

บทที่ 1

บทนำ



ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ในปัจจุบันนี้ จะเห็นว่าสภาพสังคมได้เปลี่ยนแปลงไป และจากสภาพสังคมที่เปลี่ยนแปลงไปนี้เอง ทำให้เยาวชนมีปัญหามานการปรับตัวและเกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์มากขึ้น (สุพล วัณสิทธิ์ 2531: 42) จึงทำให้รัฐบาลพยายามหารูปแบบเพื่อพัฒนารูปแบบนั้นมาใช้แก้ปัญหาที่เกิดขึ้น ดังจะเห็นได้จากการจัดโครงการทดลองหารูปแบบที่มีประสิทธิผลต่อการเรียนการสอนจริยธรรมของกรมวิชาการกระทรวงศึกษาธิการ (กองวิจัยทางการศึกษา, 2525: 25-30) การจัดประชุมอบรมครูและพัฒนาจริยศึกษาในโรงเรียนของกรมการศาสนา ตลอดจนการให้เงินทุนสนับสนุนโครงการวิจัยทางด้านจริยธรรมของกรมการฝึกหัดครู สำนักงานวัฒนธรรมแห่งชาติและสภาการศึกษาแห่งชาติ เป็นต้น (หน่วยศึกษานิตเทศก์ 2525)

แม้ว่าการพัฒนาจริยธรรมในเด็กและเยาวชนจะได้รับความสนใจ ศึกษาค้นคว้าตลอดจนการหารูปแบบในการพัฒนาต่าง ๆ แล้วเป็นจำนวนมากก็ตาม แต่ก็พบว่าพัฒนานั้นยังไม่ประสบผลสำเร็จเท่าที่ควร (เชาวน์ มณีวงษ์ 2530: 160) ทั้งนี้เป็นผลเนื่องจากการพัฒนาจริยธรรมยังผูกติดอยู่กับการสอนในวิชาศีลธรรม (โกศล มีคุณ 2524: 1) อีกทั้งวิธีการพัฒนาจริยธรรมยังอยู่ในลักษณะที่ว่า องค์การต่าง ๆ ต่างก็พยายามพัฒนาจริยธรรมโดยไม่ประสานงานกัน จึงทำให้เด็กเกิดความสับสนในการเรียน

จากนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการที่กำหนดขึ้น เพื่อให้ผู้อำนวยการโรงเรียนอนุบาลทั้งหมดทราบเกี่ยวกับเรื่องการจัดการเรียนการสอนของเด็กก่อนวัยเรียน พบว่า ยังไม่ให้ความสำคัญของการเสริมสร้างจริยธรรมเท่าที่ควร ซึ่งตามความเป็นจริงแล้วเด็กวัยนี้ย่อมมีความสำคัญที่จะต้องได้รับการพัฒนาจริยธรรม เพราะอยู่ในระยะเริ่มต้นที่จะเรียนรู้กฎเกณฑ์ต่าง ๆ ทางสังคมรวมทั้งกฎเกณฑ์ทางจริยธรรมด้วย (ธีระพร อูรรณโณ 2526: 3) ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีพัฒนาการทางด้านบุคลิกภาพของฟรอยด์ (Freud 1949: 538) ที่พบว่า ช่วงเด็กก่อนวัยเรียนเป็นช่วงที่สำคัญมากที่จะก่อร่างลักษณะบุคลิกภาพที่คงทน โดยฟรอยด์ได้กล่าวไว้ว่า ในช่วง 5 ปีแรกของเด็ก เป็นช่วงที่สำคัญที่สุดในการพัฒนาบุคลิกภาพ เป็นช่วงที่เด็กสร้างและพัฒนาจริยธรรมขึ้นในตนในคุณธรรม (super ego) ของตน มีการถอดแบบจากพ่อแม่และเชื่อว่าถ้าหลังจาก 5 ปี

แรกไปแล้ว ลักษณะบุคลิกภาพจะถูกกำหนดไว้อย่างแน่นอนยากที่จะเปลี่ยนแปลง ด้วยเหตุนี้เอง ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะพัฒนาจริยธรรมให้กับเด็กก่อนวัยเรียน ซึ่งจะช่วยให้จริยธรรมติดตัวเด็กต่อไป

จากการที่กระทรวงศึกษาธิการไม่ได้ให้ความสำคัญต่อการจัดการศึกษาทางด้านจริยธรรมในเด็กก่อนวัยเรียน จึงทำให้ดูเหมือนว่า การศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาจริยธรรมของเด็กในวัยนี้ถูกมองข้ามไป ด้วยสาเหตุดังกล่าว จึงทำให้ผลงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาจริยธรรมของเด็กในวัยนี้มีอยู่น้อย โดยเฉพาะในเรื่องของการสร้างรูปแบบกิจกรรมเพื่อสอนจริยธรรม ด้วยเหตุนี้เอง ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะสร้างรูปแบบกิจกรรมเพื่อพัฒนาพฤติกรรมเชิงจริยธรรมให้แก่เด็กก่อนวัยเรียน ทั้งนี้พฤติกรรมที่ผู้วิจัยจะพัฒนาผู้วิจัยได้เลือกพฤติกรรมเอื้อเพื่อเป็นหลัก เนื่องจากผู้วิจัยเห็นว่าพฤติกรรมเอื้อเพื่อมีความสำคัญสำหรับการอยู่ร่วมกันในสังคม ช่วยลดการเห็นแก่ตัวให้กับบุคคลในสังคม ทำให้เกิดความเห็นใจและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน โดยเฉพาะในสังคมปัจจุบันที่ความเจริญทางด้านวัตถุกำลังเข้ามาแทนที่ความเจริญทางด้านจิตใจอันจะส่งผลให้บุคคลมุ่งแสวงหาวัตถุเข้าสู่ตนโดยไม่คำนึงถึงบุคคลอื่น ก็ยังมีความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้แก่บุคคลในสังคม เพื่อให้อยู่ร่วมกันได้อย่างมีความสุข

ได้มีผู้พยายามพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้กับเด็กด้วยการใช้ตัวแบบ (จรรยา นาคะรัต 2527; พิมพ์ไล ทองไพบูลย์ 2528; พร้มเพรา นิตมร 2526; สุนีย์ ชินศักดิ์ชัย 2525) ซึ่งส่วนใหญ่มักจะศึกษากับเด็กประถมศึกษา ที่ศึกษากับเด็กก่อนวัยเรียนมีอยู่น้อยมาก ได้แก่ การศึกษาของ พร้มเพรา นิตมร (2526) ศึกษาในเรื่องของผลของตัวแบบนิทานประกอบภาพที่มีต่อพฤติกรรมเอื้อเพื่อ พบว่า การใช้ตัวแบบในนิทานประกอบภาพมีผลทำให้พฤติกรรมเอื้อเพื่อของเด็กสูงขึ้น และ พิมพ์ไล ทองไพบูลย์ (2528) ศึกษาในเรื่องของ ตัวแบบในนิทานประกอบภาพกับตัวแบบในนิทานประกอบหุ่นมือ จะมีผลต่อพฤติกรรมเอื้อเพื่อแตกต่างกันอย่างไร พบว่า การใช้ตัวแบบในนิทานประกอบภาพกับตัวแบบในนิทานประกอบหุ่นมือมีผลต่อพฤติกรรมเอื้อเพื่อไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ แวเรน และ แบร์ (Warren and Bear 1976) ได้นำตัวแบบมาใช้ในการพัฒนาพฤติกรรมการแบ่งปันและการยกย่องชมเชย พบว่า การให้ตัวแบบร่วมกับการเสริมแรงช่วยเพิ่มพฤติกรรมการแบ่งปันในเด็กได้อย่างชัดเจน และงานวิจัยของ กรูเส็คและคูชินสกี (Grusec and Kuczynski 1980) ศึกษาถึงการอบรมเลี้ยงดูเด็ก พบว่า การสอนของมารดาที่ใช้การพูดย้ำและชักชวนให้กระทำพฤติกรรมที่เหมาะสมมีอิทธิพลต่อการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเพื่อในเด็ก

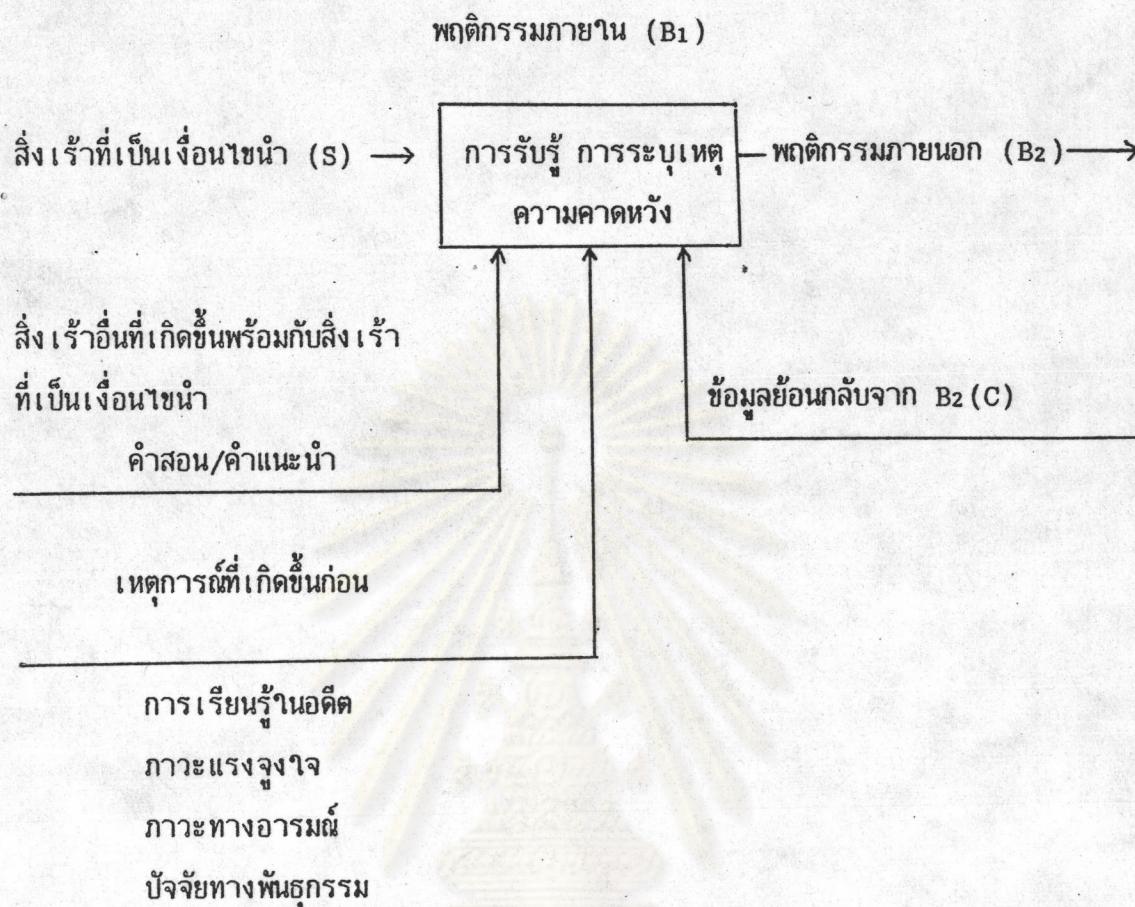
จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่า พฤติกรรมเอื้อเพื่อเป็นพฤติกรรมเชิงจริยธรรมที่ควรพัฒนาให้แก่บุคคลในสังคมปัจจุบัน และวัยที่เหมาะสมที่สุดสำหรับการพัฒนาพฤติกรรมเชิงจริยธรรม

