

การศึกษาเปรียบเทียบการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักศึกษาปริญญาตรี ระหว่างมหาวิทยาลัยรัฐและเอกชน

A COMPARATIVE STUDY OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING OF UNDERGRADUATES BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE UNIVERSITIES

รังสิริศม์ วงศ์อุปราช¹, พีร วงศ์อุปราช²

มหาวิทยาลัยธนบุรี²

*rangsiratnilrat@gmail.com*¹, *Bentley45@hotmail.com*²

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม และศักยภาพทางการเรียนและทางสังคมของนักศึกษาระดับปริญญาตรีจากมหาวิทยาลัยของรัฐและเอกชน จำนวน 307 คน ผลการวิจัยพบว่าตัวแปรทำนายที่สามารถทำนายศักยภาพทางการเรียนได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ได้แก่ อายุ ประเภทของมหาวิทยาลัย และการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม สำหรับตัวแปรที่สามารถทำนายศักยภาพทางสังคมได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ได้แก่ การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมเท่านั้น นอกจากนี้ งานวิจัยได้นำเสนอแนวคิด วิธีการ และกิจกรรมที่เหมาะสมในการพัฒนาการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมสำหรับนักศึกษามหาวิทยาลัยระดับปริญญาตรี

คำสำคัญ: การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม นักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยของรัฐและเอกชน

Abstract

This research aims to investigate the relationship between Social and Emotional Learning (SEL) and social and academic competences among a 307 undergraduates from both public and private universities. It was found that age, type of university and SEL significantly predicted undergraduates' social competence. For social competence, it was also found that only SEL could significantly predicts undergraduates' social competence. Moreover, this research presents the concepts, procedures, and suitable activities in developing SEL for undergraduates.

Keywords: Social and Emotional Learning, undergraduates, public and private universities

บทนำ

ปรากฏการณ์ปัญหาของวัยรุ่นในสังคมไทยที่เกิดขึ้นในปัจจุบันทวีความรุนแรงมากขึ้นจนกลายเป็นปัญหาสังคมที่ทุกฝ่ายจำเป็นต้องร่วมมือกันเร่งดำเนินการแก้ไขและให้ความช่วยเหลืออย่างจริงจังเพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตและการศึกษาของผู้เรียนให้ดีขึ้นในอดีตที่ผ่านมาการประชุมของศูนย์การประชุมด้านสถิติการศึกษาแห่งชาติ [1] ได้เน้นย้ำว่าตั้งแต่อดีตผู้เรียนส่วนใหญ่มีปัญหาทางการเรียนเป็นจำนวนมาก และมีแนวโน้มที่จะเพิ่มมากขึ้นเรื่อยๆ โดยปัญหาส่วนใหญ่มักมีสาเหตุมาจากปัจจัยทางอารมณ์และสังคมมากกว่าร้อยละ 90 จนกระทั่งในช่วงต้นปีพุทธศักราช 2553 กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข ได้ดำเนินงานติดตามสถานการณ์ความเข้มแข็งด้านจิตใจเพื่อให้การดูแลและช่วยเหลือแก่ผู้เรียนที่มีความเสี่ยงปัญหาด้านอารมณ์และจิตใจโดยการใช้แบบประเมินจุดแข็งและจุดอ่อน (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) ในการคัดกรองผู้เรียนที่เข้าร่วมโครงการจำนวน 1,732 คน พบว่าปัญหาส่วนใหญ่ที่พบ คือ ปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อนซึ่งถูกพบมากถึงร้อยละ 73.9 ส่วนปัญหาพฤติกรรมก้าวร้าวถูกพบเป็นอันดับรองมาร้อยละ 29.6 นอกจากนี้ยังมีปัญหาสมาธิสั้นและอยู่ไม่นิ่งและปัญหาด้านอารมณ์ถูกพบเป็นร้อยละ 27.8 และ 13.9 ตามลำดับซึ่งปัญหาเหล่านี้ล้วนมาจากสาเหตุสำคัญ 2 ประการ ได้แก่ สาเหตุจากอารมณ์ของตนเอง และสาเหตุจากบริบทของสังคม ดังนั้นจากข้อมูลข้างต้นจึงสามารถสรุปได้ว่าแนวทางสำคัญที่สุดเพื่อป้องกันความเสี่ยงและแก้ไขปัญหาดังกล่าวที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนในปัจจุบัน คือ การศึกษาการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของผู้เรียนเพื่อทางแนวทางการสนับสนุนให้มีการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม

การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Learning) เป็นกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนเพื่อพัฒนาความสามารถทางอารมณ์และสังคมได้อย่างเหมาะสมตามหลักพัฒนาการและมาตรฐานการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของแต่ละช่วงวัย โดยองค์การความร่วมมือเพื่อการเรียนรู้ทางวิชาการ อารมณ์ และสังคม [2]

ได้เสนอว่าการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมมีองค์ประกอบ 5 ด้าน ได้แก่ การตระหนักรู้ตนเอง (Self-awareness) การจัดการตนเอง (Self-management) การตระหนักรู้สังคม (Social-awareness) การรับผิดชอบต่อการตัดสินใจ (Responsible decision making) และการสร้างสัมพันธภาพ (Relationship skills) ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนสามารถรับรู้และเข้าใจความคิด อารมณ์ และความรู้สึกของตนและผู้อื่นได้ตามความเป็นจริง สามารถควบคุมอารมณ์และการกระทำของตนให้แสดงออกได้อย่างเหมาะสม สามารถตัดสินใจและรับผิดชอบต่อสิ่งที่เกิดขึ้นอันเนื่องมาจากการกระทำของตนเองรวมทั้งสามารถสื่อสารกับผู้อื่นและสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี

การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมสามารถป้องกันความเสี่ยงและแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพได้จากการส่งเสริมพฤติกรรมที่พึงประสงค์ให้เกิดขึ้น ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญสำหรับการดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสมและเป็นปกติสุข แต่เนื่องจากการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมเป็นหัวข้อค่อนข้างใหม่ทางจิตวิทยาการศึกษา ดังนั้นเราจึงพบงานวิจัยที่ศึกษาการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของผู้เรียนเพียงจำนวนน้อย ซึ่งส่วนใหญ่มักจะเป็นงานวิจัยต่างประเทศ เช่น การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและสนับสนุนการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ [3-4] ส่งเสริมทักษะการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลของผู้เรียน [5-7] การลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและเสริมสร้างพฤติกรรมที่พึงประสงค์ของผู้เรียน [8-9] การพัฒนาการทางอารมณ์และสังคมให้เป็นไปอย่างเหมาะสมตามพัฒนาการแต่ละช่วงวัยของผู้เรียน [10] ตลอดจนศึกษาความตรงของมาตรฐานการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของผู้เรียน [11] เป็นต้น

เมื่อพิจารณาจากบริบทของงานวิจัยด้านการศึกษาในประเทศไทย พบว่ายังไม่มีการศึกษาเรื่องการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมโดยตรง มีเพียงการศึกษาความสามารถทางอารมณ์หรือความสามารถทางสังคมแยกส่วนกันเท่านั้น เช่น ความสามารถด้านการตระหนักรู้ตนเอง [12-14] ความสามารถด้านการจัดการตนเอง



[15] ความสามารถด้านการตระหนักรู้สังคม [16] ความสามารถด้านการตัดสินใจ [17] และความสามารถด้านการสร้างสัมพันธภาพของผู้เรียน [18] เป็นต้น ซึ่งจากข้อมูลข้างต้นจะเห็นได้ว่าในประเทศไทยจึงยังขาดการศึกษาการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของผู้เรียน

อย่างเป็นองค์รวม ซึ่งมีความสำคัญเป็นอย่างมากต่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตและยกระดับการศึกษาของผู้เรียนให้ดีขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งพัฒนาการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมสำหรับผู้เรียนในระดับปริญญาตรี ดังนั้นผู้วิจัยจึงเล็งเห็นความสำคัญในการศึกษาการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมสำหรับผู้เรียนในระดับปริญญาตรี เป้าหมายเพื่อทราบถึงระดับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของผู้เรียน โดยประโยชน์ที่ได้จากการศึกษาในครั้งนี้ย่อมนำมาซึ่งแนวทางในการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียน ทั้งในด้านทักษะต่างๆ ของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม และผลการศึกษาของผู้เรียนต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม ศักยภาพทางการเรียนและสังคมของนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยธนบุรี และมหาวิทยาลัยพะเยา
2. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบระดับของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม ศักยภาพทางการเรียนและศักยภาพทางสังคมของนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยธนบุรี และมหาวิทยาลัยพะเยา

แนวคิด ทฤษฎี และผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Learning) คือ กระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน เพื่อพัฒนาความสามารถทางอารมณ์และสังคมได้อย่างเหมาะสมตามหลักพัฒนาการและมาตรฐานการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของแต่ละช่วงวัย ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนสามารถรับรู้และเข้าใจความคิด อารมณ์ และความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นได้ตามความเป็นจริง สามารถควบคุมอารมณ์และการกระทำของตนเองให้แสดงออกได้

