดำเนินชีวิตอย่างมีความสุขและมีประสิทธิภาพได้ และใช้ความสามารถที่มีอยู่ให้เป็นประโยชน์แก่ตนเองและสังคมต่อไป

10.1.6 จรรยาบรรณวิชาชีพการแนะแนว

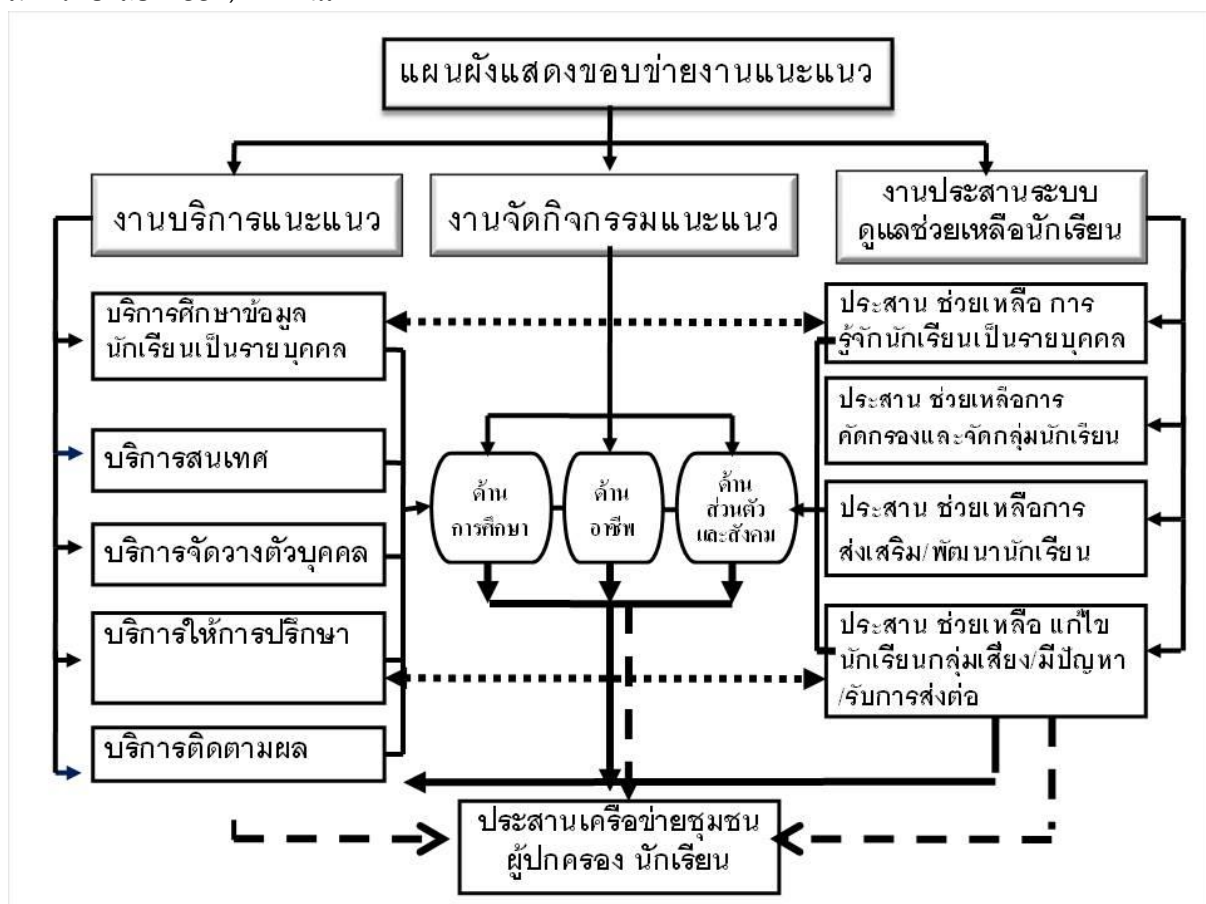
ดังนี้

สมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2556) ได้กำหนดจรรยาบรรณวิชาชีพการแนะแนวไว้ 9 ประการ

- 1) ให้บริการด้วยความเต็มใจโดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล
- 2) ยอมรับและศรัทธาในวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนวและเป็นสมาชิกที่ดี ขององค์กรวิชาชีพ
- 3) เอาใจใส่ ช่วยเหลือ ส่งเสริม ให้กำลังใจแก่ผู้รับบริการด้วยความบริสุทธิ์ใจ โดยเสมอหน้า
- 4) มีวิสัยทัศน์ และพัฒนาตนเองในด้านวิชาชีพให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงของโลก
- 5) ปฏิบัติงานตามหลักวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนว
- 6) รักษามาตรฐานและรับผิดชอบต่อการประกอบวิชาชีพจิตวิทยาการแนะแนว
- 7) ยุติการให้บริการที่นอกเหนือความสามารถของตนและส่งต่อไปยังบุคคล ที่เหมาะสม
- 8) รักษาความลับของผู้รับบริการและผู้เกี่ยวข้อง เว้นแต่ได้รับความยินยอมจาก ผู้รับบริการ
- 9) เคารพสิทธิและไม่แสวงหาผลประโยชน์จากผู้รับบริการ

10.1.7 การดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียน

การดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียนมีขอบข่ายงาน 3 ด้านคือ การจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการ การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว และการประสานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน (คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. 2554) ดังแผนภาพ



ภาพ 10.1 แผนผังแสดงขอบข่ายงานแนะแนวในโรงเรียน (คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. 2554)

1) การจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการ

งานด้านการจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการให้แก่ผู้เรียนถือเป็นงานหลักของการแนะแนวที่ประกอบด้วยการจัดบริการทั้ง 5 บริการที่ครอบคลุมความมุ่งหมายการแนะแนวคือเพื่อการส่งเสริมพัฒนาผู้เรียน การป้องกันปัญหา และการช่วยเหลือแก้ไขปัญหาของผู้เรียน อีกทั้งครอบคลุมขอบข่ายการแนะแนวทั้ง 3 ด้านคือด้านส่วนตัวและสังคม ด้านอาชีพ และด้านการศึกษาของผู้เรียน โดยต้องดำเนินการทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน ดังมีรายละเอียดดังนี้

1.1) บริการเก็บรวบรวมข้อมูลรายบุคคล (Individual Inventory Service or Appraisal Service)

ความหมาย

ลักขณา สริวัฒน์ (2545 : 202) ให้ความหมายของ “การเก็บรวบรวมข้อมูล” ไว้ว่า หมายถึงการที่ครูแนะแนวเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้เรียนในทุก ๆ ด้านอย่างละเอียดและเป็นระบบ ทั้งนี้เพื่อครูหรือผู้แนะแนวจะได้รู้จักและเข้าใจผู้เรียน รวมทั้งเป็นข้อมูลที่จะสะท้อนให้ผู้เรียนได้รู้จักตนเองและเข้าใจตนเองได้อย่างแท้จริง

ความมุ่งหมายและความสำคัญ

1. การศึกษารวบรวมข้อมูลผู้เรียนเป็นรายบุคคล (Individual Inventory Service or Appraisal Service) เป็นบริการแนะแนวที่ทำให้ครูรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลมากยิ่งขึ้น และสามารถหาทางช่วยเหลือได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมได้มากยิ่งขึ้น

2. การศึกษารวบรวมข้อมูลผู้เรียนเป็นรายบุคคล ช่วยให้ผู้มีหน้าที่เกี่ยวข้องกับการแนะแนว เช่น ผู้บริหาร ครูแนะแนว ครู รวมทั้งบิดามารดาหรือผู้เกี่ยวข้องสามารถรู้จักและเข้าใจผู้เรียนได้อย่างดี

3. การศึกษารวบรวมข้อมูลผู้เรียนเป็นรายบุคคลยังช่วยให้สามารถแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นได้ง่าย และในกรณีที่เป็นผู้เรียนเป็นผู้เรียน ก็สามารถพัฒนาผู้เรียนได้ตรงตามความสนใจและความสามารถของผู้เรียน และยังสามารถป้องกันปัญหาต่างๆ ที่อาจเกิดขึ้นจากความไม่รู้ของผู้เรียนและครูแนะแนวได้

หลักการ

1. การบริการศึกษารวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคลให้ความสำคัญกับความเป็นปัจจุบันและความทันสมัยของข้อมูล

2. เทคนิคและเครื่องมือบางชนิดจำเป็นต้องอาศัยผู้ที่มีความชำนาญและเคยได้รับการฝึกอบรมมาแล้ว เพื่อป้องกันความคลาดเคลื่อนของข้อมูล

3. ข้อมูลต่างๆ ของผู้เรียนต้องเป็นความลับ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเกิดความไว้วางใจและยินดีให้ความร่วมมือในการให้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง

4. การจัดเก็บข้อมูลต่าง ๆ ของผู้เรียนควรจัดเก็บอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง

5. ควรให้ความสำคัญในการศึกษาและรวบรวมรายละเอียดเกี่ยวกับผู้เรียนทุกคน ทั้งผู้เรียนที่ปกติและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

ลักษณะของข้อมูลที่ควรศึกษารวบรวมเป็นรายบุคคล

ข้อมูลของผู้เรียนแต่ละคนที่ควรศึกษาและเก็บรวบรวมไว้ประกอบด้วยข้อมูลด้านส่วนตัว ข้อมูลด้านครอบครัว ข้อมูลด้านสุขและความเจริญเติบโตของร่างกาย ข้อมูลด้านการศึกษา ข้อมูลด้านความสามารถพิเศษที่ ข้อมูลด้านความถนัด ข้อมูลด้านสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน ข้อมูลด้านความสนใจ เจตคติและค่านิยม ข้อมูลด้านบุคลิกภาพและการปรับตัวทางสังคม ข้อมูลด้านประสบการณ์และการเข้าร่วมกิจกรรมนอกโรงเรียน

และข้อมูลด้านการวางแผนชีวิตสำหรับอนาคต (Mortensen and Schmuller.1976 ; อ้างอิงจาก นิรันดร์ จุลทรัพย์. 2554)

เทคนิคและเครื่องมือที่ใช้

เทคนิคและเครื่องมือที่ใช้ในการศึกษารวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคลเพื่อทำความเข้าใจผู้เรียนให้มากที่สุดซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการให้ความช่วยเหลือหรือป้องกันอันเกิดขึ้นแก่ผู้เรียน สามารถจำแนกออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ ได้คือ

1) **เทคนิคและเครื่องมือที่ไม่ใช่แบบทดสอบ (Non-Test Techniques)** ประกอบด้วย การสังเกต (Observation) การสัมภาษณ์ (Interview) แบบสอบถาม (Questionnaire) ระเบียบสะสม (Cumulative Record) การเยี่ยมบ้านผู้เรียน (Home Visiting) อัตชีวประวัติ (Autobiography) สังคมมิติ (Sociometry) กลวิธีโครเอย์ บันทึกรประจำวัน (Diary) การศึกษารายกรณี (Case Study) การประชุมรายกรณี (Case Conference) และกลวิธีให้บุคคลระบายความในใจ เป็นต้น

2) **เทคนิคและเครื่องมือที่เป็นแบบทดสอบ (Test Techniques)** ประกอบด้วยแบบทดสอบเชาว์ปัญญา (Intelligence Tests) แบบสำรวจความสนใจ (Interest Inventory) แบบทดสอบบุคลิกภาพ (Personality Tests) แบบทดสอบสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน (Achievement Tests) แบบทดสอบความถนัด (Aptitude Tests) แบบสำรวจค่านิยม (Values Inventories) เป็นต้น

1.2) บริการสนเทศ (Information Service)

ความหมาย

บริการสนเทศ (Information Service) คือ บริการจัดหาและให้ข่าวสารหรือข้อสนเทศที่เชื่อถือได้ในสถานการณ์ปัจจุบันและมีความถูกต้องในอนาคตแก่ผู้เรียนในเรื่องการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม เพื่อให้ความรู้แก่ผู้เรียนในด้านข่าวสารต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ มุ่งให้ข้อมูลในด้านต่าง ๆ ทุกด้าน เพื่อที่ผู้เรียนจะได้นำความรู้ที่ได้รับจากบริการสนเทศไปใช้ในการปรับปรุงแก้ไข รู้จักและเข้าใจตนเอง วางแผน เลือกลงและตัดสินใจเกี่ยวกับช่องทางและโอกาสทางการศึกษาและอาชีพของตน รวมทั้งสามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสม (นิรันดร์ จุลทรัพย์. 2554 ; พนม ลีมาอารีย์. 2533; วัชร ทรัพย์มี. 2531)

ความมุ่งหมายและความสำคัญ

Norris และคนอื่นๆ (Norris and others, 1972 : 22-32 ; อ้างถึงใน พนม ลีมาอารีย์, 2548 : 153) กล่าวถึงความมุ่งหมายของการจัดบริการสนเทศเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจและการยอมรับตนเอง ตระหนักถึงผลที่จะตามมาจากการตัดสินใจของตน เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รู้ว่าบุคคลแต่ละคนมีความแตกต่างกันในเรื่องความสนใจ ความสามารถ เจตคติ และค่านิยม ได้ตระหนักถึงความจำเป็นที่จะต้องได้รับข้อสนเทศด้านอาชีพ การศึกษาส่วนตัว และสังคม ที่ถูกต้องและเที่ยงตรง ได้มีความสามารถในการใช้เทคนิคแสวงหาและตีความหมายข้อสนเทศเพื่อช่วยให้เกิดความก้าวหน้าในการนำตนเอง

ข้อสนเทศที่นำมาจัดบริการ

พนม ลีมาอารีย์ (2548 : 154-155) กล่าวว่า ข้อสนเทศหรือข้อมูลข่าวสารที่นำมาใช้ในบริการสนเทศนั้นสามารถจำแนกตามเนื้อหาได้ 3 ประเภทคือ

1. **ข้อสนเทศด้านการศึกษา** เป็นข้อมูลหรือข่าวสารที่เกี่ยวกับการศึกษาทั้งในปัจจุบันและอนาคต เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติตัวได้อย่างถูกต้องสามารถวางแผนเลือกและตัดสินใจได้อย่างฉลาด ดังนั้นข้อสนเทศด้านการศึกษาที่ผู้เรียนควรจะได้รับมีดังนี้ 1)ระเบียบข้อบังคับ หลักสูตร การเรียนการสอน การวัดผล เวลาเรียน เกณฑ์การจบกิจกรรมเสริมหลักสูตรของสถานศึกษาที่ผู้เรียนกำลังเรียนอยู่ 2)โอกาสใน

การศึกษาต่อของผู้เรียนหลังจากสำเร็จการศึกษาจากโรงเรียนปัจจุบันแล้ว 3)รายละเอียดเกี่ยวกับสถานศึกษาที่ผู้เรียนสนใจจะไปศึกษาต่อ เช่น เกณฑ์การเลือกเพื่อรับเข้าศึกษา หลักสูตรและวิชาที่จัดให้เรียน หลักเกณฑ์เกี่ยวกับคุณสมบัติในการสมัครเข้าเรียน ค่าใช้จ่ายในการศึกษาตั้งแต่ต้นจนสำเร็จการศึกษา จำนวนที่จะรับเข้าเรียน ที่ตั้งของสถานศึกษา ประเภทของสถานศึกษาว่าเป็นของทางราชการหรือเป็นของเอกชน หลักการและระเบียบของสถานศึกษา เครื่องอำนวยความสะดวกและสวัสดิการที่จะจัดให้กับผู้เรียน การฝึกกรีฑาติดแค้น บริการจัดหางาน วุฒิที่ได้รับหลังจากสำเร็จการศึกษา 4)ความรู้เกี่ยวกับทุนการศึกษา และคุณสมบัติของผู้ที่จะขอรับทุนช่วยเหลือในการศึกษา 5)ความรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเลือกแนวทางการศึกษาต่อ เช่น ความรู้เกี่ยวกับตนเองในด้านต่าง ๆ ความรู้เกี่ยวกับความต้องการของสังคมหรือตลาดแรงงาน เป็นต้น 6)ความรู้เกี่ยวกับนิสัยในการเรียนและค่านิยมทางการศึกษา

2. ข้อเสนอแนะด้านอาชีพ เป็นข้อมูลหรือข่าวสารที่เป็นเรื่องราวเกี่ยวกับอาชีพที่มีอยู่ในโลกของงาน หรือที่มีอยู่ในชุมชน ตลอดจนอาชีพที่อยู่ในความสนใจของผู้เรียน รวมทั้งรายละเอียดอื่น ๆ ที่เกี่ยวกับข้องกับอาชีพเพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถวางแผนเลือกและตัดสินใจได้อย่างฉลาดและมีเจตคติที่ดีต่อการประกอบอาชีพสุจริตทั้งหลายอีกด้วย (วัชรินทร์ ทรัพย์: 2531) ข้อเสนอแนะด้านอาชีพที่ผู้เรียนควรพิจารณาประกอบด้วย 1) *ความจำเป็นของการมีอาชีพ* เช่นเพื่อให้ได้มาซึ่งปัจจัย 4 ซึ่งได้แก่ อาหาร ที่อยู่เครื่องนุ่งห่ม และยารักษาโรค และยังเป็นที่มาของสถานภาพทางสังคม ชื่อเสียง เกียรติยศ และความภาคภูมิใจในตนเองด้วย 2.) *ความรู้เกี่ยวกับตนเองในด้านต่าง ๆ* ที่มีความเกี่ยวข้องกับการประกอบอาชีพได้แก่ความรู้ในเรื่องต่อไปนี้ สภาพร่างกาย สติปัญญา ความสามารถ ความถนัด ความสนใจ การควบคุมอารมณ์ การปรับตัวทางสังคม อุปนิสัยใจคอ ค่านิยม ความเชื่อ ฯลฯ 3.) *ความรู้เกี่ยวกับงานอาชีพและสิ่งแวดล้อม* ซึ่งประกอบด้วย ความต้องการของตลาดแรงงานเกี่ยวกับอาชีพต่าง ๆ ในปัจจุบันและแนวโน้มความต้องการในอนาคต หน้าที่และลักษณะของงาน สภาพแวดล้อมของงาน คุณสมบัติของผู้ประกอบอาชีพ คุณสมบัติที่ได้รับจากการศึกษาอบรม การเข้าสู่งานหรือการเข้าประกอบอาชีพ รายได้ สวัสดิการ ความก้าวหน้าในงานอาชีพ การกระจายของผู้ประกอบอาชีพ ข้อดีและข้อเสีย เป็นต้น และ 4.) *ความรู้เกี่ยวกับการหางาน การสมัครงาน การปรับตัวให้เข้ากับงานและการทำให้มีความเจริญก้าวหน้าในการทำงาน* เพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้ทราบว่าการทำงานจะต้องทำอย่างไรบ้าง การสมัครงานจะต้องปฏิบัติอย่างไร เมื่อได้งานแล้วจะปรับตัวให้เข้ากับงานอย่างไร และทำอย่างไรจึงจะมีความเจริญก้าวหน้าในการทำงาน

3. ข้อเสนอแนะด้านส่วนตัวและสังคม หมายถึง ข้อมูลหรือข่าวสารที่เป็นเรื่องราวเกี่ยวกับส่วนตัวและสังคมของผู้เรียนเพื่อช่วยให้ผู้เรียนแต่ละคนเกิดความเข้าใจตนเองดีขึ้นสามารถปรับปรุงตนเองให้เข้ากับผู้อื่นได้เป็นอย่างดีและสามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพสังคมและสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาได้เป็นอย่างดีและเหมาะสม รู้จักมารยาทและการวางตัวในสังคมกิจกรรมที่ควรทำในเวลาว่าง กิริยาท่าทางที่เหมาะสม การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีในครอบครัวการวางแผนการเงิน การรักษาสุขภาพกายและสุขภาพจิต เป็นต้น ข้อเสนอแนะด้านส่วนตัวและสังคมที่ผู้เรียนพึงทราบควรประกอบไปด้วยการรู้จักและเข้าใจตนเอง การรู้จักและเข้าใจผู้อื่น การสร้างความสัมพันธ์ภายในครอบครัว เพศศึกษาและกามารมณ์ของมนุษย์ สุขภาพและการปฏิบัติเพื่อสุขภาพที่ดี ความรู้ด้านการใช้จ่ายและการป้องกันเชื้อโรค การวางตัวในสังคม กิริยามารยาทที่งดงาม ทักษะในการเข้าสังคม การวางแผนการเงิน และการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ เป็นต้น

กิจกรรมหรือวิธีการจัดบริการสนเทศ

กิจกรรมหรือวิธีการที่ใช้ในการให้ข้อเสนอแนะได้แก่ การปฐมนิเทศ (Orientation) กิจกรรมโฮมรูม (Home-Room Activities) การจัดวันอาชีพ (Career Day) การจัดวันมหาวิทยาลัย (College Day) การ

จัดทำหนังสือคู่มือผู้เรียน (Student-Handbooks) การศึกษานอกสถานที่ (Field Trips) การสอนกิจกรรมแนะแนว (Guidance Class) การจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร (Extracurricular Activities) การปัจฉิมนิเทศ (Last-Orientation) การจัดป๋ายนิเทศ เป็นต้น

1.3) บริการให้คำปรึกษา (Counseling Service)

บริการให้คำปรึกษา (Counseling Service) เป็นหัวใจของการแนะแนว เป็นบริการที่ใช้กระบวนการสร้างความสัมพันธ์เพื่อช่วยเหลือแก้ไขปัญหาและส่งเสริมพัฒนาผู้เรียนแบบรายบุคคลและแบบกลุ่มให้เข้าใจตนเอง สิ่งแวดล้อมและปัญหาของตนจนสามารถแก้ไขปัญหา และตัดสินใจเลือกแนวทางในการดำเนินชีวิตอย่างเหมาะสม กระบวนการของให้คำปรึกษาอาศัยผู้ให้คำปรึกษาที่ผ่านการฝึกอบรมด้านการให้คำปรึกษา ใช้ทักษะและหลักการทางจิตวิทยาช่วยให้ผู้เรียนสำรวจความคิด ความรู้สึก เจตคติ ค่านิยมและพฤติกรรมต่างๆ ของตนเอง เกิดมุมมองและพฤติกรรมใหม่ที่สามารถพัฒนาตนเองขึ้นสู่ความเจริญงอกงามและมีชีวิตที่เป็นสุข หลักการของบริการให้คำปรึกษาประกอบด้วยความรู้และทักษะของผู้ให้คำปรึกษา ความสมัครใจของผู้เรียนที่เข้ารับคำปรึกษา ความเชื่อว่าปัญหาต่างๆ มีความสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกัน การคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล และการเคารพสิทธิของผู้เรียนที่เข้ารับคำปรึกษา (Schmidt; 1996:40 อ้างใน วัชร ฐวธรรม, 2548) ขณะเดียวกัน ครูแนะแนวผู้ให้บริการให้คำปรึกษาควรใช้ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐานและดำเนินการตามกระบวนการหรือขั้นตอนการให้คำปรึกษาที่นิยมปฏิบัติโดยทั่วไปประกอบด้วย ขั้นที่ 1 สร้างสัมพันธภาพ ขั้นที่ 2 สำรวจและค้นหาปัญหาและความต้องการ ขั้นที่ 3 เข้าใจปัญหา สาเหตุของปัญหาและตระหนักถึงทางออกของปัญหา ขั้นที่ 4 วางแผนและดำเนินการแก้ไขปัญหา และขั้นที่ 5 การยุติการให้คำปรึกษา ส่วนแนวทางการดำเนินงานจัดบริการให้คำปรึกษาควรจัดกระทำอย่างเป็นระบบ โดยในบทที่ 10 นี้ผู้เขียนจะกล่าวถึงการให้คำปรึกษาเป็นหัวข้อหลักอีกหนึ่งหัวข้อโดยจะแสดงรายละเอียดอีกครั้งในหัวข้อ “การให้คำปรึกษา”

1.4) บริการจัดวางตัวบุคคล (Placement service)

ความหมาย

บริการจัดวางตัวผู้เรียนเป็นบริการหนึ่งซึ่งช่วยให้ผู้เรียนได้ดำเนินตามแผนที่ตนเองวางไว้ทั้งในขณะที่ใช้ชีวิตอยู่ในสถานศึกษาและเมื่อออกจากสถานศึกษาไปแล้ว ช่วยให้ผู้เรียนรู้และเข้าใจความต้องการ ความสามารถ ความถนัด ความสนใจของตนเอง สามารถวางแผนการเรียน การเลือกวิชาเรียน การเข้าร่วมกิจกรรมเสริมหลักสูตร หรือฝึกฝนทักษะพิเศษในสายอาชีพ เพื่อเป็นแนวทางไปสู่การประกอบอาชีพที่เหมาะสมกับตนเองในอนาคต

ความสำคัญ

บริการจัดวางตัวผู้เรียนมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับบริการที่ 1 ศึกษาและรวบรวมข้อมูลเป็นรายผู้เรียน บริการที่ 2 บริการสนเทศ และบริการที่ 3 ให้คำปรึกษา บริการให้คำปรึกษามีหน้าที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจความต้องการและความถนัดของตนเอง ส่วนบริการสนเทศเป็นการให้ข้อมูลต่างๆ ที่เกี่ยวกับวิชาเรียนในหลักสูตร หรืออาชีพต่างๆ ที่มีอยู่เพื่อให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจเลือก หรือวางแผนการดำเนินชีวิตที่เหมาะสมกับตนเองได้ ดังนั้นการจัดวางตัวบุคคลจึงเป็นกระบวนการที่ต้องมีการประสานงานกับส่วนต่างๆ ต้องมีการวางแผนร่วมกันกับผู้เรียนหลายๆ ฝ่าย รวมทั้งต้องใช้วิธีการที่หลากหลาย เพื่อให้แน่ใจว่าได้ข้อมูลที่ถูกต้องชัดเจนและสมบูรณ์ เช่น การใช้แบบสำรวจความสนใจ ความถนัด ความสามารถของแต่ละผู้เรียน การให้คำปรึกษาทั้งแบบรายบุคคลและแบบกลุ่ม การมีข้อมูลต่างๆ ที่เป็นพื้นฐานสำหรับให้คำแนะนำ อาทิ ข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตรรายวิชา เนื้อหาวิชา สถานที่เรียนต่อ ลักษณะงานประเภทต่างๆ รายได้ ความก้าวหน้าและอื่นๆ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนได้นำมาพิจารณาให้ถี่ถ้วนก่อนตัดสินใจเลือกแนวทางใดแนวทางหนึ่ง (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช, 2544 :163)

เป้าหมาย

1. ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนตามที่วางแผนไว้หรือเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ ที่เหมาะสมกับตนเองตามความถนัด ความสามารถและความสนใจเพื่อประกอบอาชีพในอนาคตได้อย่างมั่นใจ
2. นำผู้เรียนเข้าสู่โลกตลาดแรงงานซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนสำรวจและรู้จักโลกของงานอาชีพต่างๆ ที่มีอยู่เพื่อจะได้สามารถเลือกอาชีพที่สอดคล้องกับความต้องการ ความสนใจ ความถนัด ความสามารถและบุคลิกภาพของตนเองเป็นการปูทางไปสู่การทำงานที่มีความสุขและมีความสุขกับงาน
3. ช่วยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสได้มีโอกาสเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ได้ด้วยตนเองอันจะนำไปสู่การพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองช่วยให้มีกำลังใจที่เข้มแข็งรวมทั้งมีสติปัญญาที่จะสามารถนำพาชีวิตให้ประสบความสำเร็จได้ในที่สุด

ดังนั้น วัตถุประสงค์สำคัญของการจัดบริการวางตัวบุคคลทางด้านการทำงานคือ “การช่วยจัดวางตัวบุคคลให้ตรงกับงานที่เหมาะสมกับตัวเอง” (Put The right man in to the right place)

ประเภทของบริการจัดวางตัวบุคคล

ลักษณะ สรวิวัฒน์ (2543 : 303-305) ได้แบ่งบริการจัดวางตัวบุคคลออกเป็น 3 ประเภทคือ

1. **การจัดวางตัวบุคคลด้านการศึกษา** คือการช่วยเหลือให้ผู้เรียน เลือกวิชาเรียน เลือกหลักสูตร เลือกแนวทางการศึกษาต่อ เลือกสถาบันการศึกษาต่อได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม สอดคล้องกับความสามารถ ความถนัด ความสนใจ สภาพร่างกาย และฐานะทางเศรษฐกิจของตน ซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการศึกษาเล่าเรียนทั้งในปัจจุบันและอนาคต

2. **การจัดวางตัวบุคคลด้านอาชีพ** เป็นการช่วยเหลือให้ผู้เรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนมีความต้องการจะทำงานในเวลาว่าง เพื่อเป็นการหารายได้พิเศษสำหรับเป็นค่าใช้จ่ายในการศึกษาของตน แต่ไม่ใช่เพื่ออาชีพอย่างถาวรเพียงเพื่อได้มีโอกาสทำงานในเวลาว่างจากการเรียน การทำงานพิเศษในเวลาว่างจากการเรียน นอกจากจะช่วยให้ผู้เรียนมีรายได้พิเศษแล้วยังเป็นการปลูกฝังให้ผู้เรียนเป็นคนรักการทำงาน รู้จักใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ไม่เป็นคนหยิ่งโหยง มีเจตคติที่ดีต่อการทำงานที่สุจริตทุกชนิด ได้รับประสบการณ์ตรง ได้มีโอกาสฝึกทักษะทางอาชีพและทำให้ได้มีการทบทวนว่า อาชีพที่ตนได้ตัดสินใจไปแล้วนั้นมีความเหมาะสมกับตนเองมากน้อยเพียงใดอีกด้วย

3. **การจัดวางตัวบุคคลด้านสังคมและส่วนตัว** คือ การช่วยให้ผู้เรียนได้เข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ ทั้งภายในและภายนอกโรงเรียนซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนมีทักษะทางสังคมดีขึ้นซึ่งยังช่วยให้ผู้เรียนได้รู้จักและเข้าใจตนเองดีขึ้น ทำให้สามารถวางตัวในสังคมได้อย่างเหมาะสมถูกต้องกับโอกาสและสถานที่ เพราะการช่วยให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ตรง ได้เรียนรู้เกี่ยวกับการทำงานกับผู้อื่น ได้เรียนรู้เกี่ยวกับการปรับตัวทางสังคมเป็นการช่วยให้ผู้เรียนได้มีพัฒนาการด้านส่วนตัวและสังคมเป็นอย่างดี

1.5) บริการติดตามและประเมินผล (Follow up service)

ความหมาย

บริการติดตามและประเมินผลเป็นบริการที่มุ่งประเมินผลงานที่ดำเนินการไป เพื่อตรวจสอบดูว่าบริการที่จัดให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จมากน้อยเพียงใด สามารถช่วยเหลือผู้เรียนได้เป็นอย่างดีหรือไม่ ข้อมูลที่ได้รับจากการติดตามผลจะทำให้ทราบถึงทัศนคติ ข้อคิดเห็น ความต้องการ ฯลฯ อีกทั้งสามารถนำไปวิจัยเพื่อใช้ในการปรับปรุงการดำเนินงานแนะแนวให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

เป้าหมาย

1. ช่วยเหลือผู้เรียนที่ประสบปัญหาเป็นไปอย่างต่อเนื่อง

2. รับทราบผลการจัดบริการแนะแนวที่ดำเนินไปซึ่งจะเป็นแนวทางในการนำมาปรับปรุงแก้ไขและแสวงหาแนวทางปฏิบัติที่เหมาะสมต่อไป
3. รับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับสาเหตุการออกจากโรงเรียนกลางคันโดยที่ยังไม่สำเร็จการศึกษาของผู้เรียน
4. รับทราบความคิดเห็นของผู้เรียนเก่าที่สำเร็จการศึกษาไปแล้วเกี่ยวกับความเหมาะสมของการจัดกิจกรรมและงานบริการด้านต่าง ๆ ของโรงเรียนเพื่อเป็นแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขให้มีประสิทธิภาพต่อไป
5. รับทราบสภาพปัญหาที่มีผลต่อการศึกษาและการวางแผนการประกอบอาชีพของผู้เรียนที่สำเร็จการศึกษาไปแล้ว เพื่อเป็นการเตรียมการป้องกันให้แก่ผู้เรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในปัจจุบัน
6. ให้ได้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการให้ความช่วยเหลือศิษย์เก่าที่สำเร็จการศึกษาไปแล้ว
7. รวบรวมสถิติผู้เรียนที่สำเร็จการศึกษาเกี่ยวกับการศึกษาต่อและการประกอบอาชีพ นอกจากนี้บริการติดตามและประเมินผลยังช่วยสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างโรงเรียนกับผู้เรียน ศิษย์เก่า ผู้ปกครองและชุมชน ซึ่งจะมีผลต่อความร่วมมือ ในการพัฒนาโรงเรียนและเผยแพร่ชื่อเสียงของโรงเรียน

ผู้ที่ควรได้รับการติดตามและประเมินผล

บุคคลที่ควรได้รับการติดตามและประเมินผลประกอบด้วย

1. ผู้เรียนปัจจุบันที่ได้รับความช่วยเหลือหรือได้รับการแนะแนวแล้ว
2. ศิษย์เก่าที่สำเร็จการศึกษาไป
3. ผู้เรียนที่ต้องออกกลางคัน (Dropout) และ
4. ผู้เรียนที่จัดอยู่ในประเภทกรณีพิเศษ เช่น ผู้เรียนที่ขาดเรียนบ่อย ผู้เรียนที่เรียนตกเป็นบางวิชา ผู้เรียนที่มีอาการทางจิตทางประสาทที่อยู่ในระหว่างการรักษาของจิตแพทย์ เป็นต้น

เทคนิคและวิธีการที่ใช้ในการติดตามและประเมินผล

เทคนิคและวิธีการที่ใช้ในการติดตามและประเมินผล เพื่อให้ได้ข้อมูลมาใช้ประโยชน์ทางการแนะแนวสามารถที่จะเลือกใช้เทคนิคต่าง ๆ ได้แก่

1. การติดตามผลเป็นเอกสารถึงตัวบุคคล เป็นการติดตามผลที่เอกสารหรือเอกสารอิเล็กทรอนิกส์เพื่อการติดตามซึ่งได้แก่ 1.1) การใช้แบบสอบถามเพื่อให้ได้ข้อเท็จจริง เกี่ยวกับประสบการณ์ สภาพในปัจจุบัน และความคิดเห็นต่าง ๆ ที่ 1.2) การใช้แบบสำรวจใช้เพื่อเป็นแนวทางในการสำรวจหัวข้อเรื่องหรือข้อมูลเฉพาะอย่าง และ 1.3) การจัดส่งจดหมายที่จัดทำเป็นรูปแบบ (Form) ที่พิมพ์ไว้แล้วหรือทำขึ้นเป็นการส่วนตัวเป็นครั้งคราวสามารถที่จะช่วยในการติดตามผลเป็นขั้นต้นได้หลังจากนั้นอาจมีการพูดคุยเป็นส่วนตัวโดยตรง

2. การติดต่อเป็นการส่วนตัวโดยตรง โดยใช้การสัมภาษณ์หรือการสนทนาทั้งโดยตรงหรือทางโทรศัพท์ การประชุมอย่างไม่เป็นทางการ การอภิปรายกลุ่ม การให้คำปรึกษา หรือการสังเกตแบบมีส่วนร่วม และการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม เป็นต้น

3. การติดต่อกับบุคคลที่รู้จักหรือเกี่ยวข้อง ในบางครั้งหรือในบางคนที่งานแนะแนวต้องการติดตามผลอาจไม่สามารถติดต่อสื่อสารได้ทั้งโดยตรงหรือทางอ้อม การติดต่อสื่อสารกับบุคคลที่รู้จักหรือเกี่ยวข้องกับผู้เรียนหรือศิษย์เก่าที่งานแนะแนวต้องการติดตามผลก็เป็นวิธีการหนึ่งที่ถูกนำมาใช้ในการติดตามผล การเชิญบิดามารดาหรือผู้ปกครองมาประชุม การประชุมคณะครูอาจารย์ในโรงเรียน การเชิญนายจ้างของศิษย์เก่ามาประชุม การเยี่ยมบ้าน หรือการติดตามข่าวสารจากแหล่งข้อมูลที่เชื่อถือได้เช่น facebook เป็นต้น ก็ช่วยทำให้ได้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ต่อการสะท้อนถึงการให้บริการแนะแนวได้

2) การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว

การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว เป็นการจัดการเรียนรู้ในรูปแบบกิจกรรมแนะแนวในห้องเรียนเพื่อพัฒนาผู้เรียนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 โดยมีขอบข่ายการจัดกิจกรรม 3 ด้านคือ ด้านแนะแนวการศึกษา ด้านแนะแนวอาชีพ และด้านแนะแนวส่วนตัว/สังคม คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2554) ได้กล่าวถึงขั้นตอนของการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวว่า ควรมีขั้นตอนดังนี้

1. ขั้นตอนกำหนดเป้าหมาย

เป็นขั้นของการศึกษาและวิเคราะห์สภาพปัญหา ความต้องการ ความสนใจ และธรรมชาติของผู้เรียน วิเคราะห์สมรรถนะที่สำคัญ คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียนที่กำหนดไว้ในหลักสูตรครอบคลุมขอบข่ายทั้ง 3 ด้านคือด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัว/สังคม ศึกษาวัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร รวมถึงสอบถามความต้องการของผู้ปกครอง เกี่ยวกับเรื่องที่ต้องจัดการแนะแนว

2. ขั้นตอนจัดทำแผน

เป็นขั้นตอนของการกำหนดสัดส่วนของกิจกรรมแนะแนวให้ครอบคลุมขอบข่ายทั้ง 3 ด้านของการแนะแนวคือด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัว/สังคม โดยยึดสภาพปัญหา ความต้องการ ความสนใจ ธรรมชาติของผู้เรียนและเป้าหมายของสถานศึกษาโดยความร่วมมือกันระหว่างครู ผู้ปกครอง และผู้เรียน จากนั้นกำหนดวัตถุประสงค์การจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นระดับการศึกษาและชั้นปี แล้วออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว จากนั้นจัดทำแผนการจัดการกิจกรรมแนะแนวรายชั่วโมงซึ่งประกอบด้วยหัวข้อ ดังนี้

- 1) ชื่อกิจกรรม
- 2) วัตถุประสงค์การจัดการเรียนรู้
- 3) สารการเรียนรู้
- 4) วิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และจำนวนเวลาที่ใช้
- 5) สื่อ/อุปกรณ์ที่ใช้
- 6) วิธีการประเมินผล

3. ขั้นตอนจัดกิจกรรมแนะแนว

เป็นขั้นของการดำเนินการใช้แผนจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวซึ่งเริ่มต้นด้วยการเตรียมการจัดกิจกรรม เตรียมสื่อการสอน และเตรียมวิธีการประเมินผล จากนั้นดำเนินกิจกรรมแนะแนวตามแผนที่วางไว้ และมีการบันทึกหลังการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวในหัวข้อเกี่ยวกับบรรยากาศการเรียนรู้ (การมีส่วนร่วม ความสนใจ) ผลการเรียนรู้ของผู้เรียน ปัญหา/อุปสรรค และข้อควรปรับปรุงแก้ไข

4. ขั้นตอนประเมินผล

เป็นขั้นของการประเมินผลตามเกณฑ์ผ่าน/ไม่ผ่านวัตถุประสงค์การเรียนรู้เป็นรายบุคคลของแต่ละแผนการจัดการเรียนรู้ หากพบว่าผู้เรียนไม่ผ่านตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้ ควรจัดกระบวนการแก้ไขหรือพัฒนาตามสภาพปัญหา หรือดำเนินการให้นักเรียนซ่อมกิจกรรม และหากพบว่า ผู้เรียนผ่านตามวัตถุประสงค์ ควรส่งเสริมให้มีพัฒนาการเพิ่มขึ้นด้วยวิธีการต่าง ๆ เช่น ให้ศึกษาเพิ่มเติมจากแหล่งเรียนรู้อื่น ๆ หรือให้จัดทำผลงานเพื่อนำเสนอ เป็นต้น

3) งานระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

งานระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนเป็นการทำงานแบบประสานงาน เอื้ออำนวย และช่วยเหลือครูที่ปรึกษาในโรงเรียนในการดำเนินงานด้านจิตวิทยาโรงเรียนในแต่ละขั้นตอนของระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน โดยมีประเด็นในการประสานงาน ดังนี้ (คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. 2554)

1. ประสานงานและช่วยเหลือครูที่ปรึกษาในการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล
2. ประสานงานและช่วยเหลือครูที่ปรึกษาในการคัดกรองนักเรียน
3. ประสานงานและช่วยเหลือครูที่ปรึกษาในการส่งเสริม/พัฒนาผู้เรียน
4. ประสานงานและช่วยเหลือครูที่ปรึกษาในการช่วยเหลือ/แก้ไขผู้เรียนกลุ่มเสี่ยง กลุ่มประสบปัญหา ขณะเดียวกันรับการส่งต่อผู้เรียนกลุ่มดังกล่าวเพื่อให้การช่วยเหลือแก้ไขต่อไป รวมถึงส่งต่อถึงผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้านเพื่อให้การช่วยเหลือได้อย่างทันที่และมีประสิทธิภาพ

หัวข้อที่ 10.2 การให้คำปรึกษาผู้เรียน

หัวข้อที่ 10.2 การให้คำปรึกษา

- 10.2.1 ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการให้คำปรึกษา
- 10.2.2 ปัญหาของผู้รับคำปรึกษาตามแนวคิดและทฤษฎีการให้คำปรึกษา
- 10.2.3 คุณลักษณะและจรรยาบรรณของผู้ให้คำปรึกษา
- 10.2.4 ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐาน
- 10.2.5 กระบวนการหรือขั้นตอนการให้คำปรึกษา

แนวคิด

1. การให้คำปรึกษาผู้เรียนคือกระบวนการปฏิสัมพันธ์ที่ครูผู้ให้คำปรึกษาประยุกต์ใช้แนวคิดและทฤษฎีการให้คำปรึกษา ทักษะการให้คำปรึกษา และกระบวนการ/ขั้นตอนการให้คำปรึกษามาเอื้อให้ผู้เรียนในฐานะผู้รับคำปรึกษาผ่านการสนทนา(dialogue)ให้ได้สำรวจตนเองอย่างรอบด้าน ตระหนักรู้เข้าใจ ยอมรับในสิ่งที่ปัญหาและสิ่งที่ต้องพัฒนา มองหาแนวทาง และแก้ไขปัญหาและพัฒนาตนเองได้ใน 3 ด้านคือ ด้านส่วนตัวและสังคม ด้านการตัดสินใจเลือกอาชีพ และด้านการศึกษา

2. การเรียนรู้หัวข้อการให้คำปรึกษา ควรเรียนรู้เกี่ยวกับความรู้เบื้องต้น ลักษณะ หลักการ คุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษา ปัญหาเชิงจิตวิทยาในการให้คำปรึกษา ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐาน และขั้นตอนการให้คำปรึกษา

3. การมีความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการให้คำปรึกษา การเสริมสร้างคุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษา การมองเห็นปัญหาเชิงจิตวิทยาในการให้คำปรึกษา การใช้ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐาน และการดำเนินการให้คำปรึกษาตามขั้นตอนการให้คำปรึกษา จะทำให้สามารถให้คำปรึกษาผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

วัตถุประสงค์

- 1. บอกความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการให้คำปรึกษา ลักษณะการให้คำปรึกษา หลักการให้คำปรึกษา คุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษา และปัญหาเชิงจิตวิทยาในการให้คำปรึกษาได้
- 2. ระบุความสำคัญของบทบาทครูในฐานะผู้ให้คำปรึกษาผู้เรียนได้
- 3. สามารถใช้ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐานและดำเนินการการให้คำปรึกษาตามกระบวนการได้

10.2 การให้คำปรึกษา

10.2.1 ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการให้คำปรึกษา

1) ความหมายของการให้คำปรึกษา

สมาคมจิตวิทยาแห่งอเมริกา (The American Association, Division of Counseling Psychology, Committee on Definition, 1956, Cited in Thompson, Rudolph and Henderson, 2004; อ้างอิงจาก สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559) กำหนดความหมายของการให้คำปรึกษาว่า เป็นกระบวนการช่วยเหลือบุคคลให้เอาชนะอุปสรรค เพื่อการเจริญเติบโตส่วนบุคคล ด้วยการเผชิญกับอุปสรรคและพัฒนาศักยภาพในตัวบุคคล

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2559) ให้ความหมายของบริการให้คำปรึกษาไว้ว่า เป็นการสร้างเสริมบรรยากาศแห่งการช่วยเหลือระหว่างผู้รับบริการที่เผชิญทุกข์ด้านต่าง ๆ กับผู้บริการให้คำปรึกษาผู้มีความรู้ และประสบการณ์ตามแนววิชาชีพทางจิตวิทยาการให้คำปรึกษาและเต็มใจให้การช่วยเหลือให้ผู้รับบริการสามารถเข้าใจตนเองเข้าใจปัญหาและสิ่งแวดล้อม และสามารถคิดและตัดสินใจที่จะพัฒนาตนเองต่อไปได้ ผ่านการสื่อสารอันอ่อนโยนตามศาสตร์ทางจิตวิทยาแห่งการช่วยเหลือ ซึ่งปฏิบัติงานภายใต้จรรยาบรรณวิชาชีพ

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2554) ให้ความหมายการให้คำปรึกษาว่าหมายถึงกระบวนการที่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษาโดยผู้ให้คำปรึกษาประยุกต์ใช้หลักการแนวคิดทฤษฎีทางจิตวิทยามาเอื้อให้ผู้รับคำปรึกษาได้ตระหนักในประสบการณ์ของตนเองผ่านการสนทนาระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาโดยผู้ให้คำปรึกษาใช้กระบวนการและทักษะเอื้อให้ผู้รับคำปรึกษาได้สำรวจตนเองอย่างรอบด้านตระหนัก รู้ เข้าใจ และยอมรับตนเองในสิ่งที่ปัญหาได้มากขึ้นและสามารถแสวงหาแนวทางแก้ไขปัญหได้ด้วยตนเอง

สรุปความหมายของการให้คำปรึกษาที่สอดคล้องกับบริบทผู้เรียนคือ กระบวนการปฏิสัมพันธ์ที่ครูผู้ให้คำปรึกษาประยุกต์ใช้แนวคิดและทฤษฎีการให้คำปรึกษา ทักษะการให้คำปรึกษา และกระบวนการ/ขั้นตอนการให้คำปรึกษามาเอื้อให้ผู้เรียนในฐานะผู้รับคำปรึกษาผ่านการสนทนา (dialogue) ให้ได้สำรวจตนเองอย่างรอบด้าน ตระหนัก รู้ เข้าใจ ยอมรับในสิ่งที่ปัญหาและสิ่งที่ต้องพัฒนา มองหาแนวทาง และแก้ไขปัญห และพัฒนาตนเองได้ใน 3 ด้านคือ ด้านส่วนตัวและสังคม ด้านการตัดสินใจเลือกอาชีพ และด้านการศึกษา

2) ลักษณะของการให้คำปรึกษา

การให้คำปรึกษามีลักษณะดังนี้ คือ (จิน แบรี่. 2538; กรมสุขภาพจิต, 2540; Gladding, 1996; อ้างอิงจาก สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559)

1. การให้คำปรึกษาประกอบด้วยผู้ให้คำปรึกษาและผู้ที่ต้องการความช่วยเหลือหรือผู้รับคำปรึกษาเป็นการตอบสนองในทันทีที่ผู้ขอรับคำปรึกษาได้เล่าระบายเรื่องราวหรือปัญหาของตนจบลง

2. การให้คำปรึกษาเป็นกระบวนการให้ความช่วยเหลือแก่คนปกติที่ต้องการความช่วยเหลือด้านส่วนตัวและสังคม ด้านอาชีพการงาน และด้านการศึกษา โดยเน้นในเรื่องของการเปลี่ยนแปลงความคิด ความเชื่อ อารมณ์และพฤติกรรมของบุคคล

3. การให้คำปรึกษาใช้การสนทนาหรือการสื่อสารสองทางระหว่างผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญของการให้คำปรึกษา

4. การให้คำปรึกษาเน้นคุณค่าของความเป็นมนุษย์ โดยเชื่อว่ามนุษย์ทุกคนต้องการสิ่งดี ๆ รวมทั้งยอมรับศักยภาพว่ามนุษย์สามารถตัดสินใจและแก้ไขปัญหได้ด้วยตนเอง

5. การให้คำปรึกษาเป็นกระบวนการที่มีการเคลื่อนไหวเปลี่ยนแปลง มีขั้นตอนของการให้ความช่วยเหลือ และแต่ละขั้นตอนมีวัตถุประสงค์ที่แตกต่างกันออกไป ขั้นตอนอาจเรียงตามลำดับหรือไม่ก็ได้ บางขั้นตอนอาจต้องทำซ้ำหลายครั้งจนกว่าจะแก้ไขปัญหาได้เป็นที่พอใจ

6. การให้คำปรึกษาเน้นสัมพันธภาพที่ตระหนักรู้ระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษา ทั้งนี้เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดความรู้สึกไว้วางใจและกล้าเปิดเผยตนเอง ซึ่งจะช่วยให้การให้คำปรึกษาดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ

7. การให้คำปรึกษามีทฤษฎี ขั้นตอนและทักษะการให้คำปรึกษาให้เลือกใช้ได้ตามความเหมาะสมกับลักษณะของปัญหาและธรรมชาติของผู้รับคำปรึกษา

8. การให้คำปรึกษาเน้นปัจจุบัน เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาอยู่ในโลกของความเป็นจริงและสามารถค้นหาแนวทางแก้ไขที่เป็นไปได้

9. การให้คำปรึกษาไม่มีคำตอบสำเร็จรูปตายตัว เพราะการให้คำปรึกษาเป็นทั้งศาสตร์และศิลป์ วิธีการแก้ปัญหาในแต่ละกรณีจะไม่เหมือนกัน ขึ้นอยู่กับสถานการณ์และสภาพปัญหาโดยผู้รับคำปรึกษาจะเป็นผู้ตัดสินใจเลือกแนวทางแก้ปัญหาด้วยตนเอง

10. ผู้ให้คำปรึกษาต้องให้เกียรติและยอมรับผู้ที่มาขอรับคำปรึกษาอย่างไม่มีเงื่อนไข ไม่ตัดสิน ไม่ประเมินและไม่วิพากษ์วิจารณ์หรือตำหนิผู้รับคำปรึกษา

11. ผู้ให้คำปรึกษาจะต้องเป็นผู้ที่มีความรู้เรื่องการให้คำปรึกษา มีทักษะในการให้คำปรึกษาและต้องเชื่อว่าผู้รับคำปรึกษามีศักยภาพที่จะค้นหาแนวทางแก้ไขปัญหาของเขาได้เอง

ขณะเดียวกัน การให้คำปรึกษา (counseling) มีความแตกต่างจากการให้คำแนะนำ (advise) การให้คำปรึกษาต้องมีการพบกันของบุคคลอย่างน้อยสองคนคือ ผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษา มีการติดต่อสื่อสารกันด้วยวาจาและกิริยาท่าทาง โดยสองฝ่ายรับรู้ถึงสถานการณ์ของการให้คำปรึกษาและมีความตั้งใจที่จะติดต่อสร้างสัมพันธภาพเชิงวิชาชีพที่ไม่ใช่การพบปะสังสรรค์ทางสังคม เพื่อการช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาโดยการใช้มุมมองตามทฤษฎีการให้คำปรึกษาในการมองปัญหาของผู้รับคำปรึกษา และใช้ทักษะเทคนิคในการให้คำปรึกษา รวมถึงดำเนินการพูดคุยให้คำปรึกษาอย่างมีขั้นตอนหรือกระบวนการ ขณะเดียวกันจะต้องมีสถานที่ให้คำปรึกษาที่เหมาะสม การให้คำปรึกษาไม่ใช่การให้คำแนะนำโดยผู้ให้คำปรึกษา ไม่ใช่การบำบัดรักษา ไม่ใช่เครื่องมือในการเยียวยาคนไข้ที่เจ็บป่วยด้านสุขภาพจิตรุนแรง และไม่ใช่การที่คน 2 คน มาพบกันแล้วพูดคุยกันอย่างเดียว ส่วนการให้คำแนะนำ (advise) เป็นกระบวนการพูดคุยสนทนาที่ไม่มีหลักการ ขั้นตอนและจุดมุ่งหมายที่จะช่วยให้ผู้ที่มีความทุกข์หรือไม่สบายใจนำศักยภาพที่มีอยู่ในตัวเองมาใช้แก้ไขปัญหา แต่เป็นการพูดปลอบใจ การให้คำแนะนำ ให้ข่าวสารข้อมูล การสอนสิ่งที่ดีงามหรือสิ่งที่ผู้แนะนำคิดว่าถูกต้อง การแนะนำวิธีการแก้ไขปัญหาที่ผู้แนะนำเคยใช้กับผู้อื่นหรือที่ตนเองใช้แล้วได้ผลดีจากประสบการณ์ที่เกิดขึ้น การแนะนำมักจะเสนอความช่วยเหลือก่อนได้รับการร้องขอและอาจทำให้ผู้ที่มีความทุกข์หรือไม่สบายใจต้องพึ่งพาผู้อื่นมากขึ้น (Burnard. 1992; อ้างอิงจาก สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559)

3) หลักการให้คำปรึกษา

ผู้ให้คำปรึกษาควรยึดหลักการที่สำคัญของการให้คำปรึกษาในด้านต่าง ๆ ดังนี้

1. ด้านที่เกี่ยวกับกระบวนการให้คำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษาควรยึดผู้รับคำปรึกษาเป็นศูนย์กลาง **ให้ความสำคัญกับอารมณ์ความรู้สึกที่อยู่ในเรื่องราวที่มารับคำปรึกษา** ของผู้รับคำปรึกษา และเน้นความจริงเกี่ยวกับความคิด/ความเชื่อ อารมณ์ความรู้สึก และพฤติกรรมที่เป็นปัจจุบันขณะ(ที่กำลังปรากฏอยู่ในขณะรับคำปรึกษา) ขณะเดียวกันผู้ให้คำปรึกษาต้องยึดถือหลักการที่ว่า **“ผู้รับคำปรึกษาจะต้องเป็นผู้ค้นหาสาเหตุของ**

ปัญหาตลอดจนหาแนวทางแก้ไขและตัดสินใจเลือกทางแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง ผู้ให้คำปรึกษาเป็นเพียงผู้ช่วยชี้ทางออกหลาย ๆ ทางให้ผู้รับคำปรึกษาตัดสินใจเลือก”

2. **ด้านที่เกี่ยวกับผู้รับคำปรึกษา** ผู้ให้คำปรึกษาต้องเข้าใจและยอมรับความคิด/ความเชื่อ อารมณ์ ความรู้สึกและพฤติกรรมของผู้รับคำปรึกษา ไม่ด่วนสรุปหรือตัดสินผู้รับคำปรึกษา ขณะเดียวกันผู้รับคำปรึกษา ต้องมีความสมัครใจ ไม่มีการบังคับหรือขอร้องเข้ารับการให้คำปรึกษา นอกจากนี้ผู้ให้คำปรึกษาต้องให้คำปรึกษาแก่ทุกคนที่มีปัญหาและต้องการความช่วยเหลือ โดยไม่เลือกที่รักมักที่ชัง

3. **ด้านที่เกี่ยวกับปัญหาที่มารับคำปรึกษา** ผู้ให้คำปรึกษาต้องยึดถือไว้ว่า ปัญหาแต่ละปัญหามีความสัมพันธ์กันและเกี่ยวเนื่องกัน ไม่สามารถแยกขาดจากกันได้ ปัญหาอย่างเดียวกันแต่ต่างบุคคลและต่างสิ่งแวดล้อมกันวิธีแก้ปัญหาย่อมแตกต่างกันขึ้นอยู่กับสาเหตุของปัญหา และปัญหาบางอย่างที่ไม่อยู่ในความสามารถของผู้ให้คำปรึกษาที่จะช่วยแก้ไขได้ ควรส่งต่อให้ผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้ทำหน้าที่ช่วยเหลือต่อไป

4) ประเภทของการให้คำปรึกษา

การให้คำปรึกษาสามารถจำแนกออกเป็น 3 ประเภทหลักตามเป้าหมายของการแนะแนวคือ

4.1) การให้คำปรึกษาที่มุ่งเน้นการช่วยเหลือแก้ไขปัญหา (curative counseling)

การให้คำปรึกษาในด้านนี้จะมุ่งให้ความสำคัญกับการช่วยแก้ไขปัญหาของผู้รับคำปรึกษาหรือผู้เรียนที่ประสบหรือเผชิญกับปัญหา โดยปัญหาที่ประสบหรือเผชิญนั้นมี 2 ลักษณะใหญ่คือปัญหาวิกฤติ (crisis) ซึ่งเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นฉับพลันกับ ผู้รับคำปรึกษาหรือผู้เรียนเช่น การสูญเสียบุคคลสำคัญในชีวิต การรับรู้ที่ตั้งครรภ์ก่อนวัยอันควร การถูกคนรักบอกเลิกกระทันหัน เป็นต้น สภาพการณ์ดังตัวอย่างนี้มีผลต่อผู้รับคำปรึกษาหรือผู้เรียนที่จะทำให้เกิดความสับสนในชีวิต ความเครียด ภาวะซึมเศร้า โกรธแค้น หรือหัวใจแตกสลาย (broken heart) ได้ การที่ครูผู้ให้คำปรึกษาได้เข้าไปช่วยเหลือให้คำปรึกษาอย่างทันท่วงที จะทำให้ผู้รับคำปรึกษาหรือผู้เรียนรับรู้ถึงการสนับสนุนช่วยเหลือ ลดความเครียดหรือวิตกกังวลลงได้ ทำใจยอมรับสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นได้มากขึ้น ซึ่งมีผลนำไปสู่การแก้ไขปัญหาของตนเองในแนวทางที่เหมาะสมได้ ส่วนอีกหนึ่งปัญหาที่ผู้เรียนประสบหรือเผชิญอยู่คือปัญหาที่ควรตระหนักไว้ว่าเป็นปัญหา การให้คำปรึกษาจะมุ่งเอื้อให้ผู้เรียนกระจ่างในปัญหาของตน เข้าใจตน และยอมรับตน สามารถวางแผนจัดการปัญหาตน และรับผิดชอบจัดการปัญหาของตนได้ มุ่งดำเนินการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม การให้คำปรึกษาจะเข้าไปทำให้ผู้เรียนเข้าสู่กระบวนการสำรวจทำความเข้าใจและลงมือแก้ไขปัญหา เช่น ปัญหาการเลือกวิชาเรียน การวางแผนชีวิตและอาชีพ การปรับตัวเข้ากับสมาชิกครอบครัว เป็นต้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559)

4.2) การให้คำปรึกษาที่มุ่งเน้นการป้องกันปัญหา (Preventive Counseling)

การให้คำปรึกษาด้านนี้มุ่งเน้นการตระหนักถึงปัญหาที่อาจเกิดขึ้นกับผู้เรียน การเสริมสร้างภูมิคุ้มกันทางจิตหรือคุณลักษณะทางบวกให้แก่ผู้เรียน เช่นการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองสำหรับผู้เรียนหญิงที่อาจประสบปัญหาตั้งครรถ์ในวัยเรียน การเสริมสร้างความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (empathy) ในผู้เรียนที่มีพฤติกรรมข่มเหงรังแกผู้อื่น (bully) เป็นต้น หรือเป็นการเสริมสร้างเฉพาะเรื่อง เช่น การคิดสร้างสรรค์และนิสัยการเรียน การลดความวิตกกังวลเรื่องการเปลี่ยนแปลงทางเพศ การตระหนักถึงตนเอง การเลือกและเตรียมอาชีพในอนาคต เป็นต้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559)

4.3) การให้คำปรึกษาที่มุ่งเน้นการส่งเสริมพัฒนา (Development Counseling)

การให้คำปรึกษาด้านนี้มุ่งส่งเสริมกระบวนการพัฒนาชีวิต เช่น การแสวงหาแบบชีวิต (Life-style) ในการทำงาน การเรียนที่มีประสิทธิภาพ การพัฒนาค่านิยม หรือการพัฒนาอัตมโนทัศน์ (Self-concept) เพื่อมุ่งให้ผู้รับคำปรึกษาสามารถตัดสินใจและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมไปสู่พฤติกรรมที่พึงประสงค์ เป็นต้น

5) รูปแบบของการให้คำปรึกษา

การให้คำปรึกษาที่นิยมดำเนินการกันอยู่โดยทั่วไป มี 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ (1) การให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล (Individual Counseling) และ (2) การให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม (Group Counseling)

5.1) การให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล

การให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล คือการให้คำปรึกษาแก่ผู้รับคำปรึกษา(ในที่นี้หมายถึงผู้เรียน)ครั้งละหนึ่งคนที่ต้องการความช่วยเหลือ ซึ่งทั้งสองฝ่ายจะมีการร่วมมือกัน เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจตนเองและเข้าใจปัญหาของตน ตลอดจนสิ่งแวดล้อมต่างๆ จนกระทั่งสามารถแก้ไขปัญหาของตนเองได้ด้วยตนเองอย่างเหมาะสม และสามารถพัฒนาศักยภาพของตนได้อย่างสมบูรณ์เต็มที่ในแต่ละด้าน

5.2) การให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม

การให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม คือการให้คำปรึกษาที่มีผู้รับคำปรึกษาครั้งละหลายคนที่มีความต้องการตรงกันหรือคล้ายคลึงกันในการแก้ปัญหาหรือพัฒนาตนเอง โดยสมาชิกแต่ละคนในกลุ่ม ที่หน้าที่ให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ขณะที่ผู้ให้คำปรึกษาจะทำหน้าที่เป็นทั้งผู้เอื้อให้เกิดกระบวนการกลุ่มและทั้งผู้ช่วยเหลือให้คำปรึกษาสมาชิกกลุ่มที่ประสบปัญหา สมาชิกกลุ่มทุกคนมีอิสระในการเสนอความคิดเห็นความรู้สึกและอารมณ์ของตนเกี่ยวกับปัญหาที่สมาชิกรับมาปรึกษา เมื่อเจ้าของปัญหาได้รับปฏิบัติการตอบสนองจากสมาชิกคนอื่นๆ ในกลุ่มจะช่วยให้มีโอกาสสำรวจตนเองและยอมรับตนเอง ในขณะเดียวกันจะให้การยอมรับความคิดเห็นของสมาชิกคนอื่นๆ ซึ่งเป็นผลให้เกิดการยอมรับผู้อื่นและเข้าใจความรู้สึกผู้อื่นด้วย จึงทำให้เกิดการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและสิ่งแวดล้อม ที่สามารถนำไปสู่การแก้ปัญหาและการปรับปรุงตนเองเพื่อให้สามารถดำรงชีวิตอยู่อย่างมีความสุขในสังคมต่อไป การให้คำปรึกษาแบบกลุ่มนี้เหมาะสมอย่างยิ่งที่จะนำไปใช้ในการให้คำปรึกษาแก่ผู้เรียนวัยรุ่น เพราะวัยรุ่นมีความต้องการที่จะอยู่ในกลุ่มเพื่อนมากกว่าวัยอื่นๆ เพื่อนของวัยรุ่นจึงมีอิทธิพลมากกว่าบิดามารดา ดังนั้นการให้เพื่อนช่วยเพื่อน (Peer Helper) จึงเป็นวิธีที่เหมาะสมวิธีหนึ่งซึ่งนิยมปฏิบัติกันอย่างแพร่หลายในปัจจุบัน

6) ระยะเวลาของการให้คำปรึกษา

ระยะเวลาของการให้คำปรึกษาควรคำนึงถึงอายุของผู้รับคำปรึกษาเป็นสำคัญ Petterson and Nisenholz (1995; อ้างอิงจาก สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559) และ George and Cristiani (1995; อ้างอิงจาก สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559) ได้เสนอไว้ดังนี้

6.1) การให้คำปรึกษาแบบรายบุคคลแก่เด็กวัยประถมศึกษาอายุ 7-12 ปีควรใช้เวลาครั้งละ 20-30 นาที การให้คำปรึกษารายบุคคลแก่ผู้ที่มีอายุตั้งแต่ 12 ปีขึ้นไป ควรใช้เวลาครั้งละ 50 นาที ถึง 1 ชั่วโมง และการให้คำปรึกษาแก่ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาในโรงเรียน ควรใช้เวลาครั้งละประมาณ 1 คาบเรียน การให้คำปรึกษารายบุคคลแต่ละราย ควรใช้ระยะเวลาต่อเนื่องอย่างน้อย 1 เดือน แต่ไม่ควรเกิน 1 ปี

6.2) การให้คำปรึกษาแบบกลุ่มควรใช้เวลาครั้งละ 60 นาที ถึง 2 ชั่วโมง(Meier and Davis, 1993; George and Cristiani 1995; อ้างอิงจาก สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559) และควรอยู่ในช่วงระยะเวลาไม่เกิน 3 เดือน จำนวนสมาชิกที่เหมาะสมในการให้คำปรึกษาควรอยู่ระหว่าง 6-8 คนและควรให้การให้คำปรึกษาสัปดาห์ละ 1 ครั้ง ๆ ละ 60-90 นาที (Brown and Srebalus, 1996; อ้างอิงจาก สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559)

7) สถานที่และรูปแบบการนั่งให้คำปรึกษา

สถานที่และรูปแบบการนั่งมีผลเชิงจิตวิทยาต่อการให้คำปรึกษาเป็นอย่างมาก การให้คำปรึกษาทั้งแบบรายบุคคลและทั้งแบบกลุ่ม ผู้ให้คำปรึกษาควรจัดสถานที่และรูปแบบการนั่งให้คำปรึกษา ดังนี้

7.1) การให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล

สถานที่ในการให้คำปรึกษารายบุคคลควรเป็นสถานที่ส่วนตัว เงียบ เป็นสัดส่วน และปราศจากสิ่งรบกวนทั้งเสียงและสายตา เก็บเสียง และอากาศถ่ายเทได้สะดวก ส่วนรูปแบบการนั่งมี 2 รูปแบบคือการนั่งแบบหันหน้าเข้าหากัน 90 องศา และการนั่งแบบหันหน้าเข้าหากันแบบเอียง 45 องศา เก้าอี้ของผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาไม่ควรมีอะไรมาบังก้นกลางหรือวางอยู่ตรงกลาง เมื่อนั่งลงแล้วเท้าของผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาควรห่างกันประมาณ 30 – 60 ซม. ขณะเดียวกันเก้าอี้ควรเป็นเก้าอี้ที่หมุนไปมาไม่ได้



ตัวอย่างสถานที่และการจัดที่นั่งในการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล

ภาพจาก ห้องให้คำปรึกษา ศูนย์ W.E.L.L. center

ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

7.2) การให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม

สถานที่ในการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มควรใช้ห้องกว้างกว่าการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล เงียบ เป็นสัดส่วน และปราศจากสิ่งรบกวน แยกเป็นสัดส่วนจากห้องเรียน เป็นที่อำนวยความสะดวกในการจัดกิจกรรมกลุ่มต่าง ๆ ได้ดี สีห้องควรเรียบ ๆ เป็นห้องที่เก็บเสียงและอากาศถ่ายเทได้สะดวก ส่วนรูปแบบการนั่ง ควรจัดที่นั่งเป็นรูปวงกลม ไม่ให้สมาชิกกลุ่มคนใดรู้สึกว่ายืนนอกกลุ่ม เก้าอี้ไม่ควรหมุนได้ อาจนั่งบนพื้นหรือเก้าอี้ขึ้นอยู่กับการตัดสินใจของผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่ม หากนั่งบนเก้าอี้ เก้าอี้ควรมีรูปแบบและขนาดเดียวกัน เก้าอี้ในการทำกลุ่มไม่ควรเป็นโซฟา หรือเก้าอี้ที่มีเบาะใหญ่ จะทำให้สมาชิกกลุ่มผ่อนคลายสบาย ไม่เข้ามามีส่วนในกลุ่มอย่างเต็มที่ หรือทุกคนนั่งบนพื้นหรือพรม



ตัวอย่างสถานที่และการจัดที่นั่งในการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม
(ภาพจาก <http://edumis.pn.psu.ac.th/lms/course/info.php?id=224>)

10.2.2 ปัญหาของผู้รับคำปรึกษาตามแนวคิดและทฤษฎีการให้คำปรึกษา

ปัญหาหรือเรื่องราวที่ผู้รับคำปรึกษามาขอรับคำปรึกษามี 2 ลักษณะคือ “ปัญหานอก” กับ “ปัญหาใน” ปัญหานอกคือปัญหานอกคือปัญหาที่ทำให้เกิดปัญหาใน เช่น พ่อแม่ดูค่าผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนเสียใจแล้วแสดงพฤติกรรมประชดด้วยการโดดเรียนหรือทิ้งการเรียน การถูกพ่อแม่ดูค่าเป็น “ปัญหานอก” ที่ยังไม่สามารถแก้ไขพ่อแม่ให้ดูค่าได้ในการให้คำปรึกษากับผู้เรียน (แต่สามารถช่วยเหลือผู้เรียนไม่ให้ถูกพ่อแม่ดูค่าได้ด้วยการให้คำปรึกษาครอบครัว) ส่วนความรู้สึกเสียใจแล้วแสดงพฤติกรรมประชดด้วยการโดดเรียนหรือทิ้งการเรียน เป็น “ปัญหาใน” ที่การให้คำปรึกษาให้ความสำคัญเรียกปัญหาในนี้ว่า “ปัญหาเชิงจิตวิทยา” Archenbach and Edelbrock (1978; อ้างอิงจาก สมทรัพย์ สุขอนันต์. มปป.) แบ่งกลุ่มของปัญหาในออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่คือ 1) *Externalizing Problems* คือ ปัญหาที่ถูกแสดงออกมาให้ปรากฏภายนอกในรูปแบบพฤติกรรมเช่น พฤติกรรมก้าวร้าว ซุกซน ไม่เชื่อฟัง ละเมิดกฎกติกา ก่อวุ่น และเกเร เป็นต้น และ 2) *Internalizing Problems* คือ ปัญหาที่ถูกเก็บไว้ข้างใน เช่น ความวิตกกังวล ความกลัว อាកพรทางกายที่เป็นผลมาจากปัญหาทางใจ เช่น ความเครียดจนปวดหัว กังวลใจจนนอนไม่หลับ และการถอยหนี เป็นต้น ดังนั้นเมื่อมองโดยถ่องแท้จะพบว่า “ปัญหาใน” ของผู้รับคำปรึกษาอยู่ในปัญหา 4 ด้านหลัก(domains) ของมนุษย์ ดังนี้

1. ด้านอารมณ์ความรู้สึก

ปัญหาที่มาจากด้านอารมณ์ความรู้สึกเกี่ยวข้องกับการฝังแน่น การติดตรึง และการคงอยู่ของอารมณ์ความรู้สึกที่อยู่ในจิตใต้สำนึก การมีประสบการณ์ที่เลวร้าย การเจอกับเหตุการณ์ที่เลวร้ายในวัยเด็ก การประสบการสูญเสียความรู้สึกรักผูกพัน (attachment) ในวัยเด็ก ล้วนมีผลต่อความรู้สึกที่ฝังอยู่ในจิตใต้สำนึกแสดงออกทางบุคลิกภาพที่สะท้อนการยังความรู้สึกที่ติดตรึงอยู่ในจิตใต้สำนึก เช่น รู้สึกผิดในใจ ซึมเศร้า ความรู้สึกฝังใจ หรือความรู้สึกค้างคาใจ เป็นต้น ขณะเดียวกันการรับรู้ตัวตนว่าด้อย การรับรู้ตนเองด้านลบ การถูกควบคุม ไม่มีอิสระ ความไม่แน่นอนในชีวิต การประสบความล้มเหลวในชีวิต การไม่รับรู้คุณค่าในตนเอง ฯลฯ ที่ก่อตัวในวัยเด็ก ทำให้คงความรู้สึกที่ฝังอยู่ในจิตใต้สำนึก (unconscious) และแสดงออกทางบุคลิกภาพ เช่น ความรู้สึกน้อยใจ ความรู้สึกว่าตนเองไร้ค่า ความรู้สึกวิตกกังวล เป็นต้น

2. ด้านความคิด

ผู้เรียนที่ถูกปลูกฝังหรือได้รับการอบรมสั่งสอน หรือสั่งสมความคิดความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผลหรือไม่สอดคล้องกับความเป็นจริง เช่น การคิดในเรื่องความสมบูรณ์แบบ (“ฉันทำอะไรต้องสมบูรณ์แบบ” “หากผิดพลาดเท่ากับไร้ค่า”) หรือการคิดแบบทวิภาวะ (ไม่ถูกก็คือผิด ไม่ใช่ขวาก็ต้องเป็นดำ ซึ่งมักคิดอยู่ในหัวว่า “มันเป็นแบบนี้เท่านั้น” “ฉันต้องไม่ตี เขาถึงไม่ชอบฉัน” “ตายแน่ ๆ หากฉันไม่ได้เรียนที่นี่”) ความคิดเหล่านี้มีผลต่ออารมณ์ความรู้สึกและพฤติกรรมการแสดงออกที่เป็นปัญหาได้ ขณะเดียวกันผู้เรียนที่มีประสบการณ์ด้านลบและสะท้อนอารมณ์ความรู้สึกจากอดีตที่ผ่านมาที่มีผลทำให้เกิดการคิดที่บิดเบือนแบบ “อัตโนมัติ” ได้แก่ *ด่วนสรุป* *เดาใจ* *ตำหนิตนเองทันที* *สรุปแบบเหมารวม* *คาดคะเนแบบหมอดู* *ตีตรา* *ขยายจนเกินจริง* *คิดแบบสุดโต่ง เป็นต้น* แล้วส่งผลให้แสดงพฤติกรรมที่มองว่าประสบปัญหาได้ เช่น แสดงอาการหวาดระแวง แสดงอาการวิตกกังวลเกินสภาพจริง เป็นต้น นอกจากนี้ปัญหาที่มาจากการคิดยังเกี่ยวข้องกับการไม่เข้าใจหรือเข้าใจผิดจากความเป็นจริง การมองไม่เห็นประโยชน์หรือคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ การขาดข้อมูล การไม่รู้วิธีจัดการปัญหา เป็นต้น สิ่งเหล่านี้ส่งผลต่อผู้เรียนให้แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาออกมาได้เช่นกัน

3. ด้านพฤติกรรม

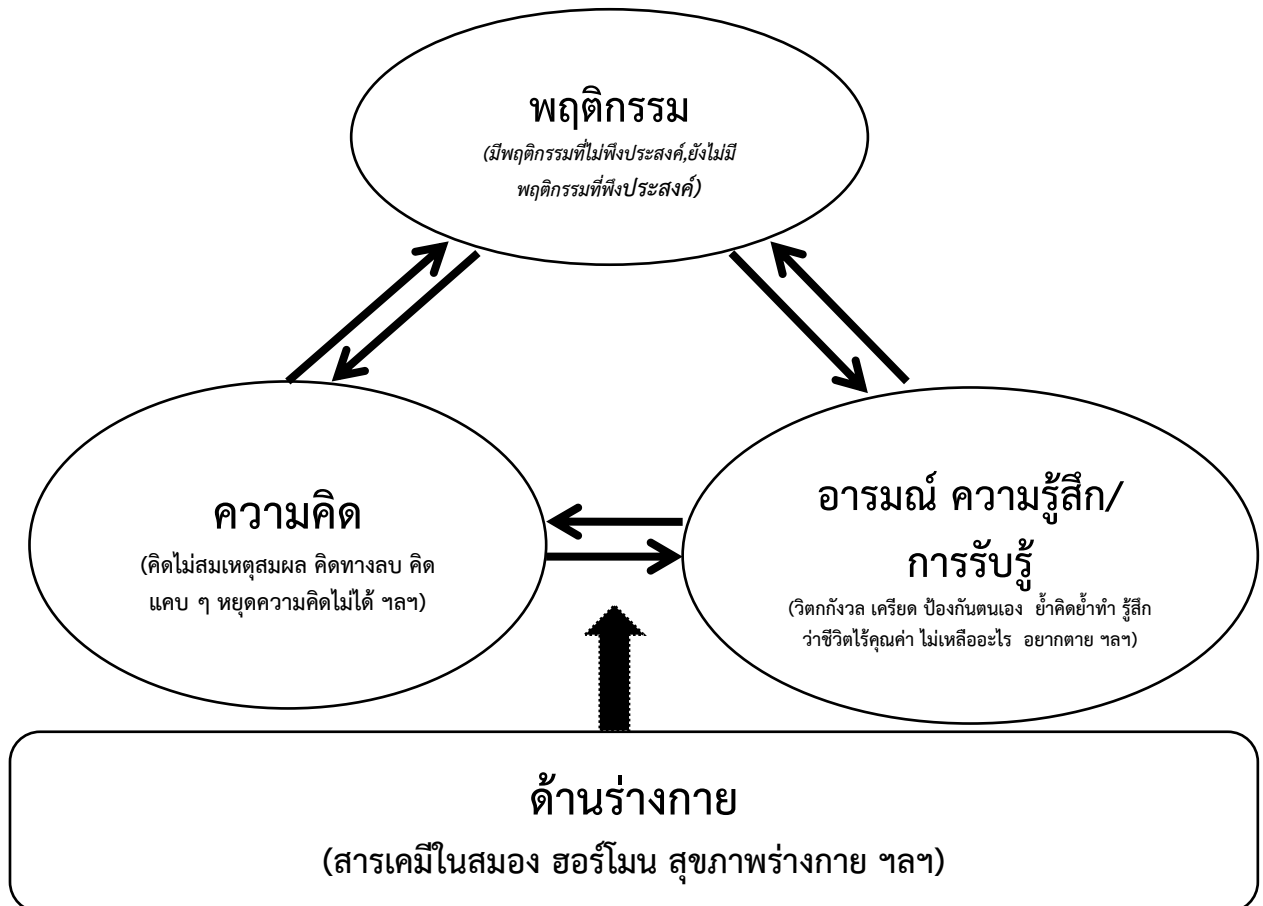
ที่มาของปัญหาด้านพฤติกรรมของผู้เรียนมีหลายสาเหตุ การกลัวล้มเหลว (Failure Identity) การไม่กล้าลงมือทำ การเรียนรู้แบบผิด ๆ การเลียนแบบพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม การไม่ได้เรียนรู้พฤติกรรมใหม่ที่พึงประสงค์ การปรับตัวด้านบุคลิกภาพได้ไม่ดีพอ ปัญหาด้านอารมณ์ความรู้สึก ปัญหาด้านความคิด และปัญหาด้านร่างกายล้วนมีผลให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เช่น การขาดความรับผิดชอบ พฤติกรรมก้าวร้าว การเก็บตัว พฤติกรรมลักขโมย เป็นออกมาได้