คือ ในช่วง 5 ปีแรกของเด็ก ซึ่งก็คือ เด็กก่อนวัยเรียน ประกอบกับงานวิจัยที่มีอยู่นั้นส่วนใหญ่ใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ ซึ่งกระทำไต่ยากในเรื่องของการสร้างตัวแบบ รวมทั้งต้องเสียเวลาและค่าใช้จ่ายมากอีกด้วย ด้วยเหตุนี้เอง ผู้วิจัยจึงคิดว่า น่าจะมีการสร้างรูปแบบกิจกรรมโดยการเปลี่ยนสิ่งเร้าให้เด็กเกิดความคิดเพื่อที่จะนำไปสู่การกระทำ ด้วยสาเหตุดังกล่าวผู้วิจัยจึงคิดที่จะพัฒนากิจกรรมที่เพิ่มพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้แก่เด็กโดยอาศัยลักษณะของสิ่งที่มีอยู่ในสภาพสังคม เช่น การให้เด็กสังเกตตัวแบบจากบุคคลอื่น แล้วรู้จักที่จะคิด จนกระทั่งนำไปสู่การกระทำ ซึ่งสามารถนำรูปแบบกิจกรรมเช่นนี้ไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน เพื่อทำให้เกิดการพัฒนาพฤติกรรมเชิงจริยธรรมได้ง่ายขึ้น อีกทั้งประหยัดและเหมาะสมกับสภาพการณ์

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในครั้งนี้มีอยู่บนพื้นฐานของแนวคิดพฤติกรรม-ปัญญานิยม ซึ่งแนวคิดนี้บูรณาการมาจากแนวคิดของนักจิตวิทยากลุ่มพฤติกรรมนิยม ซึ่งมุ่งที่จะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายนอกด้วยการเปลี่ยนแปลงสิ่งแวดล้อมอย่างเป็นระบบด้วยวิธีการวางแผนจัดการวางเงื่อนไขสิ่งเร้าและผลกรรมของพฤติกรรม และแนวคิดของนักจิตวิทยากลุ่มปัญญานิยมที่มีความเชื่อว่า พฤติกรรมภายนอกของบุคคลที่เปลี่ยนแปลงนั้น เป็นผลมาจากการเปลี่ยนแปลงทางปัญญาภายใน ดังนั้น แนวคิดพฤติกรรม-ปัญญานิยม จึงเชื่อว่ามีสิ่งที่อยู่ระหว่างสิ่งเร้า (S) กับพฤติกรรมภายนอก (B₂) ซึ่งได้แก่ความคิด ความเชื่อ ทศนคติ ความคาดหวัง ซึ่งเป็นพฤติกรรมภายใน (B₁) สิ่งเร้าด้วยตัวของมันเองไม่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเหมือนที่กลุ่มพฤติกรรมนิยมเชื่อ แต่จะเชื่อว่า การที่บุคคลคิดต่อสิ่งเร้านั้นต่างหากที่จะทำให้พฤติกรรมเปลี่ยนแปลง (Kendall and Williams 1981: 417; Mahoney 1977: 5-13) โดยที่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของบุคคลนั้นกระทำได้โดยการเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญาด้วยวิธีการวางเงื่อนไขสิ่งเร้าและผลกรรมของกระบวนการทางปัญญา เมื่อกระบวนการทางปัญญาของบุคคลเปลี่ยนไปจะมีผลทำให้พฤติกรรมของบุคคลเปลี่ยนแปลงไปด้วย

เพื่อให้เห็นถึงกระบวนการอย่างชัดเจนของความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมภายนอก (B₂) กับพฤติกรรมภายใน (B₁) แคลิช (Kalish 1981: 319) ได้เสนอแบบอย่างทางปัญญาที่ชี้ให้เห็นถึงตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมภายใน (B₁) ดังนี้



จากรูปแบบทางปัญญาจะเห็นได้ว่า ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมภายใน(B1) ได้แก่

1. สิ่งเร้าที่เป็นเงื่อนไขนำ (S)
2. สิ่งเร้าอื่นที่เกิดขึ้นพร้อมกับสิ่งเร้าที่เป็นเงื่อนไขนำ ได้แก่ คำสอน คำแนะนำ
3. เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อน ซึ่งประกอบด้วย การเรียนรู้ในอดีต ภาวะแรงจูงใจ ภาวะทางอารมณ์ และปัจจัยทางพันธุกรรม
4. ข้อมูลย้อนกลับที่ได้รับจากการกระทำพฤติกรรมที่แสดงออก (B2) ได้แก่ ข้อมูลที่ได้รับจากเมื่อกระทำพฤติกรรมภายนอก (B2) แล้วจะได้รับผลกรรมเช่นไรอันจะส่งผลต่อพฤติกรรมภายใน(B1) .

ปัจจัยทั้ง 4 ประการที่กล่าวมาแล้วนี้ เป็นสิ่งที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมภายใน (B₁) ส่งผลให้พฤติกรรมภายใน (B₁) เปลี่ยนแปลง และเนื่องจากพฤติกรรมภายนอก (B₂) ได้รับอิทธิพลจากพฤติกรรมภายใน (B₁) ดังนั้นเมื่อพฤติกรรมภายใน (B₁) เปลี่ยนแปลงไปจึงทำให้พฤติกรรมภายนอก (B₂) เปลี่ยนแปลงไปด้วย ซึ่งตามแนวคิดพฤติกรรม - ปัญญานิยม ได้นำหลักการนี้ไปใช้เปลี่ยนแปลงพฤติกรรม โดยเปลี่ยนแปลงกระบวนการทางปัญญาและพฤติกรรมของบุคคลด้วยวิธีการวางเงื่อนไข สิ่งเร้าและผลกรรมตามกฎการเรียนรู้ของแนวคิดเชิงพฤติกรรม (Kalish, 1981: 320; Kendall and Williams 1981: 417; Martin and Pear 1983: 420-422) ซึ่งจากการวางเงื่อนไขสิ่งเร้าจะทำให้พฤติกรรมภายใน (B₁) เปลี่ยนแปลง แล้วส่งผลให้พฤติกรรมภายนอก (B₂) เปลี่ยนแปลงไปด้วย และผลกรรมหรือข้อมูลย้อนกลับที่ได้จากพฤติกรรมภายนอก (C) ก็จะมีผลต่อพฤติกรรมภายใน (B₁) ถ้าได้รับผลกรรมที่พึงพอใจ บุคคลก็จะมี ความคิด ความเชื่อ และทัศนคติในทางบวกต่อพฤติกรรมภายนอก (B₂) นั้น และมีแนวโน้มที่จะกระทำพฤติกรรมนั้นอีก แต่ถ้าการแสดงผลกรรมภายนอก (B₂) นั้น ทำให้บุคคลได้รับผลกรรมที่ไม่พึงพอใจ บุคคลก็จะมี ความคิด ความเชื่อ และทัศนคติในทางลบต่อพฤติกรรมภายนอก (B₂) นั้น และมีแนวโน้มที่จะไม่แสดงพฤติกรรมนั้นอีก

ตามแนวคิดพฤติกรรม - ปัญญานิยม เห็นว่าพฤติกรรมภายในของบุคคลมีผลต่อการกระทำของบุคคล พฤติกรรมภายในเหล่านี้มีบทบาท 3 อย่างคือ

1. เป็นเงื่อนไขนำต่อพฤติกรรมภายนอก คือ เป็นเงื่อนไขนำไปสู่พฤติกรรมภายนอกบางอย่าง นั่นคือ การคิดของบุคคลจะทำให้คนกระทำพฤติกรรมบางอย่าง ซึ่งอาจเป็นพฤติกรรมทางบวกหรือทางลบก็ได้ (Galanter, Miller and Pribram 1960 cited by Thoresen and Mahoney 1974: 112)
2. เป็นพฤติกรรมเป้าหมาย คือ บุคคลจะใช้กลวิธีควบคุมสิ่งเร้าภายใน (internalized stimulus-control strategy) ด้วยการกำหนดความคิดหรือจินตนาการไปใช้ในการแก้ปัญหาเชิงพฤติกรรม ซึ่งจากการกำหนดความคิดหรือจินตนาการนี้สามารถลดการเกิดเงื่อนไขที่นำไปสู่พฤติกรรมที่เป็นปัญหา และเพิ่มการเกิดสิ่งเร้าทางปัญญาที่จะนำไปสู่พฤติกรรมที่เหมาะสมได้ นั่นคือ ทำให้บุคคลเกิดการควบคุมตนเอง
3. เป็นผลกรรม พฤติกรรมภายในของบุคคลทั้งทางบวกและทางลบทำหน้าที่ในการควบคุมพฤติกรรมภายนอก เช่นเดียวกับตัวเสริมแรงและตัวลงโทษ นั่นคือ ถ้าบุคคลกระทำพฤติกรรม

แล้วมีความสบายใจ เขาก็จะกระทำพฤติกรรมนั้นเพิ่มขึ้น แต่ถ้าบุคคลกระทำพฤติกรรมแล้วไม่สบายใจ เขาก็จะกระทำพฤติกรรมนั้นลดลง

การเปลี่ยนแปลงความคิดภายในของบุคคล กระทำได้หลายวิธี ได้มีผู้เสนอแนวคิดไว้หลายท่าน เช่น แนวคิด RET (Rational Emotive Therapy) ของ อีลลิส (Ellis) ที่เชื่อว่า พฤติกรรมของบุคคลเปลี่ยนจากความคิด แนวคิดการแก้ปัญหา (Problem Solving) ของ ดี ซูริลลา และโกลด์เฟิร์ (D' Zurilla and Goldfried) ที่ให้คนคิดอย่างเป็นระบบ การหยุดความคิด (Thought Stopping) ตามแนวคิดของวอลเป (Wolpe) ซึ่งให้บุคคลพูดกับตนเอง เพื่อที่จะหยุดในขณะที่คิดอะไรบางอย่าง พฤติกรรมจะหยุดไปแล้วแสดงพฤติกรรมใหม่ ในขณะที่เดียวกันก็มีการใช้ตัวแบบตามแนวคิดของแบนดูรา (Bandura) ซึ่งเป็นกาให้เห็นตัวแบบว่าตัวแบบกระทำอย่างไร และได้รับผลกระทบเช่นไร ทำให้บุคคลเกิดความคาดหวังว่า ถ้าแสดงพฤติกรรมนั้นแล้วจะได้รับผลกระทบที่ต้องการ ซึ่งงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยพยายามหาทางที่จะเปลี่ยนพฤติกรรมภายในอย่างเป็นระบบ โดยเปลี่ยนรูปแบบทางปัญญา ซึ่งเริ่มจากการเปลี่ยนแปลงที่สภาพแวดล้อม (A) โดยใช้การจัดสภาพสิ่งแวดล้อมใหม่ที่เหมาะสมด้วยการใช้ตัวแบบ จากนั้นเปลี่ยนแปลงที่พฤติกรรมภายใน (B1) ด้วยการเสริมสร้างความคิดให้เด็กคิดที่จะกระทำ แล้วต่อมาจึงเปลี่ยนแปลงที่พฤติกรรมภายนอก (B2) นอกด้วยการให้เด็กกระทำพฤติกรรมนั้น และให้การเสริมแรงถ้าเด็กกระทำพฤติกรรม ซึ่งก็คือเริ่มจากการให้เด็กดูตัวแบบ แล้วคิดและจากการคิดจะนำไปสู่การกระทำในที่สุด ซึ่งผู้วิจัยคิดว่าเป็นสิ่งที่น่าจะได้กระทำในเรื่องของการพัฒนาหรือการเปลี่ยนแปลง

