

บทที่ 2

วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่องผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างจิตสำนึกและความรับผิดชอบต่อการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนพรตพิทยพยัต เขตลาดกระบัง กรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยได้ศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องในขอบข่ายของหัวข้อสำคัญต่อไปนี้

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตสำนึก
 - 1.1 ความหมายของจิตสำนึก
 - 1.2 กระบวนการเกิดจิตสำนึก
 - 1.3 การสร้างจิตสำนึก
 - 1.4 ทฤษฎีเกี่ยวกับจิตสำนึก
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความรับผิดชอบ
 - 2.1 ความหมายของความรับผิดชอบ
 - 2.2 ความสำคัญของความรับผิดชอบ
 - 2.3 ประเภทของความรับผิดชอบ
 - 2.4 ลักษณะบุคคลที่มีความรับผิดชอบ
 - 2.5 ทฤษฎีเกี่ยวกับความรับผิดชอบ
 - 2.6 ความหมายของความรับผิดชอบต่อการศึกษา
 - 2.7 ความสำคัญของความรับผิดชอบต่อการศึกษา
 - 2.8 การปลูกฝังความรับผิดชอบ
3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับชุดกิจกรรมแนะแนว
 - 3.1 ความหมายของกิจกรรมแนะแนว
 - 3.2 วัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนว
 - 3.3 องค์ประกอบของกิจกรรมแนะแนว
 - 3.4 ประโยชน์ของกิจกรรมแนะแนว
 - 3.5 เทคนิคการสอนกิจกรรมแนะแนว
 - 3.6 การพัฒนากิจกรรมแนะแนว
 - 3.7 ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรมแนะแนว

- 3.8 ความหมายของชุดกิจกรรมแนะแนว
- 3.9 องค์ประกอบของชุดกิจกรรมแนะแนว
- 3.10 ประเภทของชุดกิจกรรมแนะแนว
- 3.11 การสร้างชุดกิจกรรมแนะแนว
- 3.12 ประโยชน์ของชุดกิจกรรมแนะแนว
- 3.13 ขั้นตอนในการสร้างชุดกิจกรรมแนะแนว
- 3.14 การหาประสิทธิภาพชุดกิจกรรมแนะแนว
- 4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 4.1 งานวิจัยในประเทศ
 - 4.2 งานวิจัยต่างประเทศ

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับจิตสำนึก

1.1 ความหมายของจิตสำนึก

จิตสำนึกเป็นภาวะทางจิต หรือความรู้สึกนึกคิดที่เป็นนามธรรม ซึ่งแสดงออกมาเป็นพฤติกรรมให้เห็นเป็นรูปธรรมที่บ่งบอกภาวะจิตสำนึกของบุคคลนั้นๆ มีคำอื่นที่มีความหมายใกล้เคียงและใช้แทนคำว่าจิตสำนึก เช่น ความสำนึก ความรู้คิด และความตระหนัก เป็นต้น จากการศึกษาของผู้ให้ความหมายของคำว่า “จิตสำนึก” ไว้คล้ายคลึงกันดังนี้

พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2525 (ราชบัณฑิตยสถาน 2538) ให้ความหมายจิตสำนึกว่า เป็นลักษณะของบุคคลที่สามารถตอบโต้ต่อสิ่งที่อยู่รอบตัว ตระหนักรู้สัมผัสความรู้สึกความคิดและการต่อสู้ดิ้นรนของตนเองได้

พจนานุกรมฉบับเฉลิมพระเกียรติ พ.ศ. 2530 (2531: 232) ให้ความหมายจิตสำนึกว่า หมายถึง ภาวะที่จิตตื่นและรู้ตัว สามารถตอบสนองต่อสิ่งเร้าประเภทสัมผัสทั้ง 5 คือ รูป เสียง กลิ่น รส และสิ่งที่แตะต้องได้ด้วยการสัมผัส

พรเทพ พรประภา (2536) กล่าวว่า จิตสำนึกหมายถึง ความระลึก ความตระหนัก หรือการรับรู้ต่อสิ่งที่ได้ประสบด้วยวิธีการต่าง ๆ ทั้งทางตรงและทางอ้อมในสิ่งนั้นๆ และหากบุคคลมีจิตสำนึกต่อเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างแท้จริงแล้ว ย่อมมีผลต่อการแสดงความเป็นพฤติกรรมที่ตอบสนองจิตสำนึกนั้น ๆ

ชัยพร วิชชาวุธ (2523: 5) กล่าวว่า จิตสำนึกเป็นสิ่งที่เกิดจากประสบการณ์ต่างๆ ของมนุษย์ที่รวมตัวขึ้น และมีความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ต่างๆ เหล่านั้น และการประเมิน

ค่าสิ่งนั้นออกมาเป็นจิตสำนึก ดังนั้นจิตสำนึกจึงเป็นพฤติกรรมภายในอย่างหนึ่งที่มนุษย์แสดงออกถึงภาวะทางจิตใจที่เกี่ยวกับความรู้สึกความคิด และความปรารถนาต่างๆ ในลักษณะที่ตื่นตัวต่อบุคคล ต่อหลักการ หรือต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งอันเกิดจากการรับรู้ ซึ่งพฤติกรรมภายในดังกล่าวเป็นการตีความตามข่าวสารที่ได้รับจากความรู้สึก เพื่อให้รู้ว่าสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นคืออะไร เรียกว่าการรับรู้ การรับรู้จึงเป็นกระบวนการที่ประกอบด้วยความรู้สึกและการตีความ

กู๊ด Good (1973: 53) กล่าวว่า จิตสำนึก หมายถึงการกระทำที่แสดงออกถึงการรับรู้ หรือมีความรู้ของบุคคล การที่บุคคลแสดงความรู้สึกรับผิชอบต่อปัญหาที่เกิดขึ้น

บลูม Bloom (1971) กล่าวว่า จิตสำนึกเป็นความรู้สึกที่เห็นด้วยจนแสดงออกได้ในการปฏิบัติเป็นขั้นแรกของอารมณ์และความรู้สึก จิตสำนึกเกือบคล้ายกับความรู้สึก ไม่เป็นลักษณะของสิ่งเร้า จิตสำนึกจะเกิดขึ้นเมื่อมีสิ่งเร้ามากระตุ้นให้เกิด

คอฟฟิกา Koffka (1978) กล่าวว่า จิตสำนึกเป็นภาวะจิตที่เกี่ยวกับความรู้สึก ความคิดและความปรารถนาต่าง ๆ เกิดการรับรู้และความสำนึก เป็นสภาวะตื่นตัวของจิตใจต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์นั้น ๆ ปัจจัยที่ทำให้บุคคลเกิดความสำนึกคือประสบการณ์หรือสถานการณ์ที่แวดล้อมตัวบุคคล

เฮสส์ และ โทนีส์ Hess and Thorney (1967: 6) กล่าวว่า จิตสำนึกหมายถึงสิ่งที่เกิดจากการที่บุคคลเข้าไปอาศัยอยู่ในระบบที่ทำให้การอบรมสั่งสอนเกี่ยวกับค่านิยม ทักษะ และพฤติกรรมของบุคคล

เกษม จันทรแก้ว (2536) กล่าวว่า “ความตระหนัก” มีความหมายเหมือนกับการมีจิตสำนึก เพราะความตระหนักเป็นการรู้ที่อยู่ภายใต้จิตสำนึกตลอดเวลา ครั้งใดที่เกิดปัญหาหรือพบเห็นเรื่องราวที่เรารู้จักจะดึงจิตได้สำนึกทำให้เห็นภาพได้อย่างชัดเจน ไม่ว่าในภาวะใดก็ตาม จิตสำนึกที่ฝังลึกและถูกต้องนั้นจะไม่เปลี่ยนแปลง

วิเชียร แพทยาคม, หลวง (2505: 46) กล่าวว่า เป็นการยากที่จะหาคำอธิบายอย่างแน่นอนลงไปได้ว่า “จิตสำนึก” คืออะไร เพียงแต่อธิบายทั่ว ๆ ไป หรือกล่าวจำแนกออกไปได้เพื่อประโยชน์ในการนำไปใช้ของแต่ละนักวิชาการที่ให้ความสนใจในเรื่องนี้เท่านั้น และโดยทั่วไปเมื่อกล่าวถึงจิตสำนึกก็ยอมรับกันว่า เป็นส่วนหนึ่งของจิตใจมีความสัมพันธ์กับระบบประสาทกลาง กล่าวคือเมื่อระบบประสาทส่วนกลางสร้างวิถีประสาทที่เกิดความซับซ้อนขึ้นเมื่อใดนั้นย่อมหมายถึงความถึงจิตสำนึก จึงมักเข้าใจว่าจิตสำนึกเป็นความรู้สึกสำนึกตัว หรือรู้สึกมีสติ การที่มนุษย์สามารถดำรงชีวิตอยู่ได้เป็นปกติ สามารถทำกิจกรรมต่างๆ ได้ด้วยดี เกิดจากการที่มันสมองส่วนสูงเป็นศูนย์กลางบังคับให้มนุษย์ทำงานได้ถูกต้องด้วยความมีสติ หากปราศจากจิตสำนึกแล้วร่างกายก็จะไม่สามารถทำกิจกรรมไปด้วยดี สมดังมุ่งหมายไว้

จากความหมายของจิตสำนึกดังกล่าว สรุปได้ว่า จิตสำนึก หรือ ความตระหนัก เกิดขึ้นจากสภาวะที่บุคคลเกิดความรู้สึกนึกคิด ความตื่นตัวในบทบาทหน้าที่ของตนอันเป็นผลจากการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัส และแรงผลักดันให้เกิดพฤติกรรมที่รู้ตัวและระลึกได้ตลอดเวลา พร้อมที่จะแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ออกมา ซึ่งพื้นฐานของการสร้างจิตสำนึกนั้น เกิดจากกระบวนการเรียนรู้และประสบการณ์ และการตระหนักถึงความสำคัญที่ตนมีต่อสิ่งนั้น

1.2 กระบวนการเกิดจิตสำนึก

จากการศึกษาเอกสารต่างๆ ในเรื่องกระบวนการเกิดที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างจิตสำนึกต่อการเรียนของนักเรียน มีผู้กล่าวถึงเรื่องกระบวนการเกิดจิตสำนึกไว้ดังนี้

กู๊ด Good (1973) กล่าวถึงกระบวนการเกิดจิตสำนึกว่า จิตสำนึกเกิดจากกระบวนการรับรู้ การคิด เมื่อบุคคลได้รับสิ่งเร้า การสัมผัส แล้วก็จะเกิดการรับรู้ ขึ้นต่อมาจึงเกิดความเข้าใจและเกิดความคิดรวบยอด นำไปสู่การเรียนรู้ในสิ่งนั้น ซึ่งการเรียนรู้ก่อให้เกิดความตระหนัก โดยทั้งการเรียนรู้และความตระหนักจะก่อให้เกิดพฤติกรรมต่อไป

จงกล หินโน (อ้างถึงใน ศาคร เชื้อฉวน 2547: 29) กล่าวถึงกระบวนการเกิดจิตสำนึกว่า เกิดจากการรับรู้ เป็นการแปลความหรือให้ความหมายกับสิ่งที่ได้รับโดยผ่านการสัมผัส และการรับรู้นี้มีอิทธิพลนำไปสู่การกระทำของบุคคลตามกระบวนการรับรู้ โดยการรับรู้สามารถจำแนกได้เป็น 3 ขั้นตอน ตามปริมาณการรับรู้ คือ

1. การสำนึก (Awareness) เป็นการเริ่มรู้สึก หรือสำนึกเกี่ยวกับลักษณะหรือสิ่งที่ก่อให้เกิดสิ่งเร้า

2. ความยินดีหรือเต็มใจที่จะรับ (Willingness to receive) เป็นการใส่สิ่งเร้านานพอสมควร แต่บุคคลยังไม่มีความคิดเห็นหรือประเมินตัดสินใด ๆ เป็นเพียงการสังเกตเห็น และเกิดความพึงพอใจที่จะรับสิ่งที่มากระตุ้นความรู้สึกเอาไว้

3. การเลือกรับรู้ (Controlled or selected attention) บุคคลจะมีการรับรู้ต่อสิ่งเร้าโดยมีการจำแนกความแตกต่าง อย่างไรก็ตาม การรับรู้ในขั้นตอนนี้ก็ยังไม่มีการประเมินเช่นกัน

สร้อยตระกูล อรรถมานะ (อ้างถึงใน ศาคร เชื้อฉวน 2547: 29-31) กล่าวถึงกระบวนการย่อยด้านพฤติกรรมศาสตร์ของการรับรู้ว่าประกอบด้วย 5 ขั้นตอน คือ

ขั้นตอนที่ 1 สภาพแวดล้อมภายนอก (External environment) ได้แก่ สิ่งเร้า (Stimulus) หรือสถานการณ์ (Situation) สิ่งเร้านั้นก็คือการเร้าทางประสาทสัมผัส (Sensual stimulation) ส่วนสถานการณ์ต่างๆ นั้น อาจเป็นสภาพแวดล้อมทางกายภาพ (Physical environment) อาทิ สถานที่ทำงาน ภูมิอากาศ หรือสภาพแวดล้อมทางสังคมวัฒนธรรม (Sociocultural environment) อาทิ ขนบธรรมเนียมประเพณี ค่านิยม อาจกล่าวได้ว่าการรับรู้จะไม่อาจเกิดขึ้นได้เลย หากไม่มีสิ่งเร้า

มากระทบตัวบุคคลหรือเกิดสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งขึ้น แต่การมีสิ่งเร้าหรือเกิดสถานการณ์ดังกล่าว ก็ถือว่าขั้นตอนแรกของกระบวนการย่อยได้เกิดขึ้นแล้ว

ขั้นตอนที่ 2 การเผชิญหน้า (Confrontation) อาจกล่าวได้ว่า การรับรู้ของบุคคลเริ่มเมื่อบุคคลนั้นได้เผชิญหน้ากับสิ่งเร้าทางกายภาพอย่างหนึ่งอย่างใดโดยเฉพาะ หรือเผชิญกับสถานการณ์ทางสังคมวัฒนธรรมสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งดังกล่าวมาแล้ว การรับรู้ในสิ่งเร้าทางกายภาพของบุคคลนั้นจะเป็นไปได้มากน้อยเพียงไรขึ้นอยู่กับตัวกรองความรู้สึก (Sensory filters) ของบุคคลนั้นๆ หรืออีกนัยหนึ่งก็คือ ความสามารถทางกายภาพของบุคคล อาทิ ความสามารถทางสายตา ซึ่งมีต่างๆ กัน เช่นบางคนสายตาสั้น บ้างตายาว บ้างตาเอียง หรือความสามารถในการได้ยิน เป็นต้น นอกจากนั้น ตัวกรองหรือความสามารถนี้ยังเปลี่ยนแปลงแตกต่างกันในแต่ละบุคคล ตามอายุ ความอดทนทางกายภาพ เป็นอาทิ ดังนั้น จึงอาจกล่าวได้ว่า กระบวนการรับรู้ของประสาทสัมผัสนั้น เป็นเรื่องส่วนตัวของแต่ละบุคคลจริงๆ แม้การรับรู้ในประสาทสัมผัสจะเกิดขึ้น และร่างกายมนุษย์รับข้อมูลดิบของสิ่งเร้าแล้วก็ตาม ความรู้สึกนึกคิดภายในจิตใจของบุคคลนั้นจะยังไม่เกิด จนกว่าขั้นตอนของการคัดเลือกจะเกิดขึ้น

ขั้นตอนที่ 3 การคัดเลือก (Selection) เมื่อผ่านขั้นตอนการเผชิญหน้ากับสิ่งเร้าและสถานการณ์ และรับรู้ด้วยประสาททั้ง 5 แล้ว ในท่ามกลางสิ่งเร้ามากมาย และสถานการณ์ต่างๆ นั้น บุคคลจะให้ความสนใจในสิ่งแวดล้อมภายนอกอย่างใดอย่างหนึ่ง หรือหลายอย่างตามทัศนะของบุคคลนั้น ขั้นตอนนี้เรียกว่าการคัดเลือก ซึ่งจะเกี่ยวข้องกับตัวกรองทางจิตวิทยา (Psychological filters) ที่กำหนดว่า สิ่งเร้าใดที่บุคคลจะรับไว้หรือปฏิเสธ บุคคลจะมีความตระหนักหรือเป็นความสำคัญในสิ่งเร้าที่ตนได้คัดเลือก และจะไม่เห็นความสำคัญในสิ่งเร้าที่ตนปฏิเสธ แม้สิ่งเร้านั้นจะมีอยู่ในสภาพแวดล้อมเดียวกันก็ตาม ในขั้นตอนการคัดเลือกนี้ ปรัชญาที่มีอิทธิพลต่อการคัดเลือก นั้นคือลักษณะของสิ่งเร้าประการหนึ่ง และลักษณะของผู้ทำการคัดเลือกอีกประการหนึ่ง

ขั้นตอนที่ 4 การจัดระเบียบ (Perceptual organization) เมื่อบุคคลได้คัดเลือก รับรู้สิ่งเร้าในสภาพแวดล้อมภายนอกแล้วก็จะเกิดการจัดระเบียบของการรับรู้ ทั้งนี้เพื่อจะเป็นการปูทางให้ขั้นตอนที่จะเกิดขึ้นต่อไป แม้บุคคลแต่ละคนจะมีลักษณะพิเศษเฉพาะตัว อันทำให้เขาแตกต่างกันไปจากบุคคลอื่นอย่างมากก็ตาม แต่ก็มีปัจจัยหลายประการที่มีอิทธิพลต่อการจัดระเบียบของการรับรู้ในสิ่งเร้าของบุคคลโดยทั่วไป ปัจจัยเหล่านั้นได้แก่ความคล้ายคลึงกัน (Similarity) เช่น ความคล้ายคลึงกันในเรื่องสี ขนาด หรือลักษณะอื่น ๆ ที่ทำให้ความแตกต่างทางกายภาพ นอกจากนั้นระยะใกล้ไกล (Proximity in space) ความเร็วช้า (Proximity in time) ของสิ่งเร้าหรือสิ่งที่ถูกรับรู้ก็มีอิทธิพลต่อการจัดระเบียบของการรับรู้ด้วยเช่นกัน นั่นก็คือสิ่งเร้าที่อยู่ใกล้ๆ กัน หรือความเคลื่อนไหวด้วยความเร็วช้าพ้อๆ กัน จะถูกรับรู้ว่าย่อยอยู่ในกลุ่มเดียวกัน

ขั้นตอนที่ 5 การตีความ (Interpretation) เป็นขั้นตอนของการตีความในสิ่งเร้าที่รับเข้ามาในตัวบุคคล และได้จัดระเบียบไว้แล้ว การตีความนี้ถือเป็นขั้นตอนที่สำคัญที่สุดในบรรดาขั้นตอน และปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการตีความก็คือลักษณะของสิ่งเร้าและลักษณะส่วนตัวของบุคคลผู้นั้น นอกจากนี้ยังมีปัจจัยอื่นที่มีอิทธิพลต่อการตีความได้แก่ Stereotype, Halo effect เป็นต้น

นอกจากนี้ เมธี ปิณฑนันทน์ (2526: 40) กล่าวถึงกระบวนการเกิดความรู้ว่ามีลำดับขั้นตอนอยู่ 5 ลำดับคือ ความรู้สึก ความคิดเห็น การติดต่อสื่อสารและการถ่ายทอด การเลือกเชื่อและเกิดศรัทธา และการปฏิบัติ สามารถอธิบายได้ดังนี้

1. ความรู้สึก มีความรู้สึกสะอึกใจจากสิ่งที่ตนกระทำอยู่ หรือเคยมีประสบการณ์เกิดการยังคิดในค่านิยมที่ตนมีอยู่

2. ความคิดเห็น แบ่งเป็นประเภท คือ

2.1 เป็นความคิดเห็นอย่างมีระดับด้วยกัน คือ ระดับความจำ การแปลความ การประยุกต์ใช้ การตีความ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมิน

2.2 เป็นความคิดเห็นแบบวิพากษ์วิจารณ์ ซึ่งแยกแยะข้อเท็จจริงจากความคิดเห็นส่วนตัว มีอคติ ซึ่งบางครั้งอาจไม่ถูกต้อง และข้อขัดแย้งออกจากสิ่งที่ป็นสัจจะหรือข้อเท็จจริง รวมถึงการวิพากษ์วิจารณ์ การโฆษณาชวนเชื่อ และพฤติกรรมที่ทำตามๆ กันมา เป็นต้น

2.3 เป็นความคิดตามหลักตรรกวิทยา ความคิดแบบสร้างสรรค์ ความคิดจากทักษะด้านพุทธิศึกษา เช่น การใช้ภาษา การคำนวณ และการวิจัย เป็นต้น

ส่วนที่เป็นขั้นตอนความคิดเห็นนี้จะปรากฏออกมา เนื่องจากที่เราเกิดความรู้สึกสะอึกใจ ซึ่งจะเกิดความรู้สึก และเป็นความคิดเห็นประเภทใดประเภทหนึ่ง หรือบูรณาการกันได้

3. การติดต่อสื่อสารและการถ่ายทอด สามารถทำได้ทั้งโดยการพูด โดยทางอื่น เช่น การส่งข่าวโดยถ้อยคำที่เขียน การฟัง การวาดรูป การถาม การให้ข้อมูล และรับข้อมูลป้อนกลับ การแก้ปัญหาข้อขัดแย้ง เป็นต้น

4. การเลือกเชื่อและเกิดศรัทธา ขั้นตอนนี้เป็นการพิจารณาหาข้อสรุปจากทางเลือกต่างๆ มีการพิจารณาสิ่งที่เกี่ยวข้องต่างๆ ทั้งที่ชอบและไม่ชอบ เลือกการกำหนดเป้าหมาย การรวบรวมข้อมูล การแก้ปัญหา การวางแผน และการเลือกอย่างอิสระ สำหรับขั้นตอนนี้ เมื่อได้มีการติดต่อสื่อสารและถ่ายทอดกันแล้ว การเห็นพ้องต้องกัน การสนับสนุนกัน การนิยมนร่วมกัน จะทำให้คนเลือกเชื่อและเกิดศรัทธาในการพึ่งตนเอง ว่าเป็นสิ่งที่ดีและยึดมั่นไว้นาน

5. การปฏิบัติ เป็นขั้นตอนที่ทำตามซ้ำกับที่เคยทำมา หรือจากที่เลือกใหม่ เมื่อมาถึงขั้นตอนนี้จะเกิดความรู้สึกศรัทธาในพฤติกรรม ซึ่งก็จะเป็นพฤติกรรมที่สังเกตเห็นได้ของบุคคลนั้น

สรุปได้ว่า กระบวนการเกิดจิตสำนึกเกิดขึ้นได้จากการที่สิ่งเร้าในตัวบุคคลเกิดการรับรู้ ก่อให้เกิดการเรียนรู้ นำไปสู่จิตสำนึก และจิตสำนึกนี้จะต่อผลให้เกิดการแสดงพฤติกรรมได้ต่อไป

1.3 การสร้างจิตสำนึก

ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสร้างจิตสำนึกในการเรียนของนักเรียน มีผู้กล่าวถึงเรื่องการสร้างจิตสำนึกไว้ดังนี้

ประเสริฐ กิติรัตน์ตระกูล (2533) กล่าวถึงหลักการและแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาชุมชน และการสร้างจิตสำนึกที่สำคัญไว้ดังนี้

1. มุ่งที่จะให้ประชาชนมีความคิดริเริ่มในการแก้ไขปัญหาของชุมชนและหมั่นปรับปรุงความเป็นอยู่ของตนให้ดีขึ้น
2. มุ่งที่จะให้ประชาชนรู้จักพึ่งตนเอง กระตือรือร้นในการแก้ไขปัญหาของชุมชน
3. มุ่งที่จะให้ประชาชนมีการร่วมแรงร่วมใจกันแก้ปัญหของชุมชน
4. มุ่งที่จะให้ประชาชนมีความรับผิดชอบในการดำเนินงานทั้งในส่วนตนและชุมชน
5. มุ่งที่จะให้ประชาชนมีความรู้สึกเป็นเจ้าของในกระบวนการพัฒนาชุมชน

บัณฑิต จุลาลย์ (2528) กล่าวว่า การสร้างจิตสำนึกที่ดีและถูกต้องนั้นต้องอาศัยปัจจัยของการรับรู้ของบุคคลเป็นหลัก ด้วยเหตุว่าการรับรู้สิ่งต่างๆ มาโดยตลอดจะช่วยสร้างจิตสำนึกได้ในภายหลัง ซึ่งการรับรู้ในเรื่องใดของแต่ละบุคคลนั้นขึ้นอยู่กับอิทธิพล 3 ประการ คือ

1. ประสบการณ์ การรับรู้ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ทั้งในอดีตและประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน การรับรู้เรื่องราวใดๆ ขึ้นอยู่กับความเกี่ยวข้องในเหตุการณ์นั้นๆ ประสบการณ์ที่ได้พบเห็นมีผลกระทบโดยตรง ทำให้การรับรู้ระดับต่างๆ เช่น ประชาชนที่อยู่ในบริเวณที่มีน้ำท่วมย่อมรับรู้เรื่องของน้ำท่วมได้ดีกว่าประชาชนที่ไม่ได้อยู่ในบริเวณน้ำท่วม หรือคนที่ได้เคยมีโอกาสไปต่างประเทศจะรับรู้เรื่องความสะอาด ความเป็นระเบียบของบ้านเมืองจากประสบการณ์ที่ได้พบเห็นมา เป็นต้น การรับรู้ดังกล่าวทุกวันจะทำให้เกิดความเคยชินในสภาพแวดล้อมและยอมรับในสภาวะแวดล้อมนั้น แม้ว่าจะไร้คุณภาพก็ตาม สำนึกดังกล่าวจะมีการเปลี่ยนแปลงก็ต่อเมื่อมีการเปรียบเทียบจากสิ่งที่ได้รับรู้ใหม่

2. ความใส่ใจและคุณค่าในเรื่องที่จะรับรู้เป็นประเด็นสำคัญในการทำรับรู้เรื่องราวต่างๆ ทั้งนี้ ความใส่ใจและคุณค่าจะมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ในขณะที่ความใส่ใจนั้นแปรเปลี่ยนได้หลายระดับ ตั้งแต่ความจำเป็น ความต้องการ ความคาดหวัง ความสนใจ และอารมณ์

เช่นในขณะที่ศิลปินอาศัยเพียงอารมณ์ที่จะใส่ใจรับรู้ในเรื่องของอารมณ์ของสภาพแวดล้อม นักอนุรักษ์ที่มีความสนใจเรื่องสภาวะแวดล้อมของเมืองก็จะใส่ใจและเห็นคุณค่าของธรรมชาติและเมือง ส่วนนักท่องเที่ยวที่คาดหวังในการพบบ้านเมืองที่งดงามก็จะใส่ใจรับรู้ในสภาวะของเมืองว่าเป็นอย่างไร

3. ลักษณะของรูปแบบการรับรู้เรื่องต่างๆ การรับรู้ นอกจากจะขึ้นอยู่กับผู้ที่รับรู้เองแล้ว ยังขึ้นอยู่กับสิ่งหรือเรื่องที่จะรับรู้ด้วยว่ามีลักษณะอย่างไร รวมไปถึงรูปแบบต่างๆ ตัวอย่างที่เห็นได้ เช่น การสร้างสำนึกเรื่องขยะ ที่ได้รับความสนใจมาก ก็เนื่องจากวิธีการในการเผยแพร่โดยใช้ดารากาพยนตร์ที่เป็นที่สนใจของประชาชน การใช้บทเพลง คำขวัญที่เร้าใจ การสร้างจิตสำนึกที่ดีให้เกิดขึ้นได้นั้นต้องอาศัยการรับรู้บ่อยครั้ง และต้องการระยะเวลาอันพอสมควร รวมถึงรูปแบบที่เหมาะสมด้วย

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า การสร้างจิตสำนึกสามารถใช้วิธีการกระตุ้นให้เกิดความตระหนัก โดยใช้เทคนิคต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นจากการที่ผู้สอนได้เสนอไว้ และวิธีการแก้ไขเกี่ยวกับปัญหาการเรียนของนักเรียน ให้ผู้เรียนไปสืบค้นหาองค์ความรู้เพื่อนำมาประกอบกับความรู้เดิม ความคิด และความปรารถนาต่าง ๆ ต่อการเรียนของนักเรียน การแสดงออกนี้เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นภายในจิตใจอันเกี่ยวข้องกับความรู้สึกนึกคิดของนักเรียน

1.4 ทฤษฎีเกี่ยวกับจิตสำนึก

การศึกษาเกี่ยวกับจิตสำนึกนั้นมีการมาเป็นระยะเวลายาวนาน โดยมีการศึกษาทั้งในเชิงปรัชญา จิตวิทยา และสังคมศาสตร์ ทางด้านจิตวิทยามีการกล่าวถึงจิตสำนึกในช่วงปี ค.ศ. 1950 คาลัท Kalat (อ้างถึงใน หฤทัย อาจปรุ 2544: 31) นักทฤษฎีจิตวิเคราะห์ กล่าวถึงจิตสำนึกในด้านการแบ่งภาคของจิต (Regions of Mind) กล่าวถึงหน้าที่ของจิตในการก่อให้เกิดพฤติกรรมทั้งที่รู้ตัวและไม่รู้ตัว ในด้านสังคมศาสตร์เริ่มมีการกล่าวถึงในช่วงศตวรรษที่ 17 (ชัยวัฒน์ ธิรพันธุ์ 2542: 24) ใช้แนวทฤษฎีของ แมกซิส Maxis และ ฟูกู Fugo กล่าวถึงจิตสำนึกด้านการเมือง ซึ่งกล่าวว่าสิ่งที่เกิดขึ้นในสังคมทั้งหมดคือการเมือง สำหรับประเทศไทยเริ่มต้นกล่าวถึงจิตสำนึกช่วงหลังพุทธศักราช 2500 (ธีรยุทธ บุญมี 2536: 192) คือช่วงเริ่มมีการใช้แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ นอกจากนี้ยังมีแนวคิดต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับจิตสำนึก คือ

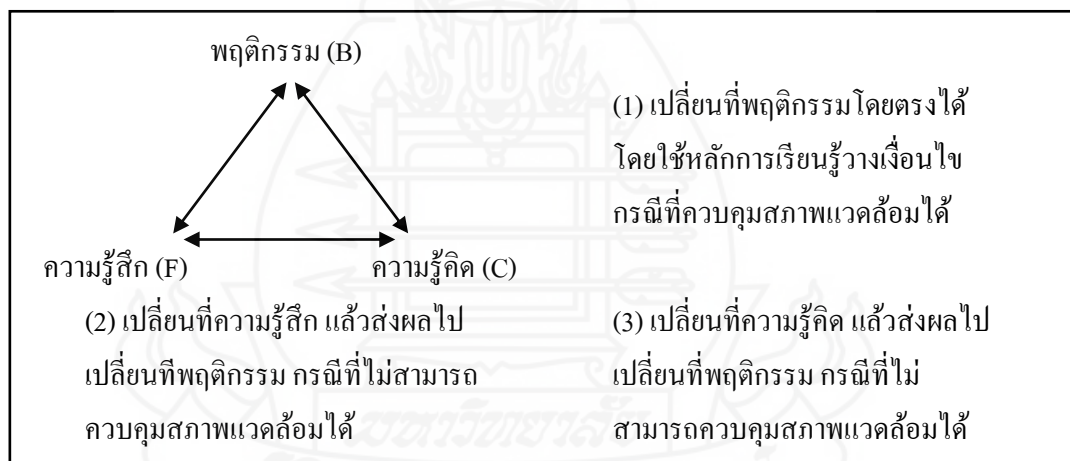
1. แนวความคิดสังคมเพื่อบุคคล เฮอร์เบิร์ต สเปนเซอร์ Herbert Spencer (อ้างถึงใน สิริ แคนสา 2551: 19) เชื่อว่าการที่ปัจเจกบุคคลเข้าเป็นสมาชิกของสังคม เพราะเขามีเจตจำนงที่จะให้ตัวเองมีความมั่นคงปลอดภัย คนสร้างสังคมขึ้นมาก็เพื่อประโยชน์ของตนเอง จุดมุ่งหมายและหน้าที่ของสังคมไม่ใช่เพื่อตัวสังคมเอง หากแต่เพื่อปัจเจกบุคคล นั่นคือสังคมรับใช้บุคคล หรือสังคมเพื่อบุคคล “บุคคลจะมีสำนึกต่อผู้อื่น トラบเท่าที่เขาประจักษ์ว่าส่วนรวมหรือสังคมคือ

แหล่งที่มาแห่งความมั่นคงและปลอดภัยที่สำคัญสำหรับชีวิตส่วนตัวของเขา ตรงกันข้ามเมื่อใดที่ปัจเจกบุคคลประจักษ์ว่าสังคมไม่สามารถให้สิ่งนี้ได้ เช่นกรณีสังคมมีความยุติธรรม สังคมเต็มไปด้วยการกดขี่ เป็นต้น จิตสำนึกก็จะมีได้ยาก” เป็นจิตสำนึกเพื่อความอยู่รอดปลอดภัยของบุคคล หรือจิตสำนึกที่มีตัวบุคคลเป็นศูนย์กลาง การส่งเสริมให้เกิดจิตสำนึกทำได้โดยทำให้สังคมเป็นแหล่งที่ให้ความมั่นคงปลอดภัยอย่างแท้จริง เพื่อให้ปัจเจกตระหนักว่าความมั่นคงปลอดภัยของเขาไม่สามารถจะดำรงอยู่ได้โดยถ้าปราศจากความมั่นคงปลอดภัยของสังคม สังคมเป็นเครื่องมือที่มนุษย์สร้างขึ้นเพื่อความอยู่รอดและมั่นคงปลอดภัยของตน