4. ด้านร่างกาย

ปัญหาด้านร่างกายที่หมายรวมเอาทั้งด้านชีววิทยา ด้านร่างกาย และด้านสุขภาพส่งผลต่อปัญหาทางด้านอารมณ์ความรู้สึก ความคิด และพฤติกรรมของเด็กและวัยรุ่น เด็กและวัยรุ่นที่สมาธิสั้นมักอยู่ในครอบครัวที่มีสมาชิกมีสมาธิสั้นด้วยเช่นกัน (สมทรัพย์ สุขอนันต์. มปป.) ความบกพร่องที่เรียกว่า “fragile x syndrome” ซึ่งเป็นความผิดปกติที่เกิดขึ้นในโครโมโซม x จะทำให้บุคคลมีความยากลำบากในการคิดและการเข้าใจ (Bauer, Keef & Shea, 2001; อ้างอิงจาก สมทรัพย์ สุขอนันต์. มปป.) การที่เด็กหรือวัยรุ่นมีความพิการหรือบกพร่องทางร่างกายก็อาจส่งผลให้รู้สึกอับอาย เป็นปมด้อย ไม่กล้าเข้ากลุ่มเพื่อน และถ้าโดนล้อเรื่องปมด้อยก็จะทำให้เครียด ถอยหนี หรือแก้ปัญหาแบบก้าวร้าวได้ (สมทรัพย์ สุขอนันต์. มปป.) ขณะเดียวกันเด็กหรือวัยรุ่นที่มีการเจ็บป่วยเรื้อรังมักมีปัญหาด้านพฤติกรรมและปัญหาด้านอารมณ์ ขณะเดียวกัน ความผิดปกติของต่อมไร้ท่อที่ส่งผลให้เกิดปัญหาทางพฤติกรรมและปัญหาทางด้านอารมณ์ (สมทรัพย์ สุขอนันต์. มปป.) กล่าวคือ เด็กที่มีปัญหาเกี่ยวกับต่อมไทรอยด์ซึ่งเป็นต่อมที่สร้างฮอร์โมน thyroxin มักมีพฤติกรรมแตกต่างจากเพื่อน ถ้าฮอร์โมน thyroxin หลังในปริมาณต่ำกว่าปกติจะทำให้เด็กไม่ค่อยตื่นตัว ไม่กระปรี้กระเปร่า ในทางตรงข้าม ถ้าหลังฮอร์โมน thyroxin ในปริมาณมากกว่าปกติจะทำให้เด็กอยู่ไม่นิ่ง มีอาการตื่นตัวมากกว่าธรรมดา นอกจากนี้ความบกพร่องของสมองก็มีส่วนทำให้เกิดปัญหาด้านพฤติกรรมและปัญหาทางด้านอารมณ์ได้เช่นเดียวกัน บุคคลที่มีความภาคภูมิใจในตนเอง (self-esteem) สูงจะมีสาร serotonin หลังมากมีผลทำให้บุคคลควบคุมกำลังพฤติกรรมของตนเองได้ดี ตรงกันข้ามผู้ที่มีความภาคภูมิใจในตนเอง สาร serotonin ก็จะหลังมาก มีผลทำให้บุคคลมีการยับยั้งชั่งใจในตนเองต่ำ มีความก้าวร้าว และอาจแสดงพฤติกรรมฆ่าตัวตายได้

ขณะเดียวกันปัญหาใน 4 ด้านหลัก(domains) ของมนุษย์มีความสัมพันธ์และส่งผลต่อกัน จากกรณีตัวอย่างข้างต้นจะพบว่า ความรู้สึกเสียใจ (ด้านอารมณ์ความรู้สึก) ส่งผลต่อด้านความคิด (คิดว่า “พ่อแม่ไม่รัก

ไม่เห็นความสำคัญในสิ่งที่ทำ”) แล้วส่งผลต่อด้านพฤติกรรมคือการแสดงการประชดด้วยการโดดเรียน ทั้งการเรียน เป็นต้น ดังนั้นพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนอาจจะเป็นเรื่องของพฤติกรรมล้วน ๆ หรือได้รับอิทธิพลมาจากด้านอารมณ์ความรู้สึก ด้านความคิด และหรือด้านร่างกายที่ทำให้แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาออกมาได้ดังภาพ



10.2.3 คุณลักษณะและจรรยาบรรณของผู้ให้คำปรึกษา

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. (2559) ได้กล่าวถึงคุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษาที่ดีไว้ว่าต้องประกอบด้วย 3 ด้านคือด้านบุคลิกภาพทั่วไป ด้านเจตคติในการให้คำปรึกษา และด้านความรู้ความเข้าใจในการให้คำปรึกษา ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. **ด้านบุคลิกภาพทั่วไป** บุคคลที่จะเป็นผู้ให้คำปรึกษาจะต้องหนักแน่นมั่นคงทางอารมณ์ รู้จักตน เปิดเผย ใจกว้างยอมรับตนและผู้อื่น เชื่อมั่น เห็นคุณค่าตนเอง นำศรัทธา นำไว้วางใจ และ **มีเมตตา** สุขุม รอบคอบ เข้าใจตน รู้ขอบเขตความสามารถของตน และเป็นตัวแบบที่ดี

2. **ด้านเจตคติในการให้คำปรึกษา** บุคคลที่จะเป็นผู้ให้คำปรึกษาจะต้องพอใจให้ความช่วยเหลือ ยอมรับนับถือ ให้เกียรติ เอาใจใส่ต่อความเป็นบุคคล เชื้อในคุณค่าและความสามารถของผู้อื่น และไว้วางใจตนเองและผู้อื่น

3. ด้านความรู้ความเข้าใจในการให้คำปรึกษา บุคคลที่จะเป็นผู้ให้คำปรึกษาจะต้องเข้าใจธรรมชาติของผู้มารับบริการ สามารถติดต่อสื่อสารได้ดี มีทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐาน ปฏิบัติหน้าที่ของผู้เอื้ออำนวย (ในการให้คำปรึกษา) ที่ดีและให้คำปรึกษาในขอบเขตจรรยาบรรณวิชาชีพ

สมาคมแนะแนวแห่งสหรัฐอเมริกาได้กำหนดจรรยาบรรณของผู้ให้คำปรึกษาไว้ ดังนี้ (Ivey, 1980 อ้างถึงใน วัชร ฐะธรรม, 2533)

1. ให้เกียรติและความเมตตาช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาอย่างเต็มความสามารถ
2. รักษาความลับของผู้รับคำปรึกษา
3. ไม่ให้คำปรึกษาซ้อนกับผู้ให้คำปรึกษาอื่น
4. ไม่ระบุชื่อ รายละเอียดที่อาจทำให้ผู้รับคำปรึกษาเสียหาย ในข้อเขียน บทความหรือการสอน
5. ชี้แจงวัตถุประสงค์ กระบวนการ กลวิธี และข้อจำกัดของการให้คำปรึกษาแก่ผู้รับคำปรึกษา

10.2.4 ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐาน

ทักษะการให้คำปรึกษา คือ ความสามารถหรือความชำนาญในการสื่อสารด้วยภาษาพูดและภาษาท่าทางของผู้ให้คำปรึกษาที่เอื้อให้เกิดสัมพันธภาพแห่งการให้คำปรึกษาและเอื้อให้กระบวนการให้คำปรึกษาดำเนินไปในทิศทางที่ผู้รับคำปรึกษาไว้วางใจบอกเล่าเรื่องราวที่ประสบปัญหา เข้าใจปัญหาและสาเหตุของปัญหาและความต้องการ ปรับเปลี่ยนความคิดความรู้สึกที่เป็นปัญหา และได้แนวทางการปฏิบัติตนเพื่อให้ชีวิตดีขึ้น การให้คำปรึกษามีกระบวนการ/ขั้นตอนการให้คำปรึกษา รวมถึงทักษะการให้คำปรึกษาที่เป็นพื้นฐานใช้ได้ทั่วไปทั้งการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล การให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม รวมถึงการให้คำปรึกษาแก่บุคคลแต่ละช่วงวัยด้วย ทักษะการให้คำปรึกษาที่เป็นพื้นฐานประกอบด้วยทักษะเหล่านี้

1) ทักษะการใส่ใจ

การใส่ใจเป็นการแสดงออกด้วยภาษาพูดหรือภาษาท่าทางของผู้ให้คำปรึกษาต่อผู้รับคำปรึกษาที่บ่งบอกถึงความกระตือรือร้น ความพร้อม หรือความยินดีช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาโดยการแสดงความสนใจ การให้ความสำคัญกับความไม่สบายใจของผู้รับคำปรึกษา และการให้เกียรติ เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดความอบอุ่นใจ ไว้วางใจ และไม่ห่างเหิน

แนวทางปฏิบัติ

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. (2559) ได้ให้แนวทางปฏิบัติการใช้ทักษะการใส่ใจไว้ว่า การแสดงความใส่ใจด้วยภาษาพูด ผู้ให้คำปรึกษาแสดงความใส่ใจด้วยการตอบรับสั้น ๆ หลังจากผู้รับคำปรึกษาพูดจบ เช่น “ครับ ค่ะ อืม” หรือพูดซ้ำ และการใช้คำพูดที่สัมพันธ์กับคำพูดของผู้รับคำปรึกษาโดยไม่ขัดจังหวะ ส่วนการแสดงความใส่ใจด้วยภาษาท่าทางซึ่งมีความหมายสื่อถึงความคิดและความรู้สึกของผู้ให้คำปรึกษา (จิน แบรี่. 2549) ผู้ให้คำปรึกษาแสดงความใส่ใจด้วยวิธีการทั้งหมดดังนี้คือการประสานสายตาสายตาที่ไม่จ้องมองมากจนเกินไป การฟังกึ่งรับคำตามความเหมาะสม การแสดงออกทางสีหน้าที่อบอุ่นเป็นมิตรและสอดคล้องกับเรื่องราวของผู้รับคำปรึกษา การโน้มตัวเข้าหาผู้รับคำปรึกษาเล็กน้อยและมีท่าทีผ่อนคลายเพื่อเป็นการแสดงความตั้งใจและใส่ใจ การนั่งหรือยืนให้มีระยะห่างระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาที่พอเหมาะ

2) ทักษะการฟัง

การฟังคือการใช้ประสาทสัมผัสหูและการสังเกตรับรู้อย่างสนใจใส่ใจเรื่องราวที่บอกเล่า ความคิด ความรู้สึกในเรื่องราวที่บอกเล่า รวมถึงความต้องการในการบอกเล่าเรื่องราวของผู้รับคำปรึกษาด้วยใจที่สงบนิ่ง ไม่ประเมินตัดสินว่าสิ่งที่ผู้รับคำปรึกษาดีหรือไม่ดี ถูกต้องหรือไม่ถูกต้อง ทั้งนี้เพื่อให้เข้าใจเรื่องราว ความคิด

ความรู้สึกและพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเชิงจิตวิทยาในเรื่องราวของผู้รับคำปรึกษาจนสามารถรวบรวมข้อมูลก่อนใช้ทักษะการให้คำปรึกษาอื่น ๆ เช่น ทักษะการสรุปความ ทักษะการตีความ ทักษะการสะท้อนความรู้สึก เป็นต้น สะท้อนให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจในความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเชิงจิตวิทยาของตนเอง และหาทางออกและแนวทางแก้ไขปัญหาได้ ทักษะการฟังถือเป็น “หัวใจของการให้คำปรึกษา”

แนวทางปฏิบัติ

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. (2559) ได้ให้แนวทางปฏิบัติการใช้ทักษะการฟังของผู้ให้คำปรึกษาว่า ผู้ให้คำปรึกษาควรแสดงความใส่ใจด้วยภาษาท่าทาง เช่น มองหน้า สบตา ผงกศีรษะรับคำ สังเกตสีหน้า ท่าทาง น้ำเสียงของผู้รับคำปรึกษา ตอบรับสั้น ๆ เช่น “อืม ค่ะ ครับ” พยายามทำความเข้าใจในสิ่งที่ผู้รับคำปรึกษาเล่าและแสดงออก ไม่รีบตีความ ตัดสินหรือสรุปเรื่องราวที่ฟังก่อนที่ผู้รับคำปรึกษาจะเล่าเรื่องจบ ไม่นอมน้าว ชัดแย้ง หรือแนะนำผู้รับคำปรึกษา และจับประเด็นสำคัญของเรื่องราวที่ผู้รับคำปรึกษาเล่า

3) ทักษะการเริ่มต้นให้คำปรึกษาและตกลงบริการ

การเริ่มต้นการให้คำปรึกษาเป็นทักษะการนำที่ผู้ให้คำปรึกษาเริ่มต้นด้วยการตกลงเรื่องการให้คำปรึกษาในแต่ละครั้งเกี่ยวกับระยะเวลาของการให้คำปรึกษาในแต่ละครั้ง บทบาทของผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษา การรักษาความลับ เช่น

ครู : ก่อนที่เราจะเริ่มต้นให้คำปรึกษา ครูขอพูดถึงข้อตกลงของการให้คำปรึกษาในครั้งนี้นัก่อนนะ ว่า เรามีเวลาให้คำปรึกษาประมาณ 50 นาที ครูทำหน้าที่ผู้ให้คำปรึกษาที่จะคอยรับฟังและชี้ชวนให้หนูได้เห็นปัญหารวมถึงทางออกพร้อมกับหนูที่เป็นผู้รับคำปรึกษาที่ไว้วางใจในครูและเปิดเผยเรื่องราวที่ไม่สบายใจได้อย่างเต็มที่นะคะ

จากนั้นผู้ให้คำปรึกษาจึงใช้ทักษะการเริ่มต้นการให้คำปรึกษาเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาเปิดประเด็นปัญหาที่มารับคำปรึกษาด้วยการใช้ทักษะการถามด้วยคำถามปลายเปิดหรือทักษะการนำด้วยประโยคบอกเล่า เช่น

ครู : วันนี้มีเรื่องไม่สบายใจอะไรที่อยากเล่าให้ครูฟัง ?

ครู : หนูเริ่มต้นเล่าเรื่องที่หนูไม่สบายใจที่ทำให้หนูมาหาครูในตอนนี้ได้เลยนะ

4) ทักษะการถาม

การถามในการให้คำปรึกษามีจุดประสงค์เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาได้ประโยชน์จากการมาขอรับคำปรึกษา โดยเฉพาะ ซึ่งประกอบด้วย การได้บอกเล่าหรือระบายเรื่องราวที่มารับคำปรึกษา ตลอดจนความคิดและความรู้สึกที่อยู่ในเรื่องราวนั้น ได้ตระหนักชัดเจนในความคิด ความรู้สึกของตนเองด้วยคำถามเชิงยืนยัน ได้เรียนรู้ที่จะมองหาข้อมูล แนวทางแก้ไขปัญหา และแผนการสำหรับการแก้ไขปัญหาหรือปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่ผู้รับคำปรึกษาสามารถปฏิบัติได้ด้วยตนเอง การถามในการให้คำปรึกษา “มีใช้” การถามเพื่อให้ได้ข้อมูลของผู้รับคำปรึกษา โดยแบ่งเป็น “การถามด้วยคำถามปลายเปิด” และ “การถามด้วยคำถามปลายปิด”

การถามด้วยคำถามปลายเปิด : เป็นการถามในช่วงที่ต้องการให้ผู้รับคำปรึกษาได้พูดระบายหรือบอกเล่าเรื่องราว หรือความคิด ความรู้สึกในเรื่องราวที่ไม่สบายใจอย่างอิสระ ประโยคของคำถามมักลงท้ายด้วย “อะไร” “อย่างไร” เช่น “มีเรื่องราวไม่สบายใจอะไรที่จะบอกเล่าให้ครูได้รับรู้บ้าง ?” หรือใช้คำถามปลายเปิดเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาขยายความเรื่องราวให้กระจ่างขึ้น เช่น “เมื่อไหร่ที่หนูเล่าให้ครูฟังว่า หนูไม่โอเคที่พ่อแม่ทำกับหนูแบบนี้ หนูช่วยขยายความอีกหน่อยได้ไหมจ๊ะว่า แบบที่พ่อแม่ทำกับหนูแล้วหนูไม่โอเคเป็นอย่างไร ?” เป็นต้น นอกจากนี้ผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะการถามด้วยคำถามปลายเปิดได้ในกรณีที่ต้องการชวนให้ผู้รับคำปรึกษามองหาข้อมูล แนวทางแก้ไขปัญหา และแผนการสำหรับการแก้ไขปัญหาหรือปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่ผู้รับคำปรึกษาสามารถปฏิบัติได้ด้วยตนเอง เช่น “จากปัญหาเรื่องเรียนที่เล่าให้ครูฟัง หนูก็เห็นว่าต้อง

ปรับเปลี่ยนวิธีการเรียนของตนเอง หนูจะปรับวิธีการเรียนของตนเองอะไรบ้าง ? ที่จะช่วยทำให้หนูเรียนได้ดีขึ้น” เป็นต้น

การถามด้วยคำถามปลายปิด : เป็นการตั้งคำถามที่ต้องการให้ผู้รับคำปรึกษาสั้น ๆ และเฉพาะเจาะจง เพื่อยืนยันและตระหนักในความคิด ความรู้สึก หรือการกระทำของตนเอง คำถามมักลงท้ายประโยคด้วย “ไหม” “หรือ” “หรือไม่” “หรือยัง” “รีเปล่า” เช่น “หนูไม่ต้องการให้เขาทำแบบนั้นใช่ไหม” “หนูยังโกรธเขาอยู่ใช่ไหม?” เป็นต้น

แนวทางปฏิบัติ

1. กำหนดวัตถุประสงค์ของการถามว่าต้องการให้ผู้รับคำปรึกษาได้รับประโยชน์อะไรจากการตั้งคำถาม เช่น ได้พูดระบายเรื่องราวที่ทำให้ไม่สบายใจ ได้ตระหนักและชัดเจนในความคิด ความรู้สึกของตนเอง เป็นต้น

2. ในบางช่วงของการให้คำปรึกษา ก่อนที่จะใช้ทักษะการถาม ควรเริ่มต้นด้วยการใช้ทักษะการสังเกต และทักษะการฟังอย่างตั้งใจ จากนั้นใช้ทักษะการสรุปหรือทวนซ้ำประเด็นของข้อมูลและรายละเอียดที่ผู้รับคำปรึกษาบอกก่อน

3. ควรเน้นการถามด้วยคำถามปลายเปิดให้มากกว่าการถามด้วยคำถามปลายปิด

4. ไม่ควรถามบ่อยเกินไปเพราะทำให้ผู้รับคำปรึกษารู้เหมือนการสอบสวน (probing) ซึ่งมีผลทำให้สัมพันธภาพแห่งการให้คำปรึกษาลดลงและถูกต่อต้านจากผู้รับคำปรึกษาได้

5. หลีกเลี่ยงการถามด้วยคำถาม “ทำไม” เพราะมักจะทำให้ผู้รับคำปรึกษา รู้สึกว่าตนเองผิด คิดหาคำตอบหรือเหตุผล หรือแก้ตัวกับผู้อื่นให้คำปรึกษา เช่น “ทำไมเธอถึงมาเรียนสาย?” “หนูทำอย่างนั้นทำไม?” เป็นต้น

5. ทักษะการสังเกต

การสังเกตเป็นการใส่ใจรับรู้สิ่งที่ผู้รับคำปรึกษาแสดงออกมาในระหว่างการให้คำปรึกษา จิน แบรี (2549) ได้นำเสนอสิ่งที่ผู้ให้คำปรึกษาควรสังเกตว่าประกอบด้วยสิ่งเหล่านี้

1. อากัปกริยาที่สื่อถึงการแสดงอารมณ์ความรู้สึกหรือความคิดที่ไม่ได้พูดออกมา เช่น ท่านั่ง สีหน้า ท่าทาง น้ำเสียง การเคลื่อนไหวของมือ เป็นต้น

2. คำพูดที่เน้นถึงเรื่องราวหรือประเด็นใดประเด็นหนึ่งเป็นสำคัญ และสำนวนภาษาที่ใช้ที่แสดงถึงความรู้สึกหรืออารมณ์ เช่น “เบื่อมาก” “ไม่มีใครเข้าใจ” “อยากตาย ๆ ไป” “เพื่อน แม่ก็หายหัวหมด” เป็นต้น

3. ความขัดแย้งซึ่งได้แก่ ความขัดแย้งในพฤติกรรมที่แสดงออกมา เช่น หัวเราะทั้งที่มีน้ำตาไหลอาบแก้ม เป็นต้น ความขัดแย้งในคำพูด เช่น

ผู้เรียน : อยู่คนเดียวก็สนุกไปอีกแบบนะครับ ได้ทำอะไรตามใจตัวเองได้ อยากเล่น อยากกิน อยากไปเที่ยวก็ได้เลย ก็ไม่มีใครสนใจผมนี่

หรือเป็นความขัดแย้งระหว่างคำพูดกับพฤติกรรมที่แสดงออกมาขณะรับคำปรึกษา เช่น

ผู้เรียน : คำพูด = กับเรื่องแค่นี้มันไม่ทำให้ผมตายหรอก

พฤติกรรมที่แสดงออกมา = น้ำเสียงสั้น ร้องไห้

หากผู้ให้คำปรึกษาพบเจอความขัดแย้งทั้ง 3 กรณีนี้ควรให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) (จิน แบรี. 2549) หรือใช้ทักษะการเผชิญหน้า(รายละเอียดศึกษาเพิ่มเติมในทักษะการเผชิญหน้า) กับกรณีทั้ง 3 ดังนี้

ครู : เมื่อเล่ามาถึงเรื่อง...นี่ ครูเห็นใจ (นามสมมุติ) หัวเราะและน้ำตามไหลอาบแก้ม (ใช้ทักษะการเผชิญหน้า)

ครู : เทห์ (นามสมมุติ) ชอบใจที่ได้อยู่คนเดียวเพราะทำอะไรตามใจตนเองก็ได้ และรู้สึกผิดหวังที่ไม่มีใครสนใจ (ใช้ทักษะการเผชิญหน้า)

ครู : ทัน (นามสมมุติ) บอกกับครูว่า กับเรื่องแค่นี้ไม่ทำให้ตายหรือ และน้ำเสียงสั้น ร้องให้ (ใช้ทักษะการเผชิญหน้า)

4. ความสอดคล้องระหว่างคำพูดกับพฤติกรรมที่แสดงออกมาขณะบอกเล่าเรื่องราว เช่น

ผู้เรียน : คำพูด = คุณครูขา เขาทิ้งหนูไปแล้ว

พฤติกรรมที่แสดงออกมา = ร้องไห้

5. พฤติกรรมที่แสดงออกมาระหว่างผู้รับคำปรึกษาเงียบ

6. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม น้ำเสียง กิริยาท่าทางที่แสดงออกมาระหว่างการบอกเล่าเรื่องราวหรือการสนทนา และการเปลี่ยนเรื่องราวที่พูดคุยทันที การเปลี่ยนแปลงในลักษณะนี้สะท้อนกระแสรู้สึกของผู้รับคำปรึกษา

6. ทักษะการเงียบ

การเงียบเป็นทักษะหนึ่งในการให้คำปรึกษาที่มีลักษณะของการไม่มีการสื่อสารทางวาจาระหว่างผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษาแต่กระบวนการให้คำปรึกษายังคงดำเนินไป จิน แบรี (2549) กล่าวว่า การเงียบในระหว่างการให้คำปรึกษามี 2 ลักษณะคือ การเงียบที่ไม่มีเสียงใดๆ จากผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษา และการเงียบที่มีเสียงบางอย่าง เช่น เสียง “อืออ..” หรือเสียงพูดที่ขาด ๆ หาย ๆ ตะกุกตะกักที่แสดงถึงอารมณ์และอาการวิตกกังวล ขณะเดียวกันการเงียบในการให้คำปรึกษามี 2 รูปแบบคือ การเงียบที่เกิดขึ้นจากการใช้ทักษะการเงียบของผู้ให้คำปรึกษา และการเงียบที่เกิดขึ้นกับผู้รับคำปรึกษา

รูปแบบที่ 1 การเงียบที่เกิดขึ้นจากการใช้ทักษะการเงียบของผู้ให้คำปรึกษา

ผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะการเงียบเพื่อจุดประสงค์ดังนี้

1. ให้ผู้รับคำปรึกษาคิดทบทวนเรื่องราวของตัวเองและทำความเข้าใจในสิ่งที่พูดหรือรู้สึก (เรียม ศรีทอง 2559) : การใช้ทักษะการเงียบเพื่อจุดประสงค์นี้เกิดขึ้นในกรณีที่ผู้ให้คำปรึกษาประเมินว่าผู้รับคำปรึกษาหนึ่งเงียบคิดทบทวนเรื่องราวของตนเองที่ได้ระบายบอกเล่าให้ผู้ให้คำปรึกษารับรู้แล้วผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะการทวนซ้ำ ทักษะการสรุปความ ทักษะการตีความหรือทักษะการสะท้อนกลับ (เนื้อหาเรื่องราวและความรู้สึก) เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาคิดทบทวนเรื่องราวของตัวเองและทำความเข้าใจในสิ่งที่พูดหรือรู้สึกซึ่งผู้ให้คำปรึกษาควรจะให้เวลาสักพักด้วยการใช้ทักษะการเงียบเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาได้คิดทบทวนเช่น

ผู้เรียน : ผมทำอะไรก็ผิดไปหมดในสายตาพ่อ ทำอะไรก็ไม่เคยถูกเลย

ครู : หนูผิดหวังเสียใจที่พ่อไม่เคยเห็นว่าหนูทำถูกบ้างเลย

ผู้เรียน : (ร้องไห้)

ครู : เงียบ

2. ให้ผู้รับคำปรึกษาได้พักหลังจากแสดงอารมณ์โกรธ เสียใจ เช่น ร้องไห้ ฯลฯ อย่างสุดแรง (เรียม ศรีทอง 2559) : เมื่อผู้ให้คำปรึกษาประเมินว่า ผู้รับคำปรึกษาเหนื่อยจากการร้องไห้หรือระบายความรู้สึกที่รุนแรงแล้ว ผู้ให้คำปรึกษาสามารถใช้ทักษะการเงียบเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาได้พักซึ่งอาจจะต้องใช้ระยะเวลาสักช่วงหนึ่ง ขณะเดียวกันหากพบว่า ผู้รับคำปรึกษาหนึ่งเงียบไปนาน ผู้ให้คำปรึกษาอาจใช้ทักษะการถามว่า “หลังจากที่ระบายความรู้สึกเสียใจร้องไห้แล้วนิ่งเงียบไปพักหนึ่ง ตอนนี้เป็นยังไงบ้างคะ”

3. ให้ผู้รับคำปรึกษาได้อยู่กับอารมณ์ความรู้สึกที่ไม่สบายใจอย่างเต็มที่ : ผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะการเงียบเพื่อแสดงความใส่ใจ ร่วมรับรู้ และเข้าใจในอารมณ์และความรู้สึกของผู้รับคำปรึกษาที่เกิดขึ้นในขณะนั้น เช่น

ผู้เรียน : แม่..แม่ทิ้งพวกหนูไปแล้วครู...(ร้องไห้)
ครู : (เงียบ)..... (ส่งกระดาษซับน้ำตาให้)....
ผู้เรียน : ...แล้วพวกหนูจะอยู่กับใคร...(ร้องไห้หนัก)
ครู : (เงียบ).....
ผู้เรียน : พวกหนูไม่เหลือใครแล้ว...(ร้องไห้หนัก)
ครู : (เงียบ).....

ขณะเดียวกัน หากผู้ให้คำปรึกษาพบว่า ผู้รับคำปรึกษาเสียบนานเกินไปหรือไม่พูดต่อ ผู้ให้คำปรึกษาควรใช้ทักษะการถามถึงความหมายของการเงียบ โดยสรุปเนื้อหาที่พูดถึงก่อนที่ผู้รับคำปรึกษาจะเงียบไป เช่น

ครู : พอเราคุยกันถึงเรื่อง.....เธอก็เงียบไปครูไม่แน่ใจว่าที่เธอเงียบไปนี่มันเกิดอะไรขึ้นในใจคะ”
หรือถามถึงความรู้สึกของผู้รับคำปรึกษาในขณะที่เงียบ โดยสรุปเนื้อหาที่พูดถึงก่อนที่ผู้รับคำปรึกษาจะเงียบไป เช่น

ครู : เมื่อกี้หนูเล่าให้ครูฟังถึงเรื่อง.....แล้วหนูก็เงียบไป ตอนนี้นู๋กำลังคิดหรือรู้สึกอย่างไรอยู่”

รูปแบบที่ 2 การเงียบที่เกิดขึ้นจากผู้รับคำปรึกษา

การเงียบของผู้รับคำปรึกษาอาจเกิดจากสาเหตุอื่นนอกจากที่กล่าวไว้ในรูปแบบที่ 1 ดังนี้

1. การต่อต้านผู้ให้คำปรึกษาซึ่งมีสาเหตุมาจากการถูกบังคับให้มา ผู้ให้คำปรึกษาควรใช้ทักษะการสังเกต ทักษะการถามถึงความคิดความรู้สึกที่เกิดขึ้นจากการเงียบ จากนั้นใช้ทักษะการสะท้อนความรู้สึกเพื่อแสดงความเข้าใจ เห็นใจ และพูดถึงความตั้งใจ ความใส่ใจ และเต็มใจที่จะช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษา เช่น

ผู้เรียน : (เงียบ)

ครู : ครูสังเกตเห็นอยู่บ่อยครั้งว่า หนูนั่งเงียบ ไม่ค่อยอยากจะทำเรื่องราวที่ไม่สบายใจให้ครูฟัง เกิดอะไรขึ้นในใจคะ

ผู้เรียน : ครูประจำชั้นบอกว่าหนูมีปัญหา บังคับให้หนูมาปรึกษากับครู ทั้งๆ ที่หนูไม่อยากจะทำเลย

ครู : มันเจ็บหัวใจเหมือนกันนะที่ครูมาบังคับให้เราทำในสิ่งที่ไม่อยากจะทำ

ผู้เรียน : ใช่ ครู เหมือนชีวิตหนูโดนบังคับมาตลอดเลย อยู่ที่บ้านพ่อก็บังคับให้เรียนโน่นนี่นั่น มาโรงเรียนครูก็บังคับอีก

ขณะเดียวกัน หากการต่อต้านผู้ให้คำปรึกษาเกิดจากการที่ผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะที่ผู้รับคำปรึกษา รู้สึกได้ว่า ผู้ให้คำปรึกษาไม่เข้าใจเรื่องราวและปัญหาของผู้รับคำปรึกษา ไม่ยอมรับกับสิ่งที่เกิดขึ้นกับผู้รับคำปรึกษา ผู้รับคำปรึกษาก็มักแสดงออกด้วยการเงียบ เมื่อเกิดกรณีเช่นนี้ ผู้ให้คำปรึกษาควรตั้งสติ รับผิดชอบต่อความรู้สึกผิดหวังหรือความรู้สึกเสียหน้าหรือความรู้สึกอื่น ๆ ที่เกิดขึ้นแล้วใช้ทักษะการถามด้วยคำถามปลายเปิด แล้วใช้ทักษะการสรุปความ และทักษะสะท้อนความรู้สึก เพื่อแสดงความเข้าใจผู้รับคำปรึกษาที่ผู้ให้คำปรึกษาไม่เข้าใจ จากนั้นจึงดำเนินการให้คำปรึกษาต่อ เช่น

ผู้เรียน : (เงียบ)

ครู : ครูสังเกตเห็นอยู่บ่อยครั้งว่า หนูนั่งเงียบ ไม่ค่อยอยากจะทำเรื่องราวที่ไม่สบายใจให้ครูฟัง เกิดอะไรขึ้นในใจคะ

ผู้เรียน : เล่าไปแล้วก็ไม่เห็นครูจะเข้าใจหนูเลย

ครู : การที่ใครสักคนไม่เข้าใจความรู้สึกของเรา มันก็ทำให้เราแข็งที่จะเล่าเหมือนกันนะ แต่เพื่อขอให้ครูได้ช่วยเหลือหนูอีกสักครั้ง ครูขอถามนิดหนึ่งนะคะว่า ที่ว่าครูไม่เข้าใจหนูมันเป็นยังไงคะ

ผู้เรียน : ก็หนูบอกว่า.....ครูกลับบอกว่า.....

2. หากผู้รับคำปรึกษาเป็นนักเรียน บางคนอาจเกิดความประหม่าหรือหวาดกลัวต่อการถูกเรียกพบ ผู้ให้คำปรึกษาซึ่งเป็นครูควรชวนพูดคุยเรื่องทั่วไป และแสดงท่าทางที่อบอุ่นเป็นมิตรเพื่อสร้างความเป็นกันเอง ให้ผู้รับคำปรึกษารู้สึกผ่อนคลาย เช่น

ครู : “นั่งก่อนนะ ทานข้าวหรือยัง?”

ครู : “วันนี้เดินทางมาที่นี้ยังไงคะ”

ครู : “เป็นยังไงบ้างช่วงนี้?”

ข้อควรระวัง : ผู้ให้คำปรึกษาไม่ควรพูดเพื่อลดความรู้สึกอึดอัดของผู้ให้คำปรึกษาที่ทนให้มีการเงียบเกิดขึ้นในระหว่างการสนทนาไม่ได้ ผู้ให้คำปรึกษาควรอดทนต่อความเงียบและใช้การเงียบให้เป็นประโยชน์ในการให้คำปรึกษา เพราะการฟังผู้รับคำปรึกษาอย่างสงบ หรือนั่งอยู่กับเขาเงียบ ๆ เมื่อผู้รับคำปรึกษามีสภาพอารมณ์ที่รุนแรง เช่น โกรธมาก เสียใจมาก ร้องไห้ เป็นการเปิดโอกาสให้เขาได้แสดงอารมณ์อย่างเต็มที่ โดยไม่มีการรบกวนและยังเป็นการแสดงว่าผู้ให้คำปรึกษาเข้าใจความรู้สึกของเขา จะเป็นผลดีกับการให้คำปรึกษา มากกว่าการปล่อยปละหรือซักถามความรู้สึกในขณะนั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559)

7) ทักษะการทวนซ้ำ

การทวนซ้ำเป็นการพูดซ้ำในเรื่องที่ผู้รับคำปรึกษาบอกอีกครั้งหนึ่งโดยคงสาระสำคัญของเนื้อหาหรือความรู้สึกและรูปประโยคที่ผู้รับคำปรึกษาบอกเล่าไว้ตามเดิมและใช้คำพูดน้อยลง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อแสดงถึงความใส่ใจความเข้าใจผู้รับคำปรึกษา ให้ผู้รับคำปรึกษาเปิดเผยตัวเองมากขึ้น ย้ำให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจในสิ่งที่ตัวเองพูดชัดเจนยิ่งขึ้นจากการฟังสิ่งที่ตัวเองพูดอีกครั้ง และตรวจสอบความเข้าใจที่ตรงกันของผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาในสิ่งที่ผู้รับคำปรึกษากำลังพูดถึง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559)

แนวทางปฏิบัติ

ผู้ให้คำปรึกษาทวนซ้ำคำพูดทั้งหมดของผู้รับคำปรึกษาโดยเปลี่ยนเฉพาะสรรพนาม เช่น

ผู้เรียน : ผมไม่รู้ว่าจะจัดการกับชีวิตของผมต่อไปอย่างไรดี บางครั้งอยากจะออกไปหางานทำให้ได้
ประสบการณ์ก่อนขณะเดียวกันก็คิดว่า...น่าจะเรียนให้จบ ๆ ไป แต่...ก็ไม่แน่ใจว่าจะเรียนจบ
ไหม

ครู : โจไม่รู้ว่าจะจัดการชีวิตของตนเองอย่างไรดี ทั้งอยากจะออกไปหางานทำให้ได้ประสบการณ์
ก่อนทั้งอยากจะเรียนให้จบ ๆ ไปแต่ก็ไม่แน่ใจว่าจะเรียนจบ

หรือผู้ให้คำปรึกษาทวนซ้ำประเด็นสำคัญ ๆ เช่น

ผู้เรียน : ผมไม่รู้ว่าจะจัดการกับชีวิตของผมต่อไปอย่างไรดี บางครั้งอยากจะออกไปหางานทำให้ได้
ประสบการณ์ก่อนขณะเดียวกันก็คิดว่า...น่าจะเรียนให้จบ ๆ ไป แต่...ก็ไม่แน่ใจว่าจะเรียนจบ
ไหม

ครู : โจไม่รู้ว่าจะจัดการชีวิตของตนเองอย่างไรดีกับความอยากทั้ง 2 ทาง

ขณะเดียวกัน หลังการใช้ทักษะการทวนซ้ำ ผู้ให้คำปรึกษาควรสังเกตการตอบสนองของผู้รับคำปรึกษาว่าทวนซ้ำได้ถูกต้องหรือไม่ หากทวนซ้ำได้ถูกต้องผู้รับคำปรึกษาจะพยักหน้าตอบรับและพูดหรือขยายความต่อ แต่ถ้าผู้รับคำปรึกษาไม่มีปฏิกิริยาตอบสนอง ควรใช้ทักษะการถามด้วยคำถามปลายเปิดต่อ เช่น

ผู้เรียน : ผมไม่รู้ว่าจะจัดการกับชีวิตของผมต่อไปอย่างไรดี บางครั้งอยากจะออกไปหางานทำให้ได้
ประสบการณ์ก่อนขณะเดียวกันก็คิดว่า...น่าจะเรียนให้จบ ๆ ไป แต่...ก็ไม่แน่ใจว่าจะเรียนจบ
ไหม

ครู : โจไม่รู้ว่า จะจัดการชีวิตของตนเองอย่างไรดีกับความอยากทั้ง 2 ทาง

ผู้เรียน : (นั่งเงียบไปไม่มีปฏิกิริยาตอบสนอง)

ครู : เมื่อครั้งที่ครูทวนซ้ำว่า โจไม่รู้ว่า จะจัดการชีวิตของตนเองอย่างไรดีกับความอยากทั้ง 2 ทาง ครูเห็นโจนั่งเงียบไป เกิดอะไรขึ้นคะ”

ข้อพึงระวัง : ผู้ให้คำปรึกษาไม่ควรทวนซ้ำบ่อยๆ เพราะจะทำให้ผู้รับคำปรึกษารับรู้หรือรู้สึก ว่า ผู้ให้คำปรึกษา “ย่นความ” หรือ “กวน” ขณะเดียวกันก็ไม่ควรเพิ่มเติมความคิดเห็นของผู้ให้คำปรึกษาลงไป

8) ทักษะการสะท้อนความรู้สึก

การสะท้อนความรู้สึกคือการที่ผู้ให้คำปรึกษาบอกความเข้าใจความรู้สึกในเรื่องราวหลังจากผู้รับคำปรึกษาบอกเล่าให้รับฟัง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยลดความรู้สึกที่มีต่อปัญหาของผู้รับคำปรึกษา เกิดความไว้วางใจผู้ให้คำปรึกษาเนื่องจากรู้สึกว่าคุณให้คำปรึกษาเข้าใจปัญหา เกิดความเข้าใจในปัญหาซึ่งส่วนใหญ่มักเกิดจากความรู้สึกที่มีต่อเหตุประสพหรือสภาพการณ์ของตนเอง (จิ้น แบรี. 2549) และกระตุ้นให้ผู้รับคำปรึกษาแสดงความรู้สึกและเปิดเผยเรื่องราวของตนเองให้มากขึ้นหรือชัดเจนขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559) การสะท้อนความรู้สึกจะต้องทำทันทีที่ผู้รับคำปรึกษาแสดงความรู้สึกของเขาออกมาเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาได้รับรู้ความรู้สึกของตนเองอย่างชัดเจนและเป็นจริง (จิ้น แบรี. 2549)

แนวทางปฏิบัติ

การใช้ทักษะการสะท้อนความรู้สึกเริ่มจากการสังเกตลักษณะคำพูด น้ำเสียง สีหน้าท่าทาง และจับประเด็นสำคัญในเรื่องราวที่ผู้รับคำปรึกษาบอกเล่าหรือระบายออกมา จากนั้นรวบรวมเนื้อหาหรือเรื่องราวและความรู้สึกที่ผู้รับคำปรึกษาบอกเล่าหรือระบายออกมาแล้วใช้คำพูดหรือภาษาเชิงความรู้สึกสะท้อนกลับไปยังผู้รับคำปรึกษาโดยระบุสรรพนามที่ผู้รับคำปรึกษาให้เรียกขานในตอนต้นให้คำปรึกษา เช่น “*เกิดซ้ำใจ... เมย์เจ็บใจ... เคยผิดหวัง... เป็นต้น เพื่อสะท้อนสิ่งที่ผู้รับคำปรึกษากำลังรู้สึกหรือรับรู้ โดยพูดความรู้สึกก่อนแล้วตามด้วยเนื้อหาหรือเรื่องราว เช่น*

ครู : *เกิดซ้ำใจ..ที่ผู้ชายคนนั้นไม่เห็นคุณค่าของสิ่งดี ๆ ที่เกิดทำให้กับเขา*

ครู : *เคยผิดหวัง..กับตนเองที่ไม่ได้เกรดอย่างที่ตั้งใจไว้*

หรือเริ่มด้วยเนื้อหาหรือเรื่องราว ก่อนแล้วตามด้วยความรู้สึก เช่น

ครู : *การที่ผู้ชายคนนั้นไม่เห็นคุณค่าของสิ่งดี ๆ ที่เกิดทำให้กับเขา...เกิดจึงซ้ำใจ*

ครู : *เคยไม่ได้เกรดอย่างที่ตั้งใจไว้ เคยจึงผิดหวัง*

ข้อควรระวัง : ในการสะท้อนความรู้สึกผู้ให้คำปรึกษาควรหลีกเลี่ยงที่จะใช้คำว่า “**รู้สึก**” บ่อย ๆ และไม่ใช่คำศัพท์ที่เกี่ยวกับความรู้สึกซ้ำ ๆ ยกตัวอย่างเช่น คำว่า “**เสียใจ**” ก็ไม่ควรใช้คำว่า “**เสียใจ**” ตลอดกระบวนการให้คำปรึกษา แต่ควรเปลี่ยนวิธีพูดในลักษณะอื่น ๆ ที่คล้ายกับคำว่า “**เสียใจ**”

9) ทักษะการให้กำลังใจ

การให้กำลังใจเป็นการแสดงความสนใจ และใช้ถ้อยคำชื่นชม สนับสนุนในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับผู้รับคำปรึกษาที่บอกเล่าออกมาซึ่งมีลักษณะเชิงบวก เช่น ความสามารถ การเห็นคุณค่า ความกล้าที่จะคิดและทำ ความดีงาม เป็นต้น ทั้งนี้เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดกำลังใจ มั่นใจในความคิดและการกระทำของตนเอง รับรู้ความสามารถและคุณค่าในตนเอง กล้าที่จะคิดหรือทำในสิ่งที่ไม่เคยคิดหรือทำมาก่อน

แนวทางปฏิบัติ

ผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะการให้กำลังใจในกรณีที่เห็นผู้รับคำปรึกษาบอกเล่าความคิด การกระทำ หรือความพยายามที่ดีงาม ความคิดและการกระทำที่มีคุณค่าและบ่งบอกถึงความสามารถ ความพร้อมที่ปรับปรุง

พัฒนาตนเอง โดยการสบตา ยิ้ม ผงกศีรษะตอบรับสั้น ๆ ใช้ทักษะทวนซ้ำคำสำคัญ ๆ ที่ผู้รับคำปรึกษาพูดถึง แล้วใช้ทักษะการให้กำลังใจที่เหมาะสมและเป็นจริง เช่น

ผู้เรียน : ผมสบายใจขึ้นมากแล้วครับครู กลับไปนี้ผมจะไปวางแผนการเรียนของผมใหม่ ผมตั้งใจว่าจะสอบเข้าเรียนโรงเรียนนายร้อยให้ได้ครับ

ครู : แม้จะกลับไปวางแผนการเรียนใหม่ พร้อมกับความตั้งใจว่าจะสอบเข้าเรียนโรงเรียนนายร้อยให้ได้ (ทักษะการทวนซ้ำ) มันทำให้เห็นความพยายามและความตั้งใจของแม่ที่จับเคลื่อนตนเองไปสู่อนาคตที่ดีและมั่นคงขึ้นโดยไม่จมปลักอยู่กับปัญหา

ขณะเดียวกัน การใช้ทักษะการให้กำลังใจ ไม่ควรสร้างความหวังและการปลอบใจที่ไม่อาจเป็นจริง ได้ให้แก่ผู้รับคำปรึกษา เช่น

ผู้เรียน : ผมสบายใจขึ้นมากแล้วครับครู กลับไปนี้ผมจะไปวางแผนการเรียนของผมใหม่ ผมตั้งใจว่าจะสอบเข้าเรียนโรงเรียนนายร้อยให้ได้ครับ

ครู : ครูว่าแม่วางแผนการเรียนใหม่จนสอบเข้าเรียนโรงเรียนนายร้อยได้แน่..