อย่างเหมาะสม สามารถตัดสินใจและรับผิดชอบสิ่งที่เกิดขึ้นอันเนื่องมาจากการกระทำของตนเอง รวมทั้งสามารถสื่อสารกับผู้อื่นและสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี โดยการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมมีองค์ประกอบ 5 ด้าน ได้แก่

1. การตระหนักรู้ตนเอง (Self-awareness) คือ ความสามารถของผู้เรียนในการอธิบายถึงสาเหตุและผลของอารมณ์ ความรู้สึก ความคิด ความต้องการ ความสนใจ พฤติกรรม ความสามารถ ข้อดีและข้อเสียของตนเองได้อย่างถูกต้อง

2. การจัดการตนเอง (Self-management) คือ ความสามารถของผู้เรียนในการอธิบายถึงวิธีจัดการความเครียดและควบคุมการแสดงออกทางอารมณ์และพฤติกรรมของตนเองได้อย่างเหมาะสม รวมทั้งสามารถตั้งเป้าหมายการทำงานและดำเนินการให้สำเร็จได้ตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

3. การตระหนักรู้สังคม (Social-awareness) คือ ความสามารถของผู้เรียนในการอธิบายถึงสาเหตุและผลของอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น เคารพและตระหนักถึงความเหมือนและความต่างของบุคคลและสังคม รวมทั้งตระหนักถึงผลประโยชน์ของสังคมได้

4. การรับผิดชอบต่อตัดสินใจ (Responsible decision making) คือ ความสามารถของผู้เรียนในการแก้ไขปัญหาด้วยการกำหนดปัญหา วิเคราะห์ถึงสาเหตุและผลลัพธ์ของการแก้ไขปัญหา และประเมินทางเลือกอย่างหลากหลายผ่านการคิดพิจารณาถึงความปลอดภัยและเคารพต่อผู้อื่น

5. การสร้างสัมพันธภาพ (Relationship skills) คือ ความสามารถของผู้เรียนในการอธิบายถึงวิธีการสร้างและรักษาสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม ให้ความร่วมมือในการทำงาน การขอและให้ความช่วยเหลือผู้อื่น รวมทั้งสามารถอธิบายวิธีการป้องกันและแก้ไขปัญหาความขัดแย้งระหว่างบุคคลได้อย่างเหมาะสม

มาตรฐานการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า องค์การความร่วมมือเพื่อการเรียนรู้ทางวิชาการ อารมณ์

และสังคม [2] เป็นองค์กรที่ถูกก่อตั้งขึ้นโดยมหาวิทยาลัยอิลลินอยส์ (The University of Illinois at Chicago) เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของผู้เรียน ซึ่งได้กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Learning Standards) ของผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาไว้อย่างเป็นมาตรฐาน ดังนี้

วัตถุประสงค์ที่ 1 ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการตระหนักรู้ตนเอง (Self-awareness) และการจัดการตนเอง (Self-management) เพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตและพัฒนาการศึกษาของผู้เรียนให้ดีขึ้น

1. ผู้เรียนสามารถเข้าใจและจัดการกับอารมณ์รวมทั้งพฤติกรรมของตนเองได้

1.1 ผู้เรียนสามารถประเมินอารมณ์ของตนเองที่แสดงออกต่อผู้อื่นในสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างถูกต้อง

1.2 ผู้เรียนสามารถประเมินคุณค่าและผลลัพธ์ของการแสดงออกถึงเจตคติที่ดีได้อย่างถูกต้อง

2. ผู้เรียนสามารถตระหนักถึงความสามารถของตนเองและปัจจัยสนับสนุนได้

2.1 ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถของตนเองตามวิธีการที่เตรียมไว้ได้อย่างเหมาะสม

2.2 ผู้เรียนสามารถประเมินคุณค่าของการพัฒนาความสนใจด้านต่างๆ ที่สนับสนุนการพัฒนาคุณภาพชีวิตและการศึกษาของตนเองได้อย่างเหมาะสม

3. ผู้เรียนสามารถอธิบายถึงทักษะที่สัมพันธ์กับความสำเร็จในชีวิตและการศึกษาได้

3.1 ผู้เรียนสามารถระบุและตั้งเป้าหมายในระดับต่อไปและประเมินความสำเร็จได้อย่างเหมาะสม

3.2 ผู้เรียนสามารถดำเนินวิธีการเพื่อความสำเร็จและประเมินคุณค่าของผลดีและผลเสียได้อย่างถูกต้อง

วัตถุประสงค์ที่ 2 ผู้เรียนสามารถใช้ความสามารถในการตระหนักรู้สังคม (Social-awareness) และการสร้างสัมพันธภาพ (Relationship skills) เพื่อการสร้างและรักษาสัมพันธภาพอันดีกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม

4. ผู้เรียนสามารถตระหนักถึงความรู้สึกและความคิดของผู้อื่นได้

4.1 ผู้เรียนสามารถอธิบายวิธีการแสดงออกถึงความเข้าใจผู้ที่มีความคิดเห็นที่แตกต่างกับตนเองได้อย่างเหมาะสม

4.2 ผู้เรียนสามารถแสดงออกถึงความเข้าใจผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม

5. นักศึกษาสามารถตระหนักถึงความเหมือนและความต่างระหว่างบุคคลและกลุ่มคนได้

5.1 ผู้เรียนสามารถใช้กลวิธีแสดงความเคารพต่อความคิดที่มีอคติและความลำเอียงของผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม

5.2 ผู้เรียนสามารถหาวิธีการสนับสนุนสิทธิของผู้อื่นในทางที่ถูกต้องได้อย่างเหมาะสม

6. ผู้เรียนสามารถใช้ทักษะสังคมและทักษะ การสื่อสารเพื่อการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นได้

6.1 ผู้เรียนสามารถประเมินทักษะสังคมและการติดต่อสื่อสารกับผู้เรียนคนอื่นๆ ผู้สอน และครอบครัวในชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสม

6.2 ผู้เรียนสามารถวางแผนและประเมินหน้าที่การทำงานกลุ่มได้อย่างมีประสิทธิภาพ

7. ผู้เรียนสามารถแสดง ความสามารถในการป้องกัน และจัดการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งระหว่างบุคคลได้

7.1 ผู้เรียนสามารถประเมิน ผลของการใช้วิธีเจรจาต่อรองเพื่อประนี-ประนอมยอมความทั้งสองฝ่ายได้อย่างมีประสิทธิภาพ

7.2 ผู้เรียนสามารถประเมินวิธีการแก้ไขปัญหาที่ใช้และสามารถพัฒนาให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์ที่ 3 ผู้เรียนสามารถแสดงออกถึงความสามารถในการตัดสินใจและแสดงความรับผิดชอบต่อบุคคล โรงเรียน และสังคมได้อย่างเหมาะสม

8. ผู้เรียนสามารถพิจารณาถึงค่านิยมเชิงจริยธรรม ความมั่นคงปลอดภัย และปัจจัยอื่นๆ ทางสังคมเพื่อการตัดสินใจได้

8.1 ผู้เรียนสามารถนำเหตุผลเชิงจริยธรรมประยุกต์ใช้ร่วมกับค่านิยมทางสังคมได้อย่างเหมาะสม



8.2 ผู้เรียนสามารถบอกความแตกต่างของค่านิยมกับวัฒนธรรมทางสังคมได้ว่าส่งผลต่อการตัดสินใจของสมาชิกได้อย่างไร

9. ผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้ทักษะการตัดสินใจที่มีต่อหน้าที่และความรับผิดชอบของตนเองในชีวิตประจำวัน รวมถึงการศึกษาและสถานการณ์อื่นๆ ได้

9.1 ผู้เรียนสามารถวิเคราะห์ถึงผลของการตัดสินใจในเหตุการณ์ปัจจุบันที่มีต่อการศึกษาและการทำงานในอนาคตได้

9.2 ผู้เรียนสามารถประเมินถึงความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจที่ส่งผลต่อสัมพันธภาพระหว่างบุคคลได้อย่างถูกต้อง

10. ผู้เรียนสามารถเสริมสร้างสุขภาวะที่ดีของตนเอง โรงเรียนและสังคมได้

10.1 ผู้เรียนสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ และประเมินแผนการทำงานที่ตอบสนองต่อความต้องการของโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

10.2 ผู้เรียนสามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ และประเมินแผนการทำงานที่ตอบสนองต่อความต้องการของสังคมทั่วไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม

จากการศึกษาเอกสารและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง พบว่าการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมมีพื้นฐานมาจากแนวคิดและทฤษฎีเป็นจำนวนมาก ซึ่งในที่นี้ผู้วิจัยขอเสนอทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมทั้งหมด เพื่อการทำความเข้าใจในพื้นฐานแนวคิดของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมอย่างชัดเจน และถูกต้องตามหลักมาตรฐานการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมขององค์กรความร่วมมือเพื่อการเรียนรู้ทางวิชาการ อารมณ์และสังคม [2] โดยผู้วิจัยขอเสนอ ดังนี้