2. แนวความคิดบุคคลเพื่อสังคม เป็นแนวคิดที่มองกลับด้านกันกับแนวคิดสังคมเพื่อบุคคล นั่นคือแนวคิดนี้เห็นว่าสังคมเป็นสิ่งที่มิอยู่ดำรงอยู่ได้ด้วยตัวของมันเอง ไม่ใช่เครื่องมือที่ปัจเจกสร้างขึ้นเพื่อความอยู่รอด การดำรงอยู่ของสังคมมิได้ขึ้นอยู่กับปัจเจก “บุคคลเป็นฝ่ายที่ต้องยอมให้แก่สังคม หรือขึ้นอยู่กับสังคม บุคคลมีหน้าที่รับใช้เป้าหมายของสังคม” อีมิล เดอร์ไคม์ Emile Durkheim (อ้างถึงใน สิริ แคนสา 2551: 20) เชื่อว่ากลุ่มคนเป็นเพียงวัตถุดิบที่สังคมจะเกิด และสิ่งที่จะทำให้เกิดสังคมไม่ใช่ความปรารถนาที่จะมั่นคงปลอดภัยของแต่ละคน หากแต่เป็นความสัมพันธ์ต่อกันอย่างยั่งยืนของคนเหล่านั้น เบื้องหลังความสัมพันธ์นี้เรียกว่า อารมณ์ (Sentiment) ความรู้สึกผูกพันว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Sense of belonging) และระบบความเชื่อร่วมกันของคนในกลุ่ม (Belief system) บุคคลยอมปฏิบัติตามกลุ่มแม้จะขัดใจ เพราะสำนึกในกลุ่ม (Collective Conscience) สำนึกในกลุ่มดำรงอยู่ได้ด้วย 3 สิ่งข้างต้น บุคคลไม่เพียงสำนึกว่ากลุ่มมีความสำคัญเหนือกว่าตนเท่านั้น แต่ยังสำนึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของสังคมนั้นด้วย สังคมสมัยใหม่มีความซับซ้อน ความสัมพันธ์อันเป็นสื่อประสาน คือความผูกพันเชิงพันธสัญญา (Contractual relations) ทำให้สำนึกกลุ่มดำรงอยู่ได้โดยที่แต่ละคนแต่ละหน่วยที่แตกต่างกันต่างสำนึกว่าผู้อื่น กลุ่มอื่น เป็นส่วนหนึ่งในสังคมเดียวกัน หน้าที่แต่ละหน่วย ยังผลให้สังคมดำรงอยู่ได้ เฉกเช่นอวัยวะที่แตกต่างกัน อันประกอบเป็นองค์อินทรีย์ (Organism) เรียกว่าเอกภาพแบบองค์อินทรีย์ (Organic Solidarity) คือเกิดขึ้นและดำรงอยู่ได้เพราะการทำหน้าที่ของอวัยวะแต่ละส่วนที่แตกต่างกัน เป็นสำนึกที่มีสังคมเป็นศูนย์กลาง

จากแนวความคิดสังคมเพื่อบุคคล และแนวความคิดบุคคลเพื่อสังคม สรุปได้ว่า จิตสำนึกอาจเกิดขึ้นและดำรงอยู่บนพื้นฐานของความสนใจในผลประโยชน์ที่ตัวเองจะได้รับจากส่วนรวม (Self-interest) หรืออาจเกิดขึ้นและดำรงอยู่โดยอาศัยความสำนึกในส่วนรวม สำนึกต่อผู้อื่นที่ต้องปราศจากความสนใจในผลประโยชน์ที่ตนจะได้รับโดยสิ้นเชิงก็ได้ แต่การพัฒนาพฤติกรรมนั้น สามารถดำเนินการได้หลากหลายวิธีตามความเชื่อ พื้นฐานของแต่ละแนวคิด การนำหลักการแห่งพฤติกรรม (Behavior principles) มาอธิบายพัฒนาการและการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

ของบุคคลได้ ดังที่ คาลิช Kalish (อ้างถึงใน ประทีป จินฉัตร 2540: 9-10) ได้ให้ความหมายของหลักการแห่งพฤติกรรมไว้ว่า เป็นหลักการที่ครอบคลุมทั้งแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้การวางเงื่อนไข และแนวคิดทางจิตวิทยาต่าง ๆ ที่ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมของมนุษย์เข้ามาประยุกต์ใช้ในการนำแนวคิดของการใช้หลักการแห่งพฤติกรรมมาเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมนั้น สามารถพิจารณาได้ 2 กรณี คือ กรณีที่สามารถควบคุมสภาพแวดล้อมได้ ผู้ทำหน้าที่พัฒนาสามารถพัฒนาพฤติกรรมที่พฤติกรรมของบุคคลนั้นได้โดยตรง โดยใช้ทฤษฎีการเรียนรู้การวางเงื่อนไข จัดการกับพฤติกรรมโดยตรงด้วยการควบคุมสภาพแวดล้อมต่าง ๆ ให้ได้ ส่วนกรณีที่สองที่ไม่สามารถควบคุมสภาพแวดล้อมได้จึงไม่สามารถที่จะเปลี่ยนหรือพัฒนาที่พฤติกรรมโดยตรงได้ จึงต้องจัดกระทำโดยการเปลี่ยนที่ความรู้สึก (Feeling) ซึ่งส่งผลทำให้พฤติกรรมเปลี่ยนได้หรือจัดกระทำโดยการเปลี่ยนที่ความรู้คิด (Cognitive) ซึ่งส่งผลทำให้พฤติกรรมเปลี่ยนแปลง ทั้งนี้เป็นเพราะตามหลักการแห่งพฤติกรรมเชื่อว่า การรู้คิด ความรู้สึก และพฤติกรรมจะมีผลซึ่งกันและกัน ดังนั้นการพัฒนาพฤติกรรมอาจจัดกระทำได้ทั้งพฤติกรรมโดยตรง หรือจัดกระทำที่ความรู้คิด ความรู้สึกเพื่อให้พฤติกรรมเกิดการเปลี่ยนแปลงก็ได้ ซึ่งสามารถอธิบายได้ดังภาพที่ 2.1



ภาพที่ 2.1 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรม (B) ความรู้สึก (F) และความรู้คิด (C)

ประทีป จินฉัตร (2540: 10) เอกสารประกอบการสอนวิชาการวิเคราะห์และการปรับพฤติกรรม
สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ กรุงเทพมหานคร มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

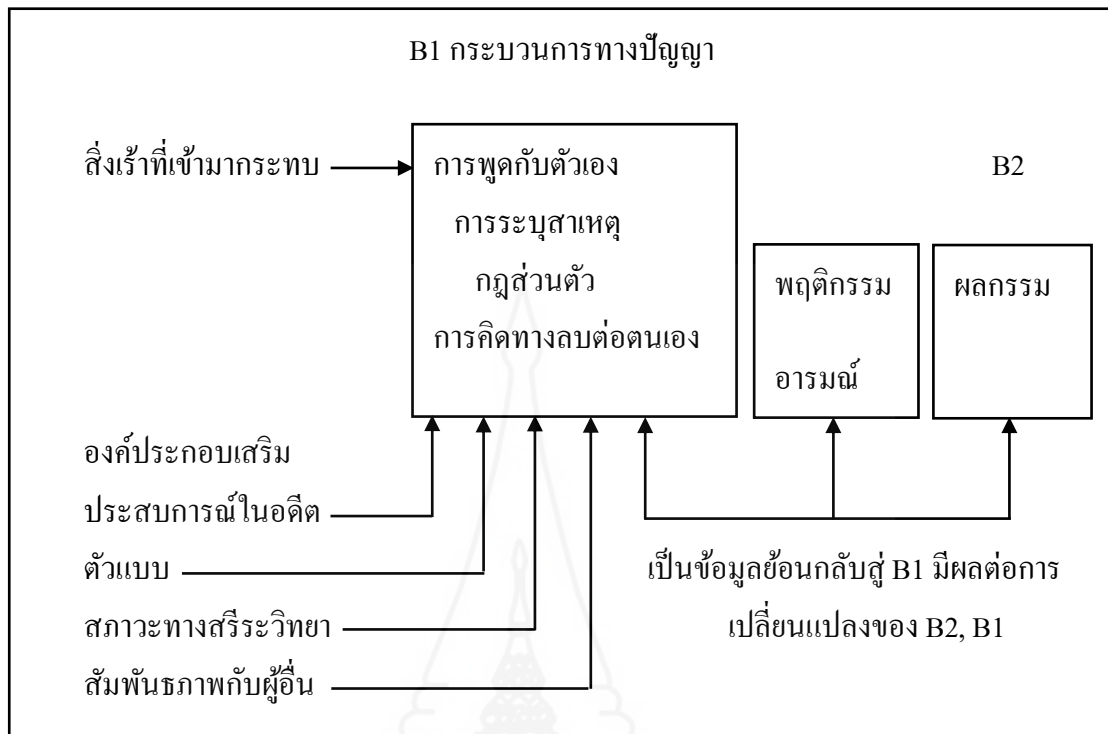
ในการวิจัยนี้ ผู้วิจัยเลือกใช้หลักการแห่งพฤติกรรมในลักษณะของการเปลี่ยนความรู้คิด (Cognitive) เพื่อให้ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (Behavior) ตามแนวคิดการปรับพฤติกรรมปัญญานิยม (Cognitive Behavior Approach) โดย ดรายเด็น Dryden และ โกลเด็น

Golden (อ้างถึงใน ประทีป จินฉัตร 2540: 128) เสนอแนวคิดว่าการจัดกระทำข้อมูลและสัญลักษณ์ต่าง ๆ ภายในกระบวนการทางปัญญาเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมของบุคคลโดยกระบวนการทางปัญญา หมายถึงการทำงานในหลายลักษณะ ได้แก่ การคิด การให้ความหมาย จิตนาการ ความเชื่อ ความคาดหวัง การอนุมานสาเหตุ เป็นต้น ในการเลือกใช้วิธีการพัฒนาที่กระบวนการทางปัญญา เป็นกระบวนการที่เปลี่ยนแปลงแล้วทำให้เกิดความคงทนของพฤติกรรมมากกว่าการพัฒนาที่พฤติกรรมโดยตรง เนื่องมาจากกระบวนการทางปัญญาที่ได้รับการปลูกฝังให้พัฒนาหรือเปลี่ยนไปในทางที่เหมาะสม จะเป็นสิ่งที่ควบคุมพฤติกรรมให้มีการกระทำตามกระบวนการทางปัญญาได้ดี ซึ่ง คอบสัน Dobson (อ้างถึงใน ประทีป จินฉัตร 2540: 128) ได้รวบรวมหลักการพื้นฐานของแนวคิดพฤติกรรมปัญญานิยมไว้ 3 ประเด็นด้วยกัน ดังนี้

1. กระบวนการทางปัญญามีผลต่อพฤติกรรม
2. กระบวนการทางปัญญาสามารถจัดให้มีขึ้นและเปลี่ยนแปลงได้
3. การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมสามารถกระทำได้โดยการปรับเปลี่ยนกระบวนการทางปัญญา

ทางปัญญา

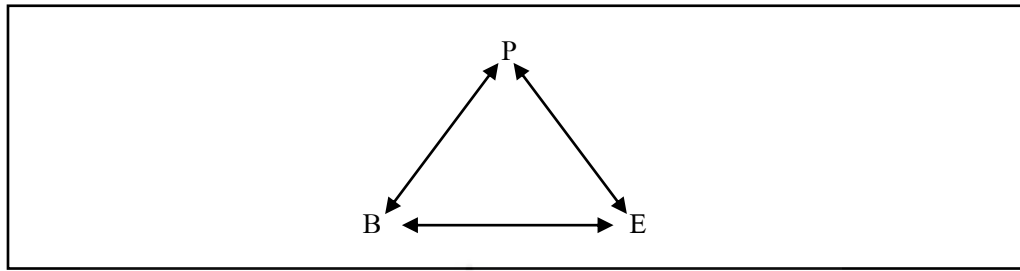
ซึ่งแนวคิดการปรับพฤติกรรมทางปัญญาจะมุ่งเน้นที่การเปลี่ยนแปลงทางปัญญา เพื่อที่พฤติกรรมภายนอกจะได้เกิดการเปลี่ยนแปลง มาโฮนี Mahoney 1974 (อ้างถึงใน ประทีป จินฉัตร 2540: 256) ส่วนเรื่องของความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งเร้า กระบวนการทางปัญญา พฤติกรรมและอารมณ์ และผลกรรมนั้น แนวคิดของกลุ่มพฤติกรรมนิยมมีความคิดเห็นตรงกันว่า การรับสิ่งเร้าเข้าไปจัดกระทำในกระบวนการทางปัญญา ทำให้บุคคลแสดงพฤติกรรมและอารมณ์ต่อสิ่งเร้านั้น ๆ ซึ่งอาจจะพิจารณาถึงลักษณะความสัมพันธ์ของกระบวนการทางปัญญา พฤติกรรมและอารมณ์ ในลักษณะที่เป็นการมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน (Interaction) กล่าวคือ บุคคลแสดงพฤติกรรมภายนอกด้วยการชี้แนะ (Prompting) จากกระบวนการทางปัญญา และในขณะเดียวกัน พฤติกรรมภายนอกก็มีอิทธิพลต่อกระบวนการทางปัญญาและรวมภาวะทางสรีรวิทยา (Physiological) ไว้กับพฤติกรรมภายนอก จากแนวคิดนี้ ถ้าต้องการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมภายในหรือกระบวนการทางปัญญาก็สามารถใช้วิธีการใด ๆ ก็แล้วแต่ผู้บำบัด ดังนั้นตามแนวคิดนี้วิธีการในการเปลี่ยนพฤติกรรมภายในจึงเปิดกว้างมาก ซึ่งจะนำทฤษฎีการเรียนรู้มาใช้ หรือนำแนวคิดใด ๆ มาใช้ก็ได้ เพราะถ้าสามารถทำให้กระบวนการทางปัญญาเปลี่ยนแปลงแล้ว ก็ยังจะส่งผลต่อพฤติกรรมภายนอกในที่สุดความสัมพันธ์ของกระบวนการทางปัญญากับพฤติกรรมและอารมณ์แบบปฏิสัมพันธ์ (Interaction) แสดงได้ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 2.2 แสดงความสัมพันธ์ในลักษณะ Interaction พัฒนามาจาก คาลิช (Kalish)

ที่มา: ประทีป จินนี้ (2540: 133) เอกสารประกอบการสอนวิชาการวิเคราะห์และการปรับพฤติกรรม
สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ กรุงเทพมหานคร มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

เอลเลียส Ellis (อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต 2543) ได้เสนอเทคนิควิธีการหลากหลายในการเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญา ได้แก่ การใช้วิธีตั้งคำถามโดยยึดข้อมูลเชิงประจักษ์และเหตุผลทางวิทยาศาสตร์ การบันทึกความคิดของตนเอง การใช้การบำบัดโดยหนังสือ การใช้จินตนาการ การฝึกผ่อนคลาย การวางเงื่อนไขแบบการกระทำ การฝึกทักษะ การเล่นบทบาทสมมติ และการใช้ตัวแบบ ซึ่งเป็นวิธีที่จะนำมาใช้จัดการกับความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมหรือเรียกว่าเป็นการปรับพฤติกรรมทางปัญญานั้นเอง ในการวิจัยนี้ผู้วิจัยใช้วิธีการเรียนรู้จากการสังเกตจากทฤษฎีการเรียนรู้ปัญหาทางสังคมของแบนดูรา (Bandura) ตามแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาดังกล่าวของ Bandura นั้น มีความเชื่อว่าพฤติกรรมของคนเรานั้น ไม่ได้เกิดขึ้นและเปลี่ยนแปลงไปเนื่องจากปัจจัยทางสภาพแวดล้อมเพียงอย่างเดียว หากแต่จะต้องมีปัจจัยส่วนบุคคล นั่นคือ ปัญหา ชีวภาพ และสิ่งภายในอื่นๆ ร่วมด้วย และการร่วมของปัจจัยส่วนบุคคลนั้นจะต้องร่วมกันในลักษณะที่กำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal determinism) กับปัจจัยทางด้านพฤติกรรมและสภาพแวดล้อม ซึ่งแสดงได้ดังภาพที่ 2.3



ภาพที่ 2.3 แสดงการกำหนดซึ่งกันและกันของปัจจัยทางพฤติกรรม (B)
สภาพแวดล้อม (E) และส่วนบุคคล (P) ซึ่งได้แก่ ปัญญา จีวรภาพ
และสิ่งภายในอื่น ๆ ที่มีผลต่อการเรียนรู้และการกระทำ

ที่มา: แบนดูรา (Bandura 1986: 24) *School Learning Theory Englewood Cliffs, New Jersey:*
Prentice-Hall.

จากภาพที่ 2.3 การที่ปัจจัยทั้ง 3 ทำหน้าที่กำหนดซึ่งกันและกัน ก็ไม่ได้หมายความว่าทั้ง 3 ปัจจัยนั้นจะมีอิทธิพลในการกำหนดซึ่งกันและกันอย่างเท่าเทียม บางปัจจัยอาจมีอิทธิพลมากกว่าอีกบางปัจจัย และอิทธิพลทั้ง 3 นั้น ไม่ได้เกิดขึ้นพร้อมๆ กัน หากแต่ต้องอาศัยเวลาในการที่ปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งจะมีผลต่อการกำหนดปัจจัยอื่นๆ แบนดูรา Bandura (อ้างถึงในสมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต 2543: 49) ได้ให้ความหมายของการเรียนรู้ไม่แตกต่างไปจากความหมายของการเรียนรู้ของนักจิตวิทยาคนอื่นๆ นั่นคือการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรม หากแต่ทว่าการให้ความหมายของการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมนั้น Bandura กลับตีความแตกต่างจากที่นักจิตวิทยากลุ่มพฤติกรรมนิยมตีความ เนื่องจากนักจิตวิทยากลุ่มพฤติกรรมนิยมมองการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมในแง่ของการแสดงออกหรือที่เรียกว่า Performance นั่นคือบุคคลจะต้องแสดงออกในพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไปจึงจะเรียกว่าเกิดการเรียนรู้ แต่ทว่า Bandura กลับมองว่าการเรียนรู้ที่ไม่จำเป็นต้องพิจารณาในแง่ของการแสดงออก หากแต่ว่าการได้มาซึ่งความรู้ใหม่ๆ (Acquired) ถือว่าการเรียนรู้ได้เกิดขึ้นแล้ว แม้ว่าจะยังไม่มีการแสดงออกก็ตาม ดังนั้นการเรียนรู้ของ Bandura นั้น มักจะเน้นที่การเปลี่ยนแปลงที่พฤติกรรมภายใน โดยไม่จำเป็นต้องมีการแสดงออกและแน่นอน การแสดงออกของพฤติกรรมก็จะสะท้อนให้เห็นถึงการเรียนรู้ ตัวอย่างเช่น การที่คนที่ชอบตีเทนนิส ได้ดูการแข่งขันเทนนิสและสนใจทำดีเทนนิสของนักเทนนิสที่แข่งขัน พร้อมทั้งจำวิธีการตีในท่าต่างๆ เอาไว้ในความจำของตนเอง ซึ่งกระบวนการเพียงแค่นี้ Bandura ก็ถือว่าได้เกิดการเรียนรู้ขึ้นแล้ว และเมื่อบุคคลนั้นมีโอกาสที่เหมาะสม เช่น ได้ไปตีเทนนิสกับเพื่อนเขาก็อาจจะ

แสดงท่าทางการตีเทนนิสในลักษณะของนักเทนนิสที่เขาเคยดูก็ได้ นั่นก็เป็นการพิสูจน์ว่าการเรียนรู้ได้เกิดขึ้นแล้วจริงๆ จากปัจจัยทางการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของแบนดูรา และความหมายของการเรียนรู้ตามแนวคิดของแบนดูรานั้น ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของแบนดูราได้มุ่งเน้นว่าการเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญาส่งผลต่อพฤติกรรม ซึ่งแบนดูราได้เสนอวิธีเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญาไว้ 3 วิธีคือ การเรียนรู้โดยการสังเกต การกำกับตนเอง และการรับรู้ความสามารถของตนเอง ซึ่งในการวิจัยนี้ใช้วิธีการกระบวนการทางปัญญา โดยการสังเกต เพราะแบนดูรามีความเชื่อว่า คนเราส่วนใหญ่จะต้องผ่านการเรียนรู้โดยการสังเกตพฤติกรรมจากผู้อื่นมาแทบทั้งสิ้น และประเทือง ภูมิภักทราคม (2535: 73) สรุปว่าทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูรา อธิบายว่าพฤติกรรมของมนุษย์เกิดจากการเรียนรู้ 2 วิธี คือ การเรียนรู้จากผลกรรม ซึ่งเป็นการเรียนรู้โดยประสบการณ์ตรง และการเรียนรู้จากการเลียนแบบ คือการเรียนรู้จากการสังเกตตัวแบบ ซึ่งเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์ทางอ้อม อย่างไรก็ตาม ทฤษฎีการเรียนรู้ของสังคมของแบนดูราจะเน้นที่การเรียนรู้โดยการสังเกตเป็นสำคัญ แบนดูราเห็นว่าในชีวิตจริงของมนุษย์ นอกจากจะได้รับอิทธิพลจากสภาพแวดล้อม มนุษย์ก็มีอิทธิพลต่อสิ่งเร้าทั้งสำหรับตนเองและผู้อื่นด้วย นอกจากนี้มนุษย์ยังมีความคิด ความเชื่อ และความคาดหวัง ซึ่งมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของเขานอกจากแนวคิดพื้นฐานที่แบนดูราเน้นว่าพฤติกรรมของบุคคลเปลี่ยนแปลงไม่ได้เป็นผลมาจากสภาพแวดล้อมแต่เพียงอย่างเดียว หากแต่มีผลมาจากกระบวนการทางปัญญาด้วย คือถ้ากระบวนการทางปัญญาเปลี่ยนพฤติกรรมของบุคคลก็จะเปลี่ยนแปลงไปด้วย ซึ่งเขาได้เสนอวิธีการที่สามารถใช้เปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญา หรือพฤติกรรมภายใน ได้แก่ กระบวนการเรียนรู้จากการสังเกต ประกอบด้วย 4 กระบวนการ คือ

1. กระบวนการใส่ใจ (Attention Process) เป็นกระบวนการรับรู้ลักษณะสำคัญ ๆ ของตัวแบบโดยการสังเกต และสามารถสรุปรวบรวมสิ่งที่รับรู้มาได้อย่างเป็นขั้นตอน สิ่งที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการของความใส่ใจในการเรียนรู้ด้วยการสังเกต
2. กระบวนการเก็บจำ (Retention Process) เป็นกระบวนการของการจำอันเกิดจากการรวมพฤติกรรมของตัวแบบที่ได้จากการสังเกตไว้ทุกครั้ง การเก็บจำนี้มี 2 ปัจจัยหลักคือปัจจัยที่เป็นการเก็บจำ และปัจจัยที่เกี่ยวกับลักษณะของผู้สังเกต
3. กระบวนการกระทำ (Production Process) เป็นกระบวนการดัดแปลงสัญลักษณ์ซึ่งเป็นตัวแบบพฤติกรรมมาเป็นพฤติกรรมที่เหมาะสม มีปัจจัยหลัก 2 ปัจจัยที่เป็นการกระทำ จะมีการแสดงพฤติกรรมในครั้งแรก ๆ อาจจะยังไม่ถูกต้องทีเดียว แล้วค่อย ๆ ปรับแก้ไขพฤติกรรมของตนเองจนกว่าจะได้รับผลที่พึงพอใจ

4. กระบวนการจูงใจ (Motivational Process) เป็นกระบวนการที่แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่างความรู้ที่ได้รับมากับการแสดงออก ในการเรียนรู้ทางสังคมนั้น บุคคลไม่อาจแสดงออกได้ตามที่รับรู้มาทั้งหมด แต่จะทำตามแบบพฤติกรรมของตัวแบบที่จะก่อให้เกิดผลดีต่อตนเองมากกว่าเลือกในทางที่ก่อให้เกิดผลเสียต่อตนเอง และจะประเมินคุณค่าของตัวแบบ โดยการรับเอาสิ่งที่ตนพึงพอใจ และ ไม่ยอมรับสิ่งที่ตนไม่พึงพอใจ ดังนั้นองค์ประกอบอีกประการหนึ่งในการใช้ตัวแบบต้องมีการจูงใจโดยการให้รางวัล หรือการเสริมแรงทางบวกเพื่อกระตุ้นให้ปฏิบัติจนเป็นนิสัย และเสริมให้พฤติกรรมนั้นเกิดมากยิ่งขึ้น

ความคิดเชิงจิตสำนึกในการวิจัยครั้งนี้ เป็นส่วนหนึ่งของความคิดเรื่องการพัฒนาจริยธรรม เหตุผลเชิงจริยธรรม (Moral reasoning) ตามแนวคิดของโคลเบอร์ก ซึ่งเป็นลักษณะของการคิดในระดับต่าง ๆ ที่บุคคลใช้เป็นหลักในการตัดสินใจกระทำหรือไม่กระทำการใดอย่างหนึ่งเกี่ยวกับจริยธรรม โคลเบอร์กเป็นผู้ริเริ่มก่อตั้งทฤษฎีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม โดยใช้กรอบทฤษฎีพัฒนาการด้านการคิด (Theory of Cognitive Development) ของเพียเจต์ เป็นแนวในการศึกษาค้นคว้า

โคลเบอร์กและคณะได้ทำการวิจัยหลายลักษณะในหลายวัฒนธรรม จนสามารถสรุปไว้ว่า

1. พัฒนาการทางจริยธรรมมีพื้นฐานมาจากการพัฒนาด้านการคิด ซึ่งสามารถพิจารณาได้จากการใช้เหตุผล
2. เหตุผลเชิงจริยธรรมแบ่งเป็นระดับต่างๆ และมีขั้นตอนของพัฒนาการที่เป็นสากล และ
3. โครงสร้างของจริยธรรมแตกต่างจากเนื้อหาของจริยธรรม พัฒนาการทางจริยธรรมเป็นผลจากอิทธิพลด้านโครงสร้างทางความคิด ดังนั้นเหตุผลเชิงจริยธรรมจึงไม่ใช่คำพูด แต่เป็นระดับความคิดที่บุคคลใช้เป็นเหตุผลในการตัดสินใจ (Arbuthnot and Faust 1981: 382)

โคลเบอร์ก (Kohlberg 1964: 21-23) จำแนกโครงสร้างของเหตุผลเชิงจริยธรรมเป็น 3 ระดับ 6 ขั้น คือ

ระดับที่ 1 ระดับก่อนกฎเกณฑ์ (Preconventional Level) เป็นพัฒนาการในช่วงอายุประมาณ 2-12 ปี ผู้มีพัฒนาการในระดับนี้ยังไม่มีหลักการเป็นของตนเอง ระดับนี้แบ่งเป็น 2 ขั้น คือ

ขั้นที่ 1 จริยธรรมภายนอก เป็นจริยธรรมที่เกิดจากแรงผลักดันภายนอกตน เช่น อำนาจจากผู้ใหญ่ เหตุผลที่ใช้เพื่อการตัดสินใจ ก็เพื่อหลบหลีกการถูกลงโทษทางกาย อีกลักษณะหนึ่งของการใช้เหตุผลคือ เพื่อประนีประนอมกับอำนาจ ไม่มีความเป็นอิสระในการตัดสินใจ

ขั้นที่ 2 จริยธรรมเฉพาะบุคคล หรือจริยธรรมแบบเครื่องมือ เป็นจริยธรรมที่มุ่งที่ตัวบุคคล กล่าวคือไม่ได้ใช้หลักการเดียวกันกับทุกคนที่เกี่ยวข้องในเรื่องนั้น เหตุผลในการตัดสินใจคือเพื่อประโยชน์ส่วนบุคคล เพื่อการแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกัน อีกลักษณะหนึ่งคือ จะพิจารณาความถูกต้องในลักษณะสัมพัทธ์คือเห็นว่าความถูกต้องดังกล่าวเป็นเรื่องของแต่ละบุคคล (Relatively) ไม่มีมาตรฐานเดียวกัน

ระดับที่ 2 ระดับกฎเกณฑ์ (Conventional Level) เป็นพัฒนาการในช่วงอายุประมาณ 12 ปีขึ้นไป ผู้มีพัฒนาการในระดับนี้จะสามารถเข้าใจความคาดหวังของสังคมที่มีต่อตน และใช้เหตุผลที่สอดคล้องกับค่านิยมและกติกาของสังคม ระดับนี้มี 2 ขั้น คือ

ขั้นที่ 3 จริยธรรมแบบมุ่งสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เหตุผลที่ใช้คือเพื่อให้เป็นไปตามความคาดหวังของผู้อื่น มุ่งความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกัน ต้องการให้ผู้อื่นทำกับตนดังที่ตนทำกับผู้อื่น

ขั้นที่ 4 จริยธรรมแบบคำนึงถึงระบบสังคม ผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นนี้จะเข้าใจหน้าที่ที่ตนจะต้องมีต่อสังคม ดังนั้นจึงต้องปฏิบัติตามกติกา

ระดับที่ 3 ระดับเหนือกฎเกณฑ์ (Postconventional Level) เป็นพัฒนาการในช่วงอายุประมาณ 20 ปีขึ้นไป ระดับนี้มี 2 ขั้น คือ

ขั้นที่ 5 จริยธรรมแบบสิทธิมนุษยชนและความผาสุกของสังคม ผู้มีพัฒนาการขั้นนี้ใช้เหตุผลว่า เพื่อประโยชน์ของคนหมู่มาก การเชื่อฟังกฎหมายก็เพราะกฎหมายนั้นเป็นสัญญาประชาคมที่มีไว้เพื่อพิทักษ์สิทธิหรือเพื่อให้สังคมคงอยู่

ขั้นที่ 6 ขั้นจริยธรรมสากล หรือขั้นหลักการ ผู้ที่มีพัฒนาการในขั้นนี้จะมีความเชื่อที่เป็นเหตุผลสากล ยึดความยุติธรรมเป็นเหตุผลในการตัดสินใจ เคารพความเท่าเทียมกันของมนุษย์ ขั้นนี้เป็นขั้นย้อนกลับของขั้นที่ 5 ในแง่ที่ว่า ขั้นที่ 5 จะรักษาประโยชน์ส่วนรวม แต่ขั้นที่ 6 จะคำนึงถึงเอกกัตบุคคลด้วย

ลำดับขั้นตั้งแต่ 1-6 นี้ครอบคลุมพัฒนาการของมนุษย์ตั้งแต่แรกเกิดจนกระทั่งพัฒนาถึงขีดสุด และมีลักษณะเป็นสากลคือ บุคคลไม่ว่าจะอยู่ในประเทศใด เชื้อชาติใด วัฒนธรรมแบบใดก็มีแนวโน้มว่าเจริญ โดยผ่านกระบวนการเหล่านี้ตามลำดับขั้น จากขั้นต่ำไปหาขั้นสูง โดยไม่ข้ามขั้นตอน การพัฒนาความคิดเชิงจิตสำนึกในการวิจัยนี้ใช้ตามแนวการพัฒนาเหตุผลเชิงจริยธรรมของโคลเบอร์ก ซึ่งควรเริ่มด้วยการสร้างให้เกิดความไม่พอใจและขัดแย้งในความรู้หรือ

เหตุผลเดิมที่มีอยู่แล้วให้เขาได้อธิบาย แสดงความคิดเห็นกับเพื่อนๆ จากนั้นใช้ให้เขาได้เห็นได้เข้าใจคำตอบ คือความรู้ใหม่หรือเหตุผลในขั้นที่สูงขึ้น ซึ่งจะช่วยให้เด็กเกิดความเข้าใจและมองเห็นในสิ่งซึ่งก่อนหน้านี้เขาไม่เคยเข้าใจ ในทางปฏิบัติจริงๆ อาจทำได้โดยการเอาเด็กที่มีจริยธรรมอยู่ในระดับหนึ่ง ให้เขาได้อธิบายในสิ่งที่สร้างให้เกิดความขัดแย้งซึ่งเป็นปัญหาทางจริยธรรม แล้วครูช่วยส่งเสริมแนะแนวการอภิปรายที่จะนำไปสู่ขั้นของเหตุผล หรือความรู้ที่สูงขึ้น ก็จะทำให้เด็กได้พัฒนาไปสู่ขั้นสูงกว่าเดิมที่ได้ หลักสำคัญในการพัฒนาโดยวิธีนี้ก็คือ สร้างให้เกิดความขัดแย้งในความรู้ขึ้นภายในบุคคล โดยเสนอให้เขาได้รับความรู้ใหม่ ซึ่งขัดแย้งหรือไม่สอดคล้องกับความรู้เดิมของเขา แล้วจากนั้นก็วิธีซึ่งทำให้เขาได้มาซึ่งความเข้าใจและเห็นด้วย พร้อมกับยอมรับเอาความรู้หรือเหตุผลใหม่นั้นเข้าไปเป็นของเขา ซึ่งอาจเป็นโดยใช้การอภิปราย การเสนอคำตอบในขั้นสูงกว่าให้ การใช้อิทธิพลของกลุ่มเพื่อน หรือการใช้ตัวแบบ การสร้างให้เกิดความขัดแย้งหรือความไม่สมดุลทางความรู้ อธิบายได้ว่าเป็นการทำให้ความตึงเครียด อันเป็นผลให้บุคคลพยายามที่จะปลดปล่อยตนเองให้พ้นจากการถูกบีบคั้น พ้นจากความขัดแย้งภายในไปสู่ความสงบสมดุล ซึ่งลักษณะดังกล่าวคล้ายกับลักษณะของความอยากหรือแรงขับที่จะทำให้คนต้องการค้นคว้า สำรวจ ต้องการการตอบสนองทางประสาทหรือการเคลื่อนไหว เพื่อไปสู่ความพอใจ ความสำเร็จ เพื่อให้เกิดความสอดคล้องและลดความขัดแย้ง

