

บทที่ 1

บทนำ



ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ในปัจจุบันโลกมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ทั้งทางด้านเศรษฐกิจและสังคม ซึ่งมีผลต่อการดำเนินชีวิตของคนในสังคมเป็นอย่างมาก การเปลี่ยนแปลงนี้ส่งผลกระทบต่อวิถีการดำเนินชีวิตในสังคมไทย เช่น การใช้ชีวิตในครอบครัวเดี่ยว และการดิ้นรนต่อสู้เพื่อความอยู่รอดของชีวิตมากขึ้น ซึ่งสิ่งเหล่านี้ส่งผลให้ลักษณะทางสังคมและวัฒนธรรมแบบพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันของชุมชนแบบดั้งเดิม เปลี่ยนไปเป็นต่างคนต่างอยู่ ซึ่งก่อให้เกิดปัญหาในสังคมมากมาย เช่น ปัญหาการขาดความรับผิดชอบ ต่อผู้อื่นและส่วนรวม ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาที่ขาดความสมดุลทางสังคม ดังนั้นแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ครั้งที่ 8 จึงระบุการพัฒนาค่านิยมของสังคมให้มีความเอื้ออาทร เกื้อกูลซึ่งกันและกัน ให้เป็นส่วนหนึ่งของแนวทางการพัฒนาประเทศไทยในอนาคต (สำนักนายกรัฐมนตรี, 2539)

ดังนั้น จะเห็นได้ว่าการสร้างเสริมพฤติกรรมเอื้อเฟื้อมีความจำเป็น และเป็นประโยชน์ต่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคม เพราะพฤติกรรมเอื้อเฟื้อเป็นพฤติกรรมหนึ่งในหลาย ๆ พฤติกรรมที่เป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในสังคม (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2529) พฤติกรรมเอื้อเฟื้อจะช่วยให้สังคมที่เปลี่ยนแปลงนั้นยังคงมีความสงบสุข การพัฒนาการสร้างเสริมพฤติกรรมเอื้อเฟื้อนั้นนักจิตวิทยาได้ศึกษาและแนะแนวทางในการปลูกฝังให้เกิดพฤติกรรมนี้ได้หลายแนวทาง เช่น การใช้ตัวแบบประเภทต่าง ๆ (Modeling) การเสริมแรง (Reinforcement) การสั่งสอนและให้เหตุผล (Preaching and Reasoning) ฯลฯ (Perry & Bussey, 1984) ซึ่งวิธีการต่าง ๆ นี้ได้ถูกนำมาใช้ในการพัฒนาพฤติกรรมที่พึงประสงค์กันอย่างกว้างขวางในปัจจุบัน

นักจิตวิทยาที่สนใจศึกษาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ (altruism) นี้ สามารถแบ่งออกได้เป็น 2 กลุ่มใหญ่ ๆ คือ กลุ่มแรกเป็นพวกที่ยึดถือทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญา (Cognitive Developmental Theory) เป็นพื้นฐานของการวิจัย ซึ่งมี Piaget เป็นผู้นำ นักจิตวิทยาพวกนี้ถือว่าพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในสังคมขึ้นกับพัฒนาการทางด้านสติปัญญา โดยถือว่าก่อนที่เด็กจะเห็นใจในความทุกข์

ของผู้อื่น และสามารถจะช่วยเหลือผู้อื่น จะต้องมี ความสามารถทางเชาวน์ปัญญาที่จะมองเห็นปัญหา ในแง่มุมมองของผู้อื่นเสียก่อน ส่วนกลุ่มที่สองเป็นนักจิตวิทยาที่ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (Social Cognitive Theory) เป็นพื้นฐาน ซึ่งมี Bandura เป็นผู้นำ นักจิตวิทยาในกลุ่มนี้เชื่อว่า พฤติกรรมเอื้อเพื่อเป็นพฤติกรรมที่เรียนรู้จากกระบวนการสังคมประภิด (socialization) และ ขึ้นอยู่กับสภาพแวดล้อม นักจิตวิทยาในกลุ่มนี้เชื่อว่า การสอน (Verbal Instruction) เป็นวิธีการ หนึ่งที่สามารถทำให้เกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในสังคมได้ และผลสรุปที่เกี่ยวกับงานวิจัยทาง พฤติกรรมเอื้อเพื่อในสังคมกล่าวว่า การอบรมสั่งสอนของบิดามารดาเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เกิด พฤติกรรมเอื้อเพื่อ และเชื่อว่าพฤติกรรมเอื้อเพื่อช่วยเหลือ หรือพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในสังคมเป็น สิ่งที่เรียนรู้โดยวิธีการสอนได้ (สร้างค์ โค้วตระกูล, 2529)

การเสริมสร้างให้เด็กเกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์ และควบคุมไม่ให้เกิดพฤติกรรมที่ไม่พึง ประสงค์เป็นสิ่งที่สำคัญยิ่งในการฝึกวินัยให้กับเด็ก การควบคุมพฤติกรรมเด็กด้วยวิธีการที่รุนแรง จะ ส่งผลให้เด็กเกิดพฤติกรรมที่ก้าวร้าว และมีพฤติกรรมต่อต้าน ไม่เป็นมิตร ตามมา (Aronfreed, 1968; Eron, Wolder, & Lefkowitz, 1971 อ้างถึงใน Ruston & Sorrentino, 1981) นักจิตวิทยาจึงสนใจที่จะศึกษาวิธีการควบคุมพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ และเสริมสร้างพฤติกรรมที่ พึงประสงค์ในเด็กขึ้น และพบว่าวิธีการอธิบายเหตุผลเป็นวิธีการหนึ่ง ที่สามารถสร้างเสริมพฤติกรรม ที่พึงประสงค์ในสังคมได้ และวิธีการหนึ่งของการอธิบายเหตุผล คือ เทคนิคของการเห็นส่วนาคความคิด ด้วยเหตุผล (inductive reasoning) ซึ่งนักจิตวิทยาพบว่า วิธีการสอนนี้มีความสัมพันธ์ทางบวก ต่อการเกิดพฤติกรรมเอื้อเพื่อช่วยเหลือในเด็กโต (Hoffman, 1977 อ้างถึงใน Rushton & Sorrentino, 1981) และวิธีการเห็นส่วนาคความคิดด้วยเหตุผลที่มุ่งเน้นถึงความรู้สึกของผู้อื่นที่เป็น ผลมาจากการกระทำของเด็ก เรียกว่า other-oriented induction จะมีผลต่อการสร้างให้ เกิดพฤติกรรมเอื้อเพื่อขึ้น และการเกิดพฤติกรรมเอื้อเพื่อที่เกิดขึ้นนี้เกิดขึ้นจากภายในตัวเด็กเองโดย ไม่ต้องใช้แรงกระตุ้นจากภายนอกที่ทำให้เกิดพฤติกรรมเอื้อเพื่อ (Hoffman, 1975 อ้างถึงใน Park, 1995)

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นได้ว่าพฤติกรรมเอื้อเพื่อเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในสังคม ที่ควรสร้างเสริมให้บุคคลในสังคม และวิธีการอบรมสั่งสอนด้วยเหตุผล ก็เป็นวิธีหนึ่งที่สามารถช่วยห้ คนได้เรียนรู้ และมีความเข้าใจที่จะแสดงพฤติกรรมเอื้อเพื่อได้นาน ดังนั้นการศึกษาวิจัยถึงวิธีการ สั่งสอนอบรมเพื่อสร้างเสริมพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้มีประสิทธิภาพ จึงเป็นสิ่งที่จะต้องการศึกษาและ

เผยแพร่ต่อสังคม และเนื่องจากงานวิจัยเกี่ยวกับการสร้างเสริมพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในเด็กที่มีอยู่ ส่วนใหญ่ศึกษาเกี่ยวกับการใช้พื้นที่แบบต่าง ๆ เพื่อสร้างเสริมพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ การนำตัวแบบมาใช้ในการพัฒนาพฤติกรรมแบ่งปันและยกย่องชมเชย การใช้กิจกรรมฝึกให้คิด และการเสริมแรงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ (อังสนา ภัทรราชสุวรรณ, 2533) แต่การวิจัยเกี่ยวกับวิธีการสอนโดยให้เหตุผลแบบคำนึงถึงบุคคลอื่นที่มีต่อการเพิ่มพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในประเทศไทยยังมีอยู่น้อย ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะนำวิธีการสอนดังกล่าวมาใช้ศึกษากับกลุ่มตัวอย่างในเด็กไทย โดยผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาถึงผลของการระบุสาเหตุด้วยการให้เหตุผลแบบคำนึงถึงความรู้สึกของบุคคลอื่นที่มีต่อการเพิ่มพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ เพื่ออภิปรายผลที่เกิดขึ้น และเป็นแนวทางในการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อให้เกิดขึ้นในสังคมไทยต่อไป

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

พฤติกรรมเอื้อเฟื้อ

พฤติกรรมเอื้อเฟื้อ (Altruistic Behavior) หมายถึง การกระทำที่เป็นประโยชน์แก่ผู้อื่น และผู้กระทำมีความสมัครใจที่จะกระทำ ตลอดจนรูปแบบของการกระทำนั้นเป็นพฤติกรรมทางบวก ที่สังคมยอมรับและให้คุณค่า การกระทำเช่นนี้จะเกิดขึ้นเมื่อความเห็นแก่ตัวลดลง พฤติกรรมเอื้อเฟื้อ ประกอบไปด้วยพฤติกรรมย่อยหลายพฤติกรรม เช่น การบริจาค การเสียสละ การแบ่งปันสิ่งของและการช่วยเหลือ เป็นต้น (Blum, 1980; Jersild, 1960; Hurlock, 1972; Tilker, 1975 อ้างถึงใน จรรยา นาคะรัต, 2527)

จากการศึกษาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ พบว่า พฤติกรรมเอื้อเฟื้อมีความสัมพันธ์ทางบวกกับอายุ กล่าวคือ พฤติกรรมเอื้อเฟื้อจะพัฒนาเพิ่มขึ้นตามระดับอายุที่เพิ่มขึ้นของเด็ก Green และ Schneider (1974 อ้างถึงใน สัจจิรา แก้วเขียว, 2533) ได้ศึกษาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของเด็กที่มีอายุต่างกัน 3 สถานการณ์ กลุ่มตัวอย่างจำนวน 100 คน โดยแบ่งเป็น 4 กลุ่มอายุ คือ 5-6 ปี 7-8 ปี 9-10 ปี และ 13-14 ปี และวัดพฤติกรรมเอื้อเฟื้อใน 3 สถานการณ์ คือ การแบ่งปันขนม การช่วยเก็บดินสอที่หล่นโดยบังเอิญ และการอาสาสมัครทำงานเพื่อเด็กยากจน ผลการศึกษาพบว่า การแบ่งปันขนม และการช่วยเก็บดินสอจะเพิ่มขึ้นตามระดับอายุ จนกระทั่งอายุ 9-10 ปี ส่วนการอาสาสมัครทำงานจะไม่

สัมพันธ์กับระดับอายุ แต่ที่พบว่าเด็กทุกกลุ่มอายุจะแสดงเจตนาที่จะช่วยเหลือเป็นอย่างดี ผลการศึกษา
แสดงให้เห็นว่าพฤติกรรมเอื้อเฟื้อมีความสัมพันธ์กับพัฒนาการของเด็ก ดังนั้นการที่บุคคลจะแสดงพฤติกรรม
เอื้อเฟื้ออย่างไรนั้น สัมพันธ์อยู่กับระดับสติปัญญาและการรู้คิด ความสามารถในการสวมบทบาทและพัฒนา
การทางจริยธรรม

Perry และ Bussey (1984) ได้กล่าวถึง พัฒนาการพฤติกรรมที่พึงประสงค์ทางสังคม
ซึ่งพฤติกรรมเอื้อเฟื้อก็จัดว่าเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ทางสังคมไว้ตามลำดับดังนี้

ระยะที่ 1 เป็นระยะที่เด็กอายุต่ำกว่า 7 ปี เด็กวัยนี้จะมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง
ไม่สามารถพิจารณาความต้องการของผู้อื่น และจะมีการตอบสนองเฉพาะกับแรงจูงใจพื้นฐานเบื้องต้น
เช่น การหลีกเลี่ยงการเจ็บปวด แต่กระทำในสิ่งที่พอใจ เด็กในระยะนี้จะแบ่งปันก็ต่อเมื่อได้รับผล
ตอบแทนด้วยรางวัลที่ตนชอบ

ระยะที่ 2 เป็นระยะที่เด็กอยู่ในวัยประถมศึกษา ระยะนี้เด็กมีโอกาสนปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน
มากขึ้น ซึ่งจะช่วยให้เด็กเรียนรู้การแยกที่ชนะของผู้อื่นออกจากที่ชนะของตนได้ ความสามารถนี้ทำให้
เด็กรับรู้ความคิดในมุมมองของผู้อื่น และรู้ถึงสาเหตุที่ทำให้ผู้อื่นสุขหรือทุกข์ จึงทำให้เด็กเกิดพฤติกรรม
เอื้อเฟื้อต่อผู้อื่นมากขึ้น ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่า พฤติกรรมเอื้อเฟื้อมีแรงจูงใจมาจากการพิจารณาความ
รู้สึกของผู้อื่น

ระยะที่ 3 เป็นระยะวัยรุ่น ระยะนี้เริ่มสร้างกฎที่มีรากฐานมาจากหลักการของความ
เสมอภาคทางจริยธรรม (Universal Principle of Moral Fairness) เช่น จงปฏิบัติต่อผู้อื่น
เช่นเดียวกับที่ปฏิบัติต่อตนเอง ดังนั้นเด็กจะซึมซับว่าพฤติกรรมเอื้อเฟื้อเป็นพฤติกรรมที่สังคมยอมรับและ
ต้องการ ซึ่งกระบวนการนี้จะช่วยส่งเสริมและสนับสนุนให้เด็กแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อมากขึ้น

การวิจัยครั้งนี้ได้ใช้ทฤษฎีทางจิตวิทยาเป็นพื้นฐานการวิจัยดังต่อไปนี้

ทฤษฎีการระบุสาเหตุ (Attribution Theory)

แนวคิดเกี่ยวกับการอ้างสาเหตุของพฤติกรรม ซึ่งมีความสัมพันธ์กับการระบุสาเหตุ นั้น ได้
มีนักจิตวิทยาพัฒนาการเป็นผู้ริเริ่มทฤษฎีการระบุสาเหตุ (Attribution Theory) โดยให้ความหมาย
ทฤษฎีนี้ว่า เป็นทฤษฎีทางจิตวิทยาที่สนใจเกี่ยวกับ จุดกำเนิด ธรรมชาติ และผลของการรับรู้ของปัจเจก
ชนต่อการระบุสาเหตุ (Skinner, 1986) นักจิตวิทยาที่ริเริ่มศึกษาเรื่องนี้ คือ Frit Heider

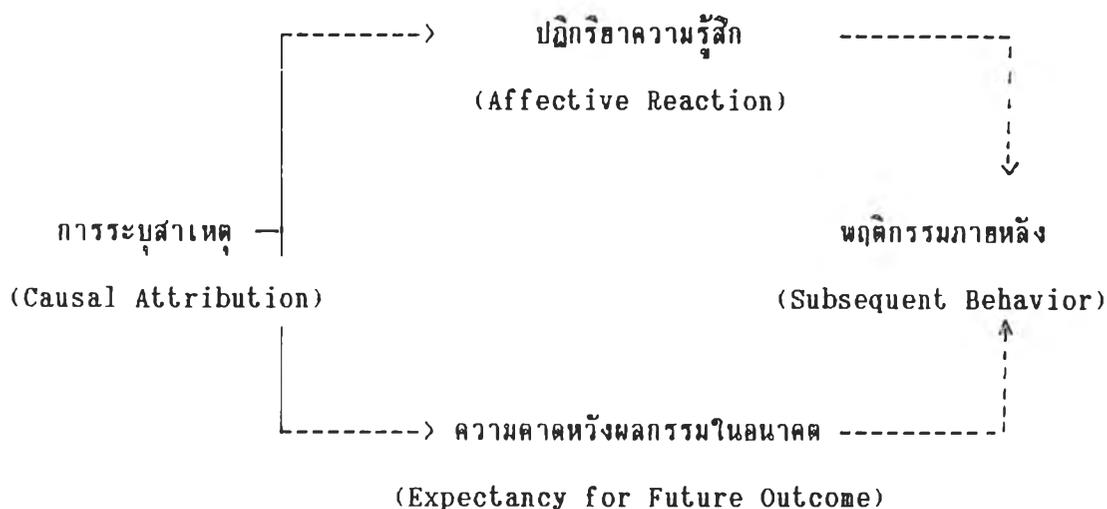
เรามีความเห็นว่ มนุษย์เรากุคนเป็นนักจิตวิทยาผู้ไว้เคียงสำที่นยามอธิบายสาเหตุของการกระทำต่าง ๆ ของมนุษย์ คำอธิบายส่วนใหญ่เป็นไปในทางหนึ่งทางใดในสองทาง คือ อธิบายสาเหตุจากภายใน (Internal attribution) เช่น คนก่ออาชญากรรมเพราะสันดานไม่ดี หรืออธิบายด้วยสาเหตุจากภายนอก (External attribution) เช่น คนก่ออาชญากรรมเพราะเศรษฐกิจตกต่ำ เป็นต้น (ธีระพร อูรรณโณ, 2535) ทฤษฎีการระบุสาเหตุนี้เป็นการยกระดับความคิดที่เป็นจิตวิทยาแบบไว้เคียงสำ (Native Psychology) มาสู่การเป็นจิตวิทยาแนวการหึ่งรู้ (Inductive Psychology) ที่พยายามหาทางอธิบายพฤติกรรม และทำข้อสรุปอ้างอิงเกี่ยวกับผู้กระทำพฤติกรรมและสภาพแวดล้อม (รัตนา ประเสวีรัฐสม, 2526)

ปัจจุบันนี้มีทฤษฎีที่ทำการศึกษากะกับการระบุสาเหตุอยู่หลายทฤษฎี ซึ่งนักจิตวิทยาได้ใช้ทฤษฎีนี้เป็นพื้นฐานสำคัญของการคาดการณ์เกี่ยวกับพฤติกรรมในอนาคต (Kelly & Michela อ้างถึงใน รัตนา ประเสวีรัฐสม, 2526) นักจิตวิทยาที่ถือถือทฤษฎีปัญญานิยมเกี่ยวกับแรงจูงใจเชื่อว่า กระบวนการรู้คิดมีส่วนทำให้เกิดพฤติกรรมที่มีเป้าหมาย เน้นความสำคัญของความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมและความรู้ความเข้าใจ ซึ่งอาจจะอธิบายโดยรูปแบบต่อไปนี้

สิ่งเร้า -----> ความรู้สึก -----> พฤติกรรม

ทฤษฎีที่ใช้ในการวิจัย คือ ทฤษฎีการระบุสาเหตุของ Bernard Weiner (1979 อ้างถึงใน สุรางค์ โค้วตระกูล, 2533) เป็นทฤษฎีปัญญานิยมที่ใช้กันแพร่หลายในปัจจุบัน Weiner ได้อ้างถึงทฤษฎีการจูงใจทางปัญญา (Cognitive motivational theory) ที่กล่าวถึงความคาดหวัง การบรรลุเป้าหมายในฐานะตัวแปรที่มีอิทธิพลในการกำหนดการกระทำ และความคาดหวังยังเป็นตัวแปรหนึ่งในการศึกษาเกี่ยวกับการจูงใจ ดังนั้นในการศึกษาทฤษฎีการระบุสาเหตุที่มีต่อการจูงใจจึงเป็นการศึกษาถึงความเชื่อมโยงระหว่างการระบุสาเหตุ และความคาดหวังผลการกระทำในอนาคต (Weiner, 1985)

Weiner ให้ความสนใจเรื่องการระบุสาเหตุและการจูงใจ โดยกล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างการระบุสาเหตุ ปฏิกริยาความรู้สึก ความคาดหวัง ผลกรรมในอนาคต และพฤติกรรม ภายหลังว่า การรับรู้สาเหตุของผลที่เกิดขึ้นจะนำไปสู่ความคาดหวังผลของการกระทำในอนาคต ส่วนการกระทำที่เกิดขึ้นภายหลังจะได้รับอิทธิพลจากทั้งความรู้สึกและความคาดหวังผลกรรมในอนาคต



ภาพ แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับสาเหตุ ปฏิกิริยาความรู้สึก และ ผลที่เกิดขึ้นภายหลัง (Weiner, 1980)

ตามทฤษฎีของ Weiner (Weiner, 1979 อ้างถึงใน สุรางค์ โคว์ตระกูล, 2533) ได้แบ่งการอ้างสาเหตุพฤติกรรมเกี่ยวกับสัมฤทธิ์ผลของสิ่งที่กระทำออกเป็น 4 ประเภท คือ ความสามารถ ความพยายาม ความยากง่ายของสิ่งที่กระทำ และโชค โดยแบ่งคุณสมบัติของสาเหตุต่าง ๆ ออกเป็น 3 มิติ คือ

1. ตำแหน่งของสาเหตุ (Locus of Causality) : สาเหตุเนื่องมาจากภายในตัวบุคคล - สาเหตุเนื่องมาจากนอกตัวบุคคล

2. เสถียรภาพของสาเหตุ (Stability of Causality) : สาเหตุที่คงตัว - สาเหตุที่ไม่คงตัว

3. การควบคุมได้ของสาเหตุ (Controllability of Causality) : สาเหตุที่ควบคุมได้ และสาเหตุที่ควบคุมไม่ได้

สาเหตุแต่ละอย่างที่ผู้กระทำใช้อย่างจะมีคุณสมบัติหลายมิติดังตัวอย่างต่อไปนี้

1. ความสามารถ เป็นสาเหตุที่มาจากภายในตัวบุคคล คงตัว และควบคุมไม่ได้

2. ความพยายาม แบ่งเป็น 2 ชนิด คือ ความพยายามปกติหรือสม่ำเสมอ และความ

พยายามชั่วคราว

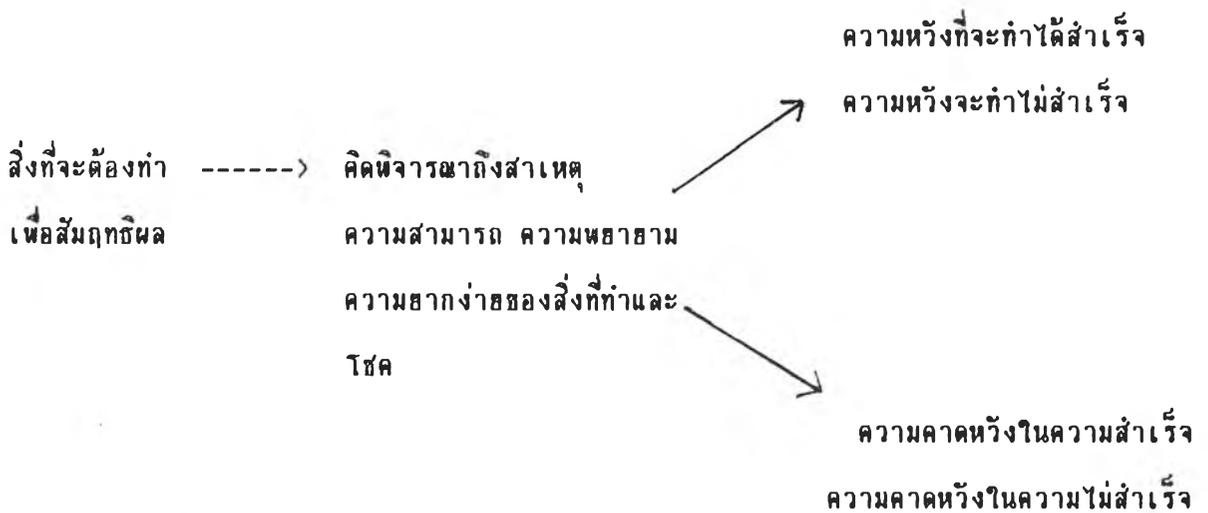
ความพยายามปกติสม่ำเสมอ เป็นสาเหตุที่มีตำแหน่งภายในตัวบุคคล เป็นสิ่งที่ควบคุมได้ และมีความคงตัว

ความพยายามชั่วคราว เป็นสาเหตุที่มีตำแหน่งภายใน ควบคุมได้ แต่ไม่มีความคงตัว

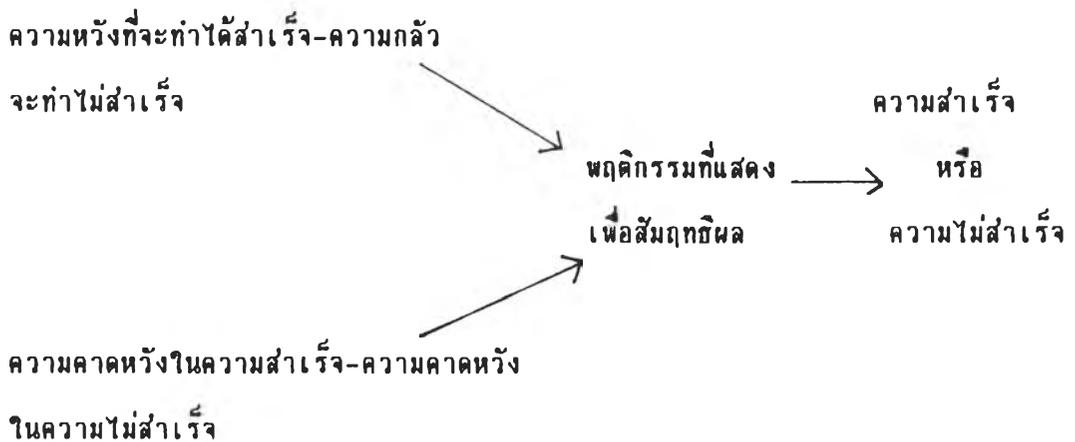
3. โชค เป็นสาเหตุที่มีตำแหน่งภายนอกตัวบุคคล ควบคุมไม่ได้ และไม่มีความคงตัว

Weiner ได้อธิบายลำดับขั้นของพฤติกรรมเพื่อสัมฤทธิ์ผล โดยใช้ "Attribution Theory" ซึ่งมีทั้งหมดสามขั้นตามแผนภาพข้างล่างนี้

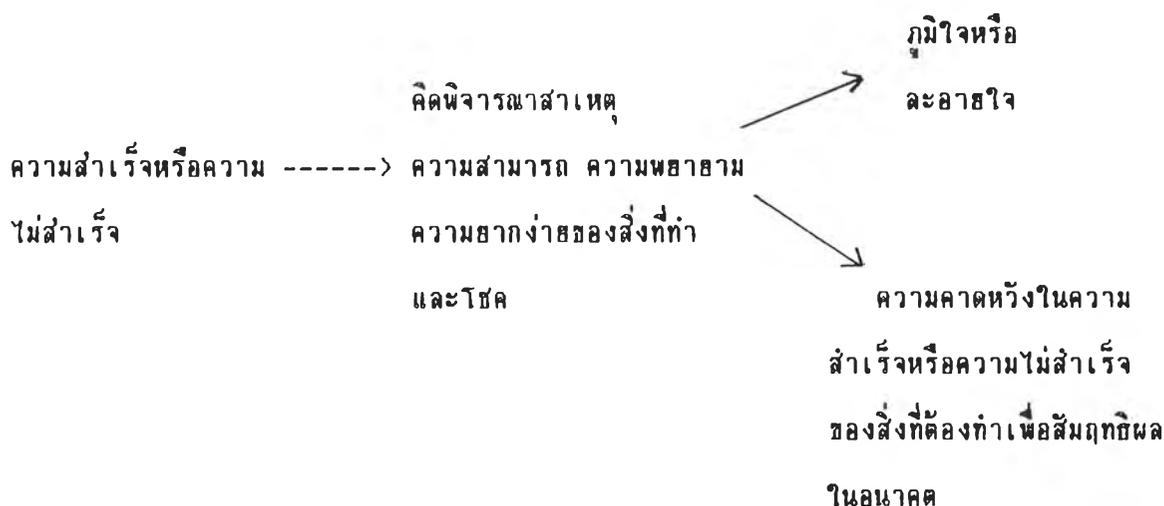
ขั้นแรก การประเมินผลงานที่จะต้องทำ



ขั้นที่ 2 แสดงพฤติกรรมที่มีจุดมุ่งหมาย



ขั้นที่ 3 การประเมินผลงานที่จะต้องทำ และการสันนิษฐานสาเหตุอีกครั้งหนึ่ง



Weiner พบว่า การอ้างสาเหตุเมื่อผู้กระทำประสบความสำเร็จหรือไม่สำเร็จ มีความสัมพันธ์กับความคาดหวังที่จะทำสิ่งต่าง ๆ ได้สำเร็จหรือไม่สำเร็จในอนาคต และอัตมโนทัศน์ อารมณ์ และความรู้สึกของผู้กระทำ ทั้งนี้ขึ้นกับคุณสมบัติของสาเหตุ

หลักการทั่วไปเกี่ยวกับความคาดหวังตามทฤษฎีการระบุสาเหตุ

หลักการทั่วไปเกี่ยวกับความคาดหวังตามทฤษฎีการระบุสาเหตุ เป็นหลักการที่สรุปได้จากการศึกษาวิจัย โดยปรากฏผลดังนี้ (Weiner, 1986 อ้างถึงใน รวยริน สุขเกษม , 2533)

1. ถ้าบุคคลระบุสาเหตุของพฤติกรรมไปสู่สาเหตุที่มีลักษณะคงที่ พบว่าบุคคลจะเกิดความคาดหวังว่า ผลกรรมนั้นจะเกิดขึ้นซ้ำอีก หรือจะมีความคาดหวังพฤติกรรมในอนาคตเพิ่มมากขึ้น
2. ถ้าบุคคลระบุสาเหตุของพฤติกรรมไปสู่สาเหตุที่มีลักษณะไม่คงที่แล้ว พบว่าความคาดหวังพฤติกรรมในอนาคตของบุคคลจะมีลักษณะที่ไม่แน่นอน โดยอาจเป็นเช่นเดิม หรืออาจแตกต่างไปจากเดิมก็ได้
3. ถ้าบุคคลระบุสาเหตุไปสู่สาเหตุที่มีลักษณะคงที่ จะเกิดการคาดการณ์หรือทำนายว่า ผลกรรมเช่นนั้นจะเกิดขึ้นซ้ำอีกในอนาคตต่ออย่างแน่นอน มากกว่าการระบุสาเหตุที่มีลักษณะไม่คงที่

ทฤษฎีการระบุสาเหตุ (Attribution Theory) ก็กับการอบรมเลี้ยงดูเพื่อพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ

จากแนวคิดและทฤษฎีการระบุสาเหตุ (Attribution theory) ดังกล่าว ได้มีนักจิตวิทยาที่สนใจการอบรมเลี้ยงดูเด็ก ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับผลของการอธิบายเหตุผลต่อพัฒนาการของเด็ก นักจิตวิทยากลุ่มนี้เชื่อว่า เด็กพยายามที่จะเข้าใจถึงสาเหตุของพฤติกรรมของตนเอง และสาเหตุพฤติกรรมของผู้อื่น

Lepper (1981) ได้ศึกษางานวิจัย และได้ทำการวิจัยกับเด็กในวัยต่าง ๆ เกี่ยวกับแรงจูงใจภายในและแรงจูงใจภายนอกของเด็ก ที่มีผลต่อการควบคุมพฤติกรรมของเด็ก พบว่าเด็กที่ถูกควบคุมพฤติกรรมโดยใช้สิ่งภายนอก เช่น การใช้การลงโทษหรือการให้รางวัล จะมีแรงจูงใจในการทำพฤติกรรมนั้น ๆ ในภายหลังน้อยกว่าเด็กที่ถูกควบคุมโดยเน้นผลของการกระทำพฤติกรรมนั้น เช่น การถูกสอนว่าพฤติกรรมทำเสร็จแล้วจะเกิดผลดีหรือไม่ดีอย่างไร ซึ่งเป็นลักษณะของการควบคุมพฤติกรรมจากแรงเสริมภายใน (Internal control) จากการศึกษาของ Lepper ทำให้เกิดสิ่งที่น่าสนใจต่อการศึกษาดังวิธีการทางสังคมที่จะใช้ในการสร้างเสริมแรงจูงใจภายใน ต่อการสร้างให้เด็กเกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์ทางสังคม (Prosocial) โดยนำหลักทฤษฎีการระบุสาเหตุมาใช้ในการอบรมเลี้ยงดูเด็ก

การอบรมเลี้ยงดูแบบชี้แจง หรืออธิบายเหตุผลของการกระทำของเด็ก (Inductive Child-Rearing Practices) นั้น จะเสริมสร้างให้เกิดแรงจูงใจภายในต่อการที่จะทำพฤติกรรมนั้น ๆ อีกในภายหลัง จากการศึกษาของ Hoffman (1977) อ้างถึงใน Ruston & Sorrentino (1981) ได้ชี้ให้เห็นถึงวิธีการอบรมเลี้ยงดูเด็กที่อธิบายถึงผลของการกระทำของเด็กที่จะส่งผลกระทบต่อบุคคลอื่น (Other-oriented induction) ว่าจะสามารถเสริมสร้างให้เด็กเกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์ทางสังคม ซึ่งการศึกษาของ Hoffman สอดคล้องกับการศึกษาของ Shantz (1983) ที่พบว่าพฤติกรรมที่พึงประสงค์ทางสังคมจะเกิดขึ้นได้ เนื่องจากเด็กจะต้องมีทักษะการรู้คิดทางสังคม นั่นคือ การที่เด็กรู้ความต้องการของผู้อื่น จะสามารถทำให้เด็กลดความขัดแย้ง และเกิดพฤติกรรมร่วมมือกับผู้อื่นเข้ามาแทนที่ นอกจากนั้นการรู้ความต้องการของผู้อื่นจะเอื้ออำนวยให้เด็กสามารถสวมบทบาทในแง่มุมมองของผู้อื่นได้ ซึ่งความสามารถในการสวมบทบาทนี้ จะมีความสำคัญต่อการแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อต่อผู้อื่น (สุจิตรา แก้วเชิษฐ 2533)

เหตุผลที่การสอนแบบอธิบายเหตุผลโดยการเห็นหน้าความคิด (inductive reasoning) มีประสิทธิภาพ Hoffman (Hoffman, 1977 อ้างถึงใน Perry & Bussey 1984) กล่าวว่า การสอนแบบอธิบายเหตุผลโดยการเห็นหน้าความคิด (inductive reasoning) จะช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ที่จะคาดการณ์ล่วงหน้า และเด็กจะรู้สึกผิดเมื่อแสดงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ซึ่ง Hoffman มีความเห็นว่าคุณความรู้สึกผิดนี้เกิดขึ้นเนื่องจากเด็กรู้ว่าการกระทำของเด็กทำให้ผู้อื่นเป็นทุกข์ ซึ่งลักษณะเช่นนี้จะเอื้อให้เด็กเกิดความรู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่นตามมา นอกจากนี้ Hoffman ยังกล่าวว่า การอธิบายเหตุผลของการกระทำของเด็กยังทำให้เด็กได้เรียนรู้ค่านิยมทางสังคม อันจะทำให้เด็กสามารถสร้างมาตรฐานของการกระทำขึ้นภายในใจของเด็ก และจะนำไปสู่การกระทำพฤติกรรมทางสังคมต่อไปในอนาคต นอกจากนี้ Walter และ Grusec (1977 อ้างถึงใน Perry & Bussey 1984) ได้กล่าวว่า การอธิบายเหตุผลจากผลการกระทำของเด็ก จะทำให้เด็กสามารถแผ่ขยายความคิดและพฤติกรรมที่เหมาะสมไปสู่สถานการณ์ใหม่ได้

Grusec (1991) ได้กล่าวถึงการเน้นบุคลิกภาพหรือลักษณะที่เป็นสาเหตุของการเอื้อเพื่อให้แก่เด็กว่าเป็นสิ่งสำคัญที่จะเสริมสร้างพฤติกรรมเอื้อให้แก่อื่นๆ ซึ่งจากงานการศึกษาของ Grusec เองพบว่า เด็กที่ได้รับการบอกโดยระบุสาเหตุว่าการที่เด็กแบ่งปันของรางวัลให้คนอื่นนั้นเป็นเพราะเด็กเองเป็นคนมีน้ำใจ ใจดี มีเมตตา ในการที่จะช่วยเหลือคน เด็กจะให้การบริจาคช่วยเหลือมากกว่ากลุ่มเด็กที่ได้รับการบอกว่าคุณคาดหวังให้ทำบริจาคหรือบริจาคแล้วได้รับแรงเสริมทางสังคม (Social reinforced) ในการระบุสาเหตุเช่นนี้ Grusec เรียกว่าเป็นการระบุสาเหตุที่บุคคลลักษณะ (Character attribution) นอกจากนี้แล้ว Barnett และ Moor (Barnett 1982, Moor 1973 อ้างถึงใน Grusec, 1991) ได้สรุปรายละเอียดเกี่ยวกับการระบุสาเหตุถึงบุคลิกลักษณะทางบวกต่อเด็กว่าเป็นจุดสำคัญที่จะทำให้เด็กมีความประทับใจที่จะเข้าใจเกี่ยวกับสาเหตุของพฤติกรรมที่พึงประสงค์ นอกจากนี้ยังพบว่า การระบุสาเหตุไปที่บุคลิกลักษณะ จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงบุคลิกภาพของเด็กให้เป็นไปตามลักษณะที่ถูกระบุ ซึ่งการเปลี่ยนแปลงบุคลิกภาพของเด็กนี้จะมีผลต่อการกระทำที่พึงประสงค์ให้คงอยู่นานยิ่งขึ้น

Hoffman (Hoffman 1970 อ้างถึงใน Grusec 1991) กล่าวว่า การระบุสาเหตุให้กับเด็กโดยการสอนเด็กให้คำนึงถึงบุคคลอื่น เป็นการสอนให้เด็กมีการรับรู้ความรู้สึกที่เด็กจะรู้ว่าการกระทำของตัวเด็กจะมีผลต่อผู้อื่นอย่างไร (other-oriented induction) วิธีการนี้จะทำให้เด็กเข้าใจในพฤติกรรมที่พึงประสงค์และไม่พึงประสงค์ในสังคม มากกว่าวิธีการใช้อำนาจบังคับ (power assertive

techniques) เช่น การลงโทษทางกาย การถอดถอนสิ่งที่เป็นกรรมสิทธิ์ของเด็ก นอกจากนี้ Hoffman (Hoffman 1977 อ้างถึงใน Perry & Bussey, 1984) กล่าวถึงการอธิบายเหตุผลว่า สามารถช่วยให้เด็กได้ระลึกถึงสาเหตุของการกระทำที่จะก่อให้เกิดผลต่างๆต่อบุคคลอื่นได้ด้วยตัวของเด็กเอง โดยไม่จำเป็นต้องมีแรงกดดันหรือการควบคุมจากภายนอก (External control)

ทฤษฎีพัฒนาการการรับรู้ความรู้สึกของ Hoffman (Development of Empathy theory)

Hoffman (Hoffman 1981 อ้างถึงใน เพ็ญพิไล ฤทธาคนานนท์ 2536) ได้กล่าวถึง empathy ว่าเป็นกระบวนการคิดการเข้าใจทางสังคมอย่างหนึ่งที่ใช้เป็นฐานในการตัดสินคนอื่น การรับรู้ความรู้สึก (Empathy) นี้หมายถึงการเข้าทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นในบุคคลอื่นจะสามารถทำให้เกิดการเข้าทางอารมณ์ในเราอย่างอัตโนมัติและไม่อยู่ในบังคับของจิตใจ นอกจากนั้นแล้ว Hoffman (1990) ยังได้ให้คำจำกัดความของคำว่า การรับรู้ความรู้สึกถึงความทุกข์ (Empathic distress) ไว้ว่าเป็น ปฏิกิริยาสะท้อนกลับของความรู้สึกต่อความทุกข์ของผู้อื่นทั้งทางกาย ทางอารมณ์ หรือ สภาวะเศรษฐกิจ

ทฤษฎีของ Hoffman ได้นำพัฒนาการพุทธิปัญญาทางสังคม (Social Cognitive development) และการระบุสาเหตุมาใช้ในการอธิบายถึง การรับรู้ความรู้สึก ตลอดจนความเห็นอกเห็นใจ โดยที่ Hoffman ได้อธิบายพัฒนาการของการรับรู้ความรู้สึก ผลของการรับรู้ความรู้สึกและการระบุสาเหตุต่ออารมณ์รับรู้ความรู้สึกต่างๆจนถึงความเห็นอกเห็นใจในความทุกข์ของบุคคลอื่นไว้เป็น ระดับขั้นพัฒนาการของการรับรู้ความรู้สึก (Developmental levels of empathy) ซึ่งตามทฤษฎีนี้มี 2 องค์ประกอบ ที่ไ้แบ่งระดับขั้นของพัฒนาการของการรับรู้ความรู้สึก ได้แก่ รูปแบบของการกระตุ้นอารมณ์รับรู้ความรู้สึก (Mode of empathic affect arousal) และ พัฒนาการของพุทธิปัญญาทางความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบุคคลอื่น (Development of cognitive sense of others) โดย Hoffman ได้แบ่งระดับพัฒนาการของการร่วมรู้สึกไว้ดังนี้

