ตำรา

จิตวิทยาสำหรับครู

(Psychology for Teacher)

ภาณุวัฒน์ ศิวะสกุลราช

วท.บ. (จิตวิทยา-อุตสาหกรรม)

ศศ.ม. (จิตวิทยาการปรึกษา)

คณะครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

คำนำ

ตำราจิตวิทยาสำหรับครูเล่มนี้ ได้เรียบเรียงขึ้นเพื่อใช้ประกอบการสอนสำหรับนักศึกษาผู้เรียนในรายวิชาของกลุ่มวิชาชีพครู โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องจิตวิทยาสำหรับครู

หนังสือเล่มนี้แบ่งเนื้อหาออกเป็น 10 บท ได้แก่ บทนำ:จิตวิทยาสำหรับครู หลักการ แนวคิดจิตวิทยาพัฒนาการ ทฤษฎีพัฒนาการ หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการศึกษา หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการเรียนรู้ ทักษะทางสมองเพื่อการเรียนรู้ เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการแนะแนวและการศึกษารายกรณี หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาให้คำปรึกษา และการสร้างความร่วมมือในการพัฒนาผู้เรียน

ผู้เขียนหวังเป็นอย่างยิ่งว่า หนังสือเล่มนี้จะอำนวยประโยชน์ต่อผู้นำไปใช้อย่างสมควร ผู้เขียนขอน้อมรับความคิดเห็นและคำติชม เพื่อนำไปใช้ปรับปรุงให้ดีขึ้นในการพิมพ์ครั้งต่อไป ขอขอบพระคุณในความอนุเคราะห์มา ณ โอกาสนี้

ภาณุวัฒน์ ศิวะสกุลราช

[2]

สารบัญ

	หน้า
คำนำ	[1]
สารบัญ	[2]
สารบัญภาพ	[7]
บทที่ 1 บทนำ : จิตวิทยาสำหรับครู	**1**
1. วิชาชีพครู	1
2. จิตวิทยาสำหรับครู	6
3. ความสำคัญของวิชาจิตวิทยาในวิชาชีพครู	19
สรุป	23
คำถามทบทวน	24
เอกสารอ้างอิง	25
บทที่ 2 หลักการ แนวคิดจิตวิทยาพัฒนาการ	**27**
1. ความหมายของพัฒนาการ	27
2. ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการของมนุษย์	28
3. หลักการของพัฒนาการ	30
4. วิธีการศึกษาพัฒนาการของมนุษย์	32
5. พัฒนาการของผู้เรียนแต่ละช่วงวัย	34
สรุป	45
คำถามทบทวน	46
เอกสารอ้างอิง	47

	หน้า
บทที่ 3 ทฤษฎีพัฒนาการ	**49**
1. ทฤษฎีพัฒนาการความต้องการทางเพศและบุคลิกภาพของ ซิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud)	49
2. ทฤษฎีพัฒนาการด้านจิตใจและสังคมของอีริค ฮอมเบอร์เกอร์ อีริคสัน (Erik Homburger Erikson)	54
3. ทฤษฎีพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาของ ฌอง เพียเจต์ (Jean Piaget)	61
4. ทฤษฎีพัฒนาการทางด้านจริยธรรมของลอว์เรนซ์ โคลเบิร์ก (Lawrence Kohlberg)	67
สรุป	72
คำถามทบทวน	73
เอกสารอ้างอิง	75
บทที่ 4 หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการศึกษา	**77**
1. จิตวิทยาการศึกษา	77
2. ความแตกต่างระหว่างบุคคล	84
3. แรงจูงใจ	92
สรุป	101
คำถามทบทวน	102
เอกสารอ้างอิง	103
บทที่ 5 หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการเรียนรู้	**105**
1. ความหมายของการเรียนรู้	105
2. กระบวนการของการเรียนรู้	106

	หน้า
3. ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้	108
4. ทฤษฎีการเรียนรู้	110
สรุป	128
คำถามทบทวน	129
เอกสารอ้างอิง	131
บทที่ 6 ทักษะทางสมองเพื่อการเรียนรู้	**133**
1. โครงสร้างของสมอง	133
2. การทำงานของสมอง	137
3. ทักษะทางสมอง	140
4. ความหมายของการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน	145
5. หลักการการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน	147
6. ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน	150
7. การออกแบบกิจกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน	153
8. ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการทำงานของสมอง	154
สรุป	156
คำถามทบทวน	157
เอกสารอ้างอิง	158
บทที่ 7 เด็กที่มีความต้องการพิเศษ	**161**
1. ความหมายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	161
2. ประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	163
3. ลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	165

	หน้า
4. การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ	177
สรุป	185
คำถามทบทวน	186
เอกสารอ้างอิง	187
บทที่ 8 หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการแนะแนวและการศึกษารายกรณี	**191**
1. ความหมายของการแนะแนว	191
2. ความสำคัญและความจำเป็นของการแนะแนว	193
3. จุดมุ่งหมายของการแนะแนว	195
4. ประเภทของการแนะแนว	196
5. บริการของการแนะแนว	199
6. ประโยชน์ของการแนะแนว	202
7. ความหมายของการศึกษารายกรณี	202
8. จุดมุ่งหมายของการศึกษารายกรณี	204
9. กระบวนการในการศึกษารายกรณี	205
สรุป	212
คำถามทบทวน	213
เอกสารอ้างอิง	214
บทที่ 9 หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาให้คำปรึกษา	**217**
1. ความหมายของการให้คำปรึกษา	217
2. จุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษา	219
3. ขอบข่ายของการให้คำปรึกษา	221

	หน้า
4. หลักการของการให้คำปรึกษา	222
5. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา	224
6. ขั้นตอนของการให้คำปรึกษา	231
7. ทักษะการให้คำปรึกษา	234
สรุป	240
คำถามทบทวน	241
เอกสารอ้างอิง	242
บทที่ 10 การสร้างความร่วมมือในการพัฒนาผู้เรียน	**245**
1. ความหมายของภาคีเครือข่ายการศึกษา	245
2. ภารกิจที่ภาคีเครือข่ายเข้ามามีส่วนร่วมพัฒนาผู้เรียน	247
3. แนวทางในการประสานงานกับผู้ปกครองและชุมชน	251
4. วิธีการในการประสานงานกับผู้ปกครองและชุมชน	254
5. กระบวนการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา	255
6. ความหมายของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน	257
7. ประโยชน์ที่ได้รับของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน	258
8. กระบวนการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน	260
สรุป	264
คำถามทบทวน	265
เอกสารอ้างอิง	266
บรรณานุกรม	269
ประวัติผู้เขียน	283

สารบัญภาพ

ภาพที่		หน้า
4.1	แผนผังกระบวนการของแรงจูงใจ	93
5.1	กระบวนการของการเรียนรู้	107
5.2	เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองของพาฟลอฟ	111
5.3	การทดลองการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์	115
5.4	แผนผังอธิบายทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยง	120
5.5	การทดลองทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยงของธอร์นไดค์	121
5.6	การทดลองการเรียนรู้แบบหยั่งเห็นของโคห์เลอร์	124
5.7	การทดลองการเลียนแบบพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็ก	126
6.1	เซลล์สมอง	134
6.2	โครงสร้างหน้าที่ส่วนต่าง ๆ ของสมอง	137
9.1	รูปแบบทฤษฎีบุคลิกภาพ A-B-C	226
10.1	แผนภูมิแสดงกระบวนการและขั้นตอนของระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน	263

บทที่ 1
บทนำ : จิตวิทยาสำหรับครู

“ครู” ถือเป็นอาชีพที่มีความสำคัญต่อทรัพยากรมนุษย์ ระบบการศึกษา ตลอดจนการพัฒนาประเทศ หน้าที่หลักของครู คือ การจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ ทั้งด้านกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา และจริยธรรมให้เป็นทรัพยากรบุคคลที่มีคุณค่า สามารถพึ่งพาตนเอง สร้างสรรค์ชุมชน สังคม และประเทศชาติ มีความรู้และมีคุณธรรมในการดำเนินชีวิต การที่จะดำเนินการให้บรรลุเป้าหมายดังกล่าว ครูต้องมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวิชาชีพครู และจิตวิทยาสำหรับครู เช่น จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการศึกษา และจิตวิทยาให้คำปรึกษาในการวิเคราะห์และพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ แล้วนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้บรรลุเป้าหมายดังกล่าว ในบทที่ 1 บทนำ : จิตวิทยาสำหรับครู ได้นำเสนอเริ่มจากความเข้าใจในความเป็นวิชาชีพ (professionalism) ของวิชาชีพครู เข้าใจในเรื่องจิตวิทยาและทราบถึงความสำคัญของวิชาจิตวิทยาในวิชาชีพครู

1. วิชาชีพครู

ครู หมายความถึง บุคลากรวิชาชีพซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ ในสถานศึกษาทั้งของรัฐและเอกชน ซึ่งความเป็นบุคลากรวิชาชีพของครูนั้น จะต้องเข้าใจความหมายของคำว่าวิชาชีพก่อน ซึ่งมีผู้ให้ความหมายไว้อย่างหลากหลายและสามารถประมวลหมายรวมถึงลักษณะดังนี้ มีการอุทิศตนให้กับผู้เรียน มีความสามารถในการตัดสินใจในบริบทที่ซับซ้อนและไม่ชัดเจน มีการปฏิบัติที่ต้องไตร่ตรองวิเคราะห์ และมีองค์ความรู้เฉพาะในวิชาชีพ (Ingersoll, 2013: 14)

ประการแรก มีการอุทิศตนให้กับผู้เรียน ซึ่งในประการแรกนี้นักวิชาการหลายคนใช้ คำว่าใส่ใจด้วยวิชาชีพ โดยให้ความเห็นว่านักวิชาชีพจะต้องไม่เห็นว่าสิ่งที่ตนทำเป็นแค่ภาระงานในหน้าที่ แต่มองว่าเป็น เสียงเรียกของการแสดงความใส่ใจต่อผู้รับบริการซึ่งในที่นี้ คือ ผู้เรียน ซึ่งความสามารถ

ที่จะสร้างความสัมพันธ์ส่วนบุคคลกับผู้เรียนนั้นจัดเป็นคุณลักษณะที่เป็นอัตลักษณ์ของครูที่ประสบความสำเร็จ (Kramer, 2003: ออนไลน์)

ประการที่สอง มีความสามารถในการตัดสินใจในบริบทที่ซับซ้อนและไม่ชัดเจน ลักษณะนี้ถือว่าสำคัญยิ่งอย่างหนึ่งของวิชาชีพ และเป็นตัวชี้บ่งความแตกต่างระหว่างงานที่เป็นวิชาชีพกับงานทางเทคนิค ซึ่งงานประเภทหลังจะใช้ทักษะงานเฉพาะอย่างเพื่อทำชิ้นงานที่ถูกกำหนดไว้ชัดเจนให้เสร็จสมบูรณ์ แต่สำหรับงานวิชาชีพครูจะมีการตัดสินใจว่าจะต้องทำอะไรอย่างไรทั้งที่วางแผนไว้และฉับพลันทันที ยิ่งไปกว่านั้นส่วนใหญ่จะเป็นการตัดสินใจด้วยตัวครูเอง ที่สำคัญ คือ พบว่า สำหรับครูชำนาญการที่มีประสบการณ์มานานการตัดสินใจจะเร็ว เป็นอัตโนมัติ และมีประสิทธิภาพ (Berliner, 2000: ออนไลน์)

ประการที่สาม มีการปฏิบัติที่ต้องไตร่ตรองวิเคราะห์ จากที่ผ่านมาจะเห็นว่าแต่ละวันครูมีเรื่องที่จะต้องตัดสินใจจำนวนมาก แต่จะรู้ได้อย่างไรว่าการตัดสินใจนั้นแม่นตรง เชื่อถือได้ หรือเป็นการตัดสินใจที่มีคุณภาพซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงผลเชิงบวกที่เกิดกับตัวผู้เรียน อาจพบได้บ้างจากครูที่เข้าทำงานใหม่ ซึ่งมีระบบพี่เลี้ยงที่เป็นคู่คิดในช่วงทดลองปฏิบัติงาน หลังจากนั้นก็เป็นการนิเทศภายในหรือจากการนิเทศของศึกษานิเทศก์จากหน่วยงานต้นสังกัดเป็นครั้งคราว ซึ่งข้อมูลที่ได้รับก็อาจไม่ชัดเจนนัก ในวงการครูยังขาดการนิเทศโดยเพื่อนครูด้วยกันที่ทำในบรรยากาศที่ไม่เป็นทางการ นอกเสียจากว่าภายในสถานศึกษาจะพัฒนาโครงการชี้แนะแบบต่าง ๆ ขึ้นมา เช่น เพื่อนแนะเพื่อน หรือ ชุมชนวิชาชีพครูขึ้นมา การปฏิบัติของครูจึงจะได้รับการขัดเกลาด้วยความคิดไตร่ตรองและวิเคราะห์ (Darling & Hammond, 1997: 86)

ประการสุดท้าย มีองค์ความรู้เฉพาะในวิชาชีพ สำหรับครูไทยในข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ พ.ศ. 2562 ครูจัดเป็นผู้ประกอบวิชาชีพ โดยหมายความว่าเป็นบุคคลซึ่งประกอบวิชาชีพหลักด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ ในสถานศึกษาปฐมวัย ขั้นพื้นฐาน และอุดมศึกษาที่ต่ำกว่าปริญญาทั้งของรัฐและเอกชน ผู้ประกอบวิชาชีพครูต้องมีคุณวุฒิไม่ต่ำกว่าปริญญาตรีทางการศึกษาหรือเทียบเท่าหรือคุณวุฒิอื่นที่คุรุสภารับรอง โดยมีมาตรฐานความรู้และมาตรฐานประสบการณ์วิชาชีพ ซึ่งมาตรฐานความรู้ประกอบด้วยความรู้ ได้แก่ 1) การเปลี่ยนแปลงบริบทของโลก สังคม และแนวคิดของปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง 2) จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการศึกษา และจิตวิทยาให้คำปรึกษา

ในการวิเคราะห์และพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพ 3) เนื้อหาวิชาที่สอน หลักสูตร ศาสตร์การสอน และเทคโนโลยีดิจิทัลในการจัดการเรียนรู้ 4) การวัด ประเมินผลการเรียนรู้ และการวิจัยเพื่อแก้ปัญหาและพัฒนาผู้เรียน 5) การใช้ภาษาไทย ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร และการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อการศึกษา 6) การออกแบบและการดำเนินการเกี่ยวกับงานประกันคุณภาพการศึกษา สำหรับมาตรฐานประสบการณ์วิชาชีพ ต้องผ่านการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ตามหลักสูตรปริญญาทางการศึกษาเป็นเวลาไม่น้อยกว่าหนึ่งปี และผ่านเกณฑ์การประเมินปฏิบัติการสอนตามหลักเกณฑ์ วิธีการ และเงื่อนไขที่คณะกรรมการคุรุสภากำหนด ดังต่อไปนี้ 1) การฝึกปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน 2) การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในสาขาวิชาเฉพาะ ทั้งนี้ รายละเอียดของมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพให้เป็นไปตามที่คณะกรรมการคุรุสภากำหนด (ราชกิจจานุเบกษา, 2562: 18)

สำหรับการพัฒนาความแกร่งทางด้านวิชาชีพครูนั้น นักศึกษาศาสตร์ เช่น Kramer (2003: ออนไลน์) แห่งมหาวิทยาลัย Pennsylvania แห่งประเทศสหรัฐอเมริกา ได้พัฒนาแนวคิด 3 องค์ประกอบขึ้นมา เรียกว่ารูปแบบ ABC (Attitude Behavior Communication: ABC)

องค์ประกอบแรก คือ เจตคติ โดยเจตคติ หมายถึง ท่าที ทัศนคติ หรือความรู้สึกของบุคคลต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เจตคติถือเป็นองค์ประกอบหลักของวิชาชีพ โดยครูจะต้อง 1) ไม่ปล่อยให้อารมณ์และความรู้สึกเชิงลบส่วนตัวเข้ามารบกวนกับเจตคติทางวิชาชีพ ครูมืออาชีพต้องแยกแยะได้ระหว่างงานตรงหน้ากับความรู้สึกเชิงลบที่เกิดขึ้นกับตนในช่วงนั้น หากมีปัญหาต้องหาทางแก้ไขอย่างมีสติและหลักการโดยไม่นำสิ่งที่เกิดขึ้นมาระบายใส่ผู้เรียน 2) กระตือรือร้นและเต็มใจที่จะกล้าเสี่ยงกล้าทดลองวิธีการใหม่ในการทำงาน ไม่ยึดติดกับสิ่งเดิมแม้ว่าจะเคยทำสำเร็จ เพื่อมิให้เกิดอาการเฉื่อยในวิชาชีพ 3) เชื่อมั่นในตนและในวิชาชีพของตน การขาดความเชื่อมั่นทั้งสองอย่างทำให้เกิดข้อผิดพลาดในการปฏิบัติตนทางสังคม ไม่ว่าจะสุดโต่งไปในด้านลบ คือ ยอม หรือ ด้านตรงข้าม คือ ก้าวร้าว ถือว่ามีพฤติกรรมที่ไม่เป็นมืออาชีพ 4) ริเริ่มวิธีปฏิบัติที่เป็นของตนเอง ในการเริ่มต้นทำงานครูอาจต้องเลียนแบบครูชำนาญการหรือทำงานตามคำแนะนำของครูพี่เลี้ยง แต่ลักษณะหนึ่งที่ชี้ถึงพัฒนาการของเจตคติเชิงบวกในวิชาชีพ คือ การริเริ่มที่จะพัฒนาวิธีการทำงานเฉพาะตนขึ้นมา และ 5) เรียนรู้อย่างต่อเนื่อง ในข้อนี้ คือ ครูต้องรับบทบาทเป็นผู้เรียนไปด้วยในขณะเดียวกัน โดยไม่มีการบังคับ ครูต้องรับผิดชอบตนเองในการเรียนรู้ การถ่ายโยงสิ่งที่รู้ไปปฏิบัติ การนิเทศและ

การประเมินตนเอง เพื่อยกระดับคุณภาพการเป็น มืออาชีพของตนอย่างต่อเนื่อง และเป็นลักษณะสำคัญที่ทำให้อยู่ในวิชาชีพนั้นได้ยั่งยืน

องค์ประกอบที่สอง คือ พฤติกรรม มีพฤติกรรมหลายชนิดที่สัมพันธ์อยู่กับวิชาชีพ ที่สำคัญได้แก่ 1) ความพร้อม ได้แก่ การกระทำที่มีมาตรฐาน ในวิชาชีพครู มาตรฐานวัดได้จากการที่ครูมีความรู้ในเนื้อหาวิชาที่สอนและสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพจนกระทั่งผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ (Wise & Leibbrand, 2001: 45) ด้วยเหตุนี้ครูจึงต้องเตรียมการสอนทุกครั้งก่อนที่จะเข้าชั้นเรียนไม่ว่าจะสอนวิชานั้นมานานแล้วเท่าใดก็ตาม 2) ความตรงเวลา หากครูมาสายและปล่อยผู้เรียนไว้ในชั้นเรียนโดยไม่มีผู้ดูแล ความไร้ระเบียบจนถึง ความโกลาหลมีแนวโน้มจะเกิดขึ้นโดยง่าย 3) ความเป็นตัวแบบ สิ่งหนึ่งที่สังคมเรียกร้องจากวิชาชีพครู ได้แก่ การทำตนเป็นแม่พิมพ์ ซึ่งในที่นี้คือพฤติกรรมที่เป็นต้นแบบหรือแบบอย่างที่ดีให้กับผู้เรียน มีวลีหนึ่งที่รู้จักกันดีในวงการจิตวิทยา คือ การกระทำนั้นดังกว่าคำพูด ดังนั้นไม่ว่าครูจะสอนอะไรด้วยวาจาแต่สิ่งที่ผู้เรียนเรียนรู้ ได้เร็วกว่าคือการกระทำของครู พฤติกรรมที่ครูแสดงออกอาจเอื้อประโยชน์หรือเป็นอันตรายต่อผู้เรียนเท่า ๆ กับสร้างสมหรือทำลายเกียรติคุณของตัวครูเองได้ด้วยเช่นกัน 4) บุคลิกภาพที่ปรากฏที่ชัดเจนได้แก่ท่าทางและการแต่งกายของครู Wong & Wong (1998: 51) ให้ข้อสังเกตว่าคนอื่น ๆ จะปฏิบัติต่อครูอย่างสอดคล้องกับลักษณะการแต่งกาย แม้ว่าในหลายวิชาชีพการแต่งกายแบบเป็นทางการจะลดความสำคัญลงไป แต่ในวิชาชีพครูยังเป็นเรื่องจำเป็นที่ครูต้องรักษาการแต่งกายแบบครูไว้ในระดับหนึ่งตามบริบทของสังคมที่เป็นครูอยู่ อย่างน้อยต้องแยกให้ออกว่าใครเป็นครูใครเป็นผู้เรียน 5) หลีกเลี่ยงการสนทนาและการแสดงพฤติกรรมที่ไม่สอดคล้องกับวิชาชีพครู ทั้งภาษาท่าทางและภาษาถ้อยคำ ระวังการตอบคำถามและการแสดงความเห็นที่ไม่เกี่ยวกับวิชาชีพ สิ่งที่เป็นเรื่องส่วนบุคคลอย่างมากหรือประเด็นอ่อนไหวทางสาธารณะอื่น ๆ ครูจะต้องมีคำพูดและท่าทางที่แสดงถึงการยอมรับนับถือเพื่อนร่วมงาน ผู้เรียนและบุคคลอื่น ๆ ที่ตนเข้าไปเกี่ยวข้องด้วย ครูต้องยึดหลักคิดก่อนพูดอยู่เสมอ และ 6) ไม่ล้ำเส้น พฤติกรรมสุดท้ายนี้หมายถึงการที่ครูมีพฤติกรรมตามบทบาทและขอบเขตของโครงสร้างการปฏิบัติงานในสถานศึกษา เป็นได้ทั้งผู้นำที่มีประสิทธิภาพเมื่อได้รับมอบหมายและเป็นผู้ตามที่มีคุณภาพในสายงานที่ตนสังกัดอยู่ ทั้งนี้มิได้หมายความว่าต้องคล้อยตามแม้ว่าจะเป็นการสั่งการที่ผิด ครูต้องกล้ายืนหยัดแสดงความเห็นและการกระทำที่เป็นจรรยาบรรณครู

องค์ประกอบที่สาม การสื่อสาร เช่นเดียวกันกับพฤติกรรมมีแง่มุมหลายแง่มุมที่สัมพันธ์กับการสื่อสารแบบวิชาชีพ ในบรรดาสิ่งเหล่านั้นที่สำคัญ ได้แก่ 1) ร่วมมือร่วมใจ สถานศึกษาปัจจุบันพัฒนาเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ ดังนั้นครูจึงเป็นกลุ่มบุคคลที่รวมกันเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ในชุมชนแห่งการเรียนรู้นั้นลักษณะสำคัญ คือ การสื่อสารแบบร่วมมือร่วมใจกันเพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้สำหรับการทำงานอย่างมีคุณภาพ 2) สนับสนุนทางวิชาชีพและให้กำลังใจเพื่อนร่วมงาน การเรียนการสอนเป็นงานที่ต้องทำตลอดเวลา ต้องทุ่มเทมาก ครูส่วนใหญ่จึงอยู่ในสภาพหมดแรงเมื่อสิ้นวัน ครูบางคนสะสมความเหนื่อยล้านี้โดยไม่เคยปรึกษากับใครจนถึงจุด “หมดไฟ” (burnout) คนนอกวิชาชีพแม้จะอยู่ในครอบครัวเดียวกันก็มักจะไม่รับรู้ถึงแง่มุมนี้ของงานครู ด้วยเหตุนี้จึงมีความจำเป็นที่ครูต้องสนับสนุนและให้กำลังใจกันเอง แลกเปลี่ยนเรียนรู้ทั้งความสำเร็จและปัญหา เน้นไปที่การร่วมมือมากกว่าการแข่งขัน ให้คำปรึกษาและช่วยเหลือกันและกัน 3) เป็นสมาชิกชุมชนวิชาชีพ มีชุมชนวิชาชีพทั้งอย่างที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการที่ครูสามรถเข้าเป็นสมาชิกเพื่อคุยขอคำปรึกษาและให้คำปรึกษา ทั้งที่เป็นแบบพบหน้าและแบบเสมือน โดยเลือกได้ทั้งที่อยู่ในกลุ่มวิชาชีพครูด้วยกันและข้ามวิชาชีพ ถือเป็นวิธีที่ดีที่สุดวิธีหนึ่งในการเข้าถึงสารสนเทศใหม่ ๆ หลากหลายด้านโดยตัวครูเองมีบทบาทเป็นทั้งผู้ให้และรับ ขณะเดียวกันสมาชิกก็ได้รับการค้ำจุนทางอารมณ์ไปด้วย และ 4) ใช้ภาษาอย่างถูกต้อง ภาษาเป็นเครื่องมือสำคัญมากในการสื่อสาร โดยเฉพาะการพูดและเขียน ถือเป็นข้อบังคับสำรับครูที่ต้องฝึกตนเองให้พูดภาษาไทยได้ชัดเจน เพื่อเป็นแบบอย่างสำหรับผู้เรียนและผู้ปกครองเขียนภาษาไทยได้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์เพื่อสื่อความคิดได้ตรงตามกับที่ต้องการ ดังที่ Hurst & Reding (2000: 16) สรุปสั้น ๆ ว่า คนที่ทำงานวิชาชีพนั้นเมื่อได้ฟังและได้คุยด้วยจะรู้ได้ในทันทีว่าเป็นคนมีการศึกษา (educated person)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า วิชาชีพครูนั้น หมายรวมถึงลักษณะดังนี้ คือ มีการอุทิศตนให้กับผู้เรียน มีความสามารถในการตัดสินใจในบริบทที่ซับซ้อนและไม่ชัดเจน มีการปฏิบัติที่ต้องไตร่ตรองวิเคราะห์ และมีองค์ความรู้เฉพาะในวิชาชีพ ส่วนการพัฒนาความแกร่งทางด้านวิชาชีพครูนั้น มี 3 องค์ประกอบ คือ เจตคติ พฤติกรรม และการสื่อสาร สำหรับครูแล้ว วิชาชีพครู เป็นกระบวนการของการใช้ความรู้เพื่อพบและแก้ไขปัญหาผู้เรียนใหม่ ๆ ในชั้นเรียนใหม่ ๆ เท่า ๆ กับการค้นหาความหมายของงานเพื่อให้ครูเติบโตและพัฒนาขึ้นอย่างต่อเนื่อง

2. จิตวิทยาสำหรับครู

นักศึกษาวิชาชีพครูจะต้องเรียนสาระความรู้ ตามมาตรฐานวิชาชีพของคุรุสภา พ.ศ. 2562 และความรู้สาระหนึ่งที่ถูกระบุไว้ คือ ต้องมีความรู้เรื่องจิตวิทยาสำหรับครู (Psychology for teachers) เพื่อทำความรู้จักกับวิชาจิตวิทยาสำหรับครูให้มากขึ้น จะขอนำเสนอสาระที่นักศึกษาครูควรมีความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับจิตวิทยาใน 6 เรื่อง คือ ความหมายของจิตวิทยา ความหมายและประเภทของพฤติกรรม เป้าหมายหลักของวิชาจิตวิทยา ขอบข่ายของวิชาจิตวิทยา แนวคิดการเรียนรู้สำคัญทางจิตวิทยาที่นำมาใช้ในการเรียนการสอน และวิธีการศึกษาค้นคว้าทางจิตวิทยา

2.1 ความหมายของจิตวิทยา

สุวิไล เรียงวัฒนสุข (2553: 1) จิตวิทยา หมายถึง การศึกษาพฤติกรรมและกระบวนการต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรม โดยมีวัตถุประสงค์ที่จะศึกษา อธิบายและทำนายพฤติกรรมของบุคคล

สิริอร วิชชาวุธ (2554: 1) จิตวิทยา คือศาสตร์ที่ศึกษาพฤติกรรมของมนุษย์ เพื่อเข้าใจในสาเหตุของพฤติกรรมในอันที่จะทำนายและควบคุมพฤติกรรมในอนาคต สาเหตุที่ทำให้เกิดพฤติกรรมตามความคิดของนักจิตวิทยามาจากหลายแหล่งเช่น พันธุกรรม จากสังคม การเลี้ยงดู หรือ จากการเรียนรู้ เป็นต้น

บารอน (Baron.1992: 6) ได้สรุปไว้ว่า จิตวิทยาเป็นศาสตร์แห่งพฤติกรรม (behavior) และกระบวนการทางปัญญา เป็นการศึกษาเกี่ยวกับสิ่งที่เราคิด รู้สึก หรือ กระทำ ด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์

จอห์นสตัน (Johnston, 2000: 4) ให้ความหมายของจิตวิทยาว่า จิตวิทยาเป็นศาสตร์ของธรรมชาติมนุษย์ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับสภาวะจิตใจและพฤติกรรมเพื่อสามารถเข้าใจได้ว่า ทำไมผู้คนถึงคิด และกระทำในสิ่งที่ทำ รวมถึงการสื่อสารซึ่งกันและกัน การแก้ปัญหา และการเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ

ลาเฮย์ (Lahey, 2004: 4-5) กล่าวว่า จิตวิทยา มาจาก Psyche + Science = Psychology ดังนั้นจิตวิทยาคือวิทยาศาสตร์ที่มุ่งศึกษาพฤติกรรมและกระบวนการทางจิตของมนุษย์ (The Science of Behavior and Mental Processes) ซึ่งมาจาก 4 ส่วนหลัก คือ

ความคิดเห็น อารมณ์ ความรู้สึก และแรงจูงใจ ซึ่งบุคคลอื่นสามารถสังเกตได้โดยตรงหรือวัดโดยใช้เครื่องมือ

เฟลด์แมน (Feldman, 2011: 5) อธิบายว่า ปัจจุบันจิตวิทยาเป็นวิทยาศาสตร์ที่มุ่งศึกษาพฤติกรรมของมนุษย์ และกระบวนการทำงานของจิตเพื่อให้เข้าใจ ส่วนต่าง ๆ ดังนี้ คือ ความสามารถในการคิด อารมณ์ การรับรู้ กระบวนการให้เหตุผล การจำ กระบวนการและโครงสร้างการทำงานของระบบชีววิทยาในร่างกาย

จากความหมายของคำว่าจิตวิทยาดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมของมนุษย์ และกระบวนการทำงานของจิต เพื่อศึกษาให้เกิดความเข้าใจในสาเหตุ สามารถทำทาย และสามารถควบคุมพฤติกรรมนั้นได้ ดังนั้นเพื่อให้เข้าใจพฤติกรรมมากขึ้น จึงจำเป็นจะต้องศึกษาความหมาย และประเภทของพฤติกรรมดังนี้

2.2 ความหมายของพฤติกรรม

จิตวิทยา เป็นศาสตร์ที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรม เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนมากขึ้น จึงควรทำความเข้าใจความหมายของพฤติกรรม ซึ่งมีนักวิชาการให้ความหมายไว้ ดังนี้

ลาเฮย์ (Lahey, 2004: 5) กล่าวว่า พฤติกรรม เป็นการกระทำของบุคคลที่สามารถสังเกตได้โดยตรงและการกระทำที่สามารถวัดได้

เฟลด์แมน (Feldman, 2011: 5) อธิบายว่า พฤติกรรม คือการกระทำที่แสดงออกโดยสังเกตและประเมินได้จากความสามารถในการคิด อารมณ์ การรับรู้ กระบวนการให้เหตุผล การจำ และโครงสร้างการทำงานของระบบชีววิทยาในร่างกาย

กมลรัตน์ กรีทอง (2546: 5) อธิบายว่า พฤติกรรม (Behavior) หมายถึง การกระทำทุกอย่างที่เกิดขึ้นในสิ่งมีชีวิต ไม่ว่าจะรู้ตัวหรือไม่รู้ตัว และไม่ว่าบุคคลอื่นจะสังเกตการกระทำนั้นได้หรือไม่ก็ถือว่าเป็นพฤติกรรมทั้งสิ้น

ศรีวรรณ จันทรวงศ์ (2549: 2) ได้ให้ความหมายของพฤติกรรมไว้ว่า พฤติกรรม หมายถึง กิจกรรมหรือปฏิกิริยาต่าง ๆ ของสิ่งมีชีวิต ซึ่งอาจจะรู้ได้โดยการสังเกต หรือการใช้เครื่องมือช่วยวัดพฤติกรรม รวมถึงการตอบสนองทางกล้ามเนื้อและการทำงานของต่อมต่าง ๆ ในร่างกาย

จากความหมายดังกล่าว สรุปได้ว่า พฤติกรรม หมายถึง การกระทำหรือการแสดงออกของบุคคล ทั้งที่รู้ตัวและไม่รู้ตัว พฤติกรรมครอบคลุมการกระทำที่สามารถสังเกตเห็นได้ หรือไม่สามารถสังเกตเห็นได้ต้องอาศัยเครื่องมือวัด รวมถึงการทำงานของระบบต่าง ๆ ในร่างกาย

2.3 ประเภทของพฤติกรรม

การจัดประเภทของพฤติกรรมของมนุษย์นั้น นักจิตวิทยา แบ่งได้เป็น 2 ประเภท (จิราภรณ์ ตั้งกิตติภาภรณ์, 2556: 2-3) ดังนี้

2.3.1 พฤติกรรมภายนอก (Overt Behavior) เป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นแล้วบุคคลอื่นสามารถสังเกตเห็นได้ชัดเจน แยกได้อีกเป็น 2 ชนิด ดังนี้

2.3.1.1 พฤติกรรมแบบโมลา (Molar Behavior) หมายถึง พฤติกรรมที่บุคคลอื่นสังเกตได้โดย ไม่ต้องอาศัยเครื่องมืออุปกรณ์ทางวิทยาศาสตร์ช่วยบุคคลสามารถรับรู้ได้โดยตรงจากประสาทสัมผัส เช่น การอ่านหนังสือ การตอบคำถาม การร้องเพลง การเคลื่อนไหวของร่างกาย ซึ่งบุคคลอื่นสังเกตได้โดยอาศัยประสาทสัมผัส

2.3.1.2 พฤติกรรมแบบโมเลกุลา (Molecular Behavior) หมายถึง พฤติกรรมที่ต้องอาศัยเครื่องมืออุปกรณ์ หรือการวิเคราะห์ทางวิทยาศาสตร์ช่วยในการสังเกต บุคคลไม่สามารถรับรู้จากประสาทสัมผัสได้โดยตรง เช่น การทำงานของกล้ามเนื้อ การทำงานของคลื่นสมองและคลื่นหัวใจ การเปลี่ยนแปลงของเคมีหรือปริมาณน้ำตาลในกระแสโลหิต การเปลี่ยนแปลงของเคมีไฟฟ้าที่ผิวหนัง การทำงานของกระเพาะอาหารและลำไส้ ปฏิกิริยาชีวเคมีภายในร่างกาย พฤติกรรมเหล่านี้บุคคลไม่สามารถสังเกตได้ ด้วยตาเปล่า หรืออวัยวะรับสัมผัสทั้งห้า คือ ตา หู จมูก ลิ้น และผิวสัมผัส

2.3.2 พฤติกรรมภายใน (Covert Behavior) เป็นพฤติกรรมที่เจ้าตัวเท่านั้นที่รู้ บุคคลอื่นต้องอาศัยการคาดเดา สามารถสรุปได้ว่า พฤติกรรมภายในมี 4 ประเภท ดังนี้

2.3.2.1 การรู้สึก (Sensing) หมายถึง การตอบสนองต่อสิ่งเร้าด้วยอวัยวะรับสัมผัสเพียงส่วนใดส่วนหนึ่ง ซึ่งเป็นกระบวนการแรกที่เกิดขึ้นในร่างกายของสิ่งมีชีวิตต่าง ๆ เช่น การได้กลิ่น การรู้สึกหวาน การได้ยินเสียงเพลงเคารพธงชาติ

2.3.2.2 การรับรู้ (Perceiving) หมายถึง การตีความที่ได้จากการสัมผัสเพื่อให้เกิดความหมาย ซึ่งมีความจำเป็นเพราะจะทำให้เข้าใจสิ่งเร้านั้น เช่น การได้ยินเสียง

สัญญาณรถไฟที่กำลังจะผ่านมา การเห็นสัญญาณไฟแดงที่สีแยกก็ตีความว่ารถที่แล่นอยู่บนถนนจะต้องหยุด

2.3.2.3 การจำ (Remembering) หมายถึง ความสามารถในการเก็บรวบรวมประสบการณ์ หรือสิ่งเร้าที่เคยผ่านมา ทั้งความคิด ภาพความทรงจำต่าง ๆ แล้วสามารถดึงออกมาใช้ในเวลาที่ต้องการ เช่น การจำหน้าคนที่เคยรู้จัก การจำบทเรียนที่เคยอ่านและนำไปใช้ตอบข้อสอบ

2.3.2.4 การคิด (Thinking) และการตัดสินใจ (Decision Making) หมายถึง การเก็บข้อมูล หรือสิ่งเร้าต่าง ๆ มาวิเคราะห์ สังเคราะห์ การจินตนาการ เช่น การคิดข้อดี ข้อเสียในการเรียนต่อปริญญาโทสาขาการศึกษา การตัดสินใจแต่งงานเมื่อเกิดการตั้งครรภ์

สรุปได้ว่า พฤติกรรมแบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ พฤติกรรมภายนอก ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นแล้วบุคคลอื่นสามารถสังเกตเห็นได้ชัดเจน และพฤติกรรมภายใน ที่เป็นพฤติกรรมที่เจ้าตัวเท่านั้นที่รู้ บุคคลอื่นต้องอาศัยการคาดเดา เป็นความรู้สึก ความคิด และการรับรู้ภายในตัวบุคคล

2.4 เป้าหมายหลักของวิชาจิตวิทยา

เป้าหมายหลักของวิชาจิตวิทยา แบ่งเป็น 4 เป้าหมาย เช่นเดียวกับศาสตร์อื่น ๆ คือ เพื่อบอกเล่า อธิบาย ทำนาย และควบคุมพฤติกรรมมนุษย์ นักจิตวิทยาต่างก็ทำงานโดยเน้นเป้าหมายที่แตกต่างกัน โดยเลือกสนใจเฉพาะเป้าหมาย 1-2 ข้อ แต่ที่ตรงกัน คือ มุ่งรวบรวมความรู้ที่ก่อให้เกิดประโยชน์ต่อมนุษยชาติ (Academia, 2020: ออนไลน์)

2.4.1 บอกเล่า (To describe)

เป้าหมายข้อแรก คือ บอกเล่าหรือพรรณนาพฤติกรรม โดยให้รายละเอียด ตั้งชื่อและจัดจำแนกประเภทของพฤติกรรมและปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่ศึกษาและความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเหล่านั้น นักจิตวิทยาได้ใช้แบบการวิจัยที่หลากหลายเพื่อช่วยในการบอกเล่าพฤติกรรมมนุษย์ได้ชัดเจนขึ้นเรื่อย ๆ โดยที่การบอกเล่านั้นมีฐานอยู่บนกระบวนการที่วางระบบไว้อย่างรอบคอบ ต่างออกไปจากการใช้สามัญสำนึกปกติ การบอกเล่ามีความสำคัญมากเนื่องจากทำความกระจ่างกับปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นภายใต้การศึกษา ต่อเมื่อนักจิตวิทยารู้รายละเอียดของสิ่งที่ศึกษามากพอแล้วจึงจะขยับไปสู่เป้าหมายต่อไป

2.4.2 อธิบาย (To explain)

เป้าหมายข้อต่อมาของจิตวิทยา คือ การอธิบายพฤติกรรมหรือปรากฏการณ์ที่ถูกบอกเล่าหรือพรรณามา นักจิตวิทยาที่ให้ความสำคัญกับเป้าหมายข้อนี้พยายามที่จะค้นหาว่าพฤติกรรมที่สนใจนั้นเกิดขึ้นด้วยเหตุใด มีปัจจัยใดเข้ามาเกี่ยวข้อง สิ่งที่ได้จากขั้นนี้จะพัฒนาขึ้นเป็นทฤษฎีและความรู้เพื่ออธิบายหรือทำความเข้าใจพฤติกรรม หากย้อนกลับไปพิจารณาถึงวิวัฒนาการของวิชาจิตวิทยาจะ พบว่ามีทฤษฎีจำนวนมากที่พัฒนาขึ้นเพื่อช่วยอธิบายพฤติกรรมมนุษย์ในหลากหลายแง่มุม และบางทฤษฎีก็เน้นลงไปเฉพาะพฤติกรรมย่อย เรียกกันว่า mini-theories ส่วนบางทฤษฎีก็อธิบายพฤติกรรมมนุษย์ทั้งหมดเรียกกันว่า grand theories ในหลายกรณีที่ไม่มีทฤษฎีอธิบายพฤติกรรมนั้นได้นักจิตวิทยาจะตั้งข้ออธิบายชั่วคราวไว้ก่อน เรียกว่าสมมุติฐาน และพยายามศึกษาเพื่อทดสอบสมมุติฐานนั้น

2.4.3 ทำนาย (To predict)

เมื่อเข้าใจว่าพฤติกรรมนั้นคืออะไรและทำไมจึงเกิดขึ้นแล้ว เป้าหมายขั้นต่อมาของวิชาจิตวิทยา คือ ทำนายพฤติกรรม โดยการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่แตกต่างกัน นักจิตวิทยาสามารถทำนายได้ว่าจะมีอะไรเกิดขึ้นในอนาคตจากความสัมพันธ์ของตัวแปรเหล่านั้น การที่ทำนายได้จะช่วยให้เกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม เนื่องจากเข้าใจความสัมพันธ์ที่เป็นเหตุและปัจจัยของพฤติกรรมนั้น นักจิตวิทยาสามารถใช้สารสนเทศและความรู้ที่ได้มาทำนายสิ่งที่อาจเกิดขึ้นซ้ำได้อีกในอนาคต ทั้งในแง่ที่จะเกิดเมื่อไร ทำไมจึงเกิด และเกิดอย่างไร โดยอาศัยความเข้าใจเหตุและปัจจัยแห่งพฤติกรรมนั้น ๆ โดยไม่จำเป็นต้องเข้าใจกลไกของปรากฏการณ์ที่พฤติกรรมนั้นจะเกิดขึ้นในอนาคต

2.4.4 ควบคุม (To control)

เป้าหมายสุดท้ายของจิตวิทยา คือ การควบคุม อันเป็นการนำเอาความสัมพันธ์เชิงทำนายที่พบไปปรับหรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ปรากฏอยู่ด้วยเทคนิคทางจิตวิทยาให้เป็นไปในทางที่ต้องการ และอาจถือว่าเป็นเป้าหมายสำคัญ เพราะจิตวิทยาพยายามที่จะเปลี่ยนแปลงมีอิทธิพล หรือจัดการกับพฤติกรรมมนุษย์ให้เป็นไปในทางบวกหรือทางที่พึงปรารถนา ซึ่งอาจทำได้โดยขจัดเหตุ เปลี่ยนความสัมพันธ์ระหว่างเหตุและผลใหม่ หรือ สร้างเหตุใหม่เพื่อให้เกิดผลใหม่

ตามมา นักจิตวิทยาที่สนใจในจิตวิทยาประยุกต์รวมทั้งครูด้วยจะให้ความสำคัญกับเป้าหมายข้อนี้มากที่สุด

สรุปได้ว่า เป้าหมายหลักของวิชาจิตวิทยา แบ่งเป็น 4 เป้าหมาย คือ เพื่อบอกเล่า อธิบาย ทำนาย และควบคุมพฤติกรรมมนุษย์

2.5 ขอบข่ายของวิชาจิตวิทยาสำหรับครู

ในมาตรฐานความรู้ของมาตรฐานวิชาชีพครูตามข้อบังคับของคุรุสภา ว่าด้วยมาตราฐานวิชาชีพ สาระความรู้จิตวิทยาสำหรับครู ประกอบด้วย จิตวิทยาพื้นฐาน (General Psychology) จิตวิทยาพัฒนาการ (Developmental Psychology) จิตวิทยาการเรียนรู้และจิตวิทยาการศึกษา (Learning Psychology and Educational Psychology) และจิตวิทยาการแนะแนวและการให้คำปรึกษา (Guidance and Counseling Psychology) ซึ่งจะได้เสนอสาระโดยสังเขปของลักษณะเด่นทางจิตวิทยาแต่ละสาขา ดังนี้

2.5.1 จิตวิทยาพื้นฐาน

จิตวิทยาพื้นฐานเป็นศาสตร์บริสุทธิ์ที่ศึกษาลักษณะกว้าง ๆ ของมนุษย์ในด้านปัจจัยของพฤติกรรม ผัสสะและการรับรู้ จิตสำนึก การเรียนรู้ พัฒนาการของปัญญา แรงจูงใจ อารมณ์ เจตคติ พัฒนาการมนุษย์โดยรวม บุคลิกภาพและความผิดปกติทางจิต รวมถึงวิธีวิทยาการในการศึกษาพฤติกรรมมนุษย์ในแง่ของจิตวิทยา

2.5.2 จิตวิทยาพัฒนาการ

จิตวิทยาพัฒนาการของมนุษย์เน้นการศึกษาไปยังทฤษฎีพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของมนุษย์ อิทธิพลของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม พัฒนาการมนุษย์ในช่วงวัยต่าง ๆ ตั้งแต่ในครรภ์จนถึงวัยชรา และครอบคลุมไปถึงความตายและกระบวนการของการตายด้วย

2.5.3 จิตวิทยาการเรียนรู้และจิตวิทยาการศึกษา

จิตวิทยาการเรียนรู้จะให้ความสำคัญแก่กระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนอันเนื่องมาจากการได้รับประสบการณ์ ทฤษฎีการเรียนรู้ ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้ รูปแบบการเรียนรู้ กระบวนการจำและความจำ และการวัดประเมินการเรียนรู้ ส่วนจิตวิทยาการศึกษาเป็นศาสตร์ผสมระหว่างการศึกษากับจิตวิทยา มีแก่นสำคัญอยู่ที่จิตวิทยาการเรียนรู้ เป็นจิตวิทยาที่ประยุกต์หลักการ เทคนิค และความรู้จากจิตวิทยาการเรียนรู้และจิตวิทยาพัฒนาการเพื่อแก้ไขปัญหา

ที่ครูพบในการจัดการเรียนการสอนผู้เรียนตามพัฒนาการแต่ละช่วงวัย หาวิธีการที่เอื้อให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้เต็มตามศักยภาพ สามารถบรรลุผลลัพธ์การเรียนทุกด้านตามตัวบ่งชี้ที่กำหนดไว้ตามหลักสูตรการศึกษา

2.5.4 จิตวิทยาการแนะแนวและการให้คำปรึกษา

จิตวิทยาการแนะแนวและการให้คำปรึกษาเป็นศาสตร์ที่มุ่งไปยังการช่วยเหลือหรือการพัฒนาผู้เรียนปกติแต่มีปัญหาด้านส่วนตัว สังคม หรือการศึกษา ที่อาจเกิดขึ้นในขณะเรียนในชั้นเรียนหรือเป็นข้อท้าทายที่ผู้เรียนอาจต้องเผชิญในสังคมที่แวดล้อม ขอบข่ายของวิชาประกอบด้วย บริการพื้นฐานด้าน การแนะแนว ทฤษฎีและเทคนิคในการให้คำปรึกษาเบื้องต้นที่ครูผู้สอนสามารถทำได้เองในระดับหนึ่งก่อนส่งต่อไปยังฝ่ายแนะแนวหรือบุคลากรในวิชาชีพนี้โดยตรง

สรุปได้ว่า ขอบข่ายของวิชาจิตวิทยาสำหรับครู ประกอบด้วย รายวิชาดังต่อไปนี้ จิตวิทยาพื้นฐาน จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการเรียนรู้และจิตวิทยาการศึกษาและจิตวิทยาการแนะแนวและการให้คำปรึกษา

2.6 แนวคิดการเรียนรู้สำคัญทางจิตวิทยาที่นำมาใช้ในการเรียนการสอน

องค์การการศึกษา วิทยาศาสตร์ และวัฒนธรรมแห่งสหประชาชาติ (UNESCO, 2010: ออนไลน์) ได้ประมวลแนวคิดการเรียนรู้ของจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนไว้ 9 แนวคิด ดังนี้

2.6.1 พฤติกรรมนิยม

มุมมองของการเรียนรู้ตามแนวคิดพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) แนวคิดนี้เกิดจากประเทศสหรัฐอเมริกา แนวคิดเบื้องต้นของพฤติกรรมนิยม คือ การเรียนรู้ประกอบด้วยการเปลี่ยนแปลงในพฤติกรรมที่เนื่องมาจากการได้รับประสบการณ์ การเสริมแรง (reinforcement) และการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้า (stimuli) ในสภาพแวดล้อมและการตอบสนอง (response) ที่สามารถสังเกตเห็นนักพฤติกรรมนิยมสนใจในเรื่องของการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่สามารถวัดได้ Thorndike ผู้นำท่านหนึ่งของพฤติกรรมนิยม เสนอว่า 1) การตอบสนองต่อสิ่งเร้านั้นจะถูกเสริมแรงเมื่อตามมาด้วยสิ่งที่ทำให้เกิดความพึงพอใจหรือที่เรียกว่ารางวัล (reward) และ 2) การตอบสนองต่อสิ่งเร้าจะเข้มข้นขึ้นโดยการฝึก (exercise) และการทำซ้ำ (repetition) ความเห็นต่อการเรียนรู้

ในแง่นี้คล้ายกันกับแบบฝึก ส่วน Skinner ผู้นำอีกท่านหนึ่งของพฤติกรรมนิยมเสนอแนวคิดอีกอย่างหนึ่ง โดยเรียกว่า การวางเงื่อนไขแบบปฏิบัติการ (operant conditioning) ตามความเห็นของ Skinner นั้น ให้ความสำคัญกับการเสริมแรง ด้วยเหตุนี้ผู้เสริมแรงสามารถควบคุมการเกิดพฤติกรรมในส่วนที่ต้องการได้หากเลือกสิ่งเสริมแรงได้เหมาะสม การเรียนรู้ในมุมมองนี้จึงเป็นการเสริมแรงตามลำดับขั้นตอนของพฤติกรรมส่วนต่าง ๆ ที่ต้องการให้เกิดโดยใช้รางวัลและการลงโทษ (punishment) การนำแนวคิดของ Skinner ไปประยุกต์ที่รู้จักกันดีที่สุด ได้แก่ การสอนด้วยบทเรียนสำเร็จรูป (programmed instruction) ซึ่งเป็นการเรียงลำดับสิ่งที่ต้องเรียนรู้ไว้เป็นขั้นตอนอย่างเหมาะสมและเสริมแรงในขณะที่เรียนรู้ไปตามลำดับ

2.6.2 การรู้คิด

จิตวิทยาการรู้คิด (Cognitive psychology) เริ่มขึ้นในปลายปี ค.ศ.1950 และเป็นสกุลหนึ่งของแนวคิดใหม่ ๆ ในช่วงนั้นที่ต่างออกไปจากพฤติกรรมนิยม โดยเริ่มมองเห็นว่าพฤติกรรมมิได้มาจากความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้าและการตอบสนองเท่านั้น แต่ยังมีกระบวนการคั่นกลาง นั่นคือ การประมวลสารสนเทศที่ได้รับ จิตวิทยาปัญญานิยมให้ความสนใจไปยังปรากฏการณ์ทางสมองที่ซับซ้อนซึ่งนักพฤติกรรมนิยมละเลยส่วนนี้ไป นอกไปจากนั้นแนวคิดนี้ยังได้รับอิทธิพลมาจากกระบวนการประมวลผลข้อมูลของคอมพิวเตอร์ซึ่งคล้ายกับกระบวนการทางสมองของคนและเป็นนวัตกรรมที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาดังกล่าว จิตวิทยาแนวนี้เห็นว่า การเรียนรู้ คือ การได้ความรู้มา ผู้เรียนทำหน้าที่ประมวลผลและซึมซับผลจาก การประมวลเป็นสารสนเทศนำสารสนเทศมาสู่กระบวนการปฏิบัติการคิดหรือกระบวนการทางปัญญา และสุดท้ายเก็บไว้ในความจำ ผู้ที่นิยมแนวคิดนี้จะเน้นไปยังวิธีการสอนแบบบรรยายและการอ่านตำรา และในกรณีที่สุดโต่ง คือ ผู้เรียนเป็นฝ่ายรับความรู้โดยครูเป็นผู้ถ่ายทอด

2.6.3 สร้างสรรค์นิยม

จิตวิทยาสร้างสรรค์นิยม (Constructivism) เกิดขึ้นประมาณ ค.ศ.1970 และ 1980 โดยเสนอแนวคิดว่าผู้เรียนมิใช่เป็นผู้รับการถ่ายทอดสารสนเทศแต่ผู้เรียนสามารถสร้างสรรค์ความรู้ขึ้นได้ด้วยตนเอง โดยผ่านกระบวนการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและการจัดเรียบเรียงโครงสร้างทางความคิดใหม่ ด้วยเหตุนี้ผู้เรียนจึงถูกมองว่าเป็นผู้จัดการกับผัสสะที่ได้รับและตีความมิใช่เป็นเพียงฝ่ายรับ การมองการเรียนรู้ตามแนวคิดนี้จึงเปลี่ยนจาก การได้ความรู้มาเป็น

การสร้างสรรค์ความรู้ ต่อมาแนวคิดนี้ได้รับการสนับสนุนจากงานยุคต้น ๆ ของนักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียงเช่น Piaget และ Bruner ถึงแม้ว่านักจิตวิทยาในสกุลนี้จะมีแนวคิดที่ต่างกันออกไป แต่สิ่งที่พบร่วมกัน คือ กลวิธีการเรียนการสอนโดยยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ (learner-centered approach) โดยครูเป็นผู้แนะหรือคู่คิดและผู้เรียนเป็นผู้รับผิดชอบในการเรียนรู้

2.6.4 การเรียนรู้ทางสังคม

แนวคิดการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning) พัฒนาขึ้นโดย Bandura เมื่อประมาณปี ค.ศ. 1962 - 1986 Bandura สนใจทั้งแนวคิดของการรู้คิดและพฤติกรรมนิยม ซึ่งรวมเอาเรื่องของความใส่ใจ ความจำ และแรงจูงใจไว้ด้วยกัน Bandura เสนอว่า มนุษย์เรียนรู้จากบริบททางสังคม และสิ่งที่อำนวยความสะดวกให้เกิดการเรียนรู้ ได้แก่ การเรียนรู้จากตัวแบบ (Model) จากการสังเกต และการเลียนแบบ นอกจากนั้นยังเสนอเรื่องของอิทธิพลต่อกันและกัน (Reciprocal determinism) โดยอธิบายว่าคุณลักษณะ พฤติกรรม และบุคลิกภาพของบุคคลได้รับอิทธิพลจากสิ่งแวดล้อมขณะเดียวกันก็ส่งอิทธิพลต่อสิ่งแวดล้อมด้วยเช่นกัน ข้อเสนอสำคัญอีกประการหนึ่งของ Bandura คือ เด็กเรียนรู้ด้วยการสังเกตคนอื่น ๆ เท่า ๆ กับการสังเกตพฤติกรรมต้นแบบ โดยผ่านกระบวนการใส่ใจ ความจำ ถอดแบบ และจูงใจให้แสดงออก แนวคิดนี้ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้จากบทบาทของตัวแบบอย่างมาก

2.6.5 สังคมสร้างสรรค์นิยม

แนวคิดสังคมสร้างสรรค์นิยม (Socio-constructivism) เกิดขึ้นเมื่อประมาณปลายศตวรรษที่ 20 เมื่อแนวคิดสร้างสรรค์นิยมเปลี่ยนไปจากการเกิดการเรียนรู้และการรู้คิดตามบริบทจริง (situated cognition and learning) ที่มุ่งเน้นไปยังการให้ความสำคัญแก่บทบาทของบริบท โดยเฉพาะอย่างยิ่งปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social interaction) แนวคิดนี้ได้รับการสนับสนุนจากงานของนักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียงอีก เช่น Vygotsky และงานวิจัยทางมานุษยวิทยาของนักวิจัย เช่น Rogoff และ Lave สาระสำคัญของแนวคิดนี้ ได้แก่ การรู้คิดและการเรียนรู้เป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจเจกบุคคลกับสถานการณ์ ความรู้ที่เกิดขึ้นถือว่าเป็นผลิตผลจากกิจกรรม บริบทและวัฒนธรรมซึ่งพัฒนาขึ้นและนำไปใช้ ซึ่งมีผลต่อการเกิดแนวคิดในการเรียนการสอนในเรื่องของการมีส่วนร่วม (participation) และการเจรจาต่อรองทางสังคม (Social negotiation)

2.6.6 การเรียนรู้เชิงประสบการณ์

แนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential learning) พัฒนาบนฐานของแนวคิดของการเรียนรู้ทางสังคมและสร้างสรรค์นิยม ที่ต่างออกไปคือการให้ความสำคัญต่อประสบการณ์ในสถานการณ์จริงว่าเป็นแกนหลักของการเรียนรู้ เป้าหมายของแนวคิดมุ่งศึกษากิริยาอาการของคนเมื่อได้รับประสบการณ์ไม่ว่าจะเป็นประสบการณ์ตรงที่เกิดขึ้นกับตนหรือประสบการณ์มือสอง ในแง่ของการจูงใจผู้เรียนและสนับสนุนการเรียนรู้ การเรียนรู้ตามแนวคิดนี้จึงเกี่ยวข้องกับการจัดประสบการณ์ที่มีความหมายในชีวิตประจำวันเพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความรู้และพฤติกรรมของผู้เรียน

2.6.7 พหุปัญญา

พหุปัญญา (Multiple intelligences) ริเริ่มโดย Gardner ในปีค.ศ. 1983 ได้เสนอว่าปัญญามีหลายด้าน ล้วนมีความสำคัญเท่าเทียมกันขึ้นอยู่กับว่าใครจะมีปัญญาด้านใดโดดเด่นและทุกด้านจะผสมผสานกันจนเป็นความสามารถเฉพาะตนของคนผู้นั้น เดิมทีเดียว Gardner แบ่งปัญญาออกเป็น 7 ด้าน ได้แก่ 1) ตรรกศาสตร์และคณิตศาสตร์ เป็นความสามารถในการคิดแบบเป็นเหตุเป็นผลและการคิดคำนวณ 2) ภาษา เป็นความสามารถในการเรียนรู้ภาษารวมถึงการใช้เพื่อการสื่อสาร 3) มิติสัมพันธ์ เป็นความสามารถในการรับรู้ความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างพื้นที่ รูปทรง ระยะทาง และตำแหน่งและมีความไวต่อการรับรู้เรื่องทิศทาง 4) ดนตรี เป็นความสามารถในการซึมซับและเข้าถึงสุนทรียทางดนตรี ทั้งการได้ยิน การรับรู้ การจดจำจังหวะ ทำนองและโครงสร้างทางดนตรี 5) ร่างกายและการเคลื่อนไหว เป็นความสามารถในการควบคุมกล้ามเนื้อและอวัยวะส่วนต่าง ๆ ของร่างกายให้เปลี่ยนไป ตามความคิดและความรู้สึก 6) มนุษย์สัมพันธ์ เป็นความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นทั้งด้านความรู้สึกนึกคิดอารมณ์และเจตนาสามารถตอบสนองได้อย่างเหมาะสม 7) การเข้าใจตนเอง เป็นความสามารถในการรู้จักและตระหนักรู้ตนเอง ควบคุมการแสดงออกได้เหมาะสม ต่อมาได้เพิ่มปัญญาอีก 1 ด้าน คือ 8) การเข้าใจธรรมชาติ เป็นความสามารถในการรับรู้และเข้าใจสภาพประกอบต่าง ๆ ในธรรมชาติทั้งความเป็นชีวิต ลักษณะทางกายภาพของสิ่งแวดล้อม รวมถึงกฎเกณฑ์และความสัมพันธ์ของปรากฏการณ์ธรรมชาติ และล่าสุดเพิ่มปัญญาอีกด้านหนึ่ง ได้แก่ 9) จิตวิญญาณ เป็นความสามารถในการทำความเข้าใจคำถามเกี่ยวกับการมีชีวิตอยู่ ความตายและความจริงแท้ ซึ่ง

Gardner เองก็ยังไม่ยืนยันชัดเจนถึงปัญญาด้านนี้ แต่แนะนำให้มีการสืบค้นต่อและคาดว่าน่าจะเป็นปัญญาด้านสำคัญของมนุษย์ ทฤษฎีของ Gardner เป็นสิ่งที่ครูใช้ในการเรียนการสอนโดยขยายต่อจากการฝึก การสอน และการประเมินแบบดั้งเดิมที่ผ่านมา เป็นการสนับสนุนและส่งเสริมความถนัดและกระตุ้นปัญญาส่วนอื่น ๆ ของผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ

2.6.8 การเรียนรู้ในบริบทและชุมชนผู้ปฏิบัติ

การเรียนรู้ในบริบทและชุมชนผู้ปฏิบัติ (Situated learning and Community of practice) เป็นแนวคิดที่พัฒนาขึ้นโดย Lave และ Wanger การเรียนรู้ในบริบทเน้นว่าไม่มีการเรียนรู้ใดที่ไม่เกิดขึ้นในสถานการณ์ และให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของความรู้และการเรียนรู้เท่า ๆ กับกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเข้าไปเกี่ยวข้อง ตามแนวคิดนี้ การเรียนรู้จะเกิดอย่างมีประสิทธิภาพได้ในชุมชนเท่านั้น การปฏิสัมพันธ์ใด ๆ ที่เกิดในชุมชน เช่น การร่วมมือ การแก้ปัญหา การสร้างความเชื่อใจ เข้าใจและไว้ใจ มีศักยภาพที่จะก่อให้เกิดทุนทางสังคมที่สนับสนุนสุขภาวะของสมาชิก Sergio Anni นักการศึกษาที่มีผลงานวิจัยที่นำมาใช้พัฒนาการศึกษาจำนวนมากสนับสนุนว่าเราสามารถจะปรับปรุงผลลัพธ์ทางสังคมและวิชาการในชั้นเรียนได้ก็ต่อเมื่อชั้นเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้และครูจัดการเรียนรู้แบบยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ

สรุปได้ว่า แนวคิดการเรียนรู้ของจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนมีทั้งหมด 8 แนวคิด ดังนี้ แนวคิดพฤติกรรมนิยม แนวคิดการรู้คิด แนวคิดสร้างสรรค์นิยม แนวคิดการเรียนรู้ทางสังคม แนวคิดสังคมสร้างสรรค์นิยม แนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ แนวคิดพหุปัญญา และแนวคิดการเรียนรู้ในบริบทและชุมชนผู้ปฏิบัติ

2.7 วิธีการศึกษาค้นคว้าทางจิตวิทยา

ตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันวิชาจิตวิทยาทุกสาขาเจริญก้าวหน้าอย่างต่อเนื่องด้วยวิธีการศึกษาค้นคว้าด้วยกระบวนการวิจัย กล่าวโดยทั่วไป การวิจัยเป็นกระบวนการเสาะแสวงหาความรู้จากปัญหาที่ชัดเจนอย่างมีระบบสำหรับทุกศาสตร์ สำหรับแบบการวิจัยทางจิตวิทยาในที่นี้จะได้นำเสนอโดยสังเขป ดังนี้

2.7.1 กระบวนการของการวิจัย

ในการวิจัยทางจิตวิทยานั้นแม้จะเลือกแบบการวิจัย (Research design) ที่แตกต่างกันตามปัญหาที่สนใจศึกษา แต่กระบวนการวิจัยจะมีขั้นตอนตรงกัน โดยเริ่มจาก

1) กำหนดขอบข่ายของปัญหาที่ต้องการศึกษา 2) ทบทวนเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อที่จะวัตถุประสงค์การวิจัย สร้างกรอบการวิจัยได้ชัดเจน และอาจมีการตั้งสมมุติฐานเพื่อการทดสอบ 3) ออกแบบวิจัย โดยกำหนดประชากร หน่วยตัวอย่าง พัฒนาเครื่องมือที่ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลให้มีทั้งความตรงและความเชื่อมั่น และกำหนดวิธีวิเคราะห์ข้อมูลหลังจากเก็บรวบรวมมาได้ ทั้งหมดนั้นต้องทำภายใต้กำลังงบประมาณและเวลาที่มีอยู่ 4) เก็บข้อมูลตามประเภทของเครื่องมือ และตรวจสอบความสมบูรณ์ของข้อมูลที่เก็บมาได้ 5) วิเคราะห์ข้อมูลตามวิธีที่กำหนดไว้ เรียบเรียงผลการวิเคราะห์ตามวัตถุประสงค์การวิจัย และ 6) เขียนรายงานการวิจัยทั้งหมดโดยมี ผลการวิจัย ข้อสรุป อภิปรายผลพร้อมมีข้อเสนอที่อาจนำเอาผลการวิจัยไปใช้ในสถานการณ์จริง

2.7.2 แบบการวิจัย

แบบการวิจัยทางจิตวิทยามีอยู่หลายประเภท ในเอกสารเล่มนี้จะเสนอ 4 ประเภท โดยแบ่งตามเป้าหมายหลักของวิชาจิตวิทยา

2.7.2.1 การวิจัยเชิงพรรณนา

การวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive research) เป็นการศึกษาเพื่อบอกเล่าถึงปัญหาหรือปรากฏการณ์ที่สนใจ โดยศึกษาเพื่อบ่งชี้ให้เห็นว่าสิ่งเหล่านั้นเป็นอย่างไร อาจเป็นการศึกษาเชิงสำรวจหรือการหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ การสัมภาษณ์และการสังเกตเป็นเทคนิคที่ใช้กันมากในการวิจัยเชิงพรรณนา งานที่ใช้การวิจัยแบบนี้และมีอิทธิพลมากในวิชาจิตวิทยาได้แก่งานของ Piaget ที่ศึกษาวิธีการพัฒนาของการคิดด้วย การสังเกตรายละเอียดพฤติกรรมของลูก ๆ ตนเอง ด้วยการสังเกตนี้เองทำให้เขาสามารถพัฒนาทฤษฎีพัฒนาการทางการรู้คิดขึ้นมา การสำรวจ (Survey) เป็นอีกวิธีหนึ่งของการวิจัยเชิงพรรณนา มุ่งไปยังการศึกษาการกระจายลักษณะใดลักษณะหนึ่งในกลุ่มประชากร ในการสำรวจจริง ๆ นั้นผู้วิจัยจะไม่ศึกษาลักษณะด้านต่าง ๆ ที่สนใจจากประชากรทั้งหมดแต่จะใช้วิธีเลือกตัวอย่างขึ้นมาแทน กลุ่มตัวอย่างจึงเป็นกลุ่มที่ถูกเลือกมาจากกลุ่มประชากร ซึ่งมีเทคนิคการเลือกหลายแบบ แต่ข้อสำคัญจะต้องสามารถใช้สรุปอ้างอิงผลที่ศึกษาพบไปยังกลุ่มประชากรได้

2.7.2.2 การวิจัยเชิงทดลอง

การวิจัยเชิงทดลอง (Experimental research) เป็นการศึกษาที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อการอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่เหตุและผลในปรากฏการณ์ที่สนใจ ปกติแล้วการวิจัยเชิงทดลองของครูมักเป็นการทดลองภาคสนาม คือ ทำในสถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติ ในวิชาชีพครูสถานการณ์เช่นนั้น ได้แก่ ชั้นเรียน ผู้วิจัยจะเป็นคนสร้างสาเหตุเพื่อศึกษาอิทธิพลของตัวแปรสาเหตุที่มีต่อตัวแปรอื่น ๆ นอกไปจากการสร้างสาเหตุแล้ว ผู้วิจัยยังต้องควบคุมอิทธิพลแทรกซ้อนจากสาเหตุอื่น ๆ ด้วย

2.7.2.3 การวิจัยแบบหาความสัมพันธ์

ความสัมพันธ์ (Correlation) เป็นทิศทางของการเชื่อมโยงกันระหว่างตัวแปร 2 ตัวแปรขึ้นไปหรือมากกว่า และสัมพันธ์กันได้ในทางบวกหรือทางลบ เช่น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกับโอกาสสอบเข้ามหาวิทยาลัยได้ ซึ่งพบว่า 2 ตัวแปรนี้สัมพันธ์กันทางบวก ยิ่งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงมากเท่าใดโอกาสที่จะสอบเข้ามหาวิทยาลัยได้ก็มีมากขึ้นเท่านั้น เช่น การขาดเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งพบว่า 2 ตัวนี้สัมพันธ์กันทางลบ หากมีอัตราการขาดเรียนสูงมากเท่าใดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก็ต่ำลงมากเท่านั้น ในงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนมักจะใช้การวิจัยแบบหาความสัมพันธ์เพื่อใช้ทำนายการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรหนึ่งที่เรียกว่าตัวแปรตาม (Dependent variable) บนฐานของตัวแปรอื่น ๆ ที่เรียกว่า ตัวแปรอิสระ (Independent variables)

2.7.2.4 การวิจัยปฏิบัติการ

การวิจัยปฏิบัติการ (Action Research) เป็นการวิจัยประยุกต์แบบหนึ่งที่ออกแบบมาเพื่อตอบคำถามที่เกี่ยวข้องกับประเด็นที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนของสถานศึกษา ครู ผู้บริหารและบุคลากรที่เกี่ยวข้องสามารถทำวิจัยปฏิบัติการได้ ทั้งนี้โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อปรับปรุง เปลี่ยนแปลง หรือพัฒนางานที่ทำอยู่ โดยเฉพาะครูจะเน้นไปยังวิจัยปฏิบัติการชั้นเรียน (McMillan, 2004: 12)

การที่ครูทำวิจัยปฏิบัติการเพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ในแง่หนึ่งจะสามารถเพิ่มพูนความรู้ให้แก่ตนเองและที่สำคัญคือมีส่วนต่อการพัฒนาองค์ความรู้ทางการเรียนการสอนและต่อวิชาชีพครู สำหรับข้อจำกัดของการวิจัยปฏิบัติการ ได้แก่ ไม่สามารถสรุปอ้างอิง

ผลการวิจัยไปใช้ในวงกว้างและไม่สามารถควบคุมตัวแปรภายนอกที่อาจส่งผลรบกวนสถานการณ์การวิจัย

สรุปได้ว่า การวิจัยเป็นกระบวนการเสาะแสวงหาความรู้จากปัญหาที่ชัดเจนอย่างมีระบบ สำหรับแบบการวิจัยทางจิตวิทยา มีวิธีการ คือ การวิจัยเชิงพรรณนา การวิจัยเชิงทดลอง การวิจัยแบบหาความสัมพันธ์ และการวิจัยปฏิบัติการ

3. ความสำคัญของวิชาจิตวิทยาในวิชาชีพครู

คุรุสภา ได้กำหนดสมรรถนะสำคัญที่ได้จากการเรียนวิชาจิตวิทยาในวิชาชีพครูไว้ว่า เข้าใจธรรมชาติของผู้เรียน ช่วยเหลือและสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพได้ ให้คำแนะนำช่วยเหลือผู้เรียนให้มีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นได้ ครูเข้าใจผู้เรียน ครูสามารถให้คำแนะนำช่วยเหลือผู้เรียนให้มีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น และใช้จิตวิทยาเพื่อความเข้าใจและสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียนให้เต็มศักยภาพ (ราชกิจจานุเบกษา, 2562: 18)

Seifert & Sutton (2009: 22) ได้เสนอแนวโน้มอนาคตของการจัดการเรียนการสอนที่จิตวิทยามีความสำคัญต่อวิชาชีพครู ประกอบด้วย

3.1 ความหลากหลายของผู้เรียน

นักศึกษาครูเรียนรู้ว่าผู้เรียนแตกต่างกันอันเป็นความแตกต่างระหว่างบุคคล และปัจจุบันครูต้องพบกับความหลากหลายของผู้เรียนเพิ่มมากขึ้น ในการวิเคราะห์สิ่งแวดล้อมทางการศึกษาของสถานศึกษาแทบทุกพื้นที่ในประเทศไทย ปัจจัยภายนอกประการหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการวางกลยุทธ์สถานศึกษา ได้แก่ การมีผู้เรียนที่มาจากกลุ่มชนเผ่าและแรงงานต่างด้าวจากชาติต่าง ๆ ที่อพยพเข้ามาทำงานในประเทศไทย เมื่อผู้เรียนมีที่มาต่างกันเช่นนี้ ความหลากหลายที่ครูต้องนำมาพิจารณาในการจัดการเรียนการสอน ได้แก่

3.1.1 ความหลากหลายด้านภาษา

ในสถานศึกษาบางพื้นที่ เช่น ในเขตพื้นที่ห่างไกลของจังหวัดต่าง ๆ ผู้เรียนแรกเข้าส่วนใหญ่ไม่สามารถพูด เขียนและอ่านภาษาไทยได้ เช่น ในสถานศึกษาสังกัดกองตำรวจตระเวณชายแดน เป็นต้น เมื่อครูต้องรับผิดชอบต่อผู้เรียนกลุ่มที่มีลักษณะเช่นนี้ครูจึงจำเป็นต้องมีการปรับการเรียนการสอนให้กับผู้เรียนระดับหนึ่ง วิธีหนึ่งที่ครูใช้ คือ หัดพูดภาษาของผู้เรียนเพื่อที่จะได้ช่วย

ให้ผู้เรียนปรับตัวได้เร็วขึ้นพร้อม ๆ กับที่สื่อสารด้วยภาษาไทยเพื่อพัฒนาการใช้ภาษาของผู้เรียน นอกจากนั้นยังต้องปรับแผนจัดการเรียนการสอนที่ออกแบบไว้ให้สอดคล้องกับความเป็นจริงโดยที่ต้องยึดหลักผลลัพธ์การเรียนและตัวบ่งชี้ตามตามหลักสูตรที่กำหนดไว้

3.1.2 ความหลากหลายด้านความต้องการ

นับตั้งแต่การประชุมระดับโลกว่าด้วยการศึกษาเพื่อปวงชนและปฏิญญาจอมเทียนใน พ.ศ. 2533 (ค.ศ. 1990) ที่ประเทศไทย ได้มีการประกาศปฏิญญาโลกว่าด้วยการศึกษาเพื่อปวงชน (World Declaration on Education for All) ของ 155 ประเทศ เป้าหมายคือการศึกษาเพื่อคนทุกคน รวมทั้งเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และจากสาระสำคัญตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ที่ได้ระบุถึงสิทธิ และหน้าที่ทางการศึกษาของเด็กที่มีความต้องการพิเศษทุกประเภทว่า เด็กเหล่านี้มีสิทธิที่จะได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่า 12 ปี ทำให้สถานศึกษาทุกแห่งต้องเตรียมพร้อมในการรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทต่าง ๆ เข้ามาเรียนร่วมหรือเรียนรวมในชั้นเรียนปกติแล้วแต่กรณี การจัดการเรียนร่วมปกติอาจกระทำได้ในหลายลักษณะซึ่งมีรูปแบบต่าง ๆ แต่จะจัดในลักษณะใดนั้นจะขึ้นอยู่กับสภาพความต้องการและความพร้อมของเด็ก ดังนั้นลักษณะเด่นอีกอย่างหนึ่งของการจัดการเรียนการสอนปัจจุบัน คือ การจัดชั้นเรียนแบบเรียนร่วม โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนที่เป็นเด็กพิเศษเข้ามาเรียนร่วมกับผู้เรียนปกติ ในกรณีที่เด็กซึ่งมีความต้องการพิเศษต้องการศึกษาในโรงเรียนปกติทั่วไป ทางโรงเรียนจะต้องจัดบริการทางการศึกษาให้แก่เด็กเหล่านี้ด้วย ทั้งนี้ สถานศึกษาใดปฏิเสธไม่รับเข้าศึกษา ให้ถือเป็นการเลือกปฏิบัติโดยไม่เป็นธรรมตามกฎหมาย ทั้งนี้กำหนดให้โรงเรียนรับผู้เรียนพิเศษ ห้องละ 10 คน หากมีความจำเป็นต้องรับเกินให้รับไม่เกินห้องละ 15 คน (สำนักงานเลขาธิการ, 2560: ออนไลน์) จากข้อนี้เองที่พบว่าในแต่ละชั้นเรียนของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานจะมีผู้เรียนที่เป็นเด็กพิเศษเรียนร่วมอยู่ด้วย

3.1.3 ความหลากหลายที่เกิดจากแนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต

นโยบายการจัดการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ปีงบประมาณ พ.ศ. 2564 – 2565 ได้ประกาศนโยบายระยะเร่งด่วน ในการสร้างโอกาสในการเรียนรู้ตลอดชีวิตให้แก่ประชาชน โดยการเรียนรู้ตลอดชีวิต หรือ Lifelong Learning หมายถึง กระบวนการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาที่เกิดขึ้นในตัวบุคคล อันเป็นผลมาจากการได้รับความรู้ ทักษะ หรือประสบการณ์จากการศึกษา

หรือจากกิจกรรมในวิถีชีวิตที่สามารถเกิดขึ้นได้ตลอดเวลาตั้งแต่เกิดจนตาย การศึกษาตลอดชีวิต จึงเป็นการจัดเรียนรู้ตลอดชีวิตสำหรับประชาชนทุกช่วงวัยให้มีคุณภาพและมาตรฐาน ประชาชนในแต่ละช่วงวัยได้รับการศึกษาตามความต้องการอย่างมีมาตรฐาน เหมาะสมและเต็มตามศักยภาพตั้งแต่วัยเด็กจนถึงวัยชรา และพัฒนาหลักสูตรที่เหมาะสมเพื่อเตรียม ความพร้อมในการเข้าสู่สังคมผู้สูงวัย การสร้างและกระจายโอกาสทางการศึกษาในสังคมไทย ด้วยการคำนึงถึงการสร้างความเสมอภาคและความเป็นธรรมให้เกิดแก่ประชาชนทุกกลุ่ม ดังนั้นผู้เรียนในสถานศึกษาจะไม่ใช่ผู้เรียนที่เป็นเด็กและเยาวชนเท่านั้น แต่เป็นประชาชนทุกกลุ่มอายุที่ต้องการเข้ามาเรียนรู้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2564: ออนไลน์)

3.2 การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศสนับสนุนการเรียนรู้

การนำเทคโนโลยีสารสนเทศสนับสนุนการเรียนรู้หมายถึงการใช้คอมพิวเตอร์และอินเทอร์เน็ตในฐานะที่เป็นแหล่งสารสนเทศและความรู้สำหรับการเรียนการสอน ที่เข้าถึงง่ายและถูกปรับเปลี่ยนให้ทันสมัยตลอดเวลา และใช้ได้กับทุกวิชาทั้งส่วนที่เป็นเนื้อหา ภาพ ภาพยนตร์ วีดีทัศน์หรือคลิปสั้น ขณะเดียวกันจะพบว่ามิใช่ว่าครูจะสามารถนำสิ่งเหล่านี้มาใช้ได้ทั้งหมดในทางปฏิบัติ ประการแรก ขึ้นอยู่กับความขาดแคลนของสถานศึกษา สำหรับสภาพของประเทศไทยในบางชุมชนและสถานศึกษาบางแห่งในชุมชน มีงบประมาณไม่เพียงพอสำหรับการจัดซื้อคอมพิวเตอร์เพื่อใช้ในการเรียนการสอน มีเฉพาะใช้ในงานธุรการของสถานศึกษาเท่านั้น สถานศึกษาบางแห่งมีปัญหาเรื่องกระแสไฟฟ้า เนื่องจากใช้แผงโซลาเซลล์จำเป็นต้องใช้อินเทอร์เน็ตบางเวลา นอกไปจากนั้นบางพื้นที่ยังอับสัญญานอินเทอร์เน็ตซึ่งแก้ไขด้วยการใช้รถที่ติดตั้งอุปกรณ์เคลื่อนที่เรียกกันว่า mobile internet เข้ามาบริการเป็นครั้งคราว ด้วยเหตุนี้ครูจึงไม่สามารถจัดการเรียนการสอนแบบใช้เทคโนโลยีร่วมสมัยได้เต็มศักยภาพ ประการที่สอง ความไม่พร้อมของครู การมีคอมพิวเตอร์ใช้ในชั้นเรียนและเพียงพอกับความต้องการของผู้เรียนอาจมีปัญหากับครู “ที่ไม่เก่งคอมพิวเตอร์” และเคยสอนแบบดั้งเดิมที่ใช้การบรรยายหรือการถ่ายทอดข้อมูลเป็นหลัก แม้ว่าคอมพิวเตอร์และอินเทอร์เน็ตจะช่วยผู้เรียนได้มากในการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนและเสริมผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษได้ดี แต่ก็นำไปสู่ความจำเป็นที่ครูจะต้องปรับบทบาทของตนใหม่ จากผู้สอนมาเป็นเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนเป็นฝ่ายสร้างสรรค์ความรู้ และประการ

สุดท้าย ข้อท้าทายอันเกิดการใช้เทคโนโลยี ที่เห็นได้ชัดเจนอย่างแรก คือ เรื่องของงบประมาณในการจัดหา สถานศึกษาหลายแห่งลงทุนจัด ห้องเรียนอัจฉริยะ (smart classroom) ซึ่งแต่ละห้องหากมีอุปกรณ์ครบถ้วนจะมีค่าจัดหาขั้นต้นระหว่าง ห้าแสนบาทถึงล้านบาท ซึ่งมิใช่จะทำได้ทุกแห่ง ข้อท้าทายอย่างที่สอง คือ คุณภาพของสารสนเทศที่สืบค้นได้ เมื่อเข้าถึงเวบไซท์และได้สารสนเทศมาจะรู้ได้อย่างไรว่าแหล่งข้อมูลนั้นน่าเชื่อถือ ข้อท้าทายนี้นับว่ายากแม้แต่สำหรับครูที่มีประสบการณ์สูง บางคนมีแนวโน้มที่จะเชื่อเพียงเพราะว่าสิ่งนั้นปรากฏอยู่ในอินเทอร์เน็ตโดยมิได้ประเมิน ด้วยเหตุนี้ทักษะหนึ่งที่ครูและผู้เรียนต้องมี คือ “ความรู้ทันสื่อ” และข้อท้าทายอย่างสุดท้าย ได้แก่ บางกลุ่มสาระวิชาอาจต้องหาวิธีใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อจัดกิจกรรมมากกว่าสาระอื่น เช่น กีฬา หรือ คหกรรมศาสตร์ เป็นต้น

3.3 ความโปร่งใสของการจัดการเรียนการสอน

ประเทศไทยได้นำเอาระบบตรวจติดตามและประเมินคุณภาพการศึกษาเข้ามาใช้ โดยจัดตั้งองค์กรมหาชน สำนักงานรับรองและประเมินมาตรฐานการศึกษา (สมศ.) เพื่อทำหน้าที่พัฒนาเกณฑ์ วิธีการประเมินคุณภาพภายนอก และทำการประเมินผลจัดการศึกษาเพื่อให้มีการตรวจสอบคุณภาพของสถานศึกษา โดยให้ประเมินคุณภาพภายนอกแก่สถานศึกษาทุกแห่งอย่างน้อย 1 ครั้ง ในทุก ๆ 5 ปี ใน 3 มาตรฐาน ได้แก่ ผลการจัดการศึกษาในแต่ละระดับและประเภทการศึกษา การบริหารจัดการศึกษา การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และการประกันคุณภาพภายใน ด้วยเหตุนี้ทุกองค์ประกอบในการดำเนินการของสถานศึกษาจะต้องถูกตรวจสอบคุณภาพ นอกจากนั้นยังมีการประเมินคุณภาพการจัดการเรียนการสอนของครูโดยดูจากหลายปัจจัย เช่น ผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติ ซึ่งจัดโดยสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (สทศ.) ผลสอบเข้าศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น ผลการทดสอบระดับนานาชาติ และผลประเมินการสอนของครูโดยกลุ่มผู้มีส่วนได้เสียต่าง ๆ และรวมถึงกลุ่มผู้เรียนของตนด้วย เป็นต้น

ผลจากการมีการตรวจสอบความโปร่งใสและประเมินคุณภาพทางการศึกษา นำไปสู่ผลประเมินการสอนของครู ให้ครูได้พัฒนาการสอนของตน ได้นำจิตวิทยามาใช้ในการจัดการเรียนการสอน การจูงใจผู้เรียน และส่งผลต่อกลุ่มผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้และพัฒนาตนเองเต็มตามศักยภาพ

จากที่กล่าวมา สรุปได้ว่า วิชาจิตวิทยาจะมีความสำคัญในวิชาชีพครูนั้น เป็นเพราะในอนาคตแนวโน้มของการจัดการเรียนการสอน จะมีลักษณะที่ประกอบไปด้วย ความหลากหลายของผู้เรียน ทั้งทางด้านภาษา ทางด้านความต้องการ และความหลากหลายที่เกิดจากแนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศสนับสนุนการเรียนรู้ และความโปร่งใสของการจัดการเรียนการสอน ทำให้วิชาจิตวิทยามีความสำคัญต่อวิชาชีพครู

สรุป

ครู หมายถึง บุคลากรวิชาชีพซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่าง ๆ ในสถานศึกษาทั้งของรัฐและเอกชน ซึ่งความเป็นวิชาชีพครูนั้น หมายรวมถึงลักษณะ คือ มีการอุทิศตนให้กับผู้เรียน มีความสามารถในการตัดสินใจในบริบทที่ซับซ้อนและไม่ชัดเจน มีการปฏิบัติที่ต้องไตร่ตรองวิเคราะห์ และมีองค์ความรู้เฉพาะในวิชาชีพ จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษา เกี่ยวกับพฤติกรรมของมนุษย์ และกระบวนการทำงานของจิต เพื่อศึกษาให้เกิดความเข้าใจในสาเหตุ สามารถทำทาย และสามารถควบคุมพฤติกรรมนั้นได้ พฤติกรรม หมายถึง การกระทำหรือการแสดงออกของบุคคล ทั้งที่บุคคลรู้ตัวและไม่รู้ตัว พฤติกรรมจะครอบคลุมการกระทำที่สามารถสังเกตเห็นได้ หรือวัดได้โดยใช้เครื่องมือ รวมถึงการทำงานของกล้ามเนื้อและต่อมต่าง ๆ ในร่างกาย พฤติกรรม แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ พฤติกรรมภายนอก ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นแล้วบุคคลอื่นสามารถสังเกตเห็นได้ชัดเจน และพฤติกรรมภายใน ที่เป็นพฤติกรรมที่เจ้าตัวเท่านั้นที่รู้ บุคคลอื่นต้องอาศัยการคาดเดา เป็นความรู้สึก ความคิด และการรับรู้ภายในตัวบุคคล เป้าหมายหลักของวิชาจิตวิทยา แบ่งเป็น 4 เป้าหมาย คือ เพื่อบอกเล่า อธิบาย ทำนาย และควบคุมพฤติกรรมมนุษย์ ขอบข่ายความรู้ของวิชาจิตวิทยาสำหรับครู ประกอบด้วยรายวิชาดังต่อไปนี้ จิตวิทยาพื้นฐาน จิตวิทยาพัฒนาการ จิตวิทยาการเรียนรู้และจิตวิทยาการศึกษา และจิตวิทยาการแนะแนวและการให้คำปรึกษา แนวคิดการเรียนรู้ของจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนมีทั้งหมด 8 แนวคิด คือ แนวคิดพฤติกรรมนิยม แนวคิดการรู้คิด แนวคิดสร้างสรรค์นิยม แนวคิดการเรียนรู้ทางสังคม แนวคิดสังคมสร้างสรรค์นิยม แนวคิดการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ แนวคิดพหุปัญญา และแนวคิดการเรียนรู้ในบริบทและชุมชนผู้ปฏิบัติ วิธีการศึกษาค้นคว้าทางจิตวิทยา มีแบบวิธีการ คือ การวิจัยเชิงพรรณนา การวิจัยเชิงทดลอง

การวิจัยแบบหาความสัมพันธ์ และการวิจัยปฏิบัติการ สำหรับความสำคัญของวิชาจิตวิทยาในวิชาชีพครูนั้น เป็นเพราะในอนาคตแนวโน้มของการจัดการเรียนการสอน จะมีลักษณะที่ประกอบไปด้วย ความหลากหลายของผู้เรียน ทั้งทางด้านภาษา ทางด้านความต้องการ และความหลากหลายที่เกิดจากแนวคิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศสนับสนุนการเรียนรู้ และความโปร่งใสของการจัดการเรียนการสอน ทำให้วิชาจิตวิทยามีความสำคัญต่อวิชาชีพครู

คำถามทบทวน

1. จงอธิบายความหมายของวิชาชีพครู มาพอสังเขป
2. จงอธิบายความหมายของจิตวิทยา ตามความเข้าใจของนักศึกษา
3. จงสรุปความหมายของพฤติกรรม มาพอเข้าใจ
4. จงอธิบายถึงความแตกต่างของพฤติกรรมภายนอกและพฤติกรรมภายใน พร้อมยกตัวอย่างประกอบ
5. จงบอกความสำคัญของจิตวิทยาในวิชาชีพครูมา 4 ข้อ พร้อมอธิบาย
6. จงเขียนแผนผังมโนทัศน์เกี่ยวกับขอบข่ายของวิชาจิตวิทยา
7. จงเสนอแนวทางในการนำแนวคิดสำคัญทางจิตวิทยามาใช้ในการเรียนการสอน มา 2 ข้อ พร้อมอธิบาย
8. จงสืบค้นข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการศึกษาทางจิตวิทยา แล้วอธิบายสาระสำคัญพร้อมยกตัวอย่างประกอบ
9. จงสรุปแนวคิดของกลุ่มจิตวิทยาแต่ละกลุ่ม โดยสะท้อนให้เห็นถึงสาระสำคัญของกลุ่มจิตวิทยาแต่ละกลุ่ม
10. จิตวิทยามีประโยชน์ต่อครูและบุคลากรทางการศึกษาอย่างไร บอกมา 3 ข้อ พร้อมอธิบายมาพอเข้าใจ

เอกสารอ้างอิง

กมลรัตน์ กรีทอง. (2546). **เอกสารประกอบการสอนรายวิชาจิตวิทยาการศึกษาสำหรับนิสิตปริญญาโทสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2564). **นโยบายการจัดการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการปีงบประมาณ พ.ศ. 2564 – 2565**. สืบค้นเมื่อ 8 ธันวาคม 2563, จาก https://moe360.blog/2021/06/30/education-management-policy/

จิราภรณ์ ตั้งกิตติภาภรณ์. (2556). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ราชกิจจานุเบกษา. (2562). **รายละเอียดของมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพครูตามข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ (ฉบับที่ 4) พ.ศ.2562**. สืบค้นเมื่อ 24 พฤศจิกายน 2563, จาก https://www.ksp.or.th/ksp2018/2020/06/19628/

ศรีวรรณ จันทรวงศ์. (2549). **พฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตน**. อุดรธานี: สยามการพิมพ์.

สิริอร วิชชาวุธ. (2554). **จิตวิทยาการเรียนรู้**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สำนักงานเลขาธิการ. (2560). **การขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาสำหรับผู้ด้อยโอกาส**. สืบค้นเมื่อ 2 พฤศจิกายน 2563, จาก https://www.plan.obec.go.th/ewt

สุวิไล เรียงวัฒนสุข. (2553). **จิตวิทยาการทดลองเบื้องต้น =Introduction to Experimental Psychology: PC 313**. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

Academia. (2020). **What Are the Four Major Goals of Psychology?** Retrieved 4 January 2020, from https://www.academia.edu/7822076/What_Are_the_Four_Major_Goals_ of_Psychology.

Baron, Robert A. (1992). **Psychology**. Boston: Allyn and Bacon.

Berliner, D. C. (2000). **A personal response to those who bash teacher education.** Retrieved 5 January 2020, from http://jte.sagepub.com at SAGE Publications/.

Darling-Hammond, L. (2001). **The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Feldman, Robert, S. (2011). **Understanding Psychology.** 10th ed.. New York: McGraw-Hill.

Hurst, B., and Reding, G. (2000). **Professionalism in teaching.** Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Ingersoll, R. (2013). **Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Johnston, Joni E. (2000). **The complete Idiot's Guide to Psychology.** Indianapolis: Mac million U.S.A., Inc.

Kramer, P.A. (2003). **The A B C of professionalism.** Retrieved 8 January 2020, from http://files.eric.ed.gov/

Lahey, Benjamin, B. (2004). **An Introduction to Psychology.** 8th ed.. Boston Burr Ridge: McGraw-Hill.

McMillan, J. H. (2004). **Educational Research: Fundamentals for the Consumer.** New York: HarperCollins College Publishers.

Seifert, K. & Sutton, R. (2009). **Educational Psychology.** Retrieved 8 January 2020, from http://www.saylor.org

UNESCO. (2010). **Most influential theories of learning.** Retrieved 24 January 2020, from http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/annexes/technical-notes/most-influential-theories-learning.

Wise, A. E., and J. A. Leibbrand. (2001). Standards in the new millennium: Where we are, where we're headed. **Journal of Teacher Education**, 52(3): 244-55.

Wong, H. K., and R. T. Wong. (1998). **The first days of school: How to be an effective teacher.** Mountainview, Calif.: Harry K. Wong Publications.

