

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาผลการปรึกษากลุ่มตามทฤษฎีการปรับพฤติกรรมทางปัญญาต่อการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ดังต่อไปนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียน
 - 1.1 ความหมายของการกำกับตนเอง
 - 1.2 ความหมายของการกำกับตนเองในการเรียน
 - 1.3 แนวคิดพื้นฐานของการกำกับตนเอง
 - 1.4 กระบวนการกำกับตนเอง
 - 1.5 กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง
 - 1.6 ปัจจัยสำคัญต่อการกำกับตนเอง
 - 1.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียน
2. เอกสารที่เกี่ยวกับการปรึกษาแบบกลุ่ม
 - 2.1 ความหมายของการให้การศึกษาแบบกลุ่ม
 - 2.2 จุดมุ่งหมายของการให้การศึกษาแบบกลุ่ม
 - 2.3 หลักการปรึกษาแบบกลุ่ม
 - 2.4 หลักการสร้างกลุ่มเพื่อให้การศึกษาแบบกลุ่ม
 - 2.5 การให้การศึกษาแบบกลุ่มกับวัยเด็ก
 - 2.6 วัตถุประสงค์ของการให้การศึกษาแบบกลุ่มวัยเด็ก
 - 2.7 บทบาทหน้าที่ของผู้ให้การศึกษาแบบกลุ่ม
 - 2.8 บทบาทหน้าที่ของสมาชิกกลุ่ม
3. เอกสารเกี่ยวกับทฤษฎีการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.1 แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.2 ประวัติและความเป็นมาของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.3 การปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.4 ความหมายของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.5 โครงสร้างการให้การศึกษาตามทฤษฎีการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
 - 3.6 หลักการบำบัดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

- 3.7 กระบวนการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
- 3.8 ข้อตกลงเบื้องต้นของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
- 3.9 เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา
- 3.10 เทคนิคการบำบัดโดยการเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา
- 3.11 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียน

ความหมายของการกำกับตนเอง

Schunk (1991) ได้กล่าวว่า การกำกับตนเอง หมายถึง กระบวนการที่บุคคลปฏิบัติและสนับสนุนต่อพฤติกรรม ความรู้ความเข้าใจ และอารมณ์ความรู้สึก ที่มุ่งไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ด้วยตนเองอย่างเป็นระบบ

Bandura (1994) การกำกับตนเอง หมายถึง ปฏิบัติการของอิทธิพลที่บุคคลมีต่อแรงจูงใจ กระบวนการคิด สภาพอารมณ์ และแบบแผนทางพฤติกรรมของตนเอง

สารานุกรมนานาชาติทางการศึกษา (The International Encyclopedia of Education) เล่มที่ 9 (Husen & Postlethwaite, 1994) ได้ให้นิยามของการกำกับตนเอง หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิต เพื่อมุ่งไปสู่ความมุ่งหมายของแต่ละคน อย่างยืดหยุ่น ด้วยตัวของตัวเอง

Berk and Winsler (1995) ได้นิยามการกำกับตนเองไว้ว่า หมายถึง กระบวนการของการวางแผนการแนะนำ และการติดตามที่มีต่อพฤติกรรม และความสนใจด้วยตัวของตัวเอง

Stuart-Hamilton (1995) ให้ความหมายการกำกับตนเองว่า 1) การพัฒนาความสามารถในการปรับตัวให้เข้ากับความต้องการของผู้อื่น และ 2) ความสามารถที่จะควบคุมพฤติกรรมของตนเองด้วยตนเอง

Schunk and Zimmerman (1997) กล่าวว่า การกำกับตนเอง หมายถึง กระบวนการที่กระตุ้นและสนับสนุนต่อความรู้ความเข้าใจ พฤติกรรม และความพอใจ เพื่อนำไปสู่การบรรลุเป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้ในที่สุด

จินะพัฒน์ ชื่นแถม (2542) ได้กล่าวว่า การกำกับตนเอง หมายถึง การใช้กลวิธี ซึ่งได้แก่ การตั้งเป้าหมาย การวางแผน การดำเนินงาน และการติดตามผล ทั้งในด้านพฤติกรรม ด้านความรู้ ความเข้าใจ และด้านแรงจูงใจของตนเอง เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้ในที่สุด

ประภัสสร สิตวงษ์ (2545) ได้กล่าวว่า การกำกับตนเอง (Self-regulation) หมายถึง กระบวนการที่บุคคลตั้งเป้าหมายสังเกตบันทึกพฤติกรรมของตนเอง เพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ ซึ่งเป็นเทคนิคที่มีระบบ ขั้นตอนชัดเจน

จากความหมายดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า การกำกับตนเอง หมายถึง กระบวนการที่บุคคลประพฤติ ปฏิบัติด้วยความรู้ความเข้าใจ และอารมณ์ความรู้สึกพึงพอใจในสิ่งที่ตนมุ่งหวังไว้ เพื่อให้บรรลุตามเป้าหมายที่ตนเองกำหนดอย่างมีระบบและขั้นตอนที่ชัดเจน ซึ่งจะนำไปสู่การเสริมแรงในตนเอง

ความหมายของการกำกับตนเองในการเรียน

Zimmerman (1989) กล่าวว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง การที่ผู้เรียนดำเนินการกำกับตนเอง เพื่อให้มีความรู้และทักษะต่าง ๆ โดยมีเมตาคอนิชั่น มีแรงจูงใจ และการกระทำด้วยตนเอง

Pintrich and De Groot (1990) กล่าวว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง การที่ผู้เรียนมีกลวิธีเมตาคอนิชั่นในการวางแผน ควบคุมตนเองและปรับความคิดของตนเอง ด้วยวิธีการทางปัญญา

ประสาธ อิศรปริดา (2541) ได้กล่าวว่า ในการกำกับตนเองผู้เรียนจะเป็นผู้กำหนดเป้าหมายหรือมาตรฐานของพฤติกรรมที่เขามุ่งหวังไว้ จะสังเกต บันทึก และประเมินงานหรือพฤติกรรมของตนเองว่าบรรลุตามเป้าหมาย หรือตามมาตรฐานที่กำหนดไว้หรือไม่เพียงใด ผลจากการประเมินอาจก่อให้เกิดความรู้สึกพึงพอใจในตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่การเสริมแรงตนเองในที่สุด

ไอฟิน ดนสาถิ (2549) ได้ให้ความหมายการกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง การที่ดำเนินการด้วยตนเอง โดยมีแรงจูงใจ เพื่อให้ได้มาซึ่งความรู้ และทักษะต่าง ๆ โดยใช้กระบวนการทางสมองที่เป็นความสามารถในการแก้ปัญหา วางแผนในการทำงาน วิเคราะห์และตัดสินใจลงสรุปว่างานที่ทำมีข้อบกพร่องอย่างไร

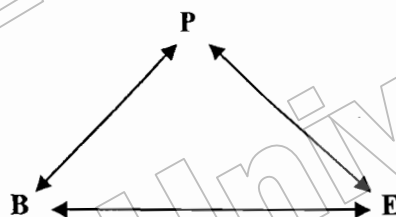
ดังนั้นสรุปได้ว่า การกำกับตนเองในการเรียน หมายถึง กระบวนการที่ผู้เรียนแสดงออกถึงความสามารถในการกำหนดเป้าหมาย หรือกระทำการบางสิ่งบางอย่างเพื่อควบคุมความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนเอง ให้กำกับความพยายามที่จะไฝหาคำรู้และทักษะต่าง ๆ ตามที่ตนคาดหวังไว้ ด้วยพฤติกรรมของตนเอง

แนวคิดพื้นฐานของการกำกับตนเอง

การกำกับตนเอง (Self-regulation) เป็นแนวคิดที่สำคัญอีกแนวคิดหนึ่งของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) ซึ่ง Bandura (1986 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2550) มีความเชื่อว่า พฤติกรรมของมนุษย์เรานั้น ไม่ได้เป็นผลพวงจากการเสริมแรง และการลงโทษจากภายนอกแต่เพียงอย่างเดียว หากแต่ว่ามนุษย์เราสามารถกระทำการบางสิ่งบางอย่าง

เพื่อควบคุมความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตนเอง ด้วยผลกรรมที่เขาหามาเอง เพื่อสำหรับตัวเขา ซึ่งความสามารถในการดำเนินชีวิตดังกล่าวนี้ Bandura เรียกว่าเป็น การกำกับตนเอง

ตามแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura (1986) ซึ่งเขาเชื่อว่า พฤติกรรมของคนเรานั้น ไม่ได้เกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงไปเนื่องจากปัจจัยทางสภาพแวดล้อม แต่เพียงอย่างเดียว แต่เป็นผลเนื่องมาจากองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่ กระบวนการส่วนบุคคล (Person) กระบวนการด้านสภาพแวดล้อม (Environment) และกระบวนการด้านพฤติกรรม (Behavior) และนักทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมยังเชื่อว่า กระบวนการส่วนบุคคล ไม่ได้เป็นตัวกำหนดการกำกับตนเองในการเรียนเพียงองค์ประกอบเดียวเท่านั้น แต่ยังมียองค์ประกอบด้านสภาพแวดล้อม และองค์ประกอบด้านพฤติกรรมร่วมด้วยในลักษณะที่กำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism) ซึ่งเขียนได้ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 2 การกำหนดซึ่งกันและกันของปัจจัยทางพฤติกรรม (B) สภาพแวดล้อม (E) และส่วนบุคคล (P) ซึ่งได้แก่ปัญญา ชีวภาพ และสิ่งภายในอื่น ๆ ที่มีผลต่อการเรียนรู้และการกระทำ (Bandura, 1989 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2550)

นอกจากนี้ Zimmerman (1989) ได้อธิบายว่า ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง มีด้วยกัน 3 ด้าน คือ 1) ด้านส่วนบุคคล 2) ด้านพฤติกรรม และ 3) ด้านสิ่งแวดล้อม

ด้านที่ 1 อิทธิพลส่วนบุคคล (Personal Influences)

Zimmerman (1989) พบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) เป็นปัจจัยด้านส่วนบุคคลที่สำคัญที่สุด ซึ่งขึ้นอยู่กับอิทธิพลส่วนบุคคลอื่น ๆ ได้แก่ ความรู้ของนักเรียน กระบวนการรู้คิดของตนเอง เป้าหมาย และ สภาวะทางอารมณ์

1. ความรู้ของนักเรียน (Students' Knowledge) ความรู้ของนักเรียน มี 2 ประเภท คือ ความรู้เชิงเนื้อหา และความรู้ในการกำกับตนเอง ความรู้เชิงเนื้อหาเป็นความรู้ที่รวบรวมเป็นคำพูด เหตุการณ์ หรือ โครงสร้างลำดับขั้น ส่วนความรู้ในการกำกับตนเอง เป็นกลยุทธ์ที่นักเรียนใช้ในการเรียน ซึ่งความรู้ทั้ง 2 ประเภทมีอิทธิพลซึ่งกันและกัน

2. กระบวนการรู้คิดของตนเอง (Metacognitive Processes) ในการใช้กลยุทธ์ การเรียนรู้ โดยการทำกับตนเองของนักเรียน ไม่ได้ขึ้นอยู่กับความรู้เกี่ยวกับกลยุทธ์ที่ใช้เพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับกระบวนการรู้คิดของตนเอง และผลลัพธ์ที่ได้รับจากการกระทำ โดยผู้เรียนจะวางแผนงาน เพื่อใช้ในกระบวนการตัดสินใจในการเลือกหรือเปลี่ยนแปลงกลยุทธ์ที่จะทำกับตนเองในการเรียน การวางแผนงานขึ้นอยู่กับงาน สิ่งแวดล้อม ความรู้ของนักเรียน เป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง และผลลัพธ์จากการกระทำ การวางแผนงานจะเป็นตัวชี้แนะควบคุมการเรียนรู้ และจะมีปฏิกิริยาย้อนกลับจากการกระทำพฤติกรรมเหล่านั้น

3. เป้าหมาย (Goals) การตั้งเป้าหมายมีผลต่อกระบวนการตัดสินใจในการใช้กลยุทธ์ ทำกับตนเองในการเรียนของนักเรียน การตั้งเป้าหมายระยะสั้นจะเป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อการตั้งเป้าหมายระยะยาว บุคคลจะสร้างสิ่งชี้แนะ (เป้าหมายระยะสั้น) เพื่อเป็นแนวทางให้แก่ตนเอง และเป็นแรงจูงใจให้แสดงพฤติกรรมนำไปสู่การบรรลุผลได้

4. สภาวะทางอารมณ์ (Affect) มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการทำกับตนเองของนักเรียน มีหลักฐานพบว่า ความวิตกกังวลจะขัดขวางกระบวนการรู้คิด และการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง เช่น จากผลการวิจัยของ Kahl (1982 cited in Zimmerman, 1989) ที่ได้พัฒนาแบบวัดการควบคุมพฤติกรรม เพื่อให้นักเรียนประเมินตนเองเกี่ยวกับแนวโน้มในการใช้กระบวนการที่มีประสิทธิภาพ ป้องกันตนเองจากสภาวะภายใน เช่น ความคิดวิตกกังวลถึงความล้มเหลวที่ผ่านมา หรือจากสภาวะภายนอก เช่น ลักษณะงานที่มีความยากมาก เกล พบว่าคะแนนการควบคุมพฤติกรรมของนักเรียน มีความสัมพันธ์ทางลบกับความวิตกกังวล

ด้านที่ 2 อิทธิพลด้านพฤติกรรม (Behavioral Influences)

Zimmerman (1989) กล่าวว่า อิทธิพลด้านพฤติกรรม ประกอบด้วยกระบวนการย่อยของการทำกับตนเอง ได้แก่ การสังเกตตนเอง การตัดสินใจตนเอง และการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง ทั้ง 3 กระบวนการย่อยนี้ได้รับอิทธิพลส่วนบุคคล และกระบวนการด้านสิ่งแวดล้อม

1. การสังเกตตนเอง (Self-observation) เป็นการตอบสนองของนักเรียนเกี่ยวกับการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง การสังเกตตนเองทำให้ได้ข้อมูลว่า มีความก้าวหน้าในเป้าหมายที่ตั้งไว้เพียงใด การสังเกตตนเองได้รับอิทธิพลด้านกระบวนการส่วนบุคคล เช่น การรับรู้ความสามารถของตนเอง การตั้งเป้าหมาย และการวางแผนการรู้คิดของตนเอง และอิทธิพลด้านพฤติกรรม มีวิธีการสังเกตตนเอง 2 วิธี คือ การรายงานโดยคำพูดหรือการเขียน และการบันทึกพฤติกรรม ปฏิกิริยาตอบสนอง

2. การตัดสินใจตนเอง (Self-judgment) เป็นการตอบสนองของนักเรียนโดยเปรียบเทียบพฤติกรรมของตนกับมาตรฐานหรือเป้าหมายอย่างมีระบบ การประเมินตนเอง (Self-evaluation)

ขึ้นอยู่กับกระบวนการส่วนบุคคล เช่น การรับรู้ความสามารถของตนเอง การตั้งเป้าหมาย และความรู้หรือมาตรฐาน เช่นเดียวกับการสังเกตตนเอง ความรู้ในเรื่องมาตรฐานหรือเป้าหมายจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ รวมทั้งมาตรฐานของสังคม การประเมินตนเองมี 2 วิธี คือ กระบวนการตรวจสอบรายการ (Checking) เช่น การตรวจคำตอบการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์อีกครั้ง และการประเมินค่า (Rating) เป็นการเปรียบเทียบคำตอบกับคำตอบของบุคคลอื่น หรือจากเฉลยคำตอบ

3. การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-reaction) การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองกระทำในลักษณะเดียวกับการสังเกตตนเองและการตัดสินตนเอง การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองขึ้นอยู่กับกระบวนการส่วนบุคคลในเรื่องการตั้งเป้าหมาย การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการวางแผนการรู้คิด พร้อมกับแสดงพฤติกรรมออกมา ความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการมีผลกระทบซึ่งกันและกัน ยกตัวอย่างเช่น การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการเลือกกลยุทธ์ของนักเรียน และข้อมูลย้อนกลับจากกลยุทธ์จะเป็นตัวตัดสินการรับรู้ความสามารถของตนเอง บางกรณีการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองอาจจะไม่ช่วยส่งเสริมการกำกับตนเอง เช่น การประเมินตนเองในการเรียนรู้ไม่เป็นที่พอใจ อาจนำไปสู่การถดถอยหรือการสิ้นหวังที่เกิดจากการเรียนรู้ (Learned Helplessness) เมื่อผู้เรียนไม่มีความพยายามเพราะคิดว่า อย่างไรก็ตามเองก็ทำไม่ได้

กลวิธีแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง มีความแตกต่างกันในการกำกับตนเอง 3 ด้าน คือ

3.1 การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองด้านพฤติกรรม นักเรียนจะแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองโดยการตอบสนองการเรียนรู้ในทางที่ดี

3.2 การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองด้านส่วนบุคคล นักเรียนจะแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองโดยการแสวงหาสิ่งที่ส่งเสริมกระบวนการส่วนบุคคลในระหว่างการเรียนรู้

3.3 การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองด้านสภาพแวดล้อม นักเรียนจะแสดงปฏิกิริยาต่อตนเองโดยการแสวงหาสิ่งที่พัฒนาสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้

ด้านที่ 3 อิทธิพลด้านสิ่งแวดล้อม (Environmental Influences)

Bandura (1986 cited in Zimmerman, 1989) สันนิษฐานว่าการเรียนรู้ จากการสังเกตพฤติกรรมของตนเอง และผลของพฤติกรรมเป็นสิ่งที่มีความสำคัญมากที่สุด สำหรับการเปลี่ยนแปลงการรับรู้ความสามารถของผู้เรียน และส่งเสริมความรู้ให้คงอยู่ อิทธิพลด้านสิ่งแวดล้อม ประกอบด้วย ผลของตัวแบบ (Modeling) การพูดจาชักชวน (Verbal Persuasion) และ โครงสร้างสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ (Structure of the Learning) อิทธิพลด้านสิ่งแวดล้อมจะมีปฏิสัมพันธ์ต่อบุคคล และอิทธิพลด้านพฤติกรรม เมื่อไหร่ที่ผู้เรียนมีการเรียนรู้ด้วยตนเอง อิทธิพลด้านส่วนบุคคลจะถูกเชื่อมโยงกับกลยุทธ์กำกับพฤติกรรม และสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ ผู้เรียนที่เรียนรู้ด้วยตนเองจะเข้าใจผลกระทบของสิ่งแวดล้อมที่ได้รับ และรู้ว่าจะปรับปรุงสิ่งแวดล้อมโดยใช้กลยุทธ์ต่าง ๆ อย่างไร เช่น จัดสถานที่ในการเรียน การค้นหาข้อมูลจากห้องสมุด เป็นต้น

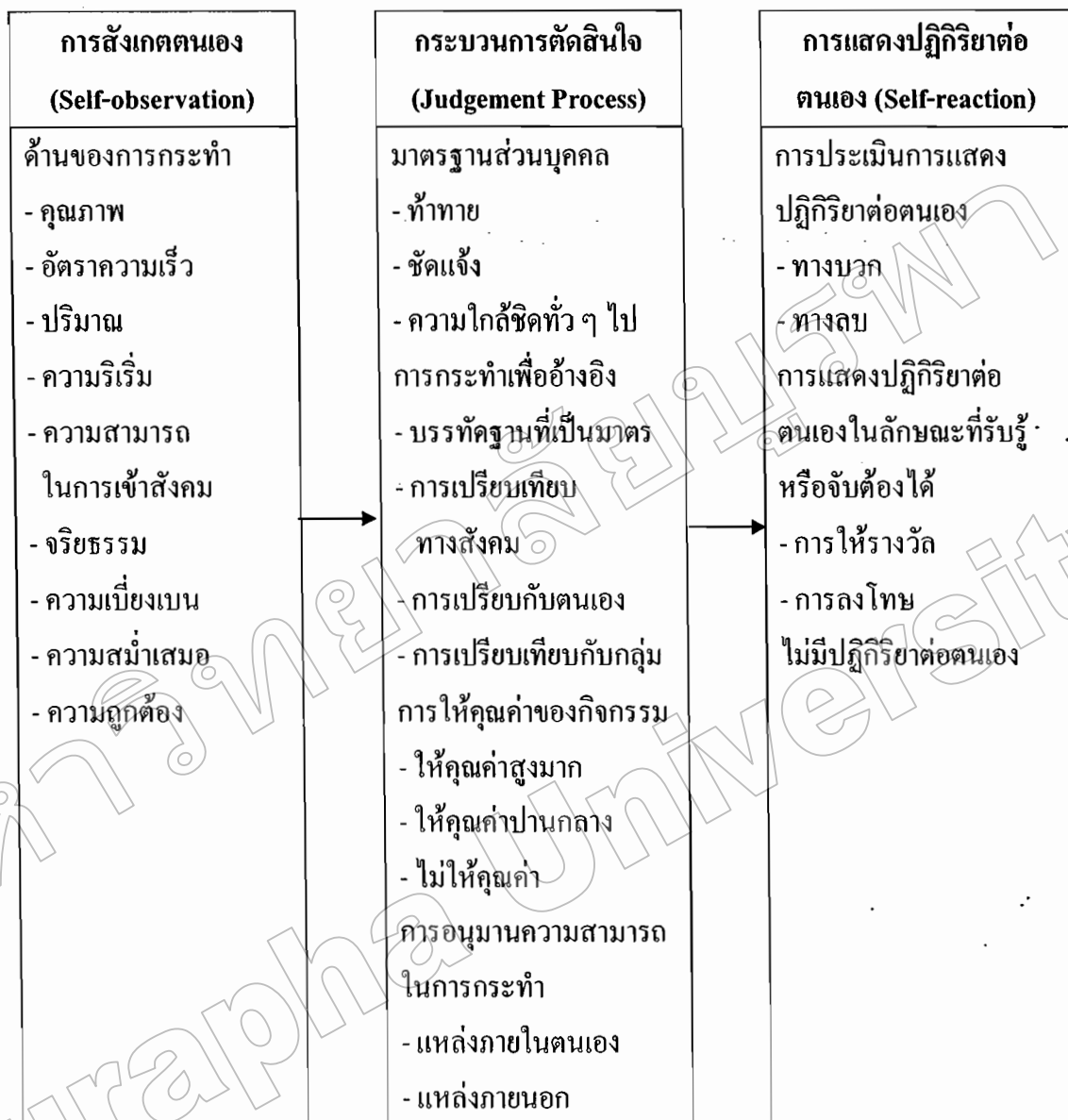
จากเอกสารดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า ปัจจัยที่เป็นตัวกำหนดการกำกับตนเองนั้นมีอยู่ด้วยกัน 3 ด้าน คือ อิทธิพลด้านส่วนบุคคล (Person) ด้านพฤติกรรม (Behavior) และด้านสิ่งแวดล้อม (Environment) ทำหน้าที่กำหนดซึ่งกันและกัน แต่ไม่ได้หมายความว่า ทั้ง 3 ปัจจัย นั้นจะมีอิทธิพลในการกำหนดซึ่งกันและกันอย่างเท่าเทียมกัน บางปัจจัยมีอิทธิพลมากกว่าอีกปัจจัยหนึ่ง และอิทธิพลทั้ง 3 ปัจจัยนั้น ไม่ได้เกิดขึ้นพร้อมกัน แต่ต้องอาศัยเวลาในการที่ปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งจะมีผลต่อการกำหนดปัจจัยอื่น ๆ

กระบวนการกำกับตนเอง

กระบวนการกำกับตนเองประกอบด้วย 3 กระบวนการ (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2550) มีดังนี้ คือ

