

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ผู้วิจัยได้รวบรวมเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อใช้เป็นแนวทางในการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร ได้นำเสนอตามหัวข้อต่อไปนี้

1. ความฉลาดทางอารมณ์

- 1.1 ความเป็นมาและความสำคัญของความฉลาดทางอารมณ์
- 1.2 ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์
- 1.3 องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์
- 1.4 ลักษณะของผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงและต่ำ
- 1.5 แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์
- 1.6 การวัดและการประเมินความฉลาดทางอารมณ์

1.7 การใช้ความฉลาดทางอารมณ์

2. พัฒนาการของวัยรุ่น

- 2.1 พัฒนาการด้านร่างกาย
- 2.2 พัฒนาการด้านสังคม
- 2.3 พัฒนาการด้านอารมณ์
- 2.4 พัฒนาการด้านสติปัญญา

3. การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม

3.1 หลักสูตรและหลักสูตรฝึกอบรม

- 3.1.1 ความหมายของหลักสูตร
- 3.1.2 ความสำคัญของหลักสูตร
- 3.1.3 องค์ประกอบของหลักสูตร

3.2 การพัฒนาหลักสูตร

- 3.2.1 ความหมายการพัฒนาหลักสูตร
- 3.2.2 หลักการพัฒนาหลักสูตร
- 3.2.3 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร
- 3.2.4 รูปแบบการประเมินหลักสูตร

3.3 การฝึกอบรม

- 3.3.1 ความหมายของการฝึกอบรม
- 3.3.2 ความสำคัญของการฝึกอบรม
- 3.3.3 ลักษณะสำคัญของการฝึกอบรม
- 3.3.4 จุดประสงค์การฝึกอบรม
- 3.3.5 ประเภทของการฝึกอบรม
- 3.3.6 หลักการฝึกอบรม
- 3.3.7 ประโยชน์ของการฝึกอบรม
- 3.3.8 ระบบการฝึกอบรม

3.4 การจัดการเรียนรู้

- 3.4.1 ความหมายของการเรียนรู้
- 3.4.2 จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้
- 3.4.3 องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้
- 3.4.4 ธรรมชาติของการเรียนรู้
- 3.4.5 การถ่ายโอนการเรียนรู้
- 3.4.6 การนำความรู้ไปใช้
- 3.4.7 ทฤษฎีการเรียนรู้
 - 3.4.7.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา
 - 3.4.7.2 ทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเองคอนสตรัคติวิซึม
 - 3.4.7.3 ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือ

3.5 การศึกษาความคงทนในการเรียนรู้

- 3.5.1 ความหมายของความคงทนในการเรียนรู้
- 3.5.2 ทฤษฎีส่งเสริมความคงทนในการเรียนรู้
- 3.5.3 การวัดความคงทน

3.6 การวิจัยเชิงคุณภาพ

- 3.6.1 ความหมายวิจัยเชิงคุณภาพ
- 3.6.2 ลักษณะสำคัญของการวิจัยเชิงคุณภาพ
- 3.6.3 การออกแบบการวิจัยเชิงคุณภาพ
 - 3.6.3.1 วิธีการเก็บข้อมูล
- 3.6.4 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

3.6.5 การตรวจสอบข้อมูล

3.6.6 ความน่าเชื่อถือของงานวิจัยเชิงคุณภาพ

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.1 งานวิจัยเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์

4.2 งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม

ความฉลาดทางอารมณ์

ความเป็นมาและความสำคัญของความฉลาดทางอารมณ์

ความฉลาดทางอารมณ์เป็นเรื่องใหม่ในวงการศึกษาและจิตวิทยา เพราะเพิ่งได้รับความสนใจและยอมรับในความสำคัญอย่างจริงจังเมื่อ 10 กว่าปีมานี้ ในระยะแรกนักจิตวิทยาส่วนใหญ่จะให้ความสนใจกับความสามารถด้านการฉลาดรู้ของเขาวนปัญญา (Cognitive) เช่น การจำและการแก้ปัญหา โดยเชื่อกันว่า ความสามารถทางเขาวนปัญญาหรือไอคิว คือปัจจัยสำคัญที่ทำให้มนุษย์ประสบความสำเร็จมีชีวิตที่ดีและมีความสุข แต่ต่อมานักจิตวิทยาเริ่มตั้งข้อสงสัยต่อความเชื่อความเข้าใจดังกล่าว เพราะไม่เชื่อว่าความสำเร็จและความสุขในชีวิตของคนจะขึ้นอยู่กับความสามารถทางเขาวนปัญญาแต่เพียงอย่างเดียว โดยนักจิตวิทยาหลายท่านได้หันมาให้ความสำคัญของความฉลาดรู้ที่ไม่เกี่ยวข้องกับปัญญา (Non – Cognitive Aspects) เดวิด เวคสเลอร์ ได้อธิบายว่า ความฉลาดรู้ที่ไม่เกี่ยวข้องกับปัญญามีองค์ประกอบ 3 ด้านคือ อารมณ์ บุคคลและสังคม และในปี ค.ศ. 1990

Peter Salovey และ John D. Mayer นักจิตวิทยา กล่าวว่า ความสามารถทางอารมณ์เป็นรูปหนึ่งของฉลาดทางสังคม ประกอบด้วยการรับรู้อารมณ์และความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นสามารถแยกความแตกต่างของอารมณ์ที่เกิดขึ้นและใช้ข้อมูลนี้เป็นเครื่องชี้นำในการคิดและการกระทำสิ่งต่าง ๆ จากนั้น Daniel Goleman นักจิตวิทยาจากมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ดได้เขียนเป็นหนังสือเรื่อง ความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) เป็นความสามารถหลายด้าน การเร่งเร้าตัวเองให้ไปสู่เป้าหมาย มีความสามารถควบคุมความขัดแย้งของตนเอง รอคอยเพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่ดีกว่า มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นสามารถจัดการกับอารมณ์ไม่สบายต่าง ๆ มีชีวิตอยู่ด้วยความหวัง (วทัญญู สุวรรณเศรษฐ, 2545, หน้า 46)

มีงานวิจัยหลายชิ้นที่ยืนยันถึงความสำคัญของความฉลาดทางอารมณ์ (กรมสุขภาพจิต, 2543, หน้า 10 - 11) เช่น จากการศึกษาเรื่องความฉลาดทางอารมณ์ที่พบว่า ความฉลาดทางอารมณ์มิใช่สิ่งที่อยู่ตรงข้ามกับความฉลาดทางสติปัญญา คนนั้นก็จะสามารถใช้สติปัญญาได้อย่างเต็มที่ ดังนั้นนักวิชาการส่วนใหญ่ จึงเห็นพ้องต้องกันว่า การที่คนเราจะประสบความสำเร็จได้นั้นขึ้นอยู่กับความฉลาดทางสติปัญญาเพียง 20 % ส่วนที่เหลือเป็นเรื่องของการเข้าสังคม ความสัมพันธ์กับผู้อื่น การจัดการกับอารมณ์และความตึงเครียด ซึ่งก็คือความฉลาดทางอารมณ์นั่นเอง หรือ บทความของ David

มีงานวิจัยหลายชิ้นที่ยืนยันถึงความสำคัญของความฉลาดทางอารมณ์ (กรมสุขภาพจิต,

2543, หน้า 10 - 11) เช่น จากการศึกษาเรื่องความฉลาดทางอารมณ์ที่พบว่า ความฉลาดทางอารมณ์มิใช่สิ่งที่อยู่ตรงข้ามกับความฉลาดทางสติปัญญา คนนั้นก็จะสามารถใช้สติปัญญาได้อย่างเต็มที่ ดังนั้นนักวิชาการส่วนใหญ่ จึงเห็นพ้องต้องกันว่า การที่คนเราจะประสบความสำเร็จได้นั้นขึ้นอยู่กับความฉลาดทางสติปัญญาเพียง 20 % ส่วนที่เหลือเป็นเรื่องของการเข้าสังคม ความสัมพันธ์กับผู้อื่น การจัดการกับอารมณ์และความตึงเครียด ซึ่งก็คือความฉลาดทางอารมณ์นั่นเอง หรือ บทความของ David

McClelland (คมเพชร ฉัตรสุกกุล, 2543, หน้า 32) ที่ส่งผลกระทบต่อวงการจิตวิทยาและสื่อสารมวลชนรุ่นต่อมา ซึ่งได้เสนอประเด็นที่น่าสนใจต่าง ๆ เช่น คนที่จะประสบความสำเร็จนั้นจะต้องมุ่งที่ความสำเร็จของงานและต้องสามารถสนองความต้องการอีกประเภทหนึ่งซึ่งเรียกว่า แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ (Need for Affiliation) ด้วย นอกจากนี้ยังมีบทความที่สะท้อนให้เห็นว่า คะแนนเฉลี่ย (GPA) ไม่ได้ประกันถึงความสำเร็จในอาชีพ เป็นต้น

ด้วยเหตุนี้เองทำให้คนเริ่มตระหนักว่าการที่เราจะประสบความสำเร็จในด้านต่างๆ เช่น การเรียน การทำงาน การประกอบอาชีพ จะต้องอาศัยความฉลาดทางอารมณ์เป็นองค์ประกอบที่สำคัญ ความฉลาดทางอารมณ์ยังช่วยทำให้บุคคลเรียนรู้โดยตรงเกี่ยวกับเรื่องอารมณ์และจัดการอารมณ์ของตนเองได้ ซึ่งจะก่อให้เกิดประโยชน์มหาศาลกับตนเองและบุคคลอื่นมีผลต่อการดำรงชีวิตในสังคมของบุคคล สามารถสื่อสารกันด้วยความเห็นอกเห็นใจ ตลอดจนมีแรงจูงใจที่จะกระทำสิ่งต่างๆ อย่างสร้างสรรค์ คนที่เรียนรู้เรื่องอารมณ์จะทำให้รู้จักการรักษาความสัมพันธ์ระหว่างความมีเหตุผลกับอารมณ์ (คมเพชร ฉัตรสุกกุล, 2543, หน้า 33) ความฉลาดทางอารมณ์จึงถือเป็นการเรียนรู้จักอารมณ์และความรู้สึกของตนให้ตระหนัก มีสติ รู้เท่าทันสาเหตุและความแปรผันด้านอารมณ์ของตน เป็นการเรียนรู้พูดคุยภายในตน (Intraindividual Talk) บริหารจัดการอารมณ์ ภาวะอารมณ์ อุปนิสัยใจคอของตนไปในทางที่สร้างประโยชน์แก่ทุกฝ่าย สร้างแรงจูงใจที่ดีให้แก่ตนเองในทางที่สร้างสรรค์และยังเป็นการนำตัวตนอารมณ์ของตนเองออกมาติดต่อกับผู้อื่น ไม่ว่าจะในรูปแบบการสื่อสาร ความเข้าอกเข้าใจตน เอาใจเขามาใส่ใจเรา และเป็นการรักษาความดีคู่ของเหตุผลกับอารมณ์ บริหารจัดการความสัมพันธ์กันในหน้าที่ของตนกับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี (วีระวัฒน์ ปันนิตามย์, 2544, หน้า 34 - 35) ซึ่งสอดคล้องกับ กรมสุขภาพจิต (2543, หน้า 20) บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงหรือทักษะทางอารมณ์ที่ได้รับการพัฒนาเป็นอย่างดี จะเป็นบุคคลที่รับรู้ เข้าใจและจัดการกับความรู้สึกของตนเองได้ดี รวมทั้งเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นมักประสบความสำเร็จและมีความพึงพอใจในชีวิต สามารถสร้างสรรค์งานใหม่ๆ ตรงข้ามกับบุคคลที่ไม่สามารถควบคุมอารมณ์ได้จะเป็นคนที่เต็มไปด้วยความขัดแย้งภายในจิตใจ ทำให้หมดสมาธิในการทำงานและความคิดไม่ปลอดโปร่ง (กรมสุขภาพจิต, 2543, หน้า 20) ดังนั้นความฉลาดทางอารมณ์จึงเป็นสิ่งที่มีความจำเป็นที่บุคคลควรจะมีหรือพัฒนาให้มากขึ้นเพื่อชีวิตการทำงานทั้งในปัจจุบันและอนาคต ไม่เพียงแต่มีความสามารถหรือทักษะที่จำเป็นในการทำงานหรือมีเขาว์นปัญญาเท่านั้น แต่ต้องมีความสามารถในการทำงานเป็นทีมได้อย่างมีความรับผิดชอบ มีความเข้าใจและเอื้ออาทรผู้ร่วมงาน สามารถผลักดันกันเป็นผู้นำได้ มีความตื่นตัวที่จะเรียนรู้และพัฒนาตนเองอยู่เสมอ บุคคลต้องมีการปรับตัวเองอย่างมากเพื่อการทำงานที่มีประสิทธิภาพ ประสิทธิผลและอย่างมีความสุขด้วย ดังนั้นคนที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงเท่านั้น จึงจะสามารถดำรงตนอยู่ในโลก การทำงานปัจจุบันได้ดีกว่าคนที่มีความไอคิวสูง (IQ)

แต่อีคิวต่ำ (EQ) ความฉลาดทางอารมณ์จึงได้เข้ามามีบทบาทอย่างมากต่อคนทำงานในปัจจุบัน (กรมสุขภาพจิต, 2543, หน้า 10)

วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2544, หน้า 132) ได้สรุปเป็นแผนภาพแสดงระดับความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ที่พึงมีกับอาชีพต่าง ๆ ดังนี้

งานที่ผู้ปฏิบัติต้องมีระดับเข่าวันปัญญาที่ไม่สูงนัก		งานที่ผู้ปฏิบัติต้องมีระดับเข่าวันปัญญานกลาง		งานที่ผู้ปฏิบัติต้องมีระดับเข่าวันปัญญาที่สูง	
-ผู้ตรวจบัญชี	-นักวินัย	-เภสัชกร	-นักคุเทศก์	-หมอฟัน	-ประชาสัมพันธ์
-คนทำอาหาร	-วิศวกร	-สถาปนิก	-บรรณารักษ์	-นักกฎหมาย	-ครู/อาจารย์
-เจ้าหน้าที่ห้องทดลอง	-โปรแกรมเมอร์			-ตำรวจ	-ผู้จัดการทรัพยากรมนุษย์
					-จิตแพทย์/แพทย์
					-พยาบาล
					-เลขานุการ

ภาพที่ 2 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างประเภทอาชีพกับความฉลาดทางอารมณ์แหล่งที่มา

กล่าวสรุปได้ว่า ความฉลาดทางอารมณ์กำลังเป็นที่ได้รับความสนใจของบุคคลในสังคมอย่างมาก ทั้งบุคคลในวิชาชีพด้านจิตวิทยาและบุคคลในวิชาชีพอื่น ๆ เช่น ครู-อาจารย์ นักธุรกิจ และบุคคลที่ทำงานเกี่ยวข้องกับมนุษย์ ที่เป็นเช่นนี้เพราะการศึกษาเรื่อง ความฉลาดทางอารมณ์ช่วยให้บุคคลมีความเข้าใจแนวคิดความฉลาดทางอารมณ์ที่ถูกต้อง และเข้าถึงองค์ประกอบของ ความฉลาดทางอารมณ์ในด้านต่าง ๆ ซึ่งจะเป็แนวทางนำไปพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักเรียน ซึ่งต้องเติบโตไปเป็นผู้ใหญ่ และประสบพบกับคนมากมายหลากหลายลักษณะ จึงจำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องเสริมสร้างความแข็งแรงในเรื่องความฉลาดทางอารมณ์ให้กับนักเรียน โดยเฉพาะนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ที่จะจบการศึกษาภาคบังคับ และก้าวไปสู่ระดับการศึกษาที่สูงขึ้น มีสังคมการศึกษาที่กว้างขึ้น และต้องอาศัยตนเองมากกว่าเดิม ความฉลาดทางอารมณ์จะช่วยให้เด็กนักเรียนมีทักษะชีวิตที่เข้มแข็ง และสามารถเผชิญกับเหตุการณ์ต่าง ๆ และใช้วิจารณญาณในการพิจารณาตัดสินใจในการดำเนินชีวิตอย่างมีคุณค่าและถูกต้อง

ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์

คำว่า ความฉลาดทางอารมณ์ มีชื่อเรียกในภาษาไทยหลายชื่อ เช่น ความฉลาดทางอารมณ์ ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ เข่าอารมณ์ อัจฉริยะภาพทางอารมณ์ ความเก่งทางอารมณ์ ความสามารถทางอารมณ์ เข่าวันทางสังคม ปรีชาเชิงอารมณ์ เจตโกศล วุฒิภาวะทางอารมณ์ สติอารมณ์ สติปัญญาทาง

อารมณ์ ปัญญาทางอารมณ์ ซึ่งมาจากคำภาษาอังกฤษที่มีความหมายเดียวกันเช่น Emotional Intelligence, Emotional Literacy, Emotional Intelligence Quotient, Emotional Competence, Emotional Intelligence Competencies, Interpersonal Intelligence, Emotional Smarts, Social Intelligence และ Practical Intelligence และนิยมเรียกย่อ ๆ ว่า อีคิว, EQ, EI และ EIR เป็นต้น (วงพัคตร์ ภูพันธ์ศรี, 2547, หน้า 10) สำหรับในงานวิจัยนี้ใช้คำว่า ความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) หรือเรียกย่อ ๆ ว่า อีคิว (EQ) นักจิตวิทยา และนักการศึกษาได้ให้ความหมายของคำว่าความฉลาดทางอารมณ์ไว้ดังนี้

คูเปอร์ และซาวาฟ (Cooper & Sawaf, 1997, p. 273) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์ เป็นความสามารถของบุคคลในการรับรู้ เข้าใจ และรู้จักใช้พลังทางอารมณ์ของตนเป็นรากฐานในการสร้างสัมพันธภาพ และโน้มน้าวจิตใจผู้อื่น

ซาโลเวย์ และ เมเยอร์ (Salovey & Mayer, 1990, p. 11) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นความสามารถในการรับรู้ประเมิน และแสดงอารมณ์ออกมาได้อย่างเหมาะสม สามารถเข้าถึงและสร้างความรู้สึที่ดี ที่เกื้อกูลความคิดได้ เข้าใจอารมณ์และวิเคราะห์อารมณ์ที่เกิดขึ้น โดยใช้ความรู้จากอารมณ์ของตนเอง การรับรู้และควบคุมภาวะอารมณ์ได้ดี เพื่อให้เกิดความเจริญอกงามของสุขภาพจิตและเขavnปัญญา

บาร์ออน (Bar-On, 1997) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นชุดของจิตความสามารถสมรรถนะ และทักษะทางจิตพิสัย ที่ส่งผลต่อความสามารถที่จะประสบความสำเร็จในการต่อสู้กับข้อเรียกร้อง และแรงกดดัน ต่าง ๆ ที่มาจากภาวะแวดล้อมที่มีผลต่อการมีสุขภาพจิตที่ดี และการประสบความสำเร็จในชีวิต

โกลแมน (Goleman, 1998, p. 317) ได้ให้ความหมายว่าความฉลาดทางอารมณ์เป็นความสามารถในการตระหนักรู้ถึงความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น สามารถงูใจ และจัดการกับอารมณ์ของตนเอง และอารมณ์ที่เกิดจากความสัมพันธ์กับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี

สตีฟ (Steve, 1999, p. 1) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นการรวมกันระหว่างปฏิกิริยาทางอารมณ์ที่อยู่ภายในกับการพัฒนาความเป็นเหตุเป็นผล ซึ่งทำให้เกิดความสุขในทางดำรงชีวิตตลอดไป

กรมสุขภาพจิต (2543, หน้า 55) ได้ให้ความหมายของความฉลาดทางอารมณ์ว่า “เป็นความสามารถทางอารมณ์ในการดำเนินชีวิตร่วมกับผู้อื่นอย่างสร้างสรรค์และมีความสุข”

เทอดศักดิ์ เศษคง (2542, หน้า 8) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์ เป็นการเข้าใจความรู้สึกของตนเอง และผู้อื่น รู้จุดเด่นจุดด้อยของตนเอง รู้จักควบคุม จัดการและแสดงออกทาง

อารมณ์ และใช้ชีวิตได้อย่างเหมาะสม ที่สำคัญคือมองโลกในแง่ดี แก้ไขความขัดแย้ง โดยเฉพาะความเครียดที่เกิดขึ้นในจิตใจได้เป็นอย่างดี

ทศพร ประเสริฐสุข (2542, หน้า 21) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นความสามารถลักษณะหนึ่งของบุคคลที่จะตระหนักถึงความรู้สึก ความคิดและอารมณ์ของตนเองและของผู้อื่น สามารถควบคุมอารมณ์และแรงกระตุ้นภายในตลอดจนสามารถรอคอยการตอบสนองความต้องการของตนเองได้อย่างเหมาะสมถูกกาลเทศะ สามารถให้กำลังใจตนเองในการที่จะเผชิญกับอุปสรรคและข้อขัดแย้งต่าง ๆ ได้อย่างไม่ข้อยกใจ รู้จักจัดความเครียดที่จะขัดขวางความคิดริเริ่มสร้างสรรค์อันมีค่าของตนได้ สามารถชี้นำความคิดและการกระทำของตนในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ในฐานะผู้นำหรือผู้ตามได้อย่างมีความสุข จนประสบความสำเร็จในการเรียน ความสำเร็จในอาชีพ ตลอดจนประสบความสำเร็จในชีวิต

พระราชวรมนี (ประยูร รมมจิตโต, 2543, หน้า 7) ได้ให้ความหมายว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นการใช้ปัญญา กำกับการแสดงอารมณ์ที่ออกมาให้มีเหตุผล เป็นการแสดงอารมณ์ความรู้สึกออกมาในแต่ละสถานการณ์ โดยถือว่าอารมณ์หรือความรู้สึกนั้นเป็นพลังให้เกิดพฤติกรรมซึ่งถ้าขาดปัญญากำกับก็จะเป็นพลังตบอด ปัญญาเป็นตัวที่จะมากำกับชีวิตของเราให้การแสดงออกเป็นไปในทางที่ถูกต้อง

จากนิยามของความฉลาดทางอารมณ์ที่ได้กล่าวมา สรุปได้ว่า ความฉลาดทางอารมณ์ หมายถึงความสามารถของบุคคลในการตระหนักรู้ในอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นสามารถจัดการควบคุมกับอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นและมีความเข้าใจอารมณ์ของตนเองที่เกิดจากความสัมพันธ์กับผู้อื่น ได้เป็นอย่างดี ตลอดจนสามารถปรับหรือควบคุมได้อย่างเหมาะสมกับสภาวะการณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพช่วยให้ประสบความสำเร็จในการดำรงชีวิต การเรียน และการทำงาน

องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์

นักจิตวิทยาหลายท่านได้แบ่งองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์แตกต่างกันออกไปดังต่อไปนี้

โกลแมน (Goleman, 1998, pp. 26 – 28) ได้เสนอกรอบแนวคิดของความฉลาดทางอารมณ์ (The Emotional Competence Framework) ไว้ดังนี้

1. ความสามารถส่วนบุคคล (Personal Competence) เป็นความสามารถเกี่ยวกับการตัดสินใจในการบริหารจัดการกับตนเองประกอบด้วย

1.1 การตระหนักรู้ตนเอง (Self - Awareness) เป็นความสามารถภายในของตนเอง เป็นการหยั่งรู้ความเป็นไปได้ของตนและความพร้อมของตนประกอบด้วย

1.1.1 การตระหนักรู้ด้านอารมณ์ (Emotional Awareness) รู้เท่าทันในอารมณ์ของตน และรู้ว่าทำไมถึงเกิดอารมณ์นั้น

1.1.2 การประเมินตนเองตามความเป็นจริง (Accurate Selfassessment) ประเมินตนเองได้อย่างแม่นยำ รู้จุดเด่นจุดด้อยของตน

1.1.3 การมั่นใจในตนเอง (Self - Confidence) มีความมั่นใจในคุณค่าของตนเองและความสามารถของตน

1.2 การมีวินัยในการควบคุมตนเอง (Self-Regulation) เป็นการจัดการกับอารมณ์ แรงกระตุ้น และสาเหตุที่เกิดประกอบด้วย

1.2.1 การควบคุมตนเอง (Self - Control) สามารถจัดการควบคุมอารมณ์ที่แปรปรวน และแรงผลักดันต่าง ๆ ได้

1.2.2 ความน่าไว้วางใจ (Trustworthiness) ความเชื่อถือได้ รักษาความเป็นคนซื่อสัตย์ และคุณงามความดีเป็นมาตรฐานไว้

1.2.3 การมีมโนธรรม (Conscientiousness) รับผิดชอบในการกระทำของตน

1.2.4 การปรับตัวได้ (Adaptability) มีการยืดหยุ่นในการจัดการกับความเปลี่ยนแปลง

1.2.5 การเปิดรับสิ่งใหม่ ๆ (Innovation) ความสามารถในการสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ การเข้าถึงสิ่งใหม่ และได้ข้อมูลใหม่

1.3 การสร้างแรงจูงใจในตนเอง (Motivation) หมายถึง ความโน้มเอียงของอารมณ์ที่จะ ชี้นำหรือเอื้ออำนวยไปสู่จุดมุ่งหมายประกอบด้วย

1.3.1 มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Achievement Drive) ความพยายามที่จะปรับปรุงหรือ พัฒนาให้ได้มาตรฐานที่ดี

1.3.2 การยึดมั่นในข้อตกลง (Commitment) การยึดมั่นกับเป้าหมายของกลุ่ม

1.3.3 มีความคิดริเริ่ม (Initiative) มีความพร้อมที่จะปฏิบัติเมื่อมีโอกาสที่เหมาะสม

1.3.4 การมองโลกในแง่ดี (Optimism) มีความเพียรพยายามที่จะปฏิบัติเพื่อบรรลุ จุดมุ่งหมายแม้มีอุปสรรคโดยไม่พ่ายแพ้

2. ความสามารถทางสังคม (Social Competence) เป็นความสามารถการสร้างความสัมพันธ์ ประกอบด้วย

2.1 การเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy) การตระหนักรู้ถึงความรู้สึกความต้องการ และความห่วงใยของผู้อื่นประกอบด้วย

2.1.1 การเข้าใจผู้อื่น (Understanding others) รู้ถึงความรู้สึกมุมมอง มีความสนใจใน ข้อวิตกกังวลของผู้อื่น

2.1.2 การพัฒนาผู้อื่น (Developing others) ทราบความต้องการและช่วยพัฒนาผู้อื่น และส่งเสริมความสามารถของผู้อื่น

2.1.3 การมีจิตมุ่งบริการ (Service Orientation) การคาดหมาย รับรู้และตอบสนอง ความต้องการของลูกค้า

2.1.4 การพิจารณาทางเลือกที่หลากหลาย (Leveraging Diversity) ถึงเห็น โอกาสที่ เป็นไปได้

2.1.5 การตระหนักรู้อารมณ์ของกลุ่ม (Political Awareness) สามารถอ่านสถานการณ์ ของกลุ่มในสภาพปัจจุบันและพลังความสัมพันธ์ของกลุ่ม

2.2 ทักษะทางสังคม (Social Skill) การปรับปรุงเปลี่ยนแปลง โดยโน้มน้าวผู้อื่นให้ ความร่วมมือเป็นอย่างดี ประกอบด้วย

2.2.1 การมีอำนาจโน้มน้าวผู้อื่น (Influence) สามารถใช้เทคนิคที่มีประสิทธิภาพ โน้มน้าวผู้อื่นให้ปฏิบัติตาม

2.2.2 การสื่อความหมาย (Communication) รับฟังอย่างเปิดเผยและสื่อข่าวที่ชัดเจน นำเชื่อถือ

2.2.3 การจัดการกับความขัดแย้ง (Conflict Management) สามารถประนีประนอมและ แก้ปัญหาในความเห็นที่ไม่ตรงกันได้

2.2.4 มีความเป็นผู้นำ (Leadership) สามารถคล้อยและแนะแนวทางบุคคลและ กลุ่ม ได้

2.2.5 การกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลง (Change Catalyst) มีความคิดริเริ่ม จัดการ กับความเปลี่ยนแปลงได้

2.2.6 การสร้างสายสัมพันธ์ (Building Bonds) เสริมสร้างความสัมพันธ์ที่ดีเพื่อความ ร่วมมือในการปฏิบัติงาน

2.2.7 การสร้างความร่วมมือร่วมใจ (Collaboration and Cooperation) การทำงานกับ ผู้อื่นเพื่อสู่เป้าหมายเดียวกัน

2.2.8 การทำงานเป็นทีม (Team Capabilities) การสร้างพลังของกลุ่มในการปฏิบัติ เพื่อบรรลุเป้าหมาย

โกลแมน (Goleman, 1995, pp. 43 – 44) ได้แบ่งองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ เป็น 5 ด้าน ดังนี้

1. การตระหนักรู้ในตนเอง (Self - Awareness) เป็นการตระหนักรู้ในอารมณ์ที่เกิดขึ้น และ ยอมรับในอารมณ์นั้น ๆ รวมทั้งวิธีการตอบสนองทางร่างกายที่เกิดจากความรู้สึกของตน เช่น เหงื่อออก

กล้ำเนื้อตึง นอนไม่หลับ การตระหนักรู้เป็นพื้นฐานในการสร้างองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์อื่น ๆ ผู้ที่ตระหนักรู้สามารถบอกได้ว่ารู้สึกอย่างไร และพึงพอใจหรือเจ็บปวดจากความรู้สึกนั้นอย่างไร ผู้ที่ไม่ตระหนักรู้จะไม่สามารถบอกได้ว่ารู้สึกอย่างไร อาจบอกว่าไม่รู้สึกอะไรทั้งที่จริง ๆ แล้วพบว่าเมื่ออารมณ์นั้นในภายหลัง การตระหนักรู้ในตนเองตามที่เป็จริง ช่วยให้มีความรู้สึกที่ดีมากขึ้น

2. การควบคุมอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม (Handling Feeling Appropriately) เป็นการจัดการกับอารมณ์ของตนได้อย่างเหมาะสมมากกว่าที่จะเป็นการลด หรือระงับอารมณ์ไม่ให้เกิดขึ้น เป็นการจัดการควบคุมเปลี่ยนแปลงอารมณ์ที่ไม่ดีให้เป็นอารมณ์ที่ดีได้ เช่น เปลี่ยนอารมณ์กลัว โกรธ รู้สึกผิด เศร้า วิตกกังวล ไปเป็นอารมณ์รักหรืออารมณ์พึงพอใจแทนการควบคุมอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมเป็นการ โต้ตอบโดยปราศจากอารมณ์ที่ไม่ดี ได้ภายในเวลาอันสั้นอย่างมีประสิทธิภาพ

3. การสร้างแรงจูงใจให้กับตนเอง (Motivating Yourself) เป็นความสามารถในการสร้างอารมณ์ให้บรรลุเป้าหมาย ไม่ให้เกิดความว้าวุ่นใจ กับสิ่งที่มีผลต่อเป้าหมายนั้น เป็นการสร้างความสมดุลระหว่างแรงกระตุ้นทางอารมณ์ (Impulse) กับการควบคุมอารมณ์ตนเอง(Self-Control) สามารถหน่วงเหนี่ยวความปรี๊ดพิ๊ดของตนได้ ช่วยให้เกิดผลสัมฤทธิ์สูง นักศึกษาที่มีความวิตกกังวล โกรธหรือเก็บกดอารมณ์จะไม่สามารถที่จะเรียนรู้หรือปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่วนนักศึกษาที่มีพลังจูงใจ กระตือรือร้น มองโลกในแง่ดี และยืนกรานในความจริงของความพ่ายแพ้ได้ จะประสบความสำเร็จอย่างยอดเยี่ยม นั่นก็คือ ความสามารถจะหลังไหลเข้ามาเมื่อมีความฉลาดทางอารมณ์

4. การเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy) เป็นความสามารถที่จะรู้สึกได้เหมือนกับที่ผู้อื่นรู้สึก เป็นผู้ที่ไวต่อความรู้สึกและยอมรับในอารมณ์ของผู้อื่น การเอาใจเขามาใส่ใจเราเป็นกุญแจสำคัญในการสร้างทักษะการทำงานกับคน เป็นการสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่นด้วยการตัดสินใจที่ใช้หัวใจ (Heart) มากกว่าใช้หัว (Head) เป็นการปรับปรุงปฏิกริยาโต้ตอบกับผู้อื่น ช่วยให้เป็นผู้ที่มีความเข้าใจในอารมณ์ของผู้อื่น มีความสามารถรับรู้ความรู้สึกและการสื่อสารที่ไม่ใช้วาจาได้ด้วยสัญชาตญาณของตน เรียนรู้ศิลปะการให้และมีความรักในประโยชน์ของผู้อื่นที่ส่งผลต่อประโยชน์ของตนเองได้ การเอาใจเขามาใส่ใจเรา มีความสำคัญมากสำหรับผู้ที่ประกอบอาชีพที่ต้องเกี่ยวข้องกับคน

5. การสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น (Handling Relationship หรือ Managing Your Relationship) เป็นความสามารถทางสังคม (Social Skills) ในการจัดการกับอารมณ์ของบุคคลอื่นที่ต้องใช้พลังใจในการมองโลกในแง่ดี ช่วยให้เกิดทักษะในการจัดการกับตนเอง และการเอาใจเขามาใส่ใจเรา เช่น การช่วยให้ผู้อื่นหาย โศกเศร้าได้ การช่วยกระตุ้นให้ผู้อื่นประสบความสำเร็จ มีความสามารถในการสร้างสายสัมพันธ์และรักษาสายสัมพันธ์กับผู้อื่นได้ง่ายและเป็นธรรมชาติ เป็นความสามารถทางสังคมในระดับสูง ทำให้เป็นผู้นำที่ดีในองค์กรได้

คูเปอร์ และ ซาวาฟ (Cooper & Sawaf, 1997, หน้า 273) ได้เสนอรูปแบบของความฉลาดทางอารมณ์เป็น 4 ด้าน ดังนี้

1. ความรอบรู้ทางอารมณ์ (Emotional Literacy)

1.1 การซื่อสัตย์ทางอารมณ์ (Emotional Honesty) รู้จักอารมณ์ของตนเอง มีสติรับรู้และไหวพริบทักษะทางอารมณ์ของตนที่ผันแปรไป

1.2 การมีพลังอำนาจทางอารมณ์ (Emotional Energy) มีความเชื่อมั่นในตนเอง

1.3 การรับทราบผลทางอารมณ์ (Emotional Feedback) มีความรับผิดชอบ

1.4 การหยั่งรู้และเชื่อมโยงทางอารมณ์ (Emotional Connection and Intuition) มีความคิดสร้างสรรค์

2. ความสมบูรณ์ทางอารมณ์ (Emotional Fitness)

2.1 การมีอยู่ที่แท้จริง (Authentic Presence) เชื่อในความสามารถของตน

2.2 การแผ่ความไว้วางใจ (Trust Radius) ในด้านอารมณ์ต่อผู้อื่น

2.3 การแสดงความไม่พอใจเชิงสร้างสรรค์ (Constructive Discontent) มีความสามารถในการฟัง

การฟัง

2.4 การมีความยืดหยุ่นและเปลี่ยนแปลง (Resilience & Renewal) จัดการกับความขัดแย้ง

ขัดแย้ง

3. ความลึกซึ้งทางอารมณ์ (Emotional Depth) มีระดับความลึกซึ้งของอารมณ์ที่เอื้อต่อการพัฒนา

การพัฒนา

3.1 การมีเป้าหมายและศักยภาพเฉพาะตน (Unique Potential and Purpose) สามารถสำรวจแนวทางของชีวิต การทำงานตามศักยภาพให้บรรลุเป้าหมายของตน

3.2 การอุทิศตน (Commitment) สามารถอุทิศตน และมีความสามารถในการรับผิดชอบ

3.3 การบูรณาภาพทางอารมณ์ (Applied Integrity) สามารถสำรวจแนวทางพอใจในชีวิต

3.4 การโน้มนำโดยไม่ใช่อำนาจ (Influence Without Authority)

4. ความเป็นไปได้ทางอารมณ์ (Emotional Alchemy) เป็นความสามารถในการใช้อารมณ์เพื่อความคิดสร้างสรรค์

4.1 การหยั่งรู้อย่างต่อเนื่อง (Intuitive Flow) ช่วยให้เกิดความเต็มใจและเข้าถึงการแก้ปัญหาที่ซ่อนเร้น ได้อย่างกว้างขวาง

4.2 มีการตอบสนองตามเวลาที่เปลี่ยน (Reflective Time-shifting)

4.3 การเล็งเห็นโอกาส (Opportunity Sensing) สามารถที่จะแก้ปัญหาและความกดดัน

4.4 การสร้างอนาคต (Creating the Future) และไม่ปิดกั้น โอกาสจาก EQ Map ของคูเปอร์ และ ซาวาฟ (Cooper & Sawaf, 1997, หน้า 26) ได้แบ่งองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ 4 ด้าน ดังนี้

1. ความรอบรู้ทางอารมณ์ (Emotional Literacy)
 - 1.1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ตนเอง (Emotional Self-awareness)
 - 1.2 การแสดงออกทางอารมณ์ (Emotional Expression)
 - 1.3 การตระหนักรู้ในอารมณ์ของผู้อื่น (Emotional Awareness of Others)
2. ความสามารถของความฉลาดทางอารมณ์ (EQ Competencies)
 - 2.1 ความตั้งใจ (Intentionally)
 - 2.2 ความคิดสร้างสรรค์ (Creativity)
 - 2.3 การเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal Connections)
 - 2.4 ความฉลาดทางอารมณ์ด้านค่านิยมและความเชื่อ (EQ Values and Beliefs)
 - 2.5 ความเห็นอกเห็นใจ (Compassion)
 - 2.6 การมองไปข้างหน้า (Outlook)
 - 2.7 การมีพลังในตัวเอง (Personal Power)
3. ผลที่เกิดขึ้น (Outcome)
 - 3.1 สุขภาพทั่วไป (General Health)
 - 3.2 คุณภาพชีวิต (Quality of Life)
 - 3.3 ระดับความสัมพันธ์ (Relation Quotient)
 - 3.4 พฤติกรรมที่ดีที่สุด (Optimal Performance)

บาร์ออน (Bar-On, 1997) ได้นำแนวคิดของโกลแมนมาปรับปรุงใหม่โดยแบ่งเป็น 5 ด้านใหญ่ ๆ ดังนี้

1. ความสามารถในตนเอง (Intrapersonal) หรือ ความฉลาดในตนเอง เป็นความตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเอง รู้สึกความรู้สึกของตนเอง ความรู้สึกทางบวกเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่กระทำในการดำรงชีวิต สามารถแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมทั้งในการคิด การรู้สึกที่มีต่อการกระทำที่สร้างสรรค์ ยอมรับในตนเอง มีความสำเร็จแห่งตนนำตนเองได้ทั้งในด้านการคิดและการกระทำ เป็นอิสระจากอารมณ์ของผู้อื่น เป็นชีวิตที่มีความมั่นคงและมีพลังที่จะกระตือรือร้นต่อความสำเร็จ ความสามารถในตนเองจึงเป็นความฉลาดของบุคคลที่สามารถรู้อารมณ์ของตน รู้วิธีแลกเปลี่ยนอารมณ์และรู้วิธีการแสดงอารมณ์ที่เหมาะสมด้วย

2. ความสามารถระหว่างบุคคล (Interpersonal) หรือความฉลาดในผู้อื่น เป็นความสามารถในการปะทะสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น มีทักษะทางสังคมที่ดี และหยิ่งรู้อารมณ์ตามความเป็นจริง มีความใส่ใจห่วงใยในผู้อื่น ตลอดจนสามารถสร้างสายสัมพันธ์กับผู้อื่น ได้ดี

3. ความสามารถในการปรับตัว (Adaptability) เป็นความสามารถในการยืดหยุ่นอารมณ์ยอมรับความจริง และแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าได้ มีความสามารถในการตรวจสอบความรู้สึกของตนเองได้ สามารถตีความหมายและเข้าใจสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ดี

4. ความสามารถในการจัดการกับความเครียด (Stress Management) เป็นความสามารถในการทำงานภายใต้ความกดดันได้ กล่าวคือ มีความอดทนต่อความเครียดและควบคุมอารมณ์ได้ดี มีความสามารถในการต่อต้านเหตุการณ์ร้าย ๆ หรือสถานการณ์ที่มีความกดดัน โดยไม่มีความท้อถอย แต่กลับเพิ่มการจัดการกับความเครียดในทางบวกสามารถรับมือกับสิ่งต่าง ๆ ด้วยเทคนิค และวิธีการต่าง ๆ เพื่อจัดการความเครียดทั้งหลายได้อย่างมีประสิทธิภาพทั้งในที่ทำงานและที่บ้าน ตลอดจนมีความสามารถในการยืดเวลาที่จะแสดงความคิดเห็นปรึกษาได้

5. ความสามารถในสภาวะอารมณ์ทั่ว ๆ ไป (General Mood) เป็นความสามารถในการมองโลกในแง่ดีเกี่ยวกับตนเอง ชีวิตและเหตุการณ์ในชีวิต เป็นผู้ที่มีความสุขและมีความพึงพอใจในชีวิต มีความรื่นเริงในภาพลักษณ์ของตนเอง ช่วยให้มีสมาธิก้าวหน้าทั้งในชีวิตและการทำงาน เป็นคนที่มองชีวิตสดใส สามารถควบคุมการต่อต้าน ได้ดี รู้สึกและแสดงออกซึ่งความสุขให้ปรากฏ สร้างความสนุกสนานให้เกิดแก่ตนเองและผู้อื่นได้

จากแนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์ บาร์ออนได้สร้างกรอบแนวคิดของความฉลาดทางอารมณ์เป็น 5 ด้าน 15 องค์ประกอบ (Bar-On, 1997) ดังนี้

1. ด้านความฉลาดในตนเอง (Intrapersonal)
 - 1.1 การตระหนักรู้ในอารมณ์ของตนเอง (Emotional Selfawareness)
 - 1.2 การแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม (Assertiveness)
 - 1.3 การยอมรับในอารมณ์ (Self - Regard)
 - 1.4 มีความสำเร็จแห่งตน (Self - Actualization)
 - 1.5 การพึ่งตนเอง (Independence)
2. ด้านความฉลาดระหว่างบุคคล (Interpersonal)
 - 2.1 การเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy)
 - 2.2 การสร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationship)
 - 2.3 การรับผิดชอบสังคม (Social Responsibility)
3. ด้านการปรับตัว (Adaptability)

- 3.1 การแก้ไขปัญหา (Problem Solving)
- 3.2 การยืดหยุ่น (Flexibility)
- 3.3 การตรวจสอบอารมณ์ที่แท้จริง (Reality Testing)
4. ด้านการจัดการกับความเครียด (Stress Management)
 - 4.1 การอดทนต่อความเครียด (Stress Tolerance)
 - 4.2 การควบคุมอารมณ์ที่รุนแรง (Impulse Control)
5. ด้านสภาวะอารมณ์ทั่ว ๆ ไป (General Mood)
 - 5.1 การมองโลกในแง่ดี (Optimism)
 - 5.2 การมีความสุข (Happiness)

ซาโลเวย์ และ เมเยอร์ (Salovey & Mayer, 1990, pp. 185 – 211) ได้เสนอองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ไว้ดังนี้

1. การตระหนักรู้อารมณ์ของตน (Knowing one's Emotion or Self-Awareness) ได้แก่ การสังเกตและรับรู้อารมณ์ที่เกิดขึ้นของตน ตามที่เป็นจริง มีความสามารถในการหยั่งรู้ความเปลี่ยนแปลงสภาวะอารมณ์ของตนในแต่ละช่วงเวลา และแต่ละสถานการณ์เข้าใจความรู้สึกของตนอย่างถ่องแท้ เข้าใจถึงความรู้สึกภายในที่แสดงออกทางร่างกายหรืออิริยาบถที่ร่างกายแสดงออกเมื่อมีสิ่งเร้ามากระทบอารมณ์
2. การจัดการกับอารมณ์ (Managing Emotion) ได้แก่ การจัดการกับอารมณ์ของตนได้อย่างเหมาะสมกับสถานการณ์ มีความสามารถและเทคนิคในการผ่อนคลายความวิตกกังวล การละวางความเศร้า โกรธ ผิดหวัง เสียใจ ได้ง่าย สามารถควบคุมตนไม่ให้แสดงอารมณ์ เช่น ความจุกะเสียวออกมา สามารถปรับภาวะอารมณ์ให้กลับสู่ภาวะปกติได้โดยเร็ว มีการไตร่ตรองก่อนการตัดสินใจ
3. การจูงใจตน (Motivating Oneself) ได้แก่ การสร้างแรงจูงใจตนให้คิดริเริ่มสร้างสรรค์ เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ กระตุ้น เตือนตนให้มีความกระตือรือร้น มุ่งมั่นไม่ท้อถอย สามารถอดทนรอผลที่ดีกว่าในภายหลังได้ มีความเชื่อมั่นว่าสามารถทำได้ ฝึกฝนตนเอง มีทัศนคติมองโลกในแง่ดี
4. การรับรู้อารมณ์ของบุคคลอื่น (Recognizing Emotions in Others) ได้แก่ การมีความรู้สึก ร่วม มีความเห็นอกเห็นใจ เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา สามารถรับรู้อารมณ์และความต้องการ ความวิตกกังวลของบุคคลอื่น และสามารถแสดงออกได้อย่างเหมาะสม
5. การจัดการความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น (Handling Relationships) ได้แก่ ความสามารถในการสร้าง และรักษาสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น ทั้งที่เป็นส่วนตัวและการทำงานมีมนุษยสัมพันธ์ สามารถจัดการกับข้อขัดแย้งระหว่างบุคคลได้

พระราชวรมุนี (ประยูร ธรรมจิตโต, 2543, หน้า 21 – 33) กล่าวว่า การพิจารณาองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์นั้น ต้องพิจารณาองค์ประกอบของจิต เพื่อคุณสมบัติของจิตที่พึงประสงค์

แล้วเลือกพัฒนาตัวที่เด่น ๆ เช่น เจตสิกฝ่ายที่เป็นกลาง ได้แก่ มนสิการ(การคิด) หรือเอกัคตา (สมาธิ) หรือวิริยะ (ความขยัน) เจตสิกเหล่านี้ใช้ไปในส่วนที่เป็นสัมมา (ชอบ) หรือมิจฉา (ผิด) ก็ได้ สำหรับใน ส่วนของอารมณ์นั้น ฝ่ายอกุศลเจตสิกได้แก่ความโกรธความโลภ ความมีโทสะ ความอิจฉา ความริษยา จะเป็นตัวที่ดึงบุคคลออกจากรากฐานการทำความดี บุคคลจึงควรพัฒนาฝ่ายที่ดี คือ กุศลเจตสิก เพื่อทำให้เกิดความสมบูรณ์หรือเกิดพลังมากขึ้น เช่น เป็นอโลภะ (ความไม่โลภ) อโทสะ (ความไม่โกรธ) แผนภูมิของจิตที่ทำให้เกิดการพัฒนาในส่วนที่เป็นกุศล เจตสิกไปควบคุมอกุศลเจตสิก โดยอาศัยพลังของฝ่ายกลางทำให้ชีวิตมีความสมดุล สำหรับการจัดการกับฝ่ายอกุศลนั้น สามารถทำได้โดยแบ่งเป็น 4 ขั้นตอน คือ

1. สังวรปธาน คือ ความเพียรพยายามที่จะควบคุมตัวเอง ควบคุมพลังฝ่ายไม่ดีทั้งหลาย ควบคุมตัวเองไม่ให้ทำชั่ว ไม่ให้พลังฝ่ายกุศลทั้งหลายมีพลังเหนือพฤติกรรมของตน หรือมีการควบคุมตนเอง
2. ปหานปธาน คือ กำจัดจุดรบกวน โภชน ฝ่ายไม่ดีออกไป คือ ดีให้อ่อนลงควบคุมให้อยู่ในเขตที่จัดการได้ เป็นการทำให้ฝ่ายอกุศลหมดพลังไปในที่สุด
3. ภาวนापธาน คือ การพัฒนาฝ่ายที่เป็นกุศลให้แข็งแรงขึ้น ให้มีพลังให้มีอำนาจมาก เข้ามาควบคุมฝ่ายอกุศล
4. อนุรักษณาปธาน คือ รักษาความดีหรือฝ่ายดีที่ได้ทำมา เพิ่มพลังยิ่งขึ้นเรื่อย ๆ ซึ่งจะเป็นกระบวนการของการพัฒนาที่ทำให้เกิดสมดุล

พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตโต, 2543, หน้า 35 – 41) กล่าวว่า อารมณ์ และความรู้สึกต่าง ๆ ทั้งหมด รวมอยู่ในองค์ประกอบด้านจิต ซึ่งมีกระบวนการฝึกเรียกว่าสมาธิ ทั้งนี้การพัฒนาทั้งด้านพฤติกรรม จิตใจ และปัญญา ต้องดำเนินไป ด้วยกันในระบบที่เป็นบูรณาการ เมื่อมนุษย์ยังไม่พัฒนา ก็อาศัยกิเลสเพื่อให้อยู่รอด กิเลสคืออารมณ์ฝ่ายอกุศล (ไม่เกื้อกูล ไม่ประกอบด้วยปัญญา) เช่น โลภ โกรธ ถ้าวเห็นแก่ตัว ถือตัว ริษยา แข่งดี ฯลฯ เมื่อมนุษย์พัฒนาปัญญาขึ้นมา ปัญญาจะช่วยให้อุปนิสัยพาต่อกิเลสเหล่านั้นน้อยลง พร้อมนั้นปัญญาก็จะเป็นปัจจัยหนุนการพัฒนาจิตด้านจิตใจ ให้อารมณ์ฝ่ายดี ที่เรียกว่ากุศล (คุณสมบัติที่เอื้อเกื้อกูลประกอบด้วยปัญญา) พัฒนาขึ้นด้วยจนกระทั่ง เมื่อพัฒนาสมบูรณ์ มนุษย์จะมีชีวิตเป็นอยู่ด้วยปัญญา ถึงตอนนั้น กิเลสซึ่งเป็นอารมณ์ฝ่ายอกุศลจะหมดสิ้นไป จะมีแต่อารมณ์ฝ่ายกุศลที่ประณีต เช่น เมตตาหรือไมตรี กรุณา มุทิตา อุเบกขา (คุณภาพของจิต) ความสดชื่น เอิบอímใจ โปร่งโล่ง เบิกบาน ผ่องใส ความสงบ และความเป็นอิสระ เป็นต้น เป็นภาวะที่เรียกว่าภาวิตจิต แปลว่า มีจิตที่พัฒนาแล้ว อย่างไรก็ตามในการพัฒนามนุษย์นั้น องค์ประกอบของชีวิตทุกด้าน จะพัฒนาไปด้วยกันอย่างอิงอาศัยกัน และเกื้อหนุนกันจนกระทั่งสมบูรณ์ด้วยกัน ดังนั้นคนที่พัฒนาสมบูรณ์จึงมิใช่มีจิตใจที่พัฒนาแล้ว (ภาวิตจิต) อย่างเดียว แต่จะพัฒนาทั้ง 4 ด้าน คือ

1. ภาวิตกาย มีกายที่พัฒนาแล้ว หมายถึง พัฒนาความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ เช่น การบริโภคปัจจัย 4 การใช้เทคโนโลยี และการอยู่กับธรรมชาติแวดล้อมให้ดี
 2. ภาวิตศีล มีศีลที่พัฒนาแล้ว คือพัฒนาความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางสังคมอยู่ร่วมกับเพื่อนมนุษย์ด้วยความสัมพันธ์ที่ดีงามเกื้อกูล
 3. ภาวิตจิต มีจิตใจที่พัฒนาแล้ว ทั้งด้านคุณธรรมความดีงาม สมรรถภาพและประสิทธิภาพของจิตใจ และภาวิตที่มีความสุข สดชื่นเบิกบาน
 4. ภาวิตปัญญา มีปัญญาที่พร้อมพัฒนาแล้ว รู้เข้าใจยังเห็นความจริงของโลกในชีวิตจนวางจิตใจมีท่าทีต่อชีวิต และสิ่งแวดล้อมได้อย่างจุดดุลยภาพและเป็นอิสระ
- กรมสุขภาพจิต (2550, หน้า 34 – 36) ได้แบ่งองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์เป็น 3 ด้าน คือ ดี เก่ง สุข ซึ่งประกอบด้วยความสามารถต่าง ๆ ดังต่อไปนี้
1. ดี หมายถึง ความสามารถในการควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง รู้จักเห็นใจผู้อื่นและมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ประกอบด้วย ความสามารถต่อไปนี้
 - 1.1 ควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง
 - 1.1.1 รู้อารมณ์และความต้องการของตนเอง
 - 1.1.2 ควบคุมอารมณ์และความต้องการได้
 - 1.1.3 แสดงออกอย่างเหมาะสม
 - 1.2 เห็นใจผู้อื่น
 - 1.2.1 ใส่ใจผู้อื่น
 - 1.2.2 เข้าใจและยอมรับผู้อื่น
 - 1.2.3 แสดงความเห็นใจอย่างเหมาะสม
 - 1.3 รับผิดชอบ
 - 1.3.1 รู้จักให้/รู้จักรับ
 - 1.3.2 รับผิดชอบ/ให้อภัย
 - 1.3.3 เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม
 2. เก่ง หมายถึง ความสามารถในการรู้จักตนเอง มีแรงจูงใจสามารถตัดสินใจ แก้ปัญหา และแสดงออกได้อย่างมีประสิทธิภาพรวมทั้งมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น ประกอบด้วยความสามารถต่อไปนี้
 - 2.1 รู้จักและมีแรงจูงใจในตนเอง
 - 2.1.1 รู้ศักยภาพตนเอง
 - 2.1.2 สร้างขวัญและกำลังใจให้ตนเองได้

2.1.3 มีความมุ่งมั่นไปสู่เป้าหมาย

2.2 ตัดสินใจและแก้ปัญหา

2.2.1 รับรู้และเข้าใจปัญหา

2.2.2 มีขั้นตอนในการแก้ปัญหา

2.2.3 มีความยืดหยุ่น

2.3 มีสัมพันธภาพกับผู้อื่น

2.3.1 สร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น

2.3.2 กล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม

2.3.3 แสดงความเห็นที่ขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์

3. สุข หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิตอย่างเป็นสุขประกอบด้วยความสามารถ

ต่อไปนี้

3.1 ภูมิใจในตนเอง

3.1.1 เห็นคุณค่าตนเอง

3.1.2 เชื่อมั่นในตนเอง

3.2 พึงพอใจในชีวิต

3.2.1 มองโลกในแง่ดี

3.2.2 มีอารมณ์ขัน

3.2.3 พึงพอใจในสิ่งที่ตนมีอยู่

3.3 มีความสงบทางใจ

3.3.1 มีกิจกรรมที่เสริมสร้างความสุข

3.3.2 รู้จักผ่อนคลาย

3.3.3 มีความสงบทางจิตใจ

ตารางที่ 1 มิติและองค์ประกอบความฉลาดทางอารมณ์จำแนกตามเกณฑ์บ่งชี้

เจตนาอารมณ์ของ		องค์ประกอบ ความฉลาดทางอารมณ์							รวม
พรบ.	เกณฑ์บ่งชี้	Goleman, 1998	Bar On, 1997	Cooper; & Sawaf, 1997	Salovey & Mayer, 1990	ประยูร ธรรมจิตโต, 2543	พระธรรมมัญญู (ป.อ.ปยุตโต), 2543	กรมสุขภาพจิต, 2550	
การศึกษาระดับชาติ พุทธศักราช 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 มาตรา 22	ความฉลาด ทางอารมณ์								
ด้านดี	ควบคุมอารมณ์ และความต้องการ ของตนเอง	1 รู้อารมณ์และความต้องการของตนเอง	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
	เห็นใจผู้อื่น	2. ควบคุมอารมณ์และความต้องการได้	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
		3. แสดงออกอย่างเหมาะสม			✓			✓	2
		4. รู้จักเห็นใจผู้อื่น						✓	1
		5. เข้าใจและยอมรับผู้อื่น	✓			✓		✓	3
		6. ใส่ใจผู้อื่น		✓		✓		✓	3
		7. รู้จักให้/รู้จักรับ						✓	1
		8. รับผิดชอบ						✓	1
		9. เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม					✓	✓	2
ด้านเก่ง	รู้จักและมี แรงจูงใจใน ตนเอง	10 รู้ศักยภาพตนเอง		✓				✓	2
		11 สร้างขวัญและกำลังใจให้ตนเองได้						✓	1
		12 มีความมุ่งมั่น ไปสู่เป้าหมาย				✓	✓	✓	3
		13 รับผิดชอบและเข้าใจปัญหา			✓		✓	✓	3
		14 มีขั้นตอนในการแก้ปัญหา			✓			✓	2
		15 มีความยืดหยุ่น		✓				✓	2
		16 สร้างสัมพันธ์ภาพที่ดีกับผู้อื่น	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
		17 กล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม			✓			✓	2
		18 แสดงความเห็นที่ขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์			✓			✓	2
ด้านสุข	ภูมิใจในตนเอง	19 เห็นคุณค่าตนเอง					✓	✓	2
		20เชื่อมั่นในตนเอง				✓		✓	2
	พึงพอใจในชีวิต	21 มองโลกในแง่ดี	✓	✓		✓		✓	4
		22 มีอารมณ์ขัน						✓	1
		23 พึงพอใจในสิ่งที่ตนมีอยู่						✓	1
	มีความสงบ ทางใจ	24 มีกิจกรรมที่เสริมสร้างความสุข		✓			✓	✓	3
		25 รู้จักผ่อนคลาย						✓	1
		26 มีความสงบทางจิตใจ					✓	✓	2
		รวม	5	7	7	8	4	6	26

จากการศึกษาพอสรุปได้ว่า องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์มีความแตกต่างกันตามแนวคิดของนักจิตวิทยาทั้งของต่างประเทศและในประเทศไทย ซึ่งเมื่อพิจารณาจากตารางวิเคราะห์องค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ ผู้วิจัยได้พิจารณาเกณฑ์พฤติกรรมบ่งชี้แล้ว ตัดสินใจเลือกแนวคิดของกรมสุขภาพจิต (2550 หน้า 34 - 36) มีความสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 มาตรา 22 ดี เก่ง และมีสุขบนพื้นฐานความรู้ มีความสามารถบริหารการขัดแย้ง มีการสื่อสารที่ดี มีความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีเพื่อความร่วมมือในการปฏิบัติงาน นำไปสู่ความสำเร็จ

ลักษณะของผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงและต่ำ

สตีฟ (Steve, 1999) ได้ให้ลักษณะของผู้ที่ ความฉลาดทางอารมณ์สูงและความฉลาดทางอารมณ์ต่ำดังนี้

ลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูง

1. แสดงอารมณ์ของตนได้ชัดเจนและตรงไปตรงมา ไม่ปิดบังอารมณ์ และความรู้สึกของตน โดยใช้คำพูดว่า “ฉันรู้สึก...” “หรือ “ฉันรู้สึกกว่า...” “ฉันรู้สึกชอบ ...”
2. ไม่กลัวที่จะแสดงความรู้สึกของตนออกมา
3. ไม่ข่มความรู้สึกทางลบของตน เช่น ความกลัว กังวล ความรู้สึกผิดความอึดอัดใจ ความผิดหวัง สิ้นหวัง ไม่มีอำนาจพึ่งพิง การหลอกหลวง ความอดสูบีบบังคับ หמדกำลังใจ ท้อแท้
4. สามารถอ่านภาษากายของผู้อื่น ได้ดี
5. ยินยอมให้ความรู้สึกนำทางการดำเนินชีวิต ได้ดี
6. มีความรู้สึกที่สมดุลระหว่างเหตุผลกับความเป็นจริง
7. สามารถแสดงความต้องการออกมาได้โดยไม่ใช่เพราะเป็นหน้าที่หรือเพราะรู้สึกผิด หรือเป็นเพราะถูกแรงกระตุ้นหรือถูกบังคับให้ทำ
8. มีแรงจูงใจภายใน ไม่ใช่ถูกจูงใจจากผู้ที่มิอำนาจหรือเพราะหวังร้ายหรือตำแหน่งงานที่สูงขึ้น ไม่ได้หวังชื่อเสียง หรือเพราะความพอใจของผู้อื่น
9. มีความสามารถพึ่งตนเอง ไว้วางใจตนเอง ไม่ถูกครอบงำจากคุณธรรมมากเกินไป
10. มีอารมณ์ยืดหยุ่น
11. มองโลกในแง่ดี มีความพอใจเพียงในตนเอง รู้สึกประสบความสำเร็จในตนเอง
12. สนใจในความรู้สึกของผู้อื่น
13. รู้สึกสบายใจในการที่จะพูดถึงอารมณ์ของตน
14. ไม่ยึดติดกับอารมณ์กลัว วิดกกังวล
15. สามารถระบุถึงอารมณ์หลาย ๆ อย่างที่เกิดขึ้นพร้อม ๆ กันได้ อย่างชัดเจน