บทที่ 2
หลักการ แนวคิดจิตวิทยาพัฒนาการ

การทำความเข้าใจในเรื่องพัฒนาการของมนุษย์เป็นสิ่งที่สำคัญมาก เพราะสาเหตุของพฤติกรรมต่าง ๆ นั้น มีปัจจัยมาจากพัฒนาการของมนุษย์เป็นส่วนใหญ่ ครูผู้สอนจึงจำเป็นต้องมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับพัฒนาการของผู้เรียนในด้านต่าง ๆ ก่อนจึงจะสามารถวางแผนการจัดการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับวัย และพัฒนาการในทุกด้านของผู้เรียน เพื่อช่วยให้ครูได้รู้จักและเข้าใจผู้เรียนของตนได้มากขึ้น ในบทที่ 2 นี้จะได้กล่าวถึง ความหมายของพัฒนาการ ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการของมนุษย์ หลักของพัฒนาการ วิธีการศึกษาพัฒนาการของมนุษย์ และพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละช่วงวัย ดังนี้

1. ความหมายของพัฒนาการ

จิราภรณ์ ตั้งกิตติภาภรณ์ (2556: 47) กล่าวว่าพัฒนาการ หมายถึง การเจริญงอกงาม แต่สำหรับความหมายทางจิตวิทยานั้น พัฒนาการ หมายถึง กระบวนการเปลี่ยนแปลงซึ่งเป็นไปได้ทั้งทางบวก ได้แก่ การเจริญงอกงาม และทางลบ ได้แก่ ความเสื่อม กระบวนการเปลี่ยนแปลงเหล่านี้มีระบบระเบียบที่สลับซับซ้อนสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกันในทุก ๆ ส่วนของอินทรีย์มนุษย์

ราชบัณฑิตยสถาน (2554: ออนไลน์) กำหนดความหมายของคำว่า พัฒนาการ คือ การทำความเจริญ การเปลี่ยนแปลงในทางเจริญขึ้น การคลี่คลายไปในทางดี

อัชรา เอิบสุขสิริ (2557: 27) ได้ให้ความหมายไว้ว่า พัฒนาการ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และสังคม ภายใต้อิทธิพลของพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม

Berk (2003: 5) ให้ความหมายไว้ว่า พัฒนาการ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงทาง โครงสร้างของร่างกาย ขนาด สัดส่วน ที่สามารถสังเกตได้อย่างเด่นชัดถึงการเปลี่ยนแปลงของ ระบบต่าง ๆ ของร่างกาย สมอง สุขภาพ ความจำ การแก้ปัญหา ความคิดสร้างสรรค์ และอารมณ์ เช่น การเข้าใจผู้อื่น การรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น ความมีเหตุผล ทักษะการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ความมีมนุษย์สัมพันธ์ เป็นต้น

Bootzin (1991: 15) กล่าวถึงพัฒนาการว่าเป็นการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นตลอดช่วงอายุคน ทั้งทางด้านร่างกายและพฤติกรรมไม่ว่าจะทางเจริญงอกงามและเสื่อมสลาย หรือแม้แต่สภาวะที่หยุดนิ่ง เพื่อรอการเปลี่ยนแปลงต่อไป

Mussen, Conger & Kagan อ้างถึงใน Woolfolk, (2004: 24) กล่าวว่าพัฒนาการ เป็นการเปลี่ยนแปลงในตัวบุคคลที่ดำเนินไปอย่างต่อเนื่องตั้งแต่เกิดจนตาย โดยการเปลี่ยนแปลงดังกล่าวจะดำเนินไปอย่างมีลำดับขั้นที่แน่นอน และดำรงอยู่เป็นระยะเวลาที่ยาวนานก่อนที่จะเกิดการเปลี่ยนแปลงในขั้นต่อไป อย่างไรก็ตาม จะเห็นได้ว่ามีการเปลี่ยนแปลงมากมายเกิดขึ้นในชีวิตของบุคคล ซึ่งการเปลี่ยนแปลงหลายอย่างก็มิได้จัดเป็นพัฒนาการ แต่เป็นเพียงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นและจบลงในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่งเท่านั้น

สรุปได้ว่า พัฒนาการ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงในตัวของบุคคลดำเนินไปอย่างมีระเบียบแบบแผน และมีลำดับขั้นตอนที่แน่นอน ทั้งทางด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์จิตใจ สังคม และจิตวิญญาณ ซึ่งจะดำรงอยู่ในระยะหนึ่งก่อนที่จะพัฒนาไปสู่ขั้นต่อไป พัฒนาการของมนุษย์นั้นมีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ อาจมีการพัฒนาในทางดีขึ้นหรืออาจเสื่อมถอยลงได้

2. ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการของมนุษย์

การนำมาซึ่งความเข้าใจเรื่องของพัฒนาการให้ชัดเจน จำเป็นต้องรู้ถึงปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องและทำให้เกิดการพัฒนาเปลี่ยนแปลงในบุคคลแต่ละคน ซึ่งสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการเกิดพัฒนาการมี ดังนี้ (เติมศักดิ์ คทวณิช, 2546: 59)

2.1 การเจริญเติบโต (growth)

การเจริญเติบโต หมายถึง การเปลี่ยนแปลงทางด้านสรีระโครงสร้างส่วนต่าง ๆ ของร่างกายที่เกี่ยวกับขนาด น้ำหนัก สัดส่วน ส่วนสูง กระดูก กล้ามเนื้อ และรูปร่าง ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงในเชิงปริมาณเป็นสำคัญ และง่ายต่อการวัด เช่น ร่างกายที่สูงขึ้น น้ำหนักที่เพิ่มขึ้น หรือการปรากฏหน้าอกที่ขนาดใหญ่ขึ้น เอวคอด และสะโพกขยายออกในวัยสาวของเด็กผู้หญิง เป็นต้น

เมื่อพิจารณาจากความหมายข้างต้นแล้ว พบว่าการเจริญเติบโตจะเป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการในด้านต่าง ๆ ของบุคคล กล่าวคือ การที่บุคคลจะเกิดพัฒนาการใด ๆ ได้

นั้น จำเป็นต้องอาศัยการเจริญเติบโตของร่างกายเป็นพื้นฐาน จึงจะแสดงความสามารถในการกระทำกิจกรรมใหม่ ๆ ได้ เช่น ก่อนที่เด็กจะมีพัฒนาการในการยืนได้นั้น ขาของเด็กจะต้องเกิดการเจริญเติบโต ทั้งกระดูกและกล้ามเนื้อจนสมบูรณ์และแข็งแกร่งสูงสุดอย่างเต็มที่ พร้อมจะรับน้ำหนักส่วนบนของร่างกายเสียก่อนเด็กจึงจะสามารถยืนได้

2.2 **วุฒิภาวะ** (maturation)

วุฒิภาวะ หมายถึง การเจริญเติบโตของโครงสร้างทางร่างกายและอวัยวะต่าง ๆ อย่างมีระเบียบแบบแผนเป็นไปตามลำดับขั้น (sequences) ตามธรรมชาติจนถึงจุดสูงสุด มีผลให้เกิดความพร้อมที่จะประกอบกิจกรรมได้เหมาะสมกับวัย เป็นสภาวะที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติที่ไม่ใช่การเรียนรู้หรือประสบการณ์ เช่น เด็กสามารถนั่งได้เมื่ออายุ 6 เดือน ยืนได้เมื่ออายุ 10 เดือน เป็นต้น ดังนั้นอาจกล่าวสรุปได้ว่า เมื่อเกิดการเจริญเติบโตของร่างกายจนถึงจุดสูงสุด จึงทำให้เกิดวุฒิภาวะ พร้อมที่จะแสดงพัฒนาการที่เหมาะกับวัยของตน เช่น ก่อนที่เด็กจะเขียนหนังสือได้นั้น เด็กจะเกิดวุฒิภาวะที่พร้อมจะควบคุมมือในการจับดินสอลากเส้นให้เป็นตัวอักษรเสียก่อน พัฒนาการในการเขียนจึงจะเกิดขึ้นได้

วุฒิภาวะเป็นสภาวะที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ ไม่ได้เกิดจากการเรียนรู้หรือประสบการณ์ และวุฒิภาวะในแต่ละบุคคลจะมีอัตราเวลาที่ช้าหรือเร็วแตกต่างกัน ดังนั้นวุฒิภาวะจึงเป็นเรื่องธรรมชาติเฉพาะของแต่ละคนที่ไม่มีใครจะรู้ล่วงหน้าว่าจะเกิดเมื่อไรหรือในเวลาใด ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับผลของการเจริญเติบโตจนถึงขีดสูงสุดของร่างกายของแต่ละคน จึงอาจกล่าวได้ว่าพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของบุคคลนั้นจะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยวุฒิภาวะทั้งสิ้น

2.3 **การเรียนรู้** (learning)

การเรียนรู้ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ค่อนข้างถาวร อันเป็นผลมาจากการฝึกหัด หรือประสบการณ์เดิมที่มีอยู่ ยิ่งมีการฝึกหัดมากเท่าไร การแสดงพฤติกรรม เหล่านั้นก็จะเกิดความเชี่ยวชาญชำนาญมากขึ้นเท่านั้น ตัวอย่างพฤติกรรมการเรียนรู้ เช่น การว่ายน้ำ การขับรถยนต์ การพิมพ์ดีด การเล่นกีฬา การอ่าน การเขียน การท่องจำรายวิชาที่เรียน เป็นต้น ดังนั้นจะเห็นได้ว่าการเรียนรู้ จึงมีความสัมพันธ์กับการเจริญเติบโตและวุฒิภาวะในการเกิดพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของบุคคล เช่น ในการที่เด็กจะเกิดพัฒนาการในการเดินได้นั้น อันดับแรกขาทั้งสองข้างของเด็กจะต้องเจริญเติบโตแข็งแรง ถึงขีดสุดเต็มที่เสียก่อนจนบรรลุถึงวุฒิภาวะพร้อมที่

จะเดิน เมื่อเด็กเริ่มเดินจะพบว่าเด็กยังเดินได้ไม่ดีนัก เนื่องจากเด็กยังขาดประสบการณ์ ต่อเมื่อได้ฝึกหัดการเดินบ่อยครั้งจึงทำให้เกิดประสบการณ์ในการเดินมากขึ้น ในที่สุดก็จะสามารถเดินได้อย่างคล่องแคล่ว เป็นต้น ประสบการณ์ในการเดินที่เพิ่มขึ้น เนื่องมาจากการฝึกฝน ฝึกหัด และทำให้พฤติกรรมการเดินที่เปลี่ยนแปลงไปนั้นเป็นผลจากการเรียนรู้

อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาแล้วจะพบว่าวุฒิภาวะมีความสำคัญต่อพัฒนาการมากกว่าการเรียนรู้ เพราะถ้าร่างกายของบุคคลยังไม่เกิดการเจริญเติบโตที่สูงสุดเต็มที่จนทำให้มีวุฒิภาวะที่จะทำกิจกรรมใด ๆ ได้แล้ว ไม่ว่าจะเรียนรู้ฝึกฝน และฝึกหัดเท่าไรก็ตาม พัฒนาการย่อมจะเกิดขึ้นไม่ได้ แต่ในทางตรงกันข้ามถึงแม้จะไม่มีการเรียนรู้ พัฒนาการต่าง ๆ ก็สามารถเกิดได้เองตามธรรมชาติ เพียงแต่จะไม่มีทักษะความชำนาญในพัฒนาการนั้น ๆ

จากที่ได้กล่าวมาข้างต้น อาจสรุปได้ว่าพัฒนาการของบุคคลไม่ว่าด้านใดก็ตามจะเกิดมีประสิทธิภาพอย่างสมบูรณ์นั้น ต้องประกอบไปด้วยการเจริญเติบโตของร่างกาย วุฒิภาวะที่พร้อมเต็มที่ และต้องมีการเรียนรู้เป็นการฝึกฝนฝึกหัดอย่างต่อเนื่องอีกด้วย

3. หลักการของพัฒนาการ

การที่จะเข้าใจลักษณะและธรรมชาติของเด็กให้ดียิ่งขึ้น ควรทำความเข้าใจหลักการของพัฒนาการ ซึ่งสรุปได้ดังนี้

3.1 พัฒนาการของมนุษย์จะมีทิศทางเฉพาะ

3.1.1 ทิศทางจากส่วนบนลงสู่ส่วนล่าง (cephalocaudal law) เป็นการพัฒนาในแนวดิ่ง โดยการพัฒนาในทิศทางนี้จะยึดศีรษะเป็นอวัยวะหลัก กล่าวคือ อวัยวะใดก็ตามที่อยู่ใกล้ศีรษะมากที่สุด บุคคลนั้นจะควบคุมการทำงานของอวัยวะส่วนนั้นได้ก่อนอวัยวะที่อยู่ไกลศีรษะลงไป ดังนั้นเด็กทารกจะขยับศีรษะได้ก่อนขยับลำคอ ขยับลำคอได้ก่อนต้นขา ขา และฝ่าเท้าตามลำดับ นิ้วเท้าจะเป็นอวัยวะส่วนสุดท้ายที่จะสามารถควบคุมได้ เนื่องจากไกลศีรษะมากที่สุด เมื่อเติบโตขึ้น ร่างกายจะมีขนาดใหญ่มากขึ้นเรื่อย ๆ จนถึงวัยผู้ใหญ่ร่างกายจะมีการเติบโตมากกว่าศีรษะเมื่อเทียบสัดส่วนกัน แสดงว่าในช่วงแรก ๆ ของชีวิตพัฒนาการจะเกิดที่ศีรษะมากกว่าร่างกาย แต่ในช่วงหลังพัฒนาการจะเกิดที่ร่างกายมากกว่าที่ศีรษะ

3.1.2 ทิศทางจากส่วนกลางไปสู่ส่วนริม (proximodistal law) เป็นการพัฒนาในแนวขวางโดยยึดลำตัวเป็นอวัยวะหลัก กล่าวคือ อวัยวะใดก็ตามที่อยู่ส่วนกลางของร่างกายมากที่สุด บุคคลนั้นจะควบคุมการทำงานของอวัยวะส่วนนั้นได้ก่อนอวัยวะที่อยู่ส่วนริมของร่างกายออกไป ดังนั้นเด็กทารกจะขยับร่างกายได้ก่อนหัวไหล่ ขยับหัวไหล่ได้ก่อนขยับแขน ขา และฝ่ามือตามลำดับ นิ้วมือจะเป็นอวัยวะส่วนสุดท้ายที่ทารกจะสามารถควบคุมการทำงานได้ เนื่องจากเป็นส่วนที่อยู่ส่วนริมของร่างกายมากที่สุด

3.2 พัฒนาการของมนุษย์จะมีลักษณะต่อเนื่องกัน

การพัฒนาของมนุษย์นับตั้งแต่การปฏิสนธิจนกระทั่งเจริญเติบโตต่อไปเป็นทารก เป็นเด็ก เป็นวัยรุ่น เป็นผู้ใหญ่ไปสู่วัยชรานั้นเป็นกระบวนการต่อเนื่องติดต่อกันไปเสมอจะไม่กระโดดข้ามเป็นช่วง ๆ และจะไม่หยุดชะงักอยู่ในช่วงระยะใดระยะหนึ่งเว้นแต่ร่างกายจะเจ็บป่วยขึ้น และเมื่อร่างกายสุขภาพดีดังเดิมแล้ว ก็จะพัฒนาต่อเนื่องกันเรื่อยไป เนื่องจากพัฒนาการของมนุษย์จะเป็นไปอย่างต่อเนื่องเช่นนี้ พัฒนาการในวัยต้น ๆ จึงส่งผลต่อพัฒนาการในวัยต่อไปเสมอ ดังนั้นวัยทารกจึงเป็นวัยที่มีบทบาทสำคัญต่อการสร้างพื้นฐานทางพัฒนาการในด้านต่าง ๆ ของบุคคล

3.3 พัฒนาการของมนุษย์จะต้องเป็นไปตามลำดับขั้น

พัฒนาการของมนุษย์นั้นจะมีแบบแผนเฉพาะตน ดังนั้นพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของมนุษย์จึงมักจะเป็นไปตามลำดับขั้นเสมอและจะไม่มีการข้ามขั้น เช่น เด็กจะเริ่มพัฒนาการจากหงาย คว่ำ คืบ คลาน นั่ง ยืน เดิน และวิ่ง เป็นต้น เด็กทุกคนจะสามารถแสดงพัฒนาการดังกล่าวได้เองตามธรรมชาติ เพียงแต่จะมีความช้าหรือเร็วในการเปลี่ยนพัฒนาการแต่ละขั้น ซึ่งแต่ละคนจะมีความแตกต่างกันไป

3.4 พัฒนาการของมนุษย์จะมีอัตราพัฒนาการแตกต่างกัน

3.4.1 อัตราพัฒนาการส่วนต่าง ๆ ของร่างกายจะแตกต่างกัน กล่าวคือ อวัยวะหรือส่วนต่าง ๆ ของร่างกายจะมีการเจริญเติบโตและเปลี่ยนแปลงที่แตกต่างกันออกไปในแต่ละช่วงวัย เช่น วัยทารก สมองจะมีการพัฒนามากที่สุด ในขณะที่ส่วนอื่น ๆ ก็มีการพัฒนาด้วยแต่ไม่เด่นชัดเท่ากับสมอง หรือในวัยรุ่นอวัยวะสืบพันธุ์จะมีพัฒนาการเด่นชัดที่สุด เป็นต้น

3.4.2 อัตราพัฒนาการของบุคคลแต่ละคนจะแตกต่างกัน ดังที่ได้กล่าวไปแล้วว่าวุฒิภาวะเป็นปัจจัยสำคัญต่อการเกิดพัฒนาการทั้งหลาย และเนื่องจากวุฒิภาวะเป็นเรื่องธรรมชาติของแต่ละบุคคล จึงไม่มีใครทราบล่วงหน้าว่าเด็กคนใดจะเกิดวุฒิภาวะขึ้นในตัวเมื่อไร ดังนั้นจึงเป็นสาเหตุที่ทำให้เด็กแต่ละคนมีวุฒิภาวะในเวลาที่แตกต่างกัน พัฒนาการแต่ละด้านจึงเกิดช้าเร็วต่างกันตามไปด้วย เช่น เด็กบางคนมีพัฒนาการด้านการคิดในส่วนของจินตนาการที่รวดเร็วและกว้างไกลกว่าเด็กคนอื่น เป็นต้น

3.5 พัฒนาการของมนุษย์จะสมบูรณ์ได้ต้องอาศัยวุฒิภาวะและการเรียนรู้

การที่พัฒนาการของบุคคลจะเกิดขึ้นได้จำเป็นต้องมีร่างกายที่เจริญเติบโตสมบูรณ์แข็งแรงเต็มที่ จนทำให้บุคคลนั้นมีวุฒิภาวะที่พร้อมจะแสดงพัฒนาการนั้น ๆ แต่พัฒนาการดังกล่าวจะมีความคล่องแคล่วชำนาญได้นั้นต้องอาศัยการเรียนรู้ โดยการฝึกฝนและฝึกหัดเพื่อหาประสบการณ์ พัฒนาการทั้งหลายจึงจะเกิดความสมบูรณ์ขึ้นได้ ดังนั้นพัฒนาการมนุษย์ทุกด้านจึงต้องอาศัยทั้งวุฒิภาวะและการเรียนรู้ควบคู่กันไป ดังที่เพียเจท์ (Piaget) ได้กล่าวว่า “เราไม่มีทางแยกวุฒิภาวะกับ การเรียนรู้ออกจากกันได้โดยเด็ดขาด” วุฒิภาวะเป็นความพยายามขั้นต้นของสิ่งมีชีวิตในการจัดระบบ เพื่อเตรียมหาประสบการณ์ต่าง ๆ ในการนำมาใช้ประโยชน์ให้กับตนเอง ส่วนการเรียนรู้เป็นการเพิ่มความชำนาญให้กับประสบการณ์นั้น ๆ

จากหลักพัฒนาการข้างต้นนี้ จึงเป็นสิ่งที่พ่อแม่ ผู้ปกครอง ครู และอาจารย์ ควรจะให้ความสำคัญ เพื่อจะได้ส่งเสริมพัฒนาการของเด็กได้อย่างเหมาะสมและสอดคล้องกับธรรมชาติของพัฒนาการ อีกทั้งยังช่วยให้ไม่เกิดการเปรียบเทียบการแสดงพัฒนาการของเด็กคนอื่นที่อยู่ในวัยเดียวกัน เช่น พ่อแม่อาจจะเกิดความกังวลใจที่ลูกของตนเองยังไม่มีพัฒนาการในการพูดเหมือนลูกคนอื่น จึงพยายามหาวิธีให้เด็กพูด แต่ถ้าเข้าใจหลักของพัฒนาการแล้วก็จะทราบว่าเมื่อถึงเวลาถ้าไม่เกิดความผิดปกติในระบบการพูดและการฟัง เด็กทุกคนจะเกิดพัฒนาการในการพูดได้เอง จากนั้นจึงเป็นหน้าที่ของพ่อแม่ผู้ปกครองที่จะส่งเสริมให้เด็กเกิดความชำนาญในการพูดต่อไป

4. วิธีการศึกษาพัฒนาการของมนุษย์

วิธีการศึกษาพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของมนุษย์ มีวิธีที่นิยมใช้อยู่ 2 วิธี คือ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2553: 43)

4.1. **วิธีการศึกษาระยะยาว** (longitudinal study)

เป็นการศึกษาพฤติกรรมของบุคคลบาง บุคคลหรือบางกลุ่มอย่างต่อเนื่องเป็นระยะเวลายาวนาน เพื่อให้ได้คำตอบที่แน่นอนชัดเจนเกี่ยวกับพฤติกรรมที่ต้องการศึกษา หรือการศึกษาพัฒนาการตั้งแต่วัยทารกจนถึงวัยชรา การศึกษาระยะยาว อาจใช้วิธีการสังเกต การสัมภาษณ์ การสอบถาม การทดสอบ หรือการทดลอง อย่างใดอย่างหนึ่งหรือ หลาย ๆ วิธีก็ได้ หลังจากการศึกษาวิธีการต่าง ๆ จะมีการบันทึกพฤติกรรมหรือเก็บรวบรวมข้อมูลของบุคคล ๆ นั้น หรือกลุ่มคนที่ศึกษาเมื่อเวลาผ่านไป

การศึกษาระยะยาวมีข้อดีที่ทำให้สามารถทราบพัฒนาการอย่างต่อเนื่องว่ามีสาเหตุที่แท้จริงอะไรบ้างที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เช่น ศึกษาพฤติกรรมก้าวร้าวที่เกิดขึ้นตั้งแต่วัยเด็กจะติดตัวไปจนโตเป็นผู้ใหญ่หรือไม่ ศึกษาวิธีการอบรมเลี้ยงดูมีผลต่อการปรับตัวของเด็กเมื่อเติบโตเป็นผู้ใหญ่หรือไม่ การหาคำตอบเหล่านี้ต้องอาศัยวิธีการศึกษาระยะยาว กับบุคคลกลุ่มเดียวกันหรือบุคคล ๆ เดียวกันในระยะเวลาต่าง ๆ กัน จึงจะตอบคำถามเหล่านั้นได้ วิธีการศึกษาระยะยาวอาจมีข้อด้อย ที่ต้องใช้ระยะเวลายาวนานมาก จึงจะสรุปผลการศึกษาได้ นอกจากนี้ยังเสียค่าใช้จ่ายสูง และกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาอาจสูญหายหรือบอกเลิกการศึกษาได้

4.2 **วิธีการศึกษาภาคตัดขวาง** (cross-sectional study)

เป็นการศึกษาพัฒนาการโดยใช้เวลาช่วงสั้น ๆ ในกลุ่มตัวอย่างหลายกลุ่มจำนวนมาก แต่ละกลุ่มอาจมีอายุต่างกันตั้งแต่วัยเด็กไปถึงวัยชราศึกษาในระยะเวลาเดียวกัน แล้วนำเอาพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มต่าง ๆ เหล่านั้นมาเปรียบเทียบกันเพื่อดูความสัมพันธ์ ความแตกต่าง ความต่อเนื่อง หรือพัฒนาการของพฤติกรรม เช่น การปรับตัว สุขภาพจิต การศึกษาเจตคติ ความถนัด ความสนใจของบุคคล เป็นต้น วิธีการที่ใช้ศึกษา ใช้วิธีการสังเกต การสัมภาษณ์ การสอบถาม การทดสอบ หรือ การทดลอง อย่างใดอย่างหนึ่งหรือหลาย ๆ วิธี เช่นเดียวกับการศึกษาระยะยาว

ข้อดีของวิธีการศึกษาภาคตัดขวางคือรวดเร็วและประหยัดกว่าวิธีการศึกษาระยะยาว ซึ่งจะไม่มีปัญหาในเรื่องการสูญหายของผู้ถูกศึกษา ข้อด้อยที่สำคัญของการศึกษาภาคตัดขวางก็

คือ ไม่สามารถยืนยันได้ว่าบุคคลที่ศึกษาในกลุ่มต่าง ๆ นี้ มีความแตกต่างกันเพราะสาเหตุอื่นที่เกิดขึ้นหรือไม่ และมักจะด่วนสรุปว่าความแตกต่างระหว่างกลุ่มบุคคลวัยต่าง ๆ เป็นความเปลี่ยนแปลงที่เป็นพัฒนาการที่เกิดขึ้นตามวัย ทั้งที่อาจจะไม่ใช่ก็ได้ เพราะคนที่เกิดในปีที่ต่างกัน อาจมีเหตุการณ์อะไรเกิดขึ้นในช่วงปีนั้น ๆ ทำให้เกิดความแตกต่างก็ได้

สรุปได้ว่า วิธีการศึกษาพัฒนาการของมนุษย์ มีวิธีที่นิยมใช้อยู่ 2 วิธี คือ วิธีการศึกษาระยะยาว และวิธีการศึกษาภาคตัดขวาง ซึ่งทั้งสองวิธีมีข้อดีและข้อเสียที่แตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับว่าวิธีการศึกษาวิธีใดจะเหมาะกับพฤติกรรมที่ต้องการศึกษานั้นมากกว่ากัน

5. พัฒนาการของผู้เรียนแต่ละช่วงวัย

สิ่งที่จะช่วยให้ครูเข้าใจผู้เรียนของตนได้มากขึ้น และจะได้ทำหน้าที่ในการช่วยผู้เรียนให้พัฒนาทางด้านร่างกาย สติปัญญา บุคลิกภาพ อารมณ์ และสังคม คือ ครูจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับลักษณะทั่วไปของผู้เรียนที่ตนสอน พร้อมทั้งมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการของผู้เรียนด้วย โดยจะกล่าวถึงลักษณะทั่วไปของผู้เรียนในวัยต่าง ๆ 3 ช่วงวัย คือ วัยอนุบาล วัยประถม และวัยมัธยมศึกษา ลักษณะของผู้เรียนแต่ละช่วงวัย ประกอบด้วยลักษณะทางด้านร่างกาย เชาว์ปัญญา บุคลิกภาพ อารมณ์และสังคม การเรียนรู้ลักษณะทั่วไปของเด็กทุกช่วงวัยเป็นสิ่งที่จำเป็นของผู้ที่จะเป็นครูควรจะทราบ เพราะพัฒนาการของเด็กเป็นสิ่งที่มีความต่อเนื่องกัน พฤติกรรมบางอย่างของเด็กโตอาจจะเป็นผลเนื่องมาจากพื้นฐานหรือประสบการณ์ในวัยเด็ก

5.1 ช่วงวัยอนุบาลหรือช่วงวัยปฐมวัย

วัยเด็กตอนต้น (early childhood) เป็นวัยที่มีอายุอยู่ในช่วง 2-6 ปี วัยนี้พัฒนามาจากวัยทารก เด็กเริ่มรู้จักบุคคล สิ่งแวดล้อม สิ่งของ เริ่มเข้าใจการสื่อสาร และสามารถใช้ภาษาได้มากขึ้น อยากรู้อยากเห็น ช่างถาม ต้องการมีอิสระ เริ่มรู้จักพึ่งพาตนเอง และไม่ยอมรับความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ โดยเฉพาะในการปฏิบัติกิจวัตรประจำวัน เริ่มเรียนรู้เหตุผล สิ่งใดผิดถูก พัฒนาการของวัยเด็กตอนต้น แบ่งได้ ดังนี้ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2553: 201)

5.1.1 พัฒนาการทางกาย

พัฒนาการทางกายของเด็กวัยนี้จะเป็นไปอย่างช้า ๆ เมื่อเปรียบเทียบกับวัยทารก การเจริญเติบโตจะเป็นไปในลักษณะเพื่อให้อวัยวะต่าง ๆ สามารถทำงานได้เต็มที่ตามหน้าที่

โดยเฉพาะอย่างยิ่งอัตราการเจริญเติบโตทางด้านน้ำหนักและส่วนสูง ประกอบกับเด็กวัยนี้จะรับประทานอาหารได้น้อย และเลือกรับประทานอาหารเฉพาะที่ชอบเท่านั้น

ลักษณะร่างกายและสัดส่วนของวัยนี้จะเปลี่ยนแปลงจากลักษณะทารกอย่างชัดเจน กล่าวคือ ช่องท้องบางลง หน้าอกและไหล่กว้างและใหญ่ขึ้น แขนขายาวออกไป ศีรษะได้ขนาดกับลำตัว มือและเท้าใหญ่ขึ้น โครงกระดูกแข็งขึ้น กล้ามเนื้อเติบโตแข็งแรงขึ้น มีการเพิ่มความสูงอย่างสม่ำเสมอ 3 นิ้วต่อปี และน้ำหนักเพิ่มสม่ำเสมอปีละ 1.5-2 กิโลกรัม และในช่วงปลายของวัยนี้จะมีฟันแท้ขึ้น 1-2 ซี่

เด็กวัยนี้เริ่มมีทักษะการเคลื่อนไหวและสามารถใช้อวัยวะส่วนต่าง ๆ ของร่างกายได้ดีขึ้น ระบบกล้ามเนื้อและประสาทสัมผัสทำหน้าที่ได้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น ดังนั้นเด็กจะชอบช่วยเหลือตนเองในการปฏิบัติกิจวัตรประจำวัน เช่น การรับประทานอาหารเอง แต่งตัว ใส่รองเท้า อาบน้ำ หวีผม เขียนหนังสือ การหยิบจับต่าง ๆ ชอบเล่นกับกลุ่มเพื่อน ๆ สามารถเดิน วิ่ง กระโดด ห้อยโหนอย่างคล่องแคล่ว และไม่รู้จักเหนื่อย

5.1.2 พัฒนาการทางอารมณ์

เด็กวัยนี้จะมีพัฒนาการการแสดงออกด้านอารมณ์ที่ชัดเจน เปิดเผย อิสระ ทั้งอารมณ์พึงพอใจและไม่พึงพอใจ มักจะเป็นคนเจ้าอารมณ์ เอาแต่ใจตัวเอง ดื้อรั้น หงุดหงิด โมโหร้าย ชอบปฏิเสธ อารมณ์ในทางลบที่เด็กแสดงออกจะค่อย ๆ ลดลงเมื่อเด็กต้องเข้าสังคมในกลุ่มเพื่อน อย่างไรก็ตาม เด็กวัยนี้สามารถสร้างความรักและความผูกพันกับบุคคลอื่นได้ เช่น เพื่อนสนิท ผู้เลี้ยงดู อารมณ์เด่น ๆ ที่มักเกิดขึ้นในเด็กวัยนี้ คือ

5.1.2.1 อารมณ์โกรธ เด็กวัยนี้จะโกรธง่ายจากการต้องการเป็นตัวของตัวเอง บางครั้งอาจโกรธตัวเองหรือโกรธบุคคลที่เกี่ยวข้อง อารมณ์โกรธเกิดเมื่อเด็กไม่ได้รับการตอบสนองในสิ่งที่ต้องการ แสดงออกโดยการร้องไห้ดิ้นกับพื้นเสียงดัง ทิ้งตัวลงนอน กรีด ทุบตีสิ่งของต่าง ๆ ทำร้ายตัวเอง เป็นต้น

5.1.2.2 อารมณ์รัก เด็กวัยนี้จะรักบุคคลที่ให้การตอบสนองในสิ่งที่เขาต้องการ แสดงอารมณ์รักอย่างเปิดเผย เช่น การกอดจูบบุคคลหรือสิ่งของที่รัก

5.1.2.3 อารมณ์กลัว อารมณ์กลัวเกิดจากการได้พบสิ่งแปลกใหม่ หรือกลัวในสิ่งที่จินตนาการไปเอง เช่น กลัวความมืด กลัวผี และมักเลียนแบบความกลัวจากผู้ใหญ่ที่ใกล้ชิด

จะแสดงออกโดยการหลบซ่อน วิ่งหนี วิ่งเข้าหาผู้ใหญ่ และจะค่อยลดลงหากได้รับการอธิบายและให้เด็กเกิดความรู้สึกคุ้นเคยกับสิ่งนั้น ๆ

5.1.2.4 อารมณ์อยากรู้อยากเห็น วัยนี้จะเป็นวัยช่างซักถาม เด็กจะสงสัยทุกเรื่องและถามได้ตลอดเวลา ไม่สิ้นสุด จะตั้งคำถามมากจนตอบไม่หมด หากเด็กไม่ได้รับการตอบสนองที่ถูกต้องจะทำให้ความอยากรู้อยากเห็นลดลงน้อยกว่าเด็กวัยเดียวกัน

5.1.2.5 อารมณ์อิจฉา มักจะเกิดขึ้นเมื่อรู้สึกว่าตนด้อยกว่าผู้อื่น หรือกำลังสูญเสียความสนใจที่ตนเคยได้รับถูกแบ่งปันให้บุคคลอื่น เช่น การมีน้องใหม่ อิจฉาพี่น้องคนอื่นมักแสดงออกคล้ายกับอารมณ์โกรธ หรืออาจแสดงภาวะถดถอยกลับไปสู่ความเป็นทารกอีกครั้ง เช่น ปัสสาวะรดที่นอนบ่อย การดูดมือ ดื้อดึง ร้องไห้ง่าย งอแง เป็นต้น

5.1.2.6 อารมณ์ร่าเริง ดีใจหรือสนุกสนาน อารมณ์ดังกล่าวเกิดขึ้นเมื่อเด็กได้รับการตอบสนองตามที่ตนต้องการทันเวลา สม่ำเสมอ หรือประสบความสำเร็จในการทำกิจกรรมต่าง ๆ แสดงออกด้วยการหัวเราะ ส่งเสียงดัง ยิ้ม ปรบมือ กระโดดโลดเต้น เป็นต้น

พัฒนาการทางอารมณ์ของเด็กวัยนี้ขึ้นอยู่กับลักษณะการเลี้ยงดูของพ่อแม่ และมีความสำคัญต่อการพัฒนาความรู้สึกมั่นคงของเด็กต่อไป และความรู้สึกที่มั่นคงทางอารมณ์จะช่วยพัฒนาให้เด็กมีการพัฒนาความเจริญงอกงามด้านจิตใจ และสามารถเผชิญกับสถานการณ์ใหม่ ๆ ด้วยความเต็มใจและมั่นใจยิ่งขึ้น

5.1.3 พัฒนาการทางสังคม

พัฒนาการทางสังคมของวัยเด็กตอนต้นจะเป็นไปอย่างรวดเร็ว ชัดเจน ในระยะแรกจะเป็นลักษณะต่างคนต่างเล่น แต่จะเล่นอยู่ในบริเวณเดียวกัน ต่อมาถึงจะพัฒนาการเล่นที่มีลักษณะคล้าย ๆ กัน โดยสามารถเล่นรวมกลุ่มกับเพื่อนได้ตั้งแต่เริ่มต้นจนจบ ชอบเข้าสังคมกับกลุ่มเพื่อนบ่อยขึ้น เป็นสมาชิกในกลุ่มเพื่อนได้ โดยพยายามปรับตัวให้เป็นที่ยอมรับของกลุ่มซึ่งอาจแสดงออกโดยการแบ่งปันสิ่งของให้กับผู้อื่น ให้ความร่วมมือ ยอมรับฟัง แสดงออกถึงความเป็นผู้นำ ชอบเล่นบทบาทสมมติ เป็นพ่อ-แม่ คุณครู–ผู้เรียน ตระหนักถึงความแตกต่างระหว่างเพศ พยายามช่วยเหลือตนเองและช่วยเหลืองานบ้าน เช่น ซักผ้า เก็บของ ล้างจาน ปิดไฟพัดลม โทรทัศน์ได้จากการสังเกตผู้ใหญ่และลองกระทำเอง นอกจากนี้เด็กวัยนี้จะเรียนรู้การเข้าสังคมในกลุ่มที่มีอายุต่าง ๆ กัน รู้จักปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นทั้งวัยเดียวกันและวัยต่างกัน เรียนรู้

มารยาทการไหว้ทักทาย การพูดคุย เด็กจะพยายามเรียนรู้ที่จะเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ตลอดจนเรียนรู้ที่จะระมัดระวังคนแปลกหน้า อย่างไรก็ตาม การปรับตัวของเด็กจะเป็นไปได้ดีเพียงใดขึ้นอยู่กับประสบการณ์การเลี้ยงดูที่เด็กได้รับจากครอบครัว เด็กที่ได้รับการเลี้ยงดูอย่างมีอิสระจะมีความเชื่อมั่นในตนเองมากกว่าเด็กที่ถูกเลี้ยงแบบเข้มงวดตลอดเวลา นอกจากนี้สัมพันธภาพในครอบครัวถือเป็นสิ่งสำคัญเช่นกัน เด็กที่เติบโตมาจากครอบครัวที่มีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันจะมีความรู้สึกกล้าและมั่นใจในการเข้าสังคมนอกบ้านมากกว่าเด็กที่เติบโตจากครอบครัวที่มีปัญหาด้านสัมพันธภาพ

5.1.4 พัฒนาการทางสติปัญญา

วัยนี้เป็นวัยที่ชอบแก้ปัญหาตามความคิดและวิธีการของตนเอง ชอบอิสระแสวงหาวิธีการต่าง ๆ จากการทดลองปฏิบัติผิดถูก การซักถาม การเปรียบเทียบ การคิด การเจริญงอกงามทางสติปัญญาสามารถสังเกตได้จากลักษณะพฤติกรรมการแสดงออกทางการเล่น การสามารถจำสิ่งของหรือบุคคลต่าง ๆ อย่างถูกต้อง สามารถบอกความเหมือน ความต่าง มีความคิดสร้างสรรค์ กล้าแสดงออก การนำเอาสิ่งที่มีอยู่มาสัมพันธ์กัน ประกอบกับเด็กวัยนี้สามารถใช้ภาษาได้ดีขึ้น เข้าใจภาษา ความหมายของคำใหม่ ๆ อ่านและเขียนได้ดีขึ้น การส่งเสริมพัฒนาการด้านสติปัญญาที่เหมาะสมจากการเลี้ยงดูของพ่อแม่จะช่วยให้เด็กมีวิธีคิด การเรียนรู้ที่เหมาะสม และก่อให้เกิดทางเลือกและวิธีแก้ปัญหาที่ดีที่สุด ซึ่งจะช่วยพัฒนาต่อพัฒนาการในวัยต่อไป

อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า วัยเด็กตอนต้นหรืออนุบาล เป็นวัยที่มีพัฒนาการและมีการเปลี่ยนแปลงในทุก ๆ ด้าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านบุคลิกภาพซึ่งจะเด่นชัดที่สุด กล่าวคือ เด็กวัยนี้จะมีความต้องการเป็นตัวของตัวเองสูง ชอบช่วยเหลือตนเองให้มากที่สุด ปฏิเสธความช่วยเหลือจากผู้อื่น ขณะเดียวกันเด็กวัยนี้จะเริ่มเรียนรู้ในการมีเหตุผล และมีความสามารถในการคิดทางด้านคุณธรรม จริยธรรม ดังนั้นการเลี้ยงดูที่เหมาะสมสำหรับเด็กวัยนี้จะช่วยให้เด็กมีพัฒนาการและมีวุฒิภาวะที่เหมาะสมต่อไป

5.2 ช่วงวัยประถมศึกษา

วัยเด็กตอนปลาย มีอายุอยู่ในช่วง 6-12 ปี วัยนี้จะคาบเกี่ยวกับระยะก่อนวัยรุ่น ลักษณะพัฒนาการสำคัญที่เกิดขึ้นในวัยนี้คือ “การเตรียมตัว” เพื่อเติบโตเป็นเด็กวัยรุ่นและวัย

ผู้ใหญ่ที่พร้อมจะเผชิญและรับผิดชอบต่อตนเองในทุก ๆ ด้าน วัยนี้จะพบการเปลี่ยนแปลงในด้านโครงสร้างกระดูกและสัดส่วนของร่างกายเกิดขึ้น เด็กวัยนี้จะใช้ชีวิตส่วนใหญ่กับสังคมนอกบ้าน จะให้ความเป็นเพื่อนกับผู้อื่น สร้างมิตรภาพกับกลุ่ม เริ่มเรียนรู้ค่านิยมทางสังคมจากกลุ่มเพื่อน และบุคคลรอบข้าง สามารถพัฒนาความคิดเชิงวิเคราะห์สังเคราะห์ได้ นอกจากนี้เด็กวัยนี้ยังพัฒนาการรู้จักตนเอง เริ่มมองเห็นตนเองตามที่เป็นจริง ยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล ตลอดจนสามารถเรียนรู้เอกลักษณ์ในกลุ่มของตนเองได้ โดยแบ่งพัฒนาการของวันเด็กตอนปลายได้ ดังนี้ (บ้านจอมยุทธ, 2020: ออนไลน์)

5.2.1 พัฒนาการทางกาย

การเจริญเติบโตด้านร่างกายของเด็กวัยนี้มีลักษณะค่อยเป็นค่อยไปอย่างช้า ๆ สม่ำเสมอ มีการเปลี่ยนแปลงของกล้ามเนื้อและระบบประสาทซึ่งทำงานประสานกันได้ดีขึ้น การเจริญเติบโตอย่างรวดเร็วของอวัยวะภายในเกือบทุกระบบ การเปลี่ยนแปลงด้านน้ำหนัก การเจริญเติบโตของกระดูกและฟัน และการขยายออกของร่างกายซึ่งเปลี่ยนไปในด้านส่วนสูงมากกว่าส่วนกว้าง โดยความสูงจะเพิ่มขึ้น 2-3 นิ้วต่อปี สัดส่วนร่างกายใกล้เคียงผู้ใหญ่มากขึ้น เด็กผู้หญิงจะมีการเจริญเติบโตทั้งด้านร่างกายและวุฒิภาวะเร็วกว่าเด็กผู้ชายประมาณ 1-2 ปี โดยมีการเปลี่ยนแปลงของทั้งสองเพศซึ่งอธิบายได้ดังนี้

เด็กผู้หญิง ช่วงอายุ 8-12 ปีจะมีลักษณะทุติยภูมิทางเพศปรากฏขึ้น (Secondary Sex Characteristic) ได้แก่ สะโพกขยายออก ทรวงอกขยายโตขึ้น มีขนขึ้นที่บริเวณรักแร้และอวัยวะเพศ นอกจากนี้เด็กวัยนี้จะเริ่มมีประจำเดือนครั้งแรกซึ่งเกิดขึ้นในช่วงอายุ 11-12 ปี การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นทำให้เด็กรู้สึกวิตกกังวลกับภาพลักษณ์ของตน ความคิด และความสนใจจะจดจ่อกับลักษณะการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น

เด็กผู้ชาย จะมีการเปลี่ยนแปลงด้านร่างกาย ได้แก่ ไหล่กว้างขึ้น มือและเท้าใหญ่ขึ้น มีขนขึ้นที่รักแร้และอวัยวะเพศ และมีการหลั่งอสุจิเริ่มเกิดขึ้นครั้งแรกในช่วงอายุ 12-16 ปี ซึ่งแสดงถึงการมีวุฒิภาวะทางเพศเจริญเต็มที่

จากลักษณะการเจริญเติบโตทางด้านร่างกายดังกล่าว ทำให้เด็กวัยนี้เริ่มให้ความสนใจกับรูปร่างหน้าตา มีความอยากรู้อยากเห็นในเรื่องราวทางกายของเพศตรงข้าม อย่างไรก็ตามการเจริญเติบโตที่เกิดขึ้นทุกด้านของเด็กวัยนี้ขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ เช่น ลักษณะทาง

พันธุกรรม การเลี้ยงดูเอาใจใส่ทั้งจากครอบครัว และตัวเด็กเอง เช่นรูปแบบการรับประทานอาหาร การออกกำลังกายที่เหมาะสม การมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่สมบูรณ์แข็งแรง เป็นต้น

5.2.2 พัฒนาการทางอารมณ์

พัฒนาการทางอารมณ์ของเด็กวัยนี้จะมีลักษณะเป็นกลาง ๆ คือ ไม่ดีหรือร้ายจนเกินไป เด็กวัยนี้มีความคิดที่ละเอียดอ่อนมากขึ้น สามารถเข้าใจอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นได้ดีขึ้น ควบคุมอารมณ์ของตนได้ เรียนรู้ที่จะแสดงอารมณ์ได้เหมาะสมในรูปแบบที่สังคมยอมรับได้ ดังนี้ (ทิพย์ภา เชษฐ์เชาวลิต, 2541: 81-82; สุชา จันทน์เอม, 2540: 131-132)

5.2.2.1 อารมณ์โกรธ เด็กวัยนี้สามารถควบคุมและระงับความโกรธได้ดีขึ้น ไม่โกรธง่ายและหายเร็วนัก พัฒนาการการแสดงออกจะเปลี่ยนไป จากเดิมที่แสดงออกด้วยการร้องไห้ดิ้นกับพื้นเสียงดัง ทิ้งตัวลงนอนเมื่อได้รับการตอบสนองในสิ่งที่ต้องการ ก็จะเปลี่ยนเป็นการคิดในใจแต่ไม่ทำจริงดังที่คิด หรือการหลีกเลี่ยงจากสถานการณ์ที่ไม่พึงใจในทันที หรือมีพฤติกรรมแบบต่อสู้โดยใช้กำลัง

5.2.2.2 อารมณ์รัก เด็กวัยนี้จะแสดงออกในด้านความรักด้วยการมีน้ำใจช่วยเหลือผู้อื่น ร่าเริงแจ่มใส อารมณ์ดี จะระมัดระวังไม่ทำให้ผู้อื่นเสียใจหรือกระทบกระเทือนใจ โดยเฉพาะขณะอยู่ในกลุ่มเพื่อน สังคม ต้องการความรัก ความอบอุ่นมั่นคงในครอบครัวและหมู่คณะ

5.2.2.3 อารมณ์กลัว เด็กวัยนี้จะเลิกกลัวสิ่งที่ไม่มีตัวตน พิสูจน์ไม่ได้ อารมณ์กลัวของเด็กวัยนี้เกิดจากประสบการณ์ การเรียนรู้ที่ได้รับมา สิ่งที่เด็กวัยนี้กลัวมากที่สุดคือ กลัวไม่เป็นที่ยอมรับของกลุ่ม กลัวไม่มีเพื่อน ไม่ต้องการเด่นหรือด้อยกว่ากลุ่ม ชอบการยกย่องแต่ไม่ชอบการเปรียบเทียบ นอกจากนี้เด็กยังกลัวอันตรายต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นกับตนและบุคคลที่รัก การตอบสนองความกลัวจะเป็นลักษณะ การต่อสู้ การถอยหนี และการทำตัวให้เข้ากับสิ่งนั้น ๆ ความกลัวของเด็กจะเริ่มลดลงเรื่อย ๆ พร้อมกับการเปลี่ยนแปลงด้านร่างกาย เด็กจะเปลี่ยนจากความกลัวเป็นความกังวลเรื่องรูปร่างของตนเองแทน คือ กังวลจากความต้องการให้ตนมีรูปร่างที่แข็งแรงสวยงาม

อย่างไรก็ตาม เด็กวัยนี้จะมีการเปลี่ยนแปลงความรู้สึกที่เกิดขึ้นเร็ว บางครั้งทำตัวเป็นผู้ใหญ่ บางครั้งทำตัวเป็นเด็ก ความขัดแย้งทางอารมณ์จึงเกิดขึ้นได้เสมอ พัฒนาการทางอารมณ์

ของเด็กวัยนี้จึงขึ้นอยู่กับลักษณะการเลี้ยงดูของพ่อแม่ ซึ่งสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาความรู้สึกมั่นคงของเด็กต่อไป

5.2.3 พัฒนาการทางสังคม

พัฒนาการทางสังคมของเด็กวัยนี้เด่นชัดมาก เด็กจะให้ความสำคัญต่อสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ทั้งต่อบุคคลใกล้ชิดและบุคคลอื่น ทั้งวัยเดียวกันและต่างวัยกัน เด็กวัยนี้ต้องการเพื่อนมาก เด็กจะแสวงหาเพื่อนที่มีความคล้ายคลึงกันในด้านของบุคลิกลักษณะ ความชอบ และเป็นเพื่อนที่สามารถไว้วางใจได้ เข้าใจกัน มักยึดมั่นกับกลุ่มเพื่อน สังคมรอบข้างมีความรู้สึกผูกพัน เป็นเจ้าของและซื่อสัตย์ต่อกลุ่ม มีพฤติกรรมการแสดงออกทางกาย วาจา และการแต่งกายที่เหมือนกลุ่ม สังคมของเพื่อนในเด็กวัยนี้มักเป็นสังคมเฉพาะของเพื่อนเพศเดียวกัน และเด็กผู้ชายจะรักษาความสนใจที่มีต่อกลุ่มได้มากกว่าเด็กผู้หญิง

จากการให้ความสำคัญต่อกลุ่มทางสังคมของเด็กวัยนี้ การส่งเสริมให้เด็กได้รับการเรียนรู้ และการฝึกฝนทักษะการมีสัมพันธภาพที่ดีกับกลุ่มเพื่อนและกลุ่มบุคคลรอบข้างในชีวิตประจำวันจะเป็นสิ่งที่ช่วยให้เกิดการพัฒนาด้านสังคมที่เหมาะสมสำหรับเด็กวัยนี้

5.2.4 พัฒนาการทางสติปัญญา

เด็กวัยนี้สามารถคิดวิเคราะห์ และแก้ปัญหาได้ชัดเจนมากขึ้น รู้จักการใช้เหตุผลในการแก้ปัญหา รับผิดชอบและตัดสินใจได้ด้วยตนเอง รับฟังคนอื่นมากขึ้น กระตือรือร้นในการแสวงหาความรู้จากแหล่งต่าง ๆ เพื่อให้ได้ข้อมูลเพียงพอต่อการแก้ปัญหา การเสนอความคิดเห็นและการมีบทบาทในการช่วยเหลือกลุ่ม ตลอดจนสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ ให้เกิดขึ้น พฤติกรรมดังกล่าวจะนำมาซึ่งความรู้สึกเชื่อมั่นและภาคภูมิใจในตนเอง สำหรับความสนใจของเด็กวัยนี้จะสนใจในเรื่องของธรรมชาติ การท่องเที่ยวสถานที่ต่าง ๆ ดูภาพยนตร์ เลี้ยงสัตว์ โดยทั่วไปเด็กผู้ชายจะสนใจเรื่องการพิสูจน์ ทดลอง ได้แก่ คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ดาราศาสตร์ ส่วนเพศหญิงจะสนใจเรื่องการครัว เย็บปักถักร้อย การอ่านหนังสือต่าง ๆ ที่ให้ความรู้สึกอ่อนโยน เป็นต้น

กล่าวโดยสรุป คือ วัยเด็กตอนปลายหรือวัยประถม เป็นวัยเตรียมพร้อมที่จะเข้าสู่วัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ การเจริญเติบโตด้านร่างกายของเด็กวัยนี้จะช้าแต่เป็นไปอย่างสม่ำเสมอ มีการเปลี่ยนแปลงโครงร่าง ส่วนสูงและน้ำหนักใกล้เคียงวัยผู้ใหญ่มากขึ้น เด็กผู้หญิงจะโตเร็วกว่าเด็กผู้ชายเล็กน้อย เด็กวัยนี้จะเข้าใจอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นดีขึ้น รู้จักควบคุมอารมณ์ตนเอง

การให้ความรู้และคำแนะนำที่เหมาะสมเกี่ยวกับพัฒนาการและการเปลี่ยนแปลงของเด็กวัยนี้จะช่วยให้เด็กเกิดความเข้าใจ เตรียมพร้อมต่อการดำเนินชีวิตที่เหมาะสมและก้าวไปสู่วัยอื่นอย่างเหมาะสมต่อไป

5.3 ช่วงวัยมัธยมศึกษา

วัยรุ่นเป็นวัยที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างมากทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ สังคมปัจจุบันเป็นยุคข่าวสารไร้พรมแดน ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ความรู้สึกนึกคิดของวัยรุ่นมากขึ้นด้วย ในระยะวัยรุ่นเป็นระยะหัวเลี้ยวหัวต่อของชีวิต เนื่องจากมีการปรับเปลี่ยนการดำเนินชีวิตอย่างมาก มีปัญหาและมีความยากลำบากในการปรับตัว

วัยรุ่น (Adolescence) เป็นวัยที่มีพัฒนาการปรับเปลี่ยนจากวัยเด็กเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ เริ่มตั้งแต่ช่วงอายุประมาณ 12 หรือ 13 ปี จนกระทั่งถึงอายุประมาณ 20 ปี มีการเปลี่ยนแปลงทางด้านร่างกายเป็นสัญญาณสำคัญที่บอกถึงการพ้นระยะการเป็นเด็ก คือการเปลี่ยนแปลงร่างกายภายนอกและการมีวุฒิภาวะทางเพศ เช่น ความสูง น้ำหนัก การเริ่มมีลักษณะทางเพศ ได้แก่ การมีหน้าอกในวัยรุ่นหญิง การมีหนวดและการเปลี่ยนแปลงของเสียงในวัยรุ่นชาย ขณะเดียวกันก็มีการเปลี่ยนแปลงในพัฒนาการด้านอื่น ๆ ด้วย เช่น ความสนใจในเพศตรงข้าม การเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์และสังคม เป็นต้น (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549: 322)

5.3.1 พัฒนาการทางกาย

การเปลี่ยนแปลงของร่างกาย เริ่มจากการพัฒนาลักษณะทางเพศอย่างชัดเจน ได้แก่ การมีประจำเดือนครั้งแรกในเด็กหญิง และการหลั่งอสุจิในครั้งแรกของเด็กชาย เกิดลักษณะทางเพศหรือลักษณะทุติยภูมิทางเพศ คือลักษณะที่แบ่งแยกความเป็นชายหนุ่ม ความเป็นหญิงสาวที่เพิ่งเริ่มเจริญเติบโตเต็มที่ในวัยแรกรุ่นเกิดจากการทำงานของฮอร์โมนเพศที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงของร่างกายในวัยรุ่น ลักษณะเหล่านี้อาจเกิดขึ้นได้ตั้งแต่ช่วงวัยประถมศึกษา แต่ในวัยมัธยมศึกษาจะเกิดอย่างเด่นชัดมากขึ้น โดยมีการเปลี่ยนแปลงของทั้งสองเพศซึ่งอธิบายได้ดังนี้ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549: 331)

เพศชาย ร่างกายเติบโตเต็มที่ แขนขายาว การทำงานของระบบฮอร์โมนเพศชายชื่อว่า เทสโทสเตอโรน (Testosterone) ทำให้ผู้ชายมีลักษณะของผู้ชาย เช่น เสียงแตกห้าว นมแตกพาน มีหนวดเครา มีขนในที่ลับ และการผลิตอสุจิ ซึ่งนำไปสู่การเกิดการฝันเปียกได้

เพศหญิง ร่างกายเติบโตเต็มที่ การทำงานของระบบฮอร์โมนเพศหญิง ซึ่งมี 2 ฮอร์โมน ฮอร์โมนตัวแรก ชื่อว่า เอสโตรเจน (Estrogen) ทำให้ผู้หญิงมีลักษณะของผู้หญิง เช่น สะโพกขยาย มีเต้านม ผู้หญิงบางคนมีหนวด มีขนในที่ลับ กระตุ้นการตกไข่ และฮอร์โมนตัวที่สอง ชื่อว่า โปรเจสเตอโรน (Progesterone) ทำให้ไม่เกิดการแท้งและการเกิดประจำเดือน

การเริ่มเข้าสู่การเจริญเติบโตเต็มที่ในวัยรุ่นของเด็กแต่ละคนจะไม่เท่ากัน ในบางคนอาจเริ่มเข้าสู่วัยรุ่นค่อนข้างเร็ว ในบางคนมีพัฒนาการค่อนข้างช้า ปัญหาการเปลี่ยนแปลงทางด้านร่างกายของวัยรุ่นมี 2 ประการดังนี้ 1. การเติบโตทางกายไม่สมวัย เช่น ตัวเล็กกว่าปกติ ตัวสูงใหญ่กว่าปกติ หรืออ้วนเกินไป 2. ความผิดปกติทางพัฒนาการระบบสืบพันธุ์ ได้แก่ วัยรุ่นที่มีพัฒนาการทางเพศช้า หรือมีพัฒนาการทางเพศเร็วก่อนวัย

การช่วยเหลือวัยรุ่นที่มีปัญหาในเรื่องการเปลี่ยนแปลงของร่างกายนี้ ผู้ปกครอง ครู อาจารย์ ควรให้ความเข้าใจ ให้ความอบอุ่นทางด้านจิตใจ ช่วยส่งเสริมให้เด็กในวัยนี้มีความเข้าใจในการเปลี่ยนแปลงของร่างกาย แนะนำการดูแลสุขภาพอนามัยของร่างกาย ส่งเสริมให้เด็กมีกิจกรรมที่ตนถนัด เช่น เล่นกีฬาเพื่อเบี่ยงเบนความวิตกกังวลเรื่องรูปร่างหน้าตา ไม่วิพากษ์วิจารณ์ลักษณะด้อยของเด็กต่อหน้าบุคคลอื่น เป็นต้น

5.3.2 พัฒนาการทางอารมณ์

อารมณ์ของวัยรุ่นเป็นอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงง่าย อ่อนไหวง่าย เจ้าอารมณ์ มีอารมณ์รุนแรง การควบคุมอารมณ์ยังไม่สู้ดี บางครั้งเก็บกด บางคราวมั่นใจสูง บางครั้งพลุ่งพล่าน (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549: 337) เพราะลักษณะอารมณ์แบบนี้จึงมีความคิดเห็นขัดแย้งกับผู้ใหญ่ได้ง่าย ทำให้วัยรุ่นจึงคิดว่าผู้ที่เข้าใจตนเองดีที่สุดคือเพื่อนในวัยเดียวกัน เนื่องจากมีความคิดเห็นที่เป็นไปทางเดียวกัน ยอบรับกันและกัน การเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นนี้มีผลมาจากหลายปัจจัยประกอบกัน เช่น การปรับตัวกับการเปลี่ยนแปลงทางด้านร่างกาย การปรับพฤติกรรมการแสดงออกจากการเป็นเด็ก เข้าสู่การเรียนรู้บทบาทของการเป็นผู้ใหญ่ สังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว เป็นต้น

ปัญหาทางอารมณ์ของวัยรุ่น มักเกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงทางด้านร่างกาย ซึ่งมีผลกระทบต่ออารมณ์ของเด็กวัยรุ่นอย่างมาก เนื่องจากมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วประกอบกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและภาวะเศรษฐกิจในปัจจุบันทำให้พ่อแม่ผู้ปกครองมีภารกิจอื่น ๆ

ค่อนข้างมากจนลืมไปว่าบุตรหลานกำลังเริ่มเข้าสู่วัยรุ่น ทำให้ไม่มีการเตรียมตัวมาก่อนล่วงหน้า เด็กบางคนมีพัฒนาการทางเพศเร็วก่อนวัย หรือบางคนอาจช้ากว่าวัย ความคิดของเด็กเองที่คิดว่าตัวเองมีความแตกต่างจากเพื่อน มีปมด้อยเรื่องรูปร่างหน้าตา ทำให้เด็กยอมรับตัวเองไม่ได้ ส่งผลเกิดปัญหาทางด้านอารมณ์ มีภาวะเครียด เกิดพฤติกรรมซึมเศร้า และอาจก่อให้เกิดปัญหาอื่น ๆ ตามมาได้ เช่น ปัญหาการฆ่าตัวตายในวัยรุ่น เป็นต้น

การส่งเสริมวุฒิภาวะทางอารมณ์ ทำได้โดยที่ผู้ปกครองต้องให้เวลาและมีความอดทนเพื่อที่จะทำความเข้าใจวัยรุ่น เป็นตัวอย่างของผู้ที่มีอารมณ์มั่นคง แนะนำและส่งเสริมให้เด็กเรียนรู้การควบคุมอารมณ์ และแนะนำวิธีระบายความเครียดที่เหมาะสม

5.3.3 พัฒนาการทางสังคม

วัยรุ่นเป็นวัยที่พัฒนาเอกลักษณ์ของตนเอง มีจุดมุ่งหมายในชีวิตของตนเอง สังคมของเด็กคือกลุ่มเพื่อน จะยึดแบบจากกลุ่มเพื่อนและบุคคลที่ตรงกับอุดมคติ อาจจะเกิดความขัดแย้งด้านสัมพันธภาพกับผู้ใหญ่ และเกิดความสับสนทางจิตใจ หากไม่สามารถแก้ไขความสับสนนี้ได้ เด็กจะเป็นคนที่มีบุคลิกภาพสับสน ไม่มั่นคง

ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน วัยรุ่นมีความต้องการในการที่จะเป็นที่ยอมรับของเพื่อนและสังคมรอบ ๆ ตัว มีการรวมกลุ่มเพื่อนรุ่นเดียวกัน ซึ่งส่วนใหญ่มีความคิดหรือทำอะไรคล้าย ๆ กัน ช่วยเหลือกัน มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกันเมื่ออยู่ในกลุ่ม กลุ่มเพื่อนนี้จะมีอิทธิพลมากต่อทัศนคติ ความสนใจ และพฤติกรรมการแสดงออกของวัยรุ่น วัยรุ่นมักมีความคิดว่าความคิดเห็นของคนอื่น ๆ ไม่มีความสำคัญเท่ากับความเห็นของกลุ่ม และมีความต้องการให้ผู้ใหญ่ยอมรับกลุ่มเพื่อนของตนด้วย

ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนต่างเพศ เมื่อเด็กเริ่มอายุประมาณ 13 –16 ปี เด็กหญิงและเด็กชาย จะเริ่มสนใจเพศตรงข้ามและบางคนเริ่มแยกตัวไปสนิทสนมกับเพศตรงข้าม วัยรุ่นหญิงจะพิถีพิถันเรื่องการแต่งกาย เอาใจใส่เรื่องรูปร่างความสวยงามของหน้าตา เช่นเดียวกันวัยรุ่นชายก็มีพฤติกรรมที่มุ่งให้วัยรุ่นหญิงสนใจตนเอง เช่น แซวหรือหยอกล้อวัยรุ่นหญิง ส่วนในวัยรุ่นที่มีปมด้อยเรื่องรูปร่างหน้าตา มักจะต้องแสดงพฤติกรรมอื่นให้เป็นที่น่าสนใจของเพศตรงข้าม เช่น พยายามเรียนเก่ง เล่นกีฬาเก่ง ทำผมให้เด่น เพื่อดึงดูดความสนใจจากเพศตรงข้าม

5.3.4 พัฒนาการทางสติปัญญา

วัยรุ่นมีการเจริญเติบโตของสมองอย่างเต็มที่ พัฒนาการทางด้านความคิดสติปัญญาเป็นไปอย่างรวดเร็วสามารถเข้าใจเรื่องที่เป็นนามธรรมได้ มีความคิดกว้างไกล พยายามแสวงหาความรู้ใหม่ ๆ มีจินตนาการ มีความเชื่อมั่นในความคิดของตน

วัยรุ่นพัฒนาความคิดจากความคิดแบบรูปธรรม มาจากวัยเด็กมาสู่ความคิดแบบเป็นเหตุเป็นผล เป็นรูปแบบชัดเจน ซึ่งมีลักษณะเด่นคือ สามารถคิดอย่างมีเหตุผลโดยไม่ใช้วัตถุเป็นสื่อ มีการคิดแบบใช้ตรรกะจากเงื่อนไขที่กำหนด การคิดแบบใช้เหตุผลเชิงสัดส่วน การคิดแบบแยกตัวแปรเพื่อสรุปผล การคิดแบบใช้เหตุผลสรุปเป็นองค์รวม คาดการณ์อนาคตได้โดยมองย้อนอดีต (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549: 339)

วัยรุ่นมีศีลธรรมจรรยาซึ่งพัฒนามาจากในวัยเด็ก โดยเด็กวัยรุ่นจะเป็นเด็กดี เพื่อได้รับการยอมรับจากบิดามารดา ครู กลุ่มเพื่อนและสังคม จะพัฒนาศีลธรรมเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ต่อไป ทั้งเด็กและผู้ใหญ่มีพัฒนาการทางศีลธรรมจรรยาในช่วงวัยที่แตกต่างกัน บางคนแม้เป็นผู้ใหญ่ก็อาจพัฒนาได้เพียงช่วงวัยต้นเท่านั้น

ปัญหาด้านความคิดสติปัญญา ในวัยรุ่นช่วงอายุประมาณ 12 – 13 ปี เด็กอาจต้องมีการเปลี่ยนย้ายห้องเรียนหรือเปลี่ยนโรงเรียนจากช่วงวัยประถมศึกษาเป็นช่วงวัยชั้นมัธยมศึกษา พบว่าในวัยรุ่นหญิงมีปัญหาเรื่องการปรับตัวมากกว่าในวัยรุ่นชายเนื่องจากเด็กหญิงเข้าสู่การเป็นวัยรุ่นเร็วกว่าเด็กชาย ทำให้มีการติดกับกลุ่มเพื่อนเดิมมากกว่า ส่งผลให้วัยรุ่นหญิงมีความเครียด มีความเปราะบางเกี่ยวกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนมากกว่าวัยรุ่นชาย ทำให้มีผลกระทบต่อการเรียนได้ วัยรุ่นช่วงอายุประมาณ 17 – 19 ปี เป็นช่วงปรับเปลี่ยนการเรียนในช่วงวัยมัธยมศึกษาสู่การเรียนช่วงวัยอุดมศึกษา วัยรุ่นทั้งหญิงและชายมักมีปัญหาเรื่องการปรับตัวเรื่องการเรียน เรื่องเพื่อนเพศเดียวกันและเพื่อนต่างเพศ และการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัย ทำให้มีความเครียด ส่งผลให้มีผลการเรียนต่ำ และเกิดปัญหาทางอารมณ์ตามมา

อาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า วัยรุ่นหรือวัยมัธยม เป็นวัยที่มีการเปลี่ยนแปลงด้านการเจริญเติบโตทางร่างกายอย่างรวดเร็ว มีการเจริญเติบโตของสมองอย่างเต็มที่ มีวุฒิภาวะทางเพศ มีพลังในตัวเองมาก มีอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว รักกลุ่มเพื่อน สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ บุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องควรให้ความเข้าใจ และช่วยกันส่งเสริมให้วัยรุ่นได้มีพัฒนาการสมวัยและ

ให้ความช่วยเหลือในการปรับตัวกับปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ อย่างเต็มที่ เพื่อให้วัยรุ่นสามารถเจริญเติบโตต่อไปอย่างมีคุณภาพชีวิตที่ดี และเป็นกำลังของสังคมต่อไปในอนาคต

สรุป

พัฒนาการ เป็นการเปลี่ยนแปลงในตัวของบุคคลดำเนินไปอย่างมีระเบียบแบบแผน และมีลำดับขั้นตอนที่แน่นอน ทั้งทางด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์จิตใจ สังคม และจิตวิญญาณ ซึ่งจะดำรงอยู่ในระยะหนึ่งก่อนที่จะพัฒนาไปสู่ขั้นต่อไป พัฒนาการของมนุษย์นั้นมีการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ อาจมีการพัฒนาในทางดีขึ้นหรืออาจเสื่อมถอยลง ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเกิดพัฒนาการ คือ การเจริญเติบโต วุฒิภาวะและการเรียนรู้ หลักการของพัฒนาการ คือ พัฒนาการของมนุษย์จะมีทิศทางเฉพาะ พัฒนาการของมนุษย์จะมีลักษณะต่อเนื่องกัน พัฒนาการของมนุษย์จะต้องเป็นไปตามลำดับขั้น พัฒนาการของมนุษย์จะมีอัตราพัฒนาการแตกต่างกัน และพัฒนาการของมนุษย์จะสมบูรณ์ได้ต้องอาศัยวุฒิภาวะและการเรียนรู้ วิธีการศึกษาพัฒนาการของมนุษย์ มี 2 วิธี คือ วิธีการศึกษาระยะยาว และวิธีการศึกษาภาคตัดขวาง ครูควรรู้และเข้าใจพัฒนาการของผู้เรียนในวัยต่าง ๆ 3 ช่วงวัย คือ วัยอนุบาล วัยประถม และวัยมัธยมศึกษา วัยเด็กตอนต้นหรือวัยอนุบาล จะมีความต้องการเป็นตัวของตัวเองสูง ชอบช่วยเหลือตนเอง ปฏิเสธความช่วยเหลือจากผู้อื่น ขณะเดียวกันเด็กวัยนี้จะเริ่มเรียนรู้ในการใช้เหตุผล วัยเด็กตอนปลายหรือวัยประถม การเจริญเติบโตด้านร่างกายของเด็กวัยนี้จะช้าแต่เป็นไปอย่างสม่ำเสมอ ส่วนสูงและน้ำหนักใกล้เคียงวัยผู้ใหญ่มากขึ้น เด็กผู้หญิงจะโตเร็วกว่าเด็กผู้ชายเล็กน้อย เด็กวัยนี้จะเข้าใจอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นดีขึ้น รู้จักควบคุมอารมณ์ตนเอง วัยรุ่นหรือวัยมัธยม เป็นวัยที่มีการเปลี่ยนแปลงด้านการเจริญเติบโตทางร่างกายอย่างรวดเร็ว มีการเจริญเติบโตของสมองอย่างเต็มที่ มีวุฒิภาวะทางเพศ มีพลังในตัวเองมาก มีอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว และรักเพื่อน

คำถามทบทวน

1. จงอธิบายถึงความหมายของพัฒนาการ มาพอสังเขป
2. จงวิเคราะห์ถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเกิดพัฒนาการ พร้อมยกตัวอย่างประกอบ
3. จงเปรียบเทียบว่าวุฒิภาวะและการเรียนรู้แตกต่างกันอย่างไร พร้อมยกตัวอย่างประกอบ
4. จงให้เหตุผลว่าระหว่างวุฒิภาวะและการเรียนรู้ ข้อใดมีความสำคัญมากกว่ากัน เพราะเหตุใด
5. หลักการเบื้องต้นของพัฒนาการมีความสำคัญต่อการจัดการเรียนรู้แก่ผู้เรียนอย่างไร
6. วิธีการศึกษาพัฒนาการของมนุษย์ มีกี่วิธี อะไรบ้าง จงอธิบาย
7. จงอธิบายถึงพัฒนาการของวัยเด็กตอนต้นหรือวัยอนุบาล ด้านร่างกาย เชาว์ปัญญา บุคลิกภาพ อารมณ์และสังคม มาพอสังเขป
8. จงสรุปลักษณะเด่นของพัฒนาการของวัยเด็กตอนปลายหรือวัยประถม ด้านร่างกาย เชาว์ปัญญา บุคลิกภาพ อารมณ์และสังคม มาพอสังเขป
9. จงอธิบายว่าพัฒนาการของวัยรุ่นหรือวัยมัธยม ด้านเชาว์ปัญญา อารมณ์และสังคม มีผลต่อการจัดการเรียนรู้อย่างไร
10. องค์ความรู้เรื่องพัฒนาการของผู้เรียนวัยรุ่นหรือวัยมัธยม มีประโยชน์ต่อครูผู้สอนอย่างไร จงอธิบาย

เอกสารอ้างอิง

จิราภรณ์ ตั้งกิตติภาภรณ์. (2556). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เติมศักดิ์ คทวณิช. (2546). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น.

ทิพย์ภา เชษฐ์เชาวลิต. (2541). **จิตวิทยาพัฒนาการสำหรับพยาบาล**. สงขลา: ชานเมืองการพิมพ์.

บ้านจอมยุทธ. (ม.ป.ป.). **ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก**. สืบค้นเมื่อ 4 มิถุนายน 2563, จาก https://www.baanjomyut.com/library_2/extension_1/concepts_of_ developmental_psychology/01_7.html

ราชบัณฑิตยสถาน. (2554). **ความหมายของคำว่าหลักการ**. สืบค้นเมื่อ 9 ธันวาคม 2563, จาก https://dictionary.orst.go.th

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2549). **จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย เล่ม 2: วัยรุ่น-วัยสูงอายุ**. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2553). **จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย เล่ม 1: แนวคิดเชิงทฤษฎี-วัยเด็กตอนกลาง**. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สุชา จันทร์เอม. (2540). **จิตวิทยาพัฒนาการ**. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.

อัชรา เอิบสุขสิริ.(2557). **จิตวิทยาสำหรับครู**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

Berk, L.E. (2003). **Child development.** 6th ed.. Boston: Pearson Education.

Bootzin, R.R. (1991). **Psychology Today: An Introduction.** New York: Mc Graw – Hill.

Hurlock, E.B. (1978) **Child development.** 6th ed. London: McGraw-Hill International Book Company.

Reference. (2020). **What Is the Difference Between Maturation and Learning?** Retrieved 5 June 2020, from www.ask.com/world-view/difference-between-maturation-learning.

Woolfolk, A.E. (2004). **Educational psychology.** 9th ed. Boston: Pearson Education, Inc.

บทที่ 3
ทฤษฎีพัฒนาการ

แนวคิดทฤษฎีพัฒนาการมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการศึกษามนุษย์ในลักษณะองค์รวม เนื่องจากทฤษฎีจะช่วยอธิบายและวิเคราะห์พัฒนาการด้านต่าง ๆ ของมนุษย์ ทั้งด้านความคิด อารมณ์ และพฤติกรรม เป็นพื้นฐานที่บ่งบอกลักษณะปกติและผิดปกติที่พบในพัฒนาการแต่ละขั้นในแต่ละวัย ช่วยให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนขึ้น เกิดทิศทางการแก้ปัญหาได้อย่างถูกต้องตรงประเด็น ตลอดจนช่วยในการส่งเสริมพัฒนาการและการปกป้องไม่ให้เกิดความผิดปกติในพัฒนาการขั้นต่าง ๆ ในบทที่ 3 นี้นำเสนอสาระเพื่อความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดทฤษฎีพัฒนาการของมนุษย์มีแนวคิดที่หลากหลายแตกต่างกันไปตามความเชื่อพื้นฐานและการมองมนุษย์ในแง่มุมต่าง ๆ ซึ่งแต่ละทฤษฎีก็จะมีจุดเด่นและมุมมองที่แตกต่างกัน ในที่นี้จะขอกล่าวถึงทฤษฎีที่ใช้กันอย่างกว้างขวาง ดังนี้

1. ทฤษฎีพัฒนาการความต้องการทางเพศและบุคลิกภาพของซิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud)

ซิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud) เป็นจิตแพทย์ชาวออสเตรีย สนใจทางประสาทวิทยา การสะกดจิต และจิตวิเคราะห์ ฟรอยด์ใช้วิธีสะกดจิตรักษาคนไข้จนเริ่มพัฒนาวิธีการรักษาที่เรียกว่า Free Association หรือการระบายอย่างอิสระโดยให้คนไข้เล่า ความคิดทุกเรื่องที่เกิดขึ้นแม้จะดูไม่เกี่ยว ไม่สำคัญ หรือไม่น่าเล่า เพราะ ฟรอยด์ เชื่อว่าความคิดของคนไข้ในทุก ๆ เรื่องเกี่ยวข้องกับอาการป่วย (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2553: 12)

1.1 ความคิดพื้นฐานของทฤษฎี

นพมาศ อุ้งพระ (ธีรเวคิน) (2546: 27) ตามความคิดของฟรอยด์ พฤติกรรมส่วนใหญ่ถูกกำหนดโดยสัญชาตญาณ แรงขับทางสัญชาตญาณนั้นเริ่มจากความต้องการของร่างกาย ทำให้กระทำเพื่อสนองความต้องการของร่างกาย เมื่อได้รับการตอบสนองแล้วร่างกายจะกลับเข้าสู่สภาพสมดุล แต่ถ้าไม่ได้รับการตอบสนองจะสร้างความปวดร้าว สัญชาตญาณเหล่านี้ แบ่งเป็น

1.1.1 สัญชาตญาณเพื่อชีวิต (Life Instinct) ฟรอยด์ได้กล่าวไว้ว่าบุคคลแต่ละคนมีสัญชาตญาณการมีชีวิต มนุษย์ทุกคนจะถูกจูงใจให้สนองความต้องการทางอาหาร น้ำ และการสืบพันธุ์ ถ้าไม่มีอาหารและน้ำเราอยู่ไม่รอด และถ้าไม่มีเพศสัมพันธ์เราก็จะสูญพันธุ์

1.1.2 สัญชาตญาณแห่งการทำลาย (Death Instinct) ฟรอยด์เชื่อว่าเป้าหมายของทุกชีวิตคือ ความตาย กล่าวคือ มนุษย์ดิ้นรนที่จะกลับไปสู่สภาพเดิมเหมือนก่อนเกิดเพื่อสู่สภาพสมดุล เพื่อจะได้สิ้นสุดความปวดร้าวที่ต้องดิ้นรนเพื่อตอบสนองความต้องการของร่างกาย

และในทัศนะของจิตวิเคราะห์นั้น บุคลิกภาพประกอบไปด้วยระบบ 3 ระบบ คือ อิด (Id: สัญชาตญาณดิบ) อีโก้ (Ego: ความเป็นเหตุเป็นผล) และซุปเปอร์อีโก้ (Superego: มโนธรรม) ทั้ง 3 ระบบนี้ เป็นโครงสร้างทางด้านจิตใจ และทำหน้าที่ในฐานะที่เป็นองค์รวม อิด เป็นองค์ประกอบทางด้านชีวภาพ อีโก้ เป็นองค์ประกอบทางด้านจิตใจ และซุปเปอร์อีโก้ เป็นองค์ประกอบทางสังคม (Corey, 2005: 56-58)

1.2 ลำดับขั้นพัฒนาการความต้องการทางเพศ และบุคลิกภาพของซิกมันด์ ฟรอยด์

ฟรอยด์ ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีพัฒนาการไว้ว่า “พัฒนาการความต้องการทางเพศ และบุคลิกภาพของบุคคลต้องอาศัยการพัฒนาที่ต่อเนื่องอย่างเป็นลำดับขั้นจนกลายเป็นบุคลิกภาพที่ถาวรในที่สุด” ฟรอยด์อธิบายว่า เด็กทุกคนเกิดมาพร้อมกับความต้องการที่จะแสวงหาความสุขและความพึงพอใจ (pleasure principle) ให้กับตนเอง โดยอาศัยอวัยวะบางส่วนของร่างกายที่มีความไวต่อความรู้สึกในการตอบสนองความสุขหรือบริเวณที่ เรียกว่า อีโรจีเนียส (erogenous zone) ซึ่งแตกต่างไปตามวัย พัฒนาไปเป็นขั้นตอนตามลำดับ เริ่มต้นจากแรกเกิดจนสิ้นสุดในวัยรุ่น ซึ่งมีผลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพของบุคคล ดังนั้นบุคคลใดพัฒนาไปตามขั้นตอนดังกล่าวด้วยดี ก็จะทำให้บุคคลผู้นั้นมีพัฒนาการทางบุคลิกภาพที่สมบูรณ์ หากไม่เป็นไปดังกล่าวก็จะเกิดสภาวะ “ติดข้องอยู่” (fixation) อาจเป็นการติดข้องอยู่ในขั้นใดขั้นหนึ่งหรือหลายขั้นก็ได้ ผู้ใดติดข้องอยู่ในขั้นใด ก็จะยังคงแสวงหาความพอใจในขั้นที่ติดข้องอยู่ต่อไป แม้ว่าจะผ่านวัยนั้นมาแล้วสภาพ “ติดข้องอยู่” มีผลต่อพัฒนาการด้านบุคลิกภาพในแง่ลบ แต่บุคคลสามารถเปลี่ยนพลังนี้ให้เป็นบวกได้ ด้วยการรู้จักปรับตัว (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2553: 32) ซึ่งฟรอยด์ได้กำหนดขั้นตอนของการพัฒนาบุคลิกภาพไว้ 5 ขั้น ดังนี้

1.2.1 ขั้นที่ 1 ขั้นแสวงหาความสุขจากอวัยวะปาก (oral stage)

ช่วงนี้อายุโดยประมาณตั้งแต่คลอดจนถึง 18 เดือน ทารกจะใช้ปากเพื่อสร้างความสุขและความพึงพอใจให้กับตนเอง ด้วยการ ดูด กัด อม เช่น ดูดนม ดูดนิ้ว กันแทะของเล่น เล่นน้ำลาย และทำเสียงต่าง ๆ ฟรอยด์ เชื่อว่าหากทารกได้รับการตอบสนองในขั้นนี้เหมาะสมถูกต้องจะทำให้พัฒนาการบุคลิกภาพขั้นต่อ ๆ ไปอย่างเป็นปกติ แต่ถ้าทารกไม่ได้รับการตอบสนองที่ดี หรือถูกขัดขวางการแสวงหาความสุขโดยการใช้ปาก เช่น ต้องร้องอยู่นานกว่าจะได้ดูดนม ถูกบังคับให้หย่านมเร็วจนเกินไป ถูกลงโทษเมื่อเอาของเข้าปาก จะทำให้พัฒนาการขั้นนี้ไม่สมบูรณ์ในช่วงวัยนี้ ทำให้เกิดติดข้องอยู่กับขั้นปาก (oral fixation) และจะแสดงพฤติกรรมชดเชยโดยการแสวงหาความสุขด้วยปากให้กับตนเองเมื่อเข้าสู่วัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ เช่น ชอบกิน จุบจิบ ชอบพูดคุย ชอบนินทาว่าร้ายผู้อื่น ขี้บ่น ติดหมากฝรั่ง ติดบุหรี่ หรือกัดเล็บ

1.2.2 ขั้นที่ 2 ขั้นแสวงหาความสุขจากอวัยวะทวารหนัก (anal stage)

ช่วงนี้อายุโดยประมาณตั้งแต่ 18 เดือนถึง 3 ปี เป็นช่วงที่เด็กมีความสุขและความพึงพอใจกับการขับถ่าย ดังนั้นการขับถ่ายในระยะนี้จึงควรเป็นไปตามความพึงพอใจของเด็ก การฝึกหัดเพื่อขับถ่ายให้เป็นเวลาควรทำอย่างค่อยเป็นค่อยไป อย่าใช้วิธีบังคับ จึงจะทำให้เด็กเติบโตขึ้นและมีบุคลิกภาพที่เหมาะสม แต่ถ้าเด็กถูกบังคับ ข่มขู่ ลงโทษเพื่อให้ขับถ่ายเป็นเวลาหรือต้องนั่งขับถ่ายในที่ที่พ่อแม่กำหนดไว้เป็นประจำ จะทำให้เด็กเกิดความขัดแย้งและติดข้องอยู่กับขั้นทวารหนัก (anal fixation) เมื่อเข้าสู่วัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่จะมีบุคลิกภาพบางอย่างชดเชย เช่น เป็นคนดื้อรั้น เจ้าระเบียบ จู้จี้พิถีพิถัน รักความสะอาดอย่างมาก ตระหนี่ขี้เหนียว หรือหวงของ

1.2.3 ขั้นที่ 3 ขั้นแสวงหาความสุขจากอวัยวะเพศปฐมภูมิ (phallic stage)

ช่วงนี้อายุโดยประมาณตั้งแต่ 3 ถึง 6 ปีเด็กมีความสุขและความพึงพอใจกับการได้เล่นหรือสัมผัสอวัยวะเพศของตนเอง ซึ่งรวมไปถึงการซักถามและให้ความสนใจกับอวัยวะเพศ กิจกรรมนี้อาจทำให้พ่อแม่ตกใจ จึงควรทำความเข้าใจว่าเป็นขั้นหนึ่งในพัฒนาการตามธรรมชาติ เมื่ออายุผ่านไปแล้วก็จะเลิกเล่น การเล่นอวัยวะเพศมีผลต่อพัฒนาการด้านอื่น ได้แก่ การสำนึกรู้ถึงเพศของตนอย่างลึกซึ้งว่าตนเป็นหญิงหรือชาย การเลียนแบบบทบาททางเพศ เป็นต้น แต่ถ้าพ่อแม่หรือผู้ใหญ่มองว่าเป็นเรื่องผิดปกติจะมีการลงโทษ ดุว่า ตำหนิ ข่มขู่ ทำให้เด็กเกิดความกลัวและติดข้องอยู่กับขั้นนี้ และจะมีผลทำให้เกิดการแปรปรวนทางเพศขึ้นในวัยผู้ใหญ่

นอกจากนี้ ฟรอยด์ยังอธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นกับเด็กขั้นนี้เกี่ยวกับเรื่องของปม (complex) ซึ่งเป็นผลมาจากความรู้สึกผูกพันต่อพ่อหรือแม่ที่เป็นเพศตรงข้ามกับตน โดยเด็กผู้ชายจะเกิดปมออดิปุส (Oedipus complex) หมายถึงเด็กผู้ชายจะรักแม่ หวงแม่ และอยากเป็นเจ้าของแม่แต่เพียงผู้เดียว ขณะเดียวกันจะรู้สึกไม่พอใจ อิจฉาพ่อ เมื่อแม่แสดงความรักหรือเอาใจใส่ต่อพ่อ ดังนั้นเด็กผู้ชายในระยะนี้จึงมักไม่ค่อยลงรอยกับพ่อ แต่พยายามจะเลียนแบบพฤติกรรม ความเป็นผู้ชายของพ่อ เพราะเข้าใจว่าแบบอย่างของพ่อจะทำให้แม่รักตนได้ ฟรอยด์เรียกกระบวนการ นี้ว่า Resolution of Oedipus complex ในทำนองเดียวกันเด็กผู้หญิงจะเกิดปมอิเล็กตรา (Electra complex) ซึ่งหมายถึงเด็กผู้หญิงจะรักพ่อ หวงพ่อ และกลัวพ่อจะรักแม่มากกว่าตน ต้องการได้รับความรัก ความเอาใจใส่จากพ่อ มองเห็นแม่เป็นคู่แข่งของตน ดังนั้นจะเห็นได้ว่าระยะนี้เด็กผู้หญิงจึงมักมีเรื่องขัดแย้งกับแม่ ขณะเดียวกันก็พยายามเลียนแบบพฤติกรรมความเป็นผู้หญิงของแม่เพื่อให้พ่อรัก

ดังนั้นในขั้นนี้จึงถือว่าเป็นจังหวะสำคัญที่พ่อแม่ควรจะสร้างแบบฉบับบุคลิกภาพที่ดีของความเป็นชายและความเป็นหญิง และแบบอย่างของพ่อแม่ที่ดี หากไม่มีกระบวนการเลียนแบบดังกล่าว จะเกิดเป็นพฤติกรรมเบี่ยงเบนทางเพศ (homosexual) ขึ้นได้ อย่างไรก็ตามเมื่อพ้นขั้นแสวงหาความสุขจากอวัยวะเพศไปแล้ว ลักษณะพฤติกรรมของปมทั้งสองชนิดนี้จะหายไปเอง

1.2.4 ขั้นที่ 4 ขั้นแสวงหาความสุขจากสิ่งแวดล้อมรอบตัว (latency stage)

ช่วงนี้อายุโดยประมาณตั้งแต่ 6 ถึง 11 ปีพัฒนาการส่วนต่าง ๆ ของร่างกายเป็นไปอย่างเชื่องช้าเมื่อเทียบกับช่วงเวลาที่ผ่านมา ซึ่งเป็นระยะของการแสวงหาบทบาทที่เหมาะสมให้กับตนเองและพัฒนาทักษะใหม่ ๆ เด็กจะสามารถสะกดกลั้นหรือเก็บกดความต้องการทางเพศที่เกิดขึ้นไว้ภายใต้จิตสำนึก โดยเบี่ยงเบนความสนใจหรือแสวงหาความพึงพอใจในเรื่องอื่น ๆ แทน เช่น การติดต่อกับผู้คนรอบตัวและเพื่อนร่วมวัย เพื่อนสนิทเป็นคนเพศเดียวกันมากกว่าคนต่างเพศ การเล่นกีฬา เล่นเกม และกิจกรรมต่าง ๆ ที่ต้องใช้สติปัญญา

1.2.5 ขั้นที่ 5 ขั้นแสวงหาความสุขจากแรงกระตุ้นของทุติยภูมิทางเพศ (genital stage)

ช่วงนี้อายุโดยประมาณตั้งแต่ 11 ถึง 20 ปีย่างเข้าสู่วัยรุ่นและเริ่มเป็นผู้ใหญ่ ลักษณะทุติยภูมิทางเพศเกิดขึ้นอย่างสมบูรณ์ เช่น เด็กผู้หญิงมีประจำเดือน หน้าอกขยาย รังไข่ผลิตไข่เพื่อ

สืบพันธุ์ เด็กผู้ชายถึงวัยผลิตน้ำอสุจิ เป็นต้น ความต้องการทางเพศในขั้นที่สี่ที่เก็บกดไว้ภายในจิตใต้สำนึกจะปรากฏขึ้นอีกครั้ง ในกรณีที่เด็กสามารถผ่านขั้นแสวงหาความสุขจากอวัยวะเพศไปได้อย่างราบรื่น เด็กจะแสดงบทบาทความเป็นชายและหญิงตรงตามเพศของตน (heterosexual) ได้อย่างเหมาะสม ต้องการที่จะสร้างความสัมพันธ์กับเพศตรงข้าม พยายามปรับตัวและสร้างความสนใจกับบุคคลต่างเพศ รวมทั้งเริ่มเข้าร่วมกิจกรรมทางสังคมต่าง ๆ เพื่อพัฒนาตนเองไปสู่ความเป็นผู้ใหญ่ต่อไป

1.3 การนำทฤษฎีพัฒนาการของฟรอยด์ประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

อัชรา เอิบสุขสิริ (2556: 92-93) ได้กล่าวถึงการนำทฤษฎีของ ซิกมันด์ฟรอยด์ (Sigmund Freud) มาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน ดังนี้

1.3.1 ระดับชั้นอนุบาล

อายุประมาณ 3-5 ปี ตรงกับพัฒนาการขั้นแสวงหาความสุขจากอวัยวะเพศปฐมภูมิ ซึ่งเด็กจะเริ่มมีความอยากรู้อยากเห็นในเรื่องอวัยวะเพศ และบทบาทความเป็นเพศชายและหญิง หากเด็กในวัยนี้มีคำถาม ก็ควรตอบคำถามโดยไม่ปิดบัง ไม่ดุด่า เลือกใช้คำที่ทำให้เข้าใจง่ายและเหมาะกับวัย เด็กในวัยนี้อาจจะมีการจับต้องอวัยวะเพศของตนและอยากเห็นอวัยวะเพศของคนอื่น ครูควรจัดการด้วยความใจเย็นและเข้าอกเข้าใจ โดยพูดคุยด้วยเหตุผล และหากพบเด็กวัยนี้มีความหมกมุ่นในการจับอวัยวะเพศของตน ครูอาจจะเบี่ยงความสนใจเด็กไปในสถานการณ์อื่น ๆ โดยไม่ทำโทษหรือแสดงความไม่พอใจต่อเด็ก บทบาทของครูอีกเรื่องหนึ่งคือ การทำให้เด็กได้เห็นถึงความเท่าเทียมกันในเรื่องเพศ ถึงแม้กายภาพจะแยกหญิงและชายมาอย่างชัดเจน แต่บทบาทและความรู้สึกต่างที่เกิดขึ้นในสังคม ก็ควรได้รับอย่างเท่าเทียมกัน

1.3.2 ระดับชั้นประถมศึกษา

อายุประมาณ 6-12 ปี ซึ่งตรงกับขั้นแสวงหาความสุขจากสิ่งแวดล้อมรอบตัว ครูมีบทบาทในการให้เด็กได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อให้ได้มีโอกาสเรียนรู้การปรับตัวให้เข้ากับกฎเกณฑ์ของสังคม เข้ากับบุคคลต่าง ๆ รอบตัว เรียนรู้กฎกติกามารยาท วัยนี้เด็กจะสนใจเล่นกับเพื่อนเพศเดียวกันอันเป็นโอกาสให้ได้เรียนรู้บทบาทซึ่งกันทั้งด้านวิธีการคิด ค่านิยม เป้าหมายชีวิตและพฤติกรรมต่าง ๆ

1.3.3 ระดับชั้นมัธยมศึกษา

อายุ 12 -18 ปี ซึ่งตรงกับขั้นแสวงหาความสุขจากแรงกระตุ้นของทุติยภูมิทางเพศ ตามทฤษฎีของฟรอยด์ ช่วงวัยนี้ จะเริ่มเห็นความหลากหลายทางเพศ ซึ่งครูควรทำความเข้าใจว่า ความหลากหลายทางเพศนี้ไม่ได้เป็นเรื่องเลวร้าย หรือเป็นความผิดปกติทางจิตแต่อย่างใด ครูควรให้ความใส่ใจ และทำให้เกิดความเท่าเทียมขึ้น ในบางครั้งกลุ่มที่เป็นหญิงชายตามกายภาพก็จะมองเห็นกลุ่มเด็กที่มีความหลากหลายทางเพศนั้นไม่เหมือนตน เกิดการล้อเลียน รังแก ซึ่งครูก็คิดว่าเรื่องรังแก และล้อเลียนนี้เป็นเรื่องปกติธรรมดา จึงอยากให้ครูจริงจังกับความช่วยเหลือดังกล่าว ไม่ให้เกิดความรุนแรงเหล่านั้นในโรงเรียน ประเด็นอีกเรื่องของวัยนี้ คือ เรื่องความรัก อาจจะเกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว และไม่ยั้งคิด จนอาจก่อให้เกิดปัญหาได้ ครูควรเปิดใจและพยายามทำความเข้าใจถึงการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นตามสังคมในปัจจุบัน และมีบทบาทเป็นผู้สร้างทักษะชีวิต (Life Skill) ให้กับวัยรุ่น ด้วยการตั้งคำถาม แลกเปลี่ยนข้อมูล และชี้ให้เห็นถึงผลที่จะตามมา คอยดูแลใส่ใจ และให้กำลังใจ ก็จะทำให้วัยรุ่นผ่านช่วงนี้ได้อย่างสร้างสรรค์

2. ทฤษฎีพัฒนาการด้านจิตใจและสังคมของอีริค ฮอมเบอร์เกอร์ อีริคสัน (Erik Homburger Erikson)

อีริคสัน (Erikson) เป็นนักจิตวิเคราะห์ที่มีชื่อเสียงของอเมริกา ค้นคว้าวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาการทางบุคลิกภาพ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1927 ได้ทำงานใกล้ชิดกับนักมานุษวิทยา คือ มากาเร็ต มีต (Margaret Meat) และ รูท เบเนดิค (Ruth Benedict) มีความสนใจในเรื่องความแตกต่างทางวัฒนธรรม ตำแหน่งการทำงานครั้งสุดท้ายของอีริคสัน คือ ศาสตราจารย์สอนวิชาพัฒนาการของมนุษย์ที่มหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2556: 94-96)

2.1 ความคิดพื้นฐานของทฤษฎี

ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตใจและสังคมของอีริคสัน ได้รับอิทธิพลมาจากทฤษฎีพัฒนาการความต้องการทางเพศและบุคลิกภาพของฟรอยด์ แต่ต่างกันที่ทฤษฎีของอีริคสันจะเน้นความสำคัญที่ว่าพัฒนาการของบุคคลจะขึ้นอยู่กับปัจจัยทางสังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมทางจิตใจมากกว่าการตอบสนองต่อร่างกาย นอกจากนี้ยังเชื่อว่าพัฒนาการของบุคคลจะเกิดขึ้นอยู่ตลอดเวลาตั้งแต่แรกเกิดจนกระทั่งเสียชีวิต ไม่ใช่เพียงแค่ระยะแรกเกิดถึง 5 ปี เช่นเดียวกับ

พัฒนาการความต้องการทางเพศและบุคลิกภาพของของฟรอยด์ ด้วยเหตุนี้ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตใจและสังคมของอีริคสันจึงครอบคลุมตั้งแต่แรกเกิดจนเข้าสู่วัยสูงอายุ

อีริคสัน เน้นว่าลักษณะสัมพันธภาพที่บุคคลมีกับกลุ่มบุคคลต่าง ๆ เช่น พ่อ แม่ เพื่อน สามี ภรรยา และข้อขัดแย้งทางจิตสังคม (psychosocial crises) หรือวิกฤตทางจิตสังคม ที่เกิดจากความสัมพันธ์นั้น ๆ เป็นจุดกระตุ้นให้บุคคลมีพฤติกรรมและพัฒนาบุคลิกภาพในรูปแบบต่าง ๆ ตามลำดับวัยตั้งแต่เกิดจนถึงวัยสูงอายุ

2.2 ลำดับขั้นทฤษฎีพัฒนาการทางจิตใจและสังคมของอีริคสัน

พัฒนาการทางจิตใจและสังคมของอีริคสันได้แบ่งขั้นตอนตั้งแต่แรกเกิดจนเข้าสู่วัยสูงอายุ เป็น 8 ขั้นตอน แต่ละขั้นตอนบอกระยะอายุไว้อย่างสังเขป ระยะอายุนี้เป็นการแบ่งอย่างคร่าว ๆ เพราะอาจแตกต่างไปได้ในแต่ละบุคคล และอาจแตกต่างไปตามอิทธิพลของสังคมวัฒนธรรมนั้น ๆ สี่ขั้นตอนแรกเป็นระยะวัยทารกและวัยเด็ก ขั้นตอนที่ห้าเป็นระยะวัยรุ่น และสามขั้นตอนสุดท้ายเป็นช่วงวัยผู้ใหญ่

อีริคสันอธิบายว่าข้อขัดแย้งหรือวิกฤตเกิดจาก ความสัมพันธ์ที่บุคคลมีกับกลุ่มบุคคลที่แวดล้อม ถ้าบุคคลสามารถแก้ไขภาวะวิกฤต และข้อขัดแย้งได้ด้วยดี จะทำให้เกิดลักษณะพัฒนาการและบุคลิกภาพที่พึงประสงค์ไปตามลำดับขั้น ซึ่งส่งผลคือมีโครงสร้างบุคลิกภาพที่มั่นคง หากบุคคลไม่สามารถแก้ไขข้อขัดแย้งนี้ได้ ก็จะก่อให้เกิดพัฒนาการและบุคลิกภาพที่เป็นปัญหา ข้อขัดแย้งทางจิตสังคมมีลักษณะเป็นคู่ ๆ มีทั้งหมด 8 ขั้นตอน ดังนี้ (นุชลี อุปภัย, 2555: 47-53)

2.2.1 ขั้นตอนที่ 1 ความไว้วางใจกับความไม่ไว้วางใจ (trust vs. mistrust)

ระยะนี้เป็น ระยะวัยทารกแรกเกิดจนถึง 1 ปี เด็กวัยนี้จำเป็นต้องได้รับการเอาใจใส่ดูแลจากคนใกล้ชิด ความไว้วางใจในผู้อื่นเกิดจากการที่เด็กทารกได้รับการตอบสนองความต้องการพื้นฐานทางกายและทางจิตใจ เช่น ถ้าเด็กได้รับอาหาร น้ำ ความรัก ความอบอุ่นและการดูแลเอาใจใส่อย่างเหมาะสมจากพ่อแม่และคนรอบข้างแล้ว เมื่อโตขึ้นจะเกิดความรู้สึกไว้วางใจสังคม เป็นคนมองโลกในแง่ดี ในทางตรงกันข้ามถ้าเด็กถูกทอดทิ้งและไม่ได้รับการตอบสนองทางร่างกายและจิตใจ เช่น ต้องทนหิวนาน ๆ กว่าจะได้กิน ถูกดุ ถูกตวาด ถูกทอดทิ้งขาดความรัก เด็กจะรู้สึกไม่ไว้วางใจสังคม มองสังคมในแง่ร้าย ไม่เห็นคุณค่าของการอยู่ในสังคม

ร่วมกับคนอื่น กลายเป็นผู้ที่หลีกหนีสังคม ผู้มีบทบาทต่อเด็กในระยะนี้จึงเป็นพ่อแม่ ผู้ปกครอง หรือพี่เลี้ยงผู้ที่เลี้ยงดูเด็ก

2.2.2 ขั้นตอนที่ 2 ความเป็นตัวของตัวเองกับความละอายใจและไม่แน่ใจ (autonomy vs. shame and doubt)

ขั้นนี้อยู่ในวัยทารกตอนปลาย (1 – 3 ปี) เป็นระยะที่กล้ามเนื้อของเด็กแข็งแรงมากขึ้น อวัยวะต่างๆ เริ่มทำงานประสานกันได้ดีขึ้น เด็กมีความต้องการจะเรียนรู้สิ่งแวดล้อมรอบตัว และพยายามที่จะทำอะไรด้วยตนเอง เด็กจึงเริ่มแสดงกิจกรรมหลาย ๆ อย่างด้วยตนเอง เช่น กินข้าว ใส่เสื้อผ้า ขับถ่าย อาบน้ำ ดังนั้นในขั้นนี้พ่อแม่หรือผู้เลี้ยงควรให้อิสระกับเด็กในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเอง พยายามให้เด็กช่วยเหลือตนเองให้มากที่สุด ขณะเดียวกันควรให้คำแนะนำ อบรม และสั่งสอนว่าพฤติกรรมใดบ้างที่ทำได้ สิ่งใดที่ทำไม่ได้ จึงจะส่งผลให้เด็กเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง กล้าแสดงออก และมีความเป็นตัวของตัวเอง ในทางตรงกันข้าม ถ้าบุคคลรอบข้างทำแทนเด็กทุกอย่าง ไม่ฝึกฝนให้เด็กรู้จักพึ่งพาตนเอง การดุเมื่อเด็กทำไม่ถูก หรือใช้วิธีข่มขู่ลงโทษอย่างรุนแรงเพื่อให้กระทำในสิ่งที่ผู้ใหญ่ต้องการ เด็กจะเกิดความละอายใจ ลังเล สงสัย และไม่แน่ใจในสิ่งที่ตนกระทำลงไป ความรู้สึกเหล่านี้ทำให้เด็กมีบุคลิกภาพที่ชอบทำอะไรแบบแอบซ่อน ปิดบัง และกลายเป็นผู้ใหญ่ที่ชอบทำอะไรแบบไม่เปิดเผย ชอบพูดปด แต่ถ้าเด็กที่มีความเป็นตัวของตัวเองมากเกินไป ก็อาจเกิดเป็นนิสัยแบบเข้ากับคนอื่นยาก ไม่ยอมเคารพกฎระเบียบของสังคม ชอบทำอะไรต่อต้านสังคม ซึ่งความพอดีระหว่างความเป็นตัวของตัวเอง กับความละอายใจและไม่แน่ใจจะทำให้บุคคลพัฒนานิสัยรู้จักควบคุมตนเอง มีความเป็นตัวของตัวเองตามเหมาะสม มีความ มั่นใจในการกระทำสิ่งต่าง ๆ และรู้จักตัดสินใจด้วยตนเอง ซึ่งในระยะนี้ผู้ที่มีบทบาทต่อพัฒนาการทางสังคมของเด็กยังเป็นพ่อแม่และผู้เลี้ยงดูเช่นเดิม

2.2.3 ขั้นตอนที่ 3 ความคิดริเริ่มกับความรู้สึกผิด (initiative vs. guilt)

ขั้นนี้เป็นระยะวัยเด็กตอนต้น (3 – 6 ปี) อีริคสันเชื่อว่าเด็กวัยนี้สามารถสร้างจินตนาการของตนขึ้นมาได้และมักจะมีความคิดริเริ่มเป็นของตนเอง ดังนั้นการเล่นของเด็กในช่วงนี้จึงมีความสำคัญ ก่อให้เกิดจินตนาการ โดยอาจจะนำของเล่นหลายชิ้นมาเล่นรวมกันแล้วสร้างเป็นเรื่องราวขึ้นมา เช่น อาจจะใช้ลังกระดาษเป็นรถยนต์ แล้วขับรถยนต์ไปพบเจอสถานที่ต่าง ๆ ที่สมมติขึ้น อย่างไรก็ตามเด็กวัยนี้ยังต้องการความมีอิสระที่จะทำอะไรด้วยตนเองโดยไม่ต้องพึ่งพา

ผู้ใหญ่ เด็กจึงพอใจที่จะเลียนแบบพฤติกรรมผู้ใหญ่ที่ใกล้ชิดกับตน ดังนั้นหากพ่อแม่และคนเลี้ยงดูเข้าใจ และส่งเสริมให้เด็กได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ โดยการจัดสภาพแวดล้อมที่ท้าทายและปลอดภัยให้กับเด็ก และยอมรับผลงานของเด็ก พร้อมทั้งให้กำลังใจยกย่อง และชมเชย จึงจะทำให้เด็กกล้าแสดงความคิดริเริ่มใหม่ ๆ ในทางตรงข้าม ถ้าเด็กถูกขัดขวาง ถูกสกัดกั้นความคิดจินตนาการ หรือห้ามไม่ให้เล่นไม่ให้ทำอะไร ๆ เช่น เด็กที่พ่อแม่ทะนุถนอมมากเกินไป เด็กที่ต้องอยู่ในกรอบระเบียบกฎเกณฑ์เกินไป ถูกห้ามด้วยคำสั่งห้ามมากเกินไป หรือตอกย้ำในความผิดพลาดที่ได้กระทำไป เด็กจะเกิดความรู้สึกผิดและกลัวการถูกลงโทษ จึงไม่กล้าที่จะคิดสร้างสรรค์อะไรใหม่ ๆ ด้วยตนเอง จนอาจพัฒนาบุคลิกภาพแบบ “รู้สึกผิด” ชอบหลีกหนีความจริงโดยใช้ความคิดฝัน หรืออาจชอบแสดงความก้าวร้าวอวดดีเพื่อให้ได้สิ่งที่ตนปรารถนา ซึ่งความพอดีระหว่างความคิดริเริ่มและความรู้สึกผิดจะทำให้เด็กพัฒนาคุณสมบัติเป็นคนชอบสร้างสรรค์ รู้จักคิดหาวิธีแก้ไขปรับปรุงวิธีการต่าง ๆ และเป็นคนที่กล้าเผชิญความเป็นจริง สำหรับผู้ที่มีบทบาทต่อเด็กในวัยนี้ได้แก่ บุคคลในครอบครัวและเพื่อนในวัยเดียวกัน

2.2.4 ขั้นตอนที่ 4 ความขยันหมั่นเพียรกับความรู้สึกมีปมด้อย (industry vs. inferiority)

ขั้นนี้เป็นระยะวัยเด็กตอนปลาย (6 – 12 ปี) เป็นวัยที่ไม่อยู่นิ่งเคลื่อนไหวตลอดเวลา ชอบเขียน อ่าน ทำงาน ทำในสิ่งที่ตนเองอยากจะทำ ขยันในการทำงานต่าง ๆ และภาคภูมิใจในผลงานที่ทำสำเร็จ เนื่องจากความมานะพยายามของตน เด็กจะรู้จักหน้าที่รับผิดชอบและมุมานะเพื่อแสวงหาความสำเร็จ มีการเรียนรู้ว่าตนเองเป็นสมาชิกของสังคม รวมทั้งเรียนรู้ที่จะต้องร่วมมือและแข่งขันกับบุคคลอื่น ๆ ผู้ใหญ่ควรให้กำลังใจและคอยชี้แนะให้เด็กสามารถบรรลุผลสำเร็จตามความมุ่งหวังของเขา เด็กจะเกิดความเชื่อมั่นในความสามารถของตนและมีเจตคติที่ดีต่อตนเอง ในทางกลับกัน ถ้าเด็กขาดผู้ใหญ่ที่จะคอยแนะนำ ให้กำลังใจ หรือตั้งความคาดหวังในตัวเด็กสูงเกินไป จนทำให้เด็กไม่สามารถบรรลุสิ่งที่ตนเองหรือผู้ใหญ่คาดหวังไว้ได้ หรือได้รับคำวิพากษ์วิจารณ์ที่รุนแรง จนทำให้เด็กรู้สึกว่าตนต่ำต้อยกว่าผู้อื่นและเป็นผู้ไร้ความสามารถ ความรู้สึกเช่นนี้จะก่อให้เกิดปมด้อย ความพอดีระหว่างความขยันหมั่นเพียรกับความรู้สึกมีปมด้อยจะพัฒนาไปสู่ความมีศักยภาพที่แท้จริงของบุคคล กล่าวคือจะไม่รู้สึกหลงตนเองจนกลายเป็นคนหยิ่งยโส หรือไม่เกิดความรู้สึกต่ำต้อยจนไม่ยอมทำงานใด ๆ เลย สำหรับบุคคลที่มีความสำคัญต่อการส่งเสริมพัฒนาการในขั้นนี้ ได้แก่ พ่อแม่ ครู อาจารย์ และเพื่อน

2.2.5 ขั้นตอนที่ 5 การพบอัตลักษณ์แห่งตนกับความสับสนในบทบาท (identity vs. role confusion)

ขั้นนี้อยู่ในระยะวัยรุ่น (12 – 20 ปี) อีริคสันเชื่อว่าขั้นนี้เป็นระยะของความขัดแย้งขั้นวิกฤตมากที่สุด ถ้าไม่สามารถแก้ไขสภาวะวิกฤตให้ลุล่วงไปได้ด้วยดีแล้ว เด็กวัยรุ่นผู้นั้นจะกลายเป็นบุคคลที่มีอัตลักษณ์อันสับสนและกลายเป็นผู้ใหญ่ที่มีบุคลิกภาพสับสนในอนาคต สภาพทางจิตใจที่สำคัญประการหนึ่งของเด็กวัยรุ่น ได้แก่ การแสวงหาอัตลักษณ์แห่งตนเอง (ego identity) เพื่อให้รู้จักตนเองในแง่มุมต่าง ๆ เช่น ความชอบ ความสนใจ ความปรารถนาในชีวิต อาชีพที่ตนประสงค์ ความถนัด เพื่อนต่างเพศ ซึ่งถ้าเด็กวัยนี้สามารถแสวงหาอัตลักษณ์แห่งตนเองได้ เขาจะมีความมั่นใจในตนเอง มีเป้าหมายและค้นพบอาชีพที่จะทำในอนาคต แต่ถ้าเขาไม่สามารถแสวงหาอัตลักษณ์แห่งตนเองได้ เขาจะขาดความมั่นใจในตนเอง ไม่รู้ว่าตนจะทำอะไรหรือมีบทบาทอย่างไร จะทำให้เขาเป็นคนที่สับสนในบทบาท (role confusions) ไม่มีหลักของตนเอง ไม่รู้ความต้องการของตนเอง ชอบเลียนแบบผู้อื่นไปในทางที่ไม่ดี อีริคสันเชื่อว่าผู้ที่มีความสมดุลระหว่างการรู้จักตนเองกับการสับสนในตนเอง จะช่วยให้ได้คลายความสับสนในตนเองจนสามารถผ่านพ้นช่วงวิกฤตในชีวิตไปได้

2.2.6 ขั้นตอนที่ 6 ความใกล้ชิดผูกพันกับความโดดเดี่ยว (intimacy vs. isolation)

ระยะนี้อยู่ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น (20 – 40 ปี) เป็นวัยที่ทั้งชายและหญิงรู้จักวางแผนชีวิตให้กับตนเอง เป็นวัยที่พร้อมจะมีความสัมพันธ์กับเพศตรงข้ามที่จะเข้าใจ เห็นใจ ให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีความคิดและเตรียมตัวที่จะสร้างฐานะและครอบครัว พัฒนาการในขั้นนี้จะเป็นไปได้เพียงใดขึ้นอยู่กับความความสำเร็จของพัฒนาการในระดับต้น ๆ ถ้าบุคคลนั้นสามารถผ่านขั้นต่าง ๆ ตั้งแต่ต้นมาได้อย่างราบรื่น จะสามารถสร้างความสนิทสนมใกล้ชิด เชื่อใจ การเห็นคุณค่า ยอมรับนับถือซึ่งกันและกัน และเกิดความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นกับคนที่ตนคบหาอยู่ ในทางตรงข้ามถ้าบุคคลใดที่พัฒนาการในขั้นต้น ๆ ประสบความล้มเหลวมาตลอด จะเป็นอุปสรรคในการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ไม่มีใครคบหาด้วย ถูกทอดทิ้งจนเกิดความรู้สึกอ้างว้างโดดเดี่ยว อีริคสันอธิบายว่าความสมดุลระหว่างความใกล้ชิดผูกพันกับความโดดเดี่ยวนั้น จะพัฒนาคุณสมบัติในการสร้างความรัก มีมิตรไมตรีกับบุคคลอื่นได้เป็นอย่างดี เป็นไมตรีจิตและความรักแบบผู้ใหญ่ ซึ่งเป็นลักษณะมีเยื่อใยไมตรีและความอาทรต่อกัน

2.2.7 ขั้นตอนที่ 7 การเป็นห่วงชนรุ่นหลังกับการคิดถึงแต่ตนเอง (generativity vs. stagnation)

ขั้นนี้อยู่ในวัยผู้ใหญ่ตอนกลางหรือวัยกลางคน (40 – 60 ปี) จุดเด่นของช่วงวัยกลางคนคือ การแบ่งปัน การเผื่อแผ่ การแนะนำ การสร้างสรรค์ ทั้งในสิ่งที่เป็นวัตถุสิ่งของ ความรู้ ความคิด ความชำนาญต่าง ๆ ต่อบุคคลอื่น ต่อโลกและต่อสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อบุคคลเยาว์วัยกว่า วัยนี้เป็นวัยแห่งความเป็นห่วงเยาวชนรุ่นหลัง อยากให้ความรู้และประสบการณ์ มีความต้องการจะอบรมสั่งสอนเยาวชนคนรุ่นใหม่ให้เป็นคนดีและประสบความสำเร็จในชีวิตเช่นตน ในทางตรงข้ามถ้าบุคคลใดล้มเหลวจากพัฒนาการในวัยต้น ๆ จะทำให้รู้สึกว่าตนเองไม่มีความสามารถ เกิดปมด้อย และไม่สนใจที่จะถ่ายทอดประสบการณ์ของตนที่มีอยู่ให้กับใคร กลายเป็นคนชอบแยกตัวอยู่ตามลำพัง รักตนเองมากกว่าคนอื่น เป็นบุคคลที่แสวงหาอำนาจ ทั้งอำนาจทางตำแหน่งหน้าที่การงาน และอำนาจทางทรัพย์สินเงินทอง ความสมดุลระหว่างการเป็นห่วงชนรุ่นหลังกับการคิดถึงแต่ตนเองจะทำให้เกิดการสร้างสรรค์ผลงานที่มีคุณค่า มองเห็นความสำคัญแห่งตนเอง พร้อมที่จะช่วยเหลือและสงเคราะห์เยาวชนรุ่นหลังด้วยความภาคภูมิใจ

2.2.8 ขั้นตอนที่ 8 ความมั่นคงทางใจกับความท้อแท้สิ้นหวัง (integrity vs. despair)

ระยะนี้เป็นวัยสูงอายุ (60 ปีขึ้นไป) ถือเป็นบั้นปลายของชีวิต เพราะฉะนั้นพัฒนาการของบุคคลในขั้นนี้จึงเป็นผลรวมของพัฒนาการทั้ง 7 ขั้นที่ผ่านมา ถ้าบุคคลที่อยู่ในวัยนี้ยอมรับกับตนเองได้ว่าชีวิตที่ผ่านมาตนสามารถประสบความสุข ความสำเร็จ และสามารถทำหน้าที่ของตนได้อย่างสมบูรณ์แล้ว จะทำให้ยอมรับสภาพความชราภาพและความตายที่กำลังจะมาถึงได้อย่างมั่นคง ในทางตรงข้ามบุคคลที่มีปัญหาตั้งแต่วัยต้น ๆ และแก้ไขไม่ได้จะสะสมปัญหาในแต่ละขั้นเรื่อยมาจนถึงขั้นที่ 8 ทำให้รู้สึกไม่พอใจต่อสภาพชีวิตของตนที่ผ่านมา รู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่าและประสบความล้มเหลว และเต็มไปด้วยความผิดหวัง ท้อแท้ หวาดกลัวต่อความตายที่กำลังจะมาถึง บุคคลที่มีความสมดุลระหว่างความมั่นคงทางใจกับความท้อแท้สิ้นหวัง จะทำให้บุคคลนั้นสามารถใช้ช่วงเวลาที่เหลืออยู่ของชีวิตอย่างสงบ และมีความสุขในบั้นปลายของชีวิต

ทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของอีริคสันทั้ง 8 ขั้นดังที่กล่าวมา เป็นทฤษฎีที่อธิบายพัฒนาการของชีวิตตั้งแต่วัยทารกแรกเกิดจนถึงวัยชรา โดยอีริคสันเชื่อว่าวัยทารกซึ่งเป็นวัยแห่งรากฐานของชีวิตในการพัฒนาวัยอื่นต่อมา การสร้างรากฐานที่ดีย่อมทำให้บุคลิกภาพแข็งแกร่ง มี

ความเชื่อมั่นในตนเอง มีความอบอุ่น มองโลกในแง่ดี มีการปรับตัวที่ดี พร้อมที่จะช่วยเหลือสังคม ดังนั้นพ่อแม่และผู้เลี้ยงดูเด็กจะต้องดูแลเด็กอย่างดี ให้ความอบอุ่น ก็จะช่วยให้เด็กมีรากฐานพัฒนาการทางบุคลิกภาพไปในทางที่ดี

2.3 การนำทฤษฎีพัฒนาการของอิริคสันประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

การนำทฤษฎีพัฒนาการทางจิตสังคมของอีริคสัน มาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทางบุคลิกภาพ สามารถกระทำได้ในทุกช่วงวัย ในที่นี้จะขอกล่าวถึง 3 ระดับการศึกษา คือ

2.3.1 ระดับอนุบาล อายุประมาณ 3 – 6 ปี ตรงกับพัฒนาการขั้นความคิดริเริ่มกับความรู้สึกผิด (initiative vs. guilt) เด็กกำลังพัฒนาความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ธรรมชาติของวัยนี้กำลังซุกซนช่างพูดและอยู่ในโลกจินตนาการ ผู้ใหญ่สามารถส่งเสริมพัฒนาการของเด็กวัยนี้ด้วยการให้โอกาสเขาได้ค้นคว้าทดลองการเล่นแบบต่าง ๆ โดยผู้ใหญ่คอยดูแลป้องกันไม่ให้เกิดอันตราย ขยันตอบคำถาม กระตุ้นให้เขาสนองความอยากรู้อยากเห็นโดยค้นหาคำตอบด้วยตนเอง การปลูกฝังคุณธรรม ความดีงามต่าง ๆ สามารถกระทำผ่านการเล่านิทานและการเล่นบทบาทสมมุติ นอกจากนี้การให้โอกาสเด็กได้ฝึกทำกิจกรรมต่าง ๆ ด้วยตนเอง เนื่องจากจะทำให้เด็กได้สำรวจตรวจสอบความสามารถของตนเอง และเกิดความมั่นใจ ซึ่งความรู้สึกเชื่อมั่นในตนเองนี้จะติดตัวไปจนเป็นผู้ใหญ่ ผู้ดูแลควรรับฟังและทำความเข้าใจความคิดและจินตนาการของเด็ก โดยให้การสนับสนุนความคิด และจินตนาการที่ดี ในขณะเดียวกันไม่ควรว่ากล่าวหรือตำหนิเมื่อเด็กมีความคิดหรือจินตนาการที่ไม่เหมาะสมแต่ควรอธิบายเหตุผลที่ถูกที่ควรให้กับเด็กแทน

2.3.2 ระดับประถมศึกษา อายุประมาณ 6 – 12 ปี ตรงกับพัฒนาการขั้นความขยันหมั่นเพียรกับความรู้สึกมีปมด้อย (industry vs. inferiority) ถ้าเด็กได้รับการส่งเสริมที่เหมาะสมจะพัฒนาลักษณะกระตือรือร้น ขยันหมั่นเพียร ซึ่งพ่อแม่และครูต้องเข้าใจธรรมชาติของวัยนี้ ด้วยการมอบหมายงานหรือภาระรับผิดชอบที่มีความยากง่ายเหมาะสมกับระดับความสามารถของเด็ก เป็นงานที่ไม่ง่ายหรือยากเกินไปแต่ควรมีลักษณะท้าทายความสามารถ ถ้าประสบความสำเร็จต้องรีบชื่นชมให้กำลังใจ เมื่อใดที่เกิดความผิดพลาดควรช่วยชี้แนะว่าผิดเพราะอะไร จะแก้ไขได้อย่างไร นอกจากนี้ผู้สอนควรจัดกิจกรรมที่หลากหลาย เพื่อให้เด็กได้มีโอกาสสำรวจตนเองและสิ่งแวดล้อม โดยผู้สอนควรสนับสนุนให้เด็กได้แสดงออกซึ่งความสามารถตามศักยภาพที่มีอยู่