ขั้นที่ 1. Global empathy เป็นพัฒนาการการรับรู้ความรู้สึกในขั้นแรก ซึ่งเกิดช่วงวัยทารก ระยะนี้เป็นระยะที่เด็กจะแสดงพฤติกรรมการรับรู้ความรู้สึกถึงความกดดันจากการที่เห็นบุคคลอื่น แสดงความรู้สึกกดดัน ไม่ว่าบุคคลนั้นจะเป็นใคร ดังนั้นเด็กในระยะนี้จะแสดงความรู้สึกเหมือนกับเหตุการณ์นั้นเกิดขึ้นกับตน

กับตนจริง ดังเช่น เด็กหญิงอายุ 11 เดือน เห็นเด็กคนหนึ่งตกลงร้องไห้ เด็กจะแสดงเหมือนกับว่าจะร้องไห้เสียเอง โดยกระทำหน้าเศร้าเอานิ้วหัวแม่มือใส่ปาก แล้วเอาหน้าซุกกับตัวของแม่ เหมือนกับตัวของเด็กหกล้มเจ็บเอง ดังนั้นในระบะนี้ จะแสดงการรับรู้ความรู้สึกกับคนอื่นได้เหมือนเหตุการณ์นั้นเกิดขึ้นกับตัวเด็กเอง ทั้งๆ ที่เป็นเหตุการณ์ที่เกิดกับบุคคลอื่น

ขั้นที่ 2. Egocentric empathy เป็นระบะที่สามารถรับรู้ความรู้สึกกับผู้อื่นได้แต่ยังยึดตนเป็นจุดศูนย์กลางอยู่ เกิดในเด็กอายุมากกว่า 1 ปี ระบะนี้เป็นระบะที่ Piaget เชื่อว่าเด็กมีความสามารถเข้าใจความคงที่ของวัตถุ (Object Permanence) ซึ่งจะทำให้เด็กตระหนักว่าเด็กเป็นบุคคลหนึ่งที่แยกจากบุคคลอื่น ทั้งทางด้านร่างกายและภาพพจน์ของตนเองและภาพพจน์ของคนอื่น เด็กระบะนี้จะเริ่มรู้สึกว่า คนอื่นรู้สึกเจ็บ ไม่ใช่ตนรู้สึกเจ็บ แต่อย่างไรก็ตาม เด็กระบะนี้ยังสับสนเกี่ยวกับความเข้าใจสภาวะภายในของบุคคลอื่นและของตนเองอยู่ โดยเด็กรู้ว่าคนอื่นอยู่ในสภาวะไม่สบายใจ ไม่ใช่ตัวเด็กเองอยู่ในสภาวะไม่สบายใจ แต่เด็กยังไม่รู้สภาวะภายในของบุคคล เด็กยังคงคิดว่าความรู้สึกที่เกิดขึ้นกับคนอื่นเหมือนของตนเอง เช่น เด็กชายอายุ 18 เดือน แลดูเศร้าหมองเมื่อเขาเห็นเพื่อนของตนกำลังเริ่มร้องไห้ และเด็กชายคนนั้นพยายามนำมารดาของเขาเข้าไปปลอบเด็กที่กำลังร้องไห้ ทั้งๆที่แม่ของเด็กที่กำลังร้องไห้ก็อยู่ที่นั่น พฤติกรรมนี้ชี้ให้เห็นว่า เด็กยังสับสนเกี่ยวกับสภาวะภายในของบุคคลอื่น และยังแสดงให้เห็นว่าเด็กในระบะนี้ไม่ได้ยึดตนเองเป็นจุดศูนย์กลางสมบูรณ์ทีเดียว เพราะเด็กยังสามารถแสดงการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นได้

ขั้นที่ 3. Empathy for another's feeling ระบะนี้อยู่ในช่วงอายุ 2-3 ปี เป็นระบะที่เด็กเริ่มมีความสามารถในการสวมบทบาท (Role - taking ability) เด็กระบะนี้เริ่มตระหนักว่าความรู้สึกของบุคคลอื่นจะแตกต่างจากความรู้สึกของตน ซึ่งอยู่บนพื้นฐานของความต้องการและแปลเหตุการณ์ต่างๆในแต่ละบุคคล อันเป็นผลทำให้เด็กแต่ละคน มีการตอบสนองต่ออารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นแตกต่างกัน โดยบางคนรับรู้ความรู้สึกเศร้ามากเมื่อมีผู้ร้องไห้มาก แต่บางคนรับรู้ความรู้สึกในเหตุการณ์เดียวกันน้อย และเมื่อเด็กมีพัฒนาการทางพุทธิปัญญาและภาษามากขึ้น เด็กวัยนี้มีความสามารถในการรับรู้ความรู้สึกที่ซับซ้อนมากขึ้น เช่น ความเศร้าจากการสูญเสีย ความผิดหวังจากการกระทำ ความรู้สึกว่าคุณเองไม่ได้รับความเอาใจใส่เมื่อต้องการความช่วยเหลือ การสูญเสียความภูมิใจในตัวของตัวเอง ในตอนปลายของระบะนี้เด็กสามารถถูกกระตุ้นให้เกิดการรับ

รู้ความรู้สึกได้จากการได้ยินข้อมูลเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่น แม้ว่าบุคคลนั้นจะไม่ปรากฏตัวอยู่ในที่นั้น

ขั้นที่ 4. Empathy for another's life condition ระยะนี้จะเกิดขึ้นในช่วงวัยเด็กตอนปลาย (late childhood) เป็นการเกิดการรับรู้ความรู้สึกในเงื่อนไขของชีวิตของบุคคล เนื่องจากเด็กวัยนี้จะเกิดความคิดรวบยอดเกี่ยวกับตนเองและบุคคลอื่นว่ามีความแตกต่างกัน เพราะทุกคนได้รับประสบการณ์ที่ต่างกันไป เด็กเริ่มรู้ว่าแต่ละบุคคลมีความรู้สึกต่างๆ เช่น ความสนุกสนาน ความเศร้า ความไม่ภูมิใจตนเอง ไม่ได้มาจากสภาวะการที่ที่เกิดขึ้นในปัจจุบันเท่านั้น แต่เป็นเพราะสิ่งที่บุคคลได้พบหรือผ่านมาในอดีตด้วย เด็กจะมีการรับรู้ความรู้สึกหรือการร่วมรู้สึก เห็นอกเห็นใจบุคคลอื่นมากถ้าพบว่าบุคคลนั้นมีประวัติ หรือประสบการณ์ที่น่าสงสารมาตั้งแต่อดีตไม่ใช่เกิดขึ้นเพียงปัจจุบัน ดังนั้น การรับรู้ความรู้สึกของเด็กในระยะนี้จะเกิดขึ้นมากขึ้นเพื่อโคจรกับการรับรู้ว่าคุณคนนั้นมีระดับความทุกข์ หรือขาดโอกาสมากน้อยขนาดไหน และเมื่อเด็กเจริญเติบโตเข้าสู่วัยรุ่น เด็กจะมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสังคมมากขึ้น เด็กจะเข้าใจกลุ่มของสังคม เช่น กลุ่มด้อยโอกาสหรือชนชั้นต่างๆ ซึ่งความรู้สึกร่วมของการเห็นอกเห็นใจกลุ่มเหล่านี้ จะเป็นแรงจูงใจพื้นฐานที่ทำให้เด็กเสียสละบางอย่างของตน เช่น เสียภาษีให้กับบุคคลเหล่านี้ นอกจากนี้การรับรู้ความรู้สึกในระดับนี้ยังทำให้เด็กพัฒนาอุดมคติทางการเมือง โดรนิกถึงผู้ด้อยโอกาสในสังคม และจะกระตุ้นพัฒนาการระบบการคิดถึงเรื่องเกี่ยวกับการปกครองต่างๆ ที่เกี่ยวกับชตากรรมของกลุ่มคนที่เสียเปรียบในสังคมได้ด้วย

จากพัฒนาการการรับรู้ความรู้สึกดังกล่าว Hoffman ได้อธิบายจากรูปแบบของการกระตุ้นอารมณ์รับรู้ความรู้สึก (Mode of empathic affect arousal) อันได้แก่ รูปแบบที่ 1-5 โดยที่รูปแบบที่ 1-3 นั้น เป็นไปโดยอัตโนมัติ ส่วนรูปแบบที่ 4-5 นั้น เป็นการผ่านขั้นตอนการคิดที่สูงขึ้น รูปแบบของการกระตุ้นอารมณ์รับรู้ความรู้สึกมีดังนี้

รูปแบบที่ 1. เรียกว่า Primary circular reaction

เป็นปฏิกริยาการตอบสนองหรือปฏิกริยาเบื้องต้น เช่น เด็กทารกร้องไห้เมื่อได้ยินเสียงร้องไห้ของคนอื่น

รูปแบบที่ 2. เรียกว่า Mimicry

เป็นปฏิกริยาการตอบสนองที่คล้ายกับการล้อเลียนหรือลอกเลียนโดยอัตโนมัติ ซึ่งจะสะท้อนตอบถ้าเพียงแต่มีเหตุชี้หน้าแสดงให้เห็น เช่น ใบหน้า เสียง หรือท่าทางจากใครก็ตามที่แสดงความรู้สึกนั้น

รูปแบบที่ 3. เรียกว่า Conditioning and direction association

เป็นปฏิกริยาตอบสนองต่อสภาพการที่สัมพันธ์กันโดยตรงอันเป็นสถานการณ์ชี้หน้าแม้ว่าจะไม่มีการปรากฏตัวของบุคคลก็ตาม

รูปแบบที่ 4. เรียกว่า Language-mediated association

เป็นปฏิกริยาการรับรู้ความรู้สึกที่ตอบสนองต่อข้อมูลเกี่ยวกับใครก็ตาม แม้ว่าจะไม่ปรากฏตัวของบุคคลเลย

รูปแบบที่ 5. เรียกว่า Putting self in other's place

เป็นปฏิกริยาการรับรู้ความรู้สึกที่เกิดจากการนำตนเองไปอยู่สภาวะของบุคคลได้ หรือเรียกว่า เอาใจเขามาใส่ใจเราได้ ทั้งนี้มี 2 ลักษณะ คือ ลักษณะจินตนาการว่าถ้าตนอยู่ในสภาวะการณของใครคนหนึ่งตนจะรู้สึกอย่างไร (self focused) และลักษณะการคิดว่าเมื่อคนนั้นต้องตกอยู่ในสภาวะเช่นนั้นเขาจะรู้สึกเช่นไร (other-focused)

จากรูปแบบของการกระตุ้นอารมณ์รับรู้ความรู้สึกดังกล่าวรูปแบบ 1-3 นั้น เป็นปฏิกริยาที่เด็กก่อนใช้ภาษา (preverbal childhood) จะแสดงอารมณ์รับรู้ความรู้สึกในลักษณะนี้ ซึ่งเมื่อเติบโตขึ้นก็ยังคงมีปฏิกริยานี้ได้และเมื่ออายุมากขึ้นรูปแบบที่ 4-5 จึงจะปรากฏขึ้นได้เนื่องจากต้องอาศัยกระบวนการคิดที่สูงขึ้น อย่างไรก็ตาม รูปแบบของการกระตุ้นอารมณ์รับรู้ความรู้สึกดังกล่าวอาจจะเกิดขึ้นแบบเดี่ยวหรือเกิดร่วมกันได้

การพัฒนาการรับรู้ความรู้สึกดังกล่าว นอกจากอาศัยรูปแบบของการกระตุ้นอารมณ์รับรู้ความรู้สึก ในการแบ่งชั้นพัฒนาการการรับรู้ความรู้สึกแล้ว Hoffman ยังใช้พัฒนาการของพุทธิปัญญา ความเข้าใจเกี่ยวกับบุคคลอื่น (Development of cognitive of other) มาร่วมเป็นองค์ประกอบในการแบ่งพัฒนาการการรับรู้ความรู้สึก โดยพัฒนาการของพุทธิปัญญาความเข้าใจเกี่ยวกับบุคคลมีดังนี้

ขั้นที่ 1. Self-other fusion การสับสนแยกไม่ออกเกี่ยวกับตนเองกับบุคคลอื่น

ขั้นที่ 2. Object permanence การเข้าใจเกี่ยวกับการคงอยู่ของวัตถุและบุคคล สามารถแยกลักษณะทางกายภาพของบุคคลและของตนเองได้

ขั้นที่ 3. Perspective taking การเข้าใจเกี่ยวกับสภาวะภายในของบุคคลที่มีอยู่ กล่าวคือ แยกออกได้ว่า แต่ละคนต่างมีสภาวะภายในแตกต่างกัน มีการคิด การรู้สึกต่างกัน

ขั้นที่ 4. Personal identity การเข้าใจว่าบุคคลต่างก็มีเอกลักษณ์เฉพาะของแต่ละคนต่างกัน เนื่องจากแต่ละคนต่างมีประวัติ ภูมิหลัง ประสบการณ์เฉพาะตนที่ต่างกัน