การเสนอตัวแบบ (modeling)

จากแนวคิดของแบนดูรา (Bandura 1977: 17-29) ที่ว่า พฤติกรรมของบุคคลเกิดขึ้นจากการเรียนรู้โดยผ่านตัวแบบ เป็นการเรียนรู้ที่บุคคลสังเกตจากพฤติกรรมของตัวแบบ ซึ่งอาจจะ เป็นบุคคลในครอบครัวหรือในสังคม โดยที่เมื่อเห็นตัวแบบแสดงพฤติกรรมบางอย่างแล้วได้รับการเสริมแรง แนวโน้มที่จะเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้นจะมีสูงขึ้น แต่เมื่อตัวแบบแสดงพฤติกรรมบางอย่างแล้วได้รับผลกระทบที่ไม่พึงพอใจบุคคลก็จะไม่เลียนแบบพฤติกรรมนั้น เป็นการที่บุคคลสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่น แล้วสร้างความคิดว่าจะสร้างพฤติกรรมใหม่ได้อย่างไร ซึ่งความคิดนี้ได้ประมวลเป็นข้อมูลไว้ใช้เป็นเครื่องชี้แนะการแสดงพฤติกรรมของตนต่อไป

จากแนวคิดของแบนดูรา (Bandura 1977 : 22-29) ที่ว่า พฤติกรรมของบุคคลเกิดขึ้นได้จากการเรียนรู้โดยผ่านตัวแบบ ซึ่งบุคคลสังเกตจากพฤติกรรมของตัวแบบ การเรียนรู้จากตัวแบบดังกล่าว มีกระบวนการ 4 กระบวนการที่สำคัญ คือกระบวนการใส่ใจ (attentional process) กระบวนการเก็บจำ (retention process) กระบวนการแสดงออก (motor reproduction process) และกระบวนการจูงใจ (motivational process) กระบวนการทั้ง 4 นี้ จำเป็นต่อการเรียนรู้จากการสังเกตหรือการเรียนรู้จากตัวแบบ โดยทุกกระบวนการมีความสำคัญ ถ้าขาดกระบวนการใดไปการกระทำตามตัวแบบย่อมไม่สมบูรณ์ เนื่องจากการเรียนรู้จากกระบวนการทั้ง 4 นี้ เกิดจากการที่กระตุ้นให้ผู้สังเกตใส่ใจกับตัวแบบอย่างแท้จริงจนสามารถจดจำและนำมาสร้างสัญลักษณ์ได้ ตลอดจนสามารถดัดแปลงสัญลักษณ์นั้นและนำออกมาใช้ได้ภายหลัง โดยมีกระบวนการสุดท้ายคือ กระบวนการจูงใจที่ทำให้ผู้สังเกตแสดงการตอบสนองออกมาคือ การกระทำตามตัวแบบในที่สุด

ปัจจัยที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ในกระบวนการใส่ใจ ได้แก่ ลักษณะของตัวแบบที่ใกล้เคียงกับผู้สังเกตในด้าน อายุ เพศ เชื้อชาติ ทัศนคติ ซึ่งทำให้ผู้สังเกตรู้สึกว่าเป็นที่เหมาะสมกับตน และเกิดความคาดหวังว่า ถ้าตนแสดงพฤติกรรมตามตัวแบบนั้นก็จะได้รับผลกระทบนองเดียวกัน นอกจากนี้ตัวแบบที่มีลักษณะเด่นเป็นพิเศษ เช่น มีความรู้ ชือเสียง อำนาจ และตัวแบบที่มีความสำคัญต่อผู้สังเกต เช่น พ่อแม่ ผู้ปกครอง ครู วิศวกรที่ผู้สังเกตนิยม (Biddle, 1979: 45) ตลอดจนการกระทำของตัวแบบที่ได้รับผลกระทบตามผู้สังเกตต้องการก็มีผลต่อการให้ความสนใจตัวแบบ (Mikulius, 1978: 112) ส่วนกระบวนการเก็บจำ การเห็นให้เห็นถึงผลกรรมที่ตัวแบบได้รับจะทำให้ระลึกถึงตัวแบบได้ง่ายขึ้น กระบวนการแสดงออก จะแสดงพฤติกรรมเลียนแบบตัวแบบได้ถูกต้อง เพียงใดขึ้นกับปริมาณการรับรู้ที่ได้จากการสังเกต และสำหรับกระบวนการจูงใจผู้สังเกต จะได้รับการจูงใจด้วยผลกรรมที่ได้รับจากการแสดงพฤติกรรมเลียนแบบตัวแบบ ถ้าพฤติกรรมของตัวแบบได้รับผลกรรมที่พึงพอใจหรือหลีกเลี่ยงสิ่งที่ไม่พึงพอใจได้ ผู้สังเกตก็จะมีแนวโน้มสูงที่จะเลียนแบบพฤติกรรมของตัวแบบนั้น เพราะเกิดความคาดหวังว่า จะได้รับผลกรรมตามที่ตัวแบบได้รับ (Bandura 1977: 28-29) ดังนั้น ถ้าบุคคลสังเกตพฤติกรรมของคนอื่นในสังคมแล้วจดจำไว้จนนำสิ่งที่จดจำไว้นั้นมาแสดงออกด้วยตนเองในเวลาต่อมา และได้รับผลกรรมจากการแสดงพฤติกรรมเลียนแบบตัวแบบตามผู้สังเกตต้องการ ก็จะช่วยให้ผู้สังเกตพัฒนาพฤติกรรมตามตัวแบบได้ ถ้าผู้สังเกตได้เห็นตัวแบบแสดงพฤติกรรมหนึ่งแล้วได้รับการเสริมแรง (vicarious reinforcement) ผู้สังเกตมีแนวโน้มที่จะกระทำตามมากขึ้น

การรายงานตนเอง (self-report)

การรายงานตนเองจัดได้ว่าเป็นรูปแบบหนึ่งของการพูดกับตนเอง (self-talk) การที่บุคคลจะพูดกับตนเองได้จะต้องมีการคิดก่อน และการที่บุคคลคิด ก็จะมีผลให้กระทำพฤติกรรมออกมา การพูดกับตนเองสามารถจัดให้เป็นระบบได้มากขึ้น ซึ่งการพูดกับตนเองที่เป็นระบบนั้นสามารถ

8

เรียกว่าเป็นวิธีการสอนตนเอง (self-instruction) การสอนตนเองจะมีขั้นตอนการนำไปใช้เพื่อให้เกิดพฤติกรรมเป้าหมายหลายขั้นตอน โดยมีขั้นตอนการฝึกการสอนตนเองด้วยการใช้ตัวแบบและการฝึกซ้อมการสอนตนเอง ส่วนการพูดกับตนเองหรือการรายงานตนเองนั้นจะกระทำได้ง่ายกว่าเพียงแต่ให้บุคคลรายงานตนเองในสิ่งที่ได้สังเกตเห็น ได้คิด และได้กระทำ ก็จะส่งผลต่อพฤติกรรมของบุคคลนั้น

การรายงานตนเองสามารถใช้ได้ใน 2 ทางคือ การบอกกับตัวเองภายในและการบอกกับตัวเองภายนอกด้วยการพูดประโยคกับตนเอง การบอกกับตัวเองภายในอาจทำได้ง่าย ๆ โดยพูดกับตัวเองภายในใจ เช่น

"ฉันจะต้องทำอะไรนะ คุณต้องการให้ฉันลอกภาพนี้ ฉันต้องทำอะไรไม่รีบร้อนและละเอียดรอบคอบ เอาละ ลากเส้นลงไปข้างล่าง ลงไปอีก ลากเส้นไปทางขวา ไซ้แล้ว ตอนนี้อีกเส้นลงไปข้างล่างอีกเล็กน้อย แล้วลากเส้นไปทางซ้าย ฉันทำได้ดีขึ้นนะ จำไว้ละ ลากเส้นซ้ำ ๆ ตอนนี้อีกเส้นไปข้างบนอีกครั้ง ไม่ใช่สิ ฉันควรจะลากเส้นลงไปข้างล่าง นี่แหละ ถูกต้องแล้ว ลากเส้นอย่างระมัดระวังหน่อยนะ ดีแล้ว แม้ว่าฉันจะทำผิด ฉันก็ยังสามารถจะทำให้ข้างล่างและระมัดระวังมากขึ้น ตอนนี้ฉันต้องลากเส้นลงไปข้างล่าง เสร็จแล้ว ฉันทำเสร็จแล้ว" เป็นต้น

การบอกกับตัวเองภายนอก เป็นการพูดประโยคกับตัวเองด้วยเสียงดังซึ่งอาจนำไปสู่การรายงานตนเองได้ และการพูดประโยคกับตัวเองด้วยเสียงดังนี้จะชี้แนะการกระทำพฤติกรรมเป้าหมายของตน ซึ่งงานวิจัยนี้จะใช้การพูดกับตัวเองด้วยการบอกกับตัวเองภายนอก โดยจะให้เด็กรายงานใน 3 ลักษณะคือ รายงานว่า "เขาได้เห็นผู้อื่นกระทำพฤติกรรมเอื้อเพื่อต่อบุคคลทั่วไปอย่างไรบ้าง" และ "เขาคิดจะกระทำพฤติกรรมเอื้อเพื่อต่อเพื่อนในชั้นเรียนของเขาอย่างไรบ้าง" และ "เขาได้กระทำพฤติกรรมเอื้อเพื่อต่อเพื่อนในชั้นเรียนของเขาอย่างไรบ้าง"

การเสริมแรงทางบวก

การเสริมแรงทางบวก (positive reinforcement) คือ การที่บุคคลแสดงพฤติกรรมมาติดพฤติกรรมหนึ่งแล้วได้รับผลกรรมที่พึงพอใจ ทำให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมนั้นเพิ่มขึ้นหรือคงพฤติกรรมนั้นไว้ สิ่งเร้าที่เป็นผลกรรมที่บุคคลพึงพอใจเรียกว่า ตัวเสริมแรงทางบวก (positive reinforcer)