โดยกิจกรรมที่จัดควรเน้นให้เด็กได้แข่งขันกับตนเอง และให้ได้เห็นความก้าวหน้าในการทำกิจกรรมนั้น ๆ เพื่อให้เด็กเกิดความภาคภูมิใจและเกิดกำลังใจที่จะเอาชนะอุปสรรคได้

2.3.3 ระดับมัธยมศึกษา อายุประมาณ 12 – 18 ปี ตรงกับพัฒนาการขั้น การพบอัตลักษณ์แห่งตนกับความสับสนในบทบาท (identity vs. role confusion) เป็นวัยที่เป็นระยะหัวเลี้ยวหัวต่อของชีวิต ถ้าเลี้ยวถูกทางจะสามารถไปถึงเป้าหมายของชีวิตได้ แต่ถ้าเลี้ยวผิดก็เท่ากับหลงทางชีวิต เด็กที่จะเลี้ยวถูกทางคือเด็กที่รู้จักตัวเองว่าตนเป็นใคร ต้องการอะไรในชีวิต มีความสามารถด้านใดมากน้อยเพียงใด ชอบหรือไม่ชอบอะไร พ่อแม่และครูต้องช่วยเด็กให้สามารถค้นพบตนเองอย่างถูกต้อง ให้มีโอกาสสำรวจตัวเองหลาย ๆ ด้าน ส่งเสริมให้เด็กมีความเชื่อมั่น มีความคิดริเริ่ม นอกจากนี้ผู้สอนไม่ควรบังคับหรือกดดันเด็กวัยรุ่นมากเกินไป เพราะอาจทำให้วัยรุ่นต้องหาทางพิสูจน์ตนเองด้วยการแสดงออกในแนวทางที่ไม่เหมาะสม ในการนี้ผู้ใหญ่ควรให้อิสระแก่วัยรุ่นในการเรียนรู้ ในการค้นหาตนเอง โดยคอยดูแลอยู่ห่าง ๆ และคอยให้ความเข้าใจ ให้กำลังใจ และให้คำปรึกษาเมื่อยามที่วัยรุ่นประสบปัญหา ซึ่งจะพบว่าโอกาสที่วัยรุ่นตัดสินใจหรือทำพฤติกรรมที่ผิดพลาดนั้นเป็นไปได้มาก เนื่องมาจากความด้อยในประสบการณ์ชีวิตนั่นเอง

3 ทฤษฎีพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาของ ฌอง เพียเจต์ (Jean Piaget)

ฌอง เพียเจต์ (Jean Piaget) เป็นนักจิตวิทยาชาวสวิตเซอร์แลนด์ เพียเจต์ จบการศึกษาทางชีววิทยา ศึกษาพัฒนาการเด็กจากการศึกษาระยะยาวด้วยการสังเกตจากบุตร 3 คนของตนเอง คือ ลูเซียน (Luciene) ลอเรนต์ (Laurent) และจาคเกอลีน (Jacquelene) ซึ่งเชื่อเกี่ยวกับการปรับตัวเพื่อให้เข้ากับสภาพสิ่งแวดล้อมของสิ่งมีชีวิต ดังที่จะเห็นได้จากข้อมูลพื้นฐานของทฤษฎีที่ได้อธิบายไว้ (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2556: 38-39)

3.1 ความคิดพื้นฐานของทฤษฎี

เพียเจต์ เชื่อว่าพัฒนาการด้านความคิด คือการที่บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงความคิดที่ดีขึ้นตามลำดับขั้นและเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา โดยจะต้องมีการปะทะสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมจึงจะเกิดการพัฒนา ดังนั้นพัฒนาการด้านความคิดของมนุษย์จะเกิดขึ้นไม่ได้ ถ้ามีบุคคลหรือสิ่งแวดล้อมอย่างใดอย่างหนึ่งเพียงอย่างเดียว (นุชลี อุปภัย, 2555: 39) เมื่อบุคคลปะทะสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมจะเกิดแนวโน้มตามธรรมชาติ ซึ่งเป็นแนวโน้มที่เกิดกับสิ่งมีชีวิต

ทั้งหลายนั้น คือ การจัดระบบ (Organization) การปรับตัว (Adaptation) ซึ่งมีแนวโน้มดังกล่าวก็นำไปสู่พัฒนาการทางความคิดนั่นเอง

3.1.1 การจัดระบบ มนุษย์มีแนวโน้มตามธรรมชาติที่จะจัดพฤติกรรมและความคิด ให้เป็นระบบ มีความต่อเนื่องเชื่อมโยงเป็นกลุ่มเป็นพวก เกิดเป็นโครงสร้างทางความคิดที่จะใช้ในการเรียนรู้และทำความเข้าใจกับข้อมูลใหม่หรือเหตุการณ์ใหม่ ๆ ที่แวดล้อม แล้วสร้างเป็นโครงสร้างทางความคิดใหม่ที่ซับซ้อนและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ยิ่งโครงสร้างความคิดใหม่นี้ก็จะถูกนำไปใช้ในการทำความเข้าใจและเรียนรู้ข้อมูลใหม่ ๆ ต่อไปอีก เกิดเป็นโครงสร้างทางความคิดใหม่ที่พัฒนาขึ้นเรื่อย ๆ อย่างต่อเนื่อง

3.1.2 การปรับตัว นอกจากแนวโน้มของการจัดระบบแล้ว มนุษย์ยังมีแนวโน้มตาม ธรรมชาติที่จะปรับตัวอยู่กับสิ่งแวดล้อม กระบวนการพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับการปรับตัว ได้แก่ การดูดซับ (Assimilation) และการปรับโครงสร้างทางความคิด (Accommodation) และสภาวะสมดุลทางความคิด (Equilibration)

3.1.2.1 การดูดซับ (Assimilation) กระบวนการนี้เป็นการปรับตัวที่ใช้โครงสร้างทางความคิดเดิมที่มีอยู่แล้ว (Schemas) ทำความเข้าใจหรือเรียนรู้ข้อมูลใหม่หรือเหตุการณ์ใหม่ที่ประสบ หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือเป็นการพยายามทำความเข้าใจสิ่งใหม่ โดยการปรับสิ่งใหม่ให้เหมาะที่จะเข้าไปอยู่ในระบบโครงสร้างทางความคิดเดิมที่มีอยู่

3.1.2.2 การปรับโครงสร้างทางความคิด (Accommodation) เป็นกระบวนการปรับตัวกับประสบการณ์ใหม่ ข้อมูลใหม่ หรือเหตุการณ์ใหม่ โดยการปรับระบบโครงสร้างทางความคิดเดิมที่มีอยู่ เพื่อให้สามารถเรียนรู้หรือทำความเข้าใจกับข้อมูลใหม่ เหตุการณ์ใหม่ หรือประสบการณ์ใหม่ที่กำลังประสบอยู่ได้ เช่น เด็กต้องการทำความเข้าใจเกี่ยวกับ “ช้างแมมมอส” ซึ่งเด็กคนนั้นมีโครงสร้างทางความคิดเดิมว่า “ช้าง” เป็นสัตว์ขนาดใหญ่ มีใบหูแบนขนาดใหญ่ มีงวงมีงา มีขาสี่ขา และมีหางเรียวยาว เมื่อต้องการทำความเข้าใจเกี่ยวกับ “ช้างแมมมอส” เด็กก็เรียก “ช้างแมมมอส” นั้นว่า “ช้าง” ซึ่งคนรอบข้างก็สนับสนุนว่า “ใช่แล้ว มันก็คือช้างนะ แต่มีขนาดใหญ่กว่า เป็นสัตว์ดึกดำบรรพ์” กรณีนี้จะเห็นได้ว่าเด็กเกิดความเข้าใจและเรียนรู้สิ่งใหม่โดยใช้กระบวนการการดูดซับ ด้วยการจัด “ช้างแมมมอส” ให้เข้าไปอยู่ในระบบ โครงสร้างความคิดเกี่ยวกับ “ช้าง” เดิมที่มีอยู่ได้ในทันที

3.1.2.3 สภาวะสมดุล (Equilibration) อย่างไรก็ตาม เมื่อมีสัตว์ชนิดใหม่ที่มีความคล้ายกันกับ ช้างและช้างแมมมอส เข้ามาในความสนใจของเด็ก เด็กจำเป็นต้องสร้างสภาวะสมดุลโดยเด็กจำเป็นต้องสร้างโครงสร้างความคิดเกี่ยวกับ “สัตว์ชนิดใหม่” นั้นขึ้นมา เพื่อจะได้สามารถทำความเข้าใจหรือเกิดการเรียนรู้สิ่งใหม่นั้นได้ หรือเด็กอาจต้องปรับระบบโครงสร้างทางความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่มีความรู้เดิมให้ขยายขอบเขตหรือให้มีความซับซ้อนขึ้น เพื่อจะได้สามารถรวมสิ่งใหม่นั้นเข้าไปอยู่ในโครงสร้างได้

จะเห็นได้ว่าเมื่อบุคคลมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม จะพบกับข้อมูลใหม่ ๆ สถานการณ์ใหม่ ๆ หรือประสบการณ์ใหม่ ๆ ตลอดเวลาและเมื่อบุคคลพบกับสิ่งใหม่ ๆ ก็เป็นธรรมชาติ ที่จะต้องมีการปรับตัวและจัดระบบทางความคิดเพื่อรักษาสภาวะสมดุลภายในความคิดของตนเองให้สามารถดำรงอยู่ในสิ่งแวดล้อมนั้นได้อย่างราบรื่นต่อไป ความสัมพันธ์เชื่อมโยงดังกล่าวนี้เองทำให้บุคคลเกิดการพัฒนาทางความคิดขึ้นตามลำดับ

สรุปได้ว่าแนวโน้มพื้นฐานของการคิดของมนุษย์มี 2 ส่วน คือ การจัดระบบ หมายถึง การรวบรวม จัดการและการจัดกลุ่มพฤติกรรมและความคิดให้ เป็นระบบที่สอดคล้องกันกับการปรับตัว คือ การปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม เพื่อรักษาสภาวะสมดุลภายในความคิดของตนเองให้ สามารถดำรงอยู่ในสิ่งแวดล้อมนั้นได้อย่างราบรื่นต่อไป

3.2 ลำดับขั้นพัฒนาการด้านสติปัญญาของ ฌอง เพียเจต์

เพียเจต์ ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับพัฒนาการด้านความคิดของมนุษย์ไว้ว่า ในขณะที่มนุษย์เจริญเติบโต ความคิดของมนุษย์จะพัฒนาไปตามลำดับขั้นอย่างต่อเนื่องและค่อยเป็นค่อยไป โดยมีผลของการเจริญเติบโตทางสรีระเข้ามาเกี่ยวข้องด้วยในระยะแรก ๆ ขั้นพัฒนาการทางความคิดที่เพียเจต์ มี 4 ขั้นใหญ่ ๆ คือ ขั้นประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว ขั้นก่อนปฏิบัติการ ขั้นปฏิบัติการรูปธรรม และขั้นปฏิบัติการนามธรรม โดยมีรายละเอียด ดังนี้

3.2.1 ขั้นประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (Sensorimotor stage)

แรกเกิด-2 ปี เป็นขั้นที่เด็กใช้ประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหวร่างกายในการปะทะสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ จากการสัมผัสและการเคลื่อนไหวร่างกายเป็นหลัก และจากการรับรู้ที่จำกัดในช่วงแรก ๆ อันเป็นผลมาจากประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหวร่างกายที่ยังไม่สมบูรณ์เต็มที่ทำให้เด็กเกิดการรับรู้เฉพาะวัตถุที่อยู่ในขอบเขตของสายตาและการจับต้อง

เฉพาะหน้าของตนเท่านั้น เมื่อวัตถุอยู่นอกขอบเขตของสายตาและการจับต้องของตนแล้ว เด็กจะไม่มีความคิดเกี่ยวกับวัตถุนั้น ๆ อยู่ในสมองอีกต่อไป เช่น เมื่อคุณแม่แขวนโมบายไว้ด้านบนเปลของเด็ก และเด็กก็จ้องมองอยู่ แต่เมื่อลมพัดโมบายนั้นเกิดหลุดกระเด็นไปไกล เด็กจะไม่สนใจหรือเหลียวมองหา เนื่องจากโมบายนั้นอยู่นอกขอบเขตของสายตาและการจับต้องของเด็ก ซึ่งเท่ากับว่าไม่มีโมบายนั้นอยู่ในโลกทางความคิดของเด็กอีกต่อไป

ยังมีลักษณะเด่นทางด้านความคิดที่เกิดขึ้นกับเด็กในขั้นนี้อีกอย่างหนึ่ง คือ การเริ่มเกิดความคิดแบบมีเหตุผล และมีการแสดงพฤติกรรมอย่างมีแบบแผนและมีจุดมุ่งหมาย รวมทั้งมีการลองผิดลองถูกเพื่อแก้ปัญหา ซึ่งส่วนใหญ่จะเกิดในช่วงปลาย ๆ 2 ขวบ โดยเด็กจะสามารถใช้ความคิดและการเคลื่อนไหวทางกายภาพของตนในการแก้ปัญหาสถานการณ์ที่พบได้ เช่น สามารถหาวิธีนำลูกบอลที่กลิ้งเข้าไปอยู่ใต้ตู้ให้นำออกมาเล่นได้ สามารถนำขนมที่บรรจุอยู่ในกล่องที่ปิดฝาออกมารับประทานได้ สามารถหาวิธีการนำของเล่นบนตู้สูงลงมาเล่นได้

3.2.2 ขั้นก่อนปฏิบัติการ (Preoperational Stage)

ช่วงอายุระหว่าง 2-7 ปี เป็นเด็กที่อยู่ในช่วงก่อนวัยเรียน (Woolfolk, 2004: 33) เด็กสามารถคิดแก้ปัญหาโดยอาศัยพฤติกรรมทางกายอย่างมีเป้าหมายและเป็นเหตุเป็นผล แต่ความคิดของเด็กก็เป็นไปในลักษณะของการคิดในทิศทางเดียว (One-Way Logic) กล่าวคือ เด็กไม่สามารถคิดย้อนกลับไปในทิศทางเดิมได้ (Reversible Thinking) และไม่สามารถรับรู้แง่มุมที่หลากหลายในสถานการณ์หนึ่ง ๆ ได้ นอกจากนี้ยังไม่สามารถเข้าใจความคิด ความรู้สึก และมุมมองของผู้อื่น แต่จะยึดความคิดของตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) ด้วยเหตุนี้เองจึงทำให้เด็กในวัยนี้มีความจำกัดทางความคิดอยู่มาก และไม่สามารถควบคุมการปฏิบัติการทางความคิดของตนเองให้มีความสมเหตุสมผลตามความเป็นจริงได้

ตัวอย่างการทดลองที่แสดงให้เห็นถึงลักษณะพัฒนาการทางความคิดที่จำกัดของเด็กในวัยนี้คือ การที่เพียเจต์ทำการทดลองกับ Leah เด็กหญิงอายุ 5 ปี โดยนำแก้วที่มีขนาดเท่ากันมา 2 ใบ เทน้ำสีใส่ลงในแก้ว ทั้งสองในปริมาณเท่ากัน แล้วถาม Leah ว่าน้ำสีในแก้วทั้งสองมีจำนวนหรือปริมาณเท่ากันหรือไม่ Leah ตอบว่ามีน้ำจำนวนเท่ากัน จากนั้นเพียเจต์ เทน้ำสีจากแก้วใบหนึ่งลง ในแก้วเปล่าอีกใบหนึ่งที่มีรูปทรงเดียวกันแต่มีขนาดแคบกว่าและสูงกว่า จึงทำให้สีมีระดับสูงขึ้น ซึ่งในขณะที่เพียเจต์เทน้ำ Leah จ้องมองอยู่ตลอดเวลา แต่เมื่อเพียเจต์ ถามว่าน้ำใน

แก้วใบแรกกับแก้วทรงสูงกว่ามีจำนวนเท่ากันหรือไม่ Leah ตอบว่าไม่เท่ากันโดยบอกว่าน้ำในแก้วทรงสูงมีจำนวนมากกว่าเพราะมีระดับสูงกว่า จากคำตอบและเหตุผลที่ Leah ให้ จะเห็นได้ว่าเด็กในช่วงวัยนี้ มองเพียงแง่มุมเดียวหรือมิติเดียวในการพิจารณาขนาด จำนวน และปริมาณ ในที่นี้คือมองที่ระดับน้ำ ซึ่งถ้าสูงกว่าแสดงว่ามีมากกว่า โดยไม่สามารถคิดย้อนกลับถึงที่มาของน้ำในแก้วทรงสูงกว่าว่ามาจากน้ำในแก้วที่มีปริมาณเท่ากันอยู่ก่อน และที่สำคัญเด็กเชื่อในความคิดของตนเองว่าความจริงเป็นเช่นนั้นและคนอื่นก็ต้องมองเห็นเช่นนั้นด้วย ซึ่งแสดงถึงการยึดความคิดของตนเองเป็นศูนย์กลาง

ดังนั้น จึงเป็นเรื่องยากมากสำหรับเด็กวัยนี้ (ประมาณ 2-5 ปี) ในการเรียนรู้ความคงที่ของขนาด ปริมาณ และปริมาตร เมื่อวัตถุนั้น ๆ มีรูปร่างเปลี่ยนไป เพราะเด็กจะเข้าใจและเห็นพ้องกับความคิดของตนเองเท่านั้น ไม่สามารถเข้าใจแง่คิดมุมมองของผู้อื่นได้ และมักจะเห็นเด็กในวัยนี้พูดได้ทั้ง ๆ ที่ไม่มีใครฟัง หรือสนทนากับเพื่อนรุ่นเดียวกันแต่เป็นการพูดคุยคนละประเด็น

3.2.3 ขั้นปฏิบัติการรูปธรรม (Concrete Operational Stage)

ช่วงอายุ 7-11 ปี เป็นขั้นที่เด็กอยู่ในระดับประถมศึกษา ซึ่งเด็กสามารถเรียนรู้เรื่องความคงที่ของขนาด ปริมาณ และปริมาตรของวัตถุได้ ถึงแม้วัตถุนั้น ๆ จะมีรูปทรงเปลี่ยนไปจากเดิมก็ตาม เนื่องจากเด็กสามารถคิดในทิศทางย้อนกลับได้ เด็กสามารถคิดแยกแยะสิ่งต่าง ๆ ได้ (Classification) โดยเป็นลักษณะของการจัดกลุ่ม จัดประเภทของสิ่งต่าง ๆ ได้อย่างเป็นหมวดหมู่ โดยใช้ขนาดและรูปร่าง หรือคุณลักษณะที่เป็นรูปธรรมอย่างใดอย่างหนึ่งเป็นเกณฑ์ในการจัดแบ่ง และเด็กมีความสามารถในการจัดเรียงลำดับ (Seriation) ซึ่งเป็นความสามารถในการเรียงจากน้อยไปมาก จากเล็กไปใหญ่ หรือในทิศทางตรงกันข้ามก็ได้ (มากไปน้อย ใหญ่ไปเล็ก) ซึ่งทำให้เด็กเข้าใจการเปรียบเทียบเชื่อมโยงสิ่งต่าง ๆ ได้ เช่น ถ้า แตงโม ใหญ่กว่า มะพร้าว และ มะพร้าว ใหญ่กว่า ส้ม แสดงว่า มะพร้าว เล็กกว่า แตงโม แต่ใหญ่กว่า ส้ม เป็นต้น จากความสามารถในการคิดย้อนกลับ การแยกแยะ และการจัดเรียงลำดับนี้เอง ทำให้เด็กคิดตามหลักเหตุผลได้เป็นอย่างดี และความคิดดังกล่าวสามารถเกิดขึ้นในสมองโดยไม่ต้องมีการปฏิบัติจริงเพื่อลองผิดลองถูก ตัวอย่างเช่น เด็กสามารถคิดคาดการณ์ถึงการเดินตัวหมากฮอสในตาต่อไปในสมองได้ โดยไม่ต้องมีการเดินหมากฮอสตัวนั้นจริง อย่างไรก็ตามความสามารถในการคิดอย่างมีเหตุผลในสมอง

ดังกล่าว เด็กจะทำได้เฉพาะเมื่อสิ่งนั้นเป็นรูปธรรมเท่านั้น ถ้าสิ่งที่ให้คิดมีลักษณะเป็นนามธรรม เด็กจะไม่สามารถสร้างภาพในสมองได้ ทำให้เด็กวัยนี้เกิดความเข้าใจเรื่องที่เป็นนามธรรมได้ยาก

3.2.4 ขั้นปฏิบัติการนามธรรม (Formal Operational Stage)

เป็นขั้นที่เด็กอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษา อายุ 12 ปีขึ้นไป ซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นช่วงวัยรุ่น เด็กในขั้นปฏิบัติการนามธรรมจะสามารถคิดทบทวนความคิดของตนเองและความคิด ของผู้อื่นในสมองได้ ทำให้เด็กสามารถตรวจสอบและปรับปรุงความคิดของตนเองและของผู้อื่นได้ ทำให้เกิดการแก้ปัญหาต่าง ๆ อย่างมีประสิทธิภาพและมีความเป็นเหตุเป็นผล เด็กมีความสามารถในการตั้งสมมติฐานและทดสอบสมมติฐานได้ จึงเห็นได้ว่าเด็กที่อยู่ในขั้นปฏิบัติการนามธรรมจะมีขั้นตอนในการคิดแก้ปัญหาที่เป็นไปตามลำดับขั้นแบบวิธีวิทยาศาสตร์ นอกจากนี้เด็กยังสามารถพิจารณาข้อมูลจากประสบการณ์และสถานการณ์ที่ประสบได้หลายแง่มุม จึงทำให้เห็นโอกาสหรือความน่าจะเป็นของสถานการณ์นั้น ๆ ได้อย่างกว้างขวางและครอบคลุม เนื่องจากเด็กในขั้นนี้มีความสามารถในการเรียนรู้หลักการและสามารถนำหลักการมาให้เหตุผลหรือวิเคราะห์วิจารณ์สิ่งต่าง ๆ หรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ได้ รวมทั้งสามารถคิดและเลือกสิ่งที่ดีที่สุดจากความคิดที่หลากหลายได้ เด็กในขั้นนี้จึงสนใจความถูกต้องทางการเมือง และความยุติธรรมในสังคม โดยมีความคิดเกี่ยวกับสังคมในอุดมคติที่ค่อนข้างรุนแรง ลักษณะที่น่าสนใจอีกอย่างหนึ่งของเด็กในขั้นนี้ คือ การยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง แต่เป็นคนละลักษณะกับเด็กขั้นก่อนปฏิบัติการ โดยเด็กในขั้นปฏิบัติการนามธรรมจะเข้าใจความคิด ความรู้สึกของผู้อื่นได้เป็นอย่างดี แต่มักเกิดความคิดว่าผู้อื่นคอยมองหรือจ้องดูความเคลื่อนไหวของตนเองอยู่ตลอดเวลา ความคิดเช่นนี้เรียกว่า Imaginary Audience (Woolfolk, 2004: 39) จึงทำให้วัยรุ่นมักกังวลกับการแต่งกายหรือบุคลิกภาพที่แสดงต่อหน้าผู้อื่นเป็นอย่างมาก

3.3 การนำทฤษฎีพัฒนาการของเพียเจต์ประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

ในการจัดการเรียนการสอนครูควรจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้สำรวจสิ่งแวดล้อม ค้นคว้าและลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง โดยเนื้อหาที่ครูจัดให้ควรมีความยากง่ายสอดคล้องกับโครงสร้างทางความคิดของเด็ก ดังนี้

3.3.1 ระดับประถมศึกษาตอนต้น ความสามารถทางสติปัญญาของเด็กจะอยู่ในขั้นปฏิบัติการรูปธรรม เด็กจะมีพัฒนาการทางภาษาและความจำสูง ประกอบกับยังอยู่ในโลกของ

จินตนาการ เนื้อหาหลักสูตรและกิจกรรมการเรียนการสอนควรจัดให้สอดคล้องกับความสามารถและความสนใจดังกล่าว เช่น การใช้นิทานเป็นสื่อ การให้แสดงท่าทางประกอบการให้วาดรูป เป็นต้น

3.3.2 ระดับประถมศึกษาตอนปลาย อยู่ในขั้นปฏิบัติการรูปธรรมในช่วงปลาย การคิดแบบมีเหตุผลเชิงรูปธรรมจะสูงขึ้น สามารถสร้างภาพในใจ คิดย้อนกลับ การจัดลำดับ จัดกลุ่มได้เป็นอย่างดี การสอนคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ เป็นวิชาที่เหมาะสมกับการพัฒนาการของเด็กวัยนี้มาก

3.3.3 ระดับมัธยมศึกษา พัฒนาการทางสติปัญญาของเด็กอยู่ในขั้นปฏิบัติการนามธรรม หลักสูตรจึงควรมีลักษณะซับซ้อนท้าทายให้เด็กคิดวิเคราะห์ ใช้วิจารณญาณ และความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ หรือคิดเชิงวิทยาศาสตร์ ซึ่งใช้ได้กับทุกวิชา เช่น วิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์ สังคม เศรษฐกิจ การเมือง เป็นต้น

ตามความเชื่อของทฤษฎีพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาของเพียเจต์ ผู้เรียนสามารถเข้าใจ เนื้อหาที่ผู้สอนเสนอได้ทุกเรื่อง ถ้าผู้สอนปรับเนื้อหา วิธีการ และใช้สื่อให้เหมาะสมกับระดับความสามารถทางความคิดของผู้เรียน ผู้สอนสามารถส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาศักยภาพทางความคิดเชิงนามธรรมได้ โดยการเสนอประสบการณ์ที่กระตุ้นหรือท้าทายความคิดของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการคิดและใช้เหตุผลในขั้นที่สูงขึ้นได้

4 ทฤษฎีพัฒนาการทางด้านจริยธรรมของลอว์เรนซ์ โคลเบิร์ก (Lawrence Kohlberg)

ลอว์เรนซ์ โคลเบิร์ก (Lawrence Kohlberg) เกิดในสหรัฐอเมริกา จากหัวข้อวิทยานิพนธ์เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่าง Superego กับพฤติกรรมทางจริยธรรมของมนุษย์ ทำให้โคลเบิร์กสามารถสร้างกรอบแนวคิดเกี่ยวกับพัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลตามลำดับขั้น และได้เป็นอาจารย์ประจำสอนอยู่ที่มหาวิทยาลัย Harvard โคลเบิร์กได้รับแต่งตั้งเป็นศาสตราจารย์และได้รับรางวัลสำหรับงานวิจัยที่เป็นการศึกษาระยะยาวเกี่ยวกับพัฒนาการทางจริยธรรมของเด็กและวัยรุ่น ซึ่งนับว่ามีประโยชน์อย่างมากต่อการพัฒนาสุขภาพจิตของบุคคล (นุชลี อุปภัย, 2555: 59)

4.1 ความคิดพื้นฐานของทฤษฎี

โคลเบิร์กได้พัฒนาแนวคิดจากทฤษฎีของเพียเจต์ สร้างเป็นทฤษฎีเกี่ยวกับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็ก โดยวิธีการสัมภาษณ์จากสภาพการณ์สมมติในลักษณะของการตัดสินความดีหรือความไม่ดี ถูกหรือผิด (Hypothetical Moral dilemmas) จำนวน 10 เรื่อง สภาพการณ์ที่สร้างขึ้นนั้นใช้คำถามแบบปลายเปิด ใช้การศึกษาข้ามวัฒนธรรมทั้งในประเทศอเมริกา ไต้หวัน ตุรกี แคนาดา อินเดีย เม็กซิโก อิสราเอล มาร์ตินิก มีการแบ่งเป็นชนชั้นกลาง (middle-class) และชนชั้นต่ำ (lower-class) และยังแบ่งคามศาสนา ได้แก่ คาทอลิก โปรเตสแตนต์ ยิว พุทธ อิสลาม ทำให้งานวิจัยของเขาได้รับการยอมรับอย่างมาก (พรรณทิพย์ ศิริวรรบุศย์, 2556: 171-172)

จากการศึกษาดังกล่าว โคลเบิร์กสามารถตั้งเป็นทฤษฎีพัฒนาการจริยธรรม ซึ่งแบ่งเป็นขั้นพัฒนาการ 6 ขั้นด้วยกัน ในการสร้างทฤษฎีนั้น โคลเบิร์กมีความเชื่อพื้นฐานดังต่อไปนี้

4.1.1 พัฒนาการทางจริยธรรมของแต่ละบุคคลจะผ่านไปตามลำดับขั้นพัฒนาการ โดยมีพื้นฐานมาจากการให้เหตุผลเชิงตรรกศาสตร์ตามการศึกษาของเพียเจต์ เหตุผลเชิงจริยธรรมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับเรื่องสติปัญญา

4.1.2 การรับรู้ทางสังคม (Social Perception) และบทบาททางสังคม (Role Taking) ของแต่ละบุคคลนั้นมีปฏิสัมพันธ์กับพัฒนาการทางจริยธรรมของเขา

4.1.3 บุคคลที่จะมีจริยธรรมขั้นสูงหรือการใช้เหตุผลทางจริยธรรมขั้นสูงได้นั้น จะต้องสามารถใช้เหตุผลเชิงตรรกะและความสามารถในการรับรู้ทางสังคมในระดับสูงก่อน

4.2 ลำดับขั้นพัฒนาการของทฤษฎีทางจริยธรรมของโคลเบิร์ก

ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบิร์ก (Kohlberg's moral development theory) ทฤษฎีนี้มีความเกี่ยวข้องกับการให้เหตุผลทางจริยธรรม โดยโคลเบิร์ก มีแนวคิดพื้นฐานมาจากทฤษฎีพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาของเพียเจท์ โคลเบิร์กได้ปรับปรุงการศึกษาในบางด้าน รวมทั้งขยายขอบเขตงานวิจัยให้กว้างขวางยิ่งขึ้น ซึ่งครอบคลุมไปยังแถบทวีปเอเชีย ยุโรป และอเมริกาใต้ วิธีการศึกษาวิจัยของโคลเบิร์กมีความคล้ายคลึงกับวิธีการศึกษาของเพียเจท์ กล่าวคือจะมีการสร้างสถานการณ์สมมติขึ้นมา โดยให้กลุ่มทดลองเป็นผู้ตอบปัญหาที่เกิดขึ้นในสถานการณ์สมมตินั้น ซึ่งปัญหานั้นจะยากต่อการตัดสินใจว่าจะถูกหรือผิด ควรหรือไม่ควร เพราะต้องเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบสำคัญหลายประการ ผลจากการวิเคราะห์คำตอบของผู้ตอบในวัย

ต่าง ๆ ทำให้โคลเบิร์กสรุปเป็นทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลออกเป็น 3 ระดับในแต่ละระดับยังแบ่งได้อีกเป็น 2 ขั้นตอน รวมทั้งสิ้น 6 ขั้นตอนดังนี้ (นุชลี อุปภัย, 2555: 57-60)

ระดับที่ 1 ระดับจริยธรรมก่อนกฎเกณฑ์ทางสังคม (pre-conventional level) ในระดับ นี้เด็กจะรับรู้กฎเกณฑ์ข้อปฏิบัติตนที่ดีและไม่ดีจากคนที่มีอิทธิพลเหนือตน เช่น พ่อแม่ ครู อาจารย์ พี่ หรือเด็กที่โตกว่า และมักจะนึกถึงรางวัลและการลงโทษที่ได้รับเป็นส่วนประกอบสำคัญในการตัดสินพฤติกรรมดีหรือไม่ดี เช่น พฤติกรรมที่ดี คือพฤติกรรมที่กระทำแล้วได้ขนม ส่วนพฤติกรรมที่ไม่ดี คือ พฤติกรรมที่กระทำแล้วจะถูกตี ระดับนี้แบ่งออกเป็น 2 ขั้น คือ

4.2.1 ขั้นที่ 1 ขั้นการลงโทษและการเชื่อฟัง (punishment and obedience orientation) ขั้นนี้จะเริ่มตั้งแต่แรกเกิดจนถึง 7 ปี เป็นขั้นที่เด็กจะเชื่อกฎเกณฑ์ เพื่อที่จะหลีกเลี่ยงการถูกลงโทษ ซึ่งเด็กจะให้เหตุผลในการที่จะไม่ทำสิ่งต่าง ๆ ถ้าทำสิ่งนั้นแล้วจะถูกลงโทษจากผู้มีอำนาจเหนือกว่า เช่น ผู้ใหญ่ โดยเด็กจะใช้ผลของการแสดงพฤติกรรมเป็นเครื่องมือตัดสินว่าถูกหรือผิด เช่น ถ้าเด็กหยิบของคนอื่นมาโดยไม่บอกเจ้าของแล้วถูกตี เด็กจะรู้ทันทีว่าเป็นการกระทำที่ผิด และจะไม่ทำเช่นนั้นอีก เพราะกลัวถูกลงโทษ

4.2.2 ขั้นที่ 2 ขั้นการแสวงหารางวัล (naively egoistic orientation) ขั้นนี้จะอยู่ระหว่าง อายุ 7 – 10 ปี เป็นขั้นที่เด็กจะสนใจปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ ข้อบังคับต่าง ๆ หรือการกระทำพฤติกรรมใด ๆ ที่เมื่อทำลงไปแล้วได้รับรางวัลหรือคำชมเชยเป็นสิ่งตอบแทน เด็กจะยังไม่คำนึงถึงความยุติธรรม ความเห็นอกเห็นใจ หรือการเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ต่อผู้อื่น ดังนั้นพฤติกรรมของเด็กในขั้นนี้จึงเป็นไปด้วยความพอใจในรางวัลที่ได้รับมากกว่าการกลัวจะถูกลงโทษ รางวัลจึงจัดเป็นเครื่องล่อใจให้บุคคลกระทำพฤติกรรมตามกฎเกณฑ์ของสังคม

ระดับที่ 2 ระดับจริยธรรมตามกฎเกณฑ์ทางสังคม (conventional level) พัฒนาการทางจริยธรรมในระดับนี้ผู้กระทำจะแสดงพฤติกรรมที่เป็นไปตามความคาดหวังของสังคมที่ตนเป็นสมาชิกอยู่หรือคล้อยตามบุคคลอื่น โดยไม่คำนึงถึงรางวัลหรือการลงโทษ แต่ถือว่ามาตรฐานทางจริยธรรมทั้งหลาย เป็นสิ่งที่บุคคลในสังคมเดียวกันควรจะปฏิบัติให้เป็นแนวทางเดียวกัน ระดับนี้แบ่งออกเป็น 2 ขั้น คือ

4.2.3 ขั้นที่ 3 ขั้นการทำตามความเห็นของผู้อื่นและสิ่งที่สังคมยอมรับ (interpersonal concordance of “good boy-nice girl” orientation) ขั้นนี้อยู่ระหว่างอายุ 10 –

13 ปี เป็นระยะที่เด็กกำลังจะเข้าสู่ความเป็นวัยรุ่น ดังนั้นเพื่อนและกลุ่มเพื่อนจึงมีบทบาทสำคัญต่อการเป็นตัวอย่างในการปฏิบัติตนเป็นอย่างมาก ดังนั้นเด็กในวัยนี้จึงปฏิบัติตนในสิ่งที่คาดหวังว่าเพื่อนและกลุ่มเพื่อนจะเกิดความพึงพอใจ และจะเลือกเลียนแบบบุคคลที่ตนคิดว่าเป็นคนดี ดังนั้นพฤติกรรมดีคือพฤติกรรมที่ทำให้ผู้อื่นชอบ พอใจ และยอมรับ จะเห็นได้ว่าในขั้นนี้จะเน้นความสำคัญที่การกระทำตามความคาดหวังของผู้อื่นมากกว่ารางวัลและการลงโทษ

4.2.4 ขั้นที่ 4 ขั้นการทำตามกฎและระเบียบ (law and order orientation) ขั้นนี้อยู่ระหว่างอายุ13 – 16 ปี เด็กวัยนี้จะเริ่มเรียนรู้และมีประสบการณ์แล้วว่าแต่ละสังคมจะมีระเบียบ กฎเกณฑ์ และข้อบังคับต่าง ๆ ให้สมาชิกถือปฏิบัติ รวมทั้งแต่ละคนจะมีหน้าที่ที่จะต้องปฏิบัติต่อสังคมที่ตนเป็นสมาชิกอยู่ ดังนั้นคนดีหรือคนที่ทำถูกต้องคือคนที่ปฏิบัติตามระเบียบ กฎเกณฑ์ ข้อบังคับ กฎหมายของสังคม รวมทั้งปฏิบัติตามหน้าที่ของตนอย่างเคร่งครัดมากกว่าจะคำนึงถึงรางวัลหรือการลงโทษที่จะได้รับหรือเป็นเพราะทำตามผู้อื่น

ระดับที่ 3 ระดับจริยธรรมเหนือกฎเกณฑ์ทางสังคม (post-conventional level) พัฒนาการทางจริยธรรมในระดับนี้จัดว่าเป็นระดับที่สูงที่สุดของการให้เหตุผลทางจริยธรรม ซึ่งเกิดจากการใช้วิจารณญาณของตนในการตัดสินมาตรฐานทางจริยธรรมของสังคมก่อนจะนำมายึดถือเป็นหลักในการปฏิบัติ การตัดสินความถูกความผิด ควรหรือไม่ควร จะขึ้นอยู่กับวิจารณญาณของตนเอง โดยปราศจากอิทธิพลของบุคคลและสิ่งแวดล้อมในสังคมเข้ามาเกี่ยวข้อง ระดับนี้แบ่งออกเป็น 2 ขั้น คือ

4.2.5 ขั้นที่ 5 ขั้นการทำตามสัญญา (social contract orientation) ขั้นนี้เริ่มตั้งแต่อายุ 16 ปีขึ้นไป เป็นขั้นที่จะเน้นมาตรฐานทางจริยธรรมที่คนส่วนใหญ่ของสังคมยอมรับและปฏิบัติตาม โดยคำนึงถึงประโยชน์และสิทธิของแต่ละบุคคลเป็นสำคัญ ดังนั้นก่อนจะยอมรับและยึดปฏิบัติจะมีการใช้เหตุผลและวิจารณญาณไตร่ตรองดูว่า สิ่งไหนถูกสิ่งไหนผิด อย่างไรก็ตามบุคคลในขั้นนี้จะพยายามทำตามหน้าที่ของตนต่อสังคมเหมือนกับคำมั่นสัญญาที่ตนให้ไว้กับสังคมและสมาชิกทั้งหลาย ไม่พยายามริดรอนสิทธิของบุคคลอื่น เห็นประโยชน์ส่วนรวมมากกว่าส่วนตัว เคารพตนเองและผู้อื่น ขณะเดียวกันก็ต้องการให้คนอื่นเคารพตนด้วย

4.2.6 ขั้นที่ 6 ขั้นการทำตามอุดมคติสังคม (universal ethical principle orientation) ขั้นนี้จะอยู่ในช่วงตั้งแต่วัยผู้ใหญ่เป็นต้นไป เป็นขั้นที่บุคคลจะสร้างอุดมคติและ

คุณธรรมประจำใจของตนขึ้นมา เช่น หลักหิริโอตตัปปะ คือมีความละอายและเกรงกลัวต่อความชั่วทั้งหลาย หลักมนุษยธรรม เมตตาธรรม และยุติธรรม มีความต้องการที่จะเสียสละเพื่อสังคมส่วนรวมขึ้นอย่างแท้จริง ดังนั้นความถูกผิดของบุคคลในขั้นนี้จะตัดสินจากมโนธรรมที่มีความเป็นสากลของแต่ละบุคคล ในขั้นนี้ถึงมีโอกาสที่จะกระทำผิดได้ ก็เลือกที่จะไม่กระทำผิดตามแนวคิดของโคลเบิร์กมีบุคคลจำนวนน้อยมากที่จะพัฒนามาถึงจริยธรรมในขั้นนี้ได้

โคลเบิร์กเชื่อว่าพัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลจะดำเนินเป็นลำดับขั้นอย่างมีระเบียบตั้งแต่ขั้นที่ 1 ถึงขั้นที่ 6 โดยไม่มีการข้ามขั้น ทุกคนจะต้องผ่านพัฒนาการทางจริยธรรมขั้นต้น ๆ ซึ่งเป็นรากฐานของพัฒนาการทางจริยธรรมในขั้นต่อไป แต่อย่างไรก็ตามบุคคลอาจจะติดอยู่ในขั้นหนึ่งขั้นใดหรือไม่ก็ขึ้นอยู่กับสติปัญญาและสิ่งแวดล้อมของบุคคลนั้น ที่หล่อหลอมขัดเกลาและสร้างให้บุคคลมีวิจารณญาณ รู้ผิดชอบ ชั่วดี เกิดจริยธรรมในตนเองมากขึ้นเมื่อเติบโตขึ้น

4.3 การนำทฤษฎีพัฒนาการของโคลเบิร์กประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบิร์ก เชื่อว่าการพัฒนาจริยธรรมของมนุษย์ ขึ้นอยู่กับความสามารถทางสติปัญญา ดังนั้นการพัฒนาจริยธรรมของผู้เรียนจึงมีวิธีที่ต่างกันในแต่ละระดับขั้น ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ระดับคือ

4.3.1 ระดับจริยธรรมก่อนกฎเกณฑ์ทางสังคม (pre-conventional level) ซึ่งจะตัดสินความถูกหรือผิด ดีหรือเลว จากการถูกตำหนิลงโทษ และการได้รับคำชมหรือรางวัล เป็นการคิดในลักษณะเหตุผลเชิงรูปธรรม ซึ่งเป็นการคิดของเด็กระดับอนุบาลถึงประถมศึกษา ดังนั้นการสอนคุณธรรมจริยธรรมให้แก่เด็กวัยนี้จึงจำเป็นต้องใช้การเสริมแรงและการลงโทษร่วมกับการใช้นิทานและการแสดงบทบาทสมมุติ

4.3.2 ระดับจริยธรรมตามกฎเกณฑ์ทางสังคม (conventional level) เป็นการตัดสินความถูกหรือผิด ดีหรือเลว จากการตัดสินของคนส่วนใหญ่ การคาดหวัง กฎเกณฑ์ของบ้านเมืองและสังคม ซึ่งเป็นระดับจริยธรรมของเด็กโตรวมถึงคนส่วนใหญ่ของสังคม จึงต้องกำหนดระเบียบกฎเกณฑ์ให้คนยึดถือปฏิบัติตาม เพื่อให้เกิดความสงบสุข เรียบร้อยของสังคม ดังนั้นการสอนจริยธรรมในโรงเรียน นอกจากจะสอนให้ผู้เรียนสามารถใช้เหตุผลตัดสินความถูกผิด ความดีเลวแล้ว ยังต้องมีการกำหนดกฎระเบียบให้ผู้เรียนปฏิบัติตามควบคู่ไปด้วย

4.3.3 ระดับจริยธรรมเหนือกฎเกณฑ์ทางสังคม (post-conventional level) เป็นจริยธรรมที่เกิดจากวิจารณญาณของตนเองรู้ว่าอะไรถูกอะไรผิด อะไรดีอะไรเลว คุณธรรมในระดับนี้เกิดจากจิตสำนึกและวิจารณญาณที่ดีงามของบุคคลในการพิจารณาตัดสิน เป็นความดีงามที่เป็นสากลนิยม เช่น การปฏิบัติตนอยู่ในความซื่อสัตย์ยุติธรรมทั้งต่อตนเองและผู้อื่น ทั้งต่อหน้าและลับหลัง ความดีงามระดับนี้ไม่ได้เกิดขึ้นกับทุกคน เป็นจริยธรรมขั้นสูงที่จะเกิดกับเฉพาะบางคนที่สามารถพัฒนาไปจนถึงขั้นนี้ได้เท่านั้น

เหตุผลเชิงจริยธรรมเกี่ยวข้องกับทั้งระดับสติปัญญาและพัฒนาการทางอารมณ์ ดังที่ทราบดีว่าความสามารถในการคิดเชิงนามธรรมจะช่วยเพิ่มระดับพัฒนาการทางจริยธรรมให้สูงขึ้น นอกจากนี้ยังมีเรื่องของกฎเกณฑ์ วัฒนธรรมค่านิยมของสังคมเข้ามาเกี่ยวข้องกับการตัดสินจริยธรรมด้วย ความถูกต้องความดีงามในวัฒนธรรมหนึ่งอาจไม่เหมาะสมในวัฒนธรรมอื่นก็ได้ เช่น ประเพณีของบางกลุ่มสังคมถือว่าการแสดงออกซึ่งความรักด้วยการสัมผัส กอด จุมพิต ในที่สาธารณะเป็นการแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม แต่มีประเพณีของคนบางกลุ่มที่ทักทายกันด้วยการสัมผัส กอด จุมพิต โดยถือเป็นมารยาททางสังคมอย่างหนึ่ง ซึ่งถ้าใครไม่ปฏิบัติจะถูกมองว่าเป็นผู้ไม่มีมารยาท

สรุป

ทฤษฎีพัฒนาการของมนุษย์มีแนวคิดที่หลากหลายแตกต่างกันไปตามความเชื่อพื้นฐานและการมองมนุษย์ในแง่มุมที่ต่างกัน ๆ ทฤษฎีที่นำมาใช้ทางการศึกษาอย่างกว้างขวาง คือ 1) ทฤษฎีพัฒนาการความต้องการทางเพศและบุคลิกภาพของฟรอยด์ โดยเชื่อว่าพฤติกรรมถูกกำหนดโดยสัญชาตญาณ ที่กระตุ้นให้กระทำเพื่อสนองความต้องการของร่างกาย บุคลิกภาพประกอบไปด้วย อิด อีโก้ และซุปเปอร์อีโก้ และลำดับขั้นพัฒนาการความต้องการทางเพศและบุคลิกภาพ มีดังนี้ ขั้นแสวงหาความสุขจากอวัยวะปาก ขั้นแสวงหาความสุขจากอวัยวะทวารหนัก ขั้นแสวงหาความสุขจากอวัยวะเพศปฐมภูมิ ขั้นแสวงหาความสุขจากสิ่งแวดล้อมรอบตัว และขั้นแสวงหาความสุขจากแรงกระตุ้นของทุติยภูมิทางเพศ 2) ทฤษฎีพัฒนาการด้านจิตใจและสังคมของอิริคสัน เน้นที่พัฒนาการของบุคคลขึ้นอยู่กับปัจจัยทางสังคม วัฒนธรรม และสิ่งแวดล้อมทางจิตใจ โดยแบ่งขั้นพัฒนาการเป็น 8 ขั้นตอน ความไว้วางใจกับความไม่ไว้วางใจ ความเป็นตัวของ

ตัวเองกับความละอายใจและไม่แน่ใจ ความคิดริเริ่มกับความรู้สึกผิด ความขยันหมั่นเพียรกับความรู้สึกมีปมด้อย การพบอัตลักษณ์แห่งตนกับความสับสนในบทบาท ความใกล้ชิดผูกพันกับความโดดเดี่ยว การเป็นห่วงชนรุ่นหลังกับการคิดถึงแต่ตนเอง และความมั่นคงทางใจกับความท้อแท้สิ้นหวัง 3) ทฤษฎีพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาของเพียเจต์ เชื่อว่าพัฒนาการด้านความคิด เกิดจากการที่บุคคลเปลี่ยนแปลงความคิดให้ดีขึ้นเมื่อบุคคลปะทะสัมพันธ์กับ พัฒนาการทางความคิดมี 4 ขั้น คือ ขั้นประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว ขั้นก่อนปฏิบัติการ ขั้นปฏิบัติการรูปธรรม และขั้นปฏิบัติการนามธรรม 4) ทฤษฎีพัฒนาการทางด้านจริยธรรมของโคลเบิร์ก เป็นทฤษฎีเกี่ยวกับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม ซึ่งแบ่งเป็นขั้นพัฒนาการ 6 ขั้น ได้แก่ ขั้นการลงโทษและการเชื่อฟัง ขั้นการแสวงหารางวัล ขั้นการทำตามความเห็นของผู้อื่นและสิ่งที่สังคมยอมรับ ขั้นการทำตามกฎและระเบียบ ขั้นการทำตามสัญญา และขั้นการทำตามอุดมคติสังคม การนำทฤษฎีพัฒนาการทั้ง 4 ทฤษฎีไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน ควรจัดให้สอดคล้องกับระดับชั้นของผู้เรียน ซึ่งก็คือ ชั้นอนุบาล ชั้นประถมศึกษา และชั้นมัธยมศึกษา เพื่อการพัฒนาไปตามวัยและเหมาะสมกับแต่ละระดับขั้นในแต่ละทฤษฎี

คำถามทบทวน

1. จากแนวคิดของซิกมันต์ ฟรอยด์ สัญชาตญาณแบ่งเป็นอะไรบ้าง จงอธิบาย พร้อมยกตัวอย่างประกอบ
2. จากแนวคิดของซิกมันต์ ฟรอยด์ บุคลิกภาพประกอบด้วยองค์ประกอบอะไรบ้าง พร้อมอธิบายมาพอสังเขป
3. ทฤษฎีพัฒนาการด้านจิตใจและสังคมของอีริคสัน มีจุดเน้นที่แตกต่างจากทฤษฎีพัฒนาการความต้องการทางเพศและบุคลิกภาพของฟรอยด์อย่างไร จงอธิบาย
4. จากแนวคิดของเพียเจต์ สิ่งที่นำไปสู่พัฒนาการทางความคิด คืออะไร จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบ
5. จงอธิบายว่าเพราะเหตุใดการวิจัยเพื่อสร้างเป็นทฤษฎีเกี่ยวกับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของลอว์เรนซ์ โคลเบิร์ก จึงเป็นที่ยอมรับอย่างกว้างขวาง
6. ท่านเข้าใจกระบวนการพัฒนาจริยธรรมของมนุษย์ตามแนวคิดของลอว์เรนซ์ โคลเบิร์ก ว่าอย่างไร จงอธิบาย

7. ท่านจะนำแนวคิดของซิกมันต์ ฟรอยด์ ไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนอย่างไร จึงจะช่วยให้เด็กในระดับชั้นอนุบาลให้มีพัฒนาการทางบุคลิกภาพที่เหมาะสม
8. ท่านจะนำแนวคิดของอีริก อีริคสัน มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนอย่างไร จึงจะช่วยให้ผู้เรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษารู้จักและเข้าใจตนเองมากขึ้น
9. ท่านจะนำแนวคิดของฌอง เพียเจต์ มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนอย่างไร จึงจะช่วยกระตุ้นพัฒนาการทางสติปัญญาให้กับผู้เรียนในระดับชั้นประถมศึกษา
10. ท่านจะนำแนวคิดของลอว์เรนซ์ โคลเบิร์ก มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนอย่างไร จึงจะช่วยพัฒนาจริยธรรมให้กับผู้เรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา

เอกสารอ้างอิง

นพมาศ อุ้งพระ (ธีรเวคิน). (2546). **ทฤษฎีบุคลิกภาพและการปรับตัว**. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

นุชลี อุปภัย. (2555). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2556). **ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ**. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ศรีเรือน แก้วกังวาล (2553). **จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย**. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

อัชรา เอิบสุขสิริ. (2556). **จิตวิทยาสาหรับครู**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

Corey G. (2005). **Theory and practice of group counseling**. 8th edition. California: R.R. Donnelly & Sons.

Woolfolk, A.E. (2004). **Educational psychology**. 9th ed. Boston: Pearson Education, Inc.

บทที่ 4
หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการศึกษา

จิตวิทยาการศึกษา เป็นวิชาที่นำหลักการและทฤษฎีทางจิตวิทยาไปประยุกต์ใช้ในการศึกษาเพื่อพัฒนาการเรียนการสอน โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริงตรงตามปรัชญาของการศึกษา การที่ครูจะจัดการเรียนรู้ไม่เพียงแค่คำนึงถึงเนื้อหาสาระในบทเรียนเท่านั้น การกระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจใส่ใจในการเรียน สร้างแรงจูงใจให้กับผู้เรียน จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจในบทเรียนเพิ่มขึ้น ประกอบกับผู้เรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกัน ดังนั้นครูจึงควรเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียนด้วย จะช่วยให้การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียนมีประสิทธิภาพ ในบทที่ 4 นี้ จะนำเสนอสาระเกี่ยวกับหลักการ แนวคิด ทฤษฎีของจิตวิทยาการศึกษา ซึ่งประกอบไปด้วยส่วนสำคัญ ดังนี้ จิตวิทยาการศึกษา ความแตกต่างระหว่างบุคคล และแรงจูงใจ

1. จิตวิทยาการศึกษา

จิตวิทยาการศึกษา (educational psychology) เป็นศาสตร์ที่เกี่ยวข้องกับศาสตร์ใหญ่ ๆ ที่สำคัญ 2 ศาสตร์ คือ จิตวิทยา (psychology) และการศึกษา (education) ซึ่งทั้งสองศาสตร์มีปรัชญาที่มา และลักษณะหลายอย่างที่แตกต่างกัน ดังนี้ (นุชลี อุปภัย, 2556: 2-3)

จิตวิทยา เป็นการศึกษาพฤติกรรมของมนุษย์เพื่อหาหลักและกฎเกณฑ์ในการอธิบายพฤติกรรมต่าง ๆ คิดค้นทฤษฎีมากมายเพื่ออธิบายและคาดคะเนการแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ของมนุษย์ รวมทั้งพยายามคิดค้นหาวิธีที่จะควบคุมพฤติกรรมต่าง ๆ ดังกล่าว

ในขณะที่การศึกษา ในที่นี้หมายถึง การให้การศึกษาแก่บุคคล อันเป็นวิชาชีพหนึ่งที่มีปรัชญา จุดมุ่งหมาย ความเป็นมา และวิธีดำเนินการที่แตกต่างจากศาสตร์ทางจิตวิทยา โดยการให้การศึกษาส่วนใหญ่จะเน้นไปที่การบริหารจัดการที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการจัดการเรียนการสอน เพื่อมุ่งพัฒนาบุคคลให้มีความรู้ความสามารถและทักษะในการดำเนินชีวิตและประกอบอาชีพ เพื่อการดำรงอยู่ของตนเองและสังคมอย่างมีความสุข

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่า จิตวิทยาและการศึกษามีลักษณะธรรมชาติที่แตกต่างกัน ซึ่ง สปรินทอลและสปรินทอล (Sprinthall & Sprinthall, 1990: 4) กล่าวว่า “จิตวิทยาการศึกษาเป็นความพยายามเชื่อมต่อลักษณะธรรมชาติ 2 ลักษณะที่แตกต่างกันเข้าด้วยกัน โดยอาศัยซึ่งกันและกันในการศึกษาหาความรู้” เนื่องจากการปฏิบัติการที่ปราศจากทฤษฎีเป็นพื้นฐาน มิอาจทำให้เกิดหลักเกณฑ์ที่ชัดเจนในการปฏิบัติ และในทางตรงกันข้ามการค้นหาความรู้ทางทฤษฎีเพียงอย่างเดียวก็ไม่อาจนำมาใช้อย่างเป็นรูปธรรมได้จริงในทางปฏิบัติ ดังนั้นจิตวิทยาการศึกษาจึงขาดไม่ได้ที่จะต้องมีทั้งแนวคิดทฤษฎีทางจิตวิทยา เพื่อเป็นหลักและพื้นฐานความคิดในการศึกษาหาความรู้ร่วมไปกับการแก้ปัญหาการจัดการศึกษาในสภาพการณ์จริง

1.1 ความหมายของจิตวิทยาการศึกษา

ดวอชาคสกี้ (Dvoretzky, 1993: 646) กล่าวว่า จิตวิทยาการศึกษา เป็นสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องกับการเตรียมตัวและการฝึกฝนผู้ที่จะไปเป็นครูหรือทำหน้าที่สอน การปรับปรุงส่งเสริมคุณภาพในตัวผู้เรียน และการวิจัยทางการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน

วูลโฟล์ค (Woolfolk, 2004: 11) กล่าวว่า จิตวิทยาการศึกษา เป็นสาขาหนึ่งของจิตวิทยา ที่เกี่ยวข้องกับการสอน และกระบวนการเรียนรู้ เป็นการประยุกต์วิธีการทางด้านจิตวิทยามาใช้ให้มีประสิทธิภาพ

ปรียาพร วงศ์อนุตรโจน์ (2551: 15-16) กล่าวว่า จิตวิทยาการศึกษา เป็นจิตวิทยาประยุกต์แขนงหนึ่ง ช่วยให้ครูได้นำความรู้ในด้านต่าง ๆ เช่น การรับรู้ แรงจูงใจ เชาวน์ปัญญา ความคิด ภาษา ทักษะ เจตคติ ค่านิยม และบุคลิกภาพ ไปพัฒนาปรับปรุงกระบวนการเรียนการสอนให้มีคุณภาพ และบรรลุถึงเป้าหมายของการศึกษา

สุรางค์ โค้วตระกูล (2553: 1) ได้กล่าวว่า จิตวิทยาการศึกษาเป็นวิทยาศาสตร์ที่ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้ และพัฒนาการของผู้เรียน ในสภาพการเรียนการสอนหรือในชั้นเรียน เพื่อค้นคิด ทฤษฎีและหลักการที่จะนำมาช่วยแก้ปัญหาทางการศึกษา และส่งเสริมการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ

นุชลี อุปภัย (2556: 8) ได้กล่าวว่าจิตวิทยาการศึกษาเกี่ยวข้องกับการเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนการสอน โดยนำหลักการ ความรู้ ทฤษฎี และวิธีการศึกษาทางจิตวิทยามาประยุกต์ใช้ เพื่อค้นคว้าหาความรู้และแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในสภาพการเรียนการสอนจริง จึงทำให้

จิตวิทยาการศึกษาต้องเกี่ยวพันกับเรื่องราวต่าง ๆ มากมายหลายด้าน ไม่ว่าจะเป็นด้านพฤติกรรมผู้เรียน กระบวนการเรียนการสอนของครู การบริหารจัดการศึกษารวมทั้งบริบทที่เกี่ยวข้องอื่น ๆ

กฤตวรรณ คำสม (2557: 26) ให้ความหมายไว้ว่า จิตวิทยาการศึกษา หมายถึง การนำหลักการแนวคิดทฤษฎีและเทคนิคต่าง ๆ ทางจิตวิทยามาใช้ในกระบวนการทางการศึกษา ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างเต็มศักยภาพ

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า จิตวิทยาการศึกษา เป็นจิตวิทยาประยุกต์แขนงหนึ่ง ที่นำเอาหลักการ แนวคิดทฤษฎี และเทคนิคต่างๆ ทางจิตวิทยามาประยุกต์ใช้ในการศึกษา เพื่อพัฒนาวิธีการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างเต็มศักยภาพ แก้ปัญหาของผู้เรียน และเกิดประโยชน์สูงสุดแก่ผู้เรียน

1.2 คุณลักษณะของจิตวิทยาการศึกษา

ครอนบาค (Cronbach, 1990: 42) ได้ให้แนวคิดคุณลักษณะของจิตวิทยาการศึกษาไว้ 4 แนวคิด ดังนี้

1.2.1 จิตวิทยาการศึกษาต้องสัมพันธ์กับปัญหาของสถานศึกษา

ถ้าจิตวิทยาการศึกษาเน้นแต่ทางด้านวิชาการ โดยไม่นำเอาหลักการทางจิตวิทยามาสัมพันธ์กับการปฏิบัติงานในห้องเรียน ผู้เรียนจะเกิดอุปสรรคในการปรับตัวสำหรับการดำเนินชีวิต ดังนั้นจิตวิทยาการศึกษาจึงเป็นไปในทางที่จะนำเอาทฤษฎีทางจิตวิทยามาใช้เกี่ยวกับการศึกษา

1.2.2 จิตวิทยาการศึกษาต้องมีการศึกษาวิจัยมาเป็นองค์ประกอบ

การศึกษาวิจัยจะทำให้ผู้เรียนรู้ข้อเท็จจริง และแนวทางที่จะส่งเสริมพัฒนาและวางแนวทางแก้ปัญหาของสิ่งที่ศึกษา ฉะนั้นการให้ผู้เรียนทราบถึงข้อเท็จจริงที่มีหลักฐานจากการ ศึกษาวิจัยทดลอง ก็จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ถูกต้อง ฉะนั้น จิตวิทยาการศึกษาที่มีการศึกษาวิจัยเป็นองค์ประกอบก็จะช่วยให้มีหลักฐานสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

1.2.3 จิตวิทยาการศึกษาต้องมีความเข้าใจองค์ประกอบของพฤติกรรม

การศึกษาจิตวิทยาเบื้องต้นทำให้เข้าใจการสรุปกฎเกณฑ์เกี่ยวกับพฤติกรรม เช่น “ผู้เรียนที่ได้รับคำชมเชย จะตั้งใจเรียนมากกว่าผู้เรียนที่ถูกตำหนิ” แต่เมื่อเรียนสาขาของจิตวิทยามากขึ้น เราก็จะเข้าใจได้ว่า พฤติกรรมที่กล่าวไปแล้วเป็นส่วนหนึ่งของเรื่องแรงจูงใจและการเรียนรู้

ของมนุษย์ ฉะนั้นจิตวิทยาการศึกษาจะต้องพิจารณาองค์ประกอบอื่น ๆ อีกหลายอย่างของพฤติกรรม

1.2.4 จิตวิทยาการศึกษาต้องมีความชัดเจน

จิตวิทยาการศึกษาเกี่ยวข้องโดยตรงกับผู้ที่จะประกอบอาชีพการสอน ฉะนั้นผู้ประกอบอาชีพการสอนจะต้องเข้าใจสาระของจิตวิทยาการศึกษาอย่างถ่องแท้ อีกทั้งแสวงหาตัวอย่างและวิธีการที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการดำเนินชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จากที่กล่าวมาจิตวิทยาการศึกษาจึงเป็นศาสตร์ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้เรียนในสภาพของการจัดการเรียนการสอนเนื้อหา เกี่ยวข้องกับธรรมชาติและกระบวนการของการเรียนรู้ พัฒนาการ เนื้อหาที่ผู้เรียนจะเรียน ผลของการเรียน สภาวะการณ์หรือบริบทที่แวดล้อมผู้เรียน หรือสิ่งแวดล้อมในหรือนอกโรงเรียน ตลอดจนการวัดและประเมินผลการเรียน ส่วนในเรื่องการศึกษาค้นคว้าด้วยกระบวนการทางการวิจัยจะทำให้รู้ข้อเท็จจริง แนวทางที่จะส่งเสริมพัฒนาและวางแนวทางแก้ปัญหาของผู้เรียนได้

1.3 จิตวิทยาการศึกษากับความเป็นครู

จิตวิทยาการศึกษาจะช่วยครูผู้สอนให้สามารถจัดกระบวนการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และมองเห็นลู่ทางในการพัฒนาประสิทธิภาพการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง สำหรับความจำเป็นของจิตวิทยาการศึกษาต่อการเป็นครูนั้น การที่ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้มิใช่อยู่ที่ครูผู้สอน หรือเนื้อหาสาระที่นำมาถ่ายทอดเท่านั้น มีปัจจัยอื่น ๆ อีกมากมายที่มีผลต่อการเรียนรู้ ดังที่ กาเย่ (Gagne, 1967: 6) กล่าวถึงองค์ประกอบที่ทำให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ว่าจะต้องประกอบด้วย 1) ผู้เรียน 2) สถานการณ์ที่มาเร้าหรือกระตุ้นผู้เรียน และ 3) ผลการแสดงออกของผู้เรียนที่เกิดจากการกระตุ้นนั้น โดยองค์ประกอบทั้ง 3 จะต้องมีคุณลักษณะที่เหมาะสม จึงจะทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ดี เช่น ผู้เรียนจะต้องมีความพร้อม เนื้อหาหรือสถานการณ์ที่นำมาเสนอจะต้องมีความชัดเจนน่าสนใจและผลการเรียนรู้ที่ผู้เรียนแสดงออกมาจะต้องถูกต้องเหมาะสมตามที่ต้องการให้เกิด ซึ่งสุรางค์ โคว้ตระกูล (2553: 4-5) ได้กล่าวถึง ความสำคัญของจิตวิทยาการศึกษาต่ออาชีพครู ดังนี้

1.3.1 ช่วยครูให้รู้จักลักษณะนิสัย (Characteristics) ของผู้เรียนที่ครูต้องสอน โดยทราบหลักพัฒนาการทั้งทางร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม และบุคลิกภาพเป็นส่วนรวม

1.3.2 ช่วยให้ครูมีความเข้าใจพัฒนาการทางบุคลิกภาพบางประการของผู้เรียน เช่น อัตมโนทัศน์ (Self-Concept) ว่าเกิดขึ้นได้อย่างไร และเรียนรู้บทบาทของครูในการที่จะช่วยผู้เรียนให้มีอัตมโนทัศน์ที่ดีและถูกต้องได้อย่างไร

1.3.3 ช่วยครูให้มีความเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคล เพื่อจะได้ช่วยผู้เรียนเป็นรายบุคคล ให้พัฒนาตามศักยภาพของแต่ละบุคคล

1.3.4 ช่วยให้ครูรู้วิธีจัดสภาพแวดล้อมของห้องเรียนให้เหมาะสมแก่วัยและขั้นพัฒนาการของผู้เรียน เพื่อจูงใจให้ผู้เรียนมีความสนใจและอยากจะเรียนรู้

1.3.5 ช่วยให้ครูทราบถึงตัวแปรต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่น แรงจูงใจ อัตมโนทัศน์ และการตั้งความคาดหวังของครูที่มีต่อผู้เรียน

1.3.6 ช่วยครูในการเตรียมการสอนวางแผนการเรียน เพื่อทำให้การสอนมีประสิทธิภาพ สามารถช่วยให้ผู้เรียนทุกคนเรียนรู้ตามศักยภาพของแต่ละบุคคล โดยคำนึงถึงหัวข้อต่อไปนี้

1.3.6.1 ช่วยครูเลือกวัตถุประสงค์ของบทเรียนโดยคำนึงถึงลักษณะและความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียนที่จะต้องสอน และสามารถที่จะเขียนวัตถุประสงค์ให้ผู้เรียนเข้าใจว่าสิ่งที่ครูคาดหวังให้ผู้เรียนเรียนรู้มีอะไรบ้าง โดยถือว่าวัตถุประสงค์ของบทเรียนคือสิ่งที่จะช่วยให้ผู้เรียนทราบว่าเมื่อจบบทเรียนแล้วผู้เรียนจะสามารถทำอะไรได้บ้าง

1.3.6.2 ช่วยครูในการเลือกหลักการสอนและวิธีการสอนที่เหมาะสมโดยคำนึงถึงลักษณะนิสัยของผู้เรียนและวิชาที่สอน และกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน

1.3.6.3 ช่วยครูในการประเมิน ไม่เพียงแต่เฉพาะเวลาครูได้สอนจนจบบทเรียนเท่านั้น แต่ใช้ในการประเมินความพร้อมของผู้เรียนก่อนสอน ในระหว่างที่ทำการสอน เพื่อจะได้ทราบว่าผู้เรียนมีความก้าวหน้าหรือมีปัญหาในการเรียนรู้อะไรบ้าง

1.3.7 ช่วยครูให้ทราบหลักการและทฤษฎีของการเรียนรู้ที่นักจิตวิทยาได้พิสูจน์แล้วว่าได้ผลดี เช่น การเรียนรู้จากการสังเกตหรือการเลียนแบบ

1.3.8 ช่วยครูให้ทราบถึงหลักการสอนและวิธีสอนที่มีประสิทธิภาพ รวมถึงพฤติกรรมของครูที่มีการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ รวมถึงพฤติกรรมของครูที่มีประสิทธิภาพว่ามีอะไรบ้าง เช่น การใช้คำถาม การให้การเสริมแรง และการทำตนเป็นตัวแบบ

1.3.9 ช่วยครูให้ทราบว่าผู้เรียนมีผลการเรียนดีไม่ได้เป็นเพราะระดับเชาวน์ปัญญาเพียงอย่างเดียว แต่มีองค์ประกอบอื่น ๆ เช่น แรงจูงใจ ทัศนคติหรืออัตมโนทัศน์ของผู้เรียน และความคาดหวังของครูที่มีต่อตัวผู้เรียน

1.3.10 ช่วยครูในการปกครองชั้นและการสร้างบรรยากาศของห้องเรียนให้เอื้อต่อการเรียนรู้ และเสริมสร้างบุคลิกภาพของผู้เรียน ครูและผู้เรียนมีความรักและไว้วางใจซึ่งกันและกัน ผู้เรียนต่างก็ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ทำให้ห้องเรียนเป็นสถานที่ที่ทุกคนมีความสุขและผู้เรียนรักโรงเรียน อยากมาโรงเรียน

กล่าวโดยสรุป จิตวิทยาการศึกษานั้น เป็นประโยชน์ต่อครูในการจัดการเรียนการสอน ด้วยการออกแบบกระบวนการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และมองเห็นลู่ทางในการพัฒนาประสิทธิภาพการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง

1.4 ลักษณะของครูที่ดีและมีประสิทธิภาพ

ครูที่ดีและมีประสิทธิภาพ หมายถึง ครูที่มีการสอนที่รับรองได้ว่าทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ แคร์รอล (Carroll, 1963: 723) ได้อธิบายความหมายของครูที่มีประสิทธิภาพไว้ว่า เป็นครูที่สอนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ ให้เวลาแก่ผู้เรียนแต่ละคนได้เรียนรู้โดยพิจารณาความแตกต่างของบุคคล และวิชาที่สอน รวมทั้งจัดกิจกรรมและประสบการณ์เพื่อจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ คุณลักษณะของผู้เรียนที่มีส่วนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ คือ 1) ความถนัด (aptitude) หมายถึง ความสามารถของผู้เรียนที่จะเรียนรู้ 2) ความสามารถที่จะเข้าใจสิ่งที่ครูสอน (ability to understand instruction) 3) ความเพียรพยายาม (perseverance) ผู้เรียนมีแรงจูงใจที่จะเรียนรู้จึงให้เวลาทุ่มเทในการเรียนรู้ 4) การมีโอกาส ครูให้เวลาผู้เรียนในการเรียนรู้สิ่งที่ครูสอน โดยคิดถึงความสามารถและความถนัดของผู้เรียน

นอกจากนี้ โบรฟี่ (Brophy, 1992: 4) ได้ให้ความหมายของการเป็นครูที่ดีและมีประสิทธิภาพว่า เป็นครูที่สามารถสอนให้ผู้เรียนมีสัมฤทธิผลในการเรียนรู้และสามารถนำความรู้ที่เรียนไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้

จากการวิจัยของนักจิตวิทยาการศึกษาที่เกี่ยวกับคุณลักษณะของครูที่ดี และมีประสิทธิภาพในหลาย ๆ ท่าน อาจสรุปได้ว่า คุณลักษณะสำคัญของครูที่ดีและมีประสิทธิภาพนั้นมีดังต่อไปนี้ (Emmer, Evertson and Anderson,1980: 219)

1.4.1 ต้องเป็นนักมนุษยนิยม (humanist) คือ เป็นผู้ที่ยอมรับผู้เรียนอย่างจริงใจ ให้ความอบอุ่น มีความเข้าใจผู้เรียน มีความยุติธรรม และมีคุณลักษณะของครูตามทัศนะของนักจิตวิทยามนุษยนิยม และเป็นกัลยาณมิตรกับผู้เรียน

1.4.2 เป็นผู้ที่มีความรู้ และมีความเข้าใจเกี่ยวกับจิตวิทยาการเรียนการสอน คือ ครูต้องเข้าใจธรรมชาติของกระบวนการเรียนรู้และสามารถที่จะให้วิธีสอนที่เหมาะสม และจูงใจให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้ ครูจะต้องใช้วิธีการประเมินผลที่สามารถบอกได้ว่าการเรียนรู้ได้เกิดขึ้นจริง

1.4.3 เป็นผู้ที่รู้จักผู้เรียน ครูไม่เพียงแต่เป็นผู้สอนทางวิชาการเท่านั้น แต่เป็นผู้ที่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางบุคลิกภาพของผู้เรียนด้วย ดังนั้นครูต้องมีความรู้เกี่ยวกับจิตวิทยาพัฒนาการ เพื่อจะช่วยผู้เรียนให้มีพัฒนาการทั้งด้านสติปัญญาและด้านบุคลิกภาพด้วย โดยทำตนเป็นผู้ส่งเสริมการพัฒนาบุคลิกภาพของผู้เรียนให้ไปในทางบวก เพื่อผู้เรียนจะได้เจริญเติบโตเป็นบุคคลที่มีชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีคุณค่า มีความภูมิใจในตัวเองและมีความสุข

1.4.4 เป็นผู้ที่มีคุณวุฒิทางวิชาการ โดยเฉพาะในวิชาต่าง ๆ ที่ตนจะต้องสอน สำหรับความรู้ด้านวิชาการนั้น เมื่อเรียนจบหลักสูตรแล้ว ก็เชื่อได้ว่าได้รับการเตรียมตัวพร้อมที่จะเป็นผู้สอนได้ และนอกจากนี้ถ้าผู้สอนเป็นผู้ที่ขวนขวายหาความรู้อยู่เสมอ ด้วยการอ่านค้นคว้าหรืออบรมในวิชาที่สอน ก็จะเป็นบุคคลที่มีคุณวุฒิทางวิชาการที่ทันสมัยอยู่เสมอ

1.4.5 เป็นผู้นำที่ดีและเป็นผู้ฟังที่ดี สามารถจะช่วยผู้เรียนให้มีความเข้าใจซึ่งกันและกันในกรณีที่มีความขัดแย้งกันทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียน

1.4.6 มีทักษะในการจัดการห้องเรียนให้เอื้อการเรียนรู้

1.4.7 เป็นผู้ที่นิยมในวิธีการทางวิทยาศาสตร์และเข้าใจกฎแห่งพฤติกรรม และเป็นนักพฤติกรรมศาสตร์

1.4.8 จะต้องมีทักษะของชีวิต (life skills) คือเป็นผู้สามารถสื่อสารกับผู้อื่นได้ดี และมีความสัมพันธ์อันดีหรือต้องมีมนุษยสัมพันธ์ สามารถแก้ปัญหาและตัดสินใจได้ มีสุขภาพดีทั้งกายและใจจะต้องมีจุดมุ่งหมายของชีวิตและมีใจรักอาชีพที่ตนเลือก

สรุปได้ว่า คุณลักษณะของครูที่ดีและมีประสิทธิภาพนั้น ต้องเป็นผู้ที่ยอมรับผู้เรียนอย่างจริงใจ ให้ความอบอุ่น มีความเข้าใจผู้เรียน มีความยุติธรรม เข้าใจธรรมชาติของกระบวนการ

เรียนรู้และสามารถที่จะให้วิธีสอนที่เหมาะสม จูงใจให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้ มีคุณวุฒิทางวิชาการ มีมนุษยสัมพันธ์ และสามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ให้กับผู้เรียนได้

2. ความแตกต่างระหว่างบุคคล

ความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียนเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการเรียนของผู้เรียน ครูจะต้องมีความเข้าใจเกี่ยวกับความแตกต่างของบุคคล เพื่อจะได้ช่วยให้แต่ละบุคคลเกิดการพัฒนาอย่างมีประสิทธิภาพ ในห้องเรียนหนึ่ง ๆ ประกอบด้วยผู้เรียนที่มีความแตกต่างในด้านต่าง ๆ ถ้าหากครูสามารถจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละบุคคลก็จะช่วยเอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนได้มาก รวมทั้งความแตกต่างระหว่างผู้เรียนเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการเรียนของผู้เรียน ซึ่งผู้สอนควรต้องทำความเข้าใจความแตกต่างในด้านต่าง ๆ ก่อนที่จะวางแผนการสอน เพื่อป้องกันไม่ให้ผู้เรียนหลายคนต้องประสบกับปัญหา เช่น การถูกดูถูกเหยียดหยาม การถูกกีดกันจากกลุ่ม การเลือกปฏิบัติ ความกดดัน และความคาดหวังของผู้สอน

2.1 ความหมายของความแตกต่างระหว่างบุคคล

นักจิตวิทยาและนักการศึกษาที่ศึกษาความแตกต่างระหว่างบุคคล มุ่งประเด็นศึกษาไปที่รายละเอียดของความแตกต่างระหว่างบุคคล ฉะนั้นความหมายของความแตกต่างระหว่างบุคคลก็จะแตกต่างกันไป ดังนี้

ไบเอ็จและฮันด์ (Biage & Hunt. 1979: 110) อธิบายความแตกต่างระหว่างบุคคลก็คือ การศึกษาให้เข้าใจส่วนที่มีความคล้ายคลึงกันและส่วนที่ไม่เหมือนกันของคน

สุธีรา เผ่าโภคสถิต (2543: 26-28) กล่าวว่า บุคคลแต่ละคนมีความแตกต่างจากคนอื่น ๆ ได้หลายประการ เช่น มีรูปร่างต่างกัน มีสีของตา สีของผมต่างกัน แม้แต่คู่แฝดยังมีความแตกต่างกัน เช่น แตกต่างกันในความคิดและอารมณ์ ฉะนั้นเราอาจกล่าวได้ว่า ไม่มีผู้ใดจะมีความเหมือนกันไปเสียทุกสิ่งทุกอย่าง มนุษย์ทุกคนในโลกนี้จึงมีความแตกต่างกันทั้งทางร่างกายและสิ่งแวดล้อมที่ต่างกันและความแตกต่างของมนุษย์จึงเป็นเรื่องที่บุคคลควรเข้าใจและศึกษาเพื่อให้เข้าใจมนุษย์

อารี พันธ์มณี (2546: 31) กล่าวถึง ความแตกต่างระหว่างบุคคลว่า หมายถึง ลักษณะของบุคคลแต่ละคน ซึ่งไม่เหมือนกัน แตกต่างกัน มีลักษณะหรือแบบไม่ซ้ำใคร และไม่เหมือนใคร ความแตกต่างระหว่างบุคคลทางกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา ซึ่งความแตกต่างระหว่างบุคคล ทำให้บุคคลมีเอกลักษณ์ของตน

จากที่กล่าวมา ความแตกต่างระหว่างบุคคล หมายถึง ความไม่เหมือนกันของบุคคลทั้ง 4 ด้าน คือ ร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา ลักษณะของบุคคลแต่ละคน ซึ่งไม่เหมือนกัน แตกต่างกัน มีลักษณะหรือแบบไม่ซ้ำใคร และไม่เหมือนใคร ทำให้บุคคลมีเอกลักษณ์ของตนเอง

2.2 ปัจจัยที่ก่อให้เกิดความแตกต่างระหว่างบุคคล

ปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลทำให้บุคคลมีลักษณะแตกต่างกัน หากกล่าวตามหลักชีววิทยาและจิตวิทยาอย่างกว้าง ๆ มีองค์ประกอบใหญ่ ๆ อยู่ 2 ประการ คือ พันธุกรรม (Heredity) และสิ่งแวดล้อม (Environment) ซึ่งยังไม่อาจชี้ชัดลงไปได้ว่าอะไรมีอิทธิพลมากน้อยกว่ากัน ดังที่ นอร์แมน แอล มุน (Norman L. Munn, 1969: 33) กล่าวว่า “พันธุกรรมกำหนดแนวลักษณะของบรรพบุรุษ และสิ่งแวดล้อมกำหนดขอบเขตการพัฒนาของบุคคล” ซึ่งรายละเอียดมีดังนี้

2.2.1 พันธุกรรม หมายถึง การถ่ายทอดลักษณะต่าง ๆ จากบรรพุรุษของฝ่ายพ่อและฝ่ายแม่ไปยังเด็กที่กำลังจะเกิดใหม่โดยอาศัยยีน (Gene) เป็นตัวนำและผ่านกระบวนการทางชีววิทยา (Biological transmission) ในร่างกาย โดยหมายรวมถึงลักษณะทางด้านชีวภาพทั้งหมดในตัวบุคคลที่สามารถถ่ายทอดทางพันธุกรรมได้ เช่น รูปร่าง หน้าตา เส้นผม สีผิว กรุ๊ปเลือด สติปัญญา ความเจ็บป่วยทั้งทางร่างกายและจิตใจ รวมทั้งความบกพร่องของร่างกายบางประการ

ดังนั้นอาจกล่าวโดยสรุปได้ว่าการถ่ายทอดทางพันธุกรรมจะสมบูรณ์ได้นั้นจะต้องอาศัยองค์ประกอบสำคัญ 2 ประการ ได้แก่ ยีนและกระบวนการทางชีววิทยา ยีนเป็นตัวควบคุมพันธุกรรมของมนุษย์ และสิ่งมีชีวิตให้มีลักษณะต่าง ๆ ใกล้เคียงกับบรรพบุรุษและเผ่าพันธุ์ของตน

2.2.2 สิ่งแวดล้อม หมายถึง ทุกสิ่งทุกอย่างที่อยู่รอบตัวบุคคล อาจเป็นสิ่งแวดล้อมตามธรรมชาติ สิ่งแวดล้อมที่มนุษย์สร้างขึ้น สิ่งแวดล้อมที่เป็นบุคคล วัตถุ สิ่งของ สถานการณ์ หรือวัฒนธรรม ซึ่งจะทำหน้าที่เป็นสิ่งเร้ากระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อตอบสนอง เช่น อากาศร้อนจะเป็นสิ่งเร้ากระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อตอบสนองต่อความร้อนของอากาศ โดย

ตอบสนองด้วยการดื่มเครื่องดื่มเย็น ๆ การเปิดเครื่องปรับอากาศ ใส่เสื้อผ้าบาง ๆ หรือคนที่อยู่ในเขตอากาศหนาวจะมีวิถีชีวิต ขนบธรรมเนียมประเพณี และวัฒนธรรมที่สอดคล้องกับเขตภูมิอากาศที่ตนอาศัยอยู่ เป็นต้น ในทางจิตวิทยาได้จำแนกประเภทของสิ่งแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อบุคคลออกได้เป็น 3 ประเภท ดังนี้

2.2.2.1 สิ่งแวดล้อมก่อนคลอด หรือสิ่งแวดล้อมในครรภ์มารดา หมายถึง สิ่งแวดล้อมที่มี อิทธิพลตั้งแต่เริ่มเกิดการปฏิสนธิภายในครรภ์มารดาจนครบกำหนดคลอด ดังนั้น การที่เด็กทารกในครรภ์จะมีร่างกายสมบูรณ์หรือเกิดความพิการหรือไม่เพียงใดจึงขึ้นอยู่กับการระวังดูแลรักษาสุขภาพกายและจิตใจในระหว่างการตั้งครรภ์ของผู้เป็นมารดา ได้แก่ การบริโภคอาหารของมารดา ยาที่มารดารับประทานเข้าไป โรคภัยไข้เจ็บของมารดาบางประการ อุบัติเหตุ การใช้ยาเสพติด

2.2.2.2 สิ่งแวดล้อมขณะคลอด หมายถึง สิ่งแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อทารกในขณะเริ่มคลอดจากครรภ์มารดา ปัญหาที่พบจากสิ่งแวดล้อมประเภทนี้ ได้แก่ สมองของทารกได้รับอันตรายจากการคลอด การคลอดก่อนกำหนด และอุบัติเหตุขณะคลอด

2.2.2.3 สิ่งแวดล้อมหลังคลอด หรือสิ่งแวดล้อมภายนอก หมายถึง สิ่งแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อบุคคลนับตั้งแต่คลอดออกมาสู่โลกภายนอก สิ่งแวดล้อมที่บุคคลประสบในช่วงต่อ ๆ มาของชีวิต สิ่งแวดล้อมประเภทนี้ ได้แก่

1) สถาบันครอบครัว ครอบครัวถือว่าเป็นสิ่งแวดล้อมหลังคลอดอันดับแรกที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคลในด้านต่าง ๆ ปัจจัยภายในครอบครัวที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของเด็กมีหลายประการ เช่น วิธีการอบรมเลี้ยงดูของแต่ละครอบครัว สัมพันธภาพระหว่างบุคคลในครอบครัว ทัศนคติของพ่อแม่ที่มีต่อลูก เป็นต้น ปัจจัยเหล่านี้แต่ละครอบครัวจะแตกต่างกันไปซึ่งจะมีผลทำให้เด็กมีพฤติกรรมที่แตกต่างกันไปด้วย

2) สถาบันการศึกษา ในขณะที่ครอบครัวเป็นแหล่งสร้างพฤติกรรม สถาบันการศึกษาจะเป็นแหล่งหล่อหลอมพฤติกรรมของบุคคล สถาบันการศึกษานอกจากจะทำหน้าที่อบรมสั่งสอนถ่ายทอดประสบการณ์และความรู้ต่าง ๆ เพื่อใช้ในการประกอบอาชีพแล้ว ยังสอนให้รู้จักการยอมรับระเบียบและกติกาของสังคม ปรับปรุงบุคลิกภาพที่ไม่พึงประสงค์ เรียนรู้วิธีการปรับตัวให้เข้ากับสมาชิกอื่น ๆ ในสังคม เพื่อให้บุคคลสามารถดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างมี

ความสุข สิ่งแวดล้อมในสถาบันการศึกษาที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคลประกอบไปด้วย บรรยากาศของสถานศึกษา บรรยากาศภายในชั้นเรียน บุคลิกภาพและเทคนิควิธีการสอนของผู้สอน สัมพันธภาพระหว่างเพื่อนภายในชั้นเรียน รวมทั้งหลักสูตร นโยบายของผู้บริหารสถานศึกษา

3) สถาบันศาสนา ศาสนาเป็นสถาบันทางสังคมที่ทำหน้าที่เป็นเครื่องยึดเหนี่ยว จิตใจของคนในแต่ละสังคม นอกจากนี้ยังมีบทบาทต่อการกำหนดพฤติกรรมการแสดงออกของบุคคลในแต่ละศาสนาอีกด้วย ทั้งนี้เนื่องจากสถาบันศาสนาจะมีอิทธิพลทางจิตใจของบุคคลที่มีความศรัทธาสูงมาก เช่น ศาสนาพุทธมีแนวคำสอนให้พุทธศาสนิกชนทำความดี ละเว้นความชั่ว ทำจิตใจให้แจ่มใส เบิกบาน มีความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ เชื่อกฎแห่งกรรม ชาวพุทธจึงมักปฏิบัติตนตามสิ่งที่ปรากฏในคำสอนเหล่านั้น

4) สถาบันสื่อสารมวลชน สื่อสารมวลชน หมายถึง หนังสือพิมพ์ วิทยุ โทรทัศน์ ในปัจจุบันสื่อที่เข้ามามีบทบาทต่อสังคมอย่างมาก ได้แก่ อินเทอร์เน็ต (internet) ทำให้โลกมีการ สื่อสารแบบไร้พรมแดน (globalization) สื่อทั้งหลายเหล่านี้จะมีอิทธิพลต่อการกำหนดพฤติกรรมของบุคคลที่เป็นสมาชิกในสังคมทั้งทางบวกและทางลบได้ตลอด เช่น วัยรุ่นในสังคมไทยปัจจุบันได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมต่างชาติ ทั้งเรื่องการแต่งกาย กิริยาท่าทาง การพูด และทัศนคติทางเพศ การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นเช่นนี้เป็นผลมาจากการนำเสนอของสื่อสารมวลชนเป็นส่วนใหญ่ ดังนั้นผู้ปกครอง ครูอาจารย์ และผู้ใกล้ชิดกับเด็กจึงควรชี้แนะเยาวชนให้มีวิจารณญาณในการบริโภคสื่อต่าง ๆ สามารถแยกแยะสิ่งดีและสิ่งไม่ดีได้ ขณะเดียวกันสถาบันสื่อมวลชนเองควรจะตระหนักในเรื่องเหล่านี้และเลือกสรรสิ่งที่มีคุณค่า มีสาระประโยชน์และอนุรักษ์วัฒนธรรมความเป็นไทยมานำเสนอ

5) สถาบันเศรษฐกิจและสังคม สภาพเศรษฐกิจและสังคมจะมีบทบาทต่อลักษณะนิสัย และความประพฤติของบุคคล เช่น บุคคลที่เกิดมาด้วยฐานะที่ยากจน ย่อมมีประสบการณ์ในการต่อสู้ชีวิตมาก ทำให้ต้องเป็นคนที่มีความอดทน ขยัน ประหยัด ส่วนบุคคลที่เกิดมาด้วยฐานะร่ำรวย มักจะไม่ต้องต่อสู้ดิ้นรน อยากได้สิ่งใดก็ได้มาโดยง่าย ทำให้เป็นคนที่ไม่อดทน เอาแต่ใจตนเอง ฟุ่มเฟือย ไม่รู้จักความยากลำบาก เป็นต้น

6) วัฒนธรรม วัฒนธรรมในสังคมต่าง ๆ ก็จะแตกต่างกันไป เช่น การแสดงออกเมื่อพบกัน วัฒนธรรมของสังคมไทยก็จะใช้การไหว้ ส่วนวัฒนธรรมของสังคมชาวตะวันตก ก็จะใช้การจับมือ บุคคลจะเรียนรู้วัฒนธรรมและการแสดงอากัปกิริยาให้เหมาะสม ซึ่งบุคคลจะปฏิบัติแตกต่างกันไปตามกลุ่มสังคม และวัฒนธรรมนั้น ๆ

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลทำให้บุคคลมีลักษณะแตกต่าง คือ พันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม พันธุกรรม เป็นการถ่ายทอดลักษณะต่าง ๆ จากบรรพุรุษของฝ่ายพ่อและฝ่ายแม่ไปยังเด็กที่กำลังจะเกิดใหม่ ส่วนสิ่งแวดล้อม คือทุกสิ่งทุกอย่างที่อยู่รอบตัว ซึ่งทำหน้าที่เป็นสิ่งเร้ากระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อตอบสนอง ซึ่งในทางจิตวิทยานั้นทั้งสองส่วนมีผลทำให้บุคคลแต่ละคนมีความแตกต่างกัน

2.3 ประเภทของความแตกต่างระหว่างบุคคล

จากการศึกษาในเรื่อง ความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักจิตวิทยาและนักการศึกษาพบว่าแต่ละคนมีความแตกต่างกันออกไป พอสรุปรวม ๆ เป็น 4 ประเภท ดังนี้

2.3.1 ความแตกต่างทางร่างกาย (Physical)

ความแตกต่างทางร่างกาย เป็นความแตกต่างของลักษณะทางร่างกายที่เห็นได้อย่างชัดเจน โดยสังเกตได้จากอวัยวะต่าง ๆ ของร่างกาย รวมไปถึงรูปร่างลักษณะซึ่งจะแตกต่างกันในแต่ละบุคคล

วิลเลียม เชลดอน ได้ศึกษาลักษณะความแตกต่างทางร่างกายของมนุษย์ ลักษณะของรูปร่างยากต่อการเปลี่ยนแปลง เชลดอนศึกษาและแบ่งโครงสร้างทางร่างกายออกเป็น 3 ประเภท คือ พวกอ้วน (Endomorph) พวกสมส่วน (Mesomorph) และพวกผอมบาง (Ectomorph) ซึ่งเขาพบว่า ลักษณะโครงสร้างทางร่างกายของมนุษย์มีความสัมพันธ์กับบุคลิกภาพ เขาจึงแบ่งประเภทของบุคลิกภาพตามลักษณะโครงสร้างทางร่างกาย (Constitutional Types) ออกเป็น 3 ประเภท (William H. Sheldon, 1940 อ้างถึงใน ศรีวรรณ จันทร์วงศ์, 2549: 32)

2.3.1.1 พวกอ้วน Endomorph เป็นพวกที่มีโครงสร้างทางร่างกายอ้วนเตี้ย มีลักษะตัวกลม เนื้อมาก ไขมันมาก ร้อนง่าย เคลื่อนไหวร่างกายไม่คล่องตัว ชอบการรับประทานและรับประทานจุ ชอบสนุกสนาน รักความสะดวกสบาย มีมนุษยสัมพันธ์ดี

2.3.1.2 พวกสมส่วน Mesomorph ลักษณะของคนแข็งแรงมีกล้ามเนื้อเป็นมัดอย่างเห็นได้ชัด ชอบออกกำลังในกิจกรรมต่าง ๆ ชอบการผจญภัยประเภทใช้กำลัง เป็นคนกระตือรือร้น ตัดสินใจเร็ว กล้าหาญ ใจหนักแน่น พูดตรงไปตรงมา ค่อนข้างก้าวร้าว

2.3.1.3 พวกผอมบาง Ectomorph เป็นพวกที่มีลักษณะคนผอมไม่ค่อยมีกล้ามเนื้อ ไม่ชอบเข้าสังคม มีความสุขุม มีระเบียบ บางครั้งหยุมหยิม ฉลาด มีความรับผิดชอบสูง

จากที่กล่าวมาความแตกต่างทางร่างกาย เป็นความแตกต่างที่เห็นได้อย่างชัดเจน เป็นลักษณะของโครงสร้างทางร่างกายที่แตกต่างกัน ซึ่งความแตกต่างนี้มีความสัมพันธ์กับบุคลิกภาพ จึงยิ่งทำให้บุคคลมีความแตกต่างกันมากยิ่งขึ้นไปอีก

2.3.2 ความแตกต่างทางอารมณ์ (Emotion)

ความแตกต่างทางอารมณ์ คือ ความแตกต่างของบุคคลในความสามารถที่จะควบคุมตนเองขณะเกิดอารมณ์อย่างใดอย่างหนึ่ง ความแตกต่างทางอารมณ์ระหว่างหญิงกับชาย จะปรากฏเห็นชัดมากมาตั้งแต่วัยเด็กเล็กขึ้นไปจนถึงผู้ใหญ่

อารมณ์เป็นความรู้สึกอย่างหนึ่งที่แสดงออกมาเมื่อร่างกายถูกกระตุ้นจากสิ่งเร้า ทั้งภายในและภายนอก อารมณ์ที่เป็นพื้นฐาน คือ อารมณ์รัก โกรธ กลัว อารมณ์พัฒนาขึ้นเรื่อย ๆ ตั้งแต่เริ่มมีชีวิตจนถึงวัยชรา แต่ละคนจะมีอารมณ์แตกต่างกัน เพราะทุกคนเรียนรู้ต่างกัน ภายใต้สภาพการณ์แวดล้อมที่แตกต่างกัน มีความกดดัน มีความสัมพันธ์ทางครอบครัวไม่เหมือนกัน มีประสบการณ์ของชีวิตที่แตกต่างกัน ความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับบิดาและมารดาตั้งแต่วัยแรกเกิดจะช่วยเสริมสร้างพัฒนาอารมณ์ต่าง ๆ ขึ้น เริ่มจากความรู้สึกอบอุ่น ปลอดภัย สุขสบาย และกลายเป็นความรักในที่สุด ถ้าเริ่มจากความผิดหวัง ความขัดแย้ง ความคับข้องใจ ก็จะกลายมาเป็นความโกรธ เกลียด (กฤตวรรณ คำสม, 2557: 35)

2.3.3 ความแตกต่างทางสังคม (Social)

บุคคลแต่ละบุคคลมีพฤติกรรมด้านสังคมแตกต่างกัน นับตั้งแต่ลักษณะการพูดจาสื่อสาร การแต่งกาย การคบเพื่อน และบุคลิกภาพทางสังคมอื่น ๆ ทั้งนี้เพราะแต่ละบุคคลมาจากสังคมที่แตกต่างกัน เช่น มาจากครอบครัวที่แตกต่างกัน ซึ่งหมายถึงได้รับการอบรมเลี้ยงดูที่แตกต่างกัน บิดามารดามีอาชีพการศึกษา ฐานะทางเศรษฐกิจ และลักษณะอื่น ๆ ที่แตกต่างกัน ย่อมส่งผลให้บุคคลมีลักษณะสังคมที่ไม่เหมือนกัน นอกจากครอบครัวแล้วยังมีหน่วยสังคมอื่น ๆ ที่

มีอิทธิพลทำให้บุคคลมีความแตกต่างกันทางด้านสังคม เช่น กลุ่มเพื่อน ผู้ร่วมงาน โรงเรียน ชุมชนที่บุคคลอาศัยอยู่ และบุคคลที่เกี่ยวข้อง ความแตกต่างทางด้านสังคมดังกล่าวจะส่งผลให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะมีลักษณะของความสนใจ ความต้องการ ค่านิยมและแรงจูงใจในการทำพฤติกรรมต่างๆ แตกต่างกันไปด้วย

2.3.4 ความแตกต่างทางสติปัญญา (Intelligence)

ความแตกต่างทางสติปัญญา เป็นความแตกต่างของบุคคลในความสามารถในการเรียนรู้ที่รวดเร็วและถูกต้อง ความแตกต่างในความสามารถในการมองเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ความแตกต่างในการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ และความแตกต่างในความสามารถในการปรับตัวกับสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ให้เหมาะสม

สติปัญญาเป็นความสามารถในการเรียนรู้และปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อม สติปัญญาเกี่ยวเนื่องกับพันธุกรรม แต่ก็สามารถส่งเสริมสนับสนุนให้ดีขึ้นโดยการอบรมเลี้ยงดู การส่งเสริมด้านการศึกษา และกิจกรรมจากครอบครัวโรงเรียนและสังคม ซึ่งความแตกต่างทางสติปัญญาเป็นอีกปัจจัยสำคัญที่ก่อให้เกิดความแตกต่างของบุคคล

2.4 การนำความรู้เรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคลมาใช้ให้เป็นประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอน

จากที่ทราบกันแล้วว่าความแตกต่างระหว่างบุคคล ได้แบ่งออกเป็น 4 ประเภท ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา ในการจัดการเรียนการสอนครูผู้สอนจึงควรคำนึงถึงเรื่องดังกล่าว และนำความรู้เรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคลมาใช้ประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งทำได้ดังนี้ (กันยา สุวรรณแสง, 2544: 86)

2.4.1 บทเรียนทุกบทเรียนควรจะจัดให้เหมาะสมกับวัยของเด็กแต่ละวัย

2.4.2 กิจกรรมต่างๆ ที่ครูผู้สอนกำหนดให้ผู้เรียนทำ ควรแบ่งออกตามความสามารถของแต่ละคน จัดกิจกรรมหลาย ๆ อย่าง เพื่อเปิดโอกาสให้เลือกทำตามความต้องการของแต่ละคน

2.4.3 การประเมินผลการเรียน ควรจะได้พิจารณาถึงความก้าวหน้าทางด้านการเรียนของเด็กแต่ละคน มากกว่าที่จะนำเอาไปเปรียบเทียบกับเด็กที่มีความสามารถในสิ่งนั้นเป็นพิเศษ

2.4.4 เด็กที่มีเชาวน์ปัญญาสูง มีสมรรถภาพสูง มีความสามารถเป็นพิเศษนั้น ควรจะได้มีการส่งเสริม จัดกิจกรรมเพิ่มเติมให้ เพื่อให้เขาได้ใช้ความสามารถอย่างเต็มที่ ส่วนเด็กที่มี

ความสามารถน้อย ลักษณะของงานที่ทำควรจะให้งานที่ง่ายก่อนเมื่อทำได้ก็จะเกิดกำลังใจ และให้ทำงานที่ยากขึ้นเพื่อให้เกิดการพัฒนาต่อไป

2.4.5 การพิจารณาตัดสินความก้าวหน้าทางด้านการเรียนของผู้เรียน ควรจะได้พิจารณาถึงความแตกต่างของเด็กแต่ละคนในหลาย ๆ แง่มุม ประกอบด้วย เจตคติ นิสัย ความร่วมมือ ความรับผิดชอบ วัฒนธรรม ความรู้ ความคิด สุขภาพ

2.4.6 อย่ามุ่งหวังให้เด็กทุกคนมีความสามารถเท่าเทียมกัน

2.4.7 ในการสอนทุกครั้งควรคำนึงถึงความสามารถในทุก ๆ ทางของแต่ละบุคคล ในการสอนนอกจากจะคำนึงถึงความรู้ความสามารถตลอดจนธรรมชาติของเด็กในแต่ละวัยแล้ว ครูควรเอาใจใส่เด็กเป็นรายบุคคลด้วย คนใดอ่อนวิชาใดมากก็จัดสอนให้เป็นรายบุคคล แบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มตามความสนใจ ความถนัด สติปัญญา และความสามารถ

2.4.8 อย่าด่วนลงโทษเด็กที่มีความสามารถด้อยกว่าผู้อื่น ทั้งในความสามารถทางกาย ความสามารถในด้านการควบคุมพฤติกรรมขณะเกิดอารมณ์ ความสามารถในการปรับตัว และความสามารถในการเรียนรู้ ทั้งนี้เพราะความสามารถที่ด้อยกว่านั้นอาจมิได้เกิดจากความเกียจคร้าน หรือความเกเรของเด็ก แต่อาจเกิดเพราะความแตกต่างระหว่างบุคคล

2.4.9 จัดบริการแนะแนวเพื่อช่วยเหลือ อบรม เอาใจใส่ ด้านความประพฤติ และการเรียน ให้เลือกวิชาเรียนได้เหมาะสมกับความถนัด ความสามารถ และยังเป็นการช่วยวางแนวทางที่ถูกต้องให้แก่เด็กด้วย

2.4.10 ส่งเสริมให้เด็กทุกคน มีโอกาสเท่าเทียมกันในการศึกษา ไม่ว่าจะมีเชื้อชาติ ชนชั้น เพศ ศาสนาใด แม้กระทั่งเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

2.4.11 จัดหลักสูตรให้ยืดหยุ่น มีวิชาเลือกที่กว้างหลากหลาย จัดให้เหมาะกับความรู้ความสามารถ ความต้องการ และความสนใจ

3. แรงจูงใจ

พฤติกรรมในชั้นเรียนของผู้เรียนที่แตกต่างกันนั้น เช่น ผู้เรียนบางคนสนใจตั้งใจเรียน บางคนไม่สนใจไม่ตั้งใจเรียน บางคนส่งการบ้านตรงเวลา บางคนไม่ส่งการบ้าน นักจิตวิทยาหลายท่านเชื่อว่า สาเหตุของการแสดงพฤติกรรมเหล่านั้นเกิดจาก “แรงจูงใจ” ซึ่งแรงจูงใจนั้นเป็นส่วนกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมขึ้นมาอย่างต่อเนื่องและมีเป้าหมาย

3.1 ความหมายของแรงจูงใจ

ไมเคิล ดอมแจน (Domjan, 1996: 199) อธิบายว่า แรงจูงใจเป็นภาวะในการเพิ่มพฤติกรรมการกระทำกิจกรรมของบุคคลโดยบุคคลจงใจกระทำพฤติกรรมนั้นเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ

ลักขณา สริวัฒน์ (2554: 74) แรงจูงใจ หมายถึง สภาวะอย่างหนึ่งหรือแรงผลักที่เกิดจากความต้องการจนทำให้เกิดพฤติกรรมในการดำเนินกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งให้สำเร็จตามวัตถุประสงค์

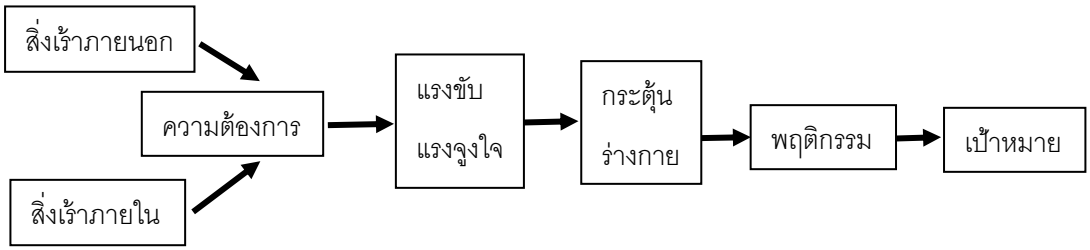
อุบลรัตน์ เพ็งสถิต (2556: 35) ให้ความหมายของแรงจูงใจไว้ว่า แรงจูงใจ หมายถึง แรงผลักดันภายในตัวบุคคล และได้รับสิ่งเร้าจากภายนอกมากระตุ้นให้บุคคลเกิดแรงจูงใจจนแสดงพฤติกรรมออกมาไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้

กฤษมันต์ วัฒนาณรงค์ (2559: 14) ได้ให้ความหมายของแรงจูงใจว่าเป็นสภาวะของจิตที่ได้รับจากการกระตุ้นให้เกิดความต้องการอยากได้ อยากเป็น

ดังนั้นสรุปได้ว่า แรงจูงใจ หมายถึง แรงกระตุ้น แรงผลักดัน หรือความต้องการที่ทำให้เกิดพฤติกรรมอย่างมีทิศทางและเป้าหมาย เกิดเป็นการพัฒนาทักษะต่าง ๆ เพื่อไปสู่เป้าหมายนั้น

3.2 กระบวนการของแรงจูงใจ

เติมศักดิ์ คทวณิช (2546: 149) กล่าวว่าแรงจูงใจ เป็นกระบวนการของการใช้ปัจจัยทั้งหลายที่ทำให้บุคคลเกิดความต้องการเพื่อสร้างแรงขับและแรงจูงใจไปกระตุ้นร่างกายให้แสดงพฤติกรรมตามเป้าหมายที่ได้วางไว้ โดยปัจจัยดังกล่าวนั้นอาจจะเป็นสิ่งเร้าภายนอก สิ่งเร้าภายในหรือทั้งสองอย่างก็ได้ ดังแสดงแผนผังกระบวนการของแรงจูงใจ ในภาพที่ 4.1



ภาพที่ 4.1 แผนผังกระบวนการของแรงจูงใจ

ที่มา : เติมศักดิ์ คทวณิช, 2546: 149

จากภาพที่ 4.1 อธิบายได้ว่าสิ่งเร้าภายนอกหรือสิ่งเร้าภายในจะทำให้บุคคลเกิดความต้องการ และความต้องการดังกล่าวจะสร้างแรงขับและแรงจูงใจ เพื่อทำหน้าที่กระตุ้นร่างกายให้เกิดพฤติกรรมในการมุ่งไปสู่เป้าหมาย เห็นได้ว่ากระบวนการของแรงจูงใจนั้นค่อนข้างจะมีความซับซ้อน ดังนั้นในการจะทำความเข้าใจเรื่องแรงจูงใจให้เข้าใจอย่างชัดเจน จำเป็นต้องทราบคำจำกัดความของคำบางคำที่เกี่ยวข้องกับกระบวนแรงจูงใจ ดังต่อไปนี้

3.2.1. สิ่งเร้า (Stimulus) หมายถึง ทุกสิ่งทุกอย่างที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคล สิ่งเร้า ถือว่าเป็นจุดเริ่มต้นของการเกิดกระบวนแรงจูงใจ ซึ่งอาจแบ่งสิ่งเราได้เป็น 2 ประเภทดังนี้

