



ผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม
ที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น
EFFECTS OF INDIVIDUAL COUNSELING PROGRAMS FOR ENHANCING SOCIAL
INTELLIGENCE TO REDUCE BULLYING BEHAVIOR AMONG LOWER SECONDARY
SCHOOL STUDENTS

สมิทธิ์ เจือจินดา

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2563

ผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม
ที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น



ปริญญานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์
สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ปีการศึกษา 2563
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

EFFECTS OF INDIVIDUAL COUNSELING PROGRAMS FOR ENHANCING SOCIAL
INTELLIGENCE TO REDUCE BULLYING BEHAVIOR AMONG LOWER SECONDARY
SCHOOL STUDENTS



SAMITH JUEAGINDA

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY

(Applied Psychology)

BEHAVIORAL SCIENCE RESEARCH INSTITUTE, Srinakharinwirot University

2020

Copyright of Srinakharinwirot University

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

ผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม
ที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

ของ

สมิทธิ์ เจือจินดา

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)
คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

คณะกรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์

..... ที่ปรึกษาหลัก ประธาน
(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล) (Professor Dr.Low Wah Yun)

..... ที่ปรึกษาร่วม กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรพิน สติรมน) (รองศาสตราจารย์ ดร.ดุษฎี อินทรประเสริฐ)

..... กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.มนทิรา จารุเพ็ง)

ชื่อเรื่อง	ผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น
ผู้วิจัย	สมิทธิ์ เจือจินดา
ปริญญา	ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต
ปีการศึกษา	2563
อาจารย์ที่ปรึกษา	รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ จัตรชัย เอกปัญญาสกุล
อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อรพิน สติธมน

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ดังนี้ 1) เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพทำการสัมภาษณ์เชิงลึกจากผู้ให้ข้อมูลหลัก จำนวน 18 คน ได้แก่ นักเรียน ผู้ปกครอง ครู และผู้เชี่ยวชาญ 2) เพื่อสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก 3) เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก เป็นการดำเนินการวิจัยกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก 16 คน โดยสุ่มอย่างง่ายเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน เมื่อโปรแกรมสิ้นสุดลงดำเนินการวิจัยเชิงคุณภาพโดยใช้การสัมภาษณ์เชิงลึก ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1. องค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแกมี 3 ด้าน ได้แก่ การตระหนักรู้ทางสังคม การเข้าใจข้อมูลทางสังคม และทักษะทางสังคม 2. โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกเป็นการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค 3. ประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก จากผลการวิจัยพบว่า คะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมรังแกในกลุ่มทดลองลดลงอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 ($p=0.03$) นอกจากนี้คะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมรังแกหลังการให้คำปรึกษาและคะแนนเฉลี่ยความฉลาดทางสังคมแตกต่างจากกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 ($p=0.01$) ในส่วนของผลการวิจัยเชิงคุณภาพนั้นแสดงให้เห็นถึงพฤติกรรมรังแกที่ลดลงเนื่องจากความฉลาดทางสังคมที่เพิ่มขึ้น

คำสำคัญ : ความฉลาดทางสังคม, การให้คำปรึกษารายบุคคล, การรังแก, นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

Title	EFFECTS OF INDIVIDUAL COUNSELING PROGRAMS FOR ENHANCING SOCIAL INTELLIGENCE TO REDUCE BULLYING BEHAVIOR AMONG LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS
Author	SAMITH JUEAGINDA
Degree	DOCTOR OF PHILOSOPHY
Academic Year	2020
Thesis Advisor	Associate Professor Dr. Chatchai Ekpanyaskul , M.D.
Co Advisor	Assistant Professor Dr. Orapin Stiramom , Ph.D.

This research has the following objectives: (1) to understand the social intelligence components among lower secondary school students with bullying behaviors. This was a qualitative research using in-depth interviews with 18 key informants, consisting of students, parents, teachers, and experts; (2) to create an individual counseling program to enhance social intelligence and reduce bullying behavior among lower secondary school students; (3) to study the effectiveness of an individual counseling program to enhance social intelligence and reduce bullying behavior among lower secondary school students. This was an experimental and qualitative research, with a population of 16 students with bullying behaviors. They were randomly assigned in the experimental group or the control group, with eight participants for each group. At the end of the program, qualitative research was conducted using in-depth interviews. The results of the research were as follows: (1) the social intelligence components among lower secondary school students with bullying behaviors, consisted of three aspects; social awareness, social information processing, and social skills; (2) an individual counseling program for enhancing social intelligence to reduce bullying behavior was a technical eclectic approach that used individual counseling; (3) the effectiveness of the individual counseling program to enhance social intelligence and reduce bullying behavior. The results showed that the average scores of bullying behaviors in the experimental group decreased significantly at 0.05 level ($p=0.03$). Moreover, the average scores of bullying behavior after counseling and the average social intelligence scores were significantly different from the control group at 0.05 level ($p=0.01$). The results of the qualitative research showed that the bullying behaviors decreased due to increasing social intelligence

Keyword : Social intelligence, Individual counseling, Bullying, Lower secondary school students

กิตติกรรมประกาศ

ปริญญานิพนธ์นี้สำเร็จด้วยดีเป็นเพราะผู้วิจัยได้รับการกรุณาอย่างยิ่งจาก รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล ประธานกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรพิน สติรมน กรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ที่ได้เสียสละเวลาเพื่อให้คำแนะนำ ให้คำปรึกษา และช่วยตรวจทานแก้ไขข้อบกพร่องให้ถูกต้อง ผู้วิจัยจึงกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ ที่นี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.มณฑิรา จารุเพ็ง, รองศาสตราจารย์ ดร.ปนัดดา ยิ้มสกุล, ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สาธิต ใจตรง, ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิภา พงศ์วิรัตน์, พ.ต.ท.หญิง พญ.อัญชลี ธีระวงศ์ไพศาล ที่ให้ความกรุณาเป็นผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบเครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้และให้คำแนะนำแก้ไขข้อบกพร่อง

ขอกราบขอบพระคุณ Professor Dr. Low Wah Yun, รองศาสตราจารย์ ดร.ดุษฎี อินทรประเสริฐ และรองศาสตราจารย์ ดร.มณฑิรา จารุเพ็ง ที่กรุณาเป็นกรรมการแต่งตั้งเพิ่มเติมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์ และเป็นผู้ให้คำแนะนำตรวจทานแก้ไขข้อบกพร่อง

ขอกราบขอบพระคุณ คณาจารย์ในบัณฑิตวิทยาลัย และสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ทุกท่านที่ได้ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้ให้ผู้วิจัย รวมไปถึงเพื่อนๆ ที่ร่วมชั้นเรียนทุกคน ที่ให้กำลังใจและแสดงความเป็นห่วงให้ผู้วิจัยเสมอมา ขอขอบคุณ “นักเรียนกลุ่มตัวอย่าง” ทั้ง 16 คน ซึ่งถือเป็นบุคคลสำคัญในการวิจัยครั้งนี้

ขอกราบขอบพระคุณสำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ (วช.) ที่ให้ทุนสนับสนุนการทำวิจัยในครั้งนี้ โดยวิจัยเล่มนี้ได้รับการสนับสนุนการวิจัยแผนงานเสริมสร้างศักยภาพและพัฒนานักวิจัยรุ่นใหม่ ตามทิศทางการยุทธศาสตร์การวิจัยและนวัตกรรม: ประเทภบัณฑิตศึกษา ประจำปี 2562

ท้ายที่สุดความสำเร็จของปริญญานิพนธ์เล่มนี้ขอมอบให้ทุกๆ คนที่อยู่เบื้องหลังความสำเร็จ ขอกราบขอบพระคุณบิดา มารดา และครอบครัว ผู้ที่ให้กำลังใจผู้วิจัยเสมอมา คุณค่าทั้งหมดที่เกิดขึ้นจากงานศึกษาในครั้งนี้ ขอมอบให้กับบูรพาคณาจารย์ทั้งหลายที่ได้อบรมสั่งสอนและปลูกฝังคุณความดี ตลอดจนประสิทธิ์ประสาทวิทยาการความรู้ให้กับผู้วิจัยมาตั้งแต่ต้นจนถึงปัจจุบัน

สมิทธิ์ เจือจินดา

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ	ช
สารบัญตาราง.....	ญ
สารบัญรูปภาพ	ฐ
บทที่ 1 บทนำ.....	14
ภูมิหลัง	14
คำถามการวิจัย.....	20
ความมุ่งหมายของงานวิจัย.....	21
ความสำคัญของการวิจัย	21
ขอบเขตของการวิจัย	22
ขอบเขตด้านประชากรและกลุ่มตัวอย่าง.....	22
ขอบเขตด้านตัวแปร.....	24
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	24
กรอบแนวคิดการวิจัย	27
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	31
1. แนวคิดเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการรังแก	32
1.1 ความหมายของพฤติกรรมการรังแก.....	34
1.2 ประเภทของพฤติกรรมการรังแก	36
1.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการรังแก.....	40

1.4 สาเหตุของพฤติกรรมการรังแก	43
1.5 ลักษณะพฤติกรรม	44
1.6 ผลกระทบจากพฤติกรรมการรังแก	47
1.7 คุณลักษณะของนักเรียนที่มีพฤติกรรมการรังแก	50
1.8 กระบวนการของการข่มเหงรังแก	52
1.9 ตัวแปรที่เกี่ยวข้องของพฤติกรรมการรังแก	54
1.10 การป้องกันและแก้ไขปัญหามาตรการพฤติกรรมการรังแก	60
1.11 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการรังแก	62
2. แนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางสังคม	68
2.1 ความเป็นมาของความฉลาดทางสังคม	68
2.2 ความหมายของความฉลาดทางสังคม	69
2.3 ความสำคัญของความฉลาดทางสังคม	70
2.4 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสังคม	73
2.5 คุณลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคม	74
2.6 องค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม	76
2.7 การวัดความฉลาดทางสังคม	81
2.8 การพัฒนาความฉลาดทางสังคม	87
2.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสังคม	88
3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล	93
3.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล	93
3.2 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสาน	105
3.3 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการให้คำปรึกษา	107
3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษารายบุคคล	113

3.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม	116
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	121
การศึกษาระยะที่ 1	123
ผู้ให้ข้อมูลหลัก	123
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	124
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	124
ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย.....	124
การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล	125
การศึกษาระยะที่ 2	125
การศึกษาระยะที่ 3	130
กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย.....	130
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	130
ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย.....	134
การเก็บรวบรวมข้อมูล	136
การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล	137
การพิทักษ์สิทธิ์.....	137
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	139
สัญลักษณ์ในการวิเคราะห์และแปลผล	139
การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล	139
ตอนที่ 1 เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้น มัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก	140
ตอนที่ 2 การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทาง สังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก	151

ตอนที่ 3 ประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก	158
บทที่ 5 สรุป อภิปราย และข้อเสนอแนะ	170
สรุปผลการวิจัย	171
การอภิปรายผล	176
ข้อจำกัดในการวิจัย	196
ข้อเสนอแนะ	196
บรรณานุกรม	198
ภาคผนวก	217
ภาคผนวก ก	218
ภาคผนวก ข	220
ภาคผนวก ค	223
ภาคผนวก ง	227
ประวัติผู้เขียน	233

สารบัญตาราง

หน้า

ตาราง 1 ประเภทของการรังแก	40
ตาราง 2 ผลการวิเคราะห์การศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมกรรังแก	66
ตาราง 3 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม	78
ตาราง 4 แนวทางการวัดความฉลาดทางสังคม	85
ตาราง 5 สรุปงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม ..	117
ตาราง 6 ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม	127
ตาราง 7 การสรุปองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก	149
ตาราง 8 โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก	155
ตาราง 9 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง(N=16)	158
ตาราง 10 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างพฤติกรรมรังแกก่อนการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (N=16)	159
ตาราง 11 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างความฉลาดทางสังคมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (N=16)	160
ตาราง 12 ผลการเปรียบเทียบพฤติกรรมรังแกก่อนและหลังทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (N=16)	161
ตาราง 13 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way Analysis of Variance)	162
ตาราง 14 ผลการสังเกตระดับการแสดงออกพฤติกรรมของนักเรียนที่มีต่อการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก	162

ตาราง 15 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) แบบวัดความฉลาดทางสังคม “The Tromso Social Intelligence Scale”	224
ตาราง 16 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก..	226
ตาราง 17 สรุปโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก	228



สารบัญรูปภาพ

หน้า

ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความ ฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อพฤติกรรมรังแก.....	29
ภาพประกอบ 2 กรอบแนวคิดการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้น มัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก	30
ภาพประกอบ 3 กระบวนการให้คำปรึกษา	101
ภาพประกอบ 4 กระบวนการให้คำปรึกษาแก้ไขปัญหา	103
ภาพประกอบ 5 แนวทางการดำเนินการวิจัย.....	122
ภาพประกอบ 6 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาด ทางสังคม	129
ภาพประกอบ 7 ตัวอย่างแบบวัดความฉลาดทางสังคม	131
ภาพประกอบ 8 แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก.....	134

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

การรังแกของนักเรียนในโรงเรียนที่ผ่านมามีแนวโน้มเพิ่มมากขึ้นและเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างกว้างขวางในโรงเรียนทั่วโลก (Acquah, Wilson, & Doku, 2014) และ (Chung & Lee, 2020) ซึ่งเป็นพฤติกรรมความรุนแรง (Violence) ที่ส่งผลกระทบต่อผู้ชมเหงรังแกทั้งด้านร่างกายจิตใจอารมณ์สังคมและการศึกษาทั้งในระยะสั้นและระยะยาว (Limber & Susan, 2002) จากการศึกษาขององค์การ (UNESCO, 2017) พบว่านักเรียนเกือบ 1 ใน 3 ของโลกเคยมีประสบการณ์รังแกมาก่อน เมื่อดูสถิติการรังแกพบมากกว่า ร้อยละ 20 ในทวีปอเมริกา อีกทั้งพบมากกว่าร้อยละ 35 ในกลุ่มประเทศแถบยุโรป กลุ่มประเทศตะวันออกกลาง และประเทศกลุ่มแอฟริกาเหนือ ส่วนในทวีปเอเชียพบมากกว่าร้อยละ 32 (Child Helpline International, 2010) และเมื่อดูการศึกษาขององค์การอนามัยโลกได้สำรวจสุขภาพจิตวัยรุ่นในประเทศภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้พบว่านักเรียนไทยร้อยละ 30 เคยถูกรังแกในโรงเรียน (WHO, 2015)

สำหรับสถานการณ์การรังแกในประเทศไทยจากข้อมูลของกรมสุขภาพจิตแสดงให้เห็นว่าสถานการณ์การรังแกของประเทศไทยสูงเป็นอันดับ 2 ของโลกและมีแนวโน้มที่สูงขึ้นเรื่อยๆ การรังแกเป็นรูปแบบหนึ่งของปัญหาความรุนแรงในเยาวชนที่ขยายวงกว้างมากขึ้นเรื่อยๆ ในประเทศไทยมีการสำรวจปัญหานักเรียนรังแกกันของประเทศไทยในปี พ.ศ. 2552 ในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 3,047 คน พบว่านักเรียนไม่น้อยกว่า 1 ใน 4 ยอมรับว่าตนเคยรังแกเด็กนักเรียนคนอื่น (สถาบันวิจัยประชากรและสังคมมหาวิทยาลัยมหิดล, 2552) ซึ่งยังพบว่า ร้อยละ 58.3 ของนักเรียนในจังหวัดเชียงใหม่ เป็นทั้งผู้ที่ชมเหงรังแกผู้อื่นและถูกชมเหงรังแก (ชุดินาถ ศักรินทร์กุล และ อลิสา วัชรสินธุ, 2557) ส่วนในเขตกรุงเทพมหานครพบว่าร้อยละ 53 ของนักเรียนมีพฤติกรรมรังแกผู้อื่น (กอร์ปบุญ ภาวะกุล และ ปราโมทย์ สุนิษฐ์, 2554) นอกจากนี้ข้อมูลในปี 2551-2552 เกี่ยวกับสถานการณ์ความรุนแรงที่เกิดขึ้นในสถานศึกษาในกรุงเทพมหานคร พบว่านักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นอยู่ในสถานการณ์ที่มีการใช้ความรุนแรงสูงที่สุด โดยรูปแบบที่พบคือ พบเห็นการพกพาอาวุธ ถูกขู่กรรโชกทรัพย์ในสถานศึกษา ถูกทำร้ายร่างกาย คิดเป็นร้อยละ 39.75 ร้อยละ 26.68 และร้อยละ 27.88 ตามลำดับซึ่งสูงกว่าค่าเฉลี่ยระดับประเทศในทุกรูปแบบ (โครงการติดตามสถานการณ์เด็กและเยาวชนรายจังหวัด, 2556) ในขณะเดียวกันสังคมไทยกับไม่ค่อยให้ความสำคัญ ไม่ตระหนัก และไม่ให้ความสนใจกับ

การแก้ปัญหาพฤติกรรมการรังแกของนักเรียนอย่างจริงจังเท่าที่ควร มักมองข้ามปัญหาดังกล่าว โดยคิดว่าปัญหาดังกล่าวเป็นพฤติกรรมตามปกติธรรมดาตามวัยเด็กของนักเรียนหรือเป็น พฤติกรรมการเล่นอย่างสนุกสนานที่อาจเกินเลยขอบเขตไปบ้างหรือเพราะความไร้เดียงสาของ นักเรียนจึงทำให้บุคคลและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องทั้งภาครัฐและภาคเอกชนไม่ได้ให้ ความสนใจที่จะดำเนินการแก้ไขปัญหาดังกล่าวอย่างจริงจังเท่าที่ควร

พฤติกรรมการรังแกถือว่าเป็นพฤติกรรมส่วนหนึ่งของพฤติกรรมก้าวร้าว (Earnshaw et al., 2018) และ (Cho & Lee, 2018) ซึ่งเป็นการกระทำในทางลบของบุคคลหรือกลุ่มบุคคล เกิดขึ้น โดยเจตนาต่อบุคคลหรือกลุ่มบุคคลอื่น ให้ได้รับบาดเจ็บหรือทุกข์ทรมาน ไม่ว่าจะเป็นทั้งทาง ร่างกายหรือทางจิตใจ โดยได้กระทำซ้ำๆ หลายครั้งเป็นเวลานาน ให้ผู้อื่นเกิดความกลัว ความทุกข์ ทำให้บุคคลนั้นรู้สึกแค้น เป็นเหตุการณ์ที่มักจะเกิดขึ้นซ้ำๆ กับบุคคลที่มีอำนาจน้อยกว่า รวมไปถึง รูปร่างเล็กกว่าอ่อนแอกว่า ถูกรังแกจากผู้ที่มีอำนาจเหนือกว่า รูปร่างใหญ่แข็งแรงกว่า อย่าง ต่อเนื่องและสม่ำเสมอ ส่งผลให้ผู้ที่มีอำนาจเหนือกว่ารู้สึกถึงการมีพลังอำนาจเหนือคนอื่น รู้สึกว่า ตนเองมีความสามารถและได้รับความยอมรับ (Hinduja & Datchin, 2012; Hunter, 2013; Seixas, Coelho, & Nicolas-Fischer, 2013; Stuckey, 2013; Yaowabut, Thiangtham, Powwattana, & Nanthamongkolchai, 2015) เป็นการแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม อาทิ การ ข่มขู่ให้เกิดความหวาดกลัวด้วยการก่อกวน ล้อเลียน ทำร้ายทั้งทางกาย จิตใจ อารมณ์ และ ความรู้สึก (เกษตรชัย และหิมี, 2554) เป็นพฤติกรรมของคนส่วนน้อยที่ควรพิจารณาเป็นกรณี พิเศษ ซึ่งอาจเป็นส่วนหนึ่งของคนที่มีภาวะจิตใจไม่ปกติด้วย มักสร้างความรำคาญ ความลำบาก ใจและความเดือดร้อนแก่คนรอบข้างอย่างไม่ยุติธรรมทั้งทางกายจิตใจอารมณ์และความรู้สึก (Beane, 2003) รวมทั้งเป็นพฤติกรรมของบุคคลที่พยายามแสดงอำนาจในการปกครองการควบคุม และข่มขู่ผู้อื่นให้กลัว (Coloroso, 2003) รวมทั้งเป็นการแสดงพฤติกรรมการข่มขู่ให้เกิดความหวาด กลัวอย่างสม่ำเสมอด้วยการก่อกวน ล้อเลียน ก้าวร้าว และทำร้ายร่างกายซึ่งเป็นความตั้งใจที่จะ ทำอันตรายผู้อื่นอย่างไม่ลดละและเป็นความประพฤติที่ไม่เหมาะสมน่ารังเกียจเป็นการละเมิด กฎระเบียบต่างๆของโรงเรียน และเป็นการละเมิดบรรทัดฐานทางสังคมโดยเป็นการแสดงให้เห็นว่า ตนเองมีอำนาจหรือสถานะที่สูงกว่า (Adams, 2003; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003; Laeheem, 2013; การ์มีะห์ และหิมี และ ดวงมณี จงรักษ์, 2554)

จากการศึกษางานวิจัยของ Babu (2008) และ Shekarey, Ladani, Rostami, and Jamshidi (2013) พบว่าความฉลาดทางสังคมกับพฤติกรรมก้าวร้าวมีความสัมพันธ์กันอย่างมี นัยสำคัญ อีกทั้งจากผลการวิจัยแสดงให้เห็นถึงนักเรียนที่มีความฉลาดทางสังคมสูงจะมีพฤติกรรม