16. สามารถกลับสู่อารมณ์ปกติอย่างรวดเร็ว

ลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำ

1. ไม่รับผิดชอบในอารมณ์ของตนเอง แต่จะตำหนิผู้อื่นแทน
2. ไม่สามารถพูดโดยใช้ประโยคที่ขึ้นต้นด้วยคำว่า “ฉันรู้สึกว่...”
3. ไม่สามารถบอกได้ว่าทำไมตนเองจึงรู้สึกเช่นนั้น หรือไม่สามารถกระทำ โดยปราศจากการตำหนิผู้อื่น
4. ชอบโจมตี ตำหนิ ออกคำสั่ง ดิเตียน สั่งสอน แนะนำ ไม่มีเหตุผล และตัดสินผู้อื่น
5. ชอบวิเคราะห์ผู้อื่น เช่น วิเคราะห์เมื่อผู้อื่นแสดงความรู้สึกออกมา
6. มักชอบเริ่มต้นพูดด้วยประโยคที่ว่า “ฉันคิดว่าคุณ ...”
7. ชอบใช้การสื่อสารที่เริ่มต้นด้วยคำว่า “คุณ” แทนที่จะพูดว่า “ฉัน”
8. วางความรู้สึกผิดไว้ที่ผู้อื่น
9. ไม่ซื่อสัตย์ในการแสดงอารมณ์ที่แท้จริงออกมา
10. แสดงอารมณ์เกินจริง หรือกลับเกลื่อนอารมณ์ของตน
11. ปล่อยให้อารมณ์ที่สะสมไว้ระเบิดออกมา
12. สูญเสียความสมดุลทางอารมณ์และความรู้สึกของจิตสำนึก
13. มีความขุ่นแค้นผูกใจเจ็บ
14. ไม่บอกถึงความรู้สึกที่แท้จริงของตนต่อผู้อื่น
15. ไม่มีความสุขกับสิ่งรอบ ๆ ตัว
16. แสดงออกถึงความรู้สึกด้วยการกระทำมากกว่าการพูดออกมา
17. ชอบเล่นเกมทางอารมณ์ พูดอ้อมค้อมหรือหลีกเลี่ยงการแสดงออกทางอารมณ์
18. ไม่ไวต่อความรู้สึกของผู้อื่น
19. ไม่เอาใจเขามาใส่ใจเรา
20. ชอบกวาดขัน ไม่ยืดหยุ่น ทำอะไรต้องมีกฎเกณฑ์ เพื่อความรู้สึกปลอดภัยของตน
21. ขาดอารมณ์ทางบวก
22. ไม่พิจารณาอารมณ์ของผู้อื่นก่อนที่จะแสดงพฤติกรรมออกมา
23. ไม่คิดถึงความรู้สึกของคนที่เกิดขึ้นในอนาคตก่อนการกระทำ
24. เป็นผู้ที่มีความไม่ปลอดภัยแต่ชอบต่อต้าน ยากที่จะยอมรับความผิดพลาดหรือแสดง ความเสียใจ หรือขออภัยกับผู้อื่นอย่างจริงใจ
25. หลีกเลี่ยงความรับผิดชอบที่จะพูดถึงสิ่งที่ชอบ เช่น มักจะพูดว่า “ฉันไม่มีทางเลือก” “มีบางสิ่งสนับสนุนให้ฉันทำ”

26. มองโลกในแง่ร้าย และเชื่อว่าโลกนี้ไม่มีความยุติธรรม
27. มีความรู้สึกไม่พอใจ ไม่สมหวัง ไม่พอใจ ขมขื่น หรือเป็นเหยื่อ
28. ปิดกั้นตัวเองโดยต่อต้านความรู้สึกทั่ว ๆ ไป ผังใจกับความเคียดแค้นครั้งแรก

แนวทางการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์

การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ ควรคำนึงถึงปัจจัยต่าง ๆ ได้ดังนี้ (วิระวัฒน์ ปันนิตามัย, 2544, หน้า 188 – 193)

1. ศึกษาข้อมูลแนวคิด แนวปฏิบัติต่าง ๆ ของความฉลาดทางอารมณ์ ให้เข้าใจอย่างลึกซึ้ง
2. ออกแบบพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ โดยคำนึงถึงระดับวุฒิภาวะ อายุ และพัฒนาการทางสังคมของนักเรียนด้วย บุคคลแต่ละคนจะมีแนวทางในการเรียนรู้แตกต่างกัน
3. กำหนดเป้าหมายที่เฉพาะและชัดเจนของการพัฒนาว่ามุ่งที่จะแก้ไขและหรือเสริมสร้างทักษะทางอารมณ์ใดให้แก่เด็กหรือนักเรียน ไม่ควรกำหนดเป้าหมายของการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์มากเกินไปที่จะบรรลุได้จริงๆ
4. เนื้อหาของหลักสูตร ควรครอบคลุมองค์ประกอบต่าง ๆ ซึ่งถือว่าเป็นตัวแทนที่ดีของความฉลาดทางอารมณ์ เช่น ออกแบบโปรแกรม พัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์ (Social and Emotional Development Program) ให้ครอบคลุมทั้งทักษะด้านอารมณ์ ทักษะด้านความรู้ความเข้าใจ ทักษะด้านพฤติกรรม
5. คัดเลือกผู้ที่จะเป็นวิทยากร (Trainers) ผู้เอื้ออำนวยกิจกรรม (Facilitators) การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ด้วยความระมัดระวัง มิใช่แค่รู้เนื้อหาอย่างเดียว แต่ต้องปฏิบัติหรือแสดงออกได้ด้วย ควรมีการกำหนดคุณสมบัติของผู้ที่จะเป็นวิทยากรไว้อย่างชัดเจนล่วงหน้า
6. การออกแบบและการดำเนินการพัฒนา EQ สามารถทำได้หลายวิธี ทั้งนี้ขึ้นกับแนวทาง (Approach) ที่ชี้นำออกแบบบางแห่งอาจเน้นเฉพาะเรื่องที่เกี่ยวข้องที่สนใจ (A Theme Approach) เช่น เน้นทักษะด้านการเอื้ออาทรผู้อื่น ความเป็นผู้มีมนุษยสัมพันธ์ความสามารถบริหารความโกรธ การบริหารอารมณ์ผู้อื่น หรืออาจจะจัดการพัฒนาความฉลาดความหมายของอารมณ์ทางอารมณ์ ที่กำหนดจากสภาพปัญหาที่เกิดขึ้น (A Problem-based Approach) เช่น การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์เพื่อมุ่งแก้ไขความขัดแย้ง การเลิกเรียนกลางคัน การสื่อสารที่ไม่เข้าใจกัน การเลี้ยงลูกให้มีสุขภาพจิตที่ดี หรืออาจจะมีการรวมทั้ง 2 แนวทางเข้าด้วยกันเข้าเป็นหลักสูตรเดียว
7. กิจกรรมที่ใช้ในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ ควรเน้นการเสริมสร้างให้นักเรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) ได้แสดงออก (Acting - Out) จากการสวมบทบาท (Role Play) การเล่นละคร (Psychodrama) การสร้างสถานการณ์จำลอง (Simulation) เกม (Games) หรือการได้ปฏิบัติ (Performance Test) อาจมีการให้ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) จากการแสดงออกหรือพฤติกรรม

การแก้ไขปัญหานั้นทั้งที่เป็นทางการ และเป็นการส่วนตัวก็ได้ การเรียนรู้จากการปฏิบัติ (Action Learning) ก็เป็นอีกแนวทางหนึ่งที่จะช่วยเสริมสร้างพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ได้ดี

8. ระบุว่าไม่มีใครที่เป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย (Stakeholders) ครู อาจารย์ไม่สามารถพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน ได้ถ้าขาดความร่วมมือของผู้บริหาร ครูอาจารย์คนอื่น ๆ ผู้ปกครอง นักเรียนด้วยกัน ชุมชน สื่อมวลชน นักจิตวิทยา นักสังคมสงเคราะห์

9. กำหนดวิธีการประเมินความสำเร็จของการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์เหมาะสม พิจารณาจากปัจจัยต่าง ๆ ว่ามีปัจจัยใดที่ทำให้เรามั่นใจว่าจะทำให้เป้าหมายโปรแกรมบรรลุผล อาจมีประเมินเป็นครั้งย่อย ๆ ในขบวนการพัฒนา และติดตามหลังการพัฒนา

เทอดศักดิ์ เดชคง (2542, หน้า 15) ได้กล่าวถึง การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์เพื่อให้เกิดเจตคติที่ดี และนำไปสู่การปฏิบัตินั้น จำเป็นต้องมีกระบวนการเรียนรู้ที่ประกอบด้วย

1. เรียนรู้จากการอ่านและฟังคือ การอ่านจากตำราเรียน หนังสือพิมพ์ ส่วนฟังก็ฟังจาก กัลยาณมิตร อันมีครูและพ่อแม่เป็นหลักรวมทั้งการฟังผู้อื่น ๆ ตามสมควร
2. เรียนรู้จากแบบอย่างคือมีแบบอย่างที่ดีจากครู พ่อแม่ แบบอย่างที่ดีของเพื่อนก็ควรได้รับการยกย่องหรือชื่นชมตามสมควร เพื่อให้ นักเรียนสามารถเข้าใจสภาพการปฏิบัติ
3. เรียนรู้จากการทดลองปฏิบัติหมายถึงได้ทดลองปฏิบัติตามวิธีต่าง ๆ ว่าเกิดผลอย่างไรบ้าง ทำให้รู้จักปรับปรุงเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ อยู่เสมอ
4. การหยั่งรู้เหตุการณ์ ซึ่งต้องฟังข้อมูลและความรู้จำนวนพอสมควร ซึ่งเป็นพื้นฐานให้สามารถคาดการณ์หยั่งรู้ต่อไปได้ เมื่อคาดการณ์แล้วก็นำไปใช้ปฏิบัติ

แนวทางในการพัฒนาการรู้จักอารมณ์ตนเอง (นันทนา วงษ์อินทร์, 2543, หน้า 136-137) ดังนี้

1. ให้เวลาแก่ตนเองในการทบทวนอารมณ์ของตน พิจารณาว่าเราเป็นคนที่มีลักษณะอารมณ์เช่นไร มักจะคล้อยตามอารมณ์ตนเอง คล้อยตามอารมณ์ผู้อื่น หรือคล้อยตามสิ่งแวดล้อมภายนอก
 - 1.1 ทบทวนลักษณะการแสดงอารมณ์ว่าเราได้แสดงอาการใดออกไป
 - 1.2 ทบทวนผลย้อนกลับจากการแสดงอารมณ์ของเรา
 - 1.3 รู้สึกอย่างไรกับผลย้อนกลับ (พอใจ ไม่พอใจ)
 - 1.4 คิดอย่างไรกับผลย้อนกลับ (เหมาะสม ไม่เหมาะสม)
 - 1.5 ถ้ารู้สึกว่ามีไม่พอใจ คิดว่าไม่เหมาะสม หาวิธีการที่ดีกว่าสำหรับใช้ในคราวต่อไป
 - 1.6 ถ้ารู้สึกว่ามีพอใจ เหมาะสมแล้ว ต้องแน่ใจว่าไม่มีการเข้าข้างตัวเองหรือหลอกตัวเองแล้วใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อไป
2. ฝึกการรู้ตัวบ่อย ๆ มีสติอยู่กับความรู้สึกตัว
 - 2.1 ขณะนี้เรากำลังรู้สึกอย่างไรกับตัวเองหรือกับสิ่งที่เกิดขึ้นรอบ ๆ ตัว

2.2 คิดอย่างไรกับความรูสึกนั้น

2.3 ความคิด/ความรูสึกนั้นมีผลอย่างไรกับการแสดงออกของตนเอง

แนวทางการฝึกการจัดการอารมณ์ของตนเอง (นันทนา วงษ์อินทร์, 2543, หน้า 138–139)
ทำได้ดังนี้

1. ทบทวนว่ามีอะไรบ้างที่เราทำลงไป เพื่อตอบสนองอารมณ์ที่เกิดขึ้น ดูด้วยว่าผลที่เกิดตามมาเป็นเช่นไร
2. เตรียมการในการแสดงอารมณ์ ตั้งใจไว้เกี่ยวกับการแสดงอารมณ์ในคราวต่อไป ฝึกการสั่งตัวเองว่าจะทำอะไร/ จะไม่ทำอะไร
3. ฝึกการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นแล้ว หรือที่เราต้องเกี่ยวข้องในด้านดี มอง ฟัง สิ่งดี สร้างอารมณ์แจ่มใส เกิดความสบายใจ
4. ฝึกการสร้างความรู้สึที่ดีต่อตนเอง/ ผู้อื่น/ สิ่งอื่นที่อยู่รอบตัว ซึ่งเป็นผลต่อเนื่องมาจากข้อ3 ทำให้เกิดความคิดที่ดี การกระทำที่ดี ทำให้เกิดผลย้อนกลับที่ดีต่อทั้งตนเองและผู้อื่น
5. ฝึกการมองหาประโยชน์/ โอกาสจากอุปสรรค/ ปัญหาที่เกิดขึ้น โดยการเปลี่ยนมุมมองมองหาแง่ดี โดยคิดว่าเป็นสิ่งท้าทายให้เรา ได้แสดงความสามารถ ทุกอย่างที่เกิดขึ้นแล้วกับเรามีทางเลือกมากกว่า 1 ทาง จงเลือกทางที่เป็นประโยชน์ที่สุดหรือมีโทษน้อยที่สุด
6. ฝึกการผ่อนคลายความเครียดที่เกิดจากอารมณ์ไม่ดี โดยเลือกวิธีที่เหมาะสมกับตนเอง เพราะถ้ามีความเครียดมาก ๆ จะไม่มีพลังพอที่จะให้หลุดพ้นการครอบงำอารมณ์ เมื่อควบคุมอารมณ์ได้แล้ว ก็จะได้หาทางระบายอารมณ์ในทางที่เหมาะสมต่อไป “ปัญหาจะเกิดเมื่อเราคิดว่าสิ่งที่เกิดขึ้นเป็นปัญหา”
7. หมั่นสร้างความหมายในชีวิตให้แก่ตนเอง มองสิ่งดีในตนเอง นึกถึงสิ่งที่สร้างความภูมิใจ แม้จะเป็นสิ่งเล็ก ๆ น้อย ๆ ในตัวเรา และพยายามใช้สิ่งดีในตนสร้างให้เกิดคุณค่าแก่ทั้งตนเอง และผู้อื่นอยู่เสมอ ก็จะยิ่งเพิ่มพูนความหมายในชีวิตมากยิ่งขึ้น นอกจากนี้ยังเพิ่มแรงจูงใจที่จะรูสึก คิด และปฏิบัติสิ่งดีต่าง ๆ

8. ให้กำลังใจตัวเอง คิดอยู่เสมอว่า เราทำได้ – เราจะทำ – ลงมือทำ

การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของตนเองเพื่อความสำเร็จในการทำงาน (กรมสุขภาพจิต, 2546, หน้า 78 – 79) มีแนวทางที่สำคัญดังนี้

1. การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับตน คือ การรู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง บอกกับตนเองได้ตลอดเวลาว่าตนกำลังรูสึกอย่างไร สามารถติดตามอารมณ์ของตนเองอยู่เสมอ และในทุกอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลง ชื่อสัตย์ต่อความรู้สึกของตนเอง ไม่บิดเบือน ตระหนักถึงข้อดีและ

ข้อบกพร่องของตนเอง โดยรู้ด้วยตนเองและการที่ผู้อื่นให้ข้อมูลย้อนกลับ การยอมรับข้อบกพร่องเป็นการเปิดโอกาสให้ได้ปรับปรุงตนเองหรือเกิดความระมัดระวังในการแสดงอารมณ์มากขึ้น

2. การจัดการกับอารมณ์ของตนเองอย่างเหมาะสม ตระหนักว่าตนคือ ผู้รับผิดชอบอารมณ์ของตนเอง เป็นผู้สร้างอารมณ์ขึ้นมาจากเหตุการณ์ภายนอก สามารถแยกข้อเท็จจริงจากการตีความหมาย เนื่องจากอารมณ์ส่วนมากเกิดจากความคิดและการตีความหรือประเมินสถานการณ์ โดยตัวเราเอง จึงควรฝึกหัดแยกข้อมูลที่ได้จากประสาทสัมผัสกับการตีความ ไม่ติดยึดกับประสบการณ์เดิม ซึ่งทำให้การตีความในปัจจุบันอาจผิดพลาดได้

3. ฝึกให้สามารถรู้เท่าทันความรู้สึกของตนเองและคลี่คลายอารมณ์ทางลบให้หมดไป อาจใช้วิธีหัน ไปสนใจกับสิ่งอื่นเมื่อเกิดอารมณ์ทางลบ ฝึกฝนการมีสมาธิจดจ่ออยู่กับกิจกรรมหรืองานที่ทำให้ต้องใช้ความไตร่ตรองในเรื่องนั้น เป็นการสร้างความเพลินใจขึ้นมาแทนที่ความรู้สึกทางลบที่มีอยู่เดิมได้

4. ฝึกการใช้อารมณ์ให้ส่งเสริมความคิดของตน โดยอารมณ์จะช่วยปรับแต่งและปรับปรุงความคิดให้เป็นไปในทางที่มีประโยชน์ มีความรู้สึกกลมกลืนไปกับงานซึ่งเกิดขึ้นจากการทำท่ายที่เหมาะสมไม่มากหรือน้อยเกินไป

5. สร้างเสริมพลังใจให้ตนเอง ด้วยการมองเห็นถึงความงดงามของโลกและบุคคลอื่นบุคคลจะมีความฉลาดทางอารมณ์อย่างแท้จริงไม่ได้เลย ถ้าปราศจากซึ่งความสุนทรีย์และงดงามในจิตใจ ดังนั้นจึงควรละจากความหมกหมุ่นในกิจกรรมส่วนตนบ้าง แล้วพิจารณาสิ่งรอบข้าง บุคคลรอบตัว เพื่อนร่วมงาน รวมทั้งตนเอง ซินชมในส่วนตัวทั้งของเขาและของเรา ความเคร่งเครียดของจิตใจและการเห็นทุกอย่างเต็มไปด้วยอุปสรรคคลดลง

6. การจัดระเบียบความคิดและจิตใจด้วยการทำสมาธิ รู้ตัวทุกขณะว่าร่างกายกำลังทำอะไร อยู่รู้ว่าปัจจุบันกำลังเกิดความสุขหรือทุกข์อย่างไร กำหนดจิตใจและอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงไป โดยจิตกำหนดรู้ตามไปด้วย

7. กำหนดโปรแกรมจิตใจของตนเอง โดยกำหนดว่าต่อไปนี้จะพยายามควบคุมอารมณ์ของตนเองให้ได้และตั้งเป้าหมายชีวิตหรือการทำงานของตนเอง เมื่อบุคคลสร้างพลังจิตหรือพลังใจตนเองด้วยวิธีการเจริญภาวนา ก็พร้อมที่จะเริ่มต้นการทำงานได้เป็นอย่างดี

8. สร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง จะมีผลสัมฤทธิ์ในกิจการงานและการเรียนสูงกว่าบุคคลที่คิดว่าตนเองมีความสามารถต่ำ

9. มีความกล้าที่จะตัดสินใจและกระทำ ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์เป็นผู้ที่เปิดตัวเองต่อประสบการณ์ใหม่ๆ เพื่อพัฒนาความสามารถของตนเอง

วิลาศลักษณ์ ชั่ววัลลี (2542, หน้า 42-50) ได้เสนอแนวทางในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ไว้ 2 หัวข้อที่สัมพันธ์กันและเอื้อต่อกัน คือ การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับตน และในส่วนที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ดังนี้

1. การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับตน คือ การรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง การจัดการกับอารมณ์ของตนเองอย่างเหมาะสม และการเสริมสร้างพลังใจให้ตนเอง ความฉลาดทางอารมณ์ในส่วนบุคคลจะเป็นพื้นฐานสำคัญของการใช้ความฉลาดทางอารมณ์ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับงาน และการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น

1.1 การรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง

1.1.1 บอกตนเองว่ากำลังรู้สึกอย่างไร ในกรณีที่รู้เท่าทันอารมณ์ของตนเองจะต้องบอกกับตัวเองได้ตลอดเวลาว่าตนกำลังรู้สึกอย่างไร

1.1.2 ชื่อสัตย์ต่อความรู้สึกของตนเอง ไม่บิดเบือน บางขณะที่เราเกิดความรู้สึกอย่างไร โดยอย่างหนึ่งขึ้นมา โดยที่ความรู้สึกนั้นเราหรือสังคมไม่ยอมรับ เราอาจบิดเบือนโดยการพยายามให้เหตุผลแก่ตัวเอง ไปอีกแบบหนึ่ง ซึ่งเป็นการปิดบัง กลบเกลื่อนความรู้สึกที่แท้จริง ซึ่งจะเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์และเป็นการสร้างปัญหาอื่น ๆ ตามมา

1.1.3 ตระหนักถึงข้อดีข้อบกพร่องของตนเอง ทั้งข้อดีและข้อบกพร่องบุคคลอาจรู้ได้ด้วยตนเองและด้วยการให้ข้อมูลย้อนกลับ การยอมรับข้อบกพร่องเป็นการเปิดโอกาสให้ปรับปรุงตนเองหรือเกิดความระมัดระวังในการแสดงอารมณ์มากขึ้น การยอมรับข้อบกพร่องของตัวเองเป็นความกล้าหาญอย่างหนึ่งที่สามารถยอมรับความไม่ดีของตนเองได้ สิ่งที่จะแยกแยะคนที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงกับคนที่มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำ คือ คนที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงจะยอมรับและมีความมุ่งมั่นที่จะปรับปรุงตนเองมากกว่า

1.2 การจัดการกับอารมณ์ของตนเองอย่างเหมาะสม

1.2.1 ตระหนักว่าตนเป็นผู้รับผิดชอบอารมณ์ของตนเอง การตอบสนองทางอารมณ์ของคนเราส่วนมากเกิดจากการตีความของเราที่มีต่อสิ่งแวดล้อม ดังนั้นผู้ที่รับผิดชอบต่ออารมณ์ของเราคือตัวเราเอง

1.2.2 แยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความหมาย เนื่องจากอารมณ์ ส่วนมากเกิดจากการคิด การตีความหรือการประเมินสถานการณ์โดยตัวเราเอง ดังนั้นจึงควรฝึกหัดแยกข้อมูลที่ได้จากประสาทสัมผัสกับการตีความ

1.2.3 บอกตนเองว่ากำลังรู้สึกอย่างไร จนกว่าความรู้สึกทางลบจะหายไป

1.2.4 ให้อารมณ์ส่งเสริมความคิดของตน ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์จะสามารถใช้อารมณ์ให้เป็นประโยชน์ต่อการคิด โดยอารมณ์จะช่วยปรุงแต่งและปรับปรุงความคิดให้เป็นไปในทางที่ดีมีประโยชน์ต่อบุคคลได้

1.3 การเสริมสร้างพลังใจให้ตนเอง

1.3.1 มองเห็นความงดงามของโลก สร้างความสุนทรีย์และความงดงามของจิตใจตน ด้วยการมองและเห็นความงดงามของโลก และของบุคคลอื่น

1.3.2 การจัดระบบระเบียบความคิดและจิตใจด้วยการทำสมาธิ

1.3.3 การตั้งเป้าหมายชีวิตให้ตนเอง บุคคลควรกำหนดเป้าหมายของชีวิตและเสริมพลังใจให้ตนเองอย่างดีเยี่ยม เมื่อบุคคลสามารถจัดระเบียบชีวิตให้ตนเอง ควบคุมตนเองได้ดี รู้จักตนเองเป็นอย่างดี ก็สามารถช่วยเหลือผู้อื่น ได้เต็มที่ เป็นการเอื้อต่อความฉลาดทางอารมณ์ในส่วนของความสัมพันธ์กับผู้อื่น

1.3.4 การสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของตน บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในความสามารถของตน จะมีผลสัมฤทธิ์ในกิจการงานและการเรียนสูงกว่าบุคคลที่คิดว่า ตนเองมีความสามารถต่ำ ดังนั้นในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในการสร้างความเชื่อมั่นในการสร้างความสามารถของตน คือการบอกตนเองว่า “ฉันสามารถทำได้” แทนการย่ำว่า “ฉันเป็น” คนไม่มีความสามารถ” หรือ “ฉันทำไม่ได้”

1.3.5 ความกล้าที่จะตัดสินใจและกระทำ ในการทำกิจกรรมใดที่บุคคลไม่เคยทำ หรือไม่เคยมีประสบการณ์มาก่อนบุคคลอาจเกิดความไม่มั่นคงปลอดภัยทางจิตใจ กลัวความล้มเหลว ดังนั้นบุคคลจึงควรตัดสินใจว่า การที่ทำอะไรที่ยากกว่าสิ่งที่ตนเคยทำพอสมควร จะเป็นการพัฒนาตนเอง และเป็นการเพิ่มความมั่นใจในตนเอง ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ควรเป็นผู้ที่เปิดตัวเองต่อประสบการณ์ใหม่ ๆ กล้าทำในสิ่งที่ยังไม่เคยทำเพื่อพัฒนาความสามารถของตัวเอง

2. การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในส่วนของความสัมพันธ์กับผู้อื่นการที่บุคคลมีความฉลาดทางอารมณ์ในการสร้างสัมพันธ์ภาพกับผู้อื่นได้ บุคคลจะต้องเข้าใจธรรมชาติของมนุษย์ เข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น มีความสามารถในการสื่อสารและถ่ายทอดความรู้สึก และมีเมตตากรุณาพร้อมที่จะช่วยผู้อื่นให้ช่วยตัวเองได้

2.1 เข้าใจธรรมชาติของมนุษย์ โดยคำนึงว่ามนุษย์มีลักษณะที่เหมือนและแตกต่างกันอาจมาจากพันธุกรรมและลักษณะส่วนตัว ประกอบกับการอบรมและการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ส่วนความเหมือนกันนั้นให้บุคคลนึกถึงตัวเอง เมื่อเข้าใจตัวเองก็จะทำให้สามารถเข้าใจผู้อื่นได้

2.2 เข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น บุคคลที่มีความฉลาดทางอารมณ์ในเรื่องที่เกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นจะต้องประกอบด้วย

2.2.2 การมีสมาธิในการฟังเพื่อเข้าใจประเด็นของผู้พูดอย่างแท้จริง

2.2.3 มีความสังเกตการเปลี่ยนแปลงในสีหน้าและกิริยาอาการ ซึ่งอาจแสดงถึงความเปลี่ยนแปลงความรู้สึกต่อเรื่องหรือบุคคลที่สนทนา

2.3 มีความสามารถในการสื่อสาร และถ่ายทอดความรู้สึก เมื่อเข้าใจในความรู้สึกของผู้อื่นแล้วสามารถสื่อสารและถ่ายทอดความคิดความรู้สึกของเราให้ผู้อื่นทราบ ได้ถึงจะสามารถสร้างสัมพันธภาพที่ดีต่อกันได้ การแสดงความสามารถในเรื่องนี้ประกอบด้วย

2.3.1 เคารพความคิดของผู้อื่น หมายถึง ยอมรับว่าบุคคลย่อมมีความคิดเห็นที่แตกต่างกันได้ ด้วยเหตุผลหลายประการ การประเมินควรประเมินค่าความคิดนั้นเป็นประโยชน์ในปัจจุบันหรืออนาคตเพียงใด แต่ไม่ประเมินที่ตัวบุคคล

2.3.2 คิดในเชิงว่าฉันก็ชนะ - เธอก็ชนะ นั่นคือ บุคคลที่มีความมั่นคงทางจิตใจพอที่จะแบ่งปันการได้รับการยินยอม (จากสังคม) และอำนาจ ไม่คิดแต่ในเชิงฉันชนะ - เธอแพ้ ดังนั้นในการมีปฏิสัมพันธ์หรือทำงานกับผู้อื่น บุคคลควรยินดีหรือยอมรับถ้าเพื่อนร่วมงานแสดงความคิดเห็นที่ดีหรือทำกิจกรรมได้สำเร็จ เพราะความดี ความฉลาด หรือความสำเร็จ ไม่ใช่สิ่งที่มีจำกัด เมื่อบุคคลหนึ่งแสดงหรือทำไปแล้ว จะไม่เหลือให้ผู้อื่นอีก

2.3.3 แสดงความคิดเห็นที่ซื่อตรงด้วยท่าทีที่เป็นมิตร แสดงความคิดเห็นเฉพาะที่คาดว่าจะประโยชน์ สำหรับความคิดเห็นที่แตกต่าง ไป หรือที่อาจจะกระทบกระเทือนต่อความรู้สึกของผู้อื่นก็ควรแสดงด้วยท่าทีที่เป็นมิตร ซึ่งแสดงถึงความใส่ใจในความรู้สึกของผู้อื่นเป็นลักษณะของผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ในการควบคุมและปรับท่าทีของตนเพื่อรักษาสัมพันธภาพที่ดี

2.3.4 สื่อสารในระดับที่เหมาะสม กล่าวคือ ระดับของการสื่อสาร 4 ระดับ ตั้งแต่ระดับการทักทายเมื่อพบกัน ระดับข้อมูลข่าวสาร ระดับความคิดเห็นและระดับความรู้สึกระดับที่สูงขึ้นจะเป็นระดับที่ไวต่อความรู้สึก บุคคลต้องทราบว่าแต่ละคนกำลังสื่อสารกันในระดับใด ให้การสื่อสารอยู่ในระดับที่สอดคล้องกัน เมื่อการสื่อสารไม่เกิดประสิทธิผลหรือสร้างความไม่สบายใจต่อฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งก็ทำให้ต้องเปลี่ยนระดับ

2.3.5 ช่วยให้ผู้อื่นช่วยตัวเองได้ หมายถึง การช่วยให้ผู้อื่นช่วยตัวเองได้ในปัญหาทางอารมณ์ ซึ่งหลักการที่สำคัญคือ ต้องรู้อารมณ์ของผู้อื่นที่กำลังโกรธ หรือกำลังวิตกกังวลหรือกำลังหดหู่ ผู้ช่วยเหลือควรพูดให้คลายความรู้สึกลงก่อน แล้วแสดงให้เห็นว่าความคิดและความรู้สึกของตนเองอาจช่วยแยกแยะประเด็นที่มีความสับสนปะปนกันอยู่หลายประเด็น วิธีช่วยจะเป็นไปในลักษณะของการช่วยมองในมุมต่าง ๆ เพื่อที่ว่าผู้มีปัญหาอาจเห็นทางแก้ปัญหาด้วยตัวเองได้ และในที่สุดต้องให้ผู้มีปัญหาทางอารมณ์ตัดสินใจแก้ปัญหาของตนเองด้วยตนเอง

พระราชวรมุณี (ประยูร ชนมจิตโต, 2543, หน้า 10) กล่าวว่า การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของบุคคลนั้น ตามแนวพุทธศาสนา สามารถทำได้โดยแบ่งออกเป็น 4 ชั้น คือ

ชั้นที่หนึ่ง สัจวรปธาน คือ ความเพียรพยายามที่จะควบคุมตัวเอง ควบคุมพลังฝ่ายไม่ดีทั้งหลาย ควบคุมตัวเองไม่ให้ทำชั่ว ไม่ให้พลังฝ่ายอกุศลทั้งหลายมีพลังเหนือพฤติกรรมของเรา ไม่ตกเป็นทาสของมัน หรือมี Self Control นั้นเอง

ชั้นที่สอง ปหานปธาน คือ กำจัดฝ่ายไม่ดีออกไป คือ ติให้อ่อนลง ควบคุมให้อยู่ในเขตที่จัดการได้ เป็นการทำให้ฝ่ายอกุศลหมดพลังไปในที่สุด

ชั้นที่สาม ภาวนาปธาน คือ การพัฒนาในฝ่ายที่เป็นกุศลให้แข็งแรงขึ้นให้มีพลัง ให้มีอำนาจมากเข้ามาควบคุมฝ่ายอกุศล

ชั้นที่สี่ อนุรักษณาปธาน คือ รักษาความดีหรือฝ่ายดีที่ได้ทำมา เพิ่มพลังยิ่งขึ้นเรื่อย ๆ ซึ่งจะ

เป็นกระบวนการของการพัฒนาที่จะทำให้เกิดสมคูล ต้องตรวจสอบตัวเองตลอดมา เป็นนายตัวเอง

กรมสุขภาพจิต (2550, หน้า 20 - 23) กล่าวว่า เทคนิคในการพัฒนา ความฉลาดทางอารมณ์ แบ่งเป็น 5 ขั้นตอน คือ

1. ความสามารถในการรับรู้อารมณ์ตัวเอง คือ รู้ว่าตัวเองกำลังรู้สึกอย่างไรสามารถติดตามความรู้สึกของตัวเองได้ เช่น ตอนนี้รู้สึก โกรธ ดีใจ เสียใจ การรู้ว่าตัวเองกำลังรู้สึกอย่างไร หรือเรียกว่า รู้เท่าทันอารมณ์จะทำให้สามารถควบคุมอารมณ์ได้ดีขึ้น ไม่ตกเป็นทาสของอารมณ์ชั่ววูบขนาดถึงขั้นทำร้ายตัวเอง ทำร้ายผู้อื่น การรู้จักอารมณ์ตัวเอง นอกจากจะทำให้ควบคุมอารมณ์ได้ดีแล้วยังทำให้เราสามารถหลุดพ้นจากอารมณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างรวดเร็วขึ้น คนที่ไม่รู้จักหรือ ไม่รู้สึกถึงอารมณ์ตัวเอง หากปล่อยไว้นาน ๆ จะไม่สามารถแสดงออกซึ่งอารมณ์กลายเป็นคนเฉยเมย เป็นคนไม่สนุก กลายเป็นคนที่น่าเบื่อสำหรับคนอื่นได้

2. ความสามารถในการบริหารอารมณ์ตัวเอง รู้วิธีการที่จะจัดการกับอารมณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างเหมาะสม เช่น รู้จักระบายอารมณ์ รู้จักทำความเข้าใจของสาเหตุที่ทำให้เราเกิดอารมณ์ หาวิธีผ่อนคลาย เช่น เล่นกีฬา ร้องเพลง ฟังเพลง หรือเล่นดนตรี จะช่วยให้เรารู้สึกผ่อนคลายและมีความสุขได้โดยไม่ต้องเก็บกดอารมณ์บางสิ่งบางอย่างไว้ในใจ

3. ความสามารถในการทำให้ตนเองมีพลัง สามารถสร้างแรงบันดาลใจให้อยากทำสิ่งต่าง ๆ ในชีวิต เป็นคนไม่ยอมแพ้ ไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค หรือความยากลำบาก

4. ความสามารถในการเข้าใจถึงจิตใจผู้อื่น หรือเรียกว่า มีเทคนิคในการอ่านความรู้สึกของผู้อื่นได้ดี นั่นคือ ต้องรู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา

5. ความสามารถในการรักษาความสัมพันธ์กับผู้อื่น ควรฝึกเป็นคนที่มีรู้จักหล่อเลี้ยงความสัมพันธ์ที่ดี เช่น รู้จักให้เกียรติ ยกย่อง เห็นผู้อื่นมีคุณค่า

การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของตนเองเพื่อความสำเร็จในการทำงาน (กรมสุขภาพจิต, 2546, หน้า 78 – 79) มีแนวทางที่สำคัญดังนี้

1. การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในส่วนที่เกี่ยวกับตน คือ การรู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง บอกกับตนเองได้ตลอดเวลาว่าตนกำลังรู้สึกอย่างไร สามารถติดตามอารมณ์ของตนเองอยู่เสมอ และในทุกอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลง ชื่อสัจต่อความรู้สึกของตนเอง ไม่บิดเบือน ตระหนักถึงข้อดีและข้อบกพร่องของตนเอง โดยรู้ด้วยตนเองและการที่ผู้อื่นให้ข้อมูลย้อนกลับ การยอมรับข้อบกพร่องเป็นการเปิดโอกาสให้ได้ปรับปรุงตนเองหรือเกิดความระมัดระวังในการแสดงอารมณ์มากขึ้น

2. การจัดการกับอารมณ์ของตนเองอย่างเหมาะสม ตระหนักว่าตน คือ ผู้รับผิดชอบอารมณ์ของตนเอง เป็นผู้สร้างอารมณ์ขึ้นมาจากเหตุการณ์ภายนอก สามารถแยกข้อเท็จจริงจาก ความหมายเนื่องจากอารมณ์ส่วนมากเกิดจากความคิดและการตีความหรือประเมินสถานการณ์โดยตัวเอง จึงควรฝึกหัดแยกข้อมูลที่ได้จากประสาทสัมผัสกับการตีความ ไม่ติดยึดกับประสบการณ์เดิม ซึ่งทำให้การตีความในปัจจุบันอาจผิดพลาดได้

3. ฝึกให้สามารถรู้เท่าทันความรู้สึกของตนเองและคลี่คลายอารมณ์ทางลบให้หมดไป อาจใช้วิธีหันไปสนใจกับสิ่งอื่นเมื่อเกิดอารมณ์ทางลบ ฝึกฝนการมีสมาธิจดจ่ออยู่กับกิจกรรมหรืองานที่ทำให้ต้องใช้ความไตร่ตรองในเรื่องนั้น เป็นการสร้างความเพลินใจขึ้นมาแทนที่ความรู้สึกทางลบที่มี

4. ฝึกการใช้อารมณ์ให้ส่งเสริมความคิดของตน โดยอารมณ์จะช่วยปรับแต่งและปรับปรุงความคิดให้เป็นไปในทางที่มีประโยชน์ มีความรู้สึกกลมกลืนไปกับงานซึ่งเกิดขึ้นจากการทำทาสที่เหมาะสมไม่มากหรือน้อยเกินไป

5. สร้างเสริมพลังใจให้ตนเอง ด้วยการมองและเห็นถึงความงดงามของโลกและบุคคลอื่นบุคคลจะมีความฉลาดทางอารมณ์อย่างแท้จริงไม่ได้เลย ถ้าปราศจากซึ่งความสุนทรีย์และงดงามในจิตใจ ดังนั้นจึงควรละจากความหมกหมุ่นในกิจกรรมส่วนตนบ้าง แล้วพิจารณาสิ่งรอบข้าง บุคคลรอบตัว เพื่อนร่วมงาน รวมทั้งตนเอง ชื่นชมในส่วนดีทั้งของเขาและของเรา ความเคร่งเครียดของจิตใจและการเห็นทุกอย่างเต็มไปด้วยอุปสรรคลดลง

6. การจัดระเบียบความคิดและจิตใจด้วยการทำสมาธิ รู้ตัวทุกขณะว่าร่างกายกำลังทำอะไร อยู่รู้ว่าปัจจุบันกำลังเกิดความสุขหรือทุกข์อย่างไร กำหนดจิตใจและอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงไป โดยจิตกำหนดรู้ตามไปด้วย

7. กำหนดโปรแกรมจิตใจของตนเอง โดยกำหนดว่าต่อไปนี้จะพยายามควบคุมอารมณ์ของตนเองให้ได้และตั้งเป้าหมายชีวิตหรือการทำงานของตนเอง เมื่อบุคคลสร้างพลังจิตหรือพลังใจตนเองด้วยวิธีการเจริญภาวนา ก็พร้อมที่จะเริ่มต้นการทำงานได้เป็นอย่างดี

8. สร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง บุคคลที่มีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง จะมีผลสัมฤทธิ์ในกิจการงานและการเรียนสูงกว่าบุคคลที่คิดว่าตนเองมีความสามารถต่ำ

9. มีความกล้าที่จะตัดสินใจและกระทำ ผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์เป็นผู้ที่เปิดตัวเองต่อประสบการณ์ใหม่ ๆ เพื่อพัฒนาความสามารถของตนเอง

จากที่กล่าวมา พอสรุปได้ว่า การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของบุคคลนั้น จะต้องพัฒนาในขั้นต่าง ๆ ทั้ง 5 ประการ ซึ่งได้แก่

1. การรู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง ในการที่จะรู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง จะต้องบอกกับตัวเองได้ตลอดเวลาว่าตนกำลังรู้สึกอย่างไร ซึ่งถือว่าเป็นพื้นฐานของการมีความฉลาดทางอารมณ์และทำให้สามารถจัดการอารมณ์ที่ไม่ดีออกไปได้

2. การควบคุมตนเองในการแสดงอารมณ์ โดยฝึกความสามารถในการควบคุมอารมณ์และแสดงออกให้เหมาะสมกับบุคคล สถานที่ เวลาและเหตุการณ์ ทั้งอารมณ์ดีและอารมณ์ไม่ดี เพื่อให้เกิดความสมดุลในการจัดการกับอารมณ์ของตน

3. การสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง เป็นวิธีการที่จะสร้างความเข้มแข็งของอารมณ์เพื่อเกิดความมุ่งมั่นที่จะกระตุ้นตัวเองให้มีการปฏิบัติไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้

4. การรับรู้อารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น ในการฝึกการรับรู้อารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น จะต้องพยายามนึกถึงผู้อื่นพอ ๆ กับการนึกถึงตนเอง จึงจะสามารถรับรู้อารมณ์ความรู้สึกผู้อื่นได้ดี

5. การสร้างสัมพันธภาพที่ดี จำเป็นต้องมีพื้นฐานมาจากการมองตนเองและผู้อื่นในแง่ดี สร้างอารมณ์ที่ดีต่อกัน การฝึกสร้างความรู้สึกที่ดีกับผู้อื่น เข้าใจและเห็นใจผู้อื่น จะทำให้การเริ่มต้นของการมีสัมพันธภาพที่ดีเกิดขึ้น

การวัดและการประเมินความฉลาดทางอารมณ์

วิระวัฒน์ ปันนิตามัย (2544, หน้า 49 – 54) การวัดความฉลาดทางอารมณ์ โดยหลักการสามารถประเมินได้ 2 นัยใหญ่ คือ

1. การประเมินโดยใช้เครื่องมือที่เป็นปรนัย (Objective Measurement) เช่น แบบทดสอบแบบสอบถาม

2. การประเมินโดยใช้เครื่องมือที่เป็นอัตนัย (Subjective Measurement) เช่น การสัมภาษณ์ หรือให้เขียนบรรยายแสดงความรู้สึกต่าง ๆ จากเหตุการณ์ที่ได้ประสบและประทับใจ หรือจากสิ่งเร้าที่ผู้วิจัยจัดให้เช่นรูปภาพ เสียงเพลง เป็นต้น และการสังเกตการแสดงพฤติกรรมของผู้ถูกประเมินที่สะท้อนถึงความรู้สึก และอารมณ์ของตนออกมาในสถานการณ์ที่เป็นจริงหรือสถานการณ์จำลอง

วิวัฒนาการ ป็นนิยามย เห็นว่า ในการวัดความฉลาดทางอารมณ์น่าจะใช้เวลาหลาย ๆ วิธีประกอบกันเพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรง ความเชื่อถือได้ของผลการประเมินความฉลาดทางอารมณ์ และได้แบ่งประเภทของแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ สรุปได้ดังนี้

1. การให้เขียนหรือเล่าประสบการณ์ (Intrapersonal Motivation) เป็นการวัดแรงจูงใจภายในเพื่อตรวจสอบถึงแรงผลักดันที่ทำให้แสดงพฤติกรรม โดยการให้เล่าสาเหตุของความรู้สึก นึกคิด และแรงบันดาลใจให้แสดงออกมา อาทิ การเขียนความเรียง (Essay Test) การตอบข้อความให้สมบูรณ์ การเขียนบันทึกประจำวัน การเล่าเหตุการณ์ที่พึงใจหรือที่เคยประสบมา โดยให้เขียนเล่าถึงเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่ทำให้คนเกิดความรู้สึก 3 ประการ ได้แก่ ดีใจ โง่งใจ และเสียใจ ทั้งนี้ผู้ประเมิน ต้องระมัดระวังในการกำหนดคำตอบที่ “ถูกต้อง” ให้แก่ความรู้สึกนึกคิด ประสบการณ์ต่าง ๆ การประเมินด้วยแนวทางนี้จำเป็นต้องใช้ผู้ประเมินที่มีประสบการณ์ และมีความเชี่ยวชาญด้านพฤติกรรมและด้านความฉลาดทางอารมณ์ แล้วนำข้อมูลมาพิจารณาเนื้อหาที่บ่งบอกถึงความฉลาดทางอารมณ์

2. การใช้เทคนิคเหตุการณ์สำคัญ (The Critical Incident Technique) ที่บ่งบอกถึง การทำงานของความฉลาดทางอารมณ์ในระดับต่าง ๆ กัน แล้วให้เลือกเรียงลำดับพฤติกรรมที่เคยปฏิบัติหรือประสงค์ที่จะทำ (เพื่อนำคะแนนมาหาค่าระดับความฉลาดทางอารมณ์) โดยการกำหนดคำตอบที่เป็นตัวแทนที่ดีของเหตุการณ์ในชีวิตประจำวัน หรือเหตุการณ์ที่เกี่ยวกับงานในหน้าที่ โดยไม่มีคำตอบใดถูกหรือผิด ซึ่งผู้ที่ ไม่เคยมีประสบการณ์มาก่อนก็สามารถเลือกตอบได้ แต่ก็มีข้อเสียคือ ยังเป็นการประเมินความฉลาดทางอารมณ์จากการรายงานตัวเองว่าตั้งใจจะทำอะไร อาจมีการบิดเบือน “สร้างภาพ” ตนเองขึ้นมา ขาดความสมจริงเชิงสถานการณ์ประจำตัวที่แสดงออกในบางกรณีเหตุการณ์ที่ซักถามนั้น อาจมีความลำเอียง เนื่องด้วยมาตรฐานทางวัฒนธรรมเฉพาะวัย อายุของงาน ขององค์การหรือของสังคม การให้คะแนนค่าเฉลี่ยของแต่ละข้ออาจไม่เป็นที่ยอมรับ ซึ่งมีผลต่อระดับคะแนนความฉลาดทางอารมณ์

3. การใช้สถานการณ์จำลอง (Simulation) เป็นการจำลองเหตุการณ์ขึ้นให้มีความสมจริงใกล้เคียงกับเหตุการณ์ที่เป็นสิ่งเร้า เพื่อกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมที่สะท้อนถึงความรู้สึกและภาวะอารมณ์ต่าง ๆ ของตนออกมา โดยการให้ผู้ถูกจัดแสดงพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้ เพื่อลดความบิดเบือนในการตอบ เช่น กำหนดสถานการณ์ติดต่อซื้อขายสินค้า แล้วให้ผู้ถูกจัดแสดงบทบาทตามที่กำหนด ข้อเสีย คือ ใช้เวลาในการศึกษา สร้างนานและมีราคาแพง ต้องอาศัยผู้สร้างที่มีความรอบรู้ทางการวัดประเมินพฤติกรรมในองค์การงานในหน้าที่และการตรวจสอบความน่าเชื่อถือได้ของเฉลย และสามารถให้ทดสอบในกลุ่มเล็กที่ละ 3 - 5 คน หรือเป็นรายบุคคลเท่านั้น

4. การสัมภาษณ์ในเชิงลึกประกอบการสังเกต เป็นการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้างที่มีความยืดหยุ่น ทั้งในด้านความสำเร็จ ความล้มเหลวและความเสียใจ David McClelland แห่งมหาวิทยาลัย

อาร์วาร์ดได้เสนอขึ้นใช้ใน ปีค.ศ. 1976 โดยเรียกชื่อว่า Behavioral Event Interview (BEI) ซึ่งก็พัฒนาตามแนวทางการวิเคราะห์งานแบบเหตุการณ์สำคัญ (Critical Interview Technique-CIT) ที่ Flanagan เสนอขึ้นไว้ในปี 1954 เป้าหมายของการสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงพฤติกรรมในแง่มุมมองของผู้เข้ารับการสัมภาษณ์ว่าในสถานการณ์ต่าง ๆ เขาได้แสดงพฤติกรรม อารมณ์ และมีความรู้สึกใดบ้าง สาเหตุใดที่ส่งผลต่อความสำเร็จและความล้มเหลวในการทำงาน และชีวิตของเขา ปกติใช้เวลา 1.30 - 2 ชั่วโมง วิธีนี้ผู้สัมภาษณ์จะต้องมีความเชี่ยวชาญด้านองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์และมีประสบการณ์ในการสังเกตข้อจำกัดของวิธีนี้ คือ ถ้าเป็นความสำเร็จอาจให้ผู้ถูกทดสอบเล่าได้ แต่ถ้าเป็นความล้มเหลวอาจต้องสัมภาษณ์ผู้ที่อยู่ใกล้ชิดหรือใช้การสังเกตประกอบกัน

5. การใช้แบบทดสอบประเภท “กระดาษกับดินสอ” (Paper and Pencil) นิยมใช้ในรูปแบบการให้รายงานเกี่ยวกับตนเอง (Self - Report) ปัจจุบันมีหลายชนิด เช่น

- 5.1 EQ Map ของ Cooper & Sawaf (1997)
- 5.2 Tacit Knowledge Inventory for Managers ของ Wagner & Stemberg (1991)
- 5.3 Job Competencies Survey (JCS) ของ Vic Dulewicz และ Perter Herbert (1985)
- 5.4 Weisinger's EQ Instrument ของ Weisinger (1997)
- 5.5 Meta - mood Scale ของ Salovey และคณะ (1995)
- 5.6 Simmon Personal Survey Procedures ของ Simmon (1997)
- 5.7 แบบวัด EQ ของ Schutte และคณะ (1998)
- 5.8 The Emotional Competence Inventory ของ Goleman (1998)
- 5.9 Bar-On EQ inventory ของ Bar-On (1997)

บาร์ออน (Bar-On, 1997) ได้สร้างแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ ที่เรียกว่า Bar On EQ-i ประกอบด้วย 5 หมวด 15 ด้าน จำนวน 133 ข้อ เป็นแบบประมาณค่า 5 ช่วงค่า (จากระดับ 1 – ไม่ใช่ไปจนถึงระดับ 5 เป็นจริงเกี่ยวกับตนเอง) ใช้เวลาทำแบบประเมิน 30 – 40 นาที แบบวัดนี้สามารถใช้ได้หลายเป้าหมาย ทั้งในการคัดเลือกคน การพัฒนาคน การศึกษา คลินิก และทหารตำรวจ

ก. องค์ประกอบภายในบุคคล (40 ข้อ)	ข้อคำถาม
1. การตระหนักรู้ถึงอารมณ์ของตนเอง (8 ข้อ)	ข้าพเจ้ารู้ว่าตนกำลังรู้สึกเช่นไร
2. ความกล้าแสดงสิทธิแห่งตน (7 ข้อ)	เมื่อข้าพเจ้าโกรธ ข้าพเจ้าสามารถบอกให้ผู้อื่นทราบได้
3. ด้านการคำนึงถึงตนเอง (9 ข้อ)	ข้าพเจ้ารู้สึกพึงพอใจกับสภาพร่างกายของตนเอง
4. ด้านการตระหนักรู้แห่งตน (9 ข้อ)	ข้าพเจ้ารู้สึกไม่เป็นสุขหนักกับสิ่งที่ข้าพเจ้าทำอยู่
5. ด้านความเป็นอิสระเอกเทศ (7 ข้อ)	ข้าพเจ้ามักจะถูกพ่นกับเพื่อนหรือผู้อื่น

ข. องค์ประกอบด้านระหว่างบุคคล (29 ข้อ)	ข้อคำถาม
6. ความเอื้ออาทรต่อผู้อื่น (8 ข้อ)	ข้าพเจ้าให้ความสนใจในสิ่งที่เกิดขึ้นกับผู้อื่น ข้าพเจ้าไม่สามารถแสดงความรักความเข้าใจให้ปรากฏได้ ข้าพเจ้าชอบที่จะให้ความช่วยเหลือผู้อื่น
7. ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (11 ข้อ)	
8. ความรับผิดชอบต่อสังคม (10 ข้อ)	
ค. องค์ประกอบด้านความสามารถในการปรับตัว (26 ข้อ)	ข้อคำถาม
9. การแก้ไขปัญหา (8 ข้อ)	ข้าพเจ้าชอบที่จะได้เห็นภาพรวมของปัญหาก่อนลงมือทำ ข้าพเจ้ามักจะพูดอะไรที่เกินความเป็นจริง ข้าพเจ้าสามารถเปลี่ยนนิสัยเดิม ๆ ได้
10. การทดสอบความจริง (10 ข้อ)	
11. ความยืดหยุ่น (8 ข้อ)	
ง. องค์ประกอบด้านการบริหารความเครียด (18 ข้อ)	ข้อคำถาม
12. การอดทนต่อความเครียด (9 ข้อ)	ข้าพเจ้าวิตกกังวลได้ง่าย ข้าพเจ้าเป็นคนอดไม่ได้ รือไม่ได้
13. การควบคุมความวุ่นวาย (9 ข้อ)	
จ. องค์ประกอบทางภาวะอารมณ์โดยทั่วไป (17 ข้อ)	ข้อคำถาม
14. ความเป็นสุข (9 ข้อ)	ข้าพเจ้ารู้สึกเศร้าซึม ข้าพเจ้าคาดหวังต่อสิ่งที่ดีที่สุด
15. การมองโลกในแง่ดี (8 ข้อ)	

คูเปอร์ และ ซาวาฟ (Cooper & Sawaf, 1997) ได้สร้างแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ที่เรียกว่า EQ Map Questionnaire เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 4 ช่วงค่า โดยวัดความรู้สึกในเหตุการณ์ที่ผ่านมา มี 5 หมวด 21 ด้าน 259 ข้อ คำถาม

ก. สภาพแวดล้อมปัจจุบัน (49 ข้อ)	ข้อคำถาม
1. เหตุการณ์ในชีวิต (18 ข้อ)	การสูญเสียฐานะทางการเงินหรือรายได้ลดลง ความกดดันที่ต้องทำงานให้เสร็จทันเวลา การไม่มีเวลาให้กับบุคคลใกล้ชิด
2. ความกดดันจากการทำงาน (17 ข้อ)	
3. ความกดดันส่วนบุคคล (14 ข้อ)	
ข. ความรอบรู้ด้านสภาวะอารมณ์ (33 ข้อ)	ข้อคำถาม
4. ความตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง (11 ข้อ)	เมื่อใดที่ข้าพเจ้ารู้สึกเศร้าใจ ข้าพเจ้าทราบสาเหตุ ข้าพเจ้าเก็บความรู้สึกไว้กับตัวเอง ข้าพเจ้าสามารถรู้ถึงความรู้สึกของผู้อื่นได้ แม้เขาจะไม่ได้ออกมาพูดออกมา
5. การแสดงออกซึ่งอารมณ์ (9 ข้อ)	
6. ความตระหนักรู้สภาวะอารมณ์ผู้อื่น (13 ข้อ)	

ก. สมรรถนะของเขาวน้อารมณ์(57 ข้อ)	ข้อคำถาม
7. ความตั้งใจมั่น (11 ข้อ)	ข้าพเจ้านึกถึงเป้าหมายก่อนที่จะทำการใด
8. ความคิดสร้างสรรค์ (10 ข้อ)	ข้าพเจ้าชื่นชมกับแนวคิดที่แปลกใหม่
9. การกลับคืนสู่สภาวะปกติ (13 ข้อ)	อุปสรรคหรือปัญหาในชีวิตทำให้ชีวิตข้าพเจ้าเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น
10. ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (10 ข้อ)	ในภาวะเดือดร้อนข้าพเจ้าสามารถพึ่งพาเพื่อน ๆ ได้
11. การสร้างสรรค์ในสถานะที่ไม่พึงพอใจ(13 ข้อ)	ข้าพเจ้าสนุกกับการแก้ปัญหาและความท้าทายต่างๆ ของงาน
ง. ความเชื่อและค่านิยมด้านเขาวน้อารมณ์(63 ข้อ)	ข้อคำถาม
12. ความเมตตาสงสาร (12 ข้อ)	ข้าพเจ้าไม่รือร้อที่จะยื่นมือช่วยเหลือผู้ที่มีปัญหาเดือดร้อน
13. ทักษะมุมมอง (8 ข้อ)	ข้าพเจ้ามองหาคำที่ติงามของสิ่งต่าง ๆ
14. ญาณหยั่งรู้ (11 ข้อ)	ถางสังหรณ์ของข้าพเจ้ามักจะเป็นจริง
15. การสร้างความไว้วางใจ (10 ข้อ)	ข้าพเจ้าจะระมัดระวังมากในการที่จะไว้วางใจใคร
16. พลังส่วนบุคคล (13 ข้อ)	ข้าพเจ้าเป็นคนที่ผู้อื่นจะชื่นชมได้ง่าย
17. คำพูดตรงกับการกระทำ (9 ข้อ)	ข้าพเจ้าไม่เคยพูดโกหก
จ. ผลของเขาวน้อารมณ์ (57 ข้อ)	ข้อคำถาม
18. สุขภาพทางกาย/พฤติกรรม (32 ข้อ)	ปวดศีรษะข้างเดียว
19. คุณภาพชีวิต (11 ข้อ)	ในชีวิตนี้ข้าพเจ้าได้น้อยกว่าที่คาดหวังไว้
20. เขาวน้อารมณ์ด้านความสัมพันธ์ (7 ข้อ)	ข้าพเจ้ารักคนคนหนึ่งอย่างสุดซึ้ง
21. การปฏิบัติที่เหมาะสม (7 ข้อ)	เป็นเรื่องยากสำหรับข้าพเจ้าที่จะใส่ใจกับงานที่ทำ

โกลแมน (Goleman, 1998) ได้สร้างแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์เป็นแบบสร้างสถานการณ์จำลองให้ผู้ตอบได้สะท้อน ความฉลาดทางอารมณ์ของตนออกมาในการตอบ ซึ่งมีอยู่ 10 สถานการณ์ ให้ผู้ตอบเลือกตอบจาก 4 ตัวเลือก ซึ่งเป็นการวัดความฉลาดทางอารมณ์ทั้ง 5 ด้าน คือ การตระหนักรู้ในตนเอง การควบคุมอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม การสร้างแรงจูงใจให้กับตนเอง การเอาใจเขามาใส่ใจเรา และการสร้างสัมพันธ์ภาพกับผู้อื่น

คำถาม: คุณอยู่บนเครื่องบินที่กำลังตกหลุมอากาศ เพราะอากาศแปรปรวนอย่างรุนแรง ทำให้เครื่องบิน โคลงเคลงอย่างน่ากลัว คุณจะทำอย่างไร

ก. อ่านหนังสือหรือดูภาพยนตร์ต่อไป และสนใจเล็กน้อยกับความแปรปรวนของอากาศ

ข. ระมัดระวัง และเตรียมพร้อมสำหรับอุบัติเหตุ ระวังตามคำเตือนของสจ๊วต และอ่านคู่มือการปฏิบัติตัวเมื่อมีอุบัติเหตุ

ค. ทั้งข้อ ก. และ ข. เพียงเล็กน้อย

ง. ไม่น่าใจ ไม่เคยสังเกตเลย

ไซบีเรีย ชริงค์ (Shink, 2000) ได้สร้างแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ที่ประกอบด้วยองค์ประกอบต่าง ๆ และให้ผู้ตอบ ตอบตามความเป็นจริงที่ทำ ที่คิด หรือที่รู้สึกโดยให้เลือกตอบจากตัวเลือก 4 – 5 ตัวเลือก มีทั้งหมด 70 ข้อ ใช้เวลาทำแบบประเมิน 35 – 40 นาที