3.2.1.1 สิ่งเร้าภายนอก ได้แก่ ทุกสิ่งทุกอย่างที่อยู่รอบตัว ไม่ว่าจะเป็นภาพ รส กลิ่น เสียง แสง สี รวมไปถึงสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งหลาย

3.2.1.2 สิ่งเร้าภายใน ได้แก่ สภาวะการทำงานของระบบต่าง ๆ ภายในร่างกาย เช่น ระบบย่อยอาหาร ระบบขับถ่าย ระบบไหลเวียนโลหิต ซึ่งผลการทำงานของระบบต่าง ๆ นี้เอง บางครั้งก็ทำหน้าที่เป็นสิ่งเร้าด้วย

3.2.2 ความต้องการ (Needs) นักจิตวิทยาถือว่าความต้องการเป็นปัจจัยสำคัญในการสร้างแรงขับและแรงจูงใจขึ้นในตัวบุคคล กล่าวคือเมื่อใดบุคคลมีความต้องการเกิดขึ้นก็เนื่องมาจากร่างกายอยู่ในสภาวะของการแสวงหาบางสิ่งบางอย่างที่ขาดหายหรือสูญเสียไป จนทำให้เกิดแรงกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมขึ้นมา เพื่อตอบสนองสภาวะของร่างกายที่ขาดความสมดุลนั้นให้กลับสู่สภาวะปกติ เช่น เมื่อร่างกายขาดอาหาร ก็จะเกิดแรงกระตุ้นทำให้ร่างกายเกิดความต้องการอาหาร เป็นต้น โดยทั่วไปแล้วความต้องการของมนุษย์แบ่งได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ ได้แก่

3.2.2.1 ความต้องการทางร่างกาย (Physiological Needs) ได้แก่ ความต้องการน้ำ อาหาร อากาศ การพักผ่อน ความต้องการทางเพศ ความต้องการเหล่านี้จะต้องอยู่ในสภาวะสมดุล มิฉะนั้นจะเกิดการแสวงหาเมื่อขาด และหากไม่ได้รับการตอบสนอง อาจนำไปสู่การบาดเจ็บหรือเสียชีวิตได้

3.2.2.2 ความต้องการทางจิตใจ (Psychological Needs) เป็นความต้องการที่บุคคล จะได้มาต้องอาศัยการตอบสนองจากคนอื่นในสังคม เช่น ต้องการความรัก ความอบอุ่น ความมั่นคง ความปลอดภัย ความต้องการการยอมรับ ต้องการความเคารพนับถือและความภาคภูมิใจ

3.2.3 แรงขับและแรงจูงใจ (Drive & Motive) หมายถึง พลังหรือแรงพื้นฐานที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคล เมื่อบุคคลเกิดความต้องการขึ้น โดยแรงดังกล่าวนี้จะทำหน้าที่กระตุ้นหรือรบกวนให้ร่างกายเกิดพฤติกรรมที่นำไปสู่จุดหมาย เมื่อใดก็ตามที่ถึงจุดหมายที่ต้องการ แรงขับและแรงจูงใจนั้นจะเริ่มลดลงและหมดไป ซึ่งจะมีผลทำให้ความต้องการของบุคคลที่มีอยู่หมดตามไปด้วย อาจกล่าวได้ว่าแรงขับและแรงจูงใจ คือ ตัวกระตุ้นร่างกายให้เกิดพฤติกรรมทั้งหลาย

3.2.4. สิ่งล่อใจหรือเครื่องล่อใจ (Incentive) หมายถึง สิ่งเร้าภายนอกที่มีอิทธิพลในการทำให้บุคคลเกิดความต้องการจนก่อให้เกิดแรงจูงใจที่จะกระตุ้นร่างกายให้แสดงพฤติกรรมไปสู่เป้าหมาย ทั้งที่เป็นนามธรรม เช่น คำยกย่อง ชมเชย ชื่อเสียง เกียรติยศ และส่วนที่เป็นรูปธรรม ได้แก่ ทรัพย์สินเงินทอง สิ่งของ ตำแหน่ง ยศถาบรรดาศักดิ์ ของขวัญ ของรางวัล

3.2.5. เป้าหมาย (Goal) หมายถึง ขั้นตอนของการสิ้นสุดการแสดงพฤติกรรม ทั้งนี้เนื่องจากเมื่อใดก็ตามที่บุคคลสามารถแสดงพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายได้แล้ว แรงขับและแรงจูงใจที่ทำหน้าที่กระตุ้นหรือรบกวนร่างกายก็จะลดลงหรือหมดไป และความต้องการนั้นก็จะหมดไปด้วย

3.3 ประเภทของแรงจูงใจ

จากการศึกษากระบวนแรงจูงใจ พบว่าแรงขับและแรงจูงใจสามารถจำแนกตามพื้นฐานการเกิดได้ 3 ประเภท (กันยา สุวรรณแสง, 2544: 104) ดังนี้

3.3.1 แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการทางกาย เป็นแรงจูงใจที่เป็นไปเพื่อการมีชีวิตอยู่ ซึ่งจัดเป็นความจำเป็นตามธรรมชาติ เช่น ต้องการขับถ่าย หายใจ เคลื่อนไหว พักผ่อน และสนองความต้องการทางเพศ

3.3.2 แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการทางจิตวิทยา เป็นแรงจูงใจที่มีผลในทางจิตใจ ซึ่งจัดว่าสำคัญสำหรับความเป็นมนุษย์ในการอยู่ร่วมกันกับผู้อื่น เช่น ความรัก ความสนใจ เอาใจใส่ ความอยากรู้ อยากเห็น การยอมรับยกย่อง

3.3.3 แรงจูงใจที่เกิดจากการเรียนรู้ในสังคม ซึ่งบางคนจะจัดเข้าไว้ในแรงจูงใจทางจิตวิทยาด้วย แรงจูงใจในส่วนนี้เกิดจากการเรียนรู้เมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นในสังคม ผสมผสานกับลักษณะบุคลิกภาพเฉพาะบุคคล ซึ่งมักทำให้แต่ละคนมีวิธีปฏิบัติที่แตกต่างกัน และระดับแรงจูงใจก็ไม่เท่ากัน แรงจูงใจจากการเรียนรู้ในสังคม สามารถแบ่งได้เป็น 3 ประการ คือ

3.3.3.1 แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการความสำเร็จ ซึ่งอาจจะเป็นความสำเร็จด้านการเรียน การทำงาน ชีวิตครอบครัว หรือชีวิตส่วนตัวอื่น ๆ

3.3.3.2 แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการมีความสัมพันธ์อันดีกับผู้อื่น มีความผูกพันต่อกัน มีเพื่อน มีญาติ มีกลุ่มสมาชิกที่เป็นพวกเดียวกัน มีคนที่เข้าใจกันและกัน

3.3.3.3 แรงจูงใจใฝ่อำนาจ เป็นแรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการครอบครองและมีอิทธิพลเหนือผู้อื่น รวมทั้งมีความต้องการมีสถานะที่จะดูแลหรือสั่งการผู้อื่นได้

แต่หากจะแบ่งแรงจูงใจตามลักษณะสิ่งเร้า จะแบ่งออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่

1) แรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) หมายถึง แรงขับที่เกิดจากความต้องการที่เป็นองค์ประกอบภายในตัวบุคคล เป็นความต้องการที่จะกระทำด้วยตนเอง โดยไม่มีอิทธิพลใด ๆ จากภายนอกมาเกี่ยวข้อง เช่น ผู้เรียนบางคนมาเรียนแต่เช้าด้วยความตั้งใจ เพราะความอยากรู้ในเนื้อหาวิชาที่เรียน รู้สึกสนุกในกิจกรรมการเรียนการสอน โดยไม่มีใครบอกหรือบังคับ

2) แรงจูงใจภายนอก (extrinsic motivation) เป็นแรงผลักที่เกิดจากภาวะภายนอกตัวบุคคล ภาวะดังกล่าวนี้มีอิทธิพลต่อบุคคลมากพอที่จะทำให้เกิดพฤติกรรมการกระทำ

นั้นจนสำเร็จ เช่น ผู้เรียนบางคนมาเรียน เพราะต้องการคะแนนจากการเช็คชื่อ ซึ่งคะแนนนั้นเป็นแรงผลักจากภายนอกตัวผู้เรียน ทำให้เกิดพฤติกรรมมาเรียนดังกล่าว

สรุปได้ว่า ถ้าความต้องการหรือแรงผลักดันนั้นอยู่ภายในตัว ก็กล่าวได้ว่ามีแรงจูงใจภายใน แต่ถ้าถ้าความต้องการหรือแรงผลักดันนั้นได้รับการสนับสนุนด้วยสภาพแวดล้อม หรืออยู่ภายนอกตัวผู้เรียน ก็เรียกว่ามีแรงจูงใจภายนอก แรงจูงใจเป็นกลไกที่ไปกระตุ้นร่างกายให้เกิดการกระทำและเป็นแรงบังคับให้กระทำอย่างมีทิศทางและมีเป้าหมายชัดเจน

3.4 ทฤษฎีแรงจูงใจ

ทฤษฎีแรงจูงใจที่นำเสนอในที่นี้ได้เลือกเฉพาะที่สำคัญและสอดคล้องกับการเรียนการสอน โดยจะนำเสนอทั้งหมด 4 ทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม ทฤษฎีปัญญานิยม ทฤษฎีมนุษยนิยม และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม ดังรายละเอียดในแต่ละทฤษฎีต่อไปนี้ (ลักขณา สริวัฒน์, 2554: 46)

3.4.1 ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม ทฤษฎีนี้เกิดตามความคิดของนักจิตวิทยากลุ่มพฤติกรรมนิยม ตามหลักการที่ว่าพฤติกรรมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นเนื่องมาจากการตอบสนองต่อสิ่งเร้า และทิศทางของพฤติกรรมก็ถูกกำหนดโดยการเสริมแรงและการลงโทษ หลักการเหล่านี้ได้อธิบายเกี่ยวกับเรื่องแรงจูงใจในส่วนของการเสริมแรง เช่น ถ้าผู้เรียนได้รับคำชมหลังจากตอบคำถามไม่ว่าจะตอบถูกหรือผิดก็ตาม เขาก็มีแนวโน้มที่จะพยายามตอบต่อไปทุกครั้งที่ผู้สอนถาม ลักษณะดังกล่าวจะสร้างนิสัยในการร่วมมือในการเรียนการสอนระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนได้อย่างดี

3.4.2 ทฤษฎีปัญญานิยม แนวคิดของนักจิตวิทยากลุ่มปัญญานิยม คือพฤติกรรมของผู้เรียน เกิดจากความคิดหรือสมองที่มีการแปลความหมายจากเหตุการณ์ หรือเรียกว่าการรับรู้ ซึ่งการรับรู้เหล่านี้ เป็นแรงจูงใจผลักดันให้บุคคลเกิดพฤติกรรม เช่น เมื่อถึงเวลารับประทานอาหาร เด็กผู้เรียนจะเริ่มลุกลี้ลุกลนไม่อยู่นิ่ง ซึ่งไม่ใช่เพราะความรู้สึกหิวตามแนวคิดของกลุ่มพฤติกรรมนิยม แต่เป็นเพราะมีการรับรู้อันเกิดความคิดที่ว่าถึงเวลาที่ต้องรับประทานอาหารแล้ว

ซึ่งนักจิตวิทยาปัญญานิยม เชื่อว่าพฤติกรรมเกิดจากการถูกกำหนดด้วยความคิดที่อาจเป็นความเชื่อ ความคาดหวัง หรือเป้าหมาย ไม่ได้เกิดจากการได้รับรางวัลหรือการถูกลงโทษในอดีต

3.4.3 ทฤษฎีมนุษยนิยม นักทฤษฎีมนุษยนิยมที่มีชื่อเสียงในเรื่องแรงจูงใจ ได้แก่ อับราฮัม มาสโลว์ (Abraham Maslow) และ คาร์ล โรเจอร์ส (Carl Rogers) ที่ได้อธิบายเกี่ยวกับแรงจูงใจของมนุษย์โดยเน้นที่อิสระของบุคคลในการเลือกที่จะกระทำ มีการกำหนดแนวทางพฤติกรรมของตนเองรวมไปถึงการพัฒนศักยภาพแห่งตน มาสโลว์ ผู้คิดค้นทฤษฎีลำดับขั้นของความต้องการของมนุษย์ มีแนวคิดว่าแรงจูงใจเกิดจากความต้องการของมนุษย์ซึ่งจะต้องเป็นไปตามลำดับขั้น ซึ่งมีทั้งหมด 5 ขั้น ดังนี้

3.4.3.1 ความต้องการทางร่างกาย (Physiological Needs) เป็นความต้องการขั้นพื้นฐานของมนุษย์ เช่น ความหิว ความกระหาย ความต้องการทางเพศ ความต้องการอากาศ ต้องการพักผ่อน ความต้องการขั้นนี้ทำให้เกิดการตอบสนองขั้นพื้นฐาน เพื่อให้มนุษย์ยังมีชีวิตรอด

3.4.3.2 ความต้องการความมั่นคงปลอดภัย (Safety Needs) หมายถึง ความต้องการที่จะแสวงหาหลักประกันและความอุ่นใจให้กับตนเอง เนื่องจากการที่บุคคลรู้สึกถึงความไม่แน่นอน ไม่มั่นคง และไม่ปลอดภัย ที่อาจเกิดขึ้นได้กับตนเอง ทรัพย์สิน ครอบครัว ฐานะการงาน ด้วยเหตุดังกล่าวบุคคลที่เกิดความต้องการขั้นนี้ จึงแสดงพฤติกรรมด้วยการตั้งใจทำงาน เก็บเงิน พยายามหาอาชีพที่มั่นคงให้กับตนเอง

3.4.3.3 ความต้องการความเป็นเจ้าของและความรัก (Belongingness and Love Needs) หมายถึง ความต้องการที่จะเป็นที่รักของบุคคลอื่น รวมทั้งมีความต้องการที่จะให้สังคมที่ตนเป็นสมาชิกอยู่ยอมรับในฐานะที่ตนเองเป็นส่วนหนึ่งของสังคมเหล่านั้น เช่น เพื่อนช่วยเหลือกัน เพื่อนร่วมงานให้ความร่วมมือ คนรักแสดงความรักและแสดงความห่วงใย

3.4.3.4 ความต้องการได้รับการยกย่องจากผู้อื่น (Esteem Needs) เป็นความต้องการที่จะเกิดความรู้สึกภาคภูมิใจที่ได้รับการเคารพยกย่องจากสมาชิกคนอื่น ๆ ในสังคมว่าเป็นผู้ที่มีความรู้ ความสามารถ มีความสำคัญ และเป็นที่พึ่งของบุคคลทั่วไป บุคคลที่มีความ ต้องการในขั้นนี้ จะพยายามแสวงหาตำแหน่ง ยศถาบรรดาศักดิ์ เกียรติยศ ชื่อเสียง ฐานะการเงิน และอำนาจให้กับตนเอง

3.4.3.5 ความต้องการที่จะเข้าใจตนเองและความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ (Self-actualization Needs) เป็นความต้องการขั้นสูงสุดที่ทุกคนปรารถนาและต้องการจะไปให้ถึง เป็นขั้นอุดมคติของบุคคลที่ทุกคนใฝ่ฝัน บุคคลจะต้องเข้าใจและตระหนักเกี่ยวกับตนเองได้ว่าเป็นผู้ที่มี

ความสามารถอย่างไรและมีแค่ไหน นอกจากนี้ยังต้องมีความมุ่งมั่นที่จะนำความสามารถที่ตนเองมีอยู่มาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อบุคคลอื่นและสังคมที่ตนอยู่ ดังนั้นความต้องการในขั้นนี้จึงไม่ใช่เป็นไปเพื่อประโยชน์ของตนเอง แต่จะคำนึงถึงประโยชน์ที่สังคมจะได้รับตามอุดมคติที่ตนตั้งไว้

3.4.4 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเป็นแนวคิดที่ผสมผสานระหว่างแนวคิดพฤติกรรมนิยมและแนวคิดปัญญานิยม คือให้ความสนใจทั้งผลของการกระทำและความคิดความเชื่อของบุคคล เช่น ถ้าผู้เรียนมีความเชื่อว่าตนเองมีโอกาสมากที่จะได้เกรด A ในวิชาภาษาไทย และยังได้คะแนนสูงจากการทำงานกลุ่มและรายงานรายบุคคลอีกด้วย ผู้เรียนคนนั้นย่อมมีแรงจูงใจที่จะได้เกรด A ค่อนข้างสูง

แบนดูรา (Bandura, 1986: 189) ผู้คิดค้นทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม ได้เสนอแนวคิดว่า แรงจูงใจเกิดขึ้นจากความคิดหรือการคาดหวังผลกรรมที่เกิดจากการกระทำ เช่น ถ้าฉันจะประสบความสำเร็จฉันก็จะได้รับความนิยมชมชอบ แต่ถ้าฉันล้มเหลวก็จะถูกหัวเราะเยาะ ซึ่งผู้คนมักจะคาดหวังผลกรรมโดยอาศัยพื้นฐานจากประสบการณ์ในอดีต หรือจากผลกรรมที่ผู้อื่นได้รับจากพฤติกรรมนั้น

จากแนวคิด ทฤษฎีแรงจูงใจทั้ง 4 ทฤษฎีนี้ ผู้สอนสามารถประยุกต์แนวคิดแต่ละทฤษฎีไปใช้ให้เหมาะสมกับการจัดการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนด้วยการเสริมสร้างแรงจูงใจในขณะให้ทำกิจกรรมการเรียนรู้ เมื่อผู้เรียนได้ร่วมทำกิจกรรมการเรียนการสอนย่อมนำไปสู่การกระทำด้วยแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ซึ่งจะทำให้เกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ

3.5 บทบาทของผู้สอนเกี่ยวข้องกับการส่งเสริมแรงจูงใจของผู้เรียน

การสร้างเสริมแรงจูงใจในการเรียนนั้น เกี่ยวข้องกับเรื่องบรรยากาศในการเรียน วิธีการสอนของครู ลักษณะทางอารมณ์และบุคลิกภาพของครู เนื้อหาสาระที่เรียน รวมไปถึงความต้องการ ความสนใจ เป้าหมาย และแรงกดดันต่าง ๆ ในตัวผู้เรียน แอรอนสัน (Aronson, 1986: 55) ได้สรุปแนวทางการสร้างเสริมแรงจูงใจในการเรียน โดยครูสามารถใช้แนวทางต่าง ๆ ดังนี้

3.5.1 การสร้างเสริมความเชื่อมั่นและการคาดหวังเชิงบวกในการเรียนให้แก่ผู้เรียน

3.5.1.1 ให้ผู้เรียนเริ่มเรียนในเนื้อหาที่ใกล้ตัวและมีความยากในระดับที่สามารถทำได้ แล้วจึงค่อย ๆ เลื่อนไปเรียนเนื้อหาที่มีความยากและซับซ้อนมากขึ้น โดยครูต้องจัดทำลำดับ

ความยากของเนื้อหาที่จะให้ผู้เรียนได้เรียนเป็นขั้นตอน และเลื่อนระดับความยากให้สูงขึ้นตามความสามารถของผู้เรียน

3.5.1.2 กำหนดจุดมุ่งหมายของบทเรียนให้ชัดเจนและแน่ใจว่าสามารถสอนให้เด็กเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายนั้นได้ ในแต่ละบทเรียนครูควรกำหนดจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรมไว้อย่างชัดเจน ถ้าเนื้อหาที่มีความยากมาก จะต้องจำแนกจุดมุ่งหมายออกเป็นจุดมุ่งหมายย่อย ๆ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกว่าทำได้ และเกิดความก้าวหน้าตามจุดมุ่งหมายแต่ละข้อนั้นเพิ่มขึ้น

3.5.1.3 เน้นการเปรียบเทียบกับตนเองมากกว่าการเปรียบเทียบกับผู้อื่น โดยครูควรให้ผลสะท้อนกลับ (feedback) หรือให้ผู้เรียนทราบผลงานของเขา เพื่อให้รู้ว่าสิ่งที่เขาทำไปนั้นผิดหรือถูก อย่างไรโดยต้องแจ้งผลให้ทราบก่อนเรียนเนื้อหาต่อไป เพื่อให้เขาได้ปรับปรุงแก้ไขในสิ่งที่ทำผิดในตอนแรก

3.5.1.4 สื่อสารให้ผู้เรียนทราบว่าความสามารถในการเรียนเป็นสิ่งที่สามารถพัฒนาและปรับปรุงให้ดีขึ้น ครูควรชี้ให้เห็นว่าความสามารถทางวิชาการนั้นสามารถพัฒนาให้สูงขึ้นได้ ถ้าหากใช้ความพยายามหรือความมุ่งมั่นที่จะปรับปรุงให้ดีขึ้น

3.5.1.5 เสนอแม่แบบหรือแบบฉบับที่ดีแก่ผู้เรียน ครูอาจเล่าให้เด็กเห็นถึงพฤติกรรมของตัวครูเองว่า เคยทำอะไรผิดพลาดมาบ้างก่อนจะทำได้สำเร็จ ดังนั้นผู้เรียนควรกล้าทำสิ่งต่าง ๆ โดยไม่ต้องกังวลว่าจะเกิดความล้มเหลว

3.5.2 การให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของสิ่งที่เรียน ครูสามารถให้เด็กเห็นคุณค่าของสิ่งที่เรียนได้โดยการเรียนหรือการทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทำได้มาด้วยความยากลำบาก มักจะทำให้เห็นคุณค่าของสิ่งนั้น และใช้ความระมัดระวังเอาใจใส่ในสิ่งนั้นเป็นพิเศษ สำหรับแนวทางการช่วยให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของสิ่งที่เรียน ได้แก่

3.5.2.1 ครูควรเตรียมกิจกรรมที่สอดคล้องกับความสนใจของผู้เรียน กิจกรรมดังกล่าวเป็นกิจกรรมเกี่ยวกับกีฬา ดนตรี เหตุการณ์ปัจจุบัน หรืองานอดิเรก แต่ผู้สอนต้องแน่ใจว่าผู้เรียนสนใจในกิจกรรมนั้นจริง ๆ

3.5.2.2 ครูควรกระตุ้นความอยากรู้อยากเห็นของผู้เรียน ซึ่งอาจทำได้โดยวิธีการสร้างสถานการณ์การขัดแย้งขึ้น แล้วให้ผู้เรียนคิดหาข้อยุติระหว่างข้อเท็จจริงกับสิ่งที่เชื่อ เป็น

การกระตุ้นให้เกิดความอยากรู้อยากเห็น เกิดการคิดวิเคราะห์ การคิดสังเคราะห์ และการคิดสร้างสรรค์ นำไปสู่การสร้างองค์ความรู้ใหม่ ๆ และได้คำตอบอย่างถูกต้อง

3.5.2.3 ครูควรทำบทเรียนให้สนุก การทำบทเรียนให้สนุกอาจทำได้โดยการให้ผู้เรียนได้แสดงออกด้วยบทบาทสมมติ หรือแสดงละคร ถ้าเป็นเด็กเล็กอาจให้แสดงประกอบนิทาน ส่วนเด็กโตอาจให้ทำกิจกรรมกลุ่มด้วยการระดมสมองให้ช่วยกันวิเคราะห์ แล้วแต่ละกลุ่มรายงานผลการวิเคราะห์นั้นให้ครูและเพื่อนฟัง

3.5.2.4 การสอนเนื้อหาที่แปลกใหม่และใช้วิธีการที่หลากหลาย การสอนเนื้อหาที่จะให้ผู้เรียนสนใจควรเป็นเรื่องแปลกใหม่ ถ้าเป็นเนื้อหาเดิม ๆ จะทำให้เกิดความเบื่อหน่าย และใช้วิธีสอนที่หลากหลาย มีสื่อการสอนที่เหมาะสมประกอบการสอน

3.5.2.5 การเน้นให้ผู้เรียนเห็นว่าเนื้อหาที่เรียนในปัจจุบันมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกับชีวิตในอนาคต วิธีนี้อาจไม่เหมาะสมกับผู้เรียนที่เป็นเด็กเล็ก เพราะผู้เรียนจะสนใจเฉพาะสิ่งที่สัมผัสได้ในขณะนั้นเท่านั้น นอกจากนี้ยังไม่สามารถเชื่อมโยงสิ่งที่เกิดในปัจจุบันกับสิ่งที่จะเกิดในอนาคตได้ ดังนั้นวิธีนี้จึงเหมาะกับผู้เรียนที่เป็นเด็กโตมากกว่า

3.5.2.6 การเตรียมรางวัลสำหรับผู้เรียน การให้รางวัลเป็นการเสริมแรงภายนอก ซึ่งมีผลต่อการสร้างแรงจูงใจกับผู้เรียน แต่ต้องแน่ใจว่าการให้รางวัลนั้นเป็นการแสดงให้เห็นถึงคุณค่าของสิ่งที่ควรได้รับ และเป็นสิ่งที่เด็กต้องการจริง ๆ

3.5.3 การช่วยให้ผู้เรียนเกิดความใส่ใจในสิ่งที่เรียน ซึ่งมีวิธีการดังต่อไปนี้

3.5.3.1 ผู้สอนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ตอบสนองให้มาก อาจอยู่ในรูปของการตอบคำถามที่ถาม การให้ออกมารายงานหน้าชั้น หรือแสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ โดยผู้สอนต้องให้ผลสะท้อนกลับแก่ผู้เรียนเพื่อให้รู้ว่าสิ่งที่แสดงออกมานั้นถูกต้องหรือไม่ และแก้ไขได้ทันทีเมื่อผิดพลาด

3.5.3.2 เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทำกิจกรรมจนสำเร็จ บางครั้งผู้เรียนอาจทำได้ไม่สำเร็จตามเวลาที่ผู้สอนกำหนดก็ควรขยายเวลาให้ เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ชื่นชมความสำเร็จของงาน และในครั้งต่อไปผู้เรียนก็จะได้วางแผนในการทำงานให้เหมาะสมและดีกว่าครั้งที่ผ่านมา

3.5.3.3 หลีกเลี่ยงการให้ความสำคัญของคะแนนและไม่เน้นการแข่งขัน ผู้สอนควรเน้นให้ผู้เรียนเกิดความภาคภูมิใจในผลงาน หรือความก้าวหน้าของความสามารถของผู้เรียนเองมากกว่าคะแนนที่ได้รับ เน้นให้ผู้เรียนแข่งกับตัวเอง เพื่อเกิดการพัฒนา

3.5.3.4 สำหรับงานยากครูควรให้เวลาในการทำงานเพิ่มมากขึ้นดีกว่าการใช้วิธีลดความยากของงาน เมื่อผู้เรียนทำงานที่มีความยากก็ควรให้เวลาในการทำงานนั้นเพิ่มมากขึ้น พร้อมกับครูให้การช่วยเหลือสนับสนุนให้ กำลังใจแทนที่จะลดระดับความยากของงานลง

3.5.3.5 เสนอตัวแบบที่ดีให้แก่ผู้เรียน ตัวแบบที่ดี เช่น ครู หรือบุคคลที่เด็กศรัทธา ดึงความสามารถในการเอาชนะความยากลำบากที่ตัวแบบเหล่านั้นใช้และประสบผลสำเร็จ

3.5.3.6 สอนกลวิธีการเรียนที่ดีให้แก่ผู้เรียน ผู้สอนอาจหาเทคนิคและวิธีการที่ช่วยให้จำได้เร็วและคงทน หรือการเดาความหมายของคำศัพท์ยากโดยแสดงให้ดูพร้อมตัวอย่าง

อาจสรุปได้ว่าการสร้างเสริมแรงจูงใจในการเรียนนั้นประกอบด้วย การสร้างเสริมความเชื่อมั่นและการคาดหวังเชิงบวกในการเรียน การให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของสิ่งที่เรียน และการช่วยให้ผู้เรียนเกิดความใส่ใจในสิ่งที่เรียนซึ่งมีวิธีการที่หลากหลาย เมื่อผู้สอนได้ศึกษาและได้นำมาใช้เสริมสร้างแรงจูงใจในการเรียนกับผู้เรียน จะช่วยให้การจัดการเรียนการสอนน่าสนใจขึ้น

สรุป

หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการศึกษา มีสาระสำคัญ ดังนี้ 1) จิตวิทยาการศึกษาเป็นจิตวิทยาประยุกต์แขนงหนึ่ง ที่นำเอาหลักการ แนวคิดทฤษฎี และเทคนิคต่างๆ ทางจิตวิทยามาประยุกต์ใช้ในการศึกษา เพื่อพัฒนาวิธีการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างเต็มศักยภาพ แก้ปัญหาของผู้เรียน และเกิดประโยชน์สูงสุดแก่ผู้เรียน จิตวิทยาการศึกษามีคุณลักษณะที่สำคัญ คือ ต้องสัมพันธ์กับปัญหาของสถานศึกษา ต้องมีการศึกษาวิจัยมาเป็นองค์ประกอบ ต้องมีความเข้าใจองค์ประกอบของพฤติกรรม และต้องมีความชัดเจน 2) ความแตกต่างระหว่างบุคคล คือความไม่เหมือนกันของบุคคลทั้ง 4 ด้าน คือ ร่างกาย อารมณ์สังคม และสติปัญญา ลักษณะของบุคคลแต่ละคน ซึ่งไม่เหมือนกัน แตกต่างกัน มีลักษณะหรือแบบไม่ซ้ำใคร และไม่เหมือนใคร ทำให้บุคคลมีเอกลักษณ์ของตนเอง ปัจจัยที่ก่อให้เกิดความแตกต่างระหว่างบุคคล คือพันธุกรรมและสิ่งแวดล้อม ความแตกต่างระหว่างบุคคล แบ่งได้

เป็น 4 ประเภท คือ ความแตกต่างทางร่างกาย ความแตกต่างทางอารมณ์ ความแตกต่างทางสังคม และความแตกต่างทางสติปัญญา หากครูผู้สอนได้นำความรู้เรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคลมาใช้ประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอน จะเป็นประโยชน์ต่อการเรียนและเกิดประโยชน์ต่อผู้เรียนเป็นอย่างมาก และ 3) แรงจูงใจในการเรียนรู้ เป็นแรงกระตุ้น แรงผลักดัน หรือความต้องการที่ทำให้เกิดพฤติกรรมอย่างมีทิศทางและเป้าหมาย เกิดเป็นการพัฒนาทักษะต่าง ๆ เพื่อไปสู่เป้าหมายนั้น กระบวนการของแรงจูงใจ เกิดขึ้นจากสิ่งเร้าภายนอกหรือสิ่งเร้าภายในจะทำให้บุคคลเกิดความต้องการ และความต้องการดังกล่าวจะสร้างแรงขับและแรงจูงใจ เพื่อทำหน้าที่กระตุ้นร่างกายให้เกิดพฤติกรรมในการมุ่งไปสู่เป้าหมาย แรงจูงใจมี 3 ประเภท คือ แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการทางกาย แรงจูงใจที่เกิดจากความต้องการทางจิตวิทยา และแรงจูงใจที่เกิดจากการเรียนรู้ในสังคม ทฤษฎีแรงจูงใจมี 4 ทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม ทฤษฎีปัญญานิยม ทฤษฎีมนุษย์นิยม และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม หากผู้สอนได้ศึกษาและได้นำมาใช้เสริมสร้างแรงจูงใจในการเรียนให้กับผู้เรียน จะช่วยให้การจัดการเรียนการสอนน่าสนใจ และมีประสิทธิภาพ

คำถามทบทวน

1. จงอธิบายความหมายของจิตวิทยาการศึกษา มาพอสังเขป
2. จงสรุปคุณลักษณะที่สำคัญของจิตวิทยาการศึกษา มาพอเข้าใจ
3. จงอธิบายความหมายของความแตกต่างระหว่างบุคคล ตามความเข้าใจของนักศึกษา
4. จงอธิบ่ายปัจจัยที่ก่อให้เกิดความแตกต่างระหว่างบุคคลมา 2 ข้อ
5. ความแตกต่างระหว่างบุคคล มีอะไรบ้าง จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบ
6. กรณีที่ท่านเป็นผู้สอนจะนำความรู้เรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคลมาใช้ประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอนได้อย่างไร จงอธิบาย
7. จงอธิบายความหมายของแรงจูงใจ มาพอสังเขป
8. แรงจูงใจ มีกี่ประเภท อะไรบ้าง จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบ
9. จงสรุปแนวคิดทฤษฎีแรงจูงใจแต่ละทฤษฎี โดยสะท้อนให้เห็นถึงสาระสำคัญของทฤษฎีแรงจูงใจแต่ละทฤษฎี
10. แรงจูงใจมีประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอนอย่างไร จงบอกมา 3 ข้อ พร้อมยกตัวอย่างประกอบ

เอกสารอ้างอิง

กฤตวรรณ คำสม. (2557). **เอกสารประกอบการสอนรายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู**. อุดรธานี : คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี.

กฤษมันต์ วัฒนาณรงค์. (2559). เทคนิคการสร้างแรงจูงใจใฝ่เรียนรู้. **วารสารวิชาการสถาบันการอาชีวศึกษาภาคใต้ 1**, 12(2), 12-21.

กันยา สุวรรณแสง. (2544). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ: บริษัทบำรุงสาสน์.

เติมศักดิ์ คทวณิช. (2546). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น.

นุชลี อุปภัย. (2556). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์. (2551). **จิตวิทยาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: ศูนย์สื่อเสริมกรุงเทพ.

ลักขณา สริวัฒน์. (2554). **จิตวิทยาในชั้นเรียน (ฉบับปรับปรุง)**. พิมพ์ครั้งที่ 3. ขอนแก่น: คลังนานาวิทยา.

ศรีวรรณ จันทรวงศ์. (2549). **เอกสารประกอบการสอนรายวิชาจิตวิทยาเพื่อการเรียนรู้**. อุดรธานี: สยามการพิมพ์.

สุธีรา เผ่าโภคสถิตย์. (2543). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ แม็ค จำกัด.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2553). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อารี พันธ์มณี. (2546). **จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนการสอน**. กรุงเทพฯ: ใยไหม ครีเอทีฟกรุ๊ป.

อุบลรัตน์ เพ็งสถิต (2556). **พัฒนาการทางด้านความคิดความเข้าใจ**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

Aronson, E. (1986). **Teaching Students Things They Think They Know All About.** Paper presented at The Meeting of American Psychological Association. Washington.

Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bigge, M.L. and Hunt, M.P. (1979). **Psychological Foundation of Education.** New York: Harper & Row Publishers.

Brophy, J. (1992). **Probing the subtleties of subject-matter teaching.** Educational Leadership, 49(7), 4–8.

Carroll, J. B. (1963). **A model of school learning.** Teachers College Record. (64), 723-733.

Cronbach, Lee J. (1990). **Educational Psychology.** New York: Harcourt, Brace and Corp.

Domjan, M. (1996). **The Principles of Learning and Behavior Belmont.** California: Thomson Wadsworth.

Dvoretzky. J.P. (1993). **Psychology.** 4th ed. New York: McGraw-Hill.

Emmer, E.T., Evertson, C.M., and Anderson, L.M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. **Elementary School Journal.** (80), 219–231

Gagne', R. (1967). **The conditions of learning.** New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Norman L.M. (1969). **Introduction to Psychology.** Boston: Houghton Mifflin Co.

Sprinthall, N.A. and Sprinthall, R.C. (1990). **Educational Psychology.** 5th ed. New York: McGraw-Hill.

Woolfolk, A.E. (2004). **Educational Psychology.** 9th ed. Boston: Pearson Education, Inc.

บทที่ 5
หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการเรียนรู้

การเรียนรู้ช่วยให้มนุษย์สามารถปรับตัวเข้ากับสังคมและสภาพแวดล้อมได้ โดยเฉพาะผู้เรียน เมื่อได้รับการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมย่อมเป็นบุคคลที่มีความรู้ ความสามารถ และมีทักษะชีวิตที่ดี สามารถดำรงชีวิตอย่างมีความสุขตามความต้องการ ดังนั้น พ่อแม่ ผู้ปกครอง และครูผู้สอนตลอดจนผู้ที่เกี่ยวข้องจำเป็นต้องตระหนักถึงเรื่องการเรียนรู้ เพื่อให้สอดคล้องกับเป้าหมายหลักของการจัดการศึกษา คือ การทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริง เพื่อส่งผลให้ผู้เรียนเป็นคนเก่ง ดี และมีความสุข ในบทที่ 5 นี้ เป็นหลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการเรียนรู้ ได้นำเสนอเกี่ยวกับ ความหมายของการเรียนรู้ กระบวนการของการเรียนรู้ ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ และทฤษฎีการเรียนรู้

1. ความหมายของการเรียนรู้

ครอนบาช (Cronbach, 1990: 71) ให้แนวคิดว่า การเรียนรู้ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอันเป็นผลมาจากการได้มีประสบการณ์

บารอน (Baron, 1992: 65) นิยามความหมายการเรียนรู้ว่า หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือศักยภาพที่แสดงออกทางพฤติกรรมถาวรที่เกิดจากประสบการณ์ของแต่ละบุคคล

จิราภา เต็งไตรรัตน์ (2555: 123) การเรียนรู้ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ค่อนข้างถาวร ซึ่งเป็นผลเนื่องจากประสบการณ์และการฝึกหัด พฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงที่ไม่จัดว่าเกิดจากการเรียนรู้เนื่องจากเป็นการเปลี่ยนแปลงเพียงชั่วคราวเท่านั้น เช่น ความเหน็ดเหนื่อย ผลจากการกินยา การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เนื่องมาจากวุฒิภาวะ การได้รับบาดเจ็บทางด้านร่างกาย เหล่านี้ไม่นับว่าเกิดจากการเรียนรู้

ธัญญภัสร์ ศิรธัชนราโรจน์ (2559 :127) การเรียนรู้ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมค่อนข้างถาวร อันเนื่องมาจากประสบการณ์ การจัดสภาพแวดล้อมให้เกิดการเปลี่ยนแปลง เช่น

การฝึกฝนฝึกหัดจนทำได้ จากพฤติกรรมเดิมเป็นพฤติกรรมใหม่ เช่น พฤติกรรมเดิม คือ ว่ายน้ำไม่เป็น ประสบการณ์ คือ เรียนว่ายน้ำ และการเรียนรู้ คือ ว่ายน้ำเป็น

สรุปได้ว่า การเรียนรู้ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมที่ค่อนข้างถาวร เกิดจากการได้รับประสบการณ์ การฝึกฝน ฝึกหัด หรือฝึกปฏิบัติ จนพฤติกรรมเปลี่ยนไป

จากความหมายดังกล่าว พฤติกรรมต่อไปนี้จึงไม่นับว่าเป็นพฤติกรรมที่เกิดจากการเรียนรู้ 1) ปฏิกิริยาสะท้อน (Reflex) เป็นพฤติกรรมการตอบสนองตามธรรมชาติ เช่น การชักมือกลับเมื่อรู้สึกร้อน การกระพริบตา 2) พฤติกรรมที่เป็นผลมาจากวุฒิภาวะ (Maturation) เช่น การคลาน การยืนขึ้นครั้งแรกของเด็ก (การตั้งไข่) 3) พฤติกรรมที่เป็นสัญชาตญาณ (Instinct) เช่น เมื่อกระหายน้ำก็รีบหาน้ำมาดื่ม เมื่อตกน้ำก็รีบตะเกียกตะกายขึ้นจากน้ำ 4) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เกิดจากความเมื่อยล้าอ่อนเพลีย การเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากอิทธิพลของยาหรือการได้รับสารเคมี การเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากโรคภัยไข้เจ็บ หรือการติดเชื้อโรค (มหาวิทยาลัยขอนแก่น, 2550: 148-149)

2. กระบวนการของการเรียนรู้

กฤตวรรณ คำสม (2557: 82-83) การเรียนรู้ของมนุษย์เกิดขึ้นโดยมีจุดมุ่งหมายหรืออาจเกิดขึ้นโดยบังเอิญก็ได้ การเกิดการเรียนรู้ของบุคคลมีกระบวนการ 5 ขั้นตอน ดังนี้

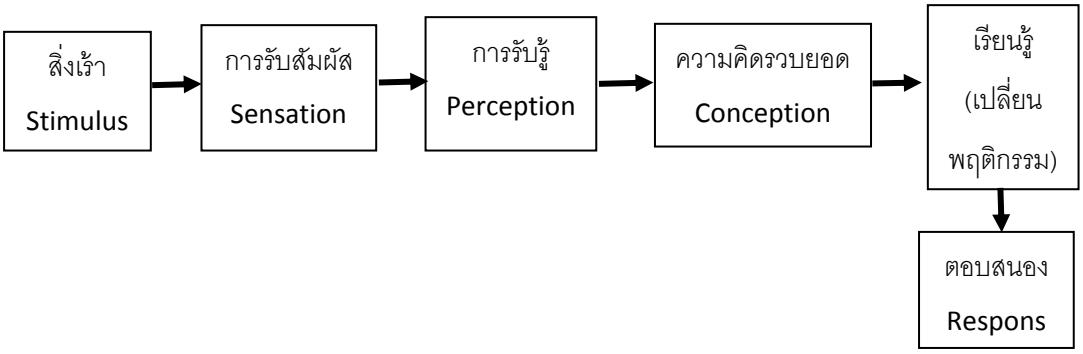
2.1 มีสิ่งเร้า (Stimulus) มาเร้าอินทรีย์ (Organism)

2.2 เกิดการรับสัมผัส (Sensation) อวัยวะรับสัมผัส เปลี่ยนเป็นประสาทสัมผัสส่งกระแสประสาทไปยังระบบประสาทส่วนกลาง (สมอง)

2.3 สมองตีความหมายโดยอาศัยประสบการณ์เดิมเป็นการรับรู้

2.4 การรับรู้สรุปผลออกมาเป็นความคิดรวบยอด (Conception)

2.5 เมื่อเกิดความคิดรวบยอดแล้ว ก็มีปฏิกิริยาตอบสนอง (Response) ต่อสิ่งเร้าตามที่รับรู้เป็นผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม แสดงว่าเกิดการเรียนรู้ เขียนเป็นภาพได้ดังภาพที่ 5.1



ภาพที่ 5.1 กระบวนการของการเรียนรู้

ที่มา : กฤตวรรณ คำสม (2557: 83)

จากภาพที่ 5.1 สามารถอธิบายได้ว่า กระบวนการเรียนรู้จะเกิดขึ้นเมื่อมีสิ่งเร้า ได้แก่ ความรู้ สื่อ หรือกิจกรรมการเรียนการสอน ที่ผู้สอนหรือผู้เรียนประสงค์จะให้เกิดการเรียนรู้ แล้วไปกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการรับสัมผัสในรูปแบบต่าง ๆ เช่น ได้เห็น ได้ยิน ได้กลิ่น ได้รับรส รวมทั้งความรู้สึกต่าง ๆ จากนั้นอวัยวะรับสัมผัสจะส่งกระแสประสาทไปยังสมอง เพื่อแปลความหมาย ทำให้เกิดการรับรู้ จากนั้นจึงรวบรวมสิ่งที่ได้รับนั้นมาสรุปให้เป็นความคิดรวบยอดขึ้น แล้วจึงแสดงพฤติกรรมตอบสนองออกมา ถ้าพฤติกรรมที่แสดงออกมานั้นเปลี่ยนแปลงไปตามสิ่งเร้า แสดงว่าบุคคลนั้นได้เกิดการเรียนรู้ขึ้นแล้ว เช่น ถ้าต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้วิธีการเย็บผ้าแต่ละแบบที่ถูกต้อง จะต้องผ่านกระบวนการเรียนรู้ ดังต่อไปนี้ 1) ขั้นของการเสนอสิ่งเร้า ให้ผู้เรียนดูตัวอย่างการเย็บผ้าแต่ละแบบ และทีละขั้นตอน จากคลิปวิดีโอ พร้อมคำอธิบาย 2) ขั้นของการรับสัมผัส ผู้เรียนจะเกิดการรับสัมผัสทางตาและหู ทำให้ได้เห็นวิธีการเย็บผ้าที่ถูกต้องและได้ยินเสียงการอธิบายการเย็บผ้าที่ถูกต้อง 3) ขั้นของการรับรู้ ผู้เรียนจะเกิดการแปลความหมายจากการรับสัมผัส ทำให้รับรู้ขั้นตอน ของการเย็บผ้าแต่ละแบบว่าจะเริ่มต้นอย่างไร ขั้นตอนต่อไปทำอย่างไร และจบลงอย่างไร 4) ขั้นของการเกิดความคิดรวบยอด เป็นขั้นที่ผู้เรียนจะสามารถสรุปวิธีการเย็บผ้าแบบ ต่าง ๆ ได้ และเข้าใจความแตกต่างของการเย็บผ้าแบบต่าง ๆ 5) ขั้นของการแสดงพฤติกรรม โดยให้ผู้เรียนแสดงการเย็บผ้าแบบต่าง ๆ ให้ดู ถ้าทำได้ถูกต้อง แสดงว่าผู้เรียนเกิดการเรียนรู้แล้ว แต่ถ้ายังทำไม่ถูกต้อง ผู้เรียนต้องย้อนกลับไปเริ่มต้นที่กระบวนการขั้นแรกใหม่

3. ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้

สิ่งที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ที่มีอิทธิพลทำให้เกิดการเรียนรู้ อาจแบ่งออกได้ ดังนี้ (มาลิณี จุโฑปะมา, 2554: 67-68)

3.1 ตัวผู้เรียน หรือตัวแปรที่เกี่ยวกับตัวผู้เรียน ได้แก่ วุฒิภาวะ และความพร้อม เพศ ความสามารถ แรงจูงใจ อายุ ประสบการณ์เดิม ความบกพร่องทางร่างกาย และอารมณ์ ซึ่งจัดว่าเป็นส่วนหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้

3.2 บทเรียน ได้แก่ ประเภทของการเรียน ความยากง่ายของบทเรียน ความยาวของบทเรียน การมีความหมายของการเรียน และตัวรบกวน

3.3 วิธีเรียน ได้แก่ การฝึกฝนหรือการฝึกหัด การส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ประสาทรับรู้ ช่วยในการเรียน การใช้เครื่องล่อใจ การให้คำแนะนำและแนะแนวในการเรียนการสอน การท่องจำ การใช้สิ่งกระตุ้น การส่งเสริมให้ผู้เรียนมีโอกาสถ่ายโยงความรู้และการตอบสนอง ซึ่งสอดคล้องกับวิจัยของภาณุวัฒน์ ศิวะสกุลราช (2563: 31) ที่อธิบายว่า วิธีการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือด้วยเทคนิค LT ช่วยให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น

3.4 การถ่ายโยงการเรียนรู้ การที่บุคคลได้เรียนรู้อย่างหนึ่งมาก่อน ซึ่งความรู้เดิมที่ได้เรียนรู้มามีผลต่อการเรียนรู้ใหม่ หรือการกระทำกิจกรรมใหม่ กล่าวคือ อาจมีผลในทางบวก การเรียนรู้เดิมช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ใหม่ให้สะดวกรวดเร็ว หรือการเรียนรู้เดิมเป็นอุปสรรคขัดขวางการเรียนรู้ใหม่ ทำให้การเรียนรู้ใหม่ล่าช้า ซึ่งลักษณะการถ่ายโยงการเรียนรู้จำแนกได้เป็น 3 ลักษณะดังนี้

3.4.1 การถ่ายโยงการเรียนรู้เชิงบวก (positive transfer of learning) หมายถึง การถ่ายโยงการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในลักษณะที่การเรียนรู้อย่างหนึ่งมาก่อน ทำให้มีผลต่อการเรียนรู้ใหม่ เช่น คนที่เคยเรียนดนตรีไทยประเภทซออู้มาก่อน และต่อมาเรียนซอด้วง การเรียนซอด้วงก็ง่ายขึ้น เพราะความรู้เดิมที่เรียนมาส่งเสริมการเรียนรู้ใหม่ เป็นต้น

3.4.2 การถ่ายโยงการเรียนรู้เชิงลบ (negative transfer of learning) หมายถึง การเรียนรู้ที่เกิดขึ้น เมื่อการเรียนรู้เดิมที่ได้เรียนมาเป็นอุปสรรคขัดขวางการเรียนรู้ใหม่ ทำให้เรียนได้ยากลำบาก และล่าช้ากว่าเดิม เช่น การเรียนขับรถยนต์ในสหรัฐอเมริกา แล้วมาเรียนขับรถยนต์

ในเมืองไทย ในตอนแรกของการเรียนจะทำให้ผู้เรียนเกิดความสับสน เพราะการขับพวงมาลัยซ้ายและขวาสลับกัน จัดว่าไม่เป็นการส่งเสริมการเรียนรู้ใหม่

3.4.3 การถ่ายโยงการเรียนรู้เชิงเป็นกลาง (zero transfer of learning) หมายถึง การเรียนรู้หนึ่งไม่มีผลต่อการเรียนรู้ใหม่ทั้งเชิงบวกและเชิงลบ กล่าวคือ ไม่ส่งเสริมให้การเรียนรู้ใหม่สะดวกรวดเร็วขึ้น และไม่เป็นอุปสรรคขัดขวางการเรียนรู้ใหม่ให้ล่าช้า เช่น การเรียนว่ายน้ำได้ก่อน แล้วมาเรียนดนตรีไทย การเรียนว่ายน้ำก็ไม่ได้ส่งผลดีหรือไม่ดีต่อการเรียนดนตรีไทยแต่อย่างใด การถ่ายโยงการเรียนรู้ขึ้นอยู่กับความคล้ายคลึงกันระหว่างสิ่งที่ถ่ายโยง ซึ่งอาจเป็น เนื้อหาวิชา สถานการณ์ สภาพแวดล้อม และคุณสมบัติส่วนตัวบุคคลนั้น ๆ เช่น สติปัญญา ความสนใจ เจตคติ ประสบการณ์ ความรู้ ความสามารถในการคิดหาเหตุผล

3.5 องค์ประกอบจากสิ่งแวดล้อมอื่น ๆ

3.5.1 สภาพแวดล้อมทางกายภาพ (physical environment) ได้แก่ สิ่งแวดล้อมรอบ ๆ ตัวที่จะอำนวยให้เกิดการเรียนรู้ที่ดี เช่น กระดานดำ โต๊ะ เก้าอี้ที่ได้ขนาดพอเหมาะ แสงสว่าง อุณหภูมิของห้องเรียน ความสะอาดเรียบร้อยสวยงาม สิ่งเหล่านี้ก็มีผลต่อการเรียนไม่แพ้สิ่งอื่น ๆ เพราะถ้าเด็กชอบห้องเรียนก็ย่อมจะชอบการเรียนไปด้วย การนั่งเรียนด้วยความสบายกายและสบายใจแล้วการเรียนย่อมบังเกิดผลดี

3.5.2 สภาพแวดล้อมทางจิตวิทยา (psychological environment) ได้แก่ บรรยากาศระหว่างบุคคลต่อบุคคล บุคคลต่อกลุ่ม คือ ครูกับผู้เรียน ผู้เรียนต่อผู้เรียนด้วยกัน ถ้าหากมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน ก็จะทำให้บรรยากาศทางจิตวิทยาเป็นไปด้วยดี ผู้เรียนมีความสุขสบายใจรู้สึกว่า ตนเป็นที่ยอมรับของครู และเพื่อน การเรียนก็จะบังเกิดผลดีด้วย

3.6 กระบวนการเรียนรู้ การเรียนรู้อาจเกิดขึ้นโดยมีจุดประมุ่งหมายหรือโดยบังเอิญก็ได้ ในการเรียนรู้ที่มีการวางจุดหมายของการเรียนรู้ การที่จะรู้ว่าบุคคลเกิดการเรียนรู้ตามที่ต้องการหรือไม่ พิจารณาได้จากถ้าผลที่ได้รับเป็นไปตามจุดมุ่งหมายที่วางไว้ แสดงว่าเกิดการเรียนรู้แล้ว

สรุปได้ว่า บุคคลจะเกิดการเรียนรู้ได้ดีนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัยที่มีอิทธิพลจากการเรียนรู้ ซึ่งคือ ตัวผู้เรียน บทเรียน วิธีเรียน การถ่ายโยงการเรียนรู้ องค์ประกอบจากสิ่งแวดล้อม และกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งเป็นได้ทั้งปัจจัยที่ส่งเสริมและขัดขวางการเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

4 ทฤษฎีการเรียนรู้

ทฤษฎีการเรียนรู้ (Learning theory) เป็นแนวความคิดที่นักจิตวิทยาได้พยายามศึกษาหาคำตอบที่ชัดเจนเกี่ยวกับการเกิดพฤติกรรมและการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของมนุษย์ โดยทำการศึกษา ค้นคว้า และทดลองจนได้ทฤษฎีที่สามารถอธิบายการเกิดพฤติกรรมต่าง ๆ โดยพยายามจะอธิบายให้ทราบว่ามนุษย์เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ได้อย่างไร มีกลไลอะไรบ้างที่เกี่ยวข้องกับการ เรียนรู้ และทำอย่างไรจึงจะทำให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพกับตัวผู้เรียนมากที่สุด ซึ่งในที่นี้ขอนำเสนอ ทฤษฎีการเรียนรู้พื้นฐานที่สำคัญ ๆ และเป็นประโยชน์สำหรับครูผู้สอน ได้แก่ ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิคของพาฟลอฟ (Classical Conditioning Theory) ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์ (Operant Conditioning Theory) ทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยงของธอร์นไดค์ (Connectionism Theory) ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการหยั่งเห็นของโคห์เลอร์ (Insight Learning)และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory) ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

4.1 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิคของพาฟลอฟ (Classic Conditioning Theory)

ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิคของพาฟลอฟ (Ivan P. Pavlov) (ค.ศ.1849 - 1936) นักสรีรวิทยาชาวรัสเซีย ผู้ทำการทดลองเกี่ยวกับสรีรวิทยาของระบบย่อยอาหาร และทำให้พาฟลอฟพบทฤษฎีการเรียนรู้โดยบังเอิญ และเรียกว่าการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิค คำว่าคลาสสิคในทัศนะของพาฟลอฟ หมายถึง การสร้างพฤติกรรมตอบสนองชนิดใหม่ขึ้นมา ซึ่งตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่เป็นกลาง (neutral stimulus) โดยปกติแล้วสิ่งเร้าที่เป็นกลางนี้จะไม่สามารถกระตุ้นให้มีการตอบสนองตามธรรมชาติเกิดขึ้น

จากผลการทดลองของพาฟลอฟ พบว่าในระยะแรก ๆ สุนัขหลั่งน้ำลายเมื่อได้กินอาหารเท่านั้น ต่อมาพบว่าสุนัขยังหลั่งน้ำลายเมื่อถูกกระตุ้นด้วยสิ่งเร้าอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับอาหารที่ได้กินอีกด้วย (สิ่งเร้าเหล่านี้มีคุณสมบัติเป็นสิ่งเร้าที่เป็นกลางมาก่อน) เช่น สุนัขหลั่งน้ำลายเมื่อเห็นภาชนะสำหรับใส่อาหาร หรือหลั่งน้ำลายเมื่อเห็นผู้ให้อาหารเดินเข้ามาในห้อง ได้ยินเสียงพูด หรือเสียงเดินของผู้ให้อาหาร ทั้ง ๆ ที่ขณะนั้นมันยังไม่ได้กินอาหารเลย ซึ่งเป็น

การตอบสนองที่ถูกสร้างขึ้นมาใหม่ โดยก่อนหน้านั้นสุนัขไม่ได้ตอบสนองด้วยการหลั่งน้ำลายต่อสิ่งกระตุ้นเหล่านี้มาก่อน (Hergenhehn and Matthew, 1993: 161)

4.1.1 การทดลองของพาฟลอฟ

พาฟลอฟทำการทดลองกับสุนัข ก่อนการทดลองพาฟลอฟนำสุนัขไปผ่าตัดกระพุ้งแก้ม แล้วต่อท่อเข้ากับต่อมน้ำลายของสุนัข ให้น้ำลายไหลลงสู่ภาชนะรองรับภายนอก เพื่อให้ทราบได้ว่าสุนัขตอบสนองหรือไม่ โดยวัดจากปริมาณน้ำลายที่ไหลออกมาของสุนัข หลังจากนั้นนำสุนัขโยงเข้ากับอุปกรณ์ในห้องทดลองที่เป็นห้องเก็บเสียง มีเครื่องรั้งพอสมควรไม่ให้สุนัขเคลื่อนที่แล้วจึงเริ่มต้นทำการทดลอง ดังภาพที่ 5.2

ภาพที่ 5.2 แสดงเครื่องมือที่ใช้ในการทดลองของพาฟลอฟ

ที่มา : Florida Tech. (2013).

ก่อนที่จะเข้าใจกระบวนการทดลองของพาฟลอฟ พาฟลอฟได้กำหนดสิ่งเร้าและการตอบสนองในการทดลอง ซึ่งเป็นคำศัพท์ทางเทคนิคที่ควรต้องทำความเข้าใจเป็นเบื้องต้นก่อน ดังนี้ (Hergenhehn and Matthew, 1993: 164)

1) สิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (Conditioned Stimulus: CS) หมายถึง สิ่งเร้าที่ใช้วางเงื่อนไขเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ โดยปกติสิ่งเร้านี้ตามธรรมชาติจะไม่มีการตอบสนองหรือการเรียนรู้ดังเช่นที่ผู้วางเงื่อนไขต้องการ เช่น สุนัขทั่วไปไม่ได้ยินเสียงกระดิ่งอาการน้ำลายไหลจะไม่เกิดขึ้น

2) การตอบสนองที่เกิดจากการวางเงื่อนไข (Conditioned Response: CR) หมายถึง การตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขหลังจากถูกวางเงื่อนไขแล้ว เช่น การแสดงอาการน้ำลายไหลของสุนัขเมื่อได้ยินเสียงกระดิ่ง หลังจากถูกวางเงื่อนไข

3) สิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไข (Unconditioned Stimulus: UCS) หมายถึง สิ่งเร้าที่ มีอยู่ในธรรมชาติเมื่อนำมาใช้คู่กับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขแล้ว ทำให้เกิดการเรียนรู้หรือการตอบสนองจากการวางเงื่อนไขได้ เช่น ผงเนื้อเมื่อนำมาคู่กับเสียงกระดิ่งแล้วทำให้น้ำลายไหล หรือเป็นสิ่งเร้าที่มีอยู่ในธรรมชาติซึ่งนำมาคู่กับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข เพื่อช่วยให้เกิดการ ตอบสนองตามที่ต้องการในการวางเงื่อนไขนั้น

4) การตอบสนองที่ไม่ได้วางเงื่อนไข (Unconditioned Response: UCR) หมายถึง การตอบสนองตามธรรมชาติที่ไม่ต้องมีการบังคับหรือการควบคุม ส่วนใหญ่เป็นการทำงานของระบบประสาทอัตโนมัติซึ่งเป็นการทำงานโดยที่สมองไม่ต้องสั่งการ เรียกว่า ปฏิกิริยาสะท้อน (Reflex) เช่น น้ำตาไหล น้ำลายไหล การหลั่งของน้ำย่อยในกระเพาะอาหาร

การทดลองของพาฟลอฟ ดำเนินการโดยแบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ก่อนการวางเงื่อนไข โดยการให้เสียงกระดิ่งแก่สุนัขเพียงอย่างเดียว ซึ่งสุนัขจะยังไม่มีการหลั่งน้ำลายเกิดขึ้น แต่เมื่อให้ผงเนื้อแก่สุนัขมันก็จะหลั่งน้ำลายออกมาทันที แสดงได้ดังนี้

เสียงกระดิ่ง (neutral Stimulus) ⟶ ไม่มีการหลั่งน้ำลาย

ผงเนื้อ (UCS) ⟶ หลั่งน้ำลาย (UCR)

ขั้นที่ 2 การวางเงื่อนไข ขั้นนี้กระทำโดยทุกครั้งที่สั่นกระดิ่งก็ให้ผงเนื้อกับสุนัขพร้อม ๆ กันไปด้วย ในขั้นนี้จะทำหลาย ๆ ครั้ง เพื่อให้สุนัขเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างกระดิ่งกับผงเนื้อ และเกิดการเรียนรู้ แสดงได้ดังนี้

เสียงกระดิ่ง (CS) ✚ ผงเนื้อ (UCS) ⟶ หลั่งน้ำลาย (UCR)

ขั้นที่ 3 หลังการวางเงื่อนไข เป็นขั้นตรวจสอบว่าสุนัขเกิดการเรียนรู้หรือยัง โดยการตัดผงเนื้อซึ่งคือสิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไข (UCS) ออก ให้เหลือแต่เสียงกระดิ่งซึ่งเป็นสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) เพียงอย่างเดียว ถ้าสุนัขตอบสนองต่อเสียงกระดิ่งด้วยการหลั่งน้ำลาย แสดงว่าได้สร้างการตอบสนองใหม่ให้แก่สุนัขแล้ว หรือสุนัขมีการเรียนรู้เกิดขึ้น ดังนี้

เสียงกระดิ่ง (CS) ⟶ หลั่งน้ำลาย (CR)

จากการทดลองทั้ง 3 ขั้นตอนดังกล่าว สรุปได้ว่า สุนัขได้เกิดการเรียนรู้จากการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิค สามารถทำให้สุนัขน้ำลายไหลเมื่อได้ยินเสียงกระดิ่ง กล่าวคือ สุนัขมี

การตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (เสียงกระดิ่ง) เหมือนกับการตอบสนองต่อสิ่งเร้าธรรมชาติ (ผงเนื้อ) ทั้งนี้เป็นเพราะสุนัขเกิดการเชื่อมโยงเสียงกระดิ่งกับผงเนื้อ จึงทำให้สุนัขตอบสนองด้วยอาการน้ำลายไหลเช่นเดียวกัน

4.1.2 กระบวนการสำคัญอันเกิดจากทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิคของพาฟลอฟ

จากการทดลองการเรียนรู้โดยการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิค มีกระบวนการที่สำคัญเกิดขึ้นหลายอย่าง ได้แก่ (อารี พันธ์มณี, 2546: 198-199; วรรณี ลิมอักษร, 2551: 73-74)

4.1.2.1 กฎการหยุดยั้ง (Law of Extinction) หรือกฎการลบพฤติกรรม ซึ่งการหยุดยั้ง หรือการคลายตัวของพฤติกรรม หมายถึง การตอบสนองที่ถูกวางเงื่อนไข (CR) อ่อนกำลัง ลงและหมดไปในที่สุด เมื่อเสนอแต่สิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) แล้วเพียงอย่างเดียวติดต่อกันหลายๆ ครั้ง โดยไม่มีการเสนอสิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไข (UCS) ควบคู่กันไปด้วย ก็จะเกิดการหยุดยั้งหรือการคลายตัวของพฤติกรรม เกิดขึ้นเมื่อความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไข (UCS) กับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) สิ้นสุดลง กล่าวคือ เมื่อวางเงื่อนไขให้สุนัขหลั่งน้ำลายเมื่อได้ยินเสียงกระดิ่งได้แล้ว ต่อมาเสนอแต่เสียงกระดิ่งให้กับสุนัขเพียงอย่างเดียวติดต่อกันระยะหนึ่ง โดยไม่ให้ผงเนื้อแก่สุนัขเลย ปรากฏว่าปริมาณของน้ำลายที่ถูกขับออกมาจากต่อมน้ำลายของสุนัขจะค่อย ๆ ลดปริมาณลง และหยุดหลั่งน้ำลายในที่สุด

4.1.2.2 กฎการฟื้นคืนสภาพการตอบสนองจากการวางเงื่อนไข หรือกฎแห่งการคืนกลับ (Law of Spontaneous Recovery) หมายถึง การตอบสนองที่ถูกวางเงื่อนไข (CR) ที่เคยลดลง เพราะอินทรีย์ได้รับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) เพียงอย่างเดียวนั้น ได้กลับปรากฏขึ้นอีกและเพิ่มมากขึ้น ๆ ถ้าอินทรีย์มีการเรียนรู้อย่างแท้จริง โดยไม่ต้องมีสิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไข (UCS) มาเข้าคู่ช่วย เช่น การที่สุนัขกลับมาน้ำลายไหลได้อีก เมื่อได้ยินเสียงกระดิ่งเพียงอย่างเดียว โดยไม่ต้องมีผงเนื้อเข้ามาคู่กับเสียงกระดิ่ง

4.1.2.3 กฎการแผ่ขยาย หรือกฎความคล้ายคลึงกัน (Law of Stimulus Generalization) หมายถึง ถ้าอินทรีย์มีการเรียนรู้โดยแสดงอาการตอบสนองจากการวางเงื่อนไขต่อสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขหนึ่งแล้ว ถ้ามีสิ่งเร้าอื่นที่มีคุณสมบัติคล้ายคลึงกับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขเดิม อินทรีย์จะตอบสนองเหมือนกับสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไขนั้น เช่น ถ้าสุนัขมีอาการน้ำลายไหลจากการได้

ยินเสียงกระดิ่งแล้ว เมื่อสุนัขตัวนั้นได้ยินเสียงระฆัง จะมีอาการน้ำลายไหลได้ในทันที เป็นต้น การแผ่ขยายนี้มีอิทธิพลต่อการเกิดพฤติกรรมของมนุษย์ เช่น ในตอนเด็กเคยถูกสุนัขกัด เด็กคนนี้จะกลัวสุนัขมาก และจะแผ่ขยายความกลัวสุนัขทุกพันธุ์ทุกขนาด ทั้งยังกลัวสัตว์ทุกชนิดที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับสุนัขอีกด้วย

4.1.2.4 กฎการแยกแยะหรือกฎการจำแนก (Law of Stimulus Discrimination) การที่อินทรีย์มีการเรียนรู้ที่จะไม่ยอมตอบสนองต่อสิ่งเร้าอื่นที่ไม่ใช่สิ่งเร้าเดิมหรือสิ่งเร้าที่วางเงื่อนไข (CS) แล้ว แสดงให้เห็นว่าอินทรีย์สามารถแยกหรือจำแนกความแตกต่างของสิ่งเร้าได้ เช่น ถ้าสุนัขน้ำลายไหลจากการสั่นกระดิ่งแล้ว เมื่อสุนัขตัวนั้นได้ยินเสียงกลองหรือเสียงแตร จะไม่มีอาการน้ำลายไหล เพราะสุนัขแยกแยะความแตกต่างได้ระหว่างเสียงกระดิ่ง เสียงแตร และเสียงกลอง การแยกแยะหรือการจำแนกสิ่งเร้ามีความสำคัญและมีประโยชน์ต่อมนุษย์มาก เช่น การแยกแยะระหว่างคนคุ้นเคยกับคนแปลกหน้า ซึ่งผู้ปกครองของเด็กจะบอกเล่าลูกหลานไว้ไม่ให้ไว้ใจคนแปลกหน้า เพื่อป้องกันอันตรายที่อาจเกิดขึ้นกับเด็กได้

4.1.3 การนำทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิคของพาฟลอฟมาประยุกต์สู่การจัดการเรียนการสอน

การใช้การวางเงื่อนไขแบบคลาสสิคให้เป็นประโยชน์ต่อการเรียนการสอนได้นั้น ควรปฏิบัติดังต่อไปนี้ (Woolfolk, 1995: 202)

4.1.3.1 ในผู้เรียนที่กลัวการสอบครั้งสำคัญ ๆ เช่น การสอบแข่งขันหรือการสอบเข้าเรียนมหาวิทยาลัย ครูผู้สอนต้องอธิบายให้ผู้เรียนเห็นว่าไม่แตกต่างไปจากการสอบในห้องเรียน ถ้าเตรียมตัวสอบมาพร้อมก็ไม่ใช่เรื่องที่น่ากลัว

4.1.3.2 ถ้าผู้เรียนยังคงกลัวการสอบครั้งสำคัญ ๆ แม้ว่าได้อธิบายไปแล้วก็ตาม ก็อธิบายต่อไปอีกว่าความกลัวไม่ได้เกิดขึ้นกับเราคนเดียว แต่เกิดขึ้นได้กับทุกคน เป็นเรื่องธรรมดาที่เกิดขึ้นได้ วิธีนี้จะช่วยลดความวิตกกังวลหรือลดความกลัวลงไปได้

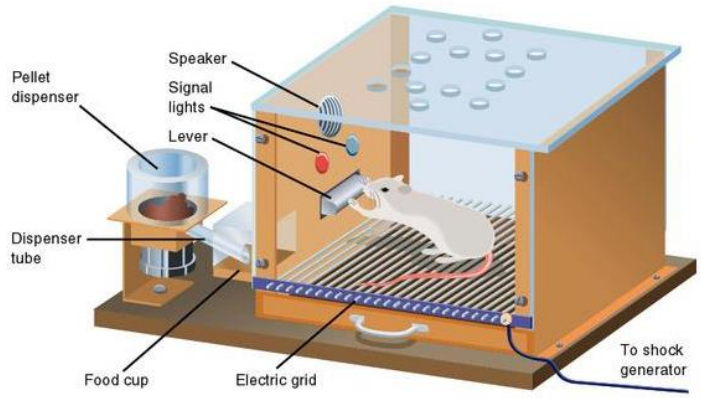
4.2 ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์ (Operant Conditioning Theory)

ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์ (B.F. Skinner) (ค.ศ.1904 - 1990) สกินเนอร์เป็นนักการศึกษาและนักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียงชาวอเมริกัน และเป็นศาสตราจารย์

สอนจิตวิทยาที่มหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด สกินเนอร์ให้ความสำคัญกับการเสริมแรงในการเรียนรู้ โดยเห็นว่าการเชื่อมโยงเกิดขึ้นระหว่างรางวัลกับการตอบสนอง (reward and response) การทดลองของสกินเนอร์เป็นการอธิบายการวางเงื่อนไขแบบผู้เรียนเป็นผู้กระทำ (operant conditioning) ซึ่งเชื่อว่าพฤติกรรมส่วนใหญ่ของมนุษย์ มีลักษณะเป็นการวางเงื่อนไขแบบผู้เรียนเป็นผู้กระทำ เช่น เด็กเล็กต้องการให้ผู้ใหญ่อุ้ม เด็กจะร้องไห้เสียงดัง ผู้ใหญ่ก็จะอุ้มและปลอบโยน ผู้เรียนต้องการคำชมจากผู้สอนจึงยกมือตอบคำถาม ผู้สอนก็จะชอบและชื่นชมผู้เรียนคนนั้น (อัชรา เอิบสุขสิริ, 2556: 117-118)

4.2.1 การทดลองของสกินเนอร์

สกินเนอร์ทำการทดลองกับหนู โดยการสร้างกล่องทดลองขึ้นมา เรียกว่า กล่องสกินเนอร์ หรือ Skinner box มีพื้นกล่องเป็นตะแกรงลวด ข้างในกล่องทำเป็นคานติดไว้สำหรับกดบังคับให้อาหารตกลงมาในจานที่รองรับ เหนือคานจะมีหลอดไฟที่มีวงจรต่อกับคาน เมื่อไปถูกคานไฟจะสว่าง และจะมีอาหารตกลงมา



ภาพที่ 5.3 แสดงการทดลองการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์

ที่มา : Saul McLeod. (2018).

การทดลองของสกินเนอร์ ดำเนินการโดยแบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นเตรียมการทดลอง ในขั้นนี้จะทำให้หนูเกิดความคุ้นเคยกับกล่องแล้วรอให้หนูเกิดความหิวมาก ๆ เพื่อจะได้ผลักดันให้หนูแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ได้เร็วขึ้น

ขั้นที่ 2 ขั้นการทดลอง ขั้นนี้ปล่อยให้หนูที่กำลังหิวเข้าไปในกล่องสกินเนอร์ เมื่อหนูเข้าไปอยู่ในกล่องสกินเนอร์ จะสังเกตว่ามันจะมีการกระทำหลายอย่าง เช่น วิ่งสำรวจไปรอบ ๆ กล่อง ตะกุยผนังหรือกัดแทะสิ่งต่าง ๆ ในกล่อง สุดท้ายหนูไปกดถูกคานโดยบังเอิญ เมื่อคานถูกกดจะมีไฟสว่างขึ้นแล้วมีอาหารหล่นลงมาในถาด หนูก็จะกินอาหาร

ขั้นที่ 3 ขั้นทดสอบการเรียนรู้ เมื่อจับหนูเข้าไปในกล่องสกินเนอร์อีก หนูจะแสดงอาการกดคานทันที แสดงว่าหนูเกิดการเรียนรู้แล้วว่าการกดคานจะทำให้ได้กินอาหาร

สกินเนอร์สรุปได้ว่า การตอบสนองหรือการกดคานจะเกิดขึ้นมากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับตัวเสริมแรง (Reinforcer) ซึ่งก็คืออาหาร แสดงว่าการเรียนรู้ที่ดีจะต้องมีการเสริมแรง

หลังจากที่สกินเนอร์ให้หนูกดคาน เพื่อให้อาหารเป็นรางวัลแล้ว สกินเนอร์ได้เปลี่ยนการทดลองใหม่เพื่อศึกษาเรื่องการลงโทษ (Punishment) โดยการใช้ไฟฟ้าช็อต โดยขณะที่หนูอยู่ในกรงจะถูกกระแสไฟฟ้าช็อต หนูก็จะวิ่งพล่านเพื่อหาทางออก แต่ถ้าบังเอิญไปกดคาน ไฟฟ้าจะหยุดช็อต เพียงไม่กี่ครั้งหนูก็รู้ว่าจะต้องกดคาน จึงจะไม่ถูกไฟฟ้าช็อต

4.2.2 หลักการสำคัญของทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ

4.2.2.1 การเสริมแรง

1) ความหมายการเสริมแรง

การเสริมแรง (Reinforcement) คือ การให้ หรือถอดถอนอะไรบางอย่างแก่อินทรีย์ หลังจากอินทรีย์แสดงพฤติกรรมใด ๆ แล้ว มีผลทำให้พฤติกรรมที่ต้องการนั้นเกิดบ่อยขึ้น เกิดต่อไปเรื่อย ๆ การเสริมแรง (Reinforcement) แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ

1.1) การเสริมแรงทางบวก (Positive reinforcement) คือ หลังจากที่อินทรีย์แสดงพฤติกรรมที่เราต้องการ จะได้รับสิ่งที่ทำให้เกิดความพึงพอใจ ได้แก่ รางวัล คำชมเชย คะแนน การได้รับการยอมรับ แล้วมีผลทำให้พฤติกรรมที่ต้องการเกิดบ่อยขึ้น เช่น ผู้เรียนช่วยเพื่อนถือของแล้วครูชม ผู้เรียนก็จะมีพฤติกรรมช่วยเหลือผู้อื่นบ่อยขึ้น เพราะรู้สึกพึงพอใจคำชมที่ได้รับจากครู

1.2) การเสริมแรงทางลบ (Negative reinforcement) คือ หลังจากที่อินทรีย์แสดงพฤติกรรมที่เราต้องการแล้ว จะถูกนำสิ่งที่ไม่พอใจออกไป ได้แก่ เสียงดัง กิจกรรมที่ไม่ชอบทำ ความไม่เข้าใจ แล้วมีผลทำให้มีพฤติกรรมที่ต้องการบ่อยขึ้น เช่น ผู้เรียนเก็บกระเป๋าสตางค์

ได้แล้วเอามาส่งครู จากที่ผู้เรียนต้องทำเวรทำความสะอาดประจำวัน (กิจกรรมที่ไม่ชอบทำ) ครูก็อนุญาตว่าไม่ต้องทำ ผู้เรียนก็จะมีความซื่อสัตย์เก็บของได้ก็จะนำมาส่งคืนเพราะจะได้ไม่ต้องทำในสิ่งที่ไม่พึงพอใจ

4.2.2.2 ตารางกำหนดการเสริมแรง

นพสิทธิ์ ไตรสิทธิวัฒน์ (2557: ออนไลน์) กล่าวถึง ตารางการเสริมแรง ดังนี้

1) การเสริมแรงทันทีทันใดหรือการเสริมแรงแบบต่อเนื่อง (Immediately or Continuous Reinforcement) หมายถึง การเสริมแรงทุกครั้งเมื่ออินทรีย์แสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ หมายความว่า ถ้าแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ 1 ครั้ง ก็จะเสริมแรง 1 ครั้ง เรื่อย ๆ ไป เป็นการเสริมแรงอย่างสม่ำเสมอ การเสริมแรงเช่นนี้จะใช้เมื่อต้องการให้อินทรีย์เกิดการเรียนรู้อย่างรวดเร็ว

2) การเสริมแรงเป็นครั้งคราว (Partially Reinforcement) หมายถึง การ เสริมแรงที่ไม่สม่ำเสมอ กล่าวคือ อาจเสริมแรงบางครั้งที่แสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ หรืออาจไม่ เสริมแรงบางครั้งที่แสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ สลับกันไป ทั้งนี้การเสริมแรงเช่นนี้จะใช้ต่อเมื่ออินทรีย์เกิดการเรียนรู้จากวิธีการเสริมแรงแบบที่ 1 แล้ว เพื่อป้องกันมิให้เกิดความเบื่อหน่ายซ้ำซาก จำเจ แต่จะทำให้พฤติกรรมการเรียนรู้นานคงทนถาวรไปเรื่อย ๆ เพราะครั้งใดก็ตามที่ไม่ได้รับการเสริมแรงก็ยังคาดหวังว่าจะได้รับการเสริมแรงบ้าง พฤติกรรมการเรียนรู้จึงยังไม่หยุดชะงักทันทีทันใด และเมื่อจะหยุดชะงักลงก็ยังได้รับการเสริมแรงอีกการเสริมแรงวิธีนี้ แบ่งเป็น 4 วิธี ดังนี้

2.1 การเสริมแรงโดยใช้เวลากำหนดแบบตายตัว (Fixed Interval) เป็นการเสริมแรงตามช่วงระยะเวลาอย่างสม่ำเสมอ เช่น ถ้าแสดงพฤติกรรมออกมาจะได้รับการเสริมแรงทุก 5 นาที หรือทุก 30 นาที

2.2 การเสริมแรงโดยใช้ผลงานหรือพฤติกรรมกำหนดแบบตายตัว (Fixed Ratio) เป็นการเสริมแรงตามจำนวนครั้งของพฤติกรรมอย่างสม่ำเสมอ เช่น ถ้าแสดงพฤติกรรม 3 ครั้ง จะได้รับการเสริมแรง 1 ครั้ง

2.3 การเสริมแรงโดยใช้ช่วงเวลาไม่ตายตัว (Random or Variable Interval) เป็นการเสริมแรงตามช่วงระยะเวลาแต่ไม่สม่ำเสมอไม่แน่นอนตายตัว เช่น ถ้าแสดงพฤติกรรมจะได้รับการเสริมแรง 10 นาทีบ้าง 30 นาทีบ้าง 15 นาทีบ้าง วิธีนี้จะทำให้พฤติกรรม

การเรียนรู้เกิดขึ้นนานคงทนกว่า 2 วิธี แรก เพราะบางทีก็ได้รับการเสริมแรง บางทีก็ไม่ได้รับการเสริมแรง และถ้าหยุดแสดงพฤติกรรมเมื่อใด ก็ยังคาดหวังว่าจะได้รับการเสริมแรงอีก ทำให้พฤติกรรมการเรียนรู้นั้นเกิดไปเรื่อย ๆ

2.4 การเสริมแรงโดยใช้ช่วงของพฤติกรรมแบบไม่ตายตัว (Random or Variable Ratio) เป็นการเสริมแรงตามจำนวนครั้งของพฤติกรรมที่ไม่ได้กำหนดการเสริมแรงไว้แน่นอน บางทีก็มาก บางทีก็น้อย เช่น แสดงพฤติกรรม 3 ครั้งบ้าง 1 ครั้งบ้าง หรือ 5 ครั้งบ้าง ถึงจะได้รับการเสริมแรง 1 ครั้ง ซึ่งในชีวิตประจำวันของเราจะได้พบประเภทนี้มากที่สุด จากผลการทดลองสกินเนอร์ พบว่าวิธีนี้ทำให้เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้นานที่สุด

4.2.2.3 การลงโทษ (Punishment) สกินเนอร์กล่าวว่า การลงโทษเป็นการหยุดยั้งพฤติกรรมเพียงชั่วคราว แต่ไม่ทำให้เกิดการเรียนรู้ ในทฤษฎีของสกินเนอร์จึงไม่นิยมใช้การลงโทษ ใช้เพียงแต่การเพิกเฉย (Ignorance) เมื่อเกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา การลงโทษแบ่งออกเป็น 2 ประการคือ

1) การลงโทษทางบวก การลงโทษที่เกิดจากการได้รับสิ่งที่ไม่พอใจ ได้แก่ คำตำหนิ ตี กักบริเวณ เช่น ผู้เรียนไม่ส่งการบ้าน แล้วครูตี

2) การลงโทษทางลบ การลงโทษที่เกิดจากการนำสิ่งที่พอใจออกไปจากอินทรีย์ ได้แก่ ไม่ให้พักในช่วงเวลาพัก หักคะแนน ไม่ให้ทำในสิ่งที่รัก เช่น ผู้เรียนไม่ทำความสะอาดตามที่ได้รับผิดชอบ ก็ให้ทำความสะอาดในช่วงเวลาที่ควรจะได้พักผ่อน หรือหักคะแนน

4.2.3 การนำทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์มาประยุกต์สู่การจัดการเรียนการสอน

4.2.3.1 ควรจะให้แรงเสริมในพฤติกรรมที่แสดงว่าผู้เรียนเกิดการเรียนรู้แล้ว โดยตอนแรก ๆ ควรจะให้แรงเสริมทุกครั้งที่ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่พึงปรารถนา ต่อมาจึงค่อยใช้แรงเสริมเป็นครั้งคราว และค่อย ๆ ลดการเสริมแรงลง เมื่อเห็นว่าผู้เรียนมีพฤติกรรมที่ถูกต้องแล้ว และผู้เรียนพึงพอใจในการกระทำโดยไม่ได้หวังการเสริมแรงจากภายนอก รวมถึงจะต้องระวังไม่ให้แรงเสริมเมื่อผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์

4.2.3.2 การปรับพฤติกรรม (Behavior Modification) คือ การปรุงแต่งพฤติกรรมให้เป็นไปในทิศทางที่ต้องการ ซึ่งมี 3 ลักษณะดังนี้

1) การเพิ่มพฤติกรรม หรือคงพฤติกรรมเดิมที่เหมาะสมไว้ ซึ่งมีเทคนิคในการใช้เพิ่มพฤติกรรมหลายอย่างคือ การเสริมแรงในทางบวก เพื่อให้เกิดพฤติกรรมที่พึงพอใจ การทำสัญญา เงื่อนไข การเสริมแรงในทางลบ เป็นต้น

2) การปลูกฝังพฤติกรรมบางอย่าง โดยใช้วิธีที่เรียกว่า การดัด หรือการตบแต่งพฤติกรรม (Behavior Shaping) ซึ่งเป็นการใช้วิธีให้แรงเสริมกับพฤติกรรมที่ผู้เรียนทำได้ใกล้เคียงกับเป้าหมายที่กำหนดไว้ตามลำดับขั้น จนสามารถแสดงออกได้เป็นนิสัย เช่น การกระทำให้เด็กที่ไม่กล้าพูด ไม่กล้าแสดงออกเป็นเด็กที่กล้าขึ้นมาได้โดยการชมเชย และให้กำลังใจเมื่อเขากล้าพูด และกล้าแสดงออก เป็นต้น การลดพฤติกรรม เป็นการลดพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา ซึ่งจะใช้วิธีการ ลงโทษ เช่น การฝ่าฝืนกฎ หรือระเบียบของโรงเรียน หรือสังคม การสูบบุหรี่ เป็นต้น

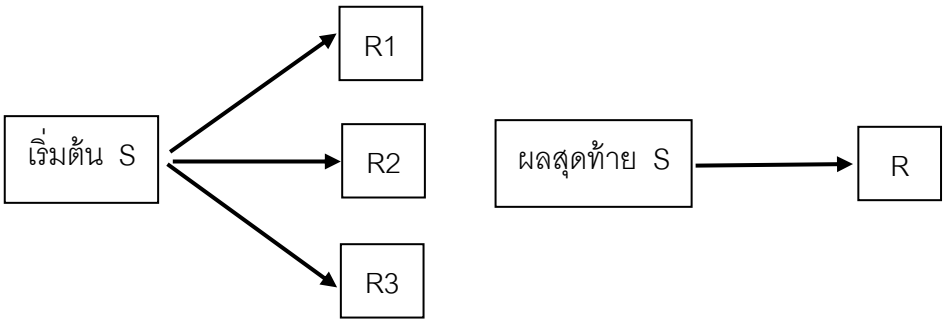
3) บทเรียนสำเร็จรูป หรือบทเรียนแบบโปรแกรม (Program learning) จากหลักการให้แรงเสริมของสกินเนอร์ที่ว่า เมื่อผู้เรียนทำถูกจะได้รางวัลทันที มีผลให้เกิดบทเรียนสำเร็จรูป หรือบทเรียนแบบโปรแกรมและเครื่องช่วยสอน (Teaching machine) ขึ้น ซึ่งเน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วย ตนเองโดยมีคำตอบที่ถูกต้องไว้ให้

สรุปทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์ เป็นหลักการที่ทำให้เกิดความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนองให้แน่นแฟ้นยิ่งขึ้น ด้วยการให้สิ่งเร้าที่เป็นตัวเสริมแรง หลังจากที่ได้มีการกระทำตามเงื่อนไขแล้ว การเสริมแรงทุกครั้งจะมีส่วนช่วยทำให้การตอบสนองต่อสิ่งเร้าต่าง ๆ ของอินทรีย์มีอัตราการตอบสนองที่เข้มข้นขึ้น

4.3 ทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยงของธอร์นไดค์ (Connectionism Theory)

ทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยงของธอร์นไดค์ (Edward L. Thorndike) (ค.ศ.1874 - 1949) นักจิตวิทยาชาวอเมริกัน โดยได้ชื่อว่า “บิดาแห่งจิตวิทยาการศึกษา” ธอร์นไดค์ได้ให้กำเนิดทฤษฎีการเรียนรู้ที่เน้นความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้า Stimulus (S) กับการตอบสนอง Response (R) ทั้งนี้เพราะ ธอร์นไดค์ ถือว่าการเรียนรู้เป็นการแก้ปัญหา เพราะเมื่อผู้เรียนพบปัญหาจะมีปฏิกิริยาแบบเดาสุ่มซึ่งเป็นการลองผิดลองถูก (Trial and Error) ผู้เรียนจะลองทำหลายวิธีจนกระทั่งประสบผลสำเร็จในที่สุด โดยที่ผู้เรียนสามารถเชื่อมโรงสิ่งเร้าหรือปัญหาด้วยการตอบสนองที่เหมาะสมได้

ทฤษฎีนี้มีหลักเบื้องต้นว่า การเรียนรู้เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนองที่มักจะออกมาในรูปแบบต่าง ๆ หลายรูปแบบ โดยการลองผิดลองถูก จนกว่าจะพบรูปแบบที่เหมาะสมที่สุด (อารี พันธ์มณี, 2546 : 231) นั่นคือ การเลือกตอบสนองของผู้เรียนจะกระทำด้วยตนเองไม่มีผู้ใดมากำหนดหรือชี้ช่องทางในการปฏิบัติให้ และเมื่อเกิดการเรียนรู้ขึ้นแล้ว การตอบสนองหลายรูปแบบจะหายไป เหลือเพียงการตอบสนองรูปแบบเดียวที่เหมาะที่สุด และพยายามทำให้การตอบสนองเช่นนี้เชื่อมโยงกับสิ่งเร้าที่ต้องการให้เรียนรู้ต่อไปเรื่อย ๆ จากข้างต้นสามารถเขียนเป็นแผนผังได้ดังนี้



ภาพที่ 5.4 แผนผังอธิบายทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยง

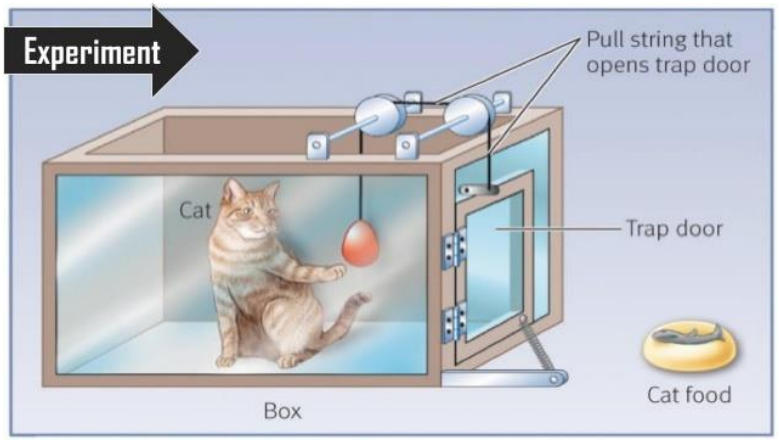
ที่มา : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช (2553: 20 - 21)

จากภาพที่ 5.4 อธิบายได้ว่าถ้ามีสิ่งเร้าที่ต้องการให้เกิดการเรียนรู้มากระทบอินทรีย์ อินทรีย์จะเลือกตอบสนองเองแบบเดาสุ่มหรือลองผิดลองถูก เป็น R1, R2, R3 หรือ R อื่นๆ จนกระทั่งได้ผลที่พอใจและเหมาะสมที่สุดของทั้งผู้ให้เรียนและผู้เรียน การตอบสนองต่าง ๆ ที่ไม่เหมาะสมจะถูกกำจัดทิ้งไปไม่นำมาแสดงการตอบสนองอีก เหลือไว้เพียงการตอบสนองที่เหมาะสมคือกลายเป็น S–R แล้วทำให้เกิดการเชื่อมโยงไปเรื่อย ๆ ระหว่าง S กับ R นั้น (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2553 : 20 - 21)

4.3.1 การทดลองของธอร์นไดค์

ธอร์นไดค์ได้สร้างกรงปริศนา (Puzzle Box) และนำแมวที่หิวใส่ในกรงข้างนอกกรงมีอาหารทิ้งไว้ให้แมวเห็น ในกรงมีเชือกซึ่งปลายข้างหนึ่งผูกกับบานประตูไว้ ส่วนปลายอีกข้างหนึ่งของเชือกผูกกับคานไม้ที่เมื่อถูกกดจะทำให้ประตูเปิด ธอร์นไดค์ได้สังเกตเห็นว่า ในระยะแรก ๆ แมวจะวิ่งไปวิ่งมา ข่วนโน่นกัดนี่จนไปกดถูกคานไม้ที่ผูกเชือกทำให้ประตูเปิดแมวจึงวิ่งออกไปกินอาหารได้ เมื่อจับแมวใส่กรงในครั้งต่อไปแมวจะกดคานได้เร็วขึ้นและในที่สุดแมวสามารถกดคาน

ได้ในทันทีที่เข้าไปในกรง ธอร์นไดค์จึงสรุปว่า พฤติกรรมของแมวที่ปรากฏในการทดลองเรียกว่า “การลองผิดลองถูก” การลองผิดลองถูกจะนำไปสู่การเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้าและการตอบสนอง และการเรียนรู้ก็เกิดขึ้นเมื่อมีการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้าและการตอบสนอง (ลักขณา สริวัฒน์, 2557: 169) นั่นแสดงให้เห็นว่า แมวเกิดการเรียนรู้โดยการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างประตูเปิดกับการกดคานไม้ในกรงได้แล้ว และเมื่อแมวทำพฤติกรรมแล้วได้กินอาหารทำให้เกิดความพึงพอใจจึงเป็นตัวช่วยให้ความสัมพันธ์นี้มีความแน่นแฟ้นขึ้น



ภาพที่ 5.5 แสดงการทดลองทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยงของธอร์นไดค์

ที่มา: Vidya’s Phoenix. (2019).

4.3.2 กฎการเรียนรู้ของธอร์นไดค์

จากการทดลองกรงปริศนา (Puzzle Box) ทำให้ธอร์นไดค์ได้สรุปกฎการเรียนรู้ที่สำคัญได้ดังนี้ (ณัฐภร อินทุยศ, 2556: 223 - 224)

4.3.2.1 กฎแห่งความพร้อม (Law of Readiness) คือ สภาพความพร้อมของบุคคลทั้งกายและใจว่ามีผลต่อการเรียนรู้ของบุคคล ดังนี้

1) เมื่อบุคคลมีความพร้อมที่จะเรียนหรือกระทำกิจกรรมใด ๆ ถ้าได้เรียนหรือกระทำสมความปรารถนา บุคคลจะเกิดความพอใจและเกิดการเรียนรู้

2) เมื่อบุคคลมีความพร้อมที่จะเรียนหรือกระทำกิจกรรมใด ๆ แต่ไม่ได้เรียนหรือกระทำตามความปรารถนา บุคคลจะเกิดความไม่พอใจและไม่เกิดการเรียนรู้

3) เมื่อบุคคลไม่พร้อม แต่ถูกบังคับให้เรียนหรือกระทำกิจกรรมใด ๆ ย่อมก่อให้เกิดความคับข้องใจ ไม่พึงพอใจและไม่เกิดการเรียนรู้

4.3.2.2 กฎแห่งการฝึกหัด (Law of Exercise) คือ การฝึกหัดหรือการกระทำซ้ำ ๆ บ่อย ๆ จะทำให้การเรียนรู้นั้น ๆ แน่นแฟ้นขึ้น แต่ถ้าพฤติกรรมใดแม้เกิดการเรียนรู้แล้วแต่ขาดการกระทำซ้ำบ่อย ๆ จะทำให้การเรียนรู้นั้น ๆ ไม่มีความคงทนถาวรและในที่สุดอาจถูกลืมไปได้ และภายหลังเมื่อมีการทดลองเพิ่มเติมมากขึ้น ธอร์นไดค์ก็พบว่า สำหรับพฤติกรรมบางอย่างนั้น การฝึกหัดหรือการกระทำซ้ำ ๆ แต่เพียงอย่างเดียวไม่ได้ทำให้เกิดผลดีต่อการเรียนรู้เลย แต่ถ้ามีการเปิดโอกาสให้อินทรีย์ได้รับคำแนะนำหรือทราบถึงผลที่ตนเองทำด้วย เช่น รู้ว่า “ถูก” หรือ “ผิด” อย่างไร จึงนำไปสู่การเรียนรู้หรือการพัฒนาพฤติกรรมที่ต้องการได้

4.3.2.3 กฎแห่งผล (Law of Effect) คือ เมื่อผลการทำกิจกรรมใดทำให้บุคคลเกิดความพึงพอใจก็จะทำให้บุคคลกระทำกิจกรรมนั้นซ้ำอีก แต่ถ้าผลการกระทำกิจกรรมใดทำให้บุคคลเกิดความรำคาญ หรือเกิดความรู้สึกไม่พึงพอใจ ตัวเชื่อมระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนองก็จะคลายความสำคัญลงไป และจะส่งผลให้เลิกกระทำกิจกรรมนั้น ๆ หรืออาจกล่าวได้ว่า การเรียนรู้ขึ้นอยู่กับผลของการกระทำเป็นสำคัญ (วรรณี ลิมอักษร, 2551: 82) ดังนั้นการได้รับผลที่พึงพอใจ จึงเป็นปัจจัยสำคัญในการเรียนรู้ของบุคคล

4.3.3 การประยุกต์ทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยงของธอร์นไดค์สู่การจัดการเรียนรู้

วิธีการเรียนรู้ตามทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยงของธอร์นไดค์สามารถนำไปเป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ได้ดังนี้ (วรรณี ลิมอักษร, 2551: 83)

4.3.3.1 ในการจัดการเรียนรู้ครูผู้สอนควรคำนึงถึงความพร้อมของผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนที่เรียนอยู่ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งครูผู้สอนต้องคอยกระตุ้นหรือเตรียมความพร้อมในการเรียนให้กับผู้เรียนด้วย

4.3.3.2 นำการเสริมแรงมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ โดยการหาเครื่องล่อหรือสิ่งล่อใจที่ผู้เรียนต้องการมาช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนเกิดขึ้น

4.3.3.3 ในวิชาประเภททักษะ ครูผู้สอนควรจัดให้ผู้เรียนได้มีโอกาสในการฝึกฝนหรือทำซ้ำอย่างสม่ำเสมอเพื่อให้ประสิทธิภาพสูงสุดของการเรียนรู้เกิดขึ้น โดยมีครูผู้สอนคอยให้ข้อมูลย้อนกลับในการฝึกทักษะนั้น ๆ ด้วย

4.3.3.4 หลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่จะทำให้ผู้เรียนเกิดความวิตกกังวลหรือเกิดความเครียด เช่น ไม่เปรียบเทียบผู้เรียนกับเพื่อน ๆ เพราะจะทำให้เขาเกิดความรู้สึกด้อย หรือไม่ลงโทษต่อหน้าเพื่อน ๆ จำนวนมาก

4.4 ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการหยั่งเห็นของโคห์เลอร์ (Insight Learning)

วูฟแก๊ง โคห์เลอร์ (Wolfgang Kohler) เป็นชาวเยอรมัน และเป็นนักจิตวิทยากลุ่มปัญญานิยม อีกทั้งเป็นสมาชิกของนักจิตวิทยากลุ่มเกสตอลท์

4.4.1 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับการเรียนรู้

การเรียนรู้เป็นปรากฏการณ์ทางความคิดของผู้เรียน เมื่อใดที่ผู้เรียนเผชิญกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหา ผู้เรียนจะพยายามสร้างความสัมพันธ์ในรูปแบบต่าง ๆ จากองค์ประกอบย่อยของสถานการณ์ที่เป็นปัญหานั้น จนสามารถมองเห็นช่องทางในการแก้ปัญหาได้ หรือผู้เรียนมองเห็นความสัมพันธ์ของสถานการณ์ที่เป็นปัญหา แล้วนำความสัมพันธ์นั้นมาใช้ในการแก้ปัญหาได้ โคห์เลอร์เรียกการเรียนรู้ในการแก้ปัญหานี้ว่าการหยั่งเห็น (Insight) (วรรณี ลิมอักษร, 2551: 83)

การหยั่งเห็น หมายถึง การเกิดความคิดแวบขึ้นมาทันทีทันใดในขณะที่ประสบปัญหา โดยมองเห็นแนวทางในการแก้ปัญหาตั้งแต่เริ่มแรกเป็นขั้นตอน จนสามารถแก้ปัญหาได้ เป็นการมองเห็นสถานการณ์ในแนวทางใหม่ ๆ ขึ้น โดยเกิดจากความเข้าใจและความรู้สึกที่มีต่อสถานการณ์ว่าได้ค้นพบแล้ว ผู้เรียนจะมองเห็นช่องทางการแก้ปัญหาขึ้นได้ในทันที

4.4.2 การทดลองของโคห์เลอร์

โคห์เลอร์นำลิงชิมแปนซีชื่อสุลต่านที่กำลังหิวขังไว้ในกรง นอกกรงมีกล้วยวางอยู่ไกลจากกรง และมีไม้ขนาดสั้นยาววางเป็นลำดับ ไม้ท่อนสั้นสุดอยู่ในกรง เมื่อสุลต่านหิว จึงหยิบไม้ท่อนสั้นที่อยู่ในกรงเขี่ยกล้วย แต่เขี่ยไม่ถึงจึงวางไม้ลง และนั่งอยู่มุมหนึ่งพร้อมมองดูไม้และกล้วยเฉย ๆ และในทันใดก็หยิบไม้ท่อนสั้นมาเขี่ยไม้ท่อนยาว แล้วเอาไม้ท่อนยาวเขี่ยกล้วยมากินได้

ภาพที่ 5.6 แสดงการทดลองการเรียนรู้แบบหยั่งเห็นของโคห์เลอร์
ที่มา: American Philosophical Society. (1917).

จากผลการทดลองสรุปว่า สุลต่านเกิดการเรียนรู้แบบหยั่งเห็น คือ สามารถแก้ปัญหาได้ โดยใช้ประสบการณ์เดิมที่เคยเขี่ยสิ่งของต่าง ๆ ภายในกรงมาก่อน พฤติกรรมของสุลต่านไม่มีการลองผิดลองถูกเลย จึงได้สรุปว่า สุลต่านมีการหยั่งเห็นในการแก้ปัญหา คือมองเห็นความสัมพันธ์ของไม้ท่อนสั้นและท่อนยาวและผลไม้ได้

จากการศึกษาทดลองดังกล่าว จึงได้สรุปว่า โดยปกติแล้วคนเราจะมีวิธีการเรียนรู้และการแก้ปัญหา โดยอาศัยความคิดและประสบการณ์เดิมมากกว่าการลองผิดลองถูกเมื่อสามารถแก้ปัญหาในลักษณะนั้นได้แล้ว เมื่อเผชิญกับปัญหาที่คล้ายคลึงกันก็จะสามารถแก้ปัญหาได้ทันที เพราะมนุษย์สามารถจัดแบบ (Pattern) ของความคิดใหม่เพื่อใช้ในการแก้ปัญหาที่ตนเผชิญอยู่ได้อย่างเหมาะสม

4.4.3 การประยุกต์ใช้การเรียนรู้แบบหยั่งเห็นในการจัดเรียนการเรียนรู้

วิธีการเรียนรู้ตามแนวคิดของนักจิตวิทยากลุ่มเกสตอลท์สามารถนำไปเป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ได้ดังนี้ (ณัฐพรหม อินทุยศ, 2553: 171-172)

4.4.3.1 ในการสอน ครูควรจะให้ผู้เรียนมองเห็นโครงสร้างทั้งหมดของเรื่องที่จะสอนก่อน เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการรับรู้เป็นส่วนรวม แล้วจึงแยกส่วนออกมาสอนเป็นตอน ๆ เช่น ในการเรียนวิชาประวัติศาสตร์ ครูควรเล่าเรื่องย่อให้ผู้เรียนรู้ก่อน แล้วจึงแยกสอนเป็นตอนย่อย ๆ ภายหลัง เป็นต้น

4.4.3.2 การสอนควรมีการจัดเค้าโครงเนื้อหาในการเรียนให้ผู้เรียนได้เรียนอย่างต่อเนื่องจากความรู้พื้นฐานไปสู่ความรู้ที่ยากขึ้น

4.4.3.3 ควรเน้นให้ผู้เรียนเรียนด้วยความเข้าใจมากกว่าเน้นการเรียนแบบท่องจำ โดยการเรียนด้วยความเข้าใจต้องอาศัยสื่อประกอบการเรียนที่ชัดเจนและต้องเรียนด้วยการปฏิบัติจริง หรือผู้เรียนลงมือกระทำเอง (Learning by Doing)

4.4.3.4 ฝึกให้ผู้เรียนสามารถโยงความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ที่เรียนไปแล้วกับความรู้ใหม่ว่ามีความแตกต่างและคล้ายคลึงกันอย่างไรเพื่อช่วยให้จำได้นาน

4.4.3.5 ในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ควรทำความเข้าใจโดยมองปัญหาทุกแง่ทุกมุม ไม่ควรมองปัญหาโดยมีอคติ และใช้ความคิดอย่างมีเหตุผลในการแก้ปัญหา

4.5 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory)

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา หรือบางครั้งเรียกว่าทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาและสังคม พัฒนาขึ้นโดยนักจิตวิทยาชาวแคนาดา ศาสตราจารย์อัลเบิร์ต แบนดูร่า (Albert Bandura) ซึ่งแบนดูร่าเชื่อว่าการเรียนรู้เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว ที่ต่างก็มีอิทธิพลต่อกันและกัน วิธีการที่คนเราใช้ในการเรียนรู้พฤติกรรมทางสังคม คือ การสังเกตหรือการเลียนแบบจากตัวแบบ (Model)

ทั้งนี้การสังเกตการกระทำของผู้อื่น เพื่อดูว่าผู้อื่นทำพฤติกรรมอย่างไรและได้รับผลตอบแทนเช่นไร ซึ่งความสำเร็จหรือความล้มเหลวของการกระทำพฤติกรรมของผู้อื่นถือเป็นต้นแบบ ที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อการตัดสินใจทำพฤติกรรมต่าง ๆ ของบุคคล (นุชลี อุปภัย, 2556: 140) ซึ่งตัวแบบนั้นสามารถเป็นได้ทั้งตัวแบบที่เป็นบุคคลจริง ๆ และตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ คือ ตัวแบบที่เสนอผ่านสื่อต่าง ๆ เช่น วิทยุ โทรทัศน์ วีดิทัศน์ หนังสือ นวนิยาย และการ์ตูน เป็นต้น

4.5.1 การทดลองของอัลเบิร์ต แบนดูร่า

อัลเบิร์ต แบนดูร่า ได้ทำการทดลองเกี่ยวกับการเลียนแบบพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็ก โดยแบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม (ณัฐภร อินทุยศ, 2556: 248) ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ให้เห็นตัวอย่างความก้าวร้าวจากตัวแบบที่มีชีวิต โดยในการทดลองเริ่มด้วยเด็กและตัวแบบเล่นตุ๊กตาที่ทำด้วยยางแล้วเป่าลมประมาณ 1 -10 นาที แล้วตัวแบบลุกขึ้นต่อย เตะ ทุบ นั่งทับตุ๊กตา

กลุ่มที่ 2 มีตัวแบบที่ไม่แสดงพฤติกรรมก้าวร้าว

กลุ่มที่ 3 ไม่มีตัวแบบแสดงพฤติกรรมให้ดูเป็นตัวอย่าง

ภาพที่ 5.7 แสดงการทดลองการเลียนแบบพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็ก

ที่มา: IB Psychology. (2013).

