

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยนำเสนอเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องตามลำดับดังนี้

1. พฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียน (Non – attentive Behavior)
2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสังเกตพฤติกรรม
3. ทักษะชีวิต (Life Skill)

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียน

ความหมายของพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียน

มีผู้ให้ความหมายของพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียนไว้ดังนี้

โบเดน และคนอื่น ๆ (Broden et al., 1970, p. 199) ให้ความหมายของพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียนว่าหมายถึง พฤติกรรมลูกจากที่นั่ง ส่งเสียงดัง พูดคุย มองเพื่อนในขณะที่ครูสอน และไม่ทำงานตามที่ครูมอบหมาย

มิลแมนและคนอื่น ๆ (Millman et al., 1970, p. 147) กล่าวว่าพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน หมายถึงพฤติกรรมที่มีลักษณะก้าวร้าว ซุกซนไม่อยู่กับที่ ไม่ทำงานตามที่ครูมอบหมาย และพูดคุยกับเพื่อน

อรสา สุดาดวง (2539, หน้า 22) กล่าวว่าพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน หมายถึง พฤติกรรมของนักเรียนที่แสดงออกในลักษณะ พูดคุยกับเพื่อน ส่งเสียงดัง ซุกซนไม่อยู่กับที่ ก้าวร้าว มองเพื่อนในขณะที่ครูสอนและไม่ทำงานตามที่ครูมอบหมาย ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้ทำให้เป็นอุปสรรคต่อการเรียนการสอน และพฤติกรรมเหล่านี้สามารถแก้ไขให้หมดไปได้ด้วยการใช้หลักการปรับพฤติกรรม

อุบลวรรณ อ่อนคำผาง (2539, หน้า 17) ได้สรุปว่าพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในห้องเรียน ส่วนใหญ่ที่พบมาก คือ รังแกเพื่อน ลุกออกจากที่โดยไม่ได้รับอนุญาต คุยกันในห้องเรียน ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้เป็นอุปสรรคต่อการเรียนการสอนเป็นอย่างมาก

จันทร์รัตน์ ยี่รัชศิริ (2536, หน้า 9 -10)กล่าวว่าพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน หมายถึงพฤติกรรมของนักเรียนที่แสดงออกในลักษณะตรงกันข้ามกับพฤติกรรมตั้งใจเรียนในลักษณะต่าง ๆ ดังนี้ คือ ไม่สนใจครู ไม่สนใจบทเรียน มองออกไปที่อื่น ไม่ทำงานตามที่ครูมอบหมาย เล่นกับเพื่อน เล่นของเล่น ลุกจากที่นั่ง ส่งเสียงดัง แหย่เพื่อน สร้างความวุ่นวายในห้องเรียน เช่น กระเทียมเท้า กระโดดโลดเต้น เคาะโต๊ะ เคาะเก้าอี้ ขว้างปาสิ่งของ

เขาวภา กันทรวิชัยกุล (2530, หน้า 4) ได้อธิบายความหมายของพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนว่า หมายถึง พฤติกรรมไม่พึงประสงค์ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนได้แก่พฤติกรรมดังต่อไปนี้คือ พฤติกรรมทางวาจา หมายถึง พฤติกรรมที่มีลักษณะดังนี้ คยุหรือส่งเสียงรบกวนในขณะที่ครูสอน

พฤติกรรมทางกาย หมายถึง พฤติกรรมที่มีลักษณะก่อความสงบในห้องเรียน ดังนี้ คือ เคาะโต๊ะเก้าอี้ ลุกจากที่นั่ง แหย่เพื่อน

ลัดดา แซ่ปั้ง (2530, หน้า 31) สรุปว่าพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนเป็นพฤติกรรมหนึ่งที่เกิดขึ้นในห้องเรียนในลักษณะต่าง ๆ เช่น พฤติกรรมลุกออกจากที่นั่ง พูดคุย ส่งเสียงดัง มองเพื่อนในขณะที่ครูสอน ไม่ทำงานตามที่ครูมอบหมาย ก้าวร้าว

เอนกกุล กริแสง (2520, หน้า 210) ได้กล่าวว่าลักษณะการขาดระเบียบวินัยในห้องเรียนว่ามี 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

1. เกิดพฤติกรรมไม่พึงประสงค์บ่อยครั้ง พฤติกรรมไม่พึงประสงค์ที่นักเรียนแสดงออก ได้แก่

1.1 แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวต่อเพื่อนร่วมชั้น เช่น แกล้งเพื่อน ใช้วาจาข่มขู่เพื่อนหรือผู้อื่น

1.2 เรียกร้องความสนใจจากเพื่อน เช่น ลุกจากที่นั่งโดยไม่ขออนุญาต ทำท่าตลกคะนองต่าง ๆ

1.3 รบกวนการสอนของครู เช่น ทำเสียงประหลาด พูดคุยกันด้วยเสียงอันดัง เคาะโต๊ะและกระเทีบบเท้า

1.4 แสดงความอวดดี เช่น แกล้งถามปัญหาที่ไม่เข้าเรื่อง ได้แย้งเพื่อนหรือครูอย่างไม่มีเหตุผล

2. พฤติกรรมที่เกิดขึ้นบางครั้ง เป็นพฤติกรรมที่ไม่ก่อความวุ่นวายให้ครูและเพื่อนหรือการเรียนการสอน ได้แก่

2.1 ขาดความตั้งใจ เช่น ไม่ตั้งใจฟังครูอธิบายเหม่อลอย ครุ่นคิดในเรื่องที่ไม่เกี่ยวข้องกับบทเรียน

2.2 ไม่ตั้งใจทำงานตามที่ครูมอบหมาย เช่น ทำงานอย่างอื่น เขียนรูปหรือวาดรูปเล่น ทำงานรีบร้อน ไม่เรียบร้อย ส่งงานช้า ทำงานไม่เสร็จ

2.3 ขาดการสังคมกับเพื่อน เช่น ขี้อาย ไม่ร่วมมือกับผู้อื่น ไม่ได้แย้งกับใครแม้จะถูกตำหนิโดยไม่จำเป็น หรือไม่เป็นจริง

2.4 ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง เช่น ต้องการคำชมเชยและคำแนะนำมากเกินไป
ความจำเป็น คอยฟังผู้อื่นตลอดเวลา เรียกร้องความสนใจจากผู้อื่นอย่างมาก

กล่าวโดยสรุปพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียนของนักเรียน หมายถึง พฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียน พฤติกรรมไม่อยู่ในระเบียบวินัยในชั้นเรียน เช่น ลุกจากที่นั่งที่เดินไป-มา ชวนเพื่อนคุย ส่งเสียงดัง แหย่เพื่อน เล่นกับเพื่อน เหม่อลอย มองออกไปนอกประตู-หน้าต่าง สนใจของผู้คนที่เดินผ่านไป-มานอกห้องเรียน นำนงานอื่นขึ้นมาทำ ลอกการบ้านเพื่อน ไม่มองอุปกรณ์ที่ครูให้อธิบาย ไม่ตอบคำถามครู ไม่ทำงานตามที่ครูมอบหมาย อ่านหนังสือการ์ตูนหรือหนังสืออ่านเล่นอื่น ๆ ง่วงนอน นิ่งหลับหง หรือฟุบหลับกับโต๊ะเรียน นำสิ่งของที่ไม่เกี่ยวกับการเรียนในขณะนั้นมาเล่น เป็นต้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียน

งานวิจัยภายในประเทศ

อรสา สูดาวง (2539, หน้า 60) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการเสริมแรงพฤติกรรมที่ขัดกันและปรับเปลี่ยนใหม่เพื่อลดพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนปทุมวัน สังกัดกรุงเทพมหานคร ผลการศึกษาพบว่า วิธีการเสริมแรงที่ขัดกันเป็นวิธีการที่สามารถลดพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนได้ดีกว่าการปรับเปลี่ยนใหม่

อุบลวรรณ อ่อนคำผาง (2539, หน้า 46) ได้ศึกษาผลของการเสริมแรงแบบดี อาร์ เอ เพื่อลดพฤติกรรมไม่อยู่ในระเบียบวินัยในห้องเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านทุ่งช้าง กิ่งอำเภอทุ่งศรีอุดม จังหวัดอุบลราชธานี ผลการศึกษาพบว่า วิธีการเสริมแรงแบบดี อาร์ เอ สามารถลดพฤติกรรมไม่อยู่ในระเบียบวินัยในห้องเรียนได้

จันทร์รัตน์ ยี่ริญศิริ (2536, หน้า 67) ได้ศึกษาผลของการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงที่มีต่อพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนรัตนานิเบศร์ จังหวัดนนทบุรี ผลการศึกษาพบว่า ผลของการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงสามารถลดพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนได้

ศราวุธ วงศ์ทอง (2536, หน้า 4) ได้ศึกษาเปรียบเทียบผลของการวางเงื่อนไขเป็นกลุ่มและการชี้แนะที่มีต่อวินัยในห้องเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนตระการพิชผล จังหวัดอุบลราชธานี ผลการศึกษาพบว่า วินัยในห้องเรียนของนักเรียนทั้งสองกลุ่ม แตกต่างกัน และนักเรียนทั้งสองกลุ่มมีการพัฒนาวินัยในห้องเรียนเพิ่มขึ้นมากกว่าเดิม

เยาวภา กันทรวิชากุล (2530, หน้า 39) ได้ศึกษาผลการใช้กิจกรรมกลุ่มที่มีต่อพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนในห้องเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนปทุมวิทยาคม

จังหวัดอ่างทอง จำนวน 14 คน ผลการศึกษาพบว่า การฝึกโดยใช้กิจกรรมกลุ่มทำให้นักเรียนมีพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนในห้องเรียนลดลง

ลัดดา แซ่ปั้ง (2530, หน้า 64) ได้ศึกษาผลของการใช้กิจกรรมกลุ่มสร้างคุณภาพเพื่อลดพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนบ้านนาสาร จังหวัดสุราษฎร์ธานี จำนวน 16 คน ผลการทดลองพบว่า การสอนโดยใช้กิจกรรมกลุ่มสร้างคุณภาพสามารถทำให้พฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนของนักเรียนลดลง

วันทนา กิจจงเจริญสุข (2526, บทคัดย่อ) ได้ศึกษาผลของการให้การเสริมแรงทางบวกโดยวางเงื่อนไขเป็นกลุ่มและเป็นรายบุคคลต่อการลดพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนาในชั้นเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้กลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมก่อกวนในห้องเรียน 40 คน พบว่าการให้การเสริมแรงด้วยเบี้ยอรรถกรเพื่อลดพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนาในชั้นเรียนโดยวางเงื่อนไขเป็นกลุ่มและเป็นรายบุคคลให้ผลไม่แตกต่างกัน

พรสุลี อาชวบำรุง และ สงบ ลักษณะ (2519, หน้า 49-55) ได้ใช้กิจกรรมที่นักเรียนชอบเป็นตัวเสริมแรงเพื่อทดลองปรับพฤติกรรมก่อกวน ได้แก่ ตะโกนเสียงดัง การทำให้เกิดเสียงดังจากสิ่งของและวัสดุต่าง ๆ การเดินออกนอกห้องเรียน การรบกวนการทำงานของคนอื่น ๆ ทำการทดลองกับเด็กชั้นประถมปีที่ 5 ผลปรากฏว่าการใช้การเสริมแรงด้วยการใช้สิทธิพิเศษและการใช้กลุ่มควบคุมซึ่งกันและกัน ทำให้พฤติกรรมก่อกวนลดลง

กล่าวโดยสรุป การลดพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียนของนักเรียนนั้นกระทำได้หลายวิธี อาจใช้เพียงวิธีเดียวหรือหลายวิธีร่วมกัน ส่วนมากจะใช้วิธีการปรับพฤติกรรมโดยการเสริมแรง หรือการปรับสัณฐานใหม่เพื่อลดพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียนของนักเรียน ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยสนใจที่จะนำโปรแกรมการฝึกทักษะชีวิตมาใช้เพื่อให้ความรู้ให้ข้อสนเทศ ฝึกการรับรู้สถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ฝึกการเรียนรู้โดยมีส่วนร่วมกับผู้อื่น ฝึกให้นักเรียนรู้จักคิด และสามารถจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นกับตัวนักเรียนเองและปัญหาของสังคมได้อย่างสร้างสรรค์ ทำให้เขาสามารถเลือกแสดงพฤติกรรมได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม

งานวิจัยในต่างประเทศ

ฮาร์ท เอสเตอร์ และ ซูซาน (Hart-Hester & Susan, 1986, Abstract) ได้ทำการศึกษาผลของการใช้เทคนิคการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงที่มีต่อพฤติกรรมของนักเรียนระดับประถมศึกษาที่อยู่ในสภาพแวดล้อมการเรียนต่างกัน ในการศึกษาครั้งนี้มุ่งที่จะปรับปรุงพฤติกรรมการทำงาน การมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน และการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนของนักเรียนที่เรียนกับครูโดยตรง กับนักเรียนที่ทำงานในห้องทำงานอย่างอิสระ โดยคัดเลือกนักเรียน

ที่มีพฤติกรรมที่มีปัญหา เช่น ดื้อด้าว ก้าวร้าว ไม่ทำงานตามที่มอบหมาย หนีเรียน ผลการศึกษาพบว่า การให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงสามารถเพิ่มพฤติกรรมการทำงานของนักเรียนทั้ง 2 กลุ่มได้ ส่วนการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนและกับครูนั้นไม่ปรากฏว่ามีการเปลี่ยนแปลงอย่างเห็นได้ชัดเจน

แรพพอร์ต เมอร์ฟี และเบลลีย์ (Rapport, Murphy & Bailey, 1982, pp. 205-216) ได้ใช้วิธีการปรับสินไหมเพื่อลดพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนและไม่ทำงานที่ครูมอบหมาย โดยให้การเสริมแรงด้วยการให้เวลาว่าง 20 นาทีทำชั่วโมงเรียน เพื่อไปทำกิจกรรมที่ตนต้องการ แต่ถ้านักเรียนมีพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ดังกล่าวจะถูกหักเวลาค้างละ 1 นาที หากนักเรียนแสดงพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนจะถูกหักเวลาลงจาก 20 นาทีจนกระทั่งหมดลงไปเรื่อย ๆ นักเรียนที่ถูกหักเวลามากก็จะมีเวลาสำหรับทำกิจกรรมที่นักเรียนต้องการน้อย ปรากฏว่าพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนลดลงอย่างเห็นได้ชัดหลังจากได้รับการปรับสินไหม

อายยอนและโรเบิร์ตส์ (Ayllon & Roberts, 1974, pp. 71-76) ได้ศึกษาวิธีการลดปัญหาที่เกี่ยวข้องกับระเบียบวินัยในชั้นเรียน เพื่อให้นักเรียนสนใจการเรียนมากขึ้นโดยใช้วิธีการเสริมแรงด้วยเบี้ยอรรถกรถ้าหากนักเรียนมีพฤติกรรมที่อยู่ในระเบียบวินัย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 5 ที่มีพฤติกรรมไม่มีระเบียบวินัยในชั้นเรียน โดยมีพฤติกรรมก่อวินาศกรรมในชั้นเรียนโดยขณะที่ครูให้อ่าน ผลการศึกษาพบว่า การเสริมแรงด้วยเบี้ยอรรถกรสามารถลดพฤติกรรมก่อวินาศกรรมในชั้นเรียนซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ไม่มีระเบียบวินัยของนักเรียน

โบลสตาล และจอห์นสัน (Boldstad & Johnson, 1972, pp. 443-454) ได้ศึกษาผลของการควบคุมตนเองเพื่อปรับพฤติกรรมก่อวินาศกรรมในชั้นเรียนของนักเรียน ได้แก่ พูดคุยเสียงดัง การทำเสียงดังโดยไม่ได้รับอนุญาต ตีเพื่อนในชั้นเรียน ลูกจากที่นั่งโดยไม่ได้รับอนุญาตและวิ่งเล่นในชั้นเรียน ผลการศึกษาพบว่า การควบคุมตนเองมีประสิทธิภาพในการลดพฤติกรรมก่อวินาศกรรมในชั้นเรียนของนักเรียนมากกว่าการเสริมแรงภายนอก

วอลเคอร์ และบัคเลย์ (Kazdin & Bootzin, 1972, pp. 334-372) ได้ทำการทดลองโดยการใช้แรงเสริมเพื่อลดพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ของนักเรียนในโรงเรียนแห่งหนึ่ง โดยคัดเลือกนักเรียนที่มีพฤติกรรมไม่พึงประสงค์จากห้องเรียนต่าง ๆ มา 17 คน นำมาเรียนรวมกันในห้องหนึ่งต่างหาก เมื่อนักเรียนได้ปฏิบัติตามเกณฑ์ที่ครูตั้งไว้ ครูให้นักเรียนใส่คะแนนลงในสมุดทุกครั้งที่แสดงพฤติกรรมพึงประสงค์ในทุก ๆ 15 นาที เมื่อหมดเวลานักเรียนจะได้คะแนนตั้งแต่ 1 - 10 คะแนน ถ้าได้คะแนน 10 คะแนน หมายความว่า นักเรียนปฏิบัติตามกฎของชั้นอย่างดียิ่ง ถ้าได้ 1 คะแนน หมายความว่านักเรียนไม่ทำตามกฎของ ห้องเรียนผลการศึกษาพบว่า

ระยะแรก ๆ ก่อนการทดลองนั้นพฤติกรรมไม่พึงประสงค์เฉลี่ยร้อยละ 76 แต่เมื่อนำระบบของการใช้แรงเสริมมาใช้พฤติกรรมไม่พึงประสงค์ลดลงเหลือร้อยละ 10

โบเดน และคนอื่น ๆ (Broden et al., 1970, pp. 341-349) ได้ศึกษาผลการใช้แรงเสริมในการปรับปรุง เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตั้งใจเรียน และการปฏิบัติตามระเบียบวินัยของห้องเรียนกับนักเรียนพิเศษเกรด 7-8 จำนวน 13 คน ที่มีปัญหาเรื่องการพูด การอ่าน และพฤติกรรม ดื้อรั้น ไม่เชื่อฟังครูไม่สนใจการเรียน ไม่ทำงานที่ครูมอบหมายให้ ทั้ง ๆ ที่ครูพยายามให้คำชมเชยเมื่อเขาแสดงพฤติกรรมพึงประสงค์และดูว่าเมื่อเขาทำผิดบางครั้งก็ส่งไปพบจิตแพทย์และอาจารย์ใหญ่แต่พฤติกรรมก็ไม่ดีขึ้น ในระยะขั้นพื้นฐานก่อนให้แรงเสริมนักเรียนจะมีพฤติกรรมเชื่อฟังครูสอนเมื่อครูอธิบายและทำงานที่ครูมอบหมายให้เฉลี่ย 39% ของเวลาทั้งหมด เมื่อครูใช้ระบบ เสริมแรงพฤติกรรมที่พึงประสงค์เพิ่มเป็น 83%

โอแลรี และคนอื่น ๆ (O'Leary et. al., 1969, pp. 3 -13) ได้ทดลองใช้โปรแกรมการเสริมแรงด้วยเบี้ยยอรรถกรแก่นักเรียนโรงเรียนเทศบาล : แบบจำลองและการวิเคราะห์ระบบโดยใช้การเสริมแรงด้วยเบี้ยยอรรถกรกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาของโรงเรียนเทศบาล ซึ่งมีพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนและไม่ปฏิบัติตามกฎของห้องเรียน จำนวน 7 คน ในขณะเดียวกันได้สังเกตและบันทึกพฤติกรรมการสอนของครูด้วย ผลการทดลองพบว่า ในระยะการเสริมแรงด้วยเบี้ยยอรรถกรพฤติกรรมไม่ตั้งใจเรียนและไม่ปฏิบัติตามกฎของห้องเรียนของนักเรียนลดลงมากที่สุด ส่วนพฤติกรรมการสอนของครูในระยะที่ให้แรงเสริม สามารถลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้ดียิ่งขึ้น การชมเชยลงได้มาก และสามารถเพิ่ม พฤติกรรมการชมเชยของครูได้มากขึ้น

เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสังเกตพฤติกรรม

ความหมายและจุดมุ่งหมายของการสังเกต

ความหมายของการสังเกต การสังเกตเป็นเทคนิคอย่างหนึ่งในการเก็บรวบรวมข้อมูล ซึ่งมีผู้ให้ความหมายของการสังเกต ไว้ดังนี้

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2536, หน้า 35) กล่าวว่า การสังเกตเป็นเครื่องมือพื้นฐานในการศึกษาพฤติกรรม และตามหลักของพฤติกรรมลักษณะของพฤติกรรมที่จะสังเกตต้องเป็นพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออก กระทำหรือตอบโต้ต่อสิ่งเร้าหรือสิ่งใดสิ่งหนึ่งในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง และจะต้องเป็นพฤติกรรมที่สังเกตเห็นได้ นับได้ ได้ยินได้ และวัดได้

กมลรัตน์ หล้าสูงษ์ (2527, หน้า 30) ให้ความหมายของการสังเกตว่าหมายถึง การพิจารณาสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือหลาย ๆ สิ่ง โดยมีจุดมุ่งหมายด้วยการใช้อวัยวะรับสัมผัสส่วนใด

ส่วนหนึ่งโดยเฉพาะตาและหูในการพิจารณาในสิ่งนั้น ๆ การสังเกตต้องมีจุดมุ่งหมายที่แน่นอนล่วงหน้าก่อนการสังเกต

สรุปความหมายของการสังเกต หมายถึง การเฝ้าดูพฤติกรรมของมนุษย์หรือสิ่งมีชีวิตอื่นที่เราต้องการศึกษาอย่างพินิจพิเคราะห์ มีหลักการและมีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน โดยใช้ประสาทสัมผัสและอวัยวะรับสัมผัสส่วนใดส่วนหนึ่งหรือทุกส่วนพร้อมกัน เพื่อนำผลที่ได้ไปวิเคราะห์และพัฒนาปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของมนุษย์และสิ่งมีชีวิตที่เราศึกษา

จุดมุ่งหมายของการสังเกต

สำหรับจุดมุ่งหมายของการสังเกตนั้นได้มีผู้กล่าวไว้ในลักษณะดังนี้

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2536, หน้า 35) ได้กล่าวถึงจุดมุ่งหมายในการสังเกตว่าเพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมที่ประสงค์จะศึกษา แล้วนำข้อมูลที่รวบรวมได้นั้นไปวิเคราะห์ต่อไป เพื่อจะได้ทราบว่าพฤติกรรมที่ประสงค์จะปรับนั้นเปลี่ยนแปลงหรือไม่ หรือเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางใด

กมลรัตน์ หล้าสูงรัง (2527, หน้า 32) ได้กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการสังเกตที่ใช้ในการแนะแนวไว้ดังนี้คือ

1. เพื่อให้ได้ข้อมูลหรือข้อเท็จจริงด้วยตัวเอง ข้อเท็จจริงนี้อาจได้เป็นครั้งแรกหรืออาจได้เพื่อเพิ่มเติมข้อมูลรายละเอียด ซึ่งเคยได้รับคำบอกเล่าจากผู้อื่น
2. เพื่อเข้าใจพฤติกรรมที่แสดงออกของผู้ถูกสังเกตว่ามีลักษณะปกติหรือไม่ เพื่อใช้ประกอบการแนะแนวบุคคลให้เป็นบุคคลที่มีประสิทธิภาพในสังคมต่อไป
3. เพื่อค้นหาสาเหตุบางประการ ซึ่งอาจเป็นปัญหาแต่ไม่มีผู้ใดทราบ เพื่อนำมาใช้ในการให้คำปรึกษาและแนะแนวต่อไป
4. เพื่อให้ผู้สังเกตเป็นผู้มีความรอบคอบและไวต่อการมีปฏิกิริยาโต้ตอบจากสิ่งแวดล้อมจนเป็นผู้ที่ปรับตัวได้ดีและรวดเร็วในแต่ละสถานการณ์

สมโภชน์ เขียมสุภาษิต (2524, หน้า 264) กล่าวว่าจุดมุ่งหมายของการสังเกตนั้นจะทำให้ครูได้ข้อมูลพื้นฐาน (Behavior Data) ของพฤติกรรมที่ต้องการจะพัฒนาหรือเปลี่ยนแปลง ซึ่งข้อมูลเหล่านั้นจะช่วยให้ครูสามารถตัดสินใจได้อย่างถูกต้อง ว่าพฤติกรรมใดควรพัฒนาหรือเปลี่ยนแปลง

หลักในการสังเกตพฤติกรรม

คูเปอร์ เฮอร์รอน และฮิวอด (Cooper, Heron & Heward, 1987, pp. 198-201) ได้อธิบายถึงวิธีการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมไว้ดังนี้

ในการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมต้องกระทำตามสภาพการณ์ที่เป็นจริงโดยผู้สังเกตจะไม่ตีความหรือแสดงความคิดเห็นใด ๆ ทั้งสิ้น ในการบันทึกพฤติกรรมผู้สังเกตจะต้องทำการกำหนดสถานที่ที่จะทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมให้เฉพาะเจาะจงลงไปว่าจะทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรม ณ สถานที่ใด ทั้งนี้เนื่องจากว่า พฤติกรรมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นนั้นจะมีความแตกต่างกันไปตามสถานที่ นอกจากการกำหนดสถานที่แล้วยังต้องมีการกำหนดเวลาอีกด้วย เพราะว่าบางพฤติกรรมเกิดขึ้นในบางเวลาเท่านั้น เช่น พฤติกรรมการร้องไห้โยเยไม่ยอมไปโรงเรียน ก็จะเกิดขึ้นในตอนเช้า หรือพฤติกรรมการร้องไห้โยเยไม่ยอมเข้านอนก็จะเกิดขึ้นในเวลากลางคืน เป็นต้น ส่วนในเรื่องของความยาวนานของเวลาที่ใช้ในการสังเกตแต่ละครั้งนั้นควรใช้เวลาเพียง 20 ถึง 30 นาที ในแต่ละครั้งก็น่าจะเพียงพอแล้ว

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2524, หน้า 264) กล่าวถึงหลักในการสังเกตพฤติกรรมว่า ผู้สังเกตพฤติกรรมพึงยึดหลักดังกล่าวต่อไปนี้

1. เลือกและกำหนดพฤติกรรมที่ต้องการสังเกตให้เด่นชัด พฤติกรรมที่ครูควรเลือกเพื่อทำการสังเกตนั้นควรจะเป็นพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนไปจากเกณฑ์มาตรฐานของห้องเรียนและครูคิดว่าพฤติกรรมนั้นมีผลกระทบกระเทือนต่อการเรียนการสอนมากที่สุด นอกจากนี้พฤติกรรมที่สังเกตควรเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นบ่อย ๆ

2. เลือกผู้สังเกตพฤติกรรม ผู้สังเกตพฤติกรรม แบ่งเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

2.1 นักเรียนสังเกตตนเอง คือการให้ผู้ที่จะพัฒนาหรือเปลี่ยนแปลงเป็นผู้สังเกตพฤติกรรมตนเอง

2.2 บุคคลอื่นเป็นผู้สังเกตเป็นการให้ใครก็ได้ซึ่งอาจเป็นครู เพื่อนครู หรือเพื่อนนักเรียนด้วยกันเป็นผู้สังเกตพฤติกรรมของนักเรียน วิธีนี้ค่อนข้างจะให้ข้อมูลที่ใกล้เคียงความเป็นจริงมากกว่าวิธีแรก เพราะว่าผู้สังเกตนั้นมีแนวโน้มที่จะลำเอียงน้อยกว่าผู้ที่ต้องพัฒนาพฤติกรรมเอง และวิธีนี้สามารถตรวจสอบความเที่ยงระหว่างผู้สังเกตได้ การใช้ผู้สังเกตมากกว่า 1 คน ขึ้นไปสังเกตได้ใกล้เคียงกันหรืออย่างน้อยที่สุดเห็นพ้องต้องกัน ไม่ต่ำกว่าร้อยละ 80 ก็นับได้ว่าข้อมูลที่ได้ นั้นมีความเที่ยงสูง ข้อที่ควรพิจารณาว่าใครจะเป็นผู้สังเกตมี 4 ข้อดังนี้

2.2.1 ผู้ที่จะสังเกตพฤติกรรมนั้นสามารถอยู่ในเวลาและสถานการณ์ที่พฤติกรรมส่วนใหญ่เกิดขึ้นได้หรือไม่

2.2.2 ผู้ที่สังเกตพฤติกรรมจะรู้ได้หรือไม่ว่าพฤติกรรมที่ตนกำลังสังเกตอยู่นั้นเกิดขึ้นเมื่อใด

2.2.3 ผู้ที่จะสังเกตพฤติกรรมจะรู้ได้หรือไม่ว่าพฤติกรรมที่ตนกำลังสังเกตอยู่นั้น

เกิดขึ้นเมื่อใด

2.2.4 ผู้ที่จะสังเกตพฤติกรรมมีความอดทนและรู้ถึงกระบวนการสังเกตพฤติกรรมเพียงพอหรือไม่