การรับรู้ความรู้สึกและการระบุสาเหตุ เป็นส่วนประกอบซึ่งกันและกันในการที่จะทำให้บุคคลเปลี่ยนแปลงจากการรับรู้ความรู้สึกถึงความทุกข์ (empathic distress) มาสู่การร่วมรู้สึก (Sympathy) เกิดการรับรู้ความรู้สึกโกรธ (Empathic anger) เกิดความรู้สึกผิด (Guilt feeling) เกิดการรับรู้ความรู้สึกเกี่ยวกับความไม่เป็นธรรม (Empathic feeling of injustice) ความรู้สึกดังกล่าวเหล่านี้ ถูกเรียกว่าอารมณ์รับรู้ความรู้สึก (Empathic affects) ซึ่งอารมณ์รับรู้ความรู้สึกนี้เป็นเหมือนแรงจูงใจทางจริยธรรม (Moral Motives) Hoffman กล่าวว่าอารมณ์รับรู้ความรู้สึก ซึ่งมีคุณสมบัติเหมือนแรงจูงใจทางจริยธรรมนี้เมื่อรวมกับความคิดถึงหลักแห่งความเป็นธรรม (justice-principle thinking) แล้ว จะก่อให้เกิดบรรทัดฐานของการคิดคำนึง Hoffman เรียกการคิดคำนึงนี้ว่า Hot cognition บรรทัดฐานของการคิดคำนึงนี้เป็นเหมือนการสำนึกหรือการเตือนภายในความคิดของบุคคลเอง ให้ระลึกถึงการกระทำของตนเองต่อบุคคลอื่น บรรทัดฐานของการคิดคำนึงนี้จะมีความคงตัวอยู่ในความคิดของบุคคล (Hoffman 1987) ซึ่ง Hoffman เชื่อว่าอารมณ์รับรู้ความรู้สึกและบรรทัดฐานของการคิดคำนึงนี้ จะเป็นตัวผลักดันที่ทำให้บุคคลมีการร่วมรู้สึกในความทุกข์ (Sympathetic distress) ของบุคคลอื่นและพยายามดับทุกข์ให้กับผู้อื่น ซึ่งลักษณะเช่นนี้จะทำให้บุคคลเกิดพฤติกรรมเอื้อเฟื้อต่อผู้อื่นนั่นเอง (Hoffman 1990)

Hoffman กล่าวว่าอารมณ์รับรู้ความรู้สึก (empathic affects) จะถูกกระตุ้นเมื่อใครคนหนึ่งได้รับรู้ให้เอาใจใส่ในความทุกข์ของอีกคนหนึ่ง ถ้าโครงสร้างรูปแบบเช่นนี้ได้รับการหล่อเลี้ยงไว้เป็นแรงจูงใจ การตัดสินใจหรือแรงจูงใจทางจริยธรรม (moral motive) ปฏิกริยาการร่วมรู้สึกจะแผ่ขยาย (generate) ไปในสภาวะการณ์อื่น ๆ ต่อไป

การที่อารมณ์รับรู้ความรู้สึก (empathic affects) ได้รับการกระตุ้นไม่ใช่เพียงมีผลเฉพาะสถานการณ์หนึ่งสถานการณ์เดียว แต่ยังมีผลต่อสถานการณ์ทางจริยธรรมอื่น ๆ การที่เป็นเช่นนี้สามารถอธิบายได้ด้วยเหตุผล 3 ประการ

1. มนุษย์สามารถที่จะระลึกถึงสัญลักษณ์หรือความหมายของสิ่งที่ปลุกเร้าทางความคิด อารมณ์ความรู้สึกได้ เช่น เมื่อพบว่าเด็กคนหนึ่งทำหน้าเศร้า คนทั่วไปสามารถเข้าใจได้ว่าเด็กคนนั้นมีความทุกข์บางอย่าง
2. มนุษย์สามารถจินตนาการโดยการแทนที่สิ่งซึ่งกระตุ้นคนอื่นว่าจะเกิดผลอย่างไร เมื่อเกิดขึ้นกับอีกคนหนึ่ง
3. การเข้าใจความหมายสัญลักษณ์ของเหตุการณ์ สามารถกลายเป็นตัวกระตุ้นอันก่อให้เกิดปฏิกริยาได้โดยอัตโนมัติ เช่น เมื่อคนทั่วไปได้ดูภาพข่าวแผ่นดินไหวและมีภาพของคนที่ได้รับภัยพิบัติ ส้อมที่จะเข้าใจถึงความรุนแรงและผลร้ายที่เกิดขึ้นกับคนที่ต้องอยู่ในเหตุการณ์ การรับรู้ข่าวของแต่ละคนก่อให้เกิดความรู้สึกต่างๆ ที่มากขึ้นน้อยแตกต่างกันตามความลึกซึ้งความเข้าใจ

Hoffman เชื่อว่าอารมณ์รับรู้ความรู้สึก สามารถถูกกระตุ้นได้โดยการจินตนาการถึงชะตากรรมของคนอื่น โดยได้รับการสื่อจากการสวมบทบาท (role-taking) และโดยการสื่อของภาษา ซึ่งอารมณ์รับรู้ความรู้สึกนี้มีความสัมพันธ์ต่อพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ เพราะพฤติกรรมเอื้อเฟื้อเป็นส่วนหนึ่งของพฤติกรรมทางจริยธรรม อันเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ทางสังคม ซึ่งการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในเด็กที่อยู่ในวัยที่เหมาะสมโดยการสอนแบบให้คำนึงถึงบุคคลอื่น (other-oriented induction) เป็นส่วนหนึ่งของวิธีการที่ใช้ทฤษฎีการระบุสาเหตุร่วมกับทฤษฎีการรับรู้ความรู้สึกมาสนับสนุนถึงการเสริมสร้างพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ

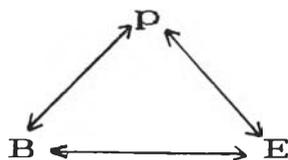
ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม

Bandura เป็นผู้นำเสนอทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social learning theory) โดยใช้แนวคิดที่ผสมผสานกันระหว่างแนวคิดพฤติกรรมนิยมและแนวคิดของวิทยาศาสตร์ทางปัญญา ต่อมาในปี 1986 เขาได้ขยายแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมให้กว้างขึ้น และเปลี่ยนชื่อทฤษฎีของเขาใหม่เป็น ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social cognitive theory) แทน (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2536)

แนวคิดพื้นฐานของทฤษฎี

Bandura ได้ให้ความหมายของการเรียนรู้ว่า การเรียนรู้คือการได้มาซึ่งความรู้ใหม่ๆ (Acquired) โดยถือว่า การเรียนรู้ได้เกิดขึ้นแล้วแม้ว่ายังไม่มีการแสดงออก การเรียนรู้ของ Bandura มักจะเน้นที่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมภายใน โดยไม่จำเป็นต้องมีการแสดงออก แต่เมื่อบุคคลนั้นมีโอกาสที่เหมาะสม เขาก็จะแสดงพฤติกรรมได้ (Bandura, 1977, 1986)

Bandura ได้ให้ความสำคัญของการปฏิสัมพันธ์ของบุคคลและสิ่งแวดล้อม โดยแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีนี้ เชื่อว่าพฤติกรรมของคนเรานั้น ไม่ได้เกิดขึ้นเนื่องจากปัจจัยทางสภาพแวดล้อมแต่เพียงอย่างเดียว หากแต่ต้องมีปัจจัยส่วนบุคคล (ปัญหา ชีวภาพ และสิ่งภายในอื่นๆ) ร่วมด้วย และการร่วมของปัจจัยส่วนบุคคลนั้นจะต้องร่วมกันในลักษณะที่กำหนดซึ่งกันและกัน (Reciprocal determinism) กับปัจจัยทางด้านพฤติกรรมและสภาพแวดล้อม ซึ่งแสดงได้ดังภาพ



ภาพ เป็นการแสดงการกำหนดซึ่งกันและกันของปัจจัยทางพฤติกรรม (B) สภาพแวดล้อม (E) และส่วนบุคคล (P) ซึ่งได้แก่ ปัญหา ชีวภาพ และสิ่งภายในอื่นๆ ที่มีผลต่อการเรียนรู้และการกระทำ

จากแนวคิดพื้นฐานดังกล่าว ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของ Bandura ยังได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบไว้ (Observation learning หรือ Modeling) โดยเชื่อว่า การเรียนรู้ส่วนใหญ่ของคนเรานั้นเกิดขึ้นจากการสังเกตตัวแบบ ทั้งนี้ตัวแบบแบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ

1. ตัวแบบที่เป็นบุคคลจริงๆ (Live model) คือตัวบุคคลที่บุคคลได้มีโอกาสสังเกตและปฏิสัมพันธ์โดยตรง

2. ตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ (Symbolic model) เป็นตัวแบบที่เสนอผ่านสื่อต่างๆ เช่น วิทยุ โทรทัศน์ การ์ตูน หรือหนังสือนวนิยาย เป็นต้น

ในการเรียนรู้โดยการสังเกตจากตัวแบบนี้ Bandura (1989 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2536) ได้กล่าวว่าประกอบด้วย 4 กระบวนการ ดังต่อไปนี้

1. กระบวนการตั้งใจ (Attentional process) หรือกระบวนการใส่ใจ กระบวนการตั้งใจจะเป็นตัวกำหนดว่าบุคคลจะสังเกตอะไรจากตัวแบบนั้น องค์ประกอบที่มีผลต่อกระบวนการตั้งใจแบ่งออกเป็น 2 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบของตัวแบบเอง พบว่า ตัวแบบที่ทำให้ผู้สังเกตเกิดความพึงพอใจ พฤติกรรมที่แสดงออกไม่สลับซับซ้อนมากนัก นอกจากองค์ประกอบของตัวแบบแล้วยังมีองค์ประกอบของผู้สังเกตอีกด้วย ซึ่งได้แก่ ความสามารถในการรับรู้ ซึ่งรวมทั้งการเห็น การได้ยิน ความสามารถทางปัญญา ระดับของการตื่นตัว และความชอบที่เคยได้เรียนรู้มาก่อนแล้ว

2. กระบวนการจดจำ (Retention process) บุคคลจะไม่ได้รับอิทธิพลมากนักจากตัวแบบ ถ้าเขาไม่สามารถจดจำได้ถึงลักษณะของตัวแบบ บุคคลจะต้องแปลงข้อมูลจากตัวแบบเป็นรูปแบบของสัญลักษณ์ และจัดโครงสร้างเพื่อให้จำได้ง่ายขึ้น ซึ่งปัจจัยที่จะส่งผลต่อกระบวนการจำ คือ การเก็บรหัสเป็นสัญลักษณ์ เพื่อให้ง่ายแก่การจำ การจัดระบบโครงสร้างทางปัญญา การชักข้อมลักษณะของตัวแบบที่สังเกตในความคิดของตนเอง และชักข้อมด้วยการกระทำ นอกจากนี้ยังขึ้นอยู่กับความสามารถทางปัญญา และโครงสร้างทางปัญญาของผู้สังเกตอีกด้วย

สรุปว่า ผู้สังเกตที่สามารถระลึกถึงสิ่งที่สังเกตเป็นภาพพจน์ในใจ (visual imagery) และสามารถเข้ารหัสด้วยคำพูดหรือถ้อยคำ (verbal coding) จะเป็นผู้ที่สามารถแสดงพฤติกรรมเลียนแบบจากตัวแบบได้ แม้ว่าเวลาจะผ่านไปนานๆ และนอกจากนี้หากตัวผู้สังเกตหรือผู้เรียนมีโอกาสที่จะได้เห็นตัวแบบแสดงสิ่งที่ต้องเรียนรู้ซ้ำก็จะเป็นความช่วยเหลือความจำให้ดียิ่งขึ้น (Bandura, 1977 อ้างถึงใน สุรางค์ โค้วตระกูล 2533)

3. กระบวนการกระทำ (Production process) เป็นกระบวนการที่ผู้สังเกตแปลงสัญลักษณ์ที่เก็บจำไว้ขึ้นมาเป็นการกระทำ ซึ่งจะทำให้ดีหรือไม่ขึ้นอยู่กับสิ่งที่จำได้ ในการสังเกตการกระทำของตนเอง การได้ข้อมูลป้อนกลับจากการกระทำของตนเอง และการเทียบเคียงการกระทำกับภาพที่จำได้ นอกจากนี้ยังขึ้นอยู่กับลักษณะของผู้สังเกตอีกด้วย ซึ่งได้แก่ ความสามารถทางกาย และทักษะในพฤติกรรมย่อยๆต่างๆที่จะทำให้สามารถแสดงพฤติกรรมได้ตามตัวแบบ

4. กระบวนการจูงใจ (Motivational process) การที่บุคคลที่เกิดการเรียนรู้แล้ว จะแสดงพฤติกรรมนั้นหรือไม่นั้น ย่อมขึ้นอยู่กับกระบวนการจูงใจ กระบวนการจูงใจขึ้นอยู่กับ องค์ประกอบของสิ่งล่อใจภายนอก สิ่งนี้จะต้องกระตุ้นการรับรู้ เป็นสิ่งที่จับต้องได้เป็นที่ยอมรับของ สังคม และพฤติกรรมที่กระทำตามตัวแบบนั้นสามารถที่จะควบคุมเหตุการณ์ต่างๆได้ นอกจากนี้ยังขึ้นอยู่กับสิ่งล่อใจที่เห็นผู้อื่นได้รับ ตลอดจนสิ่งล่อใจของตนเองซึ่งอาจจะเป็นวัตถุประสงค์ของ และการประเมินตนเอง นอกจากนี้ ในแง่ของผู้สังเกตนั้น ยังขึ้นอยู่กับความพึงพอใจในสิ่งล่อใจ ความลำเอียง จากการเปรียบเทียบระบบทางสังคม และมาตรฐานภายในของตนเอง

Bandura (1986 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต 2536) ได้กล่าวไว้ว่าตัวแบบนั้น มีผลต่อพฤติกรรมของบุคคล 3 ด้านด้วยกัน คือ

1. ช่วยทำให้บุคคลเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ๆหรือทักษะใหม่ๆ
2. มีผลทำให้เกิดการระงับ (Inhibition) หรือยุติการระงับ (Disinhibition) พฤติกรรมของผู้ที่สังเกตตัวแบบได้ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับว่าเมื่อตัวแบบแสดงพฤติกรรมแล้วได้รับผลกรรม เช่นใด ถ้าตัวแบบแสดงพฤติกรรมแล้วได้รับผลกรรมที่เป็นสิ่งที่ไม่พึงพอใจ แนวโน้มที่ผู้สังเกตจะไม่แสดงพฤติกรรมตามตัวแบบนั้นจะมีสูงมาก ก็เท่ากับตัวแบบทำหน้าที่ระงับพฤติกรรมดังกล่าว แต่ถ้า พฤติกรรมใดที่ผู้สังเกตตัวแบบเคยถูกระงับมาก่อน แล้วมาเห็นตัวแบบแสดงพฤติกรรมดังกล่าว แล้วไม่ได้รับผลกรรมอย่างที่คุณสังเกตคาดว่าจะได้รับ (ผลกรรมที่เป็นสิ่งที่ไม่พึงพอใจ) หรือแสดงแล้วได้รับผลกรรม ทางบวก แนวโน้มที่ผู้สังเกตจะกระทำตามตัวแบบก็จะมีมากขึ้น ก็เท่ากับว่าพฤติกรรมที่เคยถูกระงับนั้น ได้ถูกยุติการระงับแล้ว