จากนั้นนำเด็กทั้ง 3 กลุ่มเข้าไปในห้องที่มีตุ๊กตาหลายชนิดวางอยู่ทีละคน ผลปรากฏว่าเด็กที่มาจากลุ่มที่ 1 จะแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว เตะ ต่อย ทุบตุ๊กตาเหมือนกับที่ตัวแบบกระทำ และค่าเฉลี่ย (mean) ของพฤติกรรมก้าวร้าวที่แสดงโดยเด็กกลุ่มนี้สูงกว่าค่าเฉลี่ยของพฤติกรรมก้าวร้าวกลุ่มที่ 2 และกลุ่มที่ 3

4.5.2 กระบวนการของการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือเลียนแบบ

การเรียนรู้โดยการสังเกตหรือเลียนแบบจะเกิดขึ้นได้ ต้องประกอบด้วย 4 ขั้นตอนดังนี้ (ณัฐพรหม อินทุยศ, 2553: 180-181)

4.5.2.1 การตั้งใจหรือความใส่ใจ (Attention) หมายถึง กระบวนการตั้งใจของผู้เรียน ได้แก่ ความสนใจ ความตื่นตัวที่จะรับรู้และเรียนรู้ลักษณะท่าทางจากตัวแบบ ทักษะในการควบคุมตนเองของผู้เรียน ซึ่งจะมีผลทำให้เกิดการรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบได้อย่างแม่นยำ โดยปัจจัยที่จะทำให้ผู้เรียนใส่ใจและสนใจรับรู้พฤติกรรมของตัวแบบมีหลายอย่าง เช่น ความเด่น

ความซับซ้อนของเหตุการณ์ ความสนใจ ความรู้สึกชอบหรือไม่ชอบ โดยความตั้งใจจะมีสูงถ้าหากตัวแบบเป็นผู้มีชื่อเสียง มีลัษณะดึงดูดใจหรือมีลักษณะคล้ายคลึงกับผู้สังเกต และยังขึ้นอยู่กับลักษณะของผู้สังเกตเกี่ยวกับความสามารถในการรับรู้ สติปัญญา ระดับการตื่นตัวและเจตคติอีกด้วย

4.5.2.2 การจดจำ (Retention) เป็นการบันทึกสิ่งที่ตนสังเกตได้จากตัวแบบไว้ในความทรงจำ ในขั้นนี้จะเกี่ยวข้องกับความสามารถทางภาษาและการสร้างจินตภาพในสมอง และคนที่จำได้นานก็จะสามารถถ่ายทอดความจำหรือแสดงพฤติกรรมเลียนแบบได้ แม้ว่าจะผ่านไปนานแล้วก็ตาม ทั้งนี้พบว่า การสังเกตตัวแบบซ้ำ ๆ จะทำให้จำได้ดีขึ้น

4.5.2.3 การกระทำเหมือนตัวแบบ (Reproduction) เป็นการนำสิ่งที่จดจำไว้มากระทำ โดยปัจจัยสำคัญในการนำสิ่งที่จดจำมาถ่ายทอดออกมาเป็นการกระทำ คือความพร้อมทางร่างกาย วุฒิภาวะและทักษะที่ต้องใช้ในการแสดงพฤติกรรมเลียนแบบของผู้สังเกต กระบวนการทางสติปัญญาที่จะทำให้สามารถกระทำตามตัวแบบได้ โอกาสที่ได้กระทำตามตัวแบบซ้ำ ๆ เพื่อจำได้ดีขึ้น ด้วยเหตุนี้ ทำให้คนเราแสดงพฤติกรรมเลียนแบบได้ต่างกัน โดยบางคนเลียนแบบได้เหมือนมาก บางคนเหมือนน้อย บางคนเลียนแบบได้ไม่เหมือนเลย แต่อย่างไรก็ตามเมื่อได้ลองทำบ่อย ๆ ก็จะทำให้บุคคลสามารถเรียนรู้ได้เร็วขึ้น และอาจสามารถพัฒนาการเลียนแบบให้ก้าวหน้าไปโดยจินตนาการของตนเองได้อีกด้วย

4.5.2.4 การจูงใจ (Motivation) หมายถึงกระบวนการที่กระตุ้นหรือส่งเสริมให้เกิดแรงจูงใจหรือพลังที่ผลักดันให้กระทำพฤติกรรมเลียนแบบ ซึ่งมักเกิดขึ้นเมื่อเขาเชื่อว่าการกระทำนั้นจะให้ผลคุ้มค่า เช่น การเห็นคนอื่น ๆ ได้รับสิ่งที่พอใจเมื่อทำตามตัวแบบได้ เมื่อตนทำพฤติกรรมเช่นเดียวกัน ก็ควรจะได้รับสิ่งที่พอใจเช่นเดียวกัน นอกจากนั้น ยังขึ้นอยู่กับการจูงใจแบบต่าง ๆ ภายนอกอีกด้วย เช่น การเรียนรู้วิธีการเล่นโยคะจากโทรทัศน์แล้ว แต่ยังไม่แสดงพฤติกรรมเลียนแบบ แต่ถ้าเพื่อนบอกว่าอ้วน ก็จะมีแรงจูงใจที่จะลุกขึ้นมาเล่นโยคะ เป็นต้น

นอกจากนั้น การเลียนแบบพฤติกรรมตามแนวคิดของแบนดูร่านี้ เน้นด้วยว่าไม่ใช่เป็นการลอกแบบไม่คิด แต่ผู้เรียนจะเลือกสังเกตหรือเลียนแบบในสิ่งที่ต้องการเท่านั้น ดังนั้นแบนดูร่าจึงสรุปว่าการเรียนรู้โดยการเลียนแบบนี้เป็นกระบวนการทางการรู้คิดหรือพุทธิปัญญา (Cognitive Processes) แต่อย่างไรก็ตามการเลียนแบบอาจไม่ได้รับผลเหมือนกับตัวแบบเสมอไป

4.5.3 การประยุกต์หลักการเรียนรู้โดยการสังเกตสู่การเรียนการสอน

จากการศึกษาทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา ผู้สอนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนได้ดังนี้ (ลักขณา สริวัฒน์, 2557: 174)

4.5.3.1 ครูเป็นตัวแบบที่มีอิทธิพลมากที่สุด จึงต้องคำนึงอยู่เสมอว่าการเรียนรู้โดยการสังเกตและเลียนแบบจะเกิดขึ้นได้เสมอ แม้ว่าครูจะไม่ได้ตั้งวัตถุประสงค์ไว้ก็ตาม ดังนั้นครูจึงต้องแสดงพฤติกรรมที่ พึงประสงค์เพื่อผู้เรียนปฏิบัติตามแบบอย่างที่ดี

4.5.3.2 ใช้การสอนแบบสาธิต เป็นการแสดงให้ผู้เรียนเห็นและปฏิบัติตามตัวอย่าง ครูจึงต้องแสดงตัวอย่างที่ถูกต้องเท่านั้นจึงจะมีประสิทธิภาพในการแสดงพฤติกรรมเลียนแบบ ความผิดพลาดของครูแม้ไม่ได้ตั้งใจจะส่งผลเสียต่อพฤติกรรมการเลียนแบบของผู้เรียนได้เสมอ

4.5.3.3 ตัวแบบในชั้นเรียนไม่ควรจำกัดไว้ที่ครูเท่านั้น ควรใช้ผู้เรียนที่มีคุณสมบัติเป็นตัวแบบที่ดีได้ในบางกรณี โดยธรรมชาติเพื่อนในชั้นเรียนย่อมมีอิทธิพลต่อการเลียนแบบกันสูงอยู่แล้ว ครูควรพยายามใช้ทักษะจูงใจให้ผู้เรียนสนใจและเลียนแบบเพื่อนที่มีพฤติกรรมที่ดีมากกว่าเพื่อนที่มีพฤติกรรมที่ไม่ดี โดยให้เห็นคุณและโทษของการเลียนแบบดังกล่าว

4.5.3.4 การใช้สื่อต่าง ๆ เป็นตัวแบบในการจูงใจให้ผู้เรียนได้ใช้ปัญญาในการคิดพิจารณาเพื่อฝึกการคิดวิเคราะห์ในเรื่องที่เรียนรู้ได้เป็นอย่างดี

4.5.3.5 การให้ตัวอย่างเพื่อการฝึกพูด-เขียนด้วยสำนวนหรือคำประพันธ์สั้น ๆ ด้วยตัวแบบช่วยให้ผู้เรียนเกิดทักษะในการพูดและเขียนได้

4.5.3.6 แหล่งเรียนรู้ ด้วยการเลียนแบบมีจำนวนมากมายที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับครูผู้สอนชี้แนะหรือสั่งให้ทำกิจกรรม

สรุป

การเรียนรู้ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมที่ค่อนข้างมั่นคงถาวร เกิดจากการได้รับประสบการณ์ การฝึกฝน ฝึกหัด หรือฝึกปฏิบัติ จนพฤติกรรมเปลี่ยนไป กระบวนการเรียนรู้จะเกิดขึ้นเมื่อมีสิ่งเร้า ไปกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการรับสัมผัสในรูปแบบต่าง ๆ จากนั้นอวัยวะรับสัมผัสจะส่งกระแสประสาทไปยังสมองที่สะสมข้อมูลหรือประสบการณ์เดิมเพื่อแปลความหมายทำให้เกิด

การรับรู้ สรุปให้เป็นความคิดรวบยอดขึ้น แล้วจึงแสดงพฤติกรรมตอบสนองออกมา ถ้าพฤติกรรมที่แสดงออกมานั้นเปลี่ยนแปลงไปตามสิ่งเร้า แสดงว่าบุคคลนั้นได้เกิดการเรียนรู้ บุคคลจะเกิดการเรียนรู้ได้ดีนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัยที่มีอิทธิพลจากการเรียนรู้ ซึ่งคือ ตัวผู้เรียน บทเรียน วิธีเรียน การถ่ายโยงการเรียนรู้ องค์ประกอบจากสิ่งแวดล้อม และกระบวนการเรียนรู้ ทฤษฎีการเรียนรู้พื้นฐานและเป็นประโยชน์สำหรับครูผู้สอน ได้แก่ 1) ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิคของพาฟลอฟ เป็นการสร้างพฤติกรรมตอบสนองชนิดใหม่ขึ้น ที่ตอบสนองต่อสิ่งเร้าที่เป็นกลาง ซึ่งโดยปกติแล้วสิ่งเร้าชนิดนี้จะไม่สามารถกระตุ้นให้มีการตอบสนองตามธรรมชาติ 2) ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์ ให้ความสำคัญกับการเสริมแรงในการเรียนรู้ มีการเชื่อมโยงเกิดขึ้นระหว่างรางวัลกับการตอบสนอง และเป็นการวางเงื่อนไขแบบผู้เรียนเป็นผู้กระทำ 3) ทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยงของธอร์นไดค์ เป็นการเรียนรู้ที่เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนองที่แสดงออกมาโดยการลองผิดลองถูก และเมื่อเกิดการเรียนรู้ขึ้นแล้วจะเหลือเพียงการตอบสนองรูปแบบเดียวที่เหมาะสมที่สุด 4) ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการหยั่งเห็นของโคห์เลอร์ เป็นการเกิดความคิดขึ้นมาในขณะที่ประสบปัญหา โดยมองเห็นแนวทางในการแก้ปัญหาตั้งแต่เริ่มแรกเป็นขั้นตอน จนสามารถแก้ปัญหาได้ และ 5) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา เป็นการเรียนรู้เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับสิ่งแวดล้อมรอบตัว ซึ่งวิธีการที่นำมาใช้ในการเรียนรู้พฤติกรรมทางสังคม คือการสังเกตหรือการเลียนแบบจากตัวแบบ

คำถามทบทวน

1. จงสรุปความหมายของการเรียนรู้ มาพอสังเขป
2. จงเขียนแผนที่มโนทัศน์เพื่อสรุปกระบวนการเรียนรู้ว่าเกิดขึ้นอย่างไร
3. จงวิเคราะห์ถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ โดยขยายความให้ชัดเจน
4. จงสรุปแนวคิดของทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิคของพาฟลอฟ
5. จงอธิบายแนวทางในการนำแนวคิดของทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิคของพาฟลอฟ มาใช้ในการจัดการเรียนการสอน โดยอธิบายอย่างน้อย 2 ข้อ
6. การเสริมแรงแบ่งเป็นอะไรบ้าง จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบ

7. จงอธิบายวิธีการนำทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์ไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน
8. จงเขียนผังมโนทัศน์เพื่อสรุปแนวคิดทฤษฎีสัมพันธ์เชื่อมโยงของธอร์นไดค์
9. จากทฤษฎีการเรียนรู้โดยการหยั่งเห็นของโคห์เลอร์ การหยั่งเห็นคืออะไร จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบ
10. ท่านเข้าใจทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญาว่าอย่างไร จงอธิบาย

เอกสารอ้างอิง

กฤตวรรณ คำสม. (2557). **เอกสารประกอบการสอนรายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู**. อุดรธานี : คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี.

จิราภา เต็งไตรรัตน์. (2555). **จิตวิทยาทั่วไป**. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ณัฐพรหม อินทุยศ. (2553). **จิตวิทยาการศึกษา**. เพชรบูรณ์ : สถาบันการพลศึกษา วิทยาเขตเพชรบูรณ์.

ณัฐภร อินทุยศ. (2556). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ : บริษัท วี. พริ้นท์ (1991) จำกัด.

ธัญญภัสร์ ศิรธัชนราโรจน์. (2559). **จิตวิทยากับการพัฒนาตน**. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นพสิทธิ์ ไตรสิทธิวัฒน์. (2557). **เทคโนโลยีการศึกษา**. สืบค้นเมื่อ 9 มกราคม 2563, จาก edytech12.blogspot.com/2014/11/6/08post.html.

นุชลี อุปภัย. (2556). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ : บริษัท วี. พริ้นท์ จำกัด.

ภาณุวัฒน์ ศิวะสกุลราช. (2563). **การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา โดยการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือด้วยเทคนิค LT**. กรุงเทพมหานคร: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา.

มหาวิทยาลัยขอนแก่น. (2550). **จิตวิทยา**. ขอนแก่น: ภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. (2553). **เอกสารชุดวิชาจิตวิทยาและวิทยาการการเรียนรู้หน่วยที่ 1-7 เล่ม 1**. นนทบุรี : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

มาลิณี จุโฑปะมา. (2554). **จิตวิทยาการศึกษา**. บุรีรัมย์ : เรวัตการพิมพ์.

ลักขณา สิริวัฒน์. (2557). **จิตวิทยาสำหรับครู**. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.

วรรณี ลิมอักษร. (2551). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 4. สงขลา : บริษัทนำศิลป์โฆษณา จำกัด.

อัชรา เอิบสุขสิริ. (2556). **จิตวิทยาสำหรับครู**. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อารี พันธ์มณี. (2546). **จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนการสอน**. กรุงเทพฯ : ใยไหม ครีเอทีฟกรุ๊ป.

American Philosophical Society. (Photographer). (1917). **Chimpanzee problem solving research**. [digital image]. Retrieved, from https://media.sciencephoto.com/image/c0262998/800wm/C0262998-Chimpanzee_problem_solving_research.jpg

Baron, R.A. (1992). **Psychology: the essential science**. Boston: Allyn and Bacon.

Cronbach L.J. (1990). **Essential of Psychological Testing**. 5th ed. New York: Harper & Row.

Florida Tech. (Photographer). (2013). **50 Pavlov & Classical Conditioning**. [digital image]. Retrieved, from https://news.fit.edu/psychology_behavior_analysis/50-pavlov-classical-conditioning/

Hergenhehn, B.R. and Matthew, H.O. (1993). **An Introduction to Theory of Learning**. 4th ed. New Jersey: Prentice-Hall International.

IB Psychology. (Photographer). (2013). **Bobo Doll Experiment**. [digital image]. Retrieved, from http://ib-psych.blogspot.com/2013/05/sla-all-about-bobo-dolls-albert-bandura.html

Saul McLeod. (Photographer). (2018). **Operant-conditioning**. [digital image]. Retrieved, from https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html

Vidya's Phoenix. (Photographer). (2019). **Thorndike's Experiment**. [digital image]. Retrieved, from http://srividyagurugubilly.blogspot.com/2019/09/psychology-of-teaching-and-learning.html

Woolfolk, A.E. (1995). **Educational Psychology**. Boston: Allyn & Bacon.

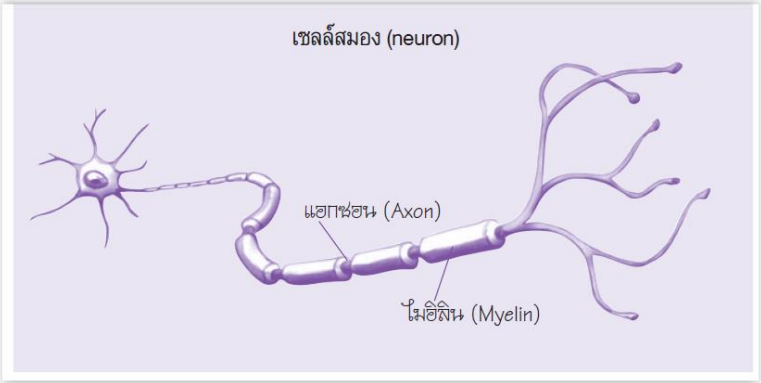
บทที่ 6
ทักษะทางสมองเพื่อการเรียนรู้

สมองของมนุษย์เป็นอวัยวะที่พร้อมที่จะเรียนรู้อยู่ตลอดเวลา การเรียนรู้ของแต่ละบุคคลนั้นแตกต่างกัน จึงควรกระตุ้นให้ผู้เรียนได้คิด ปฏิบัติหรือฝึกทำ เพื่อให้ผู้เรียนได้แสดงออกตามความถนัดของตนเอง การพัฒนาสมองเป็นสิ่งสำคัญเพื่อให้สมองของผู้เรียนมีศักยภาพสูงสุดต่อการเรียนรู้ การพัฒนาสมองต้องมีการกระตุ้นการทำงานของสมอง ตามระยะพัฒนาการนั้น ๆ เพื่อส่งเสริมและพัฒนาให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น สำหรับบทที่ 6 นี้ จะกล่าวถึงโครงสร้างของสมอง การทำงานของสมอง ทักษะทางสมอง ความหมายของการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน หลักการการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน การออกแบบกิจกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน และประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการทำงานของสมอง

1. โครงสร้างของสมอง

สมองของมนุษย์เกิดจากเซลล์ที่ทำหน้าที่พิเศษนับล้านเซลล์ที่จัดเรียงเป็นระเบียบ โดยมีเซลล์สมองที่ เรียกว่า นิวรอน (Neuron) มีจำนวนหนึ่งแสนล้านเซลล์ติดต่อเป็นเครือข่ายของเซลล์และมีหน้าที่รับสัญญาณและส่งสัญญาณเชื่อมโยงกันระหว่างเซลล์ และเซลล์สมองแต่ละเซลล์ประกอบด้วยตัวเซลล์ (Cell body) ที่มีแขนงยื่นออกเป็นพุ่มโดยรอบที่เรียกว่า เดนไดรท์ (Dendrite) มีหน้าที่รับสัญญาณข้อมูลเข้าสู่ตัวเซลล์และส่งสัญญาณ ข้อมูลไปยังใยประสาทเอกซอน (Axon) เพื่อให้สัญญาณข้อมูลต่าง ๆ นั้นเชื่อมโยงกัน ตัวเซลล์หนึ่งจะเชื่อมโยงติดต่อกับเซลล์อื่น ๆ เกิด เป็นวงจรขึ้นมา และยิ่งวงจรเกิดขึ้นมากเท่าใดสมองเกิดการรู้มากขึ้นเท่านั้น ซึ่งการเรียนรู้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อมีเซลล์สมอง 2 เซลล์ขึ้นไปทำการเชื่อมโยงกันสำเร็จ โดยเซลล์สมองจะทำการเก็บข้อมูลต่าง ๆ จากการใช้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 ได้แก่ ตา หู จมูก ลิ้น และผิวกาย เชื่อมต่อกันเป็นวงจร เมื่อวงจรแห่งการเรียนรู้เกิดขึ้นแสดงว่าเซลล์สมองเชื่อมต่อกันสำเร็จที่จุดเชื่อมต่อซีนแนปส์ (Synapse) และนาทีของการเรียนรู้คือเซลล์สมองหลั่งสารสื่อประสาท

(Neurotransmitter) ออกมาให้สัญญาณข้อมูลถูกถ่ายทอดผ่านเซลล์หนึ่งไปสู่อีกเซลล์หนึ่งบริเวณจุดเชื่อมต่ออย่างสำเร็จ ดังนั้นเมื่อเซลล์สมองไม่มีการเชื่อมต่อกับเซลล์อื่น ๆ การเรียนรู้อาจไม่เกิดขึ้น เช่น ผู้เรียนได้ฝึกฝนและปฏิบัติกิจกรรมทางวิทยาศาสตร์มากเท่าใด เซลล์สมองของผู้เรียนก็มีการเชื่อมต่อกันมากขึ้น เท่านั้น แต่หากผู้เรียนไม่มีโอกาสหรือมีน้อยในการฝึกฝนหรือปฏิบัติกิจกรรมทางวิทยาศาสตร์ การเชื่อมต่อของเซลล์สมองของผู้เรียนก็มีโอกาสน้อยในการเรียนรู้ในวิทยาศาสตร์ (พรพิไล เลิศวิชา, 2552: 7-30)



ภาพที่ 6.1 เซลล์สมอง

ที่มา: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2552).

สมองเป็นส่วนหนึ่งของระบบประสาทส่วนกลาง สมองของมนุษย์ แบ่งออกเป็น 3 ส่วน คือ (ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ, 2556: 19-20)

1.1 สมองส่วนท้าย ประกอบด้วย

1.1.1 ก้านสมอง (Brain Stem) ทำหน้าที่ควบคุมระบบการทำงานของร่างกาย ควบคุม พฤติกรรมพื้นฐานในการมีชีวิตของมนุษย์ เช่น การหายใจ การเต้นของหัวใจ การนอนหลับ การตื่นตัวของร่างกาย การสนใจสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ก้านสมองจะมีส่วนที่เรียกว่า เมดดูลลา (Medulla) จะเป็นตำแหน่งที่เส้นประสาทจากซีกหนึ่งของสมองเชื่อมต่อกับเส้นประสาทจากซีกตรงกันข้าม เป็นทางผ่านของกระแสประสาทระหว่างหน่วยรับความรู้สึกกับสมอง และระหว่างสมองกับอวัยวะที่ใช้ในการปฏิบัติงาน และยังสามารถสั่งการให้กล้ามเนื้อหรืออวัยวะทำงานได้โดยอัตโนมัติอีกด้วย

1.1.2 ซีรีเบลลัม (Cerebellum) หรือสมองเล็ก มีหน้าที่ประมวลการรับรู้และการควบคุมสั่งการการทำงานของกล้ามเนื้อต่าง ๆ ของร่างกาย โดยรักษาความสมดุลของท่าทาง

การเคลื่อนไหวร่างกาย สมองเล็กจะส่งข้อมูลไปยังสมองส่วนหน้าเพื่อให้เบซัลแกงเกลีย (Basal Ganglia) ควบคุมสั่งให้ออกแรงกล้ามเนื้อต่าง ๆ ร่วมกับผิวสมอง ดังนั้นสมองเล็กจะทำหน้าที่ประมวลวิถีประสาทต่าง ๆ โดยใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตำแหน่งของร่างกายและการเคลื่อนไหวอย่างละเอียดที่ส่งกลับเข้ามา สมองเล็กที่ถูกกระตุ้นมากและใช้บ่อย จะทำให้เซลล์สมองทุกส่วนยิ่งเชื่อมกันได้ดีและทำให้กระแสประสาทในสมองมีความเร็วขึ้น เช่น ผู้สอนให้ผู้เรียนฝึกทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์อย่างซ้ำ ๆ และบ่อย ๆ ทำให้เส้นใยประสาทเกี่ยวกับการสั่งการการใช้ประสาทสัมผัสทั้ง 5 จนทำให้ผู้เรียนมีทักษะในการสืบค้นหาความรู้อย่างรวดเร็วและว่องไวมากขึ้น ดังนั้นสิ่งแวดล้อมที่กระตุ้นการทำงานของเซลล์สมองเป็นสิ่งสำคัญที่สุดที่จะทำให้เซลล์สมองเกิดการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ

1.2 สมองส่วนกลาง (Midbrain หรือ Mesencephalon) เป็นส่วนหนึ่งของก้านสมอง ทำหน้าที่เกี่ยวกับแรงจูงใจ การตอบสนองทางอารมณ์ สัญชาตญาณ เช่น การต่อสู้ ความกลัว การก้าวร้าว ความดุร้าย ความหิวกระหาย ความต้องการทางเพศ ความจำ

1.3 สมองส่วนหน้า (Forebrain) หรือซีรีบรัม (Cerebrum) มีลักษณะเป็นก้อนรอยหยักสีเทา การทำงานของสมองส่วนหน้า โดยสมองส่วนหน้ามีหน้าที่สำคัญในการคิด การตัดสินใจและการใช้เหตุผล โดยนำข้อมูลที่เก็บไว้ในส่วนต่าง ๆ มาประมวลผลและจัดระบบข้อมูลเหล่านั้นเก็บภายในสมองของผู้เรียน อาจเรียกสมองส่วนหน้าคือ สมองส่วนคิด (Thinking brain) ซึ่งการเรียนรู้และการจดจำของผู้เรียนเป็นหน้าที่ของสมองส่วนหน้า ทำการเรียนรู้และอาศัยเส้นประสาท (Corpus Callosum) ทำการเชื่อมโยงของสมองซีกซ้ายและสมองซีกขวา

ส่วนฮิบโปแคมปัส (Hippocampus) มีหน้าที่ช่วยจัดการให้สมองจดจำโดยข้อมูลต่าง ๆ ที่เก็บรวบรวมจะถูกบันทึกเป็นความทรงจำและเก็บไว้เป็นความจำในระยะยาว (Long term memory) โดยฮิบโปแคมปัสจะเลือกบันทึกเฉพาะข้อมูลที่สมองของผู้เรียนสนใจหรือผู้เรียนได้ปฏิบัติ ดังนั้นผู้เรียนจะเรียนรู้สิ่งใด ผู้สอนต้องคำนึงความสนใจของผู้เรียน โดยผู้สอนควรกระตุ้นความสนใจให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน เช่น เมื่อผู้เรียนอ่านหนังสือวิทยาศาสตร์ไม่เข้าใจ ผู้สอนควรหาหนังสือที่มีภาพประกอบที่น่าตื่นเต้น และกระตุ้นความสนใจของผู้เรียนเพื่อให้สมองทำการบันทึกข้อมูลได้อย่างดี และทำให้สมองของผู้เรียนมีประสิทธิภาพ

ในการจดจำและมีความรวดเร็วในการจดจำจะต้องมีการพัฒนาส่วนคอร์ปัสแคลโลซัมให้มีประสิทธิภาพ นั่นคือให้สมองทั้งซีกซ้ายและซีกขวาทำงานประสานกันได้ดี การทำงานของสมองทั้ง 2 ซีกมีหน้าที่ต่างกันคือ สมองซีกขวามีหน้าที่เกี่ยวกับการจินตนาการ การคิดสังเคราะห์ การคิดสร้างสรรค์ การควบคุมอารมณ์ การเคลื่อนไหว และจังหวะของร่างกาย ส่วนสมองซีกซ้ายมีหน้าที่ในการใช้ภาษา ใช้เหตุผล การคิดวิเคราะห์ การคำนวณ ความสามารถทางวิทยาศาสตร์ การแสดงออก และการประเมินข้อมูลต่าง ๆ ที่สมองรับข้อมูลเข้ามาอย่างเป็นระบบ ดังนั้นเมื่อมีการกระตุ้นของสมองซีกขวาโดยการเร้าความ สนใจ สมองก็จะเพิ่มการทำงาน โดยทำการประสานให้สมองซีกซ้ายทำหน้าที่อธิบายและวิเคราะห์ข้อมูล เช่น ผู้เรียนไม่มีโอกาสได้ลงมือปฏิบัติหรือทำการทดลองในวิชาวิทยาศาสตร์ ทำให้ผู้เรียนรู้สึกเบื่อหน่าย ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนมีอุปสรรคต่อการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ แต่เมื่อผู้เรียนมีโอกาสเรียนรู้โดยการลงมือปฏิบัติหรือทำการทดลอง สมองซีกขวาจะถูกกระตุ้นทำการประสานให้สมองซีกซ้ายทำงาน ทำให้สมองของผู้เรียนมีศักยภาพในการเรียนรู้วิทยาศาสตร์อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

นอกจากนี้สมองส่วนหน้ายังมีการทำงานร่วมกับระบบลิมบิก (Limbic Area) โดยเป็นกลุ่มเซลล์สมองที่ทำงานเกี่ยวกับอารมณ์ และมีอะมิกดาลา (Amygdala) ที่เป็นกลุ่มเซลล์ที่เกี่ยวข้องกับการเชื่อมโยงหรือประมวลผลทางด้านความรู้สึกทางอารมณ์

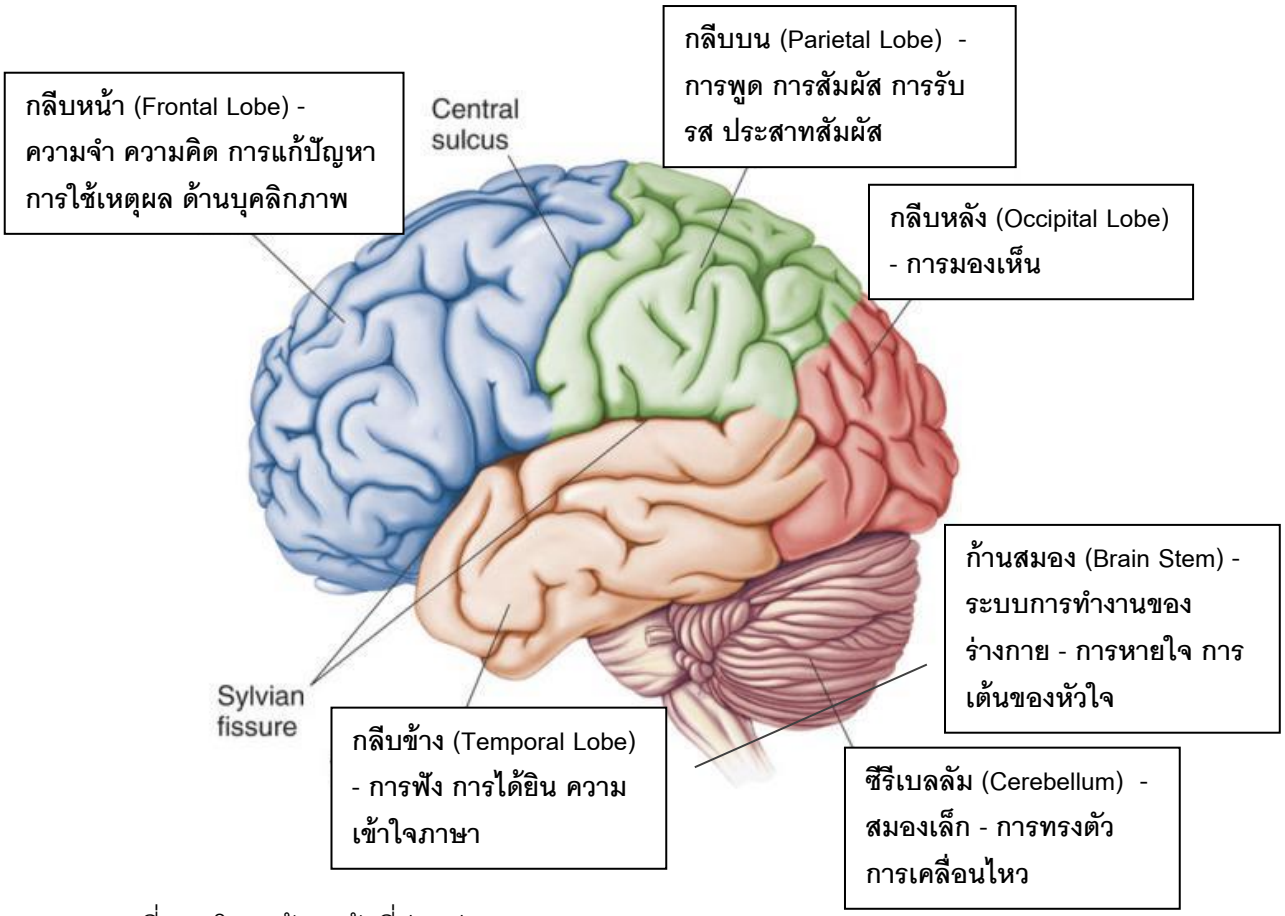
สมองเป็นที่รวมเซลล์ประสาทจำนวนมากและพบในสัตว์ชั้นสูง แบ่งเป็น 2 ซีก คือ ซีกซ้ายและซีกขวา สมองซีกขวาจะควบคุมการทำงานของอวัยวะด้านซ้ายของร่างกาย และสมองซีกซ้ายจะควบคุมการทำงานของอวัยวะด้านขวาของร่างกาย และสมองส่วนหน้าหรือซีรีบรัมนี้มี 4 กลีบ คือ

1.3.1 กลีบหน้าหรือฟรอนทอลโลบ (Frontal Lobe) ควบคุมการเคลื่อนไหวของอวัยวะ ความจำ ความคิด การแก้ปัญหา การใช้เหตุผล ด้านบุคลิกภาพ

1.3.2 กลีบบนหรือพารายทอลโลบ (Parietal Lobe) ควบคุมการพูด การสัมผัสทางผิวกาย การรับรส ประสาทสัมผัสต่างๆ

1.3.3 กลีบหลังหรือออกซิปิทอลโลบ (Occipital Lobe) ควบคุมการมองเห็นหรือสัมผัสทางตา

1.3.4 กลีบข้างหรือเทมโพราลโลบ (Temporal Lobe) รับรู้จากการฟัง และการได้ยิน สามารถเข้าใจภาษาต่าง ๆ ได้ดี



ภาพที่ 6.2 โครงสร้างหน้าที่ส่วนต่าง ๆ ของสมอง

ที่มา: พัชรี พานโคตร (2563)

โดยสรุป สมองเป็นกลุ่มของเซลล์ประสาทจำนวนมาก ควบคุมการทำงานของอวัยวะต่าง ๆ ของร่างกาย สมองแบ่งเป็น 3 ส่วน คือ สมองส่วนท้าย ได้แก่ ก้านสมองและซีรีเบลลัม สมองส่วนกลาง และสมองส่วนหน้าหรือซีรีบรัม ดังนั้นประสบการณ์หรือการกระทำ รวมทั้งความรู้สึกนึกคิด พฤติกรรม และกิจกรรมทั้งหลายของมนุษย์เกิดจากการทำงานของสมองทั้ง 3 ส่วน

2. การทำงานของสมอง

สมองทำงานตลอดเวลา การทำงานของสมองขึ้นอยู่กับเซลล์ประสาทที่มีอยู่เป็นจำนวนมาก เซลล์ประสาทเหล่านี้ทำงานร่วมกันโดยใช้ระบบสารเคมีและประจุไฟฟ้าเซลล์ประสาทมารวมกันเป็นกลุ่ม ถ้าการทำงานของกระแสไฟฟ้านี้หยุด เซลล์ประสาทก็จะตาย และจุดเชื่อมต่อ

ระหว่างเส้นใยประสาทของเซลล์ประสาทก็จะตายไปด้วย สมองมีการทำงานที่ซับซ้อนและละเอียดอ่อน ทั้งนี้สามารถอธิบายการทำงานของสมองได้ 2 ประเด็น คือ 1) การทำงานของโครงสร้างต่าง ๆ ในสมอง 2) การทำงานของสมองซีกขวาและซีกซ้าย องค์ความรู้จากงานวิจัยสมองหลาย ๆ ด้าน ทำให้เกิดความเข้าใจในการทำงานของสมอง ดังนี้ (ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์, 2542: 41-86)

2.1 ประสาทรับความรู้สึก ความรู้สึกสัมผัสหลายแบบ เช่น ความรู้สึกสัมผัสเบา ๆ ความรู้สึกสัมผัสอย่างรุนแรง ความรู้สึกร้อนเย็น ความรู้สึกเจ็บปวด ซึ่งผิวหนังของคนเราจะมีประสาทรับความรู้สึกต่าง ๆ นำส่งต่อไปยังเส้นประสาท ผ่านไขสันหลังขึ้นไปยังก้านสมอง และไปยังสมองส่วนที่เรียกว่า พารายทอลโลบ

2.2 การควบคุมการทำงานของกล้ามเนื้อส่วนต่าง ๆ ในเด็กแรกเกิดการเคลื่อนไหวของกล้ามเนื้อ แขน ขา มือ และเท้า จะเป็นไปอย่างไม่มีวัตถุประสงค์ โดยมีส่วนที่เรียกว่า เซนซอรี่มอเตอร์คอร์เท็กซ์ (Sensorimotor Cortex) และสมองส่วนที่เรียกว่า เบซาล แกงเกลีย ทำหน้าที่ควบคุมการทำงานพื้นฐานนี้ เมื่อเด็กโตขึ้นสมองเจริญเติบโตพัฒนาการเคลื่อนไหวเริ่มเป็นไปอย่างมีวัตถุประสงค์ ซึ่งต้องอาศัยการประสานงานของประสาทการเห็นและการทำงานของกล้ามเนื้อ สมองส่วนหลังของฟรอนทอลโลบ ที่ติดกับพารายทอลโลบ จะควบคุมการทำงานของกล้ามเนื้อร่างกาย เช่น สั่งให้ยกมือขึ้นไปจับของเล่น

2.3 การมองเห็น เริ่มด้วยข้อมูลหรือแสงไฟหรือภาพต่าง ๆ เข้าสู่สายตา ผ่านไปยังจอภาพข้างหลังตา ซึ่งประกอบด้วยเซลล์ประสาท ต่อจากนั้นเซลล์ประสาทก็จะส่งข้อมูลไปยังสมองที่เกี่ยวกับการเห็นหรือออกซิปิทอลโลบ สมองอาศัยการมองเห็นภาพซึ่งจะนำไปสู่สมองด้วยเส้นประสาทตา และสมองส่วนของการมองเห็นจะพัฒนาโครงสร้างที่จะตอบรับภาพ และแปลภาพที่เห็นออกมาให้มีความหมายโดยอาศัยนีโอคอร์เท็กซ์ (Neocortex) หรือสมองส่วนหน้า ถ้าเป็นภาพที่ต้องใช้ความคิดสมองส่วนนีโอคอร์เท็กซ์จะทำงาน แต่ถ้าเป็นภาพที่เคลื่อนไหวตลอดเวลาเป็นภาพที่เกี่ยวกับอารมณ์ สมองส่วนที่เกี่ยวกับอารมณ์หรือลิมบิกเบรนจะทำหน้าที่

2.4 การได้ยิน สมองส่วนที่เรียกว่า เทมโพราลโลบ ซึ่งอยู่ด้านข้างของสมองทั้งซ้ายและขวามีหน้าที่เกี่ยวกับการได้ยิน ทั้งนี้การได้ยินจะเหมือนกับการเห็นคือ เราได้ยินแต่สิ่งที่สมองต้องการ

ได้ยิน หรือสมองส่วนนั้นกำลังทำงานอยู่ การทำงานของการได้ยินและการเห็นจะเป็นประสาทสัมผัสที่ทำงานควบคู่กันไป

2.5 ความคิด สมองส่วนที่เรียกว่า นีโอคอร์เท็กซ์ มีหน้าที่เกี่ยวกับความคิด สมองซีกซ้ายมีหน้าที่คิดอย่างเป็นเหตุเป็นผล มีสามัญสำนึก การจัดระบบ การดูแลรายละเอียด การควบคุมเกี่ยวกับภาษา สัญลักษณ์ต่าง ๆ การแสดงออก การวิเคราะห์ การพูด การเขียน ส่วนสมองข้างขวามีหน้าที่เกี่ยวกับความคิดสร้างสรรค์ จินตนาการ สัญชาติญาณ การสังเคราะห์ ศิลปะ ดนตรี และเรื่องของทิศทาง อย่างไรก็ตามการทำหน้าที่แต่ละอย่าง สมองทั้งสองข้างจะทำงานประสานกัน แต่สมองข้างใดข้างหนึ่งอาจจะทำงานงานมากกว่าอีกข้างหนึ่ง เช่น เมื่อได้ยินเสียงดนตรีและรู้ว่านี่คือเสียงดนตรี จะเป็นหน้าที่ของสมองซีกขวา แต่เรื่องความซาบซึ้งในเสียงเพลง สมองทั้งสองข้างจะทำงานพร้อมกัน

2.6 ความจำ เซลล์ประสาทที่ทำหน้าที่เกี่ยวกับความจำจะอยู่ที่สมองส่วนข้างที่เรียกว่าเทมโพราลโลบ เซลล์ประสาทนี้เป็นจุดรวมของกลุ่มของเซลล์ประสาทหลาย ๆ เซลล์รวมกันทำงานเพื่อที่จะสร้างความจำขึ้นมาอย่างเฉพาะเจาะจง มีการเชื่อมโยงของเซลล์ประสาทหลาย ๆ เซลล์ และเกิดความจำขึ้น ทั้งนี้ความจำแบ่งเป็น ความจำระยะสั้น เมื่อได้รับข้อมูลมาแล้ว ก็จะเอาข้อมูลนี้มาใช้ในการทำงานหรือส่งไปเก็บเป็นสมุดทดชั่วคราวในสมอง หลังจากนั้นถ้าหากไม่ถูกใช้ก็จะถูกลบทิ้งไป หรือหากต้องการเก็บไว้เป็นความจำระยะยาว ก็จะส่งต่อไปยังสมองส่วนฮิปโปแคมปัส ที่ทำหน้าที่เก็บความจำระยะยาว

2.7 การเรียนรู้ภาษา สมองส่วนที่รับผิดชอบในเรื่องของภาษาที่พูดออกมา คือ สมองส่วนที่เรียกว่า โบรคาส์แอเรีย (Broca's Area) ซึ่งของมนุษย์ส่วนใหญ่จะอยู่ที่สมองส่วนฟรอนทอลโลบทำหน้าที่เมื่อพูดภาษาที่หนึ่งหรือภาษาที่สมอง การพูดของมนุษย์เราเกิดจากการทำงานของกลุ่มเซลล์ประสาทที่ติดต่อถึงกันเพื่อสร้างคำพูดขึ้นมา ในระยะแรก ๆ เด็กเรียนรู้ภาษาที่เห็นได้ชัดและเป็นรูปธรรม เช่น ถ้าพูดกับเด็ก 2 ขวบ ว่า "มือ" เด็กก็จะยกมือขึ้นด้วย ซึ่งภาษานี้มาจากสมองส่วนที่เรียกว่า นีโอคอร์เท็กซ์ แต่เมื่อโตขึ้นสมองส่วนที่เกี่ยวกับอารมณ์จะช่วยเสริมในเรื่องภาษาด้วยร่วมกับความฉลาด ความสามารถ ความคิดสร้างสรรค์ หลังจากนั้นเด็กจึงจะสามารถที่จะนำเอาคำและสิ่งต่าง ๆ มาสัมพันธ์กัน คือ เรียนรู้ภาษาที่เป็นนามธรรมมากขึ้น

2.8 การสร้างบุคลิกภาพ การทำงานของสมองมีหน้าที่ก่อให้เกิดบุคลิกภาพขึ้น เกิดขึ้นจากการที่บุคคลตอบสนองต่อสิ่งแวดล้อม มีผลต่อวิธีคิด ความรู้สึก และการกระทำ กระบวนการเหล่านี้ก่อบุคลิกภาพของบุคคลนั้นขึ้นมา

2.9 ระบบประสาทอัตโนมัติ มีหน้าที่ควบคุมการทำงานของกล้ามเนื้อเรียบ กล้ามเนื้อหัวใจ และต่อมต่าง ๆ ของร่างกาย ควบคุมการทำงานของเส้นเลือด ความดันโลหิต การเต้นของหัวใจ ม่านตา การไหลของเหงื่อ น้ำตาและน้ำลาย การเคลื่อนไหวของลำไส้ การควบคุมกระเพาะปัสสาวะ และความผิดปกติทางเพศ ซึ่งถูกควบคุมโดยฟรอนทอลโลบ สมองส่วนที่เกี่ยวกับอารมณ์และสมองไฮโปทาลามัส (Hypothalamus) ที่ทำหน้าที่ควบคุมระบบต่อมไร้ท่อ

โดยสรุป การทำงานของสมองขึ้นอยู่กับเซลล์ประสาทจำนวนมาก เซลล์ประสาทเหล่านี้จะรวมกันเป็นกลุ่มเพื่อทำหน้าที่อย่างหนึ่ง โดยผ่านทางเส้นใยประสาท สมองมีการทำงาน ดังนี้ คือ รับความรู้สึก ควบคุมการทำงานของกล้ามเนื้อส่วนต่าง ๆ การมองเห็น การได้ยิน ความคิด ความจำ การเรียนรู้ภาษา การสร้างบุคลิกภาพ และเกี่ยวกับการทำงานของระบบประสาทอัตโนมัติ

สมองถูกแบ่งออกเป็น 2 ซีก คือ สมองซีกซ้าย ทำงานเกี่ยวข้องกับความสามารถในการคิดตามลำดับ คิดวิเคราะห์ และควบคุมการทำงานของร่างกายซีกขวา ส่วนสมองซีกขวา ทำงานเกี่ยวข้องกับความสามารถเชิงมิติสัมพันธ์ จินตนาการ ความสามารถทางดนตรี และควบคุมการทำงานของร่างกายซีกซ้าย

3. ทักษะทางสมอง

ทักษะทางสมอง (Executive Functions) หรือเรียกว่า EF ทักษะในการจัดการตนเอง เป็นกระบวนการทางความคิดของสมองส่วนหน้าที่มีความเกี่ยวข้องกับความคิด ความรู้สึก และการกระทำ เป็นทักษะที่บุคคลแต่ละคนควรใช้ และมีอิทธิพลต่อความสำเร็จในชีวิต มนุษย์ไม่ได้เกิดมาพร้อมกับทักษะทางสมอง EF แต่สามารถพัฒนาได้ด้วยการฝึกฝนและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง โดยช่วงเวลาที่ดีที่สุดในการพัฒนาทักษะทางสมอง EF คืออายุ 4-6 ขวบ เพราะสมองส่วนหน้าพัฒนาได้มากที่สุด

3.1 ความหมายของทักษะทางสมอง (EF)

นักการศึกษา นักวิชาการและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องได้ให้ความหมายของทักษะทางสมอง (EF) ไว้ดังนี้

สำนักงานคณะกรรมการป้องกันและปราบปรามยาเสพติด (2558: 23) ได้ให้ความหมายว่า ทักษะทางสมอง (EF) คือ ชุดกระบวนการทางความคิด (Mental Process) ที่ช่วยให้เราคิดเป็น มีเหตุผล ยับยั้งชั่งใจได้ กำกับอารมณ์และพฤติกรรมตนเองได้ วางแผนทำงานเป็น มุ่งใจจดจ่อ ทำอะไรไม่วอกแวก จำคำสั่ง และจัดการกับงานหลาย ๆ อย่างให้ลุล่วงเรียบร้อยได้ จัดลำดับงานเป็นขั้นตอน ยึดเป้าหมายแล้วทำไปเป็นขั้นตอนจนสำเร็จ ทักษะทางสมอง (EF) มีความสำคัญต่อความสำเร็จในการเรียน การทำงานอาชีพ และการสร้างความสัมพันธ์กับคนอื่น

ศักดิ์ชัย ใจซื่อตรง (2561: 73) ได้ให้ความหมายของทักษะทางสมอง (EF) ไว้ว่า คือ กระบวนการในการทำงานของสมองส่วนหน้า (Frontal Lobes) ในส่วนที่ควบคุมสั่งการที่มีความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งต่าง ๆ กับตนเอง การรับรู้ สังเกต จดจำ วิเคราะห์ รู้เหตุผล และการแก้ปัญหา ที่มีความหลากหลายของสติปัญญาในการคิดขั้นสูง ควบคุมกำกับและจัดการตนเอง มีความสำคัญในการกำหนดเป้าหมาย การวางแผน การจัดระเบียบ การจัดระดับความสำคัญผ่านการแสดงออกทางด้านร่างกายและจิตใจ

ปรีญานันท์ พร้อมสุขกุล (2561: 1778) กล่าวว่า ทักษะทางสมองเพื่อชีวิตที่สำเร็จ (EF) คือ กระบวนการทางจิตใจของบุคคลที่ส่งเสริมการจัดระบบ การจดจ่อใส่ใจ การจดจำคำแนะนำ การจัดการงานหลายอย่างให้สำเร็จ สมองจำเป็นต้องใช้ความสามารถเหล่านี้ในการกลั่นกรอง การวางแผนการทำงานก่อนหลัง การจดจำข้อมูลที่จำเป็นสำหรับการทำงานนั้นให้สำเร็จตามแผนและเป้าหมายที่วางไว้ การควบคุม การยืดมั่นและการมีสมาธิที่แน่วแน่ระหว่างการทำกิจกรรม สิ่งเหล่านี้ส่งเสริมและสนับสนุนให้เด็กได้พัฒนาและเรียนรู้อย่างเหมาะสม ถึงแม้ว่าเด็กจะไม่ได้มีทักษะเหล่านี้โดยธรรมชาติ แต่จะพัฒนาทักษะเหล่านี้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์และการฝึกฝน

ขวัญฟ้า รังสิยานนท์ และคณะ (2562: 5) ได้ให้ความหมายของ (EF) โดยอ้างอิงจากสถาบัน RLG (Rakluke Leaning Group) ไว้ว่า คือความสามารถทางสมองในการกำกับความคิด กำกับความรู้สึกและกำกับการกระทำ เพื่อมุ่งสู่เป้าหมาย

สรุปได้ว่า ทักษะทางสมอง (EF) คือ การทำงานของสมองส่วนหน้าที่ช่วยในการควบคุม การรับรู้ สังเกต จดจำ วิเคราะห์ รู้เหตุผล และการแก้ปัญหา ที่ส่งผลต่อการควบคุมกำกับและจัดการตนเอง มีความสำคัญในการกำหนดเป้าหมาย การวางแผน การจัดระเบียบ ทำให้สามารถทำสิ่งต่าง ๆ ได้สำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ ซึ่งสามารถพัฒนาทักษะเหล่านี้ได้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์และการฝึกฝน

3.2 องค์ประกอบของทักษะทางสมอง (EF)

ทักษะทางสมอง (EF) มีองค์ประกอบ 9 ด้าน ดังนี้ (ปรีญานันท์ พร้อมสุขกุล, 2561: 1779)

3.2.1 ทักษะความจำที่นำมาใช้งาน (Working Memory) คือทักษะการจำหรือเก็บข้อมูลจากประสบการณ์ที่ผ่านมา และดึงมาใช้ประโยชน์ตามสถานการณ์ที่พบเจอ ทักษะด้านนี้ควรกระตุ้นหรือทวนซ้ำให้เด็กได้คิดอย่างสม่ำเสมอ จะทำให้จดจำได้ดีและนาน

3.2.2 ทักษะการยับยั้งชั่งใจ - คิดไตร่ตรอง (Inhibitory Control) คือความสามารถในการควบคุมความต้องการของตนเองให้อยู่ในระดับที่เหมาะสมและสามารถควบคุมสิ่งล่อใจและสิ่งที่ทำจนเป็นนิสัย

3.2.3 ทักษะการยืดหยุ่นความคิด (Shift Cognitive Flexibility) คือความสามารถในการยืดหยุ่นหรือปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นได้ ไม่ยึดตายตัว สามารถใช้ทักษะนี้เพื่อการเรียนรู้ การยอมรับกฎระเบียบ หรือการทำงานด้วยวิธีที่แตกต่างกันจนกระทั่งงานนั้นประสบผลสำเร็จ

3.2.4 ทักษะการจดจ่อใส่ใจ (Focus) คือความสามารถในการใส่ใจจดจ่อมุ่งความสนใจอยู่กับสิ่งที่ทำอย่างต่อเนื่องในช่วงเวลาหนึ่ง โดยไม่วอกแวกไปตามสิ่งเร้าต่าง ๆ จากภายในหรือภายนอกตนเอง

3.2.5 การควบคุมอารมณ์ (Emotion Control) คือความสามารถในการควบคุมการแสดงออกทางอารมณ์ให้อยู่ในระดับที่เหมาะสมไม่รบกวนผู้อื่น เด็กที่ควบคุมอารมณ์ตัวเองไม่ได้มักเป็นคนโกรธเกรี้ยว ฉุนเฉียว และอาจมีอาการซึมเศร้า

3.2.6 การประเมินตัวเอง (Self - Monitoring) คือการสะท้อนการกระทำของตนเอง รู้จักตนเอง รู้จักข้อดีข้อเสีย ข้อที่ควรปรับปรุง รวมถึงการประเมินการงานเพื่อหาข้อบกพร่อง

3.2.7 การริเริ่มและลงมือทำ (Initiating) คือความสามารถในการริเริ่มและลงมือทำตามที่คิด ไม่กลัวความล้มเหลว ไม่ผัดวันประกันพรุ่ง แต่มีความสามารถในการสร้างสรรค์สิ่งต่าง ๆ การคิด และลงมือทำให้สิ่งที่คิดนั้นเกิดขึ้นจริง

3.2.8 การวางแผนและการจัดระบบดำเนินการ (Planning and Organizing) คือทักษะการทำงานตั้งแต่การตั้งเป้าหมาย การวางแผน การมองเห็นภาพรวม ความสามารถในการจัดลำดับความสำคัญของสิ่งที่ทำ ซึ่งเด็กที่ขาดทักษะนี้จะวางแผนไม่เป็น ทำให้งานมีปัญหา

3.2.9 การมุ่งเป้าหมาย (Goal – Directed Persistence) คือความพากเพียรมุ่งสู่เป้าหมาย เมื่อตั้งใจและลงมือทำสิ่งใดแล้ว ก็มีความมุ่งมั่นอดทนตั้งใจในการทำงานให้บรรลุเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ ไม่ว่าจะมีอุปสรรคใดก็พร้อมฝ่าฟันให้สำเร็จ

สรุปได้ว่า องค์ประกอบของทักษะทางสมอง (EF) ที่เป็นความสามารถของสมองในการกำกับ ความคิด ความรู้สึก และการกระทำเพื่อมุ่งสู่เป้าหมายมีทั้งหมด 9 ด้าน คือ ความจำเพื่อใช้งาน การยั้งคิดไตร่ตรอง การยืดหยุ่นความคิด การจดจ่อใส่ใจ การควบคุมอารมณ์ การติดตามประเมินตนเอง การริเริ่มและลงมือทำ การวางแผนจัดระบบดำเนินการ และการมุ่งเป้าหมาย

3.3 แนวทางการจัดกิจกรรมส่งเสริมทักษะทางสมอง (EF)

แนวทางในการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาทักษะทางสมอง (EF) ทั้ง 9 ด้านให้กับเด็ก มีแนวทางในการดำเนินกิจกรรม ดังนี้ (Rakluke, 2020: Online)

3.3.1 ทักษะความจำที่นำมาใช้งาน (Working Memory) กิจกรรมที่ควรส่งเสริม ได้แก่ การให้เด็กดื่มนมแม่ในช่วง 6 เดือน ให้เด็กทานอาหารที่มีประโยชน์ และพักผ่อนให้เพียงพอ แสดงความรักด้วยการพูดคุยกับเด็กบ่อย ๆ เพื่อให้เด็กรู้สึกอบอุ่น เล่านิทาน อ่านหนังสือให้เด็กฟัง ให้เด็กเรียนรู้ผ่านประสาทสัมผัสทั้งห้า เพื่อให้จดจำได้ดีขึ้น

3.3.2 ทักษะการยั้งคิดไตร่ตรอง (Inhibitory Control) คือ การควบคุมอารมณ์ตนเอง รู้ว่าสิ่งใดควรทำหรือไม่ควรทำ เช่น ไม่นำของเพื่อนมาเป็นของตนเอง เป็นต้น กิจกรรมที่ควรส่งเสริม ได้แก่ จัดหาของเล่นเสริมพัฒนาการที่ต้องใช้สมาธิ ใช้สมองในการวางแผนและคิดแก้ไขปัญหา ส่งเสริมด้านดนตรี พูดคุยกับเด็กบ่อย ๆ หากเด็กมีความกังวลใจให้เขาเล่าออกมาอย่าเก็บไว้ เพื่อช่วยระบายความรู้สึก สอนให้เด็กรู้จักควบคุมอารมณ์ของตนเอง เช่น เวลารู้สึก

โมโหให้นับตัวเลข 1 - 10 หรือ หายใจเข้าลึก ๆ หายใจออกยาว ๆ จนรู้สึกดีขึ้น ไม่หงุดหงิดโวยวาย หรือไปทำร้ายคนอื่น

3.3.3 ทักษะการยืดหยุ่นความคิด (Shift Cognitive Flexibility) คือ ทักษะที่ช่วยให้เด็กรู้จักปรับตัว ยืดหยุ่น และรู้จักแก้ไขปัญหาได้ตามแต่ละสถานการณ์ กิจกรรมที่ควรส่งเสริม ได้แก่ กิจกรรมด้านศิลปะ เช่น การวาดรูป ระบายสี การปั้น การพับ ตัดปะ ฉีกปะ ฝึกให้เด็กทำของเล่นจากวัสดุเหลือใช้ และการต่อบล็อกเป็นรูปทรงต่าง ๆ

3.3.4 ทักษะการจดจ่อใส่ใจ (Focus) เป็นทักษะที่ช่วยให้เด็กมีสมาธิ ไม่วอกแวก ช่วยให้เด็กเรียนรู้ได้ดี กิจกรรมที่ควรส่งเสริม ได้แก่ การอ่านหนังสือ การฟังเพลง วาดรูป ระบายสี การเรียนรู้ผ่านการเล่น การต่อจิ๊กซอว์ ต่อบล็อกรูปทรงต่าง ๆ การสวดมนต์ไหว้พระ เป็นต้น

3.3.5 การควบคุมอารมณ์ (Emotion Control) ช่วยให้เด็กรู้จักควบคุมอารมณ์ตนเองได้ดี ไม่โมโหและหงุดหงิดง่าย กิจกรรมที่ควรส่งเสริม ได้แก่ การอ่านนิทานที่เกี่ยวกับลักษณะนิสัยที่ดี ให้เด็กได้เล่นร่วมกับผู้อื่นเพื่อรู้จักการแบ่งปัน อดทนรอคอย ให้เด็กช่วยงานบ้านและช่วยเลือกเสื้อผ้าที่ไม่ใช้ เพื่อนำไปบริจาคให้คนอื่นที่ขาดแคลน หรือมอบหมายให้เด็กช่วยงานในห้องเรียนตามโอกาส

3.3.6 การวางแผนและจัดระบบดำเนินการ (Planning and Organizing) เป็นการฝึกให้เด็กรู้จักตั้งเป้าหมายและคิดวางแผนด้วยตนเอง กิจกรรมที่ควรส่งเสริม ได้แก่ สอนให้เด็กเรียนรู้เรื่องเวลา สอนให้เด็กรู้จักตั้งเป้าหมายง่าย ๆ เช่น เก็บออมเงินเพื่อซื้อของที่อยากได้ด้วยตนเอง ให้เด็กรับผิดชอบงานในบ้านหรือที่โรงเรียน โดยให้เขาเลือกเองจะได้ทำอย่างมีความสุข

3.3.7 การติดตามประเมินตนเอง (Self - Monitoring) สอนให้เด็กรู้จักประเมินตนเองและแก้ไขปรับปรุง ข้อนี้จะสอนต่อจากเรื่องการวางแผนก็ได้โดยทำเป็นตารางงาน งานชิ้นไหนที่ทำแล้วก็ให้ใส่เครื่องหมายถูก ถ้างานชิ้นไหนยังไม่ได้ทำก็ลองถามว่า “งานชิ้นนี้ยังไม่ทำเพราะเหตุใด” จะได้ช่วยกันแก้ไขให้ดีขึ้น

3.3.8 การริเริ่มและลงมือทำ (Initiating) เป็นการฝึกให้เด็กกล้าคิดกล้าทำอะไรใหม่ ๆ กิจกรรมที่ควรส่งเสริม ได้แก่ เปิดโอกาสให้เด็กแสดงความคิดเห็นและเลือกทำในสิ่งที่ตนเองสนใจ เมื่อเด็กวาดรูประบายสี ลองให้เด็กเล่าผลงานว่าสิ่ง ๆ นั้นคืออะไร เด็กจะเล่าด้วยความภูมิใจ ให้เด็กไปเล่นกับเด็กคนอื่น ๆ บ้าง เพื่อให้มีสังคมและได้แสดงความคิดเห็นของตนเอง

3.3.9 มีความเพียรมุ่งสู่เป้าหมาย (Goal - Directed Persistence) ช่วยให้เด็กไม่ย่อท้อต่ออุปสรรคง่าย ๆ ตั้งใจทำงานจนกว่าจะสำเร็จ กิจกรรมที่ควรส่งเสริม ได้แก่ กิจกรรมด้านดนตรี กีฬา และศิลปะ การต่อจิ๊กซอว์ ต่อบล็อกของเล่นไม้ และเกมต่าง ๆ กิจกรรมเหล่านี้ ค่อย ๆ เล่น ค่อย ๆ สอน เน้นให้เด็กเรียนรู้อย่างมีความสุขไม่กดดันจนเกิดความเครียด และให้คำชมเป็นกำลังใจ เด็กจะกล้าคิดกล้าทำต่อไป

สรุปได้ว่า ทักษะทางสมอง (EF) สามารถปลูกฝังและสร้างเสริมให้เกิดกับเด็กได้ โดยครู พ่อแม่ ผู้ปกครองสามารถจัดประสบการณ์และกิจกรรมฝึกฝนเด็กอย่างสม่ำเสมอ ทั้งที่บ้านและโรงเรียน จัดหาของเล่น หนังสือ และสื่อต่าง ๆ อย่างหลากหลายให้เด็กได้เล่นด้วยตนเอง หรือเล่นร่วมกับเพื่อน หรือให้ช่วยงานเล็ก ๆ น้อย ๆ ทั้งที่บ้านและโรงเรียน และหากเด็กทำอะไร ทำสิ่งใดสำเร็จ ควรให้คำชมเชยเป็นกำลังใจ เด็กจะกล้าคิดกล้าทำต่อไป

4. ความหมายของการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน

นักวิชาการให้ความหมายการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน (Brain-Based Learning : BBL) ดังนี้

เจนเซน (Jensen, 2000: 6) ให้นิยามการเรียนรู้แบบใช้สมองเป็นฐาน คือ การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับธรรมชาติการเรียนรู้ของสมอง เป็นการเรียนรู้ที่ต้องตอบคำถามว่าอะไรบ้างที่ดีต่อสมอง เป็นการเรียนรู้ที่ผสมผสานหรือรวบรวมหลากหลายทักษะความรู้เพื่อนำมาใช้ในการพัฒนาการทำงานของสมอง เช่น ความรู้ทางเคมีศาสตร์ ประสาทวิทยา จิตวิทยา สังคมศาสตร์ พันธุศาสตร์ ชีววิทยา และชีวะประสาทวิทยา เป็นการนำความรู้การทำงานหรือธรรมชาติการเรียนรู้ของสมองมาใช้ในการออกแบบการเรียนการสอน เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของสมองให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

คอล (Call N, 2003: 9) ให้ความหมายการเรียนรู้แบบใช้สมองเป็นฐาน คือ การเรียนรู้ที่อธิบายการประยุกต์ใช้ความรู้แนวคิดและทฤษฎีต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับสมองมาช่วยผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้ที่ถาวรมากที่สุด ถ้ามีความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีที่อยู่เบื้องหลังของ (Brain-Based Learning: BBL) ก็สามารถนำความรู้ แนวคิด หรือ ทฤษฎีที่หลากหลายเหล่านั้นไปใช้เพื่อฝึกหรือส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนได้

สถาบันวิทยาการการเรียนรู้ (2551: 2) ให้ความหมายการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน หมายถึง การจัดการเรียนรู้ที่อิงอาศัยความรู้ความเข้าใจการทำงานของสมอง เมื่อเกิดการเข้าใจนำไปสู่การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ ได้แก่ การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนการจัดสิ่งแวดล้อม และที่สำคัญคือการออกแบบสื่อ และวิธีการเรียนที่ต้องเน้นให้ผู้เรียนสนใจและเข้าใจสิ่งที่เรียนได้โดยง่าย

อัญชลี เฟื่องชูชาติ (2552: 6) ให้ความหมายการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน หมายถึง การใช้ความรู้ความเข้าใจที่เกี่ยวข้องกับสมองเป็นเครื่องมือในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้และกระบวนการอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องเพื่อสร้างศักยภาพสูงสุดในการเรียนรู้ของมนุษย์

ชนาธิป พรกุล (2554: 35) ให้ความหมายการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน คือ เป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับธรรมชาติการทำงานของสมอง โดยนำองค์ความรู้ของสมองใช้เป็นฐานการออกแบบกระบวนจัดการเรียนรู้เพื่อสร้างศักยภาพในการเรียนรู้ และยังเป็นการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนสำคัญโดยให้ความสำคัญในการสร้างโอกาสในการรับรู้และเก็บข้อมูลไว้มากที่สุด การจัดการเรียนรู้ต้องมีชีวิตชีวา หรือเป็นกิจกรรมที่ท้าทาย ชัดเจนไม่คลุมเครือ ทำให้เกิดการตื่นตัวแบบผ่อนคลาย โดยมีกิจกรรมที่ฝึกซ้ำทบทวนบ่อย ๆ ผู้เรียนจะสามารถเพิ่มพูนความเข้าใจ เก็บประเด็นสำคัญและเพิ่มศักยภาพการนำความรู้ไปใช้

อรพินท์ ตันเมืองใจ (2556: 13) ให้ความหมายการเรียนรู้แบบใช้สมองเป็นฐาน หมายถึง กิจกรรมในการเรียนรู้ที่นำองค์ความรู้เรื่องสมองและธรรมชาติการเรียนรู้ของสมองมาใช้ในการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ทั้งในด้านการจัดกิจกรรม การเสริมสร้างประสบการณ์ ตลอดจนการจัดสิ่งแวดล้อมและกระบวนการอื่น ๆ ร่วมกับสื่อเพื่อการเรียนรู้

ปวีณา วิชนี (2558: 9) ให้ความหมายการเรียนรู้แบบใช้สมองเป็นฐาน หมายถึง การใช้ความรู้ความเข้าใจและการค้นพบเกี่ยวกับหลักการทำงานของสมองใช้เป็นเครื่องมือในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด

จากความหมายดังกล่าว สรุปได้ว่าการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน (Brain-Based Learning : BBL) หมายถึง กระบวนการจัดการเรียนรู้ที่นำองค์ความรู้ของการทำงานของสมองตามพัฒนาการของผู้เรียนใช้ในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ ส่งเสริมให้เกิดการเชื่อมต่อของสมอง ทำให้สมองเกิดการเรียนรู้อย่างสมดุลและสอดคล้องกับสติปัญญา โดยเน้นให้ผู้เรียน

ได้รับประสบการณ์ที่หลากหลาย รวมทั้งจัดสื่อการเรียนรู้และสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างเต็มศักยภาพ

5. หลักการการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน

ธรรมชาติของสมองมีความสามารถในการเรียนรู้ และควรกระตุ้นให้สมองได้ทำงานหรือฝึกฝนตลอดเวลา ดังหลักการสำคัญของการทำงานของสมองที่ว่า “ใช้มันหรือไม่ก็สูญมัน” คือ หากสมองไม่ได้ทำงานเซลล์สมองจะฝ่อ (Neuron Pruning) และทำงานหรือจดจำได้น้อยหรือสั้นลง ดังนั้นหลักการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานที่สำคัญ มีอยู่ 3 ประการ คือ (สถาบันคลังสมองของชาติ, 2551: 54)

5.1 การกระตุ้นให้สมองทำงาน

สมองมีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้ ดังนั้นการเรียนรู้จะเกิดขึ้นถ้าครูสามารถออกแบบการเรียนการสอนให้ผู้เรียนมีความตื่นตัวและจะต้องตระหนักถึงสิ่งแวดล้อมซึ่งมีผลต่อการทำงานของสมอง จากการทดลองในสัตว์ พบว่า ภายใต้สภาพแวดล้อมที่เหมาะแก่การเรียนรู้สมองจะใหญ่หรือหนักขึ้น รวมทั้งเดนไดร์ทจะเชื่อมต่อและแผ่ขยายมากขึ้นถึงร้อยละ 25 และมีการค้นพบว่า สมองของมนุษย์ สามารถปรับเปลี่ยนตลอดเวลา (Plasticity) การเชื่อมเซลล์ประสาทสามารถเกิดขึ้นได้กับคนทุกวัย แม้แต่สมองของคนชราก็ยังมีการเติบโตไม่หยุดนิ่ง (Jensen, 2000: 149) ในอีกด้านหนึ่งนักวิจัย บางคนเชื่อว่าสมองของมนุษย์จะสูญเสียเซลล์ตั้งแต่เกิดบางคนบอกว่าเซลล์จะเริ่มถูกทำลายตั้งแต่อายุ 12 ปีอย่างไรก็ตามการสูญเสียเซลล์ไม่ได้เกี่ยวข้องกับการเสื่อมถอยสมรรถภาพการทำงานของสมอง เพราะการเรียนรู้มีความสัมพันธ์กับการเชื่อมวงจรของเซลล์สมองที่มีอยู่ไม่ได้สัมพันธ์กับปริมาณของเซลล์สมองแต่อย่างใด สมองของมนุษย์ไม่เคยหยุดเรียนรู้ มีกุญแจสำคัญ 5 ประการที่จะช่วยกระตุ้นให้สมองเกิดการเรียนรู้ ได้แก่

5.1.1 ความท้าทาย (Challenge) กระบวนการเรียนรู้จะต้องมีสิ่งท้าทายแต่จะต้องเป็นการท้าทายที่พอเหมาะ เพื่อทำให้ผู้เรียนไม่รู้สึกเบื่อหน่ายในการเรียนรู้ เช่น ใช้สื่อการสอนใหม่ ๆ เพิ่มความสนใจในการเรียนให้มากขึ้น หรือเน้นการขบคิดแก้ปัญหา หรือใช้ความคิดในการวิพากษ์วิจารณ์ เป็นต้น

5.1.2 ความแปลกใหม่ (Novelty) การกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้จะต้องแปลกใหม่เสมอไม่ควรใช้วิธีการเดิม ๆ ในการสอน ความแปลกใหม่นั้นทำให้ผู้เรียนเกิดความตื่นตัว

5.1.3 ความชัดเจนและสอดคล้อง (Coherence) การเรียนการสอนจะต้องวางกระบวนการและเป้าหมายที่สอดคล้องและชัดเจน

5.1.4 เวลา (Time) กระบวนการเรียนรู้ต้องอาศัยเวลามิใช่ได้ผลในฉับพลันทันทียกเว้นการเรียนที่ต้องการการตอบสนองแรงกระตุ้นในทันที เช่น การเรียนที่เรียนและปฏิบัติตามไปทีละขั้นตอน เพื่อลดความผิดพลาดและเกิดผลที่มีประสิทธิภาพ

5.1.5 การสะท้อนกลับ (Feedback) การเรียนรู้จะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนมีเวลาในการคิดใคร่ครวญ หรือสะท้อนกลับในสิ่งที่ได้รับรู้มากับผู้อื่น เช่น ในการทำงานกลุ่มซึ่งจะได้เรียนรู้จากเพื่อนโดยเฉพาะถ้าสมาชิกในกลุ่มมีจำนวนที่พอเหมาะและมีอายุหรือพื้นฐานที่แตกต่างกัน การได้มีเวลาสะท้อนกลับของผู้เรียนจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี

5.2 การทำให้เด็กใส่ใจในการเรียนรู้

การสร้างแรงจูงใจในการเรียน เป็นกระบวนการเดียวกับในการทำให้ผู้เรียนตระหนักว่าการเรียนเป็นสิ่งสำคัญแก่ตนเองและพบว่าผู้ที่เรียนเก่งมีความหมายไม่ใช่เฉพาะผู้ที่ฉลาดเท่านั้น แต่ผู้เรียนที่จะประสบความสำเร็จจะต้องตั้งใจเรียนขยันหรือมีความใฝ่รู้ อย่างไรก็ตามความตั้งใจเรียนมักจะถูกมองว่าเกิดจากปัจจัยทางด้านจิตวิทยา เช่น ตั้งใจซ้อมกีฬาเพราะมีความใฝ่ฝันอยากจะได้เหรียญทองโอลิมปิค หรือตั้งใจเรียนเพราะอยากรวย เป็นต้น ซึ่งความตั้งใจเรียนเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นจากปัจจัยทางชีววิทยาด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งความตั้งใจมีความเกี่ยวพันกับการทำงานของสมอง ความตั้งใจหรือจิตที่มั่นคงในการเรียนรู้นั้น หมายถึง “ความใส่ใจ” ที่สมองมุ่งมั่นที่จะเข้าใจความรู้ที่มาจากแหล่งภายนอกเช่นความรู้ที่ถ่ายทอดจากครู อาจารย์ เป็นต้น (สถาบันคลังสมองของชาติ, 2551, 45)

5.3 การทำให้ผู้เรียนจดจำในสิ่งที่เรียน

ก่อนที่จะทำการวัดผลว่าผู้เรียนได้เรียนรู้อะไรไปบ้าง ผู้เรียนจะต้องเรียกความจำจากการเรียนมาเพื่อทำการวัดผล ซึ่งพบว่ามีผู้เรียนจำนวนมากลืมความรู้ที่เพิ่งเรียนมาภายในไม่กี่นาทีภายหลังจากเดินออกจากห้องเรียนเมื่อพิจารณาการทำงานของสมองพบว่า ความจำจำแนกได้เป็น 4 ประเภท ดังนี้ (Jensen, 2000: 215)

5.3.1 ความจำจากประสาทสัมผัส (Sensory Memory) เมื่อข้อมูลเข้า มายังสมองซึ่งคนสามารถรับรู้จากประสาทสัมผัสทั้งห้า สมองจะจัดเก็บข้อมูลเหล่านั้นไว้บริเวณเปลือกสมอง (Cortex) โดยจะเก็บความทรงจำนี้ไว้เพียงชั่วครู่เท่านั้นเมื่อข้อมูลถูกส่งมายังผู้เรียนจะพบว่าการรับรู้จะผ่านประสาทสัมผัสซึ่งจะบรรจุสิ่งที่รับรู้ทั้งโดยรู้ตัวและไม่รู้ตัวด้วยความเร็วหลายล้านบิทต่อวินาที

5.3.2 ความจำระยะสั้น (Short Term Memory) เป็นความจำแบบทันทีทันใด (Immediate Memory) ซึ่งเป็นเพียงความจำชั่วคราวที่ดำรงอยู่ราว 5 - 20 วินาที ซึ่งความจำระยะสั้นนี้มีข้อจากัดคือสามารถจำได้เพียงไม่กี่เรื่องผู้ใหญ่สามารถจำได้ประมาณ 7 ชุดความจำในคราวเดียวกัน แต่ในการศึกษาระยะหลัง ๆ ค้นพบว่ามนุษย์สามารถมีความจำระยะสั้นได้เพียง 3 – 5 ชุดเท่านั้นแล้วจะเลือนหายไปเมื่อมีข้อมูลใหม่เข้ามา

5.3.3 ความจำในระหว่างดำเนินการ (Working Memory หรือ Active Working Memory) เป็นความจำที่อยู่ระหว่างความจำแบบทันทีทันใดกับความจำระยะยาว เป็นช่วงเวลาที่ข้อมูลเก่ากับข้อมูลใหม่มาเจอกันเมื่อมีประสบการณ์ใหม่ ๆ เข้ามา สมองจะค้นหาความจำที่เคยมีอยู่ก่อนแล้วทำการเปรียบเทียบหรือผสมปนเปกัน สมองจะทำหน้าที่จดจำข้อมูลเหล่านั้นไว้แต่ความจำเหล่านี้อาจไม่พัฒนาไปสู่ความจำระยะยาวก็ได้ถ้าข้อมูลเหล่านั้นไม่มีความหมายใด ๆ สมองก็จะลบมันออกไปทั้งนี้ข้อมูลที่จะถูกพัฒนาเป็นความทรงจำระยะยาวได้ ซึ่งขึ้นอยู่กับปัจจัย 4 ประการ คือ ความสนใจ ความมุ่งมั่น ความเข้าใจ และความรู้ที่มีอยู่ก่อนแล้ว

5.3.4 ความจำระยะยาว (Long – Term Memory) สามารถแบ่งความจำออกเป็น 2 แบบ

5.3.4.1 Explicit Memory คือความจำที่เราสามารถนำมาอธิบายหรือเขียนได้อย่างง่าย ๆ เป็นความจำที่เรารู้ตัว เป็นความจำเกี่ยวกับข้อเท็จจริงหรือความจำเกี่ยวกับความหมายโดยการนิยามสัญลักษณ์ ภาษา กฎเกณฑ์ เช่น ความจำว่าด้วยการสะกดคำ หรือเลขคณิต ไวยากรณ์ความจำประเภทนี้จะต้องอาศัยการท่องจำเป็นเครื่องมือช่วยจำ รวมทั้งเป็นความจำเกี่ยวกับ เหตุการณ์ เราสามารถจดจำเกี่ยวกับสถานที่ที่เคยไป หรือสิ่งที่เคยทำในช่วงเวลาหนึ่ง ความจำประเภทนี้เป็นความจำซึ่งเราสามารถรื้อฟื้นขึ้นมาได้อย่างรวดเร็วเมื่อต้องการ

ความจำแบบนี้สามารถปรับปรุงใหม่และไม่จำเป็นต้องการการฝึกฝน แต่จะจำรายละเอียดไม่ได้ทั้งหมดเพราะสมองจะคัดเลือกข้อมูลที่คาดว่าจะได้ใช้ไปเก็บไว้

5.3.4.2 Implicit Memory คือความจำที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ความรู้สึก อารมณ์เป็นเครื่องกรองว่าเราจะสนใจเรื่องใด จะตัดสินใจอย่างไร ต้องการจะรับรู้อะไร ความจำแบบนี้เป็นความจำประเภทการใช้ทักษะต่าง ๆ เป็นความจำที่เกิดขึ้นจากการใช้ทักษะเป็นเวลานาน เช่น การ ขับรถ การเล่นดนตรี การเล่นกีฬา ซึ่งจะต้องฝึกฝนจนเกิดความชำนาญ

จากหลักการข้างต้นสรุปได้ว่า หลักการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน อาศัยการกระตุ้นให้สมองทำงาน ด้วยการเรียนรู้นั้นมีความท้าทาย มีความแปลกใหม่ มีความชัดเจน ต้องให้เวลากับการเรียนรู้ และผู้เรียนได้สะท้อนกลับในสิ่งที่ได้รับรู้มากับผู้อื่น การทำให้ผู้เรียนใส่ใจในการเรียนรู้ ตระหนักว่าการเรียนเป็นสิ่งสำคัญแก่ตนเอง และการทำให้ผู้เรียนจดจำในสิ่งที่เรียน

6. ขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน

การจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานมีรายละเอียดเกี่ยวกับแนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยศุภวรรณ์ เล็กวิไล (2548: 191-193) ได้เสนอขั้นตอนการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานไว้ 7 ขั้นตอน ดังนี้

6.1 ขั้นเตรียมความพร้อมสมอง (Pre-exposure) เป็นการเตรียมสมองให้พร้อมกับการเรียนรู้สิ่งใหม่เพื่อให้ผู้เรียนมุ่งมั่นค้นคว้าอย่างเต็มที่ ระยะนี้จะช่วยให้สมองพัฒนาความคิดรวบยอดให้ดีขึ้น วิธีการจัดการเรียนรู้สามารถดำเนินการได้ดังนี้

6.1.1 ติดแผนที่ความคิดภาพรวมของสาระที่จะเรียน

6.1.2 สอนทักษะการเรียนและกลยุทธ์การจำ

6.1.3 สร้างบรรยากาศในห้องเรียนให้น่าสนใจ

6.1.4 คำนึงถึงสมอง เพื่อวางแผนกิจกรรมการเรียนรู้ในตอนเช้าและเย็น

6.1.5 คำนึงความสนใจภูมิหลังผู้เรียนเนื้อหาสาระที่จะเรียนรู้ แจ้งจุดประสงค์การเรียนรู้ และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคาดหวังของตนเอง

6.1.6 สร้างความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างผู้เรียน

6.1.7 แจ้งให้ทราบเงื่อนไขการเรียนการสอน

6.2 ขั้นเตรียมการสอน (Preparation) เป็นการเตรียมการสอนล่วงหน้าตามสภาพผู้เรียน โดยการสร้างความแปลกใหม่หรือสร้างความตื่นเต้น วิธีการจัดการเรียนรู้สามารถดำเนินการได้ดังนี้

6.2.1 สร้างประสบการณ์ให้ผู้เรียนรู้สึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของสิ่งที่จะเรียน และสิ่งที่เรียนมีคุณค่าเกี่ยวข้องกับตนเอง

6.2.2 กระตุ้นให้เกิดความรู้สึกว่าบทเรียนมีความสัมพันธ์กับตนเอง

6.2.3 สมองเริ่มเรียนรู้จากรูปธรรมก่อน จึงควรจัดประสบการณ์ที่สามารถสัมผัสได้ เช่น พาไปทัศนศึกษา เชิญวิทยากรมาให้ความรู้

6.2.4 ทำให้ผู้เรียนรู้สึกประหลาดใจ หรือมีสิ่งใหม่มากระตุ้น ท้าทายสมอง

6.3 ขั้นเริ่มต้นและพัฒนาทักษะ (Initiation and acquisition) เป็นการเตรียมเนื้อหาการสอนอย่างลึกซึ้งโดยจัดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย มีรายละเอียดของเนื้อหา มีขั้นตอนที่ต่อเนื่อง มีการนำเสนอความคิด วิธีการเช่นนี้ผู้เรียนจะเกิดความอยากรู้อยากเห็น และมุ่งมั่นที่จะค้นพบความหมายด้วยตนเอง วิธีการจัดการเรียนรู้สามารถดำเนินการได้ดังนี้

6.3.1 จัดประสบการณ์การเรียนที่เป็นรูปธรรม เช่น กรณีศึกษาการศึกษานอกสถานที่ การสัมภาษณ์ การเรียนรู้ด้วยการปฏิบัติ

6.3.2 จัดกิจกรรมที่ใช้พหุปัญญา

6.3.3 ให้ทำโครงงานเป็นกลุ่ม

6.3.4 ให้เป็นผู้ดูละคร แสดงละครนั้น ๆ ทำโฆษณา หรือทำหนังสือพิมพ์ประจำห้องเรียน

6.3.5 จัดสื่อการเรียนรู้ที่หลากหลายเพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสสำรวจสิ่งที่เรียนจากสื่อที่ตนเองชอบ

6.4 ขั้นเสริมรายละเอียดความรู้ (Elaboration) เกิดจากความต้องการสร้างการคิดอย่างแท้จริงให้เกิดเป็นส่วนหนึ่งของผู้เรียน เป็นช่วงเวลาที่ก่อให้เกิดปัญญาแห่งการเรียนรู้ วิธีการจัดการเรียนรู้สามารถดำเนินการได้ดังนี้

6.4.1 เปิดโอกาสให้ผู้เรียนซักถามเกี่ยวกับกิจกรรมที่ผ่านมา

6.4.2 จัดกิจกรรมที่สนับสนุนการเรียนรู้ข้ามกลุ่มสาระการเรียนรู้

6.4.3 ให้แสวงหาความรู้ ข้อมูลจากห้องสมุด หรืออินเทอร์เน็ต

6.4.4 อภิปรายภายในกลุ่ม แล้วนำเสนอต่อเพื่อนในชั้น

6.4.5 จัดประชุม โต้วาที

6.4.6 จัดชั่วโมงถาม-ตอบ

6.4.7 ให้สอนเพื่อน

6.5 ขั้นทบทวนความรู้เพิ่มความจำ (Incubation and memory encoding) เป็นการให้ความสำคัญกับการหยุดพักและทบทวนความคิด เพื่อให้สมองเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด เมื่อผ่านการเรียนรู้แล้วแต่อาจไม่ได้เกิดขึ้นทั้งหมด วิธีการจัดการเรียนรู้สามารถดำเนินการได้ดังนี้

6.5.1 จัดเวลาให้ผู้เรียนได้คิดเอง

6.5.2 ให้ผู้เรียนจดบันทึกการเรียน

6.5.3 ให้จับคู่อภิปราย

6.5.4 ให้ผู้เรียนมีกิจกรรมผ่อนคลาย

6.5.5 ฟังดนตรี

6.6 ขั้นยืนยันและตรวจสอบความรู้ (Verification and confidence check) เป็นขั้นที่มีประโยชน์ต่อครูผู้สอนในด้านการวัดผล ซึ่งผู้เรียนจะต้องแสดงให้เห็นถึงความรู้ความสามารถของตนเองโดยการเรียนรู้จะจดจำได้ดีที่สุด ขณะที่ผู้เรียนมีแบบการเรียนรู้ของตนเองหรือเปรียบเทียบออกมาเป็นความคิดใหม่ หรือมีข้อเท็จจริงแสดงออกมา วิธีการจัดการเรียนรู้สามารถดำเนินการได้ดังนี้

6.6.1 ผู้เรียนนำเสนอสิ่งที่เรียนรู้แก่ผู้อื่น

6.6.2 ผู้เรียนผลัดกันสัมภาษณ์และประเมิน

6.6.3 ผู้เรียนจดบันทึกสิ่งที่เรียนรู้

6.6.4 ทำโครงงานเพื่อสาธิต (สร้างแบบจำลอง แผนที่ความคิด)

6.6.5 ทดสอบ

6.7 ขั้นเฉลิมฉลองและบูรณาการ (Celebration and Integration) เป็นขั้นที่จัดกิจกรรมสนุกสนาน ในขั้นนี้มีความสำคัญต่ออารมณ์ เพราะทำให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้สึกรักที่จะเรียน วิธีการจัดการเรียนรู้สามารถดำเนินการได้ดังนี้

6.7.1 แสดงดนตรี และกิจกรรมสนุกสนาน

6.7.2 จัดแสดงโครงงานและเชิญผู้เรียนชั้นอื่น ๆ พ่อแม่ ผู้ปกครองมาชม

6.7.3 รวมการเรียนรู้ที่จะเรียนในบทต่อไปในกิจกรรม

สรุปได้ว่า ขั้นตอนของการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานของศุภวรรณ์ เล็กวิไล มีทั้งหมด 7 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นเตรียมความพร้อมสมอง ขั้นเตรียมการสอน ขั้นเริ่มต้นและพัฒนาทักษะ ขั้นเสริมรายละเอียดความรู้ ขั้นทบทวนความรู้เพิ่มความจำ ขั้นยืนยันและตรวจสอบความรู้ และขั้นเฉลิมฉลองและบูรณาการ ขั้นตอนที่นำมาเสนอแต่ละขั้นมีกิจกรรมที่คำนึงถึงหลักการเรียนรู้และองค์ประกอบการทำงานของสมอง ซึ่งจะทำให้สามารถจัดกิจกรรมได้อย่างหลากหลายและกระตุ้นการทำงานของสมองของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาการการเรียนให้มีประสิทธิภาพสูงสุด

7. การออกแบบกิจกรรมการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน

การที่ผู้สอนจะนำความรู้ในเรื่องการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานมาใช้ในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้นั้น ผู้สอนควรตระหนักถึงกระบวนการทำงานของสมองด้วย ซึ่งขั้นตอนในการออกแบบให้ประสบความสำเร็จนั้นมีอยู่ 5 ขั้นตอน (ADDIE) ดังนี้ (ณัฐสุภางค์ ยิ่งสง่า, 2550: 26)

7.1 Assess ผู้สอนต้องสำรวจความรู้เดิมที่ผู้เรียนมีอยู่ รวมทั้งสร้างแรงจูงใจแรงกระตุ้นที่ทำให้เกิดการเรียนรู้เดิมนั้นขึ้นมาและหาวิธีการเรียนรู้ในสิ่งใหม่ที่ผู้เรียนชอบมากกว่า ผู้สอนพึงระมัดระวังในเรื่องข้อมูลที่ขาดหายไป ความรู้ที่ไม่ปะติดปะต่อ และขั้นตอนการเรียนรู้จะต้องมีการวิเคราะห์ระหว่างความรู้ที่ผู้เรียนได้รับกับผลการเรียนรู้ที่คาดหวังไว้

7.2 Design ผู้สอนสามารถกำหนดจุดประสงค์ของการเรียนรู้ โดยการออกแบบให้ผู้เรียนได้ค้นพบวิธีการแก้ปัญหา หาคำตอบที่เป็นทางออกของปัญหา ซึ่งผู้สอนสามารถกำหนดโปรแกรมการเรียนที่มีช่วงเวลาสำหรับให้ผู้เรียนได้ซึมซับสิ่งใหม่ ๆ โดยการจัดช่วงเวลาให้พักและมีเวลาให้ซึมซับระหว่างเนื้อหาแต่ละตอน รูปแบบการจัดอาจจะเป็นชั้นเรียน หรือโปรแกรมออนไลน์ การเรียนรู้ด้วยตนเองหรือการทำงานร่วมกันในรูปของโครงงาน

7.3 Develop ผู้สอนสามารถสร้างแบบฝึกหัดให้ผู้เรียนได้เกิดการค้นพบเพื่อสนับสนุน ส่งเสริมให้เกิดการรวบรวมสรุปเนื้อหาของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนค้นพบรูปแบบของการเรียนรู้สามารถใช้เนื้อเรื่องมาช่วยเชื่อมโยงระหว่างอารมณ์ กับความรู้ ผู้สอนต้องสร้างความชำนาญด้านเนื้อหาหลักที่สำคัญแก่ผู้เรียนเพื่อให้ความมั่นใจได้ว่ากระบวนการเรียนรู้ และการนำเสนอที่ทำมานั้นบรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายของรายวิชาที่ตั้งไว้ และทำให้เกิดความแม่นยำในเนื้อหามากขึ้น

7.4 Implement ผู้สอนมั่นใจได้ว่าสภาพแวดล้อมส่งเสริมการเรียนรู้ของสมองสามารถจัดหาเสียงเพลง กิจกรรมสร้างสรรค์ การทำงานร่วมกันในสภาพแวดล้อมที่ท้าทาย แต่รู้สึกปลอดภัย ผู้สอนอาจจะจัดให้ผู้เรียนอยู่ในชั้นเรียน อ่านคู่มือ แสดงบทบาทสมมติ ทำแบบฝึกหัดหรือทำกิจกรรมอื่น ๆ ขึ้นอยู่กับเทคนิคของผู้สอน เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาอย่างลึกซึ้ง

7.5 Evaluate ผู้สอนสามารถตรวจสอบดูว่าผู้เรียนมีความเข้าใจและตอบคำถามเลือกตัวเลือกได้ถูกต้อง แต่สามารถนำมาอภิปรายถึงเนื้อหาใหม่เพื่อนำมาสู่การปฏิบัติได้หรือไม่ ส่วนใหญ่ในการสอนผู้สอนมักจะหวังคะแนนที่สูง ๆ แต่ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ที่แท้จริงหรือไม่ ผู้สอนต้องมองให้ลึกซึ้งกว่านั้น ดูถึงพฤติกรรมที่เกิดจากการเรียนรู้ว่าบรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้หรือไม่ ผู้เรียนได้รับความรู้เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและทัศนคติหรือได้รับทักษะตามที่ต้องการหรือไม่

กล่าวโดยสรุป การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน จะต้องคำนึงถึงการทำงานของสมอง ความแตกต่างระหว่างบุคคล สภาพแวดล้อมโดยรอบ มีการจัดกิจกรรมที่เรียนรู้ เข้าใจได้ง่าย สามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้น ความท้าทายอยากที่จะเรียนรู้

8. ประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการทำงานของสมอง

เป้าหมายสูงสุดของการจัดการศึกษา คือ มุ่งให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้เต็มศักยภาพ การศึกษามีบทบาทหน้าที่ส่งเสริมพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนให้ไปถึงขั้นสูงสุด ดังนั้นการจัดการเรียนรู้โดยอาศัยความรู้เรื่องสมองเป็นฐาน โดยรู้ว่าสมองทำงานได้อย่างไร สมองเรียนรู้ได้อย่างไร ก็จะช่วยให้สามารถออกแบบกระบวนการเรียนรู้ เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดในการพัฒนาศักยภาพของสมอง ซึ่งประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการทำงานของสมองนั้น มีดังนี้ (ศุภวรรณ์ เล็กวิไล, 2548: 195)

8.1 ประโยชน์ต่อผู้เรียน

8.1.1 ได้พัฒนาศักยภาพการเรียนรู้

8.1.2 ได้พัฒนาสมอง พัฒนาการคิด ทักษะทางปัญญา

8.1.3 เรียนรู้ได้รวดเร็ว

8.1.4 เรียนรู้อย่างมีความหมาย

8.1.5 เรียนรู้อย่างมีความสุข

8.1.6 เรียนรู้ตามความถนัด ความสนใจ

8.1.7 ได้พัฒนาเต็มตามศักยภาพ

8.2 ประโยชน์ต่อผู้สอน

8.2.1 เข้าใจการทำงานของสมอง

8.2.2 ออกแบบการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับศักยภาพของผู้เรียนแต่ละวัย

8.2.3 จัดการเรียนรู้อย่างมีความหมายสอดคล้องกับพัฒนาการของผู้เรียน

8.2.4 เข้าใจความแตกต่างของผู้เรียน

8.2.5 พัฒนาสมองผู้เรียนได้ตรงและเต็มตามศักยภาพ

8.3 ประโยชน์ต่อวงการศึกษา

8.3.1 ได้พัฒนานวัตกรรมการจัดการเรียนรู้ใหม่ ๆ ที่หลากหลาย

8.3.2 ผู้เรียนมีทักษะกระบวนการทางปัญญา

8.3.3 ได้เยาวชนที่มีความเฉลียวฉลาด คิดเป็น ทำเป็น

สรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการทำงานของสมอง ก่อให้เกิดประโยชน์อย่างมาก แบ่งเป็น ประโยชน์กับผู้เรียน โดยทำให้ผู้เรียนได้พัฒนาสมอง พัฒนาการคิดอย่างเต็มตามศักยภาพ ได้เรียนอย่างมีความสุขตามความถนัดและความสนใจ ประโยชน์กับผู้สอน ทำให้เข้าใจการทำงานของสมอง สามารถออกแบบการเรียนรู้ได้ได้สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมองของผู้เรียน และประโยชน์กับวงการการศึกษา โดยทำให้นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้ใหม่ ๆ เกิดขึ้น

สรุป

สมองควบคุมการทำงานของอวัยวะต่าง ๆ ของร่างกาย แบ่งเป็น 3 ส่วน คือ สมองส่วนท้าย สมองส่วนกลาง และสมองส่วนหน้า สมองมีการทำงาน ดังนี้ คือ รับความรู้สึก ควบคุมการทำงานของกล้ามเนื้อส่วนต่าง ๆ การมองเห็น การได้ยิน ความคิด ความจำ การเรียนรู้ภาษา การสร้างบุคลิกภาพ และเกี่ยวกับการทำงานของระบบประสาทอัตโนมัติ ทักษะทางสมอง (EF) คือ การทำงานของสมองส่วนหน้าที่ช่วยในการควบคุมการรับรู้ สังเกต จดจำ วิเคราะห์ รู้เหตุผล และการแก้ปัญหา ที่ส่งผลต่อการควบคุมกำกับและจัดการตนเอง องค์ประกอบของทักษะทางสมอง (EF) คือ ความจำเพื่อใช้งาน การยั้งคิดไตร่ตรอง การยืดหยุ่นความคิด การจดจ่อใส่ใจ การควบคุมอารมณ์ การติดตามประเมินตนเอง การริเริ่มและลงมือทำ การวางแผนจัดระบบดำเนินการ และการมุ่งเป้าหมาย ทักษะทางสมอง (EF) สามารถปลูกฝังและสร้างเสริมให้เกิดกับเด็กได้ โดยครู พ่อแม่ ผู้ปกครองสามารถจัดประสบการณ์และกิจกรรมฝึกฝนเด็กอย่างสม่ำเสมอทั้งที่บ้านและโรงเรียน การจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน หมายถึง กระบวนการจัดการเรียนรู้ที่นำองค์ความรู้ของการทำงานของสมองตามพัฒนาการของผู้เรียนใช้ในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ส่งเสริมให้เกิดการเชื่อมต่อของสมอง ทำให้สมองเกิดการเรียนรู้อย่างสมดุลและสอดคล้องกับสติปัญญา โดยเน้นให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ที่หลากหลาย รวมทั้งจัดสื่อการเรียนรู้และสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างเต็มศักยภาพ หลักการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน อาศัยการกระตุ้นให้สมองทำงาน การทำให้เด็กใส่ใจในการเรียนรู้ และการทำให้ผู้เรียนจดจำในสิ่งที่เรียน ขั้นตอนของการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานของศุภวรรณ์ เล็กวิไล มีทั้งหมด 7 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นเตรียมความพร้อมสมอง ขั้นเตรียมการสอน ขั้นเริ่มต้นและพัฒนาทักษะ ขั้นเสริมรายละเอียดความรู้ ขั้นทบทวนความรู้เพิ่มความจำ ขั้นยืนยันและตรวจสอบความรู้ และขั้นเฉลิมฉลองและบูรณาการ การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน จะต้องคำนึงถึงการทำงานของสมอง ความแตกต่างระหว่างบุคคล สภาพแวดล้อมโดยรอบ มีการจัดกิจกรรมที่เรียนรู้ เข้าใจได้ง่าย สามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้น ความท้าทายอยากที่จะเรียนรู้ ซึ่งการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับการทำงานของสมองก่อให้เกิดประโยชน์ทั้งกับผู้เรียน ผู้สอน และวงการการศึกษา

คำถามทบทวน

1. จงอธิบายโครงสร้างของสมอง มาพอสังเขป
2. สมองส่วนหน้า ประกอบด้วยส่วนใดบ้าง แต่ละส่วนมีหน้าที่อะไร จงอธิบายมาพอสังเขป
3. จงอธิบายความหมายของทักษะทางสมอง (EF) มาพอสังเขป
4. จงเขียนแผนผังมโนทัศน์อธิบายองค์ประกอบของทักษะทางสมอง (EF)
5. จงวิเคราะห์ถึงปัจจัยที่ส่งเสริมการทำงานของสมอง พร้อมยกตัวอย่างประกอบ
6. จงอธิบายความหมายของการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน มาพอสังเขป
7. จงธิบายถึงหลักการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานมีความสำคัญต่อการจัดการเรียนรู้แก่ผู้เรียนอย่างไร
8. จงสรุปขั้นตอนของการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานของเจนเซน มาพอสังเขป
9. การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน จะต้องคำนึงถึงประเด็นใดบ้าง จงอธิบาย
10. การจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานก่อให้เกิดประโยชน์อย่างไร บอกมา 3 ข้อ พร้อมอธิบาย

เอกสารอ้างอิง

ขวัญฟ้า รังสิยานนท์ และคณะ (2562). **การพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างทักษะสมอง - อีเอฟ สำหรับเด็กปฐมวัย โดยใช้กระบวนการมีส่วนร่วมในโรงเรียนเครือข่าย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต**. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยสวนดุสิต.

ชนาธิป พรกุล. (2554). **การสอนกระบวนการคิดทฤษฎีและการนำไปใช้**. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ณัฐสุภางค์ ยิ่งสง่า. (2550). **การเปรียบเทียบการอ่านจับใจความภาษาไทยและการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระหว่างการจัดกิจกรรมตามหลักการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานและการจัดกิจกรรมตามรูปแบบวัฏจักรการเรียนรู้**. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต หลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.

ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ. (2556). **การพัฒนาการคิด**. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัด 9119 เทคนิค พริ้นติ้ง.

ปรีญานันท์ พร้อมสุขกุล. (2561). แนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ดนตรีสำหรับเด็กปฐมวัยในโรงเรียนดนตรีเอกชนนอกระบบ. **วารสารวิชาการ Veridian E-Journal, Silpakorn University ฉบับภาษาไทย สาขามนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์และศิลปะ**, 11(2), 1775-1792.

ปวีณา วิชนี. (2558). **การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยา เรื่อง อาณาจักรของสิ่งมีชีวิต ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน (BBL) ร่วมกับการใช้เทคนิคเกมสำหรับผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4**. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยบูรพา.

พรพิไล เลิศวิชา. (2552). **สมองวัยทีน**. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

พัชรี พานโคตร. (ม.ป.ป). **สมองส่วนหน้า (Forebrain) - brain of human**. [รูปภาพดิจิทัล]. สืบค้นเมื่อ 20 กรกฎาคม 2563, จาก https://www.pinterest.com/pin/forebrain-brain-of-human--792633603165737029/

ศักดิ์ชัย ใจซื่อตรง. (2561). **การพัฒนารูปแบบการจัดประสบการณ์ศิลปะที่ส่งเสริมทักษะการจัดการสมอง (EF) สำหรับเด็กปฐมวัย**. ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร. บัณฑิตวิทยาลัย: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์. (2542). **รายงานสิ่งแวดล้อมและการเรียนรู้สร้างสมองเด็กให้ฉลาดได้อย่างไร**. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

ศุภวรรณ์ เล็กวิไล. (2548). **การจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิด**. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร. อัดสำเนา.

สถาบันคลังสมองของชาติ. (2551). **สมองกับการเรียนรู้**. กรุงเทพฯ: เบสท์กราฟฟิคเพรส.

สถาบันวิทยาการเรียนรู้. (2551). **หลักสูตรการเรียนรู้แบบ Brain–Based Learning ระดับประถมศึกษา**. กรุงเทพฯ: สถาบันวิทยาการเรียนรู้.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2552). **เซลล์สมอง**. [รูปภาพดิจิทัล]. สืบค้นเมื่อ 16 กรกฎาคม 2563, จาก https://www.wattana.ac.th/news/news080759-2.pdf

อรพินท์ ตันเมืองใจ. (2556). **ความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ของผู้เรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบใช้สมองเป็นฐาน**. วิทยานิพนธ์ ปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

อัญชลี เฟื่องชูชาติ. (2552). **การส่งเสริมทักษะการเขียนภาษาไทยโดยใช้การเรียนรู้ที่ใช้สมองเป็น ฐานสำหรับผู้เรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนปรินส์รอยแยลส์วิทยาลัย จังหวัดเชียงใหม่**. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

Call, N. (2003). **The thinking child brain-based learning for the foundation stage**. PO Box 635 Stafford: Network Educational Press Ltd.

Jensen, E. (2000). **Brain-based learning.** San Diego, CA: The Brain Store Publishing.

Rakluke. (2020). **EF: Executive Functions. Retrieved December 16, 2020, from** https.//www. porentsone.com/9-fundamentals of creating-good-and-good-children-with-ef.