3. เลือกสถานที่ทำการสังเกตพฤติกรรมในการเลือกสถานที่ที่นั้นขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมายของครูว่าต้องการพัฒนาหรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของนักเรียนในสถานที่ใดอาจจะเป็นห้องเรียน ห้องสมุด หรือบ้านของนักเรียนก็ได้

4. เลือกเวลาทำการสังเกตพฤติกรรม การเลือกเวลาควรเลือกช่วงเวลาที่พฤติกรรมที่ต้องการสังเกตเกิดขึ้นบ่อยที่สุด และการเลือกช่วงเวลานั้นควรจะใช้วิธีการสุ่มซึ่งหมายความว่าผู้สังเกตจะไม่ทำการสังเกตพฤติกรรมหนึ่งในเวลาเดียวของวันเดียว แต่ควรสุ่มสังเกตหลาย ๆ เวลาของวันเดียวได้ เช่น ตอนเช้า ตอนบ่าย และตอนก่อนเลิกเรียน เป็นต้น ช่วงการสังเกตโดยการสุ่มเวลานั้นจะทำให้ได้ข้อมูลที่ใกล้เคียงความเป็นจริงมากที่สุด เนื่องจากไม่มีพฤติกรรมใดที่เกิดขึ้นบ่อยครั้งในช่วงเวลาเดียวกันตลอดเวลา

5. เลือกแบบบันทึกพฤติกรรมที่เหมาะสม แบบบันทึกพฤติกรรมนั้นผู้สังเกตควรจะเป็นผู้สร้างขึ้นเองและจะต้องไม่สับสน โดยมุ่งให้สอดคล้องกับลักษณะของพฤติกรรมที่จะศึกษาซึ่ง ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2536 หน้า 39-44) กล่าวถึง การเลือกแบบสังเกต และแบบบันทึกพฤติกรรมไว้ดังนี้

5.1 การสังเกตพฤติกรรมแบบสุ่มเหตุการณ์ (Event Sampling) เป็นการเลือกสังเกตเฉพาะพฤติกรรมที่ต้องการศึกษาในช่วงเวลาหนึ่งเท่านั้นโดยเน้นความถี่และจำนวนครั้งของพฤติกรรมที่ประสงค์จะศึกษาที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาที่สังเกตนั้น ส่วนพฤติกรรมอื่น ๆ ที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาดังกล่าวจะไม่นำไปบันทึก

5.2 การสังเกตพฤติกรรมแบบสุ่มเวลา (Time Sampling) เป็นการสังเกตที่ผู้สังเกตแบ่งเวลาออกเป็นช่วง ๆ แล้วนับเฉพาะช่วงเวลาที่เกิดพฤติกรรมที่ต้องการจะศึกษา และจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ เช่น สังเกตพฤติกรรมช่วง 5 นาที ทุก ๆ 6 นาที เป็นเวลา 1 ชั่วโมง เพราะฉะนั้นในเวลา 1 ชั่วโมงจะสังเกตพฤติกรรมได้ 10 ครั้ง ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตนี้จะเป็นพฤติกรรมของนักเรียนคนนั้น ๆ ในช่วงเวลานั้น นอกจากนี้การสังเกตพฤติกรรมแบบสุ่มเวลาสามารถสังเกตได้ครั้งละหลาย ๆ คน โดยการสลับช่วงเวลาละ 1 คน เช่น สังเกตพฤติกรรมไม่ตั้งใจทำแบบฝึกหัดคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 20 คน และใช้เวลาในการสังเกตช่วงละ 10 วินาที เพราะฉะนั้นในช่วงเวลาที่ 1 จะสังเกตนักเรียนคนที่ 1 ช่วงเวลาที่ 2 จะสังเกตนักเรียนคนที่ 2

จนครบ 20 คน จะใช้เวลา 200 วินาที แล้วกลับมาเริ่มสังเกตคนที่ 1 อีกจนครบ 20 คน ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตสามารถแยกเป็นพฤติกรรมของนักเรียนแต่ละคน หรือรวมเป็นพฤติกรรมของนักเรียนทั้ง 20 คนได้

นอกจากนี้การสังเกตแบบสุ่มเวลาสามารถสังเกตพฤติกรรมได้หลายประเภทพร้อม ๆ กัน โดยจำแนกพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในแต่ละช่วงเวลาว่าเป็นพฤติกรรมใดบ้าง และเพื่อความสะดวกในการบันทึกควรจะกำหนดรหัสของพฤติกรรมแต่ละประเภทด้วย หากประเภทของพฤติกรรมที่จะสังเกตและบันทึกนั้นมีหลายประเภท

หลักการบันทึกพฤติกรรม

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2536, หน้า 67-71) ได้กล่าวถึงหลักการบันทึกพฤติกรรมไว้ดังนี้

1. บันทึกความถี่ของพฤติกรรม หรือบันทึกพฤติกรรมแบบสุ่มเหตุการณ์ (Event Sampling) หมายถึง การบันทึกจำนวนครั้งของพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาที่กำหนดไว้ เช่น การบันทึกจำนวนครั้งที่เด็กชายสมชายยกมือขึ้น เพื่อถามคำถาม และตอบคำถามในชั่วโมงวิทยาศาสตร์ พฤติกรรมที่สามารถบันทึกด้วยความถี่ได้นั้นจะต้องเป็นพฤติกรรมที่ไม่ต่อเนื่อง เวลาของการแสดงพฤติกรรมแต่ละครั้งใกล้เคียงกัน และจะต้องใช้เวลาในการบันทึกในแต่ละวัน การบันทึกพฤติกรรมแบบความถี่นั้นเป็นแต่ทำรอยคะแนนจำนวนครั้งของพฤติกรรมที่เกิดขึ้นเท่านั้น
2. บันทึกช่วงเวลาของพฤติกรรม หรือการบันทึกพฤติกรรมแบบสุ่มเวลา (Time Sampling) หมายถึง การบันทึกพฤติกรรมตามช่วงเวลาที่เกิดขึ้นซึ่งสามารถใช้บันทึกพฤติกรรมได้ทุกชนิด ไม่ว่าจะเป็นพฤติกรรมต่อเนื่องหรือไม่ต่อเนื่องก็ตาม โดยผู้ที่ทำการบันทึกจะต้องกำหนดเวลาที่จะบันทึกให้แน่นอนก่อน เช่น ต้องการจดบันทึกพฤติกรรมการคุยในช่วงเวลา 30 นาทีในชั่วโมงคณิตศาสตร์ก็ต้องแบ่งเวลา 30 นาทีนั้นออกเป็นช่วงเวลาสั้น ๆ เท่า ๆ กัน อาจจะเป็นช่วงเวลา 20 วินาที 30 วินาที หรือ 1 นาทีก็ได้ตามแต่ต้องการ ส่วนการบันทึกพฤติกรรมก็จะพิจารณาดูว่า พฤติกรรมที่ต้องการจะบันทึกเกิดขึ้นในช่วงเวลานั้นหรือไม่ ถ้าไม่เกิดขึ้นให้ใส่ 0 ลงในช่วงเวลานั้น ๆ แต่ถ้าพฤติกรรมที่ต้องการบันทึกนั้นเกิดขึ้นแม้ว่าจะเกิดขึ้นมากกว่า 1 ครั้งในช่วงเวลาใดก็ตามให้นับเพียงหนึ่งครั้งเท่านั้น โดยเขียนเลข 1 ลงในช่วงเวลาที่เกิดขึ้นนั้น

3. บันทึกระยะเวลาของพฤติกรรมที่เกิดขึ้น หมายถึง การบันทึกพฤติกรรมตามระยะเวลาของพฤติกรรมที่เกิดขึ้น ส่วนใหญ่จะใช้บันทึกพฤติกรรมที่มีความต่อเนื่องเป็นหลัก วิธีการบันทึกแบบนี้เพียงแต่ใช้นาฬิกาจับเวลา แล้วดูว่าพฤติกรรมนั้นใช้เวลานานเท่าใด ทำเช่นนี้เรื่อยไปจนกระทั่งหมดเวลาที่สังเกตพฤติกรรมดัชนีความเชื่อมั่นของการสังเกตได้จากสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องตั้งแต่ 0.80 ขึ้นไป การสังเกตนั้นจึงจะเชื่อถือได้ (ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์, 2536, หน้า 39)

โดยใช้สูตร

$$\text{สัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง} = \frac{\text{จำนวนช่วงเวลาที่บันทึกตรงกัน}}{\text{จำนวนช่วงเวลาที่บันทึกตรงกัน} + \text{จำนวนช่วงเวลาที่บันทึกต่างกัน}}$$

วิธีการเสนอข้อมูลที่ได้จากการบันทึกพฤติกรรม

วิธีการเสนอข้อมูลนั้นนิยมเสนอในรูปของกราฟและนิยมเสนอในรูปของกราฟเส้น ซึ่งในกราฟรูปเดียวนั้นอาจเสนอเพียงพฤติกรรมเดียวหรือหลาย ๆ พฤติกรรมของบุคคลคนเดียวหรือของหลาย ๆ บุคคลก็ได้ เพื่อที่จะได้เปรียบเทียบระหว่างพฤติกรรมของหลาย ๆ บุคคลหรือหลาย ๆ พฤติกรรมของบุคคลเดียว ในการสร้างโปรแกรมเพื่อที่จะพัฒนาหรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของนักเรียน เส้นกราฟนี้จะแสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมได้อย่างชัดเจนอีกด้วย การเสนอข้อมูลด้วยกราฟนั้นจะต้องบอกถึงพฤติกรรมที่สังเกต วัน เวลา ที่สังเกตอีกทั้งบุคคลที่สังเกตด้วย (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2536, หน้า 20)

ประโยชน์ของการสังเกตและการบันทึกพฤติกรรม

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2536, หน้า 39) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการสังเกตและการบันทึกพฤติกรรมไว้ดังนี้

1. จะช่วยให้ผู้สังเกตสามารถเลือกสังเกตและบันทึกพฤติกรรมที่ประสงค์จะศึกษาได้ถูกต้อง
2. จะช่วยให้ผู้สังเกตสามารถเลือกวิธีปรับพฤติกรรมให้สอดคล้องกับพฤติกรรมที่ประสงค์จะปรับ และเป้าหมายของการปรับพฤติกรรมชนิดนั้น ๆ
3. จะช่วยให้ทราบถึงทิศทางของพฤติกรรมที่ประสงค์จะปรับนั้นว่าเปลี่ยนแปลงหรือไม่หรือเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางใด
4. จะช่วยให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมพื้นฐานที่เปลี่ยนแปลงไปภายหลังการปรับแล้ว และสภาพแวดล้อมที่เกี่ยวข้อง

ทักษะชีวิต (Life Skills)

ความหมายของทักษะชีวิต

ทักษะชีวิตเป็นศัพท์ที่นำมาใช้กันอย่างแพร่หลายในวงการศึกษามาเมื่อไม่นานมานี้ และได้มีผู้ให้ความหมายไว้ดังนี้

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 1994, p. 1) ได้ให้ความหมายของทักษะชีวิตว่า หมายถึง ความสามารถทางสังคม ความคิดวิเคราะห์ ความพยายามเพิ่มพูนปฏิสัมพันธ์ของตนกับผู้อื่นและสิ่งแวดล้อมให้ประสบความสำเร็จ เพื่อสามารถแก้ไขปัญหาใน

สถานการณ์วิกฤตที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ตลอดจนเป็นความสามารถที่จะส่งเสริมสุขภาพของบุคคลและชุมชนด้วย

กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2542, หน้า 1) ได้ให้ความหมายของ ทักษะชีวิตว่าเป็นความสามารถอันประกอบด้วยความรู้ เจตคติ และทักษะ ในอันที่จะจัดการกับปัญหารอบตัวในสภาพสังคมปัจจุบัน และเตรียมพร้อมสำหรับการปรับตัวในอนาคต ไม่ว่าจะเป็นเรื่องเพศ สารเสพติด บทบาทชายหญิง ชีวิตครอบครัว สุขภาพ อิทธิพลสื่อ สิ่งแวดล้อม จริยธรรม ปัญหาสังคม ฯลฯ

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2540, หน้า 87) ให้ความหมายของทักษะชีวิตว่าเป็นความสามารถที่จะปรับตัวและพัฒนาตนเองให้สามารถเผชิญปัญหาชีวิต และสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างเป็นสุข

สมปอง สงนัย (2544, หน้า 33) ให้ความหมายทักษะชีวิตว่า หมายถึง ความสามารถในการปรับตัวของบุคคล และพัฒนาตนเองให้สามารถเผชิญปัญหาชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยสามารถเลือกตัดสินใจ แก้ปัญหาในทางที่เป็นประโยชน์แก่ตนและผู้อื่น

วรัญญา อรรถยุกติ (2543, หน้า 13) กล่าวว่าทักษะชีวิตหมายถึง ความสามารถของบุคคลที่เกิดจากการฝึกฝนอบรมจนสามารถปรับตัวและเลือกทางดำเนินชีวิตที่เหมาะสมในการเผชิญปัญหาต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัวในสภาพสังคมปัจจุบัน และเตรียมพร้อมสำหรับการปรับตัวในอนาคตได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สุขฤดี ธวัชศฤงคารสกุล (2543, หน้า 47) สรุปความหมายของทักษะชีวิตว่า หมายถึง ความสามารถในการเชิงสังคมจิตวิทยา (Psychosocial Skill) ซึ่งเป็นทักษะที่ช่วยให้สามารถเผชิญกับสภาพการณ์ต่าง ๆ ทั้งแรงปะทะภายนอกได้แก่ พ่อแม่ เพื่อน ครู พี่หรือน้อง และบุคคลอื่น ๆ ตลอดจนสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ และแรงปะทะภายในได้แก่ การเปลี่ยนแปลงภายในตัวบุคคลเอง เช่น ความอยากรู้อยากลอง ความรู้สึกด้อยหรือไม่เห็นคุณค่าในตนเอง ฯลฯ โดยผู้ที่มีทักษะชีวิตจะมีพฤติกรรมที่เหมาะสมและเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ของสังคม

เพียงเพ็ญ เอี่ยมละออ (2542, หน้า 26) สรุปความหมายของทักษะชีวิตว่า หมายถึง สิ่งที่ช่วยให้บุคคลสามารถปรับตัวโดยการต่อสู้กับสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ที่มีผลกระทบ ทำให้บุคคลต้องใช้ความสามารถที่ตนเองมีอยู่ปรับปรุง เปลี่ยนแปลงความรู้สึกนึกคิด และความต้องการของตนเองให้สามารถแสดงพฤติกรรมเพื่อสนองความต้องการของตนเองได้อย่างเหมาะสม สอดคล้องกลมกลืนกับสถานการณ์และสภาพแวดล้อม

ประภาเพ็ญ สุวรรณและคณะ (2541, หน้า 97) ให้ความหมายว่าทักษะชีวิต คือ ความสามารถของบุคคลที่จะตัดสินใจแก้ปัญหาและปรับตัวให้มีพฤติกรรมที่ถูกต้อง และจัดการกับความต้องการ ปัญหา และสภาพการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไป เพื่อให้สามารถดำรงชีวิตได้อย่างเหมาะสมกับสังคมที่เปลี่ยนแปลงไป ให้มีสุขภาพดีทางด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และสังคม ตลอดจนสร้างสังคมให้เป็นสังคมที่มีสุขภาพดี

จิตรา ทองเกิด (2540, หน้า 82) ได้สรุปความหมายของทักษะชีวิตไว้ว่า เป็นความสามารถหรือสมรรถภาพที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคล จากการฝึกฝนอบรมในเชิงความคิดและการกระทำจนเกิดความเคยชินที่จะนำไปใช้ในการปรับปรุงและพัฒนาตนเองให้สามารถเผชิญ และแก้ไขปัญหาได้อย่างฉลาด รวมทั้งสามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีความสุขทั้งในปัจจุบันและอนาคต

จินตนา สัจจารัตน์ (2540, หน้า 8) ให้ความหมายทักษะชีวิตว่า หมายถึง ความสามารถที่ทำให้บุคคลสามารถ ปรับตัวเพื่อเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ประเสริฐ ดันสกุล และคณะ (2538, หน้า 7) ให้ความหมายของทักษะชีวิตว่า คือ ความสามารถ และความชำนาญในการประเมินและวิเคราะห์สถานการณ์เพื่อตัดสินใจเลือกทางแก้ปัญหาทางพฤติกรรมและสังคมที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง

ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานต์ และคณะ (2538, หน้า 15) ได้ให้ความหมายของทักษะชีวิตว่า หมายถึง ความสามารถของคนในการจัดการกับปัญหารอบตัวโดยอาศัยเจตคติและทักษะของบุคคล

อาภา ถนัดช่วง (2538, หน้า 1) กล่าวว่าทักษะชีวิต หมายถึง ทักษะที่จำเป็นในการดำเนินชีวิตให้อยู่รอด อยู่ดี อยู่เย็น เพื่อให้เกิดความสุข ความสำเร็จและเป็นประโยชน์

กล่าวโดยสรุปทักษะชีวิต หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการตัดสินใจแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจากการดำเนินชีวิต โดยการเรียนรู้ และฝึกปฏิบัติจนสามารถปรับเปลี่ยน ผสมผสานหรือประยุกต์ความรู้ วิธีการ และแนวปฏิบัติ ที่เกิดจากประสบการณ์และการเรียนรู้มาใช้ในการแก้ปัญหา และสามารถปรับพฤติกรรมของตนเองให้ถูกต้องเหมาะสมได้

แนวคิด ทฤษฎีเกี่ยวกับทักษะชีวิต

ในประเทศไทยการริเริ่มนำแนวคิด เรื่องทักษะชีวิตมาเป็นยุทธศาสตร์สำหรับป้องกันพฤติกรรมเบี่ยงเบนหรือพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เริ่มต้นอย่างจริงจัง และชัดเจนในปี พ.ศ. 2535 ดังนี้

ประเสริฐ ดันสกุล และคณะ (2535) ในนามของโครงการโรคเอดส์สภากาชาดไทย และกรมการฝึกหัดครูตามลำดับ ได้ร่วมกันพัฒนาเสนอโครงการร่วมมือศึกษาวิจัย และประมวลข้อมูลเกี่ยวกับทักษะชีวิตในประเทศไทย เพื่อศึกษาถึงความเป็นไปได้ รูปแบบ และแนวทางที่เหมาะสมสำหรับนำทักษะชีวิตมาใช้ เป็นมาตรการป้องกันยาเสพติดและโรคเอดส์ ต่อมาปี พ.ศ. 2537 องค์การยูนิเซฟ (UNICEF) ตกลงให้ทุนอุดหนุนโครงการดังกล่าว โดยใช้เงินงบประมาณของปี ค.ศ. 1994 ให้กรมการฝึกหัดครูเป็นหน่วยงานกลางในการดำเนินงาน พ.ศ. 2537-2538 เป็นระยะเวลาในการดำเนินการศึกษาวิจัย และพัฒนายุทธศาสตร์ทักษะชีวิตเพื่อป้องกันโรคเอดส์ ซึ่งในระหว่างเวลาดังกล่าวได้มีการนำเอาแนวคิดและวิธีการบางส่วนไปทดลองใช้ในกิจกรรมปกติ ด้วยตามแต่จะมีโอกาส เช่น ในโครงการชาวเขา และในโรงเรียนบางแห่งด้วย

องค์ประกอบของทักษะชีวิต

การกำหนดองค์ประกอบของทักษะชีวิตนั้นมีที่มาจากหลายแหล่ง ดังนี้

1. องค์การอนามัยโลก (World Health Organization)
2. แนวคิดของยุยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานติ์ จากสภาพพัฒนาสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต

กระทรวงสาธารณสุข

3. แนวคิดของประเสริฐ ดันสกุล วีรสิทธิ์ ลิทธิไตรย์ และคณะจากกระทรวงศึกษาธิการ ร่วมกับสภากาชาดไทย

1. องค์ประกอบของทักษะชีวิตตามแนวคิดขององค์การอนามัยโลก (WHO)

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 1997, p. 2) กำหนดองค์ประกอบหลักของทักษะชีวิต (Core Set of Life Skills) ไว้ 5 คู่ 10 องค์ประกอบ และสามารถจัดแบ่งตามพฤติกรรมการเรียนรู้ได้ 3 ด้าน ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 องค์ประกอบของทักษะชีวิตตามแนวคิดขององค์การอนามัยโลก

พฤติกรรม	
องค์ประกอบรายคู่	
การเรียนรู้	
ความรู้	1. ความคิดสร้างสรรค์และความคิดวิเคราะห์วิจารณ์ (Critical Thinking and Creative Thinking)
เจตคติ	2. ความตระหนักรู้ในตนเองและความเห็นใจผู้อื่น (Self Awareness and Empathy)
ทักษะ	3. การสร้างสัมพันธภาพและการสื่อสาร (Interpersonal Relationship Skill and Communication skill)
	4. การตัดสินใจและการแก้ไขปัญหา (Decision Making and Problem Solving)
	5. การจัดการกับอารมณ์และความเครียด (Coping with Emotion and Stress)

องค์ประกอบหลักของทักษะชีวิต (Core Set of Life Skills) ตามแนวคิดของ
องค์การอนามัยโลก (WHO,1994, pp. 2-3)

1. ทักษะการตัดสินใจ (Decision Making Skill) เป็นการตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องราวต่าง ๆ ในชีวิต ซึ่งถ้าบุคคลมีการตัดสินใจอย่างมีประสิทธิภาพในการกระทำต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพ โดยมีการประเมินทางเลือก และผลจากการตัดสินใจเลือกทางเลือกนั้น ๆ จะมีผลต่อสุขภาพของบุคคลนั้น ๆ

2. ทักษะการแก้ปัญหา (Problem Solving Skill) เมื่อบุคคลมีปัญหาต่าง ๆ ที่ไม่สามารถแก้ไขได้ ทำให้เกิดภาวะตึงเครียดทั้งด้านร่างกายและจิตใจ ทักษะการแก้ปัญหจะช่วยให้บุคคลสามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตของเขาได้

3. ทักษะความคิดสร้างสรรค์ (Creative Thinking Skill) มีส่วนสนับสนุนในการตัดสินใจและการแก้ปัญหา ในการค้นหาทางเลือกต่าง ๆ และผลที่เกิดขึ้นในแต่ละทางเลือกถึงแม้ว่ายังไม่มี การตัดสินใจและแก้ไขปัญหาก็ตาม ความคิดสร้างสรรค์ยังช่วยให้บุคคลสามารถนำประสบการณ์ที่ผ่าน มา มาใช้ในการปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสม

4. ทักษะความคิดอย่างมีวิจรณ์ญาณ (Critical Thinking Skill) เป็นความสามารถที่

๑
สง. 1๑
สง. ๒๖
น. 2

190380

จะวิเคราะห์ข้อมูล ข่าวสาร และประเมินปัจจัยต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อเจตคติและพฤติกรรม เช่น ค่านิยม แรงกดดันจากกลุ่มเพื่อน อิทธิพลจากสื่อต่าง ๆ ที่มีผลต่อการดำเนินชีวิต

5. ทักษะการสื่อสาร (Effective Communication Skill) หมายถึง ความสามารถในการใช้คำพูดและภาษาท่าทาง เพื่อแสดงความรู้สึกนึกคิดของตนอย่างเหมาะสมกับสภาพ วัฒนธรรมและสถานการณ์ต่าง ๆ โดยสามารถที่จะแสดงความคิดเห็น ความปรารถนา ความ ต้องการ การขอร้อง การเตือน การปฏิเสธ และการขอความช่วยเหลือ

6. ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationship Skill) สามารถช่วยให้บุคคลมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และสามารถที่จะรักษาและดำรงไว้ซึ่งความสัมพันธ์อันดี ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญต่อการอยู่ร่วมกันในสังคมได้อย่างเป็นปกติสุข

7. ทักษะการตระหนักรู้ในตน (Self Awareness Skill) เป็นความสามารถในการเข้าใจ จุดดี จุดด้อยของตนเอง อะไรที่ตนเองปรารถนาและไม่พึงปรารถนา และเข้าใจในความแตกต่างจากบุคคลอื่น สามารถอยู่ภายใต้แรงกดดันต่าง ๆ ในชีวิตได้ นอกจากนี้ยังส่งผลต่อการสร้าง สัมพันธภาพและการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพและการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นอีกด้วย

8. ทักษะความเห็นอกเห็นใจ (Empathy Skill) เป็นความสามารถในการเข้าใจความรู้สึก และความเห็นใจบุคคลที่แตกต่างจากเรา ถึงแม้ว่าเราจะไม่คุ้นเคย ซึ่งจะช่วยให้เราเข้าใจและ ยอมรับความแตกต่างของบุคคลอื่น ทำให้เกิดความสัมพันธ์อันดีทางสังคม เช่น ความแตกต่าง ทางเชื้อชาติ วัฒนธรรม โดยเฉพาะบุคคลผู้มีภาวะบกพร่องทางจิตใจ หรือบุคคลที่ไม่เป็นที่ยอมรับ จากสังคม

9. ทักษะการจัดการกับอารมณ์ (Coping with Emotion Skill) เป็นการใช้รู้จัก และเข้าใจอารมณ์ตนเองและผู้อื่นว่ามีอิทธิพลต่อพฤติกรรม ซึ่งจะช่วยให้สามารถตอบสนองและ แสดงออกได้อย่างเหมาะสม เช่น อารมณ์รุนแรงต่างๆ หรือความเศร้าโศกที่ส่ง ผลต่อภาวะสุขภาพ

10. ทักษะการจัดการกับความเครียด (Coping with Stress Skill) เป็นความสามารถ รู้ถึงสาเหตุของความเครียดและรู้ถึงแนวทางในการควบคุมระดับความเครียด เช่นการเปลี่ยนแปลง สิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ในวิถีชีวิต การเรียนรู้วิธีผ่อนคลายเมื่ออยู่ในภาวะตึงเครียดได้อย่างเหมาะสม เพื่อที่จะได้ช่วยลดปัญหาต่างๆทางด้านสุขภาพ

2. องค์ประกอบของทักษะชีวิตตามแนวคิดของยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานต์จากสภา พัฒนาสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข

โดยธรรมชาติแล้วทักษะชีวิตจะมีความแตกต่างกันในแต่ละสังคม และวัฒนธรรมใน ประเทศไทยได้มีการปรับเปลี่ยนแนวคิดขององค์การอนามัยโลกให้เหมาะสมยิ่งขึ้น โดยจัดความ

คิดสร้างสรรค์ และความคิดวิเคราะห์วิจารณ์เป็นองค์ประกอบรวมและเป็นพื้นฐานของทุกองค์ประกอบ และด้านจิตพิสัยได้เพิ่มองค์ประกอบอีก 1 คู่ คือการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self Esteem Skill) และความรับผิดชอบต่อสังคม (Social Responsibility Skill) จึงทำให้ทักษะชีวิตในประเทศไทยมี 6 คู่ 12 องค์ประกอบ ทั้งนี้เพื่อให้เหมาะสมกับสภาพการณ์ที่มีความรุนแรงของกระแสเจตคติและค่านิยมที่ผิด ๆ ตลอดจนการละเลยหรือขาดความรับผิดชอบต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในสังคม ซึ่งแบ่งตามพฤติกรรมการเรียนรู้ได้ 3 ด้านดังนี้ (กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข, 2542, หน้า 2-3)

1. องค์ประกอบของทักษะชีวิตด้านพุทธิพิสัย ที่เป็นองค์ประกอบรวม ได้แก่

1.1 ความคิดวิเคราะห์วิจารณ์ (Critical Thinking) เป็นความสามารถที่จะวิเคราะห์ แยกแยะข้อมูล ข่าวสาร ปัญหา และสถานการณ์ต่าง ๆ รอบตัว

1.2 ความคิดสร้างสรรค์ (Creative Thinking) เป็นความสามารถในการคิดออกไปอย่างกว้างขวางโดยไม่ยึดติดอยู่ในกรอบ

2. องค์ประกอบของทักษะชีวิตด้านจิตพิสัย หรือ เจตคติ ประกอบด้วย องค์ประกอบ 2 คู่ คือ คู่ที่ 1 ได้แก่ ความตระหนักรู้ในตน และความเห็นใจผู้อื่น คู่ที่ 2 ได้แก่ ความภูมิใจในตนเอง และความรับผิดชอบต่อสังคม

2.1 ความตระหนักรู้ในตน (Self Awareness) เป็นความสามารถในการค้นหา และเข้าใจในจุดดีจุดด้อยของตนเอง และความแตกต่างที่ตนเองมีกับบุคคลอื่น ไม่ว่าจะในแง่ความสามารถ เพศ วัย ระดับการศึกษา ศาสนา สีผิว ท้องถิ่น สุขภาพ เป็นต้น

2.2 ความเห็นใจผู้อื่น (Empathy) เป็นความสามารถในการเข้าใจความรู้สึก และเห็นอกเห็นใจบุคคลที่แตกต่างกับเรา ไม่ว่าจะในด้านเพศ วัย ระดับการศึกษา ศาสนา สีผิว ท้องถิ่น สุขภาพ เป็นต้น

