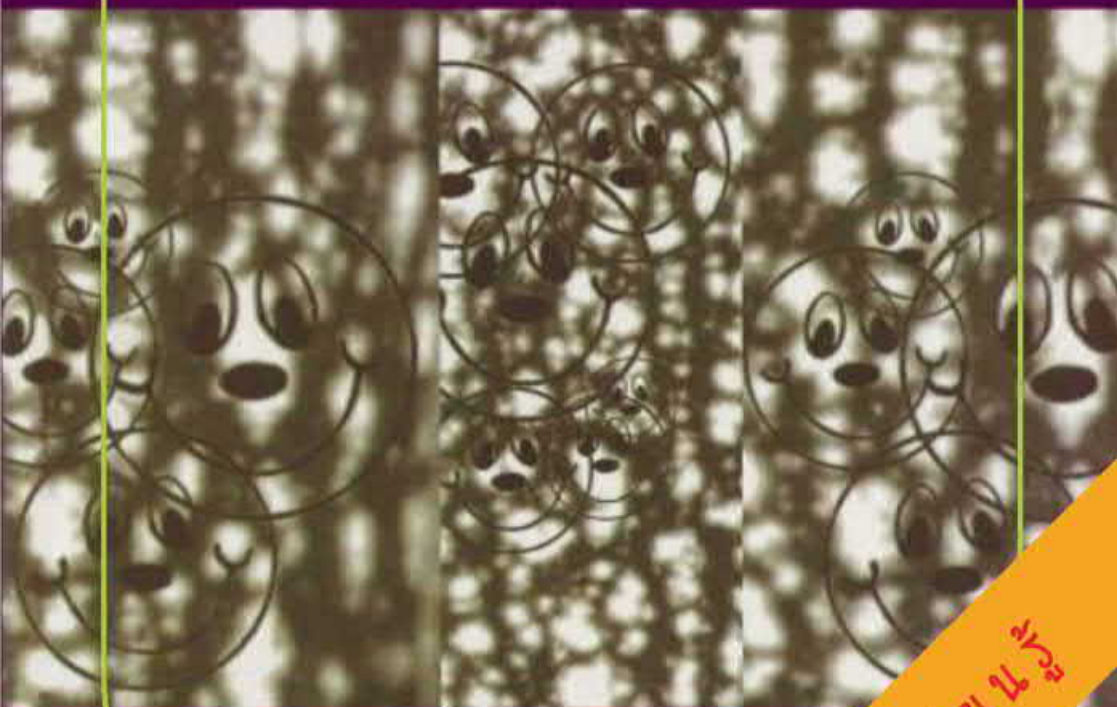


เสริมสร้างการรู้ค่าตน... ในห้องเรียน



ปฏิบัติการเรียนรู้



กระทรวงศึกษาธิการ

หนังสือความรู้สำหรับครู

เสริมสร้างการรู้จักคุณค่าตนในห้องเรียน
(Enhancing Self-Esteem in the Classroom)

เดนีส ลอว์เรนซ์
(Denis Lawrence)
เขียน

นักแปลเครือข่ายกรมวิชาการ แปล

สถาบันการแปลหนังสือ

กระทรวงศึกษาธิการ

กรมวิชาการ

Enhancing Self-Esteem in the Classroom

English language edition published by

Paul Chapman Publishing Ltd.,

Copyright. Denis Lawrence 1996.

หนังสือแปลอันดับที่ 187 สาขาการศึกษา
จัดพิมพ์ครั้งที่ 1 พ.ศ. 2545 จำนวน 45,000 เล่ม
ลิขสิทธิ์เป็นของกระทรวงศึกษาธิการ

แปลและจัดพิมพ์โดย

สถาบันการแปลหนังสือ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ

ถนนราชดำเนินนอก เขตดุสิต กรุงเทพฯ 10300

โทร. 02-282-9222 ต่อ 509

โทรสาร 02-628-5341

ข้อมูลทางบรรณานุกรมของหอสมุดแห่งชาติ

ลอว์เรนซ์, เดนิส.

เสริมสร้างการรู้ค่าตน...ในห้องเรียน,--กรุงเทพฯ :

กรมวิชาการ, 2545

หน้า

กิจกรรมการเรียนรู้การสอน. I. กรมวิชาการ II. ชื่อเรื่อง

371.392

ISBN 974-269-2424

การเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเอง
ส่งผลทางบวกต่อทั้งผลสัมฤทธิ์
ทางวิชาการ และการพัฒนาตนเอง
รวมทั้งการพัฒนาทางสังคม

เสริมสร้างการรู้ค่าตน... ในห้องเรียน



หนังสือเล่มนี้จัดทำขึ้นด้วยความมุ่งหมาย
เพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้ตามแนวการจัดการศึกษา
แห่งพระราชบัญญัติการศึกษา พุทธศักราช 2542



ประกาศกระทรวงศึกษาธิการ
เรื่อง อนุญาตให้ใช้หนังสือในโรงเรียน

ด้วยกรมวิชาการ ได้จัดทำหนังสือแปลเรื่อง เสริมสร้างการรู้จักตน...ในห้องเรียน ซึ่งแปลจากหนังสือฉบับภาษาอังกฤษ เรื่อง *Enhancing Self-Esteem in the Classroom* เขียนโดย Denis Lawrence เพื่อใช้เป็นหนังสือคู่มือพัฒนาผู้เรียนสำหรับครู อาจารย์ ผู้บริหารการศึกษา ตลอดจนนักการศึกษาทั่วไป

กระทรวงศึกษาธิการพิจารณาแล้ว อนุญาตให้ใช้หนังสือนี้ในโรงเรียนได้

ประกาศ ณ วันที่ 21 พฤษภาคม พ.ศ. 2545

(นายสงบบ ลักษณะ)

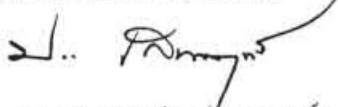
รองปลัดกระทรวง ปฏิบัติราชการแทน
ปลัดกระทรวงศึกษาธิการ

คำนำ

หนังสือเรื่อง *เสริมสร้างการรู้จักตน...ในห้องเรียน* เล่มนี้ แปลจากหนังสือฉบับภาษาอังกฤษเรื่อง *Enhancing Self-Esteem in the Classroom* เขียนโดย Denis Lawrence มีเนื้อหาที่ให้ความรู้และแนวคิดในการส่งเสริมนักเรียนให้เห็นคุณค่าของตนเอง เพราะการที่ผู้เรียนยอมรับนับถือตนเองว่ามีความสามารถ มีคุณค่า ย่อมส่งผลสัมฤทธิ์ทั้งในด้านวิชาการ อารมณ์ และสังคม ตลอดจนมีพลังใจและแรงจูงใจต่อประสิทธิภาพการเรียนรู้ กระตือรือร้นเมื่อได้รับสิ่งท้าทายใหม่ๆ มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีปัญหาทางพฤติกรรมน้อย และสามารถแก้ปัญหาด้านการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สาระในหนังสือเล่มนี้ประกอบด้วยการวางกรอบการพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเอง การใช้คำถามเพื่อให้นักเรียนสำรวจตนเองและตระหนักในคุณค่าที่ตนมี กิจกรรมการเรียนรู้และเกมที่เน้นความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน ตลอดจนข้อเสนอแนะและกลวิธีที่ช่วยให้ครูดำรงรักษาการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียน และจัดการผลกระทบที่เกิดจากแรงกดดันต่างๆ ได้

กรมวิชาการเห็นว่าหนังสือนี้จะเป็นประโยชน์ต่อการเสริมสร้างศักยภาพในการเรียนรู้ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของนักเรียน จึงได้จัดประชุมปฏิบัติการนักแปลเครือข่ายของกรมวิชาการ เพื่อร่วมกันแปลหนังสือนี้ สำหรับใช้เป็นคู่มือพัฒนาผู้เรียน และขอความร่วมมือรองศาสตราจารย์หอมหวล ชื่นจิตร เป็นผู้ตรวจการแปล กรมวิชาการขอขอบคุณนักแปลเครือข่าย วิทยากร ผู้ตรวจ และผู้เกี่ยวข้องทุกคนที่ร่วมกันจัดทำหนังสือเล่มนี้ไว้ ณ โอกาสนี้


(นายประพัฒน์พงศ์ เสนาฤทธิ์)

อธิบดีกรมวิชาการ

16 พฤษภาคม 2545

ถ้อยแถลง

หนังสือเล่มนี้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าตนเองกับสัมฤทธิ์ผล และยังแสดงให้เห็นคุณค่าในการช่วยเหลือนักเรียนให้พัฒนาการเห็นคุณค่าของตนเอง นักเรียนที่เห็นคุณค่าตนเองสูงจะมีปัญหาทางพฤติกรรมน้อย และจะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีความรับผิดชอบสูง การวิจัยแสดงให้เห็นว่าครูอยู่ในฐานะที่มีพลังเต็มที่ที่จะทำให้การเห็นคุณค่าตนเองเกิดขึ้น จากทั้งการสอนตามปกติและการนำเอาโปรแกรมพิเศษมาใช้ร่วม

ตั้งแต่การพิมพ์ครั้งแรก ความจำเป็นที่ครูจะช่วยนักเรียนพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเองมีความชัดเจนยิ่งขึ้น ในทศวรรษนี้เราเห็นได้ว่าสังคมมีการแข่งขันมากขึ้นอย่างต่อเนื่อง และส่งผลให้เกิดแรงกดดันต่อนักเรียนมากขึ้นในการที่จะก้าวสู่ความสำเร็จ เรื่องนี้เป็นความจริงอย่างยิ่ง โดยเฉพาะในการจัดการศึกษาที่นักเรียนยุคปัจจุบันเห็นความจำเป็นที่ต้องมีทักษะก่อนเข้าสู่ตลาดแรงงานซึ่งมีการแข่งขันสูง ในปัจจุบันมีการเน้นความต้องการคุณสมบัติที่เหมาะสมมากยิ่งขึ้น ตามหลักการแล้วการมีวัตถุประสงค์เช่นนั้นไม่ผิด อย่างไรก็ตามการมุ่งเน้นการเรียนรู้ด้านทักษะมากเกินไปย่อมเป็นอันตรายต่อการศึกษาของนักเรียนโดยรวม จึงเกิดข้อคิดเห็นสนับสนุนให้มีการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาอารมณ์และสังคมเช่นเดียวกับการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาสติปัญญา

เมื่อพิมพ์หนังสือนี้ครั้งแรก โรงเรียนก็ได้มีบรรยากาศการทดลองเรื่องนี้อยู่แล้ว โปรแกรมช่วยเหลือนักเรียนพัฒนาทักษะทางสังคมถือเป็นเรื่องปกติ แต่เป็นที่น่าเศร้าใจที่บรรยากาศทางการเมืองไม่เปิดโอกาสให้สานต่อแนวคิดนี้ต่อไป ครูได้ตระหนักอยู่เสมอดังบทบาทของตนเองที่จะช่วยเหลือนักเรียนให้เรียนรู้วิธีการพัฒนาไปสู่การเป็นผู้ใหญ่ที่มีความ

รับผิดชอบ แต่ในช่วงเวลาที่ผ่านมามพวกเขาได้ค่อยๆ เห็นความลดน้อย
ของเวลาที่จัดให้มีไว้สำหรับการจัดการศึกษาด้านสำคัญนี้ ครูที่ยึดมั่น
ในวิธีการนี้มาก่อนเกิดความรู้สึกขมขื่นกับสิ่งที่เคยเชื่ออย่างหลีกเลี่ยง
ไม่ได้ สิ่งนี้ได้ก่อให้เกิดผลกระทบต่อขวัญกำลังใจและการเห็นคุณค่า
ตนเองของครูเป็นที่สุด ยิ่งกว่านั้นเกิดการเปลี่ยนแปลงและนวัตกรรม
ทางการศึกษาอย่างมากมายในช่วงทศวรรษนี้ และหลายอย่างกดดันครู
อันเป็นผลเนื่องมาจากสภาวะทางเศรษฐกิจมากกว่าการจัดอันดับความ
สำคัญทางการจัดการศึกษา จึงไม่น่าแปลกใจเลยที่เราเห็นครูตกอยู่ภาย
ใต้แรงกดดันและเห็นคุณค่าตนเองต่ำมากกว่าแต่ก่อน ในหนังสือเล่มนี้
ที่พิมพ์ครั้งแรก ผู้เขียนได้เน้นความสำคัญของความสัมพันธ์ระหว่าง
การเห็นคุณค่าตนเองของครูกับการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียน ครู
ที่เห็นคุณค่าตนเองสูงมีแนวโน้มที่จะผลิตนักเรียนที่เห็นคุณค่าตนเองสูง
อย่างไรก็ตาม ครูที่ตกอยู่ภายใต้อาแรงกดดันก็เริ่มที่จะเห็นคุณค่าตนเองต่ำ
ในไม่ช้า ดังนั้นจึงเป็นสิ่งสำคัญที่ครูจะต้องได้รับการปกป้องจากแรงกดดัน
ที่มากเกินไป เมื่อสิ่งนี้เกิดขึ้น การเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียนก็ได้รับ
ผลกระทบอีกครั้งหนึ่ง ดังนั้นจึงเป็นสิ่งที่ต้องเอาใจใส่ในเรื่องที่ว่าใน
บรรยากาศทางการเมืองปัจจุบันดูเหมือนว่าครูทำงานมากเกินไป เกิด
ความสับสนในบทบาท และเป็นกังวลในอนาคตของพวกเขา

การเปลี่ยนแปลงบรรยากาศทางการศึกษาเป็นผลทำให้จำเป็นต้อง
จัดพิมพ์ฉบับปรับปรุงขึ้นขณะนี้การเน้นในเรื่องการเห็นคุณค่า
ตนเองของครูเป็นสิ่งที่ต้องการมากยิ่งขึ้น ดังนั้นหนังสือเล่มนี้จึงรวมเอา
ข้อแนะนำและยุทธศาสตร์เพิ่มเติมเพื่อช่วยให้ครูดำรงการเห็นคุณค่า
ตนเองและสามารถจัดการผลกระทบที่อาจเกิดจากประสบการณ์ที่มี
กดดันได้ดีขึ้น หนังสือเล่มนี้ได้เพิ่มกิจกรรมให้ครูในการวางแผนที่จะใช้
โปรแกรมการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียนเอาไว้ด้วย

สารบัญ

	หน้า
ถ้อยแถลง	7
บทนำ	12
บทที่ 1 การเห็นคุณค่าตนเอง	18
การอธิบายความหมายของคำ	18
การเห็นคุณค่าตนเองมีผลอย่างไร	27
ลำดับขั้นของการเห็นคุณค่าตนเอง	30
หลักฐานที่สนับสนุนการส่งเสริมให้เห็นคุณค่าตนเอง	32
บทที่ 2 การประเมินการเห็นคุณค่าตนเอง	38
แบบตรวจสอบรายการ	39
แบบสอบถามลอร์แอ็ค	40
วิธีการประเมินแบบอื่น ๆ	45
บทที่ 3 การเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองในห้องเรียน	51
คุณลักษณะการให้คำปรึกษาที่พึงประสงค์	52
การเห็นคุณค่าตนเองของครู	59
การสื่อสาร	60
รูปแบบการสอนที่ครูพึงพอใจ	67
ผลที่คาดหวัง	68
การพบปะกันทุกวัน	69
บทที่ 4 กิจกรรมในห้องเรียน	72
จุดประสงค์และเหตุผล	72
การแนะนำโปรแกรม	73
กิจกรรมไว้วางใจ	75

	หน้า
การแสดงความรู้สึก	76
ผลย้อนกลับเชิงบวก	76
ยอมลงเสียง	79
ใช้วิธีจัดกิจกรรมทั้งโรงเรียน	81
กิจกรรมด้านหลักสูตร	82
การพัฒนาความสามารถในการควบคุมจากภายใน	83
งานสอนเสริมแบบขั้นแข็ง	84
บทที่ 5 วิธีการให้คำปรึกษา	89
การแนะนำโปรแกรมการให้คำปรึกษาแก่นักเรียน	90
การยุติการให้คำปรึกษา	98
การเรียนรู้กับบุคคลนอกวงวิชาชีพ	99
การสร้างสิ่งแวดล้อมในการให้คำปรึกษา	100
การคัดเลือกนักเรียน	101
บทที่ 6 ปัญหาพฤติกรรม	103
นักเรียนก่อความ	105
กลไกป้องกันการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ	110
การสับประมาทและตำหนิผู้อื่น	111
การโกหกและคุยโอ้อวด	113
ฝันกลางวัน	115
ความก้าวร้าวรุนแรงและการข่มเหงรังแก	116
เด็กไม่ชอบไปโรงเรียน	119
บทที่ 7 การอ่านซ่อมเสริม	123
ข้อค้นพบจากงานวิจัย	123

	หน้า
การเลือกวิธีแก้ไขที่เหมาะสม	130
การคงสิ่งที่ได้จากการอ่านไว้เป็นระยะยาว	133
ผลของการแก้ไขเชิงบำบัดต่อนักเรียนที่มีภาวะ เสียการอ่าน	134
บทที่ 8 การเห็นคุณค่าตนเองของครู	138
ปรัชญาสุขนิยม	139
การเปลี่ยนแปลงอารมณ์ด้วยวิธีเปลี่ยนความคิด	141
การยอมรับตนเอง	146
พ่อแม่เจ้าปัญหาที่คอยคุกคามการเห็นคุณค่าในตนเอง	147
มาสนุกกันเถอะ	154
ทงไว้ซึ่งการเห็นคุณค่าตนเองในฐานะผู้บริหาร	154
การเห็นคุณค่าตนเองกับความเครียด	162
บทสรุป	169
ภาคผนวก	172
แหล่งอ้างอิง	176

บทนำ

การวิจัยที่น่าตื่นตาตื่นใจมากที่สุดอย่างหนึ่งในวงการจิตวิทยาการศึกษา ในช่วงเวลาที่ผ่านมา ก็คือการพบว่าระดับความสำเร็จของคนขึ้นอยู่กับว่า พวกเขาจะรู้สึกต่อตัวเองอย่างไร หลักฐานการวิจัยจำนวนมากได้บ่งชี้ให้เห็นความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างการเห็นคุณค่าตนเองกับสัมฤทธิ์ผล โดยเฉพาะในด้านการเห็นคุณค่าตนเองกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

แต่สิ่งที่น่าตื่นตาตื่นใจกว่านั้นก็คือว่าผลการวิจัยนี้มีนัยที่เป็นประโยชน์ในการสอนได้ จะเห็นได้ชัดเจนจากการวิจัยว่าครูอยู่ในฐานะ ที่มีพลังเต็มที่ที่จะชักจูงให้นักเรียนเห็นคุณค่าตนเองทั้งจากการใช้ กิจกรรมที่เป็นระบบและจากการสร้างสัมพันธ์ภาพที่ต้องเอาใจใส่เป็นพิเศษกับนักเรียน การศึกษาของกลุ่มจิตวิทยามนุษยนิยมได้เน้นไปที่ ความสำคัญขององค์ประกอบด้านบุคลิกภาพบางประการซึ่งจะนำไปใช้ ประโยชน์ได้ในการสร้างสัมพันธ์ภาพดังกล่าว มีหลักฐานชี้ชัดว่าความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนมีผลทั้งการเพิ่มและลดการเห็นคุณค่าตนเอง

กระบวนการจะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อครูเริ่มมีความสัมพันธ์กับนักเรียน และอาจมีผลทั้งการเพิ่มหรือลดการเห็นคุณค่าตนเองก็ได้ ยิ่งกว่านั้น กระบวนการนี้จะเกิดขึ้น ถึงแม้ว่าครูจะตระหนักถึงเรื่องนี้หรือไม่ก็ตาม

ในขณะที่ครูบางคนอาจเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียน ด้วยสัญญาติญาณ แต่มีหลักฐานบ่งชี้ว่าครูที่ตระหนักถึงหลักการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองจะประสบผลสำเร็จมากกว่า

การสอนจะมีประสิทธิภาพมากขึ้น ถ้าครูสามารถผสมผสานวิธีการสอนที่เน้นทั้งการพัฒนาทักษะและผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งทางด้านการเห็นคุณค่าตนเอง มีหลักฐานชี้ให้เห็นแนวคิดที่ว่า ครูไม่จำเป็นต้องตัดสินใจเลือกว่าจะสอนทักษะหรือสอนการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเอง แต่ครูสามารถสอนทั้งสองอย่างไปพร้อมกันได้ อันที่จริงครูที่ประสบความสำเร็จในการสอนมักจะผสมผสานวิธีการที่เน้นทั้งด้านอารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรม การสอนส่วนใหญ่ที่ผ่านมา ก็คือกระบวนการปฏิสัมพันธ์ของมนุษย์นั่นเอง

อย่างไรก็ตาม การพัฒนาในช่วงเร็วๆ นี้ใช้กระบวนการสอนที่ค่อนข้างจะไม่เน้นด้านความเป็นมนุษย์ การพัฒนาทางด้านเทคโนโลยีขั้นสูงและการนำเอาคอมพิวเตอร์มาสอนในโรงเรียนเป็นการเพิ่มความพร้อมให้ครูซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อนักเรียนอย่างมากโดยไม่มีข้อกั๊กขาดแต่อันตรายก็อาจมีในแง่ที่ชวนให้สงสัยว่าความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีเหล่านี้จะถูกนำมาใช้แทนครู ที่เป็นอันตรายยิ่งกว่านั้นคือการเน้นวิธีการสอนโดยตรงที่กระทำกันอยู่ในปัจจุบันนี้

ในการศึกษาผลการสอน 3 แบบในระยะยาวจากนักเรียนอายุ 4 ปี ชเวนฮาร์ดและคณะ (Schweinhart et al, 1986) ได้ค้นพบสิ่งที่น่าตกใจคือ นักเรียนที่ผ่านกระบวนการสอนโดยตรง (Direct Instruction-DISTAR) ไม่มีภาพลักษณ์เชิงบวกของตนเมื่ออายุ 5 ปี 8 ปี และ 15 ปี เหมือนกับนักเรียนที่ผ่านการจัดการศึกษาแบบอื่นๆ การทดลองดำเนินการดังนี้ นักเรียนจำนวน 1 ใน 3 เข้าร่วมโครงการ

เตรียมความพร้อมก่อนเรียนด้วยตนเอง อีก 1 ใน 3 ได้รับการสอนโดยตรง และ 1 ใน 3 สุดท้ายได้รับการจัดการศึกษาแบบปฐมวัยตามปกติ การติดตามผลพบว่านักเรียน 2 ใน 3 ที่ไม่ได้รับการสอนโดยตรงให้ความร่วมมือมากขึ้น มีแรงจูงใจที่จะศึกษาต่อมากและค่อนข้างจะมีปัญหาน้อย

ไม่ว่างานวิจัยชิ้นนี้จะดีหรือไม่ก็ตาม แต่ก็เป็นสิ่งเตือนใจที่เหมาะสมกับกาลเวลาว่าการศึกษาไม่เพียงเป็นการเรียนรู้ด้านทักษะและทางปัญญาเท่านั้น แต่ยังช่วยให้นักเรียนรู้จักตัวเอง สามารถดำรงชีวิตส่วนตัวและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเป็นสุข และยังช่วยให้พวกเขาพัฒนาเป็นผู้ใหญ่ที่มีแรงจูงใจ มีวุฒิภาวะและมีความสามารถ ถึงแม้ว่าการสอนโดยตรงยังคงเน้นบทบาทของครู แต่ปฏิสัมพันธ์ที่มีประสิทธิภาพระหว่างครูกับนักเรียนและโอกาสที่นักเรียนจะได้พัฒนาทักษะส่วนตัวกลับลดน้อยลง ทำให้นักเรียนขาดความกระตือรือร้น ขาดความอบอุ่น และการเผชิญปัญญาล้วนตัวได้ด้วยตนเอง

แกมเมจ (Gammage, 1986) ได้กล่าวเน้นเรื่องนี้ในการวิพากษ์วิจารณ์การฝึกอบรมครูของกระทรวงการศึกษาและวิทยาศาสตร์ประเทศอังกฤษ ว่าจะเป็นความคิดเห็นจากทางที่ว่าครูควรจะทำใจใส่ต่อการหาความรู้ให้มากขึ้น และสนใจกระบวนการสอนให้น้อยลง โดยให้หลักปรัชญา ‘กลับสู่พื้นฐานเดิม’ ที่นำเสนอไว้ในช่วงทศวรรษ 1960 จากคำกล่าวของแกมเมจที่ว่าวิธีการสอนมีความสำคัญเทียบเท่ากับสิ่งที่สอน แต่ดูเหมือนกระทรวงศึกษาธิการและการจ้างงานของประเทศอังกฤษกลับยึดตามปรัชญากลุ่มพฤติกรรมนิยมที่เน้นพฤติกรรมที่สังเกตได้และละเลยองค์ประกอบทางจิตพิสัย

ถ้าประเด็นนี้มีความชัดเจน ทำไมครูจึงไม่ตระหนักถึงความสำคัญของการสอนเพื่อเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเอง เหตุผลประการหนึ่งก็อาจเป็นเพราะว่าผู้วิจัยไม่สามารถนำเสนอผลการวิจัยให้เข้าใจได้ง่าย และค่อนข้างจะสับสนกับคำจำกัดความที่จะให้เข้าใจตรงกัน อาทิเช่น หนังสือ *English and English* (1958) ระบุคำศัพท์ประสมจำนวนพันๆ คำที่แตกต่างกัน และใช้คำนั้นในสาขาอรรถนิทัศน์ โดยใช้คำเดียวกันในความหมายที่ต่างกัน และทำนองเดียวกันก็ใช้คำต่างๆ กัน เช่น การเห็นคุณค่าตนเอง (self-esteem) อัตมโนทัศน์ (self-concept) และภาพลักษณ์แห่งตน (self-image) มักจะนำไปใช้ในความหมายเดียวกัน ไม่น่าประหลาดที่ครูบางคนสับสนเพราะผู้วิจัยเองไม่สามารถให้คำจำกัดความได้อย่างเหมาะสม แต่โชคดีที่ผู้ทำงานส่วนใหญ่ในเรื่องเดียวกันนี้เริ่มเห็นพ้องต้องกันด้วยความพึงพอใจ และขณะนี้โดยทั่วไปแล้วก็มีการยอมรับตามคำจำกัดความของอาร์ไกล (Argyle, 1970) ในบทที่หนึ่งจึงได้กล่าวถึงประเด็นนี้และยังได้อภิปรายถึงการพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเองไว้ด้วย

เหตุที่เป็นไปได้ประการที่สองว่าทำไมครูจึงให้ความสำคัญน้อยต่อการสร้างเสริมการเห็นคุณค่าตนเอง ก็คือครูไม่มีคู่มือในการใช้กิจกรรม เป็นที่ยอมรับว่าครูส่วนมากตระหนักถึงความต้องการที่จะให้แรงเสริมทางบวก และคุ้นเคยกับกิจกรรมเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองที่แคนฟิลด์และเวลส์ (Canfield and Wells, 1976) ได้นำเสนอไว้ แต่กิจกรรมเหล่านี้ก็ถูกละเลยอยู่บ่อยๆ โดยที่ครูเองก็รู้สึกว่ามีบางสิ่งบางอย่างขาดหายไป มีการชี้ให้เห็นว่าสิ่งที่ขาดหายไปนั้นเป็นส่วนหนึ่งที่อยู่ในกระบวนการสอนของครู นั่นคือ คุณภาพของลักษณะเฉพาะตัว และทักษะการบูรณาการ ความเชื่อมโยงนี้จึงเป็นสิ่งที่สำคัญยิ่ง

ตัวอย่างเช่น เบิร์นส์ (Burns, 19796) ได้สนใจวิธีการที่การเห็นคุณค่าตนเองของครูมีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียน โรเจอร์ส (Rogers, 1951) ได้นำเสนอทักษะการสื่อสารที่ครูจำเป็นต้องเรียนรู้เพื่อเป็นครูที่มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ที่น่าสนใจก็คือทักษะเดียวกันนี้มีความสัมพันธ์กับการพัฒนาอัตมโนทัศน์ซึ่งมีส่วนเชื่อมโยงกับความสำเร็จในการให้คำปรึกษา เรื่องนี้จะมีการวิเคราะห์ต่อไปทั้งด้านบุคลิกภาพและทักษะการสื่อสารซึ่งเป็นส่วนสำคัญในโปรแกรมให้คำปรึกษาซึ่งกล่าวไว้ในบทที่ห้า

ดังนั้นวัตถุประสงค์หลักของหนังสือเล่มนี้คือ ช่วยให้ครูชื่นชมกับวิธีการที่ตนจะสามารถช่วยให้แก่นักเรียนในชั้นเรียนเห็นคุณค่าตนเองและยังเป็นการให้แนวทางการปฏิบัติในการดำเนินการเรื่องนี้

ถึงแม้หนังสือเล่มนี้มีแนวคิดมุ่งเน้นความสัมพันธ์การเห็นคุณค่าตนเองกับสัมฤทธิ์ผล ผลชัดเจนที่ตามมาก็คือ การเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองเป็นจุดหมายการสอนที่มีคุณค่าในตัวเอง สรุปว่า การศึกษามีความหมายมากกว่าการเรียนรู้ทักษะทางวิชาการ ถ้าสามารถช่วยเหลือให้นักเรียนเข้าใจตัวเองดีขึ้น รู้สึกมีความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น เขาก็จะเป็นผู้มีความเข้มแข็ง สามารถจัดการความเครียดที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ในชีวิต และท้ายที่สุดก็จะเป็นพลเมืองที่ดี ครูตามบทบาทในอุดมคติคือผู้ที่สามารถใช้อิทธิพลในการพัฒนาสิ่งนี้ การเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองส่งผลทางบวกต่อทั้งผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการและการพัฒนาตนเองและการพัฒนาทางสังคม หนังสือเล่มนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ครูทั้งประถมและมัธยมศึกษายึดถือเป็นหลักการและแนวปฏิบัติที่จะนำไปประยุกต์

บทที่ 1 ให้ความหมายชัดเจนของคำที่ใช้และวางกรอบการพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเอง

บทที่ 2 ตรวจสอบคำถามการประเมินการเห็นคุณค่าตนเอง และนำเสนอแบบสอบถามมาตรฐานเพื่อให้ครูนำไปใช้

บทที่ 3 พิจารณาการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองให้เป็นกรอบงานของการสอนทุกอย่าง และมุ่งเน้นคุณภาพความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน

บทที่ 4 วางกรอบเกมและกิจกรรมที่ใช้ในการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเอง กับกลุ่มนักเรียนที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำอย่างได้ผลมาแล้ว

บทที่ 5 เริ่มโปรแกรมให้คำปรึกษา ที่ทั้งครูและบุคคลอื่นสามารถนำไปใช้กับนักเรียนที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ

บทที่ 6 พิจารณาถึงบทบาทของการเห็นคุณค่าตนเอง ในการจัดการกับปัญหาทางพฤติกรรม

บทที่ 7 ตรวจสอบการเห็นคุณค่าตนเอง ในลักษณะที่เป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมการอ่านซ่อมเสริม

บทที่ 8 อภิปรายถึงความสำคัญของการเห็นคุณค่าตนเองของครู และเสนอแนะวิธีการดำรงรักษาการเห็นคุณค่าตนเองในระดับสูงไว้

ตอนสุดท้ายเป็นภาคผนวกที่อภิปรายผลของการวิจัยของผู้เขียน ซึ่งโปรแกรมการให้คำปรึกษาในหนังสือเล่มนี้ยึดถือเป็นหลัก

การเห็นคุณค่าตนเอง

การอธิบายความหมายของคำ

การเห็นคุณค่าตนเองคืออะไร เมื่อเราใช้ศัพท์คำนี้นั้นเราทุกคนมีจำกัดความอยู่ในใจตัวเองแล้ว แต่การแสดงความคิดเห็นใดๆ เกี่ยวกับการเห็นคุณค่าตนเองในกลุ่มครู ดูเหมือนว่าจะมีการให้ความหมายคำนี้แตกต่างกันไป และในการให้ความหมายของการเห็นคุณค่าตนเองนั้น มักจะมีคำว่า “อัตมโนทัศน์” ‘ตัวตนในอุดมคติ’ และ ‘ภาพลักษณ์แห่งตน’ ปรากฏอยู่ด้วย

อันที่จริงแล้วงานเขียนที่มีมาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันมักจะใช้คำหลายๆ คำ เช่นนี้ เพื่อให้ความหมายในเรื่องเดียวกัน ดังนั้นจึงไม่ต้องสงสัยว่าทำไมครูจึงสับสนและไม่ยอมรับคำศัพท์ที่มีความหมายคลุมเครือ ซึ่งนำมาใช้บ่อยๆ ในการแสดงความคิดเห็นทางการศึกษา แต่โชคดีที่มีงานของบุคคลอย่างอาร์ไกล แห่งอังกฤษ และโรเจอร์ส แห่งสหรัฐอเมริกาที่ทำให้ความหมายของการเห็นคุณค่าตนเอง ชัดเจนขึ้นตามลำดับ ต้องขอบคุณบุคคลทั้งสองไว้ด้วย

อัตมโนทัศน์

สิ่งที่นำเสนออันดับแรกสุด คือ คำว่าอัตมโนทัศน์ มีผู้ให้ความหมายว่าเป็นผลรวมของลักษณะทางกายและจิตของบุคคลแต่ละคน และการประเมินค่าลักษณะเหล่านั้น โดยแบ่งออกเป็น 3 ด้าน คือ ด้านสติปัญญา (การคิด) ด้านจิตพิสัย (ความรู้สึก) และด้านพฤติกรรม (การกระทำ) เมื่อพิจารณาจากการปฏิบัติและการแสดงความคิดเห็นของครูแล้วพบว่า อัตมโนทัศน์เป็นการพัฒนาองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ ภาพลักษณ์แห่งตน ตัวตนในอุดมคติ และการเห็นคุณค่าตนเอง แม้ว่าหนังสือเล่มนี้จะให้ความสำคัญกับการเห็นคุณค่าตนเองเป็นส่วนใหญ่ แต่หากจะทำความเข้าใจกับความหมายของการเห็นคุณค่าตนเองแล้ว จำเป็นต้องอธิบายความหมายของภาพลักษณ์แห่งตน และตัวตนในอุดมคติด้วย เพราะคำว่าอัตมโนทัศน์เป็นคำที่มีความหมายกว้างและมีคำอีก 3 คำอยู่ภายใต้คำๆ นี้

อัตมโนทัศน์ คือความตระหนักในตนเองของบุคคลแต่ละคน ซึ่งเป็นความตระหนักถึงเอกลักษณ์ของตนเอง ความซับซ้อนเกี่ยวกับลักษณะของ ‘ตน’ หรือ ‘อัตต’ นี้ ได้ครอบงำการคิดของนักปรัชญามาหลายศตวรรษแล้ว และถือว่ายังไม่เป็นเรื่องสำคัญพอที่นักจิตวิทยาจะให้ความสนใจ จนกระทั่งเจมส์ (James, 1890) ได้รื้อฟื้นความคิดในวงการปรัชญา เจมส์และนักปรัชญาร่วมสมัยได้พยายามทำความเข้าใจกับลักษณะของ ‘ตน’ และ ‘ฉัน’ ในฐานะผู้ถูกกระทำ และ ‘ฉัน’ ในฐานะผู้กระทำ ทั้งในลักษณะที่เป็นความจริง (ที่ไม่เกี่ยวกับความรู้สึกหรือความคิดเห็นของผู้อื่น) และในลักษณะที่เกิดจากความรู้สึกหรือ

ความคิดเห็นของผู้อื่น) และในที่สุดก็สรุปว่า สมควรอย่างยิ่งที่นักจิตวิทยาจะศึกษา ‘ตน’ ในฐานะปรากฏการณ์ที่เป็นอยู่จริง เขาได้สังเกตเห็นว่าทารกมีพัฒนาการจากภาวะสับสนที่เกิดขึ้นอย่างมากมาย จนถึงภาวะผู้ใหญ่ที่มีจิตสำนึกในตนเอง ทำให้รู้ว่ากระบวนการพัฒนาตลอดชีวิตนั้น คือกระบวนการทำความเข้าใจกับบุคลิกลักษณะของตนเอง และความรู้สึกที่มีต่อบุคลิกลักษณะนั้นมากขึ้นเรื่อยๆ จากแนวความคิดดังกล่าวเราจะเห็นว่า อัตมโนทัศน์นี้เป็นคำที่มีความหมายครอบคลุมคำอื่น (ดูรูปที่ 1.1) เพราะว่า คำที่รวมอยู่ภายใต้คำว่า “ตน” นี้มีคำอีก 3 คำ ได้แก่ ภาพลักษณ์แห่งตน (สิ่งที่บุคคลนั้นเป็นอยู่) ตัวตนในอุดมคติ (สิ่งที่บุคคลนั้นอยากเป็น) และการเห็นคุณค่าตนเอง (ความรู้สึกที่มีต่อความแตกต่างระหว่างสิ่งที่เป็นอย่างกับสิ่งที่อยากเป็น)



รูปที่ 1.1 อัตมโนทัศน์ในลักษณะคำที่มีความหมายครอบคลุมคำอื่น

ในการทำความเข้าใจกับคำศัพท์ที่มีความหมายครอบคลุมคำนี้ ผู้อ่านอาจถามตนเองว่า “ฉันเป็นใคร” หลายๆ ครั้ง ในการถามครั้งแรก อาจได้คำตอบเป็นชื่อและบางทีก็บอกเพศ คำถามครั้งที่สองอาจได้คำตอบเป็นอาชีพการงาน ภาพลักษณ์แห่งตนก็จะถูกเปิดเผยมากขึ้น เมื่อถามต่อไปก็จะได้รายละเอียดของบุคคลนั้นเพิ่มมากขึ้นจนทำให้ตัวตนในอุดมคติ และการเห็นคุณค่าตนเองเปิดเผยมากขึ้น เป็นต้นว่า

“ฉันเป็นคนที่มีความมั่นใจในตนเอง” (การเห็นคุณค่าตนเอง) “ฉันอยากเล่นคริกเก็ตได้” (ตัวตนในอุดมคติ)

เราจะพิจารณาองค์ประกอบทั้งสามของอัตมโนทัศน์ไปที่ละด้านตามลำดับ โดยใช้แนวความคิดตามทฤษฎีพัฒนาการของอัตมโนทัศน์มาเป็นพื้นฐานสนับสนุนว่า อัตมโนทัศน์นั้นเป็นการตีความประสบการณ์ชีวิตของเด็กที่กำหนดระดับของการเห็นคุณค่าตนเอง แนวความคิดนี้เป็นที่รู้กันว่าเป็นวิธีการแห่งปรากฏการณ์วิทยา ซึ่งส่วนใหญ่ได้มาจากผลงานของโรเจอร์ส (Rogers, 1951) ที่พยายามเข้าใจบุคคลโดยวิธีการเอาใจเขามาใส่ใจเรา และตั้งอยู่บนพื้นฐานของความคิดที่ว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นไม่ได้เป็นตัวกำหนดอารมณ์ของคน แต่การตีความเหตุการณ์นั้นต่างหากที่กำหนดอารมณ์ ดังนั้นหากจะทำความเข้าใจผู้อื่นได้ก็ต้องสามารถที่จะเอาใจเขามาใส่ใจเราให้ได้

ภาพลักษณ์แห่งตน

ภาพลักษณ์แห่งตน คือ ความตระหนักถึงลักษณะทางจิตใจและร่างกายของแต่ละบุคคลเริ่มจากครอบครัวที่พ่อแม่เป็นผู้ให้ภาพลักษณ์แก่ลูกว่าเขาเป็นที่รักหรือไม่ เป็นคนฉลาดหรือโง่และอื่นๆ พ่อแม่จะสื่อให้ลูกรู้ทั้งทางวาจาและการกระทำ กระบวนการนี้จะเกิดผลน้อยลงเมื่อเด็กเริ่มสร้างบุคลิกลักษณะของตนเองมากขึ้น การไปโรงเรียนครั้งแรกได้นำประสบการณ์ใหม่ๆ มาให้เด็ก และไม่ช้าเขาก็จะเรียนรู้ว่า คนเป็นที่นิยมชมชอบของเด็กอื่นๆ หรือไม่ และเรียนรู้ว่าการเรียนวิชาต่างๆ นั้นง่ายหรือไม่ เด็กจะเรียนรู้บุคลิกลักษณะของตนเองได้มากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับวิถีชีวิตในโรงเรียน ว่ามีมาก และหลากหลายหรือไม่ จริงๆ แล้ว อาจพูดได้ว่ายิ่งเด็กมีประสบการณ์มากเท่าใด ก็จะมีภาพลักษณ์แห่งตนมากขึ้นเท่านั้น

ความประทับใจในภาพลักษณ์แห่งตน อันดับแรกสุดคือ ความคิดเกี่ยวกับรูปร่างหน้าตา ต่อมาเด็กก็จะเรียนรู้ว่าตนเองกับสิ่งแวดล้อมรอบๆ ตัว เป็นคนละส่วนกัน บางครั้งก็นำชาติเด็กเล็กๆ จะกัดเท้าของตนเอง เพียงเพื่อจะรู้ด้วยความเจ็บปวดว่าเท้านั้นเป็นของตนเอง พัฒนาการของเด็กตลอดช่วงวัยทารกส่วนใหญ่เป็นกระบวนการตระหนักถึงรูปร่างหน้าตาของตนเอง ไปพร้อมๆ กับพัฒนาการทางประสาทสัมผัส ภาพลักษณ์นี้จะชัดเจนและเห็นได้อย่างถูกต้องมากขึ้นตามวุฒิภาวะที่เพิ่มขึ้น จนกระทั่งถึงวัยรุ่น ซึ่งเด็กในวัยนี้ไม่เพียงแต่จะตระหนักถึงรูปร่างหน้าตาและสัดส่วนอย่างเต็มที่เท่านั้น แต่ยังตระหนักถึงความมีเสน่ห์ดึงดูดใจเพื่อนอีกด้วย

การแสดงบทบาททางเพศยังเริ่มในวัยเยาว์อีกด้วย บางทีอาจจะเริ่มตั้งแต่แรกเกิดเสียทีเดียว โดยพ่อแม่หรือคนอื่น ๆ เริ่มให้รูปแบบและจัดให้เด็กได้รับบทบาทตามเพศใดเพศหนึ่ง

เมื่อสติปัญญาของเด็กพัฒนาขึ้นจนทำให้ทักษะทางกายและสติปัญญาของเด็กพัฒนาตามไปด้วย อาทิ ทักษะทางกีฬาและการอ่าน ทักษะเหล่านี้เป็นทักษะที่โรงเรียนส่วนใหญ่ให้ความสำคัญในระดับต้นๆ เพื่อให้ตระหนักถึงความสามารถในด้านเหล่านี้

‘ทฤษฎีกระจกเงาส่องตน’ ของคูลีย์ (Cooley, 1902) ได้อ้างถึงกระบวนการพัฒนาภาพลักษณ์แห่งตนว่า เป็นที่แน่นอนว่าบุคคลแต่ละคนสร้างภาพลักษณ์แห่งตนตามที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับจากคนอื่น แต่อย่างไรก็ตามกระบวนการดังกล่าว ไม่เพียงแต่เป็น ‘การสะท้อนจากสิ่งแวดล้อม’ ล้วนๆ แต่ยังเป็นวิธีการหนึ่งที่สะท้อนถึงสิ่งแวดล้อมนั้นด้วย เพราะว่าความสามารถทางสติปัญญาทำให้แต่ละคนได้ใคร่ครวญถึงประสบการณ์ที่เขาได้รับและตีความประสบการณ์นั้นด้วย

ภาพลักษณ์แห่งตนนี้เป็นจุดเริ่มต้นสำหรับการทำความเข้าใจกับการเห็นคุณค่าตนเอง

ตัวตนในอุดมคติ

ขณะที่เด็กกำลังพัฒนาภาพลักษณ์แห่งตนนั้น เขาก็ได้เรียนรู้ว่ามีบุคลิกลักษณะในอุดมคติที่เขาควรประพฤติปฏิบัติ และรู้ว่ามีมาตรฐานในอุดมคติทางพฤติกรรมและทักษะเฉพาะบางประการที่ควรเห็นคุณค่า ตัวอย่างเช่น ผู้ใหญ่ให้คุณค่ากับการเป็นคนสะอาด เรียบร้อย และการเป็นคนฉลาดว่าเป็นเรื่องสำคัญ

กระบวนการพัฒนาตัวตนในอุดมคติเริ่มต้นในครอบครัวและต่อเนื่องไปจนถึงเข้าโรงเรียน เช่นเดียวกันกับกระบวนการสร้างภาพลักษณ์แห่งตนเอง เด็กเริ่มตระหนักถึงขนบธรรมเนียมของสังคม ภาพลักษณ์ทางกายก็ยังคงเป็นหนึ่งในความประทับใจอันดับต้นๆ ของตัวตนในอุดมคติ เพราะพ่อแม่ยังวิจารณ์รูปร่าง สัดส่วนของลูก ทำให้ลูกเปรียบเทียบกับตัวเองกับคนอื่น และในที่สุดก็เปรียบเทียบกับเพื่อนๆ ซึ่งมีอิทธิพลมากเป็นพิเศษในช่วงวัยรุ่น ในทำนองเดียวกันอิทธิพลของสื่อที่มีการโฆษณาและรายการทางธุรกิจที่นำเสนอบุคลิกลักษณะอันเป็นต้นแบบให้ใฝ่ฝันที่จะทำตาม ก็เป็นปัจจัยที่สำคัญต่อการสร้างตัวตนในอุดมคติด้วย

ด้วยวุฒิภาวะทำให้บุคคลแต่ละคนประเมินประสบการณ์ทั้งหมดได้ตามความเป็นจริงมากขึ้นแม้ว่ายังมีข้อสงสัยว่าคนคนนั้นมีวุฒิภาวะมากพอที่จะไม่ถูกรอบงำโดยอิทธิพลดังกล่าว ประสบการณ์ที่ได้รับในช่วงแรกของเราอาจมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมปัจจุบันอยู่บ้าง แม้ว่าเราทุกคนจะมีศักยภาพพอที่จะกำหนดตัวเองได้ก็ตาม เด็กนักเรียนอยู่ในช่วงอายุที่ยอมรับภาพลักษณ์ในอุดมคติเหล่านี้จากคนสำคัญรอบๆ ตัว และพยายามที่จะทำให้ตนเองมีภาพลักษณ์เช่นนั้นไม่มากนักน้อย

การเห็นคุณค่าตนเอง

การเห็นคุณค่าตนเอง เป็นการ ‘ประเมินค่า’ ความแตกต่างระหว่างภาพลักษณ์ของตัวตนกับตัวตน ในอุดมคติของแต่ละคน ซึ่งเป็นกระบวนการทางจิตพิสัยที่เชื่อว่าแต่ละคนให้ความสนใจกับความแตกต่างนี้อย่างไร จากการอภิปรายถึงพัฒนาการของภาพลักษณ์แห่งตนและตัวตนในอุดมคติที่ผ่านมา สรุปได้ว่าความแตกต่างระหว่างลักษณะทั้งสองนี้เป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ และควรคิดว่าเป็นเรื่องปกติ

อันที่จริงแล้วมีผลการศึกษาทางคลินิกกว่า ถ้าไม่มีความแตกต่างระหว่างภาพลักษณ์แห่งตนกับตัวตนในอุดมคติ และคนเราไม่พยายามจะทำให้เป็นไปตามลักษณะที่คาดหวังไว้ในอุดมคติแล้ว ก็อาจจะกลายเป็นคนที่ไม่สนใจต่อสิ่งแวดล้อม และปรับตัวได้ไม่ดี ในทางสรีระวิทยา ถือว่าการกระตุ้นประสาทนั้นเกิดขึ้นอยู่เสมอ ในทำนองเดียวกันจิตใจก็จำเป็นต้องได้รับการกระตุ้นให้ตื่นตัวด้วย เมื่อเป็นเช่นนี้การคิดว่าสภาวะที่เพียบพร้อมตามอุดมคติเป็นวิธีหนึ่งที่จะผ่อนคลายจิตใจได้อย่างถ้วนทั่วนั้นก็ไม่ถูกต้อง แม้ว่าวิธีการนี้อาจจะเป็นสิ่งน่าพอใจเพียงชั่วคราว แต่ในระยะยาวแล้วจะทำให้เกิดอาการทางประสาทได้ ดังนั้นคนเราจึงควรจะมีมุ้งมันให้ได้มาเพียงสภาวะปกติ

แต่สิ่งที่ไม่ปกตินั้นก็คือการวิตกกังวลร้อนในเรื่องความแตกต่างระหว่างภาพลักษณ์แห่งตนกับตัวตนในอุดมคติ สิ่งนี้จะเกิดกับแต่ละคนมากหรือน้อยนั้นขึ้นอยู่กับว่าบุคคลสำคัญในชีวิตของเด็กปฏิบัติต่อเขาอย่างไร ตัวอย่างเช่น หากพ่อแม่วิตกกังวลเกี่ยวกับพัฒนาการในเรื่องนี้ของเด็กมากตามไป ในไม่ช้าเด็กก็จะวิตกกังวลมากตามไปด้วย ตอนแรกเด็กก็จะพยายามทำความเข้าใจของพ่อแม่ให้เป็นจริง แต่ถ้าทำไม่ได้ตามที่พ่อแม่หวังเขาก็จะเริ่มรู้สึกว่าเขาเองมีความผิด

สิ่งที่น่าสนใจก็คือ เด็กจะเชื่อมั่นในตัวผู้ใหญ่ซึ่งเขาเห็นว่าจะไม่ทำผิดหรือชักนำไปในทางที่ผิด ดังนั้นเมื่อเด็กเห็นว่าตนเองไม่สามารถปฏิบัติตามความคาดหวังของพ่อแม่ได้ เขาก็จะตำหนิตนเองก่อนเพราะรู้สึกว่าคุณค่าของตัวเองไม่มีค่าพอกับความรักของพ่อแม่ นอกจากนี้แล้วความล้มเหลวเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่เกิดขึ้นแบบนี้จะขยายผลไปสู่ความล้มเหลวอื่นๆ ดังนั้นเด็กที่ล้มเหลวด้านการอ่านก็จะรู้สึกว่าคุณค่าตนเองเป็นคนล้มเหลวในเรื่องอื่นๆ ด้วย เด็กนั้นไม่สามารถแบ่งชีวิตออกเป็นส่วนตัวๆ อย่างผู้ใหญ่ได้ เช่น ถ้าผู้ใหญ่เล่นหมากรุกไม่เป็นก็จะไม่เข้าร่วมชมรมหมากรุก แต่เด็กที่ล้มเหลวในการอ่านกลับไม่สามารถหลีกเลี่ยงสถานการณ์นั้นได้

ตามปกติแล้ววิชาการอ่านมักจะเป็นทักษะที่สำคัญที่สุดที่เด็กได้เรียนรู้ในโรงเรียนประถมศึกษา และเด็กเองก็เกี่ยวข้องกับการอ่านตลอดทุกวันในวัยเรียน ดังนั้นจึงไม่น่าประหลาดใจที่เด็กซึ่งล้มเหลวในการอ่านเป็นเวลานานๆ จะถูกมองว่ามีพัฒนาการด้านการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ อันเป็นผลของการคิดว่าตนเองผิดที่ล้มเหลวในการอ่าน เด็กคนนั้นจึงขาดความเชื่อมั่นในตนเอง

จากการอธิบายพัฒนาการของอัตมโนทัศน์ที่ผ่านมาทำให้เข้าใจได้ว่าครูมีอิทธิพลต่อการเห็นค่าตนของนักเรียนมาก จากจุดนี้น่าจะชี้ให้เห็นว่าไม่ใช่เด็กที่เห็นว่าตัวเองล้มเหลวทุกคนจะเห็นค่าตนเองต่ำ เพราะพ่อแม่และครูของเด็กเหล่านี้ไม่สร้างความกดดันว่าเด็กจะต้องประสบความสำเร็จ และไม่กังวลกับความล้มเหลวของเด็กมากเกินไป แต่ขณะเดียวกันถ้าพ่อแม่และครูไม่กระตุ้นเด็ก เด็กก็จะไม่พยายามเรียนให้สำเร็จ

