

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาค้นคว้าผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องดังนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวกับวินัย
2. เอกสารที่เกี่ยวกับเทคนิคแม่แบบ
3. เอกสารที่เกี่ยวกับกระบวนการกลุ่ม

เอกสารที่เกี่ยวกับวินัย

ความหมายของวินัย วินัยเป็นคุณลักษณะอันพึงประสงค์และควรค่าแก่การปลูกฝังให้แก่เยาวชน ซึ่งได้มีผู้ให้ความหมายของวินัยไว้นานาทัศนะดังนี้

ราชบัณฑิตยสถาน (2525, หน้า 768) ให้ความหมายของวินัยไว้ว่า ระเบียบวินัยหมายถึง ระเบียบสำหรับกำกับความประพฤติให้เป็นแบบแผนอันหนึ่งอันเดียวกัน

มาลินี จุฑะธพร (2537, หน้า 281) ได้ให้ความหมายของวินัยว่า หมายถึง การเชื่อฟังครู อาจารย์ ตลอดจนประกาศและคำสั่งของโรงเรียนตามระเบียบที่กำหนดไว้

สุชา จันทน์เอม และสุรางค์ จันทน์เอม (2517, หน้า 190) ได้ให้ความหมายของวินัยไว้ว่า หมายถึง การแสดงพฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งที่เป็นระเบียบแบบแผน และการแสดงความเชื่อฟังจากผู้เหนือกว่าด้วย

พระเมธีธรรมาภรณ์ (2541, หน้า 7) กล่าวว่า วินัยในพระไตรปิฎก หมายถึง อุบายสำหรับฝึกหัดกาย วาจา นั่นคือเป็นเรื่องของศีล

กระทรวงศึกษาธิการ (2540, หน้า 21) ได้ให้ความหมายของวินัยไว้ว่า หมายถึง ระเบียบกฎเกณฑ์ข้อปฏิบัติข้อบังคับ สำหรับควบคุมความประพฤติทางกาย วาจา ของคนในสังคมให้เรียบร้อยดีงาม เพื่อความสงบเรียบร้อย เพื่อสันติสุขของสังคม หรือกลุ่มชนนั้น

กุลยา ตันติผลาชีวะ (2542, หน้า 79) ได้ให้ความหมายของวินัยในแง่ของการสอนไว้ว่า หมายถึง กระบวนการช่วยเด็กให้พัฒนาพฤติกรรมที่ดีด้วยการเรียนรู้ การควบคุม กำกับพฤติกรรมของตนให้เกิดขึ้นเป็นของตนเองด้วยตนเอง และติดตัวไปตลอดชีวิต

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช (2537, หน้า 371) ได้ให้ความหมายของวินัยได้ว่า หมายถึง การกระทำตามข้อตกลงหรือข้อกำหนดของกลุ่ม และสังคมที่ตนอยู่ การปฏิบัติตนให้เป็นระเบียบเรียบร้อย

พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตโต) (2545, หน้า 12) กล่าวถึงวินัยแม่บทสำหรับสังคม กฤหัสถ์หรือสังคมแห่งมนุษยชาติทั้งหมดก็คือศีล 5 ซึ่งถือว่าเป็นมนุษย์ธรรม เพราะเป็นบรรทัดฐาน ที่จะทำให้นุชนมีวิถีชีวิตที่สูงกว่าสัตว์ดิรัจฉาน อยู่ร่วมกันโดยไม่เบียดเบียนกัน และรักษาสังคมให้ มีสันติสุข

เคลาส์มายเออร์ และกู๊ดวิน (Klausmeier & Goodwin, 1975, อ้างถึงใน มหาวิทยาลัย สุโขทัยธรรมาธิราช, 2537, หน้า 509) กล่าวว่าการมีวินัยในตนเองสำหรับเด็กนั้นหมายถึง การเรียนรู้ ที่จะรับผิดชอบต่อตนเอง ต่อเพื่อนและต่อโรงเรียน

กู๊ด (Good, 1973, p. 176) ได้กล่าวถึงวินัยในตนเองว่าหมายถึง การบังคับควบคุมพฤติกรรมของบุคคล ไม่ใช่บังคับโดยอำนาจภายนอก หากหมายถึง บังคับโดยอำนาจภายในของบุคคล นั้นเอง และเป็นอำนาจอันเกิดจากการเรียนรู้หรือยอมรับในคุณค่าอันใดอันหนึ่ง ซึ่งทำให้บุคคล สามารถบังคับพฤติกรรมของตนเองได้

วินเซนต์ (Vincent, 1961, pp. 42-43 อ้างถึงใน จิตรา ชนะกุล, 2539, หน้า 15) กล่าวว่า ความมีวินัยในตนเองหมายถึง การที่บุคคลไม่กระทำการใด ๆ อันเป็นผลทำให้เกิดความยุ่งยากแก่ ตนเองในอนาคต หรือการไม่เข้าไปยุ่งเกี่ยวเรื่องส่วนตัว หรือสิทธิของผู้อื่นรวมทั้งการที่บุคคลนั้น กระทำสิ่งที่ตนไม่อยากจะกระทำ แต่การกระทำนั้นช่วยให้ความต้องการและสิทธิของผู้อื่น ได้รับ การตอบสนอง หรือกระทำสิ่งใดอันเป็นผลทำให้ผู้นั้นประสบผลสำเร็จในอนาคต

โครว์ และโครว์ (Crow & Crow, 1956, p. 106 อ้างถึงใน วิภาหวัณ มูลสถาน, 2523, หน้า 10) ได้กล่าวไว้ว่า คำว่าวินัยในปัจจุบันหมายถึง การช่วยให้เด็กได้พัฒนาเกี่ยวกับความมีวินัยแห่งตน คือ ไม่ได้มุ่งแต่เพียงให้เด็กปฏิบัติตามระเบียบวินัยต่าง ๆ เท่านั้น แต่มุ่งให้เด็กได้มีการพัฒนาในการ ควบคุมตนเอง นอกจากนั้นยังกล่าวต่อไปว่าถ้าหากเราทำให้เด็กมีอำนาจมีความรับผิดชอบแต่วันต้น ๆ และแนะนำให้เขาได้ใช้อำนาจหรือเสรีภาพนั้นอย่างฉลาด จะช่วยให้เขาสามารถพัฒนาการควบคุมตนเองได้ดีกว่าการบังคับจากผู้อื่น

อิงลิช และอิงลิช (English & English, 1958, p. 487 อ้างถึงใน วิภาหวัณ มูลสถาน, 2523, หน้า 11) ได้ให้ความหมายของวินัยในตนเองว่าเป็นลักษณะของการนำตนเอง ควบคุมหรือบังคับ ตนเองโดยอาศัยแรงจูงใจที่สัมพันธ์กับอุดมคติที่บุคคลสร้างขึ้นสำหรับตนเอง หรือเป็นการควบคุม พฤติกรรมของตนเองให้เป็นไปตามความตั้งใจ

จากนิยามความหมายดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่า วินัยหมายถึง คุณลักษณะที่สามารถ ควบคุมตนเอง และปฏิบัติตามระเบียบ ข้อตกลง เพื่อประโยชน์ของส่วนรวม วินัยเป็นหัวใจของ การแสดงออกซึ่งคุณธรรมและสามารถควบคุมตนเองได้ วินัยให้ความสำคัญต่อวิถีชีวิตในสังคม ปัจจุบัน ผู้ที่มีระเบียบวินัยนั้นสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมอย่างมีความสุข และปฏิบัติกิจกรรม

ต่าง ๆ ได้สำเร็จ

ทฤษฎีเกี่ยวกับวินัย กาญจนา หาสิตะพันธ์ (2510, หน้า 190-197 อ้างถึงใน อนุชิต สงแพง, 2530, หน้า 14) กล่าวว่า วินัยมีความเกี่ยวข้องกับพัฒนาการของความรู้สึกผิดชอบหรือมโนธรรม (conscience) และพัฒนาการของความเข้าใจเกี่ยวกับจริยธรรม (moral concepts) ดังนั้น ทฤษฎีเกี่ยวกับวินัยก็คือ ทฤษฎีพัฒนาทางจริยธรรมนั่นเอง แต่ทั้งนี้มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช (2537, หน้า 266) มีความเห็นว่า ในการที่จะตอบได้ว่าเด็กปฐมวัยเรียนรู้จริยธรรมได้อย่างไรนั้น จะต้องพิจารณาก่อนว่าจริยธรรมที่กล่าวถึงนี้จะกล่าวถึงนี้จะกล่าวในแง่ของเหตุผลเชิงจริยธรรม หรือในแง่ของพฤติกรรมเชิงจริยธรรม ถ้าพิจารณาในแง่ของเหตุผลเชิงจริยธรรมนั้นจะพบว่าทั้ง เพียเจต์ และโคลเบิร์กมีความเชื่อว่าจะพัฒนาไปตามพัฒนาการทางสติปัญญานั้นคือ เมื่อเด็กมีพัฒนาการทางสติปัญญาสูงขึ้น เหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็กก็จะสูงขึ้นตามไปด้วย ส่วนในแง่ของพฤติกรรมเชิงจริยธรรมนั้น นักจิตวิทยาในกลุ่มพฤติกรรมนิยมและกลุ่มพฤติกรรมปัญญานิยมมีความเชื่อว่าเด็กจะเรียนรู้โดยการได้รับการเสริมแรงและการลงโทษตลอดจนการเรียนรู้โดยการสังเกตผ่านตัวแบบ

ทฤษฎีเหตุผลเชิงจริยธรรม

1. **ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจต์ (Jean Piaget)** นักจิตวิทยาชาวสวิสได้ศึกษาค้นคว้าเรื่อง จริยธรรมของเด็ก โดยได้แนวคิดมาจากจอห์น ดิวอี้ (John Dewey) เขาอธิบายว่าจริยธรรมมีแฝงอยู่ในกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ทุกชนิด และในการเล่นต่าง ๆ ของเด็ก ก็ต้องมีกฎเกณฑ์ที่เป็นระบบซับซ้อนแฝงอยู่ในการเล่นนั้น ๆ ดังนั้นเขาให้ข้อสังเกตในการเล่นของเด็กว่าในกฎเกณฑ์การเล่นนั้น มีปรากฏการณ์ที่ควรศึกษา 2 อย่างด้วยกัน คือ

1.1 การฝึกหัดตามกฎเกณฑ์ หรือระยะที่เด็กยึดถือกฎเกณฑ์จากภายนอก (heteronomous) ซึ่งอยู่ในช่วงอายุก่อน 8 ปี เป็นระยะที่พ่อแม่ ผู้ใหญ่ มีอิทธิพลต่อจริยธรรมของเด็กอย่างเด่นชัด เด็กจะยึดเอากฎเกณฑ์ตายตัว ผิดเป็นผิด ถ้าทำผิดต้องได้รับโทษโดยไม่คำนึงถึงแรงจูงใจ หรือเหตุผลการกระทำนั้น

1.2 ความสำนึกในเกณฑ์ หรือระยะที่เด็กมีกฎเกณฑ์ของตนเอง (autonomous) ระยะนี้เป็นระยะที่จริยธรรมของเด็กพัฒนาขึ้นสู่ระดับที่มีความคิดเป็นของตนเอง เด็กจะมีจริยธรรมในลักษณะที่คำนึงถึงความยุติธรรม และพิจารณาถึงเหตุผลของการกระทำ (อนุชิต สงแพง, 2530, หน้า 19) นอกจากนี้ เอื้ออารี พงศ์อิศรวานันท์ (2529, หน้า 180-181) กล่าวถึงความคิดของ เพียเจต์ (Piaget, 1932) ว่าพัฒนาการทางจริยธรรมของมนุษย์นั้น ย่อมขึ้นอยู่กับความฉลาดในการที่จะรับรู้กฎเกณฑ์ และลักษณะต่าง ๆ ทางสังคมและพบว่า เด็กจะพัฒนาการด้านสติปัญญาได้ถึงขั้นสูงสุดและเมื่อเด็กอายุประมาณ 8-10 ปี และได้แบ่งพัฒนาการของมนุษย์เป็น 3 ขั้น คือ

1.2.1 ขั้นก่อนจริยธรรม เริ่มตั้งแต่เกิดจนกระทั่ง 2 ขวบ เด็กในขั้นนี้ยังไม่มีความสามารถในการรับรู้สิ่งแวดลอมอย่างละเอียด มีแต่ความอยากร ความต้องการทางกาย

1.2.2 ขั้นยึดคำสั่ง อายุตั้งแต่ 2 ขวบถึง 5 ขวบ เด็กจะเกรงกลัวผู้ใหญ่จะเห็นว่าคำสั่งของผู้ใหญ่คือ ประกาศิตที่ตนต้องกระทำตาม

1.2.3 ขั้นยึดหลักแห่งตน อายุ 8 ขวบถึง 10 ขวบ เกิดจากพัฒนาการทางสติปัญญาและประสบการณ์ในการมีบทบาทในกลุ่มเพื่อนด้วยกัน

2. ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก โคลเบอร์ก (Kohlberg, 1970) เป็นนักจิตวิทยาที่กำหนดทางทฤษฎีพัฒนาการจริยธรรมที่มีชื่อเสียงโดยระบุว่าพัฒนาการทางจริยธรรมจะเป็นลำดับขั้นเช่นเดียวกับพัฒนาการด้านอื่น โคลเบอร์กมีความเชื่อว่าพัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลจะต้องเกิดขึ้นเป็นลำดับขั้น โดยเริ่มจากขั้นแรกก่อน แต่ระยะเวลาในการอยู่ขั้นหนึ่งขั้นใดนั้นจะแตกต่างกันแล้วแต่บุคคล หรือบางคนอาจจะอยู่ในขั้นที่คาบเกี่ยวกันก็ได้ พัฒนาการจริยธรรมจะเป็นเช่นเดียวกับพัฒนาการทางด้านการคิดและเหตุผล กล่าวคือ จะค่อย ๆ มีการเปลี่ยนแปลงในการแยกแยะถึงผลดี ผลเสีย แล้วนำไปก่อให้เกิดการจัดระบบใหม่ที่จะนำไปสู่ขบวนการสมดุลย์ของโครงสร้างในที่สุด

ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก ประกอบด้วยขั้นพัฒนาการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม 6 ขั้น ซึ่งมีระดับความคิดทางจริยธรรม 3 ระดับ ดังนี้

1. ระดับเริ่มมีจริยธรรม (preconventional level) เป็นระดับก่อนเกณฑ์ (อายุ 2-10 ปี) เด็กในระดับนี้จะทำตามสิ่งที่สังคมกำหนดว่าดีหรือไม่ดี แต่ส่วนใหญ่จะมองที่ผลของการกระทำว่าได้ รับความเจ็บปวด หรือความพึงพอใจและจะทำตามเกณฑ์ที่ผู้มีอำนาจเหนือตนกำหนดไว้ เลือกทำ พฤติกรรมเฉพาะที่จะเป็นประโยชน์ต่อตนเองโดยไม่คำนึงถึงผลที่จะเกิดขึ้นกับผู้อื่น ระดับนี้จะมีพัฒนาการ 2 ขั้นคือ

ขั้นที่ 1 (อายุ 2-7 ปี) เด็กจะเคารพกฎเกณฑ์เพื่อหลีกเลี่ยงการถูกลงโทษ

ขั้นที่ 2 (อายุ 7-10 ปี) ใช้หลักการแสวงหารางวัล เด็กจะเลือกกระทำในสิ่งที่นำความพอใจมาให้ตนเท่านั้น สิ่งใดที่สนองความต้องการของตนถือว่าสิ่งนั้นถูกต้อง การมองความสัมพันธ์ของคนยังแคบ เป็นลักษณะการแลกกัน เช่น “ถ้าเธอดีฉัน ฉันจะต้องดีเธอบ้าง”

2. ระดับมีจริยธรรมตามกฎเกณฑ์และประเพณีนิยม (conventional level) เป็นระดับตามกฎเกณฑ์ (อายุ 10-16 ปี) เด็กในระดับนี้ทำตามความคาดหวังของครอบครัวของสังคมหรือประชาชาติ โดยไม่คำนึงถึงผลที่จะตามมา พยายามประพฤติตนเป็นคนดีอยู่ในโอวาท หลีกเลี่ยงความประพฤติที่ผู้อื่นหรือสังคมลงความเห็นว่าไม่ดีเพื่อให้ผู้อื่นยอมรับ ระดับนี้จะมีพัฒนาการ 2 ขั้น คือ

ขั้นที่ 3 (อายุ 10-13 ปี) เป็นการทำตามที่ผู้อื่นเห็นชอบ โดยเด็กมองว่าการทำดีหรือทำสิ่งที่ทำให้ผู้อื่นพอใจและการช่วยเหลือผู้อื่น ทำตามสังคมเพื่อให้ได้รับการยอมรับว่าเป็นเด็กดี

ขั้นที่ 4 (อายุ 13-16 ปี) เป็นการทำตามหน้าที่ทางสังคม ซึ่งกฎที่ผู้ปกครองหรือสังคมตั้งไว้ จะเป็นตัวกำหนดความประพฤติด้านจริยธรรมของเด็ก การทำถูกต้องคือการทำตามหน้าที่เคารพผู้ปกครองและทำตามระเบียบกฎเกณฑ์ที่สังคมตั้งไว้เพื่อหลีกเลี่ยงการถูกประณามจากสังคม

3. ระดับมีจริยธรรมของตนเอง (post conventional หรือ autonomous หรือขั้น Principled) เป็นระดับเหนือเกณฑ์ (อายุ 16 ปีขึ้นไป) เด็กในระดับนี้จะพยายามกำหนดหลักการทางจริยธรรมที่ต่างไปจากกฎเกณฑ์ของสังคม หรือกฎต่าง ๆ ที่ผู้ปกครองวางเอาไว้ กระทำพฤติกรรมตามความเชื่อส่วนตัว ถึงแม้จะไม่ตรงกับกลุ่มพวกพ้องก็ตาม ระดับนี้จะพัฒนาการ 2 ขั้นคือ

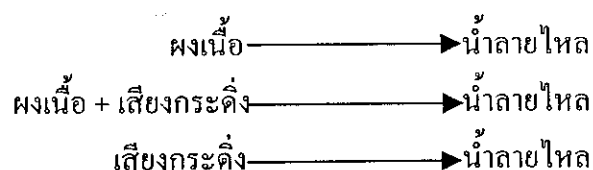
ขั้นที่ 5 (อายุ 16 ปีขึ้นไป) คำนึงถึงกฎที่จะเป็นประโยชน์ต่อสังคม คำนึงถึงสิทธิส่วนบุคคล ขอมรับกฎที่เป็นประชาธิปไตย

ขั้นที่ 6 (วัยผู้ใหญ่) เป็นการยึดหลักอุดมคติ คำนึงถึงหลักจริยธรรม ตัดสินความถูกต้องจากจริยธรรมที่ตนยึดถือจากสามัญสำนึกตนเองและจากเหตุผล คำนึงถึงสิทธิมนุษยชนและเคารพสถานภาพของบุคคลไม่คล้อยตามสังคม สามารถบังคับใจตนเองได้ (พัชรี สวนแก้ว, 2536, หน้า 93-94)

จากการแบ่งระดับจริยธรรมของบุคคลออกเป็น 3 ระดับ จะเห็นได้ว่าจริยธรรมของเด็กปฐมวัยนั้นจะอยู่ในระดับที่ 1 หรือระดับก่อนกฎเกณฑ์นั่นเอง นั่นก็หมายความว่าเด็กปฐมวัยนั้นจะพัฒนาเหตุผลเชิงจริยธรรมที่ขึ้นอยู่กับความต้องการส่วนตนและกฎเกณฑ์ของผู้อื่น (มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, 2537, หน้า 242)

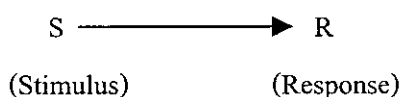
ทฤษฎีพฤติกรรมเชิงจริยธรรม

1. ทฤษฎีการเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (Classical Conditioning) เป็นการเรียนรู้ที่เน้นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้าและปฏิกิริยาตอบสนอง เช่น การทดลองของไอวาน พาฟลอฟ (Ivan Pavlov) ซึ่งเอาผงเนื้อให้สุนัขดู สุนัขจะน้ำลายไหล ต่อมาเมื่อเอาผงเนื้อให้ดูแล้วสั่นกระดิ่ง โดยทำซ้ำ ๆ ในเวลาใกล้เคียงกันหลาย ๆ ครั้ง ในที่สุดสุนัขจะน้ำลายไหล เพียงอย่างเดียว เพราะสุนัขเกิดการเรียนรู้โดยการเชื่อมโยงระหว่างเสียงกระดิ่งกับอาหาร ดังไดอะแกรม



ภาพที่ 1 ไดอะแกรมทฤษฎีการเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก

จากภาพที่ 1 จะพบว่า “ผงเนื้อ” เป็น “สิ่งเร้าที่ไม่ได้วางเงื่อนไข” (unconditioned stimulus) ทำให้สุนัข “น้ำลายไหลโดยอัตโนมัติ” (unconditioned response) ต่อมาเมื่อเอาผงเนื้อให้สุนัขดูควบคู่กับการสั่นกระดิ่งหลาย ๆ ครั้ง กระดิ่งก็กลายเป็น “สิ่งเร้าที่ถูกวางเงื่อนไข” (conditioned stimulus) แสดงว่าสุนัขเกิดการเรียนรู้ คือเมื่อได้ยินเสียงกระดิ่งแล้วจะต้องได้กินเนื้อที่สุนัขน้ำลายไหลในครั้งหลังจึงเป็น “ปฏิกิริยาตอบสนองที่ถูกวางเงื่อนไข” (conditioned response) กล่าวโดยสรุป การเรียนรู้แบบคลาสสิกนั้น “สิ่งเร้าทำให้เกิดปฏิกิริยาตอบสนอง”

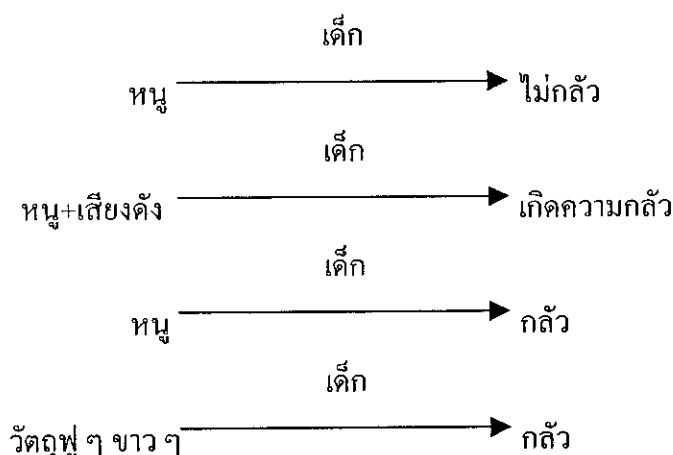


ภาพที่ 2 ไดอะแกรมแสดงการเรียนรู้แบบคลาสสิก

จากภาพที่ 2 พบว่าการเรียนรู้แบบคลาสสิกนี้มักจะพบในชีวิตประจำวันเสมอ ทั้งนี้เพราะบุคคลมีประสบการณ์ต่อสิ่งนั้นในลักษณะการเชื่อมโยงประสบการณ์ใหม่กับประสบการณ์เก่า เช่น บุคคลที่กลัวสุนัขเพราะในอดีตเคยโดนสุนัขกัดมาแล้ว

วัตสัน (Watson, 1958) นักจิตวิทยาชาวอเมริกันได้นำเอาทฤษฎีการเรียนรู้แบบคลาสสิกมาทดลองใช้กับบุคคลและเป็นผู้ตั้งศัพท์คำว่า “พฤติกรรมนิยม” (behaviorism)

การทดลองของวัตสัน ผู้รับการทดลองคือ เด็กชายอัลเบิร์ต โดยวัตสันให้ข้อสังเกตว่า โดยธรรมชาติแล้วเด็กจะกลัวเสียงดัง แต่ชอบเล่นกับสัตว์ประเภทกระต่าย หนู ฯลฯ ในการทดลองเขานำหนูขาวมาให้อัลเบิร์ตเล่น ขณะที่อัลเบิร์ตเล่นเพลินอยู่นั้น เขาได้เคาะค้อนโลหะจนทำให้เกิดเสียงดัง อัลเบิร์ตตกใจกลัวมาก หลังจากทำซ้ำ 5 ครั้ง อัลเบิร์ตตกใจกลัวหนูจนไม่กล้าเล่นกับหนูอีกต่อไป และจะเรียนรู้ต่อไปว่าอะไรที่มีลักษณะที่ฟู ๆ ขาว ๆ คล้ายกับหนู เขาก็จะไม่กล้าเล่นในสถานการณ์เช่นนี้เด็กเกิดการเรียนรู้ “ชนิคเชื่อมโยงเสียงดัง ซึ่งเป็นความกลัวตามธรรมชาติกับหนู” เมื่อเชื่อมโยงเข้าด้วยกันหลาย ๆ ครั้งก็จะทำให้หนูกลายเป็น “สิ่งเร้าที่ถูกวางเงื่อนไข” ที่ทำให้เกิดความกลัวได้ ดังไดอะแกรม



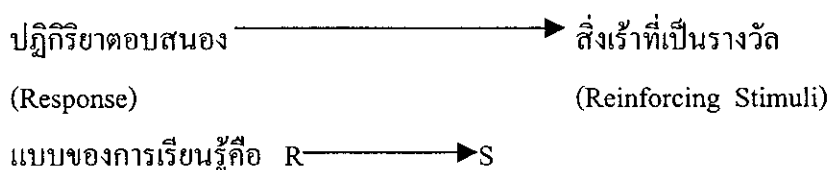
ภาพที่ 3 ไดอะแกรมแสดงการทดลองของวัตสัน

จากภาพที่ 3 พบว่านอกจากจะเกิดการเชื่อมโยงระหว่างหนูกับเสียงดังแล้ว ยังทำให้เกิดการเชื่อมโยงระหว่างหนูขาวกับวัตถุมีลักษณะคล้าย ๆ กับหนูขาวอีกต่อไปด้วย อัลเบิร์ตจึงกลัวทุกอย่างที่ฟู ๆ ขาว ๆ จากการทดลองครั้งนี้ทำให้วัตสันเชื่อว่า เขาจะสามารถควบคุมพฤติกรรมทุกชนิดของบุคคลได้

ธอร์นไดค์ (Thorndike, 1949) ธอร์นไดค์ เน้นการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้าและปฏิกิริยาตอบสนอง (S-R mode) เขาเชื่อว่าสิ่งสำคัญที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้คือสิ่งเร้าที่ทำให้เกิดการตอบสนอง และการตอบสนองนั้นได้รับแรงเสริม ซึ่งจะทำให้เป็นตัวกระตุ้นให้การเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้าและการตอบสนอง (S-R) มากขึ้น กฎการเรียนรู้กฎนี้คือ กฎแห่งผล (Law of effect) ซึ่งเน้นการให้รางวัลมากกว่าการลงโทษ

2. ทฤษฎีการเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (operant conditioning) เป็นทฤษฎีของ สกินเนอร์ (Skinner, 1984) นักจิตวิทยาชาวอังกฤษ ซึ่งมีความคิดเห็นสอดคล้องกับ ธอร์นไดค์ ว่า การให้แรงเสริมหรือสิ่ง que ผู้รับพอใจเป็นสิ่งที่จำเป็นมากสำหรับการเรียนรู้ โดยสกินเนอร์กล่าวว่า “การกระทำใด ๆ ที่ได้รับแรงเสริมจะมีแนวโน้มให้การกระทำนั้น ๆ เกิดขึ้นอีก ส่วนการกระทำใด ๆ ที่ไม่ได้รับแรงเสริมการกระทำนั้นมีแนวโน้มที่จะลดน้อยลงและหายไปในที่สุด” สกินเนอร์เชื่อว่าการเชื่อมโยงเกิดขึ้นระหว่างรางวัลและการตอบสนอง มิใช่ระหว่างสิ่งเร้าและการตอบสนอง ตามความเห็นของธอร์นไดค์ เขาเชื่อว่าการกระทำของบุคคลหรือผู้เรียนต้องเกิดจากตัวผู้เรียนเป็นผู้กระทำเองมิใช่สิ่งเร้าภายนอก

สกินเนอร์เรียกพฤติกรรมนี้ว่า “พฤติกรรมที่เกิดขึ้นเอง” และสิ่งสำคัญที่ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมคือแรงเสริม เช่น รางวัล คำชมเชย หรือสิ่ง que ให้เกิดความพึงพอใจ แรงเสริมจึงเป็นสิ่งที่เร้าที่เรียกว่า “สิ่งเร้าที่เป็นรางวัล” (reinforcing stimuli) ดังไดอะแกรม



ภาพที่ 4 ไดอะแกรมทฤษฎีการเรียนรู้การวางเงื่อนไขแบบการกระทำ

จากภาพที่ 4 จะพบว่าสิ่งเร้าคือการเปลี่ยนสิ่งแวดล้อมในที่นี้อาจจะเป็นแรงเสริม เช่น สิ่งของ คำชมเชย การลงโทษ การผ่อนคลายความตึงเครียด (relaxation) ฯลฯ เป็นต้น

ปฏิกิริยาตอบสนอง ได้แก่ พฤติกรรมหรือความประพฤติ ทั้งที่เป็นไปในทางที่พึงปรารถนาและไม่พึงปรารถนา

หลักของพฤติกรรมที่สำคัญประการหนึ่งก็คือ ในการให้สิ่งเร้าหรือแรงเสริมควรให้ทันทีที่เกิดพฤติกรรมที่พึงปรารถนา ความถี่ของพฤติกรรมจะเพิ่มขึ้นและหรือที่อยู่อย่างนั้น ถ้าได้รับแรงเสริมทันที

ประเภทของการให้แรงเสริม

1. การให้แรงเสริมบวก (positive reinforcement) หมายถึง การให้สิ่งเร้าที่จะกระตุ้นหรือทำให้พฤติกรรมที่พึงประสงค์เพิ่มขึ้น หรือการใช้สิ่งที่บุคคลพอใจ สบายใจ เช่น ขนมน ลูกกวาด คำชมเชย การให้ความสนใจ ฯลฯ ซึ่งสิ่งเหล่านี้เรามักจะเรียกว่า รางวัล (reward) แรงเสริมบวกแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ

1.1 แรงเสริมที่เกิดจากภายนอกตัวบุคคล เป็นความต้องการภายนอก (extrinsic reinforcer) ซึ่งเป็นแรงเสริมจากภายนอกตัวบุคคล ได้แก่

1.1.1 แรงเสริมทางสังคม เป็นแรงเสริมที่เป็นความต้องการทางใจ ซึ่งเกิดจากการเรียนรู้ เช่น ความรัก คำชมเชย การยอมรับ การให้ความสนใจ เป็นต้น แรงเสริมทางสังคม แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ

1.1.1.1 แรงเสริมทางวาจา ได้แก่ คำพูดที่แสดงความชื่นชม คำชมเชย เช่น คำว่าดี ถูก ดีมาก หนูทำเลขเก่ง ครูชอบคนไม่ดื้อ ครูชอบคนที่นั่งลง ครูชอบนักเรียนที่ส่งงานตรงเวลา เป็นต้น

1.1.1.2 แรงเสริมที่เป็นท่าทาง เช่น การพยักหน้า การแตะหลังเบา ๆ ตบหัวเบา ๆ ลูบหลัง ฯลฯ

1.1.2 แรงเสริมที่เป็นสิ่งของ เป็นแรงเสริมที่กินได้ จับต้องและมองเห็นได้ เช่น ขนมน อาหาร ตุ๊กตา ฯลฯ

1.1.3 แรงเสริมที่เป็นสัญลักษณ์ หรือแรงเสริมแลกเปลี่ยน หรือเบี้ยอรรถกร (token) เช่น คะแนน ดาว กระดุก ท่อนไม้ ท่อนเหล็ก ฯลฯ ซึ่งอาจนำสิ่งของเหล่านี้ไปแลกเปลี่ยนเป็นสิ่งของอย่างอื่นได้ เช่น นำไปแลกขนม อาหารว่าง สิทธิพิเศษต่าง ๆ เป็นต้น

1.1.4 แรงเสริมที่เป็นกิจกรรมนั้นหนากการ กิจกรรมที่เด็กได้รับนั้นต้องเป็นกิจกรรมที่สนุกสนานและเป็นกิจกรรมที่เด็กชอบทำมากกว่ากิจกรรมทางการเรียน เช่น ทำเลขเสร็จแล้ว เด็กจะได้ “เล่นฟุตบอล” หรือเล่นเกมต่าง ๆ การเล่นฟุตบอลและเกมต่าง ๆ นับเป็นแรงเสริมดังกล่าว

1.1.5 แรงเสริมที่ให้นักเรียนเห็นความก้าวหน้าของตนเอง เช่น ตารางคะแนนในแต่ละสัปดาห์หรือแต่ละวัน เช่น วันจันทร์ท่องศัพท์ได้ 5 คำ 5 คะแนน วันอังคารได้ 7 คำ ได้ 7 คะแนน เป็นต้น

1.2 แรงเสริมที่เกิดจากภายในตัวบุคคล เป็นความต้องการภายใน (intrinsic reinforcer) ซึ่งเป็นแรงเสริมที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคลในอันที่จะทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง เช่น ความตั้งใจ ความกระตือรือร้น ความต้องการความสำเร็จ ความรับผิดชอบ ฯลฯ เป็นต้น

2. การให้แรงเสริมลบ (negative reinforcement) หมายถึง การลดความถี่ของพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง โดยการให้แรงเสริมลบ (negative reinforcer) เมื่อบุคคลมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์

แรงเสริมลบ (negative reinforcer) คือ การให้สิ่งที่ไม่น่าพึงพอใจหรือสิ่งที่ก่อให้เกิดความไม่สบายกายไม่สบายใจแก่บุคคล เช่น การดู การตำหนิ เสียงรบกวน การช็อตด้วยไฟฟ้า ฯลฯ สิ่งเหล่านี้ต้องจัดให้ก่อนที่บุคคลจะแสดงพฤติกรรมที่พึงปรารถนา เมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมที่พึงปรารถนาแล้วเหตุการณ์ดังกล่าว หรือแรงเสริมลบจะถูกดึงออกหรือถูกทำให้หมดไป เช่น เมื่อเด็กร้องไห้เสียงดัง แม่ก็กดกริ่งให้เสียงดังรบกวน แต่เมื่อใดที่เด็กหยุดร้อง เสียงของกริ่งก็จะหยุดลงทุกครั้ง เป็นต้น

การงดไม่ให้แรงเสริมหรือการไม่ให้ความสนใจ (extinction) การงดไม่ให้แรงเสริมหรือการไม่ให้ความสนใจ เป็นเทคนิคการลบพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา เช่น พฤติกรรม “ตอบผิด” “ทำเสียงรบกวน” “ตอบโดยไม่ได้รับอนุญาต” เป็นต้น

บุคคลส่วนใหญ่จะใช้วิธีการเฉยเมยโดยไม่รู้ตัว เพื่อเป็นการลดพฤติกรรมบางอย่าง เช่น พ่อแม่ไม่สนใจกับเด็กที่ขบถบรรเทาให้พ่อแม่ซื้อขนมซื้อเสื้อผ้าไม่ให้เกรดดี ๆ แก่เด็กที่แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เป็นต้น (มาลินี จุฑะรพ, 2537, หน้า 290-293)