1. การสังเกตตนเอง (Self-observation) บุคคลจะ ไม่มีอิทธิพลใด ๆ ต่อการกระทำของตนเอง ถ้าเขาไม่สนใจว่าเขากำลังทำอะไรอยู่ ดังนั้นจุดเริ่มต้นที่สำคัญของการกำกับตนเองคือ บุคคลจะต้องรู้ว่าทำอะไรอยู่ เพราะความสำเร็จของการกำกับตนเอง และบันทึกตนเองในกระบวนการสังเกตนั้น Bandura ได้เสนอว่าควรมีด้านต่าง ๆ ที่ควรพิจารณาอยู่ด้วยการ 4 ด้าน คือ ในด้านของการกระทำซึ่งผู้ที่สังเกตตนเอง ควรตัดสินใจว่าควรจะสังเกตตนเองในมิติใดของการกระทำของตน ซึ่งมีมิติต่าง ๆ ของพฤติกรรมที่ควรพิจารณาทำการสังเกต ได้แก่ มิติด้านคุณภาพ อัตราความเร็ว ปริมาณ ความริเริ่ม ความสามารถในการเข้าสังคม จริยธรรม และความเบี่ยงเบน ทั้งนี้ การที่จะเลือกสังเกตมิติใดของพฤติกรรมนั้น ย่อมขึ้นอยู่กับเป้าหมายของผู้สังเกตและลักษณะของพฤติกรรมเป็นหลัก เช่น ถ้าต้องการสังเกตการวิ่งของนักกีฬา ก็จะต้องทำการสังเกตในมิติของความเร็ว หรือถ้าสังเกตว่าหลังการฝึกทักษะทางสังคมแล้ว การปฏิสัมพันธ์กับสังคมเป็นเช่นใด อาจจะสังเกตในมิติของความสามารถในการเข้าสังคมเป็นต้น นอกจากด้านการกระทำแล้ว ยังมีด้านของความสม่ำเสมอ ความใกล้เคียง และความถูกต้องอีกด้วย

การสังเกตตนเองนั้น ทำหน้าที่อย่างน้อยที่สุด 2 ประการ คือ เป็นตัวให้ข้อมูลที่จำเป็นต่อการกำหนดมาตรฐานของการกระทำที่เป็นไปได้จริง และประเมินการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมที่กระทำอยู่ แต่การที่คนเราจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือไม่ ขึ้นอยู่กับปัจจัยหลาย ๆ อย่าง เช่น การวินิจัยตนเอง ซึ่งมักจะพบว่าคนเราไม่ค่อยตระหนักกับสิ่งที่ตนเองกระทำเป็นนิสัย การสังเกตตนเองทำให้บุคคลสามารถวินิจัยได้ว่าในเงื่อนไขใด ควรทำพฤติกรรมใด การวินิจัยตนเองนั้น จะนำไปสู่การตัดสินใจว่าพฤติกรรมใดควรเปลี่ยนแปลง นอกจากนี้การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือไม่ยังขึ้นอยู่กับปัจจัยทางด้านการจูงใจตนเอง พบว่าบางครั้งการสังเกตตนเองนำไปสู่การเพิ่มของพฤติกรรมและบางครั้งก็ไม่มีผลของพฤติกรรมที่สังเกตนั้นเลย ดังนั้นน่าจะขึ้นอยู่กับแรงจูงใจของตนเองด้วย ซึ่ง Bandura (1986) กล่าวว่า การที่คนเราจะเกิดแรงจูงใจนั้น น่าจะขึ้นอยู่กับปัจจัย ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 3 กระบวนการกำกับตนเอง (Bandura, 1986 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2550)

ช่วงเวลาระหว่างการเกิดพฤติกรรมและการบันทึกพฤติกรรมตนเอง

Bandura (1986) พบว่า ถ้าช่วงเวลาระหว่างการเกิดพฤติกรรม และการบันทึกพฤติกรรม นั้นสั้น ก็ย่อมส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมได้ดีขึ้น การที่คนเราให้ความสนใจต่อสิ่งที่เกิดขึ้นจากการกระทำอย่างทันทีทันใด จะทำให้เกิดความรู้สึกต่าง ๆ ซึ่งอาจจะเป็นความรู้สึกพอใจ หรือไม่พอใจ ก็จะส่งผลให้คนเรตัดสินใจว่าควรจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตนเองหรือไม่ อย่างเช่น ความต้องการลดความอ้วน การบันทึกจำนวนแคลอรีของอาหารที่รับประทานแต่ละมื้ออย่างทันทีทันใด จะส่งผลทำให้พฤติกรรมรับประทานอาหารอย่างระมัดระวังเกิดขึ้น ได้ดีกว่าบันทึกในก่อนนอนของแต่ละวัน

การให้ข้อมูลป้อนกลับ

ข้อมูลที่ป้อนกลับนี้ได้จากการสังเกตตนเอง ซึ่งข้อมูลป้อนกลับที่จะส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลนั้น ควรจะเป็นข้อมูลป้อนกลับที่มีความชัดเจนว่าพฤติกรรมเป้าหมายนั้นได้ก้าวหน้าไปแค่ไหนแล้ว เพราะถ้าข้อมูลป้อนกลับนั้นคลุมเครือก็ย่อมจะไม่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

ระดับของแรงจูงใจ

คนที่มีแรงจูงใจสูงก็มีแนวโน้มที่จะตั้งพฤติกรรมเป้าหมายด้วยตนเองและประเมินความก้าวหน้าดังกล่าวด้วยตนเอง ก็จะทำให้การสังเกตตนเองมีผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมของบุคคลมากกว่าการที่บุคคลที่ขาดแรงจูงใจในการพัฒนาตนเอง

คุณค่าของพฤติกรรมที่สังเกต

ถ้าพฤติกรรมที่สังเกตนั้นมีคุณค่ามาก ปฏิบัติการสนองตอบย่อมสูง เมื่อได้เห็นข้อมูลที่ได้จากการสังเกตตนเอง จึงจะนำไปสู่การตัดสินใจในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม แต่ถ้าพฤติกรรมนั้นไม่มีคุณค่าบุคคลก็ย่อมจะไม่สนใจมากนักต่อการพัฒนาพฤติกรรมดังกล่าว

การเน้นที่ความสำเร็จหรือความล้มเหลว

พฤติกรรมและการรับรู้ถึงความสามารถของตนเองจะเปลี่ยนแปลง ถ้าการเปลี่ยนแปลงนั้นนำไปสู่การได้รับรางวัล การเน้นการสังเกตความสำเร็จของการแสดงพฤติกรรม จะทำให้เกิดการเพิ่มพฤติกรรมที่ปรารถนามากกว่าที่จะไปสังเกตความล้มเหลวของการแสดงพฤติกรรม

ระดับความสามารถในการควบคุม

พฤติกรรมที่สังเกตนั้น ถ้าบุคคลรับรู้ว่ายู่ในความสามารถที่จะควบคุมได้ ก็จะมีโอกาสที่จะเปลี่ยนแปลงได้ดีกว่าพฤติกรรมที่บุคคลมีความรู้สึกละเลยที่จะควบคุมได้

2. กระบวนการตัดสินใจ (Judgement Process) ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตตนเองนั้น จะมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลไม่มากนัก ถ้าปราศจากกระบวนการตัดสินใจ ถ้าข้อมูลดังกล่าวนี้เป็นที่พึงพอใจหรือไม่พึงพอใจ โดยอาศัยมาตรฐานส่วนบุคคลที่ได้มาจากการถูกสอนโดยตรง การประเมินปฏิกิริยาตอบสนองทางสังคมต่อพฤติกรรมนั้น ๆ และจากการสังเกตตัวเอง นอกจากการตัดสินใจที่ต้องอาศัยมาตรฐานส่วนบุคคลแล้ว ปัจจัยอีกปัจจัยหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการตัดสินใจคือการเปรียบเทียบกับกลุ่มอ้างอิงทางสังคม ที่ประกอบด้วยการเปรียบเทียบกับบรรทัดฐานของสังคม การเปรียบเทียบทางสังคม การเปรียบเทียบกับตนเอง และเปรียบเทียบกับกลุ่มกระบวนการตัดสินใจจะไม่ส่งผลใด ๆ ต่อบุคคล ถ้าพฤติกรรมที่ตัดสินใจนั้นยังไม่มีคุณค่าพอแก่การความสนใจของบุคคล แต่ถ้าพฤติกรรมนั้นมีคุณค่า การประเมินพฤติกรรมตนเองก็จะส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลทันที แต่อย่างไรก็ตามการที่บุคคลจะสนองตอบอย่างไร

ต่อกระบวนการตัดสินใจนั้น ก็ย่อมขึ้นอยู่กับกรอบอนุমানสาเหตุในการกระทำ บุคคลจะรู้สึกภูมิใจถ้าการประเมินความสำเร็จของการกระทำมาจากความสามารถและการกระทำของเขา และจะรู้สึกไม่พึงพอใจเท่าใดนัก ถ้ากระตํานั้นขึ้นอยู่กับปัจจัยภายนอก

3. การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-reaction) การพัฒนามาตรฐานในการประเมินและทักษะในการตัดสินใจนั้น จะนำไปสู่การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสิ่งล่อใจในการกระทำที่จะนำไปสู่ผลทางบวก ทั้งในแง่ผลที่ได้เป็นสิ่งที่จับต้องได้ หรือในแง่ของความพึงพอใจในตนเอง ส่วนมาตรฐานภายในของบุคคล ก็จะทำหน้าที่เป็นตัวเกณฑ์ที่ทำให้บุคคลลงระดับการแสดงออก อีกทั้งเป็นตัวจูงใจให้บุคคลกระทำพฤติกรรมไปสู่มาตรฐานดังกล่าวด้วย

นอกจากนี้ Zimmerman (1998 อ้างถึงใน ปิยวรรณ พันธมงคล, 2542) ได้กล่าวไว้ว่าการกำกับตนเอง (Self-regulation) เป็นกระบวนการที่เป็นวัฏจักรซึ่งเกิดขึ้น 3 ระยะ ต่อไปนี้



ภาพที่ 4 วัฏจักรการกำกับตนเอง (Zimmerman, 1998 อ้างถึงใน ปิยวรรณ พันธมงคล, 2542)

ขั้นการคิดล่วงหน้า (Forethought) เป็นระยะของการตั้งเป้าหมาย การตั้งเป้าหมายขึ้นอยู่กับเป้าหมายใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Goal) การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) และความสนใจของผู้เรียน ขั้นการแสดงออก (Performance) เป็นขั้นของการลงมือกระทำและขั้นการพิจารณาตนเอง (Self-reflection) เป็นขั้นตอนของการประเมินตนเอง และแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง นักเรียนที่มีการกำกับตนเอง (Self-regulation) จะมีเป้าหมายที่พอดีจำเพาะ และเชื่อมกับเป้าหมายระยะยาวอย่างเป็นลำดับขั้น เป้าหมายที่เป็นลำดับขั้นจะทำให้ผู้เรียนมีทักษะในการประเมินมาตรฐานของตนเองที่ไม่ขึ้นอยู่กับทั้งผลป้อนกลับภายนอกจากคนอื่น และปฏิกิริยาทางบวกที่จะตามมาจนกระทั่งเป้าหมายบรรลุผล ลักษณะที่แตกต่างกันระหว่างนักเรียนที่มีทักษะการกำกับตนเองและนักเรียนที่ขาดทักษะการกำกับตนเอง แสดงไว้ในตารางการเปรียบเทียบนักเรียนที่มีทักษะการกำกับตนเอง และนักเรียนที่ขาดทักษะในการกำกับตนเอง ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 1 การเปรียบเทียบนักเรียนที่มีทักษะการกำกับตนเองและขาดทักษะการกำกับตนเอง

ขั้นตอน	ลักษณะของนักเรียน	
	นักเรียนที่ขาดทักษะในการกำกับตนเอง	นักเรียนที่มีทักษะในการกำกับตนเอง
ขั้นการคิดล่วงหน้า (Forethought)	ไม่มีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน เรียนรู้เพื่อหวังสิ่งตอบแทนภายนอก มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ ขาดความสนใจในการเรียน	มีจุดมุ่งหมายเป็นไปตามลำดับขั้น ที่ชัดเจน มีจุดมุ่งหมายเพื่อการเรียนรู้ มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง มีความสนใจภายใน
ขั้นการแสดงออก (Performance)	ไม่สนใจแผน มีกลวิธีหนึ่งจะพึ่งพาคนอื่น ขาดการเตือนตนเอง (Self-monitoring)	สนใจที่การกระทำ มีการสอนตนเอง (Self-instruction) มีการเตือนตนเอง (Self-monitoring)
ขั้นการพิจารณา ตนเอง (Self-reflection)	หลีกเลี่ยงการประเมินตนเอง อ้างสาเหตุที่ความสามารถ แสดงปฏิกิริยาต่อตนเองในทางลบ ไม่มีการปรับตัว	พยายามจะประเมินตนเอง อ้างสาเหตุที่กลวิธีการปฏิบัติ แสดงปฏิกิริยาต่อตนเองในทางบวก มีการปรับตัว

การเรียนรู้ในชั้นเรียนมีผลต่อการกำกับตนเองของนักเรียน นักเรียนที่อยู่ในห้องเรียนที่ครูจัดบรรยากาศและกิจกรรมให้มีการกำกับตนเองในการเรียนสูง จะสามารถพัฒนาทักษะและทัศนคติที่เป็นลักษณะของผู้เรียนที่มีการกำกับตนเอง ในขณะที่นักเรียนที่อยู่ในห้องเรียนที่มีการกำกับตนเองทางการเรียนต่ำ เมื่อเกิดอุปสรรคจะปรับทัศนคติ และการกระทำอันเนื่องมาจากการปกป้องตนเอง ดังนั้นครูจึงมีส่วนในการส่งเสริมการกำกับตนเองในการเรียนให้กับนักเรียน จึงสรุปได้ว่าสภาพแวดล้อมมีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียน และส่งผลต่อพฤติกรรมในการเรียนรู้ของนักเรียน

จากเอกสารดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า กระบวนการกำกับตนเอง มี 3 กระบวนการ คือ การสังเกตตนเอง การตัดสินใจ การแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง ซึ่งทั้ง 3 กระบวนการนั้น มีความสัมพันธ์กันในการตระหนักรู้ในตนเองที่พร้อมจะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ซึ่งน่าจะขึ้นอยู่กับแรงจูงใจของตนเองด้วย ดังนั้น การกำกับตนเอง จึงเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดกระบวนการทั้ง 3 ระยะ คือ ขั้นการคิดล่วงหน้า (Forethought) ขั้นการแสดงออก (Performance) และ

ขั้นการพิจารณาตนเอง (Self-reflection) วนเวียนเป็นวัฏจักร การกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียน กล่าวได้ว่า การกระทำด้วยความตั้งใจ เป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้เกิดความเชื่อในความสามารถของตนเอง ซึ่งความรู้และทักษะจะเป็นสิ่งจำเป็นต่อการกระทำเพื่อให้บรรลุผลตามเป้าหมาย แต่บุคคลมักจะไม่ปฏิบัติให้ดีที่สุด แม้จะรู้ว่าตนเองต้องทำอะไร ถ้าไม่เชื่อว่าตนมีความสามารถพอที่จะกระทำได้ ดังนั้นนักเรียนที่เชื่อว่า ตนเองสามารถกำกับตนเองในการเรียนได้ โอกาสที่จะประสบความสำเร็จในการเรียนจะมีสูงกว่า คนที่ไม่เชื่อว่าตนเองจะสามารถกำกับตนเองได้

กลวิธีการเรียนรู้แบบกำกับตนเอง

Zimmerman and Martinez-Pons (1986) ได้พัฒนากลวิธีการเรียนรู้การกำกับตนเอง โดยการสัมภาษณ์นักเรียนระดับมัธยมศึกษาแบบมีโครงสร้างถึงวิธีรายงานตนเองเกี่ยวกับการใช้กลวิธีต่าง ๆ กัน พบว่า นักเรียนใช้กลวิธีการเรียนรู้การกำกับตนเอง 14 ประเภท เหมือนกับวิธีที่ใช้ศึกษาวิจัยในห้องทดลอง การใช้กลวิธีต่าง ๆ ของนักเรียนพบว่ามีสหสัมพันธ์สูงกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการประเมินค่าของครูในการเรียนรู้การกำกับตนเองของนักเรียนในชั้นเรียน ต่อมา Zimmerman and Martinez-Pons (1988) ศึกษาวิจัยพบว่าการรายงานการใช้กลวิธีการเรียนรู้การกำกับตนเองมีสหสัมพันธ์สูงกับการประเมินของครูในการเรียนรู้การกำกับตนเองของนักเรียนในชั้นเรียนและคะแนนผลสัมฤทธิ์ในการสอบของนักเรียน ข้อมูลเหล่านี้กล่าวได้ว่า กลวิธีต่าง ๆ ที่ได้จากทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาสังคมและการวิจัยการฝึกการกำกับตนเองในห้องทดลองเป็นตัวพยากรณ์ที่ดีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในชั้นเรียน

กลวิธีการเรียนรู้การกำกับตนเองจากงานวิจัยของ Zimmerman and Martinez-Pons (1986, 1988) ประกอบด้วยองค์ประกอบ 14 ด้าน ดังนี้

1. การประเมินตนเอง (Self-evaluation) เป็นสถานการณ์ที่แสดงว่านักเรียนมีการริเริ่มประเมินคุณภาพและความก้าวหน้าในงานของผู้เรียน เช่น “เมื่อฉันทำการบ้านหรือทำรายงานเสร็จฉันตรวจสอบก่อนส่งครูทุกครั้ง เพื่อให้แน่ใจว่าทำ ถูกต้องและครบถ้วนทุกข้อ”
2. การจัดการและการปรับเปลี่ยน (Organizing and Transforming) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงการที่นักเรียนริเริ่มการจัดหรือเปลี่ยนแปลงในเนื้อหาการเรียน เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ เช่น “ฉันจัดทำโครงร่างของรายงานก่อนที่จะเขียนรายงาน”
3. การตั้งเป้าหมายและการวางแผน (Goal Setting and Planning) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงการตั้งเป้าหมายในการเรียน หรือเป้าหมายระยะยาว และการวางแผนสำหรับลำดับเหตุการณ์ระยะเวลา และทำกิจกรรมให้สำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ เช่น “ฉันตั้งเป้าหมายในการอ่านหนังสือทบทวนก่อนสอบหลายสัปดาห์”

4. การค้นหาข้อมูล (Seeking Information) เป็นสถานการณ์ที่แสดงความพยายามในการค้นหาข้อมูลหรือขอข้อมูลจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ เมื่อได้รับมอบหมายงานหรือเมื่อต้องการข้อมูลเพิ่มเติม เช่น “ก่อนลงมือทำรายงาน ฉันเข้าห้องสมุดเพื่อค้นคว้าข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียนรายงานให้ได้มากที่สุด”

5. การจดบันทึกและการเตือนตนเอง (Keeping Records and Monitoring) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความพยายามที่จะบันทึกเหตุการณ์หรือผลลัพธ์ต่าง ๆ เช่น “ฉันจดคำศัพท์ที่มักเขียนผิดหรือคำที่เปล่งยังไม่เข้าใจไว้เพื่อทำการศึกษาค้นคว้าต่อไป”

6. การจัดสภาพแวดล้อม (Environment Structuring) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความพยายามที่จะเลือกหรือจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น เช่น “ในขณะที่อ่านหนังสือ ฉันจะแยกตัวออกจากสิ่งที่ทำให้ฉันเสียสมาธิ”

7. การคำนึงถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง (Self-consequences) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงการจัดหรือนึกถึงรางวัลสำหรับความสำเร็จหรือการลงโทษสำหรับความล้มเหลวที่ได้รับ เช่น “ถ้าฉันสอบได้คะแนนดี ฉันจึงจะให้รางวัลกับตนเอง เช่น การไปชมภาพยนตร์ซื้อหนังสือหรือทำในสิ่งที่ฉันชอบ”

8. การฝึกหัดและการจดจำ (Rehearsal and memorizing) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความพยายามที่จะจดจำ สิ่งต่าง ๆ โดยการฝึกที่จะแสดงออกและไม่แสดงออกภายนอก เช่น “ในการเตรียมตัวสอบวิชาที่มีการคำนวณ ฉันจะจดและท่องสูตรต่าง ๆ จนกระทั่งจำได้”

9-11. การขอความช่วยเหลือทางสังคม (Seeking Social Assistance) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงการพยายามขอความช่วยเหลือจากเพื่อนในข้อ 9 จากครูในข้อ 10 และจากผู้ใหญ่ในข้อ 11 เช่น “เมื่อไม่เข้าใจเนื้อหาในวิชาที่ขาดเรียน ฉันขอให้เพื่อน ครู หรือผู้ใหญ่ ช่วยอธิบายในเนื้อหาวิชานั้น ๆ”

12-14. การทบทวนจากบันทึกต่าง ๆ (Reviewing Records) เป็นสถานการณ์ที่แสดงถึงความพยายามที่จะทบทวนจากสมุดบันทึกในข้อ 12 ทบทวนข้อสอบในข้อ 13 หรือทบทวนตำราเรียนข้อ 14 เพื่อเตรียมตัวสำหรับการเรียนหรือการสอบ เช่น “ฉันอ่านทบทวนสมุดจดบันทึกต่าง ๆ เพื่อเตรียมตัวสอบ”

กลวิธีการเรียนรู้การกำกับตนเองจะเกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันของกระบวนการกำกับตนเอง ในแต่ละกลวิธีนี้จะเป็นการพัฒนาการกำกับตนเองทั้ง 3 ด้าน ดังนี้ คือ

1. การกำกับตนเองด้านองค์ประกอบส่วนบุคคล เช่น การจดบันทึกและการเตือนตนเอง การจัดการและปรับเปลี่ยน การฝึกหัดและการจดจำ การตั้งเป้าหมาย และการวางแผน

2. การกำกับตนเองด้านพฤติกรรม เช่น การประเมินตนเอง การคำนึงถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง

3. การกำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม เช่น การจัดสภาพแวดล้อม การค้นหาข้อมูล การทบทวนจากบันทึกต่าง ๆ และการขอความช่วยเหลือทางสังคม

พินทริช และเดอร์กรูท ได้วิเคราะห์องค์ประกอบพื้นฐานของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง พบว่า การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองแบ่งเป็น 2 องค์ประกอบ คือ

1. ด้านกลวิธีทางปัญญา (Cognitive Strategy Use) วิธีการที่ใช้ในการกำกับตนเอง โดยประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ การจัดรูปแบบและการเปลี่ยนแปลงรูปแบบของข้อมูล การฝึกซ้ำ และการจำ การค้นคว้าหาข้อมูล และการทบทวนจากบันทึกต่าง ๆ

2. ด้านการกำกับตนเอง (Self-regulation) เป็นกลวิธีการรู้คิดของตนเอง (Metacognitive Strategies) ในด้านการจัดการและควบคุมความพยายามของตนเอง (Effort Management) เข้าด้วยกัน ประกอบด้วย 6 ด้าน ได้แก่ การประเมินตนเอง การตั้งเป้าหมายและการวางแผน การบันทึกและตรวจสอบตนเอง การจัดสิ่งแวดล้อมในการเรียน การให้รางวัลต่อความสำเร็จ และการลงโทษต่อความล้มเหลวของตนเอง และการขอความช่วยเหลือจากสังคม

ถึงแม้ว่าในตอนแรกจะมีการแยกกันวิเคราะห์ แต่โครงสร้างเนื้อหาในแต่ละด้านทั้งสองดังกล่าวไม่มีความแตกต่างกัน จึงได้นำมาวิเคราะห์ร่วมกัน สามารถแสดงเป็นตาราง ดังนี้