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่าบุคคลสามารถฝึกฝน เพื่อพัฒนาความคิดเชิงจิตสำนึกซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของความคิดเรื่องการพัฒนาจริยธรรมตามแนวคิดของโคลเบิร์ต การพัฒนาจริยธรรมทำได้ด้วยการเปิดโอกาสให้บุคคลได้รับรู้ทัศนะของผู้อื่น ซึ่งมีจริยธรรมอยู่ในขั้นที่สูงกว่า 1 และเปิดโอกาสให้บุคคลได้รับรู้ทัศนะของผู้อื่น ซึ่งมีจริยธรรมอยู่ในขั้นที่สูงกว่า 1 ขึ้น และเปิดโอกาสให้บุคคลทดลองแสดงบทบาทของผู้อื่น โดยเฉพาะบทบาทผู้อื่นที่มีต่อบุคคลนั้น เพื่อให้มีโอกาสประสบกับทัศนะที่ขัดแย้งกับโครงสร้างความคิดทางจริยธรรมเดิมของตน ในจังหวะที่เกิดความขัดแย้งนี้ หากมีการชี้นำที่เหมาะสม ก็จะช่วยให้บุคคลพัฒนาเหตุผลทางจริยธรรมให้สูงขึ้นได้ การพัฒนาดังกล่าวสามารถกระทำได้หลายวิธีโดยเน้นกิจกรรมที่เป็นหัวใจของการพัฒนาตามทฤษฎีของโคลเบิร์ต คือการอภิปรายแลกเปลี่ยนทัศนะ การปฏิสัมพันธ์กับกลุ่มเพื่อนจะมีผลต่อระดับจริยธรรม เด็กที่เข้าร่วมสังคมจะมีความก้าวหน้ากว่าเด็กที่แยกเดี่ยวออกจากเพื่อน ทั้งนี้เพราะการที่เด็กได้มีโอกาสพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ได้อภิปรายโต้แย้งกันกับเพื่อนจะทำให้เขาได้รับความคิดเห็นและทัศนะใหม่ ๆ ต่างไปจากที่ตนมีอยู่ ถ้าเขาได้พิจารณาเปรียบเทียบความรู้เดิมที่เขา มีอยู่และสามารถปรับให้เข้ากันได้ เขาก็จะมีโครงสร้างของความรู้และเหตุผลใหม่ขึ้นมา ผู้วิจัยได้ใช้กระบวนการกลุ่มซึ่งมีการอภิปรายและแลกเปลี่ยนทัศนะ จึงคาดว่านักเรียนที่ได้รับการพัฒนา

ความคิดเชิงจิตสำนึกด้วยวิธีการดังกล่าว จะมีความสามารถใช้ระดับเหตุผลในการตัดสินใจเชิงจิตสำนึกหลังการจัดการเรียนรู้สูงกว่าผู้ที่ไม่ได้รับการจัดการเรียนรู้ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว

ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ (Psychoanalytic Theory) ทฤษฎีของนักจิตวิทยาที่ควรกล่าวคือ ซิกมันด์ ฟรอยด์ Sigmund Freud (อ้างถึงใน พรหมทิพย์ ศิริวรรณบุษย์ 2530: 231-234) เขาเชื่อว่า จริยธรรมของคนนั้นอยู่ในส่วนตนที่เรียกว่า ตนในคุณธรรม (Super-ego) ซึ่งเป็นตนที่ได้รับการขัดเกลาจากสังคม โดยฟรอยด์แบ่งตนของมนุษย์เป็น 3 ระดับ คือ

1. อิด Id (Primitive Self) ได้แก่ ตนที่อยู่ในจิตใต้สำนึกของมนุษย์ เป็นตนที่มนุษย์มีมาพร้อมกำเนิด และเป็นตนที่เป็นแหล่งกำเนิดของแรงขับเคลื่อนทั้งหมด

2. อีโก้ Ego (Present Self) ได้แก่ ตนในจิตใต้สำนึกและจิตใต้สำนึกบางส่วนที่เราอาจรับรู้หรือรับรู้บางส่วนในขณะปัจจุบัน

3. ซุปเปอร์อีโก้ Superego (Self with Ethics) ได้แก่ ตนในจิตใต้สำนึก เป็นส่วนมากอาจมีจิตใต้สำนึกแฝงอยู่บ้าง เป็นตนที่ได้รับการขัดเกลาจากกฎเกณฑ์ของสังคมแล้ว

ระบบจิตมนุษย์ทั้ง 3 ระดับนี้ ในการทำงานตามหน้าที่ย่อมจะต้องมีการต่อสู้ มีการยอมรับ มีการปรับตัวกัน มีความขัดแย้งกัน เป็นสิ่งที่ เป็นธรรมชาติ จากพื้นฐานจริยธรรมของฟรอยด์ พฤติกรรมอันเกิดจากแรงขับ 2 ตัว ได้แก่ 1) แรงขับทางเพศ (Sex drive) และ 2) แรงขับความก้าวร้าว (Aggressive drive) ซึ่งทั้ง 2 แรงขับนั้นจะผสมผสานมากับการเรียนรู้แบบเอกลักษณ์ของบิคาหรือมารดา (Identification) โดยฟรอยด์อธิบายว่าการเลียนแบบคือ กระบวนการรับเอาบุคลิภาพของบุคคลอื่นมาผนวกเข้าเป็นส่วนของบุคลิภาพของเด็กเอง ซึ่งหมายถึงการที่เด็กจะเลียนแบบบุคลิภาพของบิคาหรือมารดา ตามอิทธิพลทางบวกหรือลบจากปมออดิปุส (Oedipus complex) ซึ่งจะเกิดกับเด็กในตอนต้นชีวิต ฟรอยด์เชื่อว่าการเลียนแบบนั้นมีกระบวนการดังนี้

1. กระบวนการสร้างจิตในสำนึก (Conscious) ของเด็กนั้น

2. กระบวนการข้ามวัย (Generation) ซึ่งเกิดจากการถ่ายทอดค่านิยมต่างๆ จากบิคาหรือมารดาของเขาโดยวิธีเลียนแบบ

3. เด็กจะสร้างค่านิยม ความพึงพอใจหรือบทบาททางเพศต่างๆ

นอกจากนี้ฟรอยด์ยังเชื่อว่า ตนในคุณธรรม (Superego) สร้างมาจากพัฒนาการของมนุษย์ในการอบรมเลี้ยงดูของบิคาหรือมารดา ในสภาพการณ์และบุคคลแวดล้อมในสังคมที่เขาเป็นสมาชิก

ทฤษฎีทางจิตวิทยาสังคมและจิตวิทยาพัฒนาการ ได้มีการศึกษาด้านพฤติกรรมของบุคคลซึ่งเป็นผลมาจากตัวกระตุ้นทางสังคม โดยได้กล่าวถึงบุคลิภาพของคนเรา ประกอบด้วย

คุณลักษณะของบุคคลในด้านความคิด ความรู้สึกและความทรงจำ ดังนั้นบุคลิกภาพจึงมีองค์ประกอบ 3 ประการ ดังนี้

1. ความรู้ความเข้าใจ (Cognitive) เช่น ความคิด (Thoughts)สติปัญญา (Intelligence) ความทรงจำ (Memory) ความเข้าใจ (Perception)

2. พฤติกรรม (Behavioral) เช่น ความฉลาด (Talents) ทักษะ (Skills) ความสามารถ (Competence)

3. อารมณ์ (Emotional) เช่น ความรู้สึก (Feeling) การรับรู้ (Sentiments) จิตวิทยาสังคม ได้อธิบายถึงที่มาของพฤติกรรมมนุษย์ไว้ โดยมีที่มาจากความต้องการของมนุษย์ตามระดับต่อไปนี้

1. ความต้องการทางกาย (Physical need) โดยหมายรวมทั้งหมด ไม่ว่าจะเป็นเรื่องความต้องการอาหาร เครื่องนุ่งห่ม ยารักษาโรค ความอบอุ่นทางกาย

2. ความต้องการทางสังคม (Social need) โดยศึกษาถึงความต้องการอยู่ร่วมในสังคม ความต้องการกลุ่มเพื่อน

3. ความต้องการให้มีความสำคัญแก่ตนเอง (Self-esteem need) เป็นลักษณะของความ ต้องการได้รับการยอมรับ การยกย่อง และรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า

ทฤษฎีทางสังคมวิทยา ในทางสังคมวิทยาซึ่งเป็นศาสตร์ที่เป็นการศึกษาความสัมพันธ์ของมนุษย์ในสังคม ความสัมพันธ์เหล่านั้นไม่ว่าในรูปแบบใดๆ หรือเพื่อวัตถุประสงค์ใด มีความสำคัญต่อชีวิตมนุษย์ในการดำรงอยู่ต่อไปของสังคม สังคมวิทยาเชื่อว่าความสัมพันธ์เหล่านี้ประกอบกันเป็นโครงสร้างของสังคม มีอิทธิพลอย่างมากเหนือพฤติกรรมของมนุษย์จากความสัมพันธ์ที่มนุษย์มีต่อกัน ทำให้มนุษย์ได้เรียนรู้กฎเกณฑ์ต่างๆ และพัฒนาบุคลิกภาพนิสัยใจคอ ความคิดเห็น และแบบของการดำเนินชีวิต ซึ่งส่วนหนึ่งก็ได้ขึ้นอยู่กับกรอบที่ได้รับมานั้น มีขอบเขตในการศึกษาที่หลากหลาย เช่น สังคม (Society) และวัฒนธรรม (Culture) การจัดระเบียบสังคม (Social Organization) การเปลี่ยนแปลงทางสังคม (Social Change) รวมทั้งความไม่เป็นระเบียบของสังคมและปัญหาสังคม (Social Disorganization and Social Problems) ด้วยเหตุนี้ปรากฏการณ์ทางสังคมในเรื่องจิตสำนึก จึงมีส่วนที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับหลักแนวคิดและทฤษฎีทางด้านสังคมวิทยาเป็นอย่างมาก เช่น ทฤษฎีของเดอร์ไคม์ เกิดขึ้นจากหนังสือ 4 เล่ม Division of Labour in society (1893) The Rules of Sociological Method (1895) Suicide (1897) และ The Elementary Forms of The Religious Life (1913) หนังสือแต่ละเล่ม เป็นส่วนผสมจากแนวคิดแบบอังกฤษและฝรั่งเศส ในเรื่อง Division of Labour in Society ความคิดหลักของเดอร์ไคม์ คือความเป็นปึกแผ่นของสังคม ซึ่งจะเกิดขึ้นได้สองแนวทาง เดอร์ไคม์สนใจการร่วมมือกันทางสังคม เชื่อว่า

สังคมจะค่อยๆ เปลี่ยนไปเป็นสภาพที่กลมเกลียวแบบประสานงานกัน รัฐบาลจะทำหน้าที่จัดระเบียบสังคม คนแต่ละคนจะมีหน้าที่ของตัวเอง และเขาอธิบายว่าปฏิสังสรรค์ทางสังคมเป็นความจริงทางสังคม สังคมมีแก่นแท้ของตัวเอง ความจริงทางสังคมเป็นการแสดงออกแบบหมู่คณะ (เกียรติกศักดิ์ แสงอรุณ 2551: 26)

เดอร์ไคม์เชื่อว่าความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ต้องมีจิตสำนึกทางสังคม โดยเฉพาะ Posiสังคม ศาสนา และภาษา แนวคิดนี้ได้รับอิทธิพลทางความคิดในการศึกษาสังคมด้วยวิธีปฏิฐานนิยม (Positivism) จากเชนส์-ไชมอนและกองต์ โดยให้ความสนใจศึกษาสังคมว่า สังคมมีความเป็นปึกแผ่น (Social Solidarity) และมีความมั่นคงอย่างไร เดอร์ไคม์มีความคิดเห็นว่า การที่มารักทำให้ความสำคัญกับปัจจัยทางด้านเศรษฐกิจและสังคมนั้นยังไม่เพียงพอที่จะก่อให้เกิดความเป็นปึกแผ่นของสังคม (Bottomre 1981 และ Turner 1990 อ้างถึงใน Vander Zanden 1993: 12) เดอร์ไคม์มองว่าความเป็นระเบียบของสังคม (Social Order) และความเป็นสุขของประชาชนในสังคมจะเกิดขึ้นหรือคงอยู่ด้วยความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของสังคม (Social Integration) ความผาสุกของคนในแต่ละสังคมขึ้นอยู่กับความรู้สึกที่เกิดจากสภาพการณ์ภายนอกภายในสภาวะแวดล้อมทางสังคมที่เขาอาศัยอยู่ การเกิดการจลาจล หรือความวุ่นวายในสังคมจะเป็นปัจจัยทำลายความผูกพันทางสังคม และบางครั้งอาจทำเป็นเหตุให้คนในสังคมทำการฆ่าตัวตายได้

นอกจากนี้เดอร์ไคม์ยังได้อธิบายว่า การศึกษาทางสังคมวิทยาเป็นการศึกษาข้อเท็จจริงทางสังคม ซึ่งเป็นเรื่องชีวิตของสังคมที่ไม่สามารถอธิบายได้ด้วยลักษณะทางชีววิทยาหรือจิตวิทยาของคนในสังคม แต่เป็นการศึกษาประสบการณ์ภายนอกของคนในสังคมที่อยู่ภายในสภาวะแวดล้อมต่าง ๆ ที่เป็นปัจจัยบังคับให้บุคคลต้องประพฤติปฏิบัติตาม เช่นบรรทัดฐานสังคม ค่านิยม ความคิด ประเพณี สถาบันทางสังคมและองค์กรทางสังคม เห็นได้ว่าจากพื้นฐานของการเป็นครอบครัวในประเทศฝรั่งเศส และการมีชีวิตอยู่ภายใต้ความไร้ระเบียบทางการเมือง สังคม และเศรษฐกิจของฝรั่งเศสในยุคนั้น ส่งผลให้เดอร์ไคม์เกิดความมุ่งหมายที่จะศึกษาถึงปรากฏการณ์ทางสังคม และอิทธิพลต่อปัญหาสังคมเพื่อนำมาซึ่งทฤษฎีเพื่อการอธิบายเชิงเหตุผลจิตวิทยา โดยเดอร์ไคม์ได้เริ่มต้นการศึกษาจากการตั้งข้อสันนิษฐานที่น่าสนใจโดยมุ่งประเด็นไปที่จิตสำนึกร่วม (Conscience Collectives) ว่าเป็นความหมายของภาวะที่มีอยู่ ซึ่งหมายถึงลักษณะร่วมมากกว่าการสรุปย่อ อีกทั้งการให้ความหมายของพลังอำนาจในสังคมว่าอยู่บนพื้นฐานความคิดร่วมกันของสมาชิกในสังคม

จากจุดนี้ ผู้ได้สร้างแก่นความคิดที่โด่งดังและน่าสนใจมากมาย เช่น Functionalism โดยสร้างประเด็นความคิดที่น่าสนใจในการพิจารณาวัฒนธรรม โดยการเน้นที่การพิจารณาถึงโครงสร้างว่าเป็นอย่างไร รวมถึงทฤษฎีการศึกษาทางสังคมวิทยาและมนุษย์วิทยาที่น่าสนใจ ซึ่งล้วน

แต่เป็นผลงานที่สร้างชื่อให้แก่เขา ได้แก่ The Division of Labor in Society (1893), Rules of the Sociology Method (1895), Suicide (1897) และ Elementary Forms of Religious Life (1912) อิมิล เดอร์ไคม์ เป็นนักสังคมวิทยาและนักมนุษยวิทยา ผลงานของเดอร์ไคม์มีอิทธิพลต่อสาขาวิชาทั้งหลายเท่าๆ กัน คือมีอิทธิพลต่อทฤษฎีวิวัฒนาการวัฒนธรรมคริสต์ศตวรรษที่ 19 และเดอร์ไคม์พยายามอธิบายระบบสังคมกับการแบ่งงานกันทำ ผลงานที่สำคัญคือ ผลงานที่อธิบายศาสนาและการแบ่งแรงงานในสังคม รวมเรียกว่าองค์การสังคม และการฆ่าตัวตายในสังคม ซึ่งเป็นภาวะสังคมเสียระบบ เดอร์ไคม์มีความเห็นว่าปรากฏการณ์ทางสังคมเป็นระบบความแท้จริงที่แยกตัวเป็นอิสระจากปัจจัยทางจิตวิทยาและทางชีวภาพ ปรากฏการณ์ทางสังคมสามารถอธิบายสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในสังคมได้เป็นเอกเทศ โดยไม่ต้องอ้างอิงถึงความสัมพันธ์กับปัจจัยทางจิตวิทยา เช่นความต้องการทางจิตวิทยา แรงขับ และสิ่งเร้า เป็นต้น นอกจากนี้เดอร์ไคม์ยังเน้นให้เห็นความสำคัญที่ต้องศึกษาปรากฏการณ์ทางสังคมว่ามีหน้าที่เพื่อรักษาความมั่นคงของโครงสร้างทางสังคมส่วนรวม

โดยเมื่อพิจารณาในทฤษฎีการศึกษาของเดอร์ไคม์ในเรื่องต่าง ๆ แล้วจะพบว่าในทุกทฤษฎีการศึกษาของเดอร์ไคม์มีแก่นที่มาจากความคิดที่น่าสนใจ นั่นคือ “Durkheim and his Culture and Collective consciousness) หรือ “เดอร์ไคม์ กับวัฒนธรรมและจิตสำนึกหมู่” ที่ทุกสังคมต้องการความรู้สึกร่วมเพื่อเชื่อมโยงกันและกัน”

Conscience Collective มีคำจำกัดความถึง ความคิด ขนบ และความคิดหวังในสังคมที่ล้วนถูกสร้างขึ้นเพื่อยึดเหนี่ยวจิตใจของสมาชิกในสังคมให้เป็นอันหนึ่งเดียวกัน โดยกล่าวได้ว่าสิ่งนี้ถือเป็นจุดเริ่มต้นของศาสนา จริยธรรม และการกำหนดมูลค่าต่างๆ ของคนในสังคม เพื่อให้เกิดการเกาะเกี่ยวกันของปัจเจกชนในสังคม ซึ่งในเวลาต่อมา Conscience Collective ได้ถูกเรียกให้เข้าใจง่ายขึ้นในชื่อของ Culture/Collective Consciousness ทั้งหมดนี้ต่างสนับสนุนแนวคิดของเดอร์ไคม์ในประเด็นของ Culture/Collective Consciousness ซึ่งเมื่อนำมาพิจารณาในปรากฏการณ์ของ -Public Consciousness ที่เกิดขึ้นกับมิติต่างๆ ของสังคมได้เป็นอย่างดี เพราะเมื่อพิจารณาอย่างถี่ถ้วนด้วยมุมมองของเดอร์ไคม์แล้ว จะพบว่าปรากฏการณ์ทางสังคมควรพิจารณาแบบองค์รวม หมายถึงการเกิดจิตสำนึกร่วมกันของสังคม (Collective Consciousness) จิตสำนึกที่ก่อให้เกิดความรู้สึกร่วมและความรับผิดชอบร่วมกัน

มีแนวคิดของเดอร์ไคม์อีกประการหนึ่ง คือ Core value ซึ่งเขาได้อธิบายเดียวกับประเด็นดังกล่าวผ่านข้อเท็จจริงทางสังคม (Social facts) เขากล่าวว่าข้อเท็จจริงทางสังคม (Social facts) ซึ่งเป็นเรื่องเกี่ยวกับเหตุผลที่ควบคุมการกระทำ ความคิด และอารมณ์ของบุคคล ตัวอย่างของข้อเท็จจริงทางสังคม เช่น แบบแผนของเครือญาติ การแต่งกาย พิธีกรรมทางศาสนา เป็นต้น สิ่งเหล่านี้สะท้อนระเบียบทางสังคม มิใช่เป็นเรื่องราวอารมณ์หรือประสบการณ์ส่วนตัวของคนใดคนหนึ่ง

หนึ่ง แนวคิดนี้เป็นเรื่องสำคัญสำหรับการพัฒนาการศึกษาของมนุษยวิทยาสังคมในอังกฤษ โดยเฉพาะแนวคิดทฤษฎีโครงสร้างหน้าที่ (Robert H. Winthrop 1991: 280-282) นอกจากนี้เดอรัลไมล์ยังได้อธิบายว่า การศึกษาทางสังคมวิทยาเป็นการศึกษาข้อเท็จจริงทางสังคม (Social fact) ซึ่งเป็นเรื่องชีวิตของสังคมที่ไม่สามารถอธิบายได้ด้วยลักษณะทางชีววิทยาหรือจิตวิทยาของคนในสังคม แต่เป็นการศึกษาประสบการณ์ภายนอกของคนในสังคมที่อยู่ภายในสภาวะแวดล้อมต่างๆ ที่เป็นปัจจัยบังคับให้บุคคลต้องประพฤติปฏิบัติตาม เช่น บรรทัดฐานสังคม ค่านิยม ความคิด ประเพณี สถาบันทางสังคมและองค์กรทางสังคม

เดอรัลไมล์ ซึ่งเป็นนักทฤษฎีของสำนักคิดโครงสร้างหน้าที่นิยม ยังกล่าวด้วยว่า วัฒนธรรมนั้นต้องตั้งอยู่บนฐานแห่งประจักษ์แห่งระบบคุณค่า (Value Consensus) เพื่อให้เกิด Social Solidarity หรือความสมานฉันท์ทางสังคม

แนวคิดของเดอรัลไมล์เป็นแนวคิดที่สำคัญอย่างยิ่งที่จะทำให้เกิดจิตสำนึกอันเป็นคุณค่าหลัก (Core value) ในสังคมไทย นอกจากนั้นยังเป็นการรักษาทุนทางสังคมให้ดำรงอยู่เป็นประจักษ์แห่งคุณค่า (Value Consensus) ที่เกิดขึ้นในสังคมนั่นเอง (เกียรติศักดิ์ แสงอรุณ 2551: 27-29)

นักสังคมวิทยาและนักจิตวิทยาเห็นว่า บุคลิกภาพของคนเราเป็นผลมาจากอิทธิพลทางด้านสิ่งแวดล้อม สังคมและวัฒนธรรม ดังนั้นการขัดเกลาทางสังคมจึงมีผลทำให้บุคลิกภาพแต่ละบุคคลมีลักษณะที่แตกต่างกัน โดยแต่ละทฤษฎีจะมีแนวคิดที่แตกต่างกัน

เนื่องจากจิตสำนึกจะถือเป็นคุณธรรมที่สำคัญข้อหนึ่ง จึงขอนำเสนอแนวคิดวิธีการพัฒนาคุณธรรมของนักทฤษฎีท่านต่าง ๆ เช่น

แฮร์รี Harry C. McKown (อ้างถึงใน เกียรติศักดิ์ แสงอรุณ 2551: 43) นักการศึกษาชาวอเมริกันที่มีชื่อเสียงด้านจริยธรรม กล่าวคือวิธีพัฒนาคุณธรรมและจริยธรรม มีทั้งทางตรงและทางอ้อม การพัฒนาโดยตรง หมายถึงการพิจารณากำหนดอุดมการณ์ คุณงามความดี หรือบุคลิกภาพที่พึงประสงค์ไว้อย่างแน่ชัด แล้วจึงพัฒนามุคคนเพื่อให้เกิดสิ่งเหล่านั้น โดยการใช้สื่อต่าง ๆ เช่น ถ้อยคำ สุภาษิต คำคม การท่องอาขยาน การปฏิบัติตามบทบัญญัติ ส่วนการพัฒนาทางอ้อม คือการจัดสิ่งแวดล้อมและประสบการณ์พิเศษให้สัมพันธ์กับการสอนโดยตรง ซึ่งต้องทำควบคู่กันไป

วัตสัน M. Watson (อ้างถึงใน เกียรติศักดิ์ แสงอรุณ 2551: 43) ซึ่งมีประสบการณ์ในการวิจัยและพัฒนาเยาวชน โดยเน้น 3 ระบบที่สัมพันธ์กัน ได้แก่ ระบบจิตใจ ระบบการรับรู้ และระบบความประพฤติ ได้พบว่ามีประสบการณ์ที่สำคัญต่อการพัฒนาดังกล่าว 5 ประเภท ได้แก่ 1) ประสบการณ์ด้านความสัมพันธ์เชิงสนับสนุนระหว่างผู้ใหญ่กับเด็ก 2) ประสบการณ์ในการได้สัมผัสกับค่านิยมที่พึงประสงค์ของสังคม 3) ประสบการณ์ในการได้มีสัมพันธภาพที่ดีกับเพื่อนฝูง

4) ประสบการณ์ในการได้คิดวิเคราะห์และอภิปรายซักถามประเด็นที่เกี่ยวข้องกับคุณธรรม และ 5) ประสบการณ์ซึ่งส่งเสริมให้เข้าใจบุคคลอื่น

จากที่กล่าวมาพอสรุปได้ว่า แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับจิตสำนึกมีดังนี้ แนวความคิดสังคมเพื่อบุคคล และแนวความคิดบุคคลเพื่อสังคม ของ Herbert Spence แนวคิดพฤติกรรมปัญญานิยม โดย Dryden และ Golden แนวคิดของโคลเบอร์ก ในเรื่องการพัฒนาจริยธรรม เหตุผลเชิงจริยธรรม (Moral Reasoning) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ (Psychoanalytic Theory) ฟรอยด์ ทฤษฎีทางจิตวิทยาสังคม และจิตวิทยาพัฒนาการของ แฮร์รี ซี แม็คคอน และ เอ็ม วัตสัน และทฤษฎีทางสังคมวิทยา ทฤษฎีของเดอว์ไคม์ เป็นต้น

สำหรับบริบทของสังคมไทย จากปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเกิดจิตสำนึกในหัวข้อที่ผ่านมา นำมาสู่วิธีการพัฒนาเพื่อให้คนเป็นคนที่มั่งคั่งคุณภาพและคุณธรรม มีจิตสำนึก ซึ่งอาจทำได้หลายวิธี เช่น การให้การเรียน (Education) เป็นการเพิ่มพูนความรู้ และทักษะ แต่ต้องใช้เวลาและความพยายาม เพราะการเรียนและการพัฒนาไม่มีวันจบสิ้น เป็นกระบวนการตลอดชีวิต (Education is life long process)

จากการศึกษาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง สรุปได้ว่าจิตสำนึกอาจเกิดขึ้นและดำรงอยู่บนพื้นฐานของความสนใจผลประโยชน์ที่ตัวเองจะได้รับจากส่วนรวม (Self interest) หรืออาจเกิดขึ้นและดำรงอยู่โดยอาศัยความสำนึกในส่วนรวม สำนึกต่อผู้อื่นเป็นที่ตั้ง ปราศจากความสนใจในผลประโยชน์ที่ตนจะได้รับโดยสิ้นเชิงก็ได้

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความรับผิดชอบ

2.1 ความหมายของความรับผิดชอบ

จากการศึกษาความหมายของความรับผิดชอบ มีผู้ให้นิยามความหมายของความรับผิดชอบไว้ในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน คือ

กรมวิชาการ (2542: 8) กล่าวว่า ความรับผิดชอบหมายถึงความสนใจ ความตั้งใจที่จะปฏิบัติหน้าที่ด้วยความเพียรพยายามละเอียดรอบคอบ เพื่อให้สำเร็จตามเป้าหมาย ยอมรับผลการกระทำของตนทั้งในด้านที่เป็นผลดีและผลเสีย ทั้งพยายามปรับปรุงการปฏิบัติหน้าที่ให้ดียิ่งขึ้น

สำเนียง ศิลป์ประกอบ (2540: 9) กล่าวว่า ความรับผิดชอบหมายถึงความตั้งใจในการปฏิบัติหน้าที่ของนักเรียนที่ดีด้วยการแสดงออกในลักษณะของการรู้จักหน้าที่ ปฏิบัติหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายด้วยความเต็มใจ เอาใจใส่การศึกษาเล่าเรียน ขยันหมั่นเพียร เข้าห้องเรียนและส่งงานที่ได้รับมอบหมายตรงตามเวลา เมื่อมีปัญหาไม่เข้าใจในบทเรียนก็พยายามค้นคว้าและซักถาม

จากสมาชิกในกลุ่มหรือครูผู้สอนด้วยความสนใจ เอาใจใส่ในการแก้ไขข้อบกพร่องและข้อผิดพลาดด้วยความเต็มใจแม้จะถูกตำหนิและแก้ไขหลายครั้ง

อมรรณ แก้วผ่อง (2542) กล่าวว่า ความรับผิดชอบหมายถึงความสนใจ ความตั้งใจที่จะทำงานและติดตามผลงานที่ทำไปแล้วเพื่อปรับปรุงแก้ไขให้สำเร็จไปด้วยดี ยอมรับสิ่งที่ตนกระทำลงไปทั้งในด้านที่เป็นผลดีและผลเสีย โดยแสดงออกในรูปการปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายด้วยความเต็มใจ ปฏิบัติงานด้วยความระมัดระวังอย่างมีจุดหมาย เพื่อให้ผลสำเร็จตามที่ได้งานมา

อรรณ พานิชปฐมพงศ์ (2542: 21) กล่าวว่า ความรับผิดชอบหมายถึงการตั้งใจที่จะทำงานและติดตามผลงานที่ได้รับไปแล้ว เพื่อปรับปรุงแก้ไขให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี ยอมรับในสิ่งที่ตนเองกระทำลงไป ทั้งด้านที่เป็นผลดีและผลเสีย โดยแสดงออกในรูปการปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายด้วยความเต็มใจ

โสภพร เสนีย์โสธร (2551: 25) กล่าวว่า ความรับผิดชอบคือการตระหนักในหน้าที่ของสังคม การปฏิบัติงานได้เสร็จทันตามเวลาที่กำหนด มีความละเอียดรอบคอบเพื่อบรรลุเป้าหมายที่วางไว้ ยอมรับในสิ่งที่ตนทำทั้งดีและไม่ดี หากมีข้อผิดพลาดก็พร้อมที่จะปรับปรุงแก้ไข

ศรินันท์ วรรณกิจ (2545) กล่าวว่า ความรับผิดชอบคือการที่บุคคลประพฤติและปฏิบัติงานต่างๆ ด้วยความเต็มใจเอาใจใส่ ระมัดระวังที่จะทำงานและติดตามผลงานที่ทำไปแล้ว เพื่อปรับปรุงแก้ไขให้สำเร็จลงด้วยดี ยอมรับในสิ่งที่ตนเองกระทำลงไปทั้งในด้านที่เป็นผลดีและเป็นผลเสีย อีกทั้งยังไม่ปัดภาระหน้าที่ของตนให้แก่ผู้อื่น

รัตนภรณ์ พลชา (2544) กล่าวว่า ความรับผิดชอบหมายถึงการที่บุคคลพยายามปฏิบัติหน้าที่ให้สำเร็จ โดยยอมรับผลที่ดีหรือไม่ดีในสิ่งที่ได้ทำลงไป พร้อมทั้งพยายามปรับปรุงการปฏิบัติหน้าที่ให้ดียิ่งขึ้น

ประนอม สุขนาคะ (2545) กล่าวว่า ความรับผิดชอบหมายถึงลักษณะของบุคคลที่แสดงถึงความตั้งใจในการปฏิบัติหน้าที่ตามที่ได้รับมอบหมายได้อย่างเหมาะสม และมีประสิทธิภาพ ยอมรับผลการกระทำและพยายามปรับปรุงแก้ไขให้ถูกต้องด้วยตนเอง

ธาวิณี โสธายะเพ็ชร (2549: 59) กล่าวว่า ความรับผิดชอบหมายถึงพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกต่อหน้าที่ของตนเองที่พึงกระทำ และแสดงออกต่อสังคมตามบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบที่ตนเองได้รับอย่างเอาใจใส่ ไม่ละเลย มีความตรงต่อเวลา ซื่อสัตย์ รักษาจะต่อคำพูด มีความกล้าที่จะรับผิดชอบในสิ่งที่ตนเองประพฤติปฏิบัติทั้งการกระทำและคำพูด

พัฒนาวดี อนุสรณ์เทวินทร์ (2544) กล่าวว่า ความรับผิดชอบหมายถึงพฤติกรรม ความตั้งใจ เอาใจใส่ในการปฏิบัติหน้าที่การทำงานตามที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จลุล่วงด้วย

ความมานะพยายาม เอาใจใส่และตรงต่อเวลา เพื่อให้งานนั้นสำเร็จอย่างมีประสิทธิภาพตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้

จริญญา เฉลาประโคน (2545: 20) กล่าวว่า ความรับผิดชอบคือ คุณลักษณะของบุคคลที่แสดงถึงความสำนึกในการกระทำ ควบคุมพฤติกรรม รวมทั้งแสดงถึงการรู้จักหน้าที่ของตน และมุ่งมั่นในการปฏิบัติหน้าที่ทั้งต่อตนเองและต่อสังคมให้สำเร็จลุล่วง ยอมรับผลการกระทำของตนทั้งที่เป็นผลดีและผลเสีย พร้อมทั้งพยายามปรับปรุงการปฏิบัติหน้าที่ให้ดียิ่งขึ้น

กฤษณา พันธุ์วานิช (2550: ออนไลน์) กล่าวถึงหลักการเสริมสร้างคุณธรรมตามแนวปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงในสายพระเนตรของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว ในเรื่องของคุณธรรมความรับผิดชอบ ที่จะต้องมีประจำอยู่ในตัวบุคคลที่มีคุณภาพและคุณธรรม โดยกล่าวอ้างถึงพระราชดำริพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวฯ ในความหมายของความรับผิดชอบ ดังนี้ “ความหมายของคุณธรรมความรับผิดชอบ คือสภาพที่รู้จักภาระหน้าที่และทำงาน หรือดำเนินการตามภาระหน้าที่ ให้บังเกิดผลลัพท์มากที่สุด และเงื่อนไขที่ต้องมีคือ การรู้ (เรียนรู้และ/หรือรับรู้) ว่าภารกิจที่ต้องกระทำในหน้าที่นั้นๆ มีอะไรบ้าง หรืออีกนัยหนึ่งคือ รู้หน้าที่นั่นเอง การมีความรับผิดชอบ “คือการมีคุณธรรม” การรู้จักหน้าที่ นั้นคือการมีความสำนึกในหน้าที่”

วาสนา ไตรวัฒน์ไชย (2543: 56) ได้ให้ความหมายของความรับผิดชอบไว้ว่า หมายถึงลักษณะพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกด้วยการปฏิบัติหน้าที่การงานของตนเองด้วยความสนใจ เอาใจใส่ไม่ละเลยหลีกเลี่ยงทอดทิ้งงาน มีความเพียรพยายามทำงานให้บรรลุเป้าหมาย มีความละเอียดรอบครอบ ตรงต่อเวลา ยอมรับผลการกระทำของตน และพยายามปรับปรุงงานของตนให้ดียิ่งขึ้น โดยไม่ต้องมีการบังคับเข้มงวดจากบุคคลอื่น

จันทร์ พวงยอด (2543: 3) ได้กล่าวว่าความรับผิดชอบ หมายถึง พฤติกรรมหรือการกระทำของนักเรียนที่แสดงออก ความมุ่งมั่นตั้งใจปฏิบัติตนตามกฎระเบียบของโรงเรียนการปฏิบัติตนในการเรียน และการยอมรับผลการกระทำของตนเอง

พัชรา สุนทรนันท์ (2544: 32) ได้กล่าวถึงความหมายของความรับผิดชอบในลักษณะที่เป็นคุณลักษณะของบุคคล ที่แสดงให้เห็นถึงความกระตือรือร้น มุ่งมั่นที่จะทำงานให้สำเร็จอย่างดีตามความสามารถของบุคคลนั้น เมื่อได้รับมอบหมายให้ทำงานต่างๆ จะแสดงพฤติกรรมให้สังเกตได้ เช่น ความสนใจ ความตั้งใจ เอาใจใส่และขยันมั่นเพียรที่จะปฏิบัติงานให้สำเร็จไม่เลื่องงาน ติดตามและยอมรับผลจากการทำงานที่ตนกระทำ โดยมีความพร้อมในการปรับปรุงแก้ไขงานให้ดีขึ้นอยู่เสมอ

มารศรี กลางประพันธ์ (2549: 263) ได้ให้ความหมายว่า ความรับผิดชอบ หมายถึง พฤติกรรมความมุ่งมั่นตั้งใจที่จะทำงานสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ได้รับมอบหมายหรืออยู่ในหน้าที่ให้

บรรลุเป้าหมายหรือทำให้งานประสบความสำเร็จ มีความขยันหมั่นเพียร อดทน สม่ำเสมอ ตรงต่อเวลา และส่งงานที่ได้รับมอบหมายตรงตามเวลาที่กำหนดและมีคุณภาพ

กองศรี เชิญชม (2547: 10) กล่าวสรุปไว้ว่า ความรับผิดชอบหมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกถึงการมีความตั้งใจ เอาใจใส่ในการปฏิบัติหน้าที่การทำงานและการเรียน ให้สำเร็จลุล่วงด้วยความขยันหมั่นเพียร มานะบากบั่น ซึ่งสัตว์ต่อหน้าที่ ตรงต่อเวลา เพื่อให้งานนั้นสำเร็จตามความมุ่งหมายและมีประสิทธิภาพ

สมิธ Smith (1968) กล่าวว่าไว้ว่า ความรับผิดชอบของบุคคลเป็นแนวโน้มของบุคคลที่จะรู้สึกหรือกระทำต่อสถานการณ์ หรือบุคคลที่ได้รับมอบหมาย

แซนฟอร์ด Sanford (1970: 65) กล่าวว่าไว้ว่า บุคคลที่มีความรับผิดชอบสูงเป็นบุคคลที่จะสามารถปฏิบัติหน้าที่การทำงาน หน้าที่ทางสังคม หน้าที่อื่นพึงปฏิบัติต่อตนเอง ต่อบิดามารดาญาติพี่น้อง บุคคลทั่วไป ต่อประเทศชาติอย่างดีที่สุด และเต็มความสามารถ ความรับผิดชอบเป็นลักษณะหนึ่งของมนุษย์ที่สามารถพัฒนาได้

แคทเทลล์ Cattell (1963: 145) ได้อธิบายว่า บุคคลที่มีความรับผิดชอบสูงจะมีความขยันหมั่นเพียร ยึดมั่นในกฎเกณฑ์ ส่วนบุคคลที่มีความรับผิดชอบต่ำจะถือเอาความสะดวกเป็นเกณฑ์ มักหลีกเลี่ยงกฎข้อบังคับ

ฟลิปโป Flippo (1966: 122) ได้สรุปความหมายของความรับผิดชอบไว้ว่า เป็นความผูกพันในการปฏิบัติหน้าที่ให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี โดยมีปัจจัยที่เกี่ยวข้อง 3 ประการ คือ พันธะผูกพัน หน้าที่การงาน และวัตถุประสงค์

กู๊ด Good (1973: 498) กล่าวว่า ความรับผิดชอบต่อสังคมหมายถึงคุณธรรมซึ่งเป็นการคิดรวบยอดในความรู้สึกผิดชอบชั่วดี อันเป็นเครื่องเหนี่ยวรั้ง ควบคุมพฤติกรรมที่แสดงออก เพื่อสนองความปรารถนา สามารถมองเห็นว่าอะไรเป็นสิ่งพึงปรารถนาของคนกลุ่มใหญ่

สรุปความหมายของความรับผิดชอบจากความหมายดังกล่าวข้างต้นได้ว่า ความรับผิดชอบหมายถึง พฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกถึงความตั้งใจ เอาใจใส่ ในการทำงานใดๆ ด้วยความกระตือรือร้นหวังผลเห็นความสำเร็จ และยินดีในความสำเร็จนั้น แม้ไม่สำเร็จก็ยอมรับในผลการกระทำแล้วพร้อมจะปรับปรุงแก้ไข

2.2 ความสำคัญของความรับผิดชอบ

อนุวัติ ภูณแก้ว (2538: 54) กล่าวว่า ความสำคัญของความรับผิดชอบเป็นสิ่งที่ฝึกอบรมให้เกิดขึ้นกับนักเรียนได้ โดยให้นักเรียนได้มีโอกาสฝึกความรับผิดชอบ โดยการปฏิบัติจริง ไม่ควรเร่งรัดจนเกินไป ควรฝึกหัดให้เกิดนิสัยความรับผิดชอบตั้งแต่เด็ก ทั้งที่บ้านและทางโรงเรียน ผู้ใหญ่และครูต้องให้คำแนะนำกับเด็กเกี่ยวกับความรับผิดชอบในการทำงานเสมอ

โรงเรียนจึงเป็นสถานที่สำคัญที่จะช่วยฝึกและพัฒนาความรับผิดชอบให้กับนักเรียน โดยจัดให้มีการฝึกอบรมอย่างมีแบบแผนและเป็นระบบ

พัฒนาดี อนุสรณ์เทวินทร์ (2544: 28) กล่าวว่า การขาดความรับผิดชอบเป็นสาเหตุสำคัญประการหนึ่งที่ทำให้เกิดปัญหาต่างๆ ขึ้นในสังคม หากคนในสังคมมีความรับผิดชอบ ปัญหาต่างๆ ของสังคมก็จะลดน้อยลง ปัญหาทุจริตและคอร์รัปชันก็จะไม่เกิดขึ้น สังคมจะสงบสุข มีความเจริญก้าวหน้าอย่างรวดเร็ว ดังนั้นจึงควรปลูกฝังความรับผิดชอบแก่นักเรียน ทั้งนี้เพื่อความเจริญก้าวหน้าของประเทศชาติต่อไป

จริญญา เฉลาประโคน (2546: 21) กล่าวว่า ความรับผิดชอบนั้นเป็นคุณลักษณะที่มีความสำคัญและจำเป็นจะต้องปลูกฝังหรือเสริมสร้างให้เกิดขึ้นกับบุคคล เพราะเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้สังคมเกิดความเป็ระเบียบเรียบร้อย สงบสุข และสามารถพัฒนาประเทศชาติให้เจริญก้าวหน้าได้ การมีความรับผิดชอบของบุคคลนั้นจะมีผลทำให้เขารับผิดชอบต่อหน้าที่การทำงาน ต่อการเรียน ต่อตนเอง และต่อสังคมด้วย เด็กในวันนี้คือผู้ใหญ่ในวันหน้า ดังนั้นการปลูกฝังความรับผิดชอบให้แก่เด็กจึงมีความจำเป็น เพราะเด็กที่มีคุณภาพในวันนี้จะเติบโตเป็นทรัพยากรบุคคลที่มีคุณภาพสำหรับการพัฒนาประเทศในวันหน้า

ภาวิณี โสธายะเพชร (2549: 68) กล่าวว่า ความรับผิดชอบมีความสำคัญต่อบุคคล ในฐานะเป็นคุณธรรมพื้นฐานของมนุษย์ บุคคลใดมีความรับผิดชอบต่อตนเองจะช่วยพัฒนาตนเองให้มีความเจริญในหน้าที่การงานที่รับผิดชอบ ได้รับการยกย่องสรรเสริญจากบุคคลอื่นๆ และยังช่วยพัฒนาองค์กร หน่วยงานหรือสังคมที่ตนอยู่อาศัย มีความมั่นคงเจริญก้าวหน้า พร้อมทั้งจะเผชิญต่อปัญหาและอุปสรรคต่างๆ ได้เป็นอย่างดี

สรุปได้ว่า ความสำคัญของความรับผิดชอบนั้น คือการปลูกฝังลักษณะนิสัยให้เป็นคนดี ช่วยเหลือสังคม สร้างระเบียบวินัยให้กับตนเอง หากขาดความรับผิดชอบในสังคมจะทำให้บุคคลล้มเหลวทั้งด้านการเรียน การงาน รวมไปถึงครอบครัวและประเทศชาติ

2.3 ประเภทของความรับผิดชอบ

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2542: 15) กล่าวว่า ความรับผิดชอบแบ่งได้ 2 ประเภท คือความรับผิดชอบต่อตนเอง และความรับผิดชอบต่อสังคมหรือส่วนรวม ดังนี้

1. ความรับผิดชอบต่อตนเอง หมายถึงการขจัดปัญหาทุกชนิดที่ทำให้ตนเองเป็นทุกข์ เช่น การรักษาป้องกันตนเองให้ปลอดภัยจากภัยอันตราย โรคภัยไข้เจ็บ รักษาร่างกายให้แข็งแรง รวมทั้งรู้จักหน้าที่ของตนเอง และปฏิบัติหน้าที่การงานของตนเองให้ลุล่วงไปและมีประสิทธิภาพทันเวลากำหนด ตรงต่อเวลา

2. ความรับผิดชอบต่อสังคมหรือส่วนรวม หมายถึง รู้จักฐานะหน้าที่ความรับผิดชอบต่อตนเองที่มีต่อสังคม เช่น ความรับผิดชอบต่อครอบครัว โรงเรียน ชุมชน ประเทศชาติ และบุคคลที่เกี่ยวข้อง โดยปฏิบัติอย่างถูกต้องเหมาะสม เกิดประโยชน์แก่สังคมส่วนรวม

จริยญา เกลาประโคน (2546: 23) กล่าวว่า ประเภทของความรับผิดชอบแบ่งได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

1. ความรับผิดชอบต่อตนเอง โดยความรับผิดชอบต่อตนเองนั้น จะเป็นเรื่องที่เกิดผลโดยตรงต่อตนเอง เช่น การดูแลสุขภาพ ความปลอดภัยของตนเอง รวมถึงหน้าที่การงานและการกระทำ ผลการกระทำของตนเองด้วย และ

2. ความรับผิดชอบต่อสังคม สำหรับความรับผิดชอบต่อสังคมนั้น จะเป็นสังคมตั้งแต่กลุ่มเล็ก ๆ เช่น เพื่อนนักเรียน ห้องเรียน โรงเรียน ไปจนถึงความรับผิดชอบต่อสังคมที่กว้างขึ้น เช่น ชุมชน สังคม จนกระทั่งถึงความรับผิดชอบต่อประเทศชาติ

ธาวินี โสธายะเพ็ชร (2549: 65) กล่าวถึงประเภทของความรับผิดชอบว่า แบ่งออกเป็น 2 ประเภทดังนี้

1. ความรับผิดชอบต่อตนเอง หมายถึง การรู้จักหน้าที่ เอาใจใส่ ให้ความสนใจต่อบทบาทที่ตนได้รับ ไม่ละเลย ประพฤติปฏิบัติหน้าที่ของตนอย่างจริงจังและเต็มที่ ไม่ว่าจะเรื่องใด ๆ ก็ตาม เช่น การเรียน การทำงาน การเป็นบุตรที่ดีของพ่อแม่ การเป็นสมาชิกที่ดีของสังคม เป็นต้น

2. ความรับผิดชอบต่อผู้อื่น หมายถึง การประพฤติปฏิบัติตนเองไม่ให้อื่นและสังคมเดือดร้อนจากการกระทำของตน ในทางกลับกันต้องรู้จักหน้าที่ความเอาใจใส่ในบทบาท หรือภารกิจที่ได้รับจากกลุ่ม หรือสังคมที่ตนเองมีปฏิสัมพันธ์ด้วย โดยการปฏิบัติให้สำเร็จตามเป้าหมาย เพื่อผลประโยชน์ต่อส่วนรวมในฐานะเป็นสมาชิกคนหนึ่งของสังคม

กฤษณา พันธุ์วานิช (2550) ได้กล่าวว่า คุณธรรมความรับผิดชอบตามแนวพระราชดำริพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว ฯ ประกอบไปด้วยคุณธรรมความรับผิดชอบในเรื่องอื่นๆ ดังนี้

1. ความรับผิดชอบกับการมีวินัย เป็นเรื่องที่สำคัญ บุคคลที่มีหน้าที่รับผิดชอบจะต้องเป็นคนที่มีวินัย คือ การปฏิบัติตามระเบียบกฎเกณฑ์ และวิธีการที่ได้กำหนดไว้สำหรับภารกิจในบทบาทหน้าที่นั้นๆ ถ้ามีการปฏิบัติตน ที่แตกต่างไปจากวิธีการ และ/หรือระเบียบกฎเกณฑ์ที่กำหนดไว้แล้ว โอกาสที่จะประสบความสำเร็จในการดำเนินการย่อมมีน้อย และไม่สามารถสร้างผลลัพธ์ ให้เป็นไปตามคาดหวังไว้ในบทบาทหน้าที่นั้นๆ การมีวินัยจึงมักกล่าวเชื่อมโยงกับ "ความอดทน" "ความพากเพียร" ที่จะดำเนินการให้บังเกิดผลตามที่ต้องการ ความหมาย

ของ "การมีวินัย" จึงกินความไปถึงความเพียรพยายาม บากบั่น ตลอดจนความอดทนที่เกิดขึ้นอย่าง อยู่ตัว และจริงจัง เพื่อให้บังเกิดผลงานที่คาดหวัง

2. ความรับผิดชอบกับการตรงต่อเวลา ผู้มีวินัยแล้วจะเป็นผู้ที่ "ตรงต่อเวลา" ในการปฏิบัติงานใดๆ ไม่ว่าจะเป็นบทบาท/หน้าที่อะไรก็ตาม จะเกี่ยวข้องกับเวลาเสมอ ทั้งแง่เวลาที่ต้องใช้ในการทำกิจกรรม และเวลาที่เป็นตัวกำหนดการทำงานแต่ละขั้น ผู้ที่มีความรับผิดชอบเมื่อ ดำเนินตรงตามเวลา ผลงานที่บังเกิดขึ้นก็จะเป็นไปตามความต้องการทั้งในแง่ปริมาณ คุณภาพ และ เวลา

3. ความรับผิดชอบกับความเป็นเลิศ คนที่มีความรับผิดชอบ จักต้องเป็นคนที่มีความวิญญานของการเรียกร้อง "ความเป็นเลิศ" (Pursuit of Excellence) จากตัวเอง ขณะเดียวกันก็ต้องมีความพากเพียรพยายาม และต้องมี "การเสียสละ" ตัวเอง (ในรูปของเวลา แรงกาย พลังสมอง การพักผ่อนหย่อนใจ) กล่าวคือไม่ใช่การทำงานแบบ "เช้าชามเย็นชาม" ทำให้วันและเวลาผ่านไปเรื่อย ๆ เท่านั้น แต่ทำงานด้วยความกระตือรือร้น การทุ่มเทพลังกายพลังสมอง เพื่อให้บังเกิดผลลัพธ์ตามที่ต้องการ ขณะเดียวกันย่อมมีโอกาสทำให้เกิดความริเริ่มใหม่ และการสร้างสรรค์นวัตกรรม (Innovation) ในบุคคลผู้นั้น อันเป็นผลจากความพยายาม การเรียกร้องความเป็นเลิศจากตัวนี้เอง ก็จัดเป็นสภาพหนึ่งของ "ความใฝ่สำเร็จ" (Need for Achievement) การที่บุคคลยอมบากบั่นพากเพียร เพื่อให้ประสบความสำเร็จในการดำเนินงาน ย่อมต้องเรียกร้องความเป็นเลิศจากตัวเอง เพื่อนำไปสู่ความสำเร็จดังกล่าว

4. ความรับผิดชอบกับความกล้าหาญ คนที่มีคุณธรรมความรับผิดชอบ จักมี "ความกล้าหาญ" ที่จะดำเนินการใดๆ โดยไม่รีรอ มีความเด็ดขาดแน่วแน่ในการตัดสินใจอันเป็นส่วนหนึ่งขององค์ประกอบในบุคลิกของผู้ที่มีความรับผิดชอบ ซึ่งตรงกันข้ามกับการผลัดวันประกันพรุ่ง หรือการรีรอไม่ดำเนินการในภารกิจนั้นๆ ด้วยความไม่กล้าตัดสินใจ การดำเนินงานไม่สำเร็จตามวัตถุประสงค์ ความกล้าหาญ จึงเป็นองค์ประกอบหนึ่งในคุณธรรมความรับผิดชอบที่สำคัญเช่นกัน

5. ความรับผิดชอบกับความซื่อสัตย์ ผู้ที่มีความรับผิดชอบในหน้าที่ของตัวเอง และมีวินัยที่จะปฏิบัติตามระเบียบเกณฑ์ที่กำหนด กล่าวคือ การเป็นผู้ที่ปฏิบัติตนให้เป็นไปตามจรรยาบรรณของอาชีพหรือการงานนั้นๆ ดังนั้นผู้ที่มีความรับผิดชอบจึงอยู่ในสภาพที่ซื่อสัตย์สุจริตต่อภาระหน้าที่ของตนเอง ไม่ดำเนินการอื่นใดที่จะผิดแผกแปลกไปจากแนวปฏิบัติที่กำหนด โดยจรรยาบรรณของอาชีพ และการงาน ไม่หลอกลวงทั้งทางด้านการให้บริการ ผลผลิตที่มีเจตนา ดำเนินการทุจริตให้ผลผลิตมีคุณภาพต่ำ ก่อให้เกิดความเสียหาย ขาดคุณธรรมความรับผิดชอบกับความซื่อสัตย์ เป็นเรื่องที่น่าอับอายมาก

6. ความรับผิดชอบกับการคำนึงถึงผู้อื่น ในการดำเนินงานใด ๆ ก็ตามจะต้องเกี่ยวข้องกับผู้อื่น การไม่สร้างภาระหรือปัญหาให้แก่ผู้อื่น โดยคำนึงถึงผู้อื่น เป็นคุณธรรม รับผิดชอบต่อที่ระหนักถึงบุคคล จะต้องมีความรับผิดชอบในการปฏิบัติหน้าที่โดยไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน และกระทบกับงานที่กระทำ

กรมวิชาการ (2542: 9) ได้แบ่งความรับผิดชอบที่ควรปลูกฝังและสร้างค่านิยม พื้นฐานของนักเรียนออกเป็น 4 ด้านดังนี้

1. ความรับผิดชอบในการศึกษาเล่าเรียน หมายถึง การที่นักเรียนศึกษาเล่าเรียนจนประสบความสำเร็จตามที่มุ่งหมายด้วยความขยันหมั่นเพียร อดทน เข้าห้องเรียน และส่งงาน ที่ได้รับมอบหมายตรงตามเวลา เมื่อมีปัญหาหรือไม่เข้าใจบทเรียนก็พยายามศึกษาค้นคว้า ชักถามครูอาจารย์ให้เข้าใจ เมื่อทำแบบฝึกหัดฝึกก็ยอมรับว่าทำผิดแล้วพยายามแก้ไข ปรับปรุงให้ถูกต้องด้วยตนเอง

2. ความรับผิดชอบต่อสถานศึกษา หมายถึง การที่นักเรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ ของสถานศึกษา รักษาผลประโยชน์ เกียรติยศ ชื่อเสียงของสถานศึกษา ช่วยกันรักษาความสะอาดของสถานศึกษา ไม่ขีดเขียน โต๊ะเรียน ผนังห้อง ห้องน้ำห้องส้วม แต่งเครื่องแบบนักเรียนเรียบร้อย ไม่ทะเลาะวิวาทกับโรงเรียนอื่น คอยตักเตือนเพื่อนที่หลงผิดอันจะทำให้โรงเรียนเสียชื่อเสียง เมื่อโรงเรียนต้องการความร่วมมือหรือความช่วยเหลือก็เต็มใจให้ความร่วมมืออย่างเต็มที่เข้าร่วมกิจกรรมต่างๆ ของโรงเรียนตามความสนใจและความสามารถของตน สร้างชื่อเสียงให้แก่โรงเรียน เช่น เป็นนักกีฬา แต่งคำขวัญเรียงความ กลอน เพลง ฯลฯ

3. ความรับผิดชอบต่อครอบครัว หมายถึง การที่นักเรียนมีความตั้งใจช่วยเหลืองานต่าง ๆ ภายในบ้านเพื่อแบ่งเบาภาระซึ่งกันและกันตามความสามารถของตน และรู้จักแสดงความคิดเห็น ปฏิบัติตนเพื่อความสุขและชื่อเสียงของครอบครัว ช่วยแก้ปัญหา การที่สมาชิกภายในครอบครัวไม่เข้าใจกันเมื่อมีปัญหา ก็ปรึกษาและให้พ่อแม่ทราบปัญหาของตนทุกเรื่อง ช่วยครอบครัวประหยัดไฟฟ้า น้ำ อาหาร สิ่งของเครื่องใช้ในบ้าน

4. ความรับผิดชอบต่อสังคม หมายถึง การที่นักเรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ ของชุมชนและสังคมบำเพ็ญประโยชน์และสร้างสรรค์ความเจริญให้ชุมชนอย่างเต็มความสามารถ ช่วยสอดส่องพฤติกรรมของบุคคลที่เป็นภัยต่อสังคม ให้ความรู้ความสนุกสนาน เพลิดเพลินแก่ประชาชนตามความสามารถของตน ช่วยคิดและแก้ปัญหาต่างๆ ของสังคม เช่น ความสกปรก การจราจร เสียภาษี รักษาของสาธารณะ ฯลฯ

กรมวิชาการ (2542: 13) แบ่งความรับผิดชอบเป็น 4 ประเภท คือ

1. ความรับผิดชอบต่อหน้าที่การงาน หมายถึง การปฏิบัติหน้าที่การงานของตนด้วยความเอาใจใส่ ขยันหมั่นเพียร อดทนต่ออุปสรรค ไม่ย่อท้อ มีความละเอียดรอบคอบและป้องกันความบกพร่องเสื่อมเสียในวงงานที่ตนรับผิดชอบ
2. ความรับผิดชอบต่อตนเอง หมายถึง การรักษาป้องกันตนเองให้ปลอดภัยจากอันตราย โรคภัยไข้เจ็บ รักษาร่างกายให้แข็งแรง บังคับควบคุมจิตใจไม่ให้ตกเป็นทาสของกิเลส ประพฤติตนอยู่ในศีลธรรมละเว้นความชั่ว รู้จักประมาณการใช้จ่ายตามสมควรแก่ฐานะ หมั่นศึกษาเล่าเรียนจนประสบความสำเร็จ
3. ความรับผิดชอบต่อส่วนรวม หมายถึง การปฏิบัติกิจกรรมของหมู่คณะ ครอบครัว โรงเรียนและชุมชนอย่างเต็มกำลังความสามารถ ร่วมมือแก้ปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้น ประพฤติและปฏิบัติตนตามกฎหมาย จดเว้นการกระทำการอันเป็นผลเสียหายแก่ส่วนรวม
4. ความรับผิดชอบในการกระทำของตน หมายถึง การยอมรับการกระทำของตนทั้งที่เป็นผลดีและผลเสีย ไม่ปิดความรับผิดชอบในหน้าที่ของตนให้แก่ผู้อื่น พร้อมทั้งปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้ได้ผลดียิ่งขึ้น ใคร่ตรองให้รอบคอบว่าสิ่งที่ตนทำลงไปนั้นจะเกิดผลเสียขึ้นหรือไม่ และปฏิบัติแต่สิ่งที่ทำให้เกิดผลดี

2.4 ลักษณะบุคคลที่มีความรับผิดชอบ

กรมการศาสนา (2526: 42) กล่าวว่าบุคคลที่มีความรับผิดชอบ ประกอบด้วยลักษณะดังนี้

1. ชื่อตรงต่อหน้าที่
2. ดำเนินชีวิตที่รับผิดชอบต่อภาวะและฐานะของตน
3. รู้จักวางแผนและดำเนินงานอย่างมีระบบ
4. มุ่งมั่นตั้งใจใช้วิชาความรู้และสามารถปฏิบัติหน้าที่การงานทุกประการ
5. ยอมรับผลสำเร็จและความล้มเหลวแห่งการกระทำในการปฏิบัติงานทุกอย่าง
6. พยายามปรับปรุงแก้ไขในการปฏิบัติหน้าที่การงานที่บกพร่องให้สมบูรณ์ดียิ่งขึ้น
7. พยายามปฏิบัติงานในหน้าที่ให้สำเร็จรวดเร็วเรียบร้อยด้วยความเต็มใจและจริงจัง
8. เคารพในสิทธิเสรีภาพและความคิดเห็นของคนอื่นเป็นปกติวิสัย

แคทเทิลล์ Cattell (อ้างใน รัชนี้ สังข์สุวรรณ 2547: 19) ได้กล่าวว่าลักษณะของผู้รับผิดชอบ คือตรงต่อเวลาพยายามทำงานให้สำเร็จ ติดตามผลงานเสมอ ยอมรับความผิดพลาด

รักษาชื่อเสียงของตน เห็นแก่ประโยชน์ส่วนตน ชอบทำงานร่วมกับผู้อื่น มีความซื่อสัตย์ รักษาคำพูด ตั้งใจทำงาน พินิจพิเคราะห์ ชอบความเป็นระเบียบเรียบร้อย มีความอดทนอดกลั้น ไม่ชอบความโลเล พยายามทำงานให้ดี มีการวางแผนการทำงาน รู้จักตั้งจุดหมายในการทำงาน

เดวิส และ มัวร์เรลล์ Davis and Murrell (1993) ได้นิยามความรับผิดชอบของนักศึกษาในมหาวิทยาลัย 2 ลักษณะ คือ มีความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ (Accountability) และมีความชัดเจนเฉพาะเจาะจง (Specificity) โดยยกตัวอย่างนักศึกษาแต่ละคนรับผิดชอบแก้ไขผลงานที่ไม่ผ่านเกณฑ์ของตนเอง ให้เป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด นั่นคือความรับผิดชอบเป็นการพิจารณาถึงผลงาน หรือผลลัพธ์ที่แก้ไขได้ (Answerable) และตรวจสอบได้ (Accountable) ซึ่งการที่นักศึกษาแก้ไขข้อผิดพลาดตามคำสั่งของครู โดยที่ไม่ได้รู้ถึงความผิดพลาดของตนเองถือว่าเป็นความล้มเหลวในการแก้ไขข้อผิดพลาดนั้นๆ ซึ่งที่ถูกแล้วนักศึกษาต้องทบทวนข้อผิดพลาด และแก้ไขด้วยวิธีการที่เหมาะสมด้วยตนเอง หรือที่เรียกว่าเป็นความรับผิดชอบที่ตรวจสอบได้ ส่วนความรับผิดชอบที่ต้องมีความเฉพาะเจาะจง คือการบอกหรือกำหนดข้อความที่ปฏิบัติต้องสื่อสารอย่างชัดเจน และเข้าใจง่าย ซึ่งการที่จะทำให้นักศึกษาทุกสาขาวิชา มีพฤติกรรมความรับผิดชอบหลายๆ ด้านนั้นเป็นไปได้ยาก ดังนั้น ผู้สอนหรือสถานศึกษาจึงควรกำหนดขอบเขต หรือชุดของพฤติกรรมความรับผิดชอบของนักศึกษาที่พึงประสงค์ให้ชัดเจน ซึ่งความรับผิดชอบของนักศึกษาเป็นสิ่งสำคัญ เนื่องจากเป็นคุณลักษณะพื้นฐานในการที่จะพัฒนาด้านอื่นๆ รวมทั้งพัฒนาการเรียนรู้ ซึ่งการที่จะทำให้นักศึกษาเป็นพลเมืองที่มีความรับผิดชอบในอนาคตนั้น จำเป็นต้องปรับพฤติกรรมและฝึกฝนในขณะที่เรียนอยู่ในสถานศึกษา

คอร์เลตต์ Corlett (2001: 17) ได้กล่าวถึงขอบเขตความรับผิดชอบ ดังนี้ ในการที่จะพิจารณาว่า บุคคลที่รับผิดชอบต่อการกระทำ X จะเป็นผู้ที่มีความรับผิดชอบหรือไม่ ก็ด้วยวิธีการสะท้อนความคิดโดยใช้สามัญสำนึก จะพิจารณาจากเหตุการณ์ที่เมื่อพบว่า X เป็นสาเหตุหรือนำไปสู่การเกิด Y แล้วบุคคลนั้นต้องรับผิดชอบต่อ Y ด้วย ซึ่งแนวคิดนี้อธิบายได้คือ เมื่อใครก็ตามตัดสินใจที่จะกระทำการสิ่งใดสิ่งหนึ่งแล้ว แต่ผลการกระทำเป็นสาเหตุก่อให้เกิดเหตุการณ์อื่นๆ (Y) แล้ว บุคคลนั้นต้องรับผิดชอบต่อ Y ด้วย นั่นคือความรับผิดชอบจะเกี่ยวข้องกับความรับผิดชอบทางกฎหมาย (Regal Responsibility) และความรับผิดชอบทางจริยธรรม (Moral Responsibility)

สุทธิพงษ์ บุญผดุง (2541: 7) ได้กล่าวถึงลักษณะของบุคคลที่มีความรับผิดชอบไว้ 4 ลักษณะ ได้แก่

1. มีวินัยในตนเอง
2. มีความกระตือรือร้น
3. มีความเชื่อมั่นในตนเอง
4. มีความขยันหมั่นเพียร อดทน อดกลั้น

นภคล ภานะวิเชียร (อ้างถึงใน สุวรินทร์ ราชบัณฑิตยสถาน 2547: 14-15) กล่าวถึงลักษณะพฤติกรรมหลักที่แสดงถึงความรับผิดชอบว่าประกอบด้วยพฤติกรรมหลัก 5 ประการ คือ

1. ตระหนักถึงความสำคัญของหน้าที่ ประกอบด้วยพฤติกรรมต่าง ๆ คือ
 - 1.1 รับผิดชอบต่อสิ่งที่กระทำ
 - 1.2 ยอมรับว่าหน้าที่เป็นสิ่งที่ตนต้องทำ
 - 1.3 รู้สึกชอบต่อการกระทำหน้าที่
 - 1.4 รู้สึกว่าหน้าที่ของตนเป็นสิ่งสำคัญ
2. ทำหน้าที่ด้วยความเต็มใจโดยไม่ต้องมีการบังคับ มีพฤติกรรมดังนี้ คือ
 - 2.1 สัมผัสใจทำหน้าที่
 - 2.2 ควบคุมตนเองได้
3. ทำหน้าที่ด้วยความตั้งใจ เอาใจใส่ พฤติกรรมส่วนนี้มีพฤติกรรมเสริม คือ
 - 3.1 วางแผนในการทำหน้าที่ของตน
 - 3.2 มีระเบียบวินัย
 - 3.3 มีความซื่อสัตย์
 - 3.4 มีความละเอียดรอบคอบ
 - 3.5 มีสติ
4. ทำหน้าที่อย่างต่อเนื่องจนงานเสร็จ พฤติกรรมส่วนนี้มีพฤติกรรมเสริม คือ
 - 4.1 มีความอดทน
 - 4.2 มีความเพียร
 - 4.3 มีการเตรียมการและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น
 - 4.4 มีมนุษยสัมพันธ์
 - 4.5 รักษาสุขภาพแข็งแรง
5. ยอมรับผลการกระทำของตน ประกอบด้วยพฤติกรรม ดังนี้
 - 5.1 ติดตามการกระทำของตน
 - 5.2 มีเหตุผล
 - 5.3 ปรับปรุงการกระทำของตน

อังคณา อธิวิเศษ (2548: 16) กล่าวถึงคุณลักษณะของความรับผิดชอบมีลักษณะสำคัญดังนี้

1. เอาใจใส่การทำงานและการเรียน
2. มีความพากเพียร

3. ใช้ความสามารถของตนเต็มที่
4. กล้าเผชิญความจริง และยอมรับผลของการกระทำตน
5. รู้จักหน้าที่ และกระทำตามหน้าที่อย่างดี
6. รักษาสิทธิ และหน้าที่ของตนเอง โดยไม่ละเมิดสิทธิและหน้าที่ของผู้อื่น
7. ติดตามผลงานที่ได้กระทำไป
8. มีความมุ่งมั่นในการทำงาน ไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค
9. ไม่ปัดความรับผิดชอบไปให้ผู้อื่น
10. ยอมรับผลของการกระทำ

กระทรวงศึกษาธิการ (2542: 146) ได้กล่าวถึงขอบข่ายพฤติกรรมผู้ที่มีความรับผิดชอบว่ามีลักษณะ ดังนี้

1. เอาใจใส่ในการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อผลของงานนั้น ๆ
2. ซื่อสัตย์ต่อหน้าที่โดยไม่คำนึงถึงประโยชน์ส่วนตัว
3. เคารพต่อระเบียบกฎเกณฑ์และวินัยในตนเอง
4. มีอารมณ์หนักแน่นเมื่อเผชิญกับอุปสรรค
5. รู้จักหน้าที่และการกระทำตามหน้าที่เป็นอย่างดี
6. มีความเพียรพยายาม
7. มีความละเอียดรอบคอบ
8. ใช้ความสามารถอย่างเต็มที่
9. ปรับปรุงงานในหน้าที่ให้ดียิ่งขึ้นทั้งตนเองและสังคม
10. ตรงต่อเวลา
11. ยอมรับผลของการกระทำ

2.5 ทฤษฎีเกี่ยวกับความรับผิดชอบ

สำหรับทฤษฎีที่เกี่ยวกับความรับผิดชอบโดยตรงนั้น ยังไม่มีผู้ใดกล่าวไว้ชัดเจน มีเพียงทฤษฎีที่เกี่ยวข้องคือ ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของ พือาเจต์ และทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก ดังที่ สุรางค์ โคว์ตระกูล (2533: 47) ได้กล่าวถึงทฤษฎีทั้งสองไว้ สรุปได้ดังนี้

1. ทฤษฎีพัฒนาจริยธรรมของพือาเจต์ ซึ่งพือาเจต์ได้แบ่งขั้นของพัฒนาการทางจริยธรรมออกเป็น 2 ขั้น คือ

1.1 เฮเทอโรนโนมัส (Heteronomous) เป็นขั้นที่ผู้ถูกกระทำรับกฎเกณฑ์หรือมาตรฐานทางจริยธรรมมาจากผู้มีอำนาจเหนือตน และถือว่ากฎเกณฑ์เป็นสิ่งที่จะต้องปฏิบัติตาม

เปลี่ยนแปลงไม่ได้ ลักษณะจะเป็นเด็กเล็กที่มีอายุระหว่าง 5-8 ขวบ รับกฎเกณฑ์และมาตรฐานทางจริยธรรมมาจากบิดา มารดา ครู และเด็ก เด็กวัยนี้将有ความเชื่อถือกฎเกณฑ์ดังต่อไปนี้

1.1.1 พฤติกรรมใดที่ถูกต้อง หรือดีก็ต่อเมื่อผู้แสดงพฤติกรรมได้ปฏิบัติตามกฎเกณฑ์

1.1.2 กฎเกณฑ์มีไว้ปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด และแก้ไขไม่ได้

1.1.3 ทุกคนมีหน้าที่ที่จะต้องปฏิบัติตามกฎเกณฑ์โดยเด็ดขาด ถ้าใครทำตามกฎเกณฑ์เป็นคนดี และคนที่ไม่ทำตามกฎเกณฑ์เป็นคนไม่ดี

1.1.4 การประเมินตัดสินว่าใครผิดหรือถูก ไม่คำนึงถึงความต้องการแรงจูงใจหรือเจตนาของผู้กระทำ

1.2 ออโทโนมัส (Autonomous) เป็นขั้นที่ผู้กระทำเชื่อว่ากฎเกณฑ์คือข้อตกลงระหว่างบุคคล กฎเกณฑ์อาจเปลี่ยนแปลงได้ คือความร่วมมือและการนับถือซึ่งกันและกันเป็นเรื่องสำคัญ ลักษณะจะเป็นเด็กที่มีอายุ 9 ขวบขึ้นไป เด็กวัยนี้将有ความเชื่อมั่นดังต่อไปนี้

1.2.1 กฎเกณฑ์คือข้อตกลงระหว่างบุคคล และกฎเกณฑ์อาจจะเปลี่ยนแปลงได้ ถ้าหากบุคคลที่ใช้กฎเกณฑ์นั้นตกลงกันว่าจะเปลี่ยน

1.2.2 กฎเกณฑ์ที่มีความหมายหรือมีประโยชน์ก็ต่อเมื่อบุคคลที่จะต้องปฏิบัติยอมรับกฎเกณฑ์นั้น

1.2.3 การร่วมมือและการนับถือซึ่งกันและกัน เป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการพัฒนาทางจริยธรรม

1.2.4 การประเมินตัดสินว่าใคร “ผิด” “ถูก” คำนึงถึงความต้องการแรงจูงใจ หรือเจตนาของผู้กระทำ

2. ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก ซึ่งโคลเบอร์กได้แบ่งพัฒนาการทางจริยธรรมออกเป็น 3 ระดับ แต่ละระดับแบ่งออกเป็น 2 ขั้น คือ

ระดับที่ 1 ระดับก่อนกฎเกณฑ์สังคม (Preconventional Level) ในระดับนี้เด็กจะรับกฎเกณฑ์และข้อกำหนดของพฤติกรรมที่ดีและไม่ดีจากผู้มีอำนาจเหนือตน เช่น บิดา มารดา ครู หรือเด็กโต และมักจะคิดถึงผลลัพธ์ที่จะนำรางวัลหรือการลงโทษมาให้ โคลเบอร์กได้แบ่งเป็น 2 ขั้นดังนี้

ขั้นที่ 1 การลงโทษและการเชื่อฟัง ถ้าเด็กถูกทำโทษจะคิดว่าตนผิด จะเลื่องไม่ทำอีก แต่ถ้าได้รับคำชมหรือรางวัลก็คิดว่าตนทำถูกและจะทำอีกเพื่อหวังรางวัล

ขั้นที่ 2 กฎเกณฑ์หรือเครื่องมือเพื่อประโยชน์ของตน เด็กจะทำตามกฎข้อบังคับเพื่อหวังของตอบแทนหรือรางวัล

ระดับที่ 2 ระดับจริยธรรมตามกฎเกณฑ์สังคม (Conventional Level) ในระดับนี้ ผู้ทำถือว่าประพฤติตนตามความคาดหวังของผู้ปกครอง กลุ่มที่ตนเป็นสมาชิก เป็นสิ่งที่ควรจะทำไม่ว่าคำนึงถึงผลประโยชน์ที่จะเกิดขึ้นกับตนเอง ระดับนี้แบ่งออกเป็น 2 ชั้น ดังนี้

ชั้นที่ 1 ความคาดหวังและการยอมรับในสังคมสำหรับเด็กดี เป็นพฤติกรรมที่ทำให้ผู้อื่นชอบและยอมรับ

ชั้นที่ 2 กฎและระเบียบคนดีหรือคนที่มีพฤติกรรมถูกต้องคือคนที่ปฏิบัติตามระเบียบบังคับหรือกฎหมาย

ระดับที่ 3 ระดับจริยธรรมตามหลักการด้วยวิจรรย์ญาณหรือระดับเหนือกฎเกณฑ์สังคม (Postconventional Level) ระดับนี้มีการตีความหมายด้วยวิจรรย์ญาณก่อนการตัดสินใจว่าถูกหรือผิด ควรหรือไม่ควร ระดับนี้แบ่งออกเป็น 2 ชั้น ดังนี้

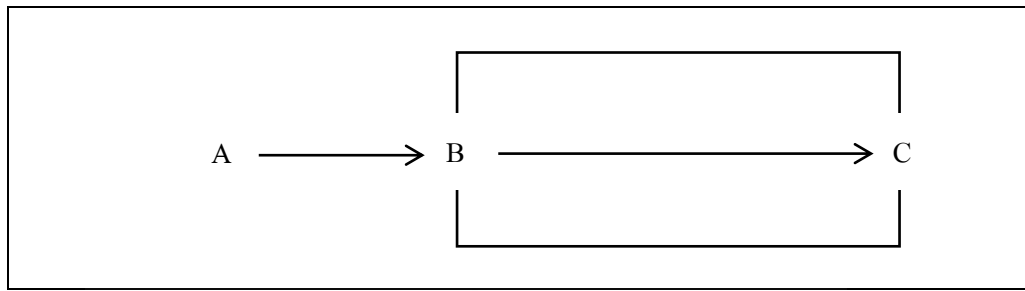
ชั้นที่ 1 สัญญาและสังคม ชั้นนี้เน้นคนส่วนใหญ่ในสังคมยอมรับว่าเป็นสิ่งที่ถูกสมควรปฏิบัติตาม แต่ก็มีทางเลือกได้โดยคำนึงถึงประโยชน์และสถานการณ์แวดล้อมในขณะนั้น

ชั้นที่ 2 หลักการคุณธรรมสากล เป็นหลักเพื่อนมนุษย์เพื่อความเสมอภาคและยุติธรรมสิ่งถูกและสิ่งผิดขึ้นอยู่กับมโนธรรมที่บุคคลยึดถือ

3. ทฤษฎีการวางเงื่อนไขการกระทำ (Operant Conditioning Theory) ของสกินเนอร์

แนวคิดของทฤษฎีการวางเงื่อนไขการกระทำ อธิบายการเกิดพฤติกรรม ได้ว่า พฤติกรรมของอินทรีย์ถูกควบคุมโดยเงื่อนไขผลกระทบ ได้แก่ การเสริมแรงและการลงโทษ หากพฤติกรรมหนึ่งกระทำแล้วได้รับการเสริมแรง พฤติกรรมนั้นก็จะมีแนวโน้มจะเกิดด้วยความถี่สูง ในทางตรงกันข้ามหากพฤติกรรมใดกระทำแล้วได้รับการลงโทษ พฤติกรรมนั้นก็จะมีแนวโน้มจะค่อยๆ หดหายไป (ปรีชา วิหคโต 2533: 671)

พัฒนานุสรณ์ สถาพรวงศ (2544: 49) ได้อธิบายทฤษฎีการเรียนรู้โดยการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์ไว้ว่า พฤติกรรมของคนเกิดจากการตอบสนองสิ่งเร้า (Stimulus Or A) กล่าวคือ เมื่อมีสิ่งเร้าจะทำให้คนทำพฤติกรรม (Behavior Or B) ตอบสนองต่อสิ่งเร้า นั้น ผลการทำงานทำพฤติกรรมของคนทำให้เขาได้รับผลกระทบ (Consequence หรือ C) ถ้าผลกระทบที่ตามนั้นเป็นสิ่งที่เขาต้องการจะทำให้กระทำพฤติกรรมนั้นอีก แต่ถ้าผลกระทบที่ตามมาเป็นสิ่งที่เขาไม่ต้องการหรือต้องการหลีกเลี่ยง จะทำให้คนเลิกกระทำพฤติกรรมนั้นอีก ดังภาพประกอบที่ 2.4 ต่อไปนี้



ภาพที่ 2.4 แสดงการมโนทัศน์ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการวางเงื่อนไขการกระทำของ สกินเนอร์

ความหมายของสัญลักษณ์

A หมายถึง สิ่งเร้า (Stimulus)

B หมายถึง พฤติกรรม (Behavior)

C หมายถึง ผลกรรม (Consequence) คือผลที่คนได้รับภายหลังจากที่เขา

แสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อสิ่งเร้า C^+ หมายถึง ผลกรรมทางบวก (Positive Consequence) คือการได้รับสิ่งที่ต้องการภายหลังจากที่เขาแสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อสิ่งเร้าแล้ว ในการปรับพฤติกรรม C^+ มักจะหมายถึงการได้รับสิ่งที่คนมีความสุข มีความพึงพอใจ เช่น เงิน ค่าชม รางวัล การได้ดูโทรทัศน์ เป็นต้น ส่วน C^- หมายถึง ผลกรรมทางลบ (Negative Consequence) คือการได้รับสิ่งที่ไม่ต้องการหรือต้องการหลีกเลี่ยง (Aversive Event) ในการปรับพฤติกรรม C^- มักจะหมายถึงการได้รับสิ่งที่คนไม่พึงพอใจ เช่น การตี การตำหนิ เป็นต้น

พัฒนานุสรณ์ สถาพรวงศ์ (2544: 51) ได้กล่าวถึงการเสริมแรง (Reinforcement) และการลงโทษ (Punishment) ไว้ว่า

การเสริมแรง (Reinforcement) คือ การให้ผลกรรมบางอย่างภายหลังจากที่อินทรีย์ได้ทำพฤติกรรมไปแล้ว มีผลให้พฤติกรรมนั้นคงอยู่เกิดต่อไปอย่างสม่ำเสมอ หรือเพิ่มขึ้น การเสริมแรงจำแนกได้เป็น 2 ประเภท คือ

1. การเสริมแรงทางบวก (Positive Reinforcement) หมายถึงการเพิ่มพฤติกรรมอันส่งผลเนื่องมาจากการได้รับผลกรรมหลังพฤติกรรมนั้น และผลกรรมนี้ทำให้พฤติกรรมเพิ่มขึ้น เช่น นักเรียนตอบคำถาม ครูชมเชย นักเรียนตอบคำถามครูเพิ่มขึ้น นั่นคือพฤติกรรมการตอบคำถามครูได้รับการเสริมแรงทางบวก คือ การที่ครูชมเชย

2. การเสริมแรงทางลบ (Negative Reinforcement) การเพิ่มพฤติกรรมอันเป็นผลเนื่องมาจากเมื่อทำพฤติกรรมนั้น แล้วสามารถถอดถอนสิ่งเร้าที่ไม่พึงปรารถนา (Aversive

Stimulus) ออกได้ เช่น นักเรียนส่งการบ้านเพื่อจะไม่ถูกครูตี การส่งการบ้านเป็นการกระทำเพื่อหลีกเลี่ยงการถูกครูตี (สิ่งเร้าที่ไม่พึงปรารถนา) จึงเรียกว่า การเสริมแรงลบ

การลงโทษ (Punishment) คือ การให้ผลกรรมบางอย่างภายหลังที่อินทรีย์ได้ทำพฤติกรรมไปแล้ว และมีผลให้พฤติกรรมลดลงหรือเลิกพฤติกรรม การลงโทษจำแนกได้เป็น 2 ประเภท คือ

2.1 การลงโทษทางบวก (Positive Punishment) คือการให้ผลกรรมที่ไม่ต้องการ ภายหลังการแสดงพฤติกรรมแล้วมีผลให้พฤติกรรมนั้นลดลง เช่น นักเรียนพูดคำหยาบ ครูตีที่มือ นักเรียนลดการพูดหยาบคาย การตีที่มือเป็นการลงโทษทางบวก

2.2 การลงโทษทางลบ (Negative Punishment) คือการให้ผลกรรมที่มีลักษณะเป็นการถอดถอนสิ่งใด ๆ หรือสภาพแวดล้อมใด ๆ แล้วมีผลทำให้พฤติกรรมนั้นลดลง เช่นนักเรียน 2 คน เล่นชิงช้าแล้วทะเลาะกัน ครูจึงห้ามเล่นชิงช้า (ถอดถอนการเล่นชิงช้า ซึ่งเด็กทั้ง 2 คนต้องการเล่น) การห้ามดังกล่าวมีผลให้พฤติกรรมทะเลาะกันลดลง การห้ามเล่นชิงช้าเป็นการลงโทษทางลบ

หลักในการเสริมแรงและการลงโทษ มีดังนี้

1. ถ้าเสริมแรงพฤติกรรมต้องเพิ่ม
2. ถ้าลงโทษพฤติกรรมต้องลด
3. ถ้ากระทำทางบวกต้องให้
4. ถ้ากระทำทางลบต้องถอน

ลักษณะพฤติกรรมที่เกิด สามารถอธิบายได้ดังภาพที่ 2.5 ต่อไปนี้

พฤติกรรมต้องเพิ่ม	พฤติกรรมต้องลด
1 การเสริมแรงทางบวก	2 การลงโทษทางบวก
3 การเสริมแรงทางลบ	4 การลงโทษทางลบ

ภาพที่ 2.5 แสดงมโนทัศน์การเสริมแรงและการลงโทษ

จากภาพประกอบ ที่ 2.5 สรุปเป็นมโนทัศน์ ได้ดังนี้

1. การเสริมแรงบวก คือ การให้เหตุการณ์ที่ต้องการเพื่อทำให้พฤติกรรมเพิ่มขึ้น เช่น อ่านหนังสือ ให้กินขนมให้อ่านหนังสือเพิ่มขึ้น

2. การลงโทษทางบวก คือ การให้เหตุการณ์ที่ต้องการหลีกเลี่ยงเพื่อทำให้พฤติกรรมลดลง เช่น คำพูดหยาบตีที่มือ ทำให้พูดคำหยาบลดลง

3. การเสริมแรงทางลบ คือ การถอดถอนเหตุการณ์ที่ต้องการหลีกเลี่ยง เพื่อทำให้พฤติกรรมเพิ่มขึ้น เช่น นักเรียนส่งการบ้าน (การส่งการบ้านทำให้นักเรียนถอดถอนเหตุการณ์ที่ครูจะตักเตือนไม่ส่งการบ้าน) ดังนั้น พฤติกรรมการตักเตือนนักเรียนที่ไม่ส่งการบ้านจึงเป็นการเสริมแรงทางลบพฤติกรรมที่ส่งการบ้านของนักเรียน

4. การลงโทษทางลบ คือ การถอดถอนเหตุการณ์ที่ต้องการเพื่อให้พฤติกรรมลดลง เช่น ลูกคุยกัน แม่ปิดโทรทัศน์ทำให้ลูกคุยกันลดลง

แบนดูรา (Bandura 1977: 193 อ้างถึงใน พัฒนานุสรณ์ สถาพรวงศ์ 2544:63) ยังได้ขยายแนวคิดของการเสริมแรงออกไป โดยที่เขาบอกว่า การเสริมแรงมิได้ทำหน้าที่เพียงแค่ทำให้พฤติกรรมเพิ่มขึ้นเท่านั้น หากแต่ยังมีหน้าที่อื่น ๆ ซึ่งการเสริมแรงที่แบนดูรากล่าวถึงนั้นทำหน้าที่อยู่ 3 ประการด้วยกันคือ

1. ทำหน้าที่เป็นข้อมูลให้บุคคลว่าควรกระทำพฤติกรรมอะไร
2. ทำหน้าที่เป็นสิ่งจูงใจ
3. ทำหน้าที่เป็นตัวเสริมแรง
4. ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory)

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2536: 48) ได้อธิบายทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมไว้ว่า แบนดูรามีความเชื่อว่าพฤติกรรมของคนเรานั้นไม่ได้เกิดและเปลี่ยนแปลงไปเนื่องจากปัจจัยทางสภาพแวดล้อมแต่เพียงอย่างเดียว หากแต่ต้องมีปัจจัยส่วนบุคคล นั่นคือ ปัญญา จีวรภาพ และสิ่งภายในอื่น ๆ ร่วมด้วย และการร่วมของปัจจัยส่วนบุคคลนั้นจะต้องร่วมกันในลักษณะที่กำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal Determinism) กับปัจจัยทางด้านพฤติกรรมและสภาพแวดล้อม กล่าวคือ พฤติกรรมของมนุษย์สามารถกำหนดสิ่งแวดล้อม สิ่งแวดล้อมก็สามารถกำหนดพฤติกรรม พฤติกรรมสามารถกำหนดองค์ประกอบส่วนบุคคล องค์ประกอบส่วนบุคคลก็สามารถกำหนดพฤติกรรมได้เช่นกัน ในทำนองเดียวกันองค์ประกอบทางสิ่งแวดล้อมและองค์ประกอบส่วนบุคคลก็มีอิทธิพลซึ่งกันและกัน สามารถอธิบายได้ในลักษณะเดียวกัน

จากแนวคิดพื้นฐานดังกล่าว ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของแบนดูราจึงมีความเชื่อว่าคนเราส่วนใหญ่จะต้องผ่านการเรียนรู้โดยการสังเกตพฤติกรรมผู้อื่น แบนดูราได้เสนอแนวคิดว่าการเรียนรู้โดยการสังเกตคนอื่นนั้นเกิดขึ้นได้ดังนี้

1. แนวคิดของการเรียนรู้โดยการสังเกต (Observational Learning)
2. แนวคิดของการกำกับตนเอง (Self-regulatory)

3. แนวคิดของความสามารถของตนเอง (Self-efficiency)

2.6 ความหมายของความรับผิดชอบต่อการเรียน

คณะกรรมการจัดทำคู่มือการปลูกฝังค่านิยมของกลุ่มนักวิชาการ (2526: 9) ได้ให้ความหมายของความรับผิดชอบต่อการเรียนไว้ว่า ความรับผิดชอบต่อการเรียนหมายถึง การที่นักเรียนตั้งใจศึกษาเล่าเรียนจนประสบความสำเร็จตามความมุ่งหมาย โดยมีพฤติกรรม ดังนี้

1. ตั้งใจเรียน
2. เข้าห้องเรียนทันเวลา
3. เข้าห้องเรียนสม่ำเสมอ
4. ส่งงานที่ได้รับมอบหมายตามกำหนด
5. ผลการเรียนดีขึ้นทุกภาคการศึกษา
6. ไม่เคยทุจริตในการสอบ
7. ร่วมกิจกรรมการเรียนทุกครั้ง
8. หนักแน่นเมื่อเผชิญต่ออุปสรรค
9. ตรวจงานที่ทำเสร็จแล้ว

กรมสามัญศึกษา (2529: 3) ได้ให้ความหมายของความรับผิดชอบต่อการเรียนไว้ว่า หมายถึงการที่นักเรียนศึกษาจนประสบความสำเร็จตามความมุ่งหมายด้วยความขยันหมั่นเพียร อดทน เข้าห้องเรียนและส่งงานที่ได้รับมอบหมายตรงตามเวลาที่นัดหมาย เมื่อเจอปัญหาหรือไม่เข้าใจในบทเรียนก็พยายามศึกษาค้นคว้า ชักถามอาจารย์ให้เข้าใจ เมื่อทำแบบฝึกหัดผิดก็ยอมรับว่าทำผิด แล้วพยายามปรับปรุงให้ถูกต้องด้วยตนเองอยู่เสมอ มีผลการเรียนผ่านทุกวิชาในทุกภาคเรียน

ภารดี ศรีทอง (2543: 6) กล่าวว่า ความรับผิดชอบต่อการเล่าเรียนหมายถึง พฤติกรรมการเรียนด้วยความเพียรพยายาม เอาใจใส่ต่อการเรียน เข้าห้องเรียนสม่ำเสมอ ตรงต่อเวลา เมื่อเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มหรือทำแบบฝึกหัดก็ทำเต็มความสามารถ ยอมรับในสิ่งที่ตนกระทำไม่ว่าผลงานนั้นจะออกมาทางด้านบวกหรือด้านลบ และพยายามแก้ไขปรับปรุงให้ถูกต้องสมบูรณ์ด้วยตนเอง ซึ่งประกอบด้วยพฤติกรรมดังนี้

1. การตรงต่อเวลา
2. การรู้จักหน้าที่และการกระทำหน้าที่
3. การร่วมกิจกรรมกลุ่ม
4. การยอมรับผลการกระทำของตนเอง

รัตนภรณ์ พลชา (2544: 4) กล่าวว่า ความรับผิดชอบในการศึกษาเล่าเรียน หมายถึง การที่นักเรียนปฏิบัติตนในเรื่องการศึกษาเล่าเรียนด้วยความขยันหมั่นเพียร อดทน เข้า

ห้องเรียนและส่งงานที่ได้รับมอบหมายตรงตามเวลานัดหมาย เมื่อมีปัญหาหรือไม่เข้าใจบทเรียนก็พยายามแก้ปัญหาด้วยวิธีที่ถูกต้อง เวลาทำแบบฝึกหัดฝึกคิดก็ยอมรับว่าผิดแล้วพยายามแก้ไขให้ถูกต้อง และต้องมีผลการเรียนผ่านทุกรายวิชาในทุกภาคเรียน

พรณี ทับทอง (2545: 5) ได้กล่าวถึงนักเรียนที่มีความรับผิดชอบด้านการเรียนไว้ว่าเป็นนักเรียนที่สามารถปฏิบัติภารกิจที่ตนกระทำได้ด้วยตนเอง โดยไม่ต้องให้คนอื่นตักเตือนหรือควบคุมเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย ได้แก่ การเอาใจใส่ต่อการเรียน ตั้งใจปฏิบัติงานตามที่ได้รับมอบหมาย ละเอียดยรอบคอบ ตรงต่อเวลา และยอมรับผลงานที่ตนกระทำ พร้อมปรับปรุงแก้ไขผลงานในหน้าที่ของตน

กองศรี เชิญชม (2547: 12) กล่าวถึงความรับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมายของนักเรียนว่าหมายถึง พฤติกรรมการทำงานที่ได้รับมอบหมายอย่างเต็มความสามารถ ได้แก่ ส่งงานตามเวลาที่กำหนด ทำงานที่ได้รับมอบหมายด้วยตนเอง ตั้งใจทำงาน ทำงานได้ครบถ้วนและถูกต้อง

จากความหมายของความรับผิดชอบต่อการเรียนที่ได้กล่าวมาแล้วนั้น สรุปได้ว่าความรับผิดชอบต่อการเรียนหมายถึง พฤติกรรมการเรียนที่นักเรียนแสดงออกเมื่ออยู่ภายในห้องเรียน ได้แก่การเอาใจใส่การเรียน หากไม่เข้าใจบทเรียนก็หมั่นค้นคว้าหรือซักถามติดตามปรึกษาครูผู้สอน ตั้งใจทำงานและรับผิดชอบงานที่ได้รับมอบหมาย ส่งงานตามเวลานัด มีผลการเรียนที่ดี

2.7 ความสำคัญของความรับผิดชอบต่อการเรียน

ความรับผิดชอบต่อการเรียนเป็นปัจจัยหนึ่งที่ควรปลูกฝังให้กับเยาวชนที่อยู่ในวัยเรียนทุกคน พิจิตรา พงษ์จิตดากร (2525: 146) ได้กล่าวถึงผลดีของการที่นักเรียนมีความรับผิดชอบไว้ดังนี้

1. คนที่มีความรับผิดชอบ ย่อมทำงานทุกอย่างสำเร็จตามเป้าหมายได้ทันเวลา
 2. คนที่มีความรับผิดชอบ ย่อมเป็นที่นับถือ ได้รับการยกย่อง สรรเสริญ และเป็นประโยชน์ทั้งต่อตนเองและสังคม
 3. ความรับผิดชอบ เป็นสิ่งที่เกื้อหนุนให้คนปฏิบัติงาน สอดคล้องกับกฎ จริยธรรม และหลักเกณฑ์ของสังคม โดยไม่ต้องมีการบังคับจากผู้อื่น
 4. ไม่ทำให้เป็นต้นเหตุของความเสื่อมและความเสียหายแก่ส่วนรวม
 5. ทำให้เกิดความก้าวหน้า สงบสุข รียบร้อยแก่สังคม
- สำหรับผลเสียของนักเรียนผู้ขาดความรับผิดชอบ มีดังนี้
1. คนที่ขาดความรับผิดชอบ ย่อมไม่ได้รับความไว้วางใจในงานสำคัญใด ๆ และมักได้รับคำตำหนิในการทำงาน

2. คนขาดความรับผิดชอบ จะไม่มีความมั่นใจในตนเอง ต้องพึ่งผู้อื่นในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ไม่กล้าตัดสินใจ ไม่สามารถแก้ปัญหาได้

3. คนที่ขาดความรับผิดชอบ มักจะทำงานไม่เสร็จทันเวลา

4. คนที่ขาดความรับผิดชอบ มักจะไม่กล้าเผชิญความจริง

2.8 การปลูกฝังความรับผิดชอบ

สำหรับขั้นตอนของการฝึกคุณธรรมจริยธรรมด้านความรับผิดชอบนั้น วิทยากรณเรือนทิพย์ (2540: 22) ได้เสนอเทคนิคในการฝึกความรับผิดชอบสำหรับเด็ก ดังนี้

1. ผู้ใหญ่ควรทำอะไรให้เด็กเห็นว่ามีผลสำคัญต่อตัวเด็กเอง เพื่อให้เกิดความสนใจขึ้นก่อน แล้วเด็กจะปฏิบัติตาม

2. พยายามพูดให้น้อย โดยให้เด็กเป็นตัวของตัวเอง คิดสนใจด้วยตนเอง และมีความนับถือในตนเอง

3. ควรยกย่องชมเชยเมื่อเด็กกระทำดีหรือเหมาะสม

4. ควรควบคุมความประพฤติของเด็ก โดยการใช้เหตุผล และหลีกเลี่ยงการใช้อารมณ์ เมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม (ขาดความรับผิดชอบ)

ขั้นตอนของการฝึกความรับผิดชอบให้แก่เด็กและเยาวชน สรุปได้ดังนี้

1. เริ่มให้เด็กทำงานบ่อย ๆ ด้วยการเรียนปนการเล่นเพื่อสนุกสนานไปด้วย
2. เมื่อมอบหมายงานให้ทำควรให้เด็กได้ทำอย่างเต็มที่ เพื่อจะได้มีประสบการณ์ด้วยตนเองและทำให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเองยิ่งขึ้น เมื่อเขาทำงานสำเร็จด้วยตนเอง

3. ให้รู้จักขอบเขตหน้าที่การงานของตน ไม่ปัดความรับผิดชอบของตนไปให้ผู้อื่น

4. ทำงานให้เสร็จ ไม่ละทิ้งงานที่ทำไว้

5. หากเด็กทำอะไรผิดพลาดก็ควรช่วยเหลือแนะนำแบบกัลยาณมิตร

เซอร์ล็อก Hurlock (อ้างถึงใน กมลวัฒน์ วันวิชัย 2545: 17) กล่าวว่าความรับผิดชอบเป็นสิ่งที่เกิดจากการฝึกอบรมตั้งแต่วัยเด็ก คุณลักษณะนี้จะพัฒนาขึ้นเรื่อย ๆ จากเด็กไปสู่วัยรุ่น และจากวัยเด็กจนกระทั่งเป็นผู้ใหญ่ ในระยะแรก ๆ ของชีวิตเด็กยังช่วยตัวเองไม่ได้ ต้องอาศัยผู้อื่นตลอดเวลา แต่เมื่อโตขึ้นจะไม่สามารถด้านต่าง ๆ เพิ่มขึ้น และช่วยตัวเองได้มากขึ้นทีละน้อย จะค่อย ๆ เรียนรู้เกี่ยวกับความรับผิดชอบทั้งตนเองและต่อผู้อื่น การพัฒนาความรับผิดชอบให้กับเด็กควรจะเริ่มอย่างค่อยเป็นค่อยไป เริ่มด้วยการให้ทำงานที่ง่ายก่อน เพื่อให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง มีประสบการณ์ในการทำงานด้วยตนเอง

ซูดแมน Sudeman (อ้างถึงใน สุนันท์ พรหมประกอบ 2547: 15) ได้สรุปความเห็นเกี่ยวกับการฝึกความรับผิดชอบ ดังนี้

1. การฝึกความรับผิดชอบควรเริ่มตั้งแต่เด็กอายุน้อย
2. เด็กทุกคนควรได้รับโอกาสรับการฝึกให้มีความรับผิดชอบ
3. การฝึกและการจัดประสบการณ์ความรับผิดชอบนั้นควรกระทำให้เหมาะสมกับแต่ละบุคคล

4. ควรให้เด็กได้รับทราบว่ามีผู้ใหญ่หวังอะไรจากตัวเขา
5. ในการฝึกผู้ใหญ่ต้องรู้จักยืดหยุ่นไม่เร่งรัดเด็กจนเกินไป
6. เด็กต้องการได้รับความไว้วางใจเพื่อสามารถเรียนรู้ว่าส่วนใดอยู่ในความรับผิดชอบของเขา

7. ทักษะและพฤติกรรมที่แสดงถึงความรับผิดชอบของผู้ใหญ่มีอิทธิพลต่อพัฒนาการด้านความรับผิดชอบของเด็ก

ประดิษฐ์ อุปรมย์ (2544: 217-218) กล่าวว่า การปลูกฝังความรับผิดชอบให้กับเด็กนั้น พ่อแม่ควรมีหลักสำคัญที่พึงปฏิบัติ 7 ประการ ดังนี้

1. ในการปลูกฝังความรับผิดชอบให้กับเด็กในการปลูกฝังความรับผิดชอบทำความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการของเด็กในแต่ละวัย เพื่อจะได้มีแนวทางในความสามารถที่จะรับผิดชอบของเด็กได้ และคอยสังเกตว่าเด็กพยายามที่จะทำอะไรด้วยตัวของเขาเองหรือพยายามที่จะช่วยพ่อแม่เมื่อใดเพื่อจะได้เริ่มต้นสนับสนุน และแนะแนวทางให้เขาทำในสิ่งนั้นๆ ได้ทันที

2. การสอนให้เด็กเกิดความรับผิดชอบได้ดีที่สุดคือ ช่วงเวลาที่เด็กแสดงให้เห็นว่าเต็มใจ และพร้อมที่จะทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตัวเองเป็นครั้งแรก แม้เด็กจะทำได้ไม่ดีในครั้งแรก ๆ แต่การได้มีโอกาสฝึกทำบ่อย ๆ จะทำได้ดีขึ้นและทำจนกลายเป็นกิจนิสัย ซึ่งทำให้เกิดความรับผิดชอบที่จะทำต่อไปโดยถือเป็นการกิจที่พึงกระทำ

3. พยายามที่จะรู้ด้วยการสังเกตอยู่เสมอ ๆ ว่าเมื่อใดพร้อมที่จะมีความรับผิดชอบมากขึ้น เพื่อจะได้ปล่อยให้รู้จักที่จะรับผิดชอบต่อสิ่งนั้นๆ เพิ่มขึ้น

4. ฝึกความรับผิดชอบไปพร้อมๆ กับการฝึกให้เด็กมีความเคารพเชื่อฟังพ่อแม่ เพราะการเคารพเชื่อฟังพ่อแม่จะเป็นพื้นฐานในการสร้างวินัยให้กับเด็ก ซึ่งเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้เด็กมีความรับผิดชอบ

5. สร้างบรรยากาศที่ส่งเสริมการร่วมมือกันในการทำงาน มีการอภัย มีการใช้เหตุผลและพยานามให้เด็กรู้ว่าพ่อแม่ไว้วางใจในตัวเด็ก เพื่อให้ได้พัฒนาความรับผิดชอบควบคู่ไปกับความเชื่อมั่นในตนเอง

6. ควรยอมรับในความผิดที่ตนทำ และไม่ลังเลที่จะกล่าวคำขอโทษ เพื่อเด็กจะได้รู้ว่าการทำผิดพลาดเป็นเรื่องธรรมดาที่เกิดขึ้นได้ และแก้ไขได้

7. พ่อแม่ต้องกระทำตนเป็นแบบอย่างที่ดีให้กับเด็กเนื่องจากการเป็นแบบอย่างที่ดีเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง

อรรถ โสภ (2533: 43) ได้กล่าวถึงการปลูกฝังความรับผิดชอบให้แก่เด็กนักเรียนไว้ดังนี้

1. เริ่มให้เด็กทำงานง่าย ๆ เหมาะสมกับวัยและความสามารถของแต่ละบุคคล
2. เมื่อมอบหมายงานให้ทำ ควรให้เด็กได้ทำอย่างเต็มที่เพื่อจะได้มีประสบการณ์ด้วยตนเอง และทำให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเองยิ่งขึ้น
3. ให้รู้จักขอบเขตหน้าที่การงานของตนเอง ไม่ปัดความรับผิดชอบงานของตนไปให้ผู้อื่น
4. ทำงานให้เสร็จ โดยไม่ละทิ้งงานที่ทำไว้ หากเด็กทำอะไรผิดพลาดก็ควรช่วยเหลือแนะนำ

นอกจากนี้ ประสาท อิศรปริดา (2531: 49) ได้กล่าวถึงการปลูกฝังความรับผิดชอบเพื่อก่อให้เกิดการเรียนรู้และประกอบกิจกรรมต่างๆ ได้แก่

1. ฝึกให้เด็กรู้จักพึ่งตนเอง ให้เป็นตัวของตัวเอง มีเหตุผลและยอมรับตัวเอง
2. เปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงความสามารถในการทำกิจกรรมต่างๆ ที่จะนำความสำเร็จให้แก่ตัวเอง
3. พยายามกระตุ้นให้เด็กเป็นบุคคลที่กล้าเผชิญปัญหาที่ต้องใช้ความพยายาม และให้เด็กเกิดความเพลิดเพลินในการแก้ปัญหา
4. ฝึกให้เด็กเป็นคนชอบแข่งขันกับตนเอง โดยยึดมาตรฐานหรือหลักเกณฑ์ใดเกณฑ์หนึ่งเป็นหลัก
5. ฝึกให้เด็กเป็นผู้ที่มีความรับผิดชอบในงานที่ได้รับมอบหมาย
6. เมื่อเด็กประสบความสำเร็จในกิจกรรมใดๆ ก็ควรจะให้คำยกย่อง ชมเชย หรือรางวัล ซึ่งจะเป็นการส่งเสริมแรงให้เด็กมีความปรารถนาที่จะทำกิจกรรมอื่นๆ อย่างต่อเนื่องจนเป็นนิสัย

ซูดแมน Sideman (1962: 408) ได้รวบรวมทักษะเกี่ยวกับการฝึกความรับผิดชอบของ มิลตัน Milton และ ฮาร์ริส Harris ไว้ดังนี้

1. ควรเริ่มฝึกความรับผิดชอบตั้งแต่เด็ก
2. เด็กทุกคนควรมีโอกาสฝึกความรับผิดชอบ
3. การฝึกให้มีความรับผิดชอบ และการจัดประสบการณ์ความรับผิดชอบควรให้เหมาะสมกับแต่ละบุคคล

4. ควรให้เด็กทราบว่าผู้ใหญ่หวังอะไรจากเขา
5. การฝึกให้เด็กรู้จักรับผิดชอบ ผู้ใหญ่ต้องรู้จักยืดหยุ่นในการฝึกไม่เร่งรัดเกินไป
6. เด็กต้องการคำแนะนำจากผู้ใหญ่
7. เด็กต้องการความไว้วางใจจากผู้ใหญ่ เมื่อรู้ว่าส่วนไหนอยู่ในความรับผิดชอบของเขา
8. เจตนาและพฤติกรรมของผู้ใหญ่ต่อความรับผิดชอบของตน มีอิทธิพลต่อความรับผิดชอบของเด็ก

จากการศึกษาเอกสารดังกล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า ความรับผิดชอบเป็นคุณลักษณะที่สำคัญที่จะทำให้สามารถปฏิบัติงานได้สำเร็จลุล่วงตามเป้าหมาย บุคคลที่มีความรับผิดชอบจะมีความเอาใจใส่ในการงานและการเรียน มีความขยันหมั่นเพียร รู้สึกว่าหน้าที่ของตนเป็นสิ่งสำคัญ มีการวางแผนการทำงาน ไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค ปรับปรุงงานในหน้าที่ให้ดียิ่งขึ้น และยอมรับผลของการกระทำของตน และการปลูกฝังความรับผิดชอบควรปลูกฝังตั้งแต่วัยเด็กทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน ให้เด็กได้มีโอกาสฝึกทำบ่อยๆ จนกลายเป็นกิจนิสัย เกิดความเชื่อมั่นในตนเองและมีประสิทธิภาพในการทำงานด้วยตนเอง ซึ่งเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้เด็กมีความรับผิดชอบ ผู้วิจัยได้ศึกษาขอบข่ายความหมายของความรับผิดชอบ ประเภทของความรับผิดชอบ ลักษณะของบุคคลที่มีความรับผิดชอบ รวมทั้งวิธีการปลูกฝังและการฝึกความรับผิดชอบ เพื่อนำไปจัดกระบวนการจัดการเรียนรู้ โดยการปลูกฝัง ส่งเสริมสนับสนุนให้นักเรียนมีคุณลักษณะความรับผิดชอบเบื้องต้นในด้านต่างๆ ที่ต้องการ โดยคาดหวังไว้ว่าเมื่อนักเรียนมีความรับผิดชอบในบทบาทหน้าที่ของตนเองเป็นเบื้องต้น ย่อมมีผลดีส่งไปถึงคุณลักษณะด้านอื่นๆ ต่อไป

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับชุดกิจกรรมแนะแนว

3.1 ความหมายของกิจกรรมแนะแนว

การจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นภารกิจสำคัญของสถานศึกษาที่ต้องจัดให้ควบคู่กับการจัดการศึกษาตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อประโยชน์สูงสุดของผู้เรียน จากการศึกษาค้นคว้ามีผู้ให้ความหมาย “กิจกรรมแนะแนว” ไว้ดังนี้

จำเนียร ช่างโชติ (2527: 332) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของโครงการแนะแนว ซึ่งจำเป็นต้องจัดให้กับนักเรียนทุกคนตั้งแต่ระดับอนุบาลจนถึงระดับอุดมศึกษา และมีรูปแบบของการจัดในแต่ละระดับต่างกัน โดยมีทั้งการจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นรายบุคคล (Individual Guidance) และการจัดเป็นกลุ่ม (Group Guidance) จุดประสงค์เพื่อให้เด็กได้เรียนรู้

เกี่ยวกับตนเอง โลกของงานอาชีพ รวมทั้งมีการปรับปรุงด้านสังคมและลักษณะนิสัยเพื่อการดำเนินชีวิตที่ดีในสังคม

จินดาภรณ์ อังสุวรรณโชติ (2525: 7) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมที่จัดขึ้นเพื่อเสริมสร้างเยาวชนทั้งในด้านอารมณ์ สังคม สติปัญญาและร่างกาย

ธีระ ชัยยุทธขรรยง (2525: 48) กล่าวว่า ในการจัดกิจกรรมแนะแนวปัจจุบันนี้ หลักการและเป้าหมายของหลักสูตรนั้นมีความสอดคล้องกับหลักการและเป้าหมายของการแนะแนว ทั้งในแง่กระบวนการและลักษณะการให้บริการ โดยมุ่งให้นักเรียนสำรวจตัวเองและตัดสินใจเลือกเรียนตามความต้องการ ความสนใจ และความถนัดของผู้เรียน ได้พัฒนาทุกด้านไม่ว่าจะเป็นด้านวิชาการ วิชาชีพ และการปรับปรุงบุคลิกภาพ โดยเฉพาะลักษณะนิสัยหรือความประพฤติ ชั่วโมงกิจกรรมแนะแนวเป็นชั่วโมงที่กำหนดไว้ 1 คาบต่อสัปดาห์ ฉะนั้นชั่วโมงนี้ครูแนะแนวควรจะใช้กระบวนการและบริการแนะแนวเพื่อให้เกิดประโยชน์แก่นักเรียน โดยยึดหลักการและเป้าหมายของหลักสูตรเป็นหลัก ซึ่งครูแนะแนวจะต้องคิดว่าชั่วโมงนี้ควรจัดกิจกรรมอย่างไรเพื่อให้นักเรียนได้พัฒนาตนเองทุกด้าน ทั้งนี้เพื่อให้นักเรียนสามารถดำรงตนอยู่ในสังคมอย่างมีความสุขหรือพูดง่ายๆ ให้เป็นคนโดยสมบูรณ์

วิภาภรณ์ เรือนทิพย์ (2530: 9) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวหมายถึง กิจกรรมที่ทางโรงเรียนจัดเพื่อเสริมสร้างทักษะทางกาย อารมณ์ สังคมและสติปัญญา สามารถนำความรู้ประสบการณ์ที่ได้จากการเข้าร่วมกิจกรรมนั้นไปใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อตนเอง ต่อสังคม และประเทศชาติ

กรมวิชาการ (2545: 45) กล่าวว่า การแนะแนวเป็นกระบวนการเพื่อป้องกันปัญหาที่จะเกิดขึ้นกับบุคคล (Preventive Approach) ช่วยแก้ไขปัญหาดัง ๆ ที่เกิดขึ้น (Curative Approach) และส่งเสริมพัฒนาบุคคล (Developmental Approach) โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ทั้งด้านกายภาพ ความคิด ความเชื่อ ค่านิยม ความถนัด ความสามารถ ความสนใจ

สายบัว นนทศิลา (2548: 33) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมที่โรงเรียนมีความจำเป็นต้องจัดขึ้นให้กับนักเรียน เพราะนักเรียนสามารถนำความรู้ ความสามารถที่ได้จากกิจกรรมแนะแนวไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา และการเลือกอาชีพ

ลัดดาพรรณ ณ ระนอง (2544: 136) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นการกำหนดรูปแบบการเรียนรู้ให้แก่ผู้รับบริการด้วยการใช้เทคนิควิธีต่าง ๆ ที่เหมาะสมกับวัย และหลักสูตรแนะแนวที่วางไว้สำหรับแต่ละวัย

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2545: 6) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมและพัฒนาความสามารถของนักเรียนให้เหมาะสมตามความแตกต่างระหว่างบุคคล สามารถค้นพบและพัฒนาศักยภาพของตน เสริมสร้างทักษะชีวิต วุฒิภาวะทางอารมณ์ การเรียนรู้เชิงพหุปัญญา และการสร้างสัมพันธภาพที่ดี ซึ่งผู้สอนทุกคนต้องทำหน้าที่แนะแนวให้คำปรึกษาด้านชีวิต การศึกษาต่อ และการพัฒนาตนเองสู่โลกอาชีพและการมีงานทำ

สราญทิพย์ อนุมัติ (2545: 16) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนว คือการจัดกิจกรรมที่มีลักษณะเป็นกระบวนการมีลำดับและขั้นตอนในการจัดกิจกรรม ทั้งนี้เพื่อให้บรรลุถึงจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ ซึ่งเป็นกระบวนการที่ช่วยให้นักเรียนเกิดความเข้าใจตนเอง เข้าใจสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ รอบตัว สามารถพัฒนาศักยภาพที่มีอยู่ในตนเองได้อย่างเต็มที่

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2545: 81) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมที่ผู้ให้บริการแนะแนวจัดให้แก่ผู้รับบริการในเวลาเรียนหรือนอกเวลาเรียน โดยมีเนื้อหาเกี่ยวกับงานบริการแนะแนวด้านต่างๆ ทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม เป็นกิจกรรมที่ช่วยให้เด็กวัยรุ่น หรือผู้ใหญ่ รู้จักและเข้าใจตนเองและสิ่งแวดล้อมดีขึ้น ได้ค้นพบความสามารถ ความถนัด ความสนใจ และความต้องการของตนเอง มีเจตคติที่ดีต่อการเรียน เรียนรู้กระบวนการแก้ปัญหาและการตัดสินใจ การปรับตัวทั้งด้านการเรียน ส่วนตัวและสังคม ตลอดจนการวางแผนอนาคตด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม

สมร ทองดี และปรางค์ รามสูต (2545: 11) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นมวลประสบการณ์ทุกรูปแบบที่จัดให้หรือสนับสนุนให้ผู้รับบริการแนะแนวแต่ละคน แต่ละกลุ่ม ได้ปฏิบัติหรือมีส่วนร่วมเพื่อให้ผู้รับบริการบรรลุเป้าหมายในการพัฒนาส่งเสริม ป้องกันปัญหา และแก้ไขปัญหาทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2546: 24) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวคือกิจกรรมที่มุ่งส่งเสริมพัฒนาตนเองอย่างเต็มตามศักยภาพ รักและเห็นคุณค่าตนเองและผู้อื่น พึ่งตนเอง มีทักษะในการเลือกแนวทางการศึกษา การงานอาชีพและสังคม มีสุขภาพจิตที่ดี มีจิตสำนึกในการทำประโยชน์ต่อครอบครัว สังคม และประเทศชาติ

ประภัสสร โลहनันทชัย (2548: 61) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมและพัฒนาความสามารถของผู้เรียนให้เหมาะสมกับความแตกต่างระหว่างบุคคล สามารถค้นพบ พัฒนาศักยภาพของตนเอง เสริมสร้างทักษะชีวิตวุฒิภาวะทางอารมณ์ การเรียนรู้เชิงพหุปัญญา และการสร้างสัมพันธภาพที่ดี รู้จักและเข้าใจตนเองรู้ถึงความสามารถ ความสนใจ ความถนัด อันจะนำไปสู่การพัฒนากระบวนการคิด การวางแผนและการแก้ปัญหา ตลอดจนการสามารถปรับตัวให้อยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคมได้อย่างมีความสุข

ช่อลัดดา ขวัญเมือง (2541: 9) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนว (Guidance activities) มีชื่อเรียกได้หลายชื่อ เช่น กิจกรรมสำรวจ (Guidance class) การจัดกิจกรรมแนะแนว (Guidance activities) หรือการจัดกิจกรรมแนะแนวในคาบเรียน (Guidance activities in the classroom) ซึ่งต่างก็มีความหมายเดียวกัน

ประหยัด ทองมาก (2533: 353) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวหมายถึงการดำเนินงานหรือการจัดกิจกรรมที่เกี่ยวกับการแนะแนวให้นักเรียนในช่วงเวลาที่กำหนดไว้ในหลักสูตร เพื่อช่วยให้นักเรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง สภาพแวดล้อม สามารถพัฒนาตนเองและปรับตัวเข้ากับสังคมและสถานการณ์ได้

วัชร ทรัพย์มี (2531: 3) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นกระบวนการช่วยเหลือบุคคลให้เข้าใจตนเองและสิ่งแวดล้อมเพื่อให้นักเรียนสามารถนำตนเองได้ เป็นต้นว่า การตัดสินใจว่าจะศึกษาด้านใด ประกอบอาชีพอะไร และพัฒนาตนเองให้ถึงขีดสุดทุกด้าน

กิตติมา ศชนะนาวัน (2538: 63) กล่าวว่า การสอนกิจกรรมแนะแนวหมายถึงการดำเนินการหรือการจัดกิจกรรมที่เกี่ยวกับการแนะแนวในคาบเรียนในช่วงเวลาที่กำหนดไว้ในหลักสูตรหมวดกิจกรรม เพื่อช่วยให้เข้าใจเกี่ยวกับแผนการศึกษาต่อและอาชีพ การพัฒนาบุคลิกภาพ ช่วยให้ผู้แนะแนวได้มีโอกาสนพปะนักเรียนอย่างใกล้ชิดและมีเวลาเพียงพอที่จะจัดประสบการณ์ให้นักเรียนได้สำรวจตนเอง สำรวจผู้อื่น สำรวจอาชีพ และพัฒนาศักยภาพของตนเอง

สุโท เจริญสุข (2544: 9) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวหมายถึงกรวิธีอย่างหนึ่งที่บุคคลหนึ่งให้ความช่วยเหลือแก่อีกบุคคลหนึ่งให้รู้จักใช้ความคิดอย่างถ่องแท้ และรู้จักตัดสินใจว่าจะทำประการใดกับปัญหาของตนเองการให้ความช่วยเหลือนี้อาจขยายกว้างออกไปถึงบุคคลต่างๆ โดยไม่คำนึงถึงวัยและฐานะทางสังคม

สุภัทรา จิตรเพ่ง (2549: 36) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมที่เน้นให้นักเรียนทุกคนรู้จักและเข้าใจตนเอง รู้จักโลกและสิ่งแวดล้อม สามารถช่วยตนเองได้ทั้งด้านการศึกษา การประกอบอาชีพ สังคมและการปรับตัว รู้จักที่จะวางแผนในการดำเนินชีวิตทั้งในปัจจุบันและอนาคต

พิทยาภรณ์ พิทยาธรกุล (2546: 36) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นมวลประสบการณ์ที่จัดให้เพื่อพัฒนา ป้องกัน และแก้ปัญหาให้แก่ผู้รับบริการ ทุกคน ทุกเพศ ทุกวัย ทั้งวัยเด็ก วัยรุ่น วัยผู้ใหญ่ โดยมีขอบข่ายทั้งสามด้านคือ ด้านการศึกษา อาชีพส่วนตัวและสังคม เพื่อให้บุคคลรู้จักเข้าใจตนเอง และสิ่งแวดล้อม สามารถดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างปกติสุข

สินิทธิ์ วงศ์ธิดา (2546: 30) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวหมายถึงมวลประสบการณ์ที่จัดให้ผู้รับบริการแนะแนวได้ปฏิบัติหรือมีส่วนร่วมเพื่อช่วยให้ผู้รับบริการบรรลุเป้าหมายและขอบข่ายของการแนะแนว

พิมลรัตน์ ขุนแก้ว (2548: 28) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมหรือบริหารที่โรงเรียนต้องจัดให้กับนักเรียนทุกคน เพื่อช่วยให้นักเรียนได้ค้นพบความสามารถแลศักยภาพของตนเอง เพื่อเป็นการเสริมสร้างทักษะชีวิต วุฒิภาวะทางอารมณ์ตระหนักคุณค่าในตนเอง สามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

จากความหมายของกิจกรรมแนะแนวที่กล่าวมา สรุปได้ว่ากิจกรรมแนะแนวคือ กิจกรรมที่จัดให้แก่ผู้เรียน โดยมีสาระเกี่ยวกับบริการแนะแนวทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ซึ่งจะช่วยผู้เรียนในการพัฒนา ส่งเสริม ป้องกัน และแก้ไขปัญหา ให้ค้นพบความสามารถ ความถนัด ความสนใจ และความต้องการของตนเอง ให้มีเจตคติที่ดีต่อการเรียน เรียนรู้กระบวนการแก้ปัญหา การตัดสินใจ และการปรับตัวในทุกด้าน

3.2 วัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนว

กิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมที่มุ่งส่งเสริมพัฒนาผู้เรียนให้พัฒนาตนเองอย่างเต็มศักยภาพ มีผู้กล่าวถึงวัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนวไว้ดังนี้

กระทรวงศึกษาธิการ (2546: 24) กล่าวว่า การจัดกิจกรรมแนะแนวมีวัตถุประสงค์ดังนี้

1. เพื่อให้ผู้เรียนค้นพบความถนัด ความสามารถ ความสนใจของตนเอง รักและเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น
2. เพื่อให้ผู้เรียนรู้จักแสวงหาความรู้จากข้อมูล ข่าวสาร แหล่งความรู้ ทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม เพื่อนำไปใช้ในการวางแผนแนวทางการศึกษา อาชีพได้เหมาะสมสอดคล้องกับศักยภาพของตนเอง
3. เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาบุคลิกภาพและปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข ให้ผู้เรียนมีความรู้ มีทักษะ มีความคิดสร้างสรรค์ในงานอาชีพและมีเจตคติที่ดีต่ออาชีพสุจริต
4. เพื่อให้นักเรียนมีค่านิยมที่ดีงามในการดำเนินชีวิต เสริมสร้างวินัย คุณธรรม และจริยธรรมแก่ผู้เรียน
5. เพื่อให้ผู้เรียนมีจิตสำนึกในการรับผิดชอบต่อตนเอง ครอบครัว สังคมและประเทศชาติ

พิมลรัตน์ ขุนแผ้ว (2548: 29) กล่าวว่า วัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนว คือ เพื่อให้ผู้เรียนค้นพบศักยภาพความสามารถของตนเอง รู้จักการแสวงหาความรู้ข้อมูล พัฒนาบุคลิกภาพ ปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข มีอาชีพสุจริต มีคุณธรรมจริยธรรม และจิตสำนึกต่อการรับผิดชอบต่อตนเองและส่วนรวม

พิทยาภรณ์ พิทยาธรกุล (2546: 37) ได้สรุปวัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนวไว้ว่า เป็นวัตถุประสงค์สำคัญหรือผลลัพธ์การเรียนรู้ที่มุ่งให้เกิดแก่ผู้รับบริการ คือการเสริมสร้างให้ผู้รับบริการดำเนินชีวิตส่วนตัวโดยราบรื่นที่เป็นทั้งคนดี คนเก่ง และอยู่ร่วมกับผู้อื่นโดยสันติสุข

จากวัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนวที่กล่าวมา สรุปได้ว่ากิจกรรมแนะแนวมีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ค้นพบความถนัด ความสามารถของตนเอง และได้แสวงหาความรู้ต่าง ๆ ทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม นำไปสู่การมีวินัยและคุณธรรมในการดำเนินชีวิต มีค่านิยมที่ดีสามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

3.3 องค์ประกอบของกิจกรรมแนะแนว

เขวรัักษ์ ปวงคำคง (2549: 8-9) กล่าวถึง องค์ประกอบของกิจกรรมแนะแนวว่า ต้องประกอบด้วย การสำรวจปัญหา การกำหนดสัดส่วนของกิจกรรมในแต่ละด้าน กำหนดแผนการจัดกิจกรรม รายละเอียดของกิจกรรม ปฏิบัติตามแผน วัดผล และสรุปรายงาน จึงจะเกิดประสิทธิภาพในการจัดกิจกรรมแนะแนว

ช่อลัดดา ขวัญเมือง (2541: 44) กล่าวว่า การจัดกิจกรรมแนะแนวให้มีประสิทธิภาพ บรรลุตามเป้าหมายของหลักสูตร และจะประสบความสำเร็จมากหรือน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับองค์ประกอบที่สำคัญหลายประการ ดังนี้ ครูแนะแนว นักเรียน วัตถุประสงค์ เนื้อหาสาระ กิจกรรม นวัตกรรม และการประเมินผล

สุภัทรา จิตรเพ่ง (2549: 39-40) กล่าวว่า การจัดกิจกรรมแนะแนวให้ดำเนินไปด้วยความสะดวกและมีประสิทธิภาพนั้นต้องประกอบด้วยองค์ประกอบดังนี้ การสำรวจปัญหา วิเคราะห์ข้อมูลนักเรียน กำหนดเนื้อหา แผนการจัดกิจกรรม ดำเนินการจัดกิจกรรม และประมวลผลการจัดกิจกรรม

กันนิงฮิส และ ดีโบลท์ Cunningham & DeBolt (1997: 14) กล่าวว่า กิจกรรมแนะแนวประกอบด้วยกิจกรรมลักษณะต่าง ๆ ที่จัดให้แก่ผู้รับบริการหรือส่งเสริมให้ผู้รับบริการจัดกระทำขึ้นเองซึ่งอาจเป็นกิจกรรมในขอบข่ายของการแนะแนวให้การศึกษา (Counseling activities) หรือเป็นกิจกรรมที่ผู้แนะแนวผนวกผสมผสานในการเรียนรู้อื่น ๆ

3.4 ประโยชน์ของกิจกรรมแนะแนว

ลักษณะ สรวิวัฒน์ (2543: 20) กล่าวถึงประโยชน์และความสำคัญของการแนะแนวว่าปัจจุบันบริการแนะแนวมีความสำคัญและความจำเป็นมากยิ่งขึ้น เพราะปัญหาต่างๆ ของนักเรียนในโรงเรียนมีมากขึ้น มีทั้งปัญหาการศึกษาเล่าเรียน ปัญหาการประกอบอาชีพ ตลอดจนปัญหาส่วนตัว หากโรงเรียนจัดให้มีบริการแนะแนวขึ้นปัญหาดังกล่าวย่อมจะลดน้อยลงไป อันเป็นประโยชน์ต่อนักเรียน

เขาวรรักษ์ ปวงคำคง (2549: 40) กล่าวถึงประโยชน์ของกิจกรรมแนะแนวว่า จะนำไปสู่การสร้างคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียน คือรักและเห็นคุณค่าของตนเองและผู้อื่น พัฒนาบุคลิกภาพและปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข มีคุณธรรม จริยธรรมและมีจิตสำนึกรับผิดชอบต่อตนเองครอบครัว และประเทศชาติ

อัมพร แสงวิเชียร (2546: 27) กล่าวถึงประโยชน์ของกิจกรรมแนะแนวว่า ผู้รับบริการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง ซึ่งในปัจจุบันนิยมเรียกว่า “นำองค์ความรู้สู่วิถีชีวิต” (apply the new information to daily life)

วารี คชศิลา (2546: 18) กล่าวถึงประโยชน์ที่ได้จากกิจกรรมแนะแนวว่า ผู้เรียนสามารถค้นพบและพัฒนาศักยภาพของตน เสริมสร้างทักษะชีวิต วุฒิทางอารมณ์ การเรียนรู้ในเชิงพหุปัญญา และการสร้างสัมพันธภาพ

3.5 เทคนิคการสอนกิจกรรมแนะแนว

จำเนียร ช่างโซติ (2524: 118-120) กล่าวว่าเทคนิคในการสอนกิจกรรมแนะแนวมีดังนี้

1. จัดบรรยากาศให้เป็นกันเอง ให้นักเรียนรู้สึกเป็นอิสระ สบายใจในการแสดงออก
2. กระตุ้นให้นักเรียนแสดงออกมากที่สุด ทั้งในด้านความคิด ความริเริ่มสร้างสรรค์ ความเชื่อมั่นในตนเอง ความกล้าในการพูด และความรู้สึกที่ต้องระบายน
3. เปิดโอกาส กระตุ้น และช่วยเหลือให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการอภิปรายและเปลี่ยนความคิดเห็น เรียนรู้ปัญหา และปฏิบัติงานร่วมกันให้ได้มากที่สุด
4. กระตุ้นและช่วยเหลือให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการจัดโปรแกรมต่างๆ และมอบหมายความรับผิดชอบให้ทำงานในกิจกรรมนั้นๆ ตามความถนัด ความสามารถ และความสนใจ
5. ไม่ควรอย่างยิ่งในการสอนปาฐกถา โดยครูพูดคนเดียว และนักเรียนจด
6. เวลาของกิจกรรมแนะแนวควรเป็นเวลาของนักเรียนจริงๆ และต้องใช้เวลาเหล่านั้นให้เกิดต่อความเจริญงอกงามของนักเรียนในทุกๆ ด้านอย่างเต็มที่

7. ครูผู้สอนต้องวางแผนและเตรียมตนเองในเรื่องเนื้อหา วิธีการให้ความรู้และ กิจกรรมที่ให้นักเรียนมีส่วนร่วม โดยนำหลักจิตวิทยามาประยุกต์ใช้เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนสนใจ

8. ครูและนักเรียนมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิด เรียนรู้หน้าที่ของตน มีพันธะต่อกัน

9. มีการนำหลักการของกระบวนการกลุ่ม หรือกิจกรรมสัมพันธ์ (Group process) และเทคนิคการสอนต่างๆ มาใช้เพื่อการพัฒนาผู้เรียน

10. ครูผู้สอนกิจกรรมแนะแนวควรมีสมุดบันทึกรายละเอียดต่าง ๆ ของการสอนไว้ทุกครั้ง

11. ในการสอนกิจกรรมแนะแนว ครูควรเปิดโอกาสให้นักเรียนทำการศึกษา ค้นคว้าด้วยตนเองหรือเป็นกลุ่ม โดยมีครูคอยให้คำแนะนำเวลามีปัญหา

จากที่กล่าวมา สรุปความสำคัญได้ว่า ในการดำเนินการสอนกิจกรรมแนะแนวนั้น ควรสร้างบรรยากาศให้เป็นกันเอง กระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงออกมากที่สุด เปิดโอกาสให้นักเรียน ทำการศึกษาค้นคว้าด้วยตนเอง

3.6 การพัฒนากิจกรรมแนะแนว

สมร ทองดี และปราณี รามสูต (2545: 5-10) วชิร ทรัพย์มี (2531: 150-153) และ วิภามาส เมืองอู่ (2542: 27) กล่าวถึงวัตถุประสงค์ ความสำคัญ และขอบข่ายของการพัฒนากิจกรรมแนะแนวไว้ สรุปได้ดังนี้

1. วัตถุประสงค์ของการพัฒนากิจกรรมแนะแนวนั้นสามารถแบ่งได้เป็น 2 ประการคือ

1.1 วัตถุประสงค์ของการพัฒนากิจกรรมแนะแนวสำหรับผู้ให้บริการหรือครูแนะแนว คือให้สามารถจัดกิจกรรมได้อย่างเหมาะสม สอดคล้องกับผู้บริการและสภาพแวดล้อมอื่นที่เกี่ยวข้องกับการจัดกิจกรรม และเพื่อช่วยให้มีกิจกรรมที่หลากหลายมากขึ้นด้วย

1.2 วัตถุประสงค์ของการพัฒนากิจกรรมแนะแนวสำหรับผู้รับบริการแนะแนว ก็คือช่วยให้ผู้รับบริการสามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตได้อย่างเหมาะสมในทุกช่วงวัยและทุกด้าน ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนาผู้รับบริการให้ดำรงตนในสังคม และสิ่งแวดล้อมอย่างมีประสิทธิภาพ

2. ความสำคัญของการพัฒนากิจกรรมแนะแนว ซึ่งมีความสำคัญทั้งต่อผู้ให้บริการและผู้รับบริการ ดังนี้

2.1 ความสำคัญต่อผู้ให้บริการ คือมีแนวทางในการดำเนินกิจกรรมได้อย่างเหมาะสมกับผู้รับบริการ และครอบคลุมเป้าหมายของการแนะแนว

2.2 ความสำคัญต่อผู้รับบริการ คือช่วยให้ผู้รับบริการสามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตของตนในทุกช่วงวัยและทุกด้าน ซึ่งจะนำไปสู่การเป็นทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณค่าของสังคมและประเทศชาติ

3. ขอบข่ายของการพัฒนากิจกรรมแนะแนว ในการพัฒนากิจกรรมแนะแนวควรพัฒนาให้ครอบคลุมขอบข่ายของการแนะแนวทั้ง 3 ด้านคือ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคม โดยพัฒนากิจกรรมแนะแนวที่ดำเนินการในช่วงเวลาแนะแนวหรือชั่วโมงแนะแนวโดยตรง หรือพัฒนากิจกรรมที่ใช้ผสมผสานในการเรียนการสอน การฝึกอบรม การประชุมสัมมนาเชิงปฏิบัติการในรูปแบบต่างๆ เพื่อมุ่งสู่การพัฒนาผู้รับบริการทุกวัย รวมทั้งช่วยป้องกันและช่วยแก้ไขปัญหาอย่างเหมาะสมร่วมกับผู้รับบริการ โดยอาจดำเนินการจัดกิจกรรมทั้งเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม ซึ่งผู้พัฒนากิจกรรมแนะแนวจะต้องกำหนดวัตถุประสงค์และขอบข่ายของการจัดกิจกรรมนั้นๆ ให้ชัดเจน เพื่อเป็นแนวทางในการออกแบบ หรือแนวทางในการจัดกิจกรรมได้อย่างเหมาะสม ส่วนจำนวนครั้งในการทำกิจกรรมนั้นขึ้นอยู่กับเป้าหมายของกลุ่มและธรรมชาติของสมาชิกกลุ่ม แต่อย่างน้อยที่สุดควรเข้ากลุ่มไม่ต่ำกว่า 8 ครั้ง

สมร ทองดี และปาริณี รามสูต (2545: 29-41) ได้กล่าวถึงหลักการพัฒนากิจกรรมแนะแนวไว้ว่า ในการพัฒนากิจกรรมแนะแนวควรมีหลักการพิจารณา ดังนี้

1. ลักษณะของสิ่งที่ต้องการพัฒนา ในการพัฒนากิจกรรมแนะแนวนั้น ควรครอบคลุมขอบข่ายของการแนะแนวทั้งด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม โดยคำนึงถึงปัจจัยในด้านต่างๆ อาทิ ความจำเป็นและความต้องการของผู้รับบริการ สภาพสังคมและปัญหากระแสโลกาภิวัตน์ รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พระราชบัญญัติการศึกษา แผนพัฒนางานแนะแนว ฯลฯ เพื่อกำหนดเป็นวัตถุประสงค์ในการพัฒนากิจกรรมแนะแนว โดยให้สอดคล้องกับปรัชญาการแนะแนว ที่มุ่งเน้นในการพัฒนาและเสริมสร้างตนเอง สามารถแก้ปัญหา ป้องกันปัญหาได้

2. ลักษณะของผู้รับบริการ ในการพัฒนากิจกรรมแนะแนวนั้นจะต้องจัดให้สอดคล้องกับพัฒนาการแต่ละวัยที่เป็นกลุ่มเป้าหมาย 3 วัย ได้แก่

2.1 วัยเด็ก เป็นวัยที่ชอบสนุกสนาน สนุกสนาน สนใจการเล่น รับรู้เชิงรูปธรรม มากกว่านามธรรม ควรเน้นกิจกรรมการเรียนรู้ปนเล่น ส่งเสริมการแสดงออกโดยใช้สื่อหรือกิจกรรมสอดแทรกการพัฒนาทางสังคม และเน้นกิจกรรมเป็นกลุ่ม

2.2 วัยรุ่น เป็นวัยที่ให้ความสำคัญกับการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่น ต้องการการยอมรับ ความเป็นอิสระ เสรี แสวงหาเอกลักษณ์และบทบาท สนใจการมีอุดมการณ์แห่งชีวิต มีพลังมากทั้งด้านร่างกาย ความคิด และปัญญา ควรเน้นกิจกรรมแบบกลุ่มและให้ลงมือปฏิบัติมาก

ที่สุด การฝึกทักษะสังคมด้านการยอมรับ ส่งเสริมกิจกรรมประเภทที่ช่วยให้ได้แสดงออก ให้มีการคิดวิเคราะห์กรณีศึกษา ใช้สื่อ เกม เพลง กระบวนการกลุ่มที่สอดคล้องกับยุคสมัย

2.3 วิทยุใหญ่ เป็นวิทยุที่มีประสบการณ์ชีวิตหลายด้าน มีสถานะทางสังคม มีอาชีพ มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ แต่อาจมีปัญหบางประการที่เกี่ยวกับการปรับตัวทางอาชีพและสังคม ควรเน้นกิจกรรมที่ส่งเสริมการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และประสบการณ์ระหว่างผู้รับบริการและผู้ให้บริการ เน้นการคิดวิเคราะห์ หาเหตุผลและเสนอแนวคิด ควรหลีกเลี่ยงกิจกรรมที่ให้ผู้รับบริการเล่นสนุกสนาน หรือออกท่าทางมากเกินไป

3. ลักษณะของกิจกรรม ในการพัฒนากิจกรรมแนวนั้น แบ่งตามลักษณะกิจกรรมที่สำคัญ 2 ลักษณะ คือ

3.1 กิจกรรมที่จัดเป็นกลุ่ม ได้แก่กิจกรรมแบ่งกลุ่มทำงาน กระบวนการกลุ่ม กลุ่มสัมพันธ์ และ

3.2 กิจกรรมที่จัดเป็นรายบุคคล

กิจกรรมบางกิจกรรมสามารถจัดเป็นรายบุคคลและ/หรือจัดเป็นกลุ่มได้ เช่น กิจกรรมเพื่อให้การปรึกษา บทบาทสมมติ สถานการณ์จำลอง การสาธิตทดลอง ฝึกปฏิบัติการ สืบค้น ซึ่งผู้พัฒนากิจกรรมจะต้องเลือกให้เหมาะสมกับผู้รับบริการ และปัจจัยสิ่งแวดล้อมอื่นๆ ด้วย เช่น ความสิ้นเปลืองด้านงบประมาณ แรงงาน และความพร้อมของผู้จัดกิจกรรม

4. ประโยชน์ของการนำไปใช้ ในการพัฒนา ในการพัฒนากิจกรรมแนวนั้น ควรคำนึงถึงประโยชน์ของการนำไปใช้ซึ่งเป็นหัวใจในการจัดกิจกรรมแนว โดยมุ่งเน้นให้ผู้รับบริการสามารถนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง ซึ่งปัจจุบันนิยมเรียกว่า “นำองค์ความรู้สู่วิถีชีวิต”

และกรมวิชาการ (2544: 24) ได้สรุปหลักการในการจัดกิจกรรมแนวนั้นไว้ว่า ควรจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับสภาพปัญหา ความต้องการ ความสนใจ และธรรมชาติของผู้เรียน ดังนี้

1. จัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับวิสัยทัศน์ของสถานศึกษาที่ต้องสนองตอบจุดหมายของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544

2. จัดกิจกรรมเพื่อผู้เรียนทุกคนโดยครอบคลุมด้านการศึกษา การงานและอาชีพ ชีวิตและสังคม

3. จัดกิจกรรมที่เน้นให้ผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยผู้เรียนมีอิสระในการคิดและตัดสินใจ

4. จัดกิจกรรมที่เน้นให้ผู้เรียน เรียนรู้ด้วยตนเองให้มากที่สุด ด้วยการปฏิบัติงาน เกิดทักษะหรือการเรียนรู้

5. ให้ครูทุกคนมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรม โดยครูแนะแนวทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยง และประสานงาน

นอกจากนี้สมร ทองดี และปราณี รามสูต (2545) ยังได้กล่าวไว้ว่า แนวทางในการพัฒนากิจกรรมแนะแนวประกอบด้วยปัจจัยสำคัญ การกำหนดวัตถุประสงค์ของกิจกรรม การกำหนดขอบข่ายของกิจกรรม และการกำหนดขั้นตอนของกิจกรรม ดังนี้

1. การกำหนดวัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนว ควรจะเสริมสร้างให้ผู้บริการสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างราบรื่นและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข ดังนั้น วัตถุประสงค์ของกิจกรรมจึงควรมุ่งสร้างเสริมให้ผู้รับบริการมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น รู้จักรักและเห็นคุณค่าในตนเอง มองตนเองในแง่บวก เข้าใจและตระหนักรู้ถึงความสามารถของตนเอง และสามารถนำความสามารถนั้นออกมาใช้ได้อย่างเหมาะสม รู้จักสำรวจและเข้าใจคุณลักษณะด้านต่างๆ รวมทั้งค่านิยมของตนเอง ยอมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น มีทักษะในการตัดสินใจและแก้ปัญหา มีทักษะด้านการเรียนรู้ในสิ่งพื้นฐานที่คนธรรมดาสามัญทั่วไปพึงเรียนรู้ได้ มีความรับผิดชอบต่อตนเองและผู้อื่น และมองโลกในแง่ดี ซึ่งสอดคล้องกับกรอบแนวคิดในการกำหนดวัตถุประสงค์ของการจัดกิจกรรมแนะแนวที่กรมวิชาการ (2544:2) กล่าวไว้ว่า “...มุ่งเน้นให้เกิดการบูรณาการแบบองค์รวม ทั้งองค์ความรู้ตามหลักวิชาชีพและวิชาการ ให้ผู้รับบริการมีความสมดุลทั้งด้านร่างกาย จิตใจ สติปัญญา และสังคม เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข...”

2. การกำหนดขอบข่ายของกิจกรรมแนะแนว ในหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2542 ไม่ได้กำหนดไว้อย่างชัดเจน แต่ได้กำหนดอย่างกว้างๆ ว่าให้ครอบคลุมเนื้อหาทั้ง

3 ด้าน คือด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคม เนื้อหาในแต่ละระดับชั้นสามารถยืดหยุ่นได้เพื่อความเหมาะสมกับวัยและความต้องการของนักเรียน

3. การกำหนดขั้นตอนของกิจกรรมแนะแนว ที่จัดในชั้นเรียนควรประกอบด้วย ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ขั้นดำเนินกิจกรรม ขั้นสรุปและประเมินผลกิจกรรม เพื่อมุ่งให้ผู้รับบริการนำผลการเรียนรู้จากกิจกรรมไปใช้ประโยชน์โดยใช้แนวคิดจากทฤษฎีการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม (Participatory learning) ที่เน้นการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential learning) และการเรียนรู้ด้วยกระบวนการกลุ่ม (Group process learning) ซึ่งนักการศึกษาส่วนใหญ่ยอมรับว่าการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมจะเสริมสร้างผู้รับบริการทั้งกระบวนการคิดและการปฏิบัติ นำไปสู่การปรับเปลี่ยนและพัฒนาพฤติกรรม ซึ่งผู้ให้ต้องกระตุ้นให้ผู้รับบริการได้เป็น “ผู้ร่วมทำกิจกรรม” (Participant) ไม่ใช่ “ผู้สังเกตการณ์” (Spectator) และต้องจัดกิจกรรมให้ผู้รับบริการมีอารมณ์ร่วมสนุกสนานมีชีวิตชีวา

โดยอาจใช้เกม เพลง นิทาน ข่าว กรณีศึกษา ฯลฯ เป็นสื่อแนวทางในการจัดกิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้เชิงประสบการณ์มีแนวทางการดำเนินการ 4 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 แลกเปลี่ยนประสบการณ์ (Experiencing) ขั้นที่ 2 สะท้อนกลับการเรียนรู้ (Reflecting) ขั้นที่ 3 สรุปสาระสู่ชีวิต (Generalizing) ขั้นที่ 4 คิดและนำไปปฏิบัติ (Applying)

3.7 ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรมแนะแนว

การดำเนินกิจกรรมแนะแนวให้มีประสิทธิภาพนั้น ย่อมขึ้นอยู่กับข้อกำหนดขั้นตอนอย่างเป็นระบบ มีผู้กล่าวถึงขั้นตอนการดำเนินกิจกรรมแนะแนวไว้ดังนี้

สมร ทองดี และปราณี รามสูต (2545: 48) กล่าวว่า ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรมแนะแนวที่จัดในชั้นเรียนควรประกอบด้วย ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ขั้นดำเนินกิจกรรม ขั้นสรุปและขั้นประเมินผลกิจกรรม เพื่อมุ่งให้ผู้รับบริการนำผลการเรียนรู้จากกิจกรรมไปใช้ประโยชน์ โดยใช้แนวคิดจากทฤษฎีการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม (Participatory Learning) ที่เน้นการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential Learning) และการเรียนรู้ด้วยกระบวนการกลุ่ม (Group Process Learning) ซึ่งนักการศึกษาส่วนใหญ่ยอมรับว่าการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม จะเสริมสร้างผู้รับบริการทั้งกระบวนการคิดและการปฏิบัติ นำไปสู่การปรับเปลี่ยนและพัฒนาพฤติกรรม ซึ่งผู้ให้บริการต้องกระตุ้นให้ผู้รับบริการได้เป็น “ผู้ร่วมทำกิจกรรม” ไม่ใช่ “ผู้สังเกตการณ์” ต้องจัดกิจกรรมให้ผู้รับบริการมีอารมณ์ร่วมสนุกสนานมีชีวิตชีวา โดยอาจใช้เกม เพลง นิทาน ข่าว กรณีศึกษา ฯลฯ เป็นสื่อแนวทางในการจัดกิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ 4 ขั้นตอน คือ

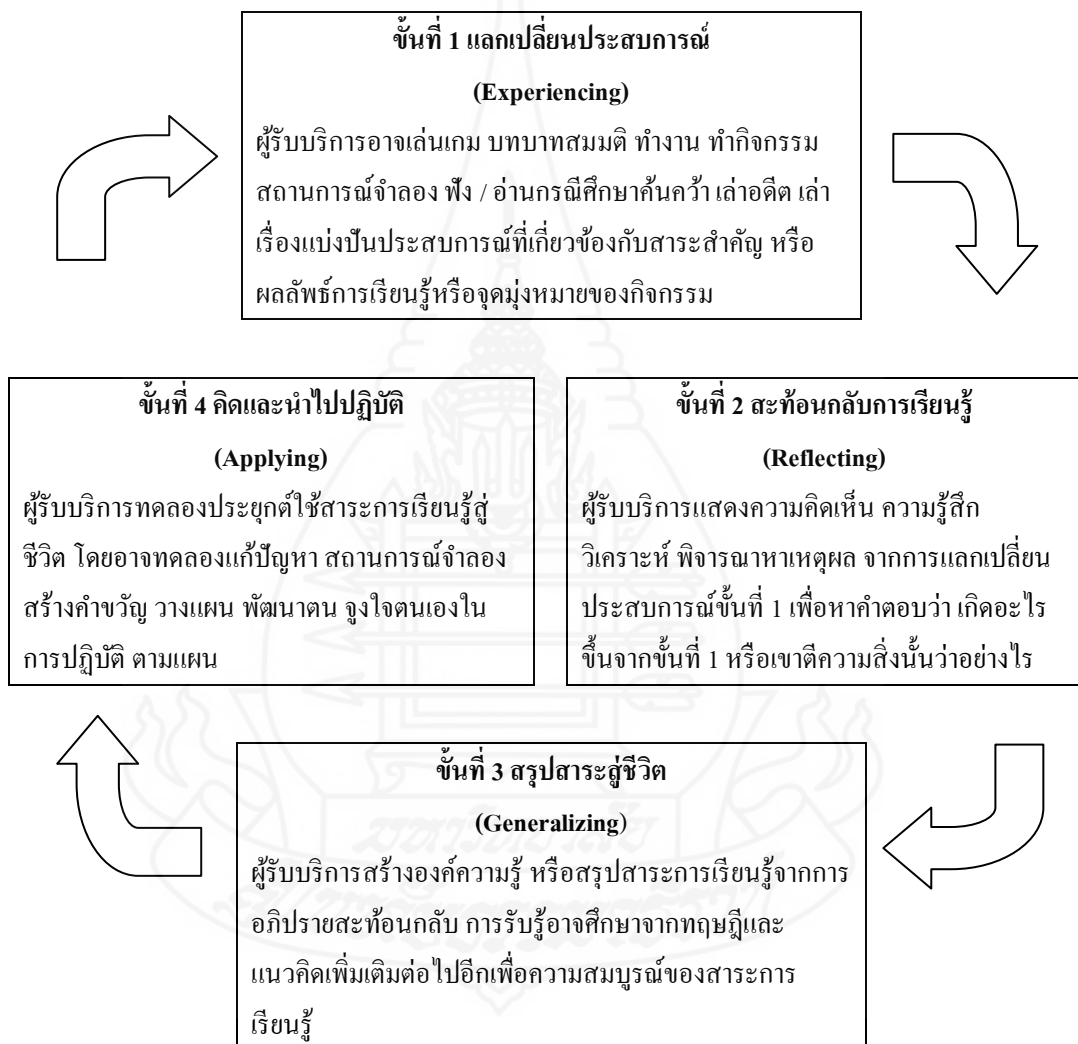
ขั้นที่ 1 แลกเปลี่ยนประสบการณ์ (Experiencing) ผู้รับบริการอาจเล่นเกมบทบาทสมมติ ทำงาน ทำกิจกรรม สถานการณ์จำลอง ฟังหรืออ่านกรณีศึกษา ค้นคว้า เล่าอดีตเล่าเรื่องแบ่งปันประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับสาระสำคัญ หรือผลลัพธ์การเรียนรู้ หรือจุดมุ่งหมายของกิจกรรม

ขั้นที่ 2 สะท้อนกลับการเรียนรู้ (Reflecting) ผู้รับบริการแสดงความคิดเห็น ความรู้สึก วิเคราะห์ พิจารณาหาเหตุผลจากการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ขั้นที่ 1 เพื่อหาคำตอบว่าเกิดอะไรขึ้นจากขั้นที่ 1 นั้น หรือเขาตีความสิ่งนั้นว่าอย่างไร

ขั้นที่ 3 สรุปสาระสู่ชีวิต (Generalizing) ผู้รับบริการสร้างองค์ความรู้ หรือสรุปสาระการเรียนรู้จากการอภิปรายสะท้อนกลับ การรับรู้จากศึกษาจากทฤษฎีและแนวคิดเพิ่มเติมต่อไปอีก เพื่อความสมบูรณ์ของสาระการเรียนรู้ที่สัมพันธ์กับชีวิต

ขั้นที่ 4 คิดและนำไปปฏิบัติ (Applying) ผู้รับบริการทดลองประยุกต์ใช้สาระการเรียนรู้สู่ชีวิต โดยอาจทดลองแก้ปัญหาสถานการณ์จำลอง สร้างคำขวัญ วางแผนพัฒนาตนเองในการปฏิบัติตามแผน ซึ่งขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม จากขั้นที่ 1 ถึงขั้นที่ 4 อาจมีความต่อเนื่องคาบเกี่ยวกับจนแยกไม่ออก หรือบางครั้งมีการสลับขั้นตอน เช่น อาจจัดกิจกรรมนำเสนอ

สาระการเรียนรู้หรือองค์ความรู้ก่อน จากนั้นเป็นขั้นแลกเปลี่ยนประสบการณ์ แล้วเป็นกิจกรรมสะท้อนกลับการเรียนรู้ สุดท้ายเป็นกิจกรรมได้ทดลองประสบการณ์และประยุกต์ใช้ ซึ่งขั้นตอนนี้จะอยู่เป็นขั้นสุดท้ายของกิจกรรมเสมอ และเมื่อถึงขั้นคิดและนำไปปฏิบัติก็อาจกลับเข้าสู่การแลกเปลี่ยนประสบการณ์เป็นวงจรต่อไปใหม่ เพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้ให้มั่นคงขึ้น นำไปสู่การปฏิบัติได้ดีขึ้นและเรียนรู้สิ่งใหม่ที่ต่อเนื่องต่อไปอีก วงจรกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ 4 ขั้น อธิบายโดยภาพที่ 2.4



ภาพที่ 2.6 แสดงขั้นตอนและวงจรกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงประสบการณ์

ที่มา : สมร ทองดี และปราณี รามสูต (2545: 50) “แนวคิดในการพัฒนากิจกรรมแนะแนว” ใน *ประมวลสาระชุดวิชาการพัฒนาเครื่องมือและกิจกรรมแนะแนว* หน่วยที่ 9 นนทบุรี มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช สาขาวิชาศึกษาศาสตร์

นอกจากนี้ สมร ทองดี และปราณี รามสูต (2545: 51) ยังได้เสนอแนะการกำหนดขั้นตอนของกิจกรรมแนะแนวไว้ว่า “...ขึ้นอยู่กับผู้แนะแนวในการใช้วิธีการตามประสบการณ์และดุลยพินิจที่เห็นว่าเหมาะสม คือ ผู้แนะแนวสามารถออกแบบและกำหนดขั้นตอนของกิจกรรมขึ้นเอง แล้วทดลองใช้ รวมทั้งควรมีการประเมินกิจกรรม หากผลการประเมินพบว่าได้ผลบ้างในระดับหนึ่งก็ปรับปรุงพัฒนาต่อไป และเมื่อพบว่าได้ผลเป็นที่น่าพอใจก็จัดทำคู่มือกิจกรรมและเผยแพร่เพื่อร่วมใช้กันต่อไป”

จากหลักการและแนวทางในการพัฒนากิจกรรม ดังที่กล่าวมานั้น ผู้วิจัยนำมาสร้างชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างจิตสำนึกและความรับผิดชอบต่อการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนพรตพิทยพยัต เขตลาดกระบัง กรุงเทพมหานคร โดยเลือกใช้ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ 4 ขั้นตอน เป็นวงจรการเรียนรู้ (four phases of the learning cycle) หรือ ERGA คือขั้นที่ 1 และเปลี่ยนประสบการณ์ ขั้นที่ 2 สะท้อนกลับการเรียนรู้ ขั้นที่ 3 สรุปสาระสู่ชีวิต และขั้นที่ 4 คิดและนำไปปฏิบัติ

3.8 ความหมายของชุดกิจกรรมแนะแนว

จากการศึกษาค้นคว้าเรื่องชุดกิจกรรมแนะแนว พบว่ามีผู้ให้นิยามความหมายที่เกี่ยวข้องกับ “ชุดกิจกรรมแนะแนว” ไว้หลายชื่อ เช่น ชุดการสอน ชุดฝึกทักษะ ชุดการแนะแนว ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้ชื่อชุดกิจกรรมแนะแนว เพื่อให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย

ฉัตรสุดา หาญประกอบสุข (2541: 5) กล่าวว่า ชุดการแนะแนวเป็นเครื่องมือที่สร้างขึ้นโดยการใช้สื่อประสมที่สอดคล้องกับวิชา หน่วยการสอน และหัวข้อ เพื่อช่วยให้เกิดพฤติกรรมตามเป้าหมายและการเรียนรู้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2545: 80) กล่าวว่า ชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือที่สร้างขึ้นโดยใช้สื่อประสม เช่น รูปภาพ วิดีทัศน์ แถบบันทึกเสียง เอกสารที่บันทึกรายละเอียดของกิจกรรมต่าง ๆ ทั้งเกม กรณีตัวอย่าง บทบาทสมมติ แบบฝึกหัดก่อนเรียนและหลังเรียน โดยจัดไว้เป็นชุด หรือกล่อง หรือซอง และภายในกล่องหรือซองจะบรรจุคู่มือครู คู่มือผู้เรียน และสื่อประกอบการจัดกิจกรรมแต่ละเรื่อง

สุสดัน และคณะ Houston and Others (1972: 10-15) กล่าวว่า ชุดการสอนเป็นชุดของประสบการณ์ที่จัดเตรียมไว้ให้กับผู้เรียน เพื่อให้บรรลุถึงเป้าหมายที่ตั้งไว้

ชัยยงค์ พรหมวงศ์ และคณะ (2521: 56) กล่าวว่า ชุดการสอนคือระบบการนำสื่อแบบประสมที่สอดคล้องกับเนื้อหาวิชาและประสบการณ์ของแต่ละหน่วย มาช่วยในการเปลี่ยนพฤติกรรมการเรียนรู้ของเด็กให้บรรลุจุดมุ่งหมาย

วัฒนกิจ สิทธิสถิตอังกูร (2546: 27) กล่าวว่า จากการสัมมนาหาคำจำกัดความของคำว่าชุดกิจกรรมแนะแนว คณาจารย์และนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย แขนงวิชาการแนะแนว

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช ปีการศึกษา 2545 ได้กำหนดให้ชุดกิจกรรมแนะแนว หมายถึงเครื่องมือทางการแนะแนวที่ประกอบด้วย กิจกรรมแนะแนวหลายๆ กิจกรรม ที่นำมารวมกันอย่างเป็นระบบตามเป้าหมายและขอบข่ายของการแนะแนว โดยชุดกิจกรรมแนะแนวประกอบด้วย

1. คู่มือผู้ให้บริการ ซึ่งมีคำชี้แจงการเตรียมการของผู้ให้บริการ และแผนการจัดกิจกรรมต่าง ๆ

2. คู่มือผู้รับบริการ ซึ่งมีใบงาน ใบความรู้ และแบบทดสอบก่อนและหลัง

3. สื่อหรืออุปกรณ์การจัดกิจกรรม

บุญเกื้อ ควรหาเวช (2530: 66-37) กล่าวว่า ชุดการสอนเป็นสื่อการสอนชนิดหนึ่ง ซึ่งเป็นชุดของสื่อประสมที่มีสื่อการสอนตั้งแต่สองชนิดขึ้นไปรวมกัน โดยจัดขึ้นสำหรับหน่วยการเรียนรู้ตามหัวข้อเนื้อหาและประสบการณ์ของแต่ละหน่วย ที่ต้องการให้ผู้เรียนได้รับความรู้ตามที่ต้องการ จัดไว้เป็นชุดๆ บรรจุในซอง กล่อง หรือกระเป๋า

ควน Duane (1973: 169) กล่าวว่า ชุดการสอนเป็นชุดการเรียนการสอนรายบุคคล (Individualized Instruction) อีกรูปแบบหนึ่ง ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนได้สัมผัสผลทางการเรียนรู้ตามเป้าหมาย ผู้เรียนจะเรียนไปตามอัตราความสามารถและความต้องการของตน

โฮเวลล์ Howell (1973: 127) กล่าวว่า ชุดกิจกรรมจะต้องประกอบด้วยจุดมุ่งหมายหรือวัตถุประสงค์ เนื้อหาและกิจกรรมที่จะส่งผลให้ผู้เรียนบรรลุพฤติกรรมขั้นสุดท้าย

อัมพร แสงวิเชียร (2546: 35) กล่าวว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือทางการแนะแนวที่ประกอบด้วยกิจกรรมหลายกิจกรรมมารวมกันอย่างเป็นระบบตามเป้าหมายของการแนะแนว

ดาระณี พัฒนศักดิ์กัญญา (2533: 10) กล่าวว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวเครื่องมือที่สร้างขึ้นอย่างมีระบบ ประกอบด้วยคู่มือครู และโปรแกรมกิจกรรม โดยใช้วิธีการต่างๆ เช่น กระบวนการกลุ่ม การอภิปราย การแสดงบทบาทสมมติ กรณีตัวอย่าง สถานการณ์จำลอง และสื่ออุปกรณ์ต่างๆ ประกอบด้วย เทปบันทึกภาพ สไลด์ และแผ่นภาพ

ศิริรัตน์ แสนยากุล (2546: 10) กล่าวว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวคือเครื่องมือทางการแนะแนวที่ประกอบไปด้วยกิจกรรมแนะแนวหลายๆ กิจกรรมที่นำมารวมกันอย่างเป็นระบบตามเป้าหมาย และขอบข่ายของการแนะแนว เพื่อพัฒนาผู้รับบริการในด้านต่างๆ โดยชุดแนะแนวประกอบด้วย คู่มือผู้สอน คู่มือผู้เรียน และสื่อการจัดกิจกรรม

ช่อลัดดา ขวัญเมือง (2541: 223) กล่าวว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวคือ โปรแกรมการจัดกิจกรรมแนะแนวที่จัดไว้โดยมีวัตถุประสงค์เฉพาะเรื่อง มีอุปกรณ์ในรูปสื่อประสมที่จัดขึ้นสำหรับหน่วยการเรียนรู้ตามหัวข้อ เนื้อหา และประสบการณ์ของแต่ละหน่วย

บุษบากร ตันทวรรณ (2545: 30) กล่าวว่า ชุดกิจกรรมแนะ คือ เครื่องมือทางการแนะแนวที่ประกอบด้วยกิจกรรมแนะแนวหลายๆ กิจกรรม ที่นำมารวมกันเข้าอย่างเป็นระบบตามเป้าหมายและขอบข่ายของการแนะแนว โดยชุดกิจกรรมแนะแนวจะประกอบด้วย

1. คำชี้แจงและการเตรียมการของผู้ให้บริการ
2. แผนการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งระบุสื่อ ใบบาง ใบความรู้ หรืออุปกรณ์การจัดกิจกรรมไว้ในแต่ละแผน
3. คำชี้แจงการใช้เครื่องมือตรวจสอบพฤติกรรมที่เป็นผลจากการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวนั้น ๆ และ
4. เครื่องมือตรวจสอบพฤติกรรมที่เป็นผลจากการใช้ชุดกิจกรรมนั้น ๆ

จินตนา บัวเขียน (2550: 21) กล่าวว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวหมายถึง กิจกรรมหลายๆ กิจกรรมที่นำมารวมกันอย่างเป็นระบบ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อฝึกพัฒนา ป้องกัน หรือแก้ไขปัญหของ ผู้รับบริการในเรื่องใดเรื่องหนึ่งตามขอบข่ายของงานแนะแนวด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม

จิรารัตน์ เรี่ยวแรง (2553: 11) กล่าวว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวหมายถึง เครื่องมือทางการแนะแนวที่สร้างขึ้นอย่างเป็นระบบ ให้มีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์และกิจกรรม เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ของแต่ละกิจกรรม และเป็นกิจกรรมที่โรงเรียนมีความจำเป็นต้องจัดขึ้นเพื่อให้ นักเรียนสามารถนำความรู้ ความสามารถ ประสบการณ์ที่ได้จากกิจกรรมแนะแนวไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ตนจะพัฒนาหรือสร้างเสริมตนเอง ตลอดจนป้องกันหรือแก้ไขปัญหาดังกล่าว ที่เกี่ยวข้องได้อย่างเหมาะสมทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา และการเลือกอาชีพในอนาคต

จากความหมายของชุดกิจกรรมที่กล่าวมา สรุปได้ว่าชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือที่สร้างขึ้นอย่างเป็นระบบตามเป้าหมายและขอบข่ายของการแนะแนว ประกอบด้วยกิจกรรมแนะแนวหลายๆ กิจกรรมนำมารวมกัน ใช้ในการสอนเพื่อพัฒนาผู้เรียนในด้านต่างๆ และเป็นสื่อที่ช่วยในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการเรียนรู้ของเด็กให้บรรลุจุดมุ่ง

3.9 องค์ประกอบของชุดกิจกรรมแนะแนว

อัมพร แสงวิเชียร (2546: 35) กล่าวว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวประกอบด้วย

1. คู่มือผู้ให้บริการซึ่งมีคำชี้แจงการเตรียมการ
2. ใบงาน ใบความรู้ และแบบทดสอบก่อนและหลัง และ

3. สื่อหรืออุปกรณ์การจัดกิจกรรมแนะแนว

คาระณี พัฒนศักดิ์ภิญโญ (2533: 9) กล่าวถึงรายงานการประชุมเกล้าโครง
วิทยานิพนธ์ พ.ศ. 2531 หน้า 2 ว่าองค์ประกอบที่สำคัญของชุดการแนะแนว ประกอบด้วย

1. คู่มือครู ประกอบด้วย คำชี้แจง วัตถุประสงค์ วิธีการใช้ และเครื่องมือวัด
2. โปรแกรมกิจกรรมแนะแนว ประกอบด้วย ชื่อกิจกรรม วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการจัดกิจกรรม สื่อ/อุปกรณ์ และการประเมินผลชุดกิจกรรม

3.10 ประเภทของชุดกิจกรรมแนะแนว

ชุดกิจกรรมแนะแนวมีคุณค่าในทางการเรียนการสอนอย่างยิ่ง ซึ่งนักการศึกษาได้
กล่าวถึงประเภทของชุดกิจกรรมแนะแนวไว้ดังต่อไปนี้

บุญเกื้อ ควรหาเวช (2530: 69-71) ได้แบ่งประเภทของชุดกิจกรรมแนะแนวไว้ 3
ประเภท คือ

1. ชุดกิจกรรมแนะแนวสำหรับครู สำหรับผู้สอนจะใช้สอนผู้เรียนเป็นกลุ่มใหญ่
หรือเป็นการสอนที่ต้องการปูพื้นฐานให้ผู้เรียนได้รู้และเข้าใจในเวลาเดียวกัน มุ่งขยายเนื้อหาสาระ
ให้ชัดเจนยิ่งขึ้น ชุดกิจกรรมแบบนี้จะช่วยให้ผู้สอนลดการพูดให้น้อยลง และใช้สื่อการสอนที่มี
พร้อมอยู่ในชุดการสอนในการนำเสนอเนื้อหา สื่อที่ใช้อาจได้แก่รูปภาพ แผนภูมิ สไลด์ फिल्म
ภาพยนตร์ เทปบันทึกเสียง หรือกิจกรรมที่กำหนดไว้ เป็นต้น ข้อสำคัญก็คือสื่อที่จะนำมาใช้นี้
จะต้องให้ผู้เรียนได้เห็นอย่างชัดเจนทุกคน หรือเรียกว่าชุดกิจกรรมประกอบคำบรรยาย

2. ชุดกิจกรรมแนะแนวแบบกลุ่มกิจกรรม สำหรับให้ผู้เรียนเรียนร่วมกันเป็น
กลุ่มประมาณ 5-7 คน โดยใช้สื่อการสอนที่บรรจุไว้ในชุดกิจกรรม แต่ละชุดมุ่งที่จะฝึกทักษะใน
เนื้อหาวิชาที่เรียนและให้ผู้เรียนมีโอกาสดำเนินงานร่วมกัน ชุดกิจกรรมชนิดนี้มักใช้ในการสอนแบบ
กิจกรรมกลุ่ม เช่น การสอนแบบศูนย์การเรียนรู้ การสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์ เป็นต้น

3. ชุดกิจกรรมแนะแนวแบบรายบุคคล สำหรับเรียนด้วยตนเองเป็นรายบุคคล
คือผู้เรียนจะต้องศึกษาหาความรู้ความสามารถและความสนใจของตนเอง อาจจะเรียนที่โรงเรียน
หรือที่บ้านก็ได้ ส่วนมากมักจะมุ่งให้ผู้เรียนได้ทำความเข้าใจในเนื้อหาวิชาที่เรียนเพิ่มเติม และ
สามารถจะประเมินผลการเรียนด้วยตนเองได้ด้วย ชุดกิจกรรมชนิดนี้อาจจัดในลักษณะของหน่วย
การสอนย่อยหรือโมดูลได้

ระพินทร์ โพธิ์ศรี (2545: 59) ได้แบ่งประเภทของชุดกิจกรรม ดังนี้

1. ชุดการเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self study package) คือ ชุดกิจกรรมที่สร้างขึ้นโดย
มีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนนำไปศึกษาค้นคว้าด้วยตนเองโดยไม่มีครูเป็นผู้สอน เช่น บทเรียนสำเร็จรูปชุด
การเรียนรู้แบบคอมพิวเตอร์ช่วยสอน หรือชุดการเรียนรู้ผ่านเครือข่ายเว็บบอร์ด

2. ชุดการเรียนรู้การสอน คือ ชุดกิจกรรมที่สร้างขึ้นโดยมีครูเป็นผู้ดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ บรรลุตามจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ เช่น ชุดฝึกอบรบ หรือชุดการสอนต่างๆ จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า ชุดกิจกรรมแนวนะแนวมี่ทั้งหมด 3 ประเภท ได้แก่ ชุดกิจกรรมแนวนะแนวสำหรับครู ชุดกิจกรรมแนวนะแนวแบบกลุ่มกิจกรรม และชุดกิจกรรมแนวนะแนวแบบรายบุคคล สำหรับการท่วิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้สร้างชุดกิจกรรมแนวนะแนวขึ้นเพื่อเสริมสร้างจิตสำนึกและความรับผิดชอบต่อการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จัดเป็นชุดกิจกรรมแนวนะแนวสำหรับครูเพื่อใช้สอนผู้เรียนเป็นกลุ่มใหญ่หรือเป็นการสอนที่ต้องการปูพื้นฐานให้ผู้เรียนได้รู้และเข้าใจในเวลาเดียวกันมุ่งขยายเนื้อหาสาระให้ชัดเจนยิ่งขึ้น และใช้สื่อ ใบงาน หลากหลายประเภท รวมทั้งรูปภาพเพื่อช่วยสร้างความเข้าใจให้กับนักเรียนยิ่งขึ้น

3.11 การสร้างชุดกิจกรรมแนวนะแนว

ชุดกิจกรรมแนวนะแนวที่มีคุณภาพและให้ประสิทธิภาพที่ดี ควรมีหลักการและกระบวนการสร้างอย่างถูกต้องและเป็นระบบ ซึ่งมีนักการศึกษากล่าวไว้ดังต่อไปนี้

บอทท์ส Butts (1974: 85) เสนอหลักการสร้างไว้ ดังนี้

1. ก่อนที่จะทำการสร้างต้องกำหนดโครงร่างคร่าวๆ ก่อนว่าจะเขียนเกี่ยวกับเรื่องอะไร มีวัตถุประสงค์อะไร

2. ศึกษางานด้วยวิทยาศาสตร์และเอกสารที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่จะทำ

3. เขียนวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมและเนื้อหาที่สอดคล้องกัน

4. แจงวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมออกเป็นกิจกรรมย่อย ๆ โดยคำนึงถึงความเหมาะสมของผู้เรียน

5. กำหนดอุปกรณ์ที่จะใช้ในแต่ละตอนให้เหมาะสม

6. กำหนดเวลาที่ใช้ในแบบฝึกแต่ละตอนให้เหมาะสม

7. กำหนดการประเมินผลว่าจะประเมินก่อนหรือหลังเรียน

วัชร ทรัพย์มี (2531: 4-5) กล่าวว่า การสร้างชุดกิจกรรมแนวนะแนวนั้น ต้องคำนึงถึงหลักการและขอบข่ายของงานทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ให้กับวัยเด็กวัยรุ่น และวัยผู้ใหญ่

ธีระ ชัยยุทธขรรยง (2525: 65) ได้กล่าวถึงการสร้างชุดการแนวนะแนวไว้ ดังนี้

1. ศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับเรื่องที่จะศึกษาจากเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อเป็นแนวทางการกำหนดเนื้อหาให้เหมาะสมกับความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

2. ศึกษารายละเอียดเกี่ยวกับชุดการแนวนะแนวจากเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3. สร้างโปรแกรมการสอนโดยใช้ชุดการแนะแนวให้สอดคล้องกับความมุ่งหมายของการศึกษาค้นคว้า

4. นำโปรแกรมที่สร้างขึ้นไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเพื่อให้สอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ เนื้อหา อุปกรณ์ และการประเมินผล

5. นำโปรแกรมที่สร้างไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง เพื่อหาข้อบกพร่องของโปรแกรมการสอน

6. ปรับปรุงแก้ไขโปรแกรมการสอนโดยใช้ชุดแนะแนว เพื่อนำไปใช้วิจัยต่อไป
สรุปได้ว่า การสร้างชุดกิจกรรมแนะแนวนั้น จำเป็นต้องคำนึงถึงหลักการและขอบข่ายของงานทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ให้เหมาะสมกับวัยเด็ก วัยรุ่น และวัยผู้ใหญ่ โดยจะต้องมีการศึกษารายละเอียดและกำหนดจุดมุ่งหมายที่แน่ชัด แล้วดำเนินการให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย และมีการปรับปรุงแก้ไขให้มีคุณภาพก่อนที่จะนำไปใช้ในการวิจัย

3.12 ประโยชน์ของชุดกิจกรรมแนะแนว

ชุดกิจกรรมแนะแนวมีประโยชน์ในแนวเดียวกับชุดการสอน มีผู้กล่าวถึงประโยชน์ของชุดกิจกรรมแนะแนวไว้ ดังนี้

ชัยยงค์ พรหมวงศ์ และคณะ (2521: 191) กล่าวถึงคุณค่าของชุดการสอนไว้คือ

1. ช่วยให้ผู้สอนถ่ายทอดเนื้อหา และประสบการณ์ที่สลับซับซ้อนและมีลักษณะเป็นนามธรรม ซึ่งผู้สอนไม่สามารถถ่ายทอดด้วยการบรรยายได้ดีเท่าชุดการสอน

2. ช่วยสร้างความสนใจของนักเรียนต่อสิ่งที่กำลังศึกษา ชุดการสอนจะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนของตนเองและสังคม

3. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็น ฝึกหัดการตัดสินใจแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง และมีความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม

4. ช่วยสร้างความพร้อมและความมั่นใจแก่ผู้สอน และชุดการสอนผลิตได้เป็นหมวดหมู่ สามารถหยิบไปใช้ได้ทันที

5. ทำให้การสอนเป็นอิสระจากอารมณ์ของผู้สอน ทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนได้ตลอดเวลา ไม่ว่าผู้สอนจะมีความบกพร่องทางอารมณ์มากน้อยเพียงใด

6. ช่วยให้การสอนเป็นอิสระจากผู้สอน เนื่องจากชุดการสอนทำหน้าที่ถ่ายทอดความรู้แทนครู ผู้เรียนสามารถเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพจากชุดการสอนที่ได้จากการทดสอบประสิทธิภาพมาแล้ว

สุมาลี โชติขุ่ม (2544: 29-30) กล่าวถึงประโยชน์ของชุดกิจกรรมไว้คือ

1. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ความสามารถตามความต้องการของตน ช่วยให้ประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ได้ทั้งสิ้น ตามอัตราการเรียนรู้ของผู้เรียนนั้น
 2. ฝึกการตัดสินใจแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง และทำให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม
 3. จะเรียนเมื่อไรก็ได้ไม่ต้องคอยครูผู้สอน ไม่จำกัดเวลาและสถานที่
 4. ช่วยให้ผู้สอนสามารถถ่ายทอดเนื้อหาและประสบการณ์ที่ซับซ้อน และมีลักษณะเป็นนามธรรมสูงซึ่งไม่สามารถถ่ายทอดด้วยการบรรยายได้ดี
 5. ทำให้การเรียนรู้เป็นอิสระจากอารมณ์และบุคลิกของครูผู้สอน
 6. ช่วยสร้างความพร้อมและความมั่นใจให้กับผู้สอน
 7. ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดความคิดสร้างสรรค์เพื่อให้เกิดการพัฒนาในทุก ๆ ด้าน
- ช่อลัดดา ขวัญเมือง (2541: 223) กล่าวถึงประโยชน์ของการจัดกิจกรรมแนะแนว โดยการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวไว้คือ

1. ส่งผลให้เกิดประโยชน์ในการแก้ไขปัญหาการขาดแคลนครูแนะแนว
2. ช่วยแบ่งเบาภาระครูแนะแนว
3. ช่วยให้ครูแนะแนวมีความสะดวกสามารถจัดกิจกรรมได้ครบตามหลักสูตร ครูมองเห็นพัฒนาการของนักเรียนแต่ละคน ช่วยให้กระบวนการจัดกิจกรรมมีประสิทธิภาพเพิ่มมากขึ้น
4. นักเรียนสามารถแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง มีความกระตือรือร้น กล้าแสดงความคิดเห็น มีความรับผิดชอบ รู้จักการทำงานเป็นหมู่คณะ

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช (2545: 10) กล่าวถึง ประโยชน์ของชุดกิจกรรมแนะแนว ช่วยให้ฝ่ายแนะแนวได้ข้อมูลด้านต่างๆ ของนักเรียนในปริมาณที่มากพอที่จะนำมาช่วยและพัฒนาความสามารถของนักเรียนได้ถึงขีดสูงสุด และสามารถป้องกันปัญหาที่จะเกิดขึ้นพร้อมทั้งแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นแล้ว

วาริ คชศิลา (2546: 41) กล่าวถึงประโยชน์ของชุดกิจกรรมแนะแนวว่า สามารถใช้ในการพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคม

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวมีประโยชน์ในการช่วยให้ผู้สอนสามารถถ่ายทอดประสบการณ์และเนื้อหาไปสู่แก่นักเรียนได้ดียิ่งขึ้น ช่วยสร้างความสนใจของนักเรียนต่อสิ่งที่กำลังเรียน เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็น ฝึกนักเรียนในเรื่องการตัดสินใจ กระตุ้นให้นักเรียนแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง และเพิ่มความสะดวกสบายให้กับผู้สอน ด้วยชุดกิจกรรมแนะแนวจัดเป็นหมวดหมู่สะดวกในการใช้งาน

3.13 ขั้นตอนในการสร้างชุดกิจกรรมแนะแนว

ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการผลิตชุดกิจกรรมแนะแนว ดังนี้
 คาระณี พัฒนศักดิ์ภิญโญ (2533: 12) การพัฒนาชุดกิจกรรมเป็นการสร้างเครื่องมือและวิธีการที่จะมาช่วยในการเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้เรียนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพโดยมีกระบวนการพัฒนาชุดกิจกรรมดังนี้

1. กำหนดหมวดหมู่ เนื้อหา และประสบการณ์
2. กำหนดหน่วยการสอน โดยแบ่งเนื้อหาออกเป็นหน่วยการสอน
3. กำหนดหัวเรื่อง
4. กำหนดวัตถุประสงค์ให้สอดคล้องกับหัวเรื่อง จากนั้นกำหนดกิจกรรมการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์
5. กำหนดการประเมินผล
6. เลือกและผลิตสื่อการสอนให้สอดคล้องกับหัวเรื่อง
7. ทดสอบประสิทธิภาพของชุดการสอน
8. นำชุดการสอนไปใช้

3.14 การหาประสิทธิภาพชุดกิจกรรมแนะแนว

ชัยยงค์ พรหมวงศ์ และคณะ (2523: 134-138) ได้กล่าวถึงการหาประสิทธิภาพของชุดการสอนคือการตรวจสอบพัฒนาการเพื่อให้งานดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ โดยการนำชุดการสอนไปทดลองใช้ (Try out) เพื่อปรับปรุงแล้วนำไปทดลองสอนจริง ประสิทธิภาพของชุดการสอนจะกำหนดเป็นเกณฑ์ที่ผู้สอนคาดหมายว่าผู้เรียนจะเปลี่ยนพฤติกรรมเป็นที่พึงพอใจ โดยกำหนดเป็นเปอร์เซ็นต์ของผลการสอบหลังเรียนของผู้เรียนทั้งหมด นั่นคือ E_1/E_2 คือประสิทธิภาพของกระบวนการ/ประสิทธิภาพของผลลัพธ์การกำหนด E_1/E_2 ให้มีค่าเท่าใดนั้นให้ผู้สอนเป็นผู้พิจารณาตามความพอใจโดยปกติเนื้อหาที่เป็นความรู้ความจำมักจะตั้งไว้ 80/80, 85/85 หรือ 90/90 ส่วนเนื้อหาที่เป็นทักษะอาจตั้งไว้ต่ำกว่านี้ เช่น 75/75 เป็นต้น

พิชิต ฤทธิรัฐ (2544: 83) กล่าวถึงการหาประสิทธิภาพของชุดกิจกรรมแนะแนว ดังนี้

1. หาคะแนนเฉลี่ยจากการทดสอบย่อยระหว่างเรียนจากชุดกิจกรรม
2. หาคะแนนเฉลี่ยจากแบบทดสอบหลังเรียน
3. คำนวณหาประสิทธิภาพชุดกิจกรรม โดยใช้สูตร E_1/E_2 คือคะแนนจากการทำ
 1. แบบฝึกหัดและการทำกิจกรรมระหว่างเรียน / คะแนนจากการทดสอบหลังเรียน

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อเป็นแนวทางในการสร้างชุดกิจกรรมแนะแนว ดังนี้

4.1 งานวิจัยในประเทศ

ยุพิน พุ่มหิรัญ (2550: 56-57) ได้ทำการวิจัยเชิงทดลองเรื่อง ผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวต่อการควบคุมตนเองในพฤติกรรมติดเกมคอมพิวเตอร์ ของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนรัตนโกสินทร์สมโภชบางขุนเทียน กรุงเทพมหานคร เพื่อเปรียบเทียบการควบคุมตนเองในพฤติกรรมติดเกมคอมพิวเตอร์ของนักเรียนก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวต่อการควบคุมตนเอง และเปรียบเทียบการควบคุมตนเองในพฤติกรรมติดเกมคอมพิวเตอร์ของนักเรียนที่ได้รับการฝึกโดยใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวต่อการควบคุมตนเองกับนักเรียนที่ได้รับข้อเสนอแนะ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2550 โรงเรียนรัตนโกสินทร์สมโภชบางขุนเทียน กรุงเทพมหานคร ที่มีพฤติกรรมติดเกมคอมพิวเตอร์ จำนวน 40 คน ที่ได้มาโดยความสมัครใจจากการสำรวจของครูประจำชั้น แล้วสุ่มอย่างง่ายเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 20 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกโดยใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวต่อการควบคุมตนเอง ส่วนกลุ่มควบคุมศึกษาเรื่องการควบคุมตนเองจากข้อเสนอแนะ เครื่องมือที่ใช้คือ 1) แบบสอบถามการควบคุมตนเองในพฤติกรรมติดเกมคอมพิวเตอร์ จำนวน 35 ข้อ 2) ชุดกิจกรรมแนะแนวต่อการควบคุมตนเอง จำนวน 12 กิจกรรม และ 3) ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการควบคุมตนเอง สถิติที่ใช้ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนการควบคุมตนเองในพฤติกรรมติดเกมคอมพิวเตอร์เพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนการควบคุมตนเองในพฤติกรรมติดเกมคอมพิวเตอร์สูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ชนิษฐา เรืองขนาบ (2550: 56-57) ได้ทำการวิจัยเชิงทดลองเรื่อง ผลการฝึกเพื่อพัฒนาการวางแผนเพื่อมุ่งสู่ความสำเร็จของนักเรียนวัยรุ่นที่มีจิตลักษณะแตกต่างกัน ด้วยชุดกิจกรรมแนะแนว เพื่อเปรียบเทียบการวางแผนเพื่อมุ่งสู่ความสำเร็จของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการฝึกด้วยชุดกิจกรรมแนะแนวกับไม่ได้รับการฝึกด้วยชุดกิจกรรม กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนวัยรุ่นชายและหญิงอายุระหว่าง 10-13 ปี จากโรงเรียนวัดซุกข์ อำเภอบางมั่ง จังหวัดกาญจนบุรี เลือกแบบเจาะจง 2 ห้องเรียน เป็นนักเรียนจำนวน 60 คน จัดเข้ากลุ่มเพื่อทดลอง 2 กลุ่ม โดยวิธีกลุ่มสมาชิกเข้าสู่กลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วย 1) แบบวัดจิตลักษณะ จำนวน 4 แบบวัด 2) ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการวางแผนเพื่อมุ่งสู่ความสำเร็จ จำนวน 11 กิจกรรม สถิติที่ใช้ ได้แก่ ร้อยละ

ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่าที และการวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการฝึกการวางแผนเพื่อบ่มงูความสำเร็จด้วยชุดกิจกรรมแนะแนวมีการวางแผนเพื่อบ่มงูความสำเร็จสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกด้วยชุดกิจกรรมแนะแนวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อรณัฐฐา โยธะกา (2551: 73-74) ได้ทำการวิจัยเชิงทดลองเรื่อง ผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาพฤติกรรมรับผิดชอบต่อสังคมของนักเรียนวัยรุ่นตอนต้น เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมรับผิดชอบต่อสังคมระหว่างนักเรียนวัยรุ่นตอนต้นที่ได้รับการฝึกและไม่ได้รับการฝึกด้วยชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาพฤติกรรมรับผิดชอบต่อสังคม กลุ่มตัวอย่าง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนวัยรุ่นตอนต้นชายและหญิงที่มีอายุ 13-15 ปี จากโรงเรียนเทศบาลเมืองจันทบุรี 2 จังหวัดจันทบุรี ปีการศึกษา 2551 ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง 2 ห้องเรียน รวมนักเรียน 60 คน สุ่มเข้ากลุ่มวิจัย 2 กลุ่ม กลุ่มละ 30 คน จับสลากเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม เครื่องมือที่ใช้ ได้แก่ ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาพฤติกรรมรับผิดชอบต่อสังคม จำนวน 10 กิจกรรม และแบบวัดจำนวน 4 แบบ คือแบบวัดพฤติกรรมรับผิดชอบต่อสังคม แบบวัดเหตุผลเชิงจริยธรรม แบบวัดลักษณะมุ่งอนาคต-ควบคุมตน และแบบวัดความเชื่ออำนาจในตน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่าที และการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทาง (Two Way ANOVA) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนวัยรุ่นตอนต้นที่ได้รับการฝึกด้วยชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาพฤติกรรมรับผิดชอบต่อสังคมมีพฤติกรรมรับผิดชอบต่อสังคมสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับการฝึกด้วยชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาพฤติกรรมรับผิดชอบต่อสังคมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อุมาพร สงสุวรรณ (2551: 42-43) ได้ทำการวิจัยเชิงทดลองเรื่อง ผลของชุดกิจกรรมแนะแนวที่มีต่อความมีวินัยในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนจิตรลดา เพื่อเปรียบเทียบการมีวินัยในตนเองของนักเรียนก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนว และเปรียบเทียบการมีวินัยในตนเองของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวกับกลุ่มควบคุมที่ใช้การให้ข้อสนเทศภายหลังการทดลอง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนจิตรลดา ที่ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจงและสมัครใจ จำนวน 32 คน แล้วสุ่มอย่างง่ายเป็นกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 16 คน เครื่องมือที่ใช้ คือแบบวัดความมีวินัยในตนเองของนักเรียน ชุดกิจกรรมแนะแนว และการให้ข้อสนเทศ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัยนี้พบว่า 1) นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของความมีวินัยในตนเองสูงกว่าก่อนทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

และ 2) นักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวมีคะแนนความมีวินัยในตนเองสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ใช้ชุดการให้ข้อเสนออย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ราตรี ประชุมพันธ์ (2551: 61-62) ได้ทำการวิจัยถึงทดลองเรื่อง ผลของการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวที่มีต่อความขยันหมั่นเพียรและทัศนคติที่ดีต่อการเรียนของนักเรียนในช่วงชั้นที่ 2 โรงเรียนบ้านหนองไร่ จังหวัดยโสธร เพื่อเปรียบเทียบความขยันหมั่นเพียรและทัศนคติที่ดีต่อการเรียนของนักเรียนก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนว และเปรียบเทียบความขยันหมั่นเพียรและทัศนคติที่ดีต่อการเรียนของนักเรียนที่ได้รับการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวและนักเรียนที่ได้รับการให้ข้อเสนอเทศ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ ได้แก่ นักเรียนช่วงชั้นที่ 2 โรงเรียนบ้านหนองไร่ จังหวัดยโสธร โดยการเลือกแบบเจาะจง จำนวน 20 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการสุ่มอย่างง่ายได้กลุ่มละ 10 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยนี้คือ แบบวัดความขยันหมั่นเพียรและทัศนคติต่อการเรียน ชุดกิจกรรมแนะแนว และการให้ข้อเสนอเทศ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนกลุ่มทดลองมีคะแนนความขยันหมั่นเพียรและทัศนคติที่ดีต่อการเรียนสูงกว่าหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ 2) นักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวมีคะแนนความขยันหมั่นเพียรและทัศนคติที่ดีต่อการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ได้รับการให้ข้อเสนอเทศอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จิรารัตน์ เรียวแรง (2553: บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัยเชิงทดลองเรื่อง ผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวที่มีต่อพฤติกรรมการควบคุมตนเองในชั้นเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนชลประทานวิทยา จังหวัดนนทบุรี เพื่อศึกษาผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวที่มีต่อพฤติกรรมการควบคุมตนเองในชั้นเรียนของนักเรียน โดยเปรียบเทียบพฤติกรรมก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนว และเปรียบเทียบพฤติกรรมการควบคุมตนเองในชั้นเรียนระหว่างกลุ่มที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวและกลุ่มที่ใช้ข้อเสนอเทศ กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 โรงเรียนชลประทานวิทยา ทำการสุ่มแบบกลุ่มจำนวน 90 คน แล้วสุ่มแบบง่ายเป็นกลุ่มทดลอง 45 คน กลุ่มควบคุม 45 คน ในกลุ่มทดลองได้รับการฝึกโดยใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวจำนวน 10 กิจกรรม กลุ่มทดลองได้รับการฝึกโดยใช้การให้ข้อเสนอเทศจำนวน 10 กิจกรรมเช่นกัน เครื่องมือที่ใช้ ได้แก่ 1) แบบวัดพฤติกรรมการควบคุมตนเองในชั้นเรียน จำนวน 45 ข้อ 2) ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาพฤติกรรมการควบคุมตนเองในชั้นเรียน และ 3) ชุดการให้ข้อเสนอเทศ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า หลังการทดลองนักเรียนที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวมีพฤติกรรมการควบคุมตนเองในชั้นเรียนสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และหลังการทดลองนักเรียนที่ได้ใช้

ชุดกิจกรรมแนะแนวมีพฤติกรรมควบคุมตนเองในชั้นเรียนสูงขึ้นกว่านักเรียนที่ได้ใช้ข้อเสนออย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

บุญกรณ สุวรรณรัตน์ (2554: 69-70) ได้ทำการวิจัยเชิงทดลองเรื่อง ผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาพฤติกรรมขยันหมั่นเพียรของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนจะนะชนูปถัมภ์ จังหวัดสงขลา เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมขยันหมั่นเพียรระหว่างนักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาพฤติกรรมขยันหมั่นเพียรและนักเรียนกลุ่มควบคุมที่ได้ใช้กิจกรรมแนะแนวอื่นๆ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ปีการศึกษา 2554 ของโรงเรียนจะนะชนูปถัมภ์ จำนวน 60 คน ที่ได้มาโดยการสุ่มแบบกลุ่ม 2 ห้องเรียน จากนั้นสุ่มเข้ากลุ่มเพื่อกำหนดเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 30 คน เครื่องมือที่ใช้ ได้แก่ แบบวัดพฤติกรรมขยันหมั่นเพียร ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาพฤติกรรมขยันหมั่นเพียร จำนวน 10 กิจกรรม และกิจกรรมแนะแนวอื่นๆ จำนวน 10 กิจกรรม สถิติที่ใช้ในงานวิจัยนี้ ได้แก่ ร้อยละ ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่าที แบบการวิเคราะห์ความแปรปรวน 2 ทาง (2 way NAOVA) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาพฤติกรรมขยันหมั่นเพียรมีพฤติกรรมขยันหมั่นเพียรสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุมที่ได้ใช้กิจกรรมแนะแนวอื่นๆ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4.2 งานวิจัยต่างประเทศ

มอลเลอร์ (Maller อ้างถึงใน Karl G. Garrison and Robert Magoon, 1972: 216) จากการทดลองของมอลเลอร์เกี่ยวกับแรงจูงใจโดยใช้วิธีการแข่งขันและการร่วมมือ ทำให้ผู้เรียนมีความมานะพยายามปรับปรุงตนเองให้ดียิ่งขึ้น โดยทดลองแข่งขันผลการเรียนกับเพื่อน กับตนเอง และแข่งเป็นหมู่คณะ พบว่า การแข่งขันเป็นกลุ่มจะได้ผลดีกว่าแข่งขันเป็นรายบุคคล ดังนั้นครูควรใช้วิธีให้นักเรียนร่วมมือกันเพิ่มคะแนนเฉลี่ยของชั้นให้สูงกว่าของชั้นอื่น ๆ

บราวน์เลย์ โอเลตา (Brawlen Oleta, 1975: 482 อ้างถึงใน จิรารัตน์ เรียวแรง 2553: 22) ได้ทำการทดลองเพื่อศึกษาผลการสอนจากชุดการสอนแบบสื่อประสมเพื่อสอนในเรื่องการบอกเวลาสำหรับนักเรียนที่เข้าเรียนช้า ผู้ทดลองได้ใช้ชุดการสอน 12 ชุด ทดลองในเวลา 15 วัน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่เรียนจากชุดการสอนมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนที่เรียนแบบธรรมดาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

รูเนียน (Runion, 1975: 5057-A อ้างถึงใน พรพิชญ์ วิริยากุลภัทร์ 2553: 62) ได้ทำการศึกษาผลการใช้กิจกรรมแนะแนวกลุ่ม ที่มีผลต่ออัตมโนทัศน์และสถานะทางสังคมของนักเรียนในกลุ่มเพื่อน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 5 จำนวน 120 คน จากรัฐออริโซน่า โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 3 กลุ่ม คือ 1) กลุ่มที่ใช้กิจกรรมแนะแนว 2) กลุ่มบรรยาย 3) กลุ่มควบคุม โดยกลุ่มแรก

และกลุ่มที่สอง นักเรียนในกลุ่มพบกัน 9 ครั้ง ในเวลา 8 สัปดาห์ ทุกกลุ่มมีการทดสอบก่อนและหลังการทดลองโดยใช้แบบทดสอบ 2 ชนิด คือ แบบทดสอบอัตมโนทัศน์ของปีแอร์และแฮริส (Pier Harris Children Self Concept) และทำสังคมติ ผลการวิจัยพบว่ากลุ่มที่ใช้กิจกรรมแนะแนวกลุ่ม มีคะแนนสถานะทางสังคมสูงกว่ากลุ่มบรรยายและกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ลีเซล (Liesel, 2000: 211) ได้ศึกษาโปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต (บริบทของชาวอัฟริกัน) โดยมีจุดมุ่งหมายของการศึกษาเพื่อสร้างโปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาในการพัฒนาทักษะชีวิตที่ช่วยในการจัดการชีวิตของกลุ่มตัวอย่างได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งทักษะชีวิตประกอบด้วย การยอมรับตนเอง การตระหนักรู้ในตนเอง การควบคุมอารมณ์ของตนเอง การเพิ่มแรงจูงใจ การมองโลกในแง่ดี และการรู้จักอดทน โปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาในการพัฒนาทักษะชีวิตนั้น พัฒนามาจากพื้นฐานทฤษฎีการบำบัดของเหตุผลและพฤติกรรม ตลอดจนแนวคิดด้านความฉลาดทางอารมณ์ ผลของการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างสามารถพัฒนาทักษะชีวิตของตนเองเพิ่มขึ้น หลังจากการเข้ารับการทดลอง โดยสามารถไปใช้ในชีวิตประจำวันของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กอร์ดอน (Gordon 2004: 1578 - B) ได้ศึกษาถึงปัจจัยที่สนับสนุนให้เกิดการพัฒนา ด้านความรับผิดชอบต่อสังคม ใช้กลุ่มตัวอย่าง 104 คน กลุ่มตัวอย่างแต่ละคนเข้ารับการทดสอบกับเครื่องมือวัดความรับผิดชอบต่อสังคมทั่วไป (Global Social Responsibility Inventory หรือ GSRI โดย Starrett, 1996) แบบสอบถามรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูของผู้ปกครอง (Parental Authority Questionnaire หรือ PAQ โดย Buri, 1991) และเข้าร่วมรับการทดสอบมาตรวัดเกี่ยวกับรูปแบบของผู้ปกครองที่ส่งผลต่อความรับผิดชอบต่อสังคม การปรับตัวในสถาบันครอบครัว ความสามารถในการอยู่ร่วมกันของครอบครัว โดยมีสมมติฐานทางการวิจัยว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีการเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยหรือแบบตามใจ สมมติฐานข้อที่สอง การวิเคราะห์ถดถอยแบบขั้นตอนเกี่ยวกับรูปแบบการเลี้ยงดูที่มีต่อความรับผิดชอบต่อสังคม มีเพียงรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบเผด็จการเท่านั้นที่คาดว่าจะทำนายความรับผิดชอบต่อสังคมได้ นอกจากนี้ยังมีสมมติฐานเกี่ยวกับรูปแบบ

การอบรมเลี้ยงดูว่าจะเป็นตัวทำนายที่มีอัตราสูงต่อความรับผิดชอบต่อสังคม สุดท้ายรูปแบบการเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยนั้นสามารถทำนายความเป็นจริยนิยมทางสังคมที่มีต่อเครื่องมือวัดทางสังคมได้ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า รูปแบบการอบรมเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย ความรับผิดชอบต่อสังคมของพ่อ ความรับผิดชอบต่อสังคมของแม่ จะเป็นองค์ประกอบ ความรับผิดชอบต่อสังคมของกลุ่มตัวอย่าง มีการผสมระหว่างผลการวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบของผู้ปกครองกับการอบรมเลี้ยงดู ต่างมีความสำคัญกับความรับผิดชอบต่อสังคมและแบบเป็นทางการ

กลุ่มตัวอย่างที่มีผู้ปกครองแบบประชาธิปไตยจะมีคะแนนจริตนิยมต่ำ การวิเคราะห์ด้วยวิธีโพสต์ฮอค (Post-hoc Analyses)

ยังจำแนกความสัมพันธ์กับการปรับตัวในครอบครัว การอยู่ร่วมกันในครอบครัว และรูปแบบการเลี้ยงดูซึ่งผลการวิจัยนี้ไม่สัมพันธ์กับงานวิจัยที่ผ่านมาทำให้เกิดคำถามเกี่ยวกับความเที่ยงตรงของแบบวัด GSRI

จิง (Jung 2004: 968-A) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความรับผิดชอบและปัญหาค่านิยม เปรียบเทียบการศึกษาของ H. Richard Niebuhr และ Emmanuel Levinas เพื่อศึกษาความสำคัญทฤษฎีเกี่ยวกับค่านิยมในประเด็นทั่วไปผ่านเกณฑ์การอ่านของ Emmanuel Levinas และ H. Richard Niebuhr ในการศึกษาได้กำหนดค่านิยมและหน้าที่ของค่านิยมในด้านจริยธรรมความรับผิดชอบต่อสังคม งานวิจัยนี้ต้องการศึกษาว่าผู้คิดทฤษฎีทั้งสองคนทำให้เราเห็นพลวัตรของค่านิยมในจริยธรรมของชีวิตและองค์ประกอบของพวกเขาที่มีต่อค่านิยมทางจริยธรรม พบว่าจุดมุ่งหมายหลัก 4 ประการระหว่าง (1) Niebuhr ทำให้เราเห็นความซับซ้อนของคุณธรรมจริยธรรมในชีวิตผ่านภาพภายในของธรรมชาติแห่งค่านิยมในเครือข่ายของความสัมพันธ์ของมนุษย์ที่เป็นทั้งประวัติศาสตร์และวัฒนธรรม (2) Niebuhr ได้ให้ความรู้อย่างมากเกี่ยวกับรูปแบบและอันตรายจากการประเมินค่านิยม โดยแสดงถึงความเป็นไปได้ในเชิงกว้างของค่านิยมและการประเมินค่านิยม (3) Leacutevinas เตือนให้เราถึงคุณธรรมในชีวิตด้านความรับผิดชอบต่อสังคมว่าเป็นงานของมนุษย์ และแสดงให้เห็นถึงความเป็นจริยธรรมอันดับหนึ่งในการทำให้องค์ประกอบของจริยธรรมนั้นกระจ่างและชัดเจนและ (4) ทั้ง Niebuhr และ Leacutevinas ได้ช่วยขยายความเข้าใจเกี่ยวกับค่านิยมของพวกเราให้ชัดเจนขึ้นโดยแสดงภาพจริงให้เห็น ความเข้าใจอย่างถ่องแท้ อันนี้จะช่วยขยายความเข้าใจในเรื่องความรับผิดชอบต่อสังคมให้สูงขึ้น โดยการทำความเข้าใจความเป็นจริงของเรื่องประเด็นค่านิยมและคุณธรรมจริยธรรมมาใช้

ชินเนอรี่ (Chinnery 2004: 12821 - A) ได้ศึกษาเกี่ยวกับจริยธรรมด้านความรับผิดชอบต่อสังคมของนักเรียน โดยมุ่งอธิบายลักษณะของจริยธรรมดังกล่าว ซึ่งเก็บข้อมูลของนักเรียนจากโรงเรียนในอเมริกาเหนือที่ก่อตั้งมามากกว่า 100 ปี โดยพิจารณาด้านความคิดหรือพฤติกรรมทางจริยธรรมเกี่ยวกับคุณลักษณะทางการศึกษาด้านความรับผิดชอบต่อสังคม ผลการวิจัยพบว่า การสร้างจริยธรรมด้านความรับผิดชอบต่อสังคมของนักเรียนนั้น ครูต้องกำหนดเค้าโครงการสอนและนำไปใช้ในการเรียนการสอน

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่ากิจกรรมแนะแนวหรืองานแนะแนวเป็นสิ่งสำคัญและมีความจำเป็นต่อนักเรียน ซึ่งจะสามารถนำความรู้ที่ได้ไปพัฒนาให้เกิดประโยชน์และประสิทธิภาพต่อตนเอง ฉะนั้นกิจกรรมแนะแนวจึงควรนำไปเป็นกิจกรรมเพื่อพัฒนานักเรียนด้านคุณธรรมและจริยธรรมได้ดี ผู้วิจัยได้แนว

ทางการพัฒนาจิตสำนึกและความรับผิดชอบของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้ชุดกิจกรรมแนะแนว เนื่องจากการปลูกฝังจิตสำนึกและความรับผิดชอบนั้นเป็นสิ่งสำคัญ ควรปลูกฝังและเสริมสร้างให้เกิดขึ้นตั้งแต่วัยเด็ก เพื่อให้พวกเขาได้มีพื้นฐานที่ดี ให้สามารถพัฒนาตนเองได้อย่างเหมาะสม มีความรู้ ความเข้าใจ ตระหนักถึงความสำคัญและประโยชน์ของการเป็นผู้มีจิตสำนึกและความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ รวมทั้งการฝึกฝนให้ปฏิบัติจริงเพื่อเกิดการกระทำเกี่ยวกับจิตสำนึกและความรับผิดชอบอย่างแท้จริงจนเกิดเป็นนิสัย อีกทั้งควรทำให้เหมาะสมกับวัยและพัฒนาการตามระดับเพื่อพัฒนานักเรียนด้านคุณธรรมและจริยธรรมให้ยังสมบูรณ์ขึ้น

ในการออกแบบการวิจัยเกี่ยวกับชุดกิจกรรมแนะแนวระหว่างปี 2550 ถึงปี 2554 พบว่ามีการศึกษากับนักเรียนวัยรุ่นชายและหญิง โดยเฉพาะในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีการวิเคราะห์ความแตกต่างก่อนและหลังการทดลอง และมีการทดสอบความแปรปรวนด้วย ANOVA กับตัวแปรต้นสองตัว ตัวแปรตามหนึ่งตัว แต่ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้สถิติทดสอบความแปรปรวนพหุคูณ Multivariate Analysis of Variance หรือ MANOVA ซึ่งเป็นสถิติที่ต่อขยายจาก ANOVA ใช้ในกรณีที่มีตัวแปรตามมากกว่าหนึ่งตัวแปร เพื่อเปรียบเทียบระหว่างจิตสำนึกต่อการเรียนและความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งมีตัวแปรต้นสองตัวได้แก่ กลุ่มทดลองโดยนักเรียนกลุ่มนี้จะได้รับชุดกิจกรรมแนะแนว และกลุ่มควบคุมจะได้รับชุดข้อสนเทศ และตัวแปรตามสองตัว ได้แก่ ตัวแปรจิตสำนึกต่อการเรียน ที่มีองค์ประกอบย่อย คือความมีวินัย ความกระตือรือร้น และความขยันหมั่นเพียร และตัวแปรความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ ที่มีองค์ประกอบย่อย คือในชั้นเรียน นอกชั้นเรียน และที่บ้าน