บทที่ 7
เด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การจัดการเรียนรู้มีเป้าหมาย คือมุ่งหวังให้เด็กแต่ละคนประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ เด็กที่มีความต้องการพิเศษเป็นเด็กอีกกลุ่มหนึ่งที่มีความต้องการทางการศึกษาแตกต่างไปจากเด็กปกติ และจำเป็นต้องได้รับความช่วยเหลือ หรือบริการสนับสนุนเพิ่มเติมเพื่อให้สามารถเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสม ทั้งนี้เด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละคนจะมีลักษณะที่แตกต่างกันออกไป ดังนั้นผู้สอนจึงจำเป็นจะต้องรู้ลักษณะเฉพาะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษว่าจัดอยู่ประเภทใด เพื่อเป็นแนวทางในการออกแบบการจัดการเรียนรู้และการช่วยเหลือที่ตอบสนองความต้องการของเด็กแต่ละคน เพื่อให้บรรลุถึงขีดสุดของศักยภาพ ในบทที่ 7 นี้จะนำเสนอเนื้อหาสาระเกี่ยวกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เริ่มจากความหมายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล

1. ความหมายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

เบญจา ชลธานนท์ (2545: 34) กล่าวว่า องค์การอนามัยโลก (WHO) ได้ให้คำจำกัดความหรือความหมายของคำว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษจะต้องอยู่ภายในขอบเขต 3 ประการ ได้แก่ 1) บกพร่อง (Impairment) หมายถึง มีการสูญเสียหรือมีความผิดปกติของจิตใจ และสรีระหรือโครงสร้าง และหน้าที่ของร่างกาย 2) การไร้สมรรถภาพ (Disability) หมายถึง การมีข้อจำกัดใด ๆ หรือการขาดความสามารถอันเป็นผลมาจากความบกพร่องจนไม่สามารถกระทำกิจกรรมในลักษณะหรือภายในขอบเขตที่ถือว่าปกติสำหรับมนุษย์ได้ 3) ความเสียเปรียบ (Handicap) หมายถึง การมีความจำกัดหรืออุปสรรคกีดกั้นอันเนื่องมาจากความบกพร่อง และการไร้สมรรถภาพที่จำกัด หรือขัดขวางจนทำให้บุคคลไม่สามารถบรรลุการกระทำตามบทบาทปกติของตนได้สำเร็จ

จรีลักษณ์ รัตนาพันธ์ (2559: 3) ได้ให้ความหมายเด็กที่มีความต้องการพิเศษว่า เป็นบุคคลที่มีอายุต่ำกว่า 18 ปี ที่มีลักษณะแตกต่างจากเด็กปกติทั่วไปในด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์หรือสังคม ซึ่งความต้องการจำเป็นที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือเป็นพิเศษด้านใดด้านหนึ่ง เพื่อให้ได้รับการพัฒนาสามารถการเรียนรู้ และปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวัน ตลอดจนดำรงตนอยู่ในสังคมได้อย่างเต็มที่ตามศักยภาพของแต่ละบุคคล

ณัชพร ศุภสมุทร์ (2553: 14) เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่มีสภาพความบกพร่องในลักษณะต่าง ๆ ไม่ว่าจะทางด้านพัฒนาการทางร่างกาย อารมณ์ สังคม ภาษา หรือ สติปัญญา และไม่สามารถปฏิบัติงานในชีวิตประจำวันได้ดังเช่นเด็กปกติทั่วไป รวมถึงทางด้าน การจัดการศึกษา ซึ่งต้องจัดให้มีการเรียนการสอนที่ต่างไปจากเด็กปกติ เพื่อให้สอดคล้องและ เหมาะสมกับสภาพความบกพร่องของเด็กแต่ละประเภท

สุรางค์ โค้วตระกูล (2553: 151-152) เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง ลักษณะของเด็กที่มีพฤติกรรมที่แตกต่างไปจากพฤติกรรมของเพื่อนร่วมวัยหรือผิดปกติไปจากธรรมดาในด้านเชาว์ปัญญาซึ่งอาจจะต่ำหรือสูงกว่าปกติ ในด้านความสามารถเกี่ยวกับอวัยวะเคลื่อนไหว ระบบประสาท หรือกล้ามเนื้อ ในด้านความสามารถในการฟังหรือพูด หรือมีความพิการหลายอย่าง

กรองทอง จุลิรัชนีกร (2554: 14) เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่ไม่อาจพัฒนาความสามารถได้เท่าที่ควร มีความเบี่ยงเบนทางด้านพัฒนาการและพฤติกรรมจากเกณฑ์ปกติอย่างชัดเจน ทั้งทางบวกและลบ อย่างต่อเนื่อง และยาวนาน ความเบี่ยงเบนนั้นมีในทุกมิติของพัฒนาการ ซึ่งไม่ได้หมายถึงเฉพาะพัฒนาการในวัยเด็กเท่านั้นแต่หมายรวมถึงพัฒนาการในวัยผู้ใหญ่ด้วย

จากความหมายดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการและพฤติกรรม มีลักษณะเบี่ยงเบนไปจากเด็กปกติทั่วไปในด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์หรือสังคม ซึ่งจำเป็นที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือเป็นพิเศษ เพื่อให้สามารถพัฒนาถึงศักยภาพสูงสุดของตนได้ การให้การศึกษาสำหรับเด็กเหล่านี้จึงควรมีลักษณะที่แตกต่างไปจากเด็กปกติในด้านเนื้อหา วิธีการ และการประเมินผล

2. ประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

กระทรวงศึกษาธิการ (2552: 25-28) ได้แบ่งประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษเพื่อการจัดการศึกษาให้เหมาะสม และสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยได้แบ่งประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษไว้เป็น 9 ประเภท ดังนี้

2.1 บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น ได้แก่ บุคคลที่สูญเสียการเห็นตั้งแต่ระดับเล็กน้อยจนถึงตาบอดสนิท แบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ

2.1.1 คนตาบอด หมายถึง บุคคลที่สูญเสียการเห็นมาก จนต้องใช้สื่อสัมผัส และสื่อเสียง หากตรวจวัดความชัดของสายตาข้างดีเมื่อแก้ไขแล้วอยู่ในระดับ 6 ส่วน 60 (6/60) หรือ 20 ส่วน 200 (20/200) จนถึงไม่สามารถรับรู้เรื่องแสง

2.1.2 คนเห็นเลือนราง หมายถึง บุคคลที่สูญเสียการเห็น แต่ยังสามารถอ่านตัวอักษร ตัวพิมพ์ขยายใหญ่ด้วยอุปกรณ์เครื่องช่วยความพิการ หรือเทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก หากวัดความชัดเจนของสายตาข้างดีเมื่อแก้ไขแล้วอยู่ในระดับ 6 ส่วน 18 (6/18) หรือ 20 ส่วน 70 (20/70)

2.2 บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ได้แก่ บุคคลที่สูญเสียการได้ยินตั้งแต่ระดับหูตึงน้อยจนถึงหูหนวก ซึ่งแบ่งเป็น 2 ประเภท ดังนี้

2.2.1 คนหูหนวก หมายถึง บุคคลที่สูญเสียการได้ยินมากจนไม่สามารถเข้าใจการพูดผ่านทางการได้ยินได้แม้ว่าจะใส่เครื่องช่วยฟัง ซึ่งโดยทั่วไปหากตรวจการได้ยินจะมีการสูญเสียการได้ยิน 90 เดซิเบลขึ้นไป

2.2.2 คนหูตึง หมายถึง บุคคลที่มีการได้ยินเหลืออยู่เพียงพอที่จะได้ยินการพูดผ่านทางการได้ยิน โดยทั่วไปจะใส่เครื่องช่วยฟัง ซึ่งหากตรวจวัดการได้ยินจะมีการสูญเสียการได้ยินน้อยกว่า 90 เดซิเบลลงมาถึง 26 เดซิเบล

2.3 บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ได้แก่ บุคคลที่มีความจำกัดอย่างชัดเจนในการปฏิบัติตน (Functioning) ในปัจจุบัน ซึ่งมีลักษณะเฉพาะ คือความสามารถทางสติปัญญาต่ำกว่าเกณฑ์เฉลี่ยอย่างมีนัยสำคัญร่วมกับความจำกัดของทักษะการปรับตัวอีกอย่างน้อย 2 ทักษะจาก 10 ทักษะ ได้แก่ การสื่อความหมาย การดูแลตนเอง การดำรงชีวิตภายในบ้าน ทักษะทางสังคม/การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น การรู้จักใช้ทรัพยากรในชุมชน การรู้จักดูแลควบคุมตนเอง

การนำความรู้มาใช้ในชีวิตประจำวัน การทำงาน การใช้เวลาว่าง การรักษาสุขภาพอนามัยและความปลอดภัย ทั้งนี้ได้แสดงอาการดังกล่าวก่อนอายุ 18 ปี

2.4 บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ ซึ่งแบ่งเป็น 2 ประเภท ดังนี้

2.4.1 บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว ได้แก่ บุคคลที่มีอวัยวะไม่สมส่วนหรือขาดหายไป กระดูกหรือกล้ามเนื้อผิดปกติ มีอุปสรรคในการเคลื่อนไหว ความบกพร่องดังกล่าวอาจเกิดจากโรคทางระบบประสาท โรคของระบบกล้ามเนื้อและกระดูก การไม่สมประกอบมาแต่กำเนิด อุบัติเหตุและโรคติดต่อ

2.4.2 บุคคลที่มีความบกพร่องทางสุขภาพ ได้แก่ บุคคลที่มีความเจ็บป่วยเรื้อรัง หรือมีโรคประจำตัวซึ่งจำเป็นต้องได้รับการรักษาอย่างต่อเนื่อง และเป็นอุปสรรคต่อการศึกษาซึ่งมีผลทำให้เกิดความจำเป็นต้องได้รับการศึกษาพิเศษ

2.5 บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ได้แก่ บุคคลที่มีความผิดปกติในการทำงานของสมองที่แสดงถึงความบกพร่องในกระบวนการเรียนรู้ที่อาจเกิดขึ้นเฉพาะความสามารถด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน คือ การอ่าน การเขียน การคิดคำนวณ ซึ่งไม่สามารถเรียนรู้ในด้านที่บกพร่องได้ทั้งที่มีระดับสติปัญญาปกติ

2.6 บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา ได้แก่ บุคคลที่มีความบกพร่องในการเปล่งเสียงพูด เช่น เสียงผิดปกติ อัตราความเร็วและจังหวะการพูดผิดปกติ หรือบุคคลที่มีความบกพร่องในเรื่องความเข้าใจหรือการใช้ภาษาพูด การเขียน หรือระบบสัญลักษณ์อื่นที่ใช้ในการติดต่อสื่อสาร ซึ่งอาจเกี่ยวกับรูปแบบ เนื้อหา และหน้าที่ของภาษา

2.7 บุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ ได้แก่ บุคคลที่มีพฤติกรรมเบี่ยงเบนไปจากปกติเป็นอย่างมาก และปัญหาทางพฤติกรรมนั้นเป็นไปอย่างต่อเนื่อง ซึ่งเป็นผลจากความบกพร่อง หรือความผิดปกติทางจิตใจ หรือสมองในส่วนของการรับรู้อารมณ์หรือความคิด เช่น โรคจิตเภท โรคซึมเศร้า โรคสมองเสื่อม เป็นต้น

2.8 บุคคลออทิสติก ได้แก่ บุคคลที่มีความผิดปกติของระบบการทำงานของสมองบางส่วน ซึ่งส่งผลต่อความบกพร่องทางพัฒนาการด้านภาษา ด้านสังคม และการปฏิสัมพันธ์ทาง

สังคม และมีข้อจำกัดด้านพฤติกรรม หรือมีความสนใจจำกัดเฉพาะเรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยความผิดปกตินั้นค้นพบได้ก่อนอายุ 30 เดือน

2.9 บุคคลพิการซ้อน ได้แก่ บุคคลที่มีสภาพความบกพร่อง หรือความพิการมากกว่าหนึ่งประเภทในบุคคลเดียวกัน

พิการซ้อนหรือพิการซ้ำซ้อน หมายถึง คนที่มีความพิการมากกว่า 1 อย่างขึ้นไปต่อบุคคลเพียงคนเดียว เช่น แขนขาดพร้อมกับตาบอด คือมีความพิการหลักบวกเพิ่มกับความพิการอื่นที่เสริมเข้ามา ทำให้เกิดความพิการซ้ำซ้อนในร่างกาย (National Disability Rights Network, 2558: ออนไลน์)

กล่าวโดยสรุป การจัดประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษนั้น กระทรวงศึกษาธิการได้จัดประเภทโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อการพัฒนาการเรียนรู้ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษให้เหมาะสม ประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษดังกล่าว จัดไว้ 9 ประเภท ได้แก่ บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกายหรือการเคลื่อนไหวหรือสุขภาพ บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา บุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ บุคคลออทิสติก และบุคคลพิการซ้อน

3. ลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีหลายประเภท และแต่ละประเภทจะมีลักษณะที่แตกต่างกันไป ทั้งนี้เนื่องมาจากแต่ละประเภทก็มีลักษณะของความบกพร่องทางร่างกาย สติปัญญา และอารมณ์ที่แตกต่างกัน ซึ่งความบกพร่องดังกล่าวส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้และการดำรงชีวิต การรู้ลักษณะของบุคคลที่มีความต้องการพิเศษทั้ง 9 ประเภท จะช่วยให้สามารถจัดการศึกษาที่เหมาะสม และมีประสิทธิภาพ ลักษณะของบุคคลที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภทมีรายละเอียด ดังนี้

3.1 บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น

วารี ถิระจิตร (2537: 26-27) ลักษณะของบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นมีลักษณะที่สังเกตได้ ดังนี้

3.1.1 มีอาการคันตาเรื้อรัง น้ำตาไหลอยู่เสมอหรือมีอาการตาแดงบ่อย ๆ

3.1.2 มักมองเห็นภาพซ้อน วิงเวียนศีรษะ มองเห็นไม่ชัดเจนในบางครั้ง

3.1.3 เวลามองวัตถุระยะไกลต้องขยี้ตา หรือทำหน้าย่น ขมวดคิ้ว

3.1.4 เวลาเดินต้องมองอย่างระมัดระวังหรือเดินช้า ๆ โดยกลัวจะสะดุดสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ขวางหน้า

3.1.5 ไม่มีความสนใจดูภาพที่ติดตามฝาผนัง หรือข้อความที่เขียนบนกระดานดำ

3.1.6 มักขยี้ตาหรือกระพริบตาบ่อย ๆ

3.1.7 ไม่ชอบทำงานที่ต้องใช้สายตา

3.1.8 กะพริบตาบ่อย ๆ

3.1.9 อ่านหนังสือได้ระยะเวลาสั้น

3.1.10 สายตาสู้แสงสว่างไม่ได้

บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นตามกฎหมายไม่ครอบคลุมบุคคล ต่อไปนี้ 1) มีตาพิการหรือตาบอดเพียง 1 ข้าง 2) มีตาบอดสี 3) มีตาเข ตาเหล่ (กระทรวงสาธารณสุข สถาบันสิรินธรเพื่อการฟื้นฟูสมรรถภาพทางการแพทย์แห่งชาติ กรมการแพทย์ กรมส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ, 2555: 18)

3.2 บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (2555: 9) สรุปลักษณะของบุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีลักษณะที่สามารถสังเกตได้ ดังนี้

3.2.1 มีปัญหาในการพูด คือ พูดได้น้อยหรือพูดไม่ชัด ต้องใช้ภาษาท่าทางหรือภาษามือ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับระยะเวลาที่สูญเสียการได้ยิน เช่น บุคคลสูญเสียการได้ยินตั้งแต่กำเนิดอาจมีปัญหาในการพูดมากกว่าบุคคลที่สูญเสียการได้ยินหลังจากมีภาษาพูดแล้ว

3.2.2 มีปัญหาในการใช้ภาษา กล่าวคือ สามารถใช้ภาษาได้ค่อนข้างจำกัดและไม่ถูกหลักไวยากรณ์ รู้คำศัพท์ต่าง ๆ ในวงจำกัด ไม่สามารถนำคำศัพท์ไปใช้ในประโยคที่หลากหลายหรือต่างสถานการณ์

3.2.3 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยินส่วนใหญ่จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ทั้งนี้เนื่องจากความบกพร่องในการฟังทำให้มีทักษะทางภาษาที่จำกัด และวิธีการสอนและการวัดประเมินผลของครูที่ไม่เหมาะสม

3.2.4 การปรับตัว บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยินมีปัญหาในการปรับตัว เนื่องจากไม่สามารถสื่อสารกับผู้อื่นให้เข้าใจ เกิดความคับข้องใจและส่งผลต่อพฤติกรรมที่แสดงออกมา

3.2.5 ลักษณะอื่น ๆ ได้แก่

3.2.5.1 เวลาฟังจะจ้องมองปาก หรือจ้องหน้าผู้พูด

3.2.5.2 เสียงพูดแปลก อาจเป็นเสียงต่ำ หรือแหบผิดปกติ

3.2.5.3 ไม่สามารถปฏิบัติตามคำสั่ง

3.2.5.4 ไม่มีปฏิกิริยาต่อเสียงที่ดัง เช่น เสียงดนตรี เสียงแตรรถยนต์ เป็นต้น

3.3 บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา

ลักษณะของความบกพร่องทางสติปัญญา แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ดังนี้

3.3.1 ลักษณะทางคลินิกของบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา พบว่า มีพัฒนาการล่าช้า ยิ่งภาวะบกพร่องทางสติปัญญามีความรุนแรงมากเท่าใด ความล่าช้าของพัฒนาการก็ยิ่งปรากฏให้เห็นเร็วขึ้นเท่านั้น ลักษณะทางคลินิกของภาวะบกพร่องทางสติปัญญาแบ่งตามระดับได้ ดังนี้ (สถาบันราชานุกูล, 2557: 9-10)

3.3.1.1 ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรงมาก พัฒนาการล่าช้าจะมีความชัดเจนตั้งแต่เล็กทั้งในด้านประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว อาจจะฝึกการช่วยเหลือตนเองได้บ้างแต่ต้องอาศัยการฝึกอย่างมาก ส่วนใหญ่พบว่าต้องการการดูแลตลอดเวลา ตลอดชีวิตแม้จะเป็นผู้ใหญ่แล้วก็ตาม

3.3.1.2 ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาระดับรุนแรง พบความผิดปกติของพัฒนาการได้ตั้งแต่ขวบปีแรกและมักมีพัฒนาการล่าช้าทุกด้าน โดยเฉพาะพัฒนาการด้านภาษาสื่อความหมายได้เพียงเล็กน้อยหรือพูดไม่ได้เลย บางรายเริ่มพูดได้เมื่อเข้าสู่วัยเรียน มีปัญหาในการเคลื่อนไหว ในบางรายพบพยาธิสภาพมากกว่า 1 อย่าง มีทักษะการป้องกันตนเองน้อย มี

ความจำกัดในการดูแลตนเอง ทำงานง่าย ๆ ได้แต่ส่วนใหญ่ต้องการการดูแลอย่างใกล้ชิด หรือต้องช่วยในทุก ๆ ด้านตลอดชีวิต

3.3.1.3 ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาระดับปานกลาง มักได้รับการวินิจฉัยตั้งแต่วัยก่อนเรียน เมื่ออายุประมาณ 2-3 ปี โดยพบว่าอาจมีความแตกต่างของระดับความสามารถในด้านต่าง ๆ เช่น ดาวน์ซินโดรม ล่าช้าในด้านการใช้ภาษา กลุ่มอาการวิลเลี่ยม (Williams Syndrome) บกพร่องในทักษะการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับมิติสัมพันธ์ (Visuo-spatial Processing Skills) และบางรายมีความสามารถทางภาษาเด่น ในบางรายสามารถเรียนได้ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 2-3 ในวัยเรียนมักต้องการการจัดการศึกษาพิเศษ สามารถเรียนรู้การเดินทางตามลำพังได้ในสถานที่ที่คุ้นเคย ใช้ชีวิตในชุมชนได้ดีทั้งการดำรงชีวิตและการงาน แต่ต้องการความช่วยเหลือปานกลางตลอดชีวิต ประมาณร้อยละ 20 ดำรงชีวิตอยู่ได้ด้วยตนเอง

3.3.1.4 ภาวะบกพร่องทางสติปัญญาระดับเล็กน้อย มักได้รับการวินิจฉัยเมื่อเด็กเข้าสู่วัยเรียนแล้ว ทั้งนี้เนื่องจากในวัยก่อนเรียนพัฒนาทักษะทางสังคมและการสื่อความหมายได้ดี ส่วนใหญ่เรียนได้ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 หรือสูงกว่า เมื่อเป็นผู้ใหญ่สามารถทำงาน แต่งงาน ดูแลครอบครัวได้ แต่อาจต้องการความช่วยเหลือบ้างเป็นครั้งคราว เมื่อมีปัญหาชีวิตหรือหน้าที่การงานมักไม่พบสาเหตุ ส่วนใหญ่จะสัมพันธ์กับปัจจัยทางสังคมและเศรษฐกิจ ยากจน หรือด้อยโอกาสซึ่งแสดงให้เห็นว่าปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม และวัฒนธรรมที่มีผลต่อภาวะบกพร่องทางสติปัญญา

3.3.2 ลักษณะทางจิตวิทยาของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา เป็นลักษณะที่พบโดยทั่วไปในเด็กส่วนใหญ่มีลักษณะ ดังนี้ (กุลยา ก่อสุวรรณ, 2553: 64-65)

3.3.2.1 สมาธิและความสนใจ ปัญหาทางการเรียนของเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา คือ การขาดสมาธิ หรือให้ความสนใจกับสิ่งที่ไม่สำคัญ

3.3.2.2 ความจำ มีปัญหาเรื่องความจำขณะทำงาน คือความสามารถในการเก็บข้อมูลเข้าสู่สมองขณะกำลังทำงานที่ต้องใช้ความคิด เช่น การพยายามจำที่อยู่ของเพื่อนขณะที่กำลังฟังสิ่งที่ครูมอบหมาย สภาวะเช่นนี้ทำให้สมองของเด็กต้องทำงานหลายอย่างพร้อมกัน ซึ่งนับเป็นปัญหาที่สำคัญ

3.3.2.3 พัฒนาการทางภาษา เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีพัฒนาการทางภาษาเช่นเดียวกับเด็กปกติทั่วไป แต่เริ่มต้นช้ากว่า มีอัตราที่ช้ากว่า และหยุดการพัฒนาในระดับที่ต่ำกว่า เมื่อพิจารณาความสามารถทางภาษาแล้วจะพบว่า เด็กแต่ละคนมีพัฒนาการแตกต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสาเหตุของภาวะบกพร่องทางสติปัญญาและความรุนแรงของภาวะนี้

3.3.2.4 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เนื่องจากระดับสติปัญญาสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามักมีความบกพร่องในด้านต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียน เช่น การคิดวิเคราะห์ การจำ สมาธิ เป็นต้น ปัญหาเหล่านี้ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนต่ำด้วย

3.3.2.5 การกำกับตนเอง หมายถึงความสามารถของบุคคลในการกำหนดหรือควบคุมพฤติกรรมของตนเอง เช่น เมื่อครูมอบหมายให้ท่องจำคำศัพท์ภาษาอังกฤษ 20 คำ เด็กส่วนใหญ่จะเริ่มท่องจำด้วยการท่องแบบออกเสียงเพื่อให้สามารถจดจำคำศัพท์เหล่านี้ได้ นั่นคือเด็กสามารถกำกับหรือควบคุมพฤติกรรมของตนเองเพื่อให้จำคำศัพท์ได้ แต่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามักใช้วิธีการนี้ไม่ได้

3.3.2.6 พัฒนาการทางสังคม เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีปัญหาเกี่ยวกับทักษะทางสังคมซึ่งมีผลกระทบต่อการเรียนรู้ของเด็กโดยตรง ผู้เชี่ยวชาญบางคนเสนอแนวคิดว่าการที่เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาเข้าเรียนในชั้นเรียนรวมกับเด็กปกติเพียงร้อยละ 10 เท่านั้น อาจเนื่องมาจากปัญหาทักษะทางสังคมของเด็ก

3.3.2.7 แรงจูงใจ เด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญามีปัญหาด้านแรงจูงใจ หากเด็กได้รับประสบการณ์ที่ล้มเหลวบ่อยครั้ง จะพัฒนาไปสู่ปัญหาที่เรียกว่า ความสิ้นหวังจากการเรียนรู้ ซึ่งหมายถึง การที่เด็กรู้สึกว่าแม้ว่าตนจะใช้ความพยายามมากเพียงใด ก็ไม่มีทางประสบความสำเร็จได้

3.4. บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพ

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (2555: 14-15) สรุปลักษณะของบุคคล ที่มีความบกพร่องทางร่างกาย หรือการเคลื่อนไหว หรือสุขภาพแบ่งเป็นลักษณะความบกพร่องทาง

ร่างกาย ลักษณะความบกพร่องทางการเคลื่อนไหว และลักษณะความบกพร่องทางสุขภาพ มีรายละเอียด ดังนี้

3.4.1 ความบกพร่องทางเคลื่อนไหว บุคคลที่มีความบกพร่องการเคลื่อนไหวมีลักษณะ ดังนี้

3.4.1.1 แขนหรือขาอ่อนแรง หรือมีการเคลื่อนไหวที่ผิดปกติจากสาเหตุต่าง ๆ เช่น อัมพาตจากโรคหลอดเลือดสมอง อุบัติเหตุทางสมอง อุบัติเหตุไขสันหลัง มะเร็ง โรคติดเชื้อที่สมองหรือไขสันหลัง ภาวะผิดปกติทางสมองหรือไขสันหลังตั้งแต่กำเนิด

3.4.1.2 แขนขาขาดจากสาเหตุต่าง ๆ เช่น เบาหวาน อุบัติเหตุ มะเร็ง แขนขาขาดหายตั้งแต่กำเนิด

3.4.1.3 โรคข้อ หรือกลุ่มอาการปวด เช่น รูมาตอยด์ข้อเข่าเสื่อม

3.4.1.4 ภาวะเจ็บป่วยเรื้อรัง จนมีผลกระทบต่อการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวัน เช่น โรคหัวใจ โรคไตวาย โรคปอด

3.4.2 ความบกพร่องทางร่างกาย บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกายจากระบบกล้ามเนื้อและโครงสร้างกระดูก มีลักษณะ ดังนี้

3.4.2.1 ภาพลักษณ์ภายนอกร่างกายที่เห็นชัดเจน เช่น คนแคระที่มีขนาดลำตัวสั้นมากจนมีผลต่อการเข้าไปมีส่วนร่วมทางสังคม

3.4.2.2 ใบหน้าหรือศีรษะที่ผิดรูป เช่น หู ตา จมูก ปาก ที่ผิดรูปผิดตำแหน่ง ผิดขนาด อาจจะมาจากอุบัติเหตุ ไฟไหม้ หรือโดนสารพิษ เช่น น้ำกรด มีผลกระทบต่อภาพลักษณ์ภายนอกอย่างรุนแรง

3.4.2.3 คอ หลัง ลำตัวผิดปกติหรือผิดรูป เช่น กรณีหลังคดหรือผิดรูปอย่างรุนแรงที่เห็นเด่นชัดเมื่อดูด้วยตาเปล่า มีผลกระทบต่อภาพลักษณ์ภายนอกอย่างรุนแรง (กรณีนี้ต้องมีการตรวจ ประเมินว่าไม่สามารถจะทำการรักษาโดยการผ่าตัดได้แล้ว หรือผู้ป่วยไม่ยินยอมผ่าตัด)

3.4.3 ความบกพร่องทางสุขภาพ บุคคลที่มีความบกพร่องทางสุขภาพ โดยทั่วไปจะเป็นกลุ่มอาการที่สามารถพบได้ ในลักษณะต่าง ๆ ได้แก่

3.4.3.1 โรคลมชัก เป็นลักษณะอาการที่เกิดขึ้นเนื่องจากความผิดปกติของระบบสมองที่พบบ่อย ได้แก่

1) ลมบ้าหมู เมื่ออาการชักทำให้หมดสติ และหมดความรู้สึกในขณะชักกล้ามเนื้อเกร็ง หรือแขนขากระตุก กัดฟัน กัดลิ้น อาจชักเป็นระยะ หรือหลายนาที อาจชักครั้งเดียว หรือติดต่อกันหลายครั้ง ภายหลังจะซึมอ่อนเพลียและจำเหตุการณ์ไม่ได้

2) อาการชักในช่วงสั้น ๆ เป็นอาการชักช่วงเวลาระยะสั้น ๆ 5-10 วินาที เมื่อหยุดชักอาจจะนั่งเฉย หรือตัวสั่นเล็กน้อย แต่ทำกิจกรรมต่าง ๆ ต่อได้

3) อาการชักที่รุนแรง เมื่อเกิดอาการชักจะหมดจะหมดความรู้สึก ล้มลงกล้ามเนื้อเกร็งราว 2-5 นาที และอาจจะนอนหลับไปชั่วครู่

4) อาการชักแบบพาร์ชัล คอมเพล็กซ์ บางครั้งเรียกว่า ไซโคมอเตอร์ เกิดอาการชักเป็นระยะ ๆ ตั้งแต่ไม่กี่วินาทีจนถึงหลายชั่วโมง ระหว่างอาการชักอาจกัดริมฝีปาก ทำท่าทางต่าง ๆ ที่นอกเหนือการควบคุม บางคนอาจแสดงความโกรธ

3.4.3.2 อาการไม่รู้สึกตัวเกิดขึ้นระยะสั้น ๆ ทำพฤติกรรมบางอย่าง โดยไม่รู้สึกตัว เช่น เดินเหม่อลอย แต่ไม่มีอาการชัก

3.5 บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (2555: 16-17) สรุปลักษณะของบุคคล ที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ไม่สามารถมองเห็นจากลักษณะภายนอกที่เป็นทางกายภาพได้ แต่อาจจะสังเกตพฤติกรรมและปัญหาต่าง ๆ ดังนี้

3.5.1 ลักษณะความบกพร่องทางด้านการอ่าน ประกอบด้วยพฤติกรรมบ่งชี้ที่สามารถสังเกตได้ ดังนี้

3.5.1.1 อ่านสลับตัวอักษร

3.5.1.2 อ่านหลังบรรทัด อ่านตะกุกตะกัก ผิด ๆ ถูก ๆ

3.5.1.3 ขมวดคิ้วนิ่วหน้าเวลาอ่าน ไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์

3.5.1.4 อ่านสลับคำ อ่านข้ามคำ อ่านซ้ำ อ่านย้อนกลับไปกลับมา

3.5.1.5 สับสนในการจำแนกตัวอักษรที่คล้ายกัน

3.5.1.6 มีปัญหาในการประสมอักษรเป็นคำ

3.5.1.7 จับใจความเรื่องที่อ่านไม่ได้ หรือลำดับเรื่องที่อ่านไม่ได้

3.5.2 ลักษณะของความบกพร่องทางด้านการเขียน ประกอบด้วยพฤติกรรมบ่งชี้ที่สามารถสังเกตได้ ดังนี้

3.5.2.1 เขียนตัวอักษรโย้ไปโย้มา

3.5.2.2 เขียนตัวอักษรที่มีขนาดและรูปร่างไม่เท่ากัน

3.5.2.3 เขียนอักษรกลับด้าน อาจลากเส้นวน ๆ ซ้ำ ๆ เหมือนไม่แน่ใจว่าจะม้วนหัวเข้าในหรือออกนอก เช่น ม-น, ภ-ถ, ด-ค, พ-ผ

3.5.2.4 เรียงลำดับอักษรผิด เช่น สตางค์ เขียนเป็น ตสางค์

3.5.2.5 เขียนอักษรหรือคำติดกันจนเกินไป

3.5.2.6 มีปัญหาในการเว้นวรรคตอนและช่องไฟ

3.5.2.7 เขียนไม่ตรงบรรทัดหรือไม่อยู่ในแนวเดียวกัน

3.5.2.8 ลายมืออ่านไม่ออก คุณภาพของเส้นในการเขียนไม่ดี

3.5.2.9 สะกดผิด เขียนตามเสียงที่ได้ยิน เช่น ประโยชน์ เขียนเป็นประโยค

3.5.3 ลักษณะความบกพร่องทางด้านการคำนวณ ประกอบด้วยพฤติกรรมบ่งชี้ที่สามารถสังเกตได้ ดังนี้

3.5.3.1 มีปัญหาในการอ่านตัวเลขหลาย ๆ หลัก เช่น 356,800

3.5.3.2 สับสนระหว่างตัวเลขบางตัว เช่น 9 กับ 6, 2 กับ 5

3.5.3.3 แยกความแตกต่างของขนาด และรูปทรงไม่ได้

3.5.3.4 นับเลขไม่ได้ บางคนนับถอยหลังไม่ได้

3.5.3.5 ไม่เข้าใจความหมายของตัวเลข

3.5.3.6 ไม่เข้าใจโจทย์ปัญหา

3.5.3.7 ลืมขั้นตอนของการคิดคำนวณ เช่น นับเลขผิด ทดเลขผิด ทำผิดวิธี

3.5.3.8 โยงความสัมพันธ์ของตัวเลขและสัญลักษณ์ไม่ได้

3.5.3.9 สับสนสูตรทางคณิตศาสตร์

3.5.3.10 ไม่เข้าใจการบอกเวลา หรือมาตรา ชั่ง ตวง วัด

3.6 บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (2555: 18-19) สรุปลักษณะของบุคคล ที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา แบ่งเป็น 2 ลักษณะ ดังนี้

3.6.1 ความบกพร่องทางการพูด เป็นความบกพร่องซึ่งเกิดจากกระบวนการเปล่งเสียง และการใช้เสียงพูด มีลักษณะสำคัญในการพิจารณา 4 ด้าน ดังนี้

3.6.1.1 ความบกพร่องบริเวณสมองส่วนที่ควบคุมกล้ามเนื้อที่เกี่ยวข้องกับการพูด (Dysarthria and apraxia) ทำให้มีพัฒนาการช้า มีอาการเกร็งที่ปาก พูดช้าไม่ต่อเนื่อง เสียงแหบเบา

3.6.1.2 การเปล่งเสียงบกพร่อง (Articulator disorders) มี 4 ลักษณะ คือ

1) เสียงบางส่วนของคำขาดหายไป (Omissions) เช่น "ผิด" เป็น "ผิ"

2) ออกเสียงของตัวอื่นแทนตัวที่ถูกต้อง (Substitutions) เช่น "กิน" เป็น "จิน"

3) เพิ่มเสียงที่ไม่ใช่เสียงที่ถูกต้องลงไปด้วย (Additions) เช่น "หกล้ม" เป็น "หก-กะ-ล้ม”

4) เสียงเพี้ยนหรือแปร่งไป (Distortions) เช่น "แล้ว" เป็น "แล่ว"

3.6.1.3 เสียงพูดบกพร่อง (Voice disorders) แบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ ได้แก่

1) ความบกพร่องของระดับเสียง เช่น เสียงแหลมสูง หรือต่ำตลอดเวลา หรือเสียงที่พูดอยู่ในระดับเดียวตลอด

2) เสียงดังหรือค่อยเกินไปคล้าย ๆ กับตะโกน หรือกระซิบอยู่ตลอดเวลา

3) คุณภาพของเสียงไม่ดี เช่น เสียงแตกพร่า เสียงกระด้าง เสียงแหบแห้ง ตลอดเวลา

3.6.1.4 ความบกพร่องของจังหวะและขั้นตอนของเสียงพูด (Fluency Disorders) แบ่งเป็น 5 ลักษณะคือ

1) พูดไม่ถูกตามลำดับขั้นตอน ไม่เป็นไปตามโครงสร้างของภาษา

2) การเว้นวรรคตอนไม่ถูกต้อง

3) มีอัตราการพูดเร็วหรือช้าเกินไป

4) มีจังหวะของเสียงพูดผิดปกติ

5) เสียงพูดขาดความต่อเนื่องสละสลวย

3.6.2. ความบกพร่องทางภาษา เป็นความบกพร่องในการเข้าใจหน่วยเสียง การใช้คำ ประโยค เพื่อสื่อสารได้อย่างเหมาะสมในภาษาพูด ภาษาเขียน หรือระบบสัญลักษณ์อื่น ๆ ที่ใช้ในการสื่อสารมีลักษณะที่สังเกตได้ ดังนี้

3.6.2.1 การพัฒนาการทางภาษาช้ากว่าวัย (Delayed language) มี 5 ลักษณะ คือ

1) มีความยากลำบากในการใช้ภาษา

2) มีความผิดปกติของไวยกรณ์และโครงสร้างของประโยค

3) ไม่สามารถสร้างประโยคได้

4) อาจจะมีความบกพร่องทางสติปัญญาหรืออารมณ์สังคมร่วมด้วย

5) ภาษาที่ใช้เป็นภาษาห้วน ๆ

3.6.2.2 การสูญเสียความสามารถในการใช้หรือเข้าใจคำพูดเนื่องจากการบาดเจ็บทางสมอง (Aphasia) มี 7 ลักษณะ คือ

1) อ่านไม่ออก

2) เขียนไม่ได้

3) สะกดคำไม่ได้

4) ใช้ภาษาสับสน

5) จำคำหรือประโยคไม่ได้

6) ไม่เข้าใจคำสั่ง

7) อารมณ์ไม่คงที่

3.7 บุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรมหรืออารมณ์

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (2555: 22) สรุปลักษณะของบุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ สามารถสังเกตพฤติกรรมที่แสดงออกได้ ดังนี้

3.7.1 ขาดความสามารถในการเรียนรู้

3.7.2 ขาดความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ที่เหมาะสมกับเพื่อนและครู

3.7.3 แสดงลักษณะของอารมณ์และพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมหรือแสดงความรู้สึกที่เบี่ยงเบนไปจากสภาพปกติ

3.7.4 แสดงสภาวะอารมณ์ที่ขาดความสุขหรือซึมเศร้า

3.7.5 การแสดงออกทางพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมหรือสภาพที่เกิดขึ้นจริง

นอกจากนี้แล้ว ลักษณะอาการของผู้ที่มีความบกพร่องทางอารมณ์ รวมถึงผู้ที่มีความก้าวร้าว สมาธิสั้น เก็บตัว วิตกกังวล ขาดวุฒิภาวะ และมีความยากลำบากในการเรียนรู้ทางวิชาการ และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ

3.8 บุคคลออทิสติก

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (2555: 25) สรุปลักษณะของบุคคลออทิสติกไว้ ดังนี้

พฤติกรรมต่อไปนี้ ถ้าพบอาการเกิน 6 ข้อย่อย แสดงว่า บุคคลนั้นจัดเข้าข่ายมีอาการภาวะออทิสติก

3.8.1 มีการสูญเสียทางปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (พบอย่างน้อย 2 ข้อ)

3.8.1.1 ไม่สามารถแสดงถึงการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น เช่น ไม่สบตากับผู้ใด ไม่แสดงออกทางสีหน้า หรือกิริยาท่าทางแต่อย่างใด

3.8.1.2 ไม่สามารถจะผูกสัมพันธ์กับใครให้เป็นเพื่อนได้

3.8.1.3 ขาดการแสวงหาเพื่อที่จะเล่นสนุกกับใคร ไม่แสดงความสนใจที่จะร่วมงานกับใคร ไม่สามารถร่วมกันทำประโยชน์ต่อส่วนรวมกับผู้อื่นได้

3.8.1.4 ไม่สามารถติดต่อทางสังคม และแสดงออกทางอารมณ์ที่เหมาะสมในสังคม

3.8.2 มีการสูญเสียทางการสื่อความหมาย (พบอย่างน้อย 1 ข้อ)

3.8.2.1 มีความล่าช้าหรือไม่มีพัฒนาการในด้านภาษาและการพูด หรือไม่สามารถใช้กิริยาท่าทางในการสื่อความหมายกับผู้อื่นได้

3.8.2.2 บางรายพูดได้แล้ว แต่ไม่สามารถสนทนาโต้ตอบกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม

3.8.2.3 มักพูดซ้ำ ๆ ในสิ่งที่ตนเองต้องการจะพูดและตนเองสนใจโดยไม่สนใจว่าจะมีผู้ฟังหรือไม่

3.8.2.4 ไม่สามารถเล่นสมมติได้ด้วยตนเอง หรือไม่สามารถเล่นเลียนแบบที่เคยพบเห็นในสังคมได้อย่างเหมาะสมตามวัย

3.8.3 มีพฤติกรรมความสนใจในการกระทำซ้ำ ๆ (พบอย่างน้อย 1 ข้อ)

3.8.3.1 มีพฤติกรรมซ้ำ ๆ อย่างเดียว หรือมากกว่า 1 อย่าง ความสนใจอย่างใดอย่างหนึ่งโดยเฉพาะที่ผิดปกติอย่างเด่นชัด เช่น สนใจมองพัดลมที่กำลังหมุนได้ทั้งวัน

3.8.3.2 ไม่สามารถยืดหยุ่นในการปฏิบัติกิจวัตรประจำวันที่เคยทำซ้ำ ๆ เป็นประจำได้ โดยต้องทำตามขั้นตอนเหมือนเดิมทุกครั้ง

3.8.3.3 มีการเคลื่อนไหวซ้ำ ๆ เช่น การกระดิกนิ้วมือไปมา การโบกมือไปมา การหมุนมือ การหมุนตัวไปรอบ ๆ เป็นต้น

3.8.3.4 มีความสนใจเกี่ยวกับส่วนใดส่วนหนึ่งของวัตถุหรือของเล่น เช่น ถ้าเล่นรถอาจหมุนล้อใดล้อหนึ่งเล่นเท่านั้น โดยไม่สนใจส่วนอื่น ๆ ของรถ

นอกจากการสังเกตดังกล่าวมาแล้ว จะต้องพบว่ามีความล่าช้าหรือความผิดปกติอย่างน้อย 1 ข้อก่อนอายุ 3 ปี คือ 1) การปฏิสัมพันธ์ทางสังคม 2) ภาษาที่ใช้ในการสื่อความหมายทางสังคม 3) การเล่นแบบสมมติหรือการเล่นจากจินตนาการ

3.9 บุคคลพิการซ้อน

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (2555: 2) สรุปลักษณะของบุคคลพิการซ้อนไว้ดังนี้ บุคคลที่มีความบกพร่องระดับรุนแรงหรือพิการซ้อน อาจแสดงออกในลักษณะต่าง ๆ ซึ่งขึ้นอยู่กับความบกพร่องที่รวมกันและความรุนแรงของความบกพร่องตลอดถึงอายุของบุคคลนั้น อย่างไรก็ตามลักษณะบางประการหรือลักษณะที่อาจแสดงออกมาร่วมกันอยู่ ได้แก่

3.9.1 มีข้อจำกัดในการพูดหรือการสื่อสาร ไม่สามารถบอกความต้องการของตนเองได้ ไม่เข้าใจเมื่อผู้อื่นสื่อสารด้วย และบางคนพูดไม่ได้

3.9.2 มีความยากลำบากในการเคลื่อนไหวของร่างกาย ไม่สามารถนั่ง ยืน หรือเดินได้ มีปัญหาในการใช้มือหยิบสิ่งของต่าง ๆ และบางคนอาจต้องนอนตลอดเวลา

3.9.3 มีความยากลำบากในการช่วยเหลือตัวเอง เช่น ไม่สามารถแต่งตัว หรือรับประทานอาหารด้วยตนเองได้

3.9.4 มีความสับสนในการใช้ทักษะทั่วไป เมื่อมีการเปลี่ยนแปลงสภาพการณ์เดิมไปสู่สภาพการณ์อื่น ๆ

3.9.5 มีการแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เช่น การโยกหรือบิดตัวไปมา การทำร้ายตนเอง ไม่สามารถแสดงปฏิกิริยาใด ๆ หรือสนใจต่อบุคคลและสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบตัว

จากลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษที่ได้กล่าวมาข้างต้น พอที่จะสรุปได้ว่า เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีลักษณะที่แตกต่างกันออกไปในแต่ละประเภท ดังนั้น การที่จะบอกว่าเด็กคนใด เป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทใดจะต้องมีการสังเกตเพื่อระบุลักษณะของเด็กคนนั้นว่ามีลักษณะตรงกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทใด แล้วส่งต่อไปยังแพทย์เพื่อวินิจฉัยอีกครั้งเพื่อวางแผนให้การช่วยเหลือที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของเด็ก

4. การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษยึดหลักของความแตกต่างระหว่างบุคคล และการมีเอกลักษณ์เฉพาะของแต่ละคน เพื่อให้เกิดความสำเร็จในการจัดการศึกษา ดังนั้น เด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภทจะมีหลักในการจัดการศึกษาที่แตกต่างกันไป (ผดุง อารยะวิญญู, 2542: 8) และพึงได้รับสิทธิทางการศึกษา ซึ่งตามพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ.2551 หมวด 1 สิทธิและหน้าที่ทางการศึกษา มาตรา 5 คนพิการมีสิทธิทางการศึกษา ดังนี้ 1) ได้รับการศึกษาโดยไม่เสีย ค่าใช้จ่ายตั้งแต่แรกเกิดหรือพบความพิการจนตลอดชีวิต พร้อมทั้งได้รับเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อบริการและความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษา 2) เลือกบริการทางการศึกษา สถานศึกษา ระบบ และรูปแบบการศึกษา โดยคำนึงถึงความสามารถความสนใจ ความถนัด และความต้องการจำเป็นพิเศษของบุคคลนั้น 3) ได้รับการศึกษาที่มีมาตรฐานและประกันคุณภาพการศึกษา รวมทั้งการจัดหลักสูตรกระบวนการเรียนรู้ การทดสอบทางการศึกษาที่เหมาะสมสอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการแต่ละประเภทและบุคคล (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 6)

4.1 รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ

นงนุช เพชรบุญวัฒน์. (2556: 131-134) ได้สรุปรูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษไว้ 7 รูปแบบ ดังนี้

4.1.1 การเรียนร่วม เป็นการจัดให้ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษเข้าไปในระบบการศึกษาปกติมีการร่วมกิจกรรมในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่งในแต่ละวันระหว่างเด็กที่มีความต้องการพิเศษกับเด็กปกติ โดยครูผู้สอนของผู้เรียนปกติและครูการศึกษาพิเศษทำงานร่วมกันในการสอนและให้บริการต่าง ๆ สำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ อาจจัดได้ในลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

4.1.1.1 ชั้นเรียนปกติเต็มวัน ผู้เรียนจะเรียนในชั้นเรียนปกติเต็มเวลา โดยอยู่ในความรับผิดชอบของครูประจำชั้น และผู้เรียนจะไม่ได้รับบริการทางการศึกษาพิเศษ

4.1.1.2 ชั้นเรียนปกติเต็มวันและบริการปรึกษาหารือ ผู้เรียนจะเรียนในชั้นเรียนปกติเต็มเวลา โดยอยู่ในความรับผิดชอบของครูประจำชั้น แต่มีผู้เชี่ยวชาญซึ่งเป็นบุคคลที่มีประสบการณ์ ทั้งในเรื่องการศึกษาปกติและการศึกษาพิเศษร่วมให้คำปรึกษาช่วยเหลือ เช่น นักจิตวิทยา ครูการศึกษาพิเศษซึ่งเป็นครูเดินสอน หรือครูการศึกษาพิเศษซึ่งทำหน้าที่เป็นครูสอนเสริมในโรงเรียน บุคคลดังกล่าวจะไม่สอนเด็กโดยตรง แต่ทำหน้าที่เป็นผู้คอยแนะนำช่วยเหลือครูประจำชั้นหรือครูประจำวิชา และจัดหาบริการ สื่อ สิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ เพื่อให้การเรียนร่วมประสบผลสำเร็จ

4.1.1.3 ชั้นเรียนปกติเต็มวันและบริการครูเดินสอน ผู้เรียนเรียนในชั้นปกติเต็มเวลาโดยอยู่ในความรับผิดชอบของครูประจำชั้น แต่ได้รับการช่วยเหลือสนับสนุนโดยตรงจากครูเดินสอน ซึ่งครูเดินสอนอาจเป็นนักกายภาพบำบัด นักกิจกรรมบำบัด ครูแก้ไขการพูด หรือครูการศึกษาพิเศษ ทั้งนี้อาจช่วยครูปกติในการสอนเสริมหรือปรับพฤติกรรม

4.1.1.4 ชั้นเรียนปกติเต็มวันและบริการสอนเสริม ผู้เรียนเรียนในชั้นปกติเต็มเวลาโดยอยู่ในความรับผิดชอบของครูประจำชั้น แต่ได้รับการสอนเพิ่มเติมหรือสอนเสริมจากครูการศึกษาพิเศษที่ประจำห้องสอนเสริมตามกำหนดตารางเรียน โดยให้ผู้เรียนเรียนกับครูสอนเสริมบางเวลาและบางวิชา ในปัจจุบันครูสอนเสริมจะใช้เวลาสอนเด็กร่วมกับครูในชั้นเรียนมากกว่าที่จะนำเด็กออกมาสอนเสริมในห้องสอนเสริม

4.1.2 โรงเรียนศึกษาพิเศษเฉพาะความพิการ เป็นการจัดการศึกษาในรูปแบบโรงเรียนศึกษาพิเศษเฉพาะประเภทความพิการแต่ละประเภท โดยจัดในทุกระดับชั้น เช่น ชั้นเตรียมความพร้อม ก่อนประถมศึกษา ประถมศึกษา และมัธยมศึกษา มีทั้งการจัดการศึกษาสายสามัญและสายอาชีพ มีทั้งการจัดทำหลักสูตรเฉพาะประเภทความพิการที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นของแต่ละกลุ่ม มีการจัดทำโปรแกรมการศึกษาเฉพาะบุคคล การมีบุคลากรที่เชี่ยวชาญ รวมทั้งมีสื่อ เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก และบริการที่เพียงพอและมีคุณภาพ

4.1.3 การจัดในครอบครัว ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 มาตรา 12 ที่ได้ระบุไว้ว่า นอกเหนือจากรัฐ เอกชน และองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นให้บุคคล ครอบครัว องค์กรชุมชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่นให้มีสิทธิในการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งนี้ครอบครัวจะมีส่วนร่วมดังนี้

4.1.3.1 ที่โรงเรียนหรือศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดรับลงทะเบียนเพื่อให้เด็ก ได้รับสิทธิและการอุดหนุนต่าง ๆ ตามระเบียบที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนด

4.1.3.2 จัดกลุ่มการเรียนแบบชั้นเรียน หรือเรียนทางไกล หรือเรียนด้วยตนเอง ตาม ความเหมาะสมกับสภาพความพิการ

4.1.4 การจัดโดยชุมชน การเปิดโอกาสให้ชุมชน องค์กรเอกชน หรือสถาบันทางสังคม มีสิทธิในการจัดการศึกษาเกิดจากแนวคิดประชาธิปไตย หรือเสรีภาพในการจัดการศึกษาที่เปิดโอกาสให้ชุมชนร่วมคิด ร่วมวางแผน ร่วมปฏิบัติ ร่วมประเมินผล และร่วมรับประโยชน์ สำหรับชุมชนหรือองค์กรที่มีคนพิการอยู่จำนวนหนึ่งอาจตั้งศูนย์การเรียนสำหรับกลุ่มคนพิการ หรือร่วมกับหน่วยงานที่จัดการศึกษานอกโรงเรียน จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานแก่คนพิการ หรืออาจจัดบริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม และเตรียมความพร้อมสำหรับเด็กพิการในชุมชน ในรูปแบบกลุ่มช่วยเหลือหรือศูนย์เด็กเล็ก หรือศูนย์บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มสำหรับเด็กพิการ โดยมีการประสานความร่วมมือกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เช่น ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัด โรงเรียนศึกษาพิเศษเฉพาะความพิการ โรงเรียนเรียนร่วม เป็นต้น

4.1.5 การจัดในสถานพยาบาลเด็กที่มีความบกพร่องทางสุขภาพและเจ็บป่วยเรื้อรังที่ต้องได้รับการดูแลจากสถานพยาบาลเป็นระยะเวลาหนึ่ง อาจจัดการศึกษาในสถานพยาบาลไปพร้อม ๆ กับการฟื้นฟูทางการแพทย์ ซึ่งอาจทำได้ดังนี้

4.1.5.1 สอนเป็นรายบุคคลตามเตียงผู้ป่วย เป็นการจัดการศึกษาให้แก่ผู้ป่วยที่ไม่สามารถเคลื่อนไหวจากเตียงผู้ป่วยได้

4.1.5.2 สอนเป็นกลุ่มเล็ก ๆ 2-3 คน

4.1.5.3 สอนในห้องเรียน เป็นการจัดการศึกษาพิเศษที่ผู้เรียนเรียนร่วมกันในห้องประมาณ 5-10 คน ในชั้นเรียนพิเศษในสถานพยาบาล โดยมีครูการศึกษาพิเศษเป็นผู้สอน และประสานงานกับโรงเรียนปกติที่เด็กเคยเรียนก่อนเข้ารับการศึกษา

4.1.5.4 แนะแนวผู้ปกครอง เป็นการให้ความรู้แก่ผู้ปกครองเพื่อให้ผู้เรียนได้รับการช่วยเหลือจากผู้ปกครองให้ถูกวิธี เมื่อเด็กได้รับอนุญาตให้กลับไปพักฟื้นที่บ้าน

4.1.6 การจัดในศูนย์การศึกษาพิเศษ เป็นการจัดให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มแก่เด็กพิการและครอบครัว และเตรียมความพร้อมแก่เด็กพิการวัยก่อนเข้าเรียน หรือผู้พิการภายหลังก่อน ส่งกลับไปเรียนร่วม โดยศูนย์การศึกษาพิเศษระดับจังหวัดและระดับเขตการศึกษา

4.1.7 การจัดการศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัย

4.1.7.1 การจัดการศึกษานอกระบบเพื่อคนพิการ เป็นการจัดการศึกษาที่มีความยืดหยุ่นในการกำหนดจุดมุ่งหมาย รูปแบบวิธีการจัดการศึกษา ระยะเวลาของการจัดการศึกษา การวัดและประเมินผลที่สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของคนพิการ

4.1.7.2 การจัดการศึกษาตามอัธยาศัยเพื่อคนพิการ เป็นการศึกษาที่จัดให้คนพิการได้เรียนรู้ ด้วยตนเองตามความสนใจ หรือตามศักยภาพ ความพร้อมและโอกาสของคนพิการหรือคนพิการที่ไม่อาจเรียนรู้หรือได้รับประโยชน์จากวิธีการเรียนรู้ด้วยระบบอื่น โดยศึกษาจากบุคคล ประสบการณ์ สังคม สภาพแวดล้อม สื่อ และแหล่งความรู้ต่าง ๆ ทั้งนี้การจัดการศึกษาทั้ง 2 รูปแบบต้องจัดให้ สอดคล้องกับความแตกต่างของคนพิการและส่งเสริมระบบเครือข่ายในการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ

กล่าวโดยสรุปได้ว่า รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษมีทั้งหมด 7 รูปแบบ คือ การเรียนร่วม โรงเรียนศึกษาพิเศษเฉพาะความพิการ การจัดในครอบครัว

การจัดโดยชุมชน การจัดในสถานพยาบาลเด็กที่มีความบกพร่องทางสุขภาพและเจ็บป่วยเรื้อรัง การจัดในศูนย์การศึกษาพิเศษ และการจัดการศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัย

4.2 แผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program : IEP)

4.2.1 ความหมายของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551 (2551: 2) ระบุไว้ว่า แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หมายถึง แผนซึ่งกำหนดแนวทางการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของคนพิการ ตลอดจนกำหนดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาเฉพาะบุคคล

วูลฟอล์ค (Woolfolk, 2014: 603) ได้ให้ความหมายของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หมายถึง โปรแกรมที่มีการปรับปรุงเป็นประจำทุกปีสำหรับเด็กพิเศษโดยมีรายละเอียดของระดับผลสัมฤทธิ์ในปัจจุบัน จุดมุ่งหมาย และกลวิธีที่จัดทำขึ้นโดยครู ผู้ปกครอง ผู้เชี่ยวชาญ หรือผู้เรียน (ถ้าเป็นไปได้)

โอลเซ่น (Olsen, 2015: Online) ได้ให้ความหมายของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลว่า เป็นขั้นตอนในกระบวนการจัดการศึกษาของการรับบริการทางการศึกษาพิเศษเพื่อให้สอดคล้องกับฉันทามติของผู้เรียน ผู้ปกครอง ครูและผู้จัดหาบริการอื่น ๆ เกี่ยวกับการปรับขยายการศึกษาตามความจำเป็น เพื่อช่วยเหลือผู้เรียนให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ กลุ่มของผู้เชี่ยวชาญและผู้ปกครองรู้จักในนามของทีมแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลหรือทีม IEP

จากความหมายของแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลพอจะสรุปได้ว่า แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หมายถึง แผนที่กำหนดแนวทางในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษที่จัดทำขึ้นให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียน โดยต้องได้รับความร่วมมือและความยินยอมจากผู้ปกครอง รวมไปถึงการวางแผนในการกำหนดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาเฉพาะบุคคล

4.2.2 วัตถุประสงค์ของการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล มีวัตถุประสงค์ที่สำคัญ ดังนี้ (สำนักบริหารการศึกษาพิเศษ, 2552: 8)

4.2.2.1 เพื่อให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษได้รับการจัดการศึกษาให้สอดคล้องตามความต้องการพิเศษเป็นเฉพาะบุคคล

4.2.2.2 เพื่อใช้เป็นแนวทางในการกำหนดกระบวนการในการจัดการเรียนรู้ การตรวจสอบ ความก้าวหน้าทางการเรียนรู้และพัฒนาการของผู้เรียน

4.2.2.3 เพื่อให้ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้ปกครอง ครู คณะสหวิชาชีพ และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องมีส่วนร่วมในการวางแผนการจัดการศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนแต่ละบุคคลได้รับการพัฒนาเต็มศักยภาพ

4.2.3.4 เพื่อให้สถานศึกษาสามารถวางแผนจัดบริการทางการศึกษาตลอดจนจัดหาเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียน

จากวัตถุประสงค์ของการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลที่กล่าวมาข้างต้นนั้น จะเห็นได้ว่า ในการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมีวัตถุประสงค์ที่สำคัญ คือ 1) เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการจัดการศึกษาให้สอดคล้องตามความต้องการพิเศษของตน 2) เพื่อเป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้และตรวจสอบการเรียนรู้ของผู้เรียน 3) เพื่อให้สถานศึกษาและผู้ที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน ได้มีส่วนร่วมในการวางแผนการจัดการศึกษาของผู้เรียน

4.2.3 กระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

สำนักบริหารการศึกษาพิเศษ (2552: 13-15) ได้เสนอรายละเอียดของกระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ดังนี้

4.2.3.1 ขั้นเตรียมการ เมื่อพบว่าผู้เรียนมีปัญหาทางด้านการศึกษา สถานศึกษาควรดำเนินการ ดังนี้

1) การรวบรวมข้อมูล เป็นการเก็บรวบรวมข้อมูลของผู้เรียนจากบุคคลที่เกี่ยวข้องด้วยวิธีการต่าง ๆ เช่น การสัมภาษณ์ การสอบถาม การสังเกต และการตรวจสอบเอกสารหลักฐานที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนทำความเข้าใจกับผู้ปกครองเกี่ยวกับสภาพปัญหาและร่วมกันหาแนวทางช่วยเหลือผู้เรียน

2) การคัดกรองประเภทความพิการทางการศึกษา ขออนุญาตผู้ปกครองคัดกรองผู้เรียน โดยใช้แบบคัดกรองคนพิการทางการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ และอาจใช้

แบบคัดกรองของหน่วยงานอื่น ๆ เพิ่มเติมตามความเหมาะสม เพื่อให้ได้ข้อมูลของผู้เรียนที่ละเอียดมากยิ่งขึ้น กรณีพบว่าผู้เรียนมีแนวโน้มว่ามีความบกพร่องควรแนะนำให้ผู้ปกครองนำส่งแพทย์หรือนักวิชาชีพวินิจฉัยเพิ่มเติม

4.2.3.2 ขั้นการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล การดำเนินการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลให้สถานศึกษาดำเนินการ ดังนี้

1) แต่งตั้งคณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล สถานศึกษาแต่งตั้งคณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลสำหรับผู้เรียนแต่ละคน โดยมีกรรมการไม่น้อยกว่า 3 คน ซึ่งประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษา หรือผู้แทนบิดา หรือมารดา หรือผู้ปกครอง หรือผู้ดูแลคนพิการ และครูประจำชั้น หรือครูแนะแนว หรือครูการศึกษาพิเศษ หรือครูที่รับผิดชอบงานด้านการศึกษาพิเศษที่ผู้บริหารสถานศึกษามอบหมายเป็นกรรมการและเลขานุการ และหรือคณะสหวิชาชีพตามความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียน

2) ตรวจสอบหรือการประเมินความสามารถพื้นฐาน คณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล หรือคณะกรรมการที่ได้รับการแต่งตั้งทำการตรวจสอบหรือการประเมินความสามารถพื้นฐานของผู้เรียนตามหลักสูตร สถานศึกษาในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้/ทักษะการเรียนรู้

3) จัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล คณะกรรมการนำข้อมูลจากการตรวจสอบหรือประเมินความสามารถพื้นฐานมาจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลตามองค์ประกอบที่กำหนดไว้ในประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่องหลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2552 ในการกำหนดแนวทางการจัดการศึกษา และการวางแผนการจัดการศึกษาพิเศษ ตลอดจนกำหนดสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาตามความต้องการพิเศษของผู้เรียนให้คำนึงถึงบริบทด้านผู้เรียน ด้านสิ่งแวดล้อม ด้านกิจกรรม และด้านเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาด้วย (กระทรวงศึกษาธิการ, 2552: ออนไลน์)

4.2.3.3 ขั้นการนำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลไปใช้ การนำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลไปใช้ ครูผู้สอนต้องดำเนินการ ดังนี้

1) การจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan: IIP) ครูผู้สอนนำจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม (เป้าหมายระยะสั้น) ที่ได้กำหนดไว้ในแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลมาดำเนินการจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล โดยการวิเคราะห์งานหรือกิจกรรมการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียนแต่ละบุคคล

2) การนำแผนการสอนเฉพาะบุคคลไปใช้ ครูผู้สอนนำแผนการสอนเฉพาะบุคคลไปจัดกิจกรรมการเรียนการสอน พร้อมทั้งบันทึกหลังการสอน และประเมินผลการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในแต่ละครั้ง

4.2.3.4 ขั้นการประเมินผลการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล คณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลประชุมเพื่อประเมิน ทบทวน และปรับแผน พร้อมจัดทำรายงานผลการเรียนรู้อย่างน้อยปีการศึกษาละ 2 ครั้ง

4.2.3.5. ขั้นการสรุปและรายงานผล การสรุปและรายงานผลการจัดการเรียนการสอนตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลนั้น สถานศึกษาต้องรายงานผลความก้าวหน้าของผู้เรียนตามแบบรายงานผลการพัฒนาผู้เรียน เพื่อให้ผู้ปกครองผู้ที่เกี่ยวข้องรับทราบอย่างน้อยปีการศึกษาละ 2 ครั้ง

4.2.3.6 ขั้นการส่งต่อ การส่งต่อผู้เรียนที่จบการศึกษาแต่ละระดับชั้นหรือย้ายสถานศึกษาให้สถานศึกษา นำส่งแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล รายงานผลการพัฒนาผู้เรียนเพื่อเป็นข้อมูลในการจัดการศึกษาต่อไป

หากผู้เรียนต้องการรับบริการด้านอื่น เช่น ด้านอาชีพ ด้านการแพทย์ ด้านสังคม เป็นต้น ให้สถานศึกษานำส่งแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล รายงานผลการพัฒนาผู้เรียนเพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานให้กับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และให้สถานศึกษาพิจารณาดำเนินการในการจัดทำแผนการให้บริการช่วงเชื่อมต่อตามความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียนเป็นเฉพาะบุคคล

สรุปได้ว่า กระบวนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) มีขั้นตอนดังต่อไปนี้ คือ 1) การเตรียมการ ได้แก่ การรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้เรียนและขออนุญาตผู้ปกครองในการใช้แบบคัดกรองกับผู้เรียน 2) ขั้นการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ได้แก่ แต่งตั้งคณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลและตรวจสอบหรือการประเมินความสามารถพื้นฐานของคณะกรรมการ 3) ขั้นการนำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะ

บุคคลไปใช้ 4) ขั้นการประเมินผลการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล 5) ขั้นการสรุปและรายงานผล และ 6) ขั้นการส่งต่อ

สรุป

เด็กที่มีความต้องการพิเศษ หมายถึง เด็กที่มีความบกพร่องทางพัฒนาการและพฤติกรรม มีลักษณะเบี่ยงเบนไปจากเด็กปกติทั่วไป ซึ่งจำเป็นที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือเป็นพิเศษ เพื่อให้สามารถพัฒนาถึงศักยภาพสูงสุดของตนได้ ประเภทของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มีดังนี้ บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น บุคคลที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน บุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา บุคคลที่มีความบกพร่องทางร่างกายหรือการเคลื่อนไหวหรือสุขภาพ บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ บุคคลที่มีความบกพร่องทางการพูดและภาษา บุคคลที่มีความบกพร่องทางพฤติกรรมหรืออารมณ์ บุคคลออทิสติก และบุคคลพิการซ้อน เด็กที่มีความต้องการพิเศษมีลักษณะที่แตกต่างกันออกไปในแต่ละประเภท ดังนั้นการที่จะบอกว่าเด็กคนใดเป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทใดจะต้องมีการสังเกตและประเมินเบื้องต้น เพื่อระบุลักษณะของเด็กคนนั้นว่ามีลักษณะตรงกับเด็กที่มีความต้องการพิเศษประเภทใด รูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษมีทั้งหมด 7 รูปแบบ คือ การเรียนร่วม โรงเรียนศึกษาพิเศษเฉพาะความพิการ การจัดในครอบครัว การจัดโดยชุมชน การจัดในสถานพยาบาลเด็กที่มีความบกพร่องทางสุขภาพและเจ็บป่วยเรื้อรัง การจัดในศูนย์การศึกษาพิเศษ และการจัดการศึกษานอกระบบและตามอัธยาศัย แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) หมายถึง แผนที่กำหนดแนวทางในการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษที่จัดทำขึ้นให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษของผู้เรียน โดยต้องได้รับความร่วมมือและความยินยอมจากผู้ปกครอง รวมไปถึงการวางแผนในการกำหนดเทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ บริการ และความช่วยเหลืออื่นใดทางการศึกษาเฉพาะบุคคล การจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) มีขั้นตอน คือ การเตรียมการ ขั้นการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ขั้นการนำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลไปใช้ ขั้นการประเมินผลการเรียนรู้ตามแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล ขั้นการสรุปและรายงานผล และขั้นการส่งต่อ

คำถามทบทวน

1. จงอธิบายความหมายของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มาพอสังเขป
2. จงวิเคราะห์ความแตกต่างของเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการพิเศษ มา 3 ประเด็น
3. จงอธิบายว่าเด็กที่มีความต้องการพิเศษมีกี่ประเภท อะไรบ้าง
4. จงสรุปลักษณะของเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภท โดยสะท้อนให้เห็นถึงสาระสำคัญของลักษณะเด็กที่มีความต้องการพิเศษแต่ละประเภท
5. จงศึกษาพระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ.2551 พร้อมสรุปสิทธิและหน้าที่ทางการศึกษาสำหรับคนพิการ มาพอสังเขป
6. จงสืบค้นข้อมูลเกี่ยวกับรูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษแล้วอธิบายสาระสำคัญมาพอสังเขป
7. จงสรุปความหมายของแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) มาพอสังเขป
8. จงอธิบายถึงกลุ่มบุคคลที่จำเป็นต้องเข้ามาร่วมเป็นคณะกรรมการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
9. จงอธิบายถึงวัตถุประสงค์ที่สำคัญของการทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล
10. จงเขียนแผนผังแสดงขั้นตอนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล

เอกสารอ้างอิง

กรองทอง จุลิรัชนีกร. (2554). **การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษระดับปฐมวัย**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). **พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551**. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). **ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552**. เล่ม 126 ตอนพิเศษ 80ง. หน้า 45-47.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). **ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง หลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2552**. สืบค้นเมื่อ. 19 สิงหาคม 2563, จาก www.opes.go.th/sites/default/files/users2012/user10/A5_0.pdf

กระทรวงสาธารณสุข, สถาบันสิรินธรเพื่อการฟื้นฟูสมรรถภาพทางการแพทย์แห่งชาติ, กรมการแพทย์ และกรมสงเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ. (2555). **คู่มือการวินิจฉัยและตรวจประเมินความพิการ ตามประกาศกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ เรื่อง ประเภทและหลักเกณฑ์ความพิการ (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2555**. กรุงเทพฯ: กรมสงเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ.

กุลยา ก่อสุวรรณ. (2553). **การสอนเด็กที่มีความบกพร่องระดับน้อย**. กรุงเทพฯ: สหมิตร.

จรีลักษณ์ รัตนาพันธ์. (2559). **ทำอย่างไรเมื่อได้สอนเด็กพิเศษ**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ณัชพร ศุภสมุทร์. (2553). **การบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้างซีท สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กรณีศึกษา: โรงเรียนวัดอุทัยธาราม สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา**. กรุงเทพฯ: สถาบันราชานุกูล กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.

นงนุช เพชรบุญวัฒน์. (2556). **ความรู้เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ**. มหาสารคาม: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.

เบญจา ชลธานนท์. (2545). **เด็กที่มีความต้องการพิเศษ**. ในสำนักงานสภาสถาบันราชภัฏ (บรรณาธิการ) เอกสารการสอนรายวิชาการศึกษาแบบเรียนรวม รหัสวิชา1083601 ตามหลักสูตรสภาสถาบันราชภัฏ พ.ศ.2543. หน้า 157-206. กรุงเทพฯ: สำนักงานสภาสถาบันราชภัฏ.

ผดุง อารยะวิญญู. (2542). **การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ**. กรุงเทพฯ: บรรณกิจ.

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551. (2551). **ราชกิจจานุเบกษา**. เล่ม 125 ตอนที่ 28ก. หน้า 1-12.

วารี ถิระจิตร. (2537). **การศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สถาบันราชานุกูล. (2557). **คู่มือการประเมินสุขภาพบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและการใช้สมุดบันทึกสุขภาพ**. กรุงเทพฯ: บียอนด์.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2553). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2555). **เอกสารประกอบการอบรมหลักสูตรการพัฒนาศักยภาพบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสาหรับคนพิการในระดับอุดมศึกษา เรื่องการทำงานกับนักศึกษาพิการ**: Working with students with disabilities in higher education. กรุงเทพฯ: สหมิตร.

สำนักงานบริหารการศึกษาพิเศษ. (2552). **คู่มือการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP)**. กรุงเทพฯ: สำนักบริหารการศึกษาพิเศษ.

National Disability Rights Network. (2558). **วิธีการแบ่งแยกประเภทของคนพิการ**. สืบค้นเมื่อ 2 ธันวาคม 2563, จาก. http://www.protectionandadvocacy.com

Olsen, P. (2015). **What is an IEP?: Definition, examples, & objectives. Retrieved Oct 11, 2020,** from https://study.com/academy/ lesson/what-is-an-iep-definition-examples-objectives.html

Woolfolk, A. (2014). **Educational psychology.** 9th ed. Boston: Pearson.

บทที่ 8
หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาการแนะแนว และการศึกษารายกรณี

การแนะแนวมีความสำคัญอย่างมากในสถานศึกษา เนื่องจากการแนะแนวมีจุดมุ่งหมายและหลักการที่สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของการศึกษา คือการช่วยให้เยาวชนของชาติคิดเป็น ทำเป็น และแก้ปัญหาเป็น โดยเน้นให้ผู้เรียนได้รับการส่งเสริมและพัฒนาในทุก ๆ ด้าน มุ่งสนองความต้องการและความสนใจของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม ซึ่งการศึกษารายกรณีก็เป็นเครื่องมือที่ใช้ในการศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับบุคคลอย่างต่อเนื่อง รวบรวมเป็นข้อมูลและนำไปวิเคราะห์หาสาเหตุ ทำให้รู้จักและเข้าใจตัวบุคคลอย่างแท้จริง เพื่อเป็นแนวทางนำไปสู่การสนับสนุน หรือการให้ความช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ สามารถพัฒนาให้เจริญงอกงามได้เต็มตามศักยภาพของแต่ละบุคคล บทที่ 8 นี้กล่าวแนะนำเกี่ยวกับการแนะแนวและการศึกษารายกรณี ซึ่งได้แก่ ความหมายของการแนะแนว ความสำคัญและความจำเป็นของการแนะแนว จุดมุ่งหมายของการแนะแนว ประเภทของการแนะแนว บริการของการแนะแนว ประโยชน์ของการแนะแนว ความหมายของการศึกษารายกรณี จุดมุ่งหมายของการศึกษารายกรณี และกระบวนการในการศึกษารายกรณี

1. ความหมายของการแนะแนว

ชาร์มา (Sharma, 2004: 33) ได้ให้ความหมายว่า การแนะแนว คือการช่วยเหลือบุคคลให้มีความเข้าใจและสามารถใช้โอกาสทางการศึกษาอาชีพและส่วนบุคคล สามารถพัฒนาได้อย่างชาญฉลาด และการแนะแนวเป็นเหมือนรูปแบบเกี่ยวกับการช่วยเหลืออย่างเป็นระบบสำหรับผู้เรียนเพื่อให้ได้รับการช่วยเหลือในเรื่องการปรับตัวในโรงเรียนและในชีวิตได้อย่างเป็นที่น่าพอใจ

จันทิมา เอี่ยมสะอาด (2550: 14) ได้ให้ความหมายว่า การแนะแนวเป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เรียนรู้ที่จะเข้าใจสภาพแวดล้อม รู้จักวิธีการที่จะเผชิญปัญหาตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ปัญหาได้อย่างถูกต้อง สามารถค้นพบและพัฒนาศักยภาพแห่งตน เสริมสร้างทักษะชีวิต

วุฒิภาวะทางอารมณ์ การสร้างสัมพันธภาพที่ดี โดยครูทุกคนต้องทำหน้าที่แนะแนวให้ผู้เรียนทุกคนอย่างทั่วถึง

นฤมล จันทรนิยม (2550: 14) ได้ให้ความหมายว่า การแนะแนวเป็นกระบวนการหนึ่งที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเองอย่างถูกต้องสามารถตัดสินใจเลือกสิ่งที่เหมาะสมกับตนเอง แก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อม พัฒนาตนเองได้เต็มตามความสามารถ และดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข

เดชา สุทาธรรม (2551: 20) ได้ให้ความหมายว่า การแนะแนว หมายถึง การช่วยเหลือผู้เรียนทั้งในลักษณะการให้บริการและกระบวนการช่วยเหลือ เพื่อให้ปรับตนเองให้เข้ากับสังคมและสิ่งแวดล้อมได้เป็นอย่างดี สามารถพัฒนาความรู้ความสามารถของตนเองได้อย่างเต็มที่ สามารถเลือกและตัดสินใจได้อย่างฉลาดและสามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ของตนได้อย่างเหมาะสมที่สุด

มณฑิรา ขำเนตร (2551: 26) ได้ให้ความหมายว่า การแนะแนวเป็นวิธีการกระบวนการหรือการบริการที่โรงเรียนจัดทำขึ้นเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนให้มีการปรับตัว ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และจิตใจ รู้จักและเข้าใจตนเองทั้งในด้านความสามารถ ความสนใจ ความถนัด และบุคลิกภาพ รวมทั้งสภาพแวดล้อมที่ตนอยู่ สามารถตัดสินใจเลือกแนวทางในการดำเนินชีวิตของตนเอง และรับผิดชอบต่อการตัดสินใจนั้น ช่วยให้พัฒนาตนเองอย่างเต็มที่ในทุกด้าน เป็นประโยชน์ต่อตนเองและสังคม พร้อมทั้งสามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีความสุข

ปัญญา เชื้อชัย (2552: 11) ได้ให้ความหมายว่า การแนะแนวเป็นกระบวนการช่วยเหลือบุคคลให้เข้าใจตนเอง รู้จักตนเอง รู้จักสังคมและสิ่งแวดล้อม รู้จักวิธีการเผชิญกับปัญหา ตัดสินใจเลือกวิธีแก้ปัญหาได้อย่างถูกต้อง และปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมและสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ สามารถวางแผนการดำเนินชีวิตในอนาคตของตนเองได้อย่างถูกต้อง และปรับตัวเข้ากับสังคมได้เป็นอย่างดี ประสบความสำเร็จในการดำเนินชีวิต

กระทรวงศึกษาธิการ (2554: 3) ให้ความหมายของการแนะแนวว่า เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ ผู้เรียนได้รู้จัก เข้าใจ รักและเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น คิดเป็น ใช้ชีวิตเป็น สามารถตัดสินใจและวางแผนการศึกษา อาชีพ และปรับตัวให้อยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

จากความหมายของการแนะแนว กล่าวโดยสรุปได้ว่า การแนะแนว หมายถึง กระบวนการช่วยเหลือผู้เรียนให้เข้าใจตนเอง ปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อม สามารถตัดสินใจเลือกแนวทางในการดำเนินชีวิต วางแผนการศึกษาและอาชีพที่เหมาะสมกับตนเอง พัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ และดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข

2. ความสำคัญและความจำเป็นของการแนะแนว

การแนะแนวมีบทบาทและมีความสำคัญเป็นอย่างมากในสังคมปัจจุบัน ในวงการการศึกษามีการจัดบริการแนะแนวขึ้นในสถาบันการศึกษาต่าง ๆ ตั้งแต่ระดับอนุบาลจนถึงระดับอุดมศึกษา และมีการแต่งตั้งมอบหมาย ผู้รับผิดชอบทางด้านนี้โดยเฉพาะ เพื่อทำหน้าที่ในด้านการป้องกันปัญหาต่าง ๆ ที่อาจจะเกิดขึ้น ช่วยเหลือแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นและให้การส่งเสริมพัฒนาเพื่อให้ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านต่าง ๆ อย่างเหมาะสม ความจำเป็นและความสำคัญของการแนะแนวมีหลายประการ ดังนี้ (นิรันดร์ จุลทรัพย์, 2558: 34-37)

2.1 ความเปลี่ยนแปลงและความเจริญทางด้านการศึกษา การศึกษาในสภาพปัจจุบันมีการแข่งขันกันมากขึ้น ผู้ปกครองและผู้เรียนมองเห็นความสำคัญของการศึกษามากขึ้น และการเรียนมักจะมุ่งไปในทางสาขาวิชาที่มีโอกาสในการประกอบอาชีพ และได้ค่าตอบแทนมากกว่า เพราะฉะนั้นการเลือกคณะสาขาการเรียนและวิชาเรียนเป็นสิ่งที่สำคัญ ครูแนะแนวจึงมีบทบาทในการช่วยให้ผู้เรียนได้เลือกเรียนตามความสนใจ ความถนัด และความสามารถของตนได้อย่างแท้จริงเพื่อออกไปประกอบอาชีพที่เหมาะสมในอนาคต

2.2 ความจำเป็นทางด้านการเลือกอาชีพ ในสังคมปัจจุบันมีอาชีพเกิดขึ้นมากมายจนยากที่จะระบุออกมาเป็นจำนวนที่แน่นอนได้ จึงมีความจำเป็นที่ผู้เรียนควรจะได้รับการช่วยเหลือแนะแนวทางในการเลือกอาชีพได้อย่างถูกต้องเหมาะสม โดยครูแนะแนวจะต้องให้ผู้เรียนได้รู้จักโลกของงานอาชีพต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว และอยู่ในสังคมทั่วไปว่าอาชีพแต่ละอาชีพนั้นต้องการผู้ที่มีคุณสมบัติอย่างไร ตนเองมีความเหมาะสมกับอาชีพใด มีความสนใจ มีความถนัดและมีความสามารถอย่างไร ต่อการเลือกประกอบอาชีพ เพื่อดำเนินชีวิตต่อไปในภายหน้า ซึ่งการเลือกอาชีพที่เหมาะสมของผู้เรียนถือว่ามีความสำคัญต่อการพัฒนาสังคมและประเทศชาติด้วย

2.3 ความเจริญก้าวหน้าทางด้านเทคโนโลยีและวิทยาการใหม่ ๆ มีผลทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของสังคมไทยอย่างรวดเร็ว มีการบัญญัติคำศัพท์ที่ใช้โดยทั่วไปว่า “Globalization” หรือ “โลกาภิวัตน์” โดยที่ประชุมราชบัณฑิตได้อธิบายความหมายของคำนี้ว่าหมายถึง “การแผ่ถึงกันทั่วโลก การเข้าถึงโลกและการเอาชนะโลก” ทำให้การติดต่อสื่อสารเป็นไปอย่างกว้างขวาง และทั่วถึง ทำให้เกิดผลตามมา 3 ประการใหญ่ ๆ คือ

2.3.1 ความต้องการกำลังคนที่มีทักษะทางด้านภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างน้อยคนละ 2 ภาษา คือ ภาษาประจำชาติและภาษาที่เป็นสากล

2.3.2 ความต้องการกำลังคนที่มีทักษะในการใช้เทคโนโลยีขั้นพื้นฐานที่เห็นได้ชัด คือ ทักษะด้านคอมพิวเตอร์ และทักษะในการใช้เครื่องมือสื่อสารต่าง ๆ

2.3.3 อาชีพต่าง ๆ ที่เคยใช้แรงงานหรือช่างฝีมือที่เคยปฏิบัติมาก็เปลี่ยนมาใช้เครื่องมือเครื่องจักรกลต่าง ๆ แทนและมีความสลับซับซ้อนมากยิ่งขึ้น

2.4 ความเปลี่ยนแปลงทางด้านเศรษฐกิจและสังคม ซึ่งเป็นไปอย่างรวดเร็ว สภาพสังคมเกษตรกรรมเปลี่ยนมาเป็นอุตสาหกรรม ซึ่งการเปลี่ยนแปลงเหล่านี้มีผลต่อการดำเนินชีวิตของประชาชนมาก และมีผลต่อโครงสร้างของครอบครัว ความสัมพันธ์ในครอบครัว ความเหลื่อมล้ำกันทางเศรษฐกิจและสังคม ทำให้ผู้เรียนมีปัญหาในการปรับตัวมากขึ้น

2.5 การอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ผู้ปกครองตามสภาพแวดล้อมในสังคมปัจจุบันที่มีความเปลี่ยนแปลง อาจทำให้เกิดช่องว่างที่เกิดขึ้นภายในครอบครัวมากยิ่งขึ้น วิธีการเลี้ยงดูลูกในโครงสร้างทางครอบครัวที่เปลี่ยนแปลงไปก็มีผลต่อตัวเด็กเช่นกัน การเลี้ยงลูกอย่างเข้มงวดหรือตามใจลูกมากเกินไปย่อมส่งผลเสียต่อพฤติกรรมของเด็กเมื่อมาที่โรงเรียน และจำเป็นที่จะต้องได้รับความช่วยเหลือเอาใจใส่เป็นพิเศษ

2.6 บริการแนะแนวจะช่วยเปลี่ยนพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ไม่พึงประสงค์ เพื่อป้องกันไม่ให้เกิดพฤติกรรมที่ผู้เรียนไม่สามารถแบ่งเวลาให้เหมาะสมได้ และไม่รู้จักใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ โดยจัดกิจกรรมแนะแนวในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การจัดอภิปรายให้ผู้เรียนเข้าใจถึงการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ การจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญเรื่องการแบ่งเวลา หรือสนับสนุนให้ผู้เรียนเข้าร่วมกิจกรรมตามความสนใจและความถนัดของแต่ละคน เช่น กิจกรรมชุมนุมกีฬา ชุมนุมดนตรี ชุมนุมนาฏศิลป์ ชุมนุมบำเพ็ญประโยชน์ เป็นต้น

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การแนะแนวมีความสำคัญและความจำเป็น เนื่องจากความเปลี่ยนแปลงและความเจริญทางด้านการศึกษา ความจำเป็นทางด้านการเลือกอาชีพ ความเจริญก้าวหน้าทางด้านเทคโนโลยีและวิทยาการใหม่ ๆ ความเปลี่ยนแปลงทางด้านเศรษฐกิจและสังคม การอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ผู้ปกครองตามสภาพแวดล้อมในสังคมปัจจุบัน และบริการแนะแนวจะช่วยเปลี่ยนพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ให้เกิดเป็นพฤติกรรมที่ดีขึ้นได้

3. จุดมุ่งหมายของการแนะแนว

เมธาวี อุดมธรรมานุภาพ และภักดี ปรีวรรณ (2554: 226) การแนะแนว มีจุดมุ่งหมายเพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง สามารถช่วยตนเอง พึ่งตนเอง รับผิดชอบตนเองได้ สามารถคิดวิเคราะห์ตัดสินใจ เลือกสิ่งต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสมกับตน และสามารถปรับตัวอยู่กับสังคมได้อย่างมีความสุข ดังนั้น การแนะแนวมีจุดมุ่งหมายดังนี้

3.1 เพื่อป้องกันปัญหา การป้องกันปัญหาจะเป็นวิธีที่เหมาะสมมากในปัจจุบัน เพราะในบางครั้งถ้าปล่อยให้เกิดปัญหาแล้วก็ยากเกินกว่าจะแก้ไขได้ บริการแนะแนวนั้นมุ่งให้ความช่วยเหลือในการป้องกันปัญหาของบุคคลในด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม

3.2 เพื่อแก้ไขปัญหา มนุษย์ทุกคนย่อมประสบปัญหาทั้งนั้น ด้วยเหตุนี้การแนะแนวจึงมุ่งที่จะนำปรัชญาหลักการช่วยเหลือและบริการช่วยเหลือทั้ง 5 บริการของการแนะแนวมาช่วยให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้ด้วยตนเอง

3.3 เพื่อพัฒนาส่งเสริม กระบวนการแนะแนวจะต้องช่วยส่งเสริมพัฒนาการผู้เรียนทุกด้าน ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์/จิตใจ สังคมและสติปัญญาให้เกิดความสมบูรณ์และสมดุลเต็มศักยภาพ เนื่องจากงานแนะแนวเป็นงานที่สำคัญต่อพัฒนาของผู้เรียนแต่ละคน เพราะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เจริญเติบโตและพัฒนาในทุก ๆ ด้านพร้อมทั้งช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจตนเอง สนับสนุนองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เอื้อต่อการเจริญเติบโต ผู้สอนที่มีความเข้าใจพฤติกรรมผู้เรียนย่อมช่วยให้ผู้เรียนมีการพัฒนาบุคลิกภาพที่พึงประสงค์ ปรับตัวอยู่ในสังคมได้ มีมนุษยสัมพันธ์ มีความรับผิดชอบต่อตนเอง และเป็นพลเมืองที่ดีของประเทศชาติ

จะเห็นได้ว่า จุดมุ่งหมายในการแนะแนว คือ เพื่อป้องกันปัญหา เพื่อแก้ไขปัญหา และเพื่อพัฒนาส่งเสริมผู้เรียนในทุกด้าน ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์และจิตใจ สังคมและสติปัญญาให้เกิดความสมบูรณ์และสมดุลเต็มศักยภาพ

4. ประเภทของการแนะแนว

การแบ่งประเภทของการแนะแนวนั้น แบ่งตามสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาสได้เรียนรู้ตนเอง รู้จุดเด่น จุดที่ควรพัฒนา ความถนัด และศักยภาพของตนเอง จนในที่สุดสามารถพัฒนาตนเองสู่ความต้องการที่แท้จริงของตนเอง การแนะแนวสามารถแบ่งเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้ 3 ประเภท ได้แก่ (รวีวรรณ ชินะตระกูล, 2549: 27-35)

4.1 การแนะแนวทางการศึกษา (Educational Guidance)

การแนะแนวทางการศึกษา เป็นกระบวนการที่ช่วยเหลือผู้เรียนหรือบุคคลในด้านการศึกษาเพื่อให้ผู้เรียนรู้จัก เข้าใจและเลือกแนวทางการศึกษาได้อย่างเหมาะสม สอดคล้องกับความสามารถของผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้มีการพัฒนาทางสติปัญญา ความเฉลียวฉลาดได้อย่างเต็มที่ตามขีดความสามารถ โดยประโยชน์ของการแนะแนวทางการศึกษา มีดังนี้

4.1.1 ให้ผู้เรียนรู้จักวิธีการเรียนที่ถูกต้องและมีประสิทธิภาพ

4.1.2 ให้ผู้เรียนรู้จักโลกกว้างทางการศึกษา เช่น รู้จักแหล่งต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับทางการ ศึกษาและทางเลือกการศึกษาต่อ

4.1.3 ให้ผู้เรียนรู้จักค้นคว้าด้านวิชาการต่าง ๆ เช่น วิธีการใช้อุปกรณ์การเรียน การใช้ห้องสมุด วิธีการรวบรวมและเขียนรายงาน

4.1.4 ให้ผู้เรียนรู้จักเลือกเรียนตามความสนใจ ความถนัด หรือความสามารถของตนเอง

4.1.5 ให้ผู้เรียนรู้จักค้นคว้าด้านวิชาการต่าง ๆ เช่น การใช้อุปกรณ์การเรียน การใช้ห้องสมุด แหล่งวิชาการ รู้จักวิธีการรวบรวม และเขียนรายงาน

4.1.6 ให้ผู้เรียนรู้จักวิธีการแก้ปัญหาการเรียน เช่น การทำงานไม่เรียบร้อย ทำงานล่าช้ากว่าคนอื่น ไม่ค่อยพิถีพิถันในการทำงาน

4.2 การแนะแนวอาชีพ (Vocational Guidance)

การแนะแนวอาชีพ เป็นกระบวนการอย่างหนึ่งที่มุ่งเน้นช่วยเหลือให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเลือกประกอบอาชีพได้อยางเหมาะสมกับความถนัด ความสามารถและความสนใจของตนเอง ตลอดจนการช่วยเตรียมผู้เรียนเพื่อการประกอบอาชีพ การช่วยให้ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่ออาชีพ และช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาอาชีพของตน หลักการสำคัญของการแนะแนวอาชีพ คือ

4.2.1 การแนะแนวอาชีพเป็นกระบวนการต่อเนื่อง การเลือกอาชีพเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นในระยะยาวและค่อยเป็นค่อยไป ดังนั้นควรจะเริ่มการแนะแนวอาชีพตั้งแต่ผู้เรียนอยู่ในวัยประถมศึกษาต่อเนื่องขึ้นไปในระดับมัธยมศึกษาและจนกระทั่งถึงระดับอุดมศึกษา ในการแนะแนวอาชีพจะต้องคำนึงถึงวัยและความพร้อมของผู้เรียน กล่าวคือในระดับประถมศึกษาเป็นวัยที่ควรจะปลูกฝังเจตคติที่ดีต่ออาชีพต่าง ๆ ให้เกิดขึ้น ให้ผู้เรียนรู้ว่าอาชีพต่าง ๆ เช่น ชาวนา ชาวไร่ แม่ค้า พ่อค้า แพทย์ ครู เป็นอาชีพเป็นงานที่มีเกียรติ ระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษาผู้เรียนมีอายุมากขึ้นและมองเห็นความจำเป็นในการเลือกอาชีพหรือการประกอบอาชีพ ผู้แนะแนวควรวางโครงการแนะแนวอาชีพ โครงการจัดหางานให้กว้างขวาง เพื่อให้ผู้เรียนได้มีทางเลือกมากยิ่งขึ้น

4.2.2 การแนะแนวอาชีพเป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยข้อมูล

4.2.2.1 ข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้เรียน การแนะแนวอาชีพสำหรับผู้เรียนนั้น ครูจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องเข้าใจในตัวผู้เรียนอย่างลึกซึ้งโดยอาศัยข้อมูลจากตัวผู้เรียนในทุก ๆ ด้านที่มีอิทธิพลต่อการเลือกอาชีพของผู้เรียน ข้อมูลเหล่านี้อาจเก็บรวบรวมได้ด้วยวิธีการหลาย ๆ อย่าง เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การใช้แบบสอบถาม การบันทึกระเบียนพฤติกรรม การทดสอบ และการสำรวจความสนในใจอาชีพ เมื่อได้ข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้เรียนในด้านต่าง ๆ ดังกล่าวแล้ว จะสามารถช่วยให้ผู้เรียนได้รู้จักและเข้าใจตนเอง ในการเลือกประกอบอาชีพของตน ได้อย่างเหมาะสม

4.2.2.2 ข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพ การแนะแนวอาชีพเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจในเรื่องของอาชีพ ดังนั้นข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพจึงเป็นส่วนสำคัญ ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถที่ตัดสินใจเลือกประกอบอาชีพได้อย่างถูกต้อง ข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพต้องครอบคลุมใน

ทุกด้าน เช่น ลักษณะของอาชีพสภาพแวดล้อมเกี่ยวกับอาชีพนั้น คุณสมบัติต่าง ๆ ของผู้ประกอบอาชีพ และประเภทของงานอาชีพต่าง ๆ ในสถานศึกษาอบรมเพื่อการประกอบอาชีพ แนวโน้มการมีงานทำ หรือความต้องการแรงงานแหล่งหางาน

4.2.2.3 ข้อมูลอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น ข้อมูลเกี่ยวกับสถานการณ์ทางเศรษฐกิจของประเทศข้อมูลเกี่ยวกับเจตคติและค่านิยมของสังคม ข้อมูลเกี่ยวกับการพัฒนาตนเองเพื่อเข้ากับสภาพแวดล้อม

4.2.3 การแนะแนวอาชีพเป็นกระบวนการที่ต้องการความร่วมมือจากทุก ๆ ฝ่าย การจัดบริการและแนวอาชีพในสถานศึกษา จำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือจากบุคลากรทุกฝ่ายในสถานศึกษานั้นและหน่วยงานอื่นที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนความร่วมมือของชุมชนในท้องถิ่นของตนที่สถานศึกษานั้นตั้งอยู่จึงจะทำให้งานแนะแนวอาชีพเกิดประสิทธิผลครอบคลุมในทุกด้าน

4.2.4 การแนะแนวอาชีพเป็นกระบวนการที่มุ่งให้ผู้เรียนตัดสินใจด้วยตนเองโดยยึดหลักในเรื่องของการให้ผู้เรียนเป็นผู้กำหนดชีวิตของตน

4.2.5 การแนะแนวอาชีพเป็นกระบวนการที่ช่วยเหลือผู้เรียนอย่างเป็นระบบต่อเนื่อง ดังนี้

4.2.5.1 ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเองว่าตนมีความถนัด ความสามารถ ความสนใจ และบุคลิกอย่างไร เพื่อจะเลือกอาชีพได้อย่างเหมาะสมกับตน

4.2.5.2 ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักข้อมูลทางอาชีพอย่างกว้างขวางในทุก ๆ ด้าน

4.2.5.3 ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตัดสินใจเลือกอาชีพได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

4.2.5.4 ช่วยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสศึกษา ฝึกฝน อบรม หรือสัมผัสเกี่ยวข้องกับงานอาชีพต่าง ๆ ตามความเหมาะสม เพื่อให้เกิดทักษะความสามารถที่จะออกไปประกอบอาชีพได้

4.2.5.5 ช่วยให้ผู้เรียนมีงานทำหลังจากสำเร็จการศึกษา หรือให้มีการศึกษาฝึกฝน อบรมเพิ่มเติมเพื่อการประกอบอาชีพในอนาคต

4.2.5.6 จัดให้มีการติดตามและประเมินผลเพื่อการปรับปรุงแก้ไขกิจกรรมแนะแนวอาชีพที่ควรให้มีขึ้นในสถานศึกษาและสถานศึกษาโดยทั่ว ๆ ไปสามารถนำไปปฏิบัติได้

4.3 การแนะแนวส่วนตัวและสังคม (Personal Social Guidance)

การแนะแนวส่วนตัวและสังคม เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองด้านส่วนตัวและสังคม สามารถอยู่ในสังคมอย่างเป็นสุข มีความเจริญทางกาย ทางใจ มีอารมณ์ที่มั่นคง เช่น

4.3.1 มีบุคลิกภาพที่ดีโดยชี้ให้เห็นลักษณะของบุคลิกภาพที่ดีให้เห็นความสำคัญของบุคลิกภาพกับอาชีพต่าง ๆ

4.3.2 การปรับตัวได้ดีในสังคมและสิ่งแวดล้อมได้

4.3.3 มีความสามารถเป็นผู้นำและผู้ตาม

4.3.4 มีสุขภาพอนามัยที่สมบูรณ์แข็งแรง

4.3.5 มีชีวิตครอบครัวที่เป็นสุข

จากที่กล่าวมาทั้งหมด สรุปได้ว่างานแนะแนวเป็นงานที่เกี่ยวข้องกับการป้องกันปัญหา การแก้ปัญหาและพัฒนาคนในสังคม การแบ่งประเภทของการแนะแนวนั้น จะแบ่งเป็นการแนะแนวทางการศึกษา การแนะแนวอาชีพ และการแนะแนวส่วนตัวและสังคม

5. บริการของการแนะแนว

บริการของการแนะแนว เป็นกระบวนการช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจผู้อื่น และสามารถปรับตัวแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง พัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ และดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข แบ่งออกเป็น 5 บริการที่สำคัญ (ลักขณา สริวัฒน์, 2551: 291-314) ได้แก่ การให้บริการรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล (Individual Inventory Service) การให้บริการสนเทศ (Information Service) การบริการให้คำปรึกษา (Counseling Service) การให้บริการจัดวางตัวบุคคล (Placement service) และการให้บริการติดตามผล (Follow-up Service) รายละเอียดมีดังนี้

5.1 การให้บริการรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล (Individual Inventory Service)

การให้บริการรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล เป็นบริการเก็บข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับตัวผู้เรียน มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้รู้จักผู้เรียนทุกแง่ทุกมุมตามสภาพความเป็นจริง ได้แก่ ประวัติผู้เรียน บุคลิกภาพ เชาวน์ปัญญา ความสนใจ ความถนัด เจตคติ อันจะเป็นพื้นฐานให้ผู้แนะแนวช่วยเหลือ

ผู้เรียนได้ถูกต้องยิ่งขึ้น กลวิธีในการรวบรวมข้อมูลทำได้โดยการสังเกต การสัมภาษณ์ การใช้แบบสำรวจ แบบสอบถาม การทดสอบ การเขียนอัตชีวประวัติ การเยี่ยมบ้าน การใช้สังคมมิติ หรือศึกษาจากสมุดระเบียนสะสมต่าง ๆ เช่น ระเบียนพฤติการณ์ ระเบียนสะสม การศึกษารายบุคคล (Case Study) ในรายที่จำเป็น เป็นต้น การรวบรวมข้อมูลควรจัดเก็บให้ดีเพื่อให้สะดวกในการใช้งาน ดังนั้นเมื่อผู้เรียนมีปัญหาจะเป็นการสะดวกสำหรับผู้แนะแนวที่จะใช้ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนและให้การช่วยเหลือได้ทันท่วงที บริการรวบรวมข้อมูลรายบุคคลต้องจัดทำกับผู้เรียนทุกคน เนื่องจากผู้เรียนทุกคนมีสิทธิในการได้รับการช่วยเหลือหากต้องการ

5.2 การให้บริการสนเทศ (Information Service)

บริการสนเทศหรือการให้ข้อมูล เป็นบริการที่ให้ความรู้แก่ผู้เรียนในเรื่องต่าง ๆ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ในการตัดสินใจของผู้เรียน เป็นแหล่งรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลข่าวสารความรู้ที่จำเป็นในด้านการศึกษา อาชีพ สภาพสังคม สิ่งแวดล้อมและเลือกปรับตัวให้เหมาะสมต่อสถานการณ์และความเปลี่ยนแปลง ทำได้โดยให้การปฐมนิเทศ (Orientations) เป็นการให้ข้อมูลเกี่ยวกับสถานที่ต่าง ๆ ในโรงเรียน ระเบียบวินัยของสถานศึกษา หรือการให้การปัจฉิมนิเทศ โฮมรูม การจัดป้ายนิเทศ นิทรรศการ การเชิญวิทยากรบรรยาย การอภิปราย ทัศนศึกษาหรือการศึกษานอกสถานที่ การใช้แหล่งเรียนรู้เทคโนโลยีและสื่อมวลชน การจัดโต้วาที อภิปรายเกี่ยวกับปัญหาต่าง ๆ การออกข่าวสารวารสาร หรือการจัดทำคู่มือผู้เรียน

การให้บริการสนเทศแก่ผู้เรียนเป็นกิจกรรมที่สำคัญมาก ซึ่งในหลักสูตรกิจกรรมแนะแนวประกอบด้วยหัวข้อต่าง ๆ แบ่งเป็น 3 ประเภทใหญ่ ๆ คือ บริการสนเทศด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านสังคมและส่วนตัว

5.3 การบริการให้คำปรึกษา (Counseling Service)

บริการให้คำปรึกษา เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถคิดตัดสินใจและแก้ปัญหาด้วยตนเองได้อย่างรอบคอบและเหมาะสม เช่น การให้คำปรึกษารายบุคคลและกลุ่ม มีจุดประสงค์หลักเพื่อให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง คิดและตัดสินใจได้เอง กล้าเผชิญความเป็นจริง เกิดทักษะในการแก้ปัญหา เกิดทักษะในการคิด ความสามารถด้านมนุษยสัมพันธ์ ด้านบุคลิกภาพ ความรู้หรือทักษะอื่น ๆ ทั้งในด้านการเรียน มนุษยสัมพันธ์ อาชีพ ทุนการศึกษา ปัญหาส่วนตัวอื่น ๆ ซึ่งเทคนิคที่นิยมใช้ให้คำแนะนำปรึกษามี 3 วิธี คือ

5.3.1 การให้คำปรึกษาที่ยึดผู้ให้คำปรึกษาเป็นหลัก หากผู้ให้คำปรึกษาเป็นผู้มีประสบการณ์มากพอ (Counselor Centered Counseling)

5.3.2 การให้คำปรึกษาที่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง หากผู้มาขอคำปรึกษาเป็นผู้ใหญ่ โดยการให้ได้ปลดปล่อยระบาย โดยการใช้คำถาม การสะท้อนความรู้สึก ทำให้ผู้เรียนเกิดความคิดอย่างแจ่มแจ้ง และแก้ปัญหาของตนเองได้ในที่สุด (Client Centered Counseling)

5.3.3 แบบผสม (Eclectic Counseling) โดยการใช้ทั้งสองลักษณะมาผสมกัน สำหรับรูปแบบการให้คำปรึกษามีหลายรูปแบบ ได้แก่ การให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล หรือตัวต่อตัว ระหว่างบุคคล 2 คน และการให้คำปรึกษาเป็นรายกลุ่ม เพื่อสร้างสังคมและกระบวนการกลุ่ม

5.4 การให้บริการจัดวางตัวบุคคล (Placement Service)

บริการจัดวางตัวบุคคล หมายถึง บริการที่ทางโรงเรียนได้จัดขึ้นมาเพื่อช่วยเหลือหรือกระตุ้นให้ผู้เรียนมีการวางแผนชีวิตของตนทั้งในด้านการศึกษา ด้านอาชีพให้เหมาะสมเพื่อการดำรงชีพอยู่ในสังคมอย่างสอดคล้องกับความรู้ ความสามารถ ความถนัด ความสนใจ ความเชื่อ สภาพร่างกาย ฐานะทางเศรษฐกิจของตน อันจะเป็นการแก้ปัญหาและพัฒนาตนเองตามความต้องการ เช่น การจัดผู้เรียนเข้าเรียนหรือเข้าร่วมกิจกรรมที่เหมาะสมตามความสนใจ ความถนัด การสอนซ่อมเสริม การฝึกทักษะทางการเรียน ทักษะการทำงาน ทักษะชีวิตและสังคม การจัดหางาน การฝึกงาน การจัดทุนการศึกษา การวางแผนการเรียน การวางแผนอาชีพ การทำงานพิเศษในยามว่าง เป็นบริการที่จะช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในชีวิตทั้งด้านการศึกษา อาชีพ และด้านสังคมส่วนตัว

5.5 การให้บริการติดตามผล (Follow-up Service)

เป็นบริการติดตามผลและประเมินผล เพื่อติดตามผู้เรียนที่สำเร็จการศึกษาและติดตามการดำเนินงานแนะแนวทั้งระบบนำไปสู่การประเมินผลและพัฒนางาน โดยการสัมภาษณ์พูดคุย การใช้แบบสอบถาม แบบประเมิน การสังเกต สัมภาษณ์ทางจดหมายและแบบประเมินต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยให้ทางโรงเรียนได้ทราบว่าบริการและกิจกรรมต่าง ๆ ที่ทางโรงเรียนจัดให้แก่ผู้เรียนนั้นมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนได้เจริญงอกงามได้ตามที่ตั้งความมุ่งหมายไว้หรือไม่

จากที่กล่าวมาทั้งหมด บริการต่าง ๆ ในการแนะแนวทั้งหมดต้องปฏิบัติอย่างต่อเนื่องและเป็นขั้นตอน มีทั้งหมด 5 บริการหลัก ได้แก่ การให้บริการรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล

การให้บริการสนเทศ การบริการให้คำปรึกษา การให้บริการจัดวางตัวบุคคล และการให้บริการติดตามผล ซึ่งบริการดังกล่าวจะช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจผู้อื่น และสามารถปรับตัว แก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง พัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ และดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข

6. ประโยชน์ของการแนะแนว

การจัดบริการแนะแนวขึ้นในสถานศึกษา ทำให้สถานศึกษาสามารถให้บริการแก่ผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ จะก่อให้เกิดประโยชน์ ดังต่อไปนี้

6.1 ประโยชน์ต่อผู้เรียน การแนะแนวช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองอย่างถูกต้อง รู้ถึงข้อบกพร่อง และความสามารถพิเศษของตน มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียน สามารถพิจารณาตัดสินใจได้อย่างถูกต้อง สามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่ตนประสบได้อย่างมีประสิทธิภาพ สามารถวางแผนการชีวิตในอนาคตของตนเอง และสามารถนำตนเองไปสู่เป้าหมายที่วางไว้ รวมทั้งสามารถที่จะปรับตัวได้อย่างเหมาะสมและดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุข

6.2 ประโยชน์ต่อครู อาจารย์ และสถานศึกษา บริการต่าง ๆ ในงานแนะแนวจะช่วยให้ครู อาจารย์ เข้าใจผู้เรียนได้ดีขึ้นในทุกด้าน ทำให้ยอมรับและเข้าใจว่าผู้เรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกันในด้านต่าง ๆ สามารถปรับปรุงการเรียนการสอนและการปกครองได้เหมาะสม สามารถจัดแบ่งผู้เรียนออกตามความสามารถ และจัดบทเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และจะช่วยให้ สถานศึกษาสามารถจัดกิจกรรมและบริการต่าง ๆ ให้เหมาะสมกับความต้องการของผู้เรียน ซึ่งจะเป็นการช่วยลดปัญหาเรื่องความประพฤติของผู้เรียนอีกด้วย

6.3 ประโยชน์ต่อผู้ปกครอง การแนะแนวจะช่วยให้ผู้ปกครองมีความเข้าใจผู้เรียนในปกครองของตนเองมากขึ้น เข้าใจถึงแนวทางและโอกาสในการศึกษาต่อและการประกอบอาชีพ ซึ่งจะช่วยให้ผู้ปกครองสามารถชี้แนะแนวทางแก่บุตรหลานของตนได้ดีขึ้น นอกจากนี้การแนะแนวจะช่วยให้ผู้ปกครองยอมรับขีดจำกัดความสามารถของผู้เรียน จะไม่เร่งรัดให้ผู้เรียนทำงานเกินความสามารถอันจะเป็นผลเสียแก่ผู้เรียน และให้ความร่วมมือแก่ทางสถานศึกษาในการส่งเสริมพัฒนาบุตรหลานของตน

6.4 ประโยชน์ต่อสังคมและประเทศชาติ การแนะแนวช่วยให้สังคมและประเทศชาติได้ประชากรที่มีคุณภาพ ไม่เป็นผู้ที่จะก่อให้เกิดปัญหาสังคม และช่วยเพิ่มพูนเศรษฐกิจของประเทศ เนื่องจากผู้เรียนได้เรียนและได้ประกอบอาชีพที่สอดคล้องกับความสามารถ ความถนัด และความสนใจของตนเอง

โดยสรุป ประโยชน์ของการแนะแนว มีดังนี้ ประโยชน์ต่อผู้เรียน โดยผู้เรียนได้รู้จักเข้าใจตนเอง ประโยชน์ต่อครู อาจารย์ และสถานศึกษา ได้จัดการเรียนการสอน และกิจกรรมที่เหมาะสมสอดคล้องกับผู้เรียน ประโยชน์ต่อผู้ปกครอง ได้เข้าใจผู้เรียนในปกครองของตนเองมากขึ้นและประโยชน์ต่อสังคมและประเทศชาติ ก็ทำให้ประเทศชาติได้พลเมืองที่มีคุณภาพเพื่อพัฒนาประเทศชาติต่อไป

7. ความหมายของการศึกษารายกรณี

ชนินทร์ชัย อินทิราภรณ์ และสุวิทย์ หิรัณกาณฑ์ (2548: 40) กล่าวว่า การศึกษารายกรณี หมายถึง การศึกษาทางจิตวิทยาอย่างหนึ่งโดยการศึกษาเฉพาะราย ได้แก่ การศึกษาประวัติส่วนตัว การศึกษาอาชีพ ความประพฤติตลอดจนพฤติกรรมต่าง ๆ เพื่อรวบรวมข้อมูลไว้เป็นหลักฐาน สำหรับช่วยอธิบายตัวบุคคลผู้นั้น และเพื่อความเข้าใจบุคคลนั้นให้ดียิ่งขึ้น การศึกษาวิธีนี้ใช้มากในด้านการให้คำปรึกษา การแนะแนว และงานทางสังคมสงเคราะห์

นิภา ศรีไพโรจน์ (2547: ออนไลน์) กล่าวว่า การศึกษารายกรณี หมายถึง การศึกษาที่มุ่งศึกษาปัญหากรณีเฉพาะเรื่อง เพื่อที่จะให้ได้ความรู้ที่ลึกซึ้งเฉพาะอย่าง เช่น อาจเป็นบุคคลเดียว สถาบันเดียว หน่วยงานเดียวหรือครอบครัวเดียว เป็นต้น มุ่งที่จะวินิจฉัย ทำนายเหตุของกรณีหรือปัญหา หรือปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในแต่ละกรณีให้แจ่มชัด โดยวิเคราะห์เหตุและผลของกรณีภายในขอบข่ายของสังคมและสิ่งแวดล้อมที่กรณีนั้นเกิดขึ้น โดยศึกษาจากข้อมูลต่าง ๆ เช่น จดหมายส่วนตัว บันทึกต่าง ๆ ข้อมูลที่ได้จากบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้อง ข้อมูลจากสถานที่ทำงาน เป็นต้น ข้อมูลที่ได้อาจเป็นข้อมูลในอดีตหรือปัจจุบัน เมื่อผู้วิจัยได้ข้อเท็จจริงแล้ว ก็ใช้เป็นแนวทางในการเสนอแนะ การป้องกัน และแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ได้

ลักขณา สริวัฒน์ (2548: 3) กล่าวว่า การศึกษารายกรณี หมายถึง กระบวนการของการศึกษารายละเอียดต่าง ๆ เกี่ยวกับบุคคลอย่างต่อเนื่องโดยศึกษาทั้งภูมิหลัง และการดำรงชีวิต

ความเป็นอยู่ในปัจจุบัน เพื่อรวบรวมเป็นข้อมูลและนำไปวิเคราะห์หาสาเหตุที่ทำให้บุคคลมีพฤติกรรมเช่นนั้น หรือพฤติกรรมที่เป็นไปมาจากสาเหตุอะไร รวมถึงการแปลความหมายของพฤติกรรมดังกล่าวว่ามีความสัมพันธ์กับการปรับตัวที่ดี หรือลักษณะของการปรับตัวที่เป็นปัญหาของบุคคลนั้นอย่างไร อันจะทำให้เกิดรู้จักและเข้าใจตนเองอย่างแท้จริง เพื่อเป็นแนวทางนำไปสู่การสนับสนุน หรือการให้ความช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ

ณัฐพรหม อินทุเยศ (2550: 198) กล่าวว่าการศึกษารายกรณี หมายถึง การศึกษาข้อมูลโดยละเอียดรายบุคคล โดยใช้วิธีการที่หลากหลายตั้งแต่ การสังเกต สัมภาษณ์ และการใช้แบบสอบถามทางจิตวิทยา เป็นต้น เพื่อรวบข้อมูลเกี่ยวกับความคิด ประสบการณ์ ความหวัง หรืออื่น ๆ ที่จะทำให้มีความเข้าใจในพฤติกรรม เข้าใจปัญหาของบุคคลผู้นั้นได้ดี และทำ ให้เห็นแนวทางช่วยเหลือได้อย่างถูกต้อง การศึกษารายกรณีมักใช้เฉพาะบุคคลที่มีลักษณะพิเศษหรือไม่ปกติ แต่บางครั้งก็ใช้กับการวิจัยเพื่อหาข้อมูลใหม่ ๆ ได้

สรุปได้ว่า การศึกษารายกรณี หมายถึง การเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็กหรือตัวบุคคล โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย เพื่อทำความเข้าใจถึงสาเหตุพฤติกรรมหรือปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างลึกซึ้ง และสามารถนำมาใช้เป็นแนวทางในการเสนอแนะ ป้องกัน และแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ได้

8. จุดมุ่งหมายของการศึกษารายกรณี

ลักขณา สริวัฒน์ (2548: 3) ได้กล่าวถึงความมุ่งหมายของการศึกษารายกรณี ดังนี้

8.1 เพื่อศึกษารูปแบบพัฒนาการของบุคคลทั้งทางด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์และสังคม อันจะเป็นประโยชน์ในการพัฒนา ส่งเสริม สนับสนุน หรือให้ความช่วยเหลือและแก้ไขได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม

8.2 เพื่อค้นหาสาเหตุที่ทำให้บุคคลมีพฤติกรรมผิดปกติ เพื่อหาแนวทางให้การช่วยเหลือแก้ไขได้ถูกต้องเหมาะสม

8.3 เพื่อให้บุคคลเกิดความเข้าใจในตนเอง ยอมรับความเป็นจริงเกี่ยวกับตน เพื่อนำไปสู่การพัฒนาตนเอง สามารถวางแผนชีวิตและเลือกแนวทางการศึกษาต่อและเลือกอาชีพที่เหมาะสมกับตนได้ จนทำให้มีการดำเนินชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพและมีความสุข

8.4 เพื่อช่วยให้บุคคลที่เกี่ยวข้อง เช่น บุคคลในครอบครัว หรือพ่อ แม่ ญาติพี่น้อง หรือผู้ร่วมงานเกิดความเข้าใจผู้รับการศึกษาได้อย่างละเอียดลึกซึ้งถูกต้อง พร้อมที่จะให้ความร่วมมือในการช่วยเหลือและนำผลการศึกษารายกรณีไปหาแนวทางการช่วยเหลือแก้ไขปัญหาได้

8.5 เพื่อให้บุคคลที่เกี่ยวข้องได้แนวทางในการจัดกิจกรรมอย่างถูกต้องเหมาะสมกับบุคลิกลักษณะของผู้รับการศึกษารายกรณี ซึ่งเป็นแนวทางหนึ่งในการให้ความช่วยเหลือได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จากแนวคิดเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของการศึกษารายกรณีข้างต้น สรุปได้ว่า การศึกษารายกรณีจะช่วยให้ผู้ศึกษา ครู และผู้เกี่ยวข้องได้รู้จักเข้าใจผู้รับการศึกษาเกี่ยวกับสาเหตุของพฤติกรรมได้อย่างละเอียดถูกต้อง และผู้รับการศึกษาเกิดความเข้าใจในตนเอง ยอมรับความเป็นจริง และร่วมกันหาแนวทางป้องกัน แก้ไขพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา และส่งเสริมให้พัฒนาตนเองตามความสามารถ ความถนัด และความสนใจ จนทำให้สามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างปกติสุข

9. กระบวนการในการศึกษารายกรณี

การทำการศึกษารายกรณีนั้น จะต้องทราบว่าเพราะเหตุใดจึงเลือกศึกษาผู้รับการศึกษารายกรณีนั้น ๆ ฉะนั้นจะต้องมีการกำหนดจุดมุ่งหมายของการศึกษาให้ชัดเจน กระบวนการในการศึกษารายกรณี ถูกแบ่งออกเป็น 7 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นที่ 1 การกำหนดปัญหา ขั้นที่ 2 การรวบรวมข้อมูล ขั้นที่ 3 การวินิจฉัย ขั้นที่ 4 การช่วยเหลือ ขั้นที่ 5 การทำนายผล ขั้นที่ 6 การติดตามผล และขั้นที่ 7 การสรุปผลและข้อเสนอแนะ กระบวนการศึกษารายกรณีทั้ง 7 ขั้นตอนดังกล่าว มีรายละเอียดดังต่อไปนี้ (ลักขณา สริวัฒน์, 2548: 13)

9.1 ขั้นที่ 1 การกำหนดปัญหา

การกำหนดปัญหา หมายถึง การคัดเลือกสิ่งที่สนใจจะศึกษาออกมาให้ชัดเจน และนับเป็นจุดเริ่มต้นของการดำเนินการศึกษารายกรณี เพราะผู้ศึกษาจะได้รู้ทิศทางว่าจะศึกษาไปในแนวทางใด (ลักขณา สริวัฒน์. 2548:15)

9.2 ขั้นที่ 2 การรวบรวมข้อมูล

การรวบรวมข้อมูล คือ การศึกษาหารายละเอียด หาข้อเท็จจริงต่าง ๆ จากขั้นการกำหนดปัญหา โดยเลือกใช้เทคนิคและกลวิธีต่าง ๆ ให้ถูกต้องและเหมาะสมและหลากหลายเทคนิคต่าง ๆ ที่ใช้กันมีดังนี้ 1) การสังเกต (Observation) และการบันทึกการสังเกต (Observation Record) 2) การสัมภาษณ์ (Interview) 3) การเยี่ยมบ้าน (Home-Visit) 4) อัตชีวประวัติ (Autobiography) 5) บันทึกประจำวัน (Diary) 6) สังคมมิติ (Sociometry) 7) แบบทดสอบ (Testing) 8) ระเบียนสะสม (Cumulative Record) วิธีการรวบรวมข้อมูลในการศึกษาแบบกรณีศึกษา ทั้ง 8 เทคนิคดังกล่าว มีรายละเอียด ดังต่อไปนี้ (ณัฐพรหม อินทุเยศ, 2550, 212)

9.2.1 การสังเกต (Observation) เป็นวิธีการที่ใช้โดยทั่วไป เพื่อดูพฤติกรรมของผู้เรียน เพื่อนำมาเป็นข้อมูลในการวินิจฉัยปัญหา การสังเกตนับว่าเป็นวิธีการที่ง่ายและใช้กันมากที่สุด การสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนต้องมีวัตถุประสงค์ในการสังเกตเกี่ยวกับเรื่องใด การสังเกตใช้ในการศึกษาพฤติกรรม ความสนใจ ทัศนคติ ความแตกต่างระหว่างบุคคล เป็นต้น การสังเกตมี 2 ประเภท

9.2.1.1 การสังเกตอย่างไม่เป็นทางการ เป็นการสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนตามเวลาและโอกาสที่อำนวย ไม่กำหนดเวลาแน่นอน

9.2.1.2 การสังเกตอย่างเป็นทางการ เป็นการสังเกตอย่างมีแบบแผนเกี่ยวกับเรื่องใด เวลาใด ผู้สังเกตต้องจัดแผนการตามลำดับ เช่น วางแผนในการสังเกตพฤติกรรมเกี่ยวกับการเรียน การเล่น การรู้จักแก้ปัญหา เป็นต้น

9.2.2 การสัมภาษณ์ (Interview) คือ การสนทนาระหว่างบุคคลสองคนเพื่อให้ทราบเกี่ยวกับสิ่งที่ต้องการจะทราบ ผู้สัมภาษณ์ต้องผ่านการฝึกฝนมาก่อน มีการอดทนในการฟังและการคุย ไม่มีอคติ มีความจริงใจ ให้ความช่วยเหลืออย่างแท้จริง มีไหวพริบดี สติปัญญาดี ไม่มีอารมณ์หวั่นไหวง่าย และต้องรู้เท่าทันเหตุการณ์อยู่เสมอ การสัมภาษณ์ มี 3 ประเภท

9.2.2.1 การสัมภาษณ์เพื่อหาความเป็นจริง (Fact - Finding Interview) เป็นการสัมภาษณ์เพื่อหาข้อเท็จจริง เพื่อจะได้สามารถเข้าใจผู้เรียนได้ดี การสัมภาษณ์อาจเป็น

การสัมภาษณ์ผู้เรียนโดยตรง เพื่อหาข้อเท็จจริงเพื่อนำไปวินิจฉัยปัญหาเกี่ยวกับตัวผู้เรียน และสัมภาษณ์ผู้ใกล้ชิดผู้เรียน

9.2.2.2 การสัมภาษณ์เพื่อการให้คำปรึกษา เมื่อผู้เรียนมีปัญหามาขอรับคำปรึกษา ครูจำเป็นต้องทราบข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้เรียน เพื่อเป็นแนวทางในการให้คำปรึกษาที่เหมาะสม

9.2.2.3 การสัมภาษณ์เพื่อการรู้จักคุ้นเคย เป็นการสัมภาษณ์ที่ช่วยให้เกิดความสนิทสนม เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความสบายใจในการระบายความรู้สึก

9.2.3 การเยี่ยมบ้าน (Home Visits) เป็นวิธีที่ครูเดินทางไปเยี่ยมผู้เรียนที่บ้านเพื่อพบปะ ปรึกษาพูดคุยกับผู้ปกครอง ช่วยให้ครูเข้าใจผู้เรียนอย่างลึกซึ้ง เพื่อประโยชน์ในการแก้ปัญหา โดยครูจะได้ทราบเรื่องราวของผู้เรียนจากผู้ปกครองเพิ่มมากขึ้น ซึ่งจะเป็นข้อมูลที่ใช้ในการแก้ปัญหาต่อไป

การไปเยี่ยมบ้าน ก่อนไปเยี่ยมบ้านครูต้องทราบประวัติส่วนตัวของผู้เรียนก่อน ทั้งนี้ต้องศึกษาจากวิธีการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ควรติดต่อให้ผู้ปกครองทราบล่วงหน้าและต้องอยู่ในความยินยอมของผู้ปกครอง ควรใช้ระยะเวลาสั้น ๆ และไปเท่าที่จำเป็น เพื่อไปหาข้อเท็จจริงเกี่ยวกับสภาพภายในบ้าน ฐานะและเศรษฐกิจของครอบครัว ความสัมพันธ์ของบุคคลในครอบครัว รวมทั้งสภาพแวดล้อมรอบ ๆ บ้าน นำไปสู่แนวทางในการแก้ไขปัญหา ครูต้องมีกลวิธีในการสัมภาษณ์ ต้องมีทักษะในการถามและรับฟังอย่างตั้งใจ ต้องมีไหวพริบดี ไม่นำปัญหาของผู้เรียนมาใช้เริ่มต้นในทางสนทนา ต้องพูดถึงความดีของผู้เรียนด้วยการชมเชยก่อนการตำหนิหรือวิจารณ์ผู้เรียนในทางลบ ต้องพยายามใช้คำพูดให้น่าฟัง สุภาพ และครูต้องสามารถปรับตัวเข้ากับผู้ปกครองได้อย่างดี ทำให้เกิดความสนิทสนมและเป็นกันเอง หลังจากเยี่ยมบ้านแล้วต้องกลับมาจดบันทึกในทันทีเพื่อจะได้ข้อมูลที่ถูกต้องและป้องกันการลืม

9.2.4 การเขียนอัตชีวประวัติ (Autobiography) เป็นวิธีสำคัญวิธีหนึ่งในการรวบรวมข้อมูล โดยให้ผู้เรียนเขียนเรื่องราวเกี่ยวกับตัวเอง เล่าประวัติส่วนตัว ช่วยให้ทราบถึงประสบการณ์ของผู้เรียน รวมทั้งให้ทราบแนวทางการแก้ปัญหามากขึ้น เพราะประสบการณ์ที่ผ่านมาจะสืบเนื่องมาสู่พฤติกรรมในปัจจุบัน การเขียนอัตชีวประวัติทำให้ผู้เรียนรู้จักนึกคิดถึงเรื่องราวของตนเองอย่างมีหลักเกณฑ์ และทำให้ครูและผู้แนะแนวสามารถรู้จักผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น สามารถ

ทราบถึงประสบการณ์ ทัศนคติความสนใจ โดยครูควรแจ้งให้ผู้เรียนทราบว่า เรื่องราวที่ผู้เรียนเขียนเป็นความลับ อธิบายให้เข้าใจวัตถุประสงค์ของการเขียนให้ตรงกับหัวข้อที่กำหนดการเขียนอัตชีวประวัติมี 2 ประเภท ได้แก่

9.2.4.1 การกำหนดหัวข้อให้เขียน (Structured or Controlled Autobiography) เป็นวิธีการที่ครูกำหนดหัวหัวในการเขียน อาจตั้งคำถามให้ตอบ

9.2.4.2 การเขียนอย่างเสรี (Unstructured or Uncontrolled Autobiography) เป็นวิธีที่ครูให้ผู้เรียนเขียนโดยอิสระตามความนึกคิดของตนเอง

9.2.5 บันทึกประจำวัน (Diary)

บันทึกประจำวันหรืออนุทินส่วนตัว เป็นส่วนหนึ่งของอัตชีวประวัติ โดยการเขียนถึงประสบการณ์ในด้านกิจกรรมและความรู้สึกในแต่ละวันซึ่งเป็นเหตุการณ์ปัจจุบัน เป็นเครื่องมือและกลวิธีชนิดหนึ่งที่ใช้วิธีการเขียนเรื่องราวและกิจกรรมต่าง ๆ ของตนที่ประสบในแต่ละวัน รวมถึงการเล่าเกี่ยวกับความรู้สึกของตนที่มีต่อกิจกรรมและเรื่องราวดังกล่าว ทำให้สะท้อนเห็นภาพรวมของผู้เรียนในแต่ละเหตุการณ์ตามลำดับ การเขียนบันทึกประจำวันควรมีหลักการเขียนดังนี้

9.2.5.1 ก่อนผู้เรียนเขียนบันทึกประจำวัน ครู/ผู้แนะแนวต้องมีความสัมพันธ์และความคุ้นเคยกับผู้เรียนนานพอสมควร

9.2.5.2 ก่อนเขียนบันทึกประจำวัน ครู/ผู้แนะแนวต้องชี้แจงวัตถุประสงค์ที่แท้จริงในการเขียนให้ผู้เรียนทราบอย่างชัดเจน

การเขียนบันทึกประจำวันควรเขียนต่อเนื่องกันอย่างน้อย 1 สัปดาห์ เพื่อช่วยให้ครู/ผู้แนะแนวได้ทราบกิจวัตรและนิสัยของผู้เรียนอย่างสมบูรณ์ ข้อมูลที่ได้จากการเขียนบันทึกประจำวันจะเป็นการเล่าเรื่อง ดังนั้นการวิเคราะห์คือการสรุปเรื่องราวที่เขียนเล่ามาในแต่ละวัน

9.2.6 สังคมมิติ (Sociometry) เป็นเครื่องมือที่ใช้ศึกษาผู้เรียนโดยใช้สภาพหรือความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนที่อยู่ร่วมสังคมเดียวกัน ทำให้ทราบบุคลิกภาพของผู้เรียนที่มีผลต่อสภาพของสังคมรอบ ๆ ตัว เพื่อทราบว่าบุคคลใดมีเพื่อนมากหรือน้อยเพียงใด สังคมมิติ คือ วิธีการที่จะศึกษาเกี่ยวกับสัมพันธภาพทางสังคมของผู้เรียนที่อยู่ในกลุ่มเดียวกัน โดยวิธีถามถึงสภาพความรู้สึกของผู้เรียนแต่คนที่มีต่อเพื่อนร่วมกลุ่มของตนเอง เทคนิคทางสังคมมิติ (Sociometric

Technique) คือ วิธีการที่จะหาความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนในชั้นเดียวกัน ในสังคมเดียวกัน ซึ่งสังคมมิติมีทั้งแบบง่ายไปจนถึงแบบที่สลับซับซ้อน การใช้สังคมมิติ ทำให้สามารถแบ่งประเภทของผู้เรียนได้ 4 ประเภท ดังนี้

9.2.6.1 ผู้เรียนที่ถูกเลือกมากที่สุด (Stars)

9.2.6.2 ผู้เรียนที่เพื่อนเลือกน้อยที่สุด (Neglect)

9.2.6.3 ผู้เรียนที่ไม่มีใครชอบ (Rejects)

9.2.6.4 ผู้เรียนที่อยู่โดดเดี่ยว (Isolates)

9.2.7 แบบทดสอบ (Testing)

การใช้แบบทดสอบเป็นการรวบรวมข้อมูลที่มีระบบ เป็นเครื่องมือที่เป็นเกณฑ์ในการวัดลักษณะใดลักษณะหนึ่ง หรือหลายลักษณะของพฤติกรรม โดยการให้ผู้ถูกทดสอบตอบสนองเป็นภาษาถ้อยคำหรือภาษาท่าทาง ซึ่งแบบทดสอบที่ดีจะต้องเป็นแบบทดสอบที่มีมาตรฐาน กล่าวคือเป็นแบบทดสอบที่บุคคลส่วนใหญ่ในสังคมมีการตอบสนองในลักษณะเดียวกันหรือคล้ายคลึงกัน อีกทั้งได้รับการยอมรับจากบุคคลทั่วไปอย่างแพร่หลาย ในการแนะแนวจึงนำแบบทดสอบมาใช้ในกรณีที่ต้องการจะได้ข้อมูลที่เด่นชัด ชี้เฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่น แบบทดสอบวัดเชาวน์ปัญญา (Intelligence Tests) แบบทดสอบวัดความถนัด (Aptitude Tests) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ (Achievement Tests) แบบทดสอบวัดบุคลิกภาพ (Personality Tests) แบบสำรวจความสนใจ (Interest Inventory) การใช้แบบทดสอบจะทำให้ทราบถึงข้อมูลของผู้เรียน ทำให้ครูแนะแนวมีความสะดวกในการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ให้สอดคล้องกับความเป็นจริง

9.2.8 การใช้ระเบียนสะสม (Cumulative Record) เป็นการบันทึกข้อมูลต่างๆ เกี่ยวกับตัวผู้เรียนตั้งแต่เริ่มเข้าเรียนจนกระทั่งออกจากโรงเรียน ระเบียนสะสมจะมีข้อมูลเกี่ยวกับตัวผู้เรียน ได้แก่ ข้อมูลส่วนตัว ข้อมูลเกี่ยวกับสุขภาพ ข้อมูลเกี่ยวกับการเรียน ข้อมูลเกี่ยวกับการพัฒนาบุคลิกภาพ ข้อมูลเกี่ยวกับผลของการทดสอบทางด้านสติปัญญาหรือบุคลิกภาพ ข้อมูลเกี่ยวกับการเข้าร่วมกิจกรรม บันทึกการเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ที่โรงเรียนจัดขึ้น การเป็นสมาชิกชมรม ข้อมูลเกี่ยวกับโครงการศึกษาและอาชีพ ข้อมูลเกี่ยวกับการปรับตัวเข้ากับสังคม บันทึกข้อมูลเกี่ยวกับการปรับตัวของผู้เรียน และข้อมูลเกี่ยวกับระเบียนพฤติการณ์ ระเบียนสะสมแบ่งเป็น 2 ชนิด

9.2.8.1 ชนิดใส่ซอง โดยข้อมูลของผู้เรียนแต่ละคนจะแยกกรอกลงในแผ่นระเบียนสะสมเป็นแต่ละชนิดไป เช่น ข้อมูลส่วนตัว 1 แผ่น ข้อมูลเกี่ยวกับการเรียน 1 แผ่น ข้อมูลเกี่ยวกับสุขภาพ 1 แผ่น เป็นต้น

9.2.8.2 ชนิดพับ โดยข้อมูลทั้งหมดจะกรอกลงในกระดาษแผ่นเดียวแล้วพับเป็นแบบที่นิยมกันมากในโรงเรียน

สรุปได้ว่าวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อนำมาประกอบการวิเคราะห์และช่วยเหลือผู้เรียนในการศึกษาแบบรายกรณีนั้นมีวิธีการมากมาย ซึ่งผู้ที่ทำการศึกษารายกรณีต้องมีการ ฝึกฝนเทคนิคเหล่านี้ให้ชำนาญ เพื่อที่จะเก็บรวบรวมข้อมูลได้อย่างมีประสิทธิภาพ ได้ข้อมูลที่เป็นจริง นำเป็นฐานข้อมูลในการช่วยเหลือผู้รับบริการที่มีปัญหาได้อย่างตรงประเด็น

9.3 ขั้นที่ 3 การวินิจฉัยข้อมูล

การวินิจฉัยข้อมูล คือ การนำผลที่ได้รวบรวมไว้หลาย ๆ วิธีการมาพิจารณาดูว่าผลการวิเคราะห์ที่สอดคล้องกันส่วนใหญ่มีแนวโน้มไปทางใดมากที่สุด จะวินิจฉัยว่ามีปัญหาหรือพฤติกรรมไปในแนวนั้น โดยนำหลักเกณฑ์ในทฤษฎีจิตวิทยามาพิจารณาตัดสินและสรุปเกี่ยวกับลักษณะของพฤติกรรมของบุคคล พร้อมกับระบุสาเหตุของปัญหาไว้ด้วย แต่บางครั้งการวินิจฉัยปัญหาอาจเป็นเพียงการเสนอแนวความคิดเบื้องต้นที่เป็นประโยชน์ต่อการช่วยเหลือเท่านั้น

9.4 ขั้นที่ 4 การช่วยเหลือ การป้องกัน และการส่งเสริม

การช่วยเหลือ คือ การแก้ปัญหาด้วยวิธีการต่าง ๆ ตามความเหมาะสม วิธีเหล่านั้นได้แก่

9.4.1 การให้คำปรึกษา (Counseling) โดยใช้เทคนิคหรือทฤษฎีการให้คำปรึกษาซึ่งจะต้องประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับผู้รับการศึกษาในรายที่ไม่มีปัญหาซับซ้อน สามารถเข้าใจตนเองได้หลังจากได้รับการให้คำปรึกษาแล้ว

9.4.2 การปรับพฤติกรรม (Behavior Modification) โดยใช้เทคนิคและทฤษฎีการปรับพฤติกรรม ซึ่งจะต้องประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับผู้รับการศึกษา ในรายที่ไม่มีปัญหาซับซ้อน เพื่อลดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม อีกทั้งเพิ่มและสร้างพฤติกรรมให้เกิดขึ้นหลังจากได้รับการปรับพฤติกรรมแล้ว

9.4.3 การใช้ระบบส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญโดยเฉพาะ เช่น นักจิตวิทยา จิตแพทย์ เป็นต้น ในรายที่มีปัญหาซับซ้อนหรือรุนแรง

การป้องกัน เป็นการให้ความรู้ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับปัญหา เช่น สาเหตุที่ทำให้เกิดปัญหา ซึ่งการป้องกันนั้น อาจทำในรายที่ยังไม่เกิดปัญหา และเป็นการป้องกันไม่ให้ปัญหาที่เคยแก้ไขได้แล้วกลับมาเกิดขึ้นอีก

การส่งเสริม คือ วิธีการที่จะทำให้บุคคลสามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้ โดยไม่มีข้อขัดแย้ง ซึ่งอาจทำได้โดยการทำกิจกรรมนันทนาการต่าง ๆ การร้องเพลง การพูดคุยสนุกสนาน การเล่นกีฬา

9.5 ขั้นที่ 5 การทำนายผล

การทำนายผลเป็นการคาดการณ์ล่วงหน้าว่าผู้เรียนจะมีสภาพอย่างไรในอนาคต

9.6 ขั้นที่ 6 การติดตามผล

การติดตามผลเป็นการกระทำหลังจากให้ความช่วยเหลือไปแล้ว ควรติดตามผลเพื่อประเมินว่าเมื่อทำการศึกษาและช่วยเหลือไปแล้วได้ผลเป็นอย่างไร เพื่อสำรวจดูว่ามีปัญหาใหม่เกิดขึ้นอีกหรือไม่ ถ้าพบว่ามีปัญหาใหม่เกิดขึ้นก็จะได้ให้ความช่วยเหลือได้ทันท่วงที นอกจากนี้ยังเป็นการติดตามผลเพื่อจะได้นำผลการประเมินมาปรับปรุงกระบวนการให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

วิธีการติดตามผล การติดตามผลสามารถกระทำได้หลายวิธี ดังต่อไปนี้ 1) การนัดสัมภาษณ์ผู้รับการศึกษา 2) การสังเกตการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในตัวผู้รับการศึกษา 3) การสัมภาษณ์ติดตามผลจากผู้ปกครองหรือผู้ที่เกี่ยวข้อง 4) ติดต่อซักถามข่าวคราวด้วยการส่งจดหมายหรือแบบสอบถาม

9.7 ขั้นที่ 7 การสรุปผลและข้อเสนอแนะ

การสรุปผลและข้อเสนอแนะอาจทำได้ทั้งในขณะที่ทำการศึกษารายกรณีหรือหลังจากทำการศึกษารายกรณีแล้ว โดยทั่วไปพบว่ามักทำควบคู่กันไป ทั้งนี้เพื่อประสิทธิภาพของการศึกษารายกรณีและก่อนปิดการศึกษาเป็นครั้งสุดท้าย ควรสรุปผลของการศึกษาไว้ทั้งหมดและให้ข้อเสนอแนะไว้สำหรับผู้ที่จะมาศึกษาบุคคลรายนี้หรือผู้ที่สนใจต่อไป

สรุปได้ว่า กระบวนการในการศึกษารายกรณี แบ่งออกเป็น 7 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การกำหนดปัญหา ขั้นที่ 2 การรวบรวมข้อมูล ขั้นที่ 3 การวินิจฉัย ขั้นที่ 4 การช่วยเหลือ ขั้นที่ 5 การทำนายผล ขั้นที่ 6 การติดตามผล และขั้นที่ 7 การสรุปผลและข้อเสนอแนะ ผู้ศึกษาควรทำความเข้าใจในแต่ละขั้นตอน ฝึกฝนอย่างเชี่ยวชาญ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ถูกต้องและชัดเจนจากการศึกษารายกรณี ยังประโยชน์แก่ผู้รับการศึกษาต่อไป

สรุป

การแนะแนว หมายถึง กระบวนการช่วยเหลือผู้เรียนให้เข้าใจตนเอง ปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อม สามารถตัดสินใจเลือกแนวทางในการดำเนินชีวิต วางแผนการศึกษาและอาชีพที่เหมาะสมกับตนเอง พัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ และดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข การแนะแนวมีความสำคัญ เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงและความเจริญทางด้านการศึกษา ด้านการเลือกอาชีพ ด้านเทคโนโลยีและวิทยาการใหม่ ๆ ด้านเศรษฐกิจและสังคม การอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ผู้ปกครองตามสภาพแวดล้อมในสังคมปัจจุบัน ทำให้บริการแนะแนวมีบทบาทสำคัญในการเปลี่ยนพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ไม่พึงประสงค์ โดยมีจุดมุ่งหมายในการแนะแนว คือ เพื่อป้องกันปัญหา เพื่อแก้ไขปัญหา และเพื่อพัฒนาส่งเสริมผู้เรียนให้ครอบคลุมประเภทของการแนะแนว ซึ่งแบ่งเป็นการแนะแนวทางการศึกษา การแนะแนวอาชีพ และการแนะแนวส่วนตัวและสังคม และยังต้องจัดบริการของการแนะแนว 5 บริการหลัก คือ การให้บริการรวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล การให้บริการสนเทศ การบริการให้คำปรึกษา การให้บริการจัดวางตัวบุคคล และการให้บริการติดตามผล ประโยชน์ของการแนะแนว มีดังนี้ ประโยชน์ต่อผู้เรียน ประโยชน์ต่อครู อาจารย์และสถานศึกษา ประโยชน์ต่อผู้ปกครอง และประโยชน์ต่อสังคมและประเทศชาติ การศึกษารายกรณี หมายถึง การเก็บรวบรวมข้อมูลจากตัวบุคคล โดยใช้วิธีการที่หลากหลาย เพื่อทำความเข้าใจถึงสาเหตุพฤติกรรมหรือปัญหาที่เกิดขึ้นและสามารถนำมาใช้เป็นแนวทางในการเสนอแนะ ป้องกันและแก้ไขปัญหาต่าง ๆ เหล่านั้น จุดมุ่งหมายของการศึกษารายกรณี คือ จะช่วยให้ผู้รับการศึกษา ผู้ศึกษา ครู และผู้เกี่ยวข้องได้รู้จักเข้าใจในปัญหา สาเหตุของพฤติกรรมที่เป็นปัญหา นำไปสู่การยอมรับความเป็นจริง และร่วมกันหาแนวทางป้องกัน แก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้ กระบวนการในการศึกษารายกรณี มี 7 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 การกำหนดปัญหา ขั้นที่ 2 การรวบรวม

ข้อมูล ขั้นที่ 3 การวินิจฉัย ขั้นที่ 4 การช่วยเหลือ ขั้นที่ 5 การทำนายผล ขั้นที่ 6 การติดตามผล และขั้นที่ 7 การสรุปผลและข้อเสนอแนะ

คำถามทบทวน

1. จงอธิบายความหมายของการแนะแนว มาพอสังเขป
2. การแนะแนวมีความสำคัญและความจำเป็นอย่างไร จงอธิบายและยกตัวอย่างประกอบ
3. จงอธิบายถึงจุดมุ่งหมายของการแนะแนว มาพอสังเขป
4. จงวิเคราะห์ถึงประเภทของการแนะแนว โดยขยายความให้ชัดเจน
5. จงเขียนแผนผังมโนทัศน์เกี่ยวกับบริการของการแนะแนว
6. จงบอกประโยชน์ของการแนะแนวมา 4 ข้อ พร้อมอธิบาย
7. จงอธิบายความหมายของการศึกษารายกรณี ตามความเข้าใจของนักศึกษา
8. จงสรุปจุดมุ่งหมายของการศึกษารายกรณี มาพอสังเขป
9. จงสืบค้นข้อมูลเกี่ยวกับเทคนิคและกลวิธีต่าง ๆ ในการเก็บรวบรวมข้อมูลผู้เรียน แล้วอธิบายสาระสำคัญ พร้อมยกตัวอย่างประกอบ
10. จงศึกษากระบวนการในการศึกษารายกรณีโดยละเอียด และเขียนแผนผังสรุปกระบวนการในการศึกษารายกรณี มาพอสังเขป

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2554). **แผนยุทธศาสตร์การแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในช่วง แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่11 (พ.ศ. 2555-2559).** กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์อักษรไทย.

จันทิมา เอี่ยมสะอาด. (2550). **การพัฒนาการดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียนประถมศึกษา โรงเรียนวัดสระพัง อำเภอกำแพงแสน จังหวัดนครปฐม**. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ชนินทร์ชัย อินทิราภรณ์ และสุวิทย์ หิรัณยกาณฑ์. (2548). **ปทานุกรมศัพท์การศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: แว่นแก้ว.

ณัฐพรหม อินทุยศ. (2550). **เอกสารคำสอนวิชาจิตวิทยาการศึกษา EP 301**. เพชรบูรณ์: สถาบันการพลศึกษา วิทยาเขตเพชรบูรณ์.

เดชา สุทาธรรม. (2551). **การพัฒนาระบบงานแนะแนวโรงเรียนบ้านน้ำปู่ อำเภอน้ำโสม จังหวัดอุดรธานี**. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.

นฤมล จันทรนิยม. (2550). **การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการบริหารงานแนะแนวของผู้บริหารกับการ ปฏิบัติงานแนะแนวของโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชนจังหวัดพระนครศรีอยุธยา**. วิทยานิพนธ์ ค.ม. พระนครศรีอยุธยา: มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา.

นิภา ศรีไพโรจน์. (2547). **การวิจัยเชิงบรรยาย**. สืบค้นเมื่อ 8 มกราคม 2564. จาก. http://www.watpon.com/elearning/res15.htm.

นิรันด์ จุลทรัพย์. (2558). **การแนะแนวเพื่อพัฒนาผู้เรียน**. สงขลา: ศูนย์หนังสือมหาวิทยาลัยทักษิณ.

ปัญญา เชื้อชัย. (2552). **การศึกษาสภาพในการดำเนินงานแนะแนวในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ช่วงชั้นที่ 1-2 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุบลราชธานี เขต 5**. วิทยานิพนธ์ ค.ม. อุบลราชธานี: มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.

มณฑิรา ขำเนตร. (2551). **การดำเนินงานแนะแนวตามมาตรฐานการแนะแนวในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุบลราชธานี เขต** 3. วิทยานิพนธ์ ค.ม. อุบลราชธานี: มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.

เมธาวี อุดมธรรมานุภาพ และภักดี ปรีวรรณ. (2554). **ธรรมชาติของผู้เรียน**. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัด เอ็มแอนด์เอ็ม เลเซอร์พริ้นต์.

รวีวรรณ ชินะตระกูล. (2549). **หลักการแนะแนว**. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.

ลักขณา สริวัฒน์. (2548). **การศึกษารายกรณี**. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

ลักขณา สริวัฒน์. (2551). **การแนะแนวเบื้องต้น**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร: โอเดียนสโตร์. 400 หน้า.

Sharma, R. N. and R. Sharma. (2004). **Guidance and Counselling in India.** Atlantic Publishers and Distributors, New Delhi.

บทที่ 9
หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาให้คำปรึกษา

การให้คำปรึกษา (Counseling) เป็นบริการหนึ่งที่มีความสำคัญมากของการแนะแนว เนื่องจากการให้คำปรึกษาเป็นบริการที่ช่วยให้ผู้เรียนที่ประสบปัญหาได้เข้าใจถึงสาเหตุของปัญหา ยอมรับในปัญหา จนกระทั่งสามารถแก้ไขปัญหาของตนเองได้ และสามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม ซึ่งในการให้คำปรึกษานั้นอาจจะให้เป็นรายบุคคลหรือเป็นกลุ่ม ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับปัญหาของผู้เรียนว่ามีปัญหาเหมือนกันหรือแตกต่างกัน ดังนั้นครูหรือผู้แนะแนวจำเป็นต้องมีความรู้และทักษะที่ถูกต้องในการให้คำปรึกษา เพื่อประโยชน์ในการช่วยเหลือแก้ปัญหา และพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเหมาะสมตามศักยภาพของผู้เรียนแต่ละบุคคล ในบทที่ 9 จะกล่าวถึง หลักการ แนวคิด ทฤษฎีจิตวิทยาให้คำปรึกษา โดยนำเสนอความหมายของการให้คำปรึกษา จุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษา ขอบข่ายของการให้คำปรึกษา หลักการของการให้คำปรึกษา แนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษา ขั้นตอนของการให้คำปรึกษา และทักษะการให้คำปรึกษา

1. ความหมายของการให้คำปรึกษา

กิ๊บสันและมิทเชล (Gibson & Mitchell, 2008 อ้างถึงใน สุขอรุณ วงษ์ทิม, 2555: 12) ได้ให้ความหมายของการให้คำปรึกษาโดยสรุป หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลหนึ่งกับอีกบุคคลหนึ่ง ในการให้การช่วยเหลือเพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้สามารถแก้ปัญหาและตัดสินใจได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยอาศัยความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการติดต่อสื่อสาร

อีแกน (Egan, 2004 อ้างถึงใน ศิริบูลย์ สายโกสุม, 2558: 6) กล่าวถึงการให้คำปรึกษา สรุปว่า เป็นความสัมพันธ์ระหว่างผู้รับบริการที่ต้องการความช่วยเหลือกับผู้ให้บริการการปรึกษา ที่ให้การปรึกษาปัญหาส่วนบุคคล ที่เป็นสาเหตุให้ไม่สามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข โดยผู้ให้คำปรึกษามีความเต็มใจ มีความสามารถ ได้รับการฝึกฝนมาเป็นอย่างดี และมีความพร้อมที่จะให้การช่วยเหลือในสถานที่ซึ่งจัดไว้สำหรับบริการ

เจียรนัย ทรงชัยกุลและโกศล มีคุณ (2554: 267) ให้ความเห็นเกี่ยวกับการให้บริการปรึกษาว่าเป็นกระบวนการที่ผู้ให้บริการปรึกษา ซึ่งมีความรู้ ความสามารถ และมีประสบการณ์ในการให้บริการปรึกษามาเป็นอย่างดี ให้บริการปรึกษาเพื่อช่วยให้ผู้รับบริการเข้าใจตนเองและสิ่งแวดล้อมอย่างถูกต้อง สามารถตัดสินใจ แก้ไขปัญหาและพัฒนาตนด้วยตนเองได้อย่างเหมาะสม

วัชรี ทรัพย์มี (2558: 6) อธิบายถึงความหมายของการให้คำปรึกษาโดยสรุปว่า เป็นกระบวนให้การช่วยเหลือระหว่างผู้ให้คำปรึกษา ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญอย่างนักวิชาชีพกับผู้รับบริการซึ่งต้องการความช่วยเหลือ โดยมีเป้าหมายให้ผู้รับบริการเข้าใจตนเอง เข้าใจผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม รวมทั้งช่วยเหลือในการปรับปรุงทักษะในการแก้ปัญหา การตัดสินใจ รวมทั้งความสามารถในการพัฒนาตนเอง

สุขอรุณ วงษ์ทิม (2555: 14-7) กล่าวว่าการให้บริการปรึกษาเชิงจิตวิทยา หมายถึงกระบวนการในการให้ความช่วยเหลือที่เป็นความสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้ให้บริการปรึกษาซึ่งเป็นผู้ที่มีความเชี่ยวชาญทางวิชาชีพ ให้การช่วยเหลือผู้รับบริการปรึกษาครอบคลุมปัญหาทั้งทางการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคม เพื่อให้เกิดความเข้าใจในตนเอง เข้าใจผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม สามารถเลือกแนวทางและตัดสินใจแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง เกิดการปรับเปลี่ยนความคิด อารมณ์ และพฤติกรรม ตลอดจนพัฒนาศักยภาพของตนเองและดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

กาญจนา รัตนะราช (2555: 33) ให้ความหมายของการให้คำปรึกษาว่า หมายถึงกระบวนการที่ผู้ให้บริการปรึกษาให้ความช่วยเหลือแก่ผู้มาขอรับการให้คำปรึกษา เพื่อให้ผู้รับบริการสามารถเข้าใจตนเองและสิ่งแวดล้อม มีความสามารถในการแก้ไขปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่ได้อย่างเหมาะสม

พี่ฟวี (Peavy, 1995: 32) กล่าวว่าการให้คำปรึกษา หมายถึง กระบวนการอธิบายให้รายละเอียดเปิดเผยและคลี่คลายให้เกิดความกระจ่างชัด ศึกษาประโยชน์และพัฒนาในส่วนที่จำเป็น รวมทั้งการแปลความหมายปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นกับบุคคล จุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษา ได้แก่ การช่วยให้ผู้เรียนรู้จักวางแผนการเรียน และวางแผนเกี่ยวกับอาชีพ

ซึ่งประกอบด้วย การเตรียมผู้เรียน ให้มีทักษะและความพร้อมสำหรับประกอบอาชีพ และให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียน เพื่อให้เกิดการพัฒนาตามศักยภาพ

เชสเตอร์และสโตน (Shertzer and Stone, 1980: 20) ให้ความหมายของการให้คำปรึกษาว่าการให้คำปรึกษา หมายถึง กระบวนการปฏิบัติสัมพันธ์กันระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้มาขอคำปรึกษา เพื่อเอื้ออำนวยให้ผู้มาขอรับคำปรึกษาเกิดความเข้าใจตนเองอย่างมีความหมาย เข้าใจสิ่งแวดล้อม และผลที่เกิดขึ้น อันนำไปสู่การสร้างและการทำความกระจ่างในเป้าหมายและค่านิยมสำหรับพฤติกรรมในอนาคต

จากความหมายดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การให้คำปรึกษา หมายถึง กระบวนการในการช่วยเหลือระหว่างผู้ให้คำปรึกษาที่ได้รับการฝึกฝนอย่างเชี่ยวชาญกับผู้รับบริการ เพื่อช่วยให้ผู้รับบริการเกิดความเข้าใจในตนเอง เกิดความกระจ่างในด้านความคิด อารมณ์และพฤติกรรม สามารถเข้าใจตนเอง เข้าใจผู้อื่น สามารถแก้ไขปัญหาได้อย่างเหมาะสม จนสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข

2. จุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษา

การให้คำปรึกษานั้น มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้รับบริการเกิดการเข้าใจในตนเอง เข้าใจผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม ตลอดจนช่วยพัฒนาส่งเสริมศักยภาพ ป้องกันและแก้ไขปัญหาทั้งทางการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคม ให้ผู้รับบริการสามารถปรับเปลี่ยนความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม มีการปรับตัว มีความเข้าใจในสภาพแวดล้อม นำไปสู่การดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างมีสุขภาพจิตที่ดีและมีความสุข (สุขอรุณ วงษ์ทิม, 2555: 14-7)

การให้คำปรึกษามีจุดมุ่งหมาย 2 ประการ ได้แก่ 1) เป้าหมายระยะสั้น เป็นการช่วยให้ผู้รับบริการสามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ให้มีพฤติกรรมที่พึงประสงค์ สามารถตัดสินใจแก้ปัญหาและวางแผนอนาคตของตนเองได้ 2) เป้าหมายระยะยาว เป็นการช่วยให้ผู้รับบริการพัฒนาตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพ สามารถควบคุมตนเองและตระหนักรู้ในตนเอง (ลัดดาวรรณ ณ ระนอง และคณะ, 2554: 35) และจุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษามีหลายประการ ได้แก่

2.1 ช่วยให้ผู้รับบริการปรึกษาเกิดความตระหนักรู้ต่อตนเอง โดยยอมรับในข้อดีและข้อบกพร่องของตนเอง มีทัศนคติทางบวกต่อตนเอง รู้สึกว่าตนมีคุณค่า มีความกล้าที่จะเผชิญกับความจริงมีความเชื่อมั่นในตนเอง มีอิสระอย่างมีความรับผิดชอบในตนเองและมีความพร้อมในการพัฒนาศักยภาพของตนเพื่อไปสู่ความเจริญงอกงามปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องของตนใช้ศักยภาพของตนที่มีอยู่อย่างเต็มที่และเป็นสมาชิกที่ดีของสังคม

2.2 ช่วยให้ผู้รับบริการปรึกษาเกิดความเข้าใจในตนเองอย่างถ่องแท้ โดยเข้าใจในความคิด ความรู้สึกของตน และเข้าใจในพฤติกรรมที่ตนแสดงออกมา

2.3 ช่วยให้ผู้รับบริการปรึกษาเกิดความเข้าใจในสาเหตุของการเกิดปัญหาหรือความยุ่งยากทางอารมณ์ ความคับข้องใจต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นกับตนว่ามาจากสาเหตุใด

2.4 ช่วยให้ผู้รับบริการปรึกษาเกิดความเข้าใจผู้อื่นโดยเข้าใจในการกระทำหรือพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ผู้อื่นแสดงต่อตนว่าเป็นด้วยเหตุผลใดมีวัตถุประสงค์อะไร และแสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมมีทัศนคติในทางบวกต่อผู้อื่น

2.5 ช่วยให้ผู้รับบริการปรึกษาเกิดความเข้าใจสิ่งแวดล้อม โดยเข้าใจถึงสาเหตุกระบวนการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว มองโลกในแง่ดี สามารถปรับตัวให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมและดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

2.6 ช่วยให้ผู้รับบริการปรึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงทางความคิดอารมณ์ ความรู้สึกต่าง ๆ อย่างเหมาะสม เช่น มีการตอบสนองต่อความวิตกกังวลและความเครียดอย่างเหมาะสมและลดผลกระทบทางลบที่มีต่อการดำเนินชีวิต มีความคิดที่สมเหตุสมผล มีเป้าหมายและความหมายในชีวิต ไม่ปล่อยชีวิตตามยถากรรม สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้ไม่วู่วามหรือวิตกกังวลเกินกว่าเหตุ

2.7 ช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางด้านพฤติกรรมอย่างเหมาะสม เช่น ไม่มีพฤติกรรมเกเร ก้าวร้าว ตั้งใจเรียน กล้าแสดงออก มีความมั่นใจในการพูดในที่ชุมชน มีความรับผิดชอบในหน้าที่ และการทำงาน มีความรับผิดชอบต่อครอบครัว สังคม และไม่มีพฤติกรรมติดสารเสพติด เป็นต้น

2.8 ช่วยให้มีทักษะทางด้านสังคมและพัฒนาทักษะในการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลได้อย่างเต็มศักยภาพและมีประสิทธิภาพ ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในครอบครัว เพื่อน และผู้ร่วมงาน

2.9 ช่วยให้ผู้รับบริการเกิดความสามารถและมีทักษะในการแก้ไขปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ทั้งปัญหาด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม โดยที่หาสาเหตุของปัญหา ค้นหาแนวทางในการแก้ไขปัญหาและตัดสินใจได้ด้วยตนเอง ไม่แก้ไขปัญหาด้วยการใช้อารมณ์ มีสติในการพิจารณาไตร่ตรองหาเหตุผลอย่างรอบคอบ ไม่เกิดความวิตกกังวลหรือเครียดจนเกินไป และกล้าเผชิญปัญหา ไม่หลีกหนีปัญหา

2.10 ช่วยให้ผู้รับบริการสามารถตัดสินใจ วางแผนชีวิตและอนาคตของตนได้ด้วยตนเอง ด้วยการแนะนำข้อมูลที่ถูกต้องเหมาะสม และแนะนำแหล่งของข้อมูลเพิ่มเติมให้ผู้รับบริการมีการตัดสินใจอย่างมั่นใจและสร้างสรรค์ด้วยการใช้เหตุผลที่ดี พิจารณาไตร่ตรองอย่างรอบคอบในทางเลือกที่หลากหลาย ตลอดจนมีการวางแผนการประกอบอาชีพวางแผนชีวิตในอนาคตและสร้างสรรค์งานในชีวิต

จากที่กล่าวมาข้างต้น จุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษา คือการช่วยให้ผู้รับบริการมีความสามารถในการตัดสินใจและแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผู้รับบริการได้สำรวจตนเอง ได้รับข้อมูลต่าง ๆ ที่จะช่วยในการตัดสินใจ และปรับเปลี่ยนพฤติกรรมไปในทางที่ดีขึ้น

3. ขอบข่ายของการให้คำปรึกษา

การให้คำปรึกษาเป็นกระบวนการของความร่วมมือกันระหว่างผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับบริการที่จะพยายามแก้ไขปัญหาร่วมกัน ดังนั้น ขอบข่ายของบริการให้คำปรึกษาสำหรับผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือนั้น มีขอบข่าย ดังต่อไปนี้ (นิรันดร์ จุลทรัพย์, 2558: 265)

3.1 ปัญหาทางด้านการศึกษา ผู้ให้คำปรึกษาจะช่วยให้ผู้มารับบริการได้รับความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับแนวทางในการศึกษา การวางอนาคตของชีวิตทางการศึกษา ซึ่งจะส่งผลสะท้อนถึงการประกอบอาชีพต่อไปในภายหน้า การเลือกวิชาเรียนให้เหมาะสมกับความสามารถความถนัดและความสนใจของแต่ละคน

3.2 ปัญหาทางด้านอาชีพ จะช่วยให้ผู้ที่มีปัญหาเกี่ยวกับอาชีพ สามารถเข้าใจในงานอาชีพได้ดียิ่งขึ้น เข้าถึงโอกาสในการประกอบอาชีพ การเลือกอาชีพที่เหมาะสมกับคุณสมบัติ คุณลักษณะของตนเอง ตลอดถึงความสุขใจในการประกอบอาชีพ

3.3 ปัญหาทางด้านส่วนตัวและสังคม ช่วยให้ผู้ที่มารับบริการปรับตัวได้ดีขึ้นในขณะที่ดำเนินชีวิตอยู่ในครอบครัว ในที่ทำงาน หรือในโรงเรียน การให้คำปรึกษาทางด้านส่วนตัวและสังคม สามารถจะช่วยให้บุคคลมีความสุข มีความสุขภาพจิตที่ดี เข้าใจตนเอง ยอมรับตัวเองและยอมรับผู้อื่นได้มากขึ้น ซึ่งจะช่วยให้การทำงานร่วมกับผู้อื่นมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น อันจะเป็นการสร้างสรรค์ประโยชน์ให้แก่ตนเองและสังคม

สรุปได้ว่า ขอบข่ายการให้คำปรึกษานั้นครอบคลุมการช่วยเหลือปัญหาทางด้านการศึกษา ปัญหาทางด้านอาชีพ และปัญหาทางด้านส่วนตัวและสังคม โดยช่วยให้เข้าใจตนเอง ยอมรับตนเอง ยอมรับผู้อื่น ช่วยให้การทำงานร่วมกับผู้อื่นมีประสิทธิภาพ ทำให้สามารถอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

4. หลักการของการให้คำปรึกษา

กรมสุขภาพจิต (2546: 44-45) ได้อธิบายหลักการให้คำปรึกษาอันเป็นลักษณะเฉพาะไว้ดังนี้

4.1 เป็นการให้ความช่วยเหลือเกี่ยวกับปัญหาด้านจิตใจ อารมณ์ และสังคม อันประกอบด้วย ความเชื่อ ค่านิยม และวัฒนธรรม ซึ่งเป็นปัจจัยที่มีผลกระทบต่อผู้รับบริการ ดังนั้นการให้ความช่วยเหลือจะเน้นการแก้ไขปัญหาที่ให้ความสำคัญในเรื่องอารมณ์ ความรู้สึกที่จะเป็นตัวสืบค้นต่อไปถึงปัญหาพฤติกรรมที่เกิดขึ้น และส่งผลไปถึงการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม

4.2 เน้นสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับบริการ ตลอดกระบวนการให้คำปรึกษา เพื่อให้ผู้รับบริการเกิดความไว้วางใจ ผ่อนคลาย กล้าเปิดเผยตนเอง ยอมรับตนเอง ตลอดจนทำความเข้าใจและแก้ไขปัญหาของตนเองได้

4.3 เน้นการสื่อสารสองทาง ซึ่งเป็นการสร้างความเข้าใจให้ตรงกันระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับบริการ โดยผู้ให้คำปรึกษาเปิดโอกาสให้ผู้รับบริการได้แสดงออกและแยกแยะความรู้สึกที่อยู่ในความคิดและเรื่องราวที่เกิดเกี่ยวข้อง โดยสื่อสารด้วยคำพูดและท่าทาง ซึ่งข้อมูล

ที่ได้จะต้องได้จาก ผู้รับบริการไม่ใช่ได้จากการคาดคะเนหรือคาดเดาเองของผู้ให้คำปรึกษา ดังนั้นจะต้องมีการสอบถามทำความกระจ่าง ทำความเข้าใจให้ตรงกันเป็นระยะ ๆ ตลอดกระบวนการให้คำปรึกษา

4.4 เป็นกระบวนการที่มีการพูดคุยกันอย่างมีเป้าหมาย มีขั้นตอน โดยการใช้ทักษะที่เหมาะสมขึ้นอยู่กับโอกาส จังหวะ และสถานการณ์ที่ผู้ให้คำปรึกษาจะเลือกใช้

4.5 ยึดผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง คือ ให้ความสำคัญต่อความรู้สึกนึกคิด ปัญหาความต้องการของผู้รับบริการในขณะนั้น นอกจากนี้การรับรู้ปัญหา การตัดสินใจเลือกและการแก้ไขปัญหา จะต้องตั้งอยู่บนศักยภาพของผู้รับบริการเป็นสำคัญ

4.6 เน้นปัจจุบัน คือ เน้นปฏิกิริยาที่แสดงออก ความรู้สึกนึกคิด และความเชื่อที่มากระทบจากท่าทีและคำพูดของผู้รับบริการในขณะนั้น ในปัจจุบัน คือ ที่นี่และเดี๋ยวนี้ ส่วนเรื่องราวที่เป็นอดีต เช่น ปัญหาที่เกิดจากการอบรมเลี้ยงดู ถือว่าเป็นสิ่งที่ผ่านพ้นไปแล้ว และเรื่องราวในอนาคตก็เป็นสิ่งที่ยังมาไม่ถึง ปัจจุบันเท่านั้นที่สำคัญ และเมื่อผู้รับบริการได้ตระหนักถึงสิ่งที่กำลังกระทำอยู่ในขณะนั้น ผู้รับบริการจะสามารถตัดสินใจที่จะกระทำสิ่งที่เป็นประโยชน์แก่ตัวเขาได้ คือสามารถแก้ไขหรือเลือกปฏิบัติได้เหมาะสมในปัจจุบัน

4.7 ไม่มีคำตอบสำเร็จรูปหรือตายตัว เนื่องจากการให้คำปรึกษาเป็นเรื่องราวของการสื่อสาร ระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับบริการ ผลสิ้นสุดของการให้คำปรึกษาอาจจบลงในขณะใดก็ได้ขึ้นอยู่กับความต้องการ การตัดสินใจเลือก และศักยภาพ ตลอดจนแรงจูงใจของผู้รับบริการเป็นสำคัญ ซึ่งเป็นปัญหาเฉพาะบุคคล

4.8 การให้คำปรึกษาไม่ใช่การอบรม การสั่งสอน หรือการตัดสินชี้ถูกหรือผิด แต่เป็นการช่วยให้ผู้รับคำปรึกษามีแนวทางแก้ไขปัญหา สามารถพิจารณาทางเลือกได้มากขึ้น และตัดสินใจได้ง่ายขึ้น โดยผู้ให้คำปรึกษาเป็นผู้ที่พยายามดึงศักยภาพของผู้รับการปรึกษาที่มีอยู่มาใช้ประโยชน์ให้มากที่สุด

สรุปได้ว่า หลักการของให้คำปรึกษา มีดังนี้ เป็นการช่วยเหลือเกี่ยวกับปัญหาด้านจิตใจ อารมณ์ และสังคม เน้นสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับบริการ เน้นการสื่อสารสองทาง มีการพูดคุยกันอย่างมีเป้าหมายและมีขั้นตอน ยึดผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง เน้นปัจจุบัน

และไม่ใช่การอบรบสั่งสอน หรือการตัดสินถูกผิดแต่เป็นการช่วยให้มีแนวทางแก้ไขปัญหา พิจารณาทางเลือกได้มากขึ้น และตัดสินใจได้ง่ายขึ้น

5. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา

ผู้ให้คำปรึกษาควรจะมีทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่ตนเชื่อถือเป็นแนวทางในการปฏิบัติงาน เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพ ทั้งนี้เพราะทฤษฎีจะช่วยให้ผู้ให้คำปรึกษาสามารถเข้าใจถึงสาเหตุของพฤติกรรมที่เป็นปัญหา และสิ่งที่เกิดขึ้นได้อย่างมีเหตุผล รวมทั้งมีข้อมูลสนับสนุน ซึ่งจะช่วยในการตัดสินใจเกี่ยวกับการให้ความช่วยเหลือแก่ผู้รับบริการได้อย่างเหมาะสม

ในปัจจุบันนักวิชาการได้รวบรวมทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่นิยมใช้กันอย่างแพร่หลาย ผู้ให้คำปรึกษาควรรู้จักพิจารณาเลือกสรร และนำทฤษฎีการให้คำปรึกษาไปใช้ให้เหมาะสมกับลักษณะของปัญหา ซึ่งในที่นี้ขอนำเสนอทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่นิยมใช้ในสถานศึกษา 3 ทฤษฎี คือ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผลอารมณ์และพฤติกรรม ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบผู้รับคำปรึกษาเป็นศูนย์กลาง ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

5.1 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผลอารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) หรือ REBT มีผู้นำของทฤษฎี คือ อัลเบิร์ท เอลลิส (Albert Ellis) มีแนวคิดสำคัญ ได้แก่ แนวความคิดเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์ และแนวคิดเกี่ยวกัทฤษฎีบุคลิกภาพ A-B-C

5.1.1 แนวคิดเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผลอารมณ์ และพฤติกรรม มีแนวคิดเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์ พอสรุปได้ ดังนี้ (เจียรนัย ทรงชัยกุล และโกศล มีคุณ, 2554: 9-10)

5.1.1.1 มนุษย์มีความแตกต่างจากสัตว์ เนื่องจากมนุษย์สามารถคิด และพัฒนาโครงสร้างการรู้คิดของตนได้ มนุษย์มีค่านิยม สามารถประเมินค่านิยมที่ยึดถือ และสามารถตัดสินใจและปรับเปลี่ยนค่านิยมของตนเพื่อการมีพฤติกรรมใหม่ที่เหมาะสมยิ่งขึ้นได้

5.1.1.2 มนุษย์มีศักยภาพที่จะเป็นผู้ที่มีเหตุผลมาตั้งแต่เกิด การที่บางคนเป็นคนไร้เหตุผลเป็นผลมาจากประสบการณ์ชีวิตที่ไม่ค่อยมีเหตุผลมาตั้งแต่วัยผู้เรียน และในปัจจุบันก็

ยังคงดำเนินชีวิตอย่างผิดเพี้ยน ไม่มีเหตุผล และจากการที่เหตุผลและอารมณ์ของมนุษย์มีความเกี่ยวข้องกันนั่นเอง จึงทำให้คนที่ไร้เหตุผล มักจะมีปัญหาทางอารมณ์ที่ไม่เหมาะสมด้วย เช่น รู้สึกท้อแท้สิ้นหวัง มีความรู้สึกไร้ค่า มีความทุกข์ เป็นต้น ส่วนคนที่มีเหตุผลมักจะมีอารมณ์ที่เหมาะสม เช่น มีความสุข มีความกระตือรือร้น และมีชีวิตชีวา เป็นต้น

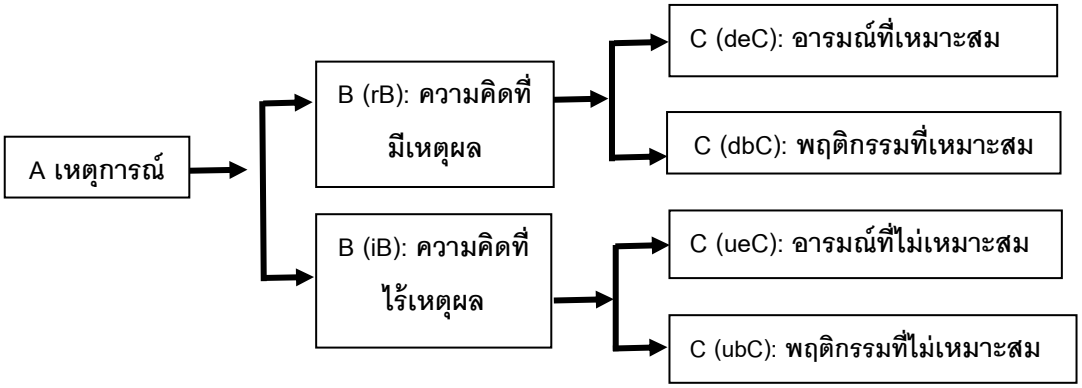
5.1.1.3 มนุษย์มีทั้งผู้ที่มีเหตุผลและไร้เหตุผล ผู้ที่มีอารมณ์ไม่เหมาะสม มักมีสาเหตุมาจากการมีความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผล ถ้าบุคคลใดเรียนรู้วิธีการคิดอย่างมีเหตุผลมากขึ้น จะลดการคิดอย่างไร้เหตุผลลง ก็จะนำไปสู่การเป็นผู้ที่มีเหตุผล มีอารมณ์ และพฤติกรรมที่เหมาะสมมากขึ้น และมีโอกาสประสบความสุขความสำเร็จในชีวิต

5.1.1.4 มนุษย์มีความต้องการสิ่งที่ดีงามสำหรับชีวิต ผู้ที่ไม่ได้รับการ ตอบสนองความต้องการมักจะกล่าวโทษ หรือตำหนิตนเองหรือผู้อื่น อย่างไรก็ตามมนุษย์สามารถที่จะปรับเปลี่ยนความคิดและค่านิยมที่ไร้เหตุผลของตนได้ ด้วยเหตุนี้หากบุคคลได้รับความช่วยเหลือให้รู้จักปรับเปลี่ยนวิธีคิดและการรับรู้ที่ไม่มีเหตุผล ไปสู่การคิดอย่างมีเหตุผล ก็จะสามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทางที่เหมาะสมขึ้น

5.1.1.5 ความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของมนุษย์มีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด บุคคลแสดงความรู้สึกอย่างไร ก็จะคิดและแสดงพฤติกรรมเช่นนั้นด้วย และเมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมเช่นใด ก็จะคิดและแสดงความรู้สึกเช่นนั้นด้วย และเมื่อบุคคลคิดเช่นใด ก็จะแสดง ความรู้สึกและแสดงพฤติกรรมเช่นนั้นด้วยเช่นกัน

5.1.2 แนวคิดทฤษฎีบุคลิกภาพ A-B-C

ทฤษฎีบุคลิกภาพ A-B-C (A-B-C Theory of Personality) เป็นแนวคิดสำคัญของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ซึ่งมีแนวคิดว่าอารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของบุคคล เกิดจากความคิด ความเชื่อที่ไร้เหตุผล ที่บุคคลเฝ้าบอกตนเองอยู่เสมอ การสอนให้รู้จักปรับเปลี่ยนวิธีคิดอย่างมีเหตุผล ขจัดความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผลออกไป จะส่งผลให้บุคคลมีอารมณ์ และพฤติกรรมที่เหมาะสมขึ้น (เจียรนัย ทรงชัยกุล และโกศล มีคุณ, 2554: 11-12) ทฤษฎีบุคลิกภาพ A-B-C มีสาระสำคัญดังต่อไปนี้



ภาพที่ 9.1 แสดงรูปแบบทฤษฎีบุคลิกภาพ A-B-C

ที่มา : เจียรนัย ทรงชัยกุล และโกศล มีคุณ (2554: 11-12)

5.1.2.1 เหตุการณ์ (Activating Event: A) หมายถึง เหตุการณ์กระตุ้นหรือสภาพการณ์ ข้อเท็จจริง พฤติกรรมหรือเจตคติต่าง ๆ ของบุคคลที่ปรากฏขึ้น ซึ่ง REBT มีแนวคิดว่าไม่ใช่สาเหตุที่ทำให้เกิด C (ผลที่แสดงออกทางอารมณ์ หรือพฤติกรรมของบุคคล)

5.1.2.2 ความคิดหรือความเชื่อ (Belief: B) หมายถึง ความคิดหรือความเชื่อที่ได้รับจาก A (เหตุการณ์) โดย REBT เชื่อว่าเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิด C (ผลที่แสดงออกทางอารมณ์หรือพฤติกรรมของบุคคล) และ B แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ได้แก่

1) ความคิดความเชื่อที่มีเหตุผล (Rational Belief หรือ rB)

2) ความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผล (Irrational Belief หรือ iB)

5.1.2.3 ผลที่แสดงออก (Consequence: C) หมายถึง ผลที่แสดงออกทางอารมณ์ หรือ พฤติกรรมของบุคคล ซึ่ง REBT เชื่อว่า C เป็นผลที่เกิดจาก B (ความคิดหรือความเชื่อ) และ C แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ได้แก่

1) ถ้าบุคคลมีความคิด ความเชื่อที่มีเหตุผล (rB) ผล คือ ทำให้บุคคลนั้นมีอารมณ์ที่เหมาะสม (desirable emotion Consequence หรือ deC) และพฤติกรรมที่เหมาะสม (desirable behavior Consequence หรือ dbC)

2) ถ้าบุคคลมีความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผล (iB) ผล คือ ทำให้บุคคลนั้นมี อารมณ์ที่ไม่เหมาะสม (undesirable emotion Consequence หรือ ueC) และมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม (undesirable behavior Consequence หรือ ubC)

5.2 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ เกิดขึ้นและพัฒนามาจากแนวความคิดของนักจิตวิทยาสำคัญ 3 คน คือ แมกซ์ เวิทไธ, เมอร์ เคิร์ท คอฟคา และโวฟกัง โคห์เลอร์ ในปี ค.ศ 1910 โดยเริ่มจากการทดลองของเวิทไธเมอร์ ในปี ค.ศ. 1910 จากการทดลองที่ชื่อว่า “ภาพแห่งการเคลื่อนไหว” โดยมีแนวความคิดเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์และแนวความคิดเกี่ยวกับโครงสร้างบุคลิกภาพ ดังนี้

5.2.1 แนวความคิดเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์

ลิขิต กาญจนาภรณ์ (2557: 9-10) ได้อธิบายแนวคิดสำคัญของทฤษฎีเกสตัลท์เกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์เอาไว้โดยสรุปว่า ธรรมชาติของมนุษย์ แบ่งออกเป็น 3 ประการ ดังนี้

5.2.1.1 ตระหนักในคุณค่าแห่งตน (Self-actualization) มนุษย์มีธรรมชาติในการผลักดันตนเองจากศักยภาพภายในไปสู่กระบวนการที่ไม่มีวันสิ้นสุด เมื่อได้สิ่งหนึ่งมาก็มีความ ต้องการได้สิ่งใหม่อีก ซึ่งภาวะการตระหนักในคุณค่าแห่งตนเองนี้ เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายใน ของมนุษย์ และเป็นพลังพื้นฐานที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมและความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ สิ่ง เหล่านี้เกิดขึ้นเพราะต้องการจะให้เกิดขึ้น

5.2.1.2 การควบคุมตนเอง (Self-regulation) มนุษย์จะทำทุกวิถีทางเพื่อให้ได้มาซึ่งความสุข จากการที่ความต้องการทั้งหลายได้รับการตอบสนอง ความไม่สบายหายไป และมีความสมดุลเข้ามาแทนที่ ซึ่งนักจิตวิทยากลุ่มเกสตัลท์ เรียกว่า กระบวนการ “การควบคุมตนเองของอินทรีย์” หรือ การจัดระบบตนเอง (Homeostatic) กระบวนการดังกล่าวนี้ทำให้มนุษย์หลีกหนีปัญหา เมื่อเผชิญกับปัญหาใด ๆ เพื่อลดความเจ็บปวด มนุษย์จะวิ่งเข้าหาภาวะหนึ่งที่เรียกว่าภาวะสมดุล เช่น การระบายความเครียด เพื่อผ่อนคลายความตึงเครียด และความสมดุลในการดำรงชีวิตประจำวันให้มีความสุขตามแนวความคิดของกลุ่มเกสตัลท์ คือ การดำเนินชีวิตอยู่ในภาวะ “ที่นี่และขณะนี้” กล่าวโดยสรุป การตระหนักรู้ คือแก่นแท้ของการควบคุมตนเอง

5.2.1.3 การตระหนักรู้ หมายถึงการสังเกตพบ หรือรู้สึกได้ในขณะนั้น เป็นการรับรู้ทั้งทางด้านความคิด ความรู้สึก อารมณ์ และการกระทำ การรับรู้ทางการได้ยิน ได้ฟัง ได้เห็น และการสัมผัส เป็นกระบวนการรับรู้ทั้งหมดของตนเองในสภาวะ “ขณะนี้” ซึ่งการตระหนักรู้นี้ เกิดขึ้นเนื่องจากธรรมชาติของมนุษย์ 8 ประการ ดังนี้

1) มนุษย์มีลักษณะเป็นองค์รวม นั่นก็คือ ร่างกาย อารมณ์ ความคิด และความรู้สึกของมนุษย์มีปฏิสัมพันธ์และเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน

2) มนุษย์เป็นส่วนหนึ่งของสิ่งแวดล้อม เราจะไม่เข้าใจสิ่งใด ๆ เลยหากไม่มีสิ่งแวดล้อม

3) มนุษย์เป็นผู้รุกราน เป็นผู้ตัดสินใจตอบสนองต่อสิ่งต่าง ๆ มากกว่าเป็นผู้ค่อยตั้งรับให้สถานการณ์ต่าง ๆ เข้ามาหา

4) มนุษย์มีการตระหนักรู้ในอารมณ์ ความคิด ความรู้สึก และการเรียนรู้ของตนเอง

5) มนุษย์มีความสามารถที่จะเลือกกระทำ และรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง ทั้งที่เป็นพฤติกรรมภายนอกและพฤติกรรมภายใน อันเป็นผลมาจากการตระหนักรู้ของตนเอง

6) มนุษย์เป็นเจ้าของเครื่องมือและทรัพยากรธรรมชาติเป็นผู้จัดสรรสิ่งเหล่านั้นเพื่อให้ตนเองมีชีวิตอยู่อย่างมีประสิทธิภาพ และพยายามทำให้เกิดประโยชน์สูงสุด ดังนั้น มนุษย์จะดำเนินชีวิตอย่างมีประสิทธิภาพและสามารถแก้ปัญหาได้

7) มนุษย์แสดงตนได้ดีเฉพาะในภาวะปัจจุบันเท่านั้น ส่วนอดีตและอนาคตต้องอาศัยความทรงจำ จินตนาการ และการเข้าไปมีส่วนร่วมกับสิ่งเหล่านั้นอย่างแท้จริง ส่วนความทุกข์ยากจะต้องได้รับการแก้ไขด้วยตนเอง

8) มนุษย์ไม่มีดีหรือเลวไปเสียทั้งหมด

5.2.2 แนวความคิดเกี่ยวกับโครงสร้างบุคลิกภาพ

โครงสร้างบุคลิกภาพ (Structure of Personality) ของมนุษย์ตามแนวคิดของทฤษฎีเกสตัลท์ เกิดจากการที่มนุษย์มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมมาตั้งแต่แรกเกิด สิ่งแวดล้อมเหล่านี้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่เหมาะสมเกิดเป็นการรู้คิด ความเข้าใจ และการยอมรับ กระบวนการนี้ทำให้มนุษย์พยายามที่จะเข้าถึงเป้าหมายของตนเองด้วยการสร้างสภาวะเกสตัลท์ ซึ่งประกอบไปด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่ อัตตา (Self) ภาพลักษณ์แห่งตน (Self Image) และภาวะการณ์เป็นอยู่ (Being) (ลิขิต กาญจนาภรณ์, 2557: 9-10)

อัตตา เป็นกระบวนการสร้างบุคลิกภาพ ขณะที่ภาพลักษณ์แห่งตน ทำหน้าที่ขวางกั้นปกปิดความเจริญเติบโตหรือวุฒิภาวะของมนุษย์ ในขณะที่มนุษย์ปะทะกับสิ่งแวดล้อม อัตตาและภาพลักษณ์แห่งตนจะเริ่มพัฒนาพร้อม ๆ กัน การที่อัตตาและภาพลักษณ์แห่งตนเกิดความขัดแย้งกันจะส่งผลให้เกิดเป็นบุคลิกภาพ นักจิตวิทยาเกสตัลท์เชื่อว่าบุคลิกภาพมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องไม่มีวันสิ้นสุด กระบวนการสำคัญของทฤษฎีเกสตัลท์ คือ วุฒิภาวะ (Maturity) ถือเป็นสิ่งเกื้อหนุนสำคัญต่อการเจริญเติบโต คือ ความคับข้องใจ (Frustration) การเรียนรู้ที่จะเอาชนะความคับข้องใจเป็นสิ่งจำเป็นต่อการเจริญเติบโตหรือมีวุฒิภาวะ หากพ่อแม่ใช้ความคับข้องใจให้เป็นประโยชน์และช่วยเหลือลูกอย่างเหมาะสม ลูกก็จะสามารถเรียนรู้ที่จะพัฒนาศักยภาพของตนเองให้สามารถควบคุมสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ ตรงกันข้ามหากพ่อแม่เลี้ยงลูกโดยการตามใจหรือคอยปกป้อง ก็จะเป็นการขัดขวางการพัฒนาของอัตตา ขณะที่ภาพลักษณ์แห่งตนมีความแข็งแกร่งขึ้น เป็นการส่งเสริมให้ลูกมีพัฒนาการภาพลักษณ์แห่งตนมากกว่าอัตตา จนกลายเป็นพื้นฐานทางด้านพฤติกรรมของลูกในอนาคต

ทั้งอัตตาและภาพลักษณ์แห่งตน พัฒนาขึ้นมาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม หากภาพลักษณ์แห่งตนพัฒนาตามหน้าที่ บุคคลคนนั้นจะกลายเป็นบุคคลที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง พยายามควบคุมแนวโน้มการจัดการระบบตัวเองให้เป็นไปอย่างสมดุล ซึ่งเป็นการ ขัดขวางการตระหนักรู้และการตระหนักในคุณค่าแห่งตน แต่หากบุคคลใดให้ความสำคัญต่ออัตตามากขึ้น ไม่พยายามควบคุมสถานการณ์ แต่กลับควบคุมตนเอง ปรับตัวเองให้เข้ากับสถานการณ์ บุคคลคนนั้น จึงเป็นในสิ่งที่เขาไม่เป็น ด้วยเหตุนี้ ตามแนวคิดของเกสตัลท์ บุคลิกภาพที่เป็นสุขภาวะ ก็คือตัวของตัวเอง เป็นภาวะองค์รวมที่มีความหมายในตัวของมันเอง (Meaningful Whole) และสภาวะองค์รวมหรือ (Holeness) จะเกิดขึ้นได้เมื่อมีความเป็นตัวของตัวเอง

5.3 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบผู้รับการปรึกษาเป็นศูนย์กลาง

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบผู้รับการปรึกษาเป็นศูนย์กลาง หรือการให้คำปรึกษาแบบ CC (Client–Centered Theory : CC) เป็นหนึ่งในกลุ่มทฤษฎีที่เน้นอารมณ์และความรู้สึก ผู้ริเริ่มและพัฒนาทฤษฎีนี้เป็นชาวอเมริกันชื่อ คาร์ล อาร์ โรเจอร์ส (Cart R. Rogers) โรเจอร์สได้พัฒนาและใช้ทฤษฎีนี้ในการให้ความช่วยเหลือแก่ผู้รับคำปรึกษาอย่างต่อเนื่องและยาวนาน นอกจากนั้น

โรเจอร์สยังได้ศึกษาวิจัยและผลิตผลงานเขียนที่มีคุณภาพอีกจำนวนมาก ซึ่งทำให้ทฤษฎีนี้เป็นที่ยอมรับและเป็นแนวทางปฏิบัติของผู้ให้คำปรึกษาอย่างกว้างขวาง

5.3.1 ความเชื่อเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบผู้รับการปรึกษาเป็นศูนย์กลาง มีความเชื่อเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์ว่ามนุษย์มีธรรมชาติที่ดี มีแรงจูงใจไปทางด้านบวก เป็นผู้มีเหตุผล (Rational) เป็นผู้ได้รับการขัดเกลา (Socialized) และเป็นผู้สามารถตัดสินเลือกทางชีวิตของตนเองได้ถ้ามีอิสระเพียงพอ และในสถานการณ์ ที่เอื้ออำนวยมนุษย์ให้พัฒนาไปได้เต็มศักยภาพ (Full potential) ฉะนั้นมนุษย์จึงเป็นผู้นำตนเอง (Self directing) และภายใต้สภาพการณ์ที่มีเงื่อนไขอันเหมาะสม มนุษย์จะพัฒนาตนเองไปในทิศทางที่เหมาะสมกับความสามารถของแต่ละบุคคลไปสู่การรู้จักตนเองอย่างแท้จริง (self-actualizations) นอกจากนี้โรเจอร์สยังเชื่อว่าบุคลิกภาพของมนุษย์เกิดขึ้นจากความคิด ความรู้สึกของบุคคลต่อตนเองที่เรียกว่า อัตมโนทัศน์ (self concept) ซึ่งอัตมโนทัศน์นี้จะประกอบไปด้วยตัวตนในสภาพที่เป็นจริง (real self) ตัวตนที่เราคิดว่าเราเป็น (perceived self) และตัวตนในอุดมคติ (Ideal self) ด้วยเหตุนี้จึงเชื่อว่าปัญหาที่สร้างความทุกข์ของบุคคลเกิดจากความไม่สอดคล้องกันระหว่างสิ่งที่บุคคลต้องการกับสิ่งที่บุคคลเป็นอยู่ ในทฤษฎีนี้จึงมีหลักการให้ความช่วยเหลือแก่มนุษย์ ดังนี้

5.3.1.1 ให้ความสำคัญกับตัวบุคคลผู้รับบริการ โดยถือว่าเขาเป็นศูนย์กลางของกระบวนการให้คำปรึกษา ควรมุ่งส่งเสริมความเจริญงอกงามอย่างต่อเนื่องให้แก่เขา ไม่ควรมุ่งเน้นการช่วยแก้ไขปัญหาเฉพาะด้านให้แก่ผู้รับบริการ

5.3.1.2 ให้ความสำคัญกับการเข้าใจ และการพัฒนาความรู้สึกนึกคิดที่ผู้รับบริการมีต่อตนเอง หรืออัตมโนทัศน์ของผู้รับบริการ ซึ่งมีอิทธิพลต่อพฤติกรรม การเข้าใจอัตมโนทัศน์ของผู้รับคำปรึกษา จึงจะเข้าใจได้ถึงพฤติกรรม

5.3.1.3 ให้ความสำคัญกับอารมณ์ความรู้สึกของผู้รับบริการมากกว่าสติปัญญาและการรู้คิด

5.3.1.4 ให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพในการให้คำปรึกษา เพื่อให้ผู้รับบริการรู้สึกผ่อนคลายจากความรู้สึกถูกคุกคามทางจิตใจและความเครียด จะได้พิจารณาตนเอง และค้นพบตนเอง ได้อย่างถูกต้องตามความเป็นจริง และเปิดรับประสบการณ์ใหม่

5.3.1.5 ให้ความสนใจในภาวะปัจจุบันของผู้รับบริการมากกว่าเรื่องราวในอดีตหรือความใฝ่ฝันในอนาคต

5.3.2 เป้าหมายของการให้คำปรึกษาแบบผู้รับการปรึกษาเป็นศูนย์กลาง

เป้าหมายของการให้คำปรึกษาแบบผู้รับการปรึกษาเป็นศูนย์กลาง คือ การช่วยให้ผู้รับบริการรู้จักและยอมรับตนเองตามความเป็นจริง เข้าใจตนเอง สามารถตัดสินใจเรื่องต่าง ๆ เลือกเป้าหมายในชีวิต และรับผิดชอบต่อตนเองได้ ผู้ตั้งเป้าหมายในการให้คำปรึกษาวิธีนี้คือผู้รับบริการ เพราะโรเจอร์สเชื่อว่าทุกคนมีพลังมุ่งไปสู่การรู้จักตนเองอย่างแท้จริง ในสภาพการณ์ที่เหมาะสมบุคคลสามารถตัดสินใจว่าตนเองต้องการอะไร การให้คำปรึกษาคือการช่วยให้ผู้รับบริการสามารถตัดสินใจเลือก และรับผิดชอบชีวิตของตนเองได้ จุดมุ่งหมายจึงอยู่ที่การช่วยให้ผู้รับบริการค้นพบคำตอบของคำถามของตนเองด้วยตนเอง โดยการสร้างบรรยากาศของการยอมรับ อบอุ่น ปลอดภัย ทำให้ผู้รับบริการกล้าที่จะเปิดเผยตนเอง ยอมรับตนเอง และตัดสินใจเลือกแนวทางในการดำเนินชีวิตต่อไปได้ กล่าวคือผู้รับบริการมีพฤติกรรมมุ่งไปสู่การรู้จักตนเองอย่างแท้จริง

จากที่กล่าวมาทั้งหมด แนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่นิยมใช้ในสถานศึกษามี 3 ทฤษฎี คือ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผลอารมณ์และพฤติกรรม ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบผู้รับการปรึกษาเป็นศูนย์กลาง

6. ขั้นตอนของการให้คำปรึกษา

การให้คำปรึกษาเป็นการให้บริการที่ต้องดำเนินการด้วยกระบวนการที่ต่อเนื่องอย่างเป็นขั้นตอน ทั้งนี้เพื่อให้บริการปรึกษาบรรลุผลตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ สำหรับขั้นตอนของการให้คำปรึกษา แบ่งออกเป็น 5 ขั้นตอน (Peterson & Nisenhoiz, 1995 อ้างใน สุขอรุณ วงษ์ทิม, 2557: 14-13) สรุปได้ดังนี้

6.1 ขั้นตอนที่ 1 การสร้างสัมพันธภาพ (Relationship Building)

การสร้างสัมพันธภาพ เป็นระยะที่ผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับบริการมีการพบกันเป็นครั้งแรก และตัดสินใจว่าจะพบกันอีกหรืออาจจะส่งต่อไปยังบุคคลอื่น ซึ่งถ้าทั้งสองฝ่ายมีความรู้สึกที่ดีต่อกันก็จะมีการพบกันอีก แต่จะต้องอาศัยเวลาในการสร้างความสัมพันธ์อย่างจริงใจและไว้วางใจ

ในการที่เปิดเผยอารมณ์ ความกังวลและความลับที่อยู่ภายใน ผู้ให้คำปรึกษาจะต้องมีความพร้อมในการที่จะยอมรับผู้รับบริการในฐานะที่เป็นผู้ที่มีความสามารถในการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาตนเองได้ โดยในช่วงแรกของการให้คำปรึกษานั้นผู้รับบริการจะมีความลำบากใจที่จะเปิดเผยเรื่องราวต่าง ๆ โดยเฉพาะที่เกี่ยวกับความลับของตน เนื่องจากยังไม่แน่ใจว่าผู้ให้คำปรึกษาจะเข้าใจและยอมรับตนหรือไม่ และอาจจะยังไม่เข้าใจในกระบวนการปรึกษา อาจจะมีการทดสอบผู้ให้คำปรึกษาและค่อนข้างจะมีความระมัดระวังตัว แต่ในเวลาต่อมาผู้รับบริการจะเริ่มเปิดเผยปัญหาของตน ลดการใช้กลไกการป้องกันตนเอง และลดการต่อต้าน ในการพบกันเป็นครั้งแรกนั้นผู้ให้คำปรึกษาอาจนัดหมายให้ผู้รับบริการมาพบกันก่อนที่จะถึงเวลานัดหมายประมาณ 15 ถึง 20 นาที เพื่อชี้แจงเกี่ยวกับรายละเอียดของข้อมูลพื้นฐานต่าง ๆ ของการให้คำปรึกษา

ระยะเริ่มต้นของการให้บริการปรึกษานี้ ผู้ให้คำปรึกษาจะต้องสร้างความไว้วางใจให้เกิดขึ้น ซึ่งขึ้นอยู่กับการเปิดเผยตนเองและการแสดงออกอย่างจริงใจของผู้ให้คำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษาจะรับฟังโดยปราศจากการตัดสินใจและประเมินค่า รับฟังอย่างเข้าใจ ทำให้ผู้รับบริการเกิดความสบายใจในการที่จะเปิดเผยเกี่ยวกับสิ่งที่ตนกังวลอยู่และสิ่งที่ตนคาดหวังต่าง ๆ

6.2 **ขั้นตอนที่** 2 **การสำรวจ** (Exploration)

การสำรวจ เป็นระยะที่เน้นเกี่ยวกับวิธีการและเทคนิคที่จะสำรวจปัญหาของผู้รับบริการ ซึ่งในระยะนี้ผู้รับบริการจะมีการเปิดเผยตนเองมากขึ้น โดยจะค่อย ๆ เปิดเผยตนเองจากระดับที่ผิวเผินไปสู่ระดับที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น เกิดการตระหนักรู้ในความรู้สึกและปัญหาของตน ตระหนักรู้ในความไม่สอดคล้องกันระหว่างความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรม และรับรู้ถึงพฤติกรรมที่ทำลายตนเอง ผู้รับบริการจะเพิ่มความไว้วางใจในผู้ให้คำปรึกษามากขึ้น ซึ่งจะทำให้มีการเปิดเผยปัญหามากขึ้น ในระยะนี้ผู้ให้คำปรึกษาจะเอื้ออำนวยให้ผู้รับบริการปรึกษาเปิดเผยปัญหาและความรู้สึกเพื่อเพิ่มการตระหนักรู้ในตนเอง เน้นปัญหาของผู้รับบริการในปัจจุบันเพื่อเอื้ออำนวยให้ผู้รับบริการได้ค้นพบตนเอง สนับสนุนผู้รับบริการให้เผชิญหน้ากับตนเองในระดับที่ลึกซึ้งขึ้น

6.3 **ขั้นตอนที่** 3 **อิทธิพลของความเข้าใจใหม่** (Influencing of New Understanding)

อิทธิพลของความเข้าใจใหม่ เป็นระยะที่เน้นการหยั่งรู้และการตระหนักรู้ในตนเองของผู้รับบริการ เพื่อที่จะให้ผู้รับบริการรับรู้ว่าตนมีส่วนที่ทำให้เกิดปัญหาขึ้น และเกิดการตระหนักรู้ว่า

ตนเป็นผู้ที่มีความสำคัญมากในการที่จะเปลี่ยนแปลง โดยสำนึกว่าตนต้องรับผิดชอบต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเอง มีการตัดสินใจที่จะเผชิญหน้ากับปัญหาอย่างมั่นใจ ยึดมั่นในข้อตกลงตามเป้าหมายของการให้คำปรึกษา และยอมเผชิญกับความรู้สึกที่ถูกเก็บกดไว้ตลอดจนความรู้สึกอื่น ๆ ที่ยังคั่งค้างอยู่ เป็นผลทำให้ผู้รับบริการเกิดความสอดคล้องกันระหว่างความรู้สึกทัศนคติและพฤติกรรม มีการเพิ่มการตระหนักรู้ต่อตนเองและโลกภายนอก เริ่มมีการรับรู้ในมุมมองซึ่งมีความหมายที่แตกต่างจากเดิม รู้สึกนิ่งสงบสุข รู้สึกเป็นอิสระที่จะพิจารณาประสบการณ์ในทุกแง่มุมของตนเองและเปลี่ยนจากลักษณะเดิมที่แข็งกร้าวเป็นบุคคลที่มีความอิสระและมีชีวิตชีวามากยิ่งขึ้น

ในระยะนี้ ทั้งผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับบริการจะทำความเข้าใจในปัญหาอย่างชัดเจน โดยผู้ให้คำปรึกษาจะเป็นผู้ช่วยเหลืออย่างเต็มที่ให้ผู้รับบริการได้กระจ่างชัดในปัญหาของตนเองให้มากที่สุด

6.4 **ขั้นตอนที่ 4 การดำเนินการอย่างเอื้ออำนวย** (Facilitating Action)

เมื่อผู้รับบริการมีความเข้าใจในปัญหาอย่างชัดแจ้งแล้ว จะมีการลงมือปฏิบัติเพื่อแก้ไขปัญหา ในระยะนี้ผู้รับบริการจะมีการเรียนรู้และทำความกระจ่างในความคิดความรู้สึก ฝึกหัดกระทำพฤติกรรมใหม่ ๆ พิจารณาเลือกแนวทางที่หลากหลายเพื่อการตัดสินใจสำหรับการแก้ไขปัญหา รวมทั้งมีการทดสอบประเมินผลวิธีการแก้ไขปัญหาว่าสามารถบรรลุผลตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ ผู้ให้คำปรึกษาจะช่วยให้ผู้รับบริการพิจารณาตรวจสอบวิธีการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ และทำข้อตกลงในการแก้ไขปัญหาโดยพิจารณาถึงผลที่ตามมาจากแนวทางที่เลือกนั้น ผู้ให้คำปรึกษาจะสนับสนุนและกระตุ้นผู้รับบริการให้นำแนวทางที่เลือกไปทดลองปฏิบัติที่บ้านและพยายามเสริมแรงแก่ผู้รับบริการให้ปฏิบัติได้ด้วยตนเอง จนในที่สุดก็จะมีการประเมินว่าสามารถบรรลุผลตามเป้าหมายหรือไม่ โดยการสรุปในสิ่งที่บรรลุผลและประเมินความก้าวหน้า มีการวางแผนเพื่อยุติการให้คำปรึกษา และวางแผนให้ผู้รับบริการดำเนินการต่อด้วยตนเอง

6.5 **ขั้นตอนที่ 5 การยุติการให้คำปรึกษา** (Termination)

การยุติการให้คำปรึกษา เป็นระยะของการสิ้นสุดการให้คำปรึกษา มีการสรุปผลของการให้บริการและการจัดการกับสิ่งที่ยังคั่งค้างต่าง ๆ และแสดงความยินดีที่จะให้บริการปรึกษาแก่ผู้รับบริการมีปัญหาอื่น ๆ มีการสรุปกระบวนการให้คำปรึกษาทั้งหมด เพื่อช่วยให้เห็นคุณค่าของสิ่ง

ที่ได้รับจากการปรึกษา และยืนยันว่าการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น จะเกิดขึ้นจากผู้รับบริการลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง และอาจจะมีการนัดหมายเพื่อติดตามผลการให้บริการปรึกษาหากเป็นความต้องการของทั้งสองฝ่าย

กล่าวโดยสรุป การให้คำปรึกษาเป็นการให้บริการที่ต้องดำเนินการด้วยกระบวนการที่ต่อเนื่องอย่างเป็นขั้นตอน โดยขั้นตอนของการให้คำปรึกษามี 5 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนที่ 1 การสร้างสัมพันธภาพ ขั้นตอนที่ 2 การสำรวจ ขั้นตอนที่ 3 อิทธิพลของความเข้าใจใหม่ ขั้นตอนที่ 4 การดำเนินการอย่างเอื้ออำนวย และขั้นตอนที่ 5 การยุติการให้คำปรึกษา

7. ทักษะการให้คำปรึกษา

ทักษะการให้คำปรึกษา คือ ความสามารถหรือความชำนาญในการสื่อสาร ทั้งการใช้ภาษาท่าทางและภาษาพูด ซึ่งเป็นเครื่องมือสำคัญของผู้ให้คำปรึกษาในการช่วยเหลือบุคคลที่มีความทุกข์หรือผู้รับบริการให้มีความไว้วางใจ และมีเจตคติที่ดีต่อผู้ให้คำปรึกษา สามารถเข้าใจปัญหา สาเหตุของปัญหาและความต้องการของตัวเอง รวมถึงแสวงหาแนวทางการปรับเปลี่ยนความคิด ความรู้สึก และการปฏิบัติตนเพื่อให้มีชีวิตที่ดีขึ้น ทักษะการให้คำปรึกษาเป็นทักษะพื้นฐานเบื้องต้นในการสื่อสาร ประกอบด้วยทักษะ ดังต่อไปนี้ (เจษฎา บุญมาโฮม, 2558: 65)

7.1 ทักษะการฟัง (listening skill)

7.1.1 ความหมายของทักษะการฟัง

ทักษะการฟัง มีบทบาทสำคัญในทุกขั้นตอนของการให้คำปรึกษา การฟัง คือ การให้ความใส่ใจต่อเนื้อหาสาระที่ผู้รับบริการสื่อสารมีทั้งวัจนภาษาและอวัจนภาษา ทำให้ผู้ให้คำปรึกษาเข้าใจพฤติกรรม ความคิด ความรู้สึก และวิธีมองโลกและชีวิตของผู้รับบริการ

7.1.2 จุดมุ่งหมายของการใช้ทักษะการฟัง มีดังนี้

7.1.2.1 เพื่อให้ผู้ให้คำปรึกษาได้เข้าใจเนื้อหา และความรู้สึกของผู้รับบริการ

7.1.2.2 เพื่อแสดงให้ผู้รับบริการรู้สึกว่าผู้ให้คำปรึกษาสนใจและกำลังตั้งใจฟังในสิ่งที่ผู้รับบริการพูด นอกจากนี้ผู้ให้คำปรึกษาควรหลีกเลี่ยงลักษณะที่ขัดขวางการฟัง ได้แก่ รีบโต้แย้ง รีบตัดสิน รีบแนะนำ วิจารณ์ คิดโยงสู่ตนเอง เปรียบเทียบ เปลี่ยนประเด็นบ่อย รับคำเร็ว (พูดแทรก) และช่วยพูดเพิ่มเติม

7.2 ทักษะการตั้งคำถาม (questioning skill)

7.2.1 ความหมายของทักษะการตั้งคำถาม

ทักษะการตั้งคำถาม เป็นการที่ผู้ให้คำปรึกษาซักถามผู้รับบริการในระหว่างการปรึกษา การตั้งคำถาม แบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ คำถามปลายปิด และคำถามปลายเปิด สามารถนำเสนอรายละเอียดดังนี้

7.2.1.1 คำถามปลายปิด เป็นการตั้งคำถามที่ต้องการคำตอบอย่างเฉพาะเจาะจง เช่น ถามว่า “รู้สึกกังวลใจกับเรื่องนี้ใช่ไหม” “ในห้องเรียนสนิทกับเพื่อนคนใดมากที่สุด” “ชอบเรียนวิชาใดมากที่สุด” เป็นต้น สามารถนำคำตอบที่ได้มาใช้ในการรวบรวมข้อมูล ทำความกระจ่าง และช่วยจำกัดขอบเขตของเรื่องราวในการพูดคุย หรืออาจหยุดการสนทนาในบางประเด็นที่ผู้รับคำปรึกษาเกิดความสับสนหรือหลงประเด็น

7.2.1.2 คำถามปลายเปิด เป็นการตั้งคำถามเพื่อเปิดโอกาสให้ผู้รับบริการได้ระบายความรู้สึกนึกคิดและเล่ารายละเอียดของปัญหา หรือแสดงความคิดเห็นของตนออกมา เช่น ถามว่า “คุณรู้สึกอย่างไรบ้างกับเพื่อนคนนี้” “ที่คุณเล่าว่าเพื่อนแกล้งคุณ เพื่อนทำอย่างไรบ้าง” เพื่อเป็นการสำรวจตนเองและปัญหาของตนเองตลอดจนช่วยให้ผู้รับการปรึกษาเข้าใจถึงความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมของตนเอง

7.2.2 จุดมุ่งหมายของการใช้ทักษะการตั้งคำถาม มีดังนี้

7.2.2.1 เพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับผู้รับบริการ

7.2.2.2 เพื่อให้ผู้รับบริการได้สำรวจความรู้สึก และคิดเกี่ยวกับเรื่องราวของตัวเอง เพื่อเข้าใจตัวเองมากขึ้น

7.2.2.3 เพื่อให้ได้ข้อมูล แนวทางแก้ไขปัญหา และแผนการปฏิบัติตามแนวทางดังกล่าว

7.2.3 หลักการปฏิบัติในการใช้ทักษะการตั้งคำถาม มีดังนี้

7.2.3.1 กำหนดวัตถุประสงค์ของการถามว่าต้องการข้อมูลแบบใดจากบริการแล้วทำการตั้งคำถาม ซึ่งมีอยู่ 2 แบบ คือการถามปลายปิดและการถามปลายเปิด โดยทั่วไปแล้วผู้ให้คำปรึกษา ควรใช้คำถามปลายเปิด เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้รับบริการได้ตอบตามที่ต้องการอย่างเต็มที่

และจะช่วยให้ผู้รับบริการไม่รู้สึกว่าถูกซักถามมากเกินไป หากเป็นการถามด้วยคำถามปลายปิดจะได้ข้อมูลน้อย ผู้ให้คำปรึกษาต้องถามบ่อยเพื่อให้ได้ข้อมูลที่ต้องการ

7.2.3.2 สังเกตและฟังอย่างตั้งใจ หลังจากนั้นสรุปหรือทวนซ้ำประเด็นที่ต้องการข้อมูล และรายละเอียดก่อนแล้วจึงตั้งคำถาม

7.2.3.3 เมื่อถามแล้วให้ฟังคำตอบของผู้รับคำปรึกษาอย่างใส่ใจ เพื่อรวบรวมข้อมูลของผู้รับบริการไว้

7.2.3.4 ไม่ควรถามบ่อยเกินไป เพราะอาจทำให้ผู้รับบริการรำคาญ และต่อต้านการให้คำปรึกษาได้

7.2.3.5 หลีกเลี่ยงการถามด้วยคำถาม “ทำไม” เพราะคำถามที่เริ่มด้วย “ทำไม” มักจะทำให้ผู้รับบริการรู้สึกว่าตนเองผิด และคิดหาคำตอบที่เหมือนเป็นการแก้ตัว และคำถาม “ทำไม” ไม่ได้ ช่วยให้ผู้รับบริการได้เล่าระบายความรู้สึกทุกข์หรือไม่สบายใจ ซึ่งวัตถุประสงค์หลักของการให้คำปรึกษาคือ การให้โอกาสในการเล่าระบาย

7.3 ทักษะการเงียบ (silent skill)

7.3.1 ความหมายของทักษะการเงียบ

ทักษะการเงียบ คือ การที่ผู้ให้คำปรึกษาปล่อยให้มีความเงียบในกระบวนการให้คำปรึกษา กล่าวคือไม่มีการสื่อสารด้วยวาจาระหว่างผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับบริการแต่ยังคงมีการสื่อสารทางอารมณ์และความรู้สึก

7.3.2 จุดมุ่งหมายของการใช้ทักษะการเงียบ มีดังนี้

7.3.2.1 เพื่อให้ผู้รับบริการได้คิดทบทวนเรื่องราวของตัวเองและทำความเข้าใจในสิ่งที่เขาพูดหรือรู้สึก

7.3.2.2 เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาได้หยุดพักหลังจากพูดจบ หรือหลังจากได้แสดงอารมณ์โกรธ เสียใจ เช่น บ่น ร้องไห้

7.3.2.3 เพื่อแสดงความใส่ใจและร่วมรับรู้ รวมถึงเข้าใจในอารมณ์และความรู้สึกของผู้รับบริการที่เกิดขึ้นในขณะนั้น

7.3.3 หลักการปฏิบัติในการใช้ทักษะการเงียบ มีดังนี้

7.3.3.1 เมื่อผู้รับบริการนิ่งเงียบ ผู้ให้คำปรึกษาควรประเมินว่าที่ผู้รับบริการเงียบนั้น เงียบเพราะสาเหตุใด เช่น รู้สึกเศร้า สะเทือนใจจนพูดต่อไปไม่ได้ เหนื่อยล้าจากการร้องไห้หรือเล่าระบายความรู้สึกที่รุนแรง คิดทบทวนเรื่องราวของตัวเอง จบประเด็นหรือเรื่องราวนั้น ๆ แล้วหรือกำลังคิดถึงเรื่องที่จะพูดต่อไป ซึ่งเหตุผลดังกล่าวเป็นการเงียบที่จะเป็นประโยชน์ต่อการให้คำปรึกษา ดังนั้นผู้ให้คำปรึกษาไม่ควรรบกวนความเงียบนั้น ควรรอจนกระทั่งผู้รับคำปรึกษาพร้อมที่จะพูดต่อไป ซึ่งอาจใช้เวลาในการรอคอย 5 - 10 วินาที

7.3.3.2 ไม่ควรพูดเพื่อลดความรู้สึกอึดอัดของผู้ให้คำปรึกษาที่ทนให้มีการเงียบเกิดขึ้นในระหว่างการสนทนาไม่ได้ ให้อดทนต่อความเงียบและใช้การเงียบให้เป็นประโยชน์ในการให้คำปรึกษา เพราะการฟังผู้รับบริการอย่างสงบ หรือนั่งเงียบ ๆ เมื่อผู้รับบริการมีสภาพอึดอัดทนให้เกิดการเงียบไม่ได้ เป็นการเปิดโอกาสให้ได้แสดงความรู้สึกหรือการพูดออกมา เป็นการแสดงว่าผู้ให้คำปรึกษาเข้าใจความรู้สึก จะเป็นผลดีกับการให้คำปรึกษามากกว่าการปลอบโยน หรือซักถามความรู้สึกในขณะนั้น

7.3.3.3 ระหว่างที่ผู้รับบริการเงียบ ควรสังเกตปฏิกิริยาของผู้รับบริการ ซึ่งจะทำให้ เข้าใจผู้รับบริการมากยิ่งขึ้น เช่น ระหว่างที่เงียบแสดงทีท่าเหนื่อยอ่อน ถอนหายใจบ่อยครั้ง ดวงตา เหม่อลอย ซึ่งอาจเป็นอาการของความวิตกกังวลและความรู้สึกท้อแท้สิ้นหวัง ภาษาท่าทางเหล่านี้เป็นสิ่งที่ควรนำมาวิเคราะห์โดยผนวกกับเรื่องราวของผู้รับบริการ

7.4 ทักษะการใส่ใจ (attending skill)

7.4.1 ความหมายของทักษะการใส่ใจ

ทักษะการใส่ใจ เป็นพฤติกรรมของผู้ให้คำปรึกษาที่แสดงออกด้วย ภาษาพูดหรือภาษาท่าทาง ซึ่งแสดงถึงความกระตือรือร้นที่จะช่วยเหลือผู้รับบริการ โดยการแสดงความสนใจ การเห็นความสำคัญและการให้เกียรติ เพื่อช่วยให้ผู้รับบริการเกิดความอบอุ่นใจและไม่รู้สึกห่างเหิน การใส่ใจสามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ

7.4.1.1 การใส่ใจโดยการแสดงออกด้วยภาษาพูด เป็นการพูดต่อเนื่องในเรื่องเดียวกันกับที่ผู้รับบริการได้พูดให้ฟังในขณะนั้น แสดงการรับรู้และเข้าใจในทัศนะและแนวคิดของผู้รับบริการ

7.4.1.2 การใส่ใจโดยการแสดงออกด้วยภาษาท่าทาง เป็นการแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ไม่ใช่คำพูด แต่มีความหมายซึ่งสื่อถึงความเข้าใจและการยอมรับความคิดและความรู้สึกของผู้รับบริการ ภาษาท่าทางมีความหมายและน้ำหนักมากกว่าภาษาพูด ภาษาท่าทางที่ผู้ให้คำปรึกษาควรแสดงออก ขณะให้คำปรึกษาประกอบด้วย

1) การประสานสายตากับผู้รับบริการ เป็นการแสดงความสนใจในสิ่งที่ผู้รับบริการกำลังพูดอยู่ แต่ไม่ควรจ้องมองมากเกินไปเพราะจะทำให้ผู้รับบริการรู้สึกอึดอัดได้

2) การแสดงออกทางสีหน้า ท่าทาง การเคลื่อนไหวและระยะห่าง เช่น การแสดงออกทางสีหน้าที่อบอุ่น เป็นมิตร การโน้มตัวเข้าหาผู้รับคำปรึกษาเป็นการแสดงความตั้งใจและใส่ใจเป็นพิเศษ การแสดงออกทางสีหน้าและท่าทางที่สอดคล้องกับเรื่องราวที่ผู้รับบริการเล่า การนั่งหรือยืนให้มีระยะห่างระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับบริการที่พอเหมาะ

3) น้ำเสียงการพูด จังหวะการพูด ความดังหรือเบาของเสียง ระดับเสียง ความมีชีวิตชีวาของน้ำเสียง และการเน้นคำ ต้องมีความสัมพันธ์ต่อสิ่งที่ผู้รับบริการได้พูดออกมา

7.4.2 จุดมุ่งหมายของการใช้ทักษะการใส่ใจ มีดังนี้

7.4.2.1 เป็นการแสดงความสนใจ เห็นความสำคัญ และให้เกียรติผู้รับบริการ

7.4.2.2 เป็นการแสดงความกระตือรือร้นที่จะให้ความช่วยเหลือ และเป็นการกระตุ้นให้ผู้รับบริการพูดต่อไป

7.4.2.3 เพื่อช่วยเพิ่มความอบอุ่นใจให้ผู้รับบริการ

7.4.3 หลักการปฏิบัติในการใช้ทักษะการใส่ใจ มีดังนี้

7.4.3.1 ในขณะที่ผู้ให้คำปรึกษากำลังฟังผู้รับบริการอยู่นั้น ควรประสานสายตากับผู้รับบริการในลักษณะที่เป็นธรรมชาติ หรือพยักหน้าเล็กน้อยในขณะที่รับฟัง

7.4.3.2 ผู้ให้คำปรึกษาพูดตอบรับภายหลังจากที่ผู้รับบริการพูดจบ เช่น “ครับ ค่ะ อืม” หรือพูดซ้ำประโยคที่ผู้รับบริการกล่าวไว้

7.4.3.3 ใช้คำพูดที่สัมพันธ์กับคำพูดของผู้รับบริการ โดยไม่มีการขัดจังหวะ ช่วยให้ผู้รับบริการได้สำรวจเรื่องราวของตนเอง และเป็นสิ่งที่ยืนยันว่าผู้ให้คำปรึกษากำลังฟังอยู่

7.4.3.4 ลักษณะท่าทางของผู้ให้คำปรึกษาจะต้องมีท่าทีผ่อนคลาย ไม่เกร็งหรือเคร่งเครียด เพราะจะทำให้ผู้รับบริการตึงเครียดไปด้วย ควรนั่งโน้มตัวไปข้างหน้าพอสมควร เว้นระยะห่างประมาณ 3 ฟุต

7.5 ทักษะการทวนซ้ำ (paraphrasing skill)

7.5.1 ความหมายของทักษะการทวนซ้ำ

ทักษะการทวนซ้ำ เป็นการที่ผู้ให้คำปรึกษาพูดซ้ำในเรื่องที่ผู้รับบริการบอกอีกครั้งหนึ่ง โดยคงสาระสำคัญของเนื้อหา หรือความรู้สึกไว้ตามเดิม อาจเป็นการทวนซ้ำทั้งประโยค หรือทวนซ้ำบางส่วนโดยทำข้อความให้กะทัดรัดขึ้น

7.5.2 จุดมุ่งหมายของการใช้ทักษะการทวนซ้ำ มีดังนี้

7.5.2.1 เพื่อแสดงถึงความใส่ใจ ความเข้าใจของผู้ให้คำปรึกษาที่มีต่อผู้รับบริการ

7.5.2.2 เพื่อให้ผู้รับบริการเปิดเผยตัวเองมากขึ้น

7.5.2.3 เพื่อย้ำให้ผู้รับบริการเข้าใจในสิ่งที่ตัวเองพูดได้ชัดเจนยิ่งขึ้น จากการฟังสิ่งที่ตัวเองพูดอีกครั้ง

7.5.2.4 ช่วยให้ผู้รับบริการชัดเจนและตรงประเด็นในสิ่งที่เขาต้องการพูด

7.5.2.5 เพื่อตรวจสอบความเข้าใจให้ตรงกันของผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับบริการในสิ่งที่ผู้รับบริการกำลังพูดถึง

7.5.3 หลักการปฏิบัติในการใช้ทักษะการทวนซ้ำ มีดังนี้

7.5.3.1 ผู้ให้คำปรึกษาต้องตั้งใจฟังในสิ่งที่ผู้รับบริการพูด แล้วพิจารณาว่าคำพูดใดของผู้รับบริการน่าจะเป็นประเด็นสำคัญ ที่ควรเน้นย้ำเป็นพิเศษ เพื่อกระตุ้นให้ผู้รับบริการได้เล่าอย่างต่อเนื่องหรือให้รายละเอียดเพิ่มเติม

7.5.3.2 ผู้ให้คำปรึกษาใช้การทวนซ้ำแบบต่าง ๆ ตามความเหมาะสม เช่น

1) การทวนซ้ำทั้งประโยคของผู้รับบริการ (อาจเปลี่ยนเฉพาะสรรพนาม) เพื่อแสดงว่าผู้ให้คำปรึกษาได้ยินสิ่งที่ผู้รับบริการพูด และเป็นการกระตุ้นให้ผู้รับบริการพูดต่อไป

2) การทวนซ้ำเฉพาะบางส่วน เพื่อเน้นประเด็นสำคัญ โดยใช้ถ้อยคำที่ชัดเจนและกะทัดรัดขึ้น

7.5.3.3 หลีกเลี่ยงการทวนซ้ำบ่อย ๆ เพราะจะทำให้ผู้รับบริการรู้สึกอึดอัด หรือเหมือนถูกล้อเลียน และไม่แน่ใจในความสามารถของผู้ให้คำปรึกษา

7.5.3.4 ในการใช้ทักษะการทวนซ้ำทำโดยไม่เพิ่มเติมความคิดเห็นของผู้ให้คำปรึกษาลงไป

7.5.3.5 เมื่อทวนซ้ำแล้ว ให้สังเกตการตอบสนองของผู้รับบริการ ถ้าผู้ให้คำปรึกษาทวนซ้ำได้ถูกต้อง ผู้รับคำปรึกษาจะพยักหน้า ตอบรับและพูดหรือขยายความต่อ ในกรณีที่ผู้รับบริการไม่มีปฏิกิริยาตอบสนอง ผู้ให้คำปรึกษาอาจใช้ทักษะการตั้งคำถามปลายเปิดร่วมด้วย

จากที่กล่าวมาทั้งหมดสรุปได้ว่า ทักษะการให้คำปรึกษา คือ ความสามารถหรือความชำนาญในการสื่อสาร ทั้งการใช้ภาษาท่าทางและภาษาพูด ช่วยให้ผู้รับบริการไว้วางใจ มีเจตคติที่ดีต่อผู้ให้คำปรึกษา สามารถเข้าใจปัญหา สาเหตุของปัญหา และแสวงหาแนวทางการแก้ปัญหานั้นได้ ทักษะการให้คำปรึกษาประกอบด้วย ทักษะการฟัง ทักษะการตั้งคำถาม ทักษะการเงียบ ทักษะการใส่ใจ และทักษะการทวนซ้ำ

สรุป

การให้คำปรึกษา หมายถึง กระบวนการในการช่วยเหลือระหว่างผู้ให้คำปรึกษาที่ได้รับการฝึกฝนอย่างเชี่ยวชาญกับผู้รับบริการ เพื่อช่วยให้ผู้รับบริการเกิดความเข้าใจในตนเอง เกิดความกระจ่างในด้านความคิด อารมณ์และพฤติกรรม สามารถเข้าใจตนเอง เข้าใจผู้อื่น สามารถแก้ไขปัญหาได้อย่างเหมาะสม จนสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข โดยมีจุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษา คือ การช่วยให้ผู้รับบริการ มีความสามารถในการตัดสินใจและแก้ปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผู้รับบริการได้สำรวจตนเอง ได้รับข้อมูลต่าง ๆ ที่จะช่วยในการตัดสินใจ และปรับเปลี่ยนพฤติกรรมไปในทางที่ดีขึ้น กระบวนการให้คำปรึกษามีขอบข่ายครอบคลุมการช่วยเหลือปัญหาทางด้านการศึกษา ปัญหาทางด้านอาชีพ และปัญหาทางด้านส่วนตัวและสังคม ผู้ให้คำปรึกษาจะต้องยึดหลักการของการให้คำปรึกษา ดังนี้ เป็นการช่วยเหลือเกี่ยวกับปัญหาด้านจิตใจ อารมณ์ และสังคม เน้นสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับบริการ เน้นการสื่อสารสองทาง มีการพูดคุยกันอย่างมีเป้าหมายและมีขั้นตอน ยึดผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง เน้นปัจจุบัน และไม่ใช่การอบรบสั่งสอน หรือการตัดสินถูกผิดแต่เป็นการช่วยให้มี

แนวทางแก้ไขปัญหา พิจารณาทางเลือกได้มากขึ้น และตัดสินใจได้ง่ายขึ้น โดยผู้ให้คำปรึกษาควรพิจารณาแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่นิยมใช้ในสถานศึกษา คือ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผลอารมณ์และพฤติกรรม ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบผู้รับการปรึกษาเป็นศูนย์กลาง และดำเนินกระบวนการตามขั้นตอนของการให้คำปรึกษามี 5 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนที่ 1 การสร้างสัมพันธภาพ ขั้นตอนที่ 2 การสำรวจ ขั้นตอนที่ 3 อิทธิพลของความเข้าใจใหม่ ขั้นตอนที่ 4 การดำเนินการอย่างเอื้ออำนวย และขั้นตอนที่ 5 การยุติการให้คำปรึกษา และผู้ให้คำปรึกษาควรมีทักษะการให้คำปรึกษาประกอบด้วย ทักษะการฟัง ทักษะการตั้งคำถาม ทักษะการเงียบ ทักษะการใส่ใจ และทักษะการทวนซ้ำ

คำถามทบทวน

1. จงอธิบายความหมายของการให้คำปรึกษา มาพอสังเขป
2. จงอธิบายจุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษา ตามความเข้าใจของนักศึกษา
3. จงเขียนแผนผังมโนทัศน์ที่สรุปเกี่ยวกับขอบข่ายการให้คำปรึกษา
4. จงอธิบายถึงความแตกต่างของปัญหาทางด้านการศึกษา ปัญหาทางด้านอาชีพ และปัญหาทางด้านส่วนตัวและสังคม พร้อมยกตัวอย่างประกอบ
5. จงบอกหลักการของให้คำปรึกษามา 5 ข้อ พร้อมอธิบาย
6. จงสรุปแนวคิดหลักของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแต่ละทฤษฎี โดยสะท้อนให้เห็นถึงสาระสำคัญของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแต่ละทฤษฎี
7. ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแต่ละทฤษฎีมีมุมมองในธรรมชาติของมนุษย์แตกต่างกันอย่างไร จงอธิบาย
8. จงศึกษาขั้นตอนของการให้คำปรึกษาโดยละเอียด และเขียนแผนผังสรุปขั้นตอนของการให้คำปรึกษา มาพอสังเขป
9. จงอธิบายความหมายของทักษะการให้คำปรึกษา มาพอสังเขป
10. จงสืบค้นข้อมูลเกี่ยวกับทักษะการให้คำปรึกษาในแต่ละทักษะ แล้วอธิบายสาระสำคัญ พร้อมยกตัวอย่างประกอบ

เอกสารอ้างอิง

กรมสุขภาพจิต. (2546). **คู่มือการให้การปรึกษาขั้นพื้นฐาน**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การสงเคราะห์ทหารผ่านศึก.