ก้าวร้าวต่ำ ส่วนนักเรียนที่มีความฉลาดทางสังคมต่ำจะมีพฤติกรรมก้าวร้าวสูง สอดคล้องกับ Goleman (2006) และ Albrecht (2006) กล่าวว่า บุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมสูงจะมีความสามารถในการสร้างความรู้สึกที่ดีให้กับผู้อื่น คำนึงถึงความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น และมีความสามารถในการปรับตัวเข้าหาสังคม ในขณะที่บุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมต่ำ บุคคลเหล่านี้ส่วนใหญ่จะเป็นผู้ที่เปราะบางกับผู้อื่น ขาดการตระหนักรู้ และมักมีพฤติกรรมรุนแรง ในขณะเดียวกันบุคคลดังกล่าวมักจะหมกมุ่นอยู่กับความเครียดของตนเอง และล้มเหลวในการแสดงพฤติกรรมกับผู้อื่นมักมีพฤติกรรมรุนแรง อีกทั้ง วณิชา เรข (2550) Buzan (2002) กล่าวว่า บุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมสูงจึงสามารถดึงดูดผู้อื่นให้อยากเข้าใกล้ ในขณะที่บุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมต่ำจะผลักดันให้ผู้คนออกห่าง เพราะจะมีพฤติกรรมเป็นพิษ (Toxic behaviors) หมายถึง การกระทำที่ทำให้บุคคลอื่นรู้สึกด้อยค่า รู้สึกไม่เก่ง หรือถูก ถูกข่มขู่หรือเจ็บแค้น หงุดหงิด รู้สึกผิด เป็นที่น่าสนใจว่า บุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมต่ำ จะเป็นผู้ที่ขาดการตระหนักรู้ในตน มักมีพฤติกรรมรุนแรงหรือบุคลิกภาพที่เปลี่ยนแปลงเมื่อต้องอยู่ในสังคมกับผู้อื่น

Albrecht (2006); Buzan (2002); Carter (2009); Goleman (2006) ทั้งหมดได้ให้นิยามความฉลาดทางสังคมไปในทิศทางเดียวกันว่า ความฉลาดทางสังคม หมายถึง ความสามารถในการที่จะเข้าสังคมได้ โดยเริ่มจากต้องเข้าได้กับบุคคลชนิดตัวต่อตัว พัฒนาต่อมาจนเข้าสังคมได้กับกลุ่มคนเล็กๆ จนนำไปสู่กลุ่มคนจำนวนมากขึ้น การมีความสามารถในการอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคมได้อย่างมีความสุขและกลมกลืนไม่แปลกแยก ในขณะเดียวกันนั้น ก็สามารถที่จะทำงานร่วมกับผู้อื่นในสังคมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ตามที่เราหรือคนอื่นในสังคมต้องการ การความสามารถในการสร้างความรู้สึกที่ดีๆ ให้กับบุคคลอื่น สามารถทำให้ผู้อื่นได้ความร่วมมือกับเรา ความสามารถในการยอมรับความแตกต่างของบุคคลอื่น สามารถแสดงความสนใจสนทนากับเรา และสงสัยเกี่ยวกับโลกโดยทั่วไปว่ามีการเปลี่ยนแปลงพัฒนาเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรบ้าง พยายามทำความเข้าใจความรู้ของบุคคลอื่น มีความสนใจผิดชอบชั่วดีต่อสังคม ไม่ตัดสินคนบุคคลอื่นจากภายนอก สามารถตอบสนองต่อความต้องการและความปรารถนาของคนอื่นได้ มีความจริงใจและซื่อสัตย์ต่อตนเองและผู้อื่น สนใจสิ่งแวดล้อมรอบตัว มีทัศนคติที่ดีต่อคนอื่น ปรับตัวได้ดีและรวดเร็วในสถานการณ์ต่างๆ ในสังคม โดยสอดคล้องกับงานวิจัยของ กมล แสงทองศรีกมล (2551); คณิตพันธุ์ ทองสืบสาย (2552); ธิญญา ผลอนันต์ และ จุไรพร วิสุทธิกุลพาณิชย์ (2551) ได้กล่าวถึงความฉลาดทางสังคม คือความสามารถที่จะนำความฉลาดในด้านอื่นทุกด้าน นำมาสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนมนุษย์คนอื่นๆ ความสามารถของบุคคลที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม มีการรับรู้ เข้าใจและตระหนักถึงความต้องการของสังคม มีการการมองโลกในแง่ดี สามารถให้ความ

ช่วยเหลือผู้คนในสังคม การมีส่วนร่วมในความรับผิดชอบต่อสังคม ซึ่งจะนำไปสู่การปฏิบัติตัวที่ถูกต้องเหมาะสมต่อสังคม สามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลในสังคม สามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้สอดคล้องกับสถานการณ์ในสังคม ทำให้สามารถดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุข เป็นความสามารถของบุคคลในการวางตัวแสดงท่าทีการสร้างสัมพันธ์ภาพหรือมนุษยสัมพันธ์ ความสามารถในการรับรู้บทบาทหน้าที่ต่อการการเข้าสังคม การใช้ภาษากายที่เหมาะสมขณะพูดคุยกับบุคคลอื่น รวมถึงทักษะด้านอื่นๆ อันเกี่ยวกับระเบียบวินัย เช่น ความตรงต่อเวลา ความซื่อสัตย์ ความจงรักภักดีต่อองค์กรหรือบุคคลและความสามารถของบุคคล ในด้านมนุษยสัมพันธ์ การเข้าอกเข้าใจผู้อื่น สามารถพูดคุยโน้มน้าวจิตใจผู้อื่นให้เห็นคล้อยตาม สามารถทำตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ได้และสามารถเข้ากับบุคคลได้ทุกระดับและทุกประเภท อีกทั้ง กรมสุขภาพจิต (2554); เพชรยุพา บุรณศิริจรัสรัฐ (2558); วณิชา เรข (2550) ได้กล่าวว่าความฉลาดทางสังคม หมายถึง ความสามารถในการเข้าสังคม โดยอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างกลมกลืน การมีส่วนร่วมในความรับผิดชอบต่อสังคม อันนำไปสู่การปฏิบัติตนที่ถูกต้องเหมาะสมต่อสังคม เพื่อสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคล ในสังคม การทำงานร่วมกับผู้อื่นเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ร่วมกันได้ ความสามารถของบุคคลที่จะอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคม มีการรับรู้ เข้าใจ และตระหนักถึงความต้องการของสังคมการมองโลกในแง่ดี ความสามารถในการตระหนักรู้และมีความสามารถในการรับรู้และเข้าใจบุคคลอื่นสามารถใช้ชีวิตร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข การให้ความช่วยเหลือผู้คนในสังคม ทำให้สามารถดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุข

จากการศึกษาองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของ Goleman (2006) พบว่า ความฉลาดทางสังคมมีทั้งหมดองค์ประกอบ 2 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) ประกอบด้วย การรับรู้อารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น (Primal Empathy) การเชื่อมต่อความรู้สึกกับผู้อื่น (Attunement) การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathic Accuracy) และการรู้คิดทางสังคม (Social Cognition) องค์ประกอบที่ 2 การปฏิบัติต่อผู้อื่นหรือการเอื้ออำนวยทางสังคม (Social Facility) ประกอบด้วย การติดต่อสื่อสารที่สอดคล้อง (Synchrony) การแสดงออกของตัวตน (Self-Presentation) การโน้มน้าว (Influence) และการห่วงใยใส่ใจผู้อื่น (Concern) ในขณะที่ Albrecht (2006) กำหนดองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคมไว้ 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การตระหนักรู้สภาพการณ์ทางสังคม (Situation Awareness) การแสดงออก (Presence) การแสดงความจริงแท้ในการแสดงออก (Authenticity) ความชัดเจนในการแสดงออก (Clarity) และการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) และ Buzan (2002) ได้กล่าวว่าในการสร้างความฉลาดทางสังคมนั้น บุคคลต้องมีความสามารถในการอ่านผู้อื่น (Reading

People) การตั้งใจและสนใจฟัง (Active Listening) การสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม (Social Making Connections) การแสดงตนเองให้โดดเด่น (Shine in Groups) การมีทัศนคติทางบวก (Attitude) การเจรจาต่อรอง (Negotiations) และการแสดงออกที่สง่างามในสังคม (Social Grace) เมื่อพิจารณาสาระสำคัญจากความหมายของความฉลาดทางสังคม องค์ประกอบของความฉลาดทางสังคมและมีมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม จากแนวคิดของนักจิตวิทยาและผู้ที่ศึกษาหลายท่าน ชี้ให้เห็นว่า ความฉลาดทางสังคม เป็นความสามารถของบุคคลในการรับรู้ เข้าใจ อารมณ์ ความรู้สึก ความคิดและพฤติกรรมของตนเองและผู้อื่น มีความเข้าใจสถานการณ์ของสังคม เข้าใจถึงข้อมูลที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม มีทักษะในการแสดงออกทางอารมณ์และทางพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม มีทักษะการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น อยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข และสามารถสรุปองค์ประกอบความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย 1) องค์ประกอบด้านการตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก ตลอดจนเข้าใจกิริยาท่าทางที่ผู้อื่นแสดงออกมา และตอบสนองได้อย่างเหมาะสมประกอบด้วย การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น และการตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม 2) องค์ประกอบด้านการเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing) หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการทำความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม และใช้ข้อมูลทางสังคมเพื่อการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น ประกอบด้วย การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น และการเข้าใจสถานการณ์ทางสังคม และ 3) องค์ประกอบด้านการมีทักษะทางสังคม (Social Skills) ความสามารถในการแสดงออกของบุคคลในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการแสดงออกและสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ประกอบด้วย การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม และการแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม

จากการศึกษาแนวคิดและงานวิจัยข้างต้นแสดงให้เห็นถึงการแก้ปัญหาพฤติกรรมรังแกของนักเรียนเป็นสิ่งสำคัญและเป็นสิ่งจำเป็นที่ต้องมีการศึกษาเพื่อพัฒนาวิธีการแก้ปัญหา ซึ่งการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนนอกจากจะใช้วิธีการมุ่งลดพฤติกรรมรังแกโดยตรงแล้ว การเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมเป็นอีกทางเลือกหนึ่งที่น่าสนใจในการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียน โดยผู้วิจัยมีสมมติฐานว่าหากนักเรียนมีความฉลาดทางสังคมแล้วจะส่งผลให้พฤติกรรมรังแกลดลง ทำให้ปัญหาที่เกิดขึ้นจากพฤติกรรมรังแกย่อมลดลงตามไปด้วย การวิจัยนี้จึงได้นำแนวคิดในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมมาใช้เพื่อโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อ

เสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยนำการให้คำปรึกษามาใช้ในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม ตามแนวคิดของ Corey (2013) กล่าวว่า การให้คำปรึกษาเป็นการลดปัญหาทางอารมณ์ ปรับเปลี่ยนปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมให้ดีขึ้น สอดคล้องกับ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559) การให้คำปรึกษา มีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาที่มีปัญหาความผิดปกติด้านความคิด ด้านอารมณ์หรือด้านพฤติกรรม ผู้ให้คำปรึกษาจะให้ความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีทางบุคลิกภาพ จิตบำบัด หรือการให้คำปรึกษา เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น (Sharf, 2012) เกิดการเข้าใจในตนเอง เข้าใจผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม สามารถพิจารณาทางเลือกและตัดสินใจแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง เกิดการปรับเปลี่ยนความคิด อารมณ์ และพฤติกรรม ตลอดจนพัฒนาศักยภาพของตนเองและดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข (สุขอรุณ วงษ์ทิม, 2554) โดยช่วยเหลือในการจัดการกับความแตกต่าง ต่อสู้กับปัญหา หรือการตัดสินใจในชีวิตรวมทั้งการเปลี่ยนแปลงสิ่งที่ต้องการในชีวิตของตนเอง และการฟื้นฟูสมรรถภาพในเรื่องต่างๆ (Chan, Berven, & Thomas, 2015) กล่าวคือ เพื่อช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาให้รู้ และเข้าใจปัญหาของตนเองยอมรับกับสภาพปัญหาของตน ให้สามารถแก้ไขและพัฒนาตนเองให้เป็นบุคคลที่สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น ซึ่งในการให้คำปรึกษานั้นบทบาทของผู้ให้การศึกษาต้องเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ (วรรณภา พิพัฒน์วงศ์, 2560) และการช่วยเหลือของผู้ให้คำปรึกษาจะต้องมีกฎหมายและจริยธรรม จากประเด็นสำคัญดังกล่าว จะเห็นว่าพฤติกรรมรังแกของนักเรียนถือว่าเป็นปัญหาสำคัญที่ต้องได้รับความช่วยเหลือและปรับปรุงแก้ไขให้เป็นพฤติกรรมที่เหมาะสม ซึ่งหากละเลยการช่วยเหลือนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกอาจจะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่ติดแอลกอฮอล์หรือสารเสพติด มีพฤติกรรมลักขโมย เรียนไม่จบ มีพฤติกรรมทางเพศก่อนวัยอันควร มีพฤติกรรมใช้ความรุนแรงกับคนใกล้ตัว อาจจะเป็นอาชญากรในอนาคตได้ (กรมสุขภาพจิต, 2561) อีกทั้งปัญหาการรังแกยังส่งผลกระทบต่อนักเรียนที่ถูกรังแกด้วย ได้แก่ ทำให้เกิดความอับอาย เจตคติที่ไม่ดีต่อโรงเรียน มีระดับผลการเรียนต่ำ หนีเรียน หยุดเรียนกลางคัน ความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ขาดความเชื่อมั่น (Walters & Espelage, 2018) และ (Sivaraman, Nye, & Bowes, 2019) เมื่อถูกรังแกสะสมมากขึ้นก็อาจเป็นสาเหตุสำคัญที่ส่งผลกระทบในระดับที่รุนแรงมากขึ้นต่อไปได้

ปัญหาการรังแกนี้เป็นปัญหาสำคัญที่ต้องให้ความช่วยเหลือเพื่อไม่ให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่รุนแรงมากขึ้นจนกลายเป็นปัญหาสังคมได้ จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกพบว่า งานวิจัยส่วนใหญ่มุ่งเน้นเพื่อแก้ปัญหาเกี่ยวกับการลดพฤติกรรมรังแกโดยตรง รวมทั้งจากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องยังพบว่าพฤติกรรมก้าวร้าวมีความสัมพันธ์กับปัจจัยด้านอื่นๆ เช่น

ความฉลาดทางสังคม โดยพบว่าความฉลาดทางสังคมกับพฤติกรรมก้าวร้าวมีความสัมพันธ์กัน อย่างมีนัยสำคัญ โดยจากผลการวิจัยแสดงให้เห็นถึงบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมสูงจะมี พฤติกรรมก้าวร้าวต่ำ ส่วนบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมต่ำจะมีพฤติกรรมก้าวร้าวสูง ดังนั้นจาก แนวคิดและทฤษฎีดังกล่าวผู้วิจัยจึงเห็นว่าหากต้องการที่จะลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียน นอกจากจะใช้วิธีการมุ่งลดพฤติกรรมรังแกโดยตรงแล้ว การเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมเป็นสิ่ง สำคัญที่ควรต้องได้รับการพัฒนาควบคู่กัน เพราะหากนักเรียนมีความฉลาดทางสังคมแล้วน่าจะ ส่งผลให้พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ลดลง ปัญหาที่เกิดขึ้นจากพฤติกรรมไม่เหมาะสมย่อมลดลง ตามไปด้วย โดยในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยมีแนวคิดในการสร้างโปรแกรมการช่วยเหลือทางจิตวิทยา ขึ้นโดยนําการให้คำปรึกษามาใช้ในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม โดยการให้คำปรึกษาเป็น การลดปัญหาทางอารมณ์ ปรับเปลี่ยนปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมให้ดีขึ้น ช่วยบุคคลให้กล้า เสนอปัญหาจนทำให้บรรลุเป้าหมายหรือสามารถสร้างทางเลือกที่เหมาะสม ช่วยให้ผู้ดูแลตนเอง ปัญหาที่เกิดขึ้น อีกทั้งสามารถช่วยให้บุคคลมีการรับรู้ถึงความสามารถส่งเสริมให้เกิดการมองโลก ในแง่ดีและมีความยืดหยุ่นต่อความรู้สึก อารมณ์ และความคิดมากขึ้นอีกด้วย โดยในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้การให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Technical Eclecticism) เป็นการ เลือกเอาเทคนิคการให้คำปรึกษาที่มีความหลากหลายมาใช้ให้มีความเหมาะสมกับความต้องการ และจุดมุ่งหมายของผู้รับคำปรึกษา โดยไม่ถูกปิดกั้นจากแนวคิดหลักของทฤษฎี ดังนั้นจากแนวคิด และทฤษฎีดังกล่าว ผู้วิจัยจึงมีวัตถุประสงค์ในการทำวิจัยครั้งนี้ คือ เพื่อศึกษาองค์ประกอบความ ฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก เพื่อนำองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมไปสร้าง โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่มีต่อการลดพฤติกรรม รังแกของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น และศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้ คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียน ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยมีความคาดหวังว่าการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมให้กับ นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกจะทำให้นำไปสู่การลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนได้

คำถามการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีคำถามการวิจัยดังนี้

1. องค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มี พฤติกรรมรังแกเป็นอย่างไร

2. โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกเป็นอย่างไร

3. โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกมีประสิทธิภาพอย่างไร

ความมุ่งหมายของงานวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีความมุ่งหมายของงานวิจัยดังนี้

1. เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก

2. เพื่อสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

3. เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

ความสำคัญของการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้จะก่อให้เกิดประโยชน์ดังต่อไปนี้

1. ความสำคัญในเชิงวิชาการ

1.1 การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก ส่งผลให้ทราบองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมที่นำไปใช้ในการพัฒนานักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกผู้อื่นควรพัฒนาในด้านใดบ้าง ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อผู้ที่สนใจศึกษาประเด็นเกี่ยวกับความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก หรือสนใจในการนำไปศึกษาในประชากรกลุ่มอื่นต่อไป

1.2 โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก สามารถนำไปใช้เป็นข้อมูลในการวางแผนออกแบบการพัฒนาความฉลาดทางสังคม โดยสามารถนำไปปฏิบัติทั้งในบริบทนักเรียนอยู่โรงเรียนและบริบทในชีวิตประจำวันของนักเรียนได้ ตลอดจนเป็นข้อมูลหรือแนวทางสำหรับบุคลากรและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องได้ศึกษาค้นคว้าถึงวิธีการและแนวทางที่จะแก้ปัญหาพฤติกรรมรังแกของนักเรียนต่อไป

2. ความสำคัญในเชิงปฏิบัติ การวิจัยครั้งนี้มีประโยชน์ต่อบุคลากรที่ปฏิบัติงานเกี่ยวกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก โดยสามารถนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้าง

ความฉลาดทางสังคมที่มีการประยุกต์เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษารายบุคคล ตลอดจนหลักการด้านจิตวิทยา มาใช้ในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม ส่งผลให้นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกผู้อื่นลดพฤติกรรมรังแกผู้อื่น และอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นอย่างมีความสุข

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed Method Research) โดยมีขอบเขตของการวิจัยทั้งหมดเป็น 3 ระยะดังนี้

การศึกษาระยะที่ 1 : วัตถุประสงค์เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก

การศึกษาระยะที่ 2 : วัตถุประสงค์เพื่อสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

การศึกษาระยะที่ 3 : วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

ขอบเขตด้านประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

การศึกษาระยะที่ 1 : วัตถุประสงค์เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก

ผู้ให้ข้อมูลหลัก

1. นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่กำลังศึกษาในโรงเรียน จังหวัดกรุงเทพมหานคร โดยใช้วิธีเลือกแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 5 คน โดยมีเกณฑ์การคัดกรอง ดังต่อไปนี้ เป็นนักเรียนเพศชาย หรือเพศหญิงที่มีประสบการณ์การรังแกผู้อื่น ได้แก่ ผลัก เตะ ตบ ตี ตบศีรษะ ชกต่อย แกล้งเดินชน หรือนักเรียนที่มีพฤติกรรมการข่มเหงรังแกทางวาจา ได้แก่ การล้อเลียน คำว่า การพูดจาหยาบคาย ดูถูกเหยียดหยามชาติกำเนิด การนินทาให้ร้าย ข่มขู่รีดไถเอาเงิน หรือนักเรียนที่มีพฤติกรรมการข่มเหงรังแกทางสังคม ได้แก่ การกีดกันออกจากกลุ่มหรือกิจกรรมกลุ่ม การจงใจโดดเดี่ยวทางสังคม การขู่บังคับ การคุกคาม การลวนลาม การแตะเนื้อตัว การพูดจาส่อไปในเรื่องเพศ โดยมีข้อใดข้อหนึ่งหรือแสดงพฤติกรรมทั้งหมด โดยได้รับการบันทึกไว้ในเอกสารของโรงเรียน หรือมีรายชื่อปรากฏอยู่ในระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

2. ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกในโรงเรียน จำนวน 5 คน

3. ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษา/ครูฝ่ายปกครอง/ครูแนะแนว จำนวน 5 คน โดยมีเกณฑ์การคัดกรองดังต่อไปนี้

3.1 วุฒิการศึกษาตั้งแต่ระดับปริญญาตรีขึ้นไป

3.2 มีประสบการณ์ในการปฏิบัติงานในสถานศึกษาอย่างน้อย 2 ปีขึ้นไป

3.3 มีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแก หรือมีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมอย่างน้อย 2 ปีขึ้นไป

4. ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน โดยมีเกณฑ์การคัดกรองดังต่อไปนี้

4.1 วุฒิการศึกษาตั้งแต่ระดับปริญญาตรีขึ้นไป

4.2 มีประสบการณ์ในการทำงานอย่างน้อย 2 ปีขึ้นไป

4.3 มีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแก หรือมีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมอย่างน้อย 2 ปีขึ้นไป

การศึกษาระยะที่ 2 : เพื่อสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก เป็นโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลตามแนวคิดของ Corey (2013) ในรูปแบบผสมผสานเทคนิค (Eclecticism Technique) ประกอบด้วยการผสมผสานเทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ร่วมกับเทคนิคทางจิตวิทยา ประกอบด้วยขั้นเริ่มต้น ขั้นดำเนินการ และขั้นสรุป

การศึกษาระยะที่ 3 : เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่กำลังศึกษาในโรงเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกในชั้นเรียน โดยได้รับการบันทึกไว้ในเอกสารของโรงเรียน หรือมีรายชื่อปรากฏอยู่ในระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน และคำบอกเล่าจากครูว่าเป็นผู้มีลักษณะที่เหมาะสม จำนวน 16 คน ซึ่งผู้วิจัยทำการคัดเลือกมาอย่างเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) เพื่อกำหนดกลุ่มตัวอย่างมา