3. ช่วยให้เกิดพฤติกรรมที่เคยได้รับการเรียนรู้มาแล้วได้มีโอกาสแสดงออก หรือถ้าเคยแสดง ออกแล้ว แต่ทว่าไม่กล้าแสดงออก ให้แสดงออกเพิ่มมากขึ้น

สำหรับการเสริมแรงในการเรียนรู้จากการสังเกต (Bandura , 1986) นั้น ในทฤษฎี การเรียนรู้ด้วยการสังเกตนี้ ถือว่าความคาดหวังของผู้เรียนที่จะได้รับรางวัลหรือผลประโยชน์หรือไม่ ต้องถูกลงโทษจากพฤติกรรมที่แสดงเหมือนกับตัวแบบ เป็นแรงจูงใจที่ผู้สังเกตแสดงออก มากกว่าจะเป็น ตัวเสริมแรง ทั้งนี้เพราะว่าตัวจูงใจนั้นจะ เกิดขึ้นก่อนที่ผู้เรียนจะกระทำพฤติกรรมมากกว่าที่จะเกิดขึ้น หลังจากที่คุณเรียนกระทำพฤติกรรมไปแล้ว นั่นคือ ตัวจูงใจนี้ทำหน้าที่เป็นข้อมูลแก่ผู้เรียนในการคาดหวัง ผลของการกระทำพฤติกรรมนั้นได้มากกว่าที่จะเกิดขึ้น หลังจากที่คุณกระทำพฤติกรรมนั้นในฐานะที่เป็นตัว เสริมแรง

ทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรม และแนวความคิดเกี่ยวกับการสวมบทบาทของ Piaget

Jean Piaget (Piaget, 1965 อ้างถึงใน พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2530) เป็นนักจิตวิทยาคนแรกที่บุกเบิกความคิดทางพัฒนาการจริยธรรมจากการรู้การเข้าใจสังคม (Sociocognitive moral development) เชื่อว่าจริยธรรมเป็นกระบวนการรับรู้ (Complex process) ระหว่างความรู้ ความรู้สึกและการสร้าง (Component feeling and culture) จากการศึกษาโดยวิธีการสังเกต Piaget (Piaget, 1967 อ้างถึงใน พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2530) ได้สรุปว่าพัฒนาการทางจริยธรรมของเด็กจะแบ่งได้เป็น 2 ชั้นใหญ่ คือ

1. ระยะเวลาที่เด็กยึดกฎเกณฑ์จากผู้อื่น (Heteronomous) ซึ่งมีอายุประมาณ 0-8 ปี เป็นระยะที่บิดามารดา และผู้ใหญ่ที่มีอิทธิพลต่อเด็กในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมอย่างชัดเจนเด็กจะนับถือความถูกต้องความผิด ความดีความไม่ดีในลักษณะตายตัว (Fixed rules) ถ้าทำผิดต้องได้รับโทษ โดยไม่คำนึงถึงแรงจูงใจหรือสาเหตุในการกระทำ

2. ระยะเวลาที่เด็กมีกฎเกณฑ์ของตนเอง (Autonomous) เป็นระยะที่เด็กเริ่มพัฒนาจริยธรรมขึ้นสู่ความคิดที่เป็นของตนเอง ใช้เหตุผลโดยคำนึงถึงความยุติธรรม และพิจารณาจากผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำด้วย ซึ่งพัฒนาการที่เกิดขึ้นมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับสติปัญญาและอายุ

จากการศึกษาพัฒนาการทางสติปัญญาพีอาเจต์ได้แบ่งขั้นพัฒนาการทางสติปัญญาออกเป็น 4 ขั้น (Brainerd, 1978 อ้างถึงใน สุจิตรา แก้วเขียว, 2534) โดยแต่ละขั้นจะเกิดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางในลักษณะที่ต่างกัน (Shantz, 1983 ; Elkind, 1970 อ้างถึงใน สุจิตรา แก้วเขียว, 2534)

1. ขั้นประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (Sensorimotor Stage) พัฒนาการในขั้นนี้เริ่มตั้งแต่เกิดจนถึงอายุ 2 ปี โครงสร้างสติปัญญาที่เกิดขึ้นในช่วงแรกจะเป็นโครงสร้างทางด้านประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว ซึ่งจะรับสัมผัสจากสิ่งเร้าและแสดงพฤติกรรมออกมาโดยผ่านระบบปฏิกิริยาสะท้อน (Reflex Action) ซึ่งต่อมามีการทำงานประสานกันระหว่างอวัยวะบางอย่าง เช่น มือกับปาก ตากับหูทำให้เกิดพฤติกรรมซ้ำๆ เมื่อเด็กมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมมากขึ้นโครงสร้างทางสติปัญญาจะพัฒนาขึ้นเรื่อยๆ การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กวัยนี้คือ เด็กยังไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างตนเองและสิ่งแวดล้อมได้

2. ขั้นการคิดก่อนปฏิบัติการ (Preoperational Stage) พัฒนาการขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุ 2-7 ปี พัฒนาการที่สำคัญคือ พัฒนาการทางภาษา เด็กสามารถใช้ภาษาแทนสัญลักษณ์ของสิ่งต่างๆ และใช้ภาษาเป็นสื่อในการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นอันเป็นจุดเริ่มต้นของพัฒนาการทางสังคม แม้ว่าเด็กวัยนี้จะเริ่มมีความคิดแล้ว แต่ความคิดของเด็กมักอยู่ภายใต้อิทธิพลของการรับรู้ทางสายตา จึงไม่สามารถแก้ปัญหาเชิงตรรกศาสตร์ได้สาเหตุมาจากเด็กวัยนี้มีความคิดเพ่งไปที่ลักษณะหนึ่งลักษณะใดของสิ่งเร้า (Centration) และยังมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางคือ เด็กไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างการรับรู้ ความคิด ความต้องการ และความรู้สึกของตนเองและของผู้อื่นได้ เด็กจะคิดว่าผู้อื่นมีการรับรู้ ความคิด ความต้องการ และความรู้สึกเช่นเดียวกับตน ซึ่งเป็นลักษณะที่เด็กไม่สามารถรับเอาทัศนคติของผู้อื่นได้ ดังนั้นเด็กวัยนี้จึงยังไม่มีความสามารถในการสวมบทบาทได้คตินัก

3. ขั้นปฏิบัติการด้วยรูปธรรม (Concrete Operational Stage) พัฒนาการขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุประมาณ 7-11 ปี เด็กวัยนี้จะมีกระบวนการคิดเป็นระบบ รู้จักคิดอย่างมีแบบแผน และมีเหตุผล มีความสามารถในการคิดย้อนไปกลับ (Reversibility) ซึ่งนำไปสู่การปฏิบัติการทางความคิดเชิงตรรกศาสตร์ (Logical Operation) ในขั้นต้น ในขั้นนี้เด็กจะมีความสามารถในการอนุรักษ์มวลสาร (Mass) ความยาว (Length) น้ำหนัก (Weight) และ (Volume) มีความสามารถในการจัดประเภท (Classification) การจัดลำดับ (Seriation) นอกจากนี้เด็กวัยนี้ยังมีความสามารถพิจารณาลักษณะของสิ่งเร้าได้หลายลักษณะ (Decentration) และมีการลดการยึดตัวเองเป็นศูนย์กลาง (Non-Egocentric) ทำให้เด็กมีความสามารถในการสวมบทบาท ซึ่งเป็นความสามารถแยกความแตกต่างได้ว่าผู้อื่นอาจมีความคิดมีการมองในแง่มุมต่างๆ มีความต้องการแตกต่างไปจากตน และสามารถอนุมาน (Infering) ได้ว่าผู้อื่นมีความคิดอย่างไร

4. ขั้นปฏิบัติการด้วยนามธรรม (Formal Operational Stage) พัฒนาการขั้นนี้อยู่ในช่วงอายุประมาณ 11-15 ปี เป็นขั้นที่โครงสร้างทางสติปัญญาพัฒนาอย่างสมบูรณ์ มีความคิดที่เป็นระบบ สามารถแก้ปัญหาที่เป็นรูปธรรมและนามธรรมได้ สามารถสร้างสมมติฐานและใช้เหตุผลทางวิทยาศาสตร์ในการแก้ปัญหาได้ การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กวัยรุ่นคือ การมีความเชื่อว่าผู้อื่นเอาใจใส่สังเกตในการปรากฏกายและการแสดงพฤติกรรมของเขา ก่อให้เกิดความคาดหวัง ปฏิกริยาของผู้อื่นที่มีต่อเขาจะได้รับ การชื่นชมหรือการวิพากษ์วิจารณ์ การยึดตัวเองเป็นศูนย์กลางของเด็กวัยรุ่น ทำให้เด็กไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างความคิดของตนและความคิดของผู้อื่นได้อย่างชัดเจน ลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของวัยรุ่นมี 2 ลักษณะ คือ

1). การที่วัยรุ่นคิดว่า คนกำลังยืนอยู่บนเวทีและทุกๆ คนกำลังมองและประเมินการกระทำของเขา เด็กวัยรุ่นมักจะสร้างมโนภาพว่า คนรอบข้างเปรียบเสมือนผู้ชมละครที่เขากำลังแสดงอยู่ (Imaginary Audience) ซึ่งการสร้างมโนภาพเช่นนี้มีผลทำให้เด็กวัยรุ่นมีการระมัดระวังการกระทำของตนเองมาก (ประไพพรรณ ภูมิวิเชียร, 2530)

2). วัยรุ่นมีลักษณะยึดตนเป็นศูนย์กลางของความสนใจ ทำให้รู้สึกว่าเป็นคนพิเศษ และคิดว่าความรู้สึกต่างๆ ที่เขาประสบเป็นลักษณะเฉพาะตัว (Personal Fable) ที่ไม่มีใครรู้และเข้าใจถึงความรู้สึกของเขาได้

ทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget ได้เสนอว่า ความสามารถในการสวมบทบาทจะพัฒนาขึ้นเมื่อเด็กมีการลดการยึดตนเป็นศูนย์กลาง ดังนั้นเด็กอายุราว 6-7 ปี ซึ่งอยู่ในช่วงปลายของขั้นการคิดก่อนปฏิบัติการ และเด็กอายุ 7-11 ปี ซึ่งอยู่ในขั้นการคิดด้วยรูปธรรม จะลดการยึดตนเป็นศูนย์กลางจึงเป็นช่วงวัยที่เด็กกำลังพัฒนาความสามารถในการสวมบทบาท และจากการศึกษาด้านพัฒนาการทางสังคมพบว่า เด็กที่มีพฤติกรรมที่เห็นแก่ประโยชน์ของผู้อื่นจะมีความสามารถในการให้เหตุผลทางสติปัญญา (Mental Reasoning) และมีความสามารถในการสวมบทบาทสูง (Olds and Papalia, 1986 อ้างถึงใน สัจจิรา แก้วเขียว, 2534)

ความสามารถในการสวมบทบาท (Role Taking Ability) คือการที่เด็กสามารถแยกการรับรู้ การคิด อารมณ์ความรู้สึกหรือองค์ประกอบภายในของตนเองจากผู้อื่น เห็นความแตกต่างระหว่างองค์ประกอบภายในของตนเองและผู้อื่น และสามารถอนุมานได้ว่าผู้อื่นที่อยู่ในสถานการณ์ต่างจากตนเองมีการรับรู้การคิด และอารมณ์ความรู้สึกอย่างไร (Selman, 1980 ; Shaffer, 1985 อ้างถึงใน มณี มานะพันธุ์นิคม 2531)

ในทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget ได้กล่าวถึง การยึดตนเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับความสามารถในการสวมบทบาทไว้ว่า การยึดตนเป็นศูนย์กลาง หมายถึง การที่เด็กติดขัดอยู่กับการมองโลกในแง่มุมมองของตนเองเพียงแง่เดียว เด็กไม่สามารถแยกความคิดหรือทัศนคติของผู้อื่นออกจากของตนได้ ซึ่งการคิดลักษณะนี้จะปรากฏอยู่ในขั้นการคิดก่อนปฏิบัติการ เด็กอายุ 2-7 ปี เมื่อมองเห็นสิ่งใดอย่างไกรู้สึกว่าผู้อื่นจะมองเห็นเช่นเดียวกับตน เด็กจะไม่เข้าใจว่าทำไมผู้อื่นจึงมองเห็นแตกต่างไปจากตนได้ (Selman and Byrne, 1974 อ้างถึงใน สัจจิรา แก้วเขียว 2534) ดังนั้นการยึดตนเป็นศูนย์กลางจึงจำกัดความสามารถของเด็กในการรับเอาทัศนคติของผู้อื่น และเป็นอุปสรรคสำคัญต่อความสามารถ ในการสวมบทบาท

(Fitzgerald, 1986 อ้างถึงใน สุจิตรา แก้วเชิษฐ, 2534) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางของเด็กหลายกลุ่มอายุ พบว่า เมื่อเด็กมีอายุมากขึ้น จะมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางน้อยลงและพบว่า เด็กจะลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางในช่วงอายุ 6 หรือ 7 ปี โดยเด็กจะเริ่มตระหนักว่าผู้อื่นอาจมีความคิด มีการมองในแง่มุมต่างๆ ตลอดจนมีความต้องการต่างไปจากตน ซึ่งจะนำไปสู่ความสามารถในการอนุมานความคิดของผู้อื่นได้ถูกต้องมากขึ้น (Shantz, 1983)

ตัวอย่างงานวิจัยของ Piaget และ Inhelder (Piaget and Inhelder, 1956 อ้างถึงใน Gruber and Voneche, 1977) ศึกษาเกี่ยวกับความสามารถในการสวมบทบาทด้านการรับรู้ (The coordination of perspectives) โดยใช้เครื่องมือเป็นหุ่นจำลองภูเขา 3 ลูก ที่มีลักษณะขนาด และวางอยู่ในตำแหน่งที่ต่างกัน จากนั้นให้เด็กผู้รับการทดลองเลือกภาพถ่ายเพื่อตอบคำถามที่จะถามเด็กว่า ถ้าบุคคลหนึ่งอยู่ ณ ตำแหน่งที่ต่างกันจากตัวเด็กแล้วจะมองเห็นอย่างไร ปรากฏว่า เด็กอายุ 4-6 ปี ยังไม่สามารถเลือกภาพถ่ายการมองภูเขาตามตำแหน่งต่างๆ จากการรับรู้ของผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง เด็กมักให้คำตอบโดยยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง คือ มักใช้การมองของตนเองเป็นการมองของผู้อื่นด้วย เด็กอายุ 7-9 ปี สามารถบอกได้ว่าผู้อื่นมองเห็นภาพต่างกันเมื่อมีการเปลี่ยนตำแหน่งมุมมอง แต่ยังไม่สามารถบอกได้ว่าภาพที่ผู้อื่นเห็นนั้นมีลักษณะเช่นใด เมื่อเด็กอายุประมาณ 9-10 ปี จึงจะสามารถตอบได้ว่าผู้อื่นมองเห็นตำแหน่งของวัตถุเป็นอย่างไร เมื่ออยู่ในตำแหน่งที่แตกต่างจากเด็ก งานวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า เมื่อเด็กอายุ 7-9 ปี จึงจะรู้ว่าผู้อื่นมองเห็นแตกต่างจากตน แต่การที่เด็กจะมีความสามารถในการรับรู้ได้ว่าผู้อื่นมองเห็นแตกต่างจากตนอย่างไร ต้องมีอายุประมาณ 9-10 ปี และการที่เด็กเล็กที่อยู่ในขั้นการคิดก่อนปฏิบัติการยังมีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง จึงยังไม่มีความสามารถในการสวมบทบาทด้านการรับรู้

ดังนั้นจะเห็นได้ว่า พัฒนาการทางสติปัญญา การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางเป็นอุปสรรคสำคัญในการพัฒนาความสามารถในการสวมบทบาท เด็กที่มีความสามารถในการสวมบทบาทจะต้องมีการลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง และจากการศึกษาของนักจิตวิทยาหลายคนได้ทำการศึกษาเรื่องการสวมบทบาท พบว่า เด็กมีการพัฒนาความสามารถในการสวมบทบาทด้านต่างๆ ในระดับอายุต่างกัน กล่าวคือ เด็กจะพัฒนาความสามารถในการสวมบทบาทด้านอารมณ์ความรู้สึกมาก่อนเป็นอันดับแรก โดยจะพบความสามารถนั้นในเด็กก่อนวัยเรี้น ซึ่งอยู่ในขั้นการคิดก่อนปฏิบัติการ ส่วนความสามารถด้านการรับรู้และด้านการคิด จะพบในเด็กประถมศึกษาซึ่งอยู่ในขั้นปฏิบัติการด้านรูปธรรม (Shantz, 1983 อ้างถึงใน สุจิตรา แก้วเชิษฐ, 2534) และเมื่อเด็กลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางแล้วเด็ก

จะให้ความร่วมมือกับผู้อื่นมากขึ้น เนื่องจากเด็กรับรู้ถึงอิทธิพลของการกระทำของตนที่จะมีต่อผู้อื่น ดังนั้นการลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง จะส่งผลให้เด็กสามารถเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น และเข้าใจหน้าที่ทางสังคมซึ่งก็คือ ความสามารถในการสวมบทบาทนั่นเอง ดังนั้นการเจริญเติบโตทางการรู้คิดจึงเอื้อต่อการพัฒนาพฤติกรรมทางสังคม และจริยธรรม (Brodzinsky, Gormly and Ambron, 1986 อ้างถึงใน สัจจิรา แก้วเขียว, 25340)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาเกี่ยวกับการพูดชี้แนะ หรือสอนเด็กเพื่อสร้างเสริมพฤติกรรมเอื้อเพื่อ ได้แก่ การศึกษาของ Grusec, Saas - Kortsak และ Simutis (1978) ที่ได้ทำการศึกษาวิจัยถึงผลของการกระทำของตัวแบบที่กระทำการบริจาคว่า กับตัวแบบที่พูดสนับสนุนการบริจาคว่า โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชาย จำนวน 48 คน และเด็กหญิง จำนวน 48 คน อายุ 8-10 ปีแบ่งเป็น 2 สภาพการณ์หลัก คือ สภาพการณ์ที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมบริจาคว่า และสภาพการณ์ที่ตัวแบบไม่แสดงพฤติกรรมบริจาคว่า และในแต่ละสภาพการณ์หลักจะแบ่งออกเป็นสภาพการณ์ย่อย ๆ อีก 3 สภาพการณ์ คือ สภาพการณ์ที่ตัวแบบชักชวนให้บริจาคว่าเฉพาะเจาะจงเพื่อการกุศลนี้ (Specific preaching condition) โดยตัวแบบกล่าวกับเด็กว่า เด็กควรบริจาคว่าของรางวัลครึ่งหนึ่งของเด็กเมื่อเด็กได้รับจากการเล่นเกมนี้แล้ว เพราะการกระทำเช่นนี้เป็นสิ่งที่ทำให้เด็กอยากจนนั้นมีความสุข สภาพการณ์ที่สองเป็นสภาพการณ์ที่ตัวแบบพูดอธิบายชักชวนให้บริจาคว่าเพื่อการกุศลโดยทั่วไป (General preaching condition) โดยกล่าวกับเด็กว่า เด็กควรบริจาคว่าของรางวัลครึ่งหนึ่งของเด็กเนื่องจากการทำเช่นนี้เป็นสิ่งที่ดีที่ทำให้คนอื่นมีความสุขจากการที่เด็กได้ทำอะไรอย่างหนึ่งอย่างใดเมื่อสามารถทำได้ และสภาพการณ์สุดท้ายคือกรณีที่ตัวแบบไม่พูดอธิบายชักชวนให้บริจาคว่า (No preaching condition) งานวิจัยนี้จึงมีกลุ่มทดลอง 5 กลุ่มและกลุ่มควบคุม 1กลุ่ม ซึ่งเป็นกลุ่มที่ตัวแบบไม่ทำการบริจาคว่าและไม่พูดอธิบายสนับสนุนการบริจาคว่า การวิจัยเริ่มจากที่เด็กแต่ละคนจะได้รับคำแนะนำจากผู้ทดลองว่า เมื่อเล่นเกมได้ตามกติกาแล้วจะได้รับรางวัล ผู้ทดลองแนะนำผู้เป็นตัวแบบแก่เด็กและให้ตัวแบบกับเด็กอยู่ด้วยกัน 2 คนตามลำพัง โดยตัวแบบจะแสดงการเล่นเกมซึ่งด้านข้างของเกมมีป้ายและกระปุกบริจาคว่าอยู่ เมื่อตัวแบบเล่นเกมและได้ของรางวัลแล้ว ผู้เป็นตัวแบบจะแสดงการบริจาคว่าหรือพูดอธิบายชักชวนสนับสนุนการบริจาคว่าแตกต่างกันแล้วแต่ว่าจะแสดงเป็นตัวแบบให้กับกลุ่มทดลองใด จากนั้นให้เด็กแต่ละคนเล่นเกมและได้รับรางวัล คอคนเปิดโอกาสให้เด็กบริจาคว่าของรางวัลตามลำพัง

ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองที่อยู่ในสภาพการณ์ที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมบริจาดและชักชวนให้บริจาดเพื่อการกุศลโดยเฉพาะ หรือเพื่อการกุศลทั่วไป จะมีการบริจาดให้แก่เด็กยากจนมากกว่าในสภาพการณ์ที่ตัวแบบไม่แสดงพฤติกรรมบริจาด กลุ่มทดลองทุกกลุ่มมีจำนวนผู้บริจาดมากกว่ากลุ่มควบคุม นอกจากนี้ยังพบว่าหลังการทดลอง 3 สัปดาห์ กลุ่มทดลองทุกกลุ่มมีจำนวนผู้บริจาดไม่แตกต่างกัน และกลุ่มทดลองทุกกลุ่มมีจำนวนผู้บริจาดมากกว่ากลุ่มควบคุม นอกจากนี้เมื่อเปรียบเทียบจำนวนผู้บริจาดในระยะหลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 3 สัปดาห์ พบว่า จำนวนผู้บริจาดลดลงทุกกลุ่มและกลุ่มควบคุมยังคงไม่มีผู้บริจาด ผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่า ในสภาพการณ์ที่มีการพูดและกระทำของตัวแบบในทิศทางที่สอดคล้องกัน หรือการมีตัวแบบแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อเพียงอย่างเดียวโดยไม่พูดอธิบายสนับสนุนเด็กจะแสดงพฤติกรรมการบริจาดมากกว่าในสภาพการณ์ที่ตัวแบบพูดแต่กระทำไม่สอดคล้องกัน นอกจากนี้ยังพบว่าถึงแม้ตัวแบบจะไม่แสดงพฤติกรรมกรรเอื้อเฟื้อโดยการบริจาด แต่พูดอธิบายสนับสนุนให้บริจาด ก็ส่งผลให้เด็กเกิดพฤติกรรมการบริจาดมากกว่าตัวแบบที่ไม่แสดงพฤติกรรมบริจาดและไม่พูดสนับสนุนการบริจาด แต่งานวิจัยนี้ไม่ได้ระบุถึงวิธีการชี้แนะ หรือการสอนลักษณะใดที่จะสร้างเสริมพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ

ต่อมาได้มีการศึกษาที่แสดงถึงผลของการพูดโดยการระบุสาเหตุของการกระทำที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ ซึ่งเป็นงานวิจัยของ Grusec, Kuczynski, Rushton และ Simutis (1978) โดยได้ศึกษาถึงการแสดงพฤติกรรมของตัวแบบ การพูดของตัวแบบ และการระบุสาเหตุของการกระทำที่มีต่อพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชายจำนวน 63 คน เด็กหญิงจำนวน 63 คน อายุ 7-10 ปี จากนั้นผู้วิจัยจัดเด็กให้อยู่ภายใต้สภาพการณ์หลัก 3 สภาพการณ์ คือ สภาพการณ์แรกเป็นสภาพการณ์ที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมบริจาด สภาพการณ์ที่สอง เป็นสภาพการณ์ที่ตัวแบบพูดชี้แนะให้บริจาด และสภาพการณ์ที่สาม คือ สภาพการณ์ที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมบริจาดและพูดชี้แนะให้บริจาด ในแต่ละสภาพการณ์หลักมีสภาพการณ์ย่อยอีก 3 สภาพการณ์ คือ สภาพการณ์ที่หนึ่งเป็นการพูดสนับสนุนการบริจาดที่ระบุสาเหตุการกระทำจากภายใน (Self-Attribution) โดยการพูดว่าตัวเด็กจะมีความสุขที่ได้ช่วยเหลือผู้อื่น สภาพการณ์ที่สอง เป็นการพูดสนับสนุนการบริจาดที่ระบุสาเหตุการกระทำจากภายนอก (External-Attribution) โดยการพูดว่า การเอื้อเฟื้อนั้นเป็นสิ่งที่เด็กได้รับการคาดหวังว่าควรจะทำ และสภาพการณ์ที่สาม เป็นการพูดสนับสนุนการบริจาดที่ไม่มีการบอกถึงเหตุผลการกระทำว่ามาจากภายนอกหรือภายใน (No Attribution) จากนั้นผู้วิจัยจัดเด็กให้อยู่ใน

สภาพการณ์ใดสภาพการณ์หนึ่งใน 9 สภาพการณ์ การวิจัยเริ่มจากที่เด็กแต่ละคนจะได้รับการแนะนำจากผู้ทดลองว่าเมื่อเล่นเกมได้คะแนนตามกติกาแล้วจะได้รับรางวัล ผู้ทดลองแนะนำผู้เป็นตัวแบบแก่เด็กและให้ตัวแบบอยู่กับเด็ก 2 คนตามลำพัง โดยตัวแบบจะแสดงการเล่นเก็กับเครื่องเล่นเก็มด้านข้างของเก็มมีป้ายและกระปุกบริจาคนเพื่อเด็กชากจนซึ่งภายในกระปุกมีของบริจาคนอยู่ เมื่อตัวแบบเล่นเก็มและได้ของรางวัลแล้ว ผู้เป็นตัวแบบจะแสดงการบริจาคนหรือพูดชักชวนสนับสนุนให้บริจาคนแตกต่างกันแล้วแต่ว่าจะแสดงเป็นตัวแบบให้กับเด็กกลุ่มทดลองใด จากนั้นจะเปิดโอกาสให้เด็กเล่นเก็มเพื่อได้รับรางวัลและบริจาคน เมื่อกิจกรรมทั้งหมดสิ้นสุดลง ตัวแบบจะพูดถึงการบริจาคนที่ระบุนสาเหตุการกระทำจากภายในหรือภายนอกหรือไม่ระบุนสาเหตุให้กับเด็กแต่ละคนแตกต่างกันแล้วแต่ว่าเป็นเด็กกลุ่มทดลองใด จากนั้นผู้ทดลองจะเชิญตัวแบบออกจากห้องและปล่อยให้เด็กเล่นเก็มและรับรางวัลตลอดจนบริจาคนของตามลำพัง ต่อจากนั้นผู้ทดลองจะมอบดินสอสี 12 แท่งให้กับเด็กเนื่องในการที่เด็กเข้าร่วมการทดลองเล่นเก็ม และเปิดโอกาสให้เด็กแบ่งปันดินสอสีลงในกล่องสำหรับเด็กที่ไม่มีโอกาสเข้าร่วมกิจกรรมซึ่งอยู่ในโรงเรียนเค็ชวกันแต่ไม่ได้รับเลือก

ผลการวิจัยพบว่า เด็กในสภาพการณ์ที่ได้ตัวแบบแสดงพฤติกรรมการบริจาคนและพูดถึงการบริจาคนที่ระบุนสาเหตุการกระทำจากภายใน จะมีการบริจาคนมากกว่าเด็กในสภาพการณ์ที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมการบริจาคนและพูดถึงการบริจาคนที่ระบุนสาเหตุการกระทำจากภายนอก และเด็กในสภาพการณ์ที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมการบริจาคนและพูดถึงการบริจาคนโดยไม่มีการระบุนสาเหตุการกระทำในขณะที่เด็กในสภาพการณ์ทั้งหมด ยกเว้น 3 สภาพการณ์ดังกล่าว มีการบริจาคนไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ยังพบว่า การระบุนสาเหตุมีผลต่อการแบ่งปันดินสอสี โดยกลุ่มที่ได้รับการพูดถึงการบริจาคนที่ระบุนสาเหตุการกระทำจากภายในจะแบ่งปันดินสอสีมากกว่ากลุ่มที่ได้รับการพูดถึงการบริจาคนที่ระบุนสาเหตุการกระทำจากภายนอก และกลุ่มที่ไม่ได้รับการระบุนสาเหตุการกระทำ นอกจากนี้ยังพบว่า การติดตามการมีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อภายหลังการทดลอง 2 สัปดาห์ต่อมา เด็กในทุกกลุ่มการทดลองมีพฤติกรรมการบริจาคนของรางวัลไม่แตกต่างกัน อย่างไรก็ตามถ้าพิจารณาจำนวนของเด็กที่ทำการบริจาคน โดยไม่พิจารณาจำนวนของที่บริจาคนแล้วจะพบว่า จำนวนเด็กที่บริจาคนในกลุ่มที่อยู่ในสภาพการณ์ที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมบริจาคนและได้รับการพูดถึงการบริจาคนที่ระบุนสาเหตุการกระทำจากภายใน จะมีจำนวนมากกว่าจำนวนเด็กในกลุ่มที่อยู่ในสภาพการณ์ที่ตัวแบบแสดงพฤติกรรมการบริจาคนและได้รับการพูดถึงการบริจาคนที่ระบุนสาเหตุการกระทำจากภายนอก ทั้งในระยะหลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 2 สัปดาห์

การศึกษาเกี่ยวกับผลของการสอน หรือการชี้แนะต่อพฤติกรรมเอื้อเพื่อ ได้มีผู้ให้ความ สนใจถึงวิธีการสอนโดยวาจา เพื่อเกิดประสิทธิผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเพื่อ ซึ่งได้แก่ การ ศึกษาของ Perry, Bussey และ Freiberg (1981) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลของการ ใช้การพูดอธิบาย หรือการสอนของผู้ใหญ่ เพื่อพัฒนาความปรารถนาที่จะเอื้อเพื่อในเด็ก โดย ทำการศึกษาในเด็กชายและเด็กหญิง จำนวน 144 คน อายุเฉลี่ย 7 ปี 10 เดือน แบ่งเป็น 3 กลุ่ม ซึ่งในแต่ละกลุ่มจะมีจำนวนเด็กหญิงและเด็กชายเท่ากัน โดยผู้ทดลองจะให้เด็กแต่ละคนได้เล่นเกม และมีโอกาสได้รับรางวัลจากการเล่นเกมเหมือนกันทุกคน ผู้ทดลองจะทำการพูด และอธิบายเกี่ยวกับ การเอื้อเพื่อในแต่ละกลุ่มแตกต่างกันก่อนการเล่นเกมดังนี้คือ

กลุ่มที่ 1 ได้รับการอธิบายถึงความคาดหวังที่ผู้ใหญ่มีต่อเด็กว่า ควรแบ่งปันของรางวัลให้กับ เด็กที่ไม่มีโอกาสเล่นเกม หากเด็กที่เล่นเกมไม่แบ่งปันของรางวัลนั้น ผู้ใหญ่จะรู้สึกไม่พอใจ (Power assertive)

กลุ่มที่ 2 ได้รับการอธิบายด้วยเหตุผลถึงการแบ่งปันของรางวัลจากการเล่นเกมให้กับเด็ก ที่ไม่มีโอกาสเล่นเกมเห็นว่า การที่เด็กแบ่งปันของรางวัล สิ่งที่ดีๆที่จะเป็นสาเหตุที่ทำให้เด็กที่ได้รับการ แบ่งปันมีความสุข (Inductive)

กลุ่มที่ 3 ได้รับการบอกว่าภายหลังการเล่นเกมที่แล้วจะได้รับรางวัล และจะเปิดโอกาส ให้เด็กได้แบ่งปันของรางวัลให้กับเด็กที่ไม่มีโอกาสได้เล่นเกม (Neutral)

ภายหลังจากที่เด็กเล่นเกมและได้รางวัล จะมีการประเมินพฤติกรรมเอื้อเพื่อ โดยการ เปิดโอกาสให้เด็กได้บริจาคของรางวัลตามลำพัง ซึ่งผลการวิจัยพบว่า เด็กกลุ่มที่ได้รับการอธิบาย ให้คำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่น (Inductive) จะแสดงพฤติกรรมเอื้อเพื่อโดยการบริจาคของรางวัล ให้กับเด็กที่ไม่มีโอกาสเล่นเกมมากกว่าเด็กกลุ่มที่ได้รับการอธิบายถึงความคาดหวังของผู้ใหญ่ที่มีต่อ การเอื้อเพื่อ และเด็กกลุ่มที่ไม่ได้รับการพูดอธิบาย

ในระยะที่ 2 ของการวิจัย ผู้ทดลองให้เด็กกลุ่มเดิมเล่นเกมและได้รับรางวัล ต่อ จากนั้นให้แรงเสริมแก่ตัวเด็ก (Self-reinforcement) โดยผู้ทดลองจะแนะนำกับเด็กภายหลังการ เล่นเกมแล้วว่า เด็กควรที่จะแบ่งปันของรางวัลจำนวนมากที่เด็กคิดว่าควรจะได้รับนั้นให้คนอื่นใน เวลานี้ จากนั้นผู้ทดลองจะเดินไปอยู่ด้านหลังของห้องซึ่งมีเด็กอยู่กับกล่องบริจาค ผลการวิจัยพบว่า เด็กชายกลุ่มที่ได้รับการอธิบายถึงความคาดหวังของผู้ใหญ่ที่มีต่อเด็ก (Power assertive) มี

พฤติกรรมเอื้อเฟื้อมากกว่าเด็กกลุ่มอื่นๆ ในขณะที่เด็กหญิงกลุ่มที่ได้รับการอธิบายถึงความคาดหวังของผู้ใหญ่ที่มีต่อเด็ก เด็กชายและเด็กหญิงที่ได้รับการอธิบายให้คำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่น เด็กชายและเด็กหญิงของกลุ่มที่ไม่ได้รับการพูดอธิบาย มีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ยังพบว่า พฤติกรรมเอื้อเฟื้อของกลุ่มที่ได้รับการอธิบายให้คำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่นในระยะที่ 1 ของการทดลองกับในระยะที่ 2 ของการทดลองไม่แตกต่างกัน แต่พฤติกรรมเอื้อเฟื้อของกลุ่มที่ได้รับการอธิบายถึงความคาดหวังของผู้ใหญ่ที่มีต่อการกระทำของเด็กและกลุ่มที่ไม่ได้รับการพูดอธิบาย มีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในระยะที่ 2 ของการทดลองมากกว่าในระยะที่ 1 ของการทดลอง ผลการวิจัยครั้งนี้แสดงให้เห็นว่า การสอนเพื่อให้เด็กแบ่งปันหรือเอื้อเฟื้อนั้น ถ้ามุ่งประเด็นสำคัญไปยังความสามารถของเด็กที่จะคำนึงถึงบุคคลอื่น และทำให้คนอื่นมีความสุข จะทำให้เด็กแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อได้โดยไม่แตกต่างกันทั้งในภาวะที่มีแรงเสริมจากภายนอกหรือในภาวะที่มีการควบคุมจากภายนอก กับภาวะที่ไม่มีแรงเสริมจากภายนอกหรือในภาวะที่ไม่มีการควบคุมจากภายนอก ในขณะที่การสอนโดยใช้ความคาดหวังของผู้ที่มีอำนาจมากกว่าหรือการไม่สอนอธิบายนั้น เมื่อมีการใช้แรงเสริมจากภายนอกหรือการควบคุมจากภายนอกจึงจะทำให้แสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อเพิ่มขึ้นมากกว่าในภาวะที่ไม่มีแรงเสริมจากภายนอกหรือไม่มีการควบคุมจากภายนอก

จากผลการศึกษาเกี่ยวกับการอธิบาย หรือการสอนเพื่อพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ ได้ยืนยันถึงคุณค่าของการสอนด้วยวาจา โดยการใช้เหตุผลแบบคำนึงถึงบุคคลอื่นในเด็กวัยประถมต้น แต่ในประเทศไทย ผู้วิจัยพบว่ามีการศึกษาเกี่ยวกับการสร้างเสริมพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในด้านการใช้ตัวแบบ (Modeling) การเสริมแรง (Reinforcement) แต่การศึกษาเกี่ยวกับการสร้างเสริมพฤติกรรมเอื้อเฟื้อโดยการสอนและให้เหตุผลแบบคำนึงถึงบุคคลอื่น ยังไม่พบว่ามีการศึกษาวิจัย ดังนั้น ผู้วิจัยจึงมีความต้องการที่จะศึกษาเพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเฟื้อ และเป็นประโยชน์ที่จะทำการศึกษาในสังคมไทยต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาเปรียบเทียบพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบคำนึงถึงบุคคลอื่น และได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบผลกรรม

สมมติฐานของการวิจัย

1. กลุ่มที่ได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบคำนึงถึงบุคคลอื่น จะมีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อมากกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบผลกรรม ทั้งในระยะหลังการที่คลั่งทนทและหลังการทดลอง 2 สัปดาห์
2. กลุ่มที่ได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบผลกรรม จะมีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อมากกว่าในช่วงก่อนการทดลอง ทั้งในระยะหลังการทดลองทันทีและหลังการทดลอง 2 สัปดาห์
3. กลุ่มที่ได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบคำนึงถึงบุคคลอื่น จะมีพฤติกรรมเอื้อเฟื้อมากกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบผลกรรม ภายหลังจากการทดลองทันที
4. กลุ่มที่ได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบคำนึงถึงบุคคลอื่น จะแสดงพฤติกรรมเอื้อเฟื้อมากกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบผลกรรม ภายหลังจากการทดลอง 2 สัปดาห์

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

พฤติกรรมเอื้อเฟื้อ (Altruistic Behavior) ในการวิจัยนี้ หมายถึง พฤติกรรมที่ผู้รับการทดลองแสดงออกด้วยการบริจาคเงินในสถานการณ์ที่กำหนดขึ้น โดยประเมินพฤติกรรมจากจำนวนเงินที่ผู้รับการทดลองบริจาค

การสอนโดยให้เหตุผลแบบคำนึงถึงบุคคลอื่น หมายถึง การสอนจากผู้ทดลองที่ชี้ให้เห็นผลของการกระทำของบุคคล ที่ส่งผลกระทบต่อผู้อื่นไม่ว่าเป็นพฤติกรรมหรือความรู้สึก

การสอนโดยให้เหตุผลแบบผลกรรม หมายถึง การสอนจากผู้ทดลองว่าพฤติกรรมใดเป็นพฤติกรรมที่ดีจะส่งผลให้เป็นที่ชื่นชอบของสังคม ได้รับคำชม การยกย่องหรือรางวัล และพฤติกรรมที่ไม่ดี จะไม่เป็นที่ชื่นชอบของสังคม ได้รับการตำหนิ หรือการลงโทษ

ขอบเขตของการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนวัดไผ่เงินโชตนาราม

อายุ 7-8 ปี จำนวน 60 คน แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบ คำถึงบุคคลอื่น กลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มที่ได้รับการสอนโดยให้เหตุผลแบบผลกรรม

2. ตัวแปร

2.1 ตัวแปรอิสระ คือ

2.1.1 การสอน ได้แก่ การสอนโดยให้เหตุผลแบบคำนึงถึงบุคคลอื่น และ การสอนโดยให้เหตุผลแบบผลกรรม

2.1.2 ช่วงเวลา ได้แก่ ก่อนการทดลอง หลังการทดลองทันที หลังการทดลอง 2 สัปดาห์

2.2 ตัวแปรตาม คือ พฤติกรรมเอื้อเพื่อ

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. ทำให้ทราบถึงผลของการสอนโดยให้เหตุผลแบบคำนึงถึงบุคคลอื่น ที่มีต่อพฤติกรรมเอื้อเพื่อ
2. เป็นแนวทางสำหรับ พ่อ แม่ ผู้ปกครอง และครู ตลอดจนผู้ที่เกี่ยวข้องในการพัฒนาเด็ก ได้ตระหนักและเห็นความสำคัญของการอธิบายถึงผลของการกระทำของเด็กที่จะมีต่อผู้อื่น เพื่อสร้างเสริมพัฒนาพฤติกรรมเอื้อเพื่อให้เด็ก อันจะส่งผลให้เด็กมีพัฒนาการพฤติกรรมที่พึงประสงค์ทางสังคมต่อไป
3. เพื่อเป็นแนวทางในการศึกษา ค้นคว้า วิจัยต่อไป