ประเภทของตัวเสริมแรงทางบวก

ตัวเสริมแรงทางบวก แบ่งได้ 5 ประเภท (Kazdin, 1980: 131-140; Rimm and Masters, 1974: 179)

1. วัตถุสิ่งของ (material) เป็นตัวเสริมแรงที่ไม่ต้องวางเงื่อนไข ได้แก่ วัตถุสิ่งของ ของเล่น อาหาร เป็นต้น

2. ตัวเสริมแรงทางสังคม (social reinforcer) เป็นตัวเสริมแรงที่ต้องวางเงื่อนไข แบ่งเป็น 2 ประเภทคือ

1) ตัวเสริมแรงทางสังคมที่แสดงออกทางวาจา ได้แก่ คำชมเชย ยกย่อง แสดงความพอใจ เช่น ดีมาก น่าสนใจ เก่ง หลักสำคัญในการใช้การเสริมแรงทางวาจา คือ จะต้องทำให้บุคคลที่ได้รับการเสริมแรงทราบว่า เขาได้รับการเสริมแรงในพฤติกรรมใด

2) ตัวเสริมแรงทางสังคมที่แสดงออกด้วยท่าทาง ได้แก่ การยิ้มให้ การแตะตัว ตัวเสริมแรงทางสังคมเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพมาก เนื่องจากเป็นตัวเสริมแรงที่แผ่ขยายสามารถนำไปใช้คู่กับตัวเสริมแรงอื่นได้ แต่มีข้อจำกัดว่า อาจจะไม่เป็นตัวเสริมแรงสำหรับบางบุคคลและจะเข้ากันได้ผลต้องใช้ด้วยความจริงใจและกระทำอย่างสม่ำเสมอ

3. หลักฟรีแม็ค (Premack's Principle) คือการใช้กิจกรรมหรือสิ่งที่คุณชอบกระทำมากที่สุดมาเป็นตัวเสริมแรงพฤติกรรมที่คุณกระทำน้อยกว่า เช่น กรณีที่เด็กชอบดูทีวี แต่ไม่ชอบอ่านหนังสือ ก็อาจใช้การดูทีวีเป็นตัวเสริมแรงการอ่านหนังสือได้

4. การให้ข้อมูลย้อนกลับ (information feedback) เป็นการให้ข้อมูลเกี่ยวกับผลการกระทำของบุคคล การให้ข้อมูลย้อนกลับเพียงอย่างเดียวอาจไม่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมได้ จึงควรนำไปสัมพันธ์กับตัวเสริมแรงอื่น ๆ เพื่อทำให้เกิดประสิทธิภาพสูงขึ้น

5. เบี้ยอรรถกร (token economy) เป็นสัญลักษณ์ที่นำไปแลกเปลี่ยนตัวเสริมแรงอื่น ๆ ที่บุคคลต้องการ เบี้ยอรรถกรอาจอยู่ในรูปของ ดาว เบี้ย คะแนน คูปอง ตั๋ว หรือเงิน เป็นต้น เบี้ยอรรถกรเป็นตัวเสริมแรงที่มีประสิทธิภาพสูง สามารถทำให้ระดับพฤติกรรมของบุคคลคงอยู่หรือเพิ่มขึ้นมากกว่าและนานกว่าตัวเสริมแรงอื่น มีคุณสมบัติเป็นตัวเสริมแรงแผ่ขยาย (generalized reinforcers) สามารถนำไปแลกเปลี่ยนตัวเสริมแรงอื่นได้ จึงหมดสภาพของการเสริมแรงช้ากว่าตัวเสริมแรงประเภทอื่น

การใช้การเสริมแรงทางบวกอย่างมีประสิทธิภาพ

แคชดิน (Kazdin 1980: 123) เสนอว่า ประสิทธิภาพของการเสริมแรงทางบวกขึ้นอยู่กับองค์ประกอบดังนี้

1. ระยะเวลาของการให้การเสริมแรง ควรให้การเสริมแรงทันทีที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมาย ซึ่งจะก่อให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าการให้การเสริมแรงหลังจากที่บุคคลแสดงพฤติกรรมเป้าหมายผ่านไปนาน
2. ขนาดหรือจำนวนของการเสริมแรง ยิ่งให้ตัวเสริมแรงจำนวนมากหรือเพิ่มขึ้นก็ยิ่งทำให้พฤติกรรมมีความถี่มากขึ้น แต่ตัวเสริมแรงบางประเภท ถ้าให้มากเกินไป อาจทำให้หมดสภาพการเป็นตัวเสริมแรงได้ (satiation)
3. คุณภาพหรือชนิดของตัวเสริมแรง ตัวเสริมแรงจะมีคุณภาพมากขึ้นเพียงใดขึ้นกับความพึงพอใจของบุคคลที่มีต่อตัวเสริมแรงนั้น ถ้าบุคคลพึงพอใจในตัวเสริมแรงมากจะทำให้ตัวเสริมแรงมีคุณภาพสูงและก่อให้เกิดพฤติกรรมได้มาก ในทางตรงกันข้ามถ้าบุคคลพึงพอใจในตัวเสริมแรงน้อยจะทำให้ตัวเสริมแรงมีคุณภาพต่ำและก่อให้เกิดพฤติกรรมได้น้อย
4. ตารางการเสริมแรง การใช้ตารางการเสริมแรงแบบทุกครั้งในระยะแรก จะทำให้อัตราการเกิดพฤติกรรมเป้าหมายสูงกว่าการเสริมแรงเป็นครั้งคราว และเมื่อเกิดพฤติกรรมเป้าหมายอย่างสม่ำเสมอแล้วควรเปลี่ยนเป็นการเสริมแรงเป็นครั้งคราวเพื่อทำให้พฤติกรรมนั้นคงอยู่

พฤติกรรมเอื้อเพื่อ

พฤติกรรมเอื้อเพื่อเป็นพฤติกรรมหนึ่งในหลาย ๆ พฤติกรรมที่จัดว่าเป็นพฤติกรรมสร้างสรรค์สังคม (สราญศ์ โค้วตระกูล 2529: 9) โดยที่พฤติกรรมเอื้อเพื่อคือ การอาสาสมัครที่จะช่วยเหลือบุคคลอื่นโดยไม่คาดหวังว่าจะได้รับรางวัลตอบแทนและผู้ให้ความช่วยเหลือกระทำด้วยความตั้งใจที่จะให้ประโยชน์แก่ผู้อื่น (Peplau and Freedman 1988: 332; Shaver 1981: 308; อีระพร อวารณโณ 2529: 7/2) เป็นความรู้สึกลักษณะหนึ่งภายในตัวบุคคลที่ไวต่อการต้องการความช่วยเหลือของบุคคลอื่น โดยคำนึงถึงและ เสียสละ เพื่อผู้อื่น เพื่อให้ผู้อื่นได้ในสิ่งที่เขาต้องการ โดยไม่คำนึงถึงความสุขและความทุกข์ของตัวเองที่เป็นผลมาจากการช่วยเหลือนั้น (Macaulay and Berkowitz 1970: 3 cited by Ault 1980: 216-217; Turner 1948: 502; วารินทร์ ม่วงสุวรรณ 2517: 8 สุนีย์ ชินศักดิ์ชัย 2525: 5) นอกจากนี้พฤติกรรมเอื้อเพื่อยังเป็นพฤติกรรมทางบวกที่สังคมยอมรับและให้คุณค่า เป็นพฤติกรรมที่ช่วยให้ความเห็นแก่ตัวของบุคคลลดลง ซึ่งจากความหมายของพฤติกรรมเอื้อเพื่อดังกล่าวสรุปได้ว่า พฤติกรรมเอื้อเพื่อ คือ การช่วยเหลือบุคคลอื่นโดยไม่คาดหวังที่จะได้รับผลตอบแทน เป็นการเสียสละเพื่อให้ผู้อื่นได้ในสิ่งที่เขาต้องการ

จากการศึกษาของ โรเซนฮาน (Rosenhan) พบว่า พฤติกรรมเอื้อเพื่อแบ่งได้เป็น 2 ประเภทคือ พฤติกรรมเอื้อเพื่อตามบรรทัดฐาน และพฤติกรรมเอื้อเพื่อในตนเอง พฤติกรรมเอื้อเพื่อตามบรรทัดฐานจะ เกี่ยวข้องกับบุคคลอื่นและได้รับการส่งเสริมจากสังคมด้วยการให้รางวัลและการลงโทษ ส่วนพฤติกรรมเอื้อเพื่อในตนเองไม่คำนึงถึงการให้รางวัลและการลงโทษจากสังคม แต่ได้รับการกระตุ้นจากความคิดที่อยู่ภายใน พฤติกรรมเอื้อเพื่อตามบรรทัดฐานเป็นลักษณะของการคล้อยตามทางสังคม (social conformity) ในขณะที่พฤติกรรมเอื้อเพื่อในตนเองเป็นลักษณะของสัญญาประชาคม (commitment) และยังพบว่าพฤติกรรมเอื้อเพื่อตามบรรทัดฐานเกิดขึ้นก่อน พฤติกรรมเอื้อเพื่อในตนเอง โดยในตอนแรกเด็กจะถูกควบคุมด้วยการให้รางวัลและการลงโทษจากสังคมก่อน แล้วต่อมาจากการกระทำตามบรรทัดฐานของสังคม ก็จะซึมซาบเข้าสู่ตัวบุคคลนั้นกลายเป็นลักษณะของเขาเอง (Rosenhan 1969: 254-260) ซึ่งสอดคล้องกับคำอธิบายการเกิดจริยธรรมตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูราที่ว่า การเกิดจริยธรรมเป็นผลของการถ่ายทอดขัดเกลาทางสังคม (socialization) เป็นผลของการซึมซาบ (internalization) และเป็นผลของการถอดแบบ (identification) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมถือว่าจริยธรรมเป็นเรื่องของกฎเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินการกระทำและกำกับการกระทำของตน กฎเกณฑ์เหล่านี้ส่วน

หนึ่ง เป็นกฎเกณฑ์ที่สังคมกำหนดขึ้นในรูปแบบของกฎหมาย ศีลธรรมและจารีตประเพณี นอกจากนี้บุคคลอาจสร้างกฎเกณฑ์บางอย่างขึ้นมาด้วยตนเองและยึดถือปฏิบัติในใจของตนเอง กฎเกณฑ์ที่เป็นกฎเกณฑ์ที่กำกับการกระทำของเขาได้มากกว่ากฎเกณฑ์ที่สังคมกำหนดขึ้น แต่บุคคลไม่ได้ยึดถือมาปฏิบัติ (ธีระพร อวารณโรณ 2528: 237)