ตารางที่ 2 โครงสร้างองค์ประกอบหลักตามการศึกษาจากเอกสารงานวิจัย

องค์ประกอบหลัก 14 ด้าน (Zimmerman and Martinez-Pons)	ปัจจัย 3 ด้าน (Zimmerman)	2 องค์ประกอบ (Pintrich and De Groot)
1. การประเมินตนเอง (Self-evaluation)	กำกับตนเองด้านพฤติกรรม	การกำกับตนเอง
2. การจัดการและการปรับเปลี่ยน (Organizing and Transforming)	องค์ประกอบส่วนบุคคล	กลวิธีทางปัญญา
3. การตั้งเป้าหมายและการวางแผน (Goal Setting and Planning)	องค์ประกอบส่วนบุคคล	การกำกับตนเอง
4. การค้นหาข้อมูล (Seeking Information)	กำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม	กลวิธีทางปัญญา

ตารางที่ 2 (ต่อ)

องค์ประกอบหลัก 14 ด้าน (Zimmerman and Martinez-Pons)	ปัจจัย 3 ด้าน (Zimmerman)	2 องค์ประกอบ (Pintrich and De Groot)
5. การจดบันทึกและการเตือนตนเอง (Keeping records and Monitoring)	องค์ประกอบส่วนบุคคล	การกำกับตนเอง
6. จัดการสภาพแวดล้อม (Environment Structuring)	กำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม	การกำกับตนเอง
7. การคำนึงถึงผลที่ตามมาจากการกระทำของตนเอง (Self-consequences)	กำกับตนเองด้านพฤติกรรม	การกำกับตนเอง
8. การฝึกหัดและการจดจำ (Rehearsal and Memorizing)	องค์ประกอบส่วนบุคคล	กลวิธีทางปัญญา
9-11. การขอความช่วยเหลือทางสังคม (Seeking Social Assistance)	กำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม	การกำกับตนเอง
12-14. การทบทวนจากบันทึกต่าง ๆ (Reviewing Records)	กำกับตนเองด้านสิ่งแวดล้อม	กลวิธีทางปัญญา

จากเอกสารดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า วิธีการที่นักเรียนใช้ในการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของตนเอง ให้เกิดความรู้ ความเข้าใจ รวมไปถึงจัดการควบคุม และปรับปรุงพฤติกรรม การเรียน เพื่อให้ตนเองประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย จากการศึกษาของ Zimmerman and Martinez-Pons (1988) พบว่า วิธีการหรือกลยุทธ์ที่นักเรียนใช้โดยทั่วไปมี 14 ด้าน แต่เนื่องจาก ด้านที่ 9-11 เกี่ยวกับการขอความช่วยเหลือจากสังคม และด้านที่ 12-14 เกี่ยวกับการทบทวนจากบันทึกต่าง ๆ มีลักษณะคล้ายคลึงกัน จึงสรุปได้ว่ามีกลยุทธ์หลัก ๆ 10 ด้าน รวมทั้งแนวคิดของ Pintrich and De Groot (1990) ที่ได้จำแนกเป็นองค์ประกอบของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับกลยุทธ์ต่าง ๆ ที่ Zimmerman and Martinez-Pons (1988) ได้กล่าวไว้ ดังนี้

- 1) ด้านกลวิธีทางปัญญา ได้แก่ การจัดรูปแบบและการเปลี่ยนแปลงรูปแบบของข้อมูล การฝึกซ้ำ และการจำ การค้นคว้าหาข้อมูล และการทบทวนจากบันทึกต่าง ๆ และ 2) ด้านการกำกับตนเอง ได้แก่ การประเมินตนเอง การตั้งเป้าหมายและการวางแผน การบันทึกและตรวจสอบตนเอง การจัดสิ่งแวดล้อมในการเรียน การให้รางวัลต่อความสำเร็จและการลงโทษต่อความล้มเหลวของตนเอง

และการขอความช่วยเหลือจากสังคม ซึ่งทำให้ผู้วิจัยสามารถที่จะนำเอกสารงานวิจัยที่ศึกษาตามโครงสร้างองค์ประกอบหลักของการกำกับตนเองในการเรียนมาใช้ในการพัฒนาและสร้างคุณภาพเครื่องมือในการวิจัยต่อไป

ดังนั้นในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยจึงใช้องค์ประกอบหลักทั้ง 2 ด้าน คือ ด้านกลวิธีทางปัญญา และด้านการกำกับตนเอง

ปัจจัยสำคัญต่อการกำกับตนเอง

จากงานวิจัยของ Schunk (1994) ได้กล่าวถึงสิ่งที่มีความสำคัญต่อการกำกับตนเองไว้ดังนี้

1. การเลือกใช้กลวิธี การเลือกใช้กลวิธีเป็นองค์ประกอบที่มีความสำคัญต่อการกำกับตนเอง (Self-regulation) การกำหนดทิศทางการกระทำ เป้าหมายที่ต่างกันส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ที่ต่างกัน นักเรียนที่มีเป้าหมายเพื่อรู้ (Learning Goals) จะมีเป้าหมายในการเรียนเพื่อเพิ่มพูนความรู้ ดังนั้นจึงมีการพัฒนากลวิธีการเรียน แรงจูงใจภายใน และการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-efficacy) ที่สูงกว่านักเรียนที่มีเป้าหมายเพื่อผลงาน (Performance Goals)
2. การประเมินตนเอง ผลงานจะส่งผลต่อการกำกับตนเอง (Self-regulation) หรือไม่ขึ้นกับการประเมินความก้าวหน้าของตนเอง การประเมินตนเองที่ตามความเป็นจริงจะนำไปสู่การรับรู้ความสามารถของตนเองได้อย่างถูกต้อง
3. ประสบการณ์ที่หลากหลายในการดำรงชีวิตในสังคม จะทำให้นักเรียนมีทักษะในเรื่องการวางแผนเป้าหมาย

จากที่กล่าวมาสามารถสรุปได้ว่า บุคคลที่มีการกำกับตนเอง คือบุคคลที่มีจุดหมายหมายในการทำสิ่งต่าง ๆ อย่างชัดเจน หากเป็นนักเรียนจะเป็นนักเรียนที่มีจุดหมายในการเรียน มีความสนใจในการเรียน มีพฤติกรรมทางการเรียนที่ดีขึ้น ส่วนนักเรียนที่มีการกำกับตนเองต่ำจะเป็นบุคคลที่ไม่มีจุดหมายหรือแรงจูงใจในการเรียน ขาดความสนใจในการเรียน และการเรียนรู้ก็เพื่อหวังผลตอบแทนจากภายนอกเท่านั้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการกำกับตนเองในการเรียน

งานวิจัยในประเทศ

ไอฟิน ตนสาลี (2549) ได้ศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จังหวัดสุพรรณบุรี กลุ่มตัวอย่างได้มาโดยการสุ่มแบบสองขั้นตอน จำนวน 535 คน สรุปการวิจัยไว้ว่า รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ประกอบด้วย ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีอิทธิพลทางตรงด้านบวกต่อการกำกับตนเองในการเรียน คือ การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย การรับรู้ความสามารถแห่งตน และเป้าหมายในการเรียนแบบมุ่งเรียนรู้ ส่วนระดับชั้นเรียนมีอิทธิพลทางตรงด้านลบต่อการกำกับตนเองในการเรียน และพบว่ากรอบ

เลียงดูแบบประชาธิปไตยยังมีอิทธิพลทางอ้อมด้านบวกต่อการกำกับตนเองในการเรียน โดยส่งผ่านไปทางการรับรู้ความสามารถแห่งตนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เดือนเพ็ญ ทองน่วม (2546) ได้ทำการศึกษาความเชื่อเกี่ยวกับแรงจูงใจของนักศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการรับรู้ความสามารถของตนเองและเป้าหมายในการศึกษาว่า มีความสัมพันธ์กับการใช้กลยุทธ์ในการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองหรือไม่อย่างไร และได้ศึกษาความแตกต่างระหว่างนักศึกษาที่ประสบความสำเร็จในการเรียนต่างกันในตัวแปรเหล่านี้ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาคณะบริหารธุรกิจของมหาวิทยาลัยเอกชนแห่งหนึ่งจำนวน 322 คน ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง มีเป้าหมายมุ่งความรู้และมุ่งผลการเรียนสูง รายงานว่าตนใช้กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองมากกว่านักศึกษาที่มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ และมีเป้าหมายมุ่งความรู้และมุ่งผลการเรียน นอกจากนี้ ผลการศึกษายังพบว่านักศึกษาที่ได้เกรดเฉลี่ยสูงรายงานว่า มีระดับการรับรู้ความสามารถของตนเอง และเป้าหมายมุ่งความรู้สูง และใช้การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองมากกว่านักศึกษาที่ได้เกรดเฉลี่ยต่ำ การวิเคราะห์ การถดถอยพหุคูณยังแสดงให้เห็นว่าในบรรดาตัวแปรที่ศึกษา 4 ตัว อันประกอบด้วย การรับรู้ความสามารถของตนเอง เป้าหมายมุ่งความรู้ เป้าหมายมุ่งผลการเรียน และเกรดเฉลี่ย การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นตัวทำนายการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองได้ดีที่สุด ตามด้วยเป้าหมายมุ่งความรู้ ข้อเสนอแนะสำหรับอาจารย์ผู้สอนในการพัฒนาความเชื่อในความสามารถขึ้นในตัวผู้เรียน ได้แก่ การใส่ใจในการรับรู้ความสามารถของผู้เรียน การเป็นตัวอย่างที่ดี และการสร้างบรรยากาศแห่งความร่วมมือในชั้นเรียน

วิลาวรรณ บุญซึ้ง (2546) ได้ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันและแบบหลายลักษณะหลายวิธีของแบบทดสอบวัดกระบวนการเรียนรู้ โดยการกำกับตนเองวิชาคณิตศาสตร์ตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคมของบันดูลา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2545 สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดปราจีนบุรี จำนวน 741 คน ซึ่งได้มาโดยการสุ่มแบบแบ่งชั้นและเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบทดสอบวัดกระบวนการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองวิชาคณิตศาสตร์แบบข้อความและแบบสถานการณ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของบันดูลา โดยวัดกระบวนการด้านการสังเกตตนเอง ด้านการตัดสินใจกระทำของตนเอง และด้านปฏิกิริยาสะท้อนของตนเอง ผลการวิจัยพบว่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง แบบการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบทดสอบวัดกระบวนการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ทั้งแบบข้อความและแบบสถานการณ์ มีโครงสร้างสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญาทางสังคมของบันดูลา

ปณิศา นิรมล (2546) ได้ศึกษาการพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา ภาคตะวันออก จำนวน 440 คน จากการศึกษาพบว่า โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุการกำกับตนเองในการเรียนมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อยู่ในเกณฑ์ดี ตัวแปรทั้งหมดในโมเดลสามารถอธิบายความแปรปรวนของการกำกับตนเองในการเรียนได้ร้อยละ 60.70 ตัวแปรที่มีอิทธิพลทางตรงต่อการกำกับตนเองในการเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ได้แก่ การตั้งเป้าหมายทางการเรียน ความวิตกกังวล การรับรู้ความสามารถของตนเองทางการเรียน และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเดิม

ศิริพร โอภาสวัตรชัย (2543) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการกระตุ้นตัวแปรของการเรียนรู้ โดยการกำกับตนเองของนักศึกษาพยาบาล หลักสูตรประกาศนียบัตรพยาบาลศาสตร์ ของวิทยาลัยพยาบาลราชชนนี สังกัดกระทรวงสาธารณสุข ผลการวิจัยสรุปว่า กลุ่มตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักศึกษาพยาบาลเรียงตามลำดับความสำคัญ ได้แก่ การรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง การมุ่งเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ บรรยากาศรอบครัว ความสนใจในกิจกรรม และการรับรู้ความสำคัญของกิจกรรม แม่แบบ และการมุ่งเป้าหมายเพื่อผลงาน และศึกษาผลการจัด การเรียนการสอนที่อิงตัวแปรกระตุ้นของการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักศึกษาพยาบาล พบว่า นักศึกษากลุ่มทดลองมีการเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง และการรับรู้ความสามารถในการกำกับตนเอง หลังการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุม

ชินะพัฒน์ ชื่นแค้น (2542) ได้ศึกษาผลของการใช้กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ของไวโกดสกี ที่มีต่อทักษะทางภาษาไทยและการกำกับตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองโดยรวม มีคะแนนทักษะทางภาษาไทยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน มีคะแนนทักษะทางภาษาไทยหลังเรียน และความคงอยู่ของทักษะทางภาษาไทยแตกต่างจากกลุ่มควบคุม ส่วนผลการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองย่อย 3 กลุ่มพบว่า กลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อน มีทักษะทางภาษาไทยด้านทักษะการฟัง การอ่าน และการเขียน แตกต่างจากกลุ่มอื่น ๆ นักเรียนกลุ่มทดลองโดยรวม มีการกำกับตนเองหลังเรียน ทั้งจากการประเมินตนเอง และการประเมินโดยอาจารย์ผู้สอนสูงกว่าก่อนเรียน นักเรียนกลุ่มทดลองโดยรวม ประเมินตนเองเกี่ยวกับการกำกับตนเองหลังเรียน และความคงอยู่ของการกำกับตนเองแตกต่างจากกลุ่มควบคุม แต่อาจารย์ผู้สอนประเมินนักเรียนทั้งสองกลุ่มไม่แตกต่างกัน ส่วนผลการเปรียบเทียบการกำกับตนเองหลังเรียน และความคงอยู่ของการกำกับตนเอง ระหว่างนักเรียนกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองย่อย 3 กลุ่มพบว่า กลุ่มแบบยืดหยุ่น ประเมินความคงอยู่ของการกำกับตนเองแตกต่างจากกลุ่มควบคุม แต่ไม่แตกต่างจากกลุ่มทดลองอื่น ๆ ส่วนอาจารย์ผู้สอนประเมินกลุ่มแลกเปลี่ยนบทบาทช่วงหลังเรียน แตกต่างจากกลุ่มอื่น ๆ

จิราภรณ์ กุณสิทธิ์ (2541) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีตัวทำนายที่ดีที่สุด คือ การรับรู้ความสามารถของตนเองทางคณิตศาสตร์ ทักษะคิดต่อวิชาคณิตศาสตร์ และการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองวิชาคณิตศาสตร์ ตามลำดับ

วัฒนา เตชะ โคมล (2541) ได้ศึกษาปัจจัยคัดสรรที่ส่งผลต่อการกำกับตนเองในการเรียนของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 800 คน ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยที่สามารถทำนายการกำกับตนเองในการเรียนระดับมัธยมศึกษาตามลำดับความสำคัญ คือ ระดับผลการเรียน การอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย การอบรมเลี้ยงดูแบบอัตตาธิปไตย ระดับชั้นเรียน และความวิตกกังวล

งานวิจัยต่างประเทศ

Crandall (1965) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับความเชื่อในการควบคุมตนเองกับสภาพการณ์ในการเรียนของนักเรียนเกรด 3-12 จำนวน 923 คน เครื่องมือใช้แบบทดสอบ Intellectual Achievement Responsibility Scale (IAR) ผลการศึกษาพบว่าความเชื่อในการควบคุมซึ่งเป็นกระบวนการภายในที่มีการควบคุมตนเองนั้นเป็นลักษณะทั่วไปที่เริ่มมั่นคงในตัวบุคคลเมื่ออายุประมาณ 8 ถึง 9 ขวบและเพิ่มขึ้นตามระดับอายุ หรือ ประสบการณ์ในการเรียนรู้สังคม

Zimmerman & Martinez-Pons (1988) ได้ศึกษาเรื่องที่เกี่ยวข้องกับความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างในรูปแบบกลยุทธ์ของนักเรียนในการเรียนรู้ โดยการกำกับตนเอง ระหว่างการสัมภาษณ์นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษากับการประเมินของครู และแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชาย 44 คน และนักเรียนหญิง 36 คน โดยสัมภาษณ์เกี่ยวกับการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้โดยการกำกับตนเองในเนื้อหาวิชาต่าง ๆ ซึ่งครูเป็นผู้ประเมินการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักเรียนเป็นระยะ การวิเคราะห์องค์ประกอบของแบบประเมินของครูพร้อมด้วยคะแนนของนักเรียนในการสอบมาตรฐานคณิตศาสตร์ และภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า การใช้กลยุทธ์ในการเรียนรู้โดยการกำกับตนเองของนักเรียนกับการประเมินของครูมีค่าสหสัมพันธ์สูง ($r = .70$) โดยครูประเมินนักเรียนในเรื่องความตรงต่อเวลาในการทำงาน การซักถามหรือการขอความช่วยเหลือ การตระหนักถึงผลการสอบโดยการเตรียมตัวล่วงหน้า และความสนใจในชั้นเรียน แสดงให้เห็นว่า การให้ข้อมูลของนักเรียนกับการประเมินของครูมีความเที่ยงตรง

Pintrich and De Groot (1990) ได้ศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจและ การเรียนรู้โดยการกำกับตนเอง ซึ่งเป็นส่วนเสริมความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 173 คน โดยใช้วิธีการรายงานตนเอง (Self-report) วัดในเรื่องการรับรู้ความสามารถของตนเอง ค่านิยมภายใน ความวิตกกังวลในการสอบ การกำกับตนเอง และการใช้กล

ยุทธการเรียนรู้ ข้อมูลผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้จากการมอบงานให้นักเรียนทำ ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง และค่านิยมภายในมีความสัมพันธ์ ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การวิเคราะห์การถดถอย พบว่า ผลที่ได้จากการวัดขึ้นอยู่กับการกำกับตนเอง การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความวิตกกังวล เป็นตัวพยากรณ์ความสำเร็จทางการเรียนได้ดีที่สุด ส่วนค่านิยมภายในไม่ส่งผลกระทบต่อความสำเร็จในการเรียน แต่มีความสัมพันธ์กับการกำกับตนเอง และการใช้กลยุทธ์ทางปัญญา

จะเห็นได้ว่างานวิจัยในประเทศและต่างประเทศที่เกี่ยวกับการกำกับตนเอง เป็นสิ่งสำคัญที่บุคคลควรจะศึกษาและนำผลการวิจัยที่ได้ไปใช้กับการเรียน งานวิจัยส่วนใหญ่จึงมุ่งเน้นไปที่การพัฒนาฝึกฝนทักษะ การรับรู้ความสามารถ การกำกับตนเองในการเรียน โดยใช้ทฤษฎี และนำหลักการต่าง ๆ มาวิเคราะห์ข้อมูล เป้าหมายเพื่อให้สามารถกำกับตนเองและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น ซึ่งประสบการณ์ที่ได้จะเป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความภาคภูมิใจ และมีความสามารถพัฒนาตนเองให้เกิดทักษะการกำกับตนเองในเรื่องอื่น ๆ ต่อไป ซึ่งผลการศึกษาของ Crandall (1965) พบว่าอายุประมาณ 8 ถึง 9 ขวบขึ้นไป เป็นลักษณะทั่วไปที่เริ่มจะมีความมั่นคง ในตัวบุคคลสามารถที่จะควบคุมตนเองให้สามารถกำกับตนเองได้ ดังนั้น ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะนำการกำกับตนเองมาใช้ในการเรียน เพื่อให้นักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและมีความสามารถที่จะกำกับตนเองได้ดีขึ้น

เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการปรึกษาแบบกลุ่ม

ความหมายของการให้การศึกษาแบบกลุ่ม

อาภา จันทรสกุล (2546) ได้กล่าวว่า การให้การศึกษาแบบกลุ่ม เป็นการบริการปรึกษาแก่ผู้รับบริการตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปในเวลาเดียวกัน โดยทั่ว ๆ ไปการให้การศึกษาแบบกลุ่มจะมีสมาชิกประมาณ 6-12 คน ผู้รับบริการในลักษณะกลุ่มนอกจะมีการปฏิสัมพันธ์เชิงจิตวิทยากับผู้ให้บริการปรึกษาแล้ว จะต้องมีการปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกในกลุ่มด้วย ฉะนั้นจึงเป็นทั้งผู้รับความช่วยเหลือ และยังเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือกลุ่มในแง่มุมต่าง ๆ กันไป การให้บริการปรึกษาแบบกลุ่ม โดยทั่วไปมีจุดเน้นให้สมาชิกได้ แลกเปลี่ยนเปิดเผยความรู้สึกต่อประสบการณ์ รับฟังซึ่งกันและกัน และพัฒนาตนเองให้เต็มขีดความสามารถ

กาญจนา ไชยพันธ์ (2549) ได้ให้ความหมายของการให้การศึกษาแบบกลุ่ม หมายถึง กระบวนการที่ผู้ให้การศึกษาจัดขึ้น เพื่อให้ความช่วยเหลือแก่ผู้รับคำปรึกษาที่มีปัญหาคล้ายคลึงกันหรือความต้องการเหมือนกัน โดยให้บริการปรึกษาดังแต่ 4-8 คน (Shertzer & Stone, 1981) ซึ่งมุ่งให้ผู้รับการปรึกษาได้ปรับปรุงตนเอง โดยผู้ให้การศึกษาจะคอยเอื้ออำนวยให้ผู้รับ

การปรึกษาได้มีโอกาสดำรงตนเอง แสดงความรู้สึกและความคิดเห็น กล้าเผชิญความจริงยอมรับฟังความคิดเห็นผู้อื่นภายใต้บรรยากาศที่อบอุ่น จริงใจ การยอมรับ ความไว้วางใจ และความเข้าใจซึ่งกันและกัน

วัชร ทรัพย์มี (2550) สรุปไว้ว่า การให้การปรึกษากลุ่ม เป็นรูปแบบหนึ่งของการปรึกษา เป็นกระบวนการที่ผู้มีความต้องการตรงกันที่จะปรับปรุงตนเองหรือต้องการจะแก้ไขปัญหาใดปัญหาหนึ่งร่วมกัน มาปรึกษาหารือซึ่งกันและกันเป็นกลุ่ม โดยมีผู้ให้การปรึกษาร่วมอยู่ด้วย สมาชิกในกลุ่มจะมีโอกาสได้แสดงออกเกี่ยวกับความรู้สึก และความคิดเห็นของแต่ละคน เป็นการได้ระบายความรู้สึกขัดแย้งในจิตใจ ได้สำรวจตนเอง ได้ฝึกการยอมรับตนเอง กล้าเผชิญปัญหาและได้ให้ความคิดในการแก้ปัญหาหรือปรับปรุงตนเองกับทั้ง ได้รับฟังความรู้สึกและความคิดเห็นของผู้อื่น และได้ตระหนักว่าผู้อื่นก็มีความรู้สึกขัดแย้งหรือความคิดเห็นเช่นเดียวกับตน ไม่ใช่เขาคคนเดียวที่มีปัญหา

อนงค์ วิเศษสุวรรณ (2550) ได้กล่าวว่า การให้การปรึกษากลุ่ม เป็นวิธีการหนึ่งที่จะช่วยให้การบริการให้การปรึกษาผู้รับการปรึกษาหลายคนได้ในเวลาเดียวกัน และที่สำคัญคือกระบวนการกลุ่มจะช่วยสมาชิกให้เกิดการเรียนรู้