2.3 ความภูมิใจในตนเอง (Self Esteem) หมายถึงความรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า เช่น ความมีน้ำใจ รู้จักให้ รู้จักรับค้นพบ และภูมิใจในความสามารถด้านต่างๆ เช่นสังคม ดนตรี กีฬา ศิลปะ เป็นต้น ของตนเอง โดยมีได้มุ่งสนใจอยู่แต่ในเรื่องรูปร่าง หน้าตา เล่น หรือความสามารถทางเพศ การเรียนเก่ง เป็นต้น เท่านั้น

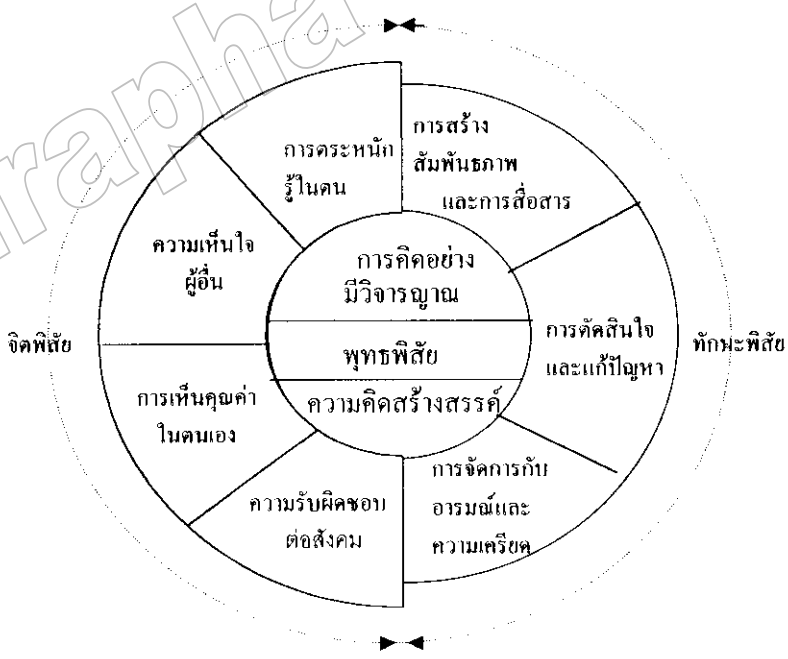
2.4 ความรับผิดชอบต่อสังคม (Social Responsibility) หมายถึงความรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของสังคมและมีความรับผิดชอบต่อความเจริญและความเสื่อมของสังคม ความรับผิดชอบต่อสังคมมีส่วนสัมพันธ์ใกล้ชิดกับความภูมิใจในตน เพราะหากคนเรามีความภูมิใจในตน คนเหล่านี้ก็มีแรงจูงใจที่จะทำดีกับผู้อื่นและสังคม

3. องค์ประกอบของทักษะชีวิตด้านทักษะพิสัย หรือ ทักษะ ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 คู่ คือ คู่ที่ 1 การสร้างสัมพันธภาพ และการสื่อสาร คู่ที่ 2 การตัดสินใจ และการแก้ไขปัญหา คู่ที่ 3 การจัดการกับอารมณ์ และความเครียด

3.1 ทักษะการสร้างสัมพันธภาพ และ การสื่อสาร (Interpersonal Relationship and Communication) เป็นความสามารถในการใช้คำพูด และภาษาท่าทางเพื่อสื่อสารความรู้สึกนึกคิดของตนเอง และความสามารถในการรับรู้ความรู้สึกนึกคิดของอีกฝ่ายไม่ว่าจะในการแสดงความต้องการความชื่นชม การปฏิเสธ การสร้างสัมพันธภาพ เป็นต้น

3.2 ทักษะการตัดสินใจ และการแก้ปัญหา (Decision and Problem Solving Skill) เป็นความสามารถในการรับรู้ปัญหา สาเหตุของปัญหา หาทางเลือก วิเคราะห์ข้อดี ข้อเสียของแต่ละทางเลือก ประเมินทางเลือก ตัดสินใจเลือกทางแก้ปัญหาที่เหมาะสม และลงมือแก้ปัญหาได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม

3.3 ทักษะการจัดการกับอารมณ์ และความเครียด (Coping with Emotion and Stress Skill) เป็นความสามารถในการประเมินอารมณ์ รู้เท่าทันอารมณ์ว่ามีอิทธิพล ต่อพฤติกรรมของตน เลือกใช้วิธีการจัดการกับอารมณ์ที่เกิดขึ้นได้ถูกต้องและเหมาะสม และเป็นความสามารถที่จะรู้สาเหตุของความเครียด เรียนรู้วิธีการควบคุมระดับของความเครียด รู้วิธีผ่อนคลาย และหลีกเลี่ยงสาเหตุ พร้อมทั้งเบี่ยงเบนพฤติกรรมไปในทางที่พึงประสงค์



ภาพที่ 1 องค์ประกอบของทักษะชีวิต (กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข, 2542, หน้า 1)

จากแผนภาพส่วนที่เป็นแกนกลางเป็นองค์ประกอบด้านพุทธิพิสัย ซึ่งเป็นองค์ประกอบรวมของทักษะชีวิตอื่น ๆ ทั้งหมด ส่วนในวงกลมรอบนอกจะเป็นด้านจิตพิสัยและทักษะพิสัย

3. องค์ประกอบของทักษะชีวิตตามแนวคิดของประเสริฐ ต้นสกุล วีรสิทธิ์ สิทธิไตรย์ และคณะ จากกระทรวงศึกษาธิการร่วมกับสภาการศึกษาไทย

ประเสริฐ ต้นสกุล และคณะ (2538, หน้า 13) จากกระทรวงศึกษาธิการร่วมกับสภาการศึกษาไทย ได้ทำวิจัยเรื่อง ยุทธศาสตร์ทักษะชีวิตเพื่อการพัฒนาบุคลิกภาพเยาวชน โดยการเก็บข้อมูลจากการสนทนากลุ่มและสัมภาษณ์เชิงลึก กับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลาย อาชีวศึกษา และนักศึกษาระดับอุดมศึกษาในสังกัดกระทรวงศึกษาธิการ และวิเคราะห์หลักสูตร ตำราเรียนและเอกสารต่าง ๆ ประกอบกับแนวคิดที่รวบรวมได้จากประสบการณ์ของต่างประเทศและได้กำหนดชนิดของทักษะชีวิตทั้งหมด 9 องค์ประกอบคือ

1. ทักษะในการวิเคราะห์และประเมินสถานการณ์ที่ช่วยให้สามารถตระหนักในสถานการณ์ที่เป็นปัญหา และระบุได้ว่าปัญหาที่เกี่ยวข้องมีอะไรบ้าง
2. ทักษะในการประเมินศักยภาพของตนเองในสถานการณ์จัดลำดับ
3. ทักษะในการคิดหาทางเลือกและการวิเคราะห์จัดลำดับ
4. ทักษะในการตัดสินใจอย่างมีเหตุมีผลในการเลือกทางที่เหมาะสมที่สุดในสถานการณ์นั้น ๆ
5. ทักษะในการสื่อสารเพื่อถ่ายทอดความคิดและการตัดสินใจของตน ให้คู่สื่อสารอีกฝ่ายหนึ่งได้ทราบ
6. ทักษะในการปฏิเสธการเจรจาต่อรองเพื่อรักษาน้ำใจและผลประโยชน์อันชอบธรรมของตน
7. ทักษะในการควบคุมอารมณ์ ความคิดเห็นและพฤติกรรมภายใต้แรงกดดัน
8. ทักษะในการพัฒนาและปรับเปลี่ยนเจตคติของตนเองและผู้ที่เกี่ยวข้อง
9. ทักษะในการใช้เหตุผลโน้มน้าวใจผู้อื่นให้คล้อยตามและสนับสนุนแนวความคิดและการกระทำที่ถูกต้อง

จากองค์ประกอบที่กล่าวถึงข้างต้นทั้ง 9 องค์ประกอบสามารถแบ่งได้เป็น 3 กลุ่มทักษะดังนี้

1. กลุ่มทักษะเชิงวิเคราะห์หาเหตุผล (Reasoning Skills) ซึ่งประกอบด้วยการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) เป็นทักษะหลัก กับทักษะย่อยอื่น ๆ เป็นทักษะประกอบ เช่น การระดมสมองหาทางเลือกอย่างอื่น การจัดลำดับทางเลือกตามความสำคัญ

2. กลุ่มทักษะในการคิดตัดสินใจเลือกสิ่งที่ดีที่สุด (Decision Making Skills) ซึ่งประกอบด้วยทักษะในการประเมินตน (Self Awareness) เป็นหลัก ทักษะในการควบคุมสถานการณ์และอารมณ์ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเองและผู้อื่นกับทักษะในการเจรจาต่อรองเพื่อปฏิบัติตามทางเลือกที่เหมาะสมเป็นทักษะประกอบ
3. กลุ่มทักษะเพื่อสังคม (Socialization Skills) ประกอบด้วยทักษะในการพัฒนาและปรับเปลี่ยนความคิดและค่านิยม (Adjustment Skills) เป็นทักษะหลัก มีทักษะในการสื่อสารเพื่อสื่อความให้ผู้อื่นทราบแนวคิดของตน และทักษะในการโน้มน้าวใจผู้อื่นให้เห็นคล้อยตามในสิ่งที่ถูกต้องเป็นทักษะประกอบ ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 องค์ประกอบทักษะชีวิตในการป้องกันสวรสิทธิ์ติดตามแนวคิดของ ประเสริฐ ดันสกุล และคณะ (2538, หน้า 13)

กลุ่ม	ทักษะประธาน	ทักษะประกอบ
กลุ่มทักษะเชิงวิเคราะห์ หาเหตุผล (Reasoning Skill)	ทักษะในการคิดอย่างมี วิจารณ์ญาณ (Critical Thinking)	ทักษะการคิดค้นหาปัญหา ทางเลือกอื่น (Creative Thinking) การช่างน้ำหนัก และการวิเคราะห์จัดทาง เลือก เป็นต้น
กลุ่มทักษะตัดสินใจเลือกในสิ่ง ที่ดีที่สุด (Decision Making)	ทักษะในการประเมินคน หรือ ทักษะการประเมินศักยภาพ ของตนเอง (Self Awareness)	ทักษะการควบคุมอารมณ์ และสถานการณ์กดดัน ทักษะการสื่อสารเพื่อปฏิเสธ และต่อรองเพื่อรักษาน้ำใจ และผลประโยชน์ของตนเอง
กลุ่มทักษะเพื่อการสังคมและ การปรับตัว (Social Adjustment)	ทักษะในการพัฒนาและปรับ เปลี่ยนค่านิยม (Development Skill)	ทักษะการสื่อสาร (Communication Skill) ทักษะการใช้เหตุผลโน้มน้าว ใจผู้อื่น (Relation Skill)

ผู้วิจัยได้ศึกษาทักษะชีวิตตามแนวคิดที่องค์การอนามัยโลกและกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุขกำหนดไว้ โดยนำองค์ประกอบของทักษะชีวิตทั้ง 3 ด้านมาเป็นกรอบการวิจัยในครั้งนี้

และได้คัดเลือกองค์ประกอบของทักษะชีวิตที่มีความสำคัญ มีความจำเป็น มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้อง และสอดคล้องกับสภาพปัญหาทางพฤติกรรม ซึ่งผู้วิจัยได้จากการศึกษาสาเหตุที่เกิดพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียนจาก การสอบถาม และจากการได้สัมภาษณ์เจาะลึกผู้ที่เกี่ยวข้องทางการศึกษา แล้วนำข้อสรุปมาเป็นแนวทางในการเลือกองค์ประกอบของทักษะชีวิตที่นักเรียนควรได้รับการฝึกฝน ดังนี้คือ ด้านพุทธิพิสัย มีองค์ประกอบความคิดวิเคราะห์วิจารณ์ และความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งทั้ง 2 องค์ประกอบนี้กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข ได้จัดให้เป็นองค์ประกอบร่วมและเป็นพื้นฐานของทุกองค์ประกอบอาจสอนแยกเป็นรายองค์ประกอบ หรือในทางปฏิบัติในการฝึกโปรแกรมทักษะชีวิตต้องสอนควบคู่ สอนสอดแทรก หรือสอนรวมไปกับการสอนองค์ประกอบอื่นๆ ส่วนด้านจิตพิสัย ซึ่งมีองค์ประกอบทั้งหมด 4 องค์ประกอบได้แก่ การตระหนักรู้ในตนและความเห็นใจผู้อื่น การเห็นคุณค่าในตนเองและความรับผิดชอบต่อสังคม ผู้วิจัยได้นำแนวคิดของทุกองค์ประกอบในด้านนี้มาเป็นกรอบในการสร้างโปรแกรมฝึกทักษะชีวิต เพราะองค์ประกอบทุกองค์ประกอบข้างต้นนี้มีอิทธิพลต่อการเสริมสร้างความรู้สึกร่วมที่ทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนเจตคติและพฤติกรรม ส่วนด้านทักษะพิสัย ผู้วิจัยได้เลือกนำแนวคิดมาใช้ในการสร้างโปรแกรม 2 องค์ประกอบ ได้แก่ทักษะการตัดสินใจและทักษะการแก้ปัญหา ถ้านักเรียนได้รับการฝึกฝนวิธีการพัฒนาหรือการฝึกทักษะการตัดสินใจและการแก้ปัญหาได้อย่างมีเหตุผล และประกอบกับการที่นักเรียนได้รับการฝึกความคิดสร้างสรรค์และการคิดอย่างมีวิจารณญาณดังที่กล่าวมาแล้วข้างต้นความคิดของนักเรียนก็ย่อมเปลี่ยน เมื่อความคิดของนักเรียนเปลี่ยนความรู้สึก หรือเจตคติก็ย่อมเปลี่ยนแปลงไป ดังนั้นการแสดงออก หรือพฤติกรรมของนักเรียน ก็ย่อมปรับเปลี่ยนไปในทางที่ดีขึ้นโดยเขาจะเลิกแสดงพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียน เลิกก่อวุ่นชั้นเรียน เลิกรบกวนการสอนของครูอาจารย์ และสามารถปรับพฤติกรรมของตนให้เป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ได้ ดังนั้นผู้วิจัยจึงเลือกองค์ประกอบของทักษะชีวิตที่กล่าวมาแล้วข้างต้นรวม 4 คู่ 8 องค์ประกอบมาเป็นแนวคิดในการวิจัยครั้งนี้ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. ความคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical Thinking) มีผู้ให้ความหมายของการคิดอย่างมีวิจารณญาณไว้หลายประการ ดังเช่น

นอร์ริส (Norris, 1989 อ้างอิงจาก ประภาเพ็ญ สุวรรณ และคณะ, 2541, หน้า 117) ให้ความหมายว่าการคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็นการคิดที่เป็นเหตุเป็นผล และมีการสะท้อนความคิดที่มุ่งสู่การตัดสินใจที่จะทำหรือจะเชื่อ

ยิงเกอร์ (Yinger, 1988 อ้างอิงจาก ประภาเพ็ญ สุวรรณ และคณะ, 2541, หน้า 117) ให้ความหมายว่าการคิดอย่างมีวิจารณญาณ เป็นกิจกรรมการรู้คิด ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินผลลัพธ์ทางการคิด ที่มีความสำคัญต่อการแก้ปัญหา การคิดตัดสินใจ และการสร้างสรรค์ผลลัพธ์

ต่าง ๆ อีกทั้งเป็นการคิดที่สะท้อนออกมาในรูปของการยอมรับการปฏิเสธ หรือการปรับเปลี่ยนสภาพการณ์ เพื่อการแก้ปัญหาหรือการตัดสินใจ

วัตสันและเกลเซอร์ (Watson & Glaser, 1964 อ้างอิงจาก ประภาเพ็ญ สุวรรณ และคณะ, 2541, หน้า 117) เชื่อว่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณต้องประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ทักษะคิด ความรู้ และทักษะ โดยทักษะคิดเป็นการแสดงออกทางจิตใจที่ต้องการสืบค้นปัญหาที่มีอยู่ ความรู้เกี่ยวข้องกับการใช้เหตุผลในการประเมินสถานการณ์ การสรุปอย่างเที่ยงตรง และการเข้าใจในความเป็นนามธรรม ส่วนทักษะจะประยุกต์รวมอยู่ในทักษะคิดและความรู้

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 1997, p. 2) ให้ความหมายว่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็นความสามารถที่จะวิเคราะห์ข้อมูลข่าวสาร และประเมินปัจจัยต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อทัศนคติและพฤติกรรม เช่น ค่านิยม แรงกดดันจากกลุ่มเพื่อน อิทธิพลจากสื่อต่างที่มีผลต่อการดำเนินชีวิต

กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2542, หน้า 2) ให้ความหมายว่า การคิดอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึงความสามารถที่จะวิเคราะห์แยกแยะข้อมูล ข่าวสาร ปัญหา และสถานการณ์ต่าง ๆ รอบตัว

กล่าวโดยสรุป การคิดอย่างมีวิจารณญาณ หมายถึง การใช้ความคิดอย่างมีเหตุผล โดยอาศัยการวิเคราะห์แยกแยะข้อมูล ข่าวสาร หรือข้อเท็จจริงที่เกี่ยวข้องกับปัญหาและสถานการณ์ รู้จักประเมินปัจจัยต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อปัญหาและสถานการณ์ที่ต้องการสืบค้น ตลอดจนสามารถสรุปปัญหาและสถานการณ์ได้อย่างเที่ยงตรง

การศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เกี่ยวกับการคิดอย่างมีวิจารณญาณ พบว่ามีผู้เชี่ยวชาญได้อธิบายแนวคิด ทฤษฎี ที่น่าสนใจ พอสรุปได้ดังนี้

แนวคิดของวัตสัน และเกลเซอร์ (Watson & Glaser, 1964 อ้างอิงจาก ชาลิณี เอี่ยมศรี, 2536, หน้า 14-15) ได้กล่าวว่าการคิดอย่างมีวิจารณญาณประกอบด้วย ทักษะคิด ความรู้ และทักษะในเรื่องต่าง ๆ ดังนี้

1. ทักษะคิดในการสืบเสาะ ซึ่งประกอบด้วย ความสามารถในการเห็นปัญหาและความต้องการที่จะสืบเสาะค้นหาข้อมูล หลักฐาน มาพิสูจน์เพื่อหาข้อเท็จจริง
 2. ความรู้ในการหาแหล่งข้อมูลอ้างอิงและการใช้ข้อมูลอ้างอิงอย่างมีเหตุผล
 3. ทักษะในการประยุกต์ใช้ความรู้และทัศนคติดังกล่าวมาใช้ให้เป็นประโยชน์
- จากการศึกษา ค้นคว้า การวิจัยต่าง ๆ วัตสันและเกลเซอร์ ได้ผลสรุปว่าการวัดความสามารถการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ต้องวัดความสามารถย่อย ๆ ซึ่งมีอยู่ 5 ด้าน ดังนี้

1. ความสามารถในการอ้างอิงหรือสรุปความ (Inferences) หมายถึง ความสามารถในการจำแนกระดับความน่าจะเป็นของข้อมูลหรือการลงสรุปข้อมูลต่าง ๆ ที่ปรากฏในข้อความที่กำหนดให้

2. ความสามารถในการยอมรับข้อตกลงเบื้องต้น (Recognition of Assumptions) หมายถึง ความสามารถในการพิจารณาจำแนกว่าข้อความใดเป็นข้อตกลงเบื้องต้น ข้อความใดไม่เป็นข้อตกลงเบื้องต้น

3. ความสามารถในการนิรนัย (Deduction) หมายถึง ความสามารถในการจำแนกว่าข้อสรุปใดเป็นผลจากความสัมพันธ์ของสถานการณ์ที่กำหนดให้อย่างแน่นนอน และข้อสรุปใดไม่เป็นผลของความสัมพันธ์นั้น

4. ความสามารถในการตีความ (Interpretation) หมายถึง ความสามารถในการจำแนกว่าข้อสรุปใดเป็นหรือไม่เป็นความจริงตามที่สรุปได้จากสถานการณ์ที่กำหนดให้

5. ความสามารถในการประเมินข้อโต้แย้ง (Evaluation of Arguments) หมายถึง ความสามารถในการจำแนกว่าข้อความใดเป็นการอ้างเหตุผลที่หนักแน่นกับข้อความที่อ้างเหตุผลไม่หนักแน่น

นีดเลอร์ (Needler, 1987 อ้างอิงจาก ชาลิณี เอี่ยมศรี, 2536, หน้า 15-16) ได้กำหนดความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็น 3 กลุ่ม คือ

1. การนิยามและการทำความเข้าใจความกระจำจชัดของปัญหา ซึ่งจำแนกออกเป็น 4 ความสามารถย่อย ดังนี้

1.1 การระบุเรื่องราวที่สำคัญ หรือการระบุปัญหา เป็นความสามารถในการระบุใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน การอ้างเหตุผล ภาพล้อทางการเมือง การใช้เหตุผลต่าง ๆ และข้อสรุปในการอ้างเหตุผล

1.2 การเปรียบเทียบความคล้ายคลึงและความแตกต่างระหว่างคน วัตถุ สิ่งของ 2 ความคิด หรือผลลัพธ์ตั้งแต่ 2 อย่างขึ้นไป

1.3 การกำหนดว่าข้อมูลใดมีความเกี่ยวข้อง เป็นความสามารถในการจำแนกระหว่างข้อมูลที่สามารถพิสูจน์ความถูกต้องได้ กับข้อมูลที่ไม่สามารถพิสูจน์ความถูกต้องได้รวมการจำแนกระหว่างข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้องกับเรื่องราว

1.4 การกำหนดคำถามที่เหมาะสม เป็นความสามารถที่กำหนดคำถามซึ่งจะนำไปสู่ความเข้าใจที่ลึกซึ้งและชัดเจนเกี่ยวกับเรื่องราว

2. การพิจารณาตัดสินข้อมูลที่มีความสัมพันธ์กับปัญหา จำแนกเป็น 6 ความสามารถ

ย่อย ดังนี้

2.1 การจำแนกหลักฐานเป็นลักษณะข้อเท็จจริง ความคิดเห็น ซึ่งพิจารณาตัดสินโดยใช้เหตุผล เป็นความสามารถในการประยุกต์เกณฑ์ต่าง ๆ เพื่อการพิจารณาตัดสินลักษณะคุณภาพของการสังเกตและการคิดหาเหตุผล

2.2 การตรวจสอบความสอดคล้อง เป็นความสามารถในการตัดสินว่าข้อความหรือสัญลักษณ์ที่กำหนด มีความสอดคล้องสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน และมีความสอดคล้องกับบริบททั้งหมดหรือไม่

2.3 การระบุข้อตกลงเบื้องต้นที่ไม่ได้กล่าวอ้าง เป็นความสามารถในการระบุว่า ข้อตกลงเบื้องต้นใดที่ไม่ได้กล่าวไว้ในข้ออ้างเหตุผล

2.4 การระบุภาพพจน์ (Stereotypes) ในการอ้างเหตุผลเป็นความสามารถของการระบุความคิดที่บุคคลยึดติด (Fixed Notions) หรือความคิดตามประเพณีนิยม (Conventional Notions)

2.5 การระบุความมีอคติปัจจัยทางอารมณ์และการโฆษณา เป็นความสามารถในการระบุความมีอคติในการอ้างเหตุผลและการตัดสินความเชื่อถือได้ของแหล่งข้อมูล

2.6 การระบุความแตกต่างระหว่างระบบค่านิยม (Value System) และอุดมการณ์ (Ideologies) เป็นความสามารถในการระบุความคล้ายคลึง และความแตกต่างระหว่างระบบค่านิยมและอุดมการณ์

3. การแก้ปัญหาหรือการลงสรุป จำแนกออกเป็น 2 ความสามารถย่อย ดังนี้

3.1 การระบุความเพียงพอของข้อมูล เป็นความสามารถในการตัดสินใจว่าข้อมูลที่มีอยู่เพียงพอทั้งด้านปริมาณและคุณภาพต่อการนำไปสู่ข้อสรุป การตัดสินใจ หรือการกำหนดสมมติฐานที่เป็นไปได้ ได้หรือไม่

3.2 การพยากรณ์ผลลัพธ์ที่อาจเป็นไปได้ เป็นความสามารถในการทำนายผลลัพธ์ที่อาจเป็นไปได้ของเหตุการณ์ หรือชุดของเหตุการณ์ต่าง ๆ

นอร์ริส และเอนนิส (Norris & Ennis, 1989, p. 14 อ้างอิงจาก ลำไย สนั่นรัมย์, 2542, หน้า 16-17) แบ่งองค์ประกอบของการคิดอย่างมีวิจารณญาณออกเป็น 2 ประเภทที่สัมพันธ์กัน คือ ความสามารถ (Abilities) และคุณลักษณะ (Disposition)

ความสามารถ (Abilities) ของการคิดอย่างมีวิจารณญาณมีดังนี้

1. ความกระจ่างชัดเบื้องต้น (Elementary Clarification)

1.1 ถ้ามได้ตรงประเด็น (Focusing on a Question)

1.2 วิเคราะห์การอ้างเหตุผล (Analyzing Arguments)

1.3 ถามและตอบคำถามได้ชัดเจนและท้าทาย (Asking and Answering Question that Clarify and Challenge)

2. ข้อมูลสนับสนุน (Basic Support)

2.1 การพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูล (Judging the Credibility of a Source)

2.2 มีการสังเกต (Making and Judging Observations)

3. การสรุปอ้างอิง (Inference)

3.1 การนิรนัย (Making and Judging Deductions)

3.2 การอุปนัย (Making and Judging Inductions)

3.3 การตัดสินคุณค่า (Making and Judging Value Judgments)

4. การกระจ่างชัดขั้นสูง (Advanced Clarification)

4.1 การกำหนดปัญหาและอธิบายคำจำกัดความของปัญหา (Defining Terms and Judging Definitions)

4.2 ระบุข้อตกลงเบื้องต้น (Identifying Assumption)

5. ยุทธวิธีและกลยุทธ์ (Strategies and Tactics)

5.1 การตัดสินใจลงมือกระทำ (Deciding on an Actions)

5.2 ปฏิกริยากับผู้อื่น (Interacting with Others)

คุณลักษณะ (Disposition) ของการคิดอย่างมีวิจารณญาณ มีดังนี้

1. ตั้งคำถามหรือค้นหาข้อมูลจากเรื่องที่ผ่านมา
2. ค้นหาเหตุผล
3. การแสดงออกอย่างมีเหตุผล
4. การอ้างอิงจากแหล่งข้อมูลที่เชื่อถือได้
5. การทำความเข้าใจเรื่องราวในสถานการณ์ปัญหา
6. การบอกถึงใจความสำคัญ
7. การเก็บจำความรู้พื้นฐาน
8. การสร้างทางเลือก
9. การเปิดใจกว้าง

9.1 ยอมรับหรือพิจารณาความคิดเห็นของผู้อื่น

9.2 ใช้เหตุผลเป็นจุดเริ่มต้นและเป็นเหตุผลที่ได้รับการยอมรับ

9.3 ตัดสินใจด้วยการใช้ข้อมูลและเหตุผลอย่างพอเพียง

10. มีจุดยืนและสามารถเปลี่ยนจุดยืนได้เมื่อหลักฐานและเหตุผลสนับสนุนเพียงพอ

11. ค้นหาเหตุผลให้มากเพื่อความถูกต้อง

12. จัดการเรื่องต่าง ๆ อย่างมีระเบียบ

13. นำความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณมาใช้

14. มีความไวต่อความรู้สึก ระดับความรู้ และระดับการอ้างเหตุผลของผู้อื่น

เพ็ญพิสุทธิ์ เนคนามุรักษ์ (2537, หน้า 26-27) ได้สรุปกระบวนการคิดอย่างมี

วิจารณญาณไว้ดังนี้

1. การระบุหรือทำความเข้าใจกับประเด็นปัญหา ข้อความ ข้ออ้าง หรือข้อ

โต้แย้ง

2. การรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับประเด็นที่พิจารณาจากแหล่งต่าง ๆ ที่มีอยู่

3. การพิจารณาความน่าเชื่อถือของข้อมูลและการระบุความเพียงพอของข้อมูล

4. การระบุลักษณะของข้อมูลแยกแยะความแตกต่างระหว่างข้อมูล

5. การตั้งสมมติฐานโดยอาศัยความสามารถการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ และการตั้ง

สมมติฐาน

6. การลงสรุปโดยการพิจารณาเลือกใช้วิธีการที่เหมาะสมกับข้อมูลที่ปรากฏโดยการใช้

เหตุผลทั้งแบบอุปนัยและนิรนัย

7. การประเมินข้อสรุป ประเมินความสมเหตุสมผลของข้อมูล

ชำนาญ เอี่ยมสำอาง (2539, หน้า 71-73) ได้สรุปกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

ไว้ดังนี้

1. การนิยามปัญหาและทำความเข้าใจปัญหา ความหมายของคำและข้อความ

2. การรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหา ข้อโต้แย้ง หรือข้อมูลที่คลุมเครือ