1. ทฤษฎีสารสนเทศทางสังคม (Social Information Processing Theory)

จากการศึกษาพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนของ ด็อกซ์ และคณะ (2002) [19] พบว่า ผู้เรียนที่ไม่สามารถดำเนินกระบวนการทางสารสนเทศทางสังคมได้

อย่างถูกต้องจะมีความเสี่ยงของการเกิดปัญหาด้านพฤติกรรม แต่ในทางตรงกันข้ามหากผู้เรียนสามารถดำเนินกระบวนการแต่ละขั้นตอนได้อย่างถูกต้องและมีประสิทธิภาพ เขาก็จะสามารถแสดงออกทางพฤติกรรมที่พึงประสงค์ได้อย่างเหมาะสม ซึ่งสามารถอธิบายได้ด้วยองค์ประกอบของกระบวนการสารสนเทศทางสังคม 5 ขั้นตอน ได้แก่ การแปลสารสนเทศที่เกี่ยวข้องให้เป็นรหัส การให้ความหมายของรหัสและเก็บไว้ในความจำระยะยาว การตอบสนองเชิงพฤติกรรม การประเมินการตอบสนอง และการแสดงออกทางพฤติกรรม

2. ทฤษฎีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา (Problem Behavior Theory)

เจสเซอร์ และคณะ (1991) [20] กล่าวว่าปัจจัยสำคัญที่เป็นสาเหตุของพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน ประกอบด้วย 3 ปัจจัยด้วยกัน คือ ปัจจัยด้านภูมิหลังและครอบครัว ปัจจัยด้านบุคลิกภาพส่วนบุคคล และปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม ซึ่งสำหรับผู้เรียนระดับชั้นประถมศึกษาตอนปลายแล้ว ปัจจัยสำคัญที่เป็นความเสี่ยงและมีลักษณะพฤติกรรมที่เป็นปัญหา คือ สาเหตุของลักษณะการเรียนรู้จากสังคมและสิ่งแวดล้อม และการทำความเข้าใจเพื่อปรับใช้ข้อมูลและประสบการณ์ที่ได้รับอย่างถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์ต่างๆ ดังนั้น การทำความเข้าใจถึงสาเหตุของพฤติกรรมที่เป็นปัญหา คือ การเข้าใจถึงความสัมพันธ์ของบุคลิกภาพของผู้เรียนกับสังคมและสิ่งแวดล้อมได้อย่างชัดเจน ซึ่งจะนำไปสู่แนวทางการให้ความช่วยเหลือป้องกันและแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาที่เหมาะสมแก่ผู้เรียนต่อไป

3. ทฤษฎีการจัดการตนเอง (Self-management Theory)

แบนดูรา (1989) [21] กล่าวถึงรูปแบบของการจัดการพฤติกรรมตนเอง (A-O-B-C Model) มีองค์ประกอบสำคัญ 2 ประการ คือ การควบคุมสิ่งเร้า (Stimulus control) และผลการกระทำ (Consequence) มี 4 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การควบคุมสิ่งเร้าหรือการวางแผนจัดสิ่งแวดล้อม หรือ A (Stimulus / Activator Control or Environmental Planning) ขั้นที่ 2 การใช้



กระบวนการทางพุทธิปัญญาภายในตนเอง หรือ O (Cognitive process organism) ชั้นที่ 3 การให้แรงเสริมและลงโทษตนเอง หรือ B (Self-reinforcement and Self-punishment) และชั้นที่ 4 การควบคุมพฤติกรรมด้วยพุทธิปัญญา หรือ C (Cognitive control) ส่วน แคนเฟอร์ (1989) [22] กล่าวถึงรูปแบบการกำกับตนเอง (Self-regulatory model) มี 3 ขั้นตอน ได้แก่ การสำรวจตนเอง (Self-monitoring) การประเมินตนเอง (Self-evaluation) และการเสริมแรงตนเอง (Self-reinforcement)

4. ทฤษฎีแบบแผนความเชื่อทางสุขภาพ (Health Belief Model Theory)

เบคเกอร์ และคณะ (1975) [23] ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของแบบแผนความเชื่อทางสุขภาพ 6 องค์ประกอบ ได้แก่ การรับรู้โอกาสเสี่ยงของการเกิดความเจ็บป่วย (Perceived susceptibility) การรับรู้ความรุนแรงของความเจ็บป่วย (Perceived severity) การรับรู้ประโยชน์และการป้องกันรักษาความเจ็บป่วย (Perceived benefits) การรับรู้อุปสรรคของความเจ็บป่วย (Perceived barriers) แรงจูงใจด้านสุขภาพ (Health motivation) และปัจจัยร่วม (Modifying factor) ส่วน สเตเซอร์ และโรเซนสตอก (1997) [24] กล่าวถึงหลักการของแบบแผนความเชื่อทางสุขภาพ 3 ขั้นตอน ได้แก่ ความพร้อมที่จะปฏิบัติ (Readiness to take action) การประเมินคุณค่าการปฏิบัติตามคำแนะนำด้านสุขภาพของตนเอง (The Individuals' evaluation of the advocated health action) และสิ่งที่ชักนำให้เกิดการปฏิบัติ (Cue to action)

5. ทฤษฎีการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Competence Promotion Theory)

เวสวูด (1997) [25] กล่าวถึงขั้นตอนการพัฒนาความสามารถทางสังคมของผู้เรียนได้เป็น 6 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การกำหนดทักษะที่จะสอน (Definition) ขั้นที่ 2 การทำให้ดู (Model the skill) ขั้นที่ 3 การเลียนแบบและฝึกซ้อม (Imitation and rehearsal) ขั้นที่

4 การประเมินผล (Feedback) ขั้นที่ 5 การจัดเตรียมสถานการณ์เพื่อให้โอกาสผู้เรียนได้ใช้ทักษะ (Provide opportunity for the skill to be used) และขั้นที่ 6 การให้แรงเสริมอย่างสม่ำเสมอ (Intermittent reinforcement) ส่วน โกลแมน (1998) [26] ได้เสนอแนวคิดวิธีการพัฒนาความสามารถทางอารมณ์ของผู้เรียนไว้ 5 ประการ ได้แก่ การตระหนักรู้ในตนเอง การควบคุมตนเอง การสร้างแรงจูงใจให้ตนเอง การเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่น และการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น

6. ทฤษฎีปัญญาสังคม (Social-cognitive theory)

แบนดูรา (1986) [27] กล่าวถึงแนวคิดของการเรียนรู้โดยการสังเกตหรือการเลียนแบบ (Observational learning หรือ Modeling) มี 2 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 การได้รับมาซึ่งการเรียนรู้ (Acquisition) มี 4 กระบวนการ ได้แก่ กระบวนการเอาใจใส่ (Attention) กระบวนการจดจำ (Retention) กระบวนการแสดงพฤติกรรม (Reproduction) และกระบวนการการจูงใจ (Motivation) ขั้นที่ 2 การกระทำ (Performance) มี 3 กระบวนการ ได้แก่ กระบวนการสังเกตของตนเอง (Self-Observation) กระบวนการตัดสิน (Judgment Process) และกระบวนการแสดงปฏิกิริยาต่อตนเอง (Self-Reaction) ส่วนแนวคิดของการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) กล่าวถึงการรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) และความคาดหวังผลที่จะเกิดขึ้น (Outcome Expectation) ว่าการรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นการตัดสินความสามารถในการทำงานของตัวผู้เรียนเอง แต่การคาดหวังเกี่ยวกับผลที่จะเกิดขึ้นเป็นการประเมินผลลัพธ์ของพฤติกรรม ซึ่ง 2 ตัวแปรนี้มีความสัมพันธ์กันและมีผลต่อการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมของผู้เรียน

7. ทฤษฎีความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence Theory)

Mayer and Salovey (1997) [28] กล่าวถึงความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) ซึ่งประกอบด้วยทักษะการปรับตัวของผู้เรียน 4 ประการ ได้แก่ ประการที่ 1 ความสามารถในการรับรู้ การ



ประเมินและการแสดงออกทางอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม ประการที่ 2 ความสามารถของอารมณ์ในการกระตุ้นความคิด ประการที่ 3 ความสามารถในการทำความเข้าใจและวิเคราะห์ถึงอารมณ์ ประการที่ 4 ความสามารถในการตระหนักและควบคุมอารมณ์ของตนเอง ต่อมา โกลแมน (1998) [26] ได้ปรับโมเดลความฉลาดทางอารมณ์ให้ประกอบไปด้วย ความสามารถส่วนบุคคล (Personal Competence) คือความสามารถของผู้เรียนในการบริหารจัดการตนเอง ประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ด้าน ได้แก่ ความสามารถตระหนักรู้ในตนเอง ความสามารถจัดการอารมณ์ของตนเอง และความสามารถในการจูงใจตนเอง ความสามารถทางสังคม (Social Competence) คือความสามารถของผู้เรียนในการสร้างและรักษาสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ด้าน ได้แก่ ความรู้สึกการมีส่วนร่วมในสังคม และทักษะสังคม

8. ทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล (Reasoned Action Theory)

Fishbein and Ajzen (1975) [29] กล่าวถึงผู้เรียนว่าโดยทั่วไปแล้วผู้เรียนมีเหตุผลและสามารถใช้ข้อมูลของตนเองมีอยู่อย่างเป็นระบบ เพื่อพิจารณาผลที่อาจเกิดขึ้นจากการกระทำของตนเองก่อนตัดสินใจลงมือกระทำหรือไม่กระทำพฤติกรรมนั้นๆ ซึ่งจากทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล (Reasoned Action Theory) เป็นทฤษฎีที่ใช้ในการทำนายและอธิบายพฤติกรรมของบุคคล โดยมีความเชื่อมโยงของตัวแปรทางจิตวิทยาลักษณะในเชิงเหตุผลอย่างชัดเจน

ซึ่งสามารถสรุปได้ว่า พฤติกรรมของผู้เรียนอยู่ภายใต้การควบคุมของความคิด โดยการใช้ข้อมูลที่มีอยู่ซึ่งประกอบด้วยความคิดและความเชื่อเกี่ยวกับกลุ่มผู้ที่ใกล้ชิดหรือมีอิทธิพลต่อตนเอง ผ่านการรับรู้ค่านิยมและมาตรฐานทางสังคม และความเชื่อเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตนเอง รวมทั้งการประเมินผลดีและผลเสียที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตนเอง โดยประเมินผ่านการรับรู้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ซึ่ง

สิ่งเหล่านี้เป็นเครื่องมือในการตัดสินใจต่อการแสดงพฤติกรรมของผู้เรียน

9. ทฤษฎีรูปแบบพัฒนาการทางสังคม (Social Developmental Model Theory)

Elliott and Mihalic (2004) [30] กล่าวถึงครอบครัวสังคม และสิ่งแวดล้อมว่ามีบทบาทสำคัญต่อปัญหาทางพฤติกรรมของผู้เรียน โดยการแสดงเป็นรูปแบบพัฒนาการทางสังคม (SDM) ซึ่งจะเห็นได้ว่าการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning) ที่มีผลของผู้เรียน เป็นปัจจัยสำคัญต่อการส่งเสริมปัญหาทางพฤติกรรมให้มีความรุนแรงมากขึ้น ดังนั้นแนวทางการให้ความช่วยเหลือเพื่อป้องกันและแก้ไขพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียนได้ดีที่สุด คือการสนับสนุนการเรียนรู้ทางสังคมที่ถูกต้อง ส่วน Hawkins, Catalano and Miller (1992) [31] กล่าวถึงปัจจัยเสี่ยงต่อปัญหาทางพฤติกรรมที่สำคัญของผู้เรียน โดยแบ่งออกเป็น 4 ปัจจัยสำคัญ ได้แก่ ปัจจัยทางสังคม (Community Domain) ปัจจัยทางครอบครัว (Family Domain) ปัจจัยทางโรงเรียน (School Domain) และปัจจัยส่วนบุคคลและกลุ่มคน (Peer Group and Individual Domain)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม

งานวิจัยในประเทศ

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าในประเทศไทยยังไม่มีการศึกษาเรื่องการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมโดยตรง ซึ่งเป็นเพียงการศึกษาองค์ประกอบของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมแยกส่วนกันดังนี้

จิรวดี จุลสารวล (2552) [16] ศึกษาเรื่องการสร้างโมเดลการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนาสมรรถภาพทางสังคมของผู้เรียนช่วงชั้นที่ 3 ของโรงเรียนในสังกัดเมืองพัทยา จากผลการวิจัยพบว่าหลังการทดลองกลุ่มทดลองที่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่มมีระดับของทักษะทางสังคม (Social Skills) การกำกับตนเอง (Self-Regulation) การสื่อสาร (Communication) และ การตัดสินใจทางสังคม



(Social Decision Making) สูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อดุล นาคะโร (2551) [16] ศึกษาเรื่องการพัฒนา หลักสูตรเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการจัดการ ตนเองโดยใช้กิจกรรมแนะแนว สำหรับผู้เรียนชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 1 จากผลการวิจัยพบว่าหลังการทดลอง กลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนกิจกรรมแนะแนวที่ ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีระดับความสามารถในการจัดการ ตนเอง (Self-Management) สูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการสอนกิจกรรมแนะ แนวที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สกล วรเจริญศรี (2550) [17] ศึกษาทักษะชีวิตและ การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของ ผู้เรียนวัยรุ่น จากผลการวิจัยพบว่าหลังการทดลองกลุ่ม ทดลองที่ได้รับการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมที่ผู้วิจัยพัฒนา ขึ้น มีระดับทักษะการตัดสินใจ (Decision-Making Skill) สูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ ไม่ได้รับการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นอย่าง มีนัยสำคัญทางสถิติ

สุนทรี ชำรงโสทธิสกุล (2550) [12] ศึกษาเรื่องการ พัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ตนเอง ของผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดการกิจกรรมกลุ่ม จากผลการวิจัยพบว่าหลังการ ทดลองกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดย กิจกรรมกลุ่มที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเพิ่มสูงขึ้นกว่าก่อนการ ทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ปิยนฎ สิทธิฤทธิ์ (2549) [13] ศึกษาปัจจัยเชิง สาเหตุที่ส่งผลต่อการตระหนักรู้ตนเองของผู้เรียน ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตพื้นที่การศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 2 จากผลการวิจัยพบว่าปัจจัยเชิง สาเหตุทั้ง 6 ปัจจัยมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับ การตระหนักรู้ตนเอง (Self-Awareness) อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติ โดยปัจจัยที่มีน้ำหนักความสำคัญรวมสูงที่สุด คือ การอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผล (Reasoning-Oriented Child Rearing) รองลงมา คือ บุคลิกภาพ แสดงตัว (Extravert Personality) สัมพันธภาพระหว่าง

บุคคล (Interpersonal Relationship) เจตคติต่อพุทธ ศาสนา (Attitude Toward Buddhism) และลักษณะ ความเป็นหญิงและชาย (Femininity and Masculinity) ตามลำดับ

วาสนี ชุ่มกิ่ง (2549) [14] ศึกษาผลของกิจกรรม กลุ่มที่มีต่อทักษะชีวิตด้านจิตพิสัยของผู้เรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 5 จากผลการวิจัยพบว่าหลังการ ทดลองกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยการ จัด กิจกรรมกลุ่มที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีระดับการตระหนักรู้ ตนเอง (Self-Awareness) สูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดย การจัดการกิจกรรมกลุ่มที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติ

ศมาภรณ์ แผนสมบุรณ์ (2548) [18] ศึกษาเรื่องผล ของโปรแกรมทักษะชีวิตเพื่อพัฒนาความฉลาดทาง อารมณ์ของผู้เรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัด จันทรสโมสร จากผลการวิจัยพบว่าหลังการทดลองกลุ่ม ทดลองที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยการสอนด้วย โปรแกรมทักษะชีวิตเพื่อพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ที่ ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีระดับการตระหนักรู้ตนเอง (Self-Awareness) และและการตัดสินใจ (Decision Making) สูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง และสูงกว่ากลุ่มควบคุมที่ ไม่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยการจัดการจัดการกิจกรรมกลุ่มที่ ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ผลงานวิจัยต่างประเทศ

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่ามีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาต่างประเทศได้ ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมโดยตรง ดังนี้

วอชเบิร์น (2010) [32] ศึกษาการประเมินผล โปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์ สังคม และพัฒนาการ ทางบุคลิกภาพของผู้เรียนระดับชั้นประถมตอนปลาย จากโรงเรียนรัฐบาลในประเทศสหรัฐอเมริกา จาก ผลการวิจัยพบว่าหลังจากที่กลุ่มทดลองได้รับการสอน ด้วยโปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม PA มี คะแนนความสามารถในการรักษาผลประโยชน์ของ ตนเอง (Relatively Beneficial) ความสามารถในการคิด



(Though Declining) และระดับของพัฒนาการ (Developmental Trajectory) เพิ่มสูงขึ้นกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

คอลดาเลล่า และคณะ (2009) [33] ศึกษาการ พัฒนาการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของผู้เรียนเกรด 2 จากผลการวิจัยพบว่าหลังการทดลอง กลุ่มทดลองที่ ได้รับการสอนด้วยโปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์และ สังคม Strong Start มีคะแนนระดับพฤติกรรมที่พึง ประสงค์ภายใน (Internalizing Prosocial Behavior) พฤติกรรมที่พึงประสงค์ภายนอก (Externalizing Prosocial Behavior) การแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ต่อผู้อื่น (Peerrelated Prosocial Behavior) สูงกว่าก่อน การทดลอง และสูงกว่าควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ฮิลล์ (2008) [34] ศึกษาผลของการเรียนรู้ทาง อารมณ์และสังคมต่อพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของผู้เรียน หญิงเกรด 7 ด้วยโปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์และ สังคม จากผลการวิจัยพบว่าทั้งก่อนและหลังการทดลอง ระดับของตัวแปรตามทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เมอเรลล์ และคณะ (2008) [35] ศึกษาการประเมิน ความรู้ด้านอารมณ์และสังคม และความผิดปกติทาง อารมณ์ของผู้เรียนเกรด 5 จากผลการวิจัยพบว่าหลังการ ทดลองกลุ่มผู้เรียนเกรด 5 ที่ได้รับการสอนด้วยโปรแกรม การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม Strong Kids มีระดับ คะแนนความรู้ด้านอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Knowledge) สูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองอย่าง มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ผลที่ได้จากการทดสอบความ ผิดปกติ (Symptoms Test) กลับไม่พบความแตกต่าง ระหว่างก่อนและหลังการทดลอง ส่วนผลการทดลองกลุ่ม ผู้เรียนเกรด 5 ที่ได้รับการสอนด้วยโปรแกรมการเรียนรู้ ทางอารมณ์และสังคม Strong Kids และผู้เรียนเกรด 9-12 ที่ได้รับการสอนด้วยโปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์ และสังคม Strong Teens หลังการทดลองมีระดับคะแนน ความรู้ด้านอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Knowledge) สูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญ และสามารถลดระดับของความผิดปกติด้านอารมณ์และ

สังคม (Negative Social and Emotional Symptoms) ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

แฮนเซน (2007) [36] ศึกษาผลของความ สามารถทางภาษาที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างบุคคลของ ผู้เรียนเกรด 4-6 จากผลการวิจัยพบว่าหลังจากการสอน ด้วยโปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม กลุ่ม ผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่ำสามารถมี พัฒนาการด้านพฤติกรรมและอารมณ์ที่ดีขึ้น และมี คะแนนด้านสัมพันธภาพสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่เมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่ม ผู้เรียนที่มีระดับ ความสามารถทางภาษาในระดับปกติ กลับพบว่ากลุ่ม ผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาในระดับปกติมี พัฒนาการด้านพฤติกรรมและอารมณ์ที่ดีกว่า และมี คะแนนด้านสัมพันธภาพสูงกว่าอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อิสซาวา (2006) [37] ศึกษาผลของโปรแกรมการ เรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมที่มีต่อปัญหาการเจ็บป่วย และการรับรู้ข้อมูลของวัยรุ่นในศูนย์การแพทย์ (Residential Treatment Center) ประเทศสหรัฐอเมริกา จากผลการวิจัยพบว่าหลังจากการสอนด้วยโปรแกรมการ เรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม กลุ่มทดลองมีระดับคะแนน ของทักษะทางอารมณ์ (Emotional Skills) ทักษะทาง สังคม (Social Skills) และทักษะการแสดงออกทาง พฤติกรรม (Behavior Skills) สูงขึ้น ในขณะที่คะแนน ของกลุ่มควบคุมไม่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติ

เฟล และคณะ (2005) [38] ศึกษาผลของโปรแกรม การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมที่มีต่อการตั้งเป้าหมาย (Goal Setting) การอนุมานสาเหตุ (Attribution) และ พฤติกรรมของผู้เรียนเกรด 5-6 จากผลการวิจัยพบว่า หลังการสอนด้วยโปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์ และสังคม กลุ่มทดลองแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ (Prosocial) เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ สามารถ ร่วมมือกันทำงาน (Cooperative) และสามารถให้เหตุผล สำหรับการแก้ไขปัญหา (Egalitarian Reason) ได้ เหมาะสมกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มทดลองมีระดับของความก้าวร้าว

(Aggressive) และพฤติกรรมต่อต้านสังคม (Antisocial) น้อยกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมทั้งในและต่างประเทศ ผู้วิจัยขอเสนอข้อค้นพบดังนี้

1. ในประเทศไทยยังไม่มีการศึกษาเรื่องการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมโดยตรง แต่เป็นเพียงการศึกษาองค์ประกอบของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมแยกส่วนกันเท่านั้น หรือเป็นเพียงการศึกษาผ่านตัวแปรอื่นๆ เช่น ทักษะชีวิต (Life Skills) ความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) เป็นต้น ซึ่งตัวแปรเหล่านี้มักได้รับการศึกษาซ้ำๆ ดังนั้นงานวิจัยในประเทศไทยจึงต้องการการศึกษาตัวแปรใหม่ๆ เช่น การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Learning) ซึ่งเป็นตัวแปรใหม่ที่กำลังได้รับความสนใจจากนักจิตวิทยาและนักการศึกษาต่างประเทศ นำมาศึกษาและพัฒนาให้มีความเหมาะสมกับบริบทและวัฒนธรรมทางสังคมของประเทศไทย เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาคุณภาพชีวิตและยกระดับการศึกษาของนักศึกษาไทยให้ดีขึ้นต่อไปในอนาคต

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาส่วนใหญ่เป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาตอนปลายถึงมัธยมศึกษาตอนต้น เนื่องจากนักเรียนวัยนี้เป็นวัยที่กำลังพัฒนาสู่ช่วงวัยรุ่นจึงมีความเสี่ยงของปัญหาด้านพฤติกรรมมากที่สุด ดังนั้นนักวิจัยส่วนใหญ่จึงตระหนักถึงความสำคัญในการป้องกันความเสี่ยงและแก้ไขปัญหาพฤติกรรมของนักเรียนในกลุ่มนี้มากที่สุด แต่อย่างไรก็ตามหากพิจารณาในบริบทของระบบการศึกษาไทย การให้ความสำคัญในช่วงวัยดังกล่าวถือว่ายังไม่เพียงพอ ซึ่งงานวิจัยชิ้นนี้ถือเป็นการสำรวจเบื้องต้น และมุ่งหาแนวทางในการพัฒนาในกลุ่มวัยรุ่นซึ่งเป็นช่วงวัยสำคัญที่ต่อเนื่องจากวัยเด็ก

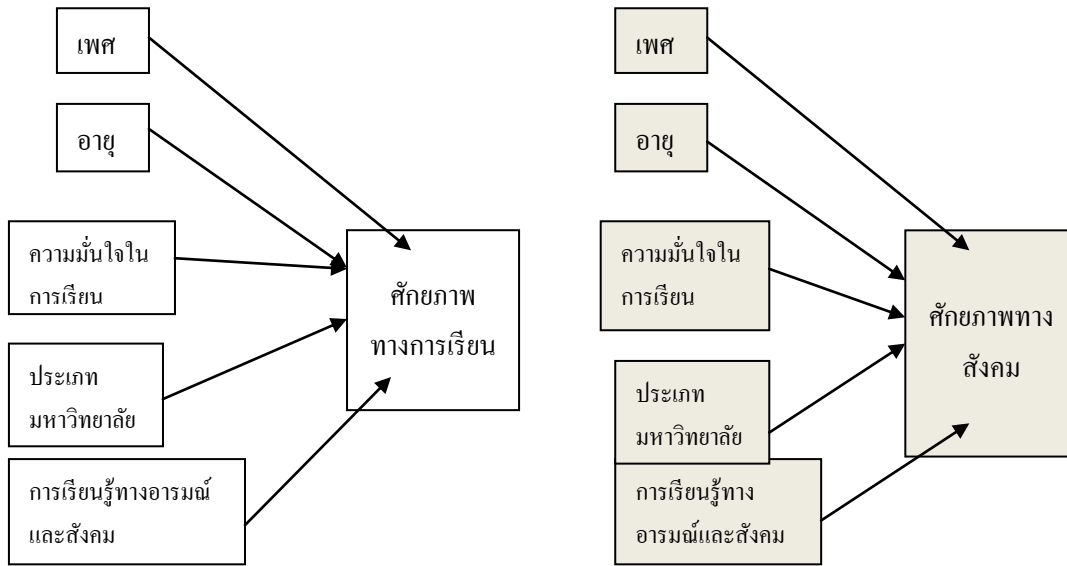
จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมทั้งในและต่างประเทศ

สามารถสรุปได้ว่างานวิจัยต่างประเทศที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมส่วนใหญ่ใช้โปรแกรมที่มีลักษณะการทำกิจกรรมกลุ่มเป็นเครื่องมือในการพัฒนา

การวิจัยส่วนใหญ่เป็นลักษณะกึ่งทดลอง (Quasi-Experiment) ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นนักเรียนปกติที่กำลังศึกษาระดับชั้นประถมศึกษาตอนปลายถึงมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 30-60 คน และผลการทดลองจากการพัฒนาะดับของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักเรียน สามารถลดระดับของปัญหาทางพฤติกรรมและเพิ่มระดับของพฤติกรรมที่พึงประสงค์ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่งานวิจัยในประเทศไทยยังไม่มีการศึกษาและพัฒนาการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักเรียนไทยโดยตรง แต่เป็นเพียงการศึกษาองค์ประกอบของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมแยกส่วนกันเท่านั้น ดังนั้นผู้วิจัยชิ้นนี้จึงเล็งเห็นความสำคัญในสำรวจระดับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม สำหรับนักศึกษามหาวิทยาลัยซึ่งยังไม่มีการศึกษามาก่อนทั้งในและต่างประเทศ โดยนอกจากนี้ยังได้พัฒนาแบบประเมินให้มีความเหมาะสมกับบริบทและวัฒนธรรมทางสังคมของประเทศไทย ตลอดจนเป็นแนวทางให้แก่ผู้ที่สนใจศึกษาหรือนำไปประยุกต์ใช้ เพื่อป้องกันความเสี่ยงและแก้ไขปัญหาทางพฤติกรรม และผลการเรียนของนักศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพต่อไปในอนาคต

การศึกษาค้นคว้าการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมสำหรับนักศึกษาปริญญาตรี มหาวิทยาลัยธนบุรี และมหาวิทยาลัยพะเยาผู้วิจัยขอเสนอกรอบแนวคิดของการวิจัยดังนี้





ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย (Conceptual framework)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ส่วนแรก แบบสอบถามเพื่อสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับตัวแปรเพศ อายุ ระดับการศึกษา ศาสนา ผลการเรียนรู้ อาชีพของผู้ปกครอง ระดับการศึกษาของผู้ปกครอง สถานภาพสมรสของผู้ปกครอง และรายได้ของผู้ปกครอง

ส่วนที่สอง มาตรการวัดการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม (A Social and Emotional Learning Self-rating Assessment) ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเอง โดยพิจารณาจากองค์ประกอบย่อยทั้ง 5 ด้าน ได้แก่ (1) ด้านการตระหนักรู้ตนเอง จำนวน 4 ข้อ (2) ด้านการจัดการตนเอง จำนวน 5 ข้อ (3) ด้านการตระหนักรู้สังคม จำนวน 8 ข้อ (4) ด้านการสร้างสัมพันธภาพ จำนวน 6 ข้อ และ (5) ด้านการรับมือต่อการตัดสินใจ จำนวน 8 ข้อ รวมเป็นข้อคำถามทั้งหมดจำนวน 31 ข้อ เป็นมาตรวัดแบบจัดอันดับ (Rating Scale) ประกอบไปด้วย 5 ช่วง ได้แก่ “1” หมายถึง ไม่เคยจนถึง “5” หมายถึง ตลอดเวลา

สำหรับค่าความเที่ยงของมาตรการวัดการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม พบว่า เมื่อพิจารณามาตรโดยรวมความเที่ยงอยู่ในระดับสูงมาก เท่ากับ 0.931 สำหรับมาตรวัดรายด้าน (1) ด้านการตระหนักรู้ตนเอง เท่ากับ 0.729 (2) ด้านการจัดการตนเอง เท่ากับ 0.717 (3) ด้าน

การตระหนักรู้สังคม เท่ากับ 0.833 (4) ด้านการสร้างสัมพันธภาพ เท่ากับ 0.822 และ (5) ด้านการรับมือต่อการตัดสินใจเท่ากับ 0.853

ส่วนที่สาม มาตรการวัดการรับรู้ศักยภาพทางสังคม (Perceived Social Competent Scale) พัฒนาขึ้นโดยแอนเดอร์สัน-บุชเชอร์, ไอชินิ, และ อโมโรส (Anderson-Butcher, Iachini, และ Amorose) ในปี 2008 ซึ่งผู้วิจัยได้แปลแบบวัดและให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาความถูกต้องของภาษา มาตรวัดนี้ประกอบไปด้วยข้อคำถามจำนวน 6 ข้อ เป็นมาตรวัดแบบจัดอันดับ (Rating scale) ประกอบไปด้วย 5 ช่วง ได้แก่ “1” หมายถึง ไม่จริง จนถึง “5” หมายถึง จริงมาก

การวิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

จากการวิเคราะห์ข้อมูลโดยทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง พบว่ากลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาเพศชายจำนวน 73 คน และเพศหญิงจำนวน 234 คน คิดเป็นร้อยละ 23.8 และ 76.2 ตามลำดับ มีอายุระหว่าง 17-37 ปี คิดเป็นค่าเฉลี่ยเท่ากับ 21.76 ปี ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 3.94 กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 4 มากที่สุดจำนวน 150 คน คิดเป็นร้อยละ 49.7 รองลงมาคือชั้นปีที่ 1 จำนวน 125 คน

คิดเป็นร้อยละ 41.4 ชั้นปีที่น้อยที่สุดคือชั้นปีที่ 2 จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 2.6 มีผลการเรียนเฉลี่ยเท่ากับ 3.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.36 มีค่าเฉลี่ยของระดับความมั่นใจในความสามารถทางการเรียนเท่ากับ 4.19 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.68 และนับถือศาสนาพุทธจำนวน 292 คน ศาสนาคริสต์จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 95.7 และ 4.3 ตามลำดับ

อาชีพของผู้ปกครองของกลุ่มตัวอย่างที่มีจำนวนมากที่สุดคือ รับจ้างทั่วไป จำนวน 130 คน คิดเป็นร้อยละ 43.0 ส่วนอาชีพที่มีจำนวนน้อยที่สุดคือ รัฐวิสาหกิจ จำนวน 4 คน คิดเป็นร้อยละ 1.3 ระดับการศึกษาของผู้ปกครองที่มีจำนวนมากที่สุด คือ ระดับชั้นประถมศึกษาตอนปลาย จำนวน 106 คน คิดเป็นร้อยละ 34.5 ส่วนผู้ปกครองที่ไม่ได้รับการศึกษามีจำนวนน้อยที่สุด คือ 2 คน คิดเป็นร้อยละ 0.6 สถานภาพสมรสของผู้ปกครองที่มีจำนวนมากที่สุด คือ อยู่ด้วยกัน จำนวน 261 คน คิดเป็นร้อยละ 85 ส่วนสถานภาพโสดมีจำนวนน้อยที่สุดเท่ากับ 3 คน คิดเป็นร้อยละ 1.0 และรายได้ของผู้ปกครองต่อเดือนอยู่ในช่วง 5,001-10,000 บาท มี

จำนวนมากที่สุดเท่ากับ 89 คน รองลงมาเป็นช่วงที่ต่ำกว่า 5,000 บาท จำนวน 84 คน คิดเป็นร้อยละ 29 และ 27.4 ตามลำดับ ส่วนผู้ปกครองที่ไม่มีรายได้มีจำนวนน้อยที่สุด เท่ากับ 3 คน คิดเป็นร้อยละ 1

โดยส่วนใหญ่กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาของมหาวิทยาลัยพะเยา (มหาวิทยาลัยรัฐบาล) จำนวน 200 คน และเป็นนักศึกษาของมหาวิทยาลัยธนบุรี (มหาวิทยาลัยเอกชน) จำนวน 107 คน คิดเป็นร้อยละ 65.1 และ 34.9 ตามลำดับ และระดับของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของกลุ่มตัวอย่าง ด้านการรับผิดชอบต่อการตัดสินใจ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.58 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.62 รองลงมาคือด้านการตระหนักรู้ตนเอง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.53 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.70 ด้านการสร้างสัมพันธภาพ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.45 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.66 ส่วนด้านการจัดการตนเอง และด้านการตระหนักรู้สังคม มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน คือ 3.37 โดยมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.64 และ 0.61 ตามลำดับ

ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ถดถอยของชุดตัวแปรทำนายต่อตัวแปรผลการเรียน (N=307)

ตัวแปรทำนาย	สัมประสิทธิ์ในรูปคะแนนดิบ	สัมประสิทธิ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน	ค่า t	p
เพศ	0.047	0.061	1.058	.291
อายุ	-0.021	-0.249	-2.757	.006
ความมั่นใจด้านการเรียน	-0.004	-0.009	-0.148	.882
ประเภทมหาวิทยาลัย	-0.189	-0.271	-3.007	.003
การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม	0.031	0.239	4.184	.000

หมายเหตุ $R^2 = 0.093$

การวิเคราะห์ถดถอยพหุของตัวแปรตามผลการเรียนของนักศึกษา

ข้อมูลจากตารางพบว่าตัวแปรทำนายที่สามารถทำนายผลการเรียนของนักศึกษาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ได้แก่ อายุ ประเภทของมหาวิทยาลัย และการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม เมื่อพิจารณาจากอิทธิพลของตัวแปรทำนายที่มีต่อผลการเรียนพบว่า อายุทำนายผลการเรียนได้มากที่สุด ($\beta=-0.249$) กล่าวคือ อายุของนักศึกษายังน้อยผลการเรียนยิ่งเพิ่มขึ้น หรือนักศึกษาใน



ระดับปีการศึกษาที่ต่ำกว่ามีผลการเรียนดีกว่า ต่อมาได้แก่ตัวแปรการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม ($\beta=0.239$) คือ เมื่อระดับการเรียนรู้ทางสังคมของนักศึกษาเพิ่มขึ้น ทำให้ระดับการศึกษาของนักศึกษาเพิ่มขึ้นตามไปด้วยสุดท้ายคือ

ประเภทของมหาวิทยาลัย ($\beta=-0.271$) มีผลต่อระดับผลการเรียน โดยพบว่ามหาวิทยาลัยพะเยา (มหาวิทยาลัยรัฐ) มีผลการเรียนสูงกว่ามหาวิทยาลัยธนบุรี (มหาวิทยาลัยเอกชน) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