ในการศึกษาพฤติกรรมเอื้อเพื่อเป็นไปได้ 3 แนวทาง คือ แนวทางแรกศึกษาตามทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญา ซึ่งมีเพียเจต์และโคลเบอร์กเป็นผู้นำ แนวทางนี้ถือว่า พฤติกรรมเอื้อเพื่อขึ้นกับพัฒนาการทางปัญญา จะต้องรอเวลา และถือว่าก่อนที่เด็กจะเห็นใจในความทุกข์ของผู้อื่น และจะสามารถช่วยเหลือได้ เด็กจะต้องมีความสามารถทางเขาวนปัญญาที่จะมองเห็นปัญหาในแง่ของผู้มีปัญหาลีก่อน ส่วนแนวทางที่สองศึกษาตามทฤษฎีจิตวิเคราะห์ ซึ่งฟรอยด์ (Freud 1949: 538) เชื่อว่าจริยธรรมสร้างและพัฒนาขึ้นในตนในคุณธรรม (super ego) เกิดจากการเลี้ยงดูที่เหมาะสมเพื่อลดการยึดตน (ego) ของคน เป็นกระบวนการถอดแบบ (identification) จากการอบรมเลี้ยงดูมาแต่เยาว์วัย ทำให้เด็กถอดแบบบุคลิกภาพ ค่านิยมและมาตรฐานจริยธรรมในสังคมไว้ จนในที่สุดจะยอมรับกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ในสังคมเป็นหลักปฏิบัติของตนโดยอัตโนมัติ และแนวทางที่สามศึกษาตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม ซึ่งมีแบนดูราเป็นผู้นำ ทฤษฎีนี้อธิบายการเกิดพฤติกรรมเชิงจริยธรรมว่าเป็นผลจากการเรียนรู้ทางสังคม ซึ่งเป็นการเรียนรู้ผ่านกระบวนการมีแบบอย่างและกระบวนการเสริมแรง เป็นการเรียนรู้เงื่อนไขพฤติกรรมซึ่งเริ่มตั้งแต่เกิดจนตลอดชีวิต โดยอาศัยอิทธิพลของกระบวนการสังคมประกิต (socialization) บุคคลจะประสบเงื่อนไขต่าง ๆ จะเรียนรู้และซึมซาบเงื่อนไขเหล่านี้ (internalization) สามารถบอกได้ว่าการกระทำหนึ่ง ๆ ถูกผิดดีชั่วอย่างไร และปฏิบัติตนให้สอดคล้องกับที่ได้เรียนรู้มา

ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมกับพฤติกรรมเอื้อเพื่อ

พฤติกรรมเอื้อเพื่อจัดว่าเป็นพฤติกรรมจริยธรรมลักษณะหนึ่ง ซึ่งมีพัฒนาการเป็นไปตามรูปแบบพัฒนาการจริยธรรมโดยทั่วไป ซึ่งผู้นำทางทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรม ได้แก่ เพียเจต์ และโคลเบอร์ก



ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของเพียเจต์

เพียเจต์ (Piaget) กล่าวว่า พัฒนาการทางจริยธรรมของมนุษย์ขึ้นอยู่กับความฉลาดในการที่จะรับรู้กฎเกณฑ์ของสังคม ดังนั้นพัฒนาการทางจริยธรรมจึงขึ้นอยู่กับพัฒนาการทางสติปัญญาของบุคคลนั้น และเพียเจต์ยังศึกษาพบว่า จริยธรรมแฝงอยู่ในการเล่นของเด็ก โดยเด็กจะเริ่มเล่นตั้งแต่เล่นไม่รู้จักรูกฎเกณฑ์ มุ่งเอาชนะอย่างเดียว แล้วเกิดความร่วมมือในระหว่างผู้เล่นด้วยกันเอง จนกระทั่งสามารถทำตามกฎเกณฑ์ด้วยความรู้สึกผิดชอบเอง เพียเจต์แบ่งพัฒนาการทางจริยธรรมออกเป็น 2 ชั้น คือ

ชั้นที่ 1 ระยะเวลาขึ้นอยู่กับกฎเกณฑ์จากผู้อื่น (heteronomous) อยู่ในช่วงอายุตั้งแต่แรกเกิดจนถึง 8 ปี ระยะเวลาพ่อแม่ ผู้ใหญ่จะมีอิทธิพลต่อเด็กมาก เด็กจะยึดถือเป็นกฎเกณฑ์ตายตัว (fixed rules) ผิดเป็นผิด ทำผิดต้องได้รับโทษ โดยไม่คำนึงถึงแรงจูงใจหรือเหตุแห่งการกระทำนั้น ตัดสินความถูกผิดโดยขึ้นกับขนาดของผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำนั้น

ชั้นที่ 2 ระยะเวลาขึ้นอยู่กับกฎเกณฑ์ของตนเอง (autonomous) อยู่ในช่วงอายุตั้งแต่ 8 ปีขึ้นไป ระยะเวลาเด็กจะมีความคิดเป็นของตนเอง เด็กจะใช้เหตุผลที่คำนึงถึงความยุติธรรม โดยการตัดสินความถูกผิดของการกระทำจะขึ้นอยู่กับความตั้งใจหรือเจตนาของผู้กระทำมากกว่าที่จะพิจารณาที่ผลของการกระทำ เด็กจะมองกฎระเบียบของสังคมว่าสามารถเปลี่ยนแปลงได้ (Piaget 1967: 301)

เพียเจต์มีความเห็นว่า พัฒนาการทางจริยธรรมของเด็กดำเนินจากขั้นของการยึดติดกฎเกณฑ์จากผู้อื่นไปสู่ขั้นของการมีกฎเกณฑ์ของตนเอง

ทฤษฎีเหตุผลทางจริยธรรมของโคลเบอร์ก (Theory of Moral Reasoning)

โคลเบอร์ก (Kohlberg) ได้เสนอทฤษฎีเหตุผลทางจริยธรรม โดยแนวความคิดพื้นฐานของทฤษฎีนี้เชื่อว่า จริยธรรม หมายถึง กฎเกณฑ์ในการตัดสินความถูกผิดของการกระทำ ความเข้าใจเกี่ยวกับกฎเกณฑ์นั้นขึ้นอยู่กับพัฒนาการทางปัญญา ซึ่งผูกพันกับอายุของบุคคล โดยโคลเบอร์กยึดถือทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญาของเพียเจต์เป็นหลักในการสร้างทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรม ซึ่งหลักการของทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลเบอร์กมีดังนี้

1. ลำดับขั้นพัฒนาการ โคลเบอร์กเชื่อว่า ความเข้าใจเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ในการตัดสินความถูกต้องของการกระทำขึ้นอยู่กับปัญหาความคิดของบุคคล โคลเบอร์กแบ่งพัฒนาการทางการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมออกเป็น 3 ระดับ คือ

ระดับที่ 1 ระดับก่อนกฎเกณฑ์สังคม (preconventional level)

การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับนี้พบในเด็กวัยก่อน 12 ขวบ โดยที่จะพบว่า เด็ก 2 ขวบปีแรก ปัญหาความคิดอยู่ในขั้นต่ำเกินกว่าที่จะเข้าใจความถูกต้องของการกระทำ เมื่อย่างเข้าสู่วัย 2-7 ขวบ จึงเริ่มที่จะเข้าใจเกี่ยวกับความถูกต้องของการกระทำ ความเข้าใจนี้เป็นผลของการคิดคำนึงของเด็กเองและการคิดคำนึงนี้ก็อยู่ในกรอบของความสามารถในการคิดของตนเอง และอยู่ในกรอบของประสบการณ์ที่ตนได้รับอีกหนึ่ง และเมื่อความคิดของเด็กก่อนวัย 12 ขวบ ยังจำกัดอยู่ในขอบเขตของการนึกคิดเอาเอง และการคิดเกี่ยวกับสิ่งที่เป็นรูปธรรม ความคิดเกี่ยวกับความถูกต้องจึงจำกัดอยู่ในขอบเขตของสิ่งที่เป็นรูปธรรมเท่านั้น และยังไม่สามารถเข้าใจกฎเกณฑ์ของสังคมอย่างเป็นระบบ

ระดับที่ 2 ระดับกฎเกณฑ์สังคม (conventional level)

ในระดับนี้บุคคลสามารถคิดในเชิงเหตุผลนามธรรมได้ เนื่องจากสามารถมองเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ สามารถเข้าใจบทบาทของบุคคลต่าง ๆ ในสังคมและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลต่าง ๆ ในสังคมอย่างเป็นระบบ ความเข้าใจนี้ถือเป็นการรับรู้ทางสังคม เมื่อเกิดการรับรู้ทางสังคมแล้วบุคคลจึงจะตัดสินความถูกต้องของการกระทำของบุคคลต่าง ๆ ตามกฎเกณฑ์ของสังคมได้

ระดับที่ 3 ระดับเลยกฎเกณฑ์สังคม (postconventional level)

ในระดับนี้บุคคลสามารถตัดสินเกี่ยวกับความถูกต้องเหมาะสมของกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ของสังคม ตามหลักการที่ตนคิดและไตร่ตรองด้วยตนเองแล้วว่าถูกต้อง ผู้ที่สามารถตัดสินความถูกต้องของการกระทำในระดับสูงนี้ จะต้องอาศัยปัญหาความคิดระดับสูง และต้องเป็นผู้ที่ช่างคิด ช่างสังเกต บุคคลเริ่มคิดตามหลักเหตุผลนามธรรมเมื่อย่างเข้าสู่วัยรุ่น แต่ความคิดในระยะวัยรุ่นยังคงจำกัดอยู่ในขั้นการค้นพบกฎเกณฑ์ของสังคมเท่านั้น กว่าจะสามารถเริ่มวิพากษ์กฎเกณฑ์ต่าง ๆ ได้ต้องมีอายุอย่างน้อย 20 ปี จึงจะทำได้

2. การเกิดจริยธรรม

โคลเบิร์ตเชื่อเหมือนกับเพียเจท์ว่า จริยธรรมหรือความเข้าใจเกี่ยวกับความถูกต้องขึ้นอยู่กับพัฒนาการทางปัญญาของบุคคล และพัฒนาการทางปัญญาจะพัฒนาเป็นลำดับขั้น จากขั้นหนึ่งไปสู่อีกขั้นหนึ่งอย่างแน่นอนตายตัว ไม่มีการข้ามขั้น ไม่มีการสลับขั้น และไม่มีการเร่งขั้น ดังนั้น จริยธรรมจึงพัฒนาไปเป็นขั้น ๆ ตามลำดับอย่างแน่นอนตายตัวเช่นกัน และพัฒนาจากขั้นต่ำกว่าไปสู่ขั้นสูงกว่าทีละขั้น ไม่มีการข้ามขั้น ไม่มีการสลับขั้น และไม่มีการเร่งขั้น และยังเชื่อว่า จริยธรรมมิได้เป็นผลของการถ่ายทอดทางสังคมไม่ว่าบุคคลจะเติบโตในสังคมใดหรือนับถือศาสนาใด ย่อมมีลำดับขั้นการพัฒนาของจริยธรรมที่เหมือน ๆ กัน