ทฤษฎีการเรียนรู้แบบการกระทำของสกินเนอร์ นี้จะเน้นที่พฤติกรรมเชิงจริยธรรมโดยมีความเชื่อว่าพฤติกรรมเชิงจริยธรรมก็เหมือนพฤติกรรมอื่น ๆ โดยทั่วไป ดังนั้นการเรียนรู้ที่จะแสดง

พฤติกรรมเชิงจริยธรรมก็จะเรียนรู้ในลักษณะเดียวกันกับการเรียนรู้ที่แสดงพฤติกรรมอื่น ๆ เช่นกัน คือ การเรียนรู้โดยการผ่านกระบวนการเสริมแรงและลงโทษ นั่นคือ ถ้าต้องการจะเพิ่มความถี่ของพฤติกรรมก็จะต้องใช้การเสริมแรง ในขณะที่ต้องการจะระงับพฤติกรรมก็ต้องใช้การลงโทษ ดังนั้น ปัจจัยที่สำคัญที่สุดในการเรียนรู้พฤติกรรมเชิงจริยธรรมของเด็กจะอยู่ที่สภาพแวดล้อมที่เด็กอาศัย โดยที่บุคคลที่อยู่ในสภาพแวดล้อมของเด็กจะเป็นผู้กำหนดว่าพฤติกรรมใดสมควรที่จะได้รับการเสริมแรง และพฤติกรรมใดควรจะได้รับลงโทษ การตัดสินใจว่าพฤติกรรมใดเป็นพฤติกรรมที่เหมาะสมหรือมีจริยธรรมหรือไม่จึงไม่ได้ขึ้นอยู่กับตัวเด็ก หากแต่ขึ้นอยู่กับบุคคลรอบข้างเด็ก

เด็กปฐมวัยจะแสดงพฤติกรรมที่เขาทำแล้ว เขาจะได้รับการเสริมแรง และหลีกเลี่ยงที่จะกระทำพฤติกรรมแล้วได้รับการลงโทษ การเรียนรู้พฤติกรรมจริยธรรมตามทฤษฎีการเรียนรู้แบบการกระทำนี้ จะชัดเจนตรงไปตรงมาไม่มีการกำหนดว่าพฤติกรรมใดเป็นพฤติกรรมที่มีจริยธรรมหรือไม่มีจริยธรรม ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับแต่ละสภาพสังคมเป็นหลักอย่างเช่น การที่เด็กอยู่ในสังคมโจร การขโมยของอาจจะได้รับการยอมรับจากสังคมโจรว่าเป็นพฤติกรรมที่มีจริยธรรมก็ได้ ในขณะที่อีกสังคมหนึ่งอาจจะมองว่าเป็นพฤติกรรมที่ไม่มีจริยธรรม

ปัญหาที่เกิดจากการอธิบายการเรียนรู้จริยธรรมตามแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้แบบการกระทำนี้ก็คือ เด็กจะไม่รู้ว่าพฤติกรรมใดเป็นพฤติกรรมที่มีจริยธรรมหรือไม่มีจริยธรรมหากแต่เด็กจะแสดงพฤติกรรมไปตามเงื่อนไขที่บุคคลในสภาพแวดล้อมกำหนดไว้เท่านั้น จึงอาจทำให้เกิดปัญหาในการปลูกฝังจริยธรรมให้กับเด็กได้

เพ็ค และฮาวิกเฮอร์สท์ (Peck & Havighurst, 1960) ได้กล่าวไว้ว่า ความจริงแล้วเด็กได้เรียนรู้จริยธรรมจากบ้านแล้ว และโรงเรียนจะทำหน้าที่เพียงตกแต่งให้จริยธรรมที่เด็กเรียนรู้มาแล้วนั้นชัดเจนและเหมาะสมยิ่งขึ้น เนื่องจากในวัยเด็กปฐมวัยนั้น เด็กยังไม่เข้าใจจริยธรรมในรูปของนามธรรม หากแต่เข้าใจว่าพฤติกรรมใดควรปฏิบัติหรือไม่ควรปฏิบัติเท่านั้น ซึ่งเมื่อพิจารณาจากทฤษฎีการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของโคลเบิร์กแล้ว จะเห็นได้อย่างชัดเจนว่า เด็กจะให้เหตุผลต่อพฤติกรรมใด เป็นพฤติกรรมที่มีจริยธรรมหรือไม่ ย่อมขึ้นอยู่กับผลที่จะเกิดขึ้นจากการกระทำพฤติกรรมนั้น ๆ เท่านั้น ถ้าพฤติกรรมใดกระทำแล้วได้รับการลงโทษ พฤติกรรมดังกล่าวก็ถือได้ว่าไม่มีจริยธรรม แต่ถ้าพฤติกรรมใดกระทำแล้วได้รับรางวัล พฤติกรรมดังกล่าวก็ถือได้ว่ามีจริยธรรม จะเห็นได้ว่าการพิจารณาว่าพฤติกรรมใดเป็นพฤติกรรมที่มีจริยธรรมหรือไม่นั้น เด็กปฐมวัยไม่ได้พิจารณาว่าพฤติกรรมที่แสดงออกเลยหากแต่พิจารณาที่ผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำพฤติกรรมนั้นเป็นหลัก ซึ่งก็สอดคล้องกับข้อสังเกตของ มูลี (Mowly, 1973) ที่พบว่าเด็กปฐมวัยยังไม่สามารถแยกแยะความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมที่มีจริยธรรมและไม่มีจริยธรรมได้ เด็กไม่รู้ว่าจะไรถูกหรือผิดระหว่างพฤติกรรมการขโมยของและความซื่อสัตย์ เป็นต้น ดังนั้นในการพัฒนาการเรียนรู้ จริยธรรม

ของเด็กปฐมวัยจึงมักจะใช้วิธีการลงโทษ และการให้รางวัลเป็นหลัก (สุโขทัยธรรมมาธิราช, 2537, หน้า 244 และ 246)

การให้รางวัลและการลงโทษ พัชรีย์ สวนแก้ว (2536, หน้า 132-133, 134-135) ได้สรุปถึงข้อควรพิจารณาในการให้รางวัลและการลงโทษดังนี้

การให้รางวัล การให้รางวัลในการอบรมเลี้ยงดูเด็คนั้น มีจุดประสงค์เพื่อให้เด็กเกิดความรู้สึกภาคภูมิใจในผลของการกระทำ และอยากจะประพฤติตนให้ดียิ่งขึ้น การให้รางวัลนี้มีได้มีความ

เหมาะสมเฉพาะการให้สิ่งของเท่านั้น แต่ยังหมายรวมถึงการให้รางวัลทางใจด้วย เช่น ความสนใจ การกอดรัด การหอมแก้ม เป็นต้น เพราะสิ่งเหล่านี้สร้างความพึงพอใจและมีความหมายต่อเด็กมากกว่าของเล่นที่มีราคาแพง

ในกรณีที่ให้รางวัลเป็นสิ่งของ พ่อแม่ ผู้ปกครองควรเป็นผู้เลือกของรางวัล ไม่ควรให้เด็กเข้ามาควบคุมหรือขอ และไม่มีการสัญญาล่วงหน้า รางวัลที่ให้ต้องเลือกให้เหมาะสมกับเพศ อายุ และความสนใจของเด็ก เพื่อเป็นรางวัลที่มีค่าสำหรับเด็กจริง ๆ นอกจากนี้ไม่ควรให้รางวัลอย่างพร่ำเพรื่อ แต่ควรให้ในกรณีที่เด็กกระทำความดีจริง ๆ เพราะจะเป็นการสร้างนิสัยที่ไม่ดีให้กับเด็ก เด็กจะไม่มีความรู้สึกผูกพันกับความพยายามที่จะกระทำดี แต่จะเรียกร้องเอารางวัลเพื่อการทำดี หรือ ทำดีเพื่อหวังผลรางวัล ไม่ได้กระทำความดีเพราะความตระหนักหรือเห็นความสำคัญของการทำดีทั้งนี้ เพราะ การให้รางวัลเป็นการยืนยันให้เด็กรู้ว่า พฤติกรรมที่เด็กทำนั้นพ่อแม่ ผู้ปกครองชอบอยากให้กระทำต่อ อันเป็นการให้แรงเสริมหรือแรงผลักดัน แต่เมื่อพฤติกรรมนั้น ๆ เด็กปฏิบัติจนกลายเป็นนิสัยแล้ว ก็ไม่มีความจำเป็นต้องให้รางวัลอีกต่อไป เพราะเป็นหน้าที่ที่เด็กต้องกระทำและรับผิดชอบ

การลงโทษ เด็กทุกคนไม่มีใครต้องการกระทำความผิด แต่ความผิดนั้นมักเกิดจากการรู้เท่าไม่ถึงการณ์ในบางครั้ง การเรียนรู้อาจประสบกับความผิดพลาดได้ ความผิดพลาดเป็นบทเรียนที่ดีที่สุดให้กับเด็กอยู่แล้ว ถ้าไม่จำเป็นจริง ๆ พ่อแม่ ผู้ปกครองไม่ควรทำโทษเด็กอีก เพราะการทำโทษไม่สามารถแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของเด็ก หากแต่เพียงแต่ยับยั้งพฤติกรรมที่ไม่ต้องการของเด็กในขณะนั้นเท่านั้น การทำโทษมิได้หมายถึง การเมียนตีอย่างเดียว แต่การทำโทษ ทางวาจา เช่น การดุว่ากล่าว การทำโทษทางใจ รวมทั้งการทำโทษที่ตัดสิทธิ์บางอย่าง เช่น ไม่ให้ออกนอกบ้าน ไม่ให้ดูโทรทัศน์ ไม่ให้ไปเที่ยว ฯลฯ ก็ถือว่าเป็นการทำโทษเช่นกัน สิ่งที่ต้องคำนึงถึงในการทำโทษเด็ก ได้แก่

1. ต้องลงโทษทันทีที่เด็กแสดงพฤติกรรมอันไม่พึงประสงค์ เพื่อให้เด็กสามารถเชื่อมโยงเหตุการณ์ระหว่างพฤติกรรมที่เด็กได้กระทำลงไปที่กับการทำโทษได้

2. ต้องบอกเหตุผลของการทำโทษให้เด็กทราบทุกครั้ง เพื่อให้เด็กเห็นความสัมพันธ์ระหว่างการถูกทำโทษกับพฤติกรรมอื่น ไม่พึงประสงค์ได้ชัดเจนขึ้น พร้อมทั้งชี้แนวทางที่ถูกต้องให้ด้วย

3. ไม่ควรทำโทษจนเกินกว่าเหตุ ควรทำโทษให้เหมาะสมกับความผิดหรือสัมพันธ์กับความผิด เพราะถ้าทำโทษมากกว่าเหตุจะทำให้เด็กขลาดกลัว ระวัง และต่อต้านมากยิ่งขึ้นนอกจากนี้ ไม่ควรทำโทษอย่างพร่ำเพรื่อ เพราะจะทำให้เด็กเคยชินและไม่เชื่อฟัง

4. ไม่ควรทำโทษเด็กต่อหน้าบุคคลอื่นหรือในสาธารณะ เพราะเป็นการประจานเด็กและไม่เคารพสิทธิในตัวเด็ก จะทำให้เด็กอายและเกิดความรู้สึกขุ่นเคือง ไม่กล้าสู้หน้าคนอื่น ซึ่งเป็นการส่งเสริมให้เด็กเกิดความขลาดกลัวได้

5. การทำโทษควรทำอย่างสม่ำเสมอ ไม่ขึ้นกับอารมณ์ของพ่อแม่ ผู้ปกครอง กล่าวคือ เพราะจะทำให้เด็กเกิดความไม่แน่ใจในการสอนหรือการอบรมของพ่อแม่ ผู้ปกครอง

6. เมื่อทำโทษไปแล้วต้องตักแรงเสริมทางบวกออกให้หมด โดยไม่แสดงความสงสารหรือหาสิ่งอื่นมาชดเชยเป็นอันขาด เพราะถ้าทำโทษแล้วให้แรงเสริมทางบวกให้กับเด็กก็จะเป็นการส่งเสริมให้เด็กกระทำความผิดอีกในวันข้างหน้า

จากที่ได้กล่าวมาแล้ว ผู้วิจัยมีความคิดเห็นว่าการพัฒนาจริยธรรม ควรจะเลือกใช้ทฤษฎีที่เหมาะสมตามสภาพการณ์ และเหมาะสมกับเด็กแต่ละคน ดังที่ โคลเบอร์ก และเฮิร์ช (Hersch) ได้กล่าวไว้ว่า “นักการศึกษาผู้ต้องการหาคำตอบเกี่ยวกับวิธีการอบรมเด็กซึ่งมักจะเป็นการแก้ปัญหาด้านวินัย จะไม่สามารถพบคำตอบในทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่งเพียงทฤษฎีเดียว”

วิธีการสร้างวินัยที่ดี มาลินี จุฑะรพ (2537, หน้า 285-287) ได้ระบุถึงวิธีการสร้างวินัยที่ดี 2 วิธี คือ

1. วิธีการสร้างวินัยตามหลักพัฒนาการของเด็ก นักปรัชญาการศึกษากลุ่มปฏิบัติการนิยม (pragmatists) คือพวกที่เชื่อในลัทธิปฏิบัติการนิยม (pragmatism) ซึ่งเชื่อว่าเด็กจะเรียนรู้เมื่อเขายอมรับว่าจะปฏิบัติด้วยความสมัครใจ (he learns as he accepts in his own heart to act on) ดังนั้นถ้าเราต้องการให้เด็กมีพฤติกรรมหรือปฏิบัติตนอย่างไร จึงควรสร้างนิสัยของเด็กให้เด็กกระทำในทางที่ถูกที่ควรด้วยความสมัครใจ จนกระทั่งถึงในระดับที่ให้เกิดความรู้สึกว่าเวลาใดควรทำอย่างไรจึงจะถูกต้องเหมาะสม ดังนั้นเราจะสามารถฝึกหัดลักษณะนิสัยของเด็กให้เป็นไปในแบบแผนหรือความประพฤติที่ต้องการได้ นับเป็นหลักสำคัญในการฝึกอบรมให้เด็กมีวินัยโดยไม่ต้องบังคับให้ได้ผลเป็นวินัยในตัวเด็กเอง วิธีการสร้างวินัยมีขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 ความรู้สึกว่าคุณเป็นผู้กระทำเอง (sense of agency) เด็กเริ่มรู้ตัวว่าตนเคลื่อนไหวร่างกายส่วนต่าง ๆ ของตนได้ เช่น จะคืบ คลาน เกาะสิ่งต่าง ๆ ขึ้นขึ้นเอื้อมหยิบสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้

ตั้งใจ ลักษณะนี้เกิดแก่เด็กตั้งแต่เริ่มรู้จักใช้มือเอื้อมหยิบสิ่งของต่าง ๆ หรือเริ่มรู้ภาษาจนถึงระยะ 4-5 ขวบ

ขั้นที่ 2 มีความรู้สึกว่าจะสิ่งใดทำไม่ได้ (sense of accountability) เนื่องจากประสบการณ์ต่าง ๆ ที่เด็กได้รับ เด็กจะรู้จักจำแนกได้ว่าการกระทำอย่างเดียวกันในกรณีหนึ่งทำได้แต่กรณีอื่นทำไม่ได้ เช่น เด็กจะทราบว่สิ่งของต่าง ๆ นั้นขว้างไปได้ แต่ถ้าแตกจะถูกลงโทษถ้าขว้างของของตนไปแม้ไม่แตกแต่บังเอิญขว้างไปถูกผู้อื่นจะเกิดผลไม่ดีแก่ตน ถ้าหยิบของเล่นของตนเองมาเล่นได้แต่หยิบของเล่นของคนอื่นมาเล่นไม่ได้ ต้องขอยืมเขาก่อน เป็นต้น

ขั้นที่ 3 ความรู้สึกรับผิดชอบ (Sense of responsibility) จากความสังเกตเปรียบเทียบวิเคราะห์ และหาเหตุผลด้วยวิธีต่าง ๆ เด็กจะเกิดความรู้สึกว่าตนต้องรับผิดชอบของการกระทำของตนถ้าตนทำผิดพลาดจะเกิดแก่ตน ถ้าทำสิ่งที่ไม่ถูกต้องจะรับผลร้าย เด็กจะยินดีรับผิดชอบในการกระทำของตน เป็นความรู้สึกที่จะทำให้เด็กทำตามระเบียบแบบแผนที่ต้องการ โดยไม่ต้องมีการบังคับและความรู้สึกรับผิดชอบนี้ครอบคลุมไปถึงการกระทำของกลุ่มของตนด้วย นอกจากเด็กจะระวังตนให้ดำเนินไปตามแบบแผนที่ต้องการแล้วยังจะช่วยเหลือผู้อื่น และรับผิดชอบที่จะชักจูงใจผู้อื่นปฏิบัติตามแบบแผนนั้นด้วย

ขั้นที่ 4 ความรู้สึกสำนึกในสิ่งที่ควรและไม่ควร (conscience) คือรู้จักผิดชอบชั่วดีในระดับที่แต่ละคนจะพึงไตร่ตรองดูตามกำลังสติปัญญา ความรู้สึกนี้เกิดขึ้นในจิตใจของแต่ละบุคคลเป็นความรู้สึกภายในตัวและเฉพาะตัว (subjective feeling) ดังนั้นความรู้สึกนี้ย่อมแตกต่างกันเป็นรายบุคคล แล้วแต่พื้นฐานการอบรม และสิ่งแวดล้อมที่จะพึงอำนวยประสบการณ์ต่าง ๆ ให้เกิดการเรียนรู้และความสำนึกดังกล่าว เป็นความรู้สึกผิดชอบหรือมโนธรรม (conscience) ของแต่ละบุคคล ในระยะนี้เด็กจะมีความรู้สึกรับผิดชอบในการกระทำต่าง ๆ ทั้งในด้านการงาน ด้านความประพฤติ ศีลธรรม และในทางอื่น ๆ ด้วย เมื่อเด็กเกิดความรู้สึกผิดชอบชั่วดีขึ้นแล้ว

2. วิธีการสร้างวินัยตามทฤษฎี 3 มิติ ในการเสริมสร้างวินัยนี้ ได้ใช้เทคนิคสมัยใหม่ตามแนวคิดของทฤษฎีสร้างวินัยแบบ 3 มิติ (ศรัทธา แบบอย่างและนิสัย) ซึ่งถือว่าการสร้างวินัยเป็นกระบวนการที่มีจุดมุ่งหมายที่แน่นอน ต่อเนื่องและสม่ำเสมอ กระบวนการดังกล่าวเกิดจากการผสมผสานแนวความคิดทางจิตวิทยาและการศึกษาเข้าด้วยกัน กระบวนการดังกล่าวประกอบด้วย 3 ขั้นตอนที่ต่อเนื่องกัน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การสร้างศรัทธา เป็นแนวความคิดของกระบวนการสร้างเสริมค่านิยมหรือการทำความเข้าใจกระจ่าง (Value Clarification) หรือเรียกย่อว่า V.C. ซึ่งเชื่อว่าการจะให้นักเรียนทำสิ่งใดหรือประพฤติปฏิบัติตามวินัยในเรื่องใดจะต้องสร้างศรัทธาให้เกิดขึ้นเสียก่อน เมื่อเกิดศรัทธาแล้วจะ

ฝังลึกลงไปจิตใจ ทำให้เกิดการแสดงพฤติกรรมนั้น ๆ อย่างอัตโนมัติ เป็นไปด้วยความเต็มใจ สัมผัสใจ และจะมีผลคงทนถาวรเป็นนิสัยในที่สุด

ขั้นที่ 2 การสร้างพฤติกรรมแบบอย่าง (Modeling) เป็นแนวคิดของกระบวนการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning) หรือเรียกย่อ ๆ ว่า S.L. ซึ่งถือว่าพฤติกรรมของนักเรียนจะเกิดจากการเลียนแบบจากพฤติกรรมในสังคม

จากแนวคิดนี้จึงใช้อิทธิพลกลุ่มช่วยกันกำหนดพฤติกรรมที่เป็นแบบอย่างขึ้นสำหรับนักเรียนภายในสถานศึกษาได้นำไปประพฤติปฏิบัติภายหลังจากการสร้างสรรทำให้เกิดขึ้นแล้ว

ขั้นที่ 3 การปฏิบัติจนเป็นนิสัย เป็นแนวคิดของกระบวนการปรับพฤติกรรม (Behavior Modification) หรือเรียกย่อว่า B.M. ซึ่งถือว่าพฤติกรรมของนักเรียนเป็นผลของความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้าและผลที่เกิดขึ้น ถ้านักเรียนแสดงพฤติกรรมอะไรแล้วผลที่เกิดขึ้นเป็นที่น่าพอใจนักเรียนก็มีแนวโน้มจะแสดงพฤติกรรมนั้นบ่อยครั้งขึ้น ในสภาพสิ่งเร้าที่คล้าย ๆ กัน และจะมีผลกลับกันในสภาพการณ์ที่ตรงกันข้าม จากแนวคิดนี้ทำให้เราสามารถปรับพฤติกรรมนักเรียนให้เป็นไปตามที่ต้องการได้ คือถ้าต้องการให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมที่มีวินัยบ่อยครั้งขึ้น ก็ทำให้นักเรียนได้รับผลที่พึงพอใจ โดยใช้วิธีการเสริมแรง เช่น ชมเชย ให้รางวัล ถ้าต้องการหยุดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ก็ทำให้นักเรียนได้รับผลไม่เป็นที่พอใจคือ เสริมแรงทางลบ เช่น ตำหนิ ลงโทษ เป็นต้น

การปรับพฤติกรรมนี้ต้องกระทำอย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอ จนนักเรียนประพฤติปฏิบัติจนให้มีวินัยและกลายเป็นนิสัยที่ดีในที่สุด

3. วิธีการสร้างวินัยตามทฤษฎีของ มอนเตสเซอร์รี (Montessori) นอกจากวิธีการสร้างวินัยทั้ง 2 วิธีดังกล่าวแล้ว วีระ บุญยะกาญจน (2532, หน้า 50) ยังให้นิยามถึงวิธีการสร้างวินัยตามทฤษฎีของ มอนเตสเซอร์รีว่า มอนเตสเซอร์รีจะมองวินัยแตกต่างจากผู้อื่น กล่าวคือ ครูส่วนมากมักจะคิดว่างานของครูก็คือการควบคุมชั้น ครูจะตะโกนลั่นเพื่อบอกให้ทุกคนนั่งอยู่กับที่ หรือสั่งให้เด็กอยู่ในกรอบที่กำหนดไว้ ครูมักจะใช้สิ่งเร้าภายนอกคือ รางวัลหรือคำชมเชย หรือการทำโทษเป็นตัวควบคุมความประพฤติ แต่สำหรับมอนเตสเซอร์รีนั้น จะไม่สนใจในสิ่งเร้าภายนอกดังกล่าวเขาถือว่าวินัยที่แท้จริงไม่ใช่สิ่งที่แสดงออกด้วยรางวัลหรือการทำโทษ แต่เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นจากภายในตัวเด็ก ซึ่งเขาเป็นผู้ควบคุมตัวเอง

พฤติกรรมที่เด็กแสดงออกนอกกรอบของระเบียบตามแนวคิดของมอนเตสเซอร์รีนั้นเป็นเพราะเด็กยังไม่ประสบความสำเร็จในวัยกิจ (developmental task) ของเขา กล่าวอีกนัยหนึ่งเด็กไม่ได้บรรลุผลสำเร็จในสิ่งที่เขาต้องการตามขั้นของพัฒนาการของตัวเอง ฉะนั้นการแก้ปัญหาวินัยในชั้นเรียนก็คือ การให้งานหรือสอนเด็กในสิ่งที่สอดคล้องกับระยะพัฒนาการของเด็กแต่ละคน เมื่อเด็ก

ทำสิ่งที่เขาสนใจ และบรรลุผลในสิ่งที่เขาต้องการ ความสุขความพอใจจะเกิดขึ้นและความมีระเบียบวินัยจะเกิดขึ้นในที่สุด

การสร้างวินัยสำหรับเด็ก คุณลักษณะทางจิตใจ อารมณ์และความรู้สึก ตลอดจนนิสัยทางด้านระเบียบวินัยของเด็กจะเกิดขึ้นไม่ได้ หากครูไม่ส่งเสริมให้เด็กได้ปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอจนเป็นนิสัย

การสร้างระเบียบวินัยสำหรับเด็กอนุบาล ควรดำเนินการดังนี้

1. สร้างกฎของห้องเรียนให้เด็กได้รับรู้กฎนั้นด้วยเหตุผล โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะคุ้มครองให้เด็กปลอดภัย และมีความเป็นอยู่ในห้องเรียนด้วยดี เป็นสมาชิกที่ดี
2. เด็กเรียนรู้เรื่องการควบคุมตนเองพร้อมกับสำรวจขีดจำกัด เช่น ไม่ทำร้ายรังแกเพื่อน ไม่ลักขโมยของผู้อื่น
3. ครูชี้แนะแนวทางออกเมื่อเด็กทำผิดจนเด็กเกิดความรู้สึกว่าตนเองควรปรับปรุงแก้ไข โดยไม่สร้างความเคียดแค้นให้กับตนเองและผู้อื่น (กระทรวงศึกษาธิการ, 2540, หน้า 47)สอดคล้องกับ สุริยเดว ทรีปาตี (2545, หน้า 7) กล่าวว่าไว้ว่าการฝึกระเบียบวินัยเด็กคือ การสอนให้คำแนะนำ เพื่อให้เกิดการปฏิบัติงานไปตามกติกา แต่มิใช่เป็นการลงโทษ มีเป้าหมายของการฝึกระเบียบวินัยเด็กคือ

3.1 เพื่อป้องกันอันตราย ที่อาจเกิดขึ้น

3.2 เพื่อฝึกหัดให้เด็กมีพฤติกรรมที่ถูกต้อง เหมาะสมและเป็นที่ยอมรับต่อสังคม
นั้น ๆ

3.3 เพื่อฝึกให้เด็กเกิดความรับผิดชอบ รู้จักสิทธิของผู้อื่นรู้จักยับยั้งชั่งใจ

หลักของระเบียบวินัย ระเบียบวินัย ประกอบด้วยการสร้างวินัยซึ่งมีหลักสำคัญ 4

ประการคือ

1. เด็กต้องประพฤติตนในสิ่งที่ดี และจัดพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา
2. เด็กจะต้องสร้างความสัมพันธ์ระหว่างความพึงพอใจกับการกระทำดี และความไม่พึงพอใจกับการกระทำไม่ดี นั่นคือ ให้เด็กพอใจที่จะปฏิบัติในสิ่งที่ดีที่ควร และหลีกเลี่ยงการปฏิบัติในสิ่งที่ไม่ดีไม่ควร
3. เด็กจะต้องกระทำความดีจนกระทั่งเกิดความเคยชิน หรือเกิดเป็นนิสัย โดยไม่ต้องมีใครแนะนำ
4. เด็กจะต้องเรียนรู้ถึงการเปลี่ยนพฤติกรรมที่ไม่ดี ไม่พึงปรารถนา เป็นพฤติกรรมที่ดีที่พึงปรารถนาของสังคม

ดังนั้น เมื่อพูดถึงระเบียบวินัย จึงจำเป็นที่จะต้องพูดถึงกฎหรือระเบียบควบคุมกันไปด้วย เพราะที่ใดจะมีระเบียบวินัยได้ ที่นั่นจะต้องมีกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ตั้งไว้ ประโยชน์ของกฎที่สำคัญมี 2 ประการ

1. เป็นสิ่งที่ทำให้เด็กเรียนรู้ถึงมาตรฐานของการปฏิบัติที่จะทำให้สังคมที่เขาอาศัยอยู่ยอมรับ

2. เป็นตัวที่ยับยั้งพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนาได้

กฎเกณฑ์ที่ดีจะต้องคงเส้นคงวา มิฉะนั้นเด็กจะปฏิบัติตัวไม่ถูกว่า ตัวของเราควรจะทำอย่างไรหรือควรเชื่อใคร (สุชา จันทน์เอม และสุรางค์ จันทน์เอม, 2517, หน้า 192-193)

ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการสร้างวินัยในเด็ก อุมพร ตรังคสมบัติ (2542, หน้า 36-42) ได้กล่าวถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการสร้างวินัยในเด็กดังนี้

1. ตัวเด็ก

1.1 อายุ อายุเป็นปัจจัยที่พ่อแม่ต้องคำนึงถึงในการอบรมลูก ลูกแต่ละวัยมีความคิดความรู้สึก และการกระทำแตกต่างกันไป ในเด็กเล็ก ๆ นั้นความสามารถที่จะเข้าใจเหตุผล จดจำคำสั่งสอนของผู้ใหญ่และควบคุมตนเองให้อยู่ในกฎระเบียบหรืออดทนต่อความคับข้องใจนั้นยังน้อย ดังนั้น เด็กเล็กจะรักษาวินัยไม่ได้ดีเท่ากับเด็กโต อย่างไรก็ตามในเด็กที่โตขึ้น มีอารมณ์หลากหลาย และมีปฏิริยาโต้ตอบทางอารมณ์ที่รุนแรงและเป็นอันตรายได้ ลักษณะแบบนี้ทำให้การฝึกระเบียบวินัยในเด็กโตไม่ใช่เรื่องง่ายเท่าไรนัก หากไม่ได้วางพื้นฐานไว้ให้ดีตั้งแต่เด็กยังเล็ก การทำงานของสมอง สมองมีหน้าที่ควบคุมพฤติกรรมและอารมณ์ของบุคคล โดยเฉพาะสมองส่วนหน้า (frontal lobe) ซึ่งมีหน้าที่ควบคุมพฤติกรรมให้อยู่ในขอบเขตที่พอดีในผู้ป่วยที่มีปัญหาของสมองส่วนหน้า เช่น เด็กที่มีสมองอักเสบหรือมีอุบัติเหตุทางสมองเมื่อพ้นตัวแล้วอาจมีปัญหาพฤติกรรมและอารมณ์ได้ เช่น มีพฤติกรรมก้าวร้าว อยู่ไม่นิ่ง การควบคุมตนเองไม่ดี ปฏิบัติตามกฎระเบียบไม่ได้ อารมณ์เปลี่ยนแปลงง่าย หงุดหงิดง่าย หรือไม่ก็เฉยเมย ไม่สนใจสิ่งแวดล้อมไปเลย พฤติกรรมและอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงไปนี้ทำให้การฝึกระเบียบวินัยและการอบรมสั่งสอนเป็นไปได้ยากเช่นกัน

1.3 ความสามารถทางเชาวน์ปัญญา เด็กที่มีความสามารถทางเชาวน์ปัญญาดำ มักมีปัญหาในด้านความเข้าใจเหตุการณ์จذจ่า และการปฏิบัติตามคำสั่ง เด็กที่มีระดับ IQ ตั้งแต่ 80 ลง มามักจะมีความจำไม่ดีผู้ปกครองมักสังเกตเห็นว่าสิ่งอะไรไปก็มักจะจำไม่ได้ หรือสอนอะไรไปไม่นานก็ลืม การมีสติปัญญาดำทำให้ความเข้าใจเหตุและผลไม่ดีไปด้วย เด็กจะไม่รู้ว่าทำไมตนต้องทำตามคำสั่งนี้ และทำไปแล้วจะเกิดประโยชน์อย่างไร ในเด็กปกติการเข้าใจเหตุและผลของกฎระเบียบต่าง ๆ จะทำให้เด็กรู้ว่ากฎระเบียบหรือคำสั่งนั้นเป็นสิ่งที่ดีและตนควรจะปฏิบัติตามนอกจากนี้เด็กยังมีความสามารถมองไปข้างหน้าในอนาคตว่า หากตนปฏิบัติตามคำแนะนำสั่งสอนของ

167138

372.21

3258๘

๗๖

พ่อแม่แล้วจะเกิดผลคืออะไร สิ่งนี้เป็นแรงจูงใจให้เด็กปฏิบัติตามคำสั่งสอนนั้น อย่างไรก็ตามไม่ได้หมายความว่า ในเด็กที่มีเชาวน์ปัญญาสูงจะมีวินัยดีกว่าเด็กที่มีเชาวน์ปัญญาต่ำเสมอไปบ่อยครั้งที่เด็กฉลาดก็สามารถหาวิธีหลบหลีกกฎเกณฑ์ต่าง ๆ หรือทำการฝ่าฝืนกฎโดยผู้ใหญ่อาจจับไม่ได้ไล่ไม่ทัน แบบที่เรียกว่า “ฉลาดแกมโกง” ก็ได้

1.4 โรคสมาธิบกพร่อง ในเด็กที่เป็นโรคสมาธิบกพร่องหรือที่แพทย์เรียกว่า Attention deficit disorder (ADD) นั้นมักมีปัญหาสมาธิไม่ดี ขี้ลืม จำคำสั่งไม่ค่อยได้ ซนอยู่ไม่นิ่ง หุนหันพลันแล่น ควบคุมอารมณ์และความโกรธของตนเองไม่ได้ เด็กจำนวนมากที่ผู้ปกครองพามาปรึกษาด้วยปัญหาคือ ก้าวร้าวและขี้โมโห นั่น เมื่อแพทย์ได้ทำการประเมินโดยละเอียดแล้วมักพบว่า เป็นโรคนี้ โรคสมาธิบกพร่องเกิดจากสมองส่วนหน้า (frontal lobe) ทำงานบกพร่องความบกพร่องนี้เป็นความบกพร่องของการทำงานของวงจรในสมอง ไม่ใช่ความบกพร่องทางโครงสร้าง ฉะนั้น การตรวจโดยการฉายเอ็กซเรย์ไม่ว่าจะเป็นแบบธรรมดาหรือแบบคอมพิวเตอร์รวมทั้งการตรวจคลื่นสมองก็จะไม่พบความผิดปกติแต่อย่างใด การรักษาโรคนี้จำเป็นต้องมีการฝึกพฤติกรรม การจัด การเรียนการสอนที่เหมาะสม และในบางรายอาจจะต้องกินยาที่ช่วยเพิ่มสมาธิเด็กที่เป็นโรคนี้แต่ไม่ได้รับการรักษาที่เหมาะสมอาจเกิดปัญหาพฤติกรรมรุนแรง เช่น คือ ก้าวร้าว ประสบความล้มเหลวในการเรียน และมีปัญหาทางอารมณ์ เช่น ซึมเศร้า และวิตกกังวลตามมาในที่สุด

1.5 พื้นอารมณ์ (temperament) หมายถึง แนวโน้มของเด็กในการตอบสนองต่อสิ่งเร้าหรือสิ่งแวดล้อมรอบตัว ในเด็กที่มีพื้นอารมณ์แบบที่เรียกว่า เด็กเลี้ยงง่าย (easy child) จะมีลักษณะ อารมณ์ดี ปรับตัวง่าย เข้าหาผู้อื่นได้ง่าย ไม่มีปฏิกิริยารุนแรง มีสมาธิดีและมีความอดทนสูงแต่ พื้นอารมณ์แบบที่เรียกว่า เด็กเลี้ยงยาก (difficult child) นั้น จะมีลักษณะอารมณ์หงุดหงิดง่ายและแปรปรวนเร็ว ปรับตัวกับสิ่งใหม่ ๆ ได้ยาก เข้าหาผู้อื่นยาก มีปฏิกิริยารุนแรง และอดทนต่อความ คับข้องใจได้น้อย ลักษณะแบบนี้ทำให้ยากต่อการฝึกระเบียบวินัย และทำให้พ่อแม่ที่ใจเย็นที่สุดเกิด อารมณ์เสียได้ง่าย ดังนั้น พ่อแม่ที่มีลูกแบบเด็กเลี้ยงยากนี้จำเป็นต้องมีทักษะที่ดีและมีประสิทธิภาพพอที่จะจัดการกับลูกได้ พื้นอารมณ์เป็นลักษณะที่ถูกกำหนดโดยชีวภาพเป็นส่วนใหญ่ นั้นหมายความว่า พื้นอารมณ์เป็นสิ่งที่ติดตัวมาตั้งแต่เกิดและมักมีลักษณะคล้ายพ่อหรือแม่คนใดคนหนึ่ง เราสามารถสังเกตพื้นอารมณ์ของเด็กได้ตั้งแต่ขวบปีแรก ยิ่งเด็กโตขึ้นก็จะเห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้น อย่างไรก็ตามแม้พื้นอารมณ์จะเป็นสิ่งที่ติดตัวมาตั้งแต่เกิดก็ตาม แต่ก็สามารถที่จะเปลี่ยนแปลงแก้ไขให้ดีขึ้น โดยวิธีการเลี้ยงดูที่เหมาะสม เช่น ในเด็กที่มีพื้นอารมณ์หงุดหงิดง่ายหากพ่อแม่พยายามใจเย็น ไม่ยั่วให้เด็กโมโห พูดคุยกับเด็กอย่างมีเหตุผล และใช้วิธีสร้างแรงจูงใจให้ทำสิ่งที่เหมาะสมมากกว่า ใช้วิธีลงโทษเมื่อทำผิดเด็กก็จะมีอารมณ์หงุดหงิดน้อยลงและควบคุมตนเองได้ดีขึ้นในที่สุด

1.6 ปัญหาทางอารมณ์ อารมณ์ที่ไม่ดีในเด็ก เช่น อารมณ์วิตกกังวล อารมณ์เศร้าร่ำรวม ทั้งปัญหาด้านอื่น ๆ เช่น รู้สึกว่าไม่มีใครรัก รู้สึกไม่มั่นคงในชีวิต ฯลฯ เหล่านี้จะทำให้เด็กแสดง พฤติกรรมเชิงลบออกมา เช่น พฤติกรรมก้าวร้าว ชอบทะเลาะ คือไม่เชื่อฟัง และอาจมีการเรียกร้อง ความสนใจแบบต่าง ๆ เช่น โกหก หนีโรงเรียน หนีออกจากบ้านและเถร เป็นต้น ดังนั้นในเด็กที่มี ปัญหาพฤติกรรมและขาดระเบียบวินัย สิ่งที่สำคัญก็คือ ต้องหาว่ามีสาเหตุมาจากปัญหาทางอารมณ์ ของเด็กหรือไม่ ปัญหาทางอารมณ์ในเด็กส่วนใหญ่มักเกิดจากครอบครัว เช่น พ่อแม่ทะเลาะเบาะ แว้ง ครอบครัวแตกแยก พ่อแม่หย่าร้างหรือแยกทางกัน หรือเด็กไม่ได้อยู่กับพ่อแม่เนื่องจากความจำ เป็นด้านอื่น ๆ เช่น พ่อแม่ต้องทำงาน เป็นต้น หากแก้ปัญหาดังกล่าวได้แล้วเด็กมักจะมีพฤติกรรมดี ขึ้นและสามารถฝึกระเบียบวินัยได้ง่ายขึ้นด้วย

2. ตัวพ่อแม่ พ่อแม่เองเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้การฝึกวินัยลูกประสบความสำเร็จหรือ ล้มเหลวก็ได้

2.1 ทักษะของพ่อแม่ พ่อแม่จำนวนมากคิดว่าการฝึกวินัยลูกเป็นเรื่องที่ไม่สำคัญ หลายคนคิดว่าเด็กจะคิดเองหรือจะเรียนรู้ได้เองโดยไม่จำเป็นต้องสอนอย่างจริงจัง ทักษะแบบนี้ทำให้เด็กคิดว่าวินัยเป็นสิ่งที่不重要 และตนไม่จำเป็นจะต้องมีวินัยก็ได้ เด็กแบบนี้จะเติบโตขึ้นมา แบบขาดวินัยและจะมีปัญหาพฤติกรรมในที่สุด

2.2 ความตั้งใจจริงของพ่อแม่ พ่อแม่หลายคนรู้ว่าวินัยเป็นเรื่องสำคัญและจำเป็นต้อง สอนวินัยให้แก่เด็ก แต่พ่อแม่ก็ไม่ได้ทำอะไรอย่างจริงจัง อาจเป็นเพราะว่ามัวยุ่งอยู่กับอาชีพการงาน หากมีเวลาก็สอน ไม่มีเวลาก็ไม่สอน ไม่ได้พยายามทำการฝึกวินัยอย่างมีแบบแผน และไม่ได้อุทิศ เวลาและพลังที่มีอยู่เพื่อฝึกฝนลูก การขาดความตั้งใจจริงนี้ทำให้การฝึกวินัยเป็นไปอย่างลุ่ม ๆ ดอน ๆ และวันหนึ่งเมื่อเกิดปัญหาขึ้นมา พ่อแม่ก็จะตระหนักว่าตนเองได้ละเลยสิ่งที่สำคัญอย่างยิ่งไป นั่น คือการฝึกอบรมระเบียบวินัยให้ลูก แต่เมื่อพ่อแม่จะมาเริ่มต้นอีกครั้งก็สายเกินไปเสียแล้ว

2.3 วินัยในตัวพ่อแม่ บ่อยครั้งที่พ่อแม่เองเป็นคนไม่มีวินัยเพราะไม่ได้ถูกฝึกวินัย ตั้งแต่เด็ก เมื่อมีลูกก็แสดงนิสัยที่ไร้วินัยให้ลูกเห็น เช่น วางข้าวของไม่เป็นที่เป็นทาง เมื่อใช้กระดาษ ชำระแล้วก็ทิ้งไว้เกลื่อนพื้น เสื้อผ้าที่ใส่แล้วก็วางพาดไปตามที่ต่าง ๆ แทนที่จะใส่ตะกร้าซัก บางที พ่อแม่เป็นคนไม่ตรงต่อเวลา ไปสายเสมอไม่ว่าจะนัดกับใคร เป็นต้น การที่พ่อแม่ขาดวินัยในตนเอง ทำให้ลูกเติบโตมาอย่างขาดวินัยด้วย เพราะเด็ก ๆ มักจะเลียนแบบพ่อแม่

2.4 อารมณ์ของพ่อแม่ การวิจัยพบว่า พฤติกรรมในเด็กเกี่ยวข้องกับอารมณ์ของพ่อ แม่ แม่ที่อารมณ์เศร้าและหงุดหงิดง่ายมักจะมีปฏิกิริยาต่อเด็กรุนแรงกว่าที่ควรเมื่อเด็กทำผิด ความ หงุดหงิดของแม่และการลงโทษเด็กรุนแรงอาจเป็นตัวกระตุ้นให้เด็กโกรธ และมีพฤติกรรมก้าวร้าว ขึ้นมา

3. ความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่กับลูก ความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่กับลูกเป็นสิ่งสำคัญยิ่งในการฝึกวินัย หากความสัมพันธ์ระหว่างกันไม่ดี ลูกก็มักจะต่อต้านกฎระเบียบที่พ่อแม่ตั้งขึ้นลูกจะมีปฏิกิริยาเมื่อพ่อแม่พยายามสั่งสอนหรือลงโทษเพื่อควบคุมให้เขาอยู่ในวินัย และบ่อยครั้งที่ลูกจะเข้าใจความประสงค์ของพ่อแม่ผิด ๆ เช่น คิดว่าที่พ่อแม่ตั้งกฎมาก็เพื่อเป็นเผด็จการ ที่พ่อแม่คอยสอดส่องดูแลก็เพื่อจับผิดหรือที่พ่อแม่ตีเขาก็เพื่อทำให้เขาเจ็บและเพื่อแก้แค้นที่เขาทำผิด เป็นต้น

หากความสัมพันธ์ของคุณกับลูกเป็นไปด้วยดี ลูกจะยอมรับและนับถือในตัวคุณเมื่อคุณพูด เขาจะฟัง เมื่อคุณตั้งกฎเขาจะพยายามปฏิบัติตามแม้มันจะยากก็ตาม และเมื่อคุณลงโทษเขาจะไม่โกรธหรือเคียดแค้นคุณ (แม้ว่าเขาอาจมีปฏิกิริยาบ้างในช่วงแรกก็ตาม) ทั้งนี้เพราะเขารู้ว่าคุณปรารถนาดีต่อเขา

ความสัมพันธ์ที่ดีไม่ได้หมายความว่า คุณต้องตามใจลูกทุกอย่างเพื่อให้ลูกรักคุณและไม่ให้ลูกโกรธหรือหงุดหงิดใจ แต่หมายถึง การรู้จักลูกว่าลูกเป็นใคร มีอุปนิสัยอย่างไร ชอบอะไรมีความใฝ่ฝันอย่างไร มีจุดเด่นและจุดด้อยตรงไหน คุณจะรู้จักลูกได้ต่อเมื่อคุณใช้เวลากับเขาอย่างมีคุณภาพ ในขณะที่คุณพยายามทำความเข้าใจลูกนั้น ลูกก็จะค่อย ๆ รู้จักคุณอย่างแท้จริงและอย่างลึกซึ้งด้วย ในกระบวนการรู้จักกันนี้ เขาจะค่อย ๆ เลียนแบบคุณโดยไม่รู้ตัว และหากคุณมีวินัยมีคุณลักษณะที่ดีแล้วละก็ เขาย่อมจะซึมซับสิ่งดี ๆ จากคุณเข้าไปในตัวเขาอย่างแน่นอน

4. กลวิธีในการฝึกวินัย การฝึกวินัยลูกจำเป็นต้องมีกลยุทธ์หรือเทคนิคที่เหมาะสมด้วยหากใช้วิธีการที่ไม่ดี การฝึกก็ย่อมไม่ประสบความสำเร็จ เช่น หากใช้วิธีออกคำสั่งอยู่ร่ำไป ในที่สุดลูกก็จะไม่ยอมฟังเลย หากลงโทษโดยการตีทุกครั้งที่ถูกทำผิด ลูกก็จะกลายเป็นคนดื้อนไม่รีรอไปหรือหากให้รางวัลลูกทุกครั้งที่ต้องการให้เขาทำอะไร พ่อแม่ก็จะต้องเพิ่มรางวัลมากขึ้นหรือแพงขึ้นเรื่อย ๆ หรือไม่ก็ลูกจะเบื่อรางวัลและขาดแรงจูงใจที่จะทำตามคำสั่งในที่สุด

ปัญหาที่มักพบบ่อย ๆ ในการฝึกวินัยก็คือ พ่อแม่ไม่มีความสม่ำเสมอทำ ๆ หยุด ๆ หรือเปลี่ยนกฎบ่อย ๆ บางคนอาจไม่ได้ตั้งกฎที่แน่นอนเลยก็ได้ ลูกเลยไม่รู้ว่าพ่อแม่ต้องการให้ทำอะไรหรือลูกอาจรู้แต่ไม่คิดว่าพ่อแม่จะจริงจังเขาก็เลยไม่ทำ ดังนั้นหากจะฝึกให้ลูกมีระเบียบวินัย พ่อแม่ก็ต้องมีวิธีการที่เหมาะสม ทำอย่างจริงจังและเสมอต้นเสมอปลายด้วย

เมื่อวินัยไม่ได้ผล

ถ้าฝึกวินัยไม่ได้ผล สถาบันการศึกษาสัตยาไส (ม.ป.ป., หน้า 23) ให้บททวนดังต่อไปนี้

1. เวลาและสถานที่ที่ฝึกวินัยไม่เหมาะสม เช่น ไม่แก้ไขในสิ่งผิดทันที เด็กทำผิดไปแล้วสามวันพ่อแม่จึงค่อยนึกขึ้นได้ แล้วอบรมแบบสะสมรวมดียว แบบนี้มักไม่ได้ผล

2. ใช้วิธีการที่ไม่ได้ผล เช่น บ่น ตี หรือใช้อารมณ์รุนแรงเกินไป มักได้ผลระยะสั้นไม่ได้ผลในระยะยาว

3. ความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่กับลูกไม่ตึงเครียด รักกัน เพียงแค่มองหน้าก็รู้ว่าไม่พอใจ ไม่ต้องพูด ไม่ต้องลงโทษ ในทำนองเดียวกัน พ่อแม่ที่สัมพันธ์กับลูกดี เพียงแค่หยุดให้ความสนใจ ลูกมองหน้าก็รู้แล้วว่าพ่อแม่ไม่พอใจการกระทำของตน ลูกก็จะปรับเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมนั้นทันที

4. พ่อแม่เองไม่ควรเส้นคงวในการฝึกวินัยลูก ทำบ้างไม่ทำบ้าง ไม่ทำอย่างที่พูด หรือพูดอย่างทำอย่าง

เด็กควรมีวิสัยเรื่องใดบ้าง อุมพร ตรังคมบดี (2542, หน้า 27) ระบุไว้ว่า เด็กควรมีวิสัยในด้านต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. วินัยในความประพฤติทั่วไป เช่น เก็บข้าวของเป็นที่เป็นทาง, ตรงต่อเวลา, ปฏิบัติตามกฎระเบียบและคำสั่ง, รู้จักกาลเทศะ รู้ว่าอะไรควร อะไรไม่ควร, ประพฤติตนเหมาะสมกับวัย
2. วินัยในกิจวัตรประจำวัน เช่น มีระเบียบในตนเอง เช่น รักษาร่างกายได้สะอาด สะอ้าน แต่งตัวเรียบร้อย เก็บข้าวของของตนให้เป็น ที่ ทำกิจวัตรของตนตามกำหนดเวลา, ดูแลช่วยเหลือตนเองได้ตามวัย
3. วินัยในการเรียน เช่น รับผิดชอบในการเรียนหรือกิจกรรมอื่น ๆ อย่างเหมาะสม ทำการบ้านหรือทบทวนบทเรียนเองโดยไม่ต้องสั่ง
4. วินัยในการทำงาน เช่น มีความรับผิดชอบ เมื่อได้รับมอบหมายให้ทำสิ่งใดก็ทำงานสำเร็จและทำอย่างเต็มความสามารถ, รักษาคำพูดคำสัญญาที่ให้ไว้กับผู้อื่น
5. วินัยในการควบคุมตนเอง เช่น ควบคุมอารมณ์ได้ดีตามสมควร ไม่โมโหจนเสีย เมื่อถูกขัดใจ ไม่โกรธจนควบคุมตนเองไม่ได้, อดทนต่อความลำบากได้ตามวัย

วินัยพื้นฐานที่เด็กควรได้รับการปลูกฝังดังกล่าว สอดคล้องกับกระทรวงศึกษาธิการและสำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ (2540, หน้า 16) ได้กล่าวถึงคุณลักษณะความมีวินัยของเด็กปฐมวัยไว้ดังนี้

1. เด็กสามารถควบคุมตนเองทางกาย วาจา ใจ รักความจริง ไม่พูดปด
2. เด็กสามารถฟังตนเอง (เบื้องต้น) ได้แก่ การรับผิดชอบตนเองในกิจวัตรประจำวัน (การกินอาหาร การขับถ่าย การแต่งตัว)
3. เด็กสามารถทำกิจกรรมหรืองานง่าย ๆ ให้สำเร็จได้ด้วยตนเอง
4. เด็กสามารถจัดเก็บของเล่นและของใช้ให้เป็นระเบียบ
5. เด็กรู้จักรักษาของตนเองและผู้อื่น
6. เด็กมีระเบียบวินัยและตรงต่อเวลา และสามารถใช้เวลาให้เป็นประโยชน์
7. เด็กสามารถปฏิบัติตามข้อตกลงและกติกาได้อย่างถูกต้อง

8. เด็กแสดงความคิดเห็นของตนเอง อีกทั้งฟังความคิดเห็นของผู้อื่น

9. เด็กเคารพในสิทธิและหน้าที่ของกันและกัน

จากคุณลักษณะและพฤติกรรมบ่งชี้ความมีวินัยของเด็กปฐมวัยดังกล่าว ถ้าเราอบรมพรั่ำสอนกตัญญูมากเน้นทางด้านวินัยมากเกินไป จิตสำนึกของเด็กนั้นจะเต็มไปด้วยเผด็จการภายในตัวเอง ทำให้เขารังเกียจตนเอง เข้มงวดกับตนมากเกินไปจนขาดความสุขและศักยภาพต่าง ๆ ซึ่งมีมาตั้งแต่ดั้งเดิมจะไม่ปรากฏออกมา (สถาบันการศึกษาสัตยาไส, ม.ป.ป., หน้า 18) ดังนั้น เพื่อความเหมาะสมและความสะดวกในการทดลอง ผู้วิจัยได้สรุปลักษณะความมีวินัยของเด็กปฐมวัยดังนี้

1. รู้จักจัดของให้เป็นระเบียบ เล่นแล้วเก็บของเล่นเข้าที่
2. ทำงานที่ได้รับมอบหมายได้เสร็จ
3. มีมารยาท รู้จักสวัสดี รู้จักไหว้ก่อนรับของจากผู้ใหญ่

จากเอกสารที่เกี่ยวกับวินัยไม่ว่าจะเป็นความหมายของวินัย ทฤษฎีหลักการต่าง ๆ จะเห็นได้ว่า วินัยไม่ใช่เรื่องที่เกิดขึ้นโดยธรรมชาติ แต่เป็นเรื่องที่มนุษย์เป็นผู้บัญญัติขึ้นไม่ว่าจะเป็นกฎระเบียบหรือข้อตกลงร่วมกัน ทั้งนี้ก็เพื่อความสงบสุขและความเป็นระเบียบเรียบร้อยของสังคมจึงควรฝึกวินัยตั้งแต่เด็กปฐมวัย

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวินัย

งานวิจัยในประเทศ ในประเทศไทยได้มีผู้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับวินัยไว้ดังนี้

ทัศนีย์ อินทรบำรุง (2539, บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยโดยทดลองเล่นิทานเกี่ยวกับความมีวินัยให้เด็กฟัง วันละ 15 นาที ก่อนเด็กกลับบ้าน พบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้ฟังนิทานตัวอย่างความมีวินัยมีผลการประเมินหลังการทดลองสูงกว่าเด็กที่ได้รับเพียงแต่การดูแลของครูตามปกติก่อนกลับบ้าน

วิลาวัณย์ เผือกพ่วง (2536, หน้า 67-74) ได้ทำการวิจัยโดยใช้คำถามในการจัดประสบการณ์สร้างสรรค์ (ศิลปะศึกษา) เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ ความมีระเบียบวินัยและความสามารถในการใช้กล้านเนื้อเล็ก ปรากฏว่าเด็กปฐมวัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมีพฤติกรรมด้านความมีระเบียบวินัยดีกว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์สร้างสรรค์ (ศิลปะศึกษา) ตามปกติ

พรรณี รัตนธรรม (2533, บทคัดย่อ) ได้วิจัยโดยการใช้นิทานสอนระเบียบวินัยเด็กปฐมวัย ผลการวิจัยพบว่า เด็กปฐมวัยที่ใช้นิทานสอนระเบียบวินัย จะมีระเบียบมากกว่าเด็กปฐมวัยที่สอนด้วยการอธิบาย

สายพิน ประสูวรรณ์ (2538, หน้า 46-53) ได้ศึกษาวิจัยเด็กปฐมวัยโดยการจัดประสบการณ์กิจกรรมศิลปสร้างสรรค์ และการเล่นตามมุม โดยเด็กสร้างกฎเกณฑ์และครูสร้างกฎเกณฑ์

ผลการวิจัยพบว่า ไม่ว่าจะเป็นการสร้างกฎเกณฑ์โดยเด็กร่วมกันสร้างกฎเกณฑ์หรือครูสร้างกฎเกณฑ์ในการปฏิบัติเด็กมีวินัยสูงขึ้น

งานวิจัยต่างประเทศ ในต่างประเทศได้มีผู้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับวินัยไว้ดังนี้

มูสเสน (Mussen, 1990, pp. 335-341) ศึกษาพบว่า การฝึกวินัยให้แก่เด็กโดยใช้เหตุผล และให้ความรักเป็นการฝึกวินัยที่ได้ผลดีที่สุด และช่วยส่งเสริมพัฒนาการทางสมองของเด็ก เพราะช่วยให้เด็กเข้าใจเหตุผล หรือมาตรฐานสังคมที่พ่อแม่ต้องการ วิธีนี้จะช่วยให้เด็กมีวินัยในตนเองสูงขึ้น

ฮอฟแมน (Hoffman, 1970, p. 286 อ้างถึงใน สายพิน ประสูตรรณ์, 2538, หน้า 14) ได้ศึกษาการฝึกวินัย 3 วิธี ได้แก่ การให้เหตุผล การปล่อยปละละเลยและการรวบอำนาจ

ผลการศึกษาพบว่า บิดามารดาที่ฝึกวินัยโดยวิธีการให้เหตุผลจะทำให้เด็กมีวินัยในตนเองสูงกว่าเด็กที่ได้รับการฝึกวินัยโดยบิดามารดาปล่อยปละละเลยหรือรวบอำนาจ

จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับวินัย จะเห็นได้ว่า วินัยสามารถฝึกหัดได้โดยมีองค์ประกอบจากการอบรมเลี้ยงดู การให้ความรัก การให้เหตุผล ความคงเส้นคงวาและการฝึกวินัยอยู่เสมอเด็กจะมีวินัยโดยไม่รู้สึกว่าได้รับการฝึก โดยเฉพาะเด็กปฐมวัยซึ่งเป็นช่วงวัยที่สามารถฝึกหัดในเรื่องวินัยได้ดี

เอกสารที่เกี่ยวกับเทคนิคแม่แบบ

ความหมายของเทคนิคแม่แบบ ได้มีผู้ให้ความหมายของเทคนิคแม่แบบไว้ดังนี้

วัชร ฐวรธรรม (2528, หน้า 18) กล่าวว่าไว้ว่า สิ่งทั้งหลายที่เด็กเรียนรู้ที่จะทำตนให้เป็นที่ยอมรับของสังคมนั้น ส่วนใหญ่เด็กเรียนรู้โดยกระบวนการนี้คือ การเลียนแบบ

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช (2527, หน้า 804) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การให้ตัวแบบ หมายถึง การปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี เพื่อให้เด็กเลียนแบบหรือปฏิบัติตาม ลักษณะและพฤติกรรมของตัวแบบที่เด็กสามารถเลียนแบบจนกลายเป็นลักษณะบุคลิกภาพเฉพาะของเด็กเองที่เห็นได้ชัดที่สุดคือ การพูดจา กิริยาท่าทาง มารยาทในสังคม การวางตัวในที่สาธารณะในโอกาสต่าง ๆ และการแสดงออกเมื่อเกิดอารมณ์

มาลินี จุฑะรพ (2537, หน้า 298) กล่าวว่าไว้ว่า การเลียนแบบเป็นวิธีลดหรือขจัดความกลัว ความวิตกกังวล โดยใช้แบบอย่างที่เหมาะสมเป็นตัวแบบ (model) โดยให้เด็กดูแบบอย่างที่ดีและเหมาะสมแล้วให้ทำตามแบบนั้น ๆ

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2541, หน้า 69) ได้ให้ความหมายไว้ว่า ด้นแบบหมายถึง ครูต้องปฏิบัติตนเป็นแบบที่ดีกับเด็กทั้งทางกาย วาจา และน้ำเสียง เช่น ครู

ต้องการให้เด็กพุดจามีหางเสียง ครูต้องเป็นคนพุดจามีหางเสียง ครูต้องการให้เด็กเป็นคนที่เก็บของ อย่างมีระเบียบเรียบร้อย โต๊ะทำงานครูก็ต้องเป็นระเบียบเรียบร้อยอย่าทำตัวเป็น “แม่ปูสอนลูกปู”

มิลเลอร์ (Miller, 1967 อ้างถึงใน สวนา พรพัฒน์กุล, 2525, หน้า 2-1) ได้ให้ความหมาย เทคนิคแม่แบบไว้ว่า เป็นการเลียนแบบเป็นขบวนการที่บุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปแสดงพฤติกรรมที่ คล้ายคลึงกัน สามารถเข้ากันได้โดยใช้สื่อหรือเครื่องมือที่เหมาะสม การเลียนแบบจะเกิดขึ้นจาก การพอใจในการเรียนรู้ ผลจากการเรียนรู้ที่น่าพอใจนี้เองทำให้เกิดแรงขับในการเลียนแบบขึ้น

แบนดูรา และเมนเลฟ (Bandura & Menlove, 1968 อ้างถึงใน ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์, 2536, หน้า 52) ได้ให้ความหมายของเทคนิคแม่แบบว่า การให้ตัวแบบ เป็นกลวิธีในการสร้างหรือ สอนพฤติกรรมใหม่วิธีหนึ่ง โดยผู้สังเกตหรือผู้ที่ประสงค์จะเลียนแบบจากตัวแบบสังเกตพฤติกรรม จากตัวแบบที่ผู้สังเกตหรือผู้ที่ประสงค์จะเลียนแบบสนใจ

สรุปความหมายของเทคนิคแม่แบบว่าเป็นการเลียนแบบเปรียบเทียบเสมือนเป็นเครื่องมือที่ สำคัญในการพัฒนาทางสังคมของเด็ก โดยผ่านการสังเกตตัวแบบ แล้วเด็กจะมีทางเลือกใหม่ ๆ เพิ่มมากขึ้น เพื่อเก็บสะสมพฤติกรรมที่จะเป็นไปได้เอาไว้และยิ่งกว่านั้น ตัวแบบจะช่วยให้เขา เลือกลงสถานการณ์ที่ดีที่สุดเอาไว้ใช้ปฏิบัติต่อไป ซึ่งเป็นข้อคิดว่าต้องให้เด็กได้เห็นแต่ตัวแบบที่ดี

ทฤษฎีเกี่ยวกับเทคนิคแม่แบบ การเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบ

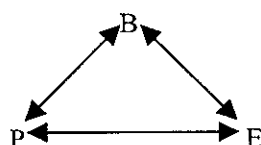
(Observational Learning หรือ Modeling) แบนดูรา (Bandura, 19877) แห่งมหาวิทยาลัยสแตน- ฟোর্ด (Stanford) ประเทศสหรัฐอเมริกา มีความเห็นว่าทั้งสิ่งแวดล้อมและตัวผู้เรียนมีความสำคัญ เท่า ๆ กัน แบนดูรา กล่าวว่า คนเรามีปฏิสัมพันธ์ (interact) กับสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ตัวเราอยู่ เสมอ การเรียนรู้เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและสิ่งแวดล้อม ซึ่งทั้งผู้เรียนและสิ่งแวดล้อม มีอิทธิพลต่อกันและกัน พฤติกรรมของคนเราส่วนมากจะเป็นการเรียนรู้โดยการสังเกต

(observational learning) หรือการเลียนแบบจากตัวแบบ (modeling) (สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2536, หน้า 167-168) และในทำนองเดียวกัน ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2536, หน้า 22) กล่าวว่าทฤษฎีที่ เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้จากการสังเกต ได้แก่ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (social learning theory) ของแบนดูรา (Bandura, 1977) กล่าวว่า พฤติกรรมบุคคลนั้นมีการปฏิสัมพันธ์ (interaction) อย่างต่อ เนื่องระหว่างตัวบุคคลนั้น (person) และสิ่งแวดล้อม (environment) ซึ่งทางทฤษฎีนี้ได้กล่าวถึง การเรียนรู้โดยการให้ตัวแบบ (learning through modeling) โดยผู้เรียนจะเลียนแบบจากตัวแบบ และ การเลียนแบบนี้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยอาศัยการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบ ซึ่งรวมถึงการสังเกตการตอบสนองและปฏิกิริยาต่าง ๆ ของตัวแบบสภาพแวดล้อมของตัวแบบผล กระทบที่เกิดขึ้นจากการกระทำหรือการปฏิบัติของตัวแบบคำบอกเล่าเกี่ยวกับตัวแบบ ความน่าเชื่อถือ ของตัวแบบ ความมีชื่อเสียงของตัวแบบ ฯลฯ ผลจากการสังเกตจะทำให้ผู้สังเกตสามารถเลียนแบบ

พฤติกรรมของตัวแบบหรือเกิดพฤติกรรมใหม่ ๆ ได้ ทำให้ไม่ต้องลองผิดลองถูก ซึ่งมีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้เป็นอย่างยิ่ง สอดคล้องกับ แบนดูรา (Bandura, 1969, pp. 118-120) ได้ให้ข้อสังเกตไว้ว่า การเรียนรู้ของเด็กส่วนมากมาจากกิจกรรมการเล่นแบบ หรือการจำลองแบบอะไรก็ตามที่เด็กได้เห็นหรือได้ยินจากการพูดหรือการกระทำของบุคคลอื่น แบนดูรา ใช้คำว่า “การเล่นแบบหรือการจำลองแบบ” ซึ่งมีความหมายเช่นเดียวกับคำว่า “การเรียนรู้โดยการสังเกต” และคำว่า “การเรียนรู้โดยความรู้สึกที่ได้รับ” ซึ่งหมายความว่าเด็กได้เพิ่มการสะสมการกระทำโดยการเห็นหรือการได้ยินจากผู้อื่นกระทำพฤติกรรมมากกว่าที่จะแสดงพฤติกรรมให้บรรลุผลได้ด้วยตนเอง

ความคิดพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม

แบนดูรา ได้ให้ความสำคัญของการปฏิสัมพันธ์ของอินทรีย์และสิ่งแวดล้อม และถือว่าการเรียนรู้ก็เป็นผลของปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและสิ่งแวดล้อม โดยผู้เรียนและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อกันและกัน แบนดูราได้ถือว่าทั้งบุคคลที่ต้องการจะเรียนรู้และสิ่งแวดล้อมเป็นสาเหตุของพฤติกรรมและได้อธิบายการปฏิสัมพันธ์ดังนี้



B = พฤติกรรมอย่างใดอย่างหนึ่งของบุคคล

P = บุคคล

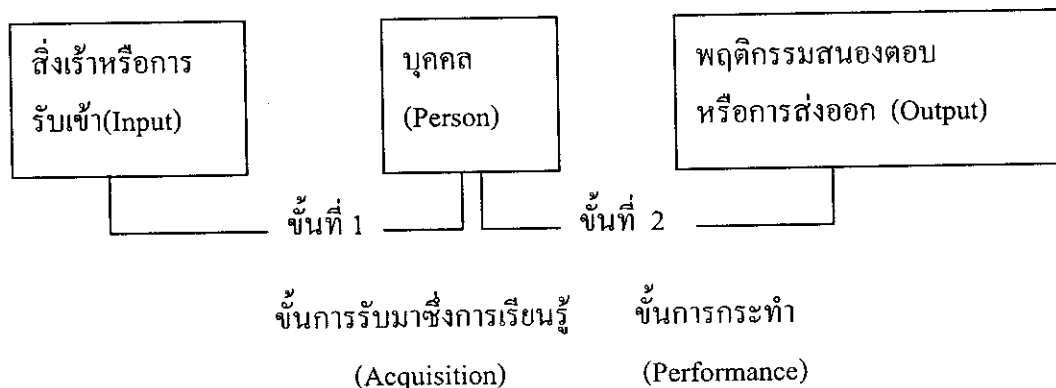
E = สิ่งแวดล้อม

ภาพที่ 5 ไคอะแกรมความคิดพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม

จากภาพที่ 5 แบนดูรา ได้ให้ความแตกต่างของการเรียนรู้ (learning) และการกระทำ (performance) ถือว่า ความแตกต่างของการเรียนรู้ (learning) และการกระทำ (performance) ถือว่าความแตกต่างนี้สำคัญมากเพราะคนอาจจะเรียนรู้อะไรหลายอย่างแต่ไม่กระทำเป็นการโก่งในการสอบนั้นก็มีพฤติกรรมอย่างไร เพียงน้อยคนที่จะทำจริง ๆ แบนดูราได้สรุปว่าพฤติกรรมของมนุษย์อาจจะแบ่งออกได้เป็น 3 ประเภท

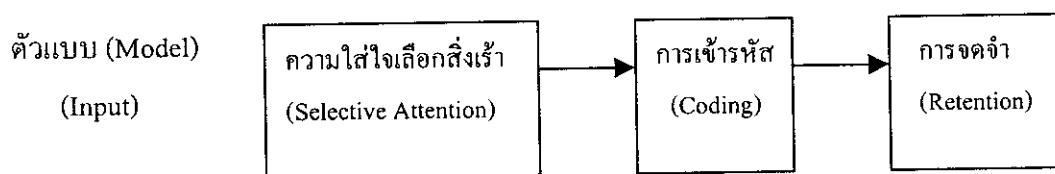
1. พฤติกรรมสนองตอบที่เกิดจากการเรียน ผู้ซึ่งแสดงออกหรือกระทำสม่ำเสมอ
2. พฤติกรรมที่เรียนรู้แต่ไม่เคยแสดงออกหรือกระทำ
3. พฤติกรรมที่ไม่เคยแสดงออกทางการกระทำ เพราะไม่เคยเรียนรู้จริง ๆ

ขั้นของการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือเลียนแบบ แบบคูรา กล่าวว่า การเรียนรู้โดยการเลียนแบบมี 2 ขั้น คือ ขั้นแรก เป็นขั้นการได้รับมาซึ่งการเรียนรู้ (acquisition) ทำให้สามารถแสดงพฤติกรรมได้ ขั้นที่ 2 เรียกว่าขั้นการกระทำ (performance) ซึ่งอาจจะกระทำหรือไม่กระทำก็ได้ การแบ่งขั้นของการเรียนรู้แบบนี้ทำให้ทฤษฎีการเรียนรู้ของแบบคูราแตกต่างจากทฤษฎีพฤติกรรมนิยมชนิดอื่น ๆ การเรียนรู้ที่แบ่งออกเป็น 2 ขั้น ดังภาพที่ 6 และภาพที่ 7



ภาพที่ 6 แผนผัง (Figure) ขั้นของการเรียนรู้โดยการเลียนแบบ

ขั้นการรับมาซึ่งการเรียนรู้ ประกอบด้วยส่วนประกอบที่สำคัญเป็นลำดับ 3 ลำดับแสดงในภาพที่ 7



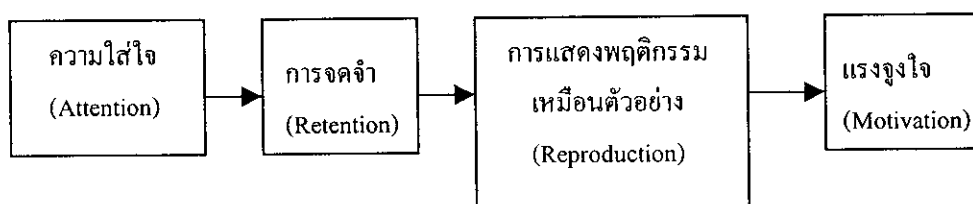
ภาพที่ 7 ส่วนประกอบของการเรียนรู้ขั้นการรับมาซึ่งการเรียนรู้

