

## ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

### ความหมายของค่านิยม

โรเคิช (Rokeach, 1973) สุนทร โคมิน และสนิท สมัครการ (2522) ได้กล่าวถึง มโนทัศน์ของค่านิยมว่า ถูกนำมาใช้ศึกษาใน 2 แนวทางคือ ใช้ในแนวทางที่ถือว่า บุคคล "มีค่านิยม" (a person "has a value") และวัตถุ "มีคุณค่า" (an object "has value") ผู้ที่ศึกษาในแนวทางที่ถือว่า วัตถุ "มีคุณค่า" นั้น โดยมากมีแนวคิดที่ว่า วัตถุทุกอย่างมีคุณค่าจากทางบวกไปทางลบ มโนทัศน์ของค่านิยมตามแนวทางนี้จึงไม่มีคุณสมบัติอื่น หรือ ความหมายอื่นเหนือไปจากนี้ ส่วนผู้ที่ศึกษาค่านิยมในแนวทางที่ถือว่า "บุคคลมีค่านิยม" นั้น วิลเลียม (William, 1968 quoted in Rokeach, 1973) มีความเห็นว่าเป็นแนวทางที่มีประโยชน์ต่อสาขาวิชาต่าง ๆ ทางสังคมศาสตร์มากกว่า โดยมีแนวคิดที่ว่า ค่านิยมของบุคคล ทำหน้าที่เป็นเกณฑ์หรือมาตรฐานสำหรับประเมินสิ่งต่าง ๆ ค่านิยมในฐานะที่เป็นเกณฑ์ที่บุคคลมีอยู่นั้น มีแนวโน้มที่จะมีจำนวนน้อยกว่าวัตถุต่าง ๆ การจำแนก การวัด การแก้ปัญหาเชิงทฤษฎี และปัญหาด้านการวัด ค่านิยมจึงน่าจะทำได้ง่ายกว่า นอกจากนี้ถ้าค่านิยมของมนุษย์มีจำนวนน้อย และทุกคนต่างก็ยึดถือค่านิยมนั้น การศึกษาเปรียบเทียบค่านิยมระหว่างวัฒนธรรม จึงน่าจะทำได้ง่ายกว่าด้วย การศึกษาค่านิยมในทางสังคมศาสตร์จึงมักทำในแนวทางนี้

เกี่ยวกับความหมายของค่านิยมนี้ ชีระพร อูวรรณโณ (2533) ได้เสนอวิธีการศึกษาความหมายของค่านิยมให้มีลักษณะสร้างสรรค์ คือ หารัศมีรวมของนิยามที่มีผู้ให้ไว้ต่าง ๆ กัน แล้วนำมาจัดกลุ่มโดยวิธีนี้ได้เสนอกลุ่มความหมายของค่านิยมไว้ 4 แนวสรุปได้ดังนี้

#### 1. แนวคุณค่าในตัวของที่หมาย (intrinsic values) คำว่าที่หมาย (object) นี้

ชีระพร อูวรรณโณ (2533) อธิบายไว้ว่าเป็นที่หมายทางจิต (psychological objects) ซึ่งหมายถึงอะไรก็ตามที่ จิตของมนุษย์สามารถนึกถึงได้ เช่น บุคคล สถาบัน วัตถุ พฤติกรรม ฯลฯ มีหรือไม่มีตัวตนก็ได้ อาจเป็นทั้งสิ่งที่สามารถพิสูจนได้หรือพิสูจนไม่ได้ด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ แต่ต้องเป็นสิ่งที่เมื่อนำมากล่าวถึงแล้วทุกคนสามารถเข้าใจได้ตรงกัน ส่วนความหมายของค่านิยม ตามแนวทางนี้หมายถึงคุณสมบัติที่อยู่ในตัวของที่หมายนั้น ๆ

แนวทางนี้จึงคล้ายคลึงกับแนวทางที่ถือว่า วัตถุ "มีคุณค่า" ตามแนวคิดของ โรคิช (Rokeach, 1973) ที่กล่าวมาแล้วในตอนต้น ส่วนอีก 3 แนวนั้น ชีระพร อุวรรณโณ (2533) กล่าวว่า อาจเรียกว่า แนวคุณค่านอกตัวที่หมาย (extrinsic values) เป็นคุณค่าที่บุคคลใส่ให้กับที่หมาย

2. แนวชอบอะไร (What is preferred หรือ What is desired) เป็นการศึกษาค่านิยมของคนกลุ่มหนึ่งว่าชอบอะไรมากกว่าอะไร และสิ่งที่ชอบนั้นไม่จำเป็นจะต้องเป็นสิ่งที่ควรชอบด้วย ดังเช่น ค่านิยมตามแนวคิดของ ฟินิกซ์ (Phenix, 1960) ที่หมายถึง ความชอบ หรือความสามารถในการแยกแยะความแตกต่างระหว่างความชอบกับความไม่ชอบได้โดยการประเมินของบุคคล หรือตามแนวคิดของ กิ้นส์เบิร์ก (Ginzberg, 1966) ที่ถือว่าค่านิยมเป็นองค์ประกอบหนึ่งในระบบความชอบของบุคคล นอกเหนือความต้องการ และเป้าหมาย ระบบความชอบของบุคคลนี้จะมีอิทธิพลต่อการตัดสินใจเลือกทำหรือไม่ทำสิ่งใด ๆ ของบุคคล

3. แนวควรชอบอะไร (What is preferable หรือ What ought to be desired หรือ What is desirable) การศึกษาค่านิยมตามแนวนี้มีข้อกำหนดเพิ่มเติมว่า สิ่งนั้นจะต้องเป็นสิ่งที่ควรชอบด้วย เป็นแนวทางที่มีความใกล้เคียงกับเรื่องของจริยธรรม แต่มีความแตกต่างในแง่ที่ว่าจริยธรรมมุ่งเน้นที่ความดี ความถูกต้อง และควรแก่การปฏิบัติ ส่วนค่านิยมไม่ได้จำกัดเฉพาะการปฏิบัติ หรือเฉพาะสิ่งที่ดี หรือถูกต้องเท่านั้น ความหมายของค่านิยมตามแนวนี้ได้แก่ แนวคิดของสกอต (Scott, 1965) ที่ถือว่าค่านิยมเป็นมโนทัศน์พื้นฐานในการเลือกของบุคคลซึ่งจะใช้ในการประเมิน ความดี หรือความเลว ความถูกต้องหรือความผิด ที่เกิดจากการสังเกตได้ตรงหรือแนวคิดของ คิลแพทริค (Kilpatrick, 1966) ที่เห็นว่าค่านิยมเป็นความต้องการของบุคคลที่ได้รับการประเมินอย่างรอบคอบ และเห็นว่ามีความควรแก่การเลือกไว้เป็นคุณสมบัติของตน เช่นเดียวกับคลักคอน (Kluckhohn, 1965) ที่กล่าวว่าค่านิยมไม่ได้เป็นเพียงความต้องการเท่านั้น แต่ยังเป็นความรู้สึกว่าความต้องการนั้นเป็นสิ่งที่ถูกต้อง และพึงปรารถนาสำหรับตนและผู้อื่น

4. แนวผสมระหว่างชอบอะไรและควรชอบอะไร ผู้ที่ศึกษาค่านิยมตามแนวทางนี้ ได้แก่ โรคิช (Rokeach, 1973) ที่ให้ความหมายของค่านิยมว่า หมายถึง ความเชื่อของมนุษย์เกี่ยวกับสิ่งที่ควรทำ ควรห้าม ทั้งด้านแนวปฏิบัติและจุดหมายปลายทางของชีวิต (Ball-Rokeach and others, 1984; ชีระพร อุวรรณโณ, 2533) และค่านิยมนี้จัดเรียงกันเป็นลำดับก่อนหลังอยู่ในระบบความเชื่อของมนุษย์ตามระดับความชอบหรือระดับการให้ความสำคัญของค่านิยมใด ๆ ในแต่ละบุคคล

การศึกษาค่านิยมหรือยึดความหมายในแนวคุณค่านอกตัวที่หมายนี้คล้ายคลึงกับแนวทางที่ว่าบุคคล "มีค่านิยม" ตามแนวคิดของโรคิช (Rokeach, 1973) ที่ได้กล่าวมาแล้วในตอนต้นแต่ได้จำแนกรายละเอียดไว้มากกว่า โดยสรุปแล้วค่านิยมจึง หมายถึง คุณค่าที่อยู่ในตัวของที่หมายต่าง ๆ กับคุณค่าที่มนุษย์ให้แก่ที่หมายต่าง ๆ โดยใช้ความคิด ความเชื่อของตนเป็นเกณฑ์ในการตัดสินใจว่าตนชอบอะไร หรือตนควรชอบอะไร หรือผสมผสานระหว่างการชอบของตนกับสิ่งที่ตนควรชอบ ความหมายของค่านิยมจึงแตกต่างกันไปตามแนวคิดพื้นฐานทางทฤษฎีที่แต่ละบุคคลนำมาเป็นกรอบในการศึกษา

## ความแตกต่างระหว่างค่านิยมกับค่าศัพท์อื่นที่เกี่ยวข้อง

สมิท (Smith, 1969 quoted in Rokeach, 1973) สุนทรีย์ โคมิทิน และ สนิท สมัครการ (2522) ได้กล่าวถึงความแตกต่างของค่านิยมกับคำอื่น ๆ เช่น เจตคติ (attitude) บรรทัดฐานทางสังคม (social norm) ความต้องการ (need) ลักษณะอาการ (trait) ความสนใจ (interest) และโลกทัศน์ค่านิยม (value-orientation) สรุปได้ดังนี้

1. ค่านิยมกับเจตคติ มีความแตกต่างกันในหลายประการ คือ ประการแรก ค่านิยมหนึ่ง ๆ เป็นความเชื่อเดียว แต่เจตคติ เป็นที่รวมของหลายความเชื่อที่มีต่อที่หมายหนึ่ง หรือ สถานการณ์หนึ่ง โดยเฉพาะ ประการที่ 2 ค่านิยมแสดงออกได้ต่อทั้งที่หมายและสถานการณ์หลาย ๆ อย่างในขณะเดียวกัน ส่วนเจตคติเป็นความรู้ลึกที่มีต่อที่หมายหนึ่งหรือสถานการณ์หนึ่งโดยเฉพาะ ความแตกต่างระหว่างค่านิยมกับเจตคติประการที่ 3 คือ ค่านิยมเป็นมาตรฐานสำหรับปฏิบัติ ส่วนเจตคติไม่ใช่มาตรฐาน แต่เจตคติทั้งหลายต่อที่หมายหรือสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ประเมินออกมาเป็นความพอใจหรือไม่พอใจ อาจมาจากรากฐานของค่านิยมได้ ในประเด็นนี้ ชีระพร อุวรรณโณ (2535) กล่าวไว้ สรุปได้ว่า ค่านิยมนั้นมักจะเป็นเรื่องที่มุ่งเน้นเกี่ยวกับการเป็นแนวทางในการดำเนินชีวิต ขณะที่เจตคติอาจเป็นได้ตั้งแต่เรื่องที่ไม่มีความสำคัญ และอาจไม่เกี่ยวข้อง กับแนวทางการดำเนินชีวิตของบุคคลเลยก็ได้ ประการที่ 4 แต่ละบุคคลมีจำนวนเจตคติมากกว่าจำนวนค่านิยม กล่าวคือ เจตคติมีจำนวนเท่ากับที่หมายหรือสถานการณ์ต่าง ๆ ที่บุคคลได้ประสบขณะที่ค่านิยมมีจำนวนเท่ากับความเชื่อที่บุคคลได้เรียนรู้มาเกี่ยวกับวิถีปฏิบัติ กับจุดหมายปลายทางของชีวิตที่น่าปรารถนา ประการที่ 5 ค่านิยมเป็นแกนกลางของบุคคลิกภาพ และระบบความระลึกู้ มากกว่าเจตคติ ค่านิยมจึงเป็นตัวกำหนดทั้งเจตคติและพฤติกรรม ทั้ง อัลพอร์ต วัตสัน และ วูดดรัฟ (Allport, 1961; Watson, 1966; and Woodruff, 1942 quoted in Rokeach, 1973) ยอมรับประเด็นนี้ โดยถือว่าเจตคติขึ้นอยู่กับค่านิยมทางสังคมที่มีอยู่ก่อนแล้วเป็นการแสดงออกของค่านิยม และเป็นหน้าที่ของค่านิยม ตามลำดับ โฉม่งของคุณสมบัติความเป็นเครื่องมือในที่หมายของเจตคติบางเจตคติเป็นเครื่องมือที่จะนำไปสู่การบรรลุค่านิยม บางค่านิยมอย่างไรก็ตาม สุนทรีย์ โคมิทิน และ สนิท สมัครการ (2522) กล่าวเกี่ยวกับเรื่องนี้ไว้ว่า การเปลี่ยนค่านิยมจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางเจตคติที่เกี่ยวข้องด้วยมากมาย ขณะที่การเปลี่ยนแปลงเจตคติไม่จำเป็นต้องกระทบกระเทือนค่านิยม นอกจากนี้ออสโตรมและบร็อก (Ostrom and Brook, 1969) เอ็ดเวิร์ดและออสโตรม (Edwards and Ostrom, 1969) กล่าวถึงการเชื่อมโยงเจตคติ บางเจตคติ กับค่านิยมที่มีความสำคัญมากกว่า ที่จะช่วยทำให้เพิ่มแรงต่อต้านการเปลี่ยนแปลงมากกว่าเชื่อมโยงกับค่านิยมที่มีความสำคัญน้อยกว่า ความแตกต่างประการที่ 6 ค่านิยมเป็นโน้ตทัศน์ที่มีพลังมากกว่าเจตคติ ชีระพร อุวรรณโณ (2533) กล่าวในประเด็นนี้สรุปได้ว่า บุคคลิกภาพเป็นการจัดระบบของความเชื่อ เจตคติ และค่านิยม ทุกส่วนมีความสัมพันธ์กัน เมื่อเกิดการเปลี่ยนแปลงที่ส่วนใด ก็จะเกิดผลกระทบต่อนอื่น

ด้วย ถ้าส่วนที่มีการเปลี่ยนแปลงมีความเป็นแกนกลางมากเท่าใด ก็ยิ่งจะส่งต่อส่วนอื่น ๆ มากยิ่งขึ้น ดังนั้น การที่ค่านิยมเป็นแก่นที่มั่นคงที่มีพลวัตมากกว่าเจตคติ จึงน่าจะหมายถึงการส่งผลกระทบต่อส่วนอื่น ๆ มากกว่า เพราะค่านิยมเป็นแกนกลางของบุคคลิกภาพมากกว่านั่นเอง นอกจากนี้ค่านิยมยังมีความสัมพันธ์โดยตรงกับแรงจูงใจให้บุคคลแสดงพฤติกรรม ขณะที่เจตคติไม่ได้เป็นปัจจัยนำขึ้นพื้นฐานของพฤติกรรม แต่มีความสำคัญเป็นที่สองรองจากลักษณะส่วนบุคคล และวูดรอฟ (Woodruf, 1942 quoted in Rokeach, 1973) ยังถือว่าถ้าเจตคติมีส่วนเป็นแรงจูงใจ ก็อาจจะเป็นเพราะว่าที่หมาย หรือ สถานการณ์ของเจตคติเป็นวิถีทางที่สนับสนุนหรือขัดขวางการบรรลุค่านิยมนั่นเอง

นอกเหนือจากความแตกต่างทั้ง 7 ประการนี้ สุรวรงค์ โค้วตระกูล (2533) ยังเห็นว่า ค่านิยมและเจตคติแตกต่างกันในแง่ที่ค่านิยมเปลี่ยนแปลงได้ยากกว่าเจตคติ

2. ค่านิยมกับบรรทัดฐานทางสังคม มีความแตกต่างกัน คือ ประการแรก ค่านิยมเป็นทั้งจุดหมายปลายทางของชีวิต และพฤติกรรมวิถีปฏิบัติ แต่บรรทัดฐานเป็นเพียงพฤติกรรมวิถีปฏิบัติเท่านั้น ประการที่ 2 ค่านิยมเป็นสิ่งที่อยู่นอกเหนือสถานการณ์เฉพาะต่าง ๆ ขณะที่บรรทัดฐานทางสังคมเป็นข้อกำหนดหรือข้อกำหนดที่สังคมกำหนดไว้ว่าในสถานการณ์เฉพาะหนึ่ง ๆ จะต้องปฏิบัติตนอย่างไร ประการที่ 3 ค่านิยมมีลักษณะเป็นส่วนตัวและเป็นเรื่องภายในตัวบุคคลมากกว่า ส่วนบรรทัดฐานทางสังคมเป็นเรื่องที่ได้รับความรับรองโดยทั่วไปและอยู่นอกตัวบุคคล

3. ค่านิยมกับความต้องการ มีความแตกต่างกันคือ ค่านิยมเป็นความต้องการที่แปลงรูปออกมาเป็นสัญลักษณ์ทางการรู้คิดที่มนุษย์สามารถระลึกไว้ได้ โดยที่สัตว์ทำไม่ได้ และค่านิยมยังได้รับอิทธิพลจากสังคม ในขณะที่สถาบันทางสังคมต่าง ๆ ได้ถ่ายทอดสิ่งที่สังคมเห็นว่าดี เป็นสิ่งที่น่าปรารถนาให้แก่บุคคล และค่านิยมยังเป็นแรงจูงใจหรือแรงผลักดันของแต่ละบุคคลให้แสดงออกมาในรูปที่สังคมยอมรับได้ ส่วนความต้องการไม่มีลักษณะเหล่านี้ ตัวอย่างเช่น ความต้องการทางเพศ ซึ่งเป็นสิ่งที่มีการอบของกฎเกณฑ์ทางสังคมควบคุมไว้ได้แปลงรูปมาเป็นค่านิยมของความรัก ความสนิทสนม เป็นต้น

4. ค่านิยมกับลักษณะอาการ ลักษณะอาการเป็นลักษณะบุคลิกภาพซึ่งมีลักษณะคงที่ไม่ยืดหยุ่น ไม่เปลี่ยนแปลงไปตามสภาพการณ์ที่ต่างกัน ส่วนค่านิยมนั้นยังมีการเปลี่ยนแปลงได้

5. ค่านิยมกับความสนใจ มีความแตกต่างกันที่ ค่านิยมมีจำนวนน้อยกว่าความสนใจ และสามารถจัดเข้าเป็นระบบค่านิยม ซึ่งใช้เป็นแบบแผนสำหรับการกระทำ การตัดสินใจ หรือแก้ปัญหา ความขัดแย้งได้ ส่วนความสนใจนั้น เป็นการแสดงออกในแง่มุมหนึ่งของค่านิยม แต่ความสนใจของมนุษย์มีจำนวนมากกว่าและไม่ได้จัดกลุ่มเข้าเป็นระบบ อีกทั้งไม่ได้เป็นมาตรฐานสำหรับการปฏิบัติ

6. ค่านิยมกับโลกทัศน์ค่านิยม คำว่าโลกทัศน์ค่านิยมนี้ คลักคอนและสตอร์ทเบค (Kluckhohn and Strodtbeck, 1961 quoted in Rokeach, 1973) เป็นผู้ใช้คำนี้โดย หมายถึง ผลของแบบแผนการจัดลำดับตำแหน่งความเชื่อภายใต้แต่ละมิติ 5 มิติ คือ ธรรมชาติของมนุษย์ดีหรือชั่ว มนุษย์ยอมจำนนหรือเข้ากันได้ดี หรือมีอำนาจเหนือธรรมชาติ แนวคิดเรื่องเวลาในอดีต ปัจจุบันหรืออนาคต

ความคิดเกี่ยวกับตนเองและการกระทำของตน ความสัมพันธ์กับผู้อื่น การจัดลำดับนี้ไม่สามารถนำมาเปรียบเทียบกันได้ ผู้ใดจัดความเชื่อเข้าไว้ในกลุ่มใดก็ถือว่าบุคคลนั้นมีความเชื่อเช่นนั้น ไม่ได้หมายถึงว่าบุคคลมีค่านิยมนั้นด้วย ส่วนค่านิยมเป็นการเรียงลำดับความเชื่อเกี่ยวกับจุดหมายปลายทางของชีวิตและความเชื่อเกี่ยวกับวิถีปฏิบัติ ซึ่งสามารถนำมาเปรียบเทียบกันได้

นอกจากนี้ยังมีคำอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง ดังเช่นที่ ชาดูชัย อินทรประวัติ (2533)

พนัส ทันทาคินทร์ (2527) และสุรางค์ โค้วตระกูล (2533) เสนอไว้ คือ ความรู้สึก (feeling) ความคิดเห็น (opinion) อุดมการณ์ (Ideology) ศีลธรรม จริยธรรม (moral) และคุณธรรม (virtues) ซึ่งจะได้กล่าวถึงต่อไป

7. ค่านิยมกับความรู้สึก ชาดูชัย อินทรประวัติ (2533) กล่าวถึงความรู้สึกไว้ว่าเป็นแนวความคิดความเชื่อที่ไม่ได้ตั้งอยู่บนเหตุผลทั้งหมด อาจมีอารมณ์เข้ามาเกี่ยวข้องด้วย ทำให้มีการเปลี่ยนแปลงได้ง่าย ความรู้สึกอาจส่งผลต่อพฤติกรรมแต่ไม่ได้เป็นแบบแผนของพฤติกรรม คืออาจไม่ได้นำแสดงพฤติกรรมออกมาเช่นเดียวกันทุกครั้ง คนที่เก็บความรู้สึกเก่ง อาจไม่แสดงพฤติกรรมใด ๆ ออกมาก็ได้ ส่วนค่านิยมนั้นเปลี่ยนแปลงได้ยากกว่าความรู้สึก และเป็นแบบแผนของพฤติกรรม ผู้ที่มีค่านิยมใดก็มักแสดงพฤติกรรมตามแนวทางของค่านิยมนั้น

8. ค่านิยมกับความคิดเห็น ชาดูชัย อินทรประวัติ (2533) กล่าวถึงความคิดเห็นว่าเป็นความเชื่อของบุคคลที่ผ่านการไตร่ตรองมาแล้วระดับหนึ่ง อาจถูกต้องหรือไม่ถูกต้องก็ได้ ความคิดเห็นนี้สามารถเปลี่ยนแปลงได้เมื่อบุคคลได้รับข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ ที่แตกต่างไปจากเดิม ความคิดเห็นอาจมีผลต่อพฤติกรรมได้ แต่ต้องขึ้นกับโอกาสและเงื่อนไขทางสังคมด้วย ส่วน โรคิช (Rokeach, 1973) เห็นว่าความคิดเห็นเป็นคำพูดแสดงความเชื่อ เจตคติ หรือค่านิยมความคิดเห็นจึงเป็นพฤติกรรมอย่างหนึ่งที่แสดงให้เห็นจุดยืนของค่านิยมได้ แตกต่างจากค่านิยมคือ ค่านิยมเปลี่ยนแปลงได้ยากกว่าความคิดเห็น มีผลต่อพฤติกรรมในลักษณะที่เป็นแบบแผนการกระทำของบุคคล ไม่ได้ขึ้นกับโอกาสและเงื่อนไขทางสังคมมากเท่ากับความคิดเห็น

9. ค่านิยมกับอุดมการณ์ พนัส ทันทาคินทร์ (2527) กล่าวถึง อุดมการณ์ไว้ว่า หมายถึงระบบความคิดที่ทำให้บุคคลเชื่อว่าสภาวะการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งเป็นสิ่งที่ดีเลิศ พร้อมกับชักจูงให้ผู้อื่นเห็นชอบและกระทำการต่าง ๆ หรือละเว้นการกระทำต่าง ๆ เพื่อสร้างหรือทำลายสภาวะการณ์นั้น ความคิดต่าง ๆ ไม่สามารถพัฒนาเป็นอุดมการณ์ได้ทุกความคิด ความคิดใดจะเป็นอุดมการณ์ได้นั้น ต้องได้รับการยกย่องร่วมกันโดยกลุ่มชนในสังคม และต้องเป็นเรื่องที่มีความสำคัญที่จะทำให้ผู้คนบังเกิดคามศรัทธาจนสามารถเป็นเครื่องยึดเหนี่ยวผู้คนเข้าไว้ด้วยกันได้ แตกต่างจากค่านิยมตรงที่ ค่านิยมนั้นแม้จะเป็นเรื่องที่สำคัญหรือเกี่ยวกับการดำเนินชีวิต แต่ไม่จำเป็นต้องดีหรือถูกต้องเสมอไป และค่านิยมไม่จำเป็นต้องเป็นสิ่งที่ได้รับการยกย่องร่วมกันในสังคม รวมทั้งอาจไม่ใช่สิ่งสำคัญในแง่ช่วยยึดเหนี่ยวผู้คนให้เป็นอันหนึ่งอันเดียวกันก็ได้ ค่านิยมเป็นเรื่องของแต่ละบุคคลมากกว่า

10. คำนิยามกับศีลธรรม จริยธรรม ชาญชัย อินทรประวัติ (2533) กล่าวถึงคำว่า ศีลธรรมกับจริยธรรมว่า มาจากคำในภาษาอังกฤษว่า morality ทั้งคู่ และมีความเห็นที่ว่าทั้ง 2 คำนี้มีความหมายใกล้เคียงกันมาก ดังเช่นที่ กัมพล สิริมุนี (2621) ได้กล่าวถึงคำว่าศีลธรรมว่าเป็นแนวทางของการดำเนินชีวิต เป็นแนวทางที่ส่งเสริมกล่อมเกลาตนเองตามเหตุผล หรือ บังคับตนเองในกลุ่มของสังคมนั้น เมื่อพิจารณาตามหลักทฤษฎีศาสนาจะเห็นว่า ศีล หมายถึงข้อห้าม ธรรม หมายถึงข้อควรปฏิบัติ เมื่อรวมเป็นศีลธรรม จึงหมายถึงทั้งข้อห้ามและข้อควรปฏิบัติในการดำเนินชีวิต ส่วนคำว่าจริยธรรมนั้น ชีระพร อุวรรณโณ (2632) กล่าวไว้ว่า มีผู้ให้นิยามไว้มากมาย และได้จัดกลุ่มความหมายไว้ 3 กลุ่มคือ กลุ่มที่เห็นว่าจริยธรรมเป็นเรื่องของหลักการ กฎเกณฑ์ มาตรฐาน และแนวทางในการประพฤติปฏิบัติต่อเพื่อนมนุษย์และสิ่งแวดล้อม กลุ่มที่เห็นว่าจริยธรรมเป็นเรื่องของการประพฤติ การปฏิบัติ และการกระทำต่อเพื่อนมนุษย์และสิ่งแวดล้อมอีกกลุ่มหนึ่งเป็นกลุ่มที่ผสมผสานแนวคิดของ 2 กลุ่มแรก พร้อมกันนี้ได้ให้ความหมายของจริยธรรมไว้ว่า หมายถึง ระบบของกฎเกณฑ์ที่ใช้จำแนกการกระทำดีจากการกระทำชั่ว การกระทำถูกจาก การกระทำผิด และการกระทำที่ควรจากไม่ควร ทั้งยังมีความเห็นว่าจริยธรรมยังเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับศีลธรรม กฎหมาย และจารีตประเพณี โดยสรุปแล้วศีลธรรม จริยธรรม จึงมีความหมายคล้ายคลึงกัน คือ เป็นทั้งหลักเกณฑ์ แนวปฏิบัติและการประพฤติของบุคคลในสังคม โดยมุ่งเน้นที่ความดี ความถูกต้อง และการควรไม่ควร เมื่อเทียบกับคำนิยามแล้วจึงต่างกันว่า คำนิยามไม่ได้จำกัดกรอบอยู่ที่ความดี ความถูกต้องเท่านั้น คำนิยามอาจ ไม่ใช่เรื่องที่เกี่ยวข้องกับความดี ความถูกต้องก็ได้ เช่น คำนิยามที่เกี่ยวกับการเป็นตัวของตัวเอง การเชื่อมั่นในตนเองหรือคำนิยาม ในเรื่องการมีการศึกษาสูง เป็นต้น

11. คำนิยามกับคุณธรรม ชาญชัย อินทรประวัติ (2533) ได้กล่าวถึงคุณธรรมไว้ว่า หมายถึงสภาพคุณความดีของจริยธรรมในระดับสูง กล่าวคือ ไม่ได้หมายความเพียงการไม่เบียดเบียนผู้อื่นหรือไม่สร้างความเดือดร้อนให้แก่ผู้อื่นเท่านั้น แต่ยังรวมถึงการคิดช่วยเหลือผู้อื่นให้พ้นจากความเดือดร้อนอีกด้วย ดังนั้นเมื่อนำมาเทียบกับคำนิยามจึงมีความแตกต่างกัน ในแง่มุ่งเน้นกับความแตกต่างระหว่างคำนิยามกับศีลธรรม จริยธรรม ดังที่กล่าวมาแล้ว

## ทฤษฎีพฤติกรรมตามแผน

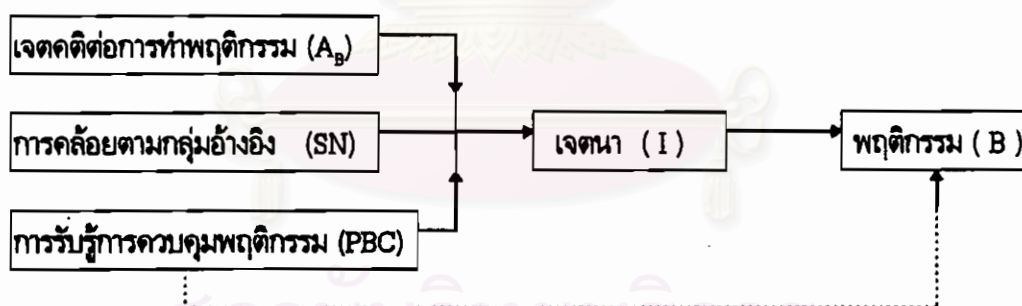
ทฤษฎีนี้พัฒนามาจากทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล (A Theory of Reasoned Action) ซึ่งมีชื่อสมมุติของทฤษฎี 2 ข้อคือ

1. มนุษย์เป็นผู้มีเหตุผล และใช้ข้อมูลข่าวสารที่ตนมีอย่างเป็นระบบ
2. มนุษย์มีการพิจารณาถึงผลของการกระทำของตนก่อนที่จะตัดสินใจกระทำ หรือ

ไม่กระทำพฤติกรรม (Ajzen and Fishbein, 1980; ซีระพร อุวรรณโน, 2535)

ต่อมาไอเซ็น ซึ่งเป็นผู้ร่วมพัฒนาทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผลมาก่อน ได้แยกตัวออกมาพัฒนาทฤษฎีพฤติกรรมตามแผนขึ้น และได้เริ่มเสนอทฤษฎีนี้ในปี ค.ศ.1985 ทฤษฎีนี้มีโครงสร้างพื้นฐาน แสดงในแผนภูมิที่ 1

แผนภูมิที่ 1 โครงสร้างพื้นฐานของทฤษฎีพฤติกรรมตามแผน ( Ajzen and Madden, 1986; Ajzen, 1991 ; ซีระพร อุวรรณโน,2535)



สาระสำคัญของทฤษฎีนี้คล้ายคลึงกับทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล ที่ถือว่าปัจจัยหลักในการกำหนดพฤติกรรมของบุคคลคือ เจตนาเชิงพฤติกรรม (behavioral intention) เรียกสั้นๆ ว่า เจตนา หรือ I ซึ่งหมายถึง ความเป็นไปได้ที่บุคคลจะทำพฤติกรรมหนึ่ง ๆ เจตนามีอิทธิพลต่อพฤติกรรมในแง่ที่ชี้บ่งว่า บุคคลมีความตั้งใจหรือพยายามมากน้อยเพียงใดที่จะกระทำพฤติกรรมเป้าหมาย ยิ่งมีความตั้งใจหรือพยายามมากก็จะมีความเป็นไปได้มากที่บุคคลจะแสดงพฤติกรรมนั้น แต่พฤติกรรมนั้นจะต้องเป็นพฤติกรรมที่บุคคลสามารถเลือกที่จะทำได้อย่างเสรี และอยู่ภายใต้การควบคุมของจิตใจ เช่น การเลือกตั้งสมาชิกสภาผู้แทนราษฎร บุคคลสามารถเลือกได้ตามใจตนเอง ซึ่งแตกต่างจากการจาม หรือการลดความดันโลหิตที่เป็นพฤติกรรมที่บุคคลไม่สามารถควบคุมได้ (Ajzen, 1991; ซีระพร อุวรรณโน, 2535)

เจตนาเชิงพฤติกรรมได้รับอิทธิพลจากตัวแปร 3 ตัว ซึ่งไอเซ็น (Ajzen, 1991)

ธีระพร อูวรรณโณ (2535) กล่าวถึงตัวแปรเหล่านั้นว่าประกอบด้วย

1. เจตคติต่อพฤติกรรม (attitude toward a behavior) หรือเขียนย่อว่า A ซึ่งหมายถึง การประเมินทางบวก-ลบ ของบุคคลต่อการกระทำนั้น ๆ เจตคติต่อพฤติกรรมหนึ่ง ๆ ของบุคคลได้รับอิทธิพล มาจากความเชื่อเกี่ยวกับผลของการกระทำ (behavioral belief) ของบุคคลนั้น หรือเขียนย่อว่า b กับการประเมินผลของการกระทำ (evaluation of consequences) ของบุคคลนั้น หรือเขียนย่อว่า e โดยถือว่าเจตคติต่อพฤติกรรมนี้ถูกกำหนดขึ้นจากผลรวมของผลคูณระหว่าง ความเชื่อเกี่ยวกับผลของ การกระทำ กับ การประเมินผลของการกระทำ เขียนเป็นสมการได้ว่า

$$A_B = \sum [b_i e_i] \dots\dots\dots (1)$$

เมื่อ i คือจำนวนความเชื่อเกี่ยวกับผลกรรม

2. การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (subjective norm) หรือเขียนย่อว่า SN ซึ่งหมายถึงการรับรู้ ของบุคคลว่าคนอื่น ๆ ที่มีความสำคัญสำหรับตนต้องการหรือไม่ต้องการให้ตนทำพฤติกรรมนั้น การคล้อยตาม กลุ่มอ้างอิงของบุคคลได้รับอิทธิพลมาจาก ความเชื่อเกี่ยวกับทัศนะของกลุ่มอ้างอิงต่อการกระทำของตน (normative belief) หรือเขียนย่อว่า NB กับ แรงจูงใจที่จะคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (motivation to comply) หรือเขียนย่อว่า MC โดยถือว่า การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงนี้ถูกกำหนดขึ้นจาก ผลรวมของผลคูณ ระหว่าง ความเชื่อเกี่ยวกับทัศนะของกลุ่มอ้างอิงต่อการกระทำของตน กับ แรงจูงใจที่จะคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง ความเชื่อเกี่ยวกับทัศนะของกลุ่มอ้างอิงต่อการกระทำของตน (หรือ NB) หมายถึง ความเชื่อที่ว่าแหล่งอ้างอิงหนึ่ง ๆ ประสงค์จะให้ตนทำหรือไม่ทำพฤติกรรมนั้นเพียงใด

แหล่งอ้างอิงหมายถึง บุคคลหรือ กลุ่มคนที่มีความสำคัญต่อบุคคลผู้นั้น เช่น พ่อ แม่ คู่สมรส หรืออาจารย์

แรงจูงใจที่จะคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (หรือ MC) หมายถึง การรับรู้ของบุคคลว่าตน ต้องการทำตามแหล่งอ้างอิงแต่ละแหล่งต้องการให้ตนทำเพียงไร

เขียนเป็นสมการได้ว่า

$$SN = \sum [NB_j MC_j] \dots\dots\dots (2)$$

เมื่อ j คือจำนวนแหล่งอ้างอิง

3. การรับรู้การควบคุมพฤติกรรม (perceived behavioral control) หรือ เขียนย่อว่า PBC ซึ่งหมายถึง การรับรู้ของบุคคลว่าเป็นการยากหรือง่ายที่จะทำพฤติกรรมนั้น ๆ การรับรู้การควบคุม พฤติกรรมของบุคคลได้รับอิทธิพลจาก ความเชื่อเกี่ยวกับการควบคุม (control beliefs) หรือเขียนย่อว่า c กับ การรับรู้การควบคุม (perceived power) หรือเขียนย่อว่า p โดยถือว่า การรับรู้การควบคุมพฤติกรรมนี้ ถูกกำหนดขึ้นจาก ผลรวมของผลคูณระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับการควบคุม กับ การรับรู้การควบคุม