ตามทฤษฎีของโคลเบิร์ต พัฒนาการของจริยธรรมเป็นผลของการสังเกตและการคิดไตร่ตรองของบุคคล โดยในการคิดไตร่ตรองจำเป็นต้องอาศัยข้อมูล ซึ่งข้อมูลที่นำมาพิจารณาส่วนหนึ่ง เป็นความเข้าใจของตนเองในสิ่งต่าง ๆ และอีกส่วนหนึ่งเกิดจากประสบการณ์ทางสังคมที่ได้รับใหม่ โดยเฉพาะข้อมูลที่ได้จากการรับฟังทฤษฎีของผู้อื่น และถ้าข้อมูลต่าง ๆ เหล่านี้มีความขัดแย้งกัน บุคคลก็จะเกิดความรู้สึกไม่สมดุล (disequilibrium) ทำให้ต้องปรับตัวเอง โดยการสำรวจและจัดระเบียบความเข้าใจของตนเองใหม่ มีการจำแนกประเด็นปัญหาต่าง ๆ ให้ความชัดเจนขึ้น และมีการบูรณาการประเด็นต่าง ๆ เข้าด้วยกันเป็นความเข้าใจใหม่ซึ่งแตกต่างจากเดิม กระบวนการจำแนกและการบูรณาการ (discrimination and integration) จึงเป็นกลไกของการพัฒนาจริยธรรม ผลของกระบวนการนี้ ทำให้เกิดความเข้าใจใหม่ขึ้นมาแทนที่ความเข้าใจเก่า ทำให้เกิดจริยธรรมใหม่ขึ้นมาแทนที่จริยธรรมเก่า จริยธรรมใหม่นี้จัดอยู่ในขั้นสูงกว่าจริยธรรมเก่า และแตกต่างจากจริยธรรมเก่าในเชิงคุณภาพ

จากทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมที่ได้กล่าวมาไม่ว่าจะเป็นของเพียเจท์หรือโคลเบิร์ตต่างก็สอดคล้องกับแนวคิดพัฒนาการพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของเด็กินแง่ที่ว่า พฤติกรรมเอื้อเฟื้อของเด็กเล็กยังยึดติดอยู่กับผู้มีอำนาจเหนือกว่า ติดอยู่กับการควบคุมจากภายนอก พฤติกรรมเอื้อเฟื้อจะเพิ่มขึ้นตามระดับอายุ โดยเด็กจะมีพัฒนาการทางความคิด ความเข้าใจมากขึ้น การตัดสินใจและการเลือกที่จะกระทำหรือไม่กระทำก็จะเป็นเหตุผลของตนมากขึ้น สามารถมองโลกในทฤษฎีของผู้อื่นได้มากขึ้น ยึดตนเป็นศูนย์กลางน้อยลง

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมกับพฤติกรรมเอื้อเพื่อ

ตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูรานั้นเขาเชื่อว่า พัฒนาการทางจริยธรรมของบุคคลเป็นผลจากการเรียนรู้ทางสังคมเช่นเดียวกับพฤติกรรมด้านอื่น ๆ ของบุคคลนอกเหนือจากพฤติกรรมสะท้อน (Bandura 1977: 16) ซึ่งบุคคลจะเรียนรู้พฤติกรรมโดยผ่านทางประสบการณ์ตรงหรือจากการสังเกตตัวแบบ บุคคลจะเรียนรู้เงื่อนไขผลกระทบว่าพฤติกรรมใดกระทำแล้วได้รับผลกระทบทางบวกหรือผลกระทบทางลบ ภายหลังจากการเรียนรู้ที่บุคคลจะเลือกกระทำพฤติกรรมที่ได้รับผลกระทบทางบวก และลดหรือไม่กระทำพฤติกรรมที่ได้รับผลกระทบทางลบ

นักทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมมีความเห็นว่า จริยธรรมของบุคคลเป็นผลมาจากการเรียนรู้เช่นเดียวกับพฤติกรรมอื่น การเรียนรู้เป็นการเรียนรู้โดยผ่านกระบวนการตัวแบบ และกระบวนการเสริมแรง (Bar-Tal 1976: 17) เป็นการเรียนรู้เงื่อนไขผลกระทบ ซึ่งเริ่มตั้งแต่เกิดจนตลอดชีวิต จากผลของการอบรมเลี้ยงดูและการเข้าร่วมในสังคมทำให้บุคคลเรียนรู้และซึมซาบเงื่อนไขต่าง ๆ จนสามารถบอกได้ว่าการกระทำใดถูก ผิด ดี ชั่ว อย่างไร และปฏิบัติตนให้สอดคล้องกับสิ่งที่ได้เรียนรู้มา การเรียนรู้เงื่อนไขผลกระทบในรูปของความผิดชอบชั่วดีนี้ถือเป็นการเรียนรู้จริยธรรม

วิธีปลูกฝังจริยธรรมตามทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมกระทำได้โดยการจัดประสบการณ์ทางตรง ทางอ้อม ซึ่งได้แก่ ตัวอย่างและคำอธิบายชี้แนะ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในกฎเกณฑ์การตัดสินความถูกผิดของการกระทำ เกิดความเชื่อในความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมกับผลกระทบ และเกิดความเชื่อในผลดีที่เกิดจากการบังคับตนเองให้ปฏิบัติตนตามมาตรฐานที่กำหนดไว้ การจัดเงื่อนไขสิ่งแวดล้อมทางสังคมเพื่อให้เกิดการเรียนรู้จริยธรรม จะต้องจัดให้มีการสอดคล้องกันทั้งประสบการณ์ตรง ตัวอย่างและคำอธิบายชี้แนะ และถ้าหากว่าคำอธิบายชี้แนะมีลักษณะเป็นการชี้แนะให้ผู้เรียนมองเห็นกฎเกณฑ์หรือความสัมพันธ์ต่าง ๆ จากประสบการณ์ตรงของผู้เรียน และจากตัวอย่างที่ประสบพบเห็น หรือได้รับการบอกเล่า การเรียนรู้ก็จะเกิดในลักษณะที่ตรงเป้า และมีประสิทธิผลมากขึ้น

นักทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมไม่เชื่อว่า พัฒนาการทางจริยธรรมจะเป็นลำดับขั้นที่แน่นอนตายตัว (invariant) ตามที่เสนอโดยเพียเจต์และโคลเบอร์ก เพราะการเรียนรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์ในการตัดสินความถูกผิดของการกระทำ แม้จะเริ่มต้นเรียนรู้จากกฎเกณฑ์ง่าย ๆ ไปสู่กฎเกณฑ์ที่ยากขึ้น และเริ่มต้นจากการใช้กฎเกณฑ์เดียวไปสู่การใช้หลายกฎเกณฑ์พร้อมกัน แต่กฎเกณฑ์ที่เรียนรู้และที่ใช้ตัดสินการกระทำก็ไม่จำเป็นต้องมีลักษณะแตกต่างกันทางคุณภาพโดยสิ้นเชิง

เมื่อบุคคลพัฒนาจากวัยหนึ่ง ไปสู่อีกวัยหนึ่ง และไม่จำเป็นต้อง เรียงตามลำดับขั้นที่แน่นอนตายตัวด้วย (ชัยพร วิชาวุธ 2526: 27-28)

พัฒนาการของการตัดสินใจทางจริยธรรมสะท้อนให้เห็นพัฒนาการของความสามารถในการ เข้าใจสิ่งต่าง ๆ ของ เด็ก และสะท้อนให้เห็นพัฒนาการของวิธีอบรมสั่งสอนและความคุมพฤติกรรมที่ พ่อแม่และบุคคลอื่น ๆ ในสังคมใช้กับเด็ก วิธีอบรมสั่งสอนและความคุมพฤติกรรมนี้ เปลี่ยนแปลงไปตาม อายุของเด็ก ในวัยที่เด็กยังไม่เข้าใจภาษาพูดดีพอ พ่อแม่ก็ต้องอบรมและความคุมพฤติกรรม ของเด็กด้วยการกระทำ ด้วยการให้รางวัลและการลงโทษอย่างเป็นรูปธรรม เมื่อเด็กโตขึ้นจะ สามารถใช้สัญลักษณ์แทนสิ่งต่าง ๆ และสามารถคาดหวัง เกี่ยวกับผลของการกระทำของตนเองได้ พ่อแม่ก็จะใช้วิธีอบรมสั่งสอนด้วยวาจา ด้วยการแสดงตัวอย่างให้ดู ด้วยการชี้แนะให้ดูตัวอย่างทั้งที่เป็น ตัวอย่างจริงและตัวอย่างสมมติในนิทานหรือเรื่องเล่าต่าง ๆ และด้วยการใช้ภาษาเป็นสื่อในการให้รางวัลและลงโทษ เด็กจะเรียนรู้และแทนสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ด้วยสัญลักษณ์ซึ่งจะส่งผลต่อการ คาดหวังเกี่ยวกับผลของการกระทำของเด็ก และส่งผลทำให้เด็กสามารถควบคุมตนเองในที่สุด นอกจากนี้ยังพบว่า การเรียนรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์การตัดสินใจทางจริยธรรมไม่ได้อยู่ภายใต้อิทธิพลของ สมาชิกในครอบครัวเท่านั้น แต่ยังได้รับอิทธิพลจากสมาชิกอื่น ๆ ภายนอกครอบครัวด้วย เช่นเด็กจะ เรียนรู้จากการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนรุ่นเดียวกันและบุคคลอื่น ๆ เรียนรู้จากตัวอย่างจริงที่ประสบใน สังคม เรียนรู้จากคำบอกและตัวอย่างที่ปรากฏในสื่อต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นสื่อการศึกษาหรือสื่อมวลชน การเรียนรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์การตัดสินใจทางจริยธรรมของเด็กในแต่ละวัย จึงมีความหลากหลาย เกินกว่าที่จะจัดให้อยู่ในขนาดขั้นหนึ่ง แม้นเด็กคนเดียวกัน กฎเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินใจก็เปลี่ยนแปลง ไปตามสภาพการณ์ต่าง ๆ ทำให้ยากที่จะจัดให้อยู่ในขนาดขั้นหนึ่ง เพียงขั้นเดียว (ชัยพร วิชาวุธ 2526: 28-29)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องจะนำมากล่าวใน 3 ประเด็นคือ ประเด็นแรกจะกล่าวถึงงานวิจัยที่ เกี่ยวกับการรายงานตนเอง ประเด็นที่สองกล่าวถึงงานวิจัยที่เกี่ยวกับการเสนอตัวแบบ และประเด็น ที่สามกล่าวถึงงานวิจัยที่เกี่ยวกับการให้การเสริมแรงทางบวก

สำหรับงานวิจัยที่เกี่ยวกับการรายงานตนเอง พบว่า ได้มีผู้วิจัยนำการรายงานตนเองไป ใช้ลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของเด็กที่อยู่ไม่สุข โดยทำการศึกษากับเด็กชายก่อนวัยเรียนที่มีพฤติกรรม อยู่ไม่สุข จำนวน 3 คน อายุเฉลี่ย 4 ปี งานวิจัยนี้ศึกษาด้วยรูปแบบการวิจัยแบบหลายเส้นฐาน