เข้าร่วมการศึกษาประสิทธิภาพโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม จากนั้นดำเนินการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) โดยจะแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองจำนวน 8 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 8 คน โดยกลุ่มทดลองจะได้รับการจัดกระทำจากผู้วิจัย ส่วนกลุ่มควบคุมรอเข้าร่วมโปรแกรมหลังจากงานวิจัยดำเนินการเสร็จสิ้นแล้ว

1.1 เป็นนักเรียนเพศชาย หรือเพศหญิงที่มีประสบการณ์การรังแกผู้อื่น โดยได้รับการบันทึกไว้ในเอกสารของโรงเรียน หรือมีรายชื่อปรากฏอยู่ในระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน และคำบอกเล่าจากครูว่าเป็นผู้มีลักษณะที่เหมาะสม

1.2 นักเรียนได้รับอนุญาตจากผู้ปกครองให้เข้าร่วมการวิจัย และตัวนักเรียนก็มีความสนใจ และสามารถเข้าร่วมตลอดระยะเวลาของการวิจัยเชิงทดลองได้

ขอบเขตด้านตัวแปร

1. ตัวแปรอิสระ คือ โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

2. ตัวแปรตาม คือ ความฉลาดทางสังคม และพฤติกรรมรังแก

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. พฤติกรรมการรังแก หมายถึง การแสดงออกทางพฤติกรรมในลักษณะที่อาจใช้หรือไม่ใช้ความรุนแรงต่อผู้อื่นโดยมีจุดมุ่งหมายในการทำร้ายทางร่างกาย ทางวาจา ทางสังคม โดยมีลักษณะดังต่อไปนี้

1.1 พฤติกรรมการรังแกทางร่างกาย ได้แก่ ผลัก เตะ ตบ ตี ตบศีรษะ และชกต่อย

1.2 พฤติกรรมการรังแกทางวาจา ได้แก่ การล้อเลียน คำว่า การพูดจาหยาบคาย ดูถูกเหยียดหยามชาติกำเนิด การนินทาให้ร้าย ช่มชู้รูดโกเอาเงิน

1.3 พฤติกรรมการรังแกทางสังคม ได้แก่ การกีดกันออกจากกลุ่มหรือกิจกรรมกลุ่ม การจงใจโดดเดี่ยวทางสังคม การขู่บังคับ การคุกคาม การลวนลาม การแตะเนื้อตัว การพูดจาใส่ไปในเรื่องเพศ

2. ความฉลาดทางสังคม หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการรับรู้ เข้าใจอารมณ์ความรู้สึก ความคิดและพฤติกรรมของตนเองและผู้อื่น มีความเข้าใจสถานการณ์ของสังคม เข้าใจถึงข้อมูลที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม มีทักษะในการแสดงออกทางอารมณ์และทางทางพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม มีทักษะการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น อยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข ซึ่งมีองค์ประกอบ ดังนี้

2.1 การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก ตลอดจนเข้าใจกิริยาท่าทางที่ผู้อื่นแสดงออกมา และตอบสนองได้อย่างเหมาะสม ประกอบด้วย การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น และการตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม

2.2 การเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing) หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการทำความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม และใช้ข้อมูลทางสังคมเพื่อการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น ประกอบด้วย การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น และการเข้าใจสถานการณ์ทางสังคม

2.3 ทักษะทางสังคม (Social Skills) หมายถึง ความสามารถในการแสดงออกของบุคคลในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการแสดงออกและสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ประกอบด้วย การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม และการแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม

3. โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก หมายถึง วิธีการช่วยเหลือนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกโดยการให้คำปรึกษารายบุคคล เพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมเพื่อให้ นักเรียนมีการตระหนักรู้ทางสังคม การเข้าใจข้อมูลทางสังคม และทักษะทางสังคม จนนำไปสู่การลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียน เป็นโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Eclecticism Technique) เลือกเทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษารายบุคคล โดยพิจารณาความเหมาะสม และให้สอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคม โดยทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่ใช้ในครั้งนี้ คือ 1) เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) 2) เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) 3) เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) โดยมีขั้นตอนของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 ขั้นเริ่มต้น ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 1 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) ได้แก่ การฟังอย่างตั้งใจ (Attentive Listening) การถาม (Questioning) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) การแสดงพฤติกรรมใส่ใจ (Attention) การสะท้อนความรู้สึก (Reflection of Feeling) การทำความเข้าใจ (Clarification) เพื่อสร้างบรรยากาศของ

ความไว้วางใจ กระตุ้นให้เกิดการยอมรับกันและกัน นำไปสู่ความร่วมมือและไว้วางใจ ทำให้เกิดประสิทธิผลที่ดีในการดำเนินการให้คำปรึกษา

ขั้นตอนที่ 2 ขั้นดำเนินการ ใช้เวลาในการให้คำปรึกษาทั้งหมด 6 ครั้ง ประกอบไปด้วย

1) การเสริมสร้างการตระหนักรู้ทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) โดยเริ่มจากใช้เทคนิคคิด-รู้สึก (Think-Feel Technique) เพื่อให้นักเรียนได้พิจารณาความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นโดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก และใช้เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก (Stay with Feeling) โดยให้นักเรียนอยู่กับความรู้สึกของตนเอง ช่วยให้เกิดการรับรู้ภาวะความสมบูรณ์ของอารมณ์ สามารถจัดการอารมณ์ของตนได้ดีขึ้น ร่วมกับเทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) โดยนำเสนอสถานการณ์ที่หลากหลายเข้ามาเพื่อให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นที่มีต่อสถานการณ์ในสังคมปัจจุบันเพื่อวิเคราะห์สถานการณ์นำไปสู่การตอบสนองได้อย่างเหมาะสม

2) การเสริมสร้างการเข้าใจข้อมูลทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) โดยใช้เทคนิคการแก้ไขปัญหา (Problem Solving) มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้นักเรียนมองเห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างสภาพการณ์และผลที่จะตามมา โดยการให้นักเรียนฝึกความสามารถในการหาทางออกของปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน จนนำไปสู่การตัดสินใจในการปฏิบัติตนต่อผู้อื่นได้ และใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) โดยเลือกใช้เทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) โดยให้นักเรียนตระหนักถึงสิ่งที่ควรทำในสังคม มารยาทและระเบียบของสังคม เพื่อให้นักเรียนเข้าใจข้อมูลทางสังคมนำไปใช้ในการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น

3) การเสริมสร้างทักษะทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) เทคนิคที่ใช้ได้แก่ เทคนิคการฝึกทักษะ (Skills Training) โดยให้นักเรียนฝึกการแสดงความรู้สึกอย่างถูกต้อง ร่วมกับการเสริมแรง (Reinforcement) เพื่อให้นักเรียนเกิดความมั่นใจในการแสดงความรู้สึกต่อผู้อื่น และใช้การมอบหมายการบ้าน (Assign Homework) เพื่อให้นักเรียนได้ฝึกการแสดงความรู้สึกกับบุคคลอื่นในชีวิตประจำวันได้ดีขึ้น และเทคนิคการใช้ตัวแบบ (Modeling) โดยให้นักเรียนฝึกพฤติกรรมที่เหมาะสมตามตัวแบบ เพื่อให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่เหมาะสมขึ้น สามารถอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นโดยไม่ต้องแสดงพฤติกรรมรังแก

ขั้นตอนที่ 3 ขั้นสรุป ใช้เวลาในการให้คำปรึกษาทั้งหมด 1 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจาก ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) เทคนิคที่ใช้ ได้แก่ การใช้คำถามปลายเปิด (Open-end Question) การสรุปความ (Summarizing) การทำให้เกิดความกระจ่าง (Clarification) และการให้กำลังใจ (Encouraging) เพื่อให้ให้นักเรียนได้สะท้อนการเรียนรู้จากการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษา และทบทวนสิ่งที่จะนำไปพัฒนานตนเองให้ดีขึ้นต่อไปเมื่อสิ้นสุดการให้คำปรึกษา

กรอบแนวคิดการวิจัย

1. กรอบแนวคิดในการทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียน ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก

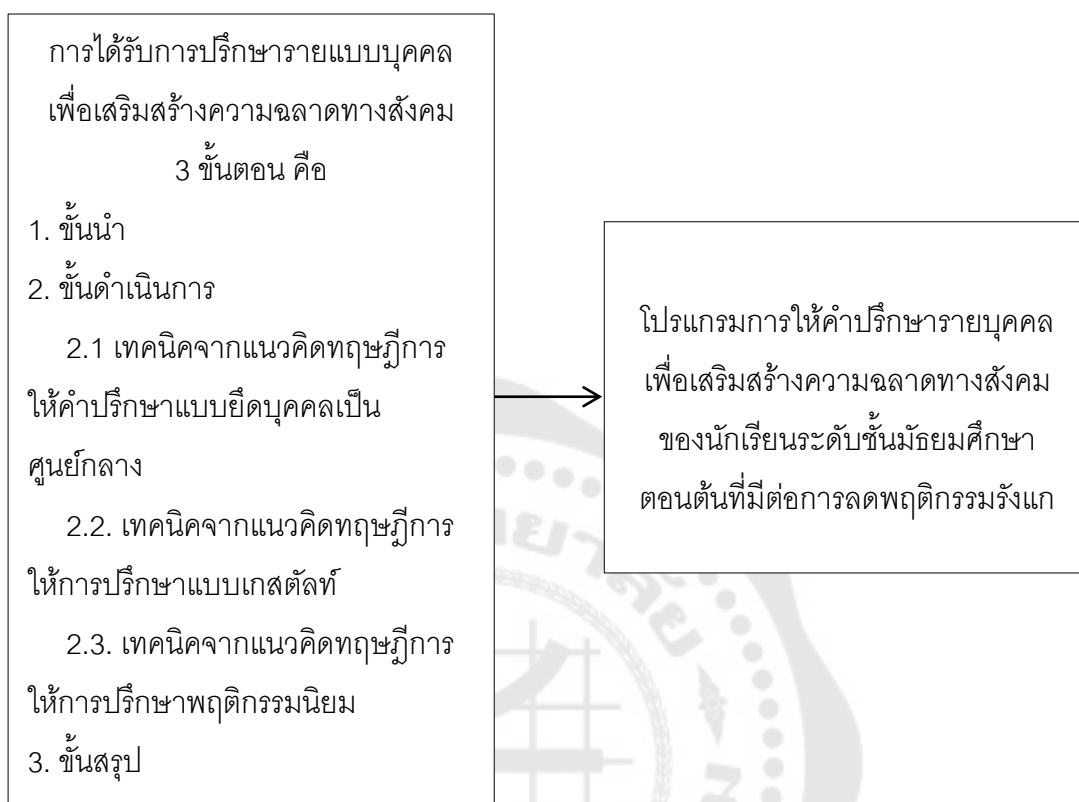
การวิจัยเรื่องผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ผู้วิจัยได้กำหนด กรอบแนวคิดออกเป็น 3 ระยะดังต่อไปนี้ การศึกษาระยะที่ 1 : วัตถุประสงค์เพื่อทำความเข้าใจ องค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก โดยผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมทั้งใน ประเทศและต่างประเทศ เพื่อใช้เป็นแนวทางในการกำหนดข้อคำถามในการสัมภาษณ์ ทำการเก็บ ข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลหลัก (Key Informant) โดยใช้วิธีเลือกแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) ซึ่งการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้กำหนดผู้ให้ข้อมูลหลักมาจาก 4 กลุ่ม ดังนี้ 1. นักเรียน ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในจังหวัดกรุงเทพมหานคร ซึ่งเป็นนักเรียนที่มีประสบการณ์การรังแก ผู้อื่น โดยผู้วิจัยเริ่มต้นเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนที่มีสถิติการรังแกเพื่อน หรือได้รับการบันทึก ไว้ในเอกสารของโรงเรียน หรือคำบอกเล่าจากครู และเพื่อนนักเรียนด้วยกันว่าเป็นผู้ที่มี คุณลักษณะเหมาะสมเป็นกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ 2. ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีส่วนเกี่ยวข้อง กับพฤติกรรมรังแกในโรงเรียน 3. ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษา/ครูฝ่ายปกครอง/ครูแนะแนว 4. ผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งเป็นผู้มีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแก หรือมีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้อง กับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม โดยจะทำการสัมภาษณ์จนกว่าจะได้ข้อมูลที่อิ่มตัว (Data Saturation) และนำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์มาสรุปและวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) เพื่อให้ได้ซึ่งองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ต่อไปจึง นำผลที่ได้ไปสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

2. กรอบแนวคิดในการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ผู้วิจัยมีรูปแบบแบ่งได้ 3 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ พบว่า การเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การตระหนักรู้ทางสังคม ประกอบด้วย การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น การตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม 2) การเข้าใจข้อมูลทางสังคม ประกอบด้วย การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น การเข้าใจสถานการณ์ทางสังคม และ 3) ทักษะทางสังคม ประกอบด้วย การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม การแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม ขั้นตอนที่ 2 ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดและทฤษฎีการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเพื่อนำมาใช้ในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก ขั้นตอนที่ 3 การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกพัฒนาตามแนวคิดของ Corey (2013) เป็นโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Eclecticism Technique) โดยเลือกเทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษารายบุคคล โดยพิจารณาความเหมาะสมและให้สอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคม โดยทำการพัฒนานักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก ทั้งกระบวนการคิด อารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรม ตลอดจนนำเทคนิคทางจิตวิทยาามาประยุกต์มาใช้ในโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ดังแสดงในภาพประกอบ 1

ตัวแปรจัดกระทำ

ตัวแปรตาม

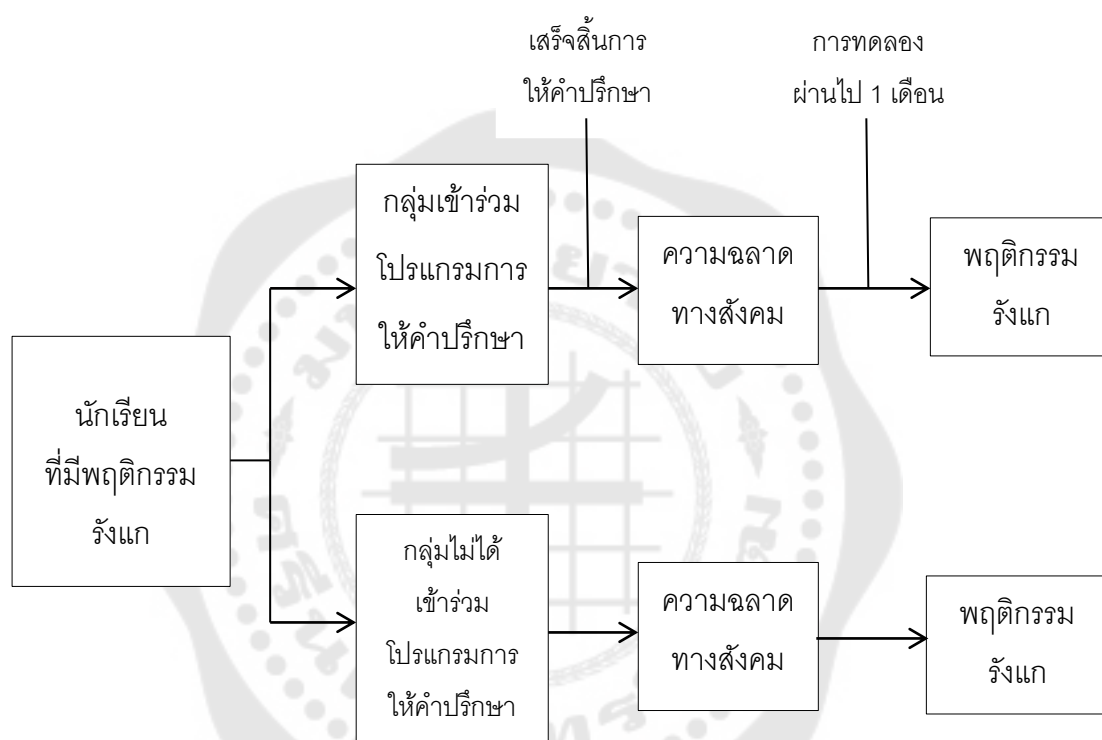


ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อพฤติกรรมรังแก

3. กรอบแนวคิดการศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

การศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ประกอบด้วย ตัวแปรจัดกระทำ (Treatment Variable) คือ โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก และตัวแปรตาม (Dependent Variable) คือ ความฉลาดทางสังคม และพฤติกรรมรังแก โดยกลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก คัดเลือกจากนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกที่ได้รับการบันทึกไว้ในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียน หรือได้รับ

คำแนะนำจากครูว่าเป็นผู้มีลักษณะที่เหมาะสม หลังจากนั้น นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ที่มีพฤติกรรมรังแกที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เข้ารับการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม เมื่อการให้คำปรึกษาเสร็จสิ้นลง ผู้วิจัยนำแบบความฉลาดทางสังคมไปให้กลุ่มตัวอย่าง เพื่อวัดคะแนนความฉลาดทางสังคมหลังการทดลอง และหลังจากการทดลองผ่านไป 1 เดือน จึงได้นำแบบสอบถามพฤติกรรมรังแกไปเก็บข้อมูลอีกครั้ง กรอบแนวคิดดังกล่าวแสดงในภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 กรอบแนวคิดการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

สมมติฐานการวิจัย

1. นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมมีพฤติกรรมรังแกที่ลดลงในระยะหลังการทดลอง
2. นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมมีพฤติกรรมรังแกแตกต่างกับนักเรียนกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมในระยะหลังการทดลอง

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาเรื่อง ผลของโปรแกรมการช่วยเหลือทางจิตวิทยาเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแกผู้อื่น ผู้วิจัยได้เสนอข้อมูลด้านแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมาประกอบในการศึกษา เพื่อให้เกิดความชัดเจนโดยแบ่งสาระสำคัญของหัวข้อในการศึกษาได้ดังนี้

1. แนวคิดเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการรังแก

- 1.1 ความหมายของพฤติกรรมการรังแก
- 1.2 ประเภทของพฤติกรรมการรังแก
- 1.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการรังแก
- 1.4 สาเหตุของพฤติกรรมการรังแก
- 1.5 ลักษณะพฤติกรรม
- 1.6 ผลกระทบจากพฤติกรรมการรังแก
- 1.7 คุณลักษณะของนักเรียนที่มีพฤติกรรมการรังแก
- 1.8 กระบวนการของการข่มเหงรังแก
- 1.9 ตัวแปรที่เกี่ยวข้องของพฤติกรรมการรังแก
- 1.10 การป้องกันและแก้ไขปัญหาพฤติกรรมการรังแก
- 1.11 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการรังแก

2. แนวคิดเกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสังคม

- 2.1 ความเป็นมาของความฉลาดทางสังคม
- 2.2 ความหมายของความฉลาดทางสังคม
- 2.3 ความสำคัญของความฉลาดทางสังคม
- 2.4 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสังคม
- 2.5 คุณลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคม
- 2.6 องค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม
- 2.7 การวัดความฉลาดทางสังคม
- 2.8 การพัฒนาความฉลาดทางสังคม
- 2.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสังคม

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล
 - 3.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล
 - 3.2 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคลแบบผสมผสาน
 - 3.3 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการให้คำปรึกษา
 - 3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษารายบุคคล
 - 3.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม

1. แนวคิดเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการรังแก

สืบเนื่องจากความสัมพันธ์เชิงอำนาจซึ่งอยู่คู่กับสังคมมนุษย์มาตลอดนั้น การรังแกเป็นพฤติกรรมรูปแบบหนึ่งของการใช้ความรุนแรง (Violence) ที่ไม่สามารถแยกออกจากมนุษย์ได้เมื่อย้อนกลับไปในยุค 1530 เป็นครั้งแรกที่คำว่า “รังแก” ปรากฏขึ้นในสังคม (Harper, 2008 อ้างถึงใน Richard, 2012) โดยการรังแก หรือ “Bully” ในภาษาอังกฤษนั้น มีพัฒนาการมานานหลายปี และได้เปลี่ยนความหมายจากเดิมไปมาก โดยแรกเริ่ม ความหมายของ “Bully” มีความหมายเชิงบวก แปลว่า “หวานใจ” หรือ “เพื่อนที่ดี” ก่อนที่คำจำกัดความของการรังแกนั้น ได้เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วตามกาลเวลา

จากการศึกษาของ Koo (2007) พบว่าในช่วงศตวรรษที่ 18 ถึง ศตวรรษที่ 19 นั้น ผู้คนในสังคมยังมองการรังแกเป็นเรื่องของการคุกคามทางร่างกายหรือคำพูด พฤติกรรมความรุนแรงใดๆ ก็ตามที่เกิดขึ้นในหมู่นักเรียน จะถูกมองว่าเป็นเรื่องของการก่อกวน ซึ่งเกิดขึ้นเป็นปกติสำหรับเด็กในวัยเรียน อีกทั้งยังมองว่าเป็นความโชคร้ายของเหยื่อที่ทำให้ต้องพบเจอเหตุการณ์เหล่านั้น และ เป็นพฤติกรรมเกเรของเหล่านักเรียน ในสังคมสหรัฐอเมริกาเริ่มตระหนักถึงความหมายของคำว่า “รังแก” มากขึ้น หลังจากหนังสือพิมพ์ The Times ได้นำเสนอข่าวเกี่ยวกับพฤติกรรมการรังแกในปี ค.ศ. 1862 ซึ่งเกิดขึ้นกับทหารในกองทัพที่ถูกรังแกจนถึงความตาย เช่นเดียวกันกับในสหราชอาณาจักร ที่การตายของนักเรียนชายในโรงเรียนคิงส์คอลเลจที่เมืองเคมบริดจ์ ได้ปรากฏสู่สาธารณชนในปี ค.ศ. 1885 เป็นตัวอย่างที่ดีในการแสดงให้เห็นผลลัพธ์ของการรังแก เพราะถึงแม้ว่าจะมีการเรียกร้องจากประชาชนให้ทำการตรวจสอบเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นแต่สุดท้ายแล้วก็ไม่ได้มีการลงโทษใดๆ เกิดขึ้นกับผู้กระทำ

ส่วนในประเทศญี่ปุ่นนั้น เป็นประเทศที่มีการศึกษาเกี่ยวกับการรังแกออกมาเป็นจำนวนมาก โดยภาษาญี่ปุ่นเรียกการรังแก หรือ ช่มเหงผู้อื่นว่า “อิจิเมะ” (นิยา นิยมธรรม, 2558) ซึ่งการรังแก หรืออิจิเมะปรากฏในสังคมญี่ปุ่นมาตั้งแต่สมัยเอโดะ (1603 - 1866) โดยปรากฏในบริบท