กาญจนา รัตนะราช. (2555). **ผลการใช้โปรแกรมการให้การปรึกษาเป็นรายบุคคลตามทฤษฎีการให้การปรึกษาแบบผู้รับบริการเป็นศูนย์กลางเพื่อเพิ่มการเห็นคุณค่าในตนเองของผู้ป่วยเบาหวานชนิดที่ 2 ไม่พึ่งอินซูลิน โรงพยาบาลรามาธิบดี กรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต. สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

เจษฎา บุญมาโฮม. (2558). **หลักการแนะแนวและการพัฒนาผู้เรียน**. พิมพ์ครั้งที่ 4. นครปฐม: สไมล์พริ้นติ้ง & กราฟิกดีไซน์.

เจียรนัย ทรงชัยกุล และโกศล มีคุณ. (2554). ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผลอารมณ์และพฤติกรรม ใน **ประมวลสาระชุดวิชาแนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการให้การปรึกษาเชิงจิตวิทยา (หน่วยที่ 5)**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

นิรันดร์ จุลทรัพย์. (2558). **การแนะแนวเพื่อพัฒนาผู้เรียน**. สงขลา: นำศิลป์โฆษณา.

ลัดดาวรรณ ณ ระนอง และคณะ. (2554). แนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยา ใน **ประมวลสาระชุดวิชาแนวคิดทางการแนะแนวและการทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยา**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ลิขิต กาญจนาภรณ์. (2557). **ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบเกสตัลท์ (หน่วยที่ 9)**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

วัชรี ทรัพย์มี. (2558). **ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบเผชิญความจริง (หน่วยที่ 12)**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ศิริบูรณ์ สายโกสุม. (2558). การให้บริการปรึกษาเป็นรายบุคคล ใน **เอกสารการสอนชุดวิชาเทคนิคการปรึกษาเบื้องต้น (หน่วยที่ 8-15)**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

สุขอรุณ วงษ์ทิม. (2555). **แนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยาการให้บริการปรึกษาเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม (หน่วยที่ 14)**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

สุขอรุณ วงษ์ทิม. (2557). ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม ใน **ประมวลสาระชุดวิชาแนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยา (25711) ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 1. (หน่วยที่ 14)**. นนทบุรี: สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

Peavy, V. (1995). **An Orientation to Constructivist Carrere Counselling.** North Star Research Document: Howard University.

Shertzer, Btuce and Stone, Shelley C. (1980). **Fundamentals of Counselling (2nd ed.).** Boston: Houghton Mifflin.

บทที่ 10
การสร้างความร่วมมือในการพัฒนาผู้เรียน

การศึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญยิ่งในการพัฒนามนุษย์ให้มีคุณภาพ แต่การจัดการศึกษาให้บรรลุถึงคุณภาพที่คาดหวังมิสามารถทำได้ด้วยระบบการศึกษาเพียงระบบเดียว ระบบการศึกษาต้องทำงานแบบเชื่อมโยงซึ่งกันและกันระหว่างภาคีทั้งหลาย ด้วยเหตุนี้การจัดการศึกษาทุกระดับตั้งแต่ปฐมวัยจนกระทั่งถึงอุดมศึกษา ทั้งการศึกษาในระบบ นอกระบบและการจัดการศึกษาตามอัธยาศัย จึงจำเป็นต้องมีภาคส่วนต่าง ๆ เข้ามาร่วมทำงานในระบบการศึกษาด้วย ซึ่งการเข้าร่วมนี้นอกจากทุกฝ่ายจะเข้ามาทำงานด้วยกันแล้วต่างฝ่ายต่างได้แบ่งปันประสบการณ์การทำงานและแลกเปลี่ยนเรียนรู้จากกันและกัน เพื่อผลักดันให้มีการจัดการศึกษาจนบรรลุเป้าหมายสุดท้าย คือคุณภาพของผู้เรียนตามที่สังคมนั้น ๆ ได้กำหนดไว้ การสร้างความร่วมมือในการพัฒนาผู้เรียนในลักษณะร่วมกันเช่นนี้ เรียกว่า ภาคีเครือข่ายการศึกษา ในบทที่ 10 ซึ่งคือ การสร้างความร่วมมือในการพัฒนาผู้เรียน หรือภาคีเครือข่ายการศึกษา ได้นำเสนอเกี่ยวกับ ความหมายของภาคีเครือข่ายการศึกษา ภารกิจที่ภาคีเครือข่ายเข้ามามีส่วนร่วมพัฒนาผู้เรียน แนวทางในการประสานงานกับผู้ปกครองและชุมชน วิธีการในการประสานงานกับผู้ปกครองและชุมชน กระบวนการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา ความหมายของระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน ประโยชน์ที่ได้รับของระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน และกระบวนการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

1. ความหมายของภาคีเครือข่ายการศึกษา

การมีส่วนร่วมของภาคีเครือข่ายในการจัดการศึกษา เป็นการร่วมมือกันของฝ่ายต่าง ๆ ในการจัดการศึกษาเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่กำหนดไว้ โดยมีนักวิชาการหลายท่านได้ให้แนวคิดและทฤษฎีในการมีส่วนร่วมของภาคีเครือข่ายในการจัดการศึกษา ดังนี้

ภาคีเครือข่าย ประกอบด้วยบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และองค์กรอื่น วัตถุประสงค์ หรือข้อตกลงอย่างใดอย่างหนึ่งร่วมกัน ซึ่งได้มีนักวิชาการหลายท่าน ได้ให้

ความหมายของภาคีเครือข่ายในการจัดการศึกษาไว้หลายแนวคิด โดยเฉพาะอย่างยิ่งการมีส่วนร่วมด้านการศึกษา ดังนี้

พระมหาสุทิตย์ อาภากโร (2547: 2) ให้ความหมายของภาคีเครือข่าย คือ ความร่วมมือและการได้รับของฝ่ายต่าง ๆ ที่จะมีข้อตกลงร่วมกันในการทำกิจกรรมอย่างใดอย่างหนึ่ง เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่กำหนดไว้ซึ่งข้อกำหนดที่เกิดขึ้นนั้นเป็นความมุ่งหมายที่จะระดมทรัพยากรกระบวนการความรู้และวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้ได้มาซึ่งความสำเร็จจากการร่วมมือนั้น

พระราชบัญญัติส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย พ.ศ. 2551 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 2) ได้ให้ความหมายของภาคีเครือข่าย คือ บุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และองค์กรอื่น รวมทั้งสถานศึกษาอื่น ที่มิได้สังกัดสำนักงานส่งเสริมการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัยที่มีส่วนร่วม หรือมีวัตถุประสงค์ในการดำเนินงานการศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2555: 196) ให้ความหมายของภาคีเครือข่าย คือ การที่ปัจเจกบุคคล องค์กร หน่วยงาน หรือสถาบันใด ๆ ได้ตกลงที่จะประสานเชื่อมโยงเข้าหากันภายใต้วัตถุประสงค์หรือข้อตกลงอย่างใดอย่างหนึ่งร่วมกันอย่างเป็นระบบโดยมีจุดหมายเพื่อการปฏิรูปการศึกษา กลุ่มเครือข่ายนี้ต้องมีการแสดงออกเป็นการลงมือกระทำกิจกรรมร่วมกัน

จีรวิทย์ มั่นคงวัฒนะ (2557: 1) ได้ให้ความหมายของภาคีเครือข่าย คือ กลุ่มบุคคลองค์กรที่มีเป้าหมายร่วมกันมารวมตัวกันด้วยความสมัครใจ เพื่อทำกิจกรรมให้บรรลุเป้าหมายร่วมคิดวางแผน ร่วมทำ ร่วมประเมินผล โดยมีความสัมพันธ์แนวราบ มีความเสมอภาค และเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง

จากความหมายของภาคีเครือข่ายข้างต้น สรุปได้ว่า ภาคีเครือข่าย หมายถึง กลุ่ม หรือองค์กร หรือหน่วยงาน หรือบุคคลที่ทำงานในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน หรืองานอย่างเดียวกัน ประเภทเดียวกัน โดยมีเป้าหมายเดียวกัน มีความต้องการร่วมกันดำเนินกิจกรรมที่เป็นประเด็นปัญหาร่วม หรือเป็นขีดจำกัดของกลุ่มองค์กร หน่วยงาน บุคคลโดยเข้าร่วมมือกันเพื่อดำเนิน

กิจกรรมต่าง ๆ อันจะเป็นประโยชน์ร่วมกัน ซึ่งจะนำไปสู่การสร้างพลังและความแข็งแกร่งในการผลักดันให้เกิดผลในการแก้ปัญหาร่วมกันในอนาคต

2. ภารกิจที่ภาคีเครือข่ายเข้ามามีส่วนร่วมพัฒนาผู้เรียน

ในการดำเนินของภาคีเครือข่ายของชุมชน ได้มีการทำงานร่วมกันในด้านต่าง ๆ ของชุมชน ซึ่งรวมไปถึงการพัฒนาการศึกษาของคนในชุมชน อาจกล่าวได้ว่าการทำงานในชุมชนนั้นไม่อาจจะขาดทีมงานส่วนใดส่วนหนึ่งไปได้ เนื่องจากทุกส่วนมีความสำคัญในการทำให้ชุมชนเกิดการพัฒนา ได้มีการกล่าวถึงความสำคัญของภาคีเครือข่าย ดังนี้

สำนักงานปฏิรูปการศึกษา (2545: 77 - 86) กล่าวถึง ภารกิจที่มุ่งให้ภาคีเครือข่ายเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาการศึกษาในทุกระดับและทุกประเภทในการพัฒนาผู้เรียน สรุปได้ดังนี้

2.1 การมีส่วนร่วมในทางวิชาการ

แนวทางการพัฒนาการศึกษาในยุคปฏิรูปที่ยึดหลักให้ผู้เรียนสำคัญที่สุด เพื่อให้เป็นคนเก่ง คนดี มีปัญญา มีความสุข มีความเป็นไทย และความเป็นสากล โดยการสร้างผู้เรียนให้มีคุณลักษณะดังกล่าวนี้ กระทำได้โดยผ่านการพัฒนาหลักสูตร และกระบวนการเรียนรู้ซึ่งทุกฝ่ายในสังคมและชุมชนมีส่วนร่วมในด้านต่าง ๆ ได้แก่

2.1.1 การมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรของสถานศึกษา ได้เปิดโอกาสให้สถานศึกษาขั้นพื้นฐานในท้องถิ่นสามารถกำหนดสาระของหลักสูตร ส่วนที่เกี่ยวข้องกับสภาพ ปัญหาในชุมชนและสังคม ภูมิปัญญาท้องถิ่น คุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อให้เป็นสมาชิกที่ดีของครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติ การพัฒนาหลักสูตรดังกล่าวนี้เป็นไปตามแนวคิด การให้ชุมชนเป็นฐานซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อยู่ในชุมชนจากประสบการณ์จริง ในสถานการณ์จริง เรียนรู้จากภูมิปัญญาท้องถิ่น ผู้รู้ ผู้มีประสบการณ์ และสถานการณ์ชุมชน ในฐานะเป็นที่รู้จักท้องถิ่นของตนเป็นอย่างดีจะเป็นผู้มีส่วนร่วมได้ดียิ่ง

2.1.2 การมีส่วนร่วมในการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ จำเป็นต้องมีการจัดหาและพัฒนาสื่อกระบวนการต่าง ๆ ทั้งนี้ ชุมชนสามารถใช้สื่อที่มีอยู่ในท้องถิ่น ใช้แหล่งเรียนรู้ โดยประสานความร่วมมือระหว่างสถานศึกษากับพ่อแม่ ผู้ปกครอง และบุคคลในชุมชนทุกฝ่าย เพื่อจัดการเรียนรู้ให้เกิดขึ้นได้ทุกสถานที่และทุกเวลา รวมถึงการเข้าไปมีส่วนช่วยรัฐกับสถานศึกษา

จัดตั้งแหล่งเรียนรู้ตลอดชีวิตทุกรูปแบบ ในชุมชนให้เพียงพอและมีประสิทธิภาพ และส่งเสริมภูมิปัญญาท้องถิ่นควบคู่กับวิทยาการสากล ขณะที่ต้องพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้และใช้สื่อเทคโนโลยีที่ทันสมัย การพัฒนาสาระและกระบวนการเรียนรู้ควรเน้นไปที่การใช้ประโยชน์จากผู้รู้ในท้องถิ่น ทั้งนี้ผู้นำชุมชนอาจร่วมเป็นวิทยากรหรือร่วมจัดกิจกรรมในสถานศึกษาเพื่อจะได้นำประสบการณ์ความรอบรู้ ความชำนาญ และภูมิปัญญาท้องถิ่นของบุคคล ดังกล่าวมาใช้ให้เกิดประโยชน์ทางการศึกษาและยกย่องเชิดชูผู้ที่ส่งเสริมและสนับสนุนการจัดการศึกษา รวมทั้งการสนับสนุนให้สถานศึกษาร่วมมือกับชุมชนในการพัฒนาสื่อการเรียนโดยใช้ภูมิปัญญาในชุมชนอีกด้วย

2.1.3 การมีส่วนร่วมในการถ่ายทอดความรู้เพื่อพัฒนาชุมชน ในยุคการปฏิรูปการศึกษาเป้าหมายของการให้การศึกษาจะไม่จำกัดเฉพาะผู้เรียนหรือจำกัดแต่ภายในโรงเรียนแต่ยังรวมไปถึงการให้ความรู้ ทักษะ การสร้างเจตคติและจิตสำนึกร่วมกันในการพัฒนาท้องถิ่นของตน ผู้นำชุมชนจึงต้องเป็นผู้ที่รู้จักประสานเชื่อมโยงกับแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ รวมทั้งสถานศึกษาโดยอาจขอความร่วมมือในการแนะนำเทคโนโลยีที่ทันสมัยเพื่อเพิ่มผลผลิตในชุมชน ขอวิทยากรให้ความรู้ หรือขอความร่วมมือให้สถานศึกษาทำการค้นคว้าวิจัยในหัวข้อที่เป็นปัญหาของชุมชนหรือเข้าไป ให้ความร่วมมือกับโครงการที่สถานศึกษา หรือหน่วยงานอื่นที่จัดขึ้นเพื่อพัฒนาความเป็นอยู่ที่ดีของชุมชน

2.1.4 การมีส่วนร่วมในการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ตลอดชีวิต เนื่องจากการศึกษาต้องเป็นกระบวนการต่อเนื่องตลอดชีวิต คนในชุมชนทุกคนควรที่จะมีโอกาสได้เรียนรู้ “ทักษะการเรียนรู้” เพื่อที่จะได้พัฒนาตนเองและสังคมได้ ผู้นำชุมชนต้องมีบทบาทในการสร้าง “เครือข่ายการเรียนรู้ชุมชน” หรือ “ศูนย์การเรียนรู้ท้องถิ่น” ด้วยการเชื่อมโยงและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างสถานศึกษาท้องถิ่นและชุมชน

2.2 การมีส่วนร่วมทางการบริหาร

จากหลักการบริหารสถานศึกษาที่ใช้โรงเรียนเป็นฐานโดยเน้นการมีส่วนร่วมของชุมชนการบริหารและการดำเนินงานในระดับท้องถิ่นจึงควรกำหนดให้การปฏิบัติเสร็จสิ้นที่สถานศึกษาให้มากที่สุด โดยคำนึงถึงความมีอิสระและคล่องตัวเป็นสำคัญ ผู้นำชุมชนและประชาชนในท้องถิ่นสามารถเข้าไปมีส่วนร่วม โดยทำหน้าที่เป็นกรรมการได้ทั้งในระดับเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา รวมทั้งเข้าไปมีส่วนร่วมทางอื่น ได้แก่

2.2.1 การมีส่วนร่วมในฐานะกรรมการตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2562 ได้กำหนดเรื่องคณะกรรมการสถานศึกษาที่มีหน้าที่ในการกำกับดูแล ส่งเสริมสนับสนุนการบริหารจัดการศึกษา โดยคำนึงถึงการบริหารและการจัดการอย่างมีประสิทธิภาพทั้งนี้ ผู้นำชุมชนสามารถเข้าไปเป็นกรรมการได้ทั้งในระดับเขตพื้นที่การศึกษาและระดับสถานศึกษา ซึ่งภาระหน้าที่ของคณะกรรมการทั้งสองระดับ มีตั้งแต่การกำหนดแผนนโยบาย การดำเนินกิจกรรมไปจนถึงการติดตาม ตรวจสอบและประเมินผล รวมทั้งเป็นผู้สะท้อนปัญหาและความต้องการของท้องถิ่นตลอดจนประสานประโยชน์ในการจัดการศึกษาในสถานศึกษานั้น ๆ สามารถพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพได้มากที่สุด (ราชกิจจานุเบกษา, 2562: ออนไลน์)

2.2.2 การมีส่วนร่วมในฐานะผู้ตรวจสอบคุณภาพการศึกษา การประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา เป็นวิธีที่ทำให้การศึกษามีมาตรฐานและถือเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการบริหารการศึกษาที่ต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่อง โดยสถานศึกษาจะต้องจัดทำรายงานประจำปีเสนอต่อหน่วยงานต้นสังกัด หน่วยงานที่เกี่ยวข้องและจะต้องเปิดเผยรายงานการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาประจำปีต่อสาธารณชนซึ่งในการตรวจสอบคุณภาพการศึกษา สถานศึกษาจะต้องให้ข้อมูลเพิ่มเติมรวมทั้งเชิญ ผู้ปกครองและผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับสถานศึกษาร่วมให้ข้อมูลการจัดการศึกษา ผู้นำชุมชนจึงมีบทบาทสำคัญยิ่งทั้งในด้านการให้ข้อมูลเพิ่มเติม สำหรับการประเมินภายนอกและติดตามรายงายผลการประเมินคุณภาพทั้งรายงานประจำปีของสถานศึกษา และรายงานการตรวจสอบคุณภาพทุกห้าปี

2.2.3 การมีส่วนร่วมในฐานะผู้สนับสนุนการศึกษา โดยเลือกผู้นำชุมชนมีหน้าที่ดูแลให้สมาชิกในชุมชนทุกคนได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐาน และให้ความสำคัญเป็นพิเศษแก่คนพิการ ผู้ด้อยโอกาส และผู้มีความสามารถพิเศษ โดยที่การศึกษาจะเป็นในรูปแบบการศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ หรือการศึกษาตามอัธยาศัย และอนุญาตให้มีการเทียบโอนระหว่างกันได้ ขณะเดียวกันพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2562 ก็เปิดโอกาสให้บุคคล ครอบครัว องค์กร ชุมชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่นมีสิทธิ์จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานใน “ศูนย์การเรียน” และได้รับสิทธิ์ประโยชน์บางประการ จากรัฐ ผู้นำชุมชนจึงมีหน้าที่ในการให้การสนับสนุน ครอบครัว หรือองค์กรในชุมชนที่ต้องการจัด

การศึกษาทางเลือกนี้โดยที่การจัดการศึกษาในลักษณะดังกล่าวจะต้องเป็นไปตามหลักเกณฑ์ที่ประกาศในกฎกระทรวงและกฎหมายที่เกี่ยวข้อง (ราชกิจจานุเบกษา, 2562: ออนไลน์)

2.2.4 การมีส่วนร่วมในฐานะผู้สร้างแรงจูงใจเพื่อการศึกษา ภาคีเครือข่ายอาจทำหน้าที่เป็นผู้ให้ข้อมูล ให้คำแนะนำ ประสานงานกับหน่วยงานเพื่อหาทางช่วยเหลือ เช่น ข้อมูลเกี่ยวกับการสนับสนุนให้ผู้เรียนที่มีความต้องการเป็นพิเศษ ได้แก่ ผู้พิการ ผู้ด้อยโอกาส และผู้ที่มี นอกจากนี้ผู้นำชุมชนจะต้องเป็นผู้ส่งเสริมการศึกษาตลอดชีวิต ให้แก่สมาชิกในชุมชนด้วย เช่น แนะนำแหล่งเรียนรู้ หรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่หน่วยงาน สถาบันทั้งภาครัฐ และภาคเอกชนจัดขึ้น อันจะเป็นประโยชน์สำหรับการเรียนรู้เพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคคลและสังคมท้องถิ่น

2.3 การมีส่วนร่วมทางการเงินและการลงทุนเพื่อการศึกษา

ภาคีเครือข่ายมีส่วนร่วมด้านต่าง ๆ ได้แก่

2.3.1 เป็นผู้ร่วมระดมทุนเพื่อการศึกษา การปฏิรูปการศึกษาจำเป็นต้องอาศัยทรัพยากรและสรรพกำลังทั้งปวงจากท้องถิ่น ผู้นำชุมชนสามารถมีส่วนร่วมในการช่วยระดมทุนเพื่อการศึกษา โดยเป็นผู้จัดและมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา บริจาคทรัพย์สินและทรัพยากรอื่นให้แก่สถานศึกษา และมีส่วนร่วมรับภาระค่าใช้จ่ายทางการศึกษาตามความเหมาะสมและความจำเป็น

2.3.2 เป็นผู้ริเริ่มและสนับสนุนการจัดตั้งกองทุนเพื่อการศึกษาของชุมชน จัดการศึกษาให้สมาชิกทุกคนได้รับสิทธิเสมอภาค และได้รับโอกาสศึกษาต่อตามกำลังความสามารถได้อย่างสูงสุด ไม่จำเป็นต้องใช้จ่ายมาก ปัจจุบันรัฐได้ให้การสนับสนุนเป็นพิเศษ ด้านการเงินและอุปกรณ์สำหรับผู้เรียนที่พิการและได้จัดกองทุนสำหรับผู้ด้อยโอกาส กองทุนเพื่อโครงการอาหารกลางวันในสถานศึกษา แต่การขอความช่วยเหลือจากรัฐแต่เพียงฝ่ายเดียวย่อมไม่เพียงพอ ผู้นำชุมชนอาจใช้วิธีต่าง ๆ ในการระดมทุนเพื่อสร้างแรงจูงใจให้เกิดความร่วมมือร่วมใจจากชุมชน สถานประกอบการ และภาคเอกชน โดยจัดตั้ง “กองทุนเพื่อการศึกษาของชุมชน” ขึ้นเอง กองทุนดังกล่าวควรมีวัตถุประสงค์ที่จะช่วยเหลือแก่สมาชิกชุมชนในด้านการศึกษาให้ชัดเจน

2.3.3 ร่วมติดตามการใช้เงินกองทุนให้เกิดประโยชน์สูงสุด ในการร่วมระดมทุนให้สถานศึกษาได้มีเงินสนับสนุนการดำเนินงานด้านการศึกษาเป็นบทบาทที่สำคัญ ขณะเดียวกัน

ภายหลังการร่วมระดมทุนให้สถานศึกษาแล้ว ผู้นำชุมชนก็สามารถมีส่วนร่วมในการเสนอและติดตามให้การใช้จ่ายเงินดังกล่าวเป็นไปอย่างโปร่งใสและเกิดประโยชน์สูงสุด

สรุปได้ว่า ภารกิจที่มุ่งให้ภาคีเครือข่ายเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาการศึกษา มีดังนี้ 1)การมีส่วนร่วมในทางวิชาการ ทำได้โดยการมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรของสถานศึกษา การพัฒนากระบวนการเรียนรู้ การถ่ายทอดความรู้เพื่อพัฒนาชุมชน และการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ตลอดชีวิต 2) การมีส่วนร่วมทางการบริหาร ทำได้โดยการมีส่วนร่วมในฐานะกรรมการ ในฐานะผู้ตรวจสอบคุณภาพการศึกษา ในฐานะผู้สนับสนุนการศึกษา และในฐานะผู้สร้างแรงจูงใจเพื่อการศึกษา 3) การมีส่วนร่วมทางการเงินและการลงทุนเพื่อการศึกษา ทำได้โดยเป็นผู้ร่วมระดมทุนเพื่อการศึกษา เป็นผู้ริเริ่มและสนับสนุนการจัดตั้งกองทุนเพื่อการศึกษาของชุมชน และร่วมติดตามการใช้เงินกองทุนให้เกิดประโยชน์สูงสุด

3. แนวทางในการประสานงานกับผู้ปกครองและชุมชน

การประสานงานกับผู้ปกครองและชุมชน มีแนวทางและวิธีการต่าง ๆ หลากหลาย ดังนี้ ชูชาติ พ่วงสมจิตร์ (2560: 1350) ได้กล่าวถึงแนวทางการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชนมี 2 ลักษณะ คือ 1) การนำโรงเรียนออกสู่ชุมชน และ 2) การนำชุมชนเข้ามาสู่โรงเรียน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.1 การนำโรงเรียนออกสู่ชุมชน

เป็นการสร้างความสัมพันธ์กับชุมชนโดยฝ่ายโรงเรียน เป็นฝ่ายรุกเข้าไปหาชุมชนด้วยสื่อและกิจกรรมต่าง ๆ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

3.1.1 การประชาสัมพันธ์ให้ชุมชนทราบเกี่ยวกับนโยบาย เป้าหมาย กิจกรรม กฎระเบียบ และสวัสดิการต่าง ๆ ของโรงเรียน โดยใช้สื่อต่าง ๆ ได้แก่

3.1.1.1 จดหมายข่าว หนังสือ วารสาร และเอกสารสิ่งพิมพ์ต่าง ๆ จากโรงเรียนถึงผู้ปกครองและชุมชน เพื่อให้ข้อมูลต่าง ๆ เช่น ประวัติของโรงเรียน คณะผู้บริหาร แผนงาน นโยบายของโรงเรียน ทุนการศึกษา

3.1.1.2 คู่มือผู้ปกครองและคู่มือผู้เรียน เพื่อให้ข้อมูลต่าง ๆ เกี่ยวกับ ช่วงเวลาการเปิดเรียนและปิดเรียน ตารางการสอนซ่อมเสริม ตารางกิจกรรมของโรงเรียน ระเบียบการวัดและประเมินผลการเรียน ระเบียบการแต่งกาย ระเบียบการลา สวัสดิการของโรงเรียน

3.1.1.3 สมุดรายงานของผู้เรียน เพื่อรายงานความก้าวหน้าทางการเรียนให้ผู้ปกครองทราบและรับฟังความเห็นจากผู้ปกครอง

3.1.1.4 เว็บไซต์ของโรงเรียน เพื่อสื่อสารเรื่องราว และกิจกรรมต่าง ๆ ของโรงเรียนสู่สังคม

3.1.1.5 เสียงตามสายและการโฆษณาประชาสัมพันธ์เคลื่อนที่ถึงคนในชุมชนในส่วนของกิจกรรมต่าง ๆ

3.1.2 การจัดให้ผู้บริหาร ครู ผู้เรียน เข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมของชุมชน เช่น

3.1.2.1 การพัฒนาชุมชน ได้แก่ การขุดลอกคลอง ทำความสะอาดถนน และที่สาธารณะ

3.1.2.2 การร่วมกิจกรรมทางศาสนาและงานประเพณีของชุมชน เช่น งานแห่เทียนพรรษา งานลอยกระทง งานประจำปีของวัด เป็นต้น

3.1.2.3 การร่วมงานของชาวบ้าน เช่น งานบวช งานมงคลสมรส งานศพ โดยโรงเรียนสามารถเข้าร่วมกิจกรรมกับชาวบ้านได้อย่างหลากหลาย เช่น การร่วมเป็นแขกรับเชิญ การส่งบุคลากรของโรงเรียนมาเป็นพิธีกร การส่งวงดนตรีของโรงเรียนมาแสดง เป็นต้น

3.1.3 การให้ความรู้และบริการทางวิชาการแก่ชุมชน เช่น การเดินรณรงค์เพื่อต่อต้านยาเสพติด การป้องกันเอดส์ การฝึกทักษะและอาชีพแก่ประชาชนในชุมชน เป็นต้น

3.1.4 การใช้สถานที่และภูมิปัญญาในท้องถิ่นเป็นแหล่งเรียนรู้ของโรงเรียน โดยโรงเรียนนำผู้เรียนออกมาเรียนรู้กับภูมิปัญญา และเรียนรู้กับสถานที่และทรัพยากรธรรมชาติของชุมชน ซึ่งช่วยให้โรงเรียนและชุมชนมีความสัมพันธ์อันดีต่อกันได้อีกทางหนึ่ง

3.1.5 การจัดให้มีกิจกรรมวันเยี่ยมผู้ปกครองที่บ้าน หรือกิจกรรมเยี่ยมบ้านผู้เรียน ซึ่งเป็นกิจกรรมหนึ่งในระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน โดยกิจกรรมดังกล่าวช่วยให้โรงเรียนและชุมชนมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันได้อีกทางหนึ่ง

3.2 การนำชุมชนเข้ามาสู่โรงเรียน

เป็นการสร้างความสัมพันธ์โดยการเชิญให้คนในชุมชนเข้ามาสู่โรงเรียน ดังตัวอย่างต่อไปนี้

3.2.1 การเชิญผู้ปกครอง ผู้เชี่ยวชาญ ผู้ประสบความสำเร็จ และภูมิปัญญาในท้องถิ่นเข้ามาเป็นวิทยากรให้กับทางโรงเรียน เช่น เชิญผู้ปกครองมาสอนการทำขนม เชิญนักดนตรีมาสอนวิชาดนตรี เชิญแพทย์มาให้ความรู้เรื่องการดูแลสุขภาพ เชิญตำรวจมาให้ความรู้เรื่องกฎหมายหรือกฎจราจร เป็นต้น

3.2.2 การจัดกิจกรรมของโรงเรียนแล้วเชิญประชาชนเข้ามาร่วมงาน เช่น กิจกรรมวันผู้เรียน กิจกรรมวันแม่ การแสดงนิทรรศการและผลงานของผู้เรียน กิจกรรมกีฬาสี กิจกรรมวันเยี่ยมโรงเรียน เป็นต้น

3.2.3 การจัดกิจกรรมสานสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน เช่น การแข่งขันกีฬาระหว่างครูกับผู้ปกครอง การแข่งขันกีฬาระหว่างผู้เรียนปัจจุบันกับศิษย์เก่า เป็นต้น

3.2.4 การเชิญผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้ปกครอง ศิษย์เก่า ผู้แทนทางศาสนา และผู้แทนองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นเข้ามาเป็นกรรมการสถานศึกษา โดยการดำเนินการดังกล่าวเป็นสิ่งที่โรงเรียนต้องดำเนินการตามระเบียบของกระทรวงศึกษาธิการอยู่แล้ว แต่สิ่งที่ได้เพิ่มขึ้นคือโรงเรียนกับชุมชนมีความสัมพันธ์อันดีต่อกัน และช่วยให้โรงเรียนมีเครือข่ายที่เข้ามาช่วยประชาสัมพันธ์และสนับสนุนการดำเนินงานด้านต่าง ๆ ของโรงเรียนได้อีกทางหนึ่ง

3.2.5 การตั้งสมาคมศิษย์เก่า และสมาคมผู้ปกครอง เป็นอีกวิธีหนึ่งที่ช่วยให้คนในชุมชนเข้าร่วมกิจกรรมกับทางโรงเรียนและช่วยให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน

จากที่กล่าวมา สรุปได้ว่า แนวทางการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน มีดังนี้ การนำโรงเรียนออกสู่ชุมชน ทำได้โดยการทำประชาสัมพันธ์กับชุมชน การจัดให้ผู้บริหารของโรงเรียนไปร่วมกิจกรรมของชุมชน การให้ความรู้และบริการทางวิชาการแก่ชุมชน การใช้ชุมชนเป็นแหล่งเรียนรู้ของโรงเรียน และการจัดให้มีกิจกรรมเยี่ยมบ้าน การนำชุมชนเข้ามาสู่โรงเรียน ทำได้โดยการเชิญบุคคลในชุมชนเป็นวิทยากรให้กับโรงเรียน เชิญบุคคลในชุมชนร่วมงานของโรงเรียน จัดกิจกรรมสานสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน เชิญบุคคลในชุมชนเข้ามาเป็นกรรมการสถานศึกษา และการตั้งสมาคมศิษย์เก่าหรือสมาคมผู้ปกครอง

4. วิธีการในการประสานงานกับผู้ปกครองและชุมชน

สำหรับวิธีการที่เหมาะสมสำหรับครูที่จะใช้ประสานงานกับผู้ปกครอง มีดังนี้ (ชูชาติ พ่วงสมจิตร์, 2560: 14)

4.1 ครูชักชวนพ่อแม่ ผู้ปกครอง บุคคลต่าง ๆ ในชุมชนมารวมกลุ่มกัน เพื่อทำกิจกรรมในการส่งเสริมพัฒนาผู้เรียน ครูเป็นผู้ประสานงานโดยให้พ่อแม่ผู้ปกครองและชุมชนเป็นกรรมการ ลักษณะของการทำกิจกรรม ได้แก่ การให้ความรู้แก่ชุมชนในเรื่องของวิธีการส่งเสริมพัฒนาผู้เรียน การเข้ามาจัดกิจกรรมการเรียนรู้กับผู้เรียนโดยตรง การเป็นแหล่งความรู้ให้แก่ผู้เรียน การร่วมมือกันทำกิจกรรมในวันสำคัญต่าง ๆ ของชุมชนในนามของชมรมหรือกลุ่มโดยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม และการร่วมกันรณรงค์เผยแพร่แนวคิดการมีส่วนร่วมของชุมชนในการพัฒนาผู้เรียน

4.2 ครูเข้าถึงชุมชน พ่อแม่ ผู้ปกครองผ่านแหล่งความรู้ที่มีอยู่ในชุมชน เช่น วิทยุชุมชน นิตยสาร หนังสือพิมพ์ทั่วไปและหนังสือพิมพ์ท้องถิ่น นิตยสาร รายการโทรทัศน์ การให้ข้อมูลผ่านแหล่งข้อมูลคอมพิวเตอร์ออนไลน์ เป็นต้น ทั้งนี้อาจเป็นการให้ความรู้ การรณรงค์ให้เห็นความสำคัญของการร่วมแรงร่วมใจกันพัฒนาผู้เรียน การให้บริการให้คำปรึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาผู้เรียน เป็นต้น

4.3 ครูใช้กิจกรรมการเยี่ยมบ้านเป็นรายบุคคลและการเยี่ยมบ้านเป็นกลุ่ม ทั้งนี้จะเป็นการติดต่อ ประสานกับผู้ปกครองโดยตรงและใกล้ชิด เนื่องจากเป็นการได้พบปะสนทนากันโดยตรงในสถานการณ์จริงและการพูดคุยอย่างฉันท์มิตร ก่อให้เกิดความไว้ใจและเกิดความเชื่อมั่น การเยี่ยมบ้านอาจจะเป็นการไปพบปะกับกลุ่มหรือชมรมของชุมชนที่มีอยู่แล้ว การพบปะโดยการเข้ากลุ่ม ทำให้สื่อความคิดได้โดยตรง การสื่อสารสองทางทำให้เกิดความเข้าใจโดยง่ายและทำข้อตกลงได้ ง่าย ครูอาจจะร่วมเป็นสมาชิกของกลุ่ม เพื่อประสานงานและทำกิจกรรมร่วมกับกลุ่ม พร้อมทั้งการประสานกิจกรรมให้มีความเชื่อมโยงกับงานการจัดการศึกษาด้วยควบคู่กัน

4.4 ครูเข้าไปรวมกลุ่มกับผู้ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาผู้เรียนและองค์กรที่ทำงานเกี่ยวกับครอบครัวและผู้เรียน เช่น นักจิตวิทยา หมอเด็ก นักสังคมสงเคราะห์ มูลนิธิเอกชน กลุ่มพ่อแม่ ผู้นำชุมชน ผู้นำ ทางการศึกษา เป็นการรวบรวมแหล่งความรู้และการให้ความช่วยเหลือการบริการและ สวัสดิการที่เกี่ยวกับครอบครัวและเด็กไว้ด้วยกัน รวมทั้งการสร้างเครือข่ายในส่วน

ต่าง ๆ ของชุมชน ทั้งนี้เพื่อให้การช่วยเหลือแก่ครอบครัวและเด็กที่ต้องการอย่างรวดเร็ว และเพื่อร่วมกันสร้างความตระหนักให้ชุมชนเห็นความสำคัญในการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาเพื่อเด็ก

4.5 ครูเชิญผู้ปกครองและชุมชนเยี่ยมห้องเรียน ซึ่งเป็นวิธีหนึ่งที่จะทำให้เกิดความเข้าใจและเห็นความสำคัญที่จะเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา

4.6 ครูประสานงานกับโรงเรียน ให้มีนโยบายอย่างเป็นทางการที่จะจัดกิจกรรมร่วมกับผู้ปกครองและบุคคลในชุมชน

4.7 ครูเป็นผู้ประสานกับหน่วยต่าง ๆ ในชุมชน เพื่อให้มีการรวมกลุ่มกันเป็นองค์กรทางการศึกษาที่มีการกำหนดเป้าหมายอย่างชัดเจนในการพัฒนาเด็ก เพื่อให้เด็กเหล่านี้มีลักษณะที่พึงประสงค์ มีความรู้ความสามารถ มีบุคลิกภาพตามที่ชุมชนคาดหวัง และให้เด็กเติบโตมาเป็นสมาชิกที่มีคุณภาพของชุมชน และสืบสานภาระหน้าที่ในการพัฒนาชุมชนของตนให้เข้มแข็งและยั่งยืนต่อไป

สรุปได้ว่า วิธีการที่ครูจะใช้ประสานงานกับผู้ปกครอง มีดังนี้ ครูชักชวนบุคคลในชุมชนทำกิจกรรมส่งเสริมพัฒนาเด็ก ครูเข้าถึงผู้ปกครองผ่านแหล่งความรู้ที่มีอยู่ในชุมชน ครูใช้การเยี่ยมบ้าน ครูเข้าไปรวมกลุ่มกับองค์กรที่ทำงานเกี่ยวกับครอบครัวและเด็ก ครูเชิญผู้ปกครองเยี่ยมห้องเรียน ครูประสานงานกับโรงเรียนให้มีนโยบายจัดกิจกรรมร่วมกับผู้ปกครอง ครูเป็นผู้ประสานกับหน่วยต่าง ๆ ในชุมชน

5. กระบวนการมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา

การมีส่วนร่วม เป็นการดำเนินงานที่เป็นไปอย่างมีกระบวนการเกี่ยวกับการจัดการศึกษา ซึ่ง โคเฮน และอัปฮอฟฟ์ (Cohen & Uphoff, 1980: 6) ได้เสนอกระบวนการมีส่วนร่วม ดังนี้

5.1 การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ (Decision making)

การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ เป็นการมีส่วนร่วมที่เป็นการแสดงออกด้านความคิดเกี่ยวกับการจัดการแบ่งได้เป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่

5.1.1 การมีส่วนร่วมในขั้นต้น (Initial decision) เป็นการค้นหาความต้องการที่แท้จริงด้วยวิธีการที่จะเข้าไปมีส่วนร่วมของโครงการ

5.1.2 การมีส่วนร่วมในการเตรียมการ (Ongoing decision) เป็นการหาโอกาสหรือช่องทางในการแก้ปัญหารวมทั้งลำดับความสำคัญของโครงการที่จะต้องดำเนินการ

5.1.3 การมีส่วนร่วมในขั้นการตัดสินใจปฏิบัติการ (Operating decision) เป็นการหาบุคลากรเข้ามาปฏิบัติการ ได้แก่ อาสาสมัครผู้ประสานงาน เพื่อที่จะมีส่วนร่วมในกิจกรรมโดยการเป็นสมาชิกร่วมดำเนินการคัดเลือกผู้นำและการสร้างพลังอำนาจให้แก่องค์กร

5.2 การมีส่วนร่วมในการดำเนินการ (Implementation)

การมีส่วนร่วมในการดำเนินการ เป็นการดำเนินการตามโครงการและแผนงานซึ่งแบ่งได้เป็น 3 ส่วนได้แก่

5.2.1 การมีส่วนร่วมในการสละทรัพยากร (Resource contribution) ได้แก่ การมีส่วนร่วมสละแรงกาย การสละเงิน การให้วัสดุอุปกรณ์ และการให้คำแนะนำซึ่งให้ด้วยความเต็มใจ

5.2.2 การมีส่วนร่วมในการบริหารและประสานงาน (Administration and Co - ordination) การมีส่วนร่วมโดยการให้คำปรึกษาในการตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการ และเป็นผู้ประสานงานในโครงการด้วย

5.2.3 การมีส่วนร่วมในการเข้าเป็นผู้ปฏิบัติในโครงการ (Programmer enlistment activities) เป็นการมีส่วนร่วมโดยการเข้าปฏิบัติในโครงการแบ่งได้เป็น 2 ลักษณะ คือ ลักษณะ บังคับให้เข้าปฏิบัติในโครงการและลักษณะเต็มใจเข้าปฏิบัติในโครงการ

5.3 การมีส่วนร่วมในผลประโยชน์ (Benefits)

การมีส่วนร่วมในผลประโยชน์ เป็นการร่วมรับผลที่จะเกิดประโยชน์แก่ตนเอง ผู้เกี่ยวข้องและชุมชน ซึ่งแบ่งเป็น 3 ส่วน คือ การมีส่วนร่วมรับผลประโยชน์ในด้านวัตถุ (Material benefits) ด้านสังคม (Social benefits) และด้านบุคคล (Personal benefits)

5.4 การมีส่วนร่วมในการประเมินผล (Evaluation)

การมีส่วนร่วมในการประเมินผล เป็นการมีส่วนร่วมในการวัดผลและวิเคราะห์ผลของการดำเนินงาน รวมทั้งการค้นหาข้อดีและข้อบกพร่องเพื่อหาแนวทางแก้ไขปัญหาการทำงานให้มีประสิทธิภาพ

จากที่กล่าวมาข้างต้นสรุปได้ว่า กระบวนการมีส่วนร่วม เป็นการดำเนินงานที่เป็นไปอย่างมีกระบวนการเกี่ยวกับการจัดการศึกษา ซึ่งกระบวนการมีส่วนร่วม มีดังนี้ การมีส่วนร่วมใน

การตัดสินใจ การมีส่วนร่วมในการดำเนินการ การมีส่วนร่วมในผลประโยชน์ และการมีส่วนร่วมในการประเมินผล

6. ความหมายของระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

กระทรวงศึกษาธิการ (2551: 7) กล่าวว่า ระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนเป็นกระบวนการที่ทำให้ผู้เรียนได้รู้จักและเข้าใจตนเองมีแนวทางในการปรับปรุงและพัฒนาตนเองรวมทั้งครูได้รู้จักผู้เรียนมากขึ้นสามารถและส่งเสริมและป้องกันปัญหาของผู้เรียนไม่ว่าจะเป็นกลุ่มปกติหรือกลุ่มพิเศษ

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2551 : 1 - 3) ได้ให้ความหมายว่าระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนหมายถึงการส่งเสริม พัฒนา ป้องกัน และแก้ไขปัญหา เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาเต็มตามศักยภาพ มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ มีภูมิคุ้มกันทางจิตใจที่เข้มแข็ง มีคุณภาพชีวิตที่ดี มีทักษะการดำรงชีวิตและรอดพ้นวิกฤติทั้งปวง

สำนักงานคณะกรรมการป้องกันและปราบปรามยาเสพติด (2553 : 12) กล่าวว่า ระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน หมายถึง กระบวนการดำเนินงานดูแลช่วยเหลือผู้เรียนอย่างมีขั้นตอน พร้อมวิธีการและเครื่องมือการทำงานที่ชัดเจน โดยมีครูที่ปรึกษาเป็นบุคลากรหลักในการดำเนินงานดังกล่าว และมีการประสานงานอย่างใกล้ชิดกับครูที่เกี่ยวข้องหรือบุคคลภายนอก รวมทั้งการสนับสนุนส่งเสริมจากโรงเรียน

สุเทพ พรหมรักษา (2552 : 9) กล่าวว่า ระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน หมายถึง กระบวนการดำเนินงานช่วยเหลือผู้เรียนอย่างเป็นระบบมีขั้นตอน มีครูที่ปรึกษาเป็นบุคลากรหลักในการดำเนินงาน โดยการมีส่วนร่วมของบุคลากรทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา ได้แก่ คณะกรรมการสถานศึกษา ผู้ปกครอง ชุมชน ผู้บริหาร และครูทุกคน มีวิธีการและเครื่องมือ ที่ชัดเจนมีมาตรฐานคุณภาพและมีหลักฐานการทำงานที่ตรวจสอบได้

มธุริน แผลงจันทึก (2554 : 9) กล่าวว่า ระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน หมายถึง กระบวนการดำเนินงานช่วยเหลือผู้เรียน โดยมีครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาเป็นบุคคลหลักในการดำเนินงาน ระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน ประกอบด้วย การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรองผู้เรียน การส่งเสริมผู้เรียน การป้องกันและแก้ไข การส่งต่ออย่างมีขั้นตอน มีวิธีการ

และเครื่องมือโดยประสานความร่วมมือกับผู้เกี่ยวข้อง เพื่อดูแลช่วยเหลือผู้เรียนให้มีพัฒนาการและสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

สรุปได้ว่า ระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน หมายถึง กระบวนการดำเนินงานดูแลช่วยเหลือผู้เรียนอย่างเป็นระบบมีขั้นตอน พร้อมด้วยวิธีการและเครื่องมือการทำงานที่ชัดเจน โดยมีครูที่ปรึกษาเป็นบุคลากรหลักในการดำเนินงานและมีการประสานความร่วมมือกับผู้ใกล้ชิดทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ทั้งภายในและบุคคลภายนอกสถานศึกษา

7. ประโยชน์ที่ได้รับของระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา (2547: 8) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียนไว้ สรุปได้ดังนี้

7.1 ผู้เรียน

7.1.1 ได้รับการดูแลช่วยเหลือ และพัฒนาด้านสุขภาพกาย สุขภาพจิต และสภาพแวดล้อมทางสังคมอย่างทั่วถึง

7.1.2 ได้รับการส่งเสริม พัฒนา ป้องกัน แก้ไขปัญหาทั้งด้านการเรียนรู้และความสามารถพิเศษ

7.1.3 ได้รู้จักตนเอง สามารถปรับตัว มีทักษะทางสังคมและอยู่ในสังคมได้อย่างเป็นสุข

7.1.4 มีทักษะชีวิตและมีสัมพันธภาพที่ดีกับเพื่อนครู และผู้ปกครอง

7.2 ครู

7.2.1 ตระหนักและเห็นความสำคัญในการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

7.2.2 มีเจตคติที่ดีต่อผู้เรียน

7.2.3 มีผลงานสอดคล้องกับมาตรฐานการประเมิน คุณภาพการศึกษา

7.2.4 มีความรักและศรัทธาในวิชาชีพครู

7.3 ผู้บริหาร

7.3.1 รู้ศักยภาพของครูในการขับเคลื่อน ให้เกิดการปฏิรูปการเรียนรู้

7.3.2 ได้ข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน ใช้ในการกำหนด แนวทางในการพัฒนาผู้เรียน หลักสูตร และคุณภาพการจัดการศึกษา

7.3.3 มีรูปแบบกระบวนการพัฒนา และการพัฒนาเชิงระบบภายใต้การมีส่วนร่วม

7.4 โรงเรียน

7.4.1 มีผลการดำเนินงานตามมาตรฐานการศึกษา

7.4.2 ได้รับการยอมรับ การสนับสนุน และความร่วมมือจากชุมชน บุคลากรองค์กรที่เกี่ยวข้อง

7.4.3 มีการพัฒนาสังคมแห่งการเรียนรู้และเอื้ออาทร

7.5 ผู้ปกครอง ชุมชน

7.5.1 ตระหนักในการมีส่วนร่วมกับโรงเรียน

7.5.2 เข้าใจถึงวิธีการอบรมสั่งสอนบุตรหลาน

7.5.3 เป็นตัวอย่างที่ดีแก่บุตรหลานและบุคคลในชุมชน

7.5.4 มีสัมพันธภาพที่ดีกับบุตรหลาน เป็นครอบครัวที่เข้มแข็ง

7.6 เขตพื้นที่การศึกษา

7.6.1 พัฒนานวัตกรรมในการพัฒนาผู้เรียน

7.6.2 พัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับ การทำงานการนิเทศติดตามผล ประเมินผลและการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

7.6.3 มีระบบข้อมูลสารสนเทศทั้งข้อมูลระดับบุคคล และระดับโรงเรียนเพื่อพัฒนางานต่อไป

7.7 ประเทศชาติ

7.7.1 ผู้เรียนมีคุณภาพดี มีปัญญา และมีความสุข

7.7.2 มีการเชื่อมโยงข้อมูลของเยาวชนทุกระดับ

7.7.3 ลดปัญหาที่ส่งผลต่อเด็กและเยาวชน ลดค่าใช้จ่ายของหน่วยงานต่าง ๆ

7.7.4 ประชาชนมีคุณภาพเป็นกำลังอันสำคัญในการพัฒนาประเทศ

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน มีประโยชน์อย่างมากมาย ทั้งกับผู้เรียน ครู ผู้บริหารของโรงเรียน โรงเรียน ผู้ปกครองและชุมชน เขตพื้นที่การศึกษา และรวมไปถึงประเทศชาติด้วย

8. กระบวนการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

กระบวนการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือนั้น ต้องมีการดำเนินงานตามกระบวนการและขั้นตอนอย่างเป็นระบบ ซึ่งมีกระบวนการและขั้นตอนดำเนินงานที่สำคัญ 5 ขั้นตอน ดังนี้ 1) การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล 2) การคัดกรองผู้เรียน 3) การส่งเสริมและพัฒนาผู้เรียน 4) การป้องกันและแก้ไขปัญหา และ 5) การส่งต่อ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2551: 18)

โดยแต่ละองค์ประกอบของระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียนดังกล่าวมีความสำคัญ มีวิธีการและเครื่องมือที่แตกต่างกันไป แต่มีความสัมพันธ์เกี่ยวเนื่องกัน ซึ่งเอื้อให้การดูแลช่วยเหลือผู้เรียนของโรงเรียนเป็นระบบมีประสิทธิภาพ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

8.1 การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล

ด้วยความแตกต่างของผู้เรียนแต่ละคนที่มีพื้นฐานความเป็นมาของชีวิตที่ไม่เหมือนกันหล่อหลอมให้เกิดพฤติกรรมหลากหลายรูปแบบทั้งด้านบวกและด้านลบ ดังนั้นการรู้จักข้อมูลที่จำเป็นเกี่ยวกับผู้เรียนจึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้ครูที่ปรึกษามีความเข้าใจผู้เรียนมากขึ้น สามารถนำข้อมูลมาวิเคราะห์เพื่อการคัดกรองผู้เรียน เป็นประโยชน์ในการส่งเสริม ป้องกัน และแก้ไขปัญหาของผู้เรียนได้อย่างถูกทาง ซึ่งเป็นข้อมูลเชิงประจักษ์มิใช่การใช้ความรู้สึกหรือการคาดเดา โดยเฉพาะในการแก้ไขปัญหาผู้เรียน ซึ่งจะทำให้ไม่เกิดข้อผิดพลาดต่อการช่วยเหลือผู้เรียนหรือเกิดได้น้อยที่สุด ครูที่ปรึกษาควรมีข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนอย่างน้อย 6 ด้านใหญ่ ๆ คือ

8.1.1 ด้านความสามารถ

8.1.2 ด้านสุขภาพ

8.1.3 ด้านครอบครัว

8.1.4 ด้านสารเสพติด

8.1.5 ด้านความปลอดภัย

8.1.6 ด้านอื่น ๆ ที่ครูพบเพิ่มเติม ซึ่งมีความสำคัญเกี่ยวกับการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน เช่น ด้านเพศ พฤติกรรมกระทำผิด เป็นต้น

8.2. การคัดกรองผู้เรียน

การคัดกรองผู้เรียน เป็นการพิจารณาข้อมูลที่เกี่ยวกับตัวผู้เรียน เพื่อการจัดกลุ่มผู้เรียน อาจนิยามกลุ่ม ได้ 4 กลุ่ม คือ

8.2.1 กลุ่มปกติ คือ ผู้เรียนที่ได้รับการวิเคราะห์ข้อมูลต่าง ๆ ตามเกณฑ์การคัด กรองของโรงเรียนแล้ว อยู่ในเกณฑ์ของกลุ่มปกติ ซึ่งควรได้รับการสร้างเสริมภูมิคุ้มกันและการส่งเสริมพัฒนา

8.2.2 กลุ่มเสี่ยง คือ ผู้เรียนที่จัดอยู่ในเกณฑ์ของกลุ่มเสี่ยงตามเกณฑ์การคัดกรองของโรงเรียน ซึ่งโรงเรียนต้องให้การป้องกันหรือแก้ไขปัญหาตามแต่กรณี

8.2.3 กลุ่มมีปัญหา คือ ผู้เรียนที่จัดอยู่ในเกณฑ์ของกลุ่มมีปัญหาตามเกณฑ์การคัดกรองของโรงเรียน ซึ่งโรงเรียนต้องช่วยเหลือและแก้ปัญหาโดยเร่งด่วน

8.2.4 กลุ่มพิเศษ คือ ผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษ มีความเป็นอัจฉริยะ แสดงออกซึ่งความสามารถอันโดดเด่นด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน เมื่อเทียบกับผู้มีอายุในระดับเดียวกันภายใต้สภาพแวดล้อมเดียวกัน ซึ่งโรงเรียนต้องให้การส่งเสริมผู้เรียนได้พัฒนาศักยภาพความสามารถพิเศษนั้นจนถึงขั้นสูงสุด

การจัดกลุ่มผู้เรียนนี้มีประโยชน์ต่อครูที่ปรึกษาในการหาวิธีการเพื่อดูแลช่วยเหลือ ผู้เรียนได้อย่างถูกต้อง โดยเฉพาะการแก้ไขปัญหาให้ตรงกับปัญหาของผู้เรียน และมีความรวดเร็วในการแก้ไขปัญหา เพราะมีข้อมูลของผู้เรียนในด้านต่าง ๆ ซึ่งหากครูที่ปรึกษาไม่ได้คัดกรองผู้เรียนเพื่อการจัดกลุ่มแล้ว ความชัดเจนในเป้าหมายเพื่อการแก้ไขปัญหาของผู้เรียนจะมีน้อยลง ซึ่งมีผลต่อความรวดเร็วในการช่วยเหลือ ที่บางกรณีจำเป็นต้องแก้ไขโดยเร่งด่วน

8.3 การป้องกันและแก้ไขปัญหา

ในการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน ครูควรให้ความเอาใจใส่กับผู้เรียนทุกคนอย่างเท่าเทียมกัน แต่สำหรับผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงหรือกลุ่มมีปัญหานั้น จำเป็นอย่างมากที่ต้องให้ความดูแลเอาใจใส่อย่างใกล้ชิดและหาวิธีการช่วยเหลือ ทั้งการป้องกันและการแก้ไขปัญหา โดยไม่ปล่อยปละละเลยผู้เรียนจนกลายเป็นปัญหาของสังคม การสร้างภูมิคุ้มกัน การป้องกันและแก้ไขปัญหาของผู้เรียน

จึงเป็นภาระงานที่ยิ่งใหญ่และมีคุณค่าอย่างมากในการพัฒนาให้ผู้เรียนเติบโตเป็นบุคคลที่มีคุณภาพของสังคมต่อไป การป้องกันและการแก้ไขปัญหาให้กับผู้เรียนนั้นมีหลายเทคนิควิธีการ แต่สิ่งที่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาจำเป็นต้องดำเนินการมีอย่างน้อย 2 ประการ คือ

8.3.1 การให้คำปรึกษาเบื้องต้น

8.3.2 การจัดกิจกรรมเพื่อป้องกันและแก้ไขปัญหา

8.4 การพัฒนาและส่งเสริมผู้เรียน

การพัฒนาและส่งเสริมผู้เรียนเป็นการสนับสนุนให้ผู้เรียนทุกคน ไม่ว่าจะเป็น ผู้เรียนกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยงหรือกลุ่มที่มีปัญหา หรือกลุ่มความสามารถพิเศษ ให้มีชีวิตที่มีคุณภาพมากขึ้น ได้พัฒนาเต็มศักยภาพ มีความภาคภูมิใจในตนเองในด้านต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยป้องกันมิให้ผู้เรียนที่อยู่ในกลุ่มปกติและกลุ่มพิเศษกลายเป็นผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงหรือกลุ่มที่มีปัญหา และเป็นการช่วยให้ผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงหรือกลุ่มที่มีปัญหา กลับมาเป็นผู้เรียนกลุ่มปกติและมีคุณภาพตามมาตรฐานที่โรงเรียนหรือชุมชนคาดหวังต่อไป การส่งเสริมพัฒนาผู้เรียนมีหลายวิธีที่โรงเรียนสามารถพิจารณาดำเนินการได้ แต่มีกิจกรรมหลักสำคัญ ที่โรงเรียนต้องดำเนินการ คือ

8.4.1 การจัดกิจกรรมโฮมรูม

8.4.2 การเยี่ยมบ้าน

8.4.3 การจัดประชุมผู้ปกครองชั้นเรียน (Classroom Meeting)

8.4.4 การจัดกิจกรรมเสริมสร้างทักษะการดำรงชีวิตและกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน

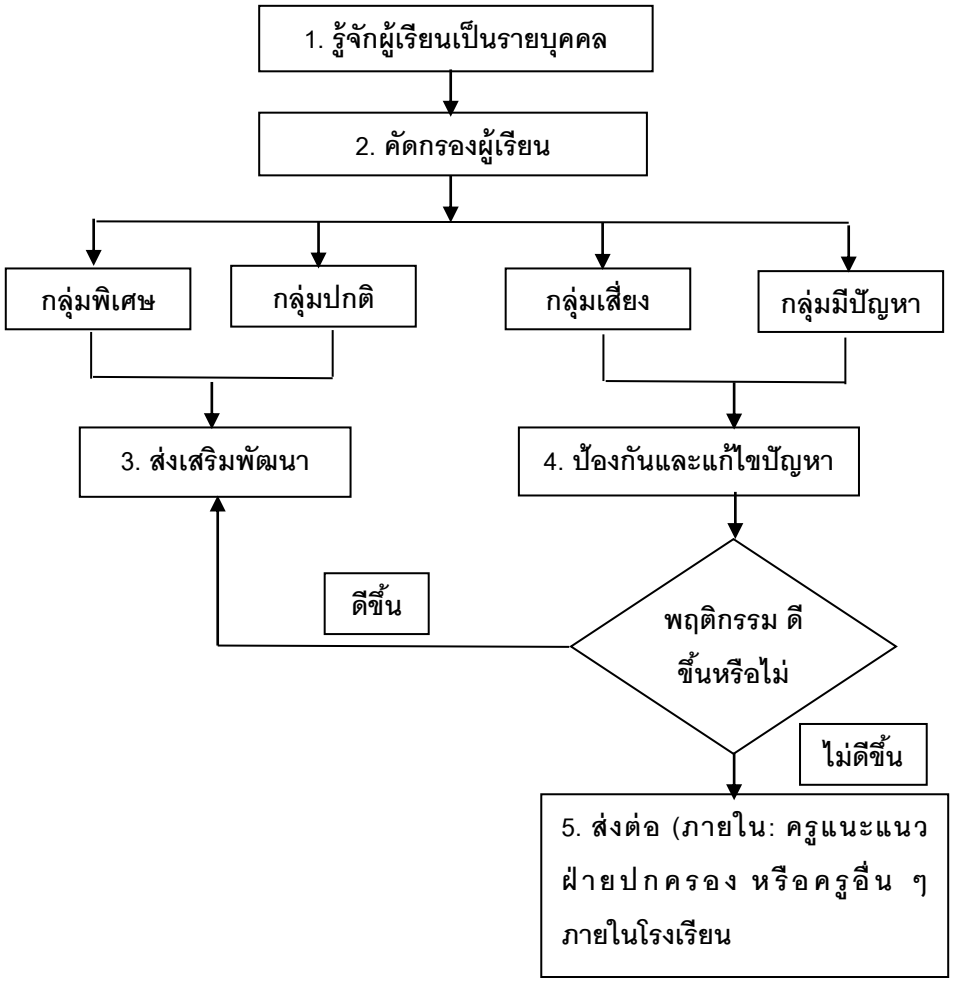
8.5 การส่งต่อ

ในการป้องกันและแก้ไขปัญหาของผู้เรียนโดยครูที่ปรึกษา อาจมีกรณีที่บางปัญหามีความยากต่อการช่วยเหลือ หรือช่วยเหลือแล้วผู้เรียนมีพฤติกรรมไม่ดีขึ้นก็ควรดำเนินการส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน เพื่อให้ปัญหาของผู้เรียนได้รับการช่วยเหลืออย่างถูกทางและรวดเร็ว หากปล่อยให้เป็นบทบาทหน้าที่ของครูที่ปรึกษาหรือครูคนใดคนหนึ่งเพียงลำพัง ความยุ่งยากของปัญหาอาจมีมากขึ้น หรือลุกลามกลายเป็นปัญหาใหญ่โตจนยากต่อการแก้ไข ซึ่งครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสามารถดำเนินการได้ตั้งแต่กระบวนการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล หรือการคัดกรองผู้เรียน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับลักษณะปัญหาของผู้เรียนในแต่ละกรณี การส่งต่อแบ่งเป็น 2 แบบ คือ

8.5.1 การส่งต่อภายใน ครูที่ปรึกษาส่งต่อไปยังครูที่สามารถให้การช่วยเหลือผู้เรียนได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับลักษณะปัญหา เช่น ส่งต่อครูแนะแนว ครูพยาบาล ครูประจำวิชา หรือครูฝ่ายปกครอง

8.5.2 การส่งต่อภายนอก ครูแนะแนวหรือครูฝ่ายปกครองเป็นผู้ดำเนินการส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญภายนอก หากพิจารณาเห็นว่าเป็นกรณีปัญหาที่มีความยากเกินกว่าศักยภาพของโรงเรียนจะดูแลช่วยเหลือได้

กระบวนการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน โดยครูที่ปรึกษาเป็นหลัก มีกระบวนการที่สำคัญ 5 ประการ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2551: 23) สรุปได้ดังภาพที่ 10.1



ภาพที่ 10.1 แผนภูมิแสดงกระบวนการและขั้นตอนของระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

ที่มา : สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, (2551: 23)

จากที่กล่าวมา สรุปได้ว่า กระบวนการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน โดยครูที่ปรึกษาเป็นผู้ดำเนินการหลัก ต้องมีการดำเนินงานตามกระบวนการและขั้นตอนอย่างเป็นระบบ ซึ่งมีขั้นตอน 5 ขั้นตอน ดังนี้ การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรองผู้เรียน การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกันและแก้ไขปัญหาผู้เรียน และการส่งต่อ

สรุป

ภาคีเครือข่าย หมายถึง กลุ่ม หรือองค์กร หรือหน่วยงาน หรือบุคคลที่ทำงานในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน หรืองานอย่างเดียวกัน ประเภทเดียวกัน โดยมีเป้าหมายเดียวกัน มีความต้องการร่วมกันดำเนินกิจกรรมที่เป็นประเด็นปัญหาร่วม หรือเป็นขีดจำกัดของกลุ่มองค์กร หน่วยงาน บุคคลโดยเข้าร่วมมือกันเพื่อดำเนิน กิจกรรมต่าง ๆ อันจะเป็นประโยชน์ร่วมกัน ซึ่งจะนำไปสู่การสร้างพลังและความแข็งแกร่งในการผลักดันให้เกิดผลในการแก้ปัญหาร่วมกันในอนาคต ภารกิจที่มุ่งให้ภาคีเครือข่ายเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาการศึกษา คือ การมีส่วนร่วมในทางวิชาการ การมีส่วนร่วมทางการบริหาร การมีส่วนร่วมทางการเงินและการลงทุนเพื่อการศึกษา โดยมีแนวทางการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน คือ การนำโรงเรียนออกสู่ชุมชน และการนำชุมชนเข้ามาสู่โรงเรียน ด้วยวิธีการที่ครูจะใช้ประสานงานกับผู้ปกครอง ดังนี้ ใช้การร่วมกันทำกิจกรรมส่งเสริมพัฒนาเด็ก ใช้แหล่งความรู้ที่มีอยู่ในชุมชน ใช้การเยี่ยมบ้าน ใช้การเยี่ยมห้องเรียน ใช้นโยบายของโรงเรียนจัดกิจกรรมร่วมกับผู้ปกครอง และครูเป็นผู้ประสานงานในชุมชน ผ่านกระบวนการมีส่วนร่วม คือ การมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การมีส่วนร่วมในการดำเนินการ การมีส่วนร่วมในผลประโยชน์ และการมีส่วนร่วมในการประเมินผล ระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน หมายถึง กระบวนการดำเนินงานดูแลช่วยเหลือผู้เรียนอย่างเป็นระบบมีขั้นตอน พร้อมด้วยวิธีการและเครื่องมือการทำงานที่ชัดเจน โดยมีครูที่ปรึกษาเป็นบุคลากรหลักในการดำเนินงานและมีการประสานความร่วมมือกับผู้ใกล้ชิดทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง ทั้งภายในและบุคคลภายนอกสถานศึกษา ระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน มีประโยชน์อย่างมากมาย ทั้งกับผู้เรียน ครู ผู้บริหารของโรงเรียน โรงเรียน ผู้ปกครองและชุมชน เขตพื้นที่การศึกษา และรวมไปถึงประเทศชาติด้วย กระบวนการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน มีขั้นตอน 5 ขั้นตอน ดังนี้ การรู้จักผู้เรียนเป็น

รายบุคคล การคัดกรองผู้เรียน การส่งเสริมและพัฒนาผู้เรียน การป้องกันและแก้ไขปัญหา และการส่งต่อ

คำถามทบทวน

1. จงอธิบายความหมายของภาคีเครือข่ายการศึกษา มาพอสังเขป
2. จงอธิบายองค์ประกอบของภาคีเครือข่าย พร้อมยกตัวอย่างประกอบ
3. จงสรุปภารกิจที่ภาคีเครือข่ายเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาผู้เรียน มาพอสังเขป
4. จงศึกษาแนวทางในการประสานงานกับผู้ปกครองและชุมชน และสรุปสาระสำคัญมาพอสังเขป
5. ครูมีวิธีการในการประสานงานกับผู้ปกครองและชุมชนอย่างไร จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบ
6. กระบวนการมีส่วนร่วมในการศึกษา ทำได้อย่างไรบ้าง จงอธิบายพร้อมยกตัวอย่างประกอบ
7. จงสรุปความหมายของระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน มาพอสังเขป
8. จงเขียนแผนผังมโนทัศน์เกี่ยวกับประโยชน์ที่ได้รับของระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน
9. จงสืบค้นข้อมูลแต่ละขั้นตอนของระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน แล้วอธิบายสาระสำคัญของแต่ละขั้นตอนโดยละเอียด
10. จงศึกษากระบวนการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน และเขียนแผนผังสรุปขั้นตอนการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน มาพอสังเขป

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). **พระราชบัญญัติส่งเสริมการศึกษาระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย พ.ศ. 2551**. กรุงเทพฯ: สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). **หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551**. กรุงเทพมหานคร: กระทรงศึกษาธิการ.

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2555). การจัดการเครือข่าย : กลยุทธ์สำคัญสู่ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษา. **วารสารการบริหารและพัฒนา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม**, 4(1), 192-207.

จีรวิทย์ มั่นคงวัฒนะ. (2557). **เครือข่ายจัดการศึกษานอกโรงเรียนการพัฒนาระบบภาคีเครือข่ายสถานศึกษา**. ชัยภูมิ: ศูนย์การศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย อำเภอจัตุรัส.

ชูชาติ พ่วงสมจิตร์. (2560). การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน. **วารสารวิชาการ Veridian E - Journal มหาวิทยาลัยศิลปากร**, 10(2), 1342-1354.

พระมหาสุทิตย์ อาภากโร. (2547). **เครือข่าย : ธรรมชาติ ความรู้และการจัดการ**. กรุงเทพฯ: โครงการเสริมสร้างการเรียนรู้เพื่อชุมชนเป็นสุข (สรส.).

มธุริน แผลงจันทึก. (2554). **การศึกษาปัญหาการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียนของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นทีการศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต 5**. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ.

ราชกิจจานุเบกษา. (2562). **พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (ฉบับที่ 4) พ.ศ.2562**. สืบค้นเมื่อ 14 มีนาคม 2564. จาก. http://regu.tu.ac.th/quesdata/Data/L32.PDF

สุเทพ พรหมรักษา. (2552). **สภาพและปัญหาการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียนของพนักงานครูเทศบาลในโรงเรียนสังกัดกลุ่มการศึกษาท้องถิ่นที่ 9**. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2551). **แนวดำเนินงานของคณะกรรมการเขตพื้นที่การศึกษาและคณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน**. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

สำนักงานคณะกรรมการป้องกันและปราบปรามยาเสพติด. (2553). **ความรู้และแนวทางการป้องกันและแก้ไขปัญหายาเสพติด**. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

สำนักงานปฏิรูปการศึกษา. (2545). **แนวทางการบริหารและการจัดการศึกษาในเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา**. กรุงเทพฯ : พิมพ์ดี.

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2547). **แนวทางการดำเนินงานระบบการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนในสถานศึกษา**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.).

Cohen, A. R., Fink, S. L. & Gadon, H. (1980). **Effective Behavior in Organizations**. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin Inc.

บรรณานุกรม

กมลรัตน์ กรีทอง. (2546). **เอกสารประกอบการสอนรายวิชาจิตวิทยาการศึกษาสำหรับนิสิตปริญญาโทสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

กรมสุขภาพจิต. (2546). **คู่มือการให้การปรึกษาขั้นพื้นฐาน**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การสงเคราะห์ทหารผ่านศึก.

กรองทอง จุลิรัชนีกร. (2554). **การจัดการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษระดับปฐมวัย**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). **พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551**. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). **พระราชบัญญัติส่งเสริมการศึกษาระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย พ.ศ. 2551**. กรุงเทพฯ: สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). **หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551**. กรุงเทพมหานคร: กระทรงศึกษาธิการ.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). **ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง กำหนดประเภทและหลักเกณฑ์ของคนพิการทางการศึกษา พ.ศ. 2552**. เล่ม 126 ตอนพิเศษ 80ง. หน้า 45-47.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). **ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง หลักเกณฑ์และวิธีการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคลระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2552**. สืบค้นเมื่อ. 19 สิงหาคม 2563, จาก www.opes.go.th/sites/default/files/users2012/user10/A5_0.pdf

กระทรวงศึกษาธิการ. (2554). **แผนยุทธศาสตร์การแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในช่วงแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่11 (พ.ศ. 2555-2559)**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์อักษรไทย.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2564). **นโยบายการจัดการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ปีงบประมาณ พ.ศ. 2564 – 2565.** สืบค้นเมื่อ 8 ธันวาคม 2563, จาก https://moe360.blog/2021/06/30/education-management-policy/

กระทรวงสาธารณสุข, สถาบันสิรินธรเพื่อการฟื้นฟูสมรรถภาพทางการแพทย์แห่งชาติ, กรมการแพทย์ และกรมสงเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ. (2555). **คู่มือการวินิจฉัยและตรวจประเมินความพิการ ตามประกาศกระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ เรื่อง ประเภทและหลักเกณฑ์ความพิการ (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2555.** กรุงเทพฯ: กรมสงเสริมและพัฒนาคุณภาพชีวิตคนพิการ.

กฤตวรรณ คำสม. (2557). **เอกสารประกอบการสอนรายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู.** อุดรธานี : คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี.

กฤษมันต์ วัฒนาณรงค์. (2559). เทคนิคการสร้างแรงจูงใจใฝ่เรียนรู้. **วารสารวิชาการสถาบันการอาชีวศึกษาภาคใต้ 1**, 12(2), 12-21.

กันยา สุวรรณแสง. (2544**). จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ: บริษัทบำรุงสาสน์.

กาญจนา รัตนะราช. (2555). **ผลการใช้โปรแกรมการให้การปรึกษาเป็นรายบุคคลตามทฤษฎีการให้การปรึกษาแบบผู้รับบริการเป็นศูนย์กลางเพื่อเพิ่มการเห็นคุณค่าในตนเองของผู้ป่วยเบาหวานชนิดที่ 2 ไม่พึ่งอินซูลิน โรงพยาบาลรามาธิบดี กรุงเทพมหานคร.** วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต. สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

กุลยา ก่อสุวรรณ. (2553). **การสอนเด็กที่มีความบกพร่องระดับน้อย**. กรุงเทพฯ: สหมิตร.

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2555). การจัดการเครือข่าย : กลยุทธ์สำคัญสู่ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษา. **วารสารการบริหารและพัฒนา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม**, 4(1), 192-207.

ขวัญฟ้า รังสิยานนท์ และคณะ (2562). **การพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างทักษะสมอง - อีเอฟ สำหรับเด็กปฐมวัย โดยใช้กระบวนการมีส่วนร่วมในโรงเรียนเครือข่าย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต**. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยสวนดุสิต.

จรีลักษณ์ รัตนาพันธ์. (2559). **ทำอย่างไรเมื่อได้สอนเด็กพิเศษ**. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จันทิมา เอี่ยมสะอาด. (2550). **การพัฒนาการดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียนประถมศึกษา โรงเรียนวัดสระพัง อำเภอกำแพงแสน จังหวัดนครปฐม**. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

จิราภรณ์ ตั้งกิตติภาภรณ์. (2556). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จิราภา เต็งไตรรัตน์. (2555). **จิตวิทยาทั่วไป**. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จีรวิทย์ มั่นคงวัฒนะ. (2557). **เครือข่ายจัดการศึกษานอกโรงเรียนการพัฒนาระบบภาคีเครือข่ายสถานศึกษา**. ชัยภูมิ: ศูนย์การศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย อำเภอจัตุรัส.

เจษฎา บุญมาโฮม. (2558). **หลักการแนะแนวและการพัฒนาผู้เรียน**. พิมพ์ครั้งที่ 4. นครปฐม: สไมล์ พริ้นติ้ง & กราฟิกดีไซน์.

เจียรนัย ทรงชัยกุล และโกศล มีคุณ. (2554). ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผลอารมณ์และพฤติกรรม ใน **ประมวลสาระชุดวิชาแนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการให้การปรึกษาเชิงจิตวิทยา (หน่วยที่ 5)**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ชนาธิป พรกุล. (2554). **การสอนกระบวนการคิดทฤษฎีและการนำไปใช้**. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ชนินทร์ชัย อินทิราภรณ์ และสุวิทย์ หิรัณยกาณฑ์. (2548). **ปทานุกรมศัพท์การศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: แว่นแก้ว.

ชูชาติ พ่วงสมจิตร์. (2560). การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชน. **วารสารวิชาการ Veridian E - Journal มหาวิทยาลัยศิลปากร**, 10(2), 1342-1354.

ณัชพร ศุภสมุทร์. (2553). **การบริหารจัดการเรียนร่วมโดยใช้โครงสร้างซีท สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กรณีศึกษา: โรงเรียนวัดอุทัยธาราม สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา**. กรุงเทพฯ: สถาบันราชานุกูล กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.

ณัฐพรหม อินทุยศ. (2550). **เอกสารคำสอนวิชาจิตวิทยาการศึกษา EP 301.** เพชรบูรณ์: สถาบันการพลศึกษา วิทยาเขตเพชรบูรณ์.

ณัฐพรหม อินทุยศ. (2553). **จิตวิทยาการศึกษา.** เพชรบูรณ์: สถาบันการพลศึกษา วิทยาเขตเพชรบูรณ์.

ณัฐภร อินทุยศ. (2556). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ : บริษัท วี. พริ้นท์ (1991) จำกัด.

ณัฐสุภางค์ ยิ่งสง่า. (2550). **การเปรียบเทียบการอ่านจับใจความภาษาไทยและการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระหว่างการจัดกิจกรรมตามหลักการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานและการจัดกิจกรรมตามรูปแบบวัฏจักรการเรียนรู้**. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต หลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.

เดชา สุทาธรรม. (2551). **การพัฒนาระบบงานแนะแนวโรงเรียนบ้านน้ำปู่ อำเภอน้ำโสม จังหวัดอุดรธานี.** วิทยานิพนธ์ กศ.ม. มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.

เติมศักดิ์ คทวณิช. (2546). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น.

ทิพย์ภา เชษฐ์เชาวลิต. (2541). **จิตวิทยาพัฒนาการสำหรับพยาบาล.** สงขลา: ชานเมืองการพิมพ์.

ธัญญภัสร์ ศิรธัชนราโรจน์. (2559). **จิตวิทยากับการพัฒนาตน.** กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นงนุช เพชรบุญวัฒน์. (2556). **ความรู้เกี่ยวกับการศึกษาพิเศษ.** มหาสารคาม: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.

นพมาศ อุ้งพระ (ธีรเวคิน). (2546). **ทฤษฎีบุคลิกภาพและการปรับตัว.** พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

นพสิทธิ์ ไตรสิทธิวัฒน์. (2557). **เทคโนโลยีการศึกษา.** สืบค้นเมื่อ 9 มกราคม 2563, จาก edytech12.blogspot.com/2014/11/6/08post.html.

นฤมล จันทรนิยม. (2550). **การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการบริหารงานแนะแนวของผู้บริหารกับการ ปฏิบัติงานแนะแนวของโรงเรียนอาชีวศึกษาเอกชนจังหวัดพระนครศรีอยุธยา.** วิทยานิพนธ์ ค.ม. พระนครศรีอยุธยา : มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนครศรีอยุธยา.

นิภา ศรีไพโรจน์. (2547). **การวิจัยเชิงบรรยาย.** สืบค้นเมื่อ 8 มกราคม 2564. **จาก.** http://www.watpon.com/elearning/res15.htm.

นิรันด์ จุลทรัพย์. (2558). **การแนะแนวเพื่อพัฒนาผู้เรียน**. สงขลา: ศูนย์หนังสือมหาวิทยาลัยทักษิณ.

นุชลี อุปภัย. (2555). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นุชลี อุปภัย. (2556). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

บ้านจอมยุทธ. (ม.ป.ป.). **ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก**. สืบค้นเมื่อ 4 มิถุนายน 2563, จาก https://www.baanjomyut.com/library_2/extension_1 /concepts_of_ developmental_psychology/01_7.html

เบญจา ชลธานนท์. (2545). **เด็กที่มีความต้องการพิเศษ**. ในสำนักงานสภาสถาบันราชภัฏ (บรรณาธิการ) เอกสารการสอนรายวิชาการศึกษาแบบเรียนรวม รหัสวิชา1083601 ตามหลักสูตรสภาสถาบันราชภัฏ พ.ศ.2543. หน้า 157-206. กรุงเทพฯ: สำนักงานสภาสถาบันราชภัฏ.

ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ. (2556). **การพัฒนาการคิด**. (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัด 9119 เทคนิค พริ้นติ้ง.

ปรีญานันท์ พร้อมสุขกุล. (2561). แนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ดนตรีสำหรับเด็กปฐมวัยในโรงเรียนดนตรีเอกชนนอกระบบ. **วารสารวิชาการ Veridian E-Journal, Silpakorn University ฉบับภาษาไทย สาขามนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ และศิลปะ**, 11(2), 1775-1792.

ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์. (2551). **จิตวิทยาการศึกษา**. กรุงเทพฯ: ศูนย์สื่อเสริมกรุงเทพ.

ปวีณา วิชนี. (2558). **การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยา เรื่อง อาณาจักรของสิ่งมีชีวิตด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน (BBL) ร่วมกับการใช้เทคนิคเกมสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4**. (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยบูรพา).

ปัญญา เชื้อชัย. (2552). **การศึกษาสภาพในการดำเนินงานแนะแนวในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ช่วงชั้นที่ 1-2 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุบลราชธานี เขต 5**. วิทยานิพนธ์ ค.ม. อุบลราชธานี: มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.

ผดุง อารยะวิญญู. (2542). **การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ**. กรุงเทพฯ: บรรณกิจ.

พรพิไล เลิศวิชา. (2552). **สมองวัยทีน**. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2556). **ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ**. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พระมหาสุทิตย์ อาภากโร. (2547). **เครือข่าย : ธรรมชาติ ความรู้ และการจัดการ**. กรุงเทพฯ: โครงการเสริมสร้างการเรียนรู้เพื่อชุมชนเป็นสุข (สรส.).

พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551. (2551). **ราชกิจจานุเบกษา**. เล่ม 125 ตอนที่ 28ก. หน้า 1-12.

พัชรี พานโคตร. (ม.ป.ป). **สมองส่วนหน้า** (Forebrain) - brain of human. [รูปภาพดิจิทัล]. สืบค้นเมื่อ 20 กรกฎาคม 2563, จาก https://www.pinterest.com/pin/forebrain-brain-of-human--792633603165737029/

ภาณุวัฒน์ ศิวะสกุลราช. (2563). **การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา โดยการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือด้วยเทคนิค** LT. กรุงเทพมหานคร: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา.

มณฑิรา ขำเนตร. (2551). **การดำเนินงานแนะแนวตามมาตรฐานการแนะแนวในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุบลราชธานี เขต** 3. วิทยานิพนธ์ ค.ม. อุบลราชธานี : มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.

มธุริน แผลงจันทึก. (2554). **การศึกษาปัญหาการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นทีการศึกษาประถมศึกษานครราชสีมา เขต** 5. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ.

มหาวิทยาลัยขอนแก่น. (2550). **จิตวิทยา**. ขอนแก่น:ภาควิชาจิตวทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. (2553). **เอกสารชุดวิชาจิตวิทยาและวิทยาการการเรียนรู้หน่วยที่ 1-7 เล่ม 1**. นนทบุรี : มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

มาลิณี จุโฑปะมา. (2554). **จิตวิทยาการศึกษา**. บุรีรัมย์ : เรวัตการพิมพ์.

เมธาวี อุดมธรรมานุภาพ และภักดี ปรีวรรณ. (2554). **ธรรมชาติของผู้เรียน**. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: ห้างหุ้นส่วนจำกัด เอ็มแอนด์เอ็ม เลเซอร์พริ้นต์.

รวีวรรณ ชินะตระกูล. (2549). **หลักการแนะแนว**. กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.

ราชกิจจานุเบกษา. (2562). **พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (ฉบับที่ 4) พ.ศ.2562**. สืบค้นเมื่อ 14 มีนาคม 2564. จาก. http://regu.tu.ac.th/quesdata /Data/L32.PDF

ราชกิจจานุเบกษา. (2562). **รายละเอียดของมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพครูตามข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ (ฉบับที่ 4) พ.ศ.2562**. สืบค้นเมื่อ 24 พฤศจิกายน 2563, จาก https://www.ksp.or.th/ks p20 18/2020/06/19628/

ราชบัณฑิตยสถาน (ออนไลน์, 2554). **ความหมายของคำว่าหลักการ**. สืบค้นเมื่อ 9 ธันวาคม 2563, จาก https://dictionary.orst.go.th

ลักขณา สริวัฒน์. (2548). **การศึกษารายกรณี**. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.

ลักขณา สริวัฒน์. (2551). **การแนะแนวเบื้องต้น**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพมหานคร: โอเดียนสโตร์. 400 หน้า.

ลักขณา สริวัฒน์. (2554). **จิตวิทยาในชั้นเรียน (ฉบับปรับปรุง)**. พิมพ์ครั้งที่ 3. ขอนแก่น: คลังนานาวิทยา.

ลักขณา สิริวัฒน์. (2557). **จิตวิทยาสำหรับครู**. กรุงเทพฯ : โอเดียนสโตร์.

ลัดดาวรรณ ณ ระนอง และคณะ. (2554). แนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษาเชิง จิตวิทยา ใน **ประมวลสาระชุดวิชาแนวคิดทางการแนะแนวและการทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยา**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ลิขิต กาญจนาภรณ์. (2557). **ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบเกสตัลท์(หน่วยที่ 9)**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

วรรณี ลิมอักษร. (2551). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 4. สงขลา : บริษัทนำศิลป์โฆษณา จำกัด.

วัชรี ทรัพย์มี. (2558). **ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบเผชิญความจริง (หน่วยที่ 12)**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

วารี ถิระจิตร. (2537). **การศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ศรีเรือน แก้วกังวาล (2553). **จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย**. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2549). **จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย เล่ม 2: วัยรุ่น-วัยสูงอายุ**. (พิมพ์ครั้งที่ 9) กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2553). **จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย เล่ม 1: แนวคิดเชิงทฤษฎี-วัยเด็กตอนกลาง.** (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ศรีวรรณ จันทรวงศ์. (2549). **พฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตน.** อุดรธานี: สยามการพิมพ์.

ศรีวรรณ จันทรวงศ์. (2549). **เอกสารประกอบการสอนรายวิชาจิตวิทยาเพื่อการเรียนรู้**. อุดรธานี: สยามการพิมพ์.

ศักดิ์ชัย ใจซื่อตรง. (2561). **การพัฒนารูปแบบการจัดประสบการณ์ศิลปะที่ส่งเสริมทักษะการจัดการสมอง (EF) สำหรับเด็กปฐมวัย.** ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร. บัณฑิตวิทยาลัย: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์. (2542). **รายงานสิ่งแวดล้อมและการเรียนรู้สร้างสมองเด็กให้ฉลาดได้อย่างไร.** กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ.

ศันสนีย์ ฉัตรคุปต์. (2544). **การเรียนรู้อย่างมีสุข : สารเคมีในสมองกับความสุขและการเรียนรู้.** กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์องค์การค้าคุรุสภา.

ศิริบูรณ์ สายโกสุม. (2558). การให้บริการปรึกษาเป็นรายบุคคล ใน **เอกสารการสอนชุดวิชาเทคนิคการปรึกษาเบื้องต้น (หน่วยที่ 8-15).** นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

ศุภวรรณ์ เล็กวิไล. (2548). **การจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิด.** กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัย ราชภัฏพระนคร. อัดสำเนา.

สถาบันคลังสมองของชาติ. (2551). **สมองกับการเรียนรู้.** กรุงเทพฯ: เบสท์กราฟฟิคเพรส.

สถาบันราชานุกูล. (2557). **คู่มือการประเมินสุขภาพบุคคลที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและการใช้สมุดบันทึกสุขภาพ.** กรุงเทพฯ: บียอนด์.

สถาบันวิทยาการเรียนรู้. (2551). **หลักสูตรการเรียนรู้แบบ Brain–Based Learning ระดับประถมศึกษา.** กรุงเทพฯ: สถาบันวิทยาการเรียนรู้.

สำนักงานคณะกรรมการป้องกันและปราบปรามยาเสพติด. (2558). **EF ภูมิคุ้มกันชีวิตและป้องกันยาเสพติด คู่มือสำหรับครูอนุบาล.** กรุงเทพฯ: บริษัทพิมพ์ดี จำกัด.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2551). **แนวดำเนินงานของคณะกรรมการเขตพื้นที่การศึกษาและคณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน.** กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2552). **เซลล์สมอง**. [รูปภาพดิจิทัล]. สืบค้นเมื่อ 16 กรกฎาคม 2563, จาก https://www.wattana.ac.th/news/news080759-2.pdf

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2555). **เอกสารประกอบการอบรมหลักสูตรการพัฒนาศักยภาพบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสาหรับคนพิการในระดับอุดมศึกษา เรื่องการทำงานกับนักศึกษาพิการ**: Working with students with disabilities in higher education. กรุงเทพฯ: สหมิตร.

สำนักงานคณะกรรมการป้องกันและปราบปรามยาเสพติด. (2553). **ความรู้และแนวทางการป้องกันและแก้ไขปัญหายาเสพติด**. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

สำนักงานบริหารการศึกษาพิเศษ. (2552). **คู่มือการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP)**. กรุงเทพฯ: สำนักบริหารการศึกษาพิเศษ.

สำนักงานปฏิรูปการศึกษา. (2545). **แนวทางการบริหารและการจัดการศึกษาในเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา**. กรุงเทพฯ : พิมพ์ดี.

สำนักงานเลขาธิการ. (2560). **การขับเคลื่อนการปฏิรูปการศึกษาสำหรับผู้ด้อยโอกาส**. สืบค้นเมื่อ 2 พฤศจิกายน 2563, จาก https://www.plan.obec.go.th/ewt

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2547). **แนวทางการดำเนินงานระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนในสถานศึกษา**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.).

สิริอร วิชชาวุธ. (2554). **จิตวิทยาการเรียนรู้**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สุขอรุณ วงษ์ทิม. (2555). **แนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยาการให้บริการปรึกษาเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม (หน่วยที่ 14)**. นนทบุรี: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

สุขอรุณ วงษ์ทิม. (2557). ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม ใน **ประมวลสาระชุดวิชาแนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยา (25711) ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 1. (หน่วยที่ 14)**. นนทบุรี: สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

สุชา จันทร์เอม. (2540). **จิตวิทยาพัฒนาการ**. (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.

สุเทพ พรหมรักษา. (2552). **สภาพและปัญหาการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของพนักงานครูเทศบาลในโรงเรียนสังกัดกลุ่มการศึกษาท้องถิ่นที่ 9**. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย.

สุธีรา เผ่าโภคสถิตย์. (2543). **จิตวิทยาทั่วไป**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ แม็ค จำกัด.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2553). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุรางค์ โค้วตระกูล. (2553). **จิตวิทยาการศึกษา**. พิมพ์ครั้งที่ 9. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุวิไล เรียงวัฒนสุข. (2553). **จิตวิทยาการทดลองเบื้องต้น** =Introduction to Experimental Psychology: PC 313. กรุงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

อรพินท์ ตันเมืองใจ. (2556). **ความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบใช้สมองเป็นฐาน**. (วิทยานิพนธ์ ปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่).

อัชรา เอิบสุขสิริ. (2556). **จิตวิทยาสำหรับครู**. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อัชรา เอิบสุขสิริ. (2556). **จิตวิทยาสาหรับครู**. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อัชรา เอิบสุขสิริ.(2557). **จิตวิทยาสำหรับครู**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อัญชลี เฟื่องชูชาติ. (2552). **การส่งเสริมทักษะการเขียนภาษาไทยโดยใช้การเรียนรู้ที่ใช้สมองเป็น ฐานสำหรับนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนปรินส์รอยแยลส์วิทยาลัย จังหวัด เชียงใหม่**. (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่).

อารี พันธ์มณี. (2546). **จิตวิทยาสร้างสรรค์การเรียนการสอน**. กรุงเทพฯ: ใยไหม ครีเอทีฟกรุ๊ป.

อุบลรัตน์ เพ็งสถิต (2556). **พัฒนาการทางด้านความคิดความเข้าใจ**. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรงเทพฯ: ภาควิชาจิตวิทยา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

Academia. (2020). **What Are the Four Major Goals of Psychology?** Retrieved 4 January 2020, from https://www.academia.edu/7822076/What_Are_the _ Four_Major_ Goals_ of_Psychology.

American Philosophical Society. (Photographer). (1917). **Chimpanzee problem solving research.** [digital image]. Retrieved, from https://media.scien cephoto.com/image/c0262998/800wm/C0262998-Chimpanzee_prob lem_solving_research.jpg

Aronson, E. (1986). **Teaching Students Things They Think They Know All About.** Paper presented at The Meeting of American Psychological Association. Washington.

Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Baron, R.A. (1992). **Psychology: the essential science.** Boston: Allyn and Bacon.

Baron, Robert A. (1992). **Psychology.** Boston: Allyn and Bacon.

Berk, L.E. (2003). **Child development.** (6thed.). Boston: Pearson Education.

Berliner, D. C. (2000). **A personal response to those who bash teacher education.** Retrieved 5 January 2020, from http://jte.sagepub.com at SAGE Publications/.

Bigge, M.L. and Hunt, M.P. (1979). **Psychological Foundation of Education.** New York: Harper & Row Publishers.

Bootzin, R.R. (1991). **Psychology Today : An Introduction.** New York: Mc Graw – Hill.

Brophy, J. (1992). **Probing the subtleties of subject-matter teaching.** Educational Leadership, 49(7), 4–8.

Call, N. (2003). **The thinking child brain-based learning for the foundation stage.** PO Box 635 Stafford: Network Educational Press Ltd.

Carroll, J. B. (1963). **A model of school learning.** Teachers College Record. (64), 723-733.

Cohen, A. R., Fink, S. L. & Gadon, H. (1980). **Effective Behavior in Organizations.** Homewood, Illinois: Richard D. Irwin Inc.

Corey G. (2005). **Theory and practice of group counseling.** 8th edition. California: R.R. Donnelly & Sons.

Cronbach L.J. (1990). **Essential of Psychological Testing.** 5th ed. New York: Harper & Row.

Darling-Hammond, L. (2001). **The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Domjan, M. (1996). **The Principles of Learning and Behavior Belmont.** California: Thomson Wadsworth.

Dvoretzky. J.P. (1993). **Psychology.** 4th ed. New York: McGraw-Hill.

Emmer, E.T., Evertson, C.M., and Anderson, L.M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. **Elementary School Journal.** (80), 219–231

Feldman, Robert, S. (2011). **Understanding Psychology.** 10th ed.. New York: McGraw-Hill.

Florida Tech. (Photographer). (2013, April 10). **50 Pavlov & Classical Conditioning.** [digital image]. Retrieved, from https://news.fit.edu/psyc holog y_behavior_analysis/50-pavlov-classical-conditioning/

Gagne', R. (1967). **The conditions of learning.** New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Hergenhehn, B.R. and Matthew, H.O. (1993). **An Introduction to Theory of Learning.** 4th ed. New Jersey: Prentice-Hall International.

Hurlock, E.B. (1978) **Child development.** 6th ed. London: McGraw-Hill International Book Company.

Hurst, B., and Reding, G. (2000). **Professionalism in teaching.** Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

IB Psychology. (Photographer). (2013, May 26). **Bobo Doll Experiment.** [digital image]. Retrieved, from http://ib-psych.blogspot.com/2013/0 5/sla-all-about-bobo-dolls-albert-bandura.html

Ingersoll, R. (2013). **Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jensen, E. (2000). **Brain-based learning.** San Diego, CA: The Brain Store Publishing.

Johnston, Joni E. (2000). **The complete Idiot's Guide to Psychology.** Indianapolis: Mac million U.S.A., Inc.

Kramer, P.A. (2003). **The A B C of professionalism.** Retrieved 8 January 2020, from http://files.eric.ed.gov/

Lahey, Benjamin, B. (2004). **An Introduction to Psychology.** 8th ed.. Boston Burr Ridge: McGraw-Hill.

McMillan, J. H. (2004). **Educational Research: Fundamentals for the Consumer.** New York: HarperCollins College Publishers.

National Disability Rights Network. (2558). **วิธีการแบ่งแยกประเภทของคนพิการ**. สืบค้นเมื่อ 2 ธันวาคม 2563. จาก. http://www.protectionandadvo cacy.com

Norman L.M. (1969). **Introduction to Psychology.** Boston: Houghton Mifflin Co.

Olsen, P. (2015). **What is an IEP?: Definition, examples, & objectives.** Retrieved Oct 11, 2020, from https://study.com/academy/ lesson/what-is-an-iep-definition-examples-objectives.html

Peavy, V. (1995). **An Orientation to Constructivist Carrere Counselling.** North Star Research Document: Howard University.

Rakluke. (2020). **EF: Executive Functions.** Retrieved December 16, 2020, from https.//www. porentsone.com/9-fundamentals of creating-good-and-good-children-with-ef.

Reference. (2020). **What Is the Difference Between Maturation and Learning?** Retrieved 5 June 2020, from www.ask.com/world-view/difference-between-maturation-learning.

Saul McLeod. (Photographer). (2018). **Operant-conditioning.** [digital image]. Retrieved, from https://www.simplypsychology.org/operant-conditionin g.html

Seifert, K. & Sutton, R. (2009). **Educational Psychology.** Retrieved 8 January 2020, from http://www.saylor.org

Sharma, R. N. and R. Sharma. (2004). **Guidance and Counselling in India.** Atlantic Publishers and Distributors, New Delhi.

Shertzer, Btuce and Stone, Shelley C. (1980). **Fundamentals of Counselling (2nd ed.).** Boston: Houghton Mifflin.

Sprinthall, N.A. and Sprinthall, R.C. (1990). **Educational Psychology.** 5th ed. New York: McGraw-Hill.

UNESCO. (2010). **Most influential theories of learning.** Retrieved 24 January 2020, from http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/annexes/technical-notes/most-influential-theories-learning.

Vidya's Phoenix. (Photographer). (2019, September 25). **Thorndike's Experiment.** [digital image]. Retrieved, from http://srividyagurugubilly.blogspot.c om /2019/09/psychology-of-teaching-and-learning.html

Wise, A. E., and J. A. Leibbrand. (2001). Standards in the new millennium: Where we are, where we're headed. **Journal of Teacher Education**, 52(3): 244-55.

Wong, H. K., and R. T. Wong. (1998). **the first days of school: How to be an effective teacher.** Mountainview, Calif.: Harry K. Wong Publications.

Woolfolk, A. (2014). **Educational psychology.** 9th ed. Boston: Pearson.

Woolfolk, A.E. (1995). **Educational Psychology.** Boston: Allyn & Bacon.

Woolfolk, A.E. (2004). **Educational psychology.** 9th ed. Boston: Pearson Education, Inc.

ประวัติและผลงาน

นาย ภาณุวัฒน์ ศิวะสกุลราช

ประวัติส่วนตัว

ชื่อ-นามสกุล **ภาษาไทย** : นาย ภาณุวัฒน์ ศิวะสกุลราช

ภาษาอังกฤษ : PANUWAT SIVASKUNRAJ

สถานที่ทำงาน : เลขที่ 1 ถนนอู่ทองนอก เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 10300

หมายเลขโทรศัพท์ : 08-1584-7550

E-mail : panuwat.si@ssru.ac.th

ประวัติการศึกษา

ระดับการศึกษา	วุฒิการศึกษา	สาขาวิชา	ปีที่จบ	สถาบันการศึกษา
ปริญญาโท	ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต	จิตวิทยาการปรึกษา	2545	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปริญญาตรี	วิทยาศาสตรบัณฑิต	จิตวิทยา-อุตสาหกรรม	2541	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ผลงาน/ประสบการณ์การทำงาน

- หัวหน้ากลุ่มวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา
- วิทยากรอบรมเรื่อง จิตวิทยาเด็ก
- วิทยากรอบรมเรื่อง จิตวิทยาสำหรับครู
- วิทยากรอบรมเรื่อง การจัดการเรียนการสอนโดยใช้โครงงานเป็นฐาน
- อาจารย์ผู้สอนในรายวิชาวิทยาการจัดการเรียนรู้ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา
- อาจารย์ผู้สอนในรายวิชาคุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณและจิตวิญญาณความเป็นครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา
- อาจารย์ผู้สอนในรายวิชาจิตวิทยาสำหรับครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา
- อาจารย์ผู้สอนในรายวิชาการสอนเพศศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

ผลงานวิจัย / วิชาการ

- PARTICIPATORY LEARNING: FROM THEORY TO PRACTICE IN PSYCHOLOGY FOR TEACHER COURSE
- FACTORS AFFECTING EMOTIONAL QUOTIENT OF THE TEACHER STUDENT, FACULTY OF EDUCATION, SUAN SUNANDHA RAJABHAT UNIVERSITY
- A STUDY ON LEARNING ACHIEVEMENT IN STUDENT TEACHERS BY USING COOPERATIVE LEARNING MANAGEMENT WITH THE STUDENT TEAMS ACHIEVEMENT DIVISION TECHNIQUES (STAD), FACULTY OF EDUCATION, SUAN SUNANDHA RAJABHAT UNIVERSITY
- A STUDY OF ABILITY IN CRITICAL THINKING SKILLS USING PROBLEM-BASED LEARNING OF STUDENTS IN FACULTY OF EDUCATION, SUAN SUNANDHA RAJABHAT UNIVERSITY
- A STUDY ON LEARNING ACHIEVEMENT IN STUDENT TEACHERS BY USING COOPERATIVE LEARNING MANAGEMENT WITH LEARNING TOGETHER TECHNIQUES (LT), FACULTY OF EDUCATION, SUAN SUNANDHA RAJABHAT UNIVERSITY