คำถาม : เมื่อฉันทำดีที่สุด ฉันรู้สึกผิดเกี่ยวกับสิ่งที่ยังไม่ได้ทำ

ก. ตลอดเวลา

ข. บ่อย ๆ

ค. บางครั้ง

ง. นาน ๆ ครั้ง

จ. ส่วนใหญ่ไม่เคย

คำถาม: เมื่อนฉันพ่ายแพ้ ฉันสามารถชี้ประเด็นปัญหาได้อย่างชัดเจน

ก. ตลอดเวลา

ข. บ่อย ๆ

ค. บางครั้ง

ง. นาน ๆ ครั้ง

จ. ส่วนใหญ่ไม่เคย

คำถาม : เมื่อนฉันพบสิ่งที่ฉันชอบหรือต้องการ ฉันไม่สามารถละมันจากความคิดได้จนกว่า

จะได้มันมา

ก. เป็นความจริงมาก ๆ

ข. ส่วนมากเป็นความจริง

ค. ก่อนข้างจะเป็นจริงง. ส่วนมากไม่เป็นจริง

จ. ไม่เป็นจริงทั้งหมด

เมเยอร์ ซาโลเวย์ และคารูโซ (Mayer, Salovey & Caruso, 2001) การวัดความสามารถทางอารมณ์ของบุคคล ซึ่งได้สำรวจความฉลาดทางอารมณ์โดยใช้ มาตรการอารมณ์ (Trait Meta-Mood Scale: TMMS) มาตรการนี้ใช้การวัดความแตกต่างระหว่างบุคคล สามารถที่จะสะท้อนอารมณ์และการจัดการกับอารมณ์ มีดัชนีชี้บ่งระดับความเอาใจใส่ที่บุคคลมีต่ออารมณ์ความรู้สึก ความชัดเจนของประสบการณ์ความรู้สึก และความเชื่อการยุติภาวะอารมณ์ที่ไม่ดีหรืออารมณ์ที่ดี ซึ่งดัชนีชี้บ่งจากมาตรวัดนี้ ซาโลเวย์และคณะ อธิบายว่าเป็นความสามารถ (Competencies) หลายอย่างที่มีอยู่ในโครงสร้างความฉลาดทางอารมณ์ ซาโลเวย์และคณะ เชื่อว่ามาตรการอารมณ์ เป็นการนิยาม เจริญปฏิบัติการของความฉลาดทางอารมณ์ นั่นคือความใส่ใจ ความชัดเจน และการปรับอารมณ์ความรู้สึก เป็นพื้นฐานของมิติการจักระบบตัวเองทางความฉลาดทางอารมณ์ มาตรการอารมณ์เป็นมาตรให้ผู้ตอบรายงานตนเอง เป็นมาตราประเมินค่า 5 ระดับ จาก 1 ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง จนถึง 5 เห็นด้วยอย่างยิ่ง ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบ กล่าวคือ

องค์ประกอบแรก คือ ความเอาใจใส่ต่ออารมณ์ความรู้สึก (Attention to Feelings) ตัวอย่างข้อความคือ วิธีจัดการกับอารมณ์ของข้าพเจ้าที่ดีที่สุด คือให้มีอารมณ์ที่หลากหลายมากที่สุด

องค์ประกอบที่สอง คือ ความชัดเจนในการแยกแยะอารมณ์ความรู้สึก (Clarity of Feelings) ตัวอย่างข้อความคือ ข้าพเจ้ามักจะรู้อย่างชัดเจนว่าขณะนั้นตนเองรู้สึกอย่างไรองค์ประกอบที่สาม คือ การปรับสภาวะอารมณ์ (Mood Repair) ตัวอย่างข้อความคือ เมื่อข้าพเจ้ารู้สึกเสียใจ ข้าพเจ้ามักคิดถึงเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่ให้ความรู้สึกเป็นสุขขององค์ประกอบทั้ง 3 นี้ มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน มาตรการวัดอารมณ์ (TMMS) มีคุณภาพด้านความเชื่อมั่น ความเที่ยงตรงเชิงสอดคล้องและความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (Convergent and Discriminate Validity) ผลการศึกษาพบว่าความเอาใจใส่ต่ออารมณ์ความรู้สึก มีความสัมพันธ์กับการมีสติของตนเอง ความชัดเจนในการแยกแยะอารมณ์ความรู้สึกมีความสัมพันธ์ทางลบกับความคลุมเครือต่ออารมณ์ การแสดงออกและความหดหู่ และการปรับอารมณ์ความรู้สึก มีความสัมพันธ์ทางลบกับความเศร้าหดหู่ และมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมองโลกในแง่ดี และความเชื่อการจักระบบสภาวะอารมณ์ที่ไม่ดี สำหรับรูปแบบความฉลาดทางอารมณ์ล่าสุดของ เมเยอร์ ซาโลเวย์ และคารูโซ (Mayer, Salovey and Caruso) ได้เสนอการวัดความฉลาดทางอารมณ์ที่ปรับตามแนวคิดนี้ ที่เน้นเรื่องความสามารถทางสมองเป็นหลัก โดยได้พัฒนามาตรการวัดความฉลาดทางอารมณ์หลายองค์ประกอบ (The Multifactor Emotional Intelligence Scale: MEIS) ขึ้น ซึ่งเป็นแบบวัด ในรูปที่ใช้กระดาษ ดินสอ ในการทำแบบทดสอบนี้ และแบบทดสอบมาตรการวัดความฉลาดทางอารมณ์หลายองค์ประกอบ (MEIS) ที่อยู่ในรูป CD – ROM โดยแบบทดสอบทั้ง 2 รูปแบบนี้ เหมือนกัน ทุกประการ ในด้านเนื้อหาและ โครงสร้าง แต่ต่างกันที่สื่อนำเสนอ โดยเมเยอร์และคณะเชื่อว่า แบบทดสอบที่พัฒนาขึ้นมาตามแนวคิด โครงสร้างของความฉลาดทางอารมณ์ล่าสุดนี้ เป็นการวัดความฉลาดทางอารมณ์ที่แท้จริง ประกอบด้วยกิจกรรมด้านความสามารถที่ให้ผู้ตอบทำทั้งหมด 12 งาน จากแบบทดสอบ 4 ประเภท ดังนี้

1- แบบทดสอบการระบุอารมณ์ เป็นการวัดการรับรู้ทางอารมณ์ ประกอบไปด้วยงานที่ให้ผู้ตอบระบุอารมณ์คนที่ปรากฏในภาพ ในการออกแบบและในดนตรี และงานที่เสนอสถานการณ์ทางอารมณ์เพื่อผู้ตอบระบุว่าบุคคลในสถานการณ์นั้นมีความรู้สึกอย่างไร

ตัวอย่างแบบวัด การดูที่หน้าคนและระบุว่าคนที่แสดงหน้าเช่นนั้นมีอารมณ์อะไรต่อไปนี้อยู่มากแค่ไหน

	ไม่ปรากฏอยู่แน่นอน		ปรากฏอยู่แน่นอน		
โกรธ	1	2	3	4	5
เศร้า	1	2	3	4	5
สุข	1	2	3	4	5
ขยะแขยง	1	2	3	4	5
กลัว	1	2	3	4	5
ประหลาดใจ	1	2	3	4	5

2. แบบทดสอบการใช้อารมณ์ เป็นการวัดการซึมซับอารมณ์ มีอยู่ 2 ส่วน ได้แก่ การวัดผู้ตอบสามารถสร้างความรู้สึกที่แตกต่างกันได้แค่ไหน และการใช้ความรู้สึกเอื้อต่อกระบวนการคิด ตัวอย่างแบบวัด จินตนาการถึงเหตุการณ์ที่ทำให้คุณรู้สึกกังวล จินตนาการถึงเหตุการณ์นี้จนกระทั่งคุณรู้สึกกังวลจริงๆ จงบรรยายถึงความรู้สึกของคุณ ในแต่ละมาตรวัดดังต่อไปนี้

อบอุ่น	1()	2()	3()	4()	5()	หวานเย็น
มืด	1()	2()	3()	4()	5()	สว่าง
ต่ำ	1()	2()	3()	4()	5()	สูง
เจิดจ้า	1()	2()	3()	4()	5()	หม่นหมอง
เร็ว	1()	2()	3()	4()	5()	ช้า
ที่อ	1()	2()	3()	4()	5()	คม
พอใจ	1()	2()	3()	4()	5()	ไม่พอใจ
ดี	1()	2()	3()	4()	5()	เลว
หวาน	1()	2()	3()	4()	5()	เปรี้ยว
สดใส	1()	2()	3()	4()	5()	หดหู่

3. แบบทดสอบความเข้าใจในอารมณ์ เป็นการวัดความสามารถของบุคคลที่จะทราบว่าอารมณ์มีที่มาจากอะไร และอะไรจะเกิดขึ้นถ้าอารมณ์มีความเข้มข้น ตลอดจนความสามารถเข้าใจความสัมพันธ์ทางอารมณ์ที่แตกต่างกัน

ตัวอย่างแบบวัด ความเศร้าประกอบด้วยอารมณ์ 2 แบบ อะไรบ้าง ให้เลือก 1 ข้อ

1. ความโกรธ และ ความประหลาดใจ
2. ความกลัว และ ความโกรธ
3. ความผิดหวัง และ การยอมรับ
4. ความเสียใจ และ ความร่าเริง

4. แบบทดสอบการจัดระบบอารมณ์ เป็นการวัดความสามารถที่จะจัดการและควบคุมอารมณ์ของตนเองและบุคคลอื่น ซึ่งเป็นองค์ประกอบหลักของความฉลาดทางอารมณ์แบบทดสอบนี้ผู้ตอบต้องประเมินประโยชน์ของการกระทำที่เป็นไปได้ในสถานการณ์ทางอารมณ์

ตัวอย่างแบบวัด เพื่อนของคุณคนหนึ่ง โทรศัพท์ถึงคุณพร้อมกับบอกข่าวดีว่าเขาหางานทำได้แล้ว คุณจะทำอย่างไร

แสดงความยินดีกับเพื่อน ๆ กับข่าวดีนั้น	1	2	3	4	5
เชิญเขามาฉลองด้วยกัน	1	2	3	4	5
พูดคุยกับเพื่อนเกี่ยวกับงานใหม่นั้น	1	2	3	4	5
ถามเพื่อนว่าต้องการความช่วยเหลืออะไรบ้างหรือเปล่า	1	2	3	4	5

ผลการวิเคราะห์แบบทดสอบมาตรวัดความฉลาดทางอารมณ์หลายองค์ประกอบ(MEIS) พบว่า ความฉลาดทางอารมณ์สามารถแยกองค์ประกอบได้ 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การรับรู้ทางอารมณ์ ความเข้าใจทางอารมณ์ และการจัดการทางอารมณ์ และจากการวิเคราะห์ห้้องค์ประกอบตามลำดับขั้น (Hierarchical Factor Analysis) พบว่าทั้งสามองค์ประกอบสามารถจัดเป็นองค์ประกอบเดียวที่เท่าเทียมกันเรียกว่า องค์ประกอบทั่วไปของความฉลาดทางอารมณ์ หรือ Gei ผลจากการศึกษาพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์ทั่วไป (Gei) มีความสัมพันธ์กับการวัดสติปัญญาทางด้านถ้อยคำ ($r = .36$) และเข้าใจผู้อื่น ($r = .33$) นอกจากนี้ความฉลาดทางอารมณ์ยังสัมพันธ์กับอายุ เพิ่มขึ้นตามระดับอายุ จากวัยรุ่นถึงวัยผู้ใหญ่

กรมสุขภาพจิต (2550, หน้า 130 - 133) ได้จัดทำแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ สำหรับวัยรุ่นอายุ 12 - 17 ปี มีข้อคำถาม 52 ข้อ ซึ่งสะท้อนถึงความฉลาดทางอารมณ์ในการดำเนินชีวิต ตามแนวคิดทางสุขภาพและพุทธศาสนา ประกอบด้วยหลักสำคัญ 3 ประการ คือ ด้านดี หมายถึง ความสามารถในการควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง รู้จักเห็นใจผู้อื่น และมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ด้านเก่ง หมายถึงความสามารถในการรู้จักตนเอง มีแรงจูงใจ สามารถตัดสินใจแก้ปัญหาและแสดงออกได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่นและด้านสุข หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิตอย่างมีความสุขแต่ละข้อคำถาม ให้ผู้ตอบประเมินตนเอง โดยมีข้อเลือก 4 ข้อ คือ ไม่จริง จริงบางครั้ง ค่อนข้างจริง จริงมาก ผู้ตอบใส่เครื่องหมาย ในช่องที่ตรงกับตนเองมากที่สุด หลังจากรวมคะแนนแต่ละด้านเสร็จแล้ว นำคะแนนที่ได้ไปทำเครื่องหมายลงบนเส้นประในกราฟความฉลาดทางอารมณ์และลากเส้นให้ต่อกัน แล้วพิจารณาว่ามีคะแนนใดที่สูงหรือต่ำกว่าช่วงคะแนนปกติ ผลที่ได้เป็นเพียงการประเมินโดยสังเขป คะแนนที่ได้ต่ำกว่าช่วงคะแนนปกติ ไม่ได้หมายความว่า ผู้ตอบแบบสอบถามมีความผิดปกติในด้านนั้น เพราะด้านต่าง ๆ เหล่านี้ เป็นสิ่งที่มีการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา ดังนั้น คะแนนที่ได้ต่ำ จึงเป็นข้อเตือนใจให้หาแนวทางในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ในด้านนั้น ๆ ให้มากยิ่งขึ้น

จากการศึกษาการวัดและประเมินความฉลาดทางอารมณ์ สรุปได้ว่า วิธีการวัดความฉลาดทางอารมณ์ด้วยการสร้างสถานการณ์จำลอง เป็นการกำหนดเหตุการณ์ขึ้นมาให้มีความสมจริง

เพื่อกระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมของตนออกมาโดยมิได้เสแสร้ง ผู้วิจัยได้ศึกษาแบบวัดประเภทต่าง ๆ เพื่อนำพิจารณาในการใช้เป็นแนวทางสำหรับการทดสอบความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งพบว่าแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์สำหรับวัยรุ่นอายุ 12 - 17 ปี ของ กรมสุขภาพจิต (2550, หน้า 128 - 131) เป็นเครื่องมือที่มีความใกล้เคียงกับวัยของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งกำลังเข้าสู่วัยรุ่น ที่ใช้ในการตรวจสอบพัฒนาการของความฉลาดทางอารมณ์ก่อนและหลังการฝึกอบรม และ แบบบันทึกภาคสนามหลังการฝึกอบรม โดยการสัมภาษณ์ในเชิงลึกประกอบการสังเกต เป็นการสัมภาษณ์แบบกึ่ง โครงสร้าง ที่มีความยืดหยุ่นทั้งในด้านความสำเร็จ ความล้มเหลวและความเสียใจ David McClelland แห่งมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ดได้เสนอขึ้นใช้ในปี ค.ศ.1976 โดยเรียกชื่อว่า Behavioral Event Interview (BEI) ซึ่งก็พัฒนาตามแนวทางการวิเคราะห์งานแบบเหตุการณ์สำคัญ (Critical Interview Technique-CIT) ที่ Flanagan เสนอขึ้นไว้ในปี 1954 เมเยอร์ ซาโลเวย์ และคาร์โซ (Mayer, Salovey, & Caruso, 2001) กล่าวถึง การวัดความสามารถทางอารมณ์ของกลุ่ม ซึ่งได้สำรวจความฉลาดทางอารมณ์โดยใช้มาตรวัดอารมณ์ (Trait Meta-Mood Scale, TMMS) สำหรับวัดความแตกต่างระหว่างบุคคล ที่สามารถสะท้อนอารมณ์และการจัดการกับอารมณ์ มีดัชนีชี้บ่งระดับความเอาใจใส่ที่บุคคลมีต่ออารมณ์ความรู้สึก ความชัดเจนของประสบการณ์ความรู้สึก และ ความเชื่อการยุติสถานะอารมณ์ที่ดี เพื่อให้สอดคล้องกับเจตนารมณ์แห่งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ตามมาตรา 6 - 7 ว่าด้วยการพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ให้สามารถกำหนดเป็นกรอบในการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ให้แก่เด็กได้อย่างเหมาะสมยิ่งขึ้น(สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน) (2547, หน้า 4 - 5)

การใช้ความฉลาดทางอารมณ์

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารต่าง ๆ มีผู้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการใช้ความฉลาดทางอารมณ์ไว้หลายท่าน ดังนี้

ไวซิงเกอร์ (Weisinger, 1998, pp. 124 - 137) ได้กำหนดการใช้ความฉลาดทางอารมณ์ในการทำงานเพื่อพัฒนาสายสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น (Interpersonal Emotional Intelligence) ซึ่งประกอบด้วย การพัฒนาทักษะทางการสื่อสารที่ดีความเก่งคน และการช่วยเหลือ ผู้อื่นให้ช่วยตัวเองได้ การใช้ความฉลาดทางอารมณ์ เพื่อเสริมสร้างความสำเร็จในการทำงานได้นั้นจะต้องรับรู้ ตีความ และแสดงอารมณ์ได้อย่างถูกต้องมีความสามารถในการใช้ภาวะอารมณ์นั้น ต่อตนเอง ผู้ร่วมงานและมีการเรียนรู้ตลอดจนเข้าใจอารมณ์และความรู้สึกที่ได้รับ นอกจากนี้จะต้องควบคุมอารมณ์และเอาชนะสร้างพฤติกรรมในทางบวก

คมเพชร ฉัตรศุภกุล (2543, หน้า 18) ได้กล่าวไว้ว่า ความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์สามารถนำไปประยุกต์ใช้กับชีวิตได้เป็นอย่างดี ตัวอย่างเช่น

1. นำความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ ไปพัฒนาเด็กและเยาวชน เพื่อให้มีบุคลิกภาพที่ดี โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์
2. นำความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ไปพัฒนาการสื่อสาร การแสดงความรู้สึกและความเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่นทำให้มีสัมพันธภาพส่วนบุคคลที่มีประสิทธิภาพ
3. นำความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ไปพัฒนาบุคคลในองค์กร เพื่อสร้างประสิทธิภาพการทำงาน ลดปัญหาความขัดแย้งและการทำงานร่วมกัน
4. นำความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ไปพัฒนาศักยภาพของผู้ผู้นำในองค์กรต่าง ๆ ทำให้สามารถทำงานเกี่ยวกับบุคคลในองค์กรได้ดีขึ้น ซึ่งก่อให้เกิดความสำเร็จในการเรียนบริหารงาน
5. นำความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ไปพัฒนารุทริกิจเรื่องการบริหาร ช่วยให้บุคคลที่รับผิดชอบงานด้านการบริการมีความสามารถในการดูแลลูกค้าได้เป็นอย่างดี เพราะสามารถเข้าใจความต้องการของลูกค้าทุกคน

ซอลัดดา ขวัญเมือง (2542, หน้า 89 - 92) กล่าวถึงการใช้ความฉลาดทางอารมณ์กับตนเอง ครอบครัวและการทำงาน ดังนี้

1. ความฉลาดทางอารมณ์กับตนเอง คือ การตระหนักรู้ตนเอง การควบคุมตนเอง และการสร้างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ให้กับตนเอง ดังที่ โกลแมน (Goleman) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์ในหมวดสมรรถนะส่วนบุคคลในการบริหารจัดการกับตนเองว่ามีองค์ประกอบ 3 อย่าง คือ การตระหนักรู้ตนเอง การควบคุมตนเอง และการสร้างแรงจูงใจ โดยมีความหมายเช่นเดียวกับทางพุทธศาสนา ที่หมายถึง การระลึกได้ เตือนตนได้ ตระหนักรู้ตนเองและมีสัมปชัญญะที่หมายถึง การรู้ตนเองกับการควบคุมตนเองได้

2. ความฉลาดทางอารมณ์กับครอบครัว ในปัจจุบันปัญหาในครอบครัวที่ทำให้เกิดความแตกแยกล้วนมีรากฐานมาจากการขาดความเข้าใจกัน นั่นคือ สมาชิกในครอบครัวขาดความเข้าใจกัน การสร้างและการรักษาความสัมพันธ์ในครอบครัวจึงเป็นเรื่องของการเอาใจเขามาใส่ใจเรา โดยตระหนักรู้ถึงความรู้สึก ความต้องการและความหวังต่อสมาชิกในครอบครัว ดังนั้นในการสร้างและรักษาความสัมพันธ์จะต้องมีองค์ประกอบ คือ

- 2.1 การเข้าใจและรู้ถึงความรู้สึก มุมมอง สนใจในสิ่งที่กังวลของคนในครอบครัว
- 2.2 การมีจิตใจรับรู้อ และตอบสนองความต้องการของคนในครอบครัวได้ดี
- 2.3 การทราบความต้องการและพัฒนาสมาชิกในครอบครัวส่งเสริมความรู้ความเข้าใจให้ถูกทางและตามแนวทางพุทธศาสนาเชื่อว่าหลักการที่ทำให้ชีวิตครอบครัวมีความสุขได้ จำเป็นต้อง

ยึดหลักสังคหะ ซึ่งแปลว่า การสงเคราะห์กัน และให้ปฏิบัติตามหลักสังคหะวัตถุ 4 เพื่อเป็นการยึด
น้ำใจสมาชิกในครอบครัวซึ่งกันและกัน ดังนี้

ทาน หมายถึง การให้ปันแก่กัน ทั้งที่เป็นสุขและทุกข์

ปิยวาจา หมายถึง การพูดกันด้วยถ้อยคำที่ไพเราะ

อัตถจริยา หมายถึง การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ประพฤติตนให้เป็นประโยชน์ต่อกัน

สมานัตตตา หมายถึง การวางตัวให้เหมาะสมกับที่ตัวเป็น

3. ความฉลาดทางอารมณ์กับการทำงาน โดยมากแล้วความสำเร็จในการทำงานนอกจาก
จะขึ้นอยู่กับความสามารถของตนแล้ว ยังขึ้นอยู่กับความร่วมมือของผู้อื่นด้วย ซึ่งจะต้องพัฒนา
ความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น

นันทนา วงษ์อินทร์ (2543, หน้า 23-34) ได้กล่าวถึงการใช้ความฉลาดทางอารมณ์ว่า
หมายถึง การแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมกับความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ หรือเป็นการนำ
ความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ มาประยุกต์ใช้กับตนเองและผู้อื่น ในการดำเนินชีวิตได้จริง เพราะ
ถ้าบุคคลเพียงมีความรู้ ความเข้าใจเรื่องความฉลาดทางอารมณ์เป็นอย่างดีแล้วคืออะไรพัฒนาได้อย่างไร
แต่ไม่สามารถนำไปปฏิบัติในการแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมตามที่เข้าใจแล้วก็ยังไม่เรียกว่าเป็นผู้มี
ความฉลาดทางอารมณ์ เพราะผู้มีความรู้กับผู้ใช้ความรู้นั้นเป็นคนละเรื่องกัน แต่มีความสัมพันธ์กัน
หากจะกล่าวถึงลักษณะความสัมพันธ์ของการมีความรู้กับการใช้ความรู้ของบุคคล โดยอิงหลักของ
ธรรมะ อาจแบ่งบุคคลดังกล่าวออกได้เป็น 2 กลุ่ม คือ

กลุ่มที่ 1 กลุ่มที่ไม่มีความสัมพันธ์ระหว่างมีความรู้กับการใช้ความรู้

กลุ่มที่ 2 กลุ่มที่มีความสัมพันธ์ระหว่างมีความรู้กับการใช้ความรู้

ซึ่งนำมาใช้กับเรื่องความฉลาดทางอารมณ์ ได้ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ไม่มีความสัมพันธ์ระหว่างการมีความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์กับการใช้
ความฉลาดทางอารมณ์ ซึ่งแบ่งได้เป็น 3 ประเภท คือ

ประเภทที่ 1 ไม่รู้ว่ามี เป็นผู้ที่มีความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ แต่ไม่ได้ใช้ความรู้นั้น
ให้เป็นประโยชน์ในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของตน ไม่ได้นำความรู้มาปฏิบัติจริงให้เกิด
ความสุขทางอารมณ์แก่ตนเอง และผู้คนรอบข้าง เปรียบเหมือนไม่รู้ว่ามีความรู้หรือไม่รู้ว่าใช้ความรู้
อย่างไร ความรู้และการใช้ความรู้จึงไม่สัมพันธ์กัน

ประเภทที่ 2 ไม่รู้ว่าไม่รู้ เป็นผู้ที่คิดว่าตัวเองมีความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ดีแล้ว
และยังคิดว่าตนมีความฉลาดทางอารมณ์ด้วย และไม่รับฟังในสิ่งที่ผู้อื่นบอก โดยเฉพาะอย่างยิ่งเรื่องที่
ตรงกับที่ตนเองชอบ หรือรู้สึกไม่ทำความเข้าใจตนเองอย่างแท้จริง ละเลยความรู้สึกละเลยความรู้สึกของผู้อื่นและตัดสินใจ

ผู้อื่นตามความคิดและความรู้สึกของตน เป็นการปิดโอกาสของคนที่จะรับในสิ่งที่นอกเหนือไปจากที่ตนรู้ (หรือในสิ่งที่ตนเองไม่รู้)

ประเภทที่ 3 'ไม่รู้' แล้วยังอวดรู้ เป็นผู้ที่คิดว่าตัวเองรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ และใช้ความฉลาดทางอารมณ์ได้ดี บุคคลในประเภทนี้ นอกจากจะไม่รับฟังผู้อื่นแล้วยังโอ้อวดและพยายามให้ผู้อื่นเชื่อฟังตน พยายามแนะนำสั่งสอนอบรมให้ผู้อื่นดูแบบอย่าง ซึ่งบางครั้งสิ่งที่ว่าที่แนะนำก็ไม่เหมาะกับบุคคลอื่น และยังสร้างความเครียดให้กับตนเอง หากผู้อื่นไม่ยอมรับ นอกจากนั้นยังเผื่อแผ่ความเครียดไปยังบุคคลอื่นอีกด้วย

กลุ่มที่ 2 มีความสัมพันธ์ระหว่างการมีความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์กับการใช้ความฉลาดทางอารมณ์ ซึ่งแบ่งได้เป็น 3 ประเภทเช่นกัน คือ

ประเภทที่ 1 รู้ว่าไม่รู้ เป็นผู้ที่รู้ว่าในโลกนี้มีกว้างขวางมากมายเกินกว่าที่จะเรียนรู้ได้หมด รู้ว่าเรื่องใดควรรู้ เรื่องใดไม่จำเป็นต้องรู้ มีสติทบทวนตนเอง โดยเฉพาะเรื่องการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ ว่ายังมีความบกพร่อง 'ไม่รู้' หรือ 'รู้' ไม่ชัดเจนในเรื่องใด ก็พยายามหาความรู้ที่จำเป็น จากแหล่งความรู้ต่าง ๆ เพื่อให้ความรู้มารู้ลดลง

ประเภทที่ 2 รู้ว่ารู้ เป็นผู้ที่มีความรู้เรื่องความฉลาดทางอารมณ์ นำความรู้นั้นมาใช้ทำความเข้าใจตนเองว่ามีลักษณะอารมณ์เช่นไร ควรพิจารณาความฉลาดทางอารมณ์ของตนเองอย่างไร เข้าใจอารมณ์ผู้อื่น และพยายามฝึกฝนพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของตนให้ดีขึ้นจนเกิดความรู้สึกที่ดีต่อตนเองและผู้อื่นทำให้มีความสุขทางอารมณ์ทั้งตนเองและผู้ที่ใกล้ชิด

ประเภทที่ 3 รู้ว่ารู้แต่บางครั้งทำเป็นไม่รู้ นับว่าเป็นผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ดีมาก เพราะยังสถานการณ์ได้ ใช้ทั้งสติ ความอดกลั้น และปัญญาไตร่ตรองว่า ในบุคคล สถานที่ เวลา และสถานการณ์ใดควรปฏิบัติเช่นใด แสดงอารมณ์เช่นใด ควรพูดควรทำในระดับใด บางสิ่งไม่ควรพูด ไม่ควรแสดงออกเพราะไม่ก่อให้เกิดประโยชน์ในทางสร้างสรรค์ก็นิ่งไว้ทั้ง ๆ ที่รู้ ทั้งนี้เพื่อรักษาอารมณ์ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น ลดความขัดแย้งบางประการ หรือหลีกเลี่ยงการเกิดความรู้สึกไม่ดีต่อกัน ทั้งนี้เพื่อการอยู่และทำงานร่วมกันได้อย่างราบรื่น

จากแนวคิดเกี่ยวกับการใช้ความฉลาดทางอารมณ์สรุปได้ว่า การใช้ความฉลาดทางอารมณ์เป็นสิ่งสำคัญทั้งต่อตนเอง ครอบครัว และการทำงาน โดยเฉพาะเด็กมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งเป็นวัยหัวเลี้ยวหัวต่อระหว่างความเป็นเด็กและผู้ใหญ่ ดังนั้นการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กในวัยนี้จึงมีความสำคัญยิ่ง เพราะจะทำให้เด็กมีภูมิคุ้มกัน สามารถใช้ความฉลาดทางอารมณ์ เพื่อให้สามารถเข้าใจตนเอง จัดการกับอารมณ์และสร้างแรงจูงใจให้ตนเองได้ รวมทั้งมีความเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นและเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นด้วยสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน และทำให้เกิดปัญญา รู้คิด ไตร่ตรองให้เห็นผลดีในการปฏิบัติดีปฏิบัติชอบ จากความสำคัญดังกล่าว ผู้วิจัยได้ศึกษาเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์

ของนักการศึกษาหลายท่าน มีความเห็นว่า แนวคิดของกรมสุขภาพจิต (กรมสุขภาพจิต, 2546, หน้า 35 – 36) มีความเหมาะสมต่อการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น เพราะมีลำดับขั้นของการพัฒนาซึ่งสอดคล้องกับเจตนารมณ์แห่งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 มาตรา 22 (สำนักงานปฏิรูปการศึกษา, 2545, หน้า 4 - 5) ซึ่งสามารถสรุปได้ว่า ความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Quotient = EQ) เป็นความสามารถทางอารมณ์หลายด้านที่ช่วยให้นักเรียนสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างเท่าทันกับศักยภาพที่ตนเองมีอยู่อย่างสร้างสรรค์ และมีความสุข ได้แก่ การเร่ร่อนตัวเองให้ไปสู่เป้าหมาย มีความสามารถควบคุมความขัดแย้งของตนเอง รอคอยเพื่อให้ได้ผลลัพธ์ที่ดีกว่า สามารถจัดการกับอารมณ์ไม่สบายต่างๆ มีชีวิตอยู่ด้วยความหวัง และยังสามารถหาหนทางแก้ไขพัฒนาจิตใจความสามารถของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยแบ่งออกเป็น 3 ด้าน 9 ตัวบ่งชี้ 27 เกณฑ์คุณภาพ ที่จะนำมาใช้เป็นกรอบในการพัฒนาหลักสูตรในครั้งนี้ ประกอบด้วย

ด้านที่ 1 ดี หมายถึงความสามารถในการควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง รู้จักเห็นใจผู้อื่นและมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ประกอบด้วย ความสามารถ 3 สมรรถนะต่อไปนี้

1. การควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง หมายถึง การรับรู้อารมณ์และความต้องการของตนเอง ควบคุมอารมณ์และความต้องการได้ และแสดงออกอย่างเหมาะสม
2. การเห็นใจผู้อื่น หมายถึง ใส่ใจผู้อื่น เข้าใจและยอมรับผู้อื่น และแสดงความคิดเห็นอย่างเหมาะสม
3. การรับผิดชอบ หมายถึง การรู้จักให้และรู้จักรับ รับผิดชอบและให้อภัย และเห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม

ด้านที่ 2 เก่ง ความสามารถในการรู้จักตนเอง มีแรงจูงใจสามารถตัดสินใจ แก้ปัญหา และแสดงออกได้อย่างมีประสิทธิภาพรวมทั้งมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น ประกอบด้วย ความสามารถ 3 สมรรถนะ ต่อไปนี้

1. การมีแรงจูงใจมุ่งมั่นพยายาม หมายถึง รู้ความสามารถของตนเอง สร้างขวัญและกำลังใจให้ตนเอง มีความมุ่งมั่นไปสู่เป้าหมาย
2. การตัดสินใจและแก้ปัญหา หมายถึง รู้จักและเข้าใจปัญหา มีขั้นตอนการแก้ปัญหา มีความยืดหยุ่นในการแก้ปัญหาที่ประสบ
3. การมีสัมพันธภาพกับผู้อื่น หมายถึง สร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น ได้ กล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม แสดงความเห็นที่ขัดแย้งกับผู้อื่นอย่างสร้างสรรค์

ด้านที่ 3 สุข หมายถึง ความสามารถในการดำเนินชีวิตอย่างเป็นสุขประกอบด้วย ความสามารถ 3 สมรรถนะต่อไปนี้

1. ภูมิใจในตนเอง หมายถึง เห็นคุณค่าในตนเอง เชื้อมั่นในตนเอง ไม่อวดตนและให้เกียรติผู้อื่น
2. ความพึงพอใจในชีวิต ได้แก่ มองโลกในแง่ดี มีอารมณ์ขัน พึงพอใจในสิ่งที่ตนมีอยู่
3. มีความสุขสงบทางใจ ได้แก่ มีกิจกรรมที่เสริมสร้างความสุข รู้จักผ่อนคลาย มีความสงบทางจิตใจ

พัฒนาการของวัยรุ่น

วัยรุ่นเป็นช่วงชีวิตระหว่างวัยเด็กกับผู้ใหญ่ ซึ่งเป็นวัยหัวเลี้ยวหัวต่อที่สำคัญยิ่งเพราะมีการเปลี่ยนแปลงอันซับซ้อนและสับสนร่วมกันหลายด้าน ในระบบต่างๆของร่างกาย รวมทั้งระบบเพศ ด้านจิตใจ อารมณ์ สังคม สติปัญญา และจริยธรรม ซึ่งมีจุดเริ่มต้นและการเปลี่ยนแปลงแตกต่างกันไปในแต่ละบุคคล

กรมสุขภาพจิต (2546, หน้า12-17) โดยเฉลี่ยแล้ววัยรุ่นจะอยู่ในช่วงระหว่าง 10 - 19 ปี ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ระยะ คือ วัยรุ่นตอนต้น อายุ 10 - 13 ปี วัยรุ่นตอนกลางอายุ 14 - 16 ปีและวัยรุ่นตอนปลายอายุ 17 - 19 ปี

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ เน้นการพัฒนาเด็กมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนต้น จะมีอายุระหว่าง 10 - 13 ปี โดยเฉพาะนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่เป็นกลุ่มทดลอง มีอายุ 12 - 13 ปี และเป็นช่วงที่มีการเปลี่ยนแปลงทางร่างกายมาก จึงมีความคิดหมกมุ่นกังวลกับการเปลี่ยนแปลงของร่างกายทำให้อารมณ์หงุดหงิดแปรปรวนง่าย

1. พัฒนาการทางกาย ร่างกายของเด็กวัยนี้จะสูงขึ้น และมีน้ำหนักเพิ่มขึ้น แขนยาว มือใหญ่ขึ้น เด็กผู้หญิง จะมีตะโพกผาย หน้าอกขยายใหญ่ขึ้น มีขนขึ้นที่อวัยวะเพศ มีประจำเดือน ส่วนเด็กผู้ชายมีกล้ามเนื้อใหญ่กว้างและแข็งแรงขึ้น มีขนตามแขน หน้าแข้ง เสียงจะห้าวแตก จะมีน้ำอสุจิ และจะมีการสำเร็จความใคร่ด้วยตนเอง ทั้งเด็กผู้ชายและเด็กผู้หญิงมีภาวะพร้อมที่จะเป็นพ่อคนและแม่คนได้

2. พัฒนาการทางอารมณ์ มักจะเป็นคนเจ้าอารมณ์ อารมณ์ไม่คงที่เนื่องจากความเปลี่ยนแปลงทางด้านร่างกายและอวัยวะเพศ นอกจากนี้ยังเกิดความสับสนในบทบาทของตน จึงเกิดความข้องคับใจ วิตกกังวล กำลังหาลักษณะประจำตน (Identity) และบทบาทของตนเอง การแสวงหาลักษณะประจำของตนเด็กวัยมัธยมศึกษาตอนต้นเป็นไปด้วยความยากลำบาก เด็กจึงเกิดความสับสนในบทบาทของตนเอง (Role Confusion) จึงเป็นเหตุให้มีอารมณ์ไม่คงเส้นคงวานัก โดยเฉพาะเด็กที่ขาดความรักความอบอุ่นจากพ่อแม่จะทำให้เด็กกลายเป็นคนเงิบขม หรือไม่ก็กลายเป็นคนดื้อดิ่ง ขัดขืนก้าวร้าวได้ ดังนั้นการแสดงความโกรธหรือการส่งเสียงอึกทักก็เป็นเรื่องธรรมดาของเด็กวัยนี้ เพราะเด็กแสดง

พฤติกรรมเช่นนั้นเพื่อปกปิดความยุ่งยากใจ ความไม่มั่นใจ ความวิตกกังวลเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย และความเหนื่อยที่ เกิดจากการใช้กำลังมากเกินไป

ความต้องการของเด็กวัยนี้ เด็กวัยนี้ต้องการสิ่งเหล่านี้ คือ

1. ต้องการความรักความเข้าใจ
 2. ต้องการคำแนะนำชี้แจงในเรื่องเพศและการเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย
 3. ต้องการยอมรับและคำยกย่องชมเชย
 4. ต้องการอาหาร การออกกำลังกาย และการพักผ่อนอย่างพอเพียง
 5. ต้องการทำกิจกรรมที่ส่งเสริมความคิดริเริ่มสร้างสรรค์
3. พัฒนาการทางสังคม วัยรุ่นระยะต้นชอบที่จะคลุกคลีกับเพื่อนเพศเดียวกัน วัยนี้

ต้องการเป็นที่ยอมรับของเพื่อน ๆ ต้องการทำให้ตัวเองให้เหมือนเพื่อน ลอกเลียนลักษณะไม่ว่าจะเป็น การแต่งกายทรงผม ภาษาหรือท่าทาง เพื่อให้เป็นที่ยอมรับของเพื่อน ๆ เด็กผู้ชายและเด็กผู้หญิงมักจะแยกกันเล่น แต่ก็เริ่มสนใจซึ่งกันและกัน โดยไม่กล้าเปิดเผย สนใจการเล่นรวมเป็นกลุ่ม จะปฏิบัติตามกฎของกลุ่ม และจะเลียนแบบสมาชิกในกลุ่มไม่ว่าจะเป็นด้านการแต่งกาย การพูดจา หรือกิริยาท่าทาง เนื่องจากเด็กวัยนี้มักจะขาดความมั่นใจและต้องการให้เป็นที่ยอมรับของกลุ่ม การกระทำและความต้องการจึงมักจะขัดแย้งกับความต้องการให้เป็นที่ยอมรับของกลุ่ม การกระทำและความต้องการจึงมักจะขัดแย้งกับความต้องการของพ่อแม่และผู้ใหญ่เสมอ ผู้ใหญ่ควรรให้อิสระแก่เด็กได้ทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง เพื่อเด็กจะได้เรียนรู้จากประสบการณ์ เด็กวัยนี้สนใจการเล่นเช่นเดียวกับเด็กวัยกลาง แต่ส่วนใหญ่จะเป็นการเล่นเพื่อระบายความข้องคับใจที่เกิดจากความขัดแย้งกับผู้ใหญ่ นอกจากจะเป็นการเล่นเพื่อระบายความข้องคับใจที่เกิดจากความขัดแย้งกับผู้ใหญ่ นอกจากจะเป็นเล่นเป็นกลุ่มแล้ว การเล่นมักจะผาด โผน ชอบเล่นออกกำลังกาย แข่งขัน และสนใจเกี่ยวกับเครื่องจักรกล ผู้หญิงจะเล่นตัดเย็บเสื้อผ้า การครัว การเล่นเป็นเรื่องจริงจังมากขึ้นกว่าวัย 6 - 12 ขวบ นอกจากนี้ยังสนใจการสะสมสิ่งต่าง ๆ อีกด้วย

4. พัฒนาการทางสติปัญญา เด็กวัยนี้มีเหตุผลและควบคุมตนเองได้ดีขึ้น รู้จักอดทนในการคบเพื่อน ช่วงความสนใจนานขึ้น สามารถปรับตัวให้เข้ากับสถานการณ์ใหม่ ๆ ได้กว้างขวางขึ้น เพราะเด็กเข้าใจสิ่งที่เป็นนามธรรมมากขึ้น โดยเฉพาะคำพูด เข้าใจและรู้จักพูดถ้อยคำที่ลึกซึ้ง ถ้อยคำเปรียบเทียบต่าง ๆ ดีขึ้น เฉลียวฉลาดมากขึ้นกว่าเดิม แต่บางครั้งก็นั่งฝันกลางวันเพื่อเป็นการชดเชยสิ่งที่ขาด และโอกาสที่จะคิดเพื่อฝันก็มีจำกัด ครูควรให้ทำกิจกรรมที่เป็นไปในทางสร้าง ทำทายจินตนาการ เช่น เกมทายปัญญาแทนการบ้านที่น่าเบื่อ ให้เรียงความเรื่องแปลกใหม่จากที่เคยให้ทำ สิ่งสำคัญคือควรปลูกสร้างคุณธรรมให้เด็ก เช่น ความรับผิดชอบ ความซื่อสัตย์และสอนให้ซาบซึ้งในสิ่งที่ดีงาม ปัญหาของเด็กวัยนี้คือ การปรับตัวที่ไม่เหมาะสม

จากการศึกษาพัฒนาการนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งกล่าวได้ว่าอยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนต้น ถือได้ว่าเป็นวัยวิกฤต ที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในหลาย ๆ ด้าน ทั้งทางร่างกาย ความคิดและจิตใจ ซึ่งเป็นเหตุปัจจัยที่ทำให้เกิดความเครียดทางอารมณ์ ส่งผลให้แสดงออกมาทางสีหน้า ท่าทาง คำพูดและแสดงพฤติกรรมทางอารมณ์ออกมาในลักษณะที่แตกต่างกัน ดังนั้นการส่งเสริมพัฒนาการช่วงวัยรุ่นจึงมีความสำคัญต่อบุคลิกภาพในช่วงวัยผู้ใหญ่ โดยเฉพาะการเสริมสร้างความสามารถตระหนักรู้ในตนเอง การนับถือตนเอง ความภาคภูมิใจในตนเองสามารถจัดการกับอารมณ์และความเครียด และสร้างสัมพันธภาพที่เหมาะสมกับบุคคลอื่น จะช่วยส่งเสริมความสามารถของวัยรุ่นให้มีการปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงในช่วงวัยรุ่น รวมถึงการพัฒนาศักยภาพในการแก้ไขปัญหา สามารถดำรงตนอยู่ในสถานการณ์ทางสังคมที่มีปัญหาได้อย่างเป็นสุข และมีความสำเร็จในชีวิตได้ในที่สุด

การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม

หลักสูตรและหลักสูตรฝึกอบรม

ความหมายของหลักสูตร

หลักสูตร เป็นคำศัพท์ที่มีผู้ให้ความหมายไว้มากมายและแตกต่างกัน บางความหมายมีขอบเขตกว้าง บางความหมายมีขอบเขตแคบ ขึ้นอยู่กับมุมมอง ความคิดเห็นประสบการณ์ อย่างไรก็ตามความหมายของหลักสูตรจะอยู่มีขอบเขตอยู่ภายใน 3 สถานะดังต่อไปนี้คือ หลักสูตรในฐานะข้อกำหนดเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่เขียนขึ้นอย่างเป็นทางการ หลักสูตรในฐานะของระบบการทำงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร หลักสูตรในฐานะของศาสตร์แขนงหนึ่งในวิชาศึกษาศาสตร์ (Beauchamp, 1984, หน้า 61 - 62) ซึ่งความหมายของหลักสูตรอย่างที่สามนั้นเป็น การศึกษาหลักสูตรในลักษณะของความหมายที่หนึ่งและสอง ซึ่งสามารถมองได้เป็น 2 ลักษณะคือ ความหมายที่แคบ ซึ่งหมายถึง ตำรายวิชาหรือเนื้อหาสามารถใช้เป็นกิจกรรมการเรียนการสอนหรือกิจกรรมทางการศึกษาที่จัดให้นักเรียน เป็นสิ่งที่สังคมมุ่งหวังจะให้เด็กได้รับหรืออาจเป็นแผนสำหรับจัดโอกาสทางการเรียนรู้หรือประสบการณ์ที่คาดหวังแก่นักเรียน (Taba, 1962, pp. 10 - 11) และความหมายที่กว้าง ไปจนถึงมวลประสบการณ์ทั้งหลายที่จัดให้กับนักเรียนทั้งภายในและภายนอก โรงเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อม เพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงไปตามลักษณะตามที่ตั้งจุดหมายเอาไว้ หรือแผนงานหรือโครงการที่จัดประสบการณ์ทั้งหมดให้แก่นักเรียน โดยแผนงานต่าง ๆ จะถูกกำหนดเป็นลายลักษณ์อักษร มีขอบเขตกว้างขวางหลากหลาย เพื่อเป็นแนวทางการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่ต้องการ ดังนั้น หลักสูตรอาจเป็นหน่วย (Unit) เป็นรายวิชา (Course) หรือ เป็นรายวิชาย่อย (Sequence of Courses) ทั้งนี้ แผนงานหรือโครงการดังกล่าว อาจจัดขึ้นได้ทั้งในและ นอกชั้นเรียน ภายใต้การบริหารและดำเนินงานของสถานศึกษา และเป็นวิธีการคิด เป็นประสบการณ์ที่ถูกกำหนดไว้

เป็นแผนการจัดสภาพการเรียนรู้ เป็นความรู้และคุณลักษณะของนักเรียน เป็นเนื้อหาและกระบวนการ เป็นแผนการเรียนการสอน เป็นจุดหมายปลายทางและผลลัพธ์ของการจัดการเรียนการสอนและเป็นผลผลิตของระบบเทคโนโลยี เป็นต้น (Crow & Crow, 1980, p. 250)

ส่วนหลักสูตรฝึกอบรมมีความหมายที่ไม่แตกต่างไปจากหลักสูตรทั่ว ๆ ไป แต่จะแตกต่างกันตรงที่หลักสูตรการฝึกอบรมมีขอบเขตและจุดหมายที่เฉพาะเจาะจง หลักสูตรการฝึกอบรมนั้นเป็นการสร้างหรือพัฒนาเพื่อใช้ในการฝึกอบรม ซึ่งเป็นกระบวนการจัดการศึกษาที่มีขอบเขตแคบกว่าการจัดการศึกษาในโรงเรียน ซึ่งอาจกล่าวอีกอย่างหนึ่งได้ว่าหลักสูตรการฝึกอบรมเป็นกระบวนการที่ช่วยให้บุคคลอื่นมีความรู้และทักษะเฉพาะเรื่อง มีความคาดหวังตามหลักสูตรไม่กว้างขวางเหมือนการจัดการศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อจัดการศึกษาที่มุ่งให้บุคคลได้พัฒนาการเรียนรู้ เจตคติ และทักษะในเรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยเฉพาะ (Vella, 1995, p. 3) ระยะเวลาในการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรฝึกอบรมไม่ยาวนาน การประเมินผลจะมุ่งที่ผลของหลักสูตรกับการพัฒนาบุคคล เพราะโดยหลักการฝึกอบรม จะมีจุดหมายเพื่อพัฒนาบุคลากรในองค์กรให้เกิดการเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่ต้องการ เป็นการฝึกฝน และสร้างเสริมสมรรถภาพการทำงานของบุคลากรในองค์กรหรือหน่วยงานให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

ความสำคัญของหลักสูตร

หลักสูตรเป็นสิ่งที่มีความสำคัญและมีความจำเป็นสำหรับการจัดการศึกษาของประเทศในระดับและประเภทต่าง ๆ เป็นเครื่องมือที่ทำให้ความมุ่งหมายของการจัดการศึกษาของประเทศมีประสิทธิภาพ ซึ่งความสำคัญของหลักสูตรอาจสรุปได้ดังนี้ (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2543, หน้า 47)

1. เป็นแผนและแนวทางในการจัดการศึกษาของชาติให้บรรลุตามความมุ่งหมาย และนโยบาย
2. เป็นหลักและแนวทางในการวางแผนวิชาการ การจัดการและการบริหารการศึกษา การสรรหาและการพัฒนาบุคลากร การจัดวัสดุอุปกรณ์ เครื่องมือ นวัตกรรมการเรียนการสอน งบประมาณ อาคารสถานที่
3. เป็นเครื่องมือในการควบคุมมาตรฐานการศึกษา ของสถานศึกษาและคุณภาพของนักเรียนให้เป็นไปตามนโยบายและแผนพัฒนาการศึกษาของประเทศ และสอดคล้องกับความต้องการของแต่ละท้องถิ่น
4. ระบบหลักสูตรจะกำหนด ความมุ่งหมาย ขอบข่ายเนื้อหา แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน แหล่งทรัพยากร และการประเมินผลสำหรับการจัดการศึกษาของครูและผู้บริหาร
5. เป็นเครื่องบ่งชี้ทิศทางการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้มีคุณภาพและสอดคล้องกับแนวโน้มการพัฒนาทางสังคม

มหาวิทยาลัยบูรพา
Burapha University

ปูล นันทวงศ์ และไพโรจน์ ค้วงวิเศษ (2543, หน้า 9) สรุปความสำคัญของหลักสูตรว่า หลักสูตรมีความสำคัญยิ่งในฐานะที่เป็นเอกสารที่กำหนดแนวทางในการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียน ซึ่งผู้ที่เกี่ยวข้องในการจัดการศึกษาทุกฝ่ายต้องยึดถือเป็นแนวปฏิบัติ เพื่อพัฒนาบุคคลให้มีประสิทธิภาพตามที่พึงประสงค์ให้แก่สังคมและประเทศชาติ

จากความสำคัญของหลักสูตรข้างต้น สรุปว่า หลักสูตรมีความสำคัญ เพราะหลักสูตรเป็นเอกสารซึ่งเป็นแผนการหรือโครงการจัดการศึกษาที่ระบุแนวทางการจัดมวลประสบการณ์ เป็นส่วนกำหนดทิศทางการจัดการศึกษาให้กับบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษานำไปปฏิบัติ เพื่อให้เด็กมีคุณภาพทางการศึกษาตามเกณฑ์มาตรฐานการศึกษาที่หลักสูตรกำหนดไว้

องค์ประกอบของหลักสูตร

หลักสูตรจะต้องมีรายละเอียดที่จำเป็น ซึ่งจะสื่อให้ผู้สนใจและนำไปใช้ได้จากการศึกษาเอกสารพบว่าองค์ประกอบที่จำเป็นของหลักสูตร ได้มีผู้กล่าวถึงไว้ดังนี้

ธำรง บัวศรี (2542, หน้า 8-9) กล่าวว่า องค์ประกอบหลักของหลักสูตร โดยทั่วไปนั้น สามารถแยกออกเป็นองค์ประกอบที่สำคัญ ๆ ได้อีกดังต่อไปนี้

1. เป้าประสงค์และนโยบายทางการศึกษา (Educational Goals and Policies) ซึ่งหมายถึง สิ่งที่รัฐต้องการตามแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติในเรื่องที่เกี่ยวกับการศึกษา
2. จุดหมายของหลักสูตร (Curriculum Aims) เป็นผลส่วนรวมที่ต้องการให้เกิดแก่นักเรียนหลังจากเรียนจบหลักสูตรแล้ว
3. รูปแบบและโครงสร้างหลักสูตร (Types and Structures) ซึ่งเป็นลักษณะและแผนผังที่แสดงการแจกแจงวิชาหรือกลุ่มวิชาหรือกลุ่มประสบการณ์
4. จุดประสงค์ของวิชา (Subject Objectives) เป็นผลที่ต้องการให้เกิดแก่นักเรียนหลังจากที่ได้เรียนวิชานั้นไปแล้ว
5. เนื้อหา (Content) เป็นสิ่งที่ต้องการให้นักเรียนได้เกิดการเรียนรู้ ทักษะและความสามารถที่ต้องการให้มี รวมทั้งประสบการณ์ที่ต้องการให้ได้รับ
6. จุดประสงค์ของการเรียนรู้ (Instructional Objectives) เป็นการระบุถึงสิ่งที่ต้องการให้นักเรียนได้เรียนรู้ ได้มีทักษะและความสามารถ หลังจากเรียนรู้เนื้อหาที่กำหนด
7. ยุทธศาสตร์การเรียนการสอน (Instructional Strategies) เป็นวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมอย่างมีหลักเกณฑ์ เพื่อให้บรรลุผลตามจุดประสงค์ของการเรียนรู้
8. การประเมินผล (Evaluation) เป็นการประเมินผลการเรียนรู้เพื่อใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอน

9. วัสดุหลักสูตรและสื่อการเรียนการสอน (Curriculum Materials and Instructional Media) ได้แก่ เอกสารสิ่งพิมพ์ แผ่นฟิล์ม แถบวีดิทัศน์ ฯลฯ และวัสดุอุปกรณ์ ต่าง ๆ รวมทั้งอุปกรณ์โสตทัศนศึกษา เทคโนโลยีการศึกษาและอื่น ๆ ที่ช่วยส่งเสริมคุณภาพและประสิทธิภาพการเรียนการสอน

วิชัย ประสิทธิ์วุฒิวณิช (2542, หน้า 99) กล่าวว่า หลักสูตรไม่ว่าจะเป็นการออกแบบในลักษณะใดก็ตาม จะต้องประกอบด้วยองค์ประกอบต่าง ๆ ดังนี้

1. จุดหมายและจุดประสงค์ (Aims and Objectives)

1.1 จุดหมาย เป็นสิ่งที่กำหนดไว้กว้าง ๆ เน้นคุณลักษณะที่คาดหวังของผู้เรียน

1.2 จุดประสงค์ เป็นสิ่งที่กำหนดเฉพาะเรื่องในระดับกลุ่มวิชา กลุ่มประสบการณ์

และรายวิชา

2. เนื้อหาสาระและประสบการณ์ (Contents and Experiences)

2.1 เนื้อหาสาระ ที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ตามจุดประสงค์

2.2 ประสบการณ์เป็นการกำหนดคุณลักษณะ เจตคติ ค่านิยม อันพึงปรารถนาให้ผู้สอน

ได้นำไปพิจารณาตัดสินใจสร้างเป็นกิจกรรมการเรียนการสอน ให้เหมาะสมกับสภาพ ผู้เรียนและชั้นเรียน

3. การนำหลักสูตรไปใช้ (Curriculum Implementation) เป็นกระบวนการต่อเนื่องที่มี

การปรับปรุงตลอดเวลาของการใช้หลักสูตร ต้องมีปฏิสัมพันธ์กับบุคลากรในหน่วยงานต่าง ๆ และมีการติดตามผลเป็นระยะ ๆ

4. การประเมินผล (Evaluation) เป็นการตรวจสอบสัมฤทธิ์ผลของหลักสูตร ค้นหาสาเหตุ

ของสิ่งที่ไม่สัมฤทธิ์ผล เป็นงานใหญ่ที่มีขอบเขตกว้างขวางจะต้องวาง โครงการประเมินผลไว้ล่วงหน้า อย่างเป็นกระบวนการ

รุจิรี ภูสาระ (2545, หน้า 8) กล่าวว่า องค์ประกอบของหลักสูตร หมายถึง ส่วนที่อยู่ภายใน และประกอบกันเข้าเป็นหลักสูตรเป็นส่วนสำคัญที่จะทำให้ความหมายของหลักสูตรสมบูรณ์ เป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอน การประเมินผลและปรับปรุงพัฒนาหลักสูตรไปด้วย

สุนีย์ ภูพันธ์ (2546, หน้า 32) กล่าวว่า หลักสูตรมีองค์ประกอบที่สำคัญคือ

1. จุดมุ่งหมายของหลักสูตร (Curriculum Aims) หมายถึง ความตั้งใจหรือความคาดหวังที่

ต้องการให้เกิดขึ้นในตัวผู้ที่จะผ่านหลักสูตร เป็นตัวกำหนดทิศทางและขอบเขตในการให้ การศึกษา แก่เด็ก ช่วยในการเลือกเนื้อหาและกิจกรรมตลอดจนใช้เป็นมาตรการอย่างหนึ่งในการประเมินผล

2. เนื้อหา (Content) เป็นสิ่งที่คาดว่าจะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาไปสู่จุดมุ่งหมายที่กำหนด

ไว้ โดยดำเนินการตั้งแต่การเลือกเนื้อหาและประสบการณ์การเรียงลำดับเนื้อหาสาระ และ การกำหนดเวลาเรียนที่เหมาะสม

3. การนำหลักสูตรไปใช้ (Curriculum Implementation) เป็นการนำหลักสูตรไปสู่ การปฏิบัติประกอบด้วยกิจกรรมต่าง ๆ เช่น การจัดทำวัสดุหลักสูตร การจัดเตรียมความพร้อมด้าน บุคลากรและสิ่งแวดล้อม การดำเนินการสอน

4. การประเมินผลหลักสูตร (Evaluation) คือ การหาคำตอบว่าหลักสูตรสัมฤทธิ์ผล ตามที่กำหนดไว้ในจุดมุ่งหมายหรือไม่มากนักเพียงใดและอะไรเป็นสาเหตุ การประเมินผลหลักสูตร เป็นงานใหญ่และมีขอบเขตกว้างขวาง ผู้ประเมินจำเป็นต้องวางโครงการประเมินผลไว้ล่วงหน้า

ทาบ (Taba, 1962, pp.422 - 423) ให้ความเห็นว่าหลักสูตรประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ

1. วัตถุประสงค์ทั่วไปและวัตถุประสงค์เฉพาะวิชา
2. เนื้อหาของหลักสูตร
3. กระบวนการเรียนการสอน
4. วิธีการประเมินผล

ไทเลอร์ (Tyler, 1949, p. 1) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของหลักสูตรไว้ดังนี้

1. จุดมุ่งหมาย (Education Purpose) ที่ต้องการให้ผู้เรียนเกิดผล
2. ประสบการณ์ (Education Experience) ที่โรงเรียนจัดขึ้นเพื่อให้จุดมุ่งหมายบรรลุผล
3. วิธีการจัดประสบการณ์ (Organization of Education Experience) เพื่อให้การสอน

เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

4. การประเมินผล (Determination of What to Evaluate) เพื่อตรวจสอบจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้

โบเชมพ์ (Beauchamp, 1984, pp. 107 - 109) ให้ความเห็นว่าหลักสูตรประกอบด้วย

4 องค์ประกอบ คือ

1. เนื้อหาสาระและวิธีการจัด ที่สอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย
2. จุดมุ่งหมายของหลักสูตรประกอบด้วย จุดมุ่งหมายทั่วไปและจุดมุ่งหมายเฉพาะ
3. แนวการนำหลักสูตรไปใช้สอน หรือ ข้อความที่กล่าวถึงแนวทางในการวางแผน

การเรียนการสอน

4. การประเมินผล ซึ่งหมายถึง ระบบแนวทางการประเมินคุณค่าของหลักสูตร

เคอร์ (Kerr, 1976, หน้า 16 - 17) ได้นำเสนอองค์ประกอบของหลักสูตรไว้ 4 ส่วน

1. วัตถุประสงค์ของหลักสูตร
2. เนื้อหาสาระ
3. ประสบการณ์การเรียน
4. การประเมินผล

จากการศึกษาองค์ประกอบของหลักสูตรจากนักพัฒนาหลักสูตรหลายท่าน ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ความสอดคล้องขององค์ประกอบของนักพัฒนาหลักสูตรต่าง ๆ ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แสดงการวิเคราะห์เปรียบเทียบขององค์ประกอบของหลักสูตรตามแนวคิดของนักพัฒนาหลักสูตรที่เกี่ยวข้อง

ชั้น ตอน ที่	รายการ	ฮิตดา ทามา	ไทเลอร์	ไมเคิลพี	เคอร์ ธริง บิวส์รี	วิชัย ประสิทธิ์วิไล	ศุภชัย ภูพันธ์	รวม
1	เป้าประสงค์และนโยบายทางการศึกษา				✓			1
2	จุดหมายของหลักสูตร	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
3	โครงสร้างหลักสูตร			✓	✓			2
4	จุดประสงค์ของวิชา				✓	✓		2
5	เนื้อหาสาระ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
6	จุดประสงค์ของการเรียนรู้				✓			1
7	ยุทธศาสตร์การเรียนการสอน				✓			1
8	ประสบการณ์การเรียนรู้	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
8	การประเมินผล	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
9	วัสดุหลักสูตรและสื่อการเรียนการสอน				✓		✓	2
	รวม	4	4	5	4	9	5	5