10) ทักษะการสรุปความ

การสรุปความเป็นการรวบรวมใจความสำคัญทั้งหมดที่เกี่ยวกับเรื่องราว ความคิด อารมณ์ความรู้สึกของผู้รับคำปรึกษาแล้วใช้คำพูดสั้น ๆ สื่อให้ผู้รับคำปรึกษาได้รับรู้ว่าผู้ให้คำปรึกษาสนใจ ใส่ใจ และเข้าใจผู้รับคำปรึกษา และให้ผู้รับคำปรึกษาได้เข้าใจเรื่องราว ความคิด ความรู้สึกของตนเองอีกทางหนึ่งด้วย การสรุปความยังช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาและผู้ให้คำปรึกษาเข้าใจเรื่องราวที่กำลังสนทนาได้ตรงกัน ช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาชัดเจนในประเด็นเรื่องราวที่ทำให้ไม่สบายใจมากที่สุด ในกรณีที่มีการบอกเล่าเรื่องราวที่ไม่สบายใจหลายเรื่อง

แนวทางปฏิบัติ

ผู้ให้คำปรึกษาควรใช้ทักษะการสรุปความก่อนเริ่มกระบวนการให้คำปรึกษา ระหว่างกระบวนการให้คำปรึกษา และก่อนยุติการให้คำปรึกษา โดยที่

1. ก่อนเริ่มกระบวนการให้คำปรึกษาครั้งที่ 2 เป็นต้นไป ผู้ให้คำปรึกษาชวนให้ผู้รับคำปรึกษาได้สรุปความเกี่ยวกับเรื่องราว ความรู้สึก และกระบวนการให้คำปรึกษาในครั้งที่ผ่านมาเพื่อช่วยให้การให้คำปรึกษาแต่ละครั้งมีความต่อเนื่องกัน เช่น

ครู : “ก่อนที่เราจะเริ่มพูดคุยให้คำปรึกษาในครั้งนี้ ครูอยากขอให้หนูสรุปการพูดคุยให้คำปรึกษาในครั้งที่ผ่านมามาว่าเราพูดคุยเรื่องราวอะไรอย่างไรรกันบ้าง และผลที่เกิดขึ้นกับหนูเป็นอย่างไร”

2. ระหว่างกระบวนการให้คำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะการสรุปความเป็นระยะๆ เพื่อแสดงให้ผู้รับคำปรึกษาได้รับรู้ว่าผู้ให้คำปรึกษาสนใจ ใส่ใจ และเข้าใจผู้รับคำปรึกษา และให้ผู้รับคำปรึกษาได้เข้าใจเรื่องราว ความคิด ความรู้สึกของตนเอง ขณะเดียวกันผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะการสรุปความในกรณีที่ผู้รับคำปรึกษาพูดถึงเรื่องราวที่ประสบปัญหาต่าง ๆ หลายเรื่องราว โดยผู้ให้คำปรึกษาเป็นผู้สรุปเรื่องราว (รวมถึงความคิด ความรู้สึกในเรื่องราว) แต่ละเรื่องเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาได้ตระหนักและชัดเจนในประเด็นเรื่องราวที่ทำให้ไม่สบายใจมากที่สุดก่อนที่ดำเนินการให้คำปรึกษาในเรื่องนั้นต่อไป เช่น

ครู : จากที่บอกเล่าเรื่องราวไม่สบายใจให้ครูฟัง หนูมีเรื่องราวที่ทำให้ไม่สบายใจหรือรบกวนจิตใจอยู่หลายเรื่อง เรื่องที่ 1 คือเรื่อง.....ซึ่งมันทำให้หนูคิดว่า.....และรู้สึกว้า.....เรื่องที่ 2 คือเรื่อง.....ซึ่งมันก็ทำให้หนูคิดว่า.....และรู้สึกว้า..... ส่วนเรื่องที่ 3 ที่หนูบอกเล่าไปล่าสุดคือเรื่อง.....ซึ่งมันก็ทำให้หนูรู้สึกว้า..... จากทั้ง 3 เรื่องนี้ ครูอยากให้หนูมองเข้าไปที่ใจ และสัมผัสกับความรู้สึกที่ทำให้หนูไม่สบายใจ แล้วพอบอกครูได้ไหมครับว่าเรื่องไหนที่ทำให้หนูไม่สบายใจหรือรบกวนใจหนูมากที่สุด

3. ก่อนยุติการให้คำปรึกษาในการให้คำปรึกษาแต่ละครั้งและครั้งสุดท้ายของการให้คำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษาชวนให้ผู้รับคำปรึกษาได้สรุปเกี่ยวกับสิ่งที่ได้พูดคุยตลอดกระบวนการให้คำปรึกษาในแต่ละครั้งหรือทุกครั้งที่ผ่านมา

ครู : ก่อนที่จะยุติการให้คำปรึกษาในครั้งนี้ ครูอยากขอให้นักเรียนสรุปว่าเราคุยอะไรกันไปแล้วบ้าง

11) ทักษะการเผชิญหน้า

การเผชิญหน้าคือการที่ผู้ให้คำปรึกษาใช้คำพูดสื่อให้ผู้รับคำปรึกษาได้เห็นถึงความขัดแย้ง ความไม่สอดคล้องหรือความสับสนระหว่างพฤติกรรม ความคิด ความรู้สึก และเจตนาของการกระทำที่อยู่ในตัวผู้รับคำปรึกษาเอง (จิ้น แบรี.2549) ทั้งนี้เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้รู้ตัว เข้าใจถึงปัญหาที่สำคัญของตนเองได้เร็วขึ้น และสนับสนุนให้ผู้รับคำปรึกษาได้เผชิญกับปัญหา ความขัดแย้งหรือความไม่สอดคล้องระหว่างพฤติกรรม ความคิด ความรู้สึก และเจตนาของการกระทำที่อยู่ในตัวผู้รับคำปรึกษามากปรากฏในลักษณะต่าง ๆ เช่น ความขัดแย้งในคำพูด เช่น “ความจริงผมไม่อยากจะหนีออกไอ้โทรศัพท์รุ่นใหม่ แต่ถ้าได้ก็ดี” ความขัดแย้งระหว่างคำพูดกับพฤติกรรมที่แสดงออกมาขณะบอกเล่าเรื่องราว เช่น คำพูด “กับเรื่องแค่นี้มันไม่ทำให้ผมเสียใจหรอก” แต่พฤติกรรมที่แสดงออกมาคือ นั่งหน้าเศร้า มีน้ำตาซึม เป็นต้น หรือเป็นความขัดแย้งในบทบาทต่าง ๆ ของตนเอง หรือความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับผู้อื่น

แนวทางปฏิบัติ

จิ้น แบรี (2549) ได้ให้แนวทางปฏิบัติเกี่ยวกับการใช้ทักษะการเผชิญหน้าไว้ว่า ผู้ให้คำปรึกษาควรเริ่มต้นด้วยการจับประเด็นต่าง ๆ ในเรื่องราวที่ผู้รับคำปรึกษาบอกเล่าให้รับฟังที่แสดงถึงความขัดแย้ง จากนั้นใช้ทักษะการสังเกตและทักษะการเผชิญหน้าโดยใช้คำพูดที่เป็นข้อมูลของผู้รับคำปรึกษาเองโดยไม่มีการตีความหรือประเมิน แล้วใช้ทักษะการสะท้อนความรู้สึก และทักษะการถามร่วมด้วย จากนั้นสังเกตปฏิกิริยาตอบสนองของผู้รับคำปรึกษา แล้วชวนผู้รับคำปรึกษามาอยู่กับความจริงให้ได้มากที่สุด เช่น

ผู้เรียน : กับเรื่องแค่นี้มันไม่ทำให้ผมเสียใจหรอก (นั่งหน้าเศร้า มีน้ำตาซึม)

ครู : โอเวนบอกกับครูว่า โอเวนไม่เสียใจ และครูก็สังเกตเห็นว่า ขณะที่โอเวนบอกครู โอเวนหน้าเศร้า มีน้ำตาซึมออกมา

ครู : ดูเหมือน ลีก็ ๆ แล้วโอเวนก็เสียใจกับเรื่องนี้

12) ทักษะการให้ข้อมูลและคำแนะนำ

การให้ข้อมูล

การให้ข้อมูลเป็นการสื่อสารที่ผู้ให้คำปรึกษาบอกข้อมูลหรือให้รายละเอียดต่าง ๆ ที่สำคัญที่จะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจในปัญหาของตนเอง ใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ หรือได้แนวทางสำหรับปรับเปลี่ยนพฤติกรรมหรือเพิ่มพฤติกรรมที่พึงประสงค์ของผู้รับคำปรึกษามากยิ่งขึ้น

แนวทางปฏิบัติ

จิ้น แบรี (2549) ได้ให้แนวทางปฏิบัติสำหรับการให้ข้อมูลไว้ว่า ผู้ให้คำปรึกษาควรให้ข้อมูลหรือแหล่งที่มาของข้อมูลที่ต้องการ ครบถ้วน ใช้ภาษาง่าย ๆ โดยก่อนที่จะให้ข้อมูล ควรตรวจสอบความรู้เดิมของผู้รับคำปรึกษาเกี่ยวกับข้อมูลที่จะให้เป็นเบื้องต้นก่อน และหลังจากการให้ข้อมูล ควรตรวจสอบว่าความเข้าใจถูกต้องของผู้รับคำปรึกษาโดยให้ผู้รับคำปรึกษาทวนซ้ำ เช่น

ครู : ก่อนที่ครูจะให้รายละเอียดเกี่ยวกับเรื่องเรียนต่อที่คณะ... มหาวิทยาลัย... ครูอยากทราบว่าหนูเข้าใจเกี่ยวกับเรื่องเรียนต่อที่คณะ... มหาวิทยาลัย... นี้อะไรบ้าง (ตรวจสอบความรู้เดิมก่อนให้ข้อมูล)

ครู : หลังจากที่หนูได้ฟังรายละเอียดเกี่ยวกับเรื่องเรียนต่อที่คณะ... มหาวิทยาลัย... แล้วครูอยากให้หนูทวนซ้ำอีกครั้งว่าหนูรู้และเข้าใจอย่างไรเกี่ยวกับการเรียนต่อที่คณะ... มหาวิทยาลัย... นี้ ” (ตรวจสอบความเข้าใจโดยให้ผู้รับคำปรึกษาทวนซ้ำ)

การให้คำแนะนำ

การให้คำแนะนำคือการชี้แนะแนวทางหรือการนำทางในการแก้ไขปัญหาของผู้รับคำปรึกษาในกรณีที่ผู้ให้คำปรึกษาพิจารณาอย่างรอบคอบแล้วเห็นว่าคำแนะนำเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นที่ผู้รับคำปรึกษาควรได้รับถึงจะมองเห็นแนวทางแก้ไขปัญหาได้ อย่างไรก็ตาม แม้ผู้ให้คำปรึกษามองเห็นความสำคัญของการให้คำแนะนำแล้วให้คำแนะนำแก่ผู้รับคำปรึกษา แต่ผู้ให้คำปรึกษาต้องเปิดโอกาสให้ผู้รับคำปรึกษาเป็นผู้ตัดสินใจเลือกด้วยตนเองในการที่จะรับหรือไม่รับคำแนะนำจากผู้ให้คำปรึกษา

แนวทางปฏิบัติ

จิ้น แบรี (2549) ได้ให้แนวทางปฏิบัติสำหรับการให้ข้อมูลไว้ว่า หลังจากที่ผู้ให้คำปรึกษาให้คำแนะนำโดยนำเสนอความคิดเห็นเกี่ยวกับกับแนวทางแก้ไขปัญหาลแล้ว ควรเปิดโอกาสให้ผู้รับคำปรึกษาได้พิจารณาว่า วิธีการนั้นเป็นที่พอใจ เหมาะสมและสามารถนำไปปฏิบัติได้จริงหรือไม่ โดยการใช้ทักษะการถาม เช่น

ครู : ถ้าในมุมมองของครูในการแก้ไขปัญหาเรื่องนี้ ครูมองว่า..... หนูคิดอย่างไรคะ

ข้อควรระวังสำหรับผู้ให้คำปรึกษาที่ให้คำแนะนำแก่ผู้รับคำปรึกษาคือการปฏิเสธคำแนะนำ การนำคำแนะนำไปปฏิบัติแล้วไม่ได้ผลหรือไม่ได้ผลลัพธ์ที่ดี และการพึ่งพารับคำแนะนำจากผู้ให้คำปรึกษาอยู่เสมอ หากผู้รับคำปรึกษาไม่ชอบคำแนะนำก็จะปฏิเสธหรือแก้งยอมรับคำแนะนำหรือมีเจตคติทางลบต่อการให้คำปรึกษา หากผู้รับคำปรึกษานำคำแนะนำไปปฏิบัติแล้วไม่ได้รับหรือไม่ได้รับผลดีตามที่ต้องการก็จะกล่าวโทษผู้ให้คำปรึกษาได้ ขณะเดียวกันหากได้รับผลดี ผู้รับคำปรึกษาก็จะพึ่งพารับคำแนะนำจากผู้ให้คำปรึกษาอยู่ทุกครั้งที่ไป

13) ทักษะการชี้ผลที่ตามมา

ทักษะการชี้ผลที่ตามมา เป็นทักษะที่เอื้อให้ผู้รับคำปรึกษาได้ตระหนักหรือเห็นผลลัพธ์ที่เกิดจากการคิด การตัดสินใจ การวางแผน และพฤติกรรมของผู้รับคำปรึกษาที่เป็นไปทั้งในทางลบและทั้งในทางบวก ผลที่ตามมาอาจเป็นได้ทั้งเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในใจผู้รับคำปรึกษาหรือเหตุการณ์ภายนอกซึ่งทำให้พฤติกรรมที่เป็นปัญหาคงอยู่รุนแรงขึ้นหรือลดลง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. 2559) การชี้ผลในทางบวกเป็นการให้ผู้รับคำปรึกษาเห็นข้อดีหรือประโยชน์ที่จะได้รับ ทำให้ผู้รับคำปรึกษาได้รับการสนับสนุน กล้าตัดสินใจ หรือเกิดกำลังใจในการปฏิบัติตามแผนการที่เกี่ยวกับการปรับปรุงตนเองหรือการพัฒนาตนเองได้ ขณะเดียวกันการชี้ผลในทางลบก็จะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้ตระหนักต่อผลทางลบที่จะเกิดขึ้นกับผู้รับคำปรึกษาที่มีผลมาจากการคิด การตัดสินใจ หรือพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของผู้รับคำปรึกษาเอง การใช้ทักษะการชี้ผลที่ตามมาทำได้ใน 2 รูปแบบคือผู้ให้คำปรึกษาชี้ผลที่ตามมาให้ผู้รับคำปรึกษาได้ตระหนักหรือมองเห็น หรือการที่ผู้ให้คำปรึกษาชี้ชวนให้ผู้รับคำปรึกษาได้ทบทวนหรือมองเห็นผลลัพธ์ที่ตามมาด้วยผู้รับคำปรึกษาเอง

แนวทางปฏิบัติ

การใช้ทักษะการชี้ผลที่ตามมาควรเริ่มต้นด้วยการใช้ทักษะการทวนซ้ำหรือทักษะการสะท้อนความรู้สึกแล้วใช้ทักษะการชี้ผลที่ตามมา และควรใช้ทักษะนี้ในรูปแบบคำถามชี้ชวนให้ผู้รับคำปรึกษาเป็นผู้ทบทวนหรือมองเห็นผลดีผลเสียที่จะตามมาจากการคิด การตัดสินใจหรือพฤติกรรมของตนเองก่อน หากผู้รับคำปรึกษาไม่สามารถชี้ผลที่ตามมาด้วยตนเองได้ ผู้ให้คำปรึกษาจึงเป็นผู้ชี้ผลที่ตามมาสะท้อนกลับให้ผู้รับคำปรึกษาเห็น เช่น

ผู้เรียน : ถ้าอยู่ในสภาพแบบนี้ หนูว่าหนูขอไม่เรียน ลาออกไปทำงานดีกว่า

กรณีที่ 1 การชี้ชวนให้ผู้รับคำปรึกษามองผลลัพธ์ที่ตามมา

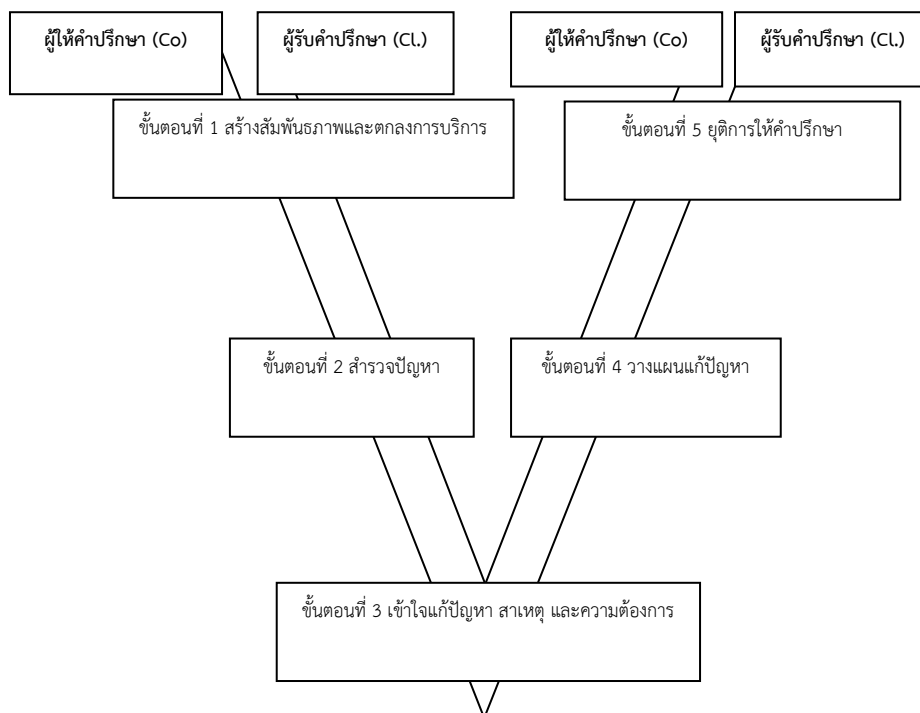
ครู : หนูเครียดที่ตกอยู่ในสภาพแบบนี้ ก็เลยคิดที่จะไม่เรียน ลาออกไปทำงาน จ้าครูชวนหนูมองนะว่า หากไม่เรียน ลาออกไปทำงานเลยจะเกิดผลลัพธ์อะไรขึ้นกับหนูบ้าง

กรณีที่ 2 ผู้ให้คำปรึกษาชี้ผลที่ตามมา

ครู : หนูเครียดที่ตกอยู่ในสภาพแบบนี้ ก็เลยคิดที่จะไม่เรียน ลาออกไป ครูว่าหากไม่เรียนลาออกตอนนี้ข้อดีก็คือมันมีโอกาสที่จะได้เงินมาใช้จ่ายจากการทำงาน แต่ข้อเสียก็คือมันจะเพิ่มปัญหาเข้ามาในชีวิตอีกหากหางานไม่ได้ เพราะหนูไม่จบ ม.3 จะหางานยาก แล้วแต่ละวันที่หางานก็มีค่าใช้จ่าย

10.2.5 กระบวนการหรือขั้นตอนการให้คำปรึกษา

นักให้คำปรึกษาหลายคนดำเนินการให้คำปรึกษาตามกระบวนการหรือขั้นตอนการให้คำปรึกษาที่แตกต่างกัน ในบทนี้ผู้เขียนได้ยึดกระบวนการหรือขั้นตอนการให้คำปรึกษาตามแนวคิดของ จีน แบร์รี่ (2549) ซึ่งมี 5 ขั้นตอนดังนี้



ขั้นตอนการให้คำปรึกษาตามแนวคิด จีน แบร์รี่ (2549)

ขั้นตอนของการให้คำปรึกษาแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียดที่เกี่ยวกับหลักการ แนวปฏิบัติ และทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐานที่เลือกนำมาใช้ให้เหมาะสมดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 สร้างสัมพันธภาพและตกลงการบริการ

หลักการ

การสร้างสัมพันธภาพ คือ วิธีการที่ผู้ให้คำปรึกษาใช้ในการวางรากฐานการให้คำปรึกษา โดยเริ่มต้นด้วยการสร้างสัมพันธภาพที่ระหว่างตนเองกับผู้รับคำปรึกษา ซึ่งเป็นการสร้างบรรยากาศที่เอื้ออำนวยต่อการดำเนินการให้คำปรึกษาต่อไป โดยการช่วยให้ผู้รับคำปรึกษารู้สึกสบายใจและเกิดความรู้สึกที่ดีตั้งแต่ระยะเริ่มต้นของการให้คำปรึกษา โดยการสร้างสถานการณ์ให้มีการยอมรับ (Acceptance) มีความรู้สึกไว้วางใจกัน (Trust) และความจริงใจต่อกัน (Sincerity) (Ivey et al., 1997:172 อ้างใน วัชร ฐวธรรม, 2548) การที่ผู้ให้คำปรึกษาให้การยอมรับผู้รับคำปรึกษาโดยปราศจากเงื่อนไขใดๆ และการยอมรับนี้จะแสดงออกทั้งในรูปของความคิดและความรู้สึก ซึ่งผู้ให้คำปรึกษาอาจจะสื่อสารถึงการยอมรับของตนไปยังผู้รับคำปรึกษา โดยใช้ถ้อยคำหรือไม่ใช้ถ้อยคำ (วัชร ฐวธรรม, 2533:30) หรือปฏิบัติต่อผู้รับคำปรึกษาในฐานะที่เป็นบุคคลคนหนึ่งที่มีคุณค่าและศักดิ์ศรี เป็นการปฏิบัติในวิถีทางที่ให้ความอบอุ่น ความเป็นมิตรดูแลเอาใจใส่ การยอมรับในลักษณะดังกล่าวของผู้ให้คำปรึกษาเรียกว่า การให้ความอบอุ่น โดยไม่ครอบคลุม (Non possessive Warmth) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไขจะเสริมสร้างให้ผู้ให้คำปรึกษามองเห็นถึงคุณค่าและความสามารถด้านต่างๆที่ผู้รับคำปรึกษามีอยู่ และช่วยให้เกิดการยอมรับในคุณค่าและความสามารถเหล่านั้นได้ง่ายขึ้น มีผลให้เกิดความรู้สึกที่ดีต่อผู้รับคำปรึกษาอย่างแท้จริง จึงทำให้ผู้ให้คำปรึกษาสามารถให้การเอาใจใส่และดูแล ให้ความอบอุ่น ตลอดจนการให้การยอมรับนับถือแก่ผู้รับคำปรึกษาได้อย่างเป็นธรรมชาติโดยไม่เสแสร้ง (Roger, 1957, cited by Ivey et al.,1997:172 อ้างใน วัชร ฐวธรรม, 2548) ขณะเดียวกันการติดต่อสัมพันธ์ในรูปแบบการให้คำปรึกษาที่ผู้รับคำปรึกษามีคุณค่าพอที่จะให้ความไว้วางใจได้จะทำให้ผู้รับคำปรึกษามีความกล้ามากขึ้นในการสื่อสารแลกเปลี่ยนความคิด ความรู้สึก ความวิตกกังวล และความกดดัน มีความรู้สึกปลอดภัย และมั่นใจที่จะเปิดเผย ความรู้สึก ความคิด และเจตคติของตน ไม่ปกป้องตนเองในการติดต่อสัมพันธ์กับผู้ให้คำปรึกษา การที่ผู้รับคำปรึกษาเพิ่มความไว้วางใจขึ้นจะก่อให้เกิดพฤติกรรมใหม่ที่พึงประสงค์แก่ผู้รับคำปรึกษาได้ง่ายขึ้น (Ivey et al., 1997:173 อ้างใน วัชร ฐวธรรม, 2548) นอกจากนี้ การแสดงออกที่ตรงกับความรู้สึกที่แท้จริงของผู้ให้คำปรึกษาในกระบวนการให้คำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษาควรจะแสดงความจริงใจให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ การแสดงออกถึงความจริงใจ ผู้ให้คำปรึกษาอาจจะกระทำได้ โดยการให้ความสนใจ และตั้งใจฟังสิ่งที่ผู้รับคำปรึกษากำลังพูด พยายามเข้าใจความรู้สึก ความนึกคิด และเรื่องราวต่างๆ ที่ผู้รับคำปรึกษากล่าวถึง ทั้งจากสีหน้า ท่าทาง และน้ำเสียง การแสดงออกเหล่านี้จะสะท้อนให้เห็นความจริงใจของผู้ให้คำปรึกษา ความจริงใจดังกล่าวจะมีส่วนช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดความศรัทธาในผู้ให้คำปรึกษา

แนวปฏิบัติ

- 1) ต้อนรับอย่างจริงใจและอบอุ่น
- 2) แสดงท่าที่เป็นมิตร
- 3) สื่อความตั้งใจที่จะช่วยเหลือ
- 4) รับฟังสิ่งที่ผู้รับบริการพูดถึง
- 5) สังเกตสิ่งที่ผู้รับบริการแสดงออกทั้งคำพูดและกิริยาท่าทาง
- 6) สังเกตท่าทีที่ผู้รับบริการยังไม่พร้อมที่จะกล่าวถึง
- 7) ยอมรับผู้รับบริการโดยปราศจากเงื่อนไข
- 8) กล่าวนำ เอื้อให้ผู้รับบริการกล้าที่จะบอกเล่าเรื่องราวของตน

ทักษะที่ใช้ในการให้คำปรึกษาขั้นตอนที่ 1

ทักษะการให้คำปรึกษาที่ควรนำมาใช้ในขั้นตอนนี้ต้องเริ่มด้วยทักษะการใส่ใจ ทักษะการสังเกต และทักษะการเริ่มต้นให้คำปรึกษาและตกลงบริการ

ตัวอย่างการให้คำปรึกษาขั้นที่ 1

ตัวอย่างการให้คำปรึกษาผู้เขียนได้คัดลอกมาจากหนังสือ “การให้คำปรึกษา” ซึ่งจัดพิมพ์โดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ ร่วมกับ สมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย. พ.ศ.2559 หน้า 46-49 ที่ยกสถานการณ์ครูประจำชั้นสังเกตพบว่าผู้เรียนในห้องคนหนึ่งมีพฤติกรรมเปลี่ยนไป คือ ขาดเรียนบ่อย ไม่ส่งงาน และผลการเรียนลดลง จึงเรียกผู้เรียนพบ ต่อไปนี้คือบทสนทนาให้คำปรึกษาที่ครูผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐานและดำเนินการตามขั้นตอนให้คำปรึกษา 5 ขั้นตอนของ จีนแบรี่ (2549)

ขั้นที่ 1 ขั้นสร้างสัมพันธภาพ

ผู้เรียน : สวัสดีค่ะอาจารย์

ครู : จ๊ะ นั่งก่อนซิ (ยิ้ม ชี้ที่เก้าอี้ : ทักษะการใส่ใจ)

ผู้เรียน : อาจารย์ให้เพื่อนไปตามหนูมาทำอะไรหรือคะ

ครู : ครูอยากคุยด้วยนะ เป็นยังไงบ้างช่วงนี้ สบายดีหรือเปล่า(ทักษะการใส่ใจและการถาม)

ผู้เรียน : ก็สบายดีค่ะอาจารย์

ครู : อ้อ ครูนึกว่าหนูไม่สบายเห็นไม่ค่อยมาโรงเรียน (ทักษะการใส่ใจ)

ผู้เรียน : เออ...ที่จริงก็..ไม่ค่อยสบายนัก...

ครู : ไม่ค่อยสบายเป็นอะไรหรือ (ทักษะการทวนซ้ำและการถาม)

ผู้เรียน : คือ..ก็ไม่ได้ป่วยอะไร..ตอนนี้..หนู...

ครู :(ทักษะการเงียบ)

ผู้เรียน : คือ....หนู...

ครู : เธออาจจะกำลังลังเลว่าควรเล่าหรือไม่ แล้วแต่เธอละ แต่ถ้าเธอกลัวเรื่องการรักษาความลับ ครูรับรองว่าจะไม่นำเรื่องของเธอไปเปิดเผยให้ใครฟังอย่างแน่นอน และการได้เล่าเรื่องที่เรารู้สึกดีใจให้ใครสักคนที่เป็นห่วงและหวังดีต่อเรา มันจะทำให้เรารู้สึกดีขึ้น เพราะอย่างน้อยก็มีคนรับฟัง (ทักษะการให้ข้อมูล)

ผู้เรียน : หนู..ก็..มีเรื่องไม่ค่อยสบายใจนิดหน่อยนะค่ะ

ครู : ที่ว่ามีเรื่องไม่ค่อยสบายใจ มีอะไรที่ครูพอจะช่วยได้ครูก็ยินดีนะ(ทักษะการทวนซ้ำและการใส่ใจ)

ขั้นตอนที่ 2 สสำรวจ ค้นหาปัญหาและความต้องการ

หลักการ

การให้คำปรึกษาในขั้นตอนที่ 2 สสำรวจ ค้นหาปัญหาและความต้องการ เป็นระยะที่ผู้รับคำปรึกษาพร้อมที่จะเล่าทุกสิ่งทุกอย่างเกี่ยวกับปัญหาของตน เมย์ (May,1967, อ้างอิงใน ศิริบุรณ สบายโกศล 2528:121) ได้เสนอแนะให้ผู้ให้คำปรึกษาเปิดโอกาสให้ผู้รับคำปรึกษาได้ระบายความรู้สึกออกมาให้มากที่สุดเพื่อให้เข้าใจถึงรากฐานของปัญหา ผู้ให้คำปรึกษาควรใช้ทักษะต่างๆ เพื่อให้เกิดความชัดเจน และเฉพาะเจาะจงซึ่งแสดงถึงความเข้าใจเรื่องราวของผู้รับคำปรึกษา เช่น ทักษะการสะท้อนกลับ และทักษะการตีความ เป็นต้น การเข้าใจได้อย่างถูกต้องจะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษามีความรู้สึกว่าผู้ให้คำปรึกษามีความสนใจกับสิ่งที่ตนพูด หลังจากที่ถูกผู้ให้คำปรึกษาสามารถทำให้ผู้รับคำปรึกษาสามารถสำรวจ ค้นหาปัญหาและความต้องการถึงขั้นสารภาพแล้ว จะ

เป็นระยะที่ผู้ให้คำปรึกษาต้องมีการสื่อสารที่เฉพาะเจาะจง และชัดเจนยิ่งขึ้นโดยเน้นตรงไปที่เรื่องราวเกี่ยวกับปัญหา ด้วยการใช้ทักษะการสะท้อนกลับและทักษะการตีความ แม้ว่าคำพูดของผู้รับคำปรึกษาจะคลุมเครือไม่ชัดเจน แต่ผู้ให้คำปรึกษาควรพยายามทำให้เป็นรูปแบบที่เจาะจงและชัดเจนมากขึ้น ในขั้นตอนการให้ผู้รับคำปรึกษาสำรวจ ค้นหาปัญหาและความต้องการของตนเองนี้ ผู้รับคำปรึกษาจะแสดงออกถึงความรู้สึกหรือความคิดบางอย่างที่เคยเก็บกดไว้ โดยไม่กล้าเล่าให้ผู้ใดฟังมาก่อน ดังนั้นผู้รับคำปรึกษาอาจจะมีการร้องไห้หรือบางครั้งก็มีการแสดงความหวาดกลัวหรือหดหู่ หรือมีอาการไม่มั่นคง ผู้ให้คำปรึกษาไม่ควรแสดงกิริยาอาการตกใจหรือชุ่นเคืองต่ออาการแสดงออกของผู้รับคำปรึกษา แต่ควรฝึกทักษะการสื่อสารที่แสดงถึงความเข้าใจ และทำให้ความสนใจอย่างจดจ่ออยู่กับผู้รับคำปรึกษา เพราะการแสดงความเข้าใจเข้าใจมีคุณค่าต่อการให้คำปรึกษามากยิ่งขึ้น ขณะเดียวกันขั้นตอนที่ 2 ให้ผู้รับคำปรึกษาสำรวจ ค้นหาปัญหาและความต้องการของตนเองเป็นขั้นตอนที่ช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้มีการระบายออกถึงความรู้สึกเป็นครั้งแรกทั้งทางบวกและทางลบของผู้รับคำปรึกษา จึงมีผลทำให้ผู้รับคำปรึกษาได้ผ่อนคลายความตึงเครียดทางจิตใจจนกระทั่งมีสุขภาพจิตที่ดีขึ้น เพราะสิ่งต่างๆ ที่ได้เก็บกดไว้ได้ลดลง

แนวปฏิบัติ

- 1) รับฟังอย่างตั้งใจ
- 2) ยอมรับและไม่ตัดสิน
- 3) ใช้คำถามที่เหมาะสมในเวลาอันสมควร
- 4) เน้นที่การเข้าใจความรู้สึกของผู้รับบริการ
- 5) พยายามช่วยให้พิจารณาปัญหาตามความเป็นจริง โดยร่วมพิจารณาว่าความคาดหวังกับความเป็นจริงสอดคล้องกันหรือไม่ อย่างไร

ทักษะที่ใช้ในการให้คำปรึกษาขั้นตอนที่ 2

ทักษะการให้คำปรึกษาที่ควรนำมาใช้ในขั้นตอนนี้ว่าควรเริ่มต้นด้วยทักษะการฟัง ทักษะการสังเกต ทักษะการถาม ทักษะการเงียบ ทักษะการทวนความ และทักษะการสะท้อนความรู้สึก

ตัวอย่างการให้คำปรึกษาขั้นที่ 2 (เรื่องราวและกระบวนการให้คำปรึกษาดำเนินต่อจากขั้นที่ 1)

ผู้เรียน : คือ..ว่าตอนนี้หนู...ไม่ค่อยสบายใจเรื่องทางบ้านค่ะ

ครู : ไม่สบายใจเรื่องที่บ้าน มีอะไรเหรอ (ทักษะการทวนซ้ำและการถาม)

ผู้เรียน : คือว่า...คุณพ่อของหนูต้องไปทำงานที่ต่างจังหวัดนะคะ หนูเลยต้องอยู่บ้านกับคุณแม่ 2 คน แต่ที่นี้คุณแม่เป็นคนที่ชอบออกสังคม ไม่ค่อยได้อยู่บ้าน เวลาตอนเย็นหนูกลับบ้านก็ไม่ค่อยได้เจอคุณแม่เลย ข้างเย็นหนูก็ต้องหากินเองคนเดียว เช้ามาคุณแม่ก็ไปทำงาน

ครู : แล้วหนูรู้สึกอย่างไร (ทักษะการถาม)

ผู้เรียน : หนูก็...เหงา เซ็ง เบื่อ ก็เลยออกไปข้างนอกไปอยู่ที่หอเพื่อน จะได้มีเพื่อนคุยมีเพื่อนกินข้าว

ครู : ที่คุณแม่ไม่ค่อยอยู่บ้าน หนูต้องกินข้าวคนเดียวบ่อย ๆ มันทำให้หนูเหงาก็เลยต้องออกไปหาเพื่อน (ทักษะการสะท้อนกลับ)

ผู้เรียน : ค่ะ

ครู : ไปอยู่กับเพื่อนแล้วเป็นอย่างไรบ้าง (ทักษะการถาม)

ผู้เรียน : ก็ดีค่ะ แต่บางทีหนูก็...เกรงใจเค้า แบบว่าบางทีแฟนเค้าก็มาหา หนูคิดว่าเค้าอาจจะอยากมีความเป็นส่วนตัวบ้าง แล้วเค้าก็ชอบออกไปเที่ยวกลางคืนกับแฟนเค้าด้วย เวลาเค้าไปเค้าก็ชอบชวนหนูไปด้วย หนูก็ไม่อยากไปแต่ไม่รู้ว่าจะปฏิเสธเค้ายังไง จะอยู่คนเดียวก็เหงาก็เลย...ไปก็ไป พอตอนเช้าหนูก็ตื่นมา

โรงเรียนไม่ไหว...แล้วเค้าก็ยังแนะนำเพื่อนของแฟนให้รู้จักกับหนู เค้าบอกหนูว่า...ให้หนูรีบมีแฟนจะได้ไม่ต้องเหงาอยู่คนเดียว

ครู : แล้วหนูมีความคิดว่ายังไงกับคำแนะนำของเขาจ๊ะ (ทักษะการถาม)

ผู้เรียน : ก็ดีนะคะอาจารย์ หนูเห็นเวลาเค้าอยู่ด้วยกันเค้าก็มีความสุขดี แต่อีกใจหนึ่งหนูก็ว่าไม่ดี เวลาเค้าทะเลาะกันก็น่ากลัว แบบว่า...เค้าโดนแฟนตีด้วยนะคะอาจารย์ แล้วเพื่อนเค้าแต่ละคนที่แนะนำให้หนูรู้จักเนี่ย น่ากลัวกว่าแฟนเพื่อนหนูอีก หนูไม่แน่ใจว่าจะมีแฟนดีไหม

ครู : จากที่หนูเล่ามาทั้งหมด หนูคิดว่าถ้าหนูใช้ชีวิตอย่างนี้ต่อไปจะเป็นยังไงจ๊ะ(ทักษะการชี้ผลที่ตามมา)

ผู้เรียน : ก็.....

ครู :(ทักษะการเจียบ)

ผู้เรียน : ก็คง.....จะต้องเข้าไปอยู่ในกลุ่มเที่ยว กินเหล้า สูบบุหรี่ ความจริงแล้วเพื่อนหนู...แต่ก่อนเค้าก็ไม่ได้เป็นแบบนี้หรอกคะ เค้าเพิ่งมาเป็นตอนคบกับแฟนคนนี้แหละ

ครู : นั่นสิ ถ้าหนูยังไปหาเพื่อนคนนี้ ไปเที่ยวตอนกลางคืนแล้วก็อยู่ในกลุ่มนี้บ่อย ๆ...(ทักษะการทวนซ้ำ)

ผู้เรียน : หนู...คง...แย...เพราะตั้งแต่หนูไปเที่ยวกับพวกเค้า โรงเรียน...ก็ไม่ค่อยได้มา มีการบ้าน มีงานค้าง เยอะไปหมด ค่ะเนนของหนูก็แยลงแทบจะทุกวิชา

ครู : ครูดีใจนะที่หนูคิดได้แบบนี้ แล้วหนูคิดว่าหนูจะทำอย่างไรต่อไปละ (ทักษะการให้กำลังใจและการถาม)

ผู้เรียน : หนูว่าจะเลิกไปหาเค้าที่หอ แล้วก็.....อยู่บ้านแทน

ครู : เป็นความคิดที่ดีมากเลย เออ..แต่ว่า หนูบอกครูว่า...ที่ออกไปหาเพื่อนเพราะว่าเหงาต้องอยู่บ้านคนเดียว แล้วถ้าหนูไม่ออกไปหาเค้า...จะอยู่บ้านหนูจะเป็นยังไง (ทักษะการให้กำลังใจ การสรุปความและการถาม)

ผู้เรียน : ก็คงจะเหงา..แล้วก็เหงามากด้วยค่ะ...

ขั้นตอนที่ 3 เข้าใจแก้ปัญหา สาเหตุ และความต้องการ

หลักการ

ในขั้นตอนที่ 3 เข้าใจแก้ปัญหา สาเหตุ และความต้องการการเป็นขั้นตอนที่ค้นหาความรู้สึกที่ซ่อนเร้น ซึ่งจะช่วยให้เกิดความรู้สึกเข้าใจตนเองได้อย่างลึกซึ้งมากขึ้น การที่ความขัดแย้งต่างๆ ของผู้รับคำปรึกษาถูกขจัดออกไป ผู้รับคำปรึกษาจะเกิดความกระจ่างในปัญหาและเข้าใจตนเองมากขึ้น จนกระทั่งพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่พึงประสงค์ ผู้รับคำปรึกษาสามารถเผชิญกับความขัดแย้งและความไม่สอดคล้องที่พบในตนเองหลายอย่างได้มากขึ้น ความรู้สึกต่างๆอยู่ในภาวะที่เป็นปัจจุบันมากขึ้น โดยไม่ยึดติดอยู่กับอดีตหรืออนาคต ยอมรับความรู้สึกของตนและมีการทำความเข้าใจกับตนเองอย่างอิสระมากขึ้น และมีความสนใจต่อการแก้ไขปัญหามาของตนเอง (Capuzzi Gross, 1991:49-50 อ้างใน วัชร ฐรรณม, 2548)

แนวปฏิบัติ

- 1) สรุปลักษณะที่ผู้รับบริการกล่าวถึงและใช้ทักษะการให้คำปรึกษาเพื่อให้เข้าใจสิ่งที่เป็นปัญหา
- 2) ช่วยให้ผู้รับบริการเข้าใจว่า การแก้ปัญหาเป็นไปได้อย่างรอบคอบ
- 3) ให้กำลังใจที่จะยอมรับบางสิ่งบางอย่างที่อาจทำให้เขารู้สึกอึดอัด ลำบากใจไม่สบายใจ หรือเสียใจ
- 4) ช่วยให้ผู้รับบริการตั้งเป้าหมายที่เหมาะสมและเป็นไปได้

ทักษะที่ใช้ในการให้คำปรึกษาขั้นตอนที่ 3

ทักษะการให้คำปรึกษาที่ควรนำมาใช้ในขั้นตอนนี้ควรเริ่มต้นด้วยทักษะการสรุปความ ทักษะการทวนซ้ำ ทักษะการสะท้อนความรู้สึก ทักษะการชี้ประเด็น และทักษะการให้กำลังใจ

ตัวอย่างการให้คำปรึกษาขั้นตอนที่ 3 (เรื่องราวและกระบวนการให้คำปรึกษาดำเนินต่อจากขั้นตอนที่ 2)

ครู : นั่นสิ อยู่บ้านก็เหงา ไปหาเพื่อนก็ดูจะอันตราย แล้วหนูคิดว่าจะทำอย่างไร

(ทักษะการสรุปความและการถาม)

ผู้เรียน : ก็คงดูทีวี ฟังเพลง ไปตามภาษา เรื่อยเปื่อย

ครู : ดูทีวี ฟังเพลง แล้วหนูคิดว่าจะหายเหงาไหม (ทักษะการทวนซ้ำและการถาม)

ผู้เรียน : มันก็..ไม่หายเหงาหรอกค่ะอาจารย์ ที่หนูไปเที่ยวผับกับเพื่อน ๆ ความจริง ก็ดี หายเหงา เพื่อนเยอะดี อยู่บ้านแล้วเซ็ง ไปค้ำหอเพื่อนบ้างก็ดี

ครู : ไปเที่ยวผับ แล้วก็ไปค้ำหอเพื่อนต่อ ถ้าพ่อแม่กลับมาแล้วรู้ว่าหนูไม่อยู่บ้านหนูคิดว่าจะเกิดอะไรขึ้น

(ทักษะการทวนซ้ำและการชี้ผลที่ตามมา)

ผู้เรียน :(เจียบ)...พ่อกับแม่คงโมโหมาก เพราะเคยบอกว่าย่าไปไหน ตอนกลางคืน ไม่ให้ไปค้ำบ้านคนอื่น...หากไม่ได้ขออนุญาต อ่า...ทำไงดีคะ

ครู : นั่นสิ ทำไงดีล่ะ (ทักษะการถาม)

ผู้เรียน : ช่างเหอะ จะได้ว่ามั้งว่า คนเราก็เหงา ก็กลัวเป็นเหมือนกันที่ต้องอยู่คนเดียว

ครู : ฟังดูเหมือนกับว่า ที่หนูไปเที่ยวกับเพื่อนดี ๆ ตื่น ๆ เนี่ยะ นอกจากจะเหงาแล้วหนูยังกลัวที่ต้องอยู่คนเดียวตอนกลางคืน แล้วก็ประชดคุณแม่ด้วย (ทักษะการสรุปความ)

ผู้เรียน :(เจียบ ก้มหน้า น้ำตาไหล)

ครู :ส่งกระดาษซับน้ำตาให้.....(ทักษะการเจียบและการใส่ใจ)

ผู้เรียน : หนูเหงา...(สะอื้น) หนูอยากให้...แม่มีเวลาให้หนูบ้าง

ครู :ส่งกระดาษซับน้ำตาให้.....(ทักษะการเจียบและการใส่ใจ)

ครู : หนูเคยบอกหรือทำอะไรให้คุณแม่รู้บ้างว่า...หนูเหงา แล้วก็อยากให้เขาอยู่กินข้าวด้วยในตอนเย็น

(ทักษะการถาม)

ผู้เรียน : ไม่ค่ะ..

ครู : ที่ไม่บอกเนี่ยะ เพราะอะไรเหรอ (ทักษะการทวนซ้ำและการถาม)

ผู้เรียน : ทำไมต้องให้บอกด้วย แม่ก็ต้องรู้ว่า ลูกที่ไหน ๆ เขาก็อยากให้แม่อยู่ด้วยทั้งนั้นแหละ

ครู : เป็นไปได้ไหมที่คุณแม่จะคิดว่าหนูอยู่คนเดียวได้ เขาจึงออกงานสังคัมบ่อย ๆ แล้วอีกอย่าง...ตัวหนูเองก็ไม่เคยบอกหรือทำให้เขารู้ว่าอยากให้เขาอยู่ด้วย(ทักษะการถามและการสรุปความ)

ผู้เรียน : หนู..ไม่รู้

ครู : แล้วหนูคิดยังไง ถ้าจะบอกความต้องการให้คุณแม่รู้ (ทักษะการถาม)

ผู้เรียน : ก็...น่าจะ...ดีเหมือนกันค่ะ

ขั้นตอนที่ 4 วางแผนแก้ไขปัญหา

หลักการ

ในขั้นตอนนี้ จิน แบรี่ (2549) เสนอแนะไว้ว่า ผู้ให้คำปรึกษาไม่ควรเร่งรีบและด่วนตัดสินใจกับ ปัญหาของผู้รับคำปรึกษา แต่ควรให้กำลังใจเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาวางแผนปฏิบัติเพื่อแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง หากผู้รับ

คำปรึกษาหมัดหนทางหรือคิดไม่ออก จึงให้ข้อเสนอแนะและเปิดโอกาสให้ผู้รับคำปรึกษาแสดงความคิดเห็นในข้อเสนอแนะนั้น ๆ ในลักษณะเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย ทำได้หรือทำไม่ได้ และพิจารณาถึงความเหมาะสมกับตนเอง และเลือกวิธีการแก้ไขปัญหาที่ดีที่สุด สามารถทำได้จริง มีโอกาสประสบความสำเร็จ และมีความตั้งใจที่จะปฏิบัติด้วยตนเอง มีใช้เรื่องบังคับให้ปฏิบัติ

แนวปฏิบัติ

- 1) ช่วยเสนอแนวทางเลือกหลาย ๆ ทาง
- 2) ช่วยให้มีการพิจารณาเปรียบเทียบข้อดีและข้อเสียของทางเลือก
- 3) ร่วมคาดคะเนเหตุผลที่จะตามมา
- 4) ส่งเสริมให้คัดเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่เหมาะสม
- 5) ส่งเสริมการลงมือแก้ปัญหา
- 6) ให้การแนะนำหรือข้อมูลที่ต้องการ
- 7) สรุปลงและให้กำลังใจ

ทักษะที่ใช้ในการให้คำปรึกษาขั้นตอนที่ 4

จิ้น แบรี (2549) กล่าวถึงทักษะการให้คำปรึกษาที่ควรนำมาใช้ในขั้นตอนนี้ว่าควรเริ่มต้นด้วยทักษะการสรุปความและเลือกประเด็น ทักษะการชี้ผลที่ตามมา ทักษะการให้ข้อมูลและข้อเสนอแนะ และทักษะการให้กำลังใจ

ตัวอย่างการให้คำปรึกษาขั้นตอนที่ 4 (เรื่องราวและกระบวนการให้คำปรึกษาดำเนินต่อจากขั้นตอนที่ 3)

ครู : ถ้าดี.....หนูจะลองบอกคุณแม่ดูไหม แล้วถ้าจะบอกหนูอยากบอกคุณแม่ว่ายังไงดีล่ะ (ทักษะการทวนซ้ำและการถาม)

ผู้เรียน : ก็...บอกว่า... หนูอยากให้คุณแม่ออกงานตอนเย็นให้น้อยลง และมีเวลาให้หนูบ้าง กินข้าวเย็นกับหนูบ้าง แค่อาทิตย์ละ 2-3 วันก็พอแล้ว

ครู : ดีค่ะ..(ยิ้ม ผงกศีรษะ).. แล้วความรู้สึกของหนูที่ต้องอยู่คนเดียวล่ะจะบอกไหม (ทักษะการให้กำลังใจและการถาม)

ผู้เรียน : บอกดีไหมคะ...บอกดีกว่าหนูจะบอกว่า...หนูเหงาแล้วก็กลัวด้วยที่ต้องอยู่คนเดียว

ครู : อ้อ... ถ้าหนูพูดแบบนี้กับคุณแม่ หนูคิดว่าคุณแม่จะว่ายังไง (ทักษะการถาม)

ผู้เรียน : คุณแม่ก็คง...จะอยู่บ้านกับหนูมากขึ้น เพราะหนูก็ไม่ได้เรียกร้องอะไรมากมาย

ครู : อืม...ครูก็คิดอย่างนั้นแหละแล้วตอนนี้รู้สึกยังไงบ้าง (ทักษะการให้กำลังใจและการถาม)

ผู้เรียน : ก็ดีค่ะ โลง ๆ ดี ขอขอบคุณมากนะคะอาจารย์

ครู : ครูว่าถ้าหนูทำตามอย่างที่หนูคิด ทุกอย่างน่าจะดีขึ้น แล้วจะพบกับคุณแม่วันไหนดีล่ะ (ทักษะการให้กำลังใจและการถาม)

ผู้เรียน : เย็นนี้เลยคะอาจารย์ คุณแม่กลับดีก็ยังงั้นหนูก็จะรอ

ขั้นตอนที่ 5 ยุติการให้คำปรึกษา

หลักการ

การยุติการให้คำปรึกษาเป็นการแสดงถึงความจบสิ้นของกระบวนการให้คำปรึกษา ผู้ที่จะทำการยุติการให้คำปรึกษาอาจจะเป็นผู้ให้คำปรึกษาหรือผู้รับคำปรึกษา ผู้รับคำปรึกษาอาจเป็นฝ่ายยุติการให้คำปรึกษาเมื่อเห็นว่าการให้คำปรึกษาไม่เกิดประโยชน์อะไรมากนัก การกระทำดังกล่าวนี้อาจมีผลให้ผู้ให้คำปรึกษาที่เพิ่ง

เริ่มปฏิบัติงาน เกิดความรู้สึกในความไม่มั่นใจในความสามารถของตน อาจกลายเป็นอุปสรรค ในการสร้างความสัมพันธ์กับผู้รับคำปรึกษาคนอื่นต่อไป ผู้ให้คำปรึกษาอาจมีความจำเป็นต้องยุติการให้คำปรึกษาในบางครั้ง เช่น ผู้รับคำปรึกษามีลักษณะพึ่งพามากเกินไป ปัญหาของผู้รับปรึกษาซับซ้อนมาก จนต้องส่งไปยังผู้เชี่ยวชาญ เป็นต้น ทั้งนี้ ควรจะมีการเตรียมการยุติด้วยการบอกให้ผู้รับคำปรึกษารู้ตัวล่วงหน้าด้วย ในการยุติการให้คำปรึกษาทุกรูปแบบผู้ให้คำปรึกษาจะต้องมีความเข้าใจสถานการณ์ที่ผู้รับคำปรึกษากำลังเผชิญ เมื่อประเมินและตัดสินใจแล้วจะต้องแน่ใจว่า ผู้รับคำปรึกษาสามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม ไม่ปล่อยให้ผู้รับคำปรึกษาตกอยู่ในสภาพที่ป้องกันตนเองไม่ได้ เช่น รู้สึกแคว้งคว้าง สงสัย ไม่แน่ใจ เครียด วิตกกังวล หรือไม่สบายใจ เป็นต้น ข้อควรระมัดระวังสำหรับผู้ให้คำปรึกษาในการยุติการให้คำปรึกษา คือ การยุติอาจมีผลต่อการให้คำปรึกษาที่ผ่านมาและในครั้งต่อไปได้ โดยเฉพาะในกรณีที่มีการให้คำปรึกษาไม่จบในครั้งเดียว อาจจะต้องมีการดำเนินต่อไป ถ้าผู้รับคำปรึกษามีความรู้สึกไม่ดีต่อผู้ให้คำปรึกษาและการให้คำปรึกษาอาจจะไม่มาหาอีก

แนวปฏิบัติ

- 1) บอกให้ผู้รับบริการรู้ว่าใกล้หมดเวลาการปรึกษา
- 2) ช่วยกันทบทวนและสรุปการตัดสินใจ
- 3) อาจเสนอวิธีการต่าง ๆ ตามความต้องการของผู้รับบริการเพื่อการนำไปปฏิบัติ
- 4) ให้กำลังใจผู้รับบริการในการดำเนินชีวิตต่อไปด้วยความมั่นใจแนวทางปฏิบัติ หรือดำเนินการตามวิธีการอย่างใดอย่างหนึ่งดังนี้

วิธีแรก ผู้กล่าวสรุปอาจจะเป็นผู้ให้คำปรึกษาหรือผู้รับคำปรึกษา โดยจะรวบรวมเอาสิ่งที่ได้พูดคุยไปแล้วแต่ละเรื่องย่อย เพื่อจะได้เห็นถึงความก้าวหน้าของการให้คำปรึกษา ต่อจากนั้นผู้รับคำปรึกษาจะตัดสินใจได้ว่า ควรอภิปรายเรื่องเดิมต่อหรือควรเปลี่ยนไปพูดกันเรื่องอื่น การยุติโดยวิธีนี้จะมีประสิทธิภาพมาก ถ้าผู้ให้คำปรึกษาเป็นผู้ที่ไวต่อการรับรู้ถึงความต้องการของผู้รับคำปรึกษา

วิธีที่สอง ผู้ให้คำปรึกษาเป็นผู้เสนอแนะแก่ผู้รับคำปรึกษาโดยตรงว่า การสนทนาที่กำลังปฏิบัติไม่ได้ผล เนื่องจากสาเหตุบางประการ อาทิเช่น ภาวะจิตใจของผู้รับคำปรึกษา ทักษะของผู้ให้คำปรึกษาองค์ประกอบทั้งภายนอกภายในอื่นๆ เป็นต้น ซึ่งอาจจะนำเอาเรื่องที่ยุติไว้นี้มาพูดคุยกันในโอกาสที่เหมาะสมต่อไป ที่สำคัญผู้ให้คำปรึกษาอาจจะอภิปรายให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจในสิ่งที่เกิดขึ้นพร้อมทั้งสาเหตุ

วิธีที่สาม ผู้ให้คำปรึกษาจะเป็นผู้เปลี่ยนหัวข้อเรื่องในการอภิปรายเพียงเล็กน้อย โดยไม่ต้องเปลี่ยนทิศทางหรือการอภิปรายเป็นการช่วยให้การแสดงความรู้สึกรุนแรงของผู้รับคำปรึกษาลดลง เพื่อช่วยผ่อนคลายอารมณ์ของผู้รับคำปรึกษาในช่วงที่มีการสำรวจตนเองลึกมากขึ้น วิธีนี้ ใช้ในการยุติการอภิปรายบางประเด็นเพื่อจะหลีกเลี่ยงผลกระทบทั้งต่อความก้าวหน้า และสัมพันธภาพของผู้รับคำปรึกษา

ทักษะและวิธีการที่ใช้ในการให้คำปรึกษาขั้นตอนที่ 5 ยุติการให้คำปรึกษา

จิ้น แบรี (2549) กล่าวถึงทักษะการให้คำปรึกษาที่ควรนำมาใช้ในขั้นตอนนี้ว่าควรเริ่มต้นด้วยทักษะการสรุปความและทักษะการให้กำลังใจ ขณะเดียวกันผู้ให้คำปรึกษาควรใช้วิธีการให้คำปรึกษาอื่น ๆ ร่วมด้วย ซึ่งประกอบด้วย การส่งสัญญาณยุติ การส่งต่อในกรณีที่ผู้รับคำปรึกษาควรเปลี่ยนผู้ให้คำปรึกษาหรือควรได้รับการบริการการให้คำปรึกษาในรูปแบบอื่นที่เหมาะสมกับสภาพปัญหา รวมถึงการนัดพบเพื่อให้บริการให้คำปรึกษาในครั้งต่อไป

ตัวอย่างการให้คำปรึกษาขั้นตอนที่ 5 (เรื่องราวและกระบวนการให้คำปรึกษาดำเนินต่อจากขั้นตอนที่ 4)

ครู : ดีแล้วค่ะ รีรอไปก็ไม่มีประโยชน์อะไร ได้ผลเป็นยังไงก็มาเล่าให้ครูฟังนะ
(ทักษะการให้กำลังใจและการใส่ใจ)

ผู้เรียน : ค่ะ...อาจารย์ ขอขอบคุณมากนะคะ สวัสดิ์ค่ะ

ครู : ไม่เป็นไรจ๊ะ ครูยินดี..

ตารางสรุปขั้นตอนการให้คำปรึกษา ทักษะการให้คำปรึกษาและวิธีการที่ผู้ให้คำปรึกษาใช้ และผลที่เกิดขึ้นกับผู้รับคำปรึกษาตามแนวคิดของ จิน แบร์รี่. (2549)

ขั้นตอนการให้คำปรึกษา	ทักษะการให้คำปรึกษาและวิธีการที่ผู้ให้คำปรึกษาใช้ในการให้คำปรึกษา	ผลที่เกิดขึ้นกับผู้รับคำปรึกษา
ขั้นตอนที่ 1 สร้างสัมพันธภาพและตกลงการบริการ	ความพร้อมและการต้อนรับด้วยวจนภาษาและอวจนภาษา	ตั้งใจที่อยากรับบริการให้คำปรึกษา
	สนทนาเรื่องทั่วไป	ลดความเครียด/กังวลที่จะขอรับคำปรึกษา
	ใส่ใจด้วยภาษาท่าทางและภาษาพูด	อบอุ่นใจ
	<ul style="list-style-type: none"> ตกลงรูปแบบการบริการ ทักษะการถาม 	ไว้วางใจ
ขั้นตอนที่ 2 สสำรวจ ค้นหาปัญหาและความต้องการ	<ul style="list-style-type: none"> ทักษะการถาม ทักษะการฟัง 	สำรวจตนเอง
	<ul style="list-style-type: none"> ทักษะการทวนความ ทักษะการสังเกต ทักษะการแกะรอย (tracking) 	<ul style="list-style-type: none"> เปิดเผยความคิด ความรู้สึกของตนเอง บอกเล่าเรื่องราวตนเองอย่างต่อเนื่อง
	ทักษะสะท้อนความรู้สึก	รับรู้ปัญหาของตนเอง
	<ul style="list-style-type: none"> ทักษะการทวนความ ทักษะการตีความ 	กระจ่างในปัญหาของตนเอง
ขั้นตอนที่ 3 เข้าใจแก้ปัญหาและความต้องการ	ทักษะการสรุปความ	เข้าใจปัญหาของตนเอง และ
	ทักษะการชี้ชวน	รู้สาเหตุของปัญหาและความต้องการ
	ทักษะการให้กำลังใจ	คิดแก้ปัญหา
	<ul style="list-style-type: none"> ทักษะการทวนความ ทักษะการเสนอแนะ ทักษะการชี้ผลที่ตามมา ทักษะการสรุปความ 	มีเป้าหมายแก้ปัญหา
ขั้นตอนที่ 4 วางแผนแก้ไขปัญหา	ให้ผู้รับคำปรึกษาสำรวจแนวทางแก้ไขปัญหาและพิจารณาข้อดีข้อเสีย	มีเป้าหมายแก้ปัญหา
	ทักษะการให้ข้อมูล	สำรวจแนวทางแก้ไขปัญหา
	ทักษะการเสนอแนะ	วางแผนแก้ไขปัญหา
	ทักษะการชี้ผลที่ตามมา	รู้วิธีการแก้ไขปัญหาของตนเอง
	ทักษะการสรุปความ	มีกำลังใจลงมือแก้ไขปัญหา
ขั้นตอนที่ 5 ยุติการให้คำปรึกษา	ส่งสัญญาณยุติให้คำปรึกษา	รับรู้การยุติการสนทนาให้คำปรึกษา

ขั้นตอนการให้คำปรึกษา	ทักษะการให้คำปรึกษาและวิธีการที่ผู้ให้คำปรึกษาใช้ในการให้คำปรึกษา	ผลที่เกิดขึ้นกับผู้รับคำปรึกษา
	ทักษะการสรุปความ	รับรู้คุณค่าของการมาขอรับบริการให้คำปรึกษา
	การส่งต่อ	พร้อมใจไปพบหรือรับบริการอื่น ๆ
	การเปิดโอกาสให้พบครั้งต่อไป	พร้อมรับนัด
	การนัดพบครั้งต่อไป	มีแรงจูงใจที่จะนำแนวทางแก้ไขปัญหาไปปฏิบัติ
	สนทนาเรื่องทั่วไป	พร้อมลาจากไป

หัวข้อที่ 10.3 แนวทางการจัดบริการการแนะแนวและการให้คำปรึกษา

เรื่องที่ 10.3.1 แนวทางการจัดบริการแนะแนวและให้คำปรึกษา

แนวคิด

แนวทางการจัดบริการแนะแนวและให้คำปรึกษาเป็นแนวทางดำเนินงานเกี่ยวกับการจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการซึ่งประกอบด้วย บริการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามผลและประเมินผล และอยู่ในขอบข่ายงานแนะแนวทั้ง 3 ด้านคือด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัว/สังคม โดยมุ่งเน้นการส่งเสริม/พัฒนา การป้องกันปัญหา และการแก้ไขช่วยผู้เรียน และอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่ายไม่ว่าจะเป็นครูแนะแนว ครูที่ปรึกษา นักเรียน ผู้บริหารโรงเรียน นักจิตวิทยาโรงเรียน ผู้ปกครอง ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน และหน่วยงานและองค์กรที่เกี่ยวข้อง

วัตถุประสงค์

หลังจากศึกษาหัวข้อที่ 10.3 แล้วนิสิตสามารถบอกแนวทางการจัดบริการแนะแนวและให้คำปรึกษาผู้เรียนได้

10.3.1 แนวทางการจัดบริการแนะแนวและให้คำปรึกษา

1) หลักการจัดบริการแนะแนวและให้คำปรึกษา

นิรนาท แสนสา (2554) ได้ให้ข้อควรคำนึงในการจัดบริการแนะแนวและการให้คำปรึกษาในสถานศึกษา พอสรุปได้ดังนี้

1.1) ต้องมุ่งเน้นผู้รับบริการทุกกลุ่มเป้าหมาย โดยเฉพาะอย่างยิ่ง นักเรียนในสถานศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา

1.2) ต้องสร้างเครือข่ายความร่วมมือทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษาเพิ่มมากขึ้น พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2545 ได้กำหนด มาตรา 29 ไว้ว่า ให้สถานศึกษา ร่วมกับบุคคล ครอบครัวยุวมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น ส่งเสริมความเข้มแข็งของ ชุมชน โดยจัดกระบวนการเรียนรู้ภายในชุมชน เพื่อให้ชุมชนมีการจัดการศึกษาอบรม มีการแสวงหา ความรู้ ข้อมูล ข่าวสาร และรู้จักเลือกสรรภูมิปัญญาและวิทยาการต่าง ๆ เพื่อพัฒนาชุมชน ให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการ รวมทั้งหาวิธีการสนับสนุนให้มีการแลกเปลี่ยน ประสบการณ์การพัฒนาระหว่างชุมชน

1.3) ต้องมุ่งเน้นการสร้างเสริมพัฒนาและการป้องกันปัญหา ที่จะเกิดกับเด็กและเยาวชนในสถานศึกษามากกว่าการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นแล้ว

1.4) ต้องประสานเชื่อมโยงกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนมากขึ้น เนื่องจากระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนกับระบบงานแนะแนวต่างก็มีวัตถุประสงค์ และการดำเนินงานเพื่อส่งเสริมพัฒนา ป้องกัน และแก้ไขปัญหาเพื่อให้นักเรียนได้พัฒนาตนเองเต็มตาม ศักยภาพ มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ มีภูมิคุ้มกันทางจิตใจที่เข้มแข็ง คุณภาพชีวิตที่ดี มีทักษะ การดำรงชีวิต และรอดพ้นจากวิกฤตทั้งปวง

2) แนวทางการจัดบริการแนะแนวและให้คำปรึกษา

2.1) แนวทางการจัดบริการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2554) ได้เสนอวิธีการดำเนินงานด้านการจัดบริการศึกษารวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคลไว้ว่าควรดำเนินการดังนี้

1. วางแผนการเก็บรวบรวมข้อมูลในแต่ละปี
2. จัดทำ และ/หรือจัดสร้างเครื่องมือในการศึกษาเก็บรวบรวมข้อมูลนักเรียนเป็นรายบุคคล
3. พัฒนาเทคโนโลยีในการศึกษารวบรวมข้อมูล
4. จัดเก็บรวบรวมข้อมูลของนักเรียนอย่างเป็นระบบ
5. ศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลที่รวบรวมได้มา
6. นำข้อมูลไปใช้

2.2) แนวทางดำเนินงานจัดบริการสนเทศ

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2554) ได้เสนอวิธีการดำเนินงานด้านการจัดบริการสนเทศไว้ดังนี้

2.2.1) ด้านการศึกษา ควรดำเนินการตามลำดับดังนี้คือ 1) ติดตามและรวบรวมข้อมูลข่าวสารด้านการศึกษาที่เป็นปัจจุบันและสอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน 2) นำเสนอข้อมูลด้วยวิธีการต่าง ๆ แก่นักเรียน รวมถึงผู้ปกครองและผู้สนใจ เช่น จัดทำเอกสารแนะแนว จัดป้ายนิเทศ จัดนิทรรศการ จัดเชิญวิทยากรบรรยาย จัดแหล่งบริการค้นคว้า จัดฉายข้อมูลทางสื่อโสต ฯ เผยแพร่ในเว็บไซต์ของโรงเรียนหรือแอปพลิเคชัน เช่น ไลน์กลุ่ม เป็นต้น 3) จัดทำโครงการเสริมบริการสนเทศด้านการศึกษา เช่น โครงการพา

นักเรียนไปงาน open house กับทางมหาวิทยาลัยที่จัด เป็นต้น และ 4) ประสานบุคคล องค์กร และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับงานหรือโครงการจัดขึ้น และ 5) ประเมินผลการจัดบริการและนำผลการประเมินไปปรับปรุงพัฒนาต่อไป

2.2.2) ด้านอาชีพ ครูแนะแนวควรดำเนินการคล้ายกับการจัดบริการสหเทศด้านการศึกษาที่เริ่มต้นด้วยการศึกษาแนวโน้มของตลาดแรงงานและอาชีพใหม่ ๆ ที่น่าสนใจ จากนั้นนำเสนอข้อมูลด้วยวิธีการต่างแก่นักเรียน เช่น จัดแหล่งศึกษาค้นคว้า จัดเชิญวิทยากรที่ทำงานในอาชีพนั้น ๆ มาบรรยาย จัดศึกษาดูงานอาชีพหรือจัดฉายอาชีพทางสื่อโทรทัศน์หรือเว็บไซต์ของโรงเรียน เป็นต้น ขณะเดียวกันก็ควรดำเนินโครงการเสริมบริการสหเทศด้านอาชีพ เช่น จัดโครงการวันนัดพบอาชีพ เป็นต้นไปพร้อม ๆ กัน จากนั้นประสานบุคคล หน่วยงาน และองค์กรที่เกี่ยวข้อง และสุดท้ายควรมีการประเมินผลและนำผลไปปรับปรุงพัฒนาการจัดบริการด้านนี้ต่อไป

2.2.3) ด้านส่วนตัวและสังคม ครูแนะแนวควรเริ่มต้นด้วยการศึกษาและวิเคราะห์สถานการณ์ปัญหาและความต้องการของผู้เรียนในปัจจุบัน จากนั้นแสวงหาข้อมูลที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้ข้อคิดในการดำรงชีวิตทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน จากนั้นนำเสนอข้อมูลด้วยวิธีการต่าง ๆ แก่ผู้เรียน เช่น การเชิญวิทยากรบรรยาย การจัดกิจกรรมกลุ่มพัฒนาตน การจัดศูนย์บริการค้นหา การจัดทำป้ายนิเทศ การจัดส่งข้อมูลแบบออนไลน์ เป็นต้น จากนั้นจัดทำโครงการเพื่อเสริมบริการสหเทศ รวมถึงประสานงานบุคคล องค์กร และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง แล้วประเมินผลการจัดบริการและนำผลการประเมินไปปรับปรุงพัฒนางานบริการด้านนี้ต่อไป

2.3) แนวทางการจัดบริการให้คำปรึกษา

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2554) ได้กล่าวถึงแนวทางการจัดบริการให้คำปรึกษาว่าควรครอบคลุมในเรื่องเป้าหมาย ขอบข่าย และขั้นตอนการให้คำปรึกษา ซึ่งสรุปได้ดังนี้

1. เป้าหมายของการจัดบริการให้คำปรึกษา

ครูผู้ให้คำปรึกษาผู้เรียนควรกำหนดเป้าหมายของการจัดบริการให้คำปรึกษาไว้เพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง ยอมรับตนเองมากขึ้น เห็นคุณค่าของตนเองในเชิงบวกมากขึ้น ปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ให้เป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ สามารถตัดสินใจเพื่อแก้ปัญหาหรือตัดสินใจเกี่ยวกับปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตนเองทั้งในปัจจุบันและที่คาดว่าจะเกิดขึ้นในอนาคต มองเห็นแนวทางในการป้องกันปัญหา รู้จักวางแผนด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคม และรู้จักประเมินประสิทธิภาพของแผนต่าง ๆ ที่ได้วางไว้เพื่อปรับปรุง แก้ไขให้ดียิ่งขึ้น

2. ขอบข่ายของการจัดบริการให้คำปรึกษา

ครูผู้ให้คำปรึกษาควรจัดบริการให้คำปรึกษาครอบคลุมทั้ง 3 บริการ ดังนี้

2.1 บริการให้คำปรึกษาด้านการศึกษา ในด้านนี้ ควรจัดบริการให้คำปรึกษาเพื่อให้ผู้เรียนได้รับความช่วยเหลือด้านการศึกษา เช่น การวางแผนการเรียน การเลือกโปรแกรมการเรียนหรือแผนการเรียน การเลือกสาขาวิชาที่ต้องการศึกษาต่อ การปรับตัวทางการเรียน การพัฒนานิสัยในการเรียนหรือคุณลักษณะของผู้ใฝ่เรียนรู้ การใช้เวลาในการเรียน ยุทธวิธีในการเรียน และการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ เป็นต้น

2.2 บริการให้คำปรึกษาด้านอาชีพ ผู้เรียนควรได้รับบริการหรือได้รับความช่วยเหลือในเรื่องต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับอาชีพ เช่น การตัดสินใจเลือกอาชีพ การวางแผนการเลือกอาชีพ การเตรียมตัวเข้าสู่อาชีพ คุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้ประกอบอาชีพต่าง ๆ ความสนใจในอาชีพ เจตคติที่มีต่ออาชีพและการทำงาน เป็นต้น

2.3 บริการให้คำปรึกษาด้านส่วนตัวและสังคม ผู้ให้คำปรึกษาควรจัดบริการให้คำปรึกษาเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนตามสภาพปัญหาส่วนตัวของผู้เรียนที่มักเกี่ยวข้องกับด้านอารมณ์และสังคม ทั้งนี้เพื่อช่วยเหลือผู้เรียนให้ระบายอารมณ์และความรู้สึกของตนเอง ตระหนักรู้อารมณ์และความรู้สึกของตนเอง รู้จักและเข้าใจตนเอง ยอมรับตนเอง ยอมรับความเป็นจริง มั่นคงในเอกลักษณ์ของตนเอง มองเห็นศักยภาพของตนเอง ตลอดจนจนถึง

ความสนใจทางสังคม การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น การเข้าสังคม การคบเพื่อน การสร้างสัมพันธ์ภาพกับบุคคลอื่น และการปรับตัวทางสังคม เป็นต้น

3. ขั้นตอนของการให้บริการให้คำปรึกษา

ครูผู้ให้คำปรึกษาควรให้บริการให้คำปรึกษาในแต่ละขั้นตอนที่สำคัญ ดังนี้

3.1 *ขั้นเริ่มต้นให้บริการให้คำปรึกษา* ในขั้นนี้ ครูผู้ให้คำปรึกษาจะต้องทราบแหล่งที่มาของผู้เรียนมีมารับบริการ เช่น มาด้วยตนเองหรือถูกส่งมา หากผู้เรียนถูกส่งมาควรสอบถามแหล่งที่มาว่ามาจากครูที่ปรึกษา ฝ่ายปกครอง หรือผู้ปกครอง นอกจากนี้ ในขั้นนี้ ครูผู้ให้คำปรึกษาจะต้องสร้างสัมพันธ์ภาพกับผู้เรียนที่มารับคำปรึกษา พร้อมทั้งชี้แจงลักษณะการให้คำปรึกษา กระบวนการให้คำปรึกษา พิจารณา แยกแยะ และสรุปประเด็นปัญหาของผู้เรียนที่มารับคำปรึกษา

3.2 *ขั้นกำหนดขอบข่ายและระบุวัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษา* เมื่อครูผู้ให้คำปรึกษาสรุปประเด็นปัญหาตามข้อ 3.1 ได้แล้วก็สามารถกำหนดขอบข่ายของการให้คำปรึกษาว่าอยู่ในขอบข่ายด้านการศึกษา ด้านอาชีพ หรือด้านส่วนตัวและสังคม จากนั้นระบุวัตถุประสงค์หรือเป้าหมายของการให้คำปรึกษาซึ่งจะต้องให้สอดคล้องกับลักษณะปัญหาและความต้องการของผู้เรียนที่มารับคำปรึกษา

3.3 *ขั้นวางแผนการให้คำปรึกษา* ในขั้นนี้ ครูผู้ให้คำปรึกษาควรพิจารณาเลือกทฤษฎีการให้คำปรึกษาหรือกระบวนการ (approaches) ที่เหมาะสมกับลักษณะของปัญหาของผู้เรียนที่มารับคำปรึกษา เช่น ปัญหาด้านอารมณ์และความรู้สึก ปัญหาด้านการรู้คิด หรือปัญหาด้านพฤติกรรม เป็น ตัวผู้เรียนที่มารับคำปรึกษา เช่น วัยของผู้เรียน บุคลิกภาพของผู้เรียน จุดแข็งจุดอ่อนของผู้เรียน เป็นต้น ตลอดจนสภาพแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนที่มารับคำปรึกษา เช่น สภาพครอบครัวของผู้เรียน สภาพสังคมหรือกลุ่มเพื่อนของผู้เรียน เป็นต้น

3.4 *ขั้นดำเนินการให้คำปรึกษา* ในขั้นนี้ ครูผู้ให้คำปรึกษาจะใช้ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐาน เทคนิคการให้คำปรึกษาตามทฤษฎีการให้คำปรึกษา สื่อและอุปกรณ์ที่ใช้ในการให้คำปรึกษา มาดำเนินการให้คำปรึกษาตามขั้นตอนการให้คำปรึกษา 5 ขั้นตอน (รายละเอียดตามที่กล่าวมาตอนต้น) มาดำเนินการตามแผนที่วางไว้ในขั้นที่ 3.3 เพื่อให้ความช่วยเหลือผู้เรียน ตลอดจนให้กำลังใจผู้เรียนที่มารับคำปรึกษาให้ปฏิบัติตามแผนการเพื่อการปรับเปลี่ยน แก้ไข และพัฒนาตนเองด้านอารมณ์และความรู้สึก ความคิด และ/หรือพฤติกรรม

3.5 *ขั้นติดตามผลและประเมินผล* ในขั้นนี้ ครูผู้ให้คำปรึกษาจะตรวจสอบหรือสอบถามผู้เรียนที่มารับคำปรึกษาเกี่ยวกับการให้บริการให้คำปรึกษาว่าบรรลุเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์หรือไม่ มีปัญหาหรืออุปสรรคอะไร ผู้เรียนที่มารับคำปรึกษาควรได้รับการช่วยเหลือเพิ่มหรือพัฒนาให้ดีขึ้นหรือไม่อย่างไร

3.6 *ขั้นยุติการให้บริการให้คำปรึกษา* หลังจากติดตามผลและประเมินผลแล้วพบว่า ผู้เรียนที่มารับคำปรึกษาสามารถปรับเปลี่ยนอารมณ์และความรู้สึกไปในทางบวก ปรับเปลี่ยนความคิดความเชื่อของตนเองไปในทางสมเหตุสมผล หรือปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของตนเอง จนสามารถแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นหรือพัฒนาตนเองให้ดีขึ้นได้แล้ว ครูผู้ให้คำปรึกษาสามารถยุติการให้คำปรึกษาได้ แต่ก็ควรมีการติดตามและประเมินผลเป็นระยะ ๆ หากมีความจำเป็นต้องให้บริการให้คำปรึกษาเพิ่มเติมจะได้ดำเนินการให้ทันที่

2.4) แนวทางการจัดบริการจัดวางตัวบุคคล

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2554) กล่าวว่า การจัดวางตัวบุคคลด้านการศึกษา ครูแนะแนวควรดำเนินการเกี่ยวกับการเลือกวิชาเรียน การเลือกกิจกรรม ชุมนุม หรือชมรม การวางแผนการศึกษาต่อการเข้าศึกษาต่อสถาบันต่าง ๆ เป็นกรณีพิเศษ (โควตา) และการประสานงานบุคคล องค์กร และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ส่วนการจัดวางตัวด้านอาชีพ ครูแนะแนวควรดำเนินงานเกี่ยวกับการจัดฝึกงานอาชีพ การจัดหารายได้พิเศษระหว่างเรียน และการประสานงานกับบุคคล องค์กร และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ส่วนการจัดวางตัว

ด้านส่วนตัว/สังคม ครูแนะแนวควรดำเนินงานเกี่ยวกับทุนการศึกษา สวัสดิการอื่น ๆ ของผู้เรียน รวมถึงการประสานงานกับบุคคล องค์กร และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

2.5) แนวทางการจัดบริการติดตามผลและประเมินผล

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (2554) กล่าวว่า ครูแนะแนวควรจัดบริการติดตามผลและประเมินผลในประเด็นต่อไปนี้

2.5.1) *การจัดบริการแนะแนว* ในการติดตามผลและประเมินผลการจัดบริการแนะแนว ครูแนะแนวควรประเมินผลความพึงพอใจของผู้ที่ได้รับบริการแนะแนวต่าง ๆ ประเมินผลการจัดกิจกรรมแนะแนว ประเมินผลงาน/กิจกรรม/โครงการแนะแนวที่จัดให้กับผู้เรียน รวมถึงติดตามผลการศึกษาต่อและอาชีพของผู้เรียนที่สำเร็จการศึกษา

2.5.2) *การส่งเสริมและพัฒนาศักยภาพผู้เรียน* ในด้านนี้ ครูแนะแนวควรเริ่มต้นด้วยการจัดทำเครื่องติดตามผลที่ประกอบไปด้วยแบบวัด แบบสอบถาม หรือแบบประเมินในหัวข้อที่มุ่งส่งเสริมหรือพัฒนาผู้เรียน จากนั้นประสานงานครูที่ปรึกษาเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูล แล้วนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ และสรุปผล

2.5.3) *การช่วยเหลือผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงหรือกลุ่มที่ประสบปัญหา* ในด้านนี้ ครูแนะแนวควรดำเนินงานคล้ายกับการติดตามผลและประเมินผล การส่งเสริมและพัฒนาศักยภาพผู้เรียน แต่ควรดำเนินการเพิ่มเติมด้านการวางแผนช่วยเหลือหรือแก้ไขผู้เรียน รวมถึงการส่งต่อผู้เชี่ยวชาญเฉพาะ

ขณะเดียวกันเมื่อได้ข้อมูลจากการติดตามผลและประเมินผลใน 3 ประเด็นดังกล่าวแล้ว ควรมีการสรุปสถิติ และจัดทำสารสนเทศของงานในทุกชั้นแล้วรายงานผล รวมถึงนำข้อมูลสารสนเทศไปใช้ในการปรับปรุงและพัฒนางานในชั้นตอนต่าง ๆ ต่อไป **คำถามและกิจกรรมการเรียนรู้ท้ายบท**

คำถาม

1. การแนะแนวคืออะไร มีความสำคัญอย่างไร ? ปรัชญา เป้าหมาย ขอบข่ายและจรรยาบรรณวิชาชีพของการแนะแนวคืออะไร ? บอกความหมาย ความสำคัญ ปรัชญา เป้าหมาย ขอบข่าย และจรรยาบรรณวิชาชีพของการแนะแนวได้
2. เพราะเหตุใด ? ครูถึงต้องมีบทบาท “*ผู้ให้การแนะแนว*” อีกบทบาทหนึ่งที่นอกเหนือภาระงานสอน
3. การจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการประกอบด้วยอะไรบ้าง ? แต่ละบริการมีการจัดบริการอย่างไร ? หากต้องการให้นักเรียนป้องกันการตั้งครมภ์ในวัยเรียน จะมีแนวทางการจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการอย่างไร ?
4. อะไรบ้างที่เป็นความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับการให้คำปรึกษา ลักษณะการให้คำปรึกษาแตกต่างจากการให้คำแนะนำ (advise) อย่างไร ?
5. คุณลักษณะของผู้ให้คำปรึกษาประกอบด้วยอะไรบ้าง ?
6. ในการให้คำปรึกษาปัญหาเชิงจิตวิทยาคืออะไร? เพราะอะไรถึงต้องมองปัญหาของผู้รับคำปรึกษาเป็น “*ปัญหาเชิงจิตวิทยา*”
7. จากคำกล่าวเชิงนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการที่ว่า “*ครูทุกคนควรให้คำปรึกษาผู้เรียนได้*” นิสิตเห็นด้วยหรือไม่ ? เพราะเหตุใด ?

กิจกรรมการเรียนรู้

1. ให้นิสิตฝึกทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐาน โดยให้นิสิตจับคู่กับเพื่อนนิสิตที่คิดว่าสนิทที่สุดที่สามารถเล่าเรื่องราวของตนเองให้ฟังได้ จากนั้นฝึก “*ทักษะการฟัง*” โดยเริ่มจากเพื่อนนิสิตคนหนึ่งบอกเล่าเรื่องราวที่ไม่

- สบายใจให้เพื่อนอีกคนหนึ่งรับฟัง จากนั้นให้เพื่อนนิสิตที่รับฟังใช้ “ทักษะการสรุปความ” และ “ทักษะการสะท้อนความรู้สึก” สะท้อนกลับไปยังเพื่อนที่เล่าเรื่องราว จากนั้นให้สลับกันทำกิจกรรมในรูปแบบเดิม
2. ให้นิสิตดูคลิปของเรยาตามคลิป <https://www.youtube.com/watch?v=ICg1Y8gJQ48> จากนั้นให้นิสิตสมมติบทบาทตนเองเป็นผู้ให้คำปรึกษากับเรยาที่มาขอรับคำปรึกษา จากนั้นให้เขียน dialogue การให้คำปรึกษาแก่เรยา(เหมือนตัวอย่างการให้คำปรึกษา) โดยดำเนินการให้คำปรึกษาให้ครบทั้ง 5 ขั้นตอนและใช้ทักษะการให้คำปรึกษาพื้นฐานให้สอดคล้องกับการดำเนินการให้คำปรึกษาแต่ละขั้นตอน
 3. จากกรณีตัวอย่างคลิปเรื่องเรยาพบว่า ปัญหาหนึ่งที่เกิดขึ้นในโรงเรียนคือการตั้งครมในวัยเรียน ขอให้นิสิตเขียนแผนการการจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการเพื่อ “ป้องกัน” การตั้งครมในวัยเรียนของผู้เรียน

เอกสารอ้างอิง

- คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (2554). *คู่มือฝึกอบรมแนะแนว*. โครงการยกระดับคุณภาพครูทั้งระบบตามแผนการปฏิรูปไทยเข้มแข็ง. กรุงเทพฯ ฯ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และ ศูนย์เครือข่ายทั่วประเทศ.
- คมเพชร ฉัตรศุภกุล. (2529). *การแนะแนวเบื้องต้น*. กรุงเทพฯ ฯ : ไทยวัฒนาพานิช.
- จิ้น แบรี่. (2549). *การให้การปรึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 5 กรุงเทพฯ ฯ : เจริญวิทย์การพิมพ์.
- นงลักษณ์ ประเสริฐ และจรินทร์ วินทะไชย์. (2548). *หลักการแนะแนว*. กรุงเทพฯ ฯ : โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นิรันดร์ จุลทรัพย์. (2551). *การแนะแนวเบื้องต้น*. พิมพ์ครั้งที่ 3 สงขลา: ภาควิชาจิตวิทยาและการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ.
- _____. (2554). *การแนะแนวเบื้องต้น*. พิมพ์ครั้งที่ 4 สงขลา: ภาควิชาจิตวิทยาและการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ.
- นุชลี อุภักย์. (2543). *การแนะแนวเบื้องต้น*. นครปฐม : สำนักพิมพ์ฟิสิกส์เซ็นเตอร์.
- ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. (2554). *ประมวลสาระชุดวิชาการสัมมนาทางการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยา หน่วยที่ 10 สัมมนาบริการปรึกษา*. นนทบุรี : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- พนม ลีมาเรีย. (2533). *การแนะแนวเบื้องต้น*. กรุงเทพฯ ฯ : โอเดียนสโตร์.
- _____. (2548). *การแนะแนวเบื้องต้น*. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ ฯ : โอเดียนสโตร์.
- มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. (2544). *ประมวลสาระชุดวิชาหลักการและแนวคิดทางการแนะแนว*. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช :
- เรียม ศรีทอง. (2559). *การออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการพัฒนาทักษะสำหรับผู้เรียน*. กรุงเทพฯ ฯ : สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ
- ลักขณา สริวัฒน์. (2543). *การแนะแนวเบื้องต้น*. กรุงเทพฯ ฯ : โอเดียนสโตร์.
- _____. (2545). *การแนะแนวเบื้องต้น*. กรุงเทพฯ ฯ : โอเดียนสโตร์.
- วัชรีย์ ทรัพย์มี. (2531). *การแนะแนวในโรงเรียน*. กรุงเทพฯ ฯ : โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- _____. (2554). *ทฤษฎีให้บริการปรึกษา*. กรุงเทพฯ ฯ : คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วัชรีย์ ธวัชธรรม. (2533). *จิตวิทยาและการแนะแนวเบื้องต้น*. กรุงเทพฯ ฯ : สำนักพิมพ์ พี มีเดีย.
- _____. (2548). *เทคนิคการให้คำปรึกษา*. กรุงเทพฯ ฯ : สำนักพิมพ์ พี มีเดีย.

ศิริบุรณ์ สายโกสุม. (2528). *การบริการให้คำปรึกษา*. กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. (2559). *หลักการบริการแนะแนวและ
การปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นสำหรับครูและผู้บริหารการศึกษา*. กรุงเทพฯ ฯ : โรงพิมพ์ชุมนุม
สหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย
_____ . (2559). *การให้คำปรึกษา*. กรุงเทพฯ ฯ : โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย
สมทรัพย์ สุขอนันต์. (มปป.). *ปัญหาทางพฤติกรรมและอารมณ์ของเด็กและวัยรุ่น : มุมมองเชิงจิตวิทยา*.
นครปฐม : โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยศิลปากร.

สวัสดิ์ บรรเทิงสุข. (2541). *การศึกษารูปแบบและปัญหาการดำเนินงานการแนะแนวและการให้คำปรึกษาใน
โรงเรียนมัธยมศึกษาในภาคเหนือ*. เชียงใหม่ : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

<http://edumis.pn.psu.ac.th/lms/course/info.php?id=224> สืบค้นข้อมูลเมื่อวันที่ 20 กรกฎาคม 2563

บทที่ 11

การบริหารจัดการชั้นเรียน

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พาสณา จุฬรัตน์

บทที่ 11

การบริหารจัดการชั้นเรียน

เค้าโครงเนื้อหา

หัวข้อที่ 11.1 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียน

- 11.1.1. ความหมายของการบริหารจัดการชั้นเรียน
- 11.1.2. ความสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียน
- 11.1.3. เป้าหมายของการบริหารจัดการชั้นเรียน
- 11.1.4. แนวคิดเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียน

หัวข้อที่ 11.2 การบริหารจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ

หัวข้อที่ 11.3 การออกแบบสิ่งแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน

- 11.3.1. หลักการจัดการชั้นเรียน
- 11.3.2. รูปแบบการจัดชั้นเรียน

หัวข้อที่ 11.4 การสร้างบรรยากาศของห้องเรียน เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

หัวข้อที่ 11.5 ปัจจัยสำคัญต่อการบริหารจัดการชั้นเรียน

หัวข้อที่ 11.6 เทคนิคและกลวิธีในการจัดการชั้นเรียน

หัวข้อที่ 11.7 การจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน

แนวคิด

ชั้นเรียนหรือห้องเรียนเป็นสถานที่ที่ใช้เป็นแหล่งการเรียนรู้พื้นฐานในรายวิชาต่างๆ ประกอบด้วย ครูผู้สอน และผู้เรียนที่มีความแตกต่างกันในด้านต่าง ๆ อย่างชัดเจน การที่ครูจะจัดการเรียนรู้หรือการเรียนการสอน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้เต็มตามศักยภาพจึงเป็นสิ่งสำคัญยิ่ง ดังนั้น ครูผู้สอนจึงต้องนำความรู้เกี่ยวกับ “การบริหารจัดการชั้นเรียน” มาใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน ชั้นเรียนที่มีการบริหารจัดการดี จะส่งผลต่อสภาพแวดล้อมและบรรยากาศการเรียนรู้ของผู้เรียน ช่วยทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้รวมทั้งมีความสุขและสนุกในการเรียนรู้ ซึ่งความสุขในการเรียนรู้เป็นสุดยอดปรารถนาของการจัดการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน

วัตถุประสงค์

เมื่อศึกษาบทที่ 11 จบแล้ว นิสิตสามารถ

1. อธิบายความหมายของการบริหารจัดการชั้นเรียนได้
2. อธิบายความสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียนได้
3. อธิบายเป้าหมายของการบริหารจัดการชั้นเรียนได้
4. อธิบายแนวคิดเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียนได้
5. อธิบายและยกตัวอย่างการบริหารจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพได้
6. ออกแบบสิ่งแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนได้
7. เลือกใช้เทคนิคและกลวิธีในการจัดการชั้นเรียนที่เหมาะสมกับการเรียนรู้ได้
8. อธิบายและเสนอแนะวิธีการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนได้อย่างเหมาะสม

การบริหารจัดการชั้นเรียน

ชั้นเรียนหรือห้องเรียนเป็นสถานที่ที่ใช้เป็นแหล่งการเรียนรู้พื้นฐานในรายวิชาต่างๆ ประกอบด้วย ครูผู้สอน และผู้เรียนที่มีความแตกต่างกันในด้านต่าง ๆ อย่างชัดเจน เช่น ลักษณะทางร่างกาย อารมณ์ สังคม บุคลิกภาพ สติปัญญา และความถนัด ซึ่งคนส่วนใหญ่เรียกว่า “ความแตกต่างระหว่างบุคคล” (Individual Difference) ซึ่งการที่ครูจะจัดการเรียนรู้หรือการเรียนการสอน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้เต็มตามศักยภาพ จึงเป็นสิ่งสำคัญยิ่ง ดังนั้น ครูผู้สอนจึงต้องนำความรู้เกี่ยวกับ “การบริหารจัดการชั้นเรียน” มาใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน

การบริหารจัดการชั้นเรียนเป็นการบูรณาการความรู้ และความสามารถของครูผู้สอน ในการนำวิธีการต่างๆ ที่เหมาะสมมาใช้ดำเนินการให้ชั้นเรียนอยู่ในสภาพพร้อมที่จะดำเนินการเรียนการสอนให้เป็นไปอย่างราบรื่น เพื่อให้ผู้เรียนเกิดประสิทธิผลในการเรียนรู้อย่างแท้จริง ชั้นเรียนที่มีการบริหารจัดการดี จะส่งผลต่อสภาพแวดล้อมและบรรยากาศการเรียนรู้ของผู้เรียน ช่วยทำให้ผู้เรียนมีความสุข และสนุกในการเรียนรู้ ซึ่งครูผู้สอน และผู้รับผิดชอบทางการศึกษาควรต้องตระหนักและพยายามจัดให้มีขึ้น เพราะความสุขในการเรียนรู้ เป็นสุดยอดปรารถนาของการจัดการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน (สันติ บุญภิรมย์. 2557: 113)

11.1 ความหมายและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียน

11.1.1 ความหมายของการบริหารจัดการชั้นเรียน: นักจิตวิทยาและนักการศึกษาได้ให้ความหมายของการบริหารจัดการชั้นเรียนไว้หลากหลายทัศนะ ดังนี้

Burden และ Byrd (2003) ให้ความหมายของการบริหารจัดการชั้นเรียนไว้ว่า เป็นความสามารถของครูผู้สอนในการออกแบบสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้หรือการเรียนการสอน เพื่อสนับสนุนให้เกิดปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ความกระตือรือร้น และแรงจูงใจในการเรียนรู้ของผู้เรียน

Brophy (1999:5) ให้ความหมายว่าการจัดการชั้นเรียน หมายถึง การที่ครูผู้สอนสร้างและคงสภาพสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ที่นำไปสู่การจัดการเรียนการสอนที่ประสบความสำเร็จทั้งในด้านสิ่งแวดล้อม การสร้างกฎระเบียบและการดำเนินการที่ทำให้บทเรียนมีความน่าสนใจอย่างต่อเนื่อง รวมทั้งการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางวิชาการในชั้นเรียน

Kauchak และ Eggen (2003) ให้ความหมายว่าการบริหารจัดการชั้นเรียน ประกอบด้วย ความคิด การวางแผน และการปฏิบัติของครูผู้สอนในการจัดสิ่งแวดล้อมอย่างเป็นระบบ ระเบียบ เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้พัฒนาตามศักยภาพ และสามารถนำตนเองให้สามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้

Moore (2001) ให้ความหมายว่าการบริหารจัดการชั้นเรียนเป็นกระบวนการของการจัดระบบระเบียบ และนำกิจกรรมของห้องเรียนให้เกิดการเรียนรู้ การบริหารจัดการชั้นเรียนมักจะถูกรับรู้ว่าเป็นเรื่องเกี่ยวกับการรักษาระเบียบ วินัยและควบคุมชั้น อย่างไรก็ตาม การเข้าใจเช่นนี้ เป็นเรื่องง่ายเกินไป ทั้งนี้เพราะการบริหารจัดการชั้นเรียนมีหลายสิ่ง ที่มากกว่านั้นนั่นคือ การสร้างและดูแลเอาใจใส่บรรยากาศแวดล้อมของห้องเรียนเพื่อให้การจัดการเรียนรู้บรรลุตามเป้าหมายทางการศึกษา

Colville-Hall (2004) ให้ความหมายของการจัดการชั้นเรียนว่า เป็นพฤติกรรมการสอนที่ครูผู้สอนสร้างและคงสภาพเงื่อนไขของการเรียนรู้ เพื่อช่วยให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผลขึ้นในชั้นเรียน ซึ่งถือเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ การจัดการชั้นเรียนที่มีคุณภาพต้องเป็นกระบวนการที่ดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง โดยสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ การให้ผลย้อนกลับ และการจัดการเกี่ยวกับการทำงานของผู้เรียน ความพยายามของครูที่มีประสิทธิภาพนั้นหมายรวมถึง การที่ครูเป็นผู้ดำเนินการเชิงรุก (proactive) มีความรับผิดชอบ (responsive) และเป็นผู้สนับสนุน (supportive) การเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน

สุรางค์ โค้วตระกูล (2556 : 470) ให้ความหมายของการจัดการชั้นเรียนว่า หมายถึง การสร้าง และการรักษาสิ่งแวดล้อมของห้องเรียน เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน หรือหมายถึงกิจกรรมทุกอย่างที่ครู ทำ เพื่อจะช่วยให้การสอนมีประสิทธิภาพ และผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้สำหรับ บทเรียนหนึ่งๆ รวมถึงการที่ครูสามารถใช้เวลาที่กำหนดไว้ในตารางสอนได้อย่างเต็มเม็ดเต็มหน่วย การจัดที่นั่ง ของผู้เรียนมีความเหมาะสม และสื่อ/อุปกรณ์การสอนอยู่ในสภาพพร้อมที่จะสอน

จากที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่าการบริหารจัดการชั้นเรียน หมายถึง กระบวนการจัด สภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกห้องเรียนอย่างเป็นระบบอย่างต่อเนื่อง เพื่อรักษาระเบียบ วินัย การ ควบคุมชั้นเรียน และสนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความสุข ตลอดจนบรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

11.1.2 ความสำคัญของการบริหารจัดการชั้นเรียน : การบริหารจัดการชั้นเรียนเป็นสิ่งสำคัญ ลำดับต้นๆ ที่ผู้เกี่ยวข้องจำเป็นต้องพิจารณา เพราะผู้เรียนจะเกิดแรงจูงใจ ความกระตือรือร้น และอยากที่จะ เรียนรู้หรือเข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ มากน้อยเพียงใด ก็ขึ้นอยู่กับประสิทธิภาพของการจัดการชั้นเรียนด้วยเช่นกัน ซึ่งการจัดการชั้นเรียนมีความสำคัญหลายประการ ดังนี้

1) ช่วยให้การเรียนรู้ของผู้เรียนมีประสิทธิภาพ เพราะการเรียนรู้จะเกิดขึ้นไม่ได้ หรือ เกิดได้น้อย ถ้ามีสิ่งรบกวนเกิดขึ้นในชั้นเรียนอยู่ตลอดเวลา อาจจะมีสาเหตุมาจากผู้เรียนมีปัญหาทางด้าน พฤติกรรม หรือการจัดโต๊ะหรือที่นั่งของผู้เรียนไม่เหมาะสม ฯลฯ

2) ช่วยให้การจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอนดำเนินไปอย่างราบรื่น ทั้งนี้เพราะห้องเรียนที่มี การกำหนดกฎระเบียบวินัย และการจัดการกับพฤติกรรมของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม จะทำให้ครูผู้สอน สามารถดำเนินการสอนได้อย่างราบรื่น โดยไม่ต้องไปเสียเวลากับการแก้ไขปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียน

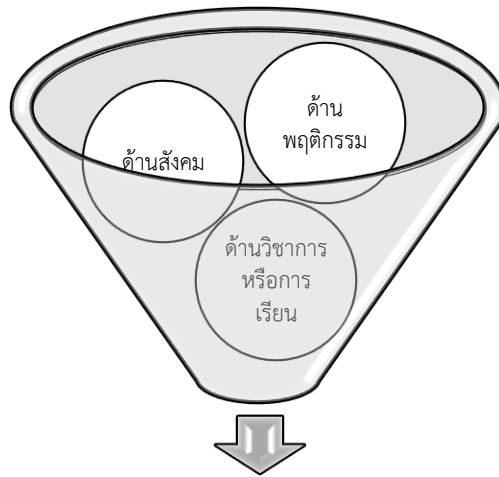
3) ช่วยควบคุมพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของผู้เรียน ผู้เรียนที่อยู่ในชั้นเรียนที่ไม่มี กฎระเบียบ วินัย เช่น ผู้เรียนที่ชอบทำเสียงดัง รบกวน ไม่ตั้งใจเรียน และคุยกันขณะครูสอน จะส่งผลให้ผู้เรียน ไม่สามารถเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่ ดังนั้น ครูจะต้องสร้างกฎระเบียบ วินัยขึ้น เพื่อเป็นแนวทางให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติ ตาม อันจะช่วยควบคุมพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของผู้เรียนได้

4) ช่วยสร้างเจตคติที่ดีต่อการเรียนและการมาโรงเรียน เพราะในชั้นเรียนมีครูที่เข้าใจ ผู้เรียน ให้ความรัก ความเมตตา เอื้ออาทรต่อผู้เรียน และผู้เรียนมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน

5) ช่วยปลูกฝังความเป็นพลเมืองที่ดีในอนาคตให้กับผู้เรียน การจัดการชั้นเรียนที่เปิด โอกาสให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติตามกฎระเบียบวินัย ตลอดจนการเคารพความคิดเห็นที่แตกต่างกัน การให้เกียรติและ เอื้ออาทรกัน นอกจากจะเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนแล้ว ยังจะมีผลประโยชน์ในระยะยาว คือ เป็น การปลูกฝังลักษณะนิสัยเพื่อการเป็นพลเมืองดีในอนาคตให้กับผู้เรียนได้อีกด้วย

กล่าวโดยสรุป การจัดการชั้นเรียนมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่ง เพราะช่วยให้ผู้เรียนเกิด การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ รวมทั้งช่วยสร้างเจตคติและปลูกฝังความเป็นพลเมืองที่ดีในอนาคตให้กับผู้เรียน ตลอดจนช่วยให้การจัดการเรียนรู้ (การสอน) ของครูดำเนินไปอย่างราบรื่น

11.1.3 เป้าหมายของการบริหารจัดการชั้นเรียน: การบริหารจัดการชั้นเรียนมีเป้าหมาย สำคัญเพื่อความสำเร็จ 3 ประการ คือ ด้านพฤติกรรม (behavioral success) ด้านสังคม (social success) และด้านวิชาการหรือการเรียน (academic success) โดยมีรายละเอียดดังนี้



ภาพ 10.1 เป้าหมายการบริหารจัดการชั้นเรียน

1) ความสำเร็จด้านพฤติกรรม (Behavioral success) เป้าหมายการบริหารจัดการชั้นเรียนประการแรก คือ เพื่อมุ่งสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ของผู้เรียน และลดหรือขจัดพฤติกรรมที่ขัดขวางหรือมารบกวนกิจกรรมการเรียนรู้

2) ความสำเร็จด้านสังคม (Social success) เป้าหมายการบริหารจัดการชั้นเรียนประการที่ 2 คือ เพื่อเสริมสร้างลักษณะนิสัย เจตคติ และทักษะทางสังคมให้กับผู้เรียน เช่น การเรียนรู้เรื่องมารยาทในการอยู่ร่วมกัน การมีปฏิสัมพันธ์หรือการสร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างเพื่อนหรือครูในชั้นเรียน การเป็นคนมีระเบียบวินัยและรู้จักการปฏิบัติตามกฎกติกา เป็นต้น

3) ความสำเร็จด้านวิชาการหรือการเรียนรู้ (Academic success) เป้าหมายการบริหารจัดการชั้นเรียนประการสุดท้ายมีความสำคัญมาก เพราะผู้เรียน ครูผู้สอน และผู้ปกครองทุกคนต่างมุ่งหวังที่จะให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน คือ การให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ (เกรด/คะแนน /ผลการสอบ) เกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริง เพื่อให้ผู้เรียนจะสามารถนำไปต่อยอดหรือสนับสนุนการศึกษาต่อในอนาคต ตลอดจนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้

11.1.4 แนวคิดเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียน: แนวคิดเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียนมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้ตลอดชีวิต และการได้รับความร่วมมือจากทุกฝ่ายที่มีความเกี่ยวข้องกับผู้เรียน ฆนัท ธาตุทอง (2552) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการบริหารจัดการชั้นเรียนไว้ 2 ประการ ดังนี้

1) การบริหารจัดการชั้นเรียนมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยการบริหารจัดการชั้นเรียนที่ประสบความสำเร็จ ควรต้องมีความสอดคล้องกับการจัดการศึกษาตลอดชีวิต (Life-Long Education) ซึ่งประกอบด้วยการจัดการศึกษา 3 รูปแบบ ได้แก่ การศึกษาในระบบ (formal education) การศึกษานอกระบบ (non-formal education) และการศึกษาตามอัธยาศัย (informal education) ซึ่งจะต้องมีผู้ที่เกี่ยวข้องในทุกรูปแบบการศึกษา ดังนี้

1.1) การศึกษาในระบบ (formal education) มีผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา ได้แก่ ผู้บริหาร และครูผู้สอน ซึ่งผู้บริหารมีบทบาทต่อการบริหารจัดการชั้นเรียนในภาพรวมของโรงเรียน โดยทำหน้าที่กำหนดนโยบาย ส่งเสริม สนับสนุน และช่วยเหลือให้การดำเนินการบริหารจัดการชั้นเรียนของครูผู้สอนผ่านไปยังอย่างราบรื่น และเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน ส่วนครูผู้สอนมีหน้าที่ในการจัด

สภาพแวดล้อมของห้องเรียน ดูแล ช่วยเหลือ และจัดการปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการ เรียนรู้อย่างแท้จริงและมีความสุข

1.2) การศึกษานอกระบบ (non-formal education) ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษานอกระบบก็ยังคงเป็นผู้บริหาร และครูผู้สอนเช่นเดียวกับการศึกษาในระบบ เพียงแต่ผู้บริหารของการศึกษานอกระบบจะเน้นการบริหารจัดการศึกษาให้สอดคล้องหรือเหมาะสมกับสภาพของชุมชนในแต่ละท้องถิ่น และถ้าเป็นการจัดการศึกษาสายสามัญ อาจจำเป็นต้องนำแนวทางการบริหารจัดการชั้นเรียนของการศึกษาในระบบมาประยุกต์ใช้ อย่างไรก็ตาม ก่อนนำมาใช้ ผู้ที่เกี่ยวข้องควรปรับรูปแบบการบริหารจัดการชั้นเรียนให้เหมาะสมกับความแตกต่างระหว่างผู้เรียนและบริบทของโรงเรียนก่อน

1.3) การศึกษาตามอัธยาศัย (informal education) ผู้ที่มีบทบาทสูงสุดต่อการศึกษตามอัธยาศัย คือ ตัวผู้เรียนเองที่จะเป็นคนกำหนดกฎ ระเบียบ วินัย เพื่อบริหารและจัดการตนเองในเรื่องต่างๆ เพื่อให้กิจกรรมการเรียนรู้ดำเนินไปได้อย่างราบรื่นและบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

2) การบริหารจัดการชั้นเรียนและการเรียนการสอนมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน การบริหารจัดการชั้นเรียนเป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญภายใต้บทบาทและความรับผิดชอบของครูผู้สอน ที่จะต้องดำเนินไปพร้อม ๆ กับการสอน การสอนจะไม่สามารถบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ได้ หากการบริหารจัดการชั้นเรียนล้มเหลวหรือไม่มีประสิทธิภาพ

11.2 การบริหารจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ

ในการบริหารจัดการชั้นเรียน ครูผู้สอนสามารถนำเทคนิคที่มีประสิทธิภาพมาใช้ในการปกครองชั้นเรียนได้ ดังนี้ (พรณี ข. เจนจิต. 2545 : 320-322)

1) ครูผู้สอนควรแสดงให้ผู้เรียนรู้ว่า ครูพร้อมที่จะเข้าใจและร่วมรับรู้เกี่ยวกับการทำกิจกรรมต่าง ๆ ของผู้เรียน ครูที่มีลักษณะเช่นนี้ จะสามารถบริหารจัดการชั้นเรียนให้อยู่ในความสงบเรียบร้อย เด็กไม่ค่อยมีปัญหาระเบียบวินัย ซึ่งจะต่างจากครูที่เข้ามาทำหน้าที่เพื่อสอนหนังสืออย่างเดียว โดยไม่ใคร่ให้ความสนใจกับพฤติกรรมหรือสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นภายในชั้นเรียน ซึ่งครูประเภทนี้จะทำให้ผู้เรียนมีปัญหาพฤติกรรมหรือระเบียบวินัยได้ง่ายกว่า

2) ครูผู้สอนควรมีความสามารถในการจัดการกับเหตุการณ์/ปัญหาที่เกิดขึ้นภายในเวลาเดียวกันได้ โดยไม่ปล่อยให้ผู้เรียนทั้งชั้นต้องรอคอย ยกตัวอย่างเช่น เมื่อครูพบว่าเด็กที่นั่งหลังห้องทะเลาะกันโดยทั่วไป ครูมักจะทิ้งผู้เรียนทั้งชั้นให้คอย แล้วครูก็ไปจัดการกับเด็กที่ทะเลาะกัน ซึ่งกรณีเช่นนี้ จะทำให้ผู้เรียนทั้งชั้นที่เหลือรู้สึกเบื่อหน่ายและถูกรบกวน หรือไม่ก็หันไปเล่นกัน ดังนั้น ครูผู้สอนควรต้องพยายามจัดการกับผู้เรียนที่ทะเลาะกัน และภายในเวลาเดียวกันครูก็ต้องไม่ทิ้งผู้เรียนที่เหลือให้อยู่ตามลำพัง แต่ควรมอบหมายงานให้ทำในช่วงระหว่างรอ เป็นต้น

3) ครูผู้สอนพยายามดำเนินการสอนหรือกิจกรรมการเรียนรู้ให้มีความต่อเนื่อง ไม่กระโดดไปมา หลายครั้งพบว่าปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน ไม่ว่าจะเป็นเรื่องของระเบียบวินัย หรือพฤติกรรมก่อกวนในชั้นเรียนส่วนหนึ่งมีสาเหตุมาจากตัวครูเองเป็นผู้ก่อให้เกิด เพราะไม่สามารถดำเนินการสอนได้อย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้เพราะ ผู้เรียนจะให้ความสนใจ และให้ความร่วมมือในการเรียนการสอนเป็นอย่างดี ถ้าครูสามารถดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่องและราบรื่น

4) ครูผู้สอนพยายามกระตุ้นให้ผู้เรียนทุกคนมีส่วนร่วม แม้ว่าจะกำลังช่วยเหลือผู้เรียนเป็นรายบุคคลอยู่ ยกตัวอย่างเช่น ถ้าครูให้ผู้เรียนคนใดคนหนึ่งไปทำเลขบนกระดานหน้าชั้น ในขณะที่เดียวกัน ครูก็ควรให้ผู้เรียนคนอื่น ๆ ทำเลขข้อเดียวกันในสมุดของตนเองไปด้วย หลังจากนั้น ครูค่อยสุ่มถามคำตอบจาก

ผู้เรียน 2-3 คน เพื่อเปรียบเทียบกับคำตอบบนกระดาน ซึ่งการทำแบบนี้ จะช่วยให้ผู้เรียนทั้งชั้นมีกิจกรรมทำ จะได้ไม่รู้สึกเบื่อหน่าย แม้ว่าจริง ๆ แล้วครูผู้สอนตั้งใจจะช่วยเหลือผู้เรียนคนที่ให้ออกไปทำเลขหน้าห้องก็ตาม

5) ครูผู้สอนควรใช้เทคนิคการเรียนรู้หลากหลายรูปแบบ เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจ และอยากที่จะเรียนรู้ โดยเฉพาะในระดับประถมศึกษา แต่วิธีนี้อาจจะไม่เหมาะกับผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษา มากนัก เพราะอาจจะเป็นการรบกวน หากต้องมีการเปลี่ยนแปลงเทคนิคการเรียนรู้บ่อยมากจนเกินไป

6) ครูผู้สอนพึงตระหนักว่าในการวิจารณ์พฤติกรรมของผู้เรียนคนใดคนหนึ่ง ครูต้องแน่ใจว่าเป็นการวิจารณ์เฉพาะพฤติกรรมนั้นจริง ๆ แต่ไม่ใช่เป็นการวิจารณ์บุคลิกภาพหรือลักษณะนิสัยของผู้เรียนคน นั้น นอกจากนี้ ครูต้องระมัดระวังในการแสดงออกทางอารมณ์ของตนให้เหมาะสม โดยไม่ระเบิดอารมณ์โกรธ ออกมาในขณะวิจารณ์หรือตำหนิพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของผู้เรียน แต่ครูควรให้คำแนะนำที่มีลักษณะที่ ก่อให้เกิดพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อไปมากกว่า พร้อมอธิบายเหตุผลให้ผู้เรียนฟังว่าเหตุใดจึงต้องหยุดกระทำ พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมนั้น

7) ครูผู้สอนควรให้เกียรติ ไม่พูดจาตู่ถูก หรือลงโทษผู้เรียนอย่างรุนแรง เพราะปฏิกิริยาที่ รุนแรงไม่สามารถช่วยพัฒนาหรือปรับปรุงพฤติกรรมที่มีปัญหาของผู้เรียนได้ ที่แย่ไปกว่านั้น ความโกรธและ การตำหนิอย่างรุนแรงจะทำให้ผู้เรียนเกิดความเครียด วิตกกังวลและความไม่พึงพอใจ ซึ่งจะส่งผลกระทบต่อ ประสิทธิภาพในการเรียนรู้ของผู้เรียน

จากที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่าการบริหารจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ ครูผู้สอนควรต้อง เข้าใจและพยายามกระตุ้นผู้เรียนให้เข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้มีความต่อเนื่อง ใช้เทคนิค การเรียนรู้หลากหลายรูปแบบ มีความระมัดระวังในการวิจารณ์บุคลิกภาพหรือลักษณะนิสัยของผู้เรียน และ ควรให้เกียรติ ไม่พูดจาตู่ถูก หรือลงโทษผู้เรียนอย่างรุนแรง

11.3 การออกแบบสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน

เมื่อเรานึกถึงการบริหารจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพ ครูผู้สอนที่ไม่มีประสิทธิภาพมักละเลยที่ จะไม่นึกถึงลักษณะสภาพแวดล้อมทางกายภาพของห้องเรียน ซึ่งการออกแบบสภาพแวดล้อมทางกายภาพของ ห้องเรียนมีความเกี่ยวข้องกับสิ่งสำคัญอีกมากมาย ไม่ใช่เป็นเรื่องเฉพาะการจัดโต๊ะ เก้าอี้ บอร์ด และสิ่งของต่าง ๆ ไว้ในมุมต่าง ๆ ของห้องเรียนเท่านั้น (Santrock, 2008) ในที่นี้ จะขอเสนอประเด็นที่เกี่ยวข้องกับหลักการ บริหารจัดการชั้นเรียนทางกายภาพ และรูปแบบการจัดชั้นเรียนดังรายละเอียดต่อไปนี้

11.3.1 หลักการบริหารจัดการชั้นเรียนทางกายภาพ

การจัดชั้นเรียนและการออกแบบสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียนก็มีความสำคัญ และส่งผลต่อประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของ ผู้เรียน นักการศึกษาได้เสนอหลักการพื้นฐานสำหรับใช้ในการพิจารณาเมื่อต้องจัดห้องเรียนไว้ดังนี้ (Santrock, 2008; อารมณ์ ใจเที่ยง, 2553)

1) ห้องเรียนควรมีขนาดเหมาะสมกับจำนวนผู้เรียน เพื่อความสะดวกในการเคลื่อนย้าย โต๊ะ เก้าอี้ และอุปกรณ์ต่าง ๆ เพื่อสามารถจัดหรือดัดแปลงที่นั่งในรูปแบบต่าง ๆ ที่เอื้ออำนวยต่อการจัด กิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนสามารถทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้สะดวก

2) ครูควรจัดโต๊ะทำงานกลุ่ม โต๊ะเรียนของผู้เรียน โต๊ะทำงานของครู มุมเหลาติสนอ มุม การเรียนรู้ มุมชั้นวางหนังสือ โต๊ะคอมพิวเตอร์ และที่เก็บของภายในห้องเรียนให้เป็นสัดส่วน แยกออกจากกัน อย่างชัดเจน และมีพื้นที่กว้างมากพอที่จะเดินเข้าออกได้อย่างสะดวก

3) ห้องเรียนควรมีแสงสว่างเพียงพอ ปราศจากเสียงดังรบกวน อุณหภูมิเหมาะสม โต๊ะ และเก้าอี้ควรมีขนาดและจำนวนเหมาะสมกับของผู้เรียน

4) ครูควรจัดป้ายนิเทศที่เป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ไว้ที่ผนังของห้องเรียน และควรตกแต่งให้น่าสนใจและสวยงาม เพื่อดึงดูดความสนใจของผู้เรียน นอกจากนี้ ควรมีการปรับเปลี่ยนป้ายนิเทศให้ทันสมัย และสอดคล้องกับเหตุการณ์หรือวันสำคัญต่าง ๆ อยู่เสมอ

5) งานบริหารจัดการชั้นเรียนเป็นงานที่สำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ครูผู้สอนต้องคอยสังเกต ดูแล และกำกับผู้เรียนแต่ละคนด้วยความระมัดระวัง ดังนั้น เพื่อให้งานนี้ผ่านไปอย่างราบรื่น ครูผู้สอนต้องอยู่ในตำแหน่งที่สามารถมองเห็นผู้เรียนทุกคนได้อย่างทั่วถึงตลอดเวลา และครูต้องตรวจสอบให้แน่ใจว่าทุกจุดที่ผู้เรียนนั่งสามารถมองเห็นครูผู้สอนได้อย่างชัดเจนเช่นกัน อย่าให้ผู้เรียนบ่นว่ามองไม่เห็น หรือไม่ได้ยิน ขณะครูกำลังสอนเด็ดขาด

6) ครูผู้สอนควรจัดโต๊ะและเก้าอี้ให้อยู่ในตำแหน่งที่ผู้เรียนสามารถสังเกต/ได้ยินการสอนของครู และมองเห็นการทำกิจกรรมการเรียนรู้ต่าง ๆ ได้ง่ายและชัดเจน โดยพยายามอย่าให้มีการเคลื่อนย้ายโต๊ะเรียนบ่อยมากเกินไป ซึ่งจะก่อให้เกิดเสียงดัง รบกวนห้องเรียนอื่น ๆ และทำให้เสียเวลาโดยไม่จำเป็น

7) ห้องเรียนควรมีความเป็นระเบียบเรียบร้อย สะอาด อากาศถ่ายเทได้ดี มีหน้าต่างและประตูเข้าออกได้สะดวก มีบรรยากาศและสิ่งแวดล้อมคล้ายคลึงกับการอยู่ที่บ้าน

8) หากเป็นห้องเรียนเด็กปฐมวัย ควรมีการจัดมุมเสริมการเรียนรู้กลุ่มประสบการณ์ต่าง ๆ เช่น มุมภาษาไทย วิทยาศาสตร์ มุมความรู้เกี่ยวกับข่าว ฯลฯ และควรตกแต่งให้สวยงาม ไม่ควรใช้สีสันที่ฉูดฉาดมากเกินไป โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ห้ามใช้สีสะท้อนแสง เพราะอาจจะทำให้ผู้เรียนเสียสายตาได้

11.3.2 รูปแบบการจัดชั้นเรียน

รูปแบบในการจัดชั้นเรียน เป็นการจัดหรือปรับเปลี่ยนที่นั่งในชั้นเรียน (Make change in seating arrangement) ในลักษณะต่าง ๆ เพื่อให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งการจัดที่นั่งสำหรับผู้เรียนในชั้นเรียน เป็นเทคนิคอย่างหนึ่งสำหรับการบริหารจัดการชั้นเรียน เป็นวิธีที่ง่าย แต่มีประสิทธิภาพสูงมาก การจัดชั้นเรียนหรือการปรับเปลี่ยนที่นั่งในชั้นเรียนของโรงเรียนสามารถจัดได้หลายรูปแบบ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับบทเรียน กิจกรรมการเรียนรู้ จำนวนผู้เรียน สภาพแวดล้อมในชั้นเรียน และขนาดของห้องเรียน ฯลฯ อย่างไรก็ตาม ถ้าจัดตามวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ครูผู้สอนสามารถจัดชั้นเรียนได้ 2 รูปแบบ คือ (1) การจัดชั้นเรียนรูปแบบธรรมดา และ (2) การจัดชั้นเรียนรูปแบบนวัตกรรม ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1) การจัดชั้นเรียนรูปแบบธรรมดา: เป็นรูปแบบชั้นเรียนที่มีครูเป็นศูนย์กลางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ครูทำหน้าที่เป็นผู้นำการเรียนรู้ ครูเป็นผู้รอบรู้ในด้านต่าง ๆ และมีหน้าที่ถ่ายทอดความรู้ โดยใช้วิธีการสอนแบบป้อนความรู้ให้แก่ผู้เรียน เช่น ใช้วิธีการบรรยาย อธิบาย และแสดงกิจกรรมให้ผู้เรียนดูเป็นตัวอย่าง ฯลฯ และไม่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเอง แต่ผู้เรียนมีหน้าที่ต้องฟังครู รับความรู้จากครู โดยไม่มีโอกาสได้คิดหรือแสดงความคิดเห็นด้วยตนเอง และไม่ได้ทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกับเพื่อน ๆ การจัดชั้นเรียนแบบนี้จะมีโต๊ะครูอยู่หน้าชั้นเรียน และมีโต๊ะเรียนวางเรียงกันเป็นแถว โดยหันหน้าเข้าหาครูและกระดานดำ/บอร์ดหน้าห้องเรียน

2) การจัดชั้นเรียนรูปแบบนวัตกรรม: เป็นรูปแบบชั้นเรียนที่เอื้อต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยครูผู้สอนทำหน้าที่เป็นผู้กำกับและแนะแนวผู้เรียน และจะช่วยเหลือผู้เรียนเมื่อถึงคราวจำเป็นเท่านั้น ส่วนผู้เรียนจะมีโอกาสได้ศึกษาค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง โดยได้ลงมือกระทำกิจกรรม ได้คิดวิเคราะห์ อธิบาย อภิปราย แสดงความคิดเห็น และได้แก้ปัญหาต่าง ๆ ด้วยตนเองได้อย่างอิสระ โดยมีครูผู้สอนเป็นผู้เอื้ออำนวยในการเรียนรู้ และผู้เรียนอาจจะเรียนรู้ด้วยตนเองจากสื่อต่าง ๆ เช่น บทเรียนสำเร็จรูป ชุดการสอน คอมพิวเตอร์ช่วยสอน และสื่อเทคโนโลยีสารสนเทศต่าง ๆ ซึ่งการจัดชั้นเรียน

รูปแบบนวัตกรรม โต๊ะครูผู้สอนไม่จำเป็นต้องวางอยู่หน้าห้อง แต่อาจเคลื่อนย้ายไปตามจุดต่าง ๆ ในห้องเรียน ได้ตลอดเวลาตามความเหมาะสมของกิจกรรมการเรียนรู้ ส่วนการจัดโต๊ะของผู้เรียนก็สามารถจัดได้หลายรูปแบบ ไม่จำเป็นต้องหันหน้าเข้าหาครู แต่สามารถเปลี่ยนรูปแบบไปตามวัตถุประสงค์และความเหมาะสมของปัจจัยต่าง ๆ (จำนวนผู้เรียน ขนาดของห้อง ฯลฯ) เช่น การจัดที่นั่งแบบกลุ่ม การจัดที่นั่งแบบตัวคู่ และการจัดที่นั่งแบบห้องประชุม เป็นต้น ดังแสดงในภาพประกอบข้างล่าง แต่ส่วนใหญ่นิยมจัดเป็นกลุ่ม เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมร่วมกัน ดังนั้น การจัดชั้นเรียนรูปแบบนวัตกรรมจึงเป็นการจัดชั้นเรียนที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ที่ต้องการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ศึกษา ค้นคว้า และลงมือปฏิบัติจริงทุกขั้นตอนจนสามารถเกิดการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง



ภาพ 10.2 การจัดชั้นเรียนรูปแบบนวัตกรรม

กล่าวโดยสรุป สภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน เช่น การจัดสิ่งแวดล้อมภายในห้องเรียน และการจัดชั้นเรียนรูปแบบต่าง ๆ ต่างก็มีความสำคัญ และส่งผลต่อประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน

11.4 การสร้างบรรยากาศของห้องเรียน เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

หน้าที่ของครูไม่ได้มีเพียงการสอนหนังสือด้านวิชาความรู้เท่านั้น แต่ครูยังมีบทบาทสำคัญในการสร้างบรรยากาศของห้องเรียน เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังนั้น ทั้งครูผู้สอนและผู้เรียนควรต้องทราบหลักการที่จะปฏิบัติในหัวข้อต่าง ๆ ดังนี้ (สุรางค์ ไคว้ตระกูล, 2544: 421-429)

11.4.1 หลักการปฏิบัติของครูผู้สอนและผู้เรียน

1) ในทางปฏิบัติ ครูและผู้เรียนควรคุยและตกลงกันตั้งแต่วันแรกของการเปิดเรียนว่า ต้องการบรรยากาศของห้องเรียนแบบไหน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ครูต้องทราบว่าห้องเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ควรมีบรรยากาศอบอุ่น ราบรื่น สมาชิกทุกคนมีความจริงใจต่อกัน มีความสัมพันธ์ที่ไว้วางใจกัน คอยช่วยเหลือ

เอื้อเพื่อเอื้อแก่กัน โดยครูต้องมีความหวังดีและเป็นกัลยาณมิตรของผู้เรียน นอกจากนี้ ทั้งครูผู้สอนและผู้เรียน ควรร่วมกันกำหนดกฎ ระเบียบของห้องเรียนในลักษณะที่เหมาะสม โดยผู้เรียนทุกคนต้องเคารพกฎเกณฑ์และ ระเบียบที่กำหนดขึ้นอย่างเคร่งครัด และครูต้องไม่เลือกปฏิบัติกับผู้เรียน

2) ครูและผู้เรียนควรมีทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์ โดยครูต้องเป็นต้นแบบที่เหมาะสมใน ลักษณะต่าง ๆ ได้แก่ เป็นผู้มีวุฒิภาวะ มีความไวต่อความรู้สึกของผู้อื่น รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา มีความ ซื่อสัตย์สุจริต มีมาตรฐานทางจริยธรรมและค่านิยมของตนเอง มองโลกในแง่ดี ยอมรับความแตกต่างระหว่าง บุคคล ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น มีความจริงใจ สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้ และเป็นผู้ที่มีความเมตตาและเอื้อเพื่อเอื้อแก่

3) ครูและผู้เรียนมีหน้าที่ในการสร้างบรรยากาศของห้องเรียน เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ ดังนั้น ทั้งครูและผู้เรียนควรมีหน้าที่ดังนี้

3.1) หน้าที่ของครู: ครูจะต้องทำตนให้ผู้เรียนรักและเคารพ สามารถพึ่งพาได้ มีความยุติธรรม และปฏิบัติต่อผู้เรียนด้วยความยุติธรรม มีใจเป็นกลาง ไม่อคติ นอกจากนี้ ครูจะต้องมีเจตคติ ทางบวกต่อชีวิต สามารถควบคุมอารมณ์และความรู้สึกของตนเองได้อย่างเหมาะสม เมื่อผู้เรียนมีปัญหา มาปรึกษา ก็พร้อมที่จะให้ความช่วยเหลือ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถหาแนวทางในการแก้ปัญหาด้วยตนเองได้ นอกจากนี้ ครูควรมีอารมณ์ขัน มองโลกในแง่ดี มีความเป็นกันเองกับผู้เรียน และควรสร้างบรรยากาศของ ห้องเรียนให้มีความครื้นเครงบ้าง และที่สำคัญครูควรนำหลักการเสริมแรงมาใช้ในโอกาสที่เหมาะสม เช่น กล่าว ชมเชยเมื่อผู้เรียนทำงานหรือกิจกรรมได้ถูกต้อง ซึ่งเป็นการเสริมสร้างบรรยากาศของห้องเรียนที่เอื้อต่อการ เรียนรู้ เพราะนักเรียนคนที่ได้รับคำชมจะได้เป็นต้นแบบที่ดีให้กับเพื่อน ๆ ในห้อง

3.2) หน้าที่ของผู้เรียน: ผู้เรียนทุกคนต้องทราบว่าตนเป็นผู้สร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อ การเรียนรู้ โดยการตั้งใจเรียน มีความรับผิดชอบ เข้าร่วมกิจกรรมและทำงานตามที่ครูผู้สอนมอบหมาย มีน้ำใจ และให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีความจริงใจ ยอมรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่างกัน เคารพกฎเกณฑ์และ ระเบียบวินัยที่ร่วมกันกำหนดขึ้นตั้งแต่แรก เพื่อความราบรื่นของห้องเรียน

11.4.2 พฤติกรรมของครูผู้สอนและบรรยากาศของห้องเรียน: ในการสร้างบรรยากาศของ ห้องเรียน เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน พฤติกรรมของครูผู้สอนในขณะที่สอนหนังสือก็มีความสำคัญมาก เช่นกัน ดังเช่นงานวิจัยของ Kounin (1970) พบว่าในห้องเรียนที่มีบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ มักจะมีครูที่ มีความสามารถและพฤติกรรมดังนี้

1) ครูควรต้องมีความรู้สึกไวต่อบรรยากาศที่เกิดขึ้นในห้องเรียน โดยครูจะต้องรู้ความ เคลื่อนไหวต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน รู้ว่าผู้เรียนแต่ละคนกำลังทำกิจกรรมอะไร อย่างไร เพราะหากมีสิ่งหรือ เหตุการณ์ที่ไม่พึงประสงค์เกิดขึ้น ครูจะได้สามารถจัดการปัญหาได้ตั้งแต่ต้น

2) ครูจะต้องมีความสามารถในการดูแลและบริหารจัดการห้องเรียนได้อย่างทั่วถึง ยกตัวอย่างเช่น ครูให้ผู้เรียน 2 คน ที่ทำงานยังไม่เสร็จ ให้ทำงานต่อไปอยู่ที่โต๊ะครู ขณะเดียวกัน มีผู้เรียนอีก กลุ่มหนึ่งกำลังทำกิจกรรมโครงการอยู่หลังห้อง จากสถานการณ์นี้ ครูต้องสามารถห้ามปรามไม่ให้ผู้เรียนคุยกัน และในขณะเดียวกัน ครูก็สามารถอธิบายข้อสงสัยให้ผู้เรียนที่นั่งทำงานอยู่ที่โต๊ะครูได้อย่างปกติ กล่าวคือ ครู ต้องสามารถควบคุมชั้นเรียนได้ตลอดเวลา เพื่อให้กิจกรรมต่าง ๆ ดำเนินต่อไปได้อย่างราบรื่น

3) ครูต้องเป็นผู้ที่สามารถรักษาระดับความสนใจ และกระตุ้นการจูงใจผู้เรียนให้มาใส่ใจ ในบทเรียนที่ครูกำลังสอนได้อย่างราบรื่น (Smoothness) โดยครูสามารถใช้เทคนิคหรือรูปแบบกิจกรรมการ เรียนรู้ที่หลากหลาย โดยไม่รู้สึกรู้ว่าเป็นการรบกวนการเรียนรู้ของผู้เรียน แต่กลับส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการ เรียนรู้อย่างมีความหมายและเกิดความประทับใจ นอกจากนี้ ในบางครั้งพฤติกรรมของครูผู้สอนอาจเป็นสาเหตุ

ที่ทำให้ผู้เรียนไม่สนใจและไม่อยากที่จะเรียนรู้ก็ได้ เช่น ครูไม่สอนตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ ครูชวนคุยออกนอกเรื่องที่ไม่เกี่ยวข้องกับบทเรียน หรือครูเล่าเรื่องส่วนตัวของครูให้ผู้เรียนฟังมากเกินไป จนทำให้เป็นการรบกวนการเรียนรู้ของผู้เรียน ฯลฯ

4) ครูควรพยายามหลีกเลี่ยงการพูดประโยคเดิม ๆ ซ้ำ ๆ และอย่าจุกจิกในการมอบหมายงานให้แก่ผู้เรียน อย่าแย่งเวลาพักของผู้เรียนไปใช้โดยเปล่าประโยชน์ เช่น ผู้เรียนมีเวลาพักเพียง 30 นาที แต่กว่าครูจะปล่อยให้ไปพัก ครูก็มีว่ต่อบรมและสั่งงานจนเลยเวลาพัก และทำให้ผู้เรียนมีเวลาพักเหลือแค่ 20 นาที ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนรู้สึกกระวนกระวาย เกิดความไม่พอใจ และอาจจะส่งผลให้เข้าเรียนสายในคาบถัดไปได้

5) ครูต้องระมัดระวังในการทำโทษผู้เรียนคนใดคนหนึ่ง โดยไม่ให้ส่งผลกระทบต่อผู้เรียนทั้งชั้น เช่น ครูพบว่านักเรียนคนหนึ่งเอาหนังสือการ์ตูนมาอ่านในห้องเรียนขณะครูสอน ครูเลยคาดโทษว่าต่อไป ถ้าครูจับได้ว่าใครเอาหนังสือการ์ตูนมาอ่านอีก ครูจะไม่สอนหนังสือให้ทั้งห้องเลย การคาดโทษแบบนี้จะทำให้ผู้เรียนทั้งห้องไม่พอใจ เกิดความระส่ำระสายของผู้เรียนทั้งห้อง และจะมีการวิพากษ์วิจารณ์พฤติกรรมของครู ซึ่งจะทำให้เกิดบรรยากาศการเรียนรู้ที่ไม่ดี Kounin (1970) เรียกการคาดโทษแบบนี้ว่า “Ripple Effect”

6) หากผู้เรียนมีพฤติกรรมก่อกวนในชั้นเรียน ครูควรบอกผู้เรียนให้รู้ชัดไปเลยว่าเขาแสดงพฤติกรรมอะไร และไม่เหมาะสมอย่างไร พร้อมแนะนำต่อไปว่าควรทำอย่างไร เช่น ครูบอกว่า “นุต้องย้ายคุณขณะครูกำลังสอน เพราะจะรบกวนการเรียนของเพื่อน หนูควรเงียบและตั้งใจฟังครู” เป็นต้น

7) ครูควรเป็นผู้ส่งเสริมและใช้กฎระเบียบ ข้อบังคับของห้องเรียนด้วยความยุติธรรม แสดงออกด้วยความหวังดีและจริงใจต่อผู้เรียน จากงานวิจัยของ Thornberg, McEwin & Jones (1982) พบว่าครูที่ยอมรับและจริงใจต่อผู้เรียนอย่างแท้จริง จะทำให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีและให้ความร่วมมือในการรักษาระเบียบวินัยของห้องเรียน ซึ่งจะช่วยให้ห้องเรียนมีบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้

11.4.3 บรรยากาศที่พึงปรารถนาในชั้นเรียน: ในการบริหารจัดการชั้นเรียน บรรยากาศในชั้นเรียนมีส่วนสำคัญในการส่งเสริมให้ผู้สอนสามารถจัดการเรียนรู้ให้ดำเนินไปอย่างราบรื่น และผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ในหลักสูตร และบรรยากาศในชั้นเรียนที่จะนำไปสู่ความสำเร็จทั้งต่อครูผู้สอนและผู้เรียนมีดังนี้

1) บรรยากาศที่ท้าทาย (Challenge) เป็นบรรยากาศที่ครูเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้กระทำกิจกรรมที่หลากหลาย ซึ่งเป็นงานที่ไม่ยากหรือง่ายจนเกินไป โดยจะมีครูคอยกระตุ้น และให้กำลังใจผู้เรียน ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง เชื่อว่าตนมีความสามารถที่จะทำงานต่าง ๆ ได้ อันจะช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในงานที่ทำ

2) บรรยากาศที่มีอิสระ (Freedom) เป็นบรรยากาศที่ครูเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้ฝึกคิด ตัดสินใจเลือก และแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ด้วยตนเองอย่างอิสระ โดยครูจะไม่สร้างความกดดัน จะไม่มีการประเมินผลงานถูกผิดแบบจริงจัง ซึ่งบรรยากาศเช่นนี้จะช่วยทำให้ผู้เรียนคลายความกลัวและวิตกกังวล และจะช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ ทำให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติกิจกรรมได้ด้วยความตั้งใจและปราศจากความเครียด

3) บรรยากาศที่มีการยอมรับนับถือ (Respect) เป็นบรรยากาศที่ครูยอมรับในตัวของผู้เรียน โดยยอมรับว่าผู้เรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกัน ทุกคนเป็นบุคคลสำคัญ มีคุณค่า และมีศักยภาพในการเรียนรู้ ซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความเชื่อมั่นในตนเองและเกิดการยอมรับนับถือตนเอง

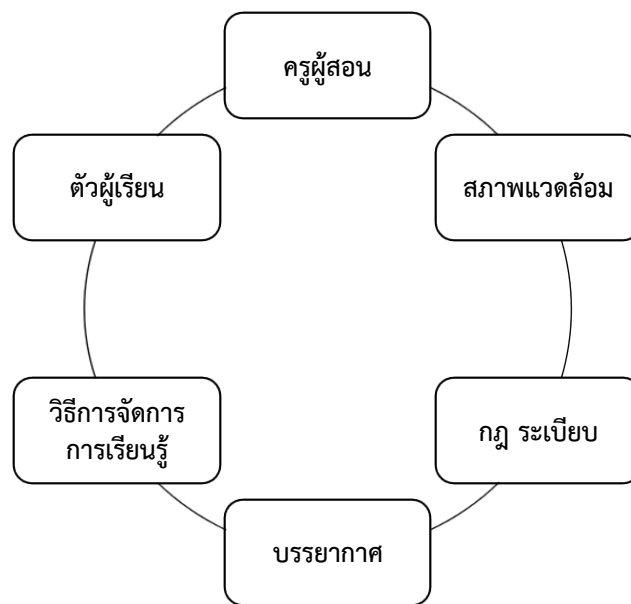
4) บรรยากาศที่มีความอบอุ่น (Warmth) เป็นบรรยากาศทางด้านจิตใจ โดยครูผู้สอนควรมีความเข้าใจ ให้ความเป็นกันเอง มีความเป็นมิตร ใส่ใจ เอื้ออาทร และให้ความช่วยเหลือผู้เรียนตามสถานการณ์ที่เหมาะสม ซึ่งบรรยากาศเช่นนี้จะทำให้ผู้เรียนรู้สึกอบอุ่น และมีความสุขที่ได้มาโรงเรียน เพื่อจะได้เจอครูและเพื่อน ๆ ในที่สุด ก็ส่งผลให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียน

5) บรรยากาศแห่งการควบคุม (Control) การควบคุมในที่นี้ หมายถึงการฝึกให้ผู้เรียนมีระเบียบวินัย รู้จักเคารพกฎกติกาต่าง ๆ แต่ไม่ใช่เป็นการควบคุมหรือบังคับ ซึ่งครูต้องมีเทคนิคในการปกครองชั้นเรียนและฝึกให้ผู้เรียนรู้จักใช้สิทธิหน้าที่ของตนเองอย่างมีขอบเขต โดยไม่ไปล่วงละเมิดสิทธิของผู้อื่น

6) บรรยากาศแห่งความสำเร็จ (Success) เป็นบรรยากาศที่ผู้เรียนเกิดความรู้สึกประสบความสำเร็จในงานหรือกิจกรรมที่ทำ ซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีขึ้น โดยครูผู้สอนควรพูดถึงสิ่งที่ผู้เรียนประสบความสำเร็จให้มากกว่าการพูดถึงความล้มเหลวของผู้เรียน เพราะหากผู้เรียนครุ่นคิดถึงแต่ความล้มเหลว ก็จะทำให้เกิดความท้อถอย หมดหวัง หมดกำลังใจ ซึ่งไม่ได้ช่วยส่งเสริมให้การเรียนรู้ของผู้เรียนดีขึ้น

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นได้ว่าบรรยากาศในชั้นเรียนทั้ง 6 ลักษณะนี้ต่างส่งผลต่อประสิทธิภาพในการสอนของครู และความสำเร็จในการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งครูผู้สอนควรสร้างบรรยากาศเหล่านี้ให้เกิดขึ้นในชั้นเรียน เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

11.5 ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการบริหารจัดการชั้นเรียน



ภาพ 10.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารจัดการชั้นเรียน

ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการบริหารจัดการชั้นเรียนมี 6 ประการ ดังนี้

1) **ด้านครูผู้สอน** หมายถึง ด้านบุคลิกภาพ ด้านความสามารถ ด้านความตั้งใจมุ่งมั่น ด้านความพร้อมของครูผู้สอนในการบริหารจัดการชั้นเรียน

2) **ด้านสภาพแวดล้อม** เป็นปัจจัยสำคัญสำหรับนำไปใช้ในการบริหารจัดการชั้นเรียน ซึ่งจะส่งผลทั้งทางบวกและทางลบต่อประสิทธิภาพในการจัดการชั้นเรียน ถ้าครูสามารถออกแบบสภาพแวดล้อม

เช่น สภาพแวดล้อมทางกายภาพ สื่อการสอน อากาศ อุณหภูมิ ที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ก็จะช่วยส่งเสริมและสนับสนุนต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี

3) **ด้านกฎ ระเบียบ** เป็นปัจจัยสำคัญอย่างมากในการทำให้การจัดการชั้นเรียนมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้เป็นข้อตกลงพื้นฐานที่ต้องมีสำหรับครูผู้สอนใช้เป็นแนวทางให้ผู้เรียนทุกคนปฏิบัติตามเมื่ออยู่ในชั้นเรียน

4) **ด้านบรรยากาศ** สำหรับปัจจัยด้านนี้อาจต้องนำปัจจัยอื่นๆ เข้ามาร่วมกระตุ้น เพื่อช่วยในการสร้างบรรยากาศที่ดี หรือเรียกว่าเป็นบรรยากาศแห่งการเรียนรู้ในชั้นเรียน เช่น ครูผู้สอนต้องสามารถใช้เทคนิคการสร้างอารมณ์ขัน เพื่อกระตุ้นให้เกิดบรรยากาศที่สนุกสนาน หรือการใช้รูปแบบใหม่ๆ ในการเรียนรู้ เพื่อปรับเปลี่ยนบรรยากาศให้แตกต่างไปจากบรรยากาศเดิม ๆ เป็นต้น

5) **ด้านวิธีการจัดการเรียนรู้** เป็นปัจจัยพื้นฐาน แต่มีความสำคัญที่สุดด้านหนึ่ง กล่าวคือ ครูผู้สอนจะต้องมีวิธีการสอน หรือวิธีการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลาย โดยไม่ใช้การจัดการเรียนรู้แบบเดิม ๆ หรือเรียกว่าแบบ Passive Learning แต่ครูควรต้องใช้วิธีการจัดการเรียนรู้แบบ Active Learning ซึ่งจะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมายและมีประสิทธิภาพมากกว่า

6) **ด้านตัวผู้เรียน** การบริหารจัดการชั้นเรียนจะมีประสิทธิภาพมากน้อยเพียงใด ตัวผู้เรียนก็นับว่าเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่ง ดังนั้น ครูผู้สอนต้องพยายามทำให้ผู้เรียนเกิดความพร้อมในการที่จะเรียนรู้ โดยการใช้เทคนิคและวิธีการในการสร้างความพร้อมในด้านต่าง ๆ ให้กับผู้เรียน

11.6 เทคนิคและกลวิธีในการจัดการชั้นเรียน

ในการบริหารจัดการชั้นเรียน นักการศึกษาได้เสนอแนะเทคนิคและกลวิธีที่ครูผู้สอนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้หลากหลายรูปแบบ ดังนี้

1. การสร้างพฤติกรรมที่เป็นแบบอย่างที่ดี (Model ideal behavior): มีงานวิจัยที่แสดงให้เห็นว่าตัวแบบที่ดีของครูจะส่งเสริมให้ผู้เรียนมีวิธีการแสดงออกในสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ การที่ครูเป็นผู้ที่อยู่หน้าชั้นเรียนจึงเป็นสิ่งที่สร้างความสนใจและเป็นตัวแบบแก่ผู้เรียน ดังนั้น ครูจึงควรแสดงตัวแบบที่ดีให้แก่ผู้เรียน เช่น การใช้ภาษาที่สุภาพ การเก็บโทรศัพท์และไม่ใช้ในขณะสอน ไม่ขัดจังหวะในขณะที่ผู้เรียนกำลังพูด ให้ความใส่ใจกับการสนทนาของผู้เรียนด้วยท่าทางที่ให้เกียรติ ฯลฯ

2. การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดกฎ กติกาในชั้นเรียน (Let students help establish guidelines): ครูควรกระตุ้นและส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดกฎระเบียบ กติกาต่างๆ ในชั้นเรียน เพราะการที่ผู้สอนทำหน้าที่ในการเอื้อให้ผู้เรียนกำหนดกฎระเบียบร่วมกัน ย่อมดีกว่าการที่ครูเป็นผู้บอกว่าจะอะไรคือสิ่งที่ไม่ควรทำ โดยครูผู้สอนอาจเริ่มต้นด้วยการให้ผู้เรียนอภิปรายเกี่ยวกับการเห็นความสำคัญของสิ่งที่ควรทำและไม่ควรทำ หลังจากนั้น จึงค่อยมุ่งประเด็นมากำหนดถึงสิ่งที่ไม่ควรทำในห้องเรียน เช่น อภิปรายร่วมกันว่าการเล่นโทรศัพท์ในห้องเรียนเป็นสิ่งที่เหมาะสมหรือไม่และอย่างไร หรืออภิปรายเกี่ยวกับระดับเสียงในห้องเรียนควรอยู่ในระดับใดที่ทุกคนยอมรับได้ และไม่เป็นการรบกวนการเรียนการสอน เป็นต้น

3. การนำกฎกติกาที่ร่วมกันคิดหรือกำหนดขึ้นมาทำในรูปแบบเอกสารหรือวัสดุต่างๆ (Document rules) เพื่อเป็นการป้องกันไม่ให้ผู้เรียนลืม และเป็นการเตือนผู้เรียนในระหว่างเรียน นอกจากนี้ ครูผู้สอนควรมีการจัดทำกฎ กติกา หรือกฎระเบียบต่างๆ ออกมาในรูปแบบโปสเตอร์ที่คั่นหนังสือ กระดาษโน้ต เพื่อบันทึกลงในสมุดการบ้าน เป็นต้น ทั้งนี้อาจให้ผู้เรียนช่วยกันออกแบบเอกสาร โดยแบ่งเป็นกลุ่ม เป็นคู่ หรือเป็นรายบุคคลด้วยก็ได้

4. หลีกเลี่ยงการลงโทษในชั้นเรียน (Avoid punishing the class) ตามหลักจิตวิทยาการลงโทษ ไม่ใช่เป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม หากแต่เป็นการยับยั้งพฤติกรรม ดังนั้น การลงโทษจึงไม่ใช่วิธีการที่

เหมาะสมในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้เรียน นอกจากนี้ การลงโทษยังอาจส่งผลกระทบต่อสัมพันธภาพระหว่างครูผู้สอนกับผู้เรียน ซึ่งสัมพันธภาพเป็นหัวใจสำคัญในการบริหารจัดการชั้นเรียนที่สำคัญ

5. การกระตุ้นการคิดริเริ่ม (Encourage initiatives) หลักการดังกล่าวเปรียบเสมือนการส่งเสริมชุดความองงามทางความคิด (Growth mindset) โดยการเสริมสร้างความหลากหลายในบทเรียน และวิธีการจัดการเรียนรู้ ยกตัวอย่างเช่น การให้ผู้เรียนได้ฝึกการทำงานล่วงหน้า หรือการให้นำเสนองานในช่วงเวลาสั้น ๆ เป็นต้น

6. การให้คำชื่นชม (Offer praise) คำชื่นชมเปรียบเสมือนเครื่องเติมซูกำลังที่ช่วยทำให้ผู้เรียนมีพลังและมีแนวโน้มที่จะกระทำพฤติกรรมที่ได้เรียนรู้ได้อีก ดังนั้น ครูผู้สอนควรให้การชื่นชมหรือรางวัล เมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมหรือถูกต้อง (Job well done) ซึ่งการชื่นชมหรือการชมเชยมีความสัมพันธ์กับสิ่งต่อไปนี้ คือ (1) ช่วยสร้างแรงบันดาลใจในชั้นเรียน (Inspire the class) (2) เสริมสร้างความภาคภูมิใจให้กับผู้เรียน (Improve a student's self esteem) (3) เสริมสร้างกฎ กติกาในชั้นเรียน และค่านิยมที่ดีที่ครูพึงปรารถนาจะเห็น (Reinforce rules and value you want to see)

7. ใช้การสื่อสารแบบอวัจนภาษา (Use non-verbal communication) การใช้ภาษาพูดกับท่าทางและโสตทัศนอุปกรณ์ต่างๆ จะส่งเสริมการเรียนรู้ และช่วยให้ผู้เรียนมีความสนใจในบทเรียนเพิ่มขึ้น แต่สำหรับการบริหารจัดการชั้นเรียน การใช้วัจนภาษาต่างๆ ก็จะช่วยทำให้การบริหารจัดการชั้นเรียนมีประสิทธิภาพมากขึ้นเช่นกัน เช่น การใช้ภาษาท่าทางเพื่อสร้างความสนใจ (Use some signals to get attention) โดยครูอาจใช้สัญญาณ ท่าทาง เสียงต่างๆ ประกอบการบริหารจัดการชั้นเรียน โดยผ่านอุปกรณ์ต่าง ๆ เช่น กริ่ง ระฆัง นกหวีด และสัญญาณมือ เป็นต้น

8. การจัดปาร์ตี้เล็ก ๆ (Hold small parties): การจัดงานปาร์ตี้เล็กๆ ในโอกาสสำคัญหรือในช่วงเวลาที่ผู้เรียนได้ผ่านการเรียนมาอย่างหนัก (Hard work) นับว่าเป็นการสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนมีกำลังใจที่จะเรียนรู้ในครั้งต่อไปได้ โดยครูอาจจัดเตรียมขนมขบเคี้ยว เครื่องดื่มให้กับผู้เรียน ทั้งนี้อาจปรับรูปแบบการจูงใจได้หลากหลาย เช่น ให้ผู้เรียนสะสมคะแนนหรือทำงานกลุ่ม กลุ่มที่ได้รับรางวัลจะได้รับการเข้าปาร์ตี้ เป็นต้น

9. การให้ของรางวัลที่เป็นรูปธรรมหรือจับต้องได้ (Give tangible rewards) การให้ของรางวัลกับผู้เรียน ครูควรให้ผู้เรียนออกมารับของรางวัลหน้าห้อง ซึ่งจะช่วยให้เป็นแบบอย่างและสร้างแรงจูงใจให้กับผู้เรียน ซึ่งนับได้ว่าเป็นเทคนิคการเสริมแรง (Reinforcement technique) อย่างหนึ่งในทางพฤติกรรมนิยม แต่ทั้งนี้ของรางวัลจะต้องเป็นสิ่งที่มีมองเห็น จับต้องได้ มีคุณค่ากับผู้เรียน และสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน

10. การเขียนจดหมายชื่นชม หรือโทรศัพท์ไปหาผู้ปกครอง (Make positive letters and phone calls) การบริหารจัดการชั้นเรียนที่ดี เป้าหมายอย่างหนึ่ง คือ การทำให้ผู้เรียนมีความสุขทั้งในและนอกชั้นเรียน (Happy in and out of class) ซึ่งครูผู้สอนสามารถทำได้ โดยการเขียนจดหมายชื่นชมผู้เรียนว่า เป็นผู้มีความประพฤติดี มีความพยายามในการเรียนรู้ หรือเรียนดี แล้วส่งไปให้ผู้ปกครองของผู้เรียน นอกจากนี้ ครูผู้สอนอาจจะใช้การโทรศัพท์ถึงผู้ปกครอง เพื่อกล่าวชื่นชมผู้เรียนก็ได้ อย่างไรก็ตาม การสื่อสารให้ผู้ปกครองทราบเกี่ยวกับตัวเรียน ควรใช้การให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงบวก (Positive feedback)

11. การสร้างเนื้อหาการเรียนรู้ที่น่าตื่นเต้น (Build excitement for content) เนื้อหาการเรียนรู้เป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความรู้ ความเข้าใจ ดังนั้น ครูผู้สอนควรมีการสอดแทรกเนื้อหาที่กระตุ้นความอยากรู้ อยากรู้อยากเห็น หรือสร้างความตื่นเต้นให้กับผู้เรียนในแต่ละคาบ เช่น เนื้อหาที่เกี่ยวกับสิ่งเร้นลับ

เกี่ยวกับมนุษย์ต่างดาว หรือเกี่ยวกับสถานการณ์ที่กำลังเป็นประเด็นร้อน เป็นต้น อันจะช่วยให้การบริหารจัดการชั้นเรียนสำหรับครูมีประสิทธิภาพมากขึ้น

12. การทำสัญญากลุ่ม (Write group contracts) การทำงานกลุ่ม (Group work) เป็นเทคนิคสำหรับช่วยให้ผู้เรียนทำงานที่ได้รับมอบหมายได้ง่ายและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น อย่างไรก็ตาม ครูผู้สอนอาจเพิ่มเทคนิคการทำสัญญากลุ่ม เพื่อให้การทำงานกลุ่มมีความรู้ของการเป็นทีม (Team) โดยให้สมาชิกกลุ่มทุกคนร่วมกันลงชื่อว่าจะสมาชิกทุกคนจะมีส่วนร่วมรับผิดชอบให้งานของสมาชิกแต่ละคนสำเร็จตามที่ครูมอบหมาย (Empowering students to hold each other accountable)

13. ให้เครื่องหมายสำหรับการประเมินอย่างไม่เป็นทางการ (Give marks for informal assessments) ท่านลองนึกย้อนถึงภาพเก่าๆ ในอดีตเกี่ยวกับงานของท่านที่มีเครื่องหมายกากบาท หรือมีตัว F ตัวใหญ่ๆ ที่ถูกเขียนด้วยหมึกสีแดง แน่นอนสิ่งนั้นคงทำให้ท่านรู้สึกไม่ดีหรือผิดหวัง ซึ่งตัวผู้เรียนเองก็เช่นเดียวกัน คงรู้สึกไม่ต่างกัน ดังนั้น ผู้สอนควรหลีกเลี่ยงการประเมินที่ก่อให้เกิดความรู้สึกทางลบแก่ผู้เรียน และควรสร้างการประเมินขึ้นใหม่ โดยให้ผู้เรียนเป็นคนคิดหรือสร้างข้อตกลงร่วมกันว่า เครื่องหมายที่ครูเขียนขึ้นนี้ไม่ใช่เป็นสิ่งที่ไม่ดี แต่เป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นว่านักเรียนต้องเพิ่มความใส่ใจในงานที่ทำหรือได้รับมอบหมายให้มากขึ้น

14. การนำเทคโนโลยีทางการศึกษามาปรับใช้ในการสอน (Use EdTech that adjust to student) โดยทั่วไป ครูผู้สอนจะต้องนำเทคโนโลยีมาประยุกต์ใช้ในการสอนอยู่แล้ว ซึ่งอาจนำโปรแกรมประยุกต์สำเร็จรูปต่างๆ มาบูรณาการเข้ากับเนื้อหาการสอนหรือในบางหัวข้อได้ตามความเหมาะสมยกตัวอย่างเช่น การใช้ Prodigy ในวิชาคณิตศาสตร์ การใช้โปรแกรม RPG Maker MV เพื่อสร้างเกมในรายวิชาภาษาไทย /Kahoot เป็นต้น

15. การสัมภาษณ์ผู้เรียน (Interview students) การสัมภาษณ์ผู้เรียนที่ไม่ค่อยมีส่วนร่วมในชั้นเรียนถือว่าเป็นเทคนิคหนึ่งในการบริหารจัดการชั้นเรียนให้มีประสิทธิภาพได้ ในการจัดการเรียนรู้ ครูผู้สอนควรสังเกตผู้เรียนที่ได้รับมอบหมายการทำงานเป็นกลุ่มใหญ่ และสังเกตว่าผู้เรียนคนใดที่ไม่ค่อยมีส่วนร่วมในกลุ่มก็ลองดึงตัวออกมาเพื่อพูดคุยสัก 2-3 นาที โดยใช้ประเด็นคำถาม ดังนี้

- นักเรียนคิดว่าอะไรจะช่วยให้นักเรียนสนใจในการทำงานกลุ่มมากขึ้นได้บ้าง
- นักเรียนสามารถทำงานร่วมกับเพื่อนคนใด ที่ทำให้ได้ผลงานที่ดี
- นักเรียนชอบบทเรียนหรือเนื้อหาอะไรในวิชานี้บ้าง
- นักเรียนชอบกิจกรรมอะไรในวิชานี้
- แบบฝึกหัดไหนที่ช่วยให้นักเรียนจดจำเนื้อหาต่างๆ ได้บ้าง

16. การเน้นถึงพฤติกรรมที่ไม่ดีโดยเร็วที่สุด (Address bad behavior quickly) โดยทั่วไป ครูผู้สอนจะต้องพบกับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของผู้เรียน หรือมีผู้เรียนบางคนไม่ปฏิบัติตามกฎ กติกาของชั้นเรียนที่กำหนดร่วมกัน ซึ่งหากเกิดเหตุการณ์เหล่านี้ขึ้น ครูผู้สอนต้องไม่ลังเลหรือปล่อยให้ผ่านไปโดยไม่ได้มีการจัดการกับเหตุการณ์นั้น เพราะหากปล่อยไว้ก็จะทำให้ยากและลำบากที่จะพูดคุยกับเรื่องราวนั้น และยากต่อการแก้ไขพฤติกรรมนั้นๆ อย่างไรก็ตามให้จำไว้ว่า ครูผู้สอนควรพูดคุยกับผู้เรียนเป็นการส่วนตัว (talk to the student in private) ซึ่งเป็นวิธีที่ดีที่สุด และไม่ควรถกลงโทษหรือตำหนิผู้เรียนต่อหน้าเพื่อนๆ ในชั้นเรียน เพราะจะทำให้ผู้เรียนรู้สึกอับอายและขายหน้า ซึ่งเป็นสิ่งที่ไม่ควรกระทำอย่างยิ่งและอาจจะทำให้ผู้เรียนเกิดเจตคติที่ไม่ดีต่อไปในอนาคต

17. การเลือกกลุ่มเพื่อนในชั้นเรียนมาเป็นผู้ช่วยสอน (Consider peer teaching) บางครั้งครูผู้สอนอาจให้เพื่อนในชั้นเรียนมาทำหน้าที่เป็นผู้ช่วยสอนหรือทำหน้าที่เป็นผู้ดูแลนักเรียนบางคนที่มีข้อจำกัดหรืออุปสรรคต่าง ๆ ในการเรียนรู้ เช่น ให้จับคู่กันกับเพื่อนและให้ทำหน้าที่เป็นเหมือนครูสอนพิเศษ (Tutor)

18. การมีเจตคติทางบวก (Maintain Positive Attitude) เจตคติเป็นสิ่งสำคัญสำหรับการทำสิ่งต่างๆ หากครูผู้สอนรู้จักปรับเปลี่ยนและฝึกควบคุมความคิดให้มองสิ่งต่างๆ อย่างสร้างสรรค์หรือมีจิตใจเชิงบวก (Be positive minded) ก็จะช่วยทำให้การบริหารจัดการชั้นเรียนมีทิศทางและแนวโน้มที่ดีได้ เพราะการควบคุมหรือเข้มงวดมากเกินไปอาจส่งผลเสียได้ (too much control can spoil everything) พึงระลึกไว้เสมอว่า “You are what you think” เข้าใจว่าบางครั้งการบริหารจัดการชั้นเรียนไม่สามารถเป็นไปตามที่ตั้งใจทุกครั้ง และครูผู้สอนต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ทำให้ทุกข์หรือไม่พึงพอใจ อย่างไรก็ตาม ขอให้ครูผู้สอนมีเจตคติทางบวกต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ไว้เสมอ

19. การให้และการรับการเคารพ โดยเฉพาะการยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคล (Give and Take Respect Individual differences) การที่ครูผู้สอนให้การเคารพหรือยอมรับในตัวผู้เรียนก็เปรียบได้กับการที่ครูเคารพและยอมรับตัวเองได้เช่นเดียวกัน การเริ่มต้นการสอนในแต่ละวันด้วยท่าทางที่อบอุ่นและเป็นมิตรเป็นสิ่งที่ครูผู้สอนควรทำและควรปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอ ในทางจิตวิทยาการยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลเป็นสิ่งสำคัญและควรยอมรับผู้เรียนอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional positive regard)

20. การใช้ความเงียบเป็นเครื่องมือ (Silence is the right tool) การตะโกนหรือใช้เสียงดังกับนักเรียนที่ดื้อรั้นนั้นแทบจะไม่ก่อประโยชน์อันใดในการจัดการชั้นเรียนเลย ดังนั้น ในบางครั้งการเงียบหรือสงบนิ่ง (Calm & Quiet) น่าจะเป็นสิ่งที่ช่วยได้มากกว่า เพราะผู้เรียนจะเริ่มตระหนักกว่าที่ครูเงียบนั้นเป็นเพราะอะไร

21. กำหนดแนวทางสำหรับการวินัย (Create a guideline for Disciplinary Measures) ตามหลักแล้วผู้เรียนจะมีอิสระในชั้นเรียน อย่างไรก็ตาม ครูผู้สอนควรจะต้องมีการกำหนดแนวทางในการสร้างวินัยที่สามารถวัดได้ให้กับผู้เรียน เพราะการกำหนดพฤติกรรม (วินัย) ที่สามารถวัดและสังเกตได้จะช่วยให้ผู้เรียนรู้ว่าพวกเขาจะต้องแสดงพฤติกรรมอะไรออกมา

22. สร้างความสมดุลระหว่างความเป็นเพื่อนกับบทบาทต่างๆ (Balance friendliness and positions) ครูผู้สอนหลายๆ คนชอบคิดว่าการมีอำนาจ (Authority) เหนือผู้เรียนเป็นสิ่งที่จำเป็นและควรทำในการบริหารจัดการชั้นเรียน เพราะเชื่อว่าสามารถทำให้ผู้เรียนกลัว และเชื่อฟังในสิ่งที่ตนเองสั่งการ อย่างไรก็ตามแนวคิดดังกล่าวนี้เป็นแนวคิดที่ค่อนข้างล้าสมัย เพราะในปัจจุบันโดยเฉพาะสำหรับผู้เรียนยุคใหม่จะไม่ชอบการควบคุม สั่งการ อย่างไรก็ตาม ในบางครั้งสิ่งเหล่านี้อาจมีความจำเป็น แต่ครูผู้สอนควรรู้ว่าสถานการณ์อะไรควรแสดงบทบาทให้สอดคล้องและเหมาะสม เช่น การรู้ว่าต้องแสดงบทบาทความเป็นเพื่อน ความเป็นมิตรกับผู้เรียน ไม่ใช่การแสดงบทบาทการเป็นผู้มีอำนาจอยู่ตลอดเวลา

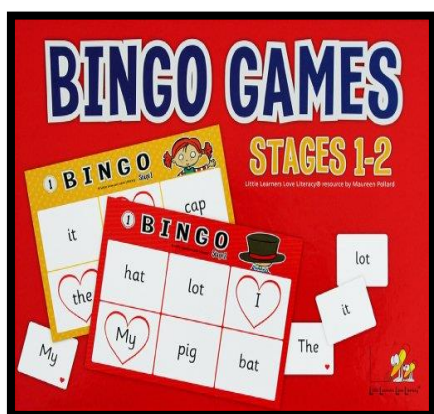
23. ให้ผู้เรียนลองคิดกิจกรรมต่างๆ ที่สร้างสรรค์ (Try Creative Activities) การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเป็นคนคิดกิจกรรมต่างๆ ในชั้นเรียน หรือในการจัดการเรียนรู้ โดยครูผู้สอนอาจจะนำเสนอแนวคิดต่างๆ ให้กับผู้เรียนว่ามีแนวคิดอะไรบ้าง และควรทำอย่างไรบ้าง เช่น ผู้เรียนบางคนอาจเสนอให้มีการนำของเล่นหรือของรักมาในชั้นเรียน จัดห้องเรียนเป็นฤดูกาลต่างๆ หรือจัดกลุ่มผู้เรียนเป็นเหล่าซูเปอร์ฮีโร่ เป็นต้น

24. สอนทักษะทางสังคมให้กับผู้เรียน (Teach them about social skills) นอกจากการสอนเนื้อหาความรู้ตามหลักสูตรแล้ว ครูผู้สอนควรมีการสอนหรือให้ผู้เรียนได้มีโอกาสเรียนรู้ทักษะทางสังคมที่จำเป็นต่างๆ เช่น การรู้จักเป็นผู้ฟัง การรู้จักยกมือก่อนพูด และการขออนุญาตก่อนออกนอกห้อง เป็นต้น

25. การค้นหาจุดแข็งของผู้เรียนแต่ละคน (Identify each students' Strength) ครูผู้สอนควรมีทักษะในการประเมินหรือค้นหาจุดเด่น/จุดแข็ง/ความสามารถ/ศักยภาพต่าง ๆ ของผู้เรียน และสามารถนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ในรายวิชาหรือในแต่ละเนื้อหาที่มีการจัดการเรียนรู้ ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะช่วยทำให้การบริหารจัดการชั้นเรียนมีประสิทธิภาพและสร้างบรรยากาศแห่งการเรียนรู้ได้

26. การใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย (Use simple language) ห้องเรียนไม่ใช่สถานที่ที่จะให้ครูผู้สอนได้แสดงความสามารถทางภาษา เพราะครูบางคนพยายามใช้ภาษาที่ยากเกินความสามารถของผู้เรียน หรือใช้ภาษาที่มีแนวโน้มไปทางการข่มเหงรังแกผู้เรียน (Verbal bully) ดังนั้น การใช้ภาษาที่เรียบง่าย (Simple language) ชัดเจนในการบริหารจัดการชั้นเรียน หรือการจัดการเรียนรู้ เป็นสิ่งสำคัญเพราะนอกจากจะช่วยเพิ่มความรู้อื่นๆ ความเข้าใจแล้วยังสามารถเพิ่มความมั่นใจ (Confidence) ให้กับผู้เรียนได้อีกด้วย

27. การใช้กิจกรรมที่เน้นการเล่นในการจัดการเรียนรู้ (Played cool classroom activities) ในการบริหารจัดการชั้นเรียน นอกจากวิธีการสอนที่หลากหลายแล้ว ในบางครั้งครูผู้สอนต้องคิดหาวิธีการที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความเพลิดเพลินมาใช้ในการเรียนรู้ ซึ่งก็คือ การใช้เกมหรือกิจกรรมที่เน้นความสนุกสนาน เพราะผู้เรียนสามารถเรียนรู้และเกิดความเพลิดเพลินในเวลาเดียวกันได้ ซึ่งจะทำให้การเรียนรู้เกิดขึ้นควบคู่ไปกับการได้เล่นตามคำกล่าวที่ว่า “Play + Learn = Plearn” นั่นเอง ดังภาพประกอบ 4



กิจกรรม Bingo Games



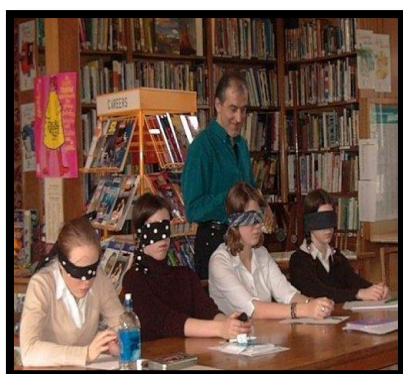
กิจกรรม Blind Artist



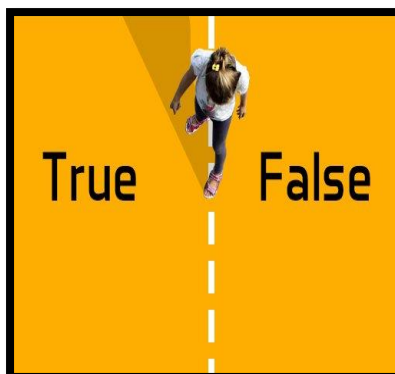
กิจกรรม Crazy train



กิจกรรม Four Corners



กิจกรรม Blindfold conversation



กิจกรรม Jumping the line

ภาพ 10.4 ตัวอย่างกิจกรรม/เกม

กล่าวโดยสรุป การบริหารจัดการชั้นเรียนที่มีประสิทธิภาพช่วยเพิ่มโอกาสในการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน ดังนั้น ครูผู้สอนควรสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียน มีการกำหนดโครงสร้างที่เป็นข้อตกลงในการอยู่ร่วมกันในชั้นเรียน มีการใช้การสื่อสารเชิงบวกระหว่างครูผู้สอนกับผู้เรียน มีการจัดสิ่งแวดล้อมทางกายภาพให้เหมาะสมกับการเรียนรู้ ตลอดจนครูผู้สอนพยายามใช้เทคนิคการเรียนรู้หรือกิจกรรมการเรียนรู้หลากหลายรูปแบบในระหว่างการจัดการเรียนรู้ เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เกิดความรู้สึกเป็นสุขและสนุกสนานควบคู่กับการเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย

11.7 การจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน (Dealing with problem behaviors)

แม้ว่าครูผู้สอนจะวางแผนการจัดการเรียนรู้ และสร้างสภาพแวดล้อมทางบวกให้เกิดขึ้นภายในห้องเรียนได้ดีมากเพียงใด แต่พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนก็อาจจะเกิดขึ้นได้เสมอ ดังนั้น ครูผู้สอนจึงควรทำความเข้าใจและนำประเด็นต่าง ๆ ต่อไปนี้ไปประยุกต์ใช้ เพื่อแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

11.7.1 การบริหารจัดการกลวิธี (Management Strategies): ผู้เชี่ยวชาญด้านบริหารจัดการชั้นเรียนได้แบ่งการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมออกเป็น 2 ประเภท คือ การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมเพียงเล็กน้อย (Minor Interventions) และปัญหาพฤติกรรมระดับปานกลาง (Moderate Interventions) ดังนี้

1) การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมเล็กน้อย (Minor Interventions): ปัญหาพฤติกรรมบางอย่างต้องการการช่วยเหลือเพียงเล็กน้อย (Minor Intervention) เท่านั้น เนื่องจากปัญหาประเภทนี้เป็นพฤติกรรมที่ไม่ได้เกิดขึ้นบ่อย และไม่ได้รับกวนการทำกิจกรรมและการเรียนรู้ของผู้เรียนในชั้นเรียน ยกตัวอย่างเช่น นักเรียนลุกจากที่นั่งโดยไม่ได้รับอนุญาตจากครู พูดคุยกับเพื่อนเมื่อยังไม่ถึงเวลาพัก หรือแอบรับประทานขนมในห้องเรียน ฯลฯ ซึ่งปัญหาพฤติกรรมเหล่านี้นับว่าเป็นปัญหาเล็กน้อย ไม่รุนแรง ดังนั้นครูผู้สอนจึงต้องการการช่วยเหลือแบบเล็กน้อย (Minor Intervention) ซึ่งครูผู้สอนสามารถนำกลวิธีต่าง ๆ เหล่านี้ไปใช้ได้ ดังนี้

- ใช้การชี้แนะแบบอวัจนภาษา (Use nonverbal cues) โดยครูใช้การสบตากับผู้เรียน และให้สัญญาณต่าง ๆ เช่น เอนิ้วแตะที่ปาก การสั่นศีรษะ หรือให้สัญญาณมือ เพื่อแสดงให้ผู้เรียนเลิกกระทำพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์หรือที่เป็นปัญหา

- การให้กิจกรรมดำเนินการต่อไป (Keep the activity moving) ในบางครั้ง ช่วงที่มีการเปลี่ยนการทำกิจกรรมหนึ่งไปยังอีกกิจกรรมหนึ่ง (transitions) ใช้เวลานานมากเกินไป และผู้เรียนไม่มีอะไรทำในช่วงนี้ ในสถานการณ์เช่นนี้ ผู้เรียนเลยมีโอกาสได้พูดคุยกับเพื่อนเสียงดัง ลูกจากที่นั่ง และเล่นกันจนทำให้ห้องเรียนเริ่มวุ่นวาย ดังนั้น วิธีที่ดีที่สุดที่ครูผู้สอนควรนำมาใช้คือ ครูต้องเริ่มกิจกรรมใหม่ให้เร็วและทันเวลา แต่ไม่ใช่มาเอาเวลาไปจัดการกับผู้เรียนที่กำลังเล่นหรือคุยกันแทน ซึ่งการวางแผนการสอนที่มีประสิทธิภาพของครูในแต่ละวัน จะช่วยขจัดปัญหาช่องว่างของเวลาในการเปลี่ยนผ่านไปสู่กิจกรรมใหม่ได้

- ครูเข้าใกล้ผู้เรียนมากขึ้น (Move closer to students) เมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ วิธีที่ง่ายที่สุดคือ ครูเดินหรือเข้าไปใกล้ ๆ เด็ก ซึ่งวิธีนี้สามารถช่วยหยุดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของผู้เรียนได้ดีเช่นกัน

- ย้ำให้ผู้เรียนรู้ว่าพฤติกรรมที่ต้องทำคืออะไร (Redirect the behavior) เมื่อครูให้ผู้เรียนทำกิจกรรมการเรียนรู้ หากผู้เรียนบางคนเริ่มไม่สนใจในกิจกรรมหรืองานที่ครูมอบหมาย ครูควรต้องบอกและย้ำผู้เรียนให้ทราบว่าสิ่งที่เขาควรจะต้องทำนั้นคืออะไร เช่น ครูอาจจะพูดว่า “นักเรียนจำได้ไหมว่าตอนนี้ครูกำลังให้พวกเราทำแบบฝึกหัดคณิตศาสตร์อยู่นะคะ” ฯลฯ

- จัดการสอนเพิ่มเติมให้ผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็น (Provide needed instruction) บางครั้ง ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ที่ไม่รุนแรงมากนัก ทั้งนี้เพราะผู้เรียนไม่เข้าใจในงานที่ครูมอบหมายให้ทำ รวมทั้งไม่สามารถกระทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้ดีมากนัก ดังนั้น ผู้เรียนจึงเอาเวลาที่ต้องทำงานหรือกิจกรรมที่ครูมอบหมายไปทำกิจกรรมไม่พึงประสงค์อย่างอื่นแทน ดังนั้น ในการแก้ปัญหาดังกล่าว ครูผู้สอนควรต้องให้คำแนะนำและชี้แนะแก่ผู้เรียนว่าควรจะทำงานที่ครูมอบหมายนั้นอย่างไร หรืออาจจะจัดสอนเพิ่มเติมเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือ

- ครูแสดงออกและบอกผู้เรียนให้หยุดแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ (Directly and assertively tell the student to stop) ในบางครั้ง เมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาหรือไม่พึงประสงค์ ครูอาจจะใช้การสบตา และบอกให้ผู้เรียนหยุดแสดงพฤติกรรมที่ปัญหาโดยตรงเลย หลังจากนั้น ครูก็ควรกระตุ้นและให้กำลังใจผู้เรียนในการกระทำกิจกรรมที่พึงประสงค์อย่างอื่นแทน

- เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีทางเลือกที่หลากหลาย (Give the student a choice) ครูผู้สอนควรบอกผู้เรียนว่าทุกคนมีทางเลือกมากมาย อยู่ที่ว่าจะเลือกทางเลือกไหนระหว่างการแสดงพฤติกรรมที่ดีและเหมาะสม หรือเลือกที่จะแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ซึ่งจะทำให้ได้รับผลจากการกระทำที่ไม่ดีและส่งผลกระทบต่อผู้เรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ครูผู้สอนควรแนะนำและบอกให้ผู้เรียนทราบว่าพฤติกรรมที่เหมาะสมนั้นคืออะไร และผลจากการไม่กระทำพฤติกรรมที่เหมาะสมจะเป็นอย่างไร

2) การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมระดับปานกลาง (Moderate Interventions):

ปัญหาพฤติกรรมบางอย่างต้องการการช่วยเหลือที่เข้มข้นกว่าแบบแรก (Stronger Intervention) ยกตัวอย่างเช่น เมื่อผู้เรียนทำร้ายหรือรังแกผู้อื่น ไม่เข้าร่วมกิจกรรม รบกวนการสอนของครู หรือการทำงานของผู้อื่น ในการจัดการกับปัญหาดังกล่าว ครูผู้สอนสามารถใช้กลยุทธ์ต่าง ๆ มาช่วยเหลือผู้เรียนได้ดังนี้

- ระงับสิทธิพิเศษหรือกิจกรรมที่ต้องการ (Withhold a privilege or a desired activity) ในบางครั้ง เป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ที่ครูจะต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ผู้เรียนละเมิดสิทธิที่ตนเองเคยได้รับ เช่น ครูเคยอนุญาตให้ผู้เรียนสามารถเคลื่อนที่ไปรอบ ๆ ห้องเรียน หรือไปทำงานร่วมกับเพื่อน ๆ ได้ แต่เมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาขั้นรุนแรง ครูก็ควรถอดถอนสิทธิพิเศษที่เคยให้ไว้ เพื่อปรับพฤติกรรมของผู้เรียนให้ดีขึ้น

- การแยกผู้เรียนออกไป (Isolate or remove students) เมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ครูสามารถใช้วิธีการปรับพฤติกรรม “การให้เวลานอก (time-out) โดยแยกผู้เรียนออกไปจากสถานการณ์ที่เขาพึงพอใจหรือได้รับการเสริมแรง ซึ่งครูสามารถปฏิบัติได้ดังนี้ (1) ให้ผู้เรียนอยู่ในห้องเรียน แต่ไม่ให้ได้รับการเสริมแรงทางบวก (2) ให้ผู้เรียนออกไปอยู่นอกห้องเรียนหรือออกจากพื้นที่ที่ทำกิจกรรม (3) ให้ผู้เรียนไปอยู่ในห้องการให้เวลานอก (a time-out room) ของโรงเรียน ในการใช้เทคนิค time-out ครูผู้สอนต้องระบุหรืออธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจอย่างชัดเจนว่าผู้เรียนแสดงพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ใดจึงทำให้ได้รับ “time-out” ยกตัวอย่างเช่น “ธนาต้องออกไปอยู่นอกห้องเป็นเวลา 15 นาที เพราะไปต้อยหน้าเพื่อน” และถ้าพฤติกรรมไม่พึงประสงค์นี้ยังเกิดขึ้นอีก ครูก็ให้ “time-out” และอธิบายเหตุผลอีกเช่นเคย หลัง “time-out” เสร็จ ก็ให้ผู้เรียนกลับเข้าร่วมกิจกรรมตามปกติ

- กำหนดบทลงโทษ (Impose a penalty) เมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ครูผู้สอนสามารถลงโทษผู้เรียน โดยการให้ผู้เรียนทำงานใดงานหนึ่งซ้ำ ๆ ก็ได้ เช่น เมื่อผู้เรียนทะเลาะกัน ครูเลยให้คัดพยัญชนะไทย 20 รอบ หรือให้ทำแบบฝึกหัดคณิตศาสตร์ 15 หน้า ฯลฯ อย่างไรก็ตาม สิ่งไม่ควรพึงระวังก็คือ การใช้วิธีนี้อาจจะทำให้ผู้เรียนมีเจตคติทางลบต่อวิชานั้น ๆ ก็ได้

3) การใช้ทรัพยากรบุคคลอื่น ๆ (Using Others as Resources): ในการช่วยเหลือให้ผู้เรียนรู้จักปรับปรุงตนเอง และกลับมาแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมมากขึ้น ครูผู้สอนสามารถขอความร่วมมือจากบุคคลต่าง ๆ เหล่านี้ ได้แก่ เพื่อนของผู้เรียน (peers) พ่อแม่หรือผู้ปกครอง (parents) ผู้อำนวยการ (principal) ผู้ให้คำปรึกษา (counselor) และที่ปรึกษา (mentors) ด้วยวิธีการดังนี้

- การไกล่เกลี่ยเพื่อน (Peer Mediation) ในบางครั้ง เพื่อนเป็นบุคคลที่มีประสิทธิภาพที่ช่วยให้ผู้เรียนหยุดแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา และกลับมาแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมมากขึ้น โดยเฉพาะการฝึกให้ผู้เรียนรู้จักการพูดไกล่เกลี่ย และโน้มน้าวเพื่อน เพื่อที่ผู้เรียนจะได้มีทักษะการไกล่เกลี่ย และสามารถนำไปใช้เมื่อเห็นเพื่อน ๆ ในห้องทะเลาะกัน หรือการช่วยพูดให้เพื่อนเห็นประโยชน์ของการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม เป็นต้น

- การประชุมระหว่างครูและพ่อแม่หรือผู้ปกครอง (Parent-Teacher Conference) ในฐานะครูผู้สอน เมื่อเห็นผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ครูสามารถโทรศัพท์เพื่อประชุมปรึกษาหารือกับพ่อแม่หรือผู้ปกครองได้ หรืออาจจะเป็นการประชุมแบบเห็นหน้ากัน (face-to-face conference) ก็ได้ ที่สำคัญอย่าให้พ่อแม่ตำหนิเด็กที่แสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาที่โรงเรียน แต่ครูควรอธิบายเกี่ยวกับปัญหาพฤติกรรมของเด็กให้พ่อแม่รับทราบ และกล่าวย้าว่าทางโรงเรียนจะขอบคุณมากๆ เลย ถ้าหากพ่อแม่จะให้ความร่วมมือหรือการสนับสนุนที่เป็นประโยชน์

- การขอความช่วยเหลือจากผู้อำนวยการหรือผู้ให้คำปรึกษา (Enlist the Help of the Principal or Counselor) ในโรงเรียนหลายแห่งมีการกำหนดขั้นตอนสำหรับการจัดการกับปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนอย่างชัดเจน ถ้าหากท่านในฐานะครูผู้สอนได้พยายามจัดการเพื่อแก้ปัญหาพฤติกรรมนั้น ๆ แล้ว แต่ยังไม่ประสบความสำเร็จ ท่านก็ควรพิจารณาและขอความช่วยเหลือจากผู้อำนวยการในลำดับต่อไป และบางทีอาจมีความจำเป็นต้องส่งเด็กต่อไปยังผู้ให้คำปรึกษาหรือนักจิตวิทยาที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะทางก็เป็นได้ ซึ่งการกระทำเช่นนี้จะช่วยครูผู้สอนประหยัดเวลาในการแก้ปัญหาพฤติกรรมให้กับผู้เรียน

- การหาที่ปรึกษาหรือผู้ดูแลให้นักเรียน (Find a Mentor) โดยทั่วไป นักเรียนส่วนใหญ่ มักมีคุณดูแลและสนับสนุนในด้านต่าง ๆ อย่างน้อย 1 คนในชีวิต อย่างไรก็ตาม อาจมีนักเรียนบางคน โดยเฉพาะที่มาจากครอบครัวที่ยากจนอาจจะไม่มีคุณดูแลเลย ดังนั้น โรงเรียนจึงต้องหาบุคคลในชุมชนที่มีศักยภาพที่จะดูแลและให้ความช่วยเหลือเด็กที่ยากจนได้ (Mentor) เพื่อทำหน้าที่ให้คำแนะนำ และเป็นที่

ปรึกษาในเรื่องต่าง ๆ อันจะช่วยป้องกันไม่ให้เกิดมีปัญหาพฤติกรรม หรือในกรณีถ้าเด็กมีปัญหาพฤติกรรม ผู้ดูแลก็จะสามารถช่วยลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้

11.7.2 โปรแกรมที่ใช้ห้องเรียนและโรงเรียนเป็นฐาน (Classroom and School-Based Programs): ในโรงเรียนต่าง ๆ โปรแกรมที่ใช้ห้องเรียนและโรงเรียนเป็นฐานที่มีวัตถุประสงค์เพื่อแก้ปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนมักมีความเกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างสมรรถนะทางสังคม และการแก้ไขความขัดแย้ง งานวิจัยหลายชิ้น (Kirby. 1992; Greenberg. 1996) ค้นพบว่า การจัดโปรแกรมที่ช่วยเสริมสร้างสมรรถนะทางสังคมให้กับผู้เรียน โดยการพัฒนาทักษะชีวิต ให้ความรู้ด้านสุขศึกษา และการพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์จะช่วยลดปัญหาพฤติกรรมของผู้เรียนได้ ซึ่งแต่ละโปรแกรมมีรายละเอียดพอสังเขปดังนี้ (Coie & Dodge. 1998; Dodge, Coie & Lynam. 2006)

1) The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project: โครงการนี้ออกแบบมาสำหรับผู้เรียนระดับประถมศึกษา โดยครูผู้สอนบูรณาการกิจกรรมที่ฝึกให้เด็กรู้จักการแก้ปัญหา (problem solving) และการตระหนักรู้ทางสังคม (social awareness) เข้าไปในการสอนตามปกติที่มีอยู่แล้ว จากผลการประเมินผลโครงการพบว่า โครงการนี้ช่วยทำให้เกิดผลทางบวกต่อการช่วยเหลือผู้เรียนในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในแต่ละวัน และช่วยลดพฤติกรรมที่ใช้ความรุนแรงของผู้เรียนด้วย (Elias & Schwab. 2006; Elias & others. 1986)

2) The Social Competence Program for Young Adolescents: โครงการนี้เหมาะสำหรับผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โดยการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาต่าง ๆ ดังนี้ 1) เสริมสร้างสมรรถนะทางสังคม โดยการฝึกให้ผู้เรียนรู้จักการควบคุมตนเอง การบริหารจัดการความเครียด การตัดสินใจ และการแก้ปัญหา 2) พัฒนาการสื่อสารระหว่างฝ่ายบุคคลของโรงเรียนกับผู้เรียน 3) ป้องกันพฤติกรรมต่อต้านสังคมและพฤติกรรมก้าวร้าว การใช้สารเสพติด และพฤติกรรมทางเพศที่มีความเสี่ยงสูง (Weissberg & Captan. 1994) จากผลการประเมินโครงการพบว่า ผู้เรียนที่เข้าร่วมโครงการนี้มีพฤติกรรมก้าวร้าวลดลง มีการพิจารณาถึงแนวทางในการแก้ปัญหาอย่างรอบด้าน รู้จักใช้กลวิธีในการบริหารจัดการความเครียด และมีการสนับสนุนทางสังคม ยอมรับ เอื้อเฟื้อ และเห็นอกเห็นใจผู้อื่นมากกว่าการควบคุมผู้อื่น นอกจากนี้ ครูผู้สอนที่เข้าร่วมในโครงการนี้ยังชี้ให้เห็นว่ากิจกรรมที่ผู้เรียนได้รับสามารถช่วยให้ผู้เรียนและครูผู้สอนสามารถสื่อสารกันได้ดียิ่งขึ้น

3) The Three C's of School and Classroom Management: David และ Roger Johnson (1999) ได้พัฒนาโปรแกรมการบริหารจัดการชั้นเรียน เพื่อแก้ปัญหาที่ก่อให้เกิดการหยุดชะงักและเป็นผลเสียต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งโปรแกรมนี้นั้นเน้นความสำคัญของการแนะนำผู้เรียนในการเรียนรู้ว่าจะกำกับพฤติกรรมของตนเองได้อย่างไร โดยประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 3 องค์ประกอบ คือ “the three C's” ดังนี้

3.1) การให้ความร่วมมือกับชุมชน (Cooperative community) การเรียนรู้ชุมชนจะช่วยให้ผู้เรียนได้รับผลประโยชน์หลายอย่าง โดยเฉพาะช่วยทำให้ผู้เรียนมีโอกาสได้เรียนรู้และทำกิจกรรมร่วมกับบุคคลอื่นในชุมชน

3.2) การจัดการความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์ (Constructive conflict resolution) เมื่อมีความขัดแย้งเกิดขึ้น ผู้เรียนที่เข้าร่วมในโปรแกรมนี้นี้จะสามารถแก้ปัญหาคความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพและสร้างสรรค์ เพราะผู้เรียนได้รับการฝึกการจัดการกับความขัดแย้งในขณะที่เรียนรู้กับชุมชน (learning community)

3.3) ค่านิยมของพลเมือง (Civic values) ความเชื่อของบุคคลในชุมชนที่เชื่อว่าความสำเร็จจะเกิดขึ้นได้ ก็ขึ้นอยู่กับความพยายามที่ทุกคนในชุมชนต้องช่วยกันเพื่อมุ่งไปสู่เป้าหมายร่วมกัน ซึ่งค่านิยมหรือความเชื่อนี้จะช่วยทำให้บุคคลในชุมชนร่วมมือกัน และเมื่อมีปัญหาหรือความขัดแย้งเกิดขึ้น ก็สามารถช่วยกันจัดการความขัดแย้งได้อย่างราบรื่น

4) Skills for Life: โปรแกรมนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้รู้จักการควบคุมตนเอง มีความรับผิดชอบ และมีความสามารถในการแก้ปัญหาทางสังคม ตลอดจนมีทักษะในการจัดการความขัดแย้งให้ดีขึ้น เหมาะสำหรับผู้เรียนตั้งแต่วัยอนุบาล-ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โดยในชั้นแรก จะมีการฝึกครูผู้สอนให้รู้จักช่วยเหลือผู้เรียนในการพัฒนาทักษะดังกล่าวด้วยการทำกิจกรรมเชิงรุก (active learning) การอภิปรายในชั้นเรียน (class discussions) และสมุดงาน (workbooks) ผลการศึกษาจากงานวิจัยชิ้นหนึ่งที่ใช้โปรแกรมนี้กับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผลการวิจัยพบว่า จากการประเมินโดยครู ผู้เรียนมีพฤติกรรมในภาพรวมดีขึ้น เช่น ไม่ล้อเลียนหรือเรียกชื่อนักเรียนคนอื่น และพฤติกรรมทะเลาะและรังแกเพื่อนลดลง (Manning, Mohole & the Goodman Research Group. 2002)

กล่าวโดยสรุป แม้ว่าครูผู้สอนจะวางแผนการจัดการเรียนรู้ และสร้างสภาพแวดล้อมภายในห้องเรียนให้ได้ดีเพียงใด แต่พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนก็อาจเกิดขึ้นได้เสมอ ดังนั้น ครูผู้สอนจึงควรนำความรู้เกี่ยวกับการบริหารจัดการกลวิธี (Management Strategies) และโปรแกรมที่ใช้ห้องเรียนและโรงเรียนเป็นฐาน (Classroom and School-Based Programs) ดังกล่าวข้างต้นไปประยุกต์ใช้ เพื่อแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน

บทสรุป

การบริหารจัดการชั้นเรียน (Classroom Management) หมายถึง กระบวนการจัดสภาพแวดล้อมทั้งภายในและภายนอกห้องเรียนอย่างเป็นระบบอย่างต่อเนื่อง เพื่อรักษาระเบียบ วินัย การควบคุมชั้นเรียน และสนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความสุข ตลอดจนบรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ การบริหารจัดการชั้นเรียนเป็นการบูรณาการความรู้ และความสามารถของครูผู้สอนในการนำวิธีการต่างๆ ที่เหมาะสมมาใช้ดำเนินการให้ชั้นเรียนอยู่ในสภาพพร้อมที่จะดำเนินการเรียนการสอนให้เป็นไปอย่างราบรื่น เพื่อให้ผู้เรียนเกิดประสิทธิผลในการเรียนรู้อย่างแท้จริง ชั้นเรียนที่มีการบริหารจัดการดี จะส่งผลต่อสภาพแวดล้อมและบรรยากาศการเรียนรู้ของผู้เรียน ช่วยทำให้ผู้เรียนมีความสุข และสนุกในการเรียนรู้ ดังนั้น หน้าที่ของครูผู้สอนไม่ได้มีเพียงการสอนหนังสือด้านวิชาความรู้เท่านั้น แต่ครูยังมีบทบาทสำคัญในการบริหารจัดการชั้นเรียนให้มีประสิทธิภาพ สิ่งสำคัญอย่างหนึ่งในการบริหารจัดการชั้นเรียนให้มีประสิทธิภาพ คือ การเลือกใช้ช่วงเวลาที่เหมาะสมในการแจ้งหรือประกาศให้ผู้เรียนทราบเกี่ยวกับกฎระเบียบวินัย ข้อบังคับต่าง ๆ ของโรงเรียนตั้งแต่ในช่วงวันแรก ๆ หรือสัปดาห์แรกของการเปิดเรียน และแม้ว่าคนส่วนใหญ่จะเชื่อว่าการขาดกฎระเบียบวินัย ข้อบังคับจะก่อให้เกิดปัญหาต่าง ๆ ในโรงเรียน แต่นักจิตวิทยาการศึกษาต่างให้ความสำคัญกับการสร้างบรรยากาศเชิงบวกในชั้นเรียน โดยเชื่อว่าบรรยากาศหรือสิ่งแวดล้อมเชิงบวกจะช่วยเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังนั้น นอกจากการกำหนดกฎระเบียบวินัยแล้ว ครูผู้สอนควรจัดสิ่งแวดล้อมหรือบรรยากาศภายในห้องเรียน การจัดชั้นเรียนรูปแบบต่าง ๆ เพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน รวมทั้งครูผู้สอนควรสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้เรียน ใช้การสื่อสารเชิงบวก ครูควรเข้าใจและพยายามกระตุ้นผู้เรียนให้เข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ อย่างทั่วถึง พยายามจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้มีความต่อเนื่อง ตลอดจนพยายามใช้เทคนิคหรือกิจกรรมการเรียนรู้หลากหลายรูปแบบ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ครูควรให้เกียรติผู้เรียน และมีความระมัดระวังในการวิจารณ์บุคลิกภาพหรือลักษณะนิสัยของผู้เรียน ไม่พูดจาดูถูก หรือลงโทษผู้เรียนอย่างรุนแรงเกินกว่าเหตุ อย่างไรก็ตาม

แม้ว่าครูผู้สอนจะวางแผนการจัดการเรียนรู้ และสร้างสภาพแวดล้อมภายในห้องเรียนให้ได้ดีเพียงใด แต่พฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนก็อาจจะเกิดขึ้นได้เสมอ ดังนั้น ครูผู้สอนจึงควรนำความรู้เกี่ยวกับการบริหารจัดการกลวิธี (Management Strategies) และโปรแกรมที่ใช้ห้องเรียนและโรงเรียนเป็นฐาน (Classroom and School-Based Programs) มาประยุกต์ใช้ เพื่อแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน อันจะช่วยให้ครูผู้สอนสามารถดำเนินการจัดการเรียนรู้ให้ผ่านไปอย่างราบรื่น รวมทั้งผู้เรียนก็เกิดความสุขและสนุกสนานควบคู่ไปกับการเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย

คำถามท้ายบท

1. จงอธิบายความหมาย และเป้าหมายของการบริหารจัดการชั้นเรียนมาให้เข้าใจ
2. นิสิตจะบริหารจัดการชั้นเรียนให้มีประสิทธิภาพได้อย่างไร จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบมาให้เข้าใจ
3. ขอให้นิสิตจับคู่กับเพื่อน แล้วช่วยกันออกแบบสิ่งแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียนที่เอื้อต่อการเรียนรู้ว่าควรมีลักษณะอย่างไร
4. ในฐานะที่นิสิตเป็นครูประจำชั้นนักเรียนระดับประถมศึกษา ถ้านักเรียนในชั้นมีพฤติกรรมก่อกวนในชั้นเรียน นิสิตมีวิธีการจัดการพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนได้อย่างไร จงอธิบายให้เห็นเป็นรูปธรรมให้มากที่สุด

เอกสารอ้างอิง

- ฉันท ชาติทอง. (2552). *การบริหารจัดการชั้นเรียน : ห้องเรียนแห่งความสุข (Classroom management : Happiness classroom)*. กรุงเทพฯ : เพชรเกษมการพิมพ์.
- พรณิ ชูทัย เจนจิต. (2545). *จิตวิทยาการเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ : เมธีพิปส์.
- สันติ บุญภิรมย์. (2557). *การบริหารจัดการในห้องเรียน*. กรุงเทพฯ : ทริปเพิ้ล.
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2556). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อาภรณ์ ใจเที่ยง. (2553). *หลักการสอน (ฉบับปรับปรุง)*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์..
- Burden, P. R., & Byrd, D. M. (2003). *Methods for effective teaching*. (3rd ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management. In J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 43-56). Boston: Allyn & Bacon.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.
- Dodge, K.A., Coie, J.D., & Lynam, D. R. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New York: Wiley.
- Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P. A., Clabby, J. P., & Schuyler, T. (1986). The impact of a preventive social problem solving intervention on children's coping with middle-school stressors. *American Journal of Community Psychology*, 14, 259-275.
- Greenberg, M. T. (1996). *The PATHS project*. Seattle: University of Washington.
- Kirby, D. (1992). School-based programs to reduce sexual risk-taking behaviors. *Journal of School Health*, 62, 280-287.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Manning, C. F., Mohole, K., & the Goodman Research Group. (2002). *The Lesson One program results of a controlled pre and post study*. Unpublished manuscript, Lesson One Foundation, Boston, MA.
- Santrock, J. W. (2008). *Educational psychology (3rd ed.)*. New York : The McGraw-Hill Inc.
- Weissberg, R. P., & Caplan, M. (1994). *Promoting social competence and preventing antisocial behavior in young urban adolescents*. Unpublished manuscript, University of Illinois, Chicago.



คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

เอกสารประกอบการสอนวิชา
จิตวิทยาสำหรับครู (ศษ 141)
Psychology for Teachers (ED 141)

ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