การรับรู้การควบคุม (หรือ p) หมายถึง การรับรู้ว่าจะจัดการควบคุมบางอย่างสามารถเอื้อหรือขัดขวางการแสดงพฤติกรรมได้

ความเชื่อเกี่ยวกับการควบคุม (หรือ c) หมายถึง ความเชื่อที่ว่าโอกาสที่จะเกิดปัจจัยควบคุมบางอย่างนั้น มีความเป็นไปได้หรือเป็นไปไม่ได้ มีมากหรือมีน้อย

เขียนเป็นสมการได้ว่า

$$PBC = \sum |C_k P_k| \dots\dots\dots (3)$$

เมื่อ k คือจำนวนปัจจัยควบคุม

ในประเด็นของความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ นั้น บางกรณีจะตัดสินใจพฤติกรรมกับการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง อาจไม่มีความสอดคล้องกัน กล่าวคือบุคคลอาจมีเจตคติในทางบวก ต่อพฤติกรรมหนึ่ง แต่เชื่อว่าคนที่มีความสำคัญสำหรับตนคิดว่าตนไม่ควรทำพฤติกรรมนั้น หรือในทางกลับกัน บุคคลอาจมีเจตคติทางลบต่อพฤติกรรมนั้น แต่เชื่อว่าคนที่มีความสำคัญสำหรับตนคิดว่าตนควรทำพฤติกรรมนั้น กรณีเช่นนี้ออเชินและฟิชไบน์ (Ajzen and Fishbein, 1980) อธิบายว่าบุคคลจะให้น้ำหนักหรือให้ความสำคัญกับเจตคติต่อพฤติกรรม หรือการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง ตัวแปรใดตัวแปรหนึ่งมากกว่าอีกตัวหนึ่ง โดยการให้น้ำหนักหรือให้ความสำคัญนี้จะผันแปรไปในแต่ละพฤติกรรมและในแต่ละบุคคล

ในส่วนของการรับรู้การควบคุมพฤติกรรมนั้น ก็มีความสัมพันธ์กับเจตคติต่อพฤติกรรม และการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง ในลักษณะเช่นเดียวกันนี้ และในแต่ละบุคคลก็จะให้น้ำหนักหรือให้ความสำคัญกับตัวแปรทั้ง 3 นี้ แตกต่างกันไปในแต่ละพฤติกรรม ผลรวมขั้นสุดท้ายหลังจากการให้น้ำหนักหรือให้ความสำคัญแล้ว จึงจะเป็นตัวกำหนดเจตนาเชิงพฤติกรรม และจะส่งผลต่อพฤติกรรมของบุคคลในลำดับต่อมา นอกจากนี้โอเชิน (Ajzen, 1991) ยังเห็นว่าบางกรณีเฉพาะตัวแปรการรับรู้การควบคุมพฤติกรรมก็อาจส่งผลต่อพฤติกรรมได้โดยตรงโดยไม่ผ่านเจตนาเชิงพฤติกรรมก็ได้ แต่ต้องขึ้นอยู่กับลักษณะของข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่บุคคลได้รับ หากบุคคลมีข้อมูลดังกล่าวน้อย หรือปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมมีการเปลี่ยนแปลง หรือมีบางสิ่งที่ไม่คุ้นเคยเพิ่มเข้ามาในสถานการณ์ ภายใต้เงื่อนไขเช่นนี้ การรับรู้การควบคุมพฤติกรรมอาจส่งผลต่อพฤติกรรมได้น้อย หรือมีความคลาดเคลื่อนจากความเป็นจริงได้มาก ถ้าเป็นไปในทางตรงกันข้าม การรับรู้การควบคุมพฤติกรรมก็จะส่งผลต่อพฤติกรรมได้มาก และสอดคล้องกับความเป็นจริงมากขึ้น

สำหรับตัวแปรอื่น ๆ นอกเหนือจากนี้ถือว่าเป็นตัวแปรภายนอก เช่น ตัวแปรชีวสังคม ได้แก่ อายุ เพศ อาชีพ ศาสนา เป็นต้น ตัวแปรเจตคติต่อเป้าหมายอื่นที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรม นั้น ๆ ได้แก่ เจตคติต่อบุคคล เจตคติต่อสถาบัน เป็นต้น ตัวแปรบุคลิกภาพ ได้แก่ ลักษณะบุคลิกภาพต่าง ๆ การเก็บตัวเปิดเผย เป็นต้น ตัวแปรภายนอกต่าง ๆ นี้จะมีผลต่อพฤติกรรมโดยผ่านตัวแปรหลักทั้ง 3 ที่กล่าวมาแล้วข้างต้น หรือมีอิทธิพลต่อความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรหลักทั้ง 3 ต่อเจตนาเชิงพฤติกรรม

ในการกำหนดพฤติกรรมที่จะศึกษานั้น จำเป็นต้องกำหนดโดยคำนึงถึง

1. การกระทำ (action) จะต้องกำหนดว่า เป็นการกระทำเดี่ยว (single action) เช่น การให้ลูกกินอาหาร การสูบบุหรี่ เป็นต้น หรือเป็นกลุ่มการกระทำ (behavior category) เช่นการออกกำลังกาย ซึ่งอาจประกอบด้วยการกระทำย่อย ๆ หลายการกระทำ เป็นต้นว่า การว่ายน้ำ การวิ่ง หรือการเล่นปิงปอง
2. เป้าหมาย (target) หมายถึง เป้าหมายของการกระทำ เช่น การให้ลูกกินอาหาร อาจกำหนดเป้าหมายเป็นนมแม่
3. เวลา (time) หมายถึง เวลาที่พฤติกรรมที่เราสนใจศึกษาจะเกิดขึ้น เช่น การดื่มนมแม่ในตอนเย็น
4. บริบท (context) หมายถึง สถานที่พฤติกรรมที่เราสนใจศึกษาจะเกิดขึ้น เช่น การให้ลูกดื่มนมแม่ตอนเย็นที่บ้าน

การกำหนดพฤติกรรมที่ศึกษา จะกำหนดเป็นการกระทำเดี่ยว หรือกลุ่มการกระทำก็ได้ กำหนดเป้าหมายอย่างเดียวหรือหลายอย่างก็ได้ ตลอดจนกำหนดช่วงเวลาเดียวหรือหลายช่วงเวลา ในบริบทเดียวหรือหลายบริบทก็ได้ เมื่อกำหนดพฤติกรรมที่จะศึกษาแล้ว ในการวัดตัวแปรหลักต่าง ๆ จะต้องดำเนินการให้สอดคล้องกับการกระทำ เป้าหมาย เวลา และบริบทที่กำหนดไว้ นั้น ในกรณีที่กำหนดพฤติกรรมที่จะศึกษาเป็นกลุ่มการกระทำ หรือเรียกอีกอย่างว่าประเภทพฤติกรรมนั้น มีข้อควรคำนึงถึงคือ จะไม่สามารถสังเกตบุคคลกระทำประเภทพฤติกรรมได้โดยตรง ต้องสังเกตจากการกระทำเดี่ยวต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับประเภทพฤติกรรมนั้น ซึ่งจะมีปัญหาว่าจะต้องกำหนดการกระทำเดี่ยวจำนวนเท่าใด จึงจะเพียงพอที่จะเป็น ตัวแทนประเภทพฤติกรรมดังกล่าว ในประเด็นนี้ ไอเซนและฟิชไบน์ (Ajzen and Fishbien, 1980) เสนอว่าอาจใช้ค่าดัชนีเพื่อชี้บ่งว่า บุคคลใดกระทำกลุ่มพฤติกรรมหรือไม่ บุคคลที่มีค่าดัชนีสูงกว่า แสดงว่าบุคคลนั้นกระทำกลุ่มพฤติกรรมนั้นมากกว่าผู้ที่มีค่าดัชนีต่ำกว่า

ในส่วนของการวัดตัวแปรต่าง ๆ นั้น ตามแนวทฤษฎีนี้ได้เสนอวิธีการสำหรับแต่ละตัวแปรไว้ดังนี้

1. ตัวแปรพฤติกรรม วัดในรูปของการกระทำเดี่ยว ซึ่งทำได้หลายวิธีคือ
  - 1.1 วัดจากทางเลือก 2 ทาง คือ วัดว่าบุคคลทำหรือไม่ทำพฤติกรรมนั้น ๆ
  - 1.2 วัดจากทางเลือกหลายทาง เช่น แทนที่จะสังเกตว่าเด็กรับประทานผักหรือไม่ อาจใช้วิธีบันทึกตามรายการอาหารที่เด็กรับประทาน
  - 1.3 วัดการกระทำในเชิงปริมาณ เช่น แทนที่จะวัดว่าบุคคลได้บริจาคเงินช่วยเหลือผู้ประสบอุทกภัยหรือไม่ ก็จะเป็นการวัดว่าบุคคลได้บริจาคเงินช่วยเหลือผู้ประสบอุทกภัยมากน้อยเพียงใด
  - 1.4 การสังเกตซ้ำ ใช้ในกรณีที่ต้องการสังเกตพฤติกรรมของบุคคลในหลาย ๆ โอกาส หรือหลาย ๆ ช่วงเวลา มีวิธีที่ใช้อยู่ 2 วิธีคือ การวัดความถี่สัมบูรณ์ เป็นการนับจำนวนครั้งที่บุคคลทำพฤติกรรม

หนึ่ง ๆ เช่น จำนวนครั้งที่ขึ้นรถโดยสารประจำทางไปทำงานในเดือนมีนาคม อีกวิธีหนึ่งคือ การวัดความถี่สัมพัทธ์ เป็นการวัดในเชิงสัดส่วนหรือร้อยละที่บุคคลทำพฤติกรรมนั้น ๆ เมื่อเทียบกับโอกาสที่จะเป็นไปได้ทั้งหมดที่บุคคลจะทำพฤติกรรมนั้น ๆ เช่น จำนวนครั้งที่บุคคลขึ้นรถโดยสารประจำทางปรับอากาศของเอกชน เมื่อบุคคลขึ้นรถโดยสารประจำทางไปทำงาน

1.5 การวัดพฤติกรรมจากคำรายงานของตนเอง มักใช้ในกรณีที่ต้องการสังเกตพฤติกรรมโดยตรงทำได้ยาก แต่มีข้อควรระวังเกี่ยวกับเรื่องความแม่นยำ หรือความมั่นใจว่าจะได้ข้อมูลที่ตรงกับความ เป็นจริง ในกรณีที่ได้ข้อมูลที่เชื่อถือได้ วิธีนี้จะได้เปรียบในแง่ที่ใช้กำลังคน เวลา และเงินทุนน้อย ทั้งยังสะดวกที่จะให้บุคคลตอบได้โดยไม่จำกัดที่หมาย บริบท หรือเวลา

2. ตัวแปรเจตนาเชิงพฤติกรรม การวัดเจตนาเชิงพฤติกรรมนี้อาจแบ่งอย่างกว้าง ๆ ได้ 2 ประเภท คือ

2.1 การวัดเจตนาในการเลือก แบ่งย่อยได้ 3 แบบ คือ

แบบที่ 1 การวัดทางเลือกจาก 2 ทางเช่น

ฉัน ( ) เจตนาจะขึ้นรถโดยสารประจำทางไปทำงาน

( ) เจตนาจะไม่ขึ้นรถโดยสารประจำทางไปทำงาน

หรือ มีทางเป็นไปได้ \_\_\_\_\_% ที่ฉันจะขึ้นรถโดยสารประจำทางไปทำงาน

แบบที่ 2 การวัดจากทางเลือกหลายทางเลือก เช่น

หากฉันจะซื้อหนังสือพิมพ์ ฉันเจตนาจะซื้อหนังสือพิมพ์ยี่ห้อ

\_\_\_\_\_ มติชน \_\_\_\_\_ ไทยรัฐ

\_\_\_\_\_ เดลินิวส์ \_\_\_\_\_ สยามรัฐ

\_\_\_\_\_ อื่น ๆ คือ \_\_\_\_\_

หรืออาจวัดเป็นร้อยละ เช่น

หากฉันจะซื้อหนังสือพิมพ์ เป็นไปได้ \_\_\_\_\_% ที่ฉันจะซื้อหนังสือพิมพ์มติชน

แบบที่ 3 การวัดในเชิงปริมาณ เช่น

ฉัน นมีเจตนาจะบริจาคเงินช่วยเหลือผู้ประสบอุทกภัยเป็นเงิน \_\_\_\_\_ บาท

2.2 การวัดเจตนาในด้านความถี่ เป็นการวัดเจตนาในเชิงความถี่สัมบูรณ์ และ

ความถี่สัมพัทธ์ เช่น

ในเดือนนี้ฉันเจตนาจะขึ้นรถโดยสารประจำทางไปทำงาน \_\_\_\_\_ วันหรือ

ในเดือนนี้ฉันเจตนาจะขึ้นรถโดยสารประจำทางไปทำงานในจำนวนวันที่

คิดเป็นร้อยละ \_\_\_\_\_

3. ตัวแปรเจตคติต่อพฤติกรรม ตามแนวทฤษฎีนี้มีการวัดเจตคติทั้งโดยทางตรงและทางอ้อม ดังนี้คือ

### 3.1 การวัดเจตคติทางตรง (Ag) ไอเซ็นและฟิชไบน์ (Ajzen and Fishbein, 1980)

เสนอว่าในการวัดเจตคติทางตรงนี้อาจใช้มาตรวัดต่าง ๆ เช่น มาตรการรวมการประมาณค่าของลิเคิร์ต มาตรการอันตรภาคปรากฏเท่ากันของเซอร์สโตน หรือมาตรวัดของกัทต์แมนเข้ามาใช้วัดเจตคติได้ แต่มาตรที่นิยมให้คือ มาตรการจำแนกความหมายของออสกูต เพราะเป็นมาตรแบบ 2 ขั้ว และสามารถวัดมิติการประเมิน ซึ่งสอดคล้องกับความหมายของเจตคติตามแนวคิดของ ไอเซ็น และฟิชไบน์ ดังตัวอย่างเช่น

การมาโรงเรียนทันเวลากำหนดสำหรับฉันเป็นสิ่งที่ .....

ดี ..... เสว  
3 2 1 0 1 2 3

ชอบ ..... เกลียด  
3 2 1 0 1 2 3

หรืออาจวัดเจตคติโดยการให้กลุ่มตัวอย่างระบุเจตคติของตนต่อพฤติกรรมเป้าหมายเลย ก็ได้ เช่น

เจตคติของฉันต่อการมาโรงเรียนทันเวลากำหนดเป็น

บวก ..... ลบ  
3 2 1 0 1 2 3

### 3.2 การวัดเจตคติทางอ้อม หรือการวัดเจตคติจากความเชื่อ เป็นการวัดเจตคติจาก

ผลรวมของผลคูณระหว่างความเชื่อเด่นชัด (salient beliefs) เกี่ยวกับผลของการกระทำ (b) กับการประเมินผลของการกระทำ (a) ความเชื่อเด่นชัดเกี่ยวกับ ผลของการกระทำนี้ ได้มาจากการให้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนของประชากร ตอบคำถามเกี่ยวกับผลของการกระทำในทางด้านบวกหรือทางด้านลบของการกระทำพฤติกรรมเป้าหมายตามความเชื่อของกลุ่มตัวอย่างแต่ละคน แล้วนำความเชื่อที่ได้มาวิเคราะห์เนื้อหา เพื่อจัดกลุ่มความเชื่อที่มีเนื้อหาคล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกัน นับความถี่ของความเชื่อที่นำมาจัดกลุ่มเข้าด้วยกันนี้ แล้วเรียงลำดับความเชื่อจากที่มีความถี่สูงสุดไปยังความเชื่อที่มีความถี่ต่ำสุด จากนั้นจึงคัดเลือกความเชื่อเด่นชัด ซึ่งอาจเลือกจากความเชื่อที่มีความถี่สูงไว้ 10-20 ข้อ หรือเลือกความเชื่อที่กลุ่มตัวอย่างอย่างน้อยร้อยละ 10-20 กล่าวถึง หรือเลือกความเชื่อที่มีความถี่สูงสุดจนถึงความเชื่อที่มีความถี่สะสมร้อยละ 75 ของความถี่สะสมทั้งหมด นำมาสร้างมาตรวัดความเชื่อเกี่ยวกับผลของการกระทำ (b) ซึ่งมีลักษณะเป็นมาตรขั้วคู่ คือ ให้คะแนนเป็นลบและบวก เช่น จาก -3 ผ่านศูนย์ ไปจนถึง +3 เช่น

หากฉันช่วยพ่อแม่ทำงานก่อนมาโรงเรียนในตอนเช้า จะทำให้ฉันเกิดความภาคภูมิใจ  
เป็นไปได้ ..... เป็นไปไม่ได้  
3 2 1 0 1 2 3

และสร้างมาตรวัดการประเมินผลของการกระทำ (e) ซึ่งมีลักษณะเป็นมาตรวัดคู่เช่นกัน เช่น  
การเกิดความภาคภูมิใจสำหรับฉันเป็นสิ่งที่....

ดี ..... เลว  
3 2 1 0 1 2 3

จากนั้นจึงนำคะแนนที่ได้จากมาตรวัดความเชื่อเกี่ยวกับผลของการกระทำ (b) และคะแนนที่ได้ จากมาตรวัดการประเมินผลของการกระทำ (e) มาคำนวณหาค่ารวม ผลของคะแนนรวมที่ได้จะบ่งบอกถึงเจตคติต่อพฤติกรรมของบุคคล

4. ตัวแปรการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง ตามแนวทฤษฎีนี้มีการวัดการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง ทั้งโดยทางตรงและทางอ้อม ดังนี้คือ

4.1 การวัดการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงทางตรง (SN) รูปแบบที่ใช้ส่วนใหญ่ได้แก่

ฉันที่มีความสำคัญต่อฉันส่วนมากคิดว่าฉันควรจะมาโรงเรียนทันเวลากำหนดทุกครั้ง  
เป็นไปได้ ..... เป็นไปไม่ได้  
3 2 1 0 1 2 3

4.2 การวัดการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงทางอ้อม เป็นการวัดการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงจากผลรวมของผลคูณระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับทัศนะของกลุ่มอ้างอิงต่อการกระทำของตน (NB) กับแรงจูงใจที่จะคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (MC) ในการวัดทางอ้อมนี้ต้องหาความเชื่อเด่นชัดเกี่ยวกับกลุ่มอ้างอิง ซึ่งได้มาจากการให้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนของประชากร ตอบคำถามเกี่ยวกับคนหรือกลุ่มคนที่มีความสำคัญต่อกลุ่มตัวอย่าง ที่กลุ่มตัวอย่างนึกถึงเมื่อกระทำพฤติกรรมเป้าหมายนั้น แล้วนำความเชื่อที่ได้มาคัดเลือกกลุ่มอ้างอิงเด่นชัด โดยดำเนินการเช่นเดียวกับการคัดเลือกความเชื่อเด่นชัดเกี่ยวกับผลของการกระทำเมื่อได้กลุ่มอ้างอิงเด่นชัดแล้ว นำความเชื่อเหล่านั้นไปสร้างมาตรวัดความเชื่อเกี่ยวกับทัศนะของกลุ่มอ้างอิงต่อการกระทำของตน (NB) ดังตัวอย่างเช่น

พ่อของฉันคิดว่าฉันควรทำการบ้านที่ครูมอบหมายทุกครั้ง  
เป็นไปได้ ..... เป็นไปไม่ได้  
3 2 1 0 1 2 3

และสร้างมาตรวัดแรงจูงใจที่จะคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (MC) ดังตัวอย่างเช่น

ในเรื่องเกี่ยวกับการทำการบ้านที่ครูมอบหมายทุกครั้ง  
ฉันต้องการทำตามที่พ่อของฉันต้องการให้ทำ  
เป็นไปได้ ..... เป็นไปไม่ได้  
3 2 1 0 1 2 3

จากนั้นจึงนำคะแนนที่ได้จากมาตรวัดความเชื่อเกี่ยวกับทักษะของกลุ่มอ้างอิงต่อการกระทำของตน (NB) และคะแนนที่ได้จากมาตรวัดแรงจูงใจที่จะคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (MC) มาคำนวณหาค่ารวม ผลของคะแนนรวม ที่ได้จะบ่งบอกถึงการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงของบุคคล

5. ตัวแปรการรับรู้การควบคุมพฤติกรรม ตามแนวทฤษฎีนี้มีการวัดการรับรู้การควบคุมพฤติกรรมทั้งโดยทางตรงและทางอ้อม ดังนี้คือ

5.1 การวัดการรับรู้การควบคุมพฤติกรรมทางตรง (PBC) รูปแบบที่ใช้ได้แก่  
 ฉันสามารถควบคุมการมาโรงเรียนทันตามเวลากำหนดทุกครั้งของฉัน  
 เป็นไปได้ ..... เป็นไปไม่ได้  
 3 2 1 0 1 2 3

5.2 การวัดการรับรู้การควบคุมพฤติกรรมทางอ้อม เป็นการวัดการรับรู้การควบคุมพฤติกรรมจากผลรวมของผลคูณระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับการควบคุม (c) กับการรับรู้การควบคุม (p) ในการวัดทางอ้อมนี้ต้องหาค่าความเชื่อเด่นชัดเกี่ยวกับการควบคุมที่มีผลต่อการทำพฤติกรรมใด ๆ ของบุคคล ซึ่งได้มาจากการให้กรให้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนของประชากร ตอบคำถามเกี่ยวกับปัจจัยที่สนับสนุน หรือขัดขวางการกระทำพฤติกรรมเป้าหมายของกลุ่มตัวอย่าง ตามความเชื่อของตนแล้ว นำความเชื่อที่ได้มาคัดเลือกปัจจัยเด่นชัด โดยดำเนินการเช่นเดียวกับการคัดเลือกความเชื่อเด่นชัดเกี่ยวกับผลของการกระทำ และการคัดเลือกกลุ่มอ้างอิงเด่นชัด เมื่อได้ปัจจัยเด่นชัดใด ๆ ของบุคคลแล้ว นำความเชื่อเหล่านั้นไปสร้างมาตรวัด การรับรู้การควบคุม (p) ดังตัวอย่าง เช่น

ความห่วงเส้นจะเป็นการส่งเสริมหรือขัดขวางการช่วยพ่อแม่ของฉันทำงาน  
 เมื่อกลับถึงบ้านในตอนเย็น  
 ส่งเสริม ..... ขัดขวาง  
 3 2 1 0 1 2 3

และสร้างมาตรวัดความเชื่อเกี่ยวกับการควบคุม (c) ดังตัวอย่างเช่น

โอกาสที่ฉันจะเกิดความรู้สึกห่วงเส้น ในช่วงเวลาที่จะช่วยพ่อแม่ของฉัน  
 ทำงานเมื่อกลับถึงบ้านในตอนเย็น  
 มีน้อย ..... มีมาก  
 3 2 1 0 1 2 3

จากนั้นจึงนำคะแนนที่ได้จากมาตรวัดการรับรู้การควบคุม (p) และคะแนนที่ได้จากมาตรวัดความเชื่อเกี่ยวกับการควบคุม (c) มาคำนวณหาค่ารวม ผลของคะแนนรวมที่ได้จะบ่งบอกถึงการรับรู้การควบคุมพฤติกรรมของบุคคล

ในส่วนของการวิเคราะห์ข้อมูลของทฤษฎีพฤติกรรมตามแผนนี้ ใช้ตามแนวทางที่  
ธีระพร อุวรรณโณ (2535) สรุปไว้ในทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล โดยเพิ่มตัวแปรการรับรู้การควบคุม  
พฤติกรรมเข้ามา แนวทางการวิเคราะห์ข้อมูลสรุปได้ดังนี้

1. ทาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ระหว่าง  $\sum b_i e_i$  กับ  $A_B$
2. ทาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ระหว่าง  $\sum NB_j MC_j$  กับ  $SN$
3. ทาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ระหว่าง  $\sum p_k o_k$  กับ  $PBC$
4. ทาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ระหว่าง  $A_B$  กับ  $I$
5. ทาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ระหว่าง  $SN$  กับ  $I$
6. ทาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ระหว่าง  $PBC$  กับ  $I$
7. นำค่า  $A_B$ ,  $SN$  และ  $PBC$  ไปสร้างสมการถดถอยพหุคูณไปยัง  $I$  จะได้นำหนัก

( $\beta_1$ ,  $\beta_2$  และ  $\beta_3$ ) เป็นตัวถ่วง  $A_B$ ,  $SN$  และ  $PBC$  กับค่าสหสัมพันธ์พหุคูณ ( $R$ )

8. ทาค่าสหสัมพันธ์แบบพอยท์ไบซีเรียล ระหว่าง  $I$  กับ  $B$  ในกรณีที่การวัดพฤติกรรมเป็น  
การวัดว่าทำหรือไม่ทำ หากการวัดพฤติกรรมเป็นการวัดว่าทำมากน้อยเพียงใดจะคำนวณด้วย  
ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน

นอกจากนี้อาจวิเคราะห์ความแตกต่างของ  $b_i$ ,  $e_i$ ,  $NB_j$ ,  $MC_j$ ,  $p_k$  และ  $o_k$  ระหว่างกลุ่ม  
ที่มีเจตนาจะทำ กับ กลุ่มที่มีเจตนาจะไม่ทำพฤติกรรมเป้าหมาย ซึ่งจะช่วยให้ทราบวาทัง 2 กลุ่ม มี  
ความแตกต่างกันที่ความเชื่อใด เพื่อจะได้นำไปใช้ประโยชน์ในการปรับเปลี่ยนความเชื่อ อันจะทำให้บังเกิด  
ผลต่อเนื่องไปยังการกระทำพฤติกรรมเป้าหมายของบุคคลต่อไป

เมื่อกล่าวโดยสรุป ทฤษฎีพฤติกรรมตามแผนเป็นทฤษฎีที่กล่าวถึงการกระทำพฤติกรรมหนึ่ง ๆ  
ของแต่ละบุคคลว่า ขึ้นอยู่กับเจตนาของบุคคลนั้นว่าจะทำหรือไม่ทำพฤติกรรมดังกล่าว ซึ่งเจตนาของแต่ละ  
บุคคลได้รับอิทธิพลจากตัวแปรหลัก 3 ตัว คือ เจตคติต่อพฤติกรรม การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง และการรับรู้  
การควบคุมพฤติกรรม ส่วนตัวแปรอื่น ๆ นอกเหนือจากนี้ ถือว่าเป็นตัวแปรภายนอก ถ้าจะมีผลต่อ  
การกระทำพฤติกรรมของบุคคลก็จะส่งผลผ่านตัวแปรหลักทั้ง 3 นี้

เจตคติต่อพฤติกรรม หมายถึง การประเมินของแต่ละบุคคลว่าการกระทำพฤติกรรมนั้น ๆ  
เป็นสิ่งที่ดีหรือเลว หรือเป็นความรู้สึกทางบวกหรือทางลบต่อการกระทำพฤติกรรมนั้น ตัวแปรที่เป็น  
ตัวกำหนดเจตคติต่อพฤติกรรมของบุคคลมี 2 ตัว คือ ความเชื่อเกี่ยวกับผลของการกระทำ ซึ่งเป็นความเชื่อ  
ของแต่ละบุคคลว่า ถ้ากระทำพฤติกรรมนั้น ๆ แล้วจะทำให้เกิดผลอะไรขึ้น ตัวแปรที่เป็นตัวกำหนดเจตคติ  
ต่อพฤติกรรมอีกตัวหนึ่งคือ การประเมินผลของการกระทำ ซึ่งเป็นการประเมินของแต่ละบุคคลว่า ผลที่เกิด  
จากการกระทำพฤติกรรมนั้น ๆ เป็นสิ่งที่ดีหรือเลวในการวัดเจตคตินี้ทำทั้งทางตรงและทางอ้อม

การวัดทางตรง คือ วัดที่เจตคติต่อพฤติกรรมโดยตรง การวัดทางอ้อม คือ วัดที่ตัวกำหนดเจตคติต่อพฤติกรรม ทั้ง 2 ตัว

การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง หมายถึง การรับรู้ของแต่ละบุคคลว่าคนที่มีความสำคัญสำหรับตน ต้องการหรือไม่ต้องการให้ตนทำพฤติกรรมนั้น ตัวแปรที่เป็นตัวกำหนดการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงมี 2 ตัว คือ ความเชื่อเกี่ยวกับทักษะของกลุ่มอ้างอิงที่มีต่อการกระทำของตน ซึ่งเป็นความเชื่อที่ว่าคนหรือกลุ่มคนที่มีความสำคัญสำหรับตน เช่น พ่อ แม่ ครู พี่ น้อง เพื่อน ฯลฯ ต้องการหรือไม่ต้องการให้ตนทำพฤติกรรมนั้น ตัวแปรที่เป็นตัวกำหนดการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงอีกตัวหนึ่ง คือ แรงจูงใจที่จะคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง ซึ่งเป็น การรับรู้ของแต่ละบุคคลว่าตนต้องการทำตามที่คน หรือกลุ่มคนที่มีความสำคัญสำหรับตน เช่น พ่อ แม่ ครู พี่ น้อง เพื่อน ฯลฯ ต้องการให้ตนทำมากน้อยเพียงใด ในการวัดการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงนี้ทำทั้งทางตรงและทางอ้อมการวัดทางตรง คือ วัดที่การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงของบุคคลโดยตรง การวัดทางอ้อม คือ วัดที่ตัวกำหนดการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงทั้ง 2 ตัว

การรับรู้การควบคุมพฤติกรรม หมายถึง ถึงการรับรู้ของแต่ละบุคคลว่าเป็นการง่ายหรือยากที่จะทำพฤติกรรมนั้น ๆ ตัวแปรที่เป็นตัวกำหนดการรับรู้การควบคุมพฤติกรรม มี 2 ตัวคือ การรับรู้การควบคุม ซึ่งเป็น การรับรู้ของแต่ละบุคคลว่าปัจจัยบางอย่าง สามารถสนับสนุนหรือขัดขวางการทำพฤติกรรมนั้น ๆ ของตน ตัวแปรที่เป็นตัวกำหนดการรับรู้การควบคุมพฤติกรรมอีกตัวหนึ่ง คือ ความเชื่อเกี่ยวกับการควบคุม ซึ่งเป็น ความเชื่อของบุคคลที่ว่าโอกาสที่จะเกิดปัจจัยบางอย่าง ที่จะมาสนับสนุนหรือขัดขวางการทำพฤติกรรมของตน นั้นมีมากหรือน้อย ในการวัดการรับรู้การควบคุมพฤติกรรมนี้ทำทั้งทางตรงและทางอ้อม การวัดทางตรง คือ วัดที่การรับรู้การควบคุมพฤติกรรมของบุคคลโดยตรง การวัดทางอ้อม คือ วัดที่ตัวกำหนดการรับรู้การควบคุมพฤติกรรมทั้ง 2 ตัว

การวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการวัดตัวแปรต่าง ๆ เหล่านี้ทำให้ทราบได้ว่า การกระทำพฤติกรรมหนึ่ง ๆ ของบุคคลได้รับอิทธิพลจากตัวแปรใดมากกว่ากัน และสามารถตรวจสอบได้ว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมนั้น เป็นผลมาจากความเชื่อใด

เนื่องจากสิ่งที่มีอิทธิพลต่อการทำพฤติกรรมต่างๆ ของบุคคลมีพื้นฐานส่วนหนึ่งมาจากความเชื่อ ซึ่งแรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) ถือว่าเป็นสิ่งหนึ่งที่สามารถนำมาพัฒนาให้เป็นค่านิยมได้ด้วย กระบวนการทำความเข้าใจในค่านิยม ผู้วิจัยจึงนำแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาค่านิยมดังกล่าวมาใช้เป็นพื้นฐานในการพัฒนากระบวนการสร้างเสริมค่านิยมครั้งนี้ด้วย



## ทฤษฎีค่านิยม

แรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) ได้ศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับกระบวนการทำค่านิยม ให้กระจ่าง (values clarification) แล้วนำเสนอไว้ในทฤษฎีค่านิยม ทฤษฎีนี้กล่าวถึงค่านิยมไว้ว่า หมายถึง สิ่งใดก็ตามที่บุคคลได้มาโดยผ่านการเลือกอย่างอิสระ จากทางเลือกหลาย ๆ ทางเป็นการเลือก หลังจากได้พิจารณา ไตร่ตรองถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาแล้ว และมีความชื่นชมยินดีกับทางเลือกที่ตนเลือกนั้น และทำซ้ำบ่อย ๆ จนกลายเป็นแบบแผนในการดำเนินชีวิต (Rath and others, 1966; ชีระพร อุวรรณโณ, 2533)

ทฤษฎีนี้มีข้อสมมุติพื้นฐาน 2 ข้อคือ

1. มนุษย์สามารถบรรลุถึงค่านิยมโดยผ่านกระบวนการทางปัญญาในการเลือก การเห็นคุณค่า และการกระทำ
2. ค่านิยมใดก็ตามของบุคคลที่ผ่านกระบวนการดังกล่าว ควรจะมีประสิทธิภาพ ในการทำให้บุคคลมีความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมด้วยปัญญา และด้วยความพอใจ (Rath and others, 1966; ชีระพร อุวรรณโณ, 2533)

จากข้อสมมุตินี้ แรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) ได้เสนอกระบวนการพัฒนาค่านิยม ซึ่งประกอบด้วย 3 กระบวนการ ในกระบวนการเหล่านี้ประกอบด้วยขั้นตอนรวมทั้งสิ้น 7 ขั้นตอนคือ

1. กระบวนการเลือก (choosing)
  - ขั้นที่ 1 การเลือกอย่างอิสระ (choosing freely)
  - ขั้นที่ 2 เลือกจากทางเลือกหลายทางเลือก (choosing from among alternative)
  - ขั้นที่ 3 เลือกหลังจากได้พิจารณาไตร่ตรองแล้ว ถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาของทางเลือกแต่ละทาง (choosing after thoughtful consideration of the consequences of each alternative)
2. กระบวนการเห็นคุณค่า (prizing)
  - ขั้นที่ 4 ชอบและยินดีกับทางเลือกที่เลือกแล้ว (cherishing being happy with the choice)
  - ขั้นที่ 5 เต็มใจเปิดเผยทางเลือกของตนให้ผู้อื่นทราบ (willing to affirm the choice publicly)

### 3. กระบวนการกระทำ (acting)

ขั้นที่ 6 ทำบางสิ่งบางอย่างตามทางเลือกที่เลือกแล้ว (doing something with the choice)

ขั้นที่ 7 ทำซ้ำบ่อย ๆ จนกลายเป็นแบบแผนในการดำเนินชีวิต (repeated, in some pattern of life)

ขั้นตอนต่าง ๆ ในกระบวนการเหล่านี้ แรธส์และคณะ (Rath and others, 1966) ได้ขยายความไว้ดังนี้

ขั้นที่ 1 การเลือกอย่างอิสระ สิ่งที่ดีเป็นค่านิยมของแต่ละบุคคลนั้น จะต้องเป็นสิ่งที่บุคคลได้เลือกอย่างเสรี ไม่ถูกบังคับหรืออยู่ภายใต้อำนาจใด ๆ ในขั้นนี้ ชีระพร อุวรรณโณ (2533) สรุปประเด็นไว้ว่า การเลือกนั้นควรมีอิสระในขอบข่ายที่เหมาะสม กล่าวคือ ถ้านำแนวทฤษฎีนี้มาใช้ในโรงเรียน สิ่งที่นักเรียนสามารถเลือกได้อย่างเสรีนั้น จะต้องไม่ขัดกับนโยบายของโรงเรียน และต้องไม่เป็นพฤติกรรมที่แสดงถึงความหยาบคายต่าง ๆ ส่วนในเรื่องที่เป็นข้อกำหนดหรือข้อห้ามในสิ่งคมนั้น ครูควรนำไปหารือกับสมาชิกในชุมชนก่อนถึงความเหมาะสมที่จะให้นักเรียนได้มีโอกาสเลือกอย่างอิสระในประเด็นเหล่านี้ นอกจากนี้ ครูต้องไม่ใช้การให้รางวัลหรือการลงโทษสำหรับการเลือกของนักเรียน เพราะจะทำให้การเลือกไม่เป็นไปอย่างอิสระ สำหรับในประเทศไทยนั้น ชีระพร อุวรรณโณ (2533) เห็นว่าสิ่งที่ไม่ควรให้อิสระในการเลือกแก่นักเรียนคือ สิ่งที่มีผลตลัทธิศาสนาอย่างร้ายแรง สิ่งที่มีผิดกฎหมาย และกฎระเบียบของโรงเรียน ท้ายสุด คือสิ่งที่มีผิดจารีตประเพณีไทย หรือท้องถิ่นนอกเหนือจากนี้แล้วนักเรียนควรมีอิสระในการเลือกได้

