

วารสารจิตวิทยา

มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต



ปีที่ 10 ฉบับที่ 1 มกราคม – มิถุนายน 2563

JOURNAL OF PSYCHOLOGY KASEM BUNDIT UNIVERSITY

Volume 10 Number 1 January - June 2020

ISSN 2286-6663

- โรคสมองเสื่อมและจิตวิทยาเชิงบวก: บทความทบทวนวรรณกรรม
- ผลของโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยาที่มีต่อความปรึกษาเชิงอารมณ์ ในนักเรียนชายและหญิง ชั้นม. 2
- ผลของการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวที่มีต่อการลดความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน
- การปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลที่มีผลต่อการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น โดยการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม
- สมรรถนะการให้การปรึกษา
- การเสริมสร้างพฤติกรรมบริการให้บริการโดยใช้โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลของพนักงานส่วนหน้าโรงพยาบาลสมิติเวช
- พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข
- พฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย
- กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริงของครูโรงเรียนคาทอลิกเอกชน
- การกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์

KASEM BUNDIT UNIVERSITY

PSYCHOLOGY

วารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

เจ้าของ

มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

ที่ปรึกษา

1. ดร.วัลลภ สุวรรณดี
2. ดร.เสนีย์ สุวรรณดี
3. รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา

กองบรรณาธิการบริหาร

1. ศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์
2. ศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม
3. รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา
4. รองศาสตราจารย์ ดร.รัฐจวน คำชिरพิทักษ์
5. รองศาสตราจารย์ ดร.อรจรีย์ ณ ตะกั่วทุ่ง
6. รองศาสตราจารย์ ดร.อารี พันธุ์มณี
7. รองศาสตราจารย์ไพบุลย์ เทวรักษ์
8. อาจารย์ ดร.เจษฎา อังกาบสี

กองบรรณาธิการวิชาการ

- | | |
|------------------------------------------------|------------------------------------|
| 1. ศาสตราจารย์ ดร.จรรยา สุวรรณทัต | มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 2. ศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 3. ศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร.ทัศนีย์ นนทะสร | มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร.นันทา สุริรักษา | สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร.สิทธิโชค วรานุสันติกุล | มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร.สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 9. รองศาสตราจารย์ ดร.วรรณุช แหยมแสง | มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| 10. รองศาสตราจารย์ ดร.รัฐจวน คำชिरพิทักษ์ | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 11. รองศาสตราจารย์ ดร.อรพินทร์ ชูชม | มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 12. รองศาสตราจารย์ ดร.อรัญญา ต้อยคัมภีร์ | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 13. รองศาสตราจารย์ ดร.อารี พันธุ์มณี | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 14. รองศาสตราจารย์มุกดา ศรียงค์ | มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| 15. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เย็นใจ เลหาวนิช | มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต |
| 16. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วีระวัฒน์ ปันนิตามัย | สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ |
| 17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สิริวัฒน์ ศรีเครือดง | มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย |

กองบรรณาธิการ

- | | |
|-------------------------------------------|-------------------|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.อรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง | บรรณาธิการ |
| 2. นางสาวรัศมีดารา ดารากร ณ อยู่ธยา | ผู้ช่วยบรรณาธิการ |
| 3. นางสาวจันทิมา ขณะรัตน์ | ผู้ช่วยบรรณาธิการ |

คณะกรรมการจัดทำวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

- | | |
|-------------------------------------------|----------------------------|
| 1. รองศาสตราจารย์ไพบุลย์ เทวรักษ์ | ประธานกรรมการ |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร.อรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง | กรรมการ |
| 3. นางสาวรัศมีดารา ดารากร ณ อยู่ธยา | กรรมการและเลขานุการ |
| 4. นางสาวรุณรัตน์ ภูตอก | กรรมการและผู้ช่วยเลขานุการ |

ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความ

- | | |
|------------------------------------------------|-------------------------------|
| 1. ศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 2. ศาสตราจารย์ ดร.อารี สันหนวี | นักวิชาการอิสระ |
| 3. ศาสตราจารย์ศรียา นิยมธรรม | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 4. รองศาสตราจารย์ ดร.คัคนางค์ มณีศรี | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 5. รองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร ฉัตรสุภกุล | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 6. รองศาสตราจารย์ ดร.ดารณี อุทัยรัตนกิจ | มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 7. รองศาสตราจารย์ ดร.นิธิพัฒน์ เมฆขจร | มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช |
| 8. รองศาสตราจารย์ ดร.นพพร แหยมแสง | มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| 9. รองศาสตราจารย์ ดร.นวลจันทร์ จุฑาภักดีกุล | มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 10. รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาร มาลากุล ณ อยู่ธยา | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 11. รองศาสตราจารย์ ดร.ปรีชา วิหคโต | มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช |
| 12. รองศาสตราจารย์ ดร.พิศสมัย อรทัย | มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 13. รองศาสตราจารย์ ดร.มุกดา ศรียงค์ | มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| 14. รองศาสตราจารย์ ดร.รัญจวน คำวชิรพิทักษ์ | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 15. รองศาสตราจารย์ ดร.ลัดดาพรรณ ณ ระนอง | มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช |
| 16. รองศาสตราจารย์ ดร.วรรณุช แหยมแสง | มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| 17. รองศาสตราจารย์ ดร.สุกรี รอดโพธิ์ทอง | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 18. รองศาสตราจารย์ ดร.สกล วรเจริญศรี | มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 19. รองศาสตราจารย์ ดร.สมโภชน์ เอี่ยมสุภาชาติ | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 20. รองศาสตราจารย์ ดร.สมสรรณุก์ วงษ์อยู่น้อย | มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 21. รองศาสตราจารย์ ดร.สุรัสมิภา รอดมณี | วิทยาลัยพยาบาลตำรวจ |
| 22. รองศาสตราจารย์ ดร.อรพินทร์ ชูชม | มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 23. รองศาสตราจารย์ ดร.อรัญญา ตัญคำภีร์ | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 24. รองศาสตราจารย์ ดร.อารี พันธมณี | มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต |
| 25. รองศาสตราจารย์ชูศรี วงศ์รัตน์ | มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 26. รองศาสตราจารย์นิภา ศรีไพโรจน์ | มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |

27. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธนิดา จุลวนิชย์พงษ์	มหาวิทยาลัยบูรพา
28. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปนัดดา ธนเศรษฐกร	มหาวิทยาลัยมหิดล
29. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประศักดิ์ หอมสนิท	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
30. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พาสนา จุฬรัตน์	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
31. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.มณฑิรา จารุเพ็ง	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
32. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เรวดี วัฒนทกโกศล	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
33. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศักดิ์นา บุญเปี่ยม	มหาวิทยาลัยบูรพา
34. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริพันธ์ ศรีวันยงค์	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
35. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สิริวัฒน์ ศรีเครือดง	มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ์ราชวิทยาลัย
36. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สันทนา วิจิตรเนาวรัตน์	มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม
37. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ นพ.พนม เกตุมาน	มหาวิทยาลัยมหิดล

กำหนดวันออกวารสาร

- ปีละ 2 ฉบับ - ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม – มิถุนายน กำหนดออกวารสาร เดือนมิถุนายน
- ฉบับที่ 2 เดือนกรกฎาคม – ธันวาคม กำหนดออกวารสาร เดือนธันวาคม

วัตถุประสงค์

1. เพื่อส่งเสริมและสนับสนุนการศึกษาค้นคว้า สร้างสรรค์ผลงานทางวิชาการด้านจิตวิทยา ของคณาจารย์ นักวิชาการและนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา
2. เพื่อเผยแพร่ความรู้ ผลงานวิชาการและผลงานวิจัยทางจิตวิทยาสู่สาธารณชน
3. เพื่อเสริมสร้างเครือข่ายความร่วมมือทางวิชาการด้านจิตวิทยา ระหว่างสถาบันการศึกษา หน่วยงานทางวิชาการ หน่วยงานปฏิบัติการและนักวิชาการอิสระทางด้านจิตวิทยา

พิมพ์ที่

มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต
เลขที่ 1761 ถนนพัฒนาการ แขวงสวนหลวง เขตสวนหลวง กรุงเทพฯ 10250
โทรศัพท์ 0-2320-2777 โทรสาร 0-2720-4677
ISSN 2286-6663

สำนักงาน

หลักสูตรสาขาวิชาจิตวิทยา ระดับบัณฑิตศึกษา (ชั้น 3 อาคารเกษมพัฒน์)
มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต วิทยาเขตพัฒนาการ
โทรศัพท์/โทรสาร 0-2320-2777 ต่อ 1134, 1163
e-mail: journal.psy.kbu@gmail.com
<http://journal.psy.kbu.ac.th>

ปีที่พิมพ์

2563

คำนิยม

วารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ได้เดินทางมาถึงฉบับครบรอบปีที่ 10 แล้ว นับเป็นประจักษ์พยานแห่งความมุ่งมั่นตั้งใจของคณะบรรณาธิการและผู้จัดทำที่ได้ร่วมแรงร่วมใจกันอย่างเข้มแข็งเพื่อมุ่งส่งเสริมให้ศาสตร์และวิชาชีพจิตวิทยาได้ขยายขอบข่ายของการศึกษาวิจัยและพัฒนาองค์ความรู้ในการวิเคราะห์ อธิบาย ทำนาย และเสริมสร้างความเป็นมนุษย์ที่แท้จริงให้พร้อมเผชิญกับสภาวะความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและหลากหลายที่เกิดขึ้นในสังคมปัจจุบัน

ในนามของหลักสูตรสาขาวิชาจิตวิทยา ระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ขอแสดงความชื่นชมและขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.อรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง รองศาสตราจารย์ไพบุลย์ เทวรักษ์ ผู้เป็นบรรณาธิการและประธานคณะกรรมการจัดทำวารสาร รวมทั้งท่านผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความและท่านนักวิชาการผู้กรุณาส่งบทความที่มีคุณภาพ ขอเป็นกำลังใจให้ทุกท่านได้มีส่วนกำลังเป็นกัลยาณมิตรในด้านจิตวิทยาให้มนุษย์และสังคมได้มีพัฒนาการอย่างยั่งยืนต่อไป

ด้วยความมุ่งมั่นตั้งใจและใฝ่พัฒนา



(รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา)

รองอธิการบดีฝ่ายวิชาการ

ผู้อำนวยการหลักสูตรสาขาวิชาจิตวิทยา ระดับบัณฑิตศึกษา

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

บรรณาธิการแถลง

วารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต ฉบับนี้เป็นปีที่ 10 ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม – มิถุนายน 2563 บทความที่เผยแพร่ในวารสารฉบับนี้ มีเนื้อหาที่น่าสนใจ และเป็นประโยชน์ต่อการดำเนินชีวิต ต่อการทำงาน และต่อวงการศึกษาค้นคว้า หัวข้อความรู้ต่าง ๆ ในฉบับนี้ ประกอบด้วยจิตวิทยาเชิงบวก จิตวิทยา การลดความก้าวร้าว การปรับเปลี่ยนความเชื่อ การให้การปรึกษาพฤติกรรมบำบัด การทำงานอย่างมีความสุข การบริหารจัดการตนเอง กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริง และการกำกับตนเอง บทความทุกเรื่องได้รับการพิจารณาถ้อยแถลงจากผู้ทรงคุณวุฒิด้านจิตวิทยาและด้านการวิจัย ทำให้เนื้อหาทุกคอลัมน์มีคุณภาพ เพื่อผู้อ่านจะได้รับความรู้ ได้แนวคิดใหม่ ๆ เพื่อการประยุกต์ใช้กับตนเอง รวมทั้งใช้อ้างอิงทางวิชาการ และเป็นแนวทางการศึกษาวิจัยต่อไป

กองบรรณาธิการ ขอขอบคุณผู้เขียนบทความทุกท่านที่ส่งบทความมาตีพิมพ์ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ขอขอบคุณผู้ทรงคุณวุฒิกลั่นกรองบทความทุกท่านที่พิจารณาบทความ ให้ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุงแก้ไขบทความให้มีความถูกต้องตามหลักวิชาการ และการนำเสนอที่มีความเป็นสากล กองบรรณาธิการจะรักษาระดับคุณภาพของวารสารต่อไป และพยายามให้วารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิตเป็นแหล่งความรู้ด้านจิตวิทยา ที่ช่วยทำให้เกิดการพัฒนาได้ความรู้ที่เป็นประโยชน์สำหรับประเทศไทย



(รองศาสตราจารย์ ดร.อรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง)

บรรณาธิการ

สารบัญ

	หน้า
โรคสมองเสื่อมและจิตวิทยาเชิงบวก: บทความทบทวนวรรณกรรม ภาสกร คุ่มศิริ นันทชัย สกมลพงศ์ สิทธิพร ครามานนท์	1-11
ผลของโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยาที่มีต่อความปรึกษาเชิงอารมณ์ ใน นักเรียนชายและหญิง ชั้นม. 2 ฉัญญตุล คงเสรี สมโภชน์ เอี่ยมสุภาชิต เมธาวี อุดมธรรมมานุภาพ	12-22
ผลของการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวที่มีต่อการลดความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนใน ศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน สุชาดา คงเสรี เมธาวี อุดมธรรมมานุภาพ สมโภชน์ เอี่ยมสุภาชิต	23-33
การปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลที่มีผลต่อการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัว ของนักเรียนวัยรุ่น โดยการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม จิรภัทร์ มีโม เสรี ใหม่จันทร์ แสงเดือน ยอดอัษฎมณีวงศ์	34-50
สมรรถนะการให้การปรึกษา เทพรัตน์ พาณิชยिंग ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา	51-59
การเสริมสร้างพฤติกรรมบริการให้บริการโดยใช้โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่าง บุคคลของพนักงานส่วนหน้าโรงพยาบาลสมิติเวช ผุสดี เหนี่ยวพั้ง อารี พันธมณี	60-68

สารบัญ (ต่อ)

พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข นงลักษณ์ แต้มสุวรรณ ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์	69-79
พฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ฐาพล สมสกุล ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์	80-93
กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริงของครูโรงเรียนคาทอลิกเอกชน ไพฑูรย์ ยันงาม ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์	94-105
การกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์ ประศักดิ์ หอมสนิท อรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง	106-118
คำแนะนำสำหรับผู้ส่งบทความวิชาการและบทความวิจัยเพื่อตีพิมพ์ในวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต	119-123

โรคสมองเสื่อมและจิตวิทยาเชิงบวก: บทความทบทวนวรรณกรรม

Neurocognitive disorder and Positive Psychology: Review Article

ภาสกร คุ่มศิริ¹ นันทิชาตส์ณห์ สกกุลพงศ์² สิทธิพร ครามานนท์³

Received: February 4, 2020

Revised: April 1, 2020

Accepted: April 22, 2020

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอความรู้เกี่ยวกับโรคสมองเสื่อม โดยมีขอบเขตเกี่ยวกับนิยาม เกณฑ์การวินิจฉัย ระบาดวิทยา การประเมิน การรักษา ป้องกัน และส่งต่อ และการประยุกต์ใช้องค์ความรู้ด้านจิตวิทยาเชิงบวกกับผู้ป่วยสมองเสื่อม ซึ่งผู้เขียนได้ทำการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยนำเสนอานิยาม แนวคิดที่สำคัญ วิจัยที่เกี่ยวข้อง และการประยุกต์ใช้ ผู้เขียนหวังว่าบทความนี้จะเป็นประโยชน์กับผู้สนใจทั้งบุคคลทั่วไป นิสิตนักศึกษา และสาขาวิชาชีพที่ทำงานเกี่ยวกับผู้ป่วยสมองเสื่อม

คำสำคัญ: จิตวิทยาเชิงบวก โรคสมองเสื่อม

Abstract

The purpose of this article is to present knowledge concerning neurocognitive disorder, covers definition, diagnostic criteria, epidemiology, assessment, treatment, and prevention using positive psychology with neurocognitive patient. The authors review ed literature and related research studies, and presented definition, concepts, research findings and application with neurocognitive disorder. The authors hope that this article will be useful to those interested in both the general public, students and multidisciplinary workers for working for neurocognitive disorder patients.

Key words: neurocognitive disorder, positive psychology

บทนำ

การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างประชากรของไทยที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็วในช่วง 3 - 4 ทศวรรษที่ผ่านมา ทำให้ประเทศเข้าสู่การเป็นสังคมผู้สูงวัยตั้งแต่ประมาณปี 2543-2544 คือ มีประชากรอายุ 60 ปี คิดเป็นสัดส่วนมากกว่าร้อยละ 10 ของประชากรทั้งหมด (กระทรวงพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์, 2557) อายุขัยเฉลี่ยของประชากรไทยในปัจจุบัน คือ 72 ปี พบอุบัติการณ์ของภาวะสมองเสื่อมในผู้สูงอายุร้อยละ 2-9.88 โดยอุบัติการณ์เพิ่มสูงขึ้นตามอายุขัย (วีรศักดิ์ เมืองไพศาล, 2556) จากการทบทวนงานวิจัย พบว่า การศึกษาความชุกโรคสมองเสื่อมในผู้สูงอายุในจังหวัดลำปาง อุบลราชธานี ปทุมธานี

¹⁻³สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

มีค่าเฉลี่ยอยู่ที่ร้อยละ 19.8 แสดงให้เห็นว่าในผู้สูงอายุหนึ่งร้อยคนจะพบผู้ที่เสี่ยงภาวะสมองเสื่อมเกือบยี่สิบคน (ขวัญเรือน ก้าววิฑู, สุคนธา ศิริ, ดุสิต สุจิรารัตน์, ศรุตพันธ์ จักรพันธ์ ณ อยุธยา, 2558: 915-923; ัญญาสิริ ันยสวัสดิ์, 2561: 1222-1234; อาทิตยา สุวรรณ และ สุทธิศรี ตระกูลสิทธิโชค, 2559: 21-32)

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นได้ว่าสัดส่วนประชากรผู้สูงอายุมีเพิ่มขึ้นทำให้พบภาวะสมองเสื่อมมากขึ้น ซึ่งโรคสมองเสื่อมเป็นกลุ่มอาการที่เกิดจากความผิดปกติของเปลือกสมอง ทำให้เกิดความเสื่อมถอยของการทำงานทางสมองด้านการรู้คิดอย่างน้อยหนึ่งด้าน และมีผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตประจำวันของผู้ป่วย โดยปัจจุบันตามเกณฑ์วินิจฉัย The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ฉบับที่ 5 (DSM-5) ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกาใช้คำว่า major neurocognitive disorder (NCD) ในการวินิจฉัยโรคสมองเสื่อม แทนคำว่า dementia ให้ครอบคลุมอาการบกพร่องที่เกิดขึ้นในคนที่อายุน้อย เช่น จากการบาดเจ็บทางสมอง หรือการติดเชื้อต่าง ๆ เช่น HIV (มาโนช หล่อตระกูล และปราโมทย์ สุขนิษฐ์, 2558: 87)

สำหรับ แนวคิดทางจิตวิทยาในปัจจุบันไม่ได้ศึกษาแต่เฉพาะเรื่องความเจ็บป่วย จุดอ่อน หรือความบกพร่องของบุคคลเท่านั้น แต่จะเน้นเรื่องจุดแข็งและความงามของมนุษย์ นั่นคือ “จิตวิทยาเชิงบวก” ที่ไม่เพียงให้ความสำคัญกับความเจ็บป่วยและสุขภาพ แต่จะเน้นเกี่ยวกับชีวิตความเป็นอยู่อย่างผาสุกของมนุษย์ทั้งในเรื่องของงาน การศึกษา ความเข้าใจที่ลึกซึ้ง (insight) ความรัก การเติบโต (growth) และการเล่น โดยพยายามเน้นปรับประยุกต์วิธีทางวิทยาศาสตร์เข้ามาอธิบายและจัดการปัญหาอันซับซ้อนของมนุษย์ (Snyder & Lopez, 2002: 4) ผู้เขียนเห็นว่าแนวทางของจิตวิทยาเชิงบวกมีประโยชน์อย่างมากต่อการฟื้นฟูและป้องกันผู้ป่วยสมองเสื่อม จึงนำเสนอบทความนี้เพื่อเป็นแนวทางสำหรับการใช้หลักการจิตวิทยาเชิงบวกกับผู้ป่วยสมองเสื่อมโดยมีเนื้อหา ได้แก่ การวินิจฉัย ระบาดวิทยา การประเมินประกอบการวินิจฉัย และการดูแลช่วยเหลือป้องกันด้วยการใช้องค์ความรู้ด้านจิตวิทยาเชิงบวก รวมถึงงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. โรคสมองเสื่อม (Neurocognitive disorder)

1.1 ความหมาย

สำหรับบทความนี้อิงความหมายโรคสมองเสื่อมตามเกณฑ์ DSM-5 ที่กล่าวว่า เป็นความบกพร่องอย่างชัดเจนหรือลดลงอย่างมากของการรู้คิดอย่างน้อยหนึ่งด้านหรือมากกว่า ได้แก่ ความสามารถด้านการบริหารจัดการของสมอง ด้านการทำงานระหว่างการเรียนรู้และอวัยวะเคลื่อนไหว ด้านภาษา ด้านการเรียนรู้และความจำ ด้านสมาธิและความสนใจเชิงซับซ้อน หรือการรู้คิดทางสังคม โดยอาการอาจส่งผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตประจำวันที่สังเกตได้จนไปถึงการมีอาการที่รุนแรง (Sachdev, & others, 2014: 636)

1.2 เกณฑ์การวินิจฉัย

เกณฑ์การวินิจฉัยโรคสมองเสื่อมที่ใช้อย่างแพร่หลายและเป็นที่ยอมรับคือเกณฑ์การวินิจฉัยโรคจิตเวชตาม DSM-5 ของสมาคมจิตแพทย์อเมริกา มีดังนี้ (นันทวัช สิทธิรักษ์, 2558: 349; American Psychiatric Association, 2013: 602-603)

(1) ต้องมีหลักฐานจากประวัติและการตรวจประเมินว่า มีความบกพร่องของการทำหน้าที่ของสมองด้านการรู้คิดอย่างน้อยด้านใดด้านหนึ่งหรือมากกว่า ได้แก่ สมาธิและความสนใจเชิง

ซับซ้อน ความสามารถด้านการบริหารจัดการของสมอง การเรียนรู้และความจำ การใช้ภาษา ด้านการทำงานระหว่างการเรียนรู้และอวัยวะเคลื่อนไหว หรือการรู้คิดทางสังคม

(2) อาการดังกล่าวมีผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตอย่างอิสระด้วยตนเองที่จำเป็นประจำวัน เช่น ต้องมีผู้ช่วยทำกิจกรรมที่ซับซ้อน เช่น จัดยา หรือการไปเบิกจ่ายเงิน

(3) อาการดังกล่าวไม่ได้เกิดจากหรืออยู่ในช่วงของภาวะเพ้อ (delirium)

(4) อาการดังกล่าวไม่สามารถอธิบายได้จากโรคจิตเวชอื่น ๆ เช่น โรคซึมเศร้า (major depressive disorder) โรคจิตเภท (schizophrenia)

ทั้งนี้ โรคสมองเสื่อมแบ่งชนิดย่อยตามเกณฑ์ใน DSM-5 ได้แก่ โรคสมองเสื่อมเป็นหลัก (major neurocognitive disorder) และภาวะสมองเสื่อมเล็กน้อย (mild neurocognitive disorder) ซึ่งต่างกันว่าภาวะสมองเสื่อมเล็กน้อยจะมีอาการที่ยังไม่กระทบต่อการดำเนินชีวิตประจำวัน แต่อาจต้องใช้ความพยายามอย่างมากหรืออาศัยกลยุทธ์บางอย่างเพื่อให้ทำได้เหมือนเดิม (มาโนช หล่อตระกูล และปราโมทย์ สุคนิษฐ์, 2558: 87; นันทวัช สิทธิรักษ์, 2558: 349)

1.3 ระบาดวิทยา

ในปี ค.ศ. 2008 จำนวนผู้ป่วยสมองเสื่อมถูกรายงานว่าทั่วโลกว่ามีประมาณ 30 ล้านคน และประมาณการว่าจะเพิ่มขึ้นเป็น 59 ล้านคนในปี ค.ศ. 2030 และ 104 ล้านคนในปี ค.ศ. 2050 (Pandey, Singh, & Tiwari, 2016: 7) จากการสำรวจในประเทศไทยเมื่อปี พ.ศ. 2551-2552 พบความชุกของภาวะสมองเสื่อมร้อยละ 7 ในประชากรที่มีอายุ 60-69 ปี และอุบัติการณ์เพิ่มสูงขึ้นเป็น 1 ใน 3 ของประชากรอายุ 80 ปีขึ้นไป ความชุกของภาวะสมองเสื่อมจะมีจำนวนสูงอย่างชัดเจนมากเมื่อมีอายุมากขึ้นประมาณ 65 ปีขึ้นไป และจำนวนความชุกจะเพิ่มขึ้นเท่าตัว ในทุก ๆ ช่วงอายุ 5 ปีที่เพิ่มขึ้น (มาโนช หล่อตระกูล และปราโมทย์ สุคนิษฐ์, 2558: 86; สิริินทร ฉันทศิริกาญจน และคนอื่น ๆ, 2558; อรรวรรณ ศิลปกิจ, 2556: 36) และการศึกษาทางวิจัยความชุกของผู้ป่วยสมองเสื่อมในผู้สูงอายุ พบว่า การศึกษาความชุกโรคสมองเสื่อมในผู้สูงอายุในจังหวัดลำปาง อุบลราชธานี ปทุมธานี มีค่าเฉลี่ยอยู่ที่ร้อยละ 19.8 แสดงให้เห็นว่าในผู้สูงอายุหนึ่งร้อยคนจะพบผู้ที่เสี่ยงภาวะสมองเสื่อมเกือบยี่สิบคน (ขวัญเรือน ก้าวิตู, สุคนธา ศิริ, ดุสิต สุจิรารัตน์, ศรุตพันธ์ จักรพันธ์ ญ อยุธยา, 2558: 915-923; ธัญญาสิริ ฉันทยสวัสดิ์, 2561: 1222-1234; อาทิตยา สุวรรณ และสุทธิศรี ตระกูลสิทธิโชค, 2559: 21-32)

1.4 สาเหตุที่อาจทำให้เกิดโรค (Etiological subtypes)

สำหรับ DSM-5 ระบุสาเหตุของโรคสมองเสื่อมว่ามาจากอาการหรือสาเหตุอื่น ๆ ที่ส่งผลต่อการรู้คิด ได้แก่ (Sachdev, & others, 2014: 638-641)

Neurocognitive disorder due to AD หรือ Alzheimer disease (AD) เป็นกลุ่มโรคที่มีการเสื่อมของเซลล์ประสาทมากขึ้นเรื่อย ๆ และดำเนินโรคแบบค่อยเป็นค่อยไป

Vascular neurocognitive disorder ความผิดปกติของระบบประสาทรู้คิดที่เกี่ยวกับหลอดเลือดสมอง

Frontotemporal neurocognitive disorder ความผิดปกติของระบบประสาทรู้คิดที่เกิดกับสมองส่วนหน้าและส่วนข้าง

Neurocognitive disorder with Lewy bodies ความผิดปกติของระบบประสาทรู้คิดที่เกิดกับ Lewy body

Neurocognitive disorder due to Parkinson's disease ความผิดปกติของระบบประสาทที่เกี่ยวกับโรคพาร์กินสัน

Other subtypes ได้แก่ HIV infection, Huntington disease, Prion disease, Substance and/or medication use, Traumatic brain injury, another medical condition, multiple etiologies และ Unspecified

1.5 การตรวจประเมินประกอบการวินิจฉัย

การตรวจประเมินมี 3 ขั้นตอนหลัก ๆ กล่าวคือ การซักประวัติ การตรวจทางกาย และการตรวจทางด้านจิตวิทยา ทั้งนี้ขอนำเสนอรายละเอียด ดังนี้ (นันทวัช สิริธรรักษ์, 2558: 350-352)

1.5.1 การซักประวัติ จากทั้งผู้ป่วยและผู้ดูแล เกี่ยวกับอาการด้านต่าง ๆ ได้แก่ ความจำผิดปกติ การตัดสินใจบกพร่อง การแยกตัวหรือหลีกเลี่ยงกิจกรรมที่เคยทำ ถ้ามึนค้ำถ่มซ้ำ ๆ สัมผัสของ สีส้มน้ำตาล หรืองานสำคัญที่ต้องทำ รวมถึงประวัติการดำเนินโรค มีรายละเอียดดังนี้

1.5.1.1 ประวัติของผู้ป่วยและการดำเนินโรค ประวัติที่เป็นอย่างรวดเร็ว การดำเนินโรคแบบขั้นบันได มีประวัติเป็นมานานค่อยเป็นค่อยไป หรือมีพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงก่อนมีปัญหา ความจำ

1.5.1.2 อาการร่วมทางกาย เช่น ผู้ป่วยที่กลืนปัสสาวะไม่ได้ มีการก้าวเดินไม่ปกติ (gait apraxia)

1.5.1.3 ประวัติโรคในอดีตและความเสี่ยง เช่น การสูบบุหรี่ โรคความดันโลหิตสูง โรคอ้วน โรคเบาหวาน หรือโรคทางกายอื่น ๆ จะนำไปสู่การหาสาเหตุของภาวะสมองเสื่อม

1.5.1.4 ประวัติการใช้ยาหรือสารเสพติด ทั้งจากแพทย์สั่งและยาที่ซื้อกินเอง เช่น ยานอนหลับ ยาที่มีฤทธิ์ Anticholinergic ยาแก้ปวด เป็นต้น

1.5.1.5 ประวัติครอบครัว พบว่า ในโรค Alzheimer การที่มีประวัติครอบครัว โดยเฉพาะในญาติสายตรง เพิ่มความเสี่ยงการเป็นโรค Alzheimer ในผู้ป่วย

1.5.2 การตรวจร่างกาย ต้องทำอย่างละเอียดเพื่อแยกโรคทางกายที่เป็นสาเหตุ เช่น ระบบหัวใจและหลอดเลือด ระบบต่อมไร้ท่อ หรือการติดเชื้อในระบบต่าง ๆ ที่มีผลต่อสมอง รวมถึงตรวจทางระบบประสาทเพื่อประเมินอาการร่วมของภาวะสมองเสื่อม เช่น อาการเดินเซ อาการสั่น การตรวจทางสายตาและการได้ยินสาเหตุหรือปัจจัยหนุนให้ผู้ป่วยมีความคิดหรือการรับรู้ที่แย่งลง

ทั้งนี้ การส่งตรวจทางห้องปฏิบัติการเพื่อหาสาเหตุ ข้อเสนอแนะการส่งตรวจทางห้องปฏิบัติการ ที่ควรทำ ได้แก่ การตรวจดูลักษณะของเม็ดเลือดแดง และ Neurosyphilis ตรวจ Electrolyte โดยเฉพาะระดับโซเดียมในเลือด ตรวจ Fasting plasma glucose เพื่อหาภาวะน้ำตาลในเลือด ตรวจ BUN/creatinine เพื่อประเมินการทำงานของไตโดยเฉพาะไตวาย ตรวจ ALT (SGPT) เพื่อประเมินการทำงานของตับ ถ้าผิดปกติให้ตรวจการทำงานของตับทั้งหมด ตรวจ TSH เพื่อตรวจหาภาวะ hypothyroidism ตรวจ Serum VDRL หรือ RPR เพื่อตรวจหาโรคซิฟิลิส ถ้าผลเป็นบวกให้ตรวจยืนยันด้วยวิธีอื่น และการส่งตรวจทางประสาทรังสีวิทยา เช่น CT scan หรือ MRI สมอง

1.5.3. การตรวจทางด้านจิตวิทยา เป็นการส่งตรวจด้วยเครื่องมือทางประสาทจิตวิทยา (neuropsychological test) เป็นการตรวจการทำหน้าที่ของสมอง ได้แก่ การทำแบบคัดกรองข้างเดียว เช่น Mini-Mental State Examination (MMSE), Thai Mental State Examination

(TMSE) หรืออื่น ๆ เช่น Mini-COG, Clock drawing test, MoCA test หรือการใช้แบบทดสอบชุดวินิจฉัยทางจิตวิทยา ได้แก่ WAIS-IV, WMS-IV, Bender-II, Benton test, Wisconsin Card Sorting Test, Tower of London Test, Trail-Making Test เป็นต้น

1.6 การดูแลรักษา ป้องกัน และส่งต่อผู้ป่วยสมองเสื่อม

ผู้เขียนนำเสนอการดูแลรักษา ป้องกัน และส่งต่อผู้ป่วย ไว้ดังนี้ (มานิช หล่อตระกูล, 2544)

1.6.1 การรักษา แบ่งออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ๆ ดังนี้

1.6.1.1 การรักษาโดยใช้ยา รับประทาน ประคับประคองอาการสมองเสื่อม ได้แก่ Acetylcholinesterase inhibitor (AChEI) ยับยั้งการทำลาย acetylcholine บริเวณ synaptic cleft ทำให้สารชนิดนี้เพิ่มขึ้น ผลข้างเคียงที่พบได้คือ ภาวะคลื่นไส้ อาเจียน ท้องเสีย นอกจากนี้ราคาของยากลุ่มนี้ค่อนข้างแพงมากจึงควรพิจารณาด้วยความรอบคอบ นอกจากนี้ยังมีการใช้ Donepezil และ Rivastigmine ขึ้นกับผลข้างเคียงของยาด้วย

1.6.1.2 การรักษาโดยไม่ใช้ยา เป็นแนวทางที่สำคัญเนื่องจากปัจจุบันยังไม่มียาที่รักษาได้โดยตรง ทั้งนี้การใช้ยายังมีผลข้างเคียงรวมทั้งมีราคาสูงทำให้มีข้อจำกัดในการรักษาด้วยยา วิธีการบำบัด ปรึกษา หรือฟื้นฟูสามารถส่งบอการร่วมต่าง ๆ ได้ เช่น อาการทางจิต อาการกระวนกระวาย ปัญหาการนอน ซึ่งใช้ได้ดีเมื่อผู้ป่วยไม่มีอาการรุนแรง ไม่มีอาการหรือพฤติกรรมที่เป็นอันตรายต่อตนเองและคนรอบข้าง ควรพิจารณาดังนี้

กลุ่มอาการที่เป็นผลมาจากความจำบกพร่อง เช่น หลงผิด คิดว่ามีคนขโมยของตน คิดว่ามีคนจะมาทำร้ายตน เชื่อว่านัดพบกับเพื่อนบ้าน อาจช่วยเหลือโดยการเบี่ยงเบนความสนใจไปเรื่องอื่นสักครู่ ผู้ป่วยจะลืมเรื่องที่ตนที่กักกอยู่ หลีกเลี่ยงการอธิบายด้วยเหตุผล เนื่องจากผู้ป่วยมีความเชื่อว่าสิ่งที่ตนคิดเป็นความจริง ในที่สุดจะเกิดความขัดแย้งและมีปากเสียงในที่สุด

กลุ่มอาการโรคจิต เช่น ประสาทหลอน หูแว่ว แนวทางการช่วยเหลือในกรณีที่เป็นไม่มาก ไม่เป็นอันตรายต่อตนเองและคนใกล้ชิด ควรอธิบายให้เข้าใจว่าเป็นส่วนหนึ่งของโรคเท่านั้น อาจไม่ตอบสนองต่อการให้ยาและเกิดผลข้างเคียงได้ หากมีอาการรุนแรงควรส่งต่อพบแพทย์โดยด่วน

กลุ่มอาการการนอนผิดปกติ เช่น ไม่นอนกลางคืน เดินไปเดินมา นอนกลางวันมากเกินไป แนวทางการช่วยเหลือต้องพยายามให้มีกิจกรรมการเคลื่อนไหวระหว่างวัน เช่น เดินรับแสงแดดตอนเช้าหรือเย็นเป็นประจำ ปลูกให้ตื่นตอนเช้าให้ตรงเวลาสม่ำเสมอทุกวัน หลีกเลี่ยงการนอนระหว่างวัน ถ้าจะมีการหลับช่วงเวลาที่เหมาะสมคือ 12.00-15.00 น.

1.7 การป้องกันภาวะสมองเสื่อม

ปัจจุบันยังไม่พบวิธีป้องกันการเกิดภาวะสมองเสื่อมที่แน่ชัดและยังรักษาไม่หายขาด การศึกษาส่วนใหญ่ซึ่งไม่ใช่การศึกษาแบบมีกลุ่มควบคุม พบว่า การออกกำลังกาย การฝึกสมอง การมีกิจกรรมที่สร้างสรรค์ การไม่เครียดหรือวิตกกังวล การศึกษาที่สูง การเข้าสังคม การดูแลป้องกันความเสี่ยงด้านโรคหลอดเลือดสมองช่วยชะลอการเกิดภาวะสมองเสื่อมได้ จากการศึกษาเชิงทดลองโดยมีผู้สูงอายุเข้าร่วมการวิจัย จำนวน 120 คน อายุ 60-80 ปี ในประเทศสหรัฐอเมริกา กลุ่มทดลองออกกำลังกายแบบแอโรบิก และการเดินเร็ว 40 นาที 3 ครั้งต่ออาทิตย์ และกลุ่มควบคุมจำนวนออกกำลังกายแบบยืด (stretching exercise) ติดตาม 1 ปี พบว่าในกลุ่มทดลองมีสมองส่วนฮิปโปแคมปัส (hippocampus) และคลอเตนิวเคลียส (caudate nucleus) ซึ่งเป็นสมองส่วนการจดจำ ความคิด

และระดับ BDNF (a mediator of neurogenesis in the dentate gyrus) ซึ่งเป็นสารเกี่ยวกับการสร้างเนื้อเยื่อสมองเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนการสำรวจในประชากรจำนวน 2,249 คน อายุมากกว่าเท่ากับ 78 ปี ติดตามไป 5 ปี ในประเทศสหรัฐอเมริกา พบว่ากลุ่มที่มีเครือข่ายทางสังคม (Social network) สูงจะมีอุบัติการณ์การเกิดภาวะสมองเสื่อมลดลงเท่ากับ 0.74 เท่าอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เมื่อเทียบกับกลุ่มที่มีเครือข่ายทางสังคมต่ำ นอกจากนี้ในการศึกษาเชิงสำรวจในกลุ่มที่ป่วยและกลุ่มปกติ (Case-control study) ในประชากรฝาแฝดจำนวน 8,534 คน มีอายุมากกว่าเท่ากับ 65 ปี โดยมีอายุเฉลี่ย 74.4 ปี ในชุมชนประเทศสวีเดน พบว่าคนที่น้ำหนักเกินในวัยกลางคนและอ้วนในวัยกลางคนเพิ่มความเสี่ยงในการเกิดภาวะสมองเสื่อม 1.71 และ 3.88 เท่าอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เมื่อเทียบกับกลุ่มที่น้ำหนักไม่เกิน และผลการสำรวจในประชากร 1,433 คน ที่อายุมากกว่าเท่ากับ 65 ปี อายุเฉลี่ย 72.5 ปี ในชุมชนประเทศฝรั่งเศส ติดตามเป็นเวลา 7 ปี พบว่าการป่วยเป็นโรคซึมเศร้าจะเพิ่มความเสี่ยงต่อการเป็นภาวะสมองเสื่อมร้อยละ 10.31 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เมื่อเทียบกับกลุ่มที่ไม่เป็นโรคซึมเศร้า (สมาคมผู้ดูแลผู้ป่วยสมองเสื่อมแห่งประเทศไทย, 2555: 41, 52, 58, 62; Ritchie, & others, 2010; Xu, & others, 2011)

1.8 การส่งต่อ

ในกรณีที่ผู้ป่วยมาด้วยอาการที่เสื่อมถอยอย่างรวดเร็ว เช่น สับสน เคลือโหวไม่ปกติ อาการแย่ลงอย่างรวดเร็ว และเสี่ยงต่อการเกิดอันตรายต่อตนเองและผู้อื่น จำเป็นต้องส่งต่อมาที่จิตแพทย์ จิตแพทย์ดูแลผู้สูงอายุ (geriatric psychiatrist) หรือแพทย์ระบบประสาท เพื่อดูแลทันที (นันทวัช สิทธิรักษ์, 2558: 359)

2. การประยุกต์ใช้จิตวิทยาเชิงบวกกับภาวะสมองเสื่อม

จิตวิทยาเชิงบวก หมายถึง การศึกษาเงื่อนไขหรือกระบวนการที่จะนำมาสู่ความงอกงาม (flourishing) หรือพัฒนาการมองโลกในแง่บวก (optimal functioning) ของบุคคล กลุ่มบุคคล และสถาบัน (Gable & Haidt, 2005: 104) จิตวิทยาเชิงบวกเป็นการศึกษาด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์เกี่ยวกับศักยภาพของมนุษย์ โดยมีเป้าหมายเพื่อเข้าใจและประยุกต์ใช้ตัวแปรศักยภาพของมนุษย์เพื่อช่วยเหลือบุคคล และส่งเสริมการเติบโตของชุมชน แนวคิดดังกล่าวเกิดขึ้นในปี ค.ศ.1998 โดยประธานสมาคมจิตแพทย์อเมริกา คือ Martin Seligman ที่ทำทนายรากฐานและจุดสนใจของจิตวิทยาไม่ได้มีเพียงเรื่องความเจ็บป่วยทางจิต แต่จะอย่างไรให้มนุษย์มีศักยภาพสูงสุดและได้รับการเติมเต็มความสมบูรณ์ของชีวิต ซึ่งแนวคิดนี้เป็นส่วนขยายของนักจิตวิทยากลุ่มมนุษยนิยม (Humanism) อย่าง Carl Rogers และ Abraham Maslow ที่ศึกษาตลอดจนให้ความสนใจจุดแข็ง (strengths) และศักยภาพ (potential) ของมนุษย์ (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)

ทั้งนี้ โปรแกรมการช่วยเหลือที่ใช้จิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology Interventions) เป็นแนวทางที่ถูกออกแบบมาเพื่อสร้างระดับของความสุข โดยกระตุ้นให้เกิดอารมณ์และประสบการณ์ด้านบวก และสามารถพึ่งพาตนเองได้แม้อยู่นอกสถานการณ์การบำบัด (Parks & Biswas-Diener, 2014; D'raven & Pasha-Zaidi, 2014: 386-387) ซึ่งผู้เขียนมองว่าการเตรียมตัวก่อนการเจ็บป่วยเป็นสิ่งจำเป็น การสร้างปัจจัยป้องกันการนำมาสู่ภาวะสมองเสื่อมควรจัดให้มีในกลุ่มเสี่ยงนั้นคือผู้สูงอายุ นอกจากนี้การฟื้นฟูผู้ป่วยก็สามารถใช้หลักการด้านจิตวิทยาเชิงบวกในการค้นหา ส่งเสริม และเพิ่มศักยภาพให้เข้มแข็งเพื่อความสุขในการดำรงชีวิตประจำวันต่อไป ทั้งนี้ งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เช่น การศึกษาของ Dos Santos & others (2018) พบว่าคะแนนของสุขภาวะ การสนับสนุนทางสังคม การเห็นคุณค่าในตนเอง ความพอใจในชีวิตของผู้ป่วยสมองเสื่อมระยะต้นมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ สำหรับการศึกษาของ Lamont & others (2019) ทำการศึกษาระยะยาวในกลุ่มตัวอย่าง 1,547 คน ที่เข้าร่วมโปรแกรมการเสริมสร้างพลังชีวิต และวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณพบว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง การมองโลกในแง่ดี และการเห็นคุณค่าในตนเองส่งผลกับการอยู่อย่างมีความสุขอย่างยั่งยืนในผู้ป่วยสมองเสื่อม และการศึกษาของ Pankong, Pothiban, Sucamvang, & Khampolsiri (2018) ศึกษาหลังการยอมรับทางบวกในผู้ดูแลผู้ป่วยสมองเสื่อมไทย จากการเข้าร่วมโปรแกรมที่ประกอบด้วยการสร้างการรับรู้ความสามารถของตนเอง การสำรวจจิตวิญญาณตนเอง การเพิ่มการสนับสนุนทางสังคม ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มทดลองมีการยอมรับทางบวกและความสุขเพิ่มขึ้นในสัปดาห์ที่ 8 ถึง 20 สัปดาห์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องจะเห็นได้ว่าการใช้ตัวแปรจิตวิทยาเชิงบวกส่งผลดีกับผู้ป่วยสมองเสื่อมรวมถึงผู้ดูแลด้วย ซึ่งสนับสนุนแนวคิดที่ว่าปัจจัยจิตวิทยาเชิงบวกเป็นอีกเครื่องมือที่สามารถนำมาใช้กับผู้ป่วยสมองเสื่อม เสริมสร้างความเข้มแข็งทางจิตใจในผู้ดูแลผู้ป่วยสมองเสื่อม และอาจเป็นการฟื้นฟูให้ผู้ป่วยสามารถใช้ศักยภาพที่เหลืออยู่ในการดำรงชีวิตประจำวันอย่างมีความสุขต่อไป

2.1 แนวคิดที่สำคัญ

จากการศึกษาเอกสารผู้เขียนนำเสนอแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้กับผู้ป่วยสมองเสื่อม ดังนี้ (Magyar-Moe, Owens, & Conoley, 2015: 508-557)

2.1.1 สุขภาวะ (Well-Being) ได้รับการวิจัยอย่างแพร่หลายโดยนักสังคมศาสตร์ ช่วงกลางปี ค.ศ. 1900 จุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาการรับรู้การดำรงอยู่ของบุคคลซึ่งส่งผลคุณภาพชีวิต ถึงแม้ว่าบางครั้งสุขภาพและความเป็นอยู่ที่นั่นจะหมายถึงการไม่มีโรค ไม่มีคามผิดปกติ หรือปราศจากปัญหา แต่มุมมองของจิตวิทยาเชิงบวกเชื่อว่าความเป็นอยู่ที่ดีไม่ได้เป็นเพียงแค่การไม่มีคามผิดปกติ แต่ความเป็นอยู่ที่ดียังประกอบไปด้วยการเห็นทรัพยากร จุดแข็งของตนเอง คุณค่าในตนเอง และคุณลักษณะเชิงบวกอื่นๆ ในชีวิต ซึ่งผู้เขียนมองว่าการพัฒนาให้บุคคลเกิดสุขภาวะหรือจัดกิจกรรมทางบวกให้ผู้สูงอายุอาจทำให้เกิดคุณภาพชีวิตดีขึ้นด้วย เช่น กิจกรรมเพิ่มสุขภาวะทางอารมณ์ (Emotional well-being) และสุขภาวะทางใจกับทางสังคม (Psychological and social well-being)

2.1.2 ความหมายของชีวิต (Meaning of life) นักจิตวิทยาการปรึกษาในกลุ่มมนุษยนิยม (Humanism) และอัตถิภาวะนิยม (Existentialism) ให้คุณค่ากับการสร้างความหมายของชีวิต ซึ่งแนวคิดของจิตวิทยาเชิงบวกก็ให้คุณค่ากับแนวคิดนี้เช่นกัน ซึ่งความหมายในชีวิตนั้นเกิดขึ้นจากประสบการณ์ในชีวิตที่ผ่านมา การมีปฏิสัมพันธ์ การมีอิสระเหนือตนเอง การมีอำนาจในตน หรือคุณค่าในงานหรือกิจกรรมในชีวิต

2.1.3 ความหวัง (Hope) ความสามารถในการคิดที่หลากหลายที่จะนำไปสู่เป้าหมายของแต่ละบุคคล ซึ่งทฤษฎีความหวังตั้งอยู่บนสมมติฐานที่ว่าเป้าหมายเป็นเครื่องนำทางและเป้าหมายนั้นถูกสร้างขึ้นผ่านการรู้คิดของบุคคล

2.1.4 จุดแข็ง (Strengths) พัฒนา กระตุ้น ส่งเสริม หรือการให้ความช่วยเหลือที่เน้นจุดแข็งของผู้ป่วย

2.1.5 การสร้างอารมณ์เชิงบวก (Positive Emotions) นักจิตวิทยาสังคม Barbara Fredrickson (1998) พัฒนาทฤษฎีการสร้างอารมณ์เชิงบวกขึ้นมา เขาบอกว่าอารมณ์เชิงบวกมีความสำคัญต่อการเจริญเติบโตของมนุษย์ เมื่อมีอารมณ์ในเชิงบวก เช่น ความสุข ความสนใจ ความรัก ความภาคภูมิใจ และความพึงพอใจเกิดขึ้น จึงเป็นการสร้างทรัพยากรส่วนบุคคลที่ยั่งยืน

2.2 การประยุกต์ใช้เบื้องต้น

ผู้เขียนขอเสนอหลักการพัฒนาสุขภาพของผู้สูงอายุเพื่อป้องกันสมองเสื่อมด้วยจิตวิทยาเชิงบวกตามหลักการ PERMA ที่พัฒนาโดย Seligman ปี 2011 เป็นการพัฒนาสุขภาพผ่านองค์ประกอบหลัก 5 ประการ ได้แก่ (The Wellbeing and Resilience Centre, n.d.)

2.2.1 พัฒนาอารมณ์บวก (Positive emotions: P) ลดความตึงเครียดโดยพัฒนาปัจจัยภายในบุคคล เช่น การพัฒนาพลังสุขภาพจิต (resilience) ทักษะการแก้ไขปัญหา การพัฒนาสติจัดการความเครียดด้วยวิธีการสติบำบัด (Mindfulness-based stress reduction programs) การพิจารณาเรื่องราวและตัดสินใจตามความเป็นจริง ตัวอย่างกิจกรรม เช่น การให้นึกถึงประสบการณ์หรือสิ่งที่ทำให้มีความสุขในชีวิตและให้พูดคุยถึงสิ่งเหล่านั้น การถอดบทเรียนเผชิญปัญหาต่าง ๆ ในแนวทางเชิงบวก การใช้กิจกรรมทางศาสนาหรือการพัฒนาปัจจัยด้านจิตวิญญาณ

2.2.2 ความหมายมั่น (Engagement: E) พัฒนาโอกาสเพื่อสร้างความมุ่งหมายหรือให้คุณค่าในชีวิต งาน กิจกรรมต่าง ๆ การค้นหาตัวช่วยทั้งสิ่งแวดล้อมและศักยภาพ เช่น ความฉลาด ทักษะ และความยืดหยุ่นทางอารมณ์ เพื่อเรียนรู้ปัญหาจัดการอุปสรรคต่าง ๆ ได้ ตัวอย่างกิจกรรม เช่น การพัฒนาความหวังของชีวิตโดยการตั้งเป้าหมายระยะสั้นระยะยาว เรียนรู้ปัญหา วางแนวทาง แก้ไขปัญหา และการลงมือปฏิบัติ

2.2.3 สัมพันธภาพ (Relationships: R) พัฒนาสัมพันธภาพ การเชื่อมโยงกับสังคม ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ซึ่งเกี่ยวข้องกับการใช้ชีวิตอยู่อย่างมีความหมาย ซึ่งตัวอย่างกิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมสาธารณกุศลต่าง ๆ กิจกรรมจิตอาสา รวมถึงการเรียนรู้ในกลุ่มย่อยลงมาเช่นการจัดตั้งชมรมผู้สูงอายุ การให้การปรึกษาหรือการทำกลุ่มจิตบำบัด

2.2.4 การให้ความหมาย (Meaning: M) เรียนรู้การให้ความหมายในชีวิต การให้คุณค่าตนเอง ความหมายสิ่งต่าง ๆ เรียนรู้โลกและการเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ การให้คำนิยามปัญหาใหม่ เช่น มองว่าความเจ็บป่วยเป็นสิ่งที่เกิดได้ตามปกติและทุกคนก็เจอความเจ็บป่วยต่างออกไป ในกิจกรรมนี้สามารถประยุกต์ใช้แนวทางของศาสนามาช่วยพัฒนาองค์ประดำนนี้ให้เกิดขึ้นได้ การบ่มเพาะความรู้สึกเชิงบวก การฝึกความเมตตาต่อตนเองและคนอื่น ๆ การยอมรับตนเอง การฝึกขอบคุณตนเอง กิจกรรมต้องเอื้อต่อการรู้จักเข้าใจตนเองทั้งข้อดี จุดแข็ง และอุปสรรคในตนเอง

2.2.5 ความสำเร็จ (Accomplishment) เรียนรู้ประสบการณ์แห่งความสำเร็จ การพัฒนาตนเอง ฝึกฝนให้เกิดความเชี่ยวชาญเพื่อบรรลุเป้าหมายที่วางไว้ การตั้งเป้าหมายควรตั้งอยู่บนความเป็นจริง การอยู่กับความสุขที่ผ่านมาและพิจารณาอย่างมีความหมายก็สามารถสุขภาพทางใจที่ดีแก่ผู้ที่มีความเสี่ยงปัญหาสุขภาพจิตได้ ตัวอย่างกิจกรรม ได้แก่ ให้เล่าถึงประสบการณ์ความสำเร็จในชีวิต ถอดบทเรียน และเปลี่ยนประสบการณ์เชิงบวก การพูดคุยถึงจุดแข็งของผู้ป่วย การวางแผนร่วมกันในการนำจุดแข็งของผู้ป่วยและญาติมาใช้

สรุป

โรคสมองเสื่อมเป็นโรคที่มีความบกพร่องของการทำหน้าที่ของสมองด้านการรู้คิดอย่างน้อย ด้านใดด้านหนึ่งหรือมากกว่าและส่งผลต่อการใช้ชีวิตประจำวัน ซึ่งเป็นโรคที่มีภาวะสูงมีผลต่อครอบครัว ช้างและญาติ การคัดกรองเพื่อค้นหาผู้ป่วยสมองเสื่อมได้เร็วก็จะสามารถรักษาและหาวิธีการป้องกัน ได้อย่างทันท่วงที อย่างไรก็ตามในปัจจุบันยังไม่พบวิธีป้องกันการเกิดภาวะสมองเสื่อมที่แน่ชัดและยัง รักษาไม่หายขาด ซึ่งทางเลือกที่น่าสนใจในการใช้ดูแลด้านจิตใจของผู้ป่วยและญาติ กล่าวคือ การใช้ หลักการของจิตวิทยาเชิงบวกมาช่วยส่งเสริมสุขภาพ โดยผู้เขียนได้ยกตัวอย่างแนวทางที่สำคัญ ๆ ได้แก่ การสร้างสุขภาพ การให้ความหมายของชีวิต ความหวัง จุดแข็ง การสร้างอารมณ์เชิงบวก และการประยุกต์ใช้หลักการ PERMA เพื่อส่งเสริมสุขภาพและปัจจัยด้านจิตวิทยาเชิงบวกแก่ผู้ป่วยและ ญาติ เป็นต้น ซึ่งมีงานวิจัยจำนวนหนึ่งสนับสนุนว่าแนวคิดที่แนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกเป็นอีกแนวทาง หนึ่งที่สามารถนำมาปรับใช้เสริมสร้างความเข้มแข็งทางจิตใจในผู้ดูแลผู้ป่วยสมองเสื่อมได้

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์. (2557). **ประชากรสูงอายุไทย: ปัจจุบันและอนาคต.** กรุงเทพฯ: ศูนย์เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร.
- ขวัญเรือน ก้าวิฑู, สุคนธา ศิริ, ดุสิต สุจิรารัตน์, ศรุตพันธ์ จักรพันธ์ ฌ อยุธยา. (2558). ความชุกและ ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับการเกิดภาวะสมองเสื่อมในผู้สูงอายุจังหวัดลำปาง. **รายงานการประชุมวิชาการเสนอผลงานวิจัยระดับบัณฑิตศึกษาแห่งชาติ ครั้งที่ 34** ณ มหาวิทยาลัยขอนแก่น. 27 มีนาคม 2558. หน้า 915-923.
- ัญญาสิริ ธันยสวัสดิ์. (2561). การศึกษาความชุกของภาวะสมองเสื่อมในผู้สูงอายุอำเภอเมืองจังหวัด อุบลราชธานี. **การประชุมวิชาการและการนำเสนอผลงานวิจัยระดับชาติราชธานีวิชาการ ครั้งที่ 3.** มหาวิทยาลัยราชธานี. 25 พฤษภาคม 2561. หน้า 1222-1234.
- นันทวิช สิทธีรักษ์. (2558). **จิตเวชศิรราช DSM-5.** กรุงเทพมหานคร: ประยูรสาส์นไทยการพิมพ์.
- มาโนช หล่อตระกูล และปราโมทย์ สุคนิษฐ์. (2558). **จิตเวชศาสตร์รามาริบัติ (พิมพ์ครั้งที่ 4).** กรุงเทพมหานคร: มหาวิทยาลัยมหิดล, คณะแพทยศาสตร์, โรงพยาบาลรามาริบัติ.
- มาโนช หล่อตระกูล. (2544). **คู่มือการดูแลผู้ที่มีปัญหาสุขภาพจิตและจิตเวชสำหรับแพทย์.** กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์เรดิเอชั่น.
- วีรศักดิ์ เมืองไพศาล. (2556). **ปัจจัยเสี่ยงของภาวะสมองเสื่อมและการป้องกัน (ตอนที่ 1).** ค้นเมื่อ 14 มิถุนายน 2558, จาก <http://www.si.mahidol.ac.th/sidoctor/e-pl/articleDetail.asp?id=415>.
- สมาคมผู้ดูแลผู้ป่วยสมองเสื่อมแห่งประเทศไทย. (2555). **สรุปการประชุมระดับสมองเพื่อพัฒนา นโยบายการป้องกัน รักษา และดูแลผู้ป่วยสมองเสื่อมในประเทศไทย.** กรุงเทพฯ: เดอะ กราฟฟิโก ซิสเต็มส์
- สิรินทร ฉันทสิริกาญจน, จิรพร เหล่าธรรมทัศน์, จักรกฤษณ์ สุขยั้ง, ดาวชมพู นาคะวิโร, อรพิชญา ไกรฤทธิ์, วิชาวัฒน์ ประสารอติคม และคนอื่น ๆ. (2558). สมรรถนะสมองของผู้ใหญ่และผู้สูงอายุไทย: ปัจจัยเสี่ยงต่อภาวะสมองเสื่อม. **วารสารพิษวิทยาไทย, 30(1), 41-59.**

- อาทิตยา สุวรรณ และสุทธิศรี ตระกูลสิทธิโชค. (2559). ความชุกของภาวะสมองเสื่อมและปัจจัยที่สัมพันธ์กับภาวะสมองเสื่อมในผู้สูงอายุ ตำบลหลักหก อำเภอเมือง จังหวัดปทุมธานี. **วารสารวิชาการสมาคมสถาบันอุดมศึกษาเอกชนแห่งประเทศไทย**. 5(2), 21-32.
- อรรรรณ ศิลปกิจ. (2556). บทความพื้นฐานวิชาการ: การคัดกรองโรคสมองเสื่อม. **วารสารสุขภาพจิตแห่งประเทศไทย**, 21(1), 34-47.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.)**. American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Dos Santos, S.B., Rocha, G.P., Fernandez, L.L., de Padua, A.C., Reppold, C.T. (2018). Association of Lower Spiritual Well-Being, Social Support, Self-Esteem, Subjective Well-Being, Optimism and Hope Scores With Mild Cognitive Impairment and Mild Dementia. **Front Psychol.** 9, 371. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00371. eCollection 2018.
- D'raven, L.L. & Pasha-Zaidi, N. (2014). Positive Psychology Interventions: A Review for Counselling Practitioners. **Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy**. 48(4), 383-408.
- Gable, S.L. & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology?. **Review of General Psychology**. 9(2), 103–110.
- Lamont, R., Nelis, S., Quinn, C., Martyr, A., Rippon, I., Kopelman, M., Hindle, J., Jones, R., Litherland, R., & Clare, L. (2019). Psychological predictors of 'living well' with dementia: findings from the IDEAL study. **Aging & Mental Health**. 1-9. 10.1080/13607863.2019.1566811.
- Magyar-Moe, J.L., Owens, R.L. & Conoley, C.W. (2015). Positive Psychological Interventions in Counseling: What Every Counseling Psychologist Should Know. **The Counseling Psychologist**. 43(4), 508-557.
- Pandey, N.M., Singh, V.K., & Tiwari, S.C. (2016). Epidemiology of neurocognitive disorders in elderly and its management with special reference to dementia: An overview. **Journal of Geriatric Mental Health**. 3(1); 7.
- Pankong, O., Pothiban, L., Sucamvang, K., Khampolsiri, T. (2018). A Randomized Controlled Trial of Enhancing Positive Aspects of Caregiving in Thai Dementia Caregivers for Dementia. **Pacific Rim Int J Nurs Res**. 22(2), 131-143.
- Parks, A. C., & Biswas-Diener, R. (2014). Positive interventions: Past, present and future. In T. Kashdan & J. Ciarrochi (Eds.), **Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being** (pp. 140–165). Oakland, CA: New Harbinger.