ข้ามบุคคล คือ ทำการวิจัยกับเด็กทีละคนในแต่ละครั้ง โดยที่ต้องการลดพฤติกรรมการก่อกวนและเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนให้กับเด็กทั้ง 3 คน ดำเนินการทดลองโดยใช้วิธีหลายเส้นฐาน คือ ทดลองกับเด็กทีละคน เริ่มจากการให้เด็กคนที่ 1 ผูกการรายงานตนเองเกี่ยวกับพฤติกรรมตั้งใจเรียนก่อน แล้วต่อมาก็ผูกการรายงานตนเอง เช่นเดียวกันนี้ให้กับเด็กคนที่ 2 และ 3 ผลการวิจัยพบว่า ระดับเฉลี่ยของพฤติกรรมเอาใจใส่งานของเด็กคนที่ 1, 2 และ 3 เพิ่มขึ้นจากร้อยละ 10.4, 14.6 และ 10 ในระยะเส้นฐานเป็นร้อยละ 82.3, 70.8 และ 77.8 ภายหลังการผูกการรายงานตนเองตามลำดับ แสดงว่า การผูกการรายงานตนเองช่วยเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนให้กับเด็ก (Bornstein and Quevillon 1976: 179-188)

นอกจากจะมีงานวิจัยที่นำการรายงานตนเองไปใช้เพื่อเพิ่มพฤติกรรมตั้งใจเรียนแล้ว ริสเลย์และฮาร์ท (Risley and Hart 1968: 267-281) ยังได้นำวิธีการนี้มาใช้กับเด็กก่อนวัยเรียน โดยให้เด็กรายงานตนเองเกี่ยวกับการแบ่งปันสิ่งของและการยกย่อง และจะให้การเสริมแรงต่อคำรายงานทั้งที่เป็นจริงและไม่เป็นจริง ผลการทดลองพบว่า การเสริมแรงสำหรับคำรายงานที่เขากระทำจริงและไม่ได้กระทำจริงสามารถเพิ่มพฤติกรรมการแบ่งปันสิ่งของและการยกย่อง ในการศึกษาทำนองเดียวกันนี้ อิสราเอลและโอเลียรี (Israel and O'Leary 1973: 575-581) ก็ได้ทำการศึกษาเช่นกัน โดยใช้คำพูดในการกำหนดพฤติกรรมอื่น ๆ ที่ไม่ใช่ด้านคำพูด พบว่า การให้เด็กก่อนวัยเรียนพูดถึงของเล่นที่พวกเขากำลังจะเล่นในช่วงเวลาเล่นที่จะมาถึง จะสร้างความตรงกันระหว่างการพูดกับการกระทำได้มากกว่าการให้เด็กรายงานถึงของเล่นที่พวกเขาได้เล่นกับมันมาแล้ว

ส่วนในเรื่องของการวิจัยที่ใช้ตัวแบบ พบว่า ได้มีการนำเอาตัวแบบมาประยุกต์ใช้กับการพัฒนาพฤติกรรมจำนวนมากในสังคม แต่เท่าที่นำมาใช้กับเด็กก่อนวัยเรียนก็มีงานวิจัยของจาโคบฮัคและเซ็มเมอร์กลิโอ (Jakobehuk and Semeriglio 1976: 838-841) ศึกษาถึงผลของการใช้ตัวแบบในการเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในเด็กที่มีระดับการตอบสนองต่ำ อายุระหว่าง 3-10 ปี จำนวน 22 คน เป็นชาย 11 คน หญิง 11 คน โดยแบ่งการทดลองเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ 1 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและใช้เสียงตนเองบรรยาย กลุ่มที่ 2 ให้ชมตัวแบบภาพยนตร์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและบุคคลอื่นเป็นผู้บรรยายเหตุการณ์ กลุ่มที่ 3 ให้ชมภาพยนตร์เกี่ยวกับเรื่องธรรมชาติ กลุ่มที่ 4 ไม่ให้ชมภาพยนตร์ใด ๆ ผลปรากฏว่า กลุ่มที่ 1 ก่อให้เกิดการเลียนแบบพฤติกรรมมากที่สุด รองลงมาได้แก่ กลุ่มที่ 2 และ 3 ตามลำดับ ส่วนกลุ่มที่ 4 พบว่า ไม่มีพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น และยังได้มีการศึกษาเช่นนี้อีกกับเด็กก่อนวัยเรียน อายุระหว่าง 4 ปี 5 เดือน - 4 ปี 8 เดือน จำนวน 6 คน ซึ่งใช้

ตัวแบบเพื่อจะพัฒนาพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ผลการวิจัยที่ได้เป็นไปในทำนองเดียวกันคือ เด็กที่ชมตัวแบบภาพยนตร์แสดงพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม สามารถทำให้เด็กมีพฤติกรรม การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเพิ่มขึ้น (Ballard and Crooks 1984: 95-109) นอกจากนี้ยังมีการ นำการเสนอตัวแบบมาใช้เพื่อพัฒนาพฤติกรรมความร่วมมือและการยกย่องชมเชย (sharing and praising) แก่เด็กก่อนวัยเรียน โดยโรเจอร์ส-แวร์เรนและแบร์ (Rogers - Warren and Baer 1976: 335-354) ศึกษาโดยใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวกในการฝึกผู้รับการทดลอง ซึ่งแบ่งเป็น 3 กลุ่ม ให้เข้าไปในห้องทดลองเพื่อทำงานศิลปะ โดยที่นั่งล้อมวงกันที่พื้นห้อง ตรง กลางมีกระดาษแผ่นใหญ่และมีอุปกรณ์ในการวาดรูป ระบายสี ให้เด็กใช้ ผู้วิจัยกำหนดให้เด็กทำ งานในช่วงการทำงาน (work period) เป็นเวลา 10 นาที ผู้วิจัยและตัวแบบซึ่งเป็นผู้ใหญ่จะอยู่ ในห้องเดียวกับเด็ก และใช้อุปกรณ์ต่างๆเช่นเดียวกับเด็ก ในระยะทดลองตัวแบบจะแสดงพฤติกรรม การร่วมมือ เช่น ช่วยกันวาดรูป แบ่งอุปกรณ์ให้เพื่อนใช้ เป็นต้น เมื่อหมดเวลาทำงานแล้วจะให้ ผู้รับการทดลองรายงานพฤติกรรมของตนเองในช่วงเวลาของการรายงานพฤติกรรม (reporting period) โดยผู้ทดลองจะเรียกเด็กทีละคนให้มารายงานพฤติกรรมของตนเองว่าเขาได้ทำอะไรใน ช่วงเวลาการทำงาน ซึ่งตัวแบบจะรายงานเกี่ยวกับพฤติกรรมที่ต้องการ เช่นรายงานว่าเขาได้ช่วย เพื่อนวาดรูป แบ่งดินสอสีให้เพื่อนใช้ ชมว่ารูปที่เพื่อนวาดสวย เป็นต้น ผู้ทดลองจะกล่าวชมเชย การรายงานเช่นนั้น และให้ขนมหรือผลไม้เป็นรางวัลทันที แล้วถามเด็กให้รายงานต่อไปทีละคน ถ้าเด็กรายงานพฤติกรรมที่เป็นความร่วมมือ หรือการชมเชยผู้อื่น จะให้คำชมเชยเป็นการเสริมแรง ทันที ผลปรากฏว่าการใช้ตัวแบบและการเสริมแรงทางบวก สามารถเพิ่มพฤติกรรมการรายงานถึง ความร่วมมือและการชมเชยผู้อื่นอย่างถูกต้องตรงกับการกระทำจริง รวมทั้งสามารถเพิ่มการแสดง พฤติกรรมจริงในการร่วมมือ และการชมเชยผู้อื่นมากขึ้นด้วย เช่นเดียวกับงานวิจัยที่บาร์ตันและ แอสเซียน (Barton and Ascion 1979: 417-430) ได้ศึกษากับเด็กอายุระหว่าง 3-5 1/2 ปี โดยฝึกการแบ่งปันทางกาย (physical sharing) และการแบ่งปันทางวาจา (verbal sharing) ในการเล่นร่วมกันในห้องทดลอง ซึ่งจะแบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ฝึกการ ร่วมมือโดยแสดงพฤติกรรมทางกาย เช่น ส่งของให้เพื่อน รับของที่เพื่อนส่งให้ หรือช่วยส่งต่อให้ ผู้อื่น กลุ่มที่ 2 ฝึกการร่วมมือโดยการแสดงพฤติกรรมทางวาจา เช่น พูดแสดงความคิดเห็นต่อเพื่อน กลุ่มที่ 3 ฝึกให้มีพฤติกรรมทั้งสองอย่างร่วมกัน โดยผู้ทดลองได้ใช้วิธีการหลายอย่างร่วมกัน เช่น ให้คำแนะนำให้คู่ตัวแบบ บอกให้ทำ และให้คำชมเชย เป็นการเสริมแรงทางสังคมแก่พฤติกรรมที่ ต้องการในแต่ละกลุ่ม ผลการทดลองพบว่า สามารถทำให้เด็กมีพฤติกรรมที่พึงการเพิ่มขึ้น



สำหรับงานวิจัยที่ใช้ตัวแบบเพื่อพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเพื่อในเด็กก่อนวัยเรียนนั้น

พริ้มเพรา นิตมร (2526) ศึกษาถึงการนำตัวแบบนิทานประกอบภาพที่มีตัวละครเป็นรูปคน กับรูปสัตว์จำนวน 6 เรื่อง กับเด็กอายุระหว่าง 3-8 ปี พฤติกรรมเอื้อเพื่อวัดโดยสมมติเหตุการณ์ต่าง ๆ ให้เด็กเลือกว่า ถ้าอยู่ในเหตุการณ์นั้น ๆ จะปฏิบัติตนอย่างไร ผลปรากฏว่า การนำตัวแบบนิทานประกอบภาพมีผลทำให้พฤติกรรมเอื้อเพื่อของเด็กสูงขึ้น แต่ไม่มีความแตกต่างระหว่างภาพที่เป็นรูปคนหรือรูปสัตว์ และ ทิมพิไล ทองไพบุลย์ (2528) ก็ได้ศึกษาเช่นกัน โดยศึกษาเปรียบเทียบการเรียนรู้พฤติกรรมเอื้อเพื่อของเด็กจากตัวแบบในนิทานประกอบภาพกับตัวแบบในนิทานประกอบหุ่นมือกลุ่มตัวอย่างได้แก่ เด็กก่อนวัยเรียน อายุระหว่าง 4-6 ปี ทั้งเพศชายและเพศหญิง จำนวน 60 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 3 กลุ่ม ๆ ละ 20 คน เพื่อดูตัวแบบที่แตกต่างกัน ได้แก่ กลุ่มทดลองที่ดูตัวแบบนิทานประกอบภาพ กลุ่มทดลองที่ดูตัวแบบนิทานประกอบหุ่นมือ และกลุ่มควบคุม เสนอตัวแบบที่เป็นนิทานประกอบภาพและนิทานประกอบหุ่นมือแก่กลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มทดลอง ส่วนกลุ่มควบคุมที่ไม่มีตัวแบบจะอยู่ในห้องเรียนตามปกติ ผลปรากฏว่ากลุ่มทดลองที่ดูตัวแบบในนิทานประกอบภาพกับกลุ่มทดลองที่ดูตัวแบบในนิทานประกอบหุ่นมือมีพฤติกรรมเอื้อเพื่อไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สำหรับงานวิจัยที่ใช้การเสริมแรงทางสังคมเพื่อพัฒนาพฤติกรรมที่เหมาะสมนั้นมีอยู่บ้าง