ขั้นที่ 2 เลือกจากทางเลือกหลายทางเลือก สิ่งที่จะเป็นค่านิยมได้นั้น ต้องเป็นสิ่งที่มีความเลือกให้บุคคลเลือกได้หลายทาง ในกรณีที่น่ามาใช้กับนักเรียนนั้น ครูควรทราบทางเลือกทั้งหมดที่นักเรียนได้เลือกมาแล้ว เพื่อจะได้ทราบว่านักเรียนได้พิจารณาทางเลือกอย่างครบถ้วนแล้วหรือไม่ ถ้าพบว่าการพิจารณาของนักเรียนยังไม่ครบถ้วน ครูควรกระตุ้นให้นักเรียนได้พิจารณาทางเลือกเหล่านี้ด้วย

ขั้นที่ 3 เลือกหลังจากได้พิจารณาไตร่ตรองแล้วถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาของทางเลือกแต่ละทาง ผลที่จะเกิดขึ้นนี้หมายถึง ผลดี ผลเสีย และผลกระทบต่าง ๆ ครูควรตรวจสอบการพิจารณาของนักเรียน ถ้าพบว่านักเรียนยังพิจารณาไม่ครบทุกทางเลือก ครูควรถามกระตุ้นจนนักเรียนพิจารณาจนครบทุกทางเลือกแล้ว ถ้านักเรียนยังยืนยันทางเลือกที่ตนเลือกไว้นั้น ก็ถือว่าผ่านขั้นนี้ได้

ขั้นที่ 4 ชอบและยินดีกับทางเลือกที่เลือกแล้ว ในกรณีนี้หมายความว่า ถ้าบุคคลไม่มีความชอบหรือยินดีในทางเลือกที่เลือกนั้น ทางเลือกดังกล่าวนี้จะไม่ถือว่าเป็นค่านิยม อาจมีบางกรณีที่ทางเลือกมีอยู่จำกัด ดังนั้นการที่บุคคลเลือกทางเลือกใดอาจไม่ได้เป็นเพราะความชอบก็ได้

ขั้นที่ 5 เต็มใจเปิดเผยทางเลือกของตนให้ผู้อื่นทราบ ถ้าบุคคลยังไม่เต็มใจเปิดเผยทางเลือกของตน ทางเลือกนั้นยังไม่จัดว่าเป็นค่านิยมของผู้นั้น

ขั้นที่ 6 ทำบางสิ่งบางอย่างตามทางเลือกที่เลือกแล้ว ในที่นี้หมายถึงการทำที่มากกว่าการพูด ถ้าเป็นการพูดอย่างเดียวตามทางเลือกนั้น ยังไม่ถึงว่าเป็นค่านิยม

ขั้นที่ 7 ทำซ้ำบ่อย ๆ จนกลายเป็นแบบแผนในการดำเนินชีวิต สิ่งใดที่บุคคลไม่มีโอกาสได้ทำบ่อยครั้งนัก สิ่งนั้นมักมีโอกาสน้อยที่จะกลายเป็นค่านิยม อย่างไรก็ตามแม้จะมีการทำซ้ำบ่อย ๆ จนเป็นค่านิยมแล้ว ก็อาจมีการเปลี่ยนแปลงได้เพราะสภาพสังคมเปลี่ยนไป ทำให้บุคคลต้องปรับตัวให้เข้ากับ ความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นนั้น

ขั้นตอนเหล่านี้ นอกจากจะเป็นกระบวนการพัฒนาค่านิยมของบุคคลแล้วยังจัดเป็นนิยามของค่านิยมดังที่ได้กล่าวไว้แล้วอีกด้วย นอกจากนี้แรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) ชีระพร อุวรรณโณ (2533) ยังได้กล่าวถึงสิ่งซึ่งค่านิยมอีก 8 ประการ คือ ประการแรก เป้าหมายหรือ วัตถุประสงค์ (goal or purpose) ประการที่ 2 ประดิษฐาน (aspiration) ทั้งประดิษฐานและเป้าหมายหรือ วัตถุประสงค์นี้มีความคล้ายคลึงกัน คือเป็นการตั้งความปรารถนาที่จะบรรลุบางสิ่งบางอย่าง แต่ประดิษฐานจะใช้เวลาในการบรรลุถึงสิ่งนั้นนานกว่าเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ ดังเช่น ถ้าเป็นเรื่องเกี่ยวกับอาชีพที่นักเรียนอยากเป็นในอนาคต กับสิ่งที่นักเรียนต้องการให้บังเกิดขึ้นกับตนภายหลังการสิ้นสุดการเรียนวิชา คณิตศาสตร์แล้ว ในกรณีนี้ตัวอย่างแรกจะหมายถึงประดิษฐาน ตัวอย่างหลังจะหมายถึงเป้าหมายหรือ วัตถุประสงค์ สิ่งซึ่งประการที่ 3 คือ เจตคติ ตามแนวคิดของ แรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) หมายถึง ทรรศนะในทางสนับสนุน หรือต่อต้านบางสิ่งบางอย่าง ดังเช่น ความเห็นของนักเรียนที่กล่าวออกมาเป็นคำพูดว่าตนสนับสนุนความเสมอภาคระหว่างชายกับหญิง เป็นต้น สิ่งซึ่งประการที่ 4 ได้แก่ความสนใจ (interests) ในประเด็นนี้ต้องสังเกตจากพฤติกรรมของนักเรียนว่า ความสนใจที่นักเรียนมีต่อสิ่งใดนั้น เป็นเรื่องชั่วคราวหรือเป็นเรื่องจริงจัง ถ้าเป็นเรื่องจริงจังโอกาสที่จะพัฒนาขึ้นเป็นค่านิยมก็มีมากขึ้น ประการที่ 5 อารมณ์ ความรู้สึก (feeling) เป็นปฏิกิริยาที่นักเรียนมีต่อบางสิ่งบางอย่าง ซึ่งแสดงออกได้หลายลักษณะ เช่น ดีใจ เสียใจ ตื่นเต้น โกรธ เป็นต้น สิ่งเหล่านี้อาจไม่ใช่ค่านิยมก็ได้ ครูจึงควรช่วยให้ นักเรียนตระหนักว่า อารมณ์ความรู้สึกนั้น ๆ สะท้อนมาจากค่านิยมของนักเรียนหรือไม่ ประการที่ 6 ความเชื่อ (belief and conviction) ครูอาจตรวจสอบความเชื่อของนักเรียนว่าเป็น หรือไม่เป็นสิ่งที่สะท้อนค่านิยมได้โดยการซักถาม ประการที่ 7 กิจกรรม (activities) เป็นการกระทำของนักเรียน การที่นักเรียนกระทำสิ่งใดหรือ เข้าร่วมกิจกรรมใดบ่อย ๆ นั้น อาจไม่ได้สะท้อนถึงค่านิยมของนักเรียนก็ได้ แต่นักเรียนอาจกระทำสิ่งนั้นด้วยเหตุผลอื่น เช่น ทำตามเพื่อน เป็นต้น ครูจึงควรต้องตรวจสอบสาเหตุของการกระทำนั้นให้ทราบแน่ชัด สิ่งซึ่งประการสุดท้าย คือ ความกังวล ปัญหาและอุปสรรค (worries, problems, obstacles) สิ่งเหล่านี้อาจสะท้อนถึงค่านิยมของนักเรียนได้ เช่น ความกังวลที่ว่าตนอาจเรียนเก่งสู้เพื่อนไม่ได้ อาจสะท้อนถึงค่านิยมในการประสบความสำเร็จทางการศึกษา เป็นต้น สิ่งซึ่งค่านิยมทั้ง 8 ประการนี้ ครูมีโอกาสพบบ่อยในชั้นเรียน และมีโอกาสพัฒนาเป็นค่านิยมได้ โดยครูอาจใช้คำถามกระตุ้นให้นักเรียนได้ค้นหาว่าสิ่งเหล่านี้เป็นสิ่งที่ผ่าน

ขั้นตอนทั้ง 7 ขึ้นดังกล่าวมาแล้วหรือไม่ ถ้าผ่านขั้นตอนเหล่านี้ทั้งหมดแสดงว่าสิ่งเหล่านี้มีศักยภาพเป็นค่านิยมได้

เนื่องจากทฤษฎีนี้มุ่งเน้นที่การทำความกระจ่างในค่านิยม แรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) ชีระพร อุวรรณโณ (2532), (2533) เสนอไว้ว่า กระบวนการในทฤษฎีนี้เหมาะสำหรับนำมาใช้กับผู้ที่มีความสับสน หรือยังมีความไม่กระจ่างในค่านิยมของตน โดยบุคคลเหล่านี้มักมีลักษณะอยู่ 8 ประการต่อไปนี้

ประการแรก เฉยเมย (the apathetic, listless, disinterested child) มักขาดความสนใจต่อสิ่งต่าง ๆ อย่างจริงจัง ขอบมองออกไปนอกหน้าต่าง เล่นกับของในกระเป๋ากางเกง ผันกลางวัน ไม่ตื่นตัวกับเรื่องใด ๆ จูงใจได้ยาก อาจทำตามที่ผู้อื่นบอกให้ทำได้ แต่ไม่สนใจต่อสิ่งที่ทำ เป็นต้น

ประการที่ 2 จีบจด (the mighty child) มีช่วงความสนใจสั้น เปลี่ยนความสนใจได้ง่าย และสนใจหลายสิ่งหลายอย่างแต่เพียงชั่วขณะ

ประการที่ 3 มีความไม่แน่ใจมาก (the very uncertain child) ผู้ที่มีลักษณะเช่นนี้มักตัดสินใจเลือกสิ่งต่าง ๆ ไม่ได้ แม้จะมีทางเลือกง่าย ๆ ให้ มีความสงสัยว่า ตนต้องการหรือชอบอะไร มักชอบให้ผู้อื่นตัดสินใจให้ตนเอง และไม่ชอบเข้าไปเกี่ยวข้องกับสถานการณ์ที่ต้องมีการตัดสินใจ ลักษณะประการที่ 4 มีความไม่คงเส้นคงวามาก (the very inconsistent child) มักเป็นบุคคลที่ทำหลายสิ่งหลายอย่างขัดกันเอง เช่นวันนี้ทำอย่างหนึ่งอีกวันทำในสิ่งตรงกันข้าม หรืออาจทำสิ่งที่ขัดกันเองในเวลาเดียวกันก็ได้ เช่น คนที่มีความซื่อสัตย์แต่ขณะเดียวกันก็พูดเท็จด้วย

ประการที่ 5 เปลี่ยนแปลงได้ง่าย (the drifting child) มักกระทำสิ่งต่าง ๆ โดยไม่มีการวางแผน ไม่วิตกกังวลต่อสิ่งใด ๆ ไม่มีสิ่งใดที่เป็นสิ่งสำคัญ

ประการที่ 6 คล้อยตามจนเกินกว่าเหตุ (the overconforming child) เป็นคนไม่มีจุดยืนเป็นของตนเอง บางครั้งทำตามในสิ่งที่ครูหรือผู้ใหญ่ต้องการให้ทำ แต่ถ้าเพื่อนต้องการให้ทำในสิ่งที่ตรงกันข้ามก็มักยอมทำตามความต้องการของเพื่อน

ประการที่ 7 มีความคิดเห็นขัดแย้งกับคนอื่นจนเกินกว่าเหตุ (the overdisseminating child) ชอบขัดแย้งกับผู้อื่นโดยเฉพาะผู้มีอำนาจเหนือตน เช่น ครู หรือพ่อแม่ บางครั้งการขัดแย้งนั้นกระทำเพียงเพื่อให้ได้ขัดแย้งเท่านั้น

ประการที่ 8 นักแสดงบทบาท (the role-playing child) ชอบแสดงบทบาทเป็นคนอื่น ๆ ไม่เป็นตัวของตัวเอง บางคนชอบแสดงเป็นตัวตลกในชั้น เป็นวีรบุรุษ หรือ เป็นผู้เสียสละ เป็นต้น

ลักษณะทั้ง 8 ประการนี้ อาจเรียกว่า ประเภทพฤติกรรมที่เกี่ยวกับค่านิยม (value related behavioral types) การที่นักเรียนมีลักษณะดังกล่าวนี้ อาจไม่ได้หมายความว่ามีความสับสนในเรื่องค่านิยมเสมอไป อาจมีสาเหตุสืบเนื่องมาจากปัญหาทางกาย หรือทางจิตใจ ในกรณีที่ไม่ได้มีปัญหาเช่นนี้ อาจคาดได้ว่านักเรียนมีความสับสนในค่านิยม การนำกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่างมาใช้กับนักเรียนเหล่านี้ จะช่วยให้ประเภทพฤติกรรมที่เกี่ยวกับค่านิยมนี้ลดลงได้

ในส่วนของการวัดประเภทพฤติกรรมที่เกี่ยวกับค่านิยมนี้ แรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) ได้เสนอวิธีการวัดไว้หลายวิธี ซึ่งธีระพร อุวรรณโณ (2533) มีความเห็นว่าวิธีที่เป็นไปได้มากในการปฏิบัติมีอยู่ 2 วิธีหลัก คือ วิธีแรก ใช้แบบฟอร์มประเมินพฤติกรรมที่เกี่ยวกับค่านิยม โดยพิมพ์รายละเอียดประเภทพฤติกรรมที่เกี่ยวกับค่านิยมทั้ง 8 ประเภท พร้อมกับระดับความถี่ต่าง ๆ เกี่ยวกับการแสดงพฤติกรรมแต่ละประเภทของนักเรียน แล้วให้ผู้ประเมินนักเรียนแต่ละคนบันทึกระดับความถี่ที่นักเรียนแสดงพฤติกรรมเหล่านั้น ผู้ประเมินอาจได้แก่ครูประจำชั้น ครูแนะแนว ครูประจำวิชาอื่น ๆ ผู้ปกครอง และตัวนักเรียนเอง ใช้เวลาสังเกตประมาณ 4 สัปดาห์ ช่วงเวลาที่เหมาะสมคือ เดือนแรกของภาคการศึกษา หรือ ปีการศึกษาที่จะนำกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่างมาใช้ วิธีที่ 2 เป็นการใช้สิ่งจูงใจ ซึ่งเป็นวิธีการที่ทำให้คนในกลุ่มที่มีความคุ้นเคยกันพอสมควร แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความรู้สึกของตนที่มีต่อสมาชิกคนอื่น ในเรื่องลักษณะหรือพฤติกรรมของบุคคลเหล่านั้น ถ้าจะนำวิธีนี้มาใช้กับนักเรียน ธีระพร อุวรรณโณ (2532) เสนอแนะว่า ควรให้นักเรียนมีความคุ้นเคยกันก่อนมีประมาณ 1-2 เดือน จึงจะเริ่มใช้วิธีนี้ และวิธีการหนึ่งที่เสนอแนะไว้คือ ให้พิมพ์ประเภทพฤติกรรมทั้ง 8 ประเภทลงบนกระดาษ แต่ละประเภทพฤติกรรมมีคำถามให้นักเรียนแต่ละคนตอบว่า ในห้องเรียนมีนักเรียนคนใดที่มีลักษณะดังกล่าวมากที่สุด ซึ่งครูสามารถนำ ความถี่ที่นักเรียนแต่ละคนได้รับการเสนอชื่อในแต่ละประเภทพฤติกรรม มาคิดคำนวณในชั้นประเมินผลการใช้กระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่างได้

สำหรับเรื่องที่จะนำมาให้นักเรียนทำความเข้าใจในความกระจ่างในค่านิยมนั้น แรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) ธีระพร อุวรรณโณ (2532), (2533) ได้กล่าวถึงเกณฑ์ในการพิจารณาเลือกเรื่องที่เหมาะสมไว้ว่า ควรเป็นเรื่องที่มีความสำคัญสำหรับบุคคล เช่น เป็นเรื่องเกี่ยวกับชีวิต ความตาย ความรัก การเงิน ครอบครัว เพื่อนที่ควรคบ หรือลักษณะนิสัยที่จะเป็นประโยชน์ต่อตัวนักเรียนเกณฑ์ประการต่อมา คือ ควรเป็นเรื่องที่มีทางเลือกให้หลายทาง เช่น การพัฒนาท้องถิ่น การแต่งงานของเด็กวัยรุ่น ความเสมอภาคของมนุษย์ การเก็บภาษีของรัฐบาล อีกเกณฑ์หนึ่งที่ควรพิจารณาคือ ควรเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับชีวิตคนจำนวนมาก เช่น เรื่องของหลักการที่จะทำให้เยาวชนไม่ติดยาเสพติด เป็นเรื่องที่สอดคล้องกับเกณฑ์นี้มากกว่าเรื่องการแก้ไขการติดยาเสพติดของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง เกณฑ์ต่อมาคือ ควรเป็นเรื่องที่มีผลต่อชีวิตในหลายแง่มุม เช่น การเลือกคบเพื่อนแบบใด ย่อมมีผลต่อชีวิตในหลายแง่มุมมากกว่า การเลือกว่าจะใช้รองเท้าคูใด เกณฑ์อีกประการหนึ่งที่ควรคำนึงถึง คือ ควรเป็นเรื่องที่นักเรียนควบคุมได้ว่าจะทำหรือไม่ทำ จะทำมากหรือทำน้อย เช่น ควรรับประทานอาหารฟาสต์ฟู้ดหรืออาหารไทย ส่วนเรื่องที่ไม่สามารถควบคุมได้ เช่น การเกิดแผ่นดินไหว การเกิดพายุหมุน หรือการเลือกว่าจะรับประทานอาหารหรือไม่รับประทานอาหาร เป็นต้น นอกจากนี้ยังมีเกณฑ์ว่าควรเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับเรื่องอื่น ๆ ได้มาก เช่น บทบาทของชาย-หญิงในสังคมย่อมเกี่ยวข้องกับเรื่องอื่น ๆ ได้มากกว่าการแต่งกายด้วยเสื้อผ้าที่ใช้ได้ทั้งชายและหญิง เกณฑ์ประการ

สุดท้ายคือ ควรเป็นเรื่องที่เกิดขึ้นบ่อย แทนที่จะเป็นเรื่องที่เกิดขึ้นชั่วคราว เช่น ควรช่วยเหลือเพื่อนมนุษย์อย่างไร แทนที่จะเป็นเรื่องควรช่วยผู้ประสบอุบัติเหตุที่หน้าโรงเรียนเมื่อเช้าได้อย่างไร

ในการนำกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่างไปใช้นั้นควรคำนึงถึงหลักการซึ่ง แรธส์และคณะ (Rath and others, 1966) ซีระพร อุวรรณโณ (2532) กล่าวไว้ว่ามี 7 ประการ คือ ประการแรก ช่วยให้นักเรียนมีโอกาสเลือกทางเลือกต่าง ๆ โดยอิสระ ประการที่ 2 ช่วยให้นักเรียนค้นพบและตรวจสอบทางเลือกต่าง ๆ เมื่อถึงคราวจะต้องเลือก ประการที่ 3 ช่วยให้นักเรียนพิจารณาผลของทางเลือกแต่ละทางโดยรอบคอบ ประการที่ 4 สนับสนุนให้นักเรียนได้ตระหนักว่าตนชอบและเห็นคุณค่าในสิ่งใด ประการที่ 5 ส่งเสริมให้นักเรียนได้เปิดเผยทางเลือกของตนให้ผู้อื่นได้ทราบ ประการที่ 6 สนับสนุนให้นักเรียนได้กระทำในสิ่งที่สอดคล้องกับทางเลือกที่เลือกแล้ว ประการที่ 7 ช่วยให้นักเรียนได้กระทำในสิ่งที่สอดคล้องกับทางเลือกที่เลือกแล้ว จนกลายเป็นแบบแผนในการดำเนินชีวิต

เกี่ยวกับวิธีการทำค่านิยมให้กระจ่างนั้น แรธส์และคณะ (Rath and others, 1966)

ซีระพร อุวรรณโณ (2532) ได้เสนอกลวิธีไว้ 20 วิธี ซึ่งประกอบด้วย

กลวิธีที่ 1 การถามเพื่อกระจ่าง กลวิธีนี้ถือว่าเป็นพื้นฐานของกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่าง ในแต่ละขั้นของกระบวนการจะมีตัวอย่างคำถามสำหรับถามนักเรียน เพื่อช่วยกระตุ้นให้นักเรียนคิดทบทวนเกี่ยวกับการพูดและการกระทำของตนว่าเป็นไปตามขั้นตอนต่าง ๆ ของกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่างหรือไม่

กลวิธีที่ 2 การบันทึกค่านิยม ประกอบด้วย เรื่องน่าหรือประโยชน์อื่น ๆ และมีคำถามหลายคำถามตามแนวทางของกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่างทั้ง 7 ขั้น ให้นักเรียนตอบคำถามเหล่านี้ด้วยการทำบันทึกไว้ เมื่อเสร็จแล้วให้นักเรียนนำมาแลกเปลี่ยนอ่าน นำมาให้ครูอ่าน หรืออาจนำมาใช้เป็นข้อมูลประกอบการอภิปรายก็ได้

กลวิธีที่ 3 การอภิปรายเพื่อทำค่านิยมให้กระจ่าง วิธีนี้ครูอาจเลือกเรื่องที่จะอภิปรายจากแหล่งต่าง ๆ เช่น หนังสือพิมพ์ รายการโทรทัศน์ เป็นต้น ในการอภิปรายครูควรช่วยกระตุ้นให้นักเรียนพิจารณาทางเลือกและผลของทางเลือกแต่ละทาง ครูต้องไม่บอกนักเรียนว่าอะไรถูก หรือผิด และควรเปิดเผยค่านิยมของตนให้นักเรียนทราบ แต่ต้องอย่าไม่ให้นักเรียนทำตามแบบอย่างโดยไม่ได้พิจารณาให้รอบคอบ ถ้านักเรียนแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ครูอาจห้ามปรามได้แต่ไม่ควรห้ามความคิดหรือความเชื่อของนักเรียน ถ้านักเรียนเริ่มเบื่อหน่ายควรรีบจบการอภิปราย ซึ่งอาจกระทำโดยตั้งคำถามที่ชวนคิดปิดท้ายการอภิปราย กรณีที่จบการอภิปรายตามปกติ ควรมีผู้สรุปว่าได้ทำอะไรไปแล้ว และจะทำสิ่งใดต่อไปในอนาคต การอภิปรายนี้ควรให้นักเรียนได้สัมผัสกับกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่างให้มากที่สุด

กลวิธีที่ 4 การแสดงบทบาทสมมติ ในระยะแรกอาจให้นักเรียนที่กล้าแสดงออก เป็นผู้รับบทบาทต่าง ๆ แล้วจึงค่อย ๆ นำนักเรียนที่ไม่ค่อยกล้าเข้ามาร่วมแสดง และควรมีการสลับบทบาทกันบ้าง เมื่อสิ้นสุดการแสดงควรมีการอภิปรายในชั้น และครูควรใช้คำถามต่าง ๆ กระตุ้นให้นักเรียน ทำความกระจ่างในค่านิยมของตนตามขั้นตอนทั้ง 7 ของกระบวนการ

กลวิธีที่ 5 การสร้างสถานการณ์ขึ้นมา กลวิธีนี้มุ่งให้นักเรียนได้มีประสบการณ์ ความรู้สึก ความเข้าใจกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริง ๆ มากกว่าที่ได้รับจากการศึกษาตามปกติ เมื่อสถานการณ์ยุติลง ครูควรมำนักเรียนทั้งชั้นอภิปรายถึงประสบการณ์ และความรู้สึกที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ การอภิปรายควรคำนึงถึงกรอบของกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่างทั้ง 7 ชั้น

กลวิธีที่ 6 บทเรียนซิกแซ็ก มีหลักการสำคัญคือ การเลือกเรื่องที่เกี่ยวข้องกับค่านิยม ที่เห็นว่านักเรียนยังไม่มีความกระจ่างชัด นำมาตั้งเป็นคำถามง่าย ๆ ในช่วงแรกหลาย ๆ คำถามแล้วถามคำถามสำคัญที่คลุมเครือในตอนท้าย เพื่อใช้คำถามนี้กระตุ้นให้นักเรียนคิดและเป็นสื่อต่อการอภิปราย

กลวิธีที่ 7 การใช้จุดยืนทวนกระแส เป็นการใช้จุดยืนที่ตรงกันข้ามกับจุดยืนของคนส่วนใหญ่ในสังคม เพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีโอกาสพิจารณาจุดยืนอีกแนวหนึ่ง อาจจัดกิจกรรมโดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 ฝ่าย แล้วจัดโต้วาทีระหว่าง 2 ฝ่ายนั้น

กลวิธีที่ 8 เส้นต่อเนื่องของค่านิยม เป็นการเลือกเรื่องที่กลุ่มนักเรียน หรือผู้คนในสังคมมีความเห็นไม่สอดคล้องกันมากกำหนดเป็นเส้นตรง ให้ปลายแต่ละข้างมีจุดยืนที่ตรงกันข้ามกัน แล้วให้นักเรียนระบุจุดยืนต่าง ๆ ที่ตนทราบมาจากแหล่งต่าง ๆ ลงบนเส้นต่อเนื่องนั้น ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนได้ทราบว่าผู้คนมีจุดยืนต่อเรื่องต่าง ๆ ได้แตกต่างกัน และจุดยืนแต่ละจุดจะนำไปสู่ผลตามมาอย่างไร เส้นต่อเนื่องนี้จึงนับว่าเป็นเครื่องมือที่เป็นประโยชน์สำหรับนำมาใช้ควบคู่กับ กระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่าง

กลวิธีที่ 9 การบันทึกความคิด เป็นการให้นักเรียนได้บันทึกความคิดเกี่ยวกับเรื่องที่สำคัญต่อตัวนักเรียน และได้ผ่านการคิดพิจารณาอย่างรอบคอบมาแล้ว โดยใช้ช่วงระยะเวลาในรอบสัปดาห์ที่ผ่านมาก แล้วเลือกบันทึกบางฉบับมาอ่านให้นักเรียนในห้องฟัง โดยไม่บอกชื่อผู้บันทึกเพื่อใช้เป็นประเด็นในการนำอภิปราย

กลวิธีที่ 10 บันทึกปฏิบัติการรายสัปดาห์ ครูอาจกำหนดให้นักเรียนทำโดยเสนอคำถามหลาย ๆ คำถามให้นักเรียนตอบในเรื่องสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นรอบตัวนักเรียนในรอบสัปดาห์ที่ผ่านมาก แล้วนำบันทึกเหล่านี้มาเป็นเครื่องมือนำไปสู่การอภิปรายเพื่อทำความเข้าใจในค่านิยมของตน

กลวิธีที่ 11 คำถามปลายเปิด อาจกระทำโดยครูเสนอข้อความที่กระตุ้นความคิดของนักเรียนเกี่ยวกับค่านิยม แล้วให้นักเรียนเขียนเรื่องต่อจากข้อความนั้นจนจบ เมื่อครูรับข้อเขียนของนักเรียนกลับคืนมาแล้ว ครูเขียนคำถามสั้น ๆ กลับไป 1 คำถามเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนได้คิดทบทวนข้อเขียนของตน หรือนำข้อเขียนของนักเรียนมาอ่านให้เพื่อนฟัง โดยไม่ระบุชื่อผู้เขียน แล้วเปิดโอกาสให้นักเรียนตั้งคำถามไปถึง ผู้เขียน เพื่อให้ผู้เขียนนำไปคิดทบทวน

กลวิธีที่ 12 การตรวจคำนิยามจากข้อเขียนของนักเรียน อาจเริ่มด้วยการให้นักเรียนเขียนเรียงความในเรื่องที่กำลังเป็นข้อโต้แย้งในสังคม และนำบันทึกต่าง ๆ จากกลวิธีที่ 9, 10 หรือ 11 มาตรวจว่า นักเรียนสนับสนุนหรือคัดค้านในประเด็นใด พร้อมกับทำเครื่องหมายบวกกับไว้ในประเด็นที่สนับสนุน ทำเครื่องหมายลบกับไว้ในประเด็นที่คัดค้าน แล้วส่งคืนนักเรียนอธิบายความหมายของเครื่องหมายนั้น และให้โอกาสนักเรียนได้แก้ไขในประเด็นที่ต้องการ หรือ ประเด็นที่ยังไม่กระจ่าง หรือถามให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นในประเด็นที่มีความไม่คงที่ในเชิงสนับสนุนหรือคัดค้าน

กลวิธีที่ 13 บันทึกประจำวัน ครูอาจกำหนดให้นักเรียนทำบันทึกประจำวันในช่วงเวลา 1 สัปดาห์ โดยบันทึกเป็นช่วง ๆ ละประมาณครึ่งชั่วโมงว่า นักเรียนทำอะไรบ้างในช่วงเวลา เหล่านั้น โดยครูจะไม่ขอดูบันทึกนี้ แต่จะตั้งคำถามเพื่อให้นักเรียนได้ตีติวิเคราะห์เกี่ยวกับบันทึกประจำวันของตน แล้วเขียนผลการวิเคราะห์ส่งครู เพื่อนำมาใช้ในการขบวนการทำคำนิยามให้กระจ่าง

กลวิธีที่ 14 แบบสอบถามอัตชีวประวัติ ให้นักเรียนเขียนชีวประวัติที่มีรายละเอียดเกี่ยวกับชื่อ ที่อยู่ เรื่องเกี่ยวกับสมาชิกในครอบครัว งานอดิเรก รายการวิทยุโทรทัศน์ที่ชอบ ฯลฯ แล้วนำข้อมูลเหล่านี้มาใช้ประกอบในการขบวนการทำคำนิยามให้กระจ่าง

กลวิธีที่ 15 การสัมภาษณ์หน้าห้องเรียน ครูอธิบายแก่นักเรียนว่าต้องการสัมภาษณ์ นักเรียนบางคนเพื่อให้เพื่อน ๆ ในห้องเรียนได้รับฟัง แล้วขออาสาสมัครมาเป็นผู้ให้สัมภาษณ์ 1 คน การสัมภาษณ์นั้น จะกระทำตามแนวทางของกระบวนการทำคำนิยามให้กระจ่าง

กลวิธีที่ 16 การสัมภาษณ์การตัดสินใจ ใช้เมื่อนักเรียนมีปัญหาที่ต้องตัดสินใจมาถามครู ซึ่งครูจะใช้การสัมภาษณ์ตามแนวทางของกระบวนการทำคำนิยามให้กระจ่าง โดยครูจะต้องยอมรับนักเรียนและปัญหาของนักเรียนโดยไม่มีข้อแม้ ไม่ให้คำแนะนำใด ๆ แก่นักเรียน แม้ว่าจะเป็นความต้องการของนักเรียนเอง แต่จะใช้คำถามเพื่อให้ความกระจ่างแทนคำแนะนำ และครูควรมองปัญหาจากทฤษฎีเรื่องคำนิยามของนักเรียนมากกว่าของครู

กลวิธีที่ 17 การลงคะแนน ครูตั้งคำถามต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับคำนิยาม แล้วให้นักเรียนยกมือตอบว่าตนมีลักษณะสอดคล้องกับข้อใด บันทึกจำนวนนักเรียนที่มีลักษณะสอดคล้องกับข้อต่าง ๆ แล้วยุติการให้คะแนนด้วยการแสดงความคิดเห็นว่า ผลที่ออกมาเป็นสิ่งที่น่าสนใจ บางครั้งอาจให้นักเรียนเตรียมประเด็นมาให้เพื่อนลงคะแนน และบางครั้งผลการลงคะแนนอาจนำไปสู่กลวิธีอื่น ๆ ได้ เช่น การอภิปรายกลุ่ม

กลวิธีที่ 18 การพูดหน้าชั้น 5 นาที กลวิธีนี้ควรทำเมื่อใช้กระบวนการทำคำนิยามให้กระจ่าง มาจนถึงขั้นชอบและมีความยินดีกับทางเลือกแล้ว การพูดหน้าชั้นจะช่วยเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เปิดเผยทางเลือกของตนให้ผู้อื่นทราบ โดยครูควรกำหนดกติกา ห้ามไม่ให้ผู้ใดแสดงความคิดเห็นขณะที่เพื่อนกำลังพูดอยู่ แต่อาจไปแสดงความคิดเห็นกันเป็นการส่วนตัวได้



กลวิธีที่ 19 การทำรายงานส่งครู รายงานนี้จะแตกต่างจากรายงานอื่น ๆ คือ ไม่ได้มุ่งเน้นที่ การค้นคว้าหาข้อเท็จจริง แต่จะมุ่งให้เขียนรายงานที่สะท้อนถึงกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่าง รายงานนี้อาจ นำไปใช้ร่วมกับกลวิธีอื่น ๆ ได้ตามความเหมาะสม

กลวิธีที่ 20 โครงการกิจกรรม เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีโอกาสนำค่านิยมของตน ไปสู่การปฏิบัติ โดยให้นักเรียนเลือกทำกิจกรรมที่สอดคล้องกับค่านิยมของตน แล้วนำประสบการณ์มาเล่า ให้เพื่อนฟังหรือทำรายงานส่งครู

การนำกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่างไปใช้นั้น ชีระพร อุวรรณโณ (2532) ได้เสนอแนวทาง ปฏิบัติไว้ว่า ประกอบด้วยขั้นตอนหลัก 3 ขั้นตอน คือ การวัดประเภทพฤติกรรมที่เกี่ยวกับค่านิยม 8 ประเภทก่อนการทดลอง และดำเนินการทดลองใช้กระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่าง ทั้ง 2 ขั้นตอนนี้ ดำเนินการตามแนวทางที่นำเสนอมาแล้วก่อนหน้านี้ ส่วนขั้นตอนสุดท้าย คือ การประเมินผลการใช้กระบวนการ ทำค่านิยมให้กระจ่างหลังการทดลอง ในขั้นตอนนี้อาจดำเนินการหลังจากที่ได้ทดลองใช้กระบวนการนี้ เป็นเวลา 1 ภาคการศึกษา โดยใช้เวลาในช่วงสัปดาห์สุดท้ายของภาคการศึกษา ทำการวัดประเภทพฤติกรรม ที่เกี่ยวกับค่านิยมทั้ง 8 ประเภท ด้วยวิธีเดียวกับขั้นตอนแรก และให้นักเรียนกลุ่มเดียวกัน แล้วนำผล การวัดสำหรับนักเรียนแต่ละคนมาทำกราฟเทียบคะแนนประเภทพฤติกรรมดังกล่าว ที่ได้ก่อนการทดลองกับ หลังการทดลองถ้านักเรียนคนใดมีความถี่ประเภทพฤติกรรมด้านต่าง ๆ ลดลงมาก ก็นับได้ว่าผู้นั้น มีความกระจ่างในค่านิยมเพิ่มขึ้น ส่วนนักเรียนคนใดที่ก่อนการทดลองมีความถี่ประเภทพฤติกรรมด้านต่าง ๆ ต่ำอยู่แล้ว ก็ไม่อาจคาดหวังว่านักเรียนจะได้คะแนนต่ำไปยิ่งกว่านี้อีก นอกจากนี้อาจให้นักเรียนอีกห้องหนึ่ง เป็นกลุ่มควบคุมที่สอนโดยวิธีสอนแบบปกติ แล้วทำการวัดประเภทพฤติกรรมของนักเรียนกลุ่มนี้ เช่นเดียวกับกลุ่มที่ทดลองสอนโดยใช้กระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่าง นำผลการวัดมาทำกราฟเทียบคะแนน เช่นเดียวกัน แล้วนำกราฟไปเปรียบเทียบกับกลุ่มทดลอง เพื่อตรวจสอบดูว่า กลุ่มทดลองมีความถี่ประเภท พฤติกรรมลดลงมากกว่ากลุ่มควบคุมหรือไม่ ถ้าลดลงมากกว่าอย่างชัดเจน ก็อาจกล่าวได้ว่าผลนั้นเกิดมา จากการใช้กระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่างไม่ได้เกิดจากวุฒิภาวะหรือประสบการณ์ของนักเรียน

แนวคิดในกระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่าง ที่ถือว่าความเชื่อเป็นสิ่งที่สามารถพัฒนาให้เป็น ค่านิยมได้ และถือว่ามีสิ่งที่จะกลายเป็นค่านิยมของบุคคลได้นั้นบุคคลจะต้องเห็นคุณค่าในสิ่งนั้นด้วย แนวคิดนี้ มีความสอดคล้องกับแนวคิดของบอล - โรคิชและคณะ (Ball - Rokeach and others, 1984) ที่ถือว่าค่านิยม เป็นความเชื่อประเภทหนึ่ง แต่ละบุคคลจะมีความเชื่อที่จัดเป็นค่านิยมอยู่หลายประการ จัดเรียงเป็นลำดับตาม ที่ตนเห็นว่ามีความสำคัญจากมากไปน้อย ลำดับความสำคัญของค่านิยมเหล่านี้สามารถเปลี่ยนแปลงได้ ซึ่งถือว่าเป็นการปรับเปลี่ยนค่านิยม พร้อมกับได้เสนอแนวทางปรับเปลี่ยนค่านิยมดังกล่าวไว้ ผู้วิจัยเห็นว่า แนวทางนี้สามารถนำมาใช้ประกอบในการสร้างเสริมค่านิยมให้แก่ นักเรียนได้ ในแง่ที่นำมาใช้ควบคู่กับ

การทำความเข้าใจในค่านิยม เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนเห็นความสำคัญของค่านิยมที่มุ่งสร้างเสริม ผู้วิจัย จึงนำแนวคิดดังกล่าวมาใช้ประกอบในการพัฒนากระบวนการสร้างเสริมค่านิยมครั้งนี้

### ทฤษฎีการคงตัวและการเปลี่ยนแปลงของระบบความเชื่อ

ทฤษฎีนี้พัฒนาขึ้นโดยโรคิช (Rokeach, 1973) ซึ่งได้เริ่มเสนอทฤษฎีเกี่ยวกับค่านิยมครั้งแรก ในปี ค.ศ.1968 โดยโรคิช (Rokeach, 1973) สุนทรื โคมิน และสันท สมัครการ (2522) ได้กล่าวถึงธรรมชาติของค่านิยมสรุปได้ว่ามีลักษณะดังนี้

1. ค่านิยมมีลักษณะเป็นยงถาวร มนุษย์ได้รับการสอนเกี่ยวกับค่านิยมมาตั้งแต่เด็ก โดยการสอนนั้นมีลักษณะของความแน่นอนอย่างเต็มที่ (absolute, all-or-none manner) เช่น มักจะสอนว่า ต้องซื่อสัตย์ ต้องมีเหตุผล มากกว่าที่จะสอนว่า ซื่อสัตย์เพียงเล็กน้อยก็พอ หรือบางครั้งต้องมีเหตุผล บางครั้งไม่ต้องมีเหตุผลก็ได้ เป็นต้น มนุษย์ได้รับการสอนเช่นนี้ผ่านทางครอบครัวและสังคมอย่างต่อเนื่อง เป็นเวลานาน จึงเป็นการตอกย้ำให้ค่านิยมมีความคงทน ทำให้เกิดความต่อเนื่องทางวัฒนธรรม สังคม และ บุคลิกภาพ ของมนุษย์ โดยมนุษย์จะจัดลำดับค่านิยมเข้าเป็นระบบตามระดับที่ตนเห็นว่ามีค่าสำคัญจาก มากไปน้อย ขณะเดียวกันค่านิยมก็มีการเปลี่ยนแปลงได้ มิฉะนั้นจะไม่มีปรากฏการณ์การเปลี่ยนแปลงทาง สังคมเกิดขึ้น การเปลี่ยนแปลงค่านิยมนี้ จะเป็นไปตามประสบการณ์ที่มนุษย์ได้รับในช่วงชีวิตของตน ไม่ได้ เปลี่ยนแปลงไปตามอารมณ์

2. ค่านิยมเป็นความเชื่อ โรคิช (Rokeach, 1973) ได้จำแนกความเชื่อออกเป็น 3 ประเภท คือ ความเชื่อเชิงบรรยายหรือความเชื่อเกี่ยวกับการมีอยู่เป็นอยู่ (descriptive or existential belief) เป็น ความเชื่อที่สามารถบอกได้ว่าจริงหรือเท็จ เช่นความเชื่อที่ว่าดวงจันทร์ขึ้นในเวลากลางคืน หรือข้างนอก ฝนกำลังตก เป็นต้น ความเชื่อประเภทที่ 2 คือ ความเชื่อเชิงประเมิน (evaluative belief) เป็นความเชื่อที่ สามารถบอกได้ว่าสิ่งต่าง ๆ ดีหรือเลว เช่น ความเชื่อที่ว่าปากกาด้ามนี้ดี การเล่นการพนันเป็นการกระทำ ที่เลว เป็นต้น ความเชื่อประเภทที่ 3 คือ ความเชื่อเกี่ยวกับสิ่งที่ควรทำ ควรห้าม (prescriptive or proscriptive belief) เป็นความเชื่อที่ว่าวิถีปฏิบัติ หรือจุดหมายปลายทางของชีวิตบางอย่าง เป็นสิ่งที่ น่าปรารถนาหรือไม่น่าปรารถนา เช่น ความเชื่อที่ว่าความกตัญญูเป็นสิ่งที่น่าปรารถนา การฆ่าสัตว์เป็นสิ่งที่ ไม่น่าปรารถนา เป็นต้น ค่านิยมตามแนวคิดของโรคิช จัดเป็นความเชื่อ ประเภทที่ 3 นี้ และถือว่าค่านิยมมี 3 องค์ประกอบคือ องค์ประกอบด้านความรู้คิด (cognitive component) เป็นความรู้คิดเกี่ยวกับสิ่งที่ น่าปรารถนา โดยถือว่า ถ้าบุคคลหนึ่ง ๆ มีค่านิยม ก็อาจกล่าวได้ว่าบุคคลนั้นมีความรู้เกี่ยวกับวิถีปฏิบัติ และ จุดหมายปลายทางของชีวิตที่ถูกต้อง ซึ่งตนพยายามแสวงหา องค์ประกอบที่ 2 คือองค์ประกอบด้าน

ความรู้สึก (affective component) เป็นอารมณ์ที่บุคคลมีต่อค่านิยม เช่น ต่อต้านหรือสนับสนุน ชอบหรือเกลียดค่านิยมนั้น เป็นต้น องค์ประกอบที่ 3 คือ องค์ประกอบด้านพฤติกรรม (behavioral-component) โดยถือว่าค่านิยมเป็นตัวแปรแทรกซ้อนที่จะนำไปสู่พฤติกรรม เมื่อถูกกระตุ้นให้เกิดมีการกระทำขึ้น

3. ค่านิยม เป็นวิถีปฏิบัติที่พึงปรารถนา และจุดหมายปลายทางของชีวิตที่พึงปรารถนา โดยนัยนี้จึงจำแนกค่านิยมออกเป็น 2 กลุ่มคือ ค่านิยมวิถีปฏิบัติ และค่านิยมจุดหมายปลายทาง ซึ่งมีความแตกต่างกันที่ค่านิยมกลุ่มแรกเป็นเรื่องเกี่ยวกับ วิถีทางในการประพฤติปฏิบัติที่พึงปรารถนา ค่านิยมกลุ่มหลังเป็นเรื่องเกี่ยวกับจุดหมายปลายทางของชีวิตที่พึงปรารถนา ทั้ง 2 กลุ่มนี้ทำหน้าที่ต่างกันแต่มีความสัมพันธ์กัน และไม่จำเป็นต้องมีจำนวนเท่ากัน

ค่านิยมวิถีปฏิบัติ ประกอบด้วย 2 ส่วนคือ ค่านิยมวิถีปฏิบัติด้านจริยธรรม มีจุดรวมอยู่ที่ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ถ้ามีการฝ่าฝืนค่านิยมนี้ บุคคลจะรู้สึกไม่สบายใจหรือรู้สึกภายในใจว่าทำผิด อีกส่วนหนึ่งคือ ค่านิยมวิถีปฏิบัติด้านสมรรถวิสัย มุ่งเน้นที่ความสามารถของบุคคล มีจุดรวมที่ตนเอง และไม่มีส่วนสัมพันธ์กับด้านจริยธรรม ถ้าค่านิยมประเภทหลังนี้ถูกฝ่าฝืน จะทำให้บุคคลรู้สึกอับอายที่ตนขาดความสามารถส่วนตัว มากกว่ารู้สึกไม่สบายใจว่าตนทำผิด ตัวอย่างเช่น ความซื่อสัตย์หรือความรับผิดชอบ เป็นค่านิยมวิถีปฏิบัติด้านจริยธรรม การมีเหตุผล มีสติปัญญา หรือเป็นตัวของตัวเอง เป็นค่านิยมวิถีปฏิบัติด้านสมรรถวิสัย บุคคลหนึ่ง ๆ อาจมีค่านิยมที่ขัดแย้งกันได้ เช่น ความขัดแย้งระหว่างค่านิยมจริยธรรม 2 ค่านิยม คือ ความซื่อสัตย์ กับ ความกตัญญูรู้คุณ ความขัดแย้งระหว่างค่านิยมสมรรถวิสัย 2 ค่านิยม คือ การมีเหตุผล กับ การมีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ และความขัดแย้งระหว่าง ค่านิยมจริยธรรม กับ ค่านิยมสมรรถวิสัย 2 ค่านิยม คือ ความสุภาพถ่อมตน กับ การเป็นตัวของตัวเอง เป็นต้น

ค่านิยมจุดหมายปลายทางประกอบด้วย 2 ส่วนคือ ค่านิยมจุดหมายปลายทางส่วนบุคคล มีจุดรวมอยู่ที่ตัวบุคคลหรือภายในตัวบุคคล ตัวอย่างเช่นความสงบสุขทางใจ ค่านิยมจุดหมายปลายทางอีกส่วนหนึ่งคือ ส่วนสังคม มีจุดรวมอยู่ที่สังคม หรือระหว่างบุคคล ตัวอย่างเช่น การมีสันติสุขในโลก เป็นต้น บุคคลที่ให้ความสำคัญแก่ค่านิยมจุดหมายปลายทางส่วนใดมาก ก็จะมีพฤติกรรมโน้มเอียงไปทางด้านนั้น อีกทั้งมีแนวโน้มที่จะให้ความสำคัญ กับค่านิยมจุดหมายปลายทางส่วนเดียวกันด้านอื่น ๆ มากเช่นเดียวกัน และให้ความสำคัญกับค่านิยมจุดหมายปลายทางอีกส่วนหนึ่งน้อยกว่า

4. ค่านิยมเป็นเรื่องของการชอบอะไรมากกว่าอะไร และควรชอบอะไร ค่านิยมในแง่ของเรื่องควรชอบอะไรนั้น โดยแท้จริงเป็นเรื่องของการชอบอะไรมากกว่าอะไรนั่นเอง ตัวอย่างเช่น หากมีผู้กล่าวว่า บุคคลควรชอบความรับผิดชอบ หรือบุคคลควรชอบความสงบ ก็อาจแปลความได้ว่า ผู้กล่าวข้อความนั้น เห็นว่าบุคคลชอบความรับผิดชอบมากกว่าความไม่รับผิดชอบ หรือชอบความสงบมากกว่าสงคามค่านิยมมีลักษณะเปรียบเทียบระดับความสำคัญ ปกติแต่ละบุคคลไม่ได้มีค่านิยมเพียง ค่านิยมเดียว แต่จะมีหลายค่านิยมอยู่ในสถานการณ์เดียวกัน และบุคคลจะให้ความสำคัญต่อค่านิยมต่าง ๆ ในระดับที่ไม่เท่ากัน มีการเรียงลำดับค่านิยมตามระดับความสำคัญจากมากไปน้อย การที่บุคคลจะพิจารณาว่าในสถานการณ์ใดจะ

ให้ความสำคัญต่อค่านิยมใดมากกว่ากันนั้น เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นโดยไม่รู้สึกรู้สึ และเป็นผลสืบเนื่องมาจาก ประสบการณ์ที่ได้รับจากการเรียนรู้ ประกอบกับการสังเกตจากการกระทำที่เป็นบรรทัดฐานของผู้คนในสังคม การจัดลำดับค่านิยมของบุคคลจึงมักไม่ค่อยแตกต่างกันไปจากกลุ่มคนในสังคมเดียวกันมากนัก ค่านิยมของกลุ่มคนจึงเป็นสิ่งที่สะท้อน ให้เห็นถึงวัฒนธรรมของสังคมนั้น ๆ ตัวอย่างเช่น ค่านิยมเกี่ยวกับการอ่อนน้อมเชื่อฟัง กับค่านิยมการเป็นตัวของตัวเองนั้น ในสังคมไทยผู้คนมักจะทำให้ความสำคัญกับค่านิยมเกี่ยวกับการอ่อนน้อมเชื่อฟังมากกว่า

นอกจากนี้ โรคิช (Rokeach, 1973) ลูทรี โคมิน และสไนท์ สมิธการ (2522) ยังได้กล่าวถึงธรรมชาติของระบบค่านิยมไว้ว่า ในระบบค่านิยมจะประกอบด้วยค่านิยมหลาย ๆ ค่านิยมจัดเรียงกันอยู่ตามระดับความสำคัญ การเปลี่ยนแปลงค่านิยมจึงเป็นการจัดลำดับความสำคัญให้แก่ค่านิยมเหล่านั้นใหม่ และได้กล่าวถึงจำนวนค่านิยมว่ามีจำนวนไม่มากนัก พร้อมทั้งกล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างส่วนย่อยของค่านิยมทั้ง 2 ชนิดนี้ว่า ไม่น่าจะมีความสัมพันธ์กัน

โรคิช ได้ทำการปรับปรุงทฤษฎีอยู่เรื่อยมาจนกระทั่งในปี ค.ศ.1984 จึงได้เสนอทฤษฎีการคงตัว และการเปลี่ยนแปลงของระบบความเชื่อขึ้น ซึ่งบอล-โรคิช และคณะ (Ball Rokeach and others, 1984) ซีระพร อูวรรณโณ (2533) ได้กล่าวถึงสาระสำคัญของทฤษฎีไว้สรุปได้ว่า

ค่านิยม หมายถึง ความเชื่อเกี่ยวกับสิ่งที่ควรทำ ควรห้าม ทั้งในด้านวิถีปฏิบัติที่เป็นอุดมคติ และด้านจุดหมายปลายทางที่เป็นอุดมคติของการมีชีวิตอยู่

ข้อสมมุติหลัก (assumption) ของทฤษฎี คือ มนุษย์มีความเชื่อและการกระทำในทิศทางที่สอดคล้องกับแรงจูงใจในการดำรงและเพิ่มพูนการนับถือตนเอง (self-esteem)

ทฤษฎีนี้กล่าวถึงค่านิยมว่า เป็นส่วนหนึ่งของระบบความเชื่อของบุคคลโดยถือว่า ระบบความเชื่อของบุคคลประกอบด้วย 3 ส่วนหลัก คือ

1. ระบบความเชื่อเกี่ยวกับตนเองของบุคคล ส่วนสำคัญของระบบนี้คือ ความนับถือตนเอง ตามแนวทฤษฎีนี้ถือว่า ความนับถือตนเองประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ส่วนคือ
  - 1.1 ความเชื่อเกี่ยวกับตนเอง (self-conception) หมายถึง ความเชื่อที่บุคคลมีเกี่ยวกับตนว่าตนเป็นอะไร และต้องการเป็นอะไร นอกเหนือไปจากที่ผู้อื่นคิดเกี่ยวกับบุคคลผู้นั้น
  - 1.2 การแสดงตน (self-presentation) หมายถึง การแสดงตนที่ปรากฏต่อคนอื่น ๆ ในสังคม

ในแต่ละบุคคลจะมีความเชื่อเกี่ยวกับตนเองและการแสดงตนอยู่ 2 ด้าน คือ ด้านสมรรถวิสัย กับ ด้านจริยธรรม โดยด้านสมรรถวิสัย เป็นเรื่องของความสามารถและการตระหนักถึงความสามารถเป็นความคิดที่ว่าตนสามารถทำสิ่งหนึ่งสิ่งใดได้ ส่วนด้านจริยธรรมนั้นเป็นเรื่องของสวัสดิภาพ

ความอยู่ดีของผู้อื่นและตนเอง เป็นความคิดหรือการตัดสินใจเกี่ยวกับความถูกต้องความผิด การช่วยเหลือกัน การปกป้อง การให้ความรัก มากกว่าการทำร้าย การทำให้เจ็บปวด หรือการทรมานประโยชน์จากตนเองและผู้อื่น

ทั้งความเชื่อเกี่ยวกับตนเอง และการแสดงตนในด้านสรวรวิสัย กับ จริยธรรม นั้น มีต้นกำเนิดจากข้อเรียกร้องจากสังคม (societal demands) และความต้องการของบุคคล (individual needs) โดยข้อเรียกร้องจากสังคมทั้งในด้านสรวรวิสัยกับจริยธรรมนั้น ยังแบ่งเป็น 2 ด้าน คือ ข้อเรียกร้องด้านจุดหมายปลายทาง ซึ่งหมายถึง ความต้องการของสังคมที่จะให้บุคคลปฏิบัติไปสู่จุดหมายปลายทางอันเป็นที่น่าปรารถนาของสังคม เช่น มีสันติภาพ มีความสามารถสูง มีความเสียสละ เป็นต้น ข้อเรียกร้องอีกด้านหนึ่งคือ ด้านวิถีปฏิบัตินั้น หมายถึง ความต้องการของสังคมที่จะให้บุคคลทำพฤติกรรมอันเป็นที่น่าปรารถนาของสังคม พฤติกรรมที่จะเป็นมาตรฐานของการตัดสินใจและเป็นเครื่องมือให้ได้ตระหนักถึงจุดหมายปลายทางที่เป็นอุดมคติ เช่น พฤติกรรมที่แสดงถึงความซื่อสัตย์ พฤติกรรมที่แสดงถึงความสามารถ พฤติกรรมที่แสดงถึงความรักเพื่อนมนุษย์ เป็นต้น ข้อเรียกร้องจากสังคมด้านต่าง ๆ เหล่านี้ กำหนดขึ้นจากบุคคล และบุคคลจะซึมซาบข้อเรียกร้องเหล่านี้ไว้เป็นข้อเรียกร้องกับตนเอง พร้อมกับถ่ายทอดไปสู่ผู้อื่นด้วย ข้อเรียกร้องจากสังคมมักจะสอดคล้องกับความต้องการของบุคคล เพราะแต่ละส่วนต่างได้รับผลดีร่วมกัน คือ สังคมจะมีสมาชิกที่มีสรวรวิสัยและจริยธรรม ส่วนบุคคลมักจะยอมรับข้อเรียกร้องเหล่านี้ เพราะเป็นสิ่งที่ดีสำหรับตนเอง ความสอดคล้องนี้ทำให้สังคมดำรงอยู่ได้

2. ระบบค่านิยมของบุคคล บุคคลจะซึมซาบข้อเรียกร้องจากสังคมทั้งด้านสรวรวิสัย และ จริยธรรมด้วยกระบวนการถ่ายทอดทางสังคม ผ่านการมีตัวแบบและการเสริมแรงทางบวก หรือทางลบ จัดเป็นระบบค่านิยมซึ่งประกอบด้วยกลุ่มค่านิยม 2 กลุ่ม คือค่านิยมจุดหมายปลายทาง กับค่านิยมวิถีปฏิบัติ ค่านิยมแต่ละกลุ่มประกอบด้วยค่านิยมจำนวนหนึ่งเรียงกันอยู่เป็นลำดับก่อนหลัง การเรียงลำดับนี้ค่อนข้างคงที่แต่ก็มีการปรับเปลี่ยนได้ เพราะบุคคลต้องเผชิญกับสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ตลอดเวลา ทำให้มีการเปรียบเทียบลำดับความสำคัญของค่านิยมกันอย่างต่อเนื่อง และเปลี่ยนแปลงการจัดลำดับใหม่ได้ การจัดลำดับนี้ยังอาจมีความแตกต่างกันในแต่ละบุคคล ขึ้นอยู่กับความแตกต่างทางด้านวัฒนธรรม อิทธิพลของสถาบันทางสังคม ตำแหน่งของบุคคลในโครงสร้างทางสังคม บทบาททางเพศ วัย อาชีพ วิถีชีวิต และ ประสบการณ์ เป็นต้น ค่านิยมเหล่านี้จะมีผลต่อเอกลักษณ์ของบุคคล เจตคติ หรือกลุ่มความเชื่อต่าง ๆ ที่มีต่อตนเองและผู้อื่น

3. เจตคติของบุคคลต่อที่หมายและสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับค่านิยม เจตคติตามแนวทฤษฎีนี้ หมายถึง การจัดระบบที่ค่อนข้างคงทน ของความเชื่อเกี่ยวกับการมีอยู่-เป็นอยู่ การประเมิน สิ่งที่ควรทำ ควรห้าม และสาเหตุ เป็นการจัดระบบรอบที่หมายหนึ่ง หรือสถานการณ์หนึ่ง และกำหนดล่วงหน้าให้บุคคลตอบสนองต่อที่หมายหรือสถานการณ์ว่าตนชอบสิ่งใดมากกว่าสิ่งใด โดยคำว่าที่หมายนี้หมายถึงมโนทัศน์ หรือกลุ่มของสิ่งในระดับนามธรรม หรือกลุ่มของสิ่งในระดับมโนทัศน์ ที่รวมตัวอย่างหรือต้นแบบของ

ที่หมายนั้น ดังนั้นเมื่อกล่าวถึงเจตคติของบุคคล จึงหมายถึงเจตคติที่บุคคลมีต่อที่หมายในระดับนามธรรม ไม่ถือว่าบุคคลมีเจตคติต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่เฉพาะเจาะจงได้ เช่น ไม่ถือว่าบุคคลมีเจตคติต่อโรงเรียน ก. ได้ แต่ถือว่าบุคคลมีเจตคติต่อโรงเรียนประถมศึกษาในกรุงเทพมหานครได้ หรือถือว่าบุคคลมีเจตคติต่อโรงเรียนประถมศึกษาของเอกชนได้ เป็นต้น ส่วนคำว่าสถานการณ์นั้นก็ใช้ในแนวเดียวกับคำว่าที่หมายเช่นกัน บุคคลที่มีเจตคติต่อที่หมายใดต่างกัน จะมีการตอบสนองที่ต่างกัน การตอบสนองนี้ยังเป็นไปตามการควบคุมหรือแรงกดดันทางสังคม ที่เป็นกรอบบังคับการแสดงออกของบุคคลให้มีจุดยืนที่เฉพาะเจาะจงต่อที่หมายหรือสถานการณ์ และตามแนวทฤษฎีนี้ไม่ได้ถือว่าเจตคติเป็นสิ่งที่กำหนดค่านิยม แต่ถือว่าเจตคติเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้บุคคลตระหนักถึงค่านิยมของตน

บอล-โรคิชและคณะ (Ball-Rokeach and others, 1984) ชีระพร อุวรรณโณ (2533) กล่าวถึงค่านิยมของบุคคลไว้ว่า จะมีการดำรงหรือเปลี่ยนแปลงขึ้นอยู่กับความพอใจหรือไม่พอใจในตนเอง กล่าวคือในระบบความเชื่อเกี่ยวกับตนเองของบุคคลนั้นมีส่วนที่สำคัญคือ ความนับถือตนเอง ความนับถือตนเองนี้ได้รับอิทธิพลจากความเชื่อเกี่ยวกับตนเอง และสิ่งที่ผู้อื่นคิด เกี่ยวกับบุคคลนั้น ซึ่งขึ้นอยู่กับการแสดงตนของบุคคลนั้นต่อผู้อื่น ถ้าบุคคลทราบว่าการกระทำต่าง ๆ ของตนสอดคล้องกับความเชื่อเกี่ยวกับตนเองในอุดมคติ หรือสอดคล้องกับการแสดงตนในอุดมคติว่าตนเป็นผู้มีสมรรถวิสัยและจริยธรรม ผู้นั้นก็มักจะพึงพอใจและดำรงความนับถือตนเองไว้ หากเป็นไปในทางตรงกันข้ามบุคคลก็มักจะไม่พึงพอใจ และพยายามที่จะเพิ่มพูนความนับถือตนเอง ซึ่งจะส่งผลต่อการคงตัวหรือการเปลี่ยนแปลงระยะยาวของระบบความเชื่อ อย่างไรก็ตาม ความรู้สึกพึงพอใจ หรือไม่พึงพอใจนั้นต้องเป็นความรู้สึกที่ชัดเจน ไม่คลุมเครือ จึงจะส่งผลต่อระบบความเชื่อของบุคคลได้อย่างเหมาะสม ดังนั้น จึงควรกระตุ้นให้บุคคลเกิดความรู้ที่ชัดเจนเกี่ยวกับตนเอง ในทฤษฎีนี้เสนอวิธีการเหนี่ยวนำให้บุคคลมีความรู้ที่ชัดเจนเกี่ยวกับตนเองอย่างเด่นชัด (inducing salient self-knowledge) ซึ่งเป็นการเลือกให้ข้อมูลเกี่ยวกับระบบความเชื่อของตนเองที่เป็นข้อมูลสำคัญของบุคคลผู้นั้น การให้ข้อมูลควรให้ความรู้กับเกณฑ์ในอุดมคติหรือที่ควรจะเป็นให้บุคคลได้ทราบ เพื่อจะได้นำมาเปรียบเทียบกับระบบความเชื่อของตนเองว่าเหมือนหรือต่างจากเกณฑ์นั้นอย่างไร จึงจะมีผลต่อการคงตัวของระบบความเชื่อ หรือจัดระบบใหม่ให้กับความเชื่อที่ไม่สอดคล้องกับความนับถือตนเองนั้น

นอกจากนี้ บอล-โรคิชและคณะ (Ball-Rokeach and others, 1984) ชีระพร อุวรรณโณ (2533) ยังได้กล่าวถึงข้อมูลสำคัญที่จะให้แก่บุคคลนี้ว่า ควรเป็นข้อมูลที่สามารกระตุ้นความอยากรู้อยากเห็นของผู้คนในการที่จะเข้าใจตนเองมากขึ้น ควรเป็นข้อมูลที่สามารทำความเข้าใจได้ง่าย ไม่กำกวม น่าเชื่อถือ มีความถูกต้อง ข้อมูลควรสามารถยืนยันความเชื่อเกี่ยวกับตนเอง และการแสดงตนของบุคคลว่าตนเป็นผู้มีสมรรถวิสัยและจริยธรรม ซึ่งจะช่วยให้กระตุ้นให้บุคคลเกิดความรู้สึกพึงพอใจในตนเอง หรือข้อมูลนั้นควรทำให้บุคคลเกิดความสงสัยเกี่ยวกับระดับความสามารถหรือจริยธรรมของตน ซึ่งจะช่วยกระตุ้นความรู้สึกไม่พอใจในตนเอง อันจะนำไปสู่การปรับเปลี่ยนความเชื่อและพฤติกรรมในที่สุด ตามแนวทฤษฎีนี้

ข้อมูลที่จะให้แก่บุคคลควรเป็นข้อมูลเกี่ยวกับสมรรถวิสัยและจริยธรรมของผู้นั้น ทั้งยังถือว่าข้อมูลเกี่ยวกับค่านิยมมีความสำคัญต่อบุคคลมากกว่าข้อมูลเกี่ยวกับเจตคติและพฤติกรรม เพราะค่านิยมเป็นแกนกลางของบุคลิภาพ และเป็นเกณฑ์ให้บุคคลใช้ประเมินตนเองและผู้อื่น นอกจากนี้ในการนำเสนอข้อมูลควรอยู่ภายใต้เงื่อนไขที่จะทำให้บุคคลมีการปกป้องตนเองน้อยที่สุด

ในการเหนี่ยวนำให้บุคคลเกิดความรู้เกี่ยวกับตนเองอย่างเด่นชัดนี้ ตามแนวทฤษฎีเสนอให้ใช้วิธีให้บุคคลเผชิญหน้ากับตนเอง (self-confrontation) แทนการเผชิญหน้ากับผู้อื่น วิธีเผชิญหน้ากับตนเองนี้จะกระตุ้นให้บุคคลมีประสบการณ์ที่เป็นความพอใจในตนเอง หรือไม่พอใจในตนเอง วิธีนี้ดีกว่าการให้บุคคลเผชิญหน้ากับผู้อื่นตรงที่ การเผชิญหน้ากับผู้อื่นจะกระตุ้นเกี่ยวกับการแสดงตน มากกว่าที่จะกระตุ้นความเชื่อเกี่ยวกับตนเองทั้งในด้านสมรรถวิสัยและจริยธรรม บุคคลที่ค้นพบว่าความเชื่อหรือพฤติกรรมเด่นชัดบางอย่างของตนไม่สอดคล้องกับความเชื่อเกี่ยวกับตนเองของบุคคลนั้น และการค้นพบนี้อยู่ในสภาวะที่มีความเป็นส่วนตัวโดยไม่ได้เผชิญหน้ากับผู้อื่น บุคคลผู้นั้นก็มีแนวโน้มที่จะเผชิญหน้ากับความไม่สอดคล้องนั้นแทนการหลีกเลี่ยง และการที่ทฤษฎีนี้เสนอแนวทางให้ใช้วิธีเผชิญหน้ากับตนเองก็ด้วยเหตุผล ประการแรกคือ ช่วยลดปฏิกิริยาการปกป้องตนเอง ซึ่งปฏิกิริยานี้มักเกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขที่บุคคลมีการแสดงตน เหตุผลประการที่ 2 คือ ความเป็นส่วนตัวของแต่ละบุคคลไม่ได้ถูกละเมิด กล่าวคือ บุคคลได้ทราบเกี่ยวกับความเชื่อและพฤติกรรมเด่นชัดของตน โดยที่ผู้อื่นไม่ทราบข้อมูลดังกล่าว เหตุผลประการที่ 3 คือ ไม่มีการหลอกลวงผู้ใด ในการที่ให้บุคคลเหล่านั้นได้ทราบข้อมูลเกี่ยวกับค่านิยม เจตคติ และพฤติกรรมของตน ซึ่งข้อมูลเหล่านี้มีความสำคัญต่อความเชื่อเกี่ยวกับตนเองของบุคคล ว่าตนเป็นคนที่มสมรรถวิสัยหรือจริยธรรม เหตุผลประการที่ 4 วิธีเผชิญหน้ากับตนเอง เป็นวิธีให้การศึกษามากกว่าเป็นวิธีการโน้มน้าวใจ แต่ละบุคคลจะมีความรู้เกี่ยวกับตนเอง ทั้งในด้านสมรรถวิสัยและจริยธรรม ซึ่งจะกลายเป็นความรู้สึกพอใจ หรือไม่พอใจในตนเอง การเผชิญหน้ากับตนเองไม่ได้เป็นการโน้มน้าวใจ เพราะผลที่เกิดขึ้นไม่ว่าจะเป็น การคงตัวหรือการเปลี่ยนแปลงของระบบความเชื่อ ไม่ได้เป็นผลมาจากการเสริมแรงจากภายนอกหรือถูกบังคับวิธีนี้จะทำให้บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงระบบความเชื่อ หากผู้นั้นค้นพบและรับรู้ว่ามี ความขัดแย้ง เกี่ยวกับมโนทัศน์ของตน ซึ่งจะทำให้ผู้นั้นเกิดความไม่พอใจในตนเอง หากบุคคลใดไม่ได้รับรู้ถึงความขัดแย้ง และไม่เกิดความรู้สึกไม่พึงพอใจ ผู้นั้นก็จะไม่เกิดการเปลี่ยนแปลงใดๆ แต่ก็จะมีความรู้เกี่ยวกับตนเองเพิ่มขึ้น และมีความเด่นชัดไม่น้อยกว่าผู้ที่ค้นพบ และรับรู้ความขัดแย้งในตนเอง และจะทำให้ค่านิยม เจตคติ ตลอดจนพฤติกรรมมีการคงตัว และมีการบูรณาการ กับความเชื่อเกี่ยวกับตนเองเพิ่มขึ้น เหตุผลประการสุดท้ายคือ วิธีเผชิญหน้ากับตนเองสามารถนำไปใช้เหนี่ยวนำให้บุคคลเกิดความรู้ เกี่ยวกับตนเองได้โดยใช้สื่อทุกประเภท ไม่ว่าจะเป็นการเขียน คอมพิวเตอร์ เทปวิดีโอ และสื่ออื่น ๆ และใช้ได้กับกลุ่มบุคคลขนาดต่าง ๆ ได้ (Ball Rokeach and others, 1984; ชีระพร อุวรรณโน, 2533)

ในส่วนของการวัดค่านิยมตามแนวทฤษฎีนี้ นั้น โรคิช (Rokeach, 1973) ได้ใช้แบบสำรวจค่านิยม ซึ่งมีลักษณะเป็นมาตราจัดอันดับ ประกอบด้วยแบบสำรวจ 2 ชุด ชุดแรก เป็นแบบสำรวจค่านิยมจุดหมาย-ปลายทาง ชุดที่ 2 เป็นแบบสำรวจค่านิยมวิถีปฏิบัติ แต่ละชุดประกอบด้วยค่านิยม 18 ตัว พิมพ์เรียงตามลำดับตัวอักษรจากด้านบนลงล่าง โดยพิมพ์ลงบนกระดาษขาวไว้ทางด้านขวามือซึ่งสามารถลอกออกได้ แล้วนำไปให้ผู้ตอบแบบสำรวจตอบ โดยลอกกระดาษขาวของค่านิยมตัวหนึ่ง ๆ จากด้านขวามือปิดที่ด้านซ้ายเรียงตามลำดับค่านิยมที่ผู้ตอบเห็น ว่ามีความสำคัญสำหรับตนมากที่สุดไปน้อยที่สุด จากแบบสำรวจนี้จะทำให้ทราบค่านิยมของบุคคลได้ และทำให้ทราบว่าบุคคลนั้น ๆ ให้ความสำคัญต่อค่านิยมใดมากกว่ากัน

ทฤษฎีการคงตัวและการเปลี่ยนแปลงของระบบความเชื่อนี้ เป็นทฤษฎีที่แสดงให้เห็นว่าระบบความเชื่อของบุคคลเป็นอย่างไร ค่านิยมอยู่ตรงส่วนใดของระบบความเชื่อนั้น และยังแสดงการจัดระบบของกลุ่มค่านิยมต่าง ๆ ของบุคคล โดยถือว่าระบบค่านิยมของบุคคลจะมีความเชื่อที่จัดเป็นค่านิยมอยู่หลายประการ เรียงกันเป็นลำดับตามที่แต่ละบุคคลให้ความสำคัญจากมากไปน้อย ผู้ที่ให้ความสำคัญกับค่านิยมใดมาก มักมีการกระทำที่สอดคล้องกับค่านิยมนั้น เช่นเดียวกับแรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) ที่ถือว่าผู้ที่บรรลุถึงค่านิยมใดๆ จะต้องมีการกระทำตามแนวทางที่ตนเลือกอย่างสม่ำเสมอจนเป็นแบบแผนในการดำเนินชีวิต ดังนั้นการสร้างเสริมค่านิยมใดๆ ให้แก่นักเรียนจึงต้องมุ่งเน้นให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่แสดงถึงค่านิยมนั้นด้วย เมื่อผนวกเข้ากับแนวคิดของไอเซน (Ajzen, 1991) ที่ผู้วิจัยได้กล่าวสรุปมาแล้วว่า การทำพฤติกรรมใดๆ ของบุคคลได้รับอิทธิพลจากตัวแปรหลักที่มีพื้นฐานส่วนหนึ่งมาจากความเชื่อ และแรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) ถือว่าความเชื่อเป็นสิ่งหนึ่งที่สามารถนำมาพัฒนาให้เป็นค่านิยมได้นั้น ผู้วิจัยมีความเห็นว่าการสร้างเสริมค่านิยมใดๆ ให้แก่นักเรียน จึงควรเริ่มตั้งแต่การศึกษาเกี่ยวกับตัวแปรเหล่านี้ เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาใช้เป็นแนวทางในการให้นักเรียนพิจารณาทำความเข้าใจความกระจำในค่านิยม โดยนำเสนอข้อมูลเหล่านี้ให้นักเรียน ผ่านสื่อการเรียนต่างๆ

เมื่อพิจารณาแนวคิดที่กล่าวมาที่ร่วมกับแนวคิดของบอล -โรคิชและคณะ (Ball- Rokeach and others, 1984) เกี่ยวกับการจัดลำดับความสำคัญของค่านิยม และแนวคิดของแรทส์และคณะ (Rath and others, 1966) ที่ว่า การที่บุคคลจะบรรลุถึงค่านิยมใดๆ จะต้องเห็นคุณค่าของสิ่งนั้นด้วย แสดงให้เห็นว่าการสร้างเสริมค่านิยมใดๆ ให้แก่บุคคล ควรสร้างเสริมให้บุคคลมีความรู้สึกทางบวกต่อค่านิยมนั้นด้วย เมื่อผสมผสานแนวคิดเหล่านี้เข้าด้วยกัน ผู้วิจัยจึงเห็นว่าสื่อที่นำเสนอข้อมูลให้นักเรียน เพื่อพิจารณาทำความเข้าใจความกระจำในค่านิยมนั้น ควรโน้มน้าวให้นักเรียนมีความรู้สึกและพฤติกรรมไปในแนวทางที่สอดคล้องกับค่านิยมควบคู่ไปด้วย แม้ว่าการทำความเข้าใจความกระจำในค่านิยมจะมุ่งเน้นที่การให้อิสระแก่นักเรียนในการเลือกแนวทางปฏิบัติต่างๆ แต่ความมีอิสระนี้ควรมีขอบเขต ดังความเห็นของซีระพร อุวรรณโณ (2533) ที่ว่า ถ้าเป็นเรื่องที่ผิดหลักศาสนา ผิดกฎหมาย หรือผิดกฎระเบียบต่างๆ แล้วไม่ควรให้อิสระแก่นักเรียนในการเลือก ซึ่งค่านิยมที่พึงประสงค์ที่มุ่งสร้างเสริมให้นักเรียน ล้วนแต่มีส่วนเกี่ยวข้องกับประเด็นเหล่านี้