ของครอบครัวมากกว่าในโรงเรียน หรือบริบทสังคมอื่นๆ จากการศึกษาพบความแตกต่างของการรังแกในบริบทสังคมญี่ปุ่นนั้น เมื่อเปรียบเทียบกับกรร่งแกในบริบทของสังคมโลกตะวันตก กล่าวคือ ผู้กระทำ ในบริบทของโลกตะวันตกนั้น มักจะเป็นผู้ที่อายุมากกว่า พลละกำลังมากกว่า และมีอำนาจเหนือกว่า อย่างเช่นรุ่นพี่ในโรงเรียน หากแต่ในบริบทสังคมญี่ปุ่นนั้น ผู้ที่เป็นฝ่ายรังแก มักจะเป็นเพื่อนร่วมชั้นเรียนด้วยตนเอง

การรังแกเป็นพฤติกรรมความรุนแรง (Violence) ที่ส่งผลกระทบต่อผู้ชมเหงรังแกทั้งด้านร่างกายจิตใจอารมณ์สังคมและการศึกษาทั้งในระยะสั้นและระยะยาว (Limber & Susan, 2002) U.S. Secret Service (2002) ได้ศึกษาความรุนแรงในโรงเรียนที่เกิดการยิงกัน ใน 41 โรงเรียน 37 เหตุการณ์พบว่าสองในสามของผู้ก่อเหตุ (Perpetrator) ได้บรรยายถึงความรู้สึกถูกคุกคามถูกข่มเหงรังแกหรือถูกข่มขู่คุกคามจากเพื่อนจากการศึกษาที่ตีพิมพ์ใน The Journal of the American Medical Association ซึ่งได้ตรวจสอบความตายจากความรุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียนทั้งหมดในสหรัฐอเมริกา ระหว่างปี ค.ศ.1994-1999 พบว่า ผู้ก่อเหตุฆ่าผู้อื่นตายในโรงเรียนนั้นมีแนวโน้มว่าจะตกเป็นเหยื่อการข่มเหงรังแกจากเพื่อนที่ถูกฆ่าตายถึงสองเท่า (Anderson et al., 2001)

Olweus (2006) เห็นว่าคำนี้มีความสำคัญในการสรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการข่มเหงรังแกทั้งในสถานการณ์ที่บุคคลหนึ่งคนหรือกลุ่มบุคคลล้นแกล้งอีกฝ่ายหนึ่งหรือกลุ่มหนึ่งการรังแกกันในช่วงเด็กมิใช่เป็นปรากฏการณ์ที่เพิ่งเกิดขึ้นหากแต่การที่เด็กถูกเพื่อนล้นแกล้งอยู่เป็นประจำนั้น ได้ปรากฏเป็นหลักฐานในทางวรรณกรรมมาหลายร้อยปีแล้ว (Limber & Susan, 2002) ความสนใจปรากฏการณ์การข่มเหงรังแกได้เกิดขึ้นระหว่างทศวรรษ 1960-1970 เริ่มต้นขึ้นในดินแดนสแกนดิเนเวีย โดยโอเวียสและคณะ (Olweus, 2006) ได้บุกเบิกการวิจัยทั้งในสวีเดนและนอร์เวย์ระหว่างทศวรรษ 1970 สิบปีต่อมาสังคมนอร์เวย์จึงได้ให้ความสนใจกับการข่มเหงรังแกอย่างจริงจังเนื่องจากมีเด็กวัยรุ่นชายฆ่าตัวตายสามคนที่เชื่อว่ามาจากสาเหตุการถูกเพื่อนข่มเหงรังแกเหตุการณ์รุนแรงในครั้งนั้นส่งผลให้เกิดการรณรงค์ทั่วประเทศเพื่อต่อต้านการข่มเหงรังแกในโรงเรียน และได้พัฒนาโปรแกรมการป้องกันการข่มเหงรังแกชื่อ Olweus Bullying Prevention Program ขึ้นจนปัจจุบันกลายเป็นโมเดลการป้องกันการข่มเหงรังแกนานาชาติ (Limber & Susan, 2002)

พฤติกรรมการใช้คำพูดเชิงลบทำร้ายจิตใจผู้อื่น หรือการกระทำรุนแรงร่างกายต่อผู้ที่อ่อนแอกว่าซ้ำๆ อย่างต่อเนื่อง ซึ่งการกระทำรุนแรงดังกล่าว สามารถทำให้ผู้ถูกรกระทำเกิดความทุกข์ หรือเกิดความรู้สึกเจ็บปวด เครียด วิตกกังวล ที่ส่งผลกระทบต่อสภาพจิตใจและร่างกายของผู้ฟังหรือผู้ถูกรกระทำ

1.1 ความหมายของพฤติกรรมการรังแก

จากการศึกษาความหมายของคำว่า “พฤติกรรมการรังแก” มีผู้ให้ความหมายไว้หลายแนวคิด ดังนี้ ศาสตราจารย์นักวิจัยทางด้านจิตวิทยา Dr. Dan Olweus จากมหาวิทยาลัยในประเทศนอร์เวย์ ในช่วงตอนกลางของยุค 1970 ได้เป็นผู้บุกเบิกทางด้านการศึกษาเกี่ยวกับการรังแกในกลุ่มนักเรียนโดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเข้ามาช่วย (Koo, 2007) เขาได้ทำการศึกษาและพัฒนาโปรแกรมที่เรียกว่า Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อลดจำนวนการรังแกในกลุ่มนักเรียน และทำให้โรงเรียนเป็นสถานที่ที่ปลอดภัยมากยิ่งขึ้น Dr. Dan Olweus ได้ให้ความหมายของการรังแกไว้ว่า คือการที่บุคคลตกเป็นเป้าของการรังแกโดยพฤติกรรมทางลบจากบุคคลหนึ่งหรือหลายคน หลายต่อหลายครั้งอย่างซ้ำๆ โดยเขาหรือเธอยากที่จะปกป้องตัวเองได้ (Olweus, 1993a) นอกจากนี้ ยูเนสโกยังระบุความหมายของการรังแกนี้เพิ่มเติมว่าเป็นพฤติกรรมที่ประกอบไปด้วยองค์ประกอบสำคัญสามข้อ คือ 1. การรังแกคือพฤติกรรมก้าวร้าวอันเป็นการกระทำเชิงลบ และไม่ใช่ที่พึงประสงค์ 2. การรังแกมีรูปแบบของพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับเวลา กล่าวคือ เป็นการกระทำซ้ำๆ หลายครั้ง 3. การรังแกเป็นรูปแบบความสัมพันธ์เชิงอำนาจ หรือความแข็งแกร่งที่ไม่สมดุลกัน (UNESCO, 2017) ซึ่ง David P. Farrington ศาสตราจารย์ทางด้านจิตวิทยาอาชญากรรมจากมหาวิทยาลัย Cambridge (Farrington, 1993) ก็ได้กล่าวในแนวทางเดียวกันว่า การรังแกคือการที่บุคคลซึ่งมีอำนาจมากกว่ากดขี่บุคคลซึ่งมีอำนาจน้อยกว่า ไม่ว่าจะทางร่างกาย หรือทางจิตใจอย่างซ้ำๆ (สกล วรรณเจริญศรี, 2559) เป็นการกระทำอันมุ่งหวังให้ผู้ที่ถูกรังแกตกอยู่ในความทุกข์ ทรมาน เจ็บปวด โดยผู้กระทำรู้สึกว่าเขาตนเองมีอำนาจเหนือกว่าผู้ที่ตกเป็นเหยื่อ อีกทั้งพฤติกรรมดังกล่าว (Gladden, Alana, Merle, & Corey, 2014; Peter, 2016) เป็นพฤติกรรมก้าวร้าว รุนแรงอันไม่พึงประสงค์ ซึ่งกระทำโดยเด็กหรือเยาวชนคนหนึ่ง หรือกลุ่มของเด็กหรือเยาวชนที่ไม่ใช่พี่น้องหรือแฟน โดยพฤติกรรมนั้นเกี่ยวข้องกับการรับรู้ความไม่สมดุลระหว่างอำนาจ และเกิดขึ้นด้วยความประสงค์จะทำร้ายผู้อื่น (นวิยา นิยมธรรม, 2558) ไม่ว่าจะทางกายหรือจิตใจด้วยวิธีการต่างๆ ไม่ว่าจะเป็น การบังคับขู่เข็ญ ช่มชู้คุกคาม ทุบตี ล้อเลียน กีดกันออกจากสังคม หรือแม้แต่การจำกัดเสรีภาพ (Gladden et al., 2014) โดยมักจะกระทำการรังแกอยู่หลายครั้ง หรือมีแนวโน้มว่าจะกระทำซ้ำๆ การรังแกนี้อาจส่งผลกระทบให้เกิดความเจ็บปวด เดือดร้อนแก่เหยื่อ ไม่ว่าจะเป็นทางกาย ทางจิตใจ ทางสังคม หรือทางด้านการเรียนก็ตาม

นอกจากนี้ Hinduja and Datchin (2012); Hunter (2013); Seixas et al. (2013); Stuckey (2013); Yaowabut et al. (2015) ยังได้ให้ความหมายของ “พฤติกรรมการรังแก” ไว้ว่า

เป็นรูปแบบหนึ่งของพฤติกรรมก้าวร้าว ซึ่งเป็นการกระทำในทางลบของบุคคลหรือกลุ่มบุคคล เกิดขึ้นโดยเจตนาต่อบุคคลหรือกลุ่มบุคคลอื่น ให้ได้รับบาดเจ็บหรือทุกข์ทรมาน ไม่ว่าจะเป็น ทั้งทางร่างกายหรือทางจิตใจ โดยได้กระทำซ้ำๆ หลายครั้งเป็นเวลานาน ให้ผู้อื่นเกิดความกลัว ความทุกข์ ทำให้บุคคลนั้นรู้สึกแค้น เป็นเหตุการณ์ที่มักจะเกิดขึ้นซ้ำๆ กับบุคคลที่มีอำนาจน้อยกว่า รวมไปถึงถึงรูปร่างเล็กกว่าอ่อนแอกว่า ถูกรังแกจากผู้ที่มีอำนาจเหนือกว่า รูปร่างใหญ่แข็งแรงกว่า อย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ ส่งผลให้ผู้ที่มีอำนาจเหนือกว่ารู้สึกถึงการมีพลังอำนาจเหนือคนอื่น รู้สึกว่าตนเองมีความสามารถและได้รับความยอมรับ ในปี พ.ศ.2554 การ์มีะห์ และหีม (Laeheem, 2013; การ์มีะห์ และหีม และ ดวงมณี จงรักษ์, 2554) ให้ความหมายของพฤติกรรมการรังแก ว่าเป็นการแสดงพฤติกรรมการข่มขู่ให้เกิดความหวาดกลัวแก่ผู้ที่อ่อนแอกว่าอย่างสม่ำเสมอด้วยการกลั่นแกล้ง ก่อแกล้ง ล้อเลียน ก้าวร้าว และทำร้ายร่างกายซึ่งเป็นความตั้งใจที่จะทำให้ผู้ถูกรังแกได้รับความเสียหายอย่างไม่หยุดยั้งและเป็นการกระทำที่ไม่เหมาะสมน่ารังเกียจเป็นการละเมิดข้อกำหนดหรือกฎระเบียบต่างๆ ของโรงเรียน และเป็นการละเมิดบรรทัดฐานทางสังคมโดยเป็นการแสดงให้เห็นว่าตนเองมีอำนาจที่จะสามารถควบคุมผู้อื่นหรือมีสถานะที่สูง นอกจากนี้ Meyers (2014) Stuckey (2013) ได้กล่าวว่า ผู้ที่มีพฤติกรรมการรังแกจะเลือกเหยื่อหรือบุคคลที่ถูกข่มเหงในลักษณะ ดังนี้ บุคคลที่สถานะเศรษฐกิจทางบ้านไม่ดี บุคคลที่เรียนไม่เก่ง รูปร่างอ่อนแอ หรือบุคคลที่มีความแตกต่างจากกลุ่มเพื่อน เป็นบุคคลที่อยู่ในคนกลุ่มน้อย ในปี พ.ศ. 2560 กรมสุขภาพจิต (2560) ได้กล่าวถึงความหมายของพฤติกรรมการรังแก ที่พบเห็นได้บ่อยในทุกโรงเรียน เช่น การผลัก ต่อย หยิก ดึงผม ใช้อุปกรณ์แทนอาวุธในการข่มขู่ การข่มเหงรังแกทางอารมณ์ เช่น การล้อเลียน หรือทำให้รู้สึกอับอาย การกีดกันออกจากกลุ่ม การเพิกเฉยผู้อื่นหรือทำเหมือนผู้อื่นไม่มีตัวตน การข่มเหงรังแกทางคำพูด เช่น การใช้คำหยาบคายหรือดูถูกเหยียดหยาม และการข่มเหงรังแกทางอินเทอร์เน็ต เช่น ใช้เครือข่ายสังคมออนไลน์กล่าวหา หรือใส่ความให้ได้รับความอับอาย เป็นต้น และในปี พ.ศ. 2561 กรมสุขภาพจิตได้กล่าวเพิ่มเติมถึงพฤติกรรมการรังแกไว้ว่า (กรมสุขภาพจิต, 2561) เชื่อหรือไม่ ประเทศไทยมีเด็กถูกรังแกในโรงเรียนมากที่สุดเป็นอันดับ 2 ของโลกรองจากญี่ปุ่น จากการสำรวจของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุขเมื่อต้นปี 2561 พบว่ามีเด็กไทย 6 แสนคนถูกรังแกในโรงเรียน คิดเป็นร้อยละ 40 ของทั้งประเทศ จากการสำรวจของ สรรชัย หนองตรุด และ เกินศักดิ์ ศรีสว (2559) สถานการณ์ดังกล่าวมีแนวโน้มว่าจะสูงมากขึ้นเรื่อยๆ หากพิจารณาจากข้อมูลสำรวจของโครงการ Child Watch ปี 2550 พบเด็กที่ถูกทำร้ายในสถานศึกษาค่าเฉลี่ยร้อยละ 24 ในปี 2556 พบว่า มีค่าเฉลี่ยร้อยละ 32 มีค่าเฉลี่ยเพิ่มขึ้นถึงร้อยละ

12 แสดงว่า เด็ก 1 ใน 3 ถูกทำร้ายจากการไปโรงเรียน ซึ่งหมายถึงเด็กในระบบการศึกษาไทยกว่า 3.5 ล้านคนจากประมาณ 12.5 ล้านคนตกอยู่ในวังวนของความรุนแรงในสถานศึกษา

จากการศึกษาความหมายของคำว่า “พฤติกรรมการรังแก” ผู้วิจัยได้ศึกษาความหมายทั้งในไทยและต่างประเทศไว้ โดยกล่าวสรุปได้ดังนี้ พฤติกรรมการรังแกหมายถึงพฤติกรรมหรือการกระทำที่บุคคลหนึ่งหรือกลุ่มบุคคลที่มีอำนาจมากกว่า จงใจสร้างความเดือดร้อนหรือกระทำอันตรายทางร่างกาย จิตใจซ้ำๆ เป็นประจำต่อผู้ที่อ่อนแอกว่า ผู้ที่ไม่อาจปกป้องตนเองได้ จนเกิดความหวาดกลัว และยังอาจกล่าวได้ว่าการข่มเหงรังแกเป็นพฤติกรรมที่จะต้องประกอบด้วย 1. เป็นพฤติกรรมก้าวร้าวหรือการทำร้าย 2. จงใจหรือตั้งใจ 3. เป็นการกระทำซ้ำๆ เป็นประจำ 4. มีความไม่สมดุลของอำนาจหรือความแข็งแรงทางร่างกายหรือจิตใจกล่าวคือเป้าหมายเป็นบุคคลที่อ่อนแอกว่าผู้ที่ข่มเหงรังแกและ 5. ความหวาดกลัวของเหยื่อ

1.2 ประเภทของพฤติกรรมการรังแก

ในก่อนหน้าทีรูปแบบของพฤติกรรมการรังแกจะได้รับการศึกษานั้น มีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเกี่ยวกับรูปแบบหรือลักษณะพฤติกรรมของการรังแกอยู่มาก ไม่ว่าจะเป็นการมองว่าเป็นพฤติกรรมอันเป็นปกติสามัญ หรือจะมองว่าเป็นการทะเลาะวิวาทของเด็กนักเรียนตามวัยก็ตาม แต่ในความเป็นจริงแล้ว การรังแกกับการทะเลาะวิวาทในเด็กนักเรียนนั้นมีความแตกต่างกันอย่างยิ่ง โดยการทะเลาะวิวาทของเด็กนักเรียนนั้น คือการโต้เถียง ทะเลาะของเด็กนักเรียน เป็นเรื่องที่ไม่ได้วางแผน จงใจ หรือจริงจัง ต่างจากการรังแก ที่ผู้รังแกมีความตั้งใจที่จะทำให้การกระทำของเขานั้นก่อความเสียหาย (Bonds & Stoker, 2000 อ้างถึงใน Gail, 2007) นอกจากนี้ แต่เดิมผู้คนมักเข้าใจว่าจะต้องเป็นความรุนแรงที่กระทำต่อร่างกายเพียงเท่านั้นจึงจะถือเป็นการรังแก หากแต่เมื่อนักวิชาการทำการศึกษารังแกมากขึ้น ทำให้พบว่ารูปแบบการรังแกนั้น มีความหลากหลายมากกว่าที่เราเคยตระหนักถึง โดยพฤติกรรมการรังแกระหว่างนักเรียนมีการเพิ่มรูปแบบต่างๆ มากยิ่งขึ้น เป็นไปตามยุคสมัยที่มีการเปลี่ยนแปลงในด้านของค่านิยม ความทันสมัยและความก้าวหน้าของเทคโนโลยี ซึ่งพฤติกรรมการกลั่นแกล้ง การรังแกของนักเรียนสามารถจำแนกได้หลายรูปแบบโดยขึ้นอยู่กับเกณฑ์ต่างๆ โดยมีการจำแนก ดังนี้

1.2.1 การจำแนกตามลักษณะการกระทำ

พฤติกรรมการรังแกตามลักษณะของการกระทำ ได้มีผู้กล่าวถึงถึงลักษณะการกระทำดังนี้ Khamis (2015) Laeheem (2013) ; Langan (2011); Pengpid & Peltzer (2013) ; เกษตรชัย และหิเม (2554); ชุตินาถ ศักรินทร์กุล และ อลิสา วัชรสินธุ (2557) กล่าวว่า พฤติกรรมการรังแก

ตามลักษณะของการกระทำ แบ่งออกเป็น 3 ประเภท คือ การรังแกทางร่างกาย การรังแกทางวาจา และการรังแกทางสังคม

1) การรังแกทางร่างกาย (Physical Bullying) เป็นการแสดงพฤติกรรมหรือการกระทำที่สามารถแสดงออกให้เห็นมากที่สุด ไม่ว่าจะเป็นการ หยิก ผลัก ตี ต่อย เตะ ช่มชู้ ผลัก ชก แหย่ ถีบ กัด ข่วน และปาขว้างสิ่งของ เป็นต้น การกระทำเช่นนี้ ล้วนแล้วแต่เป็นการรังแกทางร่างกายทั้งสิ้น และเกิดร่องรอยหลักฐานผลกระทบตามมา เช่น รอยแผล บวม รอยฟกช้ำ รอยเลือด เป็นต้น จากการศึกษาที่ผ่านมาพบว่าพฤติกรรมกรังแกทางร่างกายส่วนใหญ่มักพบในกลุ่มนักเรียนเพศชายมากกว่ากลุ่มนักเรียนเพศหญิง

2) การรังแกทางวาจา (Verbal Bullying) การใช้คำพูดทำร้ายจิตใจผู้ฟัง เป็นพฤติกรรมที่คนในสังคมปัจจุบัน ได้ประสบพบเจอมากที่สุด เนื่องจากเหตุผลที่ว่า เราต้องใช้คำพูดในการสนทนากับผู้อื่นในทุกๆ วัน จึงทำให้เราไม่สามารถทราบได้เลยว่า คำพูดที่เราได้พูดไป จะส่งผลกระทบต่อสภาพจิตใจผู้ฟังได้มากน้อยแค่ไหน ในหลายๆ ครั้ง เราอาจจะเผลอใช้คำพูด ที่เป็นการตำหนิ ดูถูก วิพากษ์วิจารณ์ ล้อเลียน ผู้อื่นโดยที่เราตั้งใจและไม่ตั้งใจ เป็นการแสดงพฤติกรรมที่คนในสังคมปัจจุบัน ได้ประสบพบเจอมากที่สุด อย่างแพร่หลายในทุกสังคม โดยการรังแกทางวาจา เป็นรูปแบบการรังแกที่พบเห็นได้บ่อยที่สุดในโรงเรียนและเป็นอาวุธอันตรายพลังที่ก่อให้เกิดความเจ็บปวดต่อเหยื่อ ถึงแม้ว่าจะมีการรังแกรูปแบบนี้เกิดขึ้นกับทั้งเพศชายและเพศหญิง แต่ในหลายๆ กรณีการรังแกทางวาจามักมีผลกับเพศหญิงมากกว่า เนื่องจากความอ่อนไหวทางอารมณ์ และมักจะใช้การรังแกทางวาจามากกว่าการรังแกทางร่างกาย เพื่อที่จะแสดงถึงความเหนือกว่าของตนเอง โดยใช้คำพูด ภาษาในการทำให้ผู้อื่นอับอาย เยาะเย้ยหรือดูถูกแดกดันซึ่งต่างกันกับการรังแกทางร่างกายซึ่งส่งผลกระทบที่ชัดเจนมากกว่าต่อเหยื่อ ไม่ว่าจะเป็นผลกระทบที่ปรากฏบนร่างกายหรือสิ่งของ ในขณะที่การรังแกทางวาจานั้นยากที่จะเห็นหรือหยุด นอกจากจะมีการถ่ายบันทึกรูปภาพหรือมีพยานบุคคล โดยส่วนใหญ่มักเป็นพฤติกรรมของการแสดงการกระทำด้วยคำพูด เนื่องจากเหตุผลที่ว่า เราต้องใช้คำพูดในการสนทนากับผู้อื่นในทุกๆ วัน ไปทำร้ายอารมณ์ความรู้สึก และจิตใจผู้อื่น ซึ่งสามารถกระทำได้ทั้งต่อหน้าและลับหลัง เช่น การด่าว่า เหน็บแนม ใช้วาจาหยาบคาย สบประมาท เยาะเย้ย ล้อเลียนเชื้อชาติ ล้อเลียนความบกพร่อง ล้อเลียนจุดด้อย ล้อเลียนรูปร่างหน้าตา ล้อเลียนผิวพรรณ ล้อเลียนความพิการ ล้อเลียนฐานะทางสังคม ล้อเลียนฐานะทางเศรษฐกิจ ล้อเลียนผลการเรียน กล่าวหาว่าร้าย และการขู่มขืนนินทา เป็นต้น (สกล วรรณศิริ, 2559)