ดังเช่น งานวิจัยของ วิทแมน เมอคูริโอและคาปอนนิกรี (Whitman, Mercurio and Caponigri 1970: 133-138) ใช้อาหารและตัวเสริมแรงทางสังคมในการพัฒนาพฤติกรรมการเข้าสังคมของเด็กพิการ 2 คนที่มักแยกตัวออกจากกลุ่มเพื่อน โดยเมื่อใดก็ตามที่เด็กพิการ 2 คนนี้เข้าไปร่วมกิจกรรมกับเด็กวัยเดียวกัน เช่น การร่วมระบายสีด้วยกัน กลิ้งลูกบอลไปมากับกลุ่มเพื่อน เขาจะได้รับขนมที่เขาชอบ พร้อมทั้งคำชมเชย พบว่า เด็กพิการทั้ง 2 คนมีพฤติกรรมการเข้าร่วมกิจกรรมกับเด็กในวัยเดียวกันเพิ่มขึ้น และ เรณู ผดุงกลิ่น (2517) ใช้ตัวเสริมแรงทางสังคมกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 7 จำนวน 3 คน ที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว โดยให้การชมและให้ความสนใจเมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ แต่จะไม่ให้การชมและไม่ให้ความสนใจเมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมที่ก้าวร้าว ปรากฏว่า การเสริมแรงด้วยการชมและการให้ความสนใจสามารถสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ได้ ส่วนการไม่ให้การชมและการไม่ให้ความสนใจสามารถลดพฤติกรรมก้าวร้าวได้ และการศึกษาลักษณะเดียวกันนี้ เบญจกุล จินาพันธ์ (2517) ก็ใช้การชมและการให้ความสนใจกับเด็กที่ชุกชอนอยู่ไม่สุข จำนวน 4 คน ซึ่งเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 7 โดยครูและเพื่อนชมและให้ความสนใจเมื่อเด็กแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เช่น นั่งอยู่กับที่ ไม่ส่งเสียงดัง ปรากฏว่า พฤติกรรมที่พึงประสงค์ของเด็กเพิ่มขึ้นและพฤติกรรมชุกชอนลดลง นอกจากนี้ ม.ร.ว. สมพร สุกตน์นีย์ (2522) ได้ให้ครูใช้การเสริมแรงทางสังคมปรับพฤติกรรมเจ็บบขริมผิดปกติของนักเรียน

ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 4 คน ปรากฏว่า การที่ครูให้การเสริมแรงทางสังคมด้วยการให้คำชมเชย แสดงการยอมรับ และการให้ความสนใจ ทำให้พฤติกรรมที่พึงประสงค์เพิ่มขึ้น คือ การสบตาทักทาย ถาม พูด ยิ้ม และทำให้พฤติกรรมเชิงลบขริ้มลดลง นอกจากนี้งานวิจัยของเกิลเฟนด์ และคณะ (Gelfand, et al. 1975: 980-983) ที่ศึกษาผลของการชี้แนะด้วยการสอนและการยกย่องที่มีต่ออัตราการบริจาของเด็ก่อนบาลและเด็กระดับ 1 ก็พบว่า การชี้แนะและการยกย่องมีผลทำให้ความช่วยเหลือของเด็กเพิ่มขึ้น และยังสอดคล้องกับผลการวิจัยของ สเตรน ชอร์ส และเคียร์ (Strain, Shores and Kerr 1976: 31-40) ที่ศึกษาในเรื่องผลของการชี้แนะ และการเสริมแรงทางสังคมที่มีต่อพฤติกรรมทางสังคมของเด็กก่อนวัยเรียน และพบว่า เด็กมีพฤติกรรมสังคมในทางบวกเพิ่มขึ้นและพฤติกรรมสังคมในทางลบลดลง

ปัญหาในการวิจัย

การใช้กิจกรรมที่ฝึกให้เด็กคิดและการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อเพื่อจะสามารถทำให้เด็กมีพฤติกรรมเอื้อเพื่อเพิ่มขึ้นได้หรือไม่

ตัวแปรในการวิจัย

ตัวแปรอิสระ (independent variable) ได้แก่ กิจกรรมฝึกให้คิดและการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อเพื่อ

ตัวแปรตาม (dependent variable) ได้แก่ พฤติกรรมเอื้อเพื่อ

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของการใช้กิจกรรมฝึกให้คิดและการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อเพื่อที่มีต่อการเพิ่มพฤติกรรมเอื้อเพื่อของเด็กก่อนวัยเรียน

สมมติฐานในการวิจัย

1. เด็กที่มีส่วนร่วมในกิจกรรมฝึกให้คิดและการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อเพื่อ มีพฤติกรรมเอื้อเพื่อในสภาพการณ์การบริจาคเพิ่มขึ้นในระยะหลังการทดลองมากกว่าเด็กที่ไม่มีส่วนร่วมในกิจกรรมฝึกให้คิดและการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อเพื่อ
2. เด็กที่มีส่วนร่วมในกิจกรรมฝึกให้คิดและการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อเพื่อ มีพฤติกรรมเอื้อเพื่อในสภาพการณ์การเล่นเพิ่มขึ้นมากกว่าเด็กที่ไม่มีส่วนร่วมในกิจกรรมฝึกให้คิดและการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อเพื่อ

คำจำกัดความในการวิจัย

กิจกรรมฝึกให้คิดและการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อเพื่อ หมายถึง ลักษณะการจัดการสอนโดยอาศัยกิจกรรมเพื่อให้เกิดพฤติกรรมเอื้อเพื่อซึ่งมี 4 ขั้นตอนคือ

ขั้นตอนที่ 1 เป็นขั้นของการให้เด็กสังเกตผู้อื่นแสดงพฤติกรรมเอื้อเพื่อต่อบุคคลอื่นแล้วนำมารายงานให้เพื่อนฟัง และผู้วิจัยจะให้การเสริมแรงที่การรายงานเฉพาะ เรื่องที่เกี่ยวกับการสังเกตผู้อื่นแสดงพฤติกรรมเอื้อเพื่อต่อบุคคลอื่น

ขั้นตอนที่ 2 เป็นขั้นของการให้เด็กคิดว่า จะแสดงพฤติกรรมเอื้อเพื่อต่อเพื่อนในชั้นเรียนอย่างไร แล้วนำมารายงานให้เพื่อนฟัง และผู้วิจัยจะให้การเสริมแรงที่การรายงานเฉพาะ เรื่องที่เกี่ยวกับการคิดจะแสดงพฤติกรรมเอื้อเพื่อต่อเพื่อนในชั้นเรียน

ขั้นตอนที่ 3 เป็นขั้นของการกระทำแล้วรายงานร่วมกับการเสริมแรงที่การรายงาน ซึ่งผู้วิจัยจะให้การเสริมแรงเมื่อเด็กมารายงานว่า เขาได้กระทำพฤติกรรมเอื้อเพื่อตามที่เขากระทำจริง

ขั้นตอนที่ 4 เป็นขั้นของการกระทำแล้วได้รับการเสริมแรงต่อการกระทำ และผู้วิจัยจะให้การเสริมแรงเมื่อเด็กได้กระทำพฤติกรรมเอื้อเพื่อจริงในห้องเล่น แต่ทั้งนี้ยังคงให้เด็กออกรายงานหน้าชั้นเรียนอยู่

พฤติกรรมเอื้อเพื่อ หมายถึง พฤติกรรมใด ๆ ที่เด็กกระทำอันได้แก่ การให้วัตถุสิ่งของแก่เพื่อน หรือการมอบวัตถุสิ่งของให้เพื่อน หรือแสดงท่าทางบางอย่างให้เพื่อนเข้าร่วมในการเล่น หรือให้ความช่วยเหลือเพื่อนในขณะที่กำลังเล่น ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยกำหนดพฤติกรรมเอื้อเพื่อ

ไว้ 2 สภาพการณ์ คือ พฤติกรรมเอื้อเพื่อนในสภาพการณ์การเล่น และพฤติกรรมเอื้อเพื่อนในสภาพการณ์การบริจาค โดยผู้วิจัยจะกำหนดพฤติกรรมเอื้อเพื่อนในแต่ละสภาพการณ์ให้ชัดเจน ดังต่อไปนี้

1. พฤติกรรมเอื้อเพื่อนในสภาพการณ์การเล่น
 - 1.1 ยื่นวัตถุสิ่งของให้เพื่อน โดยที่เพื่อนผู้นั้นจะหยิบวัตถุสิ่งของนั้นหรือไม่ก็ตาม
 - 1.2 ให้นำวัตถุสิ่งของแก่เพื่อนเมื่อเพื่อนขอ
 - 1.3 แสดงท่าทางการกวักมือเรียก จูงมือ หรือดึงเพื่อนเพื่อให้เข้าร่วมในการเล่น
 - 1.4 ช่วยหยิบของส่งให้เพื่อนในขณะที่เพื่อนกำลังเล่น โดยที่การหยิบของส่งให้

จะต้องไม่ใช่เป็นลักษณะของการมีส่วนร่วมในการเล่น

ถ้าเด็กมีพฤติกรรมมาดพฤติกรรมหนึ่งใน 4 ข้อนี้ ผู้วิจัยจะถือว่าเด็กได้แสดงพฤติกรรม

เอื้อเพื่อน

2. พฤติกรรมเอื้อเพื่อนในสภาพการณ์การบริจาค หมายถึง การที่เด็กบริจาคของของที่ได้อรับภายหลังจากการเล่นเกมลงในกล่องรับบริจาคตั้งแต่ 1 เม็ดขึ้นไป

เด็กก่อนวัยเรียน หมายถึง เด็กนักเรียนในชั้นอนุบาล 2 โรงเรียนอนุบาลแย้มสอาด อายุระหว่าง 4 ปี - 4 ปี 9 เดือน ทั้งเพศชายและเพศหญิง

ขอบเขตของการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นอนุบาล 2 โรงเรียนอนุบาลแย้มสอาด โดยใช้กลุ่มตัวอย่างใน 2 ลักษณะ คือ กลุ่มตัวอย่างรวมและกลุ่มตัวอย่างย่อย กลุ่มตัวอย่างรวมได้แก่ นักเรียนชั้นอนุบาล 2 อายุระหว่าง 4 ปี - 4 ปี 9 เดือน จำนวน 2 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 20 คน ส่วนกลุ่มตัวอย่างย่อยเป็นเด็กนักเรียนชั้นอนุบาล 2 จำนวน 6 คน ที่คัดเลือกมาจากกลุ่มตัวอย่างรวม


2. ตัวแปรในการวิจัย

2.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่ กิจกรรมฝึกให้คิดและการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อเพื่อน

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ พฤติกรรมเอื้อเพื่อน

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับการวิจัย

1. เพื่อเป็นแนวทางให้ครูสามารถนำกิจกรรมที่พัฒนาขึ้นในงานวิจัยนี้ไปใช้กับเด็กก่อนวัยเรียน
2. เพื่อเป็นแนวทางให้ครูสามารถนำกิจกรรมที่พัฒนาขึ้นในงานวิจัยนี้ไปใช้กับพฤติกรรมอื่น



ศูนย์วิจัยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย