

สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา
และจิตวิทยาพัฒนาการ

การหยั่งลึกทางสังคม

ความหมาย

การหยั่งลึกทางสังคม (social perspective taking) เป็นศัพท์ทางจิตวิทยา หมายถึงความสามารถของบุคคลที่จะเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น สามารถคิดพิจารณาตามแนวคิดของผู้อื่นที่แตกต่างไปจากของตน และสามารถสวมบทบาทของผู้อื่นได้ด้วยความเข้าใจ

โรเบิร์ต แอล เซลแมน (Robert L. Selman) ในฐานะของนักจิตวิทยาการศึกษา และผู้อำนวยการศูนย์ให้คำปรึกษาและแนะแนว ได้ตั้งข้อสังเกตว่า เมื่อเด็กมีปัญหาด้านพฤติกรรม เช่น เด็กวัยรุ่นมีปัญหาความก้าวร้าว โดยทั่วไปผู้ที่รับผิดชอบเด็กจะมุ่งวิเคราะห์สาเหตุของปัญหาและหาทางแก้ไขโดยอาศัยแนวความคิดต่างๆ เช่น แนวความคิดทางด้านการเปลี่ยนแปลงทางสรีระตามวัย ด้านบุคลิกภาพ ด้านการปรับตัวทางสังคม และด้านการปรับพฤติกรรม เป็นต้น เซลแมน มีความคิดว่าการวิเคราะห์ปัญหาอีกแนวหนึ่งที่ขาดไปคือ การมองปัญหาจากแง่มุมของตัวเองเองว่าเด็กมีความคิด ความเข้าใจและความรู้สึกอย่างไรต่อสถานการณ์ต่างๆ การขีดกัณฑ์ทัศนคติ ความคิดเห็นและมโนทัศน์ของเด็กเป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์ปัญหาของเด็ก เป็นวิธีการที่เซลแมนเชื่อว่าจะตรงกับประเด็นปัญหามากที่สุด (Selman, 1980 : 11-12)

เซลแมนและคณะได้ใช้เวลาเกือบหนึ่งทศวรรษในการศึกษาค้นคว้า หารูปแบบพัฒนา

การด้านการหยั่งลึกทางสังคม ซึ่งจัดเป็นรากฐานของกระบวนการพัฒนาการรู้คิดทางสังคมเพื่อให้เข้าใจความหมายของโครงสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมและพฤติกรรมสังคมของมนุษย์ แนวคิดการหยั่งลึกทางสังคมจึงเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถในการเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างตนและผู้อื่นด้วยการมองจากแง่คิดของกันและกัน ความสามารถดังกล่าวจะพัฒนาขึ้นในระบบการรู้คิดของบุคคลเป็นขั้นตอนตามวัย (ตั้งแต่วัยเด็กถึงวัยรุ่น) และตามประสบการณ์ทางสังคมที่ได้รับ

รูปแบบพัฒนาการด้านความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคมของเซลแมน ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดของมีด (Mead) และเพียเจท์ (Piaget) กล่าวคือ แนวคิดการหยั่งลึกทางสังคมได้รับการพัฒนามาจากแนวคิดการสวมบทบาท (role taking concept) ซึ่งมีดเป็นผู้บัญญัติคำขึ้นใช้เป็นคนแรกโดยตั้งข้อสันนิษฐานว่าความหมายในการประสานบทบาทหลายบทบาทเข้าด้วยกันเป็นแหล่งของความรู้เกี่ยวกับ “ตน” (self) และถือเป็นการเฉลียวฉลาดทางสังคมของมนุษย์ที่สามารถนำตนเข้าไปสวมในบทบาทของบุคคลอื่นได้ ตลอดจนคิดพิจารณาการกระทำของตนจากบทบาทที่เป็นทางเลือก แสดงถึงปฏิบัติการที่เป็นเอกลักษณ์ของมนุษย์ ถ้าปราศจากความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในลักษณะดังกล่าวนี้แล้ว ความเป็นตนในเชิงจิตใจ (psychological self) ก็จะไม่สามารถเกิดขึ้นได้

ในบุคคล ในทำนองเดียวกัน แนวคิดเกี่ยวกับการหยั่งลึกทางสังคมก็มีรากฐานมาจากทฤษฎีพัฒนาการทางการรู้คิดของเพียเจท์แนวคิดสำคัญ ๒ อย่างที่เกี่ยวข้องโดยตรงคือ แนวคิดด้านการรู้คิดแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (egocentrism) ซึ่งเป็นลักษณะการคิดในขั้นก่อนปฏิบัติการ (pre-operational thinking) ซึ่งเกิดขึ้นกับเด็กในช่วงอายุ ๒-๗ ปี เมื่อมองเห็นสิ่งใดก็มักคิดว่าผู้อื่นจะเห็นเช่นเดียวกับตน เด็กยังเข้าใจไม่ชัดเจนว่าทำไมคนอื่นจึงมองเห็นต่างไปจากตนได้ ส่วนแนวคิดด้านการรู้คิดแบบไม่ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (decentration) เป็นลักษณะการคิดในขั้นปฏิบัติการ (operational thinking) ซึ่งเกิดขึ้นกับเด็กอายุระหว่าง ๗-๑๑ ปี เด็กสามารถพิจารณาสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้หลายลักษณะ หรือมองเหตุการณ์หนึ่งๆ ได้ในหลายแง่มุม เพียเจท์เชื่อว่าปัจจัยสำคัญที่ทำให้เด็กสามารถเอาชนะการคิดแบบยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง และเรียนรู้ที่จะคำนึงถึงความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นก็คือ ประสบการณ์ทางสังคมที่เด็กได้รับจากการติดต่อสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในสังคม และได้รับข้อมูลย้อนกลับจากสังคม ประสบการณ์ทางสังคมจะช่วยกล่อมเกลาให้เด็กรู้จักคิดพิจารณาสถานการณ์ต่างๆ จากมุมมองของผู้อื่น (Selman, 1980 : 23-24)

สาระสำคัญของแนวคิดเชิงทฤษฎีการหยั่งลึกทางสังคม

เซลแมนและผู้ร่วมงาน (Selman, 1979 ; Selman and Byrne, 1974) ได้ศึกษาความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคมของเด็กและวัยรุ่นโดยวัดความสามารถดังกล่าว ด้วยวิธีการที่ตัดแปลงมาจากวิธีการวัดพัฒนาการด้านการใช้เหตุ

ผลเชิงจริยธรรมของโคลเบอร์ก (Kohlberg) ซึ่งแบบวัดมีลักษณะเป็นเรื่องสั้นเกี่ยวกับเหตุการณ์ขัดแย้งทางจริยธรรมทำนองหนีเสียปะจระเข้ ผู้วิจัยเล่าเหตุการณ์ให้เด็กแต่ละคนฟัง และให้เด็กสมมติตัวเองอยู่ในสถานการณ์นั้น เพื่อกระตุ้นให้เด็กตอบคำถามชนิดปลายเปิดในระหว่างการสัมภาษณ์แบบลึก

โดยอาศัยแนวความคิดของมิด เพียเจท์ และโคลเบอร์ก ดังกล่าว ตลอดจนผลจากการวิจัยของเซลแมนและผู้ร่วมงานหลายฉบับ ทำให้เซลแมน (Selman, 1979, 1980) สามารถกำหนดโครงสร้างของพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมขึ้น และนับได้ว่าเป็นรูปแบบพัฒนาการด้านการรู้คิดทางสังคมที่มีความสมบูรณ์ที่สุดเท่าที่เคยมีมา

เซลแมนได้แบ่งพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมของมนุษย์เป็น ๕ ขั้น (ดูตาราง ๑) มีรายละเอียดดังนี้

ระดับ ๐ เด็กยังไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างภายในกับใจ หรือระหว่างภายในกับภายนอกตัวบุคคล และยังไม่สามารถเข้าใจความแตกต่างระหว่างการมีเจตนาและไม่มีเจตนาของบุคคลได้ อย่างไรก็ตาม เด็กเริ่มตระหนักว่าตนและผู้อื่นอาจมีความรู้สึกนึกคิดที่แตกต่างกันได้แต่ยังแยกได้ไม่ชัด จึงเข้าใจว่าผู้อื่นจะตีความหมายของพฤติกรรมจากสถานการณ์ต่างๆ ในทำนองเดียวกับตน

ระดับ ๑ เมื่อจิตใจเจริญขึ้นอีกระดับหนึ่งเด็กจะตระหนักว่าคนเรามีลักษณะทางจิตใจ(ความรู้สึก ความคิดเห็น) ซ่อนอยู่ แต่ในช่วงอายุนี้อังมีความคิดแบบเอกนัย คือ คิดว่าบุคคลจะมองหรือ

มีทัศนคติต่อสถานการณ์หนึ่งๆ ได้เพียงอย่างเดียว ยังไม่เข้าใจว่าคนเราสามารถมีทัศนคติเกี่ยวกับเหตุการณ์หนึ่งๆ ได้หลายทัศนคติและบางครั้งอาจขัดแย้งกันด้วย เด็กยังคิดว่าสิ่งที่ผู้อื่นแสดงออกให้เห็นจะตรงกับความรู้สึกรู้สึกนึกคิดที่แท้จริงของเขา

ระดับ ๒ เด็กในระดับนี้เริ่มเข้าใจว่าบุคคลคนเดียวอาจมีความรู้สึกหรือทัศนคติต่อสถานการณ์หนึ่งๆ ได้หลายอย่างปะปนกัน สามารถเข้าใจว่าตนและผู้อื่นอาจแสร้งทำ คือ กระทำในสิ่งที่ไม่ตรงกับความรู้สึกนึกคิดหรือความต้องการที่แท้จริงได้ ระบายนี้เด็กมีความสามารถเพิ่มขึ้นถึงระดับที่รู้จักนำเอาความคิดความรู้สึกของผู้อื่นที่เกี่ยวข้องกับการกระทำของตนเข้ามาพิจารณาด้วยในทำนอง “รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา”

ระดับ ๓ เด็กมีความสามารถในการรู้คิดที่เรียกว่า *คนในฐานะของผู้สังเกต (observing ego)* กล่าวคือ บุคคลแต่ละคนสามารถมองตนเองพร้อมๆ กันในฐานะของผู้กระทำและผู้เฝ้าดูการกระทำของตนเอง (และรับรู้ว่ามีผู้อื่นก็กระทำได้เช่นกัน) ในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลแต่ละฝ่ายสามารถนำตนเข้าไปอยู่ในบทบาทของกันและกัน เพื่อพิจารณาความรู้สึกนึกคิดของตน

และผู้อื่นและพิจารณาสถานการณ์ไปพร้อมๆ กัน การกระทำเช่นนี้มีผลให้แต่ละฝ่ายสามารถมองดูตนเองและผู้อื่นด้วยทัศนคติของบุคคลที่ ๓ ที่อยู่ภายนอก ผู้ซึ่งสามารถคาดหมายความคิดของแต่ละบุคคลและความสัมพันธ์ที่มีต่อกันได้ การที่บุคคลสามารถพัฒนาได้ถึงระดับนี้ทำให้เขาเห็นความจำเป็นในการประสานแนวคิดในแบบซึ่งเอาใจเขามาใส่ใจเรา และมีความเชื่อว่าความพึงพอใจทางสังคม การเข้าใจกันและการบรรลุถึงข้อยุติในปัญหาความขัดแย้งจะเกิดขึ้นได้ด้วยการมีแนวคิดร่วมกันและประสานกันอย่างแท้จริงเท่านั้น

ระดับ ๔ เมื่อบุคคลมีพัฒนาการถึงระดับนี้ บุคคลจะเกิดความเข้าใจว่าภายในคนๆ หนึ่งจะมีปฏิสัมพันธ์ทางความคิดเกิดขึ้นอย่างซับซ้อนเกินกว่าที่เขาจะเข้าใจได้ทั้งหมดด้วยตนในฐานะของผู้สังเกต ทำให้เขาตระหนักถึงความหมายของจิตใต้สำนึก ในการติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่น บุคคลสามารถพิจารณาสถานการณ์ต่างๆ จากแง่คิดหรือทัศนคติที่มีอยู่ร่วมกันกับทัศนคติของคนที่หายไปหรือทัศนคติของระบบสังคม ความสามารถดังกล่าวช่วยให้ง่ายต่อการเข้าใจและเกิดความคล่องตัวในการสื่อสารที่ถูกต้องตรงกันระหว่างสมาชิกต่างๆ ในสังคม

ตาราง ๑ ระดับต่างๆ ของพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคม

	ระดับการหยั่งลึกทางสังคม	อายุ
ระดับ ๐	การหยั่งลึกแบบไม่ตระหนักถึงความแตกต่าง และยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (undifferentiated and egocentric perspective taking)	อายุ ๓ - ๖ ปี
ระดับ ๑	การหยั่งลึกแบบตระหนักถึงความแตกต่างและเข้าใจตามที่ตนเองคิด (differentiated and subjective perspective taking)	อายุ ๕ - ๘ ปี

	ระดับการหยั่งลึกทางสังคม	อายุ
ระดับ ๒	การหยั่งลึกแบบสะท้อนภาพของตนเอง จากสายตาของบุคคลที่ ๒ และเอาใจเขามาใส่ใจเรา (self-reflective/ second-person and reciprocal perspective taking)	อายุ ๗ - ๑๒ ปี
ระดับ ๓	การหยั่งลึกแบบมองด้วยสายตาของบุคคลที่ ๓ และเข้าใจร่วมกัน (third-person and mutual perspective taking)	อายุ ๑๐ - ๑๕ ปี
ระดับ ๔	การหยั่งลึกแบบลึกซึ้ง และเข้าใจสัญลักษณ์ทางสังคม (in-depth and societal-symbolic perspective taking)	อายุ ๑๒ ปีถึงผู้ใหญ่

แหล่งที่มา : Selman (1980 : 35-40)

เซลแมนและผู้ร่วมงานของเขาได้ทำการวิจัยเพื่อตรวจสอบความเชื่อมั่นและความเที่ยงตรงของระดับต่างๆ ในพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมของบุคคล โดยทำการวิจัยกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กอเมริกันทั้งที่เป็นการวิจัยแบบตัดขวาง (Selman and Byrne, 1974) และการวิจัยแบบช่วงยาว (Selman ไม่ได้พิมพ์เผยแพร่ อ้างถึงโดย Selman, 1980 : 43-45) ปรากฏผลการวิจัยที่สอดคล้องกันว่า ผู้ถูกศึกษาทุกคนมีพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมเป็นไปตามขั้นตอนที่กำหนด ไม่พบว่าผู้ใดมีพัฒนาการแบบข้ามขั้นหรือย้อนกลับ และไม่พบหลักฐานที่แสดงว่าผู้ถูกศึกษาคนใดจะมีพัฒนาการอยู่ในระดับใหม่นอกเหนือไปจากที่เซลแมนระบุไว้ นอกจากนี้พัฒนาการระดับต่างๆ ที่กำหนดจะปรากฏในบุคคลอย่างเด่นชัดคู่ขนานไปกับอายุที่เพิ่มขึ้นด้วย

การหยั่งลึกทางสังคมกับการพัฒนาทางจิตและพฤติกรรมของบุคคล

จากการวิจัยของนักจิตวิทยาหลายกลุ่มพบว่า การหยั่งลึกทางสังคมอาจเป็นเหตุปัจจัยของลักษณะทางจิตและพฤติกรรมที่น่าปรารถนา บางลักษณะดังนี้

การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม (moral reasoning)

หมายถึง การที่บุคคลใช้เหตุผลในการเลือกที่จะกระทำหรือไม่กระทำพฤติกรรมอย่างหนึ่งอย่างใด โดยยึดหลักบางประการที่แสดงให้เห็นว่าบุคคลนั้นเป็นผู้มีจิตใจสูงหรือต่ำ เซลแมน (Selman, 1971) เบอร์น (Byrne, 1974) และเซลแมนและเดมอน (Selman and Damon, 1975) ต่างพบผลการวิจัยที่สอดคล้องกันว่า ระดับการหยั่งลึกทางสังคมเป็นเงื่อนไขที่จำเป็นสำหรับการพัฒนาระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

แต่การหยังลิกทางสังคมเพียงปัจจัยเดียวยังไม่เพียงพอที่จะอธิบายโครงสร้างของเหตุผลเชิงจริยธรรมได้ ต่อมา วอล์คเกอร์ (Walker, 1980) ได้ตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการด้านสติปัญญา พัฒนาการด้านการหยังลิกทางสังคม และพัฒนาการด้านเหตุผลเชิงจริยธรรม โดยทำการวิจัยเชิงทดลองกับเด็ก ๑๔๖ คนที่กำลังเรียนอยู่ในระดับ ๔ ถึงระดับ ๗ พบว่าเฉพาะเด็กที่มีพัฒนาการทางสติปัญญาอยู่ในขั้นเริ่มต้นของปฏิบัติการแบบระบบและมีพัฒนาการด้านการหยังลิกทางสังคม ระดับ ๓ เท่านั้นที่มีพัฒนาการด้านการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมถึงขั้น ๓ ความสัมพันธ์ระหว่างการหยังลิกทางสังคมกับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในทำนองดังกล่าวข้างต้นได้รับการตรวจสอบโดยโกสส มีคูน (โกสส มีคูน, ๒๕๒๔) ซึ่งทำการวิจัยเชิงทดลองกับเด็ก ๑๕๑ คน อายุ ๕-๑๔ ปี ในจังหวัดราชบุรี พบผลการวิจัยที่สนับสนุนผลการวิจัยในต่างประเทศ

การแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ (effective problem solving)

ฮัดสันและคณะ (Hudson et al, 1976) ศึกษาความสามารถในการแก้ปัญหาของนักเรียนระดับ ๒ พบว่าเด็กกลุ่มที่มีความสามารถในการหยังลิกทางสังคมสูง เมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่ผู้วิจัยกำหนดให้ว่าจะต้องช่วยเหลือเด็กที่อายุน้อยกว่า เด็กเหล่านี้ได้แสดงให้เห็นว่าเขาอยากช่วยเหลือผู้อื่น เป็นเด็กที่มีไตร่ตรองและมีพฤติกรรมที่แสดงว่าเป็นผู้มีความสามารถในการแก้ปัญหาได้ดีกว่าเด็กกลุ่มที่มีความสามารถในการหยังลิกทางสังคมต่ำ มาร์ชและคณะ (Marsh et al, 1980) ได้ทดลองฝึกทักษะการหยังลิก

ทางสังคมให้แก่ นักเรียนระดับ ๘ (อายุประมาณ ๑๔ ปี) ด้วยการฝึกให้เด็กมีประสบการณ์ในการแสดงบทบาทสมมติ สามารถที่จะแสดงและพูดเกี่ยวกับบทบาทนั้นๆ ออกมาอย่างชัดเจนได้ เพิ่มพูนทักษะในการรวบรวมและประสานแนวทัศนคติต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์ทางสังคม รวมทั้งฝึกเด็กให้เข้าใจสภาวะทางจิตใจของปัจเจกชน (ความคิด ความรู้สึก เจตนา ฯลฯ) เกี่ยวกับสถานการณ์นั้นๆ มาร์ชและคณะพบว่า การฝึกทักษะดังกล่าวก่อให้เกิดผลดีในการแก้ปัญหา ระหว่างบุคคล และปรากฏผลอย่างเด่นชัดในด้านการวิเคราะห์ปัญหาระหว่างบุคคล นอกจากนี้ยังได้มีการศึกษาประสิทธิภาพในการแก้ปัญหาของกลุ่มนักเรียนพยาบาลชายหญิงจำนวน ๕๐ คน ฟอล์กและจอห์นสัน (Falk and Johnson, 1977) ได้ทดลองให้ผู้ถูกศึกษาแก้ปัญหาที่เรียกว่า *กิจกรรมการตัดสินใจแบบนาซ่า* (The NASA decision making task) ซึ่งใช้ฝึกนักบินอวกาศให้แก้ปัญหาเกี่ยวกับความอยู่รอดในสถานการณ์ที่มีทรัพยากรจำกัดบนดวงจันทร์ ผู้วิจัยได้แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็นสองกลุ่มและกำหนดให้กลุ่มหนึ่งแก้ปัญหา โดยวิธีการหยังลิกทางสังคม (พยายามสวมบทบาทหรือคำนึงถึงแง่คิดของสมาชิกอื่นในกลุ่ม) และอีกกลุ่มหนึ่งแก้ปัญหา โดยวิธีการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (เน้นแง่คิดของตนเองเป็นหลัก) ผลการวิจัยแสดงว่า กลุ่มที่แก้ปัญหาโดยการหยังลิกทางสังคม มีแนวทางในการแก้ปัญหาที่สร้างสรรค์กว่า และสมาชิกให้ความร่วมมือมากกว่าซึ่งเอื้อต่อการติดต่อสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ และก่อให้เกิดความเชื่อถือ ความตั้งใจรับทราบและความพึงพอใจในระหว่างสมาชิกของกลุ่มมากกว่ากลุ่มที่แก้ปัญหาด้วย

การยึดแนวคิดของสมาชิกแต่ละคนเป็นหลัก จากผลการวิจัยดังกล่าวมาทั้งหมดข้างต้นนี้ จึงสรุปได้ว่าการหยิ่งลึกลับทางสังคมมีความเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการแก้ปัญหาของบุคคล และควรมีการวิจัยที่มุ่งศึกษาในแง่สาเหตุและผลเพิ่มเติมเพื่อยืนยันว่าการหยิ่งลึกลับทางสังคมเป็นเหตุปัจจัยของพฤติกรรมการแก้ปัญหา

พฤติกรรมเอื้อสังคม (prosocial behavior)

มีงานวิจัยหลายเรื่องยืนยันความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการหยิ่งลึกลับทางสังคมกับพฤติกรรมเอื้อสังคมของเด็ก เช่น การช่วยเหลือผู้อื่น การแบ่งปันและความเอื้ออาทร และยังปรากฏหลักฐานว่าการส่งเสริมหรือฝึกทักษะในการหยิ่งลึกลับทางสังคมทำให้เด็กมีพฤติกรรมเอื้อสังคมเพิ่มมากขึ้น (Ahammer and Murray, 1979 ; Buckley et al. 1979 ; Hoffman, 1975: Iannotti, 1978) ตัวอย่างเช่น เอียนนอททิ (Iannotti, 1978) ได้ทดลองฝึกทักษะการหยิ่งลึกลับทางสังคมให้แก่เด็กชายอายุ ๖ และ ๘ ปี กลุ่มอายุละ ๓๐ คน เขาพบว่าเด็กกลุ่มที่ได้รับการฝึกทักษะการหยิ่งลึกลับทางสังคมมีทักษะดังกล่าวเพิ่มขึ้นอย่างเด่นชัด และผลของการฝึกทำให้เด็กกลุ่มอายุ ๖ ปีมีความเอื้ออาทรเพิ่มขึ้นและพบความสัมพันธ์ระหว่างการหยิ่งลึกลับทางสังคมกับพฤติกรรมเอื้อสังคมในเด็กกลุ่มอายุ ๘ ปี ผลการวิจัยดังกล่าวชี้ให้เห็นความสำคัญของทักษะด้านการรู้คิดทางสังคม เพื่อการเข้าใจพฤติกรรมทางสังคม

อย่างไรก็ตาม ผลของการวิจัยบางเรื่องที่เกี่ยวข้องก่อให้เกิดคำถามที่นำมาพิจารณา

เพื่อการศึกษาวิจัยต่อไปในอนาคต ซึ่งได้แก่คำถามที่ว่า ความสัมพันธ์ระหว่างการหยิ่งลึกลับทางสังคมและพฤติกรรมเอื้อสังคมจะสอดคล้องกันในช่วงอายุต่างๆ ของเด็ก (งานวิจัยส่วนใหญ่ศึกษาเด็กระดับอนุบาล และระดับประถมศึกษา) และด้วยวิธีการวัดการหยิ่งลึกลับทางสังคมลักษณะต่างๆ หรือไม่ (Eisenberg-Berg and Lennon, 1980 ; Johnson, 1975 ; Zahn-Waxler et al, 1977) เมื่อไม่นานมานี้ เอียนนอททิ (Iannotti, 1985) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการหยิ่งลึกลับทางสังคมกับพฤติกรรมเอื้อสังคมของเด็กวัยก่อนเข้าเรียนจำนวน ๕๒ คนอีกครั้งหนึ่ง เพื่อตอบคำถามต่างๆ ดังกล่าวข้างต้น โดยมีการวัดพฤติกรรมเอื้อสังคมในแนวต่างๆ กันคือ วัดด้วยวิธีการสังเกตพฤติกรรมในสถานการณ์ตามธรรมชาติ วัดด้วยแบบวัดที่มีแบบแผนแน่นอนและให้ครูเป็นผู้ประเมิน เอียนนอททิ พบว่าเด็กในกลุ่มตัวอย่างได้แสดงให้เห็นว่ามีความไวต่อความรู้สึกนึกคิดของเพื่อน แต่พบเพียงแนวโน้มว่าความสามารถในการหยิ่งลึกลับทางสังคมเป็นสื่อของการเกิดพฤติกรรมเอื้อสังคมในสถานการณ์ตามธรรมชาติเท่านั้น จากผลการวิจัยครั้งนี้รวมกับผลการวิจัยในอดีต ทำให้เอียนนอททิสรุปว่าความสัมพันธ์ระหว่างการหยิ่งลึกลับทางสังคมกับพฤติกรรมเอื้อสังคมจะไม่ปรากฏอย่างชัดเจนจนกว่าเด็กจะมีความสามารถในการหยิ่งลึกลับทางสังคมอยู่ในระดับสูง ซึ่งส่วนใหญ่จะพบในเด็กวัยเรียนมากกว่าวัยก่อนเข้าเรียน จึงอาจกล่าวได้ว่าความสามารถในการหยิ่งลึกลับทางสังคมมีความเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมเอื้อสังคมบางพฤติกรรม แต่ยังไม่สามารถสรุปได้ว่า ความสามารถดังกล่าวช่วยเพิ่มอัตราการเกิดพฤติกรรมเอื้อสังคม

แนวทางการพัฒนาความสามารถในการ หยั่งลึกทางสังคม

ปรากฏหลักฐานจากการวิจัยทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศว่า ตัวแทนในการถ่ายทอดทางสังคม อันได้แก่ ครอบครัว กลุ่มเพื่อน และโรงเรียน มีบทบาทอย่างสำคัญในการส่งเสริมความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคมให้แก่บุคคลด้วยวิธีการต่างๆ ดังต่อไปนี้

ครอบครัว กล่าวได้ว่าพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมของบุคคลเริ่มต้นในครอบครัว ตั้งแต่วัยเด็ก เพียเจท์ (Piaget, 1965) ได้กล่าวถึงอิทธิพลของวิธีการอบรมเลี้ยงดูเด็กไว้ว่า วิธีการอบรมเลี้ยงดูที่เน้นการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันเป็นวิธีการที่เอื้อต่อการพัฒนาความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคมมากกว่าวิธีการอบรมเลี้ยงดูที่เน้นการวางอำนาจหรือออกคำสั่งกับบุตรฮอฟแมน (Hoffman, 1970) และสต๊อป (Staub, 1975) พบผลการวิจัยที่สอดคล้องกันว่า วิธีการอบรมเลี้ยงดูแบบชี้แจงเหตุผลกับเด็ก เพื่อกระตุ้นให้เด็กตระหนักถึงผลการกระทำของตนเองที่อาจเกิดแก่บิดามารดาและผู้อื่น และมีความรับผิดชอบต่อสิ่งที่ตนได้กระทำลงไป การอบรมเลี้ยงดูเด็กด้วยวิธีการดังกล่าวช่วยเพิ่มความสามารถในการมองเหตุการณ์จากแง่คิดของผู้อื่น และเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นดีขึ้น งานวิจัยในประเทศไทย เช่น งานวิจัยของโกศล มีคุณ (โกศล มีคุณ, ๒๕๒๔) ได้ทดลองฝึกทักษะการสวมบทบาทให้นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ ๕ และ ๖ ในจังหวัดราชบุรี พบว่าลักษณะภูมิหลังของเด็กที่ส่งเสริมการพัฒนาความสามารถในการสวมบทบาท คือการได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบรักสนับสนุนมาก เพราะเด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดู

แบบดังกล่าวจะมีสภาพทางจิตใจที่พร้อม เมื่อได้รับการกระตุ้นอย่างเหมาะสม จึงสามารถพัฒนาความสามารถในการสวมบทบาทได้อย่างเต็มที่ งามดาวนิพนทานนท์ และคณะ (งามดาวนิพนทานนท์ และคณะ, ๒๕๒๕) ได้ศึกษาปัจจัยที่สัมพันธ์กับพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมของนักเรียนระดับประถมศึกษาในกรุงเทพมหานคร นอกจากนี้พบว่าวิธีการอบรมเลี้ยงดูที่เน้นการพัฒนาด้านอารมณ์ สังคม และด้านจริยธรรมมีความสัมพันธ์กับการพัฒนาความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคมของเด็กแล้ว การส่งเสริมประสบการณ์ทางสังคมที่ครอบครัวให้แก่เด็กก็มีความสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถด้านนี้ด้วย ซึ่งผลการวิจัยนี้สนับสนุนผลการวิจัยของโฮลสไตน์ (Holstein, 1968) ที่พบว่าบิดามารดาอาจส่งเสริมโอกาสในการสวมบทบาท เพื่อพัฒนาความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคมได้ ด้วยการอนุญาตและชักจูงให้เด็กได้เข้ามีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นถกเถียงประเด็นปัญหาต่างๆ และเปิดโอกาสให้ได้แลกเปลี่ยนแสดงความคิดเห็นหรือทัศนคติกับบิดามารดา

สรุปได้ว่าวิธีการอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความรัก เน้นการให้เด็กได้เข้าร่วมแสดงความคิดเห็น และชี้แจงเหตุผลกับเด็ก เน้นการพัฒนาเด็กทางด้านอารมณ์ สังคม และจริยธรรม และส่งเสริมประสบการณ์ทางสังคมแก่เด็ก เป็นลักษณะการอบรมเลี้ยงดูที่เอื้อต่อการพัฒนาความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคม

กลุ่มเพื่อน เพียเจท์ (Piaget, 1965) ได้เสนอแนวคิดไว้ว่า เด็กจะลดการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางลง เมื่อได้มีโอกาสคบหาสมาคมกับ

เพื่อนรุ่นราวคราวเดียวกันซึ่งมีแง่คิดหรือทัศนคติที่หลากหลายและมีความต้องการแตกต่างไปจากการที่บุคคลมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน การขัดแย้งและการโต้เถียงในบางเรื่องล้วนเป็นเงื่อนไขจำเป็นที่ทำให้บุคคลเกิดความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคม แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดที่โคลเบอร์ก (Kohlberg, 1976) ให้ความเห็นว่า ยิ่งเด็กเข้าสังคมกับกลุ่มเพื่อนมากเท่าไร โอกาสที่จะรับรู้แง่คิดหรือทัศนคติทางสังคมที่หลากหลายของผู้อื่นก็จะยิ่งมีมากขึ้น สืบเนื่องจากแนวคิดดังกล่าว เพียเจท์ได้เสนอเป็นข้อสมมติไว้ว่า ความนิยมที่เด็กได้รับในหมู่เพื่อนมีความสัมพันธ์ในทางบวกกับความสามารถในการยอมรับความคิดเห็นจากแง่มุมของผู้อื่น กล่าวอีกนัยหนึ่ง เด็กที่ได้รับความนิยมจากเพื่อนมากมักเป็นผู้ที่รู้จักนำเอาแง่คิดหรือทัศนคติของเพื่อนในสถานการณ์หนึ่งๆ มาพิจารณาประกอบก่อนการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมอย่างหนึ่งอย่างใดออกไป ลักษณะการคิดเช่นนี้แสดงถึงความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคมนั่นเอง ได้มีนักวิจัยในต่างประเทศหลายท่านพยายามพิสูจน์ข้อสมมติของเพียเจท์ดังกล่าว โดยทำการวิจัยกับเด็กหลายกลุ่มอายุ แต่พบผลที่สนับสนุนข้อสมมติเพียงในบางกลุ่มอายุเท่านั้น งามตา วนิทานนท์ และคณะ (งามตา วนิทานนท์ และคนอื่นๆ, ๒๕๒๕) จากสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ ได้ทำการตรวจสอบข้อสมมติของเพียเจท์เช่นกัน และพบผลการวิจัยที่สนับสนุนข้อสมมตินี้อย่างเด่นชัดว่า เด็กระดับประถมศึกษาในกรุงเทพมหานคร ที่มีความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคมสูงเป็นเด็กที่ได้รับความนิยมในหมู่เพื่อนมาก

โรงเรียน โกศล มีคุณ (โกศล มีคุณ, ๒๕๒๔) ได้ทดลองฝึกทักษะการสวมบทบาทแก่นักเรียน

ชั้นประถมศึกษา ด้วยการจัดกิจกรรมประเภทการแสดงบทบาทสมมติ ทั้งบทบาทที่ใกล้เคียงและตรงกันข้ามกับลักษณะเฉพาะตัวของนักเรียน และให้นักเรียนที่ได้รับการฝึกร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับบทบาทต่างๆ หลังการแสดง เพื่อให้เรียนรู้และเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทที่หลากหลายและรู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา ปรากฏผลว่านักเรียนในกลุ่มทดลองซึ่งได้รับการฝึกมีทักษะการสวมบทบาทสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอย่างเด่นชัด นอกจากนี้ในการวิจัยกับเด็กปฐมวัย (อายุ ๓-๖ ปี) วัฒนา บุญญฤทธิ์ (๒๕๓๑) พบว่าการจัดสภาพแวดล้อมในโรงเรียน (ทั้งในและนอกห้องเรียน) ในลักษณะที่เปิดโอกาสให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนมาก ลดลักษณะการยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึก (คือ การที่เด็กไม่เข้าใจว่าผู้อื่นก็มีความรู้สึกและอารมณ์เป็นของตนเอง เด็กขาดความสามารถในการเอาใจเขามาใส่ใจเรา) ของเด็กลงได้มากกว่าการจัดสภาพแวดล้อมที่เปิดโอกาสให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนน้อย ดังนั้นในกรณีที่ครอบครัวของนักเรียนบางครอบครัวขาดความรู้ ความเข้าใจในการปฏิบัติต่อเด็กเพื่อส่งเสริมทักษะการหยั่งลึกทางสังคม ทางโรงเรียนอาจช่วยส่งเสริมและพัฒนาทักษะด้านนี้ให้แก่เด็กนักเรียนในความรับผิดชอบได้ด้วยการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร เช่น กิจกรรมในทำนองเดียวกับที่ผู้วิจัยได้ใช้ในงานวิจัยของเขา ส่วนการจัดสภาพแวดล้อมในโรงเรียนที่เอื้อให้เด็กได้มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนๆ ก็เป็นอีกทางหนึ่งที่จะช่วยพัฒนาความสามารถในการหยั่งลึกทางสังคมของเด็กให้เจริญงอกงามได้ตั้งแต่ปฐมวัย

งามตา วนิทานนท์

บรรณานุกรม

- โกศล มีคุณ. การวิจัยเชิงทดลองฝึกรอบมการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมและทักษะในการสวมบทบาทของนักเรียนชั้นประถมศึกษา. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ค. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, ๒๕๒๔.
- งามดา วณินทานนท์, วันเพ็ญ พิศาลพงศ์, อรพินทร์ ชูชม และอัจฉรา สุขารมณ. ปัจจัยที่สัมพันธ์กับพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมของนักเรียนระดับประถมศึกษาในกรุงเทพฯ. รายงานการวิจัยฉบับที่ ๓๖. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, ๒๕๒๕.
- วัฒนา บุญญฤทธิ. การยึดตนเองเป็นศูนย์กลางด้านอารมณ์และความรู้สึกของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดสภาพแวดล้อมของโรงเรียนต่างกัน. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร, ๒๕๓๑.
- Ahammer, I.M. and I.P. Murrey. "Kindness in the Kindergarten : The Relative Influence of Roleplaying and Prosocial Television in Facilitating Altruism." **International Journal of Behavioral Development**, 2:133-154,1979.
- Buckley, N., L.S. Siegel, and S.Ness. "Egocentrism, Empathy, and Altruistic Behavior in Young Children." **Developmental Psychology**, 15:325-330,1979.
- Byrne, D.F. "The Development of Role-Taking in Adolescence," **Dissertation Abstract International**, 34(11):5647-B,1974.
- Eisenberg-Berg, N. and R. Lennon. "Altruism and the Assessment of Empathy in the Preschool Years." **Child Development**, 51:552, 1980.
- Falk, D.R. and D.W. Johnson, "The Effects of Perspective Taking and Egocentrism on Problem Solving in Heterogeneous and Homogeneous Groups." **The Journal of Social Psychology**. 102:63-72,1977.
- Hoffman, M.L. "Moral Development." in **Carmichael's Manual of Child Psychology**. Vol.2. New York : Wiley, 1970.
- _____. "Developmental Synthesis of Affect and Cognition and Its Implications for Altruistic Motivation." **Developmental Psychology**, 11:605-622,1975.
- Holstein, C.B. **Parental Determinants of the Development of Moral Judgment : Unpublished Doctoral Dissertation**. California : University of California at Berkeley, 1968.
- Hudson, L.M., E.F. Peyton, and S. Brion-Maisels. "Social Reasoning and Relating : An Analysis of Videotaped Social Interactions." in **Integrations of Development in Social Cognition and Social Behavior**. Symposium Presented at the American Psychological Association meeting. Washington, D.C., September 1976.

- Iannotti, R.J. "Effect of Role Taking Experiences on Role Taking, Empathy, Altruism, and Aggression." **Developmental Psychology**, 14(2):119-124,1978.
- _____. "Naturalistic and Structures Assessment of Prosocial Behavior in Preschool Children : The Influence of Empathy and Perspective Taking," **Developmental Psychology**, 21(1):46-55,1985.
- Johnson, D.W. "Cooperativeness and Social Perspective Taking," **Journal of Personality and Social Psychology**, 31:241-244,1975.
- Kohlberg, L. "Moral Stages and Moralization : The Cognitive Developmental Approach," in **Moral Development and Behavior : Theory, Research, and Social Issues**. p.31-53. New York : Holt, Rinehart, & Winston, 1976.
- Marsh, D.T., F.C. Serafica, and C. Barinboim. "Effect of Perspective Taking on Interpersonal Problem Solving," **Child Development**, 51:140-145,1980.
- Piaget, J. **The Moral Judgment of the Child**. New York : Free Press, 1965.
- Selman, R.L. "The Relation of Role Taking to the Development of Moral Judgment in Children," **Child Development**, 42:79-91,1971.
- _____. **Assessing Interpersonal Understanding : An Interview and Scoring Manual in Five Part Constructed by the Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project**. Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project, 1979.
- Selman, R.L. and D.F., Byrne. "A Structural - Developmental Analysis of Levels of Role Taking in Middle Childhood," **Child Development**, 45(2):803-806,1974.
- Selman, R.L. and W. Damon. "The Necessity (But Insufficiency) of Social Perspective Taking for Conceptions of Justice at Three Early Levels," in **Moral Development : Current Theory and Research**. p.57-74, New Jersey : Lawance Erlbaum Associates, 1975.
- Staub, E. "To Rear a Prosocial Child : Reasoning, Learning by Doing and Learning by Teaching Others," in **Moral Development : Current Theory and Research**. p.113-135, New Jersey : Lawance Erlbaum Associates, 1975.
- Walker, L.J. "Cognitive and Perspective-Taking Prerequisites for Moral Development." **Child Development**, 51:131-139,1980.
- Zahn-Waxler, C.M. Radke-Yarrow and J. Brady-Smith. "Perspective Taking and Prosocial Behavior," **Developmental Psychology**, 13:87-88,1977.

สังคมกรรม

ความหมาย

สังคมกรรม (socialization) หมายถึง กระบวนการที่บุคคลโดยเฉพาะเมื่อยังอยู่ในวัยเด็ก ได้รับการอบรมดูแลให้เจริญเติบโตเป็นบุคคลซึ่งสามารถเรียนรู้เพื่อเข้ากับบุคคลอื่นๆ ได้ในสังคม กล่าวคือ มีลักษณะและพฤติกรรมซึ่งสอดคล้องกับความต้องการและความคาดหวังของสังคม คำว่า *สังคมกรรม* หรือบางทีเรียกว่า *สังคมประภิด* หรือ *การขัดเกลาทางสังคม* หรือ *การหล่อหลอมทางสังคม* มีความหมายคลุมถึงการอบรมเลี้ยงดูเด็กซึ่งตรงกับภาษาอังกฤษว่า *child rearing* หรือ *child upbringing* หรือ *child raising* ซึ่งจะเน้นในด้านวิธีการซึ่งจะมีทั้งการให้การศึกษาและการฝึกอบรม

แนวคิดเชิงทฤษฎีที่เกี่ยวกับสังคมกรรม

ในทฤษฎีและการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์ จะพบว่ามีความคิดเห็นสำคัญที่แตกต่างกันในเรื่องกระบวนการสังคมกรรมอยู่สามอย่างด้วยกัน (Goslin, 1973) คือ *แนวคิดที่หนึ่ง* จะมองสังคมกรรมว่าเป็นกระบวนการถ่ายทอดวัฒนธรรมซึ่งในแต่ละช่วงรุ่นของบุคคลจะได้รับการถ่ายทอดสู่กัน ขณะที่ *แนวคิดที่สอง* จะมองสังคมกรรมว่าเป็นกระบวนการที่บุคคลเรียนรู้ที่จะรู้จักควบคุมสิ่งเร้า และ *แนวคิดที่สาม* มองสังคมกรรมว่าเป็นกระบวนการฝึกอบรมบทบาทหรือฝึกเพื่อการมีส่วนร่วมทางสังคม และในแต่ละแนวคิดจะมีการ

เน้นกลุ่มของปัจจัยต่างๆ โดยมีข้อสันนิษฐานว่า ปัจจัยเหล่านี้ส่งผลอย่างเห็นได้ชัดเจนต่อการถ่ายทอดหรือฝึกอบรม และอาจมีการกล่าวถึงปฏิสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยต่างๆ และวางขีดจำกัดปัจจัยต่างๆ เพื่อให้สามารถอธิบายกลไกที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการนี้ได้

สำหรับแนวคิดแรกที่มองสังคมกรรมว่าเป็นการถ่ายทอดวัฒนธรรมนั้นเกิดมาจากความคิดของนักมานุษยวิทยา ที่เห็นว่าปัญหาพื้นฐานของชีวิตมนุษย์อยู่ที่การดำรงไว้และการสืบเนื่องของแบบฉบับที่มีลักษณะเฉพาะของวัฒนธรรมเป็นการถ่ายทอดจากคนรุ่นหนึ่งมาสู่คนอีกรุ่นหนึ่ง กล่าวคือ การถ่ายทอดวัฒนธรรมนั้นสามารถมองเห็นได้ว่า เป็นกระบวนการอัตโนมัติของการซึมซับสิ่งต่างๆ เข้ามาในตัวบุคคลได้อย่างง่ายดาย โดยบุคคลนั้นเข้ามาอยู่กับสิ่งต่างๆ ที่รวมอยู่ในวัฒนธรรมในช่วงระยะเวลาหนึ่งเท่านั้น เนื่องจากสภาพแวดล้อมทั้งหมดทั้งสิ้นของเด็กได้รับการกำหนดโดยวัฒนธรรม และเนื่องจากเด็กทุกแห่งในโลกจะมีเครื่องมือที่จะรับรู้มาตั้งแต่กำเนิดเหมือนกัน เด็กจึงสามารถรับแบบฉบับวัฒนธรรมต่างๆ ได้ คือ จะสามารถซึมซับวัฒนธรรมจากทุกๆ ด้านของประสบการณ์ที่ตนได้รับ โดยเฉพาะเด็กรับวัฒนธรรมเข้าไว้ในตัวโดยผ่านกระบวนการสอน การสังเกตและการเลียนแบบ การให้รางวัลและการลงโทษ อย่างไรก็ตาม วิธีการเหล่านี้เป็นเพียงส่วนหนึ่งของการที่

เด็กได้มีโอกาสสัมผัสหรือเกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมทั้งหมดและแบบฉบับของวัฒนธรรมนั้นๆ

ในรูปแบบที่ซับซ้อนขึ้นของแนวคิดแรก ผู้ศึกษาพยายามให้กรอบแนวคิดในเรื่องกลไกที่เกี่ยวข้อง ตัวอย่างเช่น มีด และคณะ (Mead, 1964) มองกระบวนการถ่ายทอดวัฒนธรรมในเชิงทฤษฎีการติดต่อสื่อสารและการให้ข้อมูลการอบรมเลี้ยงดู (childrearing) ถูกมองว่าเป็นกระบวนการหนึ่งของการสื่อสารทางวัฒนธรรมสามารถถอดความออกมาเป็นสารอย่างชัดเจนหรือไม่ชัดเจนในตัวพฤติกรรมเพื่อส่งต่อให้แก่เด็กและยังมีการมองเรื่องการถ่ายทอดวัฒนธรรมนี้ในรูปแบบที่ซับซ้อนยิ่งขึ้นอีก ดังตัวอย่างในงานของนักทฤษฎีด้านพัฒนาการการรู้คิดเช่นบรูเนอร์ โอลิเวอร์ กรีนฟิลด์ และคนอื่นๆ (Bruner et al. 1966) และโคลท์เบิร์ก (Kohlberg, 1966) ในแนวคิดที่ซับซ้อนนี้ จะยอมรับว่าเด็กได้รับความเชื่อทางวัฒนธรรม และการแบ่งประเภทความคิด การรับรู้ยังอยู่ภายใต้ขีดจำกัดที่วางไว้โดยลำดับของพัฒนาการการรู้คิดที่ดำเนินไปตามปกติสำหรับบุคคลทุกคน การศึกษาเรื่องการถ่ายทอดวัฒนธรรมจึงกลายเป็นการศึกษาความเกี่ยวข้องสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อทางวัฒนธรรมที่ถูกถ่ายทอดให้แก่เด็กโดยผ่านการสอนและประสบการณ์สังคมกับขั้นการเจริญเติบโตทางการรู้คิดซึ่งเกิดขึ้นเป็นสากลอีกอย่างหนึ่ง

สำหรับแนวคิดที่สองที่พิจารณาว่า สังคม-กรรมเป็นเรื่องราวได้มาซึ่งความสามารถที่จะควบคุมบังคับแรงกระตุ้นหรือสิ่งเร้า ก็อาจอธิบายเพิ่มเติมได้ว่านักจิตวิทยาและนักจิตวิเคราะห์ที่เชื่อในทฤษฎีแรงขับ (drive theory) จะมองมนุษย์ว่าเกิดมาพร้อมกับแรงขับที่มีศักยภาพใน

การทำลายชีวิตทางสังคม และมองปัญหาของสังคมกรรมในแง่ที่ต้องมีการขจัดแรงกระตุ้นที่ทำลาย และช่วยให้แปลงแรงกระตุ้นเหล่านี้ให้กลับเป็นสิ่งที่มิมีประโยชน์แทน ดังนั้นเด็กที่ถูกอบรมขัดเกลาด้วยกระบวนการสังคมกรรมจึงเป็นเด็กที่สามารถควบคุมพฤติกรรมของตนให้สอดคล้องกับระเบียบปฏิบัติทางสังคมได้ ขณะเดียวกันเด็กที่ขาดการอบรมดูแลจะเป็นเด็กที่มีพฤติกรรมทำตามใจชอบและแรงกระตุ้นที่เด็กมีนี้จะนำไปให้เกิดความเสียหายและเป็นอันตรายต่อตัวเอง ต่อผู้อื่น และสังคมได้

ตัวอย่างแนวคิดที่สอง เห็นได้จากงานของฟรอยด์ (Freud) ที่เน้นความขัดแย้งระหว่างแรงกระตุ้นทางสรีระ เช่น แรงกระตุ้นทางเพศของบุคคล กับสิ่งที่สังคมต้องการ ฟรอยด์ชี้ให้เห็นว่า ในบางครั้งการที่บุคคลต้องเก็บกดแรงกระตุ้นของตนเพื่อกระทำตามสิ่งที่สังคมต้องการมากเกินไป ก็อาจเป็นสาเหตุสำคัญของการเกิดอาการทางโรคประสาทได้ แต่ขณะเดียวกันก็ยังมีแนวคิดของนักจิตวิทยาอื่นที่มองแตกต่างไปจากฟรอยด์ เช่น ฮาร์ทแมน (Hartmann) เป็นต้น นักจิตวิทยาผู้นี้มองตรงกันข้ามกับฟรอยด์ กล่าวคือ เขามองว่าบุคคลมีพลังแรงขับที่เป็นกลาง ซึ่งสามารถทำให้เกิดประโยชน์ต่อตนเองและสังคมได้ การอบรมเด็กให้เข้ากับสังคมจึงหมายรวมถึงการพัฒนาเด็กให้เกิดความสามารถในการปรับตัวซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อทั้งตัวเองและสังคม ส่วนนักจิตวิทยาด้านพฤติกรรมนิยม เช่น มิลเลอร์ และ ดอลลาร์ด (Miller & Dollard) ไวท์ดิง และ ไชลด์ (Whiting & Child) ก็ได้ให้แนวคิดที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อการวิจัยด้านสังคมกรรม นั้น

ก็คือเขาเหล่านี้เห็นว่าแรงขับแต่กำเนิดหรือแรงขับปฐมภูมิของเด็กเป็นฐานสำคัญฐานแรกสำหรับการปรับตัวทางสังคมต่อมาโดยที่แรงขับปฐมภูมินี้จะทำหน้าที่เป็นแรงเสริมสำหรับการสร้างนิสัยทางสังคมและเกิดแรงขับทุติยภูมิซึ่งเป็นแรงขับที่ได้มาจากการเรียนรู้ภายหลัง ดังนั้นแรงขับปฐมภูมิจึงมีความสำคัญในการเสริมการเรียนรู้ที่เด็กจะได้มาซึ่งแบบฉบับพฤติกรรมทางสังคมในทางบวกอีกมากมาย รวมทั้งการเรียนรู้จากต้นแบบพฤติกรรมที่เหมาะสมในบทบาทต่างๆ ทางสังคมด้วย สิ่งนี้นักจิตวิทยาพฤติกรรมนิยมเน้นก็คือ ผลของการลดแรงขับเพื่อให้เป็นแรงเสริมทางสังคมนั้นจะมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อบุคคลและการจัดระบบของชีวิตสังคมของบุคคลด้วย

ส่วนแนวคิดสำคัญอย่างที่สอง ที่มองสังคมกรรมว่าเป็นการอบรมทางด้านบทบาทนั้นมีจุดเน้นสำคัญอยู่ที่ว่า สังคมกรรมมีเป้าหมายสำคัญเชิงสังคม เป็นกระบวนการที่ถูกวางไว้เพื่อให้ได้มาซึ่งการปฏิบัติตนของบุคคลที่สอดคล้องกับเกณฑ์และกฎระเบียบต่างๆ ของสังคม แนวคิดนี้ต่างไปจากแนวคิดของฟรอยด์ คือ จะเน้นการมองความต้องการของสังคมในด้านบวกมากกว่าในด้านลบ และไม่เห็นข้อขัดแย้งระหว่างการปฏิบัติตนตามสังคมกับความพึงพอใจของตัวบุคคลเอง ในทฤษฎีที่เกี่ยวกับบทบาทนี้ โครงสร้างทางสังคมประกอบด้วยบทบาทต่างๆ ของสถาบัน ถ้าโครงสร้างนี้จะดำเนินต่อไปได้ บุคคลในสังคมจะต้องสามารถกระทำบทบาทต่างๆ ที่สถาบันกำหนดไว้ให้ได้อย่างราบรื่น การอบรมเด็กให้เข้ากับสังคมเป็นสิ่งจำเป็น แต่ก็ไม่ใช่เป็นวิธีที่เพียงพอต่อการได้มาซึ่งวัตถุประสงค์ของการรักษาโครงสร้างสังคม บุคคลที่มีวุฒิภาวะ

เกือบทุกคนจะได้รับการอบรมดูแลอย่างเพียงพอต่อการตอบสนองความต้องการและแรงกระตุ้นทางสังคม แต่ปัญหายังคงอยู่ว่าจะจัดการให้บุคคลต่างๆ อยู่ในสถานะที่เขาสามารถจะเป็นผู้ให้สิ่งต่างๆ ต่อสังคมอย่างมีประสิทธิภาพได้อย่างไร ดังนั้นจึงเกิดกระบวนการจัดหาและสรรหาบุคคลที่เหมาะสมในการทำหน้าที่และบทบาทต่างๆ ของสังคม เพื่อแก้ไขปัญหาดังกล่าว ความสอดคล้องของสังคมกรรมในระยะต้นของชีวิตบุคคลกับบทบาทที่สังคมต้องการให้บุคคลกระทำในระยะหลังจึงเป็นเรื่องที่สำคัญและถูกมองว่าทำให้เกิดปัญหาได้มากกว่าที่คิด ตัวอย่างเช่น การทำตนให้สอดคล้องกับกฎระเบียบของสังคม ไม่ใช่เป็นสิ่งที่ทักท้วงเอาว่าได้มาง่าย ๆ หากเป็นสัมฤทธิ์ผลของบุคคลในการปรับลักษณะทางจิตใจและพฤติกรรมต่างๆ ของตนให้เข้ากับความต้องการของโครงสร้างทางสังคม ขณะที่ระบบสังคมจะต้องช่วยให้บุคคลเกิดความพอใจในความต้องการของตนอย่างเพียงพอ ตัวบุคคลเองก็จะต้องปฏิบัติตนอย่างเหมาะสมในบทบาททางสังคมของตน กล่าวคือความสอดคล้องหรือไม่สอดคล้องระหว่างสองระบบ คือ ระหว่างระบบบุคลิกภาพและระบบสังคม-วัฒนธรรม เป็นเรื่องที่สำคัญมากในการที่อาจก่อให้เกิดหรือไม่เกิดปัญหาการกระทำตามกฎระเบียบของสังคมได้ อย่างไรก็ดี แม้จะมีการยอมรับในอิทธิพลร่วมระหว่างบุคลิกภาพและระบบสังคม แต่นักทฤษฎีทางจิตวิทยาที่สำคัญ (Spiro, 1961 ; Whiting et al. 1966) จะเน้นอิทธิพลของระบบสังคมที่มีต่อบุคลิกภาพ โดยเฉพาะต่อเรื่องความขงคับใจและความขัดแย้งของบุคคล

ลักษณะสำคัญของพัฒนาการที่เป็นสากลในสังคมกรรมของวัยเด็ก

ในนิยามหรือความหมายที่ให้ไว้ข้างต้นว่า สังคมกรรมเป็นกระบวนการที่บุคคลได้รับการหล่อหลอมขัดเกลาและอบรมดูแลให้เจริญเติบโตเป็นบุคคลที่เข้ากับบุคคลอื่นๆ ได้ในสังคม ในกระบวนการนี้ บุคคลตั้งแต่วัยเด็กจะได้รับการฝึกอบรมดูแลให้พัฒนาจิตลักษณะและพฤติกรรมต่างๆ ที่ช่วยเตรียมให้บุคคลนั้นสามารถรับบทบาทต่างๆ ทางสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสม เติบโตเป็นสมาชิกที่มีคุณค่าของสังคม และช่วยสืบสานต่อสังคม-วัฒนธรรมให้มั่นคงต่อไปได้ สังคมกรรมในวัยเด็กจึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง โดยเฉพาะต่อการพัฒนาบุคคลทางด้านสังคมและการรู้จัก

การวิจัยที่กระทำในเรื่องสังคมกรรมในวัยเด็กได้แสดงให้เห็นว่ามีลักษณะของพัฒนาการที่อาจกล่าวได้ว่าเป็นสากล คือเกิดขึ้นในที่ทุกแห่งของโลก ลักษณะของพัฒนาการที่จะกล่าวต่อไปนี้เป็นสิ่งที่เด็กทุกคนในโลกในทุกวัฒนธรรมจะต้องประสบระหว่างการเติบโตโดยผ่านกระบวนการอบรมเลี้ยงดู ลักษณะของพัฒนาการในสังคมกรรมวัยเด็กนี้ก็คือ

๑. การตอบสนองทางสังคม (Social Responsiveness) เด็กเติบโตมีการโต้ตอบและสนใจในบุคคลและการกระทำของบุคคล เด็กไม่ได้มีชีวิตอยู่โดยลำพัง เติบโตด้วยตัวเองและไม่สามารถมีชีวิตอยู่ได้ เว้นแต่ว่าเขาจะต้องเรียนรู้เพื่อเห็นคุณค่าของการติดต่อกับผู้อื่นเพื่อตัวเอง และเพื่อสามารถแยกแยะสิ่งต่างๆ ของบุคคลได้อย่างเหมาะสม

๒. ความสัมพันธ์ทางสังคม (Social Relationship) ความสัมพันธ์ทำหน้าที่สำคัญ ๓ อย่างในพัฒนาการทางสังคมและการรู้จักคือ *ประการที่หนึ่ง* ทำหน้าที่เป็นตัวบริบทซึ่งรองรับความสามารถพื้นฐานของเด็กที่จะเกิดขึ้น ซึ่งได้แก่ภาษา การควบคุมสิ่งกระตุ้นหรือแรงเร้า ความเข้าใจตนเองและความรู้ทางสังคม *ประการที่สอง* เป็นแหล่งที่มาของอารมณ์และการใช้ความคิด ซึ่งช่วยให้เด็กมีความรู้สึกปลอดภัยและเกิดการพัฒนาทักษะเพื่อเผชิญกับสิ่งใหม่ๆ ต่อสู้กับปัญหาและสามารถเข้าถึงเป้าหมายที่ต้องการได้ และ*ประการที่สาม* ก็คือความสัมพันธ์อันเป็นรากฐานสำคัญสำหรับความสัมพันธ์อื่นๆ ซึ่งจะเกิดขึ้นภายหลังในพัฒนาการของเด็ก

๓. เหตุผลทางสังคม (Social Reasoning) เหตุผลทางสังคมจัดเป็นฐานสำคัญของพัฒนาการทางสังคม เกิดจากความเข้าใจของเด็กที่มีต่อสิ่งต่างๆ เช่น ต่อความตั้งใจและอารมณ์ความสามารถในการเข้าใจความคิดหรือทัศนคติของบุคคลอื่น ตลอดจนการใช้ความคิดและทัศนคติต่างๆ เหล่านี้ในการชี้้นำการกระทำของตนเอง

๔. ความรับผิดชอบทางสังคม (Social Responsibility) เด็กทุกแห่งในโลกจะต้องเรียนรู้อารมณ์ของความถูก-ความผิดและความหมายของสิ่งนี้เพื่อสร้างความเชื่อมั่นในตนเองในการวางแผน ปฏิบัติและการทำงานเพื่อสัมฤทธิ์ผล เด็กๆ จะต้องเรียนรู้หรือปฏิบัติตัวให้สอดคล้องกับค่านิยมของสังคม กระทำตนด้วยความรับผิดชอบโดยให้ความเข้าใจต่อการกระทำของผู้อื่น มีความสามารถในการจัดการกับการกระทำของตนและการกระทำของผู้อื่น เหล่านี้นับเป็นเครื่อง

แสดงให้เห็นว่าเป็นบุคคลที่ได้รับการอบรมดูแลจากกระบวนการสังคมกรรมเป็นอย่างดี (Hartup, 1986)

ผู้ทำหน้าที่อบรมดูแลเด็กจำเป็นต้องพึงระลึกไว้เสมอว่าเป้าหมายสำคัญของสังคมกรรมในวัยเด็กก็คือการสร้างให้เกิดลักษณะสำคัญของพัฒนาการดังกล่าวไว้ข้างต้นแล้วนี้เอง เพราะลักษณะพัฒนาการทั้ง ๔ ประการนั้นจัดเป็นฐานของการพัฒนาบุคคลให้เป็นสมาชิกที่มีค่าของสังคมต่อไปได้

ครอบครัวกับภารกิจสังคมกรรม

ในบรรดาองค์การสำคัญต่าง ๆ ของสังคมซึ่งมีส่วนสำคัญต่อการอบรมเลี้ยงดูเด็กให้เป็นสมาชิกที่ดีมีคุณค่าทางสังคม ครอบครัวเป็นองค์การสำคัญที่สุด ครอบครัวมีอำนาจและอิทธิพลอย่างยิ่งต่อการพัฒนาเด็ก เนื่องจากสมาชิกของครอบครัวเป็นบุคคลคนแรกและเป็นผู้ให้การติดต่อทางสังคมอย่างเดิยซึ่งเด็กมีอยู่ในวัยแรกของชีวิต ซึ่งจัดเป็นเรื่องสำคัญยิ่งในการสื่อสารทางสังคมต่อไปของบุคคล ปฏิสัมพันธ์และความสัมพันธ์ทางอารมณ์ระหว่างทารกและพ่อแม่ในระยะเริ่มต้นของชีวิตจะไดวางหรือกำหนดความคาดหวังและปฏิกิริยาโต้ตอบของเด็กที่จะมีในความสัมพันธ์เชิงสังคมในระยะต่อมา

ต่อมาจะเห็นได้ว่าความเชื่อ ค่านิยม และทัศนคติที่เกิดขึ้นภายในวัฒนธรรม จะถูกกรองโดยผ่านพ่อแม่และมีการเสนอต่อเด็กในลักษณะที่เป็นส่วนตัวอย่างมาก บุคลิกภาพ ทัศนคติ ฐานะทางสังคม เศรษฐกิจ ศาสนา การศึกษา และ

เพศของพ่อแม่ล้วนมีอิทธิพลต่อวิธีการเสนอของพ่อแม่ในเรื่องค่านิยมทางวัฒนธรรมหลักและวัฒนธรรมย่อยตลอดจนมาตรฐานของเด็กที่รับการเลี้ยงดูมีหลักฐานจากการค้นคว้าวิจัยว่ามาตรฐานซึ่งเป็นที่ต้องการและเหมาะสม ความเชื่อ และพฤติกรรมทางการสวมบทบาทที่กำหนด ให้แก่เด็กโดยครอบครัวที่มีฐานะสังคม-เศรษฐกิจต่ำ และมีลักษณะแบบอิตาเลียนโดยนั้น จะแตกต่างไปจากของครอบครัวที่มีการศึกษา ฐานะสังคม-เศรษฐกิจปานกลางและมีลักษณะแบบประชาธิปไตยอย่างเห็นได้ชัดเจน

อนึ่ง วิธีการที่จะได้มาซึ่งเป้าหมายของสังคมกรรมในวัฒนธรรมแต่ละแห่ง แม้จะแตกต่างกันออกไป แต่งานบางอย่างของสังคมกรรมในวัยเด็กก็ยังพบว่าเกือบจะเป็นสากล กล่าวคือเด็กถูกคาดหวังคล้าย ๆ กันให้พัฒนาถึงเป้าหมายและการทำงานบางประการอย่างมีสัมฤทธิ์ผล ทั้งนี้ เพื่อให้เป็นที่ยอมรับของสังคมได้ในที่สุด อย่างไรก็ตาม พ่อแม่ในแต่ละครอบครัวอาจจะมีเทคนิควิธี หรือวิธีการพิเศษเฉพาะตัวในการช่วยเด็กของตนให้ทำงานสำคัญซึ่งมีลักษณะเป็นสากลนี้ เคลาเซน (Clausen, 1968) ได้เคยเสนอความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายหรือภารกิจของพ่อแม่กับงานสังคมกรรมที่พ่อแม่หวังให้เด็กกระทำได้อย่างมีสัมฤทธิ์ผล เพื่อช่วยให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ โดยแสดงไว้ในตารางต่อไปนี้ แม้ว่ารายการที่นักจิตวิทยาท่านนี้เสนอไว้จะไม่ได้เป็นรายการที่สมบูรณ์ แต่ก็สามารถใช้เป็นตัวอย่างที่ดีได้ของเป้าหมายและภารกิจของพ่อแม่ และงานสังคมกรรมที่เด็กจะต้องทำได้อย่างประสบผลสำเร็จเพื่อบรรลุเป้าหมายในการพัฒนาเด็กให้เป็นบุคคลที่สังคมยอมรับได้

ตาราง แสดงชนิดของงานของสังคมกรรมในวัยเด็กภายในครอบครัว

เป้าหมายหรือภารกิจของพ่อแม่	งานหรือสัมฤทธิ์ผลของเด็ก
๑. ให้การอุ้มชูดูแลด้านสุขภาพร่างกาย	- การยอมรับการดูแลของพ่อแม่ (การพัฒนาความรู้สึกไว้วางใจ)
๒. การฝึกความต้องการด้านสรีระในการขับถ่าย การหย่านม และการให้อาหารแข็ง ฯลฯ	- การควบคุมการแสดงออกทางสิ่งเร้าด้านร่างกาย เช่น เรียนรู้วิธีการแสดงออกซึ่งเป็นที่ยอมรับ และเวลาที่แสดงความพอใจในความต้องการ
๓. การสอนและการฝึกภาษา ทักษะการเรียนรู้ ทักษะทางร่างกาย ทักษะการดูแลตนเองเพื่อช่วยให้เกิดความสะดวกและความปลอดภัย ฯลฯ	- เรียนรู้ที่จะจดจำสิ่งของและเครื่องหมายสัญญาณ เรียนรู้ภาษา เรียนรู้ที่จะเดิน พยายามเอาชนะอุปสรรค ช่วยตัวเองได้ในการแต่งตัว รับประทานอาหาร ฯลฯ
๔. ช่วยให้เด็กคุ้นเคยกับโลกที่ใกล้ตัว เช่น กับญาติพี่น้อง เพื่อนบ้าน ชุมชน สังคม และกับความรู้สึกของตนเอง	- พัฒนาความสามารถในการรู้คิดเกี่ยวกับสังคมของตน เรียนรู้ที่จะทำพฤติกรรมให้สอดคล้องกับความต้องการของสถานการณ์
๕. ถ่ายทอดเป้าหมายทางวัฒนธรรมและค่านิยมและเร้าให้เด็กยอมรับสิ่งเหล่านี้เพื่อตัวเอง	- พัฒนาความรู้สึกผิดและถูก พัฒนาเป้าหมายและกฎเกณฑ์ในการเลือกใช้ความพยายามเพื่อได้มาในสิ่งดีที่เป็นส่วนรวม
๖. ส่งเสริมทักษะระหว่างบุคคล สิ่งเร้า และลักษณะการแสดงความรู้สึกและการปฏิบัติ โดยสัมพันธ์กับผู้อื่น	- เรียนรู้ที่จะเข้าใจความคิดของผู้อื่น มีปฏิริยาโต้ตอบอย่างเลือกสรรต่อความคาดหวังของผู้อื่น
๗. ชี้นำ แก้ไข และช่วยเด็กให้รู้จักสร้างเป้าหมายและวางแผนกิจกรรมให้เหมาะสม สอดคล้อง	- มีสัมฤทธิ์ผลในการจัดระบบตนเองและมีเกณฑ์ในการประเมินผลการปฏิบัติของตน

แหล่งที่มา : Clausen. J. Perspectives on Childhood Socialization," In J.A. Socialization & Society. P. 141. Boston : Little, 1968.

ภารกิจหรืองานสังคมกรรมดังเสนอไว้ในตารางข้างต้น อาจมองว่าเป็นเรื่องปกติที่ทุกครอบครัวจะต้องกระทำอยู่แล้ว แต่ถ้าพิจารณาอย่างละเอียดรอบคอบในแต่ละเป้าหมายและภารกิจตลอดจนงานที่เด็กถูกคาดหวังให้ต้องกระทำอย่างมีสัมฤทธิ์ผลแล้ว ก็จะได้เห็นว่าไม่ใช่

เป็นงานที่กระทำได้ง่าย หากในแต่ละงานของภารกิจสังคมกรรม ผู้กระทำบทบาทหน้าที่ในการขัดเกลาอบรมเด็กจะต้องปฏิบัติต่อเด็กด้วยความรักความเอาใจใส่สนใจและอย่างสม่ำเสมอ รวมทั้งด้วยการกระทำที่เป็นแบบอย่างที่ดีให้แก่เด็ก และการรู้จักใช้เทคนิค วิธีที่เหมาะสม สัมฤทธิ์ผล

ในงานที่ต้องกระทำของเด็กจึงจะบังเกิดขึ้นได้ และพัฒนาเด็กและเยาวชนให้เติบโตเป็นผู้มี
ดังนั้นภารกิจสังคมกรรมของครอบครัวจึงถือได้ คุณภาพได้ในสังคม
ว่าเป็นงานที่มีความสำคัญอย่างยิ่งขวคในการสร้าง

จรรจา สุวรรณทัต

บรรณานุกรม

- Bruner, J.S., Rose R. Oliver and Patricia Greenfield. **Studies in Cognitive Growth.** New York : Wiley, 1966.
- Clausen, J. "Perspectives on Childhood Socialization," in **Socialization and Society.** Boston : Litte, Brown, 1968.
- Dollard, J. and Neal E. Miller. **Personality and Psychotherapy.** New York : McGraw-Hill Book Comp. Inc, 1950.
- Freud S. "The Psychopathology of Everyday Life,". in **The Basic Writings of Sigmund Freud.** New York : Random House, 1983.
- Goslin, David A. **Handbook of Socialization : Theory and Research.** Chicago : Rand McNally College Publishing Comp, 1973.
- Hartmann, H. **Ego Psychology and the Problem of Adaptation.** New York : International Universities Press, 1958.
- Hartup, W. "Developmental Universals in Childhood Socialization," Keynote Address I Delivered at Fourth Asian Workshop on Child and Adolescent Development, Singapore, 1-7 June 1986.
- Kohlberg, L.A. "Cognitive Stages and Preschool Education," **Human Development.** 9 : 5-17 ; 1966.
- Sameroff, Arnold J. and Robert N. Emde, **Relationship Disturbances in Early Childhood.** New York : Basic Books, Inc, Publishers, 1989.
- Spiro, M.E. "Social Systems, Personality and Functional Analysis," in **Studying Personality Cross-Culturally.** Evanston : Row Peterson, 1961.
- Suvannathat, C. et al (Eds) **Handbook of Asian Child Development and Child Rearing.** Bangkok : Behavioral Science Research Institute, Srinakharinwirot University, 1985.
- Whiting, J.W.M. and. I.L. Child. **Child Training and Personality.** New Haven : Yale University Press, 1953.
- Whiting, J.W.M. et al. "The Learning of Values," in EZ. Vogt and E. Albert (Eds), **Peoples of Rimrock,** Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1966.