ทั้งสิ้น ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงนำแนวคิดเกี่ยวกับแนวการเรี ยนรู้สาร ซึ่งเป็นเรื่องเกี่ยวกับการสื่อสารเพื่อ โน้มน้าวใจ มาใช้ประกอบในการพัฒนาการบวนการสร้างเสริมค่านิยมครั้งนี้ด้วย

## แนวการเรี ยนรู้สาร

แนวการเรี ยนรู้สารเป็นแนวทางหลักซึ่งโฮฟแลนด์ และนักวิชาการอื่น ๆ ที่มีแนวคิดอยู่ในกลุ่ม เดียวกันใช้ในการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องการโน้มน้าวใจ โดยธีระพร อุวรรณโน (2535) ได้กล่าวถึงแนวคิดพื้นฐาน ของแนวการเรี ยนรู้สารนี้สรุปได้ว่า การสื่อสารเพื่อการโน้มน้าวใจจะได้ผลมากที่สุดเพียงใดขึ้นอยู่กับตัวแปร พื้นฐาน 3 ตัว คือ ความใส่ใจ (attention) ความเข้าใจ (comprehension) และการยอมรับ(acceptance) กล่าวคือ ในขั้นแรกจะต้องทำให้ผู้รับสารเกิดความใส่ใจต่อสารนั้นก่อน พร้อมทั้งนี้ผู้รับสารจะต้องมี ความเข้าใจในสารที่เสนอไป จึงจะทำให้ผู้รับสารมีโอกาสที่จะมีความเห็นคล้อยตามสารมากขึ้น และ การโน้มน้าวใจจะประสบผลสำเร็จหรือไม่ ยังขึ้นอยู่กับผู้รับสารว่ายอมรับในประเด็นต่าง ๆ ของสารหรือไม่ ซึ่งการยอมรับนี้ขึ้นอยู่กับตัวจริงใจ (incentive) เช่นรางวัล หรือตัวเสริมแรงต่าง ๆ นอกจากนี้ ธีระพร อุวรรณ โน (2535) กล่าวไว้ว่ายังมีการศึกษาเกี่ยวกับตัวแปรอื่น ๆ อีก เช่น แมคควาร์ย (McGuire, 1978 quoted in Myers, 1993) ได้มีการศึกษาเกี่ยวกับตัวแปรการเก็บจำ (retention)และการกระทำ (action) เพิ่มเติม จาก ตัวแปร 3 ตัวแรกที่กล่าวมาข้างต้น และถือว่าการที่ผู้รับสารจะบรรลุถึงการกระทำตามการโน้มน้าวใจได้ นั้น ผู้รับสารจะต้อง มีทั้งความใส่ใจ ความเข้าใจ การยอมรับ รวมทั้งสามารถจำประเด็นหรือเนื้อหาของสาร ได้ และมีการกระทำตามข้อเสนอของสารนั้น ตัวแปรที่กล่าวมาเหล่านี้มักถูกนำมาใช้ในการศึกษาวิจัยในฐานะ ที่เป็นตัวแปรตาม

ส่วนตัวแปรที่ถูกนำมาศึกษาวิจัยในฐานะที่เป็นตัวแปรอิสระนั้นโดยมากมักได้แก่ ตัวแปร แหล่งการสื่อสาร (source) ตัวแปรสาร (message) ตัวแปรสื่อ (medium) และตัวแปรผู้รับสาร (audience) (ธีระพร อุวรรณโน, 2535) รายละเอียดของตัวแปรอิสระเหล่านี้สรุปได้ดังนี้

1. ตัวแปรแหล่งการสื่อสาร มีการศึกษาใน 3 ตัวแปรหลัก คือ ความน่าเชื่อถือ (credibility) ความดึงดูด (attractiveness) และความคล้ายคลึง (similarity) (Myers, 1993; ธีระพร อุวรรณโน, 2535)

1.1 ความน่าเชื่อถือ มีการศึกษาใน 2 ตัวแปรย่อย คือ ความเชี่ยวชาญ (expertness) กับความน่าไว้วางใจ (trustworthiness)

1.1.1 ความเชี่ยวชาญนี้มีการศึกษาพบว่า แหล่งที่มีความเชี่ยวชาญสูงสามารถโน้มน้าวใจให้ผู้รับสารมีความเชื่อคล้อยตามสารได้มากกว่า แหล่งที่มีความเชี่ยวชาญปานกลาง ในกรณีที่จุดยืนเดิมของผู้รับสารแตกต่างจากจุดยืนเดิมของแหล่งมาก ส่วนกรณีที่จุดยืนเดิมของผู้รับสารต่างจากจุดยืนของแหล่งไม่มาก แหล่งที่มีความเชี่ยวชาญสูงกับปานกลาง จะมีอิทธิพลต่อผู้รับสารไม่ต่างกัน ในกรณีที่แหล่งการสื่อสารเป็นตัวบุคคล ไมเออร์ (Myers, 1993) ได้กล่าวถึงผู้ที่มีลักษณะของความเชี่ยวชาญไว้ว่า ควรเป็นผู้ที่เมื่อพูดถึงสิ่งใด ๆ แล้วทำให้ผู้รับสารเกิดการยอมรับ เป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถในประเด็นของสารที่น่าเสนอ และเป็นผู้ที่พูดอย่างมีความมั่นใจ ซึ่งจะทำให้ผู้รับสารเกิดความเชื่อถือได้มากขึ้น

1.1.2 ความน่าไว้วางใจ มีการศึกษาพบว่าแหล่งที่มีความน่าไว้วางใจสูงสามารถปรับเปลี่ยนเจตคติของผู้รับสารไปในทิศทางเดียวกับแหล่ง ได้มากกว่าแหล่งที่มีความน่าไว้วางใจต่ำหากทำการวัดเจตคติทันทีหลังการทดลอง และในกรณีที่แหล่งการสื่อสารเป็นตัวบุคคล เฮมสลีย์และดูป (Hemsley and Doob, 1978 quoted in Myers, 1993) ได้กล่าวถึงลีลาการพูดของผู้สื่อสารว่า ถ้าผู้สื่อสารสับสนยากกับ ผู้รับสารตรง ๆ จะสร้างความรู้สึกที่น่าเชื่อถือได้มากกว่าผู้สื่อสารที่สับสนยากและมึนงงและคดเคี้ยว (Miller and others, 1976 quoted in Myers, 1993) ได้กล่าวถึงความเร็วในการพูดว่า ผู้ที่พูดเร็วกว่าจะทำให้ผู้ฟังเกิดความไว้วางใจ และความน่าเชื่อถือได้มากกว่า โดยปกติแล้วไฟล์คและสติทซ์ (Foulke and Sticht, 1969 quoted in Myers, 1993) พบว่า ถ้าพูดด้วยอัตราเร็ว 140-150 คำต่อนาที จะช่วยให้ผู้ฟังเกิดความเข้าใจได้มากที่สุด ถ้าพูดด้วยอัตราเร็วกว่านั้น ความเข้าใจของผู้ฟังจะลดลง แต่ก็มีนักพูดบางคนที่พูดด้วยอัตราเร็วกว่านี้ และยังได้รับความเชื่อถือจากผู้ฟังซึ่ง สมิทและแชฟเฟอร์ (Smith and Shaffer, 1991 quoted in Myers, 1993) อธิบายว่า แม้การพูดเร็วจะเป็นการไม่เปิดโอกาสให้ผู้ฟังมีเวลาคิดหาประเด็นมาสนับสนุน แต่ก็ทำให้ผู้ฟังไม่มีเวลาที่จะคิดเกี่ยวกับประเด็นที่จะมาคัดค้านข้อความที่ได้ฟังเช่นกัน นอกจากนี้แมคคลาแลน (Maclachlan, 1979), แมคคลาแลนและซีเกิล (Maclachlan and Siegel, 1980 quoted in Myers, 1993) ยังมีความเห็นว่า ผู้สื่อสารที่มีความรู้ มีไหวพริบและมีความจริงจัง จะช่วยให้ข่าวสารมีความน่าสนใจมากขึ้น และผู้รับสารจะเห็นว่าผู้สื่อสารมีความน่าไว้วางใจสูงขึ้น ถ้าผู้รับสารมีความเชื่อว่าผู้สื่อสารไม่ได้พยายามโน้มน้าวใจตน (Walster and Fistingner, 1962 quoted in Myers, 1993) และถ้าผู้สื่อสารนั้นพูดในเชิงขัดแย้งกับสถานภาพหรือความสนใจส่วนตัวของตน (Eagly, Wood and Chaiken, 1978 quoted in Myers, 1993)

1.2 ความดึงดูด ชีระพร อุวรรณโณ (2536) ได้กล่าวสรุปไว้ว่า แหล่งหรือ ผู้สื่อสารที่มีความน่าดึงดูดสูงนั้น มีประสิทธิภาพในการโน้มน้าวใจผู้อื่นได้มากกว่าแหล่ง หรือ ผู้สื่อสารที่มีความดึงดูดน้อย และมีข้ออธิบายเพิ่มเติมว่า ส่วนหนึ่งอาจเป็นเพราะ แหล่งหรือผู้สื่อสารที่มีความดึงดูดสูงมีลักษณะต่าง ๆ ที่ช่วยส่งเสริมให้ผู้เป็นเป็นผู้สื่อสารที่มีประสิทธิภาพ เช่น มีทักษะในการสื่อสารดี เรียบง่าย เป็นต้น นอกจากนี้ ความน่าดึงดูดยังเกี่ยวข้องกับลักษณะทางกายภาพที่ชวนมอง ผู้ที่มีลักษณะดังกล่าวจะโน้มน้าวใจผู้รับสารได้มากกว่า ทั้งนี้อาจเป็นเพราะผู้รับสารเชื่อมโยงข่าวสารที่ตนได้รับ กับความรู้สึกที่ดีที่ตนมีต่อ

ผู้สื่อสารจึงทำให้เกิดการยอมรับและมีความเชื่อคล้อยตาม (Dion and Stein, 1978, Pallak and others, 1983 quoted in Myers, 1993)

1.3 ความคล้ายคลึง เคมโบรสกี ลาสเตอร์และรามิเรส (Dembroski, Lasater and Ramirez, 1978 quoted in Myers, 1993) พบว่าแหล่งหรือผู้สื่อสารที่มีความคล้ายคลึงกับผู้รับสาร เช่น มีสีผิวเดียวกัน มีเชื้อชาติเดียวกัน จะโน้มน้าวใจให้ผู้รับสารมีความเชื่อคล้อยตามได้มากกว่า อย่างไรก็ตาม โทซอล และเนลสัน (Goethals and Nelson, 1973 quoted in Myers, 1993) มีความเห็นว่าเป็นไปตามนี้เสมอ กล่าวคือ ถ้าเป็นเรื่องเกี่ยวกับค่านิยม หรือ เป็นเรื่องของความชอบของแต่ละบุคคล ที่ไม่มีคำตอบที่ถูกต้องให้ตรวจสอบได้ แหล่งที่มีความคล้ายคลึงกับผู้รับสาร และมีจุดยืนสอดคล้องกับผู้รับสาร จะสามารถโน้มน้าวใจให้ผู้รับสารมีความเชื่อคล้อยตามได้มากกว่าแหล่งที่ไม่คล้ายคลึงกับผู้รับสาร แต่ถ้าเป็นเรื่องเกี่ยวกับความเป็นจริงที่สามารถตรวจสอบได้ แหล่งที่ไม่คล้ายคลึงกับผู้รับสารแต่มีจุดยืนสอดคล้องกับผู้รับสารจะสามารถโน้มน้าวใจให้ผู้รับสารมีความเชื่อคล้อยตามได้มากกว่าแหล่งที่มีความคล้ายคลึงกับผู้รับสาร

ตัวแปรแหล่งการสื่อสารนี้จะมีอิทธิพลต่อผู้รับสารมาก ในกรณีที่ผู้รับสารมีความไม่เข้าใจในสารมาก ซึ่งผู้รับสารจะหันมาพิจารณาปัจจัยความน่าเชื่อถือของแหล่ง ประกอบกับความเชื่อคล้อยตามของตน แต่ถ้าผู้รับสารมีความเข้าใจในสารที่น่าเสนอ แหล่งการสื่อสารก็จะมีอิทธิพลต่อการโน้มน้าวใจผู้รับสารได้น้อยลง

2. ตัวแปรสาร ในตัวแปรนี้ ชีระพร อุวรรณโณ (2535) นำเสนอไว้ 6 ประเด็นคือ การเสนอสารด้านเดียวหรือสองด้าน ลำดับในการเสนอสาร การกระตุ้นความกลัว การสรุปข้อโต้แย้ง ความแตกต่างระหว่างจุดยืนของผู้ส่งสารกับผู้รับสาร และการเสนอสารซ้ำ ผู้วิจัยนำเสนอรายละเอียดเฉพาะประเด็นที่นำมาใช้ในการวิจัย สรุปได้ดังนี้

2.1 การเสนอสารด้านเดียวหรือสองด้านนั้น ชีระพร อุวรรณโณ (2535) ได้กล่าวถึงความหมายของการเสนอสารด้านเดียวไว้ว่า เป็นการเสนอสารเพียงด้านใดด้านหนึ่งจะเป็นการสนับสนุนหรือคัดค้านในเรื่องนั้นก็ได้ ส่วนการเสนอสารสองด้านเป็นการเสนอสารที่มีทั้งการสนับสนุนและคัดค้านในเรื่องนั้น ๆ การจะเลือกเสนอสารแบบใดนั้นควรพิจารณาที่ผู้รับสาร ถ้าเป็นกรณีที่ผู้รับสารมีการศึกษาน้อยและมีจุดยืนเดิมเห็นด้วยกับสารอยู่แล้ว การเสนอสารด้านเดียวจะโน้มน้าวใจผู้รับสารได้มากกว่าการเสนอสารสองด้าน แต่ถ้าเป็นกรณีที่ผู้รับสารมีจุดยืนเดิมต่างจากสาร ไม่ว่าผู้รับสารนั้นจะมีการศึกษามากหรือน้อย การเสนอสารสองด้านจะโน้มน้าวใจผู้รับสารได้มากกว่า

2.2 การกระตุ้นความกลัว ไมเออร์ (Myers, 1993) ชีระพร อุวรรณโณ (2535) กล่าวในประเด็นนี้ไว้ว่า ถ้ามีการเสนอสารที่กระตุ้นให้ผู้รับสารเกิดความกลัว พร้อมกับเสนอคำแนะนำเกี่ยวกับวิธีปฏิบัติที่ชัดเจน ที่จะทำให้ผู้รับสารรอดพ้นจากภาวะที่ตนกลัวนั้น พบว่ายิ่งกระตุ้นให้ผู้รับสารเกิดความกลัวมาก ยิ่งทำให้ผู้รับสารยอมรับสารมากขึ้น และมีเจตนาที่จะทำพฤติกรรมตามคำแนะนำของสารมากขึ้น โดยชีระพร อุวรรณโณ (2535) ได้กล่าวถึงลักษณะของสารที่จะกระตุ้นความกลัว และทำให้ผู้คนปรับเปลี่ยนเจตคติกับพฤติกรรมได้มากกว่า ควรเป็นสารที่เน้นถึงความร้ายแรง หรือความเจ็บปวดหากมีสิ่งนั้นเกิดขึ้น ควรเป็นสารที่ทำให้ผู้รับสารเกิดความเชื่อว่าโอกาสที่สิ่งนั้นจะเกิดขึ้นกับตนมีสูง และควรทำให้ผู้รับสารเกิดความเชื่อว่าหากทำตามคำแนะนำในสาร จะทำให้สามารถป้องกันตนเอง หรือบรรเทาอันตรายที่จะได้รับจากสิ่งนั้นได้

2.3 การสรุปข้อโต้แย้ง ตามแนวการเรียนรู้สารพบว่า ถ้าผู้เสนอสารพูดสรุปให้ผู้รับสารฟังด้วย จะทำให้ผู้รับสารเปลี่ยนเจตคติได้มากกว่าการปล่อยให้ผู้รับสารสรุปเอง เพราะผู้เสนอสารยอมสรุปประเด็นของตนได้ชัดเจนกว่า

2.4 ความแตกต่างระหว่างจุดยืนของผู้สื่อสารกับผู้รับสาร ในประเด็นนี้ต้องพิจารณาควบคู่กับความเชี่ยวชาญของผู้สื่อสาร ซึ่งได้เสนอรายละเอียดไว้แล้วที่ตัวแปรแหล่งการสื่อสาร

3. ตัวแปรสื่อ ในตัวแปรนี้ ชีระพร อุวรรณโณ (2535) เสนอไว้ 2 ประเด็นคือ สื่อกับความยากง่ายของสาร อีกประเด็นหนึ่งคือ สื่อกับความน่าชอบพอของแหล่ง

3.1 สื่อกับความยากง่ายของสาร ในกรณีเสนอสารง่าย คือ เป็นสารที่ใช้ถ้อยคำง่าย ๆ ถ้านำเสนอโดยใช้สื่อวิทัศน์จะทำให้ผู้รับสารปรับความเชื่อให้คล้อยตามสารได้มากกว่าเมื่อเทียบกับสื่อเทปเสียง และสื่อข้อเขียน ในกรณีเสนอสารยาก ซึ่งมีประเด็นเหมือนสารง่ายทุกประการ ต่างกันที่ใช้คำศัพท์ที่ยากขึ้น และใช้ข้อความที่ซับซ้อน ถ้าเสนอสารประเภทโดยใช้สื่อข้อเขียน จะทำให้ผู้รับสารปรับความเชื่อให้คล้อยตามได้มากกว่าการเสนอด้วยสื่อเทปเสียง หรือสื่อวิทัศน์

3.2 สื่อกับความน่าชอบพอของแหล่ง พบว่าในกรณีที่แหล่งหรือผู้สื่อสารเป็นที่ชอบพอของผู้รับสาร สารที่สื่อโดยสื่อเทปเสียง หรือสื่อวิทัศน์จะทำให้ผู้รับสารปรับเปลี่ยนเจตคติได้มากกว่าสื่อข้อเขียน ในกรณีที่แหล่งหรือผู้สื่อสารไม่เป็นที่ชอบพอของผู้รับสาร สารที่สื่อโดยสื่อเทปเสียง หรือสื่อวิทัศน์จะทำให้ผู้รับสารปรับเปลี่ยนเจตคติได้น้อยกว่าสื่อข้อเขียน เมื่อเปรียบเทียบในสื่อประเภทเดียวกันนั้น สื่อข้อเขียนที่เสนอสารจากแหล่งที่เป็นที่ชอบพอและไม่เป็นที่ชอบพอ จะทำให้ผู้รับสารปรับเปลี่ยนเจตคติได้เท่าเทียมกัน ส่วนสื่อเทปเสียงและสื่อวิทัศน์ที่เสนอสารจากแหล่งที่เป็นที่ชอบพอ จะทำให้ผู้รับสารเปลี่ยนเจตคติได้มากกว่าเสนอสารจากแหล่งที่ไม่เป็นที่ชอบพอ

4. ตัวแปรผู้รับสาร ชีระพร อุวรรณโณ (2535) นำเสนอในประเด็นความนับถือตนเอง สติปัญญา และเพศ สรุปได้ดังนี้

4.1 ความนับถือตนเอง เป็นความมากน้อยของความรู้สึกทางบวกหรือทางลบที่บุคคลมีต่อตนเองในด้านต่าง ๆ เมื่อเสนอสารให้แก่ผู้รับสารที่มีความนับถือตนเองต่างกัน ผู้รับสารที่มีความนับถือตนเองต่ำ มักจะรับสารที่เสนอได้ยาก เนื่องจากมีความวิตกกังวลสูง และ มีความเชื่อมั่นในการรับสารค่อนข้างน้อย ส่วนผู้ที่มีความนับถือตนเองสูงมักจะไม่ค่อยมีการเปลี่ยน เจตคติมากนัก ผู้ที่จะถูกโน้มน้าวใจให้มีการเปลี่ยนเจตคติได้มากที่สุด คือ ผู้ที่มีความนับถือตนเองปานกลาง

4.2 สถิติปัญญา ในกรณีที่เสนอสารยาก ผู้รับสารที่มีสติปัญญาสูงจะสามารถเข้าใจสารได้มากกว่าและเห็นคล้อยตามมากกว่าผู้รับสารที่มีสติปัญญาต่ำกว่า แต่ในกรณีที่มีการเสนอสารง่ายขึ้น ผู้รับสารทั้งที่มีสติปัญญาสูงและต่ำสามารถเข้าใจสารได้เท่าเทียมกัน แต่ผู้รับสารที่มีสติปัญญาสูงจะมีความเห็นคล้อยตามสารน้อยกว่า

4.3 เพศ ในประเด็นนี้อีกลิและคาร์ลี (Eagly and Carl, 1981) ได้ทบทวนงานวิจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างเพศชายและหญิงในด้านผลของการโน้มน้าวใจพบว่าเพศหญิงได้รับอิทธิพลจากการโน้มน้าวใจมากกว่าเพศชาย และได้กล่าวถึงผลที่พบนี้ว่า อาจมีความลำเอียงอันเกิดจากการเลือกเรื่องที่นำมาใช้ในการศึกษาวิจัย ที่อาจเป็นเรื่องที่เพศชายมีความสนใจหรือมีความถนัดมากกว่าเพศหญิง และอาจสืบเนื่องมาจากความลำเอียงที่เกิดจากเพศของนักวิจัย ที่ส่วนใหญ่มักเป็นเพศชาย นอกจากนี้สถานภาพและบทบาททางสังคม กับการถ่ายทอดทางสังคม ที่มีความแตกต่างกันในระหว่างทั้ง 2 เพศ ที่อาจส่งผลต่อการโน้มน้าวใจและการคล้อยตามได้

โดยสรุปแล้ว แนวการเรียนรู้สารเป็นแนวทางในการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องการสื่อสารเพื่อการโน้มน้าวใจ โดยมีการศึกษาตัวแปรต่าง ๆ ได้แก่ ตัวแปรแหล่งการสื่อสาร ตัวแปรสาร ตัวแปรสื่อ และตัวแปรผู้รับสาร ทั้งยังมีการศึกษาตัวแปรย่อยในตัวแปรต่าง ๆ เหล่านี้ และถือว่าการโน้มน้าวใจจะบรรลุผลสำเร็จได้นั้น ผู้รับสารจะต้องมีทั้งความใส่ใจ มีความเข้าใจ ยอมรับ และจดจำสารนั้นได้พร้อมทั้งมีการกระทำตามข้อเสนอของสารนั้น

#### แนวคิดเกี่ยวกับการรับผิดชอบ

ความรับผิดชอบหมายถึงสภาวะที่บุคคลรู้หน้าที่ของตน ( Funk and Wagnalls , 1961) ยอมรับที่จะทำงานที่ได้รับมอบหมายหรืองานในหน้าที่ให้บรรลุความสำเร็จ ถูกต้องมีประสิทธิภาพ และซื่อสัตย์ต่องาน ( Good , 1973) ถือว่าหน้าที่ของตนเป็นสิ่งที่สำคัญที่สุด ( ชม ภูมิภาค, 2525) ผูกพันในหน้าที่สามารถบอกได้ว่าอะไรถูกหรือผิด คิดและปฏิบัติหน้าที่ได้อย่างสมเหตุสมผล ( สัจญา สัจญาวิวัฒน์, 2514 )

มุ่งมั่นที่จะปฏิบัติหน้าที่ให้ดีที่สุดตามความสามารถของตน เพื่อให้บรรลุตามเป้าหมาย( Flippo ,1966 ; Good,1973 )ปฏิบัติหน้าที่อย่างมีจุดมุ่งหมายด้วยความสนใจ ตั้งใจ เต็มใจ และระมัดระวัง ( ชาวาล แพร์ตกุล,2514 )ปฏิบัติหน้าที่อย่างซื่อสัตย์โดยปราศจากการบังคับหรือชักนำให้ทำ และเป็นที่ยอมรับได้ ( Funk and Wagnalls ,1961) ปฏิบัติด้วยความเพียร ละเอียดรอบคอบ (กรมวิชาการ,2523) สามารถควบคุมตนเองได้ (เพ็ญแข ประจวบปัจฉิม,2529) มีการติดตามผลงานที่ได้ทำไปแล้ว (ชาวาล แพร์ตกุล,2514) ยอมรับในสิ่งที่ตนได้กระทำลงไปทั้งที่เป็นผลดีและผลเสีย ( Hasting ,n.d. ; Good, 1973 ; กรมวิชาการ, 2523 ;จรรยา สุภาพ,2520 ;ชาวาล แพร์ตกุล,2514 ;เพ็ญแข ประจวบปัจฉิม,2539 ;ราชบัณฑิตยสถาน,2530) รวมทั้งมีความพยายามปรับปรุงการปฏิบัติหน้าที่ต่างๆของตนให้ดีขึ้น (กรมวิชาการ,2523 ; จรรยา สุภาพ,2520 ; ชาวาล แพร์ตกุล ,2514 ;สัญญา สัญญาวิวัฒน์,2514)

จากความหมายของความรับผิดชอบที่กล่าวมาข้างต้นนี้ อาจสรุปได้ว่าสิ่งที่ถือเป็นลักษณะสำคัญของความรับผิดชอบน่าจะประกอบด้วยความใส่ใจในหน้าที่ของตน การปฏิบัติหน้าที่ต่างๆนั้นอย่างดีที่สุด มีการติดตามผลงาน ยอมรับผลการกระทำของตน และปรับปรุงแก้ไขการปฏิบัติหน้าที่ของตนให้ดียิ่งขึ้น

ความรับผิดชอบจัดเป็นจริยธรรมพื้นฐานประการหนึ่ง ที่เป็นจุดเน้นของหลักสูตรการศึกษาระดับต่างๆในปัจจุบัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา โดยที่การสร้างเสริมให้นักเรียนเป็นผู้ที่มีความรับผิดชอบนั้น จำเป็นที่จะต้องกำหนดพฤติกรรมที่แสดงถึงความรับผิดชอบให้ชัดเจน เพื่อจะได้ใช้เป็นเป้าหมายและเป็นแนวทางในการจัดกระบวนการเพื่อพัฒนา นักเรียนให้บังเกิดคุณลักษณะดังกล่าวในส่วนที่เกี่ยวข้องกับเรื่องความรับผิดชอบของนักเรียน ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นนั้น ได้มีการศึกษาไว้มาก และได้มีการระบุถึงพฤติกรรมที่เกี่ยวกับความรับผิดชอบในลักษณะที่หลากหลายผสมผสานกันคือ

1. ระบุเป็นประเภทพฤติกรรมที่เกี่ยวกับความรับผิดชอบโดยรวม เป็นการระบุภาพรวมของการกระทำเดี่ยวหลายๆการกระทำ โดยไม่ได้จำแนกถึงรายละเอียดของการกระทำเดี่ยวเหล่านั้น และไม่ระบุว่า เป็นความรับผิดชอบต่อที่หมายใด ประเภทพฤติกรรมที่แสดงถึงความรับผิดชอบเหล่านี้ได้แก่

1.1 เอาใจใส่ในการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพเพื่อผลงานนั้นๆ (กรมวิชาการ,2523 ; นิภา วิจิตรศิริ ,2525 ; ผาณิต เพชรจำรัส , 2529 ; อุไร ดุลยเกษม , 2529 ; อรุดา สุตม์ , 2533 ; บังอร หล่อวิริยากุล , 2535 ; ปราโมทย์ ชูเดช , 2535 ; วรเชษฐ์ โชคชัย , 2536 )

1.2 ซื่อสัตย์ต่อหน้าที่โดยไม่คำนึงถึงผลประโยชน์ส่วนตัว (กรมวิชาการ, 2523 ; สบโชค พูลนวม, 2523 ; ผาณิต เพชรจำรัส ,2529 ; อุไร ดุลยเกษม,2529 ; อรุดา สุตม์, 2533 ; บังอร หล่อวิริยากุล , 2535 ; ปราโมทย์ ชูเดช , 2535 ; วรเชษฐ์ โชคชัย,2536)

1.3 เคารพต่อระเบียบกฎเกณฑ์และมีวินัยในตนเอง (กรมวิชาการ,2523 ; สบโชค พูลนวม, 2523 ; นิภา วิจิตรศิริ , 2525 ; อรุดา สุตม์ ,2533 ; อนุวัติ คุณแก้ว ,2538)

1.4 มีอารมณ์ หนักแน่นเมื่อเผชิญกับอุปสรรค (กรรมาธิการ , 2523 ; สบโชค พูลนวม , 2523 ; นิภา วิจิตรศิริ ,2525)

1.5 รู้จักหน้าที่และกระทำตามหน้าที่เป็นอย่างดี ( กรรมาธิการ ,2523 ; นิภา วิจิตรศิริ, 2525 ; ผาณิต เพชรจรัส , 2529 ; บังอร หล่อวิริยากุล , 2535 ; ปราโมทย์ ชูเดช , 2535 ; วรเชษฐ์ ไชคชัย , 2536 ; อนุวัติ อุณแก้ว , 2538 )

1.6 มีความเพียรพยายาม (กรรมาธิการ , 2523 ; นิภา วิจิตรศิริ , 2525 ; อุไร ดุลยเกษม, 2529 ; อรุดา สุตม์ , 2533 ; บังอร หล่อวิริยากุล , 2535 ; ปราโมทย์ ชูเดช , 2535 ; วรเชษฐ์ ไชคชัย , 2536)

1.7 มีความละเอียดรอบคอบ (กรรมาธิการ ,2523 ; นิภา วิจิตรศิริ , 2525 ; ผาณิต เพชรจรัส ,2529 ; อุไร ดุลยเกษม , 2529 ; อรุดา สุตม์ ,2533 ; บังอร หล่อวิริยากุล ,2535 ปราโมทย์ ชูเดช ,2535 ; วรเชษฐ์ ไชคชัย ,2536)

1.8 ใช้ความสามารถอย่างเต็มที่ (กรรมาธิการ ,2523 ; นิภา วิจิตรศิริ ,2525 )

1.9 ปรับปรุงงานในหน้าที่ให้ดียิ่งขึ้น ( กรรมาธิการ,2523 ; นิภา วิจิตรศิริ , 2525 ; อุไร ดุลยเกษม, 2529 ; บังอร หล่อวิริยากุล 2535 ; ปราโมทย์ ชูเดช , 2535 ; วรเชษฐ์ ไชคชัย , 2536)

1.10 ตรงต่อเวลา ( กรรมาธิการ,2523 ; สบโชค พูลนวม , 2523 ; นิภา วิจิตรศิริ,2525 ผาณิต เพชรจรัส ,2529 ; อุไร ดุลยเกษม, 2529 ; อรุดา สุตม์ ,2533 ; บังอร หล่อวิริยากุล, 2535 ; ปราโมทย์ ชูเดช ,2535 ; วรเชษฐ์ ไชคชัย ,2536)

1.11 ยอมรับผลของการกระทำของตน (กรรมาธิการ , 2523 ; นิภา วิจิตรศิริ ,2525 ; อรุดา สุตม์ ,2533 ; อนุวัติ อุณแก้ว ,2538)

1.12 ช่วยเหลืองานของครอบครัวและงานส่วนรวมด้วยความเต็มใจ (สบโชค พูลนวม, 2523 ; นิภา วิจิตรศิริ,2525 ; อรุดา สุตม์,2533)

1.13 ดูแลรักษาของส่วนรวมเสมือนของตนเอง (สบโชค พูลนวม,2523 ; นิภา วิจิตรศิริ ,2525)

1.14 ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี ( สบโชค พูลนวม ,2523 ; นิภา วิจิตรศิริ ,2525)

1.15 รักษาสิทธิและหน้าที่ของตนเองโดยไม่ละเมิดสิทธิและหน้าที่ของผู้อื่น ( สบโชค พูลนวม , 2523 ; นิภา วิจิตรศิริ,2525)

1.16 ไม่ปิดความรับผิดชอบในหน้าที่ของตนให้ผู้อื่น ( ผาณิต เพชรจรัส,2529 ; อุไร ดุลยเกษม ,2529 ; บังอร หล่อวิริยากุล,2535 ; ปราโมทย์ ชูเดช ,2535 ; วรเชษฐ์ ไชคชัย,2536)

1.17 ขยันขันแข็ง ( ผาณิต เพชรจรัส,2529 ; อุไร ดุลยเกษม,2529 ; อรุดา สุตม์, 2533 บังอร หล่อวิริยากุล ,2535 ; ปราโมทย์ ชูเดช ,2535 ; วรเชษฐ์ ไชคชัย ,2536)

1.18 รู้จักวางแผนและป้องกันความบกพร่องเสื่อมเสียในงานที่ตนรับผิดชอบ  
(อุไร ดุลยเกษม ,2529 ; บังอร หล่อวิริยากุล ,2535 ; ปราโมทย์ ชูเดช,2535 ; วรเชษฐ์ โชคชัย ,2536 )

1.19 ใช้จ่ายในสิ่งที่ เป็นเหมาะสมกับฐานะ ( อรุณา สุตมณี , 2533 )

1.20 กระทำตามที่ตนได้พูดหรือได้ให้คำมั่นสัญญา ( อนุวัติ อุดแก้ว,2538)

2. ระบุเป็นประเภทพฤติกรรมและจำแนกรายละเอียดของพฤติกรรมนั้น โดยจำแนกเป็นประเภทพฤติกรรมอื่นๆ ซึ่งถือเป็นส่วนปลีกย่อยของประเภทพฤติกรรมหลัก ผสมผสานกับจำแนกในรูปการกระทำเดี่ยว ประเภทพฤติกรรมหลักของความรับผิดชอบได้แก่

2.1 ความเอาใจใส่ในการทำงาน ( ดุษฎี ทรัพย์ปรุง,2529; จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล,2538) ประกอบด้วย การตั้งใจทำงานในหน้าที่ของตน หรืองานที่ได้รับมอบหมายให้เสร็จเรียบร้อยติดตามงาน ไม่ละเลยทอดทิ้ง ทหาทางป้องกันไม่ให้เกิดความบกพร่องเสื่อมเสียในงานที่ตนรับผิดชอบอยู่ (ดุษฎี ทรัพย์ปรุง , 2529 ; จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล , 2538) เต็มใจทำงานอย่างสม่ำเสมอ มีจุดมุ่งหมายในการทำงาน มีสมาธิหรือมีใจจดใจจ่อในการทำงาน ( จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล,2538)

2.2 ความเพียรพยายาม ( ดุษฎี ทรัพย์ปรุง ,2529 ) หรือความอดทน (จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล,2538 ) ประกอบด้วย ไม่ย่อท้อต่อการทำงาน พยายามแก้ไข้ปัญหาหรืออุปสรรคที่เกิดขึ้นด้วยตนเองอย่างสุดความสามารถ (ดุษฎี ทรัพย์ปรุง ,2529) ทนต่อการทำงานต่างๆได้เป็นเวลานาน มีจิตใจเข้มแข็ง ควบคุมตนเองได้ดีเมื่อเกิดความเหนื่อยอ่อนหรือเกียจคร้าน (จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล,2538)

2.3 ความละเอียดรอบคอบ (ดุษฎี ทรัพย์ปรุง , 2529 ; จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล , 2538) ประกอบด้วย การรู้จักคิดใคร่ครวญในงานที่ทำ เพื่อให้ถูกต้องสมบูรณ์ รู้จักคิดก่อนทำเกี่ยวกับผลดีผลเสียของงานนั้น ตรวจสอบดูความเรียบร้อยเมื่อทำงานเสร็จ ( ดุษฎี ทรัพย์ปรุง , 2529 ; จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล , 2538 ) วิเคราะห์ปัญหาอุปสรรคที่จะเกิด และหาแนวทางป้องกันไว้ล่วงหน้า ( จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล ,2538)