จากภาพที่ 6 และภาพที่ 7 จะพบว่า ส่วนประกอบทั้ง 3 อย่าง ของการรับมาซึ่งการเรียนรู้ เป็นกระบวนการทางสติปัญญา (cognitive processes) ความใส่ใจที่เลือกสิ่งเร้าที่มีบทบาทสำคัญในการเลือกตัวแบบสำหรับขั้นการกระทำ (performance) นั้นขึ้นอยู่กับผู้เรียน เช่น ความสามารถทางด้านร่างกายทักษะต่าง ๆ รวมทั้งความคาดหวังที่จะได้รับแรงเสริมซึ่งเป็นแรงจูงใจ

กระบวนการที่สำคัญในการเรียนรู้โดยการสังเกต แบบคูรา (Bandura, 1977) ได้อธิบายกระบวนการที่สำคัญในการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเรียนรู้โดยตัวแบบว่ามีทั้งหมด 4 อย่างคือ

1. กระบวนการความใส่ใจ (attention)

2. กระบวนการการจดจำ (retention)
3. กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวอย่าง (reproduction)
4. กระบวนการการจูงใจ (motivation)



ภาพที่ 8 กระบวนการเรียนรู้โดยการสังเกต (Bandura, 1977, p. 23)

กระบวนการความเอาใจใส่ (attention) ความใส่ใจของผู้เรียนเป็นสิ่งสำคัญมาก ถ้าผู้เรียนไม่มีความใส่ใจการเรียนรู้โดยการสังเกต หรือการเลียนแบบก็肯定不会เกิดขึ้น ดังนั้นการเรียนรู้แบบนี้อความใส่ใจจึงเป็นสิ่งที่ผู้เรียนจะต้องมี แบบดูลา กล่าวว่ ผู้เรียนจะต้องรับรู้ส่วนประกอบที่สำคัญของพฤติกรรมของผู้ที่เป็นตัวแบบ องค์ประกอบที่สำคัญของตัวแบบที่มีอิทธิพลต่อความใส่ใจของผู้เรียนมีหลายอย่าง เช่น เป็นผู้มียศเรดิสูง (high status) มีความสามารถสูง (high competence) หน้าตาดี รวมทั้งการแต่งตัว การมีอำนาจที่จะให้รางวัลหรือลงโทษ

คุณลักษณะของผู้เรียนก็มีความสัมพันธ์กับกระบวนการใส่ใจ ตัวอย่างเช่น วัยของผู้เรียน ความสามารถทางด้านสติปัญญา ทักษะทางการใช้มือและส่วนต่าง ๆ ของร่างกาย รวมทั้งตัวแปรทางบุคลิกภาพของผู้เรียน เช่น ความรู้สึกว่ตนนั้นมีค่า (self-esteem) ความต้องการและทัศนคติของผู้เรียน ตัวแปรเหล่านี้มักจะเป็นสิ่งจำกัดขอบเขตของการเรียนรู้โดยการสังเกต ตัวอย่าง เช่น ถ้าครูต้องการให้เด็กวัยอนุบาลเขียนพยัญชนะไทยที่ยาก ๆ เช่น ม ม โดยพยายามแสดงการเขียนให้ดูเป็นตัวอย่าง ทักษะทางการใช้กล้ามเนื้อในการเคลื่อนไหวของเด็กวัยอนุบาลยังไม่พร้อมฉะนั้นเด็กวัยอนุบาลบางคนจะเขียนหนังสือตามที่ครูคาดหวังไม่ได้

กระบวนการจดจำ (retention process) แบบดูลา อธิบายว่ การที่ผู้เรียนหรือผู้สังเกตสามารถที่จะเลียนแบบหรือแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบได้ก็เป็นเพราะ ผู้เรียนบันทึกสิ่งที่ตนสังเกตจากตัวแบบไว้ในความจำระยะยาว แบบดูลา พบว่ผู้สังเกตที่สามารถอธิบายพฤติกรรมหรือการกระทำของตัวแบบด้วยคำพูด หรือสามารถมีภาพพจน์สิ่งที่ตนสังเกตไว้ในใจจะเป็นผู้ที่สามารถจดจำสิ่งที่เรียนรู้โดยการสังเกตได้ดีกว่าผู้ที่เพียงแต่ดูเฉย ๆ หรือทำงานอื่นในขณะที่ดูตัวแบบไปด้วยสรุปแล้วผู้สังเกตที่สามารถระลึกถึงสิ่งที่สังเกตเป็นภาพพจน์ในใจ (visual imagery) และสามารถเข้ารหัสด้วยคำพูดหรือถ้อยคำ (verbal coding) จะเป็นผู้ที่สามารถแสดงพฤติกรรมเลียนแบบจากตัว

แบบได้แม้ว่าเวลาจะผ่านไปนาน ๆ และนอกจากนี้ถ้าผู้สังเกตหรือผู้เรียนมีโอกาสที่จะได้เห็นตัวแบบแสดงสิ่งที่จะต้องเรียนรู้ซ้ำก็จะเป็นการช่วยความจำให้ดียิ่งขึ้น

กระบวนการการแสดงพฤติกรรมเหมือนกับตัวแบบ (reproduction process) กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบเป็นกระบวนการที่ผู้เรียนแปรสภาพ (Transform) ภาพพจน์ (visual image) หรือสิ่งที่จำไว้เป็นการเข้ารหัสเป็นถ้อยคำ (verbal coding) ในที่สุดแสดงออกมาเป็นการกระทำหรือแสดงพฤติกรรมเหมือนกับตัวแบบ ปัจจัยที่สำคัญของกระบวนการนี้คือ ความพร้อมทางด้านร่างกาย และทักษะที่จำเป็นจะต้องใช้ในการเลียนแบบของผู้เรียน ถ้าหากผู้เรียน ไม่มีความพร้อมก็จะไม่สามารถที่จะแสดงพฤติกรรมเลียนแบบได้

แบนดูรา กล่าวว่า การเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบไม่ใช่เป็นพฤติกรรมที่ลอกแบบอย่างตรงไปตรงมา การเรียนรู้โดยการสังเกตประกอบด้วย กระบวนการทางสติปัญญา (cognitive process) และความพร้อมทางด้านร่างกายของผู้เรียน ฉะนั้นในขั้นการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบ (reproduction) ของแต่ละบุคคลจึงแตกต่างกันไป ผู้เรียนบางคนก็อาจจะทำได้ดีกว่าตัวแบบที่ตนสังเกต หรือบางคนก็สามารถเลียนแบบได้เหมือนมาก บางคนก็อาจจะทำได้ไม่เหมือนกับตัวแบบ เพียงแต่คล้ายคลึงกับตัวแบบ มีบางส่วนเหมือนบางส่วนไม่เหมือนกับตัวแบบและผู้เรียนบางคนจะไม่สามารถแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบ ฉะนั้น แบนดูรา จึงให้คำแนะนำแก่ผู้ที่มีหน้าที่เป็นตัวแบบเช่น ผู้ปกครองหรือครูควรใช้ผลย้อนกลับที่ต้องตรวจสอบแก้ไข (correction feedback) เพราะจะเป็นการช่วยเหลือให้ผู้เรียนหรือผู้สังเกตมีโอกาสพบทวนในใจว่าการแสดงพฤติกรรมของตัวแบบมีอะไรบ้าง และพยายามแก้ไขให้ถูกต้อง

กระบวนการจูงใจ (motivation process) แบนดูรา (Bandura, 1965-1982) อธิบายว่า แรงจูงใจของผู้เรียนที่จะแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบที่ตนสังเกต เนื่องมาจากความคาดหวังว่าการเลียนแบบจะนำประโยชน์มาให้ เช่น การได้รับแรงเสริมหรือรางวัล หรืออาจจะนำประโยชน์บางสิ่งบางอย่างมาให้ รวมทั้งการคิดว่าการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบจะทำให้ตนหลีกเลี่ยงปัญหาได้ในห้องเรียนเวลาครูให้รางวัลหรือลงโทษพฤติกรรมของนักเรียนคนใดคนหนึ่ง นักเรียนทั้งห้องก็จะเรียนรู้โดยการสังเกตและเป็นแรงจูงใจให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมหรือไม่แสดงพฤติกรรมเวลานักเรียนแสดงความประพฤติดี เช่น นักเรียนคนหนึ่งทำการบ้านเรียบร้อยถูกต้องแล้วได้รับรางวัลชมเชยจากครู หรือให้สิทธิพิเศษก็จะเป็นตัวแบบให้แก่ นักเรียนคนอื่น ๆ พยายามทำการบ้านมาส่งครูให้เรียบร้อย เพราะมีความคาดหวังว่าจะได้รับแรงเสริมหรือรางวัลบ้าง ในทางตรงข้ามถ้านักเรียนคนหนึ่งถูกทำโทษเนื่องจากเขาของมารับประทานในห้องเรียน ก็จะเป็นตัวแบบของพฤติกรรมที่นักเรียนทั้งชั้นจะไม่ปฏิบัติตาม

แม้ว่า แบนดูรา จะกล่าวถึงความสำคัญของแรงเสริมบวกว่ามีผลต่อพฤติกรรมที่ผู้เรียนเลียนแบบตัวแบบ แต่ความหมายของความสำคัญของแรงเสริมนั้น แตกต่างกับกับของสกินเนอร์ (Skinner) ในทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบโอเปอเร้นท์ (operant conditiong) แรงเสริมในทฤษฎีการเรียนรู้ในการสังเกตเป็นแรงจูงใจที่จะทำให้ผู้สังเกตแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบแต่แรงเสริมในทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบโอเปอเร้นท์นั้น แรงเสริมเป็นตัวที่จะทำให้ความถี่ของพฤติกรรมที่อินทรีย์ได้แสดงออกอยู่แล้วให้มีเพิ่มขึ้นอีกประการหนึ่งในทฤษฎีการเรียนรู้ด้วยการสังเกต ถือว่าความคาดหวังของผู้เรียนที่จะได้รับรางวัลหรือผลประโยชน์จากพฤติกรรมที่แสดงเหมือนเป็นตัวแบบ เป็นแรงจูงใจที่ทำให้ผู้สังเกตแสดงออก แต่สำหรับการวางเงื่อนไขแบบ โอเปอเร้นท์แรงเสริมที่เป็นสิ่งที่มาจากภายนอกจะเป็นอะไรก็ได้ไม่เกี่ยวกับตัวของผู้เรียน (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2536, หน้า 169-173)

อิทธิพลของตัวแบบที่มีต่อผู้สังเกต แบนดูรา (Bandura, 1977, pp. 40-45) ได้กล่าวถึงอิทธิพลของตัวแบบที่มีต่อผู้สังเกตไว้พอสรุปได้ดังนี้

1. การสร้างพฤติกรรมใหม่ ตัวแบบสามารถช่วยให้ผู้สังเกตพฤติกรรมใหม่ โดยผู้สังเกตจะรวบรวมแบบแผนการกระทำที่ได้เห็นหรือได้ยินมา แล้วถ่ายทอดออกมาเป็นการกระทำ
2. การสร้างกฎเกณฑ์ หลักการใหม่ ในสภาพการณ์ที่ผู้สังเกตได้สังเกตเห็นการกระทำของตัวแบบ ตัวแบบจะช่วยให้ผู้สังเกตสามารถสร้างกฎเกณฑ์หรือหลักการใหม่ขึ้นมาได้ เช่น การเรียนรู้ทางภาษา ผู้เรียนสามารถสร้างหลักในการเข้าประโยคจากการได้ยินตัวแบบพูด
3. การสอนพฤติกรรมสร้างสรรค์ ตัวแบบจะช่วยพัฒนาพฤติกรรมเชิงสร้างสรรค์ขึ้นมาได้ ทั้งนี้เนื่องจากการได้เห็นพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งจากตัวแบบ มนุษย์สามารถนำประสบการณ์ที่ตนมีอยู่ประกอบกับการกระทำของตัวแบบพัฒนาขึ้นมาเป็นพฤติกรรมใหม่ ๆ ได้
4. การยับยั้งการกระทำและการหวั่นเกรงที่จะกระทำ ตัวแบบมีอิทธิพลต่อการยับยั้งหรือความหวั่นเกรงที่จะกระทำพฤติกรรม กล่าวคือ ถ้าผู้สังเกตได้เห็นตัวแบบถูกลงโทษ ผู้สังเกตมีแนวโน้มที่จะไม่กระทำตามตัวแบบนั้น และในทางตรงกันข้าม ถ้าผู้สังเกตเห็นตัวแบบกระทำพฤติกรรมที่ไม่ถูกต้องและถูกห้ามปรามแล้วไม่มีผลกระทบใด ๆ ตามมา ผู้สังเกตก็มีแนวโน้มที่จะกระทำตามตัวแบบนั้น
5. การส่งเสริมการกระทำ ตัวแบบมีอิทธิพลต่อการส่งเสริมการกระทำทั้งทางบวกและทางลบ ถ้าผู้สังเกตเห็นตัวแบบกระทำพฤติกรรมใดแล้วได้รับการเสริมแรง (vicarious reinforcement) ผู้สังเกตก็มีแนวโน้มที่จะกระทำตามมากยิ่งขึ้น และในทำนองเดียวกัน ถ้าผู้สังเกตเห็นตัวแบบที่แสดงความก้าวร้าว และได้รับการยกย่องว่าเป็นสิ่งที่ดี ผู้สังเกตก็มีแนวโน้มที่จะกระทำตามมากขึ้นเช่นกัน

6. ด้านอารมณ์ นอกจากตัวแบบจะมีอิทธิพลต่อผู้สังเกตในการกระทำตามตัวแบบดังกล่าวมาแล้ว ตัวแบบยังมีอิทธิพลต่ออารมณ์ของผู้สังเกตอีกด้วย ตัวแบบจะกระตุ้นให้ผู้สังเกตเกิดแนวคิดและความรู้สึกล้อยตามตัวแบบ

7. การเผยแพร่แนวคิดและการกระทำ การกระทำของตัวแบบจะมีอิทธิพลต่อการเผยแพร่แนวคิดและการกระทำต่าง ๆ ใ้บุคคลในสังคมกระทำตาม นอกจากนี้ตัวแบบยังสามารถเผยแพร่แนวคิดและการกระทำดังกล่าวนั้นจากสังคมหนึ่งไปสู่สังคมหนึ่งได้ด้วย กระบวนการเผยแพร่พฤติกรรมทางสังคมใหม่ ๆ ดังกล่าวนี้มี 2 กระบวนการ คือ กระบวนการเรียนรู้โดยตรง เป็นการได้เรียนรู้จากตัวแบบแล้วนำมากระทำ และอีกกระบวนการหนึ่งได้แก่ การคัดแปลงประสบการณ์ที่ได้รับจากการสังเกตตัวแบบแล้วแสดงออกมา ดังนั้นการเรียนรู้จากการเลียนแบบ นอกจากผู้สังเกตจะเกิดการเปลี่ยนแปลงภายในตนเองแล้ว ยังมีผลทำให้สังคมเปลี่ยนแปลงอีกด้วย

อิทธิพลของการเสนอตัวแบบ ประเทือง ภูมิภักทราคม (2540, หน้า 238-239) ได้กล่าวถึงอิทธิพลในการเสนอตัวแบบไว้ว่า ตัวแบบมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้พฤติกรรมของผู้สังเกต 3 ประการ คือ

1. สร้างพฤติกรรม (acquisition effect) คือ ผู้สังเกตจะเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ ซึ่งไม่เคยมีมาก่อนจากตัวแบบ เช่น การพูด พฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับทักษะบางอย่าง เป็นต้นว่า การแสดงการเล่นกีฬา ฯลฯ ดังนั้น การสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบ ผู้สังเกตสามารถเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบได้ แม้ว่าพฤติกรรมดังกล่าว ผู้สังเกตไม่เคยกระทำมาก่อนเลยก็ตาม

2. ลดพฤติกรรม (dishibitory effect) คือ การที่ผู้สังเกตได้สังเกตพฤติกรรมของตัวแบบแล้ว มีผลทำให้พฤติกรรมของผู้สังเกตลดลง โดยเฉพาะเมื่อสังเกตตัวแบบกระทำพฤติกรรมที่นำไปสู่ผลกระทบทางลบ เช่น นักเรียนที่เคยมาโรงเรียนสายเป็นครั้งคราว เห็นครูลงโทษนักเรียนที่มาโรงเรียนสายหน้าเสาธงขณะเข้าแถวเคารพธงชาติ จึงเลิกพฤติกรรมการมาโรงเรียนสาย เป็นต้น

3. เสริมพฤติกรรมที่มีอยู่ (facilitation effect) คือ การสังเกตพฤติกรรมจากตัวแบบมีผลทำให้พฤติกรรมที่ผู้สังเกตเคยกระทำอยู่แล้วเกิดเพิ่มขึ้นอีก ทั้งนี้เป็นเพราะได้รับอิทธิพลจากตัวแบบผู้สังเกตจึงเลียนแบบการกระทำของตัวแบบ เช่น บุคคลที่เคยอาบน้ำวันละ 1 ครั้ง เมื่อเห็นตัวแบบอาบน้ำวันละ 2 ครั้ง ผู้สังเกตจึงอาบน้ำ 2 ครั้ง ตามตัวแบบบ้าง

ประเภทของตัวแบบ ประเทือง ภูมิภักทราคม (2540, หน้า 239-240) ยังได้แยกประเภทตัวแบบที่บุคคลสามารถเลียนแบบพฤติกรรมได้นั้น สามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1. ตัวแบบที่มีชีวิตจริง (live model) คือ ตัวแบบที่ผู้สังเกตสามารถมีปฏิสัมพันธ์หรือสังเกตได้โดยตรงไม่ต้องผ่านสื่อหรือสัญลักษณ์อื่นใด ตัวอย่างของตัวแบบที่มีชีวิตจริง เช่น นักเรียนเห็นเพื่อขยันอ่านหนังสือและทำแบบฝึกหัดมีผลทำให้ผลการเรียนดี นักเรียนคนนั้นจึงขยันอ่าน

หนังสือและทำแบบฝึกหัดตามอย่าง บุคคลเห็นผู้อื่นเสพเฮโรอีนแล้วมีสุขภาพทรุดโทรมและสังคมรังเกียจไม่คบด้วย จึงไม่เสพเฮโรอีน เป็นต้น

ข้อดีของการเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริง

1. ตัวแบบจริงทำให้ผู้สังเกตสนใจและเลียนแบบได้ดีกว่าวิธีอื่น เพราะตัวแบบประเภทนี้มีความใกล้เคียงหรือเหมือนกับสภาพจริงมากที่สุด

2. การเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริงสามารถปรับปรุง หรือเปลี่ยนแปลงให้เหมาะสมกับสภาพการณ์ได้

ข้อจำกัดของการเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริง

1. การฝึกตัวแบบให้แสดงพฤติกรรมที่มีขั้นตอนและแสดงอย่างชัดเจน เพื่อให้ผู้สังเกตกระทำตามนั้นเป็นเรื่องยาก ถ้าตัวแบบแสดงไม่สมจริง ผู้สังเกตอาจไม่สนใจที่จะเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น

2. ในระหว่างดำเนินการเสนอตัวแบบที่มีชีวิตจริง หากมีข้อขัดข้องเกิดขึ้นอาจต้องระงับการดำเนินการ ทำให้เสียเวลาในการดำเนินการใหม่ หรืออาจทำให้ไม่สามารถดำเนินการได้อีก เช่น ขณะที่ให้ผู้สังเกตดูตัวแบบจับสุนัข ลูบหัวและลูบหลังสุนัข เพื่อให้ผู้สังเกตลดความรู้สึกกลัวสุนัข ถ้าระหว่างดำเนินการเสนอตัวแบบดังกล่าว สุนัขเกิดตกใจอะไรขึ้นมาแล้วกระโดดและเห่าด้วยเสียงอันดัง อาจจะทำให้เด็กรู้สึกกลัวสุนัขยิ่งขึ้น หรือความกลัวยังไม่ลดลง และอาจไม่ยอมเข้าร่วมในการดำเนินการครั้งต่อไปอีก เป็นต้น

2. ตัวแบบสัญลักษณ์ (symbolic model) คือ ตัวแบบที่ปรากฏโดยผ่านทางสื่อประเภทต่าง ๆ เช่น ตัวแบบที่ปรากฏในภาพยนตร์ โทรทัศน์ วิทยุ หนังสือ หนังสือพิมพ์ ลำโพงเล่า เป็นต้น

ตัวแบบที่เสนอผ่านทางสื่อมวลชน ไม่ว่าจะเป็นภาพยนตร์ในโทรทัศน์ หรือหนังสือพิมพ์ มีอิทธิพลในการหล่อหลอมพฤติกรรมและเจตคติของบุคคลในสังคมมาก

ข้อดีของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์

1. ตัวแบบเพียงตัวแบบเดียว สามารถก่อให้เกิดการเลียนแบบพฤติกรรมแก่บุคคลได้เป็นจำนวนมากอย่างพร้อมเพรียงกันในหลาย ๆ สถานการณ์อย่างกว้างขวาง (Bandura, 1977, p. 40) เช่น ตัวแบบจากโทรทัศน์ และหนังสือพิมพ์ เป็นต้น

2. ตัวแบบสัญลักษณ์ เหมาะที่จะใช้กับสภาพการณ์ที่ไม่สามารถสังเกตได้หรือสังเกตได้ยาก เช่น พฤติกรรมของตัวแบบที่เข้ารับการผ่าตัด (Patterson & other, 1984, pp. 196-203)

3. สามารถจัดกระบวนการเสนอตัวแบบให้เหมาะสมได้ก่อนที่จะนำไปใช้จริง

4. ตัวแบบสัญลักษณ์สร้างความสนใจและอยู่แวดล้อมบุคคลอยู่ตลอดเวลา

5. ตัวแบบสัญลักษณ์ สามารถเก็บไว้ในการเสนอตัวแบบที่ต้องการให้บุคคลเลียนแบบพฤติกรรมในทำนองเดียวกันได้

ข้อจำกัดของการเสนอตัวแบบสัญลักษณ์

ถ้าตัวแบบสัญลักษณ์ไม่สมจริงหรือขัดแย้งกับพฤติกรรมของตัวแบบที่มีชีวิตจริงในสังคม อาจทำให้ผู้สังเกตพฤติกรรมเกิดความสับสน ไม่เชื่อ และไม่เลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น

วิธีการเสนอตัวแบบ ในการเสนอตัวแบบเพื่อให้ผู้สังเกตได้เลียนแบบพฤติกรรมนั้น Rimm และมาสเตอร์ (Rimm & Masters, 1979, pp. 109-137) ได้แบ่งวิธีการเสนอตัวแบบไว้ 9 วิธี ดังต่อไปนี้

1. การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอน (graduate modeling) คือ การเสนอตัวแบบที่ให้ผู้สังเกตพฤติกรรมของตัวแบบที่เปลี่ยนแปลงไปที่ละขั้นตอนตั้งแต่ต้นจนจบ เช่น การเสนอตัวแบบเพื่อลดความกลัวสุนัขตามลำดับขั้น คือ ขั้นแรกตัวแบบแสดงท่าทางกลัวสุนัขที่อยู่ในกรง ขั้นที่สองให้ตัวแบบเดินไปใกล้ ๆ กรงสุนัขและหยุดดู ขั้นที่สามตัวแบบยื่นอาหารให้สุนัขในกรง ขั้นที่สี่ตัวแบบเปิดกรงและลูบหัวสุนัข และขั้นที่ห้าตัวแบบเล่นกับสุนัข

2. การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอนร่วมกับการชี้แนะ (guided modeling) คือ การเสนอตัวแบบที่ให้ผู้สังเกตพฤติกรรมของตัวแบบที่เปลี่ยนแปลงไปที่ละขั้นตอนตั้งแต่ต้นจนจบ พร้อมทั้งชี้แนะให้กระทำพฤติกรรมนั้นด้วย เช่น การเสนอตัวแบบเพื่อลดความกลัวสุนัขดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้น เมื่อเสนอตัวแบบให้ผู้สังเกตดูเป็นขั้นตอนจนจบแล้ว ผู้ดำเนินการหรือตัวแบบใช้คำพูดหรือท่าทางชี้แนะให้ผู้สังเกตกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบ

3. การเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอนร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรง (guided modeling with reinforcement) คือ การเสนอตัวแบบในลักษณะเช่นเดียวกับการเสนอตัวแบบเป็นขั้นตอนร่วมกับการชี้แนะดังกล่าวแล้วในข้อ 2 แต่เพิ่มกระบวนการในการเสริมแรงแก่ผู้สังเกตเข้าไป เมื่อผู้สังเกตกระทำพฤติกรรมตามตัวแบบ

4. การเสนอตัวแบบร่วมกับแนะวิธีการปฏิบัติ (modeling with guided performance) คือ การเสนอตัวแบบที่ให้ผู้สังเกตดูตัวแบบกระทำพฤติกรรมและแนะวิธีปฏิบัติไปด้วย เช่น การลดความกลัวการข้ามถนนของบุคคล ตัวแบบแสดงพฤติกรรมการข้ามถนนให้ผู้สังเกตดูแล้วให้ผู้สังเกตเดินข้ามถนนตามไปด้วย ตัวแบบอาจจับแขนผู้สังเกตเดินนำไปพร้อมทั้งบอกว่า ก่อนข้ามถนนให้ดูรถทางขวาและซ้ายก่อน เมื่อถนนว่างแล้วจึงข้าม

5. การเสนอตัวแบบโดยให้ผู้สังเกตมีส่วนร่วม (participant modeling) คือ การเสนอตัวแบบโดยให้ผู้สังเกตเข้าร่วมกิจกรรมกับตัวแบบและผู้ดำเนินการ เช่น การให้ผู้สังเกตซึ่งเป็นเด็กที่

ไม่ชอบเข้าร่วมสังคม ได้เข้าเล่นกับตัวแบบที่พฤติกรรมการเล่นกับเพื่อน ๆ

6. การเสนอตัวแบบที่มีโอกาสสัมผัสทางกาย (contact desensitization) การเสนอตัวแบบวิธีนี้ มีลักษณะคล้ายกับการเสนอตัวแบบโดยให้ผู้สังเกตมีส่วนร่วมแต่วิธีนี้นิยมใช้ในกรณี que ตัวแบบมีโอกาสสัมผัสทางกายกับผู้สังเกต เพื่อให้บรรลุเป้าหมายได้เร็วยิ่งขึ้น เช่น การลดความรู้สึกลัวสุนัข หลังจากตัวแบบเอามือจับสุนัขและลูบหัวสุนัขให้ผู้สังเกตดูแล้วตัวแบบจะเอามือวางบนหลังสุนัขแล้วให้ผู้สังเกตเอามือวางบนมือของตัวแบบ จากนั้นตัวแบบค่อย ๆ เอามือออกเพื่อให้มือของผู้สังเกตได้สัมผัสกับตัวสุนัข

7. การเสนอตัวแบบภายใน (covert modeling) คือการให้บุคคลจินตนาการถึงการแสดงพฤติกรรมเป้าหมายที่ต้องการแก้ไขของตัวแบบหรือผู้อื่น หรือกล่าวอีกอย่างว่า เป็นการให้บุคคลจินตนาการถึงผู้อื่นหรือตัวแบบพฤติกรรมเป้าหมาย การเสนอตัวแบบวิธีนี้จะใช้ในกรณีที่ไม่สามารถจัดหาตัวแบบที่มีชีวิตจริง และตัวแบบสัญลักษณ์ที่มีลักษณะตรงกับปัญหาของผู้สังเกต หรือบุคคลที่มีปัญหาพฤติกรรมนั้น หรือในกรณีที่บุคคลไม่สามารถจินตนาการว่าตนกำลังแสดงพฤติกรรมนั้นอยู่ได้ แต่สามารถจินตนาการว่าผู้อื่นแสดงพฤติกรรมอยู่ได้

8. การเสนอตัวแบบโดยใช้อุปกรณ์ช่วยร่วมรับประสบการณ์ในการควบคุมตนเอง (modeling with response-induction aids self-directed master experience) การเสนอตัวแบบวิธีนี้ เป็นการให้ผู้สังเกตดูตัวแบบแสดงพฤติกรรม หลังจากนั้นก็ให้ผู้สังเกตกระทำพฤติกรรมนั้นตาม โดยมีอุปกรณ์ช่วย เพื่อให้ผู้สังเกตมีความมั่นใจยิ่งขึ้น นอกจากนี้ยังให้ผู้สังเกตแสดงพฤติกรรมเป้าหมายเองโดยปราศจากการใช้อุปกรณ์ต่าง ๆ หลังจากดูตัวแบบแสดงพฤติกรรม เช่น การลดความรู้สึกลัวงูของบุคคลหลังจากผู้สังเกตได้ดูตัวแบบแสดงพฤติกรรมซึ่งแสดงว่าไม่กลัวงู เช่น จับงูหรือเข้าใกล้งูก็ให้ผู้สังเกตสวมถุงมือจับงู การใช้ถุงมือจะช่วยให้ผู้สังเกตลดความกลัวงู และกล้าจับงูได้มั่นใจขึ้น หลังจากนั้นก็ฝึกให้ผู้สังเกตจับงูได้โดยไม่ต้องใช้ถุงมือ

9. การเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมเปลี่ยนไปที่ละขั้นร่วมกับการเสนอตัวแบบที่แสดงความชำนาญในการแสดงพฤติกรรม (coping modeling and mastery modeling) คือ การเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมเป้าหมายที่เปลี่ยนไปที่ละขั้น โดยเริ่มจากการที่ไม่สามารถกระทำพฤติกรรมเป้าหมายนั้นได้ แล้วค่อย ๆ เปลี่ยนไปที่ละขั้นจนกระทั่งกระทำพฤติกรรมนั้นได้ ร่วมกับการเสนอตัวแบบที่แสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างคล่องแคล่วชำนาญ

การเสนอตัวแบบที่เปลี่ยนแปลงไปที่ละขั้นจะช่วยให้ผู้สังเกตเห็นขั้นตอนการเรียนรู้พฤติกรรมเป็นขั้น ๆ ส่วนการเสนอตัวแบบที่แสดงความชำนาญในการแสดงพฤติกรรมเป็นการให้ผู้สังเกตได้เห็นการแสดงพฤติกรรมเป้าหมายอย่างต่อเนื่องสมบูรณ์

ขั้นตอนการใช้วิธีการเสนอตัวแบบ สุรางค์ โคว์ตระกูล (2536, หน้า 177) ได้เสนอหลัก
การขั้นตอนวิธีการเสนอตัวแบบตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูรา ดังนี้

1. บังชี้วัตถุประสงค์ที่จะให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมหรือเขียนวัตถุประสงค์เป็นเชิง
พฤติกรรม
2. แสดงตัวอย่างของการกระทำหลาย ๆ ตัวอย่างซึ่งอาจจะเป็นบุคคล การ์ตูน ภาพ
ยนตร์ วีดีโอ โทรทัศน์และสิ่งพิมพ์ต่าง ๆ
3. ให้คำอธิบายควบคู่ไปกับการให้ตัวอย่างแต่ละอย่าง
4. ชี้แนะขั้นตอนของการเรียนรู้โดยการสังเกตนักเรียน เช่น แนะนำให้สนใจสิ่งเร้าที่ควร
จะใส่ใจหรือเลือกใส่ใจ
5. จัดเวลาให้นักเรียนมีโอกาสดูแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบ เพื่อจะได้ดูว่านักเรียน
สามารถที่จะกระทำโดยการเลียนแบบหรือไม่ ถ้านักเรียนทำได้ไม่ถูกต้องอาจจะต้องแก้ไขวิธีสอน
หรืออาจจะแก้ที่ตัวผู้เรียน
6. ให้แรงเสริมแก่นักเรียนที่สามารถเลียนแบบได้อย่างถูกต้อง เพื่อจะให้นักเรียนมี
แรงจูงใจที่จะเรียนรู้และเป็นตัวอย่างแก่นักเรียน

ข้อควรพิจารณาในการใช้เทคนิคแม่แบบ ประเทือง ภูมิภักทราคม (2540, หน้า 243-244)
ได้ให้ข้อคิดในการใช้เทคนิคแม่แบบคือ

1. ในการใช้เทคนิคการใช้ตัวแบบ จะลดระยะเวลาในการเรียนรู้พฤติกรรมของบุคคล
ทั้งนี้เพราะการใช้ตัวแบบทำให้บุคคลไม่ต้องเรียนรู้ทุกอย่างโดยประสบการณ์ตรง เช่น การเรียนรู้
ผลการถูกไฟฟ้าช็อต ผลของการถูกไฟคลอก เป็นต้น
2. เทคนิคการใช้ตัวแบบ สามารถปรับพฤติกรรมที่ต้องการได้เร็ว
3. เทคนิคการใช้ตัวแบบ เป็นเทคนิคที่สะดวกในการนำไปใช้เพราะสามารถเลือกตัว
แบบลักษณะต่าง ๆ ตามที่ประสงค์ได้ และยังสามารถจัดรูปแบบวิธีการในการเสนอตัวแบบตามที่
ต้องการได้
4. ในชีวิตจริงของบุคคลนั้น การเรียนรู้พฤติกรรมส่วนมากเกิดจากการสังเกตพฤติ
กรรมของผู้อื่น ดังนั้น การใช้เทคนิคการใช้ตัวแบบจึงมีลักษณะเป็นธรรมชาติ ไม่ทำให้รู้สึกว่าคุณ
ถูกควบคุมหรือรู้สึกผิดปกติกไปจากชีวิตประจำวันมากนัก
5. การใช้เทคนิคการใช้ตัวแบบ สิ่งที่ต้องคำนึงถึงให้มากที่สุดคือ ความสมจริงของตัวแบบ
นอกจากนี้มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมราช (2527, หน้า 804-805) ยังชี้ให้เห็นข้อควร
พิจารณาในการใช้เทคนิคแม่แบบว่า การที่ตัวแบบจะมีอิทธิพลต่อเด็กในการเลียนแบบมากน้อย
เพียงใดนั้น ขึ้นอยู่กับสิ่งต่อไปนี้สำคัญคือ

1. ถ้าตัวแบบมีความสัมพันธ์ที่ดีและมีความใกล้ชิดผูกพันกับเด็กมาก เด็กก็จะเลียนแบบลักษณะหรือพฤติกรรมของตัวแบบมาก เช่น พ่อแม่ที่มีความสัมพันธ์ที่ดีกับลูก และทำให้ลูกมีความรัก ความผูกพัน และศรัทธา จะเป็นตัวแบบที่ลูกมักเลียนแบบหรือทำตามได้ง่าย ทั้งในด้านการพูดจา กิริยาท่าทางและพฤติกรรมในขณะเกิดอารมณ์ ดังนั้น ถ้าพ่อแม่ต้องการให้เด็กมีพฤติกรรมเช่นใด ก็ควรปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีเช่นนั้นด้วย