- Ritchie, K., Carriere, I., Ritchie, C.W., Berr, C., Artero, S., Ancelin, M.L. (2010). Designing prevention programmes to reduce incidence of dementia: prospective cohort study of modifiable risk factors. **BMJ**. 34, c3885.
- Sachdev, P.S., Blacker, D., Blazer, D.G., Ganguli, M., Jeste, D.V., Paulsen, J.S., Petersen, R.C. (2014). Classifying neurocognitive disorders: the DSM-5 approach. **Nat Rev Neurol**. 10(11), 638-641.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, 55, 5-14.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2002). **Handbook of positive psychology**. Oxford University Press.
- The Wellbeing and Resilience Centre. (n.d.). **PERMA**. Australia: South Australian Health and Medical Research Institute.
- Xu, W.L., Atti, A.R., Gatz, M., Pedersen, N.L., Johansson, B., Fratiglioni, L. (2011). Midlife overweight and obesity increase late-life dementia risk: A population-based twin study. **Neurology**. 76(18), 1568-74.
-

ผลของโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยาที่มีต่อความปรีชา เชิงอารมณ์ ในนักเรียนชายและหญิง ชั้นม. 2

Effect of Implementing Buddhist Critical Reflection Program on Emotional Quotient of Male and Female M. 2 Students

ธัญญศุภย์ คงเสรี¹ สมโภชน์ เอี่ยมสุภชาติ² เมธาวี อุดมธรรมานูภาพ³

Received: February 24, 2020

Revised: April 24, 2020

Accepted: May 1, 2020

บทคัดย่อ

บทความนี้เป็นการศึกษาผลเพิ่มเติมของงานวิจัยเรื่อง ผลของกิจกรรมฝึกความคิดแบบโยนิโสมนสิการที่มีต่อความปรีชาเชิงอารมณ์ และฉันทะ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ซึ่งเป็นการวิจัยแบบกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Research) โดยวัตถุประสงค์ของการศึกษาในบทความนี้คือ เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (BCRP) ที่มีต่อความปรีชาเชิงอารมณ์ของนักเรียนชายและหญิง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ก่อนและหลังการได้รับการจัดการการเรียนรู้

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย เป็นเด็กนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 64 คน อายุ 13-14 ปี ด้วยวิธีคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบ Purposive Sampling แบ่งเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 32 คน แต่ละกลุ่มมีจำนวนนักเรียนชายและหญิงกลุ่มละ 16 คน ใช้เวลา 13 ครั้ง รวม 20 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบวัดความปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ) ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา ที่ .934-.940 2) ชุดโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (BCRP) ที่มีต่อความปรีชาเชิงอารมณ์ วิเคราะห์ข้อมูลภายในกลุ่มที่เป็นผลการทดสอบ Pretest – Posttest – Follow Up ด้วยใช้สถิติ One-way ANOVA (Repeated Measure) และวิเคราะห์ข้อมูลระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม นักเรียนชาย-หญิง เปรียบเทียบค่าคะแนนตามช่วงเวลา ก่อน, หลัง และติดตามผล ด้วยค่าสถิติ 3-way ANOVA

ผลการวิจัยสรุปได้ว่า โปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (BCRP) ที่มีต่อความปรีชาเชิงอารมณ์ ของวัยรุ่นตอนต้นที่เหมาะสม จะสามารถพัฒนาให้ความปรีชาเชิงอารมณ์ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 เพิ่มขึ้นได้ และไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างกลุ่มนักเรียนชายและนักเรียนหญิง แต่จะลดลงหากไม่ได้รับการฝึกอย่างต่อเนื่อง และรูปแบบกิจกรรมฝึกความคิดนี้สามารถนำไปปรับใช้กับองค์กรต่างๆ เพื่อพัฒนาให้เป็นผู้มีความคิดที่แยกกาย ถูกทางและถูกต้องส่งผลให้มีความปรีชาเชิงอารมณ์และฉันทะอันเป็นแรงจูงใจเชิงบวกเพิ่มขึ้นได้ทั้งชายและหญิง

คำสำคัญ: โปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา, ความปรีชาเชิงอารมณ์,
วัยรุ่นตอนต้น, นักเรียนชาย, นักเรียนหญิง, กิจกรรมการเรียนรู้

¹⁻³ สาขาวิชาพุทธจิตวิทยา มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

Abstract

This article is a further study of the quasi-experimental research, EFFECT OF IMPLEMENTING BUDDHIST CRITICAL REFLECTION PROGRAM ON EMOTIONAL QUOTIENT AND POSITIVE CONATION OF M. 2 STUDENT. This article objective is to study the effect of implementing Buddhist Critical Reflection Program (BCRP) on emotional quotient of grade 8th, male and female students.

The sample group for this research was the 64 grade 8th students, who were at the age between 13-14 years. The selective method was the purposive sampling to divide subject into 2 groups, 32 students in experimented group and 32 students in controlled group, 16 males and 16 females in each group. The tools used in this research consist of: - 1) the questionnaire to measure the rational emotional quotient (EQ), Cronbach's Alpha if Item Deleted = .934-.940 and 2) the Buddhist Critical Reflection Program (BCRP) on emotional (13 times 20 weeks). The with-in group hypothesis testing were conducted by One-way ANOVA (Repeated Measure) and the between group and time (Pre-Post-Follow Up) and sex hypothesis testing were conducted by using 3-way ANOVA.

The results of research can be concluded that the effective method of Buddhist Critical Reflection Program (BCRP) has improved emotional quotient on grade 8th students, with no statistic significantly between male and female students; however, they would be declined if the students had not practiced continuously. Therefore, this BCRP program should be implemented for practicing in general organization for improving emotional quotient and positive conation widely and effectively in both male and female.

Key words: Buddhist Critical Reflection Program, Emotional Quotient, Adolescence, Male students, Female students, Learning Process

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การวิจัยครั้งนี้เป็นไปเพื่อพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยเฉพาะเด็กและเยาวชน ตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 12 ที่มุ่งเน้นให้ คนเป็นศูนย์กลางการพัฒนา เพื่อสร้างความมั่นคงของชาติ พัฒนาคนทุกวัยให้เป็น คนดี คนเก่ง และสอดคล้องกับแผนพัฒนาเด็กและเยาวชนแห่งชาติ ฉบับที่ 2 ที่มุ่งเน้นพัฒนาในส่วนของคุณภาพชีวิต ทักษะ คุณธรรม ทักษะทางสังคม จิตสำนึกต่อชุมชน และสิ่งแวดล้อม โดยจากการศึกษาข้อมูลเบื้องต้น พบว่า กลุ่มเด็กวัยเรียนยังมีปัญหาด้านความปรีชาเชิงอารมณ์ (Emotional Quotient: EQ) นั่นคือเด็กวัยเรียนของไทยมีระดับ EQ ที่มีคะแนนเฉลี่ยต่ำกว่าปกติ ซึ่งเป็นปัจจัยอันส่งผลต่อพฤติกรรมและทักษะการใช้ชีวิต

จากการศึกษา พบว่า การฝึกอบรมกิจกรรมฝึกความคิดแบบโยนิโสมนสิการเป็นการฝึกปฏิบัติ ปัญญา (Cognitive) ที่มีผลต่อความปรีชาเชิงอารมณ์ เป็นกิจกรรมฝึกความคิดตามรูปแบบแนวคิดการบำบัดความคิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavioral Therapy : CBT)

โดยกิจกรรมฝึกความคิดแบบโยนิโสมนสิการนั้น เป็นไปตามหลักพุทธธรรมคือ สัทธรรม 3 คือ ปริยัติ ปฏิบัติ และปฏิเวธ โดยที่ปริยัติเป็นการสร้างความเข้าใจถึงวิธีการคิดตามหลักโยนิโสมนสิการในแต่ละวิธี ทั้ง 10 วิธี จนเกิดเป็นการรับรู้ (Perception) จากนั้นจึงเกิดเป็นการฝึกฝนปฏิบัติ (Practice) ตามแนวทาง ผ่านกิจกรรมต่าง ๆ จนเกิดเป็นทักษะ (Skill) หรือ เป็นปัญญา (Cognitive/Wisdom) ซึ่งก็คือปฏิเวธนั่นเอง ซึ่งเป็นไปตามกระบวนการพัฒนาปัญญา อันได้แก่ สุตมยปัญญา จินตามยปัญญา และภาวนามยปัญญา

รูปแบบโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (Buddhist Critical Reflection Program: BCRP) คือการฝึกกระบวนการคิดแบบโยนิโสมนสิการตามแนวคิดการบำบัดความคิดและพฤติกรรมที่มีการฝึกอย่างต่อเนื่อง เป็นการทําซ้ำ (Rehearsal) อันเป็นการส่งผลต่อความจำระยะยาว (Long Term Memory) สู่ปัญญา (Cognitive) อันส่งผลต่อ พฤติกรรม ทั้งพฤติกรรมภายในและพฤติกรรมภายนอก โดยพฤติกรรมภายในคืออารมณ์เชิงบวกหรือความปรีชาเชิงอารมณ์

โดยยังพบว่าจากการที่เด็กผู้ชายมีพัฒนาการทางสรีระร่างกายช้ากว่าผู้หญิง ทำให้กิจกรรมการเรียนรู้ต่างๆ โดยเฉพาะที่เป็นช่วงที่สามารถเรียนรู้การคิดเชิงนามธรรม ตามทฤษฎีจิตสังคมของอีริกสัน (Erickson, 1968) และตามทฤษฎีพัฒนาการของ พีอาเจต์ (Piaget, 2000) ที่สามารถเริ่มต้นพัฒนาได้ตั้งแต่ช่วงอายุ 13 ปี ขึ้นไป แต่กลับชะลอเพื่อให้เกิดการพัฒนาที่เต็มวัยจนเกิดกิจกรรมการเรียนรู้ การฝึกหัดความคิดในช่วงมัธยมศึกษาตอนปลายหรือระดับอุดมศึกษา อันเป็นช่วงวัยรุ่นตอนปลายอันเป็นช่วงที่บุคคลมีกรอบความคิด (Mindset) ของตนเองแล้ว

จากประเด็นที่ได้กล่าวมา ผู้วิจัยจึงได้มีความสนใจในการศึกษาพฤติกรรมที่พึงประสงค์ตามแนวคิดทางพุทธจิตวิทยาของนักเรียนมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 2 ระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง เนื่องจากเป็นช่วงวัยที่สามารถเรียนรู้การคิดเชิงนามธรรมเพื่อเป็นการเป็นการป้องกันด้วยการสร้างกรอบความคิดที่เหมาะสม อันจะเป็นการพัฒนาทรัพยากรบุคคลที่ดีแก่สังคม

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (BCRP) ที่มีต่อความปรีชาเชิงอารมณ์ ของนักเรียนชายและหญิง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ก่อน, หลัง และติดตามผล จากการได้รับการจัดการการเรียนรู้

สมมติฐานของการวิจัย

หลังการได้รับการจัดการการเรียนรู้ด้วยโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (BCRP) ความปรีชาเชิงอารมณ์ของนักเรียนชายและหญิง ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากร ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง (Sampling Design) คือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 อายุระหว่าง 13-14 ปี โดยที่ในการวิจัยครั้งนี้เลือกศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาของรัฐบาลสังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ

2. กลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยทำการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างในการทดลองแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย ธนบุรี ได้กลุ่มตัวอย่างของผู้สมัครใจเข้าร่วมโครงการจำนวน 64 คน จำนวน 2 ห้อง แบ่งเป็น ห้องที่ได้รับชุดฝึกอบรมโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (BCRP) จำนวน 32 คน และกลุ่มควบคุมเป็นห้องนักเรียนที่ทำกิจกรรมอื่นในคาบเรียนเดียวกัน จำนวน 32 คน โดยแต่ละกลุ่มมีจำนวนนักเรียนชาย 16 คน นักเรียนหญิง 16 คน อายุระหว่าง 13-14 ปี (โดยการคำนวณจากโปรแกรม G*Power ที่กำหนดค่าขนาดอิทธิพล effect size : 0.5 ความน่าจะเป็นของความคลาดเคลื่อนในการทดสอบประเภทที่หนึ่ง Type I error : 0.05 อำนาจการทดสอบ Power : 0.95 ได้ค่ากลุ่มตัวอย่างที่ 64) โดยที่กลุ่มตัวอย่างทุกคนล้วนมีความเข้าใจในโครงการอบรมและได้รับความยินยอมจากผู้ปกครองไปตามหลักการของจริยธรรมการวิจัยในคน สมัครใจเข้าฝึกอบรมในโครงการ (มีความต้องการและให้ความร่วมมือที่จะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตน)

3. นิยามศัพท์เฉพาะ

3.1 โปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา หรือ Buddhist Critical Reflection Program (BCRP) หมายถึง แบบแผนของกระบวนการจัดการเรียนการสอนที่บรรสานองค์ความรู้และวิธีการฝึกกระบวนการคิดตามหลักจิตวิทยา โดยยึดหลักกระบวนการเรียนรู้แบบโยนิโสมนสิการในทางพุทธศาสนา ที่เร้าผู้เรียนให้เกิดความสนใจใฝ่รู้ และการคิดอย่างเป็นระบบเพื่อพิจารณาข้อมูลอย่างรอบคอบ ต่อเนื่องเป็นลำดับ ตามเหตุผล โดยมีขั้นตอนประกอบด้วย ขั้นเตรียมตัวด้วยการสร้างศรัทธาและวินัย (สุมน อมรวิวัฒน์, 2530) การเสริมสร้างสมาธิ ขั้นพัฒนาความปรีชาเชิงอารมณ์และฉันทะด้วยกิจกรรมฝึกความคิดแบบสืบสาวเหตุปัจจัย คิดแบบแยกแยะส่วนประกอบ คิดแบบสามัญลักษณ์ คิดแบบแก้ปัญหา คิดแบบอรรถธรรมสัมพันธ์ คิดแบบคุณโทษและทางออก คิดแบบคุณค่าแท้-คุณค่าเทียม คิดแบบอุปายปลูกเร้าคุณธรรม คิดแบบเป็นอยู่ในปัจจุบัน คิดแบบวิภาษวาท และขั้นสรุปด้วยการร่วมกันอภิปรายและแสดงความคิดเห็น (คณาจารย์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย, 2555)

3.2 ความปรีชาเชิงอารมณ์ หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการใช้ความสัมพันธ์ระหว่างปัญญาและอารมณ์ที่หมายถึง สภาพจิตที่เชื่อมโยงไปถึงการแสดงออกของพฤติกรรม ซึ่งอยู่ในรูปแบบการบูรณาการของการใช้ปัญญาเพื่อพัฒนาสภาพจิตใจให้อยู่ในสภาวะสมดุล เพื่อให้เกิดผลดีแก่ตนเอง ผู้อื่น ตลอดจนสังคมและสิ่งแวดล้อมด้วย (Mayer & Salovey, 1997) ซึ่งวัดได้จากแบบวัดความปรีชาเชิงอารมณ์ (ตระหนักรู้ตนเอง, การจัดการกับอารมณ์, การจูงใจตนเอง, การเห็นอกเห็นใจ, ทักษะทางสังคม)

3.3 วัยรุ่นตอนต้น หมายถึง วัยที่เตรียมพร้อมสู่ความเป็นผู้ใหญ่ มีความเปลี่ยนแปลงด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจและสังคม ในที่นี้หมายถึง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 (ม.2) มีอายุระหว่าง 13-14 ปี เป็นกลุ่มที่สอดคล้องกับทฤษฎีจิตสังคม

การดำเนินการวิจัย

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

ขั้นเตรียมการทดลอง

1) ผู้วิจัยขอหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย ไปยังโรงเรียนเทพศิรินทร์ลาดหญ้า จังหวัดกาญจนบุรี และ โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย ธนบุรี เพื่อขออนุญาตและขอความอนุเคราะห์ในการทำการทดลองและเก็บรวบรวมข้อมูลของเด็กนักเรียน

2) ผู้วิจัยนำชุดกิจกรรมการเรียนรู้และแบบวัดแบบสอบถาม ทำการทดลองและเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างก่อนการทดลอง

การออกแบบการทดลอง (Experimental Design)

ผู้วิจัยได้ออกแบบการทดลองตามขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive sample) เพื่อเข้ารับการทดลอง

ขั้นที่ 2 วัดพฤติกรรมก่อนการทดลอง (Pretest)

ขั้นที่ 3 ขั้นการทดลอง (Treatment)

ขั้นที่ 4 วัดพฤติกรรมหลังการทดลอง (Posttest)

ขั้นที่ 5 วัดพฤติกรรมหลังการทดลองซ้ำ (Follow up)

โดยใช้รูปแบบการทดลองแบบ 2 กลุ่ม คือกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรม และกลุ่มควบคุม ทดสอบก่อนและหลัง (Two-group: Pretest-Posttest-Follow Up design) ดังแสดงในแผนการทดลองนี้

การทดสอบก่อน	การทดลอง	การทดสอบหลัง	การทดสอบซ้ำหลังการทดลอง
f_1	x	f_2	f_3

เมื่อ f_1 แทน การทดสอบก่อนการทดลอง (Pretest)

X แทน การจัดการทำการทดลอง (Treatment)

f_2 แทน การทดสอบหลังการทดลอง (Posttest)

f_3 แทน การทดสอบซ้ำหลังการทดลอง (Follow Up)

ขั้นการทดลอง

1) การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณและการสร้างเครื่องมือเชิงปริมาณ (Quantitative Research)

2) นำเครื่องมือที่ได้รับการพัฒนาและปรับปรุงแล้วไปทำการทดลอง

เครื่องมือที่ใช้ดำเนินการวิจัย

1) แบบวัด

- แบบวัดปรีชาเชิงอารมณ์ โดยผู้วิจัยแปลจากแบบวัดปรีชาเชิงอารมณ์ของ N. S. Schutte et. al. (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornhein, 1998)

2) เครื่องมือที่ใช้ในการฝึกอบรม

โปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (Buddhist Critical Reflection Program: BCRP) ซึ่งเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่บูรณาการการองค์ความรู้และหลักธรรมในพระพุทธศาสนา กับความรู้ทางจิตวิทยา นั่นคือการใช้แนวทางฝึกความคิดแบบโยนิโสมนสิการ 10 กระบวนการคิด (พระพรหมคุณาภรณ์, 2559) บูรณาการกับแนวคิดทฤษฎีทางจิตวิทยา ได้แก่ ประยุกต์แบบฝึกจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology) ด้วยการจัดบันทึกรายงานตนเองตามใบงานเป็นประจำทุกวัน (Seligmen & Csikszentmihalyi, 2000) ประกอบความรู้ทฤษฎีจิตวิทยาการเรียนรู้ (Social Learning Theory) ทฤษฎีการบำบัดความคิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavioral Therapy: CBT) ทฤษฎีการประมวลข้อมูลข่าวสาร (Information Processing) สร้างเป็นโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา จำนวน 13 ครั้ง ใช้เวลาวิจัย 20 สัปดาห์

จากนั้น ผู้วิจัยได้นำแบบวัดที่ปรับปรุงแล้วนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ เพื่อดูความตรงของเนื้อหาเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ หาค่าความตรง (Validity) นำมาหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Item-Objective Index : IOC) ได้ที่ 100% ขึ้นต่อมาจึงได้นำไปทดสอบ (Pilot Study) กับเด็กนักเรียนมัธยมโรงเรียนเทพศิรินทร์ลาดหญ้า จ.กาญจนบุรี จำนวน 120 คน เป็นเวลา 2 วัน (6 sessions) โดยแบบวัดความปรีชาเชิงอารมณ์ ได้ค่า Reliability Statistics โดยวิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ที่ .934-.940 และมีค่า CITC (Corrected Item Total Correlation) ที่ .121-.757

ขึ้นต่อมาจึงได้นำเครื่องมือทั้ง 2 มาปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสม และนำไปใช้ทดลองสำหรับการศึกษาวิจัยกับเด็กนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย ธนบุรี ด้วยโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (BCRP) ที่มีต่อความปรีชาเชิงอารมณ์ จำนวน 13 ครั้ง 20 สัปดาห์ กับกลุ่มตัวอย่างที่คัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive sample) แบ่งเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้การเจาะจงเลือกนักเรียน 2 ห้อง เลือกเจาะจงห้องที่มีจำนวนนักเรียนเท่ากัน จำนวนนักเรียนชาย-หญิงเท่ากัน เกรดเฉลี่ยและพฤติกรรมใกล้เคียงกัน ห้องที่ได้รับโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยาคือ กลุ่มทดลอง และห้องที่ทำกิจกรรมอื่น คือ กลุ่มควบคุม หลังจากนั้นจึงประเมินผลจากการเก็บข้อมูลแบบวัดความปรีชาเชิงอารมณ์ 3 ช่วงเวลา คือ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังระยะติดตามผล 2 เดือน

การวิเคราะห์ข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลแบบวัดความปรีชาเชิงอารมณ์ 3 ช่วงเวลา Pretest - Posttest - Follow Up จากนั้นทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์ค่าสถิติขั้นพื้นฐานโดยใช้ ค่าเฉลี่ย และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน, วิเคราะห์ความเป็นเอกพันธ์ของทั้ง 2 กลุ่ม (กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม), วิเคราะห์เปรียบเทียบค่าคะแนนความปรีชาเชิงอารมณ์ก่อน, หลัง และและหลังระยะติดตามผล ทั้ง 2 กลุ่ม ด้วย One-way ANOVA และ วิเคราะห์เปรียบเทียบค่าคะแนนความปรีชาเชิงอารมณ์ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มทั้ง 2 กลุ่ม, เพศ, และเวลา ก่อน, หลังการทดลอง และหลังติดตามผล ด้วยสถิติ 3-Way ANOVA

ผลการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นก่อนการทดลอง พบว่า นำข้อมูลของกลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (BCRP) และกลุ่มควบคุม แยกเพศชายและหญิงในแต่ละกลุ่ม มาทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของข้อมูลความปรีชาเชิงอารมณ์ ก่อนเข้ารับการทดลอง ด้วยสถิติวิธี Levene Statistic พบว่ามีค่าความน่าจะเป็นของความปรีชาเชิงอารมณ์และฉันทะที่ $p > .05$ ซึ่งแสดงว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าทั้ง 4 กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ กลุ่มทดลองชาย, กลุ่มทดลองหญิง, กลุ่มควบคุมชาย และกลุ่มควบคุมหญิง มีความเป็นเอกพันธ์ (Homogeneity) ของความปรีชาเชิงอารมณ์ จึงสามารถนำกลุ่มตัวอย่างทั้ง 4 กลุ่ม มาดำเนินการศึกษาวิจัยครั้งนี้ได้

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามสมมติฐานหลังจากนำโปรแกรม BCRP ไปใช้ พบว่า **ตารางที่ 1** ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความปรีชาเชิงอารมณ์ เปรียบเทียบก่อน-หลัง-ติดตามผล (Pretest-Posttest-Follow Up) ของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

ความปรีชาเชิงอารมณ์ : EQ						
กลุ่ม		\bar{X}	SD	F	df	p
กลุ่มทดลอง ($n_1 = 32$)	ก่อนทดลอง	61.75	9.470	3.343*	2	.040
	หลังทดลอง	67.69	8.906			
	ติดตามผล	66.44	10.601			
กลุ่มควบคุม ($n_2 = 32$)	ก่อนทดลอง	60.53	9.598	.720	2	.490
	หลังทดลอง	57.66	9.492			
	ติดตามผล	58.87	9.777			

* $P < .05$

กลุ่มทดลองมีคะแนนของความปรีชาเชิงอารมณ์เปรียบเทียบก่อนการทดลอง, หลังการทดลอง และหลังระยะติดตามผล มีความแตกต่างใน ค่าคะแนนของความปรีชาเชิงอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($p < .05$, $F = 3.343$) แสดงว่าความปรีชาเชิงอารมณ์หลังการทดลอง และติดตามผล มีการเปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญด้วยค่าสถิติ One-way ANOVA (Repeated Measure)

ในขณะที่กลุ่มควบคุมไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 **ตารางที่ 2** ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความปรีชาเชิงอารมณ์ เปรียบเทียบรายกลุ่ม (Post Hoc) ก่อนการทดลอง, หลังการทดลอง และหลังระยะติดตามผล ภายในกลุ่มทดลอง

ความปรีชาเชิงอารมณ์ : EQ					
กลุ่ม	Mean	Std. Error	p		
Difference					
กลุ่มทดลอง ($n_1 = 32$)	ก่อนทดลอง	หลังทดลอง	-5.938*	2.421	.016
		ติดตามผล	-4.688		.056
	หลังทดลอง	ติดตามผล	1.250		.607

เมื่อนำคะแนนความปรีชาเชิงอารมณ์เปรียบเทียบภายในกลุ่มทดลอง แบบ Post Hoc พบว่า ความปรีชาเชิงอารมณ์ในกลุ่มทดลองก่อนและหลังการทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($p < .05$, $F = 3.343$)

ความปรีชาเชิงอารมณ์ในกลุ่มทดลองก่อนทดลองและหลังระยยะติดตามผลไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ความปรีชาเชิงอารมณ์ในกลุ่มทดลองหลังทดลองและหลังระยยะติดตามผลไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตารางที่ 3 ข้อมูลความปรีชาเชิงอารมณ์ เปรียบเทียบคะแนนก่อนทดลอง หลังการทดลอง และหลังระยยะติดตามผล ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม แยกเพศชาย-หญิง

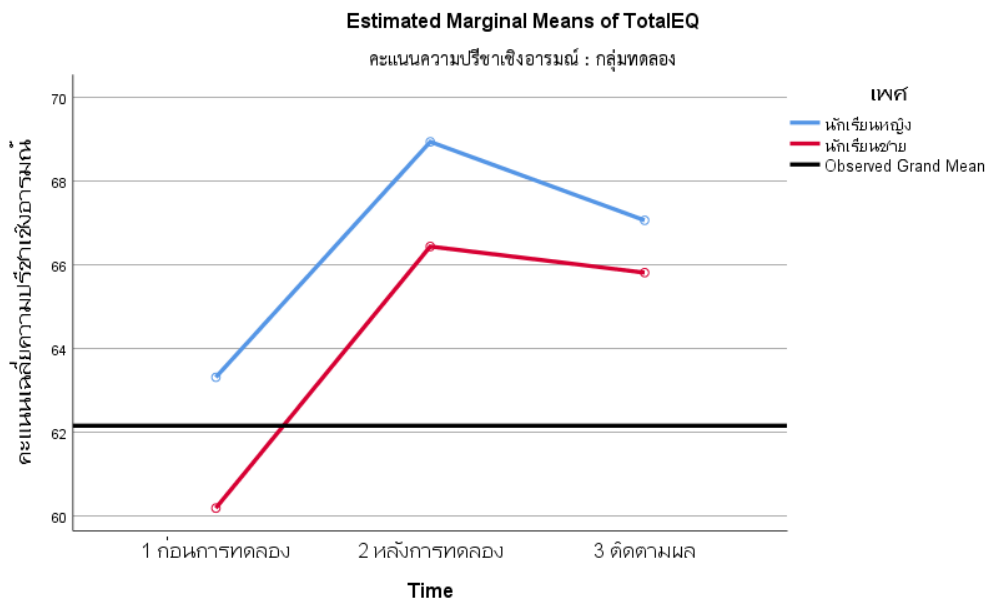
กลุ่ม	คะแนนเฉลี่ยความปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ)					
	ก่อนทดลอง		หลังทดลอง		ติดตามผล	
	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง	ชาย	หญิง
ทดลอง	60.19	63.31	66.44	68.94	65.81	67.06
ควบคุม	59.37	61.69	57.06	58.25	61.00	56.75

ตารางที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความปรีชาเชิงอารมณ์ เปรียบเทียบคะแนนก่อนทดลอง หลังการทดลอง และหลังระยยะติดตามผล ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม แยกเพศชาย-หญิง

ความปรีชาเชิงอารมณ์ : EQ						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	
Intercept	741772.688	1	741772.688	7958.825**	.000	
Group	1887.521	1	1887.521	20.252**	.000	
Time	99.031	2	49.516	.531	.589	
Group*Time	661.323	2	330.661	3.548*	.031	
Group*SEX	77.521	1	77.521	.821	.366	
Time*SEX	158.635	2	79.318	.840	.433	
Group*Time*SEX	53.010	2	26.505	.281	.756	
Error	17335.438	186	93.201			

* $p < .05$, ** $p < .01$

มีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) กัน ระหว่างกลุ่มและเวลา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($p < .05$, $F = 3.548$) ของคะแนนความปรีชาเชิงอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งแสดงว่ากลุ่มที่เข้ารับการทดลองและกลุ่มควบคุมหลังได้รับการทดลองและหลังระยยะติดตามผล มีความแตกต่างของปรีชาเชิงอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ



รูปที่ 1 แผนภูมิเส้นแสดงการเปลี่ยนแปลงของความปรีชาเชิงอารมณ์ (EQ)

ในกลุ่มทดลอง ก่อน-หลัง-ติดตามผล แบ่งตามเพศชาย-หญิง

จากรูปที่ 1 พบว่า ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติของความปรีชาเชิงอารมณ์ระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง ในระยะก่อน-หลัง-ติดตามผล ซึ่งจากผลการทดลองสามารถสรุปได้ว่าการจัดการการเรียนรู้ฝึกความคิดในกลุ่มวัยรุ่นตอนต้น นักเรียนชายและนักเรียนหญิง หรือเพศ นั้น ไม่มีความแตกต่างกันในการฝึกกิจกรรมฝึกความคิด

การอภิปรายผล

ผลของความปรีชาเชิงอารมณ์ ของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 2 หลังการได้รับการเรียนรู้ด้วยโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา (BCRP) และหลังระยะติดตามผล มีค่ามากกว่าก่อนได้รับการฝึกเพราะว่า การฝึกกระบวนการคิดเชิงพุทธแบบโยนิโสมนสิการเป็นการฝึกเพื่อพัฒนาปัญญาของมนุษย์ให้เพียบพร้อม ดี งาม ไม่ติดหลงในตัวตน และถึงแม้ว่าจะมีกระบวนการทั้ง 10 วิธี ล้วนแต่มีวัตถุประสงค์คือการคิดถูกทาง และคิดตรงทาง และเมื่อพิจารณากระบวนการคิดแบบโยนิโสมนสิการดังได้กล่าวข้างต้น จะเห็นว่ามีสอดคล้องกับการฝึกทางปัญญา ฝึกความคิดเพื่อกุศลกรรม หรือการมีพฤติกรรมที่ดี สอดคล้องกับทฤษฎี กระบวนการการบำบัดความคิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavioral Therapy: CBT) (Clark & Fairburn, 1997) และจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology)

อย่างไรก็ดีจากผลการวิจัยทำให้พบว่า ถึงแม้วัยรุ่นเพศชายตอนต้นจะมีพัฒนาการทางสรีระและกายภาพช้ากว่าในเพศหญิง แต่การเรียนรู้โดยเฉพาะแบบนามธรรมนั้นมีพัฒนาการที่ไม่แตกต่างกัน สอดคล้องตามทฤษฎีจิตสังคมของอีริกสัน (Erickson, 1968) และตามทฤษฎีพัฒนาการของ พ็ออาเจต์ (Piaget, 2000)

ดังนั้น เพื่อเป็นการป้องกันและช่วยพัฒนากระบวนการคิดของทรัพยากรบุคคล จึงควรมีการส่งเสริมให้มีการฝึกหัดกระบวนการคิดในวัยรุ่นตอนต้น ตั้งแต่อายุ 13-14 ปี ทั้งเพศชายและเพศหญิง

ข้อเสนอแนะ

1) การนำการจัดการการเรียนรู้ด้วยโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา ที่มีต่อความปรึกษาเชิงอารมณ์ สามารถพัฒนาให้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีความปรึกษาเชิงอารมณ์สูงขึ้น หลังการได้รับการเรียนรู้

2) การนำการจัดการการเรียนรู้ด้วยโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา มาฝึกปฏิบัติเป็นประจำอย่างต่อเนื่อง ทำให้ความปรึกษาเชิงอารมณ์เพิ่มมากขึ้น ดังนั้นกระทรวงศึกษาธิการ สถานศึกษา ตลอดจนชุมชนทั่วประเทศ ควรส่งเสริมให้มีฝึกการจัดการการเรียนรู้ด้วยโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยาอย่างต่อเนื่องอันสอดคล้องกับหลักทางพุทธจิตวิทยา ซึ่งนำไปสู่สุขภาพจิตที่ดีของเด็ก, เยาวชน และวัยรุ่นตอนต้น รวมถึงนักเรียน นักศึกษา ผู้ปกครอง

3) ควรนำรูปแบบวิธีการจัดการการเรียนรู้ด้วยโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา ไปใช้ในชีวิตประจำวันสำหรับบุคคลทั่วไป

4) ควรจัดให้มีการจัดการการเรียนรู้ด้วยโปรแกรมฝึกความคิดตามแนวพุทธจิตวิทยา เพื่อพัฒนาศักยภาพ ทักษะ ความคิด ตลอดจนความปรึกษาเชิงอารมณ์ โดยสามารถเริ่มต้นตั้งแต่เด็กและเยาวชน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในวัยรุ่นตอนต้น

เอกสารอ้างอิง

- มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2539). **พระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย. (2547). **พระไตรปิฎกพร้อมอรรถกถา แปล ชุด 91 เล่ม**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหามกุฏราชวิทยาลัย.
- มูลนิธิภูมิพลโลกิกขุ. (2531). **ปรมัตถมัญชุสา วิสุทธิมรรคมหาฎีกา (บาลี - ไทย), ภาค 5 (บาลีภาค 3 ตอนที่ 1)**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มูลนิธิภูมิพลโลกิกขุ.
- คณาจารย์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2555). **พุทธวิธีการสอน**. กรุงเทพมหานคร: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- พระพรหมคุณาภรณ์ (ป. อ. ปยุตโต). (2559). **พุทธธรรม ฉบับปรับขยาย**, (พิมพ์ครั้งที่ ๔๗). กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์ผลิธัมม.
- พระศรีคัมภีร์ญาณ (สมจินต์ วันจันทร์). (2559). **จริยศาสตร์ในคัมภีร์พระพุทธศาสนา**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- วรากรณ์ พูลสวัสดิ์. (2559). **จริยธรรมและทักษะชีวิต**. กรุงเทพมหานคร: โอ. เอส. พริ้นติ้ง เฮ้าส์.
- สมโภชน์ เอี่ยมสุภาชิต. (2543). **ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม**. (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุนน อมรวิวัฒน์. (2530). **การสอนโดยสร้างศรัทธาและโยนิโสมนสิการ**. (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพมหานคร: โอ. เอส. พริ้นติ้ง เฮ้าส์.
- แม่ชีสุดา โรจนอุทัย. (2559). **รูปแบบการพัฒนาเขาวนอารมณ์ของวัยรุ่นตามหลักพระพุทธศาสนา**. คุชชินิพนธ์พุทธศาสตร์ดุสิตบัณฑิต สาขาวิชาพระพุทธศาสนา. บัณฑิตวิทยาลัย: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

- Clark, D. M. & Fairburn, C. G. (1997). **Science and Practice of Cognitive Behaviour Therapy**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Erickson, E. H. (1968). **Identity: Youth, and Crisis**. New York: Norton.
- Gray, P. (1994). **Psychology**. New York: Worth Publishers.
- Loftus, G. R. (1976). **Human Memory: The Processing of Information**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). **Emotional Intelligence**. Imagination, Cognition, and Personality. New York: Baywood Publishing Co., Inc.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). **The Psychology of The Child**. (2nd ed.). New York: Basic Books, Inc., 2000.
- Wilding, C. (2015). **Cognitive Behavioural Therapy**. London: Hodder and Stoughton.
- Woolfolk, A. (2004). **Educational Psychology**. (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ghahari, S. et al. (2018). **The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Techniques (CBT) on Emotional Intelligence in Cannabis Users (3 Months Follow-up)**. World Journal of Psychiatry and Mental Health Research. May. 1-6.
- Schutte, N.S., et al. (1998). **Developmental and Validation of a Measure of Emotional Intelligence**. Personality and Individual Differences. 25 . 167-177.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). **Positive psychology: An introduction**. American Psychologist. 55(1), 5-14.
- Zhou, Q. et al. (2015). The Effectiveness of Positive Psychology Interventions in Enhancing Positive Behaviors and Family Relationships in Hong Kong: A Community-Based Participatory Research Project. **The Journal of Positive Psychology**. March. 37-41.

.....

ผลของการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวที่มีต่อการลดความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน

Effect of Mindfulness Meditation Practice by using Movement Method on aggression Reduction of Child and Youth in Regional Juvenile Vocational Training Centre

สุชาดา คงเสรี¹ เมธาวี อุดมธรรมานุกาพ² สมโภชน์ เอี่ยมสุภาชิต³

Received: February 24, 2020

Revised: April 24, 2020

Accepted: May 2, 2020

บทคัดย่อ

บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยเรื่อง ผลของการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวและการเจริญสติแบบอานาปานสติที่มีต่อความเครียดและความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน ซึ่งเป็นงานวิจัยแบบกึ่งทดลอง (quasi-experimental research) บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวที่มีต่อการลดความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย เป็นเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนเขต 2 จังหวัด ราชบุรี จำนวน 80 คน อายุ 15-19 ปี ด้วยวิธีคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบสุ่มเลือก (Randomization Sampling) แบ่งเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มเจริญสติแบบเคลื่อนไหว และกลุ่มควบคุมที่ทำกิจกรรมบำเพ็ญประโยชน์ โดยสร้างชุดฝึกอบรมเพื่อทดลองกับกลุ่มตัวอย่างต่อเนื่องจำนวน 17 ครั้ง 9 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบวัดความก้าวร้าว (OAS) $\alpha = .713-.776$ 2) ชุดแบบฝึกการเจริญสติ สถิติที่ใช้วิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ ค่าเฉลี่ย ค่าร้อยละ ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ใช้สถิติเพื่อทดสอบสมมติฐานวิเคราะห์ข้อมูลภายในกลุ่มก่อนและหลังการทดลอง โดยใช้สถิติการทดสอบค่า t – test แบบ Dependent Samples และวิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นผลการทดสอบหลังการทดลองระหว่างกลุ่ม โดยใช้สถิติการทดสอบค่า F – test แบบ One-way ANOVA

ผลการวิจัยพบว่า ผลจากการฝึกอบรมการเจริญสติจำนวน 17 ครั้ง 9 สัปดาห์ พบว่า เด็กและเยาวชนที่ได้รับการฝึกการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวมีความก้าวร้าวลดลง ในขณะที่กลุ่มควบคุมที่ทำกิจกรรมอื่นไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม พบว่า คะแนนความก้าวร้าวหลังการฝึกอบรมการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวกับกลุ่มควบคุมในเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $p < .01$ ($F=3.89$)

คำสำคัญ: การเจริญสติแบบเคลื่อนไหว, การลดความก้าวร้าว, เด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึก และอบรมเด็กและเยาวชน

¹⁻³สาขาวิชาพุทธจิตวิทยา มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

ผลการวิจัยสรุปได้ว่า รูปแบบการเจริญสติที่เหมาะสม โดยเฉพาะแบบเคลื่อนไหวสามารถลดความก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนได้ ดังนั้นวิธีการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว จึงสามารถนำไปปรับใช้กับองค์กรต่าง ๆ สถาบันการศึกษา เพื่อให้เด็กและเยาวชนเป็นผู้มีสติ มีความก้าวร้าวลดลง

Abstract

This article is a part of Thesis, a quasi-experimental research, EFFECT OF MINDFULNESS MEDITATION PRACTICE BY USING MOVEMENT AND ANAPANASATI METHOD ON STRESS AND AGGRESSION OF CHILD AND YOUTH IN REGIONAL JUVENILE VOCATIONAL TRAINING CENTRE. The purpose of this article was to study the effect of mindfulness meditation practice by using Movement on aggression reduction of child and youth in regional juvenile vocational training center. The sample group for this research is the child and youth from Regional Juvenile Vocational Training Center (2) Ratchaburi Province. There are 80 and youth who were at the age between 15-19 years. The selective method is the Randomization Sampling to divide subject into 2 groups, which are mindfulness meditation practice by using Movement method, and controlled group. The tools used in this research consist of :- 1) the questionnaire to measure the rational aggressive (OAS) and 2) the mindfulness meditation practice program (17 times 9 weeks). The data were analyzed by using mean, percentage, standard deviation. The with-in group hypothesis testing were conducted by Paired Samples t-test (Dependent Samples) and the between group hypothesis testing were conducted by F – test (Oneway ANOVA).

The result of research, from the results after 17 times 9 weeks of the program experiment, found that the group of child and youth who are practicing mindfulness meditation had reduced their aggression, while the control group hadn't. The aggressive reduction, compared between mindfulness meditation by using Movement and control group had statistical significance at .01 ($f=3.89$).

It can be concluded that the effective method of mindfulness meditation, especially BY using Movement can reduce aggressive in child and youth in regional juvenile vocational training center, therefore; this mindfulness meditation practice should be implemented for practicing in organization, school for reducing child and youth aggressive effectively

Key words: mindfulness meditation by using Movement, aggression reduction, child and youth in regional juvenile vocational training center.

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

จากการศึกษาพฤติกรรมและสภาพอารมณ์ของเด็กและเยาวชนที่ได้กระทำผิดจนต้องโทษ ถูกควบคุมเข้ามายังศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนเขต 2 จังหวัด ราชบุรี นั้น พบว่าปัญหาที่เกิดขึ้นของเด็กและเยาวชนที่ต้องคดีความผิดต้องอยู่อาศัยอย่างไม่มีอิสระในสถานพินิจนั้นส่งผลให้เกิดมีภาวะความเครียดของสภาพจิตใจ ที่ยังส่งผลต่อเนื่องไปยังสภาพร่างกายที่ไม่ได้รับการผ่อนคลายในช่วงระยะเวลาหนึ่งได้เช่นกัน เมื่อเกิดภาวะที่สะสมจนกลายเป็นระยะของความซึมเศร้าหรือความเครียด อันเป็นสาเหตุปัจจัยหนึ่งที่ทำให้เด็กและเยาวชนจำนวนหนึ่งในศูนย์ฝึกนั้น ได้สร้างความไม่สงบ มีความก้าวร้าว แสดงความรุนแรง พุทธิทำลายสิ่งของ ทำร้ายร่างกาย ก่อความวุ่นวายไม่สงบ ภายในสถานกักกัน

เด็กและเยาวชนเมื่อไม่ได้มีการเรียนรู้หรือปรับกระบวนการคิด พร้อมทั้งขาดสติในการยับยั้งชั่งใจที่จะกระทำผิดนั้นส่วนหนึ่งจะเติบโตขึ้นเป็นอาชญากร เป็นบุคคลที่ก่อให้เกิดอันตรายต่อผู้อื่น สังคม และรวมถึงตนเอง อันไม่เป็นเพียงแค่นับเป็นปัญหาที่ประเทศชาติต้องแก้ไขแต่รวมถึงระดับโลก เนื่องจากแนวโน้มของอัตราการเกิดอาชญากรรมนั้นมีความสูงขึ้นเรื่อย ๆ

แม้จำนวนคดีเด็กและเยาวชนนั้นจะมีจำนวนลดลงเมื่อเทียบกับจำนวนคดีที่พิพากษาในศาลชั้นต้นที่มีการเพิ่มขึ้น แต่จำนวนเด็กและเยาวชนที่ได้รับการตัดสินลงโทษให้ได้รับโทษควบคุมในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนมีจำนวนกลับเพิ่มขึ้นในแต่ละปี และเมื่อพิจารณาถึงคดีที่มีการกระทำผิดซ้ำซ้อนกลับมีแนวโน้มสูงขึ้นจนอยู่ในระดับสูงคงที่ การที่จำนวนคดีเด็กและเยาวชนที่ตัดสินให้ได้รับโทษการควบคุมตัวในศูนย์ฝึกเพิ่มขึ้น แต่คดีที่เป็นการกระทำผิดซ้ำซ้อนนั้นกลับมีอัตราส่วนที่ยังคงสูงนั้น (กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน, 2556-2558) สามารถบ่งชี้ได้ว่าการที่เด็กและเยาวชนไม่ได้รับการเรียนรู้ที่เหมาะสมเพื่อแก้ปัญหา ภายในการควบคุมในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนนั้น ไม่สามารถทำให้เกิดการกระทำผิดซ้ำซ้อนลดลงได้

รูปแบบการเจริญสติเพื่อลดความเครียดและความก้าวร้าวในงานวิจัยนั้นส่วนมากเป็นงานทางจิตวิทยาตะวันตก ในขณะที่รูปแบบการเจริญสติในพุทธศาสนามีมากมาย และเมื่อทบทวนงานวิจัยการเจริญสติที่เหมาะสมกับจริต หรืออุปนิสัยที่แตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงมีความสนใจในการศึกษาถึงรูปแบบที่เหมาะสมในการเจริญสติตามแนวทางพุทธศาสนาอันมีวิธีที่เหมาะสมสำหรับผู้ปฏิบัติที่แตกต่างกันระหว่างการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวเพื่อลดความก้าวร้าวในเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน เพื่อให้ทราบถึงรูปแบบการเจริญสติที่เหมาะสมสำหรับผู้มีโทสจริต โมหจริต ราคะจริต (สุเมธ, 2554) อันเป็นลักษณะของเด็กและเยาวชนส่วนใหญ่ในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาแนวคิดการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว
2. เพื่อนำเสนอรูปแบบที่เหมาะสมของการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวที่มีต่อการลดความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน
3. เพื่อศึกษาผลของการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวที่มีต่อการลดความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน

สมมุติฐานของการวิจัย

1. ความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนลดลงหลังเข้ารับการฝึกอบรมการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว
2. คะแนนความก้าวร้าวหลังการฝึกอบรมการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวในเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนมีความแตกต่างกับกลุ่มควบคุม

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากร ในการวิจัยครั้งนี้ประชากร คือ เด็กและเยาวชนผู้ต้องหาในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนเขต 2 จังหวัดราชบุรี
2. กลุ่มตัวอย่าง การวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษากระบวนการเจริญสติเพื่อลดความก้าวร้าว โดยใช้ชุดฝึกอบรม ประกอบด้วยกิจกรรมต่างๆ ดังนั้นผู้วิจัยเลือกประชากรและกลุ่มตัวอย่างแบบสุ่มเลือก แบบทุกคนมีโอกาสในการได้รับเลือกเท่าเทียมกัน (Randomization) จากเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนเขต 2 จังหวัดราชบุรี แบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จำนวนกลุ่มละ 40 คน โดยมีเกณฑ์ที่กำหนดคือ เด็กและเยาวชนให้ความร่วมมือและสมัครใจเข้าร่วมโครงการ ไม่มีปัญหาทางด้านสุขภาพจิต ต้องคดีอาญา (คดีผิด พ.ร.บ.ยาเสพติดให้โทษ ร้อยละ 75 คดีความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกาย ร้อยละ 10 คดีความผิดเกี่ยวกับทรัพย์สิน ร้อยละ 10 และคดีความผิดอื่น ร้อยละ 5 โดยประมาณ) ทั้งนี้กลุ่มอาสาสมัครคัดกรองตามสัดส่วนตามประชากรเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนเขต 2 จังหวัดราชบุรี โดยกำหนดกลุ่มอายุที่ 15-19 ปี แบ่งกลุ่มแบบสุ่มเลือกได้ กลุ่มผู้เข้ารับการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว 40 คน และกลุ่มควบคุมที่มีการจัดกิจกรรมอื่นๆ จำนวน 40 คน (คำนวณได้จำนวนกลุ่มตัวอย่างจำนวนกลุ่มละ 34 คนจากการคำนวณด้วยโปรแกรม G*Power โดยกำหนดให้มี effect size ที่ 0.4, ค่า α ที่ 0.05)

3. นิยามศัพท์เฉพาะ

3.1 การเจริญสติแบบเคลื่อนไหว หมายถึง การเจริญสติที่มีสติรู้สึกตัวที่อิริยาบถเคลื่อนไหว เป็นลักษณะเรียกความรู้สึกตัวให้กลับมาที่ตัวเราให้มากขึ้นด้วยการสร้างจังหวะเคลื่อนไหวที่มี และ แขนทั้งสองข้าง อย่างรู้ตัวและต่อเนื่อง ตามแนวการสอนของหลวงพ่อเทียน จิตตสุโภ ซึ่งการวิจัยครั้งนี้เน้นเฉพาะการเคลื่อนไหวที่มีมือและแขนทั้งสองข้าง

3.2 การลดความก้าวร้าว หมายถึง การลดพฤติกรรมของเด็กและเยาวชนที่ละเมิดสิทธิผู้อื่น อันเป็นการกระทำให้เกิดความเสียหาย ไม่ว่าจะเป็นทางร่างกาย ทรัพย์สิน หรือการทำให้ผู้อื่นได้รับการกระทบกระเทือนทางจิตใจ โดยความก้าวร้าวที่นี้อาจแสดงทางวาจาหรือการกระทำ ทั้งทำร้ายตนเอง ผู้อื่น ตลอดจนการทำลายสิ่งของ (Bush, 1992) โดยสามารถวัดได้ด้วยแบบวัดความก้าวร้าวที่พัฒนาขึ้นจากแบบประเมินพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง OAS

3.3 เด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน “เด็ก” หมายถึง บุคคลซึ่งมีอายุต่ำกว่าสิบแปดปีบริบูรณ์ และ “เยาวชน” หมายถึง บุคคลซึ่งมีอายุตั้งแต่สิบแปดปีบริบูรณ์ถึงยี่สิบห้าปีบริบูรณ์ รวมความหมายถึง บุคคลที่มีอายุต่ำกว่ายี่สิบห้าปีบริบูรณ์ ที่ได้รับการดำเนินการด้านการควบคุมดูแล บำบัด แก้ไข ฟื้นฟู ป้องกัน พัฒนาพฤตินิสัยและสงเคราะห์เด็กและเยาวชนที่ศาลมีคำ

พิพากษาหรือคำสั่งให้เข้ารับการฝึกอบรมภายใต้การดูแลของศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน สังกัดกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม

การดำเนินการวิจัย

1. การพัฒนาเครื่องมือแบบวัด

แบบวัดความก้าวร้าว

ผู้วิจัยให้ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาอังกฤษแปลด้วยวิธี Back Translation จากแบบประเมินพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรง OAS ซึ่งมีการใช้อย่างแพร่หลาย และเป็นแบบวัดที่กรมสุขภาพจิตใช้เพื่อประเมินพฤติกรรมความก้าวร้าวจึงนับว่ามี Construct Validity ที่ได้รับการยอมรับ เนื่องจากเป็นแบบวัดแบบประเมินที่แปลมาจากแบบวัดมาตรฐานสากล มีการทดสอบความตรงเป็นมาตรฐาน ผู้วิจัยจึงนำมาใช้และตรวจสอบหาค่าความเชื่อถือเท่านั้น

แบบวัดความก้าวร้าว 8 ข้อ โดยมีมาตรวัดประเมิน ค่าความคิดเห็น ระดับตั้งแต่ไม่เคยเกิดขึ้นเลย (0 คะแนน) จนถึงเกิดขึ้นมากหรือตลอดเวลา (3 คะแนน)

จากนั้นจึงนำเอาแบบวัดไปทำการตรวจสอบภาษากับกลุ่มตัวอย่าง คือเด็กและเยาวชนชายจากศาลเยาวชนและครอบครัวจังหวัดสมุทรสงคราม จำนวน 8 คน เพื่อปรับปรุงการใช้ภาษา รูปแบบการให้คะแนนแบบวัด

เมื่อได้รูปแบบและการใช้ภาษาที่เหมาะสมกับความเข้าใจโดยตรงประเด็นของข้อคำถามสำหรับเด็กและเยาวชนชายแล้ว ผู้วิจัยได้นำแบบวัดไปทดสอบค่าความน่าเชื่อถือ (Reliability) กับกลุ่มตัวอย่าง คือเด็กและเยาวชนชายในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนชาย เขต 1 จังหวัดสมุทรปราการ (บ้านกรุณา) จำนวน 50 คน จากนั้นจึงนำมาใช้วัดประเมินผลหาค่าความเชื่อ (Reliability) ได้ค่า Reliability Statistics โดยวิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Cronbach's Alpha if Item Deleted) ของแบบวัดความก้าวร้าวที่ .713-.776 และมีค่า CITC ตั้งแต่ .349-.672

2. เครื่องมือชุดฝึกอบรม

การพัฒนาเครื่องมือชุดฝึกอบรม

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเรื่อง ผลของการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว ที่มีต่อความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน ดังนั้นผู้วิจัยจึงเลือกใช้รูปแบบการเจริญสติที่เหมาะสมสำหรับเด็กและเยาวชนเป็นแกนในการจัดกิจกรรม และเพื่อดึงความสนใจของผู้เข้าร่วมกิจกรรมมาสู่ประเด็นที่จะเรียนรู้ ตลอดจนทำให้เกิดความเข้าใจความหมายและวิธีปฏิบัติ พร้อมสร้างแรงจูงใจเพื่อเป็นพื้นฐานการเจริญสติในชีวิตประจำวันต่อไป

ผู้วิจัยยังได้นำความรู้ทางด้านจิตวิทยามาใช้ประกอบในการพัฒนาโปรแกรมการเจริญสติด้วยองค์ความรู้ทางทฤษฎีพร้อมเพิ่มรายละเอียดกิจกรรมตามหลักจิตวิทยาตะวันตก อันประกอบด้วย ทฤษฎี CBT, MBSR, จิตวิทยาการเรียนรู้ และ จิตวิทยาการศึกษา

จากนั้นจึงสร้างชุดฝึกอบรมการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวเพื่อลดความก้าวร้าว โดยให้สอดคล้องกับนิยามศัพท์เฉพาะและจุดมุ่งหมายของกิจกรรมในแต่ละครั้ง จากนั้นนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินเครื่องมือชุดฝึกอบรมที่ใช้ในการวิจัยพบว่า คะแนนรวม IOC (The Index of Item-Objective

Congruence) ของชุดฝึกอบรมสำหรับงานวิจัยผลการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวที่มีต่อการลดความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกอบรมเด็กและเยาวชน เท่ากับ ร้อยละ 100

ผู้วิจัยนำชุดฝึกอบรมที่ปรับปรุงตามคำชี้แนะจากประธานและกรรมการควบคุมการทำดูษฎ์นิพนธ์และผู้ทรงคุณวุฒิ จากนั้นนำไปทดลองใช้กับเด็กและเยาวชนชายจากศาลเยาวชนและครอบครัวจังหวัดสมุทรสงคราม จำนวน 8 คน เป็นเวลา 2 สัปดาห์ 6 ครั้ง ครั้งละ 3 ชั่วโมง เพื่อดูความเหมาะสมวิธีการและเวลาที่ใช้ในการทดลอง แล้วนำมาปรับปรุงก่อนนำไปใช้ในการทดลอง

ชุดฝึกอบรมที่ใช้ในการทดลองสำหรับงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจัดการฝึกอบรมจำนวน 17 ครั้ง 9 สัปดาห์ (11 มีนาคม – 10 พฤษภาคม 2562) ครั้งละ 3 ชั่วโมง โดยที่ 8 ครั้งแรก ฝึกอบรมต่อเนื่องทุกวัน เว้นเสาร์-อาทิตย์ จากนั้น ฝึกอบรมเพื่อทบทวนอาทิตย์ละ 1 ครั้ง ต่อเนื่องจนครบ 9 สัปดาห์

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้
ขั้นเตรียมการทดลอง

1) ผู้วิจัยขอหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย ไปยังกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน กระทรวงยุติธรรม เพื่อขออนุญาตและขอความอนุเคราะห์ในการทำการทดลองและเก็บรวบรวมข้อมูลของเด็กและเยาวชน

2) ผู้วิจัยนำชุดฝึกอบรมและแบบวัดแบบสอบถาม ทำการทดลองและเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง

การออกแบบการทดลอง (Experimental Design)

ผู้วิจัยได้ออกแบบโดยใช้รูปแบบการทดลองแบบ 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ทดสอบก่อนและหลัง (Three group pretest-posttest design) โดยมีขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 เลือกกลุ่มตัวอย่างแบบสุ่มเลือกเพื่อเข้ารับการทดลอง

ขั้นที่ 2 วัดพฤติกรรมก่อนการทดลอง (Pretest)

ขั้นที่ 3 ขั้นตอนการทดลอง (treatment) ผู้เข้าร่วมการทดลองเข้าอบรม

ขั้นที่ 4 วัดพฤติกรรมหลังการทดลอง (Posttest)

ขั้นการทดลอง

1) การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณและการสร้างเครื่องมือเชิงปริมาณ (Quantitative Research)

2) นำเครื่องมือที่ได้รับการพัฒนาไปทำการทดลอง

การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบทดลองเชิงปริมาณ โดยใช้แผนการวิจัยแบบ Pretest – Posttest Design

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1) วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานได้ ร้อยละ (percentage) ค่าเฉลี่ย (mean) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation) สำหรับอธิบายข้อมูลแบบสอบถามเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง และ

ใช้ค่าเฉลี่ย (mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation) สำหรับอธิบายข้อมูลที่ได้จากแบบวัด

2) วิเคราะห์ข้อมูลภายในกลุ่มก่อนและหลังการทดลอง โดยใช้สถิติการทดสอบค่า t – test แบบ Dependent Samples

3) วิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นผลการทดสอบหลังการทดลองระหว่างกลุ่ม โดยใช้สถิติการทดสอบค่า F – test แบบ Oneway ANOVA (One Way Analysis of Variance)

ผลการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว ที่มีผลต่อความก้าวร้าว ของเด็กและเยาวชน ในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน เปรียบเทียบก่อนและหลังการทดลอง มีดังนี้

ตาราง 1 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนความเครียดและความก้าวร้าว ก่อนและหลังการทดลอง

กลุ่ม	ก่อนทดลอง	OAS (ความก้าวร้าว)	
		\bar{X}	SD
เคลื่อนไหว	ก่อนทดลอง	3.40	2.97
	หลังทดลอง	1.57	2.31
ควบคุม	ก่อนทดลอง	3.34	3.22
	หลังทดลอง	2.98	2.32

จากตารางที่ 1 พบว่า แบบวัดความก้าวร้าว (OAS) มีจำนวนข้อ 8 ข้อ แต่ละข้อมีคะแนน 0-4 คะแนน คะแนนเต็มรวม 32 โดยที่ ค่าเฉลี่ยของคะแนนแบบวัดความก้าวร้าวก่อนการทดลองมีดังนี้ กลุ่มการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว 3.40 (SD= 2.97) และกลุ่มควบคุม 3.34 (SD= 3.22)

ค่าเฉลี่ยของคะแนนแบบวัดความก้าวร้าวหลังการทดลองมีดังนี้ กลุ่มการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว 1.57 (SD= 2.31) และกลุ่มควบคุม 2.98 (SD= 2.32)

ตาราง 2 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบข้อมูลความก้าวร้าวก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว และกลุ่มควบคุม

กลุ่ม		\bar{X}	SD	t	p
เคลื่อนไหว	ก่อนทดลอง	6.98	2.93	3.42**	0.001
	หลังทดลอง	4.14	2.86		
ควบคุม	ก่อนทดลอง	6.66	3.69	0.61	0.546
	หลังทดลอง	5.93	3.77		

** p < .01

จากตารางที่ 2 แสดงให้เห็นว่าในกลุ่มการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวมีค่าเฉลี่ยคะแนนของความก้าวร้าวก่อน และหลังการทดลอง มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ $p < .01$ ($t = 3.42$) ในขณะที่กลุ่มควบคุมไม่มีความแตกต่างในค่าเฉลี่ยคะแนนของความก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าความก้าวร้าวหลังการทดลองไม่ลดลง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลความก้าวร้าว เปรียบเทียบคะแนนหลังการทดลอง (Post Test) ระหว่างกลุ่มการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว และกลุ่มควบคุม

ตาราง 3 ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยคะแนนความก้าวร้าวของกลุ่มการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว และกลุ่มควบคุม

ANOVA					
<i>OAS (ความก้าวร้าว)</i>					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	49.648	2	24.824	3.885*	.023
Within Groups	830.743	130	6.390		
Total	880.391	132			

* $p < 0.5$

จากตารางที่ 3 เมื่อนำค่าเฉลี่ยคะแนนความก้าวร้าวหลังการทดลองของกลุ่มการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว และกลุ่มควบคุม ไปทดสอบด้วยค่าสถิติ One-Way ANOVA พบว่ามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $p < .05$ ($F = 3.885$) ซึ่งแสดงว่ากลุ่มที่เข้ารับการเจริญสติมีความก้าวร้าวลดลงมากกว่ากลุ่มควบคุม

ตาราง 4 ผลการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยคะแนนความก้าวร้าวหลังการทดลองรายกลุ่ม (Post Hoc) ระหว่างกลุ่มการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว และกลุ่มควบคุม

OAS (ความก้าวร้าวหลังการทดลอง)				
ด้วยสถิติแบบ LSD (Least Significant Difference)				
(I) กลุ่ม	(J) กลุ่ม	Mean Difference (I-J)	Std. Error	p
เคลื่อนไหว	ควบคุม	-1.40418	.53505	.01

จากตารางที่ 4 เมื่อนำค่าเฉลี่ยคะแนนความก้าวร้าวหลังการทดลองของกลุ่มการเจริญสติแบบเคลื่อนไหว และกลุ่มควบคุม ไปทดสอบด้วยค่าสถิติ One-Way ANOVA แบบเปรียบเทียบรายกลุ่ม (Post Hoc) ด้วยสถิติแบบ LSD (Least Significant Difference) พบว่า กลุ่มการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวมีค่าเฉลี่ยคะแนนความเครียดลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความเครียดของกลุ่มควบคุม ที่ระดับ $p < .01$ ($F = 3.885$)

การอภิปรายผล

ความก้าวร้าวของเด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนลดลงหลังเข้ารับการฝึกอบรมการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เพราะว่า จากทฤษฎีเกี่ยวกับความก้าวร้าวอธิบายไว้ว่า รากฐานของคนที่ก้าวร้าวเกิดจากความคับข้องใจ แต่การแสดงออกที่มาก-น้อยหรือไม่แสดงออกเลยนั้น ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ที่มากระตุ้น กล่าวคือ ลักษณะภายในตัวบุคคลกับสถานการณ์ที่มากระตุ้นจะมีความสัมพันธ์กัน ถ้าความคับข้องใจมีมาก แต่สถานการณ์ที่มากระตุ้นมีน้อย อาจจะไม่แสดงความก้าวร้าว ในขณะที่ ถ้าความคับข้องใจมีน้อย แต่สถานการณ์ที่มากระตุ้นมีมาก ก็อาจจะแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวได้

ดังนั้น เมื่อสามารถควบคุมสภาพจิตใจให้มีความสุข มั่นคง โดยการเจริญสติ ความคับข้องใจจากสิ่งเร้าย่อมลดลง พฤติกรรมก้าวร้าวก็ไม่แสดงออก ซึ่งสอดคล้องกับดิชยา มีเพียร (ดิชยา, 2551) ได้ศึกษาเรื่อง ผลของการฝึกการควบคุมตนเองต่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าวของเยาวชนกระทำผิดหญิง ในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนหญิงบ้านปรานี

วิธีจิตบำบัดเชิงพฤติกรรม-การรู้คิด (CBT) (Branch, 2012) และวิธีการบำบัดความเครียดด้วยการเจริญสติ (MBSR) (Kabat-Zinn, 2013) ทั้งสองวิธีล้วนมีรากฐานมาจากการฝึกการเจริญสติแบบพุทธศาสนานั้นเอง โดยเอาการรับรู้ รู้สึก นึก คิด ในเรื่อง ชั้น ๕ มาอธิบายด้วยหลักการทางจิตวิทยา และการระงับซึ่งสาเหตุแห่งโรคทางใจ หรือความทุกข์และความเครียดอันจะส่งผลถึงความก้าวร้าว (พระมหาอิสริกานต์ ฐิตปุณฺโญ, 2557)

ดังนั้น เด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนผู้เข้าร่วมโปรแกรมการเจริญสติทั้งแบบเคลื่อนไหว เมื่อมีสติกำหนดรู้ในปัจจุบันขณะสามารถควบคุมความก้าวร้าวได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมที่ยังอยู่ในสภาวะเดิมๆ โดยไม่มีการฝึกฝนใดๆ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1) จากผลการวิจัย พบว่า การนำการฝึกอบรมการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวมาฝึกปฏิบัติเป็นประจำอย่างต่อเนื่อง ทำให้เด็กและเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนมีความก้าวร้าวลดลง ดังนั้นกระทรวงยุติธรรม สถานพินิจฯ ศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน ตลอดจนศาลเยาวชนและครอบครัวทั่วประเทศ ควรส่งเสริมให้มีการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวอย่างต่อเนื่องอันสอดคล้องกับหลักทางพุทธจิตวิทยา ซึ่งนำไปสู่สุขภาพจิตที่ดีของเด็กและเยาวชน รวมถึงสามารถลดอัตราการกระทำผิดซ้ำซ้อนได้

ข้อเสนอแนะทางปฏิบัติ

1) จากผลการวิจัยครั้งนี้ ควรมีการขยายผลให้เป็นไปโดยทั่วกันอย่างเป็นประจำและต่อเนื่อง
2) ควรนำรูปแบบวิธีการฝึกอบรมการเจริญสติแบบเคลื่อนไหวไปใช้ในชีวิตประจำวันสำหรับบุคคลทั่วไป

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1) ควรมีการวัดพฤติกรรมการก้าวร้าวด้วยการสังเกตการณ์จากผู้ชำนาญการที่ได้รับการฝึกอบรมในการสังเกตพฤติกรรมก้าวร้าว

2) ควรเพิ่มการศึกษาวิธีการวัดผลทางวิทยาศาสตร์และเปลี่ยนตัวแปรตาม เช่นการวัดคลื่นสมองที่มีผลต่อระดับความเครียด เพื่อใช้เป็นหนึ่งเครื่องมือวัดความเครียดที่เปลี่ยนแปลงก่อนและหลังการฝึกอบรมการเจริญสติ

เอกสารอ้างอิง

กาญจนา คุณารักษ์. (2555). "การพัฒนารูปแบบการป้องกันการกระทำผิดซ้ำเกี่ยวกับยาเสพติด: กรณีศึกษาสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน". **วิทยานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต**. บัณฑิตวิทยาลัย: มหาวิทยาลัยศิลปากร.

คณาจารย์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2555). **พุทธวิธีการสอน**. กรุงเทพมหานคร: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

จุฑามาศ แหนจอน. **จิตวิทยาการรู้คิด**. (2561). กรุงเทพมหานคร: บริษัท แกรนด์พอยท์ จำกัด.

จำรอง เงินดี. (2552). **จิตวิทยาสังคม**. กรุงเทพมหานคร: บริษัท โอ.เอส.พรีนติ้ง เฮ้าส์ จำกัด.

จีระศักดิ์ เลพล. (2558). "การพัฒนาชุดฝึกอบรม การเจริญสติแบบไหว-นึ่ง เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาชั้นปีที่ 4-6". **วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร**. คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม: มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี.

ดิษยา มีเพียร. (2551). "ผลของการฝึกการควบคุมตนเองต่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าวของเยาวชนกระทำผิดหญิงในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนหญิงบ้านปราณี". **วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ**. คณะจิตวิทยา: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2561). **จิตวิทยาพัฒนาการ**. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พระมหาเจษฎา โชติวิโส (จุลพันธ์). (2556). "ศึกษาเปรียบเทียบวิธีการเจริญสติของหลวงพ่อเทียน จิตตสุโธ และท่านติช นัท ฮันท์". **วิทยานิพนธ์พุทธศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาศาสนาเปรียบเทียบ**. บัณฑิตวิทยาลัย: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

พระมหาอิสรกันต์ ฐิตปุณโณ (ไชยพร). (2557). "การพัฒนาทุนมนุษย์ตามแนวทางสติปัญญา 4 ของมหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย". **วิทยานิพนธ์พุทธศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชารัฐประศาสนศาสตร์**. บัณฑิตวิทยาลัย: มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2535). **พระไตรปิฎกภาษาบาลี ฉบับมหาจุฬาเตปิฎก 2500**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

_____. **พระไตรปิฎกภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย**. (2539). กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย. (2547). **พระไตรปิฎกพร้อมอรรถกถา แปล ชุด 91 เล่ม**.

กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหามกุฏราชวิทยาลัย.

สำนักงานศาลยุติธรรม. (2560). **ตุลพาท เล่มที่ 2 ปีที่ 64 พฤษภาคม - สิงหาคม 2560**. นนทบุรี: บริษัท สหมิตรพรีนติ้งแอนด์พับลิชซิง จำกัด.

- Branch, R., and Willson, R. (2012). **Cognitive Behavioural Therapy Workbook for Dummies**. 2nd ed. West Sussex: John Wilson & Sons, Ltd.
- Buss, A.H., Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. **Journal of Personality and Social Psychology**, 63(3): 452-459.
- Chaskalson, M. (2017). **Mindfulness in Eight Weeks**. London: Thorsons.
- Kabat-Zinn, J. (2013). **Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness**. New York: Bantam Books.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). **Stress, Appraisal, And Coping**. New York: Springer Publishing Company.
- Loftus, G. R. (1976). **Human Memory: The Processing of Information**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Semple, R. J., Reid E. F. G., & Miller, Lisa. (2005). "Treating Anxiety with Mindfulness: An Open Trial of Mindfulness Training for Anxious Children". **Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly**. Vol. 19. New York: Springer Publishing Company.
- Wilding, C. (2015). **Cognitive Behavioural Therapy**. London: Hodder and Stoughton,
-

การปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลที่มีผลต่อการปรับตัวด้านสัมพันธภาพ
ในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น โดยการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบ
พิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

Modification of Irrational Beliefs Affecting Family Relationship Adjustment of Adolescent Students Through Rational Emotive Behavior Individual Counseling

จิรภัทร์ มีโม¹ เสรี ใหม่จันทร์² แสงเดือน ยอดอัญมณีวงศ์³

Received: February 14, 2020

Revised: April 24, 2020

Accepted: April 30, 2020

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลและการปรับตัวด้าน
สัมพันธภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น โดยการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล
อารมณ์ และพฤติกรรม เป็นการวิจัยแบบกึ่งทดลอง แหล่งข้อมูล คือ นักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาใน
ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่ เครื่องมือที่ใช้ในศึกษาวิจัย ประกอบด้วย
เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ 1) แบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผล 2) แบบวัดการปรับตัวด้าน
ความสัมพันธ์ทางครอบครัว และเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือ การปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบ
พิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม การเก็บข้อมูลโดยวัดระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผล และระดับการ
ปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวของกลุ่มตัวอย่างที่มีความยินยอมและสมัครใจทำแบบวัด จำนวน 50
คน คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์ ยินยอมและสมัครเข้าร่วมการวิจัย จำนวน 20 คน ทำการ
สุ่มอย่างง่าย ด้วยวิธีการจับฉลาก แบ่งเข้ากลุ่มทดลอง จำนวน 10 คน เพื่อเข้ารับการปรึกษารายบุคคลตาม
แนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม และกลุ่มควบคุม จำนวน 10 คน ไม่ได้เข้ารับการ
ปรึกษา วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติอนพาราเมตริก ประกอบด้วย การทดสอบวิลคอกชันแบบอันดับที่มี
เครื่องหมาย และการทดสอบแมนวิทนียู

ผลการศึกษาพบว่า 1) นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบ
พิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผลต่ำกว่าก่อนได้รับการปรึกษา
อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบ
พิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผลต่ากว่านักเรียนวัยรุ่นที่ไม่ได้รับ

คำสำคัญ: ความเชื่อที่ไร้เหตุผล, การปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัว,
การบำบัดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

¹⁻³ ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

การปรึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 3) นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีระดับการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวสูงกว่าก่อนได้รับการปรึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 4) นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีระดับการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวสูงกว่านักเรียนวัยรุ่นที่ไม่ได้รับการปรึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า การให้การปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีผลทำให้ระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผลและสัมพันธภาพในครอบครัวเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น ทั้งนี้ ผลการวิจัยได้รับการอภิปรายผลร่วมกับข้อมูลเชิงคุณภาพ อันเป็นการพิสูจน์ถึงการปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลและการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น โดยใช้การปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

Abstract

The purpose of this research was to investigate the modification of irrational beliefs and family relationship adjustment of adolescent students through rational emotive behavior individual counseling. Quasi experimental research design was employed and the data was collected from adolescent students studying at a high school in Chiang Mai province. The research instruments for data collection were 1) the irrational belief test, and 2) the family relationship adjustment test. Rational emotive behavior individual counseling was selected as the treatment of irrational beliefs and family relationship adjustment. The data collected by measuring the level of irrational beliefs and family relationship adjustment of the samples with the consent and voluntary testing from 50 samples students. However, only 20 students from the samples were qualified with the definition for the experimental phases. Those 20 students were divided into 2 groups as an experimental group and a control group using a simple sampling method; each group comprised 10 subjects. The first group attended rational emotive behavior individual counseling, whereas the control group didn't participate in the counseling. The statistical treatment was non-parametric statistics comprising Wilcoxon Signed Rank Test and Mann-Whitney U test.

The research results were as follows 1) the experimental group had lower level of irrational belief than before the treatment at .05 statistical significance; 2) the experimental group had lower level of irrational belief than the control group at .05 statistical significance; 3) the experimental group had a higher level of family relationship adjustment than before the treatment at .05 statistical significance; 4) the experimental group had a higher level of family relationship adjustment than the control group at .05 statistical significance.

In conclusion, rational emotive behavior individual counseling could vigorously decrease the level of irrational beliefs and increase the level of family relationship adjustment among the participants. Furthermore, the results were discussed with the qualitative information in order to prove the modification of irrational beliefs and family relationship adjustment of adolescent students through rational emotive behavior individual counseling.

Keywords: Irrational Beliefs, Family Relationship Adjustment, REBT

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ปัญหาที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ปัจจุบันมีแนวโน้มพบในกลุ่มวัยรุ่นมากที่สุด ไม่ว่าจะเป็นปัญหาทางด้านสุขภาพหรือทางด้านจิตใจ ปัญหาความสัมพันธ์ในครอบครัว พฤติกรรมเสี่ยงทางเพศ การตั้งครรภในวัยรุ่น การใช้สารเสพติด ตลอดจนพฤติกรรมเสี่ยงในด้านอื่น ๆ เช่น การติดเกมและอินเทอร์เน็ต พฤติกรรมการใช้ความรุนแรง พฤติกรรมก้าวร้าว ซึ่งส่งผลให้เกิดการประทุพผิตทางกฎหมาย เช่น คดีทำร้ายร่างกาย อุบัติเหตุ ขโมย ฆาตกรรม และอื่น ๆ ซึ่งพฤติกรรมเสี่ยงเหล่านี้เป็นส่วนหนึ่งของปัญหาสังคมที่กำลังทวีความรุนแรงเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องในช่วง 10 ปีที่ผ่านมาจนถึงปัจจุบัน (ลือชัย ศรีเงินยวง และคนอื่น ๆ, 2558, น.1) โดยพฤติกรรมเสี่ยงเหล่านี้ส่วนหนึ่งมาจากการที่วัยรุ่นมีความเชื่อที่ไร้เหตุผล เห็นได้จากงานวิจัยของทศไนย วงศ์สุวรรณ (2542) ที่ได้อธิบายไว้ว่า วัยรุ่นที่ถูกผู้อื่นขัดขวางสิทธิที่ตนพึงได้รับ ถูกผู้อื่นดูหมิ่นเหยียดหยาม ไม่เป็นที่ยอมรับของผู้อื่น ถูกล้อเลียน และถูกเปรียบเทียบกับผู้ที่เด่นกว่าตน สิ่งเหล่านี้ส่งผลกระทบต่อจิตใจของเด็กวัยรุ่น ซึ่งทำให้วัยรุ่นเหล่านี้เกิดความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผล เช่น ทุกคนต้องยอมรับฉัน เมื่อไม่เป็นที่ยอมรับของผู้อื่น วัยรุ่นเหล่านี้จึงรู้สึกโกรธ และแสดงพฤติกรรม โดยการพูดข่มขู่ กล่าวคำหยาบคาย ทำลายข้าวของต่าง ๆ เป็นต้น และงานวิจัยของฉันทนา แรงสิงห์ (2556) ได้ให้ความเห็นว่า การที่วัยรุ่นมีการเปลี่ยนแปลงทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ อีกทั้งถูกคาดหวังจากสังคม ครอบครัว และครูในด้านการเรียน ซึ่งทำให้วัยรุ่นจะต้องมีการปรับตัวเป็นอย่างมาก จึงทำให้เกิดความขัดแย้งขึ้นในใจ เกิดความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผลอาจ ส่งผลให้เกิดภาวะซึมเศร้า และแสดงออกในรูปแบบของพฤติกรรมก้าวร้าว รุนแรง เอาใจใส่ในการเรียนต่ำ ไม่สนใจเรียน มั่วสุม มีความคิดทำร้ายผู้อื่น รับรู้คุณค่าในตนเองต่ำ หมดหวังในชีวิต นำไปสู่พฤติกรรมการฆ่าตัวตาย เป็นต้น นอกจากนี้ งานวิจัยของ Denoff (1987) พบว่า ระบบความเชื่อเป็นปัจจัยทางความคิดที่เป็นตัวเชื่อมโยงอันนำไปสู่พฤติกรรมการเสพยาเสพติดและการหนีออกจากบ้านของวัยรุ่น

จากงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น ทำให้เห็นว่า การที่นักเรียนวัยรุ่นมีความขัดแย้งขึ้นในใจ มีความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผล ทำให้แสดงออกมาในรูปแบบทางอารมณ์ และพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ส่งผลต่อการใช้ชีวิตและการปรับตัวต่อบุคคลอื่น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Eidelson & Epstein (1982) ที่พบว่า ความเชื่อที่บุคคลมีต่อสัมพันธภาพอันใกล้ชิดมีผลทางลบต่อคุณภาพของสัมพันธภาพนั้น

ทั้งนี้ จากการสัมภาษณ์ครูและนักเรียนของโรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่ (การสื่อสารส่วนบุคคล, 23 มีนาคม 2560) พบว่า ปัญหาส่วนใหญ่ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย คือ ปัญหาสัมพันธภาพในครอบครัว ซึ่งปัญหานี้ส่งผลกระทบต่อด้านการเรียน การเงิน ความรัก ของ

นักเรียนวัยรุ่น ทำให้นักเรียนวัยรุ่นเกิดความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผล เช่น คิดว่าตนเองไม่ได้รับความรักจากครอบครัว คิดว่าตนเองทำได้ไม่ดีพอ ครอบครัวไม่ยอมรับ ไม่เห็นคุณค่าในตนเอง ทั้งไม่ยอมรับปัญหาที่เกิดขึ้น ซึ่งความคิดเหล่านี้อาจส่งผลให้วัยรุ่นเหล่านั้นมีอารมณ์และพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ไม่เหมาะสมตามมา ทั้งรู้สึกโกรธ หงุดหงิด มีภาวะซึมเศร้า ไม่เข้าเรียน ทำร้ายร่างกายตนเอง ฆ่าตัวตาย และตั้งครรภ์ก่อนวัยอันควร เป็นต้น

ความรักจากครอบครัว จึงเป็นรากฐานที่สำคัญสำหรับนักเรียนวัยรุ่น ซึ่งความรักจากครอบครัวสามารถสื่อถึงกันได้ โดยการส่งมอบความรู้สึกที่ดีต่อกัน จะช่วยให้นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับความรู้สึกนั้นมีพื้นฐานทางอารมณ์ที่มั่นคง มีความเชื่อมั่น และมีความภาคภูมิใจในตนเอง ฉะนั้น การส่งมอบความรู้สึกที่ดีต่อกัน จึงเป็นการสร้างสัมพันธภาพในครอบครัวอย่างหนึ่ง ซึ่งจะช่วยให้เกิดความรัก ความเข้าใจซึ่งกันและกัน อันจะส่งผลให้วัยรุ่นเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่ดีของสังคมได้ (นฤภค ฤธาพิทย, 2553) แต่เนื่องจากวัยรุ่นช่วงอายุ 15-18 ปี เป็นระยะที่กำลังเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย เป็นระยะที่เด็กวัยรุ่นหาลักษณะประจำตัวและบทบาทที่แท้จริงของตนทั้งทางบ้านและทางโรงเรียน (สมพร สุทัศนีย์, 2531) และเป็นวัยที่มีพฤติกรรมก้ำกึ่งระหว่างความเป็นเด็กและผู้ใหญ่ จึงเป็นวัยที่ประสบกับความยุ่งยาก ทั้งมีความต้องการที่หลากหลาย มีความสับสนทางอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงง่าย มีความเข้มของอารมณ์สูง ไม่มั่นคง ระดับความเข้มของอารมณ์แต่ละอย่างนั้นขึ้นอยู่กับบุคลิกภาพดั้งเดิมของวัยรุ่น ทำให้นักวิชาการในหลายทศวรรษที่ผ่านมาเรียกว่าเป็น “วัยวิกฤต” (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549) ในความสับสนและการเปลี่ยนแปลงอารมณ์ของวัยรุ่น ทำให้ความสัมพันธ์ของวัยรุ่นกับพ่อและแม่เปลี่ยนแปลงไป เช่น ในบางครั้งวัยรุ่นมีพฤติกรรมต่อต้าน ไม่เชื่อฟัง ไม่ต้องการให้พ่อและแม่เข้ามายุ่งวุ่นวายเรื่องของตน แต่ในบางครั้งก็ทำตัวเหมือนเด็ก ๆ ต้องการให้พ่อและแม่สนใจ ซึ่งการเปลี่ยนแปลงนี้เกิดขึ้นบ่อยในชีวิตประจำวัน ทำให้พ่อและแม่เกิดความสับสนไม่รู้ว่าจะปฏิบัติต่อลูกวัยรุ่นอย่างไร จึงอาจนำไปสู่ปัญหาความสัมพันธ์ในครอบครัวได้ (อุมาพร ตรังคสมบัติ, 2543 อ่างใน เสาวลักษณ์ ลังการ์พินธ์, 2546) ดังนั้น เมื่อต่างฝ่ายต่างไม่รู้จักปรับตัวและปรับเปลี่ยนความคิดย่อมทำให้เกิดปัญหาต่าง ๆ ตามมา (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2549)

จากที่กล่าวมาข้างต้น เป็นไปตามทัศนะของ Ellis ที่เชื่อว่า ปัญหาของมนุษย์ไม่ได้เกิดจากสิ่งแวดล้อมภายนอก แต่เกิดจากมุมมองหรือความเชื่อของมนุษย์ที่มีต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งอารมณ์ ความรู้สึก ของมนุษย์มีพื้นฐานมาจากความเชื่อ (ดวงมณี จงรักษ์, 2549, น.207) มนุษย์เหล่านั้นจะนำความเชื่อทั้งที่มีเหตุผลและไม่มีเหตุผลมาใช้ในการพิจารณาตีความหมายและให้คุณค่าแก่เหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เผชิญอยู่ และความเชื่อที่ไม่มีเหตุผลนี้เองที่ทำให้มนุษย์มีอารมณ์และพฤติกรรมที่ผิดปกติไป (ทิพสุคนธ์ มูลจันท์, 2557, น.26-27) ซึ่งความเชื่อที่ไร้เหตุผลนี้ ดวงมณี จงรักษ์ (2549, น.207) ได้สรุปความหมาย ไว้ว่า เป็นความคิดที่อยู่ในรูปของ “จะต้อง” “ควรจะ” เป็นแก่นที่รบกวนจิตใจ เพราะเรียกร้องให้บุคคลกระทำในสิ่งที่ต้องหรือไม่ต้อง ควรหรือไม่ควรกับตนเอง ผู้อื่น และสิ่งแวดล้อม เช่นเดียวกับ Lockley & Foster (1995) ได้กล่าวถึงการมีความเชื่อที่ไร้เหตุผลไว้ว่าเป็นการก่อให้เกิดความยุ่งยากเป็นอย่างมาก โดยทำให้เกิดความหวาดกลัว ความวิตกกังวล ทำให้ออนไม่หลับและเกิดภาวะซึมเศร้า ซึ่งการมีความเชื่อที่ไร้เหตุผลนี้เป็นความคิดที่ไม่เป็นผลดีต่อสุขภาพ แต่เป็นสิ่งที่ผู้คนเลือกที่จะทำในชีวิตของตน ฉะนั้น ยิ่งความเชื่อที่ไร้เหตุผลเหล่านี้เกิดขึ้นบ่อยมากเท่าไร บุคคลก็จะมีแนวโน้มต่อการถูกรบกวนทางด้านจิตใจมากขึ้นเท่านั้น (เสรี ใหม่มจันทร์, 2556, น.205)

ความเชื่อที่ไร้เหตุผล (Irrational Beliefs) มีพื้นฐานมาจากแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Approach) ที่ก่อตั้งโดย Albert Ellis โดยมีเป้าหมายหลัก คือ การลดทัศนคติที่มีผลเสียต่อตน ขณะเดียวกันก็สร้างหรือเพิ่มพูนปรัชญาชีวิตที่ตั้งอยู่บนหลักของเหตุผล (ดวงมณี จงรักษ์, 2549, น.212) และมีเป้าหมายรองที่สำคัญ คือ การช่วยให้บุคคลคิดอย่างชัดเจนและมีเหตุผล เรียนรู้ที่จะจัดการกับความรู้สึกทางลบของตนเองมากขึ้น ทั้งยังสามารถกระทำทุก ๆ สิ่งในการบรรลุเป้าหมายของการดำเนินชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล โดยการใช้ปรัชญาด้านเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (เสรี ใหม่จันทร์, 2556, น.209) ดังนั้น Ellis จึงเสนอให้พัฒนาระบบความคิดใหม่ที่มีความยืดหยุ่นในการปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลมาเป็นความเชื่อที่มีเหตุผล เห็นได้จากงานวิจัยของ ทิพวรรณ เมื่องใจ (2553) ที่พบว่า การได้รับการปรึกษารายบุคคลแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ทำให้นักเรียนวัยรุ่นที่มีความขัดแย้งกับพ่อแม่เลี้ยงแม่เลี้ยงซึ่งเกิดจากการมีความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผล เช่น คิดว่าพ่อแม่เลี้ยงแม่เลี้ยงไม่รักเพราะตนไม่ใช่ลูกที่แท้จริง เปลี่ยนความคิด ความเชื่อที่ไร้เหตุผลมาเป็นความคิดที่มีเหตุผลได้ สามารถปรับตัวอยู่กับครอบครัวในปัจจุบันได้ดีขึ้น และงานวิจัยของ สุกานดา ภาระเวช (2552) พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีระดับความวิตกกังวลสูง ซึ่งมาจากการที่นักเรียนไม่เข้าใจระบบคะแนน ผิดหวังจากการเลือกคณะ ผิดหวังจากการสอบ ทำให้เกิดความคิดและอารมณ์ที่ไม่เหมาะสม เมื่อนักเรียนได้รับวิธีสอนตามโปรแกรมการแนะแนวตามทฤษฎีเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม นักเรียนมีความวิตกกังวลในการสอบคัดเลือกบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาในระบบกลางลดน้อยลง จากงานวิจัยดังกล่าวเห็นได้ว่า การปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม อาจจะเป็นหนทางหนึ่งที่สามารถปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลของนักเรียนวัยรุ่นผ่านกระบวนการการปรึกษารายบุคคลได้ และด้วยพื้นฐานที่สำคัญของการปรึกษารายบุคคล คือ เป็นกระบวนการปรึกษาที่มีความเป็นส่วนต่อระหว่างผู้ให้การศึกษาและผู้รับการปรึกษา มีความเป็นปัจเจกบุคคล เฉพาะตัว และครอบคลุมอย่างเพียงพอ ทำให้ผู้รับการปรึกษากล้าที่จะเปิดเผยตนเองได้อย่างอิสระ (สุวาริ มงคลศิริ, 2547)

จากการศึกษาปัญหา แนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจและตระหนักดีว่า นักเรียนวัยรุ่นอาจประสบกับปัญหาการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวที่เกิดจากการมีความเชื่อที่ไร้เหตุผล ดังนั้น ผู้วิจัยจึงใช้การปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ในการปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลที่มีผลต่อการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัว ซึ่งจะทำให้นักเรียนวัยรุ่นได้ตระหนักถึงความเชื่อที่ไร้เหตุผลของตน มีการปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผล อันจะทำให้นักเรียนวัยรุ่นเหล่านั้นเข้าใจถึงชีวิตที่สมเหตุสมผลมากขึ้น เมื่อมีการใช้ชีวิตที่สมเหตุสมผลมากขึ้นก็จะสามารถแก้ไขปัญหาได้ตรงจุด สามารถใช้ความคิดและสติปัญญากับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นตามความเป็นจริงได้ดีมากยิ่งขึ้น และสามารถปรับตัวอยู่ร่วมกับครอบครัวได้อย่างปกติสุข

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

ศึกษาการปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลที่มีผลต่อการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น โดยใช้การปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

นิยามศัพท์เชิงปฏิบัติการและนิยามศัพท์เฉพาะ

ความเชื่อที่ไร้เหตุผล หมายถึง กระบวนการทางความคิดของนักเรียนวัยรุ่นที่ขาดประสิทธิภาพ ขาดความยืดหยุ่น ความสมเหตุสมผล และความไตร่ตรองอย่างเป็นระบบ โดยเชื่อว่า จะต้อง ทำหรือ ควรจะ ทำ ซึ่งส่งผลกระทบต่อทั้งร่างกายและสภาพจิตใจของตนเองและผู้อื่น โดยวัดได้จากแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผล ที่ผู้วิจัยประยุกต์ใช้จากแบบวัดทั่วไปเกี่ยวกับเจตคติและความเชื่อของ Bernard (1998) ซึ่งมีความสอดคล้องกับทฤษฎีการบำบัดแบบเน้นเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) โดยแบ่งออกเป็น 7 ด้าน ได้แก่ 1) ความมีเหตุผล (Rationality) 2) การทำให้ตนเองรู้สึกด้อยค่า (Self-Downing) 3) ความต้องการที่จะประสบความสำเร็จ (Need for Achievement) 4) ความต้องการความเห็นชอบ (Need for Approval) 5) ความต้องการความสะดวกสบาย (Need for Comfort) 6) ความต้องการความยุติธรรม (Demands for Fairness) และ 7) ความรู้สึกด้อยค่าอื่น ๆ (Other-Downing)

การปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัว หมายถึง กระบวนการที่นักเรียนวัยรุ่น สามารถปรับทั้งกายและใจ ให้สามารถอยู่ร่วมกับสถานการณ์และสิ่งแวดล้อมภายในครอบครัว โดยมีการแสดงออกทางพฤติกรรมต่อสังคมที่ดี ไม่สร้างปัญหา และตัวบุคคลเองเกิดความสบายใจ ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยประเมินระดับการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น โดยใช้แบบวัดการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ทางครอบครัวของ ทิพวรรณ เมืองใจ (2553)

การปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม หมายถึง กระบวนการของการปรึกษารายบุคคลที่ผู้วิจัยได้ออกแบบขึ้นตามแนวคิดการให้การปรึกษาโดยพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ซึ่งการปรึกษานี้จะประกอบด้วยเทคนิคทางความคิด เพื่อช่วยให้ผู้รับการปรึกษาเปลี่ยนแปลงความเชื่อที่ไร้เหตุผลให้มีเหตุผลมากยิ่งขึ้น เทคนิคทางอารมณ์ เพื่อพัฒนาสภาวะทางอารมณ์ของผู้รับการปรึกษา และเทคนิคทางพฤติกรรม เพื่อการพัฒนาพฤติกรรมของผู้รับการปรึกษาให้มีพฤติกรรมที่พึงประสงค์ โดยผู้รับการปรึกษาเข้าร่วมการปรึกษาในช่วงวันจันทร์ถึงวันศุกร์ สัปดาห์ละ 1 ครั้ง ครั้งละ 45 นาที – 1 ชั่วโมง จำนวน 8 ครั้ง

นักเรียนวัยรุ่น หมายถึง ผู้เรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ประจำปีการศึกษา 2562 โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่

สมมติฐานในการวิจัย

1. นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรมมีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผล ต่ำกว่าก่อนได้รับการปรึกษา
2. นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรมมีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผล ต่ำกว่านักเรียนวัยรุ่นที่ไม่ได้รับการปรึกษา
3. นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรมมีระดับการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัว สูงกว่าก่อนได้รับการปรึกษา
4. นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรมมีระดับการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัว สูงกว่านักเรียนวัยรุ่นที่ไม่ได้รับการปรึกษา

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi Experimental Research) แบบ Pretest – Posttest Control Group Design ซึ่งมีแบบแผนการทดลอง ดังนี้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ นักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่ ปีการศึกษา 2562 จำนวน 1,358 คน

1. ขั้นตอนการทำแบบทดสอบ เกณฑ์การคัดเลือก (Inclusion Criteria) กลุ่มตัวอย่างมีลักษณะดังต่อไปนี้

1) เป็นนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่

2) ได้ลงทะเบียนเรียนในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2562

3) ยินยอมและสมัครใจในการเข้าร่วมการวิจัย

เกณฑ์การคัดออก (Exclusion Criteria) คือ ผู้เข้ารับการทำแบบทดสอบกรอกข้อมูลไม่ครบถ้วน และเกณฑ์ยุติการวิจัย (Termination Criteria) คือ ผู้เข้ารับการทำแบบทดสอบปฏิเสธที่จะตอบแบบทดสอบหรือปฏิเสธให้ข้อมูล

2. ขั้นตอนการเข้าร่วมการปรึกษา เกณฑ์การคัดเลือก (Inclusion Criteria) กลุ่มตัวอย่างมีลักษณะดังต่อไปนี้

1) เป็นนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการทำแบบทดสอบ ซึ่งมีคะแนนจากแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลสูงกว่าค่าเฉลี่ย และคะแนนจากแบบวัดการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ทางครอบครัวต่ำกว่าค่าเฉลี่ย

2) สมัครใจและยินยอมเข้าร่วมการวิจัย

เกณฑ์การคัดออก (Exclusion Criteria) คือ ผู้เข้าร่วมวิจัยไม่สามารถเข้าร่วมในการเข้ารับการปรึกษารายบุคคลได้ครบ 8 ครั้ง และเกณฑ์ยุติการวิจัย (Termination Criteria) คือ ผู้เข้าร่วมวิจัยหรือระหว่างผู้เข้าร่วมวิจัยทั้งสองกลุ่มขอยุติการเข้าร่วมการวิจัย

การคำนวณกลุ่มตัวอย่างได้มาจากการคำนวณด้วยโปรแกรม G*Power version 3.1 โดยกำหนดค่าขนาดอิทธิพลจากงานวิจัยของ Bernard (1998) ได้ค่าขนาดอิทธิพลเท่ากับ 1.43 กำหนดระดับนัยสำคัญที่ระดับ .05 และระดับอำนาจการทดสอบที่ .90 ได้จำนวนตัวอย่างทั้งสิ้น 20 คน สุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 10 คน และกลุ่มควบคุม 10 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย 2 ส่วน คือ

1. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

1) แบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผล ซึ่งประกอบด้วยส่วนที่ 1 คือ แบบบันทึกข้อมูลส่วนบุคคลที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้น และส่วนที่ 2 คือ ผู้วิจัยประยุกต์ใช้แบบวัดทั่วไปเกี่ยวกับเจตคติและความเชื่อของ Bernard (1998) ซึ่งมีข้อคำถาม 55 ข้อ แบ่งเป็น 7 ด้าน ตัวเลือกข้อคำถามเป็นแบบ Likert Scale จากการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือโดยหาความตรงตามเนื้อหา ซึ่งได้ผ่านการพิจารณาตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน แล้วหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Consistency:

IOC) โดยผู้วิจัยได้ทำการปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสมตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ ได้ข้อคำถามทั้งสิ้น 40 ข้อ ประกอบด้วยคำถามที่มีข้อความทางบวก จำนวน 35 ข้อ และทางลบ จำนวน 5 ข้อ โดยเกณฑ์การให้คะแนนข้อความทางบวก 5 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง 4 หมายถึง เห็นด้วยบ้าง 3 หมายถึง ปานกลาง 2 หมายถึง ไม่เห็นด้วยบ้าง และ 1 หมายถึง ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง จากนั้นผู้วิจัยได้นำแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลที่ผู้วิจัยประยุกต์ใช้จากแบบวัดทั่วไปเกี่ยวกับเจตคติและความเชื่อของ Bernard (1998) หาค่าความเชื่อมั่นโดยการนำไปทดลองใช้ (Try-Out) กับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่ ที่มีคุณสมบัติคล้ายกับกลุ่มตัวอย่างที่กำหนดไว้ในวิจัย จำนวน 50 คน แล้วนำคะแนนที่ได้มาทดสอบความเชื่อมั่นโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α - Coefficient) ของครอนบัค ได้ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.87

2) แบบวัดการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ทางครอบครัว ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้แบบวัดของทิพวรรณ เมืองใจ (2553) ที่ดัดแปลงมาจากแบบสำรวจการปรับตัวของ อรพินทร์ ชูชม และ อัจฉรา สุขารมณ (2532 อ่างใน ทิพวรรณ เมืองใจ, 2553) มีข้อคำถามจำนวน 34 ข้อ ประกอบด้วยคำถามที่มีข้อความทางบวก จำนวน 15 ข้อ และทางลบ จำนวน 19 ข้อ ลักษณะข้อคำถามเป็นแบบวัดประเมินค่า 4 ระดับ ผู้วิจัยหาค่าความเชื่อมั่นโดยการนำไปทดลองใช้ (Try-Out) กับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่ ที่มีคุณสมบัติคล้ายกับกลุ่มตัวอย่างที่กำหนดไว้ในวิจัย จำนวน 50 คน แล้วนำคะแนนที่ได้มาทดสอบความเชื่อมั่นโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α - Coefficient) ของครอนบัค ได้ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.82

2. เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือ การพิจารณารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผลอารมณ์ และพฤติกรรม โดยการพิจารณารายบุคคลตามแนวคิดนี้ ใช้เวลาระหว่างวันจันทร์ถึงศุกร์ สัปดาห์ละ 1 ครั้ง ครั้งละ 45 นาที - 1 ชั่วโมง จำนวน 8 ครั้ง

วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ขั้นตอนเตรียมการทดลอง

1.1 ผู้วิจัยขอหนังสือจากภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ เพื่อนำไปขอความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูลจากผู้อำนวยการโรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่ โดยคัดเลือกโรงเรียนแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) เกณฑ์การคัดเลือกโรงเรียน คือ 1) มีลักษณะตรงกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย 2) คำนึงถึงความสะดวกในการเก็บข้อมูล และต้องได้รับการยินยอมและมีหนังสือตอบรับการยินยอมให้การทำวิจัยจากผู้อำนวยการโรงเรียนแห่งนี้ ทั้งนี้ ชื่อโรงเรียนจะไม่ปรากฏในงานวิจัยนี้ด้วย

1.2 เมื่อได้รับการอนุมัติจากผู้อำนวยการโรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดเชียงใหม่แล้ว ผู้วิจัยทำการแนะนำตัวและขอความร่วมมือกับครูฝ่ายแนะแนว ฝ่ายพัฒนานักเรียน ฝ่ายศาสนกิจ รวมถึงฝ่ายที่มีความเกี่ยวข้องกับกรเก็บข้อมูล จัดเตรียมสถานที่สำหรับทำการวิจัยและเตรียมกลุ่มตัวอย่างโดยการประชาสัมพันธ์เชิญชวนให้นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 เข้าร่วมการวิจัย ทั้งแจ้งชื่อโครงการวิจัย ชี้แจงวัตถุประสงค์ ระยะเวลาการดำเนินการเข้าเก็บข้อมูลให้ทราบล่วงหน้าก่อนเข้าทำการเก็บข้อมูล และชี้แจงสิทธิสำหรับกลุ่มตัวอย่างว่า การเข้าร่วมการวิจัยนี้เป็นการเข้าร่วมโดยสมัครใจ ซึ่งจะให้กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ตัดสินใจด้วยตนเอง

2. ขั้นตอนดำเนินการทดลอง

ระยะก่อนการทดลอง ผู้วิจัยเก็บข้อมูลกับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ในคาบวิชา
แนะแนวของทางโรงเรียน เกณฑ์การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างขึ้นการทำแบบทดสอบตามที่ได้กำหนดไว้
ข้างต้น โดยให้กลุ่มตัวอย่างที่มีความสมัครใจและยินยอมเข้าร่วม จำนวน 50 คน มาทำแบบวัดความ
เชื่อที่ไร้เหตุผล และแบบวัดการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ทางครอบครัว (Pretest)

ระยะการทดลอง นักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ที่ได้เข้าร่วมการตอบแบบวัด
ดังกล่าว ผู้วิจัยพิจารณาผู้ที่มีระดับคะแนนจากการตอบแบบวัดอยู่ในระดับที่เหมาะสมต่อการวิจัย
เพื่อชี้แจงขั้นตอนกระบวนการเข้าร่วมการปรึกษา และให้กรอกหนังสือแสดงความสมัครใจสำหรับชั้น
การเข้าร่วมการปรึกษา ซึ่งกลุ่มตัวอย่างจำนวน 20 คน มีความสมัครใจและยินยอมเข้าร่วมการปรึกษา
จากนั้นผู้วิจัยคัดเลือกโดยการสุ่มอย่างง่าย แบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง จำนวน 10 คน เข้ารับการ
ปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม และกลุ่มควบคุม จำนวน 10
คน ไม่ได้เข้ารับการปรึกษา

ระยะหลังการทดลอง หลังจากทำการทดลองเสร็จ ให้กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ทำ
แบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผล และแบบวัดการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ทางครอบครัว (Posttest)
ทันที

3. ขั้นสิ้นสุดการทดลอง

เมื่อผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยจึงนำผลที่ได้ไปวิเคราะห์
ตามขั้นตอนทางสถิติ เมื่อสิ้นสุดการวิจัย ผู้วิจัยจะดำเนินการให้การปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบ
พิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม แก่กลุ่มควบคุมและกลุ่มอื่น ๆ ที่สนใจเข้ารับการปรึกษาด้วย

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
ของคะแนนจากแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลของนักเรียนวัยรุ่นและคะแนนจากแบบวัดการปรับตัว
ด้านสัมพันธ์ภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น

2. วิเคราะห์เปรียบเทียบการปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลและการปรับตัวด้าน
สัมพันธ์ภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น โดยการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณา
เหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม วิเคราะห์ตามสมมติฐาน ดังนี้

ทดสอบสมมติฐานที่ 1 วิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลของ
นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง ในระยะก่อนและหลังเข้าร่วมการทดลอง โดยใช้สถิตินอนพาราเมตริก แบบ
Wilcoxon Signed Rank Test

ทดสอบสมมติฐานที่ 2 วิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลของ
นักเรียนวัยรุ่นหลังเข้าร่วมการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้สถิตินอนพารา
เมตริก แบบ Mann-Whitney U Test

ทดสอบสมมติฐานที่ 3 วิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดการปรับตัวด้าน
ความสัมพันธ์ทางครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง ในระยะก่อนและหลังเข้าร่วมการทดลอง
โดยใช้สถิตินอนพาราเมตริก แบบ Wilcoxon Signed Rank Test

ทดสอบสมมติฐานที่ 4 วิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ทางครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่นหลังเข้าร่วมการทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้สถิตินอนพาราเมตริก แบบ Mann-Whitney U Test

ผลการวิจัย

1. ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองเป็นเพศชาย จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 60 และเพศหญิง จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 40 โดยมีอายุ 16 ปี จำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 70 รองลงมา อายุ 15 ปี จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 30 ได้เกรดเฉลี่ยสะสม ต่ำกว่า 2.00 จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 50 รองลงมาได้เกรดเฉลี่ยสะสม 2.00 – 2.99 จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 40 และได้เกรดเฉลี่ยสะสม 3.00 – 4.00 จำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 10 อาศัยอยู่กับบิดามารดา จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 50 รองลงมา อาศัยอยู่กับบิดาที่แยกกันอยู่กับมารดา จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 20 และอาศัยอยู่มารดาที่แยกกันอยู่กับบิดา อาศัยอยู่กับบิดาที่หย่าร้าง และอื่น ๆ (อาศัยอยู่กับตายายและน้ำ) จำนวนอย่างละเท่ากัน คือ 1 คน คิดเป็นร้อยละ 10

ส่วนนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มควบคุมเป็นเพศชาย จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 40 และเพศหญิง จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 60 โดยมีอายุ 15 ปี จำนวน 6 คน คิดเป็นร้อยละ 60 รองลงมา อายุ 16 ปี จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 30 และอายุ 17 ปี จำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 10 ได้เกรดเฉลี่ยสะสม 2.00 – 2.99 จำนวน 5 คน คิดเป็นร้อยละ 50 รองลงมาได้เกรดเฉลี่ยสะสม ต่ำกว่า 2.00 จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 40 และได้เกรดเฉลี่ยสะสม 3.00 – 4.00 จำนวน 1 คน คิดเป็นร้อยละ 10 อาศัยอยู่กับบิดามารดา จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 80 รองลงมา อาศัยอยู่กับมารดาที่หย่าร้าง และอื่น ๆ (อาศัยอยู่กับป้า) จำนวนอย่างละเท่ากัน คือ 1 คน คิดเป็นร้อยละ 10

2. การปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลและการปรับตัวด้านสัมพันธ์ภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น โดยการให้การปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม จากการวัดระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผลและระดับการปรับตัวด้านสัมพันธ์ภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น มีนักเรียนวัยรุ่นที่มีคะแนนอยู่ในระดับที่เหมาะสมต่อการวิจัย สมครใจ และยินยอมเข้าร่วมการทดลอง จำนวน 20 คน ผู้วิจัยได้ทำการสุ่มตัวอย่างโดยการสุ่มอย่างง่าย โดยวิธีการจับฉลาก เพื่อแบ่งกลุ่มผู้เข้าร่วมการวิจัยเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง จำนวน 10 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 10 คน โดยกลุ่มทดลองได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม จำนวน 8 ครั้ง แต่กลุ่มควบคุมไม่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม เมื่อสิ้นสุดการทดลอง ผู้วิจัยให้กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมทำแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลและแบบวัดการปรับตัวด้านสัมพันธ์ภาพในครอบครัวอีกครั้ง เพื่อเก็บวัดระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผลและระดับการปรับตัวด้านสัมพันธ์ภาพในครอบครัวหลังเข้าร่วมการทดลอง

2.1 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง ในระยะก่อนและหลังเข้าร่วมการทดลอง พบว่า หลังได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมี

คะแนนจากแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลต่ำลง โดยก่อนได้รับการปรึกษา นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 114.80 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 20.93 และหลังได้รับการปรึกษา นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 104.20 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 19.37 ดังแสดงในตารางที่ 1 ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง ในระยะก่อนและหลังเข้าร่วมการทดลอง

คะแนนความเชื่อที่ไร้เหตุผล	n	Mean	SD	Mean Rank	Z	p-value
ก่อนการเข้ารับการศึกษา	10	114.80	20.93	5.22		-1.990*
หลังการเข้ารับการศึกษา	10	104.20	19.37	8.00		

*p < .05

จากตารางที่ 1 พบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีความเชื่อที่ไร้เหตุผล ต่ำกว่าก่อนได้รับการปรึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.2 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลของนักเรียนวัยรุ่นหลังเข้าร่วมการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า ภายหลังจากทดลอง นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมีระดับคะแนนความเชื่อที่ไร้เหตุผล ต่ำกว่านักเรียนวัยรุ่นกลุ่มควบคุม โดยนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 104.20 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 19.37 และกลุ่มควบคุมมีคะแนนเฉลี่ย 116.40 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 12.58 ดังแสดงในตารางที่ 2 ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผลของนักเรียนวัยรุ่นหลังเข้าร่วมการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ประเภท	n	Mean	SD	Mean Rank	U	p-value
กลุ่มทดลอง	10	104.20	19.37	8.15	26.50*	.037
กลุ่มควบคุม	10	116.40	12.58	12.85		

*p < .05

จากตารางที่ 2 พบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผล ต่ำกว่านักเรียนวัยรุ่นกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.3 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง ในระยะก่อนและหลังเข้าร่วมการทดลอง พบว่า หลังได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมีคะแนนการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวสูงขึ้น โดยก่อนได้รับการปรึกษา นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 92.50 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 4.95 และหลังเข้ารับการศึกษา นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 105.20 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 9.60 ดังแสดงในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนวัดการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง ในระยะก่อนและหลังเข้าร่วมการทดลอง

คะแนนการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ภาพในครอบครัว ของนักเรียนวัยรุ่น	n	Mean	SD	Mean Rank	Z	p-value
ก่อนการเข้ารับการปรึกษา	10	92.50	4.95	1.00	-2.703*	.003
หลังการเข้ารับการปรึกษา	10	105.20	9.60	6.00		

*p < .05

จากตารางที่ 3 พบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีระดับการปรับตัวด้านสัมพันธ์ภาพในครอบครัว สูงกว่าก่อนได้รับการปรึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.4 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ทางครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่นหลังเข้าร่วมการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า ภายหลังจากทดลอง นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมีระดับคะแนนการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ทางครอบครัว สูงกว่านักเรียนวัยรุ่นกลุ่มควบคุม โดยนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ย 105.20 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 9.60 และกลุ่มควบคุมมีคะแนนเฉลี่ย 98.20 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 7.33 ดังแสดงในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่นหลังเข้าร่วมการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ประเภท	n	Mean	SD	Mean Rank	U	p-value
กลุ่มทดลอง	10	105.20	9.60	12.75	27.50*	.044
กลุ่มควบคุม	10	98.20	7.33	8.25		

*p < .05

จากตารางที่ 4 พบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีการปรับตัวด้านสัมพันธ์ภาพในครอบครัว สูงกว่านักเรียนวัยรุ่นกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

1. นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผล ต่ำกว่าก่อนเข้ารับการปรึกษาฯ และมีการปรับตัวด้านสัมพันธ์ภาพในครอบครัว สูงกว่าก่อนเข้ารับการปรึกษาฯ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ตรงตามสมมติฐานที่ 1 และ 3 ซึ่งสามารถอภิปรายได้ว่า จากการทำให้นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง (ผู้รับการปรึกษา) จำนวน 10 คน เข้ารับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ทำให้ได้สำรวจตนเองตามกรอบความคิด ABCDEF ตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

โดยเริ่มจากการที่ผู้วิจัยใช้คำถามปลายเปิด เพื่อให้ผู้รับการปรึกษาได้มีโอกาสเปิดเผยตนเองอย่างอิสระเล่าเรื่องราวเหตุการณ์ (A: Activating Events) ที่เกิดขึ้นกับตนเอง เช่นว่า “... คือ ผมเป็นคนเรียนไม่ค่อยเก่ง ได้เกรดน้อย ที่บ้านก็ชอบพูดว่า ให้ตั้งใจเรียน ให้ขยันมากกว่านี้ ถ้าได้เกรดน้อยก็จะเข้าเรียนต่อมหาวิทยาลัยยาก แล้วเดี๋ยวจะไม่มีที่เรียน ผมทั้งกดดัน และอึดอัด จนไม่อยากกลับบ้าน ...” และ “... พี่ชายของผมอยู่ต่างจังหวัด ทำงานไม่ค่อยกลับบ้าน แม่ก็จะชอบบ่นว่า ทำไมพี่ชายไม่กลับมาบ้านบ้าง โทรไปก็ไม่ค่อยรับ ทักไปก็ไม่ค่อยตอบ แล้วก็ชอบให้ผมคุยกับพี่ชายแทน เพราะพี่ชายชอบชวนผมเล่นเกมส์ด้วยกัน ผมเบื่อมากที่ต้องทำอะไรแบบนี้...” ซึ่งเรื่องราวของผู้รับการปรึกษาแต่ละคน สะท้อนให้เห็นถึงการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัว จากนั้นผู้วิจัยสอนกรอบแนวคิด ABC เพื่อให้ผู้รับการปรึกษาเข้าใจถึงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์กระตุ้น (A) ความเชื่อที่มีต่อเหตุการณ์กระตุ้น (B) และผลที่เกิดขึ้น (C) และอธิบายลักษณะความเชื่อที่ไร้เหตุผล 11 ประการ ตามแนวคิดของ Ellis อันเป็นสาเหตุของการตอบสนองต่อสิ่งต่าง ๆ ที่แตกต่างกัน เมื่อผู้รับการปรึกษาเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะความเชื่อที่ไร้เหตุผลดังกล่าวแล้ว ผู้ให้การปรึกษาจึงกระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาสำรวจความเชื่อที่ไร้เหตุผล (B: Belief) ของตนเองที่เกิดขึ้นต่อเหตุการณ์นั้น ๆ ผู้รับการปรึกษาเห็นความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผลของตนเอง เช่นว่า “...ผมรู้สึกกดดัน และอึดอัดเวลาจะกลับบ้านแล้วต้องเจอกับครอบครัว เวลาได้ยินพ่อแม่พูดแบบนั้นผมก็รู้สึกแค้น เรียนไม่เก่ง ดูไม่มีอนาคต ทำอะไรก็ดูแย่ไปหมด...” และ “...ผมอยากให้แม่มาสนใจผมบ้างอะไร ๆ ก็พี่ ดูเหมือนรักพี่มากกว่าผมอีก ยิ่งถามหาพี่บ่อย ผมยิ่งเบื่อจนไม่อยากออกไปไหน...” เหตุการณ์และความเชื่อนี้ นำไปสู่การเกิดผลลัพธ์ทางอารมณ์และพฤติกรรม (C: Emotional and Behavioral Consequences) ที่ไม่เหมาะสม สอดคล้องกับแนวคิดของ Ellis (1994 อ้างใน ทิพสุคนธ์ มูลจันท์, 2557, น.26-27) ว่า อารมณ์และเหตุผลของบุคคลมีความสัมพันธ์กันโดยที่ความคิดและการรับรู้ต่อสภาพการณ์ต่าง ๆ เป็นตัวก่อให้เกิดความรู้สึกซึ่งจะส่งผลต่อการกระทำของบุคคลนั้น ๆ และมีแนวคิดเห็นว่า บุคคลจะนำความเชื่อทั้งที่มีเหตุผลและไม่มีเหตุผลมาใช้ในการพิจารณาตีความหมายและให้คุณค่าแก่เหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เผชิญอยู่ และความเชื่อที่ไม่มีเหตุผลนี้เองที่ทำให้มนุษย์มีอารมณ์และพฤติกรรมที่ผิดปกติไป เมื่อผู้รับการปรึกษาได้เข้าใจและรับรู้ถึงความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ความเชื่อของตนเอง และผลลัพธ์ทางอารมณ์และพฤติกรรม ได้ตระหนักถึงมุมมองความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผลของตนเองว่า การมีความเชื่อที่ไร้เหตุผล ส่งผลกระทบต่อการปรับตัวทางด้านสัมพันธภาพในครอบครัว ทำให้ตนเองเกิดการแสดงอารมณ์และพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ผู้วิจัยจึงใช้เทคนิคทางด้านความคิด ด้านอารมณ์ และด้านพฤติกรรม ตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม เพื่อทำให้ผู้รับการปรึกษาได้แย้งความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผล (D: Disputing Intervention) ของตนเอง ปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ที่แตกต่างไปจากเดิม ลดความรุนแรงและอารมณ์เชิงลบที่เกิดขึ้น (Tachelle Banks & Paul Zions, 2008) เกิดการพัฒนาสภาวะอารมณ์และพฤติกรรมที่พึงประสงค์มากขึ้น เมื่อผู้รับการปรึกษามีความคิดความเชื่อที่สมเหตุสมผลมากยิ่งขึ้น แล้วจึงได้คิดอย่างชัดเจนและมีประสิทธิภาพ (E: Effects) เรียนรู้ที่จะจัดการกับความรู้สึกทางลบของตนเอง จนเกิดความรู้สึกใหม่ (F: New feelings) สามารถปรับตัวอยู่กับครอบครัวได้ดียิ่งขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยของ สุวารีย์ มงคลสิริ (2547) พบว่า นักเรียนวัยรุ่นจำนวน 6 คน ที่เข้ารับการปรึกษารายบุคคลแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ได้รับการฝึกการคิดวิเคราะห์ด้วยความคิดตนเอง มีความคิดต่อเหตุการณ์ต่าง ๆ ในแง่มุมที่ต่างไปจากเดิม มีการเรียนรู้และปรับแนวความคิดใหม่ได้อย่างถูกต้อง มีเหตุผลมากขึ้น ส่งผลให้เกิดอารมณ์และพฤติกรรมที่เหมาะสม ทั้งทำให้ตระหนักรู้ในตนเองเพิ่มมากขึ้น เช่นเดียวกับการศึกษาของ

ทิพวรรณ เมื่องใจ (2553) พบว่า หลังการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม จำนวน 8 ครั้ง โดยมี 9 ขั้นตอน ทัศนศึกษามีคะแนนการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวสูงกว่าก่อน การได้รับการปรึกษา ซึ่งทำให้นักเรียนวัยรุ่นที่มีความขัดแย้งกับพ่อแม่เลี้ยงแม่เลี้ยง โดยเกิดจากการมีความคิด ความเชื่อที่ไร้เหตุผล เช่น คิดว่าพ่อแม่เลี้ยงแม่เลี้ยงไม่รักเพราะตนไม่ใช่ลูกที่แท้จริง ได้เปลี่ยนความคิด ความเชื่อ ที่ไร้เหตุผลมาเป็นความคิดที่มีเหตุผลได้ สามารถปรับตัวอยู่กับครอบครัวในปัจจุบันได้ดีขึ้น ดังนั้นแล้ว เมื่อ ผู้รับการปรึกษาเกิดการพัฒนาระบบความคิด ปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลมาเป็นความเชื่อที่มีเหตุผล จะ ช่วยให้ปรับตัวและเสริมสร้างสัมพันธภาพในครอบครัวได้อย่างปกติสุข ดังข้อมูลเชิงคุณภาพจากผู้รับการ ปรึกษานับสนุน เช่นว่า “...ผมเห็นตนเองชัดเจนมากขึ้น และการที่ได้พูดเรื่องราวของตนเองกับใครสักคน ก็ เป็นสิ่งที่สะท้อนตัวของเราเอง ผมได้ปรับเปลี่ยนความคิด และได้ลองพูดคุยกับพ่อแม่ถึงเหตุที่ทำให้ได้คะแนน น้อย พ่อแม่เริ่มเข้าใจ มันทำให้รู้สึกดีขึ้นจริง ๆ...” และ “...ผมได้ปรับมุมมองใหม่ เห็นถึงอีกด้าน ที่แม่ไม่พูด ถึงผม แต่ทุกสิ่งแม่ทำให้ผม ทำให้รู้ว่าแม่ก็รักผมแหละ เหมือนยกภูเขาออกจากอก สบายใจขึ้นละ...”

จากการอภิปรายผลเห็นได้ชัดว่า การปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม สามารถปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลและการปรับตัวด้านสัมพันธภาพใน ครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยที่นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรึกษารายบุคคล ตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผลต่ำกว่านักเรียน วัยรุ่นก่อนได้รับการปรึกษา และมีระดับการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวสูงกว่านักเรียน วัยรุ่นก่อนได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

2. นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผล ต่ำกว่านักเรียนวัยรุ่นกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการ ปรึกษา และมีการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัว สูงกว่านักเรียนวัยรุ่นกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับ การปรึกษา

จากการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติตามสมมติฐานข้อที่ 2 และ 4 พบว่า นักเรียนวัยรุ่นกลุ่ม ทดลองที่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม หลัง การได้รับการปรึกษา มีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผล ต่ำกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการปรึกษา และมี ระดับการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัว สูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการปรึกษารายบุคคล ตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ดังแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตารางที่ 2 และ 4 ตามลำดับ แสดงให้เห็นว่า การได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ช่วยปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลที่มีต่อการปรับตัวด้านสัมพันธภาพใน ครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น ซึ่งทำให้มีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผล ต่ำกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการ ปรึกษา และทำให้มีระดับการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัว สูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการ ปรึกษา เนื่องจากกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม จึงไม่ได้เรียนรู้การฝึกวิเคราะห์ด้วยความคิดของตนเอง ที่มีต่อเหตุการณ์ต่างๆ ในแง่มุมที่แตกต่างไปจากเดิม ซึ่งในการได้รับการปรึกษารายบุคคลนี้ เปิดโอกาสให้ผู้รับการปรึกษาได้ สสำรวจตนเอง เปิดเผยตนเองอย่างอิสระ วิเคราะห์ความคิด จัดการกับความรูสึกทางลบ ปรับเปลี่ยน ความคิด อยู่บนหลักของเหตุผลมากขึ้น ดังการศึกษาของ Farokhzad (2012) พบว่า การบำบัดแบบ

พิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ช่วยลดความเชื่อที่ไร้เหตุผลและช่วยให้การปรับตัวในด้านอารมณ์และสังคมในหมู่วัยรุ่นหญิงดีขึ้น

จากการอภิปรายผลเห็นได้ชัดว่า การศึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม สามารถปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลที่มีผลต่อการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยที่นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองที่ได้รับการศึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม มีระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผลต่ำกว่านักเรียนวัยรุ่นกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการศึกษา และมีระดับการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวสูงกว่านักเรียนวัยรุ่นกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการศึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปประยุกต์ใช้

1. การปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลและการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่น โดยการศึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม เป็นแนวทางหนึ่งให้แก่ผู้ที่มีความเกี่ยวข้องกับนักเรียนวัยรุ่น เช่น ครูแนะแนว ผู้ปกครอง นักจิตวิทยา รวมทั้งบุคลากรในสาขาจิตวิทยาการศึกษา สามารถนำหลักการและแนวคิดของการศึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ไปประยุกต์ใช้เพื่อช่วยเหลือเด็กที่มีความเชื่อที่ไร้เหตุผลที่ส่งผลให้เกิดการแสดงอารมณ์และพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมได้ โดยเฉพาะด้านสัมพันธภาพกับครอบครัว

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. การศึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม สามารถปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลและการปรับตัวด้านสัมพันธภาพในครอบครัวของนักเรียนวัยรุ่นได้ จึงควรมีการนำการศึกษารายบุคคลตามแนวคิดแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ไปศึกษาแก่นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มอื่น ๆ เช่น นักเรียนวัยรุ่นที่กระทำผิดกฎหมาย กลุ่มนักเรียนวัยรุ่นที่ถูกควบคุมความประพฤติจากการกระทำผิด กลุ่มเด็กนักเรียนวัยรุ่นตามสถานสงเคราะห์ หากกลุ่มนี้ได้รับการปรับเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผล จะส่งผลให้อารมณ์และพฤติกรรมเป็นไปในทางที่สมเหตุสมผลมากยิ่งขึ้น และช่วยลดปัญหาสังคมต่าง ๆ ที่พึงจะเกิดขึ้นได้

2. ควรมีการติดตามผลในระยะหลังทดลอง โดยการทำแบบวัดความเชื่อที่ไร้เหตุผล และแบบวัดการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ทางครอบครัว ภายหลังจากสิ้นสุดการทดลองเป็นระยะเวลา 3-6 เดือน เพื่อสำรวจว่าระดับความเชื่อที่ไร้เหตุผลที่ต่ำลง และการปรับตัวด้านความสัมพันธ์ทางครอบครัวที่สูงขึ้นยังคงอยู่หรือไม่ หรือมีการเปลี่ยนแปลงอย่างไร

เอกสารอ้างอิง

- กุญชรีย์ คำชาย. (2542). **จิตวิทยาแนะแนวเด็กวัยรุ่น**. ม.ป.ท.: ม.ป.พ..
- ฉันทนา แรงสิงห์. (2556). ผลของโปรแกรมกลุ่มให้คำปรึกษาตามแนวคิดพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ต่อระดับภาวะซึมเศร้าของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา. **การพยาบาลและการศึกษา**, 6(2), 29-41.
- ดวงมณี จงรักษ์. (2549). **ทฤษฎีการให้การปรึกษาและจิตบำบัดเบื้องต้น**. กรุงเทพฯ: สมาคมส่งเสริมเทคโนโลยี (ไทย-ญี่ปุ่น).
- ทัศนัย วงศ์สุวรรณ. (2542). **ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ต่อความโกรธของนักเรียนวัยรุ่น**. วิทยานิพนธ์ ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทิพวรรณ เมืองใจ. (2553). **การให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม เพื่อส่งเสริมการปรับตัวของวัยรุ่นที่อาศัยอยู่กับพ่อเลี้ยงหรือแม่เลี้ยง**. วิทยานิพนธ์ ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- ทิพสุคนธ์ มูลจันทิ. (2557). **ผลของโปรแกรมการให้การปรึกษาแบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ต่อการควบคุมความอยากใช้ยาเสพติดของผู้ป่วยเฮโรอีนในโรงพยาบาลธัญญารักษ์ปัตตานี**. วิทยานิพนธ์ พยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์.
- นฤภัค ฤชาทิพย์. (2553). **เข้าใจวัยรุ่นปัญหาวัยรุ่น**. กรุงเทพฯ: มติชน.
- ลือชัย ศรีเงินยวง และคนอื่น ๆ. (2558). **ความรัก ความเข้าใจ และโอกาส: เสี่ยงจากเด็กและเยาวชนชายขอบ** (รายงานการวิจัย). ม.ป.ท.: ม.ป.พ..
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2549). **จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย วัยรุ่น-วัยสูงอายุ** (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สมพร สุทัศน์ีย์. (2531). **จิตวิทยาการปกครองชั้นเรียน** (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สุกานดา ภาระเวช. (2552). ผลการแนะแนวตามทฤษฎีเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม เพื่อลดความวิตกกังวลในการสอบคัดเลือกบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาในระบบกลาง. **การบริหารและพัฒนา**, 3(1), 73-88.
- สุวารี มงคลศิริ. (2547). **ผลของการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ต่อการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2**. วิทยานิพนธ์ การศึกษามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยบูรพา.
- เสรี ใหม่จันทร์. (2556). **การให้การปรึกษาทางจิตวิทยา** [เอกสารประกอบการสอนกระบวนวิชา 013302].
- เสาวลักษณ์ ลังการ์พันธ์. (2546). **ความสัมพันธ์ในครอบครัวของวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมทำร้ายร่างกายและฆ่าผู้อื่น**. การค้นคว้าแบบอิสระ วิทยาศาสตร์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- อรพินทร์ ชูชม และอัจฉรา สุขารมณ์. (2532). **องค์ประกอบที่สัมพันธ์กับการปรับตัวของนักเรียนวัยรุ่น** (รายงานการวิจัย ฉบับที่ 48). กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

- Bank, T., & Zions, P. (2008). REBT Used with Children and Adolescents who have Emotional and Behavioral Disorders in Educational Settings: A Review of the Literature. **Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy**. 27(1), 51-65.
- Bernard, E. (1998). Validation of the General Attitude and Belief Scale. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 16(3), 182-196.
- Denoff, M. S. (1987). Irrational beliefs as predictors of adolescent drug abuse and running away. **Journal of Clinical Psychology**, Vol. 43(3), 412-423.
- Eidelson, R. J., & Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of a measure of dysfunctional relationship beliefs. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Vol. 50(5), 715-720.
- Farokhzad, P. (2012). **Effect of Rational Emotive Behavior Therapy on Adjustment and Reducing Irrational Beliefs among Adolescent Girls in Tehran**. Department of Psychology, Islamic Azad University.
- Lockley, S. W., & Foster, R. G. (1995). **Sleep: A Very Short Introduction**. US: Oxford University Press.

.....

สมรรถนะการให้การปรึกษา

Counseling Competency

เพชรรัตน์ พานิชย์¹ ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์² ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา³

Received: December 25, 2019

Revised: May 1, 2020

Accepted: May 9, 2020

บทคัดย่อ

สมรรถนะการให้การปรึกษา หมายถึง ความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการให้ความช่วยเหลือผู้รับการปรึกษาในการประเมินความคิด อารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเอง สมรรถนะการให้การปรึกษาเกี่ยวข้องกับ 1) ความเชื่อและเจตคติ 2) ความรู้ และ 3) ทักษะและกลยุทธ์ในการให้การปรึกษา ส่วนบทบาทของผู้ให้การปรึกษา คือ ช่วยให้ผู้รับการปรึกษาสามารถเข้าใจปัญหาและสามารถตัดสินใจในการแก้ปัญหาได้สอดคล้องกับมุมมองในชีวิตของตนเอง มิใช่โน้มน้าวให้ผู้รับการปรึกษาปฏิบัติตามค่านิยม/ความเชื่อของผู้ให้การปรึกษา นอกจากนี้ สมรรถนะหลักของการให้การปรึกษา ประกอบด้วย สมรรถนะพื้นฐานในการปรึกษาและสมรรถนะด้านการปฏิบัติการปรึกษาในการให้ความช่วยเหลือผู้รับการปรึกษา

คำสำคัญ: สมรรถนะการให้การปรึกษา

Abstract

Counseling competencies mean the abilities of counselors in helping individuals assess their thinking, feeling and behavior so that they can determine the degree to which it is working for them. The dimensions of counseling competency involve three areas: 1) belief and attitudes, 2) knowledge, and 3) skills and intervention strategies. The counselor's role is to assist clients in making decisions that are congruent with the clients' worldview, not to convince clients to live by counselor's values. In addition, the model of counseling competence domains includes foundational counseling competencies and functional counseling competencies in working with diverse populations.

Key words: Counseling Competency

¹⁻³ สาขาวิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

บทนำ

ความหมายของสมรรถนะ

สมรรถนะ (Competency) หมายถึง ความรู้ ความสามารถที่นำไปใช้ในการทำงานที่ได้รับมอบหมายในโครงการต่าง ๆ ให้มีประสิทธิภาพ (Quinn and others, 1990: 7) และสมรรถนะยังหมายถึง คุณลักษณะของบุคคลได้แก่ความรู้ ทักษะ และเจตคติ ที่ส่งผลต่อบทบาท ความรับผิดชอบของบุคคล โดยมีความสัมพันธ์กับผลการทำงานนั้น ๆ สามารถทำให้เพิ่มขึ้นได้ โดยผ่านการฝึกหัดและพัฒนา (Parry, 1996: 50, ปุณณสา โปธิพฤกษ์, 2558: 18) ส่วน กฤตวรรณ คำสม (2554: 19) กล่าวว่า สมรรถนะ หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่ปฏิบัติหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสบความสำเร็จ ซึ่งประกอบด้วย ความรู้ ทักษะในการปฏิบัติ เจตคติที่ดีต่องาน และคุณลักษณะที่เหมาะสมกับงานที่ปฏิบัติ

กล่าวโดยสรุป สมรรถนะ หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการบูรณาการเจตคติ ความรู้ ทักษะ และความสามารถในการดำเนินการเพื่อดำเนินกิจกรรมใด ๆ ให้ประสบความสำเร็จ

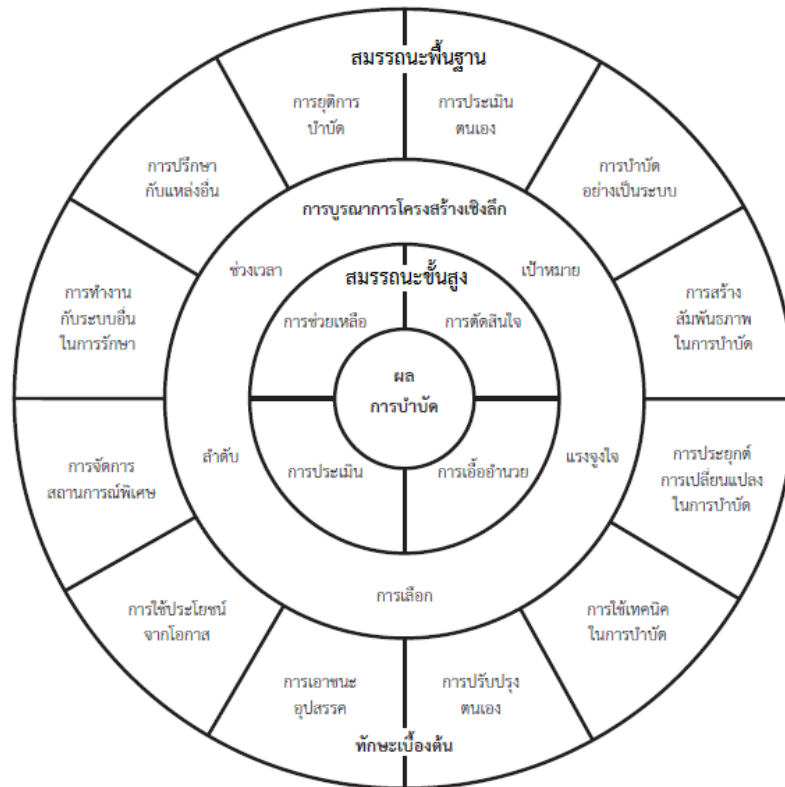
ความหมายของสมรรถนะการให้การปรึกษา

สมรรถนะการให้การปรึกษา เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการดำเนินการปรึกษา โดยประยุกต์ใช้แนวคิด ทฤษฎี เทคนิค และกระบวนการในการให้การปรึกษา เพื่อให้การช่วยเหลือผู้รับการปรึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Gehart, 2011: 15) ส่วน Kleinke (1994: 149-151) กล่าวว่า สมรรถนะการให้การปรึกษา หมายถึง ความสามารถของผู้ให้การปรึกษาที่จำเป็นต้องมีข้อมูล ความรู้ และทักษะ เพื่อใช้ในการให้การปรึกษา ในบริบทของกระบวนการทางจิตวิทยา การประเมินผล จริยธรรม และบริบทอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการให้การปรึกษาอย่างมืออาชีพ นอกจากนี้ เพชรสุตา (2547: 2-10) กล่าวว่า สมรรถนะการให้การปรึกษา หมายถึง ความสามารถในการให้การปรึกษาโดยผู้ที่จะทำหน้าที่ให้การปรึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ จะต้องมีความเจตคติที่ดีต่อการให้การปรึกษา มีความรู้ และทักษะ มีประสบการณ์ในการให้การปรึกษาและการช่วยเหลือ ซึ่งจะสามารถช่วยให้ผู้รับการปรึกษาสามารถตัดสินใจแก้ปัญหา ปรับตัว และสามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีความสุข

กล่าวโดยสรุป สมรรถนะในการให้การปรึกษา หมายถึง ความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการประยุกต์ใช้แนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคต่าง ๆ ของการให้การปรึกษาเพื่อช่วยเหลือผู้รับการปรึกษาให้สามารถรู้จัก เข้าใจ และยอมรับตนเอง เกิดความกระจ่างในปัญหาของตนเอง สามารถวางแผน และพิจารณาหาแนวทางการแก้ปัญหาด้วยตนเอง ตลอดจนพัฒนาตนเองและดำรงชีวิตได้อย่างมีความสุข

องค์ประกอบของสมรรถนะการให้การปรึกษา

องค์ประกอบของสมรรถนะการให้การปรึกษาประกอบด้วย 1) สมรรถนะพื้นฐานในการให้การปรึกษา คือการประยุกต์ใช้ทักษะพื้นฐานในการให้การปรึกษา และ 2) สมรรถนะขั้นสูงในการให้การปรึกษา เป็นความสามารถในการปฏิบัติที่จำเป็นเพื่อผลลัพธ์ที่ดีในการปรึกษา ได้แก่ การตัดสินใจ การเอื้ออำนาจ การประเมิน และการช่วยเหลือ (Ridley and others, 2011: 11-25)



แผนภาพที่ 1 รูปแบบของสมรรถนะการให้การปรึกษา (Ridley and others, 2011: 19)

จากแผนภาพที่ 1 รูปแบบของสมรรถนะการให้การปรึกษา สรุปได้ดังนี้

1) สมรรถนะพื้นฐานในการให้การปรึกษา เป็นความสามารถในการปรึกษา 12 ด้าน ประกอบด้วย

(1) การประเมินตนเอง เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาให้ตระหนักถึงจุดอ่อนจุดแข็ง เข้าใจขอบเขตความสามารถของตนเองในการทำงาน ยิ่งผู้ให้การปรึกษามี การรับรู้ในตนเองมากเท่าไร กระบวนการในการปรึกษาก็จะเป็นการช่วยเหลือให้มีประสบการณ์เพิ่มขึ้นเท่านั้น ซึ่งก็จะช่วยในด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่เกิดขึ้นในการปรึกษาให้ดีขึ้น และผู้รับบริการจะรู้สึกว่าคุณได้รับการสนับสนุนและช่วยเหลือจากผู้ให้การปรึกษาอย่างใกล้ชิด

(2) การบำบัดอย่างเป็นระบบ เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการวางระบบการปรึกษา เป้าหมายของระบบคือสัมพันธภาพในการปรึกษา เช่น การลดความวิตกกังวล และป้องกันความปลอดภัยให้ผู้รับบริการ ระบบจริยธรรมในการแจ้งเกี่ยวกับรูปแบบของการปรึกษา ความเคารพในวัฒนธรรมของผู้รับบริการ และการแจ้งอย่างชัดเจนถึงสิ่งที่เกิดขึ้นเพื่อความมั่นใจของผู้รับบริการ

(3) การสร้างสัมพันธภาพในการบำบัด เป็นความสามารถที่สำคัญอย่างยิ่งระหว่างผู้ให้การปรึกษาและผู้รับบริการ สัมพันธภาพในการปรึกษาเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อผลลัพธ์ทางบวกในกระบวนการและเทคนิคในการปรึกษา สัมพันธภาพในการปรึกษาเน้นที่ความร่วมมือของ

ผู้ให้การปรึกษาและผู้รับบริการเพื่อบรรลุเป้าหมายในการปรึกษา ความร่วมมือนี้จะส่งผลต่อผลลัพธ์ของการปรึกษา ผู้ให้การปรึกษาที่มีประสิทธิภาพจะร่วมมือสร้างสรรค์และสนับสนุนความสัมพันธ์กับผู้รับบริการโดยการใช้ความเข้าใจ ความจริงใจ และการเข้าถึงผู้รับบริการ

(4) การประยุกต์แผนการเปลี่ยนแปลงในการบำบัดเป็นความสามารถในการประยุกต์แนวคิดเพื่อปรับกรอบการทำงานเพื่อบรรลุผลในการปรึกษาผู้ให้การปรึกษาสามารถเข้าใจถึงความร่วมมือโดยให้แผนแนวคิดที่ซับซ้อนในกระบวนการเปลี่ยนแปลงของการปรึกษาและใช้ความเข้าใจนี้เป็นแนวทางในการปรึกษา ความสามารถด้านนี้จะใช้ทักษะ เช่น การตระหนักรู้และการระบุความซับซ้อนในการปรึกษาและนำสิ่งที่คล้ายคลึงกันมาบูรณาการ

(5) การใช้เทคนิคในการบำบัด เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการนำวิธีการต่าง ๆ ของการให้การปรึกษาให้สอดคล้องกับประเด็นปัญหาที่เกิดขึ้นของผู้รับบริการได้อย่างมีประสิทธิภาพ

(6) การปรับปรุงตนเอง เป็นความสามารถในการนำผลการประเมินและข้อมูลย้อนกลับจากกระบวนการปรึกษามาพัฒนาตนเองให้ดียิ่งขึ้น

(7) การเอาชนะอุปสรรค เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการบริหารจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้น

(8) การใช้ประโยชน์จากโอกาส เป็นความสามารถในการใช้โอกาสและการใช้การเผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ เพื่อประโยชน์ในการให้การปรึกษา

(9) การจัดการสถานการณ์พิเศษ เป็นความสามารถในการจัดการกับพฤติกรรมฉุกเฉินหรือวิกฤตที่อาจจะเกี่ยวข้องกับกฎหมายหรือจริยธรรม โดยผู้ให้การปรึกษาต้องเข้าไปให้ความช่วยเหลือทันที

(10) การทำงานกับระบบอื่นในการรักษา เป็นความสามารถในการทำงานร่วมกับสาขาวิชาชีพอื่น ๆ ในการดูแลผู้รับบริการ เช่น จิตแพทย์ นักสังคมสงเคราะห์ นักกายภาพ ผู้รับบริการบางรายต้องการให้สาขาวิชาชีพอื่น ๆ ช่วยเหลือสมาชิกในบ้าน ผู้ให้การปรึกษาสามารถเติมเต็มผู้รับบริการได้ด้วยระบบสาขาวิชาชีพที่เหมาะสมตามขอบเขตและหน้าที่

(11) การปรึกษากับแหล่งอื่น ๆ เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการขอข้อมูล เรื่องราวต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องเพิ่มเติม เพื่อให้เข้าถึงข้อมูลหรือรายละเอียดของผู้รับบริการเพิ่มมากขึ้น

(12) การยุติการบำบัด เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการยุติการปรึกษา เพื่อให้ผู้รับบริการสามารถใช้ศักยภาพในการดูแลช่วยเหลือตนเองต่อไป

2) สมรรถนะขั้นสูงในการให้การปรึกษา เป็นความสามารถที่จำเป็นเพื่อมุ่งไปที่ผลลัพธ์ในการปรึกษาประกอบด้วย การตัดสินใจ การใช้อำนาจ การประเมิน และการช่วยเหลือ ดังนี้

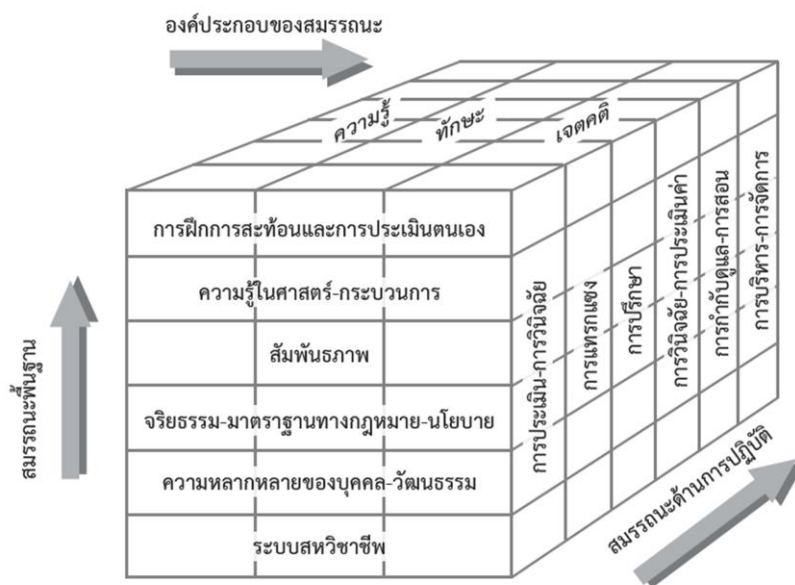
(1) การตัดสินใจ เป็นความสามารถในการวางทิศทางในการปรึกษา ผู้ให้การปรึกษาที่ไม่ตัดสินใจอย่างมีเป้าหมายจะทำให้การให้การปรึกษาล้มเหลวได้ เพราะขาดจุดสนใจและกิจกรรมที่มีจุดมุ่งหมายในการปรึกษา ซึ่งประกอบด้วย 2 ปัจจัยที่ต้องให้ความสำคัญคือ (1) ผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้นซึ่งจะขึ้นอยู่กับผู้รับบริการแต่ละคน และ (2) ผู้ให้การปรึกษาจะต้องช่วยวางเป้าหมายและให้ข้อมูลที่เหมาะสมกับผู้รับบริการ

(2) การเอื้ออำนวย เป็นความสามารถในการใช้กระบวนการให้การปรึกษาให้เกิดประโยชน์ต่อผู้รับบริการ ผู้ให้การปรึกษาจะช่วยเหลือผู้รับบริการให้บรรลุเป้าหมายจะต้องมีเจตคติ ความรู้ และทักษะในการให้การปรึกษาที่ยืดหยุ่นและเหมาะสมกับผู้รับบริการ

(3) การประเมิน เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการค้นหาปัญหาและช่วยเหลือผู้รับบริการให้เกิดการเปลี่ยนแปลง การประเมินอาจจะเกิดขึ้นตลอดกระบวนการ การให้การปรึกษาจนถึงสรุปผลในการปรึกษา การประเมินอย่างต่อเนื่องเป็นสิ่งสำคัญ เพราะจะช่วยให้ผู้ให้การปรึกษายอมรับและปรับตัวจากข้อผิดพลาด ผู้ให้การปรึกษาสามารถใช้การประเมินในเชิงปริมาณ และเชิงคุณภาพได้และใช้กลยุทธ์ทั้งเป็นทางการและไม่เป็นทางการในการปรึกษา

(4) การช่วยเหลือ เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการจัดการช่วยเหลือแก่ผู้รับบริการ การรักษาและช่วยป้องกันหลังจากได้รับการปรึกษาช่วยผู้รับบริการวางแผนตนเองตามทรัพยากรและโครงสร้างของระบบทางสังคมที่ช่วยสนับสนุนได้

นอกจากนี้ Rodolfa and others (2005: 347-354) ได้เสนอสมรรถนะหลักในการให้การปรึกษา 2 ด้าน ดังนี้ 1) สมรรถนะพื้นฐานในการให้การปรึกษา เป็นสมรรถนะที่ให้ความสำคัญกับเจตคติ ความรู้ ทักษะ และค่านิยมที่เป็นพื้นฐานสำหรับการให้การปรึกษาของผู้ให้การปรึกษา และ 2) สมรรถนะในการปฏิบัติในการให้การปรึกษา โดยให้ความสำคัญกับการปฏิบัติการให้การปรึกษาโดยบูรณาการความรู้และทักษะพื้นฐานและความรู้ทักษะทางทฤษฎีไปใช้ในการให้การปรึกษา และการประเมินผลการปฏิบัติการให้การปรึกษา



แผนภาพที่ 2 รูปแบบของสมรรถนะทางจิตวิทยาการศึกษา (Rodolfa and others, 2005: 115)

1) สมรรถนะพื้นฐานในการให้การปรึกษา ประกอบด้วย

(1) ฝึกการสะท้อนและการประเมินตนเอง เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการรับรู้ในตนเอง มีความตระหนักในสภาวะอารมณ์ของตน ซึ่งจะทำให้ผู้ให้การปรึกษาสามารถควบคุมพฤติกรรมของตนเองในการให้การปรึกษาได้ ไม่ปล่อยให้ความรู้สึกเหล่านั้นมีผลต่อการให้การ

ปรึกษา มีการตระหนักรู้อย่างมีสติและยอมรับประสบการณ์ของผู้รับบริการ ได้แก่ การฝึกการสะท้อน การประเมินตนเอง และการดูแลตนเอง

(2) ความรู้ในศาสตร์-กระบวนการ เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการใช้ความรู้ทางวิชาการเพื่อตั้งเป้าหมายที่ชัดเจนและเป็นจริงในการให้การปรึกษา ตระหนักในทักษะเฉพาะและความสามารถของตนเองในการให้การปรึกษา สามารถประเมินผลและบรรลุเป้าหมายที่เป็นจริงได้ ได้แก่ ความเข้าใจในศาสตร์ พื้นฐานทางวิชาการในทางจิตวิทยา และพื้นฐานของงานปฏิบัติงานอย่างมืออาชีพ

(3) สัมพันธภาพ เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการสร้างสัมพันธภาพกับผู้รับบริการอย่างอบอุ่นและลึกซึ้ง การให้เกียรติด้วยการยอมรับความรู้สึก ความคิดเห็น มีการเอื้ออาทร ได้แก่ สัมพันธภาพระหว่างบุคคล ทักษะทางอารมณ์ และทักษะการแสดงออก

(4) จริยธรรม-มาตรฐานทางกฎหมาย-นโยบาย เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการควบคุมและจัดการพฤติกรรมของตนเองตามกรอบของจรรยาบรรณวิชาชีพ สามารถตัดสินใจเลือกที่จะยอมทำตามหรือเพิกเฉยต่อการควบคุมจากอิทธิพลภายนอก มีความมั่นคงและยอมรับต่อคำวิพากษ์วิจารณ์ได้ ได้แก่ ความซื่อสัตย์ การแสดงท่าทาง ความรับผิดชอบ การตระหนักในสวัสดิภาพอื่น ๆ และลักษณะความเป็นมืออาชีพ

(5) ความหลากหลายของบุคคล-วัฒนธรรม เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการยอมรับคุณค่า ค่านิยม และความเชื่อของผู้รับบริการและตัดสินใจเลือกแนวทางที่สอดคล้องกับตนเอง เพื่อสร้างปฏิสัมพันธ์กับผู้รับบริการและสิ่งแวดล้อม เสริมสร้างพฤติกรรมที่สร้างสรรค์ มีคุณค่า และมีประโยชน์ ได้แก่ ความรู้ทางจริยธรรม กฎหมาย และมาตรฐานทางวิชาชีพและแนวทางการปฏิบัติ การตระหนักรู้และการประยุกต์ใช้การตัดสินใจทางจริยธรรม และการจัดการทางจริยธรรม

(6) ระบบสหวิชาชีพ เป็นความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่นมีความจริงใจและยอมรับนับถือในความคิดเห็นและการปฏิบัติงาน ซึ่งทำให้มีความสามารถในการพัฒนาความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้ร่วมงาน สามารถแลกเปลี่ยนข้อมูลหรือประสบการณ์ และสามารถสร้างความมั่นใจแก่ผู้รับบริการได้ ได้แก่ ความรู้ในการแบ่งปันและเผยแพร่ประเด็นสำคัญให้กับวิชาชีพ หน้าที่ในสหวิชาชีพที่ซับซ้อนและบริบทระหว่างสหวิชาชีพ ความเข้าใจวิธีในการมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงานระหว่างสหวิชาชีพ/การปรึกษาที่ช่วยส่งเสริมผลลัพธ์ และการยอมรับและการมีความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลจากวิชาชีพอื่น

2) สมรรถนะด้านการปฏิบัติการให้การปรึกษา ประกอบด้วย

(1) การประเมิน-การวินิจฉัย เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการประเมินและการวินิจฉัยปัญหาและประเด็นของผู้รับบริการ ได้แก่ กระบวนการในการสร้างความรู้ และการใช้กระบวนการในการปฏิบัติ

(2) การช่วยเหลือ เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการใช้ความรู้และทักษะตามแนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคเพื่อช่วยบรรเทาความทุกข์และเพื่อส่งเสริมสุขภาพและสุขภาวะของผู้รับบริการ ได้แก่ ความรู้ในการช่วยเหลือ ทักษะในการช่วยเหลือ การใช้เทคนิค การประเมินค่า กระบวนการ และการวางแผนในการช่วยเหลือ

(3) การปรึกษา เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการให้คำแนะนำหรือการช่วยเหลือเพื่อตอบสนองกับความต้องการหรือเป้าหมายของผู้รับบริการ ได้แก่ บทบาทในการปรึกษาคำถามเพื่อการส่งต่อ การค้นหาด้วยการสื่อสารถึง และการใช้กระบวนการ

(4) การวิจัย-การประเมินค่า เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการประเมินประสิทธิภาพของการให้การปรึกษา ได้แก่ การวัดและการประเมินทางจิต การประเมินค่ากระบวนการ การใช้กระบวนการ การวินิจฉัย กรอบแนวคิดและการแนะนำ และการสื่อสารในการค้นหา

(5) การกำกับดูแล-การสอน เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการกำกับดูแลการให้การปรึกษาให้เป็นไปตามกรอบการทำงานที่เหมาะสม และความสามารถในการสร้างกระบวนการเรียนรู้ให้กับผู้รับบริการ ได้แก่ ความรู้ ทักษะ ความคาดหวังและบทบาท ขั้นตอนและกระบวนการ การพัฒนาทักษะ การตระหนักรู้ในปัจจุบันที่กระทบต่อคุณภาพ การมีส่วนร่วมในกระบวนการการกำกับดูแล และจริยธรรมและประเด็นทางกฎหมาย

(6) การบริหาร-การจัดการ เป็นความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการบริหารจัดการการปฏิบัติงานให้การปรึกษาให้เป็นไปตามกระบวนการและดำเนินการไปตามเป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ ได้แก่ การจัดการ การบริหาร ภาวะผู้นำ การประเมินค่าของการจัดการและภาวะผู้นำ การสนับสนุน และการเปลี่ยนแปลงระบบ

Swank (2010: 29) ได้ศึกษาสมรรถนะการให้การปรึกษาซึ่งประกอบด้วยความรู้ ทักษะ การจัดการ และการปฏิบัติงานอย่างมืออาชีพ ที่เติมเต็มความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการให้การปรึกษาที่ถูกต้องและเหมาะสมตามหลักจริยธรรมและความเชี่ยวชาญในการจัดการ และการปฏิบัติงาน

กล่าวโดยสรุป สมรรถนะในการให้การปรึกษา คือ ความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการประยุกต์แนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคต่าง ๆ ของการให้การปรึกษาเพื่อช่วยเหลือผู้รับบริการปรึกษาทางด้านอารมณ์ ความคิด และพฤติกรรม ผู้ให้การปรึกษาที่มีสมรรถนะในการให้การปรึกษาจะช่วยให้ผู้รับบริการปรึกษารับรู้ตระหนักรู้ปัญหาของตนเอง เข้าใจปัญหา/เรื่องราวของตนเอง สามารถตัดสินใจที่จะเลือกการกระทำที่เหมาะสมตามความต้องการของตน และสามารถป้องกัน แก้ไขปัญหาและพัฒนาตนเองได้ในที่สุด

สมรรถนะในการให้การปรึกษาสามารถนำมาประยุกต์ใช้เป็นกรอบในการเชื่อมโยงระหว่างทฤษฎีและการปฏิบัติการให้การปรึกษา เพื่อช่วยให้ผู้ให้การปรึกษา ดำเนินการ วางแผน และปรับกระบวนการให้การปรึกษาตามความเหมาะสมของผู้รับบริการปรึกษาแต่ละคน และใช้เป็นเพื่อเป็นเกณฑ์ในการตรวจสอบและประเมินความสามารถในการดำเนินการกระบวนการให้การปรึกษาด้านต่าง ๆ ของผู้ให้การปรึกษาและประเมินผลของการให้การปรึกษา โดยสมรรถนะในการให้การปรึกษาประกอบด้วย 1) สมรรถนะพื้นฐานในการปรึกษา คือ ความรู้ความสามารถและทักษะเบื้องต้นในการให้การปรึกษาของผู้ให้การปรึกษาและ 2) สมรรถนะด้านการปฏิบัติการปรึกษา คือ ความสามารถของผู้ให้การปรึกษาในการนำความรู้และเทคนิคต่าง ๆ ของทฤษฎีการให้การปรึกษาลู่การปฏิบัติกับผู้รับบริการปรึกษา

การพัฒนาการให้การปรึกษา

สมรรถนะการให้การปรึกษา สามารถพัฒนาได้โดยใช้ทฤษฎีต่าง ๆ ของการให้การปรึกษา เช่น ทฤษฎีการให้การปรึกษายึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทฤษฎีการให้การปรึกษาจิตวิเคราะห์ ทฤษฎีการให้การปรึกษาอาณานิยม ทฤษฎีการให้การปรึกษาเกสตัลท์ ทฤษฎีการให้การปรึกษาการรู้คิด-พฤติกรรม และทฤษฎีการให้การปรึกษาการเผชิญความจริง ซึ่งทฤษฎีต่าง ๆ เหล่านี้จะช่วยให้ผู้รับ การปรึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลง ดังนี้

1) การตระหนักรู้-รับรู้ตนเอง มุ่งเน้นให้ผู้รับการปรึกษาสามารถเปิดเผยเรื่องราวปัญหา ความคับข้องใจ ความขัดแย้งในใจ และประสบการณ์ในอดีต สามารถระบายอารมณ์ความรู้สึกหรือ ความต้องการที่ค้างคาใจของตนออกมาได้ รับรู้ถึงสาเหตุของปัญหาและความต้องการของตน ตระหนักถึงผลกระทบที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตน

2) การเข้าใจตนเอง มุ่งเน้นให้ผู้รับการปรึกษาเกิดสติ มีความเข้าใจในความต้องการและ ความคาดหวังของตน เข้าใจอารมณ์ความรู้สึกนึกคิดของตนเองและผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง มองตนเอง และสิ่งรอบตัวในทิศทางใหม่ เกิดการยอมรับในตนเองและผู้อื่น และสามารถปรับตัวเข้ากับบุคคลรอบ ข้างและครอบครัว

3) ความสามารถในการตัดสินใจที่จะเปลี่ยนแปลงตนเอง มุ่งเน้นให้ผู้รับการปรึกษาตัดสินใจ เลือกเส้นทางในการแก้ปัญหา เพื่อเปลี่ยนแปลงความคิดที่ส่งผลต่ออารมณ์ความรู้สึกและการกระทำ มีความพยายามที่จะต่อสู้หรือเผชิญกับปัญหาอย่างมีเป้าหมาย สร้างการเปลี่ยนแปลงตาม ความต้องการของตน สามารถควบคุมอารมณ์และการยับยั้งชั่งใจของตน และสามารถตัดสินใจเลือก ทางเดินชีวิตของตนเอง

4) ความสามารถในการป้องกัน แก้ไขปัญหาและพัฒนาตนเองให้เจริญงอกงาม มุ่งเน้นให้ผู้รับ การปรึกษามีความรับผิดชอบในการกระทำของตน ช่วยเหลือและพึ่งพาตนเองในการแก้ไขปัญหา สามารถพัฒนาความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลรอบข้างและครอบครัวได้

บทสรุป

สมรรถนะการให้การปรึกษามีเป้าหมายการเพิ่มพูนขีดความรู้ความสามารถและทักษะที่ จำเป็นในการให้การปรึกษาของผู้ให้การปรึกษาโดยมุ่งเน้นที่ 1) สมรรถนะพื้นฐานในการปรึกษา หมายถึง ความรู้ความสามารถและทักษะเบื้องต้นในการให้การปรึกษาของผู้ให้การปรึกษา และ 2) สมรรถนะด้านการปฏิบัติการปรึกษา ซึ่งประกอบด้วย (1) ความรู้ความสามารถและทักษะใน การประยุกต์แนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคการให้การปรึกษาของผู้ให้การปรึกษา และ (2) การนำความรู้ ความสามารถและทักษะตามแนวคิดของทฤษฎีและเทคนิคต่าง ๆ ของการให้การปรึกษาสู่การปฏิบัติ โดยมุ่งเน้นให้ผู้ให้การปรึกษาตระหนักรู้-รับรู้ปัญหาของผู้รับบริการ เข้าใจปัญหาหรือเรื่องราวของ ผู้รับบริการ กระตุ้นให้ผู้รับบริการสามารถตัดสินใจในการแก้ปัญหาของตน และพัฒนาและให้ การช่วยเหลือผู้รับบริการให้เกิดการตระหนักรู้-รับรู้ตนเอง เกิดการเข้าใจตนเอง มีความสามารถใน การตัดสินใจที่จะเปลี่ยนแปลงตนเอง และมีความสามารถในการป้องกัน แก้ไขปัญหาและพัฒนา ตนเองให้เจริญงอกงาม

จากแนวทางสมรรถนะการให้การปรึกษาทำให้พบส่วนสำคัญในการดำเนินการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงทิศทางในการกำหนดกรอบโครงสร้างและรายละเอียดในด้านต่าง ๆ ของสมรรถนะการให้การปรึกษาไม่เพียงแต่ตำแหน่งของนักจิตวิทยาเท่านั้น แต่ยังรวมถึงผู้ปฏิบัติงานทางวิชาชีพในตำแหน่งอื่น ๆ ซึ่งสามารถนำไปประยุกต์และปรับใช้ในการทำงาน ได้แก่ ครูแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษา อาจารย์ที่ปรึกษาในสถาบันอุดมศึกษา ผู้ดูแลหอพักนักศึกษา เจ้าหน้าที่คุมประพฤติ นักสังคมสงเคราะห์ แพทย์และพยาบาล เป็นต้น ทั้งนี้ ผู้ปฏิบัติงานให้การปรึกษาควรพิจารณากรอบแนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคการให้การปรึกษาของสมรรถนะการให้การปรึกษาตามความเหมาะสม เพื่อให้การช่วยเหลือผู้รับบริการได้อย่างมีประสิทธิภาพ

เอกสารอ้างอิง

- กฤตวรรณ คำสม. (2554). **การศึกษาและการพัฒนาสมรรถนะของนักศึกษาในการให้คำปรึกษาแก่เพื่อน**. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ด. (จิตวิทยาการให้คำปรึกษา) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- เพชรสุดา เพชรใส. (2547). **การศึกษาและพัฒนาสมรรถภาพในการให้คำปรึกษาสำหรับครูแนะแนว**. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ด. (จิตวิทยาการให้คำปรึกษา) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- Gehart, D.R. (2011). **Theory and planning in counseling and psychotherapy**. CA: Brooks/Cole.
- Kleinke, C.L. (1994). **Common principles of psychotherapy (counseling)**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Parry, S.B. (1996). The quest for competencies. **Training**. 33(7), 48-56.
- Quinn, et al. (1990). **Becoming a master manager: A competency framework**. New York: Wiley.
- Ridley, R.C., Mollen D. & Kelly M.S. (2011). Counseling Competence: Application and Implication of a Model. **The Counseling Psychologist**. 39(6), 865-885.
- Rodolfa, et al. (2005). A cube model for competency development: Implication for psychology educators and regulators. **Professional Psychology: Research and Practice**. 36(4), 347-354.
- Swank, J.M. (2010). **Assessing the psychometric properties of the counseling competencies scale a measure of counseling skills, dispositions, and behaviors**. Doctor of Philosophy in the College of Education. Orlando, Florida: University of Central Florida.

.....

การเสริมสร้างพฤติกรรมบริการให้บริการโดยใช้โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลของพนักงานส่วนหน้าโรงพยาบาลสมิติเวช

The Enhancement of Interpersonal Communication

Service Behavior of Front-Line Staff Samitivej Hospital

ผุสดี เหนี่ยวพั้ง¹ อารี พันธมณี²

Received: March 14, 2020

Revised: May 2, 2020

Accepted: May 8, 2020

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi Experimental Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาการเสริมสร้างพฤติกรรมบริการให้บริการของพนักงานส่วนหน้า 2) เพื่อพัฒนาโปรแกรมการสื่อสารระหว่างบุคคลของพนักงานส่วนหน้า 3) เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลของพนักงานส่วนหน้า เปรียบเทียบพฤติกรรมบริการให้บริการของพนักงานส่วนหน้า ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นพนักงานส่วนหน้าของโรงพยาบาลสมิติเวช จำนวน 25 คน โดยวิธีเลือกแบบเจาะจงตามเกณฑ์ที่กำหนด

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย 1) โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล 2) แบบประเมินพฤติกรรมบริการให้บริการ ซึ่งผ่านการตรวจสอบความตรงเที่ยงตรงของเนื้อหา มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง .66 - 1.00

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าทีแบบไม่เป็นอิสระ (t-test for dependent samples)

ผลการวิจัยสรุปว่า พนักงานส่วนหน้าของโรงพยาบาลสมิติเวชภายหลังการเข้ารับโปรแกรมการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล มีพฤติกรรมบริการให้บริการสูงกว่าระยะก่อนการทดลอง และระยะติดตามผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

คำสำคัญ: การสื่อสารระหว่างบุคคล พฤติกรรมบริการให้บริการ

Abstract

The purposes of this quasi-experimental research were 1) to study the enhancement of interpersonal communication 2) to develop interpersonal communication service behavior program of front-line staff Samitivej Hospital, 3) to compare the effects of using the interpersonal communication programs of front-line staff Samitivej Hospital by comparing service behavior before, after, and follow up the experiment.

¹⁻²สาขาวิชาจิตวิทยาเพื่อการพัฒนาคุณภาพมนุษย์ มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

The sampling of Samitivej Hospital 25 persons front-line staff by criteria including more than 1-year working experiences, staff working in front-line.

The research instruments comprised of 1) the interpersonal service behavior communication program and 2) service behavior communication assessment form.

The data was analyzed by percentage, mean, standard deviation, and t-test for dependent samples.

The research results were as follows:

The level of interpersonal communication service behavior of the experimental group as showed in the post test was significant higher than the pretest and follow up at .01.

Key words: Interpersonal Communication, Service Behavior.

บทนำ

สถานการณ์ปัจจุบันมีการแข่งขันกันสูงในอุตสาหกรรมธุรกิจโรงพยาบาลทั้งภาครัฐ และเอกชน ทำให้ธุรกิจโรงพยาบาลพยายามปรับปรุง และพัฒนาการให้บริการให้ดีขึ้น ประกอบกับนโยบายของรัฐบาลเกี่ยวกับการส่งเสริมผลักดันให้ประเทศไทยเป็นศูนย์กลางด้านสุขภาพในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ ประกอบกับกระแสความนิยมในการเอาใจใส่ การดูแลสุขภาพที่เพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง (Mango Zero Team, 2561) และจากข้อมูลการจัดอันดับของ The National Healthcare Research Center (IHRC) พบว่าอุตสาหกรรมการท่องเที่ยวเชิงการแพทย์ของไทยติดอันดับ 6 ของโลก ไทยมีนักท่องเที่ยวเชิงการแพทย์ (Medical Tourists) มากที่สุดราว 38% ของภูมิภาคเอเชีย ทำให้ธุรกิจโรงพยาบาลโดยเฉพาะโรงพยาบาลเอกชนมีแนวโน้มการเติบโตอย่างต่อเนื่อง มีอัตราการขยายตัวของรายได้จากการรักษาพยาบาลทางการแพทย์ สามารถทำกำไรอยู่ในระดับสูง เป็นธุรกิจที่มีทิศทางการเติบโตและสร้างกำไรให้กับองค์กรที่ดำเนินธุรกิจนี้เป็นอย่างมากจึงเป็นสาเหตุทำให้เกิดคู่แข่งกันมากขึ้น ทำให้ผู้ประกอบการต้องหาวิธีการและมาตรการเพื่อขยายฐานลูกค้าออกไปในกลุ่มนักท่องเที่ยวเชิงสุขภาพ โดยเฉพาะชาวต่างชาติ ดังนั้นทิศทางของโรงพยาบาลเอกชนมีแนวโน้มในการสร้างเครือข่ายพันธมิตร การมีบริการทางแพทย์ที่มีความเชี่ยวชาญชำนาญเฉพาะด้านมากด้วยประสบการณ์ ประกอบกับมีเทคโนโลยีทางการแพทย์ที่สมัยใหม่ให้การรักษาพยาบาลผู้มาใช้บริการด้วยความรวดเร็ว ถูกต้องแม่นยำและสะดวกสบาย ดังนั้นการแข่งขันในภาคธุรกิจทางด้านสุขภาพนี้จึงทวีความรุนแรงมากขึ้น (สิริทิพย์ ฉลอง, 2558)

ปัจจุบันภาพรวมของอุตสาหกรรมธุรกิจโรงพยาบาลได้แบ่งการตลาดออกเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มแรกเป็นโรงพยาบาลระดับบน เน้นการให้บริการกับผู้รับบริการชาวต่างชาติที่อาศัย และทำงานอยู่ในประเทศ หรือเข้ามาท่องเที่ยวในประเทศ ผู้รับบริการกลุ่มนี้จะมีฐานะทางด้านการเงินสูงและมาใช้บริการในสัดส่วนที่สูง กลุ่มที่ 2 คือ โรงพยาบาลระดับกลางเน้นการให้บริการ และผู้รับบริการชาวต่างชาติ และผู้รับบริการที่อาศัยในประเทศ ด้วยเหตุนี้โรงพยาบาลเอกชนนอกจากจะมีการแข่งขันสูงแล้วยังต้องมีการขยายการลงทุน และเพิ่มประสิทธิภาพในการรักษาโรคที่แตกต่างจากเดิมและเฉพาะด้านมากขึ้น แต่สถานประกอบการโรงพยาบาลเอกชนมีข้อจำกัดของการขยายตัวของโรงพยาบาล จึง

หันมาเน้นด้านคุณภาพการรักษาพยาบาล การให้บริการ พัฒนาคุณภาพของบุคลากรผู้ให้บริการให้มีใจ ในการให้บริการที่เป็นที่ประทับใจของผู้รับบริการ การให้บริการทางการแพทย์ การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้รับบริการและผู้ให้บริการจึงเป็นสิ่งจำเป็นมาก โดยมุ่งเน้นไปยังผู้รับบริการ เพื่อให้ได้บริการที่ดี การต้อนรับด้วยพฤติกรรมบริการที่เหมาะสม ผู้ให้บริการต้องมีความรู้ความเข้าใจ และความสามารถพร้อมด้วยทักษะการให้บริการ ด้านการสื่อสารระหว่างผู้รับบริการ และผู้ให้บริการ เพื่อทำให้เกิดการสร้างสัมพันธ์ภาพที่ดีระหว่างกัน

นอกจากนี้เรื่องที่สำคัญมากอีกประการหนึ่งคือการสื่อสารในการให้บริการเป้าหมายการสื่อสาร ก็เพื่อผู้ให้บริการมีความเข้าใจกันมากที่สุด ในการสื่อสารผู้สื่อสารต้องมี ความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ การสื่อสารระหว่างบุคคลเพื่อการแสดงออกด้วยคำพูดหรือการแสดงออกโดยใช้ภาษาท่าทาง พฤติกรรมการให้บริการของบุคลากรทางการแพทย์มีผลต่อการเลือกใช้บริการของผู้รับบริการ และส่งผลต่อชื่อเสียงในด้านการพฤติกรรมบริการ และจำนวนการลดหรือเพิ่มขึ้นของผู้รับบริการ และรายได้ขององค์กร (ศิริยส จุฑานนท์, 2556)

ด้วยเหตุนี้พนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวช ควรได้รับการพัฒนาทักษะการสื่อสาร (วิสารกร มดทอง, 2555: 140) เพราะการสื่อสารจัดเป็นการส่งเสริมการให้บริการช่วยให้ผู้รับบริการเข้าใจผู้ ให้บริการ การสื่อสารที่ชัดเจนผู้ที่สื่อสารออกไปมีหลายวิธีในการสื่อสารที่แสดงออกทาง (วิภาวดี สายนำ ทาน 2545: 26) กิริยามารยาทของพนักงานถ้ามีความพร้อมในการบริการนั้น เช่น การให้บริการด้วย ใบหน้าที่ยิ้มแย้ม แจ่มใส พูดคุยด้วยกิริยาที่เหมาะสม ให้อาจาสุภาพและมีความเป็นกันเอง รู้จักกาลเทศะ (ลักษณะภรณ์ วิงวอน, 2545) การใช้คำพูดที่สุภาพและให้เกียรติ น้ำเสียงไพเราะ พูดมีหางเสียง การ แสดงออกทางสีหน้าท่าทาง และกระตือรือร้นในการบริการ รักษา กิริยามารยาทการบริการ ต้อง สอดคล้องกับความคิด ความรู้สึก เพื่อสร้างความพึงพอใจและเกิดพฤติกรรมบริการ ทักษะที่ดี แสดง ความเอาใจใส่ เห็นอกเห็นใจผู้รับบริการ เข้าใจความต้องการของผู้รับบริการ เรียนรู้ซึ่งกันและกัน รู้จัก รับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น โดยการสื่อสารและการแสดงออกที่เหมาะสมในงานบริการ อัชฌา หร่า ยลอย (2548) กล่าวว่า การบริการทางการแพทย์ให้ความสำคัญและยึดถือความคาดหวังของผู้รับบริการ เป็นสำคัญ และดำเนินการในการอำนวยความสะดวกในการรักษา และการสร้างความพอใจให้เกิดขึ้นกับ ผู้รับบริการ วุฒิพงษ์ ถายะพิงค์ (2546: 15) กล่าวว่าผู้ให้บริการที่มีทัศนคติที่ดีต่อการทำงานบริการ การต้อนรับ ทักทาย ยิ้มแย้มแจ่มใสต่อผู้รับบริการ สามารถสื่อสารได้ทั้งทาง กิริยาอาจา มิมิตรไมตรี จึง ต้องฝึกอบรมให้พนักงานด้านพฤติกรรมและมาตรฐานการให้บริการ เพื่อปลูกฝังทัศนคติที่ดี ให้รู้จักการ บริการที่ดี เพื่อผู้รับบริการสามารถรับรู้ได้ ด้วยการที่เข้ามาใช้บริการและได้สัมผัสถึงการบริการนั้น โดย การวัดความพึงพอใจจากผู้รับบริการ

ดังนั้นวิธีการพัฒนาทักษะการสื่อสารเพื่อให้พฤติกรรมบริการดีขึ้น สามารถทำได้หลายวิธี เช่น การชี้แนะ การสอนงาน การฝึกอบรม รวมทั้งการใช้โปรแกรมการพัฒนาทักษะ ในที่นี้ผู้วิจัยสนใจ การใช้โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลเพื่อการเสริมสร้างพฤติกรรมบริการโดยคาดหวังว่าจะสามารถช่วยให้พนักงานมีทักษะด้านการบริการเหมาะสมมากขึ้น ดังผลการวิจัยของ(อัปสร ตรีเทวี, 2545) พบว่าผลของการใช้โปรแกรมการฝึกอบรมการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมสื่อสารสำหรับพยาบาล ประจำการต่อคุณภาพการบริการพยาบาลด้านการสื่อสารแผนกผู้ป่วยนอกสูติกรรม ทำให้คุณภาพการ บริการด้านการสื่อสาร และผลของการศึกษาการใช้โปรแกรมฝึกทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคลต่อการ

ทำงานเป็นทีมของบุคลากรทางการแพทย์พยาบาลหน่วยตรวจโรคตาทำให้บุคลากรพยาบาลหน่วยตรวจโรคตามีทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคลสูงขึ้น ดังนั้นผู้วิจัยจึงพัฒนาโปรแกรมการเสริมสร้างพฤติกรรมกรมการให้บริการแก่พนักงานเพื่อให้มีบุคลิกภาพการบริการที่ดีโดยเฉพาะการสื่อสารระหว่างบุคคล

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาพฤติกรรมกรมการให้บริการของพนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวช
2. เพื่อสร้างโปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลของพนักงานส่วนหน้าโรงพยาบาลสมิติเวช
3. เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมกรมการให้บริการ ของพนักงานส่วนหน้าโรงพยาบาลสมิติเวช

สมมติฐานของการวิจัย

ภายหลังการเข้าโปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล และระยะติดตามผลพนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวช มีพฤติกรรมกรมการให้บริการ สูงกว่าก่อนเข้าร่วมโปรแกรม

ขอบเขตของการวิจัย

1. ประชากร ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ พนักงานส่วนหน้าของกลุ่มโรงพยาบาลสมิติเวช จำนวน 25 คน
2. ตัวแปรที่ศึกษา
 - 2.1 ตัวแปรต้น คือ โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล
 - 2.2 ตัวแปรตาม คือ พฤติกรรมกรมการให้บริการ

การดำเนินการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-experimental research) โดยใช้รูปแบบวิจัยกลุ่มเดียวและวัดก่อนการทดลองและหลังการทดลอง และระยะติดตามผล (One group pre-post test and follow up design) โดยได้กำหนดทดลองโปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลมีรายละเอียดดังนี้

1. ให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบประเมินการเสริมสร้างพฤติกรรมกรมการให้บริการก่อน (Pretest) และหลังการทดลอง (Posttest)
2. โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล จำนวน 14 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง จัดเวลา 16.00-17.00 น. ในวันจันทร์ พุธและศุกร์ ขั้นตอนการทดลองมี 3 ขั้น คือ ขั้นนำ ขั้นดำเนินการ และขั้นสรุป
3. ระยะติดตามผลหลังจากการทดลอง 2 สัปดาห์ ให้กลุ่มตัวอย่าง ทำแบบประเมินการเสริมสร้างพฤติกรรมกรมการให้บริการ โดยใช้แบบประเมินการเสริมสร้างพฤติกรรมกรมการให้บริการชุดเดียวกันกับก่อน (Pretest) และหลังการทดลอง (Posttest)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

- เครื่องมือที่ใช้การวิจัยครั้งนี้ คือ
1. แบบประเมินพฤติกรรมกรมการให้บริการก่อนหลังการทดลองและระยะติดตามผลจำนวน 45 ข้อได้ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ หากำหนดขึ้นความสอดคล้อง พบว่ามีค่า IOC ตั้งแต่ .66

-1.00 ทดลองใช้กับกลุ่มตัวแทน กลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน หาค่าอำนาจจำแนกข้อคำถามเป็นรายข้อ โดยการวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ ระหว่างรายข้อกับคะแนนรวม (Item-Total Correlation) และหาค่าความเที่ยง (Reliability) โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach Alpha Coefficient) ผลการวิเคราะห์พบว่าแบบประเมินมีค่าความเที่ยง (Reliability) ที่ฉบับเท่ากับ .83

2. โปรแกรมการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลของพนักงานโรงพยาบาล

โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลพัฒนาขึ้นตามแนวคิดทฤษฎีเรื่องการวิเคราะห์การติดต่อสื่อสารระหว่างบุคคล (Transactional Analysis :TA) ซึ่งประกอบด้วย โครงสร้างบุคลิกภาพ (Structural Analysis) รูปแบบการสื่อสารระหว่างบุคคล (Transactional Analysis Proper) ทักษะในชีวิต (Life Position) และการเอาใจใส่ (Stroke) โดยมีขั้นตอนการทดลองดังนี้

ขั้นนำ การเตรียมความพร้อมในการร่วมกิจกรรมสร้างความคุ้นเคย

ขั้นดำเนินการ ฝึกการเสริมสร้างพฤติกรรมบริการให้บริการของพนักงานส่วนหน้า ตามทฤษฎีการวิเคราะห์การติดต่อสื่อสารระหว่างบุคคล แบ่งเนื้อหาที่มีรายละเอียดดังนี้

1. โครงสร้างบุคลิกภาพ การวิเคราะห์โครงสร้างบุคลิกภาพที่เกี่ยวข้องกับความคิด ความรู้สึก พฤติกรรมการแสดงออกทางการกระทำ มีองค์ประกอบ 3 ส่วนคือ ภาวะความเป็นพ่อแม่ ภาวะความเป็นผู้ใหญ่ ภาวะความเป็นเด็ก มีรายละเอียดของการฝึกดังนี้

1.) ประเมินโครงสร้างของภาวะบุคลิกภาพ

2.) อธิบายโครงสร้างของภาวะบุคลิกภาพ

3.) สรุปการประเมินโครงสร้างภูมิบุคลิกภาพทราบแนวทางการเพิ่มและลดภาวะบุคลิกภาพตามโครงสร้างของตน การเพิ่มและลดภาวะบุคลิกภาพของตนเองให้เหมาะสมกับพฤติกรรมบริการ

2 รูปแบบการสื่อสารระหว่างบุคคล (Transactional Analysis Proper) ภาษาพูดและภาษาท่าทางในการตอบสนอง มีรายละเอียดดังนี้

1.) อธิบายรูปแบบการสื่อสารระหว่างบุคคลทั้ง 3 แบบ

2.) วิเคราะห์รูปแบบการสื่อสารระหว่างบุคคลทั้ง 3 แบบ

3.) ฝึกลักษณะของพฤติกรรมบริการ ที่แสดงออกทาง สีหน้า ท่าทาง คำพูด

3.) ทักษะในชีวิต (Life Position) ให้เข้าใจตนเองและยอมรับผู้อื่นมีขั้นตอนดังนี้

1.) ประเมินทักษะในชีวิตและวิเคราะห์ทักษะในชีวิตของตนเอง

2.) อธิบายทักษะในชีวิต

3.) ให้สมาชิกแยกแต่ละประเภทของทักษะในชีวิต เข้าใจและเกิดการยอมรับระหว่างผู้รับบริการและผู้ให้บริการ

4.) ความเอาใจใส่ (Stroke) เข้าอกเข้าใจผู้รับบริการ มีขั้นตอนดังนี้

1.) อธิบายรูปแบบประเภทของความเอาใจใส่

2.) ฝึกปฏิบัติท่าทางการใช้คำพูดสอดคล้องกับพฤติกรรมบริการ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง กลุ่มทดลอง โดยใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน
2. เปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมการให้บริการของกลุ่มทดลองระหว่างก่อนการทดลองและหลังการทดลอง โดยใช้สถิติทดสอบค่าที่แบบไม่เป็นอิสระต่อกัน (t-test for dependent samples)
3. เปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมการให้บริการของกลุ่มทดลองระหว่าง หลังการทดลองและระยะติดตามผล หลังได้รับโปรแกรมการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล โดยใช้สถิติทดสอบค่าที่แบบไม่เป็นอิสระต่อกัน (t-test for dependent samples)

ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมการให้บริการของพนักงาน ส่วนหน้า ก่อนการได้รับโปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล และหลังการทดลอง

จากวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการใช้โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลของพนักงานส่วนหน้า โดยมีสมมติฐานของการวิจัยดังนี้ ภายหลังจากเข้าโปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล และระยะติดตามผล ของพนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวช มีพฤติกรรมการให้บริการเพิ่มขึ้น สูงกว่าก่อนเข้าร่วมโปรแกรม ผลการวิเคราะห์มีดังนี้

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมการให้บริการของ พนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวช ก่อนการทดลอง และหลังการทดลอง ใช้โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล

พฤติกรรมการให้บริการ	ก่อนการทดลอง			หลังการทดลอง			t	p
	\bar{X}	SD	ระดับ	\bar{X}	SD	ระดับ		
1. ด้านกิจกรรมายาท	3.89	2.794	มาก	4.14	2.823	มากที่สุด	-5.568**	0.00
2. ด้านการตอบสนอง	3.89	2.628	มาก	4.11	2.943	มากที่สุด	-4.879**	0.00
3. ด้านการเอาใจใส่	3.94	3.179	มาก	4.12	2.961	มากที่สุด	-4.402**	0.00
รวม	3.91	2.867	มาก	4.12	2.909	มากที่สุด	-4.949**	0.00

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 1 พบว่าพฤติกรรมการให้บริการของพนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวช โดยภาพรวมก่อนการใช้โปรแกรมการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล พนักงานมีพฤติกรรมการให้บริการอยู่ในระดับมาก $\bar{X} = (3.91)$ หลังการทดลองพนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวช มีพฤติกรรมการให้บริการอยู่ในระดับมากที่สุด $\bar{X} = (4.12)$ และพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมการให้บริการของพนักงานส่วนหน้าหลังการได้รับโปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล หลังการทดลองและระยะติดตามผล

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบคะแนนการเสริมสร้างพฤติกรรมบริการให้บริการของ พนักงาน ส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวช ระหว่างหลังการทดลอง และระยะติดตามผล

พฤติกรรมบริการ ให้บริการ	หลังการทดลอง			ระยะติดตามผล			t	p
	\bar{X}	SD	ระดับ	\bar{X}	SD	ระดับ		
1. ด้านกิจกรรมารยาท	4.14	2.823	มากที่สุด	4.16	2.450	มากที่สุด	-1.661	0.11
2. ด้านการตอบสนอง	4.11	2.943	มากที่สุด	4.14	2.531	มากที่สุด	-2.753**	0.01
3. ด้านการเอาใจใส่	4.12	2.961	มากที่สุด	4.14	2.640	มากที่สุด	-3.098**	0.00
รวม	4.12	2.909	มากที่สุด	4.15	2.54	มากที่สุด	-2.504*	0.04

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 2 พบว่า พฤติกรรมบริการให้บริการของพนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวช โดย ภาพรวมหลังการทดลองใช้โปรแกรมการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล พนักงานมีพฤติกรรมบริการ ให้บริการอยู่ในระดับมากที่สุด (4.12) และระยะติดตามการทดลองของพนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาล สมิติเวช มีพฤติกรรมบริการให้บริการอยู่ในระดับมากที่สุด (4.15) แสดงให้เห็นว่าโปรแกรมพัฒนาการ สื่อสารระหว่างบุคคล ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นทำให้พนักงานมีการเสริมสร้างพฤติกรรมบริการ

จากตารางที่ 2 แสดงว่าพนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวชที่เข้าโปรแกรมการพัฒนาการ สื่อสารระหว่างบุคคลมีคะแนนหลังการทดลองและคะแนนระยะติดตามผลรวมและรายด้านในระดับ มากที่สุด และผลการเปรียบเทียบคะแนนหลังการทดลอง และระยะติดตามผลพบว่าโดยภาพรวม

อภิปรายผลจากการวิจัย

1. ผลจากการวิเคราะห์เปรียบเทียบ พฤติกรรมบริการให้บริการของกลุ่มทดลอง ก่อนทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล อธิบายได้ว่าพฤติกรรมบริการให้บริการโดยการใช้โปรแกรม พัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล สามารถพัฒนาพฤติกรรมบริการให้บริการของพนักงานส่วนหน้าสูงขึ้นทุก ด้าน ซึ่งอาจจะเป็นผลมาจากการที่พนักงานส่วนหน้าได้รับฝึกการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลตาม ทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคล ทำให้พนักงานส่วนหน้าเรียนรู้วิเคราะห์โครงสร้าง บุคลิกภาพของตนเองและพัฒนาบุคลิกภาพแสดงกิจกรรมารยาท การวางท่าทาง การให้เกียรติกับ ผู้รับบริการ ของตนเองให้มีพฤติกรรมบริการให้บริการที่มีความเหมาะสมกับภาวะบุคลิกภาพของผู้ ให้บริการ ภาวะความเป็นพ่อแม่ ภาวะความเป็นผู้ใหญ่ ภาวะความเป็นเด็ก ความมีเหตุผล ความคิด สร้างสรรค์ และรูปแบบการของการติดต่อสื่อสารที่ระหว่างบุคคล สอดคล้องกับภาษาท่าทาง เลือกใช้ คำพูด และแสดงการพูดที่คล้องสอดคล้องกับ ภาษาท่าทางในการสื่อสาร เข้าใจทัศนคติในชีวิตของตนเอง การ เรียนรู้ที่จะยอมรับตนเองและผู้รับบริการและความเอาใจใส่กับผู้รับบริการการแสดงออกที่เหมาะสม มองผู้รับบริการอย่างเข้าใจโดยภาพรวมก่อนการใช้โปรแกรมการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล พนักงานมีพฤติกรรมบริการให้บริการอยู่ในระดับมาก (3.91) หลังการทดลองพนักงานส่วนหน้า ของ โรงพยาบาลสมิติเวช มีพฤติกรรมบริการให้บริการอยู่ในระดับมากที่สุด (4.12) และในระยะการติดตามผล ของพนักงานส่วนหน้า โรงพยาบาลสมิติเวช มีพฤติกรรมบริการให้บริการอยู่ในระดับมากที่สุด (4.15)

สอดคล้องกับ ศรีธัญญา ส่งศรี (2552) กล่าวว่าการทำงานที่พนักงานผู้ให้บริการมีการสื่อสารที่ดียอมทำให้เกิด การให้บริการที่ดีแก่ผู้รับบริการ ซึ่งจะก่อให้เกิดผลดีทั้งต่อหน่วยงาน และตัวผู้ให้บริการจิตบริการเป็น สิ่งที่องค์กรหรือหน่วยงานคาดหวังให้พนักงานทุกคนมีความสามารถในด้านนี้และยังใช้เป็นปัจจัยในการ วัดและประเมินผลการปฏิบัติงานของพนักงานอีกด้วยการสร้างให้พนักงานผู้ให้บริการมีจิตบริการจึงมี ความสำคัญต่อหน่วยงานโดยสามารถวิเคราะห์ผลออกเป็นรายด้านดังต่อไปนี้

2. ผลการเปรียบเทียบพฤติกรรมบริการให้บริการ โดยรวมทั้ง 3 ด้าน ด้านกิริยามารยาทด้าน การตอบสนอง ด้านการเอาใจใส่ พนักงานส่วนหน้าภายหลังจากการใช้โปรแกรมพัฒนาการสื่อสาร ระหว่างบุคคลมีการเสริมสร้างพฤติกรรมบริการให้บริการ ด้านกิริยามารยาท ด้านการตอบสนอง ด้านการ เอาใจใส่ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สอดคล้องกับ ศศิธร เลิศล้ำ (2551: 93) ทำการศึกษา เรื่อง ความพึงพอใจของผู้ใช้บริการต่อคุณภาพการบริการแผนกผู้ป่วยนอกโรงพยาบาลสมิติเวช สุขุมวิท ผลการวิจัยพบว่า ผู้ใช้บริการมีความพึงพอใจต่อคุณภาพการบริการ ด้านบุคลากรอยู่ในระดับมากที่สุด 1 เรื่อง ได้แก่กิริยามารยาท อธิยาศัยไมตรีความเอาใจใส่ในการให้บริการ และผลจากการวิจัย กันธิมา มานนท์ (2547: บทคัดย่อ) ที่ศึกษาผลการใช้โปรแกรมการฝึกการวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคลที่มี ต่อพฤติกรรมบริการสื่อสารของนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พบว่าหลังจากนิสิตที่ได้รับการฝึกการ สื่อสารระหว่างบุคคลมีพฤติกรรมบริการสื่อสารอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

ผลการใช้โปรแกรมการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล ในการฝึกพัฒนาการสื่อสารระหว่าง บุคคลตามแนวทฤษฎี TA เพื่อการเสริมสร้างพฤติกรรมบริการให้บริการที่เหมาะสม ด้านกิริยามารยาท ด้านการตอบสนอง ด้านการเอาใจ พัฒนาพฤติกรรมบริการโดยการแสดงออกที่เหมาะสม โดยใช้ รูปแบบการสื่อสารได้อย่างเข้าใจในโครงสร้างบุคลิกภาพ การให้บริการที่สอดคล้องกับความต้องการ ของผู้รับบริการ เรียนรู้การวิเคราะห์รูปแบบการสื่อสารระหว่างบุคคล ทำให้พนักงานมีการแสดงออก ของพฤติกรรมที่เหมาะสมทั้งภาษาพูดภาษาท่าทาง ที่มีความเข้าใจการสื่อสารระหว่างกันเอาใจใส่ผู้บริ การมีความเข้าใจ สนใจผู้รับบริการ การใช้โปรแกรมการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลส่งผลต่อ พฤติกรรมบริการของพนักงานส่วนหน้าดีขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้
 - 1.1 ควรนำโปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลใช้กับกลุ่มงานอื่น เพื่อการพัฒนา พนักงานส่วนงานอื่นให้มีพฤติกรรมบริการให้บริการที่ดีขึ้น
 - 1.2 การวิจัยนี้จะเป็นรูปแบบการพัฒนาที่มีการฝึก และการบรรยายทำให้กลุ่มทดลองได้ เข้าใจมากขึ้นและสนุกกับกิจกรรม ดังนั้นควรศึกษาโปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลให้ เหมาะสมกับกลุ่มงานอื่น
2. ข้อเสนอแนะในการทำการวิจัยครั้งต่อไป
 - 2.1 ควรศึกษาวิธีการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล ในรูปแบบของกิจกรรมที่แตกต่าง ไปจากเดิม เช่น จัดกิจกรรมสนทนาการเพื่อให้มีสร้างบรรยายภาคผ่อนคลาย ใช้เทคโนโลยีในการเรียน เนื้อหาเพื่อให้ความน่าสนใจในเนื้อหา
 - 2.2 ควรมีการนำแบบประเมินพฤติกรรมบริการให้บริการให้ผู้รับบริการและผู้จัดการ ประเมินด้วย

เอกสารอ้างอิง

- กันธิมา มานนท์. (2547). ผลของการฝึกการวิเคราะห์การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่มีต่อพฤติกรรม
สื่อสารอย่างมีมนุษยสัมพันธ์ของนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ปรินญาณิพนธ์วิทยา
ศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ลักษณะภรณ์ วิงวอน. (2542). ผลการฝึกการวิเคราะห์การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่มีต่อ
พฤติกรรมเหมาะสมในการปฏิบัติงานบนหอผู้ป่วยของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 2 วิทยาลัย
พยาบาลเกื้อการุณย์กรุงเทพมหานคร. ปรินญาณิพนธ์วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการ
วิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ลัคนา ฤกษ์ศุภผล. (2554). ความพึงพอใจของผู้รับบริการต่อคลินิกส่งเสริมสุขภาพโรงพยาบาลศูนย์
การแพทย์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี : ภาควิชาเวชศาสตร์ป้องกันและสังคม
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วนิดา นามบุตร. (2543). การติดต่อสื่อสารระหว่างผู้บริหารกับครูอาจารย์โรงเรียนมัธยมศึกษาจังหวัด
ขอนแก่น. ปรินญาณิพนธ์มหาบัณฑิต. สาขาวิชาการบริหารการศึกษา. บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- วิภาวดี สายนำทาน. (2542). ความพึงพอใจของผู้รับบริการต่อการบริการแผนกผู้ป่วยนอก
โรงพยาบาลมหาราชนครเชียงใหม่. การค้นคว้าอิสระปรินญาณิพนธ์วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- วิสารกร มดทอง. (2555). ผลการพัฒนาพฤติกรรมบริการเจ้าหน้าที่ผู้ป่วยนอกโรงพยาบาลบุรีรัมย์.
วารสารมหาคณพยาบาลฯ : สาขาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ.
- วุฒิมงคล ภาวะพิงค์. (2546). การสื่อสารอย่างไรให้ครองใจลูกค้า : การสื่อสารเพื่อการบริการที่เป็น เลิศ.
กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศศิธร เลิศล้ำ. (2551). ความพึงพอใจของผู้ใช้บริการต่อคุณภาพการบริการแผนกผู้ป่วยนอก
โรงพยาบาลสมิติเวช สุขุมวิท. ปรินญาณิพนธ์บริหารธุรกิจมหาบัณฑิต สาขาวิชาการจัดการ
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ศรัญญา ส่งศรี. (2552). การสร้างจิตบริการในการทำงาน. สำนักงานเลขาธิการคณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยทักษิณ.
- ศิริยศ จุฑานนท์. (2556). การวิเคราะห์ปัจจัยพื้นฐานของหลักทรัพย์บริษัทโรงพยาบาลบำรุง ราษฎร์ จำกัด
(มหาชน). วิทยานิพนธ์ เศรษฐศาสตร์มหาบัณฑิต. เชียงใหม่ : มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- สิริทิพย์ ฉลอง. (2558). หน่วยวิเคราะห์เศรษฐกิจภาคบริการ ส่วนเศรษฐกิจรายสาขา. ศูนย์วิจัย
เศรษฐกิจ ธุรกิจและเศรษฐกิจฐานราก: ธนาคารออมสิน.
- อัปสร ตรีเทวี. (2545). ผลของโปรแกรมการฝึกอบรมการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมสื่อสารสำหรับ
พยาบาลประจำการต่อคุณภาพด้านการสื่อสารแผนกผู้ป่วยนอกสูติกรรม. ปรินญาณิพนธ์
วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการพยาบาล: มหาวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- MangoZero Team. (2561). 4 เหตุผลที่ไทยขึ้นอันดับ 1 ประเทศที่มีนักท่องเที่ยวเชิงการแพทย์
มากที่สุดในเอเชียตอนนี้. วันที่สืบค้น 2 เมษายน 2562. <http://www.mangozero.com>.
-

พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข

Happy Work Behavior

นงลักษณ์ แท้มสุวรรณ¹ ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา² ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์³

Received: March 27, 2019

Revised: May 2, 2020

Accepted: May 10, 2020

บทคัดย่อ

บทความนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่ออธิบาย พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข ซึ่งหมายถึงความสามารถในการจัดการงานและการดำเนินชีวิตส่วนตัวและส่วนรวมในองค์กรได้อย่างพึงพอใจ ประกอบด้วยพฤติกรรมที่แสดงออกให้เห็นถึง 1) ความรักและความผูกพันในงาน ได้แก่ การให้ความสนใจและจดจ่อกับงาน การแสดงความรู้สึกที่ดีต่องานและรับผิดชอบในงานที่ได้รับมอบหมาย การให้ความช่วยเหลือในงานเพื่อให้งานประสบความสำเร็จ 2) ความสนใจใฝ่เรียนรู้ เพื่อพัฒนางาน ได้แก่ การแสวงหาความรู้ในการทำงานให้ประสบความสำเร็จ การเรียนรู้สิ่งใหม่อย่างสม่ำเสมอ เพื่อหาวิธีการทำงานให้ได้ผลสำเร็จและพัฒนางานได้ 3) ความเชื่อมั่นในความสามารถและโอกาสของตนเอง ได้แก่ การรับรู้และเข้าใจในความสามารถของตนเองและสามารถทำอะไรก็ได้สำเร็จ การมองเห็นโอกาสในการไปสู่ผลสำเร็จในสิ่งที่ทำ และ 4) การมองเห็นคุณค่าของงาน ได้แก่ การรับรู้ว่างานมีความสำคัญและเป็นประโยชน์ต่อตนเองและผู้อื่น การตระหนักู้ในการทำงานอย่างมีหลักการและเหตุผลที่ถูกต้องเหมาะสม การยึดหลักคุณธรรมและจริยธรรมในการปฏิบัติงาน การมีความภาคภูมิใจในงานที่ทำ

คำสำคัญ: พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข

Abstract

This article aims to elucidate the happy work behavior, meaning the ability to satisfactorily manage work, and personal life in the organization. Happy work behavior could be assessed in terms of a number of pivotal behavior namely: 1) love and working commitment, attention and work focus, showing good feelings towards the job and being responsible for the assignment with assistance in the work to make the job successful 2) thriving for continual learning and development, such as seeking knowledge to work successfully regularly, learning new things to find a way to work successfully and develop working process 3) belief in one's own abilities and opportunities, including the recognition and understanding of his own ability and being able to do anything successfully, seeing the opportunities to work for success, and 4) working value realization with the right principles and reasons, adherence to morals and ethics in the operation with being proud of the work done.

Key words: Happy work behavior

¹⁻³ สาขาวิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

บทนำ

ความสุขเป็นสิ่งที่พึงประสงค์ของมนุษย์ทุกคน ทั้งความสุขในชีวิตส่วนตัว ครอบครัวและการทำงาน ความสุขหมายถึง การที่คนเราประเมินได้ว่า ตนเองชื่นชอบชีวิตโดยรวมของตัวเองมากเพียงใด มีความพึงพอใจกับชีวิต ไม่รู้สึกวิตกกังวล ชอบความสนุกสนาน มีอารมณ์มั่นคงไม่เปลี่ยนแปลงง่าย และการมีความหวังที่จะพบเจอสิ่งดี ๆ ในอนาคต (คัคนางค์ มณีศรี และวัชรารภรณ์ เฟงจิตต์, 2553) สภาพชีวิตที่เป็นสุขโดยรวม หมายถึง การมีความสามารถในการจัดการปัญหาในการดำเนินชีวิตและมีศักยภาพที่จะพัฒนาตนเองให้ชีวิตมีความดีงามภายในจิตใจ ภายใต้สภาพสังคมและสิ่งแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงไป (อภิชัย มงคล และคณะ, 2544) ในด้านจิตวิทยา มีคำอธิบายว่า ภาวะความสุขของคนเรา เป็นความผาสุกเชิงอัตวิสัย (Subjective well being) ไม่ขึ้นอยู่กับอายุ เพศ เชื้อชาติ ศาสนาหรือภูมิศาสตร์แต่อย่างใด เป็นความพึงพอใจในชีวิตของตนเอง ผู้ที่มีความสุข เป็นผู้มีแนวโน้มดังนี้ 1) มีความสามารถในการตัดสินใจที่แน่วแน่ 2) มีความยืดหยุ่น 3) มีความคิดสร้างสรรค์ 4) มีทักษะทางสังคม 5) มีความน่าไว้วางใจสูง 6) มีบรรณานุกรมความรักและมีความเห็นอกเห็นใจต่อผู้ที่มีความทุกข์หรือโศกเศร้า 7) มองภาพของชีวิตที่สดใสและมีความเต็มใจในการช่วยเหลือผู้อื่น 8) เป็นผู้ที่มีความนับถือตนเองสูง 9) มีความสามารถในการควบคุมตนเอง 10) มองโลกในแง่ดี และ 11) มีส่วนร่วมในการสนับสนุนทางสังคม (Wood, A.M., et al, 2011) ความสุขเป็นประเด็นทางจิตวิทยาที่มีผู้นำไปศึกษาวิจัยเพิ่มมากขึ้นเพราะเป็นความสำคัญกับมนุษย์ (Fisher, 2010)

เป็นที่ยอมรับกันว่า ทรัพยากรมนุษย์เป็นทรัพยากรที่มีคุณค่าและมีความสำคัญสูงสุดในองค์กร และเป็นผู้นำองค์กรให้ประสบผลสำเร็จหรือล้มเหลวได้ องค์กรในปัจจุบัน จึงให้ความสนใจในการสร้างความสุขให้แก่คนทำงาน และกำหนดให้การสร้างความสุขในการทำงาน (Happiness at the workplace) เป็นยุทธศาสตร์ที่สำคัญในการแข่งขันกัน และดึงดูดให้ผู้ที่มีความสามารถในการทำงาน มีความสามารถเป็นเลิศมาร่วมงานกับองค์กร ความสุขในการทำงาน เกิดขึ้นจากพื้นฐานที่คนเรามีความเข้าใจตนเองว่าต้องการอะไร เพื่อที่จะได้ตอบสนองความต้องการและเมื่อความต้องการเหล่านั้นได้รับการตอบสนองอย่างเหมาะสมก็จะเกิดความสุข ทั้งนี้ สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) ได้สร้างแนวทางการสร้างสุขในการทำงาน ซึ่งเป็นความสุขพื้นฐาน 8 ประการ ที่ตอบสนองความต้องการของคนเราในหลายมิติ ได้แก่ 1) ด้านการมีสุขภาพดี (Happy Body) การมีน้ำใจเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ (Happy Heart) การรู้จักผ่อนคลาย (Happy Relax) การมีศาสนาเป็นเครื่องยึดเหนี่ยวมีคุณธรรมประจำใจ (Happy Soul) มีเศรษฐกิจการเงินที่ดี (Happy Money) การพัฒนาความรู้ (Happy Brain) การมีครอบครัวที่ดี (Happy Family) และมีสังคมที่มีความสุข (Happy Society)

พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข หมายถึง ความสามารถในการจัดการงานและการดำเนินชีวิตส่วนตนและส่วนรวมในองค์กรได้อย่างพึงพอใจในงาน การเสริมสร้างพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขจะช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานมีความพึงพอใจในงานและส่งผลต่อการปฏิบัติงาน (performance) ผู้ปฏิบัติงานที่มีความสุขในการทำงานจะมีผลการปฏิบัติงานดีกว่าผู้ไม่มี หรือมีความสุขในการทำงานน้อยกว่า (Peiro et al, 2019) ซึ่งแสดงออกในด้านต่าง ๆ ให้เห็น ได้แก่ 1) ความรักและผูกพันในงาน การให้ความสนใจและจดจ่อกับงาน การแสดงความรู้สึกที่ดีต่องานและรับผิดชอบในงานที่ได้รับมอบหมาย การให้ความช่วยเหลือเพื่อนร่วมงานประสบความสำเร็จ 2) ความสนใจใฝ่เรียนรู้ เพื่อพัฒนางาน การแสวงหาความรู้ในการทำงานให้ประสบความสำเร็จ การเรียนรู้สิ่งใหม่เพื่อหาวิธีการทำงานให้เกิดผลสำเร็จและพัฒนางานได้ 3) ความเชื่อมั่นในความสามารถและโอกาสของตนเอง การรับรู้และเข้าใจใน

ความสามารถของตนเอง และมองเห็นโอกาสในการสร้างความสำเร็จ การพัฒนาสิ่งที่ทำ และ 4) การมองเห็นคุณค่าของงาน การรับรู้ว่างานมีความสำคัญและเป็นประโยชน์ต่อตนเองและผู้อื่น การตระหนักรู้ในการทำงานอย่างมีหลักการและเหตุผลที่ถูกต้องเหมาะสม การมีความภาคภูมิใจในงานที่ทำ ความสุขในการทำงานจึงมีความสำคัญจำเป็นสำหรับทุกองค์กรที่จะต้องสร้างเสริมให้เกิดขึ้นแก่ผู้ปฏิบัติงาน

แนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกของ Seligman (2011: 28) ได้สรุปว่า การทำงานอย่างมีความสุข เป็นการมุ่งเน้นการทำงานกับสิ่งที่ทำให้เกิดความสุขที่แท้จริง (real thing) มากกว่าการทำงานเพื่อเพิ่มระดับความพึงพอใจในชีวิต (life satisfaction) โดย Seligman ได้วิเคราะห์และสังเคราะห์งานวิจัยของนักวิชาการจากทั่วโลกเพื่อค้นหาคำตอบเกี่ยวกับองค์ประกอบของการทำงานอย่างมีความสุข Seligman ได้นำมาสรุปเป็นโมเดล PERMA ซึ่งเป็นรูปแบบของการทำงานอย่างมีความสุข ก่อให้เกิดความเป็นอยู่ที่ดี และเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งองค์ประกอบทั้ง 5 ประกอบไปด้วย 1) อารมณ์เชิงบวก (P) หรือ Positive Emotions (Fredrickson, 2013) ที่แสดงให้เห็นว่าอารมณ์ในเชิงบวกเป็นสิ่งที่จำเป็นในการเป็นอยู่ที่ดี โดยมี 10 อารมณ์เชิงบวกที่แตกต่างกัน ได้แก่ ความเบิกบานใจ ความรัก ความกตัญญู ความสงบ ความสนใจ ความภาคภูมิใจ ความกลัว ความหวัง แรงบันดาลใจ และความบันเทิง 2) ความรู้สึกมีส่วนร่วมในสิ่งที่ทำ (E) หรือ Engagement ซึ่งคนที่งานอย่างมีความสุข จะสร้างการเรียนรู้หรือการทำงานแบบลื่นไหล (Flow) (Csikszentmihalyis, 2011) โดยเมื่อผู้ปฏิบัติงานได้ทำงานที่ท้าทายที่ตรงกับความรู้ และทักษะที่ตนมีอยู่ จะรู้สึกถึงความสุข และจะสร้างแรงจูงใจภายในผ่านการนำตนเอง (Autonomy) ความสามารถ (Competence) และความสัมพันธ์ (relatedness) (Ryan, 2000) 3) ความสัมพันธ์ที่ดี (R) หรือ Positive Relationships เพราะมนุษย์เป็นสัตว์สังคม ดังนั้นงานที่ดีต้องทำให้มีสัมพันธภาพที่ดีระหว่างบุคคลกับทีมงานคนอื่น ๆ คอยสนับสนุน ให้กำลังใจ เห็นอกเห็นใจ และมีเป้าหมายร่วมกัน ให้ความสำคัญต่อความสัมพันธ์ที่ดี และช่วยสร้างความสัมพันธ์ระยะยาว ซึ่งการทำงานอย่างมีความสุขจะช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ระยะยาวของเพื่อนและเพื่อนร่วมงาน 4) การรับรู้ถึงความหมายของชีวิตหรือสิ่งที่ทำ (M) หรือ Meaning ที่ระบุว่าการทำงานอย่างมีความสุขเป็นแรงผลักดันให้เกิดความสุขในการทำงาน ที่เกิดการกระทำเล็ก ๆ น้อย ๆ ที่ได้มาจากความคิดของเราเอง และ 5) การบรรลุถึงเป้าหมาย (A) หรือ Accomplishment (Seligman, 2011) ซึ่งการทำงานต้องมีเป้าหมายมีความทะเยอทะยานอยากเห็นการพัฒนา รวมถึงวิธีการที่เรามุ่งมั่นเพื่อให้งานเกิดความสำเร็จ (performance) สิ่งที่ได้รับ (gain) และการเรียนรู้เพื่อประโยชน์ในชีวิต และก่อให้เกิดแนวคิดมุ่งความสำคัญต่อการบรรลุถึงเป้าหมาย

จากโมเดล PERMA ของ Seligman จะทำให้เข้าใจได้ชัดเจนขึ้นว่า รูปแบบของการทำงานอย่างมีความสุข ก่อให้เกิดความเป็นอยู่ที่ดี เกิดการเห็นคุณค่าในตนเอง สามารถใช้ศาสตร์ทางจิตวิทยาซึ่งมีองค์ประกอบดังกล่าวข้างต้น ที่มุ่งเน้นการทำงานกับสิ่งที่ทำให้เกิดความสุขที่แท้จริง (real thing) -ของตนเอง มากกว่าการเพิ่มระดับความพึงพอใจในชีวิต (life satisfaction) การมองเห็นโลกตามความเป็นจริง ควบคู่ไปกับ

การไม่ลดคุณค่าในตนเอง มุ่งเน้นไปที่การสนับสนุนการเจริญเติบโตของทั้งความเป็นอยู่และการเรียนรู้ ผ่านการเข้าใจศักยภาพที่แท้จริงของแต่ละบุคคล จะทำให้คนเรามีความสุขในชีวิต (อรุณฉัตร, 2019)

1. ความสุขในการทำงาน (Happiness at Work)

การทำงานอย่างมีความสุข มีความหมายใน 2 ส่วนประกอบกัน คือ ตัวงาน ที่คนเราสามารถทำสำเร็จได้ตามที่กำหนดไว้ และอีกส่วนหนึ่ง คือ ความพึงพอใจที่จะทำงานให้ได้ผลดียิ่งขึ้นไป เมื่อทำงานได้ผลดียิ่งขึ้น ก็จะมีความสุขมากขึ้น มีผลดีทั้งในแง่ของผลงานและความสุขที่ได้รับ การได้รับรายได้ ผลตอบแทนจากการทำงาน ก็เป็นความสุขที่ได้รับจากการทำงาน การที่จะทำงานให้มีความสุขตลอดเวลาได้นั้น ผู้ปฏิบัติงานจะต้องเห็นงานเป็นสิ่งที่มีความหมาย มีประโยชน์ จึงจะเกิดความรักความพึงพอใจในงาน ซึ่งทำให้ตั้งใจทำงาน มีศรัทธา ความเชื่อและเห็นคุณค่าของงาน ส่งผลให้มีความมุ่งมั่นทำงานให้สำเร็จโดยมีศรัทธาหรือการเห็นคุณค่าเป็นพลัง นำไปสู่ความสำเร็จและเกิดความสุขได้ (พระธรรมปิฎก (ป.อ. ปยุตฺโต), 2540)

ปัจจัยหรือตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับผู้ปฏิบัติงานและบรรยากาศในการทำงาน ได้แก่ ตัวแปรด้านตัวบุคคล ประกอบด้วย อายุ เพศ ระดับการศึกษา ประสบการณ์ เป้าหมายส่วนบุคคล ความเข้าใจจากการรับรู้ สิ่งจูงใจความสามารถ ค่านิยม เป็นต้น และตัวแปรด้านองค์กร ได้แก่ โครงสร้างงาน บทบาทขององค์กร กลุ่มผู้ปฏิบัติงาน เทคโนโลยีต่าง ๆ เป็นต้น ตัวแปรที่เกิดจากการที่ตัวบุคคลที่เข้าไปอยู่ในองค์กร ได้แก่ ผลผลิตของงาน ความพึงพอใจ ความรัก ความเกลียด ความบาดหมางใจ เป็นต้น (Dubrin, 1984) โดยที่ตัวแปรทั้งหลายดังกล่าวจะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการทำงานของผู้ปฏิบัติงาน และประสิทธิผลของงาน นอกจากนี้ มีปัจจัยหลัก 4 ประการที่ทำให้คนทำงานได้อย่างมีความสุข ได้แก่ 1) งานที่ทำนั้นมีความท้าทาย เปิดโอกาสให้ผู้ปฏิบัติงานได้แสดงศักยภาพอย่างเต็มที่ หรือทำให้ผู้ปฏิบัติรู้สึกมีคุณค่า 2) วัฒนธรรมการทำงานที่ดี เปิดโอกาสให้ผู้ปฏิบัติงานได้ตัดสินใจ มีส่วนร่วม และมีความรู้สึกเป็นเจ้าของงานนั้น 3) สภาพแวดล้อมการทำงานส่งเสริม หรือเอื้ออำนวยต่อการทำงาน และเอื้อต่อการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมงาน และ 4) ผู้นำส่งเสริมการทำงานอย่าง มีทิศทางที่ชัดเจนในการทำงาน และสามารถสร้างขวัญกำลังใจให้กับผู้ปฏิบัติงานได้ (ประพนธ์ ผาสุกยัต, 2549) ทั้งนี้ ระดับความสุขในการทำงานมีระดับแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคล โดยขึ้นอยู่กับการพัฒนาด้านความคิด จิตใจ ให้ปรับทันและรองรับปัจจัยหรือตัวแปรที่เข้ามากระทบ หากบุคคลสามารถปรับแนวคิดทัศนคติที่มีต่องานต่อเพื่อร่วมงานและผู้อื่นรวมถึงสภาพแวดล้อมรอบตัวให้เป็นเชิงบวก คิดเชิงสร้างสรรค์ ก็จะส่งผลให้บุคคลนั้นทำงานอย่างมีความสุข (Oretga et al., 2003)

จึงเห็นได้ว่า องค์ประกอบของการทำงานอย่างมีความสุข ประกอบด้วย ตัวแปรด้านองค์กร เช่น รายได้ ผลตอบแทน ลักษณะของงาน วัฒนธรรมการทำงาน การได้รับโอกาสในการแสดงศักยภาพอย่างเต็มที่ ฯลฯ ซึ่งเป็นปัจจัยภายนอก และตัวแปรด้านตัวบุคคล ซึ่งเป็นปัจจัยภายใน เช่น ความพึงพอใจกับผลงานที่ทำสำเร็จ การมองเห็นคุณค่าของงาน ความรู้สึกที่ตนเองมีคุณค่า ความคิดเชิงบวก ทัศนคติที่ดีต่องานและผู้เกี่ยวข้อง เป็นต้น ทั้งปัจจัยภายนอกและปัจจัยภายในตัวบุคคล มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการทำงานของผู้ปฏิบัติงานและประสิทธิผลของงานรวมถึงความก้าวหน้าขององค์กร ซึ่งปัจจัยภายในตัวบุคคลที่เกี่ยวข้องกับความคิด และจิตใจจะส่งผลในการส่งเสริมพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขได้อย่างยั่งยืน เนื่องจาก ผู้ปฏิบัติงานจะมีความสุขจากการรับรู้ด้วยตนเอง เข้าใจตนเอง แสวงหาและ

ตอบสนองความต้องการอย่างเหมาะสม โดยไม่ต้องพึ่งพาการสนับสนุนจากปัจจัยภายนอกเป็นหลัก สามารถสร้างเสริมแนวคิดและทัศนคติที่ทำให้ตนเองบริหารจัดการตนเองได้อย่างเหมาะสมตามสภาพความเป็นจริงด้วยเป้าหมายที่ชัดเจน ก็จะสร้างความสุขในการทำงานและการดำรงชีวิตอย่างยั่งยืนได้

2. ลักษณะของพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข (Happy Work Behavior)

จากการศึกษาแนวคิดของนักวิชาการตะวันตก ได้ให้ความเห็นไว้อย่างน่าสนใจว่า สมาชิกขององค์กรที่มีความสุข จะมีพฤติกรรมการทำงานที่ร่วมมือโดยที่องค์กรไม่ได้ร้องขอ และไม่ใช้การบังคับให้ทำ รวมทั้งไม่ได้เสนอผลตอบแทนใด ๆ พฤติกรรมดังกล่าวแบ่งออกเป็น 5 ด้าน ได้แก่ 1) พฤติกรรมให้ความช่วยเหลือ (Altruism) คือการให้ความช่วยเหลือในด้านต่างๆ เช่น ช่วยเหลือเพื่อนร่วมงานที่เกิดปัญหาในการปฏิบัติงาน ช่วยแนะนำพนักงานใหม่เกี่ยวกับการใช้เครื่องมือ 2) พฤติกรรมความสุภาพอ่อนน้อมและคำนึงถึงผู้อื่น (Courtesy) คือการคำนึงถึงผู้อื่นเพื่อป้องกันการเกิดปัญหาการกระทบกระทั่งที่อาจเกิดขึ้นตามมา เนื่องจากการปฏิบัติงานในองค์กรต้องอาศัยการพึ่งพาซึ่งกันและกัน 3) ด้านความอดทนอดกลั้น (Patience) คือความอดทนอดกลั้นต่อความคับข้องใจ ความไม่สะดวก ความเครียด ด้วยความเต็มใจ เนื่องจากการทำงานจำเป็นต้องมีการอาศัยพึ่งพากันและกัน มีสิทธิเรียกร้องความเป็นธรรมหรือร้องทุกข์ได้ แต่การร้องทุกข์จะเพิ่มภาระให้กับผู้บริหารและเกิดการโต้เถียงด้วยความเต็มใจ 4) ด้านการให้ความร่วมมือ (Civic Virtue) คือความรับผิดชอบและมีส่วนร่วมในการดำเนินงานในองค์กร เช่น การมีส่วนร่วมและสนใจการเข้าร่วมการประชุม มีความรู้สึกต้องการพัฒนาองค์กร และเสนอแนะความคิดเห็นที่เหมาะสมและเป็นประโยชน์ต่อองค์กร และ 5) พฤติกรรมความสำนึกในหน้าที่ (Conscientiousness) คือการปฏิบัติตามระเบียบและนโยบายขององค์กร ไม่ใช่เวลาการปฏิบัติงานไปใช้ในการส่วนตัวมีความตรงต่อเวลา ดูแลรักษาเครื่องมือเครื่องใช้ขององค์กร ผู้ที่มีความสำนึกในหน้าที่จะปฏิบัติตามกฎระเบียบและนโยบายขององค์กรได้เป็นอย่างดี (Organ and Beteman , 1991) สำหรับมุมมองของนักวิชาการไทยได้มีผู้สรุปพฤติกรรมที่แสดงให้เห็นถึงการทำงานอย่างมีความสุขว่ามีลักษณะ ดังนี้ 1) รับผิดชอบหน้าที่และความรับผิดชอบของตำแหน่งหรืองานที่ได้รับมอบหมาย 2) รักชอบ และศรัทธาในงานที่รับผิดชอบ ขยันหมั่นเพียรเพื่อให้งานสำเร็จลุล่วงด้วยดี ไม่ขาดตกบกพร่อง 3) ทำงานด้วยความซื่อสัตย์สุจริตและถูกต้องเหมาะสม 4) มีความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ 5) ใช้ปัญญาในการแก้ปัญหาและพัฒนางานให้สำเร็จเรียบร้อย และ 6) ให้ความรักแก่เพื่อนร่วมงาน (สงวน สุทธิเลิศอรุณ, 2545)

สรุปแนวคิดดังกล่าวข้างต้นได้ว่า พฤติกรรมที่สังเกตเห็นได้ของสมาชิกองค์กรที่มีความสุข ได้แก่ มีความขยันหมั่นเพียรเพื่อให้งานสำเร็จ รับผิดชอบหน้าที่และความรับผิดชอบ มีความสำนึกในหน้าที่และศรัทธาในงาน อดทนอดกลั้น มีความซื่อสัตย์สุจริตยึดถือความถูกต้องเหมาะสม ใช้ปัญญาในการแก้ปัญหาและพัฒนางาน สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ ให้ความรักและคำนึงถึงเพื่อนร่วมงาน ซึ่งการรักษาให้สมาชิกคงอยู่กับองค์กรต่อไป ปฏิบัติงานและสร้างเสริมให้องค์กรเป็นองค์กรแห่งความสุขควบคู่ไปด้วย จะต้องมีการสร้างเสริมและสนับสนุนให้ผู้ปฏิบัติงานได้มีความรู้สึกเป็นเจ้าของงานร่วมกัน รวมถึงการให้โอกาสในการแสดงศักยภาพอย่างเต็มที่ โดยหน่วยงานเปิดโอกาสให้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ได้ทำในสิ่งที่ต้องการและสามารถทำได้สำเร็จ ซึ่งผู้ปฏิบัติงานจะมีความสำนึกในหน้าที่และความศรัทธาในงานเกิดขึ้นได้ ทั้งนี้ การสร้างเสริมขวัญกำลังใจจากผู้นำขององค์กร การปรับสภาพแวดล้อมและบรรยากาศในการทำงานที่เอื้ออำนวยให้ผู้ปฏิบัติงานมีความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกัน

ล้วนเป็นสิ่งที่สนับสนุนให้สมาชิกขององค์กรมีความคิด ความรู้สึก ทักษะและจิตใจที่ดีพร้อม เป็นพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข ส่งผลต่อสุขภาวะของการทำงาน นำไปสู่ความสำเร็จและความก้าวหน้าและการบรรลุเป้าหมายที่องค์กรกำหนดไว้

3. ลักษณะขององค์กรแห่งความสุข (Happy Workplace)

องค์กรในปัจจุบัน ต้องเผชิญกับสภาวะแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา การจัดการองค์กรที่จะสอดรับกับการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมที่เกิดขึ้นจะต้องอาศัยการขับเคลื่อนของผู้ปฏิบัติงานที่มีความพร้อมทั้งด้านร่างกายและจิตใจ ด้วยปัจจัยที่สำคัญสูงสุดในการทำให้องค์กรให้ประสบผลสำเร็จหรือล้มเหลว คือ ทรัพยากรมนุษย์หรือผู้ปฏิบัติงานนั่นเอง การที่ผู้ปฏิบัติงานเต็มใจและตั้งใจที่จะทำงานอย่างเต็มกำลังความสามารถและศักยภาพที่มี ทำงานได้สำเร็จ และเป็นกำลังสำคัญในการสร้างประโยชน์และความก้าวหน้าให้แก่องค์กร รวมถึงการคงอยู่กับองค์กรนานที่สุดถือเป็นสิ่งที่องค์กรต้องการ ทั้งนี้ การที่ผู้ปฏิบัติงานสามารถสร้างผลงานที่ดี ทำงานได้ประสบความสำเร็จ และเป็นกำลังสำคัญที่จะสร้างประโยชน์และคงอยู่กับองค์กรนานที่สุดนั้น จะต้องได้รับการส่งเสริมให้มีพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข มีความพึงพอใจ เต็มใจและตั้งใจที่จะทำงานอย่างเต็มกำลังความสามารถและศักยภาพที่มี การสร้างความสุขในการทำงาน (Happiness at the workplace) จึงเป็นยุทธศาสตร์ที่สำคัญในการแข่งขันกันดึงดูดให้คนที่มีความสามารถเป็นเลิศมาร่วมงานกับองค์กร ได้มีผู้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับลักษณะขององค์กรแห่งความสุขว่า ประกอบด้วยความสุข 8 ประการ คือ

1) Happy Body สุขภาพดี 2) Happy Heart มีจิตใจดี มุ่งประโยชน์ส่วนรวม 3) Happy Money ปลอดภัย 4) Happy Relax ผ่อนคลาย 5) Happy Brain หาความรู้ 6) Happy Soul ทางสงบ 7) Happy Family ครอบครัวดี และ 8) Happy Society สังคมดี การสร้างองค์กรแห่งความสุขจะช่วยให้สมาชิกในองค์กรทำงานเป็นทีม (teamwork) มีความคิดสร้างสรรค์ (creativity) ที่จะนำไปสู่ความก้าวหน้าได้ (ชาญวิทย์ วสันต์ธนารัตน์, 2553)

สถาบันระดับโลก ที่ส่งเสริมวัฒนธรรมการทำงานที่ดี ได้จัดทำหลักเกณฑ์ เพื่อเป็นแนวทางในการปฏิบัติให้แก่องค์กรต่าง ๆ ที่ต้องการพัฒนาคุณภาพชีวิตแก่บุคลากรโดยมีหลักเกณฑ์ 5 ด้าน คือ 1) ความน่าเชื่อถือขององค์กร (Credibility) 2) การยอมรับ (Respect) 3) ความโปร่งใสในการบริหารงาน (Fairness) 4) ความภาคภูมิใจในองค์กร และ 5) ความสามัคคีกลมเกลียวในองค์กร (สถาบัน Great Place to Work, 2010) ซึ่งปัจจัยที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาคุณภาพชีวิตให้แก่ผู้ปฏิบัติงานตามหลักเกณฑ์เหล่านี้ จะส่งเสริมให้เกิดพฤติกรรมการทำงานที่มีความสุขได้ และจะเห็นได้ว่าเป็นปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความสุขด้านจิตใจเป็นส่วนใหญ่ เช่น ความน่าเชื่อถือ การยอมรับ ความภูมิใจ ความรักความสามัคคี ในขณะที่เดียวกันก็พบว่า มีปัจจัยภายนอกที่เกี่ยวข้องด้านอื่น ๆ ได้แก่ สภาพแวดล้อมที่ดีของการทำงาน การได้รับมอบหมายหน้าที่และงานที่ตรงกับความถนัด ความสัมพันธ์ที่ดีของเพื่อนร่วมงาน การได้รับการยอมรับในผลงาน ทีมงานที่ดี ผลประโยชน์และผลตอบแทน สวัสดิการ ความคุ้มครองและความมั่นคงที่ได้รับจากหน่วยงาน โอกาสในการพัฒนาหรือระบบงานซึ่งเอื้อให้เกิดความสมดุลของชีวิตงานและชีวิตส่วนตัว (Work – Life Balance) ซึ่งล้วนเป็นปัจจัยที่ส่งผลกระทบต่อเสริมสร้างพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขให้แก่ผู้ปฏิบัติงาน (จรรยา ดาสา, 2552)

ในแต่ละปีกรุงเทพมหานครซึ่งเป็นองค์กรที่ผู้เขียนบทความปฏิบัติหน้าที่ในสังกัดสถาบันพัฒนาข้าราชการกรุงเทพมหานคร ได้จัดสรรงบประมาณจำนวน 300 – 500 ล้านบาท สำหรับการพัฒนาข้าราชการและบุคลากรตามแผนพัฒนาทรัพยากรบุคคลของกรุงเทพมหานครในทุกสายงานและทุกระดับตำแหน่ง เพื่อเสริมสร้างความรู้ ทักษะและทัศนคติที่เหมาะสมกับสมรรถนะ ที่จำเป็นในงาน และบริบทที่เกี่ยวข้องของการบริหารราชการกรุงเทพมหานคร จะเห็นได้ว่า กรุงเทพมหานครเป็นอีกองค์กรหนึ่งที่มีความสำคัญกับการพัฒนาทรัพยากรบุคคล แต่เป็นที่น่าสังเกตว่า ในด้านการสร้างเสริมสุขภาวะด้านจิตใจเพื่อเสริมสร้างพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขนั้น ยังไม่มีหน่วยงานหรือส่วนราชการที่ได้ดำเนินการสร้างเสริมให้ผู้ปฏิบัติงานได้รับการพัฒนาทางด้านจิตวิทยา ซึ่งจะส่งผลให้เกิดการพัฒนาและคุณภาพชีวิตของผู้ปฏิบัติงานอย่างเป็นรูปธรรมและยั่งยืน

เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้เขียนจึงได้ศึกษาลักษณะพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขของกลุ่มเป้าหมาย นักทรัพยากรบุคคลของสถาบันพัฒนาข้าราชการกรุงเทพมหานครที่ปฏิบัติงานมากกว่า 5 ปี อายุระหว่าง 24-59 ปี เป็นหญิงมากกว่าชาย โดยใช้แบบคำถามปลายเปิด “พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขของนักทรัพยากรบุคคล สังกัดสถาบันพัฒนาข้าราชการกรุงเทพมหานคร มีลักษณะใดบ้าง ? ร่วมด้วยการสัมภาษณ์ผู้บริหารระดับสูงของกรุงเทพมหานคร ซึ่งกำกับดูแลงานที่เกี่ยวข้องของสถาบันพัฒนาข้าราชการกรุงเทพมหานคร จำนวน 10 คน ด้วยคำถาม “ในฐานะที่ท่านเป็นผู้บริหารที่ทำงานกำกับดูแล สถาบันพัฒนาข้าราชการกรุงเทพมหานคร ท่านเห็นว่า พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขของนักทรัพยากรบุคคล สังกัดสถาบันพัฒนาข้าราชการกรุงเทพมหานคร มีลักษณะใดบ้าง ? เมื่อสรุปประเด็นทั้งหมดซึ่งได้จากการเก็บข้อมูลโดยตรงจากกลุ่มเป้าหมายทั้งระดับปฏิบัติงานและระดับบริหาร พบว่ามีประเด็นใกล้เคียงกัน ซึ่งแสดงถึงปัจจัยส่วนตนและผู้เกี่ยวข้องในการทำงาน ทั้งนี้ประเด็นสำคัญของ พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขของนักทรัพยากรบุคคล สังกัดสถาบันพัฒนาข้าราชการกรุงเทพมหานคร คือ

1. ความรักและผูกพันในงาน ได้แก่ การให้ความสนใจและจดจ่อกับงาน การแสดงความรู้สึกที่ดีต่องานและรับผิดชอบในงานที่ได้รับมอบหมาย การให้ความช่วยเหลือในงานเพื่อให้งานประสบความสำเร็จ
2. ความสนใจใฝ่เรียนรู้ เพื่อพัฒนางาน ได้แก่ การแสวงหาความรู้ในการทำงานให้ประสบความสำเร็จ การเรียนรู้สิ่งใหม่อย่างสม่ำเสมอ เพื่อหาวิธีการทำงานให้ได้ผลสำเร็จและพัฒนางานได้
3. ความเชื่อมั่นในความสามารถและโอกาสของตนเอง ได้แก่ การรับรู้และเข้าใจในความสามารถของตนเองและสามารถทำอะไร ๆ ได้สำเร็จ การมองเห็นโอกาสในการไปสู่ผลสำเร็จในสิ่งที่ทำ
4. การมองเห็นคุณค่าของงาน ได้แก่ การรับรู้ว่างานมีความสำคัญและเป็นประโยชน์ต่อตนเองและผู้อื่น การตระหนักรู้ในการทำงานอย่างมีหลักการและเหตุผลที่ถูกต้องเหมาะสม การยึดหลักคุณธรรมและจริยธรรมในการปฏิบัติงาน การมีความภาคภูมิใจในงานที่ทำ

4. แนวคิด ทฤษฎี ในการเสริมสร้างพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข

ผู้เขียนบทความได้ศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข และพบว่ามีรูปแบบ แนวคิด และทฤษฎี ที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างทำงานอย่างมีความสุขที่หลากหลายและให้ผลลัพธ์ที่แตกต่างกันไปตามบริบทของแต่ละองค์กร ผู้เขียนบทความจึงพิจารณาใช้

รูปแบบ แนวคิด และทฤษฎี ทางจิตวิทยา 3 แนวคิด นำเสนอเป็นพื้นฐานการเสริมสร้างพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข ได้แก่

แนวคิดสุนทรียศาสตร์ (Appreciative Inquiry) หรือ AI เป็นการปฏิบัติตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก ที่ยึดจุดแข็งของมนุษย์เป็นศูนย์กลางบุคลิกภาพ โดยมีพื้นฐานของความสุขจากการพัฒนาตนเอง มีมุมมองต่อชีวิตและโลกในเชิงบวก (Martin, A. J., and Callan, V.J. (2006) นักจิตวิทยาชั้นนำได้อธิบายว่า แนวคิด Appreciative Inquiry ที่ใช้ในการทำงาน จะเป็นการค้นหาและชื่นชมสิ่งที่ดีที่สุดที่มีอยู่ในองค์กร นอกจากนี้ แนวคิดนี้หมายถึงกระบวนการในการค้นหาสิ่งที่เป็นด้านบวกจากประสบการณ์ที่ทำให้ประสบความสำเร็จแล้วนำสิ่งนั้นมาใช้ในการพัฒนา ปรับปรุงให้เกิดความสำเร็จยิ่งขึ้น (Cooperrider, D.L.; Whitney, D, 2005) ซึ่งการเรียนรู้ตามแนวคิดสุนทรียศาสตร์ จะเป็นการกระตุ้นด้วยคำถามเชิงบวก เพื่อการแลกเปลี่ยนความรู้สึกและมุมมอง เพื่อตั้งเรื่องราว และปัจจัยอันเป็นความสำเร็จแล้วมาต่อยอด ให้เกิดความสำเร็จยิ่งขึ้นอีก (สิทธิโชค วรรณสันติ, 2554: 195) กระบวนการ Appreciative Inquiry (AI) ประกอบด้วยหลักการ 4D ได้แก่ 1) Discovery คือการค้นหาสิ่งที่ดีที่สุดของประสบการณ์ด้านบวกจากหลายแหล่ง ในหลายช่วงเวลาว่า เกิดขึ้นได้อย่างไร มีปัจจัยแห่งความสำเร็จที่เกี่ยวข้องใดบ้างจากการบอกเล่า 2) Dream คือการสร้างแรงบันดาลใจ จินตนาการถึงเป้าหมายในอนาคต หรือ วิสัยทัศน์ 3) Design คือคิดออกแบบ วางแผนเพื่อให้วิสัยทัศน์เป็นจริง 4) Destiny คือการทำตามแผนที่วางไว้เพื่อให้บรรลุเป้าหมาย

แนวคิดการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self Efficacy Theory) ซึ่ง Albert Bandura (1999) ผู้คิดค้นทฤษฎีการเรียนรู้เชิงปัญญาสังคม (Social Cognitive Learning) ได้เสนอแนวคิดการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self efficacy) โดยอธิบายว่า พฤติกรรมของคนเรา ไม่ได้เกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงไปเนื่องจากปัจจัยทางสภาพแวดล้อม (environment condition) แต่เพียงอย่างเดียว แต่มีปัจจัยที่เกี่ยวข้องด้วยคือ ปัจจัยส่วนบุคคล (personal factor) เงื่อนไขเชิงพฤติกรรม (behavior condition) ร่วมด้วย โดยพฤติกรรมที่แสดงออกเป็นการร่วมกัน ในลักษณะที่กำหนดซึ่งกันและกัน และการรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง การตัดสินใจความสามารถของตนเองต่อการจัดการเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ต้องการ และพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้เชิงปัญญาสังคม ที่อธิบายพฤติกรรมแสดงออกที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน ได้แก่

- 1) การมีมุมมองเกี่ยวกับการทำงานในปัจจุบันและอนาคต
- 2) มีความปรารถนาที่จะดำเนินการหรือกระทำให้บรรลุเป้าหมาย
- 3) เรียนรู้ถึงผลดีและผลเสียอันเนื่องมาจากการกระทำของตนเอง
- 4) ควบคุมตนเองให้ปฏิบัติตามที่ตนเองปรารถนา

การเรียนรู้ตามแนวคิดการรับรู้ความสามารถของตนเอง Albert Bandura (1999) ได้อธิบายว่า คนเราเชื่อว่าตนมีความสามารถอย่างไร ก็จะแสดงออกถึงความสามารถนั้นออกมา และการที่คนเราจะมีประสิทธิภาพในการแสดงออกได้มากน้อยเพียงใดนั้น ขึ้นอยู่กับการรับรู้ความสามารถของตนเองมากน้อยเพียงใด หากคนเราเชื่อว่าตนมีความสามารถ จะประสบความสำเร็จได้เป็นอย่างดี คุณภาพของการแสดงออกจึงขึ้นอยู่กับ การรับรู้ความสามารถที่มีอยู่ นอกจากนี้ Tella A. & Ayeni C.O. (2006) อธิบายเพิ่มเติมจาก Bandura ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Perceived Self Efficacy) จะสร้างความแตกต่างระหว่างบุคคล เกี่ยวกับวิธีคิด อารมณ์ และการแสดงพฤติกรรม บุคคลที่สามารถรับรู้ความสามารถของ

ตนเองได้สูง จะนับถือตนเองสูงและมีความสุขกับภารกิจที่ตนรับผิดชอบได้เป็นอย่างดี ซึ่งเราสามารถรับรู้ความสามารถของตนเอง และเชื่อมั่นต่อความสามารถของตนเอง โดยการประเมินจากประสบการณ์ที่ผ่านมาใช้เป็นการตัดสินใจเพื่อจัดการกับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ต้องดำเนินการต่อไปให้เป็นไปตามที่คาดหวัง ทั้งนี้ ระดับของความเชื่อมั่นในความสามารถของตน สามารถสร้างเสริมให้เกิดขึ้นได้ ซึ่ง Bandura ได้อธิบายถึงกระบวนการ การรับรู้ความสามารถของตนเองว่า ส่งผลต่อ

1. กระบวนการคิด (Cognitive Process) ซึ่งมีส่วนช่วยสนับสนุน หรือบั่นทอน ความพยายามในการกระทำสิ่งใด ๆ ก็ตาม ระดับการรับรู้ที่มีต่อความสามารถของตนเองส่งผลต่อความสำเร็จและการบรรลุเป้าหมายที่แตกต่างกัน

2. กระบวนการจูงใจ (Motivation Process) ซึ่งเป็นกระบวนการคิด การคาดหวังถึงผลที่จะเกิดขึ้น เป็นการเพิ่มความเชื่อมั่นที่จะทำให้สำเร็จบรรลุผลได้

3. กระบวนการด้านอารมณ์ (Affective Process) ซึ่งการรับรู้ความสามารถของคนที่มีความรู้ในระดับที่ต่างกัน เมื่อเผชิญความยากและซับซ้อนมากขึ้นน้อยต่างกัน จะแสดงออกถึงสภาวะอารมณ์ที่แตกต่างกันไป และส่งผลต่อการบรรลุเป้าหมายของสิ่งที่ทำด้วย

แนวคิด เกี่ยวกับการเรียนรู้จากการปฏิบัติ (Action Learning)

การเรียนรู้จากการปฏิบัติ เป็นการเรียนรู้ในด้านจิตวิทยาการเรียนรู้กลุ่ม สรรคนิยม (Constructivism) ซึ่งมีแนวคิดพื้นฐานว่าผู้เรียนรู้จะต้องฝึกฝนการสร้างความรู้ด้วยตนเอง แนวคิดของการเรียนรู้จากการปฏิบัติจะเน้นที่กระบวนการในการเรียนรู้ เป้าหมายของผู้เรียนรู้และการตระหนักรู้ในการเรียนรู้ ซึ่งผู้เรียนจะมีบทบาทในการนำตนเองและควบคุมตนเองในการเรียนรู้ โดยอยู่ในบริบทของสถานการณ์จริงหรือเสมือนจริง ที่ทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และฝึกปฏิบัติได้จนเกิดความรู้ความเข้าใจได้ด้วยตนเอง เป็นการเรียนรู้ที่อาศัยประสบการณ์เดิมเพื่อก่อให้เกิดความรู้ใหม่อย่างต่อเนื่อง ผู้เรียนเกิดการสะท้อนคิด แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันในหมู่สมาชิก เกิดความคิดรวบยอดจากผลงานกลุ่ม และทดลองหรือประยุกต์แนวคิดของผู้เรียนนำไปใช้ในสถานการณ์จริง จะช่วยให้เกิดทักษะในการแก้ปัญหาเมื่อพบอุปสรรค และส่งผลให้เกิดพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขในที่สุด

บทสรุป

จากการศึกษาลักษณะพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขของนักทรัพยากรบุคคล สังกัดสถาบันพัฒนาข้าราชการกรุงเทพมหานคร ด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ได้จากผู้ปฏิบัติงานและผู้บริหารระดับสูงที่เกี่ยวข้องในงาน พบว่า พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข ได้แก่ ความรักและผูกพันในงาน ความสนใจใฝ่เรียนรู้ เพื่อพัฒนางาน ความเชื่อมั่นในความสามารถและโอกาสของตนเอง และการมองเห็นคุณค่าของงาน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกของ Seligman และโมเดล PERMA ที่อธิบายถึงรูปแบบของการทำงานที่มุ่งเน้น การทำงานกับสิ่งที่ทำให้เกิดความสุขที่แท้จริง มากกว่าการทำงานเพื่อเพิ่มระดับความพึงพอใจในชีวิต รวมถึงการเจริญเติบโตของความเป็นอยู่และการเรียนรู้ผ่านการเข้าใจศักยภาพที่แท้จริงของตนเอง จากโมเดล PERMA ซึ่งเป็นรูปแบบของการทำงานที่มีองค์ประกอบของอารมณ์เชิงบวก ความรู้สึกมีส่วนร่วมในสิ่งที่ทำ ความสัมพันธ์ที่ดี การรับรู้ถึงความหมายของชีวิตหรือสิ่งที่ทำ และความมุ่งมั่นเพื่อให้งานเกิดความสำเร็จบรรลุถึงเป้าหมาย

นอกจากแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกดังกล่าว ผู้เขียนยังพบว่าทำให้ผู้ปฏิบัติงานมีความสุข ยังสามารถทำได้ด้วยการใช้แนวคิดสุนทรียสาธก (Appreciative Inquiry) หรือ AI เพราะ AI ให้แนวทางความสุขที่เกิดจากการมีมุมมองต่อชีวิตและโลกในเชิงบวกด้วยการค้นหาสิ่งที่เป็นประสบการณ์ที่ทำให้ประสบความสำเร็จแล้วนำสิ่งนั้นมาใช้เป็นแรงบันดาลใจ วางแผนและทำตามแผนให้ประสบความสำเร็จ (Zarate, 2019) และยิ่งเชื่อมโยงไปสู่การรับรู้ความสามารถของตนเอง หรือ Self Efficacy อีกด้วย ดังนั้น จะเห็นได้ว่าพฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุขนั้นสามารถเสริมสร้างได้ ถ้าผู้รับผิดชอบ ผู้ปฏิบัติงาน เข้าใจแนวคิดต่าง ๆ และตั้งใจจริงที่จะทำให้องค์กรของตนเองมีผู้ปฏิบัติงานที่มีความสุข

เอกสารอ้างอิง

- คัคนางค์ มณีศรี และ วัชรภรณ์ เฟ่งจิตต์. (Online). (2553). **ความสุข พลังแห่งคุณค่า**. ค้นเมื่อ 21 กันยายน 2560, จาก <http://www.stjohn.ac.th/University/Guidance/kwam-suk-kua-a-rai.htm>.
- จรรยา ดาสา. (Online). (2552). **ความสุขในที่ทำงาน (Happy workplace)**. ค้นเมื่อ 4 มิถุนายน 2560, จาก <http://www.202.142.219.4/varticle/39142>.
- ชาญวิทย์ วสันต์ธนรัตน์. (2553). **การทำให้ตนเป็นคนที่มีความสุขในที่ทำงาน**. สืบค้นจาก <http://libkm.kku.ac.th/kmlib/?p=1679>.
- ประพนธ์ ภาสุกยิต. 2549. **Happy Workplace – สวรรค์ในที่ทำงาน**. Gotoknow (ออนไลน์). ค้นเมื่อ 19 เมษายน 2560, จาก <http://gotoknow.org/blog/beyondkm/58183>.
- พระธรรมปิฎก. (ป.อ. ปยุตฺโต). (2540). **พระพุทธศาสนาพัฒนาคนและสังคม**. กรุงเทพฯ: กรมการปกครอง
- สงวน สุทธิเลิศอรุณ. (2545). **พฤติกรรมมนุษย์กับการพัฒนาตน**. กรุงเทพมหานคร : อักษรา พัฒนา.
- สิทธิโชค วรานุสันติ. (2554). **จิตวิทยาสังคม : ทฤษฎีและการประยุกต์**. กรุงเทพมหานคร : ซีเอ็ดยูเคชั่น
- อภิชัย มงคล และคณะ. (2544) การศึกษาดัชนีวัดสุขภาพจิตคนไทย. **วารสารสมาคมจิตแพทย์แห่งประเทศไทย**. 46 (3): 209-225.
- Bandura, A. (1999). **Self-Efficacy in Changing Societies**. 2nd edition New York: Cambridge Unity Press.
- Cooperrider, D.L.; Whitney, D. (2005). **Appreciative Inquiry : A Positive Revolution in Charge**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Dubrin, A.J. (1984). **Foundations of Organizational Behavior: An Applied Perspective**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Fisher, C. (2010). Happiness at Work. **International Journal of Management Reviews**. 12 (4): 364-412.
- Great Place to Work Institution. (2010). Building Positive Resources: Effects of Positive Events and Positive Reflection on Work Stress and Health. **Academy of Management Journal** 56:6 1601-1627.
- Martin, A. J., & Callan, V.J. (2006). Status differences in employee adjustment during organizational change. **Journal of Managerial Psychology**. 21, 145-162.

- Peiro, J., Kozusznik, M., Rodriguez-Molira., & Tordera, N. (2019). The Happy-Productive Worker Model and Beyond: Patterns of Wellbeing and Performance at Work. International. **Journal of Environmental Research and Public Health** 16(3):479; doi: 10.3390/ijerph16030479.
- Tella A. & Ayeni C.O. (2006). The Impact of Self Efficacy and Prior Experience on the Creativity of New Librarians in Selected Universities Libralies in Southwest Nigeria. **Libraly Philosophy and Practice**. 8(2): 1-13
- Wood, A.M., et al (2011) Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: **Journal of Personality and Individual Differences**, 50 (1), 15-19.
- Zarate, C. (2019). Correlating the Responses to Appreciative Inquiry Questions and the Self-Efficacy Levels of Teachers in a Private Technical Collage. In Wahid, L.A. (Ed.), **Proceedings of 14th International Conference on Language, Literature, Culture, and Education**. (pp1-12), Kuala Lumpur 019-013.
-

พฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

Self - Management Behavior of At-Risk Senior High School Students

ฐาพล สมสกุล¹ ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา² ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์³

Received: March 27, 2019

Revised: May 2, 2020

Accepted: May 10, 2020

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยใช้วิธีการทบทวนวรรณกรรมร่วมกับการสัมภาษณ์บุคคลที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเอง ผลจากการทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองและองค์ประกอบที่สำคัญของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายพบว่าองค์ประกอบพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายจำแนกเป็น 4 ด้าน คือ 1) พฤติกรรมกรรมการจัดการด้านการเรียน ได้แก่ เป้าหมายในการเรียน และกรอบคิดเชิงพัฒนา (Growth mindset) ในการเรียนที่จะไปสู่ความสำเร็จ 2) พฤติกรรมกรรมการจัดการด้านความมีวินัย ได้แก่ ความรับผิดชอบต่อการเรียน ความมุ่งมั่นพยายาม และการยับยั้งชั่งใจ 3) พฤติกรรมกรรมการจัดการด้านการบริหารเวลา ได้แก่ การวางแผนการใช้เวลา และ 4) พฤติกรรมกรรมการจัดการด้านความเชื่อมั่นในตนเอง ได้แก่ การนำตนเอง และการตัดสินใจ

คำสำคัญ: พฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเอง นักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

Abstract

This article aims to present the literature review of self - management behaviour of at-risk senior high school students. A literature review was conducted in conjunction with empirical data from interviewing significant individuals. The concluding results of the study shows that self - management behaviour of at-risk senior high school students comprised of appropriate control of thinking, emotion and behaviour; responsibility; determination and self-confidence in pursuing to achieve goals. The key components of self - management behaviour of at-risk senior high school students could be specified into 4 aspects : 1) self - management for learning in terms of learning goals and growth mindset for successful learning ; 2) self – management behaviour for discipline in terms of responsibility in learning, determination and inhibition; 3) self - management

¹⁻³ สาขาวิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

behaviour for time management in terms of time planning; and 4) self – management behaviour for self-confidence in terms of self-direction and decision-making.

Key words: self - management behaviour, at-risk senior high school students

บทนำ

การบริหารจัดการตนเองเป็นกระบวนการทางปัญญาในการควบคุมพฤติกรรมของตนเองโดยการควบคุมความคิด ความรู้สึก การตัดสินใจและกำหนดการกระทำ เพื่อที่จะประสบความสำเร็จตามเป้าหมาย โดยทำให้เกิดความรู้ความเข้าใจใหม่ ๆ สามารถควบคุมสิ่งเร้าหรือตัวกระตุ้นพฤติกรรม และควบคุมผลการกระทำที่จะเกิดกับตนเองได้ด้วยตัวเองและการกำกับดูแลความรู้สึก การกระทำ และการคิดของตนเองให้บรรลุผลตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ (Barkley, 1997 อ้างถึงใน สิริยากร กองทอง 2559:18; Thoresen & Mahoney, 1974 อ้างถึงใน สิทธิโชค วรานุสันติกุล, 2539: 74; O’Keefe & Berger, 1999: 7) ส่วนพฤติกรรม การบริหารจัดการตนเอง หมายถึงการวางแผนและดำเนินการตามแผนเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในการทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ และชุดของกระบวนการทางความคิดที่ช่วยให้บริหารจัดการตนเองในการควบคุมความคิด และการกำกับตนเองเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย (Cooper – Kahn & Dietzel, 2008; Jurado & Roselli, 2007)

นักเรียนวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมหรือการกระทำที่ไม่สามารถบริหารจัดการตนเองได้ อาจส่งผลให้เกิดผลลัพธ์หรือผลกระทบทางลบ ให้นักเรียนมีพัฒนาการที่ไม่เหมาะสมตามวัย มีบทบาททางสังคมที่ไม่เหมาะสมเช่น การสูบบุหรี่ การตั้งท้องในวัยเรียน การใช้สารเสพติด เป็นต้น ซึ่งผลเหล่านั้นจะส่งผลกระทบต่อตนเอง ครอบครัวและสังคมในวงกว้างมากขึ้น และเมื่อนักเรียนวัยรุ่นขาดเป้าหมายในการดำเนินชีวิต มีปัญหาเรื่องการเรียน มีทักษะด้านการควบคุมตนเองต่ำ หุนหันพลันแล่น ไม่มีสมาธิจดจ่อกับสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เมื่อนักเรียนวัยรุ่นเหล่านี้ก้าวเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ ย่อมมีแนวโน้มที่จะส่งผลให้มีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา (กุลกานต์ อภิวัฒน์สังการ, 2557: 65) โดยมองถึงการเกิดขึ้นของพฤติกรรมของนักเรียนกลุ่มเสี่ยง คือ การที่นักเรียนมีพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดอันตรายหรือพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนไปจากปกติ การแสดงออกเกินขอบเขต ปรับตัวทางเพศไม่เหมาะสม เริ่มมีปัญหาด้านการเรียน ขาดวินัย ไม่มีการบริหารจัดการเวลาที่ดี และขาดความเชื่อมั่นในตนเอง

ความหมายของพฤติกรรมเสี่ยงของนักเรียนกลุ่มเสี่ยง

กรมสามัญศึกษา (2544: 50) ได้ให้ความหมายลักษณะของพฤติกรรมเสี่ยงของนักเรียนว่า หมายถึงการมีพฤติกรรมแต่งกายผิดระเบียบ กิริยามารยาทไม่เรียบร้อย การไม่ตรงต่อเวลา ไม่เป็นระเบียบเรียบร้อย ความเกียจคร้าน การแตกความสามัคคี การพึ่งยาเสพติด การหนีเรียน ความประพฤติด้านชู้สาว การเที่ยวกลางคืน การเล่นเกมพนัน การทะเลาะวิวาท การลักขโมย ความหยาบค้าย ก้าวร้าว การทำลายทรัพย์สิน การมั่วสุมในสถานที่ไม่สมควร ความไม่สะอาด การไม่ปฏิบัติตามกฎจราจร และการพกอาวุธ

กรมสุขภาพจิต (2544: 15) ให้ความหมายพฤติกรรมเสี่ยงของนักเรียน ว่าหมายถึงนักเรียนที่มีพฤติกรรมเบี่ยงเบนไปจากปกติ การแสดงออกเกินขอบเขต ปรับตัวทางเพศไม่เหมาะสม การลองดื่มสุรา เสพและสูบบุหรี่ ยาเสพติด การกระทำผิดกฎหมาย เริ่มมีปัญหาด้านการเรียน

กุลกานต์ อภิวฒนลังการ (2557: 65) อธิบายพฤติกรรมเสี่ยงของนักเรียนว่า หมายถึง พฤติกรรมใด ๆ ที่ส่งผลกระทบต่อด้านจิตสังคม ซึ่งจะขัดขวางการมีพัฒนาการที่เหมาะสมของวัยรุ่น เช่น การใช้สารเสพติด การกระทำผิดกฎหมาย การบริโภคอาหารที่ไม่ส่งเสริมสุขภาพ การขับรถประมาท และมีการปรับตัวด้านจิตสังคมที่ไม่เหมาะสม เป็นต้น รวมทั้งการมีความบกพร่องของการวิเคราะห์เชิงจิตวิทยา เช่น การซึมเศร้า การไม่สามารถควบคุมการบริโภคอาหารได้ ซึ่งผลลัพธ์เหล่านี้จะส่งผลกระทบต่อบุคคล ครอบครัว และสังคมในวงกว้างมากขึ้น

โดยสรุป พฤติกรรมเสี่ยงของนักเรียนกลุ่มเสี่ยง หมายถึง พฤติกรรมที่ก่อให้เกิดอันตรายหรือพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนไปจากปกติ ซึ่งจะขัดขวางการมีพัฒนาการที่เหมาะสมของวัยรุ่น พฤติกรรมที่เป็นสาเหตุให้เกิดความเสี่ยงต่อการดำเนินชีวิตของนักเรียนกลุ่มเสี่ยง ทำให้สูญเสียหน้าที่ การขาดโอกาสพัฒนาตามปกติ มีผลเสียต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม

ปัญหาของพฤติกรรมเสี่ยงของนักเรียนกลุ่มเสี่ยง

ปัญหาพฤติกรรมเสี่ยงของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงอาจเกิดมาจากสาเหตุหลายประการ ได้แก่ ขาดทักษะในการดำเนินชีวิต ไม่รู้จักการวางแผน ขาดแรงจูงใจในการเรียน ไม่เห็นคุณค่าในตนเอง รู้เท่าไม่ถึงการณ์ ขาดการยับยั้งชั่งใจ ขาดความรู้และทักษะที่จำเป็นในการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ในชีวิต ขาดตัวแบบที่ดี ขาดการสร้างแรงจูงใจตนเอง เพราะการขาดการดูแลจากคนในครอบครัวหรือจากครู อาจารย์ การบริโภคสื่อที่ไม่เหมาะสม การมีกลุ่มเพื่อนที่มีพฤติกรรมเสี่ยงทั้งเรื่องเพศ อบายมุขและยาเสพติด รวมถึงสภาพแวดล้อมในชุมชนที่กระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมเสี่ยง ซึ่งสรุปได้ว่าสาเหตุส่วนใหญ่เกิดจากตัวนักเรียนเอง รองลงมาเป็นสาเหตุจากสภาพแวดล้อมทางบ้าน และสภาพแวดล้อมทางโรงเรียน (ธีระวัฒน์ ชัยยุทธยรรยง, 2541; นิคม ไวยรัชพานิช, 2556; สุภาพ วีรดาวิญญู, 2538 อ้างถึงในทิพย์วรรณ สุขใจรุ่งวัฒนา, 2553)

ดังนั้นการรู้จักหลีกเลี่ยงพฤติกรรมไม่พึงประสงค์ต่าง ๆ ที่จะส่งผลกระทบต่อตนเองและผู้อื่นของนักเรียนกลุ่มเสี่ยง ต้องใช้กระบวนการคิด และการตัดสินใจที่เหมาะสมตลอดจนคุณลักษณะที่จะช่วยให้นักเรียนมีคุณภาพชีวิตที่ดี ซึ่งถือเป็นปัญหาสำคัญที่ต้องเร่งแก้ไข จึงจำเป็นอย่างมากที่ต้องให้ความดูแลเอาใจใส่ให้นักเรียนกลุ่มเสี่ยงมีพฤติกรรมบริหารจัดการตนเอง โดยหาวิธีการช่วยเหลือ ทั้งการป้องกัน การแก้ไขปัญหาพัฒนาด้านความคิด อารมณ์และการกระทำ (สุพรรณิการ์ มาศยคง, 2554: 2) โดยจัดการเรียนการสอนให้เกิดการเรียนรู้ เพื่อให้นักเรียนรู้จักปรับตัวให้ทันกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและสภาพแวดล้อมได้อย่างถูกต้องเหมาะสม สามารถสร้างภูมิคุ้มกันและรู้จักหลีกเลี่ยงพฤติกรรมเสี่ยงที่ส่งผลกระทบต่อตนเองและผู้อื่น การหยุดยั้งพฤติกรรมเสี่ยง จึงต้องอาศัยทักษะด้านการคิดเชิงบริหาร ในการช่วยกำกับตนเองในด้านความคิด อารมณ์ และการกระทำ เช่น การตั้งเป้าหมาย การวางแผน การมีสมาธิจดจ่อในงานที่ทำ เพื่อให้แสดงพฤติกรรมไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ (นวลจันทร์ จุฑาภักดีกุล 2560: 7) ทั้งนี้การหลีกเลี่ยงพฤติกรรมเสี่ยงของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงจึงจำเป็นต้องส่งเสริมให้มีพฤติกรรมบริหารจัดการตนเอง เพื่อให้นักเรียนกลุ่มเสี่ยงมีการบริหารจัดการตนเองได้อย่างเหมาะสม ผู้เขียนจึงมีความสนใจศึกษาทบทวนวรรณกรรมและสัมภาษณ์ผู้ที่เกี่ยวข้อง เพื่อใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับการศึกษาวิจัยในเรื่องนี้ต่อไป

วัตถุประสงค์

1. เพื่อศึกษาแนวคิดทฤษฎีและเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเอง
2. เพื่อศึกษาข้อมูลเชิงประจักษ์เกี่ยวกับพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

วิธีดำเนินการศึกษา

การศึกษาพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้เขียนดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1. ศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับ แนวคิดทฤษฎี หลักการสำคัญ ที่เกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยศึกษาค้นคว้าเอกสารงานวิชาการและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยกำหนดคำสำคัญในการสืบค้น คือ พฤติกรรมการบริหารจัดการตนเอง (Self – Management Behavior) นักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (At-Risk Senior High School Students) และทำการศึกษาข้อมูลดังนี้

- 1.1 ศึกษาเอกสารงานวิชาการจากหนังสือ สิ่งพิมพ์ ทั้งในประเทศและต่างประเทศ
- 1.2 สืบค้นงานวิจัยและหลักฐานทางวิชาการจากงานวิจัย วิทยานิพนธ์ และบทความทางวิชาการทั้งในประเทศและต่างประเทศ

2. สัมภาษณ์บุคคลที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดย

- 2.1 สัมภาษณ์บุคคลสำคัญที่เกี่ยวข้องกับ “ปัญหาพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย” จำนวนทั้งหมด 15 ท่าน ประกอบด้วย

- (1) ศิษย์เก่า โรงเรียนหัวหินวิทยาคม จำนวน 3 ท่าน
- (2) ผู้อำนวยการโรงเรียนหัวหินวิทยาคม
- (3) ผู้อำนวยการโรงเรียนหนองพลับวิทยา
- (4) ครูโรงเรียนหัวหินวิทยาคมและโรงเรียนหนองพลับวิทยา โรงเรียนละ 4 ท่าน
- (5) ผู้ปกครองนักเรียนโรงเรียนหัวหินวิทยาและโรงเรียนหนองพลับวิทยา โรงเรียนละ 3 ท่าน รวม 6 ท่าน

- 2.2 สัมภาษณ์นักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 53 คน เพื่อให้ได้รับทราบปัญหาเชิงประจักษ์จากตัวนักเรียนเอง เป็นการสำรวจปัญหาที่นักเรียนเผชิญอยู่ในปัจจุบัน และวิธีการบริหารจัดการตนเองของนักเรียน โดยมีข้อคำถามดังนี้

- (1) ขณะนี้นักเรียนมีปัญหาเกี่ยวกับเรื่องใดบ้าง
- (2) นักเรียนควรมีวิธีจัดการกับปัญหาที่ว่านี้อย่างไร
- (3) จากคำตอบในข้อ 2 นักเรียนคิดว่านักเรียนต้องแก้ปัญหายังไง

3. ผู้เขียนได้นำข้อมูลจากการสัมภาษณ์มาทำการวิเคราะห์ข้อมูล และตรวจสอบความน่าเชื่อถือของผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการตรวจสอบสามเส้า (Triangulation) โดยการเปรียบเทียบ

ข้อมูลที่ได้จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและการสัมภาษณ์เกี่ยวกับพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

ผลจากการศึกษา

จากข้อมูลที่ได้จากการศึกษาพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่ได้จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีและเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้เขียนสามารถสรุปผลการศึกษา ได้ดังนี้

1. การศึกษาแนวคิดพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จากการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยพบประเด็นที่น่าสนใจ ดังนี้

1.1 แนวคิดและความหมายการบริหารจัดการตนเอง (Self – Management)

การบริหารจัดการตนเองมาจากแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) ของแบนดูรา ซึ่งมีความเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลเกิดจากการกำหนดซึ่งกันระหว่าง 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ปัจจัยด้านบุคคล 2) ปัจจัยทางพฤติกรรม และ 3) ปัจจัยทางสภาพแวดล้อม (Bandura, 1986, 1997 อ้างถึงใน จิตติมา ทุ่งพรอญ, 2547)

Creer (2000) กล่าวว่า การบริหารจัดการตนเองเป็นกระบวนการแสดงพฤติกรรมที่ครอบคลุมถึง 1) การตั้งเป้าหมาย (goal selection) เป็นความร่วมมือระหว่างบุคคล มีการต่อรอง การตัดสินใจ รวมถึงการกำหนดเป้าหมายในการปฏิบัติพฤติกรรมที่จำเป็นไปสู่เป้าหมายใหม่ที่ต้องการ 2) การเก็บรวบรวมข้อมูล (information collection) ประกอบด้วย การเฝ้าระวังตนเอง (Self - Monitoring) หรือการสังเกตตนเอง (Self - Observation) และการบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง (Self - Recording) 3) การประมวลและประเมินข้อมูล (Information Processing and Evaluation) เป็นการรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นด้วยตนเอง และนำข้อมูลที่รวบรวมมาวิเคราะห์เปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้ 4) การตัดสินใจ (Decision Making) เป็นบทบาทที่สำคัญในการจัดการตนเอง โดยตัดสินใจบนพื้นฐานข้อมูลพฤติกรรมที่รวบรวมได้ 5) การลงมือปฏิบัติ (Action) เป็นการปฏิบัติการบริหารจัดการตนเองในการควบคุมพฤติกรรมที่ต้องการเปลี่ยนแปลง และหลีกเลี่ยงจากปัจจัยเสี่ยงหรือพฤติกรรมเสี่ยงที่จะทำให้พฤติกรรมที่ต้องการเปลี่ยนแปลงนั้นคงอยู่และ 6) การสะท้อนตนเอง (Self - Reaction) เป็นการประเมินตนเองของบุคคลเกี่ยวกับสิ่งที่ลงมือปฏิบัติว่าเป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนดไว้หรือไม่

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาชิต (2550: 328) อธิบายว่าการบริหารจัดการตนเองหมายถึง กระบวนการควบคุมตนเองทั้งหมด ประกอบด้วยส่วนที่สำคัญคือ การกำกับตนเอง (Self - Monitoring) ซึ่งมี 2 กิจกรรม คือ การสังเกตตนเอง (Self -Observation) และการบันทึกพฤติกรรมตนเอง (Self-recording)

Jurado & Roselli (2007) ให้ความหมาย พฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองว่าหมายถึง ความสามารถในการวางแผนและดำเนินการตามแผนเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในการทำงาน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่วน Cooper-Kahn&Dietzel (2008) ให้ความหมายว่าพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเอง คือชุดของกระบวนการทางความคิดที่ช่วยให้บริหารจัดการตนเองในการควบคุมความคิด และการกำกับตนเองเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย

สรุปได้ว่าการบริหารจัดการตนเอง มาจากแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) ของแบนดูรา ซึ่งมีความเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลเกิดจากการกำหนดซึ่งกันระหว่าง 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ปัจจัยด้านบุคคล 2) ปัจจัยทางพฤติกรรม และ 3) ปัจจัยทางสภาพแวดล้อมและนักวิชาการหลายท่าน ให้ความหมายไว้ สรุปได้ว่าเป็นกระบวนการแสดงพฤติกรรมที่ครอบคลุมถึงการตั้งเป้าหมาย การเก็บรวบรวมข้อมูล การประมวลและประเมินข้อมูล การตัดสินใจ การลงมือปฏิบัติ และการสะท้อนตนเอง ตลอดจนการควบคุมความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมให้อยู่ในความถูกต้องเหมาะสม มีความรับผิดชอบ มุ่งมั่นพยายามและเชื่อมั่นในตนเองในการดำเนินการกิจกรรมใดๆ ให้สำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนด

1.2 คุณลักษณะและพฤติกรรมในการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย คุณลักษณะในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการบริหารจัดการตนเอง พฤติกรรมในการบริหารจัดการตนเอง คือ ความมั่นใจว่าตนมีความสามารถที่จะจัดการและดำเนินการกระทำนั้นได้สำเร็จตามเป้าหมาย (Efficacy beliefs) และรับรู้ว่าคุณลักษณะนั้นจะส่งผลตามที่ต้องการ (Outcome expectation) ซึ่งการรับรู้ความสามารถของตนจะเกิดขึ้นได้จากการประสบความสำเร็จได้ด้วยตนเอง (Enactive mastery experience) การได้เห็นประสบการณ์ของผู้อื่น (Vicarious experience) การชักจูงด้วยคำพูด (Verbal Persuasion) สภาวะร่างกายและอารมณ์ (Physiological and effective States) (Bandura, 1986, 1997 อ้างถึงในจิตติมา ทุ่งพรพร, 2547)

Dufalt & Martocchio (1985: 380) กล่าวว่า การที่บุคคลจะประสบความสำเร็จ ต้องมีการบริหารจัดการตนเอง มีการวางเป้าหมาย ซึ่งจะส่งผลต่อพฤติกรรมความเชื่อมั่นในการเผชิญปัญหาหรืออุปสรรค ตลอดจนการตัดสินใจ และเลือกแสดงออกในทางที่ตนจะประสบความสำเร็จ

O'Keefe & Berger (1999: 21) ได้กล่าวถึงคุณลักษณะของการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนประกอบด้วยความสามารถในการสื่อสารกับบุคคลอื่น การมีภาวะผู้นำ การบริหารเวลา มีความมุ่งมั่นที่จะเอาชนะอุปสรรค และกล้าที่จะยืนยันหรือแสดงสิทธิของตนโดยผู้ที่มีความสามารถในการบริหารจัดการตนเองนั้น จะต้องสามารถกำกับตนเองได้ใน 3 องค์ประกอบ คือ 1) ด้านเจตคติ ประกอบด้วย อารมณ์ และความรู้สึก 2) ด้านพฤติกรรม เป็นขจัดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ให้หมดไป และเพิ่มหรือรักษาพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้คงอยู่ และ 3) ด้านการคิด เป็นเรื่องของการใช้เหตุผล การอธิบาย การวิเคราะห์ การวางแผน และการจินตนาการ

Snyder & Lopez (2002: 8) ให้ความหมายของคุณลักษณะของนักเรียนที่มีพฤติกรรมในการบริหารจัดการทางการศึกษาไว้ 2 ประการ คือ สภาพของแรงจูงใจที่จะนำไปสู่ความสำเร็จ ประกอบด้วย ความตั้งใจ (Agency) ที่เป็นพลังที่ขับเคลื่อนให้บุคคลมุ่งไปสู่เป้าหมาย และหนทาง (Pathways) คือการวางแผนไปสู่เป้าหมาย และกรอบคิดของความตั้งใจที่จะประสบความสำเร็จ คือ แนวทางสู่ความสำเร็จ (Goal-directed determination) และการวางแผนไปสู่เป้าหมาย (Planning to meet goal)

กระทรวงศึกษาธิการ (2551) ได้กำหนดคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของนักเรียนเป็นแนวทางให้สถานศึกษามีแนวปฏิบัติและสามารถเพิ่มเติมและปรับปรุงยุคที่ใช้ได้ตามความเหมาะสม ดังนี้ 1) ด้านความเชื่อมั่นในตนเอง กล้าแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล กล้าแสดงออกในสิ่งที่ถูกต้อง และด้านความมีวินัย ปฏิบัติตามกฎระเบียบข้อบังคับ และข้อตกลงต่าง ๆ ของสถานศึกษา ตรงเวลา

เตรียมพร้อมในการเรียน และสามารถปฏิบัติงานตามขั้นตอนที่วางไว้ ปฏิบัติงานด้วยความตั้งใจ ปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายเสร็จตามกำหนด มีความเพียรพยายามในการเรียนปฏิบัติตามหน้าที่ของตน ยอมรับผลการกระทำของตนเอง

จากการศึกษาคุณลักษณะและพฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียน จากแนวคิดของนักวิชาการหลายท่าน ที่ได้นำเสนอมาข้างต้นสรุปได้ว่าคุณลักษณะและพฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียน ประกอบด้วย 1) เป้าหมายในการเรียน 2) กรอบคิดที่จะประสบความสำเร็จ 3) ความมีวินัย 4) การยับยั้งชั่งใจ 5) ความรับผิดชอบต่อนหน้าที่ 6) ความมุ่งมั่นพยายาม 7) การบริหารเวลา 8) การวางแผนการใช้เวลา 9) การดำเนินการตามแผน 10) ความเชื่อมั่นในตนเอง 11) การนำตนเอง และ 12) การตัดสินใจ

1.3 การศึกษาข้อมูลเชิงประจักษ์เกี่ยวกับพฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้เขียนได้ทำการเปรียบเทียบข้อมูลที่ได้จากแนวคิดของนักวิชาการทั้งต่างประเทศและในประเทศ เพื่อนำมาใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการสัมภาษณ์เกี่ยวกับพฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย สามารถสรุปได้ว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยงมักจะมีพฤติกรรมเหล่านี้ ได้แก่ การดื้อ พุดจาไม่ไพเราะ พุดหยาบ ส่งเสียงดัง มีพฤติกรรมที่ไม่ยั้งคิด หุนหันพลันแล่น ขับรถเร็ว ซ้อมเตอร์ไซค์เสียงดัง และหวาดเสียว แข่งขันบนถนน ไม่เรียนหนังสือ ไม่ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ แต่งกายไม่เรียบร้อย มีพฤติกรรมก้าวร้าว เกรง ขโมย ลวนลาม เพศตรงข้าม ทำร้ายร่างกายผู้อื่น ทำลายทรัพย์สินสาธารณะ และอาชญากรรมที่มีความรุนแรง มีพฤติกรรมการใช้ยาหรือสารเสพติด และผู้เขียนใช้การตรวจสอบความน่าเชื่อถือของผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการตรวจสอบสามเส้า (Triangulation) ด้วยการสัมภาษณ์ นักเรียน ครู ผู้ปกครองและที่ปรึกษาโรงเรียนจำนวน 68 คน ที่โรงเรียนหัวหินวิทยาคมและโรงเรียนหนองพลับวิทยา เมื่อเดือนกันยายน 2561 พบว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยงมีปัญหาคล้ายกัน และสามารถสรุปรายละเอียดได้ ดังนี้

1.3.1 ผลการสัมภาษณ์ผู้ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายผู้ให้สัมภาษณ์ทั้ง 15 ท่าน สรุปถึงนักเรียนมีปัญหาในการบริหารจัดการตนเอง ดังนี้ 1) ด้านการเรียน ไม่มีเป้าหมายในการเรียน มีผลการเรียนต่ำ จำนวน 14 คน คิดเป็นร้อยละ 93.33 2) ขาดความมีวินัย ไม่มีความรับผิดชอบ จำนวน 12 คิดเป็นร้อยละ 80.00 3) ใช้เวลาว่างไม่เป็นประโยชน์ เช่น ติดเกม จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 86.67 4) ไม่มีความเชื่อมั่นในตนเอง ไม่กล้าตัดสินใจ ไม่มีการควบคุมตนเอง จำนวน 11 คน คิดเป็นร้อยละ 73.33

1.3.2 การสัมภาษณ์นักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 53 คน ผู้เขียนได้รวบรวมคำตอบและแนวคิดในการแก้ไขปัญหาของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายโรงเรียนหัวหินวิทยาคม และโรงเรียนหนองพลับวิทยา อำเภอหัวหิน จังหวัดประจวบคีรีขันธ์ จำนวน 53 คน จากจำนวนประชากร 203 คน ตามเกณฑ์การคัดกรองของโรงเรียน จากการประเมินด้านการเรียน ด้านความมีวินัย ด้านการบริหารเวลา ด้านความเชื่อมั่นในตนเอง ซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

1) นักเรียนติดเพื่อน และมีผลการเรียนต่ำ ซึ่งการติดเพื่อนเพราะต้องการการยอมรับจากกลุ่มเพื่อน ส่วนผลการเรียนต่ำเพราะเนื้อหาบางรายวิชายากเกินไป ทำให้เรียนหนังสือไม่รู้เรื่อง จึงมีปัญหาเรื่องการไม่ส่งงาน หรือส่งงานไม่ทันตามกำหนดเวลา ทำให้ไม่สนใจบทเรียน และพูดคุยกับเพื่อนระหว่างเรียน เพราะไม่มีเป้าหมายในการเรียนรู้ จำนวน 47 คน คิดเป็นร้อยละ 88.68

2) นักเรียนต้องปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียน และมีความรับผิดชอบต่อการเรียนให้มากขึ้น ไม่พูดคุยระหว่างเรียน และต้องรีบทำการบ้านให้เสร็จก่อนจะเล่นเกมหรือพูดคุยกับเพื่อน จำนวน 42 คน คิดเป็นร้อยละ 79.24

3) นักเรียนต้องหาเป้าหมายในการเรียน และใช้เวลาให้เป็นประโยชน์ โดยการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมต่าง ๆ ของตนเอง จำนวน 39 คน คิดเป็นร้อยละ 73.59

จากผลการสัมภาษณ์สรุปได้ว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยงขาดพฤติกรรมบริหารจัดการตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของนักวิชาการหลายท่านที่ระบุว่า การที่นักเรียนจะประสบความสำเร็จในการเรียน การประกอบอาชีพและเรื่องอื่น ๆ ได้นั้นจะต้องรู้จักการบริหารจัดการตนเองซึ่งประกอบด้วยคุณลักษณะ และพฤติกรรมต่าง ๆ ได้แก่ การควบคุมความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมให้อยู่ในความถูกต้องเหมาะสม มีความรับผิดชอบ มุ่งมั่นพยายามและเชื่อมั่นในตนเองในการดำเนินการกิจกรรมใดๆ ให้สำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนด (O'Keefe & Berger, 1999: 21; Dorsey & Schneider, 2003:115; Mitchem et al., 2001: 11; Covey, 1989)

2. การศึกษาองค์ประกอบพฤติกรรมบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องได้องค์ประกอบของพฤติกรรมบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จำแนกได้ 4 ด้าน ดังนี้

2.1 พฤติกรรมบริหารจัดการตนเองด้านการเรียน

2.1.1 เป้าหมายในการเรียน

Bandura (1986: 394) ได้ให้ความหมายของการตั้งเป้าหมายไว้ว่า เป็นการกำหนดพฤติกรรม เป้าหมาย หรือกำหนดกฎเกณฑ์ในการแสดงพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่งที่บุคคลต้องการเปลี่ยนแปลง ซึ่งจะทำให้ทราบถึงพฤติกรรมที่จะต้องกระทำอย่างชัดเจน และ นวลศิริ เปาโรหิตย์ (2533:1) กล่าวถึงความสำคัญของเป้าหมายว่า ชีวิตที่จะประสบความสำเร็จได้ต้องมีเป้าหมาย มีการวางแผน และมีขั้นตอนที่จะดำเนินไปถึงเป้าหมายนั้น นอกจากนี้ กิตติรัตน์ ชัยรัตน์ (2547) ยังให้ความหมายเป้าหมายการเรียนว่าหมายถึง พฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกถึงความสนใจ ความตั้งใจที่จะศึกษาหาความรู้เพื่อให้การเรียนของตนประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

สรุปได้ว่าเป้าหมายในการเรียน ประกอบด้วยกำหนดเป้าหมายของความสำเร็จในแต่ละวิชาไว้ ตั้งใจเรียน ตั้งใจทำแบบฝึกหัดทุกครั้ง การทบทวนบทเรียนหลังเลิกเรียนทุกครั้ง และการประเมินผลคะแนนหลังการสอบทุกครั้ง

2.1.2 กรอบคิดเชิงพัฒนาในการเรียนที่จะไปสู่ความสำเร็จ

ผู้คิดค้นทฤษฎีเรื่อง Mindset คือ Dweck (2012) ได้แบ่งประเภทของ Mindset เป็น 2 แบบด้วยกัน ได้แก่ 1) กรอบคิดจำกัด (Fix mindset) คนที่มีกรอบคิดจำกัด จะมีความเชื่อว่าความฉลาด ทักษะ ความสามารถ ของบุคคลไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ มักจะหลีกเลี่ยงงานที่ทำ หาย ปัญหาทุก ๆ กลัวว่าทำไม่ได้แล้วจะดูโง่ และมักให้ความสำคัญกับภาพลักษณ์ คุณสมบัติเด่น เช่น ต้องฉลาด ต้องเก่ง เป็นต้น และ 2) กรอบคิดเติบโต (Growth mindset) คนที่มีกรอบคิดเติบโต จะมีความเชื่อว่า ความฉลาด และความสามารถสร้างได้ด้วยการเรียนรู้ ให้ความสำคัญกับความพยายาม ชอบปัญหาที่ทำ หาย มองว่าเป็นโอกาสในการเรียนรู้และพัฒนา และยังพบว่าคนที่มีความ Growth mindset มักจะมีความ

กระตือรือร้นใส่ใจกับงานที่ทำ สนุกกับการแก้ปัญหา สนุกกับการเรียนรู้ และพัฒนาสิ่งใหม่ๆ ที่ท้าทาย และมีประสบความสำเร็จกับสิ่งที่ทำเพราะเชื่อว่าความสามารถสร้างได้ จึงตั้งใจทำงานเต็มที่และพร้อมเรียนรู้เพื่อก้าวข้ามอุปสรรคที่เจอ ส่วนคนที่มี Fix mindset มักมีโอกาสำเร็จน้อยกว่าเพราะยึดติดว่าทักษะของบุคคลเปลี่ยนแปลงไม่ได้ ความตั้งใจในการทำงานของคนกลุ่มนี้มักจะต่ำ หลบเลี่ยงอุปสรรคและขาดการเรียนรู้ วิธีการสร้าง พัฒนา หรือปรับเปลี่ยนตนเอง

Glodstein & Brooks (2007) ได้ให้ความหมายกรอบคิด คือ สมมติฐานหรือสิ่งที่คาดหวังว่าจะเกิดขึ้นในอนาคตที่มีอยู่ในตัวของบุคคลและบุคคลอื่นที่ส่งผลถึงพฤติกรรมของบุคคล และตามราชบัณฑิตยสถาน (2555) ให้ความหมาย กรอบคิดว่า หมายถึง ความเชื่อ ฐานความเชื่อหรือกรอบคิดที่ฝังแน่น ซึ่งบงการพฤติกรรมหรือท่าทีเชิงมโนทัศน์ของบุคคลให้ยอมรับหรือตอบโต้เหตุการณ์ที่เผชิญหน้าตามความคิด ความเชื่อที่บุคคลยึดติดและเกี่ยวข้องกับประสบการณ์ที่ผ่านมาจนยากที่จะเปลี่ยนแปลง

จากการศึกษาพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนจากนักวิชาการหลายท่าน พบว่าพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงด้านการเรียนแบ่งเป็น 2 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) เป้าหมายในการเรียน กำหนดเป้าหมายของความสำเร็จในแต่ละวิชาไว้ ตั้งใจเรียน ตั้งใจทำแบบฝึกหัดทุกครั้ง การทบทวนบทเรียนหลังเลิกเรียน และ 2) กรอบคิดในการพัฒนาการเรียนที่จะไปสู่ความสำเร็จ ได้แก่ การขอคำแนะนำวิธีการวางแผนการเรียนจากครูอาจารย์ พยายามค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมด้วยตนเอง ดูตัวอย่างของคนประสบความสำเร็จในการเรียนเพื่อสร้างกำลังใจให้ตนเอง รวมถึงขอให้เพื่อนช่วยสรุปและอธิบายวิชานั้นก่อนสอบเพื่อเพิ่มความเข้าใจ

2.2 พฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองด้านความมีวินัย

การมีวินัยในตนเอง ประกอบด้วยความรับผิดชอบต่อการเรียน ความมุ่งมั่นในการเรียนและการยับยั้งชั่งใจ ดังนี้

2.2.1 ความรับผิดชอบต่อการเรียน

คะเนิงนิจ พุ่มพวง (2546, หน้า 23-24 อ้างถึงในทัศนียา แสนทิพย์, 2559: 33) ได้ให้ความหมายความรับผิดชอบว่าหมายถึงลักษณะของบุคคลที่แสดงออกด้วยความตั้งใจที่จะปฏิบัติหน้าที่ ตรงต่อเวลา มีการวางแผนการทำงาน ตรวจสอบงาน และยอมรับผลของการกระทำในการปฏิบัติหน้าที่ ทั้งผลดีและผลเสีย เพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามความมุ่งหมาย ทั้งพยายามปรับปรุงการปฏิบัติหน้าที่เพื่อให้ได้ผลดียิ่งขึ้น ลักษณะของการกระทำที่แสดงออกถึงการมีความรับผิดชอบ แบ่งเป็น 3 ด้าน คือ 1) ความรับผิดชอบต่อตนเอง และการกระทำของตนเอง ได้แก่ การตรงต่อเวลา การรู้จักหน้าที่ของตน การรู้จักรักษาสุขภาพอนามัย การรู้จักคุ้มครองตนเอง และการรู้จักควบคุมความประพฤติของตน 2) ความรับผิดชอบต่อการศึกษเล่าเรียน และ 3) ความรับผิดชอบต่อสถานศึกษาและริณรพี เจริญทรัพย์ยานนท์ (2547: 47) กล่าวว่า ความรับผิดชอบ หมายถึงคุณลักษณะของบุคคลที่มีความมุ่งมั่นตั้งใจปฏิบัติหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายโดยพยายามทำหน้าที่ต่าง ๆ อย่างเต็มความสามารถ และละเอียดรอบคอบเพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามความมุ่งหมายได้ทันตามกำหนดเวลา

2.2.2 ความมุ่งมั่นในการเรียน

Weinstein & Mayer (1986 อ้างถึงใน ศศิธร รัตนบุตร, 2558) กล่าวว่า คุณลักษณะของผู้ที่มีความมุ่งมั่นในการเรียนจะแสดงพฤติกรรมของความสนใจ ตั้งใจ เอาใจใส่ มีความ

พยายามขยันหมั่นเพียร มีความอดทน และมีความกล้าหาญ ต่อการฟันฝ่าอุปสรรคอย่างต่อเนื่องไม่ว่าจะต้องทุ่มเทแรงกายแรงใจ และกำลังสติปัญญาจนกว่าจะประสบผลสำเร็จทางการเรียน ขณะที่กระทรวงศึกษาธิการ (2551) ได้กล่าวถึงความมุ่งมั่นในการทำงานไว้ว่า หมายถึง คุณลักษณะที่แสดงออกถึงความตั้งใจ และรับผิดชอบในการทำหน้าที่ด้วยความพากเพียรพยายาม อดทน เพื่อให้งานสำเร็จตามเป้าหมาย

2.2.3 การยับยั้งชั่งใจ

Cormier & Cormier (1979: 477) ได้ให้แนวคิดว่าการยับยั้งชั่งใจ (Inhibition) หมายถึงความสามารถในการควบคุมพฤติกรรมของตนเอง เพื่อให้ได้รับผลกระทบตามที่ตนเองต้องการ ส่วนณัชชา ชุนช่วยเจริญ (2559) การยับยั้งชั่งใจเป็นกระบวนการทางความคิด ความรู้สึกของบุคคลที่สามารถระงับยับยั้งความคิดและพฤติกรรมความต้องการที่ไม่เหมาะสมของตนเองได้ มีความอดทนอดกลั้นสามารถกำหนดอารมณ์ของตนเมื่อกระทบต่อสิ่งเร้าที่ไม่พึงปรารถนา อันเป็นเหตุซึ่งก่อให้เกิดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม

สรุปได้ว่าพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงด้านความมีวินัย จำแนกเป็น 3 องค์ประกอบย่อย ได้แก่ 1) ความรับผิดชอบต่อการเรียน เป็นการเตรียมอุปกรณ์การเรียนให้พร้อมก่อนเข้าเรียน เข้าเรียนทุกชั่วโมง ตั้งใจฟังครูสอน ถามคำถามครูเมื่อไม่เข้าใจ ตอบคำถามครูเพราะคิดว่าการถามคำถามจะช่วยให้เข้าใจเนื้อหามากยิ่งขึ้น และส่งงานที่ได้รับมอบหมายตามเวลาที่กำหนด 2) ความมุ่งมั่นในการเรียน หมายถึง มีความเพียรพยายามในการเรียน ไม่ย่อท้อต่อปัญหาและอุปสรรคเพื่อจะได้เรียนให้สำเร็จตามเป้าหมาย มีความกระตือรือร้นที่จะไปโรงเรียน ชอบศึกษาค้นคว้า สอบถามหาความรู้อยู่เสมอ และควบคุมตนเองไม่ละทิ้งหน้าที่ของตนเองในการเรียน และ 3) การยับยั้งชั่งใจ เป็นความสามารถในการควบคุมอารมณ์ที่รุนแรงของตนเองได้ พยายามระงับอารมณ์ ไม่ตอบโต้เพื่อนด้วยวาจาที่รุนแรง ชี้แจงเหตุผลด้วยถ้อยคำสุภาพ ไม่ใช้ความรุนแรงกับเพื่อน และพูดกับเพื่อนด้วยความระมัดระวังโดยเอาใจเขามาใส่ใจเรา

2.3 พฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองด้านการบริหารเวลา

MacCann, Fogarty & Roberts (2012) กล่าวว่า การจัดการเวลาอย่างมีประสิทธิภาพ มีความสัมพันธ์กับความประสบความสำเร็จของงานและทำให้ประสิทธิภาพของงานเพิ่มขึ้น สามารถแบ่งเวลาทั้งที่บ้านและที่โรงเรียนในแต่ละวันสำหรับทำกิจกรรมต่าง ๆ ได้แก่ กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเรียน การปฏิบัติกิจวัตรประจำวันและกิจกรรมในเวลาว่างได้อย่างเหมาะสม

2.3.1 การวางแผนการใช้เวลา

กนก จันทร์ขจร (2536 อ้างถึงใน ชลธิชา แสงใสแก้ว, 2553: 9) กล่าวว่า งานหรือหน้าที่สำคัญอย่างหนึ่งของเยาวชนคือการศึกษาเล่าเรียนและการวางแผนในการใช้เวลาในการศึกษา เพราะเป็นการเริ่มต้นไปสู่ความสำเร็จในการเรียน ผู้เรียนต้องรู้จักแบ่งเวลาเป็นสัดส่วน เช่น เวลาเรียน เวลาเล่น ต้องแยกออกจากกันโดยเด็ดขาด และอุทิศทุ่มเทใช้เวลาในแต่ละวิชาให้เหมาะสม จะทำให้ไม่เกิดความสับสนในการเรียน และยงยุทธ พิรพงศ์พิพัฒน์ (2551: 108-119) ได้อธิบายถึงการวางแผนการใช้เวลาในการเรียนสำคัญมากสำหรับนักเรียน เพราะเป็นการวางแผนเป้าหมายวัตถุประสงค์และจัดสรรเวลาให้เหมาะสมไม่มากไม่น้อยเกินไป ช่วยให้สามารถทำกิจกรรมต่าง ๆ

สำเร็จได้ด้วยดี และใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด ทำให้รู้ทิศทางในการดำเนินงาน และควบคุมให้เป็นไปตามเป้าหมายที่กำหนด

สรุปได้ว่าพฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองด้านการบริหารเวลาของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงมี 1 องค์ประกอบ คือ การวางแผนการใช้เวลา ได้แก่ จัดแบ่งเวลาในการเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ อ่านหนังสือเมื่อมีเวลาว่าง ใช้เวลาว่างในการศึกษาค้นคว้าเนื้อหาวิชาเพิ่มเติม ให้ความร่วมมือกับเพื่อน ๆ ในการทำกิจกรรมเพื่อส่วนรวม และแบ่งเวลาเพื่อช่วยพ่อแม่ทำงานบ้าน

2.4 พฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองด้านความเชื่อมั่นในตนเอง

วารุณี เจริญรัตนโชติ (2543: 21) กล่าวว่า นักเรียนที่มีความเชื่อมั่นในตนเองจะเป็นผู้ที่มีความรู้สึกนึกคิดที่ดีต่อตนเองและผู้อื่น กล้าแสดงออก มีความเป็นผู้นำ มีความรับผิดชอบ ขอบอิสระ มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ มองโลกในแง่ดี และสามารถปรับตัวเข้ากับสังคมได้เหมาะสม

2.4.1 การนำตนเอง

Bryant & Kazan (2013) ได้สรุปความหมายของการนำตนเองว่า คือ การที่นักเรียนสามารถประเมินความคิดและพฤติกรรมตนเอง สามารถควบคุมหรือปรับเปลี่ยนความคิดและพฤติกรรมทางลบจัดการวางแผนพฤติกรรมทางบวกเพื่อนำไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ ส่วนบุษบา อัจฉญาทา (2559) กล่าวว่า การนำตนเองเป็นกระบวนการทางพฤติกรรมและความคิดในการประเมินตนเอง สามารถสร้างและควบคุมแรงจูงใจให้กับตนเองได้ ซึ่งทำให้เกิดพฤติกรรมที่นำไปสู่เป้าหมายที่ตนเองกำหนดไว้

2.4.2 การตัดสินใจ

ประสงค์ สังขะไชย (2546) กล่าวว่า การตัดสินใจมีส่วนเกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์ ได้แก่ 1) ความสามารถในการรู้จักและสร้างแรงจูงใจให้แก่ตนเอง 2) ความสามารถในการตัดสินใจและแก้ปัญหา และ 3) ความสามารถในการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่น โดยการตัดสินใจเป็นทักษะที่ช่วยให้บุคคลสามารถจัดการกับเรื่องต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันได้อย่างเป็นระบบ ส่วนทิพย์วัลย์ สีจันทร์ และคณะ (2546) กล่าวว่า การตัดสินใจ หมายถึง การเลือกทางเลือกมาเป็นแนวทางในการแก้ปัญหา โดยการตัดสินใจจะเกิดขึ้นได้ต้องมีทางเลือกหลาย ๆ ทางเกิดขึ้นก่อน จากนั้นจึงนำทางเลือกเหล่านั้นมาเปรียบเทียบกันจนได้ทางเลือกที่เหมาะสมที่สุด แล้วจึงนำทางเลือกเหล่านั้นมาเป็นแนวทางในการแก้ปัญหาต่อไป

สรุปได้ว่าพฤติกรรมการบริหารจัดการด้านความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงจำแนกเป็น 2 องค์ประกอบย่อย คือ 1) การนำตนเอง ได้แก่ กล้าแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน สามารถแก้ปัญหาต่าง ๆ ด้วยตนเอง การให้เหตุผลไม่คล้อยตามผู้อื่นโดยปราศจากการไตร่ตรอง ปฏิบัติหน้าที่ในความรับผิดชอบได้ครบถ้วน และพร้อมที่จะช่วยเหลือและร่วมมือกับทางโรงเรียน และ 2) การตัดสินใจ ได้แก่ ก่อนที่จะตัดสินใจทำอะไร จะคิดไตร่ตรอง โดยใช้เหตุผลมากกว่าอารมณ์ จะแสวงหาความรู้ และฝึกฝนตนเองให้เพิ่มมากขึ้นเมื่อขาดความเชื่อมั่นด้านใด ผลสำเร็จของการเรียนหรือการทำได้สิ่งหนึ่งในชีวิต ทำให้มีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น รวมทั้งจะพยายามแก้ไขสิ่งที่เป็นปัญหาในชีวิต โดยเฉพาะด้านการเรียน ไม่นำมาเป็นปมด้อยของตนเอง และพร้อมที่จะปรับปรุงแก้ไขตนเองให้ดียิ่งขึ้น เพื่อจะได้สร้างความเชื่อมั่นให้ตนเอง

บทสรุป

การศึกษาเรื่องพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองนับเป็นเรื่องที่มีนักวิชาการทั้งไทยและต่างประเทศให้ความสนใจเป็นอย่างมากทั้งในเรื่องของพฤติกรรมเสี่ยง และการบริหารจัดการตนเอง แต่ยังไม่มีการศึกษาวิจัยถึงพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ผลจากการทบทวนวรรณกรรมและสัมภาษณ์บุคคลที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในครั้งนี้เป็นการค้นพบถึงพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งจำแนกได้เป็น 4 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการเรียน ประกอบด้วย เป้าหมายในการเรียนและกรอบคิดเชิงพัฒนาการเรียนที่จะไปสู่ความสำเร็จ 2) ด้านความมีวินัย ประกอบด้วย ความรับผิดชอบต่อการเรียน ความมุ่งมั่นในการเรียน และการยับยั้งชั่งใจ 3) ด้านการบริหารเวลา ได้แก่ การวางแผนการใช้เวลา และ 4) ความเชื่อมั่นในตนเอง ประกอบด้วย การนำตนเอง และการตัดสินใจ ผลที่ได้จากการศึกษานี้จะเป็นแนวทางให้นักเรียนกลุ่มเสี่ยงได้รู้จักปรับตัวในการเรียนให้ทันกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและสภาพแวดล้อมได้อย่างถูกต้องเหมาะสม สามารถสร้างภูมิคุ้มกันและรู้จักหลีกเลี่ยงพฤติกรรมเสี่ยงที่ส่งผลกระทบต่อตนเองและผู้อื่น อันเป็นผลทำให้นักเรียนกลุ่มเสี่ยงได้มีการพัฒนาพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองในเรื่องการเรียนให้สำเร็จไปสู่เป้าหมายในอนาคต

ข้อความรู้ที่สรุปได้จากการศึกษานี้ น่าจะสามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการทำงานวิจัยเพื่อพัฒนาพฤติกรรมกรรมการบริหารจัดการตนเองสำหรับนักเรียนกลุ่มเสี่ยงในประเทศไทยที่จะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). **หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551**. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.
- กิตติรัตน์ ชัยรัตน์. (2547). **ประสบการณ์ในการเข้าค่ายวิทยาศาสตร์และลักษณะจิตใจของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นที่เกี่ยวข้อง กับพฤติกรรมการเรียนสาระวิทยาศาสตร์**. ปริญญาทิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- กุลกานต์ อภิวัฒน์สังการ. (2557). **พฤติกรรมเสี่ยงของวัยรุ่น. วารสารมนุษยนิเวศศาสตร์ ฉบับพิเศษ สาขาวิชามนุษยนิเวศศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช**.
- จิตติมา พุ่มพรวณู. (2547). **ผลของโปรแกรมการจัดการตนเองต่อพฤติกรรมการสูบบุหรี่ของข้าราชการทหารชั้นประทวน**. วิทยานิพนธ์พยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต. สาขาพยาบาล. คณะพยาบาลศาสตร์. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชลธิชา แสงใสแก้ว. (2553). **ปัจจัยที่ส่งผลต่อการวางแผนการใช้เวลาของบุคลากรในกองบรรณาธิการนิตยสารสายผู้หญิง บริษัท อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง จำกัด (มหาชน) เขตตลิ่งชัน กรุงเทพมหานคร**. ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ณัชชา ชุนช่วยเจริญ. (2559). **ผลการปรึกษากลุ่มเกสตัลท์ต่อการยับยั้งชั่งใจของเยาวชนที่กระทำผิดซ้ำ**. วารสารพยาบาลตำรวจ. ปีที่ 8 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม).

- ทิพย์วรรณ สุขใจรุ่งวัฒนา. (2553). การศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนที่ดีของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 สังกัดสำนักบริหารงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดนครปฐม. วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย 1,2 (มกราคม – มิถุนายน) : 126-139.
- ทิพย์วัลย์ ศรีจันทร์ และคณะ. (2546). การคิดและตัดสินใจ. กรุงเทพฯ: โครงการศูนย์หนังสือสถาบันราชภัฏสวนดุสิต.
- ทัศนียา แสนทิพย์. (2559). การศึกษาความมีวินัยในตนเองของนักเรียนโรงเรียนนิคมสร้างตนเองจังหวัดระยอง 4 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาระยอง เขต 1. การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ธีระวัฒน์ ชัยยุทธยรรยง. (2541). การเสริมสร้างความรู้สึกรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง. วิชาการ 2. (กุมภาพันธ์): 2-10.
- นวลจันทร์ จุฑาภักดีกุล. (2560). การพัฒนาและหาค่าเกณฑ์มาตรฐานเครื่องมือประเมินการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย. ศูนย์วิจัยประสาทวิทยาศาสตร์. สถาบันชีววิทยาศาสตร์โมเลกุล. มหาวิทยาลัยมหิดล.
- นวลศิริ เปาโรหิต. (2533). คู่มือฝึกอบรมการวางแผนชีวิตและอาชีพ. กรุงเทพฯ: ทบวงมหาวิทยาลัย.
- นิคม ไวยรัชพานิช. (2556). ปัญหาเด็ก เยาวชน : ปัญหาครอบครัว ปัญหาสังคม และปัญหาชาติ?. คณะอนุกรรมการด้านเด็กและเยาวชน.
- บุษบา อัจฉาภา. (2559). การศึกษาและเสริมสร้างความเป็นผู้นำในตนเองของเยาวชนโดยการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา. การประชุมวิชาการและนำเสนอผลงานวิจัยระดับชาติ. ราชธานีวิชาการ ครั้งที่ 1.
- ประสงค์ สังข์ไชย. (2546). การเรียนรู้ด้วยตนเองเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์. นครราชสีมา: โคราซ พรินต์ติ้ง.
- ยงยุทธ์ พีรพงศ์พิพัฒน์. (2551). การบริหารเวลาอย่างมีประสิทธิภาพ. นนทบุรี: ดีไฟคอนซัลแท้นท์. ราชบัณฑิตยสถาน. (2555). ศัพท์ศึกษาศาสตร์. กรุงเทพฯ : อรุณการพิมพ์.
- ริณรพี เจริญทรัพย์านนท์. (2545). การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยบางประการกับความเชื่อมั่นในตนเองและความเป็นผู้นำของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยวิธีการวิเคราะห์แบบสหสัมพันธ์คาโนนิคอล. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วารุณี เจริญรัตน์โชติ. (2543). แนวโน้มและอัตราการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมความเชื่อมั่นในตนเองของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดประสบการณ์แบบปฏิบัติการทดลอง. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต. การศึกษาปฐมวัย. กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ศศิธร ธนะบุตร. (2558). การศึกษาและพัฒนาความมุ่งมั่นในการเรียนของนักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาการศึกษาปฐมวัย. วารสารบริหารการศึกษาบัณฑิต ปีที่ : 15 ฉบับที่ : พิเศษ : 31-43
- สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. (2550). ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม. พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สิทธิโชค วรานุสันติกุล. (2539). จิตวิทยาการจัดการองค์กร. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์บู๊คแบงค์.
- สิริยากร กองทอง. (2559). กลยุทธ์การพัฒนาระบบประกันคุณภาพภายในศูนย์พัฒนาเด็กเล็กที่มุ่งเน้นแนวคิดการทำงานทางสมองด้านการบริหารจัดการ. ครุศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการ

บริหารการศึกษา ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- สุพรรณิการ์ มาศยคง. (2554). **คุณภาพชีวิตในโรงเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายใน
กรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์วิทยาศาสตร์มหาบัณฑิต. สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive
Theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.
- Bryant, Andrew and & Kazan, Ana. (2013). **Self-leadership: How to Become a More
Successful, Efficient, and Effective Leader From the Inside Out**. Pedro
Marques-Quinteiro, Lui’s Alberto Curral, Ana.
- Cooper-Kahn, J., & Dietzel, L. C. (2008). **Late, Lost, and unprepared : A Parents Guide to
Helping Children with Executive Skill Functioning**. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Cormier, W.H., and Cormier. S.L. (1979). **Interviewing, Strategies for Helpless : A guide to
Assessment, Treatment, and Evaluation**. California: Brook/Cole. Doherty.
- Creer, L.T. (2000). Self-management of chronic illness. **Handbook of self-regulation**.
California: Academic. 601-629.
- Dufault, K.; & Martocchio, B. C. (1985). Hope: Its Spheres and Dimension. **Nursing
Clinics of North America**. 20 (2). pp. 379 – 391.
- Dweck, C. S. (2012). **Mindset : the New Psychology of success**. New York: Random House.
- Goldstein, S., & Brooks, R. (2007). **Understanding and Managing Children’s Classroom
Behavior : Creating Sustainable, Resilient School**. USA: John Wiley & Sons.
- Jurado M.B and Rosselli M. (2007). **The Elusive Nature of Executive Functions: a Review
of Our Current Understanding**. *Neuropsychology Review*. 17(3):213-233.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., & Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in education:
Time management is more important for part-time than full-time community
college students. **Learning and Individual Differences**, 22(5), 618-623.
- O’Keefe, E. J. & Berger, D. S. (1999). **Self-Management for College Student**. New York :
Partridge Hill Publishers.
- Snyder, C. R.; & Lopez, Shane J. (2002). **Handbook of Positive Psychology**. New York:
Oxford University Press.

.....

กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริงของครูโรงเรียนคาทอลิกเอกชน

Authentic Teacher Mindset of Private Catholic School Teachers

ไพฑูริย์ ยันงาม¹ ประสาร มาลากุล ณ อยุธยา² ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์³

Received: February 7, 2020

Revised: April 24, 2020

Accepted: May 10, 2020

บทคัดย่อ

กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริงของครูโรงเรียนคาทอลิกเอกชน เป็นค่านิยม ความเชื่อ ความคาดหวัง ทศนคติ ของครูผู้ปรารถนาที่จะพัฒนาตนเองให้เป็นครูที่แท้จริง ซึ่งมีองค์ประกอบที่สำคัญ 4 ด้าน ประกอบด้วย 1) ด้านคุณธรรมจริยธรรม 2) ด้านจิตวิญญาณความเป็นครู 3) ด้านการจัดการเรียนรู้ และ 4) ด้านการพัฒนาตนเอง

การพัฒนาครูในโรงเรียนคาทอลิกเอกชนให้มีกรอบคิดแบบเติบโต (Growth Mindset) จะทำให้ครูมีลักษณะของความเป็นครูที่แท้จริง และมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง จนเกิดประสิทธิภาพในการปฏิบัติหน้าที่ครูเป็นอย่างดี การเสริมสร้างกรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริงให้แก่ครูในโรงเรียนคาทอลิกเอกชนจึงเป็นสิ่งจำเป็น และเป็นอีกวิธีการหนึ่งที่จะช่วยให้สถานศึกษาพัฒนาก้าวหน้าและยั่งยืน

คำสำคัญ: กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริง ครูโรงเรียนคาทอลิกเอกชน

Abstract

Authentic teacher mindset of private catholic school refers to value, belief, expectation and attitude of teachers who wish to develop his/herself to become an authentic teachers that consists of 4 dimensions comprising moral and ethics, spirituality, learning management and self-development.

Developing teachers in a private Catholic school with a growth mindset will allow teachers to be an authentic teacher with effectively continuous development in the performance of duties. Strengthening the authentic teachers mindset in private Catholic schools is therefore essential and will be another way to help schools to develop progressively and sustainably.

Key words: Mindset, Authentic teacher, Private Catholic school teachers

¹⁻³ สาขาวิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

บทนำ

ประเทศไทยเป็นประเทศที่ให้ความสำคัญกับการส่งเสริมการศึกษามาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน และมีการพัฒนาระบบการศึกษาอย่างต่อเนื่อง แต่คุณภาพการศึกษาของประเทศไทยก็ยังคงอยู่ในระดับต่ำ ซึ่งยืนยันได้จากการประเมินผลการเรียนรู้และการจัดลำดับขีดความสามารถในการแข่งขันของเด็กไทยใน IMD (International Institute for Management Development) พบว่าขีดความสามารถในการแข่งขันของเด็กไทย (IMD World Competitiveness) ปี 2558 อยู่ในอันดับที่ 30 ลดลง 1 อันดับจากอันดับที่ 29 ในปี 2557 จาก 60 ประเทศ (IMD World Competitiveness, 2015-2016) และนอกจากนี้ยังพบว่า ประเทศไทยประสบกับสภาพปัญหาด้านครูอาจารย์ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญในการพัฒนาระบบการศึกษา โดยพบว่าครูอาจารย์ยังไม่สามารถตอบสนองการพัฒนาหลักสูตรการศึกษาได้อย่างมีคุณภาพ ซึ่งครูจำนวนมากขาดความรู้ความสามารถและยังมีศักยภาพในการประกอบวิชาชีพทั้งในด้านวิชาการและทักษะวิชาชีพอยู่ในเกณฑ์ต่ำ ส่งผลทำให้จิตวิญญาณความเป็นครูมีแนวโน้มลดลง โดยเฉพาะเรื่องความรับผิดชอบต่อนักเรียนและด้านจริยธรรม อีกทั้งครูต้องรับภาระงานอื่นที่ไม่เกี่ยวข้องกับการสอนโดยเฉพาะภาระจากหน่วยงานภายนอก ทำให้ครูเสียเวลาและส่งผลให้คุณภาพการศึกษาของเด็กไทยไม่อยู่ในระดับที่เหมาะสม (IMD World Competitiveness, 2015-2016) และผลจากรายงานการประเมินคุณภาพภายในสถานศึกษาของโรงเรียนคาทอลิกเอกชนปีการศึกษา 2559 (รายงานผลการประเมินตนเองของสถานศึกษา, 2559) พบว่าครูโรงเรียนคาทอลิกเอกชนมีข้อควรปรับปรุงในการปฏิบัติหน้าที่วิชาชีพครูคือ 1) ครูมีภาระหนักนอกเหนือจากการสอน 2) ครูสอนไม่ตรงกับวิชาเอก 3) ครูขาดทักษะด้านไอที 4) ครูรุ่นใหม่มีจิตวิญญาณความเป็นครูลดน้อยลง 5) ครูไม่ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนการสอนและ 6) ครูมีภาระหนี้สิน จากผลประเมินมีข้อสังเกตว่าปัจจัยที่ทำให้การปฏิบัติหน้าที่ครูยังไม่ประสบผลสำเร็จและคุณภาพการศึกษาไม่ได้รับการพัฒนาเท่าที่ควรคือ ครูขาดความตระหนักถึงการปฏิบัติตนเป็นครูที่แท้จริงหรืออาจกล่าวได้ว่าครูคาทอลิกมีลักษณะของกรอบคิดจำกัด (Fixed mindset) ในการปฏิบัติหน้าที่ของตนและขาดกรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริง ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของนักวิชาการที่พบว่าความสำเร็จในการปฏิรูปการศึกษานั้นไม่ได้ขึ้นอยู่กับนโยบายที่ดีย่างเดียว แต่ยังขึ้นอยู่กับปัจจัยที่เกี่ยวข้องอีกหลายประการ และปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญเป็นอันดับต้นคือ การพัฒนาครูให้มีความเป็นครูที่แท้จริงเหมาะสมกับบริบทของสังคมโลกในปัจจุบันและอนาคต (สาธิต วงศ์อนันต์นนท์, 2557)

กรอบคิด (Mindset) มีความสำคัญต่อความสำเร็จในชีวิตเป็นอย่างมาก การที่บุคคลมีกรอบคิดที่ดีจะสามารถช่วยส่งเสริมให้ประสบความสำเร็จในชีวิตได้ ดังนั้น การพัฒนาครูในโรงเรียนคาทอลิกเอกชนให้มีกรอบคิดแบบเติบโต (Growth Mindset) จะทำให้ครูมีทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีพครูและมีลักษณะของความเป็นครูที่ดี เชื่อในศักยภาพของตนและมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง จนเกิดประสิทธิภาพในการปฏิบัติหน้าที่ครูเป็นอย่างดี การเสริมสร้างกรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริงให้แก่ครูในโรงเรียนคาทอลิกเอกชนจึงเป็นสิ่งจำเป็น และเป็นอีกวิธีการหนึ่งที่จะช่วยให้สถานศึกษาพัฒนาก้าวหน้าและยั่งยืน

สาระสำคัญของบทความ “กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริงของครูโรงเรียนคาทอลิกเอกชน” นี้ ประกอบด้วย ความหมาย ประเภท ลักษณะของครูที่แท้จริง กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริงของครูโรงเรียนคาทอลิกเอกชน และการวิเคราะห์ลักษณะกรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริง

1. ความหมายของกรอบคิด

กรอบคิด (Mindset) หมายถึง ชุดของความคิดความเชื่อที่มีพื้นฐานมาจากค่านิยมความเชื่อทัศนคติ ความคาดหวัง และประสบการณ์เดิมของบุคคลนั้นๆ ซึ่งมีอิทธิพลต่อการแสดงออกทางพฤติกรรมของบุคคลในตอบสนองต่อสถานการณ์ต่าง ๆ Dweck (2006) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับกรอบคิด (Mindset) ซึ่งอธิบายความเชื่อ ทัศนคติ ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมได้อย่างชัดเจน อย่างไรก็ตามได้มีนักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายในมุมมองต่าง ๆ ที่สอดคล้องกันโดยสรุป ดังนี้

Taylor & Gollwitzer (1995: 213) ให้ความหมายว่า กรอบคิดเกิดจากกระบวนการทางปัญญาในการประเมินศักยภาพต่อเป้าหมาย ซึ่งส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมที่จะสัมฤทธิ์ผลในเป้าหมายนั้น

Thornton & Mc Entee (1995: 250) ให้ความหมายว่า เป็นกรอบการรับรู้ที่ได้รับการตัดแต่งและสนับสนุนจากประสบการณ์ การศึกษา เงื่อนไขทางสังคม และภาษา ซึ่งมีความแตกต่างในแต่ละบุคคล ท่ามกลางกลุ่มพวกหรือสังคมวัฒนธรรมเดียวกัน เพราะแต่ละบุคคลจะมีรูปแบบและเหตุผลที่แตกต่างกัน อันจะนำไปสู่บทสรุปที่แตกต่างกัน

Fang, Pil Kang, & Liu (2004: 298) ให้ความหมายว่า เป็นการคงสภาพของจิตหรือกรอบความคิดที่มีพลังควบคุมเจตคติและศักยภาพอันส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมของบุคคล

Naisbitt (2006: Introduction 17) ให้ความหมายว่า เป็นชุดความคิดที่มีวินัยและกฎเกณฑ์เฉพาะในการรับรู้และกลั่นกรองข้อมูล อันจะนำมาสู่บทสรุปที่แตกต่างในแต่ละบุคคล

Dweck (2008a: Introduction, 14-15) ให้ความหมายว่า กรอบคิดเป็นชุดของความคิดหรือกรอบความคิดฝังแน่นที่กำหนดพฤติกรรม ท่าทีและเจตคติของบุคคล โดยการสั่งสมจากประสบการณ์ ซึ่งสามารถเปลี่ยนแปลงได้ทุกวัยของชีวิตจนกลายเป็นบุคลิกภาพประจำตัว

Johnson (2009: 7) ให้ความหมายว่า กรอบคิดเป็นความเชื่อถึงการพัฒนาหรือการคงสภาพของสติปัญญา ความสามารถ และคุณลักษณะของบุคคล

Mahoney (2009: 76) ให้ความหมายว่า กรอบคิดเป็นกระบวนการรู้คิด โดยรวมถึงเจตคติและการรับรู้บริบทรอบตัวอย่างหลากหลาย ซึ่งบุคคลจะใช้กระบวนการรู้คิดที่สั่งสมในอดีตมาแปลความ และแสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อสถานการณ์ที่เผชิญ เพราะไม่ค่อยตรวจสอบ หรือปรับเปลี่ยนกรอบคิดให้ทันสมัยหรือใช้ทางเลือกอื่น ดังนั้นบุคคลส่วนใหญ่จึงใช้กรอบคิดเดิมในกระบวนการรู้คิด

Webster's Online Dictionary (Online, 2013) ให้ความหมายว่า กรอบคิดเป็นนิสัยหรือคุณลักษณะของเจตคติที่ตัดสินการตีความและตอบสนองต่อสถานการณ์ต่าง ๆ (A habitual or characteristic mental attitude that determines how you will interpret and respond to)

จากความหมายดังกล่าวสรุปได้ว่า กรอบคิด เป็นชุดความคิด ความเชื่อ ค่านิยม ความคาดหวัง ทัศนคติ และประสบการณ์เดิมของบุคคลนั้น ๆ ซึ่งมีอิทธิพลต่อการแสดงออกของบุคคลในตอบสนองต่อสถานการณ์ต่าง ๆ และมีผลต่อความสำเร็จในชีวิตของมนุษย์

2. ประเภทของกรอบคิด

Dweck (2008: 6-9) กล่าวว่า กรอบคิด (Mindset) ได้แบ่งกรอบคิดออกเป็น 2 ประเภท คือ กรอบคิดจำกัด (Fixed Mindset) และ 2) กรอบคิดเติบโต (Growth Mindset) ซึ่งทั้ง 2 ลักษณะส่งผลให้บุคคลมีพัฒนาการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน ดังนี้

Blackwell, Dweck, &Trzesniewski (2007: 246-263) กล่าวว่า กรอบคิดจำกัด (Fixed Mindset) ได้รับอิทธิพลความเชื่อจากทฤษฎีความจำกัดหรือการมีอยู่ในตน (Fixed or entity theory) โดยมีหลักการว่าคุณลักษณะของตน โดยเฉพาะปัญญา (Intelligence) เป็นสิ่งที่ติดตัวมาแต่กำเนิด มีความจำกัดและไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ กลุ่มนี้จะมีทั้งที่คิดว่าตนเองฉลาดหรือเก่ง และผู้ที่คิดว่าตนเองมีปมด้อย จึงรับรู้ว่าคุณลักษณะมีความสมบูรณ์อยู่เท่าที่เป็น ไม่กล้าท้าทายหรือมีประสบการณ์กับสิ่งใหม่ที่ยากกว่าที่เคยทำ เพราะไม่ต้องการเปิดเผยข้อบกพร่องของตน และไม่ต้องการสูญเสียสถานภาพการเป็นคนเก่งคนฉลาดที่ตัวเองประเมินว่ามีอยู่ โดยมีกรอบคิดว่าผู้ที่ต้องฝึกฝนหรือต้องใช้ความพยายามในการเรียนรู้เป็นผู้ที่มีสติปัญญาต่ำ เพราะไม่สามารถจะทำความเข้าใจกับสิ่งนั้น ๆ ได้อย่างรวดเร็ว

กรอบคิดเติบโต (Growth Mindset) ได้รับอิทธิพลความเชื่อจากทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงหรือเพิ่มพูน (Malleable or Incremental Theory) โดยมีหลักการว่า สติปัญญา ความสามารถของบุคคลสามารถพัฒนาได้ด้วยความพยายามและการศึกษา (efforts and education) ความเชื่อเช่นนี้ทำให้บุคคลเปิดรับประสบการณ์เรียนรู้ใหม่ ๆ ยินดีเผชิญกับความท้าทาย สามารถอดทนและต้องการเรียนรู้กับภาระงานที่ยาก ปรับตัวกับความล้มเหลวแล้วคืนกลับสู่สภาพเดิมได้ และรับมือกับความขัดแย้งด้วยปัญญา สิ่งที่เป็นตัวเสริมแรงมาจากแรงจูงใจภายใน และการได้รับข้อมูลป้อนกลับที่เน้นความพยายามเป็นสิ่งสำคัญ ทำให้เขาเห็นคุณค่าในความพยายาม และการประสบผลสำเร็จจากการเรียนรู้ในแต่ละขั้นที่พัฒนาขึ้น ถึงแม้จะไม่ได้เป็นคนเก่งคนสำคัญและพบว่ากรอบคิดเติบโตทำให้ผู้เรียนประสบผลสำเร็จทางการศึกษา ซึ่งสามารถเปลี่ยนแปลงและพัฒนาให้เกิดขึ้นได้ทุกช่วงวัย โดยมีความเชื่อพื้นฐานสำคัญว่า สติปัญญาของบุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้

กล่าวโดยสรุป ประเภทของกรอบคิด แบ่งเป็น 2 ประเภทคือ กรอบคิดจำกัด (Fixed Mindset) และ กรอบคิดเติบโต (Growth Mindset) โดยกรอบคิดทั้งสองประเภท เป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้มนุษย์มีความแตกต่างกัน การมีกรอบคิดจำกัดและกรอบคิดเติบโตจึงมีผลต่อความสำเร็จในชีวิตของมนุษย์ การพัฒนากรอบคิดของตนเองอยู่ตลอดเวลาจึงเป็นการพัฒนาตนเองที่ยั่งยืน

3. ลักษณะของครูแท้จริง

ครูเป็นปัจจัยสำคัญแห่งความสำเร็จในการปฏิรูปการศึกษา ครูจึงต้องมีความรู้ความสามารถตามเกณฑ์ของระดับคุณภาพครูที่เป็นสากล และมีคุณลักษณะอันสำคัญของความเป็นครูที่แท้จริงจากการศึกษาแนวคิดที่เกี่ยวกับครูตามพระราชดำริของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 9 การศึกษาหลักเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู และแนวคิดจากงานวิจัยและนักวิชาการ สามารถสังเคราะห์คุณลักษณะของครูที่แท้จริง ได้ดังนี้

1) คุณลักษณะของครูจากพระบรมราโชวาทของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 9 (มหาวิทยาลัยวลัยลักษณ์, 2539)

1. ครูต้องเน้นที่คุณธรรม

พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 9 ได้พระราชทานพระบรมราโชวาทไว้ในหลายโอกาสเกี่ยวกับคุณลักษณะของความเป็นครู ที่ทรงเน้นว่าครูจะต้องมีคุณธรรม และรู้จักวางตัวให้สมกับเป็นผู้มีหน้าที่สั่งสอนและอบรมเยาวชน และพระราชดำรัสที่พระราชทานแก่ครูอาวุโสประจำปี 2522 ที่ว่าครูที่แท้จริงเป็นผู้ทำแต่ความดี คือ ต้องหมั่นขยันและอุสาหะพากเพียร ต้องเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่

และเสียสละ ต้องหนักแน่น อดกลั้นและอดทน ต้องรักษาวินัย สำรวม ระวังความประพฤติของตนให้อยู่ในแบบแผนที่ดี

2. ครูจะต้องประพฤติตัวให้เป็นที่รักเคารพของนักเรียน

คุณลักษณะของครูที่สำคัญอีกประการหนึ่ง ตามแนวพระราชดำริ คือ ครูจะต้องทำตัวให้เป็นที่รักเคารพของนักเรียน รวมทั้งประพฤติตนเป็นแบบอย่าง ดังพระบรมราโชวาทที่พระราชทานแก่คณะครูโรงเรียนวังไกลกังวล ในโอกาสที่เข้ารับพระราชทานรางวัล เมื่อวันที่ 7 มิถุนายน 2521 ว่า สำหรับครูนั้นก็ต้องทำตัวให้เป็นที่รัก เป็นที่เคารพ เป็นที่เชื่อถือใจของนักเรียนประกอบด้วยเมตตา กรุณา ความสุภาพ อ่อนโยน จะได้นำศิษย์ให้มองเห็น ซึ่งและประทับใจในความสามารถและความดีของครูแล้ว กำหนดจดจำเป็นแบบฉบับ นอกจากนี้ยังมีพระราชทานพระบรมราโชวาทในพิธีพระราชทานปริญญาบัตรแก่มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เมื่อวันที่ 21 มิถุนายน 2522 ที่ว่าไม่ว่าจะสอนเด็กวัยใด ลักษณะใด ผู้สอนจะต้องลงมือประพฤติเป็นตัวอย่างด้วยตนเองให้เห็นอยู่ตลอดเวลา โดยไม่ละเลยความประพฤติปฏิบัติที่ต่อการจะทำให้เกิดมีในตัวเด็กเป็นอันขาด

3. ครูต้องอดทน เสียสละ และมีความเมตตา

พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวได้ทรงเล็งเห็นว่างานของครูเป็นงานที่ยาก และต้องใช้ความอดทนเสียสละมาก และจะต้องให้ความเมตตาแก่ศิษย์ เมื่อลูกศิษย์ทำอะไรไม่ดีก็ต้องอดทนและสั่งสอน ถ้าเช่นนี้ในที่สุด ผู้เป็นลูกศิษย์ก็จะเห็นความดี และความดีนั้นจะเป็นสิ่งที่ช่วยบ้านเมืองให้รอดพ้นอันตรายไปได้ ถ้าหากว่าครูเห็นเด็กกระด้างกระเดื่องมากแล้วเกิดไม่ตี น้อยใจแล้วไม่ทำหน้าที่ครูละทิ้งหน้าที่ครู ขาดความเมตตา หรือเกิดความท้อใจอย่างหนัก อนาคตของชาติจะเป็นอย่างไร ก็ไม่มีผู้ที่ให้ความรู้แก่เด็ก ซึ่งจะเป็นผู้ใหญ่ในอนาคต

4. ครูไม่ควรมุ่งยศศักดิ์ ความร่ำรวย และผลตอบแทนทางวัตถุ

สิ่งหนึ่งที่มักจะพูดกันมากในสังคมปัจจุบัน คือ การแสวงหายศศักดิ์ ความร่ำรวย และผลตอบแทนที่เป็นวัตถุ แต่สำหรับผู้ที่เป็นครูนั้น ผลตอบแทนมิใช่อยูที่ยศศักดิ์ ความร่ำรวย และสิ่งที่เป็นวัตถุทั้งหลาย หากเป็นผลตอบแทนทางจิตใจ ดังพระราชดำรัสที่พระราชทานแก่ครูอาวุโสในโอกาสที่เข้าเฝ้าฯ รับพระราชทานเครื่องหมายเชิดชูเกียรติ ณ ศาลาดุสิดาลัย เมื่อวันที่ 9 ตุลาคม 2516 ที่ว่างานครูเป็นงานพิเศษ ผิดแปลกกว่างานอื่นๆ กล่าวในแง่หนึ่งที่สำคัญ ก็คือว่า ครูจะหวังผลตอบแทนเป็นยศศักดิ์ ความร่ำรวย หรือประโยชน์ทางวัตถุเป็นที่ตั้งไม่ได้ ผลได้ส่วนสำคัญเป็นผลทางใจ ซึ่งครูแท้ก็พึงใจ และภูมิใจอยู่แล้ว ดูเหมือนจะภูมิใจยิ่งกว่าข้าวของเงินทอง และยศศักดิ์เสียอีกถึงแม้ผู้ใดใครก้อตามเมื่อมองให้ลึกซึ้งแล้ว ก็ย่อมเห็นว่าเป็นความจริงอย่างนั้น เพราะความมั่งมีและความยิ่งใหญ่ไม่อาจบันดาล หรือซื้อหาความผูกพันทางใจอันแท้จริงจากผู้ใดได้ แต่ความเป็นครูนั้นผูกพันใจคนไว้ได้โดยอัตโนมัติ ไม่ต้องซื้อหาหรือใช้อำนาจราชศักดิ์ข่มขู่เอา

5. ครูต้องยึดมั่นในคุณความดี

แนวพระราชดำรัสของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 9 เกี่ยวกับครูที่สำคัญอีกประการหนึ่ง คือ ครูจะต้องยึดมั่นในคุณความดี ความเป็นครูนั้นประกอบขึ้นด้วยสิ่งที่มีคุณค่าสูงหลายอย่าง อย่างหนึ่งได้แก่ ปัญญา คือ ความรู้ที่ดีประกอบด้วยหลักวิชาอันถูกต้องที่แน่นแพ้น กระจำง้างในใจ รวมทั้งความฉลาดที่จะพิจารณาเรื่องต่างๆ ตลอดจนกิจที่จะทำ คำที่จะพูดทุกอย่างได้โดยถูกต้องด้วยเหตุผล อย่างหนึ่ง ได้แก่ ความดี คือ ความสุจริต ความเมตตา กรุณา เห็นใจ

และปรารถนาดีต่อผู้อื่นโดยเสมอหน้า และอีกอย่างหนึ่งได้แก่ ความสามารถที่จะเผื่อแผ่และถ่ายทอด ความรู้ความดีของตนเองไปยังผู้อื่นได้รับประโยชน์ด้วย กล่าวคือ ความแจ่มแจ้งแน่ชัดในใจย่อมส่อง แสดงความรู้ออกมาให้เข้าใจตามได้โดยง่าย และความหวังดีโดยบริสุทธิ์ใจย่อมนุ่มนวลให้เกิดศรัทธา แจ่มใส มีใจพร้อมที่จะรับความรู้ความดีด้วยความชื่นบาน ทั้งพร้อมจะร่วมงานด้วยโดยเต็มใจและ มั่นใจ

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับครูตามพระราชดำริของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวใน รัชกาลที่ 9 ซึ่งเป็นการศึกษาจากพระบรมราโชวาท และพระราชดำริที่พระราชทานไว้ในโอกาสต่างๆ ตลอดระยะเวลาที่ผ่านมาจนสามารถสรุปเป็นคุณลักษณะของครูที่ดีหรือความเป็นครูที่แท้จริงนั้น มีความสอดคล้องและเชื่อมโยงกับเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู และผลงานวิจัยของนักวิชาการ โดยเน้น การปฏิบัติตนที่ประกอบด้วย การปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ศิษย์ และมีความรักและศรัทธาใน วิชาชีพครู

2) คุณลักษณะของครูที่แท้จริงตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู

คณะอนุกรรมการส่งเสริมวิชาชีพครู (คุรุสภา, 2532) ได้ประกาศเกณฑ์มาตรฐาน วิชาชีพครูเมื่อเดือนสิงหาคม 2532 โดยกำหนดว่า ครูควรมีคุณลักษณะพื้นฐานอย่างน้อย 4 ประการ คือ

1. รอบรู้ คือ จะต้องมีความรู้เกี่ยวกับสภาพเศรษฐกิจสังคมโดยทั่วไป และรอบรู้ เรื่องราว เกี่ยวกับอาชีพของตน

2. สอนดี คือ สามารถทำการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. มีคุณธรรม จรรยาบรรณ คือ มีศรัทธาในอาชีพของตน ตั้งใจใช้ความรู้ ความสามารถในอาชีพ เพื่อเยาวชนและสังคมมีความซื่อสัตย์ มีความรับผิดชอบต่ออาชีพ และมีความ รักษา ปรารถนาดีต่อเยาวชน ตลอดจนอุทิศเวลาให้กับศิษย์

4. มุ่งมั่นพัฒนา คือ ปรับปรุงตนเอง ใฝ่ศึกษาหาความรู้ คิดค้นหาความรู้ที่ทันสมัยอยู่เสมอ

นอกจากนี้ มาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษา ซึ่งเป็นข้อกำหนดเกี่ยวกับคุณลักษณะ และคุณภาพที่พึงประสงค์ในการประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ต้องประพฤติปฏิบัติตาม ประกอบด้วยมาตรฐาน 3 ด้าน คือ มาตรฐานความรู้และประสบการณ์ วิชาชีพ มาตรฐานการปฏิบัติงาน และมาตรฐานการปฏิบัติตน (จรรยาบรรณของวิชาชีพ) ในที่นี้ขอ นำเสนอเฉพาะมาตรฐานวิชาชีพครูที่เกี่ยวกับคุณลักษณะของครูที่แท้จริง ดังนี้

1. มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ หมายถึง ข้อกำหนดเกี่ยวกับความรู้ และประสบการณ์ในการจัดการเรียนรู้ และประสบการณ์ในการจัดการเรียนรู้ หรือการจัดการศึกษา ซึ่งผู้ต้องการประกอบวิชาชีพทางการศึกษาต้องมีเพียงพอที่สามารถนำไปใช้ในการประกอบวิชาชีพได้

2. มาตรฐานการปฏิบัติงาน หมายถึง ข้อกำหนดเกี่ยวกับคุณลักษณะหรือการแสดงผล พฤติกรรมการปฏิบัติงานและการพัฒนางาน ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาต้องปฏิบัติตามเพื่อให้ เกิดผลตามวัตถุประสงค์และเป้าหมายการเรียนรู้ หรือการจัดการศึกษา รวมทั้งต้องฝึกฝนให้มีทักษะ หรือความชำนาญสูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง

3. มาตรฐานการปฏิบัติตน (จรรยาบรรณของวิชาชีพ) หมายถึง จรรยาบรรณของ วิชาชีพที่กำหนดขึ้นเป็นแบบแผนในการประพฤติตน ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาต้องปฏิบัติตาม เพื่อรักษาและส่งเสริมเกียรติคุณชื่อเสียง และฐานะของผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาให้เป็นที่เชื่อถือ

ศรัทธาแก่ผู้รับบริการและสังคมอันจะนำมาซึ่งเกียรติและศักดิ์ศรีแห่งวิชาชีพ ประกอบด้วย จรรยาบรรณต่อตนเอง จรรยาบรรณต่อวิชาชีพ จรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ จรรยาบรรณต่อผู้ร่วมประกอบวิชาชีพ และจรรยาบรรณต่อสังคม

สรุปคุณลักษณะของครูที่แท้จริงตามเกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู คือ ครูต้องมีความรอบรู้ มีคุณธรรม มีความมุ่งมั่นในการพัฒนาวิชาชีพอย่างมีประสิทธิภาพตามมาตรฐาน 3 ด้าน ประกอบด้วย มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ มาตรฐานการปฏิบัติงาน และมาตรฐานการปฏิบัติตน (จรรยาบรรณของวิชาชีพ)

3) คุณลักษณะของครูที่แท้จริงจากแนวคิดของนักวิชาการและงานวิจัย

ดิเรก พรสีมา และคณะ (2543) ได้ศึกษาคุณลักษณะของครูที่แท้จริงพบว่าคุณลักษณะของครูที่แท้จริงประกอบด้วย 3 ด้าน ดังนี้

1. ด้านคุณลักษณะ ได้แก่ 1) ต้องมีความรักและศรัทธาในวิชาชีพครู และพร้อมที่จะพัฒนาวิชาชีพของตนอยู่เสมอ 2) ประพฤติตนเป็นแบบอย่างแก่ผู้เรียนทั้งด้าน ศีลธรรม วัฒนธรรม กิจนิสัย สุขนิสัย และอุปนิสัย มีความเป็นประชาธิปไตย 3) ใฝ่หาความรู้และพัฒนาตนเองอยู่เสมอ 4) มีความเมตตาแก่ศิษย์ และเห็นคุณค่าของศิษย์ 5) มีสุขภาพสมบูรณ์ 6) มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ทางวิชาการสามารถใช้กระบวนการคิดวิเคราะห์เพื่อแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ได้ 7) มีบทบาทในการพัฒนาชุมชน สามารถเป็นผู้นำชุมชนได้ 8) ใช้เทคโนโลยีที่ทันสมัย ภาษา และการวิจัยเพื่อเป็นเครื่องมือในการพัฒนาตนเอง 9) สามารถพัฒนาตนเองให้เป็นครูแบบใหม่ในระบบสากลได้ คือ การรู้ในวิทยาการด้านคอมพิวเตอร์และเทคโนโลยีสารสนเทศมากขึ้น มีความหลากหลายเพื่อตอบสนองผู้เรียนเป็นหลัก สามารถพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเต็มศักยภาพ และสร้างสรรค์ข้อมูลสะท้อนกลับสู่ผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่อง รวมทั้งเป็นครูที่เข้าหาผู้เรียนและชุมชนได้มากขึ้น

2. ด้านความรู้ของครู ได้แก่ 1) ครูต้องเป็นผู้ที่มีความรู้ในวิชาที่สอนอย่างแท้จริง สามารถเชื่อมโยงทฤษฎีในศาสตร์ความรู้มาสู่การปฏิบัติได้ ทั้งการปฏิบัติในระดับสากลและในระดับท้องถิ่น 2) มีความรู้ด้านการวิจัย วิทยาการคอมพิวเตอร์ และภาษาเพื่อเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ 3) มีความรู้เรื่องเทคนิคการสอน จิตวิทยา การวัดผลและประเมินผล และสามารถประยุกต์ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน 4) รู้ข้อมูลข่าวสารรอบตัว และเรื่องราวในท้องถิ่น เพื่อแลกเปลี่ยนความรู้และฝึกผู้เรียนคิดวิเคราะห์วิจารณ์ได้

3. ด้านการถ่ายทอดของครู ได้แก่ 1) สามารถประยุกต์ใช้เทคนิคการสอนต่าง ๆ เพื่อจัดบรรยากาศการเรียนรู้ที่น่าสนใจ ทำให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาวิชาที่เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ไปสู่การนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันและการเรียนรู้ต่อไปได้ 2) สามารถอบรมนิสัยให้ผู้เรียนมีศีลธรรม วัฒนธรรม กิจนิสัย สุขนิสัย และอุปนิสัยรวมทั้งรักในความเป็นประชาธิปไตย เพื่อเป็นบรรทัดฐานในการใช้ชีวิตอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข 3) สามารถพัฒนาให้ผู้เรียนใฝ่รู้ ก้าวทันเทคโนโลยี ตลอดจนสามารถใช้ภาษาสื่อสารกันได้เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาตนเองอยู่เสมอ และสามารถใช้เครื่องมือต่าง ๆ ในการแสวงหาความรู้และเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง 4) สามารถพัฒนาให้ผู้เรียนมองกว้าง คิดไกล และมีวิจรรณญาณที่จะวิเคราะห์และเลือกใช้ข่าวสารข้อมูลให้เกิดประโยชน์ต่อตนเองได้ 5) พัฒนาผู้เรียนเรียนรู้เรื่องราวต่าง ๆ ของชุมชน สามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนาชุมชน และแก้ปัญหาต่าง ๆ ในชุมชนได้

สุพรทิพย์ ธนภัทรโชติวัต (2556) ได้ศึกษาลักษณะของครูในโลกยุคใหม่ พบว่า คุณลักษณะครูในศตวรรษที่ 21 แบ่งเป็น 3 ด้าน คือ ด้านที่ 1 ด้านความรู้ความสามารถในสาขาวิชา ประกอบด้วย 4 คุณลักษณะย่อย ได้แก่ 1) มีความรู้ ความเชี่ยวชาญในเนื้อหาวิชา 2) มีเทคนิค วิธีการ ถ่ายทอดความรู้ที่หลากหลาย 3) มีทักษะการคำนวณ 4) มีความสามารถในการพัฒนาหลักสูตร จัดทำ แผนการสอน กิจกรรม และการประเมินผล ที่สอดคล้องกับความแตกต่างระหว่างผู้เรียน ด้านที่ 2 ด้าน การปฏิบัติตนและเห็นคุณค่าวิชาชีพครู ประกอบด้วย 7 คุณลักษณะย่อย ได้แก่ 1) เป็นผู้ปฏิบัติตนเป็น แบบอย่างที่ดีแก่ศิษย์ 2) มีความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างบุคคล ทำงานเป็นทีมได้ 3) เป็นผู้มีคุณธรรม จริยธรรม และจรรยาบรรณในวิชาชีพ 4) เป็นบุคคลแห่งการเรียนรู้ และใฝ่หาความรู้อยู่เสมอ 5) รักและ ศรัทธาในวิชาชีพครู 6) เป็นผู้มีภาวะผู้นำทางวิชาการ 7) ปฏิบัติตามนโยบายของหน่วยงาน และด้านที่ 3 ด้านสังคมพหุวัฒนธรรม ประกอบด้วย 5 ลักษณะย่อย ได้แก่ 1) มีความสามารถด้านการใช้ภาษา/การ สื่อสาร 2) เป็นผู้เลือกใช้เทคโนโลยีได้อย่างเหมาะสม 3) เป็นผู้รอบรู้ เท่าทันต่อการเปลี่ยนแปลง ทันสมัย ทันเหตุการณ์ 4) มีความคิดและแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ 5) มีความสามารถในการบริหารจัดการ

จากการสังเคราะห์ แนวคิดเกี่ยวกับความเป็นครูที่แท้จริงจาก 1) พระบรมราโชวาทของ พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวรัชกาลที่ 9 2) เกณฑ์มาตรฐานวิชาชีพครู และ 3) แนวคิดจากงานวิจัย และนักวิชาการ สรุปได้ว่า ครูเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาผู้เรียน โดยอาศัยการจัดการเรียน การสอนที่มีคุณภาพและดำเนินชีวิตเป็นแบบอย่างที่ดี ดังนั้น ความเป็นครูที่แท้จริงในปัจจุบัน จึงต้อง ประกอบด้วยตระหนักถึงการพัฒนาตนเองให้พร้อมกับสภาพการเปลี่ยนแปลงของสังคมตาม คุณลักษณะของครูยุคใหม่ รวมทั้งมีความรอบรู้ทางวิชาการ และมีมาตรฐานตามเกณฑ์ของวิชาชีพ

4. กรอบคิดความเป็นครูแท้จริงของครูโรงเรียนคาทอลิกเอกชน

พระศาสนจักรคาทอลิกตระหนักถึงความสำคัญของครูและบทบาทหน้าที่ของครู เพราะพันธกิจ ของโรงเรียนคาทอลิกจะสำเร็จลุล่วงก็โดยอาศัยครู ดังนั้นการผสมผสานคุณสมบัติของครูในยุคโลกาภิวัตน์และนักการศึกษาคาทอลิกเข้าด้วยกันจึงเป็นสิ่งที่ดีและทันสมัยต่อโลกปัจจุบัน ครูจึงต้องได้รับการ ฟื้นฟูและปรับตัวให้ทันเหตุการณ์ตลอดเวลา ครูโรงเรียนคาทอลิกจะต้องได้รับการดูแลช่วยเหลือจาก พระศาสนจักรคาทอลิกและผู้ที่มีหน้าที่เกี่ยวข้องอย่างเหมาะสม

ครูโรงเรียนจึงได้รับการเตรียมตัวอย่างดีและมีการอบรมพัฒนาอย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอ ทั้งนี้ เพื่อครูทำหน้าที่ของครูไม่ใช่เพียงแค่การสอนแต่รวมถึงการดำเนินชีวิตที่เป็นประจักษ์พยานด้วย พระศาสนจักรคาทอลิกกล่าวถึงความสำคัญของครูโรงเรียนคาทอลิก ดังนี้ 1) ความสำเร็จของโรงเรียน คาทอลิกไม่ได้ขึ้นอยู่กับวิชาหรือวิธีการสอนมากเท่ากับบุคลากรที่ทำงานอยู่ในโรงเรียน คริสตธรรมจะถูกถ่ายทอดสู่นักเรียนโดยอาศัยการศึกษามากเพียงใดขึ้นอยู่กับตัวครูเป็นสำคัญ 2) ครูมีบทบาทหน้าที่ สำคัญมากในการปกป้องและพัฒนาพันธกิจอันเด่นชัดของโรงเรียนคาทอลิกโดยเฉพาะอย่างยิ่งที่ บรรยากาศแบบคาทอลิกซึ่งควรเป็นคุณสมบัติของชีวิตและการสอนของโรงเรียน 3) ครูผู้เป็นฆราวาส ทำหน้าที่เคียงคู่ไปกับบรรดานักบวช ครูทุ่มเทความรู้ความสามารถในการทำงานเป็นประจักษ์พยาน ถึงความเชื่อของตน กล่าวคือเป็นต้นแบบในการประพฤติปฏิบัติที่ดีปฏิบัติในสิ่งที่สอนเป็นตัวอย่างใน การใฝ่เรียนรู้อยู่เสมอ (สภาการศึกษาคาทอลิกแห่งประเทศไทย, 2555)

คุณลักษณะของครูและหน้าที่ของครูโรงเรียนคาทอลิก คือ การพัฒนาบุคคลเพื่อเสริมสร้างอารย ธรรมแห่งความรัก (civilization of love) ให้เป็นความจริงเป็นการทำงานเพื่อการพัฒนาสังคมเพื่อการ

พัฒนาบุคคลสำหรับสังคมให้เขาเป็นบุคคลที่จะอุทิศตนเพื่อสังคม (ชมราวาสคาทอลิกในโรงเรียน: พยาน ยืนยันความเชื่อ, 2556 ข้อ 19) งานของครูเป็นงานแพร่ธรรมและมีความจำเป็นอย่างยิ่งต่อยุคสมัย บทบาทของครูจึงเป็นการรับใช้ที่แท้จริงของสังคมซึ่งครูโรงเรียนคาทอลิกต้องมีลักษณะที่สำคัญได้แก่ 1) ครูได้รับการเตรียมความพร้อมทั้งในด้านความรู้ทางโลกและทางศาสนารวมถึงทักษะทางการสอนที่ก้าวหน้าทันการค้นพบต่างๆ ของโลกสมัยใหม่ 2) ครูเป็นประจักษ์พยานถึงพระเยซูคริสต์ทั้งด้วยการดำเนินชีวิตและด้วยการสั่งสอน 3) ครูทำงานร่วมกับพ่อแม่และพร้อมทั้งพ่อแม่ในแต่ละช่วงเวลาแห่งการอบรม 4) ครูพยายามสุดความสามารถในการกระตุ้นให้นักเรียนรู้จักทำงานเพื่อพัฒนาตนเอง

ครูโรงเรียนคาทอลิกจึงเป็นบุคคลสำคัญที่ทำให้พันธกิจของโรงเรียนคาทอลิกบรรลุเป้าหมาย ทั้งนี้ครูต้องตระหนักถึงบทบาทและการดำเนินชีวิตในฐานะครู ครูเป็นผู้ให้การอบรมด้วยการดำเนินชีวิตเป็นประจักษ์พยานทั้งนี้ ด้วยความรักตามจิตตารมณ์แห่งการรัก รับผิดชอบ และให้อภัย ดังนั้นครูต้องได้รับการเอาใจใส่ดูแลเป็นอย่างดีทั้งในด้านการพัฒนาความรู้ ความสามารถทางด้านจิตวิญญาณ และชีวิตความเป็นอยู่อย่างเหมาะสม

5. การวิเคราะห์ลักษณะกรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริง

จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับกรอบคิดจากพระบรมราโชวาทเนื่องในโอกาสต่าง ๆ ของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวรัชกาลที่ 9 และข้อค้นพบจากผลงานวิจัยของนักวิชาการ นโยบายการศึกษาคาทอลิกจากในประเทศและต่างประเทศ เอกสารงานวิจัยของสถาบันการศึกษาคาทอลิก งานวิจัยของสถาบันการศึกษา และผลการสัมภาษณ์ผู้บริหารโรงเรียน ครูอาวุโสที่ได้รับการยกย่องให้เป็นครูต้นแบบในโรงเรียนคาทอลิก เกี่ยวกับความเป็นครูที่แท้จริง สรุปไว้ ดังที่แสดงผลในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 การวิเคราะห์ ลักษณะกรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริง

ลักษณะกรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริง	นโยบายการศึกษาคาทอลิกจากในประเทศและต่างประเทศ งานวิจัยของสถาบันการศึกษาคาทอลิก และงานวิจัยของสถาบันการศึกษาของรัฐ																	
	พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 9	คุรุสภา	สมณกระทรวงการศึกษาคาทอลิก (2556)	สมณสาส์นโรงเรียนคาทอลิก (2556)	อัตลักษณ์การศึกษาคาทอลิก (2556)	เอกชัย จิรมโคตร (2550)	นนทวิชญ์ ฉัตรบรรยงศ์ (2555)	ธวัช สิงห์สา (2560)	ดิเรก พรสีมา (2543)	สุพรทิพย์ ธนภัทรไชยดิวัต และคณะ (2558)	อมรรัตน์ แก่นสาร และคณะ (2560)	มลิวลัย สมศักดิ์ และคณะ (2561)	ผู้บริหาร	ครู	ผู้ปกครอง	นักเรียน	นักการศึกษาคาทอลิก	รวม
1. มีคุณธรรมจริยธรรม	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			12
2. ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	13
3. มีความเมตตากรุณา	✓	✓				✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓			9
4. มีความรับผิดชอบต่อหน้าที่					✓		✓			✓		✓	✓					5
5. ตรงต่อเวลา	✓	✓											✓					3
6. ให้อภัยแก่กันและกัน		✓			✓											✓		3

ลักษณะกรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริง	นโยบายการศึกษาภาคทอโลกจากในประเทศและต่างประเทศ งานวิจัยของสถาบันการศึกษา คาทอลิก และงานวิจัยของสถาบันการศึกษาของรัฐ																		
	พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 9	คุรุสภา	สมณกระทรวงการศึกษาทอโลก (2556)	สมณสาส์นโรงเรียนคาทอลิก (2556)	อัตลักษณ์การศึกษาทอโลก (2556)	เอกชัย ซิโนโคร (2550)	นันทวิชญ์ ฉัตรบรรยงศ์ (2555)	ธวัช สิงห์สา (2560)	ดิเรก พรสีมา (2543)	สุพรทิพย์ ธนภัทรโชติวัฒน์ และคณะ(2558)	อมรรัตน์ แก่นสาร และคณะ (2560)	มลิวัลย์ สมศักดิ์ และคณะ (2561)	ผู้บริหาร	ครู	ผู้ปกครอง	นักเรียน	นักการศึกษาทอโลก	รวม	
7. มีจิตวิญญาณความเป็นครู	✓	✓				✓						✓	✓	✓					6
8. มีความรักในวิชาชีพครู		✓						✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					8
9. รักและภาคภูมิใจในองค์กร		✓				✓													2
10. ให้กำลังใจ แนะนำ ช่วยเหลือ		✓		✓	✓														3
11. มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี		✓		✓				✓	✓	✓		✓			✓	✓			8
12. อุทิศตนในการทำงาน	✓					✓		✓					✓						4
13. ปฏิบัติตนตามจรรยาบรรณวิชาชีพ		✓								✓		✓		✓					4
14. ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้		✓		✓				✓	✓	✓		✓							6
15. มีการบริหารจัดการเรียนการสอน		✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓						9
16. มีการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓					11
17. มีความรู้ในวิชาที่สอนอย่างแท้จริง	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓			✓			✓		10
18. มีจิตวิทยาในการสอน				✓				✓	✓		✓								4
19. มีความสามารถในการถ่ายทอดความรู้	✓	✓							✓		✓				✓	✓			6
20. มีทักษะความสามารถในการใช้สื่อ				✓			✓		✓	✓		✓						✓	6
21. ใช้เทคโนโลยีในการเรียนการสอน				✓			✓		✓	✓		✓						✓	6
22. มีความสามารถในการใช้ ภาษาต่างประเทศ				✓			✓		✓	✓		✓						✓	6
23. เคารพในศักดิ์ศรีและสิทธิของผู้อื่น													✓						1
24. มีความรู้เรื่องหลักสูตร														✓					1
25. มีความสามารถในการบูรณาการ ความรู้																	✓		1

จากตารางที่ 1 การวิเคราะห์กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริงจากนักวิชาการหลาย ๆ ท่าน และสามารถสังเคราะห์กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริง พบว่าลักษณะกรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริง 8 อันดับ โดยเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย ได้แก่ 1) ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี 2) มีคุณธรรมจริยธรรม 3) มีการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง 4) มีความรู้ในวิชาที่สอนอย่างแท้จริง 5) มีความเมตตากรุณา 6) มีการบริหารจัดการเรียนการสอน 7) มีความรักในวิชาชีพครู และ 8) มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี ส่วนลักษณะอื่น ๆ

ที่มีความถี่น้อยเป็นส่วนที่มีความสัมพันธ์ต่อกัน และมีความสอดคล้องกับคุณลักษณะความเป็นครูที่แท้จริงจากนักวิชาการ ประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านคุณธรรมจริยธรรม ประกอบด้วย เคารพศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ เคารพในสิทธิของบุคคลอื่น ความเป็นกัลยาณมิตร มีภาวะผู้นำที่กล้าหาญทางจริยธรรม ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี รับผิดชอบต่อตนเองและส่วนรวม และมีความซื่อสัตย์สุจริต 2) ด้านจิตวิญญาณความเป็นครู ประกอบด้วย มีจิตใจเมตตากรุณา พร้อมช่วยเหลือผู้อื่น คิดบวกต่อผู้อื่น ให้อภัยผู้อื่นได้ มีความรักและศรัทธาในวิชาชีพครู มีความผูกพันในงานวิชาชีพครู และอุทิศตนในการเป็นครู 3) ด้านการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย สารสำคัญของหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การวางแผนหรือการออกแบบการเรียนการสอน กำหนดสื่อการสอนและการจัดทำสื่อ การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการเรียนการสอน กำหนดวิธีการวัดและประเมินผล และการสร้างสรรค์บรรยากาศในชั้นเรียนแบบมีส่วนร่วม และ 4) ด้านการพัฒนาตนเอง ประกอบด้วย มีวิสัยทัศน์/มุมมองในการพัฒนาตนเอง มีแนวทางในการพัฒนาตนเอง นำความรู้ที่ได้รับจากการอบรมมาบูรณาการเพื่อพัฒนาตนเอง การพัฒนางานที่รับผิดชอบ การสร้างความสัมพันธ์กับผู้ร่วมงาน การให้บริการวิชาการแก่ชุมชนหรือโรงเรียนเครือข่าย และเป็นผู้มีจิตอาสาเพื่อสร้างสรรค์สังคม

เอกสารอ้างอิง

- “ข้อบังคับคุรุสภา ว่าด้วยจรรยาบรรณของวิชาชีพ พ.ศ. 2556,” (2556). ราชกิจจานุเบกษา. เล่ม 130 ตอนพิเศษ 130 ง (4 ตุลาคม 2556). หน้า 72-74.
- ชนิตา รุ่งเรือง และคณะ (2559). **กรอบความคิดเติบโตแนวทางใหม่แห่งการพัฒนาศักยภาพมนุษย์**. วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาดุษฎีบัณฑิต, คณะศึกษาศาสตร์, มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. ดิเรก พรสีมา. (2543). **ปฏิรูปการศึกษาไทยอย่างไร**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ ส.รุ่งทิพย์ ออฟเซ็ท.
- ธวัช สิงห์สา. (2560). การพัฒนาคุณภาพการศึกษาโรงเรียนคาทอลิกตามอัตลักษณ์การศึกษาคาทอลิก. **วารสารทางการศึกษา มหาวิทยาลัยศิลปากร**. ฉบับ 1 พฤษภาคม 2560.
- นันทวิษณุ ฉัตรบรรยงค์. (2555). รูปแบบการพัฒนาศาสนสถานศึกษาขั้นพื้นฐานคาทอลิก สังกัดสังฆมณฑลในประเทศไทย เพื่อส่งเสริมการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้. **วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยอีสเทิร์นเอเชีย**. 2(1) : 54-66.
- มลิวัลย์ สมศักดิ์ และคณะ. (2561). องค์ประกอบและตัวชี้วัดจิตวิญญาณความเป็นครูของนักศึกษาคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยภัฏ. **วารสารเทคโนโลยีภาคใต้**. 11 (1) : 51-58.
- มหาวิทยาลัยวลัยลักษณ์. (2539). **ประมวลพระบรมราชาบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดชในพิธีพระราชทานปริญญาบัตร พุทธศักราช 2493-2537. นครศรีธรรมราช : มหาวิทยาลัยวลัยลักษณ์.**
- มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. (2521). **พระบรมราชาบาทของพระบาทสมเด็จพระปรมินทรมหาภูมิพลอดุลยเดชฯ ในพิธีพระราชทานปริญญาบัตรแก่บัณฑิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ**. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- สตรีเอวา จำปาร์ตัน. (2556). **รูปแบบกรอบคิดใฝ่เรียนรู้ตลอดชีวิตของนักศึกษาปริญญาตรี มหาวิทยาลัยเอกชนในเขตกรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรบัณฑิต. บัณฑิตวิทยาลัย. มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต.

- สภาการศึกษาคาทอลิกแห่งประเทศไทย. (2556). **อัตลักษณ์การศึกษาคาทอลิก** (ฉบับปรับปรุง ค.ศ. 2013). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์อัสสัมชัญ บางรัก.
- สมณกระทรวงเพื่อการศึกษาคาทอลิก. (2556). **โรงเรียนคาทอลิกขณะกำลังเข้าสู่สหัสวรรษที่สาม**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์อัสสัมชัญ.
- สาธิต วงศ์อนันต์นนท์. (2557). **การปฏิรูปการศึกษาไทย: อดีต ปัจจุบัน อนาคตบทความวิชาการ**. สำนักวิชาการ สำนักงานเลขาธิการวุฒิสภา.
- สำนักงาน ก.ค. กระทรวงศึกษาธิการ. (2544). **ครุตามแนวพระราชดำริ**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สุพรทิพย์ ธนภัทรโชติวัต และคณะ. (2558). การพัฒนารูปแบบการจัดประสบการณ์วิชาชีพครูเพื่อส่งเสริมคุณลักษณะครูในศตวรรษที่ 21. **วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร**. 17 (1) : 33-48.
- สุรินทร์ จารย์อุปการะ. (2556). **การจัดการศึกษาโรงเรียนคาทอลิกในประเทศไทยตามอัตลักษณ์การศึกษาคาทอลิก**. ศึกษานิพนธ์ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต. สาขาวิชาการบริหารการศึกษา. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- สุวิทย์ เมษินทรีย์. (2558). **ปฏิรูป "คุณภาพคน" ก่อนไทยไร้ที่ยืน**. นสพ.ไทยรัฐ ฉบับวันที่ 20 กรกฎาคม 2558.
- อมรรัตน์ แก่นสาร และคณะ. (2560). **การพัฒนาตัวบ่งชี้จิตวิญญาณความเป็นครูของครูสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน**. ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต. สาขาวิชาการบริหารและพัฒนาการศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร.
- เอกชัย ชินโคตร. (2550). วัฒนธรรมองค์กรของโรงเรียนคาทอลิกสังกัดสังฆมณฑลในทศวรรษหน้า. **วารสารการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยบูรพา**. 1 (1) : 147-163.
- Dweck, C. S. (2006). **Mindset: The new psychology of success. How We Can Learn to Fulfill Our Potential**. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2015). **Test your mindset**. Retrieved November, 3, 2015, from <http://www.mindsetonline.com/testyourmindset/step1.php>
- Murphy, M. C., & Dweck, C. S. (2015). Mindsets shape consumer behavior, **Journal of Consumer Psychology**, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcps.2015.06.005>

.....

การกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์

Self-Directed Online Learning

ประศักดิ์ หอมสนิท¹ อรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง² ดิเรก ชีระภูธร³

Received: March 3, 2020

Revised: May 1, 2020

Accepted: May 5, 2020

บทคัดย่อ

บทความนี้เขียนขึ้นจากมุมมองของผู้เขียนในฐานะนักเทคโนโลยีการศึกษาที่ยอมรับว่าในการจัดการเรียนการสอนออนไลน์ซึ่งกำลังเป็นกระแสสำคัญของการศึกษาทุกระดับในขณะนี้ จำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องใช้หลักการและแนวคิดของจิตวิทยาประกอบกับศาสตร์การสอน จึงจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์และผลลัพธ์การเรียนรู้ของรายวิชา ผู้เขียนศึกษาพบว่าหลักการและแนวคิดทางจิตวิทยาที่มีผู้นำมาศึกษาและวิจัยได้ข้อค้นพบว่า การกำกับตนเองสามารถเสริมสร้างและยกระดับความสามารถในการเรียนรู้ให้กับผู้เรียนออนไลน์ได้ บทความนี้ขอเสนอหัวข้อ ความหมายและลักษณะสำคัญของการกำกับตนเอง หลักการและแนวคิดทางจิตวิทยาเกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์ กระบวนการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์ และงานวิจัยที่เกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์

คำสำคัญ: การกำกับตนเอง, การเรียนการสอนออนไลน์

Abstract

This paper was written from authors' view as educational technologist. We have to accept the fact that nowadays online learning approaches have been successfully implemented in education at all levels. Online learning needs to be applied psychology principles and concepts and science of teaching in order to enhance learners' learning to achieve objectives and learning outcomes. From our study, we found that one of psychology principles that was most studied and researched is self-directed learning. So it is convinced that self-directed learning is a chance for leveraging the potentials of all learners in online learning. This article's topics include definition and important characteristics of self-directed, psychological principles and concepts related to online self-directed learning, process of self-directed online learning, and research studies on online self-directed learning.