3) การรังแกทางสังคม (Social Bullying) เป็นพฤติกรรมหรือการกระทำที่แสดงในลักษณะของการใช้สังคมหรือกลุ่มมาเป็นแรงกดดันและกีดกันบุคคลที่ตกเป็นเหยื่อออกจากกลุ่ม นอกจากจะทำให้บุคคลคนนั้นไม่มีที่ยืนในกลุ่มเพื่อนหรือสังคมแล้ว ยังส่งผลให้เกิดความเสียใจหรือรู้สึกเจ็บปวด ในสังคมญี่ปุ่นเอง การรังแกในรูปแบบนี้พบได้มากในกลุ่มเพื่อนร่วมชั้นเรียน (Naito & Gielen, 2005) โดยในสังคมที่ยังเคลือบแคลงหรือไม่ยอมรับในความแตกต่าง ผู้ที่แปลกแยกมักจะตกเป็นเหยื่อ โดยการรังแกในรูปแบบนี้ไม่จำเป็นต้องใช้ความรุนแรงทางตรงใดๆ ในการก่อให้เกิดผลกระทบกับเหยื่อ เพียงแค่การเมินเฉยหรือมองข้ามการมีตัวตนในสังคมของเหยื่อ ไม่มีปฏิสัมพันธ์ด้วย เมินเฉยไม่ให้ความร่วมมือ หรือปฏิเสธการเข้าร่วมกลุ่ม หรือเข้าร่วมกิจกรรม ก็สามารถก่อให้เกิดความรู้สึกเสียใจ เจ็บปวดแก่เหยื่อได้เช่นเดียวกันกับการรังแกทางวาจา และบางครั้งบุคคลที่ถูกกระทำไม่ทราบสาเหตุว่าเพราะเหตุใดเพื่อนจึงแสดงพฤติกรรมดังกล่าว เช่น การโน้มน้าวให้กลุ่มไม่สนใจบุคคลที่ถูกรังแก การหลีกเลี่ยงไม่ให้มีส่วนร่วมในกิจกรรมหรือการหลบไม่ให้นักเรียนเข้ามาสัมพันธ์กับกลุ่ม อันเป็นผลทำให้บุคคลที่ถูกรังแกรู้สึกไร้ตัวตน ไม่มีเพื่อน ไม่มีคนคุย และไม่มีวิถีทางที่จะหลบหนีสถานการณ์ดังกล่าว เป็นต้น จากการศึกษา พบว่าพฤติกรรม การรังแกทางสังคมจะพบในกลุ่มนักเรียนหญิงมากกว่านักเรียนชาย และยังพบว่า มีผลกระทบเช่นเดียวกับพฤติกรรมกรังแกทางร่างกาย

1.2.2 การจำแนกตามลักษณะทิศทางของบุคคลที่ถูกกระทำ

พฤติกรรมกรังแกตามลักษณะทิศทางของบุคคลที่ถูกกระทำ (Shetgiri, 2013) ได้กล่าวไว้ว่า การจำแนกประเภทของพฤติกรรมกรังแกตามลักษณะทิศทางของบุคคลที่ถูกกระทำ สามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ การรังแกทางตรงและการรังแกทางอ้อม

1) การรังแกทางตรง (Direct Bullying) เป็นพฤติกรรมกรังแกที่ทำต่อหน้าอย่างชัดเจนและเปิดเผยได้อย่างเป็นรูปธรรม ได้แก่ การรังแกทางร่างกาย เช่น การทำร้ายร่างกาย ขว้างปาสิ่งของ แย่งของ เป็นต้น และการรังแกทางวาจา เช่น การพูดว่ากล่าวด้วยคำหยาบคาย พุดข่มเหง คุกคาม ล้อเลียนหรือหยอกล้อ เป็นต้น

2) การรังแกทางอ้อม (Indirect Bullying) เป็นพฤติกรรมกรังแกทางสังคมหรือความสัมพันธ์ ได้แก่ การกีดกันไม่ให้เข้ากลุ่ม การเพิกเฉยผู้อื่นหรือทำเหมือนผู้อื่นไม่มีตัวตน การพุดลับหลังก่อให้เกิดความเสียใจและอับอาย เป็นต้น

1.2.3 การจำแนกตามลักษณะยุคสมัย

เมื่อพิจารณาประเภทของพฤติกรรมการรังแกตามลักษณะยุคสมัยสามารถจำแนกได้ 2 ประเภท คือ การรังแกแบบดั้งเดิม และการรังแกในโลกไซเบอร์ (Fowler, 2016; Hines, 2011; Shetgiri, 2013)

1) การรังแกแบบดั้งเดิม (Traditional Bullying) เป็นการเผชิญหน้ากันหรือกระทำต่อหน้าระหว่างผู้รังแก ซึ่งเหยื่อ และคนรอบข้างสามารถรับรู้ได้ว่าใครเป็นผู้รังแก ผลของการรังแกเป็นอย่างไร พร้อมทั้งยังสามารถควบคุมการรังแกให้จำกัดวงในการรับรู้ได้ และเหยื่ออาจหลบซ่อนหรือหาสถานที่ปลอดภัยไม่ให้ถูกรังแกได้ ดังตัวอย่างพฤติกรรม การรังแกทางร่างกาย (Physical Bullying) เช่น ตบ ตี ชก ต่อย การรังแกทางวาจา (Verbal Bullying) เช่น ว่ากล่าวด้วยคำหยาบคาย ช่มชู้ ล้อเลียน และการรังแกทางสังคม (Social Bullying) เช่น ทำให้รู้สึกอับอาย การกีดกันออกจากกลุ่ม การเพิกเฉย หรือการรังแกทางตรง (Direct Bullying) และการรังแกทางอ้อม (Indirect Bullying)

2) การรังแกในโลกไซเบอร์ (Cyber Bullying) เป็นรูปแบบการกระทำหรือลักษณะของการแสดงออกที่มีลักษณะตรงกันข้ามกับการรังแกแบบดั้งเดิม เป็นการรังแกรูปแบบใหม่ที่ทำผ่านในโลกไซเบอร์ หรือโลกออนไลน์ การรังแกในโลกไซเบอร์สามารถกระทำได้ตลอดเวลา อาจกล่าวได้ว่าทุกๆ 24 ชั่วโมง และทำได้ทุกที่ เหยื่อ และคนรอบข้างบางที่อาจไม่รู้เลยว่าใครเป็นผู้รังแก เนื่องด้วยลักษณะของสื่อหรือความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีใหม่ๆ ที่ทำให้ผู้รังแกสามารถปกปิดตัวตนได้ การรังแกผ่านโลกไซเบอร์นั้นสามารถแพร่กระจายได้อย่างรวดเร็วจึงอาจมีผู้รับรู้และพบเห็นเป็นจำนวนมาก นอกจากนี้ผู้ที่ตกเป็นเหยื่อจะหลบเลี่ยงปัญหาได้ยาก แต่ในขณะเดียวกันหากเหยื่อโกรธแค้นผู้รังแกก็สามารถใช้สื่อใหม่โต้ตอบ หรือรังแกกลับทันทีได้เช่นกัน เมื่อพิจารณาความแตกต่างของการรังแกทั้ง 2 รูปแบบ อาจกล่าวได้ว่าการรังแกผ่านโลกไซเบอร์หมายถึง การใช้อุปกรณ์ดิจิทัลที่เชื่อมต่อกับอินเทอร์เน็ตไปละเมิดสิทธิส่วนบุคคลของผู้อื่น รวมไปถึงการโทรศัพท์ ส่งข้อความ ภาพนิ่ง หรือภาพเคลื่อนไหวเพื่อคุกคาม และช่มชู้โจมตีอยู่ซ้ำๆ เป็นการรังแกอย่างจงใจ มีเจตนาเพื่อให้ผู้ถูกรังแกได้รับผลกระทบหรือความเสียหาย โดยผู้รังแกจะเปิดเผย หรือปิดบังตัวตนก็ได้ ดังตัวอย่างพฤติกรรม เช่น การเผยแพร่ข้อมูลเท็จทำให้ผู้อื่นได้รับความเสียหาย อับอาย หรือกลายเป็นตัวตลก (Denigration) การลบ บล็อก หรือกีดกันผู้อื่นออกจากกลุ่ม โดยสร้างความเกลียดชัง การนำข้อมูลส่วนตัว หรือความลับของผู้อื่นไปเผยแพร่ (Outing) การแอบอ้างชื่อ หรือตัวตนของผู้อื่น (Impersonation) สร้างบัญชีใช้งานปลอมเพื่อรังแกผู้อื่น (Fake Profiles) การก่อกวน คุกคาม ช่มชู้ผู้อื่นซ้ำๆ หลายครั้ง (Harassment) เป็นต้น

ตาราง 1 ประเภทของการรังแก

ประเภทของการรังแก	การรังแกโดยตรง	การรังแกโดยอ้อม
การข่มเหงรังแกทางวาจา	ต่อว่า ล้อเลียน เสียดสี พุดจา ข่มขู่ ถากถาง	นินทา การปล่อยข่าวลือ
การข่มเหงรังแกทางร่างกาย	ตี เตะ ชกหน้า ทำลายหรือขโมย ทรัพย์สิน	ให้เพื่อนไปทำร้ายร่างกายแทน
การข่มเหงรังแกทางอวัจน ภาษา/ไม่ใช่ทางร่างกาย	การแสดงออกทางสีหน้า	กีดกัน ออกจากกลุ่ม ข่มขู่ คุกคามทางอีเมลล์

ที่มา : (Limber & Susan, 2002, American Medical Association. Educational Forum on Adolescent Health: Youth Bullying)

โดยมีการสรุปได้ว่า ประเภทของพฤติกรรมรังแกมีความเกี่ยวข้องซึ่งกันและกัน กล่าวคือพฤติกรรมรังแกทางด้านร่างกาย ส่วนใหญ่จะเป็นพฤติกรรมรังแกทางตรงและเป็นพฤติกรรมรังแกแบบดั้งเดิม ซึ่งในด้านของการรังแกทางวาจา การรังแกทางสังคม เป็นพฤติกรรมทางตรงและทางอ้อม และยังสามารถเป็นไปได้ทั้งการรังแกแบบดั้งเดิมและการรังแกในโลกไซเบอร์ การรังแกแบบดั้งเดิมนั้นเป็นการเผชิญหน้ากันระหว่างผู้ถูกรังแกและผู้กระทำ โดยคนรอบข้างสามารถรู้ได้ว่าใครเป็นผู้กระทำ การรังแกในโลกไซเบอร์ผู้กระทำจะเปิดเผยหรือปิดบังตัวตนก็ได้ อีกทั้งยังสามารถกระทำได้ตลอดเวลาผ่านทางอินเทอร์เน็ตหรือโลกออนไลน์ ซึ่งแพร่กระจายได้อย่างรวดเร็วว่าการรังแกแบบดั้งเดิมทำให้ผู้รับรู้และพบเห็นเป็นจำนวนมาก

1.3 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแก

1.3.1 ทฤษฎีพัฒนาการ (Developmental Theory) ทฤษฎีนี้เชื่อว่า การข่มเหงรังแกเริ่มต้นขึ้นในวัยเด็กตอนต้น เมื่อบุคคลเริ่มกล้าใช้บุคคลอื่นเพื่อสร้างลักษณะเด่นทางสังคมให้แก่ตน ในระยะแรกมักจะทำร้าย และขู่คนอื่น เช่น ตีพ่อแม่ หรือบุคคลที่กำลังน้อยกว่าตน และระยะพัฒนาการเด็กใช้การลงโทษทางสังคมกับบุคคลอื่นไม่มาก อาจใช้การข่มขู่ทางวาจามากกว่าทางร่างกายและเป็นทางอ้อม การข่มเหงรังแกในขณะนั้นไม่ค่อยเรียกว่า "การข่มเหงรังแก" โดยการข่มเหงรังแกทางร่างกายจะเด่นชัดขึ้นในวัยเด็กตอนต้น และจะค่อยๆ ลดลงเมื่ออายุมากขึ้น (Smith, Peter, & Sharp, 1994) แม้จะมีการตกเป็นเหยื่ออยู่ตลอดเวลา แต่การพูดถึงการข่มเหงรังแกจะค่อยๆ ลดลงจนหายไปแล้วเริ่มปรากฏขึ้นอีกครั้ง เมื่อเด็กมีการย้ายโรงเรียนจากระดับประถมศึกษา

ไปสู่มัธยมศึกษาและเข้าสู่สภาพแวดล้อมใหม่ (Rigby, 1996) ซึ่งปัจจัยสภาพแวดล้อมเป็นเรื่องสำคัญ กระนั้นก็ตาม แนวคิดทางด้านพัฒนาการมักใช้กับการเตรียมการแนะแนว เพื่อติดตามปัญหาของผู้ชมเหงะรังแกและเหยื่อ เช่น เด็กโตมีแนวโน้มตอบสนองทางบวกกับการใช้วิธีการแก้ปัญหา (Steven, Bourdeaudhuij, & Van, 2000)

1.3.2 คุณลักษณะตามทฤษฎีความแตกต่างของบุคคล (Attribution to Individual Differences Theory) ในทฤษฎีพัฒนาการและอิทธิพลสิ่งแวดล้อมนั้นจะไม่ได้พิจารณาถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลที่อาจนำไปสู่ปฏิสัมพันธ์ของการชมเหงะรังแกบุคคลหนึ่งได้ ทฤษฎีการอ้างสาเหตุจึงให้ความสำคัญกับความแตกต่างระหว่างบุคคลต่อพฤติกรรมชมเหงะรังแก โดยเห็นว่าเด็กที่ชมเหงะรังแกผู้อื่นจะมีความเข้าใจผู้อื่นน้อย และค่อนข้างมีอาการทางจิต (Rigby & Sleat, 1993) ส่วนเด็กที่เป็นเหยื่อมักจะเก็บความรู้สึก (Psychologically Introverted) เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ และขาดทักษะทางสังคม โดยเฉพาะทักษะการกล้าแสดงออก (Rigby, 2002) ปัจจุบันเป็นที่ยอมรับกันว่ายีนส์มีอิทธิพลส่วนหนึ่งด้วยแสดงบทบาทร่วมกับเงื่อนไขทางสังคม เช่น ครอบครัวที่ทำหน้าที่ปกป้องทำให้เด็กไม่ได้รับความรัก ความอบอุ่น หรือรู้สึกว่าพ่อแม่ควบคุมมากเกินไป ซึ่งอาจส่งผลให้เด็กไปแสดงความก้าวร้าวในโรงเรียนได้ (Cornell, 2006)

1.3.3 การชมเหงะรังแกตามทฤษฎีปรากฏการณ์ทางสังคมวัฒนธรรม (Bullying as a Sociocultural Phenomenon Theory) เป็นแนวคิดที่พยายามอธิบายการชมเหงะรังแกว่าเป็นผลมาจากความแตกต่างของระดับอำนาจในกลุ่มสังคม โดยมุ่งอธิบายความแตกต่างพื้นฐานทางสังคมและความเป็นมา เช่น เพศ เชื้อชาติ/ชาติพันธุ์ และชนชั้นทางสังคม สังคมอาจถูกมองว่ายึดถือประเพณี (Patriarchal) เช่น สังคมที่ชายเป็นใหญ่ส่งผลให้เชื่อว่า เด็กชายควรมีบทบาทเหนือกว่าเด็กหญิงเพื่อดำรงความเหนือกว่านั้น เด็กชายจึงรู้สึกว่าตนเป็นผู้กำหนด จากงานวิจัยชี้ว่า เด็กชายมักเป็นผู้เริ่มการชมเหงะรังแกมากกว่าเด็กหญิง (Olweus, 2006) และพบว่าเด็กชายมักจะชมเหงะรังแกเด็กหญิงมากกว่าเด็กชายด้วยกัน จากงานวิจัยในออสเตรเลีย (Rigby, 2003) ทำการสำรวจเด็กชายและเด็กหญิงจำนวน 3,800 คน พบว่า เด็กหญิงรายงานว่าถูกเด็กชายชมเหงะรังแก (ร้อยละ 22:1) มากกว่าถูกเด็กหญิงชมเหงะรังแก (ร้อยละ 3:4) จากแนวคิดนี้ทำให้เด็กชายคิดหาวิธีการที่ควรจะทำกับเด็กผู้หญิง

1.3.4 ทฤษฎีความกดดันจากเพื่อนและจากกลุ่ม (Group and Peer Pressure Theory) การชมเหงะรังแกเป็นการตอบสนองต่อความกดดันจากเพื่อนและกลุ่มในโรงเรียน แนวคิดนี้เหมือนกับวิธีการทางสังคมวัฒนธรรมที่เห็นว่า การชมเหงะรังแกสามารถทำความเข้าใจได้ในบริบทโรงเรียน แต่ไม่ใช่บริบทที่หมายถึง เพศ เชื้อชาติ และห้องเรียน แต่เป็นบริบททางสังคมที่

ประกอบด้วยพฤติกรรมและเจตคติของสมาชิกในโรงเรียนทั้งหมด ซึ่งถูกมองว่า นักเรียนได้รับอิทธิพลด้านความรุนแรงจากการรับรู้วัฒนธรรมพื้นฐานของโรงเรียน (Soutter & McKenzie, 2000) และได้รับอิทธิพลอย่างมากจากกลุ่มเล็กๆ ที่มีความสัมพันธ์ที่แนบแน่น เช่น กลุ่มเพื่อนที่มีความสนใจและมีเป้าหมายร่วมกัน และสนับสนุนช่วยเหลือซึ่งกันและกันในกลุ่ม ซึ่งอาจก่อการคุกคามคนนอกกลุ่มหรือบางที่อาจข่มเหงรังแกเพื่อนที่ออกจากกลุ่มไปแล้ว

1.3.5 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์ของบลูเมอร์ (Blumer's Theory of Symbolic Interactionism) (Rigby, 2003) ปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์จะทำให้เกิดความเข้าใจการตกเป็นเหยื่อโดยสาร (Vicarious Victimization) โดยเชื่อว่า

- 1) บุคคลกระทำต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งขึ้นอยู่กับความหมายของสิ่งนั้นมีต่อบุคคลนั้น
- 2) บุคคลเรียนรู้ความหมายผ่านการมีปฏิสัมพันธ์
- 3) บุคคลให้ความหมายหรือตีความเหตุการณ์นั้นใหม่เพื่อให้เข้ากับตนเองและสถานการณ์ของตนในขณะนั้น

1.3.6 ทฤษฎีการข่ม (Dominance Theory) วัยรุ่นตอนต้นเป็นระยะของการข่มเหงรังแกเพิ่มขึ้น การคมเป็นปัจจัยเชิงสัมพันธ์ภาพของปัจเจกชน ที่ได้รับการจัดลำดับการเข้าถึงทรัพยากรเพลเลกรินิ (Pellegrini, 2002) อ้างว่า การเปลี่ยนผ่านไปสู่ชั้นมัธยมศึกษาชั้นนั้น นักเรียนต้องการต่อรองในการคมเชิงสัมพันธ์ภาพอีกครั้ง และใช้การข่มเหงรังแกเป็นกลยุทธ์เพื่อให้ได้มาซึ่งความเหนือกว่าในกลุ่มใหม่ที่ตั้งขึ้น ซึ่งพบเห็นได้จากการใช้ความก้าวร้าวของเด็กชายในช่วงที่มีการเปลี่ยนผ่าน และพบว่า เด็กชายเข้าเกี่ยวข้องกับการข่มเหงรังแกในระหว่างช่วงเปลี่ยนผ่านไปสู่ชั้นศึกษามากกว่าเด็กหญิง และยังพบปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อนระหว่าง ความต้องการเหนือกว่าการเปลี่ยนแปลงสภาพทางสังคม โครงสร้างของกลุ่ม และปฏิสัมพันธ์กับเพศตรงข้าม

1.3.7 ทฤษฎีการดึงดูดใจ (Attraction Theory) ทฤษฎีการดึงดูดใจยืนยันว่า วัยรุ่นตอนต้นต้องการแยกตัวออกจากพ่อแม่โดยพยายามแสดงความเป็นอิสระออกมา เช่น การกระทำผิด ความก้าวร้าว และขัดขืน และแสดงลักษณะความเป็นเด็กน้อยลง เช่น การยินยอม การเชื่อฟัง (Bukowski, Sippola, & Newcomb, 2000) กล่าวว่า วัยรุ่นตอนต้นจัดการช่วงเปลี่ยนผ่านจากประถมศึกษามัธยมศึกษาอาศัยการสร้างความสุขของตนเองจากเพื่อนที่ก้าวร้าว จากการศึกษา นักเรียนชายและหญิง 217 คน ในช่วงเปลี่ยนผ่าน พบว่าความดึงดูดใจของเด็กชายและเด็กหญิงอิงเพื่อนที่ก้าวร้าวเพิ่มขึ้นเมื่อเข้าสู่ชั้นมัธยมศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับ Pellegrini and Bartini (2001) ซึ่งพบว่า ตอนปลายของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นได้เสนอชื่อเด็กชายที่ชมคนอื่นในการข่มเหงรังแกเพื่อจะเข้าร่วมงานสังสรรค์