นอกจากนี้เมื่อพิจารณาโมเดลโดยรวมจะพบว่าชุดของตัวแปรทำนายทั้งหมดสามารถทำนายผลการเรียนได้ประมาณร้อยละ 9.30

การวิเคราะห์ถดถอยพหุของตัวแปรตามการรับรู้ศักยภาพทางสังคมของนักศึกษา

ตาราง 3 ผลการวิเคราะห์ถดถอยของชุดตัวแปรทำนายต่อการรับรู้ศักยภาพทางสังคม (N=307)

หมายเหตุ $R^2 = 0.097$

ข้อมูลจากตารางที่ 3 พบว่าตัวแปรทำนายที่สามารถทำนายการรับรู้ศักยภาพทางสังคมของนักศึกษาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเพียงตัวเดียว คือ การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม ($\beta=-0.290$) ซึ่งสามารถตีความได้

ตัวแปรทำนาย	สัมประสิทธิ์ในรูปคะแนนดิบ	สัมประสิทธิ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน	ค่า t	p
เพศ	-0.078	-0.064	-1.111	.268
อายุ	0.012	0.090	1.000	.318
ความมั่นใจด้านการเรียน	-0.055	-0.071	-1.234	.218
ประเภทมหาวิทยาลัย	0.079	0.072	0.800	.424
การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม	0.059	0.290	5.090	.000

ว่า ระดับของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักศึกษายังมากการรับรู้ศักยภาพทางสังคมจะยิ่งเพิ่มขึ้น

นอกจากนี้เมื่อพิจารณาโมเดลโดยรวมจะพบว่าตัวแปรทำนายสามารถทำนายการรับรู้ศักยภาพทางสังคมของนักศึกษาได้ประมาณร้อยละ 9.70

สรุปผลการวิจัย

1. ตัวแปรทำนายที่สามารถทำนายผลการเรียนของนักศึกษาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ได้แก่ อายุ ($\beta=-0.249$) การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม ($\beta=0.239$) และประเภทของมหาวิทยาลัย ($\beta=-0.271$) ตามลำดับ
2. ตัวแปรทำนายที่สามารถทำนายการรับรู้ศักยภาพทางสังคมของนักศึกษาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ คือ การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม ($\beta=-0.290$)

อภิปรายผล

1. จากการวิจัยพบว่าตัวแปรทำนายที่สามารถทำนายผลการเรียนของนักศึกษาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ได้แก่ อายุ ประเภทของมหาวิทยาลัย และการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม โดยเมื่อพิจารณาจากอิทธิพลของตัวแปรทำนายที่มีต่อผลการเรียน พบว่าอายุของนักศึกษาสามารถทำนายผลการเรียนได้มากที่สุด ($\beta=-0.249$) กล่าวคืออายุของนักศึกษายังน้อยผลการเรียนยิ่งเพิ่มขึ้น หรือนักศึกษาในระดับปีการศึกษาที่ต่ำกว่ามีผลการเรียนดีกว่า ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Haist และคณะ (2000) พบว่าอายุของกลุ่มตัวอย่างสามารถทำนายผลการเรียนได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ตัวแปรทำนายที่สามารถทำนายผลการเรียนของนักศึกษาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเป็นอันดับรองลงมา คือ ตัวแปรการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม ($\beta=0.239$) กล่าวคือ เมื่อระดับการเรียนรู้ทางสังคมของนักศึกษาเพิ่มขึ้น ทำให้ระดับการศึกษาของนักศึกษาเพิ่มขึ้นตามไปด้วย ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Kramer และคณะ[3], Payton และคณะ [4], Romasz และคณะ (2004), และ Elias และคณะ (1997) พบว่าเมื่อระดับของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของกลุ่มตัวอย่างเพิ่มสูงขึ้น ส่งผลให้ผลการเรียนเพิ่มสูงขึ้นตามไปด้วย โดยสามารถอธิบายได้ว่าการเรียนรู้ทางอารมณ์

และสังคมประกอบไปด้วยองค์ประกอบ 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้ตนเอง (Self-Awareness) ด้านการจัดการตนเอง (Self-Management) ด้านการตระหนักรู้สังคม (Social-Awareness) ด้านการรับผิดชอบต่อการตัดสินใจ (Responsible Decision Making) และด้านการสร้างสัมพันธภาพ (Relationship Skills) ซึ่งองค์ประกอบด้านต่างๆ เหล่านี้จะส่งผลให้นักศึกษาสามารถรับรู้และเข้าใจสิ่งต่างๆ รอบตัวที่เกิดขึ้นได้ตามความเป็นจริง สามารถควบคุมอารมณ์และการกระทำของตนให้แสดงออกได้อย่างเหมาะสม สามารถคิดตัดสินใจและแก้ไขปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งสามารถสื่อสารกับผู้อื่นและสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี ซึ่งปัจจัยเหล่านี้ล้วนเป็นสิ่งเป็นสิ่งสำคัญสำหรับการหล่อหลอมกระบวนการคิดแก้ไขปัญหาและสร้างวินัยในการเรียน โดยจะช่วยให้ นักศึกษาสามารถพัฒนาศักยภาพในการเรียนได้ดียิ่งขึ้น และส่งผลให้ผลการเรียนดีขึ้นตามไปด้วย

2. พบว่าตัวแปรทำนายที่สามารถทำนายการรับรู้ศักยภาพทางสังคมของนักศึกษาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเพียงตัวเดียว คือ การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม ($\beta = -0.290$) ซึ่งสามารถตีความได้ว่า ระดับของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักศึกษายังมากการรับรู้ศักยภาพทางสังคมจะยิ่งเพิ่มขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Durlak และคณะ [5], Wiekens และ Stapel [8], Axelrod และคณะ [6], Kimber และ Sandel [9], Ji และคณะ [39], และ Mindess และคณะ [7] พบว่าเมื่อระดับของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของกลุ่มตัวอย่างเพิ่มสูงขึ้น ส่งผลต่อการรับรู้ศักยภาพทางสังคมเพิ่มสูงขึ้นตามไปด้วย โดยสามารถอธิบายได้ว่าการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมประกอบไปด้วยองค์ประกอบ 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้ตนเอง (Self-Awareness) ด้านการจัดการตนเอง (Self-Management) ด้านการตระหนักรู้สังคม (Social-Awareness) ด้านการรับผิดชอบต่อการตัดสินใจ (Responsible Decision Making) และด้านการสร้างสัมพันธภาพ (Relationship Skills) ซึ่งองค์ประกอบด้านต่างๆ เหล่านี้จะส่งผลให้นักศึกษาสามารถรับรู้และเข้าใจ

ความคิด อารมณ์ และความรู้สึกของตนและผู้อื่นได้ถูกต้องตามความเป็นจริง สามารถควบคุมอารมณ์และการกระทำของตนให้แสดงออกได้อย่างเหมาะสม สามารถตัดสินใจและรับผิดชอบต่อสิ่งที่เกิดขึ้นอันเนื่องมาจากการกระทำของตนเอง รวมทั้งสามารถสื่อสารกับผู้อื่นและสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี ซึ่งความสามารถในการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนิสิตจะสามารถป้องกันความเสี่ยงและแก้ไขปัญหาพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนิสิตจึงควรได้รับการพัฒนา เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมพึงประสงค์ให้เกิดขึ้น ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญมากสำหรับการดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างเหมาะสมและเป็นปกติสุข

9. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลวิจัยไปใช้

จากการศึกษาพบว่าระดับของการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักศึกษา สามารถได้รับการพัฒนาให้สูงขึ้นได้ด้วยโปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมสำหรับนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4-6 ของ รังสิริศรัศม์ นิลรัตน์ [40] ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับการพัฒนาการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักศึกษา โดยสามารถนำไปปรับใช้ให้เหมาะสมกับช่วงอายุของนักศึกษาได้ดังนี้

1. ผู้สอนควรมีบทบาทในการเปิดโอกาสให้นักศึกษามีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นในการทำกิจกรรมอย่างทั่วถึง เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาได้มีโอกาสฝึกฝนการแสดงออกทางความคิดที่เสริมสร้างการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. ผู้สอนควรมีบทบาทในการเปิดโอกาสให้นักศึกษามีส่วนร่วมในการแสดงออกถึงความสามารถในการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมในสถานการณ์สมมติอย่างทั่วถึง เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาได้มีโอกาสฝึกฝนการแสดงออกถึงความสามารถในการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมในสถานการณ์จริงได้อย่างถูกต้อง

3. ผู้สอนควรแจ้งผลการประเมินใบงานของนักศึกษาแต่ละคนให้ทราบในทุกกิจกรรม เพื่อเป็นข้อมูล



ย้อนกลับให้นักศึกษาได้ประเมินระดับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมด้วยตนเอง ซึ่งจะทำให้ นักศึกษามีความสนใจในการทำกิจกรรมอย่างต่อเนื่อง

4. ในส่วนของกิจกรรมกลุ่มแต่ละครั้งผู้สอนควรแบ่งกลุ่มนักศึกษาในการทำกิจกรรม โดยแบ่งกลุ่มให้นักศึกษาทุกคนสลับเปลี่ยนกลุ่มการทำกิจกรรมไปเรื่อยๆ เพื่อเปิดโอกาสให้นักศึกษาทุกคนได้ทำงานร่วมกันอย่างทั่วถึง ซึ่งจะช่วยให้ นักศึกษาได้เรียนรู้ถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล การทำงานร่วมกับผู้อื่นในลักษณะต่าง ๆ รวมไปถึงได้ฝึกฝนวิคิด วิธีการทำงาน การแสดงออก และการแก้ไขปัญหาในกลุ่มที่แตกต่างกันไปแต่ละสถานการณ์อย่างเหมาะสม

5. ในขณะที่ทำกิจกรรมทุกครั้งผู้สอนควรสังเกตและบันทึกพฤติกรรม การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักศึกษาเป็นรายบุคคล โดยเฉพาะอย่างยิ่งพฤติกรรม การเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมที่ไม่เหมาะสมของนักศึกษา แล้วนำมาแยกเป็นตัวอย่างคำถามของกิจกรรมในแต่ละครั้ง เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาช่วยกันคิดวิธีการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในห้องเรียน และเป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักศึกษาที่แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ซึ่งจะช่วยให้ นักศึกษาคนดังกล่าวได้ตระหนักถึงพฤติกรรมของตนเองในทันที เนื่องจาก นักศึกษาบางคนไม่ทราบลักษณะและวิธีการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของตนเอง

6. ควรส่งเสริมลักษณะกิจกรรมที่สอดคล้องกับการพัฒนาการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักศึกษา ระดับปริญญาตรี เช่น กิจกรรมที่เข้าไปมีส่วนร่วม กับชุมชน และการให้บริการแก่ชุมชนในลักษณะจิตอาสา เป็นต้น (Wilhite & Silver, 2005)

10. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรศึกษาระดับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของนักศึกษาระดับชั้นอื่นๆ เพื่อส่งเสริมให้นักศึกษาในทุกๆระดับชั้นเข้าใจและเห็นความสำคัญในการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมของตนเองมากขึ้น ซึ่งจะเป็นแนวทางในการป้องกันความเสียหายทางพฤติกรรมของนักศึกษาที่มีประสิทธิภาพในอนาคต

2. ควรจะศึกษาตัวแปรทำนายอื่นๆ ที่สามารถทำนายผลการเรียนและการรับรู้ศักยภาพทางสังคมของนักศึกษาเพิ่มเติม เพื่อนำมาใช้เป็นข้อมูลย้อนกลับในการส่งเสริมผลการเรียน และคุณลักษณะการรับรู้ศักยภาพทางสังคมของนักศึกษาได้อย่างเหมาะสม

3. ควรจะพัฒนาแบบประเมินการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม และแบบสอบถามเกี่ยวกับการรับรู้ศักยภาพทางสังคมรูปแบบอื่นเพิ่มเติม เพื่อให้การวัดระดับการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคม และคุณลักษณะของการรับรู้ศักยภาพทางสังคมของนักศึกษามีความเที่ยง (Reliability) และความตรง (Validity) มากยิ่งขึ้น และจะช่วยให้สามารถวางแผนการแก้ไขปัญหาการเรียน และพฤติกรรมทางสังคมที่ไม่เหมาะสมของนักศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- [1] National Center for Education Statistics. (2002). **Dropout rates in the United States 2000.** Washington, DC: U.S. Department of Education, Offices of Educational Research and Improvement.
- [2] Casel. (2010). **The benefits of school-based social and emotional learning programs: Highlights from a major new report.** Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <http://www.casel.org>
- [3] Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2009). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. **Early Childhood Education.** 37. 303-309.



- [4] Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., et al. (2008). **The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews.** Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- [5] Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. **American Journal of Community Psychology.** 45. 294-309.
- [6] Axelrod, M. I., Zhe, E. J., Haugen, K. A., & Klein, J. A. (2009). Self-management of on-task homework behavior: A promising strategy for adolescents with attention and behavior problems. **School Psychology Review.** 38. 325-333.
- [7] Mindess, M., Chen, M., & Brenner, R. (2008). Social-emotional learning in the primary curriculum. **Young Children.** 63(6): 56-60.
- [8] Wiekens, C. J., & Stapel, D. A. (2010). Self-awareness and salience of social versus individualistic behavioral standards. **Social Psychology.** 41(1): 10-19.
- [9] Kimber, B., & Sandell, R. (2009). Prevention of substance use among adolescents through social and emotional training in school: A latent-class analysis of a five-year intervention in Sweden. **Journal of Adolescence.** 32. 1403-1413.
- [10] Velsor, P. V. (2009). Task Groups in the School Setting: Promoting Children's Social and Emotional Learning. **The Journal for Specialists in Group Work.** 34(3): 276-292.
- [11] Coryn C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. **Journal of Psychoeducational Assessment.** 27 (4): 283-295.
- [12] สุนทรี ชำรงโสติดิสกุล. (2550). การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ตนเองของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดกิจกรรมกลุ่ม. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การศึกษาพิเศษ) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- [13] ปิยนฎ สิทธิฤทธิ์. (2549). ปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อการตระหนักรู้ตนเองของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตพื้นที่การศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- [14] วาสิณี ชุ่มกิ่ง. (2549). ผลของกิจกรรมกลุ่มที่มีต่อทักษะชีวิตด้านจิตพิสัยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. การแนะแนวและให้คำปรึกษา. กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- [15] อุดล นาคะโร. (2551). การพัฒนาหลักสูตรเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการจัดการตนเองโดยใช้กิจกรรมแนะแนว สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (การวิจัยและพัฒนา



- หลักสูตร). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- [16] จีรวดี จุลสารวอล. (2552). การศึกษาและการสร้างโมเดลการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนาสมรรถภาพทางสังคมของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 ของโรงเรียนในสังกัดเมืองพัทยา. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- [17] สกล วรเจริญศรี. (2550). การศึกษาทักษะชีวิตและการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น. วิทยานิพนธ์ กศ.ด. (สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- [18] ศมาภรณ์ แผนสมบุรณ์. (2548). ผลของโปรแกรมทักษะชีวิตเพื่อพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดจันทร์สโมสร. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- [19] Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., Zelli, A., & Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Multidimensional latent construct analyses of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. **Psychological Assessment**. 14. 60-73.
- [20] Jessor, R., Donovan, E. J., & Costa, M. F. (1991). **Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development**. Cambridge: Cambridge University Press.
- [21] Bandura, A. (1989). **Social Learning Theory**, Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- [22] Kanfer, F. H. (1980). **Self-management method**. New York: The Pergamon Press.
- [23] Becker, M. H., Drachman, R. H. and Kirscht, J. P. (1975). A new approach to explaining sick-role behavior in low-income populations. **American Journal of Public Health**. 64(3): 197-206.
- [24] Strecher, V. J., & Rosenstock, I. M. (1997). **The health belief model**. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- [25] Westwood, P. (1997). **Commonsense Methoda for Children with Special Needs**. London: Routledge.
- [26] Goleman, D. (1998). **Working with Emotional Intelligence**. New York: Bantam Books.
- [27] Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. New Jersey: Printice-Hall.
- [28] Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). **What is emotional intelligence?**. New York: Basic Books.
- [29] Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). **Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research**. Reading, Massachusette: Addison Wesley Publishing.



- [30] Elliott, D. S., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. **Prevention Science**. 5. 47-53.
- [31] Hawkins, J. D., Catalano, F. R., and Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse and prevention. **Psychological Bulletin**. 112 (1): 64-105.
- [32] Washburn, I. J. (2010). **Evaluation of a social emotional and character development program**. Oregon: Oregon State University.
- [33] Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T. J., & Kronmiller, K. (2009). Promoting social and emotional learning in second grade students: A study of the strong start curriculum. **Early Childhood Educational**. 37. 51-56.
- [34] Hearle, N. J. (2008). **Investigating the impact of social-emotional interventions: An evaluation of the "Welcome to my life" program**. Vancouver: University of British Columbia.
- [35] Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of strong kids and strong teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. **Journal of Applied School Psychology**. 24(2): 209-224.
- [36] Hansen. S. C. (2007). **The effect of language ability of internalizing students on improvement in strong kids: A social and emotional learning curriculum for students in grades 4-8**. Hawaii: Brigham Young University.
- [37] Isava, D. M. (2006). **An investigating the impact of social and emotional learning curriculum on problem symptoms and knowledge gains among adolescents in a residential treatment center**. Eugene: University of Oregon.
- [38] Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. **Applied Developmental Psychology**. 26: 171-200.
- [39] Ji, P., Axelrod, J., Foster, C., Keister, S., O'Brien, M. U., Ogren, K., & Weissberg, R. P. (2008). A model for implementing and sustaining schoolwide social and emotional learning. **The Community Psychologist**, 41(2): 39-42.
- [40] รังสิริศม์ นิลรัตน์. (2553). การพัฒนาโปรแกรมการเรียนรู้ทางอารมณ์และสังคมสำหรับนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4-6. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