2.4 การตรงต่อเวลา ( ดุษฎี ทรัพย์ปรุง , 2529 ; จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล , 2538 ) ประกอบด้วย การทำงานให้เสร็จทันเวลาที่กำหนด รู้จักรักษาเวลาตามนัด รู้จักว่าเวลาไหนควรทำอะไร ( ดุษฎี ทรัพย์ปรุง , 2529 ; จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล ,2538)

2.5 การยอมรับผลการกระทำของตน( ดุษฎี ทรัพย์ปรุง,2529 ; จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล, 2538) ประกอบด้วย การยอมรับในสิ่งที่ตนกระทำลงไป ไม่ว่าผลงานนั้นจะออกมาดีหรือไม่ก็ตาม (ดุษฎี ทรัพย์ปรุง , 2529 ; จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล ,2538)

2.6 การปรับปรุงงานของตนให้ดียิ่งขึ้น (ดุษฎี ทรัพย์ปรุง,2529 ; จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล, 2538 ) ประกอบด้วย การติดตามผลงานที่ได้ทำไปแล้ว และพยายามปรับปรุงแก้ไขให้ดียิ่งขึ้น (ดุษฎี ทรัพย์ปรุง , 2529 จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล , 2538)

2.7 ความขยันหมั่นเพียร ( จุรีรัตน์ นันทย์ทวีกุล, 2538) ประกอบด้วย มีความพยายามอย่างสม่ำเสมอเพื่อให้ทำงานให้สำเร็จ ทำงานด้วยความระมัดระวังอยู่เสมอ เอาใจใส่ในการทำงาน



อย่างต่อเนื่อง อาสาทำงานไม่ชอบอยู่เฉย ริเริ่มหรือแสวงหางานใหม่ๆ อยู่เสมอ( จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล , 2538)

3. ระบุโดยจำแนกเป็นรายละเอียดของความรับผิดชอบต่อที่หมายต่างๆ ดังเช่นที่ จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล ( 2538) ได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบคุณลักษณะความรับผิดชอบ ของนักเรียน ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 และจัดได้เป็น 7 องค์ประกอบคือ

3.1 ความรับผิดชอบต่อการกระทำของตน ประกอบด้วย การใช้จ่ายเงินที่ได้รับจากผู้ปกครองได้อย่างเพียงพอ การเก็บรักษาสิ่งของเครื่องใช้ของตนด้วยตนเอง การทำงานตามเวลาที่กำหนดไว้ ตั้งใจเรียนในเวลาเรียน เข้าเรียนตรงเวลา ส่งงานตรงเวลา ทำงานที่ครูมอบหมายด้วยความเต็มใจ เติบโตอุปการณการเรียนให้ครบ ตั้งใจปรับปรุงผลกรเรียนให้ดีขึ้น เต็มใจร่วมมือทำกิจกรรมการเรียน มุ่งมั่นต่อการเรียนทุกวิชา เติบโตตัวสอบ เมื่อได้รับมอบหมายให้ทำงานจะรีบลงมือทำทันที ทำงานที่ได้รับมอบหมายอย่างเต็มความสามารถ ศึกษาทำความเข้าใจกับงานที่ได้รับมอบหมายก่อนลงมือทำ ปรับปรุงแก้ไขงานที่ทำผิดหรือไม่เรียบร้อย งดเว้นจากการประพฤติสิ่งที่ไม่เหมาะสม พยายามแก้ไขปัญหาดังกล่าวด้วยความมานะ หน้าที่ครูตรวจให้แล้วมาดูและแก้ไขสิ่งผิด ดินของที่ยืมมาทันตามกำหนดเวลา ขออนุญาตพ่อแม่ทุกครั้งก่อนไปเที่ยวหรือทำธุระนอกบ้าน กลับบ้านตรงเวลา ปฏิบัติตามระเบียบของโรงเรียน รักษาชื่อเสียงของโรงเรียน ไม่ประพฤติตนเป็นคนหน้าไหว้หลังหลอก ชอบทำการบ้าน ส่งงานครบทุกชิ้น ทำการบ้านให้เสร็จก่อนไปทำกิจกรรมอื่น

3.2 ความรับผิดชอบต่อการศึกษาเล่าเรียน ประกอบด้วย การอ่านหนังสือตามตารางที่กักั้นชอบอ่านหนังสือเมื่อมีเวลาว่าง อ่านหนังสือส่วนเวลาแม้ครูไม่ได้มอบหมาย ทบทวนบทเรียนตามที่ได้รับมอบหมาย ทำงานตามตารางที่จัดไว้ ตรวจทานเมื่อทำงานเสร็จ ถ้าสอบได้คะแนนน้อยจะเพิ่มเวลาอ่านหนังสือให้มากขึ้น ชักชวนเพื่อนให้อ่านหนังสือในเวลาว่าง ศึกษาประวัติของโรงเรียน หาแบบฝึกหัดพิเศษที่ต่างจากบทเรียนในชั้นมกทำ ค้นคว้าหาความรู้ใหม่ๆ (จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล,2538) เมื่อมีปัญหาหรือไม่เข้าใจบทเรียน จะค้นคว้าหรือซักถามจนเข้าใจ( อาวุธ พรหมมานอก ,2534 ; เสรี อินทร์คง , 2535; จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล, 2538 ) วางแผนก่อนลงมือทำงาน( สมพร โตนวล,2537;สุนันท์ วิทวัสภาพ,2538 ; จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล, 2538) ทำงานอย่างรอบคอบ (ระพีพร นิมประยูร,2537 ; รตินันท์ โมตรีจิต,2537 ; สมพร โตนวล,2537 ; สุนันท์ วิทวัสภาพ ,2538 ; จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล ,2538) แก้ไขแบบฝึกหัดที่ผิดให้ถูกต้อง ( อาวุธ พรหมมานอก,2534; เสรี อินทร์คง, 2535 ; ระพีพร นิมประยูร,2537 ; รตินันท์ โมตรีจิต , 2537 ; สมพร โตนวล ,2537 ; สุนันท์ วิทวัสภาพ , 2538 ; จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล,2538) เรียนวิชาต่างๆด้วยความขยันหมั่นเพียร อดทนต่ออุปสรรคไม่ย่อท้อ ( อาวุธ พรหมมานอก,2534 ; เสรี อินทร์คง,2535 ; รตินันท์ โมตรีจิต,2537 ; สมพร โตนวล ,2537 ; สุนันท์ วิทวัสภาพ,2538) ทำหน้าที่ที่ได้รับมอบหมายด้วยความเต็มใจ เอาใจใส่ ( อาวุธ พรหมมานอก,2534 ; เสรี อินทร์คง,2535 ; ระพีพร นิมประยูร, 2537 รตินันท์ โมตรีจิต, 2537 ; สมพร โตนวล ,2537 ; สุนันท์ วิทวัสภาพ,2538) ควบคุมตนเองได้

ยึดมั่นในกฎเกณฑ์ เข้าเรียนและส่งงานที่ได้รับมอบหมายตรงตามเวลา (อาวุช พรหมมานอก,2534; เสรี อินทร์คง,2535) ยอมรับผลการทำงานของตน(อรทัย โสภาก ,2533 ; ระพีพร นิมประยูร ,2537 ) ไม่ละเลยหลักเลี้ยงงาน ( รชรินทร์ โมตรีจิต,2537; สมพร โตนวณ,2537 ;สุรินทร์ วิศวสมภาพ,2538)

3.3 ความรับผิดชอบต่อเพื่อน ประกอบด้วย การดูแลสมาชิกในครอบครัวเมื่อเจ็บป่วย หรือประสบอันตราย พยายามปรับนิสัยที่ไม่ดีบางอย่าง ให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมกลุ่ม ตรงต่อเวลาในการนัดหมายกับเพื่อน ให้ความช่วยเหลือเพื่อนในเรื่องที่ถูกต้อง เตือนเพื่อนให้ตั้งใจเรียน รับฟังความคิดเห็นของเพื่อน ตักเตือนเพื่อนเมื่อเขาทำผิด ให้กำลังใจเมื่อเพื่อนผิดหวังท้อแท้ รักษาความลับของเพื่อน ไม่เอาเปรียบเพื่อนทั้งในด้านกิจกรรมการเรียนและงานที่ได้รับมอบหมาย แนะนำให้เพื่อนปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียน ช่วยอธิบายบทเรียนที่เพื่อนไม่เข้าใจ ( จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล ,2538)

3.4 ความรับผิดชอบต่อสังคมประกอบด้วย การปฏิบัติตามกฎระเบียบของสังคม ( พรวิรัตน์ แก่นทอง ,2529 ; อรรณวรรณ นิยะโต , 2536) เช่นการปฏิบัติตามกฎหมาย แบบแผน คำสั่ง คำตักเตือน เป็นต้น ( พรวิรัตน์ แก่นทอง ,2529) ปฏิบัติตามกฎหมายจราจรอย่างเคร่งครัด (จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล ,2538) ช่วยรักษาสมบัติของส่วนรวม (พรวิรัตน์ แก่นทอง ,2529 ;อรรณวรรณ นิยะโต, 2536 ) รับผิดชอบต่อหน้าที่เมื่อเห็นฝ่าฝืนระเบียบน้ำเปิดทิ้งไว้ (จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล,2538) ร่วมมือช่วยเหลืออาสาทำงานให้ส่วนรวม (พรวิรัตน์ แก่นทอง ,2529; อรรณวรรณ ,นิยะโต,2536 ; จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล ,2538 ) เช่นช่วยเก็บกวาดขยะในโรงเรียน (พรวิรัตน์ แก่นทอง,2529) ให้ความร่วมมือในกิจกรรมที่เป็นประโยชน์ของชุมชน (จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล,2538) ให้ความช่วยเหลือผู้อื่นในสังคม เช่นให้ความช่วยเหลือผู้ประสบอัคคีภัย (พรวิรัตน์ แก่นทอง,2529) ช่วยเหลือเพื่อนตามความเหมาะสม ช่วยเหลืองานโรงเรียน ช่วยเหลือภาระกิจของผู้ปกครอง ( อรรณวรรณ นิยะโต ,2536 ) บริจาคเงินหรือสิ่งของเพื่อการกุศลด้วยความเต็มใจ สละที่นั่งบนรถโดยสารให้แก่เด็กและคนชรา รับผิดชอบเลขทะเบียนรถและแจ้งตำรวจเมื่อเห็นคนถูกรถชน (จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล,2538 ) เมื่อเก็บเงินหรือสิ่งของได้พยายามหาทางคือเจ้าของหรือส่งมอบโรงเรียน (พรวิรัตน์ แก่นทอง,2529 ; จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล,2538) ช่วยแก้ไขและป้องกันสิ่งที่เป็นอันตรายแก่ชุมชน โดยสอดส่อง ป้องกันภัยพิบัติต่างๆ ที่จะเกิดแก่ชุมชน เช่นไฟไหม้ โจรผู้ร้าย ยาเสพติด (พรวิรัตน์ แก่นทอง , 2529) รับผิดชอบให้ครูทราบเมื่อเห็นคนมีพิรุณเข้ามาในโรงเรียน (จุรีรัตน์ นันทัยทวีกุล, 2538) สนใจบทเรียนเคารพเชื่อฟังครู รักษาชื่อเสียงของโรงเรียน เคารพเชื่อฟังและปฏิบัติตามคำสั่งสอนของผู้ปกครอง ( อรรณวรรณ นิยะโต,2536) นอกจากนี้ไชยรัตน์ ปราณิ ( 2531) ยังได้จำแนกคุณลักษณะของความรับผิดชอบต่อสังคม เพื่อใช้เป็นแนวทางในการตรวจสอบนักเรียน โดยจำแนกออกเป็นส่วนๆ ดังนี้

3.4.1 ความรับผิดชอบต่อชุมชน ประกอบด้วย การปฏิบัติตามระเบียบของสังคม รักษาสมบัติของส่วนรวม ให้ความร่วมมือในการทำงานเพื่อส่วนรวม เมื่อเห็นสิ่งที่เป็นอันตรายช่วยแก้ไขตามความสามารถ ช่วยเหลือผู้อื่นในสังคม รู้จักและปฏิบัติหน้าที่ของพลเมืองดี มีความซื่อสัตย์

3.4.2 ความรับผิดชอบต่อครอบครัว ประกอบด้วย เคารพเชื่อฟังและปฏิบัติตาม คำสั่งสอนของผู้ปกครอง ช่วยเหลือภาระกิจตามควรแก่โอกาส ไม่นำความเดือดร้อนมาให้ ช่วยรักษาและ เชิดชูชื่อเสียงของครอบครัว

3.4.3 ความรับผิดชอบต่อโรงเรียน ครู - อาจารย์ ประกอบด้วย สนใจบทเรียน เคารพ เชื่อฟังครู- อาจารย์ ปฏิบัติตนให้อยู่ในกฎข้อบังคับของโรงเรียน ช่วยเหลืองานโรงเรียนตามความสามารถ ช่วยรักษาความสะอาดบริเวณโรงเรียน ถนนของใช้ในโรงเรียน ไม่ทำลายทรัพย์สินของโรงเรียน รักษาชื่อเสียงของโรงเรียน

3.4.4 ความรับผิดชอบต่อเพื่อนด้านสังคม ประกอบด้วย ช่วยตักเตือนแนะนำเมื่อเห็น เพื่อนทำผิด ช่วยเหลือเพื่อนตามความถูกต้องเหมาะสม ให้อภัยเมื่อเพื่อนทำผิด ไม่เอาเปรียบเพื่อน ไม่รังแกซึ่งกันและกัน เคารพสิทธิซึ่งกันและกัน

3.5 ความรับผิดชอบต่อครอบครัว ประกอบด้วย การช่วยพ่อแม่ ทำความสะอาดบ้าน เคารพเชื่อฟังคำสั่งสอนที่มีเหตุผลของผู้ปกครอง ไปทำบุญกับผู้ครอบครัวในวันหยุด ปรึกษาพ่อแม่เมื่อมี ปัญหา ช่วยพ่อแม่ทำงานเมื่อมีเวลว่าง ช่วยจัดเครื่องใช้ที่วางไม่เรียบร้อย ช่วยผู้ปกครองทำงานบ้าน โดยไม่ต้องมีใครบังคับ จัดตารางทำงานบ้านร่วมกับน้องๆ

3.6 ความรับผิดชอบต่อโรงเรียน ประกอบด้วย การช่วยดูแลความสะอาดของห้องเรียน ช่วยปิดไฟ และพัดลมเมื่อออกจากห้องเรียน เข้าร่วมกิจกรรมต่างๆของโรงเรียน ช่วยจัดห้องเรียนให้เป็นระเบียบ ช่วยลบกระดานดำ ช่วยปัดน้ำที่ทิ้งไว้

3.7 ความรับผิดชอบต่อตนเอง ประกอบด้วย การออกกำลังกายทุกวันเพื่อให้สุขภาพ แข็งแรงวางแผนการใช้จ่ายอย่างเหมาะสม เลือกรับประทานอาหารที่มีคุณค่าทางโภชนาการ ศึกษาวิธีดูแลสุขภาพรักษาสุขภาพให้ดี นอกจากนี้ อรรถวรณ นิยะโต (2536) ยังได้จำแนกคุณลักษณะของความรับผิดชอบต่อตนเองว่าประกอบด้วย การเล่าเรียนจนประสบผลสำเร็จด้วยความขยันหมั่นเพียร เข้าห้องเรียนและ ส่งงานตรงตามเวลา เมื่อมีปัญหาพยายามศึกษาค้นคว้าซักถามจนเข้าใจ ยอมรับเมื่อทำ แบบฝึกหัดผิดและปรับปรุงแก้ไขให้ถูกต้องด้วยตนเองเสมอ รวมทั้งมีผลการเรียนผ่านทุกวิชา

ในการจำแนกรายละเอียดของความรับผิดชอบต่อที่หมายนี้ นอกจากจะจำแนกเป็น 7 องค์ประกอบ ดังกล่าวมาแล้วนั้น ประภัสสร ไชยชนะใหญ่ ( 2529) ยังได้จำแนกความรับผิดชอบต่อที่หมายออกเป็น 2 ด้าน ใหญ่ๆ คือ ความรับผิดชอบต่อตนเองและความรับผิดชอบต่อหน้าที่การงาน โดย ความรับผิดชอบต่อตนเองประกอบด้วย การรักษาป้องกันตนเองให้ปลอดภัยจากอันตรายและโรคภัยไข้เจ็บ รักษาร่างกายให้แข็งแรง บังคับควบคุมจิตใจไม่ให้ตกเป็นทาสของกิเลส ประพฤติตนอยู่ในศีลธรรม ละเว้น ความชั่ว รู้จักประมาณการใช้จ่ายตามสมควรแก่ฐานะ จัดหาเครื่องอุปโภคบริโภคที่เหมาะสม และหมั่นศึกษาเล่าเรียนจนประสบผลสำเร็จ ส่วนความรับผิดชอบต่อหน้าที่การงานนั้นประกอบด้วย การปฏิบัติหน้าที่ของตนเองด้วยความเอาใจใส่ ขยันหมั่นเพียร อดทนต่ออุปสรรคไม่ย่อท้อ

มีความละเอียดรอบคอบ ซื่อสัตย์ ตรงต่อเวลา ไม่ละเลยทอดทิ้งหรือหลีกเลี่ยงหน้าที่ พยายามปรับปรุงงานของตนให้ดียิ่งขึ้น รู้จักวางแผน และป้องกันความบกพร่องเสื่อมเสียในวงงานที่ตนรับผิดชอบ

นอกจากนี้กรมสามัญศึกษา ( ม.ป.ป.) ยังได้จำแนกความรับผิดชอบต่อที่หมายออกเป็น 4 ด้าน คือความรับผิดชอบต่อการศึกษาเล่าเรียน ความรับผิดชอบต่อสถานศึกษา ความรับผิดชอบต่อครอบครัว และความรับผิดชอบต่อสังคม พร้อมกับเสนอรายละเอียดของความรับผิดชอบแต่ละด้านดังนี้

**ความรับผิดชอบต่อการศึกษาเล่าเรียน** ประกอบด้วย การศึกษาเล่าเรียนจนประสบความสำเร็จตามที่มุ่งหมายด้วยความขยันหมั่นเพียร อดทน เข้าห้องเรียนและส่งงานที่ได้รับมอบหมายตรงตามเวลา พยายามศึกษาค้นคว้า หรือซักถามอาจารย์ให้เข้าใจ เมื่อมีปัญหาหรือไม่เข้าใจบทเรียน เมื่อทำแบบฝึกหัดผิดก็ยอมรับว่าทำผิดแล้วพยายามแก้ไขปรับปรุงให้ถูกต้องด้วยตนเองเสมอ และมีผลการเรียนผ่านทุกวิชาในทุกภาคเรียน

**ความรับผิดชอบต่อสถานศึกษา** ประกอบด้วย การมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ ของสถานศึกษา รักษาผลประโยชน์ เกียรติยศ ชื่อเสียงของสถานศึกษา ช่วยกันรักษาความสะอาดของสถานศึกษา ไม่ขีดเขียนโต๊ะเรียนผนังห้อง ห้องน้ำห้องส้วม แต่งเครื่องแบบนักเรียนเรียบร้อย ไม่ทะเลาะวิวาทกับโรงเรียนอื่น คอยตักเตือนเพื่อนนักเรียนที่จะหลงผิดอันจะทำให้โรงเรียนเสียชื่อเสียง ให้ความร่วมมือด้วยความเต็มใจเมื่อโรงเรียนต้องการความช่วยเหลือ

**ความรับผิดชอบต่อครอบครัว** ประกอบด้วย การมีความตั้งใจช่วยเหลืองานต่างๆ ภายในบ้านตามความสามารถของตน รู้จักแสดงความคิดเห็น ปฏิบัติตนเพื่อชื่อเสียงและความสุขของครอบครัว ช่วยแก้ปัญหาจากการที่สมาชิกในครอบครัวไม่เข้าใจกัน เมื่อมีปัญหาที่ปรึกษาและให้พ่อแม่ทราบปัญหาของตนทุกเรื่อง ช่วยครอบครัวประหยัดไฟฟ้า น้ำ อาหาร และสิ่งของเครื่องใช้ไฟฟ้าภายในบ้าน

**ความรับผิดชอบต่อสังคม** ประกอบด้วย การมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ ของชุมชนและสังคม นำปัญหาประโยชน์และสร้างสรรค์ความเจริญให้ชุมชนอย่างเต็มความสามารถ ช่วยสอดส่องพฤติกรรมของบุคคลที่จะเป็นภัยต่อสังคม ให้ความรู้ ความสนุกเพลิดเพลินแก่ประชาชนตามความสามารถของตน ช่วยคิดและแก้ปัญหาต่างๆ ของสังคมเช่น ความสกปรก การรักษาสาธารณสุขสมบัติ ผู้คิดร้ายต่อประเทศชาติ การจลาจล การเสียดาย และการรับบริการจากสถานีบริการต่างๆ ของรัฐ

พฤติกรรมที่เกี่ยวกับความรับผิดชอบนี้ มีส่วนสัมพันธ์กับคุณลักษณะทางจริยธรรมด้านอื่นๆ หลายประการไม่ว่าจะเป็นเรื่อง การตรงต่อเวลา ความมีเหตุผล ความขยัน ความเอาใจใส่ในการทำงาน ความละเอียดรอบคอบ ความมีวินัย ความเพียรพยายาม และความซื่อสัตย์เป็นต้น การสร้างเสริมความรับผิดชอบให้บังเกิดขึ้นแก่นักเรียน จึงจำเป็นต้องกระทำควบคู่ไปกับการสร้างเสริมจริยธรรมด้านอื่นๆ เพราะความรับผิดชอบ ก็ถูกจัดให้เป็นคุณลักษณะทางจริยธรรมประการหนึ่งซึ่งพระธรรมปิฎก(2533) เห็นว่าในการสร้างเสริมจริยธรรมให้แก่บุคคลนั้น ไม่ควรมุ่งเน้นไปที่เรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยเฉพาะ แต่ควรกระทำ

ควบคู่กันไปในหลายๆด้าน โดยอาจยึดจริยธรรมด้านใดด้านหนึ่งเป็นแกนหลัก แล้วใช้จริยธรรมอื่นๆ เป็นส่วนประกอบ ซึ่งในส่วนของความรับผิดชอบนั้นสำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ (2526) เห็นว่า พฤติกรรมทางจริยธรรมต่างๆที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น เป็นสิ่งที่ควรมานำมาส่งเสริม ให้แก่นักเรียน ควบคู่ไปกับความรับผิดชอบ จากการรวบรวมพฤติกรรมที่เกี่ยวกับความรับผิดชอบ ของนักเรียนระดับ มัธยมศึกษาตอนต้นนั้นก็ได้มีการระบุถึงจริยธรรมเหล่านั้นสอดแทรกอยู่ แต่ในเรื่องของความซื่อสัตย์ ความมีเหตุผล และความมีระเบียบวินัยนั้นยังมีเสนอตัวอย่างพฤติกรรมไว้ค่อนข้างน้อย อย่างไรก็ตาม กรมวิชาการ (2523) ได้เสนอตัวอย่างพฤติกรรมดังกล่าวไว้ดังนี้

ความซื่อสัตย์ประกอบด้วย การกระทำที่ตรงกับความเป็นจริงทั้งกายวาจาใจ

ไม่ลับปลับกลั่นกลอก ไม่คล้อยตามผู้ที่ชักจูงไปในทางเสื่อมเสีย มั่นคงต่อการกระทำดีของตน ไม่คดโกง ความตั้งใจทำจริง ประพฤติตรงตามพูดและคิด ไม่เอาเวลาทำงานในหน้าที่ไปใช้ทำประโยชน์ส่วนตัว ไม่ใช่ อำนวยหน้าที่ทำประโยชน์ส่วนตัว ไม่ชักชวนไปในทางที่เสื่อมเสีย ไม่สอพลอเพื่อทำประโยชน์ส่วนตน เตือนสติ และแนะนำในสิ่งที่เป็นประโยชน์ ยินดีในความสำเร็จของผู้อื่นไม่คิดริษยาหรือกลั่นแกล้ง ร่วมมือร่วมใจกันทำงานด้วยความบริสุทธิ์ ไม่เอาดีเข้าตน ไม่ร่วมมือกันทำงานใดๆ ที่ผิดกฎหมาย ระเบียบ ข้อบังคับของสังคม หรือหมู่คณะ นอกจากนี้สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ (2529) ยังได้กล่าวถึงความซื่อสัตย์ว่ามี 2 ลักษณะคือความซื่อสัตย์ต่อตนเอง อันหมายถึงการที่บุคคลปฏิบัติตามความตั้งใจหรือปณิธานของตนเองอย่างแน่วแน่ที่จะประพฤติปฏิบัติแต่สิ่งที่เป็นประโยชน์ เป็นธรรมและถูกต้อง อีกลักษณะหนึ่งคือ ความซื่อสัตย์ต่อผู้อื่น หมายถึงการปฏิบัติตามคำมั่นสัญญาที่ให้ไว้แก่ผู้อื่น และเป็นสิ่งที่พิจารณาแล้วว่า ถูกทำนองคลองธรรม

ความมีเหตุเหตุผลประกอบด้วย การไม่ลุ่มหลงเพราะความเชื่อถืออย่างงมงาย ไม่ยึดถือตนเองบุคคลที่เป็นใหญ่หรือการกระทำที่งมงาย ไม่สรุปความอย่างง่าย ๆ โดยไม่ใช้เหตุผลอย่างรอบคอบ รู้จักควบคุมอารมณ์มีสติยับยั้งชั่งใจ

ความมีระเบียบวินัย ประกอบด้วย การควบคุมการปฏิบัติตนให้ถูกต้องเหมาะสมกับจรรยา มารยาท ข้อบังคับ ข้อตกลง กฎหมายและศีลธรรม รับประทานอาหารที่ถูกหลักอนามัย ไม่รับประทานอาหารในที่ที่ไม่สมควร ไม่รับประทานอาหารมูมาม่า รักษาร่างกายเสื้อผ้า ที่อยู่อาศัยและเครื่องใช้ให้สะอาดเป็น ระเบียบเรียบร้อย รักษาความสะอาดเรียบร้อยของสถานที่ ปฏิบัติตามกฎหมายข้อบังคับของสถานที่นั้นๆ มีกิริยา วาจาที่งดงาม ทำดีทั้งต่อหน้าและลับหลัง ปฏิบัติตนได้เหมาะสมแก่บุคคล โอกาส เวลา สถานที่

พฤติกรรมเกี่ยวกับความรับผิดชอบของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่รวบรวมได้มี ทั้งความแตกต่างและซ้ำซ้อนกันหลายประการ ผู้วิจัยจึงได้วิเคราะห์ลักษณะของพฤติกรรมเหล่านั้น แล้ว รวมพฤติกรรมที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันไว้กลุ่มเดียวกัน จัดเป็นกลุ่มของพฤติกรรมได้ 27 กลุ่ม คือ

1. รับผิดชอบต่อสิ่งที่กระทำ
2. ยอมรับว่าหน้าที่เป็นสิ่งที่ตนต้องทำ
3. รู้สึกว่าหน้าที่ของตนเป็นสิ่งสำคัญ
4. รู้สึกชอบต่อหน้าที่
5. ทำหน้าที่เกี่ยวกับการศึกษาเล่าเรียน
6. ทำหน้าที่เกี่ยวกับการช่วยเหลือผู้ปกครองทำงาน
7. ทำหน้าที่เกี่ยวกับการช่วยเหลืองานโรงเรียน
8. ทำหน้าที่เกี่ยวกับการช่วยเหลือสังคม
9. ทำหน้าที่ด้วยความเต็มใจโดยไม่ต้องมีการบังคับ
10. ควบคุมตนเองได้
11. มีความขยัน
12. ทำหน้าที่ด้วยความตั้งใจเอาใจใส่
13. วางแผนในการทำหน้าที่ของตน
14. มีระเบียบวินัย
15. มีความซื่อสัตย์
16. มีความละเอียดรอบคอบ
17. มีสติ
18. ทำหน้าที่อย่างต่อเนื่องจนงานเสร็จ
19. มีความอดทน
20. มีความเพียร
21. มีการเตรียมการและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น
22. มีมนุษยสัมพันธ์
23. รักษาสุขภาพในแข็งแรง
24. ยอมรับผลการกระทำของตน
25. ติดตามผลการกระทำของตน
26. มีเหตุผล
27. ปรับปรุงการกระทำของตน

มีรายละเอียดแสดงในตารางที่ 1 นอกจากนี้ ยังมีพฤติกรรมบางส่วน มีลักษณะที่แตกต่างออกไปและไม่ได้จัดรวมไว้เป็นกลุ่มพฤติกรรมคือ การเก็บรักษาสิ่งของเครื่องใช้ของตนด้วยตนเอง , สามารถบอกได้ว่าอะไรถูกอะไรผิด , ศึกษาประวัติของโรงเรียน , รักษาชื่อเสียงของโรงเรียน , รักษาชื่อเสียง

ของครอบครัว , เร็ดรู้ชื่อเสียงของครอบครัว , ช่วยครอบครัวประหยัดน้ำ อาหารและสิ่งของเครื่องใช้ในบ้าน , ไปทำบุญกับครอบครัวในวันหยุด , แนะนำตักเตือนเมื่อเพื่อทำผิด , และให้กำลังใจเมื่อเพื่อนผิดหวังข้อแก้

ตารางที่ 1 กลุ่มพฤติกรรมที่เกี่ยวกับความรับผิดชอบและตัวอย่างที่รวบรวมได้

กลุ่มพฤติกรรม	ตัวอย่างพฤติกรรมที่รวบรวมได้
1. รับผิดชอบต่อสิ่งที่กระทำ	1. ยอมรับรู้ต่อสิ่งที่ต้องกระทำ , รู้ / รู้จักหน้าที่ , ตะหนักรู้ในหน้าที่ , รู้จักหน้าที่พลเมืองดี , รู้จักกาลเทศะ , รู้ว่าเวลาไหนควรทำอะไร
2. ยอมรับว่าหน้าที่เป็นสิ่งที่ตนต้องทำ	2. ยอมรับที่จะทำงานที่ได้รับมอบหมายหรืองานในหน้าที่ให้บรรลุผลสำเร็จ , ไม่ปิดความรับผิดชอบในหน้าที่ของตนให้ผู้อื่น
3. รู้สึกว่าหน้าที่ของตนเป็นสิ่งที่สำคัญ	3. ถือว่าหน้าที่ของตนเป็นสิ่งที่สำคัญที่สุด
4. รู้สึกชอบต่อหน้าที่	4. ชอบทำการบ้าน , ชอบอ่านหนังสือเมื่อมีเวลาว่าง
5. ทำหน้าที่เกี่ยวกับการศึกษาเล่าเรียน	5. หาแบบฝึกหัดพิเศษที่ต่างจากบทเรียนในชั้นมาทำ , ค้นคว้าหาความรู้ใหม่ ๆ , ซักชวนเพื่อนให้อ่านหนังสือในเวลาว่าง , ให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมกลุ่ม , ไม่เอาเปรียบเพื่อนทั้งในด้านกิจกรรมการเรียนและงานที่ได้รับมอบหมาย , ช่วยอธิบายบทเรียนที่เพื่อนไม่เข้าใจ , เตือนเพื่อนให้ตั้งใจเรียน , รับฟังความคิดเห็นของเพื่อน , รู้จักแสดงความคิดเห็น
6. ทำหน้าที่เกี่ยวกับการช่วยเหลือผู้ปกครองทำงาน	6. ช่วยเหลือภาระกิจของผู้ปกครองตามควรแก่โอกาส , ช่วยภาระกิจผู้ปกครอง , ช่วยพ่อแม่ทำงานเมื่อมีเวลาว่าง , ช่วยพ่อแม่ทำความสะอาดบ้าน , ช่วยจัดเครื่องใช้ในบ้านที่วางไม่เรียบร้อย , ช่วยดูแลสมาชิกในครอบครัวเมื่อเจ็บป่วยหรือประสบอันตราย , ช่วยแก้ปัญหาจากการที่ครอบครัวไม่เข้าใจกัน

## ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลุ่มพฤติกรรม	ตัวอย่างพฤติกรรมที่รวบรวมได้
7. ทำหน้าที่เกี่ยวกับการช่วยเหลืองานโรงเรียน	7. ช่วยเหลืองานโรงเรียน , ช่วยเก็บกวาดขยะในโรงเรียน ช่วยปิดน้ำที่เปิดทิ้งไว้ , ถนอมของใช้ในโรงเรียน , ช่วยดูแลความสะอาดของห้องเรียน , ช่วยปิดไฟและพัดลมเมื่อออกจากห้องเรียน , ช่วยลบกระดานดำ , ช่วยจัดห้องเรียนให้เป็นระเบียบ , รีบแจ้งให้ครูทราบเมื่อเห็นคนมีพิรุณเข้ามาในโรงเรียน
8. ทำหน้าที่เกี่ยวกับการช่วยเหลือสังคม	8. ร่วมมือ ช่วยเหลือ อาสาทำงานให้ส่วนรวม , ให้ความร่วมมือในกิจกรรมที่เป็นประเพณีของชุมชน , ดูแลรักษาของส่วนรวม เสมือนของตนเอง , ให้ความรู้ความสนุกเพลิดเพลินแก่ประชาชนตามความสามารถของตน , สละที่นั่งบนรถโดยสารให้แก่เด็กและคนชรา , รีบจดทะเบียนรถ และแจ้งตำรวจเมื่อเห็นคนถูกรถชน , รีบแจ้งเจ้าหน้าที่เมื่อเห็นฝ่าท้อระบายน้ำทิ้งเปิดทิ้งไว้
9. ทำหน้าที่ด้วยความเต็มใจโดยไม่ต้องมีการบังคับ	9. ทำหน้าที่หรืองานที่ได้รับมอบหมายด้วยความเต็มใจ , ปฏิบัติหน้าที่อย่างเต็มใจ , เต็มใจทำงานอย่างสม่ำเสมอ , ทำงานที่ครูมอบหมายด้วยความเต็มใจ , เต็มใจร่วมมือทำกิจกรรมการเรียนการสอน , ช่วยเหลืองานของครอบครัวและงานที่ส่วนรวมด้วยความเต็มใจ , ให้ความร่วมมือด้วยความเต็มใจเมื่อโรงเรียนต้องการความช่วยเหลือ , บริจาคเงินหรือสิ่งของเพื่อการกุศลด้วยความเต็มใจ , ปฏิบัติหน้าที่โดยปราศจากการบังคับหรือชักนำให้ทำ , เมื่อได้รับมอบหมายให้ทำงานจะรีบลงมือทำทันที , อ่านหนังสือส่วงเวลาแม้ครูไม่ได้มอบหมาย , ช่วยผู้ปกครองทำงานบ้านโดยไม่ต้องมีการบังคับ



## ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลุ่มพฤติกรรม	ตัวอย่างพฤติกรรมที่รวบรวมได้
10. ควบคุมตนเองได้	10. สามารถควบคุมตนเองได้ , รู้จักควบคุมอารมณ์ , ควบคุมตนเองได้ดีเมื่อเกิดความเหนื่อยอ่อนหรือเกียจคร้าน , มีอารมณ์หนักแน่นเมื่อเผชิญกับอุปสรรค , มีจิตใจเข้มแข็ง , บังคับควบคุมจิตใจเข้มแข็ง , บังคับควบคุมจิตใจไม่ให้ตกเป็นทาสของกิเลส
11. มีความขยัน	11. ขยันขันแข็ง , ขยันหมั่นเพียร , เล่าเรียนด้วยความขยันหมั่นเพียร , อาสาทำงานไปอยู่เฉย , ริเริ่มแสดงงานใหม่ๆ อยู่เสมอ
12. ทำหน้าที่ด้วยความตั้งใจเอาใจใส่	12. ปฏิบัติหน้าที่ด้วยความตั้งใจเอาใจใส่ , กระทำตามหน้าที่ของตนหรืองานที่ได้รับมอบหมายให้เสร็จเรียบร้อย , ทำงานที่ได้รับมอบหมายอย่างเต็มความสามารถ , ตั้งใจเรียนในเวลาเรียน , ตั้งใจช่วยเหลืองานต่างๆ ภายในบ้าน , บำเพ็ญประโยชน์และสร้างสวัสด์ความเจริญให้แก่ชุมชนอย่างเต็มความสามารถ , เอาใจใส่ในการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพเพื่อผลของงานนั้น , ปฏิบัติหน้าที่ของตนด้วยความเอาใจใส่ , สนใจบทเรียน , มีสมาธิหรือมีจิตใจจดจ่อในการทำงาน , มุ่งมั่นต่อการเรียนทุกวิชา
13. วางแผนในการทำหน้าที่ของตน	13. ศึกษาทำความเข้าใจกับงานที่ได้รับมอบหมายก่อนลงมือทำ , ปฏิบัติหน้าที่อย่างมีจุดมุ่งหมาย , วางแผนก่อนลงมือทำงาน , วางแผนการใช้จ่ายอย่างเหมาะสม , รู้จักประมาณการใช้จ่ายตามสมควรแก่ฐานะ , จัดตารางทำงานบ้านร่วมกันน้องๆ , สร้างกฎเกณฑ์เพื่อถือเป็นหลักปฏิบัติ , ปรับปรุงระเบียบกฎเกณฑ์ให้เหมาะสมกับการปฏิบัติ , เตรียมอุปกรณ์ให้ครบเตรียมตัวก่อนสอบ

## ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลุ่มพฤติกรรม	ตัวอย่างพฤติกรรมที่รวบรวมได้
14. มีระเบียบวินัย	<p>14. เคารพต่อกฎเกณฑ์และมีวินัยในตนเอง , รักษาสิทธิและหน้าที่ของผู้อื่น , ยึดมั่นกฎเกณฑ์ , ปฏิบัติตามกฎระเบียบของสังคม ปฏิบัติตามกฎหมาย แบบแผนคำสั่ง คำเตือน , ปฏิบัติตามกฎจราจร , ควบคุมการปฏิบัติตนให้ถูกต้องเหมาะสมกับจรรยา มารยาท ข้อบังคับ ข้อตกลง กฎหมายและศีลธรรม , ปฏิบัติตามกฎข้อบังคับของสถานที่นั้น ๆ , ปฏิบัติตนได้เหมาะสมกับโอกาส บุคคล เวลา และสถานที่ , ปฏิบัติหน้าที่พลเมืองดี , เคารพเชื่อฟังและปฏิบัติตามคำสั่งสอนของผู้ปกครอง , เคารพเชื่อฟังครู , แต่งเครื่องแบบนักเรียนเรียบร้อย , ตรงต่อเวลา , เข้าเรียนตรงเวลา , ส่งงานตรงเวลา , ทำงานให้เสร็จทันกำหนดเวลา , ปฏิบัติตามระเบียบของโรงเรียน , ไม่ทำลายทรัพย์สินของโรงเรียน , ไม่ขีดเขียนโต๊ะเรียน ผนังห้อง , ไม่ทะเลาะวิวาทกับโรงเรียนอื่น , แนะนำให้เพื่อนปฏิบัติตามกฎของโรงเรียน , กลับบ้านตรงเวลา , ขออนุญาตพ่อแม่ทุกครั้งก่อนออกไปเที่ยวหรือทำธุระนอกบ้าน , รู้จักรักษาเวลาตามนัด , ตรงต่อเวลาในการนัดหมายกับเพื่อน</p>
15. มีความซื่อสัตย์	<p>15. ปฏิบัติตามความตั้งใจหรือปณิธานของตนอย่างแน่วแน่ที่จะประพฤติแต่สิ่งที่เป็นประโยชน์ เป็นธรรม ถูกต้อง , กระทำตรงกับความ เป็นจริง ทั้งกายวาจาใจ , ประพฤติตรงตามความคิด , ไม่คดโกงความตั้งใจทำจริง , มั่นคงต่อการกระทำดีของตน , ไม่คล้อยตามผู้ที่ชักจูงไปในทางที่เสื่อมเสีย , ปฏิบัติตามคำมั่นสัญญาที่ให้ไว้แก่ผู้อื่นและเป็นสิ่งที่พิจารณาแล้วว่า ถูกทำนองคลองธรรม , กระทำตามที่ตนได้พูดหรือได้ให้คำมั่นสัญญา , ไม่ประพฤติตนเป็นคนหน้าไหว้หลังหลอก , รักษาความลับของเพื่อน, ซื่อสัตย์ต่องาน , ซื่อสัตย์ต่อหน้าที่ โดยไม่คำนึงถึงผลประโยชน์ส่วนตัว, ไม่เอาเวลาทำงานในหน้าที่ไปใช้ทำประโยชน์ส่วนตัว , ไม่ใช้อำนาจหน้าที่ทำประโยชน์</p>

## ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลุ่มพฤติกรรม	ตัวอย่างพฤติกรรมที่รวบรวมได้
	ส่วนตัว , ไม่สอพลอเพื่อหาประโยชน์ส่วนตัว , ไม่ชักชวนไปในทางที่เสื่อมเสีย , ส่งงานครบทุกชิ้น
16. มีความละเอียดรอบคอบ	16. ทำงานอย่างละเอียดรอบคอบ , ปฏิบัติหน้าที่หรือทำงานด้วยความระมัดระวัง , คิดใคร่ครวญในหน้าที่ทำเพื่อให้ถูกต้องสมบูรณ์ , ไตร่ตรองอย่างรอบคอบแล้วจึงตัดสินใจ , ไม่สรุปความอย่างง่าย ๆ โดยไม่ใช้เหตุผลอย่างรอบคอบ , ตรวจสอบดูความเรียบร้อยเมื่องานเสร็จ
17. มีสติ	17. มีสติยับยั้งชั่งใจ , รู้จักตน , ประพฤติตนอยู่ในศีลธรรม , ละเว้นความชั่ว , รู้จักประมาณใช้จ่ายในสิ่งที่จำเป็นเหมาะสมกับฐานะ , ใช้จ่ายเงินที่ได้รับจากผู้ปกครองอย่างพอเพียง
18. ทำหน้าที่อย่างต่อเนื่องจนงานเสร็จ	18. ทำงานที่ได้รับมอบหมายหรืองานในหน้าที่ให้บรรลุความสำเร็จ , ปฏิบัติหน้าที่ให้ดีที่สุด ตามความสามารถของตนเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย , ผูกพันในหน้าที่ , ติดตามงานไม่ละเลยทอดทิ้ง , เอาใจใส่ในการทำงานอย่างต่อเนื่อง , เฝ้าเรียนจนประสบผลสำเร็จด้วยความขยันหมั่นเพียร , ทำการบ้านให้เสร็จก่อนไปทำกิจกรรมอื่น
19. มีความอดทน	19. อดทน,อดทนต่ออุปสรรค,ทนต่อการทำงานต่างๆ ได้เป็นเวลานาน
20. มีความเพียร	20. ปฏิบัติหน้าที่ด้วยความเพียร , มีความเพียรพยายามไม่ย่อท้อต่อการทำงาน มีความพยายามอย่างสม่ำเสมอเพื่อทำงานให้สำเร็จ , พยายามแก้ไขปัญหิต่างๆ ด้วยความมานะ , ต่อสู้อุปสรรคไม่ย่อท้อ

## ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลุ่มพฤติกรรม	ตัวอย่างพฤติกรรมที่รวบรวมได้
21. มีการเตรียมการและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น	21. รู้จักคิดก่อนทำเกี่ยวกับผลดีผลเสียของงานนั้น , รู้จักวางแผนและป้องกันความบกพร่องเสื่อมเสียในงานที่ตนรับผิดชอบ , วิเคราะห์ปัญหาหรืออุปสรรคที่จะเกิดและหาทางป้องกันไว้ล่วงหน้า , พยายามแก้ปัญหากหรืออุปสรรคที่เกิดขึ้นด้วยตนเองอย่างสุดความสามารถ , เมื่อมีปัญหาหรือไม่เข้าใจบทเรียนจะค้นคว้าซักถามจนเข้าใจ , เมื่อมีปัญหากก็ปรึกษาและให้พ่อแม่ทราบปัญหาของตนทุกเรื่อง
22. มีมนุษยสัมพันธ์	22. ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี , พยายามปรับนิสัยที่ไม่ดีบางอย่าง
23. รักษาสุขภาพให้แข็งแรง	23. รักษาสุขภาพให้ดี , ออกกำลังกายทุกวันเพื่อให้สุขภาพแข็งแรง, รักษาป้องกันตนเองให้ปลอดภัยจากอันตรายและโรคภัยไข้เจ็บ, เลือกรับประทานอาหารที่มีคุณค่าทางโภชนาการ รับประทานอาหารให้ถูกหลักอนามัย , ไม่รับประทานอาหารมูมมาม , รักษาร่างกายเสื้อผ้าที่อยู่อาศัยและเครื่องใช้ให้สะอาดเรียบร้อย
24. ยอมรับผลการกระทำของตน	24. ยอมรับในสิ่งที่ตนได้กระทำลงไปทั้งที่เป็นผลดีและผลเสีย , ยอมรับเมื่อทำแบบฝึกหัดผิด
25. ติดตามผลการกระทำของตน	25. ติดตามผลงานที่ได้ทำ, นำงานที่ครูตรวจแล้วมาดูเพื่อเตรียมแก้ไข
26. มีเหตุผล	26. ไม่ลุ่มหลงเพราะความเชื่อถืออย่าง 맹าย , ไม่ยึดถือตนเองหรือบุคคลที่เป็นใหญ่ หรือการกระทำที่งมงาย

## ตารางที่ 1 (ต่อ)

กลุ่มพฤติกรรม	ตัวอย่างพฤติกรรมที่รวบรวมได้
27. ปรับปรุงการกระทำของตน	27. ตั้งใจปรับปรุงผลการเรียนให้ดีขึ้น , ปรับปรุงแก้ไขงานที่ทำผิดหรือไม่เรียบร้อย , แก้ไขแบบฝึกหัดที่ผิดให้ถูกต้อง , ถ้าสอบได้คะแนนน้อยจะเพิ่มเวลาอ่านหนังสือให้มากขึ้น

เมื่อพิจารณากลุ่มพฤติกรรมเหล่านี้เกี่ยวกับความหมายของความรับผิดชอบ จะเห็นว่าความรับผิดชอบของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นเป็นเรื่องเกี่ยวกับการทำหน้าที่ ขอบข่ายของหน้าที่ที่ระบุไว้ในพฤติกรรมที่รวบรวมได้ส่วนใหญ่ประกอบด้วย 3 ส่วน เป็นหลักคือ หน้าที่ในส่วนที่เป็นงานที่ได้รับมอบหมาย หน้าที่ในส่วนที่เป็นการศึกษาเล่าเรียน และหน้าที่ในส่วนที่เป็นการช่วยเหลือผู้อื่น โดยการทำหน้าที่ที่แสดงถึงความรับผิดชอบนั้น ควรเป็นการกระทำที่มาจากความรู้สึกของบุคคล ที่ตระหนักถึงความสำคัญของหน้าที่นั้น กล่าวคือมีการรับรู้ต่อสิ่งที่กระทำ ยอมรับว่าหน้าที่ของตนเป็นสิ่งที่ตนต้องทำ รู้สึกว่าหน้าที่ของตนเป็นสิ่งสำคัญ และรู้สึกชอบต่อหน้าที่ เมื่อลงมือทำหน้าที่จะต้องทำด้วยความเต็มใจโดยไม่มีผู้ใดบังคับ อันเป็นการกระทำด้วยความสมัครใจของตนเอง ผู้ที่สามารถควบคุมตนเองได้แม้ในขณะนั้นตนจะเกียจคร้านหรือเหนื่อยอ่อน หรือเป็นผู้ที่มีความขยัน จึงน่าจะทำหน้าที่ต่าง ๆ ด้วยความสมัครใจของตนได้มากขึ้น อีกทั้งการทำหน้าที่ควรเป็นการกระทำด้วยความตั้งใจเอาใจใส่เพื่อให้บรรลุผลให้ดีที่สุด โดยมีพฤติกรรมต่าง ๆ มาเสริม ซึ่งจะช่วยให้การทำหน้าที่บ่งบอกถึงความตั้งใจเอาใจใส่มากยิ่งขึ้น พฤติกรรมเหล่านี้ได้แก่ การวางแผนในการทำหน้าที่ของตน มีระเบียบวินัย มีความซื่อสัตย์ มีความละเอียดรอบคอบ และมีสติ นอกจากนี้การทำหน้าที่ควรเป็นการกระทำที่ต่อเนื่องจนงานเสร็จโดยไม่ละทิ้งงานไปก่อน ซึ่งการกระทำเช่นนี้ผู้ทำควรมีความอดทน มีความเพียร มีการเตรียมการและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น มีมนุษยสัมพันธ์ และรักษาสุขภาพให้แข็งแรง ท้ายสุดเมื่อทำหน้าที่เสร็จแล้วก็ควรมีการยอมรับผลการกระทำของตน ด้วยการติดตามผล มีเหตุผล ไม่ยึดถือว่าการกระทำของตนถูกต้องเสมอ และปรับปรุงการกระทำของตน ดังนั้นผู้วิจัยจึงกำหนดพฤติกรรมหลักที่แสดงถึงความรับผิดชอบว่าประกอบด้วยพฤติกรรมหลัก 5 ประการ คือ

1. ตระหนักถึงความสำคัญของหน้าที่ ประกอบด้วยพฤติกรรมต่าง ๆ คือ
  - 1.1 รับรู้ต่อสิ่งที่กระทำ
  - 1.2 ยอมรับว่าหน้าที่เป็นสิ่งที่ตนต้องทำ
  - 1.3 รู้สึกชอบต่อการกระทำหน้าที่
  - 1.4 รู้สึกว่าหน้าที่ของตนเป็นสิ่งที่สำคัญ

2. ทำหน้าที่ด้วยความเต็มใจโดยไม่ต้องมีการบังคับ พฤติกรรมหลักส่วนนี้มีพฤติกรรมเสริมคือ
  - 2.1 สมัยครใจทำหน้าที่
  - 2.2 ควบคุมตนเองได้
3. ทำหน้าที่ด้วยความตั้งใจเอาใจใส่ พฤติกรรมส่วนนี้มีพฤติกรรมเสริมคือ
  - 3.1 วางแผนในการทำหน้าที่ของตน
  - 3.2 มีระเบียบวินัย
  - 3.3 มีความซื่อสัตย์
  - 3.4 มีความละเอียดรอบคอบ
  - 3.5 มีสติ
4. ทำหน้าที่อย่างต่อเนื่องจนงานเสร็จ พฤติกรรมหลักส่วนนี้มีพฤติกรรมเสริมคือ
  - 4.1 มีความอดทน
  - 4.2 มีความเพียร
  - 4.3 มีการเตรียมการและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น
  - 4.4 มีมนุษยสัมพันธ์
  - 4.5 รักษาสุขภาพให้แข็งแรง
5. ยอมรับผลการกระทำของตน พฤติกรรมหลักส่วนนี้มีพฤติกรรมเสริมคือ
  - 5.1 ติดตามผลการกระทำของตน
  - 5.2 มีเหตุผล
  - 5.3 ปรับปรุงการกระทำของตน

นอกจากนี้ยังมีกลุ่มพฤติกรรมอีก 4 กลุ่ม คือ ทำหน้าที่เกี่ยวกับการศึกษาเล่าเรียน ทำหน้าที่เกี่ยวกับการช่วยเหลือผู้ปกครองทำงาน ทำหน้าที่เกี่ยวกับการช่วยเหลืองานโรงเรียน และทำหน้าที่เกี่ยวกับการช่วยเหลือสังคม กลุ่มพฤติกรรมเหล่านี้เป็นกลุ่มพฤติกรรมที่เกี่ยวกับการกระทำแต่ไม่ได้ระบุลักษณะให้ชัดเจนว่าเป็นการทำด้วยความเต็มใจโดยไม่ต้องมีการบังคับ หรือเป็นการทำด้วยความตั้งใจเอาใจใส่ หรือเป็นการทำอย่างต่อเนื่องจนงานเสร็จ ผู้วิจัยจึงไม่นำมากำหนดเป็นพฤติกรรมหลัก แต่จะใช้เป็นแนวทางในการกำหนดเป็นสาระของความรับผิดชอบผสมผสานไว้ในพฤติกรรมหลักที่จะใช้สร้างเสริมให้แก่นักเรียนต่อไป

จากที่กล่าวมาทั้งหมดนี้ สรุปเป็นความหมายของความรับผิดชอบสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นได้ว่า หมายถึง การตระหนักถึงความสำคัญของหน้าที่ ที่เกี่ยวกับงานที่ได้รับมอบหมาย การศึกษาเล่าเรียน และการช่วยเหลือผู้อื่น อีกทั้งยังทำหน้าที่เหล่านี้ด้วยความเต็มใจโดยไม่ต้องมีการบังคับ

ทำอย่างตั้งใจเอาใจใส่ ทำอย่างต่อเนื่องจนงานเสร็จ และยอมรับผลการกระทำของตน แสดงเป็นแผนภาพ  
มโนทัศน์ของความรับผิดชอบไว้ในแผนภูมิที่ 2



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แผนภูมิที่ 2 มโนทัศน์ของความรับผิดชอบสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น





## แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการสอน

นักการศึกษาได้ให้ความหมายของรูปแบบการสอนไว้คล้ายกัน อาจมีความแตกต่างกันบ้าง ในรายละเอียด ดังเช่น เซย์เลอร์ และคณะ (Saylor and others , 1981) ได้ให้ความหมายไว้ว่ารูปแบบการสอนเป็นแบบหรือแผนของการสอน ที่มีการจัดกระทำต่อพฤติกรรมซึ่งแตกต่างกัน เพื่อจุดประสงค์ที่เฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่ง เช่นเดียวกับ จอยส์และเวลล์ (Joyce and Weil , 1986) ก็เห็นว่ารูปแบบการสอนเป็นแผนหรือแบบที่ใช้สำหรับการสอนเหมือนกัน และให้รายละเอียดเพิ่มเติมว่า อาจเป็นการสอนในห้องเรียนหรือสอนพิเศษเป็นกลุ่มย่อยก็ได้ รวมไปถึงการนำไปใช้สำหรับการจัดเตรียมสื่อการเรียนต่าง ๆ อีกด้วย ส่วน โคล (Cole , 1987) นั้น ก็เห็นว่ารูปแบบการสอนเป็นแนวคิดที่เป็นอุดมคติหรือแผนการทำงานที่เกี่ยวกับการสอนเช่นเดียวกัน โดยให้อธิบายกระบวนการที่สำคัญของการสอน เป็นการสรุปองค์ประกอบที่อธิบายเกี่ยวกับการดำเนินการสอน นอกจากนี้ ทิศนา ชัมมณี (มปป.) ยังเห็นว่าในรูปแบบการสอนควรมีปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่าง ๆ มารองรับ และอาศัยวิธีสอนตลอดจนเทคนิคการสอนต่างๆ มาช่วยให้การเรียนการสอนบรรลุผลตามจุดประสงค์ที่กำหนดไว้

รูปแบบการสอนจึงเป็นการแสดงการจัดองค์ประกอบต่าง ๆ ที่สำคัญต่อการจัดการเรียนการสอน ตามความเชื่อ แนวคิด หลักการหรือทฤษฎีต่าง ๆ สามารถนำไปใช้สอนในชั้นเรียนได้ และช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้ จากความหมายของรูปแบบการสอนที่กล่าวมา ทิศนา ชัมมณี (มปป.) มีความเห็นว่า รูปแบบการสอนจึงควรจะต้องประกอบด้วยลักษณะสำคัญต่อไปนี้

1. ปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่าง ๆ ที่ใช้เป็นพื้นฐาน หรือแนวทางของรูปแบบนั้น
2. มุ่งองค์ประกอบ แสดงการจัดองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบเหล่านั้นที่จะนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ
3. มีการพิสูจน์ทดลองถึงประสิทธิภาพของการจัดองค์ประกอบเหล่านั้น
4. มีการอธิบายสภาพหรือลักษณะการจัดการเรียนการสอน
5. มีการอธิบายกระบวนการสอน วิธีสอน ตลอดจนเทคนิคการสอนในฐานะที่เป็นองค์ประกอบย่อยที่สำคัญของรูปแบบนั้น

ในส่วนของการพัฒนารูปแบบการสอนนั้นจากแนวคิดของทิตานา แชมมณี (มปป.) พอสรุปได้ว่าควรเป็นกระบวนการที่ประกอบด้วยขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. กำหนดจุดมุ่งหมายของรูปแบบให้ชัดเจนว่ารูปแบบนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่ออะไร
2. ศึกษาทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อที่เกี่ยวข้อง ที่จะนำมาใช้เป็นพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบ
3. ศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจะช่วยให้พบองค์ประกอบที่สำคัญของรูปแบบ และนำมาใช้เป็นแนวทางในการจัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบเหล่านั้น
4. กำหนดองค์ประกอบที่เห็นว่ามีค่าสำคัญ จำเป็นต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน แล้วนำองค์ประกอบเหล่านั้นมาจัดเป็นหมวดหมู่ที่แสดงความสัมพันธ์กัน ให้สอดคล้องกับทฤษฎี หลักการแนวคิด หรือความเชื่อที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบนี้
5. ตรวจสอบประสิทธิภาพของรูปแบบการสอน เพื่อหาข้อมูลมายืนยันว่าการจัดองค์ประกอบต่าง ๆ นี้สามารถนำไปใช้ได้ และเกิดผลต่อผู้เรียนตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้ ซึ่งอาจกระทำได้โดยนำแผนการจัดองค์ประกอบนี้ ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิประเมิน แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขก่อน ที่จะนำไปทดลองใช้ในห้องเรียนตามระเบียบวิธีวิจัย เพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้น
6. ประเมินและปรับปรุงรูปแบบที่พัฒนาขึ้นนี้ ให้มีข้อบกพร่องน้อยที่สุด

ในส่วนของการนำเสนอรูปแบบการสอนนั้น จอยส์ และเวลล์ (Joyce and Weil , 1986) ได้นำเสนอเป็นส่วน ๆ ดังนี้

ส่วนที่ 1 เสนอภาพเหตุการณ์ในห้องเรียนตามสภาพหรือลักษณะของการเรียนการสอน โดยรูปแบบนั้น และอธิบายถึงสิ่งต่าง ๆ ซึ่งเป็นที่มาของรูปแบบการสอน อันได้แก่ เป้าหมาย ทฤษฎี แนวคิด หลักการ และมโนทัศน์สำคัญที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบ

ส่วนที่ 2 อธิบายถึงตัวรูปแบบการสอน โดยนำเสนอในประเด็นต่าง ๆ คือ

ประเด็นที่ 1 ขั้นตอนของรูปแบบ (syntax) ให้รายละเอียดว่ารูปแบบการสอนนั้นมีขั้นตอนอะไรบ้าง พร้อมกับระบุถึงกิจกรรมในขั้นตอนต่าง ๆ อย่างกว้าง ๆ รูปแบบการสอนแต่ละแบบจะมีขั้นตอนที่แตกต่างกัน และจำนวนไม่เท่ากัน

ประเด็นที่ 2 ลักษณะการปฏิสัมพันธ์ (social system) อธิบายถึง บทบาทและความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน ซึ่งจะมีความแตกต่างกันไปในแต่ละรูปแบบ

ประเด็นที่ 3 หลักการโต้ตอบ (principles of reaction) อธิบายถึงการแสดงออกของครู และการตอบสนองของครูต่อพฤติกรรมต่าง ๆ ของนักเรียน

ประเด็นที่ 4 ปัจจัยสนับสนุน (support system) อธิบายถึงเงื่อนไขที่จำเป็น และสภาพการณ์ที่จะช่วยให้การจัดการเรียนการสอนตามแนวทางของรูปแบบบรรลุผล

ส่วนที่ 3 การนำรูปแบบการสอนไปใช้ อธิบายถึงแนวทางการใช้รูปแบบการสอนนั้น ให้ครูได้พิจารณาเพื่อให้นำรูปแบบไปใช้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ

ส่วนที่ 4 ผลที่จะเกิดขึ้นกับนักเรียนทั้งทางตรงและทางอ้อม อธิบายถึงผลที่จะเกิดขึ้นแก่นักเรียนในทางตรง ซึ่งเป็นผลที่เกิดจากการสอนตามขั้นตอนของรูปแบบ และผลที่จะเกิดแก่นักเรียนในทางอ้อม ซึ่งเกิดจากสภาพแวดล้อมในการสอนนั้น แต่ละรูปแบบจะมีผลทางตรงและทางอ้อมนี้แตกต่างกัน

รูปแบบการสอนจึงมีความสำคัญในฐานะที่เป็นแนวทางสำหรับครู เพื่อใช้ในการจัดการเรียนการสอน รูปแบบการสอนนี้ได้ผ่านกระบวนการพัฒนาขึ้นมาอย่างเป็นระบบ มีพื้นฐานทางทฤษฎีหรือแนวคิดต่าง ๆ มารองรับ ทั้งยังได้ถูกนำไปทดลองใช้เพื่อประเมินประสิทธิภาพและปรับปรุงแก้ไขเพื่อลดข้อบกพร่องต่าง ๆ รูปแบบการสอนจึงจะสามารถช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ และนำนักเรียนไปสู่เป้าหมายทางการศึกษาที่มุ่งหวังไว้

#### แนวคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมการณ์เรียนรู้ด้านจิตพิสัย

จิตพิสัย เป็นจุดมุ่งหมายทางการศึกษาด้านหนึ่ง ตามการจำแนกของกรราซโฮล์ และคณะ (Krathwohl and others, 1973) ซึ่งเป็นเรื่องของพฤติกรรมที่เกิดขึ้นภายในจิตใจของมนุษย์อันเกี่ยวข้องกับอารมณ์ความรู้สึก รวมทั้งเจตคติ ค่านิยม ความซาบซึ้ง และความสนใจ (Bloom, Hastings and Madaus, 1971) จิตพิสัยนี้มีลักษณะที่สำคัญ 6 ประการ คือ

1. เป็นเรื่องของอารมณ์ อาจมีการเปลี่ยนแปลงไปตามสถานการณ์ต่าง ๆ และบุคคลอาจมีการกระทำหรือแสดงออกที่ไม่ตรงกับความรู้สึกที่แท้จริงของตนได้ โดยเฉพาะตัวผู้ตัวตนกำลังถูกสังเกต
2. เป็นเรื่องเฉพาะตัว บุคคลอาจมีความรู้สึกต่อสิ่งต่าง ๆ แตกต่างกัน แม้ว่าจะมีพฤติกรรมแสดงออกที่เหมือนกัน ขณะเดียวกันผู้ที่มีพฤติกรรมแสดงออกที่แตกต่างกัน ก็อาจจะมีความรู้สึกที่เหมือนกันได้ ดังนั้นจึงต้องใช้เวลาในการสังเกตที่ยาวนานพอสมควร จึงจะบอกความรู้สึกของแต่ละบุคคลได้
3. มีทิศทาง การแสดงออกของความรู้สึก สามารถแสดงออกได้ในทิศทางที่เป็นชั่วคราวกันข้ามกัน เช่น ความรู้สึกทางบวก-ทางลบ รัก-เกลียด ดี-เลว เป็นต้น
4. มีความเข้ม ความรู้สึกต่อเรื่องต่าง ๆ ของบุคคลอาจมีระดับที่แตกต่างกัน เริ่มจากจุดปลายของทิศทางด้านหนึ่ง ไปสู่จุดปลายของทิศทางที่อยู่ตรงกันข้ามกัน เช่น รักมาก รักน้อย เฉย ๆ เกลียดน้อย เกลียดมาก เป็นต้น

5. มีเป้าหมาย ความรู้สึกของบุคคลจะเกิดขึ้นลอย ๆ ไม่ได้ ต้องมีเป้าหมาย เช่น มีความรู้สึกชอบการอ่านหนังสือ ซึ่งเกี่ยวข้องกับการบ้าน เป็นต้น (กรมวิชาการ, 2530)

บลูมและคณะ (Bloom and others, 1971) วิชัย วงษ์ใหญ่ (2525)

อุทุมพร (ทองอุไทย) จามรรณ (2531) ได้กล่าวถึงระดับความรู้สึกในด้านจิตพิสัยนี้ว่า มีระดับชั้นจำแนกจากขั้นต่ำไปหาขั้นสูงดังต่อไปนี้

1. การรับ (receiving or attending) เป็นขั้นของสภาพจิตใจในขั้นแรก ที่ประกอบด้วย

1.1 ความตระหนัก (awareness) เป็นความรู้สึกนึกคิดที่เกิดขึ้นในสภาวะของจิตใจของบุคคล เช่น รู้จักความงามของสิ่งต่าง ๆ เป็นต้น ความตระหนักนี้ไม่ได้เกี่ยวกับความสามารถในการจำ หรือความสามารถในการระลึกถึงสิ่งต่าง ๆ

1.2 ความตั้งใจที่จะรับรู้ (willingness to receive) เป็นความรู้สึกที่บุคคลมีความพึงพอใจที่จะรับสิ่งเร้า นั้น ด้วยการให้ความสนใจ เอาใจใส่ หรือตั้งใจสังเกตต่อสิ่งเร้าดังกล่าว

1.3 การควบคุมหรือการเลือกให้ความสนใจ (controlled or selected attention) เป็นการแยกแยะสิ่งเร้าให้เห็นถึงความแตกต่างกันโดยความรู้สึก ซึ่งบุคคลจะให้ความสนใจต่อสิ่งเร้าที่ตนรู้สึกชอบ และไม่ให้ความสนใจกับสิ่งเร้าที่ตนรู้สึกไม่ชอบ

2. การตอบสนอง (responding) เป็นการที่บุคคลแสดงความปรารถนาที่จะเข้าไปเกี่ยวข้องกับเรื่องราว หรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่ตนพึงพอใจ ในขั้นการตอบสนองนี้ประกอบด้วย

2.1 การยินยอมตอบสนอง (acquiescence in responding) เป็นการแสดงการเชื่อฟัง ซึ่งอาจมีลักษณะไม่เต็มใจ แต่ยินยอมตอบสนองโดยที่ไม่ได้ยอมรับอย่างเต็มที่ เช่น เกี่ยวกับเรื่องกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ที่นักเรียนปฏิบัติโดยเชื่อฟังครู แต่ไม่ได้เต็มใจที่จะปฏิบัติ

2.2 การเต็มใจที่จะตอบสนอง (willingness to respond) เป็นการกระทำพฤติกรรมด้วยความเต็มใจ ด้วยความสมัครใจของตนเอง ไม่ได้กระทำเพราะถูกบีบบังคับ หรือกลัวถูกลงโทษ

2.3 การพอใจในการตอบสนอง (satisfaction in response) เป็นสภาวะทางอารมณ์ของบุคคลที่เกิดความรู้สึกพึงพอใจจากการตอบสนองนั้น เช่น เกิดความสนุกสนานเพลิดเพลินในการฟังดนตรีหรือดูกีฬา เป็นต้น

3. การให้คุณค่า (valuing) เป็นการแสดงออกที่เกิดจากความผูกพัน ความมีส่วนร่วมต่อผลผลิตของสังคมจนมีการยอมรับเอามาเป็นความเชื่อของตน กลายเป็นค่านิยมของบุคคลนั้น ซึ่งอาจกล่าวได้ว่าเป็นผลสืบเนื่องมาจากสังคม ประสบการณ์ และการประเมินค่าของบุคคลต่อสิ่งต่าง ๆ ขั้นการให้คุณค่านี้ประกอบด้วย

3.1 การยอมรับคุณค่า (acceptance of a value) เป็นการยอมรับคุณค่าของสถานการณ์ สิ่งเร้า หรือความเชื่อ โดยมีเหตุผลมารองรับ ผู้ที่มีความรู้สึกต่อสิ่งใด ๆ อยู่ในระดับขั้นนี้ มักจะมีการตอบสนองต่อสิ่งนั้นอย่างคงที่แน่นอน

3.2 การนิยมชมชอบในคุณค่า (preference for a value) เป็นการแสดงตนอย่างเปิดเผยว่าตนชื่นชอบในคุณค่าใด แสดงให้เห็นว่าบุคคลผู้นั้น กำลังเต็มใจผูกพันตนเองกับสิ่งที่ตนยอมรับในคุณค่านั้น เช่น การเข้าไปมีส่วนร่วมอย่างจริงจังต่อการแสดงศิลปะ เป็นต้น

3.3 การผูกมัดในคุณค่า (commitment) เป็นการแสดงพฤติกรรมเกี่ยวกับความเชื่อที่ตนยึดถือ เป็นการแสดงออกที่มีความแน่นอนจนเกือบจะเป็นผู้ที่มีค่านิยม แสดงให้เห็นการยอมรับอย่างแน่นแฟ้นต่อความคิดบางอย่าง เช่น การมีอุดมการณ์ประชาธิปไตย การเลื่อมใสในความมีเหตุมีผล เป็นต้น

4. การจัดระบบคุณค่า (organization) เป็นการจัดกลุ่มของค่านิยม ทหาความสัมพันธ์ระหว่างค่านิยม และกำหนดค่านิยมที่เด่นและสำคัญ ในขั้นนี้ประกอบด้วย

4.1 การสร้างมโนทัศน์ของคุณค่า (conceptualization of a value) เป็นการแสดงให้เห็นความสัมพันธ์ของค่านิยมกับสิ่งที่บุคคลยึดถือหรือกำลังจะยึดถือ

4.2 การจัดระบบของคุณค่า (organization of a value system) เป็นการนำเอาค่านิยมที่ยึดถือมาหาความสัมพันธ์ เพื่อสร้างเป็นลักษณะที่มีความคงที่แน่นอน กำหนดเป็นแนวคิดหรือปรัชญา ของชีวิต

5. การสร้างลักษณะนิสัยตามคุณค่าที่ยึดถือ (characterization by a value or value complex) เป็นการแสดงพฤติกรรมตามลักษณะของค่านิยมที่บุคคลได้จัดระบบไว้แล้ว ในขั้นนี้ประกอบด้วย

5.1 การวางหลักทั่วไป (generalized set) ช่วยให้บุคคลจัดลำดับเรื่องราวที่ตนจะแสดงออก ช่วยในการกำหนดหลักทั่วไปของการแก้ปัญหาหรือควบคุมปัญหาต่าง ๆ ในสภาพแวดล้อมที่เกี่ยวกับบุคคลนั้น

5.2 การแสดงลักษณะนิสัย (characterization) เป็นการรวมความเชื่อ เจตคติ ค่านิยมไว้ในตัวบุคคลและแสดงออกมาในรูปของบุคลิกภาพ

จากขั้นต่าง ๆ ของระดับความรู้สึกของบุคคลนี้ ค่านิยมมีรูปแบบการพัฒนาตามลำดับขั้น เริ่มจากขั้นการเต็มใจที่จะตอบสนอง การพอใจในการตอบสนอง การยอมรับคุณค่า การนิยมชมชอบในคุณค่า การผูกมัดในคุณค่า และการสร้างมโนทัศน์ในคุณค่า (วิชัย วงษ์ใหญ่, 2525) ในการวิจัยครั้งนี้จึงใช้ระดับขั้นเหล่านี้ เป็นแนวทางในการสร้างแบบวัดความรู้สึก เพื่อตรวจสอบว่า หลังจากเข้าร่วมกิจกรรมตามกระบวนการสร้างเสริมค่านิยมที่พัฒนาขึ้นแล้ว นักเรียนจะมีระดับความรู้สึกต่อการกระทำต่าง ๆ ที่ชี้บ่งถึงค่านิยมว่าอยู่ในขั้นใด

## งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

### งานวิจัยที่เกี่ยวกับค่านิยมตามแนวคิดของโรเจอร์ส

กรีนสไตน์ (Greenstein, 1976) ได้ทำการวิจัยโดยใช้วิธีการเผชิญหน้ากับตนเอง เริ่มด้วยการนำผลการสำรวจค่านิยม และการประเมินพฤติกรรมการสอนของนักศึกษาคูมวีกะระห์ เพื่อเปรียบเทียบการจัดลำดับระหว่างครูดี (good teachers) กับครูด้อย (mediocre -teachers) โดยครูดี คือ นักศึกษาคูมวีกะระห์ที่ได้รับคะแนนการประเมินพฤติกรรมการสอนในช่วง ร้อยละ 10 ของนักศึกษาคูมวีกะระห์ที่ได้คะแนนสูงสุด และครูด้อย คือ นักศึกษาคูมวีกะระห์ที่ได้รับคะแนนการประเมินพฤติกรรมการสอนในช่วงร้อยละ 10 ของนักศึกษาคูมวีกะระห์ที่ได้คะแนนต่ำสุด ผลการวิเคราะห์พบว่า ครูดีจัดลำดับความสำคัญของค่านิยมความสำเร็จในชีวิต (a sense of accomplishment) ซึ่งเป็นค่านิยมความสำเร็จส่วนตัวอย่างมีนัยสำคัญกว่า และให้ความสำคัญกับค่านิยมความรักอย่างมีวุฒิภาวะ (mature love) ซึ่งเป็นค่านิยมด้านสังคม สูงอย่างมีนัยสำคัญกว่าครูด้อย จากนั้นนำผลการวิเคราะห์นี้ไปใช้ในการทดลอง ภายใต้พื้นฐานแนวคิดที่ว่าถ้าให้นักศึกษาคูมวีกะระห์อื่น ๆ ได้ทราบค่านิยมของครูดีกับครูด้อย และให้โอกาสนักศึกษาคูมวีกะระห์ได้เปรียบเทียบการจัดลำดับค่านิยมของตนกับของครูทั้ง 2 ประเภท จะทำให้ผู้ที่มีค่านิยมสอดคล้องกับของครูด้อยเกิดความไม่พอใจในตนเอง ซึ่งจะทำให้นักศึกษาคูมวีกะระห์เปลี่ยนลำดับค่านิยม และพฤติกรรมไปในแนวทางที่สอดคล้องกับความเชื่อเกี่ยวกับตนเองของนักศึกษาคูมวีกะระห์ที่เชื่อว่าตนเป็นครูดี ในการทดลอง กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักศึกษาคูมวีกะระห์จะออกฝึกสอน ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง 87 คน กลุ่มควบคุม 84 คน โดยในสัปดาห์แรกของการฝึกสอน ผู้วิจัยให้นักศึกษาคูมวีกะระห์ทั้ง 2 กลุ่ม ตอบแบบสำรวจค่านิยมของโรเจอร์ส หลังจากนั้น 10 วัน ผู้วิจัย ไปพบนักศึกษาคูมวีกะระห์ทั้ง 2 กลุ่ม เป็นกลุ่มเล็ก กลุ่มละ 10-15 คน ในกลุ่มทดลองผู้วิจัยจะคืนแบบสำรวจค่านิยมที่นักศึกษาคูมวีกะระห์ตอบเมื่อ 10 วันก่อนคืนให้แก่แต่ละคน พร้อมกับให้โอกาสให้นักศึกษาคูมวีกะระห์ได้เปรียบเทียบการจัดลำดับค่านิยมของตนกับครูดีและครูด้อย ส่วนกลุ่มควบคุมดำเนินการคล้ายกัน แต่ให้นักศึกษาคูมวีกะระห์ได้ทดลองจัดลำดับค่านิยมตามทัศนะของตน ว่าศาสตราจารย์ทางการศึกษาน่าจะจัดลำดับค่านิยมอย่างไร แทนการเปรียบเทียบค่านิยม ต่อจากนั้นให้นักศึกษาคูมวีกะระห์ทั้ง 2 กลุ่มออกฝึกสอนตามปกติ เป็นเวลา 13 สัปดาห์ หลังจากนั้นให้ตอบแบบสำรวจค่านิยมใหม่อีกครั้งหนึ่ง ผลการวิจัยพบว่า ก่อนการทดลอง นักศึกษาคูมวีกะระห์ทั้ง 2 กลุ่มจัดลำดับค่านิยมไม่แตกต่างกัน แต่หลังจากการทดลองแล้ว นักศึกษากลุ่มทดลอง ได้ให้ความสำคัญกับค่านิยมความรักอย่างมีวุฒิภาวะสูงกว่ากลุ่มควบคุมโดยการจัดลำดับของกลุ่มทดลอง ได้ค่ามัธยฐาน 4.35 ขณะที่กลุ่มควบคุม ได้ค่ามัธยฐาน 9.00 ซึ่งแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนค่านิยมความสำเร็จในชีวิตนั้น ภายหลังจากการทดลอง ทั้ง 2 กลุ่มจัดลำดับไม่ต่างกัน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะก่อนการทดลอง ทั้ง 2 กลุ่ม จัดลำดับค่านิยมตัวนี้สอดคล้องกับของครูดีอยู่แล้ว นอกจากนี้ยังพบว่า นักศึกษากลุ่มทดลองได้รับการประเมินว่า มีความสามารถในการสอนโดยส่วนรวมสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ

ดำรงศักดิ์ เตาสรานนท์ (Damrongsak Thousaranond, 1988) ได้ทำการวิจัย โดยทดลองใช้วิธีการเผชิญหน้ากับตนเองตามแนวคิดของโรลิช ในการเปลี่ยนค่านิยมและพฤติกรรมของนักเรียน นายร้อยทหารบก โรงเรียนนายร้อยพระจุลจอมเกล้า จำนวน 96 คน ซึ่งจัดลำดับความสำคัญของค่านิยม 1 ใน 3 ค่านิยม ที่ถือว่าเป็นอุดมคติของผู้นำกองทัพ ไว้ในระดับต่ำ อันได้แก่ค่านิยมความสำเร็จในชีวิต ค่านิยมความมั่นคงของชาติ (national security) และค่านิยมความสมบูรณ์ของร่างกาย (physical fitness) โดยสุ่มนักเรียนเหล่านี้แบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง ซึ่งมีการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับค่านิยมของนักเรียนโดยใช้วิธีเผชิญหน้ากับตนเอง อีกกลุ่มหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุม ไม่มีการให้ข้อมูลย้อนกลับ ผลการวิจัย พบว่า การใช้วิธีเผชิญหน้ากับตนเองมีประสิทธิภาพในการกระตุ้นให้นักเรียนปรับเปลี่ยนค่านิยม และประสบผลสำเร็จในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

ออร์ท (Oordt, 1992) ได้ทำการวิจัยโดยมุ่งตรวจสอบ และประยุกต์ใช้เทคนิคการเผชิญหน้ากับตนเองตามแนวคิดของโรลิช กับผู้ที่มีลักษณะแสดงอำนาจในระดับสูงหรือต่ำ ในการยอมรับเจตคติต่ออคติทางด้านเชื้อชาติ และความใจกว้างทางด้านศาสนา กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย ครั้งนี้ คือ นักศึกษาวิทยาลัยคริสเตียน จำนวน 140 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ใช้วิธีการเผชิญหน้ากับตนเอง ที่มีลักษณะแสดงอำนาจในระดับสูง และต่ำ กับกลุ่มที่ใช้วิธีอื่นซึ่งไม่ใช่การเผชิญหน้ากับตนเอง ที่มีลักษณะแสดงอำนาจในระดับสูง และต่ำ เช่นเดียวกัน ก่อนการทดลอง กลุ่มตัวอย่างได้ตอบแบบสำรวจค่านิยมจุดหมายปลายทางของโรลิช ตอบแบบวัด BAV และดัชนีชี้บ่งความใจกว้างทางด้านศาสนา แล้วดำเนินการทดลองโดยทั้ง 2 วิธีใช้แบบวัดทัศนคติ เป็นสื่อในการนำเสนอ หลังจากนั้น 3 ถึง 5 สัปดาห์ จึงทำการวัดค่านิยม BAV และดัชนีชี้บ่งความใจกว้างทางด้านศาสนาอีกครั้ง ผลการวิจัยพบว่า ระดับของการแสดงอำนาจมีผลกระทบบต่อ ทั้งเจตคติต่ออคติทางด้านเชื้อชาติ และความใจกว้างทางด้านศาสนา ในทุกกลุ่มตัวอย่าง และในกลุ่มที่ใช้วิธีเผชิญหน้ากับตนเองหลังจากการทดลองแล้ว จะได้คะแนนเกี่ยวกับความใจกว้างทางด้านศาสนา ลดลง แต่จะได้คะแนนเกี่ยวกับความเป็นพลเมืองดีเพิ่มขึ้น โดยผู้ที่ได้คะแนนมากกว่าส่วนใหญ่เป็นผู้ที่นับถือศาสนาที่ไม่เป็นไปตามธรรมเนียมประเพณี ส่วนผู้ที่ได้คะแนนน้อยกว่าส่วนใหญ่เป็นคริสเตียน หรือผู้ที่ไม่นับถือศาสนา

#### งานวิจัยเกี่ยวกับการทำค่านิยมให้กระจ่างตามแนวคิดของแรทส์

เทมเปิล (Temple, 1980) ได้ทำการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับผลของการใช้กระบวนการทำค่านิยมให้กระจ่าง ที่มีต่อทัศนคติของนักเรียนต่อค่านิยมของตน และของกลุ่มเพื่อน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาคั้งนี้เป็นนักเรียนระดับ 8 และ 9 เป็นชาย 44 คน หญิง 66 คน รวมทั้งสิ้น 100 คน ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบฝึกการทำค่านิยมให้กระจ่างตามแนวคิดของแรทส์ หรือ VCE (values clarification exercise) ทุกวันเป็นเวลา 5 สัปดาห์ ก่อนทำการทดลองผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบวัดค่านิยม (perception of values -

inventory) ซึ่งวัดค่านิยมด้านความเคารพยกย่อง ทักษะ ความรอบรู้ อำนาจ ความมั่งคั่ง สุขสบาย สบายใจ และความเชื่อตรง เมื่อทดลองครบ 5 สัปดาห์ ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบวัดค่านิยมอีกครั้ง แล้วนำผลการวัดค่านิยมมาเปรียบเทียบกัน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า หลังจากใช้แบบฝึกการทำค่านิยมให้กระจำงแล้ว นักเรียนมีทัศนคติต่อคุณค่าของตนเองเพิ่มขึ้นกว่าเดิมอย่างมีนัยสำคัญ และมีทัศนคติต่อคุณค่าของเพื่อนร่วมชั้นในทางบวกเพิ่มขึ้นเล็กน้อย โดยทัศนคติต่อคุณค่าของเพื่อนในทางบวกนั้นยังน้อยกว่าทัศนคติต่อคุณค่าของตนเอง นอกจากนี้ยังพบว่าแบบฝึกการทำค่านิยมให้กระจำง ไม่ได้ทำให้นักเรียนต้องการเปลี่ยนค่านิยมของตน และสามารถชักนำให้นักเรียนดำเนินไปตามขั้นตอนตามแนวทางของแรทส์ได้ ผู้วิจัยได้สรุปว่า ถ้านักเรียนมีโอกาสได้ยิน ได้ฟัง และแสดงออกถึงคุณค่าในตนเองในบรรยากาศ และสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมและสนับสนุนแล้ว นักเรียนจะมีทัศนคติต่อค่านิยมของตนในแง่ดี และมีทัศนคติต่อผู้อื่นในแง่ดีด้วย

เนลสัน (Nelson, 1989) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับรูปแบบการสอนทางด้านจริยธรรม ที่ได้มีการพัฒนาขึ้น พร้อมกับนำเสนอและได้มีการนำไปทดลองใช้ในโรงเรียน พบว่ามี 2 รูปแบบ ที่ได้รับความสนใจเป็นอย่างมาก คือ รูปแบบการพัฒนาจริยธรรมตามแนวทฤษฎีของโคลเบอร์ก และรูปแบบการทำค่านิยมให้กระจำงตามแนวทฤษฎีของแรทส์ ผู้ทำการวิจัยนี้มีความเห็นว่า งานวิจัยที่เกี่ยวกับรูปแบบการสอนเหล่านี้มีทั้งที่มีความแตกต่างกันและเหมือนกัน ในแง่เกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นกับหลักสูตร ในการวิจัยดังกล่าว ผู้ทำการวิจัยมุ่งเปรียบเทียบการปฏิสัมพันธ์ของครูกับนักเรียน ซึ่งพบว่า รูปแบบการสอนทั้ง 2 แบบนี้ ต่างก็สนับสนุนและประเมินคุณค่าการปฏิสัมพันธ์นี้สอดคล้องกับทฤษฎีของโรเจอร์ ในแง่ของความสัมพันธระหว่างแนวทางการปฏิสัมพันธ์และการพัฒนาจริยธรรม อย่างไรก็ตาม ผู้ทำการวิจัยมีความเห็นว่ารูปแบบการสอนทั้ง 2 นี้ มีความสะดวกในการนำไปใช้ในระดับต่ำ และมีระดับการนำไปใช้ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อูยูชุน (Ku Yu-Chun, 1993) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนจริยธรรมของประเทศไทยได้ทวน ซึ่งมีการสอนทั้งในโรงเรียนรัฐบาลและเอกชน นักการศึกษาชาวไต้หวันได้พยายามที่จะปฏิรูปแนวทางการจัดการเรียนการสอนจริยธรรมที่มีประสิทธิภาพ โดยใช้พื้นฐานแนวคิดจากนักการศึกษาชาวตะวันตก แนวคิดที่ถูกนำมาพิจารณาและจัดได้ว่ามีความสำคัญต่อการปฏิรูปได้แก่ แนวคิดเกี่ยวกับการทำค่านิยมให้กระจำงของแรทส์ และแนวคิดเกี่ยวกับขั้นตอนการพัฒนาจริยธรรมของโคลเบอร์ก ผู้ทำการวิจัยนี้สนใจที่จะศึกษาผลของการใช้ทฤษฎีทางตะวันตกทั้ง 2 นี้ ผลการศึกษาพบว่านักการศึกษาไต้หวันนำแนวคิดดังกล่าวไปใช้เป็นแนวทางการจัดการเรียนการสอนจริยธรรม โดยมุ่งเน้นการคิด และตั้งอยู่บนพื้นฐานของข้อตกลงเบื้องต้นที่ว่า จะต้องมีการจัดเตรียมการวัดผล และการใช้เทคนิคการสอนค่านิยมเชิงจริยธรรมที่แตกต่างกัน เพื่อแก้ปัญหาการจัดการเรียนการสอนจริยธรรมที่บรรลุผลในระดับต่ำ ภายใต้สภาพสังคมสมัยใหม่ และยังพบว่าแนวทางการสอนเกี่ยวกับการคิดที่นักการศึกษาไต้หวันพัฒนาขึ้นนี้ส่วนใหญ่ใช้ใน



สถานการณ์ปัญหาเฉพาะเรื่อง และยังไม่ได้มีการสำรวจเกี่ยวกับสาเหตุต่าง ๆ ของปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างเพียงพอ

#### งานวิจัยตามแนวทฤษฎีพฤติกรรมตามแผนของไอเซ็น

เบคและไอเซ็น (Beck and Ajzen, 1991) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการกระทำที่ไม่ซื่อสัตย์ในบริบทของทฤษฎีพฤติกรรมตามแผน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้คือ นักศึกษาจำนวน 146 คนเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามเกี่ยวกับเจตคติ การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง การรับรู้การควบคุมพฤติกรรม เจตนาและความโน้มเอียงทางจริยธรรม และใช้แบบรายงานตนเองกับกลุ่มตัวอย่างในการรายงานพฤติกรรมเกี่ยวกับการโกงการทดสอบ การขโมยของในร้านค้า และการโกหกเพื่อหลีกเลี่ยงการทำงานที่มอบหมาย กลุ่มตัวอย่างส่วนหนึ่งจำนวน 34 คนได้รับแบบสอบถามเป็น 2 ครั้ง ในเวลาห่างกันหลายเดือน และมีกลุ่มตัวอย่างอีกส่วนหนึ่งจำนวน 46 คน เป็นกลุ่ม ควบคุม การวิเคราะห์ข้อมูลแสดงให้เห็นว่าทฤษฎีพฤติกรรมตามแผน สามารถทำนายเจตนาได้อย่างมีความแน่นอนในระดับสูง และประสบผลสำเร็จพอสมควรในการทำนายพฤติกรรม นอกจากนี้ความโน้มเอียงทางจริยธรรมยังช่วยส่งเสริมให้การทำนายพฤติกรรมการโกหกมีความแม่นยำขึ้น และการใช้แบบรายงานตนเอง กับพฤติกรรมที่เกี่ยวข้อง ความไม่ซื่อสัตย์ที่บุคคลเคยทำในอดีตสามารถนำมาใช้กับการศึกษา ตามแนวทฤษฎีพฤติกรรมตามแผนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โบลเดอร์โร, มัวร์ และโรเซ็นธอล (Boldero, Moore and Rosenthal, 1992) ได้ตรวจสอบการนำทฤษฎีพฤติกรรมตามแผนไปใช้ กับพฤติกรรมการใช้ถุงยางอนามัย โดยศึกษาตัวแปรที่จะทำนายเจตนาที่จะใช้ถุงยางอนามัย และพฤติกรรมการใช้ถุงยางอนามัย ภายใต้สถานการณ์ทางเพศที่เฉพาะเจาะจง ตัวแปรเหล่านี้ประกอบด้วย ตัวแปรต่าง ๆ ตามแนวทฤษฎีพฤติกรรมตามแผน กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 223 คน ผู้วิจัยได้ใช้แบบสอบถามในการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับตัวแปรต่าง ๆ ตามแนวทฤษฎี และ แบบสอบถามเกี่ยวกับประสบการณ์ทางเพศ ผลการศึกษาในครั้งนี้สนับสนุนแนวคิดตามทฤษฎีอย่างมีข้อจำกัด กล่าวคือ เจตนาที่จะใช้ถุงยางอนามัยที่เกิดขึ้นก่อนที่จะประสบกับสถานการณ์ ทางเพศ และเจตนาที่เกิดขึ้นทันทีขณะประสบกับสถานการณ์ทางเพศ ต่างก็สามารถทำนายพฤติกรรมการใช้ถุงยางอนามัยได้โดยตรงทั้งสิ้น ยังมีเจตนามากพฤติกรรมการใช้ก็จะมีมากขึ้น และยังพบว่าการสื่อสารกับผู้ร่วมกิจกรรม การกระตุ้นทางเพศ และความง่ายในการจัดหาถุงยางอนามัย ต่างก็สามารถทำนายพฤติกรรมการใช้ถุงยางอนามัยได้อย่างมีนัยสำคัญด้วยเช่นกัน

วิลสันและคณะ (Wilson and others, 1992) ก็ได้ทำการศึกษาคล้ายคลึงกันนี้ที่ประเทศ ซิมบับเว โดยใช้ทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผลและทฤษฎีพฤติกรรมตามแผน เพื่อทำนาย เจตนาการใช้ ulyangonamayi ของประชาชนที่เป็นเพศชายจำนวน 179 คน มีอายุเฉลี่ย 25 ปี และเพศหญิงจำนวน 123 คน มีอายุเฉลี่ย 24 ปี โดยใช้แบบสอบถามที่สร้างขึ้นตามแนวทฤษฎี การกระทำด้วยเหตุผลและทฤษฎี พฤติกรรมตามแผน ซึ่งสอบถามเกี่ยวกับเรื่องเพศ การคุมกำเนิด และโรคเอดส์ ผลการศึกษาพบว่า มีการ ใช้ ulyangonamayi บางชนิดอย่างแพร่หลายโดยเฉพาะในเพศชาย จะใช้ ulyangonamayi ที่มีความเหนียวค่อนข้าง บ่อย ปริมาณการใช้มีมากกว่าในรายงานที่เคยสำรวจมาก่อนหน้านี้ และยังพบว่าเพศชายแสดงเจตนาที่จะใช้ ulyangonamayi มากขึ้นในอนาคต นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบว่า ทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผลประสบผลสำเร็จ พอสมควรในการทำนายเจตนาที่จะใช้ ulyangonamayi ของเพศชาย และประสบผลสำเร็จได้ดีกว่าในการทำนาย เจตนาที่จะใช้ ulyangonamayi ในเพศหญิง โดยมีเจตคติต่อพฤติกรรมเป็นตัวแปรเพียงตัวเดียวที่มีอิทธิพลต่อ เจตนาดังกล่าวนี้

โกดิน, วาโลอิส และเลอเพจ (Godin, Valois and Lepage, 1993) ได้ศึกษาวิจัยโดยใช้ทฤษฎี พฤติกรรมตามแผน เพื่อทำนายเจตนาและพฤติกรรมการออกกำลังกาย ในผู้ใหญ่ที่เป็นประชากรทั่ว ๆ ไป จำนวน 347 คน และในหญิงมีครรภ์จำนวน 136 คน ที่มีอายุระหว่าง 18-40 ปี ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้ผู้สัมภาษณ์ที่ได้รับการฝึกอบรมแล้วไปสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างที่บ้าน และให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามด้วย ส่วนการศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมนั้นใช้แบบรายงานตนเอง โดยในการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นประชากรทั่วไปนั้น ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบรายงานตนเองหลังจากการเก็บข้อมูลครั้งแรก 6 เดือน และในการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นหญิงมีครรภ์ ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบรายงานตนเองหลังจาก การเก็บข้อมูลครั้งแรก 8-9 เดือน ผลการศึกษาพบว่าในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นประชากรทั่วไปนั้น การรับรู้ การควบคุมพฤติกรรมมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมโดยผ่านเจตนา ส่วนในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นหญิงมีครรภ์นั้น ไม่พบว่ามีผู้ใดที่มีเจตนาที่จะออกกำลังกาย โดยตัวแปรต่าง ๆ ตามทฤษฎีพฤติกรรมตามแผนมีความสัมพันธ์ กับพฤติกรรมการออกกำลังกาย และเจตนาเชิงพฤติกรรมได้รับอิทธิพลมาจากเจตคติ ลักษณะนิสัย และการรับรู้การควบคุมพฤติกรรม

โบลเดอร์โร (Boldero, 1995) ได้ศึกษาวิจัยโดยใช้ทฤษฎีพฤติกรรมตามแผนเพื่อสังเกตพฤติกรรม การนำหนังสือพิมพ์กลับมาใช้ใหม่ของครอบครัว โดยศึกษาตัวแปรต่าง ๆ คือ ผลของการนำหนังสือพิมพ์ กลับมาใช้ใหม่ในอดีต การประเมินของแต่ละบุคคลเกี่ยวกับการบริการของสภาท้องถิ่น เกี่ยวกับการนำสิ่ง ของกลับมาใช้ใหม่ จำนวนหนังสือพิมพ์ที่ซื้อมาในแต่ละสัปดาห์ ความเชื่อของแต่ละบุคคลเกี่ยวกับ หนังสือพิมพ์ว่ามีเพียงพอที่จะนำกลับมาใช้ใหม่ และการรับรู้เกี่ยวกับความไม่เพียงพอของสถานที่ทิ้งขยะ ผู้วิจัยให้นักศึกษาปริญญาตรีจำนวน 254 คน ถามสมาชิกในครอบครัว 1 คน เกี่ยวกับเรื่องดังกล่าวนี้ และ

ใช้เวลาสังเกตเป็นเวลา 2 สัปดาห์ ผลการศึกษาพบว่าแม้ว่าเจตคติและเจตนาที่จะนำหนังสือพิมพ์กลับมาใช้ใหม่ สามารถทำนายพฤติกรรมนี้ได้อย่างมีนัยสำคัญ แต่ปัจจัยเกี่ยวกับความไม่สะดวก โปรแกรมที่จัดเตรียมขึ้นโดยสภาท้องถิ่น และพฤติกรรมที่เคยทำในอดีต ต่างก็มีอิทธิพลต่อพฤติกรรม การนำหนังสือพิมพ์กลับมาใช้ใหม่ได้อย่างมีนัยสำคัญด้วยเช่นกัน

#### งานวิจัยเกี่ยวกับการเสนอสารด้านเดียว สารสองด้าน และการกระตุ้นความกลัว

เอ็ทการ์และกูจวิน (Etgar and Goodwin, 1982) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการเสนอสารเพื่อแนะนำสินค้าชนิดใหม่ โดยมุ่งตรวจสอบว่าสารสองด้านซึ่งมีทั้งข้อความสนับสนุนทางบวกและทางลบ จะช่วยสร้างเสริมเจตคติต่อการเป็นผู้สนับสนุนสินค้าตัวใหม่ได้มากกว่าสารด้านเดียว ที่มีแต่ข้อความสนับสนุนทางบวกเท่านั้น ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลกับนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 120 คน โดยที่นักศึกษาเหล่านี้ไม่ทราบว่าจะมีส่วนร่วมในการวิจัยเกี่ยวกับการศึกษาลักษณะของสารอยู่ การเก็บข้อมูลทำเป็น 2 ขั้นตอน คือ ในขั้นแรก ให้นักศึกษาตอบแบบสอบถามเพื่อตรวจสอบว่านักศึกษาเหล่านี้ เคยใช้สินค้ามาแล้วหลายชนิดและมีบุคลิกภาพที่หลากหลาย หลังจากนั้น 1 เดือน แต่ละคนจะได้รับแผ่นโฆษณาสินค้าคนละ 1 ชุด ซึ่งเป็นการโฆษณาสินค้าชนิดใหม่ 2 รายการ สินค้าแต่ละชนิดมีการเปรียบเทียบสินค้า 3 ยี่ห้อ ในระดับขั้นเดียวกันตามมิติของคุณลักษณะของสินค้า จำนวนและลักษณะของการนำเสนอสาร แตกต่างกันไปตามกลุ่มของ นักศึกษาเหล่านั้น หลังจากนั้นมีการวัดเจตคติต่อการโฆษณา และเจตคติต่อสินค้า ผลการวิจัยพบว่า สารสองด้านช่วยสร้างเสริมเจตคติต่อการโฆษณา และต่อสินค้าชนิดใหม่ได้มากกว่าสารด้านเดียว ทั้งจำนวนของข้อมูลที่น่าเสนอและลำดับขั้นของสินค้าที่แตกต่างกัน ไม่มีผลต่อเจตคติต่อการเป็นผู้สนับสนุนสินค้าชนิดใหม่

เอลเลน (Allen, 1991) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการโน้มน้าวใจระหว่าง สารด้านเดียว กับสารสองด้าน โดยใช้วิธีทวิเคราะห์ พบว่าการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องการเสนอสารนั้น แบ่งเป็น 2 กลุ่มใหญ่คือ การวิจัยตามพื้นฐานของรูปแบบความเป็นไปได้ของการขยายความ (elaboration likelihood model) ซึ่งอธิบายการเปลี่ยนแปลงเจตคติในแนวทางของการขยายความทางปัญญา งานวิจัยในกลุ่มนี้ไม่มีสมมติฐานว่าความรู้สึกของผู้รับสารได้รับผลจากสารบ้างพอสมควร งานวิจัยอีกกลุ่มหนึ่ง มีพื้นฐานแนวคิดเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้รับสารว่า ขึ้นอยู่กับประสบการณ์ทางปัญญาเกี่ยวกับสารที่ผู้รับสารเคยได้รับมาก่อน งานวิจัยในกลุ่มนี้ไม่มีสมมติฐานว่า สารสองด้านจะช่วยโน้มน้าวใจผู้รับสารมากกว่า จากการวิเคราะห์งานวิจัยในกลุ่มนี้ชี้ให้เห็นว่า การเสนอสารสองด้านกับผู้รับสารที่มีจุดยืนไม่เห็นด้วยกับสารมาก่อน จะช่วยโน้มน้าวใจได้มากกว่าสารด้านเดียว ขณะที่การเสนอสารด้านเดียวกับผู้รับสารที่มีจุดยืนเห็นด้วยกับสารมาก่อน จะช่วยโน้มน้าวใจได้มากกว่าสารสองด้าน

วูล์ฟ, เกรกอรี และสเตฟาน (Wolf, Gregory and Stephan, 1986) ได้ศึกษาเกี่ยวกับเจตนาที่จะเข้าร่วมการต่อต้านสงครามนิวเคลียร์ และประเมินผลที่เกิดขึ้นจากการชมรายการโทรทัศน์เรื่อง The Day After ซึ่งเป็นภาพยนตร์ที่บรรยายถึงการทำลายล้างจากสงครามนิวเคลียร์ ซึ่งถือเป็นการกระตุ้นความกลัว ผู้วิจัยเก็บข้อมูลกับนักศึกษาปริญญาตรีจำนวน 282 คน เก็บข้อมูล 2 ครั้ง คือ ก่อนชม และหลังชมภาพยนตร์ดังกล่าว โดยใช้แบบสอบถามเพื่อประเมินเจตนาในการเข้าร่วมต่อต้านนิวเคลียร์ พื้นฐานทางศาสนา ความรู้ เจตคติ กิจกรรมทางการเมืองที่เกี่ยวกับสงครามนิวเคลียร์ และประเด็นอื่น ๆ เกี่ยวกับสงครามนิวเคลียร์ ตามแนวทฤษฎี protection motivation theory ที่ถือว่า การรับรู้ความรุนแรงของผลของสงครามนิวเคลียร์ การรับรู้เกี่ยวกับโอกาสที่จะเกิดสงครามนิวเคลียร์ การรับรู้ความสามารถในการตอบสนองต่อการต่อต้านสงครามนิวเคลียร์ และการรับรู้ความสามารถในการเข้าร่วมในการตอบสนองเหล่านี้ ร่วมกันทำนายเจตนาเชิงพฤติกรรม ทฤษฎีนี้ถือว่าผลของการสื่อสารด้วยการกระตุ้นความกลัว ต่อเจตนา เชิงพฤติกรรมนั้น จะถูกสื่อโดยทางอ้อมที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตัวแปรทำนายเหล่านั้น ซึ่งผลการวิจัยก็สนับสนุนทฤษฎีนี้ โดยพบว่ารายการโทรทัศน์รายการนี้ไม่มีผลใด ๆ ต่อผู้ชมโดยตรง แต่จะสามารถทำนายเจตนาของผู้ที่ชมและผู้ที่ไม่ได้ชมรายการนี้ได้จากความรู้สึกรู้สึก และความรู้ของบุคคลเหล่านี้

ฟูคาดา (Fukada, 1986) ได้ศึกษาเกี่ยวกับผลของการโน้มน้าวใจด้วยการกระตุ้น ความกลัวที่มี การเตือนล่วงหน้าเกี่ยวกับการกระตุ้นความกลัวนั้น โดยใช้ศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 93 คน ที่ได้รับการเตือน และไม่ได้รับการเตือนล่วงหน้า เกี่ยวกับการโน้มน้าวใจ และกระตุ้นความกลัวของผู้สื่อสาร ผลการทดลองแสดงให้เห็นว่า ผลของการเตือนล่วงหน้าจะทำให้เกิดความต้านทานต่อการโน้มน้าวใจ และการชักจูงนั้น จะเกิดขึ้นโดยตรงโดยมีการต่อต้านตลอดเวลาที่มีการเสนอสารนั้น และเกิดขึ้นโดยทางอ้อมคือ เกิดการต้านทานทางจิตภายหลังการเตือน และในช่วงระยะก่อนการสื่อสาร

ซัทตันและฮัลเลต (Sutton and Hallett, 1988) ได้ศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยทางปัญญาและความกลัว ซึ่งเป็นผลที่เกิดขึ้นจากการกระตุ้นความกลัว ในการสื่อสารเกี่ยวกับสุขภาพ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา คือ ผู้ใหญ่ชาวอังกฤษที่เป็นนักสูบบุหรี่จำนวน 74 คน โดยส่วนหนึ่งให้ชมเทปวีดิทัศน์เกี่ยวกับการสูบบุหรี่ อีกส่วนหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุมให้ชมเทปวีดิทัศน์เกี่ยวกับสุขภาพในหัวข้ออื่นที่แตกต่างออกไป ต่อจากนั้นจึงให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถาม เพื่อประเมินเจตนาในการพยายามที่จะเลิกสูบบุหรี่ ระดับของความตื่นกลัว และปัจจัยทางปัญญา 3 ประการ คือ ความน่าจะเป็นของความแตกต่างในการรับรู้ การลดความเสี่ยงของความเสียหายของสุขภาพ ที่จะเกิดขึ้นจากการหยุดสูบบุหรี่ ประโยชน์ของความเสียหายของสุขภาพ และความมั่นใจ ผลจากการทดลองพบว่า ผู้ที่ได้ชมเทปวีดิทัศน์เกี่ยวกับการสูบบุหรี่ จะได้รับอิทธิพลต่อความน่าจะเป็นของความแตกต่างในการรับรู้ ประโยชน์ เจตนา และมีรายงานต่อมาว่าคนกลุ่มนี้

พยายามที่จะหยุด โดยที่ความน่าจะเป็นของความแตกต่างในการรับรู้ และประโยชน์ จะมีอิทธิพลต่อเจตนา ซึ่งจะส่งอิทธิพลต่อพฤติกรรมในที่สุด

ซัทตันและฮัลเลท (Sutton and Hallett, 1989) ก็ได้ทดลองเช่นเดียวกันนี้อีกครั้ง โดยให้ผู้สูญบุหรี่ปจำนวน 526 คน ชมเทปวีดิทัศน์เกี่ยวกับการสูญบุหรี่ป และให้ตอบแบบสอบถามหลังจาก ได้ชมเทปวีดิทัศน์ผ่านไปแล้ว 3 เดือน เพื่อประเมินเจตนาในการเลิกสูญบุหรี่ป จำนวนของประสบการณ์ เกี่ยวกับความกลัว และปัจจัยทางปัญญา 3 ประการที่คิดว่าจะมีผลต่อเจตนา คือ การรับรู้ การลดอัตราเสี่ยงของสุขภาพจากการหยุดสูญบุหรี่ป ประโยชน์ของการเลียสุขภาพ และความมั่นใจในความสามารถที่จะเลิก ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยทางปัญญา 3 ประการนั้น บังเกิดผลที่เป็นอิสระต่อเจตนา โดยที่การให้คำแนะนำทั้งในด้านความรู้และกระบวนการทางอารมณ์ เป็นสิ่งสำคัญที่ควรพิจารณาควบคู่ไปด้วย

สตรัคแมนและคณะ (Struckman and others, 1990) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับผลของความกลัวโรคเอดส์ และการตอบสนองต่อการกระตุ้นความกลัวจากการโฆษณาถุงยางอนามัย โดยทำการศึกษากับนักศึกษาวิทยาลัย เพศชาย จำนวน 95 คน เพศหญิง จำนวน 96 คน โดยก่อนหน้านั้นได้มีการประเมินความกลัวการติดเชื้อโรคเอดส์ และให้ประเมินผลของความน่ากลัวของโฆษณาถุงยางอนามัยในการจูงใจให้ซื้อผลิตภัณฑ์ ผลการทดลองพบว่าโฆษณาที่มีความน่ากลัวสูง บังเกิดผลที่ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ กับโฆษณาที่มีความน่ากลัวต่ำ การทำนายที่ว่านักศึกษาที่กลัวโรคเอดส์ จะมีปฏิสัมพันธ์กับระดับความน่ากลัวของโฆษณา ไม่ได้ได้รับการสนับสนุนในงานวิจัยครั้งนี้ อย่างไรก็ตามนักศึกษาที่มีความกลัวการติดเชื้อโรคเอดส์ในระดับสูง มีทัศนคติต่อโฆษณามีประสิทธิภาพมากกว่านักศึกษาที่มีความกลัวในระดับต่ำ และนักศึกษายายมีทัศนคติต่อโฆษณามีประสิทธิภาพมากกว่านักศึกษาหญิง

ซัทตัน (Sutton, 1992) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการกระตุ้นความกลัวในการสื่อสาร ในฐานะที่เป็นสื่อในการเปลี่ยนเจตคติและพฤติกรรม ในการศึกษาครั้งนี้ได้ศึกษาการใช้เทปวีดิทัศน์เกี่ยวกับการสูญบุหรี่ปและการใช้เข็มชัตนิรภัย ซึ่งแสดงให้เห็นว่าจำนวนของความตื่นกลัว มีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเข้มของเจตนาเชิงพฤติกรรมที่จะกระทำพฤติกรรมเป้าหมายนั้น และมีความสัมพันธ์กับการรายงานตนเองเกี่ยวกับการทำพฤติกรรมนั้น ข้อค้นพบนี้ ชัดแย้งอย่างมากกับแนวคิดตามทฤษฎีที่ว่าความสัมพันธ์ระหว่างความกลัวและการเปลี่ยนแปลงเจตคติจะเป็นรูปโค้ง ตัว U

งานวิจัยตามแนวทฤษฎีต่าง ๆ เหล่านี้ บางแนวทางไม่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนโดยตรง แตกต่างก็เป็นเรื่องเกี่ยวกับค่านิยม พฤติกรรม หรือการโน้มน้าวใจทั้งสิ้น ซึ่งการโน้มน้าวใจเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกของบุคคล และทั้งความรู้สึกกับพฤติกรรมต่างก็เป็นองค์ประกอบของค่านิยม

นอกจากนี้ งานวิจัยเหล่านี้มีทั้งที่สอดคล้องและไม่สอดคล้องกับแนวคิด ตามทฤษฎีที่เป็นพื้นฐานของการวิจัย ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาว่า ถ้านำแนวคิดตามทฤษฎีต่าง ๆ เหล่านี้มาผสมผสานกัน พัฒนาเป็นกระบวนการสร้างเสริมค่านิยมแล้วนำไปจัดกิจกรรมให้แก่ นักเรียน จะบังเกิดผลต่อค่านิยมของนักเรียนเหล่านั้นอย่างไร โดยมุ่งไปที่ประเด็น การจัดลำดับค่านิยม ความกระจ่างในค่านิยมที่ตนยึดถือ และองค์ประกอบทั้ง 3 ของค่านิยม คือ ความรู้ ความรู้สึก และการกระทำ



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย