

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาเรื่องผลของวรรณกรรมบำบัดต่อความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าตำรา เอกสารทางวิชาการ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ครอบคลุมในประเด็นเนื้อหาที่สำคัญดังต่อไปนี้

1. ความเชื่อมั่นในตนเอง

1.1 ความหมายและความสำคัญของความเชื่อมั่นในตนเอง

1.2 องค์ประกอบของความเชื่อมั่นในตนเอง

1.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเอง

2. วรรณกรรมบำบัด

2.1 ความหมายและความสำคัญของวรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชน

2.2 ความหมายและความสำคัญของวรรณกรรมบำบัด

2.3 พัฒนาการของวรรณกรรมบำบัด

2.4 องค์ประกอบของวรรณกรรมบำบัด

2.5 กระบวนการของวรรณกรรมบำบัด

2.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรมบำบัด

ความเชื่อมั่นในตนเอง (self-confidence)

1. ความหมายและความสำคัญของความเชื่อมั่นในตนเอง

ซูชีพ อ่อนโคกสูง (2516, หน้า 7) ได้ให้ความหมายของความเชื่อมั่นในตนเองว่าเป็นความแน่ใจ หรือมั่นใจ หรือความกล้าหาญของบุคคล ที่กระทำการต่าง ๆ ให้สำเร็จลุล่วงไปได้ตามที่บุคคลนั้นตั้งใจไว้ แม้ว่าจะมีอุปสรรค ก็จะไม่ท้อถอย

ส่วน สมุท ศิริโช (ม.ป.ป., หน้า 296-297) ได้กล่าวถึงความเชื่อมั่นในตนเองว่าเป็นความรู้สึกสามัญ และเป็นประโยชน์ที่ทำให้เกิดความเข้มแข็งแก่แผนการดำเนินชีวิต บุคคลใดที่แสดงความเชื่อมั่นในตนเองออกมาในสมรรถภาพแห่งการปฏิบัติงาน ย่อมชักจูงให้บุคคลอื่นมีความเชื่อมั่นตามได้ และความเชื่อมั่นในตนเองจะเป็นพลังในการต่อสู้กับปัญหาต่าง ๆ ได้ด้วย

ความมั่นใจ ซึ่งสอดคล้องกับสมาคมคหเศรษฐศาสตร์แห่งประเทศไทย (2512, หน้า 123) ที่กล่าวว่า กลück (Glueck) ได้ให้ความเห็นว่า บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง จะเป็นคนที่ชอบแสดงความ คิดเห็น และกล้าตัดสินใจด้วยตนเอง เมื่อต้องเผชิญกับปัญหาแล้วบุคคลนั้นจะมีความสามารถในการแก้ปัญหานั้น ๆ ได้ดีกว่าบุคคลที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง

นอกจากนี้ สมิธ (Smith, 1961, p. 185) ได้กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง เป็นถ้อยคำที่มีความ คล้ายคลึงกับการมองตัวเอง ความพึงพอใจในตนเอง การเคารพตนเอง ความภูมิใจในตนเอง หรือการยอมรับตนเอง ความเชื่อมั่นในตนเองจะมีในบุคคลมากน้อยเพียงใดนั้น สามารถพิจารณา ได้จากความขัดแย้งระหว่างตนตามอัตภาพกับตนตามปณิธาน ถ้าความขัดแย้งเกิดขึ้นมากจะเป็นเหตุ ทำให้ตนมีความรู้สึกไม่มีค่า และไม่พึงพอใจในตนเอง อันหมายถึง บุคคลนั้นขาดความเชื่อมั่นใน ตนเอง กล่าวคือ เกิดความวิตกกังวล ขาดความอบอุ่นใจ และชอบพึ่งพาผู้อื่น ซึ่งสอดคล้องกับ โยเดอร์ และ พรอคเตอร์ (Yoder & Proctor, 1988, p. 4) ที่กล่าวว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง เป็นการ แสดงออกถึงความคล่องตัว กระฉับกระเฉง ที่มีอยู่ภายในจิตใจอย่างมีประสิทธิภาพ รู้สึกมีคุณค่าใน ตนเอง ภาคภูมิใจในตนเอง และเข้าใจตนเอง โดยเด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองนั้น จะมีลักษณะ ดังนี้

1. กล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม โดยปราศจากความก้าวร้าว
2. ยึดมั่นในความเชื่อของตนเอง แม้จะมีผู้อื่นไม่เห็นด้วยก็ตาม
3. สร้างมิตรภาพขึ้นใหม่โดยไม่ยาก
4. ยึดมั่นในงานที่ทำ โดยงานที่ทวนั้นเกิดจากความรู้ที่เชื่อถือได้และดีพอ
5. เมื่อเกิดความล้มเหลวหรือถูกปฏิเสธ สามารถ ปรับตัวและแก้ไขได้อย่างรวดเร็วด้วย

พลังอันมีประสิทธิภาพ

6. ทำงานเพื่อผู้อื่น หรือ รู้จักทำงานเป็นทีม
 7. เมื่อได้รับบทบาทให้เป็นผู้นำ สามารถเป็นผู้นำได้ โดยปราศจากความลังเลใจ
- ลักษณะความเชื่อมั่นในตนเองดังกล่าว สอดคล้องกับ ลักษณะด้านพฤติกรรมที่แสดง ถึงความเชื่อมั่นในตนเองของ ชูชีพ อ่อน โลกสูง (2516, หน้า 25-27) โดยสรุปไว้ดังนี้

1. มั่นใจในการกระทำของตน และมั่นใจว่าจะพบความสำเร็จในสิ่งที่กระทำลงไป
2. ไม่หวั่นเกรงสถานการณ์ที่เป็นปัญหา และมีความสามารถในการแก้ปัญหาเฉพาะ

หน้าได้ดี

3. กล้าแสดงความคิดเห็น กล้าตัดสินใจ และกล้าเผชิญความจริง
4. มีความรับผิดชอบสูง
5. มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์

6. ไม่เชื่อผู้อื่นโดยไร้เหตุผล

7. ปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ใหม่ได้ง่าย

ลอธเตอร์ (Lauster, 1976) ได้สร้างแบบทดสอบความเชื่อมั่นในตนเอง สำหรับบุคคลที่มีอายุ 14 ปีขึ้นไป แล้วจำแนกความหมายของบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง ออกเป็น 5 ระดับ

1. บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองระดับสูงมาก หมายถึงบุคคลที่ไม่ประสบปัญหาอะไรเลยเกี่ยวกับเรื่องความเชื่อมั่นในตนเอง จะไม่รู้สึกริวิตกกังวลอะไรเลยกับการกระทำของตนที่มีต่อผู้อื่น นอกจากนี้ยังเป็นบุคคลที่ไม่รู้สึกสงสัยว่าตนเองเป็นคนมีปมด้อยเลย

2. บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองระดับสูง หมายถึง บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองในระดับที่ดี ไม่วิตกกังวลใด ๆ กับการกระทำของตนที่มีต่อผู้อื่น นอกจากนี้ยังเป็นบุคคลที่รู้สึกสงสัยในตัวเองหรือคิดว่าตนเองมีปมด้อยน้อยมาก หรือถ้ามีก็จะเป็นเพียงบางครั้งบางคราว

3. บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองระดับค่อนข้างสูง หมายถึง บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองในระดับปกติ และมีแนวโน้มว่าจะพัฒนาสูงขึ้นเรื่อย ๆ

4. บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองระดับค่อนข้างต่ำ หมายถึง บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในระดับต่ำกว่าปกติเล็กน้อย มีแนวโน้มค่อนข้างต่ำ จะเป็นบุคคลค่อนข้างลำบากใจและรู้สึกสงสัยในตนเอง วิตกกังวลกับการกระทำของตนเองที่มีต่อผู้อื่น ซึ่งมีส่วนทำให้รู้สึกว่าตนมีปมด้อย

5. บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองระดับต่ำ หมายถึง บุคคลที่มีความกังวลใจอยู่เสมอ กับการกระทำของตนต่อผู้อื่น รู้สึกว่าตนเองมีปมด้อย ประหม่า ไม่กล้าแสดงออก และต้องการแก้ไขปัญหาดัง ๆ ของตนเองด้วยการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้สูงขึ้น

นอกจากนี้ สถิต วงศ์สวรรค์ (2540) ได้กล่าวว่า อัลเฟรด แอดเลอร์ นักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียง ได้อุทิศชีวิตของเขาในการค้นคว้าเรื่องความรู้สึกเป็นปมด้อย และได้ให้ข้อคิดว่าความต้องการที่สำคัญอย่างยิ่งของมนุษย์ คือความต้องการที่จะมีความเชื่อมั่นในตนเองและมีความสามารถหรือมีปมเด่น

จากความหมายของความเชื่อมั่นในตนเองข้างต้น พอสรุปได้ว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง หมายถึง ความกล้าคิด กล้าทำ กล้าแสดงออกในสิ่งที่เหมาะสมด้วยตนเอง ตลอดจนกล้าตัดสินใจในการเผชิญปัญหาต่าง ๆ อย่างเด็ดเดี่ยว ไม่ห่อหุ้มด้วยอุปสรรค และรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง ซึ่งความเชื่อมั่นในตนเองสามารถพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ โดยเฉพาะในเด็ก เนื่องจากจะเป็นการปลูกฝังให้เด็กเกิดทักษะของความกล้าแสดงออก และมีวุฒิภาวะในสังคมต่อไปในอนาคต

2. องค์ประกอบของความเชื่อมั่นในตนเอง

มาสโลว์ (Maslow, 1954, p. 411) เชื่อว่ามนุษย์ทุกคนมีความปรารถนาที่จะได้รับความสำเร็จ และมักจะประเมินค่าความสำเร็จของตนเองไว้สูง ตลอดจนมีความภาคภูมิใจในตนเอง และต้องการให้ผู้อื่นยอมรับนับถือในความสำเร็จของตนเองด้วย ถ้าความต้องการดังกล่าวนี้ได้รับการตอบสนองจนพอใจ ก็จะทำให้ผู้นั้นเชื่อมั่นในตนเอง รู้สึกว่าตนเองมีค่า มีความสามารถ และมีประโยชน์ต่อสังคม แต่ถ้าความต้องการนั้นถูกขัดขวาง ก็จะทำให้เกิดความรู้สึกมีปมด้อย เสียหน้า หรือเสียความภาคภูมิใจในตนเอง

สมาคมการศึกษาเด็กแห่งอเมริกา (Child Study Association of America, 1952, pp. 185-186) ได้แสดงความเห็นว่า ความเชื่อมั่นในตนเองจะเกิดขึ้นกับเด็กที่ประสบผลสำเร็จในการกระทำสิ่งต่าง ๆ เสมอ บุคคลยิ่งประสบความสำเร็จมากเท่าไร ย่อมมีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้นเท่านั้น เมื่อบุคคลมีความเชื่อมั่นในตนเอง เขาจะรู้สึกว่าตนเองไม่ถูกข่มขู่หรือขู่เข็ญจากคนอื่น ทำให้ความยุ่งยากใจต่าง ๆ ลดลงหรือหมดไป อันมีผลทำให้มีความคิดที่จะกระทำสิ่งต่าง ๆ ให้ได้ผลดียิ่งขึ้น สามารถรับฟังความคิดเห็นหรือคำนิยามของผู้อื่น ได้ด้วยลักษณะของบุคคลที่มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ นอกจากนี้ ไซมอนด์ส (Symonds, 1964, pp. 85-89) ได้กล่าวว่า บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะไม่ยอมจำนนต่อสิ่งใดโดยสิ้นเชิงเสียทีเดียว ซึ่งต่างกับคนขาดความเชื่อมั่นในตนเอง และไม่แน่ใจตนเอง คิดแต่เพื่อฝันใช้เวลาส่วนใหญ่ไปในทางนึกวาดภาพเอาเองในสิ่งที่ตนต้องการหรือปรารถนา สิ่งใดก็จะไม่เพียรกระทำตามลำดับขั้นตอนแห่งความเป็นจริงเนื่องจากเกิดความหวาดกลัวหวั่นวิตก จนกลายเป็นคนไม่ทำอะไรเลย อาจกล่าวได้ว่า ปัจจัยที่ทำให้คนขาดความเชื่อมั่นในตนเอง คือ ขาดความรู้ ขาดความกล้าหาญในทางชอบธรรม และมีความเกียจคร้าน และยังอาจเนื่องมาจากความเชื่อที่ยังฝังลึกอยู่ในจิตใจ หรือผลของความล้มเหลวในอดีต ดังนั้น ความเชื่อมั่นในตนเองจึงเกิดขึ้นด้วยองค์ประกอบ 4 อย่าง ดังนี้

1. ทราบในสิ่งที่ตนต้องการ
2. คิดในสิ่งที่ตนเห็นว่ากระทำสำเร็จ
3. สามารถตัดสินใจได้
4. ลงมือกระทำจริง ๆ กับสิ่งที่ได้ตัดสินใจแล้ว

นอกจากนี้ วารุณี ธนวรานิษ (2524, หน้า 50-52) ยังได้กล่าวถึงองค์ประกอบของความเชื่อมั่นในตนเองไว้ 3 ประการ ดังนี้

1. รู้จักตนเอง รู้ทั้งกายและใจ ในด้านจุดดี และจุดอ่อน ด้วยความเข้าใจในพฤติกรรมของตนเอง รู้เท่าทันอารมณ์ต่าง ๆ ของตนเอง

2. พอใจตนเองในด้านกายและใจ เช่น พอใจในด้านน้ำเสียง ลีลาการพูด ความสุภาพ นุ่มนวล รูปร่างหน้าตา เป็นต้น

3. คิดคำนึงถึงสภาพปัจจุบันเสมอว่า จะพูดหรือทำอะไร คำพูด และการกระทำนั้น จะมีผลอะไรติดตามมาบ้าง การรู้จักอย่างรอบคอบจะทำให้บุคคลปรับปรุงการกระทำของเขา ให้เหมาะสมซึ่งทำให้บุคคลมีแนวทางการปฏิบัติตนที่น่าพอใจ

อารี พันธมณี (ม.ป.ป., หน้า 101-104) ได้ให้แง่คิดเกี่ยวกับความเชื่อมั่นในตนเองอย่างน่าสนใจว่า บุคคลที่มีความเชื่อมั่นเพียงอย่างเดียว ยังดีกว่ามีความรู้เพียงอย่างเดียว แต่ปราศจากความเชื่อมั่น เพราะความรู้เพียงอย่างเดียวอาจไม่พอเพียงที่จะส่งเสริมให้ประสบความสำเร็จ แต่คนที่มีความเชื่อมั่นเพียงอย่างเดียวเสียอีก ยังสามารถสร้างตนให้ประสบความสำเร็จได้ และยังดีกว่าก็คือ การมีความเชื่อมั่นในตนเองและมีความรู้ด้วยก็จะยิ่งทำให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น คนที่มีความเชื่อมั่นในตนเองเป็นคนที่รู้จักใช้พลังงานที่ซ่อนเร้นอยู่ในตัวของตัวเองให้เป็นประโยชน์ เพราะมนุษย์มีจิตที่มีพลังและอำนาจสร้างสรรค์อย่างมหาศาล กลยุทธ์ในการสร้างความเชื่อมั่นในตนเองจึงประกอบไปด้วย

1. พึงตนเอง “อติ อติ โน นาโต” หมั่นฝึกฝนการช่วยเหลือตนเองให้มากที่สุดก่อนจะร้องขอให้ผู้อื่นช่วย เพราะหากเราไม่ช่วยตนเองแล้ว ยากที่จะมีใครมาช่วยเราและจะเป็นการ ตัดโอกาส และความก้าวหน้าของตนเองอย่างน่าเสียดาย เพราะไม่ได้พัฒนาความสามารถเต็มที่ การฝึกหัดพึงตนเองหรือช่วยเหลือตนเองทำได้ตั้งแต่เยาว์วัย โดยให้เด็กช่วยเหลือตนเองตามวัย ลงมือทำงานด้วยตนเองจะทำให้ทำงานเป็น ทำให้เด็กรู้ความสามารถของตนเอง เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจ และสร้างความเชื่อมั่นในตนเองให้เกิดขึ้นได้

2. รู้จักตนเอง พยายามรู้จักตัวเราให้ดีที่สุดว่าเรามีจุดดี จุดเด่นจะปรับจุดด้อยให้ได้อย่างไร จะใช้จุดเด่นของตนให้เกิดประโยชน์ต่อตนเองและผู้อื่นได้อย่างไร และยอมรับตนเองในฐานะมนุษย์ ซึ่งมีทั้งความสามารถ พลัง ค้นให้พบ หาให้เจอ พลังที่ซุกซ่อนอยู่ในตัว และนำมาใช้ให้เต็มที่ และพร้อมกันนั้นก็ยอมรับในจุดอ่อนที่อาจมี หลังจากได้พยายามปรับแล้ว เพราะทุกคนต่างก็มีจุดแข็งจุดอ่อน “นี่คือมนุษย์”

3. ศรัทธาในตนเอง นับถือตนเอง เชื่อในความสามารถของตนเอง ไม่ถูกเหยียดหยามตนเอง เพราะเราจะเรียกศรัทธาจากผู้อื่นได้ก็ต่อเมื่อเราได้เชื่อถือตนเอง ดังคำพูดที่ว่า “We are what we think. As we think so we become” นั่นก็คือ เราเป็นอย่างไรที่เราคิด เราคิดอย่างไรเราก็เป็นอย่างนั้น เพราะเราเป็นผู้ทำและหามาเอง

4. กำจัดความกลัว ความกลัวเป็นอุปสรรคต่อความสำเร็จ และทำให้เราไม่กล้าทำอะไร และคนที่ไม่เคยทำอะไรเลย ก็จะไม่มีความผิดพลาดเกิดขึ้นเลย แต่คนที่ทำงาน โอกาสผิดพลาดก็ย่อมจะมีบ้างเป็นธรรมดา แต่หากทำดีที่สุดแล้ว อะไรจะเกิดขึ้น มันก็ต้องเกิด ก็ยอมรับและหาทางปรับปรุงงานให้ดีขึ้นต่อไป หาก ณ ที่ใดมี “ความกลัว” เข้ายึดครอง ณ ที่นั้นการบรรลุความสำเร็จที่สำคัญไม่อาจจะเป็นไปได้ ดังนั้น จึงขจัดความกลัวและยอมรับว่า “คนที่ทำอะไรเลย จะไม่ผิดพลาดเลย” หรือ เราโชคดีที่ได้เรียนรู้ ความแตกต่างระหว่างความพ่ายแพ้ชั่วคราว และความล้มเหลว โชคดีกว่านั้น ที่เราได้รู้ความจริงว่า “เมล็ดพันธุ์ที่แท้จริงของความสำเร็จ ซ่อนเร้นมากับความพ่ายแพ้ทุกครั้งที่เราประสบ”

5. การมีชีวิตอยู่กับปัจจุบัน เมื่อจะทำสิ่งใดให้เอาใจใส่ เอาใจจดจ่อกับสิ่งที่ทำ รวมถึงความคิดลงสู่การกระทำ ไม่หวั่นหน้า พะวงหลัง หรือติดยึดกับอดีต กังวลกับอนาคต แต่มุ่งใจให้เป็นหนึ่งเดียวกับเวลานั้น ณ สถานที่นั้น เพื่อทำให้มีพลัง สามารถสร้างสรรค์สิ่งต่าง ๆ ให้สำเร็จลงได้ ทำเรื่องใดก็สนใจทุ่มเทเรื่องนั้นอย่าใจอกแวก มีสมาธิ และจดจ่ออยู่กับสิ่งนั้น

6. คิดในทางบวก พยายามคิดในเรื่องที่ดีที่ทำให้เป็นสุข เกิดพลังใจ ไม่ว่าอะไรจะเกิดขึ้นให้มองว่าเป็นประสบการณ์เป็นสิ่งที่ดีที่ทำให้เราเติบโตขึ้น แกร่งขึ้น และเพิ่มพูนประสบการณ์

7. ปลุกฝังนิสัยที่ดี การที่คนเราจะมีความเชื่อมั่นได้ ก็ต้องผ่านการฝึก เสริมสร้างและสั่งสมนิสัยที่ดีด้วย เช่น ความเป็นผู้ไม่รู้จักหมดหวัง หรือต้องเป็นผู้มีความหวังเสมอ ความไม่กลัวต่อความยากลำบาก มีจิตใจเข้มแข็ง ต่อสู้ กล้าหาญ อดทน เป็นตัวของตัวเอง เป็นที่พึ่งแห่งตน มีความพยายามสม่ำเสมอ อย่าประมาท

คาร์เนย์ พิคคอร์กูล (2545, อ้างอิงจาก วารสารครูเชียงราย, 2545, หน้า 8-9) ได้เสนอวิธีการเพิ่มความเชื่อมั่นในตนเอง เพื่อให้สามารถเผชิญกับโลกที่เปลี่ยนไป ไม่สิ้นสุดดังนี้

1. เริ่มต้นหาสาเหตุของการเกิดความรู้สึกด้อย เมื่อทราบแล้วก็พิจารณาว่าสาเหตุสำคัญคืออะไร เช่น ไม่กล้าแสดงความคิดเห็น ไม่ทันคน เป็นต้น แล้วจึงตั้งเป้าหมายในการปรับปรุง
2. จงเริ่มฝึกฝนความอ่อนแอที่เห็นว่าสำคัญมากที่สุดนั้น ด้วยความกล้าหาญ
3. พยายามปรับปรุงไหวพริบและความสามารถต่าง ๆ ให้มีระดับสูงขึ้น อาจจะโดยการเล่นจนถึงจุดบกพร่อง แล้วจะรู้สึกว่า จุดอ่อนของเราที่หยิบยกมาพิจารณานั้น ไม่ใช่เรื่องใหญ่พอจะปรับปรุงได้ หรือบางอย่างก็ไม่จำเป็นต้องปรับปรุงเพราะสุดวิสัยหรือไม่ใช่สิ่งสำคัญต่อชีวิตจิตใจ
4. จงปฏิบัติกับความสำเร็จ ภาควิไมใจในผลงานของตน การสำนึกต่อคุณค่าของตนนั้นมีความสำคัญต่อจิตใจมากกว่าการฟังและเชื่อความคิดเห็นของผู้อื่น ซึ่งมองโลกในแง่ร้าย
5. จงทำใจให้เป็นอิสระจากความคิดเห็นของผู้อื่น อย่าต่อต้านความรู้สึกเป็นอิสระแม้จะ

เปิดใจรับฟังผู้อื่นได้ แต่ก็อย่าหลงมงายไปง่าย ๆ จงแน่ใจในตนเอง

6. ถ้าไม่พึงพอใจในงานหรืออาชีพของตนเองโดยไม่เห็นทางที่จะปรับปรุงตนเองได้ จงฝึกฝนให้มีไหวพริบในการทำงานอดิเรกอย่างใดอย่างหนึ่ง ซึ่งจะเป็นการชดเชยความรู้สึกผิดหวัง และจะช่วยไม่ให้ลดความแน่ใจหรือเชื่อมั่นในตนเองไปอีก

7. ถ้าถูกขอร้องให้ทำงานชิ้นหนึ่งจงพยายามมองงานชิ้นนั้นในแง่ดีออกมาให้ได้ อย่าหักโหมมากนัก มิฉะนั้นจะเสียความมั่นใจในความสามารถของตนเอง และงานจะสิ้นสุดลงด้วยความล้มเหลว

8. อย่าใฝ่ฝันทะเยอทะยานสูงจนเกินไป เพราะความทะเยอทะยานสูงมากเป็นอันตรายมากกว่าจะเป็นผลดี

9. อย่าใช้เวลาให้สิ้นเปลืองไปกับการพิจารณาเปรียบเทียบตัวเองกับผู้อื่นโดยไม่จำเป็น

10. จงตระหนักว่า คนเรามีเอกลักษณ์เฉพาะตัว ไม่มีใครเก่งเท่ากันในทุกด้าน ดังนั้นจึงอย่าคิดที่จะทำอะไรให้เก่งให้ดีเหมือนคนอื่น จงเป็นตัวของตัวเอง

อารยา สุระมาตย์ (2540) กล่าวว่า องค์ประกอบของบุคลิกภาพ ด้านความเชื่อมั่นในตนเอง ของเด็กวัยรุ่น มี 5 องค์ประกอบคือ

1. ความเป็นตัวของตัวเอง
2. ความสามารถในการปรับตัว
3. ความไม่หวั่นไหวต่ออุปสรรค
4. ความกล้า
5. ความน่าเชื่อถือ

จากองค์ประกอบของความเชื่อมั่นในตนเองทั้งหมดที่กล่าวมานั้น พอสรุปได้ว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง มีองค์ประกอบที่สำคัญดังนี้

1. รู้จักตนเอง เข้าใจตนเอง รู้ความต้องการของตนเอง หรือ ที่เรียกว่า “รู้เท่าทันตนเอง
2. ศรัทธาในตนเอง นับถือตนเอง เชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง และกล้าตัดสินใจโดยปราศจากความกลัว

3. คิดในทางบวก และคิดในสิ่งที่เป็นไปได้

4. พึ่งตนเอง และฝึกฝนตนเองอย่างสม่ำเสมอ

5. พื่อใจในตนเอง อยู่กับสภาวะปัจจุบัน และสามารถปรับตัวได้ทุกเมื่อ

นอกจากนี้ จะเห็นได้ว่า ความเชื่อมั่นในตนเอง จะสามารถช่วยพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์แก่เด็ก ทำให้เด็กเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง อีกทั้งยังเป็นการปลูกฝังทักษะในด้านอื่น ๆ อาทิ ความกล้าแสดงออก ความเป็นผู้นำ และทักษะการคิดในแง่บวก เป็นต้น ซึ่งคุณลักษณะของ

ความเชื่อมั่นในตนเองนั้นจะติดตัวเด็กไปจนโตทำให้เด็กประสบความสำเร็จในชีวิต และดำรงอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข ดังคำกล่าวของ โยเดอร์ และ พรอคเตอร์ (Yoder & Proctor, 1988, p. 5) ที่ว่า “ความเชื่อมั่นในตนเองที่แท้จริง ไม่เพียงแต่จะทำให้เด็กมีคุณลักษณะของความเป็นผู้นำเท่านั้น แต่ยังเป็นรากฐานที่จะนำไปสู่ความสุขอันยิ่งใหญ่ และความพึงพอใจในชีวิตอีกด้วย ดังนั้น ถ้าบุคคลใดได้รับการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองตั้งแต่ยังเด็ก ก็คาดการณ์ได้เลยว่า เมื่อเติบโตขึ้นเขาจะเป็นคนที่มีศักยภาพ มีความสุขและ ประสบความสำเร็จในชีวิต”

3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเอง

งานวิจัยในต่างประเทศ

ในการศึกษางานวิจัยในต่างประเทศนั้น ผู้วิจัยได้ศึกษาถึง งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กเป็นส่วนใหญ่ จากการศึกษางานวิจัยเหล่านั้นพบว่า ในต่างประเทศมีงานวิจัยหลายฉบับที่ศึกษาถึง ความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กที่ด้อยโอกาส อาทิ อาฟซาลิ (Afzali-Nomani, 1995, pp. 396-401) ได้ศึกษาถึงความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยใช้โปรแกรมการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน (the full inclusion of D/HH) กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินในรัฐ Kansas โดยเด็กกลุ่มนี้จะมีปัญหาด้านการปรับตัวทางสังคม ปัญหาการเรียน และปัญหาความเชื่อมั่นในตนเอง จำนวน 55 คน ผลการศึกษาพบว่า โปรแกรมการศึกษาสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน สามารถช่วยให้ครูสอนเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยินได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น โดยเฉพาะช่วยแก้ปัญหาด้านการปรับตัว การเรียน และความเชื่อมั่นในตนเอง ได้เป็นอย่างดี ส่วน เรเซอร์ และ ฮินสัน (Raiser & Hinson, 1995, pp. 59-64) ได้ศึกษากระบวนการ “เขียนเล่น” (playwriting) เพื่อพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กที่มีความผิดปกติ ได้แก่ ปัญหาด้านการฟัง การอ่าน ความจำ การแก้ปัญหา การเขียน และการสื่อสาร ผลการศึกษากระบวนการดังกล่าว พบว่า เด็กกลุ่มเหล่านี้มีความเชื่อมั่นในตนเอง และมีทักษะการปรับตัวทางสังคมสูงขึ้นอย่างเห็นได้ชัด นอกจากนี้ คลูเบอร์ (Klauber, 1996, pp. 22-25) ยังได้ศึกษาการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง โดยใช้ห้องสมุด เป็นสถานที่ในการให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ได้เข้าไปอ่านหนังสือ และเล่นของเล่นที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้น ผลการศึกษาพบว่า การให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ได้เล่นของเล่นในห้องสมุดเป็นการพัฒนาสติปัญญา และความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็ก ได้เป็นอย่างดี และที่ประเทศไต้หวัน ได้มีการศึกษาถึงตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับความเชื่อมั่นในตนเอง โดย วู และ สมิท (Wu & Smith, 1997, pp. 1-19) ศึกษาตัวแปร ด้านเพศ ระดับการศึกษา และความภาคภูมิใจในตนเอง ของเด็กไต้หวันเชื้อสายจีน ที่รับรู้ว่าเป็นคนจีนโดยสมบูรณ์ ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า เด็กผู้ชายจะมีความเชื่อมั่นในตนเองเกี่ยวกับทัศนคติของภาพลักษณ์ของตนเอง สูงกว่าเด็กผู้หญิง ส่วนเด็ก

ที่มีความภาคภูมิใจในตนเองเกี่ยวกับความสามารถทางการเรียน การกีฬา และการเข้าใจตนเอง จะมีความสัมพันธ์กับระดับการศึกษา และยิ่งค้นพบอีกว่า ความสามารถทางการเรียน สภาพแวดล้อมทางกายภาพ และพฤติกรรม มีความสัมพันธ์กับการประเมินค่าในตนเองของเด็กอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

นอกจากจะมีการวิจัยเพื่อพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองในเด็กด้วยโอกาสแล้ว ก็ยังได้มีการศึกษาทดลองการใช้โปรแกรม และสื่อกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปกติทั่วไปด้วย อาทิ ชิร์ช (Church, 1995, pp. 26-27) ได้ศึกษาการใช้จังหวะดนตรี ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของเด็ก ผลการศึกษาพบว่า การเรียนรู้จังหวะท่าทางตนเองดนตรี เป็นพื้นฐานที่ดีของเด็ก ทั้งร่างกายและจิตใจ จังหวะของดนตรีจะช่วยให้เด็กเกิดความรู้สึกกระตือรือร้นในการทำกิจกรรม เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง เกิดการพัฒนาทางอารมณ์ รวมทั้ง พัฒนาด้านภาษา การคิดคำนวณ และการอ่าน คาดว่าวิธีดังกล่าว น่าจะสามารถไปใช้ในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้กับกลุ่มเด็กวัยรุ่นต่อไปได้

ในปี 1997 ฮาวเล่ (Howle, 1997, pp. 24-28) ศึกษาการใช้เกม play-party ในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็ก เนื่องจากเกimdังกล่าว เป็นกิจกรรมที่ประกอบด้วย การใช้ดนตรี การใช้ทักษะทางสังคม และความคิดสร้างสรรค์ จากการศึกษาพบว่า เด็กที่เข้าร่วมกิจกรรมได้เรียนรู้และเกิดความเข้าใจในเนื้อหาและจังหวะของดนตรี รวมไปถึง การรู้ถึงคุณค่าของตัวโน้ตในดนตรีที่ใช้เล่น กิจกรรมนี้ดูเหมือนจะยาก แต่กลับไม่เป็นอุปสรรคสำหรับเด็กเลย กล่าวคือ เกมหรือกิจกรรมดังกล่าว มีการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็กได้เป็นอย่างดี ผลพลอยได้ที่ตามมาคือเด็กจะสามารถเรียนขั้นตอนการร่วมกิจกรรม และทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น สอดคล้องกับงานวิจัยของ ชิร์ช (Church, 2002, pp. 43-44) ซึ่งใช้เกมที่มีการเคลื่อนไหว และการมีส่วนร่วมในการทำงานเป็นกลุ่ม ผลการศึกษาพบว่า กิจกรรมดังกล่าว ช่วยให้เด็กเกิดการพัฒนาทักษะการใช้สติปัญญา พัฒนาทักษะการแก้ปัญหาด้วยตนเอง ฝึกการใช้ภาษาที่เหมาะสมในการสื่อสาร และ ที่สำคัญ เป็นการเสริมสร้างความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็ก

ต่อมา ซินโดวี (Zindovie-Vukadinovic, 1998, pp. 133-137) ได้ทำการศึกษาความเข้าใจภาพเคลื่อนไหว โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอายุ ตั้งแต่ 14 ปีขึ้นไป 438 คน ที่ไม่เคยเรียนด้านสื่อ media ใด ๆ มาก่อน มาจากสภาพแวดล้อมที่แตกต่างกัน และกำลังเรียนอยู่ในระดับปริญญาตรี ผลการศึกษา พบว่า การใช้ภาพเคลื่อนไหวจะช่วยให้เด็กได้ใช้ประสบการณ์ทางสังคมมากำหนดเป็นเรื่องราวในภาพเคลื่อนไหว ซึ่งการทำกิจกรรมดังกล่าว มีความยากลำบากสำหรับการทำความเข้าใจ ซึ่งเด็กก็สามารถทำได้ ที่สำคัญคือ เมื่อทำได้ เด็กก็จะเกิดความเชื่อมั่นในตนเองสูง

ในปี 1999 บักเกย์ (Buggey, 1999, pp. 27-30) ศึกษาการแก้ปัญหาพฤติกรรมเด็ก ด้วยการใช้ วิดีโอเทป (VSM) ผลการศึกษาได้ข้อสรุปว่า วิดีโอเทปเป็นเทคนิคที่ใช้ในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กได้อย่างเหมาะสม กล่าวคือ วิดีโอเทปดังกล่าว เป็นวิดีโอที่บันทึกพฤติกรรมเด็กตามธรรมชาติ และ พฤติกรรมที่สมมติขึ้น เพื่อให้เด็กได้ชมและสามารถเปรียบเทียบพฤติกรรมตนเองได้อย่างชัดเจน ทำให้เด็กเกิดการปรับปรุงพฤติกรรมของตนเอง และเกิดความเชื่อมั่นในตนเองขึ้นอย่างเห็นได้ชัด และในปีเดียวกันนี้ ซึบา (Szyba, 1999, pp. 16-20) ใช้กิจกรรมด้านศิลปะในกลุ่มเด็กเล็ก และเด็กประถมศึกษา ผลการศึกษาพบว่า กิจกรรมศิลปะ เป็นกิจกรรมที่ทำให้เด็กเกิดความสนใจพัฒนาความกล้าแสดงออก เกิดความคิดสร้างสรรค์ รู้ถึงคุณค่าของความงามในศิลปะ เด็กจะมีความสุขและเกิดความคิดสร้างสรรค์ในการใช้เครื่องมือในงานศิลปะที่เขาทำ โดยในขณะที่เด็กทำกิจกรรมศิลปะอยู่นั้น ครูสามารถสนทนาและช่วยให้กำลังใจเด็กได้ดี และที่สำคัญ การแสดงผลงานของเด็ก จะเป็นการสร้างความเชื่อมั่นในตนเอง คิดทำในสิ่งใหม่ๆ ที่สร้างสรรค์ และกลายเป็นบุคลิกภาพของเด็กในที่สุด สอดคล้องกับ อันสวอร์ธ (Unsworth, 2001, pp. 66-67) ซึ่งได้ศึกษาการสอนทักษะการวาดภาพให้กับเด็ก พบว่า การวาดภาพเป็นการพัฒนาทัศนคติที่ได้จากการอ่าน เรื่องราวที่เด็กได้อ่านจะถ่ายทอดออกมาเป็นภาพวาด ซึ่งสามารถพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กได้เป็นอย่างดี

ต่อมา ซีแมน และ ยู (Seaman & Yoo, 2001, pp. 42-46) ได้ศึกษาความคิดจากการอ่านหนังสือ เรื่อง “การออกจากโรงเรียนกลางคัน” โดยสัมภาษณ์ผู้สมัครใหม่จำนวน 313 คนในรัฐเท็กซัส ผลการศึกษาได้ข้อคิดเห็นว่า หนังสือดังกล่าวเป็นหนังสือที่ดี สามารถเสริมสร้างความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็กที่อ่านได้ อีกทั้งยังกระตุ้นให้เกิดการอยากเรียนรู้ อย่างไรก็ตามหนังสือเรื่องนี้ควรมีการให้ครูผู้สอนเด็ก ได้อ่านด้วย เพื่อจะได้ทำความเข้าใจใน สามารถพัฒนาเด็กให้ประสบความสำเร็จในการเรียน ตลอดจนให้กำลังใจเด็กให้สามารถศึกษาต่อได้ในระดับที่สูงขึ้นไป

จากการศึกษาทดลองการใช้โปรแกรมและสื่อกิจกรรมต่าง ๆ ดังงานวิจัยที่นำเสนอมานั้น จะเห็นได้ว่า สามารถพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็กได้เป็นอย่างดี และนอกจากจะมี การศึกษาถึงการทดลองการใช้โปรแกรมต่างและสื่อกิจกรรมต่าง ๆ แล้ว ในต่างประเทศยังได้มีการศึกษาถึงปัจจัยในด้านอื่น ๆ ด้วย เช่น ครู บุคคลต่าง ๆ ในครอบครัว เป็นต้น ทั้งนี้คาดว่าปัจจัยเหล่านี้จะมีอิทธิพลต่อการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็กได้ ดังนี้

แบกเลย์ (Bakley, 1997, p. 21) ศึกษาพบว่า ครูมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่ง ในการพัฒนาความคิดให้กับเด็ก โดยการให้ความรัก ยอมรับ ให้กำลังใจ และให้คำแนะนำ เด็กจะเกิดทัศนคติที่ดี มีความเชื่อมั่นและความภาคภูมิใจในตนเองโดยเฉพาะในช่วงอายุ 7 ขวบแรกและยังพบอีกว่า เด็กที่ได้รับการพัฒนาเหล่านั้น จะแสดงความเชื่อมั่นและยินดีในการทดลองทำสิ่งใหม่ๆ ตลอดจน

ค้นหาประสบการณ์ใหม่ เช่นเดียวกับวัยผู้ใหญ่ซึ่งสอดคล้องกับการวิจัยอีกหลายเรื่อง อาทิ เกลเซอร์ (Glazer, 1997, pp. 110-111) ได้ศึกษา บทบาทของครูในการช่วยให้เด็กมีทักษะในการอ่าน และเขียน พบว่า สิ่งที่สำคัญที่จะทำให้ครูสามารถพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็ก คือ ครูควรปรับการใช้ภาษาให้เหมาะสมกับเด็ก เพื่อที่จะได้สามารถให้คำแนะนำเด็กได้ และ เด็กจะชื่นชมครูชาเฟอร์ (Shafer, 1999, p. 54) ศึกษาเกี่ยวกับการให้เด็กเขียนบรรยายวิจารณ์ความคิด พบว่า ครูมีบทบาทสำคัญในการช่วยให้เด็กสามารถเขียนบรรยายบทวิจารณ์ ได้อย่างสร้างสรรค์ซึ่งการฝึกดังกล่าวจะช่วยเสริมสร้างความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็กได้เป็นอย่างดี ทั้งนี้ครูได้รับการส่งเสริมสนับสนุนจากพ่อแม่ในการเรียนรู้ของเด็กด้วย ส่วน แคทจิเวนา (Katjivena, 1999, pp. 259-263) ได้ทำการศึกษาระบบการศึกษาแบบปกติของนักเรียนในแถบตะวันตก และแอฟริกา พบว่า ระบบการศึกษาเหล่านั้นเหมือนเป็นการทำร้ายเด็ก ทำให้เด็กไม่กล้ายืนยันความถูกต้อง และให้ข้อคิดเห็น ว่า สภาพแวดล้อมที่ดีที่สุดในการศึกษาที่ทำให้เด็กมีสุขภาพดีเสมอคือ การริเริ่มให้มีการเรียนรู้ด้านการนับถือตนเอง กล่าวคือการนับถือตนเองจะทำให้เด็กเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง เด็กที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะมีความรับผิดชอบ นับถือตนเองและผู้อื่น อันจะนำมาซึ่งความรักและความสุข และเกิดความไว้วางใจ และ ลิช (Leach, 2001, pp. 10-11) ศึกษาในโรงเรียนระดับประถมศึกษาใน Leeds ประเทศอังกฤษ โดยการทดลอง การเสริมสร้างความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็ก โดยที่ครูไม่กล่าวโทษในสิ่งที่ไม่ดีแก่เด็กที่ทำคะแนนสอบต่ำในการสอบระดับนานาชาติ ที่ถือว่าเป็นการสอบที่สำคัญที่สุดของโรงเรียน ผลการทดลองพบว่า ในการเตรียมการทดสอบนั้น เด็กมีกำลังใจที่จะฝึกฝนตนเอง ในการทำแบบทดสอบนับเท่า ๆ มากขึ้น

นอกจากการศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของครูแล้ว ยังมีการศึกษาที่น่าสนใจอีกหนึ่งเรื่อง คือ การศึกษาเกี่ยวกับเลี้ยงดูของ ตาและยาย โดย สมิธ, แดนนิสัน และ วาช (Smith, Dannison, Vach, 1998, pp. 12-16) ศึกษาเด็กใน U.S. ที่พักอยู่อาศัยกับตายาย ตามลำพัง เนื่องจาก สูญเสียบิดามารดา ผลการศึกษานี้ชี้ให้เห็นว่า มีเด็กจำนวนมากที่อยู่กับตายาย ตามลำพัง แล้วเกิดความรู้สึกหวาดกลัวต่อคนแปลกหน้า และขาดความเชื่อมั่นในตนเอง เด็กเหล่านี้จะเกิดความรู้สึกผิดอย่างรุนแรงในการถูกอบรมจากตายาย เด็กจะมีชีวิตอยู่อย่างอึดอัด ท่ามกลางสิ่งแวดล้อมที่เต็มไปด้วยบรรยากาศที่บีบคั้น และโกรธเคือง ของตายาย

งานวิจัยในประเทศไทย

ส่วนงานวิจัยในประเทศไทยนั้น ได้มีการศึกษา การทดลองใช้กิจกรรมต่าง ๆ เพื่อพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง หลายเรื่อง ได้แก่ กุลวนิดา ตุงคะเสรีณี (2523, หน้า 43-47) ศึกษาการใช้การบำบัดด้วยหนังสือกับเด็กพิการทางร่างกายและสุขภาพ โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กพิการซึ่งกำลังศึกษาอยู่ในชั้นประถมศึกษา และมีขมศึกษา โรงเรียนศรีสังวาลย์ จังหวัดนนทบุรี จำนวน 40 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองได้แก่ หนังสือที่ช่วยส่งเสริมสุขภาพจิตและความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กพิการ จำนวน 50 เล่ม แบบวัดสุขภาพจิต และ แบบทดสอบวัดความเชื่อมั่นในตนเอง ผลการศึกษาพบว่า เด็กพิการที่ได้รับการบำบัดด้วยหนังสือมีสุขภาพจิตและความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สมพร พลอยงาม (2525, บทคัดย่อ) ศึกษาผลการทดลองสอนความเชื่อมั่นในตนเองแก่เด็กที่มีระดับพัฒนาการทางสติปัญญาต่างกันโดยใช้วิธีกลุ่มสัมพันธ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับประถมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2524 จำนวน 90 คน ซึ่งผ่านการวัดระดับทางสติปัญญาตามแนวคิดของเพียเจท์ ในแต่ละชั้น สุ่มกลุ่มตัวอย่างเข้ากลุ่มวิธีสอน 3 กลุ่ม คือ วิธีกลุ่มสัมพันธ์ วิธีสอนแบบธรรมดา และวิธีควบคุม ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่สอนโดยวิธีกลุ่มสัมพันธ์ และวิธีสอนแบบธรรมดา มีความรู้ความเข้าใจเรื่องความเชื่อมั่นในตนเอง และทัศนคติต่อความเชื่อมั่นในตนเองเพิ่มขึ้นจากเดิมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และยังพบอีกว่า กลุ่มที่สอนโดยวิธีกลุ่มสัมพันธ์ มีความคงทนของการเรียนรู้ทั้งในด้านความรู้ ความเข้าใจ และทัศนคติเกี่ยวกับความเชื่อมั่นในตนเอง ซึ่งตรงกันข้ามกับการสอนแบบธรรมดา

อารี เกษมรติ (2533, บทคัดย่อ) ได้ศึกษา เปรียบเทียบความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัย ที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขัน และเด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบรักทะนุถนอม เมื่อทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์เป็นกลุ่ม และกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ปกติ ผลการศึกษา พบว่า ทั้งเด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดกวดขัน และ เด็กปฐมวัยที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบรักทะนุถนอม เมื่อทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์เป็นกลุ่ม มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่า เมื่อทำกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ปกติ

นิพนธ์ วิจิตรชัย (2535, บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเพื่อเปรียบเทียบ ความเชื่อมั่นในตนเอง และความคิดสร้างสรรค์ ระหว่างเด็กปฐมวัย ที่ได้รับการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์โดยชุดเสริมความรู้แก่ผู้ปกครอง และเด็กปฐมวัยที่ได้รับการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์โดยอิสระในชีวิตประจำวัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนอนุบาลธรรมา จำนวน 30 คน ผลการศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ โดยชุดส่งเสริมความรู้ แก่ผู้ปกครอง และเด็กปฐมวัยที่ได้รับการส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์โดยอิสระในชีวิตประจำวัน มีความเชื่อมั่นในตนเอง และมีความคิดสร้างสรรค์ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ปิยะวรรณ ศรีสุรภัย (2535, บทคัดย่อ) ศึกษาการใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ เพื่อพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 หน่วยที่ 5 การทำมาหากิน โรงเรียนอนุบาลขอนแก่น จำนวน 84 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 42 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่เรียนโดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์มีคะแนนความเชื่อมั่นในตนเอง

แตกต่างจากนักเรียนที่เรียนโดยใช้วิธีสอนปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ ยังพบอีกว่า นักเรียนที่เรียนโดยใช้กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างจากนักเรียนที่เรียนโดยใช้วิธีสอนปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

วิวรรณ ศรีกุศลานุกูล (2537, บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการจัดกิจกรรมตามแนวคิด นีโอฮิวแมนนิส ที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ของ โรงเรียนวัดหนึ่ง จำนวน 10 คน ผลการศึกษาพบว่า หลังการทดลอง นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา มีความเชื่อมั่นในตนเอง ด้านการกล้าแสดงออกต่อหน้าผู้อื่น ด้านการเป็นตัวของตัวเอง ด้านการปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อม และ ผลรวมทั้งสามด้าน สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และความเชื่อมั่นในตนเองทุกด้าน สูงขึ้นตามลำดับจำนวนครั้งของการจัดกิจกรรมตามแนวคิด นีโอฮิวแมนนิส

ประโมทย์ เข้มขลุ่ย (2538, บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการเล่นเป็นกลุ่มแบบร่วมกัน กำหนดวิธีเล่นเอง ที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเองด้านกล้าแสดงออก และด้านความกล้าหาญ ตัดสินใจของเด็กอนุบาล ผลการวิจัยพบว่า เด็กอนุบาลที่เล่นเป็นกลุ่มแบบกำหนดวิธีเล่นเอง มีความเชื่อมั่นในตนเองในภาพรวม รวมทั้งด้านความกล้าแสดงออก และด้านความกล้าหาญ สูงกว่า เด็กอนุบาลที่เล่นเป็นกลุ่มปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ภาณี เศรษฐวงศ์สิน (2540, บทคัดย่อ) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปสร้างสรรค์ เสริมด้วยภาษาพูด กับกิจกรรมศิลปสร้างสรรค์ปกติ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา คือ นักเรียน ชาย-หญิง อายุระหว่าง 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นอนุบาลปีที่ 2 ของโรงเรียนวัดหงส์ปฐมวาส จำนวน 72 คน ผลการศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปสร้างสรรค์ เสริมด้วยภาษาพูด มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปสร้างสรรค์ปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .000

วนิดา ศิลปกิจโกศล (2540, บทคัดย่อ) ได้ศึกษา เปรียบเทียบความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ทำกิจกรรมการปั้นแบบชี้แนะ กึ่งชี้แนะ และแบบอิสระ กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนอายุระหว่าง 5-6 ปี ที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนอนุบาลปราจีนบุรี ผลการศึกษาพบว่า เด็กปฐมวัยที่ทำกิจกรรมการปั้น แบบกึ่งชี้แนะอย่างเดียว แบบชี้แนะกับแบบกึ่งชี้แนะ และ แบบชี้แนะกับแบบอิสระ มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าก่อนทำกิจกรรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .000, .002 และ .003 ตามลำดับ

รัฐพล ไผ่งาม (2543, บทคัดย่อ) ศึกษาการใช้เกมกลุ่มสัมพันธ์ทางพลศึกษาในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนอยุธยาวิทยาลัย ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ และมีค่าความเชื่อมั่นในตนเองต่ำ จำนวน 40 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง

และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 20 คน ผลการศึกษาพบว่า หลังการทดลอง กลุ่มทดลองที่เข้าร่วมเกม กลุ่มสัมพันธ์ทางพลศึกษา มีคะแนนความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้นกว่า ก่อนการทดลองทั้งจากแบบวัดความเชื่อมั่นในตนเอง และแบบประเมินพฤติกรรมความเชื่อมั่นในตนเอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากงานวิจัยในประเทศไทยข้างต้นดังกล่าว จะเห็นได้ว่า การทดลองใช้กิจกรรมต่าง ๆ สามารถ ส่งผลให้เด็กมีความกล้าแสดงออก กล้าตัดสินใจ กล้าเผชิญปัญหาอุปสรรค และเกิดการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง ได้ในที่สุด

นอกจากการศึกษาทางด้านการทดลองใช้กิจกรรมต่าง ๆ ในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็กแล้ว ยังได้มีการศึกษาโดยใช้กระบวนการทางการให้คำปรึกษาและการแนะแนว ด้วยดังนี้

มาลี วงษ์แก้ว (2526, หน้า 60) ได้ศึกษาผลการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนไทยนิยมสงเคราะห์ กรุงเทพมหานคร จำนวน 20 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 10 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนกลุ่มที่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่ได้รับเอกสารสนเทศ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

มานิดา ทองทวี (2526, บทคัดย่อ) ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลของการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มและรายบุคคลที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนชลบุรีสุขบพ จำนวน 16 คน แบ่งเป็นกลุ่มให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม และกลุ่มให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล กลุ่มละ 8 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มและนักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษารายบุคคลมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่าก่อนได้รับการให้คำปรึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม และนักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษารายบุคคล มีความเชื่อมั่นในตนเองแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

พิศนธ์ คงรักษา (2536, บทคัดย่อ) ศึกษาผลการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเอง กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนไกรในวิทยาคม จังหวัดสุโขทัย จำนวน 12 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 6 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่า นักเรียนที่ไม่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

นฤพนธ์ สีเสด (2540, บทคัดย่อ) ศึกษาผลของการฝึกการวิเคราะห์การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเอง ของนิสิตชั้นปีที่ 2 คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่มีความเชื่อมั่นในตนเองตั้งแต่เปอร์เซนไทล์ที่ 25 ลงมา จำนวน 16 คน แล้ว

กลุ่มแยกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน ผลการศึกษาพบว่า นิสิตที่ได้รับการฝึกการวิเคราะห์การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคล มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้น มากกว่า นิสิตที่ได้รับข้อเสนอแนะ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

น้องนุช เพียรดี (2541, บทคัดย่อ) ศึกษาผลการใช้ชุดการแนะแนวในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็น นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนวัดคลองสวนฯ จังหวัดฉะเชิงเทรา จำนวน 16 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 8 คน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้ชุดการแนะแนว มีคะแนนความเชื่อมั่นในตนเองสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนตามโปรแกรมการสอนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้ เด็กนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยการใช้ชุดการแนะแนว มีความเชื่อมั่นในตนเอง ในระยะหลังการทดลอง สูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากงานวิจัยที่ใช้กระบวนการให้คำปรึกษาและการแนะแนวข้างต้น จะสังเกตเห็นว่า ทุกกระบวนการ สามารถช่วยพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็กได้อย่างชัดเจน ดังนั้นในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้เกิดประสิทธิภาพที่สมบูรณ์ นั้นจำเป็นต้องพิจารณาถึงปัจจัยหลายอย่างที่มีสัมพันธ์กับการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองด้วย ดังงานวิจัยที่ได้นำเสนอต่อไปนี้

ซูชีพ อ่อน โกลสูง (2516, หน้า 88) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างบุคลิกภาพแสดงตัว ความวิตกกังวล ความเชื่อมั่นในตนเอง และคุณธรรมแห่งความเป็นพลเมืองดี กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ทั้งชายและหญิง จำนวน 300 คน ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ผลการศึกษาพบว่า ความเชื่อมั่นในตนเองมีความสัมพันธ์แบบผกผันกับความวิตกกังวล อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และสัมพันธ์ทางบวกกับบุคลิกภาพแสดงตัว อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

นิพนธ์ แจ่มเอี่ยม (2519, หน้า 51-53) ศึกษาเรื่อง การศึกษาบุคลิกภาพแสดงตัว ความเชื่อมั่นในตนเอง และความภาคภูมิใจในตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในกรุงเทพมหานคร และจังหวัดอุดรธานี รวมจำนวน 240 คน เป็นนักเรียนชาย 127 คน นักเรียนหญิง 113 คน ผลการศึกษาพบว่า บุคลิกภาพแสดงตัว มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเชื่อมั่น ในตนเอง และยังพบอีกว่า ความเชื่อมั่นในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความภาคภูมิใจในตนเอง

ชมพูนุท สิริพรหมภัทร (2539, บทคัดย่อ) ศึกษาความเชื่อมั่นในตนเอง ความภาคภูมิใจในตนเอง และความวิตกกังวล รวมทั้งศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างความเชื่อมั่นในตนเอง ความภาคภูมิใจในตนเอง และความวิตกกังวล ของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ประกาศนียบัตรสาธารณสุขศาสตรบัณฑิตวิทยาลัยการสาธารณสุขสิรินธร จังหวัดขอนแก่น จำนวน 327 คน ผลการศึกษาพบว่า ความเชื่อมั่นในตนเองของนักศึกษามีความสัมพันธ์ทางบวกกับความภาคภูมิใจในตนเอง และความวิตก

171014

๑
158.1
02964
๑๐

กังวลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .01 และความภาคภูมิใจในตนเองของนักศึกษา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความวิตกกังวลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากงานวิจัยที่กล่าวมาข้างต้นจะพบว่า ความเชื่อมั่นในตนเองจะมีความสัมพันธ์กับความภาคภูมิใจในตนเอง อันเป็นเครื่องบ่งชี้ว่า ถ้าความสำเร็จเกิดขึ้นช้า ๆ ความเชื่อมั่นในตนเองจะสูงขึ้น ย่อมส่งผลต่อความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง ด้วย

ดังนั้น จากงานวิจัยทั้งหมดที่กล่าวมาทั้งในประเทศและต่างประเทศ อาจกล่าวได้ว่า ความเชื่อมั่นในตนเองมีความสำคัญต่อการเสริมสร้างคุณลักษณะที่พึงประสงค์ให้เกิดขึ้นกับเด็ก ทั้งความกล้าแสดงออก การตัดสินใจ และความภาคภูมิใจในตนเอง เป็นต้น ทั้งนี้ได้มีการศึกษาทดลองใช้โปรแกรมต่าง ๆ ในการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง อาทิ โปรแกรมการสอน การให้คำแนะนำ และการปรึกษา การใช้กิจกรรมสร้างสรรค์ และการใช้ศิลปะ เป็นต้น ในที่นี้ผู้วิจัยมีความประสงค์ที่จะศึกษาถึง การใช้วรรณกรรมบำบัดเพื่อพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองให้กับเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ซึ่งการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรมบำบัดนั้น จะได้กล่าวถึงในหัวข้อต่อไป

วรรณกรรมบำบัด (bibliotherapy)

1. ความหมายและความสำคัญของวรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชน

มีนักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายเกี่ยวกับหนังสือหรือวรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชนไว้ พอประมวลได้ดังนี้

สิทธิ พินิจกุล (2520, หน้า 35) กล่าวว่า วรรณกรรม หมายถึง งานเขียนในรูปกวีนิพนธ์ ร้อยกรอง และข้อเขียนทั้งหมดที่ใช้ภาษาร้อยแก้ว ได้แก่ บทความ สารคดี นวนิยาย นิทานเรื่องสั้น บทละคร บทภาพยนตร์ บทโทรทัศน์ ตลอดจนคอลัมน์ในหนังสือพิมพ์

ปราณี เชียงทอง (2526, หน้า 2) ได้ให้ความหมายว่า วรรณกรรมสำหรับเด็ก หมายถึง หนังสือที่เขียนให้เด็กอ่านอย่างเหมาะสมกับวัยของเด็กและเป็นที่สนใจของเด็กวัยต่าง ๆ ตั้งแต่ยาก่อนเข้าโรงเรียนไปจนถึงวัยรุ่น ซึ่งเด็กสามารถเลือกอ่านได้ตามความพอใจ โดยไม่มีการบังคับ

ฉวีวรรณ อุหาภินันท์ (2527, หน้า 12) กล่าวว่า วรรณกรรมหรือหนังสือสำหรับเด็ก หมายถึง หนังสือที่มีจุดมุ่งหมายในการจัดทำขึ้นให้สำหรับเด็กและเยาวชนอ่านโดยเฉพาะ หรืออาจให้ผู้ใหญ่อ่านให้ฟังก็ได้ถ้าเป็นเด็กเล็ก ๆ อาจจะเป็นหนังสือภาพล้วน ๆ (picture book) หรือหนังสือที่มีเนื้อเรื่องและรูปภาพ หรือหนังสือการ์ตูนก็ได้

สวสดี เรืองวิเศษ (2527, หน้า 1) กล่าวว่า วรรณกรรมสำหรับเด็ก หมายถึง หนังสือที่ส่งเสริมความรู้ ความคิด สติปัญญา และส่งเสริมการใช้เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ ช่วยให้เกิด

ความเพลิดเพลินสนุกสนาน สนองความอยากรู้อยากเห็น ซึ่งเด็ก ๆ สามารถเลือกอ่านเองได้ตามความสนใจและความต้องการ

บันทึก พุกกะวัน (2533, หน้า 1) กล่าวว่า วรรณกรรมสำหรับเด็ก เป็นผลงานเกี่ยวกับหนังสือที่มีรูปแบบต่าง ๆ กัน ที่มุ่งใช้ภาษา เนื้อหาสาระให้ง่ายเหมาะกับวัยเด็กที่จะเข้าใจได้ดี ทั้งนี้เพื่อให้เกิดประโยชน์ต่อผู้อ่าน

จินตนา ไบกาซูบี (2534, หน้า 26) กล่าวว่า หนังสือสำหรับเด็ก คือ หนังสือที่จัดทำขึ้นเพื่อให้เด็กใช้ในการฟัง อ่านและเรียนรู้ ด้วยเนื้อหาสาระที่มุ่งให้ความรู้หรือความเพลิดเพลินอย่างหนึ่งอย่างใด หรือให้ทั้งความรู้และความเพลิดเพลินร่วมกันไป ในรูปแบบที่เรียกว่าสาระบันเทิง

จากความหมายของวรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชน ทั้งหมดข้างต้น พอจะสรุปได้ว่า วรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชน เป็นวรรณกรรมหรือหนังสือที่ให้เด็กและเยาวชน ได้เลือกอ่านตามต้องการ และความเหมาะสมกับวัย โดยไม่มีการบังคับ ทั้งนี้มุ่งให้เกิดประโยชน์กับผู้อ่านเป็นสำคัญ ทั้งการใช้เวลาว่างให้เกิดประโยชน์ ความสนุกสนานเพลิดเพลิน และที่สำคัญ ให้แง่คิดในการประพฤติปฏิบัติ นอกจากนี้หนังสือยังช่วยให้ผู้อ่านเกิดความคิดสร้างสรรค์ ประสบการณ์การอ่านหนังสือประเภทต่าง ๆ จะช่วยเสริมกำลังความคิด ช่วยให้เกิดความงอกงามทางสติปัญญาและช่วยให้รู้จักแสวงหาความรู้อื่น ๆ อีกต่อไป ดังนั้น หนังสือจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อเด็กและเยาวชน

ศาสตราจารย์คุณหญิง แม้นมาส ชวลิต (2539, หน้า 15) ได้อัญเชิญพระราชดำรัสพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดช เมื่อคราวเสด็จในพิธีเปิดปีหนังสือระหว่างชาติ พ.ศ. 2515 และ งานแสดงการพิมพ์แห่งประเทศไทย ครั้งที่ 3 ณ อาคารใหม่ของโรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว เมื่อวันศุกร์ที่ 4 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2515 ทรงกล่าวเกี่ยวกับหนังสือว่า “หนังสือเป็นเสมือนคลังที่รวบรวมเรื่องราว ความรู้ ความคิด วิทยาการทุกด้านทุกอย่าง ซึ่งมนุษย์ได้เรียนรู้ ได้คิดอ่าน และเพียรพยายามบันทึกไว้ด้วยลายลักษณ์อักษร หนังสือแพร่ไปถึงที่ใด ความรู้ ความคิดก็แพร่ไปถึงที่นั่น หนังสือจึงเป็นสิ่งมีค่าและมีประโยชน์มากจนประมาณมิได้ ในแง่ที่เป็นบ่อเกิดแห่งการเรียนรู้ของมนุษย์”

ในสมัยกรีกโบราณ หนังสือได้เข้ามามีบทบาทสำคัญในการบำบัดเยียวยาความทุกข์ของมนุษย์ จะเห็นได้จากข้อความที่จารึกอยู่เหนือประตูห้องสมุดเมืองเธบีส (Thebes) ประเทศอียิปต์ที่ว่า “สถานที่บำบัดจิตใจ” (The healing place of the soul) และในสมัยกลางก็มีคำจารึกข้อความคล้ายคลึงกันที่ห้องสมุดวัดเซนต์ กัลล์ (Abbey Library of St.Gall) ในประเทศสวิตเซอร์แลนด์ว่า ห้องสมุดคือ “ตู้ยาสำหรับจิตใจ” (The medicine chest of the soul) (Hospital and Institution Libraries, 1971, p. 3)

จากความสำคัญดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า หนังสือ มีความสำคัญสำหรับมนุษย์เสมือนเป็นยาในการบำบัดรักษาความเจ็บป่วยทางจิตใจ ทั้งนี้เพราะวรรณกรรมหรือหนังสือ เปรียบเสมือนกระจกเงาที่สะท้อนให้เห็นสภาพชีวิตมนุษย์ทุกด้าน ผู้อ่านจะเข้าใจถึงการดำรงชีวิตที่ต้องต่อสู้ฟันฝ่าอุปสรรคต่าง ๆ จากตัวละครในเรื่อง อันจะนำไปสู่แนวทางในการแก้ปัญหาชีวิตจริง (Hoagland, 1972, pp. 390-394) และ หนังสือยังช่วยให้ผู้อ่านผ่านวิกฤตกาลในชีวิต ลงได้ (Kramer, 1999, pp. 34-37) นอกจากนี้ ฮอร์เน (Horne, 1975, pp. 27-31) กล่าวว่า หนังสือช่วยให้ผู้อ่านได้ผ่อนคลายความรู้สึกตึงเครียดในจิตใจ ได้เรียนรู้ว่ายังมีสิ่งต่าง ๆ อีกมากมายในโลกที่จะช่วยให้ชีวิตมีความสุข ทำให้พร้อมที่ยอมรับความเป็นจริง กล้าเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ มีความหวัง และหนังสือยังช่วยขจัดความรู้สึกโดดเดี่ยวได้อีกด้วย

โอลเซน (Olsen, 1975, pp. 424-425 citing Lind, 1936, pp. 454-469) ได้กล่าวถึง ความสำคัญและประโยชน์ของหนังสือไว้ดังนี้

1. หนังสือได้ช่วยให้ผู้อ่านได้หลุดพ้นจากสภาพความเป็นจริงในเวลานั้น
2. หนังสือทำให้ผู้อ่านได้รับความสนุกสนาน เพลิดเพลิน
3. หนังสือมีผลต่อการปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงบุคลิกภาพของผู้อ่าน
4. หนังสือเป็นสิ่งที่มิใช่ประโยชน์และเชื่อถือได้

สอดคล้องกับ บันลือ พุกกะวัน (2533, หน้า 2-3) กล่าวว่า วรรณกรรมสำหรับเด็กและเยาวชน ก่อให้เกิดประโยชน์กับผู้อ่าน พอสรุปได้ดังนี้

1. ช่วย让孩子สามารถเพิ่มทักษะในการอ่านได้ดี
 2. ช่วยสอนเด็กได้ทั้งในด้านการประพฤติปฏิบัติ จากบุคลิกของตัวละครในเรื่องนั้น
- เพราะโดยปกติแล้ว ไม่ว่าเด็กหรือผู้ใหญ่ย่อมไม่ชอบที่จะให้ใครมาสอนตรง ๆ
3. ช่วยให้เด็กเกิดความเพลิดเพลินในการอ่าน

หทัย ดันหยง (2529, หน้า 20-21) ได้กล่าวถึง ประโยชน์ที่เด็กจะได้รับจากการอ่านหนังสือไว้ 2 ประการ คือ

1. หนังสือสำหรับเด็กเป็นวัฒนธรรมมวลชนที่ช่วยสร้างบูรณาการแห่งชีวิต ให้ชีวิตเด็กเกิดความสมบูรณ์แบบ
2. หนังสือสำหรับเด็กเป็นปัจจัยในการสร้างคุณค่าของชีวิตเด็ก คุณค่าของเด็กก็คือคุณค่าของมนุษย์ ซึ่งในทางคุณวิทยา กำหนดไว้ 2 ประการคือ คุณค่าในทางจริยศาสตร์ และคุณค่าในทางสุนทรียศาสตร์ หรือกล่าวได้ว่า หนังสือเป็นบ่อเกิดของบูรณธรรมแห่งชีวิตนั่นเอง

ในทางจิตวิทยาพบว่า ความสนใจ และความต้องการในการอ่านของผู้อ่านแต่ละเพศและแต่ละวัยแตกต่างกัน นอกจากนั้นความสามารถในการอ่านของผู้อ่านแต่ละวัยก็แตกต่างกันด้วย

เช่นกัน แต่ความสามารถในการอ่านนั้นสามารถฝึกฝนได้เมื่อเกิดความพร้อม เพราะการอ่านเป็นทักษะอย่างหนึ่ง การจัดกิจกรรมส่งเสริมการอ่านที่ดีควรจะให้เหมาะสมกับวัย ความรู้ และประสบการณ์ของผู้อ่าน และเป็นกิจกรรมที่ก่อให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ ตลอดจนการมีสิ่งเร้าตามหลักของทฤษฎีการเรียนรู้ที่เป็นแรงจูงใจ หรือกระตุ้นให้ผู้อ่านเกิดความพอใจ สนใจอยากเข้าร่วมกิจกรรมการอ่านด้วยความเต็มใจของตนเอง โดยไม่เป็นการถูกบังคับจะทำให้ผู้อ่านได้รับความสำราญใจ เกิดความสนุกสนานและความเพลิดเพลิน และขณะที่เข้าร่วมกิจกรรมส่งเสริมการอ่าน มีการเร้าทางภาษา และเร้าจักขุประสาทให้เกิดความตื่นเต้น ทำให้ผู้อ่านเกิดการเรียนรู้ได้ดีขึ้น การเข้าร่วมกิจกรรมส่งเสริมการอ่านอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอจะทำให้ผู้อ่านมีความสามารถในการอ่านมากขึ้น (จวีวรรณ อุหาภินันท์, 2542, หน้า 37)

จากความสำคัญทั้งหมดที่กล่าวมาเป็นสิ่งยืนยันได้ว่า หนังสือมีความสำคัญต่อตัวผู้อ่านเพียงไร โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความสำคัญต่อเด็กและเยาวชน ซึ่งถือเป็นพื้นฐานที่สำคัญของการส่งเสริมให้เกิดการรักการอ่าน กรอบกับเด็กและเยาวชนมีศักยภาพในการรับรู้สิ่งที่อ่านจากหนังสือได้อย่างบริสุทธิ์ใจ สามารถรับอิทธิพลจากหนังสือในการปรับปรุงบุคลิก และพฤติกรรมปฏิบัติได้ตามมโนภาพ แห่งจินตนาการ ดังนั้นการใช้หนังสือจึงเป็นกลยุทธ์ที่มีความสำคัญอย่างยิ่งที่จะช่วยเสริมสร้างให้เด็กเกิดความเชื่อมั่นในตนเองได้

2. ความหมายและความสำคัญของวรรณกรรมบำบัด

“Bibliotherapy” มีรากศัพท์มาจากภาษากรีกคำว่า “Biblion” กับคำว่า “Oepatteid”

“Biblion” หมายความว่า หนังสือ

“Oepatteid” หมายความว่า การรักษา หรือ การบำบัด

ดังนั้น “Bibliotherapy” จึงหมายความว่า การใช้หนังสือเพื่อการรักษาหรือบำบัด (Rubin, 1978) ได้มีผู้ให้คำจำกัดความของ วรรณกรรมบำบัด หรือการบำบัดด้วยหนังสือ สื่อแตกต่างกันออกไป ทั้งในด้านการแพทย์ จิตวิทยา และการรักษา ดังนี้

ในทางการแพทย์ (Dorland's Illustrated Medical Dictionary, 1958, p. 177) ได้ให้ความหมายของการบำบัดด้วยหนังสือไว้ว่า เป็นการใช้นิยายและการอ่านเพื่อการบำบัดรักษาผู้ป่วยทางจิตประสาท นอกจากนี้ วรรณกรรมบำบัดยังมีความหมายรวมถึงการคัดเลือกวัสดุในการอ่าน เพื่อใช้เป็นเครื่องประกอบการบำบัดรักษาทางการแพทย์และทางจิตเวช ซึ่งใช้วิธีการให้คำแนะนำเพื่อแก้ปัญหาส่วนตัว โดยผ่านการอ่าน (Webster's third new international dictionary)

ทิวส์ (Tews, 1962, p. 99) ได้ให้ความหมายของ วรรณกรรมบำบัดไว้ว่า เป็นโครงการของกิจกรรมที่เลือกสรรแล้ว ซึ่งเกี่ยวข้องกับวัสดุในการอ่าน การวางแผน การดำเนินงาน และการควบคุม เพื่อบำบัดผู้ที่มีปัญหาทางอารมณ์ และทางด้านอื่น ๆ โดยปฏิบัติตามดังกล่าวอยู่ภายใต้

คำแนะนำของแพทย์ โชรเดส (Shrodes, 1960, p. 311) กล่าวว่า วรรณกรรมบำบัดคือกระบวนการของปฏิริยาระหว่างบุคลิกภาพของผู้อ่านกับจินตนาการในหนังสือ ซึ่งจะผูกพันอารมณ์ของผู้อ่านและนำไปสู่การปล่อยความรู้สึกลึกซึ้งให้เป็นอิสระ

ส่วนความหมายทางด้านการศึกษาและจิตวิทยานั้น กูด (Good, 1959, p. 58) กล่าวว่า วรรณกรรมบำบัด คือ การใช้หนังสือเพื่อก่อให้เกิดพัฒนาการทั้งปวง อันเป็นกระบวนการของปฏิริยาระหว่างผู้อ่านกับหนังสือ ซึ่งจะนำมาใช้ในการประเมินบุคลิกภาพ การปรับตัว และความเจริญงอกงาม เพื่อประโยชน์ในทางการแพทย์และสุขภาพจิต ทั้งนี้เพราะวัสดุในการอ่านที่ผ่านการคัดเลือกแล้วย่อมมีผลในการบำบัดจิตใจ หรืออาการป่วยทางร่างกายของผู้อ่าน ซึ่งสอดคล้องกับสมิท (Smith, 1948, pp. 271-278) ที่ให้คำจำกัดความว่า วรรณกรรมบำบัด หมายถึงการใช้ประโยชน์จากการอ่านโดยตรง เพื่อเปลี่ยนแปลงบุคลิกภาพ หรือพฤติกรรม รวมทั้งช่วยเสริมสร้างสุขภาพจิตของผู้อ่าน ไอเซนค์ เวอร์ชเบอร์ก และเบอร์เน (Eysenck, Wurzburg & Burne, 1972, p.126) ได้อธิบายความหมายของ วรรณกรรมบำบัด ไว้ในสารานุกรมจิตวิทยา มีใจความว่า เป็นการกระทำโดยใช้การอ่านเพื่อการบำบัด ซึ่งผู้อ่านอาจจะเป็นผู้กำหนดหนังสือด้วยเหตุผลที่แตกต่างกันไป นอกจากนี้ เบอรรี่ (Berry, 1978 cited in Gumaer, 1984) ได้กล่าวถึง วรรณกรรมบำบัด มีใจความสำคัญโดยย่อคือ กลุ่มเทคนิคที่ใช้สำหรับเป็นโครงสร้างของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและผู้รับการบำบัด ซึ่งปฏิริยาที่เกิดขึ้นนี้มีพื้นฐานอยู่ที่การแลกเปลี่ยนประสบการณ์เกี่ยวกับวรรณกรรมอย่างมีวุฒิภาวะ และมีขอบเขตกว้างขวางเท่าที่จะเป็นไปได้

จากความหมายที่กล่าวมาข้างต้น พอสรุปได้ว่าวรรณกรรมบำบัด หมายถึง กระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและผู้รับการบำบัด โดยมีพื้นฐานอยู่ที่การแลกเปลี่ยนประสบการณ์อย่างกว้างขวางเกี่ยวกับวรรณกรรมเพื่อการบำบัดที่เลือกสรรแล้ว ทั้งนี้เพื่อช่วยให้ผู้รับการบำบัดสามารถแก้ไขปัญหของตนเอง ตลอดจนเกิดพัฒนาการในด้านต่าง ๆ

จะเห็นว่า วรรณกรรมบำบัด มีคุณค่าอย่างยิ่ง ต่อผู้รับการบำบัด วรรณกรรมบำบัดจะช่วยให้ผู้รับการบำบัดเกิดการหยั่งรู้ถึงปัญหาของตน เกิดการผ่อนคลาย และปลดปล่อย ทำให้ค่อย ๆ พิจารณาตนเองจากมุมมองภายนอก วรรณกรรมบำบัดจึงเป็นการบำบัดที่มีประสิทธิภาพ

วรรณกรรมบำบัด มีความซับซ้อนมากกว่าการบำบัดด้วยวิธีอื่น ซึ่งจะต้องมีทักษะในการเลือกหนังสือหรือวรรณกรรมที่เหมาะสมกับปัญหาของผู้รับการบำบัด วรรณกรรมบำบัดมีประโยชน์อย่างมากในการช่วยเสริมคุณค่าภายในตัวบุคคล ตัวอย่างเช่น ถ้าผู้รับการบำบัดมีปัญหาเกี่ยวกับครอบครัวหรือ สัมพันธภาพในครอบครัว ก็ตาม วรรณกรรมบำบัดจะช่วยให้ผู้รับการบำบัดเกิดความอดทนอดกลั้น และ เข้าใจผู้อื่น มากกว่าที่จะโทษผู้อื่นว่าทำให้เกิดปัญหา หลังจากอ่านเรื่องราวเกี่ยวกับการแก้ปัญหาของครอบครัวอื่น ๆ แล้ว ก็จะเกิดความคิดในการแก้ปัญหา การ

บำบัดก่อให้เกิดการยังรู้ต่อปัญหานำไปสู่การแก้ปัญหาและการช่วยเหลือที่มีประสิทธิภาพ (Pardeck, 1995)

วรรณกรรมบำบัด นอกจากจะช่วยให้ผู้รับการบำบัดเกิดการยังรู้ต่อตนเอง รับรู้ภาวะอารมณ์ ช่วยปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้เหมาะสม และนำไปสู่หนทางแห่งการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในภาวะปัจจุบัน แล้วยังมีผลต่อการป้องกันการเกิดปัญหาในอนาคตด้วย ตัวอย่างเช่น วัยรุ่นเมื่อมีปัญหาในด้านเพศสัมพันธ์ เกิดความไม่เข้าใจในการเปลี่ยนแปลงทางเพศของตน เก็บตัว และไม่กล้าเล่าปัญหาให้ใครฟัง วรรณกรรมบำบัดจะช่วยเด็กวัยรุ่นได้เรียนรู้สภาพของตนเองในขณะนั้น รู้ว่าตนไม่ได้อยู่คนเดียวในโลก ซึ่งผลของการบำบัดจะช่วยให้ผู้รับการบำบัดสามารถแก้ไขปัญหของตนเองในอนาคตในกรณีที่ประสบกับปัญหาที่คล้ายคลึงกันได้ (Pardeck & Pardeck, 1993, pp. 7-8)

3. พัฒนาการของวรรณกรรมบำบัด

วรรณกรรมบำบัด เริ่มมีขึ้นตั้งแต่สมัยกรีกโบราณทั้งนี้เพราะบรรดานักปราชญ์ ที่มีชื่อเสียงในสมัยนั้น เช่น อริสโตเติล ทราบดีว่า หนังสือ มีผลต่อการบำบัดรักษาทางจิตใจได้ เช่นเดียวกับการใช้ยารักษาโรคทางกาย แต่ระยะเวลาดังกล่าวหนังสือยังไม่แพร่หลายมากนัก และความรู้ในการอ่านออกเขียนได้ก็จำกัดอยู่ในวงชนชั้นสูง ดังนั้นจึงต้องใช้วิธีการเล่านิทาน หรือเล่าเรื่องจากหนังสือ (book talk) แทนการอ่านจากหนังสือโดยตรง แต่ก็นับว่าเป็นจุดเริ่มต้นของวรรณกรรมบำบัด (สาวิกา กาญจนะ, 2518, หน้า 9)

ในศตวรรษที่ 18 วรรณกรรมบำบัดได้เริ่มเป็นที่รู้จักและมีการนำไปใช้กันอย่างแพร่หลายในกลุ่มประเทศแถบยุโรป โดยได้มีการจัดการอ่านให้เป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมการบำบัดทางจิต และเป็นกิจกรรมอันดับที่สองที่ใช้การบำบัดรักษาโรค

ในตอนต้นศตวรรษที่ 19 ได้เริ่มมีการใช้วรรณกรรมบำบัดอย่างจริงจัง โดยนายแพทย์ เบนจามิน ริช (Benjamin Rush) เป็นผู้ริเริ่มแนะนำหนังสือให้ผู้ป่วยในโรงพยาบาลอ่าน ซึ่งหนังสือที่แนะนำนั้นประกอบไปด้วยหนังสือทางด้านศีลธรรม จริยธรรม และหนังสือบันเทิงคดีต่าง ๆ ต่อมาในปี ค.ศ. 1848 จอห์น มินสัน กอลท์ที่ 2 (John Minson Galt II) ได้สรุปและกำหนดขอบข่ายวิธีการของวรรณกรรมบำบัดอย่างเฉพาะเจาะจงและเป็นระบบ ตลอดจนกำหนดหมวดหมู่และประเภทของหนังสือที่จะให้ผู้ป่วยเลือกอ่าน โดยการเลือกอ่านนั้นต้องขึ้นอยู่กับเงื่อนไขของการบำบัดทางการแพทย์และความมั่นคงทางจิตใจของผู้ป่วย ด้วยเหตุนี้เองจึงถือว่า จอห์น มินสัน กอลท์ที่ 2 เป็นผู้บุกเบิกการใช้วรรณกรรมบำบัดที่มีลักษณะเป็นวิทยาศาสตร์ (scientific or medical bibliotherapy)

ต่อมาในศตวรรษที่ 20 วรรณกรรมบำบัด ได้มีการยอมรับจากสมาคมบรรณารักษ์ ห้องสมุดอเมริกา และได้รับการส่งเสริมอย่างจริงจังโดยมีการจัดตั้งสมาคมบริการห้องสมุดในสถานพยาบาล ห้องสมุดประจำโรงพยาบาล เช่นที่โรงพยาบาลแมสซาชูเซตส์ (Massachusetts General Hospital) โรงพยาบาลแมคคลิน (McLean Hospital) เป็นต้น และในปี ค.ศ. 1889 ซาเดีย พี. เดเลนนี่ (Sadie P. Deleney) ผู้ซึ่งเป็นบรรณารักษ์ประจำโรงพยาบาลเวตเทอร์เรน (Veteran's Hospital) เมืองตุสเคเกี (Tuskegee) มลรัฐอาลาบามา (Alabama) ได้ประสบผลสำเร็จอย่างมากในการใช้วรรณกรรมบำบัด กับผู้มาขอรับบริการในหลายชนชาติด้วยกัน ได้แก่ นิโกร จีน ยิวและอิตาลี ตลอดจนคนตาบอด เด็กที่มีปัญหาทางอารมณ์ พฤติกรรม และจิตใจ เป็นต้น จึงกล่าวได้ว่า ซาเดีย พี. เดเลนนี่ เป็นผู้บุกเบิกการใช้วรรณกรรมบำบัดที่ประเทศสหรัฐอเมริกาในศตวรรษที่ 20

ในปัจจุบัน ได้มีการใช้วรรณกรรมบำบัดในวงการศึกษากันอย่างแพร่หลาย นอกจากจะนำไปใช้กับเด็กปกติแล้ว ยังได้นำไปบำบัดกับเด็กที่มีความพิการทางด้านต่าง ๆ อีกด้วย อาทิเช่น เด็กตาบอด หูหนวก เด็กที่มีปัญหาทางการพูด สมอทิพย์ เด็กที่มีปัญหาทางด้านอารมณ์และการปรับตัว เป็นต้น ส่วนนักจิตวิทยาได้นำวิธีการ วรรณกรรมบำบัด ไปใช้ในการฟื้นฟูจิตใจของผู้ต้องขังตามทัณฑสถานต่าง ๆ ผู้ติดยาเสพติด หรือเป็นโรคพิษสุราเรื้อรัง ตลอดจนผู้ป่วยที่ต้องพักฟื้นในโรงพยาบาลเป็นเวลานานอีกด้วย (Shepherd & Iles, 1976, pp. 569-571)

4. องค์ประกอบของวรรณกรรมบำบัด

องค์ประกอบของวรรณกรรมบำบัดประกอบด้วย 3 องค์ประกอบใหญ่ ๆ ดังนี้ (Berry, 1978, p. 186)

4.1 ผู้นำบัด (bibliotherapist หรือ facilitator) จะเป็นผู้ที่มีหน้าที่สร้างบรรยากาศที่เอื้ออำนวย เพื่อให้กระบวนการบำบัดบรรลุวัตถุประสงค์ตามที่กำหนด ดังนั้น กระบวนการของการบำบัดจะประสบผลสำเร็จได้ จำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้นำบัดจะต้องมีคุณสมบัติที่เหมาะสมทั้งทางด้านบุคลิกภาพ และด้านวิชาการ ซึ่ง บราวน์ (Brown, 1975, pp. 281-282), รອງจิออน (Rongione, 1978, p. 270) และ รูบิน (Rubin, 1979, pp. 247-249) ได้กล่าวไว้ พอสรุปได้ดังนี้

4.1.1 คุณสมบัติด้านบุคลิกภาพผู้นำบัดจะต้องมีความสมดุลในบุคลิกภาพ กล่าวคือมีความมั่นคงทางอารมณ์ มีวุฒิภาวะในการปรับตัว เคารพในความถูกต้องและความคิดเห็นของผู้อื่น มีความเมตตา กรุณา สนใจและเข้าใจบุคคลอื่นอย่างแท้จริง ไวต่อความรู้สึก ประเมินสถานการณ์ได้อย่างเที่ยงตรงและเป็นกลาง ตลอดจนมีทักษะในการแนะนำและการให้คำปรึกษาเพื่อช่วยเหลือผู้รับการบำบัดให้บรรลุเป้าหมาย

4.1.2 คุณสมบัติด้านวิชาการ ผู้นำบัดควรมีความรู้ในเรื่องดังต่อไปนี้ คือ มีความรู้เกี่ยวกับวรรณกรรมสำหรับเด็ก วัยรุ่น และ วัยผู้ใหญ่ อย่างกว้างขวาง มีความรู้ทางกาย

วิภาค ชีววิทยา สรีรวิทยา ความผิดปกติทางจิต จิตวิทยา ซึ่งประกอบด้วยหลักการแนะแนว และหลักการให้คำปรึกษา การสร้างแรงจูงใจ แบบทดสอบ และอื่น ๆ ในขอบข่ายทางจิตวิทยา สังคมวิทยา ตลอดจนมีความรู้ทางด้านสถิติ และการเขียนรายงาน

4.2 ผู้รับการบำบัด(bibliotherapy-participant หรือ participants) อาจจะเป็นบุคคลธรรมดาโดยทั่วไป ที่มีความต้องการจะเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองให้มากขึ้น หรือเป็นบุคคลที่มีปัญหาทางด้านร่างกาย พฤติกรรม อารมณ์ สังคม และจิตใจ (Rubin, 1979, p. 241) นอกจากนั้นแล้ว เมนนิงเจอร์ (Menninger, 1978, pp. 15-16) ยังได้เสนอข้อควรพิจารณาที่มีผลต่อความสำเร็จของ วรรณกรรมบำบัด ได้แก่ ความต้องการและความพร้อมที่จะรับการบำบัด ภูมิหลังของผู้รับการบำบัด ซึ่งประกอบไปด้วย ระดับสติปัญญา ความสนใจในการอ่าน ขอบข่ายความสนใจในชีวิต เพศ อาชีพ และลักษณะอาการที่ปรากฏ ได้แก่ อารมณ์ และการถอยหนี (Withdrawal) เป็นต้น

4.3 หนังสือ หรือ วรรณกรรม (literature) อัลแมนน์ และเนลสัน (Altmann & Nielson 1974, pp. 285-287) ได้เสนอข้อคิดเห็นเกี่ยวกับการเลือกหนังสือเพื่อนำไปใช้ในการบำบัดไว้ดังนี้

4.3.1 โครงเรื่องหนังสือที่คัดเลือกจะต้องมีโครงเรื่องที่สมจริง ลักษณะตัวละครเด่นชัด เนื้อเรื่อง สนุกสนานและน่าสนใจ

4.3.2 การใช้ภาษาและวงศัพท์ เหมาะสมกับวัย และความรู้ของผู้รับการบำบัด

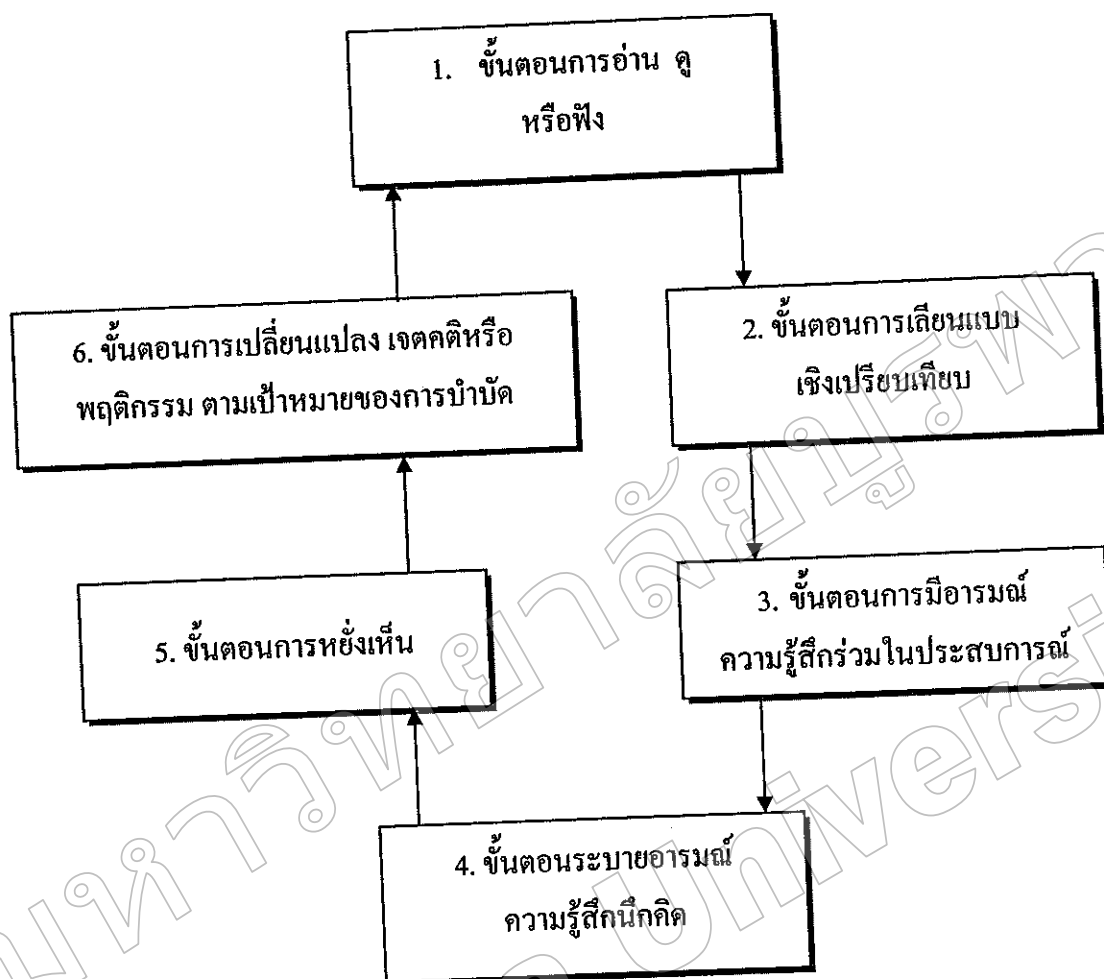
4.3.3 รูปเล่มของหนังสือ มีความสวยงาม สะดุดตา อาจมีภาพประกอบ ชัดเจน และตรงกับเนื้อหา และมีขนาดตลอดจนรูปเล่มที่สะดวกในการหยิบถือ

ดังนั้น วรรณกรรมจึงเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการบำบัด ซึ่งจะเป็นสื่อที่ทำให้ผู้รับการบำบัดเกิดการแลกเปลี่ยนประสบการณ์อย่างกว้างขวาง ได้แก่ หนังสือเกี่ยวกับการศึกษา จิตวิทยา จินตวรรณคดี (imaginative literature) เรื่องสั้น บทกวี บทร้อยกรอง นวนิยายอัตชีวประวัติ สมุดบันทึกส่วนตัว ชีวประวัติ ประวัติศาสตร์ วิทยาศาสตร์ นิทานปรัมปรา และอื่น ๆ เป็นต้น (อภิชาติ ประสารศรี, 2534, หน้า 14)

นอกจากนี้ เชฟเฟอร์ด และ ไอลส์ (Shepherd & Iles, 1976, pp. 569-571) ได้เสนอเพิ่มเติมว่า ในการคัดเลือกหนังสือควรคำนึงถึงความเหมาะสมของเนื้อเรื่องเป็นสำคัญ ทั้งนี้เนื้อเรื่องควรจะต้องตรงกับสภาพความเป็นจริง น่าเชื่อถือ ตัวละครและสภาพแวดล้อมภายในเรื่องควรคล้ายคลึงกับชีวิตจริงของผู้อ่าน สร้างสรรค์ให้ผู้อ่านเกิดกำลังใจที่จะต่อสู้กับอุปสรรคต่าง ๆ จนประสบผลสำเร็จ เช่นเดียวกับตัวละครในเรื่อง

5. กระบวนการของวรรณกรรมบำบัด

มอนโร (Monroe, 1978, pp. 257-259) ได้กล่าวถึง กระบวนการที่สำคัญของ วรรณกรรมบำบัด ไว้ 6 ขั้นตอน ดังแสดงในภาพที่ 2 ต่อไปนี้



ภาพที่ 2 แสดงขั้นตอนของกระบวนการวรรณกรรมบำบัด

จากภาพขั้นตอนของกระบวนการวรรณกรรมบำบัด ข้างต้น พอสรุปได้ดังนี้
 ขั้นตอนที่ 1 การอ่าน ดู หรือฟัง (read or view or listen) เป็นวิถีทางที่จะเพิ่มพูน
 ประสบการณ์ชีวิต ให้แก่ผู้ได้รับการบำบัด โดยที่ผู้รับการบำบัดจะเกิดการเลียนแบบเชิง
 เปรียบเทียบ และนำตนเองเข้าไปมีส่วนร่วมในพฤติกรรมของตัวละคร หรือประสบการณ์ที่ปรากฏ
 ในวรรณกรรม

ขั้นตอนที่ 2 การเลียนแบบเชิงเปรียบเทียบ (identification) เป็นขั้นตอนที่ผู้รับการบำบัด
 เกิดการเลียนแบบเชิงเปรียบเทียบกับพฤติกรรมของตัวละครหรือประสบการณ์ที่ประทับใจ โดยที่
 ผู้รับการบำบัดนำพฤติกรรมหรือประสบการณ์ของตัวละครเชื่อมโยงกับพฤติกรรมหรือ
 ประสบการณ์ในชีวิตจริงของตน ได้แก่ อารมณ์ แนวความคิด ปัญหา การตัดสินใจ และ
 พฤติกรรม เป็นต้น ซึ่งจะมีผลทำให้สิ่งที่ซ่อนเร้นอยู่ในจิตได้สำนึกเปิดเผยตัวมาอยู่ในระดับ
 จิตสำนึก อันมีผลทำให้ผู้รับการบำบัดเกิดการระลึกได้ และมีความเข้าใจตนเอง

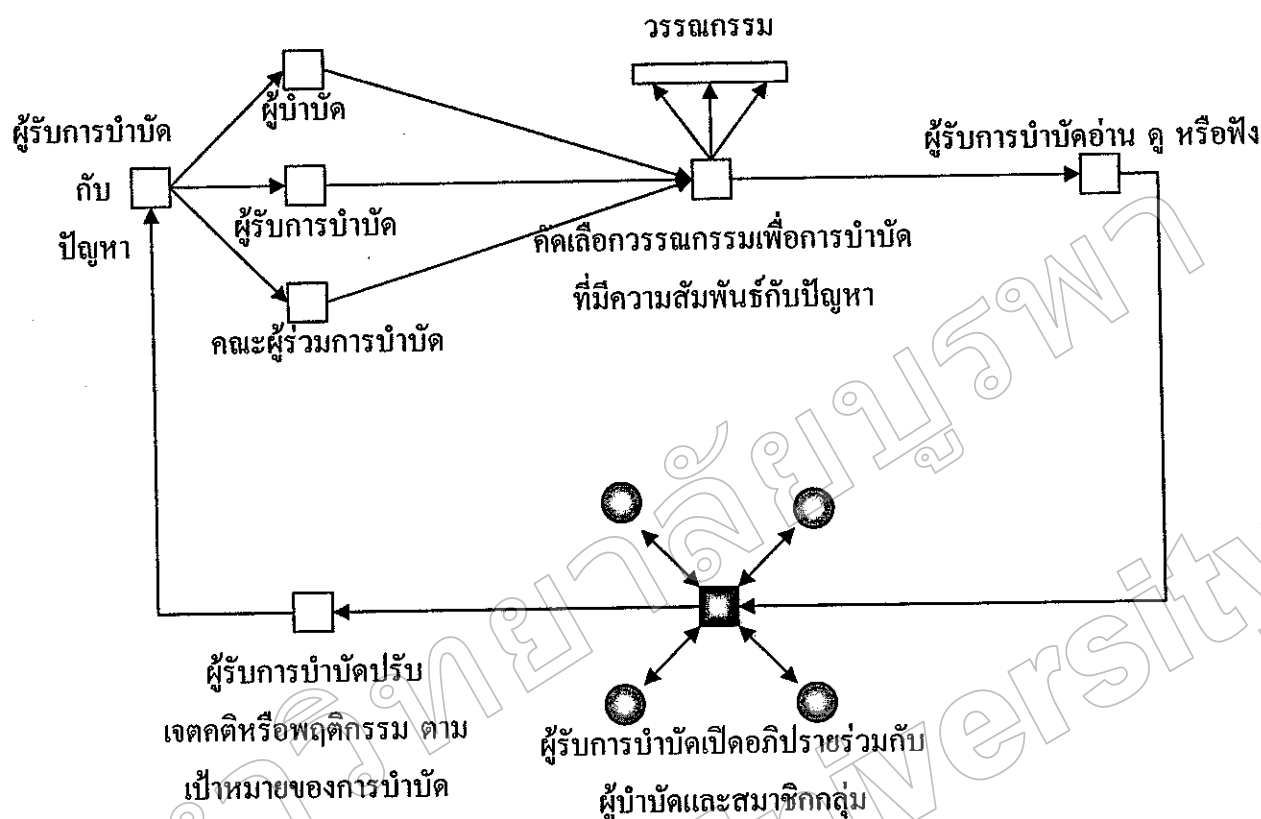
ขั้นตอนที่ 3 การมีอารมณ์ความรู้สึกร่วมในประสบการณ์ (experience vicariously) เป็นกระบวนการต่อเนื่องที่เกิดจากการเลียนแบบเชิงเปรียบเทียบ ซึ่งจะทำให้ผู้รับการบำบัดเกิดความรู้สึกเสมือนอยู่ในประสบการณ์จริง เช่น การมีอารมณ์ความรู้สึกร่วมกับปัญหาทางอารมณ์ หรือเหตุการณ์ที่เจ็บปวดฝังใจที่สะท้อนอยู่ในวรรณกรรม ในกรณีเช่นนี้จะมีผลทำให้ผู้รับการบำบัดเกิดการถ่ายโยง (transference) อารมณ์ ความรู้สึกนึกคิด ไปยังเหตุการณ์นั้น ๆ และเชื่อมโยงมาสู่ ประสบการณ์ในชีวิตจริงของตนเอง

ขั้นตอนที่ 4 การระบายอารมณ์ความรู้สึกนึกคิดที่กักดันเพื่อคลายความทุกข์ (catharsis) ภายหลังจากที่ผู้รับการบำบัดเกิดการเลียนแบบเชิงเปรียบเทียบและมีอารมณ์ความรู้สึกร่วมในประสบการณ์ที่ปรากฏอยู่ในวรรณกรรม จะมีผลทำให้ผู้รับการบำบัดได้ระบายอารมณ์ความรู้สึกนึกคิดที่กักดันออกมา ซึ่งเป็นการปลดปล่อยสิ่งที่กักดันจิตใจ ได้แก่ ความก้าวร้าว ความต้องการทางเพศ เป็นต้น มีผลทำให้ความตึงเครียดทางจิตใจลดลงตลอดจนเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้รับการบำบัดได้เผชิญกับความเป็นจริงอีกด้วย

ขั้นตอนที่ 5 การหยั่งเห็น (insight) เมื่ออารมณ์ความรู้สึกนึกคิดที่กักดันได้ระบายออกมา จะทำให้ผู้รับการบำบัดเกิดการหยั่งเห็นแนวทางในการแก้ไขปัญหของตน กล่าวคือ ผู้รับการบำบัดได้ค้นพบตัวเองจากพฤติกรรมของตัวละครหรือประสบการณ์ที่ปรากฏอยู่ในวรรณกรรม ทำให้เกิดการเข้าใจในตนเองและจัดระบบของตัวใหม่อีกครั้งหนึ่ง

ขั้นตอนที่ 6 การเปลี่ยนแปลงเจตคติหรือพฤติกรรม (change in attitude or behavior) ตามเป้าหมายของการบำบัด ซึ่งขั้นตอนนี้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นต่อเนื่อง ภายหลังจากที่ผู้รับการบำบัดเกิดการหยั่งเห็นแนวทางในการ แก้ไขปัญหา และมีความเข้าใจในตนเองอย่างถูกต้อง ซึ่งจะ ทำให้ความรู้สึกผิดของผู้รับการบำบัดลดน้อยลง เกิดความหวังใหม่ และเลือกแนวทางในการ แก้ไขปัญหา ดังนั้น พฤติกรรมหรือเจตคติของผู้รับการบำบัดที่มีต่อตนเองและผู้อื่นจึงเปลี่ยนไปด้วย

นอกจากนี้ มอนโร (Monroe, 1978, pp. 262-263) ยังได้เสนอรูปแบบและวิธีการบำบัดพอสรุปได้ดัง ภาพที่ 3 ต่อไปนี้



ภาพที่ 3 แสดงรูปแบบและวิธีการของวรรณกรรมบำบัด

จากภาพที่ 3 สามารถอธิบายโดยสรุปได้ดังนี้

ขั้นที่ 1 ผู้รับการบำบัดกับปัญหา (client with problem) เป็นขั้นตอนที่ผู้บำบัดจะต้องทำความเข้าใจ และรู้ถึงปัญหาของผู้รับการบำบัดไปพร้อม ๆ กับผู้รับการบำบัดด้วย ซึ่งผู้รับการบำบัดจะต้องมีความยินดีและสนใจที่จะรับการช่วยเหลือ เกี่ยวกับข้อมูลของผู้รับการบำบัด สามารถที่จะทราบได้โดยการวิเคราะห์ จากการสัมภาษณ์ สังเกต และการทดสอบทางจิตวิทยา นอกจากจะทราบและเข้าใจในปัญหาของผู้รับการบำบัดแล้ว ในขั้นตอนนี้ยังได้มีการกำหนดวัตถุประสงค์ของการบำบัดอีกด้วย ดังนี้

1. เพื่อให้ผู้รับการบำบัดได้ใช้ความคิดในทางสร้างสรรค์ และหลีกเลี่ยงรูปแบบการคิดทางลบ

2. เพื่อสนับสนุนให้ผู้รับการบำบัดเปิดเผยตัวเองได้อย่างอิสระและจริงใจ

3. เพื่อช่วยให้ผู้รับการบำบัดเกิดการเปรียบเทียบปัญหาของตนเองกับปัญหาของบุคคลอื่น ซึ่งจะช่วยให้ผู้รับการบำบัดเกิดความรู้ว่าตนเองไม่ได้มีความทุกข์อยู่เพียงคนเดียวและมองเห็นแนวทางในการแก้ไขปัญหา

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ปัญหา (problem analyzed) ทั้งนี้เพื่อให้ทราบถึงเงื่อนไขมูลเหตุของปัญหา ตลอดจนความต้องการที่แท้จริงของผู้รับการบำบัดในการที่จะดำเนินการกับปัญหา ซึ่งจะช่วยให้ผู้บำบัดทราบถึงประเภทวรรณกรรมที่จะนำมาใช้ในการบำบัด

ขั้นที่ 3 คัดเลือกวรรณกรรมที่เหมาะสมและมีความสัมพันธ์กับปัญหา (literature selection of didactic or creative literature related to problem) วรรณกรรมที่เลือกสรรเพื่อการบำบัดนั้น ควรคัดเลือกจากวรรณกรรมหลาย ๆ ประเภท มีจำนวนมากพอที่จะให้ผู้รับการบำบัดได้เลือกตามความพอใจ และวรรณกรรมที่เลือกสรรแล้วนั้นจะต้องมีสถานการณ์ที่สัมพันธ์กับปัญหา มีความเหมาะสมตลอดจนสอดคล้องกับภูมิหลังของผู้รับการบำบัดด้วย

ขั้นที่ 4 ผู้รับการบำบัด อ่าน ดู หรือฟังวรรณกรรม (client read, views or listens) วรรณกรรมที่เลือกสรรแล้วจะถูกนำไปให้ผู้รับการบำบัดได้เลือกอ่าน ดู หรือฟัง ด้วยความเต็มใจ และมีความพร้อมที่จะรับเอาประโยชน์จากวรรณกรรม ดังนั้น ผู้บำบัดจะต้องมีความสามารถในการสร้างแรงจูงใจ เพื่อกระตุ้นให้ผู้รับการบำบัดเกิดความรู้สึกรักอยากศึกษาเกี่ยวกับวรรณกรรมนั้น ๆ ซึ่งผู้บำบัดอาจจะใช้วิธีการจัดนิทรรศการเกี่ยวกับวรรณกรรม เล่าเรื่องเกี่ยวกับวรรณกรรมบางส่วน (book talk) หรือจัดแสดงละครจากวรรณกรรม เป็นต้น

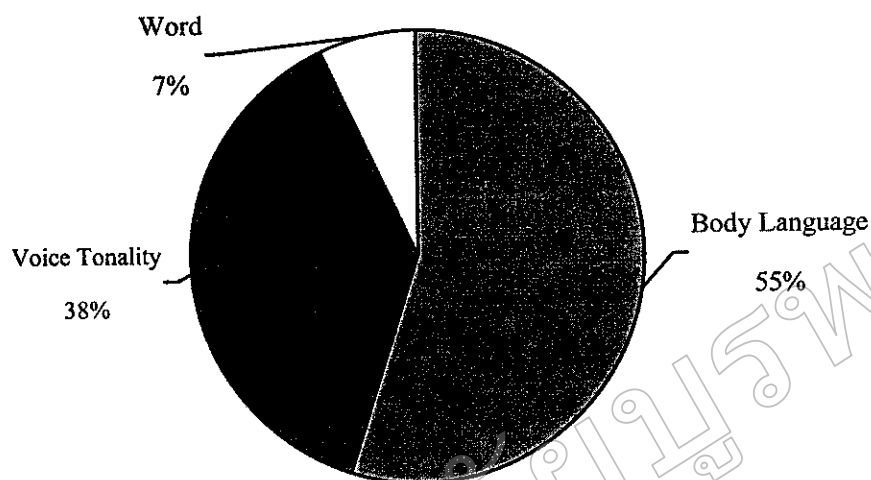
ขั้นที่ 5 ผู้รับการบำบัดอภิปรายเกี่ยวกับวรรณกรรม (client discusses) ภายหลังจากที่ผู้รับการบำบัดได้อ่าน ดู หรือ ฟัง เกี่ยวกับวรรณกรรมแล้วจะมีการอภิปรายแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในวรรณกรรมนั้น ๆ ตลอดจนมีการให้คำปรึกษาประกอบด้วย ทั้งนี้เพราะการอภิปรายและการให้คำปรึกษาเป็นกุญแจสำคัญที่จะช่วยให้ผู้รับการบำบัดเกิดการหยั่งเห็นแนวทางในการแก้ไขปัญหา ซึ่งในการอภิปรายนั้นจะเน้นอภิปรายเกี่ยวกับอารมณ์ ความรู้สึกรู้สึกนึกคิด ที่เกิดขึ้นภายหลังจากที่ศึกษาวรรณกรรม โดยการอภิปรายเชื่อมโยงสถานการณ์ในวรรณกรรมไปสู่สถานการณ์ปัญหาของผู้รับการบำบัด ผลของการอภิปรายจะทำให้ผู้รับการบำบัดเกิดการเลียนแบบเชิงเปรียบเทียบ ระบายอารมณ์ความรู้สึกรู้สึกนึกคิดที่กดดัน และเกิดการหยั่งเห็นที่เด่นชัดยิ่งขึ้น อันมีผลต่อเนื่องทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับเจตคติ หรือพฤติกรรม

ขั้นที่ 6 ผู้รับการบำบัดปรับเจตคติหรือพฤติกรรม (client modifies attitude or behavior) ตามเป้าหมายของการบำบัด ซึ่งจะเกิดขึ้นภายหลังจากที่ผู้รับการบำบัดเกิดการหยั่งเห็นแนวทางในการแก้ไขปัญหาและเลือกวิธีการแก้ไขปัญหา ซึ่งกระบวนการขั้นตอนสุดท้ายนี้มุ่งให้ผู้รับการบำบัดเกิดความเข้าใจในตนเองอย่างแท้จริง ตลอดจนเกิดการพัฒนาความเจริญส่วนบุคคลด้วย

ทั้งนี้ ในการบำบัด จึงมีความจำเป็นต้องคัดสรร วรรณกรรมอย่างรอบคอบ ตรงตามเป้าหมายของการบำบัด และมีความสัมพันธ์กับปัญหาของผู้รับการบำบัด (Brown, 1975, p. 15, Russell, 1978, p. 221)

ขนาดของกลุ่มและเวลาที่ใช้ในการบำบัด จะมีการกำหนดสมาชิกกลุ่มประมาณ 5-8 คน รับการบำบัดสัปดาห์ละ 1 หรือ 2 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง (Eleser, 1982, p. 651) โกลิคมิความเห็นว่า สมาชิกกลุ่มควรมีจำนวน 6-12 คน (Gorelick, 1978, p. 175) อย่างไรก็ตามขนาดของกลุ่มโดยทั่วไปแล้วนิยามกำหนด 6-8 คน ซึ่งอาจจะขยายเป็น 10-12 คนได้ แต่ไม่ควรให้เป็นกลุ่มใหญ่นัก เพราะจะทำให้สัมพันธภาพในกลุ่มลดลง สำหรับสมาชิกที่เป็นเด็กนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา สมาชิกกลุ่มควรมีประมาณ 4-5 คน (จินตนา เพียรพิจิตร, 2524, หน้า 32) เมื่อสมาชิกกลุ่มพบกันในแต่ละครั้ง สมาชิกกลุ่มจะได้ศึกษาวรรณกรรมเพื่อการบำบัด โดยการอ่าน ดู หรือฟัง เพียงคนเดียวหรือพร้อม ๆ กัน หรือฟังจากผู้เล่า จากเรื่องบันทึกเสียงและจากการอภิปราย (Association of Hospital Institution Libraries, 1971, p. 25)

ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย เป็นกลุ่มเด็กนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ดังนั้นในการสื่อสารและการอภิปรายกลุ่ม ผู้วิจัยจึงเน้นที่การสื่อสารทางพฤติกรรมอวัจนภาษา (nonverbal behavior) และการเขียนข้อความสื่อความหมายได้ตอบร่วมกัน โดยมีพื้นฐานความเชื่อที่ว่า ถึงแม้การสื่อสารทางพฤติกรรมอวัจนภาษา (nonverbal behavior) จะเป็นการสื่อสารที่ไม่ชัดเจนเท่ากับ พฤติกรรมวัจนภาษา (verbal behavior) ก็ตาม แต่ พฤติกรรมอวัจนภาษา (nonverbal behavior) สามารถสื่อสารได้อย่างต่อเนื่องไม่ขาดตอน และปรากฏให้เห็นตลอดเวลาในขณะที่ผู้รับการปรึกษายู่กับผู้ให้การศึกษา อีกทั้งพฤติกรรมอวัจนภาษา (nonverbal behavior) สามารถสื่อสารได้หลายทาง เช่น ท่าทาง การเคลื่อนไหวลำตัว แขน ขา ตลอดจนสีหน้าและดวงตา และที่สำคัญ พฤติกรรมอวัจนภาษา (nonverbal behavior) จะสื่อสารข้อมูลเรื่องราวได้น่าเชื่อถือและเป็นจริงมากกว่า พฤติกรรมวัจนภาษา (verbal behavior) รวมทั้งผู้ให้การศึกษายังสามารถสังเกตเห็นสภาพความรู้สึก และอารมณ์ของผู้รับการปรึกษาได้ชัดเจนกว่า พฤติกรรมวัจนภาษา (verbal behavior) สุรินทร์ สุทธิธาทิพย์ (2545, หน้า 51-55) ได้กล่าวว่า จากการศึกษาของ เมฮราเบียน (Mehrabian) ในปี ค.ศ. 1981 ได้สรุปว่าการสื่อสารทางสังคมของคนเรานั้นมากกว่าร้อยละ 90 เป็นการใช้อวัจนภาษา และในปี ค.ศ. 1990 โอ คอนเนอร์ และ เซย์มอร์ (O' Connor & Seymour) ได้สรุปและเสนอเป็นรูปกราฟ ดังภาพที่ 4 ดังนี้



ภาพที่ 4 ร้อยละของการใช้พฤติกรรมอวัจนภาษา (nonverbal behavior) และพฤติกรรมวัจนภาษา (verbal behavior) ในการสื่อสารทางสังคม

6. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรมบำบัด

งานวิจัยในต่างประเทศ

ก่อนปี 1980 มีงานวิจัยจำนวนมากได้นำวรรณกรรมมาใช้ในการบำบัด หลังจากนั้นก็ได้มีการศึกษาน้อยลง งานวิจัยที่ใช้วรรณกรรมบำบัดส่วนใหญ่มีการศึกษาในด้านผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ (academic achievement), ความมั่นใจ (assertiveness), การปรับเปลี่ยนทัศนคติ (attitude change), การปรับเปลี่ยนพฤติกรรม (behavior change), สัมพันธภาพของคู่สมรส (marital relations), ลดความหวาดกลัว (reducing fear), และการปรับปรุงอัตมโนทัศน์ (self-concept improvement)

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ (academic achievement) ส่วนใหญ่มีการศึกษาไม่มาก อย่างไรก็ตาม มีรายงานบางเรื่องที่ยืนยันว่า วรรณกรรมบำบัด มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ อาทิ วิปเปอร์ (Whipple, 1978 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ศึกษาพบว่า วรรณกรรมบำบัดสามารถช่วยให้นักเรียน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในวิชาวิทยาศาสตร์ สูงขึ้น King (1972 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ศึกษา เด็กที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ โดยใช้วรรณกรรมบำบัด ในห้องเรียน แผนกศิลป์ภาษา ผลการศึกษาบ่งชี้ชัดเจนว่า การใช้ วรรณกรรมบำบัด ช่วยให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางเรียนสูงกว่า การเรียนแบบปกติของเด็กนักเรียนในแผนกศิลป์ภาษา และจากการศึกษาของ ลันด์สไตน์ (Lundstein, 1972 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) พบว่า วรรณกรรมบำบัด สามารถช่วยพัฒนาทักษะการสื่อสารให้กับเด็กในระดับประถมศึกษาได้เป็นอย่างดี บิวเออร์ และ แบลียส (Beuer & Balius, 1995, pp. 24-25) พบว่า วรรณกรรมบำบัด ช่วยให้เด็ก ลดภาวะเครียด แก้ปัญหาด้านอารมณ์ สุขภาพ พัฒนาการ และ ปัญหาทางด้านการเรียน

อีกทั้งยังช่วยเด็กเกิดความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองขึ้น และเสนอแนะว่า ผลสำเร็จของวรรณกรรมบำบัด ขึ้นอยู่กับการได้รวมกลุ่มเด็ก เพื่ออภิปรายถึงสิ่งที่อ่านร่วมกัน เพราะจะเป็นการติดตามผล การบำบัดโดยให้เด็กได้ถ่ายทอดเนื้อหาที่อ่านให้สมาชิกฟังและแสดงความคิดเห็นร่วมกัน

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยบางเรื่อง ที่ศึกษาแล้วพบว่า วรรณกรรมบำบัด ไม่มีผลต่อ ผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ อาทิ บิกกี และ แซนเดฟอร์ (Bigge & Sandefur, 1960 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) พบว่า วรรณกรรมบำบัดไม่ช่วยให้เด็กในระดับมัธยมศึกษา มีผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนสูงขึ้น ผลการวิจัยของ ไดซอน (Dixon, 1974 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) สอดคล้อง กับงานวิจัยของ ลิเวนกู๊ด (Livengood, 1961 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ซึ่งพบว่า วรรณกรรมบำบัดไม่ได้ช่วยแก้ไขปัญหาด้านทักษะการอ่าน และจากการศึกษาของ พอนเดอร์ (Ponder, 1968 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) พบว่า วรรณกรรมบำบัดไม่ช่วยให้เด็กกลุ่มที่มี ปัญหาหายากจน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น และ งานวิจัยของ สคัลธีส (Schultheis, 1969 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) พบว่า เด็กนักเรียนในระดับ เกรด 5 และ 6 เมื่อเรียนรู้ประสบการณ์ใน วรรณกรรมบำบัดแล้ว ไม่สามารถช่วยให้เด็กเหล่านั้นมีทักษะในการอ่านเพิ่มขึ้น

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับความมั่นใจ (assertiveness) ได้มีการศึกษาใช้ วรรณกรรมบำบัด แล้วพบว่า สามารถเพิ่มความมั่นใจได้เป็นอย่างดี อาทิ แม็กโกเวอร์น (McGovern, 1976 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ได้ศึกษาการใช้วรรณกรรมบำบัดเพื่อฝึกความมั่นใจให้กับกลุ่มเป้าหมาย พบว่า กลุ่มเป้าหมายที่ได้รับการบำบัดด้วยวรรณกรรมบำบัด มีความมั่นใจ สูงกว่า กลุ่มที่ไม่ได้รับ การบำบัดด้วยวรรณกรรมบำบัด

นอกจากนี้ งานวิจัยของ แอลเลน (Allen, 1978 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) และ เนสบิทท์ (Nesbitt, 1977 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ได้ให้ความเห็นที่สอดคล้องกันว่า กระบวนการของวรรณกรรมบำบัด จะช่วยให้กลุ่มเป้าหมายมีความมั่นใจ ได้อย่างสมบูรณ์

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนทัศนคติ (attitude change) แจคสัน (Jackson, 1944 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) , ลิทเชอร์ และ จอห์นสัน (Litcher & Johnson, 1969 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) และ สแตนดีลีย์ และ สแตนดีลีย์ (Standley & Standley, 1970 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนทัศนคติ และแสดงความคิดเห็น สอดคล้องกันว่า วรรณกรรมบำบัด สามารถปรับเปลี่ยนทัศนคติของคนกลุ่มใหญ่ได้ ส่วน สมิธ (Smith, 1948 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ได้ศึกษา และสรุปว่า วรรณกรรมบำบัด เป็น วิถีทางในการปรับเปลี่ยนทัศนคติ ของเด็กนักเรียนได้เป็นอย่างดี ทาทารา (Tatara, 1964 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) พบว่า วรรณกรรมบำบัดช่วยให้นักวิทยาศาสตร์ประสบผลสำเร็จในการ ปรับเปลี่ยนทัศนคติ และ วิลสัน (Wilson, 1951 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) กล่าวว่า

วรรณกรรมบำบัด เป็นการบำบัดที่มีประสิทธิภาพ ในการช่วยให้ผู้ประสบปัญหาที่รุนแรง เกิดการปรับเปลี่ยนทัศนคติต่อปัญหาได้ นอกจากนี้ มาร์โลว์ และ เมย์คอก (Marlowe & Maycock, 2000, pp. 325-326) ศึกษาผลการใช้วรรณกรรมบำบัด ที่มีต่อการปรับเปลี่ยนทัศนคติของเด็กในระดับอุดมศึกษา ที่ต้องถูกครูลงโทษ ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มเป้าหมาย เกิดการปรับเปลี่ยนทัศนคติเกี่ยวกับการใช้อารมณ์ และเกิดภาวะผู้นำ

ในเรื่องของทัศนคติเกี่ยวกับเชื้อชาติ ได้มีการนำวรรณกรรมบำบัดมาใช้ในการปรับเปลี่ยนทัศนคติเกี่ยวกับเรื่องดังกล่าว ได้แก่ แอลสเบรค (Alsbrook, 1971) ได้ศึกษาทดลองใช้วรรณกรรมบำบัดในการปรับเปลี่ยนทัศนคติของนักศึกษาผิวขาวที่มีต่อนักศึกษาผิวดำ โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองสองกลุ่มแรกให้อ่านหนังสือเกี่ยวกับคนผิวดำ แล้วอภิปราย ส่วนอีกกลุ่มหนึ่งให้อ่านหนังสืออย่างเดียวย โดยไม่มีการอภิปราย และกลุ่มสุดท้ายเป็นกลุ่มควบคุม ไม่ต้องอ่านหนังสือ ผลการทดลองพบว่า ค่าการปรับเปลี่ยนทัศนคติของแต่ละกลุ่มแตกต่างกันอย่างชัดเจน ส่วน ผลการวิจัยของ ซูคาโร (Zucaro, 1972) ซึ่งได้ศึกษาการใช้วรรณกรรมบำบัดในการปรับเปลี่ยนทัศนคตินักเรียนเกรด 6 ที่มีต่อชาวอเมริกันผิวดำ ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มทดลองที่อ่านหนังสือเกี่ยวกับชาวอเมริกันผิวดำและอภิปรายเกี่ยวกับเรื่องราวที่อ่าน มีคะแนนการปรับเปลี่ยนทัศนคติต่อคนผิวดำสูงขึ้น ส่วนกลุ่มทดลองที่อ่านหนังสือโดยไม่ได้อภิปราย มีคะแนนการปรับเปลี่ยนทัศนคติสูงขึ้นเช่นกัน แต่ไม่สูงเท่ากับกลุ่มแรก ส่วนกลุ่มควบคุม มีคะแนนการเปลี่ยนแปลงทัศนคติน้อยที่สุด

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม (behavioral change) มีงานวิจัยหลายเรื่องได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม และเสนอแนะว่า วรรณกรรมบำบัดสามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของบุคคลได้ ดังเช่น

งานวิจัยของ ลีวิส (Lewis, 1967 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ศึกษาพบว่า เด็กนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว เมื่อเข้าร่วมกระบวนการวรรณกรรมบำบัด แล้ว มีพฤติกรรมก้าวร้าวลดลง แต่ พฤติกรรมความเห็นแก่ตัว ไม่เปลี่ยนแปลง ส่วน เซอร์เลย์ (Shirley, 1966 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) พบว่า นักเรียนที่อ่านหนังสือ ต่าง ๆ จะมีการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมในทางที่ดีขึ้น นอกจากนี้งานวิจัยของ แม็กคลาสกี (McClasky, 1966 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ยังชี้ให้เห็นว่า วรรณกรรมบำบัดช่วยให้ผู้รับการบำบัดที่มีปัญหาทางอารมณ์ เกิดการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม ที่มีผลต่ออารมณ์ได้ ส่วน พาร์เดค (Pardeck, 1995, pp. 83-88) ศึกษาพบว่า วรรณกรรมบำบัด สามารถใช้ปรับเปลี่ยนพฤติกรรมเด็กที่ไม่ชอบไปโรงเรียน และบำบัดเด็กที่คิดฆ่าตัวตายได้ ซึ่งจะช่วยให้เด็กเกิดการหยั่งรู้ต่อปัญหา เกิดทัศนคติใหม่ แก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ เชชท์แมน (Shechtman, 2000, pp. 157-167) ได้ทดลองการปรับพฤติกรรมความก้าวร้าวของเด็ก

วัยรุ่น ด้วยวรรณกรรมบำบัด พบว่าเด็กวัยรุ่นเกิดการปรับตัว และสามารถลดพฤติกรรมก้าวร้าวลงได้อย่างชัดเจน

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับสัมพันธภาพของคู่สมรส (marital relations) งานวิจัยส่วนใหญ่ บ่งชี้ว่า วรรณกรรมบำบัด ไม่ได้ช่วยแก้ไขให้คู่สมรสมีสัมพันธภาพที่ดีขึ้น ดังเช่นงานวิจัยของ คาร์ (Carr, 1975 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ค้นพบว่า วรรณกรรมบำบัดไม่เหมาะสมที่จะใช้ช่วยเหลือคนที่มีปัญหาความขัดแย้งของการสมรส สอดคล้องกับงานวิจัยของ บาร์ตัน (Barton, 1977 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ซึ่งพบว่า วรรณกรรมบำบัดไม่ได้ช่วยแก้ปัญหาของคู่สมรสได้ ส่วนงานวิจัยของ เบอม (Baum, 1977 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) บ่งชี้ว่า การใช้วรรณกรรมบำบัด ในกลุ่มคู่สมรส ไม่แตกต่างจาก กลุ่มอื่น ๆ ที่มีการใช้หนังสือหรือสิ่งพิมพ์ในการบำบัด

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการลดความหวาดกลัว (reducing fear) ในช่วงแรก ๆ ได้ศึกษาการใช้วรรณกรรมบำบัด เพื่อลดความหวาดกลัว ก่อนข้างน้อย อาทิ เวสเตอร์ (Webster, 1961 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ศึกษาพบว่า วรรณกรรมบำบัดช่วยลดความหวาดกลัวได้ในระดับหนึ่ง ในขณะที่ งานวิจัยของ ไดซอน (Dixon, 1974 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) และ ลิงค์ (Link, 1977 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) พบว่า วรรณกรรมบำบัดไม่มีผลต่อการลดความหวาดกลัว และ ความวิตกกังวล อย่างไรก็ตามในระยะหลังนี้ ได้มีการศึกษาเพิ่มเติม อาทิ แชมเบอร์ส (Chambers, 1985 cited in Pardeck & Pardeck, 1993), ไดซอน (Dixon, 1988 cited in Pardeck & Pardeck, 1993), แมคเคนซี (Mackenzie, 1989 cited in Pardeck & Pardeck, 1993), ทินดอลล์ (Tindall, 1986 cited in Pardeck & Pardeck, 1993), ทรีมีวาน และ สตรองแมน (Tremewan & Strongman, 1991 cited in Pardeck & Pardeck, 1993), และ ทักเกอร์ (Tucker, 1981 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ค้นพบว่า เนื้อเรื่องที่แต่งขึ้น เพื่อให้เด็กได้อ่าน มีผลทำให้เด็กเกิดความรู้สึกได้ถึงความหวาดกลัวต่าง ๆ เฟบเบราโร, คลัม และ รูดแมน (Febbraro, Clum & Roodman, 1999, pp. 209-222) ได้ศึกษาผลการใช้วรรณกรรมบำบัด พบว่า สามารถช่วยลดความหวาดกลัวจากเรื่องเคราะห์ร้ายในชีวิต และ ความหวาดกลัวจากการรับรู้ ลงได้

งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ และการพัฒนาตนเอง (self-concept and self-development) ได้มีการศึกษาไว้ดังนี้ คานาน (Kanaan, 1975 cited in Pardeck & Pardeck, 1993), คิง (King, 1972 cited in Pardeck & Pardeck, 1993), และ เพนนา (Penna, 1975 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) กล่าวว่า วรรณกรรมบำบัด มีทำให้เด็กเกิดอัตมโนทัศน์ (self-concept) ที่ดี ตรงกันข้ามงานวิจัยของ คาฟฟี (Caffee, 1975 cited in Pardeck & Pardeck, 1993), ไดซอน (Dixon, 1974 cited in Pardeck & Pardeck, 1993), โรช (Roach, 1975 cited in Pardeck & Pardeck, 1993),

และ เชียร์อน (Shearon, 1975 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ที่ศึกษาพบว่า วรรณกรรมบำบัด ไม่ได้ช่วยให้เกิดการพัฒนาอัตมโนทัศน์ (self-concept)

อย่างไรก็ตาม ยังมีงานวิจัยส่วนมากที่ศึกษาพบว่า วรรณกรรมบำบัดมีผลต่อการพัฒนาตนเอง (self-development) อาทิ แอปเปิ้ลเบอร์รี่ (Appleberry, 1969 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ศึกษาพบว่า วรรณกรรมบำบัดมีประโยชน์ต่อการแก้ไขปัญหาสภาพจิต ของเด็กนักเรียน ที่ไม่ได้เข้ารับการรักษาในคลินิก อโมโต (Amoto, 1975 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) กล่าวว่า วรรณกรรมบำบัด ช่วยให้นักเรียนในระดับอุดมศึกษา เกิดการปรับปรุงแก้ไขปัญหา พัฒนาการหยั่งรู้ และ แก้ไขภาวะเครียดได้ แมททีรา (Mattera, 1961 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ศึกษาพบว่า การอ่านหนังสือช่วยให้เด็กสามารถแก้ไขปัญหของตนเองได้ นอกจากนี้ เฮอริงมิงฮัส (Herminghaus, 1954 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ค้นพบว่า วรรณกรรมบำบัดจะช่วยสร้าง ให้เด็กเกิดการพัฒนาพฤติกรรมในทางที่ดี ส่วนงานวิจัยที่ไม่เห็นด้วยกับการใช้วรรณกรรมบำบัด ในการพัฒนาตนเอง (self-development) ได้แก่ บิกกี และ แซนเดอร์เฟอร์ (Bigge & Sanderfur, 1960 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) กล่าวว่า วรรณกรรมบำบัด ไม่ได้ช่วยให้เด็กนักเรียนในระดับมัธยมที่ไม่ได้รับการบำบัดในคลินิก เกิดการปรับปรุงในด้านการพัฒนาตนเอง (self-development) และ สตีเฟนส์ (Stephens, 1974 cited in Pardeck & Pardeck, 1993) ศึกษาพบว่า

วรรณกรรมบำบัด ไม่ได้ช่วยให้เด็กนักเรียนเกิดการพัฒนา ด้าน ความเชื่อถือตนเอง (self-reliance) นอกจากการศึกษาถึงผลการใช้วรรณกรรมบำบัด ในด้านต่าง ๆ ข้างต้นแล้ว ยังมี การศึกษา การใช้วรรณกรรมบำบัด ในกลุ่มตัวอย่างที่ประสบกับวิกฤตการณ์ในชีวิต อาทิ คราเมอร์ (Kramer, 1999, pp. 34-37) ได้กล่าวว่า วรรณกรรมบำบัด จะช่วยให้ผู้บำบัดสามารถใช้นั่งหนังสือ ช่วย ให้เด็กผ่านวิกฤตการณ์ในชีวิตได้ ส่วน คราเมอร์ และ สมิธ (Kramer & Smith, 1998, pp. 89-94) ศึกษาพบว่า วรรณกรรมบำบัดสามารถช่วยเหลือเด็กที่มาจากครอบครัวหย่าร้าง ให้เกิดความรู้สึก ว่าไม่โดดเดี่ยว และเรียนรู้แนวทางที่เหมาะสมเมื่อเจอภาวะเครียดของครอบครัว งานวิจัยของ กรินด์เลอร์, สเตรตัน, และ แมคเคนนา (Grindler, Stratton & McKenna, 1995, pp. 50-58) บ่งชี้ว่า วรรณกรรมบำบัด ช่วยให้เด็กที่ถูกทารุณกรรมทางเพศ ได้เรียนรู้การป้องกันตนเอง และรู้เท่าทัน

วรรณกรรมบำบัดยังสามารถช่วยเสริมสร้างให้ผู้รับการบำบัด เกิดความภาคภูมิใจสูงขึ้น ด้วย โดยในปี 1974 อัลท์แมนน์ และเนลสัน (Altmann & Nielson, 1974, pp. 285-287) ได้ศึกษา เกี่ยวกับการใช้วิธีการบำบัดด้วยหนังสือ เพื่อเสริมสร้างความภาคภูมิใจในตนเองกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาที่มีคะแนนความภาคภูมิใจในตนเองต่ำที่สุด จำนวน 18 คน โดยแบ่ง ออกเป็น 3 กลุ่ม คือ กลุ่มแรก จะได้รับคำแนะนำในการอ่านหนังสือจากบรรณารักษ์ตลอด ระยะเวลาการทดลอง กลุ่มที่สองจะได้รับหนังสือชุดเดียวกับกลุ่มแรก แต่จะได้รับคำแนะนำในการ

อ่านเพียงครั้งเดียวตลอดการทดลอง และกลุ่มที่สามได้รับหนังสืออ่านเพียงอย่างเดียว โดยไม่มีโอกาสพบปะรับคำแนะนำจากบรรณารักษ์เลย ผลการวิจัยพบว่าคะแนนความภาคภูมิใจในตนเองของกลุ่มทดลองทั้ง 3 กลุ่มไม่แตกต่างกัน แต่จากคะแนนเฉลี่ยแสดงให้เห็นว่า คะแนนของกลุ่มแรกมีการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่สูงขึ้น

ในปี 1995 มาร์รส์ (Marrs, 1995, pp. 843-870) ได้ทำการสังเคราะห์งานวิจัยด้วยการวิเคราะห์ห่อถัก เกี่ยวกับการใช้วรรณกรรมบำบัด พบว่า การใช้วรรณกรรมบำบัดไม่แตกต่างจากการบำบัดด้วยนักบำบัด และการใช้วรรณกรรมบำบัด ส่วนใหญ่ใช้ในการช่วยเหลือปัญหาด้านการฝึกกล้า ยืนยันตนเอง ความวิตกกังวล และเพศสัมพันธ์ที่ผิดปกติ มากกว่าปัญหาทางการเรียน และการลดน้ำหนัก ข้อเสนอแนะของการวิจัย ส่วนใหญ่เน้นให้มีการเลือกหนังสือที่เหมาะสมกับกลุ่มเป้าหมาย รวมทั้งการวิเคราะห์บุคลิกและความสามารถในการอ่านของกลุ่มเป้าหมายด้วย

นอกจากนี้ยังได้มีการศึกษาถึงความยั่งยืนของการใช้วรรณกรรมบำบัดโดย สมิธ, ฟลอยด์, และ สโคกิน (Smith, Floyd, & Scogin, 1997, pp. 324-327) ติดตามผลการใช้วรรณกรรมบำบัดเพื่อลดความซึมเศร้าในผู้ใหญ่เป็นเวลา 3 ปี ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างได้ใช้ประโยชน์จากการบำบัด โดยวรรณกรรมบำบัด ไม่เปลี่ยนแปลง แสดงให้เห็นว่า ผลการใช้วรรณกรรมบำบัดมีความยั่งยืน

งานวิจัยในประเทศไทย

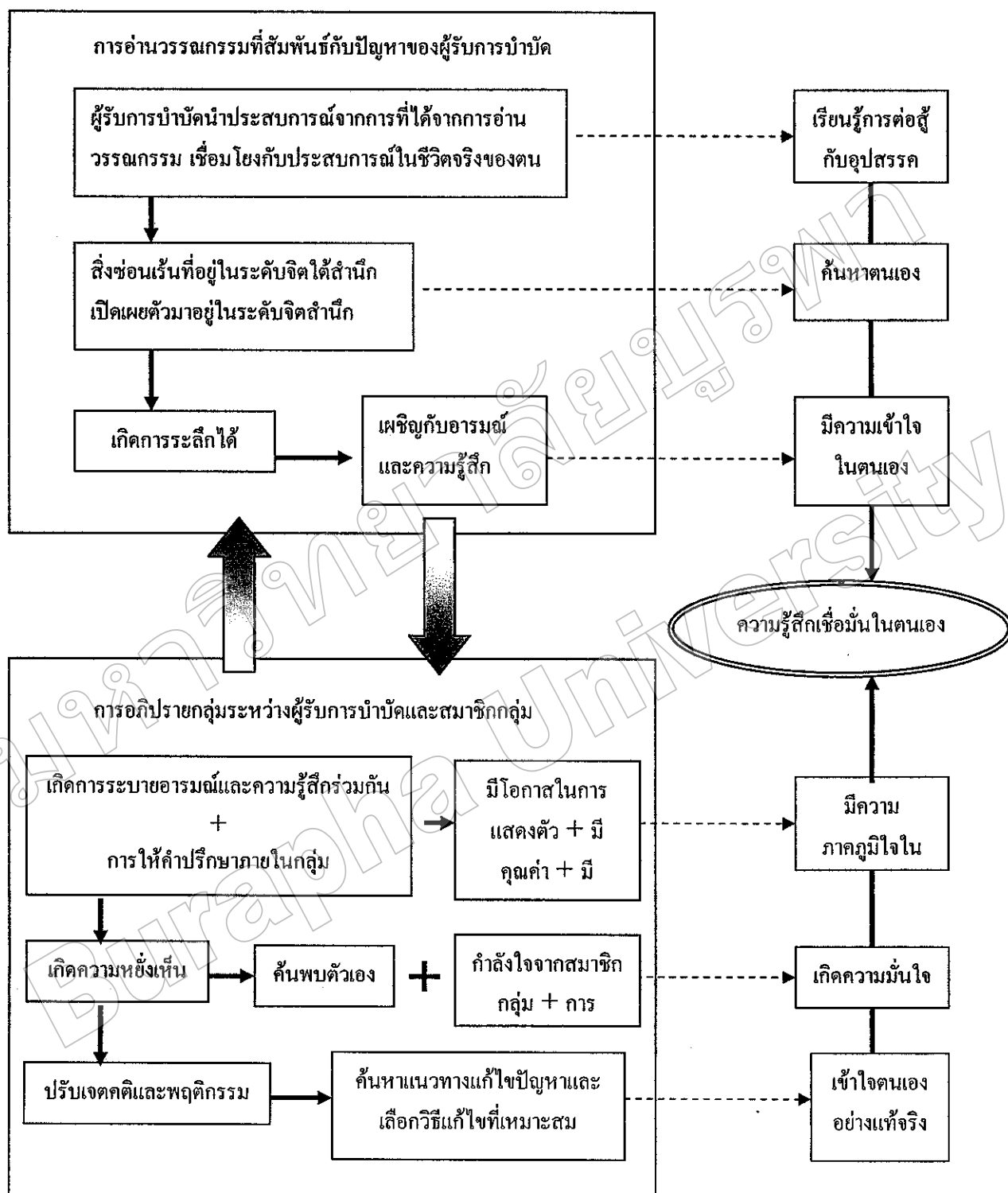
ในประเทศไทยได้มีการศึกษาเกี่ยวกับ วรรณกรรมบำบัด ก่อนข้างน้อย โดยทั่วไปมักใช้ชื่อว่า การบำบัดด้วยหนังสือ ซึ่งมีการศึกษาทั้งการบำบัดแบบรายบุคคล และ การบำบัดแบบกลุ่ม ในด้านการบำบัดแบบรายบุคคล ได้มีการวิจัยไว้ 2 เรื่อง โดยในปี 2518 สาวิกา กาญจนะ (2518, หน้า 85-90) ได้ศึกษาถึงผลของการบำบัดด้วยหนังสือ ที่มีต่อการพัฒนาบุคลิกภาพ ในตนเอง ความวิตกกังวล และความเอื้อเฟื้อ ผลการศึกษาพบว่า วรรณกรรมบำบัดสามารถพัฒนาบุคลิกภาพทั้ง 3 ด้านได้เป็นอย่างดี ต่อมา อัมพร พินิจวัฒนา (2527, หน้า 45-49) ได้นำ การบำบัดด้วยหนังสือ ไปใช้ในการลดความวิตกกังวล ของเด็กที่ป่วยเรื้อรัง ด้วยโรคไต ผลการศึกษาพบว่า วรรณกรรมบำบัดสามารถลดความวิตกกังวลของเด็กที่ป่วยเรื้อรังด้วยโรคไต ได้มากกว่าร้อยละ 50 ของคะแนนความวิตกกังวล

ในส่วนของการบำบัดแบบกลุ่มนั้น ได้มีผู้ทำการศึกษาไว้ดังนี้ กุลวนิดา ดุงคะเสริณี (2523, หน้า 48-50) ได้ศึกษาผลการบำบัดด้วยหนังสือ ที่มีต่อสุขภาพจิต และความเชื่อมั่นในตนเอง ของเด็กพิการ ผลการศึกษาพบว่า เด็กพิการมีสุขภาพจิต และ ความเชื่อมั่นในตนเอง สูงขึ้นต่อมา ชไมพร เจริญสิน (2525, หน้า 49-51) ได้ศึกษาการบำบัดด้วยหนังสือ เพื่อลดความวิตกกังวลและเสริมสร้างความเชื่อมั่นในตนเองของเยาวชนที่มีประวัติการติดยาเสพติด ผลการศึกษา พบว่า

เยาวชนที่ได้รับการบำบัด โดยวรรณกรรมบำบัด มีความวิตกกังวลลดลงอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ เยาวชนมีความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้นอย่างชัดเจน ราตรี รัตนพลภ (2530, หน้า 61-63) ได้เปรียบเทียบผลการบำบัดด้วยหนังสือ แบบกลุ่มและแบบรายบุคคล ที่มีต่อความเชื่อมั่นในตนเอง และความคิดสร้างสรรค์ของเด็กในสถานสงเคราะห์เด็กหญิงบ้านราชวิถี ผลการศึกษาพบว่าเด็กที่ได้รับการบำบัดแบบกลุ่มมีความเชื่อมั่นในตนเองและความคิดสร้างสรรค์สูงขึ้นอย่างชัดเจน อภิชาติ ประสารศรี (2534, หน้า 54-57) ได้ศึกษา ผลการบำบัดด้วยหนังสือ ที่มีต่อมโนภาพแห่งตนของเด็กนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนมีมโนภาพแห่งตนสูงขึ้น และ สุรชนี เปี่ยมญาติ (2535, บทคัดย่อ) ได้ศึกษาการใช้หนังสือ เพื่อบำบัดความก้าวร้าวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ผลการศึกษาพบว่า เด็กนักเรียนที่อ่านหนังสือที่ผู้วิจัยเตรียมให้ มีความก้าวร้าวลดลง

จากผลการวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศที่กล่าวมาทั้งหมดข้างต้น จะเห็นได้ว่า วรรณกรรมบำบัด เป็นวิธีการหนึ่งที่สามารถนำไปใช้ในการแก้ไขปัญหาและพัฒนาคุณลักษณะที่เหมาะสมได้ เช่น พัฒนามโนภาพแห่งตน พัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง พัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ลดความวิตกกังวล ลดความหวาดกลัว เพิ่มระดับการยอมรับตนเอง เป็นต้น ด้วยเหตุนี้วรรณกรรมบำบัดจึงถือว่าเป็นวิธีการบำบัดที่มีประโยชน์อย่างยิ่งในการพัฒนาคุณลักษณะของบุคคล งานวิจัยส่วนใหญ่ได้มีการศึกษาในกลุ่มเด็กนักเรียนทั่วไป เด็กพิการทางร่างกาย ผู้ป่วยเรื้อรัง เป็นต้น สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาถึงการใช้วรรณกรรมบำบัด ในกลุ่มเด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โดยคาดหวังว่า วรรณกรรมบำบัดจะสามารถ ช่วยให้เด็กที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน มีความเชื่อมั่นในตนเองสูงขึ้น

จากการศึกษาแนวคิดที่ได้จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งหมด สามารถสรุปความสัมพันธ์ของการะบวนการวรรณกรรมบำบัดกับความเชื่อมั่นในตนเองได้ ดังรูปภาพที่ 5 ดังนี้



ภาพที่ 5 ความสัมพันธ์ของกระบวนการวรรณกรรมบำบัดกับความรู้สึกเชื่อมั่นในตนเอง

จากรูปภาพที่ 5 จะเห็นว่า คุณลักษณะที่สัมพันธ์กับความเชื่อมั่นในตนเองจะเกิดขึ้นในทุกขั้นตอนของกระบวนการวรรณกรรมบำบัด กล่าวคือ ผู้รับการบำบัดจะได้เรียนรู้การต่อสู้กับอุปสรรคจากการเชื่อมโยงประสบการณ์จากการอ่านวรรณกรรมกับประสบการณ์ในชีวิตจริง ซึ่งในขั้นตอนนี้ผู้รับการบำบัดจะเปิดเผยสิ่งที่ซ่อนในระดับจิตใต้สำนึกมาอยู่ในระดับจิตสำนึก ก่อให้เกิดการค้นหาค้นหาตนเอง อันมีผลทำให้ผู้รับการบำบัดเกิดการระลึกได้ และมีความเข้าใจตนเอง

เมื่อเข้าสู่กระบวนการอภิปรายกลุ่ม ผู้รับการบำบัดจะได้มีโอกาสในการแสดงตัว ถึงอารมณ์และความรู้สึกที่ได้จากการอ่านวรรณกรรม ก่อปรกับการให้คำปรึกษากลุ่ม จะทำให้ผู้รับการบำบัดรู้สึกว่าคุณค่า มีความหวังในการต่อสู้กับปัญหา ทำให้เกิดความภาคภูมิใจในตนเอง นอกจากนี้ในขณะที่ผู้รับการบำบัดได้ระบายอารมณ์และความรู้สึกออกมา ทำให้ผู้รับการบำบัดเกิดการหยั่งเห็น สามารถค้นพบตัวเอง รวมทั้งได้รับการยอมรับจากสมาชิกกลุ่ม ทำให้มีกำลังใจ และเกิดความมั่นใจในการปรับเจตคติและพฤติกรรม โดยการสร้างมุมมองใหม่ในการค้นหาแนวทางแก้ไขปัญหาและเลือกวิธีการแก้ไขที่เหมาะสม เกิดความเข้าใจตนเองอย่างแท้จริง

คุณลักษณะทั้งหมดที่เกิดขึ้นจากกระบวนการวรรณกรรมบำบัด อันได้แก่ การเรียนรู้ในการต่อสู้กับอุปสรรค การค้นหาค้นหาตนเอง การรู้จักและเข้าใจตนเอง การแสดงตัว ความภาคภูมิใจในตนเอง การค้นพบตัวเอง ความมั่นใจในความคิดของตนเอง และการกล้าตัดสินใจในการแก้ไขปัญหาของตนเองที่เหมาะสม ล้วนเป็นคุณลักษณะที่สำคัญของการพัฒนาความรู้สึกเชื่อมั่นในตนเองทั้งสิ้น (Yoder & Proctor, 1988, Maslow, 1954, Symonds, 1964, ชูชีพ อ่อน โลกสูง, 2516, นิพนธ์ แจ่มเยี่ยม, 2519)