3. การจัดระบบข้อมูลพิจารณาความน่าเชื่อถือของแหล่งข้อมูลความเพียงพอของข้อมูล

4. การตั้งสมมติฐานพิจารณาข้อสรุปอ้างอิงจากปัญหาและข้อโต้แย้ง

5. การสรุปอ้างอิงโดยใช้หลักตรรกศาสตร์เลือกแนวทางที่สมเหตุสมผลจากข้อมูลหลัก

ฐานที่มีอยู่

6. การประเมินสรุปอ้างอิงเพื่อความสมเหตุสมผลหลังจากการตัดสินใจสรุปโดยใช้

หลักตรรกศาสตร์

ในเรื่องของการพัฒนาทักษะชีวิตนั้น ประภาเพ็ญ สุวรรณ และคณะ (2541, หน้า 120) ให้ข้อเสนอแนะว่าน่าจะนำวิธีโยนิโสมนสิการ (คือกระบวนการพัฒนาปัญญาของบุคคลให้ใช้ความคิดอย่างถูกวิธี) ซึ่งเป็นแนวคิดทางพุทธศาสนา มาใช้พัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณได้ ซึ่งมีวิธีคิดทั้งหมด 10 แบบ โดยกล่าวว่าวิธีคิดแบบอริยสัจ คือ คิดแบบแก้ปัญหา หรือภาษาธรรม เรียกว่าวิธีแห่งความดับทุกข์ นับเป็นวิธีหลักวิธีหนึ่ง เพราะสามารถครอบคลุมวิธีคิดแบบอื่น ๆ ได้ทั้งหมด วิธีคิดแบบอริยสัจนี้มีลักษณะทั่วไป 2 ประการ คือ

1. คิดตามเหตุผล หรือเป็นไปตามเหตุผล สืบสาวจากผลไปหาเหตุแล้วแก้ไขและทำการที่ต้นเหตุ
2. คิดตรงจุดตรงเรื่อง ตรงไปตรงมา มุ่งตรงต่อสิ่งที่จะต้องทำ ต้องปฏิบัติ ต้องเกี่ยวข้องกับชีวิต ใช้แก้ปัญหา

หลักการหรือสาระสำคัญของวิธีคิดแบบอริยสัจ คือ การเริ่มต้นจากปัญหาหรือความทุกข์ที่จะประสบโดยกำหนดรู้ ทำความเข้าใจกับปัญหา คือความดับทุกข์ให้ชัดเจนว่าคืออะไรจะเป็นไปได้หรือไม่ และเป็นไปได้อย่างไร และคิดวางวิธีปฏิบัติที่จะกำจัดสาเหตุของปัญหาโดยสอดคล้องกับการที่จะบรรลุจุดหมายที่กำหนดไว้นั้น ในการคิดตามวิธีนี้ จะต้องตระหนักถึงกิจหรือหน้าที่ที่พึงปฏิบัติต่ออริยสัจแต่ละข้ออย่างถูกต้องด้วย

ทักษะการตัดสินใจและการแก้ปัญหา (Decision Making and Problem Solving Skills) เป็นความสามารถของบุคคลที่ต้องเริ่มจากการคิดอย่างมีวิจารณญาณ คือ ต้องมีข้อมูลรายละเอียดเพื่อไปประเมินและจัดระบบทางเลือก เพื่อนำไปสู่การแก้ปัญหาและตัดสินใจ

2. ความคิดสร้างสรรค์ (Creative Thinking)

นักวิชาการหลายท่านให้ความหมายของความคิดสร้างสรรค์ไว้หลายแง่มุม เช่น กิลฟอร์ด (Guilford, 1968 อ้างอิงจาก กรมวิชาการ, 2535) ให้ความหมายว่า ความคิดสร้างสรรค์เป็นความสามารถที่จะคิดได้หลายทิศทางหรือแบบเอนกนัย ประกอบด้วยความคล่องในการคิด ความคิดยืดหยุ่น และความคิดที่เป็นของตนเองโดยเฉพาะ คนที่มีลักษณะดังกล่าวจะต้องเป็นคนกล้าคิด ไม่กลัวถูกวิพากษ์วิจารณ์ และมีอิสระในการคิดด้วย

ทอแรนซ์ (Torrance, 1964, p. 47 อ้างอิงจาก สมฤกษ์ อุ่นจันทร์, 2536, หน้า 8) ให้ความหมายว่า ความคิดสร้างสรรค์ คือความสามารถของบุคคลในการคิดแก้ปัญหาด้วยการคิดที่ลึกซึ้งที่นอกเหนือไปจากลำดับขั้นตอนของการคิดอย่างปกติธรรมดา เป็นลักษณะภายในตัวบุคคลที่สามารถคิดได้หลายแง่ หลายมุม ผสมผสานจนได้ผลใหม่ซึ่งถูกต้องสมบูรณ์กว่า

วอลลาซ และโคแกน (Wallach & Kogan, 1965, pp. 13-20 อ้างอิงจาก สมฤกษ์ อุณจันทร์, 2536, หน้า 7) กล่าวว่า ความคิดสร้างสรรค์ หมายถึงความคิดที่โยงสัมพันธ์ได้ คนที่มีความคิดสร้างสรรค์ คือคนที่สามารถคิดอะไรได้อย่างสัมพันธ์กันเป็นลูกโซ่ เช่น เมื่อเห็นคำว่า ปากกาก็นึกถึง กระดาษ ดินสอ ฯลฯ

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 1997, p. 2) กล่าวว่าความคิดสร้างสรรค์ มีส่วนสนับสนุนในการตัดสินใจและแก้ไขปัญหาในการค้นหาทางเลือกต่าง ๆ และผลที่เกิดขึ้นในแต่ละทางเลือก ถึงแม้ว่ายังไม่มี การตัดสินใจแก้ไขปัญหาก็ตาม ความคิดสร้างสรรค์ ยังช่วยให้บุคคลนำประสบการณ์ที่ผ่านมา มาใช้ในการปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสม

กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2542, หน้า 2) ให้ความหมายว่า ความคิดสร้างสรรค์ หมายถึงความสามารถในการคิดออกไปอย่างกว้างขวางโดยไม่ยึดติดอยู่ในกรอบ จากความหมายดังกล่าว พอสรุปได้ว่า ความคิดสร้างสรรค์ เป็นความสามารถของบุคคลในการมองปัญหาได้อย่างกว้างไกล มีอิสระในการคิดโดยไม่ยึดติดอยู่กับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เป็นการคิดที่มีความแปลกใหม่ รวมถึงสามารถ ที่จะคิดได้หลายทิศทางและสามารถเชื่อมโยงสัมพันธ์ความคิดหรือสิ่งของที่มีความแตกต่างกันกับข้อมูลและประสบการณ์ที่มีอยู่เข้าด้วยกัน จนเกิดทางเลือกใหม่ในการแก้ปัญหา

สำหรับกระบวนการของความคิดสร้างสรรค์ (Creativity Process) นั้น กล่าวได้ว่า กระบวนการของการคิดสร้างสรรค์ที่ วอลลาซ (Wallach, 1965 อ้างอิงจาก สมศักดิ์ ภูวิภาดารวรรณ์, 2537, หน้า 17-19) เผยแพร่นั้นเป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไป ซึ่งกระบวนการในการคิดสร้างสรรค์ มีดังต่อไปนี้

1. ขั้นการเตรียมตัว (Preparation) เป็นขั้นการเตรียมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหา ความรู้ ทักษะ และทัศนคติที่มีต่อโลกอย่างกว้างขวาง นอกจากนี้ยังรวมถึงความสามารถเชื่อมโยงสัมพันธ์ความคิดหรือสิ่งของที่มีความแตกต่างกันอย่างมากเข้าด้วยกัน
2. ขั้นพักตัว (Incubation) เป็นขั้นของการพยายามลืมเรื่องที่ต้องการคิดให้หมด เพื่ออาศัยระยะเวลาในการพักตัวเพื่อให้เกิดความคิดสร้างสรรค์
3. ขั้นการรู้แจ้ง (Illumination) เป็นขั้นของการหยั่งเห็น (Insight) เหมือนกับแสงสว่างที่ฉายขึ้นมาในสมอง
4. ขั้นการตรวจสอบ (Verification) คือขั้นทบทวน ตรวจสอบผลงาน หลังจากนั้นก็คำตอบได้แล้ว

กระบวนการคิดสร้างสรรค์อีกลักษณะหนึ่งที่เสนอโดย ไรลีย์ และเลวิส (Reilly & Lewis, 1983 อ้างอิงจาก สมศักดิ์ ภูวิภาดาวรรณ, 2537, หน้า 19-22) ซึ่งมีประโยชน์ในการนำไปใช้ในการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมให้นักเรียนรู้จักคิดสร้างสรรค์ มีดังต่อไปนี้

1. การเห็นซึ่งปัญหา (Perceiving Problems) คนที่มีความคิดสร้างสรรค์จะมองเห็นปัญหาอย่างที่คนทั่วไปไม่เห็น จะมองเห็นความสัมพันธ์ที่คนทั่วไปดูว่าไม่น่าจะมีความสัมพันธ์กันได้
2. การขยายปัญหา (Modifying the Problem) คนที่มีความคิดสร้างสรรค์ไม่ได้มองปัญหาในแง่เดียว แต่ขยายขอบเขตของปัญหาให้กว้างไกลออกไปจากที่เห็นจริง อาจมองปัญหาในด้านตรงกันข้าม (Reversing) ดูสาเหตุและผลที่เกิดขึ้นในหลาย ๆ แง่มุม อาจทำปัญหาให้เล็กลง (Compacting) เปลี่ยนปัญหาให้อยู่ในรูปอื่น ๆ (Transforming) หรือเพิ่มเติมรายละเอียดในแต่ละปัญหา (Elaborating) ทำให้บุคคลมีทัศนะกว้างไกลต่อปัญหาและเห็นหนทางต่าง ๆ
3. การประวิงคำตัดสิน (Suspending Judgement) คือ การประวิงคำตัดสิน ความถูกต้องเหมาะสม โดยเปิดใจยอมรับในทุกสิ่ง บุคคลต้องทิ้งกฎ ข้อบังคับ ข้อจำกัดต่าง ๆ ทางสังคม และนำความคิดใหม่ ๆ มาทดลอง
4. ผลที่เกิดจากการฟักตัว (Incubating Effect) หมายถึงผลก้าวหน้าที่เกิดขึ้นในขณะที่บุคคลไม่ได้ใส่ใจอยู่กับเรื่องนั้น นั่นคือปัญหานั้นแอบซ่อนหรือฟักตัวอยู่ภายในสมองอย่างเงียบ ๆ จนสุกงอม และแวบออกมาโดยไม่รู้ตัวในภายหลัง
5. ความแน่วแนในความคิด (Sticking with an Idea) คนที่มีความคิดสร้างสรรค์มักใช้แนวทางแก้ปัญหาค้นหาละทีละทีจนหมดแล้ว แต่เขายังคงไม่ยอมสละจนสามารถแก้ปัญหาค้นหาได้เป็นผลสำเร็จ อาจเรียกได้ว่าเป็นความดื้อดึง
6. การมองเห็นภาพพจน์ในผลงาน (Invisioning Results) ในระยะแรกของกระบวนการคิดสร้างสรรค์ บุคคลควรสามารถมองเห็นภาพพจน์ของงานประดิษฐ์ของตนได้ นั่นคือจินตนาการได้ถึงสิ่งที่จะเป็นจริง
7. สามารถเลือกข้อสรุปที่ดีที่สุด (Selecting the Best Conclusion) คือความสามารถในการเลือกทางที่ดีที่สุดหลาย ๆ ทางที่มีอยู่
8. เต็มใจทำในสิ่งที่ตนตัดสินใจ (Willingness to Facilitate a Decision) คนที่มีความคิดสร้างสรรค์อย่างแท้จริงต้องมีความปรารถนาอย่างแรงกล้าที่เปลี่ยนความฝันให้เป็นความจริง แม้จะมีอุปสรรคหรือมีการคัดค้านจากคนอื่น ๆ ก็ตาม
9. การยอมรับในความไม่แน่นอน (Acceptance of Uncertainty) ผู้มีความคิดสร้าง

สรรค์จะไม่มี ความลำบากใจในการเผชิญความสับสน ความกระจำง สามารถทนต่อความไม่แน่นอนได้ตลอดระยะเวลาที่ผลิตงานสร้างสรรค์

10. ความยากลำบากในการจัดระบบของสิ่งที่ไม่มีระบบ (Hazards of Systematizing the Unsystematic) แม้ว่าการเปลี่ยนกระบวนการสร้างสรรค์ก็มีความสามารถในการจัดระบบความคิด แม้จะไม่มีกฎเกณฑ์ตายตัวก็ตาม

เวคส์เลอร์ (Wechsler, 1961, pp. 2-3 อ้างอิงจาก ประสาท อิศรปริดา, 2538, หน้า 143) ได้กล่าวถึง คุณลักษณะสำคัญของบุคคลที่มีความคิดสร้างสรรค์ไว้ 7 ประการ ดังนี้

1. มีความไวในการรับรู้สิ่งรอบตัว (Sensitive to Surroundings) เป็นผู้มีประสาทสัมผัสดี สามารถรับรู้ในสิ่งต่าง ๆ โดยที่คนปกติทั่วไปไม่สนใจ

2. มีความยืดหยุ่นทางการคิด (Mental Flexibility) เป็นผู้มีความสามารถในการปรับตัวต่อสถานการณ์ใหม่ ๆ หรือการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ได้อย่างรวดเร็ว เมื่อเผชิญปัญหาจะละทิ้งความคิดเก่า ๆ เพื่อมองประเด็นใหม่ ๆ หรือมองปัญหาในหลายแง่หลายมุมมากกว่าการยึดอยู่กับแง่มุมใดแง่มุมหนึ่งตามความคิดเดิมที่มีอยู่

3. มีอิสระในการตัดสินใจหรือพิจารณาสิ่งต่าง ๆ (Independence of Judgement) เป็นการตัดสินใจหรือพิจารณาประเด็นปัญหาหรือสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง โดยไม่สนใจว่าสิ่งที่ตนตัดสินนั้นจะแตกต่างจากคนส่วนใหญ่หรือไม่

4. มีใจกว้างและอดทนต่อภาวะปัญหา (Tolerance for Ambiguity) เป็นผู้มีความคิดว่าความเห็นที่ตรงข้ามหรือภาวะปัญหาที่ซับซ้อนยุ่งเหยิงจะเป็นสิ่งที่ก่อให้เกิดประสบการณ์ที่มีคุณค่า นอกจากนี้ยังเป็นผู้มี ความอดทนต่อภาวะที่ไม่แน่นอน (Uncertainty) แม้ว่าจะเผชิญกับภาวะกดดันต่าง ๆ ในการแสวงหาความสัมพันธ์ของตัวแปรที่เกี่ยวข้อง

5. มีความสามารถเชิงนามธรรม (Ability to Abstract) เป็นผู้มีความสามารถวิเคราะห์ปัญหา และเข้าใจความสัมพันธ์ของตัวแปรที่เกี่ยวข้อง

6. มีความสามารถในการสังเคราะห์ (Ability to Synthesize) เป็นผู้มีทักษะที่จะบูรณาการองค์ประกอบต่าง ๆ เข้าด้วยกันให้เป็นรูปแบบใหม่ หรือแนวทางแก้ปัญหาใหม่ซึ่งมีคุณค่าหรือเกิดประโยชน์มากขึ้น

7. มีพลังและไม่อยู่นิ่ง (Restless Urge) เป็นผู้มีแรงขับหรือแรงจูงใจสูง จะมองปัญหาต่าง ๆ ในลักษณะที่ท้าทายมากกว่าอุปสรรค จะเป็นผู้ตื่นตัวอยู่กับการคิดค้นหรือเสาะแสวงหาสิ่งที่ไม่รู้อยู่เสมอ มีพลังเหลือล้นที่จะทำงานหรือแก้ปัญหาที่ยาก ๆ โดยใช้เวลายาวนานจนกระทั่งจะประสบผลสำเร็จ

สมศักดิ์ ภูวิภาดาธรรม (2537, หน้า 22-23) กล่าวถึงผลการศึกษาของมหาวิทยาลัย เบอร์คเลย์ ถึงลักษณะของผู้มีความคิดสร้างสรรค์สูงสุดในอาชีพต่าง ๆ ดังนี้

1. มีความเป็นตัวของตัวเอง ไม่กังวลต่อความคิดของกลุ่มและไม่ทำตามอย่างกลุ่ม
2. มีความแน่วแน่ในการถ่ายทอดความรู้สึกหรือความเห็นของตนออกมาให้คนอื่นรับรู้ โดยไม่คำนึงถึงผลประโยชน์ตอบแทนในรูปเงิน
3. มีใจเปิดกว้าง ไม่สรุปสิ่งใดง่าย ๆ มักไม่เห็นว่าเป็นสิ่งใดผิดหรือถูก มักมองดูทุกสิ่งอย่างลึก ๆ ถึงความหมายส่วนลึก และมีจินตนาการกว้างไกล

3. การตระหนักรู้ในตน (Self Awareness)

บลูม และคณะ (Bloom et al., 1971, p. 273) ได้กล่าวถึงความตระหนักในความหมายค่อนข้างกว้างว่า ความตระหนักเป็นพฤติกรรมทางด้านอารมณ์หรือความรู้สึก เป็นขั้นต่ำสุดของพฤติกรรมด้านความรู้สึก ทศนคติ ค่านิยม (Affective domain) ความตระหนักมีลักษณะคล้ายกับความรู้ (Knowledge) แต่แตกต่างกันตรงที่ความรู้เป็นเรื่องเกี่ยวกับข้อเท็จจริง กฎเกณฑ์ รายละเอียดในเรื่องต่าง ๆ ที่มนุษย์ได้มีการรวบรวมเก็บสะสมไว้ เพื่อสามารถนำไปใช้ประโยชน์ การเกิดความรู้ต้องอาศัยระยะเวลา ดังนั้นความรู้จึงเกี่ยวข้องกับความจำหรือความสามารถที่จะระลึกได้ ส่วนความตระหนักเป็นความสำนึก ซึ่งบุคคลเคยมีการรับรู้หรือมีความรู้มาก่อนเมื่อมีสิ่งเข้ามากระตุ้นจึงเกิดความสำนึกขึ้น ดังนั้นความตระหนักในตนเองเป็นเรื่องของการรับรู้ จินตนาการหรือความรู้สึกต่อตนเอง บุคคลหรือสิ่งแวดล้อมในขณะนั้น

คอฟฟ์กา (Koffka, 1978, p. 212) ได้ให้ความหมายของความตระหนักในตนเอง ซึ่งสรุปได้ว่าความตระหนักมีความหมายเหมือนกับความสำนึกซึ่งเป็นภาวะทางจิตที่เกี่ยวกับ ความรู้สึก ความคิด และความปรารถนาต่างๆ เกิดจากการรับรู้และความสำนึกเป็นสภาวะที่บุคคลได้รับรู้หรือได้ประสบการณ์ต่างๆ แล้วมีการประเมินค่าและตระหนักถึงความสำคัญที่ตนมีสิ่งนั้น ๆ ซึ่งเป็นสภาวะตื่นตัวของจิตใจต่อเหตุการณ์หรือต่อสถานการณ์นั้นๆ ซึ่งหมายความว่าระยะเวลาหรือประสบการณ์และสภาพแวดล้อมหรือสิ่งเร้าภายนอกเป็นปัจจัยที่ทำให้บุคคลเกิดความตระหนักในตนเองขึ้น

เฟลด์แมน (Feldman, 1992, pp. G-5) ให้ความหมายการตระหนักรู้ในตน ว่าเป็นการรู้สัมผัสเกี่ยวกับตนเอง บุคคลอื่นและสิ่งแวดล้อมในขณะนั้นคือรู้ว่าตนเองกำลังคิดอะไร รู้สึกอย่างไร และทำอะไรกับตนเองหรือผู้อื่น หรือสิ่งอื่น ๆ ในขณะนั้น ซึ่งเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา

รอส (Ross, 1992, p. 53) ได้กล่าวถึงความตระหนักในตนเองไว้ว่าเป็นการตระหนักที่เกิดจากการมุ่งความสนใจเข้าสู่ตนเอง ซึ่งจะเกิดขึ้นชั่วคราวตามสถานการณ์ หรือเหตุการณ์ที่มากระตุ้น

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 1997, p. 2) ให้ความหมายการตระหนักรู้ในตนเองว่าเป็นความสามารถในการเข้าใจจุดดี จุดด้อยของตนเอง อะไรที่ตนเองปรารถนา และไม่พึงปรารถนา และเข้าใจความแตกต่างจากบุคคลอื่น สามารถอยู่ภายใต้แรงกดดันต่าง ๆ ในชีวิตได้ นอกจากนี้ยังส่งผลต่อการสร้างสัมพันธภาพและการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพและการเห็นใจผู้อื่นอีกด้วย

กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2542, หน้า 2) ให้ความหมายว่าความตระหนักรู้ในตนเองหมายถึงความสามารถในการค้นหาและเข้าใจจุดดี จุดด้อยของตนเอง และความแตกต่างที่ตนเองมีกับบุคคลอื่น ไม่ว่าจะในแง่ความสามารถ เพศ วัย ระดับการศึกษา ศาสนา สัตว์ ห่วงถิ่น สุขภาพ เป็นต้น

จากความหมายข้างต้นสรุปได้ว่า การตระหนักรู้ในตนเอง หมายถึง การสำนึกและการ รับรู้ ว่าตนเองเป็นอย่างไร และกำลังคิดอะไรอยู่ในสถานการณ์ที่เป็นอยู่ในขณะนั้น รวมถึงการ เข้าใจ อารมณ์ ความรู้สึก จุดเด่น จุดด้อย ความต้องการ และไม่ต้องการของตน ตลอดจนสามารถเข้าใจ และยอมรับความแตกต่างระหว่างตนกับผู้อื่น

โกลแมน (Goleman, 1998, pp. a-b อ้างอิงจาก วีระวัฒน์ ปันนิตามัย, 2542, หน้า 71) กล่าวถึงการตระหนักรู้ในตนเอง หมายถึง การตระหนักรู้ความรู้สึกความโน้มเอียงของตน หยั่งรู้ความเป็นไปได้ของตน และความพร้อมต่าง ๆ ซึ่งประกอบด้วย

1. รู้เท่าทันในอารมณ์ของตน สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึกนั้น ๆ และผลที่จะตามมา
2. ประเมินตนเองได้ตามจริง รู้จุดเด่น จุดด้อยของตน
3. มั่นใจในตนเอง มั่นใจในความสามารถและคุณค่าของตน

ปัจจัยที่มีผลต่อความตระหนักในตนเอง

ประสาธ อิศรปริดา (2523, หน้า 177) ได้กล่าวถึงปัจจัยที่มีผลต่อความตระหนักรู้ในตนเองว่า ความตระหนักในตนเองเป็นพฤติกรรมทางด้านอารมณ์หรือความรู้สึก ซึ่งเกือบคล้ายความรู้สึก ความตระหนักเป็นพฤติกรรมขั้นต่ำสุดของความรู้ ความคิด ปัจจัยด้านความรู้สึกหรืออารมณ์นั้น จะมีความสัมพันธ์กับปัจจัยด้านความรู้ความคิดเสมอ ความรู้เป็นสิ่งที่เกิดจากข้อเท็จจริง ประสบการณ์ การสัมผัส และการใช้จิตไตร่ตรองแล้วจึงเกิดความสำนึกต่อปรากฏการณ์นั้น ๆ ขึ้น ความตระหนักในตนเองจะไม่เกี่ยวข้องกับความจำ เพียงแต่รู้สึกว่ามีสิ่งนั้นอยู่ จำแนกและรับรู้ลักษณะ

ของสิ่งของนั้น ๆ เป็นสิ่งเร้าออกมาว่ามีลักษณะเป็นเช่นไร หรืออาจกล่าวโดยสรุปว่า ความรู้หรือการศึกษาเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อความตระหนักในตนเองนั่นเอง

การพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง สามารถปฏิบัติได้ 2 วิธีการหลักดังนี้
(นวนันท์ กิจทวี, 2541, หน้า 29 อ้างอิงจาก Kalman, 1993, pp. 72-74)

1. การศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง ทำได้โดยการฟังตนเอง สืบหาหรือสังเกตความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนเองว่าเป็นอย่างไร ซึ่งเป็นกระบวนการของภาวะตื่นอยู่เสมอ
2. การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เป็นการศึกษาตนเองโดยการสังเกตปฏิกิริยาของผู้อื่นที่มีต่อตนทำให้ทราบว่า คนอื่นมองตนอย่างไร ทั้งนี้ขึ้นกับการเปิดใจของตนเอง

4. ความเห็นใจผู้อื่น (Empathy)

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 1997, p. 2) ให้ความหมายว่า ความเห็นใจผู้อื่นหมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกและความเห็นใจบุคคลที่แตกต่างจากเรา ถึงแม้ว่าเราจะไม่คุ้นเคย ซึ่งจะช่วยให้เราเข้าใจและยอมรับความแตกต่างของบุคคลอื่น ทำให้เกิดความสัมพันธ์อันดีทางสังคม เช่น ความแตกต่างทางเชื้อชาติ วัฒนธรรม โดยเฉพาะบุคคลที่ต้องการได้รับความช่วยเหลือ และดูแล เช่น ผู้ป่วยโรคเอดส์ ผู้มีภาวะบกพร่องทางจิตใจ หรือบุคคลที่ไม่เป็นที่ยอมรับจากสังคม

กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2542, หน้า 2) ให้ความหมายว่า ความเห็นใจผู้อื่นหมายถึงความสามารถในการทำความเข้าใจความรู้สึกและเห็นใจ บุคคลที่แตกต่างกับเรา ไม่ว่าจะเป็นด้านเพศ วัย ระดับการศึกษา ศาสนา สีผิว ท้องถิ่น สุขภาพ ฯลฯ

สรุป ความเห็นใจผู้อื่น หมายถึง การรับรู้ การเข้าใจ และการยอมรับความรู้สึกของผู้อื่น ตลอดจนแสดงความเห็นใจ รู้จักการแบ่งปันความรู้สึก และรู้จักการให้กำลังใจบุคคลอื่นที่แตกต่างจากเรา

เทอดศักดิ์ เดชคง (2542, หน้า 27-28) สรุปว่า ความเห็นใจผู้อื่นสามารถอธิบายได้ 2 ลักษณะ คือ อธิบายในด้านพฤติกรรมและด้านชีววิทยา ด้านพฤติกรรมอธิบายได้ว่าความเห็นใจเกิดจากการเรียนรู้ว่าเป็นสิ่งที่สังคมยอมรับ และเป็นความรู้สึกคาดหวังในใจของมนุษย์ว่า ถ้าตนเองประสบเหตุการณ์นั้นแล้วจะเป็นอย่างไร เช่น เด็กเห็นเพื่อนหกล้มหัวเข่าถลอกก็เกิดความรู้สึกสงสารเพราะคิดว่าหากตนเองหกล้มคงประสบความเจ็บปวดคล้ายคลึงกัน

หากมองความเห็นใจในด้านชีววิทยา อธิบายได้ว่าการที่มนุษย์จะมีความเห็นใจได้ต้องมีการสื่อสารในสมองที่ครบถ้วน ได้แก่ สมองส่วนการมองเห็น (Visual Cortex) สมองส่วนแปลความหมายและความเข้าใจ (Parietal Lobe) และสมองส่วนอารมณ์ (Limbic System) โดยเฉพาะ

อะมิกดาลา (Amygdala)

ดังนั้นความเห็นใจจึงสามารถเรียนรู้และฝึกฝนได้ ซึ่งการฝึกฝนทักษะการเห็นใจนั้น ประกอบด้วยขั้นตอนที่สำคัญ 3 ขั้นคือ (เทอดศักดิ์ เดชคง, 2542, หน้า 29-31)

1. การอ่านอารมณ์และความรู้สึก การฝึกการคาดเดา หรือแปลความหมายสีหน้า และ ท่าทางของคนรอบข้าง ทำให้มีความไว (Sensitive) ต่อความรู้สึกของคนรอบข้าง
2. การฝึกเอาใจเขามาใส่ใจเรา หมายถึงการคาดเดารูสึกของผู้อื่น โดยสมมติว่าเราอยู่ในสถานการณ์นั้น ๆ ด้วย หรือสมมติว่าตนเองเป็นผู้เผชิญกับสถานการณ์นั้น ๆ เอง เพื่อจะได้เข้าใจและรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นจะได้ตอบสนองเขาได้ถูกต้อง
3. ฝึกการตอบสนองที่สอดคล้องกัน หมายถึงการแสดงพฤติกรรมหรือการกระทำที่เป็นไปในทิศทางที่เอื้ออำนวยแสดงออกถึงความเข้าใจ ความเห็นใจ

5. การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self Esteem)

การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นส่วนประกอบหนึ่งของอัตมโนทัศน์ (Self Concept) บางครั้งจะใช้คำว่าความนับถือตนเอง การเห็นพ้องด้วยตนเอง ความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง หรือใช้ว่าความภาคภูมิใจในตนเอง จากการศึกษาต่าง ๆ ได้ให้ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองที่แตกต่างกันหรือคล้ายคลึงกัน ดังต่อไปนี้

มาสโลว์ (Maslow, 1970, p. 45) ให้ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองว่าเป็นความรู้สึกของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง รู้สึกว่าตนมีคุณค่า มีความเข้มแข็ง มีสมรรถภาพในการทำสิ่งต่าง ๆ มีความเชี่ยวชาญและมีความสามารถ

โพลิโต (Polito, 1977, p. 72) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นการประเมินค่าของตนเองตามที่ตนคิด ซึ่งประกอบด้วยความรู้สึกต่าง ๆ ได้แก่ ความเชื่อในตนเอง ความสามารถ และคุณค่าของตนเอง

แซสซี (Sasse, 1978, p. 48) ได้ให้ความหมายการเห็นคุณค่าในตนเองว่าเป็นความรู้สึกของบุคคลว่าตนเองมีความสำคัญและมีคุณค่าในตนเอง มีความต้องการได้รับความเชื่อถือ การยอมรับนับถือโดยได้รับการสนับสนุนหรือการยอมรับนับถือจากผู้อื่นเพื่อที่จะได้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจและนับถือตนเอง

แบรนด์เดน (Branden, 1981, p. 110) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง เป็นความเชื่อมั่นและนับถือตนเองที่เกิดจากความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง และความมั่นใจในความสามารถของตนเองที่จะประสบความสำเร็จในสิ่งที่พอใจ

คูเปอร์สมิธ (Coopersmith, 1981, p. 5) กล่าวว่า การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นการพิจารณาและประเมินคุณค่าของตน ตามความรู้สึกและทัศนคติที่มีต่อตนเอง เป็นการยอมรับหรือไม่ยอมรับตนเอง และแสดงถึงขอบเขตของความเชื่อที่บุคคลมีต่อความสามารถ ความสำคัญ ความสำเร็จ และคุณค่าของตนเอง

สำหรับในประเทศไทยนั้น มีผู้ให้ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองหรือภาคภูมิใจในตนเองไว้ดังนี้

สุขใจ ตั้งทรงสวัสดิ์ (2532, หน้า 8) สรุปความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเองไว้ว่าเป็นการประเมินคุณค่าของตนตามความรู้สึกและทัศนคติที่บุคคลมีต่อตนเอง แล้วสื่อออกมาให้เห็นในรูปของคำพูดและการกระทำ

สมพิศ ไชยกิจ (2536, หน้า 12) สรุปว่าการเห็นคุณค่าในตนเองหมายถึงการประเมินคุณค่าของตนเองตามความรู้สึก ความเชื่อ และทัศนคติเกี่ยวกับการยอมรับตนเอง การได้รับการยอมรับจากกลุ่มเพื่อน การได้รับการยอมรับจากบิดามารดา และการประสบความสำเร็จในการกระทำสิ่งต่าง ๆ

วรัญญา อรรถยุกติ สรุปว่า การเห็นคุณค่าในตนเองหมายถึงการประเมินคุณค่าของตนเองตามความรู้สึกและทัศนคติที่บุคคลมีต่อตนเอง เป็นความนับถือตนเอง ยอมรับตนเอง และเชื่อมั่นว่าตนเองมีคุณค่า มีความสำคัญ มีประโยชน์ มีความสามารถ มีความเข้มแข็ง มีความพอใจในตนเอง คิดว่าตนเองมีค่าต่อสังคม และได้รับการยอมรับจากสังคม และสามารถประสบความสำเร็จในการกระทำสิ่งต่าง ๆ ที่ตนเองพอใจ

จากความหมายและคำจำกัดความดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่าการเห็นคุณค่าในตนเองเป็นการประเมินคุณค่าตนเองอันสืบเนื่องมาจากความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองโดยอาศัยความรู้สึก ความเชื่อ และทัศนคติที่บุคคลอื่นมีต่อตนเอง หรือจากการประสบความสำเร็จในการทำงานหรือการกระทำสิ่งต่าง ๆ

6. ความรับผิดชอบต่อสังคม (Social Responsibility)

แคทเทล (Cattel, 1963, p. 145 อ้างอิงจาก ระพีพร นิมประยูร, 2537, หน้า 30) กล่าวถึงบุคคลที่มีความสามารถในความรับผิดชอบต่อสังคมว่า คือบุคคลที่รับผิดชอบต่อหน้าที่ มีความบากบั่นพากเพียร ถือศักดิ์ศรี ยึดมั่นในกฎเกณฑ์

ฟลิปโป (Flippo, 1965, p. 122 อ้างอิงจาก ระพีพร นิมประยูร, 2537, หน้า 30) สรุปความหมายของความรับผิดชอบต่อสังคมไว้ว่า เป็นความผูกพันที่จะปฏิบัติหน้าที่ให้สำเร็จลุล่วงไปได้และความสำเร็จนี้เกี่ยวข้องกับปัจจัย 3 ประการ คือ พันธะผูกพัน หน้าที่การงาน และวัตถุประสงค์

จรรยา สุภาพ (2520, หน้า 84) ให้ความหมายความรับผิดชอบต่อสังคมว่าหมายถึง การยอมรับรู้และสำนึกในการกระทำของตนเอง ยอมรับผลแห่งการกระทำของตนด้วยความเต็มใจ ไม่ว่าจะเป็นผลดีหรือผลร้าย ไม่ว่าจะกระทำผิดหรือถูก ไม่ปิดความผิดไปให้ผู้อื่นและพร้อมที่จะ ปรับปรุงแก้ไขเพื่อให้ได้ผลดียิ่งขึ้น ความรู้สึกรับผิดชอบต่อสิ่งนี้เป็นสิ่งที่เกื้อหนุนให้บุคคลปฏิบัติตาม หน้าที่ของตน โดยไม่ต้องมีการบังคับเข้มงวดจากผู้อื่น

พิจิตรา พงษ์จินดากร (2525, หน้า 144) กล่าวถึงความรับผิดชอบต่อสังคมว่าหมายถึง ภาระหน้าที่ของบุคคลที่จะต้องเกี่ยวข้อง มีส่วนร่วมต่อสวัสดิภาพของสังคมที่ตนดำรงอยู่ ซึ่งเป็น เรื่องที่ผูกพันเกี่ยวข้องกับหลายสิ่งหลายอย่างกว้างขวางออกไป ตั้งแต่สังคมขนาดเล็ก ๆ จนถึง สังคมขนาดใหญ่ ๆ ที่บุคคลเป็นสมาชิกอยู่ในสังคมนั้น ๆ

กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2542, หน้า 2) ให้ความหมายว่า ความรับผิดชอบต่อ สังคมหมายถึง ความรู้สึกที่ตนเองเป็นส่วนหนึ่งของสังคม และมีส่วนรับผิดชอบต่อความเจริญ หรือความเสื่อมของสังคม

จากคำจำกัดความข้างต้นสรุปได้ว่า ความรับผิดชอบต่อสังคม หมายถึง การสำนึกและ การรับรู้อยู่เสมอว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของสังคม มีหน้าที่ที่จะต้องปฏิบัติ และทำประโยชน์ต่อสังคม ตามอัตภาพและความสามารถของตน

พิจิตรา พงษ์จินดากร (2525, หน้า 145-146) กล่าวว่าบุคคลที่เป็นสมาชิกอยู่ในสังคมนั้น ๆ มีหน้าที่และความรับผิดชอบต่อสังคม ดังนี้คือ

1. ความรับผิดชอบต่อชุมชน ในฐานะสมาชิกของชุมชนมีดังนี้
 - 1.1 ปฏิบัติตามกฎหมาย ระเบียบ ข้อบังคับของสังคม
 - 1.2 ช่วยกันรักษาทรัพย์สินสมบัติของส่วนรวม
 - 1.3 ให้ความร่วมมือในการทำงานเพื่อส่วนรวม
 - 1.4 มองเห็นสิ่งที่เป็นอันตรายต่อชุมชน และช่วยแก้ไขตามความสามารถ
 - 1.5 คอยช่วยเหลือผู้อื่นที่อยู่ในสังคม
 - 1.6 ไม่ละเลยหน้าที่ของพลเมืองดี
2. ความรับผิดชอบต่อบิดา มารดา และครอบครัว มีดังนี้
 - 2.1 เคารพเชื่อฟัง และปฏิบัติตามคำสั่งสอนของบิดามารดา
 - 2.2 ช่วยเหลือภารกิจของบิดามารดาตามควรแก่โอกาส
 - 2.3 ไม่นำความเดือดร้อนมาสู่ครอบครัว
 - 2.4 ช่วยรักษาและเชิดชูชื่อเสียงของวงศ์ตระกูล

3. ความรับผิดชอบต่อโรงเรียนและครูอาจารย์ มีดังนี้

- 3.1 ตั้งใจศึกษาเล่าเรียน
- 3.2 ไม่หนีโรงเรียน
- 3.3 เคารพ เชื่อฟังครูอาจารย์
- 3.4 ช่วยเหลือภารกิจของครูอาจารย์ ตามโอกาสอันควร
- 3.5 ปฏิบัติตามกฎ ข้อบังคับ ของโรงเรียน
- 3.6 ช่วยรักษาความสะอาดบริเวณโรงเรียน
- 3.7 ช่วยงานโรงเรียนตามความสามารถ
- 3.8 รักษาชื่อเสียงของโรงเรียน

4. ความรับผิดชอบต่อเพื่อน มีดังนี้

- 4.1 ช่วยตักเตือนเมื่อเห็นเพื่อนกระทำผิด
- 4.2 คอยแนะนำให้เพื่อนกระทำควาดี
- 4.3 ช่วยเหลือเพื่อนตามความเหมาะสมและถูกต้อง
- 4.4 ให้อภัยเมื่อเพื่อนกระทำผิด
- 4.5 พุดจากกันด้วยความไพเราะ ไม่ทะเลาะรังแกกัน
- 4.6 ไม่เอาเปรียบเพื่อน

7. ทักษะการตัดสินใจ (Decision Making Skill)

กอร์ และไดซัน (Gore et Dyson, 1964, p. 77) ได้ให้ความหมายของการตัดสินใจว่า เป็นการตัดสินใจเลือกทางเลือกใดทางเลือกหนึ่งจากทางเลือกซึ่งมีอยู่หลาย ๆ ทางเป็นแนวปฏิบัติไปสู่เป้าหมายที่วางไว้

เทอร์รี (Terry, 1964, pp. 107-108) ได้ให้ความหมายของการตัดสินใจว่า เป็นการเลือกทางใดทางหนึ่งที่ตั้งอยู่บนรากฐานของกฎเกณฑ์จากทางเลือกสองทางหรือมากกว่า

อะชีสัน และฮิลล์ (Achison & Hill, 1978, p. 332) ได้ให้ความหมายของการตัดสินใจว่า หมายถึงความคิด และการกระทำต่างๆที่นำไปสู่การเลือกหรือการตกลงใจอย่างใดอย่างหนึ่ง

แพทเทอร์สัน (Patterson, 1980, p.107) ได้ให้ความหมายไว้ว่าการตัดสินใจเป็นการที่บุคคลเข้าไปสู่การเสี่ยง โดยมีการรวบรวมข้อมูลและประเมินข้อมูลจากทางเลือกหลายทางและมีสิ่งประกอบอื่น ๆ ที่สำคัญซึ่งจะนำไปสู่การตัดสินใจเลือก

บรูซเซล และริชาร์ดสัน (Brucess & Richardson, 1989, pp. 20-22) กล่าวถึงการที่บุคคลจะมีสุขภาพดีขึ้นอยู่กับการตัดสินใจที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติที่เชื่อมโยง กับสุขภาพ คือ มี

การประเมินทางเลือกต่าง ๆ มีการวิเคราะห์ข้อดี ข้อเสีย ของแต่ละทางเลือก และตัดสินใจเลือกทางที่เป็นผลดีแก่สุขภาพมากที่สุด

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 1997, p. 2) กล่าวถึง การตัดสินใจว่า การตัดสินใจจะช่วยให้บุคคลจัดการกับชีวิตอย่างสร้างสรรค์ การตัดสินใจสามารถส่งผลกระทบต่อสุขภาพได้ หากเยาวชนมีความกระตือรือร้นในการตัดสินใจในการกระทำสิ่งต่าง ๆ โดยคำนึงถึงสุขภาพด้วยการประเมินความแตกต่างของทางเลือก และการประเมินว่าการตัดสินใจ ที่แตกต่างกันนั้นจะนำมาซึ่งผลที่แตกต่างกันอย่างไรบ้าง

กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2542, หน้า 2) ให้ความหมายว่าการตัดสินใจและการแก้ปัญหา คือ ความสามารถในการรับรู้ปัญหา สาเหตุของปัญหา หาทางเลือกวิเคราะห์ ข้อดี ข้อเสียของแต่ละทางเลือก ประเมินทางเลือก และตัดสินใจเลือกทางแก้ปัญหาได้อย่างเหมาะสม

สรุป การตัดสินใจ หมายถึง การที่บุคคลสามารถเลือกวิธีการแก้ปัญหาได้เหมาะสมตรงกับสาเหตุ โดยอาศัยประเมินจากปัจจัยแวดล้อม ข้อมูล และข้อเท็จจริงแห่งปัญหานั้น ๆ

การตัดสินใจจะรวมถึง การรับรู้ปัญหา การคิดปัญหา ค้นหาคำตอบที่เป็นไปได้ ซึ่งต้องอาศัยวิธีการ เครื่องมือ การลองผิดลองถูก หรือการหยั่งรู้ (Insight) และขึ้นกับจุดมุ่งหมายที่ต้องการเพื่อประเมินความเป็นไปได้หลาย ๆ ทาง และนำไปสู่การตัดสินใจอย่างมีเหตุผล ซึ่งต่างจากการคิดแบบอัตโนมัติ (Automatic Thinking) คือ การคิดแบบอัตโนมัติจะเกิดจากการเรียนรู้จากประสบการณ์เดิม เช่น การขับรถ หรือการรับประทานอาหาร (ประภาเพ็ญ สุวรรณ และคณะ, 2541, หน้า 126)

กอร์ดอน (Gordon, 1991, pp. 244-248) กล่าวถึงขั้นตอนของการตัดสินใจว่าเป็นกฎเกณฑ์ที่ทำให้การตัดสินใจมีประสิทธิภาพ ประกอบด้วยขั้นตอน 6 ขั้นตอนดังนี้

1. การวิเคราะห์สถานการณ์ (Situation Analysis) หมายถึง การพิจารณาถึงองค์ประกอบของสถานการณ์นั้น ๆ ข้อจำกัดที่ผลกระทบต่อตัดสินใจและความเป็นไปได้ในการใช้ทรัพยากรที่มีอยู่
2. การตั้งวัตถุประสงค์ (Objective and Criteria Setting) หมายถึง การแยกแยะเป้าหมายและวัตถุประสงค์ของการตัดสินใจ รวมถึงเกณฑ์ที่ใช้กำหนดให้ครอบคลุมถึงคุณภาพการยอมรับและความถูกต้อง
3. การค้นหาทางเลือก (Alternative Search) หมายถึง ขั้นตอนที่รวบรวมข้อเท็จจริงการยอมรับทางเลือกแต่ละทางเลือกที่จะทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ได้ง่าย
4. การประเมินทางเลือก (Alternative Evaluation) หมายถึง เกณฑ์การประเมินใน

เรื่องของความเป็นไปได้ ค่าใช้จ่าย ความเที่ยงตรง และความเสี่ยง หรือความไม่แน่นอนของผลที่จะเกิดขึ้นในแต่ละทางเลือก

5. การตัดสินใจ (Making the Decision) หมายถึง ผู้ทำการตัดสินใจได้เลือกทางเลือกที่ดี เหมาะสมและสอดคล้องที่สุด แต่ความรับผิดชอบในการตัดสินใจขึ้นอยู่กับบุคคลกลุ่มคนที่มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ตั้งแต่การมีส่วนร่วมในการเลือก ความพอใจในการวางแผนการตัดสินใจ และความเห็นชอบในการตัดสินใจ

6. การทบทวนการตัดสินใจ (Decision Review) หมายถึง ขั้นตอนสุดท้ายของการทบทวนกระบวนการตัดสินใจ ซึ่งเป็นขั้นตอนที่จะนำไปสู่การตัดสินใจอย่างมีประสิทธิภาพ โดยทบทวนทุกขั้นตอนที่ผ่านมาพร้อมทั้งไม่ลืมที่จะกำหนดแผนการประเมินและระยะเวลาที่จะต้องประเมินไว้ตั้งแต่เริ่มต้น

อุไร มั่นหมั่น (2539, หน้า 8-9) กล่าวว่ากระบวนการตัดสินใจเป็นกระบวนการทางวิทยาศาสตร์โดยใช้หลักเชิงเหตุผล เป็นลักษณะของการหาทางออกที่ดีที่สุดเป็นพื้นฐาน ซึ่งแบ่งออกเป็น 5 ขั้นตอนดังนี้

1. ขั้นตอนการแสวงหาข้อมูล (Data Collection) เนื่องจากปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นย่อมมีสาเหตุการเลอะแสวงหาข่าวสารต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับปัญหา คือการเสาะหาสิ่งที่เป็นสาเหตุเพื่อเป็นส่วนประกอบในการตัดสินใจ จะต้องกระทำอย่างเป็นวิทยาศาสตร์ทั้งในแง่ของการเก็บรวบรวมข้อมูล และในแง่การวิเคราะห์ ซึ่งเป็นลักษณะเกี่ยวกับการวิจัย

2. ขั้นตอนการกำหนดทางเลือก (Formulating Alternative) เป็นขั้นตอนที่สำคัญมากในกระบวนการตัดสินใจ โดยพยายามครอบคลุมทุกวิถีทางที่จะแก้ปัญหาได้หลายวิธี โดยต้องกำหนดเป็นรูปธรรมหลัก ข้อเท็จจริงหลัก (Main Fact) เป็นอย่างไร และในทางปฏิบัติต้องสร้างสถานการณ์ (Scenario) ขึ้นมาก่อนว่าเรื่องนี้มีทางเลือกอะไรบ้าง ในทางเลือกนั้น ๆ มีข้อเท็จจริงอย่างไร

3. ขั้นตอนการวิเคราะห์ทางเลือก (Analysis Alternative) ควรใช้ความเป็นจริงที่เป็นภาวะวิสัย (Objective Analysis) พยายามหลีกเลี่ยงการนำค่า (Value) ทั้งหลายมาเกี่ยวข้องในการวิเคราะห์

4. ขั้นตอนการเปรียบเทียบค่าทางเลือก (Value Comparison) ขั้นตอนนี้เป็นการเปรียบเทียบโดยนำค่า (Value) เข้ามาเกี่ยวข้อง นำมาเปรียบเทียบขั้นตอนอื่น ๆ ที่ป้อนค่าแล้วมาพิจารณาทางเลือกอีกทีหนึ่ง

5. ขั้นตอนการตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด (Choice of Alternative on the Best

Set of Alternative) ขั้นตอนนี้เป็น การตัดสินใจเลือกทางเลือกที่ดีที่สุด

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 1994, p. 45) ได้เสนอแนวทางการสอนทักษะการตัดสินใจไว้ดังนี้

1. กำหนดทางเลือก
2. รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการตัดสินใจ
3. ระบุข้อดี ข้อเสียของแต่ละทางเลือก
4. ตัดสินใจเลือกและบอกเหตุผลของการเลือกทางนั้น
8. ทักษะการแก้ปัญหา (Problem Solving Skill)

บอร์น, เอกสตรนด์ และโดมิโนสกี (Bourne, Ekstrand & Dominowski, 1971, p. 9)

กล่าวถึงการแก้ปัญหาว่า เป็นกิจกรรมที่เป็นทั้งการแสดงความรู้ความคิดจากประสบการณ์เดิม และส่วนประกอบของสถานการณ์ที่เป็นปัญหาในปัจจุบันแล้วนำมาจัดเรียงลำดับใหม่เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมาย

กมลรัตน์ หล้าสูงษ์ (2527, หน้า 259) สรุปความหมายของการแก้ปัญหาว่าหมายถึง การใช้ประสบการณ์เดิมจากการเรียนรู้ทั้งทางตรงคือมีผู้อบรมสั่งสอน และทางอ้อมคือการเรียนรู้ด้วยตนเองมาแก้ปัญหาใหม่ที่ประสบ

จากความหมายข้างต้นสรุปได้ว่าการแก้ปัญหา หมายถึงการที่บุคคลสามารถรวบรวมประสบการณ์เดิมที่มีอยู่แล้ว มาเรียบเรียงและแจกแจงเพื่อหาสาเหตุของปัญหา และตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ปัญหาที่เหมาะสมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ

กิลฟอร์ด (Guilford & Hoepfner, 1971, p. 130) เห็นว่ากระบวนการคิดแก้ปัญหา ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นตอนเตรียมการ (Preparation) หมายถึงขั้นในการตั้งปัญหาหรือค้นหาว่าปัญหาที่แท้จริงของเหตุการณ์นั้นคืออะไร
2. ขั้นการวิเคราะห์ปัญหา (Analysis) หมายถึงขั้นพิจารณาคว่ามีสิ่งใดบ้างที่เป็นสาเหตุสำคัญของปัญหา หรือสิ่งใดไม่ใช่สาเหตุสำคัญของปัญหา
3. ขั้นการเสนอแนวทางในการคิดแก้ปัญหา (Production) หมายถึงการหาวิธีการคิดแก้ปัญหาให้ตรงสาเหตุกับปัญหาแล้วออกมาในรูปของวิธีการ สุดท้ายได้ผลลัพธ์ออกมา
4. ขั้นตรวจสอบผล (Verification) หมายถึงขั้นในการเสนอเกณฑ์เพื่อตรวจสอบผลลัพธ์ที่ได้จากการเสนอวิธีแก้ปัญหา ถ้าพบว่าผลลัพธ์ยังไม่ถูกต้องก็ต้องมีการเสนอวิธีการคิดแก้ปัญหาใหม่ จนกว่าจะได้วิธีการที่ดีที่สุด หรือถูกต้องที่สุด

5. ขั้นในการนำไปประยุกต์ใหม่ (Re-Application) หมายถึงการนำวิธีการคิดแก้ปัญหา ที่ถูกต้องไปใช้ในโอกาสหน้า เมื่อพบกับเหตุการณ์คล้ายคลึงกับปัญหาที่เคยประสบมาแล้ว

ขั้นตอนการคิดแก้ปัญหาของกิลฟอร์ด มีผู้ให้ความสนใจอย่างกว้างขวางและนักการศึกษา ก็นำเอาขั้นตอนนี้ไปดัดแปลง เพื่อใช้ในการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเรื่องการคิดแก้ปัญหา แต่การดัดแปลงและปรับปรุงนั้นยังมีเค้าโครงส่วนใหญ่เหมือนเดิม

โพลยา (Ploya, 1957, pp. 6-22) ได้เสนอขั้นตอนสำหรับการคิดแก้ปัญหาไว้ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ทำความเข้าใจปัญหา พยายามเข้าใจสัญลักษณ์ต่างในปัญหา สรุปวิเคราะห์ และแปลความหมาย ทำความเข้าใจให้ได้ว่าโจทย์ถามอะไร ข้อมูลที่โจทย์ให้มามีอะไรบ้างเพียงพอหรือไม่

ขั้นตอนที่ 2 การวางแผนในการคิดแก้ปัญหาโดยแบ่งปัญหออกเป็นส่วนย่อย ๆ เพื่อสะดวกต่อการลำดับขั้นตอนในการคิดแก้ปัญหา และวางแผนว่าจะใช้วิธีการใดในการคิดแก้ปัญหา เช่น การลองผิดลองถูก การหารูปแบบ การหาความสัมพันธ์ของข้อมูล ตลอดจนความคล้ายคลึงของปัญหาเดิมที่เคยทำมา

ขั้นตอนที่ 3 การลงมือทำตามแผน เป็นขั้นที่ดำเนินการแก้ปัญหาตามแผนที่วางไว้ ถ้าขาดทักษะใดต้องเพิ่มเติม เพื่อนำไปใช้ให้เกิดผลดี ขั้นนี้รวมถึงวิธีการคิดแก้ปัญหาด้วย

ขั้นตอนที่ 4 การตรวจสอบวิธีการและตอบคำถาม เพื่อให้แน่ใจว่าถูกต้อง

เวียร์ (Weir, 1974, p.18) ได้เสนอแนะขั้นตอนในการคิดแก้ปัญหาไว้ 4 ลำดับ คือ

1. ขั้นระบุปัญหา หมายถึงความสามารถในการบอกปัญหาที่สำคัญที่สุด ภายในขอบเขตของข้อเท็จจริงจากสถานการณ์ที่กำหนดให้
2. ขั้นการวิเคราะห์ปัญหา หมายถึงความสามารถในการบอกสาเหตุที่เป็นไปได้ของปัญหาจากข้อเท็จจริงตามสถานการณ์
3. ขั้นการเสนอวิธีการคิดแก้ปัญหา หมายถึงความสามารถในการหาวิธีการคิดแก้ปัญหาให้ตรงกับสาเหตุของปัญหา
4. ขั้นการตรวจสอบผลลัพธ์ หมายถึงความสามารถอธิบายผลที่เกิดขึ้นหลังจากการใช้วิธีการคิดแก้ปัญหาในข้อ 3 ได้ว่าผลที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร

กล่าวโดยสรุป ขั้นตอนการตัดสินใจจะประกอบด้วยการแสวงหาข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์ที่ต้องตัดสินใจ การค้นหาทางเลือก การประเมินเพื่อเปรียบเทียบข้อดีข้อเสียของแต่ละทางเลือก และสุดท้ายคือ การตัดสินใจเลือกทางแก้ปัญหาที่เหมาะสมและดีที่สุด ส่วนขั้นตอนในการแก้ปัญหาประกอบด้วย การค้นหาปัญหาหรือระบุปัญหา การหาสาเหตุที่สำคัญของปัญหา

การหาแนวทางหรือวิธีการแก้ปัญหาให้ตรงกับสาเหตุ ขั้นการตรวจสอบผลที่ได้จากการแก้ปัญหา