ข้อปฏิบัติที่พึงคำนึงถึงก็คือ ถ้าเรียกร้องจากเด็กมากเกินไปจนความเป็นจริงก็จะทำให้เด็กเห็นคุณค่าตนเองต่ำ แต่หากไม่เรียกร้องจากเด็กเลยก็จะทำให้เด็กไม่พยายามจนประสบความสำเร็จ เคล็ดลับที่จะทำให้ได้ผลก็คือ เราต้องคำนึงถึงระดับความสามารถที่เด็กมีอยู่ และเรียกร้องให้พอดีกับระดับความสามารถนั้น จึงจะทำให้เกิดผลได้จริง ตัวอย่างเช่น ในด้านพัฒนาการทางภาษา เราไม่ควรคาดหวังว่าเด็กจะสามารถใช้ประโยคที่มีโครงสร้างซับซ้อนและยาวได้ จนกว่าช่วงความสนใจและความจำเขาจะพัฒนาได้ดีพอที่จะจดจำประโยคนั้นได้ อาจจะตระหนักไว้ว่าระดับความสามารถของเด็กในเรื่องใดเรื่องหนึ่งนั้น ขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ที่ซับซ้อนขององค์ประกอบหลายๆ อย่าง มีเพียงจากการรู้จักเด็กอย่างใกล้ชิดเท่านั้นที่จะให้ข้อมูลในเรื่องนี้แก่เราได้

สรุปได้ว่า ความล้มเหลวในการเรียนไม่ใช่สิ่งที่ทำให้เกิดการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ แต่ปฏิกิริยาที่บุคคลสำคัญของเด็กมีต่อความล้มเหลวนั้นต่างหาก ที่ทำให้เกิดการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ ที่จริงแล้วอาจจะมีการโต้แย้งได้ว่าความล้มเหลวเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ มักจะมีคนที่ฉลาดและเก่งกว่าเราเสมอ เราต้องยอมรับความคิดนี้ก่อน ถ้าเราต้องการช่วยให้เด็กได้พัฒนาอย่างมีความสุข ปราศจากความเครียด ในที่สุดก็จะรู้ถึงระดับความสามารถของตนเองและตระหนักว่าตนเองไม่สามารถเรียนได้ดีเท่าคนอื่น แล้วเขาก็จะสามารถพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเองได้โดยไม่คำนึงถึงความคิดเห็นของคนอื่น และจะกำหนดมาตรฐานของตนเอง อย่างไรก็ตาม เราต้องยอมรับความจริงที่ว่าเด็กในโรงเรียนประถมศึกษาชั้นนั้นยังคงคิดสร้างภาพตัวตนในอุดมคติไว้ในใจจากคนสำคัญรอบข้าง บุคคลเหล่านั้นได้แก่ เพื่อน ครู และคนในครอบครัว

การเห็นคุณค่าตนเองมีผลอย่างไร

เด็กที่เห็นคุณค่าตนเองสูงมักจะมีเชื่อมั่นในตนเองในการเข้าสังคม และการแก้ปัญหาทางการเรียน เด็กจะมีนิสัยใฝ่รู้ใฝ่เรียน และกระตือรือร้น เมื่อได้รับสิ่งท้าทายใหม่ๆ

ในทางตรงกันข้าม เด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำจะไม่เชื่อมั่นว่าตนเองสามารถทำอะไรได้สำเร็จ ด้วยเหตุนี้เด็กจึงพยายามหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่เห็นว่าจะทำให้ตนเองเสียหน้า วิลเลียม เจมส์ (William James, 1890) นักปรัชญาและนักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียงกล่าวไว้ว่า “ถ้าไม่มีความพยายามก็จะไม่มีความล้มเหลว ถ้าไม่มีความล้มเหลว ก็ไม่มีการเสียหน้า” คำพูดนี้ทำให้เข้าใจว่าทำไมเด็กบางคนจึงไม่ทำอะไรเลย แม้จะรู้ว่าการทำเช่นนั้นทำให้ครูไม่พอใจ และเห็นว่าการถูกลงโทษแล้วเพื่อนมองว่าเป็นคนเก่ง ยังดีกว่าถูกมองว่าเป็นคนโง่

การหลีกเลี่ยงและการทดแทน

เด็กจะพบสถานการณ์ที่ตนเองต้องปรับตัวด้วยการหลีกเลี่ยงหรือความพยายามทดแทนทั้งนี้ขึ้นอยู่กับว่าเด็กคนนั้นมีอุปนิสัย อารมณ์ค่อนข้างเปิดเผยหรือเก็บตัว ถ้าเขาเป็นคนเปิดเผย เขาจะใช้วิธีการทดแทนและตอบโต้สิ่งที่ทำให้เกิดความคับข้องใจ ดังนั้นเราจะพบเด็กที่มีท่าทีภายนอกยโส คุยโม้ และเหมือนกับทำให้คนอื่นเห็นว่าเห็นค่าตนเองต่ำ ในกรณีที่รุนแรงสุดโด่งก็คือการเป็น ‘ปมด้อย’ อย่างเช่นที่พบทั่วไป ตามที่จุง (Jung, 1923) ได้บัญญัติไว้ แต่ในอีกด้านหนึ่งเด็กที่มีลักษณะเป็นคนเก็บตัวจะถอยหนีจากสถานการณ์ และแสดงความอายมีพฤติกรรมขลาดกลัว ซึ่งเรารู้ได้ด้วยสามัญสำนึกทันทีว่านี่คือ เด็กที่เห็นค่าตนเองต่ำ

ในสถานการณ์ทั้งสองอย่างนี้เด็กจะหลีกเลี่ยงความรู้สึกว่าตนเองล้มเหลว บ่อยครั้งถ้าเด็กหลีกเลี่ยงงานครูก็จะรู้ได้ทันที แล้วใช้วิธีเฉยๆเพื่อให้เด็ก ‘นั่งลง แล้วทำงาน’ และจดจำไว้ในใจว่า ‘เด็กคนนี้เกียจคร้าน’ อย่างไรก็ตาม อาจเข้าใจได้ว่าเด็กคนนี้เพียงแต่จะสื่อว่าเขาจะยอมเสี่ยงที่จะทำให้ครูโกรธ มากกว่าที่จะยอมรู้สึกเสียหน้า ซึ่งเป็นผลพวงจากการแก้ปัญหาทางงานชิ้นใหม่ที่เขากลัวหลีกเลี่ยงไม่ได้ ปัญหาก็คือทำไมการเสียหน้าจึงเป็นเรื่องร้ายแรงที่คนพยายามทุกวิถีทางที่จะหลีกเลี่ยง และในการที่จะตอบคำถามนี้ เราคงต้องหันไปหานักจิตวิทยาสาขามนุษยนิยมที่ชื่อ คาร์ล โรเจอร์ส (Carl Rogers, 1961) ที่เรารู้จักกันดี เขาได้ชี้ให้เห็นถึงความต้องการหลักของวัฒนธรรมของเรา ในการที่จะให้ความสนใจแต่ตนเอง ในสังคมที่ผู้คนไม่มีปัญหาความอดอยากอีกต่อไป และสามารถสนองความต้องการพื้นฐานได้อย่างง่ายดายนั้น การเห็นคุณค่าตนเองได้กลายเป็นความต้องการที่สำคัญที่สุด ไม่ว่าความต้องการนี้จะเกิดขึ้นโดยกำเนิดหรือได้รับการพัฒนาในภายหลังก็ตาม เราทุกคนต่างก็ต้องการที่จะให้ผู้อื่นชอบ และเป็นคนที่มีความค่า เมื่อไม่สามารถตอบสนองความสำเร็จนี้ได้โดยง่าย เราก็จะหันไปให้ความสำคัญกับวัตถุ ซึ่งเราก็คงจะทำให้เป็นที่ยอมรับได้ ดังนั้นจึงมีดินร่นที่จะเป็นเจ้าของวัตถุ เช่น รถคันใหญ่ๆ หรือบ้านหลังโตๆ เท้าที่จะทำได้ หรือไม่ก็หันเหความต้องการนี้ไปที่ลูกๆ โดยไม่เพียงแต่จะรู้สึกเป็นสุขเมื่อลูกประสบความสำเร็จเท่านั้น แต่ในบางครั้งก็กลับทำให้เด็กๆ ดำเนินชีวิตอย่างผิดๆ เหมือนตนเองอีกด้วย

แรงจูงใจ

ปรากฏการณ์อย่างที่สองในเรื่องอัตมโนทัศน์เอง ก็คือ อัตมโนทัศน์นั้นเป็น ‘สิ่งจูงใจ’ เรามักจะประพาดิตนให้เข้ากับการรับรู้ตนเอง แต่

ในชีวิตจริงแล้วเราอาจรู้สึกไม่ปลอดภัยอย่างมากเมื่อถูกคาดหวังให้ประพฤติในแบบที่ ‘ไม่ใช่ตัวฉัน’ ตัวอย่างหนึ่งเช่น เด็กขี้อายและเห็นคุณค่าตนเองต่ำถูกเรียกให้อ่านคำปราศรัยในห้องประชุมของโรงเรียนต่อหน้าคนประมาณ 400 คน หรือครูฝึกสอนที่ต้องเผชิญกับชั้นเรียนเป็นครั้งแรก แน่แน่นอนว่าคนทั้งสองนี้ต้องเกิดความรู้สึกกังวลเป็นอย่างมาก

ในระดับที่น่าตื่นเต้นน้อยกว่านี้ แต่ก็ยังคงความสำคัญ ก็คือกรณีเด็กนักเรียนที่อ่านหนังสือได้ช้า และฝืนกลางวันในวิชาการใช้ห้องสมุด โดยเห็นว่าวิชาการอ่านไม่สัมพันธ์กับอัตมโนทัศน์ และเห็นว่าการอ่านเป็นเรื่องของ ‘คนเก่ง’ เท่านั้น แม้ว่าเขาจะยอมอ่านหนังสือตามคำสั่งของครู แต่ก็อ่านไปเรื่อย ๆ โดยไม่มีแรงจูงใจในการอ่าน ซึ่งหมายถึงว่าการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นย่อมไม่คงทนถาวรในระยะยาว และในระยะสั้นๆ เด็กอาจจะทำให้ครูเข้าใจผิดว่าเขากำลังเรียนอยู่ นอกเหนือจากนี้ยังทำให้ดูเหมือนว่าเขามีทักษะที่สำคัญในการที่จะพัฒนาการเรียนรู้ เด็กเหล่านี้มักจะทำคะแนนการทดสอบทางเชาว์ปัญญาได้ดี และไม่แสดงให้เห็นว่าตนเองมีปัญหาในการรับรู้ หรือไม่แสดงให้เห็นถึงอารมณ์ขุ่นเคืองอย่างเปิดเผย แม้ว่าเขาจะไม่แสดงความสนใจเรื่องการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ แต่ก็ไม่สามารถพัฒนาการเรียนรู้ได้อย่างถาวร

การต่อต้าน

ลักษณะสำคัญประการที่สามของอัตมโนทัศน์ ก็คือการต่อต้านการเปลี่ยนแปลง หมายถึงว่าเราคงไม่อาจคาดหวังให้เด็กที่อ่านได้ช้าคิดว่าตนเองเป็นนักอ่านที่มีความสามารถได้ทันทีทันใด แม้ว่าจะใช้วิธีการแทรกแซงด้วยการบำบัดรักษา อาจเป็นเรื่องน่าตกใจสำหรับเด็กอ่านช้าที่รับรู้ว่าเขาจะกลายเป็น ‘คนเก่ง’ ในเวลาอันสั้นและสามารถอ่านได้ วิธีนี้เป็นกระบวนการที่ค่อยเป็นค่อยไป

ดูเหมือนว่าจะเป็นธรรมชาติของมนุษย์ที่ต้องการจะคงสภาพของตนเองไว้อย่างสม่ำเสมอ เป็นเรื่องน่าตกใจที่พบว่าคนพิการมากยังคงยึดติดอย่างเหนียวแน่นกับความพิการของตนเอง ทั้งๆ ที่อาจมีโอกาสเปลี่ยนแปลง เราจำเป็นต้องรู้ว่าเราก็คือใคร และสิ่งที่เราค้นเคยยอมรับลดถอยกว่าสิ่งที่ไม่คุ้นเคย แม้เราจะรับรู้ว่ามีอยู่นั้นไม่เพียงพอคนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน ครั้งแรกอาจไม่ยอมรับการผ่าตัดซึ่งอาจแก้ไขระบบการได้ยินได้ ทั้งนี้เพียงเพราะเห็นว่าเป็นการเสี่ยงต่ออัตมโนทัศน์ ที่กล่าวมาไม่ได้หมายความว่า จะเป็นการเสนอแนะ ว่าการผ่าตัดจะเป็นความสำเร็จในที่สุด แต่ชี้ให้เห็นว่าการตัดสินใจที่เป็นการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์นั้น ไม่ใช่เรื่องง่าย

คนที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำยังต่อต้านการเปลี่ยนแปลงมากกว่านั้น เพราะนั่นหมายถึงการเสี่ยงอย่างยากเย็นในแง่ของการเรียนรู้ทักษะใหม่ๆ หรือการที่จะกลายเป็นคนใหม่ที่เปลี่ยนไป ดังนั้นวิธีการเสริมสร้างแก้ไขใดๆ ที่ใช้กับเด็กที่มีปัญหาทางการเรียน จึงควรต้องพิจารณาเรื่องนี้ด้วย

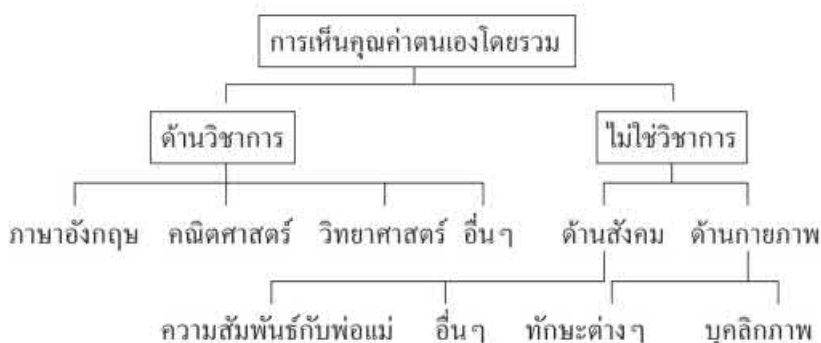
ลำดับขั้นของการเห็นคุณค่าตนเอง

ประเด็นปัญหาที่มักถูกหยิบยกขึ้นมาก็คือ “เราเห็นคุณค่าตนเองต่ำในสถานการณ์หนึ่ง แต่เห็นคุณค่าตนเองสูงในอีกสถานการณ์หนึ่งใช่หรือไม่” ผู้ที่ถามเช่นนี้ก็คือ ผู้ที่ยังไม่เข้าใจลักษณะการเห็นคุณค่าตนเองที่เป็นลำดับขั้น (Shavelson et.al, 1976)

การเห็นคุณค่าตนเองเท่าที่ได้ให้คำจำกัดความไปแล้วนั้น หมายถึง ‘การเห็นคุณค่าตนเองโดยรวม’ เป็นความรู้สึกทั้งปวงเกี่ยวกับคุณค่าตนเองของบุคคลคนหนึ่ง ซึ่งค่อนข้างมั่นคงและมีอยู่อย่างคงเส้นคงวา เมื่อเวลาผ่านไปในการอธิบายเพิ่มเติมถึงคำว่า การเห็นคุณค่า

ตนเองทั้งหมดหรือโดยรวมนั้น เราอาจรู้สึกว่าคุณค่าหรือไม่มีคุณค่านั้นเกิดขึ้นในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งโดยเฉพาะเท่านั้น ดังนั้นเราอาจรู้สึกได้ว่า เรามีความสามารถไม่เพียงพอ (การเห็นคุณค่าตนเองต่ำ) ในเรื่องการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ หรือการเล่นเทนนิส แต่ความรู้เหล่านี้ไม่ได้กระทบต่อความรู้สึกเห็นค่าตนเองโดยรวม เพราะเราสามารถหลบเลี่ยงสถานการณ์เหล่านั้นได้แน่นอนหากเราหลีกเลี่ยงไม่ได้ และจำเป็นต้องเข้าร่วมกิจกรรมที่ทำให้เรารู้สึกด้อย ก็อาจส่งผลต่อการเห็นคุณค่าตนเองโดยรวมในที่สุด ทำนองเดียวกันถ้าเราขังล้มเหลวในเรื่องที่คนสำคัญในชีวิตของเราเห็นว่ามีคุณค่าแล้ว การเห็นคุณค่าตนเองโดยรวมย่อมจะได้รับผลกระทบไปด้วย ด้วยวิธีใดเด็กจึงไม่สามารถหลบเลี่ยงวิชาเรียนอันเป็นเหตุให้ล้มเหลวในโรงเรียน ขยายผลอย่างง่ายดายเป็นไปสู่การเห็นคุณค่าตนเองโดยรวม จึงเป็นเรื่องที่ควรจะนำมาพิจารณา

เป็นสิ่งสำคัญที่จะเข้าใจลำดับขั้นของการเห็นคุณค่าตนเองเช่นนี้ ด้วยเหตุว่าความสับสนมักเกิดขึ้น เมื่อมีการกล่าวทำนองว่า “เด็กผู้หญิงเห็นคุณค่าตนเองต่ำกว่าเด็กผู้ชาย” เรื่องนี้ไม่มีงานวิจัยยืนยัน ถ้าเราหมายถึง การเห็นคุณค่าตนเองโดยรวม (Marsh et.al, 1984) แต่เป็นความจริงเมื่อพูดถึงวิชาคณิตศาสตร์ และวิชาวิทยาศาสตร์ แม้กระนั้น ณ จุดนี้ เรายังต้องระมัดระวังที่จะจำแนกระหว่างนัยสำคัญทางสถิติและนัยสำคัญทางปฏิบัติ งานวิจัยที่กล่าวมานั้นได้อ้างอิงถึงนัยสำคัญทางสถิติ แต่ในทางปฏิบัติแล้ว ความแตกต่าง “ภายใน” เพศ มีมากกว่าจนเราสามารถกล่าวได้ว่าไม่มีความแตกต่างอย่างแท้จริงระหว่างเพศ รูปที่ 1.2 อธิบายถึงลำดับขั้นของการเห็นคุณค่าตนเอง (สำหรับรายละเอียดเพิ่มเติมดูที่ เชเวลสัน และโบลัส (Shavelson and Bolus, 1982)



แผนภูมิ 1.2 ลำดับชั้นของการเห็นคุณค่าตนเอง

สรุปว่า พัฒนาการของการเห็นคุณค่าตนเองเป็นผลของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลภายในครอบครัว ซึ่งเกิดขึ้นทีละเล็กละน้อย ก่อนจะมารับอิทธิพลจากโรงเรียน และสังคมซึ่งกว้างกว่าที่แต่ละบุคคลเลือกใช้ชีวิตและทำงานอยู่ในเวลาต่อมา อิทธิพลภายนอกเหล่านี้จะลดความสำคัญลงไปจนบุคคลนั้นกลายเป็นผู้กำหนดตนเองได้ สำหรับเด็กในโรงเรียนการเห็นคุณค่าตนเองจะยังคงได้รับผลกระทบอย่างต่อเนื่องจากบุคคลที่มีความสำคัญที่แวดล้อมชีวิตของนักเรียน ซึ่งส่วนใหญ่โดยทั่วไปก็คือ พ่อ แม่ ครู และเพื่อนๆ นั่นเอง

หลักฐานที่สนับสนุนการส่งเสริมให้เห็นคุณค่าตนเอง

เห็นได้ชัดเจนแล้วว่ามีคามจำเป็นจะต้องดำรงรักษาการเห็นคุณค่าตนเองในตัวเด็ก และครูส่วนใหญ่ก็ตระหนักถึงความสำคัญของการนิยามที่จะต้องช่วยให้เด็กรู้สึกดีกับตนเอง โดยพื้นฐานแล้ว ครูคาดหวังว่าเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองสูง จะเรียนในห้องเรียนได้ดีกว่าเด็กที่เห็น

คุณค่าตนเองต่ำ มีผลการวิจัยสนับสนุนความคาดหวังดังกล่าว ยืนยันให้เห็นอย่างชัดเจนถึงความสัมพันธ์ที่สอดคล้องกันระหว่างการเห็นคุณค่าตนเองของเด็กกับระดับสัมฤทธิ์ผลของเด็ก ผลการวิจัยแสดงค่าสถิติความสัมพันธ์ที่ประมาณ 0.6 ซึ่งแสดงให้เห็นว่ามีตัวแปรอื่นๆ ที่มีผลต่อความสำเร็จ อย่างไรก็ตามผลการวิจัยแสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่าเด็กจะไม่ใช้ความสามารถของตนเองอย่างเต็มที่ หากเห็นคุณค่าตนเองต่ำ ผู้เขียนได้วิจัยและสรุปผลซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของบุคคลอื่นๆ ที่ตีพิมพ์เผยแพร่ (Purkey, 1970; West et al., 1980; Burn, 1982)

ผู้เขียนได้ทำการทดลองเป็นตอนยาวติดต่อกันเป็นชุด โดยเริ่มครั้งแรกที่เมืองชอมเมอร์เซต ประเทศอังกฤษ เมื่อกว่า 25 ปีมาแล้ว การทดลองครั้งนั้นเป็นการศึกษาเกี่ยวกับการเสริมสร้างคุณค่าตนเองของเด็ก ผลการวิจัยในตอนต้นๆ สรุปได้ว่าครูสามารถส่งเสริมให้เด็กเห็นคุณค่าตนเองได้ภายใน 6 เดือน โดยการให้คำปรึกษาอย่างเป็นระบบ รายละเอียดมีในภาคผนวก จากการทดลองนี้ จึงตั้งสมมติฐานว่าผลการทดลองขึ้นอยู่กับสภาพความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างผู้เขียนกับผู้รับคำปรึกษา และไม่จำเป็นต้องอาศัยความรู้เชิงวิชาการ หรือความเชี่ยวชาญระดับมืออาชีพของผู้เขียน ถ้าเป็นเช่นนั้นจริงก็แสดงว่าผู้ที่ไม่ใช่มืออาชีพก็สามารถส่งเสริมเด็กให้เห็นคุณค่าตนเองได้เช่นกัน การทดลองชุดต่อๆ มา จึงได้ให้ผู้ที่ไม่ได้รับการฝึกฝนในแบบวิชาชีพเป็นผู้ดำเนินการให้คำปรึกษาเด็ก โดยบุคคลเหล่านี้จะได้รับฟังการสรุปเรื่องอัตโนมัติตนเองตามกรอบข้างต้น และดูการสาธิตวิธีจัดทำกิจกรรมแต่ละช่วงก่อน

การทดลองมีผลเช่นเดียวกับการให้คำปรึกษา โดยนักจิตวิทยาวิชาชีพ จึงเห็นได้อย่างชัดเจนว่าสิ่งสำคัญในกระบวนการให้คำปรึกษา

ขึ้นอยู่กับทักษะการสื่อสารของผู้ให้คำปรึกษา ดังที่ปรากฏในบทที่ 5 สรุปผลการทดลองนี้ ไม่ได้หมายความว่าครูหรือนักจิตวิทยาไม่เหมาะสมงานในหน้าที่นี้ และจริงๆ แล้ว ครูและนักจิตวิทยาที่ได้รับการฝึกอบรม และมีความรู้เกี่ยวกับเด็ก น่าจะมีความเชี่ยวชาญมากกว่าบุคคลที่ไม่ใช่มืออาชีพ ข้อสรุปที่เห็นได้อย่างชัดเจน คือ ผู้ให้คำปรึกษาจะมีคุณสมบัติเชิงวิชาชีพเพียงไรก็ตาม เขาก็จะทำงานไม่ได้ผล หากไม่มีคุณลักษณะทางด้านบุคลิกภาพที่จำเป็นของผู้ให้คำปรึกษา สารสั้นๆ ของการทดลองเหล่านี้ได้กล่าวไว้ในภาคผนวก

ผลการทดลองข้างต้น ได้รับการปรับต่อมาให้เป็นการประชุมปฏิบัติการของครู แต่อย่างไรก็ตาม เป็นเรื่องน่าเศร้าที่จะกล่าวถึง เพราะมีโรงเรียนไม่กี่แห่งเท่านั้นที่นำไปปฏิบัติ ณ ที่นี้จะไม่ขออภิปรายถึงสาเหตุของปัญหาทั้งหมด แต่สิ่งที่เกิดขึ้นในระบบการศึกษาอย่างหนึ่งก็คือ การขาดงบประมาณ ในเวลาต่อมาผู้เขียนได้รับเชิญจากกรมการศึกษาของรัฐบาลออสเตรเลียตะวันตกให้จัดประชุมเชิงปฏิบัติการเรื่องการเห็นคุณค่าตนเอง ในรัฐออสเตรเลียตะวันตก และในขั้นสุดท้าย มีโรงเรียนกว่า 200 แห่ง แม้ว่าจะอยู่ในสหราชอาณาจักรจะประสบสถานะที่น่าหดหู่ใจในเรื่องงบประมาณการศึกษา แต่ก็เป็นที่น่าสังเกตว่าโรงเรียนในสหราชอาณาจักร เริ่มมองเห็นความสำคัญของการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเอง หวังว่าแนวโน้มนี้จะยังคงดำเนินต่อไป

หลักฐานจากการวิจัยนี้ไม่เพียงแต่ชี้ให้เห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าตนเองกับสัมฤทธิ์ผลทางด้านวิชาการเท่านั้น แต่ยังเป็นหลักฐานที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าตนเองกับพฤติกรรมของเด็กเองอีกด้วย ดูเหมือนว่าเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองสูงจะเข้ากับคนอื่นได้ดีกว่า และมีปัญหาด้านพฤติกรรมน้อยกว่า จาก

รายงานผลการทดลอง ครูต่างก็กล่าวว่านักเรียนที่มารับคำปรึกษามีปัญหาด้านพฤติกรรมลดลง ถึงแม้ว่าผลนี้จะไม่ใช่มุ่งประสงค์หลักของโปรแกรมก็ตาม โปรแกรมการส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองมีจุดมุ่งหมายที่ไม่เลิกล่อนัก เป็นแต่เพียงอยากช่วยให้เด็กเปลี่ยนเจตคติที่มีต่อตนเองเท่านั้น เด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำไม่ว่าจะมีปัญหาทางด้านพฤติกรรมทุกคนไป ข้อเท็จจริงที่ว่าทดลองเรื่องการเห็นคุณค่าตนเองไม่ได้มีจุดมุ่งหมายเจาะจงที่จะลดปัญหาพฤติกรรมนั้น นับเป็นสิ่งสำคัญที่จะเน้นให้เห็นถึงความเหมือนและความแตกต่างกันระหว่างโปรแกรมการเห็นคุณค่าตนเองและโปรแกรมช่วยเหลือเด็กที่มีปัญหาพฤติกรรม ซึ่งในประการหลังนี้จะได้อภิปรายเป็นรายละเอียดต่อไปในบทที่ 6 การทดลองครั้งนี้ สรุปได้ว่าเมื่อครูเผชิญกับเด็กที่มีปัญหาด้านพฤติกรรม ไม่ว่าครูจะเลือกใช้บทลงโทษหรือมาตรการทางวินัยใดๆ ก็ตาม วิธีการที่ครูใช้มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเห็นคุณค่าตนเองของเด็ก นอกจากนี้ผลการวิจัยยังกล่าวว่าการส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเอง จำเป็นต้องสอดคล้องกับการมีระเบียบวินัยที่ดีในชั้นเรียน เด็กที่อยู่ในสภาพแวดล้อมที่รู้ขอบเขตพฤติกรรมของตนเอง และรู้ว่าจะประพฤติตนได้มากน้อยเพียงไร จะรู้สึกมั่นใจและเห็นคุณค่าตนเองมากขึ้น ผลงานวิจัยที่รู้จักกันดีของ แสตนลีย์ คูเปอร์สมิธ (Stanley Coopersmith, 1976) เกี่ยวกับพฤติกรรมและจิตพิสัยนั้น ถึงแม้จะทำมาแล้ว 25 ปีแล้วก็ตาม ก็ยังเป็นจริงอยู่ในปัจจุบัน

การส่งเสริมให้เห็นคุณค่าตนเองไม่จำเป็นต้องเป็นการช่วยให้เด็กมีความรู้สึกที่ดีต่อตนเองเสมอไป เด็กบางคนขาดวุฒิภาวะจนไม่รู้จักตนเอง และสิ่งที่ดีที่สุดคือต้องพยายามช่วยให้เด็กตระหนักในพฤติกรรมของตนเอง หากถามเด็กเหล่านี้ว่าทำไมจึงทำพฤติกรรมแบบนั้น ก็มัก

จะได้คำตอบว่า “ไม่ทราบ” คำตอบนี้อาจจะทำให้ผู้ใหญ่โกรธมาก แต่ความจริงก็เป็นอย่างนั้น คือ เด็กไม่รู้จริงๆ สำหรับเด็กเหล่านี้ โปรแกรมส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองควรเก็บไว้ก่อน จนกว่าพวกเขาจะตระหนักว่าตัวเองต้องได้รับการส่งเสริม

ผลงานวิจัยที่น่าสนใจชิ้นหนึ่งก็คือ ความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าตนเองของเด็กกับการเห็นคุณค่าตนเองของครู เด็กที่เห็นคุณค่าตนเองสูงที่ได้พบปะพูดคุยอยู่เป็นประจำกับครูที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ ก็จะค่อยๆ เปลี่ยนไปเป็นคนที่จะเห็นคุณค่าตนเองต่ำ ซึ่งก็จะเกี่ยวข้องกับระดับสัมฤทธิ์ผลการเรียนที่ต่ำ และยังมีข้อสังเกตที่สอดคล้องกันด้วยว่า ในทางกลับกันเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำจะเพิ่มการเห็นคุณค่าตนเองขึ้นเมื่อได้พบปะพูดคุยกับครูที่เห็นคุณค่าตนเองสูง (Burns, 1982)

เห็นได้ชัดเจนว่าผลการวิจัยทั้งหมดแสดงให้เห็นว่าครูเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญต่อการเห็นคุณค่าตนเองของเด็ก และในทางกลับกัน ก็มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและพฤติกรรมของเด็ก ครูส่วนใหญ่อาจเข้าใจเรื่องนี้ดีแล้ว และอาจจะได้ช่วยส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองของเด็กโดยไม่รู้ตัวอยู่แล้ว อย่างไรก็ตามความรู้ที่ได้จากการวิจัยรวมทั้งความคุ้นเคยกับทฤษฎีอ้อมโนทัศน์ จะช่วยให้ครูมีหลักการและเหตุผลที่เหมาะสม เพื่อที่จะรู้หรือดำเนินวิธีการส่งเสริมการรู้คุณค่าตนเองอย่างเป็นระบบ

งานวิจัยให้ข้อเสนอแนะแก่ครูในการที่จะส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองของเด็กได้ 3 วิธี คือ

1. โดยการจัดกิจกรรมอย่างเป็นระบบต่อเนื่องกันตลอด 1 ภาคเรียน ซึ่งก็จะกล่าวถึงต่อไปในบทที่ 4
2. โดยการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล หรือที่มักเรียกว่า

‘การรับฟังเด็ก’ เป็นกระบวนการที่รับฟังสิ่งที่เด็กพูด ซึ่งจะกล่าวถึงในรายละเอียดต่อไปในบทที่ 5

3. โดยจัดให้มีการกำหนดกฎเกณฑ์ทางจริยธรรมเชิงบวกในห้องเรียน วิธีนี้เป็นวิธีปกติที่ใช้กันมากที่สุด ที่ครูจะส่งผลให้เกิดการเห็นคุณค่าตนเองของเด็ก นับเป็นวิธีที่ได้โดยพื้นฐานความรู้ที่เกิดขึ้นเอง การเห็นคุณค่าตนเองและทักษะการสื่อสารของครูเป็นปัจจัยสำคัญในกระบวนการนี้ซึ่งจะได้กล่าวไว้ในบทที่ 3 ครูสามารถลดหรือเพิ่มการเห็นคุณค่าตนเองของเด็ก ขึ้นอยู่กับวิธีการจัดการกำหนดกฎเกณฑ์ทางจริยธรรมในห้องเรียน

การส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองไม่จำเป็นที่จะต้องกระทำในรูปแบบของการจัดโปรแกรมที่เป็นระบบ มีผู้เสนอความคิดเห็นว่า ครูในบางชั้นเรียนไม่ค่อยมีเวลาที่จะส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเอง แนวคิดนี้นับเป็นทัศนะที่มีรากฐานมาจากสมมติฐานที่ไม่ถูกต้องเกี่ยวกับความเข้าใจความหมายของส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเอง การสอนทั้งหมดควรจะดำเนินอยู่ในกรอบการส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองอย่างกว้างๆ

เอกสารศึกษาเพิ่มเติม

- Dewhurst, D. (1991) Should teachers enhance their pupils' self-esteem? *Journal of Moral Education* Vol. 20, no. 1, pp. 3-11.
- Greenhalgh, P. (1994) *Emotional Growth & Learning*. Routledge, London.
- Marston, A.R. (1986) Dealing with low self-confidence. *Educational Research*, Vol. 10, pp. 134-138.
- Steven, R. (1995) *Understanding the Self*. Sage, London.

บทที่ 2

การประเมิน การเห็นคุณค่าตนเอง

การที่จะเชื่อว่าผู้ใดเห็นคุณค่าตนเองต่ำเป็นเรื่องง่ายในทางทฤษฎี จากคำนิยาม การเห็นคุณค่าตนเองคือการประเมินจิตพิสัยของแต่ละบุคคลที่มีต่อความคลาดเคลื่อนระหว่างภาพลักษณ์ของตนเองและความเป็นตัวตนในอุดมคติ ซึ่งอาจมีผู้โต้แย้ง ด้วยเหตุนี้จึงจำเป็นต้องมีชุดคำถามเพื่อสอบถามความรู้สึกของแต่ละบุคคลในเรื่องความคลาดเคลื่อนระหว่างภาพลักษณ์ของตนเองและความเป็นตัวตนในอุดมคติ

มีเพียงไม่กี่วิธีที่จะประเมินการเห็นคุณค่าตนเองที่มีความเที่ยงตรงและความน่าเชื่อถือพอที่จะนำมาใช้ได้ในห้องเรียน เหตุผลอย่างหนึ่งก็คือประวัติการวิจัย เรื่องอัตมโนทัศน์ เนื่องจากมีทฤษฎีบุคลิกภาพเกิดขึ้นมากมายในช่วงหลายปีที่ผ่านมา ดังนั้นจึงมีจำกัดความเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าตนเองแตกต่างกันมากมาย และด้วยเหตุนี้จึงมีกระบวนการประเมินผลหลากหลายวิธี (Wylie, 1974) ในหนังสือเล่มนี้มุ่งที่จะเป็นคู่มือในการปฏิบัติ การทบทวนระเบียบวิธีต่างๆ จึงดูไม่เหมาะสม อย่างไรก็ตามสมควรที่ครูจะต้องคำนึงถึงปัญหาต่างๆ ที่เกี่ยวข้องเพื่อประเมินการเห็นคุณค่าตนเองได้อย่างถูกต้อง

แบบรายการตรวจสอบ

ครูผู้ซึ่งคุ้นเคยกับทฤษฎีอัตมโนทัศน์ ดังที่กล่าวมาโดยสังเขป ในบทที่ 1 จะต้องให้ความใส่ใจกับเด็กที่ขาดความเชื่อมั่น เด็กที่ดูเฉื่อยชา เด็กที่เหมือนไม่กล้าเสี่ยง และอื่นๆ ที่มีลักษณะเช่นเดียวกัน แบบรายการตรวจสอบต่อไปนี้ใช้ประเมินผู้ที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ

- นักเรียนแสดงความคิดเห็นที่ไม่ดีเกี่ยวกับตนเองหรือไม่
- นักเรียนชอบโอ้อวดหรือไม่
- นักเรียนลังเลหรือขาดกลัวในสถานการณ์ใหม่ๆ หรือไม่
- นักเรียนมักหาข้อแก้ตัวเพื่อหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความคับขันหรือไม่

- นักเรียนขอความช่วยเหลือและหรือขอความมั่นใจตลอดเวลาหรือไม่

- นักเรียนจะถามว่าตัวเองเป็นที่ชื่นชอบหรือเป็นที่รู้จักกันดีอยู่ตลอดเวลาหรือไม่

- นักเรียนชอบอยู่รั้งท้ายและไม่อยู่ร่วมในกลุ่มหรือไม่
- นักเรียนแสดงอาการเฉื่อยชาในสถานการณ์การเรียนรู้หรือไม่
- นักเรียนฝันกลางวันบ่อยๆ หรือไม่
- นักเรียนสนใจไม่ทำงานทั้งๆ ที่รู้ว่าจะทำให้ครูไม่พอใจหรือไม่
- นักเรียนมักจะโทษคนอื่นเวลาตนประสบความล้มเหลวหรือไม่
- นักเรียนไม่เต็มใจที่จะรับผิดชอบในหน้าที่ของตนเองหรือไม่

แม้ครูจะเห็นว่านักเรียนมีลักษณะหลายอย่างตามแบบรายการตรวจสอบนี้ ปัญหาก็คือว่า ครูก็เพียงแต่อนุมาน ดีความเอวว่านักเรียนเห็นคุณค่าตนเองต่ำ มิใช่เป็นการสังเกตโดยตรง

วิธีการหนึ่งในการที่จะจัดการกับปัญหาเรื่องการอนุমানความรู้สึกเห็นคุณค่าตนเองต่ำ ก็คือวิธีใช้แบบสอบถาม การให้นักเรียนตอบคำถามโดยตรงเกี่ยวกับความรู้สึกของตนเองน่าจะเป็นวิธีการประเมินการเห็นคุณค่าตนเองที่น่าเชื่อถือได้มากกว่า แต่ในขณะเดียวกันวิธีการนี้ยังมีปัญหาในเรื่องของความน่าเชื่อถือบางประการ อาจเป็นได้ที่ผู้ตอบอาจตอบคำถามไม่ตรงกับความเป็นจริง และคำตอบขึ้นอยู่กับความต้องการของสังคม นั่นคือผู้ตอบพยายามที่จะตอบในสิ่งที่ “สังคมยอมรับ” และยิ่งไปกว่านั้น นักเรียนบางคนอาจไม่สามารถอธิบายความรู้สึกของตนเองได้อย่างถูกต้อง

จากข้อโต้แย้งที่กล่าวถึงก่อนหน้านี้ ทำให้เข้าใจได้ว่าวิธีการประเมินการเห็นคุณค่าตนเอง ไม่มีทางที่จะมีความเชื่อมั่นได้ 100 เปอร์เซ็นต์เต็ม และเท่าที่ทราบในปัจจุบันนี้ วิธีการใช้แบบรายการตรวจสอบถือว่าเป็นวิธีที่ง่ายที่สุดและยังมีประโยชน์อยู่ตราบเท่าที่เราคำนึงถึงข้อจำกัดต่างๆ

แบบสอบถาม ลอว์เซ็ก

(The ‘Lawseq’ questionnaires)

แบบสอบถามยังมีประโยชน์หากได้ทำให้มีมาตรฐาน และได้มีการพูดคุยทำความเข้าใจกันก่อนระหว่างครูกับนักเรียน ก่อนที่จะให้นักเรียนตอบแบบสอบถาม แบบสอบถามที่ข้าพเจ้าคิดขึ้นนี้ อาจจะใช้ประโยชน์ได้ดี เนื่องจากมีข้อความที่กระชับ รายละเอียดวิธีทำแบบสอบถามให้เป็นมาตรฐานอยู่ในบทความและงานวิจัยของลอว์เรนซ์ (Lawrence, 1982; 1983) แต่แบบสอบถามที่ใช้มีแสดงจริงทั้งในระดับประถมศึกษา (รูปที่ 2.1) และระดับมัธยมศึกษา (รูปที่ 2.2)

ระดับประถมศึกษา

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

1. นักเรียนคิดว่าพ่อแม่รับฟังความคิดของนักเรียนหรือไม่
2. นักเรียนมักรู้สึกเหงาเมื่ออยู่โรงเรียนหรือไม่
3. เพื่อนนักเรียนคนอื่น ๆ มักเลิกคบหรือมีเรื่องทะเลาะกับนักเรียนบ่อย ๆ หรือไม่
4. นักเรียนชอบการเล่นแข่งขันเป็นทีมหรือไม่
5. นักเรียนคิดว่าเพื่อน ๆ มักพูดไม่ดีเกี่ยวกับตัวนักเรียนหรือไม่
6. เมื่อต้องพูดต่อหน้าครูนักเรียนมักรู้สึกอายหรือไม่
7. นักเรียนชอบเขียนเล่าเรื่องราวต่าง ๆ หรือเขียนเรื่องแบบสร้างสรรค์หรือไม่
8. นักเรียนรู้สึกเสียใจเพราะไม่มีใครเล่นด้วยที่โรงเรียนหรือไม่
9. นักเรียนเรียนคณิตศาสตร์เก่งหรือไม่
10. นักเรียนมีสิ่งที่ยากเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับตนเองหรือไม่
11. เมื่อนักเรียนต้องพูดต่อหน้าเพื่อนคนอื่น ๆ นักเรียนมักรู้สึกโง่เขลาหรือไม่
12. นักเรียนคิดว่าการทำงานไม้หรือการถักนิตติ้งเป็นเรื่องยากหรือไม่

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

13. เมื่อนักเรียนต้องการเล่าเรื่องอะไรบางอย่าง
กับครู นักเรียนมักรู้สึกว่าตนเองโง่เขลา
หรือไม่
14. นักเรียนต้องคอยหาเพื่อนใหม่อยู่บ่อยๆ
เพราะเพื่อนเก่าไปเล่นกับคนอื่นแล้วหรือไม่
15. นักเรียนมักรู้สึกว่าโง่เขลาเมื่อพูดคุยกับพ่อแม่
หรือไม่
16. คนอื่นๆ มักคิดว่านักเรียนพูดโกหกหรือไม่

การให้คะแนน:

ให้คะแนน +2 ทุกข้อที่ตอบ 'ไม่' ยกเว้นข้อ 1

ให้คะแนน +2 สำหรับข้อ 1 ที่ตอบ 'ใช่'

ให้คะแนน +1 ทุกข้อที่ตอบว่า 'ไม่ทราบ'

@1996 Denis Lawrence

รูปที่ 2.1 แบบสอบถามลอว์เช็กสำหรับนักเรียน ประถม

ระดับมัธยมศึกษา

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

1. นักเรียนคิดว่าพ่อแม่รับฟังความคิดของนักเรียนหรือไม่
2. นักเรียนมักรู้สึกเหงาเมื่ออยู่โรงเรียนหรือไม่
3. เพื่อนนักเรียนคนอื่นๆ เลิกคบหรือมีเรื่องทะเลาะกับนักเรียนบ่อยๆ หรือไม่
4. นักเรียนชอบการเล่นกลางแจ้งหรือไม่
5. นักเรียนคิดว่าเพื่อนๆ มักไม่ชอบกับนักเรียนหรือไม่
6. เมื่อนักเรียนต้องพูดต่อหน้าครูนักเรียนมักรู้สึกอายหรือไม่
7. นักเรียนชอบเขียนเล่าเรื่องราวต่างๆ หรือเขียนเรื่องแบบสร้างสรรค์หรือไม่
8. นักเรียนรู้สึกเสียใจเพราะไม่มีใครเล่นด้วยที่โรงเรียนหรือไม่
9. นักเรียนเรียนคณิตศาสตร์เก่งหรือไม่
10. นักเรียนมีสิ่งที่ยากเปลี่ยนแปลงเกี่ยวกับตนเองหรือไม่
11. เมื่อนักเรียนต้องพูดต่อหน้าเพื่อนคนอื่นๆ นักเรียนมักรู้สึกโง่เขลาหรือไม่
12. นักเรียนคิดว่าการทำงานไม้หรือการถักนิตติ้งเป็นเรื่องยากหรือไม่

ใช่ ไม่ใช่ ไม่ทราบ

13. เมื่อนักเรียนต้องการเล่าเรื่องอะไรบางอย่าง
กับครู นักเรียนมักรู้สึกว่าตนเองโง่เขลา
หรือไม่
 14. นักเรียนต้องคอยหาเพื่อนใหม่อยู่บ่อยๆ
เพราะเพื่อนเก่าไปเล่นกับคนอื่นแล้วหรือไม่
 15. นักเรียนมักรู้สึกว่าโง่เขลาเมื่อพูดคุยกับ
พ่อแม่หรือไม่
 16. คนอื่นๆ มักคิดว่านักเรียนพูดโกหกหรือไม่
- การให้คะแนน:

ให้คะแนน +2 ทุกข้อที่ตอบ 'ไม่' ยกเว้นข้อ 1

ให้คะแนน +2 สำหรับข้อ 1 ที่ตอบ 'ใช่'

ให้คะแนน +1 ทุกข้อที่ตอบ 'ไม่ทราบ'

@1996 Denis Lawrence

รูปที่ 2.2 แบบสอบถามลอว์เช็กสำหรับนักเรียนมัธยม

แบบสอบถามนี้ทำให้เป็นแบบทดสอบมาตรฐาน โดยทดสอบ
กับประชากรนักเรียนอังกฤษและออสเตรเลียซึ่งปรากฏเป็นเกณฑ์ปกติ
ดังนี้

ระดับประถมศึกษา คะแนนเฉลี่ย = 19 ค่าส่วนเบี่ยงเบน
มาตรฐาน = 4

ระดับมัธยมศึกษา คะแนนเฉลี่ย = 18 ค่าส่วนเบี่ยงเบน
มาตรฐาน = 4

แบบสอบถามที่ตรงประเด็นนี้จะเป็นเครื่องมือในการคัดแยกนักเรียน มีประโยชน์สำหรับครูที่มียานมาก เนื่องจากเพิ่งเข้าสอนในชั้นเรียนนั้นใหม่ ๆ และต้องการที่จะทำการประเมินอย่างรวดเร็ว นอกจากนี้ ยังเป็นเครื่องมือวิจัยที่สะดวกสำหรับครูที่จะเริ่มโปรแกรมส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเอง และต้องการที่จะวัดผลก่อนและหลังเริ่มโปรแกรม

วิธีประเมินการเห็นคุณค่าตนเองที่น่าเชื่อมั่นมากที่สุดก็คือ หาเวลาทำความรู้จักกับนักเรียนเป็นส่วนตัว ซึ่งอาจจะทำได้ไม่ง่ายเสมอไป ดังนั้นแบบสอบถาม ลอว์เช็ก จึงเป็นที่ชื่นชอบของครู

วิธีการประเมินแบบอื่น ๆ

จากปัญหาหลัก ๆ ที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ครูอาจพิจารณาวิธีการประเมินอื่นๆ เพื่อนำมาใช้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์

มาตราส่วนประมาณค่า

มาตราส่วนประมาณค่ามีประโยชน์สำหรับครู เมื่อครูสนใจที่จะประเมินการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียนเพียง 1 หรือ 2 ด้าน ตัวอย่างเช่น ต้องการวัดความไม่เต็มใจในการทำชิ้นงานใหม่ ครูอาจใช้มาตราส่วนประมาณค่าที่มีค่าตั้งแต่ 3- หรือ 5- และนักเรียนก็จะถูกจัดอันดับไปตามนั้น

‘กลัวที่จะลองทำชิ้นงานใหม่’

เป็นประจำ - บางครั้ง - ไม่เคยเลย

แบบวัดความคลาดเคลื่อนด้วยคำคุณศัพท์

แบบวัดความคลาดเคลื่อนด้วยคำศัพท์แสดงคุณลักษณะเป็นวิธีการประเมินความสัมพันธ์ระหว่างเจตคติสองด้านที่แตกต่างกัน ที่ เจมส์ (James, 1890) ได้นำมาใช้และกำหนดเป็นสูตรไว้ คือ

การเห็นคุณค่าตนเอง = ความสำเร็จ - การอวดตน

แบบวัดความคลาดเคลื่อนที่ใช้ในปัจจุบัน เป็นแบบบันทึกรายการคำคุณศัพท์เกี่ยวกับคุณลักษณะที่กำหนดไว้แล้ว ให้นักเรียนตรวจสอบตนเองตามรายการคำคุณศัพท์โดยตรวจสอบ 2 ครั้ง ครั้งแรก ให้นักเรียนทำเครื่องหมาย คำคุณศัพท์ที่ใช้ได้จริงกับตัวนักเรียน และครั้งที่สองให้นักเรียน ทำเครื่องหมาย หน้าคำคุณศัพท์ที่นักเรียนอยากใช้ได้กับตัวนักเรียน ผลรวมของความคลาดเคลื่อนระหว่างคะแนนที่ได้ทั้งสองกลุ่ม นั่นคือการวัดระดับการเห็นคุณค่าตนเอง

การแยกคู่คำความหมายต่าง (Semantic differential)

การแยกคู่คำความหมายต่าง เป็นวิธีประเมินที่ปรับมาจากวิธีวัดความคลาดเคลื่อน ด้วยคำคุณศัพท์แสดงคุณลักษณะ แต่ในเครื่องมือนี้ คำคุณศัพท์แต่ละตัวจะมีคำตรงข้ามกำกับไว้เป็นคู่ๆ ตัวอย่างเช่น *ง่าย-ยาก* ครูสามารถเลือกคำคุณศัพท์ที่ครูสนใจมาประเมินนักเรียนเอง เครื่องมือนี้สร้างขึ้นครั้งแรกโดย ออสกู๊ดและคณะ (Osgood et al., 1957) และมักใช้กันบ่อยในการประเมินบุคลิกลักษณะหรือเจตคติ ที่

นอกเหนือจากเรื่องอัตมโนทัศน์ ข้อดีของเครื่องมือนี้ คือ ความหมายของคำคุณศัพท์ที่กำหนดไว้จะชัดเจนมากขึ้น เมื่อมีคำคุณศัพท์ที่มีความหมายตรงข้ามกำกับไว้

คิว ซอท (Q-sort)

คิว ซอท เป็นวิธีการประเมินที่โรเจอร์ส (Rogers) ใช้อย่างกว้างขวางในการให้คำปรึกษาที่เน้นผู้รับบริการเป็นสำคัญ เครื่องมือที่ใช้ในการประเมิน คือ ชุดบัตรประโยคเกี่ยวกับตนเองที่รวบรวมแยกไว้เป็นชุดๆ แตกต่างกัน ตัวอย่างเช่น ‘ฉันมีความสุขตลอดเวลา’

บัตรประโยคเหล่านี้จะได้รับการจัดลำดับตามที่แต่ละคนมองเห็นตนเองว่าเป็นอย่างไรก่อน การจัดลำดับครั้งที่ 2 เป็นการจัดลำดับตามลักษณะที่ตนเองอยากเป็น ชุดบัตรประโยคคุณลักษณะ 100 บัตรที่บัตเลอร์ และเฮก (Butler and Haigh, 1954) จัดทำขึ้นอาจเป็นชุดที่นิยมใช้มากที่สุด

วิธีการอื่นๆ ที่ต่างออกไป ก็มีการบรรจรรายการที่เขียนรวบรวมจากประสบการณ์ในอดีตของบุคคลนั้น วิธีนี้มีที่ใช้อย่างกว้างขวางในคลินิก ปัจจุบันนี้มีชุดบัตรประโยคที่มีผู้จัดทำขึ้นแยกตามการทดลองประเภทต่างๆ ประมาณ 22 ชุด ข้อดีอย่างสูงของการนำวิธีประเมินนี้มาใช้ในห้องเรียนคือ เสียเวลามาก

กลวิธีแบบคาดคะเน (Projective technique)

กลวิธีแบบคาดเดานี้ เป็นวิธีการประเมินที่ใช้กันอย่างกว้างขวางในคลินิก แบบที่รู้จักกันดีน่าจะเป็นการทดสอบของรอสชาซ (The Rorschach) หรือ การทดสอบด้วยหยดหมึก ผู้รับการทดสอบจะได้รับ คำ

สั่งให้ดูภาพและบอกเล่าว่าเห็นภาพอะไรในหยดหมึก ผู้ทำการทดลอง จะตีความหมายจากคำตอบนั้น การประเมินแบบนี้ผู้ดำเนินการทดลอง จำเป็นต้องได้รับการฝึกฝนวิธีดำเนินการ แนวทางนี้ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์อย่างมาก ในแง่ที่มีลักษณะเป็นอัตวิสัย

อย่างไรก็ตามรูปแบบการประเมินที่ใช้มากในวิธีการนี้กับเด็ก ในปัจจุบัน คือ การทดสอบ ‘การวาดภาพบุคคล’ ที่มาโชเวอร์ (Machover, 1949) พัฒนาขึ้น เด็กจะได้รับคำสั่งให้วาดภาพคนหนึ่งคน เมื่อเสร็จแล้วให้วาดภาพตนเองลงในภาพนั้น จุดประสงค์ที่ทำได้เพื่อตีความภาพจากขนาด และความประณีตของรูปร่างในภาพ โดยดูเทียบระหว่างภาพวาดของบุคคลอื่น และภาพวาดของตัวเองเอง มีการวิพากษ์วิจารณ์วิธีการประเมินนี้อย่างมากมายถึงความน่าเชื่อถือ และความเที่ยงตรง แต่ก็เป็นการประเมินที่น่าสนใจและเป็นไปได้

อีกกลวิธีหนึ่งของกลวิธีแบบคาดคะเน คือการทดสอบโดย ‘ทำประโยชน์ให้สมบูรณ์’ ผู้รับการทดสอบจะเติมประโยคด้วยข้อความบางส่วนให้เป็นประโยคที่สมบูรณ์ ตัวอย่างเช่น “ฉันรู้สึกอายเมื่อ...”

ปัญหาสำคัญในการประเมินโดยใช้กลวิธีแบบคาดคะเน คือ ปัญหาการกำหนดวิธีการให้คะแนนแบบมาตรฐาน ผลที่ได้จากการประเมิน ทำให้ทราบข้อมูลทั่วไปของเด็ก มากกว่าข้อมูลเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าตนเอง และไม่สะดวกที่จะนำมาใช้ในห้องเรียน

แบบสอบถามอื่น ๆ

การใช้แบบสอบถามเป็นวิธีการประเมินที่สะดวกที่สุดที่จะใช้กับนักเรียนในห้องเรียน ด้วยเหตุนี้การใช้แบบสอบถามจึงเป็นวิธีที่นำจะมีผู้นามาใช้มากที่สุด นอกจากแบบสอบถาม “ลอว์เซก” (Lawseq)

ที่กล่าวมาแล้ว ยังมีแบบสอบถามอื่นๆ ที่ได้รับการพัฒนาจนเป็นแบบสอบถามมาตรฐาน แต่ก็น่าเสียดายที่แบบสอบถามส่วนใหญ่ได้รับการพัฒนาให้เป็นมาตรฐานกับประชากรนอกสหราชอาณาจักร ในจำนวนแบบสอบถามดังกล่าวมีที่น่าจะนำมาพิจารณา คือแบบสอบถามของคูเปอร์สมิธ (Coopersmith, 1967;) และเพียร์ส-แฮร์ริส (Piers-Harris, 1969)

จากการสำรวจอย่างคร่าวๆ จากวิธีการประเมินการเห็นคุณค่าตนเองที่ได้รับความนิยมมากที่สุดบางแบบ กล่าวได้ว่าการประเมินในเรื่องนี้ยังอยู่ในขั้นของการเริ่มต้นเท่านั้น ตามที่ได้อภิปรายมาแล้วในตอนต้นของบทนี้ว่าปัญหาสำคัญของการประเมิน คือความเที่ยงตรงและความน่าเชื่อถือของวิธีการประเมินเหล่านั้น อย่างไรก็ตามสำหรับครูผู้ต้องการศึกษาเรื่องนี้ต่อไป เพื่ออาจเป็นโครงการงานวิจัยก็ได้ขอเสนอแนะหนังสืออ้างอิงเพิ่มเติมดังนี้

1. Wells, L. and Marwell, G. (1976) *Self-Esteem; Its Conceptualisation and Measurement*, Sage, London.
2. Burns, R.B. (1979) *The Self-Concept; Theory, Measurement, Development, and Behaviour*, Longman, London.

ท้ายสุดนี้ขอย้ำว่ามนุษย์จะแสดงพฤติกรรมต่างกันมากๆ เนื่องมาจากการตอบสนองต่อความรู้สึกเห็นคุณค่าตนเองต่ำ ดังที่ได้กล่าวไว้ในบทที่ 1 ว่ามนุษย์จะอยู่ที่จุดใดจุดหนึ่งบนเส้นต่อเนื่องของการเป็นคนหมกมุ่นในตนเองและเป็นคนเปิดเผย มักพบว่าบุคคลที่มีปัญหาจะอยู่ปลายสุดของช่วงต่อไปนี้ ดังนั้นจึงสามารถแบ่งกลุ่มได้อย่างกว้างๆ ว่า

นักเรียนที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ ก็กลุ่มที่หมกมุ่นในตนเอง และกลุ่มที่มีปฏิริยาต่อการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ เป็นผู้เปิดเผยมากกว่า

จากการศึกษาของไอเซนค (Eysenck, 1980) พบว่าบุคคลจะมีปฏิริยาต่อความคับข้องใจตามคุณลักษณะพื้นฐานของแต่ละคน ดังนั้นนักเรียนที่หมกมุ่นในตนเองจะแสดงออกด้วยความเฉยเมยขณะที่นักเรียนที่เปิดเผย จะแสดงออกโดยการโอ้อวด และเย่อหยิ่ง ในกรณีหลังนี้ อาจเป็นไปได้ว่า เป็นการแสดงออกเพื่อชดเชยความรู้สึกที่ต่ำต้อยของตนเอง จึงเป็นไปได้ง่ายที่ครูจะเข้าใจผิดว่าเป็นพฤติกรรมของผู้ที่เห็นคุณค่าตนเองสูง

เอกสารศึกษาเพิ่มเติม

- Lawrence, D. (1982) Developoment of s self-esteem questionnaire. British Journal of Education/Psychology, Vol. 51.
- Rosenburg, M. et al. (1995) Global self-esteem, specific self-esteem; different concepts, different outcomes. American Sociological Review, Vol. 60, Feb.
- Stalman, D. (1993) Self-assessment, self-esteem, and self-acceptance. Journal of Moral Education, Vol. 22, no. 1.
- Wells, L. and Marwell, G. (1982) Self-esteem; Its Conceptualisation and Its Measurement. Sage Publicatios, London.

บทที่ 3

การเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองในห้องเรียน

แนวการทดลองที่ได้กล่าวถึงในภาคผนวก และในหน้า 33-34 ชี้ให้เห็นถึงความเป็นไปได้ที่ครูจะสร้างให้นักเรียนเห็นคุณค่าตนเอง พร้อมไปกับการเพิ่มสัมฤทธิ์ผลทางการเรียน โดยใช้กระบวนการให้คำปรึกษาหรือการแสดงละคร อย่างไรก็ตาม จากการอภิปรายเรื่องการพัฒนาอัตมโนทัศน์ ชี้ให้เห็นว่าครูควรเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญที่จะกระตุ้นการเห็นคุณค่าตนเองของเด็กในหลากหลายวิธี รวมทั้งวิธีการที่กล่าวไว้ในบททดลอง นอกจากนี้ยังมีหลักฐานยืนยันว่า การสอนจะมีประสิทธิภาพมากขึ้น เมื่อครูสามารถสร้างสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดกับเด็กได้

งานวิจัยของอาร์ไกลด์ (Argyle, 1970) ทำให้ผู้คนสนใจถึงปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการปรับเปลี่ยนเจตคติ และการเห็นคุณค่าตนเองมีข้อคล้ายคลึงบางประการกับเจตคติ อาร์ไกลด์ยังชี้ให้เห็นว่า เจตคติจะมีผลแปรเปลี่ยนไปได้อย่างมากกว่า เมื่อผู้กำหนดการปรับเปลี่ยนนั้น มีความน่าเชื่อถือ และสามารถสร้างสัมพันธภาพที่อบอุ่นให้เกิดขึ้นกับเด็กที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้ โดยทั่วไปแล้วครูมีฐานะทางสังคม อย่างน้อยก็ในสายตาของเด็ก แต่บางครั้งส่วนที่ขาดหายไปคือ สัมพันธภาพที่อบอุ่น นั่นคือครูซึ่งมีฐานะทางสังคมและมีสัมพันธภาพที่อบอุ่นกับเด็ก มีโอกาสจะส่งผลต่อระดับการเห็นคุณค่าตนเองของเด็กได้มากกว่า

คุณลักษณะการให้คำปรึกษาที่พึงประสงค์

เมื่อมองอย่างผิวเผิน สัมพันธภาพที่ดีเป็นเพียงแค่การที่ครูจะทำดีกับเด็กเท่านั้น แท้จริงแล้วเป็นมากกว่าการทำดี งานวิจัยของ คาร์ล โรเจอร์ส (Carl Rogers, 1961) ทำให้เราต้องหันมาสนใจว่ามีสิ่งใดเกี่ยวข้องอยู่บ้าง ในทัศนะของโรเจอร์ส มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ในการเป็นผู้ให้คำปรึกษาที่คืออยู่สามประการ ซึ่งก็เป็นคุณลักษณะเดียวกันกับการสร้างสัมพันธภาพอันอบอุ่น คุณลักษณะสามประการนี้คือ ‘การยอมรับ ความจริงใจ และความร่วมรู้สึก’

การยอมรับ

การยอมรับ หมายถึง การไม่วิพากษ์วิจารณ์บุคลิกภาพของเด็ก และยอมรับบุคลิกภาพนั้นตามความเป็นจริง อาจมีคำถามว่า ครูจะไม่วิพากษ์วิจารณ์ได้อย่างไรเมื่อเด็กประพฤติผิด คำตอบก็คือ ครูต้องยังยอมรับเด็กอยู่ถึงแม้ว่าพฤติกรรมของเด็กสมควรถูกตำหนิ นี่คือข้อแตกต่างที่สำคัญที่กอร์ดอน (Gordon, 1970, 1974) ได้ระบุไว้ ซึ่งหมายความว่า ครูแสดงให้เห็นนักเรียนรู้ว่า ครูไม่เห็นด้วยกับพฤติกรรมนั้น แต่มิได้ลดคุณค่าของตัวเด็กลงไป ตัวอย่างเช่น ครูอาจใช้คำพูด “ครูเมื่อที่จะเห็นพื้นห้องรกแบบนี้แล้วนะ” แทนที่จะพูดว่า “เธอก็ยังชอบทำอะไรๆ อยู่เรื่อย ครูเหลืออดแล้วนะ”

คำพูดแบบแรกแม้จะพูดด้วยความโกรธ แต่ก็มิได้เฉพาะเจาะจงตัวบุคคล ด้วยเหตุนี้จึงไม่กระทบสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กได้มาก เท่ากับคำพูดแบบที่สอง ซึ่งนักเรียนสามารถที่จะรับสารที่สื่อได้อย่างชัดเจนว่าเด็กเป็นผู้ทำผิด ครูควรเห็นคุณค่าของเด็กต่อไป แม้ไม่ชอบพฤติกรรมของเด็ก

ดูเหมือนจะเป็นกฎเกณฑ์ ง่ายๆ พอที่จะปฏิบัติตามได้ แต่การที่จะยอมรับคนอื่น มิใช่เป็นสิ่งที่เสแสร้งทำได้ง่ายๆ เพราะในไม่ช้าเด็กจะสังเกตได้ว่าครูไม่จริงใจ ลักษณะการยอมรับคนอื่นมิใช่สิ่งที่ฝึกได้ เป็นเจตคติของจิตใจและปรัชญาส่วนบุคคลมากกว่ากลวิธีที่จะเรียนรู้ได้ การยอมรับ หมายถึง การชอบผู้นั้นอย่างจริงใจ ให้การยกย่องและชี้แนะความเชื่อว่า “บุคคลมีศักยภาพในการปรับเปลี่ยน”

ความจริงใจ

ความจริงใจสามารถพัฒนาขึ้นได้ แม้ว่าจะต้องมีการประเมินบุคลิกภาพของตนอย่างซื่อตรง ความจริงใจหมายถึงการแสดงธรรมชาติของตนเองในสัมพันธภาพทางสังคม โดยมีต้องปกป้องเสแสร้ง นั่นคือการเป็น “ตัวคนที่แท้จริง” มากกว่าจะซ่อนอยู่เบื้องหลังของ “หน้ากาก” คนที่จะเป็นเช่นนี้ได้ จะต้องมีการเห็นคุณค่าตนเองสูงและสามารถเปิดเผยบุคลิกที่แท้จริงของตน โดยไม่กลัวว่าจะได้รับการต่อต้านหรือการไม่ยอมรับ การทำสิ่งนี้ได้ไม่ใช่เรื่องง่าย ความต้องการสูงสุดของเราคือ เพื่อให้คนชอบเรา และเมื่อเราเองรู้ว่า เราไม่ได้เก่ง เชี่ยวชาญหรือเป็นที่ชื่นชอบเสมอไปเหมือนอย่างที่เรายากเป็น

อย่างไรก็ตาม เป็นเรื่องง่ายและอดไม่ได้ที่จะเสแสร้ง ซึ่งคาร์ล จุง (Carl Jung) เรียกสิ่งนี้ว่า “การสวมบทบาท” คนที่ชอบวางท่าโดยปกติมักจะปกปิดตัวตน “ด้านที่เป็นมนุษย์” ไว้ไม่ให้ผู้อื่นล่วงรู้ และผลเสียก็คือ เป็นการปกปิดตัวตนที่แท้จริงจากตนเองด้วย ในที่สุดก่อให้เกิดสิ่งไม่พึงประสงค์ 2 ประการคือ 1) ทำให้เป็นอุปสรรคต่อการสื่อสาร เนื่องจากผู้อื่นไม่รู้จักตัวตนที่แท้จริงของบุคคลนั้น จึงไม่ไว้วางใจกัน 2) ทำให้เป็นผลเสียต่อสุขภาพจิตที่ถูกัดขัดขาดจากความเป็น

ตัวตนที่แท้จริงของตน ซึ่งก่อให้เกิดภาวะเครียดนานาประการ ลักษณะเช่นนี้จะพบแล้วพบอีกในวงการนักแสดง ซึ่งนักแสดงต้องสวมบทบาทที่ได้รับเลือก นักแสดงจึงถูกมองว่าขาดสัมพันธภาพที่มั่นคงในชีวิต

อาจกล่าวได้ว่า เป็นอีกครั้งหนึ่งที่เรากำลังเผชิญกับปรากฏการณ์ทางวัฒนธรรมที่ให้คุณิยมสูงต่อความสมบูรณ์แบบในทุกๆ เรื่อง ดังนั้นความจริงใจอาจหมายถึงความสามารถที่จะรับรู้ ว่าความล้มเหลวและความสำเร็จเป็นสิ่งคู่กัน และรับรู้ว่ในบางครั้งเราประสบความล้มเหลวตลอด เช่นเดียวกับในบางครั้งเราประสบแต่ความสำเร็จ

ความร่วมมือรู้สึก

ความร่วมมือรู้สึก คือ การที่เราสามารถจะเข้าใจว่า เราจะรู้สึกอย่างไรถ้าเราเป็นอีกบุคคลหนึ่ง ในเมื่อไม่มีใครรู้ได้ทั้งหมดว่าสำนึกนั้นจะเป็นเช่นไร แต่เราก็คงมีความรู้สึกและประสบการณ์แบบเดียวกันพอเพียงที่จะเกิดการ “เห็นอกเห็นใจ” ได้ในระดับหนึ่ง บางคนมีความชำนาญในเรื่องนี้มากกว่าคนอื่น แต่เราทุกคนสามารถขัดเกลาทักษะการสื่อสารอันสำคัญได้ด้วยการฝึกฝน ผู้ใหญ่จะเกิดความร่วมมือรู้สึกกับเด็กได้ง่าย เนื่องจากเคยเป็นเด็กมาก่อน

วิธีหนึ่งที่จะช่วยให้เกิดความร่วมมือรู้สึก ก็คือการพยายามทำความเข้าใจความรู้สึกที่แฝงอยู่ภายใต้คำพูดของคนๆ นั้น โดยปกติแล้วเราจะตั้งใจฟังสาระคำพูดจนกระทั่งเราลืมนึกถึงความรู้สึกของคนพูด และคำตอบของเราที่สื่อสารออกไป มิได้แสดงว่าเรารับรู้ถึงอารมณ์ความรู้สึกของคนพูดในสถานการณ์นั้นๆ ด้วยเหตุนี้ความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นจึงเป็นไปอย่างผิวเผิน

เมื่อเด็กรู้ว่าครูเข้าใจความรู้สึกของตน เด็กสามารถที่จะ “เข้ากันได้กับครู” และยอมรับการชี้นำของครู โรเจอร์ส (Rogers, 1975) ชี้ให้

เห็นว่ามีความสัมพันธ์กันระหว่างระดับของความรู้สึกับระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กล่าวง่ายๆ คือ นักเรียนมีแนวโน้มอยากทำอะไรให้ดีขึ้น เมื่อนักเรียนชอบครู และรู้ว่าครูก็ชอบนักเรียน

ณ จุดนี้ เราควรที่จะให้ความสนใจกับความแตกต่างระหว่าง *ความรู้สึ* และการเทียบเคียงบุคคลอื่น เพราะว่าคำสองคำนี้มักจะสับสนได้ง่าย ความรู้สึก หมายถึง สามารถที่จะเข้าใจว่าคนอื่นรู้สึกอย่างไร ส่วนการเทียบเคียงบุคคลอื่นนั้น หมายถึงมีการกระทำเหมือนคนๆ นั้นและรู้สึกเหมือนคนๆ นั้น ในเรื่องของความรู้สึกครูยังคงบทบาทของครูและเป็นผู้ดูแลรับผิดชอบชั้นเรียน ถึงแม้จะเข้าใจความรู้สึกของเด็ก แต่ถ้าครูพยายามที่จะกระทำตัวแบบเทียบเคียงบุคคลอื่นกับเด็กๆ ครูก็จะกลายเป็น “เด็กคนหนึ่งในห้องเรียน” ครูจะไม่มีอำนาจสิทธิ์ขาดและกลายเป็นเหมือนเด็กๆ หรือยิ่งถ้าครูไม่วุฒิภาวะพอ และเป็นผู้ที่เห็นคุณค่าตนเองสูง ก็จะเป็นอุปสรรคอย่างยิ่งในการเข้าใจโลกของเด็กๆ

ความรู้สึ หมายถึง การที่เรารับฟังความรู้สึกของบุคคลอื่น และอาจจะกลายเป็นเรื่องยากในบางครั้งสำหรับครู ที่มีภาระงานมาก แม้แต่เพียงแค่การรับฟังเรื่องง่ายๆ ก็ยังเกิดปัญหาอยู่บ่อยๆ ห้องเรียนปกติจะมีสิ่งรบกวนอยู่บ่อยๆ และถูกขัดจังหวะเนื่องจากสาเหตุต่างๆ ลองนึกดูว่าในขณะที่ครูกำลังสนทนากับเด็กคนหนึ่ง เด็กอีกคนหนึ่งอาจจะเรียกร้องความสนใจขึ้นมาทันทีจากสาเหตุหลายประการ ทั้งสมเหตุสมผลหรือใจที่จะทำให้เกิดปัญหา บ่อยครั้งที่มีคนเข้ามาในห้องเรียนโดยไม่บอกกล่าวหรือมีเหตุการณ์ภายนอกห้องเรียนที่ดึงความสนใจนักเรียนไปชั่วขณะ

การสร้างสัมพันธ์ภาพในเชิงความรู้สึกกับเด็กแต่ละคน ครูจะต้องระวังต่อสิ่งเบี่ยงเบนต่างๆ ที่อาจเกิดขึ้นได้ ไม่มีอะไรที่จะลดการเห็น

คุณค่าตนเอง ได้มากเท่ากับการที่บุคคลเรากำลังสร้างสัมพันธภาพที่ดี
ไมตรีอย่างสิ้นเชิง

การสร้างความรู้สึกร่วม

งานวิจัยของนักจิตวิทยามานุษยนิยม เช่น โรเจอร์สแสดงให้เห็นว่าระดับ
สัมฤทธิ์ผลทางการเรียนมีความสัมพันธ์กับคุณภาพของสัมพันธภาพที่
เด็กมีต่อครู ความสัมพันธ์ขึ้นอยู่กับความสามารถของครูที่จะร่วมรู้สึก
กับเด็ก ความร่วมรู้สึก หมายถึง รู้ว่าการเป็นเด็กจะรู้สึกอย่างไร และ
หมายถึง “การเอาใจเขามาใส่ใจเรา” วิธีหนึ่งที่จะสร้างความรู้สึกร่วม
ก็คือ การรับฟังความรู้สึกและสะท้อนความรู้สึกนั้นออกมา ต่อไปนี้
แสดงให้เห็นภาพเด็กสองคนที่มีความเศร้าเสียใจ ในสถานการณ์แรก
ครูไม่มีความร่วมรู้สึกกับเด็ก เป็นผลให้เด็กยังคงเสียใจและแก้ปัญหา
ไม่ตก ส่วนสถานการณ์ที่สองครูตระหนักถึงความสำคัญของการรับฟัง
และการสะท้อนความรู้สึก จึงทำให้เด็กคลายความโศกเศร้า

1. ครู : ปีเตอร์ ร้องไห้ทำไมล่ะ

ปีเตอร์ : ไม่มีอะไรครับ คุณครู (เช็ดน้ำตา)

ครู : ต้องมีสิ ไหนบอกครูซิ ครูอาจช่วยได้ (โต้ตอบกับคำที่
พูดมาเท่านั้น)

ปีเตอร์ : ผมทำปากกาที่พ่อซื้อให้หายครับ

ครู : แค่นี้เองเหรอ ครูแก้ปัญหาให้ได้นะ เอ้า เอาปากกา
ด้ามนี้ไป ยังใหม่อยู่เลย ครูเก็บไว้ตั้งนานแล้ว แต่ครู

ไม่จำเป็นต้องใช้ (ใส่ใจปัญหาอย่างสมเหตุสมผล แต่ไม่ใส่ใจความรู้สึก)

ปีเตอร์ : ขอบคุณครับ คุณครู (เริ่มร้องไห้อีก)

ครู : อ้าว... มีอะไรอีกล่ะ (ไม่สามารถร่วมรู้สึกได้)

ปีเตอร์ : เปล่าครับคุณครู (พยายามไม่ร้องไห้)

ครู : ต้องมีอะไรอีกสินะ ไม่อย่างนั้น เธอคงไม่ร้องไห้หรอกอะไรล่ะ คราวนี้บอกครูซินะ (ยังคงตอบสนองเฉพาะเหตุและผล โดยไม่ใส่ใจความรู้สึก)

ปีเตอร์ : ผมไม่อยากให้ปากกาหายไปเลย (ร้องไห้หนักขึ้น)

ครู : เธอนี้เหลวไหลจริงๆ ครูให้ปากกาของคุณเหมือนกับที่เธอทำหายนั้นแหละ แล้วจะร้องไห้อีกทำไม (เริ่มรำคาญเพราะไม่สามารถร่วมรู้สึกได้)

ปีเตอร์ : ผมอยากได้ปากกาที่พ่อซื้อให้ผม (สะอึกสะอื้น)

ครู : เอาละ พอกันที ไม่จำเป็นต้องพูดเรื่องนี้อีก ครูฟังเธอร้องไห้มามากพอแล้ว กลับไปทำงานซะ (ยังคงไม่เข้าใจ)

ปีเตอร์ : (พยายามกลืนน้ำตา) ครับ คุณครู

2. ครู : ร้องไห้ทำไมล่ะ ปีเตอร์

ปีเตอร์ : ไม่มีอะไรครับ คุณครู (เช็ดน้ำตา)

ครู : ดูท่าเธอไม่สบายใจนะ (รับฟังความรู้สึก)

ปีเตอร์ : ผมเพิ่งทำปากกาที่พ่อซื้อให้หายครับ

ครู : ครูเข้าใจ เธอต้องเสียใจมากเลยนะ (แสดงว่าเข้าใจความรู้สึก)

ปีเตอร์ : (เช็ดน้ำตา) แย้งครับ พ่อเพิ่งซื้อปากกาให้ผมตอนวันเกิด ทั้งๆ ที่พ่อผมมีเงินไม่มาก

ครู : ครูว่าเธอต้องรู้สึกเสียใจแทนพ่อด้วยไหม้ย (ยังคงร่วมรู้สึก)

ปีเตอร์ : ครับ พ่อคงจะเสียใจ มีเพื่อนคนหนึ่งปัดหลุดมือตกลงไปในน้ำ

ครู : ครูรู้จักพ่อเธอดี ครูกล้าพูดได้เลยว่า พ่อจะต้องรู้ว่าเธอรู้สึกยังไง (เสริมกำลังใจด้วยการร่วมรู้สึก)

ปีเตอร์ : ครูคิดอย่างนั้นจริงๆ หรือครับ

ครู : แน่ซี พ่อเธอเป็นคนใจดี ครูแน่ใจว่า พ่อคงไม่ว่าอะไรถ้ารู้ความจริง อุบัติเหตุเกิดขึ้นได้เสมอแหละ (เสริมกำลังใจเพิ่มขึ้นอีก)

ปีเตอร์ : ครับ ผมก็คิดว่าอย่างนั้น (ท่าทางแจ่มใจขึ้น)

ครู : เป็นยังไง รู้สึกดีขึ้นแล้วไหม้ย (ยังคงร่วมรู้สึก)

ปีเตอร์ : (ยิ้ม) ครับคุณครู

ครู : เอาอย่างนั้นะ เอาปากกาด้ามนี้ไปใช้ก่อนดิ้ม้ย ครูเก็บได้นานแล้ว และไม่เคยใช้มันเลย (ตอบสนองคำพูดอย่างสมเหตุสมผล เพราะเกิดความรู้สึก)

ปีเตอร์ : ขอบคุณครับ คุณครู

ครูในสถานการณ์แรกใช้วิธีการที่สมเหตุสมผล และแก้ปัญหาโดยทันที ส่วนครูในสถานการณ์ที่สองใช้ทักษะการให้คำปรึกษาในการสร้างสัมพันธภาพที่ปีเตอร์สามารถเข้าใจได้ ครูในสถานการณ์แรกไม่เข้าใจปัญหาที่แท้จริงเลย ปัญหานั้นก็คือความรู้สึกของปีเตอร์ที่มีต่อพ่อ วิธีการที่สมเหตุสมผลเช่นเดียวกับที่ครูคนที่สองใช้ สามารถสร้างความร่วมรู้สึกด้วยการฟังความรู้สึกที่แฝงอยู่ในคำพูด ดังนั้น การแก้ปัญหาจึงมิใช่การให้ปากกาอีกด้ามหนึ่งไป แต่น่าจะเป็นการช่วยให้ปีเตอร์เข้าใจว่า เขามีได้โดดเด่นอยู่ด้วยความรู้สึกของตน

การเห็นคุณค่าตนเองของครู

ครูที่เห็นคุณค่าตนเองสูง มีโอกาสที่จะสอนเด็กให้เห็นคุณค่าตนเองสูงได้ และในทำนองกลับกันมีข้อมูลหลักฐานมากมายที่แสดงให้เห็นว่าผู้ที่มีเจตคติทางบวกต่อตนเอง มีโอกาสที่จะสร้างเจตคติในทางบวกกับคนอื่นด้วย (Omwake, 1954; Burns, 1975) งานวิจัยมักให้ความสนใจต่อบุคลิกลักษณะส่วนตัวของผู้เป็นครูที่จะช่วยพัฒนาการสร้างเสริมการเห็นคุณค่าตนเองสูง (Maslow, 1954)

นอกเหนือไปจากคุณสมบัติของการยอมรับและความจริงใจดังที่กล่าวแล้ว ครูที่สามารถแบ่งความรับผิดชอบของงานได้ดีก็จะมีเวลาทำความรู้จักพูดคุยกับเด็กเป็นส่วนตัวได้ มีเวลาพอที่จะอดทนรับฟังและมักไม่เครียดในเวลาสอน ครูเหล่านี้มักจะเป็นผู้ที่เห็นคุณค่าตนเองสูง ซึ่งก็หมายรวมถึงว่า ครูสามารถเป็นแบบอย่างของผู้ที่เห็นคุณค่าตนเองสูงให้เด็กเลียนแบบได้ ที่น่าสนใจก็คือ กระบวนการที่พยายามทำตามแบบครูจะเป็นจริงเป็นจังมาก เมื่อเด็กรับรู้ว่าเป็นผู้สร้างบรรยากาศ ที่เรียกว่า “บรรยากาศที่เอื้ออำนวยต่อการเจริญเติบโต” (Murray, 1972)

การสื่อสาร

อวัจนภาษา

นอกจากที่บุคลิกภาพส่วนตัวของครู มีผลต่อการเห็นคุณค่าตนเองของเด็กแล้ว ยังมีปัจจัยอื่นๆ ซึ่งเกิดจากตัวครูและมีผลพอๆ กันต่อการเห็นคุณค่าตนเองของเด็ก ในบรรดาปัจจัยเหล่านี้ พฤติกรรมต่างๆ ที่นอกเหนือจากคำพูดของครู ถือว่ามีบทบาทสำคัญอย่างยิ่ง เด็กๆ จะมีความรู้สึกไวต่อการแสดงออกของคนอื่นที่สื่อโดยไม่ใช้ภาษา และเห็นได้ชัดว่า ความรู้สึกอ่อนไหวนี้จะลดลงในขณะที่เด็กโตขึ้น ทั้งนี้ เพราะว่าเมื่อเปรียบเทียบกันแล้วผู้ใหญ่จะไม่สนใจเลยต่อการแสดงออกที่สื่อโดยไม่ใช้ภาษา

การวางท่าทาง การแสดงตัว การประสานสายตา การหยุดระหว่างพูด น้ำเสียงและความเร็วในการพูด และอากัปกิริยาต่างๆ ล้วนสื่อความหมายที่ต่างกันออกไป จากการวิจัยแสดงให้เห็นว่าอวัจนภาษาสื่อสารได้สามมิติคือ การแสดงออกถึงความชอบ/ไม่ชอบ การแสดงถึงความรู้สึกมีส่วนร่วม/ไม่มีส่วนร่วม และความรู้สึกที่เหนือกว่า/ด้อยกว่า ต่อผู้อื่น (Argyle, 1970)

การสื่อสารโดยใช้คำพูด เป็นการสื่อสารที่มีความเป็นปรนัยมากกว่า สามารถที่จะปรุงแต่งได้ ในขณะที่พฤติกรรมที่ไม่ใช้คำพูด ไม่สามารถที่จะปรุงแต่งได้ง่าย มีความเป็นอัตนัยมากกว่าและเป็นเรื่องของสัญชาตญาณมากกว่า ดังนั้นถึงแม้ว่าครูจะพยายามปกปิดความรู้สึกที่ไม่ชอบเอาไว้ แต่ความรู้สึกนี้ก็จะสื่อได้โดยไม่ใช้ภาษา โดยเฉพาะอย่างยิ่งเด็กที่มีความรู้สึกไวต่ออาการแสดงออกที่สื่อโดยไม่ใช้ภาษา ถ้าครูรู้สึกว่ามีนักเรียนคนหนึ่งที่ทำตัวเป็นหัวใจในห้องเรียน แต่ครู

พยายามผูกมิตรกับนักเรียนคนนั้นด้วยการพูดว่า “ครูชอบเธอนะ” แต่โอกาสที่เกิดขึ้น ก็คืออาการที่สื่อโดยไม่ใช้ภาษาของครูจะสื่อออกมา และจะให้ความหมายไปทางตรงข้าม

ครูควรจะจัดการอย่างไรกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมไม่สมควร ครูควรเลี้ยงที่จะลดการเห็นคุณค่าตนเอง โดยเพิกเฉยต่อนักเรียนคนนั้น หรือควรจะเลี้ยงที่จะแสดงความรู้สึกไม่ชอบด้วยพฤติกรรมที่ไม่ใช้คำพูด คำตอบเรื่องนี้ปรากฏอยู่ในเรื่องคุณลักษณะอันพึงประสงค์ในการเสริมสร้าง การเห็นคุณค่าตนเอง กล่าวคือเป็นคุณลักษณะที่สามารถยอมรับตัว นักเรียนได้ ถึงแม้จะไม่ยอมรับพฤติกรรมก็ตาม

บางครั้งครูจำเป็นต้องใคร่ครองพฤติกรรมของตนเองอย่างลึกซึ้งก่อนที่จะทำสิ่งนี้ได้ ซึ่งเป็นการยาก และเมื่อการยอมรับเด็กเป็นสิ่งที่ทำได้ยาก ก็จะมีคำถามถามตัวเองว่า “มีอะไรในตัวฉันที่ทำให้ฉันไม่ยอมรับเด็ก ถึงแม้ว่าฉันจะไม่เห็นด้วยกับพฤติกรรมของเด็กคนนั้น” เรื่องนี้จะอภิปรายเพิ่มเติมในบทที่ 8 เกี่ยวกับการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองของครู

วาทะภาษา

เป็นที่เห็นได้ชัดเจนว่า การสื่อสารด้วยคำพูดสามารถเพิ่มหรือลดการเห็นคุณค่าตนเองได้ สเตนส์ (Stains, 1958) ได้จำแนกคำและวลีที่ครูใช้ในห้องเรียน และพบว่าสามารถจำแนกได้เป็น 2 ประเภท คือ ประเภทที่ให้อำนาจใจ ชมเชย เห็นคุณค่า และทำให้รู้สึกผ่อนคลาย ประเภทที่สองคือ ประเภทหลอกล่อ คำหยาบ กดดันและสร้างความตึงเครียด ประเภทแรกมีผลต่อการเห็นคุณค่าตนเอง และระดับสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนที่สูงขึ้นของเด็ก

ก่อนข้างเห็นได้ชัดว่าคำพูดว่า “เธอทำได้แล้ว” มีแนวโน้มที่จะสร้างการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียน ได้ดีกว่าคำพูดที่ว่า “เธอน่าจะทำได้ดีกว่านี้นะ” คำพูดในแต่ละกรณีมีพฤติกรรมที่ไม่ใช่คำพูดที่ตามมาซึ่งจะมีผลต่อสารที่สื่อล่าสุด ซึ่งสามารถสรุปได้ว่าข้อความที่พูดในแต่ละกรณีพูดด้วยความจริงใจ บทสรุปจากงานวิจัยของสแตนส์ พบว่ามีวิธีการทั้งในเชิงบวกและเชิงลบที่จะพูดเรื่องเดียวกัน และการเลือกใช้วิธีใดวิธีหนึ่งถือเป็นสิ่งสำคัญที่จะกำหนดผลของการเห็นคุณค่าตนเอง

บรรดาครูทั้งหลายมักถามว่า ทั้งหมดที่กล่าวมานั้นหมายความว่า ครูต้องไม่ตำหนิหรือลงโทษนักเรียนใช่หรือไม่ ซึ่งควรจะกล่าวได้ว่าการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองนั้นมีได้หมายความว่า จะไม่ใส่ใจเลยกับนักเรียนที่เรียนอ่อนหรือมีพฤติกรรมไม่เหมาะสม สำหรับนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำนั้น ไม่ว่าครูจะสร้างทำเพียงใดว่าเด็กคนนั้นกำลังไปได้ดี แต่เด็กก็จะมองเปรียบเทียบตัวเองกับเพื่อนๆ และเห็นได้ในไม่ช้าถึงความสามารถตามจริงของตนเอง ด้วยเหตุนี้ถึงแม้ในการจัดชั้นเรียนที่แบ่งกลุ่มตามความสามารถ แต่ก็พยายามจะหลีกเลี่ยงโดยเรียกชื่อกลุ่มเป็นอย่างอื่น (เช่น ปลา สัตว์) โดยไม่ใช้การเรียงลำดับ ก ข ค หรือวิธีอื่นใดที่คล้ายๆ กัน ไม่ช้าเด็กๆ ก็จะรู้ได้เองว่ากลุ่มใดเป็นกลุ่มเด็ก “เก่ง” และกลุ่มใดเป็นกลุ่มเด็ก “อ่อน”

ประเด็นสำคัญที่พูดถึงในเรื่องนี้ก็คือ ครูต้องทำให้นักเรียนรับรู้ตัวตนที่แท้จริงของตนเอง มิใช่ตัวตนที่ไม่แท้จริง และเมื่อความสัมพันธ์นั้นเป็นความสัมพันธ์ที่เอื้ออาทรและไว้วางใจกัน นักเรียนจะยอมรับคำตำหนิและคำวิพากษ์วิจารณ์ โดยไม่มีผลทางลบต่อการเห็นคุณค่าตนเอง (Sharp and Muller, 1978) สำคัญยิ่งไปกว่านั้นครูควรจะหาทางชมเชยความพากเพียรและพฤติกรรมของนักเรียน มากกว่าการมองที่

สัมฤทธิ์ผลทางการเรียน แม้ว่าการกระทำเช่นนี้จะทำให้เกิดประเด็นสงสัยขึ้นมา ว่าบรรยากาศที่มีการแข่งขันสูงนั้นจะก่อให้เกิดผลเสียได้มากน้อยเพียงใด เห็นได้ชัดเจนว่านักเรียนจะตกอยู่ในภาวะความเครียดสูง เพราะจำเป็นต้องแข่งขันกัน จึงอาจทำให้เกิดผลเสียต่อการพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเองได้

การดำรงรักษาการเห็นคุณค่าตนเอง

ครู : จอห์น เข้ามาก่อนซิ เชิญนั่งก่อน (สื่อสารถึงความรู้สึกยกย่อง)

จอห์น : ขอบคุณครับ คุณครู

ครู : เธอจำได้มั๊ยว่า ครูเรียกเธอมาทำไม (ให้โอกาสพูดเป็นการสื่อความไว้วางใจ)

จอห์น : ครับคุณครู เพราะว่าผมก่อเรื่องอีกแล้วครับ

ครู : ใช่...ครูคิดว่าเราต้องคุยกัน เพื่อหาทางที่ดีที่สุดช่วยเธอแก้ปัญหา มีหลายคนเป็นห่วงการกระทำของเธอ เธอรู้สึกอย่างไรกับเรื่องนี้ (แยกตัวเด็กออกจากพฤติกรรม)

จอห์น : ใช่ครับคุณครู ผมคิดว่าจริง

ครู : ครูเป็นห่วงจริงๆ นะ ในเรื่องที่เธอมักจะขาดเรียนแล้วก็พลาดเนื้อหาสำคัญๆ ซึ่งเธอจะลำบากมากเวลาสอบ น่าเสียดายนะถ้าเธอจะสอบตก เพราะเธอเป็นเด็กฉลาดและน่าจะทำได้แน่ได้ดี มีอะไรที่จะบอกครูไหม หรือที่เธอคิดว่าครูควรจะช่วย เพราะครูเห็นเธอกระสับกระส่าย (เน้นเชิงบวก; สื่อถึงความไว้วางใจ)

จอห์น : ครับครู ผมทำคณิตศาสตร์ไม่ได้ครับ ผมทำหนังสือคณิตศาสตร์หายเมื่อเทอมที่แล้ว

ครู : ครูเข้าใจละ เธอเคยบอกเรื่องนี้กับครูคณิตศาสตร์หรือเปล่า (ถึงความไว้วางใจ)

จอห์น : เปล่าครับ คุณครูยังไม่ทราบและผมก็ไม่กล้าบอก

ครู : เธออยากให้ครูไปบอกให้ไหมละ (ให้กำลังใจ)

จอห์น : คุณครูพูดได้หรือครับ

ครู : ได้แน่นอนซิ ถ้าเธอต้องการให้ครูพูด (ให้จอห์นเป็นฝ่ายรับผิดชอบต่อการกระทำนั้น)

จอห์น : ขอบคุณครับ

ครู : ถ้าเธอได้หนังสือคืน เธอจะตั้งใจเรียนดีขึ้นไหม (เน้นเชิงบวกและศักยภาพในการปรับเปลี่ยน)

จอห์น : ครับ... ผมจะได้มีอะไรทำเสียที

ครู : ตกลง จอห์น ไปหาคุณครูใจนส์กัน ครูเชื่อว่าคุณครูจะแปลกใจที่รู้ว่าเธอไม่ทำงานส่ง เพราะเธอทำหนังสือคณิตศาสตร์หาย (สื่อความเข้าใจ)

จอห์น : ครับคุณครู

ครู : มีอะไรที่ทำให้เธอไม่สบายใจอีกไหม ครูอยากให้นักเรียนทุกคนที่นี่ มีความสุข จะได้เรียนเก่งๆ

จอห์น : ไม่มีครับคุณครู ผมชอบที่นี่มากจริงๆ

ครู : ดีแล้วจอห์น ขอบใจที่มาพบครู สวัสดีนะ (จบการสนทนาด้วยการยกย่อง)

จอห์น : สวัสดีครับ

ครูแสดงให้เห็น

- การยกย่องจอห์นตลอดการสนทนา
- เชื้อในความสามารถที่จะปรับเปลี่ยนได้ของจอห์น
- เจตคติในทางบวก
- ทักษะการรับฟังที่ดี

การลดการเห็นคุณค่าตนเอง

ครู : สมิธ เข้ามานั่งลงซิ (ไม่เงยหน้าดู) ไม่มีการประสานสายตา

จอห์น : ขอบคุณครับคุณครู (นั่งบนขอบเก้าอี้)

ครู : ไหนมาคุยกันหน่อยซิ ครูให้เธอมาพบเพราะเธอทำตัวไม่ดี
เข้าใจมั๊ย (ขึ้นเสียง) ไม่สามารถแยกนักเรียนออกจาก
พฤติกรรม

จอห์น : ครับคุณครู (รู้สึกกลัว)

ครู : เธอเป็นเด็กที่ไม่เอาไหนที่สุดในห้องเรียนไข่ม้อย (เสียงแข็ง
และกร้าวร้าว)

จอห์น : ครับคุณครู

ครู : ครูไม่เห็นเลยว่าเธอจะสอบได้ แล้วได้งานดีๆ เมื่อเธอเรียน
จบ ถ้าเธอยังมีพฤติกรรมแบบนี้ ว่ายังงี้ (ขาดความเชื่อมั่น
ในศักยภาพที่จะปรับเปลี่ยน)

จอห์น : ไม่ครับ

ครู : แล้วเธอจะให้ครูทำอย่างไรกับเธออี... (ไม่สนใจว่าจอห์น
เป็นบุคคลคนหนึ่ง)

จอห์น : ไม่ทราบครับคุณครู

ครู : เอาละ ครูจะบอกอะไรให้ ครูจะให้โอกาสเธอปรับปรุงตัวเอง ก่อนที่จะสายเกินไป ครูจะให้เธอมานั่งหน้าห้อง แล้วต้อง มาที่โต๊ะครูหลังเลิกเรียนทุกครั้ง ถ้าเธอทำตัวดี ครูจะใส่ ดาวให้ดวงหนึ่งบนกระดานแผ่นนี้ เข้าใจมั๊ย (การสื่อสาร ขาดความไว้วางใจ)

จอห์น : ครับคุณครู

ครู : เอาละ ถ้าเธอรู้จักทำตัวให้ดี เธอก็จะได้ดาวอีกหลายดวง และเมื่อเธอได้ครบยี่สิบดวง ครูจะให้รางวัลเธอ เธอเข้าใจ ครูไหม (การสื่อสารขาดความไว้วางใจ)

จอห์น : ครับคุณครู

ครู : การที่ครูไม่ได้เธอออกก็เพราะว่า ครูคิดว่าเธอควรหยุดการ กระทำที่ไม่เข้าท่าได้แล้ว ถ้าเธอไม่หยุดละก็ ออกจาก โรงเรียนไปเลย เข้าใจมั๊ย (เน้นเชิงลบ)

จอห์น : ครับคุณครู

ครู : เธอเข้าใจที่ครูพูดแล้วใช่ไหม (การสื่อสารขาดความไว้วางใจ)

จอห์น : ครับคุณครู

ครู : ดีแล้ว เอาละ... ออกไปได้แล้ว ไม่ต้องทำหน้าเศร้าอย่างนั้น หรือก เดี่ยวจะมีคนคิดว่าเธอกำลังจะถูกแขวนคอหรือก อึมหน้อยซิ (ประชดประชัน)

จอห์น : ครับคุณครู

ครู : ไปได้! ครูใช้เวลากับเธอมากพอแล้ว (เน้นเชิงลบ) จอห์น ลูกไปอย่างรวดเร็ว

ครูแสดงให้เห็นถึง

- การขาดความไว้วางใจในศักยภาพที่จะปรับเปลี่ยน
- การขาดความยกย่อง
- ความไม่สามารถร่วมรู้สึก
- การแสดงควมมีอำนาจเหนือกว่าด้วยภาษาท่าทาง
- เจตคติเชิงลบโดยตลอด
- การใช้การประชดประชัน
- การขาดความสามารถแยกตัวจอห์นจากพฤติกรรม
- ความไม่สนใจจอห์นในฐานะที่เป็นบุคคลคนหนึ่ง
- การไม่ให้โอกาสจอห์นมีส่วนในการสนทนาเนื่องจากทักษะการรับฟังของครูใช้ไม่ได้

รูปแบบการสอนที่ครูพึงพอใจ

ไม่ใช่เพียงเจตคติของครูต่อนักเรียนเท่านั้นที่มีผลต่อการเห็นคุณค่าตนเอง แต่ยังรวมถึงเจตคติของครู ต่อตำแหน่งและองค์กรที่ต้องไปประจำเพื่อปฏิบัติหน้าที่การสอน จากการศึกษาที่มีชื่อเสียงในเรื่องนี้ของบาร์เกอร์ ลุน (Barker-Lunn, 1970) ได้ค้นพบว่าครูที่เชื่อว่าชั้นเรียนหนึ่ง ควรมีความสามารถพอๆ กัน แต่ต้องไปสอนในสถานการณ์ที่นักเรียนมีความสามารถไม่เท่ากัน โดยทั่วไปแล้ว นักเรียนในกลุ่มนี้จะบรรลุผลน้อย และการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียนก็มีน้อย ยิ่งไปกว่านั้นครูที่เชื่อว่าชั้นเรียนควรมีนักเรียนที่มีความสามารถไม่เท่าเทียมกัน

แต่ต้องสอนในสถานการณ์ที่นักเรียนมีความสามารถพอกัน ผลที่ได้จากการสอนกลุ่มนี้ก็จะออกมาคล้ายคลึงกัน เป็นสิ่งน่าสนใจที่จะพิจารณาในการศึกษาเรื่องนี้ ว่านักเรียนที่มีระดับความสามารถสูงกว่าเกณฑ์เฉลี่ย จะไม่ได้รับผลกระทบเท่ากลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถในเกณฑ์เฉลี่ย หรือต่ำกว่าเกณฑ์เฉลี่ย

ปัญหาที่ครูต้องอยู่ในสภาพ “จับคู่ผิด” คือสอนในสถานการณ์ที่ครูไม่ถนัด จะเกี่ยวพันกับความพึงพอใจในการทำงาน และท้ายที่สุดเกี่ยวพันกับความเครียดและการเห็นคุณค่าตนเองของครู หัวข้อนี้จะกล่าวถึงต่อไปในบทที่ 8

ผลจากความคาดหวัง

ลักษณะด้านหนึ่งของสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียน ซึ่งเป็นที่สนใจของวรรณกรรมสิ่งพิมพ์ต่างๆ ก็คือสิ่งที่เรียกว่า “ผลจากความคาดหวัง” ซึ่งหมายถึง ปรากฏการณ์ที่นักเรียนยอมประพฤติปฏิบัติตาม เนื่องจากเห็นว่าครูยอมรับในคุณค่าของพวกเขา ตามความคิดของฮาร์กรีฟ (Hargreaves, 1972) ครูโดยทั่วไปมีตัวแบบนักเรียนในอุดมคติ นักเรียนที่ประพฤติตนไม่เหมือนตัวแบบในอุดมคติอยู่ ครูจะไม่ชื่นชมและไม่คาดหวังว่านักเรียนเหล่านี้จะปฏิบัติดีได้ การศึกษาที่ใช้เป็นแบบแผน โดยโรเซนทาลและจาคอบสัน (Rosenthal and Jacobson, 1968) แสดงให้เห็นว่าการที่ครูยอมรับในคุณค่าของนักเรียนทำให้นักเรียนพร้อมที่จะทำให้ความคาดหวังของครูสำเร็จผลได้

งานของโบรफीและกู๊ด (Brophy and Good, 1974) แสดงให้เห็นว่าผลสมความคาดหวังของครูเกิดขึ้นได้อย่างไร เป็นธรรมชาติ

ของเราทุกคนที่ต้องการจัดประเภทและแยกกลุ่มคน เพื่อจะได้รู้ว่าเราจะอยู่ ณ จุดใด ในกลุ่มนั้นๆ พอๆ กับที่ธรรมชาติจะไม่ปล่อยให้มีความว่างสภาวะจิตของคนก็จะพยายามเพิ่มเติมข้อมูลที่หายไป ถึงแม้ว่าข้อมูลนั้นๆ จะยังไม่ค่อยมีหลักฐานชัดเจนนักก็ตาม โบรฟีและกูด แสดงให้เห็นถึงวิธีที่ครูค้นหาข้อมูลเกี่ยวกับมาตรฐานงาน และพฤติกรรมของนักเรียนจากครูคนก่อน แล้วนำมาดำเนินการตามข้อสันนิษฐาน ที่ว่านักเรียนจะประพฤติปฏิบัติตามมาตรฐานนี้ ครูจะแสดงสัมพันธภาพกับเด็กเหมือนกับว่าครูคาดหวังพฤติกรรมนี้ กระแสในปัจจุบันหลีกเลี่ยงการกำหนดชื่อเด็กต่างๆ ในสาขาการศึกษาพิเศษ ก็มีพื้นฐานมาจากปรากฏการณ์ประเภทนี้

ถึงแม้ว่ามีการนำเสนอการวิจัยว่าครูอาจจะมีอิทธิพลของใจนักเรียนให้ประพฤติตามวิถีทางที่ครูคาดหวัง แต่สิ่งนี้จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อมีสัมพันธภาพอย่างใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียนเท่านั้น และถ้าความคาดหวังของครูแตกต่างโดยสิ้นเชิงกับวิธีมองพฤติกรรมตัวเองของนักเรียน ความคาดหวังของครูก็จะถูกละเลย และด้วยเหตุดังนี้ทำให้ความคาดหวังของครูไม่บรรลุผลในทุกสภาพการณ์ แต่ถึงอย่างไรก็เป็นสิ่งสำคัญ ที่ครูควรตระหนักว่ามีความเป็นไปได้ที่จะทำให้เกิดผลตามที่คาดหวังไว้ เพื่อที่ครูจะได้วิธีตั้งรับเมื่อสิ่งนั้นเกิดขึ้น

การพบปะกันทุกวัน

ถึงแม้ว่าสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนมีหลายด้านหลายลักษณะ ซึ่งอาจจะมีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียน การวิจัยแสดงให้เห็นว่าการที่ครูได้พบปะนักเรียนในแต่ละวันมีผลยิ่งใหญ่

นอกเหนือจากประเภทของสัมพันธภาพส่วนบุคคลที่ได้กล่าวไปแล้ว ครูควรแน่ใจว่าได้มีการใกล้ชิดกับนักเรียนทั้งชั้นในแต่ละวัน ซึ่งอาจจะเป็นเพียงแค่อุ้มให้นักเรียน หรือให้กำลังใจด้วยคำพูดคำเดียว ที่กล่าวมานี้ครูที่สอนนักเรียนในระดับประถมศึกษาจะปฏิบัติได้ง่ายกว่าครูที่สอนในระดับมัธยม เพราะครูที่สอนเด็กเล็กจะมีเวลาอยู่กับนักเรียนเกือบทั้งวัน ส่วนครูที่สอนนักเรียนในระดับมัธยมศึกษามีเวลาใกล้ชิดกับนักเรียนเพียงวันละ 1 ชั่วโมง หรืออาจจะน้อยกว่านั้น

ครูทุกคนควรจะมีจุดหมายเหมือนกันในเรื่องที่จะรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล เท่าที่ควรจะเป็นไปได้ แต่ก็ไม่ได้หมายความว่าครูจะไปละเมิดสิทธิส่วนตัวของนักเรียน ยกตัวอย่างเช่นการถามตรงๆ ถึงชีวิตความเป็นอยู่ของนักเรียน เป็นสิ่งที่ควรหลีกเลี่ยง แม้ว่าบางครั้งอาจจะสงสัยว่าสภาพการณ์ทุกอย่างในบ้านไม่ค่อยดีนักก็ตาม ในกรณีเช่นที่วานี้ ครูควรเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เล่ารายละเอียดเกี่ยวกับบ้านของนักเรียน โดยที่ครูคอยดูแลเอาใจใส่ และคอยสร้างสัมพันธภาพที่นักเรียนไว้วางใจ

จากเหตุการณ์ที่นำเสนอในบทนี้ เป็นที่ตระหนักในใจว่าครูทุกคนอยู่ในฐานะที่จะเพิ่มพูนการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียนในขณะที่ทำการสอน โดยไม่ต้องเป็นระบบซับซ้อน เพียงครูจริงใจ เห็นใจและยอมรับนักเรียน ครูจะสามารถกำหนดกลุ่มที่เห็นคุณค่าตนเองในชั้นเรียนนั้นได้โดยอัตโนมัติ สำหรับนักเรียนกลุ่มอื่นที่เห็นชัดเจนว่าเป็นแบบเดียวกัน เช่นเห็นคุณค่าตนเองต่ำและมีปัญหาอื่นๆ ก็มีกิจกรรมหลากหลายที่สามารถจัดระเบียบนักเรียนเหล่านี้ได้ กิจกรรมต่างๆ นี้เขียนไว้ในบทที่ 4

เอกสารศึกษาเพิ่มเติม

- Argyle, M. (1994) Psychology of Interpersonal Behaviour, Penguin Book, Harmondsworth
- Gordon, T. (1972) Teacher-effectiveness Training, Wyden, New York.
- Hargie, R. Saunders, J and Dickson, L. (1995) Social Skills In Interpersonal Communication, Routledge, London.
- Neill, R. (1991) Classroom Non-verbal Communication, Routledge, London.



กิจกรรมในห้องเรียน

ในห้องเรียนนอกจากนักเรียนจะต้องการการยอมรับ ความจริงใจ และความร่วมรู้สึก เอาใจเขามาใส่ใจเรา จากครูแล้ว เขายังต้องมีการเห็นคุณค่าตนเองด้วย สำหรับเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ จะต้องใช้โปรแกรมที่วางแผนไว้อย่างดีเพื่อช่วยเสริมความรู้สึกนี้ อย่างไรก็ตามครูควรตระหนักด้วยว่า แม้จะใช้โปรแกรมที่วางแผนไว้ดีแล้ว บุคลิกภาพของครูก็ยังเป็นสิ่งจำเป็น ไม่มีโปรแกรมหรือการฝึกใดที่จะเปลี่ยนการเห็นคุณค่าตนเองของเด็กได้ หากครูไม่จัดโปรแกรมหรือการฝึกนั้นด้วยการแสดงการยอมรับความจริงใจ และความร่วมรู้สึก เห็นอกเห็นใจนักเรียน มีโปรแกรมเพื่อส่งเสริมการเห็นคุณค่าของตนเองวางขายอยู่ในท้องตลาดมากมายสำหรับให้ครูใช้ แต่มักจะละเลยข้อเท็จจริงดังกล่าว โปรแกรมที่มีเพียงการฝึกและกิจกรรมเท่านั้นย่อมไม่สามารถทำให้เกิดเปลี่ยนแปลงการเห็นคุณค่าตนเองของเด็กได้

จุดประสงค์และเหตุผล

จุดประสงค์ข้อแรกคือ ให้เด็กได้มีโอกาสแสดงความรู้สึกซึ่งตามปกติเด็กมักไม่กล้าแสดงออก อาจด้วยเหตุผลกลัวถูกลงโทษ หรือรู้สึกว่าการทำผิด เด็กที่มีการเห็นคุณค่าของตนเองต่ำมักรู้สึกทั้งสอง

อย่าง และจะแสดงความกลัวที่ฝังใจ ความคิด หรือความรู้สึกบางอย่าง ซึ่งตัวเด็กเองไม่ยอมรับและปฏิเสธ เมื่อใช้แบบฝึกที่เตรียมไว้ เด็กจะค่อยๆ เรียนรู้ว่า ไม่เป็นไรถ้าจะคิดหรือรู้สึกต่างจากคนอื่น และถ้าจะแสดงความคิดหรือความรู้สึกนั้นออกมาโลกก็ยังไม่แตก เด็กจะได้เรียนรู้ ความเป็นปัจเจกบุคคล และเรียนรู้ที่จะมีความมั่นใจแม้ตนเองจะแตกต่างจากผู้อื่น

เด็กที่ขี้กลัวจะได้รับการสนับสนุนจากกลุ่ม และเขาอาจได้รู้ เป็นครั้งแรกว่า ไม่ได้มีแต่ตนเองคนเดียวที่กลัว เมื่อเด็กตระหนักเช่นนี้ ก็เท่ากับมีการสนับสนุนแรงใจอันสำคัญอย่างยิ่ง

จุดประสงค์ข้อสอง คือ การให้ประสบการณ์ย้อนกลับในด้านดี เด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำจะได้รับรู้ เมื่อได้ยินผู้อื่นพูดถึงเขาในด้านดี เพราะปกติเด็กพวกนี้มักไม่ใคร่จะได้ยินคำชมจากผู้อื่น เมื่อใช้แบบฝึกนี้ บ่อยๆ เด็กจะค่อยๆ เห็นด้านดีของตนเองเพิ่มขึ้น

จุดประสงค์ข้อสาม คือเปิดโอกาสให้เด็กได้ลอง เด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำมักไม่กล้าลอง ไม่ว่าจะทางด้านร่างกายหรือความรู้สึก ที่จะเปิดเผยตัวตนที่แท้จริง เด็กมักขาดความมั่นใจในทุกเรื่อง เพราะมีการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ แต่จะค่อยๆ ปรับตัวได้ เมื่อฝึกมาถึงขั้นนี้

การแนะนำโปรแกรม

วิธีการแนะนำโปรแกรมส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองให้เด็กรับรู้ จัดเป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้โปรแกรมสำเร็จ หากครูบอกให้เด็กเข้ากลุ่ม และทำกิจกรรมโดยไม่มีการเตรียมการที่ดีล่วงหน้า เด็กจะเกิดความวิตกกังวลซึ่งครูจะต้องแก้ไข หากครูไม่มีวิธีนำเสนอโครงการที่ดี เด็กจะรู้สึกสงสัยการทำกิจกรรมและไม่วางใจ ในกรณีนี้เด็กก็เช่นเดียวกับ

ผู้ใหญ่ ที่จะต้องสงสัยเจตนาของคนอื่นๆ ก็บอกให้เขาพูดถึงเรื่องที่ละเอียดอ่อนและร่วมทำกิจกรรมที่จะต้องแสดงออกด้านอารมณ์ ดังนั้น ครูจะต้องมีการเตรียมการ ข้อเสนอแนะหนึ่งก็คือ ครูควรอธิบายให้นักเรียนฟังตั้งแต่แรกว่า ครูสังเกตว่าบางครั้งนักเรียนดูไม่ค่อยมีความสุขนักในห้องเรียน ครูจึงอยากช่วยให้นักเรียนรู้สึกดีขึ้นทั้งต่อตัวเองและผู้อื่น ใช้อย่างง่ายๆ ในการพูดโดยคำนึงถึงอายุและสติปัญญาของนักเรียน อย่าพูดคำว่า “ปรึกษา” โดยเด็ดขาด ในการทดลองที่กล่าวไว้ในภาคผนวก 1 ผู้เขียนพูดกับนักเรียน (อายุ 8 ขวบ) ว่า ผู้เขียนเพียงแต่ต้องการให้แน่ใจว่า นักเรียนมีความสุขเมื่ออยู่ที่โรงเรียน ใช้คำพูดง่ายๆ เท่านั้นก็พอ

ขั้นตอนการดำเนินงาน

1. แยกเด็กที่ผ่านการประเมินอย่างเป็นทางการแล้วว่า เห็นคุณค่าในตนเองต่ำกว่าเกณฑ์เฉลี่ย
2. เลือกโปรแกรมสำหรับเด็กไม่เกิน 8 คน
3. คุยกับเด็กเป็นรายบุคคลเพื่ออธิบายโปรแกรมนี้อย่างละเอียด
4. หากเด็กไม่ต้องการเข้ากลุ่มก็ไม่ควรรบเร้า
5. เด็กที่ไม่ต้องการเข้าร่วมโปรแกรมควรจัดให้เข้าโปรแกรมรับคำปรึกษา (ดูบทที่ 5)
6. ตั้งกฎในกลุ่ม เช่น ไม่ก่อกวน ครูจะเป็นผู้ชี้ขาด

ขั้นตอนกิจกรรม

มีแบบฝึกและกิจกรรมมากมายที่ออกแบบมาเพื่อส่งเสริมการเห็นคุณค่า ซึ่งเป็นผลงานเขียนของผู้แต่งหลายคน และหลายโรงเรียน

ก็นำมาใช้ แต่มีครูบางคนแจ้งว่าใช้แล้วไม่ได้ผล (Vipond, 1995) เมื่อมีการตรวจสอบอย่างรอบคอบพบว่า 1) ครูไม่ได้ใช้เครื่องมือนั้น ประกอบกับการยอมรับ มีความจริงใจ และความร่วมรู้สึกกับนักเรียน ดังที่กล่าวไว้แล้วก่อนหน้านี้ หรือ 2) นำมาใช้โดยไม่พิจารณาขั้นตอนของกิจกรรม

ต่อไปนี่คือขั้นตอนในการนำเสนอกิจกรรมที่ครูควรปฏิบัติ

- กิจกรรมไว้วางใจ
- กิจกรรมแสดงความรู้สึก
- กิจกรรมการย้อนกลับเชิงบวก
- แบบฝึกการลองเสี่ยง

โปรแกรม

การเห็นคุณค่าในตนเองมักจะเปลี่ยนแปลงได้ช้า ครูจึงควรเตรียมโปรแกรมที่ต้องใช้เวลาตลอดภาคเรียน การทำกิจกรรมแต่ละครั้งไม่ควรใช้เวลาเกิน 45 นาที กิจกรรมที่จะต้องทำในแต่ละหัวข้อที่กำหนดไว้ข้างบนนี้ควรต่างกันไปตามความต้องการของกลุ่ม ครูอาจพบว่าแต่ละกลุ่มใช้กิจกรรมไม่เท่ากัน ในขั้นกิจกรรมไว้วางใจซึ่งอาจมี 2 กิจกรรมเท่านั้น และใช้เวลาเท่ากันในการทำกิจกรรมที่เหลือจนสิ้นภาคเรียน ที่กล่าวมาเป็นเพียงข้อเสนอแนะจากประสบการณ์ของผู้เขียน

กิจกรรมไว้วางใจ

ความไว้วางใจหมายความว่า มีความมั่นใจพอที่จะแสดงความรู้สึกออกมา และไว้วางใจคนอื่นในกลุ่มมากพอที่จะยอมลองเสี่ยง การสร้างความไว้วางใจเป็นสิ่งที่จำเป็นต้องทำก่อนเป็นอันดับแรก

ควรวางแผนให้ดีตั้งแต่กิจกรรมครั้งแรก และเริ่มด้วยกิจกรรมความไว้วางใจทางด้านร่างกาย ต่อไปนี้เป็นตัวอย่างกิจกรรมดังกล่าว

งูคนตาบอด (เหมาะสำหรับเด็กชั้นประถมศึกษา)

กิจกรรมคู่ เด็กคนหนึ่งถูกปิดตา และเด็กอีกคนหนึ่งงูเพื่อนเดินไปรอบๆ โรงเรียน แต่ห้ามพาไปในที่อันตราย นักเรียนผลัดกันเป็นคนถูกปิดตา หลังจากนั้นเด็กทุกคนกลับเข้ากลุ่มและร่วมกันอภิปรายโดยใช้คำถามต่อไปนี้

1. นักเรียนรู้สึกอย่างไรที่ต้องไว้วางใจเพื่อนขณะถูกปิดตา
2. ทำไมเราจึงไว้วางใจบางคนได้ง่ายกว่าคนอื่น
3. คุณสมบัติอะไรที่ทำให้เราไว้วางใจเขา
4. คุณสมบัติอะไรที่ทำให้เราไม่ไว้วางใจ

จับคนตาบอด (เหมาะสำหรับทุกวัย)

กิจกรรมคู่ เด็กคนหนึ่งนั่งด้านหลังของอีกคนหนึ่ง คนนั่งหน้าปิดตาและคอยฟังคำสั่งของอีกคนหนึ่ง คำสั่งก็คือให้เอนตัวคนที่นั่งข้างหลัง คนนั่งข้างหลังจะต้องคอยจับคนหน้าไว้ไม่ให้หกล้ม เมื่อเด็กกลับเข้ากลุ่ม ครูใช้คำถามเรื่องความไว้วางใจอีกครั้งหนึ่ง แต่เปลี่ยนคำถามเป็นว่า คุณสมบัติของคนที่คุณมั่นใจว่าจะไม่พาตนไปพบกับอันตรายนั้น เหมือนกับคุณสมบัตินี้ของคนที่คุณรู้สึกว่ามันใจได้หรือไม่

การแสดงความรู้สึก

กิจกรรมกลุ่มกิจกรรมนี้มีจุดประสงค์ 2 ข้อ คือ 1) ส่งเสริมให้เด็กเอาชนะความกลัวหรือความวิตกกังวล และ 2) ฝึกการแสดงความรู้สึกโดยไม่ต้องสำนึกผิด

เล่าสู่กันฟังเรื่องความกลัว ความหวัง และความปรารถนา (เหมาะสำหรับเด็กชั้นมัธยมศึกษา)

กิจกรรมเดี่ยว เด็กจะต้องเติมประโยคต่อไปนี้ให้สมบูรณ์

- ฉันมีความสุขเมื่อ...
- ฉันเศร้าใจเมื่อ...
- ฉันรู้สึกว่างเมื่อ...
- ฉันโกรธเมื่อ...
- ฉันกลัวเมื่อ...
- ฉันดีใจเมื่อ...
- ฉันภูมิใจเมื่อ...

ขั้นต่อไปเด็กจะต้องอ่านประโยคที่ตนเองเขียนให้เพื่อนฟัง...
ครั้งละหนึ่งหัวข้อ

นั่งล้อมวง (เหมาะสำหรับเด็กชั้นมัธยมศึกษา)

เด็กและครูนั่งเป็นวงกลม ครูเปิดโอกาสให้เด็กพูดถึงสิ่งที่ตนเองชอบในโรงเรียน เด็กมีสิทธิที่จะพูดทั้งในด้านดีและไม่ดี ครูจะค่อยๆ แยกคนที่พูดน้อยมากออกจากกลุ่ม ครูอธิบายให้นักเรียนเข้าใจว่า จะไม่มีการวิจารณ์หรืออภิปรายจากคนนอกกลุ่ม เด็กส่วนใหญ่จะพูดตามสบาย เมื่อรับรู้ว่าจะสนทนานี้ไว้วางใจได้และครูจะไม่วิจารณ์ ทั้งนี้มีกฎอยู่ 2 ข้อ

1. ห้ามหัวเราะเยาะหรือล้อเลียนความเห็นของเพื่อน
2. ครูจะอนุญาตให้พูดเฉพาะนักเรียนที่ยกมือเท่านั้น

เดาอารมณ์ (เหมาะสำหรับทุกวัย)

ครูเขียนคำแสดงอารมณ์ต่างๆ ใส่เศษกระดาษ แล้วใส่ไว้ในกล่อง เด็กแต่ละคนผลัดกันเข้ามาหยิบกระดาษและแสดงอาการตามที่เขียนไว้โดยไม่ต้องพูด เด็กคนอื่นเดาว่านั่นคืออารมณ์ใด

นึกถึงช่วงเวลาที่มีความสุข (เหมาะสำหรับทุกวัย)

ครูจะบอกให้เด็กๆ นึกถึงช่วงเวลาที่มีความสุข โดยหลับตาลง และนึกวาดภาพนั้นในใจประมาณ 2-3 นาที แล้วลืมตาขึ้น นักเรียนที่เป็นอาสาสมัครเล่าให้เพื่อนในกลุ่มฟังว่ารู้สึกอย่างไร

ผลย้อนกลับเชิงบวก

เด็กที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำมักไม่มีใครรับคำชมบอchnักเมื่อเริ่มใช้วิธีนี้ในระยะแรกๆ เด็กมักรู้สึกกระดาก ครูควรเตรียมการไว้ล่วงหน้า เมื่อผลลัพธ์ของคำชมเป็นเสียงหัวเราะอย่างไม่เชื่อถือ หรือการปฏิเสธในสิ่งที่ได้รับคำชมเชย แต่ทั้งๆ ที่แสดงอาการเช่นนี้ เด็กจะค่อยๆ เปลี่ยนพฤติกรรมไปที่ละน้อย

ชมโดยไม่เอ่ยชื่อ (เหมาะสำหรับทุกวัย)

เด็กๆ คิดผ่านกระดานลงบนหลังของเพื่อนแต่ละคน แล้วเข้าไปใกล้ๆ เพื่อนคนหนึ่งอย่างไม่ตั้งใจ เพื่อเขียนคำชมของคนต่อเพื่อนคนนั้น ทำดังนี้จนกระทั่งเด็กทุกคนมีความเห็นของเพื่อนในกลุ่มครบทุกคน

ชมเชยในที่สาธารณะ (เหมาะสำหรับทุกวัย)

เด็กๆ ผลัดกันเป็นผู้ที่เพื่อนๆ ในกลุ่มชมเชย โดยนั่งเป็นวงกลม สมาชิกในกลุ่มแต่ละคนผลัดกันชมเด็กผู้นั้น ให้เวลา 30 วินาทีสำหรับคิดคำชม ถ้าคิดไม่ออกก็ต้องออกจากวง ทำเช่นนี้ต่อไป ในขณะที่สมาชิกลูกออกจากวงไปเรื่อยๆ จนกระทั่งเหลือผู้ชมเพียงคนเดียว

จดหมายลับ (เหมาะสำหรับทุกวัย)

เด็กแต่ละคนได้กระดาศคนละหนึ่งแผ่น เขียนเหตุผลคนละประโยคใส่กระดาศว่าทำไมจึงชอบอีกคนหนึ่ง แล้วรวบรวมจดหมายส่งให้นักเรียนแต่ละคนไปอ่านที่บ้าน

ยอมลงเสียง

เป็นกิจกรรมสุดท้ายที่จะทำให้เห็นว่ากิจกรรมต่างๆ ที่ปฏิบัติมาก่อนหน้านี้สมบูรณ์แบบ การยอมลงเสียงเป็นความแตกต่างที่เห็นได้ชัดเจนระหว่างเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำกับเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองสูง ลำดับของกิจกรรมเหล่านี้จะช่วยให้ครูวัดได้ว่าเด็กมีการพัฒนาตนเองได้มากเพียงใด

แสดงบทบาทผู้เชี่ยวชาญ (เหมาะสำหรับทุกวัย)

เด็กทุกคนจะต้องแสดงบทบาทสมมติในฉากละครตื่นเต้น ที่แสดงในช่วงเวลาสั้นๆ เช่น เป็นช่างสำรวจ พนักงานแผนที่ นักผจญเพลิง ผู้เชี่ยวชาญด้านอาวุธ พ่อครัว วิศวกร และอื่นๆ ที่ครูเห็นสมควร นักเรียนจะต้องแสดงบทบาทที่เหมาะสมกับอาชีพ ฉากที่ได้รับความนิยม คือการช่วยเหลือบุคคลสำคัญที่ถูกผู้ร้ายจับไปขังไว้ในปราสาทที่แสนไกล โดยมีสัตว์ร้ายเป็นผู้พิทักษ์ปราสาท และมีแม่น้ำซึ่งมีจระเข้ชุกชุมเป็นเครื่องกีดขวาง กฎของละครเรื่องนี้คือ

1. จะต้องปรึกษาผู้เชี่ยวชาญในสาขานั้นๆ ก่อนที่จะตัดสินใจใดๆ
2. คนอื่นๆ จะต้องยอมรับคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญโดยไม่โต้แย้ง
3. ห้ามเยาะเย้ยคนอื่น

แสดงบทบาทวีรบุรุษ/ วีรสตรี
(เหมาะสำหรับเด็กชั้นประถมศึกษา)

กิจกรรมนี้ เด็ก ๆ ผลัดกันสวมบทบาทผู้สัมภาษณ์ทางโทรศัพท์
เด็กอีกคนหนึ่งจะถูกสัมภาษณ์หลังจาก

1. ช่วยคนจมน้ำในทะเล
2. ได้เหรียญทองในการแข่งขันกีฬาโอลิมปิก
3. ยิ่งประดิษฐ์ตุ๊กตาที่ทำให้ฟุตบอลของโรงเรียนชนะ
4. เป็นเด็กคนแรกที่เดินทางไปดวงจันทร์และกลับมา

ฝึกพูดในกลุ่ม (เหมาะสำหรับทุกวัย)

เด็กจะต้องเตรียมเรื่องที่จะพูดในกลุ่ม ความยาวประมาณ 5 นาที
เลือกหัวข้อที่ตนเองถนัด หรือครูอาจให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับหัวข้อที่จะ
พูดก็ได้ ตามปกติเด็กส่วนใหญ่มักเลือกพูดเกี่ยวกับงานอดิเรกของ
ตนเอง

พูดบอกตัวเองให้มั่นใจ

ในช่วงสุดท้ายของกิจกรรมทุกครั้ง จะได้ประโยชน์ยิ่งขึ้นหากให้
เด็กทั้งกลุ่มหลับตาลง และพูดบอกตัวเอง ดังต่อไปนี้

- ฉันเป็นคนที่มีความสุข
- ฉันเป็นคนที่มีความเชื่อมั่น
- ฉันไม่กลัว
- คนอื่นไว้วางใจฉัน
- ฉันชอบตัวเอง

- คนอื่นๆ ชอบฉัน

ในระยะแรกครูอาจพุดนำแล้วให้เด็กพุดตาม

ใช้ชีวิตจัดการกิจกรรมทั้งโรงเรียน

งานวิจัยเกี่ยวกับจิตวิทยากลุ่มแสดงให้เห็นว่า การมีจุดประสงค์ร่วมกันเป็นปัจจัยสำคัญของขวัญและกำลังใจกลุ่ม (Argyles, 1970) เมื่อขวัญและกำลังใจของกลุ่มสูง การเห็นคุณค่าในตนเองของแต่ละบุคคล ก็มีแนวโน้มที่จะสูงตามไปด้วย ดังนั้นกิจกรรมใดก็ตามที่มีผลทำให้เกิดขวัญและกำลังใจในโรงเรียนจะเป็นสิ่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองไปพร้อมกัน ความรู้สึกว่าคุณเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มที่ทรงคุณค่าควรเป็นจุดประสงค์หลักของทั้งโรงเรียน ในการส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเอง การที่จะทำให้ได้ผลดังกล่าว ต้องอาศัยปัจจัยหลายประการ ประเภทและขนาดของโรงเรียน และที่มีความสำคัญทดเต็มกันคือชุมชนใกล้เคียง ต่อไปนี้เป็นวิธีการที่บางโรงเรียนใช้เพื่อยกระดับขวัญและกำลังใจ

การเห็นคุณค่าตนเองจากกิจกรรมด้านพลศึกษา

ครูส่วนมากรู้ดีอยู่แล้วว่าเด็กที่ประสบความสำเร็จทางด้านพลศึกษามักเห็นคุณค่าตนเองสูง เป็นเรื่องน่าสนใจทีเดียว ถ้าเราพิจารณาถึงค่านิยมอันสูงส่งที่สังคมมีต่อความสามารถทางกายภาพด้วยเหตุนี้จะมีเด็กหรือผู้ใหญ่อย่างน้อยเพียงใดที่ปรารถนาจะได้เป็นตัวแทนของประเทศไปแข่งขันกีฬาระดับนานาชาติ มากกว่าที่จะเข้าแข่งขันด้านเชาวนปัญญา แต่เป็นที่น่าเสียดายที่คนส่วนใหญ่มักขาด

พรสวรรค์ที่จะทำได้ถึงขนาดนั้น อย่างไรก็ตาม เราก็มีทางทำให้ประสบผลในทำนองเดียวกันได้บ้าง เช่น การวิ่งผลัด การแข่งขันจักรยาน การเข้าค่ายของโรงเรียน

ไม่ว่าจะเลือกทำกิจกรรมใดก็ตามควรต้องยึดหลักว่า ให้คนทั้งโรงเรียนได้มีส่วนร่วม และกิจกรรมที่จะจัดขึ้นนั้นควรคำนึงถึงความรู้สึกของสมาชิกที่อ่อนแอด้วย กิจกรรมที่ควรจัดคือการวิ่งผลัด เพื่อให้กลุ่มอายุทุกกลุ่มได้มีส่วนร่วมในช่วงต่างๆ ของกิจกรรมซึ่งมีระยะทางที่แตกต่างกันและทุกคนที่เข้าร่วมกิจกรรมควรได้รับประกาศนียบัตรเมื่อเสร็จสิ้นการแข่งขัน โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมนี้เพื่อระดมทุนหรือหาเงินบริจาคเพื่อการกุศลก็ได้

การเห็นคุณค่าตนเองจากการแสดงดนตรีของโรงเรียน

การแสดงคอนเสิร์ตหรือกิจกรรมด้านดนตรีของโรงเรียน มักเป็นกิจกรรมที่จัดขึ้นอย่างสม่ำเสมอในปฏิทินโรงเรียน แม้ว่าสมาชิกทั้งหมดจะไม่ได้มีส่วนร่วมกิจกรรมนี้ก็ควรจัด เพื่อให้ผู้ที่ไม่ได้แสดงบนเวทียังสามารถมีส่วนร่วมในการจัดงานได้ ถ้าจัดเป็นงานของโรงเรียนจะทำให้ทุกคนมีส่วนร่วมง่ายขึ้น เช่น แต่ละชั้นเรียนผลัดกันจัดชุดการแสดง ทำหน้าที่ต้อนรับ แต่พึงตระหนักด้วยว่าจุดประสงค์ที่สำคัญคือทั้งโรงเรียนต้องได้มีส่วนร่วม และเมื่อจบกิจกรรมเด็กทุกคนควรได้รับจดหมายขอบคุณ

กิจกรรมด้านหลักสูตร

โดยทั่วไปการสอนทุกวิชาจัดขึ้นโดยมีกรอบความคิดว่า จะส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียน แต่มีบางวิชา โดยเนื้อหา

เป็นการส่งเสริมภายในอยู่แล้ว เช่น ดนตรี ศิลปะ การแสดง การเขียน
เชิงสร้างสรรค์ หากจะเพิ่มเติมให้เด็กได้มีโอกาสอภิปรายความรู้สึก
ของตน ในขณะทำกิจกรรม การส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเองก็จะได้
ผลดียิ่งขึ้น

การพัฒนาความสามารถในการควบคุมจากภายใน

บุคคลแรกที่ใช้คำว่า “ความสามารถในการควบคุม” คือรอตเตอร์
(Rotter, 1954) คำนี้มีความหมายถึงด้านใดด้านหนึ่งของบุคลิกภาพ
ซึ่งแตกต่างกันอย่างสุดขั้วตามความเชื่อของแต่ละคนว่า สิ่งใดก็ตามที่
เกิดขึ้นไม่อยู่ในอำนาจการควบคุมของตนเองพวกหนึ่ง และสิ่งใดก็ตาม
ที่เกิดขึ้นอยู่ในอำนาจการควบคุมของตนเองอีกพวกหนึ่ง พวกแรก
เรียกว่าการควบคุมภายนอก และพวกหลังเรียกว่าการควบคุมภายใน
ตัวอย่างการควบคุมภายในของนักเรียนเช่นการสอบได้ “ฉันคิดอยู่แล้ว
ว่าต้องสอบได้ เพราะฉันตั้งใจเรียนฉันจึงไม่ประหลาดใจกับผลการสอบ”
ถ้าสอบตกความเห็นจะเป็นทำนองนี้ “ฉันสอบตกเพราะฉันโง่ แม้ว่า
ฉันจะขยันเรียนก็ตาม” บางครั้งความเห็นสุดโต่งนี้ก็ไม่เป็นความจริง
เมื่อนักเรียนที่มีการควบคุมภายนอกสอบได้ เขาจะพูดว่า “โชคดีที่ครูช่วย”
เด็กคนเดียวกันนี้หากสอบตกจะพูดว่า “ฉันสอบตกเพราะครูไม่ได้ความ”
จะเห็นได้ว่าการควบคุมภายในอาจเปลี่ยนเป็นการควบคุมภายนอกได้

ในการสร้างเสริมการเห็นคุณค่าตนเองพบว่า มีสหสัมพันธ์เชิง
บวกจากภายในระหว่างการเห็นคุณค่าตนเองและสัมฤทธิ์ผล ดังนั้นเรา
จึงควรมุ่งที่จะช่วยให้นักเรียนยอมรับความรู้สึกว่าจะต้องควบคุมตัวเอง
ไปให้ถึงเป้าหมาย ในห้องเรียนความรู้สึกนี้สามารถพัฒนาได้ด้วยวิธีหลัก
3 วิธี ดังนี้

1. โดยวิธีให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นกำหนดการปกครองตนเอง นั่นคือการกำหนดระเบียบในห้อง
2. โดยวิธีเปิดโอกาสให้นักเรียนบันทึกและประเมินผลความก้าวหน้าของตนเอง
3. โดยวิธีให้โอกาสนักเรียนคิดวิธีการเรียนรู้ของตนเองได้

ในการศึกษาร่วมกันระหว่างลอเรนซ์ และเบลล็ก (Lawrence and Blagg, 1974) พบว่าเด็กกลุ่มหนึ่งซึ่งได้รับอนุญาตให้มีส่วนควบคุมชั่วโมงการอ่านซ่อมเสริมของตนเองได้ โดยใช้เกมการอ่าน ปรากฏได้รับผลดียิ่ง ทั้งด้านการอ่านและการเห็นคุณค่าในตนเองยิ่งกว่ากลุ่มที่ใช้การจับคู่ แม้ว่าจะไม่วัดวิธีการควบคุมในการศึกษาครั้งนั้น แต่ก็มีรายงานหลายฉบับที่แสดงให้เห็นว่า ครูจะช่วยสอนให้นักเรียนพัฒนาความรู้สึกข้างในได้อย่างไร และดังนั้นนักเรียนก็จะบรรลุความสำเร็จได้มากขึ้น (de Charms, 1976)

ในการอภิปรายในชั้นเรียน ควรส่งเสริมให้นักเรียนวิเคราะห์สิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้และวิธีการเรียนรู้ของตนเอง โดยมีจุดประสงค์เพื่อช่วยให้นักเรียนมีความรับผิดชอบต่อพฤติกรรมโดยคำนึงถึงพัฒนาในแต่ละขั้นของตนเอง ซึ่งการทำเช่นนี้ ไม่สามารถคาดหวังให้นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 1 สามารถอภิปรายโครงสร้างการจัดชั้นเรียนได้ หากนักเรียนไม่มีประสบการณ์การทำงานเป็นกลุ่ม

งานสอนเสริมแบบขั้นแข็ง

ในบทที่หนึ่งเราได้กล่าวถึงทัศนคติสัมพันธเชิงสัญลักษณ์เกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ โดยทั่วไปคนมักฟังพากลุ่ม และอัตมโนทัศน์บางส่วนก็เกิดจากปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เนื่องจากห้องเรียนมีลักษณะเป็นกลุ่ม

เฉพาะ คนจึงมักคาดหวังว่าครูสามารถจะจัดโครงสร้างของกลุ่มเพื่อให้
เกิดผลดีที่สุดต่อนักเรียน

จุดประสงค์เบื้องต้นของกลุ่มในห้องเรียนมักมุ่งที่สัมฤทธิ์ผล
ทางวิชาการ แต่ขณะเดียวกันเด็กจะเกิดการเรียนรู้ทางสังคมไปพร้อมกัน
เมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน งานสอนเสริมแบบเข้มข้น จึงมุ่งที่ปฏิสัมพันธ์
เป็นสำคัญ กิจกรรมกลุ่มชนิดนี้มีลักษณะคล้ายกิจกรรมแบบนั่งล้อมวง
แต่มีข้อแตกต่างกันอยู่สองประการ ประการแรกคือ กิจกรรมนี้วาง
โครงสร้างไว้เด่นชัดกว่าโดยครูมีจุดประสงค์ในการสอนชัดเจน เช่น
ช่วยให้นักเรียนเข้าใจอันตรายอันเกิดจากการสูบบุหรี่ ประการที่สอง
ครูมีบทบาทสำคัญกว่าและทำตัวเป็นแม่แบบ

กิจกรรมนี้จะสำเร็จได้ถ้าครูมีอุดมโนทัศน์ที่ดี และจึงจะสามารถมี
ส่วนร่วมในการเปิดเผยตัวตน และสามารถรับมือกับความเห็นที่เป็น
ปฏิกิริยาได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยไม่เป็นการแก้ตัว (ดูบทที่ 8) เมื่อ
จัดกลุ่มควรคำนึงถึงหลักพื้นฐานสี่ประการที่จะกล่าวถึงต่อไป

ขนาดของกลุ่ม

สำหรับการจัดกิจกรรมส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองส่วนมาก
กลุ่ม 8 คนจะได้ผลดีที่สุด ครูส่วนใหญ่มักมีความเข้าใจเกี่ยวกับการ
จัดกลุ่ม ขนาดของกลุ่มดีอยู่แล้ว และจะกำหนดจำนวนสมาชิกในกลุ่ม
สำหรับชั้นเรียนหนึ่งๆ ตามประสบการณ์ของตนเอง

ความแตกต่างของบุคลิกภาพ

ลำดับแรกควรพิจารณาว่า เด็กที่พุดน้อยไม่ควรอยู่กลุ่มเดียวกับ
เด็กที่ชอบนำ มีสิ่งที่สนับสนุนความคิดนี้ว่า คนที่มีบุคลิกภาพ
คล้ายกันจะทำงานด้วยกันได้ดีที่สุด เช่น คนเก็บตัวกับคนชอบสังคม

ไม่ควรทำกิจกรรมชนิดนี้ด้วยกัน เป็นความเข้าใจผิดที่คิดว่าเด็กซ้าาย จะหลุดออกจากเปลือกหุ้มข้างนอกได้ ถ้านั่งติดอยู่กับเด็กที่ชอบแสดงออก

มิตรภาพ

ในกลุ่มกว้างๆ ที่ประกอบด้วยเด็กเก็บตัวกับเด็กชอบสังคม จะเกิดมิตรภาพระหว่างบางคนขึ้น จึงให้หาคู่มิตรเหล่านี้ และเก็บเขาไว้ด้วยกัน

ความสามารถ

เด็กที่เรียนช้าไม่ควรทำงานร่วมกับเด็กหัวไว การอภิปรายจะเป็นไปอย่างราบรื่น ถ้าเด็กในกลุ่มเดียวกันมีความสามารถใกล้เคียงกัน แต่ในกลุ่มที่มีจุดประสงค์ต่างกันออกไป อาจรวมเด็กที่มีความสามารถต่างกันไว้ด้วยกันได้ ยังมีข้อโต้แย้งอยู่ว่า เด็กที่มีความบกพร่องบางอย่าง ควรเรียนร่วมกับเด็กปกติถ้าเป็นไปได้ แต่สำหรับจุดประสงค์ของกิจกรรมนี้ ควรให้เด็กที่มีความเหมือนกันอยู่ด้วยกัน

การนำกลุ่ม

ครูแนะนำอย่างสั้นๆ ถึงจุดประสงค์ของชั่วโมงกิจกรรมที่กลุ่มได้รับการขอร้องให้วิพากษ์วิจารณ์ การรวมกลุ่มคือการแสดงความคิดเห็นที่ต่างกัน จะมีความคิดเห็นที่ต่างๆ กันออกไป บางความเห็นจัดว่าเป็นการสบประมาท ครูควรระแวดระวังถึงความเห็นประเภทนั้น ที่อาจลดการเห็นคุณค่าตนเองของสมาชิกในกลุ่ม ครูควรประนีประนอมโดยปฏิบัติตัวเป็นตัวอย่างในการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม ด้วยวิธีนี้ ครูจะมีบทบาทควบคุมมากกว่าในกิจกรรมนี้ถ้อยถนอม ความเห็นเชิงลบ

ควรนำมาอภิปรายอย่างมีเหตุผล หากนักเรียนขอให้ครูออกความเห็น ครูควรแสดงท่าทีเปิดเผยและตรงไปตรงมา และอธิบายความคิดอย่างง่ายๆ โดยไม่ลำเอียงหรือปกป้องตัวเอง

บางครั้งอาจมีช่วงเวลาเงียบเกิดขึ้น ควรใช้ความเงียบนั้นในเชิงบวก เพื่อคิดเรื่องหนึ่งเรื่องใดที่เพิ่งหยิบยกขึ้นมา เมื่อเด็กเริ่มรู้สึกไม่สบายใจก็ควรได้พูดกันอย่างเปิดเผย ฟังสังเกตว่า โดยทั่วไปแล้วเด็กทนความเงียบได้ดีกว่าผู้ใหญ่

เมื่อเกิดการขัดแย้งขึ้น หรือเมื่อสมาชิกกลุ่มมีความรู้สึกเป็นปฏิปักษ์ต่อกัน ครูจำเป็นต้องเข้าไปแทรกแซง เพื่อให้การอภิปรายนั้นดำเนินไปตรงตามหัวข้อ ทั้งนี้โดยไม่บั่นทอนความรู้สึกที่แสดงออกมา ข้อขัดแย้งเป็นโอกาสอันพิเศษสำหรับครู ที่จะวางแบบพฤติกรรมอันพึงปรารถนา นักเรียนจะได้เรียนรู้อย่างมากจากครูผู้เห็นคุณค่าตนเองสูง และมีวุฒิภาวะซึ่งสามารถจัดการกับสถานการณ์ประเภทนี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น โดยการแสดงให้เห็นว่าทักษะที่ขัดแย้งกันนั้นเป็นเรื่องที่รับได้ แม้จริง ๆ แล้วคนเราอาจจะขัดแย้งกันได้ แต่ก็ไม่จำเป็นที่จะถือเป็นเรื่องส่วนตัว

กิจกรรมนี้ใช้ได้ดีที่สุดกับนักเรียนวัยมัธยมศึกษา แม้ว่าอาจจะใช้ได้ผลกับนักเรียนประถมศึกษาที่เฉลียวฉลาด ญูญแจสำคัญต่อความสำเร็จนั้นก็คือวุฒิภาวะของครู สำหรับครูบางคนแล้วอาจจะเป็นประสบการณ์ที่ดูน่ากลัว แต่ก็คุ้มค่าที่จะลองเสี่ยง เพราะถ้าประสบผลสำเร็จก็จะเป็นประสบการณ์ที่ทำให้เจริญเติบโตทั้งครูและนักเรียน

เตือนความจำ

กิจกรรมหรือแบบฝึกได้ก็ตามที่ครูนำมาใช้ ควรมีการจัดระเบียบ และนำไปใช้ภายในกรอบงาน ที่ครูยอมรับและเคารพความคิดของเด็ก ซึ่งอภิปรายแล้วในบทที่ 3 เป็นเรื่องที่ว่า “ไม่สำคัญว่าคุณทำอะไร แต่ เป็นวิธีที่คุณทำอย่างไร ต่างหากที่สำคัญ” ข้อความนี้มักถูกนำมาใช้ บ่อยเมื่อกล่าวถึงการกำหนดโปรแกรมการให้คำปรึกษาซึ่งจะกล่าวถึง ในบทที่ 5

เอกสารศึกษาเพิ่มเติม

- Barbra, M. and Barbar, A. (1978) *Self-esteem: a classroom affair*. Winston Press, Minneapolis.
- Canfield, J. and Wells, H. (1976) *One Hundred Ways To Enhance Self-concept in the Classroom*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Everhart, R.B. (1985) On feeling good about oneself: practical ideology in schools of choice. *Sociological Education*, Vol. 58, pp. 251-260.
- Flowers, J.V. (1991) A behavioural method of increasing self-confidence in elementary school children: treatment and modelling results. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 61, pp. 13-18.

บทที่ 5

วิธีการให้คำปรึกษา

จากบทที่ 1 เราได้เห็นว่าวิธีการให้คำปรึกษาประสบผลสำเร็จ เช่นในการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองรวมถึงการบรรลุผลการอ่าน โรงเรียนส่วนใหญ่ควรจัดให้มีโครงการประเภทนี้ เพื่อกลุ่มเด็กหรือนักเรียนผู้เหมาะสมที่จะได้ประโยชน์นี้ อันดับแรกนั้นเป็นเรื่องที่สำคัญที่จะต้องให้คำจำกัดความของคำว่า การให้คำปรึกษาในบริบทนี้ เพราะการให้คำปรึกษาเกิดขึ้นได้ในระดับต่างกัน อาจจะเริ่มจากกลุ่มที่เรียกว่า “คุณลุงชาวดัตช์” (Dutch Uncle) คือ เป็นคำปรึกษาที่ได้จากเพื่อนหรือญาติ เพราะพวกนี้ยอมรับฟัง ไปจนกระทั่งถึงกลุ่มวิชาชีพที่มีทักษะสูงในการให้คำปรึกษา

ที่กล่าวไว้ในบททดลองว่าการให้คำปรึกษานั้น มีจุดหมายจำเพาะที่จะเปลี่ยนแปลงเจตคติเกี่ยวกับตนเองของเด็ก และไม่มีจุดประสงค์ที่จะช่วยเหลือพวกเขาให้แก้ปัญหาที่อาจเกิดจากความยุ่งยากทางอารมณ์หรือพฤติกรรมต่าง ๆ ในลักษณะนี้ไม่ได้ต้องการความเข้าใจแจ่มแจ้งหรือการฝึกฝนแบบวิชาชีพ ผู้ที่ไม่ได้เป็นมืออาชีพก็สามารถปฏิบัติกันมาได้ แต่สิ่งนี้ก็ไม่ได้ชี้ชัดว่า การให้คำปรึกษาประเภทนี้ ควรจะใช้ผู้อยู่นอกวงวิชาชีพเท่านั้น การทดลองนี้มุ่งเน้นลักษณะส่วนตัว ซึ่งกลุ่มนักมานุษยวิทยาเห็นว่าเป็นองค์ประกอบสำคัญในการติดต่อสื่อสาร (Rogers, 1969)

ครูที่มีลักษณะส่วนตัวเอื้อในการติดต่อสื่อสาร ไม่ว่าจะมากหรือน้อย ตามทฤษฎีแล้วจะมีทักษะมากกว่าผู้อยู่ในวิชาชีพ เมื่อให้คำปรึกษาแก่นักเรียนที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ ไม่ว่าจะเป็นการให้คำปรึกษาในระดับใด มีหลักฐานชี้ชัดว่าคุณสมบัติส่วนตัวของผู้ให้คำปรึกษาเป็นตัวบ่งชี้ถึงการให้คำปรึกษาที่ประสบผล ไม่ใช่ระยะเวลาที่บุคคลนั้นได้รับการฝึกฝนให้เป็นมืออาชีพ (Carkhulff and Truax, 1967)

การให้คำปรึกษาประเภทที่ได้รับการรับรองว่าดีในบทนี้ มักเป็นไปในรูปแบบจำลองของสัมพันธภาพในอุดมคติระหว่างพ่อแม่-ลูก และโดยหลักการแล้วได้มีความพยายามที่จะรวมทฤษฎีของโรเจอร์ส (Rogers, 1951) และบันดูรา (Bandura, 1977) ทฤษฎีนี้ยอมรับความต้องการทักษะพิเศษส่วนบุคคลในเรื่องการติดต่อสื่อสาร รวมทั้งปรากฏการณ์การเลียนแบบ นักเรียนจะเลียนแบบผู้ให้คำปรึกษา และการให้คำปรึกษาจะเกิดผลสูงสุด เมื่อผู้ให้คำปรึกษาสามารถจัดสัมพันธภาพที่อบอุ่น ดูแลเอาใจใส่ และเห็นใจ

การแนะนำโปรแกรมการให้คำปรึกษาแก่นักเรียน

กิริยาท่าทางที่นำมาใช้เพื่อแนะนำโปรแกรมนี้นักเรียนนั้น นับว่าสำคัญ สมควรใส่ใจกระทำก่อนจะเริ่มชั่วโมงแรก การพูดคุยสิ่งใดก็ตามกับนักเรียนไม่ควรเป็นลักษณะคุกคามขู่เข็ญ ควรเป็นในลักษณะที่ผู้ไม่วางอำนาจ รายละเอียดของการแนะนำ ขึ้นอยู่กับอายุและวุฒิภาวะของนักเรียน โดยทั่วไปขอเสนอแนะให้ใช้คำพูดต่อไปนี้ “ครูพยายามที่จะพบนักเรียนให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ เพื่อให้แน่ใจว่าเวลาอยู่ที่โรงเรียนนักเรียนมีความสุข และการพูดหน้าชั้นต่อหน้าคนอื่น ๆ นั้น ไม่เรื่องง่ายนัก ครูจึงจะขอพบนักเรียนโดยลำพัง เท่าที่จะพอทำได้”

ขอให้พวกเขามาคุยกับครูทุกสัปดาห์ได้ไหม” คำพูดเช่นนี้อาจ เป็นการเริ่มต้นที่ไม่สำคัญนัก แต่ก็สื่อความคิดว่าครูสนใจในสวัสดิภาพของนักเรียนเท่าใดนัก และไม่ตั้งใจที่จะทดสอบหรือสอนเลย

ครูไม่ควรลืมว่า นักเรียนรับรู้ได้จากท่าทางการแสดงออกของครู ดังนั้นการแนะนำโครงการควรพูดพร้อมกับรอยยิ้มและอื่นๆ ในทำนองเดียวกัน นับว่ามีประโยชน์และเป็นการดีหากจะกล่าวถึงโครงการนี้กับพ่อแม่ของนักเรียนด้วยท่าทางเป็นกันเองเช่นเดียวกัน เมื่อครูจริงใจและสนใจในวิธีการให้คำปรึกษา นักเรียนมักมีพฤติกรรมตอบสนองครูในเชิงบวก

อย่างไรก็ตามมีการยืนยันว่า การกระทำเช่นนี้มีผลกระทบต่อความสัมพันธ์ดั้งเดิมของครูกับนักเรียน เพราะการสร้างความสัมพันธ์ใหม่เพื่อให้คำปรึกษามีลักษณะเฉพาะ แต่เดิมนักเรียนรับรู้สถานภาพของครูในลักษณะของผู้มีอำนาจ คงต้องใช้เวลาสักเล็กน้อยเพื่อให้ นักเรียนยอมรับความสัมพันธ์ที่แตกต่างไปแบบมีมิตรไมตรีต่อกัน ดังนั้นครูควรเตรียมตัวรับการตอบสนองเช่นนี้และต้องไม่กังวล บางครั้งการตอบสนองนี้อาจเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการให้คำปรึกษา ในกรณีนี้อาจแนะนำครูจากชั้นเรียนอื่น หรือบุคคลนอกวงวิชาชีพมาให้คำปรึกษาดังเช่นในการทดลองที่กล่าวมาก่อนหน้านี้

ไม่ว่าครูหรือบุคคลนอกวงวิชาชีพสามารถให้คำปรึกษาได้ แต่ควรปฏิบัติตามหลักการให้คำปรึกษาตามที่ได้วางแนวไว้

การได้รับความเข้าใจ

สำหรับนักเรียนหลายคน อาจรู้สึกถึงความสัมพันธ์ในการให้คำปรึกษา เป็นประสบการณ์แปลกใหม่ เพราะพวกเขาจะมีผู้ใหญ่ 1 คน

ที่มองเห็นคุณค่าและรับฟังพวกเขา ด้วยเหตุนี้ในตอนแรกนักเรียนอาจจะระแวงเล็กน้อยและไม่ยอมสื่อสารกับครู ดังนั้นจึงเป็นสิ่งสำคัญที่ครูหรือผู้ให้คำปรึกษาที่อยู่นอกวงวิชาชีพ ต้องเตรียมตัวรับปฏิกิริยาเช่นนี้ และไม่ควรเริ่มบังคับให้นักเรียนพูดในทันที ควรพูดคุยกับนักเรียนว่า ครูรู้ว่าบางครั้งเป็นการยากที่จะรู้ว่าสมควรพูดอะไร แทนที่จะพูดถึงปัญหาดังกล่าวต่อไป ครูอาจชวนเด็กเล่นเกม ชวนดื่มเครื่องดื่มหรือรับประทานอาหารนม ครูควรหาวิธีการใดก็ได้ที่นำมาใช้ลดความเครียด สิ่งที่สำคัญคือ ต้องเปลี่ยนวิธีการพูดแบบสัมภาษณ์ เป็นวิธีการที่นักเรียนรู้สึกผ่อนคลายมากขึ้น ในที่สุดนักเรียนจะตระหนักถึงธรรมชาติของการสัมภาษณ์ และรู้อย่างแน่นอนว่าการคุกคามขู่เข็ญ แต่ละครูควรอธิบายได้เลยว่าสิ่งที่พูดคุยกันนั้นนักเรียนสามารถไว้วางใจได้ว่าเป็นความลับ

การพูดคุยกันในครั้งต่อไป

นับเป็นเรื่องที่มีประโยชน์ถ้าผู้ให้คำปรึกษาจะใช้แบบรายการตรวจสอบกับผู้รับการปรึกษา ทันทีที่การพูดคุยในครั้งแรกสิ้นสุดลง ข้อมูลที่พอจะหยั่งได้จากแบบรายการตรวจสอบจะทำให้สามารถกำหนดรูปแบบการให้คำปรึกษาในครั้งต่อไปได้ง่ายขึ้น กรอบงานนี้ขึ้นอยู่กับบุคลิกภาพและความสนใจ รวมทั้งระดับวุฒิภาวะของนักเรียน นักเรียนบางคนจะคุยเล่นได้อย่างอิสระ แต่ในขณะที่เดียวกันอาจมีนักเรียนอื่นที่ต้องกระตุ้นด้วยหนังสือหรือเกม แต่ไม่ว่าจะใช้สื่อใดก็ตามคุณภาพของสัมพันธภาพจะเป็นสิ่งกำหนดผลสำเร็จ มิใช่เนื้อหาสาระของการพูดคุย

จุดประสงค์ก็คือ การหาโอกาสทุกครั้งที่จะแสดงว่าเห็นคุณค่านักเรียน โดยที่ครูแสดงออกถึงความพอใจที่จะอยู่รวมกลุ่มกับนักเรียน ในขณะที่เด็กอาจแสดงความคิดเห็นในลักษณะไม่น่าพึงพอใจหรือในเชิงลบ

ครูพึงระลึกเสมอว่า ภายใต้อุบัติการณ์ภายนอกที่นักเรียนแสดงออกมาอย่างไม่น่าพึงใจนั้น อาจเป็นเพราะนักเรียนเห็นคุณค่าตนเองต่ำ ไม่รู้จะกระทำตนอย่างไร ซึ่งหมายความว่า ครูจะต้องสามารถอดทนและยอมรับสภาพของนักเรียนทั้ง ๆ ที่อาจไม่เห็นด้วยกับพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกมานั้นก็ตาม

การสนทนากับนักเรียนในรูปแบบอภิปรายการแสดงความคิดเห็นเชิงลบนั้น ควรกระทำภายใต้บรรยากาศของความไว้วางใจและการยอมรับ หากเป็นไปได้ครูควรพยายามพูดให้นักเรียนได้ตรองพฤติกรรมของตนเอง โดยครูมิต้องใช้เจตคติเชิงตัดสินเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่น ครูควรให้ข้อเสนอแนะมากกว่าที่จะให้คำแนะนำ

แบบรายการตรวจสอบสำหรับผู้ให้คำปรึกษา
เพื่อตรวจสอบความมั่นใจว่าการสื่อสารมีประสิทธิภาพ

พฤติกรรมอวัจนภาษา

- ท่านใช้ ‘อากัปกิริยาแบบปิด’ เมื่อพูดคุยกับเด็ก เช่น ‘ไข่มือกอดดอก’ หรือไม่
- ท่านสบตากับเด็กหรือไม่
- ท่านยิ้มแย้มแจ่มใสบ่อยมากหรือไม่
- น้ำเสียงของท่านแข็งกระด้างและกร้าวร้าวหรือไม่

ทักษะการฟัง

- ท่านปล่อยให้ตัวเองใจลอย ว้าวุ่นหรือไม่
- ท่านคาดเดาความรู้สึกของนักเรียนขณะที่พูดคุยอยู่กับท่านได้หรือไม่

- ท่านบอกนักเรียนกลับไปเกี่ยวกับเรื่องความรู้สึกที่ท่านเคาหรือไม
- ท่านสามารถถอดความจากคำพูดของนักเรียน โดยใช้เป็นเครื่องช่วยให้เกิดความรู้สึกร่วมได้หรือไม่

การเสริมสร้างความเชื่อใจ

- ท่านสามารถแสดงให้นักเรียนรู้สึกที่ท่านเชื่อใจเขาหรือไม่
- ท่านแสดงความรู้สึกของท่านเองได้อย่างอิสระเสรีหรือไม่
- นักเรียนรู้ว่าท่านเป็นคนแบบใดหรือไม่
- ท่านสื่อให้รู้ว่าท่านให้ความสนใจนักเรียนในฐานะเป็นบุคคลคนหนึ่งหรือไม่

การแสดงออกในเชิงบวก

- ท่านจัดการกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหา โดยมีได้ลดการเห็นคุณค่าตนเองได้หรือไม่
- ท่านเปลี่ยนความคิดเชิงลบให้เป็นเชิงบวกได้หรือไม่
- ท่านใช้วลีหรือถ้อยคำในเชิงบวกอย่างหลากหลาย หรือใช้เพียงเล็กน้อย

การพัฒนาความคาดหวัง

- ท่านสื่อให้รู้หรือไม่ ว่าท่านมั่นใจในความสามารถในการเรียนของนักเรียน
- ท่านสื่อให้รู้หรือไม่ ว่าท่านคาดหวังว่านักเรียนจะประพฤติตนอย่างเหมาะสม
- ท่านสื่อให้รู้ถึงความคาดหวัง โดยมีใช้ ‘การออกคำสั่ง’ และ ‘การสั่งสอน’ ได้หรือไม่
- ท่านกระตุ้นให้เด็กคิดอย่างมีอิสระได้หรือไม่

การให้ความสำคัญกับความเป็นส่วนตัว

จุดประสงค์หนึ่งของโปรแกรมการให้คำปรึกษา คือควรทำเพื่อช่วยเหลือให้นักเรียนได้แสดงความรู้สึกออกมา จะเป็นข้อผิดพลาดมากทีเดียวที่จะบีบบังคับนักเรียนให้แสดงความรู้สึก เพราะถือว่าเป็นการทำลายการเห็นคุณค่าตนเอง การที่จะบีบบังคับใครก็ตามให้ “บีบบังคับความรู้สึกออกมาจากจิตใจ” นั้นมีคำแนะนำดีที่ได้อธิบายกันอยู่เสมอๆ ว่าเป็นเรื่องยาก ถ้านักเรียนไม่พร้อมที่จะเชื่อใจบุคคลที่ตนเองสื่อสารด้วยนั้นก็จะเป็นการกระทำที่ทำให้เกิดความรู้สึกว่าตนด้อยกว่าคนเราทุกคนต้องการโลกส่วนตัว และถ้ามีใครก็ตามเข้ามาโดยไม่ได้รับการเชิญ เราจะรู้สึกเหมือนถูกคุกคาม

จุดประสงค์ที่ควรเป็นคือการสร้างสัมพันธภาพที่ก่อให้เกิดความไว้วางใจกันขึ้น นักเรียนจะได้รู้สึกอิสระที่จะเปิดเผยความรู้สึกในส่วนลึกออกมา ถ้านักเรียนต้องการทำเช่นนั้น ควรหลีกเลี่ยงประโยคคำพูดที่ว่า “เล่าเรื่องเกี่ยวกับพ่อแม่ของเธอให้ครูฟังซิ” ทั้งๆ ที่ครูมีเหตุผลพอที่จะเชื่อว่าสภาพทางบ้านของนักเรียนไม่เป็นปกติสุข ‘ครูอาจใช้คำพูดแทนว่า’ “บางครั้งนักเรียนอาจรู้สึกลำบากใจที่จะปรับตัวใช้ชีวิตในโรงเรียน เพราะกำลังคิดถึงครอบครัวอยู่” คำพูดเช่นนี้เปิดโอกาสให้นักเรียนเล่าเรื่องต่างๆ ที่นักเรียนอยากจะเล่าเกี่ยวกับครอบครัว และยังเป็นที่ยอมรับให้นักเรียนเปลี่ยนหัวข้อสนทนาตามที่ต้องการ

การขัดแย้งด้านบุคลิกภาพ

เหตุผลหนึ่งที่ผู้คนเกิดความเข้าใจผิดกันคือสภาวะอารมณ์ที่แตกต่างกัน เราคงเคยมีประสบการณ์ที่ไม่สามารถเชื่อมสัมพันธ์กับใครสักคนอย่างง่ายดาย โดยไม่รู้ว่าเป็นจริงเป็นเช่นนั้น เราอาจพูดได้ว่า “ฉัน

“ไม่สามารถเข้ากันได้” และบางครั้งอาจเรียกสิ่งนี้ว่า การขัดแย้งทางบุคลิกภาพ ครูควรเตรียมตัวที่จะรับสถานการณ์นี้ซึ่งเกิดขึ้นครั้งแล้วครั้งเล่า

สิ่งปกติในด้านความขัดแย้งทางบุคลิกภาพคือความแตกต่างของนักเรียนเก็บตัว กับนักเรียนที่เปิดเผยตนเอง ขอให้พิจารณาว่าเราเคยได้ยินนักเรียนเก็บตัวพูดถึงนักเรียนที่เปิดเผยตนเองบ่อยแค่ไหน ด้วยคำพูดที่ว่า “อย่าหลงเชื่อคนคบง่าย พวกนี้ไม่ลึกซึ้ง” นักเรียนที่เปิดเผยตนเองก็กล่าวคำพูดว่า “อย่าไว้ใจคนที่ดูเรียบร้อย คนนั้นนะ น้ามันโหลลึกทีเดียวละ” การไม่ไว้วางใจผู้อื่นเพราะคนแต่ละคนไม่สามารถเข้าใจการมองชีวิต เมื่อมีการขัดแย้งเกิดขึ้นระหว่างครูและนักเรียน ครูควรยอมรับอย่างชาญฉลาด และบางทีอาจให้ผู้อื่นทำหน้าที่ให้คำปรึกษาแทนได้

การหลีกเลี่ยงการแสดงตนเป็นผู้พิทักษ์ปกป้อง

การแสดงตนเป็นผู้พิทักษ์ปกป้อง คอยใส่ใจใครบางคนนั้น มักเป็นอันตราย ครูควรระวังที่จะแสดงความเห็นใจนักเรียน เมื่อสิ่งนี้นักเรียนเรียกเรื่องนั้นคือ ความเข้าอกเข้าใจ ความเห็นอกเห็นใจมักค่อยกลายเป็นการมีอารมณ์คล้อยตามความรู้สึกนักเรียน ซึ่งไม่ก่อประโยชน์ใดๆ ต่อการเสริมสร้างคุณค่าตนเอง จุดประสงค์ของการให้คำปรึกษาก็เพื่อเปลี่ยนแปลงเจตคติของนักเรียนให้มองเห็นการประเมินตนเองในเชิงบวก เป็นที่ยอมรับกันว่านักเรียนจะรู้สึกเป็นสุขอบอุ่นเมื่อมีคนแสดงความเห็นใจ แต่นั่นเป็นเพียงการเกิดอารมณ์คล้อยตามที่ไม่มีส่วนทำให้นักเรียนประเมินคุณค่าตนเองในทางบวกเลย

เมื่อใดที่นักเรียนเกิดความรู้สึกที่เป็นลบต่อตนเอง อย่างเช่น พูดว่า “ผมไม่มีอะไรดีเลย” ครูก็ควรสนับสนุนให้กำลังใจในสถานการณ์นั้นๆ

แต่มิใช่แสดงอารมณ์ในเชิงสมเพทสงสาร ครูควรปลอบใจนักเรียนด้วยการชวนพูดคุยถึงสาเหตุที่ทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกดังกล่าว หากในเวลาต่อมาครูพบว่านั่นเป็นเพียงการแสดงอารมณ์ของคนที่รู้สึกว่าเขาไม่มีค่าโดยไม่มีเหตุผลสมควร ในการพูดคุยครั้งต่อไปก็ไม่ควรพูดถึงเรื่องนั้นอีก

การแสดงควมใส่ใจและรับฟัง

นักเรียนที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำมักไม่เคยพบว่ามีผู้ใหญ่ที่น่านับถือซึ่งพร้อมจะรับฟังและสนใจตน เรามักจะไม่ให้ความสำคัญกับความต้องการของนักเรียนที่อยากจะรู้สึกว่าเขามีความคิดที่ควรแก่การรับฟัง ครูจะต้องตื่นตัวและใส่ใจต่อการเสนอความคิดเห็นเล็กๆ น้อยๆ จากนักเรียน โดยครูอาจพูดว่า “เรื่องที่นักเรียนพูดน่าสนใจนะ”

ฟังระว่างสิ่งต่างๆ ที่เข้ามาเบี่ยงเบนความสนใจ ซึ่งมักเกิดในขณะที่คุณสนใจรับฟังข้อคิดเห็นของนักเรียน ไม่มีอะไรที่จะทำให้รู้สึกน้อยเนื้อต่ำใจมากไปกว่าคำพูดที่ว่า “คอยเดี๋ยวนะ ครูขอทำเรื่องนี้ก่อน” ทั้งนี้เนื่องจากนักเรียนควรคาดหวังได้ ว่าครูจะใส่ใจรับฟังตนอย่างเต็มที่ระหว่างการให้คำปรึกษา

แน่นอนที่สุด เราทุกคนล้วนเคยเจอเหตุการณ์ที่เพื่อนร่วมงานหรือเพื่อนสนิทหันไปสนใจเรื่องอื่นในขณะที่เราพยายามจะให้เขาสนใจเรื่องที่เรากำลังพูด บางครั้งเพื่อนเหล่านั้นเสียสมาธิเพราะหมกมุ่นกับความคิดของตนเองเนื่องจากนึกได้ว่ามีนัด จึงทำให้ต้องคอยเหลือบมองนาฬิกาแทนที่จะมองหน้าเราสำหรับคนส่วนใหญ่ การกระทำดังกล่าวเป็นเพียงเรื่องขวนโมโห แต่สำหรับนักเรียนที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำแล้ว เรื่องนี้ถือเป็นเรื่องที่ตอกย้ำจุดอ่อนของเขาทีเดียว

ระยะเวลาให้คำปรึกษา

นักเรียนส่วนใหญ่จะใช้เวลาเตรียมตัวประมาณ 5 นาที ต่อจากนั้นอีก 30 นาที หรือกว่านั้น จะเริ่มกระสับกระส่าย จากประสบการณ์ทำให้รู้ว่าควรใช้เวลา 40 นาที ในการให้คำปรึกษาแก่นักเรียนในแต่ละครั้ง จึงนับว่าสำคัญที่จะบอกกล่าวให้นักเรียนรับรู้ตั้งแต่แรกเกี่ยวกับช่วงเวลาการพูดคุย และครูก็ยึดปฏิบัติตามนั้น เหตุผลสำคัญในการกำหนดเวลา ก็คือ เพื่อหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่ครูกำหนดเวลาตามอำเภอใจ ทำให้นักเรียนสงสัยว่าคงมีอะไรที่ไม่ดีเกิดขึ้นเป็นแน่ระหว่างการพูดคุย ครูจึงได้ยุติการให้คำปรึกษาตรงช่วงเวลานั้นพอดีด้วยเหตุนี้ จึงถือเป็นการดีที่จะบอกนักเรียนล่วงหน้าก่อนหมดเวลา 10 นาที เพื่อนักเรียนได้เตรียมตัว

การยุติการให้คำปรึกษา

เป็นการยากที่จะกำหนดแน่นอนว่านักเรียนต้องการการให้คำปรึกษาเป็นจำนวนกี่ครั้ง ถ้าจะให้สมบูรณ์ที่สุดควรให้เวลายาวนานเท่าที่นักเรียนต้องการ แต่ช่วงเวลาดังกล่าวก็มักจะสั้นกว่าช่วงเวลาที่นักเรียน กำลังจะมีความสุขกับการให้คำปรึกษา ในขณะที่นักเรียนส่วนใหญ่อาจชอบโปรแกรมถาวร (น่าสนใจที่จะสังเกตเห็นว่านักเรียนตั้งตาคอยช่วงเวลาดังกล่าวเพียงใด) แต่ก็เป็นไปไม่ได้ที่ครูจะจัดให้ตลอดไป ครูจะต้องสอบถามความคิดเห็นของเพื่อนร่วมงาน รวมทั้งใช้การสังเกตของตนเองว่าควรจะยุติโปรแกรมเมื่อใด

เมื่อตัดสินใจที่จะยุติโปรแกรม จะต้องบอกกล่าวนักเรียนให้ทราบ โดยวิธีการที่ไม่ทำให้นักเรียนรู้สึกว่าคุณปฏิเสธ ควรมีการจัดทำหลักฐาน แสดงพัฒนาการที่เด่นชัดของนักเรียน เพื่อนำมาใช้เมื่อจำเป็นในการให้

คำปรึกษาครั้งต่อไป ยิ่งกว่านั้นนับเป็นการดีที่จะเริ่มต้นโดยค่อยๆ ลดการให้คำปรึกษาทีละน้อย จากการให้คำปรึกษาระยะ 1 สัปดาห์ เป็นระยะ 2 สัปดาห์ต่อครั้ง และต่อไปเว้นห่างเป็น 1 เดือนต่อครั้ง จนในที่สุดยุติไปเลย

ในช่วงเวลาสุดท้ายของการให้คำปรึกษา ควรบอกให้นักเรียนรู้ว่าครูก็ยังคงเป็นเพื่อนกับนักเรียนต่อไป และนักเรียนจะมาหาครูเป็นการส่วนตัวเมื่อใดก็ได้ที่ต้องการ ครูไม่จำเป็นต้องวิตกว่าการแจ้งให้นักเรียนทราบเช่นนั้น จะทำให้เกิดการให้คำปรึกษาโดยไม่มีกรณีนัดหมายในครั้งต่อไป ทั้งนี้เนื่องจากประสบการณ์ทำให้รู้ว่าเหตุการณ์เช่นนี้จะเกิดขึ้น เมื่อนักเรียนมีปัญหาจริงๆ เท่านั้นในอนาคต

หากการยุติการให้คำปรึกษาเป็นการตัดสินใจอย่างดีแล้ว นักเรียนก็ไม่ต้องมีความจำเป็นต้องมาพบครู และการพบปะครั้งต่อไปคงเป็นการรักษาสัมพันธ์ภาพส่วนตัวเหมือนนักเรียนในชั้นขณะมีการสอนแต่ละวัน

การเรียกใช้บุคคลนอกวงวิชาชีพ

คราใดที่ครูที่ปรึกษาพบว่าไม่สามารถให้คำปรึกษาได้ด้วยตนเอง ก็ควรเรียกใช้บุคคลนอกวงวิชาชีพ ซึ่งเรื่องนี้ได้มีการกล่าวถึงในภาคผนวก 1 ที่เกี่ยวกับการทดลองแล้ว

แน่นอนที่สุดที่การเลือกสรรบุคคลนอกวงวิชาชีพถือเป็นเรื่องสำคัญยิ่ง และแม้ว่าจะเป็นไปได้ที่จะใช้การเลือกสรรโดยวิธีใช้แบบสอบถามบุคลิกภาพที่มีความไม่เหมาะสมในการวัด (อ้างอิงในโรเจอร์ส (Rogers, 1961) ก็ตามแต่ก็ขอแนะนำว่านอกเหนือจากปัจจัยที่ไม่น่าเชื่อถือที่มีอยู่ในหลายวิธีแล้ว การใช้กระบวนการเลือกสรรอย่างเป็นทางการนับว่าไม่ปลอดภัย และอาจทำให้เกิดการประชันขันแข่ง เป็นไปได้ที่อาจจะเป็นอันตรายที่จะต้องปฏิเสธคู่แข่งขั้นที่มีคุณสมบัติไม่ครบถ้วนตามเกณฑ์

ดังนั้นการเลือกสรรผู้ให้คำปรึกษาที่ไม่ใช่มืออาชีพ จึงควรดำเนินการบนพื้นฐานเพียงแค่ว่าโรงเรียนคุ้นเคยรู้จักเขาเหล่านั้นในฐานะที่เป็นผู้เข้าใจความต้องการของนักเรียนโดยไม่แสดงอารมณ์อ่อนไหว คล้อยตาม เป็นผู้ที่ไม่มีอาการใดๆ ที่สื่อว่าป่วยทางจิต และพร้อมจะตอบสนองโดยฉับพลัน การจะคัดเลือกคนประเภทนี้ ได้ตามหลักเกณฑ์ที่กำหนด จะต้องรู้จักคนเหล่านั้นอย่างลึกซึ้ง ในการทดลองที่อ้างถึง ผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้คัดเลือก บางครั้งอาจเป็นผู้ปกครองของนักเรียนในโรงเรียน แต่จะต้องเป็นคนที่ครูใหญ่รู้จักและแนะนำมา

เมื่อมีการตกลงใจใช้บุคคลภายนอกมาเป็นผู้ให้คำปรึกษา จำเป็นต้องให้เขาเตรียมพร้อมที่จะพิจารณาหลักการที่มีอยู่ในหนังสือเล่มนี้ และจำเป็นต้องฟังข้อสรุปสังเขปอย่างน้อย 4 ครั้งไม่ต่อเนื่องกันก่อนจะเริ่มโปรแกรมการให้คำปรึกษา นับว่าเป็นประโยชน์ถ้าหากมีนักจิตวิทยาของโรงเรียนที่อยู่ในพื้นที่เข้าร่วมด้วย และได้มีโอกาสพบกับผู้ให้คำปรึกษาเป็นครั้งคราว เพื่อควบคุมวิธีการให้คำปรึกษา ซึ่งก็อาจไม่จำเป็นหากครูมีเวลาพอที่จะทำเอง ในทางปฏิบัตินับเป็นการดีถ้าครูสามารถเชิญนักแนะแนวอาชีพมาร่วมสนับสนุน ไม่ว่าจะตัดสินใจอย่างไรเกี่ยวกับข้อมูลดังกล่าว จำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้ให้คำปรึกษาต้องรับรู้พื้นฐานเบื้องต้นที่เกี่ยวกับทฤษฎีอัตมโนทัศน์ และคำแนะนำในการจัดโปรแกรมดังที่ได้กล่าวไว้ตอนต้น

การสร้างสิ่งแวดล้อมในการให้คำปรึกษา

ข้อสังเกตที่ให้ไว้ภายใต้หัวข้อนี้สามารถนำไปใช้ประโยชน์กับครูและบุคคลนอกวงวิชาชีพได้เท่ากัน จากงานวิจัยของอาร์ไกล (Argyle, 1970) แสดงว่านอกเหนือจากความต้องการที่จะสร้างสัมพันธภาพที่

เต็มไปด้วยความรักและเอาใจใส่แล้ว ผู้ที่สามารถเปลี่ยนเจตคติของนักเรียนได้ง่ายมักเป็นผู้ที่มีสถานภาพทางสังคม ซึ่งหมายความว่านักเรียนน่าจะรู้สึกว่ามีคุณค่ามากกว่าผู้ให้คำปรึกษานั้นเป็นคนสำคัญ แล้วนักเรียนก็จะรู้สึกว่าตนสำคัญเพราะตนมี “เพื่อนคนสำคัญ” ถ้าจะเปลี่ยนให้เป็นการปฏิบัติแล้ว ก็หมายความว่าทำให้คำปรึกษาควรจัดทำในห้องที่สะดวกสบายได้รับการตกแต่งอย่างดี รวมทั้งครูใหญ่จะเป็นผู้แนะนำผู้ให้คำปรึกษาอย่างถูกต้อง เป็นเรื่องเป็นราว

ประเด็นของคำว่า สถานภาพทางสังคมนี้ ยกขึ้นมากล่าวถึงอีกครั้งหนึ่งหลักจากที่ได้กล่าวถึงแล้ว ในบทที่ 3 นั้นก็คือเกี่ยวข้องกับเรื่องการเห็นคุณค่าตนเองของครู ซึ่งให้ความสำคัญกับการแสดงความจริงใจ ผู้ให้คำปรึกษาควรมีความจริงใจและเป็นธรรมชาติ การปฏิบัติตนดังกล่าวจะทำให้ผู้ให้คำปรึกษาบอกเล่าเรื่องเกี่ยวกับการดำเนินชีวิตและความสนใจของตนเองได้ และสิ่งนี้ย่อมตอบสนองจุดมุ่งหมายที่จะทำให้ นักเรียนรู้สึกว่าคุณค่าตนสำคัญ

การคัดเลือกนักเรียน

โดยทั่วไปแล้วนักเรียนกลุ่มที่ตอบสนองต่อการให้คำปรึกษาได้ดีที่สุดคือ กลุ่มที่มีความเฉลียวฉลาดอย่างน้อยที่สุดในระดับปานกลาง และจึงเป็นกลุ่มที่สามารถไตร่ตรองพฤติกรรมและปฏิบัติตนอย่างมีสติได้ง่ายกว่ากลุ่มอื่น โดยหลักทฤษฎีแล้วเป็นไปได้ที่จะคัดเลือกรุ่นนักเรียนโดยใช้วิธีการที่เป็นมาตรฐาน แม้ว่าในบางครั้งวิธีที่ดีที่สุดที่จะรู้ว่ามีนักเรียนคนใดเห็นคุณค่าตนเองต่ำคือ รู้จักนักเรียนคนนั้นอย่างเป็นการส่วนตัวจริงๆ ปัญหาทั้งหมดที่เกี่ยวกับการประเมินการเห็นคุณค่าตนเองได้กล่าวไว้แล้วในบทที่ 2

แบบรายการตรวจสอบของผู้ให้คำปรึกษา ควรนำมาใช้หลังจาก
การให้คำปรึกษาแก่นักเรียนเป็นครั้งแรก

เอกสารศึกษาเพิ่มเติม

- Cowie, H. and Pecherek, A. (1994) *Counselling : Approaches & Issues in Education*. Fulton, London.
- Harris, T. (1969) *I'm ok-you are ok*. Pan Books, London.
- Priestley, P. and McGuire, J. (1983) *Learning to Help*. Tavistock Publications, London.
- Roger, C. (1951) *Client-Centred Therapy*. Houghton Mifflin, Boston.



บทที่ 6

ปัญหาพฤติกรรม

ในการสำรวจที่มาของความเครียดขณะที่ครูดำเนินการสอนนั้น ประเด็นสำคัญที่พบอยู่เสมอคือ ครูต้องเผชิญกับปัญหาความยุ่งยากด้านพฤติกรรมเป็นประการสำคัญ ครูที่เห็นคุณค่าตนเองสูง มีโอกาสที่จะจัดการกับปัญหาได้มากกว่าครูที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ ส่วนนักเรียนที่มีปัญหาทางพฤติกรรมรุนแรง มักจะต้องการวิธีบำบัดแก้ไขที่เข้มข้นเมื่อไม่นานมานี้มีวิธีการที่นิยมทำกัน คือการนำนักเรียนที่ก่อปัญหาไปยังศูนย์แนะแนว และนักเรียนจะได้รับการบำบัดภายนอกโรงเรียนอย่างไรก็ดีเมื่อเร็วๆ นี้ เริ่มมีความสงสัยในประสิทธิผลของวิธีการดั้งเดิม และมีการพบหลักฐานมากขึ้นเรื่อยๆ ว่ามีบ่อยครั้งที่ผู้สมควรได้รับการแก้ไขมากที่สุดคือ “ครู” และสถานที่ที่ดีที่สุดในการแก้ไขปัญหาคือ สถานที่ที่เกิดปัญหา ซึ่งก็คือห้องเรียน

รายละเอียดต่างๆ ของวิธีการบำบัดรักษาและยุทธศาสตร์ต่างๆ ในอันที่จะช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหาทางพฤติกรรมนั้น อยู่นอกขอบเขตของหนังสือเล่มนี้ การวางกรอบงานที่สามารถปรับใช้ยุทธศาสตร์เพื่อการช่วยเหลือเหล่านี้ได้นั้น ย่อมเกี่ยวข้องอย่างแน่นนอนกับหัวข้อเรื่องการเห็นคุณค่าตนเอง แน่แน่นอนว่าในด้านสัมพันธภาพของครูที่มีต่อ

นักเรียนนั้น สิ่งที่คุณสื่อสารออกไป มักจะได้รับการยอมรับ หรือไม่ก็ปฏิเสธอย่างใดอย่างหนึ่ง ไม่ว่าครูจะรับรู้หรือไม่ก็ตาม เมื่อนักเรียนสร้างปัญหาทางพฤติกรรม และอาจมีปัญหาคะเทาะกระทั่งกับครูในลักษณะที่ไม่สมควรนั้น มักจะส่งผลกระทบต่อการลดการเห็นคุณค่าตนเอง ซึ่งทำให้ปัญหาลุกลามใหญ่โตไปได้ง่าย

ก่อนที่จะพิจารณาต่อไป สิ่งสำคัญที่ควรเน้นเป็นพิเศษก็คือ การส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองนั้น สอดคล้องกับเรื่องของการมีวินัยที่ดี ครูบางคนเป็นห่วงว่า ถ้าครูมุ่งเน้นการมีสัมพันธภาพที่ดีกับนักเรียนมากเกินไป ครูจะสูญเสียอำนาจปกครองของตนในชั้นเรียนไปทันที ซึ่งเป็นความเชื่อผิดๆ แม้ว่าจะเข้าใจได้ก็ตาม ปัญหาทางวินัยเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อครูคิดว่าตนเป็นพวกเดียวกับนักเรียน มากกว่าที่จะมีแค่ความรู้สึกเดียวกัน ครูมีหน้าที่ต้องรับผิดชอบต่อชั้นเรียนต่อไป และถ้าครูไปคิดว่าตนเป็นพวกเดียวกันกับนักเรียน ครูก็จะเป็นเหมือนนักเรียนคนนั้น และถ้านักเรียนมีปัญหา ทั้งครูและนักเรียนก็จะจบลงด้วยปัญหาเช่นกัน ครูต้องเรียนรู้ที่จะสื่อสารกับนักเรียนให้นักเรียนรู้ ว่าครูรู้ว่านักเรียนรู้สึกอย่างไร (ความร่วมรู้สึก) แต่อย่าให้เกินขอบเขตจนสูญเสียเอกลักษณ์ในฐานะเป็นผู้ควบคุมชั้นเรียน

วิธีการควบคุมชั้นเรียนให้ได้ผลนั้น มีอยู่มากมายหลายวิธี ซึ่งครูส่วนใหญ่รู้ดี แต่ไม่ว่าจะใช้วิธีใดก็ตาม เป้าหมายสูงสุดก็คือ นักเรียนจะต้องรู้จักรับผิดชอบต่อพฤติกรรมของตนเอง ภาวะเช่นนี้จะเกิดเร็วหรือช้าขึ้นอยู่กับอายุและวุฒิภาวะของนักเรียน ทั้งนี้ครูควรจะควบคุมชั้นเรียนโดยไม่ทำให้นักเรียนสูญเสียการเห็นคุณค่าตนเอง

นักเรียนก่อนวัน

เมื่อมีนักเรียนก่อนวันในชั้นเรียน กิริยาอาการและคำพูดที่ครูใช้จะมีผลกระทบต่อความเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียน ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนจะไม่อยู่ในภาวะเสี่ยง หากครูควบคุมความประพฤติของนักเรียน โดยไม่ทำให้นักเรียนสูญเสียความเห็นคุณค่าตนเองไป ด้วยแบบที่นำเสนอต่อไปนี้มีความคล้ายคลึงกับเรื่องที่กอร์ดอน (Gordon 1974) ได้นำเสนอไว้

ลดการเห็นคุณค่าตนเอง

นักเรียนคนหนึ่งทำให้สิ่งของของครู ที่อยู่บนชั้นวางหนังสือ กระจายกระจายโดยไม่ตั้งใจ หนังสือและอุปกรณ์ต่าง ๆ กระจายอยู่ทั่วพื้นห้อง แนนอนที่ครูต้องอารมณ์เสีย นักเรียนรีบเก็บของเข้าที่อย่างลวกๆ

ภาระงาน : ก. รับบทบาทเป็นนักเรียน และ ข. รับบทบาทเป็นครู
หลังจากนั้น ก. และ ข. สลับบทบาทกัน

ครู : เธอใจแค่มมาก ไม่รู้จักดูตาม้าตาเรือบ้างเลย (ใช้คำว่า “เธอ”)

นักเรียน : ขอโทษครับ

ครู : เธอใจโง่งง ทำอะไรไม่มีความคิดเลย

นักเรียน : ขอโทษครับคุณครู

ครู : เธอใจห่มข่มเสียจริง แต่เอาเถอะๆ สักวันคงรู้ภาษาขึ้นบ้าง

นักเรียน : (พึมพำกับตนเอง) เอ้อ! เบื่อจังเลย (นักเรียนตอบอย่างมีความรู้สึกไม่ดีต่อการที่ถูกครูดุ)

ดำรงการเห็นคุณค่าตนเอง

ครู : ครูรู้สึกอารมณ์เสียทุกครั้งที่เห็นแบบนี้หาหนังสือที่ต้องการไม่เจอ เพราะครูปนเปกันไปหมดเลย

นักเรียน : ขอโทษครับ

ครู : เมื่อครูต้องการหนังสือสักเล่มอย่างด่วนจี๋ แล้วหาไม่เจอ ครูจะไม่โหมก (ใช้คำว่า ครู-เมื่อ-เพราะว่า)

นักเรียน : ขอโทษครับคุณครู (นักเรียนมีปฏิกิริยาที่ดี เพราะไม่ถูกครูดุ)

ครู : เอาละ ครูจะช่วยเธอเก็บ ถ้าเราช่วยกันคงเสร็จเร็วขึ้น

นักเรียน : ผมขอโทษจริงๆ นะครับ ผมไม่ได้ตั้งใจทำ

ครู : ครูเข้าใจ ไม่ต้องกังวลหรอก ครูแค่อารมณ์เสียนิดหน่อย เวลาหาของไม่เจอ

นักเรียน : ผมจะเก็บเข้าที่จะให้เรียบร้อย

ครู : ขอบใจนะ เดี่ยวก็เข้าที่เดิมแล้ว

นักเรียน : (นักเรียนพึมพำ) คราวหน้าต้องระวังให้ดีๆ

ในฉากแรกการเห็นคุณค่าตนเองถูกลดลง ในฉากที่สอง เป็นการรักษาการเห็นคุณค่าตนเอง เพราะครูใช้คำพูด “เมื่อ-ครู-และ-เหตุผล” ครูใช้คำว่า “เธอ” เพียงอย่างเดียวในฉากแรก แต่ในฉากที่สองมีคำว่า “ครู” (Gordon, 1974)

สิ่งที่ครูจะต้องระวังคือ ควรแยกแยะถึงความพอดีที่จะปฏิบัติต่อนักเรียนประเภทที่ชอบก่อเรื่อง กับนักเรียนที่อาจทำโดยไม่ตั้งใจและมักไม่สบายใจที่เกิดเรื่องขึ้น

ความเกร

นักเรียนมัก “ลองดี” เพื่อจะดูว่าตนเองจะเกรไ้ขนาดไหน ก่อนที่ครูจะชี้แจงให้ พฤติกรรมนี้พบได้ในนักเรียนระดับประถมศึกษา และนักเรียนระดับมัธยมศึกษา ที่ไม่บรรลุนิติภาวะ โดยปกตินักเรียนไม่รู้ว่าการประพฤติตนอย่างไรจึงจะเหมาะสม และบางครั้งพ่อแม่ก็ไม่ได้สอนสิ่งเหล่านี้ ดังนั้นครูจึงเป็นผู้ที่รับภาระนี้แทน นักเรียนประเภทนี้ชอบเกรและก่อเหตุอยู่เสมอ ซึ่งส่งผลให้ครูต้องอารมณ์เสีย

มีข้อแนะนำในกรณีนี้ว่า ครูควรแสดงความโกรธให้เห็น ทั้งนี้เพื่อเป็นการแสดงสัมพันธ์ภาพที่เป็นจริง พร้อมกับเป็นการรักษาการเห็นคุณค่าในตนเองของครูด้วย การแสดงออกเช่นนี้เป็นสิ่งจำเป็นที่ต้องแสดงให้นักเรียนเห็นว่า พฤติกรรมของนักเรียนต่างหากที่ทำให้ครูโกรธไม่ใช่ตัวของนักเรียน สิ่งนี้หากมองอย่างผิวเผินคล้ายกับว่าไม่มีความหมายอะไร แต่ว่าเป็นสิ่งสำคัญมาก ดังตัวอย่างต่อไปนี้ “ครูโกรธนะ ถ้าเห็นกระดากเคลื่อนไหว” คำสำคัญคือ “ครู และ “เมื่อ” ซึ่งปกติแล้วเมื่อนักเรียนได้ยินคำพูดเช่นนี้ก็จะประพฤติตนให้เหมาะสม แต่ถ้าครูใช้คำพูดว่า “เธอแน่จริง” นักเรียนจะรู้สึกทันทีว่าถูกดู แล้วความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองจะสั่นคลอน สถานการณ์ทั้งหมดก็จะแย่ง

การใช้วิธีการนี้กับนักเรียนมักจะได้ผลในการสร้างกฎระเบียบ แต่ไม่ได้หมายความว่าพฤติกรรมของนักเรียนจะเป็นไปตามความต้องการของนักเรียนเสมอไป ครูอาจจะต้องแสดงความโกรธออกมาให้เห็น

หลายครั้งสำหรับนักเรียนบางคน กว่าที่นักเรียนคนนั้นจะยอมทำตาม และอาจต้องใช้วิธีการแก้ไขที่เป็นระบบมากขึ้น เช่น “การทำข้อตกลง” ตัวอย่างข้างต้นนี้เป็นเพียง “พฤติกรรมผิวเผิน” ในการควบคุมชั้นเรียน

ความเครียดหรือความกดดัน

พฤติกรรมก่อความประพฤติที่สอ่ง เช่น มีนักเรียนที่ไม่ชอบพฤติกรรมก่อความประพฤติของคนอื่น และบางทีอาจเกิดความรู้สึกเครียดและกดดัน สิ่งที่คุณต้องทำทันทีคือ “ดึงความฟุ้งพล่าน” นี้ ออกจากสถานการณ์นั้น ข้อสำคัญคือนักเรียนคนนี้อาจตกอยู่ในภาวะที่มีอารมณ์รุนแรงแล้ว และถ้าไม่อยู่ในภาวะเห็นคุณค่าตนเองต่ำแล้วก็จะต้องมีอาการเช่นนั้นแน่นอน

พึงระลึกไว้เสมอถึงความจำเป็นที่จะไม่ลดการเห็นคุณค่าตนเอง สิ่งที่คุณควรทำคือ ทำให้นักเรียนเข้าใจ ว่าครูรู้ดีว่านักเรียนรู้สึกอย่างไร คือแสดงความรู้สึกกับนักเรียน ครูอาจพูดว่า “ครูรู้ว่าเธอไม่สบายใจ” หรือ “ครูเข้าใจนะว่าเธอเป็นทุกข์เกี่ยวกับเรื่องนี้” นักเรียนก็จะรู้สึกได้ทันทีถึงความพยายามที่จะเอาใจของครูมาใส่ใจนักเรียน และรู้สึกอารมณ์สงบลงได้บ้าง และครูไม่ควรปล่อยให้สถานการณ์ยุดติงเพียงแค่นั้น ควรมีการพูดถึงสาเหตุของปัญหาหลังจากหมดชั่วโมงเรียน อย่างไรก็ตามการทำเช่นนี้จะทำให้การเรียนการสอนดำเนินต่อไปได้ แม้ว่าจะเป็นการแสดงออกที่ผิวเผินก็ตาม

วิธีการที่ง่ายกว่าที่ครูอาจนำไปใช้ได้ในการควบคุมชั้นเรียนคือการขู่ว่าจะลงโทษ แต่วิธีการเช่นนี้มีแต่จะลดการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียน การควบคุมชั้นเรียนด้วยการแสดงความรู้สึกของครูดังที่ได้กล่าวไปแล้วนั้น เป็นวิธีที่ครูควรนำไปใช้ก็ต่อเมื่อได้ใช้วิธีการอื่นๆ ตามคำแนะนำ

แล้วไม่ได้ผล ซึ่งก็หมายความว่า การเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียนจะต้องลดต่ำลง

วิธีการควบคุมชั้นเรียนที่เพิ่มพูนการเห็นคุณค่าตนเองนั้น ครูควรใช้วิธีการเชิงบวก ทั้งนี้ครูจะเป็นแบบอย่างที่ดีให้กับนักเรียน บรรยายการเรียนรู้ที่ดีทำให้นักเรียนรู้สึกสบายใจที่จะตั้งคำถาม และกล้าที่จะเรียนรู้ทักษะใหม่ๆ นักเรียนจะไม่กลัวความผิดพลาดอันเนื่องมาจากการที่นักเรียนได้ใช้วิธีการลองผิดลองถูก นอกจากนี้ นักเรียนจะเกิดความเชื่อมั่นในตนเอง หากได้รับอนุญาตให้ทำงานตามความสามารถของตน และได้รับการยอมรับจากครูในความพยายามนั้น

ในทางตรงกันข้ามครูที่นิยมการลงโทษ เพื่อควบคุมชั้นเรียนนั้น ชั้นเรียนอาจสงบเงียบ นักเรียนประพฤติตนเรียบร้อย แต่นิสัยการส่งเสียงดังตามธรรมชาติของนักเรียนก็ยังคงถูกกักไว้ภายใน และเมื่อใดก็ตามที่นักเรียนเหล่านั้นเผชิญกับพฤติกรรมก่อกวนจากนักเรียนกลุ่มอื่นนอกห้องเรียน ก็เป็นไปได้ที่พวกเขาจะมีปฏิกิริยาโต้ตอบแบบที่ได้เรียนรู้จากห้องเรียน ทั้งนี้เพราะนักเรียนได้ถูกสอนให้กลัว

การใช้วิธีการให้นักเรียนได้เพิ่มพูนการเห็นคุณค่าตนเองอย่างสม่ำเสมอ เพื่อแก้ปัญหาพฤติกรรมนั้น มาจากความเชื่อว่านักเรียนสามารถควบคุมพฤติกรรมของตนเองได้ ซึ่งเป็นสิ่งตรงข้ามกับความเชื่อที่ว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมก่อกวน ย่อมจะไม่สามารถช่วยเหลือตนเองได้ และหากนักเรียนมีพฤติกรรมก่อกวนในลักษณะถึงขั้นมีอาการทางจิตประสาทแล้ว ก็ไม่สมควรอยู่ในโรงเรียน จำเป็นจะต้องได้รับการบำบัดจิต แต่นักเรียนประเภทนี้มีจำนวนน้อยกว่าที่คิดไว้มาก นักจิตวิทยาการศึกษาให้ตัวเลขไว้ว่ามีเพียงร้อยละ 1 เท่านั้น

ตามปกติคาดกันว่านักเรียนมีความสามารถที่จะรับผิดชอบในพฤติกรรมของตนเองได้อยู่แล้ว เพียงแต่ครูต้องดำเนินโครงการให้คำปรึกษาหารืออย่างสม่ำเสมอ จนกว่านักเรียนจะมีความสามารถใคร่ครองได้ด้วยตนเอง ทั้งนี้ครูควรประสานงานกับนักจิตวิทยาของโรงเรียนด้วย หลักการที่ได้กล่าวไปแล้วนั้น ควรจะเป็นไปในลักษณะการให้คำปรึกษาปัญหาการเรียนรู้ควบคู่ไปกับการให้คำปรึกษาเรื่องการเห็นคุณค่าตนเอง

การสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับครูจะทำให้นักเรียนแก้ปัญหของตนเองได้ งานวิจัยได้ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของสัมพันธภาพนี้ในโรงเรียนว่าจะช่วยคลี่คลายปัญหา แม้ว่านักเรียนจะมีภูมิหลังทางบ้านไม่ดี (Rutter et al. 1979) ปัญหาพฤติกรรมที่เกิดขึ้นเกี่ยวข้องกับอย่างมากกับคุณภาพของสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนภายในโรงเรียน และมีผลมากกว่าภูมิหลังทางเศรษฐกิจและสังคมของนักเรียน จึงไม่ถูกต้องอีกต่อไป เมื่อครูพบปัญหาพฤติกรรมนักเรียนแล้วจะพูดว่า “จะไปคาดหวังอะไรกับเขา ก็ดูภูมิหลังทางครอบครัวของนักเรียนพวกนี้สิ” สิ่งที่ค้นพบสนับสนุนอย่างแจ่มแจ้งถึงความคิดที่ว่า “โรงเรียนนั่นเองที่ก่อให้เกิดข้อแตกต่าง”

กลไกป้องกันการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ

เป็นที่ทราบกันดีว่า “การป้องกันย่อมดีกว่าการรักษา” ปัญหาพฤติกรรมจำนวนมากที่เกิดขึ้นลดลงได้ โดยอาศัยการสร้างสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ที่ดี และการเอาใจใส่ อันเป็นสาระสำคัญของหนังสือเล่มนี้ อย่างไรก็ตามแม้ว่าครูจะได้ใช้ความพยายามอย่างมากในการป้องกันนักเรียนบางคน ก็ยังแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เป็นที่รับรู้กันมาตั้งแต่

สมัช ชิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud) แล้วว่าบางครั้งการที่คนแสดงพฤติกรรมที่ไม่สมเหตุสมผลออกมานั้น เป็นผลมาจากความขัดแย้งในจิตไร้สำนึก การเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียนบางคน อาจถูกคุกคามจากสิ่งที่เกิดภายนอกห้องเรียน แต่นักเรียนกลับแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาออกมาในห้องเรียนโดยไม่รู้ตัว

บางครั้งพวกเราส่วนมากตกเป็นเหยื่อของอาการ “ตะแผน” ด้วยความพล อารมณ์เราอาจไม่ดีทั้งวัน กลับถึงบ้านอย่างเหน็ดเหนื่อย ท้อแท้ เรารู้สึกอารมณ์เสีย และโซคร้ายที่ความก้าวร้าวนั้นระเบิดใส่สิ่งที่อยู่ใกล้ตัวที่สุด เจ้าแมวก็รับเคราะห์ไป! แน่นอนหลังจากที่รู้ตัวว่าได้แสดงอาการหงุดหงิดออกไปแล้ว เรารู้สึกละอายใจ นักเรียนก็อาจมีพฤติกรรมในทำนองเดียวกันกับเรา ปฏิบัติการในการป้องกันตนเองมีแตกต่างออกไปมากมาย ซึ่งล้วนแล้วแต่เป็นการพยายามหาวิธีการบางอย่างที่จะมาชดเชยที่การเห็นคุณค่าตนเองถูกคุกคาม ดังตัวอย่างบางเรื่องต่อไปนี้

การสบประมาทและตำหนิผู้อื่น

ครูส่วนมากต้องอดทนกับนักเรียนที่ชอบโทษคนอื่น เมื่อตนเองมีปัญหา เจนเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และถึงแม้ว่าระดับผลการเรียนเฉลี่ยของวิชาที่เรียนส่วนใหญ่อยู่ในระดับปานกลางก็ตาม เจนก็ไม่ใช่ที่รู้จักเท่าใดนัก ตามปกติเจนประพฤติตัวเรียบร้อยกับครู แต่ชอบฟ้องครูว่านักเรียนหญิงคนอื่นกีดกันไม่ให้ร่วมทำงานด้วย หรือไม่ก็โทษคนอื่นว่าทำงานไม่เรียบร้อย

จึงไม่แปลกเลยที่นักเรียนคนอื่น ๆ หมดความอดทนกับเจน และครูก็เริ่มคาดโทษถ้าเจนลุกจากที่นั่งมาฟ้องครู เรื่องจึงยิ่งแย่ลง และยิ่งเลวร้ายที่สุด เมื่อครูสั่งกักเจนให้อยู่หลังเลิกเรียนจนกว่าจะทำการบ้าน

เสร็จ เจนขว้างหนังสือด้วยความโกรธ ครูหลีกเลี่ยงการเผชิญหน้าอย่างชาญฉลาดเมื่อเห็นว่าเจนควบคุมตนเองไม่อยู่ โดยพูดกับเจนอย่างใจเย็นว่า “เดี๋ยวเราค่อยคุยกันหลังเลิกเรียนนะ” หลังจากนั้นครูจึงเปลี่ยนเรื่องมาพูดกับนักเรียนทั้งชั้น วิธีนี้ได้ผลทำให้เจนสงบลง ทั้งครูและเจนก็ไม่ต้องเสียหน้า

ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นถึงลักษณะพฤติกรรมของนักเรียนบางคน ที่เพิ่มความรุนแรงอย่างรวดเร็ว ครูควรตรวจสอบพฤติกรรมทำนองแต่เนิ่นๆ และถ้าพบว่ายังมีพฤติกรรมเช่นนั้นอยู่ดังกรณีข้างต้น ก็เป็นสัญญาณที่แสดงให้เห็นถึงความขัดแย้งภายในเล็กๆ ที่แสดงออกมาโดยนักเรียนไม่รู้ตัว

ตัวอย่างนี้ยังแสดงให้เห็นอีกด้วยว่าพฤติกรรมของนักเรียนที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ มักแสดงออกมาในลักษณะของการตำหนิผู้อื่น เพื่อชดเชยความรู้สึกเห็นคุณค่าตนเองที่ขาดหายไป

ครูได้พูดคุยกับเจนหลังเลิกเรียน ครูผู้ซึ่งเคยเรียนวิชาการให้คำปรึกษามาก่อน และตระหนักถึงความจำเป็นที่จะสร้างสัมพันธภาพที่ไว้วางใจซึ่งกันและกัน รวมทั้งยังเป็นการรักษาการเห็นคุณค่าตนเองของเจนไว้ด้วย แรกๆ เจนไม่ยอมพูดอะไรออกมา แต่เมื่อเริ่มรู้สึกผ่อนคลาย และรู้ว่าครูไม่ได้ซักถามแบบลงโทษ เจนจึงตกลงใจที่จะมาพูดคุยกับครูอีกในวันต่อไป และมีการเตรียมหัวข้อการพูดคุยกันด้วย

ปรากฏว่าเมื่ออยู่ที่บ้าน เจนรู้สึกว่าตัวเองด้อยกว่าน้องสาว ซึ่งดูท่าทางเฉลียวฉลาดกว่าเจน โดยปกติแล้วเจนมีความสัมพันธ์ที่ดีและไม่กล้าที่จะแสดงความรู้สึกที่ไม่ดีกับน้อง ส่วนพ่อแม่ของเจนก็เช่นกัน ชอบทำให้เจนรู้สึกว่าคุณค่าตัวเองต่ำไม่ถูก เมื่อแสดงกิริยาก้าวร้าวกับน้อง ดังนั้นความก้าวร้าวจึงถูกเก็บกด และมาแสดงออกกับเพื่อนนักเรียนหญิง

ที่โรงเรียน ซึ่งเพื่อนก็ไม่รู้ว่าตนเองได้ไปดอกย้ำความสัมพันธ์ที่ไม่ค่อยดีของเจนกับน้องเมื่ออยู่ที่บ้าน

ด้วยความยินยอมของเจน ครูได้เชิญพ่อแม่ของเจนมาที่โรงเรียน และครูได้ช่วยให้พ่อแม่เข้าใจว่าเจนจะสามารถพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองได้อย่างไร พ่อแม่ตกลงที่จะไปปรึกษานักสังคมสงเคราะห์ เพื่อจะได้ช่วยปรับเปลี่ยนทัศนคติของพ่อแม่ต่อเจน

ครูได้ให้คำปรึกษาเจนต่อไป เพื่อให้เจนรู้จักรับผิดชอบในพฤติกรรมของตนและเพิ่มพูนความรู้สึกนับถือตนเองที่ขาดหายไป เจนก่อวณเพื่อนน้อยลงในขณะที่ทำงานและได้รับการยอมรับจากเพื่อนมากขึ้น เมื่อผ่านไปหลายสัปดาห์ เจนรับรู้และเข้าใจว่าในอดีตที่ผ่านมา เธอได้ตั้งตัวเป็นศัตรูกับตัวเองอย่างเลวร้ายที่สุด และพ่อแม่มองเห็นคุณค่าในตัวเจนมากขึ้นกว่าเดิม

การโกหกและคุ้ยไ้อวด

จอห์นเป็นนักเรียนชั้นประถมปีสุดท้าย ผลการเรียนต่ำกว่าเกณฑ์ เล็กน้อยแต่เป็นที่รู้จักกันในชั้นค่อนข้างมาก ปัญหาเพียงประการเดียวของจอห์นก็คือ ชอบเล่าเรื่องโกหกเหลือเชื่อและมักเป็นการโกหกในเชิงไ้อวดตนเอง เพื่อนๆ พวกกันหัวเราะเยาะเรื่องที่จอห์นเล่า ครูที่เพิ่งมาสอนในห้องนี้เป็นครั้งแรกมักจะได้ฟังเรื่องตัวอย่างดังต่อไปนี้

“อาทิตย์ที่แล้ว ผมไปเล่นเครื่องร่อนกับพ่อ เราร่อนไปในเครื่องเดียวกันแล้วโฉบไปตามหลังคาบ้านในเมือง”

ในช่วงเวลาอีกปายในชั้น จอห์นมักจะพยายามเรียกร้องความสนใจโดยการเล่าเรื่องโกหกและไม่ซ้ำ นักเรียนทั้งชั้นก็เริ่มแสดงอาการ

รังเกียจ และครูเริ่มพูดจาถากถาง จอห์นน้ำตาร่วงเฝะและยืนกรานว่าตัวเองเล่าเรื่องจริง เมื่อเวลาผ่านไปสถานการณ์ยิ่งเลวร้ายลง จนกระทั่งจอห์นเริ่มตกอยู่ในโลกแห่งความเพ้อฝัน

ครูเชิญผู้ปกครองมาพบที่โรงเรียนและผู้ปกครองได้สารภาพว่าจอห์นมีปัญหาเช่นเดียวกันนี้เมื่ออยู่ที่บ้าน ครอบครัวของจอห์นเป็นครอบครัวที่อบอุ่น ไม่มีเหตุผลใดที่ชี้ให้เห็นชัดเจนถึงปัญหาด้านพฤติกรรมของจอห์น แต่ปัญหาได้กระจ่างชัดเมื่อจอห์นพูดอยู่ตลอดเวลาว่า “สนใจผมหน่อยสิ! ผมเป็นคนสำคัญนะ”

กรณีของจอห์นเป็นตัวอย่าง ที่แสดงให้เห็นว่าการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ สามารถปกปิดได้ด้วยการแสดงความเชื่อมั่นในตนเอง โอ้อวดเพื่อน ถึงแม้การโอ้อวดนั้นจะเป็นไปเพื่อประโยชน์ของตนเอง แต่ก็เห็นได้อย่างชัดเจนว่า ภายใต้งานแสดงออกนั้นจอห์นรู้ยู่่ว่าตัวเองทำไม่ถูก

การบำบัดแก้ไข

ไม่ใช่เรื่องง่ายในการที่จะหาสาเหตุของปัญหาพฤติกรรมได้ดังเช่นกรณีของจอห์น แต่ก็ไม่จำเป็นเสมอไปที่จะต้องทำเช่นนั้น หากเราพิจารณากรณีที่เกิดขึ้นในแง่ของทฤษฎีอัตมโนทัศน์ กรณีนี้เรานักเรียนคนหนึ่งที่ต้องการยกระดับการเห็นคุณค่าตนเองให้สูงขึ้นโดยเร็ว และยังคงได้รับความช่วยเหลือเพื่อให้รู้ถึงผลกระทบต่อผู้อื่นจากการโกหกของเขา

คล้ายกับกรณีของเจน การแก้ไขนั้นยึดเอาการสร้างสัมพันธภาพแห่งความไว้วางใจระหว่างจอห์นกับครู โดยให้จอห์นรู้สึกว่าเขาสามารถพูดความในใจกับครูได้เป็นประการแรก เมื่อจอห์นวางใจในตัวครูเขาก็ยอมรับทัศนคติของครูที่มีต่อพฤติกรรมอันไม่พึงปรารถนาของเขา และ

ยอมรับผิดชอบที่จะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเอง

ความเปลี่ยนแปลงมิได้เกิดขึ้นทันทีทันใด และเมื่อใดก็ตามที่จอห์นโกหกครูอีก ครูและผู้ปกครองจะต้องแก้ไขอย่างละมุนละม่อม และเปลี่ยนเรื่องอย่างรวดเร็ว ซึ่งต่างจากปฏิกิริยาก่อนหน้านี้ที่จอห์นถูกลงโทษ จอห์นกำลังเรียนรู้ภาพลักษณ์แท้จริงของตนเองมากขึ้น

ฝืนกลางวัน

ปีเตอร์อายุ 9 ปี ผลการเรียนดีแต่ต่ำกว่าเกณฑ์ เฉลี่ย เขาถูกส่งไปรับการตรวจทางจิตวิทยา ซึ่งอาจเป็นไปได้ที่จะถูกส่งต่อไปยังโรงเรียนพิเศษสำหรับเด็กเรียนรู้ช้า อย่างไรก็ตามการทดสอบแสดงให้เห็นว่าความสามารถของปีเตอร์มีสูงกว่าที่ได้แสดงออก เมื่อได้พูดคุยกับครูประจำชั้นปรากฏว่า เขาฝืนกลางวันมาก และทิ้งแบบฝึกหัดท้ายบทเรียนให้ว่างเปล่าขณะที่เพื่อนคนอื่นๆ ได้ทำเสร็จไปแล้ว คนละ 4-5 หน้า ปีเตอร์ถูกลงโทษบ่อยครั้ง และเริ่มคุ้นกับการลงโทษด้วยข้อหา “ขาดความพยายาม” และ “เกียจคร้าน”

นี่คือตัวอย่างที่เป็นแบบฉบับของนักเรียนที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ ขาดความเชื่อมั่น และแสดงออกราวกับว่าตนเองมีความสามารถต่ำ ปีเตอร์เลือกหลีกเลี่ยงในสิ่งที่เขารู้สึก โดยยอมรับการลงโทษที่น่าอับอายอย่างเต็มที่ การที่อธิบายว่านักเรียนคนใดคนหนึ่งเกียจเป็นวิธีที่หลีกเลี่ยงการวินิจฉัย และกรณีของปีเตอร์ก็จะอยู่ในลักษณะนี้ด้วย ปีเตอร์ได้คะแนนในการทำแบบทดสอบการเห็นคุณค่าตนเองของลอว์เชก ในระดับต่ำมาก และเห็นได้ชัดว่าเขามีความเชื่อมั่นในตนเองน้อยมาก

ย่อมเป็นการดีที่จะเสี่ยงให้ครูลงโทษ มากกว่าที่จะแสดงความน้อยเนื้อต่ำใจต่อหน้าคนอื่นอันเนื่องมาจากความล้มเหลว กรณีเช่นนี้

มักเป็นการ “เก็บกด” ความรู้สึกว่าคุณเองไม่เหมาะสมหรือภาษาทั่วไปเรียกว่า “เขาปิดกั้นตนเอง”

การบำบัดแก้ไข

แรกสุดนักจิตวิทยาประจำโรงเรียนให้คำปรึกษาหารือและจัดกิจกรรมส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเอง ในไม่ช้าปีเตอร์จึงเริ่มใส่ใจกับสภาพแวดล้อมรอบตัวและเริ่มพยายามทำงาน เมื่อมาถึงจุดนี้ครูจึงได้จัดบทอ่านซ่อมเสริมให้กับปีเตอร์ เนื่องจากขณะนี้เขาเริ่มมีกรอบความคิดเชิงบวกมากขึ้นพอที่จะหาประโยชน์จากการทำงาน ครูผู้สอนเปลี่ยนเจตคติที่มีต่อปีเตอร์เมื่อทราบผลการวินิจฉัย และเริ่มให้กำลังใจอย่างขมขื่นในความพยายามของปีเตอร์ แม้จะปรากฏเพียงน้อยนิด

พ่อแม่ยอมรับว่าไม่เคยคิดมาก่อนว่าปีเตอร์จะประสบความสำเร็จมากเช่นนี้ แต่เมื่อรู้แนวทางการแก้ปัญหของปีเตอร์เกิดขึ้น เขาจึงเริ่มปรับเจตคติไปในทางที่ดี มีกำลังใจขึ้น และเมื่อสถานการณ์ทั้งหมดเปลี่ยนแปลงไป ความคิดที่จะส่งปีเตอร์ไปโรงเรียนการศึกษาพิเศษสำหรับเด็กมีปัญหาก็เล็กลงไป

ความก้าวร้าวรุนแรงและการข่มเหงรังแก

ทอมัสอยู่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ผลการเรียนมักจะต่ำเสมอ แม้ว่าเขาจะเก่งกีฬา เขาเกิดมาเพื่อเป็นนักฟุตบอลโดยแท้ แข็งแรง ว่องไว และเล่นร่วมกับทีมได้ดี เขาไม่ปิดบังที่จะบอกว่าเขามุ่งหวังว่าสักวันหนึ่งเขาจะเป็นนักฟุตบอลอาชีพ ใครๆ คาดหมายว่าเขาจะเป็นที่ชื่นชอบในหมู่นักเรียนชาย เมื่อดูจากความสามารถพิเศษทางด้านกีฬา แต่โชคร้ายทอมัสมีนิสัยชอบข่มเหงรังแก และนักเรียนส่วนมาก

กลัวเขา ในชั้นเขาชอบทำหน้าบึ้งตึงและหยาบคายกับครู เขาดูรายงาน
ความประพฤติ

เหตุการณ์มาถึงที่สุด ในเมื่อวันหนึ่งเขาใช้กำลังประทุษร้ายครู
โดยครูเข้ามาในห้องเรียน ถามหาสาเหตุของเสียงดังขณะที่ทอมัสจับ
ศีรษะของนักเรียนตัวเล็กคนหนึ่งโขกผนัง ครูพยายามเข้าไปแยกและ
ถูกชกที่แขนอย่างแรง โชคดีที่ครูพลาดพอที่จะสังเกตเห็นว่าทอมัส
ควบคุมตัวเองไม่ได้ จึงออกจากห้องเพื่อขอความช่วยเหลือ เมื่อครู
กลับมาพร้อมกับผู้ช่วยครูใหญ่ในอีกไม่กี่นาทีต่อมา ก็พบว่าห้องเรียน
เงียบกริบ และเห็นทอมัสนั่งอ่านหนังสืออยู่

หลังจากนั้นนักจิตวิทยาของโรงเรียนได้ทำการสัมภาษณ์เชิง
จิตวิทยา ผลการสัมภาษณ์เผยให้เห็นว่า ทอมัสเกือบจะอ่านหนังสือ
ไม่ออกเลย ความสามารถในการอ่านเทียบเท่ากับเด็กอายุ 8 ขวบ และ
เห็นคุณค่าตนเองต่ำมาก แม้ว่าจะเล่นฟุตบอลเก่งก็ตาม พ่อแม่ของ
ทอมัสได้รับเชิญไปโรงเรียนและมีการสอบประวัติของทอมัส ทำให้
ทราบว่าทอมัสขาดเรียนเป็นระยะเวลานาน อันเนื่องจากความเจ็บป่วย
ในขณะที่เรียนระดับประถมศึกษา ผลการเรียนอยู่ในระดับท้ายสุดของ
ห้องในวิชาพื้นฐานทุกวิชา

ได้มีการจัดกิจกรรมการอ่านซ่อมเสริมให้กับทอมัสครั้งแล้ว
ครั้งเล่า แต่เขาไม่ได้ประโยชน์จากกิจกรรมนี้เลย พ่อแม่ให้ความร่วมมือ
เป็นอย่างดี แต่ต้องผิดหวังและแปลกใจที่ได้รู้ว่าการอ่านของเขาไม่คืบหน้า
มีแนวโน้มว่าทอมัสจะอารมณ์เสียเสมอเมื่ออยู่ที่บ้าน โดยเฉพาะเมื่อ
โรงเรียนใกล้เปิด

กรณีนี้แสดงให้เห็นว่าสำหรับนักเรียนบางคนแล้ว การอ่านเสริม
ไม่เป็นการเพียงพอ กรณีของทอมัสต้องมีการเปลี่ยนแปลงเจตคติเสียก่อน

จึงจะได้ประโยชน์จากการสอนอ่านเสริม การเห็นคุณค่าตนเองต่ำของ ทอมัส ปิดกั้นเขาไปจากความเชื่อที่ว่าเขามีสมรรถภาพในการเรียนรู้ การเสริมแรงใดๆ ก็ไม่สามารถที่จะช่วยให้เขาก้าวไปสู่ขั้นแรกของบันได แห่งความสำเร็จได้

กรณีนี้ยังได้แสดงให้เห็นว่า การเห็นคุณค่าตนเองต่ำเป็นผล มาจากขอบเขต ที่บุคคลสำคัญในชีวิตของผู้นั้นเป็นคนกำหนดไว้มา ตั้งแต่ต้น ในประเด็นของทอมัสเป็นเรื่องความล้มเหลวในการอ่าน ทั้งยัง แสดงว่าความสำเร็จในด้านหนึ่งไม่จำเป็นที่จะต้องชดเชยการเห็นคุณค่า ตนเองต่ำในด้านอื่นๆ โรงเรียนส่วนใหญ่เน้นความสำเร็จในด้านวิชาการ และการเห็นคุณค่าตนเองต่ำนั้นมาจากด้านวิชาการเป็นสำคัญ กรณีของ ทอมัส ความสำเร็จทางด้านฟุตบอลไม่มีคุณค่าสูงมากนัก แม้ว่าเขาจะ ชอบฟุตบอลก็ตาม หากทอมัสไม่ทำตนเป็นคนเกรข้อมเป็นไปได้ว่า เขาอาจจะได้รับการชื่นชมยินดีในความสามารถทางด้านฟุตบอลจาก เพื่อนๆ ในระดับหนึ่ง เป็นการชดเชย แต่สิ่งที่เป็นอยู่ นั้นเขาได้รับการ ตอบสนองในทางที่ตีไม่ว่าจะในทางใด แม้แต่พ่อแม่ของเขาเองก็ไม่เห็น คุณค่าของความสามารถในทางฟุตบอลของทอมัส เนื่องจากพ่อแม่เอง ก็ไม่สนใจกีฬา

การบำบัดแก้ไข

ก่อนที่ทอมัสจะได้รับการช่วยเหลือ ควรจะได้มีการสร้าง สัมพันธภาพที่จำเป็นเสียก่อน เนื่องจากครูมีภาระหน้าที่มากและครู ไม่นัดที่จะทำงานในด้านนี้ แต่นักจิตวิทยาประจำโรงเรียนสามารถรับ หน้าที่นี้ได้ดี ท้ายที่สุดทอมัสก็สามารถรับผิชอบและเปลี่ยนแปลง พฤติกรรมของตนเองได้ ในขณะเดียวกันก็มีการจัดกิจกรรมการอ่าน

ซ่อมเสริมให้กับทอมัส ในคราวนี้กิจกรรมดังกล่าวจัดขึ้นภายใต้กรอบงานของทฤษฎีออตมโนทัศน์นั้นคือ ใช้เกมริเริ่มเอง (Self-Initiation) และเกมส์ตรวจสอบตนเอง (Self-Checking) โดยอาศัยคอมพิวเตอร์เป็นเครื่องช่วย เพื่อที่ทอมัสจะไม่เป็นกังวลต่อความล้มเหลวต่อหน้าผู้อื่น แรงจูงใจของทอมัส ได้เพิ่มมากยิ่งขึ้น และไม่ช้าเขาก็เริ่มก้าวหน้าไปตามลำดับ มีการเสนอแนะให้จัดหาหนังสือเกี่ยวกับฟุตบอลมาให้เขาอ่านเพิ่มเติม ในปีต่อมาความสามารถทางด้านฟุตบอลของทอมัสได้รับความสนใจจากสมาคมในท้องถิ่น และการเห็นคุณค่าตนเองของทอมัสเริ่มเพิ่มขึ้น พร้อมกันนั้นความสามารถพิเศษทางด้านฟุตบอลของเขาเป็นที่รู้จักกันอย่างกว้างขวาง และได้รับการยกย่องอย่างแท้จริงจากพ่อแม่ครู และเพื่อน ๆ

เด็กไม่ชอบไปโรงเรียน

บางครั้งนักเรียนจะขาดเรียนบ่อยโดยไม่ทราบสาเหตุ ในสถานการณ์สิ้นหวังเช่นนี้ พ่อแม่จะไปปรึกษาแพทย์ และวันแตรงจะได้รับคำตอบว่าสาเหตุมาจากปัญหาทางจิตวิทยา เด็กรู้สึกกังวลเมื่อจำเป็นต้องไปเรียน กรณีอย่างนี้เท่าที่ผ่านมาเราเรียกว่าเป็นโรคกลัวโรงเรียน ซึ่งอาจเป็นการเรียกอย่างผิด ๆ เพราะในปัจจุบันโรงเรียนส่วนมากเป็นสถานที่ที่นรมย์น่าไปเรียน จึงน่าจะเรียกว่า เป็นเด็กไม่ยอมไปโรงเรียนมากกว่า

ดีเรค อายุ 6 ปี เข้าเรียนมาเพียง 1 ปี แต่มีเวลาเรียนเพียงร้อยละ 40 เท่านั้น โดยปกติแม่ของเขาจะส่งใบรับรองแพทย์ที่ระบุว่าเขาเป็นโรคปวดศีรษะอย่างแรงหรือไม่ก็ปวดท้อง และในที่สุดผู้ประกอบวิชาชีพทางการแพทย์ได้แนะนำให้ไปพบนักจิตวิทยา เพราะเขาสังเกตเห็นว่าดีเรคจะมีปัญหาเมื่อโรงเรียนใกล้จะเปิดเท่านั้น

ผลการตรวจทางด้านจิตวิทยาแสดงให้เห็นว่าเขาอยู่ในครอบครัวที่มีความสัมพันธ์แน่นแฟ้นและเป็นลูกคนเดียว ถึงแม้เขาจะคลอดก่อนกำหนดและเคยเจ็บป่วยมาก่อน แต่ปัจจุบันเขาเป็นคนที่มีความสุขภาพสมบูรณ์ ไม่มีปัญหาทางสุขภาพนอกจากการปวดหัวและปวดท้องเป็นประจำในช่วงที่โรงเรียนเปิด

แม่เป็นโรควิตกกังวลมากเกินไป ถึงแม้จะได้รับการยืนยันว่าดีเรคเป็นเด็กที่มีสุขภาพดี แต่เธอก็ยังคงวิตกกังวลเกี่ยวกับสุขภาพของลูกอยู่ ทุกครั้งที่ดีเรครู้สึกปวดหัวแม่ก็สารภาพว่าตัวเองมีความวิตกกังวลเกรงว่าลูกจะป่วยหนัก เลยลงเอยด้วยตัวเองก็ปวดหัว พ่อของเขาก็เป็นห่วงแต่ก่อนข้างจะมีบทบาทในครอบครัวน้อย ชอบที่จะให้ภรรยาเป็นผู้ตัดสินใจ เขารักดีเรคมากเกินไปจนทำให้ดีเรคทำอะไรไม่เคยผิดในสายตาของเขา จึงไม่แปลกอะไรเลยที่พ่อแม่จะตามใจสนองความต้องการของดีเรคตั้งแต่เกิด และเขาก็ไม่ต้องการทำอะไรเพื่อตัวเองเลย

การหนีเรียนเริ่มเมื่อดีเรคบ่นกับแม่ว่าลูกเพื่อนนักเรียนในชั้นดีเลยทำให้เขาปวดหัว โดยไม่มีการสอบถาม แม่แนะนำให้ลูกหยุดเรียนในวันนั้นจนกว่าอาการจะดีขึ้น ซึ่งดีเรคก็ปฏิบัติตามด้วยความลึงโลด ดังนั้นการหยุดเรียนก็เริ่มขึ้น เขาเรียนรู้ว่าถ้าไม่อยากไปโรงเรียนเขาต้องปวดหัว เมื่อถูกชักชวนให้กลับไปเรียนเขาเลยมีอาการปวดหัวจริงจากความวิตกกังวล

ปรากฏการณ์ที่สร้างขึ้นเพื่อหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่น่ากลัวมักจะเป็นจินตนาการที่เกินความเป็นจริง เมื่อถูกบังคับให้ไปเรียนเขารู้สึกเครียดที่จะต้องได้รับความสนใจจากครูและเพื่อนนักเรียนอีก 25 คน เป็นที่ประจักษ์ชัดว่าเด็กคนนี้ได้รับการบอกเล่าจากทางบ้านว่าเขาเป็นบุคคลสำคัญที่สุดในโลก ซึ่งยังผลให้เขาได้พัฒนาภาพลักษณ์ที่ไม่ใช่ตัวเขาเองมากที่สุด

กรณีนี้แสดงให้เห็นถึงประเด็นที่กล่าวถึงในบทที่ 1 ว่าเราทุกคนจะรู้สึกปลอดภัยในการประพฤติในรูปแบบที่เหมาะสมกับภาพลักษณ์ของตัวเอง ในกรณีนี้ดีเรคไม่สามารถประพฤติตัวที่โรงเรียนให้สมกับว่าเขาเป็นคนที่มีความสำคัญที่สุดในโลก สิ่งก็ตามมาก็คือเขารู้สึกวิตกกังวลและไม่ปลอดภัย ความคิดเห็นที่ไม่ตรงกันบ้างจะเกิดขึ้นอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้เพราะสถานการณ์ทั้งสองแตกต่างกัน และนักเรียนส่วนใหญ่จะรับเอาอย่างรวดเร็ว และบูรณาประสบการณ์ใหม่ที่โรงเรียนมาพัฒนาภาพลักษณ์ของตนเอง ในกรณีของดีเรค การเปรียบเทียบระหว่างบ้านกับโรงเรียนเป็นเรื่องยากที่จะทำให้ผสมกลมกลืนกันได้

การบำบัดแก้ไข

จุดเน้นที่สำคัญในการแก้ไข คือช่วยให้ดีเรคได้รู้จักภาพลักษณ์ที่แท้จริงของตัวเอง เพื่อที่จะให้บรรลุจุดเน้นดังกล่าว จะต้องได้รับความร่วมมือทั้งจากครูและผู้ปกครอง ครูได้รับการขอร้องให้ความสนใจเป็นพิเศษแก่ดีเรคบ้าง ในขณะที่พ่อแม่ก็ต้องขอให้ลูกทำอะไรให้เพิ่มมากขึ้น เมื่อเปรียบเทียบกับ การบำบัดแก้ไขในครั้งที่ผ่านมาแล้ว แม่เองก็จำเป็นต้องได้รับคำปรึกษาระยะยาวเพื่อช่วยให้เธอสามารถทำสิ่งนี้ได้และช่วยให้เธอเตรียมใจความหนักแน่นในการนำดีเรคกลับไปเรียน ถึงแม้ว่าจะได้รับความร่วมมือตามสัญญา แต่ดีเรคก็ยังคงต้องเผชิญกับสภาพการไปโรงเรียนวันแรกนั้น

ตามที่คาดการณ์เอาไว้ ดีเรคระเบิดอารมณ์ออกมาแต่พ่อแม่ก็ใจเย็น หนักแน่นและดีเรคก็อารมณ์เย็นลงเมื่อเขาถูกนำเข้าห้องเรียนแล้ว ครูต้อนรับเขา ภายในหนึ่งเดือนเขาก็กลายเป็นสมาชิกที่มีความสุขในชั้นเรียน และพ่อแม่ก็ได้รับรายงานว่าเขาเปลี่ยนแปลงไป ตัวอย่างที่ยกมา

แสดงให้เห็นถึงการนำเอาทฤษฎี อัดมโนทัศน์มาเป็นกรอบงานที่เป็นประโยชน์ต่อการแก้ไขปัญหาพฤติกรรม สมมติฐานก็คือว่า ครูที่เห็นคุณค่าตนเองสูงสามารถอดทนต่อความเครียดจากการแก้ไขปัญหาพฤติกรรม ซึ่งจะกล่าวถึงในบทที่ 8

เอกสารการศึกษาอ่านเพิ่มเติม

- Charles, C. (1991) *Building Classroom Discipline*. Longman, Harlow.
- Gray, P., Miller, A., Nockes, J. (eds.) (1994) *Challenging Behaviour In Schools*. Routledge, London.
- Haigh, G. (1994) *Managing Classroom Problems In The Primary Schools*. Paul Chapman Publishing, London.
- Merrett, F. and Wheldall, K. (1990) *Positive Teaching in The Primary School*, Paul Chapman Publishing, London.

บทที่ 7

การอ่านซ่อมเสริม

งานวิจัยที่นำมาอภิปรายในภาคผนวก เป็นผลมาจากประสบการณ์ของผู้เขียนในการทำงานที่แผนกจิตวิทยาและซ่อมเสริมเป็นเวลาหลายปี งานวิจัยนี้เสนอความคิดในรูปการสำรวจหาวิธีช่วยเหลือนักเรียนอ่านซ้ำ โดยใช้แนวคิดตามทฤษฎีอัตมโนทัศน์

งานวิจัยเริ่มต้นด้วยการสำรวจข้อแตกต่างที่อาจเกิดขึ้นระหว่างนักเรียนที่ทำคะแนนทดสอบการอ่านได้สูง กับนักเรียนที่อ่านได้ช้ากว่าอย่างน้อย 2 ปี เมื่อทำข้อทดสอบเดียวกัน การวิจัยครั้งนี้ตั้งสมมติฐานว่าน่าจะมีการมีความแตกต่างในการปรับตัวด้านบุคลิกภาพ ผู้วิจัยได้สุ่มเด็กอ่านเก่งกับเด็กอ่านช้าให้ทำแบบสอบถามด้านบุคลิกภาพของแคตเทลล์ (Cattell) พบว่าทั้งสองกลุ่มมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติตามปัจจัย 'โอ' ('O' factor) ซึ่งแคตเทลล์อธิบายว่าเป็น 'ขอบเขตที่แต่ละคนรู้สึกผิดเกี่ยวกับตนเอง...เป็นการวัดภาพลักษณ์แห่งตนอย่างหายาบ' (Lawrence, 1971)

ข้อค้นพบจากงานวิจัย

จากข้อค้นพบดังกล่าวทำให้การทดลองต่างๆ ที่นำมาพูดถึงนี้ จึงตั้งขึ้นโดยมีสมมติฐานว่า ความสำเร็จด้านการอ่านของนักเรียนน่าจะ

สูงขึ้นถ้าเขาได้รับการช่วยเหลือให้เกิดความรู้สึกผิคน้อยลง นั่นคือทำให้นักเรียนเห็นคุณค่าตนเองสูงขึ้น ได้มีการหาข้อเท็จจริงมาพิสูจน์สมมติฐานดังกล่าว ดังได้บรรยายไว้ในภาคผนวกที่ 1

จากการทดลองเหล่านี้ ดูเหมือนว่าการเห็นคุณค่าตนเองเป็นสาเหตุแห่งความสำเร็จ และในช่วงเวลาที่ผ่านมา นักวิจัยต่างโต้เถียงกันว่าสิ่งไหนมาก่อน จากข้อสรุปปัจจุบันดูเหมือนว่าความสัมพันธ์ระหว่างความสำเร็จด้านการอ่านกับการเห็นคุณค่าตนเองเป็นสิ่งเสริมซึ่งกันและกัน สิ่งหนึ่งจะส่งผลต่ออีกสิ่งหนึ่ง ดังนั้นจึงควรนำวิธีทั้งสองวิธีนี้ไปใช้ในกรณีส่วนใหญ่ อย่างไรก็ตาม สำหรับกรณีศึกษาบางรายเป็นไปไม่ได้ที่จะช่วยให้เด็กเรียนบรรลุความสำเร็จด้วยวิธีการฝึกทักษะ จนกว่านักเรียนจะได้เปลี่ยนอัตมโนทัศน์แล้ว สำหรับนักเรียนกลุ่มนี้ต้องใช้เวลาช่วงหนึ่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองด้วยกิจกรรมหลากหลาย ก่อนนำทักษะการอ่านมาใช้

น่าสังเกตว่าไม่ว่าจะใช้มาตรการใด หรือครูมีความเชี่ยวชาญระดับไหนก็ตาม รูปแบบของการให้ความช่วยเหลือก็แตกต่างจากสิ่งที่เด็กได้รับมาแล้ว เพียงแค่ว่าครูอาจจะเอาใจใส่เด็กแต่ละคนให้มากขึ้น กระนั้นก็ยังคงมีการโจมตีเรื่องทักษะการอ่านอย่างต่อเนื่อง

แม้ว่าจะใช้มาตรการซ่อมเสริม แต่เด็กก็ยังคงล้มเหลว ครูจึงมักคิดว่าตนเองก็ล้มเหลวด้วย ล้มเหลวในการหาวิธีการที่เหมาะสมหรืออุปกรณ์ที่ดี จึงเริ่มกันหาวิธีการและอุปกรณ์ที่แตกต่างไปจากเดิม ข้อเสนอแนะที่ว่าเหตุผลของความล้มเหลวของเด็ก อาจเกิดจากระดับการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ และวิธีการบำบัดเบื้องต้นอาจจะทำให้ประสบความสำเร็จมากขึ้นนั้น มีผู้นำมาพิจารณาใช้มาก แม้ครูจะรู้ว่าเด็กต้องการการเอาใจใส่ทางด้านอารมณ์ เช่นเดียวกับความต้องการให้สอนทักษะ

การอ่าน แต่นอกเหนือจากการจัดบรรยากาศให้กำลังใจแล้ว ครูแทบจะไม่ให้ความสนใจเป็นพิเศษในเรื่องอัตมโนทัศน์ของเด็ก อย่างน้อยที่สุดก็พอจะพูดได้ว่าการเน้นเรื่องการเสริมคุณค่าตนเองเกิดขึ้นน้อยมากจากประสบการณ์ของผู้เรียน เมื่อใดก็ตามที่ครูได้รับการแนะนำให้เสริมคุณค่าตนเองของเด็ก เป็นที่น่าแปลกใจที่ครูอาจเพียง ‘แค่พูดคุย’ กับเด็กที่มีความต้องการชัดเจนว่าต้องพัฒนาทักษะการอ่านของตน

มีการตั้งข้อวิจารณ์ว่า กระทรวงศึกษาและการจ้างงาน (Department for Education and Employment: DFEE) น่าจะรู้สึกผิดหวังถ้าครูเพียง ‘แค่พูดคุย’ กับเด็กกลุ่มนี้ แทนที่จะสอน เป็นเรื่องเศร้าที่ความคิดเห็นว่าการสอนคือการให้ความรู้แต่เพียงอย่างเดียวนี้ได้แพร่หลายในหมู่นักบริหารการศึกษาและครูบางคน หลายๆ คนไม่เคยตระหนักในข้อเท็จจริงที่ว่าครูมีความรับผิดชอบอย่างมากต่อพัฒนาการด้านบุคลิกภาพของเด็กในความดูแลของตน บางครั้งมีผู้แสดงความคิดเห็นในประเด็นนี้ต่อผู้เขียนว่า บ้านเป็นสถานที่สำหรับพัฒนาด้านอารมณ์ ส่วนโรงเรียนเป็นสถานที่สำหรับฝึกทักษะการเรียนรู้

ผลการสำรวจที่รายงานไว้ในหนังสือเล่มนี้ เสนอแนะให้ครูใช้ทั้งสองวิธี คือ เสริมการเห็นคุณค่าตนเองและพัฒนาทักษะการอ่าน อย่างไรก็ตามเป็นเรื่องน่าผิดหวังที่สะท้อนถึงความจริง ทั้งๆที่งานวิจัยเมื่อเกือบ 40 ปีก่อนได้เสนอแนะในสิ่งที่คล้ายๆกัน นั่นคือ ครูมีอิทธิพลต่อบุคลิกภาพและความสำเร็จของนักเรียนมากที่สุด (Perkin, 1958; Staines, 1958) แม้กระนั้นก็ตาม 40 ปีต่อมา ยังมีครูหลายคนที่ไม่ให้ความสำคัญต่อความสัมพันธ์ในลักษณะดังกล่าว

ตัวอย่างเช่น ยังคงมีแนวโน้มที่ครูต้องการให้เด็กที่ล้มเหลวในการอ่าน ให้ความสนใจให้มากขึ้น เมื่อโยนไปถึงผลงานของนักจิตวิทยา

เช่น โรเจอร์ส (Rogers, 1951) จะช่วยให้ครูเข้าใจว่าเด็กที่ล้มเหลวในการอ่านและหลีกเลี่ยงการอ่าน อาจทำไปตามการรับรู้เกี่ยวกับตนเอง ในความเห็นของโรเจอร์ส “โดยพื้นฐานแล้ว พฤติกรรมเป็นความพยายามของสิ่งมีชีวิตที่นำไปสู่เป้าประสงค์เพื่อสนองความต้องการของตนเองตามประสบการณ์ในแวดวงที่ตนรับรู้”

ในกรณีของเด็กที่ประสบความล้มเหลว พวกเขามองตนเองเป็นคนไม่อ่านหนังสือและมีแนวโน้มที่จะหลีกเลี่ยงการอ่าน ขณะที่ในสายตาของครู อาจมองพวกเขาว่าเป็นนักอ่านที่น่าจะกำลังพัฒนา แต่เขากลับมองตนเองเป็นนักอ่านขาดตลอดกาล การที่มองตนเองลักษณะนี้ได้กลายเป็นส่วนหนึ่งของ ‘กรอบอ้างอิงภายในตน’ ของนักเรียน (Rogers, 1951)

แรงจูงใจและการเสริมแรง

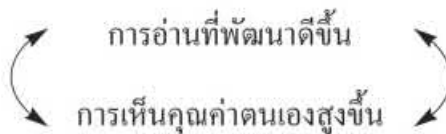
จากงานของโรเจอร์ส และนักจิตวิทยาอื่นๆ ในกลุ่มปรากฏการณ์นิยมจะเห็นได้ชัดเจนว่า อัดมโนทัศน์เป็นแรงจูงใจอย่างหนึ่ง บุคคลมีแนวโน้มที่จะประพฤติตามการรับรู้ของตนเอง (ดังได้กล่าวไว้ในบทที่ 1) ครูที่ละเลยทฤษฎีอัดมโนทัศน์ จะมุ่งเน้นแต่วิธีการฝึกทักษะอย่างเดียว และยังคงมุ่งหานักเรียนที่ไม่ก้าวหน้าต่อไป มีผู้แสดงความคิดเห็นว่าเด็กสามารถเรียนได้โดยการแตกเนื้อหาออกเป็นหน่วยย่อยๆ และให้การเสริมแรงพฤติกรรมที่เหมาะสม (Skinner, 1953) จากประสบการณ์ของผู้เขียนและเพื่อนร่วมงานด้านการซ่อมเสริมหลายคน การใช้วิธีนี้ไม่ได้ผลเสมอไป ในประการแรกนักเรียนบางคนไม่สนใจสิ่งเสริมแรงใดๆ จึงเป็นไปไม่ได้ที่จะนำนักเรียนเหล่านั้นไปให้ถึงบันไดขั้นแรกแห่งความสำเร็จ

แม้เมื่อครูสามารถหาสิ่งเสริมแรงที่เหมาะสมและการเรียนรู้เกิดขึ้นจริง นักเรียนเหล่านี้เก็บความรู้นั้นไว้ได้ไม่นาน สิ่งนี้เป็นเรื่องน่าสันทัด

ต่อครูมากและครูแก้เรื่องดังกล่าวนี้ว่านักเรียนมี ‘ความจำไม่ดี’ คำอธิบายที่น่าเป็นไปได้มากกว่านี้ น่าจะเป็นเรื่องโครงสร้างการควบคุม ซึ่งกล่าวไว้ในบทที่ 4 ตามทัศนะนี้ นักเรียนจำเป็นต้องมีความเชื่อว่าการกระทำของตน เป็นปัจจัยในการรับสิ่งเสริมแรง (Rotter, 1954) พวกที่จัดอยู่ในกลุ่มควบคุมจากภายนอก ‘ไม่เชื่อว่าพวกเขาต้องรับผิดชอบต่อสิ่งที่เกิดขึ้น กล่าวอีกนัยหนึ่งมีหลักฐานจากงานในด้านขอบเขตการควบคุมว่าสิ่งเสริมแรง อาจจะไม่พอเพียงที่จะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ถาวร

การบำบัดแก้ไข

สำหรับนักเรียนอ่านช้าจำนวนมาก การใช้โปรแกรมทักษะการอ่านแบบเน้นหนักตั้งแต่ต้นๆ จะสร้างความเชื่อมั่น เนื่องจากนักเรียนเรียนรู้ได้จริง นักเรียนเหล่านี้เป็นประเภทที่มีปัญหาในการอ่านไม่นานและไม่เกี่ยวข้องกับปัญหาร้ายแรงทางด้านอารมณ์ ความสำเร็จอย่างรวดเร็วสำหรับนักเรียนเหล่านี้สร้างวงจรความสุข เพราะการอ่านและการเห็นคุณค่าตนเองพัฒนาดีขึ้น (รูปที่ 7.1)



รูปที่ 7.1 วงจรความสุข

การให้วิธีบำบัดแก้เด็กกลุ่มนี้ อาจทำให้พวกเขาได้รับประสบการณ์ที่สนุกสนาน แต่อาจมีคณมองว่าเป็นการเสียเวลาและทรัพยากรที่มีค่าที่น่าจะนำไปใช้กับเด็กที่ต้องการการบำบัดจริงๆ จะคุ้มค่ากว่า

เด็กกลุ่มใดจำเป็นต้องบำบัด และเด็กกลุ่มใดไม่จำเป็นต้องบำบัด ควรจะตัดสินใจจากการวินิจฉัยเบื้องต้นก่อนที่จะเริ่มการบำบัด อย่างไรก็ตามการส่งเด็กทุกคนที่มีปัญหาอ่านเข้าไปให้นักจิตวิทยา จะเสียค่าใช้จ่ายสูงมาก นี่อาจเป็นเหตุผลประการหนึ่งที่แผนกการศึกษาต่างๆ มักปฏิบัติตามหลักการ ที่ว่าเด็กอ่านช้าส่วนใหญ่จะตอบสนองต่อวิธีการฝึกทักษะ โดยครูซ่อมเสริมเป็นผู้จัดบักจี้บ่อนเข้าที่จำเป็นให้

ต่อเมื่อเด็กเหล่านี้ไม่ตอบสนองต่อวิธีการฝึกทักษะ จึงจะขอให้ นักจิตวิทยาการศึกษาเข้ามาดูแลตามปกติ การส่งเด็กไปหานักจิตวิทยาจะเป็นความพยายามครั้งแรก ที่ตรวจสอบสาเหตุด้านอารมณ์ที่มีต่อความล้มเหลวในการอ่าน โปรแกรมการช่วยเหลือที่วางแผนไว้ สร้างขึ้นโดยอาศัยการตรวจสอบสาเหตุด้านอารมณ์ ซึ่งในการบำบัดอาจมีทั้งพ่อแม่และเด็กรวมอยู่ด้วย ถึงแม้ว่าจะมีการยอมรับในขั้นนี้ว่าบักจี้ด้านอารมณ์อาจเป็นส่วนสำคัญต่อปัญหาในการอ่าน แต่ในการบำบัดก็แทบจะไม่ใช้วิธีการให้คำปรึกษาหรือวิธีการละครเป็นเครื่องช่วยเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเอง จากประสบการณ์ของผู้เขียนสิ่งนี้ไม่เคยเกิดขึ้นเลย

แน่นอนว่าผลการทดลองที่รายงานไว้ในภาคผนวกที่ 1 จะแนะนำวิธีอื่นๆ ที่เสียค่าใช้จ่ายน้อยกว่า และอาจมีประสิทธิภาพมากกว่าในการช่วยเหลือเด็กอ่านช้า วิธีนี้เกี่ยวข้องกับการจัดตั้งโปรแกรมการบำบัดในโรงเรียน เพื่อมุ่งเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองเฉพาะนักเรียนที่ไม่ได้ตอบสนองต่อโปรแกรมนี้ ต้องอาศัยความช่วยเหลือจากนักจิตวิทยาการศึกษาที่เชี่ยวชาญ แม้ว่าผลการทดลองจะสนับสนุนปรัชญาการบำบัดอย่างชัดเจน แต่จะใช้วิธีใดนั้นขึ้นอยู่กับจัดการของโรงเรียนและตัวเด็กเอง

ตัวอย่าง ผลการทดลองชี้ให้เห็นว่านักเรียนบางคนพัฒนาขึ้นด้วยวิธีการละครมากกว่าวิธีการให้คำปรึกษา เด็กที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำได้รับประโยชน์จากวิธีการละครมากกว่าวิธีการให้คำปรึกษา ขณะที่เด็กเห็นคุณค่าตนเองสูงจะตอบสนองต่อวิธีการให้คำปรึกษามากกว่าวิธีการละครเล็กน้อย อย่างไรก็ตามดังที่กล่าวไว้แล้วก่อนหน้านี้ ว่าความแตกต่างระหว่างวิธีการบำบัดทั้งสองวิธีต่อเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองสูงมีมากกว่าเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ หมายความว่าเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองสูงควรได้รับการให้คำปรึกษา การตัดสินใจว่าจะใช้วิธีการให้คำปรึกษาหรือวิธีการละครไม่สำคัญนักสำหรับเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ

ถึงแม้ว่าการใช้วิธีการละครกับเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ จะได้ผลดีกว่าการใช้วิธีการให้คำปรึกษาเล็กน้อย ผลของความแตกต่างระหว่างวิธีทั้งสองก็น้อยมาก ดังนั้นในทางปฏิบัติอาจใช้วิธีการให้คำปรึกษาแก่เด็กทั้งหมดจะมีประโยชน์มากกว่า ความจริงแล้วเป็นการสมเหตุสมผลที่จะใช้วิธีการนี้กับเด็กทั้งหมดที่ผ่านวิธีการฝึกทักษะแล้ว แต่ไม่ก้ำกั้นเมื่อได้เสียเวลาและแรงงานไปในการจัดตั้งโปรแกรมให้คำปรึกษาแก่เด็กอื่นๆ อยู่แล้ว

ในทางตรงกันข้าม บางครั้งก็ไม่คุ้มกับค่าใช้จ่ายและแรงงานที่จะจัดให้คำปรึกษา ถ้าโรงเรียนนั้นให้ความสำคัญกับวิธีการละครในหลักสูตรปกติอยู่แล้ว เพียงแต่จำเป็นต้องเน้นการเห็นคุณค่าตนเองและชี้ให้เห็นการเปลี่ยนไปสู่ความคิดภายในด้านมิติของการควบคุม อย่างไรก็ตามความสำเร็จด้านการอ่านอยู่ที่จุดเน้นสำคัญของการทดลองและก็น่าจะเป็นจุดเน้นสำคัญของครูสอนซ่อมเสริมด้วย

การเลือกวิธีแก้ไขที่เหมาะสม

แม้ว่าการตัดสินใจเลือกใช้วิธีการแก้ไขแบบใดจะขึ้นอยู่กับการจัดการของโรงเรียนดังที่ได้กล่าวมาแล้ว แต่วิธีการนั้นต้องเหมาะสมกับตัวเด็กด้วย เพื่อช่วยให้เห็นกระบวนการที่คำนึงถึงความเหมาะสมดังกล่าว จึงเสนอแบบจำลองในรูปที่ 7.2 ซึ่งประมวลจากผลต่างๆ ที่ได้มาในการทดลองหลัก

การเข้าใจแบบจำลอง จะช่วยให้ครูทราบว่าการที่เด็กที่อ่านช้านั้นอยู่ในประเภทใด เด็กคนหนึ่งอาจมีปัญหาด้านเดียวหรือหลายด้าน

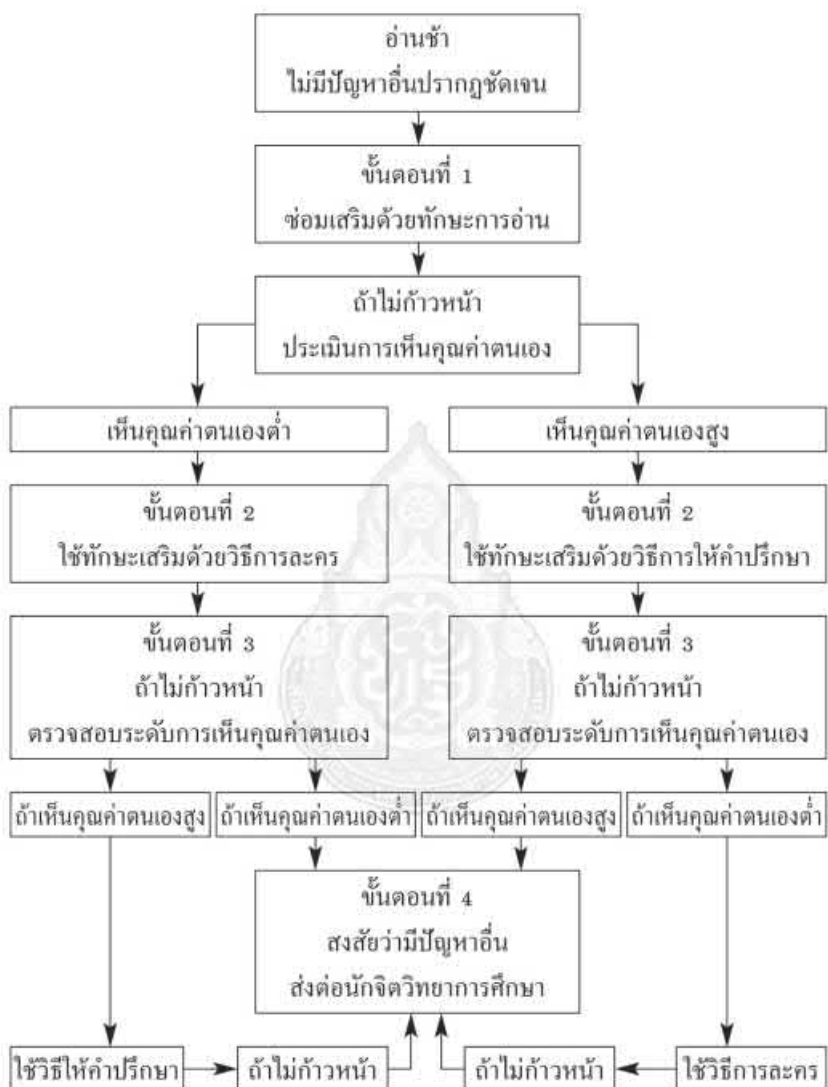
ถ้าไม่พบข้อบกพร่องด้านร่างกายหรือด้านประสาทรับรู้ที่เห็นได้ชัดเจน แนะนำให้ใช้กระบวนการ 4 ขั้นตอน

ขั้นตอนที่ 1

ขั้นตอนที่ 1 แสดงถึงการเน้นหนักเข้มข้นทางทักษะการอ่านซ่อมเสริม โดยตั้งสมมติฐานว่าเด็กอ่านช้าส่วนใหญ่จะได้รับการช่วยเหลือในขั้นตอนนี้ กลุ่มนี้เป็นเด็กที่มีปัญหาการอ่านไม่คงอยู่นานและไม่เกี่ยวกับปัญหาด้านอื่นๆ เด็กกลุ่มนี้มักบรรลุความสำเร็จเร็วตามที่ได้กล่าวไว้แล้วในตอนต้น สำหรับเด็กที่ไม่ตอบสนองต่อความช่วยเหลือในขั้นนี้จะไปสู่ขั้นตอนที่ 2 ต่อไป

ขั้นตอนที่ 2

ขั้นตอนที่ 2 เด็กกลุ่มที่ใช้วิธีการฝึกทักษะในขั้นตอนที่ 1 แล้ว ยังไม่ก้าวหน้าควรได้รับความช่วยเหลือด้วยการบำบัดเพิ่มเติม เพื่อช่วยด้านทักษะการอ่านต่อไป มีการเสนอแนะว่าเด็กกลุ่มที่เห็นคุณค่าตนเองสูง



รูปที่ 7.2 กระบวนการตามลำดับขั้นตอนสำหรับเด็กอ่านซ้ำ

เหมาะสมกับวิธีให้คำปรึกษา ดังที่ได้รับความสำเร็จมาแล้วในการทดลองหลัก แต่ถ้าเป็นเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ ควรใช้วิธีการละคร อย่างไรก็ตามดังที่ได้กล่าวไว้แล้วเบื้องต้นถึงวิธีการบำบัดช่วยเหลือ ไม่ว่าจะเป็นวิธีการให้คำปรึกษาหรือวิธีการละครก็ตามจะขึ้นอยู่กับภาวะเร่งด่วนของโรงเรียนเป็นส่วนใหญ่

ขั้นตอนที่ 3

ขั้นตอนที่ 3 ใช้สำหรับเด็กส่วนที่เหลือ เป็นเด็กกลุ่มที่ไม่มี ความก้าวหน้าแม้ว่าจะผ่านสองขั้นตอนมาแล้ว ต้องสำรวจระดับการเห็นคุณค่าตนเองของเด็กกลุ่มนี้ เนื่องจากบางคนอาจเป็นกลุ่มที่ เบอร์น (Byrne, 1961) เรียกว่า ‘กลุ่มเก็บกด’ กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ เป็นกลุ่มที่ดูเหมือนจะเห็นคุณค่าตนเองสูง แต่อาจเก็บกดการเห็นคุณค่าตนเองที่แท้จริงไว้ ซึ่งจริงๆ แล้วเป็นกลุ่มที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ ถ้าในความเป็นจริง เป็นกลุ่มที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ แต่เก็บกดเอาไว้ ควรใช้วิธีการละครกับเด็กกลุ่มนี้ อาจจะมีเด็กในกลุ่มนี้ที่ได้รับการประเมินผลว่าเป็นกลุ่มที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ ควรใช้วิธีการให้คำปรึกษากับเด็กกลุ่มนี้

ขั้นตอนที่ 4

ขั้นตอนที่ 4 เป็นเด็กกลุ่มที่ไม่อาจจะใช้วิธีการใดก็ได้ตอบสนองได้ไม่ดี ซึ่งมีเป็นส่วนน้อย ควรส่งต่อให้นักจิตวิทยาการศึกษาเพื่อประเมิน และให้ความช่วยเหลือแบบที่ต้องการความช่วยเหลือขึ้น กลุ่มที่จัดอยู่ในประเภทนี้มีปัญหาด้านอารมณ์และสังคมที่รุนแรง และ/หรือมีปัญหาด้านร่างกายและประสาทรับรู้ เด็กกลุ่มนี้จะแสดงให้เห็นปัญหาทาง

อารมณ์อย่างชัดเจน ด้วยการแสดงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในชั้นเรียน
เห็นได้ชัดเจนว่า ในชั้นตอนที่ 3 เป็นชั้นตอนที่สำคัญของ
กระบวนการบำบัดช่วยเหลือ และเป็นชั้นที่ผลการทดลองปรากฏเป็น
หลักฐานชัดเจน

การคงสิ่งที่ได้จากการอ่านไว้เป็นระยะยาว

ข้อสงสัยเกี่ยวกับประสิทธิภาพในการศึกษาซ่อมเสริม เป็น
ประเด็นที่มีการถกเถียงกันมาเป็นเวลาหลายปี มีทั้งฝ่ายที่ได้เขียนถึง
คุณค่าของการศึกษาซ่อมเสริมอย่างไม่เคลือบแคลง และฝ่ายที่ยัง
เคลือบแคลงถึงประสิทธิภาพในระยะยาว (Collins, 1961; Chazan, 1967;
Cashdan and Pumfrey, 1969) เรื่องนี้เป็นที่โต้แย้งกันมากในรายงาน
ของ บูลล็อก (Bullock, 1975) ซึ่งชี้ให้เห็นหลักฐานของความขัดแย้ง
และความยุ่งยากที่เกี่ยวข้องในการประเมินมาตรการซ่อมเสริมรูปแบบต่างๆ

การศึกษาซ่อมเสริมมีความหมายแตกต่างกันไปในหมู่ผู้ทำงาน
ด้านการศึกษา เกณฑ์ที่ใช้เลือกเด็กและรูปแบบของมาตรการแตกต่างกัน
ไปตามผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาด้วยตนเอง ถึงแม้ว่าจะมีปัญหา
เกี่ยวกับความสามารถในการประเมินงานซ่อมเสริม แต่นักการศึกษาก็
ยังคงโต้แย้งกันเรื่องประสิทธิภาพของการจัดการศึกษาซ่อมเสริม ไม่ว่า
ผลสรุปจะเป็นเช่นใด มีข้อสังเกตที่สำคัญและน่าสนใจ ว่างานวิจัยเกี่ยวกับ
เรื่องนี้ไม่ให้ความสนใจเรื่องอัตราน้อยอย่างชัดเจน

ขอสนับสนุนอย่างจริงจัง ณ ที่นี้ว่าก่อนที่จะร่างข้อสรุปให้ถูกต้อง
ตามความเป็นจริง ควรพยายามทำวิจัยโดยให้ความสำคัญเรื่องอัตราน้อย
และมีข้อเสนอแนะว่าผลได้ในระยะยาวจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อมีการ

เปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ เฉพาะนักเรียนที่เปลี่ยนแปลงการรับรู้เกี่ยวกับตนเองเท่านั้นที่จะเริ่มเห็นว่าตนเองเป็นนักอ่านที่ดี และจะเกิดมีแรงจูงใจแสวงหาหนังสือมาอ่านเอง การกระทำเช่นนี้เป็นการทบทวนสิ่งที่เรียนรู้มาแล้ว ถ้าไม่มีการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ นักเรียนจะเรียนรู้แค่การใช้คำเพียงไม่กี่คำ แต่จะไม่มีแรงจูงใจให้แสวงหาการอ่านต่อไป นักเรียนจะยังคงมีทัศนคติแบบเดิมเกี่ยวกับการอ่านและมีทัศนคติว่า ‘มันไม่ใช่ตัวฉัน’ ต่อเมื่อสามารถมองตนเองแตกต่างออกไป นักเรียนจึงจะมีแนวโน้มที่จะแสวงหาประสบการณ์การอ่าน นอกเหนือไปจากบทเรียนซ่อมเสริม

ถ้าไม่มีการเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ พัฒนาการใดๆ ที่เกิดขึ้นระหว่างเรียนบทเรียนซ่อมเสริมจะถูกมองว่าไม่มีความสำคัญต่อนักเรียนในฐานะเป็นส่วนหนึ่งของอัตมโนทัศน์ ถึงแม้ว่าการเรียนรู้ทักษะเพิ่มขึ้นจะทำให้ครูพอใจ แต่เมื่ออยู่ห่างจากครูนักเรียนเหล่านี้จะยังคงมองเห็นตนเองว่าเป็นเด็กอ่านช้าอยู่ต่อไป และจะกลับคืนสู่สภาพเดิมที่ยังไม่ได้รับการฝึกอ่านพอเพียง ดังนั้นจึงไม่น่าประหลาดใจที่พบว่าในการศึกษาหลายๆ ครั้ง ผลได้ในระยะยาวจะถูกมองข้ามไป

ผลของการแก้ไขเชิงบำบัดต่อนักเรียนที่มีภาวะเสียการอ่าน

ภาวะเสียการอ่าน (Dyslexia) เป็นศัพท์ที่ใช้อธิบายเด็กที่มีปัญหาเฉพาะด้านทางทักษะการเรียนรู้หนังสือ ซึ่งตรงข้ามกับกลุ่มที่

* ภาวะเสียการอ่าน (Dyslexia) เป็นภาวะผิดปกติทางสมองที่ทำให้ผู้ป่วยมีปัญหาด้านการอ่านและสะกดคำ เนื่องจากไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างลักษณะตัวอักษรแต่ละตัวได้ (Longman Dictionary of Contemporary English, Third edition, 2001)

จะมีปัญหาในการเรียนทั่วๆ ไป ยังคงมีวารสารทางวิชาการและหนังสือหลายๆ เล่ม ที่เขียนข้อคิดเห็นสนับสนุนและโต้เถียงเกี่ยวกับประโยชน์ของการใช้ศัพท์คำนี้ ในขณะที่นักการศึกษากลุ่มหนึ่งปฏิเสธความคิดเรื่องนี้โดยสิ้นเชิง ก็มีฝ่ายตรงข้ามอีกกลุ่มเชื่อมั่นว่า มีเด็กกลุ่มที่มีปัญหาเฉพาะด้านการเรียนรู้ โดยเฉพาะในด้านการทำงานของความจำ ซึ่งต้องการความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ นักวิจัยทางด้านนี้ส่วนใหญ่เห็นด้วยกับความคิดที่ว่า เด็กบางคนมีปัญหาการเรียนรู้เฉพาะด้านจริงๆ ซึ่งทำให้พวกเขามีปัญหาในการเรียนอ่านและสะกดคำอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้

เป็นที่น่าสนใจว่า ในการทดลองที่บรรยายไว้ในบทที่ 2 ไม่มีการคัดกรองเด็กที่มีปัญหาเฉพาะด้านการอ่าน การสำรวจจำนวนเด็กที่จัดอยู่ในประเภทเด็กปัญหาเฉพาะด้านการอ่านนั้น แตกต่างกัน จากร้อยละ 4 ในการสำรวจชาวอังกฤษ (Miles and Haslum, 1986) ไปเป็นร้อยละ 25 จากการสำรวจชาวอเมริกัน (Farnham-Diggory, 1978) ถ้าเรายอมรับตัวเลขเหล่านี้โดยไม่สงสัย จะต้องมียุทธศาสตร์ปัญหาเฉพาะด้านการอ่านจำนวนมากอยู่ในกลุ่มทดลอง เด็กเหล่านี้บางคนมีส่วนทำให้เกิดข้อผิดพลาด ‘ภายในกลุ่ม’

คาดว่าน่าจะมีเด็กที่มีภาวะเสียการอ่านกระจ่างอยู่ตามกลุ่มบำบัดทั้ง 4 กลุ่ม และถ้าแยกเด็กปัญหาเฉพาะนี้ออกจากการวิเคราะห์ค่าสถิติขั้นสุดท้าย ความแตกต่างระหว่างวิธีการบำบัดทั้งสองวิธีจะยิ่งเด่นชัดขึ้น

เด็กที่มีปัญหาเฉพาะด้านการเรียนรู้ที่เรียกว่า ภาวะเสียการอ่าน (dyslexia) นั้น น่าจะก่อให้เกิดปัญหาพิเศษในกลุ่มเด็กที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ ถ้าครูไม่รู้เสียตั้งแต่แรก งานวิจัยชิ้นนี้เสนอแนะว่าปัญหาเฉพาะทางการเรียนรู้ชนิดนี้อาจจะคงอยู่ตลอดชีวิต และถ้าไม่ได้รับ

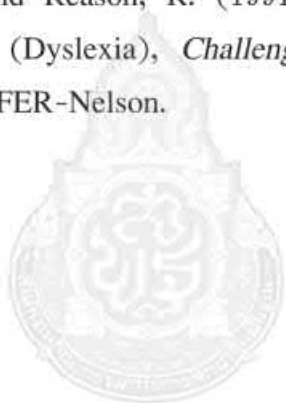
การประเมินโดยละเอียดจากนักจิตวิทยาแล้ว ครูจะไม่รู้วิธีที่ดีที่สุดที่จะช่วยเด็กแก้ไขปัญหาลำนี้ หรือไม่รู้จักชดเชยข้อบกพร่องต่างๆ การเห็นคุณค่าตนเองต่ำจะพัฒนาขึ้นได้กับเด็ก ภายใต้อาการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ

เด็กฉลาดที่ไม่ได้รับการประเมินด้านสติปัญญาการรู้คิดที่จะบ่งบอกถึงธรรมชาติอันแท้จริงของปัญหาค้นเองได้ จะเกิดความคับข้องใจบางอย่างขึ้น เด็กคนนี้นักจะสามารถเสนอความคิดเห็นได้อย่างเฉลียวฉลาดในบทเรียนปากเปล่า เขาสามารถเข้าใจความหมายของสิ่งที่พูดคุยได้อย่างง่ายดาย แต่ต้องใช้ความพยายามอย่างมากในการอ่านหรือเขียนเกี่ยวกับเรื่องนั้น แอนโทนี (Anthony, 1968) ได้ศึกษากลุ่มเด็กที่มีอาการดิสเล็กเซีย เขาได้พูดถึงปัจจัยหนึ่งอันเป็น ‘ความกดดันรอบด้าน’ ซึ่งเขาอธิบายว่าเป็นตัวจำกัดความสามารถในการแก้ปัญหของเด็ก ข้อสังเกตนี้ใช้ได้กับทั้งเด็กที่มีภาวะเสียการอ่านและเด็กที่มีปัญหาเกี่ยวกับการเรียนส่วนใหญ่ และเป็นอีกครั้งหนึ่งที่ข้อสังเกตนี้ได้เน้นความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าตนเองต่ำกับทักษะในการรู้หนังสือ เด็กๆ ที่รู้สึกว่าจะไม่สามารถจัดการกับปัญหาได้ เสี่ยงต่อการกลายเป็นคนที่เห็นคุณค่าตนเองต่ำ

เป็นไปได้ที่ขอบเขตที่สภาพความพิการมีผลต่อความบกพร่องทางการเรียนนั้น ขึ้นอยู่กับระดับการเห็นคุณค่าตนเอง เด็กบางคนที่มีปัญหาด้านการอ่าน อาจจะเรียนรู้ที่จะจัดการกับปัญหาและคงไว้ซึ่งการมองเห็นคุณค่าตนเองด้วยการหันมาสนใจจุดแข็งของตนเอง ประวัติการรู้คิดที่ถูกต้องที่บอกจุดแข็งและจุดอ่อนของเด็กเป็นสิ่งจำเป็นที่จะบอกให้รู้วิธีที่ดีที่สุดที่จะสอนเด็กที่มีปัญหาด้านการอ่าน ไม่ว่าจะจัดอยู่ในกลุ่มผู้เสียภาวะการอ่านหรือเป็นอย่างอื่น

เอกสารศึกษาเพิ่มเติม

- Brown E.N. (1990) Children with spelling and writing difficulties: an alternative approach in Pumphrey, P. and Elliott, C. (eds.) *Children's Difficulties in Reading, Spelling and Writing*. Lewes, Falmer.
- Bryant, P. and Bradley, L. (1985) *Children's Reading Problems*. Oxford, Blackwell.
- Pumphrey, P.D. and Reason, R. (1991) Specific learning Difficulties (Dyslexia), *Challenges and Responses*. Windsor, NFER-Nelson.



บทที่ 8

การเห็นคุณค่าตนเอง ของครู

ในบทก่อนๆ ได้กล่าวถึงอิทธิพลของการเห็นคุณค่าตนเองของครู ที่มีผลต่อตัวนักเรียน มีหลักฐานชัดเจนว่าหากครูไม่มีความเชื่อมั่นและเห็นว่าตนเองมีคุณค่าสูง ก็ยากที่จะเสริมสร้างให้นักเรียนในความดูแลเห็นคุณค่าตนเองได้ ดังนั้นมีอะไรบางอย่างที่ครูน่าจะทำ เพื่อให้ตัวเองมั่นใจว่าเห็นคุณค่าตนเองสูง

ร้านหนังสือและสำนักพิมพ์ ซึ่งเป็นที่นิยมมักมี ‘ผู้รู้’ ประเภทใดประเภทหนึ่งให้คำแนะนำเสมอๆ ว่าทำอย่างไรจึง ‘จะรู้สึกมั่นใจยิ่งขึ้น’ ทำอย่างไรจึง ‘มีชีวิตที่เปี่ยมด้วยคุณค่า’ ทำอย่างไรจึง ‘รู้สึกกว่าชีวิตอยู่ในความควบคุมของตนเอง’ และอื่นๆ ปัญหาก็คือว่า คำแนะนำขอดนิยมนี้นั้นแทบจะไม่มีพื้นฐานทางทฤษฎีที่เชื่อถือได้ มีบ่อยครั้งมากที่เพียงพอกระตุ้นให้คน ‘คิดในทางบวก’ เป็นคำแนะนำที่น่าชื่นชม แต่เป็นเพียงส่วนหนึ่งของประเด็นนี้เท่านั้น สิ่งที่พึงประสงค์ในการเสริมสร้างคุณค่าตนเองก็คือ ประการแรกจะต้องรู้ภูมิหลังทางทฤษฎีของอัตมโนทัศน์ ดังที่กล่าวถึงเป็นภาพรวมในบทก่อนๆ ประการที่สอง ต้องใช้ความเชื่อในปรัชญาสุขนิยม ซึ่งอาจยากที่ครูบางคนจะยอมรับได้ ประการที่สาม ต้องใช้ความเชื่ออย่างยิ่งว่าเราทุกคนมีอำนาจในการเปลี่ยนแปลงตนเองได้ สิ่งนี้หมายถึงว่า เรามีแนวโน้มที่สามารถกำหนด

ตัวเองได้ ถึงแม้บ่อยครั้งจะมีภูมิหลังที่ไม่เหมาะสมมาก่อนก็ตาม ประการสุดท้าย คือความสามารถในการยอมรับและให้ความสำคัญต่อ ‘ตัวตนภายใน’ และสามารถแยกแยะว่าแตกต่างจาก ‘พฤติกรรมภายนอก’ ขอให้เราพิจารณาสິงเหล่านี้ตามลำดับ โดยสันนิษฐานว่า ครูได้อ่านบทต้นๆ มาแล้ว จึงคุ้นเคยกับทฤษฎี อัตมโนทัศน์

ปรัชญาสุขนิยม

คนเรามากถือปฏิบัติตามปรัชญาชีวิต มากกว่าทฤษฎีด้านจิตวิทยา ที่ใช้กันมากที่สุดก็คือ ปรัชญาที่เกี่ยวข้องกับด้านศาสนาและการช่วยเหลือบุคคลอื่น อย่างไรก็ดีปรัชญาต่างๆ เกี่ยวกับการช่วยเหลือบุคคลอื่นนั้นมีอยู่แ่งมุ่นหนึ่งที่สำคัญ แต่คนมักไม่ใคร่สนใจ นั่นคือว่าเราต้องยอมรับนับถือตนเองให้ได้ก่อน จึงจะยอมรับนับถือผู้อื่นอย่างจริงจังได้ วลี ‘การกุศลเริ่มต้นที่บ้าน’ ในที่นี้เป็นคำกล่าวที่เหมาะสมที่สุด เราจะชื่นชอบผู้อื่นได้ถ้าเรารู้จักชื่นชอบตัวเราเองเสียก่อน แต่การชื่นชอบตนเองไม่ได้เกิดขึ้นง่าย ๆ เสมอไป โดยเฉพาะเมื่อเริ่มกระบวนการคิดว่าตนเองด้อยคุณค่า เป็นความจริงที่บางครั้งมีผู้แสดงทัศนะว่าการใส่ใจในความต้องการของตนเองมากเกินไป คือการเห็นแก่ตัว ดังนั้นจึงไม่เป็นที่พึงปรารถนา

ปรัชญาสุขนิยมบอกโดยนัยว่าการกระทำเพื่อสนองความต้องการของตนเองมีความจำเป็นยิ่งต่อการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเอง แต่ก็ไม่ได้หมายถึง การกระทำโดยไม่คำนึงถึงความรู้สึกของผู้อื่น ปรัชญานี้เน้นถึงธรรมชาติทางสังคมของมนุษย์ชาติ และเน้นว่าชีวิตมีอยู่เพื่อความสุข และไม่เห็นด้วยกับความคิดว่าความดีมีอยู่ได้

ด้วยการปฏิเสธความต้องการเท่านั้น ปรัชญาสุขนิยมนี้หมายถึงว่าเราควรรู้จักคิดทบทวนถึงวิธีการดำเนินชีวิตของเรา และถามตัวเองว่าเราได้รับความพึงพอใจในงานหรือเปล่า

โดยธรรมชาติแล้ว การสอนเป็นงานที่ต้องทุ่มเท และความพึงพอใจต่องานจะลดลงได้อย่างรวดเร็วด้วยปัจจัยต่างๆ เช่น ความไม่ชัดเจนในบทบาทหน้าที่ ความสัมพันธ์ที่ไม่ราบรื่นกับร่วมงาน และต้องจัดการกับนักเรียนที่มีปัญหา บรรดานักวิจัยต่างชี้ให้เห็นว่าสิ่งเหล่านี้เป็นที่มาของความเครียดในงานสอนที่พบเห็นเสมอ (Pratt, 1978) การะงานที่หนักเกินไป และความไม่ชัดเจนในบทบาทหน้าที่ เป็นปัญหาที่เพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ ในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา ซึ่งก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงด้านการศึกษาอย่างมากและมีผลต่อโรงเรียนต่างๆ ส่งผลให้ครูเกิดความเครียดเพิ่มมากขึ้นอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ความเครียดที่สะสมมานานและความพึงพอใจต่องานที่ลดลงจะทำให้รู้สึกว่าย่อนความสามารถ และเห็นคุณค่าตนเองต่ำ ควรจัดที่มาของความเครียดเหล่านี้ก่อนจะส่งผลให้ครูเห็นคุณค่าตนเองต่ำ

ถ้าครูไม่สนุกกับการสอนควรใช้ความพยายามหาที่มาของความเครียด และขจัดสิ่งที่กีดขวางความพึงพอใจเหล่านี้ ไม่เป็นการถูกต้องที่จะรับเอาความคิดที่ว่า การสอนทำให้เกิดความเครียดอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ หรือการสอน ‘เป็นการสร้างนิสัย’ ให้ทนต่อความเครียด แม้ว่าการใช้ชีวิตในโรงเรียนหลายๆ แห่งบางครั้งอาจจะไม่น่ารื่นรมย์ แต่ก็ไม่ควรถือว่าเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ ปรัชญาสุขนิยมไม่ได้หมายถึงการยอมรับงานที่ไม่พึงพอใจ เป็นปรัชญาเชิงรุกที่มุ่งเน้นความจำเป็นที่จะทำงานให้ได้มาซึ่งการดำเนินชีวิตที่น่าพึงพอใจยิ่งขึ้น

มีที่มาของความเครียดบางประการในการสอน ซึ่งไม่อยู่ในอำนาจของครูที่จะเปลี่ยนแปลงได้ ดังตัวอย่างเช่น ความสัมพันธ์กับหัวหน้าสถานศึกษาและฝ่ายบริหาร อย่างไรก็ตามถ้าหากว่าครูควบคุมเหตุของความเครียดที่ตนสามารถควบคุมได้ และเริ่มพัฒนาตนให้เป็นคนเห็นคุณค่าตนเองสูง ปัจจัยอื่นๆ จะไม่มีอิทธิพลต่อไป ความรู้สึกเห็นคุณค่าตนเองสูงของพวกเขาทุกคน มีผลต่อการเพิ่มความสามารถในการแก้ปัญหา

คำถามที่ชัดเจน คือ: ทำอย่างไรครูจะเริ่มพัฒนาให้มีความรู้สึกเห็นคุณค่าตนเองสูงได้ ทั้งนี้เพื่อสามารถจัดการความเครียดที่เกิดจากความเปลี่ยนแปลงนั้น หลักฐานจากงานวิจัยทางคลินิกและทางจิตวิทยา มานุษยนิยมแสดงให้เห็นว่ามีทางเป็นไปได้อย่างยิ่งที่มนุษย์สามารถเปลี่ยนพฤติกรรมและอารมณ์ของตนเอง ถ้าเขามีแรงจูงใจและเตรียมพร้อมอย่างเพียงพอที่จะใช้ความพยายามในการปรับเปลี่ยนเช่นนั้นได้ ส่วนที่เหลือของบทนี้จะมุ่งเน้นให้ครูรู้จักวิธีดำรงรักษาการเห็นคุณค่าตนเอง และลดผลกระทบจากความเครียด

การเปลี่ยนแปลงอารมณ์ด้วยวิธีเปลี่ยนความคิด

เป็นการเข้าใจผิดที่คิดว่ามนุษย์เราเป็นนักโทษของประสบการณ์ในวัยเยาว์ ทศนะที่เป็นแบบฉบับของฟรอยด์ (Freudian view) แสดงให้เห็นว่า พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของเรามากเกิดจากช่วงเวลาที่เราเป็นเด็ก ในการจัดผลกระทบนั้นจำเป็นต้องนำเอาประสบการณ์วัยเยาว์นี้มาทบทวนใหม่ บัดนี้เป็นที่ยอมรับกันทั่วไปว่าทศนะนี้รุนแรงเกินไป และเป็นไปได้ที่เราจะแก้ปัญหาปัจจุบันโดยไม่ต้อง ‘กลายอดีต’ เสมอไป

มีหลักฐานชี้ให้เห็นว่าคนเราได้รับแรงจูงใจไม่เพียงจากประสบการณ์ในอดีต แต่ยังเป็นเพราะการคาดหวังในอนาคต ทุกคนสามารถเปลี่ยนแปลงได้ถ้าปรารถนาจะทำเช่นนั้น และพร้อมที่จะใช้ความพยายาม เราจะเริ่มทำสิ่งนี้ได้อย่างไร

ตัวเหตุการณ์เองไม่ใช่เป็นเหตุให้เกิดอารมณ์ การที่เรานำเหตุการณ์มาคิดและแปลความ เป็นเหตุให้เกิดอารมณ์ ตามแนวเหตุผลนี้ ยิ่งชัดเจนขึ้นว่าเป็นไปได้ที่จะเปลี่ยนแปลงอารมณ์โดยใช้วิธีคิดแบบใดแบบหนึ่งโดยเฉพาะ แนวคิดต่อพฤติกรรมที่มี ‘การใช้เหตุผลกำกับอารมณ์’ นี้ก่อให้เกิดพื้นฐานทฤษฎีของอัลเบิร์ต อีลลิส (Albert Ellis, 1979) ถึงแม้ว่าทฤษฎีต่างๆ ของเขาจะใช้ในวิธีจิตบำบัดมากกว่า แต่ทฤษฎีเหล่านั้นยังมีบางสิ่งที่ครูนำไปใช้ได้ รวมทั้งคนอื่นๆ ซึ่งอยู่ในภาวะเครียด ตอนต่อไปเป็นการยกตัวอย่างและบรรยายขั้นตอนที่จะทำให้ผ่านพ้นเหตุการณ์เมื่อเริ่มลดความเครียดโดยการเปลี่ยนความคิด

ฉาก

ครูรู้สึกวุ่นวายเพราะพฤติกรรมที่ก่อความเดือดร้อนยุ่งยากอย่างสม่ำเสมอของนักเรียนสองคนในชั้นเรียนของเธอ นักเรียนสองคนที่ก่อวาระหว่างเรียนและดูเหมือนว่าวิธีใดก็ได้ไม่ได้ผล หลังเลิกงานแต่ละวันครูกลับบ้านด้วยความอ่อนล้า และเต็มไปด้วยความรู้สึกล้นเหลือ

ยุทธศาสตร์

ควรจะวิเคราะห์สถานการณ์อย่างชัดเจนในสามหัวข้อเกี่ยวกับ ‘ความคิด-ความรู้สึก-การกระทำ’

ขั้นที่ 1 วิเคราะห์ถึงความรู้สึกในขณะที่เกิดความเครียด
คำตอบที่เป็นไปได้คือ “ฉันรู้สึกโกรธ เวลาและอับอาย”

ขั้นที่ 2 วิเคราะห์ถึงความคิดในขณะที่เกิดความเครียด
คำตอบที่ฟังเป็นไปได้อีกคือ “ฉันไม่ดีพอที่จะเป็นครู เด็กๆ ไม่ชอบฉัน”
ขั้นนี้มักจะสร้างความยุ่งยากให้กับคนที่เป็นครู เขาอาจจะพูดว่า “ฉัน
ไม่ได้คิดอะไรเลยเวลานั้นฉันโกรธมาก” ความจริงการถูกบังคับให้ค้นหา
ว่าอารมณ์เริ่มต้นและพัฒนาอย่างไร และสามารถถ่ายทอดอารมณ์นี้
ออกมาเป็นคำพูดได้นั้น เป็นสาระสำคัญของแนวคิดที่ใช้เหตุผลกำกับ
อารมณ์ ดังนั้นไม่ว่าจะดูยากเพียงใด ก็เป็นสิ่งสำคัญที่จะต้องนึกย้อน
และวิเคราะห์ความคิดนั้น

ขั้นที่ 3 วิเคราะห์พฤติกรรมขณะที่เกิดความเครียด “ฉัน
ตะโกน และกำหมัดแน่น”

ขั้นที่ 4 ปฏิบัติตามกระบวนการต่อไปนีเพื่อผ่อนคลาย

- นั่งบนเก้าอี้ที่นั่งสบายพร้อมมีพนักรองศรีษะ
- พังไปที่จุดหนึ่งบนเพดานจนกระทั่งตาของคุณเมื่อยล้า
และเริ่มพริ้ว
- หลับตาลงเมื่อรู้สึกล้าและไม่อยากลืมตา
- คิดถึงกล้ามเนื้อและข้อต่อแต่ละส่วนในร่างกาย โดยเริ่มต้น
จากข้อเท้า
- ขณะที่ทำนี้พูดว่า “ผ่อนคลาย” แล้วเปลี่ยนเป็นทำต่อไป
- พังเฉพาะที่กล้ามเนื้อกระเพาะอาหาร
- จบโดยการผ่อนคลายกล้ามเนื้อใบหน้าทั้งหมดตลอดถึงลิ้น
- ตอนนี้ขอให้สังเกตการหายใจ จำไว้ว่าการหายใจนั้นเป็น
อัตโนมัติ

- ปลอ่ยให้การหายใจ เป็นไปตามปกติ หายใจเมื่อต้องการ
- ทุกลมหายใจออก พูดคำว่า “ผ่อนคลาย”
- ทำซ้ำ 10 ครั้ง

ขั้นที่ 5 วาดภาพว่าตัวเองเป็นครูที่ประสบความสำเร็จ ยิ้มแย้ม และห้องเรียนเต็มไปด้วยบรรยากาศแห่งความสุข

- มองนักเรียนเข้าปัญหาด้วยดวงตาของดวงใจ วาดภาพว่านักเรียนนั้นประพฤติคนเหมาะสม

- พูดกับตัวเอง พูดสิ่งที่ดีเกี่ยวกับตัวเอง เปลี่ยนคำพูดต่างๆ ที่คุณเคยพูดยามมีอารมณ์เครียด แทนที่คำเหล่านั้นด้วยคำพูดในแง่ดี เช่น “ฉันเข้ากันได้ดีกับนักเรียนคนอื่นๆ พวกนั้นชอบฉัน ฉันเป็นครูที่ดีขึ้นทุกๆ วัน”

- จำเป็นที่จะต้องวาดภาพจากเหตุการณ์นอกเหนือไปจากการเปลี่ยนความคิดส่วนสำคัญ เพราะมีเป้าหมาย คือเพื่อ ‘ปรับความคิดในจิตใจสำนึก’ ซึ่งทำงานเป็นภาพ

ขั้นที่ 6 ตั้งใจพิจารณากันหาสถานการณ์ที่ตึงเครียดในชีวิตจริง และทันทีที่รู้สึกอาการเครียดขึ้นมาทันที ก็ขอให้พูดคำว่า “ผ่อนคลาย” ร่างกายก็จะกลับมาผ่อนคลายอีกครั้ง ครั้งแรกที่ผ่านกระบวนการนี้ ผู้อ่านจะรู้สึกถึงความเปลี่ยนแปลงเพียงเล็กน้อยเท่านั้น อย่างไรก็ตามเมื่อฝึกฝนสม่ำเสมอ ความเปลี่ยนแปลงอย่างถาวรจะเกิดขึ้น การผ่อนคลาย และการสร้างมโนภาพควรจะได้ฝึกวันละครั้งจนกว่าสถานการณ์นั้นจะไม่สร้างความเครียดได้ โดยปกติวิธีนี้จะใช้เวลาในการฝึกไม่เกินสองสัปดาห์

ตัวอย่างหนึ่งของครูที่มีความเครียด อาจเป็นครูที่วิตกกังวลว่าไม่สามารถเข้ากับครูคนอื่นๆ ในห้องพักเดียวกันได้ กรณีนี้เป็นเรื่อง

ธรรมดา ตามที่การศึกษาวิจัยเรื่องที่มาของความเครียดของครูได้ระบุไว้ ครูประเภทนี้อาจแปลความวิตกกังวลของตน ออกมาเป็นพฤติกรรม เฉพาะ และผลอาจเน้นว่าครูคนอื่นๆ ไม่ค่อยพูดคุยกับเขา/เธอมากนัก ขึ้นต่อไปให้ถามเขา/เธอว่าทำไมจึงเป็นเช่นนั้น คำตอบซึ่งได้รับเสมอคือ อาจมีบางสิ่งที่มีผิดปกติดีกขึ้นกับคนอื่นๆ ซึ่งอาจเป็นจริงก็ได้แต่การตำหนิคนอื่นนั้นไม่อาจแก้ปัญหาได้

ครูต้องถามตัวเองเสมอว่า “มีอะไรในตัวฉันที่ส่งผลให้เกิดพฤติกรรมนี้ขึ้น” คำตอบที่อาจเป็นไปได้ก็จะเป็นนิสัยที่บ่มเพาะมาจนถึงปัจจุบัน ที่ชอบหลีกเลี่ยงหรือไม่รับรู้การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การเปลี่ยนพฤติกรรมที่พึงประสงค์คือ ต้องฝึกการสร้างมิตรภาพและเริ่มเปิดการสนทนาก่อน ครูอาจจะพูดว่า “เขาหรือเธอทำให้ฉันโกรธ” ซึ่งกรณีนี้ก็ไม่ใช่ว่าจริงเสียทีเดียว ครูทำให้ตัวเองโกรธเอง

การคิดเชิงบวก

เป็นการง่ายมากที่ครูจะติดนิสัยการคิดเชิงลบ โดยเฉพาะถ้าต้องเข้าไปแก้ไขพฤติกรรมที่ไม่ดีของนักเรียน ครูมีแนวโน้มที่ชอบตำหนิ และวิจารณ์ตนเองเกินควรว่าไม่สามารถที่จะแก้ไขพฤติกรรมนั้น ฮันนัม (Hannum, 1974) ได้ออกแบบชุดทดลองฝึกที่น่าสนใจเพื่อช่วยให้ครูลดการวิจารณ์ตนเองลง ฮันนัมได้ช่วยครู 2 คน ให้กลายเป็นคนที่วิจารณ์ตนเองน้อยลง จุดประสงค์เพื่อเพิ่มความคิดเชิงบวกเกี่ยวกับตนเองและลดความคิดเชิงลบเกี่ยวกับตนเอง พวกเขาได้ถูกขอให้จดจำความคิดของตน และมีผู้สังเกตการณ์ใน ชั้นเรียนบันทึกพฤติกรรมเชิงบวกและเชิงลบของครูที่มีต่อตัวนักเรียน หลังจากช่วงแรกนั้นครูได้รับการขอร้องให้ตั้งใจพูดคำว่า “หยุด” ทุกครั้งที่ความคิดเชิงลบกำลัง

เกิดขึ้น จากนั้นจะพบว่าความคิดเชิงบวก รวมทั้งพฤติกรรมเชิงบวก ที่มีต่อนักเรียนค่อยๆ เพิ่มขึ้น ก็เพียงแค่ครูต้องตั้งใจพยายามเปลี่ยนทั้งความคิดและพฤติกรรมเชิงลบของตนเท่านั้น

การยอมรับตนเอง

ความเปลี่ยนแปลงที่เราต้องการในด้านอารมณ์ และตามมาด้วยความเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรมของเรา ไม่ได้เกิดขึ้นโดยทันที และจำเป็นต้องมีการฝึกสม่ำเสมอ ในเวลาเดียวกันก็จำเป็นที่ครูต้องยอมรับพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของตนเอง จนกว่าจะรู้สึกถึงความเปลี่ยนแปลงนี้คือขั้นตอนที่สำคัญของหลักการยอมรับตนเอง ซึ่งต้องมีเจตคติในการยอมรับความเปลี่ยนแปลงดังได้กล่าวไปแล้ว นอกจากนี้ยังต้องมีความสามารถที่จะแยกพฤติกรรมของเราออกจาก ‘ตัวตนภายใน’ ของเรา ซึ่งต้องฝึกฝนต่อไป เนื่องจากต้องใช้ความพยายามในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่อาจติดตัวมานาน และนิสัยก็เป็นปัจจัยที่มีแรงจูงใจสูงมากต่อพฤติกรรมทั้งปวง ‘การยอมรับตนเอง’ มีลักษณะคล้ายกับหลักการที่ได้กล่าวไว้แล้วในบทที่ 3 เกี่ยวกับเรื่องการยอมรับบุคลิกภาพของเด็ก แม้ว่าจะไม่ยอมรับในพฤติกรรมของเขา

จุดเริ่มสู่การยอมรับตนเองนี้ก็คือ กระบวนการที่ย้ำคิด ถวมนำ คำพูดเพื่อสร้างความมั่นใจต่อไปนี้ไปฝึก ได้แก่ :

- “ฉันเป็นคนมีความมั่นใจ”
- “ฉันเป็นคนเข้มแข็ง”
- “ฉันเป็นคนมีความสุข”
- “แรงจูงใจของฉันก็ต้องทำให้ดีที่สุดเสมอ”
- “ฉันกำลังพัฒนาขึ้นในทุกด้าน”

ควรฝึกการยอมรับจุดอ่อนและ/หรือความล้มเหลวของตน โดยย้ำกล่าวข้างต้น และตระหนักว่าถึงแม้บางครั้งพฤติกรรมนั้นไม่ได้เป็นไปตามที่ปรารถนาหรือกำหนดไว้ทีเดียวนัก แต่ตัวตนภายในยังคงเป็นเช่นเดิม และ ‘กระทำความดีที่สุด’ เป็นสิ่งสำคัญยิ่งที่จะฝึกให้เกิดเจตคตินี้ หลังจากมีประสบการณ์ที่ไม่พึงพอใจอื่น อาจส่งผลให้เกิดความรู้สึกด้วย ความหมายที่แฝงอยู่ในการย้ำเจตคตินี้คือ ความเชื่อในการแยกตัวตนออกไป

เรามักบอกตัวเองบ่อยๆ ว่า “เราไม่ดี” เมื่อเรามีความผิดพลาดส่วนตัว เราพูดอย่างนี้เพราะเราไม่แยกพฤติกรรมจากตัวตนภายในที่เป็นเอกลักษณ์เฉพาะตน เมื่อสามารถแยกความแตกต่างได้ก็จะเข้าใจว่าจากผลของสถานการณ์ที่ไม่พึงพอใจ ถ้าพูดที่ว่า “ฉันไม่ดี” เป็นสิ่งไม่จริง ควรพูดว่า “พฤติกรรมของฉันไม่ดี แต่ฉันยังเข้มแข็ง เชื้อมัน และมีความสุขภายใน” ครั้งต่อไปบางทีพฤติกรรมจะไม่แย่มากอย่างนั้น

อีกนัยหนึ่งคือ “ฉันชอบตัวฉันเอง ถึงแม้บางครั้งจะไม่ชอบสิ่งที่ฉันทำ” การยอมรับเจตคตินี้จะป้องกันบุคคลที่รู้สึกด้อยคุณค่า จากการลงโทษตัวเอง และรู้สึกผิดอยู่

พ่อแม่เจ้าปัญหาที่คอยคุกคามการเห็นคุณค่าตนเอง

การฝึกตามหลักการณ์ที่กล่าวมาแล้วอย่างสม่ำเสมอ จะช่วยลดความบีบคั้น และรักษาการเห็นคุณค่าตนเองของครูลไว้ได้ นอกจากนั้นยังช่วยให้ครูสามารถรับมือกับสถานการณ์ที่คุกคามการเห็นคุณค่าตนเองของครูด้วย สถานการณ์หนึ่งได้แก่ พ่อแม่เจ้าปัญหา

มีโอกาสดูงที่ครูส่วนมากจะต้องเผชิญหน้ากับพ่อแม่เจ้าปัญหา เนื่องจากครูจะเชิญพ่อแม่มาที่โรงเรียน เพื่อพูดคุยกันถึงพฤติกรรมหรืองานของเด็ก บางครั้งพ่อแม่เจ้าปัญหาก็จะมาที่โรงเรียนเอง โดยไม่ได้แจ้งล่วงหน้า เพื่อต่อว่าโรงเรียนเกี่ยวกับสิ่งที่โรงเรียนกำกับลูกของเขา ไม่ว่าพ่อแม่จะมาเองหรือได้รับคำเชิญ ก็ตามมักจะทำให้เกิดความยุ่งยากตามมามากขึ้นเสมอ ความยุ่งยากนั้นจะมีมากหรือน้อยเพียงไรขึ้นอยู่กับความสามารถด้านมนุษยสัมพันธ์ของครู

การประเมินและรับมือกับพ่อแม่ที่ก้าวร้าว

สิ่งแรกที่ต้องทำในการรับมือกับพ่อแม่เจ้าปัญหา ก็คือพยายามมองดูสถานการณ์นั้นจากมุมมองของพ่อแม่ หมายความว่าครูต้องตระหนักก่อนว่าถ้าพ่อแม่มาที่โรงเรียนเพราะมีปัญหาก่อกวนกับลูก พ่อแม่ย่อมรู้สึกบกพร่อง และพร้อมที่จะปกป้องตัวเอง

วิธีการที่พ่อแม่ของเด็กมีปัญหา พยายามปกป้องการเห็นคุณค่าของตนเองนั้นแตกต่างกันไปตามลำดับ ตั้งแต่ก้าวร้าวโดยเปิดเผยจนถึงพฤติกรรมแบบถอยหนี เจียมเนื้อเจียมตัว ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสภาพอารมณ์ของแต่ละคน ดูเหมือนว่ายังเป็นคนแสดงออกมากเพียงใด ก็จะแสดงความก้าวร้าวออกมามากเท่านั้น ส่วนพวกที่เก็บตัวมักจะเป็นพวกที่ถอยหนีและวิตกกังวล จากมุมมองของครู ถ้าครูรู้ว่าพฤติกรรมที่แสดงออกมามีความหมายเช่นไร อาจจะเป็นเพราะมีความพยายามรักษาการเห็นคุณค่าตนเอง เมื่อต้องรับมือกับความรู้สึกบกพร่อง และเมื่อครูเข้าใจดีแล้ว ครูก็จะลดปฏิกิริยาก้าวร้าวและกวนโมโหลง และสามารถสื่อสารกับพ่อแม่ได้อย่างสร้างสรรค์ยิ่งขึ้น

ก่อนที่จะอภิปรายถึงลักษณะปัญหาที่เกิดขึ้นกับเด็กนั้น จำเป็นต้องช่วยให้พ่อแม่รู้สึกพอใจว่าการคุยกับครูไม่ได้คุกคามการเห็นคุณค่าตนเองของพ่อแม่ เมื่อครูทำความเข้าใจกับพ่อแม่ได้แล้ว การพูดคุยควรเริ่มต้นด้วยการเชิญให้พ่อแม่นั่ง และครูนั่งข้างๆ โดยไม่มีโต๊ะกั้นกลาง จิตวิทยาของภาษากายทำให้เรารู้ว่า การพูดคุยกันโดยมีโต๊ะกั้นกลางเป็นการสื่อถึงการมีอำนาจเหนือกว่า และสิ่งที่พึงระลึกอีกข้อหนึ่งคือ ควรพิจารณาปัญหาในแง่ของ ‘สถานการณ์ที่มีปัญหา’ ไม่ใช่ ‘เด็กมีปัญหา’ หรือ ‘พ่อแม่มีปัญหา’

จุดประสงค์ในการสนทนาไม่ควรเป็นการตำหนิ แต่ควรเป็นเพื่อครูและพ่อแม่ได้ทำงานร่วมกัน เพื่อช่วยกันแก้ปัญหา ถ้าฟังเจตนานี้ อย่างเดียวไม่สามารถแก้ปัญหาได้ ถึงแม้พ่อแม่จะยอมรับว่าครูไม่ได้คุกคามการเห็นคุณค่าตนเองของพ่อแม่ แต่บางครั้งพ่อแม่ก็ไม่เข้าใจครู เรารู้ดีแล้วว่าหากที่คนอื่นไม่เข้าใจเราทำให้เรารู้สึกอย่างไร ในกรณีของพ่อแม่เจ้าปัญหาซึ่งจะรู้สึกอ่อนไหวมากขึ้น ครูจึงควรพยายามติดต่อกับพ่อแม่ด้วยความเห็นอกเห็นใจ หากความสัมพันธ์ในลักษณะนี้เกิดขึ้นได้เร็วเพียงพอพ่อแม่ก็จะไวใจครูได้เร็วขึ้น และพร้อมที่จะยอมรับข้อเสนอแนะในการเปลี่ยนแปลงได้มากขึ้นเพียงนั้น แต่ความรู้สึกนี้ไม่ได้เกิดขึ้นโดยง่าย

ถ้าพ่อแม่และครูมีภูมิหลังด้านเศรษฐกิจ และสังคมที่ใกล้เคียงกัน เรื่องก็จะง่ายขึ้น ยิ่งมีความใกล้เคียงกันมากเพียงใดก็จะเข้าใจมุมมองของอีกฝ่ายหนึ่งได้มากขึ้นเพียงนั้น ความเข้าใจนี้จะนำไปสู่ความเห็นอกเห็นใจกัน และสิ่งที่สำคัญทัดเทียมกันก็คือ ความสามารถที่จะรับฟังกันได้

การรับฟังมิได้มีความหมายเพียงได้ยินคำพูด แต่ยังรวมถึงความสามารถที่จะเข้าใจความรู้สึกของผู้พูด ทั้งที่มิได้กล่าวออกมาเป็น

ถ้อยคำ ทักษะนี้หลายคนมีอยู่ในตัวแล้วตามธรรมชาติ และเป็นสิ่งที่สามารถฝึกได้ รวมทั้งความสามารถที่จะสะท้อนความรู้สึกทันทีที่ตนเองรับรู้ได้ ตัวอย่างเช่น ถ้าพ่อแม่พูดว่า “ฉันไม่รู้ว่าจะทำอะไร จึงจะทำให้ลูกตั้งใจเรียน” ครูควรพยายามทำความเข้าใจว่า พ่อแม่รู้สึกอย่างไรเมื่อพูดประโยคนั้น พ่อแม่อาจมีความรู้สึกปนกันหลายอย่าง ถ้าดูเหมือนคำพูดจะสื่อความรู้สึกว่า “ฉันรู้สึกหมดหวัง” ครูก็อาจสะท้อนกลับความรู้สึกนั้น เช่น “ฟังดูราวกับว่าคุณรู้สึกหมดหวังกับสถานการณ์นี้ใช่ไหม”

นอกจากการสะท้อนความรู้สึกแล้ว ทักษะอีกอย่างหนึ่งที่จะช่วยให้เกิดความเห็นอกเห็นใจ คือ ความสามารถที่จะเปิดเผยตัวจริงของตนเอง ทักษะนี้จะมีประโยชน์มาก เช่น ถ้าครูสื่อสารได้ว่า ครูเคยมีปัญหาหนักมาก่อน “ฉันรู้ว่าคุณหมายความว่าอย่างไร ลูกฉันก็เป็นแบบเดียวกัน” ทักษะนี้จะได้ผลดียิ่งขึ้น ถ้ามีการแสดงความคิดเห็นอย่างค่อยเป็นค่อยไป ความยุ่งยากนี้จะคลี่คลายลงได้

โดยสรุป ควรปฏิบัติตามลำดับ ดังนี้

1. ดอรับพ่อแม่ และแสดงการยอมรับ
2. ให้เวลาพ่อแม่ แสดงความรู้สึกโดยไม่วิจารณ์
3. เน้นสถานการณ์ที่มีปัญหา ไม่ใช่เด็กมีปัญหา
4. พยายามแสดงความจริงใจและการร่วมรู้สึกในระหว่างการสนทนา

การรับมือกับการคุกคามการเห็นคุณค่าตนเอง

เราได้พิจารณาถึงประเด็นพ่อแม่เจ้าปัญหาไปแล้ว อีกกรณีหนึ่งซึ่งแตกต่างกันเล็กน้อยคือ พ่อแม่ที่บ่นว่าลูกไม่ประสบความสำเร็จสูงพอ กับที่พ่อแม่คาดหวัง เราต้องใช้หลักการเดียวกันกับที่กล่าวมาแล้ว แต่

คราวนี้จะเป็นการง่ายที่ครูเป็นฝ่ายรู้สึกว่าคุณเองบกพร่อง การที่ครูถูกพ่อแม่ที่แสดงออกว่าคุณฉลาด กล่าวหาว่าครูไม่เก่ง ทำให้ครูรู้สึกท้อแท้หรือเกิดความรู้สึกไม่มั่นคงและบกพร่อง ถ้าครูเตรียมรับมือกับปฏิกิริยานี้ไว้ล่วงหน้า ครูก็จะสามารถรับมือได้ง่ายขึ้น

หากครูตระหนักว่ามีอาชีพคนใดก็ตาม มีความเสี่ยงเช่นเดียวกัน ครูก็จะไม่ตีโพยตีพายเกินไป ปัญหาที่เกิดขึ้นก็คือ ทำไมครูจึงรู้สึกว่าคุณคุกคามเมื่อถูกกล่าวหาเช่นนั้น เหตุผลข้อแรกคือ เราทุกคนอยากให้คนอื่นชอบและได้รับคำชมเชย ถ้าความสามารถของเราถูกคุกคาม เราย่อมรู้สึกผิดหวังและตามมาด้วยความรู้สึกโกรธ เรื่องควรจบลงแค่นี้ ถ้าครูรู้ว่า ข้อกล่าวหาของพ่อแม่ไม่ใช่เรื่องจริงจังนัก แต่ในด้านของการศึกษาไม่ใช่นักที่จะยอมรับว่า เราต้องรับผิดชอบต่อผลงานที่ออกมา ดังนั้นครูที่ไม่ได้เตรียมตัวมาก่อน จึงมักตกเป็นเหยื่อของอารมณ์ที่ไม่พึงปรารถนา เราจะทำอย่างไรกับอารมณ์เหล่านี้

ดังที่ได้แสดงให้เห็นก่อนหน้านี้แล้ว คนที่มีอัตมโนทัศน์สูง เช่น คนที่ทำงานที่ตนเองพอใจและมั่นใจว่าตนเองทำได้ดี จะสามารถจัดการกับความรู้สึกที่ไม่ดีได้ง่ายกว่า อัตมโนทัศน์สูงหมายความว่า สามารถสื่อสารกับคนอื่นได้ง่าย และในขณะเดียวกันสามารถแสดงอารมณ์ของตนเองได้ด้วย การมีอัตมโนทัศน์สูง มีความหมายมากกว่าความรู้เกี่ยวกับบุคลิกภาพของตนเอง แต่ยังรวมถึงเมื่อเกิดความรู้สึกขจัดใจหรือไม่มั่นคง ก็ยังหาเหตุผลมาโต้แย้งได้ ครูควรฟังคำกล่าวหาของพ่อแม่ในฐานะข้อเท็จจริงและไม่มีปฏิกิริยาตอบโต้จนเกินงาม แต่ใช้ทรัพยากรที่ทุกคนไม่มีความเข้มแข็งนี้

สำหรับคนส่วนมาก การถูกโจมตีด้านอาชีพเป็นการคุกคาม การเห็นคุณค่าตนเอง เมื่อเราถูกคุกคามเราควรถามตัวเองว่า “ฉันมี

อะไรอยู่ในใจจึงรู้สึกอย่างนี้” คำถามนี้มีจุดหมายเพื่อเตือนความจำของครูว่า ความรู้สึกที่เกิดขึ้นจริงในใจ ไม่ใช่สิ่งที่พ่อแม่พูด และมีจุดประสงค์เพื่อให้ครูหยุดคิด ก่อนที่จะแสดงออกอย่างไม่เหมาะสม ซึ่งเหมือนกับ การนับ 1-10 ก่อนที่จะพูดอะไรออกมาเวลาที่กำลังโกรธ ควรกำหนดเจตนาขึ้นไว้ก่อนเพื่อให้ความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่กับครูยังดำเนินต่อไปได้ และครูไม่รู้สึกว่าเสียการเห็นคุณค่าในตนเอง

ครูที่รู้ว่าตนเองขาดความมั่นใจ ไม่ควรรู้สึกท้อแท้ เพราะหากครูได้รับการฝึก เขาก็จะค่อยๆ มีความมั่นใจมากขึ้น คำสำคัญก็คือ ‘การฝึก’ การเตรียมตัวไม่มีคำว่ามากเกินไป ดังนั้นควรท่องคำนี้ไว้ให้ขึ้นใจ ทอมัส กอร์ดอน (Thomas Gordon, 1974) แสดงให้เห็นการใช้คำ 3 คำ คือ ‘ฉัน’ ‘เมื่อไร’ และ ‘เพราะว่า’ เป็นกุญแจนำไปสู่ความสำเร็จในการสื่อสาร แม้ว่ากอร์ดอนจะสนับสนุนให้ใช้สูตรนี้กับเด็ก แต่ก็ได้ยืนยันให้ มีการประยุกต์กฎเหล่านี้ เมื่อมีการสื่อสารกับผู้ใหญ่คนอื่นๆ ดังแสดงในประโยคต่อไปนี้

- “ฉันรู้สึกหัวเสียเมื่อคนทำอย่างนั้น เพราะฉันไม่มีโอกาสได้พูดเลย”
- “ฉันรู้สึกโกรธเมื่อถูกขัดจังหวะ เพราะดูเหมือนว่าความคิดเห็นของฉัน ไม่สำคัญ”
- “ฉันรู้สึกอาย เมื่อถูกขอให้ทำอย่างนั้น เพราะฉันรู้สึกว่าฉันด้อยค่าสำคัญ”

ประเด็นสำคัญคือ เราจะสื่อสารความรู้สึกออกไปได้ ถ้าไม่กลัวและมีเหตุผลพอสำหรับความรู้สึกนั้นๆ

มีระบบเปรียบเทียบ

ความรู้สึกขาดความเชื่อมั่นและความเครียด อาจเกิดจากการไม่ได้วางแผนในแต่ละวันอย่างเหมาะสม ครูรู้อยู่เต็มอกถึงความสำคัญของการจัดทำแผนการสอน แต่จะมีกี่คนที่วางแผนไว้ตลอดทั้งวัน รวมทั้งหลังจากโรงเรียนเลิก ดูเหมือนจะเป็นปรากฏการณ์ธรรมชาติสำหรับมนุษย์ที่จะ ‘รู้จักขึ้นของตนเอง’ ธรรมชาติเกลียดความว่างเปล่า เป็นความอ่อนใจที่รู้ได้ว่าตนเองคาดหวังอะไร ความคลุมเครือเป็นเหตุของความเครียด ข้อแนะนำคือ ครูเริ่มต้นแต่ละวันด้วยคติพจน์ที่ว่า ‘วางแผนสำหรับวันนี้’ ไม่เพียงแค่ว่า ‘วางแผนสำหรับการสอน’

ก่อนถึงโรงเรียนครูควร

- จดรายการ ‘งานที่จะทำในวันนั้น’ ตามลำดับความสำคัญ
- ประมาณเวลาที่ใช้ในแต่ละงาน

ระหว่างเวลาว่างที่โรงเรียนครูควร

- จดรายการ ‘งานที่จะทำในเทอมนี้’
- ถ้าจำเป็นก็ให้พยายามสร้างความเป็นส่วนตัว เช่น ปิดประตู

และติดป้าย ‘ห้ามรบกวน’

- มอบหมายงานเท่าที่จะทำได้
- ใช้เวลาสัก 5 นาที คิดถึงบทบาทความเป็นครูของตน

เริ่มเป็นผู้เชี่ยวชาญ

ดูเหมือนโลกต้องการผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งอาจเป็นภาพสะท้อนของยุคนี้ ดังนั้นถ้าครูสามารถพัฒนาพรสวรรค์ในเรื่องบางอย่างที่ครูสนใจ ผลลัพธ์ที่ได้คือการส่งเสริมการเห็นคุณค่าตนเองเพราะผู้อื่นจะสังเกตเห็น

และชมเชยพรสวรรค์นั้น ข้อดีก็คือ คุณไม่จำเป็นต้องเป็นถึงขั้นผู้เชี่ยวชาญจริงๆ เพราะโดยทั่วไปแล้วคนนั้นอยากยกย่องชมเชยคนเก่ง เพียงแค่สร้างชื่อให้คนรู้ว่าคุณสนใจในสาขาเฉพาะบางด้าน เช่น ภาวะเสียการอ่าน ก็จะเป็นเหตุให้คนอื่นยกย่องคุณในฐานะผู้เชี่ยวชาญ สถานะนี้จะทำให้การมองภาพลักษณ์ตนเองของครูเปลี่ยนไป และเนื่องจาก ‘อึดตา’ เป็นสิ่งสร้างแรงจูงใจ การที่คนอื่นคิดถึงครูในฐานะผู้เชี่ยวชาญ จะทำให้ครูหาข้อมูลเพิ่มมากขึ้น และในไม่ช้าครูจะเริ่มมีความรู้เกี่ยวกับเรื่องนี้มากกว่าเพื่อนร่วมงาน บทเรียนนี้สอนให้ครูสนใจในวิชาเฉพาะด้านสาขาใดสาขาหนึ่ง

มาสนุกกันเถอะ

งานสอนดูเป็นเรื่องเครียดถ้าเราปล่อยให้เป็นอย่างนั้น ไม่ง่ายเลยที่จะทำให้ใจให้ยอมรับความเครียดได้ ถ้ามองอีกด้านหนึ่งเห็นได้ว่าผู้ที่มีความสุขและสนุกกับงานสอนเป็นคนเห็นคุณค่าตนเอง ครูจึงควรมีความสุข และจริงจังกกับการสอนตลอดเวลา แต่อย่าให้เกินขอบเขตจนขาดอารมณ์ขันไป ครูควรเรียนรู้ที่จะจัดระบบชีวิตของตนให้มีเวลาสนุกสนานบ้าง เช่น ออกไปรับประทานอาหารนอกบ้านหรือนั่งดูรายการโปรดทางโทรทัศน์ที่บ้าน

คงไว้ซึ่งการเห็นคุณค่าตนเองในฐานะผู้บริหาร

การจัดการทีมงานขององค์กรใดๆ ควรอยู่บนพื้นฐานของหลักการจัดการที่รอบคอบ เรื่องนี้จัดเป็นหัวข้อหนึ่งได้ และก็อาจเป็นหัวข้อที่พูดถึงได้อย่างผิวเผิน แต่ก็ยังมีด้านหนึ่งของการจัดการทีม ซึ่ง

สมควรนำมากล่าวถึงไว้ ณ ที่นี้คือ การคงไว้ซึ่งการเห็นคุณค่าตนเอง ในขณะที่จัดการทีมงาน ครูมักคิดว่าตนเองเป็นมืออาชีพและมีความเป็นตัวของตัวเองสูง การที่จะเข้าไปจัดการใด ๆ กับครู จึงมักก่อให้เกิดปัญหาที่ควรนำมาพิจารณาเสมอ

รูปแบบการเป็นผู้นำโดยทั่วไป มี 3 แบบ คือ แบบปล่อยตามใจ ซึ่งผู้นำตัดสินใจตามกลุ่มโดยขาดเหตุผล ต่อไปคือแบบเผด็จการซึ่งผู้นำตัดสินใจโดยไม่ปรึกษาสมาชิกในกลุ่ม และสุดท้ายแบบประชาธิปไตย ซึ่งการตัดสินใจเกิดจากมติของกลุ่ม ไม่แปลกใจเลยที่ผู้นำแบบประชาธิปไตยได้รับการตัดสินใจว่ามีประสิทธิภาพที่สุดในการรักษาการเห็นคุณค่าตนเอง และก่อให้เกิดขวัญกำลังใจภายในกลุ่ม ส่วนอีก 2 แบบ ทำให้คนในกลุ่มขาดขวัญกำลังใจ และทำให้เกิดความขัดแย้ง

เนื้อหาในบทที่ 3 กล่าวถึงบุคลิกภาพของผู้บริหารที่ครูต้องการ ซึ่งทำให้เป็นผู้สื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น มีความเห็นใจ มีความจริงใจและยอมรับความจริง คุณสมบัติเหล่านี้จำเป็นอย่างมากต่อการบริหารทีมงาน โดยเฉพาะเมื่อผู้บริหารต้องออกคำสั่งที่ผู้อื่นไม่ยอมทำตาม ผู้บริหารแบบประชาธิปไตยที่มีคุณสมบัติดังกล่าวและเป็นบุคคลที่เห็นคุณค่าตนเองสูงมาก จะสามารถทำให้คนยอมรับได้ การออกคำสั่งควรผ่านขบวนการต่อรอง โดยส่งสารจากดิฉัน/ผม ตามด้วยการรับฟังอย่างเต็มที่ (ร่วมรู้สึก) ดังตัวอย่างที่จะแสดงต่อไป วิธีแก้ไขข้อขัดแย้งมี 4 ขั้นตอน ดังนี้คือ

- ขั้นที่ 1 ทั้งสองฝ่ายแสดงความต้องการ มีการรับฟังอย่างเต็มที่ ร่วมด้วยการส่งสารจากดิฉัน/ผม
- ขั้นที่ 2 ผู้บริหารรับฟังด้วยความเต็มที่ (ร่วมรู้สึก) และพิจารณาหาแนวทางแก้ไข

- **ขั้นที่ 3** พิจารณาใช้ทางเลือกอื่นๆ แก้ปัญหา โดยไม่วิพากษ์วิจารณ์
- **ขั้นที่ 4** เห็นชอบวิธีแก้ปัญหโดยใช้ข้อตกลงที่ทั้งสองฝ่ายต่างยอมรับ โดยไม่มีใครต้องสูญเสีย

วิธีการ 4 ขั้นตอนในการแก้ไขข้อขัดแย้ง

- **ขั้นที่ 1** ทั้งสองฝ่ายต่างแสดงความต้องการ มีการรับฟังอย่างเต็มใจ ควบคุมกันไปกับการส่งสารจาก दिल/ผม
- **ขั้นที่ 2** พิจารณาหาแนวทางแก้ไข และยังคงมีการรับฟังอย่างตั้งใจต่อไป
- **ขั้นที่ 3** พิจารณาใช้ทางเลือกอื่นๆ แก้ปัญหา โดยไม่วิพากษ์วิจารณ์ เพื่อหลีกเลี่ยงข้อขัดแย้ง
- **ขั้นที่ 4** ลงมติโดยตกลงร่วมกัน แบบไม่มีใครต้องสูญเสีย

ตัวอย่าง

ครูใหญ่ส่งข้อความถึงนักเรียนการโรงให้เตรียมห้อง เพื่อจัดประชุมชมรมหมากรุกครั้งแรกของโรงเรียนในวันเสาร์ที่จะถึง การโรงไม่สามารถทำได้เนื่องจากติดธุระอื่น ทั้งสองฝ่ายจึงพบเพื่อพูดคุยกัน

ครูใหญ่ : दिलจำเป็นต้องให้เตรียมห้องพร้อมเก้าอี้ และให้เปิดห้องเวลา 9 โมงเช้า วันเสาร์ เราจะจัดประชุมผู้ปกครองและนักเรียนได้ในวันเสาร์เท่านั้น (ใช้ “ दिल” สื่อสาร)

การโรง : กระผมทำงานวันเสาร์นี้ไม่ได้ ผมมีครอบครัว ท่านก็ทราบ

ครูใหญ่ : ดูเหมือนว่าคุณมีงานอื่นที่ไม่อาจปฏิเสธได้อยู่แล้ว (เอาใจเขามาใส่ใจเรา)

การโรง : ครับ ผมสัญญาว่าจะพาลูกๆ ไปเที่ยวพักผ่อนด้วยกันในวันเสาร์นี้ ผมจึงทำงานให้ท่านไม่ได้

ครูใหญ่ : ลูกๆ คุณคงเสียใจนะ ถ้าคุณไม่พาพวกเขาไปเที่ยว คุณคิดว่าจะมีวิธีอื่นบ้างไหม (ขั้นที่ 2)

การโรง : ท่านครับ ทำไมไม่จัดประชุมชมรมหมากรุกในวันราชการล่ะครับ

ครูใหญ่ : เป็นความคิดที่ดีนะ แต่ผู้ปกครองคงมาไม่ได้ในวันราชการจะดีไหม ถ้าเราจัดประชุมในวันเสาร์ถัดไป (ขั้นที่ 3)

การโรง : ผมคิดว่าดีครับ แต่กระผมต้องรีบกลับจากค่ายพักผ่อนเร็วขึ้น

ครูใหญ่ : เอาอย่างนี้ ถ้าจะจัดประชุมวันเสาร์ถัดไปอีกล่ะ

การโรง : ดีมากเลยครับ ถ้าแบบนั้นไม่ปัญหาเลย

ตัวอย่าง

ผู้จัดการทีมขอร้องครูให้พานักเรียนไปชมการแข่งขันฟุตบอลในตอนเช้าวันเสาร์ ซึ่งคงไม่มีใครอยากทำงานในวันหยุด

ผู้จัดการ : ผมอยากให้ใครสักคนพานักเรียนไปชมการแข่งขันฟุตบอลเนื่องจากผมไปไม่ได้ เด็กๆ คงผิดหวัง ถ้าพลาดชมการแข่งขันนั้น ผมคิดว่าเด็ก ควรได้ดูการแข่งขัน (ใช้ “ผม” สื่อสาร)

ครู : เสาร์นี้ดิฉันคงไปไม่ได้ เพราะสัญญากับลูกไว้ว่าจะพาเขาไปซื้อเสื้อผ้าใหม่

ผู้จัดการ : คุณคงไปไม่ได้จริงๆ นะ (เอาใจเขามาใส่ใจเรา)

ครู : กะ ดิฉันคิดเช่นนั้น เพราะเด็กต้องมีเสื้อผ้าใหม่ใส่วันหยุดเดือนหน้า

ผู้จัดการ : ลูกๆ คุณคงเสียใจ ถ้ายกเลิกการไปซื้อของ (เอาใจเขามาใส่ใจเรา) คุณคิดว่ามีวิธีการอื่นบ้างไหม? (ขั้นที่ 2)

ครู : เอ้อ! ดิฉันอาจเลื่อนวันไปซื้อของได้ แต่ดิฉันไม่มีเวลาว่างเลย นอกเสียจากจะใช้เวลาว่างในวันทำงาน

ผู้จัดการ : ใช้เวลาว่างช่วงทำงานน่าจะดี แต่ทำไมไม่ลองบอกสามีให้พา ลูกๆ ไปซื้อของแทนคุณล่ะ (ขั้นที่ 3)

ครู : อะไรคะ! เขาทำอย่างนั้นไม่ได้หรอกค่ะ เขาไม่มีทางรู้เลยว่าต้องซื้ออะไรบ้าง

ผู้จัดการ : อ้อ แล้วถ้าอาจารย์ใหญ่ยินดีให้คุณออกไปข้างนอกได้ จะแก้ปัญหาได้จริง ๆ หรือ?

ครู : ได้ค่ะ ถ้าอาจารย์ใหญ่อนุญาตให้ดิฉันไปซื้อของตอนเช้าวันพฤหัสบดี ดิฉันก็สามารถพานักเรียนไปดูการแข่งขันฟุตบอลตอนเช้าวันเสาร์ได้ตามที่คุณขอร้อง

ผู้จัดการ : ตกลง! ผมแน่ใจว่า อาจารย์ใหญ่คงเห็นด้วยในสถานการณ์เช่นนี้ (ขั้นที่ 4)

การใช้วิธีการทั้ง 4 ขั้นตอนดังกล่าวในการแก้ไขข้อขัดแย้งทำให้ไม่มีใครแพ้หรือชนะ ในกระบวนการนี้มีการปฏิบัติตามหลักการเหล่านี้คือ

- ผู้จัดการบอกจุดประสงค์ชัดเจน โดยส่งสารจาก ‘ผม’
- ผู้จัดการเปิดโอกาสให้ครูแสดงปฏิกิริยาต่อสารที่สื่อออกไป
- ผู้จัดการรับฟัง ได้ตอบ และเข้าใจความรู้สึกของครูอย่างตั้งใจ
- ครูได้รับโอกาส ให้เสนอแนวทางแก้ปัญหาที่เป็นไปได้
- การแก้ปัญหาเป็นไปแบบประนีประนอม โดยใช้วิธีต่อรอง

การยอมรับข้อจำกัดของตนเอง

เป็นที่ทราบกันดีว่าครูเป็นผู้มีจิตใจอ่อนโยนและใส่ใจดูแลผู้อื่น สิ่งเหล่านี้เป็นคุณสมบัติที่น่าชื่นชมสำหรับอาชีพที่ช่วยเหลือผู้อื่น ผู้เขียนก็เห็นว่าครูเป็นอาชีพหนึ่งที่ทำให้ความช่วยเหลือผู้อื่น แต่คนทั่วไปกลับคิดว่าอาชีพครูมีข้อเสีย เพราะต้องผจญกับความเครียด ตัวอย่างง่ายๆ เช่น ครูมักตำหนิตนเองเมื่อเด็กในความรับผิดชอบมีปัญหา ครูซึ่งสอนเด็กที่ขาดพัฒนาการด้านการอ่าน มักถามตนเองว่าทำไมจึงไม่สามารถสอนเด็กให้อ่านหนังสือได้ ส่วนครูที่สอนนักเรียนที่มีปัญหาด้านวินัย มักถามตนเองว่าทำไมจึงควบคุมห้องเรียนไม่ได้ ในขณะที่การตรวจสอบตนเองแบบพินิจพิจารณานี้ อาจทำให้ครูเกิดพฤติกรรมสร้างสรรค์ แต่ในเวลาเดียวกันก็อาจเป็นการลงโทษตนเอง ครูอาจนำปัญหาทั้งหมดไปไตร่ตรอง และนำไปสู่บทสรุปที่ครูถามตนเองว่ามีความเหมาะสมกับงานสอนแล้วหรือ เป็นเรื่องสำคัญมากที่ครูควรเข้าใจว่าครูทุกคนต่างเป็นเหยื่อของความคิดแบบนี้ และครูควรอยู่ห่างจากเด็กที่มีปัญหาดังกล่าวบ้าง ในแง่ของผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา ครูควรเตือนตนเองว่ามักจะมีเด็กที่มีพัฒนาการช้ากว่าผู้อื่นอยู่ในกลุ่มเสมอ ส่วนในกรณีปัญหาทางพฤติกรรมนั้น มีเด็กบางคนที่มีปัญหาทางอารมณ์ที่ไม่สามารถจะแก้ไขในชั้นเรียนแบบธรรมดาได้ ครูควรกล้ายอมรับว่า จะมีเด็กสักคนหนึ่งที่เราไม่สามารถควบคุมได้เลย บางครั้งอาจคิดกันว่าเป็นความบกพร่องเฉพาะตัวของครูเอง ซึ่งไม่ถูกต้อง คงไม่อาจเน้นได้อย่างพอเพียงว่าการควบคุมกลุ่มเด็กเป็นเรื่องยาก และต้องเรียนรู้ทักษะเฉพาะจึงจะควบคุมได้ จากผลการวิจัย มีหลายยุทธศาสตร์ที่ครูนำไปปฏิบัติได้ แต่ครูไม่ได้รู้ไปทุกอย่าง ครูต้องการให้มีผู้แสดงให้เห็นอย่าง

ชัดเจนว่าควรทำอะไร ประการแรกต้องยอมรับว่าตนเองมีปัญหาและต้องการความช่วยเหลือจากคนที่มีความประสพการณ์สูง อาจเป็นนักจิตวิทยาทางการศึกษาในห้องเรียน หรือการสมัครเข้ารับการอบรมก็ได้

แสดงความยินดีเมื่อมีผู้ประสบความสำเร็จ

ครูส่วนมากอ่อนน้อมถ่อมตน สิ่งนี้อาจเป็นปัจจัยทางวัฒนธรรม เช่น ชาวอังกฤษโดยทั่วไปมักไม่ชอบประกาศความสำเร็จของตนเอง เราน่าจะประกาศในห้องพักครูด้วยความพอใจ ว่าเราสอนให้นักเรียนที่มีปัญหา อ่านหนังสือได้แล้ว หรือเราเพิ่งผ่านการสอบครั้งล่าสุดมาแล้ว เป้าเรื่องปกติที่ครูใหญ่มักจะถามคณะครูก่อนปิดการประชุม ว่ามีใครประสบความสำเร็จอย่างหนึ่งอย่างใด หรือมีใครกำลังทำงานชิ้นสำคัญอยู่ในรอบสัปดาห์ที่ผ่านมาแล้ว และต้องการประกาศให้เพื่อนๆ ทราบบ้าง จะให้ครูใหญ่ควรรับทราบก่อนการประชุมว่ามีใครประสบความสำเร็จในงานชิ้นใด หรือมีครูท่านใดกำลังทำงานชิ้นสำคัญอยู่ การแสดงความยินดีด้วยความจริงใจกับความสำเร็จของครูท่านนั้น ควรมีขึ้นในที่ประชุม และตามด้วยเสียงปรบมือจากเพื่อนร่วมงาน

ไม่เป็นไร...เปลี่ยนใจได้

คนบางคนอาจคิดว่าการเปลี่ยนใจเป็นเครื่องหมายของความอ่อนแอ เลยยึดติดกับการตัดสินใจครั้งแรกเป็นหลัก แต่สภาวะการณ์บางอย่างอาจเปลี่ยนแปลง จนจะเป็นการดีถ้าเปลี่ยนใจ ไม่มีใครว่าอะไร หากมีเหตุผลสมควร ที่ทำให้คนต้องเปลี่ยนใจ กฎระเบียบของห้องอาจเปลี่ยนแปลงได้ เช่น เมื่อเห็นว่าไม่ได้ผล การเป็นบุคคลที่ยืดหยุ่นได้ เป็นลักษณะของผู้เห็นคุณค่าตนเองสูง

ใช้เวลาในการตัดสินใจ

เราทุกคนมักตัดสินใจด้วยความรวดเร็วเพราะมักถูกกดดันให้ต้องตัดสินใจในทันที สิ่งนี้เป็นเรื่องธรรมชาติของการประชุม คุณต้องตัดสินใจเพราะไม่อย่าให้คนอื่นคิดว่าเป็น ‘คนโลเล’ การตัดสินใจด้วยความรวดเร็วโดยไม่ได้ใช้เวลาคิดเป็นเรื่องยาก ในกรณีนี้ควรกล้าขอเวลาคิดก่อนตัดสินใจ

ต้องการอะไร...บอกให้คนอื่นรู้

ทุกวันนี้เป็นที่ยอมรับว่าการฝึกเรื่อง ‘การพิทักษ์สิทธิ’ เป็นที่นิยมอยู่ในบรรดารายวิชาเกี่ยวกับ ‘การพัฒนาตนเอง’ เนื่องจากมีสหสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างการพิทักษ์สิทธิและการเห็นคุณค่าตนเอง ครูทุกคนจึงควรรู้จักปกป้องสิทธิของตนอย่างเหมาะสม นี่มิได้หมายความว่าให้เป็นคนก้าวร้าว ควรอยู่กึ่งกลาง คือไม่อ่อนน้อมจนเกินไป และไม่ก้าวร้าวจนเกินไป

อ่อนน้อม รักษาสิทธิ ก้าวร้าว

ครูที่อ่อนน้อมมักจะไม่สามารถแสดงความคิดเห็นเชิงขัดแย้งในที่ประชุมได้ ครูเหล่านี้มีแนวโน้มที่จะเลี่ยงการสร้าง ความไม่พอใจ หรือความขัดแย้งกับผู้อื่น ครูที่ก้าวร้าวขาดความอดทนจะแสดงความคิดเห็นแม้คนอื่นจะไม่พอใจ ต้องการให้คนอื่นยอมรับความคิดของตนเอง และอยากให้คนอื่นพอใจในความต้องการของตน ส่วนครูที่รักษาสีทธิจะกล้าพูดตามเจตนา หรือความต้องการของตนเองและมักพูดด้วยความสุภาพแต่มั่นใจ ครูประเภทนี้มีความสุขในการเสนอความคิดเห็น และพร้อมที่จะเน้นย้ำความต้องการของตนถ้าจำเป็น

มีครูอีกประเภทหนึ่ง อาจจะไม่อ่อนด้อยในการรักษาสิทธิ์มากเท่ากับการขาดความรู้รู้สึกเอาใจเขามาใส่ใจเรา ตัวอย่างเช่น ในการประชุมคณะครู ครูประเภทนี้มักคิดเองว่าทุกคนในที่ประชุมทราบอยู่แล้วว่าตนต้องการอะไร และกำลังคิดอะไรอยู่ ซึ่งความจริงไม่ได้เป็นเช่นนั้น เพราะทุกคนในที่ประชุมต่างมีวิธีและมุมมองต่างกัน การสรุปเอาเองดังกล่าวอาจนำไปสู่ความผิดพลาด ทำให้เกิดความท้อถอยหลังการประชุม เพราะครูผู้นั้นจะรู้สึกว่ามีใครใส่ใจในความคิดของตนเลย เราไม่อาจรับประกันได้ว่าคนอื่นจะทราบความคิดของเรา โดยที่เราไม่ได้พูดอะไร ดังนั้นเมื่อจะต้องตัดสินใจจึงสำคัญมากที่ควรบอกให้คนอื่นทราบว่าเราต้องการอะไร แบบตรงไปตรงมาด้วยความสุภาพ เพราะการตัดสินใจนั้นอาจมีผลต่อความสงบสุขและวิถีปฏิบัติงานของหมู่คณะ

การเห็นคุณค่าตนเองกับความเครียด

การอธิบายถึงการเห็นคุณค่าตนเองอาจไม่สมบูรณ์ ถ้าไม่เอ่ยถึงความเครียดที่ครูได้รับ ความสัมพันธ์ระหว่างความเครียดของครูและการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ เป็นส่วนหนึ่งของวัฏจักรที่เลวร้ายที่ครูเผชิญ เพราะเมื่อครูเกิดความเครียด ก็จะเห็นคุณค่าตนเองต่ำลง สิ่งนี้กระทบไปถึงการเห็นคุณค่าตนเองของนักเรียน และส่งผลไปถึงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและพฤติกรรมของนักเรียนด้วย วัฏจักรนี้ดำเนินไปเรื่อยๆ โดยครูเกิดความเครียด เพราะเด็กมีปัญหา และวนเวียนเป็นเช่นนี้ต่อไป

เมื่อคนเราเกิดความเครียด การเห็นคุณค่าตนเองจะอยู่ในภาวะเสี่ยงทันที ทุกคนย่อมรู้สึกผิดเมื่อต้องยอมรับว่าไม่สามารถทำงานของตนได้ตามที่ควรจะเป็น งานสอนก็เช่นเดียวกัน ที่จริงแล้วมีหลักฐานแสดงไว้อย่างชัดเจนว่าในบรรดาอาชีพทั้งหลาย อาชีพครูทำให้เกิด

ความเครียดมากที่สุด จากการสำรวจของคอกซ์ (Cox, 1978) พบว่า ครูร้อยละ 70 เกิดความเครียดจากงานสอนเป็นส่วนใหญ่ ในขณะที่บุคคลในอาชีพอื่น เกิดความเครียดจากงานของตนเพียงร้อยละ 38 เท่านั้น งานวิจัยชิ้นนี้ทำขึ้นเมื่อ 20 ปีมาแล้ว แต่ยังคงเป็นที่ยอมรับกันอยู่ทุกวันนี้ เพราะครูยังคงมีความเครียดจนดูเป็นเรื่องธรรมดา หลักฐานชี้ชัดว่าธรรมชาติของงานทำให้เกิดความเครียดมากที่สุด มีคำพูดเชิงประชดในหมู่ของครูที่มุ่งมั่นทำงาน ว่าคนที่เป็นครูเท่านั้นที่ทราบว่าการเครียดเป็นเช่นใด สำหรับบุคคลภายนอกอาจมองว่าอาชีพครูนั้นสบาย เพราะช่วงเวลาดำเนินงานสั้นและมีวันหยุดยาว ส่วนครูหรือคนที่เคยเป็นครูมาแล้วรู้ว่าความจริงไม่ได้เป็นเช่นนั้นเลย

ทุกวันนี้งานวิจัยส่วนมากชี้ให้เห็นว่าภาวะงานล้นมือ เด็กที่มีปัญหา และความรู้สึกกบพร่อง เป็นสาเหตุให้ครูเกิดความเครียด แต่ความรู้สึกกบพร่องนั้นจะเป็นผลที่เกิดตามมามากกว่าจะเป็นสาเหตุหลักของความเครียด นั่นก็หมายความว่า ครูทุกคนกำลังตกอยู่ในภาวะเสี่ยงที่จะต้องประสบการเห็นคุณค่าตนเองต่ำ

คำจำกัดความของความเครียดนั้นแตกต่างกันไป แต่ที่แมกเกรท (McGrath, 1970) ให้ไว้คือ ความไม่สมดุลอย่างเห็นได้ชัดเจนระหว่างความต้องการและความสามารถตอบสนอง และภายใต้สถานการณ์เช่นนี้จะก่อให้เกิดผลที่ร้ายแรงตามมา สำหรับครูแล้ว ผลที่ตามมามีตั้งแต่ อารมณ์ฉุนเฉียว และปวดศีรษะ จนถึงขั้นมีอาการทางประสาท ถ้าพิจารณาให้ดีเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าตนเองของครูนั้น แรกเริ่มครูต้องตระหนักว่าตนเองอยู่ในภาวะเสี่ยงและจำเป็นต้องเรียนรู้ยุทธศาสตร์เพื่อจัดการกับปัญหาให้ได้

โรงเรียนทุกแห่งควรพยายามจัดประชุมคณาจารย์อย่างสม่ำเสมอ โดยใช้บรรยากาศเป็นกันเองไม่เครียด เปิดโอกาสให้ครูอภิปรายปัญหาที่เกิดจากในห้องเรียน สิ่งนี้ในวงอุตสาหกรรมทั่วไปปฏิบัติกันอยู่แล้ว โดยให้ออกาสพนักงานจัดประชุมและพักในโรงแรมหรือจุดเริ่มแรกต้องยอมรับว่าครูทุกคนมีปัญหา ซึ่งไม่ใช่เรื่องเสียหาย ในที่ประชุมควรให้ครูที่มีปัญหาล้ำกันได้ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน นอกจากนี้การสนับสนุนทางอารมณ์ที่ครูได้รับจากครูอื่น จะเป็นสิ่งมีค่ายิ่งในการต่อสู้กับความเครียด

วิธีการ 4 ขั้นตอนในการจัดการกับความเครียด ผู้เขียนแนะนำไว้ดังกรอบข้างล่าง บางแห่งเรียกว่าวิธีการ ‘สะกดจิตตนเอง’ ซึ่งสร้างจากข้อสังเกตดังต่อไปนี้

- การผ่อนคลายไม่ไปด้วยกันกับความเครียด
- เป็นไปได้ที่จะโยนคำว่า ‘ผ่อนคลาย’ กับความรู้สึกผ่อนคลาย

ครูที่สงสัยว่าตนเองกำลังมีความเครียดหรือไม่ ควรตอบแบบสอบถามในรูปที่ 8.1

วิธีการ 4 ขั้น เพื่อจัดการกับความเครียด

ขั้นที่ 1 คุณรู้สึกอย่างไร คุณควรพยายามค้นหาความรู้สึกที่แท้จริงให้ได้ เช่น คุณรู้สึกตึงเครียดจริงๆ หรือคุณคิดไปเอง เมื่อนึกได้ควรจดบันทึกไว้

ขั้นที่ 2 คุณคิดอะไร จดสิ่งที่แวบเข้ามาในสมองของคุณไว้ ซึ่งไม่ยากนัก บางคนชอบพูดว่า “ฉันไม่ได้คิดอะไรเลย : ฉันไม่กล้าคิด” หรืออะไรทำนองนั้น แต่ถ้าคุณเป็นหนึ่งในคนกลุ่มนี้ พยายามต่อไปจนกว่าคุณจะเข้าใจความรู้สึกของตนเอง

ขั้นที่ 3 คุณทำอะไร ให้จัดบันทึกสิ่งที่คุณทำเมื่อคุณมีความเครียด เช่น คุณร้องไห้ไหม วีนไห้ไหม หรือบ่นหรือเปล่า

ขั้นที่ 4 ขั้นบำบัดรักษา ประการแรกคุณควรฝึกใช้กลวิธีผ่อนคลาย ซึ่งมีหลายวิธีให้คุณเลือกและคุณควรเลือกวิธีที่ได้ผลที่สุดวิธีที่คนนิยมมากคือ การผ่อนคลายกล้ามเนื้อ โดยเริ่มจากปลายเท้า เรื่อยขึ้นไปจนถึงศีรษะ เน้นที่คอและหัวไหล่ ทำยสุดแน่นที่กล้ามเนื้อท้อง และการกำหนดลมหายใจ ทุกครั้งที่หายใจออกให้พูดว่า “ผ่อนคลาย” ทำต่อเนื่องกัน 20 ครั้ง เมื่อผ่อนคลายแล้วย้อนกลับไปคิดถึงความเครียด จะเห็นว่าความเครียดของคุณหมดไป ขณะเดียวกัน ให้พูดกับตัวเองอย่างสร้างสรรค์ เช่น “ฉันมีความเชื่อมั่นในตนเอง ฉันชอบตัวเองและคนอื่นก็ชอบฉันด้วย ฉันสามารถจัดการกับเรื่องนี้ได้แล้ว โดยไม่มีความเครียด”

ควรปฏิบัติเช่นนี้เป็นประจำทุกวันจนกว่าจะหายเครียดอย่างสิ้นเชิง

รูปที่ 8.1 แบบสอบถามเกี่ยวกับความเครียด

ข้อที่	คำถาม	ใช่	ไม่ใช่	ไม่แน่ใจ
1.	ฉันกังวลว่าอาจทำงานเสร็จไม่ทันตามกำหนด			
2.	ฉันพบว่าตนเองโกรธเด็กบ่อยๆ			
3.	ไม่มีใครในที่ทำงานชื่นชมผลงานของฉันเลย			
4.	ฉันไม่ชอบเพื่อนร่วมงานบางคน			
5.	นักเรียนจำนวนมากไม่ชอบฉัน			
6.	เพื่อนร่วมงานมากกว่า 1 คน ไม่ชอบฉัน			

ข้อที่	คำถาม	ใช่	ไม่ใช่	ไม่แน่ใจ
7.	ฉันถูกเพื่อนร่วมงานนิทาบ่อยๆ			
8.	ฉันชอบตื่นกลางดึกโดยไม่มีสาเหตุ			
9.	ฉันนอนไม่ค่อยหลับ			
10.	ฉันปวดศีรษะหรือมีอาการเจ็บปวดอย่างอื่นบ่อยครั้ง			
11.	ฉันเป็นโรคอาหารไม่ย่อย			
12.	ฉันไม่มีเวลาอ่านหนังสือ หรือหนังสือพิมพ์เลย			
13.	ฉันไม่ได้ออกกำลังกายอย่างสม่ำเสมอ			
14.	ฉันพบว่าตัวเองชอบพูดขัดจังหวะคนอื่นมากกว่าปกติ			
15.	ฉันพบว่าตัวเองเป็นคนขี้ลืม เช่น ลืมหนังสือ ลืมประชุม และลืมสอน			
16.	ฉันอยากร้องไห้ เมื่อพูดถึงเรื่องสะเทือนใจ			
17.	ฉันดื่มมากกว่าปกติ			
18.	ฉันต้องนำงานที่ปกติเคยทำเสร็จที่โรงเรียนกลับไปทำที่บ้าน			
19.	ในภาคเรียนนี้น้ำหนักฉันเปลี่ยนแปลงอย่างเห็นได้ชัด			
20.	กล้ามเนื้อบนหน้าฉันเกร็ง และกระตุกบ่อย			

ให้คะแนนตนเอง 2 คะแนน ในข้อที่คุณตอบ 'ใช่' 1 คะแนน ในข้อที่คุณตอบ 'ไม่แน่ใจ'

คะแนนสูงมาก ยังมีความเครียดมาก ดังนี้

คะแนน 30-40 = เครียดมาก ต้องพบแพทย์

คะแนน 20-30 = เครียดปานกลาง ใช้วิธีการ 4 ขั้นตอน

คะแนน 5-20 = เครียดเล็กน้อย ใช้วิธีการที่เหมาะสม

คะแนน 0-5 = ไม่มีความเครียด

วิธีการผ่อนคลายความเครียดด้วยตนเอง

1. ยอมรับความจริงว่าคุณอาจต้องเผชิญกับความเครียด เพราะคุณเป็นครู
2. จดบันทึกสถานการณ์ด้านต่างๆ ที่อาจทำให้เครียด ครูไม่อาจจะรับมือกับความเครียดได้ด้วยการปฏิเสธ
3. ดูแลตนเอง โดยแบ่งเวลาหาความสุขบ้าง
4. พยายามอยู่รวมกลุ่มกับเพื่อนที่มีความทุกข์น้อยนัก
5. รู้จัก “ปฏิเสธ” เมื่อมีผู้เรียกร้องให้ทำสิ่งต่างๆ มากเกินไป
6. ฝึกการรักษาสิทธิ และกล้าที่จะบอกให้คนอื่นรู้ความต้องการของคุณเอง
7. แบ่งงานให้คนอื่น ถ้าเป็นไปได้ทั้งที่บ้านและงานสอนที่โรงเรียน
8. รับฟังร่างกายของตนเอง และให้รู้ขีดจำกัดของตนเอง
9. ออกกำลังกายสม่ำเสมอ กินและดื่มแต่พอเหมาะ
10. เรียนรู้กลวิธีคลายเครียด

เอกสารศึกษาเพิ่มเติม

Fontana, D. (1989) *Managing stress*. BPS/ Routledge, London,

Gold, Y. and Roth, R. (1993) *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout*. Falrner, London.

Travers, C. and Cooper, C. (1995) *Teachers Under Pressure. Stress In the Teaching Profession*. Routledge, London.



บทสรุป

ในสังคมตะวันตกมีการแข่งขันสูง ทำให้ครูและพ่อแม่ผู้ปกครองเกิดความวิตกกังวลต่อความสำเร็จของเด็กๆ ได้ง่าย โดยเฉพาะกรณีที่เด็กๆ ในความดูแลตามไม่ทันคนอื่น ความจริงที่ว่าเด็กๆ เรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่อพวกเขามีความสุข แต่สิ่งนี้จะหายไปถ้าตกอยู่ในสภาพวิตกกังวล เราต้องยอมรับว่าการพัฒนาโดยทั่วไปเป็นกระบวนการแก้ไขประสบการณ์ที่ผิดพลาด ในฐานะครูเราจะต้องสามารถผ่อนคลายและสนุกสนานกับนักเรียน เพราะมันไม่ใช่ความล้มเหลวที่จะต้องหลีกเลี่ยง

ความล้มเหลวเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ในการเจริญเติบโต และถือเป็นส่วนแรกในกระบวนการ ที่จะทำให้เด็กได้เรียนรู้ด้วยการลองผิดลองถูก หลักการพื้นฐานในที่นี้ก็คือว่า เมื่อความล้มเหลวเป็นกระบวนการที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ การวิพากษ์วิจารณ์ในทางลบก็ไม่ควรมี ในฐานะผู้ใหญ่เราไม่ควรวิตกกังวลกับความล้มเหลวแต่ควรจะมีกระตือรือร้นต่อวิธีการแสดงปฏิกิริยาต่อความล้มเหลวนั้นมากกว่า วิธีการตอบสนองเชิงอุดมคตินั้น ประการแรกต้องเชื่อมั่นว่าเด็กจะได้รับความเจ็บปวดจากสถานการณ์ที่เกินระดับการพัฒนาของเขา เป็นสิ่งไร้ประโยชน์ที่จะคาดหวังว่าเด็กอายุ 3 ปีจะสามารถแก้ปัญหาเกมหมากรุกได้ หลังจากได้กำหนดชั้นงานที่เชื่อว่าเหมาะสมกับระดับความสามารถของเด็กแล้วจึงดำเนินขั้นตอนที่เหมาะสมต่อไป

ตัวอย่างเช่น เมื่อเด็กต้องการใช้มีดและส้อมอย่างเหมาะสม ความพยายามครั้งแรกของเด็กมักจะล้มเหลว อาหารจะตกกระจัดกระจายไปทั่ว ในสถานการณ์เช่นนี้ พ่อแม่มักจะหงุดหงิดและพุดน้อยที่สุด แทนที่จะมีปฏิกิริยาเช่นนั้น พ่อแม่ควรพยายามที่จะแก้ไขพฤติกรรม เช่น ควรจัดภาชนะให้ใกล้เอื้อมถึงได้ง่ายยิ่งขึ้น และต้องเชื่อว่า เด็กจะได้รับ การฝึกฝนมากกว่านี้เมื่อได้รับคำชมเชยอย่างมากแม้เมื่อเกิดความ ก้าวหน้าเพียงเล็กน้อย

หลักการเหล่านี้สามารถประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนได้ด้วย ถ้ามีการ ประยุกต์ใช้อย่างต่อเนื่อง นักเรียนก็จะพัฒนาความเชื่อมั่นในการแก้ ปัญหาใหม่โดยไม่สนใจกับสิ่งที่ทำให้ไม่สบายใจ และเขาจะมีความ กระตือรือร้นที่จะเรียนมากยิ่งขึ้น ทั้งนี้ต้องตั้งอยู่บนสมมติฐานที่ว่า นักเรียนจะต้องได้รับความรักและการยอมรับจากพ่อแม่อย่างเต็มที่—ซึ่ง เป็นเรื่องที่ไม่ได้อยู่ในหนังสือเล่มนี้แต่มีบทบาทสำคัญพอๆ กันในการ พัฒนาการเห็นคุณค่าตนเอง

‘การเรียนรู้เริ่มจากความพึงพอใจและสนุกสนานกับการใฝ่เรียน ใฝ่รู้’ (Baughman, 1919) เราสามารถบรรลุผลสำเร็จและมั่นใจว่าจะ เรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพโดยการพัฒนาการเห็นคุณค่าตนเอง

เอกสารศึกษาเพิ่มเติม

- Argyl, M. (1987) *The Psychology of Happiness*. Oxford University Press, Oxford.
- Dryden, W. and Gordon, J. (1994) *Think Your Way To Happiness*. Sheldon Press, London.
- Ress, G. (1991) *Assertion Training*. Routledge, London.
- Seligman, M. (1991) *Learned Optimism*. Random House, London.



ภาคผนวก

การศึกษาวิเคราะห์ การเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเอง

โครงการ - 1970

ใน ค.ศ. 1970 มีโรงเรียนประถมศึกษา 4 แห่งในเมือง
ชอมเมอร์เซต ประเทศอังกฤษ อาสาเข้าร่วมโครงการที่ออกแบบขึ้น
เพื่อศึกษาวิเคราะห์ความเป็นไปได้ของการเสริมสร้างการเห็นคุณค่า
ตนเองกับผู้ที่ปัญหาในการอ่าน โรงเรียนแต่ละโรงส่งรายชื่อเด็กนักเรียนที่มี
ปัญหาการอ่านจำนวน 12 คน อายุระหว่าง 8-9 ปี แล้วจัดกลุ่มตาม
ลำดับ อายุ เพศ อายุการอ่านและเศรษฐกิจสังคม แต่ละกลุ่มจะได้รับการ
แก้ไขด้วยวิธีต่างกัน

กลุ่มที่ 1 ได้รับการอ่านซ่อมเสริมพิเศษจากผู้เชี่ยวชาญด้าน
การซ่อมเสริม กลุ่มที่ 2 ได้รับการอ่านซ่อมเสริมพร้อมกับการให้คำปรึกษา
การเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองเป็นรายบุคคล กลุ่มที่ 3 ได้รับการ
ให้คำปรึกษาอย่างเดียว และกลุ่มที่ 4 ได้รับการเรียนการสอนในชั้นเรียน
ปกติ การทดลองใช้เวลา 20 สัปดาห์ ผลปรากฏว่ากลุ่มที่ได้รับคำปรึกษา
อย่างเดียว (กลุ่มที่ 3) มีความก้าวหน้ามากที่สุดทั้งด้านการเสริมสร้าง

การเห็นคุณค่าตนเองและด้านการอ่าน ลำดับที่ 2 คือกลุ่มที่ 2 ซึ่งได้รับการอ่านซ่อมเสริมพร้อมกับการให้คำปรึกษา ลำดับที่ 3 คือกลุ่มที่ 1 ซึ่งได้รับการอ่านซ่อมเสริมอย่างเดียว และลำดับสุดท้ายคือกลุ่มที่ 4 ซึ่งได้รับการเรียนการสอนในชั้นเรียนปกติ (Lawrence, 1971)

การทดลองนี้เป็นชุดแรกที่ใช้วิธีการเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองกับนักเรียนในโรงเรียนประถมศึกษา (Lawrence, 1971; 1972a; 1973; 1974; 1982; 1983; 1985)

โครงการ - 1984

การทดลองครั้งสุดท้ายในชุดนี้ประกอบด้วยนักเรียนที่มีปัญหาในการอ่านอายุ 8 ปี จำนวน 372 คน และแบ่งเป็น 4 กลุ่มตามวิธีการแก้ไขที่ต่างกัน

กลุ่มไคสตาร์อย่างเดี่ยว - กลุ่ม เอ

กลุ่ม เอ ได้รับการสอนทักษะการอ่านโดยใช้เทคนิคการสอนโดยตรงแบบไคสตาร์ (DISTAR - Direct Instruction in the Teaching of Arithmetic and Reading) ซึ่งออกแบบโดยเอนเจลมานน์และคนอื่น (Engelmann and other, 1996) ซึ่งสมาคมวิจัยทางวิทยาศาสตร์ (Science Research Associates) เป็นผู้จัดพิมพ์ ครูที่ใช้วิธีการสอนนี้ได้รับการฝึกอบรมจากผู้จัดการฝ่ายบริการตลาดในสหราชอาณาจักร และเธอผู้นี้จะมาเยี่ยมครู 4 ครั้งก่อนและระหว่างการทดลอง ในกระบวนการสอน ครูแบ่งนักเรียนออกเป็น 4 กลุ่มๆ ละ 6-10 คน จำนวนที่แน่นอนขึ้นอยู่กับจำนวนที่โรงเรียนกำหนด นักเรียนเหล่านี้ได้เรียน 3 ครั้งต่อสัปดาห์ เป็นเวลาครั้งละ 1 ชั่วโมง แผนการเรียนนี้ต่อเนื่องกันเป็นเวลา 20 สัปดาห์

กลุ่มไคสตาร์ร่วมกับการให้คำปรึกษา - กลุ่ม บี

กลุ่ม บี ได้รับการปฏิบัติเช่นเดียวกันกับกลุ่ม เอ แต่มีการเพิ่มการให้คำปรึกษาสัปดาห์ละ 1 ครั้ง เป็นเวลา 20 สัปดาห์ จากผู้ที่ให้คำปรึกษาที่ไม่ใช่มืออาชีพ นักเรียนเข้าพบที่ปรึกษาเป็นคู่ แต่ครั้งใช้เวลา 45 นาที ครูใหญ่จากโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการเป็นผู้เลือกที่ปรึกษาจำนวน 35 คน จาก 8 โรงเรียน ครูเหล่านี้มาพบกัน 5 ครั้ง ก่อนการทดลอง ซึ่งในระหว่างนั้นจะได้รับเอกสารเกี่ยวกับวิธีการกำหนดคาบในการใช้เกมและกิจกรรมซึ่งผู้เขียนออกแบบไว้หรือที่แคฟิลด์และเวลล์ (Canfield and Well, 1976) ได้อธิบายไว้ และพวกเขาได้ฟังการบรรยายสรุปเกี่ยวกับทฤษฎีอัศวินโน้ตส์และวิธีสร้างอารมณ์ร่วมรู้สึกซึ่งอธิบายไว้โดยโรเจอร์ส (Roger, 1975) และการเป็นต้นแบบตามที่แบนดูรา (Bandura, 1977) อธิบายไว้ ความสำคัญของวิธีนี้ก็คือคุณภาพความสัมพันธ์ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของการยอมรับและโดยไม่ต้องใคร่ตรงใด ๆ จัดให้มีบรรยากาศแห่งความไว้วางใจแล้วนักเรียนก็จะมีความรู้สึกปลอดภัยที่จะเปิดเผยความในใจ ผู้ให้คำปรึกษาจะเป็นต้นแบบของความผ่อนคลายและความเชื่อมั่นโดยการผสมผสานทฤษฎีการเรียนรู้และหลักการมานุษยนิยม

ไคสตาร์ร่วมกับการละคร -กลุ่ม ซี

นักเรียนในกลุ่ม ซี ได้รับการอ่านซ่อมเสริมเช่นเดียวกับสองกลุ่มแรก แต่จะมีการแสดงละครเพื่อเสริมสร้างการเห็นคุณค่าตนเองทุกสัปดาห์ มีโรงเรียนจำนวน 6 โรงเรียนร่วมการทดลองนี้ โดยแต่ละกลุ่มจะมีสมาชิก 7-15 คน ผู้รับผิดชอบกิจกรรมนี้เป็นที่ปรึกษาการละคร

ของมณฑล (the County Adviser for Drama) และแต่ละครั้งใช้เวลา 45 นาที กิจกรรมเหล่านี้เปิดโอกาสให้นักเรียนได้เสี่ยงและได้รับประสบการณ์ความสำเร็จ ในลักษณะเช่นเดียวกับการแสดงบทบาทสมมติของการเป็นผู้เชี่ยวชาญ เช่น การสมมุติการเดินทาง แต่ละคนจะได้รับบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญต่างกัน สมาชิกแต่ละคนต้องปรึกษาผู้เชี่ยวชาญที่เหมาะสมก่อนเดินทาง กติการก็คือ จะต้องไม่มีการวิจารณ์ผู้เชี่ยวชาญ

กลุ่มการสอนชั้นเรียนปกติ - กลุ่ม ด

กลุ่ม ดี จะอยู่ในชั้นเรียนปกติโดยได้รับความช่วยเหลือจากครูประจำชั้นเช่นเดิม ผลการทดลองพบว่า ผลระหว่างกลุ่มมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ กลุ่มที่ได้รับคำปรึกษาและกลุ่มที่มีการแสดงละครมีการพัฒนาการอ่านและการเห็นคุณค่าตนเองมากที่สุด ผลการทดลองครั้งนี้แสดงให้เห็นว่า คะแนนด้านการเห็นคุณค่าตนเองแตกต่างที่จุดมัธยฐาน ดังนั้นการวิเคราะห์คะแนนด้านการเห็นคุณค่าตนเองต่ำและสูงจะต้องทำแยกกัน (รายละเอียดการทดลองให้ดูที่ลอว์เรนซ์ - Larence, 1985)

แหล่งอ้างอิง

- Anthony, G. (1968) Cerebral dominance as an ecological factor in dyslexia, PhD dissertation, New York University.
- Argyle, M. (1994) *The Psychology of Interpersonal Behaviour*, Penguin Books, Harmondsworth.
- Axline, V. (1947) *Play Therapy*, Ballanting Books, New York.
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Barker-Lunn, J.C. (1970) *Streaming in the Primary School*, NFER, Slough.
- Baughman, J. (1919) *Handbook of Humor in Eucation*, Parker Publishing Co., West Lyack, NY.
- Beker, J. (1960) The influence of school camping on the self-concepts and social relationships of sixth grade school children, *J. of Educ. Psych.*, Vol. 51, pp. 352-6.
- Brophy, J. and Good, T. (1974) *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

- Bullock. A. (ed) (1975) *A Language of Life*, HMSO, London.
- Burns, R.B. (1975) Attitudes to self and to three categories of others in a student group, *Educ. Stud.*, Vol. 1, pp. 181-9,
- Burns, R.B. (1979a) The influence of various characteristics of others on social distance registered by a student group, *Irish J. Psych.*, Vol. 3, pp. 193-205.
- Burns, R.B. (1979b) *The Self-Concept Theory, Measurement, Development and Behaviour*, Longman, London and New York.
- Burns, R.B. (1982) *Self-Concept Development and Education*, Holt, Rinehart & Winston, Sydney.
- Butler, J.M. and Haigh, G.V. (1954) Changes in the relation between self-concept and ideal concepts consequent on Clientcentred counselling. In Rogers and Dymond (eds.) *Psychotherapy and Personality Change*, University press, Chicago, III.
- Byrne, D. (1961) The repression-sensitisation scale: rationale, reliability and validity, *J. of Personality*, Vol. 29, pp. 334-49.
- Canfield, J. and Wells, H. (1976) *100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Carknuff, R.R. (1969) *Helping and Human Relations*, Vol. 1, Holt, Rinehart & Winston, New York.

- Carkhuff, R.R. and Truax, C.B. (1967) *Towards Effective Counselling and Psychotherapy in Training and Practice*, Aldine, Chicago, Ill.
- Cashdan, A. and Pumfrey, P. (1969) Some effects of the remedial teaching of reading, *Educ. Res.*, Vol. 11, no. 7, pp. 138-47.
- Charles, C. (1995) *Building Classroom Discipline*, Longman, Harlow.
- Chazan, M. (1967) The effects of remedial teaching in reading: a review of research, *Rem. Educ.*, vol. 2, no. 1, pp. 4-12.
- Cherniss, C. (1995) *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists and Lawyers Recover from Stress*, Routledge, London.
- Collins, J.E. (1961) *The Effects of Remedial Education*, Oliver & Boyd, London.
- Cooley, C.H. (1902) *Human Nature and the Social Order*, Charles Scribner's Sons, New York.
- Coopersmith, S. (1967) *The Antecedents of Self-Esteem*, Freeman Press, San Francisco, Calif.
- Cowie, H. and Pecherek, A. (1994) *Counselling: Approaches and Issues in Education*, Fulton, London.
- De Charms, R. (1976) *Enhancing Motivation in the Classroom*, Irvington, New York.
- Dryden, W. (1995) *Brief Rational/Emotive Behaviour Therapy*, Wiley, Chichester.

- Ellis, A. (1979) *Theoretical and Empirical Foundations of Rational and Emotive Therapy*, Brooks/Cole, Monterey, Calif.
- Englemann, S.etal. (1969) *DISTAR: An Instructional System*. Language I, II, III; Reading I, II, III; Arithmetic I, II, III, SRA, Chicago, Ill.
- English, H.B. and English, A.C. (1985) *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*, Longman, London.
- Eysenck, H. (1980) *Psychology Is About People*, Penguin Books, Harmondsworth.
- Gammage, P. (1986) *Primary Education: Structure and Context*, Paul Chapman Publishing, London.
- Gordon, T. (1970) *Parent Effectiveness Training*, Peter H. Wyden, New York.
- Gordon, T. (1974) *Teacher Effectiveness Training*, Peter H. Wyden, New York.
- Greenhalgh, P. (1994) *Emotional Growth and Learning*, Rcutledge, London.
- Hannum, J.W. (1974) Changing the evaluative self thoughts of two elementary teachers, *Research and Development Memorandum* No. 122, Stanford University Calif.
- Hargreaves, D. (1972) *Interpersonal Relations and Education*, Routledge, London.

- James, W. (1890) *Principles of Psychology*, Vol. 1, Henry Holt, New York.
- Jung, C. (1923) *Psychological Types*, Harcourt Brace, New York.
- Lawrence, A. and Lawrence, D. (1996) *Self-Esteem and Your Child*, Minerva Press, London.
- Lawrence, D. (1971) The effects of counselling on retarded readers, *Educ. Res.*, Vol. 13, no. 2, pp. 119-24.
- Lawrence, D. (1972a) An experimental investigation into the counselling of retarded readers, unpublished MSc dissertation, University of Bristol.
- Lawrence, d. (1972b) counselling of retarded readers by non-professionals, *Educ. Res.*, Vol. 15, no. 1, pp. 48-54.
- Lawrence, D. (1973) *Improved Reading through Counselling*, Ward Lock, London.
- Lawrence, D. (1982) Development of a self-esteem questionnaire, *Br. J. Ed. Psych.*, Vol. 51, pp. 245-9.
- Lawrence, D. (1983) Improving reading and self-esteem, unpublished PhD thesis, University of Western Australia.
- Lawrence, D. (1985) Improving reading and self-esteem, *Educ. Res.*, Vol. 27, no. 3, pp. 194-200.
- Lawrence, D. and Blagg, N. (1974) Improved reading through self-initiated learning and counselling, *Rem. Ed.*, Vol. 9, no. II, pp. 61-3.

- Lunn, J.C.B. (1970) *Streaming in the Primary School*, NFER, Slough.
- Machover, K. (1949) *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure: A Method of Personality Investigation*, Charles C. Thomas, Springfield, Ill.
- Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L. and Tidman, M. (1984) The Self-Description Questionnaire: age effects in the structure and level of self-concept for pre-adolescent children, *J. Ed. Psych.*, Vol. 76, pp. 940-56.
- Maslow, A.H. (1945) *Motivation and Personality* (2nd edn), Harper & Row, New York.
- Maslow, A.H. (1962) Some basic propositions of a growth and self-actualization psychology. In A.W. Combs (ed.) *Perceiving, Behaving, Becoming*, ASCD Year Book, NEA, Washington, DC.
- Murray, E. (1972) Students' perceptions of self-actualising and non self-actualising teachers, *J. of Teacher Educ.*, Vol. 23, pp. 383-7.
- Omwake, K. (1954) The relation between acceptance of self and acceptance of others shown by three personality inventories, *J. Consult. Psychol.*, Vol. 18, no. 6, pp. 443-6.
- Osgood, C., Suci, g. and Tannenbaum, P. (1957) *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, Urbana, Ill.

- Perkins, H.V. (1958) Teacher's and peers' perception of children's self-concepts *Child Dev.*, Vol. 29. no. 2, pp. 203-20.
- Piers, E.V. and Harris, D. (1969) *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, Counsellor Recordings and Tests, Nashville, Tenn.
- Pratt, J. (1978) Perceived stress among teachers, *Educ. Rev.*, Vol. 30, no. 1, pp. 3-14.
- Purkey, W. (1970) *Self-concept and School Achievement*, Pretice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Rogers, C.R. (1951) *Client-Centered Therapy*, Houghton Mifflin, Boston, Mass.
- Roger, C.R. (1961) *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin, Boston, Mass.
- Rogers, C.R. (1967) *On Becoming a Person*, constable, London.
- Rogers, C.R. (1969) *Freedom to Learn. A View of What Education Might Become*, Merrill, Columbus, Ohio.
- Rogers, C.R. (1975) Empathy: an unappreciated way of being, *The Counselling Psychologist*, Vol. 5, no. 2, pp. 2-9.
- Resenthal, R. and Jacobson, L. (1968) Self-fulfilling prophecies in the classroom: teacher expectations as unintended determinants of pupils' intellectual competence. In M. Deutsch, I. Katz and A.C. Jenson (eds) *Social Class, Race and Psychological Development*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

- Rotter, J.B. (1954) *Social Learning and Clinical Psychology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Ouston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on children*, Paul Chapman, London.
- Schweinhart, L.J., Weikart, D.P. and Larner, M.B. (1986) Consequences of three pre-school curriculum models, *Early Child. Res. Quart.*, Vol. 1, no. 1, pp. 15-45.
- Seligman, M. (1991) *Learned Optimism*, Random House, London.
- Sharp, G. and Muller, D. (1978) The effects of lowering self-concept on associative learning, *J. Psych.*, Vol. 100, pp. 233-42.
- Shavelson, R.J. and Bolus, R. (1982) Self-concept: the interplay of theory and methods, *J. Ed. Psych.*, Vol. 74, no. 1, pp. 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. and Stanton, G.G. (1976) Self-concept: validation of construct interpretations, *Rev. Ed. Res.*, Vol. 46, pp. 407-41.
- Skinner, B.F. (1953) *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York.
- Smith, C.P. (ed.) (1969) *Achievement Related Motives in children*, Russell Sage Foundation, New York.
- Staines, J.W. (1958) Self picture as a factor in the classroom, *Brit. J. Psychol.*, Vol. 28, no. 2, pp. 97-111.

- Stevens, R. (ed.) (1995) *Understanding the Self*, Sage, London.
- Thomas, J.B. (1973) *Self-Concept in Psychology and Education*, NFER, slough.
- Thomas, J.B. (1980) *The Self in Education*, NFER, Slough.
- Travers, C.J. and Cooper, C.L. (1995) *Teachers under Pressure: Stress in the Teaching Profession*, Routledge, London.
- Trowbridge, N. (1973) Teacher self-concept and teaching style. In C. Chanan (ed.) *Towards a Science of Teaching*, NFER, Slough.
- Wattenburg, W.W. and Clifford, C. (1964) Relation of self-concept to beginning achievement in reading, *Child Dev.*, Vol. 35, pp. 461-7.
- West, C.R., Fish, J.A. and Stevens, J.A. (1980) General self-concept, self-concept of academic ability and school achievement, *Australian J. of Ed.*, Vol. 24, pp. 194-213.
- Wiseman, S. (1973) The educational obstacle race: factors that hinder pupil progress, *Educ. Res.*, vol. 15, pp. 87-93.
- Wylie, R. (1974) *The Self-Concept* (2nd edn), University of Nebraska Press, Lincoln, Nebr.

คณะผู้จัดทำ

ที่ปรึกษาโครงการแปลหนังสือเพื่อสนับสนุนการปฏิรูปการศึกษา

นายกมล สดประเสริฐ ประธานคณะกรรมการจัดทำหนังสือแปล

นายวิจิตร จันทรากุล ประธานคณะกรรมการจัดทำหนังสือแปลสาขา
การศึกษา

ผู้แปล นางสาวลัดดาวัลย์ สงกา

นางปวีณา เหมาะะทอง

นางสาวอารีย์ อัสวณภาพ

นางประภัสสร ชาลีไชย

นางแก้วใจ ก้างอนดา

นางนิภา ผ่องสุวรรณ

นางทัศนพร ประภัสสร

นางสังวาลย์ สาโยธา

นางเปี่ยมจิต เฟื่องศรี

นางยุวดี วงษ์ทน

นางสมพิศ แสงศิริรักษ์

นายอักรเดช กลั่นเขตต์การ

นางสาวสมอุษา พานิชผล

นายมงคล อุณีก

นางลักขณา คำตรง

นายเฉลิม มโนจันทร์

นางกาญจนา จิตต์สุพร

นางวันวิสา นิยมทรัพย์

นางสาวนิลวรรณ วิจักขณ์ศิลป์

นางสมทรง บัวลำไย

นางวราภรณ์ พ่วงศิริ

นางกฤษณา อินตะยะ

นางวันทนี ศรีวิชัย

นางปิยนิช วงศ์เทิดธรรม

ผู้ตรวจ

รองศาสตราจารย์หอมหวล ชื่นจิตร

บรรณาธิการที่ปรึกษา

นางสาวจินตนา ไบกาซูย์

นางสาวอุษณีย์ วัฒนพันธ์

บรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์หอมหวล ชื่นจิตร

ผู้ช่วยบรรณาธิการ

นางสาวอัศณา ผิวเกลี้ยง

ผู้พิมพ์แก้ไขต้นฉบับ

นางสาวนฤมล ตันสุวรรณดี

การเห็นคุณค่าตนเองเป็นพลังธรรมชาติที่เสริมสร้างศักยภาพ
ของคน จากผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า เด็กที่เห็นคุณค่าตนเองสูงจะ
ประสบผลสำเร็จด้านการศึกษา มีปัญหาทางพฤติกรรมน้อยกว่าเด็กที่
เห็นคุณค่าตนเองต่ำ

กิจกรรมและเทคนิควิธีที่ผู้เขียนเสนอแนะไว้ในหนังสือ
เสริมสร้างการรู้จักคุณค่าตน...ในห้องเรียน เล่มนี้ มีพื้นฐานมาจากผลการวิจัย
ที่ได้รับการทดสอบ และนำไปปฏิบัติแล้วทั้งสิ้น

เดนนิส ลอว์เรนซ์ เสนอแนะวิธีวางแผนโปรแกรมการเสริมสร้าง
การเห็นคุณค่าตนเองที่เป็นระบบ การนำโปรแกรมนี้ไปใช้ในการสอน
และนำเสนอวิธีปฏิบัติสำหรับครูผู้สอนในการรักษาการเห็นคุณค่า
ตนเอง กิจกรรมที่ช่วยให้ครูลดความกดดันก่อนที่จะสูญเสียการเห็น
คุณค่าตนเอง นับเป็นประโยชน์ทั้งต่อครูผู้สอนระดับประถมศึกษาและ
มัธยมศึกษา นักศึกษาฝึกหัดครู และเป็นแหล่งอ้างอิงสำหรับผู้ทำงาน
วิจัยด้านนี้