1.3.8 ทฤษฎีกิจวัตรประจำวัน ได้ถูกพัฒนาหลังจากสงครามโลกครั้งที่สอง โดยพยายามที่จะอธิบายอัตราความแตกต่างของเหยื่ออาชญากรรม ทฤษฎีนี้ได้ถูกคิดค้นโดย Cohen and Felson (1979) โดยมุ่งอธิบายว่าทำไมอาชญากรรมจึงเกิดกับคนบางคนและในบางสถานการณ์และอาชญากรรมนั้นเกิดขึ้นได้อย่างไร อาชญากรรมที่เกิดขึ้นประกอบด้วย 1. ผู้ก่อเหตุที่มีแรงจูงใจ หรือผู้ที่มีแนวโน้มจะกระทำความผิด (Likely Offender) 2. เหยื่อที่เหมาะสม (Suitable Target) 3. ขาดผู้ที่จะให้การปกป้องหรือดูแลเหยื่อได้ (Lack of a Capable Guardian) ในกรณีของการรังแกในโรงเรียน ผู้ก่อเหตุที่มีแรงจูงใจ อาจเป็นใครก็ตามซึ่งอาจได้รับบางสิ่งตอบแทนกลับมาจากการเอาชนะหรืออยู่เหนือผู้อื่น ซึ่งไม่ได้จำกัดอยู่เพียงด้านกายภาพเพียงเท่านั้น หากแต่ยังหมายถึงการเอาชนะทางด้านสังคมอีกด้วย ในส่วนของผู้คุ้มครองที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งอาจเป็นหน่วยงาน หรือเจ้าหน้าที่ที่มีอำนาจที่จะยับยั้งเหตุ ในที่นี้ไม่จำเป็นที่จะต้องเป็นตำรวจ หรือเจ้าหน้าที่รักษาความปลอดภัยเสมอไป หากแต่เป็นคุณครู ผู้บริหาร หรืออาจรวมไปถึงแค่การมีอยู่ของผู้อื่นในบริเวณนั้นๆ ที่จะทำให้ผู้กระทำรู้สึกว่าจะเข้ามายุ่ง หรือรายงานการกระทำของเขาก็ย่อมได้ ดังนั้น นักเรียนที่ต้องข้องเกี่ยวกับผู้ก่อเหตุที่มีแรงจูงใจในสถานการณ์ที่นักเรียนอาจขาดผู้ดูแลที่มีความสามารถในการป้องกันยับยั้งเหตุการณ์ใดๆ จะอยู่ในความเสี่ยงที่จะตกเป็นเหยื่อสูง เหตุการณ์การรังแกมักเกิดขึ้นในโรงเรียน เนื่องจากสภาพแวดล้อมแบบปิดรวมไปถึงนักเรียนส่วนมากมักจะทำตัวเป็นกลางเมื่อเกิดเหตุการณ์การรังแกเกิดขึ้นกับเพื่อนร่วมชั้น (Jerald, 2011)

จากทฤษฎีการรังแกสรุปได้ถึงสาเหตุของการช่มเหงรังแกที่แตกต่างกัน ช่วยให้เข้าใจพฤติกรรมการช่มเหงรังแกได้ครอบคลุมและกว้างขวาง กล่าวคือ พฤติกรรมการช่มเหงรังแกจะมีความถี่มากในพัฒนาการระยะแรกๆ และจะลดลงเมื่ออายุมากขึ้น ขณะเดียวกันความแตกต่างระหว่างบุคคล ปรากฏการณ์ทางสังคมวัฒนธรรมมีส่วนปลูกฝังประเพณีและความเชื่อให้แก่บุคคลในสังคมให้บุคคลเห็นว่า พฤติกรรมการช่มเหงรังแกเป็นสิ่งที่ทำได้ หรือยอมรับได้โดยไม่ขัด ในทำนองเดียวกันอิทธิพลของกลุ่มในโรงเรียนเป็นการอธิบายพฤติกรรมการช่มเหงรังแกที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ที่มีกลุ่มเพื่อนเข้ามาเกี่ยวข้อง และจะมีอิทธิพลถึงพฤติกรรมการช่มเหงรังแกที่เกิดจากการสังเกตเห็นเหตุการณ์ และอนุมานว่า เหตุการณ์น่าจะเกิดขึ้นกับตนเองจะมีปัญหาในเวลาต่อมา

1.4 สาเหตุของพฤติกรรมการรังแก

สาเหตุของการเกิดพฤติกรรมการช่มเหงรังแก ถึงแม้ว่ายังไม่ได้มีการอธิบายอย่างชัดเจนว่าเพราะเหตุใดบุคคลจึงกลายเป็นคนที่ชอบช่มเหงรังแกผู้อื่น แต่ถ้านักวิจัยได้พยายามระบุปัจจัยเสี่ยงที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมดังกล่าว สามารถอธิบายได้ดังนี้ (Langan, 2011)

ปัจจัยด้านชีวภาพ ในอดีตมีความเข้าใจกันว่าพฤติกรรมก้าวร้าวเกิดจากสาเหตุด้านจิตใจและสังคมเป็นสำคัญ แต่ในปัจจุบันความก้าวหน้าทางด้านเทคโนโลยีทางการแพทย์ ได้มีการศึกษาและมีความเข้าใจสาเหตุของพฤติกรรมก้าวร้าวทางด้านชีวภาพมากขึ้น เช่น พันธุกรรม ฮอร์โมน สมอลและพัฒนาการทางสมอง เป็นต้น

ปัจจัยด้านจิตวิทยา เป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการเข้มแข็งของเด็กและเยาวชน เช่น บุคลิกภาพ (Personality) การแสดงออกทางอารมณ์ (Temperament) ปมด้อย (Inferiority Complex) ความภาคภูมิใจในตนเองต่ำ (Low Self-esteem) เป็นต้น

ปัจจัยด้านสิ่งแวดล้อม เป็นปัจจัยที่มีความหลากหลายและกว้างมาก ซึ่งถือว่าเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อการเข้มแข็งของเด็กและเยาวชน ยกตัวอย่างเช่น ครอบครัวที่มีความรุนแรง การเลี้ยงดูที่ใช้ความรุนแรง การอยู่ในกลุ่มเพื่อนที่มีความก้าวร้าวหรือชอบความรุนแรง สื่อต่างๆ ที่เป็นแบบอย่างของพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดความรุนแรงหรือการเข้มแข็งแก่ การเล่นเกมที่มีเนื้อหาค่อนข้างรุนแรง เป็นต้น

ปัจจัยด้านสังคม อาจรวมถึงสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมซึ่งจะมีความผกผันกับระดับพฤติกรรมรุนแรง ความยากจน ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจ การอยู่ในสังคมที่มีความหลากหลายไม่ว่าจะเป็นเชื้อชาติ ศาสนา วัฒนธรรม และค่านิยมต่างๆ ที่เป็นปัจจัยกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมการเข้มแข็งแก่

จากปัจจัยที่กล่าวมาข้างต้นสาเหตุพฤติกรรมการรังแก ทั้ง 4 ปัจจัย ได้แก่ ปัจจัยพันธุกรรมและลักษณะความบกพร่องทางร่างกาย ปัจจัยสารเคมีในร่างกาย ปัจจัยสภาพทางครอบครัวและการอบรมเลี้ยงดูรวมไปถึงการเลียนแบบพฤติกรรมจากสิ่งแวดล้อมที่ใช้ความรุนแรง ปัจจัยทางสถานะเศรษฐกิจที่ก่อให้เกิดความเหลื่อมล้ำทางสังคม รวมไปถึงเชื้อชาติ ศาสนา วัฒนธรรม และค่านิยม

1.5 ลักษณะพฤติกรรม

1.5.1 ลักษณะของผู้รังแก

ผู้ที่รังแกนี้ อาจมีความหมายถึงบุคคลเพียงคนเดียว หรือกลุ่มบุคคลที่มีพฤติกรรมในการรังแกซ้ำๆ คุกคามผู้อื่นด้วยรูปแบบต่างๆ โดยลักษณะของผู้ที่อยู่รวมกันเป็นกลุ่มและมีพฤติกรรมรังแกผู้อื่นนั้นมักจะเป็นนักเรียนจำพวกที่ไม่ชอบปฏิบัติตามกฎ หรือเคารพบรรทัดฐานของสังคม ไม่ว่าจะเป็นที่โรงเรียนหรือในชุมชนก็ตาม (Olweus, 1993b), (Marini & Auld-Cameron, 1991 อ้างถึงใน Marini, Spear, & Bombay, 1999) โดยการไม่ยินยอมหรือปราศจากความสามารถในการปฏิบัติตามกฎนี้เอง ทำให้บรรดานักเรียนเหล่านี้ มักมีพฤติกรรมต่อต้านสังคม

ในหลายระดับด้วยกัน ยกตัวอย่างเช่น ผู้ที่รังแกผู้อื่นมักจะแสดงออกว่าตน หรือพวกตนไม่ยอมรับคำแนะนำหรือความคิดเห็น รวมทั้งยังมีลักษณะของการขาดซึ่งความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นและทักษะทางสังคมต่างๆ ซึ่งเป็นสิ่งพื้นฐานในการเริ่มต้น และรักษาไว้ซึ่งความสัมพันธ์ทางสังคม (Marini, 1997 อ้างถึงใน Marini et al., 1999)

จากการสำรวจการรับรู้ของนักเรียนเกี่ยวกับผู้รังแกในประเทศจอร์แดน พบว่านักเรียนกว่าร้อยละ 78.9 ระบุว่าผู้รังแกผู้อื่นนั้นลึกลับ แล้วเป็นผู้ที่มีความซื่อสัตย์ ร้อยละ 70 มองว่าเป็นผู้ที่ไม่รู้จักเคารพผู้อื่น ร้อยละ 67.5 ระบุว่าผู้รังแกผู้อื่นนั้น ต้องการที่จะแสดงออกซึ่งอำนาจของตนเอง ในขณะที่ร้อยละ 60.8 คิดว่าการรังแกที่พวกเขาแสดงออกมานั้น เป็นการทำให้ผู้อื่นรู้สึกชื่นชอบ และร้อยละ 59.6 มองว่าพวกเขารังแกเพราะต้องการรู้สึกว่ายู่เหนือกว่าผู้อื่น (AL Ai NM. Et al. 2017) ในขณะที่ผู้เปิดทางการศึกษาเรื่องการรังแกอย่าง Olweus (Center, 2012 อ้างถึงใน Olweus, 2001) ได้แบ่งลักษณะของผู้กลั่นแกล้งออกเป็น 3 จำพวก ได้แก่

1. ผู้รังแกแบบก้าวร้าว (Aggressive Bullies) เป็นกลุ่มที่พบได้มากที่สุดในการบรรดา รูปแบบการรังแก โดยผู้ที่มีลักษณะของผู้รังแกแบบก้าวร้าว นั้น มักจะมีรูปร่างแข็งแรง หุนหันพลันแล่น อารมณ์ร้อนก้าวร้าว ปราศจากความกลัว ชอบบีบบังคับ มีความมั่นใจในตนเอง และปราศจากความเห็นอกเห็นใจต่อผู้อื่นโดยเฉพาะผู้ที่ถูกรังแก พวกเขามีบุคลิกภาพที่ก้าวร้าว และมักจะมีอาการปรารถนาในอำนาจและต้องการที่จะควบคุมผู้อื่น โดยจากการศึกษาของเขา ยังพบว่าผู้รังแกนั้น ไม่มีปัญหาเกี่ยวกับความเชื่อมั่นในตนเอง ในความเป็นจริงแล้ว พวกเขานั้นค่อนข้างเชี่ยวชาญในการอ่านสัญญาณทางสังคม (Social Cues) ต่างๆ รวมไปถึงการทำความเข้าใจในบริบทต่างๆ (Perspective taking) ได้ดีอีกด้วย หากแต่พวกเขากลับนำไปใช้ในทางที่ผิดโดยการนำไปใช้ในการหาจุดอ่อนในตัวของเขาเอง

2. ผู้รังแกแบบนิ่งเงียบ (Passive Bullies) เป็นกลุ่มที่มีลักษณะต่างกับพวกผู้รังแกแบบก้าวร้าว กล่าวคือ พวกเขามักรู้สึกไม่มั่นคง ไม่ได้ได้รับความนิยมเหมือนพวกที่มีพฤติกรรมรังแกแบบก้าวร้าว หรืออย่างเปิดเผย มักจะมีความเชื่อมั่นในตนเองต่ำ มีลักษณะอันเป็นที่น่าชื่นชอบน้อยกว่า และมักจะมีปัญหาเกี่ยวกับทางครอบครัวอีกด้วย พวกเขายังมักจะมีปัญหาในการตั้งสมาธิและให้ความสนใจกับการเรียนในโรงเรียน มีการแสดงความรุนแรงและหรือความเกรี้ยวกราด นำมาซึ่งการมีปัญหากับเพื่อนร่วมชั้นเรียน พวกเขามักไม่เป็นฝ่ายเริ่มต้นเปิดฉากรังแกก่อน โดยจะรอจนกว่าจะมีใครสักคนหนึ่งเริ่มรังแกขึ้นมา ซึ่งโดยส่วนมากจะเป็นการยั่วยุพวกที่รังแกแบบก้าวร้าว ซึ่งเมื่อการรังแกเริ่มต้นขึ้น พวกผู้รังแกแบบนิ่งเงียบก็มีความกระตือรือร้นที่จะเข้าร่วมด้วย

3. ผู้รังแกที่เคยตกเป็นเหยื่อมาก่อน (Bully-Victims) พวกเขาเป็นคนจำนวนเพียงส่วนน้อยที่เคยตกเป็นเหยื่อของการรังแกมาก่อนหน้านี้ โดยลักษณะทางกายภาพของพวกเขา มักจะอ่อนแอกว่าพวกคนที่รังแกเขา แต่ก็แข็งแรงกว่าเหยื่อที่พวกเขารังแกเองในปกติแล้วพวกเขามักไม่เป็นที่นิยมในหมู่เพื่อน และมีอาการของความกังวลและกดดันมากกว่ากลุ่มของผู้รังแกจำพวกอื่น

1.5.2 ลักษณะของผู้ถูกรังแก

จากการศึกษาของ Kathy (2010) ได้สรุปลักษณะของเด็กที่มักจะตกเป็นผู้ถูกรังแกไว้ดังนี้

- มีทักษะในพัฒนาการทางสังคมน้อย หรือมีความลำบากในการ สานความสัมพันธ์กับเพื่อนในกลุ่ม

- มีเพื่อนน้อย หรือแยกตัวออกจากสังคมเมื่ออยู่ในโรงเรียน
- ไม่ค่อยมีความมั่นใจ หรือแสดงความอ่อนแอออกมา
- ไม่มั่นคง และมีความเชื่อมั่นในตนเองน้อย

ส่วนการศึกษาลักษณะผู้ถูกรังแกของ Sherri Gordon (นวิยา นิยมธรรม, 2558) ได้จำแนกไว้ดังนี้

- มีความเป็นผู้นำ หรือมีความสามารถในบางด้านที่ผู้รังแกไม่มี หรือมีน้อยกว่า ทำให้เกิดความรู้สึกไม่มั่นคง และไม่ยอมให้ตนเองถูกลดความสำคัญ หรือถูกบดบัง

- มีความฉลาด สร้างสรรค์
- มีสภาพจิตใจที่ไม่เข้มแข็ง อ่อนแอ มีความเครียด หรือมีภาวะซึมเศร้า
- มีเพื่อนน้อย หรือไม่มีเพื่อน มีปัญหาในการพัฒนาความสัมพันธ์กับเพื่อน
- เป็นที่นิยมในโรงเรียน
- มีลักษณะทางกายภาพที่แตกต่างเป็นเอกลักษณ์

- มีอาการป่วย ไม่ว่าจะเป็นทางร่างกายหรือจิตใจก็ตาม นักเรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ หรือเด็กพิเศษ เช่น Asperger's Autism ADHD dyslexia Down Syndrome หรือมีลักษณะทางกายภาพที่แตกต่าง รวมไปถึงผู้ที่ไม่ได้ใช้ภาษาที่ใช้กันในโรงเรียนเป็นภาษาแม่ (เด็กต่างชาติ, เด็กอพยพ ฯลฯ) มักจะตกเป็นเป้าหมายของการรังแกอยู่เสมอรวมทั้ง ผู้ที่มีอาการแพ้ อาหาร หรือหอบหืดด้วยเช่นกัน

1.5.3 ลักษณะของผู้เห็น / มีส่วนร่วมในเหตุการณ์

ในขณะที่เราได้พูดถึงเรื่องการรังแก และผู้กระทำการรังแกไปแล้ว คนอีกกลุ่มที่จะละเลยไม่พูดถึงไม่ได้ คือ ผู้เห็น / มีส่วนร่วมในเหตุการณ์ (Bystander) คนกลุ่มใหญ่ที่เข้ามาเกี่ยวข้องในสถานการณ์ดังกล่าวอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ บทบาทของผู้เห็นเหตุการณ์หรือมีส่วนร่วมนี้นั้นมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่งต่อสถานการณ์การรังแกในทุก ๆ รูปแบบ โดยสามเหลี่ยมองค์ประกอบของการรังแก ประกอบด้วยผู้รังแก ผู้เห็นเหตุการณ์ และพยานผู้มีส่วนร่วมในเหตุการณ์ทั้งสามองค์ประกอบนี้ล้วนส่งผลต่อการขับเคลื่อนการรังแกนั้นๆ (Dorit, Tali, & Signal, 2015) ถึงแม้ว่าผู้เห็น/มีส่วนร่วมในเหตุการณ์จะไม่ได้มีส่วนร่วมในการรังแกโดยตรงก็ตาม หากแต่การมีอยู่ของพวกเขาทั้งสองส่งผลโดยตรงต่อเหยื่อและพฤติกรรมของผู้รังแก

การมีส่วนร่วมในเหตุการณ์การรังแกของผู้คนมีด้วยกันอยู่หลายรูปแบบ ไม่ว่าจะเป็นคนที่คอยช่วยเหลือหรือสนับสนุนผู้รังแก, แสดงตัวเป็นแค่คนนอกที่ผ่านมารู้เห็น, คนที่คอยปกป้องและสนับสนุนผู้ถูกรังแก โดยจากการสำรวจในสหรัฐอเมริกาเมื่อปี 2004 พบว่าเด็กในช่วงอายุระหว่าง 9-13 ปีจำนวนกว่าร้อยละ 86 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด ล้วนแต่เคยพบเห็นเหตุการณ์การถูกรังแกของผู้อื่น (TheFamilyResourceFacilitationProgram) นอกจากนี้ผลสำรวจยังพบอีกด้วยว่า ผู้เห็นเหตุการณ์จำนวนกว่าร้อยละ 90 ไม่ต้องการที่จะเห็นใครต้องถูกรังแก แต่กระนั้นถึงแม้ว่าคนส่วนใหญ่ที่ตกเป็นผู้รู้เห็นการรังแกนี้ จะไม่ได้มีความต้องการที่จะรับรู้ หรือเห็นการรังแก กลับมีคนจำนวนเพียงร้อยละ 20 เท่านั้นที่พยายามจะหยุดเหตุการณ์เหล่านี้ ส่วนจำนวนที่เหลือนั้น ยอมให้เหตุการณ์นั้นดำเนินต่อไปเนื่องจากพวกเขาไม่รู้ว่าต้องทำอย่างไรนั่นเอง

พฤติกรรมของผู้เห็น / มีส่วนร่วมในเหตุการณ์ในสถานการณ์การรังแกนั้นมีบทบาทสำคัญในการที่จะทำให้เหตุการณ์นั้นดำเนินต่อไป หรือทำให้สถานการณ์แย่ยิ่งขึ้นได้ในขณะเดียวกันก็สามารถช่วยหยุดยั้งหรือแก้ไขสถานการณ์การรังแกได้ด้วยเช่นกัน พฤติกรรมของผู้เห็น / มีส่วนร่วมในเหตุการณ์ ส่งผลโดยตรงต่อความรู้สึก วิธีการรับมือจัดการปัญหา รวมไปถึงถึงสวัสดิภาพโดยรวมของผู้ที่ถูกรังแกอีกด้วย

1.6 ผลกระทบจากพฤติกรรมการรังแก

เมื่อเหตุการณ์การรังแกระหว่างนักเรียนเกิดขึ้นในแต่ละครั้งย่อมส่งผลกระทบทั้งทางตรงและทางอ้อมแก่นักเรียนที่ถูกเพื่อนรังแกและนักเรียนที่มีพฤติกรรมการรังแกซึ่งผลกระทบบางอย่างเกิดขึ้นทันที ในขณะที่ผลกระทบบางอย่างสามารถสะสมความเคยชินหรือรอยความทรงจำที่ไม่ดีจนกระทั่งโตเป็นผู้ใหญ่ในอนาคตได้ ทำให้เกิดผลกระทบทั้งทางด้านร่างกาย จิตใจ สังคม และการเรียน (Wolke & Lereya, 2015) เมื่อมองต่อไปในด้านของผลกระทบการการรังแก จะ

พบว่า ไม่เพียงแต่ผู้ที่ถูกรังแกเท่านั้น ที่ตกเป็นเหยื่อในเหตุการณ์ หากแต่อีกสององค์ประกอบในสามเหลี่ยมการรังแกอย่าง ผู้รังแก และผู้เห็นมีส่วนร่วมในเหตุการณ์เอง ล้วนแต่ได้รับผลกระทบจากการรังแกด้วยเช่นกัน จากการศึกษาของ Kathy (2010) พบว่าผู้รังแกมักจะออกจากการศึกษาก่อนจบ มีพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับอาชญากรรมต่างๆ และมีแนวโน้มที่จะตกงาน ในขณะที่ผู้ที่ถูกรังแกมักจะทรมานจากความเครียด ความกังวล และขาดความมั่นใจในตนเอง นอกจากนี้ผู้รังแกและผู้ถูกรังแกแล้วผู้เห็น / มีส่วนร่วมในเหตุการณ์ก็เป็นเหยื่อของการรังแกด้วยเช่นกัน พวกเขาไม่รู้สึกว่าตนเองขาดความสามารถในการที่จะยับยั้งเหตุการณ์ หรือรู้สึกผิดที่ช่วยเหลือผู้ที่ถูกรังแกไม่ได้ จากองค์ประกอบสามเหลี่ยมของการรังแก เราสามารถแบ่งผลกระทบที่เกิดขึ้นออกได้ดังนี้

1.6.1 ผลกระทบต่อผู้ถูกรังแก

สำหรับผู้ถูกรังแกโลกที่พวกเขาต้องอาศัยอยู่เป็นโลกที่โหดร้ายและไม่ปลอดภัย ผลกระทบในกรณีเลวร้ายที่สุดอาจนำไปสู่การพยายามฆ่าตัวตายได้ และถึงแม้ว่าจะไม่ได้ร้ายแรงหรือส่งผลกระทบมากถึงขนาดที่จะฆ่าตัวตาย ผลกระทบของการรังแกย่อมทิ้งร่องรอยไว้ ไม่ว่าจะเป็นทางอารมณ์ การเรียน หรือการพัฒนาทางสังคมก็ตาม กล่าวคือ ผู้ที่ถูกรังแก มักแยกตนออกจากกลุ่มเพื่อน ไม่มีความสุข และไม่ค่อยเชื่อมั่นในตนเอง พวกเขาอาจจะหลบเลี่ยงสถานที่อย่างโรงเรียนเนื่องจากการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเกิดขึ้นที่นั่น