Samuel (2000) ได้ให้ความหมายของการให้การปรึกษากลุ่มว่า เป็นกระบวนการที่บุคคลจำนวนตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป แต่ไม่เกิน 15 คน รวมกลุ่มกันโดยมีเป้าหมายเดียวกันในการแก้ปัญหาใดปัญหาหนึ่ง ซึ่งสมาชิกแต่ละคนมีโอกาสดำรงความคิดเห็น แลกเปลี่ยนประสบการณ์ของแต่ละคน โดยมีผู้ให้การปรึกษาเป็นผู้ช่วยเหลือให้เกิดปฏิสัมพันธ์ที่ดีภายในกลุ่ม เกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน นำไปสู่การเปิดเผยตนเองของสมาชิกกลุ่ม และการร่วมมือกันแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น กับตนเอง

Corey (2008) กล่าวว่า การให้การปรึกษากลุ่ม หมายถึง กระบวนการที่มุ่งให้ผู้รับการปรึกษาเกิดความงอกงาม มีการพัฒนา การส่งเสริม และการป้องกัน มีการตระหนักรู้ในตนเอง โดยใช้รูปแบบการให้ความช่วยเหลือผู้มาขอรับการปรึกษาหลาย ๆ คน ประสบการณ์ที่ได้จากการมีปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่ม ทำให้เกิดบรรยากาศที่เอื้อต่อการพัฒนาทางจิตใจ เช่น เกิดความไว้วางใจ การยอมรับ การให้กำลังใจซึ่งกันและกัน แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และเกิดการรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง

จากความหมายดังกล่าวพอสรุปได้ว่า การให้การปรึกษากลุ่ม หมายถึง กระบวนการให้ความช่วยเหลือผู้ที่มีลักษณะปัญหาหรือความต้องการคล้าย ๆ กัน กล่าวคือผู้ให้การปรึกษาจะมีปฏิสัมพันธ์เชิงจิตวิทยาต่อสมาชิกที่มารับการปรึกษาด้วยความสมัครใจ ตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป ให้มีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และมีความไว้วางใจซึ่งกันและกัน สามารถสำรวจและประเมินตนเอง ช่วยให้สมาชิกในกลุ่มได้แก้ปัญหาและนำไปสู่การบรรลุผลตามที่ตนต้องการได้

จุดมุ่งหมายของการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม

Corey (2008) กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการเข้ากลุ่มไว้ดังนี้

1. เรียนรู้ที่จะไว้ใจตนเองและผู้อื่น
2. เพิ่มการตระหนักรู้และเข้าใจตนเองมากขึ้น พัฒนาเอกลักษณ์ของตน
3. รับรู้ถึงความต้องการและปัญหาของสมาชิกที่มีคล้าย ๆ กัน และรู้ว่าเป็นเรื่องปกติ
4. เพื่อเพิ่มการยอมรับตนเอง ความมั่นใจ เคารพตนเอง และมีมุมมองใหม่เกี่ยวกับตนเอง

และผู้อื่น

5. เพื่อพัฒนาความห่วงใยและเอื้ออาทรให้กับบุคคลอื่น
6. เพื่อสร้างทางเลือกในการเผชิญชีวิตปกติและการแก้ปัญหาข้อขัดแย้ง
7. เพื่อเพิ่มการควบคุมตนเอง การพึ่งพาซึ่งกันและกัน ความรับผิดชอบต่อตนเองและผู้อื่น
8. เพื่อตระหนักถึงทางเลือกของบุคคลและตัดสินใจเลือกอย่างฉลาด
9. เพื่อวางแผนในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม และมีความมุ่งมั่นในการปฏิบัติตามแผน

เรียนรู้ทักษะสังคม

10. เพื่อให้ไวต่อการรับรู้ความต้องการ และความรู้สึกของคนอื่น
11. เรียนรู้วิธีการทำทาบบุคคลอื่นด้วยความเอื้ออาทร ห่วงใย จริงใจ และตรงไปตรงมา
12. เพื่อให้กระจำความเชื่อและค่านิยมของตน

Meyer and Muro (1971 อ้างถึงใน กาญจนา ไชยพันธุ์, 2549) ได้กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการให้การปรึกษาแบบกลุ่มไว้ว่าเป็นการช่วยให้สมาชิกแต่ละคนรับรู้และเข้าใจตนเองอย่างมีกระบวนการ การเข้าใจตนเองของสมาชิกเป็นการเพิ่มการยอมรับตนเองและรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า ทั้งยังพัฒนาทักษะความสามารถทางสังคมระหว่างบุคคล เป็นการพัฒนาเพิ่มความสามารถในการควบคุมตนเอง (Self-regulation) การแก้ปัญหาคัดสินใจ

Jacobs, Masson, and Horvill (1998 อ้างถึงใน กาญจนา ไชยพันธุ์, 2549) กล่าวถึงวัตถุประสงค์ของการให้การปรึกษาแบบกลุ่มไว้ ดังนี้

1. เพื่อให้สมาชิกกลุ่มเข้าใจชีวิตของตน หรือได้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง
2. ให้สมาชิกเข้าใจความรู้สึก ความต้องการ การรู้จักตัดสินใจ นอกจากนี้วัตถุประสงค์ของการให้การปรึกษาแบบกลุ่มยังขึ้นกับสมาชิกต้องการในขณะเข้ากลุ่ม ซึ่งอาจจะมีหลากหลาย เช่น ต้องการข้อมูล สร้างความไว้วางใจ ต้องการได้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับตนเอง เป็นต้น

จากเอกสารดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า จุดมุ่งหมาย และวัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม เพื่อช่วยให้สมาชิกในกลุ่มแต่ละคนได้มีความเข้าใจ รับรู้ตนเองอย่างมีกระบวนการ และ

สามารถสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับสมาชิกในกลุ่มได้ สามารถที่จะตัดสินใจแก้ปัญหาที่ประสบได้
อย่างมีประสิทธิภาพ เข้าถึงการที่ผู้อื่นต้องเผชิญปัญหาและหาทางแก้ไขเช่นเดียวกับตนเอง

หลักการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม

กาญจนา ไชยพันธุ์ (2549) ได้กล่าวถึงหลักการให้การปรึกษากลุ่ม ไว้ดังนี้

1. ผู้รับการปรึกษาแบบกลุ่มควรมีปัญหาชนิดเดียวกันหรือคล้ายคลึงกัน หรือสภาพ
ปัญหาลักษณะคล้ายกัน แต่แตกต่างกันที่สาเหตุและสภาพจิตใจของเจ้าของปัญหา ควรมีการคัดเลือก
สมาชิกโดยการสำรวจปัญหา
2. ปัญหาที่ปรึกษาควรจะเป็นปัญหาจริงของผู้รับการปรึกษา ซึ่งจะทำให้มีความหมาย
สำคัญต่อผู้รับการปรึกษา การให้การปรึกษากลุ่มจะประสบความสำเร็จ เมื่อทุกคนมองปัญหาว่า
เป็นปัญหาของตนเองจริง
3. ผู้ให้การปรึกษาจะทำหน้าที่คอยเป็นผู้ฟัง บอกจุดมุ่งหมายและวิธีการให้ความกระจ่าง
คอยผลักดันให้กลุ่มคิดและคอยสังเกตความเคลื่อนไหวของกลุ่มตลอด พร้อมทั้งจะแทรกตนเอง
เข้าร่วมเมื่อจำเป็น
4. สร้างบรรยากาศที่ยอมรับซึ่งกันและกัน จะทำให้สมาชิกกล้าพูด กล้าเปิดเผยตนเอง
มากขึ้น รวมถึงการให้สมาชิกในกลุ่มได้แสดงความคิดเห็นช่วยเหลือหาแนวทางแก้ไขร่วมกัน
5. การได้ตอบและช่วยเหลือซึ่งกันและกันระหว่างสมาชิกในกลุ่มเป็นสิ่งจำเป็น เพราะ
บุคคลจะเกิดการมองที่ต่างไปจากมุมมองที่เคยมีอยู่ และทำให้การปฏิบัติตนแตกต่างกันออกไป
6. การสำรวจ โอกาสและสภาพแวดล้อมต่าง ๆ ขณะเข้ากลุ่มจะทำให้สมาชิกสามารถ
ตัดสินใจพิจารณาอะไรได้ชัดเจนขึ้น เกิดความรับผิดชอบ และริเริ่มที่จะมีวิธีการดำเนินชีวิตใหม่
7. ควรมีการวางแผนในการให้การปรึกษาแบบกลุ่มในระยะยาวว่าจะมีการปรึกษากี่ครั้ง
และคำนึงถึงช่วงเวลาที่เหมาะสม
8. สำหรับบุคคลที่มีความวิตกกังวลสูง มีความแปรปรวนทางอารมณ์และพฤติกรรมมาก
รวมทั้งการรับรู้ไม่อยู่กับสถานะปัจจุบันมากนัก มีปัญหาความขัดแย้งในตนเองมาก ไม่เหมาะสม
ที่จะรับบริการปรึกษาแบบกลุ่ม ควรเป็นบุคคลที่มีปัญหาลักษณะคล้ายกัน เช่น กลุ่มที่ปัญหาการปรับตัว
9. สมาชิกทุกคนจะต้องรู้สึกปลอดภัยเมื่ออยู่ในกลุ่ม และเรื่องที่พูดในกลุ่มต้องถือเป็น
ความลับ
10. สมาชิกทุกคนในกลุ่มต้องร่วมกันศึกษาสาเหตุของปัญหา และร่วมกันหาแนวทาง
แก้ไขโดยผู้นำกลุ่มเป็นผู้อำนวยความสะดวกและดำเนินการ

หลักการสร้างกลุ่มเพื่อการปรึกษาแบบกลุ่ม

กาญจนา ไชยพันธ์ (2549) ได้กล่าวว่า ก่อนที่จะเริ่มให้การปรึกษาแบบกลุ่มจะต้องมีขั้นตอนในการได้มาซึ่งการสร้างกลุ่ม หรือที่เรียกว่า หลักการในการสร้างกลุ่มเพื่อการปรึกษาแบบกลุ่มมีดังนี้

1. การเลือกสมาชิก

การเลือกสมาชิกควรเป็นผู้ที่มีความสมัครใจในการเข้ากลุ่ม หรือมีแรงจูงใจในการเข้ากลุ่ม โดยที่สมาชิกมีลักษณะของปัญหาคล้ายคลึงกัน และขณะที่ผู้ให้การปรึกษาสารวปัญหาสัมภาษณ์ สมาชิกครั้งแรกต้องชี้แจงจุดมุ่งหมายและลักษณะของกลุ่ม ตลอดจนกระบวนการที่สมาชิกแต่ละคนจะต้องทำ และในการจัดสมาชิกต้องคำนึงถึงอายุ ความสามารถทางสติปัญญา เพศที่ใกล้เคียงกัน

Ohlsen (1983) มีความเห็นเกี่ยวกับเพศว่า ถ้าเป็นเด็กควรคละกันทั้งเด็กหญิงและชาย เพื่อจะได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์ได้เรียนรู้การสังคมกับเพื่อนต่างเพศ ส่วน Gazda (1984) มีความเห็นในเรื่องเพศที่จะเข้ากลุ่มของการให้การปรึกษากลุ่มว่า ถ้าเป็นผู้ใหญ่ควรให้มีการแยกเพศในการให้บริการปรึกษาแบบกลุ่ม เพราะปัญหาของหญิงและชายต่างกัน สมาชิกอาจเกิดความอึดอัด หรืออายในการจะระบายความรู้สึกบางอย่างต่อเพศตรงกันข้าม และสมาชิกที่เป็นเพศเดียวกันจะเข้าใจกันได้ดีกว่า

นอกจากนี้การเลือกสมาชิกอีกวิธีหนึ่ง คือ การใช้สังคมมิติในกรณีปัญหาของนักเรียนที่เกิดจากการมีสัมพันธภาพทางสังคมกับเพื่อน ๆ และบุคคลอื่น สังคมมิติจะช่วยให้ผู้ให้การปรึกษาสามารถให้ความช่วยเหลือแก่นักเรียนที่ไม่ได้รับความสนใจจากเพื่อน หรือเด็กที่มีอยู่นอกกลุ่ม การใช้สังคมมิติจึงเหมาะสมในการคัดเลือกสมาชิกของกลุ่ม แต่ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของการให้การปรึกษาแบบกลุ่มในตอนนั้น (Hansen, Niland, & Zani, 1969)

2. ขนาดของกลุ่ม

ในเรื่องขนาดของกลุ่มนี้มีแนวคิดที่แตกต่างกันออกไปของนักจิตวิทยาและนักการศึกษา ดังนี้ Mahler (1969) เสนอว่าในการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม ควรมีสมาชิกไม่น้อยกว่า 7 คน และไม่เกิน 10 คน ส่วน Shertzer and Stone (1980) กล่าวว่า ในทางปฏิบัติควรมีสมาชิกจำนวน 6-8 คน แต่บางกรณีอาจมี 10-12 คน และ Hansen (1980) ได้เสนอแนะไว้ว่าควรมีสมาชิกประมาณ 7-8 คน Mayer and Baker (1967) เสนอแนะว่าถ้าเป็นเด็กควรมีกกลุ่มประมาณ 5-6 คน ซึ่ง Jacobs et al. (1996) เสนอไว้ 5-8 คน กลุ่มที่ต้องการอภิปรายเข้ามาเป็นกิจกรรม นอกจากนี้อาจไม่ต่ำกว่า 3 คน และไม่เกิน 12 คน

3. ระยะเวลา

ระยะเวลาของการให้การปรึกษาแบบกลุ่มนั้น Jacobs et al. (1996) ได้เสนอแนะว่าสำหรับเด็กเล็กความสนใจสั้น ควรใช้เวลาประมาณ 30-45 นาที วัยรุ่นอาจใช้เวลา 60 นาที กลุ่มผู้ใหญ่อาจใช้เวลามากกว่านั้นได้ สำหรับเด็กควรจัดให้ถี่ขึ้น โดยจัดสัปดาห์ละ 2 ครั้ง Mahler (1969) มีความเห็นว่าควรจัดสัปดาห์ละ 1-2 ครั้ง หากเป็นปัญหาเร่งด่วนอาจให้การปรึกษาแบบกลุ่มทุกคน ส่วน Shertzer and Stone (1980) ได้ศึกษาและพบว่าผู้ให้การปรึกษามากจะให้การปรึกษาแบบกลุ่มสัปดาห์ละ 2 ครั้ง

4. จำนวนครั้งของการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม

Mahler (1969) ได้เสนอว่าการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม ควรจะจัดอย่างน้อย 10 ครั้ง วัยรี ทรัพย์มี (2541) กล่าวว่าไม่ควรเกิน 1 ปี ถ้าจัดในโรงเรียนควรเป็นช่วงหนึ่งภาคการศึกษา ตั้งแต่เปิดภาคการศึกษาจนกระทั่งปิดภาคการศึกษา แต่อย่างไรก็ตามผู้เขียนมีความคิดเห็นจากการได้ทำวิจัยว่า จำนวนครั้งไม่เกิน 8-12 ครั้ง และอยู่ในระยะเวลาไม่เกิน 1 ปี

5. สถานที่ใช้ในการให้การปรึกษากลุ่ม

สถานที่ใช้ในการให้การปรึกษากลุ่มจะแตกต่างกับการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล เพราะการให้การปรึกษาแบบกลุ่มสมาชิกประมาณ 5-12 คน ซึ่งจะต้องใช้ห้องกว้างกว่าการให้การปรึกษาเป็นรายบุคคล แต่ความเงียบหรือความเป็นส่วนตัวปราศจากสิ่งรบกวนก็ยังคงคล้ายคลึงกับการให้การปรึกษาเป็นรายบุคคล ดังนั้นควรพิจารณาถึงสถานที่ที่จะอำนวยความสะดวก ควรแยกเป็นสัดส่วนจากห้องเรียน เพราะจะช่วยในการจัดกิจกรรมกลุ่มต่าง ๆ ได้ดี ส่วนสีห้องเรียบ ๆ เป็นห้องที่เก็บเสียงและอากาศถ่ายเทได้สะดวก

6. การเตรียมตัวสมาชิก

เพื่อให้สมาชิกเป็นผู้มีส่วนร่วมได้ดี ผู้ให้การปรึกษาควรจะได้พบสมาชิกและอธิบายให้สมาชิกทราบถึงความมุ่งหมายของการให้การปรึกษา เพื่อสมาชิกจะได้ทราบว่าทำไมเขาต้องการเป็นสมาชิกของกลุ่ม รวมทั้งสมาชิกควรทราบถึงการจะให้ความช่วยเหลือกลุ่มได้อย่างไรบ้าง และเขาคาดหวังว่าจะได้อะไรจากการเป็นสมาชิก ให้สมาชิกได้ทราบการมีบทบาทหน้าที่ของสมาชิกแต่ละคนขณะอยู่ในกลุ่ม การรักษาความลับของสมาชิกแต่ละคนให้สมาชิกได้ทราบช่วงเวลาของการจัดแต่ละครั้ง จำนวนครั้ง ตลอดจนความสำคัญของการเข้ากลุ่มในแต่ละครั้ง ตลอดจนให้ทราบถึงกฎระเบียบของการเป็นสมาชิกว่าการปฏิบัติตนและการให้ความร่วมมือ

7. พลังในการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม

พลังในการให้การปรึกษาแบบกลุ่มมีผลต่อการดำเนินการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม ทั้งยังเป็นสิ่งผลักดันให้กลุ่มดำเนินไปถึงจุดหมาย ซึ่งมีดังนี้

7.1 ข้อผูกพัน (Commitment) คือ การที่สมาชิกต้องยอมรับว่าตนต้องการความช่วยเหลือและพูดเกี่ยวกับปัญหาของตนอย่างเปิดเผย ซึ่งจะทำให้ได้รับประโยชน์จากกลุ่ม สมาชิกควรรับรู้ปัญหาทางอารมณ์ของตน ยอมรับในการต้องการความช่วยเหลืออย่างเปิดเผย รวมทั้งกลไกป้องกันตนเอง (Defense mechanism)

7.2 การคาดหวัง (Expectation) สมาชิกจะได้ผลประโยชน์จากกลุ่มมากที่สุด หากเข้าใจสิ่งที่เป็นที่คาดหวังสำหรับตน และสิ่งที่ตนสามารถคาดหวังจากผู้อื่นก่อนการตัดสินใจที่จะเข้ากลุ่ม

7.3 ความรับผิดชอบ (Responsibility) การให้สมาชิกได้เพิ่มความรับผิดชอบต่อตนเอง และต่อกระบวนการให้การปรึกษา เป็นการเพิ่มโอกาสให้สมาชิกได้เจริญก้าวหน้าภายในกลุ่ม

7.4 การยอมรับ (Acceptance) การยอมรับที่แท้จริง และจริงใจของสมาชิกในกลุ่ม เป็นการสร้างความเคารพนับถือในกลุ่ม เป็นการสนับสนุนให้สมาชิกได้มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

7.5 การดึงดูดความสนใจ (Attractiveness) ถ้ากลุ่มเป็นที่น่าสนใจมากขึ้นเท่าใด กลุ่มก็ยังมีอิทธิพลต่อสมาชิกในกลุ่มมากขึ้นเท่านั้น การเป็นที่น่าดึงดูดความสนใจของกลุ่มขึ้นอยู่กับความสำคัญของเป้าหมายของกลุ่มและความสนใจของสมาชิกที่จะเข้ากลุ่ม

7.6 ความรู้สึกเป็นเจ้าของ (Belonging) ความรู้สึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม จะมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงของสมาชิก สมาชิกจะรู้ว่าได้รับการยอมรับ เป็นที่ต้องการและมีคุณค่า มีความตั้งใจที่จะเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ ๆ และช่วยบุคคลอื่นให้ได้เรียนรู้พฤติกรรมใหม่ ๆ ตลอดจนทุ่มเทตนเองเข้าร่วมในกลุ่มอย่างแท้จริง

7.7 ความรู้สึกปลอดภัย (Security) เมื่อสมาชิกรู้สึกปลอดภัยในกลุ่ม ได้แก่ความรู้สึกว่าทุกอย่างจะถูกเก็บเป็นความลับ ทุก ๆ คนจะช่วยเหลือและทุก ๆ คนเข้าใจเขาได้ดี ไม่มีใครจะว่าเขาทุกคนเป็นมิตร ความรู้สึกปลอดภัยนี้เอง จะทำให้สมาชิกสามารถเป็นตัวของตัวเอง ลืมความผิดหวังทั้งหลาย สามารถอภิปรายปัญหาของตนได้อย่างเปิดเผยยอมรับปฏิกิริยาโต้ตอบชนิดที่ตรงไปตรงมาของบุคคลอื่นที่มีต่อตนเอง และแสดงความรู้สึกที่แท้จริงของตนเองต่อบุคคลอื่นด้วยความเข้าใจ

7.8 ความเครียด (Tension) สมาชิกจะต้องประสบกับความเครียดและความไม่พอใจกับสภาพปัจจุบันของตน จะเป็นแรงจูงใจให้เกิดการเรียนรู้ พฤติกรรมใหม่ที่พึงประสงค์ โดยที่สมาชิกจะมีการแลกเปลี่ยนสิ่งที่ต่างฝ่ายต่างเป็นปัญหา ซึ่งเป็นภาระซึ่งกันและกัน สมาชิกจะเกิดการเรียนรู้ในการช่วยเหลือกันและกัน

7.9 ปทัสถานของกลุ่ม (Group Norms) เมื่อสมาชิกเข้าใจและยอมรับในสิ่งที่ตนคาดหวัง สมาชิกจะรู้ว่าปทัสถานของกลุ่มจะเป็นอย่างไร และเปลี่ยนได้อย่างไร ซึ่งสมาชิกจะช่วยพัฒนาและคงปทัสถานของกลุ่มเอาไว้

จากเอกสารดังกล่าวสรุปได้ว่า หลักการให้การปรึกษากลุ่มและหลักการสร้างกลุ่มเพื่อให้การปรึกษาแบบกลุ่ม เป็นกระบวนการที่มีลำดับขั้นตอนที่ผู้ให้การปรึกษาจำเป็นต้องทำความเข้าใจอย่างละเอียด และนำมาใช้ในการปรึกษากลุ่มอย่างเป็นระบบ ซึ่งมีประโยชน์ต่อการเก็บข้อมูลและนำผลที่ได้มาศึกษา เนื่องจากผู้ให้การปรึกษาจะต้องจัดกลุ่มสมาชิกที่มีสภาพปัญหาในลักษณะคล้ายคลึงกัน การคัดเลือกสมาชิกกลุ่มต้องจัดขนาดของกลุ่ม แบ่งช่วงอายุ เพศ และกำหนดขอบเขตระยะเวลาในการให้การปรึกษาต่าง ๆ เป็นต้น

การให้การปรึกษาแบบกลุ่มกับวัยเด็ก

กาญจนา ไชยพันธุ์ (2549) ได้กล่าวไว้ว่า การให้การปรึกษาแบบกลุ่มกับวัยเด็กนั้น ผู้ให้การปรึกษาต้องเข้าใจพัฒนาการต่าง ๆ ของเด็กในแต่ละช่วงวัย ซึ่งวัยเด็กอายุ 6-12 ปี นักจิตวิทยาเรียกเด็กวัยนี้ว่าเป็น วัยเด็กตอนกลาง

Berg et al. (1988 อ้างถึงใน กาญจนา ไชยพันธุ์, 2549) กล่าวถึงการให้การปรึกษาแบบกลุ่มกับวัยเด็กว่าเป็นงานที่ลำบากที่สุดสำหรับผู้ให้การปรึกษา เพราะเด็กยังเข้าใจอะไรได้น้อย เด็กให้ข้อมูลได้น้อยกว่าผู้ใหญ่ ผู้ให้การปรึกษาต้องอ่อนโยนอยู่เสมอ ๆ เด็กอาจแสดงการไม่สนใจ ส่งเสียงดัง หรือเข้ากลุ่มได้เพียงชั่วขณะ ชอบเคลื่อนไหวและไวต่อความรู้สึก เด็กต้องการรางวัลหรือสิ่งตอบแทน ผู้นำกลุ่มต้องมีกิจกรรมที่หลากหลาย มีวัสดุอุปกรณ์ให้ใช้

การให้การปรึกษากับเด็ก จะเน้นการฟังพอใจ เข้าใจตนเอง วิธีการที่ดีและมีประโยชน์คือ ดำเนินถึงตัวเด็ก ให้เด็กได้ทำกิจกรรม ได้ฝึกปฏิบัติและได้รับประสบการณ์ที่น่าสนใจ ผู้ให้การปรึกษาคอยให้ความช่วยเหลือ

ดังนั้นการให้การปรึกษากับวัยเด็ก ผู้ให้การปรึกษาต้องเข้าใจพัฒนาการต่าง ๆ ของวัยเด็ก ซึ่ง Good (1973 อ้างถึงใน วิณี ชิดเชิดวงศ์, 2537) ได้กล่าวว่า พัฒนาการ หมายถึง การเปลี่ยนแปลงทางโครงสร้างต่าง ๆ ของร่างกาย ที่เด็กแต่ละคนพัฒนาไปถึง รวมทั้งการเพิ่มขึ้นทางขนาดของร่างกาย อาจกล่าวได้ว่า พัฒนาการ หมายถึง กระบวนการเปลี่ยนแปลง (Process of Change) ในด้านต่าง ๆ ของมนุษย์อย่างมีระเบียบแบบแผนสืบเนื่องกันไป ในที่นี้ผู้วิจัยจะกล่าวถึงเด็กที่อยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 อายุ 8-9 ปี เมื่อจัดระดับพัฒนาการของเด็กในวัยนี้อยู่ในช่วงอายุระหว่าง 6-10 ปี นักจิตวิทยาเรียกเด็กวัยนี้ว่า วัยเด็กตอนกลาง (Middle Childhood) โดยสามารถแบ่งพัฒนาการออกเป็น 4 ด้าน ดังนี้ คือ

1. พัฒนาการทางร่างกาย

อัตราการเจริญเติบโตของร่างกายจะช้าลง เด็กจะขยายทางส่วนสูงมากกว่าส่วนกว้าง ลำตัวแบน แขนยาวออก รูปร่างหน้าตาเปลี่ยนไป ลักษณะเป็นผู้ใหญ่ขึ้น

อายุ 8 ปี

ความสามารถของร่างกายในด้านการเคลื่อนไหว

- การเคลื่อนไหวของร่างกายคล่องแคล่ว และมีท่าทางเหมาะสมกับกาลเทศะ พยายามนั่ง

ให้ตัวอยู่ในท่าตรง

- การเดินคล่องแคล่วว่องไว
- เลียนแบบท่าทางได้ทุกอย่าง
- ชอบวิ่งกระโดดปีนป่ายต่อสู้
- สามารถควบคุมการเคลื่อนไหวให้เป็นไปตามความต้องการได้

ความสามารถในการใช้มือและตา

- ใช้มือได้คล่องแคล่ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเคลื่อนไหวที่ละเอียดประณีต ทำให้เข้าร่วม

รับประทานอาหารพร้อมกับแขกได้ แต่รับประทานเร็ว

- ในการเขียนหนังสือโดยเว้นช่องไฟ และเว้นวรรคได้เกือบสม่ำเสมอ ความคิดจะไป

ก่อนการเขียน การเขียนภาพส่วนตัวของตนดีขึ้น

อายุ 9 ปี

ความสามารถของร่างกายในด้านการเคลื่อนไหว

- เด็กผู้ชายยังคงอยู่ไม่นิ่ง
- ทักษะในการเคลื่อนไหว (Motor Skill) ดีมากขึ้น
- ไม่รู้สึกเหนื่อย ชอบการออกกำลังกาย หรือใช้กำลังกาย เช่น ถีบจักรยานสองล้อ วิ่งกระโดด

โดดเด่น เป็นต้น

ความสามารถในการใช้มือและตา

- การประสานงานของระบบรับรู้สีกกับระบบเคลื่อนไหว (Motor-sensory Coordination) พัฒนาถึงระดับมือทั้งสองข้าง ทำงานสองอย่างได้
- เวลาทำงานตาอาจจะมองไปทางอื่นได้ระยะหนึ่ง
- ใช้ปลายนิ้วในการจับต้องของเล็ก ๆ ได้ดี เช่น เข็มผ้า ทำการฝีมือ เป็นต้น

2. พัฒนาการทางสังคม

เด็กวัยเข้าโรงเรียนย่อมมีการสังคมกว้างขวางกว่าเด็กวัยก่อนเข้าเรียน เพราะได้รู้จักบุคคลอื่น ๆ มากมายหลายประเภท เช่น ครู พ่อแม่ เพื่อน และบุคคลอื่นที่อยู่รอบตัวเด็ก เป็นต้น การมาโรงเรียนมีส่วนทำให้เด็กงอกงามมีประสบการณ์กว้างขวางออกไป

อายุ 8 ปี

เป็นวัยที่ชอบต่อสู้กับทุกสิ่ง พยายามเอาชนะสิ่งต่าง ๆ มักจะมีเพื่อนคู่ใจ คบเพื่อนโดยไม่คำนึงถึงฐานะและสิ่งอื่น ๆ ชอบเล่นกับเพื่อนวัยและเพศเดียวกัน วัยนี้แม้ว่าจะเรียนรู้ระเบียบของสังคมและปฏิบัติได้แล้วก็ตาม แต่ก็ยังต้องเตือนกันอยู่เสมอ

อายุ 9 ปี

ชอบอิสระ ชอบเพื่อนใหม่ ๆ สนใจเพื่อนมากกว่าบุคคลในครอบครัว เข้ากับเพื่อนฝูงและกลุ่มได้ ยกย่องเพื่อนที่เป็นเพศเดียวกัน มีความรับผิดชอบในหน้าที่ ซึ่งได้รับมอบหมายให้ทำ

3. พัฒนาการทางสติปัญญา

เด็กมีการเรียนรู้มากขึ้น เนื่องจากเป็นวัยของการเข้าโรงเรียน เด็กเรียนรู้จากสิ่งแวดล้อมใกล้ตัวก่อน แล้วเรียนรู้จากประสบการณ์ไปหาสิ่งแวดล้อมไกลตัวต่อไป สำหรับเด็กที่เพิ่งเข้าเรียนจะสามารถเรียนรู้ได้ดี ถ้าได้รับการส่งเสริมทางโรงเรียน โดยให้มีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ เปิดโอกาสให้เด็กได้เคลื่อนไหว ซึ่งการเล่นของเด็กในวัยนี้จะช่วยให้เด็กได้มีพัฒนาการทางปัญญามากขึ้น

อายุ 8 ปี

ความสามารถด้านการเขียนอ่านจะเพิ่มมากขึ้น สามารถเข้าใจภาษา เขียนได้ดีขึ้น เริ่มคิดเลขในใจได้ ความสนใจจะเปลี่ยนเป็นเรื่องเกี่ยวกับการผจญภัย วิทยาศาสตร์ เรื่องที่เกิดขึ้นเป็นจริง และเรื่องเด็กวัยเดียวกัน พัฒนาการที่เห็นได้ชัดคือ มีจินตนาการสูงขึ้น เพราะได้รากฐานจากการอ่าน มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ คิดที่จะทำและประดิษฐ์สิ่งต่าง ๆ ทั้งที่เป็นงานอดิเรกและกิจกรรมในชั้นเรียน

อายุ 9 ปี

เด็กจะมีพฤติกรรมใหม่ ๆ เกี่ยวกับพัฒนาการทางสติปัญญาดังต่อไปนี้

- การอ่าน เด็กที่อ่านหนังสือไม่คล่องจะชอบหนังสือการ์ตูน หรือเกี่ยวกับเรื่องสัตว์ เรื่อง เด็ก การผจญภัย และตลกขบขันทั่วไป เด็กที่ฉลาดมากชอบอ่านหนังสือเกี่ยวกับวิทยาศาสตร์ ประวัติศาสตร์ และชีวประวัติต่าง ๆ ส่วนเด็กหญิงที่ฉลาดจะไม่ชอบนิยายเกี่ยวกับอารมณ์มากนัก

- เวลา เด็กสามารถเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างเวลากับเหตุการณ์ประจำวันได้ เช่น รู้เวลากินอาหาร รู้เวลาโรงเรียนเข้า รู้เวลาเข้านอน แต่ยังไม่มี ความรับผิดชอบที่จะนอนหรือตื่นเอง พ่อแม่ต้องเตือนอยู่บ้าง และมียังความเข้าใจคำที่เป็นนามธรรม เช่น การตาย เป็นต้น

- การใช้เงิน รู้จักและเข้าใจการประหยัด เช่น เก็บเงินค่าขนมเพื่อของที่ตนอยากได้ ครู หรือพ่อแม่จะต้องแนะนำในสิ่งที่เด็กพอจะเข้าใจ ยกตัวอย่างเช่น บอกให้เก็บเงินก็เพื่อไว้เรียนต่อไปในมหาวิทยาลัย

- การสะสม เป็นกิจกรรมที่เด็กชอบมาก ๆ แต่ยังไม่รู้จักแยกประเภทของที่เก็บมา วิธีที่จะพองจะให้เด็กได้รักการสะสมคือ สิ่งที่พ่อแม่ใช้แล้วให้เด็กเก็บเอาไว้

4. พัฒนาการทางอารมณ์

หลังจาก 6 ปีไปแล้ว เด็กจะสามารถปรับตัวได้ดีขึ้นตามลำดับ เด็กจะรู้จักยับยั้งใจได้ดีขึ้น ไม่ทำตามใจตนเองเหมือนอย่างแต่ก่อน รู้จักระวังความรู้สึกที่ผู้อื่นมีต่อตน ทำให้เป็นคนไวต่อความรู้สึก ทั้งนี้เพราะเด็กสำนึกได้ว่า การอยู่ร่วมกับผู้อื่นหรือการต้องการให้ผู้อื่นยอมรับว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของหมู่คณะนั้น จะต้องไม่ทำความเดือดร้อนให้ นั่นก็หมายความว่า เด็กสามารถควบคุมอารมณ์และความรู้สึกต่าง ๆ ได้ดีขึ้น

อายุ 8 ปี

ชอบต่อสู้ดิ้นรนด้วยการชนะ การทำสิ่งต่าง ๆ มักขาดความไตร่ตรองให้รอบคอบ เด็กชายและเด็กหญิงเริ่มไม่ถูกกัน ทะเลาะกัน ชอบฟังผู้ใหญ่คุยกัน ต้องการความรักและอยากอยู่ใกล้พ่อแม่ มีความรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของหมู่คณะ รู้สึกน้อยใจต่อคำวิจารณ์ รู้จักเห็นใจผู้อื่น

อายุ 9 ปี

ชอบความอิสระ มีความรู้สึกว่าเป็นผู้ใหญ่เต็มตัว ไม่ชอบแสดงตัวเด่น อยากเอาใจคนอื่น อยากให้คนอื่นรัก รู้สึกอายเมื่อถูกดู ถูกล้อการสบถ ไม่ชอบการเปรียบเทียบและการแข่งขัน เด็กชายกลัวถูกว่าเป็นเพศหญิง แต่ไม่ค่อยกลัวอันตรายที่เกิดกับร่างกาย

สามารถสรุปได้ว่า พัฒนาการของเด็กมีการเปลี่ยนแปลงตามแต่ละช่วงวัย นักจิตวิทยาได้จัดระดับพัฒนาการของเด็กในวัยนี้อยู่ในวัยเด็กตอนกลาง (Middle Childhood) ที่มีช่วงอายุระหว่าง 6-10 ปี ซึ่งงานวิจัยครั้งนี้ ศึกษานักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีช่วงอายุ 8-9 ปี สามารถแบ่งพัฒนาการของเด็กออกเป็น 4 ด้าน คือ พัฒนาการทางร่างกาย ทางสังคม ทางสติปัญญา และทางอารมณ์

วัตถุประสงค์ของการให้การปรึกษาแบบกลุ่มวัยเด็ก

การให้การปรึกษาแบบกลุ่ม เป็นความสัมพันธ์อย่างหนึ่งที่จะทำให้เด็กได้เรียนรู้บุคลิกภาพแบบใหม่ ได้เรียนรู้ชีวิตจริงที่เด็กต้องเผชิญ ได้เรียนรู้ผลของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เป็นกลุ่มโลกใบเล็ก ๆ ที่เกิดขึ้นอยู่ทุกวัน และในฉากนี้เป็นการทำให้เด็กได้มีโอกาสได้แสดงปฏิกิริยาโต้ตอบจากเพื่อน ๆ ที่เข้ากลุ่มด้วยกันที่จะเป็นตัวแทนของการเรียนรู้ตามพัฒนาการของเด็ก

หลักพื้นฐานของการให้การปรึกษานักเรียนในวัยเด็ก

กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2540) ได้ให้หลักพื้นฐานของการให้การปรึกษาสำหรับนักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษา โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. ผู้ให้การศึกษาควรอธิบายลักษณะ ขอบข่าย วัตถุประสงค์ของการให้การศึกษา รวมทั้งบทบาทของผู้ให้และผู้รับบริการ ให้นักเรียนเข้าใจ เพราะนักเรียนในระดับนี้ยังไม่มีประสบการณ์เกี่ยวกับสัมพันธ์ภาพระหว่างการให้การศึกษา

2. ผู้ให้การศึกษาควรเป็นผู้นำในการสนทนา เพื่อช่วยให้นักเรียนได้เล่าระบายมากขึ้น เพราะเด็กวัยนี้จะขาดการสื่อสารด้วยวาจา และในการสนทนานั้นควรเป็นแบบง่าย ๆ ตรงไปตรงมา โดยครูอาจต้องพยายามพูดหรือสะท้อนให้นักเรียนเข้าใจความรู้สึกหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ด้วยการอธิบายอย่างชัดเจน หรือตั้งสมมติฐาน เช่น “เป็นไปได้ไหมที่เธอปวดหัวในช่วงโม่งเลข เพราะเธอไม่อยากเรียนวิชานี้”

3. ผู้ให้การศึกษาควรสังเกตและพยายามเข้าใจภาษาท่าทาง ได้แก่การแสดงออกทางสีหน้า การเคลื่อนไหวของร่างกาย น้ำเสียงของนักเรียนในขณะที่ให้การศึกษาด้วย เพื่อช่วยให้นักเรียนมากยิ่งขึ้น เพราะนักเรียนในวัยนี้ใช้ภาษาได้ยังไม่ดีนัก หรืออาจจะอายและขลาดกลัว

4. ผู้ให้การศึกษาควรแสดงถึงความใส่ใจในตัวนักเรียนให้มาก โดยมีท่าทีที่อบอุ่น เป็นกันเอง เข้าใจ ไม่ตัดสิน ไม่ประณาม รวมทั้งใส่ใจต่อความสนใจ และความสำเร็จของนักเรียน เพื่อช่วยให้นักเรียนรู้สึกผ่อนคลายและไว้วางใจ ให้ความร่วมมือที่จะเปิดเผยตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่ความสำเร็จในการให้ความช่วยเหลือต่อไปได้ง่ายขึ้น

5. ผู้ให้การศึกษาจะต้องใช้อุปกรณ์การเล่น หรือกิจกรรมช่วยในการให้การศึกษา ในบางกรณี เช่น เด็กไม่ยอมพูด ทั้งนี้เพื่อลดความอึดอัดใจ ความกดดัน ให้เด็กรู้สึกอบอุ่นใจและร่วมมือ หรือใช้เพื่อช่วยให้เด็กได้แสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ครูจะได้สังเกตและเข้าใจนักเรียนมากขึ้น เพราะเด็กวัยนี้ชอบการเล่นมาก

6. ผู้ให้การศึกษาจะต้องร่วมมือกับผู้ปกครองและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการให้ความช่วยเหลือหรือแก้ไขปรับปรุงพฤติกรรมบางอย่างของนักเรียนด้วย เพราะเด็กวัยนี้ต้องพึ่งพาผู้ใหญ่อยู่ พฤติกรรมของผู้ใหญ่ที่เด็กเกี่ยวข้องด้วยมีผลอย่างมากต่อความรู้สึกนึกคิดและการกระทำ

Ohlsen (1983 อ้างถึงใน กาญจนา ไชยพันธุ์, 2549) กล่าวว่าผู้ให้คำปรึกษาสำหรับเด็ก จะต้องเป็นผู้ที่สามารถเอาชนะเด็ก ครอบครัวของเด็ก ด้วยความไว้วางใจ พวกเขาต้องการความร่วมมือที่จะค้นพบตัวเอง การดูแลจนเสร็จสิ้นและกำลังใจ ทุก ๆ ครั้งของการให้คำปรึกษา สำหรับเด็กจะต้องมีการสร้างสัมพันธ์ภาพ เป้าหมายก็คือ ครูและครอบครัวของเด็กสามารถวาดภาพพัฒนาการด้านต่าง ๆ ที่จะช่วยเด็กได้ และเป็นการป้องกันปัญหาที่จะเกิดขึ้นกับพวกเขาได้ง่ายขึ้น

อนงค์ วิเศษสุวรรณ (2550) การให้การศึกษากลุ่มสำหรับเด็ก อาจจัดเพื่อการป้องกัน หรือการบำบัดการศึกษากลุ่มในโรงเรียน อาจจัดให้กับเด็กที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว เด็กที่มีพฤติกรรมรุนแรง เข้ากับเพื่อนไม่ได้ เด็กที่ถูกทอดทิ้ง เด็กที่ไม่ได้รับการเอาใจใส่จากผู้ปกครอง การเข้ากลุ่มย่อย จะช่วยเด็กให้ได้แสดงออกและเข้าใจปัญหาที่เกี่ยวข้อง การเอาใจใส่เด็กและสนใจปัญหา

ด้านอารมณ์ ด้านพฤติกรรมของเด็กตั้งแต่เริ่มแรก และช่วยเหลือโดยการให้การปรึกษาเชิงจิตวิทยา ตั้งแต่เด็ก จะช่วยให้เด็กเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่สามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีคุณภาพ

จากเอกสารข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า การให้การปรึกษากลุ่มกับวัยเด็ก มีวัตถุประสงค์ ให้เด็กได้เรียนรู้การเข้ากลุ่ม การมีสังคมโดยการสร้างสัมพันธภาพกับสมาชิกในกลุ่ม ฝึกให้เด็กได้ รู้จักสื่อสาร ได้ตอบกับเพื่อน ๆ ซึ่งผู้ให้การปรึกษาจะเป็นผู้นำในการสนทนา ควรใช้คำพูดภาษา แบบง่าย ๆ ตรงไปตรงมา และควรสังเกตปฏิกิริยาการแสดงออกของเด็ก เพื่อจะได้เข้าใจในสิ่งที่ เด็กสื่อสาร ควรมีกิจกรรม หรือใช้อุปกรณ์การเล่น ในกรณีที่เด็กไม่ยอมพูด ผู้ปกครองหรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องควรให้การช่วยเหลือ และแก้ไขพฤติกรรม ซึ่งจะเป็นประโยชน์อย่างมากกับ การให้การปรึกษากับเด็ก

บทบาทหน้าที่ของผู้ให้การปรึกษาแบบกลุ่ม

บทบาทหน้าที่โดยทั่วไปของผู้ให้การปรึกษาแบบกลุ่ม มีนักจิตวิทยาหลายท่าน ได้กล่าวถึง ต่างกันออกไป มีดังนี้ คือ

Dyer and Vriend (1975) กล่าวถึงบทบาทหน้าที่ของผู้ให้การปรึกษากลุ่มไว้ดังนี้ คือ

1. ผู้ให้การปรึกษากลุ่ม ควรบ่งชี้ในเรื่องเกี่ยวกับความรู้สึก ความคิด พฤติกรรม และ เนื้อหาสาระที่สมาชิกแต่ละคนได้อภิปราย แล้วสะท้อนกลับให้สมาชิกคนนั้นได้เข้าใจ และ ให้สมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่มได้เข้าใจตรงกัน
2. ผู้ให้การปรึกษากลุ่มควรกล่าวเผชิญหน้า ในลักษณะที่สมาชิกผู้นำปัญหามาอภิปราย กับกลุ่มยอมรับได้ ซึ่งจะเป็นการช่วยให้สมาชิกคนนั้นได้กลับมาพิจารณาคำพูด ความคิด และการกระทำ ของเขาว่ามีความขัดแย้งอย่างไร การแสดงออกของผู้ให้การปรึกษากลุ่มต้อง แสดงอาการยอมรับสมาชิกกลุ่มทั้งปวง ท่าทาง สีหน้า แววตา และน้ำเสียงพูด มิฉะนั้นสมาชิกผู้นั้น จะแสดงการต่อต้าน เพราะเขาคิดว่าผู้ให้การปรึกษากลุ่มกำลังตำหนิ หรือคอยจับผิด
3. ผู้ให้การปรึกษากลุ่มควรสรุปและทบทวนสิ่งที่สมาชิกผู้นำปัญหามาอภิปรายกับ กลุ่มพูด เพื่อให้สมาชิกคนนั้นและสมาชิกคนอื่น ๆ ได้เข้าใจเรื่องราวโดยตลอด รวมทั้งให้ทราบ ความก้าวหน้าของกลุ่ม การสรุปและการทบทวนจะต้องทำเป็นระยะ ๆ และกระทำในตอนสุดท้าย ที่ยุติการให้การปรึกษาสมาชิกคนใดคนหนึ่งด้วย
4. ผู้ให้การปรึกษากลุ่มควรตีความหมายพฤติกรรมต่าง ๆ ที่สมาชิกแสดงออกมา ทั้งคำพูดและไม่ใช้คำพูดด้วยความระมัดระวัง เพราะถ้าสมาชิกยังไม่พร้อมที่จะฟังอาจทำให้สมาชิก เกิดความรู้สึกไม่ปลอดภัยได้
5. ผู้ให้การปรึกษากลุ่มควรให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์กับกลุ่ม และให้ข้อมูลเมื่อสังเกตว่า กลุ่มรับรู้ข้อเท็จจริงบางอย่างคลาดเคลื่อน ไปจากความเป็นจริง แต่ทั้งนี้ต้องคำนึงถึงเวลาที่เหมาะสมด้วย

6. ผู้ให้การปรึกษากลุ่ม ควรเริ่มดำเนินการให้คำปรึกษา ซึ่งสามารถทำได้ตลอดกระบวนการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม เช่น อาจเริ่มนำ เพื่อให้สมาชิกพูดเมื่อกลุ่มเงียบ ริเริ่มให้กลุ่มร่วมกันกำหนดเป้าหมาย ให้สมาชิกบางคนได้แสดงความคิดเห็นต่อกลุ่ม ให้กลุ่มได้พูดถึงปัญหาของสมาชิกคนใด คนหนึ่งในกลุ่ม เป็นต้น

7. ผู้ให้การปรึกษากลุ่มควรกระตุ้น สนับสนุน และให้ความมั่นใจแก่สมาชิก โดยกระตุ้นให้สมาชิกได้พูดถึงปัญหาของเขา นอกจากนั้นควรพยายามให้กำลังใจ และสนับสนุนเมื่อสมาชิกพูดถึงปัญหาของเขา เพื่อให้สมาชิกเกิดความมั่นใจในการพูดถึงปัญหาของเขาต่อไป

8. ผู้ให้การปรึกษากลุ่ม ควรมีวิธีชักชวนอย่างเหมาะสม พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มที่ควรชักชวน ได้แก่

8.1 เมื่อสมาชิกพูดแทนกัน ผู้ให้การปรึกษากลุ่มจะใช้วิธีชักชวนเพื่อให้สมาชิกเจ้าของปัญหาพูดเอง

8.2 เมื่อมีการพูดเน้นถึงบุคคลภายนอกกลุ่ม สถานการณ์ภายนอกกลุ่ม หรือเหตุการณ์ในอดีตมากเกินไป

8.3 เมื่อสมาชิกพูดเกริ่นเชิงออกตัว เพื่อเรียกร้องความเห็นใจจากกลุ่ม

8.4 เมื่อสมาชิกในกลุ่มเงียบ หรือสมาชิกคนใดคนหนึ่งไม่ยอมพูด โดยอ้างว่าการพูดของเขาจะมีผลกระทบต่อเพื่อน

8.5 เมื่อสมาชิกแสดงออกว่า ไม่รับผิดชอบที่จะแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง หลีกเลียงปัญหา เช่น บอกว่าไม่เป็นไรหรอกแล้วจะดีเอง

9. ผู้ให้การปรึกษากลุ่มควรให้สมาชิกกลุ่ม ตั้งเป้าหมายทุกครั้งที่มีเริ่มอภิปรายปัญหาของสมาชิกคนต่อไป ผู้ให้การปรึกษากลุ่มจะช่วยสมาชิกที่เป็นเจ้าของปัญหาดังเป้าหมายในการพัฒนาปรับปรุงตนเอง ซึ่งการตั้งเป้าหมายนี้ควรมีการระบุด้วยว่าจะเริ่มปรับปรุงตนเองเมื่อใด ที่ใด และกระทำอย่างไร

10. ผู้ให้การปรึกษากลุ่มควรช่วยให้มีการยุติการอภิปรายกลุ่มอย่างเหมาะสม ทั้งการยุติเมื่อจบการอภิปรายปัญหาของสมาชิกคนใดคนหนึ่ง ที่แน่ใจว่าสมาชิกคนนั้นได้บรรลุเป้าหมายของเขาแล้ว และการยุติการอภิปรายกลุ่มในแต่ละครั้งด้วย ซึ่งผู้ให้การปรึกษากลุ่มจะสรุปผลของการให้การปรึกษากลุ่มให้สมาชิกได้รับรู้และเข้าใจตรงกัน พร้อมทั้งกำหนดการนัดหมายในครั้งต่อไป

นอกจากนี้ Corey (1981 อ้างถึงใน อาภา จันทรสกุล, 2546) ได้สรุปบทบาทหน้าที่ของผู้ให้การปรึกษากลุ่มไว้ ดังนี้

1. ผู้ให้การปรึกษาแบบกลุ่ม มีหน้าที่พัฒนาปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มให้เกิดขึ้นและปฏิสัมพันธ์นั้น ต้องเอื้อต่อประโยชน์ของกลุ่ม และเอื้อต่อบรรยากาศที่ดีในการให้การปรึกษา

โดยผู้ให้การปรึกษากลุ่มช่วยให้สมาชิกกลุ่มเรียนรู้วิธีการรับฟัง แลกเปลี่ยนความรู้สึกันนึกคิดต่อกัน รู้จักการเปิดเผยความรู้สึกอย่างจริงใจ และไว้วางใจต่อกัน

2. ผู้ให้การปรึกษาแบบกลุ่มปฐมนิเทศให้สมาชิกกลุ่มทราบว่า เขาจะปฏิบัติตนเพื่อการมีส่วนร่วมในกลุ่ม และเพื่อตัวเขาได้รับประโยชน์มากที่สุดได้อย่างไร และสมาชิกแต่ละคนมีส่วนที่จะช่วยเหลือสมาชิกอื่น ๆ ได้อย่างไร เพื่อกลุ่มจะดำเนินไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. ผู้ให้การปรึกษาแบบกลุ่ม ต้องสนใจ และเอาใจใส่ต่อสิ่งที่สมาชิกทุกคนสื่อสารมา โดยการฟังความสนใจ หรือให้สมาชิกทั้งหมดจดจ่อที่คำพูด และกิริยาท่าทางที่สมาชิกแต่ละคนแสดงออกมา เพราะการสังเกตท่าที และการฟังอย่างมีประสิทธิภาพ เป็นช่องทางให้ผู้ให้การปรึกษากลุ่มเข้าใจสมาชิกแต่ละคนอย่างลึกซึ้ง และสามารถให้ข้อมูลย้อนกลับ ไปยังสมาชิกได้ถูกต้อง ช่วยให้สมาชิกเกิดศรัทธาในตัวการให้การปรึกษา

4. ผู้ให้การปรึกษาแบบกลุ่มมีหน้าที่รับผิดชอบให้การปรึกษาดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพในทุกขั้น และมีบทบาทหน้าที่ที่จะต้องสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจซึ่งกันและกันของสมาชิกให้เกิดขึ้นเร็วที่สุดเท่าที่จะทำได้

5. ผู้ให้การปรึกษามีหน้าที่กำหนดกฎเกณฑ์ทั่ว ๆ ไปบางประการที่สมาชิกกลุ่มต้องปฏิบัติและชี้แจงให้สมาชิกทราบทั่วกัน เกี่ยวกับสิทธิที่เขามีและหน้าที่ที่เขาต้องปฏิบัติ

6. ผู้ให้การปรึกษาแบบกลุ่ม มีหน้าที่ปรับความสนใจของกลุ่มไปยังจุด หรือประเด็นที่สมาชิกจะได้รับประโยชน์มากที่สุด และช่วยสมาชิกวางแผนนำประสบการณ์เรียนรู้จากกลุ่มไปใช้ในสถานการณ์ที่เป็นจริงของเขา

จากเอกสารดังกล่าวสามารถสรุป บทบาทหน้าที่ของผู้ให้การปรึกษาแบบกลุ่ม ดังนี้ คือ

1. ผู้ให้การปรึกษาจะต้องสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับกลุ่ม โดยให้เรียนรู้วิธีการรับฟัง และเปิดโอกาสให้กลุ่มได้มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน โดยการสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ภายใต้เงื่อนไขของการให้การปรึกษา ซึ่งเป็นหน้าที่ของผู้ให้การปรึกษาที่จะต้องให้ข้อมูลกับกลุ่มและต้องมีความเข้าใจตรงกัน

2. ผู้ให้การปรึกษาให้ความสนใจ และเอาใจใส่ต่อสมาชิกในกลุ่มในระหว่างที่สื่อสารกัน สามารถให้ข้อมูลย้อนกลับสมาชิกได้อย่างถูกต้อง ด้วยการแสดงสีหน้า ท่าทางที่จริงใจ และเป็นการบ่งบอกว่าผู้ให้การปรึกษาดังใจฟังในสิ่งที่คนในกลุ่มพูด

3. ผู้ให้การปรึกษาควรสรุปและทบทวนสิ่งที่สมาชิกพูด และการตีความหมายพฤติกรรมต่าง ๆ ที่สมาชิกแสดงออกมาด้วยความระมัดระวัง เพื่อสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจซึ่งกันและกันของสมาชิกให้เขารู้สึกว่าปลอดภัย

4. ผู้ให้การปรึกษาควรให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์กับกลุ่ม และมีหน้าที่ปรับความสนใจไปยังประเด็นที่สมาชิกกลุ่มจะได้รับประโยชน์มากที่สุด ช่วยให้สมาชิกรู้จักวางแผนนำประสบการณ์เรียนรู้จากกลุ่มไปใช้ในสถานการณ์ที่เป็นจริงของตนเอง

5. ผู้ให้การปรึกษาควรช่วยให้มีการยุติการอภิปรายกลุ่มอย่างเหมาะสม ทั้งการยุติเมื่อจบการอภิปรายปัญหาของสมาชิกคนใดคนหนึ่ง ที่แน่ใจว่าสมาชิกคนนั้นได้บรรลุเป้าหมายของเขาแล้ว และการยุติการอภิปรายกลุ่มในแต่ละครั้งด้วย พร้อมทั้งกำหนดการนัดหมายในครั้งต่อไป

บทบาทหน้าที่ของสมาชิกกลุ่ม

Corey (1986) กล่าวถึง บทบาทของสมาชิกกลุ่มในการให้การปรึกษากลุ่มว่า สมาชิกกลุ่มควรมีแนวทางในการปฏิบัติภายในกลุ่ม อันจะทำให้สมาชิกภายในกลุ่มมีส่วนร่วมและได้รับประโยชน์จากการได้รับการปรึกษากลุ่มมากที่สุด มีดังนี้ คือ

1. สมาชิกกลุ่มพึงสำรวจตัวเอง และตั้งเป้าหมายว่าตนเองต้องการได้รับอะไรจากกลุ่ม หากสมาชิกกลุ่มไม่มีการคาดหวังใด ๆ จากกลุ่ม จะทำให้ขาดทิศทางในการเปลี่ยนแปลงเจตคติ พฤติกรรมของตนเอง และไม่ค่อยได้รับประโยชน์จากกลุ่ม

2. สมาชิกกลุ่มควรมีจุดมุ่งหมายที่เด่นชัดของตนเอง ซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นการพัฒนาบุคลิกภาพและบรรลุจุดมุ่งหมายสูงสุดของตนเอง

3. สมาชิกกลุ่มพึงกำหนดเป้าหมายให้มีความชัดเจน เฉพาะเจาะจง ทั้งนี้อาจให้สมาชิกตั้งคำถามกับตนเองว่า

3.1 สมาชิกคาดหวังว่าภายหลังจากการให้การปรึกษากลุ่มแล้ว จะมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ความคิด และความรู้สึกอย่างไร

3.2 สมาชิกต้องการเปลี่ยนแปลงอะไรมากที่สุดในชีวิต

3.3 สมาชิกต้องมีส่วนในการทำงานอย่างไร และจะประเมินตนเองได้อย่างไรว่าตนเองบรรลุความสำเร็จนั้น ๆ

4. สมาชิกกลุ่มควรมุ่งประเด็นไปยังเรื่องของคนที่ชี้แจงแก่กลุ่ม ในการอภิปรายเรื่องต่าง ๆ สมาชิกควรอธิบายให้ชัดเจน และบอกถึงกิจกรรมใหม่ที่สมาชิกต้องการให้มีการเปลี่ยนแปลงในชีวิต

5. สมาชิกกลุ่มควรรู้จักยืดหยุ่นในการอภิปราย เมื่อได้มีการอภิปรายในเรื่องใดอย่างละเอียด และสรุปประเด็นสำคัญแล้ว ก็ควรจบในประเด็นนั้น เพื่อจะได้อภิปรายในประเด็นอื่นต่อไป

6. สมาชิกกลุ่มพึงตระหนักถึงลักษณะบุคลิกภาพที่แสดงต่อสมาชิกคนอื่น ๆ ว่าไม่ควรแสดงพฤติกรรมใดซ้ำ ๆ ซึ่งจะทำให้เข้าใจว่าเป็นลักษณะของคนนั้น ๆ สมาชิกควรแสดงบทบาทแตกต่างกันต่อสมาชิกคนอื่น ๆ บ้าง

7. สมาชิกกลุ่มควรฝึกหัดตนเองให้มีความสามารถในการสะท้อนความรู้สึกคำพูด และสามารถบอกเรื่องราวที่เกี่ยวกับตนเอง เนื่องจากความก้าวหน้าของกลุ่มขึ้นอยู่กับความสามารถ ประสิทธิภาพ อายุ สถิติปัญหา และการมีส่วนร่วมในกลุ่มของสมาชิก สมาชิกกลุ่มบางคนที่ไม่แสดงออก เนื่องจากไม่มีความสามารถ ไม่เต็มใจในการร่วมกิจกรรม ผู้ให้การปรึกษากลุ่มต้องมอบหมายงานให้สมาชิกคนนั้น ๆ ฝึก หรืออาจมอบหมายให้สมาชิกอ่านหนังสือบางเล่มที่จะทำให้สมาชิกพบแง่มุมใหม่ ๆ ของปัญหา และมีแนวทางใหม่ ๆ ในการแก้ปัญหาเหล่านั้น ๆ ได้

8. สมาชิกกลุ่มได้ใช้กลุ่มเป็นสถานที่ทดลองพฤติกรรมใหม่ ๆ เพราะกลุ่มเปิดโอกาสให้สมาชิกฝึกหัดและพัฒนาทักษะทางสังคมที่บุคคลสามารถนำไปใช้ได้จริง

9. สมาชิกพึงตระหนักเสมอว่า กลุ่มมีเวลาจำกัด ในขณะที่สมาชิกบางคนไม่แสดงออก และขอเป็นผู้สังเกตคนอื่นก่อน ผู้ให้การปรึกษากลุ่มจะต้องทำให้สมาชิกได้ตระหนักว่า สมาชิกที่ยังรอนานออกไปจะยิ่งทำให้เกิดความรู้สึกลำบากใจในการมีส่วนร่วมมากเท่านั้น

10. สมาชิกกลุ่มควรมีความกระตือรือร้น ในการมีส่วนร่วมในกระบวนการกลุ่ม การที่สมาชิกเป็นผู้ที่ได้แสดงความคิดเห็น ความรู้สึกและพฤติกรรมต่าง ๆ จะทำให้สมาชิกได้ประโยชน์มากกว่าการสังเกตผู้อื่นเท่านั้น

11. สมาชิกกลุ่มจะต้องเป็นผู้ตัดสินใจว่า สมาชิกจะเปิดเผยเรื่องราวของตนต่อกลุ่มมากน้อยเพียงใด และเรื่องใดบ้าง สัมพันธภาพต่าง ๆ ภายในกลุ่มจะมีความหมายมากขึ้น หากสมาชิกมีการเปิดเผยตนเอง

12. สมาชิกกลุ่มพึงตระหนักไว้เสมอว่า ตนเองเป็นผู้ที่มีส่วนร่วมในการสร้างความไว้วางใจให้เกิดขึ้นในกลุ่ม เพราะความไว้วางใจไม่อาจเกิดขึ้นเองได้ เป็นหน้าที่ของผู้ให้การปรึกษากลุ่มเป็นผู้สร้างขึ้น

13. สมาชิกกลุ่มพึงตระหนักถึงแนวทางที่สมาชิกใช้ในการปิดบังความรู้สึกที่แท้จริงของตนเอง เช่น เมื่อสมาชิกรู้สึกหวาดกลัวว่า ตนถูกคุกคามความรู้สึกจะปิดบังตนเอง นั่งเงียบเฉย สิ่งเหล่านี้จะสกัดกั้นพัฒนาการของกลุ่ม สมาชิกกลุ่มควรเรียนรู้ที่จะแสดงความรู้สึกที่แท้จริงออกมา รวมทั้งเรียนรู้วิธีการปฏิบัติตนในสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความไม่สบายใจ

14. สมาชิกกลุ่มควรเปิดเผยความรู้สึกด้านดีของตนเองต่อกลุ่ม เช่นเดียวกับที่สมาชิกกล้าเปิดเผยความรู้สึกไม่สบายใจ ทั้งนี้เพราะสมาชิกมักกลัวที่จะยอมรับความรู้สึกที่แท้จริงของตนเอง มักปิดบัง หรือบิดเบือนความรู้สึก เพราะเกรงว่าสมาชิกคนอื่นจะมองว่าเขาไม่มีความสำคัญหรือเป็นคนอ่อนแอ และการที่สมาชิกกลุ่มที่เกิดความรู้สึกไม่สบายใจกล้าเปิดเผยตนเอง จะทำให้สมาชิกยอมรับตนเอง และพบส่วนดีในตัวเองมากขึ้น

15. สมาชิกกลุ่มพึงตระหนักว่า การเข้าร่วมการให้การปรึกษากลุ่มทำให้สมาชิกเกิดพัฒนาการทางบุคลิกภาพ เพราะกลุ่มให้การปรึกษาไม่เพียงแต่เป็นเครื่องมือสำหรับผู้ที่มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมเท่านั้น แต่ยังเปิดโอกาสให้สมาชิกได้ค้นพบความขัดแย้งในระบบบุคลิกภาพของตนเอง และพบแนวทางในการปรับพฤติกรรมต่าง ๆ อย่างเหมาะสม

16. สมาชิกกลุ่มพึงระลึกว่า การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมจำเป็นต้องอาศัยความพยายามและระยะเวลา สมาชิกไม่ควรเกิดความท้อแท้ใจ เมื่อเริ่มเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและกระทำไม่สำเร็จ

17. สมาชิกกลุ่มควรคำนึงถึงแนวทางในการนำพฤติกรรมใหม่ที่ได้จากกลุ่มไปปรับใช้ในชีวิตประจำวัน ภายหลังจากที่ได้มีการทดลองกระทำในกลุ่ม และสมาชิกคนอื่น ๆ ได้ช่วยกันให้ข้อเสนอแนะใหม่ ๆ

สามารถกล่าวได้ว่า บทบาทหน้าที่ของสมาชิกกลุ่ม มีส่วนสำคัญที่ทำให้สมาชิกในกลุ่มมีแนวทางปฏิบัติร่วมกันอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ได้รับประโยชน์จากการรับการปรึกษากลุ่มมากที่สุด ซึ่งสมาชิกในกลุ่มต้องศึกษาในรายละเอียดและหน้าที่ของผู้รับการปรึกษาที่ดี มีการรับรู้และเข้าใจที่ถูกต้องตรงกัน จะทำให้การรับการปรึกษามีประสิทธิภาพมากขึ้น

เอกสารที่เกี่ยวข้องทฤษฎีการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

แนวคิดพื้นฐานของการพัฒนาเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา เนื่องจากนักจิตวิทยานั้นต่างคนก็ต่างพัฒนาเทคนิคของตนเองขึ้นมาไม่ได้ขึ้นแก่กัน นักจิตวิทยาที่พัฒนาเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญานอกเป็นกลุ่ม ๆ ตามพื้นฐานความรู้เดิมอาจแบ่งออกได้เป็น 3 กลุ่มใหญ่ ๆ คือ กลุ่มที่มาจากพื้นฐานความรู้ทางจิตวิเคราะห์ (Psychoanalytic) ซึ่งผู้ที่มีชื่อเสียงในกลุ่มนี้คือ Ellis และ Beck กลุ่มต่อมา คือ กลุ่มที่มาจากพื้นฐานความรู้ทางจิตวิทยาทางปัญญา (Cognitive Psychology) ซึ่งผู้ที่มีชื่อเสียงในกลุ่มนี้คือ Mahoney ส่วนกลุ่มสุดท้ายคือ กลุ่มที่มาจากพื้นฐานความรู้ทางการเรียนรู้ (Learning) ซึ่งผู้ที่มีชื่อเสียงในกลุ่มนี้คือ Bandura และ Meichenbaum เป็นต้น

จากเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญานั้นมีอยู่ด้วยกันหลายเทคนิค และพัฒนามาจากกลุ่มนักจิตวิทยาที่มีพื้นฐานความรู้เดิมที่แตกต่างกัน จึงทำให้แต่ละเทคนิคนั้นมีแนวคิดและวิธีการดำเนินการที่ค่อนข้างจะแตกต่างกัน ทั้งนี้ย่อมขึ้นอยู่กับพื้นฐานความรู้เดิมของแต่ละคน แม้ว่านักจิตวิทยาเหล่านี้จะมีพื้นฐานความรู้เดิมที่แตกต่างกัน แต่มีสิ่งหนึ่งที่เห็นตรงกันคือ ตัวแปรทางปัญญานั้นย่อมมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคล ดังนั้น ถ้าสามารถเปลี่ยนแปลงตัวแปรทางปัญญาได้ พฤติกรรมของบุคคลนั้นย่อมเปลี่ยนแปลงตามสิ่งที่แตกต่างกันคือ ต่างคน

ก็ต่างกำหนดตัวแปรทางปัญญาได้ อีกทั้งต่างคนก็หาวิธีการดำเนินการเปลี่ยนแปลงตัวแปรทางปัญญาตามพื้นฐานของความรู้เดิมที่ตนเองมีอยู่ ความแตกต่างเหล่านี้จะเห็นได้อย่างชัดเจนจากแต่ละเทคนิคของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

ตัวแปรทางปัญญา หรืออีกนัยหนึ่งคือพฤติกรรมทางปัญญานั้น ประกอบด้วย ความคิด ความเชื่อ ความรู้ ทักษะคิด ค่านิยม ความคาดหวัง อารมณ์ และความรู้สึก (ความโกรธ ความเครียด ความวิตกกังวล ความรู้สึกเศร้า เป็นต้น) ตัวแปรเหล่านี้เราไม่สามารถที่จะรู้ได้จนกว่าจะมีการแสดงออก แต่จะต้องระวังไว้อย่างหนึ่งว่า พฤติกรรมที่แสดงออกอาจไม่ใช่สิ่งที่สะท้อนถึงตัวแปรทางปัญญาที่แท้จริง เช่น การที่บุคคลไม่ขโมยของจากห้างสรรพสินค้า อาจจะมีใช้ว่าเขามีความคิดว่าการขโมยนั้นเป็นสิ่งที่ไม่ดีไม่ควรทำ แต่อาจเกิดจากการที่เขาไม่ต้องการจะถูกจับติดคุก หรือสภาพการณ์ไม่เอื้ออำนวยให้เขาไม่สามารถขโมยได้มากกว่า เป็นต้น (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2550)

ประวัติและความเป็นมาของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การปรับพฤติกรรมทางปัญญานั้น แยกออกมาจากการปรับพฤติกรรมที่มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ โดยประเด็นที่ต่างกันนั้นอยู่ที่ การปรับพฤติกรรมทางปัญญาจะจัดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายใน หรือปัญญา เพื่อที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอก ในขณะที่การปรับพฤติกรรมนั้นจะเน้นที่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอกโดยตรง โดยไปจัดการที่สภาพแวดล้อม แนวความคิดดังกล่าวได้เกิดขึ้นในช่วงทศวรรษที่ 1960 และเด่นชัดในช่วงปลายทศวรรษที่ 1960 จนถึงต้นทศวรรษที่ 1970 (Kazdin, 1978 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2550) ซึ่งปัจจัยที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงนั้นน่าจะมาจาก 3 ปัจจัยใหญ่ ดังต่อไปนี้ (Meyers & Graighead, 1984 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2550)

1. ปัจจัยทางด้านจิตวิทยาทางปัญญา (Cognitive Psychology) ซึ่งงานทางด้านจิตวิทยาทางปัญญาที่มีผลกระทบต่อการเปลี่ยนแปลงของกระบวนการปรับพฤติกรรมมีอยู่ด้วยกัน 3 ด้าน ดังต่อไปนี้ คือ

1.1 การเสนอตัวแบบ (Modeling) คือบุคคลเรียนรู้จากการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่น โดยที่บุคคลไม่จำเป็นต้องแสดงออก หรือได้รับผลกระทบโดยตรงจากการแสดงพฤติกรรมนั้น ในช่วงแรกพัฒนาขึ้นในกรอบของทฤษฎีการเรียนรู้และการบำบัดพฤติกรรม แต่ต่อมาในปี 1969 Bandura ได้อธิบายว่าผลของตัวแบบนั้นเกี่ยวข้องกับตัวแปรทางปัญญาเป็นส่วนใหญ่ เขาเสนอว่าปัจจัยที่สำคัญที่มีผลต่อการเรียนรู้โดยการสังเกตนั้นจะต้องประกอบด้วยกระบวนการตั้งใจ กระบวนการเก็บจำ กระบวนการกระทำ และกระบวนการจูงใจ จะเห็นได้ว่ากระบวนการตั้งใจ และกระบวนการเก็บจำนั้น เป็นกระบวนการทางปัญญา ซึ่ง Bandura ได้มาจากรูปแบบของกระบวนการ

สารสนเทศ (Information Processing Model) ของพวกนักจิตวิทยาทางปัญญา จากผลงานของ Bandura นับว่าเป็นอิทธิพลที่มีความสำคัญอย่างมากต่อการพัฒนาการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

1.2 การฝึกการสอนตนเอง (Self-instruction Training) เป็นเทคนิคที่พัฒนาขึ้น

ในช่วงต้นของทศวรรษที่ 1970 โดย Meichenbaum ซึ่งเขาได้ขยายมาจากงานวิจัยของเขาในเรื่อง “การพูดเพื่อสุขภาพ” (Healthy Talk) เป็นงานวิจัยที่อาศัยทฤษฎีการเรียนรู้แบบการกระทำเป็นทฤษฎีพื้นฐาน โดยที่งานของเขานั้นทำกับคนไข้จิตเภท (Schizophrenia) เขาฝึกให้คนไข้จิตเภทเหล่านั้นพูดตามที่เขาให้พูด แล้วพบว่าพฤติกรรมของคนไข้จิตเภทเหล่านั้นดีขึ้น ทำให้เกิดความคิดขึ้นมาว่า ถ้าให้คนทั่วไปพูดภายในใจของตนเอง เหมือนกับที่เขาชี้แนะให้คนไข้จิตเภทพูดแล้วก็น่าจะได้ผลเช่นกัน ดังนั้นเขาจึงได้พัฒนาเทคนิคใหม่ของเขาขึ้นมาเรียกว่า การสอนตนเอง (Self-instruction) นักจิตวิทยาที่ศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาที่ Meichenbaum ให้ความสนใจและนำมาใช้เป็นพื้นฐานของการพัฒนาเทคนิคการฝึกการสอนตนเองของเขา คืองานของนักจิตวิทยาชาวรัสเซีย 2 คน ซึ่งได้แก่ Luria และ Vygotsky ที่ได้เสนอแนะว่าพฤติกรรมของเด็กที่แสดงออกในระยะแรกนั้น จะอยู่ภายใต้ของการควบคุมทางด้านภาษาของสภาพแวดล้อมในสังคมผู้ใหญ่ และค่อย ๆ พัฒนาไปสู่การที่เด็กเรียนรู้ที่จะควบคุมพฤติกรรมของเขาได้เอง โดยครั้งแรกจะเริ่มจากการใช้คำพูดจากภายนอก และต่อมาใช้คำพูดจากภายในใจของเขาเอง ซึ่งแนวคิดดังกล่าว Meichenbaum and Goodman (1971) ได้พัฒนาโปรแกรมการสอนตนเองขึ้นมาสอนเด็กที่มีลักษณะหุนหันพลันแล่น (Impulsive) เด็กคูตัวแบบพูดว่าเขาจะทำอะไร แล้วให้เด็กพูดตาม ครั้งแรกให้พูดด้วยเสียงดัง จากนั้นก็ค่อย ๆ พูดให้เบาลง จนในที่สุดก็พูดกับตัวเองภายในใจ ซึ่งพบว่าเด็กที่มีพฤติกรรมหุนหันพลันแล่นมีการตอบสนองช้าลงและถูกต้องมากขึ้น จากนั้นจึงได้มีการนำเอาเทคนิคการสอนตนเองไปใช้ในการลดพฤติกรรมก้าวร้าว ลดพฤติกรรมการอยู่ไม่สุข ลดความกลัว เพิ่มสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนและฝึกความสามารถในการเข้าสังคมให้กับเด็ก (Craighead, Hickey, & DeMonbreun, 1979; Kendall & Williams, 1986) นอกจากนี้ยังได้มีการนำเอาไปใช้กับผู้ใหญ่ที่มีความวิตกกังวลสูง ก้าวร้าว ขาดทักษะทางสังคม และเป็นจิตเภทได้อย่างมีประสิทธิภาพอีกด้วย (Meichenbaum, 1977)

1.3 เทคนิคการแก้ปัญหา พัฒนาได้โดย D’Zurilla และ Goldfried ในปี 1971 เป็นเทคนิคที่สอนให้ผู้เข้ารับการบำบัดมีทักษะในการแก้ปัญหา โดยไปมุ่งเน้นที่กระบวนการคิดภายในให้เป็นกลไกในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

2. ปัจจัยทางการควบคุมตนเอง (Self-control) ความจริงแล้วการควบคุมตนเองนั้นอยู่ในขอบเขตของการปรับพฤติกรรมมาตั้งแต่ต้น Skinner (1953) ก็ได้ชี้ให้เห็นว่าคนเราใช้วิธีการควบคุมตนเองเช่นเดียวกับวิธีการควบคุมผู้อื่น ได้มีการนำเอากระบวนการทางปัญญามาใช้อธิบายกระบวนการ

การควบคุมตนเองซึ่ง Homme (1965) กล่าวว่าเป็นการกระทำของจิตซึ่งมีกระบวนการเช่นเดียวกับกระบวนการเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบการกระทำ แต่เป็นกระบวนการภายในเท่านั้น จากความคิดเช่นนี้เอง ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการศึกษาทางด้านการควบคุมตนเอง จากกระบวนการภายนอกมาสู่กระบวนการเปลี่ยนแปลงความคิดภายในแทน

3. ปัจจัยทางด้านการบำบัดทางปัญญา (Cognitive Therapy) ได้มีนักจิตวิทยาและจิตแพทย์ ที่จัดว่าเป็นผู้นำที่มีความสำคัญในการปรับพฤติกรรมทางปัญญานั้น อาจกล่าวได้ว่ามีอยู่ 2 คน คือ Albert Ellis และ Aaron Beck ซึ่งมีอิทธิพลอย่างมากต่อการพัฒนาการปรับพฤติกรรมทางปัญญา Ellis (1962) นั้น ได้พัฒนาเทคนิคที่เรียกว่า การบำบัดแบบพิจารณาเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Therapy หรือ RET) และต่อมาเปลี่ยนเป็น การบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy หรือ REBT) โดยที่ Ellis มีความเชื่อว่า พฤติกรรมที่ปรับตัวไม่ได้ของคนเรานั้น เป็นเพราะว่าเราคิดอย่างไม่มีเหตุผล ไม่ใช่เป็นเพราะว่า มีอะไรเกิดขึ้นกับเราหรือใครทำอะไรกับเรา หากแต่ขึ้นอยู่กับความคิดที่เราคิดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นกับเรา หรือสิ่งที่คนอื่นทำกับเรามากกว่า วิธีการบำบัดก็คือ เปลี่ยนแปลงความคิดของเราจากไม่มีเหตุผล ให้มีเหตุผลนั่นเอง ส่วนงานของ Beck (1976) ก็มีลักษณะคล้ายกับงานของ Ellis ซึ่งเขากล่าวว่า ปัญหาทางด้านจิตนั้นเกิดขึ้น เพราะว่าบุคคลมีความคิดในลักษณะที่ปรับตัวไม่ได้ เช่น ความคิดที่ไม่เหมาะสม ไม่มีเหตุผล หรือการพูดกับตนเองอย่างไม่มีเหตุผล เป็นต้น เป็นการสะท้อนให้เห็นถึงความเชื่อของเขาที่มีเกี่ยวกับตัวของเขาเอง และโลกที่เขาอยู่ ดังนั้นวิธีการบำบัดของ Beck จะเน้นที่ข้อมูลเชิงประจักษ์ มากกว่าการใช้ความคิดเชิงเหตุและผลอย่างที่ใช้ที่ Ellis ใช้

จากปัจจัยทั้ง 3 ประการ แนวทางในการบำบัดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและมีการพัฒนาเทคนิคใหม่ ๆ ขึ้นมาเพื่อใช้ในการบำบัดพฤติกรรมมากมาย อีกทั้งยังได้มีการวิจัยเปรียบเทียบประสิทธิภาพของการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมโดยใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรม และการปรับพฤติกรรมทางปัญญ่อีกด้วย ซึ่ง Ledwidge (1978) ได้ศึกษางานวิจัย 13 ชิ้น ที่เปรียบเทียบประสิทธิภาพของการใช้เทคนิคการปรับพฤติกรรมกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญา พบว่าประสิทธิภาพของทั้งสองวิธีนั้นไม่แตกต่างกัน แต่ Miller and Berman (1983) ได้ทำการวิเคราะห์แบบเมต้า (Meta-analysis) ถึงประสิทธิภาพของการปรับพฤติกรรมและการปรับพฤติกรรมทางปัญญากลับพบว่า การปรับพฤติกรรมทางปัญญาให้ผลดีว่าการปรับพฤติกรรม

การปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การปรับพฤติกรรมที่พัฒนามาจากพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ แม้ว่าจะได้รับการพิสูจน์แล้วว่า เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพ ในการแก้ไขเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคล แต่ทว่าเป็นวิธีการที่ค่อนข้างจะเฉพาะเจาะจงและไม่ยืดหยุ่น เนื่องจากเป็นวิธีการที่เน้นเฉพาะพฤติกรรมที่แสดงออก

ที่สามารถสังเกตเห็นได้เท่านั้น จึงทำให้ไม่สนใจต่อตัวแปรภายใน หรืออีกนัยหนึ่งคือตัวแปรทางปัญญาซึ่งอาจเรียกว่าพฤติกรรมทางปัญญา พฤติกรรมทางปัญญานี้เชื่อว่ามีอิทธิพลอย่างมากต่อการแสดงออกของบุคคล ดังที่ Mahoney (1974 อ้างถึงใน สม โภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2550) ได้กล่าวว่า การสนองตอบของบุคคลนั้น ไม่ได้ขึ้นอยู่กับสภาพแวดล้อมที่เป็นจริง แต่ขึ้นอยู่กับสภาพแวดล้อมที่รับรู้ ซึ่งมีนักจิตวิทยา และนักปรับพฤติกรรมจำนวนมากที่มีความคิดในลักษณะเดียวกับความคิดของ Mahoney จึงได้มีการเคลื่อนไหวพัฒนาแนวทางในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมขึ้นมาใหม่ โดยอาศัยแนวคิดที่ว่าตัวแปรภายในบุคคลหรือตัวแปรทางปัญญามีผลต่อพฤติกรรมที่พฤติกรรมแสดงออก การปรับพฤติกรรมโดยอาศัยแนวคิดดังกล่าวจึงเรียกว่า การปรับพฤติกรรมทางปัญญา (Cognitive Behavior Modification หรือ CBM) หรือบางคนเรียกว่า การบำบัดพฤติกรรมทางปัญญา (Cognitive Behavior Therapy หรือ CBT)

ความหมายของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

Dryden and Golden (1986 อ้างถึงใน ทิพย์วัลย์ สุทิน, 2539) ได้กล่าวว่า กระบวนการทางปัญญามีความสำคัญมาก เพราะทำหน้าที่เป็นสื่อกลางระหว่างสิ่งเร้ากับอารมณ์และพฤติกรรม โดยหมายถึง ความคิด ความหมาย จินตภาพ ความเชื่อ ความหวัง การระบุเหตุ เป็นต้น

Dobson (1988 อ้างถึงใน จันทพร โรจนพิทักษ์, 2543) เขามีความเชื่อเกี่ยวกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญาดังนี้

1. กระบวนการทางปัญญานั้นมีผลต่อพฤติกรรม
2. กระบวนการทางปัญญาสามารถจัดให้มีขึ้นได้และเปลี่ยนแปลงได้
3. พฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไป อาจจะเป็นผลเนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงทางปัญญา ซึ่งสอดคล้องกับ Kazdin (1978 อ้างถึงใน สม โภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2550) ได้ให้ความหมายการปรับพฤติกรรมทางปัญญาไว้ว่า เป็นกระบวนการเปลี่ยนพฤติกรรมภายนอกโดยการเปลี่ยนความคิด การตีความ การตั้งข้อสันนิษฐาน หรือกลวิธีในการสนองตอบ หรืออีกนัยหนึ่งคือการเปลี่ยนตัวแปรทางปัญญา เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนพฤติกรรมนั่นเอง

จากความหมายที่กล่าวมาสรุปได้ว่า การปรับพฤติกรรมทางปัญญา เป็นกระบวนการที่สามารถทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอกได้ โดยการปรับเปลี่ยนความคิด หรือตัวแปรทางปัญญา เพื่อส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมในที่สุด

โครงสร้างการให้การปรึกษาตามทฤษฎีการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

Beck et al. (1979 อ้างถึงใน วินัสริน ก้อนศิลา, 2550) ได้กล่าวถึงโครงสร้างการให้การปรึกษาตามทฤษฎีการปรับพฤติกรรมทางปัญญา จะรวบรวมการดำเนินการตั้งแต่ในระยะเตรียมความพร้อมก่อนเริ่มการให้การปรึกษา จนกระทั่งถึงระยะการให้การปรึกษา มีดังนี้คือ

1. เตรียมความพร้อมของผู้รับการปรึกษา โดยผู้ที่จะเข้ารับการให้การศึกษาตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญานั้น ต้องเข้าใจและยอมรับเหตุผล วิธีการ และแนวทางของการให้การศึกษา ผู้รับการปรึกษาต้องตกลงที่จะพยายามสำรวจตนเอง (Self-monitoring) ต้องยอมรับว่ามีงานที่ต้องกลับไปทำเป็นการบ้าน (Homework Assignment) พร้อมทั้งเปิดเผยความคิดและความรู้สึก ร่วมกับผู้ให้การศึกษาในการวางแผนและปฏิบัติตามแผนการให้การศึกษา

2. วางแผนการให้การศึกษาในระยะเริ่มต้น ผู้ให้การศึกษาประเมินปัญหา หรือความยุ่งยาก ในปัจจุบันของผู้รับการปรึกษา ให้ได้มาซึ่งภาพรวมของสถานการณ์ที่กำลังเกิดขึ้นกับผู้รับการปรึกษา แล้ววิเคราะห์สถานการณ์นั้นเพื่อจะเข้าถึงจุดสำคัญของปัญหาหลัก และบริบทต่อมาอธิบายให้ผู้รับการปรึกษาเข้าใจถึงวัตถุประสงค์ของการให้การศึกษาตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาและวางแผนการให้การศึกษาร่วมกัน

3. การตั้งกำหนดการและเตรียมความพร้อม (Agenda) ในการให้การศึกษาผู้รับการปรึกษาทำหน้าที่เป็นผู้ให้แนวทางในการให้การศึกษา วางแผนการให้การศึกษา แผนการให้การศึกษา และจัดหาวัสดุอุปกรณ์ต่าง ๆ ที่ใช้ในการให้การศึกษา แต่อย่างไรก็ตามต้องอยู่บนพื้นฐานความพร้อม และความต้องการของผู้รับการปรึกษาที่จะทำตามแผนการให้ศึกษานั้น ๆ ดังนั้นผู้ให้การศึกษาและผู้รับการปรึกษาจึงต้องร่วมกันในการเสนอประเด็นที่จะให้การศึกษา ตั้งแต่ระยะเริ่มต้นของการให้การศึกษาแต่ละครั้ง ซึ่งอาจได้มาจากการทบทวนประสบการณ์ของผู้รับการปรึกษาข้อมูลย้อนกลับที่ได้จากการทำการบ้านที่ได้รับเรื่องราว หรือสถานการณ์ที่ผู้รับการปรึกษาประสบอยู่ในปัจจุบัน

4. การทดสอบสมมุติฐาน ผู้ให้การศึกษารวบรวมข้อมูลจากการสนทนา การซักถาม และการสังเกตผู้รับการปรึกษา เพื่อที่จะตั้งสมมุติฐานเกี่ยวกับความคิดของผู้รับการปรึกษาวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มาทั้งหมด เพื่อที่จะทดสอบว่าสมมุติฐานที่ตั้งขึ้นนั้นตรงกับความคิด ความเข้าใจของผู้รับการปรึกษาหรือไม่ เพื่อที่จะดำเนินการปรับเปลี่ยนสมมุติฐานให้เหมาะสม ปฏิเสธสมมุติฐานเดิม หรือตั้งสมมุติฐานขึ้นมาใหม่

5. ข้อมูลย้อนกลับ การค้นหา ประเมิน วิเคราะห์ และทดสอบสมมุติฐาน ผู้รับการปรึกษาต้องมีการสังเกตผู้รับการปรึกษาทั้งทางพฤติกรรมและภาษาท่าทาง ผู้รับการปรึกษาต้องแปลความคำพูดของผู้รับการปรึกษา ซึ่งสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้อาจก่อให้เกิดความเข้าใจที่ผิดพลาด ไม่สอดคล้องกันได้ ดังนั้น ต้องมีการให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อเป็นการกระตุ้นให้ผู้รับคำปรึกษาบอกถึงการรับรู้ ความคิด ความรู้สึก เกี่ยวกับการดำเนินการให้คำปรึกษา การมอบหมายการบ้าน หรือตัวผู้ให้คำปรึกษาให้เกิดความเข้าใจที่ตรงกันทั้งสองฝ่ายและเป็นการประเมินถึงความก้าวหน้า หรืออุปสรรคที่เกิดขึ้น

6. การสรุป ผู้ให้การปรึกษาควรมีการสรุปเรื่องราวที่สนทนากันเป็นช่วง ๆ หรืออาจให้ผู้รับการปรึกษาสรุปลงอย่างสั้นๆ

หลักการบำบัดการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การปรับพฤติกรรมทางปัญญาเป็นการบำบัดที่เน้นปัญหาที่สำคัญ ซึ่งเป็นปัญหาปัจจุบันที่ผู้ป่วยเผชิญ มีเป้าหมายในการบำบัดรักษาที่ชัดเจน การบำบัดนี้พัฒนามาจากความเชื่อที่ว่าพฤติกรรมที่เป็นปัญหาสามารถปรับเปลี่ยนได้ด้วยการเปลี่ยนความคิด หรือความเชื่อของบุคคลนั้น เป้าหมายของการบำบัดคือ การเปลี่ยนแปลงความเชื่อ และความคิดที่ไม่สมเหตุสมผล มีหลักการที่สำคัญ ดังนี้

1. การบำบัดมุ่งเน้นผู้รับการบำบัดเป็นศูนย์กลาง (Totally Patient Centered) โดยผู้บำบัดจะมองผู้รับบริการว่าเป็นบุคคลหนึ่ง ซึ่งประสบหรือเผชิญปัญหามากกว่าที่จะมองว่าเป็นผู้มีพยาธิสภาพ หรือผู้ที่เจ็บป่วยทางจิต ซึ่งมีสาเหตุหรือแรงผลักดันจากที่มาหรือสาเหตุแรงผลักดันในจิตไร้สำนึก นักบำบัดทางความคิดมองเห็นว่าพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเป็นผลมาจากการเรียนรู้ที่ไม่ถูกต้อง วิธีการแก้ไขจึงมุ่งเน้นที่การตรวจสอบพฤติกรรม และแก้ไขปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่เป็นปัญหานั้น
2. การปฏิบัติการมุ่งเน้นความร่วมมือของผู้รับการบำบัดอย่างเต็มที่ (High Degree of Mutuality) การบำบัดมุ่งเน้นความร่วมมือของผู้รับบริการอย่างแท้จริง การบำบัดจะมีลักษณะของการร่วมกันค้นหาปัญหา ระบุปัญหา กำหนดเป้าหมาย และกลยุทธ์ในการบำบัด รวมถึงการประเมินความก้าวหน้าที่เกิดขึ้น โดยต้องอาศัยการมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่จากผู้รับการบำบัด ผู้บำบัดจะทำหน้าที่เป็นเพียงผู้ช่วยให้การบำบัดเป็นไปอย่างราบรื่น (Facilitative Role)
3. ผู้บำบัดจะแสดงออกถึงความจริงใจ (Genuineness) ความอบอุ่น (Warmth) ความเข้าใจ ความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) และใช้สัมพันธภาพในการบำบัด (Therapeutic Relationship) อย่างเหมาะสม

กระบวนการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

กระบวนการในการบำบัดมีขั้นตอน ดังต่อไปนี้ (อารีรัช จานงผล, 2550)

1. การประเมินพฤติกรรมความคิด (Cognitive Behavioral Assessment) เป็นกระบวนการบำบัดที่สำคัญที่สุด ในการประเมินผู้ให้การบำบัดจะไม่ได้ให้ความสนใจกับบุคลิกภาพ (Personality Traits) ของผู้รับการบำบัด กลไกการป้องกันทางจิต (Defense Mechanisms) หรือกลไกทางจิต แต่จะให้ความสนใจกับพฤติกรรม หรือการกระทำของผู้รับการบำบัด ผู้บำบัดจะทำการเก็บรวบรวมข้อมูล และระบุปัญหาจากข้อมูล การระบุพฤติกรรมที่เป็นปัญหารวมถึงการวัดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อมที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและการทบทวนจุดแข็งจุดอ่อนในตัวของผู้รับการบำบัด

การระบุปัญหาของผู้รับบริการที่ดีควรจะมี ความถูกต้อง และชัดเจนที่สุดในเบื้องต้น
ควรประเมินปัญหาของผู้รับการบำบัดด้วยปัญหาต่อไปนี้

1. ปัญหาคืออะไร
2. ปัญหาเกิดขึ้นที่ไหน
3. ปัญหาเกิดขึ้นเมื่อใด
4. ใครหรืออะไรทำให้เกิดปัญหานั้น
5. ผลกระทบที่เกี่ยวข้องกับปัญหานั้นคืออะไร

ผู้บำบัดควรประเมินถึงความถี่ ความรุนแรงของปัญหา และระยะเวลาของปัญหา
ที่เกิดขึ้น หลังจากนั้นผู้บำบัดค้นหาประสบการณ์ของผู้ป่วยในปัญหานั้น ๆ โดยอาศัยการวิเคราะห์
พฤติกรรม ซึ่งประกอบด้วย 3 ส่วน ดังนี้

1. สิ่งที่เกิดขึ้นก่อน (Antecedent) หมายถึง สิ่งกระตุ้น หรือสิ่งที่เกิดขึ้นก่อนพฤติกรรม
เป็นตัวนำที่ทำให้เกิดพฤติกรรมนั้น ๆ ขึ้น รวมไปถึงสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ ทางสังคม พฤติกรรม
ความคิด หรืออารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้นก่อนพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งจะเกิดขึ้นด้วย
2. พฤติกรรม (Behavior) หมายถึง สิ่งที่คุณคนนั้น ๆ พูด ทำ หรือแสดงออกมาให้เห็นได้
วัดได้
3. ผลที่ตามมา (Consequence) หมายถึง ผลที่ตามมาที่คุณคนนั้นคาดไว่ว่าน่าจะเกิดขึ้น
หลังจากกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง ผลนั้นอาจเป็นผลทางบวกที่น่าพอใจ หรือผลทางลบ
ที่ไม่น่าพอใจ

2. ขั้นตอนการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

- 2.1 การเพิ่มการมีกิจกรรม (Increasing Activity) เน้นการให้ผู้รับการบำบัดเป็นผู้กระทำ
- 2.2 การลดพฤติกรรมที่ไม่ต้องการ (Reducing Unwanted Behavior) เน้นการจัดการ
กับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเท่านั้น พฤติกรรมที่ดีไม่จำเป็นต้องจัดการทำ
- 2.3 การเพิ่มความพึงพอใจ (Increasing Pleasure) การจัดการกระทำต้องเกิดจาก
ความพึงพอใจของผู้รับการบำบัด
- 2.4 การเพิ่มทักษะทางสังคม (Enhancing Social skills) เน้นการสร้างเสริมทักษะ
ในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

3. วิธีการสร้างความคิดที่ถูกต้องขึ้นใหม่ (Cognitive Restructuring) การสร้างความคิด ขึ้นใหม่ ประกอบด้วยขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

- 3.1 การตรวจสอบความคิดและความรู้สึก (Monitoring Thoughts and Feelings)
การปรับเปลี่ยนความคิดเริ่มด้วยการค้นหาสิ่งที่จะเป็นตัวเสริมแรง ก่อให้เกิดความคิดที่ไม่เหมาะสม
และพฤติกรรมที่ยังเป็นปัญหา

3.2 การถามถึงหลักฐานยืนยัน (Questioning the Evidence) ขั้นที่สองของการบำบัด ได้แก่ การที่ผู้รับการบำบัดและผู้บำบัดช่วยกันตรวจสอบหลักฐานที่ยืนยัน หรือสนับสนุนความเชื่อของผู้รับการบำบัด รวมไปถึงแหล่งที่มาของข้อมูลด้วย ผู้รับการบำบัดมักจะให้น้ำหนักของแหล่งข้อมูลที่สนับสนุนความคิดที่บิดเบือน

3.3 การตรวจสอบทางเลือกอื่น ๆ (Examining Alternatives) ผู้รับการบำบัดหลายคนมักจะรู้สึกว่าตนเองไม่มีหนทางแก้ไขปัญหาที่ตนเองประสบอยู่

3.4 การลองให้คาดการณ์ถึงสถานการณ์ที่รุนแรงที่สุด (Deeatastophizing) เป็นเทคนิคที่ผู้รับการบำบัดคาดการณ์ถึงสถานการณ์รุนแรงที่สุดที่อาจจะเกิดขึ้น ผู้บำบัดใช้คำถามเพื่อให้ผู้รับการบำบัดได้คิดทบทวน และประเมินสถานการณ์ที่รุนแรงที่สุดที่คาดว่าจะเกิดขึ้นเป็นอย่างไร

3.5 การเปลี่ยนมุมมองเดิมเป็นมุมมองทางบวก (Reframing) เป็นวิธีการเปลี่ยนมุมมองการรับรู้สถานการณ์หรือพฤติกรรม ได้แก่ การช่วยให้ผู้รับการบำบัดมองปัญหาในมุมมองที่แตกต่างไปจากเดิม ให้เห็นในทุกแง่มุม ทั้งข้อดีและข้อเสีย จะช่วยให้มีมุมมองต่อปัญหาอย่างรอบคอบ

3.6 การหยุดความคิด (Thought Stopping) ปัญหาของผู้รับบริการบางครั้งอาจเป็นปัญหาที่เล็กและไม่สำคัญ แต่เมื่อเวลาผ่านไปนานมากขึ้น คุณเหมือนปัญหานั้นจะมากขึ้นและสำคัญมากขึ้น อาจจะทำให้ผู้รับการบำบัดหยุดหรือเลิกคิดได้ยาก เทคนิคการหยุดความคิดสามารถใช้ได้ดีในความคิดที่เป็นปัญหาในระยะเริ่มต้น

4. วิธีการเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ (Learning New Behavior) เน้นการสร้างพฤติกรรมใหม่ในผู้รับการบำบัด เช่น

4.1 การเลียนแบบ (Modeling) หมายถึง วิธีการที่ใช้เพื่อสร้างรูปแบบของพฤติกรรมใหม่ที่ต้องการให้เกิดขึ้น เพิ่มทักษะต่าง ๆ ที่ดี ที่ต้องการ และลดพฤติกรรมการหลีกเลี่ยง

4.2 การปรับแต่งพฤติกรรม (Shaping) เป็นการกระตุ้นให้ผู้รับการบำบัดเกิดพฤติกรรมใหม่ที่ต้องการ โดยอาศัยวิธีการเสริมแรง (Reinforcement) เช่น การให้ความสนใจ การให้คำชมเชย

4.3 การให้เบี้ยอรรถกร (Token Economy) เป็นรูปแบบหนึ่งของการเสริมแรง โดยอาศัยหลักการของการเสริมแรง หรือการให้รางวัลเมื่อกระทำพฤติกรรมที่เหมาะสม

4.4 การแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) เป็นวิธีการช่วยให้ผู้รับการบำบัดได้มีโอกาสฝึกซ้อมการทำพฤติกรรมที่รู้สึกว่ายากลำบาก โดยได้รับการย้อนกลับจากการแสดงพฤติกรรมนั้น

4.5 การฝึกทักษะทางสังคม (Social Skills Training) ทักษะทางสังคมเป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับการมีชีวิตร่วมกับบุคคลอื่น ๆ

4.6 การให้สิ่งที่ไม่น่าพึงพอใจ (Aversive Therapy) เป็นการช่วยลดพฤติกรรมที่ไม่ต้องการ โดยสิ่งที่ไม่น่าพึงพอใจ หลังจากมีพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ไม่ต้องการให้เกิดขึ้น เช่น เมื่อพฤติกรรมที่ไม่ต้องการเกิดขึ้น จะได้รับคำเตือนหรือดกกิจกรรมที่ชอบ เช่น ดูโทรทัศน์

ข้อตกลงเบื้องต้นของการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

การปรับเปลี่ยนความคิดและพฤติกรรม มีแนวคิดพื้นฐานว่าอารมณ์ของบุคคลเกิดจากความคิดในการรับรู้และแปลความสิ่งเร้าที่มารกระตุ้น และให้มีการกำหนดข้อมูลตกลงเบื้องต้นของการปรับเปลี่ยนความคิดและพฤติกรรม (Beck et al., 1997 อ้างถึงใน วินัสริน ก้อนสีลา, 2550, หน้า 34-35) โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1. การรับรู้และการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่ผ่านมาของบุคคล สามารถเปลี่ยนแปลงได้ โดยการคิดทบทวนซ้ำและตรวจสอบข้อมูลที่ได้รับมาอีกครั้ง
2. ความคิดของบุคคลเป็นผลมาจากสิ่งเร้าทั้งภายในและภายนอกบุคคล
3. การประเมินสิ่งเร้าของบุคคลมีผลต่อความคิดและจินตนาการ
4. ความคิดของบุคคลเป็นปรากฏการณ์ที่อยู่ในระดับของจิตสำนึก (Stream of Consciousness) สามารถรับรู้ได้ ซึ่งความคิดของบุคคลจะแสดงถึงสัญลักษณ์ของบุคคลนั้น สิ่งแวดล้อม หรือโลกของเขา และอดีตที่เขาประสบรวมทั้งแนวโน้มในอนาคต
5. การปรับเปลี่ยนความคิดมีผลต่ออารมณ์และพฤติกรรม
6. วิธีการบำบัดทางด้านจิตใจ ส่งผลให้บุคคลรับรู้ถึงความคิดที่บิดเบือนไป
7. การปรับเปลี่ยนความคิดสามารถที่จะบรรเทาอาการ และอาการแสดงทางคลินิกได้

เทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

เทคนิคที่ใช้ในการปรับพฤติกรรมทางปัญญา มีหลายเทคนิค ดังเช่น

Samuel (2000) ได้กล่าวว่า มีหลายเทคนิคที่สอดคล้องกับการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีดังนี้ คือ

1. ทำทายในแต่ละคนจะดำเนินการเกี่ยวกับข้อมูลข่าวสาร
2. ตอบโต้ระบบความเชื่อที่ผิด ๆ เช่น ได้รับความเชื่อที่ผิด ๆ มา
3. ทำแบบฝึกหัดเกี่ยวกับการตรวจสอบด้วยตนเอง ในการออกแบบเพื่อหยุดความคิดเชิงลบที่เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติ
4. ปรับปรุงทักษะการสื่อสาร
5. เพิ่มคำพูดเกี่ยวกับตนเองและเพิ่มแบบฝึกหัดเชิงบวก
6. ทำการบ้าน รวมกับการโต้แย้งกับความคิดที่ไม่มีเหตุผล

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2550) กล่าวถึงเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ในการเลือกเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญานั้น จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องเข้าใจถึงลักษณะเฉพาะของแต่ละเทคนิคเสียก่อน ซึ่งแต่ละเทคนิคนั้นก็จะมีลักษณะที่แตกต่างกันออกไปและเหมาะที่จะใช้กับปัญหาที่แตกต่างกันไป ซึ่ง Spiegler & Guevremont (1998) ได้แบ่งกลุ่มของเทคนิคการปรับพฤติกรรมทางปัญญาออกเป็น 3 กลุ่มด้วยกันตามลักษณะของปัญหาและแนวทางในการแก้ไขคือ

1. กลุ่มที่เน้นการบำบัดโดยเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา (Cognitive Restructuring Therapy หรือ CRT) กลุ่มนี้จะมุ่งให้ความสนใจในพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมอันเป็นผลเนื่องมาจากการมีความคิดที่ไม่เหมาะสมอย่างมาก ดังนั้นวิธีดำเนินการก็คือ ทำให้เกิดความคิดที่เหมาะสมแทนความคิดที่ไม่เหมาะสม เทคนิคกลุ่มนี้เหมาะที่จะใช้กับบุคคลที่มีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม หรือเป็นปัญหาอันเนื่องมาจากการที่บุคคลคิดซ้ำ ๆ ซาก ๆ โดยที่ความคิดนั้นเป็นความคิดที่ไม่เหมาะสม
2. กลุ่มที่เน้นทักษะการจัดการกับปัญหาและพฤติกรรม (Cognitive-behavioral Coping Skills Therapy) เป็นกลุ่มที่เน้นที่การสอนให้ผู้เข้ารับการบำบัดปรับตัวในการสนองตอบทั้งในด้านปัญหาและพฤติกรรมที่แสดงออก เพื่อจัดการกับสภาพการณ์ที่เป็นปัญหาที่เผชิญอยู่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เทคนิคของกลุ่มนี้เหมาะที่จะใช้กับบุคคลที่ขาดความสามารถทางปัญญา และการแสดงออกในการที่จะจัดการกับปัญหา
3. กลุ่มที่เน้นการบำบัดโดยการแก้ปัญหา (Problem-solving Therapies หรือ PS) เป็นกลุ่มที่รวมเอาแนวคิดของกลุ่ม CR และ กลุ่ม CS เข้ามาด้วยกัน โดยการพัฒนาวิธีการต่าง ๆ ที่จะใช้เพื่อจัดการกับปัญหาต่าง ๆ และรวมทั้งความเครียดและความวิตกกังวล

เทคนิคการบำบัดโดยการเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญา

เทคนิคการบำบัดโดยการเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญานั้น จะใช้ในกรณีกับผู้เข้ารับการบำบัดไม่ได้มีปัญหาใด ๆ กับความสามารถในการแสดงออก หากแต่พฤติกรรมที่แสดงออกไม่เหมาะสมนั้นเกิดจากการที่มีความคิดหรือความเชื่อที่ไม่มีเหตุผล หรือเกิดจากการที่บิดเบือนความคิดของตนเอง อีกทั้งยังคิดในลักษณะดังกล่าวซ้ำ ๆ ซาก ๆ หรือย้ำคิดบ่อยครั้งอีกด้วย ซึ่งเทคนิคการบำบัดโดยการเปลี่ยนโครงสร้างทางปัญญานั้นมีอยู่ด้วยกันหลายเทคนิค แต่ที่เป็นที่ยอมรับและใช้กันมากที่สุด มีอยู่ด้วยกัน 3 เทคนิค ดังนี้

1. การบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม
2. เทคนิคทางอารมณ์
3. เทคนิคทางพฤติกรรม

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

งานวิจัยในประเทศ

กองคำ สุระเสียง (2553) ได้ทำการวิจัยการพัฒนาทักษะทางสังคมของเด็กกำพร้า ด้วยการให้คำปรึกษากลุ่มตามทฤษฎีการปรับพฤติกรรมทางปัญญา กลุ่มตัวอย่างเป็นกำพร้าตอนต้น อายุ 12-15 ปี ในมูลนิธิสงเคราะห์เด็กพญา ที่มีคะแนนทักษะทางสังคมต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงมา สุ่มอย่างง่ายจำนวน 28 คน หลังจากนั้นทำการสุ่มเพื่อเข้ากลุ่ม 2 กลุ่ม ได้กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 14 คน ผลการศึกษาพบว่า มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างวิธีการทดลองกับระยะเวลาของการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เด็กกำพร้าในกลุ่มทดลองมีคะแนนทักษะทางสังคมแตกต่างจากกลุ่มควบคุมในระยะหลังการทดลอง และระยะติดตามผล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเด็กกำพร้าในกลุ่มทดลองมีคะแนนทักษะทางสังคมในระยะหลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างจากระยะก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ประภาวดี สุมาลย์ (2549) ได้ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อพัฒนาพฤติกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมของนักเรียนสมาธิสั้น ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและการพัฒนาการศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนสมาธิสั้นที่ได้รับการรักษาด้วยยา จำนวน 10 คน ได้รับการฝึกตามโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา จำนวน 16 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที 4 วันต่อสัปดาห์ เป็นเวลา 4 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล คือ 1. แบบประเมินพฤติกรรมนักเรียน โดยอาจารย์ประจำชั้น 2. แบบประเมินพฤติกรรมการเรียนโดยอาจารย์ประจำวิชาทักษะ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เชิงเนื้อหาและด้วยสถิติ Signed Test ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลองนักเรียนมีสมาธิในการฟัง มีพฤติกรรมการตอบคำถาม การส่งงาน และการทำงานกลุ่ม สูงวก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .10

นิตยา วรรณรัตน์ (2545) ได้ศึกษาผลของโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา เพื่อพัฒนาการควบคุมตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนบ้านแซ้วฟ้า จังหวัดแพร่ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนจำนวน 16 คน โดยดำเนินการตามโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเป็นระยะเวลา 5 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ 1) โปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา 10 กิจกรรม 2) แบบทดสอบวัดความสามารถในการควบคุมตนเอง การวิเคราะห์ข้อมูลของผู้ตอบแบบสอบถามใช้การแจกแจงความถี่ ร้อยละ และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการควบคุมตนเองของนักเรียนสูงขึ้นหลังการเข้าร่วมโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา

พิมพ์ ม่วงศิริธรรม (2544) ได้ศึกษาถึงผลของการปรับพฤติกรรมทางปัญญาที่มีต่อความมีระเบียบวินัยในตนเองของนักกีฬา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักฟุตบอลชายของโรงเรียนกีฬากรุงเทพฯ อายุระหว่าง 11-14 ปี จำนวน 8 คน กลุ่มตัวอย่างแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มทดลอง 4 คน ได้รับการปรับพฤติกรรมทางปัญญาด้วยการฝึกทักษะทางจิต ได้แก่ เทคนิคการตั้งเป้าหมาย การจินตภาพการพุดกับตนเองในทางที่ดี การดูตัวแบบ และการให้แรงเสริมทางบวกควบคู่กับการฝึกซ้อมและแข่งขันกีฬาฟุตบอล ผลการวิจัยพบว่า การปรับพฤติกรรมทางปัญญามีผลต่อพฤติกรรมความมีระเบียบวินัยในตนเองของนักกีฬา นักกีฬากลุ่มทดลองที่ได้รับการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีพฤติกรรมความมีระเบียบวินัยในตนเอง ในระยะสิ้นสุดการทดลอง และระยะการติดตามผลแตกต่างจากระยะก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ในกลุ่มควบคุมไม่พบความแตกต่างกัน และในระยะสิ้นสุดการทดลองและระยะติดตามผล พบว่านักกีฬากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีพฤติกรรมความมีระเบียบวินัยในตนเอง ไม่แตกต่างกัน

จันทพร โรจนพิทักษ์ (2543) ได้ทำการศึกษาผลของโปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญาเพื่อเสริมสร้างวินัยในชั้นเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสาธิต “พิบูลย์บำรุง” มหาวิทยาลัยบูรพา ปีการศึกษา 2542 กลุ่มตัวอย่างมีจำนวน 16 คน โดยแบ่งเป็นนักเรียนเป็น 2 กลุ่ม ๆ ละ 8 คน โดยเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ 1) โปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา 2) แบบประเมินพฤติกรรมการมีวินัยในชั้นเรียน 3) แบบสอบถามพฤติกรรมการมีวินัยในชั้นเรียน 4) แบบบันทึกการสังเกตพฤติกรรมการมีวินัยในชั้นเรียน 5) แบบบันทึกเสียงสัญญาณการสังเกตและบันทึกพฤติกรรม และ 6) แบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อการเข้าร่วม โปรแกรม ซึ่งนักเรียนกลุ่มทดลองได้เข้าร่วม โปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา ส่วนนักเรียนกลุ่มควบคุมไม่ได้เข้าร่วม โปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา แต่ได้รับเอกสารเรื่องพฤติกรรมมีวินัยในชั้นเรียนไปศึกษาด้วยตัวเอง ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมมีวินัยในชั้นเรียนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นักเรียนกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมมีวินัยในชั้นเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนที่เข้าร่วม โปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญามีความเห็นว่าการปรับพฤติกรรมนี้มีประโยชน์และสามารถพัฒนาตนเองให้มีวินัยในชั้นเรียนมากยิ่งขึ้น

ทิพย์วัลย์ สุทิน (2539) ได้ศึกษาเรื่องผลการลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนวัยรุ่น โดยรูปแบบการปรับพฤติกรรมด้วยปัญญา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชายชั้นมัธยมศึกษาโรงเรียนโยธินบำรุง อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา อายุระหว่าง 13-15 ปี จำนวน 30 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบบันทึกพฤติกรรมก้าวร้าวโดยการสังเกตพฤติกรรมตรง แบบวัดพฤติกรรมก้าวร้าว แผนการทดลองการปรับพฤติกรรมด้วยปัญญา และแผนทดลองการฝึกการกำกับตนเอง

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนในกลุ่มปรับพฤติกรรมด้วยปัญญามีคะแนนพฤติกรรมก้าวร้าวจากแบบวัดในระยะทดลอง และระยะติดตามผลน้อยกว่าระยะเส้นฐานอย่างมีนัยสำคัญ ($p < .05$) แต่จำนวนช่วงเวลาการเกิดพฤติกรรมก้าวร้าวจากการสังเกตในระยะทดลองเท่านั้นที่น้อยกว่าระยะเส้นฐาน ($p < .05$) นักเรียนในกลุ่มปรับพฤติกรรมด้วยปัญญา มีพฤติกรรมก้าวร้าวน้อยกว่านักเรียนกลุ่มกำกับตนเอง และกลุ่มควบคุมทั้งพฤติกรรมก้าวร้าวที่ได้จากการสังเกต และคะแนนพฤติกรรมก้าวร้าวจากการตอบแบบวัดในระยะทดลองอย่างมีนัยสำคัญ ($p < .05$) แต่ไม่พบความแตกต่างในระยะติดตามผล

งานวิจัยต่างประเทศ

Kadusan (1993 อ้างถึงใน ประภาวดี สุมาลย์, 2549) ทำการศึกษา และการช่วยเหลือเด็กสมาธิบกพร่อง โดยใช้การควบคุมตนเอง มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบผลของการควบคุมตนเองโดยการปรับพฤติกรรมทางปัญญาหรือการควบคุมการทำงานของจิตและกายของตนเอง ที่มีผลต่อพฤติกรรมของนักเรียนสมาธิบกพร่องในระดับชั้นประถมศึกษา จำนวน 63 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีการพัฒนาพฤติกรรมมากขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเมื่อติดตามผลหลังจากการทดลอง 3 เดือน

Kaiser (1992, อ้างถึงใน ประภาวดี สุมาลย์, 2549) ทำการศึกษาผลของการปรับพฤติกรรมในชั้นเรียนที่มีต่อบทบาทเชิงวิชาการ และความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองในเด็กสมาธิบกพร่อง อายุ 8-13 ปี ใช้เวลาวันละ 5 ชั่วโมงครึ่ง เป็นเวลา 10 สัปดาห์ โดยมีเป้าหมาย 6 พฤติกรรมคือ นั่งในที่ของตน พูดย่อเมื่อได้รับอนุญาตทำงาน

ให้เสร็จ ทำตามคำแนะนำ สุกาพกับผู้อื่น ไม่ก่อกวนผู้อื่น ผลการวิจัยพบว่า เด็กมีอัตราการอ่านดีขึ้น มีทักษะการคำนวณคณิตศาสตร์สูงขึ้น เด็กทุกคนประเมินตนเองว่ามีความสุขขึ้นเมื่อทำงานเสร็จ

Larson (1992) ได้ทำการทดลองเพื่อตรวจสอบหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นเพื่อสอน นักเรียนวัยรุ่นตอนกลางที่มีภาวะเสี่ยง ซึ่งใช้การจัดการกับความโกรธและความก้าวร้าว ด้วยกระบวนการในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมในห้องเรียน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นนักเรียนชาย และนักเรียนหญิง จำนวน 221 คน อายุเฉลี่ย 13.9 ปี มีหลักสูตรในการอบรมทั้งหมด 10 ครั้ง ใช้เวลา 5 สัปดาห์ เงื่อนไขในการทดลองครั้งนี้คือ ให้กลุ่มทดลองดูตัวอย่างจากวิดีโอ แล้วบูรณาการเข้ากับเทคนิคการสอนตนเอง การกำกับตนเอง การแก้ปัญหา โดยมีเป้าหมายในการลดตัวแปรตาม นั่นคือพฤติกรรมก้าวร้าว และพฤติกรรมก่อกวนในโรงเรียน การควบคุมอารมณ์โกรธ และทำรายงานแนวโน้มการแสดงพฤติกรรมต่อต้านสังคม ผลการทดลองพบว่า กลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม (ซึ่งมีกลุ่มตัวอย่าง 15 คน) มีผลแตกต่างกันในระยะติดตามผล

Slaby and Guerra (1988) ได้ทำการวิจัยโดยใช้กรอบแนวคิดของพัฒนาการทางปัญญา สังคม โดยมีกลุ่มตัวอย่างทั้งเพศหญิง และเพศชาย จำนวน 120 คน ที่มีคดี เกี่ยวกับพฤติกรรม ก้าวร้าว โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม และกลุ่มทดลอง กลุ่มที่ 1 และ 2 โดยใช้โปรแกรมฝึก พัฒนาการทางปัญญาสังคม จำนวน 12 ครั้ง ในกลุ่มทดลอง ส่วนในกลุ่มควบคุมให้ทำกิจกรรมปกติ ในโปรแกรมการทดลองนั้นจะเน้นที่ การจัดการกระทำกับกระบวนการความคิด ความเชื่อ และมีการฝึก พฤติกรรมที่ใช้ในการแก้ปัญหาทางสังคม ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองเพิ่มทักษะในการแก้ปัญหา ทางสังคม และลดความเชื่อที่ยอมรับพฤติกรรมก้าวร้าว และลดพฤติกรรมก้าวร้าวลง ลดความหุนหัน พลันแล่นลง และลดพฤติกรรมที่ไม่ยืดหยุ่นอื่นๆ ลงได้ ซึ่งพฤติกรรมเหล่านี้ผู้ควบคุมเป็นผู้ประเมิน

จากการศึกษางานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับการปรับพฤติกรรม ทางปัญญา พบว่างานวิจัยส่วนใหญ่จะนำทฤษฎีหรือ โปรแกรมการปรับพฤติกรรมทางปัญญา มาใช้ในการศึกษาเพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่เป็นปัญหา พัฒนาความบกพร่องทางด้านพฤติกรรม ต่างๆ อาทิเช่น ความก้าวร้าว การควบคุมตนเอง การมีระเบียบวินัย ปัญหาสมาธิสั้น การขาดทักษะ ทางสังคม ซึ่งผลการวิจัยดังที่กล่าวมาข้างต้น พบว่า ปัญหาต่างๆ เหล่านี้ สามารถปรับเปลี่ยน ความเชื่อ ความเข้าใจเดิมของตนเองที่ไม่มีเหตุผล ให้มีความคิดที่สมเหตุสมผลมากขึ้น ส่งผลทำให้ ความคิดเปลี่ยน พฤติกรรมเปลี่ยน ไปในทางที่ถูกต้อง ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะนำทฤษฎี การปรับพฤติกรรมทางปัญญามาใช้ให้เกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมทางการเรียน ให้นักเรียน สามารถกำกับตนเองในการเรียนให้ดีขึ้น ได้