2. ถ้าเด็กสนใจในตัวแบบมาก จะเลียนแบบตัวแบบได้มาก เช่น ตัวเอกในโทรทัศน์หรือภาพยนตร์ที่เด็กให้ความสนใจมักเป็นตัวแบบที่ทำให้เด็กเลียนแบบ ฉะนั้น ถ้าพ่อแม่รู้จักเลือกตัวแบบสิ่งที่ดีให้เด็กได้ชม เช่น การพาเด็กไปชมภาพยนตร์ หรือเลือกเปิดรายการโทรทัศน์ซึ่งตัวเอกแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในรูปแบบที่น่าสนใจ ก็จะเป็นการสร้างเสริมให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมหรือบุคลิกภาพที่พึงประสงค์ได้อีกทางหนึ่ง

3. ถ้าผลของพฤติกรรมที่ตัวแบบได้รับออกมาในทางที่น่าพึงพอใจ เด็กย่อมอยากเลียนแบบเพื่อให้ได้ผลที่น่าพึงพอใจนั้นบ้าง ฉะนั้น การชี้ชวนให้เด็กดูตัวแบบที่ได้รับผลของการแสดงพฤติกรรมไปในทางที่ดี เด็กก็จะเลียนแบบพฤติกรรมที่พึงประสงค์นั้น เช่น การดูทำขึ้นหรือวิธีการพูดของบุคคลที่ทำให้คนฟังพึงพอใจและปรบมือให้ ทำให้ผู้พูดพึงใจ และเด็กเองก็รู้สึกพึงใจ อยากได้รับเกียรติด้วยการปรบมือเช่นนั้นบ้าง เด็กจะพยายามสังเกตและเลียนแบบจนอาจมีทำขึ้นและวิธีการพูดใกล้เคียงกับผู้เป็นตัวแบบ จนลักษณะดังกล่าวกลายเป็นลักษณะบุคลิกภาพของเด็กเมื่อเขาโตขึ้นก็ได้

ส่วนมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช (2526, หน้า 50) ก็ได้ให้ข้อควรคำนึงในการใช้เทคนิคแม่แบบว่า การพัฒนาพฤติกรรมเด็กปฐมวัยโดยใช้วิธีการให้เด็กเลียนจากตัวแบบนี้ มีสิ่งที่พึงคำนึงถึงต่อไปนี้

1. พ่อแม่เองต้องเป็นตัวอย่างที่ดีให้กับเด็ก เพราะพ่อแม่ใกล้ชิดกับเด็กมาก และเด็กมักจะให้ความสนใจกับพฤติกรรมของพ่อแม่มากกว่าบุคคลอื่น ๆ

2. ส่งเสริมให้เด็กเห็นแต่ตัวอย่างที่ดี เพราะเด็กปฐมวัยยังไม่สามารถแยกได้ว่าพฤติกรรมใดของตัวแบบเป็นพฤติกรรมที่ควรหรือไม่ควรเอาอย่าง โดยเฉพาะอย่างยิ่งพฤติกรรมของตัวแบบในรายการทางโทรทัศน์ ซึ่งเด็กปฐมวัยในตัวเมืองส่วนใหญ่ชื่นชอบและมักถือเป็นแบบอย่างในการเลียนแบบ ดังนั้น จึงจำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้ใหญ่จะเป็นผู้เลือกรายการที่ดีให้กับเด็ก

3. แม้เด็กจะชอบเลียนแบบบุคคลที่ตนรักหรือชื่นชอบ แต่ก็มีอยู่หลายพฤติกรรมที่เด็กไม่สามารถเลียนแบบพฤติกรรมของผู้ใหญ่ได้ อาจเป็นเพราะความจำกัดทางวุฒิภาวะ หรืออาจเป็นเพราะพฤติกรรมนั้นซับซ้อนเกินไป ฉะนั้นถ้าผู้ใหญ่ต้องการให้เด็กเลียนแบบพฤติกรรมใดก็ตาม

ควรคำนึงถึงความพร้อมและความสามารถทั้งทางร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา ในการเลียนแบบของเด็กด้วย

นอกจากนี้ แบนดูรา และวอลเตอร์ (Bandura & Walters, 1963, pp. 99-100 อ้างถึงใน ดวงเดือน ศาสตราภรณ์, 2535, หน้า 390) ได้ให้ข้อควรระวังในการใช้เทคนิคแม่แบบว่า ธรรมชาติของตัวแบบต่าง ๆ จากการทดลองพบว่า ตัวแบบที่เด็กยึดถือจะมีแนวทางดังต่อไปนี้

1. ตัวแบบที่เด็กชอบเลียนแบบนั้นจะมาจากบุคคลที่มีชื่อเสียงมากกว่าบุคคลที่ไม่มีชื่อเสียง
2. ตัวแบบที่เด็กชอบเลียนแบบนั้นจะมาจากบุคคลที่เป็นเพศเดียวกันกับเด็กมากกว่าจะเป็นเพศตรงข้าม
3. ถ้าแบบซึ่งได้รับรางวัลเป็นเครื่องตอบแทน เช่น เงิน ชื่อเสียง สถานภาพทางเศรษฐกิจสูง จะถูกเลียนแบบมากกว่าตัวแบบซึ่งไม่ได้รับรางวัลเป็นเครื่องตอบแทน
4. บุคคลผู้ซึ่งถูกลงโทษพฤติกรรมของเขามีแนวโน้มที่จะไม่ถูกนำมาเลียนแบบ
5. เด็กจะได้รับอิทธิพลจากตัวแบบที่เขามองเห็นว่ามีความคล้ายคลึงกับเขา เช่น อายุ หรือสถานภาพทางสังคมมากกว่าตัวแบบที่เขาเห็นว่ามีความแตกต่างจากตัวเขามาก

จากที่ได้กล่าวมาแล้ว สรุปได้ว่าการใช้เทคนิคแม่แบบมีข้อดีมากมายและเหมาะสมที่นำมาใช้ในการพัฒนาเด็ก เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่พึงประสงค์ได้ เพราะ เด็กนั้นเติบโตทุกวันเรียนรู้ทุกวินาที และลอกเลียนแบบคนรอบตัว ทั้งที่รู้ตัวและไม่รู้ตัว ถ้าเราพลาดหรือปล่อย เพราะคิดว่าไม่เป็นอะไร สิ่งที่เกิดขึ้นก็คือ เด็กจะเป็นไปตามสิ่งแวดล้อมที่หล่อหลอมเขามานั่นเอง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคแม่แบบ

งานวิจัยในประเทศ มีผู้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับเทคนิคแม่แบบหลายท่านเช่น

กันยา ประสงค์เจริญ (2525, หน้า 31-36) ได้วิจัยโดยให้นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ชมการแสดงหุ่นตามบทนิทานซึ่งใช้เป็นแม่แบบเพื่อพัฒนาวินัยในตนเองด้านความรู้สึกรับผิดชอบ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองซึ่งได้รับการสอนโดยใช้บทนิทานประกอบหุ่นเป็นแม่แบบมีการพัฒนาวินัยในตนเองทางด้านความรู้สึกรับผิดชอบสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุม

เสาวนีย์ ศรีมนตรี (2539, หน้า 73-81) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการใช้แม่แบบที่ดีและไม่ดี โดยนำเสนอในวิทยุทัศน์แล้วให้นักเรียนที่ทำการทดลองซึ่งเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 แสดงความคิดเห็นความรู้สึก และร่วมกันอภิปรายถึงพฤติกรรมที่เหมาะสม และไม่เหมาะสมของแม่แบบ หลังการใช้เทคนิคแม่แบบนักเรียนมีวินัยในตนเองด้านการยอมรับผลการกระทำของตนเองเพิ่มขึ้น

มากที่สุด รองลงมาได้แก่ การเคารพสิทธิของผู้อื่น การตรงต่อเวลา และการปฏิบัติตามกฎของโรงเรียน และการรู้จักหน้าที่การกระทำตามหน้าที่ของพลเมืองดีตามลำดับ

อรประไพ จันทน์นวล (2529, บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัย โดยสร้างสไลด์การ์ตูนประกอบเสียงเป็นแม่แบบ เพื่อสร้างเสริมระเบียบวินัยในโรงเรียน ผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนที่ทำการทดลองคือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีพฤติกรรมขาดระเบียบวินัยลดลง

งานวิจัยต่างประเทศ มีผู้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับเทคนิคแม่แบบ เช่น

เคลเลอร์ และคาร์ลสัน (Keller & Carlson, 1974 อ้างถึงใน มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช, ม.ป.ป., หน้า 231) ได้สร้างวิดีโอเทปชุดหนึ่งซึ่งแสดงถึงพฤติกรรมทางสังคมที่เป็นที่ยอมรับ เช่น การลอกเลียน การอับ การหัวเราะ การให้ของ และการแตงตัว โดยให้เด็กวัยก่อนเรียนที่แยกตัวดู พบว่าโดยทั่วไปพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในทางบวกของเด็กเหล่านั้นเพิ่มขึ้น

ดาร์ริก และโดฟ (Dowrick & Dove, 1980, pp. 51-56 อ้างถึงใน ประเทือง ภูมิภัทราคม, 2540 หน้า 244) ทดลองใช้วิดีโอเทปเป็นตัวแบบ เพื่อพัฒนาทักษะในการว่ายนํ้าให้แก่เด็ก 3 คนที่มีอายุระหว่าง 5-10 ปี การทดลองใช้แบบการทดลองวิธีหลายเส้นฐานข้ามบุคคล การทดลองเริ่มทีละคน โดยให้ดูวิดีโอเทปการว่ายนํ้าที่พัฒนาทักษะให้ดีขึ้นเป็นระยะ ๆ อย่างต่อเนื่องกันไป ผลการทดลองพบว่า การใช้ตัวแบบจากวิดีโอเทปสามารถใช้พัฒนาทักษะการว่ายนํ้าได้ผล

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเทคนิคแม่แบบไม่ว่าจะเป็นงานวิจัยในประเทศหรือต่างประเทศผลการวิจัยทุก ๆ เรื่องได้ผลดี ผู้วิจัยคิดว่า การใช้เทคนิคแม่แบบจึงเหมาะสมที่จะนำมาทดลองใช้กับเด็กปฐมวัย เนื่องจากเป็นวัยที่กำลังเลียนแบบ

เอกสารที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่ม

ความหมายของกระบวนการกลุ่ม ได้มีผู้ให้ความหมายของกระบวนการกลุ่มไว้ดังนี้

ทิสนา เขมมณีและเยาวพา เดชะคุปต์ (2522, หน้า 1) ได้ให้นิยามความหมายของกระบวนการกลุ่มไว้ว่า เป็นวิทยาการแขนงหนึ่งซึ่งพยายามศึกษาเรื่องเกี่ยวกับกลุ่มคน เพื่อให้ได้ซึ่งความรู้ที่จะนำไปใช้ในการปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงทัศนคติและพฤติกรรมของคน อันจะเป็นประโยชน์ในด้านการเสริมสร้างความสัมพันธ์และการปรับปรุงการทำงานของกลุ่มคนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

โสภา ชูพิกุลชัย (ม.ป.ป., หน้า 58) ให้ความเห็นเกี่ยวกับกระบวนการกลุ่มว่า กลุ่มประกอบด้วยสมาชิกตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปมารวมกัน มีการแสดงพฤติกรรมตอบโต้สัมพันธ์กัน

เรวดี วงศ์พรหมเมฆ (2520, หน้า 28) สรุปความหมายของกระบวนการกลุ่มไว้ว่ากลุ่มประกอบด้วยคนหลายคนมารวมกัน มีการแสดงออกทางปฏิกิริยาซึ่งเป็นการแสดงออกที่ตอบโต้กัน

(interaction)

สมัย เทียนชัย (2529, หน้า 90) ได้ให้ความหมายของกระบวนการกลุ่มว่า สังคมมนุษย์จะต้องมีบุคคลอยู่ร่วมกันและต้องพึ่งพาอาศัยกันตลอดเวลาตั้งแต่เกิดจนตาย อยู่กันเป็นพวกมีความรู้สึกผูกพันเป็นพวกเดียวกัน

ประสาธ หลักศิลา (2528, หน้า 5) กล่าวถึงกระบวนการกลุ่มไว้ว่า กลุ่มคนนั้นหมายถึงบุคคลสองคนหรือมากกว่านั้น ซึ่งมีอะไรบางอย่างบางอย่างคล้ายคลึงกัน มีความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน ร่วมเป้าหมายและความคาดหวังเดียวกัน

พกา บุญเรือง (2525, หน้า 18) ได้สรุปความหมายของกระบวนการกลุ่มว่า กลุ่มคือ การที่บุคคลตั้งแต่สองคนมารวมกัน มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน มีการจัดระเบียบแบบแผนต่าง ๆ ขึ้นมา มีการทำกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกัน

ออลเซน (Ohlsen, 1970, pp. 6-7) ได้สรุปความหมายของคำว่ากิจกรรมกลุ่มไว้ 2 แบบ คือ

1. กิจกรรมกลุ่มที่ผู้นำเป็นผู้ให้ข้อมูลรายละเอียดต่าง ๆ แก่สมาชิกหรือผู้นำการอภิปราย เพื่อที่สมาชิกได้บรรลุถึงความมุ่งหมายต่าง ๆ ของกลุ่ม โดยปกติผู้นำในกลุ่มชนิดนี้จะให้ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษา อาชีพ หรือสังคม และส่งเสริมให้สมาชิกในกลุ่มนำข้อมูลเหล่านี้มาอภิปรายเพื่อประโยชน์สำหรับตน เช่น การปฐมนิเทศ การปัจฉิมนิเทศ หรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดในช่วงโมเป็นต้น ในการทำกิจกรรมกลุ่มแบบนี้ ครูจะเป็นผู้ดำเนินวางแผนงานกลุ่มให้สมาชิก

2. กิจกรรมกลุ่มต่าง ๆ ที่สมาชิก คือนักเรียนได้วางแผนร่วมกันจัดขึ้นเอง เช่น กลุ่มอภิปราย ในเรื่องต่าง ๆ ที่นักเรียนสนใจหรือกิจกรรมเสริมหลักสูตร เป็นต้น

เดวิส (Davis, 1977, p. 405) กล่าวว่า กลุ่มหมายถึง บุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปมีปฏิสัมพันธ์กันโดยมีเป้าหมายร่วมกันอย่างเห็นได้ชัด

กัลลี (Gulley, 1960, p. 62) กล่าวว่า กลุ่มมีความหมายลึกซึ้งกว่าการที่บุคคลมารวมกันเท่านั้นแต่กลุ่มต้องประกอบด้วยลักษณะ 3 ประการ คือ

1. มีวัตถุประสงค์ร่วมกันและวัตถุประสงค์นั้นจะต้องสนองความต้องการของสมาชิกแต่ละคนด้วย

2. ผลของการทำงานเกิดจากความร่วมมือของสมาชิกทุกคนในกลุ่ม

3. มีการสื่อสารทางวาจา หรือมีความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกด้วยวิธีใดวิธีหนึ่ง

จากความหมายที่กล่าวมาพอสรุปได้ว่า กระบวนการกลุ่มหมายถึง กิจกรรมที่จัดให้สมาชิกอย่างน้อย 2 คนขึ้นไปได้กระทำร่วมกันเป็นกลุ่ม เพื่อช่วยให้สมาชิกในกลุ่มเข้าใจเกี่ยวกับพฤติกรรมของตน อันจะเป็นประโยชน์ในการสร้างความสัมพันธ์ และการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้

อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งให้เกิดเจตคติที่จะเปลี่ยนแปลงในทางที่ได้เรียนรู้มาจากการทำกิจกรรมดังกล่าว

ทฤษฎีที่เกี่ยวกับกระบวนการกลุ่ม ทฤษฎีกระบวนการกลุ่มโดยตรงนั้น วินิจ เกตุขำ และคมเพชร ฉัตรสุกกุล (2522, หน้า 53-74) ได้กล่าวถึงทฤษฎีที่สำคัญดังนี้

1. ทฤษฎีบุคลิกภาพของกลุ่ม (Group Syntality Theory) ทฤษฎีนี้ แคทเทลล์ (Cattell, 1948) เป็นผู้ตั้งขึ้นโดยอาศัยพื้นฐานความเชื่อที่ว่า กลุ่มแต่ละกลุ่มที่เกิดขึ้นมานั้นมีคุณลักษณะที่แน่นอนสามารถวัดได้ และสามารถจำแนกปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นได้ ซึ่งเป็นสิ่งที่จัดได้ว่าเป็น “บุคลิกภาพของกลุ่ม” (the personality of group) ดังนั้นในการศึกษาเรื่องกลุ่มในทฤษฎีนี้ จึงเน้นที่รายละเอียดในเรื่องลักษณะของกลุ่มมากกว่าที่จะทำนายว่า พฤติกรรมของกลุ่มเป็นอย่างไร

แคทเทลล์ (Cattell, 1948) ได้วิเคราะห์และสำรวจเรื่องเกี่ยวกับสังคมวิทยา และจิตวิทยาของพฤติกรรมกลุ่มเพื่อเป็นแนวทางในการค้นหาบุคลิกภาพของกลุ่ม และพบว่ามียู่ 2 แนวคือ

1.1 มิติของกลุ่ม (group dimensions) มี 3 ด้าน คือ

1.1.1 คุณลักษณะส่วนรวม (syntality traits) หมายถึง ลักษณะส่วนใหญ่ทั้งหมดของกลุ่ม ประกอบด้วยความเกี่ยวข้องกับกลุ่มอื่นหรือสิ่งแวดล้อมภายนอกของกลุ่มคุณลักษณะส่วนรวมนี้ อาจเรียกว่าเป็นพฤติกรรมภายนอกของกลุ่ม (the external behavior of the group) ตัวอย่างเช่น การตัดสินใจของกลุ่ม การก้าวร้าวต่อกลุ่มอื่น พลังงานที่มีผลต่อกลุ่มอื่น และพฤติกรรมของกลุ่มที่คล้ายคลึงกัน

1.1.2 คุณลักษณะทางโครงสร้าง (structural characteristics) หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกกลุ่ม รูปแบบการจัดการภายในกลุ่ม หรืออาจเรียกว่าพฤติกรรมภายในกลุ่ม (the internal behavior of the group) เช่น ลักษณะของผู้นำ บทบาท สถานภาพ ปฏิสัมพันธ์ของสมาชิก รูปแบบของการสื่อสาร รวมทั้งความสัมพันธ์ด้านอื่น ๆ ของสมาชิกกลุ่มด้วย

1.1.3 คุณลักษณะของสมาชิก (population traits) หมายถึง รายละเอียดของคุณลักษณะหรือบุคลิกภาพของสมาชิกกลุ่ม เช่น รายละเอียดของสติปัญญา รายละเอียดของความสามารถ และรายละเอียดของทัศนคติทางสังคมของสมาชิกในกลุ่ม

1.2 การเปลี่ยนแปลงของบุคลิกภาพกลุ่ม (dynamics of syntality) จากการวิเคราะห์มิติของกลุ่ม ทำให้ทราบว่า การแสดงออกของสมาชิกกลุ่มนั้นมีความเกี่ยวข้องไปถึงกลุ่มด้วย ซึ่งการแสดงออกมีจะไม่ปรากฏง่าย ๆ ในสถานการณ์โดยปกติของมนุษย์หรือขณะที่ยังไม่ได้เข้ากลุ่ม แคทเทลล์กล่าวว่าความสัมพันธ์ของพลังภายในกลุ่มและระหว่างกลุ่มเป็นสิ่งสำคัญมากประการแรก การแสดงออกของกลุ่มขึ้นอยู่กับความต้องการของบรรดาสมาชิกกลุ่ม นั่นคือ กลุ่มจะมีลักษณะแบบใดนั้นก็แล้วแต่ความต้องการทางจิตวิทยาของสมาชิก ประการที่สอง กลุ่มแต่ละกลุ่มจะมีลักษณะซ้ำ

เข้ากันอยู่บางลักษณะ ซึ่งเห็นได้จากบุคคลแต่ละคนสามารถเข้าไปอยู่ในกลุ่มหลายกลุ่มที่แตกต่างกันได้ ซึ่งลักษณะดังกล่าวมาแล้วนี้ แคทเทิลล์เรียกว่า “ลักษณะเฉพาะของการเปลี่ยนแปลง” (dynamic specialization) ดังนั้นกลุ่มหนึ่ง ๆ อาจตั้งขึ้นมาเพื่อจุดประสงค์เฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่ง ก็ได้ เช่น การรวมกลุ่มกันเพื่อหาทุนต่อต้านโรคมะเร็ง การรวมกลุ่มกันเพื่อปรับปรุงบริการของรถเมล์ในกรุงเทพ เป็นต้น

2. ทฤษฎีเกี่ยวกับสัมฤทธิ์ผลของกลุ่ม (a theory of group achievement) เจ้าของทฤษฎีนี้คือสต็อกคิลล์ (Stogdill, 1959) ทฤษฎีสัมฤทธิ์ผลของกลุ่มมีรากฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์ และทฤษฎีความคาดหวัง ซึ่งล้วนแต่เป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่จะชี้ให้เห็นถึงพฤติกรรมของกลุ่ม (group behavior) ทั้งสิ้น นอกจากนี้ สต็อกคิลล์ยังสนใจเรื่องโครงสร้างของกลุ่ม การจัด และการดำเนินงานของกลุ่มด้วย

โครงสร้างของทฤษฎีนี้มี 3 องค์ประกอบใหญ่ ๆ คือ

2.1 การแสดงออกของสมาชิกภายในกลุ่ม (member inputs) อธิบายว่าการกระทำ และการแสดงออกของสมาชิกในกลุ่มเป็นส่วนสำคัญของกระบวนการกลุ่ม โดยเฉพาะการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกจะแสดงให้เห็นถึงสถานการณ์ของกลุ่มที่จะมีผลต่อสมาชิกคนอื่น ๆ ต่อเนื่องกันไป สถานการณ์นี้ส่งผลไปถึงสมาชิกทุกคนที่จะช่วยให้เขาคิด เขาควรร่วมกลุ่มต่อไป หรือถอนตัวออกจากกลุ่ม โดยที่ไม่ทำให้กลุ่มกระทบกระเทือนหรือยังคงรักษาเอกลักษณ์ของกลุ่มไว้ได้ ลักษณะนี้เองที่เรียกว่า การแสดงออกของสมาชิกภายในกลุ่ม ซึ่งประกอบด้วย

2.1.1 ปฏิสัมพันธ์ของสมาชิก (interaction) เป็นลักษณะการเกี่ยวข้องกันระหว่างสมาชิกอย่างน้อยสองคนขึ้นไป ซึ่งต่างก็มีปฏิริยาซึ่งกันและกัน ปฏิสัมพันธ์ค่อนข้างจะเป็นเรื่องยากและสลับซับซ้อน เพราะสมาชิกแต่ละคนจะต้องสามารถรับรู้ปฏิริยาของผู้อื่นที่มีต่อตนแล้ว จึงแสดงปฏิริยาได้ตอบออกไป

2.1.2 การกระทำของสมาชิก (performance) แม้ว่าเรื่องของปฏิสัมพันธ์จะเป็นเรื่องสำคัญในกระบวนการกลุ่มก็จริงอยู่ แต่เมื่อเราสังเกตกลุ่ม มักจะสังเกตเห็นการกระทำของสมาชิกกลุ่มเป็นรายบุคคลได้ง่ายกว่า สต็อกคิลล์กล่าวว่า การกระทำ และพฤติกรรมของสมาชิกเกี่ยวข้องกับกลุ่มอย่างมาก และเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกด้วย การกระทำเหล่านี้จะเป็นการตอบสนองใด ๆ ก็ได้ที่สมาชิกกลุ่มแสดงออกมาให้เห็นว่าเขาเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม เช่น การร่วมงานกลุ่ม การวางแผนงาน การตัดสินใจ การประเมินผล การสื่อความหมาย และกิจกรรมอื่นใดก็ได้ที่เกี่ยวข้องกับกลุ่ม

2.1.3 การคาดหวังของสมาชิก (expectation) ถึงแม้ว่าปฏิสัมพันธ์และการกระทำของสมาชิกจะเป็นรากฐานที่แสดงให้เห็นลักษณะ และโครงสร้างของกลุ่มก็ตาม แต่ก็ยังไม่สามารถ

จะมองเห็นจุดหมายปลายทางของกลุ่มว่าจะลงเอยอย่างไร สตีอกคิลล์ได้นำทฤษฎีการเรียนรู้มาอธิบายว่าการคาดหวัง (Expectation) ของสมาชิกนั้นเป็น “การเสริมแรง” (reinforcement) สมาชิกอย่างหนึ่งที่จะขับเคลื่อนให้เกิดผลิตผลของกลุ่มหรือพากลับไปสู่จุดหมายปลายทางได้

2.2 โครงสร้างของกลุ่ม (group structure) การกระทำ การคาดหวัง และปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่มเป็นเพียงส่วนหนึ่งที่จะช่วยให้มองเห็นสัมพันธภาพภายในกลุ่มเท่านั้น ส่วนลักษณะและโครงสร้างของกลุ่มนั้นยังไม่สามารถทราบได้ชัดเจนนัก จึงต้องทำความเข้าใจถึงโครงสร้างของกลุ่มดังต่อไปนี้

2.2.1 โครงสร้างทั่วไป เมื่อบุคคลมารวมกลุ่มกัน สิ่งที่ติดตัวมากับเขาเหล่านั้นก็คือลักษณะของพฤติกรรมแบบต่าง ๆ เช่น รูปแบบของการกระทำหรือการคาดหวัง ซึ่งจะแสดงออกมาในขณะที่เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกขณะเดียวกันลักษณะเหล่านี้จะมีอิทธิพลในระหว่างสมาชิกด้วยกัน ซึ่งจะก่อให้เกิดโครงสร้างของกลุ่มได้ โดยรูปแบบของการกระทำหรือพฤติกรรมดังกล่าวจะช่วยให้มองเห็น “ตำแหน่ง” (position) ที่แตกต่างกันของสมาชิกในกลุ่ม และตำแหน่งต่าง ๆ นี้เองจะเป็นลักษณะสำคัญของโครงสร้างของกลุ่มมากกว่าลักษณะเฉพาะตัวของสมาชิก

ตำแหน่งในกลุ่มมี 2 แบบ คือ ตำแหน่งที่อาศัย “สถานภาพ” (status) และตำแหน่งที่อาศัย “หน้าที่” (function) ตำแหน่งที่อาศัยสถานภาพ หมายถึง ความสามารถที่จะสร้างและรักษาโครงสร้าง และจุดหมายปลายทางของกลุ่มไว้ โดยอาศัยความสัมพันธ์แบบเจ้าขุนมูลนายระหว่างสมาชิก ลักษณะของการครอบครองกลุ่มแบบนี้มักจะใช้อำนาจ สิทธิ หรือสิทธิพิเศษ ต่าง ๆ จึงจะคงสภาพของโครงสร้างของกลุ่มไว้ได้ ส่วน ตำแหน่งที่อาศัยหน้าที่ หมายถึงความสามารถที่จะรักษาโครงสร้างกลุ่มโดยคำนึงถึงหน้าที่และความสามารถของกลุ่มเป็นสำคัญ เช่น การตัดสินใจของกลุ่ม การวางแผนงาน พฤติกรรมของผู้นำ และการกระทำต่าง ๆ ที่จะช่วยให้กลุ่มประสบผลสำเร็จ

2.2.2 โครงสร้างทางบทบาท เนื่องจากโครงสร้างทั่วไปที่ได้กล่าวมาแล้วไม่สามารถจะทำให้เข้าใจพฤติกรรมและสัมฤทธิ์ผลของกลุ่มได้มากนัก สตีอกคิลล์จึงพยายามอธิบายลักษณะของบทบาทของสมาชิกในกลุ่มเพิ่มเติมอีก ความจริงโครงสร้างทั่วไปกับโครงสร้างทางบทบาทไม่ค่อยมีความแตกต่างกันมากนัก เพราะโครงสร้างทั่วไปเน้นตำแหน่งของสมาชิกกลุ่มส่วนโครงสร้างทางบทบาทก็พยายามที่จะอธิบายว่า สมาชิกได้แสดงบทบาทออกมาตามตำแหน่งเหล่านั้นอย่างไร เช่นรูปแบบของการแสดง พฤติกรรมจัดอยู่ในโครงสร้างทั่วไปของกลุ่ม ส่วนความเข้มข้นของการแสดงพฤติกรรมนั้นจัดอยู่ในโครงสร้างทางบทบาทของกลุ่มเป็นต้น นอกจากนี้สตีอกคิลล์ยังได้เห็นว่า สถานภาพ (status) ของบุคคลที่สูงกว่าคนอื่นในกลุ่มจะสนับสนุนให้เขาใช้อำนาจส่วนตัว (authority) ได้มาก ส่วนหน้าที่ (function) ของบุคคลในกลุ่มจะช่วยให้เขาเป็นสมาชิกที่มีความรับผิดชอบ (responsibility)

2.3 ผลผลิตของกลุ่ม (group output) หรือสัมฤทธิ์ผลของกลุ่ม (group achievement) สัมฤทธิ์ผลนับเป็นผลขั้นสุดท้ายของกระบวนการกลุ่มสต็อกคิลล์ กล่าวว่าสัมฤทธิ์ผลของกลุ่มหรือผลผลิตของกลุ่มเกิดจากการกระทำปฏิสัมพันธ์และการคาดหวังของสมาชิกในกลุ่ม รวมทั้งโครงสร้างของกลุ่มด้วย เพราะสิ่งเหล่านี้ช่วยให้กลุ่มไปสู่จุดหมายปลายทางได้เพื่อให้เข้าใจเรื่องนี้ดีขึ้น สต็อกคิลล์ได้แยกแยะองค์ประกอบของสัมฤทธิ์ผลของกลุ่มไว้ 3 ส่วนด้วยกันคือ

2.3.1 ผลผลิตของกลุ่ม (productivity) หมายถึงการเปลี่ยนแปลงอันเป็นผลมาจากพฤติกรรมของกลุ่ม การกระทำของสมาชิกกลุ่มและปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกจะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้ทั้งทางบวกและลบ ปริมาณการเปลี่ยนแปลงนี้จะสะท้อนให้เห็นถึงผลผลิตของกลุ่มด้วย

2.3.2 ขวัญของกลุ่ม (morale) ขวัญของกลุ่มมีอิทธิพลที่จะสะกดกั้นการทำงานของกลุ่มที่จะพากันไปสู่เป้าหมายได้อย่างมาก นอกจากนี้ยังมีผลต่อเสรีภาพการแสดงออก หรือปฏิกิริยาของสมาชิกด้วยสต็อกคิลล์เชื่อว่าขวัญของกลุ่มมีส่วนในการสร้างกลุ่มและพฤติกรรมของสมาชิก ถ้าสมาชิกขาดขวัญหรือกำลังใจ เขาจะไม่กล้าแสดงพฤติกรรมออกมา เพราะกลัวจะไม่เป็นที่ยอมรับ ในทางตรงข้าม ถ้าสมาชิกมีขวัญกำลังใจ ได้รับการเสริมแรงที่ดี ก็จะช่วยให้กลุ่มประสบผลสำเร็จ จะสังเกตได้เสมอว่ากลุ่มที่ประสบผลสำเร็จสูงนั้นมักจะมีขวัญและกำลังใจสูงด้วย

2.3.3 บูรณาภาพของกลุ่ม (integration) บูรณาภาพของกลุ่มจะช่วยให้กลุ่มคงสภาพทางโครงสร้างอยู่ได้และสามารถดำเนินกิจกรรมของกลุ่มไปได้ด้วยดี กลุ่มจะไม่ประสบผลสำเร็จหรือเกิดสัมฤทธิ์ผลได้เลยถ้าขาดการบูรณาภาพที่ดีของกลุ่ม ตรงข้ามจะทำให้เกิดการแตกแยกด้วยซ้ำไป บูรณาภาพของกลุ่มเกิดจากความพึงพอใจของสมาชิกที่มีต่อความสัมพันธ์อันดีระหว่างสมาชิก การได้รับการสนับสนุน การแสดงปฏิกิริยาที่ส่งผลดีต่อกลุ่ม ลักษณะเหล่านี้บางทีเรียกว่า “แรงยึดเหนี่ยว” (Cohesiveness) ของกลุ่ม

3. ทฤษฎีเกี่ยวกับบทบาท (role theory) บทบาทก็คือ การแสดงออกถึงฐานะ และตำแหน่งหน้าที่ของแต่ละคนในสังคมนั่นเอง

3.1 ปัจจัยที่มีผลต่อการแสดงบทบาทของบุคคล ได้แก่

3.1.1 อายุ เป็นตัวกำหนดบทบาทที่สำคัญ เพราะคนอายุต่างกันจะมีบทบาทไม่เหมือนกัน เช่น บทบาทของเด็ก บทบาทของวัยรุ่น บทบาทของผู้ใหญ่

3.1.2 เพศ หญิงกับชายจะมีบทบาทต่างกันไปตามที่สังคมกำหนด

3.1.3 อาชีพ คนแต่ละอาชีพจะมีบทบาทต่างกัน ครูมีบทบาทหนึ่ง ตำรวจมีบทบาทหนึ่ง พ่อค้ามีบทบาทหนึ่ง

3.1.4 ฐานะทางเศรษฐกิจ คนที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่างกันจะมีบทบาทต่างกัน เช่น คนมั่งมีกับคนยากจน เศรษฐีกับยากจน หรือสังคมที่แบ่งชั้นวรรณะ เป็นต้น

3.1.5 ตำแหน่งในครอบครัว ในครอบครัว ลูกจะมีบทบาทต่างจากพ่อแม่ พี่จะมีบทบาทต่างกับน้อง เป็นต้น

3.1.6 พิธีการต่าง ๆ ผู้เข้าร่วมพิธีการต่างๆ จะถูกพิธีการนั้นๆ กำหนดบทบาทของตนเองไว้ เช่น พิธีแต่งงาน พิธีเผาศพ พิธีการทางศาสนา เป็นต้น

3.1.7 บุคลิกภาพของบุคคล บุคลิกภาพจะมีผลต่อการแสดงบทบาทของบุคคลมาก โดยบุคคลจะเลือกแสดงบทบาทตรงกับบุคลิกภาพของตน แต่จะไม่แสดงบทบาทที่ขัดกับบุคลิกภาพของตนหรือที่ตนไม่ถนัด

3.1.8 บทบาทภายในกลุ่ม สมาชิกในกลุ่มจะมีบทบาทแตกต่างกันออกไป เช่น บทบาทของผู้นำ บทบาทของเลขานุการ บทบาทของประชาสัมพันธ์ เป็นต้น

3.2 การขัดแย้งของบทบาท (role conflict) ลักษณะการขัดแย้งทางบทบาท มีดังนี้

3.2.1 บุคคลเป็นสมาชิกในกลุ่มหรือในสังคม มากมาย ทำให้มีบทบาทหลายบทบาท เช่น ชายคนหนึ่ง มีบทบาทเป็นสามีที่ดีของภรรยา เป็นหัวหน้าหน่วยงานที่เอาใจใส่ เมื่อถึงเวลาเย็นหลังเลิกงานแล้ว เขาจะเกิดการขัดแย้งในบทบาท คืออยากกลับบ้านเร็วเพราะต้องการเป็นสามีที่ดี แต่ขณะเดียวกันอยากตรวจงานให้เรียบร้อย เพื่อต้องการเป็นหัวหน้าที่ดี ชายคนนี้จะเกิดการขัดแย้งทางบทบาทขึ้นมาทันที

3.2.2 บุคคลไม่สามารถที่จะแสดงบทบาทที่ตนพึงพอใจได้ เนื่องจากขัดกับสังคมส่วนรวม เช่น บทบาทของหญิงไทยจะต้องอยู่กับเหย้าเฝ้ากับเรือน ไม่ไปไหนกับชายหนุ่มสองต่อสอง แต่หญิงไทยคนหนึ่งชอบไปเที่ยวกับชายหนุ่มสองต่อสอง และเกิดขัดแย้งทางบทบาท

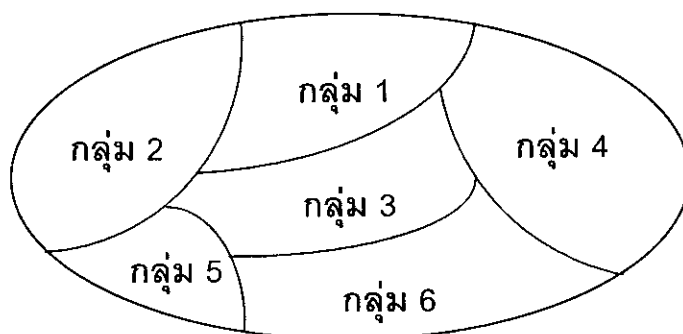
3.2.3 บุคคลถูกบังคับให้มีบทบาท หรือแสดงบทบาทที่ตนไม่พึงพอใจหรือขัดกับบุคลิกภาพเดิมของตน เช่น เด็กวัยรุ่น ชอบสนุกสนาน คบเพื่อนรุ่นเดียวกัน แต่พ่อแม่ให้ช่วยทำงานอยู่กับบ้าน เด็กคนนี้จะเกิดการขัดแย้งทางบทบาททันที

4. ทฤษฎีสถาน (Field Theory) ทฤษฎีนี้ เลวิน (Lewin, 1987) หนึ่งในกลุ่มความคิดทางจิตวิทยาเกสตัลท์ (Gestalt) เป็นผู้คิดขึ้น ลักษณะของกลุ่มเลวิน ได้แบ่งออกไว้เป็น 2 แบบ คือ

4.1 ลักษณะตามสภาพของกลุ่ม (topological construction) หมายถึงกลุ่มที่พิจารณาสภาพภายในของกลุ่มเป็นสำคัญ ซึ่งประกอบด้วย 2 ส่วน คือ

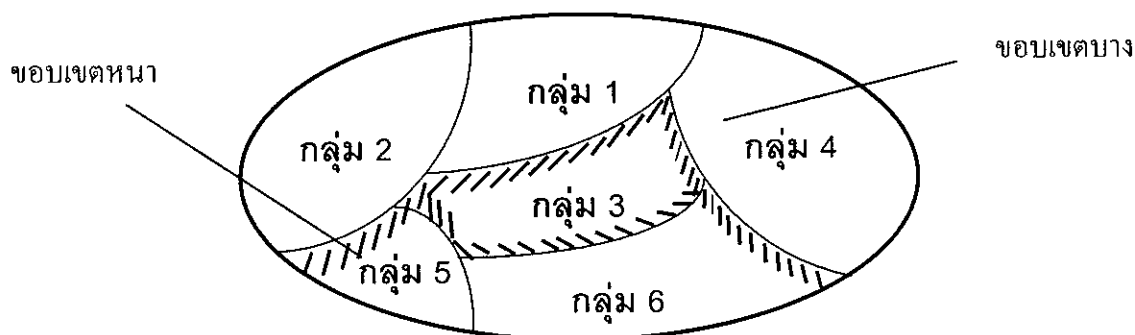
4.1.1 พื้นที่ (region) เป็นส่วนของขนาดและรูปร่างของกลุ่ม (socialspace) ซึ่งมีความแตกต่างกันออกไป จะมีส่วนทำให้กลุ่มเกิดความตึงเครียดหรือสมดุลได้

4.1.2 ขอบเขต (barrier) เป็นส่วนของเขตแดนหรือกำแพง เพื่อดำเนินการติดต่อระหว่างบุคคลหรือระหว่างกลุ่มต่อกลุ่ม ซึ่งถ้าบุคคลหรือกลุ่มใดมีขอบเขตมากหรือหนา ก็จะเป็นอุปสรรคในการติดต่อสื่อสารหรือการสร้างสัมพันธ์กัน



ภาพที่ 9 แสดงพื้นที่ของแต่ละกลุ่ม (Region)

จากภาพที่ 9 หมายความว่า แต่ละกลุ่มมีพื้นที่ของตนเอง และมีขนาดแตกต่างกันไป บางกลุ่มมีขนาดเล็ก บางกลุ่มมีขนาดใหญ่



ภาพที่ 10 แสดงขอบเขตของแต่ละกลุ่ม (Barrier)

จากภาพที่ 10 หมายความว่า กลุ่ม 1 มีขอบเขตบาง พร้อมทั้งจะติดต่อกับกลุ่ม 2, 3 และ 4 แต่จะเห็นว่ากลุ่ม 3 ไม่ยอมติดต่อกับกลุ่ม 1 ส่วนกลุ่ม 2 กับ 4 จะติดต่อกับกลุ่ม 1 ได้สำหรับกลุ่ม 5 พร้อมทั้งจะติดต่อกับกลุ่ม 3 และ 6 เท่านั้น แต่จะไม่ยอมติดต่อกับกลุ่ม 2 ทั้งที่กลุ่ม 2 พร้อมทั้งจะติดต่อกับ 5 เป็นต้น นอกจากนี้จะสังเกตว่ากลุ่ม 3 เป็นกลุ่มที่ไม่ยอมติดต่อกับกลุ่มใดเลย เพราะมีขอบเขตหนารอบพื้นที่ของตนเองอย่างชัดเจน

4.2 ลักษณะตามการเคลื่อนที่ของกลุ่ม (dynamic construction) หมายถึง กลุ่มที่พิจารณาตามการเคลื่อนที่หรือพลังของกลุ่มเป็นสำคัญ ซึ่งประกอบด้วย 3 ส่วน คือ

4.2.1 ความตึงเครียด (tension) เป็นสภาวะที่เกิดความไม่สมดุลในกลุ่ม ถ้ากลุ่มหาทางลดความตึงเครียดได้ ก็จะก่อให้เกิดความสมดุลในกลุ่มได้

4.2.2 ทิศทาง (vector) เป็นการเคลื่อนที่ไปสู่จุดมุ่งหมาย ซึ่งจะช่วยให้กลุ่มเกิดการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ซึ่งถือว่าเป็น Dynamic ถ้าทิศทาง (vector) ยาว กลุ่มก็จะอยู่ห่างจุดมุ่งหมายมาก ถ้าทิศทาง (Valnce) สั้น กลุ่มก็จะอยู่ใกล้จุดมุ่งหมาย

4.2.3 แรงดึงดูด (valence) เป็นแรงยึดเหนี่ยวทั้งระหว่างสมาชิกภายในกลุ่มและแรงยึดเหนี่ยวระหว่างกลุ่มที่จะช่วยให้งานบรรลุเป้าหมาย ถ้าสมาชิกในกลุ่มมีแรงดึงดูดทางบวกสูง กลุ่มก็จะรวมตัวกันสูง (cohesivenees) แต่ถ้ากลุ่มมีแรงดึงดูดทางลบสูง กลุ่มก็จะมีการรวมตัวกันต่ำ สมาชิกอาจทิ้งกลุ่มไปเลยก็ได้ ถ้าพิจารณากลุ่มตั้งแต่ 2 กลุ่มขึ้นไป ถ้ากลุ่มมีแรงดึงดูดต่ำ แสดงว่ากลุ่มมีขอบเขต (barrier) หนา ซึ่งอาจไม่สามารถติดต่อหรือร่วมงานกันได้เลย

พฤติกรรมของบุคคลในกลุ่ม จากการศึกษาของ Lewin พบว่า พฤติกรรมของบุคคลในกลุ่มจะมีลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

1. การศึกษาพฤติกรรมของเด็กที่อยู่ในการปกครอง 3 แบบ คือ แบบอัตตาธิปไตย แบบประชาธิปไตย และแบบเสรีนิยม พบว่าเด็กที่อยู่ในการปกครองแบบอัตตาธิปไตย จะไม่มีความคิดริเริ่มและอิสระภาพ แต่จะก้าวร้าวรุนแรง เห็นตนเองมีความสำคัญมากกว่าคนอื่น ส่วนการปกครองแบบเสรีนิยม เด็กจะขาดระเบียบวินัย ไม่มีกฎเกณฑ์แน่นอนในชีวิต นั่นหมายความว่า การปกครองแบบประชาธิปไตยจะเหมาะสมที่สุด

2. การศึกษากลุ่มทางจิตวิทยา ในด้านการอุตสาหกรรม Lewin พบว่า การใช้แรงจูงใจเพียงเล็กน้อย จะไม่ตอบสนองความต้องการของสมาชิก ทำให้เกิดการล้มเหลวในการทำงานหรือกลุ่มที่มีระบบการทำงานแบบใช้อำนาจ จะทำให้สมาชิกเกิดความคับข้องใจ ผลผลิตของกลุ่มจะออกมาไม่ดี และเป็นอุปสรรคต่อประสิทธิภาพในการทำงาน ในทางตรงข้าม ถ้าคนงานได้รับอนุญาตให้แสดงความคิดเห็น เสนอแนะเรื่องต่าง ๆ ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับงานได้ เขาจะรู้สึกทำงานนั้น เขามีส่วนร่วมในการตัดสินใจและมีความรู้สึกเป็นเจ้าของโรงงานนั้น ซึ่งมีผลให้ผลิตผลต่าง ๆ ของโรงงานเพิ่มขึ้นด้วย

3. การศึกษาเกี่ยวกับการตัดสินใจของกลุ่มในเรื่องการเปลี่ยนแปลงทัศนคติ Lewin พบว่า ถ้าสมาชิกมีโอกาสรับฟังคำชี้แจงหรือได้รับความจริงจากปัญหาที่เกิดขึ้นกับกลุ่ม เขาจะพยายามช่วยกันแก้ปัญหา นั้น โดยไม่โยนให้ผู้ใดเพียงคนเดียว การมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหานี้เขาจะยอมรับผลของการแก้ปัญหามาของเขาเอง นอกจากนี้ คนส่วนใหญ่จะเชื่อและยอมรับความจริงในการเปลี่ยนแปลง เพราะมีโอกาสศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง การที่บุคคลยอมรับในสิ่งที่ตนได้ทำการศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง ก็เพราะบุคคลมีความเชื่อมั่นในตนเองอยู่ในตัวเขา

5. รูปแบบเกี่ยวกับประสิทธิภาพของผู้นำ (a contingency model of leadership effectiveness) Fieldler (1967) ได้ทำการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับภาวะผู้นำกับประสิทธิภาพกลุ่มเพื่อ

ต้องการทราบว่า คุณลักษณะต่าง ๆ ของบุคคลมีส่วนเกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพของผู้นำเพียงใด โดยอาศัยเรื่องของการรับรู้ของผู้นำต่อผู้ร่วมงานที่สะท้อนให้เห็นทัศนคติต่องาน ซึ่งจะส่งผลต่อการกระทำและปฏิสัมพันธ์ของกลุ่ม การรับรู้ระหว่างบุคคลนี้ได้นำมาใช้ศึกษาเรื่องของผู้นำในที่สุด ก็พบว่าผู้นำประเภทที่มีประสิทธิภาพนั้นจะต้องมีความพึงพอใจในตำแหน่งผู้นำมีความสัมพันธ์ต่อกลุ่มสูง มีโครงสร้างของการทำงาน และมีพลังของผู้นำด้วย

ประเภทของผู้นำกับประสิทธิภาพของกลุ่ม ประเภทของผู้นำมีความสัมพันธ์กับกระบวนการกลุ่มเป็นอันมาก การศึกษาของ Lewin และคณะพบว่า ความแตกต่างทางกระบวนการกลุ่มไม่ว่าจะเป็นด้านพฤติกรรมของกลุ่มหรือบรรยากาศภายในกลุ่มขึ้นอยู่กับประเภทของผู้นำทั้ง 3 แบบทั้งสิ้น คือ แบบอัตตาธิปไตย ประชาธิปไตย และแบบเสรีนิยม (autocratic, democratic and laissez faire style of leadership) ใน 3 ประเภทนี้ผู้ที่ได้รับความสนใจและมีผู้นำไปศึกษาวิจัยมากที่สุดคือแบบอัตตาธิปไตย กับแบบประชาธิปไตย บางคนก็พบว่า ผู้นำแบบอัตตาธิปไตยมีประสิทธิภาพมากกว่า แต่บ้างก็พบว่าไม่แตกต่างกันระหว่างผู้นำทั้งสองแบบ

6. รูปแบบการตอบสนองทางสังคม (a descriptive model of social response) Willis ได้แบ่งลักษณะของพฤติกรรมการตอบสนองทางสังคมไว้ 4 แบบ ดังนี้ คือ

6.1 พฤติกรรมคล้อยตาม (conformity) หมายถึง การแสดงพฤติกรรมของบุคคล แต่ละคนในกลุ่มเพื่อให้สอดคล้องหรือเหมาะสมกับปทัสถานของกลุ่ม ถ้าปทัสถานของกลุ่มเปลี่ยนแปลงไป ผู้ที่มีลักษณะคล้อยตามนี้จะเปลี่ยนพฤติกรรมไปด้วย

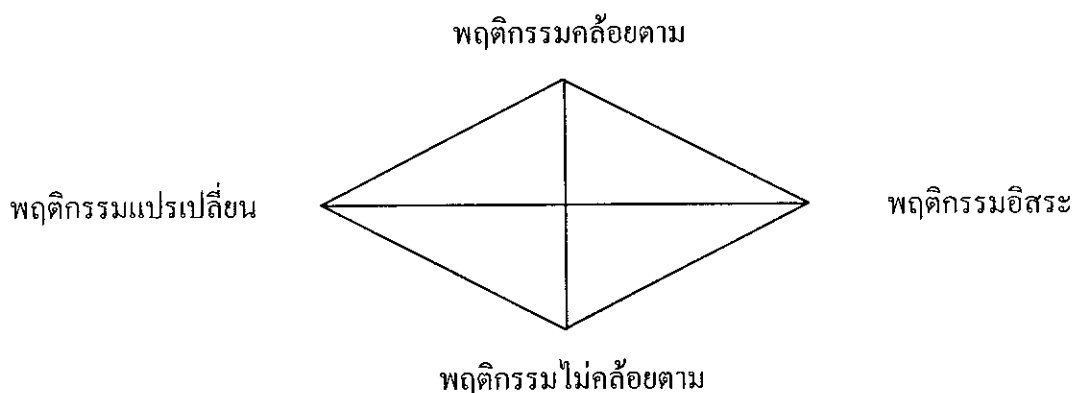
6.2 พฤติกรรมอิสระ (independence) หมายถึง การแสดงพฤติกรรมที่ไม่เกี่ยวข้องกับปทัสถานของกลุ่มแต่แสดงออกตามสถานการณ์ที่เขาได้รับรู้ และตามที่เขาคิดว่าเขาควรทำบุคคลประเภทนี้จะแสดงพฤติกรรมออกมาโดยไม่ให้ปทัสถานมามีอิทธิพลครอบงำ

6.3 พฤติกรรมไม่คล้อยตาม (anti conformity) หมายถึง การแสดงออกของพฤติกรรมที่ตรงข้ามหรือขัดแย้งกับปทัสถาน โดยที่บุคคลประเภทนี้ก่อนแสดงพฤติกรรมก็ดูปทัสถานเหมือนกัน แต่ก็ทำในสิ่งที่ตรงข้าม เช่น ถ้ามีสิ่งที่ให้เลือกตอบสนองในทางถูกกับทางที่ผิด บุคคลประเภทนี้จะเลือกในทางที่ผิด จึงมีลักษณะตรงข้ามกับ conformity แต่ทั้งสองลักษณะต่างก็อาศัยมาตรฐานของสังคมเป็นหลักเหมือนกัน

6.4 พฤติกรรมแปรเปลี่ยน (variability) หมายถึง การแสดงพฤติกรรมที่แปรเปลี่ยนไปโดยไม่เกี่ยวข้องกับปทัสถาน การเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมไม่เกี่ยวข้องกับแรงกดดันทางสังคมเดิม เรื่องของพฤติกรรมแปรเปลี่ยนนี้ยังไม่มี แต่มีแค่ 3 แบบข้างต้นเท่านั้น ต่อมา Willis เห็นว่ามันเป็นส่วนหนึ่งของพฤติกรรมอิสระและมีความเกี่ยวข้องกันจึงได้เพิ่มพฤติกรรมนี้อีกแบบหนึ่งการ

แปรเปลี่ยนพฤติกรรมนี้ต่างกับพฤติกรรมอิสระตรงที่อาศัยความรู้สึกไม่คล้อยตามเป็นส่วนตัวไม่ได้อาศัยสภาพการณ์แวดล้อมที่เกิดขึ้นในกลุ่มเลย

ความสัมพันธ์ของพฤติกรรมการตอบสนองทั้ง 4 แบบ ในกระบวนการกลุ่มนี้การตอบสนองของสมาชิกในกลุ่มไม่ได้เกิดขึ้นเพียงแบบใดแบบหนึ่งอย่างเดียว แต่อาจจะเกิดขึ้นได้อย่างผสมผสานหรือเกี่ยวเนื่องกันไป ดังนั้นพฤติกรรมการตอบสนองทั้ง 4 แบบจึงมีความสัมพันธ์กันในทิศทางตรงข้ามกันและเกี่ยวข้องกันดังรูป



ภาพที่ 11 รูปแบบพฤติกรรมการตอบสนองทางสังคม

จากภาพที่ 11 อธิบายได้ว่า พฤติกรรมคล้อยตามตรงข้ามกับพฤติกรรมไม่คล้อยตาม ส่วนพฤติกรรมอิสระตรงข้ามกับพฤติกรรมแปรเปลี่ยน ส่วนในพื้นที่สามเหลี่ยมมุมฉากนั้นเป็นปริมาณของพฤติกรรมที่แสดงออกมามากน้อยใน 4 แบบนั้น

ประเภทของกลุ่ม สวงวนศรี วิรัชชัย (2523, หน้า 119-121) ได้จัดแบ่งกลุ่มมีหลายแบบ ดังนี้

แบบที่ 1 แบ่งเป็น

1. กลุ่มอ้างอิง (reference group) หมายถึง กลุ่มที่มีอิทธิพลต่อทัศนคติความเชื่อค่านิยมของบุคคล โดยที่บุคคลอาจไม่ได้มีชื่อเป็นสมาชิกหรือไม่ได้มีส่วนทำกิจกรรมร่วมกับกลุ่ม เช่น กลุ่มเชื้อชาติ กลุ่มศาสนา กลุ่มท้องถิ่นภูมิสำเนา หรือกลุ่มที่เราใช้ปทัสถานและค่านิยมของกลุ่มเป็นข้ออ้างหรือเป็นแนวทางสำหรับพฤติกรรมและการกระทำของเรา

2. กลุ่มสมาชิก (membership group) หมายถึง กลุ่มที่มีเชื่อเราเป็นสมาชิกอยู่โดยที่เราอาจเต็มใจหรือไม่เต็มใจ และอาจยอมรับหรือไม่ยอมรับกฎเกณฑ์ ปทัสถาน และค่านิยมของกลุ่มก็ได้

แบบที่ 2 แบ่งเป็น

1. กลุ่มปฐมภูมิ (primary group) คือ กลุ่มที่สมาชิกได้มีส่วนเกี่ยวข้องกับสัมพันธ์กันโดยตรงในลักษณะเผชิญหน้า พบปะพูดคุย หรือทำกิจกรรมร่วมกันบ่อย ๆ เช่น กลุ่มครอบครัว กลุ่มเพื่อน เป็นต้น
2. กลุ่มทุติยภูมิ (secondary group) หมายถึง กลุ่มที่สมาชิกมีความสัมพันธ์กันอย่างห่างเหินหรือค่อนข้างเป็นทางการ ไม่ค่อยมีโอกาสพบปะพูดคุยหรือทำกิจกรรมร่วมกัน เช่น กลุ่มสมาคมวิชาชีพ

แบบที่ 3 แบ่งเป็น

1. กลุ่มสมัครใจ (voluntary group) คือ กลุ่มที่เราเต็มใจเข้าเป็นสมาชิก
2. กลุ่มไม่สมัครใจ (involuntary group) คือ กลุ่มที่เราถูกบังคับให้เป็นสมาชิกโดยที่เราไม่เต็มใจหรือไม่ได้สมัครใจ

แบบที่ 4 แบ่งเป็น

1. กลุ่มเฉพาะ (exclusive group) หมายถึง กลุ่มที่จำกัดคุณสมบัติของสมาชิก เช่น สมาคมศิษย์เก่า สมาคมวิชาชีพต่าง ๆ ชมรมคนโสด เป็นต้น
2. กลุ่มสนใจ (inclusive group) หมายถึง กลุ่มที่เกิดจากคนที่มีความสนใจเหมือนกัน รวมตัวเข้าด้วยกันเป็นกลุ่มโดยไม่มีการจำกัดคุณสมบัติของสมาชิกให้เฉพาะเจาะจงลงไป เช่น กลุ่มผู้สนใจสะสมแสตมป์ ชมรมวรรณศิลป์ ชมรมถ่ายรูป เป็นต้น

แบบที่ 5 แบ่งเป็น

1. กลุ่มเอกพันธ์ (homogeneous group) คือ กลุ่มที่สมาชิกมีคุณสมบัติและมีลักษณะเหมือน ๆ กัน โดยปกติจะหมายถึงกลุ่มที่มีลักษณะเหมือนกันในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เช่น มีอาชีพเดียวกัน เพศเดียวกัน มาจากที่ทำงานเดียวกัน การศึกษาเหมือนกัน ฯลฯ กลุ่มที่มีลักษณะเอกพันธ์โดยสมบูรณ์ (สมาชิกมีลักษณะเหมือนกันทุกอย่างหรือเกือบทุกอย่าง) จะหาได้ยากมาก
2. กลุ่มวิวิธพันธ์ (heterogeneous group) หมายถึง กลุ่มที่สมาชิกมีคุณลักษณะหรือมีความสามารถต่าง ๆ กัน

แบบที่ 6 แบ่งเป็น

1. กลุ่มเรา (in-group) หมายถึง กลุ่มที่สมาชิกมีความผูกพันทางอารมณ์ต่อกันจนมีความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันและอุทิศตนให้กับกลุ่ม
2. กลุ่มเขา (out-group) คือ กลุ่มที่เราไม่ได้มีความผูกพันทางอารมณ์หรือมีความผูกพันน้อยจนรู้สึกว่ากลุ่มไม่มีความสำคัญสำหรับเรา

แบบที่ 7 แบ่งเป็น

1. กลุ่มเป็นทางการ (formal group) หมายถึง กลุ่มที่มีแบบแผน หลักการ มีระบบระเบียบและกฎเกณฑ์ให้สมาชิกถือปฏิบัติ เช่น หน่วยราชการ กลุ่มสัมมนา เป็นต้น

2. กลุ่มไม่เป็นทางการ (informal group) หมายถึง กลุ่มที่ไม่มีแบบแผน กฎเกณฑ์ที่แน่นอนตายตัว ไม่มีพิธีการและไม่ค่อยมีระบบระเบียบ ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกจะเป็นไปตามความพอใจและความสมัครใจ เช่น กลุ่มเพื่อน กลุ่มครอบครัว เป็นต้น

นอกจากนี้ สุภวดี บุญญวงษ์ (2527, หน้า 14-17) ได้แบ่งประเภทกลุ่มตามลักษณะงานและกระบวนการในการทำงานกลุ่ม ดังนี้

1. กระบวนการกลุ่ม (group process) หมายถึง การปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม เพื่อที่จะพัฒนาและดำรงไว้ซึ่งความเป็นกลุ่ม และสามารถตอบสนองจุด มุ่งหมายของสมาชิกที่มารวมกันเป็นกลุ่มนั้นได้ด้วย การปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม จะจัดอยู่ในลักษณะสมาชิกกับสมาชิก สมาชิกกับกลุ่มหรือกลุ่มกับสมาชิกก็ตาม ล้วนแล้วแต่เป็นวิธีการใน การทำงานของกลุ่มทั้งสิ้น หรือกล่าวได้อีกนัยหนึ่งว่า กระบวนการกลุ่มคือ วิธีการของสมาชิกในการทำงานรวมกันภายในกลุ่มอย่างเต็มความสามารถและมีประสิทธิภาพ มีขวัญและกำลังใจใน การทำงานสมาชิกให้ความร่วมมือแก่กันและกันเป็นอันดี เพื่อที่จะค้นหาและพัฒนาความสามารถของสมาชิกที่มีอยู่ โดยที่สมาชิกได้มีประสบการณ์ ตลอดจนได้เรียนรู้การดำเนินชีวิตภายในสังคมอย่างมีคุณค่า

2. กลุ่มสัมพันธ์ หรือพลวัตแห่งกลุ่ม (Group Dynamics) เป็นศาสตร์สาขาใหม่ที่มีลักษณะสำคัญ 4 ประการคือ

2.1 ย้ำการวิจัยโดยผ่านประสบการณ์เป็นสำคัญ หมายถึง การศึกษาเรื่องสัมพันธ์ภาพของกลุ่มจะนำระเบียบและวิธีวิจัยในเชิงวิทยาศาสตร์มาใช้เป็นหลัก เช่น การสังเกต การทดลอง การวัดทั้งในเชิงปริมาณ และคุณภาพ

2.2 สนใจในเรื่องการเคลื่อนไหวของกลุ่ม และปรากฏการณ์ที่เกี่ยวข้องมีอิทธิพลซึ่งกันและกันภายในกลุ่ม การวิจัยเรื่องกลุ่มสัมพันธ์จะศึกษาถึงหลักการอันเป็นเหตุและผลของกลุ่ม และใช้ความพยายามวิเคราะห์ตัวแปรต่าง ๆ รวมทั้งพิจารณาถึงอิทธิพลของตัวแปรเหล่านี้ที่มีต่อความเคลื่อนไหวของกลุ่มด้วย

2.3 เป็นศาสตร์ที่เกิดขึ้นจากการเกี่ยวพันกันของความรู้หลาย ๆ แขนง จัดเป็นสหวิทยาการ (interdisciplinary) ดังนั้นผู้ศึกษาความสัมพันธ์ของกลุ่มชนิดนี้จำเป็นต้องอาศัยความรู้หลายสาขาทางสังคมศาสตร์ประกอบกัน จึงจะเข้าใจอย่างแจ่มแจ้ง ทั้งนี้เพราะสภาพปัญหาต่าง ๆ ในสังคม มีสาเหตุมาจากหลายอย่างแล้วแต่จะวิเคราะห์แง่ใด

2.4 การนำผลที่ได้จากการวิจัยมาประยุกต์ใช้ในสังคมจริง ๆ เพื่อต้องการให้กลุ่มต่าง ๆ ในสังคมนำผลจากการวิจัยมาเป็นหลักอ้างอิง จะได้ปรับปรุงและทำให้การดำเนินงานภายในกลุ่มมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

3. การแนะแนวกลุ่ม (group guidance) หมายถึง การจัดโครงการทางด้านการแนะแนวให้นักเรียนเป็นรายกลุ่ม ซึ่งมีลักษณะดังนี้

3.1 เป็นการให้ข้อเสนอแนะทางด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมแก่นักเรียน

3.2 เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนได้คิด เพื่อเตรียมวางแผนเกี่ยวกับการดำเนินชีวิตและอาชีพของตนในอนาคต

3.3 เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ร่วมกันอภิปราย แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับสภาพปัญหาต่าง ๆ และหาวิธีแก้ไข

4. การให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม (group counseling) หมายถึง กลุ่มที่มีสมาชิกตั้งแต่ 6-12 คน และมีผู้แนะแนว 1 คน แต่ถ้าหากจำนวนผู้แนะแนวมากกว่า 1 คนขึ้นไป ก็เรียกได้อีกชื่อหนึ่งว่า (multiple counseling) กระบวนการของการปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม มุ่งให้สมาชิกได้มีโอกาสแสดงความคิดเห็นต่าง ๆ ได้อย่างเสรี มีความไว้วางใจซึ่งกันและกัน เข้าใจกัน ให้การสนับสนุน มีการแปลความหมายของพฤติกรรม และความคิดของสมาชิกอย่างตรงไปตรงมาเพื่อที่จะได้ร่วมอภิปราย แสดงความคิดเห็น สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้สมาชิกได้เรียนรู้ เข้าใจ และยอมรับพฤติกรรมที่เหมาะสม อันจะนำไปสู่การแก้ปัญหาได้ในที่สุด และวัตถุประสงค์ที่สำคัญของกลุ่มประเภทนี้คือ ต้องการฝึกสมาชิกในเรื่องการพัฒนาระบวนการปรับตัว มากกว่าเน้นที่การแก้ไขปัญหา

5. กลุ่มฝึก (t. groups) เป็นกลุ่มที่เกิดขึ้นในระยะ ค.ศ. 1947 ในลักษณะกลุ่มฝึกทักษะเบื้องต้นของ The National Training Laboratory เพื่อพัฒนาทักษะของการปฏิสัมพันธ์และการรับรู้ในการสื่อสารกับผู้อื่น กลุ่มประเภทนี้มีสมาชิก 10-12 คน เพื่อที่จะเรียนรู้ประสบการณ์ต่าง ๆ จากสมาชิกผู้ร่วมกลุ่มคนอื่น ๆ ที่เขามองเรา และจากที่เรามองเขา ซึ่งเป็นข้อมูลที่น่ามาปรับปรุงบุคคลิกภาพให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

ลักษณะสำคัญของกลุ่มฝึก คือ

5.1 เป็นการเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง

5.2 เน้นการเรียนรู้จากวิธีการที่ได้ปฏิบัติ

5.3 เน้นเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก และปฏิกิริยาตอบสนองในทันทีทันใดนั้น

6. กลุ่มพัฒนา (personal growth groups) มีชื่อเรียกหลายชื่อ เช่น encounter, sensitivity, human awareness, human potential ประกอบด้วยสมาชิก 8-12 คน เป้าหมายของกลุ่มมุ่งที่จะพัฒนา

สมาชิกเกี่ยวกับการรับรู้ การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น ผู้นำของกลุ่มที่ทำหน้าที่ฝึกสอน นักจิตบำบัด ซึ่งอาจจะมีมากกว่า 1 คนขึ้นไปก็ได้

7. การให้คำปรึกษากลุ่มครอบครัว (family group consultation) จะประกอบด้วย ครอบครัว 3-4 ครอบครัว ซึ่งมีสมาชิกรวมกันประมาณ 20 คนมารวมกลุ่มกัน โดยมีผู้แนะนำ 3-4 คน การให้คำปรึกษากลุ่มครอบครัวมีวัตถุประสงค์ดังนี้

- 7.1 เพื่อพัฒนาการสื่อสาร และการปฏิสัมพันธ์ภายในครอบครัว
- 7.2 เพื่อลดสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เป็นปัญหาให้น้อยลง
- 7.3 ช่วยพัฒนาการตระหนักรู้เกี่ยวกับผู้อื่นเพิ่มขึ้น
- 7.4 ช่วยให้เกิดความกระจ่างชัดเกี่ยวกับบทบาทของตนเอง
- 7.5 ช่วยให้การปฏิสัมพันธ์กันภายในครอบครัวตามความเหมาะสมของบทบาท

ของแต่ละคนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

8. กลุ่มบำบัด (Group Therapy) เป็นกลุ่มที่มีลักษณะดังนี้

8.1 เป้าหมายของกลุ่มคือ การรักษาหรือการบำบัด

8.2 เป็นการระบายความตึงเครียดทางอารมณ์ โดยการแลกเปลี่ยนประสบการณ์และเพิ่มการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง

8.3 นักบำบัดจะเป็นผู้ทำหน้าที่สนับสนุน และเปิดโอกาสให้แก่สมาชิกภายในกลุ่ม

8.4 เพื่อที่จะขจัดปัญหาและปรับสภาพของสมาชิกให้อยู่ในลักษณะปกติ

กลุ่มบำบัดอาจจะจัดขึ้นสำหรับคู่สมรส युวอาชญากร และครอบครัวที่มีปัญหาบางที่ก็เรียกกลุ่มชนิดนี้ว่า กลุ่มจิตบำบัด (group psychotherapy) มีผู้นำกลุ่มเป็นนักจิตบำบัด นักจิตวิทยาคลินิก เหล่านี้ เป็นต้น ซึ่งเป็นการรักษาบุคคลโดยเน้นถึงความเจ็บป่วยทางอารมณ์

9. กลุ่มบำบัดพิเศษ (special therapy groups) เป็นกลุ่มที่จัดขึ้นเพื่อรักษาบุคคลเป็นกรณีพิเศษ ดังเช่น กลุ่มผู้ติดยาเสพติด

10. กลุ่มมาราธอน (marathon groups) เป็นกลุ่มที่สมาชิมาพบกันเป็นเวลานานมากกว่า 1-2 ชั่วโมงในแต่ละครั้ง เพื่อที่จะค้นหาเกี่ยวกับ ทักษะคิด แนวความคิด ข้อตกลง จุดมุ่งหมายของสมาชิก แต่ละคนภายในกลุ่ม ดังนั้นสมาชิกจะต้องมีการยอมรับ มีความต้องการที่จะจัดกลุ่มชนิดนี้ขึ้นและมีความรับผิดชอบสูง

การเกิดขึ้นของกลุ่ม (group formation)

พงษ์พันธ์ พงษ์โสภา (ม.ป.ป., หน้า 5) ได้ให้เหตุผลการที่คนมารวมกลุ่ม ดังนี้

1. บุคคลนั้นอาจถูกดึงเข้ากลุ่ม โดยบุคคลที่เป็นสมาชิกของกลุ่มนั้นอยู่แล้ว โดยคนที่ถูกดึงจะคาดไว้ล่วงหน้าว่าเขาได้เกี่ยวข้องกับบุคคลนั้นจะได้รับผลดี

2. บุคคลนั้นรู้ดีกว่าจุดมุ่งหมายของกลุ่มนั้นมีผลที่คุ้มค่า และเขารู้สึกว่าการที่เขาเข้าร่วมกลุ่มนั้นจะช่วยให้สามารถบรรลุถึงความสำเร็จตามจุดมุ่งหมายของกลุ่มได้ง่ายขึ้น อันนี้แสดงว่าความต้องการของกลุ่มและความต้องการของบุคคลนั้นมีความสอดคล้องกัน

3. บุคคลนั้นเข้าร่วมกลุ่มเพราะเขาพอใจที่จะได้มีความสัมพันธ์กับสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม

4. กิจกรรมของกลุ่มเป็นที่ดึงดูดใจให้บุคคลนั้นเข้าร่วมเป็นสมาชิก เช่น เข้าร่วมเป็นสมาชิกชมรมว่ายน้ำ ก็เพราะเขาอยากจะทำว่ายน้ำให้เป็น หรือให้เก่งขึ้น

5. บุคคลนั้น ๆ อาจเข้าร่วมกลุ่มเป็นจุดมุ่งหมายทางอ้อม เช่น นักธุรกิจเข้าร่วมกลุ่มอาหารกลางวัน ไม่ใช่เพื่อการสังคมอย่างที่เป็นวัตถุประสงค์ของกลุ่ม แต่เพื่อผลการติดต่อทางธุรกิจเป็นสำคัญ

ธรรมชาติของกลุ่ม ความสัมพันธ์หรือปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกภายในกลุ่มจะทำให้เกิดธรรมชาติของกลุ่มหลายอย่างตามที่ สกวนศรี วิรัชชัย (2523, หน้า 124-129) ได้กล่าวไว้ดังนี้

1. การเกาะกลุ่ม (cohesiveness) หมายถึง ความผูกพันทางอารมณ์ที่สมาชิกมีต่อกัน เช่น พอใจสภาพกลุ่ม เต็มใจเป็นสมาชิก รู้สึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และพร้อมที่จะต่อต้านสิ่งต่าง ๆ ที่จะมาแยกตนไปจากกลุ่ม สิ่งที่มีอิทธิพลทำให้เกิดการเกาะกลุ่มมีอยู่หลายอย่าง เช่น

1.1 การร่วมใจกัน (coliditary) หรือความเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกันในเรื่องต่าง ๆ ไม่ว่าจะ เป็นเป้าหมาย ความคิด ความเชื่อ ความสนใจ หรือการกระทำ

1.2 ความพอใจที่มีต่อกัน (Satisfaction) สภาพกลุ่มที่ทำให้สมาชิกพอใจ เช่น บรรยากาศเป็นกันเอง มีการร่วมแรงร่วมใจกัน ฯลฯ จะทำให้สมาชิกเต็มใจอุทิศกำลังกาย กำลังความคิด และสิ่งต่าง ๆ ให้กับกลุ่มและมีความรู้สึกผูกพันกับกลุ่มได้มาก

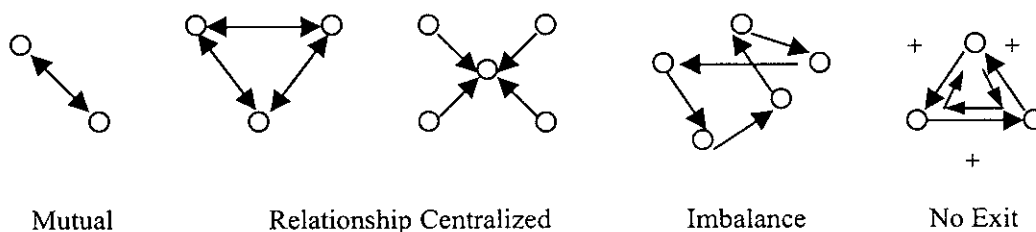
1.3 ความดึงดูดใจ (attractiveness) กลุ่มที่สามารถสนองความต้องการและความสนใจของสมาชิกจะเป็นกลุ่มที่ประทับใจและดึงดูดใจ ซึ่งจะทำให้บุคคลพยายามรักษาสถานภาพการเป็นสมาชิกของกลุ่มด้วยการให้ความร่วมมือและคล้อยตามกลุ่ม

1.4 ความผูกพันทางอารมณ์ (affiliation) คือ การที่สมาชิกในกลุ่มมีความสนิทสนมรักใคร่ชอบพอกันมาก สภาพเช่นนี้จะทำให้สมาชิกแต่ละคนรู้สึกว่าตนได้รับการยอมรับและเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม เต็มใจช่วยเหลือซึ่งกันและกัน อันจะเป็นผลให้สมาชิกพอใจกลุ่มและมีการเกาะกลุ่มได้

ลักษณะการเกาะกลุ่มในชั้นเรียนก็เกิดขึ้นในลักษณะทำนองเดียวกัน คือ ถ้านักเรียนรู้สึกว่าตนได้รับการยอมรับจากเพื่อนและครู มีเพื่อนที่รักใคร่สนิทสนมกันอยู่หลายคน เพื่อน ๆ ในชั้นมีทัศนคติตรงกัน และชั้นเรียนของตนได้รับการยกย่องจากคณะครูและโรงเรียน นักเรียนก็จะมี

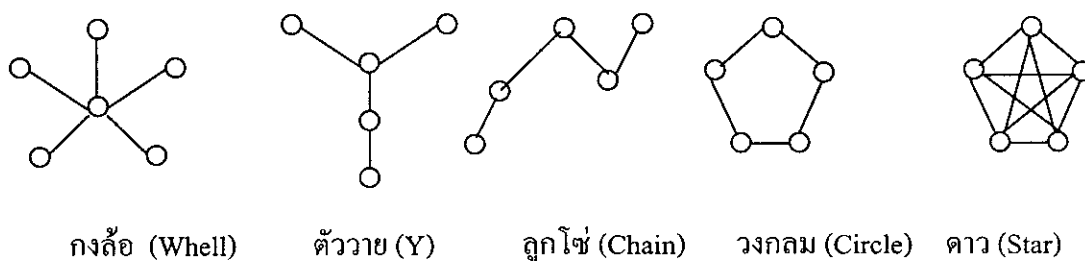
ผูกพันกับกลุ่ม เต็มใจที่จะเป็นสมาชิกของกลุ่มชั้นเรียน แต่ถ้านักเรียนไม่ได้รับการยอมรับไม่ได้รับความสนใจ ก็จะไม่ผูกพัน ไม่เกาะกลุ่ม ไม่ร่วมมือ และไม่คล้อยตาม

2. โครงสร้างของกลุ่ม (structure) ปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่มจะมีโครงสร้างหลายรูปแบบ เช่น สมาชิกที่มีความสัมพันธ์อันดีต่อกันเป็นคู่ ๆ (Mutual Relationship) สมาชิกในกลุ่มขึ้นชอบบุคคลใดบุคคลหนึ่งเป็นพิเศษหรือมีคนที่เป็ศูนย์กลางของกลุ่ม (Centraliaed) หรือเป็นความสัมพันธ์ที่ไม่สมดุล (imbalance) คือ สมาชิกคนที่ 1 ชอบที่คนที่ 2 คนที่ 2 ไปชอบคนที่ 3 คนที่ 3 ไปชอบคนที่ 4 ดังนี้เรื่อยไป และในบางครั้งก็อาจพบความสัมพันธ์แบบไม่มีทางเลือก (no exit) คือ ก. ต้องการความสนใจจาก ข. ข.อยากอยู่ใกล้ ค. ค.อยากพูดคุยกับ ก. แต่รำคาญเวลา มี ข. อยู่ใกล้ ๆ ข.เพื่อ ก. และ ก. ไม่ชอบ ค. ลักษณะความสัมพันธ์แบบไม่มีทางเลือกนี้จะทำให้เกิดการเกาะกลุ่มตรงเท่าที่ความต้องการของแต่ละคนมีมากกว่าความไม่พอใจที่เกิดจากการที่คนที่ไม่ชอบอยู่ในกลุ่มด้วย



ภาพที่ 12 แสดงโครงสร้างของกลุ่ม

3. การสื่อความหมายภายในกลุ่ม (communication) ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เกิดขึ้นจากการสื่อความหมายระหว่างสมาชิกจะทำให้เกิดลักษณะการสื่อความหมายหลายแบบตั้งแต่แบบสั่งเกณฑ์ (centralized) คือ คนใดคนหนึ่งเป็นศูนย์รับ - ส่งข่าวสาร จนถึงแบบวิเทศ (decentralized) คือ ทุกคนมีบทบาทเป็นผู้รับ - ส่งข่าวสารเท่า ๆ กัน ดังนี้



ภาพที่ 13 แสดงการสื่อความหมายภายในกลุ่ม

ได้มีการศึกษาเปรียบเทียบลักษณะการสื่อความหมายในสถานการณ์ต่าง ๆ กัน ซึ่งสรุปผลได้ดังนี้ คือ

3.1 การสื่อสารแบบสังเขปมีความรวดเร็วและมีประสิทธิภาพมากกว่าแบบวิเณท์ เพราะสมาชิกส่งและรับข่าวสารกับคนที่เป็ศูนย์กลางโดยตรง ความคลาดเคลื่อนในการถ่ายทอดข่าวสารมีน้อย ส่วนกลุ่มที่มีการสื่อสารแบบสังเขป สื่อความหมายได้ช้าเพราะ ต้องมีการส่งข่าวสารหลายทอดหรือหลายทาง การสื่อความหมายหลายทอดและหลายทางนี้จะทำให้ข่าวสารทั่วถึงกันช้าและมีความคลาดเคลื่อนได้มาก

3.2 การสื่อความหมายจะเกิดขึ้นมาก เมื่อสมาชิกในกลุ่มมีความคิดเห็นแตกต่างกันมาก และการสื่อความหมายจะมุ่งไปยังคนที่มีความคิดเห็นแตกต่างไปจากกลุ่ม

3.3 สถานภาพและตำแหน่งของบุคคลมีอิทธิพลกับปริมาณและน้ำเสียง (tone) ในการสื่อความหมายด้วย กล่าวคือ ผู้มีสถานภาพสูงจะเป็นผู้ส่งข่าวสารมากกว่าผู้มีสถานภาพต่ำและข่าวสารจากผู้มีสถานภาพสูงจะมีอิทธิพลต่อสมาชิกมากกว่าข่าวสารที่มาจากบุคคลที่มีสถานภาพต่ำกว่า

3.4 ประสิทธิภาพของการสื่อสารแบบสังเขปและแบบวิเณท์จะขึ้นอยู่กับลักษณะงานด้วย ถ้างานของกลุ่มไม่ยากนัก การสื่อสารแบบสังเขป จะช่วยให้เกิดความคล่องตัวมาก แต่ถ้างานยุ่งยากซับซ้อน การสื่อความหมายแบบวิเณท์จะมีประสิทธิภาพมากกว่า เพราะถ้าใช้การสื่อความหมายแบบสังเขปคนที่เป็ศูนย์กลางของการสื่อความหมายซึ่งมีหน้าที่มากอยู่แล้วก็ต้องทำหน้าที่มากขึ้น เพราะต้องรับ-ส่ง ตรวจสอบข่าวสาร ต้องตัดสินใจในหลาย ๆ เรื่อง จนเกิดกำลังความสามารถประสิทธิภาพจึงด้อยไป แต่ถ้าใช้การสื่อความหมายแบบวิเณท์ ก็จะมีการแบ่งภาระหน้าที่กันไป ประสิทธิภาพจึงดีกว่า

3.5 ในกลุ่มที่มีการสื่อความหมายแบบสังเขป คนที่เป็ศูนย์กลางการสื่อความหมายมักจะพอใจสถานการณ์กลุ่มเพราะเขาได้เป็นคนสำคัญ แต่สมาชิกคนอื่น ๆ อาจไม่ค่อยพอใจ

3.6 ในกลุ่มที่มีการสื่อความหมายแบบสังเขป ผู้ที่เป็ศูนย์กลางของการสื่อความหมายมักจะได้เป็ผู้นำกลุ่ม แต่สภาพความมั่นคงของกลุ่มจะด้อยกว่ากลุ่มแบบวิเณท์ เพราะมักจะมีการแข่งขันกันเป็คนสำคัญของกลุ่ม ส่วนกลุ่มแบบวิเณท์สมาชิกมักจะพอใจที่ได้มีความสำคัญและมีอิทธิพลเท่า ๆ กัน กลุ่มจึงมีความมั่นคงกว่า

4. ปฏิสัมพันธ์ (interaction) หมายถึง การที่สมาชิกมีพฤติกรรมและปฏิกิริยาโต้ตอบกัน หรือมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันในทางใดทางหนึ่ง รวมไปถึงอิทธิพลที่สมาชิกแต่ละคนมีต่อกัน ธรรมชาติของปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มที่จะสังเกตเห็นได้ คือ

4.1 ลักษณะการขึ้นตรงต่อกัน (interdependence) ได้แก่ การที่สมาชิกมีเป้าหมายหรือมีวิธีการร่วมกัน หรือต้องพึ่งพาอาศัยกันในเรื่องวิธีการและเป้าหมาย ปฏิสัมพันธ์ในเรื่องการขึ้นตรงต่อกันนี้จะพิจารณาได้เป็น 3 แบบคือ

4.1.1 การขึ้นต่อกันในทางบวก (positive dependence) หมายถึง ปฏิสัมพันธ์ที่เป็นไปในทางส่งเสริม สนับสนุนกัน เช่น การร่วมมือกัน หรือการแบ่งงานกันทำในหมู่สมาชิก

4.1.2 การขึ้นต่อกันในทางลบ (negative dependence) หมายถึง ปฏิสัมพันธ์ที่เป็นไปในทางขัดขวาง รบกวน หรือเป็นอุปสรรคต่อกัน เช่น การแข่งขันกันภายในกลุ่ม การทำงานที่มีอุปกรณ์ไม่เพียงพอ

4.1.3 ไม่ขึ้นต่อกัน (independence) หมายถึง กรณีที่ปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกไม่ได้มีผลหรือมีอิทธิพลต่อกัน คือ สมาชิกแต่ละคนสามารถจะกระทำทำให้บรรลุเป้าหมายได้โดยลำพัง

มีการศึกษาพบว่า กรณีที่สมาชิกของกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ขึ้นต่อกันในทางบวกจะทำให้กลุ่มมีประสิทธิภาพมากที่สุด ทั้งยังทำให้สมาชิกมีความผูกพันและการเกาะกลุ่มกันดีด้วย ส่วนลักษณะความสัมพันธ์ที่ขึ้นต่อกันในทางลบจะทำให้กลุ่มมีประสิทธิภาพน้อย สมาชิกไม่พอใจกลุ่มและไม่ค่อยมีการเกาะกลุ่ม แต่สำหรับการขึ้นต่อกันทางบวกที่เป็นกรณีการแบ่งงานอาจมีผลเสียบางอย่างคือ

4.1.3.1 สมาชิกบางคนไม่ค่อยพอใจ เพราะเขาอาจต้องการมีส่วนร่วมทำกิจกรรมของกลุ่มตั้งแต่ต้นจนเสร็จสิ้น แต่การแบ่งงานทำให้เขารู้สึกว่าเขาเป็นเหมือนเครื่องจักร

4.1.3.2 คนที่มีประสิทธิภาพน้อยที่สุดในกลุ่มจะเป็นผู้ถ่วงความก้าวหน้าและความสำเร็จของกลุ่ม เพราะการทำงานกลุ่มจะต้องมีความก้าวหน้าไปพร้อม ๆ กัน ถ้ามีใครคนใดคนหนึ่งช้าก็จะทำให้คนอื่นต้องเสียเวลาหรือต้องมีการช่วยเหลือคนที่ช้า จึงทำให้งานของกลุ่มก้าวหน้าไปช้ากว่าที่ควร

4.2 อิทธิพลที่สมาชิกมีต่อกัน (influence and power) การที่สมาชิกมีปฏิสัมพันธ์ขึ้นตรงต่อกันทำให้สมาชิกมีอิทธิพลต่อกันและกันด้วย กล่าวคือ การที่เราต้องพึ่งพาอาศัยคนอื่นในกลุ่มทำให้เราต้องปรับทัศนคติของเราต่อคนอื่น ต่อตนเอง และปรับพฤติกรรมของเราให้สอดคล้องกับความต้องการและการคาดหวังของกลุ่ม และในขณะที่กลุ่มมีอิทธิพลต่อเรา เราก็อาจมีอิทธิพลต่อกลุ่มได้ด้วยโดยเฉพาะในกรณีที่เรามีสถานภาพสูงกว่าสมาชิกคนอื่น ๆ อันจะมีผลให้พฤติกรรมและความคิดของกลุ่มเปลี่ยนไปด้วย

5. เป้าหมายของกลุ่ม (group goal) กลุ่มทุกกลุ่มจะต้องมีเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของกลุ่ม เป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ของกลุ่มนี้จะเป็นสิ่งบ่งบอกถึงกิจกรรมหรืองานของกลุ่มด้วย เป้าหมายของกลุ่มอาจจะเป้าหมายที่สมาชิกร่วมกันกำหนดขึ้น หรืออาจเป็นเป้าหมายที่บุคคล

นอกกลุ่มกำหนดให้และสมาชิกในกลุ่มยอมรับที่จะกระทำตามเป้าหมายที่กำหนดนั้น โดยปกติถ้าสมาชิกทุกคนมีเป้าหมายร่วมกัน ปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มจะเป็นไปในทางที่จำทำให้กลุ่มบรรลุเป้าหมายนั้น แต่ถ้าสมาชิกส่วนใหญ่มีเป้าหมายส่วนตัวที่ขัดแย้งกับเป้าหมายของกลุ่ม กลุ่มก็จะไม่มีประสิทธิภาพ

โดยทั่ว ๆ ไป กลุ่มจะมีเป้าหมายได้ต่าง ๆ กัน แต่เป้าหมายหลักของกลุ่มคือ

5.1 การคงสภาพของกลุ่ม คือ การพยายามทำให้กลุ่มคงอยู่ต่อไป

5.2 การทำงานของกลุ่มให้สำเร็จ และมีประสิทธิภาพ

6. ปทัสถานของกลุ่ม (group norm) ได้แก่ มาตรฐานหรือกฎเกณฑ์ของพฤติกรรมที่กลุ่มพิจารณาเห็นว่ามีสำคัญและคาดหวังว่าทุกคนในกลุ่มจะยอมรับหรือปฏิบัติ ปทัสถานของกลุ่มแต่ละกลุ่มอาจต่างกัน แต่ปทัศยานั้นก็เป็นแนวทางที่สมาชิกจะใช้เป็นหลักในการปฏิบัติตนให้เป็นที่ยอมรับของกลุ่ม

อิทธิพลที่มีผลต่อกลุ่ม กลุ่มย่อมเกิดการเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ และอิทธิพลที่มีผลต่อประสิทธิภาพของกลุ่มนั้นมีอยู่มากมายด้วยกันดังที่ ดิวิล ธาราโกชน์ และคณะ (ม.ป.ป., หน้า 69-75) ได้สรุปประเด็นสำคัญดังนี้

1. ตัวบุคคล (individual) หมายถึง สมาชิกทุกคนที่อยู่ในกลุ่ม ซึ่งจะเป็นตัวจักรสำคัญในการดำเนินงานทุกอย่างของกลุ่ม ทั้งนี้เพราะสิ่งต่าง ๆ ที่จะทำให้กลุ่มเกิดความเจริญก้าวหน้าและคงความเป็นกลุ่มอยู่ได้ตลอดไป สมาชิกทุกคนในกลุ่มจะต้องร่วมมือกัน รวมพลังกันทั้งกายและสมอง โดยการปฏิบัติตามบทบาท และหน้าที่ที่ตนรับผิดชอบจนเต็มความสามารถให้มากที่สุดซึ่งบุคคลในกลุ่มนั้นจะแบ่งกล่าวเป็น 2 ประเภทด้วยกันคือ

1.1 ผู้นำหรือหัวหน้า (leadership) ซึ่งเป็นผู้รับผิดชอบงานของกลุ่มโดยตรง และต้องเป็นผู้ดำเนินการในการวางแผนงาน เพื่อร่วมกันวางแผนงานของกลุ่ม ทั้งนี้เพราะผลผลิตของกลุ่มจะคิมน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับความสามารถของผู้นำ ผู้นำที่ดีจะต้องสามารถสร้างแรงจูงใจ เพื่อสนองความต้องการให้แก่สมาชิก ช่วยเพิ่มพูนพัฒนาสมรรถภาพของสมาชิก ดังนั้นผู้นำจึงต้องยึดหลักตามบทบาทหน้าที่ของผู้นำ แต่จะต้องไม่คิดว่าการดำเนินงานทุกอย่างต้องทำตามอุดมคติของตน นั่นหมายความว่า จะต้องมีการปรับปรุงพฤติกรรมในการเป็นผู้นำของตนให้เป็นไปตามที่สังคมยอมรับนับถืออีกด้วย

1.2 ผู้ตามหรือสมาชิก (follower or membership) สมาชิกทุกคนจะต้องเป็นผู้ที่เกิดความรู้สำนึกในตนเองว่า ตนเองก็เป็นบุคคลสำคัญของกลุ่ม ถ้าขาดพวกเขาแล้วผู้นำเพียงคนเดียวก็ไม่สามารถจะทำงานให้เกิดผลดีได้เท่าที่ควร เมื่อมีความรู้สำนึกดังกล่าวเกิดขึ้นแล้ว สิ่งที่ต้องทำต่อไปก็คือ สมาชิกแต่ละคนจะต้องทำความรู้จักกัน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน โดยยึด

หลักว่าแต่ละคนจะต้องทำตามบทบาทหน้าที่ของตน และอาจแสดงได้หลายบทบาทในเมื่อเขามีความพร้อมในบทบาทเหล่านั้น ซึ่งจะสามารถช่วยให้กลุ่มได้รับประโยชน์กว้างขวางยิ่งขึ้น

ไม่ว่าจะเป็นผู้นำหรือสมาชิกอื่น ๆ ในกลุ่มก็ตาม นอกจากจะปฏิบัติตามหน้าที่ของตนแล้ว เพื่อความก้าวหน้าและความมั่นคงของกลุ่ม ทุกคนในกลุ่มจะต้องพยายามควบคุมระดับความปรารถนา (level of aspiration) ของตน ซึ่งหมายถึงเป้าหมายที่แต่ละคนตั้งไว้สำหรับตนเองให้อยู่ในขอบเขตที่ควรจะเป็น อันจะก่อให้เกิดความราบรื่นของกลุ่มในโอกาสต่อไป

2. จุดมุ่งหมายของกลุ่ม (group goals) ซึ่งอาจกล่าวได้ว่าเป็นหัวใจของกลุ่มที่กลุ่มจะต้องพยายามทำทุกสิ่งทุกอย่างเพื่อให้กลุ่มไปสู่เป้าหมายที่ต้องการให้ได้

กลุ่มใดจะดำเนินงานไปได้ดี มีความก้าวหน้า สมาชิกทุกคนในกลุ่มจะต้องร่วมมือกันเป็นอย่างดี และสมาชิกทุกคนจะร่วมมือกันอย่างดี ก็ต่อเมื่อจุดมุ่งหมายของกลุ่มสามารถสนองความต้องการของสมาชิกทุกคนได้มากที่สุด ถ้าได้มากจนกระทั่งเรียกได้ว่า จุดมุ่งหมายของกลุ่มก็คือจุดมุ่งหมายของสมาชิก (member goal) ก็ยิ่งนับว่าดี แต่โดยความเป็นจริงแล้ว จะไม่มีจุดมุ่งหมายของกลุ่มใดเลยที่จะสนองความต้องการของสมาชิกได้ทุกคน ดังนั้น สมาชิกส่วนมากที่ตั้งใจทำงานให้กลุ่ม จึงมักจะเป็นพวกที่มีผลประโยชน์ตามจุดมุ่งหมายของกลุ่ม ส่วนพวกที่ได้รับผลประโยชน์จากจุดมุ่งหมายเพียงเล็กน้อย ก็มักจะไม่ใช่ความร่วมมือหรือให้ความร่วมมืออย่างขอไปที จะมีก็เพียงไม่กี่เปอร์เซ็นต์เท่านั้นที่ทำงานเพื่องานหรือทำงานเพื่อกลุ่มโดยไม่คำนึงถึงผลประโยชน์ที่จะได้รับ จึงเป็นเหตุให้กลุ่มขาดประสิทธิภาพ เมื่อเป็นเช่นนี้ การกำหนดจุดมุ่งหมายของกลุ่ม จึงไม่ควรกำหนดให้แตกต่างจากจุดมุ่งหมายของสมาชิกแต่ละคนมากนัก

เมื่อกำหนดจุดมุ่งหมายได้แล้ว ประการสำคัญที่ต้องคำนึงถึงก็คือ การดำเนินงานตามจุดมุ่งหมายจะต้องมีความกระฉ่งชัด มีความคืบหน้าที่ทำให้สมาชิกทุกคนมองเห็นได้ ผลที่ตามมาที่ย่อมประกันได้ว่า สมาชิกทุกคนจะต้องร่วมมือกันจนเต็มความสามารถเพื่อให้ไปสู่จุดมุ่งหมายที่กลุ่มต้องการ เพราะนั่นก็เท่ากับว่าเป็นจุดมุ่งหมายที่ตนเองต้องการเหมือนกัน

3. ขนาดของกลุ่ม (group size) ก่อนที่จะกล่าวว่าขนาดของกลุ่มเล็กหรือขนาดของกลุ่มใหญ่จะมีผลต่อกลุ่มมากกว่ากัน ลองหันมาพิจารณาถึงธรรมชาติของมนุษย์สักหน่อยว่า โดยธรรมชาติแล้วมนุษย์มีความต้องการที่โน้มเอียงไปในลักษณะเช่นใด ซึ่ง มาสโลว์ (Maslow, 1977) ได้กล่าวถึงความต้องการที่สำคัญของมนุษย์ไว้ 5 ชั้น ดังนี้

ขั้นที่ 1 ความต้องการทางด้านร่างกาย เช่น ความหิว การพักผ่อน

ขั้นที่ 2 ความต้องการทางด้านความปลอดภัย

ขั้นที่ 3 ความต้องการทางด้านความรัก ความอบอุ่น ความพึงพอใจที่จะสัมพันธ์กับ

บุคคลอื่น

ขั้นที่ 4 ความต้องการทางด้านความภาคภูมิใจ ที่จะได้รับการยกย่องนับถือและเป็นที่ยอมรับของบุคคลอื่น

ขั้นที่ 5 ความต้องการที่จะทำตามอุดมคติของตน

จากขั้นทั้งห้าจะเห็นได้ว่าความต้องการในขั้น 3-5 ซึ่งเป็นขั้นสูงของมนุษย์นั้นเป็นความต้องการที่จะให้ผู้อื่นได้มีส่วนรับรู้ ได้เห็นว่าตนเองเป็นที่ยอมรับของกลุ่ม และเป็นคนสำคัญคนหนึ่งของกลุ่ม การที่บุคคลจะแสดงตนให้สมาชิกเห็นว่า ตนจะเป็นที่ยอมรับและเป็นคนสำคัญคนหนึ่งของกลุ่มนั้น ขนาดของกลุ่มจึงมีบทบาทที่จะทำให้บุคคลเลือกที่จะเข้าไปมีบทบาทในกลุ่มส่วนจะเป็นกลุ่มเล็กหรือกลุ่มใหญ่นั้น ถ้าคิดโดยสามัญธรรมดา กลุ่มเล็กย่อมทำให้สมาชิกทุกคนสามารถที่จะแสดงบทบาทได้เต็มที่กว่ากลุ่มใหญ่ กล่าวคือได้มีโอกาสแสดงความคิดเห็น ได้เกี่ยวข้องกับสัมพันธ์กัน เมื่อเป็นเช่นนี้ย่อมเป็นผลทำให้การทำงานในกลุ่มเล็กจะมีประสิทธิภาพดีกว่ากลุ่มใหญ่ เพราะสมาชิกทุกคนมีโอกาสได้ตอบสนองความต้องการอันเป็นไปตามธรรมชาติของมนุษย์ซึ่งมนุษย์ต้องการอยากรจะตอบสนองอยู่แล้ว

อย่างไรก็ตามกลุ่มเล็ก หรือกลุ่มใหญ่จะทำงานได้มีประสิทธิภาพดีกว่ากันนั้นย่อมขึ้นอยู่กับประเภทของงานอีกด้วย งานบางอย่างต้องทำในกลุ่มเล็กจึงจะได้ผลดี งานบางอย่างต้องทำในกลุ่มใหญ่จึงจะได้ผลดี ดังที่นักจิตวิทยาได้ศึกษาวิจัยพบว่า งานที่มีลักษณะเป็นรูปธรรม (concrete) กลุ่มเล็กมักจะทำงานได้มีประสิทธิภาพมากกว่ากลุ่มใหญ่ ส่วนงานที่มีลักษณะเป็นนามธรรม (abstract) กลุ่มใหญ่มักจะทำงานได้มีประสิทธิภาพดีกว่ากลุ่มเล็ก

4. ค่านิยม (values) เป็นองค์ประกอบอันหนึ่งที่จะช่วยกำหนดทิศทางของกลุ่ม เพราะกลุ่มจะมีคุณค่ามากน้อยเพียงใด ก็ขึ้นอยู่กับกลุ่มนั้นทำถูกต้องตามค่านิยมของสมาชิกในกลุ่มหรือไม่ เพื่อความเข้าใจถึงค่านิยมที่จะมีผลต่อกลุ่ม จึงขอความหมายของคำว่านิยามมาเสนอไว้สัก 2 ความหมาย ดังนี้

ก่อน สวัสดิพานิช กล่าวว่า ค่านิยม หมายถึง ความคิด ความประพฤติ และสิ่งอื่นที่คนในสังคมหนึ่งเห็นว่ามีความสำคัญ จึงยอมรับมาปฏิบัติตาม และวางแผนไว้ระยะหนึ่ง ค่านิยมจึงมักเปลี่ยนแปลงไปตามกาลสมัยและความคิดของคนในสังคม

เมืองทอง แชนมณี ได้ให้ความหมายไว้ว่า ค่านิยม หมายถึง การกำหนดแนวทางของชีวิตจากประสบการณ์ในอดีตที่มนุษย์ได้เรียนรู้ตลอดเวลา ขณะที่เจริญวัยตลอดมา ซึ่งย่อมแตกต่างกันไปสุดแต่ประสบการณ์ในชีวิตของแต่ละคน ค่านิยมอาจเปลี่ยนแปลงได้เมื่อมนุษย์มีประสบการณ์มากและกว้างขวางยิ่งขึ้น หรือเมื่อชีวิตแปรผันไป ทำให้ค่านิยมไม่คงที่ เพราะว่าค่านิยมนั้นมักแสดงถึงสิ่งที่มนุษย์มักจะทำเท่าที่ช่วงชีวิต และพลังอันมีอยู่จำกัดจะอำนวยให้

จากนิยามดังกล่าวย่อมเป็นที่ประจักษ์ว่า ค่านิยมของแต่ละคนย่อมไม่เหมือนกันฉะนั้นเมื่อบุคคลมาอยู่รวมกันเป็นกลุ่ม ถ้ากลุ่มใดสมาชิกของกลุ่มมีค่านิยมที่คล้ายคลึงกันมากก็ย่อมทำให้กลุ่มมีประสิทธิภาพดีกว่ากลุ่มที่สมาชิกมีค่านิยมแตกต่างกันมาก ทั้งนี้เพราะการจะทำงานหรือผลงานที่ได้มาก็ดี จึงทำให้สมาชิกมองความสำคัญและคุณค่าของงานแตกต่างกันออกไป ถ้ายังมีค่านิยมแตกต่างกันมาก ก็ยังทำให้เกิดความขัดแย้งที่รุนแรงมากขึ้น จนอาจทำให้เสถียรภาพของกลุ่มขาดความมั่นคง และแตกสลายลงในที่สุด

5. ปทัสถานของกลุ่ม (group norms) คำว่า ปทัสถาน (norms) หมายถึง ระเบียบข้อบังคับ หรือกฎเกณฑ์ที่ใช้เป็นแนวทางในการปฏิบัติ ดังนั้นปทัสถานของกลุ่มจึงหมายถึงระเบียบข้อบังคับ และกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ที่กลุ่มกำหนดให้สมาชิกทุกคนในกลุ่มได้ยึดถือและยอมรับเป็นแนวทางในการปฏิบัติ ปทัสถานนั้นมีอิทธิพลต่อการกระทำของมนุษย์เป็นอันมาก ทั้งนี้เพราะปทัสถานต่าง ๆ ในกลุ่มหรือในสังคม จะได้รับอิทธิพลมาจากทัศนคติความเชื่อ และค่านิยมของกลุ่มหรือสังคม ซึ่งปทัสถาน (norms) นั้นจะแบ่งออกได้ดังนี้

5.1 วิถีประชา (folkways) เป็นแบบแผนที่เรายึดถือปฏิบัติกันจนเป็นประเพณีเกิดเป็นความเคยชิน เช่น การแต่งกาย การกิน เป็นต้น

5.2 กฎศีลธรรม (mores) เป็นแบบแผนความประพฤติที่ยึดถือกันในสังคม มีความสำคัญสูงกว่าวิถีประชา ผู้ใดฝ่าฝืนจะได้รับการประณามอย่างรุนแรงจากสังคม และสังคมก็จะไม่ยอมรับผู้นั้นเข้าเป็นพวก กฎศีลธรรมนี้จึงเป็นเครื่องที่แสดงความรู้สึกที่มีความกลมเกลียวกันรู้สึกร่วมกันว่าเป็นพวกเดียวกัน

5.3 กฎหมาย (laws) เป็นระเบียบข้อบังคับที่กำหนดขึ้นใช้ในสังคม เพื่อควบคุมให้สังคมอยู่ในความเรียบร้อย ใครฝ่าฝืนก็จะได้รับโทษตามบทบัญญัติของกฎหมายนั้น ๆ

จากที่กล่าวจะเห็นว่าปทัสถานนั้นจะเกี่ยวข้องกับกลุ่มโดยตรง เปรียบเสมือนข้อมูลที่จะช่วยในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ของกลุ่ม ช่วยในการตัดสินใจของกลุ่มว่าสิ่งใดควรปฏิบัติหรือไม่ควรปฏิบัติ กลุ่มที่มีปทัสถานดีก็คือ ปทัสถานที่ตั้งขึ้นสมาชิกทุกคนยอมรับและเชื่อถือเป็นหลักในการปฏิบัติ ก็ย่อมจะทำให้กลุ่มเกิดความมั่นคงและมีประสิทธิภาพ แต่ถ้าปทัสถานที่ตั้งขึ้นไม่เป็นที่ยอมรับของกลุ่ม สมาชิกส่วนใหญ่ไม่พอใจ ก็ย่อมจะทำให้กลุ่มมีประสิทธิภาพน้อยลง

6. การสื่อสารภายในกลุ่ม (communication) เป็นองค์ประกอบอีกอันหนึ่งที่จะทำให้กลุ่มเกิดความมั่นคงมากน้อยเพียงใด การสื่อสารกันภายในกลุ่มทั่วไปมักจะเป็นการติดต่อสื่อสารแบบทางเดียว (one-way communication) อันเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดความขัดแย้งกันขึ้นภายในกลุ่มอยู่เสมอ เพราะมนุษย์เรามักจะแปลพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ได้รับมาเข้าข้างตนเอง เมื่อเป็นดังนี้เราใน

ฐานะต้องเป็นสมาชิกของกลุ่มอยู่เสมอ ไม่กลุ่มใดก็กลุ่มหนึ่งจึงต้องมีวิธีการที่จะทำให้การสื่อสารตรงกัน เพราะผู้พูดอาจจะไม่คิดอย่างที่เราคิดก็ได้

กิจกรรมที่ใช้ในการเรียนการสอนด้วยวิธีกระบวนการกลุ่ม การจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับหลักทฤษฎีกระบวนการกลุ่มมีหลายวิธีดังที่ ทิศนา แคมมณี (2522, หน้า 201-202) ได้เสนอแนะไว้ดังนี้

1. เกม (game) เป็นวิธีการวิธีหนึ่งซึ่งสามารถนำมาใช้ในการสอนได้ดี โดยครูผู้สอนสร้างสถานการณ์สมมุติขึ้น ให้ผู้เรียนลงเล่นด้วยตัวเองภายใต้ข้อตกลงหรือกติกาบางอย่างที่กำหนดไว้ ซึ่งผู้เรียนจะต้องตัดสินใจทำอย่างใดอย่างหนึ่ง อันจะมีผลออกมาในรูปของการแพ้ การชนะวิธีการนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์ความรู้สึกนึกคิด และพฤติกรรมต่าง ๆ ที่มีอิทธิพลต่อการตัดสินใจ นอกจากนั้น ยังช่วยให้ผู้เรียนเกิดความสนุกสนานในการเรียนด้วย

2. บทบาทสมมติ (role-play) เป็นวิธีการอีกวิธีหนึ่งที่เริ่มได้รับความนิยมในการนำมาใช้ในการสอน วิธีการนี้มีลักษณะเป็นสถานการณ์สมมุติเช่นเดียวกับเกม แต่มีการกำหนดบทบาทของผู้เล่นในสถานการณ์ที่สมมุติขึ้นมานั้น แล้วให้ผู้เรียนเข้าสวมบทบาทนั้นและแสดงออกตามธรรมชาติโดยอาศัยบุคลิกภาพ ประสบการณ์และความรู้สึกนึกคิดของตนเป็นหลัก ดังนั้น วิธีการนี้จึงมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสศึกษาวิเคราะห์ถึงความรู้สึก และพฤติกรรมของตนอย่างลึกซึ้ง และยังช่วยเสริมสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่น่าสนใจและน่าติดตามอีกด้วย

3. กรณีตัวอย่าง (case) เป็นวิธีการสอนอีกวิธีหนึ่งซึ่งใช้กรณี หรือเรื่องราวต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจริง ๆ นำมาดัดแปลงและใช้เป็นตัวอย่างในการให้ผู้เรียนได้ศึกษา วิเคราะห์ และอภิปรายกัน เพื่อสร้างความเข้าใจและฝึกฝนหาทางแก้ไขปัญหานั้น วิธีการนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้รู้จักคิดและพิจารณาข้อมูลที่ได้รับอย่างถี่ถ้วน และการอภิปรายจะช่วยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนข้อมูลซึ่งกันและกัน รวมทั้งการนำเอากรณีต่าง ๆ ซึ่งคล้ายคลึงกับชีวิตจริงมาใช้ จะช่วยให้การเรียนรู้มีลักษณะใกล้เคียงกับความเป็นจริงซึ่งมีส่วนทำให้การเรียนรู้มีความหมายสำหรับผู้เรียนมากยิ่งขึ้น

4. สถานการณ์จำลอง (simulation) คือ การจำลองสถานการณ์จริง หรือสร้างสถานการณ์ให้ใกล้เคียงกับความเป็นจริงแล้วให้ผู้เรียนลงไปอยู่ในสถานการณ์นั้น และมีปฏิกิริยาโต้ตอบกัน วิธีการนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสทดลองแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ซึ่งในสถานการณ์จริงผู้เรียนอาจจะไม่กล้าแสดง เพราะอาจจะเป็นการเสี่ยงต่อผลที่จะได้รับจนเกินไป

5. ละคร (acting or dramatization) คือ วิธีการที่ให้ผู้เรียนได้ทดลองแสดงบทบาทตามบทที่เขียนหรือกำหนดไว้ให้ โดยผู้แสดงจะต้องพยายามแสดงให้สมตามบทที่กำหนดไว้โดยไม่เอาบุคลิกภาพ และความรู้สึกนึกคิดของตนเข้าไปมีส่วนเกี่ยวข้องอันจะทำให้เกิดผลเสียต่อการแสดงบทบาทนั้น ๆ วิธีการนี้เป็นวิธีที่ช่วยทำให้ผู้เรียนได้มีประสบการณ์ในการที่จะเข้าใจใน

ความรู้สึก เหตุผลและพฤติกรรมของผู้อื่น ซึ่งความเข้าใจนี้มีส่วนช่วยเสริมสร้างความเห็นอกเห็นใจกัน นอกจากนั้นการที่ผู้เรียนได้มีโอกาสแสดงละครร่วมกัน จะช่วยฝึกให้ผู้เรียนเกิดความรับผิดชอบในการเรียนรู้ร่วมกันและได้ฝึกการทำงานร่วมกันด้วย

6. กลุ่มย่อย (small group) วิธีการใช้กลุ่มย่อยในการสอนนี้เป็นวิธีการที่ใช้กันมานานแล้ว อาจจะเป็นเพราะเล็งเห็นแล้วว่าเป็นประโยชน์ในการเรียนของผู้เรียน กลุ่มย่อยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนได้มีส่วนในการแสดงออก และช่วยให้ผู้เรียนได้ข้อมูลเพิ่มเติมมากขึ้น การใช้กลุ่มย่อยมีหลายวิธีต่าง ๆ กันแล้วแต่ผู้จัดจะคิดได้ ที่นิยมใช้กันมากก็มี brainstorming, phillips 66, bull session, fishbowl technique และ buzz group เหล่านี้ เป็นต้น

บทบาทของครูในการสอนโดยใช้ทฤษฎีกระบวนการกลุ่ม การสอนโดยใช้กระบวนการกลุ่ม เป็นการสอนที่ยึดหลักการเรียนรู้ที่มุ่งจะส่งเสริมคุณสมบัติบางประการในตัวผู้เรียน บทบาทของครูนับเป็นส่วนสำคัญต่อผลสำเร็จดังที่ ทิศนา ขัมมมณี (2522, หน้า 202-204) ได้รวบรวมไว้ดังนี้

1. บทบาทในการเตรียมการสอน ในการสอนตามหลักทฤษฎีนี้ ครูผู้สอนจำเป็นต้องมีการเตรียมตัวอย่างดี กล่าวคือ เตรียมแผนการสอนให้ละเอียด โดยพยายามจัดลำดับการสอนให้เป็นไปอย่างเหมาะสม คิดกิจกรรมให้มีลักษณะสอดคล้องกับทฤษฎี และจัดเตรียมวัสดุอุปกรณ์การสอนให้พร้อมที่จะใช้ โดยเฉพาะในเรื่องของการแบ่งกลุ่มและดำเนินกิจกรรมกลุ่ม ครูควรจะต้องคิดให้ละเอียดรอบคอบถึงขั้นตอนในการดำเนินการ มิฉะนั้นอาจจะเกิดความขลุกขัดในตอนดำเนินกิจกรรมได้ สรุปได้ว่า ครูจำเป็นต้องเตรียมตัวให้พร้อม โดยทำความเข้าใจในเนื้อหาที่จะสอนให้ดี และหาวิธีการสอนและวางขั้นตอนในการสอนให้เหมาะสมและละเอียดรอบคอบ รวมทั้งไม่ละเลยในการจัดเตรียมวัสดุอุปกรณ์ไว้ให้เพียงพอและพร้อมที่จะนำไปใช้

2. บทบาทในการดำเนินกิจกรรมการสอน เพื่อให้สอดคล้องกับหลักทฤษฎีดังกล่าวเบื้องต้น ครูผู้สอนควรตระหนักถึงบทบาทความรับผิดชอบในการสอน โดยพยายามทำหน้าที่ต่าง ๆ ดังจะกล่าวต่อไปนี้ให้บรรลุผลสำเร็จ

- 2.1 จัดการเรียนรู้ให้มีบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้
- 2.2 รับฟังและสนับสนุน ส่งเสริมผู้เรียนให้มีกำลังใจที่จะเรียนรู้
- 2.3 เปิดโอกาสและกระตุ้นให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียน โดยทั่วถึงกัน
- 2.4 อำนวยความสะดวกให้กลุ่มดำเนินงานไปได้อย่างราบรื่น
- 2.5 แสดงความคิดเห็น และให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์แก่ผู้เรียนตามวาระและโอกาส

ที่เหมาะสม

2.6 สนับสนุน ส่งเสริม และนำทางให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิถีวิเคราะห์พฤติกรรม การเรียนรู้

2.7 ช่วยเชื่อมโยงความคิดเห็นของผู้เรียนและสรุปผลการเรียนรู้ รวมทั้งกระตุ้นให้ผู้เรียนได้นำการเรียนรู้ไปใช้

2.8 ควบคุมกระบวนการเรียนรู้ให้บรรลุเป้าหมายตามที่กำหนดไว้

3. บทบาทในการติดตามผลการสอน อันสืบเนื่องมาจากหลักการที่ว่า การเรียนรู้จะเกิดประโยชน์แก่ผู้เรียนเป็นอย่างมาก หากผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ ดังนั้นจึงถือเป็นความรับผิดชอบของครูที่จะต้องประเมินผลการสอนของตน ซึ่งหมายรวมถึงการประเมินผลทั้งในระยะสั้นและระยะยาว การประเมินผลในบางเรื่องหรือบางส่วน ทำได้ทันทีในขณะที่สอนหรือตอนท้ายของการสอน แต่ในบางเรื่อง จำเป็นต้องคอยติดตามผลเป็นระยะ ๆ การสอนให้ได้สอดคล้องตามหลักทฤษฎีนี้ ครูไม่ควรละเลยในการติดตามผลการเรียนรู้ของผู้เรียน และคอยส่งเสริมให้กำลังใจ หรือให้คำแนะนำแก่ผู้เรียนเพิ่มเติมตามความเหมาะสม

4. คุณสมบัติบางประการที่จำเป็นสำหรับครู เพื่อให้บรรลุผลตามหลักทฤษฎีดังกล่าวแล้วเบื้องต้น ครูที่ดีพึงพัฒนาคุณสมบัติบางประการที่จำเป็นในอันที่จะช่วยส่งเสริมให้การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุด คุณสมบัติดังกล่าวนี้คือ

4.1 มีความเป็นนักประชาธิปไตย ได้แก่ การมีใจกว้างเคารพฟังและพิจารณาความคิดเห็นของผู้เรียน โดยไม่ยึดถือในความคิดเห็นของตนว่าถูกต้องเสมอ และพยายามไม่ใช้อำนาจหรือหาวิธีการใด ๆ อันเป็นการข่มขู่หรือบังคับให้ผู้เรียนเชื่อคล้อยตามความคิดเห็นของตน

4.2 เข้าใจและยอมรับในตัวบุคคล โดยมีความเข้าใจในเรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคล ไม่ด่วนตัดสินคนอย่างผิวเผิน หรือประเมินคุณค่าผู้เรียนโดยไม่จำเป็น

4.3 มีความเป็นมิตร เป็นกันเอง กับผู้เรียน

4.4 มีความจริงใจต่อผู้เรียน

4.5 มีความอดทน และเต็มใจช่วยเหลือผู้เรียนอยู่เสมอ

ระยะต่าง ๆ ของการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม ในการเรียนเป็นกลุ่ม หรือการประชุมกลุ่ม สมาชิกแต่ละคนจะต้องผ่านระยะต่าง ๆ ดังที่ เรวดี วงศ์พรหมเมฆ (2519, หน้า 29-30) ได้สรุปไว้ดังนี้

1. ระยะการสร้างความคุ้นเคยกัน ในขณะที่พบกันเป็นครั้งแรก สมาชิกจะมีความสุภาพต่อกัน และมีความสัมพันธ์กันอย่างผิวเผินก่อน และพยายามจะสร้างความคุ้นเคยต่อกันไม่ว่าจะเป็นการพบกันครั้งแรกหรือครั้งใด ๆ ก็ตาม

2. ระยะที่จะทำอะไรกันดี เมื่อสมาชิกเริ่มจะคุ้นเคยกันแล้ว ก่อนจะลงมือทำงานใด ๆ สมาชิกจะรู้สึก งงววย เพราะไม่ทราบว่าทำอะไรกันดี ซึ่งจะก่อให้เกิดความวุ่นวายใจ สับสน โกรธ และหมดความอดทน

3. ระยะเสนอกฎเกณฑ์และอำนาจหน้าที่ เมื่อผ่านพ้นระยะวุ่นวายและอีดีอัดใจมาแล้ว สมาชิกจะเริ่มกำหนดระเบียบขึ้น โดยจะพยายามเสนอกฎเกณฑ์ขึ้นสำหรับสมาชิกในกลุ่ม

4. ระยะอาสาสมัคร เมื่อกลุ่มมีความสัมพันธ์กันแน่นแฟ้นขึ้น ความรู้ความสามารถ ตลอดจนลักษณะของการเป็นผู้นำจะเริ่มปรากฏให้เห็นจากสมาชิกแต่ละคน ซึ่งสมาชิกจะเริ่มเจาะจงว่าใครจะทำอะไร และงานของกลุ่มจะเสร็จเมื่อใด

5. ระยะเสร็จเรียบร้อย จากการตกลงกันในระยะที่ 4 สมาชิกจะร่วมมือกันทำงานจนสำเร็จ และถ้ากลุ่มถูกมอบหมายให้ทำงานมากกว่า 1 อย่าง เมื่อเสร็จงานแต่ละอย่างกลุ่มก็จะวนกลับไปสู่ระยะต้น ๆ ใหม่อีกครั้งหนึ่ง ซึ่งแม้ว่าระยะสร้างความคุ้นเคยจะไม่จำเป็นก็ตามแต่สมาชิกก็จะได้รู้จักกันในอีกแง่หนึ่งที่แปลกออกไปกว่าเดิม

6. ระยะลงเอย เป็นระยะที่งานเสร็จสิ้นลง ซึ่งจะเป็นตอนที่กลุ่มจะเลิกทำงานและสมาชิกจะสลายตัวไปเป็นระยะสุดท้ายของการรวมกลุ่ม สมาชิกจะเริ่มถอนตัวออกจากกลุ่ม ลดความผูกพันกับภาระของกลุ่ม ซึ่งในช่วงนี้แต่ละคนจะใช้เวลาในการทบทวนเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในกลุ่มเพื่อหาข้อสรุป และปฏิบัติงานที่ทำขึ้น

ลำดับขั้นการเรียนรู้ตามทฤษฎีกระบวนการกลุ่ม ผกา บุญเรือง (2525, หน้า 93-98) ได้ลำดับขั้นการเรียนรู้ตามทฤษฎีกระบวนการกลุ่ม 4 ขั้น คือ

1. ระยะการมีส่วนร่วม (participation or involvement stage) การเรียนรู้จะเริ่มต้นจากการที่ผู้เรียนเป็นผู้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง ซึ่งจะทำให้การเรียนรู้เป็นประสบการณ์ที่เต็มไปด้วยความมีชีวิตชีวา เร้าใจ ไม่เฉื่อยชา นอกจากนี้การเรียนรู้จะเป็นประสบการณ์ที่มีคุณค่าและมีความหมายต่อตัวผู้เรียนมากขึ้น ถ้าผู้เรียนเข้ามามีบทบาทหรือมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ในฐานะสมาชิกคนหนึ่งของกลุ่ม ในระยะมีส่วนร่วมนี้ผู้เรียนจะเข้ามามีส่วนร่วมในฐานะสมาชิกคนหนึ่งในกลุ่มและเป็นผู้ลงมือปฏิบัติ หรือคิดค้นแสวงหาสิ่งที่ต้องการเรียนรู้ด้วยตนเอง อาจกล่าวได้ว่า ผลของการเรียนรู้จะเกิดจากตัวผู้เรียนโดยตรงซึ่งถ้าใครมีส่วนร่วมมากเท่าใด ก็จะได้รับผลการเรียนรู้มากขึ้นเท่านั้น

ในบรรยากาศของกลุ่มเป็นบรรยากาศที่ไม่เหมือนความสัมพันธ์ตามปกติ สมาชิกในกลุ่มมีความเข้าใจซึ่งกันและกันอย่างลึกซึ้ง มีการแสดงออกของการปฏิสัมพันธ์อย่างตรงไปตรงมา มีความไวต่อความรู้สึกนึกคิดของกันและ กันอย่างมาก บรรยากาศของกลุ่มแบบนี้จะเกิดขึ้นทุกครั้งที่มีการเข้ากลุ่มและมีกิจกรรมของปฏิสัมพันธ์เกิดขึ้น ยิ่งกลุ่มมีความสนิทสนมคุ้นเคยและ

ทำงานร่วมกันมาครั้ง บรรยายกาศดังกล่าวก็จะยิ่งชัดเจนและเกิดขึ้นได้ในเวลาอันรวดเร็ว ยิ่งบรรยายกาศของความสัมพันธ์ลึกซึ้งมากเท่าใด สมาชิกในกลุ่มก็จะยิ่งมีอัตราการเรียนรู้มากและเร็ว ยิ่งขึ้นเท่านั้น สมมุติว่ามีสมาชิกคนหนึ่งของกลุ่มนั่งเฉย ๆ ตลอดเวลา เมื่อบรรยายกาศของกลุ่มเกิดขึ้น เขาไม่ได้เกิดความรู้สึกร่วมไปกับบรรยายกาศของกลุ่ม เขาจะเกิดความรู้สึกอึดอัดไม่พึงพอใจและจะไม่สามารถอยู่ในกลุ่มนั้นได้อีกต่อไป เพราะขาดความเป็นสมาชิกของกลุ่มไปแล้ว การเรียนรู้ก็จะไม่เกิดขึ้นกับสมาชิกเช่นว่านี้ ในทางตรงข้ามถ้าสมาชิกเป็นผู้ที่เปิดเผยตัวเองเข้าร่วมกิจกรรมของกลุ่ม มีการซักถามแสดงความคิดเห็น ระหว่างบุคคลอื่นในกลุ่ม ยิ่งมากเท่าใดอัตราการเรียนรู้ยิ่งมากขึ้นเท่านั้น ดังนั้นการเรียนรู้จากกระบวนการกลุ่ม จึงแตกต่างจากการเรียนตามปกติธรรมดา เพราะคนไม่สามารถสร้างสถานการณ์ให้ตัวเองเกิดการเรียนรู้นอกกลุ่มได้อีก แต่การเรียนตามธรรมดาสามารถกลับมาทบทวน หรือหาความรู้ด้วยตัวเองนอกห้องเรียนได้ตลอดเวลา ส่วนการเรียนรู้จากกระบวนการกลุ่มต้องใช้องค์ประกอบของบรรยายกาศของกลุ่ม การปฏิสัมพันธ์ ฯลฯ เป็นฐานของการเรียนรู้ จึงไม่อาจไปสร้างบรรยายกาศนอกกลุ่มได้ เพราะเมื่อออกจากกลุ่มบรรยายกาศนั้นก็จะหายไป เมื่อกลับมารวมกลุ่มบรรยายกาศก็จะเริ่มกลับมา โดยระดับความลึกซึ้งจะค่อย ๆ เพิ่มขึ้นไปสู่มากตามระยะเวลาที่สภาพกลุ่มยังมีอยู่ ดังนั้นยิ่งนานบรรยายกาศยิ่งลึกซึ้งทำให้อัตราการเรียนรู้ยิ่งเกิดขึ้นได้เร็วและมาก ลักษณะอันนี้จะแก้ความคิดของผู้ที่ไม่เคยเข้ากลุ่มที่ว่า กระบวนการกลุ่มเสียเวลามากกว่าการเรียนแบบเก่า ซึ่งเป็นจริงในเมื่อกลุ่มเริ่มเกิดขึ้นในระยะแรก ซึ่งคนทั่วไปคิดเพียงระยะนี้เท่านั้น เมื่อทำจริงแล้วยิ่งทำมากบรรยายกาศและองค์ประกอบอื่นยิ่งทำให้อัตราการเรียนรู้เร็วขึ้นทุกที มากขึ้นทุกที ในการเรียนการสอนเนื้อหาเรื่องหนึ่ง เมื่อเราเปรียบเทียบกับอัตราการเรียนรู้ที่เกิดจากวิธีธรรมดาและกระบวนการกลุ่มแล้ว การเรียนรู้จากกระบวนการกลุ่มจะมีอัตราเร็วมากกว่าในทุก ๆ ด้านทั้งเนื้อหาวิชา การทำงานร่วมกับผู้อื่นการมีปฏิสัมพันธ์ ระหว่างบุคคล

ระยะการมีส่วนร่วมกับการกลุ่มจึงมีความสำคัญในฐานะที่จะทำให้บุคคลเป็นสมาชิกคนหนึ่งของกลุ่มและติดตามบรรยายกาศของกลุ่มทันทุก ๆ ระยะตามเวลาที่ผ่านไปบุคคลได้ประกอบกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง ระยะนี้จึงเป็นระยะจำเป็นของการเกิดกลุ่ม

2. ระยะวิเคราะห์ (analysis stage) เมื่อผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกระทำกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเองแล้วก็มาถึงระยะวิเคราะห์ ในระยะนี้เป็นระยะที่ผู้เรียนจะร่วมกันวิเคราะห์ประสิทธิภาพการเรียนรู้กันทันที (หมายถึงระยะที่ถัดจากระยะแรกซึ่งเป็นการเข้ามีส่วนร่วมแลกเปลี่ยนเสนอข้อเท็จจริงให้กันและกัน จนทุกคนในกลุ่มมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องนั้น ๆ อยู่ในระดับเดียวกันหรือใกล้เคียงกันทุก ๆ คน แล้วจึงมาวิเคราะห์ร่วมกัน) การวิเคราะห์ร่วมกันจะช่วยทำให้นักเรียนมีความรู้กว้างขวางยิ่งขึ้น เพราะว่าการวิเคราะห์ร่วมกันเป็นการกระจายแนวทัศนะของแต่ละคนจากความรู้ ความสามารถ จากภูมิหลังของแต่ละคนให้แต่ละคนแสดงต่อกลุ่มแล้ว ในตอนท้ายของระยะ

จะเป็นการรวมแนวทัศนะที่แตกต่างกันเข้าด้วยกัน แง่มุมบางแง่มุมคนอาจไม่เคยมองเห็นก็จะได้รู้เห็นจากการกระจายและรวมทัศนะของสมาชิกคนอื่น ๆ นอกจากนี้ในระบายนี้อย่างทำให้ผู้เรียนสามารถประเมินความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่ม วิธีการเรียนรู้ตลอดจนช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตัวเองและผู้อื่น ได้ดียิ่งขึ้น

3. ระยะสรุปและประยุกต์หลักการ (generalization and application stage) เมื่อผู้เรียนค้นพบสิ่งที่ต้องการเรียนรู้ด้วยตนเองในกลุ่มแล้ว ผู้เรียนจะรวบรวมแนวคิดที่ตนค้นพบและแนวคิดที่ได้จากการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่มเอามาสรุปเป็นหลักการของตนเองขึ้นจากการเรียนรู้ นั้น นอกจากเราจะเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหาในปัจจุบันแล้ว เรายังเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหาและสร้างสรรค์สิ่งใหม่ขึ้นในอนาคตด้วย ดังนั้นในระยะสรุปและประยุกต์หลักการนี้เป็นระยะที่เมื่อผู้เรียนได้เรียนรู้และเข้าใจหลักการของเรื่องใดเรื่องหนึ่งแล้ว เขาจะสามารถนำหลักการนั้นไปประยุกต์ใช้ทั้งในปัจจุบันและอนาคต การประยุกต์นั้นจะกระทำได้ใน 2 ลักษณะคือ

3.1 การประยุกต์เพื่อการปรับปรุงบุคลิกภาพ หรือการพัฒนาตนเอง เพื่อให้ตนเองมีความเหมาะสมดียิ่งขึ้นรวมทั้งการปรับตัวให้เข้ากับผู้อื่นและการเสริมสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น เป็นการทำให้ตัวเองมีการพัฒนาโดยส่วนตัวและมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น

3.2 การประยุกต์เพื่อใช้ในการแก้ปัญหา เป็นการประยุกต์หลักการเพื่อใช้แก้ปัญหาต่าง ๆ ในปัจจุบันและอนาคต การแก้ปัญหาเป็นไปเพื่อการปรับปรุงและควบคุมธรรมชาติอันจะทำให้สังคมดีกว่าเดิม ตลอดจนช่วยในการคิดค้นประดิษฐ์สิ่งใหม่ ๆ หรือวิธีการใหม่ ๆ ขึ้น

4. ระยะประเมินผล (evaluation stage) จากหลักการที่กล่าวมาแล้วทั้งหมดจะเห็นได้ว่าการเรียนรู้เกิดจากตัวผู้เรียนโดยตรง เกิดขึ้นโดยการที่ผู้เรียนเข้าไปมีส่วนร่วมร่วมกับสมาชิกอื่น ๆ ในกลุ่ม ดังนั้นผู้เรียนย่อมจะทราบผลการเรียนของตนและของกลุ่มได้เป็นอย่างดีในการประเมินผล การเรียนรู้ของตนเองและกลุ่ม จากการอภิปรายให้ข้อเสนอแนะและติชมร่วมกับสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม การประเมินผลแบบนี้ผู้สอนจะมีส่วนน้อยมาก ซึ่งตรงกันข้ามกับการเรียนการสอนและการวัดผลแบบเดิมที่เราคุ้นเคย เพราะว่าหลักการของกระบวนการกลุ่มมุ่งเน้นที่ประสบการณ์ส่วนตัวของบุคคลที่ได้จากกลุ่มคนที่ไม่ได้เข้ากลุ่ม จะไม่มีวันที่จะเข้าใจประสบการณ์การเรียนรู้ได้อย่างถ่องแท้เท่ากับเจ้าตัวผู้เรียนเองได้ เมื่อยึดหลักการเช่นนี้ในการประเมินผลผู้เรียนจึงเป็นผู้ประเมินผลด้วยตัวเองและการประเมินของกลุ่มจะเป็นการยืนยันได้ทางหนึ่งให้ผู้สอนวางใจในการประเมินผลตัวเองของผู้เรียนได้

กิจกรรม

1. ขั้นเตรียม

แบ่งกลุ่ม จัดสถานที่ วิธีดำเนินการสอน กติกาหรือกฎเกณฑ์ ระยะเวลา ปัญหา

2. ขั้นปฏิบัติ

การมีส่วนร่วมทางสติปัญญา

การมีส่วนร่วมทางกาย

การมีส่วนร่วมทางอารมณ์

ใช้กิจกรรม

กิจกรรมกระบวนการกลุ่มสัมพันธ์

กิจกรรมการเรียนการสอนทั่วไป

3. ขั้นวิเคราะห์

วิเคราะห์ด้านความสัมพันธ์

วิเคราะห์ด้านเนื้อหา

4. ขั้นประยุกต์ใช้

ตนเอง

ผู้อื่น

แก้ปัญหา

พัฒนาสังคม

ประดิษฐ์สิ่งใหม่

5. ประเมินผล

ด้านเนื้อหาวิชา

ด้านมนุษยสัมพันธ์

ด้านการประยุกต์ใช้

ภาพที่ 14 ลำดับขั้นของการเรียนการสอนโดยใช้กระบวนการกลุ่ม

จากลำดับขั้นการเรียนรู้ตามทฤษฎีกระบวนการกลุ่ม ทิศนา ขัมมณี (2536, หน้า 57-58 อ้างถึงใน ทศพร มณีศรีจำ, 2539, หน้า 98-99) ได้ให้รูปแบบการเตรียมแผนการสอนดังนี้

แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้การสอนโดยใช้กระบวนการกลุ่ม

1. จุดมุ่งหมาย
- 1.1 ด้านเนื้อหา (จุดมุ่งหมายทั่วไป)
- 1.1.1

1.1.2

1.1.3
- (จุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม)
- 1.2 ด้านกระบวนการกลุ่ม (จุดมุ่งหมายทั่วไป)
- 1.2.1

1.2.2

1.2.3
- (จุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม)
2. เนื้อหาหรือความคิดรวบยอด
-
-
-
3. สื่อการเรียนการสอน
-
-
-
4. กิจกรรมการเรียนรู้การสอน
- ก. ขั้นนำ
1.
2.
- ข. ขั้นกิจกรรม
3.
4.
5.

ค. ขั้้นอภิปราย

6.

7.

ง. ขั้้นสรุปและนำไปใช้

8.

9.

5. การประเมินผล

6. ภาคผนวก (รายละเอียดของสื่อและวัสดุต่าง ๆ ที่ใช้)

ประโยชน์ที่ได้รับจากกระบวนการกลุ่ม กระทรวงศึกษาธิการ (2540, หน้า 30) ได้สรุปเกี่ยวกับประโยชน์ที่ได้รับจากกระบวนการกลุ่มดังนี้

1. กลุ่มช่วยฝึกความกล้าและทดสอบความสามารถของนักเรียน นักเรียนบางคนอาจไม่กล้าที่จะทำหรือเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ คนเดียว จำเป็นต้องอาศัยกลุ่มช่วยจึงจะเกิดความกล้าขึ้น

2. กลุ่มช่วยแลกเปลี่ยนประสบการณ์ เจตคติและความคิดเห็นทั้งยังช่วยปรับปรุงความประพฤติและนิสัยใจคอของสมาชิกให้ดีขึ้นด้วย

3. กลุ่มช่วยสร้างเสริมพลังทางร่างกายและจิตใจ การร่วมมือร่วมแรงและร่วมใจกันในการทำกิจกรรมเพื่อกลุ่มจะเป็นเครื่องช่วยเสริมพลังทางร่างกายและทางใจให้แก่สมาชิก

4. กลุ่มช่วยค้ำกันให้เกิดความรู้สึกลอดภัยเป็นเครื่องบำรุงและให้ความอบอุ่นแก่สมาชิก เมื่อเกิดการรวมกลุ่มกัน ความรู้สึกต่าง ๆ เหล่านี้จะเกิดขึ้นทันทีทำให้สมาชิกเกิดความมั่นใจและรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า ต้องการทำความทุกอย่างให้เกิดประโยชน์แก่กลุ่มของตน

5. กลุ่มจะช่วยสร้างความมั่นคง ผูกพัน และยึดมั่นในกลุ่มเพื่อให้กลุ่มสามารถควบคุมพฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มได้ด้วย

จากเอกสารที่เกี่ยวกับกระบวนการกลุ่มนั้นจะเห็นว่า กระบวนการกลุ่มจะแตกต่างจากการเข้าร่วมกลุ่มโดยทั่วไป เพราะการเข้าร่วมกลุ่มโดยทั่วไปนั้นเป็นความประสงค์ของการเข้าร่วมทำกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งของบุคคล โดยมีจุดมุ่งหมายร่วมกัน ซึ่งไม่ได้มีขั้นตอนหรือวิธีการดำเนินงานที่เป็นไปตามลำดับขั้น ไม่ได้มีการวางแผนงานไว้ล่วงหน้า บุคคลมารวมกันเพื่อร่วมในกิจกรรมเท่านั้น สำหรับกระบวนการกลุ่มนั้น จะต้องประกอบไปด้วยโครงสร้างและเทคนิควิธีการลำดับขั้นตอนที่ชัดเจนแน่นอน มีการวางแผนในการนำไปใช้ ดังนั้นต้องศึกษาให้เข้าใจอย่างถ่องแท้ก่อนที่จะนำไปใช้

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่ม

งานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวกับกระบวนการกลุ่มมีผู้ศึกษาไว้ดังนี้

วไลพร จันทรศิริ (2530, บทคัดย่อ) ได้วิจัยเรื่อง อิทธิพลของกลุ่มสัมพันธ์ต่อการพัฒนาความมีวินัยในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสารวิทยา กรุงเทพมหานคร

ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีการพัฒนาความมีวินัยในตนเองสูงขึ้นหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีคะแนนความมีวินัยในตนเองไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ชวลี นาคทัต (2524, หน้า 41-50) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับ อิทธิพลของกระบวนการกลุ่มสัมพันธ์ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาศีลธรรมและความมีวินัยแห่งตนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวัน จังหวัดกรุงเทพมหานคร

ผลการวิจัยปรากฏว่า นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบกระบวนการกลุ่มสัมพันธ์และนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกัน แต่มีความมีวินัยแห่งตนแตกต่างจากก่อนเรียน และความมีวินัยแห่งตนของนักเรียนกลุ่มทดลอง และนักเรียนกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ถัดดาวรรณ ณ ระนอง (2525, หน้า 50-54) ได้ศึกษาการทดลองใช้กิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนาความมีวินัยในตนเองกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนทุ่งมหาเมฆ เขตยานนาวา กรุงเทพมหานคร พบว่า หลังการฝึกกิจกรรมกลุ่ม นักเรียนมีการพัฒนาด้านความมีวินัยในตนเองสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

งานวิจัยต่างประเทศ มีผู้ศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการกลุ่มดังนี้

ควินแนน และฟูลด์ส (Quinan & Foulds, 1970, p. 149 อ้างถึงใน จิตรา ชนะกุล, 2539, หน้า 34) ได้ศึกษาผลของการฝึกความไวในการรับรู้ที่มีต่อความเข้าใจตนเองของผู้รับการฝึก โดยการใช้การฝึกแบบกลุ่มทนทาน (marathon group) ซึ่งให้ทุกคนแสดงกิจกรรมเกี่ยวกับการแสดงบทบาทการสื่อสารด้วยคำพูด และการอภิปราย พบว่า ผู้ที่ได้รับการฝึกมีการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจตนเองไปในทางที่ดีขึ้นในด้านการเห็นคุณค่าของตนเองตามความเป็นจริง ด้านความสามารถในการสร้างมนุษยสัมพันธ์ด้านความสามารถในการควบคุมความรู้สึกและอารมณ์ของตนเอง

เดวิดสัน (Davidson, 1974 อ้างถึงใน อำไพ บุญล้ำพู, 2538, หน้า 51) ได้ทดลองสอนด้วยการทำงานเป็นกลุ่มกับนักเรียนชั้นประถมศึกษา จำนวน 5 ห้องเรียน ของมูลนิธิชอเมอริกกันในประเทศเม็กซิโก วิชาที่สอนเป็นวิชาพีชคณิต โดยจัดกลุ่มนักเรียน 4-5 กลุ่ม ๆ ละ 4-6 คนสมาชิกมีความสามารถที่แตกต่างกันภายหลังการเรียน ให้นักเรียนเขียนคำวิจารณ์ พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่ชอบวิชาการวิชาการเรียนเป็นกลุ่ม แต่ต้องการให้ครูบังคับสมาชิกในกลุ่มให้ทำงานร่วมกันมากกว่า

นี้ นักเรียนส่วนใหญ่ยอมรับว่ากลุ่มให้ความช่วยเหลือเขาเต็มที่ เมื่อครูมีธุระยุ่งก็ถามเพื่อนในกลุ่มแทนได้ เมื่อไม่เข้าใจจริง ๆ ก็ให้ครูอธิบายให้ฟังใหม่ ได้มีหลายคนพูดว่า เขาไม่ลำบากที่จะถามเพื่อนในกลุ่ม เหมือนกับที่ต้องการถามครูต่อหน้านักเรียนทั้งชั้น บางคนกล่าวว่า รู้สึกสบายใจและอบอุ่นเมื่อทำงานเป็นกลุ่ม แทนที่จะทำงานคนเดียว

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการกลุ่ม สามารถช่วยพัฒนาในเรื่องต่าง ๆ ได้ดีไม่ว่าจะเป็นความสามารถด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความคิดที่จะนำกระบวนการกลุ่มมาทดลองใช้ในการพัฒนาเด็กปฐมวัย