จากการศึกษากรอบแนวคิดเกี่ยวกับขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรที่มีความสอดคล้องกัน คือ 1) กำหนดเป้าหมายของการจัดการศึกษา ปรัชญา และหลักจิตวิทยาการศึกษา 2) กำหนดจุดหมายของหลักสูตร 3) โครงสร้างของหลักสูตร 4) เนื้อหาสาระ 5) ยุทธศาสตร์การเรียนการสอน หรือ ประสบการณ์การเรียนรู้ 5) การประเมินผล 6) วัสดุหลักสูตรและสื่อการเรียนการสอน

การพัฒนาหลักสูตร

ความหมายการพัฒนาหลักสูตร

หลักสูตรเป็นเสมือนแนวทางและเครื่องมือในการจัดการศึกษา ซึ่งได้มีนักการศึกษาหลายท่านให้ความหมายของหลักสูตรไว้หลายลักษณะ ส่วนใหญ่มีแนวคิดไปในทิศทางเดียวกัน นักการศึกษาให้ความหมายของคำว่า “การพัฒนาหลักสูตร” ไว้ดังนี้

กู๊ด (Good, 1973, pp. 157 - 158) ได้ให้ความเห็นไว้ว่า การพัฒนาหลักสูตรเกิดขึ้นได้ 2 ลักษณะ คือ การปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงหลักสูตร การปรับปรุงหลักสูตรเป็นวิธีการพัฒนาหลักสูตรอย่างหนึ่ง เพื่อให้เหมาะกับโรงเรียนและระบบโรงเรียน จุดมุ่งหมายของการสอนวัสดุอุปกรณ์ วิธีสอนรวมทั้งการประเมินผล ส่วนคำว่า การเปลี่ยนแปลงหลักสูตร หมายถึงการแก้ไขหลักสูตรให้แตกต่างไปจากเดิม เป็นการสร้างโอกาสทางการเรียนใหม่

จากความหมายของการพัฒนาหลักสูตรที่นักการศึกษาได้กล่าวไว้ข้างต้น ทำให้สามารถอธิบาย สรุปความหมายของการพัฒนาหลักสูตรได้ว่า การพัฒนาหลักสูตร (Curriculum Development) หมายถึง การจัดทำหลักสูตร การปรับปรุง การเปลี่ยนแปลงหลักสูตรให้ดีขึ้น เพื่อให้เหมาะกับความต้องการของบุคคล และสภาพสังคม

หลักการพัฒนาหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่มีขั้นตอนต่าง ๆ เป็นระบบ ระเบียบ และเพื่อให้งานการพัฒนาหลักสูตรดำเนิน ไปสู่จุดมุ่งหมายของการพัฒนาอย่างแท้จริงจึงต้องคำนึงถึงหลักในการพัฒนาหลักสูตรดังนี้ (สุนีย์ ภูพันธ์, 2546, หน้า 159)

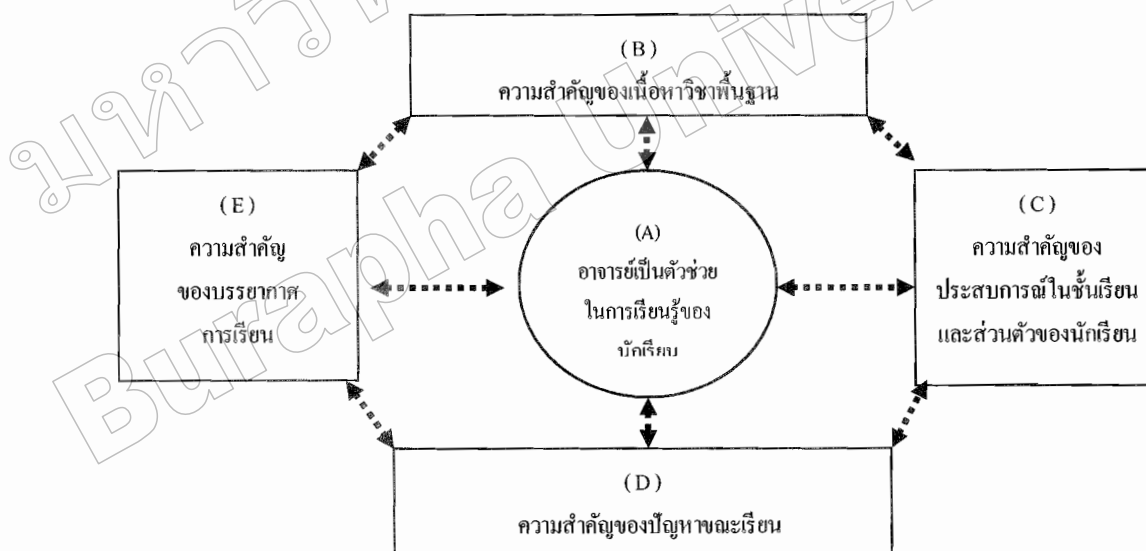
1. การพัฒนาหลักสูตรจำเป็นต้องมีผู้นำที่เชี่ยวชาญและมีความสามารถในการพัฒนาหลักสูตรเป็นอย่างดี
2. การพัฒนาหลักสูตรจำเป็นต้องได้รับความช่วยเหลือและการประสานงานอย่างดีจากบุคคลที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายทุกระดับ
3. การพัฒนาหลักสูตรจำเป็นต้องมีการดำเนินงานเป็นระเบียบแบบแผนต่อเนื่องกันไป เริ่มตั้งแต่การวางจุดมุ่งหมายในการพัฒนาหลักสูตรนั้นจนถึงการประเมินผลการพัฒนาหลักสูตร ในการดำเนินงานจะต้องคำนึงถึงจุดเริ่มต้นในการเปลี่ยนแปลงว่า การพัฒนาหลักสูตรจะเริ่มที่จุดใด จะเป็นการพัฒนาส่วนย่อยหรือการพัฒนาทั้งระบบ และจะดำเนินการอย่างไรในขั้นต่อไป สิ่งเหล่านี้เป็นสิ่งที่ผู้มีหน้าที่ในการพัฒนาหลักสูตร ไม่ว่าจะเป็นผู้เชี่ยวชาญทางด้านการจัดหลักสูตร ครูผู้สอน หรือนักวิชาการทางด้านการศึกษาและบุคคลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง จะต้องร่วมมือกันพิจารณาอย่างรอบคอบ และดำเนินการอย่างมีระเบียบแบบแผนที่ละขั้นตอน
4. การพัฒนาหลักสูตรจะต้องรวมถึงผลงานต่าง ๆ ทางด้านหลักสูตรที่ได้สร้างขึ้นมานี้ใหม่อย่างมีประสิทธิภาพ ไม่ว่าจะเป็นเอกสารหลักสูตร เนื้อหารายวิชา การทำการทดสอบหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ หรือการจัดการเรียนการสอน
5. การพัฒนาหลักสูตรที่มีประสิทธิภาพ จะต้องมีการฝึกอบรมครูประจำการใช้มีความรู้ความเข้าใจในหลักสูตรใหม่ ความคิดใหม่ แนวทางการจัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรใหม่

6. การพัฒนาหลักสูตรจะต้องคำนึงประโยชน์ในการพัฒนาจิตใจ และทัศนคติของนักเรียนด้วย

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร

นักการศึกษาหลายท่าน ได้อธิบายความหมายของรูปแบบการพัฒนาหลักสูตรไว้คล้ายคลึงกัน ซึ่งสรุปได้ว่า การพัฒนาหลักสูตรมีความหมายใน 2 ลักษณะ คือ ลักษณะที่ 1 เป็นการทำให้หลักสูตรที่มีอยู่แล้วให้ดีขึ้น และลักษณะที่ 2 เป็นการจัดทำหลักสูตรขึ้นมาใหม่ โดยไม่มีหลักสูตรเดิมอยู่ก่อน (Sowell, 1996, p. 16)

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตร มีความหมายครอบคลุมในหลายมิติตั้งแต่ การวางแผนหลักสูตร จัดทำหลักสูตรหรือยกร่างหลักสูตร (Curriculum Planning) การนำหลักสูตรไปใช้หรือการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ (Curriculum Implementation) และการประเมิน ผลหลักสูตร (Curriculum Evaluation) การพัฒนาหลักสูตรให้ดีและมีคุณภาพนั้น ขึ้นอยู่กับประสิทธิภาพในแต่ละมิติว่ามีประสิทธิภาพมากน้อยเพียงใด ทั้งนี้ รายละเอียดของมิติในการพัฒนาหลักสูตร แต่รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรของไทยนั้นยังมีน้อย ส่วนมากเป็นรูปแบบตามแนวคิดของชาวต่างประเทศ ซึ่งมีดังนี้



ภาพที่ 3 Cornett's Practical Theories [pp's] (รุจิรี ภู่อาระ, 2545, หน้า 75)

คอร์เนต (Cornett, 1990 อ้างถึงใน รุจิรี ภู่อาระ, 2545, หน้า 74 - 76) ได้เสนอรูปแบบหลักสูตรที่เขาให้นิยามคำว่า Practical Theories (pp's) ว่าเป็นความเชื่อหรือทฤษฎีที่เป็นระบบ ซึ่งครูแต่ละคนใช้ประสบการณ์จากกิจกรรมที่ไม่ใช่การสอน

จากภาพที่ 3 ทฤษฎี A บทบาทของครู อาจารย์ จะเป็นศูนย์กลางช่วยให้นักเรียนในการเรียนรู้ของนักเรียนและจัดการเรียนการสอนให้ตรงกับความต้องการของนักเรียน

ทฤษฎี B คือ ความสำคัญของโครงสร้างเนื้อหาสาระจะช่วยแนะแนวทางในการเลือกและเน้นโครงสร้างของเนื้อหาเป็นตัวกำหนดลักษณะของหลักสูตรออกมาได้เด่นชัดจากค่านิยมอื่น ๆ

ทฤษฎี C ให้ความสำคัญต่อการรับรู้ส่วนตัวและประสบการณ์ของนักเรียน โดยการนำเสนอความคิดรวบยอด การอภิปรายกลุ่มในชั้นเรียน นักเรียนยกตัวอย่างและอภิปรายตามแนวคิดและประสบการณ์ของตน

ทฤษฎี D ความสำคัญของปัญหาขณะเรียน โดยพิจารณาจากระยะเวลาในการทำความเข้าใจในเนื้อหา ประสบการณ์ของนักเรียนและการผสมผสานความรู้และประสบการณ์เข้าด้วยกัน

ทฤษฎี E ความสำคัญของบรรยากาศการเรียน โดยเน้นในด้านการให้ความเชื่อถือผู้สอน การให้ความสำคัญ โอกาสในการเข้าร่วมกิจกรรมและพัฒนาการทางด้านวิชาการของผู้สอน

ไทเลอร์ (Tyler, 1949, p.1) ได้เสนอแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาหลักสูตรที่รู้จักกันดี คือ การสร้างหรือพัฒนาหลักสูตรต้องคำนึงถึง การกำหนดจุดมุ่งหมาย การกำหนดประสบการณ์ทางการศึกษา การจัดประสบการณ์ทางการศึกษาให้นักเรียน และการประเมินสัมฤทธิ์ผลของหลักสูตรด้วย รูปแบบของการพัฒนาหลักสูตรของไทเลอร์เริ่มจาก

1. การกำหนดจุดมุ่งหมาย ก่อนจะกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตรอย่างกว้าง ๆ นั้น จะต้องอาศัยข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ เช่น แหล่งแรกคือสังคม ได้แก่ ค่านิยม ความเชื่อ และแนวปฏิบัติในการดำรงชีวิตในสังคม โครงสร้างที่สำคัญในสังคม และความมุ่งหวังทางสังคม แหล่งที่สองเกี่ยวกับนักเรียนซึ่งเกี่ยวข้องกับความต้องการ ความสนใจ ความสามารถ และคุณลักษณะที่ประเทศชาติต้องการ แหล่งที่สามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญสาขาต่าง ๆ

2. การเลือกและจัดประสบการณ์การเรียน

- 2.1 นักเรียนควรมีโอกาสฝึกพฤติกรรมและเรียนรู้เนื้อหาตามที่ระบุไว้ในจุดประสงค์

- 2.2 กิจกรรมและประสบการณ์นั้นควรจะทำให้ให้นักเรียนพึงพอใจที่จะปฏิบัติตาม

พฤติกรรมที่ได้ระบุไว้ในจุดประสงค์

- 2.3 กิจกรรมและประสบการณ์นั้นควรอยู่ในขอบข่ายความพอใจที่พึงปฏิบัติได้

- 2.4 กิจกรรมและประสบการณ์หลาย ๆ ด้านของการเรียนรู้อาจนำไปสู่จุดประสงค์

ที่กำหนดไว้เพียงข้อเดียว

- 2.5 ในทำนองเดียวกันกิจกรรมและประสบการณ์การเรียนรู้เพียงหนึ่งอย่างอาจ

ตอบสนองจุดประสงค์หลาย ๆ ข้อได้

3. การประเมินผล เพื่อที่จะตรวจสอบว่าการจัดการเรียนการสอนได้บรรลุจุดประสงค์ตามที่กำหนดไว้หรือไม่



ภาพที่ 4 กระบวนการพัฒนาหลักสูตรของไทเลอร์ (Tyler, 1949, p. 1)

เซเลอร์ อเล็กซานเดอร์ และเลวิส (Saylor, Alexander & Lewis, 1981, pp. 28 - 39) ได้เสนอรูปแบบและกระบวนการพัฒนาหลักสูตร มีขั้นตอน รายละเอียดในการพัฒนาหลักสูตร ดังนี้

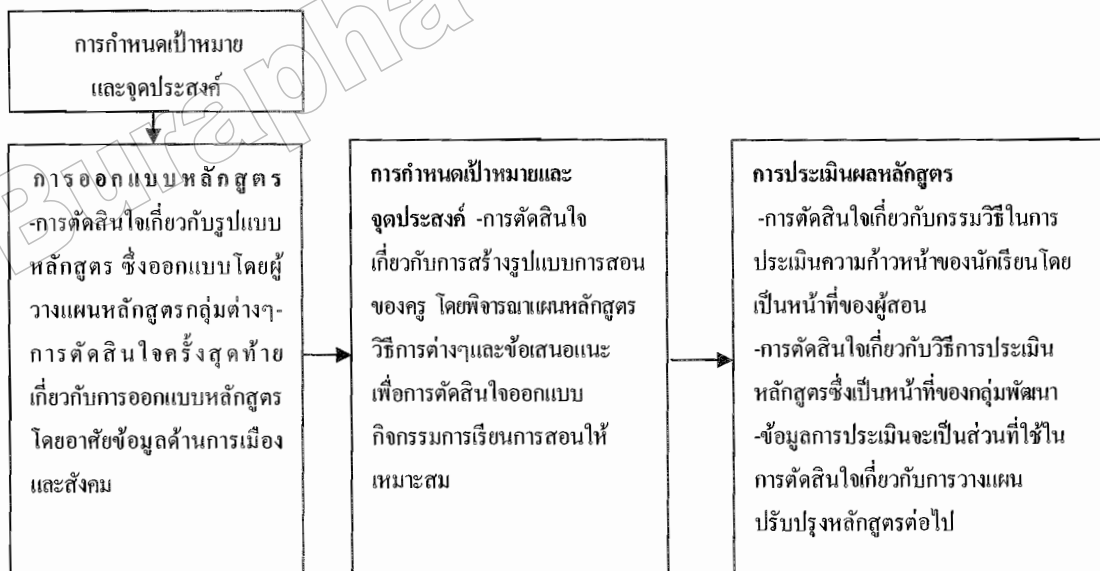
1. เป้าหมาย จุดมุ่งหมาย และขอบเขต (Goals, Objectives and Domains) นักพัฒนาหลักสูตรควรกำหนดเป้าหมายและจุดมุ่งหมายของหลักสูตรเป็นครั้งแรก เป้าหมายในแต่ละประเด็นควรบอกถึงขอบเขตของหลักสูตร เซเลอร์ อเล็กซานเดอร์ และเลวิส ได้เสนอไว้ 4 ขอบเขตสำคัญ ได้แก่ พัฒนาการส่วนบุคคล (Personal Development) มนุษยสัมพันธ์ (Human Relation) ทักษะการเรียนรู้ ที่ต่อเนื่อง (Continued Learning Skills) และความชำนาญเฉพาะด้าน (Specialization) ทั้งนี้ อาจจะมีขอบเขตที่สำคัญอื่น ๆ อีก ซึ่งสามารถพิจารณาให้เหมาะสมกับนักเรียน และลักษณะของสังคม เป้าหมาย จุดมุ่งหมาย และขอบเขต จะถูกคัดเลือกจากการพิจารณาตัวแปรภายนอก (External Variables) อย่างรอบคอบ ได้แก่ ทัศนคติและความต้องการของสังคม ข้อบังคับทางกฎหมายของรัฐ ข้อค้นพบจากงานวิจัย ปรัชญาของกลุ่มผู้เชี่ยวชาญทางด้านหลักสูตร

2. การออกแบบหลักสูตร (Curriculum Design) หลังจากที่ได้กำหนดเป้าหมายและจุดมุ่งหมายของหลักสูตรแล้ว นักพัฒนาหลักสูตรต้องวางแผนออกแบบหลักสูตร ตัดสินใจเลือก

และจัดเนื้อหาสาระ เลือกประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสม และสอดคล้องกับเนื้อหาสาระ รูปแบบหลักสูตรที่เลือกแล้ว ควรให้มีความเหมาะสมสอดคล้องกับเป้าหมาย จุดมุ่งหมายของหลักสูตร รวมทั้งความต้องการของนักเรียน ลักษณะของสังคม ตลอดจนข้อกำหนดต่างๆ ของสังคม และปรัชญาการศึกษา

3. การใช้หลักสูตร (Curriculum Implementation) หลังจากตัดสินใจเลือกรูปแบบของหลักสูตรแล้ว เป็นขั้นตอนของการนำหลักสูตรไปใช้ ครูผู้สอนควรวางแผน และจัดทำแผนการสอนในรูปแบบต่างๆ โดยเลือกวิธีการสอน และวัสดุสื่อการเรียนการสอนที่จะช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามที่ได้กำหนดไว้

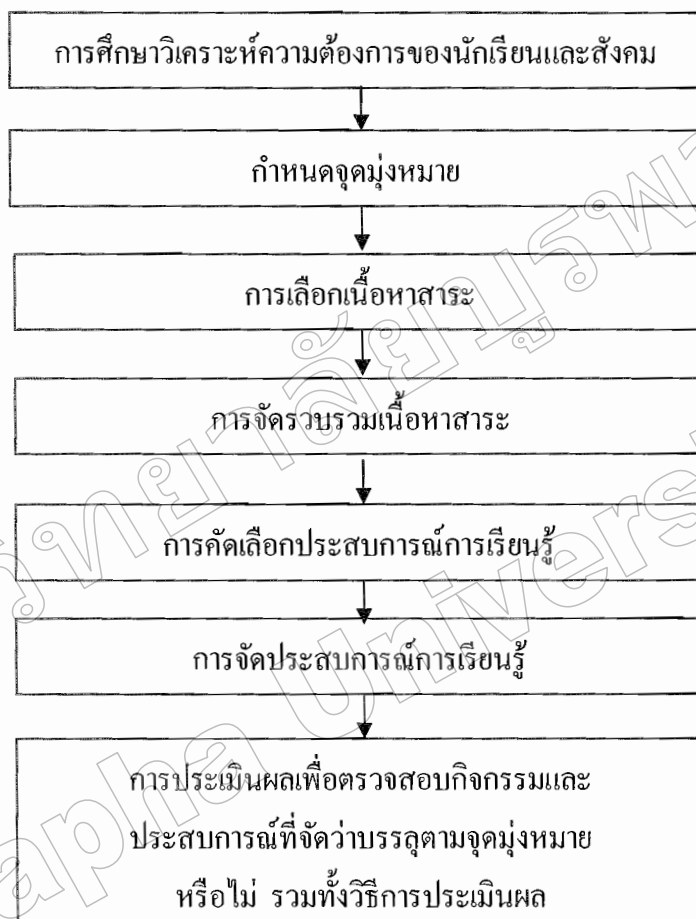
4. การประเมินผลหลักสูตร (Curriculum Evaluation) การประเมินผลหลักสูตรเป็นขั้นตอนสุดท้ายของรูปแบบนี้ นักพัฒนาหลักสูตร และครูผู้สอนจะต้องตัดสินใจเลือกเทคนิคการประเมินผลที่สามารถตรวจสอบความสำเร็จของหลักสูตร คือ สามารถบอกได้ว่าหลักสูตร บรรลุเป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ การประเมินผลหลักสูตรควรเน้นการประเมินตัวหลักสูตร คุณภาพการสอน และพฤติกรรมทางการเรียนรู้ของนักเรียน ผลจากการประเมินจะช่วยให้นักพัฒนาหลักสูตรสามารถตัดสินใจได้ว่า จะใช้หลักสูตรนี้ต่อไป ควรปรับปรุงแก้ไขหรือควรยกเลิกหลักสูตรดังกล่าว จากแนวคิดของเซเลอร์ อเล็กซานเดอร์ และเลวิส พบว่าเป็นรูปแบบที่เน้นกระบวนการวางแผนหลักสูตรเป็นหมู่คณะ กระบวนการกำหนดเป้าประสงค์และจุดประสงค์ของสถานศึกษา



ภาพที่ 5 กระบวนการพัฒนาหลักสูตรของเซเลอร์ อเล็กซานเดอร์ และเลวิส

(Saylor, Alexander and Lewis, 1981, p. 30)

ทาบ (Taba, 1962, p. 12) เป็นนักการศึกษาอีกผู้หนึ่งที่มีแนวคิดเกี่ยวกับการสร้างหรือพัฒนาหลักสูตรซึ่งเป็นรูปแบบที่มีขั้นตอนคล้ายรูปแบบของไทเลอร์ ประกอบด้วย 7 ขั้นตอน สามารถเขียนเป็นแผนภาพได้ดังนี้



ภาพที่ 6 กระบวนการพัฒนาหลักสูตรของทาบ (Taba, 1962, p.12)

ขั้นตอนแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรของทาบ

1. ศึกษาวิเคราะห์ความต้องการ ดำรวจสภาพปัญหาความต้องการและความจำเป็นต่าง ๆ ของสังคมและนักเรียน
2. กำหนดจุดมุ่งหมาย กำหนดจุดประสงค์ให้ชัดเจนหลังจากที่ได้ศึกษาวิเคราะห์ความต้องการแล้ว
3. เลือกเนื้อหาสาระ จุดมุ่งหมายที่กำหนดแล้วจะมีส่วนช่วยในการเลือกเนื้อหาสาระ ซึ่งนอกจากจะต้องให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย วย และความสามารถของนักเรียนแล้ว ยังต้องมีความเชื่อถือได้ และมีความสำคัญของการเรียนรู้ด้วย

4. จัดรวบรวมเนื้อหาสาระ เนื้อหาสาระที่เลือกได้ยังต้องนำมาจัดลำดับ โดยคำนึงถึงความต่อเนื่องและความยากง่ายของเนื้อหา วุฒิภาวะ ความสามารถและความสนใจของนักเรียน

5. คัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ ครูผู้สอนหรือผู้ที่เกี่ยวข้องจะต้องคัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ให้สอดคล้องกับเนื้อหาวิชา และจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

6. จัดประสบการณ์เรียนรู้ ประสบการณ์การเรียนรู้ควรจัดโดยคำนึงถึงเนื้อหาสาระและจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

7. กำหนดสิ่งที่จะประเมินและวิธีการประเมินผลหลักสูตร คือการตัดสินใจว่าจะต้องประเมินอะไร เพื่อตรวจสอบผลว่าบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้หรือไม่ และกำหนดด้วยการใช้วิธีประเมินผลอย่างไร ใช้เครื่องมืออะไร

จากแนวคิดของทาบพบว่า ทาบให้ความสำคัญต่อการคัดเลือกและการจัดเนื้อหาสาระและประสบการณ์และเชื่อว่าผู้สอนซึ่งเป็นผู้ใช้หลักสูตรควรมีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรจากขั้นตอนแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรของทาบ

โอลิวา (Oliva, 2005, p. 136) ได้เสนอแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตร โดยเสนอองค์ประกอบในการพัฒนาหลักสูตร 12 องค์ประกอบ ดังนี้

1 กำหนดเป้าหมายของการจัดการศึกษา ปรัชญา และหลักจิตวิทยาการศึกษาซึ่งเป้าหมายนี้เป็นความเชื่อที่ได้มาจากความต้องการของสังคม และนักเรียน

2 วิเคราะห์ความต้องการของชุมชนที่สถานศึกษานั้นๆอยู่ ความต้องการจำเป็นของนักเรียนและเนื้อหาวิชาที่จำเป็นต้องสอนในสถานศึกษา

3 กำหนดเป้าประสงค์ของหลักสูตร (Curriculum Goal) โดยอาศัยข้อมูลจากองค์ประกอบที่ 1 และ 2

4 กำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตร (Curriculum Objective) โดยอาศัยข้อมูลจากองค์ประกอบที่ 1, 2 และ 3 จะมีลักษณะแตกต่างจากขั้นที่ 3 คือ มีลักษณะเฉพาะเจาะจงเพื่อนำไปสู่การประยุกต์ใช้หลักสูตร และกำหนดโครงสร้างหลักสูตร

5 จัดโครงสร้างของหลักสูตร และนำหลักสูตรไปใช้ (Organization and Implementation of the Curriculum) เป็นขั้นของการกำหนดโครงสร้างหลักสูตร

6 กำหนดเป้าประสงค์ของการสอน (Instructional Goal) ของแต่ละระดับ

7 กำหนดวัตถุประสงค์ของการสอน (Instructional Objective) ของแต่ละวิชา

8 เลือกกลวิธีการจัดการเรียนการสอน (Selection of Strategies) เป็นการเลือกกลวิธีการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนของตน

9 เลือกเทคนิควิธีการประเมินผลแบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ 1) การเลือกเทคนิคการประเมินผลก่อนสอน (Preliminary Selection of Evaluation Techniques) และ 2) การเลือกเทคนิคการประเมินผลหลังสอน (Final Selection of Evaluation Techniques)

10 ประยุกต์ใช้กลวิธีการสอนที่กำหนดไว้ในองค์ประกอบที่ 8

11 ประเมินผลการสอน(Evaluation of Instruction) เป็นการประเมินผลการสอนเมื่อการสอนสิ้นสุด

12 ประเมินผลหลักสูตร(Evaluation of Curriculum) เป็นองค์ประกอบขั้นสุดท้ายที่ทำให้วงจรสมบูรณ์ ก็คือการประเมินผลที่มีใช้ประเมินนักเรียนและผู้สอน หากแต่เป็นการประเมินหลักสูตรการศึกษานั้น ๆ

จะเห็นได้ว่า องค์ประกอบที่ 1-4 เป็นส่วนของการวางแผนในการออกแบบการพัฒนาหลักสูตรและองค์ประกอบที่ 6-9 เป็นส่วนของการวางแผนในการออกแบบการสอน ในขณะที่องค์ประกอบที่ 10 - 12 เป็นส่วนของการปฏิบัติการและในองค์ประกอบที่ 5 เป็นที่การวางแผนและปฏิบัติการ

แนวคิดของนักพัฒนาหลักสูตรดังกล่าวข้างต้นสรุปได้ว่า รูปแบบและกระบวนการ พัฒนาหลักสูตรเป็นกระบวนการที่ประกอบด้วยขั้นตอนต่าง ๆ

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์จากแนวความคิดของนักพัฒนาหลักสูตรที่มีความสอดคล้องกัน เพื่อนำไปกำหนดกรอบแนวคิดเกี่ยวกับขั้นตอนในการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมครั้งนี้ ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 3 แสดงการวิเคราะห์เปรียบเทียบองค์ประกอบของการพัฒนาหลักสูตรตามแนวคิดของนักพัฒนาหลักสูตรที่เกี่ยวข้อง

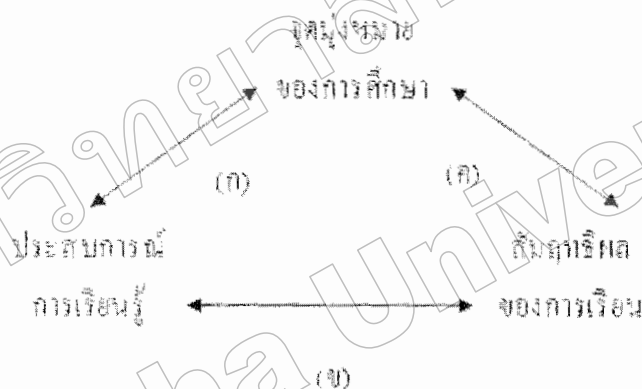
ขั้นตอนที่	รายการ	ไทเลอร์	เซเกลเลอร์ & คิลเนส	ฮิลดาทาบ	โกลด์ว	รวม
1	ศึกษาวิเคราะห์ความต้องการ ดำรงสภาพปัญหาความต้องการและความจำเป็น	✓	✓	✓	✓	4
2	หลักการจัดการศึกษา ปรัชญา และหลักจิตวิทยาการศึกษา	✓			✓	1
3	กำหนดเป้าหมายประสงค์ของหลักสูตร	✓	✓	✓	✓	4
4	กำหนดวัตถุประสงค์ของหลักสูตร				✓	1
5	จัดโครงสร้างของหลักสูตร เนื้อหา หน่วยการอบรม	✓	✓	✓	✓	4
6	กำหนดเป้าหมายประสงค์ของการสอน		✓		✓	2
7	กำหนดวัตถุประสงค์ของการสอน	✓	✓		✓	3
8	เลือกกลวิธีการจัดการเรียนการสอน	✓	✓	✓	✓	4
9	เลือกเทคนิควิธีการประเมินผล	✓	✓	✓	✓	4
10	ประยุกต์ใช้กลวิธีการสอนที่กำหนดไว้	✓	✓	✓	✓	4
11	ประเมินผลการสอน	✓			✓	2
12	ประเมินผลหลักสูตร		✓	✓	✓	3

จากการศึกษากรอบแนวคิดเกี่ยวกับขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งเมื่อพิจารณากรอบขององค์ประกอบหลักสูตรแล้วพบว่า มีความสอดคล้องกัน ดังนี้ คือ 1) กำหนดเป้าหมายของการจัดการศึกษา ปรัชญา และหลักจิตวิทยาการศึกษา 2) กำหนดเป้าหมายประสงค์ของหลักสูตร 3) จัด โครงสร้างของหลักสูตร และนำหลักสูตรไปใช้ 4) เลือกกลวิธีการจัดการเรียนการสอน 5) เลือกเทคนิควิธีการประเมินผล 6) ประยุกต์ใช้กลวิธีการสอนที่กำหนดไว้ 7) ประเมินการสอนและประเมินผลหลักสูตร

รูปแบบการประเมินหลักสูตร

การประเมินหลักสูตรเป็นภารกิจที่สำคัญอย่างหนึ่งในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร ทั้งนี้เพราะเป็นภารกิจที่จะนำไปสู่การตัดสินใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับหลักสูตรในแง่มุมต่างๆ การประเมินหลักสูตรมีหลายรูปแบบด้วยกัน ดังที่ สมหวัง พิธิยานุวัฒน์และทัศนีย์ บุญเดิม (2546, หน้า 171) ได้เสนอแนะไว้ 6 รูปแบบ ดังนี้

1. รูปแบบการประเมินหลักสูตรของ ไทเลอร์ (Tyler) เป็นรูปแบบที่เน้นการประเมินผลสัมฤทธิ์ที่ได้จากหลักสูตร ในทัศนะของ ราล์ฟ ดับเบิลยู ไทเลอร์ นั้น ถือว่ากระบวนการทางการศึกษามีจุดเน้นอยู่ 3 ส่วน คือ จุดมุ่งหมายของการศึกษา ประสิทธิภาพการเรียนรู้ และสัมฤทธิ์ผลของการเรียน ทั้ง 3 ส่วนนี้มีความสัมพันธ์กันดังนี้



ภาพที่ 8 แสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบตามรูปแบบประเมินหลักสูตรของไทเลอร์

ตามรูปแสดงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทางการศึกษาข้างบนนี้เป็นการประเมินเปรียบเทียบสัมฤทธิ์ผลของการเรียนกับจุดมุ่งหมายของการศึกษาซึ่งในรูปภาพ แทนด้วยสัญลักษณ์ (ค) นั่นเอง อย่างไรก็ตามรูปแบบการประเมินหลักสูตรตามทัศนะของ ไทเลอร์ อาจจะมองถึงความสัมพันธ์ (ก) และ (ข) ด้วย ความสัมพันธ์ของจุดมุ่งหมายของการศึกษาซึ่งแทนด้วยสัญลักษณ์ (ก) นั้นหมายถึงการประเมินความสอดคล้องระหว่างจุดมุ่งหมายของหลักสูตรกับประสิทธิภาพการเรียนรู้ที่ระบุไว้ในหลักสูตรและความสัมพันธ์ของประสิทธิภาพการเรียนรู้กับสัมฤทธิ์ผลของการเรียนซึ่งแทนด้วยสัญลักษณ์ (ค) นั่นก็คือการประเมินเปรียบเทียบการจัดประสิทธิภาพการเรียนรู้ที่ได้ปฏิบัติจริงกับสัมฤทธิ์ผลที่เกิดขึ้นจากปฏิบัติ

2. การประเมินหลักสูตรตามรูปแบบของสเตค (The Stake Congruence Contingency Model) โรเบิร์ต อี สเตค (Robert E. Stake) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินหลักสูตรโดยเน้นเกี่ยวกับชนิดของข้อมูลและประเภทของกิจกรรมที่ปฏิบัติอยู่ในโครงการเป็นสำคัญ ข้อมูลที่ใช้ในการประเมินหลักสูตร จำแนกออกเป็น 2 ชนิด คือ ข้อมูลเชิงบรรยาย (Descriptive) ได้แก่ ข้อมูลที่อธิบายลักษณะความมุ่งหวังของโครงการ (Intents Sources) และข้อมูลเกี่ยวกับสิ่งที่สังเกตได้จากการปฏิบัติตามโครงการนั้น (Observation Sources) และข้อมูลเชิงตัดสิน (Judgemental) ได้แก่ ข้อมูลเกี่ยวกับการพิจารณาคุณค่าของโครงการ ซึ่งใช้เกณฑ์ในการพิจารณา 2 ลักษณะ คือ เกณฑ์มาตรฐาน (Standard Sources) และเกณฑ์การตัดสิน (Judgements Sources) สำหรับเกณฑ์มาตรฐานนั้น ได้แก่ การนำเอามาตรฐานซึ่งเป็นที่ยอมรับกันมาเป็นเกณฑ์สำหรับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เช่น คะแนนเฉลี่ยในการสอบ ระดับความเป็นอยู่ค่านิยมตามที่ผู้เชี่ยวชาญกำหนด เป็นต้น ส่วนเกณฑ์การตัดสินนั้น ได้แก่ การถือเอาผลของวิธีการต่างๆ ซึ่งทำเพื่อเป้าหมายเดียวกันมาเปรียบเทียบกันหรือเปรียบเทียบผลของโครงการลักษณะเดียวกันที่จัดอยู่ในชุมชนต่าง ๆ เป็นต้น

3. การประเมินหลักสูตรตามรูปแบบของโพรวัส (Provus' Discrepancy Evaluation Model) การประเมินผลการใช้หลักสูตรตามรูปแบบของโพรวัส 5 ขั้นตอน คือ

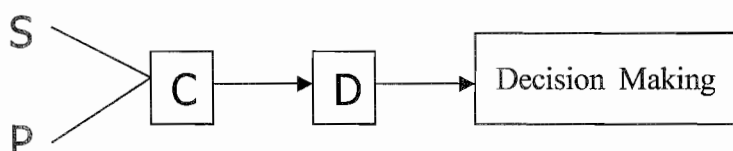
3.1 ตั้งเกณฑ์มาตรฐาน (Standard-S) โดยผู้ประเมินหลักสูตรจะตั้งเกณฑ์มาตรฐานของสิ่งที่ต้องการวัดได้ว่าต้องการในระดับไหน

3.2 รวบรวมผลการปฏิบัติ (Performance-P) ผู้ประเมินจะทำการรวบรวมข้อมูลที่ต้องการทราบโดยละเอียดหรือเพียงพอสำหรับการนำไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์มาตรฐานที่ตั้งไว้

3.3 ทำการเปรียบเทียบผลการปฏิบัติกับเกณฑ์มาตรฐานที่ตั้งไว้ (Compare-C) โดยผู้ประเมินนำข้อมูลที่รวบรวมได้ในขั้นที่ 2 ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์ในขั้นที่ 1

3.4 จำแนกความแตกต่าง (Discrepancy-D) ระหว่างผลการปฏิบัติกับเกณฑ์มาตรฐาน

3.5 ทำการตัดสินใจ (Decision Making) เป็นขั้นสุดท้ายของการประเมินหลักสูตร โดยการพิจารณาตัดสินใจที่จะดำเนินการในสิ่งใดสิ่งหนึ่งเกี่ยวกับหลักสูตรดังนี้



ภาพที่ 9 แสดงขั้นตอนการประเมินหลักสูตรตามรูปแบบของโพรวัส

4. การประเมินผลหลักสูตรตามรูปแบบของ ฟาย เดลตา แคปปา (The Phi Delta Cappa Committee Model) รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวความคิดนี้ ได้รับการพัฒนามาจากแนวความคิดในการประเมินโครงการของแดนเนียด แอล สตัฟเฟิลบีม (Daniel L. Stufflebeam) การประเมินผลในรูปแบบนี้นิยมเรียกชื่อว่า CIPP Model โดยหลักการของการประเมินหลักสูตรตามรูปแบบซีป (CIPP Model) จะมุ่งการประเมินสภาพการณ์ต่าง ๆ ของหลักสูตร 4 ส่วนด้วยกันคือ

4.1 การประเมินสภาพแวดล้อม (Context Evaluation-C) เป็นการประเมินสภาพปัญหาและความต้องการของสังคมตลอดจนปรัชญาและแนวคิดต่าง ๆ ที่จะนำไปสู่การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

4.2 การประเมินปัจจัยเบื้องต้น (Input Evaluation-I) เป็นการตรวจสอบสภาพและความพร้อมของปัจจัยต่าง ๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตร เช่น อาคาร สถานที่ บุคลากร งบประมาณ ฯลฯ

4.3 การประเมินกระบวนการ (Process Evaluation-P) เป็นการประเมินกระบวนการปฏิบัติงาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกระบวนการบริหารและบริการหลักสูตร กระบวนการจัดการเรียนการสอน ตลอดจนกระบวนการส่งเสริมการใช้หลักสูตร เป็นต้น

4.4 การประเมินผลผลิต (Product Evaluation-P) เป็นการประเมินผลผลิตที่ได้จากหลักสูตรว่าตรงกับเจตนารมณ์และเป้าหมายของหลักสูตร หรือเป็นไปตามความคาดหวังหรือความต้องการของสังคมเพียงใด

การประเมินหลักสูตรแบบซีป (CIPP Model) นี้เป็นการประเมินสภาพข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรในด้านต่าง ๆ ให้มีความครอบคลุมมากที่สุดจะกล่าวได้อีกหนึ่งก็คือ การประเมินหลักสูตรแบบซีป (CIPP Model) เป็นแนวทางในการดำเนินการนั้นก็คือการประเมินระบบหลักสูตร

5. รูปแบบการประเมินของครอนบาช (Cronbach) ประกอบด้วยการประเมินในด้านต่อไปนี้เป็น กระบวนการ (Process) ทักษะความชำนาญ (Proficiency) เจตคติ (Attitude) และการติดตามผล (Follow-Up) ซึ่งจะมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

5.1 การประเมินกระบวนการนั้นเป็นการประเมินกระบวนการเรียนการสอนในชั้นเรียน เช่น วิธีการสอนของครู และกิจกรรมที่จัดให้กับการประเมิน ผลที่ได้จากการประเมิน กระบวนการนี้ก็จะนำมาใช้ปรับปรุงการเรียนการสอนให้ดีขึ้น

5.2 การประเมินทักษะความชำนาญ เป็นการประเมินความสามารถของนักเรียน โดยใช้พิจารณาการทำงานของนักเรียน หรือใช้ข้อทดสอบที่เป็นมาตรฐานทดสอบนักเรียน ผลจากการประเมินในด้านนี้ก็จะทำให้ทราบถึงคุณภาพหรือความสามารถของนักเรียนในสิ่งที่ได้เรียนมา ถ้ามีข้อบกพร่องในด้านใดก็จะได้อาสาช่วยนักเรียน ได้อย่างถูกต้อง

5.3 การประเมินเจตคติ เป็นการประเมินความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อสิ่งที่ได้เรียนไปแล้ว การประเมินความคิดเห็นนี้สามารถใช้ในการสัมภาษณ์ และแบบสอบถาม ผลที่ได้จากการประเมินจะมีส่วนช่วยในการปรับปรุงหลักสูตรในด้านเนื้อหา เพื่อให้สนองความต้องการของนักเรียน

5.4 การติดตามผล เป็นการประเมินคุณภาพของหลักสูตร โดยติดตามดูผลการทำของนักเรียนที่จบจากหลักสูตรที่ต้องการประเมิน และเปรียบเทียบกับผลผลิตจากหลักสูตรอื่น ข้อมูลที่ได้จากการเปรียบเทียบนี้จะใช้ประกอบการปรับปรุงหลักสูตรหรือวางแผนหลักสูตรใหม่

6. รูปแบบการประเมินของ โรเบิร์ต แอล แฮมมอนด์ (Robert L. Hammond) ซึ่งแนวคิดในการประเมินตามรูปแบบนี้ก็จะประเมินในรูปของ 3 มิติ ได้แก่

6.1 มิติการสอน ซึ่งจะประกอบไปด้วย การจัดการ เนื้อหาวิชา วิธีสอน ความสะดวก ค่าใช้จ่าย

6.2 มิติสถาบัน จะประกอบไปด้วย นักเรียน ครู ผู้บริหาร ผู้เชี่ยวชาญ ครอบครัวยุวมชน

6.3 มิติพฤติกรรม จะประกอบไปด้วย พุทธิพิสัย จิตพิสัย ทักษะพิสัย สรุปรูปแบบการประเมินหลักสูตรมีหลายรูปแบบ ได้แก่ รูปแบบของราล์ฟ คับเบิลยู ไทเลอร์ รูปแบบของสแตค รูปแบบของโพรวัวส รูปแบบของฟาย เกลตา แคมปา และรูปแบบของ ครอนบาช การประเมินแต่ละรูปแบบจะมีรายละเอียดและจุดเน้นของการประเมินแตกต่างกัน ไปบ้างขึ้นอยู่กับแนวคิดของผู้ออกแบบการประเมิน อาทิบางแนวคิดให้ความสำคัญกับการประเมินกระบวนการจัดกิจกรรมของครู ทักษะความชำนาญและเจตคติของผู้เรียน และการติดตามผล ได้แก่ การประเมินผลหลักสูตรตามรูปแบบของ ฟาย เกลตา แคมปา รูปแบบการประเมินของครอนบาชและ รูปแบบการประเมินของ โรเบิร์ต แอล แฮมมอนด์ แต่การประเมินหลักสูตรตามรูปแบบของสแตค รูปแบบของโพรวัวส ให้ความสำคัญต่อเกณฑ์การตัดสิน โดยนำผลไปเทียบกับเกณฑ์มาตรฐาน ทั้งนี้ในการนำไปใช้จะมีวัตถุประสงค์ไปในทิศทางเดียวกันคือเพื่อใช้พิจารณาตัดสินคุณค่าของหลักสูตรว่ามีคุณค่าดีมาน้อยเพียงใด สมควรจะนำหลักสูตรไปใช้ต่อหรือยกเลิกการใช้หลักสูตรนั้น รวมถึงการนำข้อมูลที่ได้รับจากการประเมินไปใช้ในการพัฒนาหลักสูตรให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

การฝึกอบรม

การศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องด้านแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม มีเนื้อหา ประกอบด้วย ความความสำคัญของการฝึกอบรม ความหมายของการฝึกอบรม จุดประสงค์ การฝึกอบรม ประเภทของการฝึกอบรม หลักการฝึกอบรม ระบบการฝึกอบรม และการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ความหมายของการฝึกอบรม

การฝึกอบรมเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้สำหรับบุคคลโดยต้องการให้มีการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการทำงานทั้งในเรื่องของความรู้ ทักษะ เจตคติ ความชำนาญในการปฏิบัติงานเฉพาะอย่าง จนสามารถนำไปใช้ในการแก้ปัญหาของงานที่ปฏิบัติอยู่ ให้บรรลุความสำเร็จและมีประสิทธิภาพสูงขึ้นตามความคาดหวังขององค์กร (จกกลณี ชูติมาเทวินทร์, 2542, หน้า 1; วิยะดา รัตนสุวรรณ, 2547, หน้า 79)

การฝึกอบรม หมายถึง กระบวนการที่องค์กรดำเนินการ โดยมีจุดมุ่งหมาย เพื่อพัฒนาบุคลากรให้เกิดการเรียนรู้ในด้านต่าง ๆ คือ ความรู้ (Knowledge) ความเข้าใจ (Understanding) ทักษะ (Skills) และทัศนคติ (Attitude) ซึ่งส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงคุณลักษณะของผู้เข้ารับการอบรมไปในทิศทางที่องค์กรต้องการ ซึ่งจะมีผลทำให้การปฏิบัติงานในองค์กรประสบความสำเร็จตามวัตถุประสงค์

Rothwell (1996, p. 26) ได้เสนอว่า การฝึกอบรมเป็นการจัดกิจกรรมที่มีมุ่งเน้นทาง ด้านการจำแนกแยกแยะ การสร้างตัวตน การประกัน การทำให้มั่นใจ การพัฒนา การปรับปรุงโดยผ่านกระบวนการเรียนรู้และมีสมรรถภาพตามที่ต้องการให้บุคคลพึงมีในการปฏิบัติงาน

2. ความสำคัญของการฝึกอบรม

คนเป็นทรัพยากรที่เป็นกลไกสำคัญต่อความสำเร็จและเป็นทรัพยากรที่มีคุณค่าที่สุดในองค์กร หรือหน่วยงาน จึงจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องได้รับการพัฒนาให้มีคุณภาพทัดเทียม มีความรู้ความสามารถ พอที่จะแข่งขันกับโลกภายนอกได้ การฝึกอบรมนอกจากมีประโยชน์เพื่อการพัฒนาบุคลากรทางด้านเทคนิค วิชาการ และความชำนาญการเพื่อประสิทธิภาพของหน่วยงานแล้วยังสามารถ แก้ปัญหาในองค์กรได้อีก เช่น ปัญหาความขัดแย้ง การไม่ไว้วางใจกัน ปัญหาสัมพันธภาพของคนใน หน่วยงาน รวมทั้งปัญหาทางเจตคติ และปัญหาอื่น ๆ ที่มีผลกระทบต่อ การปฏิบัติงาน การฝึกอบรม บุคลากรเป็นเครื่องมือสำหรับการพัฒนาองค์กรและบุคลากรที่มีความสำคัญต่อความอยู่รอดและ ความสำเร็จขององค์กร (จกกลณี ชูติมาเทวินทร์, 2542, หน้า 4 – 5)

3. ลักษณะสำคัญของการฝึกอบรม

สุพล เพชรานนท์ (2542, หน้า 5) ได้สรุปลักษณะสำคัญของการฝึกอบรมไว้ 4 ประการคือ

1. เป็นกระบวนการที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ กล่าวคือ ประสบการณ์ที่ได้รับจาก การฝึกอบรมจะต้องทำให้พฤติกรรมหลังการฝึกอบรมของผู้เข้ารับการฝึกอบรมเปลี่ยนแปลงไปจาก พฤติกรรมก่อนการฝึกอบรม ตามจุดประสงค์ของการฝึกอบรม

1.1 พัฒนาสมรรถภาพในการปฏิบัติงาน ใน 3 ด้าน คือ

1.1.1 ด้านความรู้ คือ มีความรู้ความคิดเกี่ยวกับงานและวิธีปฏิบัติงาน

1.1.2 ด้านเจตคติ คือ มีความรู้สึกรักที่คิดที่ดีต่อการปฏิบัติงาน

1.1.3 ด้านทักษะ คือ มีความสามารถในการปฏิบัติงานได้อย่างถูกต้อง ชำนาญ คล่องแคล่วและรวดเร็ว

1.1.3.1 เน้นขอบเขตการปฏิบัติงานเฉพาะด้าน คือ เป็นการพัฒนาสมรรถภาพของบุคคลให้สนองจุดประสงค์ขององค์กร ในขอบเขตการปฏิบัติงานในหน้าที่เฉพาะด้านสำหรับการฝึกอบรมแต่ละครั้ง

1.1.3.2 นำไปสู่การปรับปรุงงานให้ดีขึ้น คือ ทำให้บุคคลมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการปฏิบัติงาน ที่ส่งผลต่อความสำเร็จขององค์กร ได้แก่ มีความตั้งใจทำงานมากขึ้น ทำงานอย่างเต็มความสามารถ กล่าวคือ ถ้าเป็นงานราชการผลสำเร็จคือ สร้างความเป็นเลิศความมีชื่อเสียงมาสู่หน่วยงาน ถ้าเป็นงานธุรกิจผลสำเร็จคือ ผลผลิตมีปริมาณและคุณภาพเพิ่มขึ้น มีกำไรสุทธิมากขึ้น

4. จุดประสงค์การฝึกอบรม

การฝึกอบรมเป็นเสริมสร้างสมรรถภาพของบุคลากรในองค์กร เพื่อให้สามารถปฏิบัติงาน ได้ดีขึ้นหลังจากที่เข้ารับการฝึกอบรมแล้ว สภาพของความต้องการจำเป็นที่จะต้องให้บุคลากร ได้รับ การพัฒนาสมรรถภาพด้วยการฝึกอบรมนั้นมีแนวโน้มมาจากสาเหตุ 4 ประการด้วยกัน คือ (Rothwell, 1996, pp. 12-18) คือ

แนวโน้มที่ 1 ได้แก่ การรักษาสภาพหรือจังหวะของการทำงานที่เกิดจากการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของสิ่งแวดล้อมภายนอก ซึ่งทุกสิ่งไม่สามารถรอช้า ไม่สามารถยืดหยุ่น จัดการกับการเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็ว ขึ้นอยู่กับความสามารถขององค์กรที่จะตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็วนี้ได้

แนวโน้มที่ 2 ได้แก่ การสร้างบรรยากาศสิ่งแวดล้อมแห่งการทำงาน เป็นความคาดหวังสูงสุดขององค์กรที่ต้องการให้ได้ผลงานที่มีประสิทธิภาพสูงสุด บุคลากรได้รับการเสริมสร้างพลังใจ (Empowerment) ในการทำงาน

แนวโน้มที่ 3 ได้แก่ การจัดกิจกรรมภายในองค์กรด้วยแนวทางแห่งนวัตกรรมใหม่ สร้างทีมงานให้แข็งแกร่ง สร้างมุมมองหรือวิสัยทัศน์ของบุคลากรในองค์กรให้กว้างขึ้น สร้างทักษะทางด้านการเรียนรู้ การมีส่วนร่วม การจัดการองค์กร และความมีหุ้นส่วน สร้างความรู้สึกลดอคภัยให้กับบุคลากร และสร้างบุคลากรเป็นบุคคลแห่งคุณภาพ

แนวโน้มนี่ 4 ได้แก่ การปรับปรุงสมรรถภาพของบุคลากรให้เหมาะสมกับสภาพที่แท้จริง เป็นการเสริมสร้างเพื่อเพิ่มผลผลิต กำไร และปรับปรุงด้านการสื่อสารบุคคลให้มีบทบาทด้วย การเริ่มต้นในการพัฒนาตนเอง

สมชาย สังข์สี (2550, หน้า 14) กล่าวว่า การฝึกอบรมเป็นการเพิ่มพูนความสามารถ ในการทำงานเฉพาะอย่าง โดยมีจุดประสงค์ 4 ประการ เรียกว่า KUSA ซึ่งประกอบด้วย

1. เพื่อเพิ่มพูนความรู้ (Knowledge, K) เป็นการให้ความรู้ หลักการ ทฤษฎี และแนวคิด เพื่อนำไปใช้ในการปฏิบัติงาน

2. เพื่อเพิ่มพูนความเข้าใจ (Understand, U) เป็นลักษณะที่ต่อเนื่องจากการให้ความรู้ กล่าวคือ เมื่อรู้หลักการหรือทฤษฎีแล้ว สามารถตีความ แปลความ ขยายความ และอธิบายให้คนอื่นทราบได้ รวมทั้งสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้

3. เพื่อเพิ่มพูนทักษะ (Skill, S) เป็นการฝึกความชำนาญหรือความคล่องแคล่วใน การปฏิบัติงานอย่างหนึ่งอย่างใด

4. เพื่อเปลี่ยนแปลงเจตคติ (Attitude, A) เป็นการสร้างความรู้สึกที่ดีต่อองค์กรต่อ ผู้บังคับบัญชา ต่อเพื่อนร่วมงานและต่อหน้าที่ที่รับผิดชอบ

ดังนั้นจุดประสงค์ของการฝึกอบรมโดยทั่วไปประกอบด้วย

1. เพิ่มพูนความรู้ (Knowledge) เพื่อส่งเสริมหรือสร้างเสริมทางปัญญาให้แก่บุคลากร เกี่ยวกับระเบียบ กฎเกณฑ์ ข้อบังคับ หน้าที่รับผิดชอบ การบริหารงาน ฯลฯ ซึ่งเป็นการเพิ่มพูน ความรู้ และสามารถขยายไปถึงการเพิ่มขีดความสามารถในการนำไปใช้ปรับในสถานการณ์จริงด้วย

2. พัฒนาทักษะ (Skill) เป็นการพัฒนาทักษะ ความชำนาญ การแก้ไขสถานการณ์เฉพาะ หน้า ตลอดจนการเพิ่มความมั่นใจในการตัดสินใจ ทำให้สามารถปฏิบัติได้อย่างถูกต้องมี ประสิทธิภาพและ ถูกต้อง โดยใช้เวลาน้อยลง

3. เปลี่ยนแปลงเจตคติ (Attitude) ทำให้มีขวัญและกำลังใจที่ดีในการทำงาน สามารถ ทำงานของตนด้วยความยินดีและพอใจ ทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความสุข สร้างแรงจูงใจในการ ทำงาน เพื่อให้เกิดการใช้ความสามารถในการปฏิบัติงานอย่างเต็มศักยภาพ

สรุปได้ว่า กระบวนการฝึกอบรมจึง หมายถึง กระบวนการพัฒนาให้เกิดการเพิ่มพูน ความรู้ความสามารถ ทักษะและเจตคติในเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างมีระบบเป็นขั้นตอนที่ต่อเนื่อง สัมพันธ์กัน มีการวางแผนในการจัดลำดับกิจกรรมและมีกระบวนการดำเนินการอย่างมีระบบ เพื่อให้บุคคลมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

5 ประเภทของการฝึกอบรม

สุภาพร พิศาลบุตร และยงยุทธ เกษสาคร (2545, หน้า 74 – 75) ได้จำแนกประเภทของการฝึกอบรมโดยใช้หลักเกณฑ์ดังนี้

1. การฝึกอบรมโดยยึดจุดประสงค์เป็นเกณฑ์ จำแนกได้ 2 ประเภท คือ

1.1 การฝึกอบรมเพื่อเพิ่มพูนความรู้เกี่ยวกับงาน (Technical Know - How Training) เหมาะอย่างยิ่งสำหรับองค์กรที่มีการปรับเปลี่ยนลักษณะงาน ระเบียบ ข้อบังคับ นโยบาย วิธีการปฏิบัติต่าง ๆ หรือมีการนำเทคโนโลยีใหม่ ๆ มาใช้ในการทำงาน

1.2 การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาประสบการณ์ (Skill or Experiences Training) บุคลากรในแต่ละระดับขององค์กรอาจต้องใช้ทักษะในการทำงานหรือต้องการทักษะเพิ่มขึ้นในการปฏิบัติหน้าที่

2. การฝึกอบรมโดยยึดระยะเวลาการทำงานเป็นเกณฑ์ จำแนกได้ 2 ประเภท คือ

2.1 การฝึกอบรมก่อนเข้าทำงาน (Pre - Service Training) เป็นความต้องการขององค์กรที่มุ่งเสริมสร้างความรู้ความสามารถ ความชำนาญเกี่ยวกับงานในหน้าที่บุคคลจะต้องรับผิดชอบ ก่อนที่จะเริ่มการปฏิบัติงาน

2.2 การฝึกอบรมเมื่อได้เข้าทำงานแล้ว (In - Service Training) เป็นการฝึกอบรมตั้งแต่แรกเริ่มที่บุคคลเข้าทำงานในองค์กร และเป็นการฝึกอบรมสำหรับผู้ที่กำลังปฏิบัติงานให้เกิดการเพิ่มพูนความรู้ ทักษะและเจตคติของผู้เข้ารับการฝึกอบรมให้เป็นที่ตามจุดประสงค์ที่ต้องการ

นอกจากการฝึกอบรมเพื่อเพิ่มความรู้และทักษะเฉพาะเรื่อง ให้กับบุคลากรแล้ว ยังมี การอบรมในลักษณะอื่น ๆ เช่น การอบรมเพื่อฟื้นความรู้ใหม่ (Refresher Training) หรือ การฝึกอบรมในลักษณะ ที่เป็นการศึกษาต่อเนื่อง (Continuing Education) ซึ่งรูปแบบของการอบรมจะแตกต่างกันไปตาม ความจำเป็นและลักษณะของงานซึ่งหากจะกล่าวอย่างกว้าง ๆ แล้วอาจแบ่งการฝึกอบรมออกเป็น 2 ประเภทคือ การฝึกอบรมที่เป็นทางการ (Formal Training) และการฝึกอบรมอย่างไม่เป็นทางการ (Informal Training) อย่างไรก็ตาม จงกลณี ชุตินาเทวินทร์ (2542, หน้า 10 – 11) มีความเห็นสอดคล้องกันว่า ประเภทของการฝึกอบรมสามารถแบ่งออกเป็น 4 ประเภทด้วยกันคือ

1. การฝึกอบรมก่อนประจำการ (Pre - Entry Training) เป็นการฝึกอบรมให้กับ ผู้เข้างานใหม่ หรือเพิ่งจะเริ่ม โครงการใหม่ โดยทั่วไปผู้เข้าอบรมมักจะอยู่ในระยะทดลองงาน ซึ่งเนื้อหาของ การอบรมจะเน้นในเรื่องของภารกิจแรกเริ่ม และภารกิจทั่วไปขององค์กร เนื้อหาโดยทั่วไปจะมี ลักษณะผสมผสานคือมีทั้งการฝึกอบรมในห้องและการฝึกภาคสนาม ปกติจะมีช่วงเวลาที่ไม่ยาวนานัก ตั้งแต่ 2 - 3 วัน หรือบางกรณีอาจจะใช้เวลาเป็นเดือน

2. การฝึกอบรมระหว่างประจำการ (In – Service Training) เป็นการฝึกอบรมในช่วงที่เข้าทำงานแล้ว หรือผ่านระยะการทดลองแล้ว การฝึกอบรมจะจัดให้เป็นระยะ ๆ ให้กับระดับของบุคลากรที่แตกต่างกัน มีทั้งในเรื่องของการบริหารทั่วไป การอบรม การจัดการ การอบรมเฉพาะ

3. การฝึกอบรมในโครงการ (Project Related Training) เป็นการอบรมที่จัดให้เจ้าหน้าที่ปฏิบัติ งานในโครงการ อาทิเช่น โครงการที่ได้รับทุนอุดหนุนจากต่างประเทศ ซึ่งมีระยะเวลาไม่นานนัก เป็นการอบรมเฉพาะเรื่อง หรือเฉพาะประเภทของบุคลากร มีทั้งการอบรมทางด้านเทคนิค และการอบรมในเชิงจัดการ จัดอบรมโดยผู้ให้ทุน ปกติระยะสั้น คือ 1-3 เดือน หรือขึ้นอยู่กับความจำเป็น ของโครงการ

4. การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาตนเอง (Self - Development Training) มีความหมายกว้างและครอบคลุม เช่น กรณีบุคคลที่ทำงานมานานและมีความรู้ที่ไม่ทันต่อโลกและเหตุการณ์ เริ่มจะไม่ทันกับ ข้อมูลหรือวิทยาการสมัยใหม่ ทำให้เกิดความคิดที่จะพัฒนาตนเอง ซึ่งอาจจะเป็นการอบรมเพื่อฟื้นฟู ความรู้ใหม่ ซึ่งส่วนใหญ่เป็นการอบรมเต็มเวลาหรือบางส่วนของเวลา โดยหน่วยงานต้นสังกัดจะให้ การอนุมัติและสนับสนุนด้านการเงิน ซึ่งส่วนใหญ่เป็นการอบรมนอกสถานที่ ระยะเวลาจะขึ้นอยู่กับ คุณสมบัติที่หน่วยงานต้องการจะพัฒนา มีทั้งระยะสั้นและระยะยาว หรือบางคนอาจจะลาศึกษาต่อ ซึ่งการศึกษาต่อก็คือ การฝึกอบรมอย่างเป็นทางการเช่นกัน

สรุปได้ว่า ประเภทการฝึกอบรม จำแนกเป็นการฝึกอบรมก่อนประจำการระหว่างประจำการ การฝึกอบรมตามโครงการ และการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาตนเอง ซึ่งมีจุดมุ่งหมายของการอบรมที่ แตกต่างกันตามความต้องการเพื่อพัฒนาสมรรถภาพของบุคลากรในองค์กร

6. หลักการฝึกอบรม

เบเดอร์และบลูม (Bader & Bloom, 1994, pp. 7 -15) ได้เสนอแนวคิดการจัดฝึกอบรมให้ ประสบผลสำเร็จว่าควรคำนึงถึงสิ่งต่อไปนี้

1. กำหนดการฝึกอบรมและติดตามผล (Defining Training Follow - Through) โดยเริ่มตั้งแต่ก่อน ระหว่าง และหลังการฝึกอบรม เพื่อเป็นการสร้างความมั่นใจว่าการฝึกอบรมนั้นเป็น ประโยชน์สูงสุด เป็นการสร้างสภาวะที่ช่วยถ่วงถ่วงและกระตุ้นให้เกิดการปฏิบัติงาน

2. สร้างมุมมองให้กว้างไกล (The Boarder View) โดยการพิจารณาถึง

2.1 ความชัดเจนของเป้าหมายขององค์กร

2.2 การปรับปรุงค่านิยมขององค์กร

2.3 งบประมาณสำหรับการฝึกอบรมที่เพียงพอ

2.4 การตรวจสอบผลของการอบรม

2.5 บรรยากาศของการเรียนรู้ในองค์กร (Learning Environment) เป็นการสร้างพันธะผูกพันให้กับสมาชิก การมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น การยอมรับสิ่งใหม่ การยอมรับการเปลี่ยนแปลง

2.6 อุปสรรค (Obstacle) ซึ่ง ได้แก่ แรงงูใจ เวลา ทักษะของการจัดการ การใช้เวลา และการขาดการสนับสนุนจากแหล่งทรัพยากรต่าง ๆ

3. ผู้มีส่วนร่วมในการฝึกอบรม ได้แก่

3.1 ผู้จัดการฝึกอบรมกับสถานะแรงงูใจ การฝึกหัด และการประเมินผล

3.2 คณะวิทยากรฝึกอบรมที่ได้มาจากภายในและภายนอกองค์กร

3.3 ผู้เข้ารับการอบรมกับแรงงูใจ และการมีส่วนร่วม

4. การสร้างพันธะการติดตาม (The Commitment to Follow-Through) เป็นกระบวนการติดตามสร้างเสริมแรงงูใจ สนับสนุน ส่งเสริม ให้คำแนะนำ ช่วยเหลือ และตรวจสอบผลของการฝึกอบรมในภาวะต่าง ๆ

เวลลา (Vella, 1995, pp. 21 - 27) ได้เสนอหลักของการเรียนรู้ที่จำเป็นสำหรับการฝึกอบรมไว้เป็น 12 ข้อ ดังต่อไปนี้

1. การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ ต้องส่งผลต่อนักเรียนทางด้านความรู้ เจตคติ ค่านิยม การรับรู้ และรูปแบบของพฤติกรรม

2. บุคคลควรจะต้องมีความเชื่อมั่น ในความรู้ที่ค้นพบด้วยตนเองมากกว่าความรู้ที่นำเสนอ โดยผู้อื่น

3. การเรียนรู้จะได้ผลหากเป็นการเรียนรู้ด้วยการปฏิบัติมากกว่าเป็นผู้รับ

4. การเรียนรู้ในลักษณะองค์รวมทำให้เกิดการเรียนรู้ได้มากกว่าการเรียนรู้แบบแยกส่วน

5. การเปลี่ยนแปลงความคิด เจตคติ และรูปแบบของพฤติกรรมของบุคคลนั้นจำเป็นต้องอาศัยข้อมูลและปัจจัยอื่น ๆ ประกอบ

6. การสร้างสรรค์ความรู้ขึ้นจำเป็นต้องอาศัยประสบการณ์ที่หลากหลายมากกว่าประสบการณ์เพียงครั้งเดียว

7. พฤติกรรมของบุคคลจะเปลี่ยนแปลงเพียงชั่วคราวเท่านั้นถ้าหากความคิด และเจตคติเกี่ยวกับสิ่งนั้นยังไม่ได้รับการเปลี่ยนแปลง

8. การรับรู้ของบุคคลและสิ่งแวดล้อมทางสังคมควรจะได้รับเปลี่ยนแปลงก่อนที่จะเปลี่ยนแปลงความคิด เจตคติ และพฤติกรรมของบุคคล

9. การส่งเสริม สนับสนุน การยอมรับและการเอาใจใส่ทางด้านสิ่งแวดล้อมทางสังคม เป็นปัจจัยที่ทำให้บุคคลมีอิสระที่จะเลือกรับหรือเกิดการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรม เจตคติ และความคิด

10. การเปลี่ยนแปลงของบุคคลทางด้านพฤติกรรม เจตคติ และความคิดจะเป็นไปอย่างถาวร ถ้าหากบุคคลได้รับการเปลี่ยนแปลงทางด้านสิ่งแวดล้อมทางบุคคลและสังคม

11. การเปลี่ยนแปลงความคิด เจตคติ และพฤติกรรมของบุคคลจะทำให้ง่ายเมื่อบุคคลยอมรับการเป็นสมาชิกในกลุ่ม การอภิปรายและการแสดงความคิดเห็นด้วยการโต้แย้งหรือเห็นด้วยที่เกิดขึ้นในกลุ่มจะช่วยให้เกิดพันธะ ความผูกพัน การกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งภายในบุคคลและภายในกลุ่ม

12. บุคคลจะยอมรับระบบความคิดใหม่ เจตคติ และรูปแบบพฤติกรรมก็เมื่อบุคคลยอมรับการเป็นสมาชิกใหม่ของกลุ่ม ซึ่งกลุ่มใหม่นี้จะสร้างการยอมรับ การให้ความหมายและให้ความคาดหวัง กับพฤติกรรมที่เหมาะสมและให้ความช่วยเหลือในการเรียนรู้บุคคลจะเป็นส่วนหนึ่งของสังคม โดย การยอมรับ โดยบรรทัดฐานทางสังคมของกลุ่มที่ตนเองสังกัด

นอกจากนั้น เวลลา (Vella, 1995, pp. 3 - 22) ได้เสนอหลักการพื้นฐานในการจัดการฝึกอบรม เพื่อให้ผู้ใหญ่เรียนรู้ได้ด้นนั้นมีทั้งหมด 12 ประการด้วยกันคือ

1. วิเคราะห์ความต้องการจำเป็น (Needs Assessment)
2. สร้างบรรยากาศแห่งความปลอดภัย (Safety) ซึ่งได้แก่
 - 2.1 ความไว้วางใจในสมรรถภาพของโปรแกรมและผู้ฝึกอบรม
 - 2.2 ความเชื่อมั่นในความเป็นไปได้ของจุดประสงค์ของการเรียนรู้
 - 2.3 การยินยอมให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมได้มีโอกาสแสดงความคิดเห็น
 - 2.4 ความเชื่อมั่นในผลลัพธ์ของกิจกรรมการเรียนรู้ที่ง่าย ชัดเจน และมีความสัมพันธ์กับงานที่ทำ
 - 2.5 เชื่อมั่นในสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสม
3. มิตรสัมพันธ์ที่ดีระหว่างผู้ฝึกอบรมกับนักเรียนทางการเรียนรู้และการพัฒนาบุคคล ด้วยวิธีการแสวงหาและความกระตือรือร้น
4. ให้ความสนใจอย่างระมัดระวังต่อการจัดลำดับของเนื้อหาเพื่อการเรียนรู้ และการเสริมแรง ที่เหมาะสมทั้งโปรแกรมการเรียนรู้ทางด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ รวมทั้งการเสริมแรงเพื่อให้เกิดการกระทำซ้ำทางด้านความรู้ ความจริง ทักษะ และเจตคติอย่าง หลากหลาย มีความสัมพันธ์กัน และมีความน่าสนใจ

5. สร้างการปฏิบัติการและมีผลสะท้อนกลับ (Praxis) ที่รวมอยู่ด้วยกันภายในเป็น การเรียนรู้ ด้วยการกระทำ (Learning by Doing) เพื่อให้เกิดความรู้ ทักษะ และเจตคติให้เกิด การเรียนรู้ด้วย กระบวนการ ได้แก่ การกระทำ การสะท้อนกลับ การตัดสินใจ การเปลี่ยนแปลง และการปฏิบัติสิ่งใหม่

6. การยอมรับนักเรียนในฐานะที่สิ่งที่จะต้องเรียนรู้ หมายถึง การเรียนรู้ซึ่งกันและกันให้ เกิด การตัดสินใจ ยึดผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นสำคัญ วิทยากรเป็นผู้อำนวยความสะดวก

7. ยึดมั่นการพัฒนาให้เกิดการเรียนรู้ทางด้านความรู้หรือความคิด เจตคติหรือความรู้สึก และทักษะต่าง ๆ หรือการกระทำ

8. สร้างการเรียนรู้อย่างฉับพลัน เกิดประโยชน์ทั้งด้านความรู้ เจตคติ และทักษะ

9. สร้างบทบาทที่ชัดเจน (Clear Roles) และบทบาทของการพัฒนา ทั้งทางด้าน การสื่อสาร ระหว่างผู้เข้ารับการอบรมกับวิทยากร

10. การเรียนรู้ร่วมกันด้วยการทำงานเป็นกลุ่ม (Teamwork) โดยจัดให้เป็นกลุ่มเล็ก จำนวน หลายกลุ่มเพื่อให้เกิดการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เกิดความรู้สึกปลอดภัยเป็นลักษณะเพื่อน ช่วย เพื่อน

11. ความผูกพันระหว่างนักเรียนกับสิ่งที่ได้เรียน (Engagement) ทั้งภาระการเรียนรู้ ทำให้ผู้เข้ารับการอบรมมีความผูกพัน

12. สามารถประเมินและตรวจสอบได้ (Accountability) เป็นการสร้างความชัดเจนว่า สิ่งที่ได้ จัด ให้เกิดการเรียนรู้ มีทักษะที่ได้รับการพัฒนาและอื่น ๆ

สรุปได้ว่า หลักการฝึกอบรมที่ดีควรประกอบด้วย การสนองความต้องการ ของบุคลากร และหน่วยงาน การสร้างบรรยากาศการอบรมที่เหมาะสม โดยเฉพาะความสัมพันธ์ที่ดี ระหว่างผู้ให้ การอบรมกับผู้รับการอบรม เน้นกระบวนการเรียนรู้ ลงมือปฏิบัติ เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น การ ทำงานร่วมกันเป็นทีม การสร้างความผูกพัน การมีส่วนร่วมทุกขั้นตอน การสะท้อนผลการอบรม และมีกระบวนการประเมินผลที่เป็นระบบและตรวจสอบได้

7. ประโยชน์ของการฝึกอบรม

สุพล เพชรานนท์ (2542, หน้า 16-17) กล่าวถึงประโยชน์ของการฝึกอบรม 9 ประการ ดังนี้

1. ผลผลิตในการทำงานสูงขึ้น การฝึกอบรมช่วยให้บุคลากรทั้งผู้ปฏิบัติงานใหม่ และผู้มีประสบการณ์แล้วทำงาน ได้ดีขึ้นทั้งด้านคุณภาพและปริมาณงาน

2. ทำให้ประหยัด การทำงานของพนักงานจะใช้เวลาน้อยลง บางงานสามารถลดขั้นตอนการทำงานลงได้ ซึ่งมีผลต่อการลดค่าใช้จ่ายในการลงทุน ลดการสิ้นเปลืองต่าง ๆ ลง การทำงานน้อยลง งานเสียน้อยลง อัตราการหมุนเวียนของพนักงานลดลงและความไม่พอใจระหว่างพนักงานลดน้อยลง

3. พัฒนาคุณภาพชีวิต ประสพการณ์ที่ได้รับจากการฝึกอบรมช่วยให้เกิดความรู้สึกดีหรือรื่น ในการพัฒนาตนเอง พัฒนาวิธีการทำงาน ทำให้ประสิทธิภาพในการทำงานสูงขึ้น

4. ทำให้ขวัญของคณงานดีขึ้น ช่วยสร้างความเชื่อมั่นในตนเอง

5. ช่วยย่นระยะเวลาเรียนรู้งาน ในกรณีรับพนักงานใหม่ หรือเปลี่ยนหน้าที่การงาน หากปล่อยให้เรียนรู้งานไปพร้อมกับการปฏิบัติงาน จะต้องใช้เวลามาก และอาจเกิดความเสียหาย ต่องาน การฝึกอบรมช่วยให้พนักงานปฏิบัติงานนั้นได้ถูกต้องทันทีหลังจากผ่านการฝึกอบรม

6. ช่วยแบ่งเบาภาระของผู้บริหาร ผู้ผ่านการฝึกอบรมจะมีความเข้าใจการปฏิบัติงานในหน้าที่เป็นอย่างดี ผู้บริหารไม่ต้องเสียเวลาให้คำแนะนำแก้ปัญหาจากการปฏิบัติงานที่ผิดพลาดหรือป้องกันความเสียหายที่เกิดขึ้นจากการทำงาน ผู้บริหารจะได้ใช้เวลาสำหรับการคิดพัฒนางาน

7. สร้างเสริมเจตคติที่ดีต่อองค์กร การฝึกอบรมจะช่วยสร้างความเข้าใจในด้านนโยบาย จุดประสงค์ และแนวทางในการดำเนินงานขององค์กรได้ถูกต้องตรงกัน อันจะส่งผลให้ได้รับความสนับสนุนและการมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงาน

8. ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน ประสพการณ์ที่ได้รับจากการฝึกอบรมทั้งด้านความรู้ความคิด ด้านเจตคติ และด้านทักษะปฏิบัติ จะช่วยให้การปฏิบัติงาน ได้ถูกต้อง เต็มความสามารถ และมีความพึงพอใจในการปฏิบัติงานมากขึ้น

9. ส่งเสริมความมั่นคงและความยืดหยุ่นให้แก่องค์กร

วิภาพรรณ กนิษฐนาคะ (2542, หน้า 6) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการฝึกอบรมไว้ 4 ด้าน ดังนี้ ประโยชน์ต่อองค์กร ประโยชน์ต่อผู้บังคับบัญชา ประโยชน์ต่อตัวบุคลากรเอง ประโยชน์ต่อทุกฝ่าย

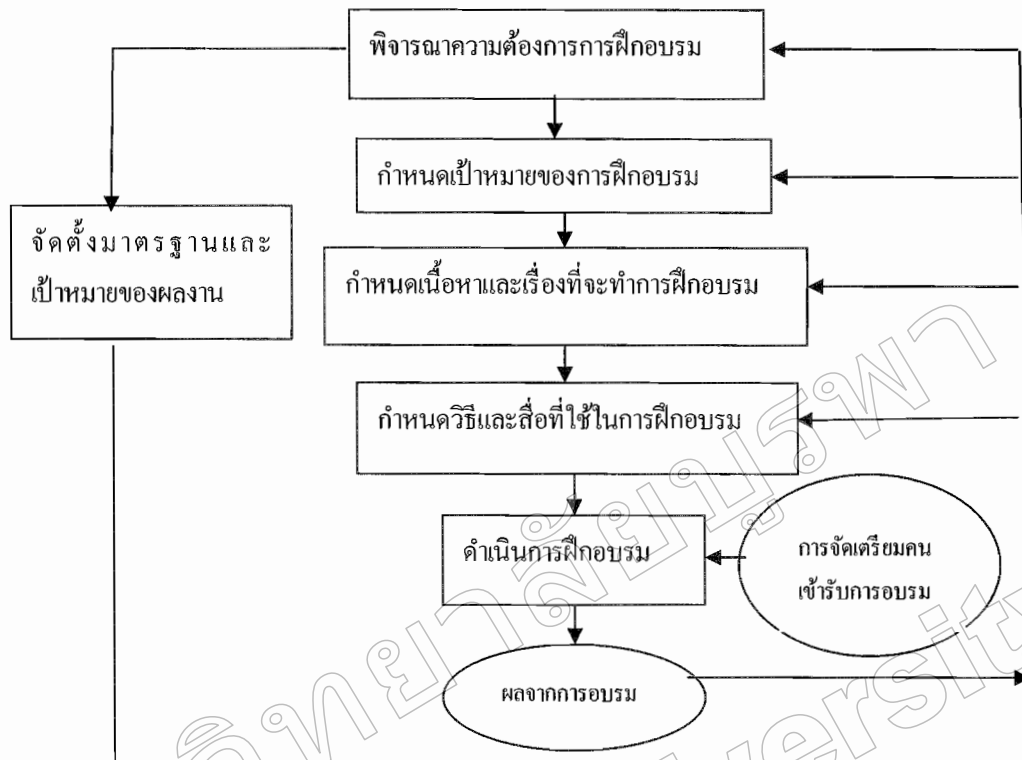
8. ระบบฝึกอบรม

ระบบฝึกอบรม มีความสำคัญต่อการสร้างเสริมคุณภาพการปฏิบัติงานของบุคลากรเป็นอย่างมาก กล่าวถึง การฝึกอบรมเป็นกระบวนการใน การพัฒนางานที่ทำอยู่แล้วให้พัฒนาขึ้นใหม่ อีกทั้งเป็นกระบวนการแก้ปัญหาและปรับปรุงระบบงาน โดยเน้นที่จะให้เกิดการเปลี่ยนแปลง พฤติกรรมการปฏิบัติงานใน 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ ความชำนาญ และเจตคติ การฝึกอบรมจึงไม่ใช่เป็นเพียงการใช้เครื่องมือและการใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ในการฝึก อบรมเท่านั้น แต่รวมไปถึงการจัดสภาพแวดล้อมทางการฝึกอบรมซึ่งทั้งหมดนี้จะต้องอาศัยการ ออกแบบระบบการฝึกอบรมเข้า

ช่วย แพทริก (Patrick, 1992, p. 115) กล่าวถึง ระบบฝึกอบรมเป็นการ พัฒนารูปแบบความต้องการ พฤติกรรมด้านเจตคติ ความรู้ และทักษะที่กำหนดไว้ให้เกิดขึ้นในตัว บุคคล เพื่อให้เพียงพอกับการปฏิบัติงานหรือภาระหน้าที่ของงานซึ่งสอดคล้องกับ อติยาน์ ศรีเกษตริน (2537, หน้า 25) ที่กล่าวถึง ระบบฝึกอบรมมุ่งพัฒนาบุคลากรให้มีความรู้ความสามารถ มีทักษะและเจตคติ ที่ถูกต้อง ในการปฏิบัติงานอย่างใดอย่างหนึ่ง เพื่อให้การปฏิบัติงานเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพหรือ เพื่อเพิ่ม ผลผลิต

ธงชัย สันติวงษ์ (2539, หน้า 195 - 196) กล่าวถึง การฝึกอบรมมีขั้นตอนของการ ดำเนินงาน ดังนี้ คือ

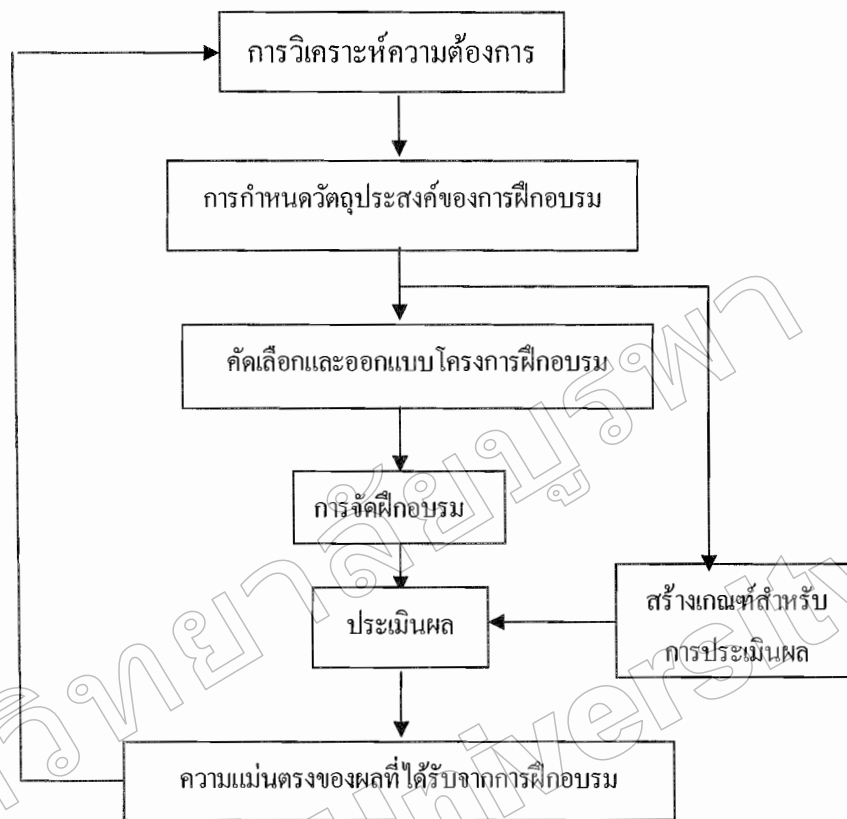
1. การพิจารณาตามความต้องการและปัญหาที่ต้องมีการฝึกอบรม คือ การตรวจ สอบ และ พิจารณาให้ทราบถึงความจำเป็นและความต้องการที่ต้องจัดกรฝึกอบรมขึ้น
2. เป้าหมายของการฝึกอบรม คือ การเขียนระบุเป้าหมายที่ต้องการได้รับการ ฝึกอบรม ให้ชัดเจน
3. การกำหนดเนื้อหาและเนื้อเรื่องที่จะอบรม คือ พิจารณาว่าการเสริมสร้างความรู้ ความสามารถให้ ได้ผลตามที่ต้องการนั้นจะต้องมีการอบรมเรื่องอะไรบ้าง รวมตลอดถึงการ พิจารณา ส่วนประกอบของเนื้อหาและเรื่องที่จะอบรม
4. การกำหนดวิธีที่จะใช้อบรมและสื่อหรือเครื่องมือที่เหมาะสม คือ พิจารณาว่าเรื่อง ที่อบรม ถ้าจะให้ มีประสิทธิภาพและได้ผลดีนั้น ควรใช้วิธีการอบรมแบบใดจึงจะได้ผลดีที่สุดและ เหมาะสมกับ บุคคลที่อบรมและเรื่องที่ต้องการอบรม นอกจากนี้ต้องพิจารณาสื่อหรือเครื่องมือ (Media) ที่จะใช้
5. การดำเนินการฝึกอบรม คือ การเริ่มต้นดำเนินการอบรมตามแผนและแนวทางต่าง ๆ ที่ ได้พิจารณาและกำหนดไว้แล้ว ดังแผนภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 10 กระบวนการของการฝึกอบรม (ธงชัย สันติวงษ์, 2539, หน้า 195)

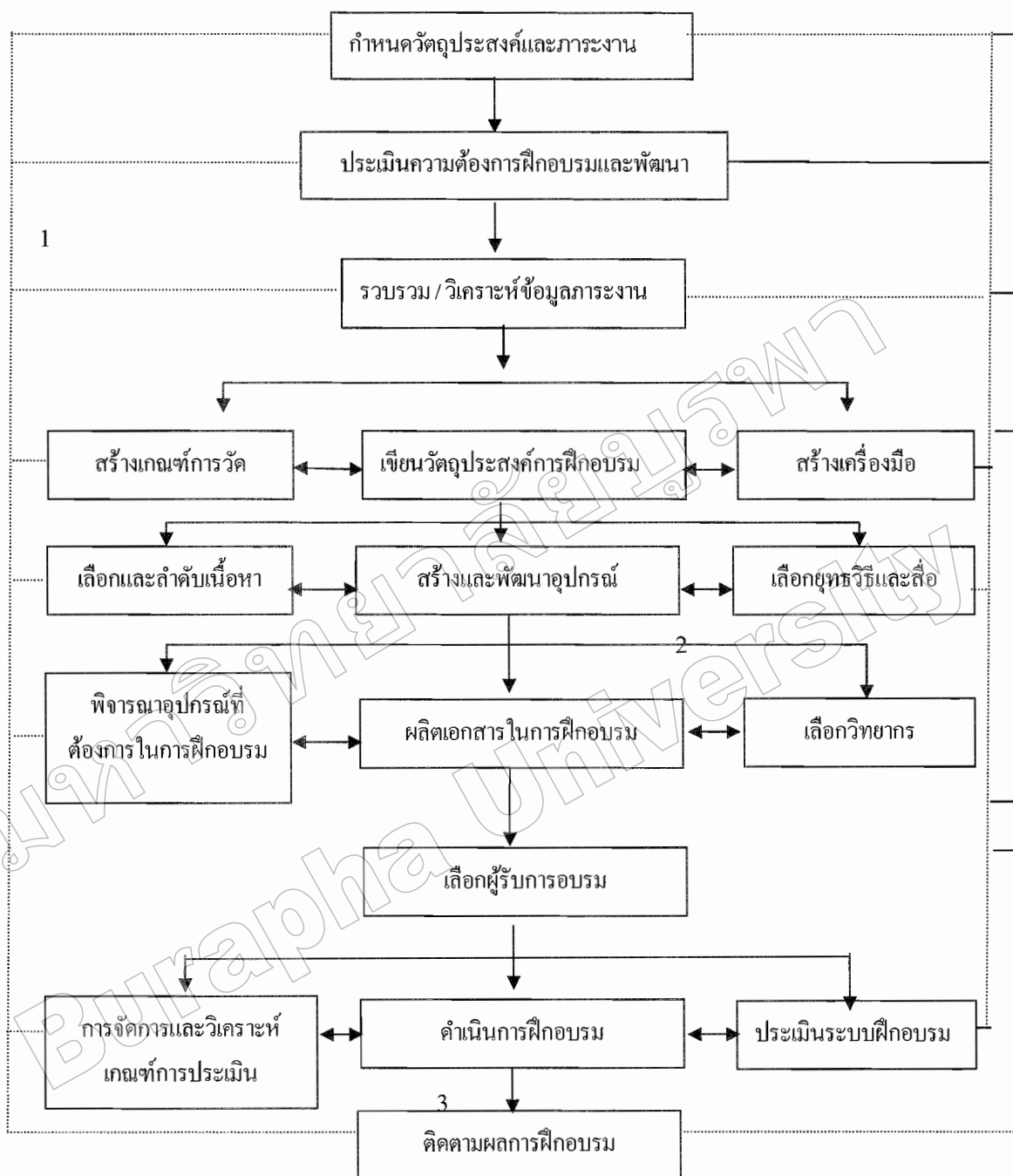
เมื่อการฝึกอบรมสิ้นสุดลงแล้วผลที่ได้ก็คือ พฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไป อันเป็นผลผลิตของการอบรมที่ทำมา การประเมินผลโครงการฝึกอบรมก็คือ การพิจารณาเปรียบเทียบว่าผู้ที่ได้ผ่านการฝึกอบรมแล้วสามารถทำงานได้ผลงานในระดับที่เป็นมาตรฐานที่ต้องการหรือไม่ ซึ่งถ้าหากยังมีปัญหา การแก้ไขจะดำเนินการใน 3 จุด คือ (1) การทบทวนพิจารณาความเหมาะสมของเนื้อหาหรือหลักสูตรที่ต้องการอบรม (2) การทบทวนความเหมาะสมของสื่อหรือเครื่องมือที่ใช้ในการฝึกอบรมในแต่ละครั้ง และ (3) การทบทวนถึงตัวผู้เข้ารับการอบรมว่ามีความพร้อมที่จะเข้ารับ การฝึกอบรมในหลักสูตรที่กำหนดไว้หรือไม่ ซึ่งอาจมีการปรับให้พร้อมก่อนเข้ารับการฝึกอบรม

ชูชัย สมितिไกร (2540, หน้า 29 - 34) ได้ระบุไว้ว่า กระบวนการของการจัดการฝึกอบรมอย่างมี ระบบประกอบด้วย 6 ขั้นตอน คือ (1) การวิเคราะห์ความต้องการในการฝึกอบรม ซึ่งมีประเด็น การวิเคราะห์ที่สำคัญ 3 ประการ คือ การวิเคราะห์องค์กร การวิเคราะห์ภารกิจและคุณสมบัติ และ การวิเคราะห์บุคคล (2) กำหนดวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม (3) คัดเลือกและออกแบบ โครงการ



ภาพที่ 11 แบบจำลองการฝึกอบรมอย่างเป็นระบบ (ชูชัย สมितिไกร, 2540, หน้า 30)

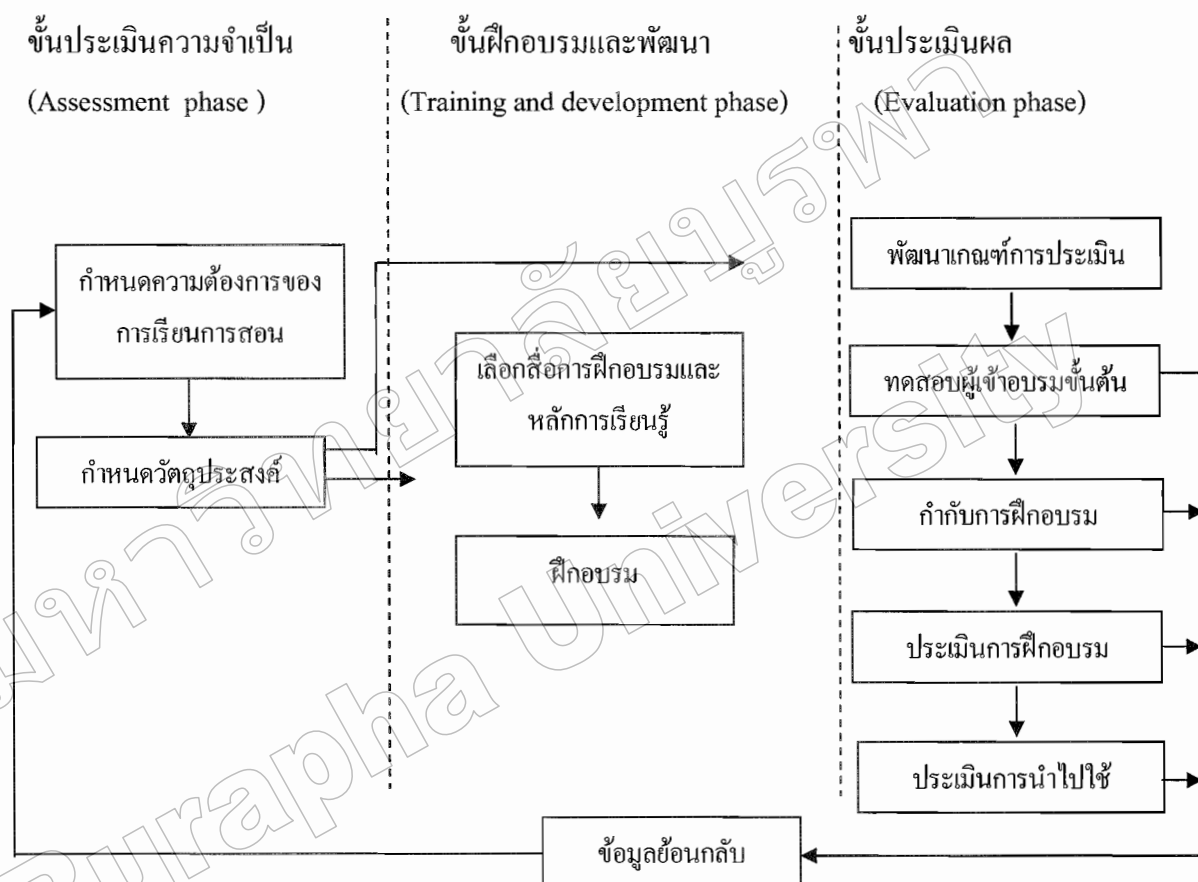
เทรซี (Tracey, 1982) สร้างระบบฝึกอบรมและพัฒนา โดยแบ่งลำดับขั้นการดำเนินงาน ออกเป็น 3 ขั้นตอน คือ การวิเคราะห์ระบบ (System Analysis) การพัฒนาระบบ (System Development) และการใช้ระบบ (System Validati)



ภาพที่ 12 ระบบการฝึกอบรมและพัฒนาของเทรซี (Tracey, 1982)

คาสซิโอ (Cascio, 1986, pp. 212 - 246) ได้เสนอว่า กระบวนการพัฒนาแบบจำลอง การฝึกอบรม โดยทั่วไป (General Systems Model of the Training and Development process) ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นประเมินความจำเป็น (Assessment Phase) เพื่อกำหนดความต้องการในการเรียนการสอน และกำหนดวัตถุประสงค์ในการฝึกอบรม 2) ขั้นฝึกอบรมและพัฒนา

(Training and Development Phase) เป็นขั้นที่มีการวิเคราะห์เพื่อพิจารณาเลือกสื่อ การฝึกอบรมและหลักการเรียนรู้ และวางแผนดำเนินการฝึกอบรมที่ตรงกับความต้องการ ต้องพัฒนาเกณฑ์ขึ้นมาเพื่อใช้ในการตรวจสอบความรู้ขั้นต้นของผู้เข้ารับการอบรม กำกับการฝึกอบรม ประเมินผลการฝึกอบรม และการนำความรู้ไปใช้ โดยแต่ละขั้นมีวิธีการดำเนินงานที่สอดคล้องกัน



ภาพที่ 13 แบบจำลองระบบการฝึกอบรมตามแนวคิดของคาสซิโอ (Cascio, 1986, p. 246)

เดสเลอร์ (Dessler, 1988, pp. 232 - 269) เสนอว่าแบบจำลองโดยทั่วไปของการฝึกอบรม จะมี กระบวนการหลัก ๆ ที่สำคัญอยู่ 4 ขั้นตอน คือ ขั้นประเมินความจำเป็น (Assessment) เพื่อศึกษา ปัญหาว่าจำเป็นต้องแก้ไขด้วยการฝึกอบรมหรือต้องการพัฒนาด้วยการฝึกอบรม ขั้นกำหนดวัตถุประสงค์การฝึกอบรม (Set Training Objective) จะต้องกำหนดให้เป็นสิ่งที่สามารถสังเกตได้ หรือ วัดได้ ขั้นฝึกอบรม (Training) ต้องประกอบด้วยเทคนิคการฝึกอบรมที่เหมาะสมและมีโปรแกรม การดำเนินงานประกอบ และขั้นประเมินผล (Evaluation) เป็นการประเมินปฏิบัติการเรียนรู้ พฤติกรรม หรือผลที่เกิดขึ้น



ภาพที่ 14 แบบจำลองระบบการฝึกอบรมตามแนวคิดของเดสเลอร์ (Dessler, 1988, p. 269)

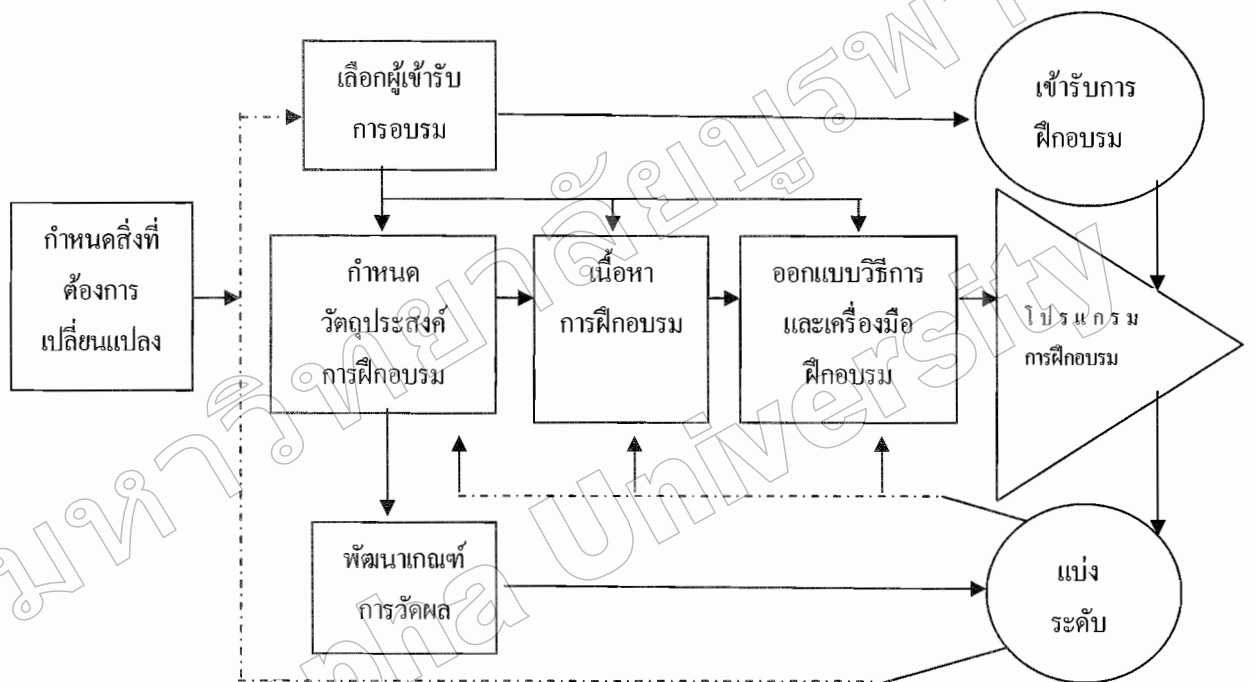
แพทริก (Patrick, 1992, p. 110) มีความเห็นว่า วิธีการระบบที่ใช้ในการฝึกอบรม มีขอบเขตที่ ชัดเจนอยู่ 2 ประการ คือ ประการแรก การฝึกอบรมสามารถดำเนินงานเป็นระบบที่ สมบูรณ์ ได้จาก การมีปฏิสัมพันธ์กับระบบอื่น ๆ เช่น การเลือกบุคลากรและการเลือกสิ่งที่ต้องการ การฝึกอบรมจะมี ความสำคัญและเกี่ยวข้องกับระบบอื่น ที่สืบเนื่องมาจากอาชีพการงานหรือปัญหา การศึกษาการฝึกอบรม จึงต้องมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับระบบที่เกี่ยวข้องกัน ประการที่สอง การ ฝึกอบรมสามารถพัฒนาขึ้นให้ เป็นระบบเฉพาะตนได้ โดยการวิเคราะห์แยกออกเป็นระบบย่อย และทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน จากการกำหนดและปรับหน้าที่ให้แตกต่างกันในการพัฒนา โปรแกรมการฝึกอบรม ดังนั้น แบบจำลอง ระบบฝึกอบรมจึงต้องมีข้อกำหนดที่มากกว่าแบบจำลอง ระบบการเรียนการสอน โดยทั่วไป นอกจากนี้ แพทริก (Patrick, 1992, pp. 114 - 115) ได้เสนอว่า ระบบการฝึกอบรมควรประกอบด้วย กระบวนการที่สำคัญ 10 ขั้นตอนด้วยกัน

1. กำหนดสิ่งที่ต้องการเปลี่ยนแปลง (Identify Changing Needs) โดยสรุปจากปัญหา และ ความต้องการขององค์กร ที่เกิดขึ้นมาจากอุปกรณ์ใหม่ การปรับคณะทำงานใหม่ การพัฒนา ใหม่ ๆ การปฏิบัติงานมีความซับซ้อนมากขึ้น และระดับของทักษะการปฏิบัติงานยังไม่พอเพียงใน การทำงานให้ มีคุณภาพหรือมีปริมาณตามต้องการ ซึ่งจะสามารแก้ไขปรับปรุงจากการฝึกอบรม หรืออบรมเพิ่มเติม ให้กับบุคลากร ความต้องการที่กำหนดขึ้นนี้จะต้องมีความจำเป็นอย่างยิ่ง มีความชัดเจน และเป็น พฤติกรรมที่ไม่คลุมเครือหรือเป็นวัตถุประสงค์เชิงทักษะปฏิบัติ จาก เป้าหมายของโปรแกรม การฝึกอบรม

2. คัดเลือกผู้เข้ารับการอบรม (Select Trainees) การคัดเลือกนี้ดำเนินการใน 2 กรณี คือ ถ้าเป็นบรรยากาศทางอุตสาหกรรมหรือเศรษฐกิจในประเด็นที่ไม่จำเป็นต้องอบรมมากนัก สามารถเลือกอบรมแบบเพิ่มเติมความรู้สำหรับบุคลากรระดับสูงและไม่ต้องการเปลี่ยนแปลงงาน แต่ถ้าเป็นผลที่เกิดขึ้น โดยไม่มีความสำคัญกับธุรกิจการค้าขายต้องเลือกการฝึกอบรม
3. พัฒนาเกณฑ์การวัดผล (Develop Criterion Measures) นำวัตถุประสงค์และการฝึกอบรมมาเป็นข้อกำหนดความเหมาะสมของเกณฑ์การตรวจสอบ ซึ่งสามารถนำไปใช้ประเมินทักษะปฏิบัติของผู้เข้าอบรมแต่ละระดับขั้นตามโปรแกรมการฝึกอบรมที่ได้
4. กำหนดวัตถุประสงค์การฝึกอบรม (Define Training Objectives) กำหนดขึ้นจากสิ่งที่คาดหวังว่าจะสามารถถ่ายทอดด้วยปฏิสัมพันธ์กับระหว่างบุคลากรได้ ในด้านความรู้ ทักษะ และสิ่งที่ต้องการอื่นๆด้วยการวิเคราะห์งานที่ปฏิบัติและภาระหน้าที่ที่ต้องเข้าใจและนำไปปฏิบัติตามต้องการ
5. เนื้อหาการฝึกอบรมที่ให้ (Derive Training Content) พิจารณาขึ้นจากเนื้อหาสาระที่เหมาะสมต่อการถ่ายทอดให้ผู้เข้ารับการอบรม ตามวัตถุประสงค์การฝึกอบรมที่กำหนดไว้
6. ออกแบบวิธีการและเครื่องมือฝึกอบรม (Design Methods and Training Material) นำเนื้อหาสาระการฝึกอบรมมาพิจารณาออกแบบการฝึกอบรมให้มากที่สุดเท่าที่ผู้เข้าอบรมจะรับได้ โดยออกแบบให้ครอบคลุมความสำคัญและลึกซึ้งมาก ในด้าน โครงสร้างและลำดับขั้น การใช้เครื่องมือ ฝึกอบรม
7. โปรแกรมการฝึกอบรม (Training Programmed) เป็นการรวบรวมวิธีการ เครื่องมือ และ กิจกรรมการฝึกอบรมที่ได้ออกแบบเอาไว้ มาประกอบรวมเข้ากับหลักจิตวิทยาการฝึกอบรม และ สภาพแวดล้อมที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดเป็นลำดับขั้นของฝึกอบรม
8. การแบ่งระดับ (Graduates) พิจารณาจากความสำคัญที่สุดของตัวบ่งชี้ในการประเมินผล และ โปรแกรมการฝึกอบรม เป็นเกณฑ์ในการแบ่งทักษะปฏิบัติของผู้เข้ารับการอบรม
9. ผู้เข้ารับการอบรม (Trainees) ผู้เข้ารับการอบรมที่เลือกเข้ารับการอบรมจะประกอบไปด้วยบุคลากรที่มีขีดความสามารถหลากหลาย ต้องทำการทดสอบเพื่อประเมินความสามารถที่กำหนดให้นำไปใช้กับภาระงานใหม่ ซึ่งการถ่ายทอดความรู้ ความสามารถในบางครั้งก็มีความเกี่ยวข้อง กับองค์ประกอบอื่นที่อยู่ภายนอกกระบวนการฝึกอบรม ไม่ว่าจะเป็นสภาพแวดล้อม แรงจูงใจ และ ความสนใจของผู้เข้ารับการอบรม เช่น ระดับของค่าจ้าง สถานภาพในการปฏิบัติงาน ทุกสิ่งที่เกี่ยวข้อง กับความสามารถในการถ่ายทอดอย่างเป็นธรรมชาติ และมีความสัมพันธ์อย่างมากทางจิตวิทยา อันเป็นปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างความรู้ และทักษะในการดำรงชีวิตของบุคคลตามที่ต้องการกับ โปรแกรมการฝึกอบรม การตัดสินใจเลือกผู้เข้ารับ การฝึกอบรมจะมีผลกระทบ

ทั้งวัตถุประสงค์และ เนื้อหาสาระ รวมทั้งการออกแบบขั้นตอนของการฝึกอบรมได้ โดยนำเกณฑ์การวัดผลมากำหนดระดับ ผลสัมฤทธิ์ของผู้เข้ารับการอบรม หากผลสัมฤทธิ์ในระดับใดยังไม่เป็นไปตามต้องการก็สามารถนำ ผลที่ได้ไปปรับปรุงและเพิ่มเติมในวัตถุประสงค์ เนื้อหา วิธีการ และเครื่องมือที่ใช้ในการฝึกอบรม รวมทั้งการคัดเลือกผู้เข้ารับการอบรมได้

10. ผลย้อนกลับ (Feedback) การพัฒนาระบบฝึกอบรมจะต้องกำหนดให้สามารถปรับปรุง และเพิ่มเติมบางสิ่งเข้าไปในหน่วยย่อยของระบบ



ภาพที่ 15 แบบจำลองระบบฝึกอบรมตามแนวคิดของแพทริก (Patrick, 1992, p. 115)

ซาง (Chang, 1995, pp. 15 - 16) เสนอว่า ระบบการฝึกอบรมประกอบด้วยกระบวนการสำคัญ 6 ขั้นตอน โดยมีรายละเอียดแต่ละขั้นสรุปได้ดังนี้

ขั้นที่ 1 การกำหนดความต้องการฝึกอบรม (Identify Training Needs) โดยการตัดสินใจว่า จะอบรมอย่างไรจึงจะปรับปรุงทักษะการปฏิบัติงาน และเป้าหมายที่เกิดจากการฝึกอบรม

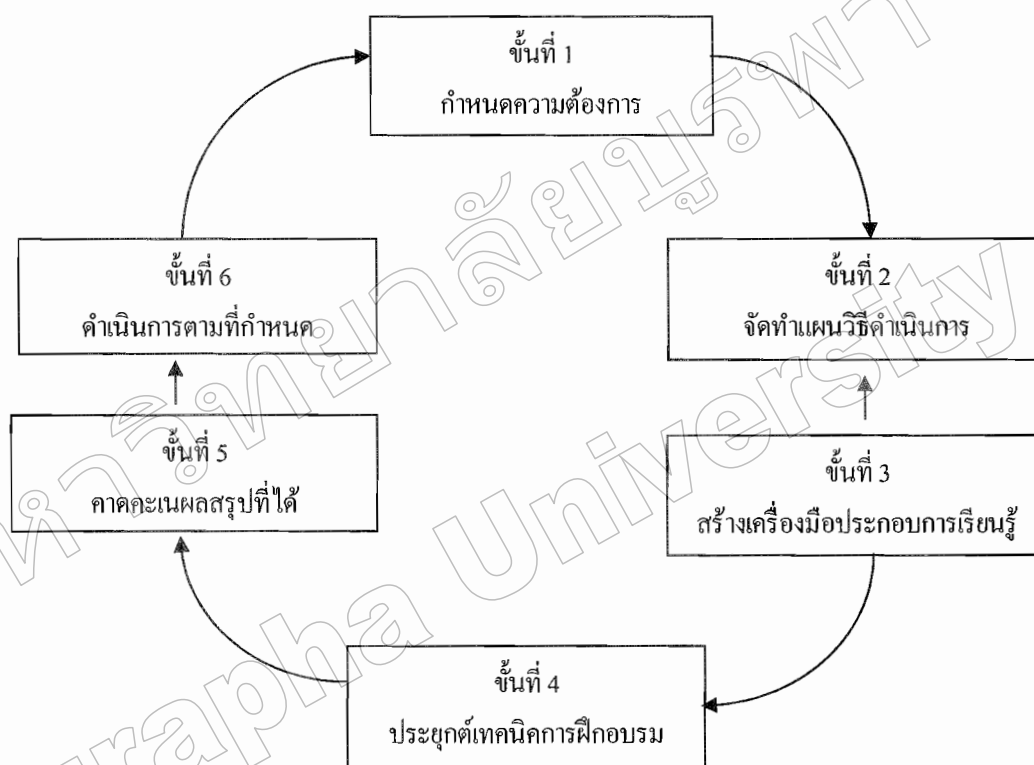
ขั้นที่ 2 จัดทำแผนวิธีดำเนินการ (Map the Approach) เลือกวิธีการฝึกอบรมจากวิธีการที่ดีที่สุด เพื่อผลการฝึกอบรมเป็นไปตามเป้าหมาย และการปรับปรุงทักษะการปฏิบัติงาน

ขั้นที่ 3 สร้างเครื่องมือประกอบการเรียนรู้ (Produce Learning Tools) สร้างเครื่องมือการอบรมทั้งหมดและส่วนประกอบต่าง ๆ ที่ใช้ในการฝึกอบรม เช่น วัสดุอุปกรณ์ เครื่องมือ โสตทัศน เครื่องช่วยฝึกปฏิบัติงาน

ขั้นที่ 4 ประยุกต์เทคนิคการฝึกอบรม (Apply Training Techniques) ออกแบบการฝึกอบรมที่มั่นใจว่าจะประสบผลสำเร็จเมื่อสิ้นสุดกระบวนการ

ขั้นที่ 5 คำนวณผลที่ได้ (Calculate Measurable Results) ตรวจสอบการฝึกอบรมความสำเร็จของกิจกรรมการฝึกในการเสริมสร้างทักษะปฏิบัติ และออกแบบการฝึกใหม่

ขั้นที่ 6 ดำเนินการตามที่กำหนด (Track ongoing follow-through) จัดกิจกรรมตามที่วางแผนไว้อย่างเป็นระบบ



ภาพที่ 16 แบบจำลอง The High-IMPACT Training Model (Chang, 1995, p. 15)

จากการศึกษารูปแบบการฝึกอบรมดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยมีความเห็นว่า ระบบฝึกอบรมตามแนวคิดของแพทริก (Patrick, 1992, p. 115) ซึ่งมีวิธีการระบบที่ใช้ในการฝึกอบรม มีขอบเขตที่ชัดเจนอยู่ 2 ประการ คือ ประการแรก การฝึกอบรมสามารถดำเนินงานเป็นระบบที่สมบูรณ์ ได้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับระบบอื่น ๆ เช่น การเลือกบุคลากรและการเลือกสิ่งที่ต้องการ การฝึกอบรมจะมีความสำคัญและเกี่ยวข้องกับระบบอื่น ที่สืบเนื่องมาจากอาชีพการงานหรือปัญหาการศึกษาการฝึกอบรม จึงต้องมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับระบบที่เกี่ยวข้องกัน ประการที่สอง การฝึกอบรมสามารถพัฒนาขึ้นให้ เป็นระบบเฉพาะตนได้ โดยการวิเคราะห์แยกออกเป็นระบบย่อย และทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน จากการกำหนดและปรับหน้าที่ให้แตกต่างกันในการพัฒนาโปรแกรมการฝึกอบรม

ลำดับขั้นการดำเนินงาน นวัตกรรมสำหรับการฝึกอบรม การดำเนินการจัดอบรมต้องคำนึงถึงองค์ประกอบหลายประการ ไม่ว่าจะเป็นกำหนดการอบรม เนื้อหา กิจกรรม และสื่อสำหรับการอบรม รวมทั้งบุคลากรที่เกี่ยวข้อง เช่น วิทยากร ผู้ดำเนินการจัดอบรม การวางแผน และการเตรียมการที่จะช่วยให้สามารถดำเนินการ จัดอบรมได้อย่างมีประสิทธิภาพและบรรลุจุดประสงค์ที่ต้องการ นอกจากนี้การประเมินผลทั้งก่อน ระหว่าง และหลังการฝึกอบรมเป็นอีกองค์ประกอบที่ช่วยให้ข้อมูลสำหรับการปรับปรุงและพัฒนา กระบวนการฝึกอบรมทั้งในระหว่างดำเนินการ และการฝึกอบรมในโอกาสต่อไป

การจัดการเรียนรู้

ความหมายของการเรียนรู้

มีนักจิตวิทยาหลายท่านให้ความหมายของการเรียนรู้ไว้เช่น

คิมเบิล (Kimble, 1961) การเรียนรู้ เป็นการเปลี่ยนแปลงค่อนข้างถาวรในพฤติกรรมอันเป็นผลมาจากการฝึกที่ได้รับการเสริมแรง

เบาวเออร์ และ ฮิลการ์ด (Bower & Hilgard, 1981) การเรียนรู้ เป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม อันเป็นผลมาจากประสบการณ์และการฝึก ทั้งนี้ไม่รวมถึงการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมที่เกิดจากการตอบสนองตามสัญชาตญาณ ฤทธิ์ของยา หรือสารเคมี หรือปฏิกิริยาสะท้อนตามธรรมชาติของมนุษย์

ประคินันท์ อุปรมย์ (2540, หน้า121) การเรียนรู้ คือ การเปลี่ยนแปลงของบุคคลอันมีผลเนื่องมาจากการได้รับประสบการณ์ โดยการเปลี่ยนแปลงนั้นเป็นเหตุทำให้บุคคลเผชิญสถานการณ์เดิมแตกต่างไปจากเดิม “ประสบการณ์ที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหมายถึงทั้งประสบการณ์ทางตรงและประสบการณ์ทางอ้อม”

ประสบการณ์ทางตรง คือ ประสบการณ์ที่บุคคลได้พบหรือสัมผัสด้วยตนเอง เช่น เด็กเล็ก ๆ ที่ยังไม่เคยรู้จักหรือเรียนรู้คำว่า “ร้อน” เวลาที่คลานเข้าไปใกล้กาน้ำร้อน แล้วผู้ใหญ่บอกว่าร้อน และห้ามคลานเข้าไปหา เด็กยอมไม่เข้าใจและคลานเข้าไปหาอยู่อีก จนกว่าจะได้ใช้มือหรืออวัยวะส่วนใดส่วนหนึ่งของร่างกายไปสัมผัสกาน้ำร้อน จึงจะรู้ว่ากาน้ำที่ว่าร้อนนั้นเป็นอย่างไรต่อไป เมื่อเขาเห็นกาน้ำอีกแล้วผู้ใหญ่บอกว่ากาน้ำนั้นร้อนเขาจะไม่คลานเข้าไปจับกาน้ำนั้น เพราะเกิดการเรียนรู้คำว่าร้อนที่ผู้ใหญ่บอกแล้ว เช่นนี้กล่าวได้ว่า ประสบการณ์ตรงมีผลทำให้เกิดการเรียนรู้ เพราะมีการเปลี่ยนแปลงที่ทำให้เผชิญกับสถานการณ์เดิมแตกต่างไปจากเดิม ในการมีประสบการณ์ตรงบางอย่างอาจทำให้บุคคลมีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม แต่ไม่ถือว่าเป็นการเรียนรู้ ได้แก่

1. พฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงเนื่องจากฤทธิ์ยา หรือสิ่งเสพติดบางอย่าง
2. พฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงเนื่องจากความเจ็บป่วยทางกายหรือทางใจ

3. พฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงเนื่องจากความเหนื่อยล้าของร่างกาย

4. พฤติกรรมที่เกิดจากปฏิกิริยาสะท้อนต่าง ๆ

ประสบการณ์ทางอ้อม คือ ประสบการณ์ที่นักเรียนมิได้พบหรือสัมผัสด้วยตนเองโดยตรง แต่อาจได้รับประสบการณ์ทางอ้อมจาก การอบรมสั่งสอนหรือการบอกเล่า การอ่านหนังสือต่าง ๆ และการรับรู้จากสื่อมวลชนต่าง ๆ

จุดมุ่งหมายของการเรียนรู้

พฤติกรรมการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายของนักการศึกษาซึ่งกำหนดโดย บลูม และคณะ (Bloom and Others) มุ่งพัฒนานักเรียนใน 3 ด้าน ดังนี้

1. ด้านพุทธิพิสัย (Cognitive Domain) คือ ผลของการเรียนรู้ที่เป็นความสามารถทางสมอง ครอบคลุมพฤติกรรมประเภท ความจำ ความเข้าใจ การนำไปใช้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์และ ประเมินผล

2. ด้านจิตพิสัย (Affective Domain) คือ ผลของการเรียนรู้ที่เปลี่ยนแปลงด้านความรู้สึก ครอบคลุมพฤติกรรมประเภท ความรู้สึก ความสนใจ ทศนคติ การประเมินค่าและค่านิยม

3. ด้านทักษะพิสัย (Psychomotor Domain) คือ ผลของการเรียนรู้ที่เป็นความสามารถด้านการปฏิบัติ ครอบคลุมพฤติกรรมประเภท การเคลื่อนไหว การกระทำ การปฏิบัติงาน การมีทักษะและความชำนาญ

องค์ประกอบสำคัญของการเรียนรู้

ดอลลาร์ด และมิลเลอร์ (Dallard and Miller อ้างถึงใน ประดิพันธ์ อุปรมัย 2540, หน้า 121) เสนอว่าการเรียนรู้ มีองค์ประกอบสำคัญ 4 ประการ คือ

1. แรงขับ (Drive) เป็นความต้องการที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคล เป็นความพร้อมที่จะเรียนรู้ของบุคคลทั้งสอง ระบบประสาทสัมผัสและกล้ามเนื้อ แรงขับและความพร้อมเหล่านี้จะก่อให้เกิด ปฏิกิริยา หรือพฤติกรรมที่จะชักนำไปสู่การเรียนรู้ต่อไป

2. สิ่งเร้า (Stimulus) เป็นสิ่งแวดล้อมที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ต่าง ๆ ซึ่งเป็นตัวการที่ทำให้ บุคคลมีปฏิกิริยา หรือพฤติกรรมตอบสนองออกมา ในสภาพการเรียนการสอน สิ่งเร้า จะหมายถึง ครู กิจกรรมการสอน และอุปกรณ์การสอนต่าง ๆ ที่ครูนำมาใช้

3. การตอบสนอง (Response) เป็นปฏิกิริยา หรือพฤติกรรมต่าง ๆ ที่แสดงออกมาเมื่อ บุคคลได้รับการกระตุ้นจากสิ่งเร้า ทั้งส่วนที่สังเกตเห็นได้และส่วนที่ไม่สามารถสังเกตเห็นได้ เช่น การเคลื่อนไหว ท่าทาง คำพูด การคิด การรับรู้ ความสนใจ และความรู้สึก เป็นต้น

4. การเสริมแรง (Reinforcement) เป็นการให้สิ่งที่มีอิทธิพลต่อบุคคลอันมีผลในการเพิ่มพลังให้เกิดการเชื่อมโยง ระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนองเพิ่มขึ้น การเสริมแรงมีทั้งทางบวกและทางลบ ซึ่งมีผลต่อการเรียนรู้ของบุคคลเป็นอันมาก

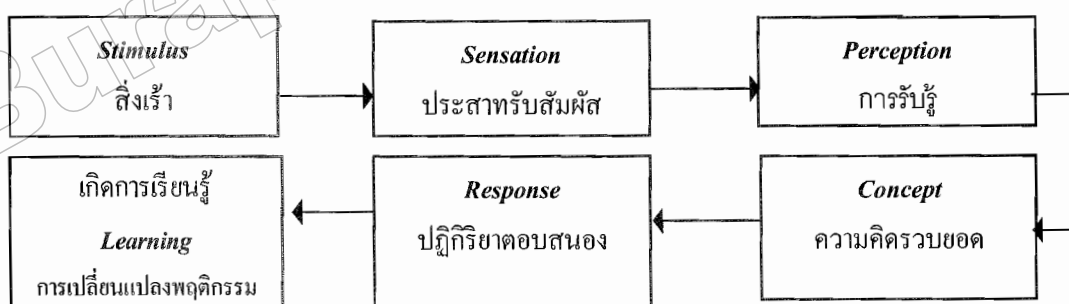
ธรรมชาติของการเรียนรู้

การเรียนรู้มีลักษณะสำคัญดังต่อไปนี้

1. การเรียนรู้เป็นกระบวนการ การเกิดการเรียนรู้ของบุคคลจะมีกระบวนการของการเรียนรู้ จากการไม่รู้ไปสู่การเรียนรู้ 5 ขั้นตอน คือ

- 1.1 มีสิ่งเร้ามากระตุ้นบุคคล
- 1.2 บุคคลสัมผัสสิ่งเร้าด้วยประสาททั้ง 5
- 1.3 บุคคลแปลความหมายหรือรับรู้สิ่งเร้า
- 1.4 บุคคลมีปฏิกิริยาตอบสนองอย่างใดอย่างหนึ่งต่อสิ่งเร้าตามที่รับรู้
- 1.5 บุคคลประเมินผลที่เกิดจากการตอบสนองต่อสิ่งเร้า

การเรียนรู้เริ่มเกิดขึ้นเมื่อมีสิ่งเร้า (Stimulus) มากระตุ้นบุคคล ระบบประสาทจะตื่นตัวเกิดการรับสัมผัส (Sensation) ด้วยประสาทสัมผัสทั้ง 5 แล้วส่งกระแสประสาทไปยังสมองเพื่อแปลความหมาย โดยอาศัยประสบการณ์เดิมเป็นการรับรู้ (Perception) ใหม่ อาจสอดคล้องหรือแตกต่างไปจากประสบการณ์เดิม แล้วสรุปผลของการรับรู้ นั้น เป็นความเข้าใจหรือความคิดรวบยอด (Concept) และมีปฏิกิริยาตอบสนอง (Response) อย่างใดอย่างหนึ่งต่อสิ่งเร้า ตามที่รับรู้ซึ่งทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมแสดงว่า เกิดการเรียนรู้แล้ว



ภาพที่ 17 การเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ประดิพันธ์ อุปรมย์ (2540, หน้า 121)

2. การเรียนรู้ไม่ใช่วุฒิภาวะแต่การเรียนรู้อาศัยวุฒิภาวะ

วุฒิภาวะ คือ ระดับความเจริญเติบโตสูงสุดของพัฒนาการด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญาของบุคคลแต่ละวัยที่เป็นไปตามธรรมชาติ แม้ว่าการเรียนรู้จะไม่ใช่วุฒิภาวะแต่การเรียนรู้

ต้องอาศัยวุฒิภาวะด้วย เพราะการที่บุคคลจะมีความสามารถในการรับรู้หรือตอบสนองต่อสิ่งเร้ามากหรือน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับว่าบุคคลนั้นมีวุฒิภาวะเพียงพอหรือไม่

3. การเรียนรู้เกิดได้ง่าย ถ้าสิ่งที่เรียนเป็นสิ่งที่มีความหมายต่อนักเรียน

การเรียนรู้ที่มีความหมายต่อนักเรียน คือ การเรียนในสิ่งที่นักเรียนต้องการจะเรียนหรือสนใจจะเรียน เหมาะกับวัยและวุฒิภาวะของนักเรียนและเกิดประโยชน์แก่นักเรียน การเรียนในสิ่งที่มีความหมายต่อนักเรียนย่อมทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าการเรียนในสิ่งที่นักเรียนไม่ต้องการหรือไม่สนใจ

4. การเรียนรู้แตกต่างกันตามตัวบุคคลและวิธีการในการเรียน

ในการเรียนรู้สิ่งเดียวกัน บุคคลต่างกันอาจเรียนรู้ได้ไม่เท่ากันเพราะบุคคลอาจมีความพร้อมต่างกัน มีความสามารถในการเรียนต่างกัน มีอารมณ์และความสนใจที่จะเรียนต่างกันและมีความรู้เดิมหรือประสบการณ์เดิมที่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่จะเรียนต่างกัน

ในการเรียนรู้สิ่งเดียวกัน ถ้าใช้วิธีเรียนต่างกัน ผลของการเรียนรู้อาจมากน้อยต่างกันได้ และวิธีที่ทำให้เกิดการเรียนรู้ได้มากที่สุดสำหรับบุคคลหนึ่งอาจไม่ใช่วิธีเรียนที่ทำให้อีกบุคคลหนึ่งเกิดการเรียนรู้ได้มากที่สุดเท่ากับบุคคลนั้นก็ได้อีก

การถ่ายโยงการเรียนรู้

การถ่ายโยงการเรียนรู้เกิดขึ้นได้ 2 ลักษณะ คือ การถ่ายโยงการเรียนรู้ทางบวก (Positive Transfer) และการถ่ายโยงการเรียนรู้ทางลบ (Negative Transfer)

การถ่ายโยงการเรียนรู้ทางบวก (Positive Transfer) คือ การถ่ายโยงการเรียนรู้ชนิดที่ผลของการเรียนรู้งานหนึ่งช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้อีกงานหนึ่งได้เร็วขึ้น ง่ายขึ้น หรือดีขึ้น การถ่ายโยงการเรียนรู้ทางบวก มักเกิดจาก

1. เมื่องานหนึ่ง มีความคล้ายคลึงกับอีกงานหนึ่ง และนักเรียนเกิดการเรียนรู้งานแรกอย่างแจ่มแจ้งแล้ว
2. เมื่อนักเรียนมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างงานหนึ่งกับอีกงานหนึ่ง
3. เมื่อนักเรียนมีความตั้งใจที่จะนำผลการเรียนรู้จากงานหนึ่งไปใช้ให้เป็นประโยชน์กับการเรียนรู้อีกงานหนึ่ง และสามารถจำวิธีเรียนหรือผลของการเรียนรู้งานแรกได้อย่างแม่นยำ
4. เมื่อนักเรียนเป็นผู้ที่มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ โดยชอบที่จะนำความรู้ต่าง ๆ ที่เคยเรียนรู้มาก่อนมาลองคิดทดลองจนเกิดความรู้ใหม่ ๆ

การถ่ายโยงการเรียนรู้ทางลบ (Negative Transfer) คือการถ่ายโยงการเรียนรู้ชนิดที่ผลการเรียนรู้งานหนึ่งไปขัดขวางทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้อีกงานหนึ่งได้ช้าลง หรือยากขึ้นและไม่ได้ดีเท่าที่ควร การถ่ายโยงการเรียนรู้ทางลบ อาจเกิดขึ้นได้ 2 แบบ คือ

1. แบบตามรบกวน (Proactive Inhibition) ผลของการเรียนรู้งานแรกไปขัดขวางการเรียนรู้งานที่ 2

2. แบบย้อนรบกวน (Retroactive Inhibition) ผลการเรียนรู้งานที่ 2 ทำให้การเรียนรู้งานแรกน้อยลง

การเกิดการเรียนรู้ทางลบมักเกิดจาก

1. เมื่องาน 2 อย่างคล้ายกันมาก แต่นักเรียนยังไม่เกิดการเรียนรู้งานใดงานหนึ่งอย่างแท้จริง ก่อนที่จะเรียนอีกงานหนึ่ง ทำให้การเรียนงาน 2 อย่างในเวลาใกล้เคียงกันเกิดความสับสน

2. เมื่อนักเรียนต้องเรียนรู้งานหลายๆ อย่างในเวลาติดต่อกัน ผลของการเรียนรู้งานหนึ่งอาจไปทำให้นักเรียนเกิดความสับสนในการเรียนรู้อีกงานหนึ่งได้

การนำความรู้ไปใช้

1. ก่อนที่จะทำให้นักเรียนเกิดความรู้ใหม่ ต้องแน่ใจว่า นักเรียนมีความรู้พื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับความรู้ใหม่มาแล้ว

2. พยายามสอนหรือบอกให้นักเรียนเข้าใจถึงจุดมุ่งหมายของการเรียนที่ก่อให้เกิดประโยชน์แก่ตนเอง

3. ไม่ลงโทษผู้ที่เรียนเร็วหรือช้ากว่าคนอื่น ๆ และไม่มุ่งหวังว่านักเรียนทุกคนจะต้องเกิดการเรียนรู้ที่เท่ากันในเวลาเท่ากัน

4. ถ้าสอนบทเรียนที่คล้ายกัน ต้องแน่ใจว่านักเรียนเข้าใจบทเรียนแรกได้ดีแล้วจึงจะสอนบทเรียนต่อไป

5. พยายามชี้แนะให้นักเรียนมองเห็นความสัมพันธ์ของบทเรียนที่มีความสัมพันธ์กัน ลักษณะสำคัญ ที่แสดงให้เห็นว่ามีการเรียนรู้เกิดขึ้น จะต้องประกอบด้วยปัจจัย 3 ประการ คือ

1. มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ค่อนข้างคงทนถาวร

2. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมนั้นจะต้องเป็นผลมาจากประสบการณ์ หรือการฝึก การปฏิบัติซ้ำ ๆ เท่านั้น

3. การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมดังกล่าวจะมีการเพิ่มพูนในด้านความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึกและความสามารถทางทักษะทั้งปริมาณและคุณภาพ

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การเรียนรู้ เป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม อันเป็นผลมาจากประสบการณ์และการฝึก โดยมีองค์ประกอบสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ แรงขับที่เกิดจากความต้องการ สิ่งเร้าจากสิ่งแวดล้อม เกิดการตอบสนองเป็นพฤติกรรมต่าง ๆ ด้วยการเสริมแรงเพิ่มพลังมีผลต่อการเรียนรู้ของบุคคล โดยสามารถสังเกตได้จากการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในด้าน

ความรู้ ความเข้าใจ ความรู้สึกและความสามารถทางทักษะทั้งปริมาณและคุณภาพ ซึ่งผู้วิจัยได้ ทำการศึกษาทฤษฎีการเรียนรู้อย่างหลากหลาย และนำมาวิเคราะห์เลือกจุดเด่นของแนวคิดทฤษฎี นั้นๆ ที่มุ่งพัฒนาพฤติกรรมและการแสดงออกของนักเรียนและสังเคราะห์แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ประมวลมาสร้างเป็นรูปแบบของกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ในการวิจัยครั้งนี้

ทฤษฎีการเรียนรู้

เพื่อการออกแบบจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ ผู้วิจัยได้ศึกษาทฤษฎีการเรียนรู้ ที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัยครั้งนี้ดังนี้

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory)

การเรียนรู้พฤติกรรมจากตัวแบบ ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory) ซึ่งเป็นทฤษฎีที่นักจิตวิทยาชาวแคนาดา ชื่อศาสตราจารย์ อัลเบิร์ต บันดูรา (Albert Bandura) แห่งมหาวิทยาลัยสแตนฟอร์ด (Stanford) ประเทศสหรัฐอเมริกา เบนดูรามีความเชื่อว่าการเรียนรู้ของ มนุษย์ส่วนมากเป็นการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบ (Bandura, 1977) จึงเรียกการเรียนรู้ จากการสังเกตว่า “การเรียนรู้โดยการสังเกต” หรือ “การเลียนแบบ” และเนื่องจากมนุษย์มีปฏิสัมพันธ์ (Interact) กับสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ตัวอยู่เสมอ เบนดูราอธิบายว่า การเรียนรู้เกิดจากปฏิสัมพันธ์ ระหว่างนักเรียนและสิ่งแวดล้อมในสังคม ซึ่งทั้งนักเรียนและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อกันและกัน เบนดูรา (1971) จึงเปลี่ยนชื่อทฤษฎีการเรียนรู้ของท่านว่า การเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory) แต่ต่อมาได้เปลี่ยนเป็น การเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory) อีก ครั้งหนึ่ง ทั้งนี้ เนื่องจากเบนดูราพบจากการทดลองว่า สาเหตุที่สำคัญอย่างหนึ่งในการเรียนรู้ด้วยการ สังเกต คือ นักเรียนจะต้องเลือกสังเกตสิ่งที่ต้องการเรียนรู้โดยเฉพาะ และสิ่งสำคัญอีกอย่างหนึ่งก็คือ นักเรียนจะต้องมีการเข้ารหัส (Encoding) ในความทรงจำระยะยาวได้อย่างถูกต้อง นอกจากนี้ นักเรียน ต้องสามารถที่จะประเมินได้ว่าตนเลียนแบบได้ดีหรือไม่ดีอย่างไร และจะต้องควบคุมพฤติกรรมของ ตนเองได้ด้วย (Metacognitive) เบนดูรา Bandura 1977 จึงสรุปว่า การเรียนรู้ โดยการสังเกตจึงเป็น กระบวนการทาง การรู้คิดหรือพุทธิปัญญา (Cognitive Processes) การเรียนรู้ โดยการสังเกตหรือ การเลียนแบบ (Observational Learning หรือ Modeling) เบนดูรา (Bandura) มีความเห็นว่าทั้ง สิ่งแวดล้อม และตัวนักเรียนมีความสำคัญเท่า ๆ กัน เบนดูรากล่าวว่า คนเรามีปฏิสัมพันธ์ (Interact) กับ สิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ตัวเรายู่เสมอการเรียนรู้เกิดจาก ปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนและสิ่งแวดล้อม ซึ่งทั้งนักเรียนและสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อกันและกัน พฤติกรรมของคนเราส่วนมากจะเป็นการเรียนรู้ โดยการสังเกต (Observational Learning) หรือการเลียนแบบจากตัวแบบ (Modeling) สำหรับตัวแบบ ไม่จำเป็นต้องเป็นตัวแบบที่มีชีวิตเท่านั้น แต่อาจจะเป็นตัวสัญลักษณ์ เช่น ตัวแบบที่เห็นในโทรทัศน์

หรือภาพยนตร์หรืออาจจะเป็นรูปภาพการ์ตูนหนังสือก็ได้ นอกจากนี้ คำบอกเล่าด้วยคำพูดหรือข้อมูลที่เขียนเป็นลายลักษณ์อักษรก็เป็นตัวแบบได้ การเรียนรู้โดยการสังเกตไม่ใช่การลอกแบบจากสิ่งที่สังเกตโดยนักเรียนไม่คิด คุณสมบัติของนักเรียนมีความสำคัญ เช่น นักเรียนจะต้องมีความสามารถที่จะรับรู้สิ่งเร้า และสามารถสร้างรหัสหรือกำหนดสัญลักษณ์ของสิ่งที่สังเกตเก็บไว้ในความจำระยะยาว และสามารถเรียกใช้ในขณะที่มีผู้สังเกตต้องการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบ เบนคูราได้เริ่มทำการวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการสังเกต หรือการเลียนแบบ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1960 เป็นต้นมา ได้ทำการวิจัยเป็นโครงการระยะยาว และได้ทำการพิสูจน์สมมติฐานที่ตั้งไว้ที่ละอย่าง โดยใช้กลุ่มทดลองและควบคุมอย่างละเอียด และเป็นขั้นตอน ต่อไปนี้ เป็นตัวอย่างของการวิจัยที่เบนคูราและผู้ร่วมงานเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการสังเกตผลการวิจัยที่ได้รับความสนใจจากนักจิตวิทยาเป็นอันมาก และมีผู้นำไปทำงานวิจัยโดยใช้สถานการณ์แตกต่างไป ผลที่ได้รับสนับสนุนข้อสรุปของศาสตราจารย์เบนคูราเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยการสังเกต การทดลองอันแรกโดย เบนคูรา ร็อส และร็อส (Bandura, Ross & Roos, 1963) เป็นการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวโดยการสังเกต เบนคูราและผู้ร่วมงานได้แบ่งเด็กออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มหนึ่งให้เห็นตัวอย่างจากตัวแบบที่มีชีวิต แสดงพฤติกรรมก้าวร้าว เด็กกลุ่มที่สองมีตัวแบบที่ไม่แสดงพฤติกรรมก้าวร้าว และเด็กกลุ่มที่สามไม่มีตัวแบบแสดงพฤติกรรมให้ดูเป็นตัวอย่างในกลุ่มมีตัวแบบแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว

การทดลองเริ่มด้วยเด็กและตัวแบบเล่นตุ๊กตา (Tinker Toys) สักครู่หนึ่งประมาณ 1 – 10 นาที ตัวแบบลุกขึ้นต้อย ตะ ทวบ ตุ๊กตาที่ทำด้วยยางแล้วเป่าลม ฉะนั้นตุ๊กตาดึงทนการตะต้อยหรือแม้ว่าจะนั่งทับหรือยื่นก็ไม่แตก สำหรับเด็กกลุ่มที่สอง เด็กเล่นตุ๊กตาใกล้ ๆ กับตัวแบบ แต่ตัวแบบไม่แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวให้ดูเป็นตัวอย่าง เด็กกลุ่มที่สามเล่นตุ๊กตาโดยไม่มีตัวแบบ หลังจากเล่นตุ๊กตาแล้วแม่ผู้ทดลองพาเด็ก ไปดูห้องที่มีตุ๊กตาที่นำเล่นมากกว่า แต่บอกว่าห้ามจับตุ๊กตา เพื่อจะให้เด็กรู้สึกคับข้องใจ เสร็จแล้วนำเด็ก ไปอีกห้องหนึ่งที่ละคน ซึ่งมีตุ๊กตาหลายชนิดวางอยู่และมีตุ๊กตayangที่เหมือนกับตุ๊กตาที่ตัวแบบตะต้อยและทวบรวมอยู่ด้วย

ผลการทดลองพบว่า เด็กที่อยู่ในกลุ่มที่มีตัวแบบแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวจะแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว ตะต้อยทวบ รวมทั้งนั่งทับตุ๊กตayangเหมือนกับที่สังเกตจากตัวแบบแสดงและค่าเฉลี่ย (Mean) ของพฤติกรรมก้าวร้าวที่แสดง โดยเด็กกลุ่มนี้ทั้งหมดสูงกว่าค่าเฉลี่ยของพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กกลุ่มที่สองและกลุ่มที่สามการทดลองที่สองก็เป็นการทดลองของเบนคูรา ร็อส และร็อส (1963) วิธีการทดลองเหมือนกับการทดลองที่หนึ่งแต่ใช้ภาพยนตร์แทนของจริง โดยกลุ่มหนึ่งดูภาพยนตร์ที่ตัวแบบ

หลักการทั่วไปของการสอน โดยใช้ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา

1. บังชี้วัตถุประสงค์ที่จะให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมหรือเขียนวัตถุประสงค์เป็นเชิงพฤติกรรม
2. แสดงตัวอย่างของการกระทำหลาย ๆ ตัวอย่างซึ่งอาจจะเป็นบุคคล การ์ตูน ภาพยนตร์ วีดีโอ โพรทัศน์และสิ่งพิมพ์ต่าง ๆ ให้คำอธิบายควบคู่ไปกับการให้ตัวอย่างแต่ละอย่าง
3. ชี้แนะขั้นตอนของการเรียนรู้โดยการสังเกตแก่นักเรียน เช่น แนะนำให้สนใจสิ่งเร้าที่ควรจะใส่ใจหรือเลือกใส่ใจ
4. จัดเวลาให้นักเรียนมีโอกาสที่แสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบ เพื่อจะได้ดูว่านักเรียนสามารถที่จะกระทำโดยการเลียนแบบหรือไม่ ถ้านักเรียนทำได้ไม่ถูกต้องอาจจะต้องแก้ไขวิธีสอนหรืออาจจะแก้ที่ตัวนักเรียน
5. ให้แรงเสริมแก่นักเรียนที่สามารถเลียนแบบ ได้ถูกต้อง เพื่อจะให้นักเรียนมีแรงจูงใจที่จะเรียนรู้และเป็นตัวอย่างแก่นักเรียน

แบนดูรา (Bandura, 1977) ได้อธิบายกระบวนการที่สำคัญในการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเรียนรู้โดยตัวแบบว่ามีทั้งหมด 4 อย่างคือ

1. Attention กระบวนการความใส่ใจ ภายในห้องเรียนเราสามารถทำให้เด็กตั้งใจได้จากการนำเสนอที่ดีและมีจุดสนใจที่สำคัญ
2. Retention กระบวนการการจดจำ การสร้างตัวแบบเพื่อฝึกให้เด็กจำองค์ประกอบของตัวแบบที่เราสร้างขึ้น
3. Production กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวอย่าง เพื่อให้เด็กเลียนแบบแล้วกระทำตามหรือแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวแบบ
4. Motivation and Reinforcement กระบวนการแรงจูงใจและการเสริมแรง มีผลต่อการเรียนรู้จากการสังเกต

แบนดูรา แบ่งตัวแบบไว้ 2 ชนิด คือ ตัวแบบที่เป็นชีวิตจริง และตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ ตัวแบบที่เป็นชีวิตจริง คือที่เกิดขึ้นในสภาพการณ์จริงสามารถเพิ่มเติมหรือปรับปรุงพฤติกรรมได้ และตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ ได้แก่ตัวแบบจากภาพยนตร์ เทปบันทึกภาพ-เสียง ฯลฯ ซึ่งเราสามารถเตรียมเรื่องราวไว้ล่วงหน้าได้

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory) ซึ่งแบนดูรา มีความเชื่อว่าการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบ คือ นักเรียนจะต้องมีการเข้ารหัส (Encoding) ในความทรงจำระยะยาวได้อย่างถูกต้อง นอกจากนี้ นักเรียนต้องสามารถที่จะประเมินได้ว่าตนเลียนแบบได้ดีหรือไม่ดีอย่างไร และจะต้องควบคุมพฤติกรรมตนเอง

ได้ (Metacognitive) แบบคร่าว ๆ จึงได้สรุปว่า การเรียนรู้โดยการสังเกต ว่าเป็นกระบวนการทางการรู้คิด หรือพุทธิปัญญา (Cognitive Process)

ทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเองคอนสตรัคติวิซึ่ม (Constructivism Theory) มีหลักการสำคัญ กล่าวคือ ในการเรียนรู้ นักเรียนจะต้องเป็นผู้กระทำ (Active) และสร้างความรู้ โดยมีความเชื่อพื้นฐานมาจาก 2 แหล่ง คือ จากทฤษฎีพัฒนาการของเพียเจต์และไวทสกี ทฤษฎี Constructivism จึงแบ่งออกเป็น 2 ทฤษฎี

1. Cognitive Constructivism หมายถึง ทฤษฎีการเรียนรู้พุทธิปัญญานิยมที่มีรากฐานมาจากทฤษฎีพัฒนาการของเพียเจต์ Piaget ทฤษฎีนี้ถือว่าผู้เรียนเป็นผู้กระทำ (Active) และเป็นผู้สร้างความรู้ขึ้นในใจเองปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีบทบาทในการก่อให้เกิดความไม่สมดุลทางพุทธิปัญญาขึ้น เป็นเหตุให้ผู้เรียนปรับความเข้าใจเดิมที่มีอยู่ให้เข้ากับข้อมูลข่าวสารใหม่ จนกระทั่งเกิดความสมดุลทางพุทธิปัญญา หรือเกิดความรู้ใหม่ขึ้น หรือเกิดการเรียนรู้ขึ้นเอง (สุรางค์ โคว์ตระกูล, 2548, หน้า 210)

2. Social Constructivism เป็นทฤษฎีที่มีรากฐานมาจากทฤษฎีของพัฒนาการ ไวทสกี Vygotsky ซึ่งมีแนวคิดที่สำคัญที่ว่าผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น (ผู้ใหญ่หรือเพื่อน) ในขณะที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมหรืองาน ในสภาวะสังคม (Social Context) ซึ่งเป็นตัวแปรที่สำคัญและขาดไม่ได้ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทำให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยการเปลี่ยนแปรความเข้าใจเดิมให้ถูกต้องหรือซับซ้อนกว้างขวางขึ้น ดังนั้น องค์ประกอบทางสังคมเป็นองค์ประกอบหลักที่ทำให้บุคคลเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและโลกภายนอก การเรียนรู้ จึงเน้นการเรียนรู้จากสภาพชีวิตจริงมากกว่าการเรียนรู้ในโรงเรียน (สุรางค์ โคว์ตระกูล, 2548, หน้า 210)

คุณลักษณะร่วมของทฤษฎี Constructivism เมื่อนักจิตวิทยาาระหว่าง Cognitive Constructivists และ Social Constructivists จะมีความเห็นความแตกต่างกัน ในเรื่องการอธิบายว่าผู้เรียนสร้างความรู้อย่างไร แต่ทั้งสองก็มีความเห็นร่วมกันของคุณลักษณะ Constructivism ดังนี้ คือ

1. นักเรียนสร้างความเข้าใจในสิ่งที่เรียนรู้ด้วยตนเอง
2. การเรียนรู้สิ่งใหม่ ขึ้นอยู่กับความรู้เดิมและความเข้าใจที่มีอยู่ในปัจจุบัน
3. การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีความสำคัญต่อการเรียนรู้
4. การจัดสิ่งแวดล้อมกิจกรรมที่คล้ายคลึงกับชีวิตจริงทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้

มีความหมาย

ปัจจุบันทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึ่ม Constructivism ได้รับความสนใจและความนิยมนอกจากผู้มีหน้าที่ในการจัดการศึกษาทุกระดับในสหรัฐอเมริกา ทั้งนี้เนื่องจากสมาคมจิตวิทยาแห่งสหรัฐอเมริกา

(APA) ได้ตั้งคณะกรรมการ Task Force ขึ้นเพื่อศึกษาตัวแปรทางจิตวิทยาที่มีต่อการเรียนรู้ในความเป็นเลิศทางการศึกษา ทั้งนี้จะนำผลที่ได้จากการวิจัยไปใช้ในการปรับปรุงระบบการศึกษาของสหรัฐอเมริกาให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ซึ่งผลของการศึกษาวิจัยนี้สนับสนุนหลักการของ คอนสตรัคติวิซึม Constructivism จึงสรุปว่านักเรียนจะมีสัมฤทธิ์ผลในการเรียนรู้ก็ต่อ เมื่อครูใช้การสอนแบบเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง (Learner -Centered) พร้อมกับเสนอหลักการทางจิตวิทยา (Learner - centered psychological principles) ที่สำคัญและมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ทั้งหมด 14 หลักการ และแบ่งเป็น 4 กลุ่ม ดังต่อไปนี้ (สุรางค์ โคว์ตระกูล, 2548, หน้า 211 – 212)

หลักการกลุ่มที่ 1 คือ การรู้คิด และการตระหนักรู้ในการรู้คิดของตนเอง (Cognitive and Metacognitive) ประกอบด้วย

1. ธรรมชาติของการเรียนรู้จะต้องมีนักเรียนเป็นผู้กระทำ
2. นักเรียนจะต้องมีเป้าหมายในการเรียนรู้
3. นักเรียนสร้างความรู้ โดยการเชื่อมโยงข้อมูลข่าวสารใหม่กับความรู้เดิม
4. ยุทธศาสตร์ในการคิดของนักเรียนมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้
5. การตรวจสอบปรับปรุงการคิดให้เหมาะสมกับการแก้ปัญหา
6. สภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ที่มีความหมายคล้ายคลึงกับชีวิตจริง

หลักการกลุ่มที่ 2 แรงจูงใจและเจตคติ (Motivational and Affective) หลักการข้อ 7,8 และ 9 รวมอยู่ในกลุ่มนี้คือ

7. แรงจูงใจ ความมุ่งมั่น ความเชื่อ ความรู้สึกของผู้เรียนมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้
8. แรงจูงใจภายในของนักเรียน
9. ความพยายามของนักเรียน

หลักการกลุ่มที่ 3 พัฒนาการและสังคม (Developmental and Social) กลุ่มนี้มี 2 หลักการคือ

10. พัฒนาการทั้งทางร่างกาย เซาว์บัญญัติ อารมณ์และสังคมอาจเอื้อหรือเป็นอุปสรรคในการเรียนรู้

11. ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีความสำคัญต่อการเรียนรู้

หลักการกลุ่มที่ 4 ความแตกต่างของบุคคล (Individual Difference) มี 3 หลักการ และรวมอยู่ในกลุ่มนี้ ได้แก่ หลักการ

12. ความแตกต่างระหว่างบุคคลและภายในตัวบุคคลที่เนื่องมาจากสิ่งแวดล้อมของพันธุกรรม

13. ความแตกต่างทางภูมิหลังและวัฒนธรรมของผู้เรียน

14. การใช้มาตรฐานในการจัดและประเมินผลรวมทั้งการวิเคราะห์ของการเรียนรู้ที่

เหมาะสม

ทฤษฎีที่เป็นต้นกำเนิดของคอนสตรัคติวิซึม คือ ทฤษฎีพัฒนาการของเพียเจต์ และทฤษฎีของไวททอสกี ซึ่งเป็นทฤษฎีที่ได้รับการยอมรับกันอย่างแพร่หลายในเวลาต่อมา การสร้างกระบวนการเรียนรู้ แนวคิดของคอนสตรัคติวิซึม จึงต้องศึกษาแนวคิดพื้นฐานที่สำคัญของทฤษฎีทั้งสองเพื่อนำมากำหนด เป็นกรอบโครงสร้างในการจัดกระบวนการเรียนรู้

การประยุกต์ใช้ทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเองไปใช้ในการเรียนการสอน

ทิสนา เขมมณี (2545, หน้า 94 – 96) การนำทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเองไปใช้ในการเรียนการสอนสามารถทำได้โดย

1. ตามทฤษฎีการเรียนรู้ แบบนักเรียนสร้างความรู้ด้วยตนเองผลการเรียนรู้จะมุ่งเน้นไปที่กระบวนการสร้างความรู้ และการตระหนักรู้ในกระบวนการนั้น เป้าหมายของการเรียนรู้จะต้องมาจากการปฏิบัติงานจริง ครูจะต้องเป็นตัวอย่าง ในการฝึกฝนกระบวนการเรียนรู้ให้นักเรียนเห็น โดยนักเรียนจะต้องฝึกฝนการสร้างความรู้ด้วยตนเอง

2. เป้าหมายของการสอนจะเปลี่ยนจากการถ่ายทอดให้นักเรียน ได้รับสาระ ความรู้ที่แน่นอน ไปสู่การสาธิตกระบวนการแปลและสร้างความหมายที่หลากหลาย การเรียนรู้ทักษะต่าง ๆ ต้องให้นักเรียนสามารถทำได้และแก้ปัญหา ได้จริง

3. ในการเรียนการสอน นักเรียนจะเป็นผู้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้อย่างตื่นตัว (Active) นักเรียนจะต้องเป็นผู้จัดกระทำข้อมูล หรือประสบการณ์ต่าง ๆ และจะต้องสร้างความหมายให้กับสิ่งนั้นด้วยตนเอง โดยการให้นักเรียนอยู่ในบริบทจริงจัดกิจกรรมที่เปิด โอกาสให้นักเรียน มีปฏิสัมพันธ์กับสื่อวัสดุ อุปกรณ์ สิ่งของหรือข้อมูลต่าง ๆ ที่เป็นของจริง และมีความสอดคล้องกับความสนใจของนักเรียน โดยนักเรียนสามารถจัดกระทำศึกษา สืบหา วิเคราะห์ ทดลอง ลองผิดลองถูกกับสิ่งนั้นจน นักเรียนเกิดความรู้ความเข้าใจ

4. ในการจัดการเรียนการสอนครูจะต้องพยายามสร้างบรรยากาศทางสังคม จริยธรรม (Sociomoral) ให้เกิดขึ้น กล่าวคือ นักเรียนจะต้องมี โอกาสเรียนรู้ในบรรยากาศที่เอื้อต่อการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งทางสังคมถือว่าเป็นปัจจัยสำคัญของการสร้างความรู้ เพราะไม่เพียงแต่กิจกรรม และวัสดุ อุปกรณ์ทั้งหลาย ที่ครูจัดให้ หรือนักเรียนแสวงหาเพื่อการเรียนรู้ ยังไม่เพียงพอ การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การร่วมมือ นักเรียน กับนักเรียน และบุคคลอื่น ๆ จะช่วยให้นักเรียน เรียนรู้ได้หลากหลาย ชับซ้อน และสร้างขึ้น

5. ในการเรียนการสอนนักเรียนมีบทบาทในการเรียนรู้อย่างเต็มที่ (ทิสนา เขมมณี, 2545, หน้า 95) โดยนักเรียนสามารถเรียนรู้แบบนำทางตนเอง และควบคุมตนเองในการเรียนรู้ เช่น เลือกสิ่งที่ต้องการเรียนเอง ตกลงกัน เมื่อเกิดความขัดแย้ง หรือมีความคิดเห็นที่แตกต่างกันและอื่น ๆ เป็นต้น

6. ในการเรียนการสอนแบบสร้างความรู้ ครูจะมีบทบาทแตกต่างไปจากเดิม (ทิสนา เขมมณี, 2545, หน้า 95) คือ ครูเปลี่ยนจากผู้ถ่ายทอดความรู้ และควบคุมการเรียนรู้ ไปเป็นการให้ความร่วมมืออำนวยความสะดวก และช่วยเหลือนักเรียนในการเรียนรู้บทบาทของครู คือ จะต้องช่วยสร้างแรงจูงใจภายในให้เกิดแก่นักเรียน จัดเตรียมกิจกรรมการเรียนรู้ที่ตรงกับความสนใจของนักเรียน ดำเนินกิจกรรมที่จะส่งเสริมพัฒนาของนักเรียนให้คำแนะนำทั้งด้านวิชาการ และด้านสังคมแก่นักเรียน

7. ในด้านการประเมินผลการเรียนการสอนนั้นขึ้นอยู่กับความสนใจและการสร้างความหมายที่แตกต่างกันของบุคคล ดังนั้น การประเมินผลจึงมีลักษณะยืดหยุ่น แต่ประเมินตามจุดมุ่งหมาย การประเมินผลการใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น การประเมินจากเพื่อน เพิ่มผลงาน (Portfolio) รวมทั้งการประเมินตนเอง นอกจากนั้นการวัดผล จึงจำเป็นต้องมีความซับซ้อน เช่นเดียวกับการจัดการเรียนการสอน (Jonassen, 1992, pp. 137 – 147)

จากแนวคิดที่กล่าวมาข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า ในการนำแนวคิดการสร้างความรู้ด้วยตนเองมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนนั้น จะต้องกระตุ้นให้นักเรียนเป็นผู้ต้นตัวในการเรียนรู้และจัดสภาพแวดล้อมเพื่อให้เกิดการสืบเสาะ แสวงหาความรู้ มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ มีปฏิสัมพันธ์ในการเรียนรู้กับสื่อวัสดุ อุปกรณ์ สิ่งของหรือข้อมูลต่าง ๆ ที่เป็นของจริง และมีความสอดคล้องกับความสนใจของนักเรียน โดยนักเรียนสามารถจัดกระทำศึกษา สำรวจ วิเคราะห์ ทดลอง ลองผิดลองถูกกับสิ่งนั้นจนนักเรียนเกิดความรู้ความเข้าใจ โดยครูมีหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้

ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning Theory)

ความหมายการเรียนรู้แบบร่วมมือ

อารี สัทหลวี (2545, หน้า 33) ได้ให้ความหมายว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือ หมายถึงวิธีการเรียนที่ให้นักเรียนที่ทำงานด้วยกันเป็นกลุ่มเล็ก ๆ เพื่อให้เกิดผลการเรียนรู้ทั้งด้านความรู้ และทางด้านจิตใจ ช่วยให้นักเรียนเห็นคุณค่าในความแตกต่างระหว่างบุคคลของเพื่อน ๆ เคารพความคิดเห็นและความสามารถของผู้อื่นที่แตกต่างจากตนตลอดจนรู้จักช่วยเหลือ และสนับสนุนเพื่อน ๆ

ผดุง อารยะวิญญู (2542, หน้า 69) ได้ให้ความหมาย การเรียนรู้แบบร่วมมือ หมายถึง การฝึกให้นักเรียนมีทักษะในการแก้ปัญหาด้วยกระบวนการกลุ่ม เปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความสามารถแตกต่างกัน ร่วมกลุ่มกันทำงานตามที่ตกลงกัน เมื่อเด็กทำงานเสร็จจะได้รับรางวัลตามผลงานที่แสดงออก เป็นการฝึกให้นักเรียนร่วมมือกันเรียน โดยไม่แบ่งชั้นกันเพื่อนความเป็นเลิศ

จอห์นสันและจอห์นสัน (Johnson & Johnson, 1994, pp. 31 - 37) กล่าวว่า การเรียนแบบร่วมมือเป็นการจัดการเรียนการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนได้ร่วมมือ และช่วยเหลือกันในการเรียนรู้ โดยแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ประกอบด้วยสมาชิกที่มีความสามารถแตกต่างกันทำงานร่วมกัน เพื่อเป้าหมายของกลุ่ม สมาชิกมีความรับผิดชอบร่วมกันทั้งในส่วนตัวและส่วนรวม มีการฝึกฝนและการใช้ทักษะในการทำงานกลุ่มร่วมกัน ผลงานกลุ่มขึ้นอยู่กับผลงานของสมาชิกแต่ละคนในกลุ่ม สมาชิกในกลุ่มต่างได้รับความสำเร็จร่วมกัน

สลาวิน (Slavin, 1995, p. 287) ได้ให้ความหมายของการเรียนรู้แบบร่วมมือ หมายถึง การใช้กระบวนการกลุ่ม เพื่อให้นักเรียนเรียนรู้ในการอยู่ร่วมกันผู้อื่น เพื่อเป็นการส่งเสริมให้นักเรียนได้ช่วยกันทำงานในกลุ่มสมาชิกสร้างแรงจูงใจที่จะทำให้กลุ่มประสบความสำเร็จ โดยช่วยกันเรียนในกลุ่ม การให้รางวัลเป็นกลุ่ม (Team rewards) ซึ่งเป็นหัวใจที่สำคัญที่จะให้นักเรียนตระหนักถึงความรับผิดชอบทั้งต่อตนเองและกลุ่ม ในการแบ่งกลุ่มจะเป็นกลุ่มที่ละความสามารถแตกต่างกัน

อาทซ์ และนิวแมน (Arzt, Newman, 1990 p. 448) ได้ให้ความหมายของการเรียนแบบร่วมมือว่า หมายถึง การเรียนโดยเป็นกลุ่มเล็ก ๆ แล้วจัดสมาชิกร่วมกันแก้ปัญหา หรือทำงานที่ได้รับมอบหมายให้สำเร็จ สมาชิกในกลุ่มทุกคนจะต้องมีส่วนร่วมในการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

คุณลักษณะของการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative Learning)

การเรียนรู้แบบร่วมมือจะแบ่งเป็นกลุ่มย่อย ๆ กลุ่มละ 2 - 6 คน และมีองค์ประกอบในการทำงานกลุ่ม ดังนี้

1. มีการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันทางบวก (Positive Interdependenece) สมาชิกในกลุ่มทุกคนจะมีหน้าที่และบทบาทสำคัญ และจำเป็นในกลุ่มทุกคน ทุกคนในกลุ่มเห็นว่าการงานของตนเองเป็นประโยชน์ต่อเพื่อนร่วมกลุ่ม การทำงานในกลุ่มย่อยทำให้เกิดการเรียนรู้เพิ่มขึ้น
2. มีปฏิสัมพันธ์อย่างใกล้ชิด (Face - to - Face Interaction) สมาชิกทุกคนได้แสดงความคิดเห็นของตนเองต่อหน้าเพื่อน ๆ ในกลุ่มสมาชิกในกลุ่มให้ความช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีการส่งเสริมและให้กำลังใจซึ่งกันและกัน
3. แต่ละคนต้องรับผิดชอบในผลงานที่ได้รับมอบหมาย (Individual Accountability) โดยทุกคนได้รับการแบ่งปันงานกันอย่างยุติธรรม โดยมีหน้าที่รับผิดชอบรายบุคคล
4. สมาชิกของกลุ่มจะต้องได้รับการฝึกฝนในเรื่องทักษะทางมนุษยสัมพันธ์ และกระบวนการกลุ่ม (Interpersonal and Small Group Skills) สมาชิกในกลุ่มก็จะรู้จักและไว้วางใจ ซึ่งกันและกัน สื่อสารกันด้วยความเข้าใจมีการยอมรับ ซึ่งกันและกัน และสามารถร่วมมือกันแก้ไขปัญหาความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์ (Johnson & Johnson, 2005)

5. กระบวนการกลุ่ม (Group Processing) เมื่อสมาชิกทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มได้ สักระยะหนึ่ง สมาชิกแต่ละคนก็จะประเมินผลการทำงานของตนเอง และผลงานกลุ่มเพื่อจะทำให้ถึงข้อบกพร่อง และสิ่งที่ควรปรับปรุงแก้ไข และวางเป้าหมายในการทำงานกลุ่มครั้งต่อไป ให้ดีมีประสิทธิภาพมากขึ้นกว่าเดิม

บทบาทของครูและนักเรียนในการจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือ

บทบาทของครูที่สอนโดยการเรียนแบบร่วมมือ

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2544, หน้า 23 - 29) ได้กล่าวถึงบทบาทครู ขั้นตอนของการเรียนรู้แบบร่วมมือ และเทคนิคที่ใช้ในการเรียนรู้แบบร่วมมือไว้ดังต่อไปนี้

1. กำหนดขนาดของกลุ่ม (โดยปกติประมาณ 2 - 6 คน ต่อกลุ่ม) และลักษณะกลุ่ม ซึ่งควรเป็นกลุ่มที่คล่องความสามารถ
2. ดูแลการจัดลักษณะการนั่งสมาชิกกลุ่มให้สะดวกที่จะทำงานร่วมกันและง่ายต่อการสังเกต และติดตามความก้าวหน้าของกลุ่ม
3. ชี้แจงกรอบการจัดกิจกรรมให้นักเรียน แต่ละคนเข้าใจวิธีการและกฎเกณฑ์การทำงาน
4. สร้างบรรยากาศที่เสริมสร้างการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและแบ่งหน้าที่รับผิดชอบของสมาชิก
5. เป็นที่ปรึกษาของกลุ่มย่อย และคอยติดตามความก้าวหน้าในการเรียนรู้ของกลุ่มสมาชิกกลุ่มย่อย เมื่อนักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม ให้รางวัล คำชมเชยในลักษณะกลุ่ม กำหนดว่านักเรียนควรทำงานร่วมกันแบบกลุ่มนานเพียงใด

บทบาทของนักเรียนที่เรียนโดยการเรียนร่วมมือ

จากการศึกษาสังเคราะห์และสรุปจาก พรทิพย์ หมวดอินทร์ (2551, หน้า 28) สรุปได้ดังนี้

1. รับผิดชอบการเรียนรู้ร่วมกับเพื่อน
2. รู้บทบาทหน้าที่ของตนเอง
3. รู้จักการไว้วางใจให้เกียรติ
4. รับฟังความคิดเห็นของเพื่อนสมาชิกกลุ่ม
5. รับผิดชอบการเรียนรู้ของตนและเพื่อน ๆ ในกลุ่ม

ข้อดีของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

1. นักเรียนที่มีความสามารถของการเรียนสูง เข้าใจคำสอนของครูได้ดี จะเปลี่ยนคำพูดของครูเป็นภาษาพูดของนักเรียน แล้วอธิบายให้สมาชิกในกลุ่มฟัง ทำให้สมาชิกในกลุ่มเข้าใจได้ดีขึ้น
2. ทำให้นักเรียนที่อธิบายบทเรียนให้สมาชิกในกลุ่มฟังก็จะเข้าใจบทเรียนได้ดีขึ้น ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อตนเอง และเพื่อนในกลุ่ม

3. นักเรียนได้รับความเอาใจใส่และมีความสนใจมากยิ่งขึ้น เนื่องจากการสอนแบบตัวต่อตัว
 4. นักเรียนทุกคนมีความพยายามช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เนื่องจากครูกติคะแนนเฉลี่ยของทั้งกลุ่ม ไม่เฉพาะคนใดคนหนึ่ง
 5. นักเรียนทุกคนเข้าใจดีว่าคะแนนของตน มีส่วนช่วยเพิ่ม หรือลดค่าเฉลี่ยของกลุ่ม ดังนั้น ทุก ๆ คน ก็จะพยายามช่วยกันอย่างเต็มที่ ไม่คอยอาศัยเพื่อนเพียงอย่างเดียว
 6. นักเรียนทุกคนมีโอกาสดีกทักษะทางสังคม ทุกคนได้ทำงานร่วมกันในกลุ่ม ซึ่งจะทำให้เกิดประสบการณ์มาก เมื่อเข้าสู่ระบบการทำงานจริง ๆ
 7. นักเรียนได้มีโอกาเรียนรู้กระบวนการกลุ่ม เพราะในการปฏิบัติงานร่วมกันนั้นต้องมีการทบทวน กระบวนการทำงานของกลุ่ม เพื่อให้งานมีประสิทธิภาพดีขึ้น
 8. นักเรียนที่มีความสามารถทางการเรียนสูง จะมีบทบาททางสังคมในชั้นมากขึ้น เขาจะรู้สึกว่าเขามีหน้าที่รับผิดชอบต่อกลุ่ม โดยไม่เห็นแก่ตัว
 9. ในการตอบคำถามในห้องเรียน นักเรียนจะช่วยกันคิดและตอบร่วมกัน เพราะถ้าตอบผิดก็ผิดทั้งกลุ่ม ทำให้นักเรียนในกลุ่มมีความรักความผูกพันกันมากขึ้น (Johnson & Johnson, 1994, pp. 45 - 50)
- ขั้นตอนของการเรียนรู้แบบร่วมมือ**
- เพื่อให้การเรียนรู้ของนักเรียนเป็นไปอย่างเป็นระบบ โดยขั้นตอนการปฏิบัติดังนี้
1. กำหนดจุดมุ่งหมาย ครูเป็นผู้กำหนดจุดมุ่งหมายให้นักเรียนทำ โดยจุดมุ่งหมายควรชัดเจนแน่นอน เหมาะสมกับเวลาที่ครูมอบหมายให้ และนักเรียนกำหนดจุดมุ่งหมายอย่างละเอียดเอง
 2. กำหนดระยะเวลา แจ้งให้นักเรียนพบว่งานกลุ่มที่มอบหมายให้จะต้องให้เสร็จภายในเวลาเท่าใด
 3. จัดเตรียมวัสดุอุปกรณ์ ครูจัดเตรียมข้อมูลอุปกรณ์ที่จำเป็นไว้ให้พร้อม หากงานนั้นจะต้องทำให้เสร็จภายในชั่วโมงเรียน วัสดุ อุปกรณ์ต่าง ๆ ครูต้องจัดเตรียมให้พร้อม หากครูต้องการงานให้เสร็จภายใน 1 สัปดาห์ ครูควรบอกความรู้อีกกับนักเรียนก่อน
 4. การจัดกลุ่มนักเรียน ครูจัดนักเรียนเข้ากลุ่มตามปกติไม่เกินกลุ่มละ 5 คน โดยประมาณ การจัดกลุ่มควรเป็นกลุ่มที่หลากหลาย เช่น ทั้งหญิง – ชาย ในกลุ่มเดียวกัน ความสามารถแตกต่างกัน ฐานะทางเศรษฐกิจแตกต่างกัน เป็นต้น
 5. กำหนดบทบาทหน้าที่ ครูจะต้องกำหนดบทบาทหน้าที่ของนักเรียน แต่ละคนในกลุ่มว่าจะให้นักเรียนทำอะไรบ้าง นักเรียนมีความรับผิดชอบอย่างน้อยเพียงใด

6. กำหนดเกณฑ์ของความสำเร็จ ครูจะต้องแจ้งรายละเอียดของงานที่จะให้นักเรียนทำส่งครูภายในระยะเวลาใดคุณภาพของงานมีลักษณะอย่างไร เป็นต้น

7. สอนทักษะที่จำเป็นในการทำงานร่วมกัน โดยครูกำชับนักเรียน ให้ร่วมกับทำงาน ไม่ใช่ทำคนเดียว นักเรียนจึงควรมีทักษะหลายอย่างในการทำงานร่วมกัน ไม่ผูกขาดในการทำงานเพียงอย่างเดียว ไม่สร้างความขัดแย้งในกลุ่ม ร่วมกันแก้ไขปัญหา

8. ขั้นตอนในการปฏิบัติงาน ครูควรแจ้งให้นักเรียนทราบบทบาทและหน้าที่ โดยลำดับขั้นตอนก่อน - หลัง แล้วนำผลงานที่แต่ละคนทำได้มารวมกลุ่มกันอย่างไร

9. ลงมือปฏิบัติงาน เมื่อนักเรียนเข้าใจดีแล้วให้นักเรียนทุกคนลงมือทำงาน ครูควรสังเกตพฤติกรรมนักเรียนขณะปฏิบัติงาน

10. เสนอผลงาน สมาชิกในกลุ่มจะต้องนำผลงานมาเสนอหน้าชั้นในลักษณะต่างๆ ตามความเหมาะสม โดยหัวหน้ากลุ่ม หรือเลขานุกลุ่มเป็นผู้นำเสนอ หรือสมาชิกทุกคนร่วมกันนำเสนอ

11. การประเมินผล เมื่องานสำเร็จตามจุดมุ่งหมาย และเป็นไปตามเกณฑ์ ตัวครูทำหน้าที่ในการประเมินและควรกำหนดเกณฑ์ในการให้คะแนน

เทคนิคและประเภทในการเรียนรู้แบบร่วมมือ

1. **Jigsaw** เป็นเทคนิคเพื่อส่งเสริมความร่วมมือและแลกเปลี่ยนความรู้ระหว่างเพื่อนในกลุ่ม เทคนิคนี้ใช้กันมากในรายวิชาที่นักเรียนต้องเรียนเนื้อหาวิชาจากตำราเรียน หรืออื่น ๆ โดยมีขั้นตอนการจัดกิจกรรมดังนี้

1.1 ครูแบ่งเนื้อหาที่จะเรียนออกเป็นหัวข้อย่อย ๆ ให้เท่ากับจำนวนสมาชิก แล้วจัดกลุ่มนักเรียน ที่มีความสามารถแตกต่างกันคละกัน เรียกว่า “กลุ่มบ้าน” (Home Groups)

1.2 นักเรียนที่ได้รับหัวข้อเดียวกันจากแต่ละกลุ่มมานั่งด้วยกันเพื่อทำงาน และศึกษาร่วมกัน ในหัวข้อดังกล่าว เรียกว่า “กลุ่มผู้เชี่ยวชาญ” (Expert Groups)

1.3 สมาชิกแต่ละคนจากเดิมผู้เชี่ยวชาญกลับไปกลุ่มเดิมของตน ผลัดกันอธิบาย เพื่อถ่ายทอดความรู้ ทัศนศึกษาให้เพื่อนฟังจนครบทุกหัวข้อ

1.4 ครูทดสอบเนื้อหาที่ศึกษาแล้วให้คะแนนรายบุคคล

2. **Jigsaw II** เป็นเทคนิคที่พัฒนาขึ้นจากเทคนิคเดิม โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมให้นักเรียนได้มีส่วนช่วยเหลือกันและพึ่งพากันในกลุ่มมากขึ้น กระบวนการของ Jigsaw II เหมือนเดิมทุกประการ แต่ต่างกันตรงช่วงการประเมินผล ครูจะนำคะแนนของทุกคน ในกลุ่มมารวมกันเป็นคะแนนกลุ่ม กลุ่มที่ได้คะแนนรวมหรือค่าเฉลี่ยสูงสุดจะติดประกาศไว้ที่ป้ายประกาศของห้อง

3. **Team - Games - Tournament (TGT)** เทคนิคนี้เป็นกิจกรรมที่เหมาะสมกับการเรียนการสอนในจุดประสงค์ที่ต้องการให้กลุ่ม นักเรียนได้ศึกษาประเด็น หรือปัญหาที่มีคำตอบ ถูกต้อง

เพียงคำตอบเดียว หรือมีคำตอบถูกต้องที่ชัดเจน เช่น การคำนวณคณิตศาสตร์ การใช้ภาษาศาสตร์ และทักษะการใช้แผนที่และความคิดรวบยอดทางวิทยาศาสตร์ โดยขั้นตอนของกิจกรรมนี้ประกอบด้วย

3.1 ครูนำเสนอบทเรียน หรือข้อความความใหม่แก่นักเรียน โดยอาจนำเสนอด้วยสื่อการเรียนการสอนที่น่าสนใจหรือใช้การอภิปรายทั้งห้องเรียน โดยครูเป็นดำเนินการ

3.2 แบ่งกลุ่มนักเรียน โดยจัดให้ละความสามารถ และเพศ แต่ละกลุ่มประกอบด้วยสมาชิก 4 - 5 คน (เรียกกลุ่มนี้ว่า Study Group หรือ Home Group) กลุ่มเหล่านี้จะศึกษาบททวนเนื้อหาข้อความรู้ที่ครูนำเสนอสมาชิกกลุ่มที่มีความสามารถสูงกว่า จะช่วยเหลือสมาชิกที่ความสามารถต่ำกว่าเพื่อเตรียมกลุ่มสำหรับการแข่งขัน ในช่วงท้ายสัปดาห์หรือท้ายบทเรียน

3.3 จัดการแข่งขัน โดยโต๊ะแข่งขันและทีมแข่งขัน (Tournament Teams) ที่มีตัวแทนของแต่ละกลุ่ม (ตามข้อ 2) ที่มีความสามารถใกล้เคียงกันมาร่วมแข่งขันกันตามรูปแบบและกติกาที่กำหนด ข้อคำถามที่ใช้ในการแข่งขันจะเป็นคำถามเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียนมาแล้ว และมีการฝึกฝนเตรียมพร้อมในกลุ่มมาแล้วควรให้ทุกโต๊ะแข่งขันเริ่มแข่งขันพร้อมกัน

3.4 ให้คะแนนการแข่งขัน โดยให้จัดลำดับคะแนนผลการแข่งขันในแต่ละโต๊ะแล้วผู้เล่น จะกลับเข้ากลุ่มเดิม (Study Group) ของตน

3.5 นำคะแนนการแข่งขันของแต่ละคนมารวมกันเป็นคะแนนของทีม ทีมที่ได้คะแนนรวม หรือค่าเฉลี่ยสูงสุดจะได้รับรางวัล

4. Student Teams and Achievement Divisions (STAD)

เทคนิคนี้พัฒนาเพิ่มเติมจากเทคนิค TGT แต่จะทำการทดสอบรายบุคคลแทนการแข่งขันมีขั้นตอนกิจกรรมดังนี้

4.1 ครูนำเสนอประเด็นหรือเนื้อหาใหม่ โดยอาจนำเสนอด้วยสื่อที่น่าสนใจใช้การสอนโดยตรงหรือตั้งประเด็นให้ผู้อภิปราย

4.2 จัดนักเรียนเป็นกลุ่ม ๆ 4 - 5 คน ให้สมาชิกมีความสามารถละกันมีทั้งความสามารถสูง ปานกลาง และต่ำ

4.3 แต่ละกลุ่มร่วมกันศึกษาบททวนเนื้อหาที่ครูนำเสนอจนเข้าใจ

4.4 นักเรียนทุกคนในกลุ่มทำแบบทดสอบ (Quiz) เพื่อวัดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาที่เรียน

4.5 ตรวจสอบคำตอบของนักเรียน นำคะแนนของสมาชิกทุกคนในกลุ่มมารวมกันเป็นคะแนนกลุ่ม

4.6 กลุ่มที่ได้คะแนนรวมสูงสุด (ในกรณีที่แต่ละกลุ่มมีจำนวนสมาชิกไม่เท่ากัน ให้ใช้คะแนนเฉลี่ยแทนคะแนนรวม) จะได้รับคำชมเชยโดยอาจตีประกาศไว้ที่บอร์ด หรือป้ายของห้องเรียน

5. Team Assisted Individualization (TAI)

กิจกรรมนี้เน้นการเรียนของนักเรียนแต่ละบุคคลมากกว่าการเรียนรู้ในลักษณะ กลุ่ม เหมาะสมสำหรับการสอนคณิตศาสตร์ การจัดกลุ่มนักเรียนจะคล้ายกับเทคนิค STAD และ TGT แต่ในเทคนิคนี้ นักเรียนแต่ละคนจะเรียนรู้และทำงานตามระดับความสามารถของตน เมื่อทำงานในส่วนของตนเสร็จแล้วจึงจะไปจับคู่หรือเข้ากลุ่มทำงาน ขั้นตอนของกิจกรรมประกอบด้วย

5.1 จัดนักเรียนเป็นกลุ่มเล็ก ๆ และลดความสามารถในกลุ่มละ 2-4 คน

5.2 นักเรียนทบทวนสิ่งที่เรียนมาแล้ว หรือศึกษาประเด็น / เนื้อหาใหม่ โดยอภิปรายสรุปข้อความรู้ หรือถามตอบ

5.3 นักเรียนแต่ละคนทำใบงานที่ 1 แล้วจับคู่กันภายในกลุ่มของตนเพื่อแลกเปลี่ยนกันตรวจใบงานที่ 1 เพื่อตรวจสอบความถูกต้องและ อธิบายข้อสงสัยและข้อผิดพลาดของคู่ตนเอง ถ้านักเรียนคู่ใดทำใบงานที่ 1 ได้ถูกต้อง ร้อยละ 75 ขึ้นไป ให้ทำใบงานชุดที่ 2 แต่หากคนใด คนหนึ่ง หรือทั้งคู่ได้คะแนนน้อยกว่าร้อยละ 75 ให้ทั้งคู่ทำใบงานที่ 3 หรือ 4 จนกว่าจะทำได้ถูกต้อง ร้อยละ 75 ขึ้นไป จึงจะผ่านได้

5.4 นักเรียนทุกคนทำการทดสอบ

5.5 นำคะแนนผลการทดสอบของแต่ละคน มารวมกันเป็นคะแนนกลุ่มหรือใช้คะแนนเฉลี่ย (กรณีจำนวนคนแต่ละกลุ่มไม่เท่ากัน)

5.6 กลุ่มที่ได้คะแนนสูงสุดได้รับรางวัลหรือตีประกาศชมเชย

6. Group Investigation (GI)

เทคนิคนี้ เป็นการจัดกลุ่มนักเรียนเพื่อเตรียมการทำโครงงานกลุ่ม หรือทำงานที่คลุมอบหมาย ก่อนใช้เทคนิคนี้ ครูควรฝึกทักษะทางสังคมให้แก่ นักเรียนก่อน เทคนิคนี้เหมาะสำหรับ การสืบค้นความรู้ หรือแก้ปัญหา เพื่อหาคำตอบ ในประเด็นหรือหัวข้อที่สนใจ ขั้นตอนการเรียนประกอบไปด้วย

6.1 ครูและนักเรียนร่วมกันอภิปราย ทบทวนเนื้อหา หรือประเด็นที่กำหนด

6.2 แบ่งกลุ่มนักเรียนเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ลดความสามารถกลุ่มละ 2 - 4 คน

6.3 แบ่งเรื่องที่จะศึกษาเป็นหัวข้อย่อย แต่ละหัวข้อจะเป็นใบงานที่ 1 ใบงานที่ 2 ใบงานที่ 3 เป็นต้น

6.4 นักเรียนแต่ละกลุ่มเลือกทำหนึ่งหัวข้อ (ใบงานเพียงใบเดียว) โดยให้นักเรียนที่เรียนอ่อนในกลุ่มเลือกข้อย่อยที่จะศึกษาก่อน หรืออาจให้นักเรียนในกลุ่มแบ่งกันหาคำตอบตามใบงานแล้ว นำคำตอบทั้งหมดมารวมกันเป็นคำตอบที่สมบูรณ์

6.5 นักเรียนแต่ละกลุ่มร่วมกันอภิปรายเรื่องจากใบงานที่ศึกษาจนเป็นที่เข้าใจของทุกคนในกลุ่ม

6.6 ให้แต่ละกลุ่มรายงานผลการศึกษา โดยเริ่มจากกลุ่มที่ทำใบงานที่ 1 จนถึงใบงานสุดท้าย

7. Learning Together (LT)

เทคนิคนี้เหมาะสำหรับการสอนวิชาที่มีโจทย์ปัญหาการคำนวณ หรือการฝึกปฏิบัติในช่วงปฏิบัติการ โดยมีขั้นตอนดังนี้

7.1 ครูและนักเรียนอภิปราย สรุปเนื้อหาที่เรียน ในช่วงนี้

7.2 แบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มความสามารถกัน กลุ่มละ 4 – 5 คน

7.3 ครูแจกใบงานกลุ่มละ 1 แผ่น

7.4 แบ่งหน้าที่ของนักเรียนแต่ละคนในกลุ่ม ดังนี้

คนที่ 1 อ่านคำสั่งหรือขั้นตอนในการดำเนินงาน

คนที่ 2 ฟังขั้นตอนและจดบันทึก

คนที่ 3 อ่านคำถามและหาคำตอบ

คนที่ 4 ตรวจสอบคำตอบ (ข้อมูล)

7.5 แต่ละกลุ่มส่งกระดาษคำตอบ เพียงแผ่นเดียว แต่ละกลุ่มส่งงาน 1 ชิ้น ผลงานที่เสร็จแล้วเป็นผลงานที่ทุกคนยอมรับ ซึ่งทุกคนในกลุ่มจะได้คะแนนเท่ากัน

7.6 ปิดประกาศ ชมเชย กลุ่มที่ได้คะแนนสูงสุด

8. Numbered Heads Together

เทคนิคนี้เป็นกิจกรรมที่เหมาะสมสำหรับการทบทวนหรือตรวจสอบความเข้าใจขั้นตอนการประกอบด้วย

8.1 เตรียมประเด็นปัญหา/ คำถามที่จะให้นักเรียนศึกษา

8.2 แบ่งนักเรียนเป็นกลุ่ม ๆ กลุ่มละ 4 คน ประกอบด้วยนักเรียนที่เรียนเก่ง หนึ่งคน นักเรียนที่เรียนระดับปานกลางสองคน และผู้ที่เรียนอ่อนหนึ่งคน แต่ละคนมีหมายเลขประจำตัว

8.3 ถามคำถาม/ มอบหมายงานให้ทำ

8.4 ให้นักเรียนอภิปรายในกลุ่มย่อย จนมั่นใจว่าสมาชิกทุกคนเข้าใจคำตอบ

8.5 ครูถามคำถามในประเด็นที่กำหนด โดยเรียกหมายเลขประจำตัว นักเรียนคนใดคนหนึ่งในกลุ่มตอบ

8.6 ให้คำชมเชยกลุ่มที่สมาชิกในกลุ่มสามารถตอบคำถามได้ถูกต้องมากที่สุด นักเรียนทุกคนตรวจสอบความถูกต้องของข้อคำตอบที่ตนและกลุ่มร่วมกัน ศึกษา ซักถาม ทำความเข้าใจข้อคำตอบ จนกระจ่างชัดเจน

9. Co - op Co - op

เทคนิคนี้ เป็นเทคนิคที่เน้นการร่วมกันทำงานโดยสมาชิกของกลุ่มที่มีความสามารถและความถนัดต่างกัน ได้แสดงบทบาทหน้าที่ ที่ตนถนัดเต็มที่ นักเรียนที่เรียนเก่งได้ช่วยเหลือเพื่อนที่เรียนอ่อนเป็นกิจกรรมเกี่ยวกับการคิดระดับสูง ทั้งการวิเคราะห์ และสังเคราะห์ วิธีการนี้สามารถนำไปใช้สอนในวิชาใดก็ได้ โดยมีขั้นตอนกิจกรรมดังนี้

9.1 กำหนดขอบข่ายประเด็นหรือเนื้อหาตามจุดประสงค์ที่จะให้นักเรียนได้ศึกษา

9.2 นักเรียนทั้งชั้นร่วมกันอภิปราย เพื่อกำหนดประเด็นหรือหัวข้อที่จะศึกษา

9.3 กำหนดกลุ่มย่อย โดยให้สมาชิกกลุ่มที่มีความสามารถละกัน

9.4 แต่ละกลุ่มเลือกหัวข้อที่จะศึกษา

9.5 สมาชิกในแต่ละกลุ่มช่วยกันกำหนดหัวข้อย่อย แล้วแบ่งหน้าที่รับผิดชอบ โดยให้สมาชิกแต่ละคน เลือกศึกษาหัวข้อย่อยคนละหนึ่งหัวข้อ

9.6 สมาชิกนำผลงานมารวมกันเป็นงานกลุ่ม อาจมีการอ่านทบทวน และปรับ แต่งภาษา ให้ผลงานกลุ่มที่ทำงานกันมีความสละสลวยต่อเนื่อง เตรียมผู้ที่จะนำเสนอผลงานกลุ่ม

9.7 นำผลงานกลุ่มเสนอต่อชั้นเรียน

9.8 ทุกกลุ่มช่วยกันประเมินผล โดยประเมินทั้งกระบวนการทำงานและผลงานกลุ่ม

10. Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) เทคนิคนี้เป็นแนวทางที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษา โดยมีขั้นตอน ดังนี้

10.1 การสร้างกลุ่มการอ่าน โดยแบ่งกลุ่มนักเรียนกลุ่มละ 8 – 15 คน ตามระดับ ความสามารถในการอ่าน

10.2 จัดกลุ่มย่อย โดยนักเรียนในแต่ละกลุ่ม จะทำงานเป็นคู่ ๆ หรือกลุ่มละ 3 คน ตามความเหมาะสม หลังจากนั้นนำกลุ่มย่อยที่สร้างขึ้นใหม่นี้ ไปจับคู่กับกลุ่มย่อยจากกลุ่มอ่านกลุ่มอื่น เพื่อให้แต่ละกลุ่ม มีสมาชิกที่มีความสามารถละกัน ทั้งผู้ที่มีความสามารถในการอ่านสูง ปานกลาง และต่ำ

10.3 กิจกรรมการอ่านพื้นฐาน นักเรียนทุกคนต้องอ่านหนังสือที่บังคับตามหลักสูตร จากนั้นครูจะเล่าเรื่องให้นักเรียนฟังวันละประมาณ 20 นาที หลังจากการเล่าเรื่อง ครูจะนำคำรามานเสนอแนะให้นักเรียนสนใจหรืออยากอ่าน นักเรียนทุกคนจะได้รับมอบหมายให้อ่านหรือทำกิจกรรมเกี่ยวกับการอ่านอย่างใดอย่างหนึ่ง ขณะที่ครูกำลังทำงานกับกลุ่มย่อยกลุ่มใด กลุ่มหนึ่ง

10.4 การหาเพื่อนช่วยตรวจสอบ หลังจากทำกิจกรรมที่ครูมอบหมายสำเร็จ นักเรียนจะขอให้เพื่อนในกลุ่มเซ็นชื่อรับรองว่าเขาได้ทำกิจกรรมและเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ที่ ครูกำหนด

10.5 การทดสอบ หลังจากเรียนแต่ละครั้ง จะมีการสอบย่อยโดยใช้เวลาสั้น ๆ

10.6 การสอนอ่าน ในแต่ละสัปดาห์ ครูจะสอนการอ่านแก่นักเรียนหนึ่งครั้ง โดยเน้นการสอนอ่านเพื่อจับใจความ แล้วจะมอบหมายให้นักเรียนไปฝึกอ่านจับใจความ

10.7 การสอนเขียน ครูจะสอน หลักการเขียนในห้องเรียน ขณะนักเรียนยังทำงานในกลุ่มย่อยหลังจากเรียนในชั้นเรียน 3 ชั่วโมง นักเรียนจะเข้าร่วม โครงการฝึกปฏิบัติการเขียน โดยจะได้เขียนเรื่องที่ตนสนใจและชอบ

11. Graffiti Model

เทคนิคนี้นำมาใช้ต่อเนื่องจากกรณีที่นักเรียนได้เรียนเรื่องใดเรื่องหนึ่งจะมีความรู้ความเข้าใจในระดับหนึ่งมาแล้ว และต้องการให้นักเรียนได้อภิปรายแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องนั้น สิ่งที่จะนำมาอภิปรายกัน ควรจะมีลักษณะที่ไม่มีคำตอบที่ถูกต้อง เฉพาะเจาะจง มีจุดประสงค์ที่จะให้นักเรียนได้มีทักษะในการแสดงความคิดเห็นอย่างหลากหลายแง่มุม นอกจากนั้นยังนำมาใช้ในการสอนที่เป็นเนื้อหาวิชาได้ เช่น ครูอาจให้นักเรียนช่วยกันค้นหาคำตอบจากคำถามที่ครูถาม โดยให้แต่ละกลุ่มตอบทีละคำถาม สมาชิกแต่ละกลุ่มช่วยกันหาคำตอบ โดยแต่ละคนเขียนคำตอบลงในกระดาษ คำตอบจากนั้นครูขอถาม คำถาม ใหม่ ให้แต่ละคนในกลุ่มค้นหาคำตอบ ทำเช่นนี้เรื่อยไป จนหมดทุกคำถามที่ครูเตรียมไว้ ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม

11.1 แบ่งกลุ่มนักเรียนแบบคละความสามารถ กลุ่มละ 4 คน จากนั้นให้นักเรียนจับคู่กัน

11.2 ครูกำหนดประเด็นที่จะให้นักเรียนอภิปรายกัน ในลักษณะเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย หรืออาจจะอภิปรายในลักษณะอื่น ๆ

11.3 เริ่มต้นให้แต่ละคู่อภิปรายในลักษณะเห็นด้วยก่อน โดยคนหนึ่งเป็นคนแสดงความคิดเห็น และอีกคนหนึ่งเป็นคนจดบันทึก แล้วสลับหน้าที่กัน

11.4 ต่อมาให้ทั้งคู่อภิปรายกัน ในลักษณะไม่เห็นด้วยบ้าง โดยคนหนึ่งเป็นคนแสดงความคิดเห็น และอีกคนหนึ่งเป็นคนจดบันทึก แล้วสลับหน้าที่กัน

11.5 เมื่อเสร็จสิ้นการอภิปรายในแต่ละคู่แล้ว ให้สมาชิกทุกคนมารวมกัน นำความคิดเห็นทั้งที่เห็นด้วยและไม่เห็นด้วยของแต่ละคู่ มาประมวลเข้าเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน โดยจะต้องมีทั้งความคิดเห็นทั้งที่เห็นด้วยและไม่เห็นด้วย และต้องคงความคิดเห็นของสมาชิกทุกคนเอาไว้ด้วย จากนั้นทุกคนในกลุ่มช่วยกันเขียนผลสรุปขั้นสุดท้ายก่อนส่งครู เป็นผลงาน ที่มีลายมือของสมาชิกทุกคนปรากฏอยู่ จากนั้นครูนำสิ่งที่นักเรียนอภิปรายกันในกลุ่ม มาอภิปรายรวมในชั้น

(นาคยา ปีฉันทานนท์, 2543, หน้า 50 - 51) ทุกคนจะมีการพัฒนาเขาวนปัญญาไปตามลำดับ
 ขึ้น จากการมีปฏิสัมพันธ์และประสบการณ์กับสิ่งแวดล้อมตามธรรมชาติ และประสบการณ์ที่เกี่ยวกับ
 การคิดเชิงตรรกะและคณิตศาสตร์ (Logico - Mathematical Experience) รวมทั้งการถ่ายทอดความรู้ทาง
 สังคม (Social Transmission) วุฒิภาวะ (Maturity) และกระบวนการพัฒนาความสมดุลของบุคคลนั้น

กล่าวโดยสรุปได้ว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นวิธีการจัดการเรียนการสอน
 ที่เน้นกิจกรรมกลุ่ม มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน สมาชิกในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันเรียน ร่วมกัน
 ทำงาน ด้วยบรรยากาศอบอุ่น ให้กำลังใจ ซึ่งกันและกัน เพื่อให้งานสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้
 โดยมุ่งเน้นให้นักเรียนเข้าใจผู้อื่นที่อยู่ในทีม มีความรับผิดชอบในการทำงานและร่วมแรง ร่วมใจกัน
 ทำงานจนสำเร็จ ซึ่งผู้วิจัยสามารถเลือกใช้ให้เหมาะกับกิจกรรมต่างๆ ให้สอดคล้องกับเนื้อหาสาระ
 ที่กำหนดไว้ในกาฝึกอบรม

จากการศึกษาหลักทฤษฎีในการจัดการเรียนรู้ของนักการศึกษาทั้งหลาย ผู้วิจัยได้ศึกษา
 ในสาระสำคัญของกระบวนการจัดการเรียนรู้ในแบบทฤษฎีแล้วพบว่า ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม
 เชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory) ในส่วนการเรียนรู้จากตัวแบบของเบนดูรา
 (Bandural, Ross & Roos, 1963) เป็นแนวทางหนึ่งที่สามารถนำมาออกแบบในการจัดกิจกรรม
 การเรียนรู้ให้กับนักเรียน เนื่องจากเบนดูรา อธิบายกระบวนการที่สำคัญในการเรียนรู้โดยการสังเกต
 หรือการเรียนรู้โดยตัวแบบว่ามีทั้งหมด 4 อย่าง ได้แก่ Attention กระบวนการความใส่ใจ Retention
 กระบวนการจดจำ Production กระบวนการแสดงพฤติกรรมเหมือนตัวอย่าง Motivation and
 Reinforcement กระบวนการแรงจูงใจและการเสริมแรงมีผลต่อการเรียนรู้ ทฤษฎีการสร้างความรู้
 ด้วยตนเองคอนสตรัคติวิซึ่ม (Constructivism Theory) ในส่วนที่เป็นหลักการทางจิตวิทยาทั้ง 4 กลุ่ม
 ของ Lambert & McCombs (1998) ประกอบด้วย หลักการกลุ่มที่ 1 คือ การรู้จัก และการตระหนักใน
 การรู้จักของตนเอง หลักการกลุ่มที่ 2 แรงจูงใจและเจตคติ หลักการกลุ่มที่ 3 พัฒนาการและสังคม
 หลักการกลุ่มที่ 4 ความแตกต่างของบุคคล และทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative
 Learning Theory) ในส่วนของเทคนิคในการเรียนรู้แบบร่วมมือ มีองค์ประกอบ ได้แก่ 1) มีการพึ่งพา
 อาศัยซึ่งกันและกันทางบวก 2) มีปฏิสัมพันธ์อย่างใกล้ชิด 3) แต่ละคนต้องรับผิดชอบในผลงานที่
 ได้รับมอบหมาย 4. ทักษะทางมนุษยสัมพันธ์ และกระบวนการกลุ่ม โดยนำหลักการดังกล่าวแล้วมาบูรณาการ
 ออกแบบกิจกรรมฝึกอบรมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในการแสดงออกทาง
 ความฉลาดทางอารมณ์ไปตามกิจกรรมที่จัดให้

ความคงทนในการเรียนรู้

ความหมายของความคงทนในการเรียนรู้

ซึ่งนักวิชาการหลายท่านได้ให้คำนิยามและความหมายของการเรียนรู้ (Learning) ดังนี้

อดัม (Adam, 1976, หน้า 107) กล่าวว่า ความคงทนในการเรียนรู้ คือ การคงไว้ซึ่งผลการเรียนหรือความสามารถที่จะระลึกได้ต่อสิ่งเร้าที่เคยเรียนหรือเคยมีประสบการณ์การรับรู้มาแล้วหลังจากที่ทิ้งระยะเวลาไว้ระยะเวลาหนึ่ง

ปีเจตต์ (Piaget, 1969, p. 233) ได้ให้ความหมายของความคงทนในการเรียนรู้ ว่าเป็นกระบวนการจัดเก็บข้อมูลไว้ในระบบความจำ และคงไว้เพื่อนำมาใช้ในเวลาต่อมา

สุภาวดี เพ็ชรน้อย (2545, หน้า 40) ได้ให้ความหมายไว้ว่า ความคงทนในการเรียนรู้นั้นหมายถึง ความสามารถในการจำหรือการระลึกได้ในประสบการณ์เดิมที่เคยเรียนรู้มาแล้วหลังจากจัดกระบวนการเรียน การสอน แล้วนำประสบการณ์นั้นมาใช้กับสถานการณ์ใหม่ที่คล้ายคลึงกันได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ความคงทนในการเรียนรู้ คือ ความสามารถในการจำหรือระลึกได้ในสิ่งที่เรียนรู้มาแล้ว หลังจากผ่านมาในช่วงระยะเวลาหนึ่ง และสามารถนำประสบการณ์เดิมมาประยุกต์ใช้กับประสบการณ์ใหม่ได้ หรือเรียกว่าความคงทนในการจำ

นักการศึกษาพยายามส่งเสริมและคิดค้นหาวิธีที่จะทำให้นักเรียนจำเนื้อหาได้นาน ๆ ได้พยายามหารูปแบบ และวิธีการต่าง ๆ ให้มีการจดจำในสิ่งที่เรียนรู้ได้นานที่สุด หรือจดจำได้ตลอดไป แต่สิ่งที่นักการศึกษาและนักจิตวิทยาไม่เห็นด้วย คือการสอนให้นักเรียนท่องจำ โดยไม่เกิดความเข้าใจ ปัญหาสำคัญอย่างหนึ่งของการเรียนรู้ก็คือ เรื่องของการจำและการลืม เพราะทุกครั้งที่มีการเรียนรู้ ก็ย่อมจะมีการจำได้บางส่วน ลืมไปบางส่วน หรือไม่ก็จำไม่ได้ทั้งหมด ดังนั้นในการศึกษาพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียน จึงมักจะมีการศึกษาความคงทนในการเรียนรู้ร่วมอยู่ด้วย จากการศึกษาเนื้อหาเกี่ยวกับความคงทนในการเรียนรู้จะเห็นว่า ความคงทนในการเรียนรู้เป็นสิ่งสำคัญและควรปลูกฝังให้เกิดขึ้นในตัวนักเรียน เพราะจะทำให้การจดจำสิ่งต่าง ๆ ได้ อย่างมีประสิทธิภาพสามารถกระทำได้ โดยให้เนื้อหาที่มีความหมายต่อนักเรียน มีการทบทวนบทเรียนอยู่เสมอ และเสนอเนื้อหาที่สัมพันธ์สอดคล้องกัน ไปตลอดทั้งบทเรียนจะทำให้ให้นักเรียนเกิดความเข้าใจในเนื้อหาและจดจำได้ดียิ่งขึ้น

ทฤษฎีส่งเสริมความคงทนในการเรียนรู้

กาเย่และเมตเกอร์ (Gagne & Measker, 1977, หน้า 8 - 14) กล่าวว่า การเรียนรู้ของแต่ละบุคคล จะมีประสิทธิภาพเพียงใดจะขึ้นอยู่กับปัจจัย 2 ประการ คือ

1. สภาพการเรียนรู้ (Conditions of Learning) เป็นความพร้อมภายในตัวนักเรียน (Internal Condition) ด้านความสามารถที่มีอยู่ก่อนเรียน (พฤติกรรมเบื้องต้น) และสภาพภายนอก (External Condition) ที่จัดให้แก่เด็กเรียน

2. เหตุการณ์ในการเรียนรู้ (Event of Learning) หมายถึงกระบวนการต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในระหว่างการเรียนรู้ กาย์และเมตเทอร์ ได้สรุปรูปแบบของกระบวนการเรียนรู้และการจำ (A Basic Model of Learning and Memory) ซึ่งเป็นรูปแบบที่ตั้งอยู่บนทฤษฎีการเรียนรู้ กลุ่มความรู้ความเข้าใจยุคใหม่ (Modern Cognitive Information Processing) ซึ่งได้ นำมาประยุกต์เป็นลำดับขั้นของกระบวนการเรียนรู้ (Learning Process) เป็น 8 ลำดับขั้น ดังนี้

- 2.1 กระตุ้นความตั้งใจ (Attention : Alertness)
- 2.2 ตั้งความหวัง (Expectancy)
- 2.3 เรียกหน่วยความจำให้ปฏิบัติงาน (Retrieval to Working Memory)
- 2.4 เลือกสิ่งที่ต้องรับรู้ (Selective Perception)
- 2.5 จัดรหัสเพื่อเก็บในหน่วยความจำระยะยาว (Encoding : Entry to LTM Storage)
- 2.6 การตอบสนอง (Responding)
- 2.7 ให้การเสริมแรง(Reinforcement)
- 2.8 การกำหนดตัวชี้วัดเพื่อการเรียกคืนข้อมูล (Cuing Retrieval)

จากกระบวนการเรียนรู้ทั้ง 8 ขั้น กาย์และเมตเทอร์ ได้นำมาประยุกต์เป็นพฤติกรรมการสอน (Instructional Event) 9 ขั้น ที่เรียกว่า กระบวนการ 9 ขั้นของกาย์และเมตเทอร์ ซึ่งนำมาใช้ในกระบวนการเรียนการสอนได้แก่

1. สร้างความสนใจให้เกิดขึ้นในตัวผู้เรียน (Gaining Attention)
2. ให้นักเรียนทราบจุดมุ่งหมายในการเรียน (Informing Learner of The Objective :

Activating Motivation)

3. ให้ผู้เรียนระลึกถึงความรู้เดิม (Stimulating Recall of Prior Knowledge)
4. นำเสนอสื่อ (Presenting The Stimulus Material)
5. ชี้แนะผู้เรียนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ที่ดี (Providing Learning Guidance)
6. ให้ผู้เรียนปฏิบัติ (Eliciting Performance)
7. ให้ข้อมูลย้อนกลับ (Providing Feedback)
8. ประเมินผลจากการปฏิบัติ (Assessing Performance)
9. ส่งเสริมการนำไปใช้และการจำ (Enhancing Retention and Transfer)

ความจำ หมายถึง ความคงทนไว้ซึ่งผลการเรียนหรือความสามารถที่ระลึกได้ต่อสิ่งเร้าที่เคยเรียนหรือเคยมีประสบการณ์การรับรู้มาแล้ว หลังจากที่ได้ทอดทิ้งไว้อย่างหนึ่ง

1. การเรียนรู้ และประสบการณ์ เพื่อจะได้รับข้อมูลข่าวสารและทักษะต่าง ๆ
2. การเก็บ (Retention) การเก็บสิ่งที่เรียนรู้และประสบการณ์

3. การระลึกได้ซึ่งความรู้และประสบการณ์

4. สามารถเลือกข้อมูลข่าวสารหรือความรู้ที่มีไว้มาใช้ได้เหมาะสมกับสถานการณ์และเวลา (สุรางค์ โค้วตระกูล, 2548, หน้า 250)

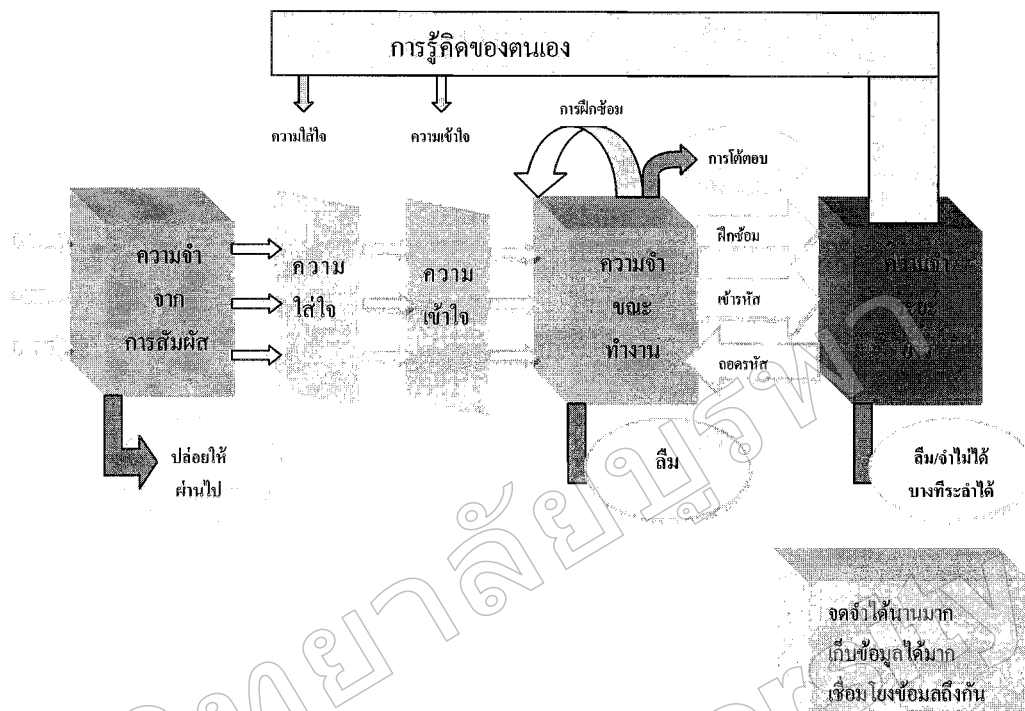
เกรเกอร์ (Gregory 1996, หน้า 29) กล่าวว่า นักจิตวิทยาการทดลองได้กำหนดระยะเวลาในการวัดความคงทนในการจำไว้ ดังนี้

ความคงทนในการจำจากการสัมผัส (Sensory Memory) เป็นความจำที่เกิดขึ้นในช่วงระยะเวลาสั้น ๆ ระหว่างที่มนุษย์ได้รับข่าวสารจากสิ่งเร้าภายนอก ด้วยประสาททั้งห้า เช่น ได้ดู (ตา) ได้ยิน (หู) ได้กลิ่น (จมูก) ได้ลิ้มรส (ลิ้น) และได้จับต้อง (ผิวหนัง) ผู้รับการสัมผัสจะเกิดการรับรู้และเกิดความจำข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้สัมผัส(สมองจะบันทึกไว้โดยไม่มี การนำเข้าสู่รหัสใด) ความจำจากการสัมผัสจะเกิดขึ้นประมาณ 1-3 วินาทีและหลังจากนั้นผู้สัมผัสอาจจะลืมทั้งหมด ถ้าไม่มีสิ่งใดสิ่งหนึ่งกระตุ้นให้เกิดการเข้ารหัสเพื่อนำไปสู่การจำระยะสั้นและความจำระยะยาว

ความคงทนในการจำขณะทำงาน (Working Memory) หรือความจำระยะสั้น (Short Term Memory ตัวย่อ STM) เป็นความจำที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาที่กระทำกิจกรรมนั้น ขอบเขตของจำนวนข้อมูลที่จำได้ค่อนข้างแคบ และเลือกจำเฉพาะอย่างใด อย่างหนึ่ง เช่น ข้อความต่าง ๆ จะจำได้เพียงครั้งละ 7 หน่วยข้อความ และถ้าเป็นการกระทำกิจกรรมพร้อมกัน 2 กิจกรรม จะเลือกจำเพียงกิจกรรมเดียว ความคงทนของความจำประมาณ 5- 20 วินาที (Geery, 1997, p. 241) เนื่องจากความจำช่วงนี้เป็นช่วงของการเก็บรหัส 4 จัดหมวดหมู่ของข้อมูล หากข้อมูลความจำในช่วงนี้ยังไม่มีการฝึกฝน ทำซ้ำ คิดต่อ ให้เกิดความชำนาญหรือการรู้แจ้ง เพื่อนำไปสู่ความจำที่ถาวรแล้ว มนุษย์นั้นก็จะลืมข้อมูลต่าง ๆ ได้เช่นกัน

ความคงทนในการจำระยะยาว (Long Term Memory คำย่อ LTM) ควรวัดหลังจากการเรียนรู้ในช่วง 1 นาที จนถึงหลายวันหรือหลายสัปดาห์ เพราะเป็นความจำที่คงทนถาวรมากกว่าความจำระยะสั้น ไม่ว่าจะทิ้งระยะไว้นานเพียงใด ถ้าต้องการรื้อฟื้นความจำนั้น ๆ อาจจะระลึกออกมาได้ทันที และถูกต้อง เป็นระบบความจำของมนุษย์ ที่รวบรวมสรรพสิ่ง มวลความรู้ไว้มากมาย และผ่านการจัดระบบไว้อย่างเป็นระเบียบ เป็นขั้นตอนของการถอดรหัสหรือการดึงข้อมูลมาใช้ ความจำระยะของมนุษย์ มีคุณลักษณะดังนี้

1. เวลาในการจดจำข้อมูลนานมากอาจเป็นเดือน ปี หรือตลอดช่วงชีวิตของมนุษย์
2. เก็บข้อมูลได้ จำนวนมหาศาล อาจเป็นร้อย ๆ ล้านข้อความ (Dworetzky, 1999, p. 231)
3. สามารถสร้างเครือข่ายเชื่อมโยงข้อมูลถึงกันได้



ภาพที่ 18 ฝั่งแสดงระบบความจำระยะยาว

การวัดความคงทน

ฮุคคินและคณะ (Houston, et al, 1972, pp. 214 - 215) เสนอวิธีการทดสอบความคงทน 3 วิธี

คือ

1. การระลึกได้ (Recall) โดยให้นักเรียนเขียนหรือเล่าสิ่งที่เรียนรู้ผ่านไปแล้ว โดยไม่ให้โอกาสทบทวนก่อนสอบ
2. การจำได้ (Recognition) โดยกำหนดคำถามและตัวเลือกตอบให้นักเรียนตอบตามความคิดเห็น การทดสอบวิธีนี้ วิธีนี้ตอบง่ายว่า การระลึกได้
3. การเรียนรู้ซ้ำ (Relearning) โดยให้นักเรียนฝึกทบทวนในช่วงเวลาหนึ่ง แล้วกลับมาฝึกซ้ำ ถ้านักเรียนจำได้ นักเรียนจะประหยัดเวลาในการฝึกครั้งหลัง

การเรียนรู้ การจำ และการระลึกได้ ดีวอร์ (Dwyer, 1978) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ การจำ และการระลึกได้ (Recall) ผลการศึกษา ดังนี้

ด้านการเรียนรู้ คนเราเรียนรู้โดยการชิมรสร้อยละ 1 เรียนรู้โดยการสัมผัสร้อยละ 10 เรียนรู้โดยการดมกลิ่นร้อยละ 30 เรียนรู้โดยการได้ยินร้อยละ 11 และเรียนรู้โดยการมองเห็นร้อยละ 83

ด้านการจำ คนเราจำได้จากสิ่งที่อ่านร้อยละ 10 จำได้จากสิ่งที่ได้ยินร้อยละ 20 จำได้จากสิ่งที่ได้เห็นร้อยละ 30 จำได้จากสิ่งที่ได้กลิ่นและได้ยินร้อยละ 50 จำได้จากสิ่งที่ได้พูดร้อยละ 70 และจำได้จากสิ่งที่ได้พูดและได้ทำร้อยละ 90

ด้านการระลึกได้ การสอนโดยวิธี "บอกให้ทำ" ระลึกได้หลังจากสอนแล้ว 3 ชั่วโมง ร้อยละ 70 และระลึกได้หลังจากสอนแล้ว 3 วัน ร้อยละ 10 การสอนโดยวิธี "แสดงให้ดู" ระลึกได้หลังจากสอนแล้ว 3 ชั่วโมง ร้อยละ 72 และระลึกได้หลังจากสอนแล้ว 3 วัน ร้อยละ 20 การสอนโดย "บอกวิธีการและแสดงให้ดู" ระลึกได้หลังจากสอนแล้ว 3 ชั่วโมง ร้อยละ 85 และระลึกได้หลังจากสอนแล้ว 3 วัน ร้อยละ 65

ระดับความคงทนในการเรียนรู้ (Retention Rate Level) มีอัตราที่แตกต่างกัน คือ

การอ่าน 10% การได้ยิน 20% การเห็น 20%

การฟัง+การเห็น 50%

การฟัง + การเห็น + การพูด 70%

การฟัง + การเห็น + การพูด + การทำ 90%

ระยะเวลาในการทดสอบความคงทน

แอตคินสัน และชิฟฟริน (Atkinson & Shiffrin, 1968, pp. 89 - 195) กล่าวว่า ใน

การทดสอบความคงทนในการจำ ควรเว้นระยะเวลาห่างจากการทดสอบครั้งแรก ประมาณ 14 วัน เพราะเป็นช่วงระยะเวลาที่ความจำระยะสั้นจะฝังตัวกลายเป็นความจำระยะยาวหรือความคงทนในการจำ

จากการศึกษาทฤษฎีส่งเสริมความคงทนในการเรียนรู้ดังกล่าวแล้ว ผู้วิจัยได้นำมาออกแบบเพื่อวัดความคงทนของนักเรียนที่เข้าร่วมฝึกอบรมตามหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้าง ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โดยเว้นระยะห่างจากการอบรมไปแล้ว 14 วัน ตามแนวคิดของแอตคินสัน และชิฟฟริน (Atkinson & Shiffrin, 1968, pp. 89 - 195) ที่ว่า เป็นช่วงระยะเวลาที่ความจำระยะสั้นจะฝังตัวกลายเป็นความจำระยะยาวหรือความคงทนในการจำ ทั้งนี้ ผู้วิจัยออกแบบกิจกรรมให้นักเรียนได้แสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ของตน เมื่อเผชิญกับกิจกรรมที่ครูจัดสถานการณ์ที่ส่งเสริมให้นักเรียนแสดงพฤติกรรมบ่งชี้ความฉลาดทางอารมณ์ หรือระดับคุณภาพของความคงทน

การวิจัยเชิงคุณภาพ

จากแนวคิดในการศึกษาความคงทน ทำให้ผู้วิจัยได้พิจารณาถึงวิธีการที่จะวัดความคงทน ซึ่งหลักสำคัญที่ต้องการประเมินคือความคงทน ซึ่งพบว่า กระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพ มีกระบวนการที่จะนำมาใช้ออกแบบในการติดตามวัดความคงทน โดยการออกแบบในการติดตามความคงทนใน

การรักษาพฤติกรรมบ่งชี้ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน โดยเน้นความรู้สึกร่วม ความเข้าใจ (Empathy and insight) ในแต่ละด้าน ซึ่งผลการวิจัยเชิงคุณภาพมาจากเทคนิควิธีหลากหลาย จึงได้นำเสนอ ดังนี้

ความหมายของการวิจัยเชิงคุณภาพ

สุชาติ ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ และกรรณิการ์ สุขเกษม (2547, หน้า 6 และ หน้า 67) กล่าวว่า การวิจัยเชิงคุณภาพเป็นการศึกษาตามปรากฏการณ์ มีเป้าหมายคือความเข้าใจจากมุมมองของผู้กระทำ โดยเปิดโอกาสให้ผู้ให้สัมภาษณ์สามารถแสดงความคิดเห็นหรือให้ข้อมูลอย่างเต็มที่ ซึ่งเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการทำความเข้าใจทัศนคติของผู้ให้สัมภาษณ์เกี่ยวกับประเด็นที่ผู้วิจัยต้องการศึกษา

สุกานต์ จันทวานิช (2548, หน้า 13 - 14) การวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) คือ การแสวงหาความรู้โดยการพิจารณาปรากฏการณ์สังคมจากสภาพแวดล้อมตามความเป็นจริงในทุกมิติ เพื่อหาความสัมพันธ์ของปรากฏการณ์กับสภาพแวดล้อม วิธีการนี้จะสนใจข้อมูลด้านความรู้สึกนึกคิด ความหมาย ค่านิยมหรืออุดมการณ์ของบุคคลนอกเหนือไปจากข้อมูลเชิงปริมาณมักใช้เวลานานในการศึกษาติดตามระยะยาว ใช้การสังเกตแบบมีส่วนร่วมและการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการเป็นวิธีการหลักในการเก็บข้อมูล และเน้นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการตีความสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย

ศุภกิจ วงศ์วิวัฒน์นุกิจ (2550, หน้า 90 - 91) กล่าวว่า การวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) หมายถึง การวิจัยที่มุ่งทำความเข้าใจ ตีความ และให้ความหมายแก่ปรากฏการณ์ทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกนึกคิด ความเชื่อ เจตคติ พฤติกรรม และวัฒนธรรมของมนุษย์ โดยมีวิธีการเก็บข้อมูลหลาย ๆ วิธีในทุกเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น เช่น การสัมภาษณ์ การสังเกต นักวิจัยอาจแฝงตัวเองเข้าไปคลุกคลีอยู่กับประชากรในชุมชนหรือท้องถิ่นที่ต้องการศึกษาเพื่อให้ได้ข้อมูล ไม่เน้นการเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นตัวเลข แต่ให้ความสำคัญกับการตีความและสังเคราะห์ข้อค้นพบบนพื้นฐานของข้อเท็จจริงที่เก็บได้ แล้วนำเสนอข้อค้นพบในรูปแบบ การบรรยาย หรืออาจสร้างออกมาเป็นทฤษฎีที่ใช้อธิบายพฤติกรรมทางวัฒนธรรมของมนุษย์ หรือปรากฏการณ์ทางสังคมได้ หรือช่วยสร้างสมมติฐานเพื่อใช้ประโยชน์ในการวิจัยต่อไป ตัวอย่างการวิจัยเชิงคุณภาพ ได้แก่ การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา การวิจัยเชิงประวัติศาสตร์

Sharan (2009, หน้า 6) เป็นการวิจัยที่สนใจให้เกิดความเข้าใจในความหมายของโครงสร้างของมนุษย์ ในด้านความรู้สึกนึกคิดและประสบการณ์ต่าง ๆ การวิจัยมุ่งอธิบายให้ความสนใจโดยตรงกับประสบการณ์ ในด้านชีวิตความเป็นอยู่ ความรู้สึก และประสบการณ์ที่ประสบการณ์เปลี่ยนแปลง

Creswell (2008, p. 15) วิจัยเชิงคุณภาพ เป็นกระบวนการค้นคว้าวิจัย เพื่อหาความเข้าใจบนพื้นฐานของระเบียบวิธีอันมีลักษณะเฉพาะที่มุ่งการค้นหาค้นหาประเด็นปัญหาทางสังคม หรือปัญหาของ

มนุษย์ในกระบวนการนี้ นักวิจัยสร้างภาพหรือข้อมูลที่ซับซ้อน เป็นองค์รวม วิเคราะห์ข้อความ รายงานที่สนะของผู้ให้ข้อมูลอย่างละเอียด และดำเนินการศึกษาในสถานการณ์ที่เป็นธรรมชาติ

ลักษณะสำคัญของการวิจัยเชิงคุณภาพ

สุภาวศ์ จันทวานิช (2548, หน้า 13 - 14) กล่าวถึงลักษณะสำคัญของการวิจัยเชิงคุณภาพ ดังนี้

1. เน้นการมองปรากฏการณ์ให้เห็นภาพรวม โดยการมองจากหลายแง่มุมการศึกษา ปรากฏการณ์สังคมจะต้องกระทำโดยศึกษาปรากฏการณ์นั้นจากแง่มุม หรือแนวคิดทฤษฎีที่มีความหลากหลายมากกว่ายึดแนวคิดอันใดอันหนึ่งเป็นหลัก นอกจากนั้นไม่พิจารณาปรากฏการณ์อย่างเป็นเสี่ยงเดียว ด้านในด้านหนึ่ง
2. เป็นการศึกษาติดตามระยะยาวและเจาะลึก เพื่อให้เข้าใจความเปลี่ยนแปลงของ ปรากฏการณ์สังคมซึ่งมีความเป็นพลวัต
3. ศึกษาปรากฏการณ์ในสภาพแวดล้อมตามธรรมชาติ เพื่อให้เข้าใจความหมายของ ปรากฏการณ์ มักมีการวิจัยสนาม (Field Research) ไม่มีการควบคุมและทดลองในห้องปฏิบัติการ เพราะทำให้ผู้วิจัยไม่เห็นปรากฏการณ์ในบริบททางสังคมและวัฒนธรรม
4. กำหนัดถึงความเป็นมนุษย์ของผู้ถูกวิจัย ด้วยเหตุที่การศึกษาปรากฏการณ์สังคมเป็น การศึกษามนุษย์ จึงให้ความสำคัญและเคารพผู้ถูกวิจัย ในฐานะเพื่อนมนุษย์ จะเข้าไปสัมผัส สร้างความ สนิทสนมและความไว้วางใจ เชื่อใจ เข้าใจ ไม่มีแบ่งเขาแบ่งเรา ไม่นำข้อมูลของผู้ถูกวิจัยไปในทางที่เสื่อม เสี่ยง ไม่ฝืนใจเมื่อผู้ถูกวิจัยไม่เต็มใจตอบ นักวิจัยจะเข้าไปสัมผัสมากกว่าจะใช้เครื่องมือวิจัยอันใดเป็น สี่กกลาง
5. ใช้การพรรณนาและการวิเคราะห์แบบอุปนัย เป็นการนำข้อมูลรูปธรรมย่อย ๆ หลาย ๆ กรณีมาสรุปเป็นข้อสรุปเชิงนามธรรม โดยพิจารณาาร่วมที่พบ จะเน้นการวิเคราะห์แบบอุปนัยมากกว่า ใช้สถิติตัวเลข
6. เน้นปัจจัยหรือตัวแปรด้านความรู้สึกนึกคิด จิตใจ ความหมาย ในปรากฏการณ์สังคม นักวิจัยเชิงคุณภาพเชื่อว่า องค์ประกอบด้านจิตใจ ความคิดและความหมาย คือสิ่งที่อยู่เบื้องหลัง พฤติกรรมมนุษย์และเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมมนุษย์ที่แสดงออกมา

การออกแบบการวิจัยเชิงคุณภาพ

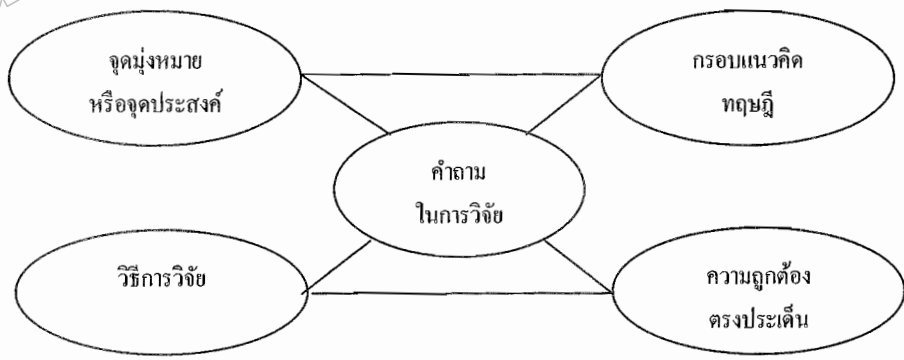
การออกแบบการวิจัยเชิงคุณภาพ คือ แผนที่ทางความคิดของนักวิจัยที่จะบอกว่าในการทำ วิจัยเพื่อบรรลุถึงคำตอบที่เขาสนใจนั้น เขาต้องทำอะไรบ้าง จะทำอย่างไร จะทำอะไรก่อนหลัง และจะ เกี่ยวข้องกับใครบ้าง แผนที่ทางความคิดนี้เหมือนกับแผนที่ของนักเดินทางตรงที่มันทำหน้าที่ให้ แนวทางในการทาวิจัยเพื่อไปให้ถึงคำตอบที่ต้องการเท่านั้น นักวิจัย (ซึ่งเปรียบเหมือนนักเดินทาง) อาจจะปรับเปลี่ยนกลยุทธ์ในการทำงานให้ต่างออกไปจากที่ออกแบบไว้แต่แรกก็ได้ ถ้าเห็นว่ามีเหตุผล อันสมควร คุณสมบัติอีกอย่างหนึ่งของแผนที่ทางความคิดสำหรับการทำวิจัยคือ แต่ละขั้นตอนแต่ละ

องค์ประกอบใน“แผนที่การวิจัย” (การออกแบบ) นี้ต่างก็มีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน ชนิดที่เมื่อมีการปรับเปลี่ยนในองค์ประกอบอันหนึ่งก็จะมีผลกระทบต่อองค์ประกอบที่เหลืออื่น ๆ ไม่โดยตรงก็โดยอ้อม

องค์ประกอบของการออกแบบการวิจัย Lincoln and Guba (1985 อ้างถึงใน ชาย โพธิสิตา, 2550, หน้า 108) ดังต่อไปนี้

1. ประเด็นสำคัญ (Focus) ในการศึกษา ประเด็นสำคัญอาจได้แก่ ปัญหาเรื่องใดเรื่องหนึ่ง หรือ เป็นประเด็นที่จะต้องประเมิน (ถ้าเป็นการวิจัยเพื่อประเมินผล) หรือประเด็นเชิงนโยบายก็ได้
2. กระบวนการที่ที่เหมาะสมกับประเด็นสำคัญในการศึกษา หมายถึงการเลือกจุดยืนทาง กระบวนการที่จะดำเนินการวิจัยด้วยกระบวนการแบบใด จะเลือกแบบปฏิฐานนิยมหรือแบบ กระบวนการที่สนใจเลือก
3. รูปแบบการทำวิจัยที่เหมาะสมกับทฤษฎีที่เลือกมาเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย
4. ประชากรเป้าหมายและสถานที่ที่จะเก็บข้อมูล
5. ขั้นตอนต่างๆ ในการเก็บข้อมูล
6. เครื่องมือในการเก็บข้อมูล
7. แผนการเก็บข้อมูลและวิธีการบันทึกข้อมูล
8. แผนการวิเคราะห์ข้อมูล
9. การจัดการทั่วไป เช่น ติดต่อกลุ่มเป้าหมายสำหรับการเก็บข้อมูล หาสถานที่พักใน ภาคสนาม และวางแผนงานที่จะทำระหว่างเก็บข้อมูลในสนาม เป็นต้น

องค์ประกอบที่สำคัญของการออกแบบการวิจัยเชิงคุณภาพ Maxwell,1998 (ชาย โพธิสิตา 2550, หน้า 109)



ภาพที่ 19 องค์ประกอบที่สำคัญของการออกแบบการวิจัยเชิงคุณภาพ Maxwell,1998 (ชาย โพธิสิตา, 2550, หน้า 109)

1. คำถามในการวิจัย(research questions) หมายถึง สิ่งที่นักวิจัยต้องการรู้ หรือต้องการคำตอบ อันเป็นที่มาของการวิจัยเรื่องนั้น คำถามวิจัย เสมือนเป็นหัวใจของการออกแบบ ทำหน้าที่เป็นตัวกลางที่เชื่อมโยงองค์ประกอบอื่น การตั้งคำถามสำหรับการวิจัย ไม่ว่าจะเป็นวิจัยเชิงปริมาณหรือเชิงคุณภาพ อาจทำได้ 3 แบบตามลักษณะของคำตอบที่ต้องการ

1.1 คำถามที่ยึดกลุ่มเป้าหมายในการวิจัยเป็นหลัก รูปแบบคำถามมุ่งหาคำตอบเกี่ยวกับกลุ่มเป้าหมายทั่วไป ซึ่งเหมาะกับการศึกษาตัวอย่างจำนวนมาก ๆ หรือ กลุ่มเป้าหมายเจาะจงเหมาะกับการศึกษาตัวอย่างจำนวนเล็ก เช่น การศึกษาเฉพาะกรณี (Case Study)

1.2 คำถามที่บ่งนัยถึงข้อมูลที่ต้องการ รูปแบบของคำถามอาจบอกไปถึงประเภทของข้อมูลว่าเป็นอะไร เจาะจงสำหรับข้อมูลเรื่องใด เรื่องหนึ่ง หรือ กว้างสำหรับข้อมูลทั่วไป ตัวอย่างคำถามแบบเจาะจงข้อมูล เช่น “การประกอบอาชีพเป็นผู้ให้คำปรึกษาแก่หญิงที่ถูกกระทำ ความรุนแรงทางเพศมาเป็นเวลานาน มีผลกระทบต่อความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมทางเพศของนักสังคมสงเคราะห์ที่ทำงานนี้อย่างไร” คำถามนี้บ่งนัยว่า ข้อมูลที่ต้องการเป็นเรื่อง ผลกระทบต่อความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมทางเพศของนักสังคมสงเคราะห์คำถามที่ไม่เจาะจง เช่น “การคำปรึกษาแก่หญิงที่ถูกกระทำ ความรุนแรงทางเพศมาเป็นเวลานาน มีผลต่อนักสังคมสงเคราะห์ที่ทำงานในด้านนี้หรือไม่ อย่างไร”

1.3 คำถามแบบมุ่งเข้าใจสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร หรือ ผลกระทบของปัจจัยใดปัจจัยหนึ่ง ในการในการวิจัยเชิงคุณภาพจะใช้คำถามประเภท “อย่างไร”และ “ทำไม” เช่น “ครอบครัวที่แตกแยกก่อให้เกิดผลทางลบต่อสมรรถนะทางการเรียนของเด็กได้อย่างไร”

2. จุดมุ่งหมายและวัตถุประสงค์ของการศึกษา (Purpose) หมายถึง เป้าหมายที่นักวิจัยต้องการจะบรรลุถึงในการวิจัยเรื่องนั้น สิ่งที่ต้องการจะทำในกระบวนการวิจัย อันจะช่วยให้บรรลุถึงเป้าหมายที่ต้องการนั้น ได้และทำหน้าที่กำหนดขอบเขต หรือ พื้นที่ ที่นักวิจัยจะต้องทำงานว่าจะอยู่ในเรื่องและประเด็นอะไร แบ่งเป็น 3 ประเภทตามลักษณะมูลเหตุที่มาของจุดมุ่งหมายนั้นๆ คือ

2.1 จุดมุ่งหมายส่วนตัวของนักวิจัย (Personal Purposes) หมายถึง แรงบันดาลใจส่วนตัวที่ทำให้ให้นักวิจัยอยากทำเรื่องนั้น

2.2 จุดมุ่งหมายเชิงปฏิบัติ (Practical Purposes) หมายถึง จุดมุ่งหมายที่ต้องการจะบรรลุถึงอะไรสักอย่างเพื่อผลในทางปฏิบัติ เป็นความต้องการที่จะบรรลุถึงสิ่งที่จะมีผลต่อวงการใดวงการหนึ่งหรือต่อส่วนรวม ส่วนใหญ่เป็นนโยบายสาธารณะ เช่น มุ่งเปลี่ยนแปลงสิ่งที่ไม่พึงปรารถนาบางอย่าง

2.3 จุดมุ่งหมายเพื่อการค้นคว้าวิจัย (Research Purposes) เป็นจุดมุ่งหมายทางวิชาการ เพื่อทำความเข้าใจหรือหาความรู้เกี่ยวกับปรากฏการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งว่า ปรากฏการณ์นั้นมีธรรมชาติเป็นอย่างไร ทำไมสิ่งต่างๆ ในปรากฏการณ์นั้นจึงเป็นอย่างที่มันเป็นมีเหตุผลอะไรอยู่เบื้องหลัง

3. แนวคิดทฤษฎีในการวิจัย บางที่เรียกว่า “กรอบแนวคิด” (Conceptual Framework) คือ ความเชื่อ หรือข้อสรุปเบื้องต้นของนักวิจัยว่าสิ่งที่ศึกษานั้นน่าจะเป็นอย่างไร ที่มาของแนวคิดทฤษฎี มี 4 ทาง คือ

3.1 ความรู้ที่เกิดจากประสบการณ์ส่วนตัวของนักวิจัย (Experiential Knowledge)

3.2 แนวคิดทฤษฎีที่มีอยู่แล้ว (Existing Theories) ได้จากการทบทวนวรรณกรรม

3.3 การศึกษานำร่อง (Pilot Study)

3.4 ความคิดสร้างสรรค์ (Creative Thoughts) แนวคิดดี ๆ สำหรับการวิจัยบางครั้งเกิด จากความคิดที่มีลักษณะสร้างสรรค์ ไม่ได้เกิดขึ้นโดยฉับพลัน แต่เกิดจากการ “ลองคิดแปลกไปจากที่ เคยคิด”

วิธีการวิจัย

วิธีการวิจัย (Method) คือ สิ่งที่จะลงมือทำจริง ๆ ในการวิจัย วิธีการหลัก ๆ ของการวิจัยเชิง คุณภาพ มี 6 รูปแบบ คือ

1. การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic Study)

2. การวิจัยแนวปรากฏการณ์วิทยา (Phenomenology Study)

3. การศึกษาเฉพาะกรณี (Case Study Method)

4. การวิจัยชีวประวัติบุคคล (Biographical Study)

5. การวิจัยแบบสร้างทฤษฎีจากข้อมูล (Grounded Theory Study)

6. การวิจัยแบบสนทนากลุ่ม (Focus Group Study)

วิธีการเก็บข้อมูล

ในการวิจัยเชิงคุณภาพมีวิธีการเก็บข้อมูลหลายแบบให้เลือกตามความเหมาะสมของข้อมูล ที่ต้องการและตามลักษณะของประชากรเป้าหมายในการเก็บข้อมูล จะใช้วิธีเดียวหรือหลายวิธี ได้ ที่ใช้ กันเช่น การรวบรวมเอกสาร การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์เชิงลึก(แบบไม่มีโครงสร้าง เครื่องครัด) การสัมภาษณ์เป็นกลุ่ม และการสนทนากลุ่ม ซึ่งรายละเอียดจะกล่าวการสนทนากลุ่ม ใน รูปแบบการวิจัย โดยรายละเอียดพอสังเขป (สุมิตร สุวรรณ, 2550, หน้า 2 - 3)

1. การเก็บรวบรวมข้อมูลจากเอกสาร เป็นการรวบรวมขั้นแรกเมื่อเริ่มทำการวิจัย

โดยนักวิจัยจะต้องศึกษาผลงานที่เกี่ยวข้องอย่างละเอียด เพื่อนามาประกอบการวิจัย การศึกษาเอกสาร จะช่วยในการกำหนดประเด็นและตัวแปรที่จะศึกษา กำหนดแนวคิดนา รวมทั้งนำมาใช้ในการ วิเคราะห์ ถ้าไม่ทำการศึกษาจากเอกสาร ซึ่งการเขียนบันทึกสรุปสั้น ๆ มีประโยชน์สำหรับผู้วิจัยใน การมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างกลุ่มหัวข้อสรุป

2. การสังเกต (Observation) การสังเกตในวิจัยเชิงคุณภาพมี 2 แบบ คือ

2.1 การสังเกตแบบมีส่วนร่วม (Participation Observation) คือ การสังเกตที่ผู้สังเกตเข้าไปใช้ชีวิตร่วมกับกลุ่มคนที่ศึกษา มีการกระทำกิจกรรมด้วยกันจนกระทั่งเข้าใจความรู้สึกนึกคิดและความหมายที่คนเหล่านั้นให้ต่อปรากฏการณ์ทางสังคมที่ผู้วิจัยศึกษา ซึ่งเมื่อสังเกตแล้วจะต้องมีการซักถามและการจดบันทึกข้อมูล (Notetaking) ด้วย

2.2 การสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม (Non - Participation Observation) คือ การสังเกตที่ผู้สังเกตไม่ได้เข้าไปใช้ชีวิตร่วมกับกิจกรรมกับกลุ่มคนที่ศึกษา โดยไม่ต้องการให้ผู้ถูกสังเกตรู้สึกรบกวนเพราะอาจทำให้พฤติกรรมผิดไปจากปกติได้ ซึ่งอาจใช้ในระยะเวลาแรกของการวิจัยแล้วใช้ การสังเกตแบบมีส่วนร่วมในระยะหลัง การสังเกตโดยปกติมีสิ่งที่จะต้องสังเกตอยู่ 6 ประการ ได้แก่

2.2.1 การกระทำ คือ การใช้ชีวิตประจำวัน การรับประทานอาหาร การปฏิบัติภารกิจอื่น ๆ ในชีวิตประจำวัน

2.2.2 แบบแผนการกระทำ คือ การกระทำหรือพฤติกรรมที่เป็นกระบวนการ มีขั้นตอนจนเป็นแบบแผน ซึ่งให้เห็นสถานภาพ บทบาทและหน้าที่ของสมาชิก

2.2.3 ความหมาย คือ การให้ความหมายของการกระทำหรือแบบแผนพฤติกรรม

2.2.4 ความสัมพันธ์ คือ ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในชุมชนหรือสังคมนั้น

2.2.5 การมีส่วนร่วมในกิจกรรมของสมาชิก คือ การที่บุคคลยอมรับมีส่วนร่วมในกิจกรรมนั้น ๆ

2.2.6 สภาพสังคม คือ ภาพรวมทุกแง่ทุกมุมที่สามารถประเมินได้

3. การสัมภาษณ์ (Interview) การสัมภาษณ์เป็นการเจาะลึกประเด็นต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยสนใจ อาจใช้สัมภาษณ์เป็นรายบุคคลหรือเป็นกลุ่มก็ได้ มีหลายประเภท อาจแบ่งได้ดังนี้

3.1 การสัมภาษณ์แบบเป็นทางการ (Formal Interview) หรือการสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง เป็นการสัมภาษณ์ที่ผู้วิจัยได้เตรียมคำถามและข้อกำหนดไว้แน่นอนตายตัว โดยปกตินักวิจัยเชิงคุณภาพมักจะไม่ใช่วิธีการนี้เป็นหลัก เพราะไม่ได้ช่วยให้ได้ข้อมูลที่ลึกซึ้งและครอบคลุมเพียงพอโดยเฉพาะในแง่ของวัฒนธรรม ความหมายและความรู้สึกนึกคิด

3.2 การสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการ (Informal Interview) มักจะใช้ควบคู่ไปกับการสังเกตแบบมีส่วนร่วม เพื่อให้เห็นภาพและเข้าใจปรากฏการณ์ทางวัฒนธรรม โดยเตรียมคำถามกว้าง ๆ มาล่วงหน้า การสัมภาษณ์แบบนี้อาจแบ่งออกได้อีก คือ การสัมภาษณ์โดยเปิดกว้างไม่จำกัดคำตอบ การสัมภาษณ์แบบเจาะลึก (Indepth Interview) การตะล่อมกล่อมเกลา (Probe) เป็นการซักถามที่ล้วงเอาส่วนลึกของความคิดออกมา และการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลสำคัญ (Key Informant Interview) โดยกำหนดตัวผู้ตอบบางคนแบบเจาะจงเพราะมีข้อมูลที่ดี ลึกซึ้ง กว้างขวางเป็นพิเศษ รวมถึงการเชิญฟัง

(Eavesdropping) จากคาสนทนาของผู้อื่น โดยผู้วิจัยไม่ต้องตั้งคำถามเองก็เป็นเทคนิคของการวิจัยเชิงคุณภาพอีกอย่างหนึ่ง ตลอดจนการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) โดยการจัดกลุ่มสนทนาประมาณ 8 - 12 คน ที่มีคุณลักษณะบางประการคล้ายคลึงกัน

ในการสัมภาษณ์มีขั้นตอนที่สำคัญ คือ การแนะนำตัว การสร้างความสัมพันธ์ การบันทึกคำตอบ การใช้ภาษา ตลอดจนเวลาและสถานที่ที่ใช้สัมภาษณ์

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

การวิเคราะห์ข้อมูลเป็นขั้นตอนที่สำคัญในกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยเฉพาะวิธีการหลักที่ใช้ในการวิเคราะห์นั้นเป็นวิธีการสร้างข้อสรุปจากข้อมูลจำนวนหนึ่ง มักไม่ใช่สถิติช่วยในการวิเคราะห์ หรือถ้าใช้สถิติก็ไม่ได้ใช้เป็นวิธีวิเคราะห์หลัก แต่ใช้เป็นข้อมูลเสริม ดังนั้นผู้วิเคราะห์ข้อมูลจึงมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการวิจัย ผู้วิเคราะห์ข้อมูลควรมีความรู้ในเรื่องแนวคิดทฤษฎี มีความรู้จริงด้วยตัวเอง สามารถสร้างข้อสรุปผลเป็นกรอบแนวคิด (Appleton, 1995, pp. 993 - 997)

การวิเคราะห์ข้อมูล เป็นการ นำข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้มาเก็บให้เป็นระบบระเบียบ ให้ความหมายกับข้อมูล จัดหมวดหมู่ ความหมายของข้อมูล วิเคราะห์และสรุปรวบรวมความหมาย ซึ่งก่อนวิเคราะห์ แบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ

ส่วนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลแบบสร้างข้อสรุป ในการวิจัยเชิงคุณภาพ ซึ่งส่วนใหญ่ข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์ จะเป็นข้อความบรรยาย (Descriptive) ซึ่งได้จากการสังเกต สัมภาษณ์ และจดบันทึก การวิเคราะห์โดยการเปรียบเทียบข้อมูล (Constant Comparison) คือ การใช้วิธีการเปรียบเทียบ โดยนำข้อมูลมาเทียบเป็นปรากฏการณ์ มีความเป็นรูปธรรมมากขึ้น สามารถทำได้โดยการที่ผู้วิจัยสังเกตหรือรวบรวมข้อมูลได้หลายๆ อย่าง แล้วนำมาแยกตามชนิด นำมาเปรียบเทียบกัน

ส่วนที่ 2 การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เป็นข้อความบรรยายเหมือนกัน แต่เป็นการกระทำกับข้อมูลที่ได้จากเอกสาร จะกระทำโดยการพยายามทำให้ข้อมูลนั้นเป็นจำนวนที่นับได้ มักใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลเอกสารในการวิจัยเอกสาร โดยมีลักษณะสำคัญ 3 ประการ คือ ใช้วิธีการเชิงปริมาณอย่างเป็นระบบและเน้นความเป็นวัตถุวิสัย (Objectivity) และอิงกรอบทฤษฎี การบรรยายนี้จะเน้นเนื้อหาตามที่ปรากฏ ไม่เน้นการตีความหรือการหาความหมายที่ซ่อนไว้เบื้องหลัง ทั้งนี้ผู้วิจัยต้องไม่มีอคติหรือใส่ความคิดความรู้สึกของตนเองเข้าไป (Williamson & Long, 2005)

การตรวจสอบข้อมูล

การตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลในการวิจัยเชิงคุณภาพ เรียกว่า “การตรวจสอบข้อมูลสามเส้า” (Triangulation) โดยแบ่งออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่

1. การตรวจสอบสามเส้าด้านข้อมูล(Data Triangulation) จะเน้นการตรวจสอบข้อมูลที่ได้มาจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ นั้นมีความเหมือนกันหรือไม่ ซึ่งถ้าทุกแหล่งข้อมูลพบว่าได้ข้อค้นพบมาเหมือนกัน แสดงว่าข้อมูลที่ผู้วิจัยได้มามีความถูกต้อง

2. การตรวจสอบสามเส้าด้านผู้วิจัย (Investigator Triangulation) จะเน้นการตรวจสอบจากผู้วิจัยหรือผู้เก็บข้อมูลต่างคนกันว่า ได้ค้นพบที่เหมือนกันหรือแตกต่างกันอย่างไร ซึ่งถ้าผู้วิจัยหรือผู้เก็บข้อมูลทุกคนพบว่าข้อค้นพบที่ได้มามีความเหมือนกัน แสดงว่าข้อมูลที่ผู้วิจัยได้มามีความถูกต้อง

3. การตรวจสอบสามเส้าด้านทฤษฎี (Theory Triangulation) จะเน้นการตรวจสอบว่าถ้ามีการใช้ทฤษฎีที่หลากหลายแล้ว ข้อมูลที่ได้มาเป็นไปในทิศทางเดียวกันหรือไม่ ถ้าผู้วิจัยพบว่าไม่ว่าจะนำทฤษฎีใดมาใช้ ได้ข้อค้นพบที่เหมือนกัน แสดงว่าข้อมูลที่ผู้วิจัยได้มามีความถูกต้อง

ความน่าเชื่อถือของงานวิจัยเชิงคุณภาพ (Trustworthiness)

กูบา และลินคอน (Guba & Lincoln, 1989 cited in Yanwaree, 2002) ได้ระบุเกณฑ์ในการพิจารณาความน่าเชื่อถือ (Trustworthiness) ของงานวิจัยเชิงคุณภาพไว้ 4 ประเด็น ดังนี้

1. ความเชื่อถือได้ (Credibility) หมายถึง ความสอดคล้องของข้อมูล และการตีความของผู้วิจัยกับความเป็นจริงของผู้ให้ข้อมูลและนักวิจัย ซึ่งแซนเดล โสวสกี (Sandelowski, 1986 cited in Yanwaree, 2002) ได้เสนอแนะให้นักวิจัยดำเนินการเพื่อให้เกิดความเชื่อถือได้ของงานวิจัย ดังนี้

1.1 อยู่ในสนามเป็นช่วงระยะนาน (Prolonged Engagement) นานจนผู้วิจัยสามารถสร้างสัมพันธภาพ (Rapport) กับผู้ให้ข้อมูลจนแน่ใจว่าจะได้ความจริงจากผู้ให้ข้อมูล รวมทั้งทำให้นักวิจัยสามารถขจัดอคติและตรวจสอบความเข้าใจในประเด็นสำคัญ ๆ ให้ถูกต้อง

1.2 การที่นักวิจัยจะได้มีโอกาสใกล้ชิดกับกลุ่มตัวอย่างเป็นช่วงระยะนาน (Prolonged Engagement) เป็นการที่นักวิจัยใช้เวลาที่ยาวนาน ทุ่งเวลาให้ใกล้ชิด ทำให้ตรวจสอบได้ว่าข้อมูลที่ได้นั้นมีความผิดพลาดบิดเบือนมากน้อยเพียงใด ไม่ว่าจะเกิดจากตัวตนของนักวิจัย หรือเกิดจากผู้ให้ข้อมูล และเป็นการสร้างความไว้วางใจให้กับผู้ให้ข้อมูล เพื่อผลในการสร้างความเชื่อถือของข้อมูลในระดับสูง (Guba & Lincoln, 1985 อ้างถึงใน กิตติพัฒน์ นนทปัทมะคุลย์, 2550)

1.3 สังเกตอย่างจริงจัง และต่อเนื่องยาวนาน (Persistent Observation) (Guba & Lincoln, 1985 อ้างถึงใน กิตติพัฒน์ นนทปัทมะคุลย์, 2550) เพื่อเข้าใจคุณลักษณะสำคัญ ๆ ที่เกิดขึ้น รวมทั้งเข้าใจสิ่งที่ผิดปกติพร้อมทั้งเข้าใจความหมายนั้นๆ

1.4 ตรวจสอบแบบสามเส้า (Triangulation) ได้แก่ การศึกษาจากแหล่งที่มาต่างๆ ของข้อมูลหลายแหล่ง การใช้มุมมองทางทฤษฎีหลาย ๆ ทฤษฎีตรวจสอบซึ่งกันและกัน และถ่ายทอดเล่าตรวจสอบระหว่างเพื่อนร่วมวิจัย และผู้เกี่ยวข้องทุกขั้นตอนของการวิจัย

2. การถ่ายโอนผลการวิจัย (Transferability) แซนเดล โลวสกี (Sandelowski, 1986 cited in Yanwaree, 2002) ได้กล่าวถึงการถ่ายโอนผลการวิจัย ว่าเป็นความสามารถอ้างผลการวิจัยไปยังสภาพการณ์ในบริบทที่คล้ายคลึงกัน โดยได้เสนอให้ใช้กลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive selection) การหาข้อสนเทศในทุก ๆ ด้านอย่างครบถ้วน หาข้อมูลของแนวคิดในสมมุติฐานที่สร้างขึ้น เพื่อสร้างแนวทางอันอาจทำให้เกิดการถ่ายโอนผลวิจัยไปสู่บริบทอื่น ๆ ที่คล้ายคลึงกันได้

3. การพึ่งพากับเกณฑ์อื่น (Dependability) หมายถึงการที่ผลการวิจัยมีความสอดคล้องกับแนวคิด หรือกรอบทฤษฎีที่มีอยู่ (Yanwaree, 2002) ซึ่งอาจทำได้โดยการใช้วิธีอื่น ๆ เข้าร่วมกันหลายวิธีในการตรวจสอบความตรงของข้อมูลของแนวคิดทฤษฎี การใช้นักวิจัยหลายคนร่วมสังเกตสิ่งเดียวกัน ฯลฯ เพื่อคว่าผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจะไปในทิศทางเดียวกัน สนับสนุนกันหรือขัดแย้งกัน (Graneheim, 2004) หรืออาจใช้วิธีการวิเคราะห์ที่พบทวนแบบแผนที่แตกต่างออกไป (Negative Case Analysis) (Guba & Lincoln, 1985 อ้างถึงใน กิติพัฒน์ นนทปัทมะคุลย์, 2550)

4. การยืนยันผล (Confirmability) หมายถึง ความสามารถในการยืนยันผลอันเกิดจากข้อมูล กูบา (Guba, 1981 cited in Yanwaree, 2002) ได้เสนอแนะให้ใช้วิธีการสะท้อนคิด (Reflection) ในทุกขั้นตอนของการวิจัย โดยอาจสะท้อนคิดร่วมกับทีมวิจัย (Member Checking) เพื่อให้การมองปัญหาของผู้วิจัยมีความชัดเจน หรืออาจทดสอบผลการศึกษาที่ได้และการตีความข้อมูลด้วยการให้ผู้ให้ข้อมูลได้ตรวจสอบ (Guba & Lincoln, 1985 อ้างถึงใน กิติพัฒน์ นนทปัทมะคุลย์, 2550)

ในการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นในครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งหวังที่จะให้ผลลัพธ์จากการศึกษาในเชิงลึก ทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะนำเอากระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพ มาเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาวิเคราะห์สภาพจริง ซึ่งเป็นปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในระหว่างทำการวิจัย และใช้เป็นเครื่องมือในการติดตามผลลัพธ์ภายหลังจากการอบรมไปแล้วว่ายังคงรักษาพฤติกรรมบ่งชี้ความฉลาดทางอารมณ์คงทนอยู่หรือไม่ ซึ่งการวิจัยเชิงคุณภาพเป็นการศึกษาสถานการณ์ที่เป็นไปตามธรรมชาติ โลกแห่งความเป็นจริง ในทุกมิติ มุ่งการค้นหาคำตอบปัญหาทางสังคม หรือปัญหาของมนุษย์ เพื่อหาความสัมพันธ์ของปรากฏการณ์ที่ต้องการนั้น ๆ การออกแบบวิจัยสามารถยืดหยุ่นได้ และมีตัวนักวิจัยเป็นเครื่องมือสำคัญในกระบวนการวิจัย ใช้การสังเกตแบบมีส่วนร่วมและการสัมภาษณ์อย่างไม่เป็นทางการเป็นวิธีการหลักในการเก็บข้อมูล และเน้นการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการตีความสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย ไม่มีการเปลี่ยนแปลง หรือควบคุมจากนักวิจัย เปิดกว้างสำหรับทุกอย่างที่อาจเกิดขึ้นในระหว่างการเก็บข้อมูล ไม่มีการกำหนดผลที่คาดไว้ล่วงหน้า เริ่มต้นจากข้อมูลแล้วไปสู่สมมุติฐานและจบลงด้วยทฤษฎีที่เป็นคำอธิบายสำหรับปรากฏการณ์ที่ศึกษา ทำให้ผู้วิจัยเกิดแนวคิดในการออกแบบเครื่องมือเพื่อการติดตามความคงทน ในการรักษาพฤติกรรมบ่งชี้ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ผ่านการอบรมไปแล้วว่ามีพฤติกรรมเช่นไรภายหลัง

การอบรมไปแล้ว โดยเน้นการสังเกต ขณะที่นักเรียนปฏิบัติกิจกรรม ซึ่งแตกต่างจากการให้นักเรียนทำแบบประเมิน ซึ่งอาจได้คำตอบที่ไม่เที่ยงตรง หากนักเรียนไม่ตั้งใจตอบแบบประเมิน คำตอบที่ได้ย่อมไม่ชัดเจน แต่การวิจัยเชิงคุณภาพเป็นกระบวนการศึกษาที่มีความทำท่ายและเป็นประโยชน์อย่างยิ่ง เนื่องจากวิธีการสังเกตภาคสนามทำให้สะท้อนข้อมูลย้อนกลับได้ชัดเจนและตรงประเด็น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยเกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์

1. งานวิจัยในต่าง ๆ ประเทศ

เมเยอร์ และ กีเซอร์ (Mayer & Geher, 1996) ได้ศึกษาความแตกต่างระหว่างบุคคลในความสามารถที่จะติดต่อเชื่อมโยงความคิดไปสู่อารมณ์ โดยศึกษาในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 321 คน ที่อ่านบทความของกลุ่มเป้าหมายและคาดเดาอารมณ์ของกลุ่มเป้าหมาย จากการศึกษาด้วยการตีความพบว่ารูปแบบบางรูปแบบของการแก้ปัญหาทางอารมณ์มีความชัดเจนเปิดเผยได้ดีพอ ๆ กับสติปัญญาทั่วไป

เบเคนดัม (Bekendam, 1997, p. 210) ได้ศึกษาเรื่องมิติของความฉลาดทางอารมณ์ ความผูกพัน ผลของการควบคุม Alexithymia และการเห็นอกเห็นใจในผู้อื่น ผลของการศึกษาพบว่าความผูกพันมีนัยสำคัญกับการปรับตัวทางด้านอารมณ์ ในด้านความเห็นอกเห็นใจ การมีวิสัยทัศน์ การมีความเครียด และการไม่มี Alexithymia ส่วนการไม่มีความผูกพันมีนัยสำคัญกับการปรับตัวไม่ได้ ความเครียดของบุคคลและการขาดความเห็นอกเห็นใจ

กรี (Geery, 1997, pp. 41 - 37) ได้ศึกษาเรื่อง การสำรวจแนวทางในการใช้ความฉลาดทางอารมณ์ สำหรับผู้นำเพื่อจัดการความขัดแย้งในสถานศึกษาพบว่าผู้นำที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมีความฉลาดทางอารมณ์ในด้านความเชื่อมั่นในตนเอง ความสามารถใช้ความรู้แห่งตนในการควบคุมอารมณ์ ความสามารถยับยั้งการตอบสนองทางลบ และความสามารถในการมองโลกในแง่ดี ผู้นำเหล่านี้

1. ค้นหาความเข้าใจและตอบสนองทางอารมณ์ กับผู้อื่น เพื่อที่จะป้องกันการนำไปสู่ความขัดแย้งมากขึ้น
 2. แสดงความมีเมตตาและยอมรับได้โดยการปรับตัวให้เข้ากับพฤติกรรมที่ไม่ใช่วาจาของผู้อื่น
 3. เข้าใจถึงอิทธิพลในอำนาจแห่งตนและใช้อย่างสมเหตุสมผล
 4. พัฒนาความไว้วางใจที่เป็นพื้นฐานในการสร้างสัมพันธภาพให้คงอยู่
 5. ใช้อารมณ์เพื่อการกระตุ้น โน้มน้าวและชักจูงผู้อื่นให้คล้อยตาม
- นอกจากนี้ผู้นำที่มีความฉลาดทางอารมณ์จะมีความสามารถในการ

1. สร้างอารมณ์ที่เข้มแข็งและมีสัมพันธภาพกับผู้อื่น
2. ส่งเสริมการพึ่งพาซึ่งกันและกันและการทำงานเป็นทีม
3. ใช้อำนาจในตัวเองมากกว่าอำนาจตามตำแหน่งเพื่อความสำเร็จตามเป้าหมาย
4. จัดการกับความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ฮอลบรูค (Holbrook, 1997, pp. 26 - 31) ได้ศึกษาเรื่องการศึกษาค้นคว้าความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับทักษะพื้นฐานของนักเรียน ผลการศึกษาค้นคว้า นักศึกษาที่มีเพิ่มสะสมงานที่ดี มีการเปิดเผยตนเองและมีทักษะในการปะทะสัมพันธ์กับอาจารย์ผู้สอน และเพื่อน ๆ จะมีทักษะการเขียนที่น่าพอใจด้วย นั่นก็คือผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ทางบวก จะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับเพิ่มสะสมงาน และเกรดที่ได้รับในวิชาภาษาอังกฤษ 102 ด้วย

โกลแมน (Goleman, 1998, p. 25) ได้ศึกษาย้อนหลังเกี่ยวกับความสำเร็จในการทำงาน โดยศึกษาจากนักศึกษาที่เรียนในช่วงทศวรรษ 1940 จำนวน 95 คน เป็นการศึกษาระยะยาวติดตามจนถึงวัยกลางคนพบว่า นักศึกษาที่จบการศึกษาและได้คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับสูง ๆ มักไม่ค่อยประสบความสำเร็จ เมื่อเทียบกับนักศึกษาที่ได้คะแนนต่ำกว่า ทั้งในด้านหน้าที่การงานและความสุขในชีวิตครอบครัว และจากการศึกษาเด็กในรัฐ Massachusetts จำนวน 450 คน ติดตามผลถึงวัยกลางคนพบว่า IQ มีความสัมพันธ์เพียงเล็กน้อยกับความสำเร็จในงานที่ทำ

แลม (Lam, 1998, pp. 37 - 47) ได้ศึกษาเรื่อง ความฉลาดทางอารมณ์ : ที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานของแต่ละบุคคล (ความเห็นอกเห็นใจ) ผลการศึกษาค้นคว้าความฉลาดทางอารมณ์สามารถทำนายการปฏิบัติงาน ความเห็นอกเห็นใจ และการปรับตัว รวมทั้งสามารถทำนายด้วยสถิติปัญญาของกลุ่มตัวอย่าง ต้องอาศัยองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์

ชูทท์ และ คนอื่น (Schutte, et al, 1998) ได้พัฒนาการวัดความฉลาดทางอารมณ์บนพื้นฐานของรูปแบบที่พัฒนาโดยซาโลเวย์ และเมเยอร์ (Salovey & Mayer, 1990) มี 62 ข้อ ใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบของข้อมูลจากการตอบแบบสอบถามของกลุ่มตัวอย่าง 346 คน (อายุเฉลี่ย 29.27 ปี) ได้ 33 ข้อคำถาม ซึ่งมีความสอดคล้องภายใน และวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นด้วยวิธีการสอบซ้ำจากการศึกษาค้นคว้าที่ตรงพบว่า

1. ความสัมพันธ์ 8 ใน 9 ทฤษฎี เกี่ยวข้องกับแบบสอบถาม ครอบคลุมในองค์ประกอบที่ไม่สามารถแสดงความรู้สึกออกมาทางคำพูด (Alexithymia) ความรู้สึกสนใจ ความรู้สึกที่ชัดเจน การปรับปรุงอารมณ์ การมองโลกในแง่ดี และความอดทน
2. สามารถทำนายระดับการเรียนในปีแรก
3. มีนัยสำคัญสำหรับผู้เชี่ยวชาญในการบำบัดโรคมามากกว่าสำหรับรักษา

4. มีนัยสำคัญสำหรับเพศหญิงมากกว่าเพศชายในความสม่ำเสมอในการค้นพบเบื้องต้นในการศึกษาทักษะทางอารมณ์
5. ไม่สัมพันธ์กับความสามารถทางสติปัญญา
6. มีความเกี่ยวข้องกับคุณลักษณะ 5 ประการของมิติบุคลิกภาพ

ซัลลิแวน (Sullivan, 1999, p. 408) ได้ศึกษาเรื่องแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์สำหรับเด็ก โดยกำหนดคำนิยามของความฉลาดทางอารมณ์ว่าเป็นชุดของความสามารถต่าง ๆ (A Set of Abilities) ประกอบไปด้วย การรับรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น การเข้าใจอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น การบริหารอารมณ์ของตนเองและของผู้อื่น วัตถุประสงค์ของการศึกษาในครั้งนี้คือเพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงและความเชื่อมั่นของเครื่องมือที่ใช้วัดระดับต่าง ๆ ของความฉลาดทางอารมณ์ของเด็ก โดยเครื่องมือนี้ปรับปรุงมาจากแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์หลายองค์ประกอบ {Multifactor Emotion Intelligence Scale (MEIS)} ของเมเยอร์ ครูโซ และซาโลเวย์ (Mayer, Caruso & Salovey's Adult, 1996) ซึ่งปรับข้อคำถามให้มีความสอดคล้องและเหมาะสมสำหรับเด็ก แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์สำหรับเด็กประกอบด้วย สเกล 5 ด้าน คือ สเกลด้านเรื่องราวใบหน้า (Faces) สเกลด้านดนตรี (Music) สเกลด้านเรื่องราวสั้น ๆ (Stories) สเกลด้านความเข้าใจ (Understanding) และสเกลด้านบริหารจัดการ (Managing) นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ใช้หลักพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการของเด็กมาประกอบในการสร้างแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ด้วย และได้สร้างสเกลของแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์เพิ่มเติม เพื่อให้เข้าใจทักษะความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กมากขึ้น และได้เพิ่มการวัดทักษะด้านการรู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy) และได้ประเมินความเที่ยงตรงสเกลวัดความฉลาดทางอารมณ์ของเด็ก {Emotional Intelligence Scale for Children (EISC)} โดยให้ครูและพ่อแม่ (Teacher / Parent Rating Scales) เป็นผู้ประเมินทักษะความฉลาดทางอารมณ์ของเด็ก นอกจากนี้ได้ตรวจสอบความเที่ยงตรงกับความแบบวัดความเข้าใจเรื่องราวต่าง ๆ และแบบวัดการจัดกลุ่มเหมือน (The Story Comprehension Test and The Matching Familiar Figures Test) ผลการศึกษาพบว่า ค่าความคงที่ภายใน (Internal Consistency) ของแต่ละด้านของแบบวัด EISC มีค่าตั้งแต่ต่ำจนถึงปานกลาง โดยค่าความคงที่ภายในที่มีค่าระดับปานกลาง ได้แก่ ความเห็นอกเห็นใจ ด้านที่มีค่าความคงที่ภายในสูง ได้แก่ ความเห็นอกเห็นใจ ด้านที่มีค่าความคงที่ภายในสูง ได้แก่ ด้านครู/ พ่อ แม่ ประเมิน ความเที่ยงตรงของสเกล (Teacher/ Parent Rating Scales) และพบว่า แบบวัด EISC ฉบับนี้มีค่าความเที่ยงตรงสูง ผลการศึกษาสรุปได้ว่า แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ฉบับนี้สามารถช่วยให้ผู้ที่เกี่ยวข้องนำไปพัฒนาทักษะความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กได้เพื่อที่จะทำให้เด็กควบคุมอารมณ์ได้

เกอร์ทิส (Curtis, 2000, p. 281) ได้สำรวจเกี่ยวกับ โครงการพิเศษของ โปรแกรมการแนะแนวระดับมัธยมศึกษา โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาทักษะความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence Skills) และ พัฒนาอัตมโนทัศน์ของนักเรียนกลุ่ม

ตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่มีความประสงค์ที่จะเข้าร่วม โครงการพัฒนาดังกล่าว แบ่งเป็น 3 กลุ่มแต่ละกลุ่มเข้าร่วม โครงการสัปดาห์ละ 1 ครั้ง รวมจำนวน 6 ครั้ง ผลการศึกษาพบว่าจากการประเมินตนเองก่อนและหลังการเข้าร่วม โครงการ นักเรียนมีทักษะความฉลาดทางอารมณ์เพิ่มมากขึ้น และมีอัตมโนทัศน์ดีขึ้น สำหรับทักษะความฉลาดทางอารมณ์ที่นักเรียนพัฒนาขึ้นนั้น ได้แก่ ทักษะที่เกี่ยวกับการรู้จักเข้าใจตนเองและผู้อื่น การแสดงความรู้สึกและอารมณ์ ใน การติดต่อเกี่ยวข้องกับบุคคลอื่น การปรับตัวให้เข้ากับบุคคลอื่น การจัดการความเครียด ตลอดจนทั้งความสามารถในการควบคุมและบริหารอารมณ์

ฟอกซ์และสเปคเตอร์ (Fox & Spector, 2000, pp. 203 – 220 อ้างถึงใน ศศิรินทร์ศิริธาดากุลพัฒน์, 2551, หน้า 53) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของความฉลาดทางอารมณ์ เชาว์ปัญญา และ คุณลักษณะด้านจิตใจของผู้รับ การสัมภาษณ์สำหรับความหมายของความฉลาดทางอารมณ์ของการศึกษาครั้งนี้ หมายถึง ศักยภาพที่จะช่วยให้แต่ละบุคคลรู้จักใช้อารมณ์อย่างฉลาดเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่พึงประสงค์ ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ประการ คือ ความเห็นอกเห็นใจ การควบคุมและบริหารอารมณ์ของตนเองและการเข้าสังคม ผลการศึกษาพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์และเชาว์ปัญญา มีความสัมพันธ์กันน้อยมาก แต่ความฉลาดทางอารมณ์มีความสัมพันธ์กับคุณลักษณะด้านจิตใจของผู้รับการสัมภาษณ์และมีคุณค่าอย่างยิ่งต่อการสัมภาษณ์เพื่อการคัดเลือก

เมเยอร์และคอบบี้ (Mayer & Cobb, 2000, pp. 163 - 183) ได้เสนอความคิดเห็นว่า นโยบายการศึกษาควรจะให้มีความสำคัญกับความฉลาดทางอารมณ์ อีกทั้งจากผลการวิจัยที่เขาได้ศึกษามีหลักฐานที่แสดงให้เห็นว่า ความฉลาดทางอารมณ์มีส่วนสนับสนุนการเรียนรู้ด้านสังคมด้านอารมณ์ และความสำเร็จของนักเรียน

เยทส์ (Yates, 2000, p. 328) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์และสุขนิสัยของนักศึกษาพลศึกษาจำนวน 278 คน ผลการศึกษาพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์และสุขนิสัย มีความสัมพันธ์กันน้อยมาก แต่ความฉลาดทางอารมณ์บางด้าน เช่น ด้านความเห็นอกเห็นใจและมีความสัมพันธ์ค่อนข้างสูงกับสุขนิสัย อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาในครั้งนี้ทำให้ได้แนวคิดที่จะพัฒนาสุขนิสัยและพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ให้แก่นักศึกษา โดยคาดหวังว่า ผลการพัฒนาดังกล่าวจะช่วยให้นักศึกษามีคุณภาพชีวิตที่ดีขึ้น

เมเยอร์และคณะ (Mayer and others, 2001, pp. 131 - 137) ได้ศึกษาความฉลาด ทางอารมณ์กับการแก้ปัญหาทางสังคม ในวัยรุ่นที่มีความสามารถพิเศษ อายุ 13 - 17 ปี จำนวน 11 คน โดยใช้วิธี

Peabody Picture Vocabulary Scale ของโครงการนำร่อง พบว่า วัยรุ่นที่มีความสามารถพิเศษที่มีความฉลาดทางอารมณ์อยู่ในระดับสูงจะสามารถอธิบายถึงวิธีการแก้ปัญหาในสังคม และสามารถบริหารจัดการอารมณ์ของตนเองได้ดีกว่าวัยรุ่นที่มีความฉลาดทางอารมณ์ในระดับต่ำ

วูลฟอล์ก (Woolfolk, 1995, p. 81) ได้ศึกษาความฉลาดทางอารมณ์กับความสำเร็จทางการเรียนและสังคมของวัยรุ่นที่มีความสามารถพิเศษ จำนวน 39 คน อายุเฉลี่ย 16 ปี 6 เดือน เพื่อพิสูจน์คำกล่าวของ Goleman ที่ให้ความสำคัญของความฉลาดทางอารมณ์มากกว่าความฉลาดทางสติปัญญา โดยใช้แบบทดสอบความฉลาดทางอารมณ์ 3 ชุด คือ (AMEIS), (CTB), (BASC - SRP - A) พบว่า ความฉลาดทางอารมณ์ ไม่ได้มีส่วนหรือเป็นเครื่องหมายของความสำเร็จทางการศึกษาและทางสังคมของวัยรุ่นกลุ่มนี้ ข้อสรุปที่ได้ขัดแย้งกับคำกล่าวของ Goleman อย่างไรก็ตาม การค้นคว้าในอนาคตยังต้องการการพิสูจน์ด้วยเครื่องมือที่มีการวัดที่แน่นอนและเหมาะสม โดยเฉพาะสำหรับเด็กที่มีความสามารถพิเศษ

2. งานวิจัยในประเทศ

ช่อลัดดา ขวัญเมือง (2542, หน้า 100 - 101) ได้ศึกษาเรื่องความฉลาดทางอารมณ์ของนักศึกษาคณะครุศาสตร์สถาบันราชภัฏกลุ่มภาคเหนือตอนล่าง ผลการศึกษาพบว่านักศึกษาเพศชายมีความฉลาดทางอารมณ์รวมอยู่ในระดับค่อนข้างสูงกว่านักศึกษาหญิงเล็กน้อย โดยนักศึกษาเพศชายมีความฉลาดทางอารมณ์ในเกือบทุกองค์ประกอบสูงกว่าเพศหญิงเล็กน้อย ยกเว้นความฉลาดทางอารมณ์ในเรื่องการเอาใจเขามาใส่ใจเรา และการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล นักศึกษาหญิงมีสูงกว่านักศึกษาชายเล็กน้อย

ลลิกขณา แพทยานันท์ (2540 อ้างถึงใน ช่อลัดดา ขวัญเมือง, 2542, หน้า 96 - 97) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลการสนับสนุนทางสังคมและความผาสุกทางจิตวิญญาณกับชาวไร่ อารมณ์ของนักศึกษาพยาบาล วิทยาลัยพยาบาลสังกัดกระทรวงสาธารณสุข ผลการศึกษาพบว่าชาวไร่ อารมณ์ของนักศึกษาพยาบาลอยู่ในระดับปานกลางทั้งโดยรวมและรายด้าน ระดับชั้นปี การสนับสนุนทางสังคมและความผาสุกทางจิตวิญญาณ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับชาวไร่ อารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สิทธิกร อ้อยจินดา (2543, หน้า 96 - 98) ได้ศึกษาผลของการใช้ชุดฝึกอบรมที่มีต่อสัมพันธภาพกับผู้ร่วมงานของข้าราชการและลูกจ้าง คณะวิทยาศาสตร์ สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณลาดกระบัง ชุดอบรมประกอบด้วยเทคนิคกิจกรรมกลุ่ม ได้แก่ การบรรยาย กรณีศึกษา บทบาทสมมติ เกม การอภิปรายกลุ่ม เทคนิคการให้ข้อเสนอแนะ และกิจกรรม Walk Rally

ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีสัมพันธภาพกับผู้ร่วมงานเพิ่มขึ้นหลังจากได้รับการฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สุคราตรี หนูหอม (2544, หน้า 54 – 84) ได้ศึกษาอิทธิพลของเขาวน้ออารมณ์ที่มีต่อความเครียดและพฤติกรรมการเผชิญความเครียดของพยาบาล: ศึกษาเฉพาะกรณี โรงพยาบาลศิริราช ผลการศึกษาพบว่า

1. เขาวน้ออารมณ์มีความสัมพันธ์ทางลบกับระดับความเครียด
2. มิติทักษะทางสังคม ตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก สามารถพยากรณ์คะแนนพฤติกรรมการเผชิญความเครียดแบบหลีกเลี่ยงปัญหาได้ ร้อยละ 7

ปาริชาติ รัตนราช (2544, หน้า 8) ได้ศึกษาตัวแปรบางประการที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จในอาชีพในโรงพยาบาลจังหวัดอุบลราชธานี ผลการศึกษาพบว่า 1) พยาบาลที่มีความฉลาดทางอารมณ์สูงจะประสบความสำเร็จทางอาชีพสูงกว่าผู้ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ต่ำ 2) ตัวแปรที่สามารถร่วมกันพยากรณ์ความสำเร็จในอาชีพของพยาบาลวิชาชีพได้ ได้แก่ การสนับสนุนทางสังคม ทักษะติดต่ออาชีพ พยาบาล ความพึงพอใจในชีวิตสมรส และความฉลาดทางอารมณ์ ซึ่งร่วมกันพยากรณ์ความสำเร็จในอาชีพได้ร้อยละ 45.80

วีระวัฒน์ บันนิตมัย (2544, หน้า 112 – 119) ได้ศึกษาเรื่ององค์ประกอบ ด้านชีวประวัติของนักศึกษาเกี่ยวกับความสามารถด้านเขาวน้ออารมณ์ในเรื่องความจริงของชีวิตที่ไม่ใช่แฟชั่นนิยมด้วยการพัฒนาแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์โดยใช้ชื่อว่า “EQ 99” มีจำนวน 90 ข้อ เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตรวจสอบความตรงตามเนื้อหาโดยวิธี Lawshe Content Validity Ratio ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 30 คน เป็นผู้ตัดสินเนื้อหาภาษาที่ใช้และพิจารณาว่าแต่ละข้อกระทงนั้นวัดตามนิยามขององค์ประกอบนั้น ๆ ในระดับใด ผลการศึกษาได้ข้อกระทงที่มีค่าสูงกว่าค่าวิกฤต (0.37) 203 ข้อ จาก 242 ข้อจากนั้นจึงไปเก็บนักศึกษาชั้นปีที่ 1 – 4 มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย จำนวน 464 คน ทำการวิเคราะห์ห้้องค์ประกอบ และทำการทดสอบซ้ำ (Test-Retest) อีกครั้งกับนักศึกษาจำนวน 217 คน ในระยะห่าง 10 สัปดาห์ พบว่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ ครั้งแรกเท่ากับ 0.9231 และครั้งที่สองเท่ากับ 0.9309 การรายงานผลการประเมินด้วยการใช้คอมพิวเตอร์ช่วยทดสอบ (Computerized Testing) สามารถรายงานผลการทดสอบได้เป็นรายคนในเชิงสถิติและเชิงบรรยาย ส่วนผลการวิจัยองค์ประกอบด้านชีวประวัติของนักศึกษาเกี่ยวกับความสามารถด้านเขาวน้ออารมณ์ พบว่า

1. เพศหญิงโดยรวมมีความสามารถด้านความเอื้ออาทร วุฒิภาวะทางอารมณ์ การควบคุมตนเองสูงกว่าเพศชาย
2. สถานภาพทางเศรษฐกิจและทางสังคมของครอบครัวมีผลต่อความฉลาดทางอารมณ์ในด้านความเอื้ออาทร การตระหนักรู้ในอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น การมีแรงจูงใจที่ดี

3. การปรึกษากับพี่น้องและครูอาจารย์เมื่อมีปัญหา มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับความฉลาดทางอารมณ์

4. สภาพความสัมพันธ์กับบิดามารดา มีผลอย่างมีนัยสำคัญต่อความเอื้ออาทร

5. การประเมินตนเองเป็นคนมุ่งความสำเร็จ ใฝ่สัมพันธและมุ่งสู่อำนาจ มีผลต่อความสามารถด้านความเอื้ออาทร การมีแรงจูงใจที่ดี

6. อายุมีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ทุกด้าน ยกเว้นด้านความเอื้ออาทร

7. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่พิจารณาได้จากเกรดมีความสัมพันธ์กับคะแนนความฉลาดทางอารมณ์ โดยมีความสัมพันธ์สูงสุดกับการมีแรงจูงใจที่ดี

คมเพชร ฉัตรสุภกุล (2545) ได้สร้างแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของเด็ก โดยมีวัตถุประสงค์ของการศึกษา คือ เพื่อสร้างแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กที่มีอายุระหว่าง 9 - 12 ปี และกำลังศึกษาในใช้ปกติ (Norm และ ความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กที่มีอายุ 9 - 12 ปี กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับประถมศึกษาทั้งเพศชาย และหญิง อายุ 9 - 12 ปี กำลังเรียนอยู่ชั้นประถมศึกษาทั้งเพศชาย และหญิง อายุ 9 - 12 ปี กำลังเรียนอยู่ชั้นประถมศึกษา ปีที่ 3 - 6 สังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 2,765 คน โดยใช้วิธีสุ่มอย่างง่ายจากประชากร ที่ระดับความเชื่อมั่น 95% มีขั้นตอนการสร้างดังนี้

1. กำหนดวัตถุประสงค์ของการสร้างแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของเด็ก

2. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์ของเด็ก และสำรวจคุณลักษณะของความฉลาดทางอารมณ์ของเด็ก โดยใช้คำถามปลายเปิด จากนักเรียนระดับประถมศึกษาจำนวน 100 คน แล้วผู้วิจัยประมวลคำตอบที่ได้จากการสำรวจ

3. กำหนดคุณลักษณะของความฉลาดของอารมณ์ของเด็กให้สอดคล้องกับข้อมูล ที่ได้จากการสำรวจ และให้สัมพันธ์กับเอกสารและงานวิจัยตลอดทั้งแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์

4. กำหนดคำนิยามศัพท์เฉพาะของความฉลาดทางอารมณ์และตรวจสอบรายละเอียด และความถูกต้องเชิงเนื้อหาของแต่ละองค์ประกอบ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

5. นำแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ ของเด็กที่ผ่านการตรวจสอบของผู้ทรงคุณวุฒิไปปรับปรุงแก้ไข

6. นำแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กไปทดลองใช้กับนักเรียนระดับประถมศึกษาจำนวน 100 คน เพื่อคว่าแบบวัดนั้นมีคุณภาพดีพอที่จะนำไปเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัย

7. หาคุณภาพของแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ โดยตรวจสอบ Concept Validity ตรวจสอบความเชื่อมั่นของแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของเด็ก โดยการสอบซ้ำ โดยครั้งแรก กับ

ครั้งที่ 2 ห่างกัน 3 สัปดาห์ หลังจากนั้นตรวจสอบ Independence ขององค์ประกอบต่าง ๆ ของแบบวัด ความฉลาดทางอารมณ์ของเด็ก โดยการหาค่า Correlation Matrix

แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ประกอบด้วยข้อความต่าง ๆ จำนวน 80 ข้อ โครงสร้างของ ความฉลาดทางอารมณ์ประกอบด้วยองค์ประกอบต่าง ๆ 6 องค์ประกอบ คือ ความสามารถของเด็กใน การรับรู้อารมณ์ของตนเอง ความสามารถในการแสดงออกทางอารมณ์ ความสามารถในการรู้จัก และ เข้าใจอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น ความสามารถในการควบคุม อารมณ์ของตนเอง ความสามารถในการ เคารพกฎระเบียบ การมีวินัย คุณธรรม และจริยธรรม

ผลการวิจัยครั้งนี้ได้แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์สำหรับเด็กที่มีรายละเอียด และมี องค์ประกอบที่สามารถประเมินความฉลาดทางอารมณ์ได้ตรงประเด็น นอกจากนี้ ผลการวิจัยครั้งนี้ สามารถที่จะนำแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ สำหรับเด็ก ไปประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนาความฉลาดทาง อารมณ์ให้แก่เด็กต่อไป

จารุวรรณ สุกุล (2545, หน้า 74-75) ได้ศึกษาเรื่องอิทธิพลของประสบการณ์ในมหาวิทยาลัย ต่อความฉลาดทางอารมณ์ของนิสิตศรีนครินทรวิโรฒ ผลการศึกษาพบว่า นิสิตทุกกลุ่มวิชาชีพมีความ ฉลาดทางอารมณ์ในระดับมาก นิสิตกลุ่มที่มีคะแนนเฉลี่ยสะสม 2.50 และน้อยกว่า มีความฉลาดทาง อารมณ์ในระดับปานกลาง ส่วนนิสิตกลุ่มที่มีคะแนนเฉลี่ยสะสม 2.51-3.25 และนิสิตกลุ่มที่มีคะแนน เฉลี่ยสะสม 3.26 ขึ้นไปมีความฉลาดทางอารมณ์ในระดับมาก นิสิตที่มีผู้ปกครองมีการอบรมเลี้ยงดู แบบเข้มงวดกับแบบประชาธิปไตย มีความฉลาดทางอารมณ์ในระดับมาก ส่วนนิสิตที่ผู้ปกครองมีการ อบรมเลี้ยงดูแบบตามใจกับแบบละเลยความฉลาดทางอารมณ์ในระดับปานกลาง แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ของนิสิตโดยรวมอยู่ในระดับมาก นิสิตมีทัศนคติต่อประสบการณ์ในมหาวิทยาลัยโดยรวมอยู่ในระดับ มาก องค์ประกอบหลักที่มีอิทธิพลต่อความฉลาดโดยทางอ้อมได้แก่ความรู้สึกลึกซึ้งใจเข้ามาใส่ใจเรา การจัดการกับตนเองทักษะในการสื่อสาร การสร้างแรงจูงใจ และการตระหนักรู้ตนเอง

อุไร เขียมสะอาด (2547, หน้า 115 - 126) ได้ศึกษาเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาด ทางอารมณ์ของผู้บริหารกับผลการปฏิบัติงานของผู้บริหารตามการรับรู้ของครูใน โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 5 ผลการศึกษาพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์ของผู้บริหาร โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 5 โดยรวมอยู่ในระดับปกติ และระดับผลการ ปฏิบัติงานของผู้บริหารใน โรงเรียนขนาดใหญ่สูงกว่าผู้บริหาร โรงเรียนขนาดกลางและเล็ก และ ความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ของผู้บริหารกับผลการปฏิบัติงานของผู้บริหารตามการ รับรู้ของครู ไม่มีความสัมพันธ์กัน เมื่อพิจารณาองค์ประกอบย่อยของความฉลาดทางอารมณ์พบว่า การตัดสินใจและแก้ปัญหาเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานของผู้บริหารมีความสัมพันธ์กันทางบวกในระดับต่ำ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .210 และการตัดสินใจและการ

แก้ปัญหาเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงานด้านบริการของผู้บริหารความสัมพันธ์กันทางบวกในระดับต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .242

ปิยธิดา เลื่อนพลับ (2550, หน้า 83 - 84) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์โดยใช้โปรแกรมฝึกการคิดแบบโยนิโสมนสิการของเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน เขต 4 จังหวัดขอนแก่น ผลการวิจัยพบว่า เยาวชนที่เข้าร่วม โปรแกรมฝึกการคิดแบบโยนิโสมนสิการหลังการทดลองมีคะแนนความฉลาดทางอารมณ์สูงกว่าก่อนการทดลองและสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยทางสถิติที่ระดับ .01

พรทิพย์ หมวดอินทร์ (2551) ได้ศึกษาเรื่อง ผลการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวพุทธศาสนา ของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 โรงเรียนพระครูพิทยาคม จังหวัดบุรีรัมย์ โดยใช้กิจกรรมโยคะแบบบูรณาการ ประกอบด้วย กิจกรรม 3 กลุ่มหลัก คือ 1) กิจกรรมโยคะ 2) กิจกรรมการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวพุทธศาสนา และ 3) กิจกรรมเพื่อใส่ข้อมูลลงสู่จิตใต้สำนึกของนักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรม กิจกรรมทั้ง 3 กลุ่ม ที่กล่าวมาข้างต้นนั้น จะนำมาใช้โดยกำหนดเป็นวัตถุประสงค์ของการเข้าร่วมกิจกรรมในแต่ละครั้ง ทั้งนี้เพื่อมุ่งพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวพุทธศาสนา และแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวพุทธศาสนา ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนช่วงชั้นที่ 3 ที่ได้รับการฝึกกิจกรรมโยคะแบบบูรณาการมีความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวพุทธศาสนาโดยรวมและรายด้านหลังทดลองสูงกว่าก่อนทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ศศิรินทร์ ศิริธาดากุลพัฒน์ (2551, หน้า 175 - 190) ได้ศึกษา การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อเสริมสร้างทักษะทางสังคมและความฉลาดทางอารมณ์ สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความสามารถพิเศษ พบว่า ๑. ผลการสร้างรูปแบบการเรียนการสอน เพื่อเสริมสร้างทักษะทางสังคมและความฉลาดทางอารมณ์สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2. ที่มีความสามารถพิเศษที่พัฒนาขึ้น เน้นนักเรียนเป็นสำคัญ โดยให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนในการสร้างความรู้ด้วยตนเอง และนักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ มีการสื่อสารแสดงความคิดเห็นร่วมเรียนร่วมรู้ไปด้วยกัน นักเรียนฝึกทักษะการคิดแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์การฝึกควบคุมอารมณ์ ฝึกคิด และสะท้อนปัญหา และสร้างทางเลือกในการนำเอาความรู้ไปใช้ได้ในชีวิตประจำวัน โดยผ่านกระบวนการเรียนการสอน 6 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 การจุดประกายความคิด ขั้นที่ 2 การขยาย ความคิด ขั้นที่ 3 การลงมือปฏิบัติ ขั้นที่ 4 การนำเสนอผลงาน ขั้นที่ 5 การสรุปและประเมินผล ขั้นที่ 6 การประยุกต์ และการนำความรู้ไปใช้ 2. ผลการศึกษาประสิทธิผลของรูปแบบ การเรียนการสอน เพื่อเสริมสร้างทักษะทางสังคมและความฉลาดทางอารมณ์ สำหรับนักเรียน ช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความสามารถพิเศษ

1. คะแนนเฉลี่ยความสามารถทาง ด้านทักษะทางสังคม หลังการทดลองระหว่างนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ช่วงชั้นที่ 2 กลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่าง มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. คะแนนเฉลี่ยความสามารถ ทางด้าน ความฉลาดทางอารมณ์ หลังการทดลองระหว่าง นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ ช่วงชั้นที่ 2 กลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่าง มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. ภายหลังจากเรียนรู้ นักเรียนกลุ่ม ทดลอง มีความพึงพอใจต่อรูปแบบการเรียน การสอน เพื่อเสริมสร้างทักษะทางสังคม และ ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความสามารถพิเศษอยู่ในระดับพึงพอใจ มากที่สุด จากผลการศึกษาแสดงว่า รูปแบบการเรียนการสอนเพื่อเสริมสร้างทักษะทางสังคม และความฉลาดทางอารมณ์สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความสามารถพิเศษ มีประสิทธิผล และมีความ เหมาะสมที่จะนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน ที่มุ่งเสริมสร้างทักษะทางสังคม และความฉลาดทางอารมณ์ และทำให้นักเรียนที่มีความสามารถ พิเศษ มีความพึงพอใจต่อรูปแบบการเรียนการสอน เพื่อเสริมสร้างทักษะทางสังคมและความฉลาดทางอารมณ์ สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ที่มีความสามารถพิเศษ

อัจฉรา สุขารมณ์ (2548, หน้า 24- 26) ได้ศึกษาโปรแกรมการส่งเสริม และพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวตะวันออกสำหรับเยาวชนไทยเพื่อคุณภาพชีวิตที่ดี โดยนำเอาวิธีการที่เป็นวิชาการทางวิทยาศาสตร์แห่งสหัฐวรรษใหม่มาพัฒนาสมรรถวิสัยที่แฝงในร่างกายมนุษย์ เป็นการบูรณาการระหว่างร่างกายและจิตใจให้เป็นหนึ่งเดียวกัน ผลการวิจัยพบว่าความฉลาดทางอารมณ์ ด้านเก่ง ด้านดี และด้านสุข ต่างมีความสัมพันธ์ในทางบวกซึ่งกันและกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นนั้นส่วนใหญ่ ร้อยละ 64.80 มีความฉลาดทางอารมณ์ในด้านเก่ง ด้านดี และด้านสุข อยู่ในระดับเกณฑ์ปกติ นักเรียนร้อยละ 18 ที่มีความฉลาดทางอารมณ์ด้านดี (เห็นใจผู้อื่น) และด้านเก่ง (สัมพันธภาพ) ต่ำกว่าเกณฑ์ปกติ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีความฉลาดทางอารมณ์ด้านภาพรวม และ องค์ประกอบด้านดี สูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และนักเรียนเพศหญิงมีความฉลาดทางอารมณ์ในภาพรวม องค์ประกอบด้านดี และด้านสุขสูงกว่านักเรียนเพศชายนักเรียนที่ได้รับโปรแกรมการส่งเสริม และพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวตะวันออกด้วยเทคนิคเด้าเตอซันซึ มีความฉลาดทางอารมณ์ในภาพรวม องค์ประกอบด้านดี ด้านเก่ง และ ด้านสุข สูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับโปรแกรมหดงกล่าว

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์ พบว่า งานวิจัยที่เกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์ในหลากหลายกลุ่มคน อาทิ ผู้บริหาร ครู และนักเรียน ซึ่งมีทั้งการศึกษา เชิงสำรวจ และการปฏิบัติการทดลอง โดยเน้นการพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ ซึ่งผู้วิจัยให้ความสำคัญต่อการเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ที่มีองค์ประกอบ ด้านดี ด้านเก่ง และ ด้านสุข เนื่องจากมีความใกล้เคียงกับเจตนารมณ์ทางการศึกษาที่มุ่งพัฒนาเยาวชนไทยให้เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข

2. งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม

รัตติกรณ์ จงวิศาล (2543, หน้า 58) พัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้นำนิสิตมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มีกระบวนการหรือขั้นตอนในการดำเนินการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม 6 ขั้นตอนที่แตกต่างกันไปจากการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมของท่านอื่น ไปบ้าง ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ขั้นตอนที่ 2 สร้างกรอบแนวคิดในการฝึกอบรม

ขั้นตอนที่ 3 สร้างหลักสูตรฝึกอบรม

ขั้นตอนที่ 4 หากคุณภาพของหลักสูตรฝึกอบรมโดยผู้เชี่ยวชาญและทดลองใช้มีแบบแผนการทดลองแบบกลุ่มเดียว

ขั้นตอนที่ 5 ปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรก่อนนำไปใช้

ขั้นตอนที่ 6 ทดลองใช้หลักสูตรที่ปรับปรุงแก้ไขแล้ว และมีการดำเนินการติดตามผลหลังการทดลองใช้ 2 เดือน

อติญาณ์ ศรีเกษตริน (2543, หน้า 110 – 125) ได้สร้างหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างความเป็นผู้นำสำหรับนักศึกษาพยาบาล ได้ทำการวิจัย 4 ขั้นตอน คือ การศึกษาความต้องการ การออกแบบหลักสูตร การประเมินประสิทธิภาพของหลักสูตร การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร ส่วนองค์ประกอบของหลักสูตร ประกอบด้วยสภาพปัญหา และความจำเป็นในการฝึกอบรม จุดมุ่งหมายของหลักสูตร หน่วยการฝึกอบรม

ช่อเพชร เบ้าเงิน (2545, หน้า 106 – 136) ได้พัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ตนเองของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงาน การประถมศึกษาจังหวัดสมุทรสาคร ได้ทำการวิจัย 4 ขั้นตอน คือ การศึกษาข้อมูลพื้นฐานการสร้าง และพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม การประเมินประสิทธิภาพของหลักสูตรฝึกอบรมการปรับปรุงหลักสูตรฝึกอบรม ส่วนองค์ประกอบของหลักสูตร ประกอบด้วย หลักการและเหตุผลของหลักสูตรฝึกอบรม จุดมุ่งหมายของหลักสูตรฝึกอบรม โครงสร้างของหน่วยการฝึกอบรม การประเมินผลหลักสูตรฝึกอบรม

ชัยรัตน์ หลาบวัชรกุล (2547) ได้ศึกษาการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างภาวะผู้นำทางการเรียนการสอนสำหรับผู้บริหาร โรงเรียนมัธยมศึกษา ผลการศึกษาวิจัยพบว่า หลักสูตรมีประสิทธิผลคือผู้บริหาร โรงเรียนที่เข้ารับการอบรมทุกคนผ่านเกณฑ์ประเมินด้านความรู้ร้อยละ 70 ความเข้าใจมีค่าเฉลี่ย 48.7 ผู้เข้ารับการอบรมทุกคนมีเจตคติต่อการพัฒนาหลักสูตรและบริหารการเรียนการสอนอยู่ในระดับมากที่สุดทุกคน ผู้เข้ารับการอบรมทุกคนมีผลงานการเขียน โครงการอยู่ในระดับดีทุกคน ผู้เข้ารับการอบรมทุกคนมีความพึงพอใจในหลักสูตรฝึกอบรมในระดับมากที่สุดทุกคน และวิทยากรที่ใช้หลักสูตรฝึกอบรมมีความพึงพอใจในหลักสูตรฝึกอบรมในระดับมากที่สุดทุกคน

อัจฉรา สุขารมณ์ (2548) ได้ศึกษาการพัฒนาหลักสูตรการฝึกอบรม เรื่องการประเมินผล การเรียนรู้ตามสภาพจริง โดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน สำหรับครูวิทยาศาสตร์ประถมศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวชิรเวศน์ จังหวัดบุรีรัมย์ ดำเนินงานตามกระบวนการ 4 ขั้นตอน คือ 1) การศึกษาบริบทและ เนื้อหาที่เกี่ยวข้อง 2) การออกแบบและ สร้างหลักสูตร 3) การทดลองใช้และหาประสิทธิภาพ หลักสูตร และ 4) การประเมินผลและปรับปรุง หลักสูตร รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเน้นการมีส่วนร่วมของครู ผู้บริหารสถานศึกษา ศึกษานิเทศก์ และเน้น ความสอดคล้องกับความต้องการของครูและสภาพจริงของโรงเรียน โดยมี กระบวนการฝึกอบรม 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ตรวจสอบฐานเดิม 2) สร้างเสริมสิ่งใหม่ 3) ให้ลงมือทำ 4) ได้นำไปใช้ 5) ภายในประเมิน หลักสูตรฝึกอบรมที่พัฒนาขึ้นมีประสิทธิภาพ (E1/E2) เท่ากับ 81/76.03 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด 75/75 ผลการทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมครูมีความรู้ความเข้าใจเรื่อง การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามสภาพจริงหลังฝึกอบรมสูงกว่าก่อนฝึกอบรม มีเจตคติต่อการ ประเมินผลตามสภาพจริงอยู่ในเกณฑ์ดี นำความรู้ที่ได้รับไปใช้พัฒนานักเรียนในชั้นเรียนจริงได้อยู่ ในเกณฑ์ดีและมีความคิดเห็นต่อความเหมาะสมของหลักสูตรฝึกอบรมอยู่ในระดับมาก

ช่อลัดดา ขวัญเมือง (2542, หน้า 100 - 101) สมชาย สังข์สี (2550) ได้ศึกษาหลักสูตร ฝึกอบรมการพัฒนามาตรฐานการศึกษาด้านนักเรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน. ผลการวิจัย พบว่า หลักสูตรฝึกอบรมการพัฒนามาตรฐานการศึกษาด้านนักเรียน ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วย หลักการและเหตุผล จุดมุ่งหมาย โครงสร้างเนื้อหาสาระ กิจกรรมการฝึกอบรม สื่อประกอบการ ฝึกอบรม และการวัดและประเมินผล ในส่วนเนื้อหาสาระประกอบด้วย หน่วยฝึกอบรม จำนวน 7 หน่วย จุดเน้นของหลักสูตรฝึกอบรม คือ หน่วยที่ 6 กระบวนการพัฒนามาตรฐานการศึกษา และ หน่วยที่ 7 สถานศึกษากับการนำมาตรฐานการศึกษาด้านนักเรียนไปสู่การปฏิบัติ การประเมิน โครงร่าง หลักสูตร โดยผู้เชี่ยวชาญ พบว่า หลักสูตรมีความเหมาะสมโดยรวมเฉลี่ย 4.55 อยู่ในระดับมากที่สุด และมีค่าดัชนีความสอดคล้ององค์ประกอบของหลักสูตร โดยรวมเฉลี่ย .98 ส่วนการประเมิน ประสิทธิภาพของหลักสูตร พบว่า หลักสูตรฝึกอบรม มีประสิทธิผล สามารถเพิ่มหรือพัฒนาความรู้ ความเข้าใจ เจตคติ และความสามารถในการพัฒนามาตรฐานการศึกษาด้านนักเรียนของผู้เข้ารับการ อบรม โดยมีคะแนนเฉลี่ยหลังอบรมสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยก่อนอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ทุกด้าน และจากการติดตามการนำความสามารถไปสู่การปฏิบัติ พบว่า การนำความสามารถไปสู่ การปฏิบัติพัฒนามาตรฐานการศึกษาด้านนักเรียนที่สถานศึกษาอยู่ในระดับมาก และมีความ สอดคล้องกับผลการประเมินตนเอง ส่วนการประเมินความเหมาะสมโครงการฝึกอบรม พบว่า มีความ เหมาะสมในระดับดีทุกรายการประเมิน

สรุป จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า งานวิจัยที่เกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร ฝึกอบรมส่วนใหญ่ นำเอาแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรของนักศึกษามาใช้เป็นกรอบในการสร้าง

หลักสูตร ซึ่งขึ้นอยู่กับพิจารณาในเนื้อหาสาระที่มุ่งประสงค์ให้เกิดกับนักเรียน และสามารถดำเนินกิจกรรมให้นักเรียนบรรลุตามเป้าประสงค์ที่คาดหวัง สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้สังเคราะห์จากแนวคิดของนักพัฒนาหลักสูตรมาเป็นกรอบในการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ในครั้งนี้ และนำระบบฝึกอบรมตามแนวคิดของพัฒนาของแพทริก (Patrick, 1992, p. 115) มาเป็นกรอบในการพัฒนารูปแบบในการฝึกอบรมและกิจกรรมการเรียนรู้ สรุปได้ขั้นตอนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ที่สอดคล้องกัน มี 5 ขั้นตอนดังนี้

1. ศึกษาและสำรวจข้อมูลพื้นฐาน โดยใช้วิธีศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องและสำรวจสภาพความจำเป็นในการพัฒนาจากผู้เชี่ยวชาญ
2. สร้างหลักสูตรฝึกอบรม ประกอบด้วย การเขียน โครงร่างหลักสูตรฝึกอบรม และการออกแบบหลักสูตรฝึกอบรม จัดทำเอกสารหลักสูตร การจัดกิจกรรมแต่ละชุดฝึกอบรม ซึ่งประกอบด้วย จุดมุ่งหมายเฉพาะ เนื้อหาการฝึกอบรมกิจกรรม สื่อ วัสดุและประเมินผล
3. ทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรม เพื่อหาประสิทธิภาพของหลักสูตร
4. ประเมินและปรับปรุงหลักสูตรฝึกอบรม หลังจากนำไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่าง
5. การติดตามผลสัมฤทธิ์พัฒนาการความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับ

มัธยมศึกษาตอนต้น ภายหลังจากการฝึกอบรม

จากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้นำมาสร้างเป็นหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นแล้วนั้นการที่จะให้หลักสูตรฝึกอบรมส่งสู่การปฏิบัติและสามารถขับเคลื่อนไปได้นั้น ผู้วิจัยได้การออกแบบขั้นตอนในการจัดกิจกรรมฝึกอบรม ซึ่งพัฒนาขึ้นจากการสังเคราะห์จากองค์ความรู้ที่ได้จากทฤษฎี หลักการ และแนวคิดพื้นฐาน ประกอบด้วย ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเชิงพุทธิปัญญา (Social Cognitive Learning Theory) ที่เน้นการเรียนรู้โดยการสังเกต ว่าเป็นกระบวนการทางการรู้คิดหรือพุทธิปัญญา (Cognitive Process) ทฤษฎีคอนสตรัคติวิซึม (Constructivism Theory) เน้นการสร้างความรู้ด้วยตนเอง ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมเรียนรู้ (Cooperative learning Theory) เน้นกระบวนการกลุ่ม นักเรียนมีความเข้าใจเกี่ยวกับปรากฏการณ์การคิดหรือการมีความตระหนักรู้ ในการคิดของตนเอง โดยมีเทคนิควิธีการหลากหลาย แนวคิดที่เกี่ยวกับความฉลาดทางอารมณ์ ของกรมสุขภาพจิต ซึ่งมีรากฐานมาจากทฤษฎีของโกลแมน (Goleman, 1998, หน้า 26 – 28) เป็นแนวคิดที่มีองค์ประกอบที่ชัดเจน เพื่อให้เหมาะสมกับคนไทยมากยิ่งขึ้น และสอดคล้องกับหลักคิดในการปฏิรูปการศึกษาในการพัฒนานักเรียนให้ดี เก่งและมีสุขที่นำมาใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรม เพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โดยกำหนดเป็น รูปแบบ

การฝึกอบรม (Training Model) ประกอบด้วย ความสำคัญของหลักสูตร จุดประสงค์ หน่วยฝึกอบรม รูปแบบกิจกรรมฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ (Activity Model) แต่ละกิจกรรมผู้วิจัย ใช้เทคนิค การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม มีการอภิปรายกลุ่ม ศึกษากรณีตัวอย่างสื่อภาพยนตร์ธรรมะ กรณีศึกษา เกมบทบาทสมมติเสริมประสบการณ์ตรงและสถานการณ์จำลอง การใช้สื่อ และการประเมินผลที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

มหาวิทยาลัยบูรพา
Burapha University