Keywords: self-directed, online learning

¹นักวิชาการอิสระด้านเทคโนโลยีการศึกษา

²สาขาวิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

³มหาวิทยาลัยพะเยา

กระบวนการจัดการศึกษาและการเรียนการสอนของประเทศกำลังถูกท้าทายจากสภาพการเปลี่ยนแปลงที่คาดไม่ถึงและควบคุมด้วยความยากลำบาก ที่เรียกว่าภาวะปกติใหม่ หรือ New Normal ซึ่งส่งผลกระทบต่อเศรษฐกิจ สังคมและการศึกษาโดยรวม การศึกษาซึ่งเป็นเครื่องมือสำคัญของการพัฒนา “ทรัพยากรมนุษย์” ของประเทศให้สามารถปรับเปลี่ยนตนเองเพื่ออยู่รอดได้อย่างมีคุณภาพในทุกสภาวะ จึงถูกภาวะความปกติใหม่นี้ทำให้ผู้เกี่ยวข้องกับการศึกษาของประเทศทุกภาคส่วนต้องหันมาออกแบบ บริหารและจัดการกระบวนการเรียนการสอนใหม่ ให้เหมาะสมกับสภาพการที่ไม่สามารถเผชิญหน้ากันได้ ด้วยเหตุนี้การเรียนการสอนออนไลน์จึงมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการศึกษาทุกระดับไม่เว้นแม้แต่ระดับปฐมวัย

ในการเรียนออนไลน์ทุกระดับการศึกษา ผู้เรียนทุกคนจำเป็นต้องมีพฤติกรรมการเรียนที่แตกต่างไปจากการเรียนในชั้นเรียน ที่ปกติมีผู้สอนเป็นผู้ควบคุมดูแลหรือเอื้ออำนวยการเรียนรู้ ขณะที่ในการเรียนออนไลน์นั้น ผู้เรียนจำเป็นต้องดูแลตัวเอง มีระเบียบวินัยในตนเอง ปกครองตนเอง รู้จักบริหารจัดการเวลา โดยเฉพาะต้องมีความตั้งใจและมุ่งมั่นที่จะเรียนให้ประสบความสำเร็จ แต่ในปัจจุบันพบว่าผู้เรียนออนไลน์ยังไม่สามารถใช้ศักยภาพของตนเองอย่างเต็มที่ ด้วยยังติดความเคยชินกับการเรียนกับผู้สอนในชั้นเรียนปกติ ส่งผลให้เกิดการหนีหายจากห้องเรียนออนไลน์ ไม่ติดตามการเรียน ไม่ร่วมแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อน หรือไม่ส่งงานตามเวลา กล่าวได้ว่าผู้เรียนยังมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับการเรียนออนไลน์นั่นเอง

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนออนไลน์ พบว่ามีการนำหลักการจิตวิทยามาใช้เพื่อช่วยให้คุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนออนไลน์เพิ่มมากขึ้น เช่น ผลย้อนกลับ (feedback) (Matas and Allan, 2005; Bonnel, 2008; Popta, et al., 2017; Guasch et al., 2019) การเสริมแรง (reinforcement) (Frisoli, 2008; Raghuvier et al., 2016) แรงจูงใจ (motivation) (Rovai, 2007; Selvi, 2010) ความแตกต่างระหว่างบุคคล (individual differences) (Upton and Adams, 2005; Samah and Ali, 2011) เป็นต้น ทั้งนี้ในด้านผู้สอนสามารถนำหลักการและแนวคิดทางจิตวิทยาเป็นแนวทางในการออกแบบการสอนออนไลน์ (Online teaching design) และด้านผู้เรียนก็สามารถนำมาเป็นแนวทางในการออกแบบการเรียนออนไลน์ (Online learning design) ซึ่งผู้เขียนเชื่อว่าในช่วงเวลาที่ผู้เรียนต้องช่วยเหลือและดูแลตัวเองให้ประสบความสำเร็จในการเรียนออนไลน์ จำเป็นต้องมีเครื่องมือช่วยการเรียนรู้ของตนเอง ในบทความนี้ผู้เขียนจึงให้ความสำคัญกับหลักการจิตวิทยาที่สามารถใช้ช่วยผู้เรียน ได้แก่ การกำกับตนเอง (self-directed)

1. ความหมายและลักษณะสำคัญของการกำกับตนเอง

Knowles (1975) ให้ความหมายของการเรียนที่มีการกำกับตนเองว่า เป็นกระบวนการที่บุคคลคิดริเริ่มด้วยตนเองในการวินิจฉัยความต้องการในการเรียน การกำหนดจุดมุ่งหมาย เลือกวิธีการเรียน ตลอดจนการประเมินความก้าวหน้าในการเรียน โดยอาจได้รับหรืออาจไม่ได้รับความช่วยเหลือจากผู้อื่น แนวคิดของ Knowles นี้เน้นลักษณะสำคัญของการกำกับตนเองว่า ยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง สอดคล้องใกล้เคียงกับแนวคิดของ Brookfield (1985) ที่ว่า การเรียนรู้แบบกำกับตนเอง หมายถึง การแสวงหาความรู้โดยผู้เรียนเป็นผู้กำหนดเป้าหมายการเรียนรู้ที่ชัดเจน ควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองในด้านเนื้อหาและวิธีการเรียน และอาจขอความช่วยเหลือในด้านต่าง ๆ จากบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งเลือกวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง ขณะที่ Bandura (1989) กล่าวว่า การกำกับตนเองมี

ลักษณะสำคัญคือ มีวัตถุประสงค์เพื่อเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเองไปสู่พฤติกรรมที่ต้องการ Zimmerman (1998) เห็นว่าการกำกับตนเอง เป็นกระบวนการที่บุคคลตั้งเป้าหมายสำหรับตนเอง บันทึกพฤติกรรมตนเอง และคิดกลวิธีให้บรรลุเป้าหมายด้วยตนเอง บุคคลจะเป็นผู้ควบคุมกระบวนการนี้ด้วยตนเอง

Zimmerman (1989, อ้างถึงใน Wigfield et al., 1998) อธิบายลักษณะสำคัญของผู้เรียนที่มีการกำกับตนเองไว้ว่า เป็นผู้ที่มีการจัดการกับระบบการคิดของตนเอง มีแรงจูงใจ มีพฤติกรรมการเรียนรู้ไปตามกระบวนการของตน เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ Zimmerman ยังอธิบายคุณลักษณะของผู้เรียนที่มีการกำกับตนเองว่า มี 3 ลักษณะที่สำคัญ คือ 1) มีการใช้กลวิธีกำกับตนเองที่หลากหลาย โดยเฉพาะการเรียนรู้เชิงรุก active learning 2) มีความเชื่อว่าตนเองสามารถเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และ 3) มีการตั้งเป้าหมายการเรียนรู้หลายเป้าหมายและแตกต่างกัน

2. หลักการและแนวคิดทางจิตวิทยาเกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์

จากการศึกษาหลักการและแนวคิดของนักจิตวิทยาสำคัญ พบว่าการเรียนรู้แบบกำกับตนเองมาจากหลักการและแนวคิดของของหลายทฤษฎีประกอบกัน เช่น นักจิตวิทยากลุ่มทฤษฎีวางเงื่อนไขด้วยการกระทำ (Operant conditioning theory) กล่าวว่าคนที่มีความรู้เกี่ยวกับตนเองจะเลือกการกระทำหลายๆทาง และยึดการเสริมแรงทางบวกแบบทันที (Schunk, 2014) ส่วนนักจิตวิทยากลุ่มการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social cognitive theory) ระบุว่าในการกำกับตนเองต้องมีการเลือก เลือกที่จะมีส่วนร่วม เลือกวิธีการ เลือกผลลัพธ์ และเลือกบริบท สำหรับนักจิตวิทยากลุ่มทฤษฎีกระบวนการทางสมองในการประมวลข้อมูล (Information processing theory) กล่าวว่า การกำกับตนเองเปรียบได้กับการตระหนักรู้ในการรู้คิด (metacognitive awareness หรือ metacognition) (Gitomer & Glaser, 1987) ที่มีการเฝ้าติดตาม กำกับ และควบคุมการกระทำให้ไปถึงเป้าหมาย การตระหนักรู้ครอบคลุม ความรู้เกี่ยวกับภาระงานที่ต้องทำ (ต้องเรียนอะไร เรียนเมื่อไหร่และเรียนอย่างไร) ความรู้เกี่ยวกับศักยภาพของตน ความสนใจ และทัศนคติ ดังนั้นผู้เรียนที่กำกับตนเองต้องมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับภาระงานที่ตนเองต้องทำ คุณสมบัติของตนเอง และกลวิธีปฏิบัติภารกิจ (Schunk, 2014)

นอกจากนี้ นักจิตวิทยากลุ่มก้าวหน้านิยม (Progressive Psychology) เชื่อว่าลักษณะผู้เรียนที่เรียนรู้แบบกำกับตนเอง จะจัดการกับทางเลือกด้วยความเข้าใจในตนเอง เข้าใจสถานการณ์ และสามารถนำไปสู่เป้าหมายในชีวิต มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม สามารถควบคุมตนเอง (Self-control) ส่วนนักจิตวิทยามนุษยนิยม (Humanistic Psychology) เชื่อว่าบุคคลมีการเรียนรู้แบบกำกับตนเองมาตั้งแต่กำเนิด ถ้าได้รับการเลี้ยงดูและชี้แนะที่เหมาะสม ทุกคนจะมีความเชื่อมั่นในตนเองเพิ่มมากขึ้น ทำให้แสดงออกอย่างเหมาะสมมากขึ้นตามไปด้วย และนักจิตวิทยาพุทธิปัญญา (Cognitive Psychology) ที่เชื่อในเรื่องของการคิดพิจารณาญาณมองการพัฒนาตนเองของบุคคลว่าต้องคิดใคร่ครวญ เข้าใจตนเองและเข้าใจผู้อื่น ประยุกต์ตนเองให้เข้ากับกับความรู้และสภาพแวดล้อม ดังนั้น การส่งเสริมการเรียนรู้แบบกำกับตนเองจึงต้องใช้กลยุทธ์และเทคนิควิธีการหลายวิธีผสมผสานกันตามบริบทที่เกี่ยวข้อง (Grestner, 1987 อ้างถึงใน ญัฐสุตา ศิริรัตน์, 2551)

3. กระบวนการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์

จากการศึกษา พบว่า ในการเรียนออนไลน์มีการอ้างอิงการกำกับตนเองของนักจิตวิทยาต่าง ๆ เช่น Bandura และ Zumbunn, Tadlock & Roberts เป็นต้น ผู้ออกแบบการเรียนการสอนออนไลน์ต่างนำกระบวนการกำกับตนเองมาใช้กำหนดเป็นขั้นตอนสำหรับการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์ในหัวข้อนี้จึงขอเสนอกระบวนการของนักจิตวิทยาดังกล่าว ดังนี้

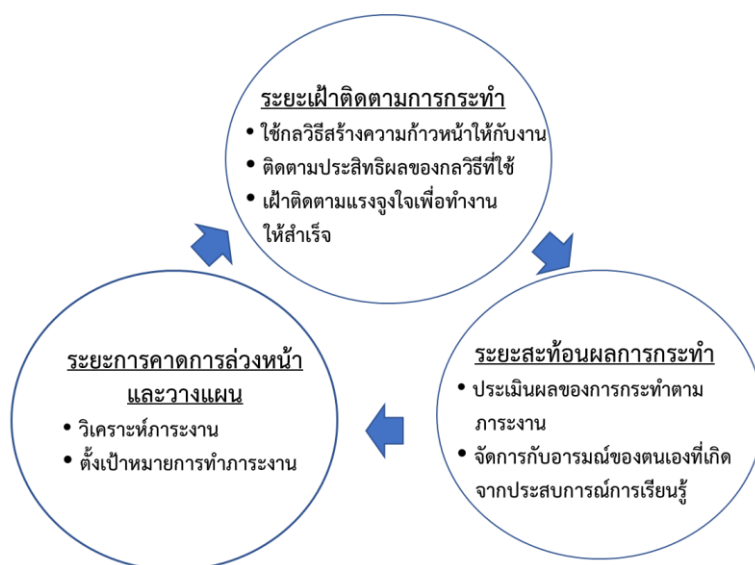
Bandura (1986) เสนอไว้ว่าการกำกับตนเองเป็นกระบวนการที่มี 3 กระบวนการหลัก ได้แก่ 1) กระบวนการสังเกตตนเอง 2) กระบวนการตัดสินใจของตนเอง และ 3) กระบวนการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง

กระบวนการสังเกตตนเอง (Self-observation) การจะทำให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการเรียนรู้ของตนเองได้นั้น จำเป็นที่จะต้องให้ผู้เรียนมีข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับสภาพของตนเองก่อนเรียนว่าตนเองนั้นเป็นอย่างไร เพราะผู้เรียนต้องใช้ข้อมูลจากกระบวนการสังเกตตนเอง มาใช้เป็นข้อมูลในการตั้งเป้าหมายการเรียนรู้ ติดตาม การเรียน ตรวจสอบการเรียนรู้ และประเมินพฤติกรรมของตนเอง โดยผู้เรียนต้องสังเกตตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดการเรียนรู้ และบันทึกพฤติกรรมเป้าหมายที่เกิดขึ้นอย่างทันทีที่ กระบวนการนี้ช่วยให้ผู้เรียนได้วินิจฉัยตนเองอย่างถูกต้องตลอดเวลาของการเรียน

1. กระบวนการตัดสินใจ (Self-judgement) เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนต้องกระทำอย่างต่อเนื่องจากกระบวนการสังเกตตนเอง เมื่อผู้เรียนได้สังเกตและบันทึกพฤติกรรมการเรียนรู้ของตนเองแล้ว ผู้เรียนจะนำเอาข้อมูลที่ได้ไปเปรียบเทียบกับเป้าหมายการเรียนรู้หรือมาตรฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้เพราะผู้เรียนจะต้องตัดสินว่าจะดำเนินการกับพฤติกรรมของตนเองอย่างไร โดยอาจเปรียบเทียบกับผู้เรียนคนอื่น หรือผู้เรียนอาจเลือกเกณฑ์ในการเปรียบเทียบ 4 แบบ ได้แก่ ผู้เรียนเปรียบเทียบตนเองกับบรรทัดฐานที่เป็นมาตรฐานการเรียนรู้ ผู้เรียนเปรียบเทียบกับตนเอง ผู้เรียนเปรียบเทียบกับสังคม หรือเปรียบเทียบกับกลุ่มผู้เรียนด้วยกัน

2. กระบวนการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-reaction) เป็นกระบวนการสุดท้ายของการกำกับตนเองของผู้เรียน กระบวนการนี้ผู้เรียนต้องแสดงการตอบสนอง (response) ต่อผลที่เกิดจากการประเมินพฤติกรรมของตนเองจากขั้นของการตัดสิน โดยผู้เรียนต้องรู้ว่าตนเองมีพฤติกรรมเรียนรู้ตามเป้าหมายได้เท่ากับหรือสูงกว่าเป้าหมายที่ตั้งไว้ ไม่ว่าจะได้เท่ากับหรือสูงกว่าผู้เรียนสามารถแสดงปฏิกิริยาทางบวกต่อตนเองเช่นให้รางวัลกับตนเอง แต่ถ้าผู้เรียนพบว่าพฤติกรรมเรียนรู้ของตนได้ต่ำกว่าเป้าหมาย ก็ต้องแสดงปฏิกิริยาทางลบต่อตนเองด้วยการลงโทษตนเอง หรือผู้เรียนบางคนอาจไม่แสดงปฏิกิริยาใด ๆ ต่อตนเองก็ได้ กระบวนการดังกล่าวนี้เป็นสิ่งจูงใจที่กำหนดและกระทำโดยผู้เรียนเอง ถ้าผู้เรียนสามารถมีพฤติกรรมเรียนรู้ตามเป้าหมายหรือสูงกว่า เขาก็สามารถให้รางวัลตนเอง

Zumbunn, Tadlock & Roberts (2011) กำหนดกลวิธีกำกับตนเองไว้ 3 ระยะ รวม 7 ขั้นตอนย่อย ได้แก่ 1) ระยะคาดการณ์ล่วงหน้าและวางแผน มี 2 ขั้น 1.1 วิเคราะห์ภาระงาน และ 1.2 ตั้งเป้าหมายการทำให้ภาระงานให้สำเร็จ 2) ระยะเฝ้าติดตามการกระทำ มี 3 ขั้นตอนย่อย 2.1 ใช้กลวิธีสร้างความก้าวหน้าให้กับงานที่ทำ 2.2 เฝ้าติดตามประสิทธิผลของกลวิธีที่ใช้ และ 2.3 เฝ้าติดตามแรงจูงใจเพื่อทำงานให้สำเร็จ 3) ระยะสะท้อนผลการกระทำ มี 2 ขั้นตอนย่อย 3.1 ประเมินผลของการกระทำตามภาระงาน และ 3.2 จัดการกับอารมณ์ของตนเองที่เกิดจากประสบการณ์การเรียนรู้ (ดูภาพที่ 1)



ภาพที่ 1 กลวิธีกำกับตนเองของ Sharon Zumbrunn, Joseph Tadlock and Roberts. ที่มา: “Encourage Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature,” by S. Zumbrunn, J. Tadlock, & E.D. Roberts, 2011, Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University, p. 6.

จากกระบวนการกำกับตนเองของนักจิตวิทยาดังกล่าวจะเห็นได้ว่า การกำกับตนเองเป็นกระบวนการที่มีขั้นตอนหลักและขั้นตอนย่อย เมื่อนำมาใช้กับการเรียนการสอนออนไลน์ต้องมีการกำหนดเป็นขั้นตอนสำหรับผู้เรียนที่ต้องลงมือกระทำด้วยตนเอง การกำกับตนเองเน้นให้ผู้เรียนออนไลน์ต้องวางแผน เลือก ควบคุม และติดตามการกระทำทั้งหมดในภาระงานการเรียนรู้ออนไลน์ของตน รวมทั้งมีการให้ความสำคัญกับการสร้างแรงจูงใจ การตอบสนองต่อผลที่เกิดขึ้น ทั้งหมดนี้เป็นกลไกสำคัญที่จะช่วยให้ผู้เรียนออนไลน์ประสบความสำเร็จในการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น

4. งานวิจัยที่เกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์

ผู้เขียนค้นคว้างานวิจัยที่ผ่านมาทั้งของไทยและต่างประเทศพบว่ามีการใช้หลักการจิตวิทยา คือการกำกับตนเองที่สามารถนำมาใช้กับผู้เรียนเพื่อแก้ปัญหาพฤติกรรมกรเรียนออนไลน์ และช่วยสร้างพฤติกรรมที่เหมาะสมให้กับผู้เรียน

งานวิจัยเกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์ของต่างประเทศ

มีงานวิจัยต่างประเทศที่ศึกษาเกี่ยวกับการกำกับตนเองในสภาพแวดล้อมการเรียนออนไลน์จำนวนมาก อาทิเช่น

Bonk et al. (2015) ศึกษาผู้เรียนออนไลน์ที่ลงทะเบียนรายวิชาของ MIT OpenCourseWare ชื่องานวิจัยคือ Understanding the Self-Directed Online Learning Preferences, Goals, Achievements, and Challenges of MIT OpenCourseWare Subscribers ผู้วิจัยศึกษาข้อมูลของผู้เรียนที่ลงทะเบียนเรียนออนไลน์โดยเชื่อว่าผู้ลงทะเบียนเรียนต่อเนื่องเป็นผู้ที่มีการกำกับตนเองเป็นลักษณะที่มีติดตัวอยู่แล้ว ผู้วิจัยจึงศึกษาเปรียบเทียบเป้าหมายในการเรียน แรงจูงใจ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความท้าทาย และโอกาสในการเปลี่ยนแปลงชีวิตของผู้เรียน

Sumuer (2018) ทำการวิจัย เรื่อง Factors related to college students' self-directed learning with technology โดยการสอบถามนักศึกษา จำนวน 153 คน เกี่ยวกับความพร้อมในการกำกับตนเอง (self-directed learning readiness) การใช้เครื่องมือ web 2.0 ในการเรียนออนไลน์ การชี้แนะตนเองในการสื่อสารออนไลน์ (online communication self-efficacy) ผลการศึกษาพบว่า ความพร้อมในการกำกับตนเองและการใช้เครื่องมือ web 2.0 ในการเรียนออนไลน์สามารถทำนายการกำกับตนเองของนักศึกษาในการเรียนด้วยเทคโนโลยี

Uz & Uzun (2018) ศึกษาวิจัย เรื่อง The influence of blended learning environment on self-regulated and self-directed learning skills of learners งานวิจัยนี้มุ่งศึกษาว่าการเรียนแบบผสมผสานมีอิทธิพลต่อทักษะการเรียนรู้แบบกำกับตนเองของผู้เรียนหรือไม่ ผู้วิจัยพบว่าการใช้การเรียนแบบผสมผสานสามารถทำให้ผู้เรียนในกลุ่มทดลองมีทักษะการกำกับตนเองสูงกว่าผู้เรียนในกลุ่มควบคุม ผู้เรียนในกลุ่มทดลองให้ข้อมูลว่าการเรียนแบบผสมผสานให้คำแนะนำที่มีประสิทธิภาพและสร้างแรงจูงใจ

Tekkol & Demirel (2018) วิจัยเชิงสำรวจกับนักศึกษาปริญญาตรี เรื่อง An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students โดยศึกษาว่านักศึกษาปริญญาตรีมีทักษะการกำกับตนเองระดับใด และแตกต่างกันตามประเภทของสถาบัน เพศ สาขาที่ศึกษา ชั้นปี ผลการเรียนรู้ และความมุ่งมั่นในการเรียน พบว่า นักศึกษามีคะแนนการกำกับตนเองสูงกว่าค่ามัธยฐานเพศ สาขาที่ศึกษา ผลการเรียนรู้ และความมุ่งมั่นในการเรียนมีผลต่อคะแนนทักษะการกำกับตนเอง

Wang, Liu, & Li (2019) ทำการศึกษาวิจัยเชิงปริมาณด้วยการสำรวจ เรื่อง Design variables for self-directed learning in MOOC environment. พบว่าลักษณะที่สำคัญของบทเรียน MOOC ที่ต้องมีเพื่อช่วยสร้างการกำกับตนเองให้กับผู้เรียน ได้แก่ การเรียนที่ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (learner centeredness), การสะท้อน คิด (reflective practice), และการเรียนรู้ร่วมกัน (collaborative learning)

Noh & Kim (2019) ทำการวิจัยเชิงทดลองกับนักศึกษาพยาบาล เรื่อง Effectiveness of a self-directed learning program using blended coaching among nursing students in clinical practice: a quasi-experimental research design ผลวิจัยพบว่า นักศึกษากลุ่มทดลองมีความสามารถในการกำกับตนเองเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญมากกว่านักศึกษาในกลุ่มควบคุม ผู้วิจัยสรุปไว้ว่าโปรแกรมที่สร้างขึ้นที่มีการใช้การโค้ชแบบผสมผสานช่วยให้นักศึกษามีการกำกับตนเองเพิ่มขึ้น

Geng, Law, & Niu (2019) ศึกษา เรื่อง Investigating self-directed learning and technology readiness in blended learning environment พบว่าลักษณะของผู้เรียนมีผลต่อประสิทธิผลของการเรียนในสภาพแวดล้อมออนไลน์ โดยเฉพาะผู้เรียนที่สามารถกำกับการเรียนของตนเองและสามารถใช้เทคโนโลยีจะส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพการเรียนรู้

จากการศึกษางานวิจัยต่าง ๆ ดังกล่าว สรุปได้ว่า การกำกับตนเองสามารถช่วยผู้เรียนออนไลน์โดยเฉพาะผู้เรียนที่สามารถกำหนดลักษณะการเรียนรู้ของตนเอง การกำกับตนเองเป็นทักษะที่สามารถสร้างให้เกิดขึ้นได้ในบริบทของการเรียนออนไลน์ และการกำกับตนเองเป็นผลมาจากการสื่อสาร การมีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่ม การโค้ชจากผู้สอน และการมีแรงจูงใจ

งานวิจัยเกี่ยวกับการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์ของประเทศไทย

จากงานวิจัยของต่างประเทศที่ยกมาเป็นตัวอย่าง แสดงให้เห็นว่าทุกงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น ยังไม่มีการพัฒนาเป็นรูปแบบการสร้างการกำกับตนเองให้กับผู้เรียน ยังไม่มีการออกแบบขั้นตอนการกำกับตนเองที่จะนำไปให้ผู้เรียนทำตาม ในการนี้ผู้เขียนจึงเห็นความจำเป็นที่ต้องค้นคว้าต่อว่า มีงานวิจัยใดบ้างที่เป็นงานวิจัยของประเทศไทยที่พัฒนารูปแบบการเรียนออนไลน์ที่มีการกำกับตนเองเพื่อผู้เรียนในบริบทของประเทศไทย ผู้เขียนพบงานวิจัยของไทย 2 เรื่อง ที่ขอนำเสนอให้เห็นการออกแบบสำหรับผู้เรียน ได้แก่ งานวิจัยของดิเรก ชีระกูธร (2546) เรื่อง การใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนบนเครือข่ายสำหรับบัณฑิตศึกษาระดับปริญญาตรี และ ญัณฐ์สิตา ศิริรัตน์ (2551) เรื่อง การพัฒนารูปแบบการแลกเปลี่ยนเรียนรู้บนเครือข่ายตามแนวคิดการเรียนรู้แบบชั้นนำตนเองสำหรับบุคลากรทางการศึกษา เพื่อสร้างการเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม (หมายเหตุ: งานวิจัยทั้ง 2 เรื่องนี้ ศึกษาหลักการของ self-directed เหมือนกัน แต่ใช้คำภาษาไทยต่างกัน โดยดิเรก ชีระกูธร ใช้คำว่า การกำกับตนเอง แต่ ญัณฐ์สิตา ศิริรัตน์ ใช้คำว่า การชั้นนำตนเอง)

งานวิจัยของดิเรก ชีระกูธร

ดิเรก ชีระกูธร ให้ความหมายเชิงปฏิบัติการของการกำกับตนเองสำหรับงานวิจัยนี้ไว้ว่า หมายถึงกระบวนการที่ผู้เรียนวางแผน ควบคุม และกำกับพฤติกรรมตนเองเพื่อให้เกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ประกอบด้วย 3 กระบวนการ คือ กระบวนการสังเกตตนเอง กระบวนการตัดสินใจ และกระบวนการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง แบ่งกระบวนการออกเป็น 7 ขั้นตอน ได้แก่

1) การประเมินตนเองสำหรับการเรียน ผู้เรียนต้องทดสอบความพร้อมในการเรียนบนเครือข่ายโดยการทำแบบประเมินตนเองเป็นรายข้อ และบันทึกข้อที่ตนเองมีความพร้อมต่ำ แล้วทำการศึกษาคำความรู้ด้วยการเรียนบนเครือข่ายเพิ่มเติม จนมั่นใจว่าพร้อมที่จะเรียนบนเครือข่าย จึงดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ต่อไป

2) การตั้งเป้าหมายและวางแผนการเรียนบนเครือข่าย

3) การจัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนบนเครือข่าย ผู้เรียนต้องกำหนดสภาพแวดล้อมที่ตนเองเห็นว่าเหมาะสมสำหรับตนเองเพื่อการเรียนบนเครือข่าย ที่จะทำให้เกิดสมาธิ นำไปสู่การมีคะแนนกำกับตนเองและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาบนเครือข่ายที่สูงขึ้น และทำตามสภาพแวดล้อมที่กำหนดไว้

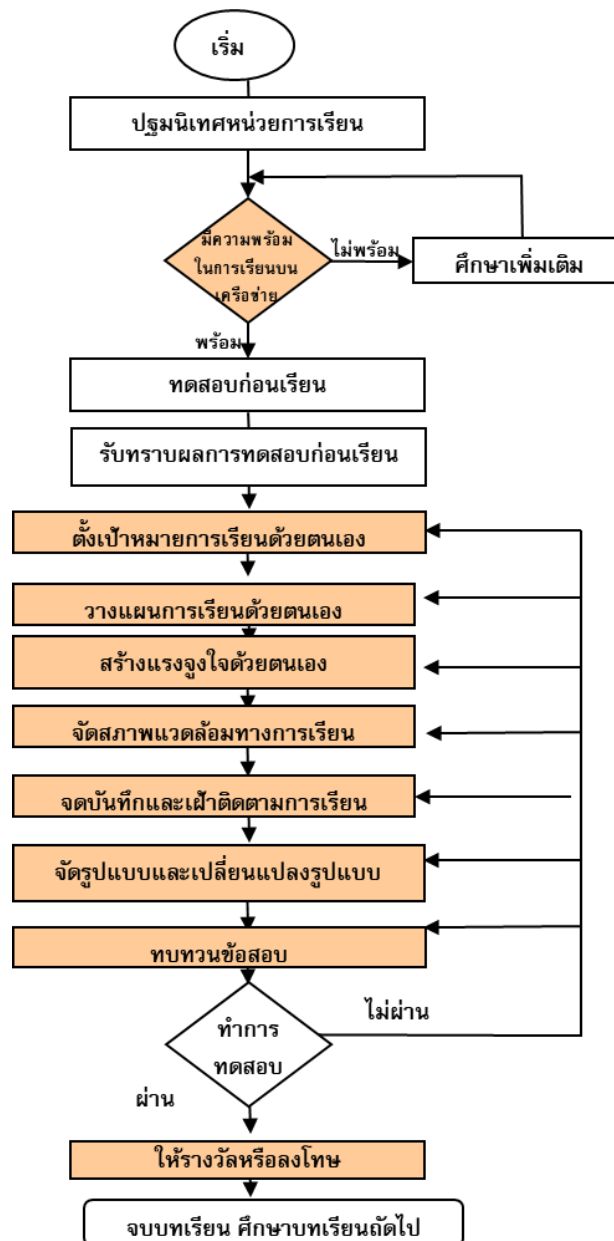
4) การสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง ผู้เรียนต้องกำหนดวิธีและ/หรือสิ่งของเป็นรางวัลต่อความสำเร็จ และวิธีและและ/หรือสิ่งของเป็นการลงโทษต่อความล้มเหลวในสิ่งที่ตนเองตั้งเป้าหมายในการเรียนไว้ หลังจากจบการเรียนในแต่ละหน่วยการเรียนแล้ว ผู้เรียนจะให้รางวัลและลงโทษตนเองตามที่กำหนดไว้

5) การจัดรูปแบบและการเปลี่ยนแปลงรูปแบบ ผู้เรียนทำแบบร่างรายงาน เพื่อให้การจัดทำรายงานเป็นไปอย่างมีระบบ

6) การจดบันทึกและเฝ้าติดตาม ผู้เรียนเขียนและ/หรือพิมพ์งานหรือนัดหมายต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับการเรียนที่ตนเองจะต้องทำ (เช่น การนัดหมายอภิปรายกับกลุ่มบนเครือข่าย) และคอยตรวจสอบว่างานหรือนัดหมายนั้น ๆ เสร็จสิ้นหรือไม่ หากเสร็จสิ้นแล้วให้ทำเครื่องหมายเป็นสัญลักษณ์แสดงไว้ในสมุดบันทึก

7) การทบทวนข้อสอบ ผู้เรียนนำข้อสอบเก่าและ/หรือข้อสอบก่อนเรียน และ/หรือข้อสอบในเนื้อหาวิชาที่เกี่ยวข้องที่ผู้เรียนค้นคว้าหาการทำเฉลยหาคำตอบ และศึกษาทบทวนเพื่อนำความรู้ที่ได้จากข้อสอบไปใช้ในการเรียนและการสอบของตนเอง

จากกระบวนการและขั้นตอนของ ดิเรก อีระภูธร สามารถนำเสนอในรูปของแผนภาพแสดงขั้นตอน วิธีและความสัมพันธ์ของการกำกับตนเอง ได้ดังนี้ (ดูภาพที่ 2)



ภาพที่ 2 แสดงขั้นตอนของการกำกับตนเองของดิเรก อีระภูธร ที่มา: “การใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนบนเครือข่ายคอมพิวเตอร์สำหรับนิสิตนักศึกษาในระดับปริญญาบัณฑิต” (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทศึกษาศาสตร์บัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, หน้า 116.

งานวิจัยของณัฐลีดา ศิริรัตน์

ณัฐลีดา ศิริรัตน์ ใช้หลักการของการเรียนรู้แบบชี้นำตนเอง (Self-directed Learning) ที่มอง การชี้นำตนเองว่า เป็นแนวทางการเรียนรู้ชนิดหนึ่งที่สนับสนุนการเรียนรู้ตลอดชีวิต (life-long learning) ของผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ การเรียนรู้แบบชี้นำตนเองก่อให้เกิดผลทางด้านบวกของการเรียนรู้ เช่น ผู้เรียนมีความสนใจในการเรียนรู้มากขึ้น มั่นใจในความสามารถในการเรียนรู้ของตนเองมากขึ้น สิ่งสำคัญที่ต้องคำนึงถึงในการส่งเสริมให้ผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่สามารถเพิ่มระดับการเรียนรู้แบบชี้นำตนเองให้สูงขึ้นและประสบความสำเร็จคือการอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ หรือการจัดสถานการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสม เช่น การจัดให้มีกิจกรรมการพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นของสมาชิกในกลุ่ม การจัดหาวิทยากรหรือผู้เชี่ยวชาญคอยให้ข้อเสนอแนะและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับผู้เรียน ตลอดจนการจัดหาแหล่งความรู้และสนับสนุนข้อมูลตามที่ต้องการ ทั้งข้อมูลความรู้ที่จัดเก็บเป็นรูปเล่มเอกสารหรือข้อมูลที่จัดเก็บรวบรวมเป็นฐานข้อมูลบนเครือข่ายคอมพิวเตอร์ เป็นต้น

กระบวนการที่สำคัญที่ทำให้บุคลากรทางการศึกษาเรียนรู้แบบชี้นำตนเองได้ เกิดจากกระบวนการที่สำคัญ ได้แก่

1. วางแผนและกำหนดทิศทางการเรียนรู้ ผู้เรียนที่เป็นสมาชิกในทีมมีส่วนร่วมในการวางแผน การกำหนดเป้าหมาย และวิธีการเรียนรู้ของกลุ่ม ด้วยการจัดกิจกรรมการสนทนาระหว่างสมาชิกในกลุ่มภายใต้บรรยากาศที่เป็นกันเอง เพื่อให้สมาชิกแต่ละคนเปิดใจสนทนาถึงเป้าหมายการเรียนรู้ของตนเอง จากนั้นร่วมกันกำหนดเป้าหมายของกลุ่มโดยคำนึงถึงความสอดคล้องระหว่างเป้าหมายของสมาชิกกับเป้าหมายของกลุ่ม ขั้นตอนนี้รวมถึงการกำหนดบทบาทหน้าที่ของสมาชิกและแนวปฏิบัติร่วมกันในการเรียนรู้ของสมาชิกในกลุ่ม

2. สร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ เป็นวิธีการที่ใช้ในการกระตุ้นให้บุคคลที่เป็นสมาชิกในกลุ่มมีความสนใจ มีความเต็มใจและมีความพยายามในการปฏิบัติกิจกรรมให้ครบถ้วนและบรรลุเป้าหมายของกลุ่มที่กำหนดไว้ การสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ของรูปแบบ ดำเนินการใน 2 ลักษณะคือ

2.1 แรงจูงใจที่เกิดจากการกระตุ้นด้วยการสนทนา พูดคุย ให้คำปรึกษา ให้กำลังใจ ตลอดจนการให้คำชมเชยทั้งจากผู้เรียนด้วยกัน จากผู้เชี่ยวชาญบนเครือข่าย และจากผู้วิจัยที่ทำหน้าที่เป็นผู้ประสานงานในการฝึกอบรม โดยใช้ช่องทางโปรแกรมสนทนาทางไกล (tele conference) การแสดงความคิดเห็นด้วยข้อความบนเว็บล็อก (blog) ของกลุ่ม ตลอดจนการแสดงข้อความชมเชยบนหน้าเว็บไซต์

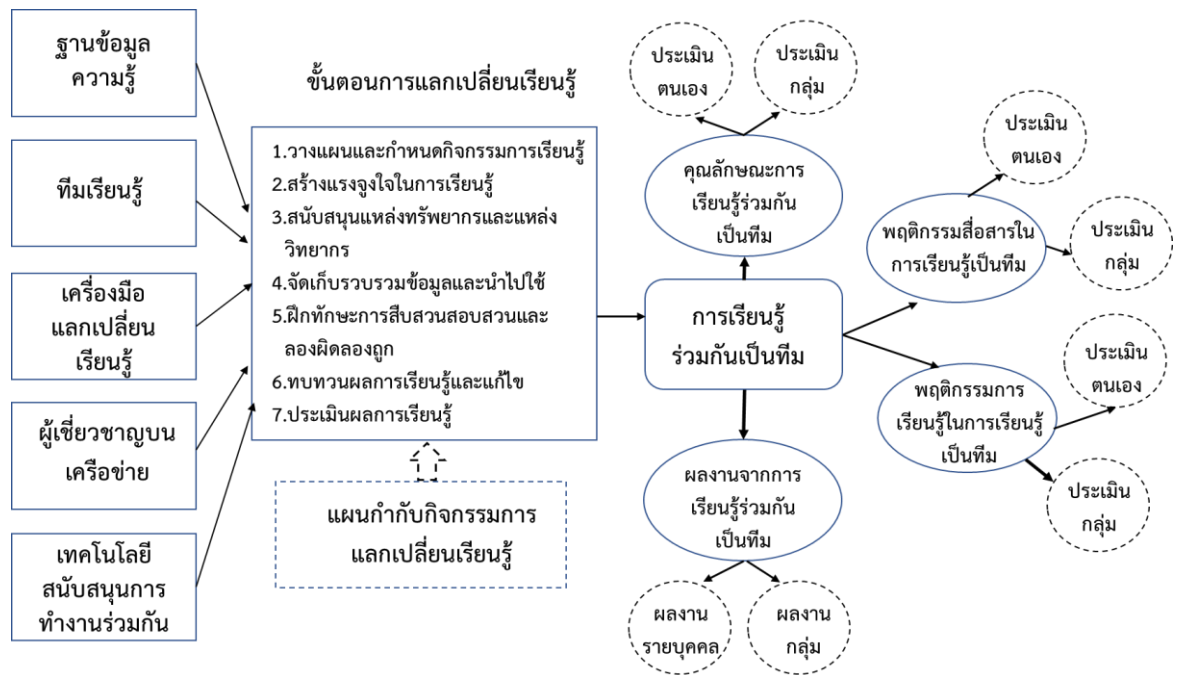
2.2 แรงจูงใจที่เกิดจากการกระตุ้นด้วยการสนับสนุนด้านข้อมูลต่าง ๆ ผ่านเว็บไซต์อย่างต่อเนื่อง ข้อมูลที่ใช้เพื่อสร้างแรงจูงใจ ได้แก่

2.2.1 ข้อมูลความรู้ตามความสนใจและความต้องการของสมาชิกแต่ละคนที่ผู้วิจัยได้จัดหา และเชื่อมโยงแหล่งเรียนรู้เพิ่มเติมให้ตามความต้องการของสมาชิกที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ในแต่ละสัปดาห์ เพื่อให้เว็บไซต์ที่เป็นฐานทรัพยากรมีการปรับปรุงข้อมูลอยู่เสมอ รวมถึงใช้รูปภาพของสมาชิกมาแสดงบนหน้าเว็บไซต์เป็นการจูงใจให้สมาชิกติดตามความเคลื่อนไหวของเว็บไซต์มากขึ้น

2.2.2 ข้อมูลที่เป็นบทความเชิงสร้างสรรค์ที่น่าเสนอความคิดในมุมมองต่าง ๆ ที่ช่วยให้ผู้อ่านได้แง่คิดหรือมุมมองใหม่ ๆ จากเนื้อหาของบทความนั้น ซึ่งการกระตุ้นโดยใช้บทความดังกล่าว

จะเปิดโอกาสให้สมาชิกได้ร่วมแสดงความคิดเห็นของตนเองเกี่ยวกับสิ่งที่ได้รับการอ่านบทความผ่านทางกระดานสนทนาบนเว็บไซต์

การสร้างแรงจูงใจทั้ง 2 ลักษณะดังกล่าว มีปฏิบัติอย่างต่อเนื่องตลอดระยะเวลาของการฝึกอบรมตามขั้นตอนของรูปแบบฯ เพื่อส่งเสริม สนับสนุน และจูงใจให้บุคลากรทางการศึกษาสามารถปฏิบัติกิจกรรมได้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้



ภาพที่ 3 แสดงขั้นตอนของการกำกับตนเองของณัฏฐ์สิตา ศิริรัตน์ ที่มา: “การพัฒนา รูปแบบการแลกเปลี่ยนเรียนรู้บนเครือข่ายตามแนวคิดการเรียนรู้แบบชี้นำตนเอง เพื่อสร้างการเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีมสำหรับบุคลากรทางการศึกษา. (วิทยานิพนธ์ปริญญาคุชฎบัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

บทสรุป

จากหลักการของการกำกับตนเอง และการวิจัย ของนักวิจัยต่าง ๆ ที่นำเสนอไว้ข้างต้น สรุปได้ว่า

1. ในการเรียนออนไลน์ควรมีการออกแบบและกำหนดให้ผู้เรียนมีการกำกับตนเองในการเรียนเพื่อช่วยส่งเสริมให้ประสบความสำเร็จในการเรียน ไม่ละทิ้งการเรียน และใช้เวลาในการเรียนอย่างมีความหมายต่อตนเองมากที่สุด ทั้งนี้เพราะได้มีการพิสูจน์ด้วยการวิจัยแล้วว่า การกำกับตนเองสามารถใช้ได้กับรายวิชาทั้งแบบรายวิชาที่มีการเรียนในชั้นเรียนและแบบออนไลน์ อย่างไรก็ตามผู้สอน

2. ในการออกแบบการกำกับตัวเองในการเรียนออนไลน์ ผู้สอนต้องฝึก และกำกับให้ผู้เรียนวิเคราะห์ความต้องการในการเรียนรู้ที่แท้จริงของตนเอง การกำหนดจุดมุ่งหมายการเรียน และเลือกวิธีการเรียนของตนเองรวมทั้งประเมินความก้าวหน้าในการเรียน โดยให้ดำเนินการด้วยตนเองเป็น

หลัก แต่หากจำเป็นกรณีที่ยังไม่มีประสบการณ์ หรือยังไม่มีลักษณะกำกับตนเองมากพอ ให้ร่วมมือกับผู้อื่นในการดำเนินกิจกรรมกำกับตนเอง เช่น เพื่อนในกลุ่ม

3. แม้เราจะมีหลักการ แนวคิด ทฤษฎี รวมทั้งงานวิจัยเกี่ยวกับการกำกับตนเองจำนวนมากแล้ว แต่เครื่องมือที่จะช่วยผู้เรียนที่ต้องเรียนออนไลน์ และต้องช่วยผู้สอนที่ต้องเฝ้าอำนวยการเรียนออนไลน์ยังมีไม่มากพอ เครื่องมือดังกล่าว ได้แก่ ระบบการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์ (Self-directed online learning system) ซึ่งจะเป็นระบบสำหรับผู้เรียน ให้ผู้เรียนออกแบบการเรียนรู้ของตนเอง เป็น Learning design system แสดงให้เห็นองค์ประกอบและขั้นตอนของการเรียนออนไลน์ที่มีการกำกับตนเองของผู้เรียน ดังตัวอย่างผลงานของดิเรก ธีระภูธร และณัฐสิตา ศิริรัตน์ เป็นต้น

4. ควรมีการศึกษาวิจัยและพัฒนากระบวนการกำกับตนเองออนไลน์สำหรับผู้เรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งเป็นประเด็นที่ทำหายในปัจจุบันอย่างยิ่งว่าเราจะสามารถทำให้นักเรียนระดับประถมศึกษา และมีมัธยมศึกษามีการกำกับตนเองได้หรือไม่ และทำอย่างไร คงต้องเริ่มจากการศึกษาหลักการและทฤษฎีจิตวิทยาเรื่องของการกำกับตนเองในเด็กกว่าเป็นอย่างไร แตกต่างจากผู้ใหญ่อย่างไร แล้วจึงนำมาออกแบบเป็นระบบการกำกับตนเองในการเรียนออนไลน์ให้แก่นักเรียนที่ยังมีความเป็นเด็ก แล้วต้องพิสูจน์ด้วยการทดลองใช้ระบบกับนักเรียน

5. เมื่อนำเรื่องของการกำกับตนเองมาใช้ในการเรียนออนไลน์ แสดงให้เห็นการบูรณาการความรู้จากศาสตร์จิตวิทยา ศาสตร์การสอน และศาสตร์เทคโนโลยีการศึกษา ขณะเดียวกันก็แสดงให้เห็นว่าต้องมีผู้รู้ในศาสตร์ดังกล่าวมาทำงานร่วมกัน ช่วยกันโดยใช้ความเชี่ยวชาญของตนเอง ไม่ใช่ต่างฝ่ายต่างรับผิดชอบแบบแยกส่วน เช่นนี้แล้วผู้เขียนเชื่อว่าเราสามารถจัดการเรียนออนไลน์ในทุกระดับการศึกษาที่ช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียน รวมทั้งเราจะสามารถสร้างลักษณะนิสัยที่สำคัญให้กับผู้เรียน ให้ติดตัวผู้เรียนตลอดไป การเรียนรู้ในภาวะต่าง ๆ จะไม่ส่งผลกระทบต่อผู้เรียน เพราะเขาได้รับการเตรียมความพร้อมจากภายในของตนเอง

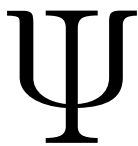
เอกสารอ้างอิง

- ณัฐสิตา ศิริรัตน์. (2551). การพัฒนารูปแบบการแลกเปลี่ยนเรียนรู้บนเครือข่ายตามแนวคิดการเรียนรู้แบบชี้นำตนเองเพื่อสร้างการเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีมสำหรับบุคลากรทางการศึกษา. (วิทยานิพนธ์ปริญญาคุชฎบัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดิเรก ธีระภูธร. (2546) การใช้กลวิธีการกำกับตนเองในการเรียนบนเครือข่ายคอมพิวเตอร์ สำหรับนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต. (วิทยานิพนธ์ปริญญาคุชฎบัณฑิต). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), **Annals of child development**. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

- Bonk, C. J., Lee, M. M., Kou, X., Xu, S., & Sheu, F.-R. (2015). Understanding the Self-Directed Online Learning Preferences, Goals, Achievements, and Challenges of MIT OpenCourseWare Subscribers. **Educational Technology & Society**, 18 (2), 349–368.
- Bonnel, W. (2008). Improving feedback to students in online courses. **Nursing Education Perspectives**. 29 (5): 290-294.
- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. **New Directions for Adults & Continuing Education**. 25: 5-16.
- Frisoli, G. (2008). **B. f Skinner: Reinforcement theory**. Retrieved March, 2020, from <http://adultlearnandtech.com/skinner.htm>
- Geng, S., Law, K. M. Y., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blended learning environment. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**. 16 (17): <https://doi:10.1186/541239-019-0147-0>.
- Gitomer, D.H.& Glaser, R. (1987). If you don't know it work on it: Knowledge, self-regulation and instruction. In R. E. Snow & M.J. Farr (Eds.), **Aptitude, learning, and instruction: Vol. 3. Cognitive and affective process analyses** (pp.301-325). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guasch, T., Espasa, A., and Martinez-Melo. (2019). The art of questioning in online learning environments: the potentialities of feedback in writing. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 44 (1): 111-123.
- Hartnett, M.K. (2016). The Importance of Motivation in Online Learning. **Motivation in Online Education**. Singapore: Springer.
- Knowles, M.S. (1975). **Self-directed learning**. New York: Association Press.
- Noh, G., & Kim, D. H. (2019). Effectiveness of a self-directed learning program using blended coaching among nursing students in clinical practice: a quasi-experimental research design. **BMC Medical Education**. doi: 10.1186/s12909-019-1672-1
- Matas, C. & Allan, C. (2005). Providing feedback to online students: A new approach. In **HERDSA 2005 Conference Proceedings**. 477-501.
- Popta, E.V. et al. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. **Educational Research Review**. 20: 24-37.
- Raghuvver et al. (2016). **Reinforcement learning approach towards effective content recommendation in MOOC environments**. Retrieved March, 2020, from IEEE
- Rovai, A., Ponton, M., and Wighting, M. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses. **International Journal on E-Learning**. 6 (3): 413-432.

- Samah, N.A., Yahaya, N. & Ali, M. B. (2011). Individual differences in online personalized learning environment. **Educational Research and Reviews**. 6 (7): pp. 516-521.
- Schunk, D.H. (2014) **Learning Theories: An Educational Perspective**. 6th Edition, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Selvi, K. (2010). **Motivating factors in online courses**. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2: 819-824.
- Sumuer, E. (2018). Factors related to college students' self-directed learning with technology. **Australasian Journal of Educational Technology**, 34 (4). <https://doi.org/10.14742/ajet.3142>
- Tekkol, I. A., and Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. **Frontiers in Psychology**. 9: 2324. doi: 10.3389/psyg.2018.02324.
- Upton, D. and Adams S. (2005). Individual differences in online learning. **Psychology Learning and Teaching**. 5 (2): 141-145.
- Uz, R., & Uzun, A. (2018). The influence of blended learning environment on self-regulated and self-directed learning skills of learners. **European Journal of Educational Research**. 7(4): 877-886. doi:10.12973/eu-jer.7.4.877
- Wang, T., Liu, J. C., & Li, T. (2019). Design variables for self-directed learning in MOOC environment. **Journal of Educational Technology Development and Exchange**. 12(1): 59-78.
- Wigfield, A., Eccles, J. and Rodriguez, D. (1998). The Development of Children's Motivation in School Contexts. **Review of Research in Education**. 23: 73-118.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice** (pp. 1-19). New York: Guilford Press.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). **Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature**. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

.....



วารสารจิตวิทยา
มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

แบบฟอร์มส่งบทความเพื่อตีพิมพ์ใน วารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

วันที่

เรื่อง ขอตีพิมพ์บทความในวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

เรียน บรรณาธิการวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

ข้าพเจ้า (นาย/นาง/นางสาว)

นิสิต/นักศึกษาปริญญาเอก นิสิต/นักศึกษาปริญญาโท อาจารย์

อื่นๆ (ระบุ)

หลักสูตร สาขาวิชา มหาวิทยาลัย

ขอส่ง บทความวิจัย บทความวิชาการ บทความวิทยานิพนธ์

บทวิจารณ์หนังสือ (book review) บทความปริทรรศน์ (review article)

ชื่อเรื่อง (ภาษาไทย)

.....

ชื่อเรื่อง (ภาษาอังกฤษ)

.....

ที่อยู่ที่สามารถติดต่อได้สะดวก เลขที่ หมู่ที่ ซอย ถนน

ตำบล/แขวง อำเภอ/เขต จังหวัด

รหัสไปรษณีย์ โทรศัพท์ โทรสาร

โทรศัพท์เคลื่อนที่ E-mail:

ข้าพเจ้าขอรับรองว่า ข้อความข้างต้นเป็นความจริงทุกประการและขอรับรองว่า บทความของข้าพเจ้าไม่เคยตีพิมพ์ในวารสารใดมาก่อนและจะไม่นำไปเพื่อตีพิมพ์ในวารสารอื่นอีกนับจากวันที่ข้าพเจ้าได้ส่งบทความฉบับนี้มายังกองบรรณาธิการวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

ลงนาม ผู้ส่งบทความ

(.....)

วันที่

เฉพาะบทความวิทยานิพนธ์

ข้าพเจ้า อาจารย์ที่ปรึกษาอนุญาตให้

ส่งบทความข้างต้นมาเพื่อตีพิมพ์ในวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

ลงนาม

(.....)

วันที่

คำชี้แจงสำหรับผู้ส่งบทความวิชาการและบทความวิจัย เพื่อตีพิมพ์ในวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

วารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต เป็นวารสารเพื่อส่งเสริมและสนับสนุน การศึกษาค้นคว้าสร้างสรรค์ผลงานทางวิชาการด้านจิตวิทยา บทความทุกเรื่องที่จะตีพิมพ์จะต้องได้รับความเห็นชอบจากคณะกรรมการวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต รายละเอียดดังนี้

1. ลักษณะบทความที่ตีพิมพ์

- 1.1 บทความทางวิชาการ/บทความทั่วไปที่เกี่ยวข้องกับจิตวิทยา
- 1.2 บทความวิจัย/บทความวิทยานิพนธ์ที่เกี่ยวข้องกับจิตวิทยา
- 1.3 บทวิจารณ์หนังสือ (Book Review)

2. ส่วนประกอบของบทความ

2.1 บทความทางวิชาการ

ความยาวเรื่องละไม่เกิน 15 หน้ากระดาษ A4 ประกอบด้วย

- 2.1.1 ชื่อเรื่อง (ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ)
- 2.1.2 ชื่อผู้แต่ง
- 2.1.3 สถาบันที่ผู้เขียนสังกัด
- 2.1.4 บทคัดย่อ (ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ)
- 2.1.5 บทนำ เนื้อเรื่องและสรุปสาระสำคัญ
- 2.1.6 เอกสารอ้างอิง (ตามระบบ APA)

2.2 บทความวิจัย/บทความวิทยานิพนธ์

ความยาวเรื่องละไม่เกิน 15 หน้ากระดาษ A4 ประกอบด้วย

- 2.2.1 ชื่อเรื่อง (ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ)
- 2.2.2 ชื่อผู้แต่ง
- 2.2.3 สถาบันที่ผู้เขียนสังกัด
- 2.2.4 บทคัดย่อ (ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ)
- 2.2.5 คำสำคัญ (Key words)
- 2.2.6 เนื้อเรื่อง ประกอบด้วย
 - 1) บทนำ
 - 2) วัตถุประสงค์
 - 3) นิยามศัพท์
 - 4) วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง
 - 5) ระเบียบวิธีวิจัย ประกอบด้วย
 - ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
 - เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
 - การวิเคราะห์ข้อมูล

6) ผลการวิจัย

- บทสรุป
- ข้อเสนอแนะ

7) เอกสารอ้างอิง (ตามระบบ APA)

2.3 บทวิจารณ์หนังสือ (Book Review)

2.3.1 ชื่อหนังสือ

2.3.2 ชื่อผู้เขียน/ผู้แต่ง/ปีที่พิมพ์

2.3.3 สำนักพิมพ์/โรงพิมพ์/จำนวนหน้า

2.3.4 การนำเสนอบทวิจารณ์ควรมี

- ส่วนนำ ส่วนเนื้อหา ส่วนสรุป

2.3.5 การนำเสนอสาระสำคัญในแต่ละบท

- สรุปและวิจารณ์แยกแต่ละบทหรือแต่ละบทความ

2.3.6 ความเห็นโดยสรุป (Concluding remarks)

3. การจัดพิมพ์

3.1 พิมพ์ลงหน้ากระดาษขนาด A4

3.2 พิมพ์ด้วยโปรแกรม Microsoft Office Word 2010

3.3 รูปแบบตัวอักษร TH SarabunPSK

3.4 ลักษณะและขนาดตัวอักษร

3.4.1 ชื่อเรื่อง (ภาษาไทย) ตัวหนาขนาด 26

3.4.2 ชื่อเรื่อง (ภาษาอังกฤษ) ตัวหนาขนาด 26

3.4.3 ชื่อผู้เขียน ตัวหนาขนาด 16

3.4.4 หัวข้อใหญ่ ตัวหนาขนาด 16

3.4.5 เนื้อหา ตัวปกติขนาด 16

4. การจัดส่งบทความ

วิธีที่ 1 จัดส่งบทความผ่านเว็บ <http://journal.psy.kbu.ac.th/>

วิธีที่ 2 จัดส่งบทความผ่าน e-mail: journal.psy.kbu@gmail.com

มีข้อสงสัยกรุณาติดต่อ โทร.0-2320-2777 ต่อ 1163

รองศาสตราจารย์ ดร.อรจรรย์ ณ ตะกั่วทุ่ง โทร. 085-918-5543

รองศาสตราจารย์ไพบุลย์ เทวรักษ์ โทร. 089-929-9705

5. เงื่อนไขการตีพิมพ์บทความ

5.1 ผู้เขียนบทความ ต้องสมัครเป็นสมาชิกวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

5.2 ผู้ส่งบทความต้องชำระค่าพิจารณาบทความโดยโอนเงินผ่าน ธนาคารกสิกรไทย สาขาซีคอนสแควร์

ชื่อบัญชี นายไพบุลย์ เทวรักษ์ เพื่อศูนย์พัฒนาศักยภาพชีวิตและการทำงาน เลขที่บัญชี

095-2-91061-2 และแนบหลักฐานการโอนเงิน พร้อมส่งบทความ

- ภาษาไทย/ภาษาอังกฤษ บทความละ 3,000 บาท

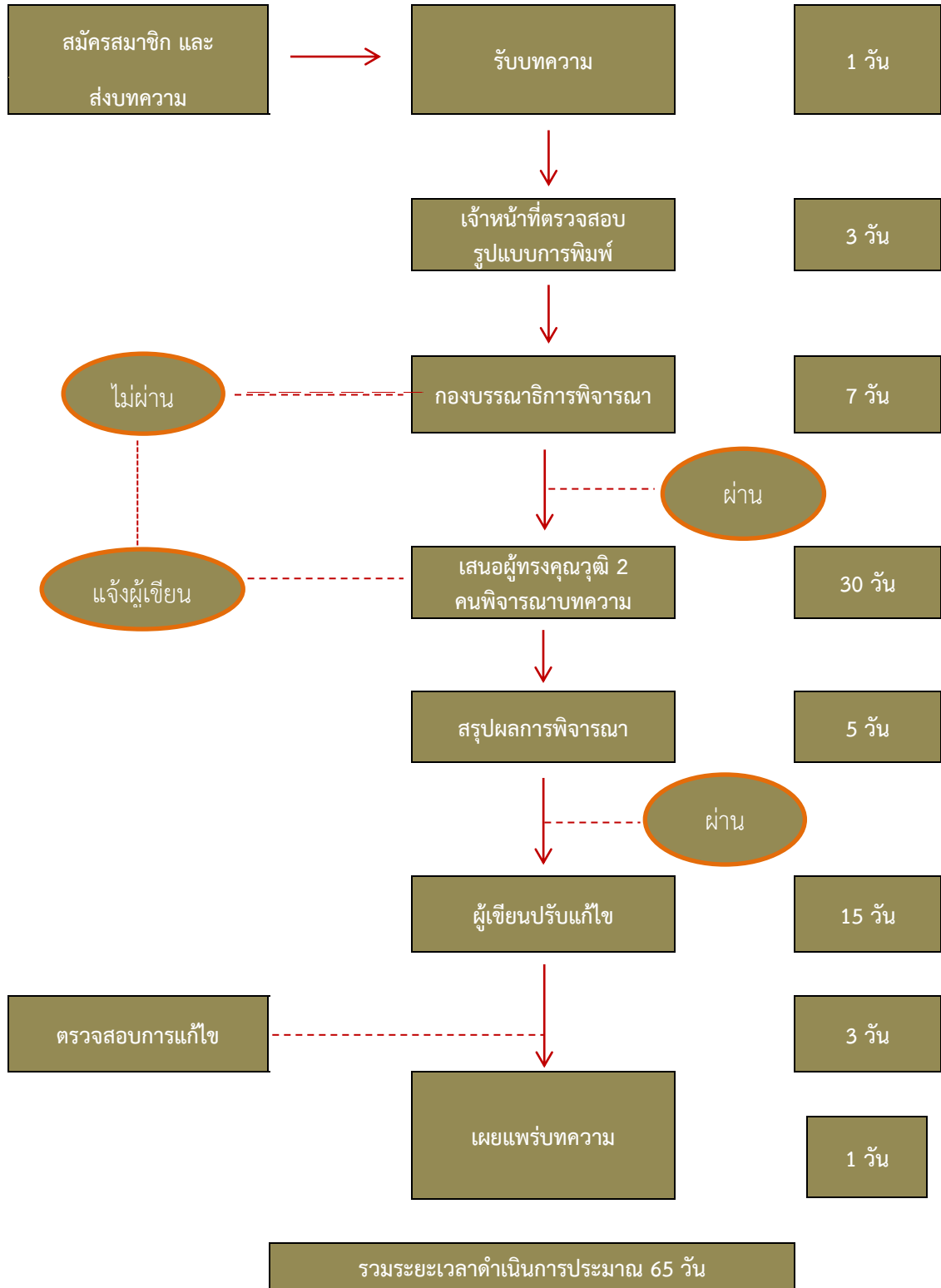
- สำหรับบุคลากร มกบ. ไม่เสียค่าใช้จ่าย

- 5.3 เป็นบทความที่ไม่เคยตีพิมพ์ในวารสารอื่นมาก่อน
- 5.4 เป็นบทความที่ผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิกลั่นกรองบทความ (Peer review) ของวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ 2 คน เพื่อตรวจสอบความถูกต้องเชิงวิชาการ
- 5.5 เป็นบทความที่ได้ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิเรียบร้อยแล้ว
- 5.6 บทความที่ได้รับการตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
- 5.7 เจ้าของบทความจะได้รับวารสารฉบับนั้น จำนวน 3 เล่ม

นโยบายการพิจารณาคัดเลือกบทความ/บทวิจารณ์หนังสือเพื่อพิมพ์เผยแพร่ ในวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

1. บรรณาธิการจะมีหนังสือแจ้งให้ทราบว่าได้รับบทความเพื่อพิจารณาลงตีพิมพ์
2. บรรณาธิการจะพิจารณากลั่นกรองบทความ/บทวิจารณ์หนังสือว่ามีรูปแบบการนำเสนอเป็นไปตามรูปแบบ แบบวารสารจิตวิทยา หรือไม่ และสงวนสิทธิ์ที่จะไม่พิจารณาบทความ/บทวิจารณ์หนังสือ ที่การนำเสนอไม่เป็นไปตามรูปแบบวารสารจิตวิทยา (โดยไม่ส่งคืนต้นฉบับให้แก่ผู้เขียน)
3. บทความ ข้อความ ภาพประกอบ ตารางประกอบ ที่ตีพิมพ์ในวารสารเป็นความคิดเห็นและความรับผิดชอบของผู้เขียนแต่เพียงผู้เดียว ไม่เกี่ยวข้องกับ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์แต่อย่างใด
4. บรรณาธิการจะนำบทความ/บทวิจารณ์หนังสือที่ผู้เขียนส่งมาเสนอต่อผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อประเมินคุณภาพและความเหมาะสมของบทความ/บทวิจารณ์หนังสือ โดยใช้เวลาประมาณ 20-30 วัน โดยมีเงินสมนาคุณผู้ทรงคุณวุฒิ บทความละ 3,000.- บาท (สำหรับผู้เขียนที่มีได้เป็นบุคลากรของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์)
5. บทความ/บทวิจารณ์หนังสือที่จะได้พิมพ์เผยแพร่ในวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จะต้องได้รับการประเมินให้พิมพ์เผยแพร่ได้จากกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิจำนวนอย่างน้อย 2 ท่านของกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิในแต่ละสาขาวิชา
6. ในกรณีที่ผลการประเมินระบุให้ต้องปรับปรุงหรือแก้ไขก่อนพิมพ์เผยแพร่ ผู้เขียนจะต้องดำเนินการให้แล้วเสร็จ และส่งบทความ/บทวิจารณ์หนังสือที่ได้ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปยังบรรณาธิการวารสารฯ ภายใน 15 วัน (หรือตามที่บรรณาธิการกำหนด) นับจากวันที่ได้รับทราบผลการประเมิน ในกรณีที่ท่านส่งบทความ/บทวิจารณ์หนังสือฉบับแก้ไขช้ากว่ากำหนด บรรณาธิการจะนำไปพิมพ์เผยแพร่ในวารสารฉบับต่อไป (โดยผู้เขียนจะต้องแจ้งให้บรรณาธิการทราบว่าประสงค์จะส่งซ้ำ)

กระบวนการพิจารณาบทความของวารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต



หลักสูตรสาขาวิชาจิตวิทยา ระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต

ปรัชญา: มุ่งเน้นการผลิตคณาจารย์บัณฑิตที่กอปรไปด้วย พลังปัญญา คุณค่า คุณธรรม คุณประโยชน์

ปริญญาโท

หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาเพื่อการพัฒนาศักยภาพมนุษย์
(Master of Arts Program in Psychology for Development of Human Potentials)

ปริญญาเอก

หลักสูตรปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา (Doctor of Philosophy Program in Psychology)
- กลุ่มวิชาจิตวิทยาเพื่อการพัฒนาศักยภาพมนุษย์ (Psychology for Developing Human Potentials)

ตัวอย่างวิทยานิพนธ์

- ผุสดี เหนียวพึ้ง. (2563). การเสริมสร้างพฤติกรรมบริการให้บริการโดยใช้โปรแกรมพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลของพนักงานส่วนหน้าโรงพยาบาลสมิติเวช. ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาเพื่อการพัฒนาศักยภาพมนุษย์. มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต.
- กาญจนา ทองมูล. (2561). พลังร่วมของครอบครัว. ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา กลุ่มวิชาจิตวิทยาการศึกษา. มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต.
- ภูธนวรรณ จันทูมี. (2561). กรอบคิดวัฒนธรรมนวัตกรรมการปฏิบัติงานของผู้บริหารระดับต้นกลุ่มอุตสาหกรรมผลิตชิ้นส่วนยานยนต์. ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา กลุ่มวิชาจิตวิทยาเพื่อการพัฒนาศักยภาพมนุษย์และองค์การ. มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต.
- นงลักษณ์ เต็มสุวรรณ. (2561). พฤติกรรมการทำงานอย่างมีความสุข. ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา กลุ่มวิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต.
- ภัทรกร มุขศรีนาค. (2561). ความหวัง. ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา กลุ่มวิชาจิตวิทยาการศึกษา. มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต.
- ฐาพล สมสกุล. (2561). พฤติกรรมการบริหารจัดการตนเองของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย. ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา กลุ่มวิชาจิตวิทยาเพื่อการพัฒนาศักยภาพมนุษย์และองค์การ. มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต.
- เทพรัตน์ พานิชยิ่ง. (2561). สมรรถนะการให้การปรึกษา. ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา กลุ่มวิชาจิตวิทยาการศึกษา. มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต.
- ไพฑูรย์ ยันงาม. (2563). กรอบคิดความเป็นครูที่แท้จริงของครูโรงเรียนคาทอลิกเอกชน. ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยา กลุ่มวิชาจิตวิทยาเพื่อการพัฒนาศักยภาพมนุษย์และองค์การ. มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต.

นักศึกษาสามารถจัดเวลาเรียนได้โดยไม่กระทบเวลาทำงาน

www.kbu.ac.th

วิทยาเขตพัฒนาการ 1761 ถนนพัฒนาการ แขวงสวนหลวง กรุงเทพฯ 10250 โทร. 0-2320-2777 โทรสาร 0-2321-4444
วิทยาเขตร่มเกล้า 60 ถนนร่มเกล้า แขวงมีนบุรี เขตมีนบุรี กรุงเทพฯ 10510 โทร. 0-2904-2222 โทรสาร 0-2904-2200