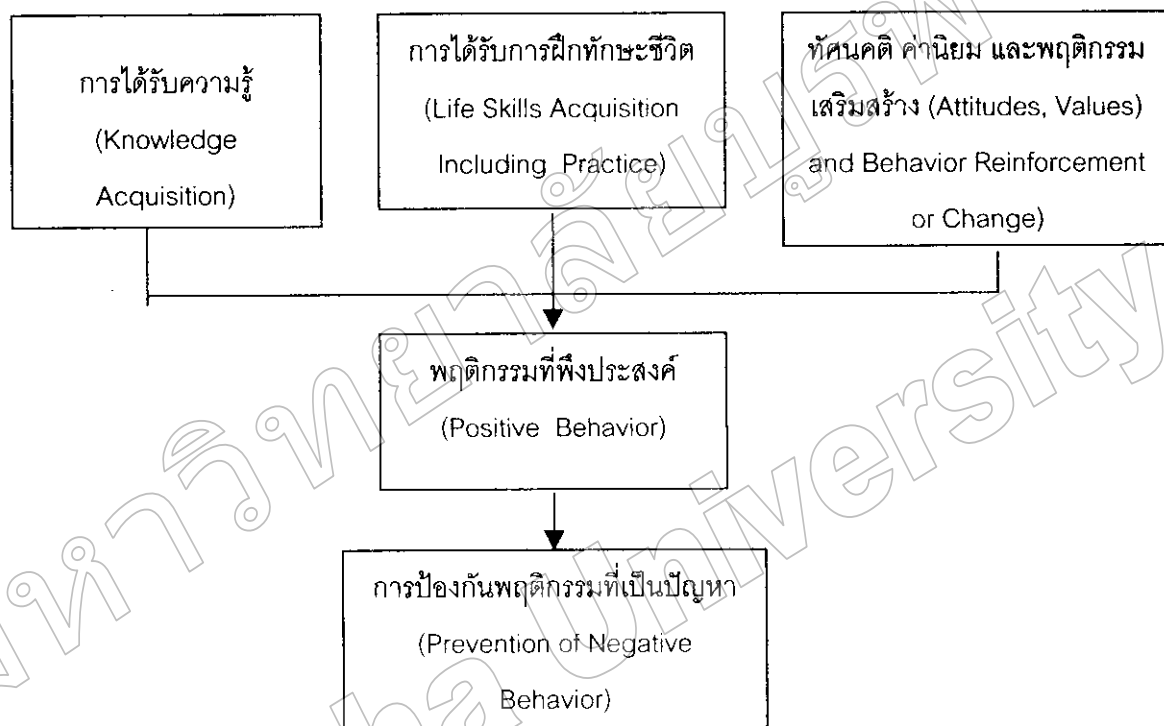
ความสำคัญของทักษะชีวิต

มนุษย์เป็นสัตว์สังคม การดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมของมนุษย์ จึงจำเป็นต้องรู้จักการปรับตัวเพื่อให้อยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างเป็นสุข การพัฒนาคุณภาพของคนในสังคมจึงเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง มนุษย์ต้องอาศัยความรู้มาเป็นเครื่องมือในการพัฒนาความคิดของตนเพื่อใช้ในการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นจากการดำเนินชีวิตประจำวัน การที่จะพัฒนาคนให้เกิดการเรียนรู้นั้นทำได้โดยการจัดการศึกษาให้กับคนที่อาศัยอยู่ในสังคมหรือในประเทศนั้น ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพัฒนาการศึกษาของเด็กหรือเยาวชนซึ่งเป็นวัยที่จะเติบโตขึ้นเป็นกำลังสำคัญของชาติในอนาคตเด็กหรือเยาวชนจึงสมควรได้รับการพัฒนาในทุก ๆ ด้านไปพร้อม ๆ กัน เช่น ด้านร่างกาย จิตใจ สังคม และสติปัญญา โดยเฉพาะด้านสติปัญญา โดยปกติเด็กหรือเยาวชนจะได้รับการศึกษาโดยตรงจากระบบ โรงเรียน หรือจากสถาบันการศึกษาอื่นในสังคม และในขณะเดียวกันเขาก็จะได้เรียนรู้ทักษะในการดำเนินชีวิตควบคู่กันไปด้วยทั้งทางตรงและทางอ้อม ทางตรงก็คือเด็กได้เรียนรู้ทักษะชีวิตด้วยตนเองโดยการเข้าไปมีส่วนร่วม หรือการเข้าไปปะทะกับสิ่งแวดล้อมในสถานการณ์หรือเหตุการณ์จริงที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันโดยตรง ส่วนการเรียนรู้ทักษะชีวิตในทางอ้อมเด็กจะได้เรียนรู้ทักษะชีวิตโดยได้รับการสอนการแนะนำจากผู้อื่น เช่น ได้รับการอบรมสั่งสอนจากครูที่โรงเรียน หรือได้รับการแนะนำจากบุคคลในครอบครัว ที่สำคัญและมีอิทธิพลต่อตัวเด็กและเยาวชนมากก็คือคำแนะนำของเพื่อน การสอนทักษะชีวิตให้นักเรียนในระบบโรงเรียนนั้นไม่ได้แยกทักษะชีวิตออกมาสอนเป็นวิชาหนึ่งเฉพาะ แต่มักจะสอดแทรกอยู่กับการสอนวิชาอื่น ๆ ทั่วไป เช่น สอดแทรกอยู่ในวิชาภาษาไทย วิชาสังคมศึกษา วิชาภาษาต่างประเทศ เป็นต้น ส่วนการสอนทักษะชีวิตในสถาบันครอบครัวนั้นมีความสำคัญเป็นอย่างมากในการเสริมสร้างและพัฒนาให้เด็กหรือเยาวชนมีทักษะในการดำเนินชีวิต ดังจะเห็นได้จากในสมัยก่อนสถาบันครอบครัวคนไทย มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการสอนทักษะชีวิตให้กับลูกหลานของตน เพราะในสมัยก่อนครอบครัวคนไทยจัดเป็นครอบครัวแบบขยายมีพ่อ แม่ ปู่ ย่า ตา ยาย และลูกหลานอาศัยอยู่รวมกัน เมื่อลูกหลานมีปัญหาที่เกิดขึ้นจากการดำเนินชีวิตประจำวัน พ่อ แม่ ปู่ ย่า ตา ยายก็จะช่วยแนะนำวิธีแก้ไขปัญหาโดยการให้ข้อมูล ข้อเท็จจริงหรือแนะนำข้อสรุปที่สมเหตุสมผลกับปัญหาชี้แนะทางเลือกที่เหมาะสมในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นโดยอาศัยทักษะชีวิตจากประสบการณ์ที่ผ่านมาในอดีตของท่าน ดังจะเห็นได้จากเด็กหรือเยาวชนไทยในอดีตมักจะไม่ค่อยประสบกับปัญหาที่ร้ายแรงในการดำเนินชีวิต แต่ในสมัยปัจจุบันสังคมเติบโตขึ้นมีการขยายตัวทั้งทางด้านสังคม เศรษฐกิจและเทคโนโลยีต่าง ๆ เจริญขึ้นอย่างรวดเร็วและมีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา เมื่อเศรษฐกิจ

ขยายตัวอาชีพใหม่ ๆ ต่าง ๆ มากมายเกิดขึ้น ทำให้สภาพความเป็นอยู่ของคนในสังคมต้องเปลี่ยนแปลงไปตามสภาพของการประกอบอาชีพมีการย้ายถิ่นที่อยู่อาศัยเพื่อความสะดวกในการประกอบอาชีพ ดังนั้นจากครอบครัวขยายจึงกลายมาเป็นครอบครัวเดี่ยวซึ่งมีเพียง พ่อ แม่ ลูก เป็นสมาชิกของครอบครัว เมื่อพ่อ แม่มีความจำเป็นต้องทำงานนอกบ้านทั้งคู่ จึงมีเวลาให้กับลูกน้อยลง ด้วยเหตุนี้บทบาทหน้าที่ในการเสริมสร้างทักษะชีวิตให้กับลูกจึงมีน้อยมาก หรือบางครอบครัวแทบจะไม่มีเวลาให้กับลูกเลย ด้วยเหตุนี้เด็กหรือเยาวชนในสภาพสังคมปัจจุบันจึงได้รับความรู้ และได้เรียนรู้ทักษะชีวิตจากโรงเรียน จากสถาบันแวดล้อมอื่น ๆ ในสังคม และที่มีอิทธิพลต่อเด็กมากที่สุดก็คือกลุ่มเพื่อนของเขานั่นเองซึ่งเด็กส่วนใหญ่มักจะใช้วิธีการเรียนรู้โดยการสังเกตและการเลียนแบบจากเพื่อนเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งข้อมูล ข้อสรุป หรือข้อเท็จจริงที่เด็กหรือเยาวชนได้รับก็อาจมีทั้งดีและไม่ดีซึ่งขึ้นอยู่กับสถานการณ์หรือการยึดตัวแบบที่แตกต่างกันไป ซึ่งตรงนี้เด็กหรือเยาวชนส่วนใหญ่มักจะวิเคราะห์หรือสรุปปัญหาและ สถานการณ์ตามกระแสของค่านิยมในสังคม หรือสรุปตามความพอใจของตนเองมากกว่าการศึกษาค้นหาข้อเท็จจริงของปัญหา หรือการใช้เหตุผลแวดล้อมปัญหาหรือสถานการณ์ มาสรุปปัญหาที่เกิดขึ้น

ด้วยเหตุผลที่กล่าวข้างต้นจึงทำให้เด็กและเยาวชนในสังคมปัจจุบันขาดหลักและแนวทางในการคิดและการแก้ไขปัญหา ในภาวะการณ์เช่นนี้หากเด็กและเยาวชนได้มีโอกาสฝึกทักษะในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ และทักษะการคิดอย่างสร้างสรรค์ ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ไขปัญหาจนเกิดความชำนาญก็จะสามารถคิดหาวิธีแก้ปัญหาได้อย่างสมเหตุสมผลและเหมาะสมกับสถานการณ์แห่งปัญหานั้น ๆ โดยเยาวชนจะสามารถรับรู้และแยกแยะได้ว่าอะไรคือปัญหา และอะไรคือสาเหตุแห่งปัญหา สามารถค้นหาทางเลือกในการแก้ปัญหา รู้จักการวิเคราะห์และประเมินทางเลือก ตลอดจนสามารถตัดสินใจเลือกวิธีแก้ปัญหาได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม นอกจากทักษะที่ กล่าวมาข้างต้น การฝึกทักษะความภาคภูมิใจ และทักษะความรับผิดชอบในสังคมจะทำให้เด็กและเยาวชนรู้สึกว่าคุณค่า มีความสำคัญและมีบทบาทหน้าที่ ที่จะต้องรับผิดชอบต่อสังคม มีความสามารถ มีความต้องการที่จะค้นหาความสามารถในด้านต่าง ๆ ของตนเอง รู้จักและเข้าใจจุดดี จุดด้อยของตนเองเพื่อค้นหาวิธีแก้ไขและส่งเสริมให้เกิดความภาคภูมิใจในตนเองมากยิ่งขึ้น ส่วนทักษะการตระหนักรู้ในตน และทักษะความเห็นใจผู้อื่น จะช่วยให้เขาระลึกอยู่เสมอว่าเขาเป็นใครและกำลังทำอะไรอยู่ และจะต้องทำอะไรต่อไป เข้าใจความแตกต่างระหว่างตนเองกับผู้อื่น เข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเอง เขาก็จะสามารถแสดงบทบาทและหน้าที่ในสังคมได้อย่างถูกต้อง การแก้ไขปัญหามาของตนเองได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม นับเป็นพื้นฐานที่จะช่วยทำหน้าที่เป็นภูมิคุ้มกันอย่างถาวรที่จะคอยเหนี่ยวรั้งเด็กและเยาวชนออก

จากพฤติกรรมเบี่ยงเบน และชักนำเยาวชนให้เลือกกระทำหรือแสดงออกซึ่งพฤติกรรมที่เหมาะสม
ทักษะชีวิตเป็นเสมือนตัวเชื่อมโยงระหว่างความรู้ ทักษะคิด ค่านิยม ซึ่งเป็นปัจจัยด้าน
แรงจูงใจกับพฤติกรรมที่พึงประสงค์อันจะนำไปสู่การป้องกันพฤติกรรมเบี่ยงเบนและพฤติกรรม
ที่เป็นปัญหาในเบื้องต้นได้ (WHO, 1994, p. 4) ดังภาพที่ 2



ภาพที่ 2 การเชื่อมโยงทักษะชีวิต

จากภาพที่ 2 จะเห็นว่าการฝึกทักษะชีวิตทำให้นักบุคคลมีความสามารถในการคิดตัดสินใจ แก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นจากการดำเนินชีวิตได้ หรือสามารถจัดการกับความต้อการและสิ่งท้าทายในชีวิตประจำวันได้ โดยเฉพาะปัญหาทางด้านพฤติกรรมซึ่งเกิดขึ้นจากการคิดที่ไม่ริเริ่มสร้างสรรค์ มีบุคคลและหน่วยงานหลายหน่วยงานนำการสอนทักษะชีวิตไปสอดแทรกในโปรแกรมการศึกษาอย่างหลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นโปรแกรมการป้องกัน หรือโปรแกรมการส่งเสริม ที่ผ่านมามีพบว่ามีโปรแกรมที่ประสบความสำเร็จหลายโปรแกรม เช่น โปรแกรมการป้องกันโรคเอดส์ โปรแกรมการป้องกันการเ้ายาที่ไม่ถูกต้อง โปรแกรมการป้องกันการตั้งครรภ์ในวัยรุ่น โปรแกรมการส่งเสริมสุขภาพ ปัญหา โปรแกรมการส่งเสริมสุขภาพ เป็นต้น ในประเทศไทยมี 3 องค์การใหญ่ที่นำแนวคิดทักษะชีวิตมาประยุกต์ใช้ในการป้องกันพฤติกรรมเบี่ยงเบนและพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ได้แก่

ทักษะชีวิตของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข ทักษะชีวิตของกรมฝึกหัดครูร่วมกับโครงการโรคเอดส์สภาการศึกษา และทักษะชีวิตของคณะกรรมการป้องกันการฟุ้งพยายากรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ

แนวคิดเกี่ยวกับการสอนทักษะชีวิต

การสอนทักษะชีวิตที่จำเป็นหรือทักษะพื้นฐานควรจัดให้สัมพันธ์กับการนำไปประยุกต์ เพื่อให้เกิดการเสริมสุขภาพและพัฒนาการ โดยมีการจัดการเรียนการสอนได้หลาย ๆ ด้าน ดังนี้

1. หากเป็นการสอนที่มีการต่อเนื่องซึ่งสามารถปรับเปลี่ยนได้ มักจะเป็นการสอนทักษะชีวิตในระดับเบื้องต้นจะเป็นเนื้อหาซึ่งเป็นส่วนประกอบในการเรียนรู้และเป็นพื้นฐานสำหรับพัฒนาการในอนาคตและกระตุ้นให้เกิดทักษะชีวิตได้ต่อไป

2. โปรแกรมการสอนทักษะชีวิตจะต้องมีการวางแผนอย่างดี มีความเป็นระบบในบทเรียนแรก ๆ จะต้องออกแบบเพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับการเรียนทักษะชีวิตในครั้งต่อไป

3. เพื่อให้การเรียนการสอนทักษะชีวิตประสบความสำเร็จควรต้องสอนทักษะชีวิตโดยไม่ขึ้นกับวิชาใดวิชาหนึ่ง

4. การสอนทักษะชีวิตควรสอนเมื่อมีเวลาหรือมีโอกาสที่เหมาะสมโดยรวมเข้ากับการสอนในวิชาอื่น ๆ ซึ่งจะเป็นการดีและเกิดประโยชน์อย่างยิ่งโดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในการบริหารโรงเรียนประถมศึกษาหรือโรงเรียนใด ๆ ที่มีครูคนเดียวสอนในหลาย ๆ วิชา ซึ่งทำให้บทเรียนเกี่ยวกับทักษะชีวิต ได้รับการถ่ายทอดแนะนำอย่างต่อเนื่อง และเป็นส่วนหนึ่งของโครงสร้างบทเรียน

5. โปรแกรมการสอนทักษะชีวิตควรจะต้องมีการดำเนินการโดยหน่วยงานที่มีความศรัทธาเชื่อมั่นในปรัชญาทักษะชีวิต รวมทั้งได้รับความร่วมมือจากผู้ปกครองและ ชุมชนด้วย

ระยะเวลาในการสอนทักษะชีวิต

การสอนทักษะชีวิตควรสอนให้เร็วมากที่สุดเท่าที่จะทำได้ ได้มีการประมาณไว้ว่าควรเริ่มสอนเมื่ออายุ 7 ปี ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่าเป็นอายุที่เข้าสู่วัยเรียนซึ่งต้องประสบกับการเปลี่ยนแปลงชีวิตใหม่ สิ่งแวดล้อม ฯลฯ นอกจากนี้ยังพบว่าพฤติกรรมที่เกี่ยวกับปัญหาสุขภาพเริ่มมีให้เห็นตั้งแต่อายุน้อย ๆ เช่น เด็กอายุ 9 ปีหรือ 10 ปี มีการทดลองสูบบุหรี่ หรือเด็กอายุ 12 ปี เริ่มมีประสบการณ์ทางเพศครั้งแรก ดังนั้นการสอนทักษะชีวิตจึงควรส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ให้มีความสามารถ ให้เกิดการมีพฤติกรรมสุขภาพที่ดีก่อนที่จะเกิดรูปแบบพฤติกรรมที่ไม่ดีขึ้น หากในพื้นที่มีข้อจำกัดเรื่องทรัพยากรในการจัดการสอนก็จำเป็นต้องมีการกำหนดช่วงอายุที่เหมาะสมสำหรับการสอนทักษะชีวิต ซึ่งหลาย ๆ ประเทศได้กำหนดว่าช่วงอายุที่เหมาะสม คือ

วัยเด็กตอนปลายแต่ในบางประเทศก็กำหนดช่วงอายุที่พบว่าเริ่มมีปัจจัยเสี่ยงต่อปัญหาสุขภาพ (รัตน ดอกแก้ว, 2539, หน้า 35)

หลักการสอนทักษะชีวิต

การสอนทักษะชีวิตควรสอนทีละคู่ แต่ไม่จำกัดว่าจะสอนคู่ใดก่อน คู่ใดหลัง เพราะ ปกติการสอนทักษะหนึ่งจะคาบเกี่ยวทำให้เกิดทักษะตัวอื่นอีก นอกจากนี้ยังเลือกการสอนทักษะ บางตัวเพื่อให้เหมาะสมกับเรื่องที่ต้องการให้ศึกษาอีกด้วย การสอนทักษะชีวิตต่าง ๆ จะมีการ สอนที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของการเรียนแบบมีส่วนร่วมมากกว่าการสอนแบบบรรยาย (World Health Organization, 1994, p. 5) ผู้เรียนจะต้องเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง กระบวนการ สร้างความรู้จะต้องอาศัยประสบการณ์เดิมของผู้เรียนทำให้เกิดการเรียนรู้ใหม่ ๆ การมีปฏิสัมพันธ์ ระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง และระหว่างผู้เรียนกับผู้สอน ทำให้เกิดการขยายตัวของเครือข่ายความ รู้ที่ทุกคนมีอยู่ออกไปอย่างกว้างขวาง โดยอาศัยการแสดงออกทางภาษา ได้แก่การพูด การเขียน เป็นเครื่องมือในการแลกเปลี่ยน วิเคราะห์ และสังเคราะห์ความรู้

กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2542, หน้า 6) ระบุว่า องค์ประกอบของ การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมมี 4 องค์ประกอบ คือ

1. ประสบการณ์ (Experience) เป็นขั้นตอนที่ผู้สอนช่วยให้ผู้เรียนนำประสบการณ์เดิม ของตนเองมาพัฒนาเป็นองค์ความรู้
3. การสะท้อนความคิดและถกเถียง (Reflex et Discussion) เป็นขั้นตอนที่ผู้สอนให้ ผู้เรียนได้มีโอกาสแสดงออกในการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและเรียนรู้ซึ่งกันและกัน
3. เข้าใจและเกิดความคิดรวบยอด (Understanding et Conceptualization) เป็น ขั้นตอนสร้างความเข้าใจเพื่อนำไปสู่การเกิดความคิดรวบยอด อาจเกิดขึ้นโดยผู้เรียนเป็นฝ่ายริเริ่ม และผู้สอนเป็นฝ่ายช่วยเติมแต่งให้สมบูรณ์ หรือในทางกลับกันผู้สอนอาจเป็นผู้นำทางและผู้เรียน เป็นผู้สานต่อจนความคิดนั้นสมบูรณ์เป็นความคิดรวบยอด
4. การทดลองหรือการประยุกต์แนวคิด (Experiment / application) เป็นขั้นตอนที่ ให้ ผู้เรียนนำเอาการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นใหม่ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ จนเกิดเป็นแนวปฏิบัติของ ผู้เรียน

การศึกษาทักษะชีวิตประเทศต่าง ๆ มีการศึกษาทักษะชีวิตแตกต่างกันตามวัตถุประสงค์ และเนื้อหา แต่อย่างไรก็ตามการศึกษาทักษะชีวิตก็มีหลักการคล้าย ๆ กัน คือ เป็นความสามารถ ในการปรับตัวและแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมอันจะช่วยให้บุคคลสามารถจัดการกับความ ต้องการ และความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อส่งเสริมความสุขทางจิตใจ

และความสามารถในการเผชิญกับความเป็นจริงในชีวิตเป็นวิธีการเรียนรู้ที่มีพื้นฐานให้เด็กเป็นศูนย์กลาง และลงมือปฏิบัติเป็นพื้นฐานทางปรัชญาที่บุคคลควรได้รับการสนับสนุนให้รับผิดชอบการกระทำของตนเองมากขึ้น การศึกษาทักษะชีวิตเป็นการเรียนรู้โดยอาศัยการมีปฏิสัมพันธ์ของความรู้ใหม่ การรับรู้ทักษะ การฝึกปฏิบัติและการนำไปประยุกต์ใช้ ซึ่งการฝึกทักษะถือเป็นองค์ประกอบสำคัญในการจัดกิจกรรมการสอนทักษะชีวิต เนื่องจากผู้เรียนต้องมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม เช่น การทำงานในกลุ่มย่อยและเป็นคู่ การระดมสมอง บทบาทสมมติ การศึกษาเป็นรายกรณี การได้วาที เป็นต้น กิจกรรมการสอนทักษะชีวิตเป็นวิธีการที่ถูกสร้างขึ้นอยู่บนพื้นฐานทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) นั่นคือ การเรียนรู้จากบุคคลรอบข้าง จากการสังเกต พฤติกรรมของผู้อื่น และจากผลกรรมที่เกิดขึ้นจากการแสดงพฤติกรรมนั้น (World Health Organization, 1993, p. 3)

รูปแบบของบทเรียนทักษะชีวิต

บทเรียนทักษะชีวิตประกอบด้วยภาระกิจและประสบการณ์ การเรียนรู้แบบการกระทำจะแตกต่างจากการเรียนรู้แบบบรรยาย เนื่องจากการเรียนรู้แบบบรรยาย ครูเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ให้กับนักเรียนแต่การเรียนรู้แบบการกระทำ นักเรียนจะต้องเรียนแบบระดมพลังสมอง การสนทนากลุ่ม การโต้แย้ง บทบาทสมมติ การกำหนดงานให้ทำ เป็นต้น

สำหรับวิธีการที่นิยมใช้ในการเรียนทักษะชีวิต คือ

1. การระดมความคิด (Brainstorming) คือ การให้ผู้เรียนทุกคนได้แสดงความคิดเห็น ให้ข้อเสนอแนะในการแก้ไขปัญหาให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้โดยไม่มีการวิพากษ์วิจารณ์ความคิดเห็น หรือข้อเสนอแนะที่ผู้เรียนเสนอมานั้น มีการบันทึกความคิดหรือข้อเสนอแนะทั้งหมด

1.1 ข้อดีของการสอนโดยใช้การระดมความคิด

1.1.1 วิธีนี้ใช้ได้ดีเมื่อผู้สอนต้องการกระตุ้นให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ในประเด็นใดประเด็นหนึ่ง

1.1.2 ช่วยให้ได้แนวคิดที่กว้างขวางแนวคิดใหม่ ก่อนที่จะนำมาจัดประเภทและประเมิน

1.1.3 ทุกคนได้มีโอกาสได้พูดได้แสดงความคิดเห็นอย่างเสรี มีความสบายใจ

1.1.4 ช่วยให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจหรือแก้ปัญหาได้ดี

1.2 ข้อจำกัดของการสอนโดยใช้การระดมความคิด

1.2.1 อาจใช้เวลามากและมีความคิดที่ไขว่คว้า

ผู้ไม่คุ้นเคยกับวิธีนี้จะไม่ค่อยเสนอความคิดที่แปลก ๆ ในระยะแรก ๆ

1.3 ข้อปฏิบัติในการสอนโดยใช้การระดมพลังสมอง

1.3.1 จะต้องให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจว่าในการระดมความคิดนั้นต้องการให้เสนอความคิดให้มากที่สุด โดยเสนอได้อย่างเสรีไม่มีการวิพากษ์วิจารณ์ความคิดเห็นของคนอื่น การเสนอความคิดที่แปลกเป็นสิ่งที่พึงปรารถนา ความคิดที่เสนอมานั้นอาจเป็นการปรับปรุงแนวความคิดของคนอื่น ๆ ก็ได้

1.3.2 ในการระดมความคิดจะต้องดำเนินการไม่ให้มีการวิพากษ์วิจารณ์ความคิดเห็นของคนอื่นที่เสนอไปแล้ว ไม่ควรให้มีการผูกขาดเกินไป และไม่ควรบังคับให้ทุกคนเสนอความคิด

1.3.3 ทำการจดแนวความคิดทุกอย่างที่ผู้เรียนเสนอมาลงบนกระดานดำ หรือแผ่นกระดาษที่เตรียมไว้ให้ทุกคนได้มองเห็น และเก็บไว้เพื่อจัดหมวดหมู่ สรุปและประเมินผลต่อไป

1.3.4 ควรจัดที่นั่งแบบครึ่งวงกลมเพื่อสะดวกต่อการประเมินผล

1.3.5 หลังจากการระดมความคิดแล้ว ควรมีการจัดหมวดหมู่อภิปราย ทบทวนความคิดทั้งหมดนั้นเพื่อตัดสินใจว่ามีวิธีใดบ้างที่สามารถนำไปใช้ในการแก้ปัญหาได้

1.3.6 โดยทั่วไปจะให้เสนอความคิดด้วยปากเปล่า แต่ถ้าหากเป็นกลุ่มใหญ่ อาจให้ผู้เรียนเขียนใส่กระดาษแล้วรวบรวมไว้ (บุญชม ศรีสะอาด, 2537, หน้า 64-65)

ในการพัฒนาทักษะชีวิตโดยการระดมความคิดจะช่วยให้นักเรียนรู้จักคิดพิจารณาหาเหตุผลในการเลือกวิธีการแก้ปัญหาเกี่ยวกับเรื่องต่าง ๆ ได้อย่างถูกวิธีรวมทั้งยังได้รับฟังความคิดเห็นเพื่อนำข้อมูลมาประกอบในการตัดสินใจและยังพัฒนาปรับเปลี่ยนเจตคติ ของตนเองและผู้อื่นอย่างถูกต้อง

2. บทบาทสมมติ (Role Playing) คือ เทคนิคการสอนที่ให้ผู้เรียนแสดงบทบาทในสถานการณ์ที่สมมติขึ้น นั่นคือแสดงบทบาทที่กำหนดให้ การแสดงบทบาทมี 2 ประเภท ประเภทแรก ผู้แสดงบทบาทสมมติจะต้องแสดงบทบาทของคนอื่น โดยละทิ้งแบบแผนพฤติกรรมของตนเอง บทบาทของบุคคลอื่นอาจเป็นบุคคลจริง เช่น คนที่มีชื่อเสียงในประวัติศาสตร์ เพื่อนร่วมห้อง หรือการเปลี่ยนบทบาทซึ่งกันและกันกับเพื่อน หรือเป็นบุคคลสมมติ เช่น สมมติว่าเป็นครูใหญ่ สมมติว่าเป็นชาวนา เป็นต้น ผู้แสดงบทบาทสมมติจะพูด คิด ประพฤติหรือมีความรู้สึกเหมือนกับบุคคลที่ตนสวมบทบาท ประเภทที่สอง ผู้แสดงบทบาทจะยังคงรักษารูปแบบและแบบแผนพฤติกรรมของตนเอง แต่ปฏิบัติอยู่ในสถานการณ์ที่อาจพบอยู่ในอนาคต เช่น การสมัครงาน สัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่าง ผู้แนะแนวให้คำปรึกษาแก่นักเรียน บทบาทสมมติประเภทนี้เป็นประโยชน์ต่อการฝึกฝนทักษะเฉพาะ เช่น การแนะแนว การสัมภาษณ์ การสอน การจูงใจ การควบคุม การขัดแย้ง เป็นต้น

2.1 ข้อดีของการสอนโดยการแสดงบทบาทสมมติ

- 2.1.1 ช่วยให้เกิดความเข้าใจว่าคนอื่นอาจคิด รู้สึก และปฏิบัติอย่างไร เห็นอกเห็นใจคนอื่น
- 2.1.2 ให้อะไรในการเปลี่ยนแปลงเจตคติ
- 2.1.3 ผู้เรียนได้รับการเตรียมสำหรับสถานการณ์จริงที่จะเผชิญ
- 2.1.4 กระตุ้นให้เกิดความคิดสร้างสรรค์
- 2.1.5 สามารถใช้พัฒนาทักษะทางสังคม
- 2.1.6 ใช้ในการสอนเพื่อประเมินผลการเรียนรู้ด้านจิตพิสัยหรือทั้งสองประการ
- 2.1.7 ผู้แสดงบทบาทเรียนรู้การจัดการระบบความคิดและการตอบสนองโดยฉับ

พลัน

- 2.1.8 ฝึกการใช้ระบบการสื่อสารจากการปฏิบัติมากกว่าการใช้ถ้อยคำ

2.2 ข้อจำกัดของการสอนโดยการแสดงบทบาทสมมติ

- 2.2.1 ใช้เวลามาก
- 2.2.2 นักเรียนเก่งมักผูกขาดสถานการณ์
- 2.2.3 ผู้ที่ขาดทักษะที่จำเป็น เช่น เป็นคนขี้อาย พูดติดอ่าง จะรู้สึกไม่สบายใจ และเป็นปัญหามาก
- 2.2.4 ผู้เรียนบางคนไม่สามารถแสดงบทบาทตามกำหนดได้
- 2.2.5 ถ้าไม่สามารถเชื่อมโยงการแสดงบทบาทสมมติกับบทเรียนให้กับผู้เรียนได้จะทำให้กิจกรรมทั้งหมดนี้ด้อยคุณค่า

2.3 ข้อปฏิบัติของการสอนโดยใช้บทบาทสมมติ

- 2.3.1 ผู้สอนควรชี้แจงจุดประสงค์ของการแสดงบทบาทสมมติ และสิ่งที่ต้องการให้ผู้สังเกตศึกษาจากการแสดงบทบาทสมมตินั้น
- 2.3.2 ผู้สอนต้องเตรียมสถานการณ์และมีคำอธิบายสถานการณ์ให้ชัดเจนสำหรับผู้ที่จะแสดงบทบาทของแต่ละคน ซึ่งจะต้องจดจำสถานการณ์ที่ตนจะแสดงบทบาทไว้ให้แม่นยำ มีความเข้าใจในบทบาทของตนอย่างรู้แจ้ง สถานการณ์และบทบาทที่กำหนดมักพิมพ์ลงในแผ่นกระดาษเพื่อมอบให้ผู้แสดงบทบาทได้ศึกษา
- 2.3.3 ควรให้เวลาในช่วงสั้น ๆ สำหรับผู้ที่แสดงบทบาทสมมติได้ประมวลความคิด ชักข้อและเตรียมการ
- 2.3.4 ในการแสดงบทบาทสมมติจะต้องมีบรรยากาศที่เสรีและความรู้สึก

2.3.4 ในการแสดงบทบาทสมมติจะต้องมีบรรยากาศที่เสรีและความรู้สึกปลอดภัย

2.3.5 อาจมีการปรับปรุงและแสดงกิจกรรมบางตอนใหม่

2.3.6 หลังจากการแสดงบทบาทสมมติควรมีการอภิปรายถึงพฤติกรรมที่แสดงและประเมินผลการปฏิบัติของผู้เรียน โดยใช้คำถามต่อไปนี้

2.3.6.1 แต่ละคนแสดงบทบาทได้สมจริงเพียงใด

2.3.6.2 มีความแตกต่างของบทบาทที่แสดงในทางใด

2.3.6.3 การแสดงบทบาทเปลี่ยนแปลงความคิดของท่านเกี่ยวกับตัวละครที่แสดงอย่างไร

2.3.6.4 อะไรคือจุดประสงค์ของการแสดงบทบาทสำหรับบทเรียนนี้ (บุญชม ศรีสะอาด, 2537, หน้า 61-63)

การแสดงบทบาทสมมติสามารถพัฒนาทักษะชีวิตได้ เพราะเป็นการฝึกให้นักเรียนได้ประสบกับสถานการณ์จริงในสภาพของการสมมติขึ้น ทำให้นักเรียนได้ทดลองและเรียนรู้ที่จะปรับพฤติกรรมของตน อย่างมีประสิทธิภาพในสภาวะต่าง ๆ สำหรับคำถามที่ใช้ในโครงสร้างของบทเรียนทักษะชีวิตมีดังต่อไปนี้

1. เป็นบทเรียนเกี่ยวกับอะไร
2. ได้รับอะไรเกี่ยวกับบทเรียน และบทเรียนกระตุ้นความคิด ความรู้สึกอะไร
3. สามารถนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างไร

3. วิธีสอนแบบแบ่งกลุ่มทำกิจกรรม หมายถึง วิธีสอนที่ผู้สอนมอบหมายให้ผู้เรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม ช่วยกันค้นคว้าหรือทำกิจกรรมที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จเพื่อช่วยให้เกิดความรู้ความเข้าใจในบทเรียนยิ่งขึ้น ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้ได้ดีเพราะได้ลงมือปฏิบัติงานด้วยตนเอง

ความมุ่งหมาย

1. เพื่อฝึกทักษะการค้นคว้าหาความรู้จากแหล่งวิทยาการต่าง ๆ
2. เพื่อฝึกการทำงานร่วมกับผู้อื่นจนเกิดทักษะกระบวนการกลุ่ม สามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้
3. เพื่อฝึกคุณลักษณะนิสัยของผู้เรียน เช่น ความรับผิดชอบในการทำงาน ความมีระเบียบวินัย ความตรงต่อเวลา ความซื่อสัตย์ ความมีน้ำใจ
4. เพื่อฝึกทักษะการพูด การคิด การเขียนรายงาน การวิเคราะห์ การสรุป

5. เพื่อฝึกความกล้าในการกล้าแสดงออก

ขั้นตอนการสอน

1. ขั้นเตรียม เป็นขั้นที่ผู้สอนจัดเตรียมวางแผนการสอน โดยเตรียมหัวข้องานที่จะมอบหมายงานให้ทำเป็นกลุ่ม กำหนดจุดมุ่งหมาย เวลา วิธีการ ตลอดจนเตรียมสื่อการสอนและแจกเอกสารที่ใช้ในการสอน

2. ขั้นดำเนินการสอน ประกอบด้วย

2.1 ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน เป็นขั้นจูงความสนใจของผู้เรียนเข้าสู่บทเรียน ให้ผู้เรียนเกิดความพร้อมที่จะเรียนรู้ อาจใช้วิธีทบทวนความรู้เดิม สนทนา ชักถาม อภิปรายนำเรื่อง นอกจากนี้ผู้สอนควรได้แจ้งจุดประสงค์การสอน แจ้งขั้นตอนการทำกิจกรรม กำหนดเวลา และข้อตกลงอื่น ๆ ให้ผู้เรียนเข้าใจตรงกันก่อนเข้ากลุ่มทำกิจกรรม

2.2 ขั้นสอนมีลำดับดังนี้

2.2.1 แบ่งผู้เรียนออกเป็นกลุ่มตามจำนวนที่เหมาะสม ให้ใช้วิธีการแบ่งกลุ่มที่น่าสนใจ

2.2.2 ให้แต่ละกลุ่มเลือกประธาน เลขานุการ

2.2.3 แจกเอกสาร บัตรคำถาม หรือสื่อการเรียนรู้ที่กลุ่มจำเป็นต้องใช้ในการทำกิจกรรมกลุ่ม

2.2.4 ใหกลุ่มรายงานผลของกลุ่มตามที่คุณสอนกำหนด

2.3 ขั้นสรุป

2.3.1 ให้ผู้เรียนอภิปรายร่วมกันเพื่อสรุปความสำคัญจากรายงานของแต่ละกลุ่มและผู้สอนให้ข้อเสนอแนะพร้อมแนวคิดเพื่อการประยุกต์ใช้

2.3.2 สนทนาและซักถามผู้เรียนถึงประเด็นปัญหาสำคัญเพื่อเป็นการวัดผล

3. ขั้นประเมินผล เป็นขั้นที่ผู้สอนประเมินผลการทำงานกลุ่มของผู้เรียน ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจในบทเรียน เกิดเจตคติและทักษะในการทำงานกลุ่มมากขึ้นเพียงใด บรรลุตามจุดประสงค์หรือไม่ ผู้สอนควรได้ประเมินพฤติกรรมของผู้เรียนในด้านต่าง ๆ ด้วย เช่น ความกระตือรือร้นในการแบ่งกลุ่ม การแสดงความคิดเห็น การยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ความร่วมมือ ความรับผิดชอบ ความสนใจ ความกล้าแสดงออก ลักษณะการเป็นผู้นำ ผู้ตามที่ดี

ข้อดีและข้อจำกัดของวิธีสอนแบบแบ่งกลุ่มทำกิจกรรม

ข้อดี

1. ผู้เรียนได้ฝึกการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม ฝึกหน้าที่ ฝึกการเป็นผู้นำ ผู้ตามในกลุ่ม

ฝึกการช่วยเหลือกันในการทำงาน ฝึกการทำงานเป็นระบบ ฝึกความสามัคคี ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์มีประโยชน์ต่อการดำรงชีวิตประจำวันทั้งในปัจจุบันและอนาคต

2. ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการคิด ค้นคว้า หาข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง ฝึกการเขียนรายงาน และฝึกการพูดเสนอผลงานต่อที่ประชุม

3. เป็นการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ ความสามารถ ความถนัด และความสนใจของผู้เรียนของแต่ละคน

4. ผู้เรียนเรียนด้วยความกระตือรือร้น เพราะได้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมตลอดเวลา

5. วิธีนี้ผู้สอนสามารถใช้ประกอบการสอนได้ทุกวิชาที่มุ่งให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง

6. ทำให้งานสำเร็จลุล่วงได้ดีและในเวลาจำกัด เพราะผู้เรียนได้ช่วยกันคิด ได้พึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน

ข้อจำกัด ถ้าผู้สอนไม่เตรียมขั้นตอนการสอน ไม่เตรียมสื่อการสอน ไม่เตรียมงานมอบหมายมาอย่างกระจ่างชัดเจน ความสำเร็จของการสอนจะไม่บรรลุตามเป้าหมาย การนำวิธีสอนแบบแบ่งกลุ่มทำกิจกรรมไปใช้สอยควรคำนึงถึงข้อต่อไปนี้

1. ผู้สอนต้องเตรียมการสอนและมอบหมายงานกลุ่มให้ผู้เรียนอย่างเหมาะสมกับความสามารถ เวลาเรียน

2. งานที่มอบหมายควรอยู่ในขอบเขตของหลักสูตร และเสริมความรู้ความเข้าใจในบทเรียนอย่างแท้จริง

3. ในกรณีที่มอบหมายงานในแต่ละกลุ่มไม่เหมือนกัน ผู้สอนต้องกำหนดปริมาณงานและความยากง่ายของงานให้อยู่ในระดับใกล้เคียงกัน

4. ขณะที่ผู้เรียนทำงานกลุ่ม ผู้สอนต้องดูแลให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมรับผิดชอบการทำงานกลุ่มทั่วทุกคน บางครั้งต้องกระตุ้นผู้เรียนบางคนที่ไม่สนใจการทำงานกลุ่ม

5. ผู้สอนต้องเอาใจใส่ ดูแลให้คำปรึกษา ช่วยเหลือ แนะนำผู้เรียนและย้าระเบียบวินัยในการทำงานกลุ่ม ถ้าเกิดความวุ่นวายในกลุ่ม

6. ผู้สอนควรได้สรุปความรู้ ความคิด ประเด็นสำคัญของงานที่ผู้เรียนทำ ให้ผู้เรียนได้รับตรงกันหลังจากที่ผู้เรียนเสนอผลงานกลุ่มแล้ว

7. ผู้สอนควรเลือกใช้กิจกรรมกลุ่มหลาย ๆ ลักษณะเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้มากที่สุด โดยอาจแบ่งกลุ่มให้ผู้เรียนเล่นเกม ทำการทดลอง แสดงบทบาท ฝึกทักษะแข่งขันตอบปัญหา ศึกษาจากชุดการสอน การแก้ปัญหาจากกรณีตัวอย่างหรือสถานการณ์จำลอง

8. การจัดกลุ่มจะมีสมาชิกมากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับจุดมุ่งหมาย เวลา ลักษณะเนื้อหาและกิจกรรมที่จัด สมาชิกกลุ่มย่อย 4-5 คน จะเหมาะสมเพราะทุกคนในกลุ่มจะร่วมกันคิดแก้ปัญหาหรือทำงานที่ได้รับมอบหมายโดยทั่วถึงกัน ทุกคนจะให้ความร่วมมือต่อกันเป็นอย่างดี (อาภรณ์ ใจเที่ยง, 2537, หน้า 108-111)

5. วิธีสอนแบบอภิปราย หมายถึง วิธีสอนที่มุ่งให้ผู้เรียนได้มีโอกาสสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็น หรือพิจารณาหัวข้อที่กลุ่มมีความสนใจร่วมกัน โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อหาคำตอบแนวทาง หรือเพื่อแก้ปัญหาใดปัญหาหนึ่งร่วมกัน วิธีการสอนแบบอภิปรายจึงเป็นวิธีการสอนที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียน คือ ได้คิด ได้ทำ ได้แก้ปัญหา และได้ฝึกการทำงานแบบประชาธิปไตย ผู้เรียนจึงเป็นศูนย์กลางของการเรียน มีลักษณะการเรียนรู้แบบกระตือรือร้น เป็นการพัฒนาการเรียนทั้งด้านความรู้ ด้านเจตคติ และด้านทักษะการเรียนรู้ เช่น ทักษะการคิด การพูด การรับฟัง การแสดงความคิดเห็น การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม

ความมุ่งหมาย

1. เพื่ออภิปรายและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นร่วมกัน เป็นการพัฒนาทักษะการพูดและการเขียน

2. เพื่อฝึกการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม ฝึกการเป็นผู้นำ ผู้ตาม การรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น และการเป็นสมาชิกที่ดีของกลุ่ม

3. เพื่อฝึกการค้นคว้าหาความรู้มาเพื่ออภิปรายให้ผู้อื่นรับทราบ

ขั้นตอนการสอน

1. ขั้นเตรียมการอภิปราย ผู้สอนต้องเตรียมสิ่งต่อไปนี้

1.1 หัวข้อและรูปแบบการอภิปราย เตรียมให้สอดคล้องและเหมาะสมกับจุดประสงค์ของบทเรียน เวลาเรียน จำนวนผู้เรียน สถานที่ เช่น ถ้ามีเวลาจำกัดควรใช้แบบชุบชีบปรึกษา ถ้าต้องการรวบรวมความคิดอาจต้องใช้แบบระดมสมอง ถ้ามีเวลาให้ผู้เรียนได้เตรียมสาระความรู้มาล่วงหน้า ควรใช้แบบซิมโพเซียม (symposium)

1.2 ผู้เรียน ผู้สอนควรได้ให้ผู้เรียนเตรียมตัวการอภิปรายมาล่วงหน้าทั้งด้านเนื้อหาสาระ และประเด็นความคิดสำคัญและวิธีการพูด จะทำให้ผู้เรียนได้ประโยชน์จากการเรียนแบบอภิปรายอย่างแท้จริง

1.3 ห้องเรียน ผู้สอนควรจัดโต๊ะ เก้าอี้ให้เหมาะสมกับรูปแบบการอภิปราย เช่น

1.3.1 จัดแบบวงกลมหรือครึ่งวงกลม เหมาะสำหรับการอภิปรายแบบระดม

สมอง

1.3.2 จัดแบบตัวยู (U) หรือสี่เหลี่ยมผืนผ้าเหมาะสำหรับการอภิปรายแบบกลุ่มใหญ่

1.3.3 จัดแบบรูปตัวที (T) หรือแบบเรียงแถวหน้ากระดานเหมาะสำหรับการอภิปรายแบบพาดู (Panel)

1.3.4 สื่อการเรียนอาจใช้เอกสารไว้แจกประกอบการอภิปราย อาจมีการใช้สไลด์ภาพ แผนภูมิ แผ่นใส เพื่อสรุปการอภิปราย หรือประกอบการอภิปรายของแต่ละกลุ่มผู้สอนต้องเตรียมไว้ให้พร้อม

2. ขั้นตอนการอภิปราย ผู้สอนมีบทบาทสำคัญในการควบคุมการอภิปรายให้ดำเนินไปได้ด้วยดีจึงต้องดำเนินการดังต่อไปนี้

2.1 บอกหัวข้อหรือปัญหาที่จะอภิปรายให้ชัดเจน

2.2 บอกจุดประสงค์การอภิปรายให้ชัดเจน

2.3 บอกเงื่อนไขหลักเกณฑ์การอภิปราย เช่น ระยะเวลาที่ใช้ รูปแบบวิธีการอภิปราย บทบาทหน้าที่ของผู้อภิปราย การรายงานผล ตลอดจนมารยาทในการพูด การรับฟังผู้อื่นและการเคารพมติของส่วนรวม

2.4 ให้ดำเนินการอภิปรายโดยผู้สอนควรช่วยเหลือให้การอภิปรายดำเนินไปได้ด้วยดี ขณะที่ผู้เข้ากลุ่มอภิปรายผู้สอนไม่ควรเข้าไปกำกับหรือแทรกแซงผู้เรียนตลอด ควรคอยดูแลอยู่ห่าง ๆ คอยกระตุ้นให้กำลังใจให้คำแนะนำเมื่อผู้เรียนต้องการเท่านั้น

3. ขั้นสรุปประกอบด้วย

3.1 สรุปผลการอภิปราย เป็นช่วงที่ผู้แทนกลุ่มสรุปผลการอภิปราย นำเสนอผลการอภิปรายต่อที่ประชุมเป็นการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เปิดโอกาสให้ผู้ฟังซักถามให้ผู้อภิปรายตอบคำถาม ผู้สอนอาจถามคำถามผู้อภิปรายได้ในสาระสำคัญที่ต้องการให้ผู้เรียนได้รับฟัง ขณะเดียวกันช่วยกลุ่มอภิปรายให้เกิดความกระจ่างในเนื้อหาบางตอนได้

3.2 สรุปบทเรียน ผู้สอนเป็นผู้สรุปเนื้อหาสาระสำคัญที่ได้จากการอภิปราย ควรได้เสริมข้อคิดแทรกความรู้ ย้ำประเด็นสำคัญและสรุปแนวคิดหลักให้แก่ผู้เรียน ตลอดจนแนวทางการนำความรู้ไปใช้ประโยชน์ในชีวิต การสรุปนั้นควรสรุปเป็นหัวข้อบนกระดานดำเพื่อผู้เรียนได้เข้าใจชัดเจนและบันทึกไว้ได้ง่าย

3.3 ประเมินผลการเรียน ผู้สอนควรมีการประเมินผลการอภิปรายหลังที่สิ้นสุดบทเรียน เพื่อดูว่าการเรียนการสอนในคาบเรียนนั้น ๆ ด้วยวิธีการอภิปรายมีคุณค่าหรือมีข้อบกพร่องเพียงใด

ข้อดีและข้อจำกัดของวิธีสอนแบบอภิปราย

ข้อดี

1. ส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักคิดวิเคราะห์ วิวิจารณ์ ส่งเสริมความคิดริเริ่มสร้างสรรค์และฝึกการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น
2. ฝึกนิสัยความรับผิดชอบ การศึกษาค้นคว้าหาข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ
3. ส่งเสริมความกล้าคิด กล้าพูด กล้าตัดสินใจ กล้าแสดงออก
4. ฝึกความเป็นประชาธิปไตย เคารพสิทธิและยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นไม่ถือความคิดเห็นตนเองเป็นใหญ่
5. ผู้เรียนได้ความรู้กว้างขวาง และได้รับประสบการณ์ตรงจากผู้เรียน
6. ผู้เรียนไม่เบื่อหน่ายในการเรียน เพราะเป็นผู้ปฏิบัติกิจกรรมตลอดการเรียน
7. ช่วยให้ผู้สอนรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลดีขึ้น ทำให้ผู้สอนรู้ว่าใครกล้าพูดใครสนใจ ตั้งใจ ใครมีความรู้ ความคิดเฉียบแหลมมากน้อยเพียงใด

ข้อจำกัด

1. ผู้เรียนบางส่วนที่ไม่กล้าแสดงความคิดเห็น จะไม่เกิดการเรียนรู้เท่าที่ควร
2. ต้องใช้ระยะเวลานานถ้าจะให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นอย่างทั่วถึง
3. ผู้เรียนต้องมีความรู้ความเข้าใจ มีข้อมูลในเรื่องที่จะอภิปราย
การนำวิธีการสอนแบบอภิปรายไปใช้ผู้สอนควรคำนึงถึงข้อต่อไปนี้
1. ผู้สอนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นให้มาก และเป็นผู้กระตุ้นให้คำแนะนำมากกว่าที่จะเป็นผู้พูดเอง
2. ผู้สอนควรเป็นผู้มีใจกว้าง มีน้ำใจเป็นประชาธิปไตย ยอมรับความคิดเห็นที่ได้จากการอภิปราย
3. ผู้สอนควรให้ผู้เรียนมีความพร้อมก่อนอภิปราย โดยผู้เรียนต้องเตรียมตัวค้นคว้าหาข้อมูลเพื่อการอภิปรายล่วงหน้า
4. ผู้สอนควรกำหนดหัวข้อหรือประเด็นการอภิปรายให้ชัดเจน ให้เข้าใจตรงกันเป็นหัวข้อที่ยั่วให้มีการคิดอภิปรายได้อย่างกว้างขวาง และเรื่องที่จะอภิปรายควรส่งเสริมวิชาที่เรียน จุดประสงค์ที่สอน และก่อให้เกิดการเรียนรู้ในตัวผู้เรียน
5. ขณะผู้เรียนอภิปราย ผู้สอนควรได้เก็บความคิดและข้อคิดเห็นของสมาชิกผู้อภิปรายไว้ให้มากที่สุด เพื่อไว้ใช้ในการสรุปบทเรียน โดยสรุปเป็นแนวคิดหลักก่อน แล้วขยายด้วยแนวคิดย่อยทั้งเห็นด้วยและไม่เห็นด้วย พร้อมทั้งประเด็นสำหรับการคิดและอภิปรายในครั้งต่อไป

(อาภรณ์ ใจเที่ยง, 2537, หน้า 105-107)

การเรียนรู้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อ ผู้เรียนได้ประมวลข้อมูลข่าวสารจากการที่มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม จากการค้นพบ เนื่องจากผู้เรียนมีความอยากรู้อยากเห็น ซึ่งเป็นแรงผลักดันให้เกิดพฤติกรรมสำรวจสภาพสิ่งแวดล้อมและเกิดการเรียนรู้ทางสังคมขึ้น (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2541, หน้า 213)

มีนักจิตวิทยาหลายคนได้พัฒนาทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมขึ้นมาหลายทฤษฎี ซึ่งแต่ละทฤษฎีก็มีทั้งส่วนที่คล้ายกันและต่างกัน แต่ทฤษฎีที่ผู้วิจัยเห็นว่ามีความเหมาะสมที่จะนำมาประยุกต์ใช้ในการปรับพฤติกรรมในครั้งนี้ ได้แก่ ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคม (Social Learning Theory) ของแบนดูรา ซึ่งเป็นทฤษฎีผสมระหว่างทฤษฎีพฤติกรรมนิยมและพัฒนาการทางความคิด ทั้งนี้เพราะเป็นทฤษฎีที่อธิบายกระบวนการเกิดพฤติกรรมได้อย่างสมบูรณ์ (ประเทือง ภูมิภักตราคม, 2535, หน้า 64-65) การเรียนรู้ของมนุษย์ส่วนมากเป็นการเรียนรู้โดยการสังเกต หรือการเลียนแบบ จึงเรียกการเรียนรู้จากการสังเกตว่า “การเรียนรู้โดยการสังเกต” หรือ “การเลียนแบบ” และเนื่องจากมนุษย์มีปฏิสัมพันธ์ (Interact) กับสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ตัวอยู่เสมอ การเรียนรู้โดยการสังเกต หรือการเลียนแบบเป็นการเรียนรู้ที่เกิดจากการที่คนเรามีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ตัวเราอยู่เสมอ การเรียนรู้ เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและสิ่งแวดล้อม ซึ่งทั้งผู้เรียนและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อกันและกัน พฤติกรรมของคนเราส่วนมากจะเป็นการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบจากตัวแบบสำหรับตัวแบบไม่จำเป็น ต้องเป็นตัวแบบที่มีชีวิตเท่านั้น แต่อาจจะเป็นตัวแบบสัญลักษณ์ เช่น ตัวแบบที่เห็นจากโทรทัศน์หรือภาพยนตร์ หรืออาจเป็นรูปภาพการ์ตูนในหนังสือก็ได้ นอกจากนี้คำบอกเล่าด้วยคำพูด หรือข้อมูลที่เขียนเป็น ลายลักษณ์อักษรก็เป็นตัวแบบได้ การเรียนรู้โดยการสังเกตไม่ใช่การลอกแบบจากสิ่งสังเกตโดย ผู้เรียนไม่คิด คุณสมบัติของผู้เรียนมีความสำคัญ เช่น ผู้เรียนจะต้องมีความสามารถที่จะรับรู้ สิ่งเร้า และสามารถสร้างรหัสหรือกำหนดสัญลักษณ์ของสิ่งที่สังเกตเก็บไว้ในความจำระยะยาวและสามารถเรียกใช้ในขณะที่ยังสังเกตต้องการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบ

ความคิดพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคม

ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคม (Social Learning Theory) เป็นทฤษฎีผสมระหว่างทฤษฎีพฤติกรรมนิยมและพัฒนาการทางความคิด หลักการที่สำคัญของทฤษฎีนี้ได้แก่

1. พฤติกรรมส่วนมากของบุคคลเกิดจากการเรียนรู้ โดยมีตัวแบบสำหรับเลียนแบบ
2. มนุษย์มีศักยภาพแห่งการนึกคิด รู้จักสร้างและใช้สัญลักษณ์ รู้จักเห็นและค้นหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ ที่หนุนให้เกิดพฤติกรรมและพัฒนาการ

3. การเสริมแรงมีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้ แต่บุคคลอาจรับหรือปฏิเสธการเสริมแรงนั้น ๆ ดังนั้น ผู้เรียนจึงมีความสำคัญเหนือการเสริมแรง กระบวนการทางความคิดของบุคคลมีอิทธิพลเหนือพฤติกรรมและเหนือกว่าการเสริมแรง

4. การเรียนรู้ได้ ๆ เกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขของสังคมหลายประเภทซึ่งสัมพันธ์กันอย่างซับซ้อน ฉะนั้นกฎการเรียนรู้แบบคลาสสิกและลงมือกระทำมีขีดจำกัดในการอธิบายพฤติกรรมการเรียนรู้และพัฒนาการของมนุษย์ด้านต่าง ๆ

5. ทฤษฎีที่มีฐานแนวคิดจากการทดลองกับสัตว์ ไม่สามารถนำมาใช้กับมนุษย์ได้เต็มร้อย เพราะมนุษย์มีแนวทางชีวิตที่แตกต่างจากสัตว์

6. การเรียนรู้โดยการ "สังเกต" มีความสำคัญยิ่งกว่าการเสริมแรงทางบวกหรือการทำให้โทษทฤษฎีกลุ่มนี้ให้ข้อสังเกตว่า เด็กเรียนรู้พฤติกรรมหลายอย่าง เช่น ภาษาพูด ความก้าวร้าว จริยธรรม วิธีคิด วิธีพูด และอื่น ๆ โดยการสังเกตผู้ใกล้ชิด อาทิ พ่อแม่ และเรียนแบบวิธีคิด วิธีแสดงออกจากเขาเหล่านั้น โดยที่การสังเกตและกระบวนการคิดทำงานร่วมกัน กล่าวคือ เมื่อบุคคลสังเกตผู้ที่เขาเลือกเป็นแบบอย่างก็จะพยายาม "เลือก" พฤติกรรมต่าง ๆ ที่เขาต้องการเลียนแบบเพื่อทำตามกระบวนการสังเกต การเลือก และการทำตามเกิดขึ้นควบคู่กันไปกับระบบความคิด เช่น การตั้งความสนใจ การคัดเลือก การจดจำ และการรวบรวมข้อมูล เป็นต้น

ในขณะที่นักคิดกลุ่มพฤติกรรมนิยมเห็นว่า สิ่งแวดล้อมเป็นตัวแปรสำคัญในพัฒนาการของบุคคลแต่นักคิดกลุ่มนี้เห็นเพิ่มเติมว่า บุคคลมีศักยภาพในการจัดการกับสิ่งแวดล้อม มิใช่เป็นฝ่ายรับอิทธิพลอย่างเดียว และเมื่อเปรียบเทียบแนวคิดนี้กับกลุ่มทฤษฎีรู้คิดแล้ว ทฤษฎีนี้สนใจกระบวนการเรียนรู้ของมนุษย์ ยิ่งกว่ากระบวนการความคิด นักจิตวิทยาปัจจุบันมีความนิยมชมชื่นทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคมยิ่งกว่าทฤษฎีพัฒนาการทางความคิดต่าง ๆ

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูรา

ทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคมของแบนดูรา (Bandura, 1977) แนวคิดโดดเด่นของแบนดูรา มี 2 ประการคือ การเรียนรู้จากการสังเกตเพื่อเลียนแบบ (Observational Learning for Imitation) และ ความสามารถในการจัดการกับสถานการณ์แวดล้อมที่คลุมเครือและยุ่งยากได้โดยมีประสิทธิภาพ (Self Efficacy)

1. การเรียนรู้จากการสังเกตเพื่อเลียนแบบ เป็นแนวคิดในยุคแรก ๆ ของแบนดูรา มีประเด็นที่สำคัญ ๆ ดังนี้

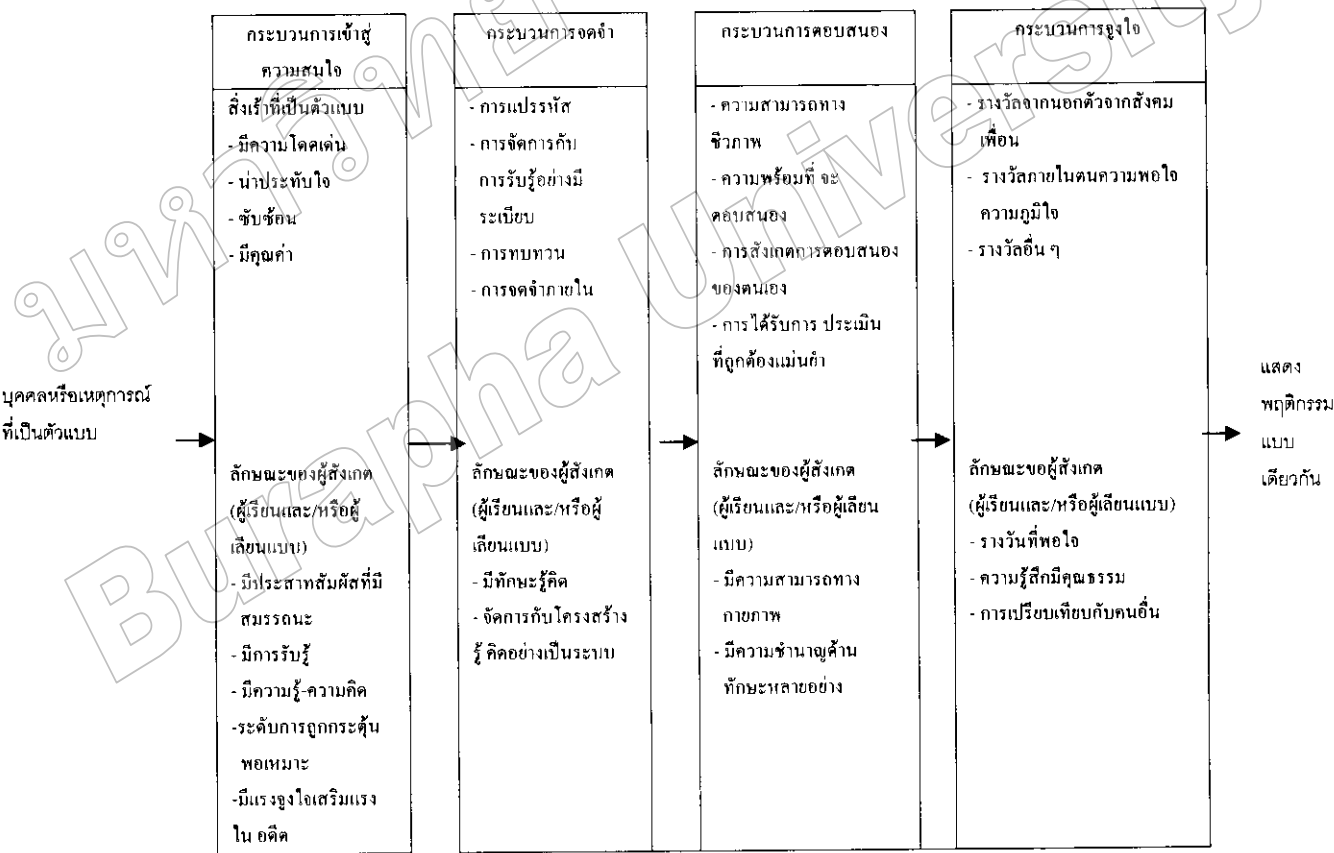
1.1 การเรียนรู้เกิดจากการสังเกต หรือเลียนแบบบุคคลที่เป็นตัวแบบ ซึ่งอาจ เป็นบุคคลในชีวิตจริง หรือบุคคลในวรรณกรรม วรรณคดี นิทาน รายการโทรทัศน์ การ์ตูน เป็นต้น

1.2 การเรียนรู้ที่เป็นพฤติกรรมถาวรเป็นผลมาจากการได้รับการเสริมแรง

1.3 การเรียนรู้จากการสังเกต เห็นชัดเจนมากในการเรียนรู้แบบลงมือกระทำของกลุ่มพฤติกรรม

การเลียนแบบเกิดจากการสังเกตตัวแบบการสังเกตส่งผลให้เกิดการทำงานในระบบความรู้ ความคิด การจดจำ (Cognitive Process) และมีการเสริมแรง อีกทั้งมีปฏิริยาโต้ตอบระหว่างคนกับสิ่งแวดล้อม แรงจูงใจภายนอกกับแรงจูงใจภายในบนฐานสมรรถภาพทางชีวภาพของบุคคล ดังนั้นจะเกิดการเรียนรู้และเลียนแบบ คนต้องผ่านกระบวนการรู้คิดอันซับซ้อน ดังคำอธิบายสรุปในตารางที่ 3 (ศรีเรือน แก้วกังวาล, หน้า 49-52)

ตารางที่ 3 กระบวนการเรียนรู้และการเลียนแบบ



2. ความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนที่จะประกอบกิจใด ๆ ได้เป็นผลสำเร็จแม้ว่าการไปถึงเป้าหมายนี้อยู่ในสถานการณ์คลุมเครือและยุ่งยากได้โดยมีประสิทธิภาพ (Self Efficacy) การจัดการกับสถานการณ์ดังกล่าวเกิดขึ้นได้โดยอาศัยองค์ประกอบ 2 ประการ ได้แก่

2. ความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนที่จะประกอบกิจใด ๆ ได้เป็นผลสำเร็จแม้ว่าการไปถึงเป้าหมายนี้อยู่ในสถานการณ์คลุมเครือและยุ่งยากได้โดยมีประสิทธิภาพ (Self Efficacy) การจัดการกับสถานการณ์ดังกล่าวเกิดขึ้นได้โดยอาศัยองค์ประกอบ 2 ประการ ได้แก่

2.1 ทักษะในการจัดการ

2.2 ความเชื่อในความสามารถของตนว่าจะทำได้สำเร็จ ซึ่งประการหลังนี้ แบนดูรา เชื่อว่ามีความสำคัญยิ่งกว่าทักษะในการจัดการ

กล่าวโดยสรุป ความสามารถในการจัดการกับสถานการณ์แวดล้อมที่คลุมเครือและยุ่งยากได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Self Efficacy) จึงหมายถึง ความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนที่จะประกอบกิจใด ๆ ได้เป็นผลสำเร็จ แม้ว่าการไปถึงเป้าหมายนี้อยู่ในสถานการณ์ที่คลุมเครือ จัดการได้ยาก มีความเครียดสูง การที่บุคคลจะเสริมสร้างสมรรถนะนี้ได้มีองค์ประกอบ 4 ประการ ดังนี้

2.2.1 ตนเชื่อว่าตนสามารถจัดการกับเรื่องราวนั้น ๆ ได้ล่วงหน้า

2.2.2 การสังเกตการประสบผลสำเร็จหรือไม่สำเร็จจากบุคคลอื่น และเรียนรู้วิธีการจากบุคคลนั้น ๆ

2.2.3 ชักจูงตนเองด้วยคำที่ให้กำลังใจต่าง ๆ เช่น ฉันต้องทำได้ ฉันมั่นใจ หรือจากคำให้กำลังใจจากผู้อื่น เช่น คุณต้องทำได้แน่ ๆ เราเชื่อว่าคุณสามารถ

2.2.4 มีสิ่งกระตุ้นพอเหมาะ ทั้งระดับ กระบวนการ และรูปแบบที่นำมากระตุ้น

จากคำอธิบายข้างต้น ความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนที่จะประกอบกิจใด ๆ ได้เป็นผลสำเร็จ (Self Efficacy) เป็นคำอธิบายในแง่สมรรถภาพที่ตนจะทำได้ แต่คำอธิบายนี้ยังรวมถึงการประเมินขอบเขตความสามารถในส่วนที่ตนทำไม่ได้ด้วย กระบวนการรับรู้ความเชื่อในสมรรถนะแห่งตนที่จะประกอบกิจใด ๆ ได้เป็นผลสำเร็จ (Self Efficacy) ของบุคคลทั้ง 2 แห่ง เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ซับซ้อนขึ้นจากการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลในสังคมรอบตัว ในบ้าน ในชุมชน ในโรงเรียน และในที่ทำงาน เป็นต้น ดำเนินไปตลอดเวลาที่เราดำรงชีวิตอยู่ตั้งแต่วัยเด็กจนถึงวัยชรา

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต

งานวิจัยในประเทศ

นวนันท์ กิจทวี (2541, บทคัดย่อ) ศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการเสริมสร้างทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการเสพยาบ้าในนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดนนทบุรี เป็นกลุ่มทดลอง 35 คน และกลุ่มเปรียบเทียบ 35 คน ซึ่งประกอบด้วยการเห็นคุณค่าในตนเอง

ความตระหนักในตนเอง ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการจัดการกับความเครียด ทักษะการปฏิเสธ และพฤติกรรมการป้องกันการเสพติด หลังการทดลองพบว่า ทักษะการตัดสินใจดีกว่าก่อนการทดลองและดีกว่ากลุ่มเปรียบเทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนการเห็นคุณค่าในตนเอง ความตระหนักในตนเอง ทักษะการจัดการกับความเครียด ทักษะการปฏิเสธและพฤติกรรมการป้องกันการเสพติด พบว่าไม่มีความแตกต่างกัน

วิภาพรรณ ผลผลา (2541, บทคัดย่อ) ศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการเสริมสร้างทักษะชีวิตด้วยการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมเพื่อป้องกันเอดส์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสตรีวิทยา 2 กลุ่มทดลองจำนวน 50 คน กลุ่มควบคุมจำนวน 49 คน โดยใช้โปรแกรมการเสริมสร้างเจตคติเพื่อป้องกันเอดส์และโปรแกรมการเสริมสร้างด้านทักษะการปฏิเสธเพื่อป้องกันเอดส์ ผลการทดลองพบว่า ภายหลังการทดลองคะแนนเฉลี่ยเจตคติเพื่อป้องกันเอดส์และคะแนนเฉลี่ยทักษะการปฏิเสธเพื่อป้องกันเอดส์ของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ณัฐพงศ์ พุดห้ำ (2540, หน้า 9) ศึกษาการประยุกต์โปรแกรมทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการสูบบุหรี่ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 อำเภอเมือง จังหวัดนนทบุรี กลุ่มตัวอย่าง 80 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 40 คน และกลุ่มเปรียบเทียบ 40 คน โดยกลุ่มทดลองได้รับกิจกรรมตามโปรแกรมทักษะชีวิตคือ ความตระหนักในตนเอง ความรับผิดชอบในตนเอง ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการปฏิเสธ ผลการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความตระหนักในตนเองเกี่ยวกับการสูบบุหรี่สูงกว่าก่อนทดลองและสูงกว่ากลุ่มเปรียบเทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และคะแนนเฉลี่ยความรับผิดชอบในตนเองเพื่อป้องกันการสูบบุหรี่สูงกว่าก่อนทดลองและสูงกว่ากลุ่มเปรียบเทียบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ในส่วนทักษะของการตัดสินใจเพื่อป้องกันการสูบบุหรี่ ทักษะการปฏิเสธและพฤติกรรมการป้องกันการสูบบุหรี่ พบว่าภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าก่อนทดลองและต่ำกว่ากลุ่มเปรียบเทียบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าตัวแปรที่ศึกษามีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการป้องกันการสูบบุหรี่ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ยกเว้นทักษะการตัดสินใจเพื่อป้องกันการสูบบุหรี่

พิมพ์ใจ บุญยัง (2540, หน้า 141) ศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการเสริมสร้างทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการเสพยาเสพติดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จังหวัดนราธิวาส ซึ่งประกอบไปด้วยทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ไขปัญหา และทักษะการปฏิเสธ ตามแนวคิดทักษะชีวิตขององค์การอนามัยโลก ร่วมกับทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูรา และกระบวนการกลุ่ม พบว่า หลังการทดลองกลุ่มทดลองมีทักษะการตัดสินใจไม่ลงเสพยาเสพติด ทักษะการ

แก้ไขปัญหาเผชิญแรงกดดันจากเพื่อน และทักษะการปฏิเสธเพื่อนชักชวนให้เสพยาเสพติด และพฤติกรรมในการป้องกันการเสพยาเสพติดดีกว่าก่อนการทดลองและดีกว่ากลุ่มเปรียบเทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

พิสมัย สุขอมรรัตน์ (2540, หน้า 109-110) ศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมทักษะชีวิต เพื่อป้องกันการสูบบุหรี่ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 86 คน สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร เป็นกลุ่มทดลอง 46 คน และกลุ่มเปรียบเทียบ 40 คน ซึ่งประกอบด้วยการเห็นคุณค่าในตนเอง ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการปฏิเสธโดยไม่เสียสัมพันธภาพ ทักษะการจัดการกับความเครียดและพฤติกรรมป้องกันการสูบบุหรี่ หลังการทดลองพบว่าทักษะการปฏิเสธโดยไม่เสียสัมพันธภาพ และพฤติกรรมป้องกันการสูบบุหรี่ดีกว่าก่อนการทดลอง และดีกว่ากลุ่มเปรียบเทียบอย่าง มีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนการเห็นคุณค่าในตนเองและทักษะการจัดการกับความเครียดดีขึ้นกว่าก่อนการทดลองอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

สุทธิสารณ์ วัฒนมะโน (2540, หน้า ก-ข) ศึกษาผลของการประยุกต์โปรแกรมทักษะชีวิต เพื่อป้องกันโรคเอดส์ของนักเรียนชายชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จังหวัดปราจีนบุรี จำนวน 86 คน เป็นกลุ่มทดลอง 44 คน กลุ่มเปรียบเทียบ 42 คน โดยกลุ่มทดลองจะได้รับโปรแกรมทักษะชีวิตตามแนวคิดทักษะชีวิตศึกษาขององค์การอนามัยโลกร่วมกับนำทฤษฎีการเรียนรู้แบบมีประสบการณ์จริงของคอล์บมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน หลังการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองมีการตระหนักในตนเองเกี่ยวกับโรคเอดส์ ความรับผิดชอบในการป้องกันโรคเอดส์ ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการปฏิเสธและมีพฤติกรรมป้องกันการโรคเอดส์ดีขึ้นกว่าก่อนการทดลองและดีกว่ากลุ่มเปรียบเทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ยังพบว่าความตระหนักในตนเองเกี่ยวกับโรคเอดส์ ความรับผิดชอบในการป้องกันโรคเอดส์ ทักษะการตัดสินใจและทักษะการปฏิเสธเพื่อป้องกันโรคเอดส์ มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมป้องกันการโรคเอดส์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

รัตนา ดอกแก้ว (2539, หน้า ก-ข) ได้ศึกษาผลของการพัฒนาทักษะชีวิตเพื่อป้องกันโรคเอดส์ของนักเรียนอาชีวศึกษา จังหวัดแพร่ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 3 คณะบริหารธุรกิจ เอกการบัญชีของวิทยาลัยอาชีวศึกษาจังหวัดแพร่ จำนวน 81 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 40 คน กลุ่มควบคุม 41 คน ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มทดลอง มีการเปลี่ยนแปลง คะแนนเฉลี่ยด้านทักษะการตัดสินใจอย่างมีเหตุผล ทักษะการปฏิเสธต่อรอง ทักษะการพัฒนาปรับเปลี่ยนทัศนคติและความรู้สึกมีคุณค่าในตนเองสูงกว่าก่อนการทดลองและสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังนั้นสามารถสรุปได้ว่าจากการศึกษานี้สามารถช่วยให้นักเรียนมีการพัฒนาทักษะชีวิตเพื่อป้องกันโรคเอดส์มากขึ้น

นิตยา เพ็ญศิริธนา (2538, หน้า 109-110) ศึกษาการสร้างพลังในโปรแกรมการสูบบุหรี่ และศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการสูบบุหรี่ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 โรงเรียน ในจังหวัดสุพรรณบุรี จำนวน 962 คน ผู้นำนักเรียนจำนวน 45 คน เข้ารับการฝึกอบรมตาม หลักสูตรการศึกษาเพื่อการสร้างพลังในการป้องกันการสูบบุหรี่ ที่จัดโดยผู้วิจัยและครูของโรงเรียน เป็นเวลา 5 วัน ผู้นำนักเรียนได้รับการพัฒนาทักษะที่จำเป็น ผลการวิจัยพบว่า การให้การศึกษา นั้น มีผลให้การนับถือตนเอง ทักษะคิดต่อการสูบบุหรี่ การมีส่วนร่วมในกิจกรรมเพื่อการไม่สูบบุหรี่ของ ผู้นำนักเรียนเพิ่มขึ้น รวมทั้งสามารถป้องกันการพฤติกรรมการสูบบุหรี่ในกลุ่มผู้นำนักเรียนได้ ใน นักเรียนทั่วไปพบว่า มีการนับถือตนเอง ความเชื่อในความสามารถด้านงานการสูบบุหรี่และ พฤติกรรมการสูบบุหรี่เป็นประจำ เปลี่ยนแปลงไปในทางบวก ในระยะติดตามผลนักเรียนมี พฤติกรรมสูบบุหรี่เป็นประจำต่ำ ปัจจัยที่เป็นตัวกำหนดพฤติกรรมการสูบบุหรี่ของนักเรียนที่มี อิทธิพลสูงสุด คือ การสูบบุหรี่ของเพื่อนสนิท

งานวิจัยในต่างประเทศ

บอทวิน และคณะ (Botvin et al., 1995, pp.1106-1112) ศึกษาติดตามผลระยะยาว ของการป้องกันการเข้ายาเสพติดในกลุ่มชนชั้นกลางผิวขาวในประเทศสหรัฐอเมริกา เพื่อประเมิน ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนเรื่องการป้องกันยาเสพติดในโรงเรียน การออกแบบ การทดลองโดยทำการสุ่มตัวอย่างจากโรงเรียน 56 แห่งที่ได้รับโปรแกรมซึ่งประกอบด้วย การติดตาม กระตุ้น การสอนทักษะชีวิตทั่วไป และทักษะการเผชิญอิทธิพลทางสังคมในการต่อต้านการ ใช้ยาเสพติด โดยวิธีการฝึกปฏิบัติรวมกับการให้คำปรึกษาแนะนำตลอดทั้งปี ส่วนในกลุ่มควบคุม จะได้รับการฝึกจากวิดีโอเทป และไม่ได้รับคำปรึกษาแนะนำหรือได้รับการปรึกษาตามปกติ ทำการ ติดตามผลในระยะเวลา 6 ปี หลังจากได้รับโปรแกรมการทดลอง และทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจาก ทางโทรศัพท์และทางไปรษณีย์ ผลการศึกษาพบว่าการใช้ยาเสพติดและยาอื่น ๆ ลดลงทั้งกลุ่ม ทดลองและกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยสรุปจะเห็นว่าการจัดโปรแกรมการป้องกัน การเข้ายาเสพติดตั้งแต่ในช่วงมัธยมศึกษาตอนต้นจะมีความสำคัญและความอดทนต่อการลด การสูบบุหรี่ ต่ำสุรา และเสพยาโดยตรง ถ้ามีการจัดการเรียนการสอนโดยผสมผสานระหว่าง ทักษะและการเผชิญปัญหาและทักษะชีวิตทั่วไปและมีการกระตุ้นติดตามอย่างต่อเนื่องอย่างน้อย 2 ปี

ดอย (Doi, 1993, pp. 73-78) ศึกษาโปรแกรมป้องกันการสูบบุหรี่กับนักเรียนในสถาน ศึกษา ระดับเกรด 7 โดยวิธีการใช้รูปแบบจิตวิทยาสังคม รวมทั้งการสอนทักษะการปฏิเสธเพื่อ ต่อต้านการสูบบุหรี่ของสังคม ผลการวิจัยพบว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีความรู้ เข้าใจในทักษะ

การปฏิเสธเพิ่มมากขึ้น จากนั้นได้มีการติดตามผลหลังจากการให้กิจกรรม 1 เดือน และอีก 1 ปีต่อมาพบว่านักเรียนกลุ่มทดลองยังคงมีทักษะการปฏิเสธเพื่อการไม่สูบบุหรี่ได้เช่นเดิม

ซาลลิส และคณะ (Sallis et al., 1990, pp. 489-503) ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการฝึกทักษะในการปฏิเสธบุหรี่แก่นักเรียนเกรด 4 – 7 จำนวน 78 คนซึ่งมีอายุเฉลี่ย 12.5 ปี โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลองคือ กลุ่มที่ได้รับการฝึกทักษะในการปฏิเสธบุหรี่จำนวน 39 คน ประเมินโดยใช้แบบทดสอบ การโต้ตอบของนักเรียนต่อการชักชวนให้สูบบุหรี่ ผลการทดลองพบว่ากลุ่มนักเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมดังกล่าวจะได้คะแนนในระดับดีมากกว่ากลุ่มเปรียบเทียบ นอกจากนี้นักเรียนในกลุ่มทดลองจะสามารถปฏิเสธบุหรี่จากการชักชวนของเพื่อนได้ดีกว่ากลุ่มเปรียบเทียบ

เคริกฮาม และชิลลิงค์ (Krikham & Schilling, 1989, pp. 67-87) ศึกษาถึงผลของการจัดกิจกรรมฝึกอบรมทักษะชีวิตให้แก่กลุ่มมารดาที่มีลูกพิการจำนวน 230 คนซึ่งพบว่า หลังจากที่มาารดาเด็กเหล่านี้ได้รับการฝึกอบรมทักษะชีวิตต่าง ๆ เช่น ทักษะการติดต่อสื่อสาร (Communication Skills) ทักษะการแก้ปัญหา (Problem Solving Skills) ทักษะการควบคุมอารมณ์ (Coping Skills) และการได้รับแรงสนับสนุนทางสังคมซึ่งกันและกัน ทำให้มารดาเด็กที่พิการเกิดความมั่นใจในความสามารถของตนเอง และทำให้พวกเขารู้สึกคลายความเครียดลงด้วย

ไอเซอร์ ไอเซอร์ และบอคเกอร์ (Eiser, Eiser & Bocker, 1988, pp. 202-210) ศึกษาเรื่องการประเมินผลของคู่มือสำเร็จรูปในการสอนให้เกิดทักษะชีวิตในการใช้ยาเสพติด โดยการตอบแบบสอบถามของครูจำนวน 562 คน ซึ่งโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาต่าง ๆ จะได้รับคู่มือสำเร็จรูปเรียกว่า "Double Take" ประกอบด้วยวีดิทัศน์ 2 เรื่อง เรื่องแรกเป็นเรื่อง Minder: A Bittle Bit of Give and Take อีกเรื่องเกี่ยวกับ "Thinking Twice" คู่มือนี้จะประกอบด้วยข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องการใช้ยาเสพติด โดยมีคำแนะนำถึงวิธีการที่จะปฏิเสธ หรือต่อต้านกับสภาพของสังคมที่บีบบังคับ ผลการศึกษาพบว่าครูส่วนใหญ่ตอบว่า คู่มือ "Double Take" นี้สามารถใช้ประโยชน์ได้ดีมากในการจัดโปรแกรมการศึกษาเกี่ยวกับการใช้ยาเสพติด แต่ครูที่จะนำคู่มือนี้มาใช้ก็ควรจะได้รับฝึกอบรมมาโดยเฉพาะ ซึ่งก็ได้เสนอแนะว่าควรมีการฝึกอบรมครูแนะแนวให้สามารถใช้คู่มือนี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

กิลไครสต์ ชิง และแม็กซ์เวล (Gilchrist, Schinke & Maxwell, 1987, pp. 73-84) ศึกษาถึงการให้คำปรึกษาเกี่ยวกับทักษะชีวิต (Life Skills Counseling) เพื่อการป้องกันปัญหาต่าง ๆ ในวัยรุ่นในที่นี้จะศึกษาถึงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา 4 เรื่องด้วยกันคือการระมัดระวังในเรื่องการมีเพศสัมพันธ์และการตั้งครรภ์โดยไม่ตั้งใจ การใช้ยาเสพติดหรือการดื่มเครื่องดื่มที่มีแอลกอฮอล์ การสูบบุหรี่ ปัญหาความเครียดและการถูกทอดทิ้งจากสังคมในมารดาที่เป็นวัยรุ่น โดยผู้วิจัยได้

ประยุกต์โปรแกรมการให้คำปรึกษาทักษะชีวิต (Life Skills Counseling Programs) เพื่อให้เกิดทักษะใหม่ ๆ กับวัยรุ่น โดยแบ่งออกเป็น 3 ระยะคือ

1. การเตรียมความรู้ความเข้าใจ (Cognitive Preparation) เป็นการให้เหตุผลเพื่อชักชวนและจูงใจให้วัยรุ่นเข้าร่วมในโปรแกรม

2. ความจำเป็นของทักษะชีวิต (Skills Acquisition) เป็นการสาธิตหรือยกตัวอย่างงานวิจัยที่แสดงให้เห็นถึงประสิทธิผลของการนำทักษะชีวิตไปใช้ในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม

3. การฝึกปฏิบัติทักษะชีวิต (Practice of Skills) เช่นการแสดงบทบาทสมมติ การเล่นข้อสมมติ เป็นต้น ซึ่งผลการศึกษาพบว่า การให้คำปรึกษาทักษะชีวิต สามารถที่จะลด ปรับเปลี่ยน หรือป้องกันพฤติกรรมรวมทั้ง 4 อย่างในวัยรุ่นคือ การป้องกันการตั้งครรภ์โดยไม่ตั้งใจ การลดความเครียดและการถูกล่วงละเมิดทางเพศ การลดและเลิกพฤติกรรมการสูบบุหรี่และในเรื่องของการใช้ยาและเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ จะทำให้อายุรุ่นมีการใช้อย่างเหมาะสมและรู้จักวิธีการหลีกเลี่ยง

บอทวิน และคณะ (Botvin et al., 1984, pp. 550-552) ศึกษาเรื่องการพัฒนาบุคลิกภาพและความสามารถทางสังคม เพื่อป้องกันการดื่มเครื่องดื่มที่มีแอลกอฮอล์ ในปีค.ศ. 1983 เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง โดยทำการศึกษาในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษา เกรด 7 จำนวน 239 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มเปรียบเทียบ โดยนักเรียนที่อยู่ในกลุ่มทดลองจะได้รับโปรแกรมการพัฒนาบุคลิกภาพและความสามารถทางสังคม โดยนักเรียนจะได้รับความรู้เกี่ยวกับอันตรายและผลกระทบจากการดื่มเครื่องดื่มที่มีแอลกอฮอล์ การฝึกทักษะการตัดสินใจ (Decision Making) การจัดการกับความเครียด (Coping with Stress) ทักษะทางสังคม (Social Skill) รวมถึงการฝึกเทคนิคการยืนหยัดที่จะปฏิเสธต่อการชักชวนไปดื่มสุราตลอดจนการฝึกฝนให้เกิดความสามารถด้วยตนเอง เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้ดีขึ้น หลังจากสิ้นสุดการทดลองพบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองมีการดื่มเครื่องดื่มที่มีแอลกอฮอล์น้อยกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เมมมอน (Maymon, 1984, p. 222) ศึกษาประสิทธิผลของโครงการป้องกันการสูบบุหรี่ โดยการให้รู้จักการใช้การตัดสินใจในการแก้ปัญหา และวิธีการทำค่านิยมให้กระจ่างในนักเรียนมัธยมศึกษาอายุ 15-16 ปีในประเทศอิสราเอล กลุ่มตัวอย่างจำนวน 340 คน จาก 5 โรงเรียนในเขตเมือง พบว่าพฤติกรรมการสูบบุหรี่ของนักเรียนในกลุ่มที่เข้าร่วมในโครงการ มีจำนวนนักเรียนที่สูบบุหรี่เพิ่มขึ้นน้อยกว่ากลุ่มที่ไม่ได้เข้าร่วมโครงการ นอกจากนี้พบว่านักเรียนที่เข้าร่วมโครงการมีการเปลี่ยนแปลงด้านทัศนคติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ไม่พบการเปลี่ยนแปลงในด้านค่านิยมและการรับรู้ต่อการสูบบุหรี่

บอทวิน และอิงค์ (Botvin & Eng, 1980, pp. 209-213) ศึกษาการป้องกันการสูบบุหรี่แบบเบ็ดเสร็จ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินประสิทธิผลของกลวิธีการป้องกันการสูบบุหรี่เฉพาะปัจจัยทางสังคมและทางจิตวิทยาที่มีผลต่อการพัฒนาลักษณะนิสัยการสูบบุหรี่ในนักเรียนระดับเกรด 8 9 10 จำนวน 281 คนจากโรงเรียน 2 แห่งเมืองนิวยอร์ก แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยกลุ่มทดลองจะได้รับโปรแกรมการป้องกันการสูบบุหรี่ ซึ่งจะเป็นการประยุกต์ใช้ทักษะชีวิตพื้นฐานมาเป็นแนวทางการปฏิบัติในการเผชิญสถานการณ์และการแก้ไขปัญหาของวัยรุ่น รวมทั้งมีปัญหการสูบบุหรี่ เนื้อหาประกอบด้วยความรู้เกี่ยวกับบุหรี่ ภาพลักษณ์ของตนเอง (Self Image) การพัฒนาความสามารถตนเอง (Self Improvement) การตัดสินใจ (Decision Making) การคิดอย่างอิสระ (Independent Thinking) เทคนิคการพูดชวนเชื่อ (Advertising Technique) การจัดการกับความวิตกกังวล (Coping with Anxiety) ทักษะการสื่อสาร (Communication Skill) ทักษะทางสังคม (Social Skill) และการยืนหยัดในสิทธิของตน (Assertive Training) โดยใช้วิธีการสอนแบบอภิปรายกลุ่ม การใช้ตัวแบบ (Modeling) และการซ้อมบท (Behavior Rehearsal) หลังจากสิ้นสุดโปรแกรมพบว่า โปรแกรมนี้มีประสิทธิภาพในการสอน ระยะเวลาการเริ่มสูบบุหรี่และพฤติกรรมของการสูบบุหรี่ นอกจากนั้นก็ยังพบว่าโปรแกรมได้รับความสนใจจากนักเรียนในแต่ละเนื้อหา แล้วยังมีผลต่อสุขภาพด้านอื่นด้วย เช่น การใช้ยาเสพติดอื่น ๆ และสุขภาพจิตอีกด้วย

จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาและนำทักษะชีวิตมาลดพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ในชั้นเรียนของนักเรียน ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนสามารถพัฒนาการเรียนของตนเองตลอดจนส่งผลต่อการจัดบรรยากาศการเรียนการสอนในชั้นเรียนอีกด้วย