ในการศึกษางานวิจัยพบว่า ไม่ว่าเด็กที่เคยเป็นผู้รังแก หรือเด็กที่เป็นผู้ถูกรังแกมาในสมัยวัยเด็กมักจะถูกรังแกเมื่อเข้าสู่วัยทำงานด้วยเช่นกัน (Gail, 2007) โดยผลกระทบที่ปรากฏกับผู้ถูกรังแกสามารถแบ่งได้ 2 ประเภท ได้แก่

1) ผลกระทบทางด้านร่างกาย จากการศึกษาพบว่าผู้ถูกรังแกมักได้รับผลกระทบทางด้านร่างกายดังนี้ (Garrett, 2003 อ้างถึงใน Gail, 2007)

- มีปริมาณความเครียด และกังวลสูง
- มีอาการเจ็บปวดตามข้อและกล้ามเนื้อ โดยไม่มีสาเหตุชัดเจน โดยมากมักจะไม่หายขาด หรือรักษาไม่หาย
- มีอาการปวดหัวอย่างรุนแรง
- มีอาการเหนื่อยล้า หรืออ่อนแรง
- มีอาการนอนไม่หลับ ผื่นร้าย ตื่นเร็ว และมีอาการเหนื่อยเมื่อตื่น
- มีอาการหมกมุ่น หรือไม่สามารถลบภาพการถูกรังแกออกไปจากความคิดได้
- โรคไข้ได้แปรปรวน
- มีปัญหาเกี่ยวกับโรคผิวหนังต่างๆ

- สมาธิสั้น
- มีความจำสั้น ขี้ลืม
- มีอาการซีพจรเต้นเร็ว ไม่สม่ำเสมอ ใจเต้น ตัวสั่นด้วยความกลัว
- มีอาการอ่อนไหวต่อเรื่องเล็กน้อย
- มีพฤติกรรมผิดแปลกไปจากเดิม หงุดหงิด หรือโกรธง่ายขึ้น
- มีอาการกระสับกระส่าย กังวลใจ
- ไม่มีความมั่นใจในตนเอง

2) ผลกระทบทางด้านจิตใจ ถึงแม้ว่าผลกระทบจากทุกๆ การรังแก จะไม่ได้ปรากฏออกมาทางร่างกาย แต่ล้วนทิ้งรอยแผลไว้ข้างในจิตใจของผู้ถูกรังแกทุกๆ คนและรอยแผลนี้ จะคงอยู่ในใจไปอีกหลายต่อหลายปี ตัวอย่างผลกระทบทางด้านจิตใจที่ผู้ถูกรังแกต้องเผชิญมีดังนี้

- เกิดความเครียดทางจิตใจเป็นระยะเวลาต่อเนื่อง ยาวนาน ทำให้เกิดผลกระทบกับความสามารถทางสติปัญญาและนำไปสู่ผลการเรียนที่ลดลง

- ผู้ที่มีความเครียดจะทำให้ประสิทธิภาพและศักยภาพในการเรียนรู้ลดลง
- ได้รับผลกระทบทั้งทางด้านการพัฒนาทางสังคมและพัฒนาการทางด้าน

บุคคล

- มีความกลัวที่จะไปห้องน้ำ หรือบริเวณที่ปราศจากการดูแลสอดส่องในโรงเรียน

- มีความกลัวการนั่งรถโรงเรียนไปกลับ

- มีแนวโน้มที่จะขาดเรียน หรือลาออกเนื่องจากความกลัว

- สูญเสียหรือไม่สามารถพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเองได้ มีความรู้สึกว่าถูกโดดเดี่ยวถูกเพิกเฉย มองผ่าน สิ้นหวัง และไร้ซึ่งความสุข

- มีความลังเลใจในความเสียใจใดๆ ซึ่งเกี่ยวกับสังคม การเรียน จิตใจ และการทำงานทั้งในช่วงนักเรียนหรือผู้ใหญ่

- ในบางครั้งผู้ถูกรังแกคิดว่าจำเป็นที่จะต้องแก้แค้นด้วยการสู้กลับใช้อาวุธตอบโต้หรือแม้กระทั่งฆ่าตัวตาย (Garrett, 2003 อ้างถึงใน Gail, 2007)

1.6.2 ผลกระทบต่อผู้รังแก

ถึงแม้ว่าผู้รังแกจะเป็นผู้กระทำ แต่จากการศึกษาของนักวิชาการกลับพบว่าพวกเขาได้รับผลกระทบจากการรังแกด้วยเช่นกัน โดยจากพฤติกรรมการรังแกที่อาจพัฒนาไปเป็นพฤติกรรมอาชญากรรมที่รุนแรงมากขึ้นหรือนำไปสู่การเข้าสู่การลงโทษตามกระบวนการทางกฎหมายได้ในอนาคต (Sullivan; et al. 2004 ; Garrett, 2003 ; Gail, 2007)และพบว่า

ความสัมพันธ์กับการทำร้ายตนเอง ความคิดหรือการพยายามฆ่าตัวตาย การใช้ความรุนแรง และ ปัญหาการเรียน เมื่อโตขึ้นมีความสัมพันธ์กับโรคทางจิตเวช การทำผิดกฎหมาย ปัญหาด้าน ความสัมพันธ์ ปัญหาในการทำงาน และโรคบุคลิกภาพผิดปกติแบบต่อต้านสังคม (Wolke & Lereya, 2015)

1.6.3 ผลกระทบต่อผู้เห็น/มีส่วนร่วมในเหตุการณ์

ผู้ที่ไม่ได้มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับการรังแก ไม่ได้เป็นทั้งผู้กระทำ หรือว่าถูกกระทำ หากแต่บทบาทของผู้เห็น/มีส่วนร่วมในเหตุการณ์กลับสำคัญต่อการรังแกเป็นอย่างยิ่งเพราะเป็นตัวแปรสำคัญที่จะทำให้เหตุการณ์ยิ่งหนักขึ้น หรือจะหยุดยั้งไม่ให้ดำเนินต่อ และพวกเขาเองก็เป็นหนึ่งในเหยื่อซึ่งได้รับผลกระทบจากการรังแกนี้ด้วยเช่นกัน ผู้ที่เห็นเหตุการณ์การรังแกแต่ไม่สามารถหยุดยั้งหรือช่วยเหลือผู้ที่ถูกรังแกได้ อาจรู้สึกผิดหรือเป็นทุกข์ในภายหลังในขณะที่ผู้เห็นเหตุการณ์จำพวกที่รู้สึกสนุก ร่วมกับการรังแกก็มีแนวโน้มที่จะถูกรังแกในภายหลัง (Education Development Center, 2013) และมีความสัมพันธ์กับปัญหาด้านอารมณ์ พฤติกรรม แสดงออกแบบก้าวร้าว ผลการเรียนไม่ดี และมีความคิดฆ่าตัวตาย (Wolke & Lereya, 2015)

ดังนั้นสรุปได้ว่าปัญหาพฤติกรรมการรังแกมีผลกระทบกับนักเรียนทั้ง 3 กลุ่ม ได้แก่ ผู้รังแก ผู้ถูกรังแก และผู้อยู่ในเหตุการณ์การรังแก ซึ่งผลกระทบที่ได้รับโดยตรงคือ ปัญหาด้านอารมณ์ ที่ทำให้เกิดการแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมเมื่อสะสมมากขึ้นเรื่อยๆ ก็อาจเป็นชนวนสำคัญที่อาจทำให้ส่งผลกระทบในระดับที่รุนแรงมากขึ้นต่อไป หรือบางอย่างอาจเป็นผลกระทบเพียงเล็กน้อยที่ไม่ค่อยหนักหนาสาหัสเท่าใดนัก เช่น ทำให้เกิดความอับอาย การนอนไม่หลับ และการนอนละเมอ เป็นต้น เพราะฉะนั้นอาจกล่าวได้ว่าปัญหาการรังแกระหว่างนักเรียนเป็นปัญหาที่สำคัญที่บุคคล และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายต้องให้ความสนใจและให้ความร่วมมือในการแก้ไขปัญหาและป้องกันปัญหาอย่างเป็นรูปธรรม ก่อนที่ปัญหาดังกล่าวจะทวีความรุนแรงมากขึ้นต่อไป

1.7 คุณลักษณะของนักเรียนที่มีพฤติกรรมการรังแก

เมื่อพิจารณาเกี่ยวกับพฤติกรรมการรังแกของผู้ที่กระทำและผู้ถูกรังแกแล้ว ไม่จำเป็นว่าผู้กระทำต้องมีรูปร่างใหญ่โตที่สามารถรังแกผู้ที่มีรูปร่างเล็กกว่า หรือคนกลุ่มใหญ่ไปกระทำคนกลุ่มเล็ก ในความเป็นจริงสิ่งเหล่านั้นเป็นเพียงคุณลักษณะบางประการเท่านั้น เนื่องจากมีคุณลักษณะด้านอื่นๆ อีกหลายประการ ซึ่งนักเรียนที่มีพฤติกรรมการรังแกจะมีคุณลักษณะดังต่อไปนี้ (Olweus, 1995)

1. เป็นบุคคลที่มีความคิดหรือมีทัศนคติในทางบวกเกี่ยวกับการใช้ความรุนแรง คิดว่าการใช้พฤติกรรมความรุนแรงสามารถจัดการแก้ไขปัญหาต่างๆ ในชีวิตประจำวันและในสังคมที่เขาอยู่ได้

2. เป็นบุคคลที่ไม่มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ไม่สนว่าบุคคลที่เขารังแกนั้นจะมีความรู้สึก หรือได้รับบาดเจ็บหรือไม่อย่างไร

3. เป็นบุคคลที่ไม่รู้จักการให้อภัย เมื่อเค้าไปรังแกผู้อื่นแล้วโดนรังแกคืนบ้าง เค้าจะรู้สึกโกรธแค้น และต้องการหาโอกาสแก้แค้นเพื่อนนักเรียนคนดังกล่าว

4. เป็นบุคคลที่ไม่รู้จักการสำนึกผิด คิดว่าสิ่งที่ตนเองทำถูกต้องแม้จะมีคนบอกว่าเป็นสิ่งที่ไม่ดี ไม่ควรทำอีก และได้รับการลงโทษแล้วก็ตาม ตนเองก็ยังไม่สำนึกผิด ยังมีการแสดงการกระทำเหล่านั้นต่อไป

5. เป็นบุคคลที่ไม่มีระเบียบวินัย ไม่เคารพกฎระเบียบของโรงเรียนและห้องเรียน และพร้อมที่จะฝ่าฝืนกฎระเบียบเสมอ และชอบแสดงพฤติกรรมเป็นผู้มีอิทธิพลล้นอำนาจและควบคุมคนอื่น ๆ

6. เป็นบุคคลที่มีความคึกคะนองและชอบความท้าทาย มีความคิดที่จะหาโอกาสรังแกผู้อื่นอยู่เสมอ และรังแกผู้อื่นไปทั่ว โดยไม่สนใจว่าจะเป็นใครก็ตาม และจะกลับมาแก้แค้นหรือไม่อย่างไร

7. เป็นบุคคลที่มีความนับถือในตนเองต่ำ โดยคิดว่าตนเองเป็นคนที่ซึ่งไร้คุณค่าและผู้อื่นไม่ต้องการ จึงพยายามที่จะแสดงออกเพื่อเรียกร้องความสนใจและความเข้าใจจากคนรอบข้างอยู่เสมอ

8. เป็นบุคคลที่ขี้โมโหง่ายและมีอารมณ์ฉุนเฉียว เมื่อมีบุคคลใด ทำให้โกรธ โมโห หรือไม่พอใจก็จะแสดงอารมณ์ฉุนเฉียว ชอบพูดจาเสียดสี ประชดประชัน บางครั้งก็มีการแสดงออกด้วยการทำลายสิ่งของและทำลายร่างกายคนรอบข้างและคนอื่น ๆ

สรุปได้ว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมการรังแกเป็นบุคคลที่มีทัศนคติที่ไม่ดีเกี่ยวกับการใช้ความรุนแรง เป็นบุคคลที่เห็นแก่ตัว ไม่รู้จักการให้อภัย ไม่มีการสำนึกผิด ชอบฝ่าฝืนกฎระเบียบ มีความคึกคะนอง ชอบความท้าทาย ขี้โมโหง่าย และมีอารมณ์ ฉุนเฉียว ในขณะที่นักเรียนที่ถูกเพื่อนรังแกเป็นบุคคลที่ขาดทักษะทางสังคม มีเพื่อนน้อย ชอบอยู่อย่างสันโดษ มีความอ่อนแอ มีปมด้อย และร่างกายพิการ ซึ่งจากข้อมูลดังกล่าวสามารถนำมาใช้เป็นข้อมูลเบื้องต้นในการป้องกันและแก้ไขปัญหาพฤติกรรมกรรรังแกระหว่างนักเรียนในโรงเรียนได้

1.8 กระบวนการของการชมหนังแ่ง

โคโรโลโซ (Coloroso, 2005) แบ่งขั้นตอนของการชมหนังแ่งไว้ 6 ขั้นตอน แต่ละขั้นตอนจะมีผู้ที่เกี่ยวข้องในการชมหนังแ่งดังนี้

ขั้นที่ 1: สำรวจภูมิทัศน์ (Survey the Landscape) ผู้ชมหนังแ่งจะเลือกบริเวณที่มีเหยื่อให้ชมหนังแ่ง โดยจะสังเกตลักษณะเด็กที่น่าจะเป็นเป้าหมายได้และสังเกตว่ามีผู้ใหญ่เฝ้าดูอยู่หรือไม่ ขณะที่ผู้ตกเป็นเป้าหมายยังไม่รู้ตัว และผู้เห็นเหตุการณ์ยังทำกิจกรรมเช่นเดียวกัน

ขั้นที่ 2: ทำการทดสอบ (Test Run) เมื่อเลือกเป้าหมายแล้วจะลองหยั่งเชิงด้วยการเข้าไปก่อวณเป้าหมายเล็กน้อยราวกับว่าเป็นอุบัติเหตุและสังเกตปฏิกิริยาทั้งผู้ถูกชมหนังแ่งและผู้เห็นเหตุการณ์ด้วยคำหยาบคายและเจ็บปวดเพื่อลดความน่าเชื่อถือต่อเป้าหมาย

ผู้ถูกชมหนังแ่งแ่งสร้างทำเป็นไม่รู้ไม่ชี้และรู้สึกแย่ง แต่ไม่รู้จะทำอย่างไร ขณะที่ผู้เห็นเหตุการณ์เบือนหน้าหนีหรือหัวเราะให้การช่วยสนับสนุนเป็นใจกับผู้ชมหนังแ่ง สนุกกับการแสดงออกของเป้าหมายที่ถูกก่อวณ

ขั้นที่ 3: ลงมือปฏิบัติการ (Action) กล่าวคือมองเป้าหมายว่าเป็นวัตถุที่น่าขบขัน ไม่ใช่ในฐานะเพื่อนหรือคนเสมอภาคกัน แย่งสิ่งที่ผู้ถูกชมหนังแ่งกำลังทำอยู่โยนไปอีกฟากของสนาม

ผู้ถูกชมหนังแ่งตำหนิตนเองที่ตนถูกทำร้าย รังแกตนเองด้วยคำพูด เช่น ฉันมันห่วย ฉันมันคนอ่อนแอ ฉันไม่มีใครเลย ตำหนิตนเองที่ไร้ความสามารถ รู้สึกไร้อำนาจที่จะต่อกรกับผู้ชมหนังแ่ง พยายามหาเหตุผลว่าผู้ชมหนังแ่งไม่ตั้งใจจะทำร้ายจริงๆ หรือ

ผู้เห็นเหตุการณ์บางคนเดินหนีบริเวณนั้นและรู้สึกผิดที่ไม่ได้หยุดยั้งผู้ชมหนังแ่ง รู้สึกช่วยอะไรไม่ได้และกลัวจะเกิดกับตน และอดคิดไม่ได้ว่าตนจะเป็นคนต่อไป บางคนรวมกลุ่มกันพูดคุยขุดคุ้ยเอาสิ่งที่ไม่ดีของผู้ถูกระทำและเริ่มทำกิจกรรมในหมู่ตัวเองต่อไปโดยไม่สนใจกระบวนการเห็นคนเป็นวัตถุ (Depersonalize) และการลดคุณค่าคน (Desensitization) นี่อาจทำให้ผู้ชมหนังแ่งและผู้เห็นเหตุการณ์กระทำความรุนแรงและก้าวร้าวต่อผู้ถูกชมหนังแ่งรุนแรงมากขึ้น

ขั้นที่ 4: มีความกล้า (Emboldened) ผู้ชมหนังแ่งยิ่งได้ใจที่จะกระทำต่อ และเริ่มก้าวร้าว คุกคามทางร่างกายเพิ่มขึ้น เพื่อค่อยๆ ทรมานผู้ถูกชมหนังแ่งทีละน้อยๆ เขารู้สึกเต็มไปด้วยอำนาจ

ผู้ถูกชมหนังแ่งจะใช้เวลาขณะเรียนคิดหาทางหลีกเลี่ยงผู้ชมหนังแ่งไม่สนใจการเรียน เกิดเจ็บป่วยทางกาย ปฏิเสธที่จะไปเล่นที่สนาม ห้องน้ำ และโรงอาหารเพราะรู้สึกหมดหนทางและสิ้นหวัง

ผู้ชมแบ่งเป็นสองฝ่ายคือกลุ่มที่หนึ่งหลีกเลี่ยงผู้ชมเหวี่ยงแกเพื่อหลีกเลี่ยงการเผชิญหน้าส่วนอีกกลุ่มหนึ่งเข้าร่วมในการชมเหวี่ยงแก ทั้งสองกลุ่มกลัวผู้ชมเหวี่ยงแกและบอกกับตนเองว่าจะไม่เป็นรายต่อไป ครึ่งนี้เป็นจังหวะของเหยื่อต้องถูกชมเหวี่ยงแกเพราะอ่อนแอและมีเพื่อนน้อย

ขั้นที่ 5: จุดสูงสุดของความเจ็บปวด (Pinnacle of Pain) ผู้ชมเหวี่ยงแกทำร้ายเป้าหมายเลวร้ายมากขึ้น ขาดสติ ไม่เอาใจเขาใส่ใจเรามองว่าตนเองมีอำนาจและเป็นที่ยอมรับ เขาารู้สึกว่าจำเป็นต้องเป็นที่ยอมรับ ขาดความอดทนและเป็นที่เกลียดชังถึงความพอใจที่กัดกันคนอื่น

ผู้ถูกชมเหวี่ยงแกมีความซึมเศร้าและเดือดดาลมากขึ้น โกรธตัวเองที่ถูกชมเหวี่ยงแก ผู้เห็นเหตุการณ์และผู้ใหญ่ที่ไม่อาจช่วยเขาได้เนื่องจากขาดเรียนมากและไม่สนใจในการเรียนจึงทำให้ได้ผลการเรียนต่ำ ยิ่งทำให้เขากดดันและอับอาย ไม่อาจกลับมาสู่เส้นทางที่สร้างสรรค์ในการควบคุมชีวิตของตนได้อีกจึงใช้เวลากับการหาทางการแก้แค้นอาจเข้าร่วมกับกลุ่ม “ที่ไม่พึงปรารถนา” ซึ่งร่วมคิดวางแผนในการแก้แค้นหรืออาจถอยหนีไปสู่ความโดดเดี่ยวและเนรเทศตนเอง

ผู้ชมทำหนึ่งในสี่อย่างคือ 1) ยังคงกลัวผู้ชมเหวี่ยงแกและตำหนิเหยื่อที่ยอมตกเป็นเหยื่อ 2) เข้าร่วมการชมเหวี่ยงแก 3) มองไม่เห็นใครจะช่วยได้ ทำให้ไม่รู้ไม่ชี้ รู้สึกหมดหนทางที่จะยุติการชมเหวี่ยงแกหรือยังรู้สึกแค้น 4) มองไม่เห็นความจำเป็นที่จะต้องยุติ

ขั้นที่ 6: ขั้นสุดท้าย (Final) ผู้ชมเหวี่ยงแกมีความรู้สึกที่ไม่ดีต่อตัวตนติดตัว ขาดทักษะทางสังคมและตอบโต้อย่างก้าวร้าวต่อการขู่ขู่ถูกและการขู่ขู่ตามที่ได้รับรู้การชมเหวี่ยงแกกลายเป็นวิถีชีวิตในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลสังคมและการทำงานเห็นการชมเหวี่ยงแกเป็นเรื่องธรรมดาเห็นผลการทำลายจากการชมเหวี่ยงแกไม่ใช่เรื่องสำคัญโดยหาเหตุผลเข้าข้างตนและการขอโทษ อาจชมเหวี่ยงแกถูกของตนเองให้ดำรงวงจรความรุนแรงต่อไปอาจก้าวสู่การประกอบอาชญากรรมและจบลงที่ถูกคุมขัง

ผู้ถูกชมเหวี่ยงแกนั้นไม่ไว้วางใจผู้ใหญ่ที่จะปกป้องหรือช่วยตนเองและแยกตัวจากการมีสัมพันธ์ภาพที่ดีกับเพื่อนทำอะไรก็ได้ที่จะทำให้ความเจ็บปวดหมดไปโทษที่อัดอยู่ข้างในอาจระเบิดไปสู่ความก้าวร้าวที่รุนแรงต่อผู้ชมเหวี่ยงแก และผู้ช่วยของผู้ชมเหวี่ยงแก ผู้ชมที่ไม่ทำอะไรเลย และผู้ใหญ่ที่ช่วยเขาไม่ได้ เป็นไปได้ที่อาจเลือกฆ่าตัวตายเพื่อหนีความเจ็บปวดเมื่อประสบกับความทุกข์มากๆ อาจทำให้บันดาลโทษและจบลงด้วยการฆ่าตัวตายในหลายรูปแบบหรือจบชีวิตด้วยการถูกคุมขัง

ผู้เห็นเหตุการณ์เก็บความรู้สึกผิดไว้ด้วยความรู้สึกกว่าตนเองไม่อาจช่วยเหลือได้และค่อยๆ หมดความรู้สึกต่อความรุนแรงจนเห็นการข่มเหงรังแกเป็นเรื่องเล็กและปกติที่เป็นส่วนหนึ่งของวัยเด็กไม่เห็นเป็นเรื่องสำคัญ และส่งผ่านความเชื่อนี้ไปยังลูกๆ

1.9 ตัวแปรที่เกี่ยวข้องของพฤติกรรมการรังแก

พฤติกรรมการรังแกระหว่างนักเรียนในโรงเรียนถือว่เป็นปัญหาระดับประเทศและเป็นปัญหาระดับโลกที่เกิดขึ้นตามปกติและเกิดขึ้นอย่างแพร่หลายในหลายโรงเรียนทั่วประเทศและทั่วโลก ซึ่งเป็นปัญหาที่บุคคลที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายต่างก็รับรู้และทราบกันดี ไม่ว่าจะเป็นระหว่างนักเรียน พ่อแม่ผู้ปกครอง ครูอาจารย์ ผู้บริหาร และบุคลากรทางการศึกษา โดยปัญหาดังกล่าวยังเป็นปัญหาที่น่าวิตกกังวลอย่างยิ่งที่ส่งผลกระทบโดยตรงต่อคุณภาพชีวิต สภาพจิตใจ อารมณ์ความรู้สึก และร่างกายของนักเรียน ทั้งที่ส่งผลกระทบต่อนักเรียนที่มีพฤติกรรมการรังแกและนักเรียนที่ถูกเพื่อนรังแก นอกจากนี้เหตุการณ์การรังแกของนักเรียนยังเป็นปัญหาที่สร้างความเดือดร้อนหนักใจให้กับพ่อแม่ ผู้ปกครอง ครูอาจารย์ ผู้บริหารการศึกษา และบุคคลอื่นๆ ในสังคม ถ้าหากไม่ได้รับการแก้ไขก็จะส่งผลร้ายหรือทำให้เกิดความเสียหายต่อนักเรียนหรือสังคมในอนาคตได้ เพราะนักเรียนที่มีพฤติกรรมการรังแกซ้ำๆ กันหลายๆ ครั้งจนกลายเป็นนิสัยความเคยชินอาจส่งผลให้เขาโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีความหยาบคาย ก้าวร้าว ป่าเถื่อน อันธพาล และในที่สุดอาจกลายเป็นอาชญากรในสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งอาจส่งผลต่อเนื่องทำให้เกิดปัญหาการใช้ความรุนแรงในครอบครัว ทั้งการกระทำต่อคู่สมรส การกระทำต่อบุตรหลาน และการกระทำต่อบิดามารดาที่แก่ชรา ในขณะที่นักเรียนที่ถูกเพื่อนรังแกมักได้รับผลกระทบด้วย เช่น ทำให้การใช้ชีวิตในโรงเรียนไม่มีความสุข เกิดความทุกข์ใจ มีความเครียด มีความหวาดระแวง และบางกรณีมีการพกพาอาวุธเพื่อใช้ในการป้องกันตัวหรือใช้แก้แค้นกับนักเรียนที่เคยรังแกตนมาก่อน เป็นต้น

1.9.1 ความภาคภูมิใจในตนเอง

ความภาคภูมิใจในตนเองหมายถึงการประเมินตนเองว่าเป็นคนอย่างไร ถ้าบุคคลใดแสดง ความรู้สึกกว่าตนเองไร้ค่าแสดงว่าเขาเป็นคนที่มีความภาคภูมิใจในตนเองต่ำ แต่ถ้าบุคคลใดแสดงความรู้สึกว่าตนเองเป็นคนที่มีความค่าและมีประโยชน์ก็แสดงว่าเขาเป็นผู้ที่มีความภาคภูมิใจในตนเองสูง รวมทั้งเป็นการรับรู้ตนเองว่าตนเองมีคุณค่าตามที่ตนเองรับรู้หรือไม่อย่างไร ซึ่งการประเมินคุณค่านี้นำไปสู่การยอมรับตนเอง มีความพอใจในตนเอง และมีความสอดคล้องกันระหว่าง มโนทัศน์ของตนเองกับจินตนาการส่วนตน และมีความรู้สึกกว่าตนเองมีคุณค่า มีความหมาย สามารถทำอะไรให้สำเร็จลุล่วงไปได้ (Bandura, 1986; Rice, 1996; กาญจนา พงศ์พุกษ์, 2523) ความภาคภูมิใจในตนเองหมายถึงความรู้สึกที่บุคคลมีต่อตนเอง

ในทางที่ดี มีความเข้าใจตนเอง ยอมรับ ตนเอง มีอำนาจในการควบคุมตนเอง มีความรู้สึกที่ตัวเองมีความสามารถมีคุณค่า ทำอะไรให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมายของตนได้ รวมทั้งเป็นการแสดงความเคารพของบุคคลที่มีต่อตนเอง มองเห็นตนเองว่าเป็นคนมีค่า โดยไม่จำเป็นต้องเปรียบเทียบกับบุคคลอื่นว่าดีกว่าหรือเลวกว่า และไม่คิดว่าตนเองต้องเป็นคนเลอเลิศ แต่ควรตระหนักในข้อจำกัดของตนและสามารถคาดหวังได้ว่าจะปรับปรุงตนเองให้ดีขึ้นได้อย่างไร (Maslow, 1970; ธีระ ชัยยุทธยรรยง, 2544) ซึ่งเป็นการพิจารณาดัดสินคุณค่าของตนเองตามความรู้สึกนึกคิดและตามทัศนคติที่มีต่อตนเองทั้งในด้านดีและด้านไม่ดี เช่น เรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับการประสบความสำเร็จ เรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับการประสบความสำเร็จ เรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับการปฏิเสธตนเอง การพึ่งตนเอง และคิดว่าตนเองมีค่าในสังคม ตลอดจนการได้รับการยอมรับจากบุคคลอื่นและจากสังคม ซึ่งเป็นคุณค่าและการยอมรับที่ได้รับจากบุคคลที่มีความหมายและมีความสำคัญต่อเขา เป็นต้น (White, 1972; อรุณา สงวนญาติ, 2544)

ดังนั้นความภาคภูมิใจใจตนเอง หมายถึง การที่บุคคลสามารถประเมิน ตัดสิน และพิจารณา คุณค่าของตนเองตามความรู้สึกนึกคิดและตามทัศนคติที่มีต่อตนเอง ซึ่งเป็นลักษณะเรื่องราวในทางที่ดี เช่น รู้สึกว่าตนเองเป็นบุคคลที่เก่ง มีความรู้ความสามารถ มีคุณค่า มีประโยชน์ต่อสังคม ได้รับความชื่นชมจากบุคคลรอบข้าง มีความพึงพอใจในตนเอง ยอมรับนับถือตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีชื่อเสียงเป็นที่รู้จัก และเป็นที่ยอมรับทั้งจากบุคคลในครอบครัว กลุ่มเพื่อน ครูอาจารย์ และบุคคลทั่วไป รวมทั้งเป็นความรู้สึกนึกคิดและทัศนคติที่บุคคลมีต่อตนเองว่ามีการเคารพและการยอมรับตนเองว่าเป็นบุคคลที่มีความสำคัญ มีความรู้ความสามารถ และใช้ความสามารถที่มีอยู่ กระทำสิ่งต่างๆ ให้ประสบความสำเร็จได้ตามเป้าหมาย มียอมรับนับถือตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเอง มีการเคารพในตนเองและผู้อื่น และมีชีวิตอยู่อย่างมีเป้าหมายโดยบุคคลที่มีความภาคภูมิใจในตนเองสูงเป็นบุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองตามความเป็นจริง รู้สึกว่าตนเองมีความสำคัญมีทัศนคติที่ดี มีความรู้สึกมั่นคงและปลอดภัย ไม่หวั่นไหวต่อคำวิจารณ์หรือการตำหนิจากผู้อื่น มีความเชื่อมั่นในตนเองสูง ยอมรับและพึงพอใจกับสิ่งที่ตนเองเป็นและสิ่งที่มีอยู่ เป็นบุคคลที่มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ตัดสินใจและแก้ปัญหาเฉพาะหน้าได้ ได้รับการยอมรับจากผู้อื่นและสังคม เปิดใจกว้างและยอมรับฟังความคิดเห็นจากผู้อื่น ใส่ใจและสามารถรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นได้อย่างละเอียดอ่อน ตลอดจนสามารถสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้ดี ในขณะที่บุคคลที่มีความภาคภูมิใจในตนเองต่ำ จะเป็นบุคคลที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง วิตก กังวลสูง คับข้องใจสูง มีทัศนคติเกี่ยวกับตนเองในทางลบ มักคิดว่าตนไม่สำคัญ ไร้ค่า ไม่เชื่อในความสามารถของตนเอง ไม่กล้าแสดงออก ไม่กล้าทำในสิ่งที่ท้าทายความสามารถ ชอบหนีปัญหา ชอบอยู่โดด

ตัวอย่างสันโดษ ขาดทักษะในการสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น และต้องการการยอมรับ ความช่วยเหลือ และความเห็นอกเห็นใจจากสังคมและบุคคลรอบข้างมาก

1.9.2 ความตระหนักในตนเอง

1) ความหมายของความตระหนักในตนเอง ความตระหนักในตนเองมีความหมายเหมือนกับความสำนึกในตนเองซึ่งเป็นกระบวนการรับรู้ที่เกี่ยวข้องกับการให้ความสนใจและให้ความสำคัญกับการรับรู้ของตนเอง ซึ่งเป็นการมุ่งตนเองที่ถูกเหนี่ยวนำและได้รับอิทธิพลจากภายนอก และทำให้เกิดผลรวมของความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่มีต่อตนเอง เป็นสภาวะทางจิตใจที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึก ความเชื่อ ความคิด และความปรารถนาต่างๆ ที่เกิดจากการรับรู้และความสำนึก เป็นสภาวะที่บุคคลได้รับรู้หรือได้ประสบการณ์ต่างๆ แล้วมีการประเมินค่าและตระหนักถึงความสำคัญที่ตนเองมีสิ่งนั้นๆ ซึ่งเป็น เรื่องสภาวะต้นตัวของจิตใจต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์นั้นๆ อันเนื่องมาจากระยะเวลาหรือประสบการณ์และสภาพแวดล้อมหรือสิ่งเร้าภายนอกเป็นปัจจัยที่เป็นต้นเหตุทำให้บุคคลเกิดความตระหนักในตนเองขึ้น (Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975; Kinney, Smith, & Donzella, 2001) รวมทั้งเป็นการรู้สัมผัสเกี่ยวกับตนเอง บุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อมในขณะนั้นๆ สามารถเข้าใจในตนเองได้ว่า ตนเองกำลังทำอะไร คิดอะไร รู้สึกอย่างไร รวมทั้งสามารถที่จะประเมิน สถานการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเองได้ (Koffka, 1978; สุขฤดี รัชตฤศคารสกุล, 2543) ความตระหนักในตนเองเป็นการรับรู้สัมผัสเกี่ยวกับตนเอง บุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อมในขณะนั้นๆ กล่าวคือมีการรับรู้ที่ตนเองกำลังคิดอะไร กำลังรู้สึกอย่างไร และกำลังทำอะไรกับตนเองหรือผู้อื่นหรือสิ่งอื่นๆ ในขณะนั้น ซึ่งเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา รวมทั้งเป็นการรับรู้เกี่ยวกับตนเองในเรื่องของจุดดี จุดด้อย ความคิด ความรู้สึก การกระทำ ความปรารถนาและไม่พึงปรารถนาของตนเองในขณะนั้น ตลอดจนสามารถเข้าใจและยอมรับความแตกต่างระหว่างตนกับผู้อื่นตามสถานการณ์หรือเหตุการณ์หรือสิ่งเร้าอื่นๆ ที่เข้ามากระตุ้น (Madsen & Goins, 2002; Wang, Kick, Fraser, & Burns, 1999; วรรณญา อรรถยุกติ, 2543)

2) ลักษณะของผู้ที่มีความตระหนักในตนเอง บุคคลที่มีความตระหนักในตนเองจะเป็นบุคคลที่มีความสามารถในการรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง รู้ถึงสาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึกนั้นๆ และคาดคะเนผลที่จะเกิดตามมาได้ เป็นบุคคลที่สามารถประเมินตนเองได้ตามความเป็นจริง และรู้จักจุดเด่นจุดด้อยของตนเอง เป็นบุคคลที่มีความมั่นใจในตนเองและเชื่อมั่นในความสามารถและมีคุณค่าในตนเอง และเป็นบุคคลที่สามารถจัดการกับความทุกข์ภายในตนได้โดยให้อยู่ในสภาวะที่พอเหมาะพอดี (Goleman, 1998) นอกจากนี้บุคคลที่มีความตระหนักในตนเองยังเป็นผู้

บุคคลที่มีความตระหนักและเข้าใจในอารมณ์ของตนคือรู้ว่าตนกำลังรู้สึกอย่างไรและเพราะอะไรจึงมีความรู้สึกแบบนี้ เป็นบุคคลที่รู้ว่าความคิด ความรู้สึก และการกระทำนั้นเกี่ยวพันกันอย่างไร เป็นบุคคลที่รู้ว่าความรู้สึกของตนมีผลกระทบต่อการปฏิบัติหน้าที่ของตนหรือไม่อย่างไร และเป็นบุคคลที่สามารถประเมินตนเองได้อย่างถูกต้อง รู้ว่าตนเองมีจุดแข็งและจุดอ่อนอะไรบ้าง พยายามพัฒนาจุดแข็งให้แข็งแรงขึ้น และเปลี่ยนจุดอ่อนที่มีอยู่ให้กลายเป็นจุดแข็ง (อรอุมา สงวนญาติ, 2544) รวมทั้งเป็นบุคคลที่มีการเข้าใจและรับรู้เกี่ยวกับอารมณ์ของตนเองว่าตั้งอยู่ในอารมณ์ใดมีความรู้สึกอย่างไร เป็นบุคคลที่รู้เท่าทันผลกระทบที่อาจเกิดขึ้นจากอารมณ์ความรู้สึกที่ตนมีอยู่ในขณะนั้น เป็นบุคคลที่เข้าใจถึงความสัมพันธ์ระหว่าง ความคิด อารมณ์ความรู้สึก การพูด และการกระทำ เป็นบุคคลที่เข้าใจและรับรู้เกี่ยวกับจุดแข็ง จุดเด่นหรือจุดอ่อนจุดด้อย เป็นบุคคลที่เปิดใจกว้างและพร้อมที่จะพัฒนาตนเองอยู่เสมอ เป็นบุคคลที่มีความเชื่อมั่นในตนเอง เป็นบุคคลที่มีความหนักแน่นในจุดยืนของตน เป็นบุคคลที่กล้าตัดสินใจอย่างเด็ดเดี่ยวแม้ในสภาวะความกดดัน และกล้ายืนยันทิ้งสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงความถูกต้อง (ทศพร ประเสริฐสุข, 2542; นันทา สุรักษา, 2542)

ดังนั้นสรุปได้ว่าความตระหนักในตนเองหมายถึงความสามารถของบุคคลในการสังเกตอารมณ์ ความรู้สึกและผลที่ตามมาของอารมณ์ความรู้สึกนั้นๆ และเป็นการรู้เท่าทันอารมณ์และความรู้สึกของตน รู้เกี่ยวกับสาเหตุที่ทำให้เกิดอารมณ์และความรู้สึกนั้น สามารถรู้จักและเข้าใจตนเองในด้านอารมณ์ ความรู้สึก ความคิด ความสนใจ ความต้องการ ลักษณะทางกายภาพ และพฤติกรรมการกระทำต่างๆ มีสติอยู่ตลอดเวลา ตลอดจนทักษะความสามารถ บุคลิกภาพ ค่านิยม และความสนใจที่มีอยู่ภายในตนเอง โดยการสำรวจและประเมินตนเองได้ตรงตามความเป็นจริง ยอมรับ สภาพความเป็นจริงของตนเอง รู้จุดเด่นจุดด้อยของตนเอง มีความมั่นใจในตนเอง ตลอดจนรู้ว่า ผู้อื่นหรือสังคมคิดเกี่ยวกับตนอย่างไร และจะปฏิบัติตนอย่างไรเพื่อให้ผู้อื่นหรือสังคมเกิดความพอใจ นอกจากนี้ความตระหนักในตนเองยังหมายถึงภาวะทางจิตใจที่เกี่ยวกับความรู้สึก ความคิด และความปรารถนาต่างๆ เกิดจากการรับรู้และความสำนึกเป็นสภาวะที่บุคคลได้รับรู้หรือได้ ประสบการณ์ต่างๆ แล้วมีการประเมินค่าและตระหนักถึงความสำคัญที่ตนเองมีสิ่งนั้นๆ ซึ่งเป็นเรื่องสภาวะตื่นตัวของจิตใจต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์นั้นๆ ซึ่งหมายความว่าระยะเวลาหรือประสบการณ์และสภาพแวดล้อมหรือสิ่งเร้าภายนอกเป็นปัจจัยที่ทำให้บุคคลเกิดความตระหนักในตนเองขึ้น ซึ่งเป็นการรับรู้ถึงสัมผัสเกี่ยวกับตนเอง บุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อมในขณะนั้นๆ สามารถเข้าใจในตนเองได้ว่า ตนเองกำลังทำอะไร คิดอะไร รู้สึกอย่างไร รวมทั้งสามารถที่จะประเมินสถานการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเองได้ และเป็นการรับรู้เกี่ยวกับตนเองในเรื่องของจุดดี จุดด้อย

ความคิด ความรู้สึก การกระทำ ความปรารถนาและไม่พึงปรารถนาของตนเองในขณะนั้น ตลอดจนสามารถเข้าใจและยอมรับความแตกต่างระหว่างตนกับผู้อื่นตามสถานการณ์หรือเหตุการณ์ที่เข้ามากระตุ้น

1.9.3 ความคับข้องใจ

ความคับข้องใจเป็นความรู้สึกที่เกิดขึ้นเนื่องจากบุคคลไม่ได้รับการตอบสนองตามความต้องการของตนเอง หรือบุคคลไม่สามารถกระทำหรือแสดงออกได้ดังที่ตนเองปรารถนา อาจเป็นเพราะมีอุปสรรคหรือมีความขัดแย้งบางอย่าง จนทำให้บุคคลนั้นเกิดความอึดอัดใจหรือ ขุ่นเคืองใจหรือความคับข้องใจ และทำให้บุคคลต้องประสบปัญหาต่างๆ อยู่เสมอโดยเฉพาะอย่างยิ่งปัญหาทางด้านสภาพจิตใจหรือความรู้สึกที่เป็นผลสืบเนื่องมาจากความหงุดหงิด กระวนกระวาย และกลัว สิ่งเหล่านี้มาจากความปรารถนาที่บุคคลมุ่งหวัง แต่ถูกขัดขวางทำให้แรงจูงใจลดลงจนบั่นทอนความพยายามไม่ให้บรรลุเป้าหมายและไม่ตอบสนองความต้องการของตนเองได้เพราะอุปสรรคต่างๆ ที่เขาต้องเผชิญ โดยอุปสรรคบางอย่างมีความเกี่ยวข้องกับบุคคลนั้นโดยตรงและอุปสรรคบางอย่างมีความเกี่ยวข้องกับบุคคลอื่น ระบบงานหรือการทำงาน ระเบียบ ประเพณี สิ่งแวดล้อม และสภาพสังคม โดยความคับข้องใจนั้นสามารถแบ่งเป็นระดับที่รุนแรงและระดับที่ไม่รุนแรง และยังขึ้นอยู่กับความถี่หรือการเกิดขึ้นบ่อยๆ ของความคับข้องใจด้วย ดังที่นักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายของความคับข้องใจว่าหมายถึงภาวะที่เกิดจากความรู้สึกอึดอัดใจ ขัดใจ ไม่สบายใจ และหงุดหงิดใจ ซึ่งเป็นความรู้สึกที่เกิดขึ้นเนื่องมาจากการที่บุคคลไม่ได้รับการตอบสนองตามความต้องการ เพราะมีอุปสรรคต่างๆ มาขัดขวาง ทั้งอุปสรรคที่เกิดจากภายในตัวบุคคล เช่น ความบกพร่องหรือความพิการของบุคคล และความรู้ความสามารถต่ำ เป็นต้น และอุปสรรคที่เกิดจากภายนอกตัวบุคคล เช่น สภาพแวดล้อมทางสังคม กฎระเบียบข้อบังคับ และพฤติกรรมตอบสนองและการปฏิสัมพันธ์ของบุคคลต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง เป็นต้น จนทำให้เกิดอาการกระวนกระวายใจ กลุ้มใจ และไม่มีความสุขกายสบายใจ หรือบางครั้งส่งผลทำให้บุคคลต้องแสดงพฤติกรรมที่สัมพันธ์กับอารมณ์และความรู้สึกในขณะนั้น เช่น ความกลัว ความโกรธ ความเครียด ความวิตกกังวล ความเกลียดชัง ความท้อแท้ และความผิดหวัง เป็นต้น จนในที่สุดทำให้แสดงพฤติกรรมก้าวร้าว พฤติกรรมก้าวร้าว และพฤติกรรมรุนแรง (จิราภรณ์ ตั้งกิตติภาภรณ์, 2532; ฉวีวรรณ สัตยธรรม, 2541; ดนัย งามมานะ, 2537; นิมนุช ประสานทอง, 2541; รุ่งระวี อัครวรรณ, 2547; ลิขิต กาญจนภรณ์, 2540; เสริมเกียรติ พรหมมุยม, 2545)

1.9.4 การอบรมเลี้ยงดูกับพฤติกรรมการรังแก

การอบรมเลี้ยงดูเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมทั้งที่ดีและไม่ดีของนักเรียน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับว่านักเรียนได้รับการอบรมเลี้ยงดูจากพ่อแม่ผู้ปกครองในลักษณะรูปแบบใด ซึ่งการอบรมเลี้ยงดูบางรูปแบบหรือบางลักษณะสามารถที่จะขัดเกลาจิตใจของนักเรียนให้รู้จักผิดชอบชั่วดี เป็นการแนะนำสั่งสอนฝึกฝนให้นักเรียนมีความประพฤติที่ดี เป็นนักเรียนที่มีระเบียบวินัย รู้จักควบคุมตนเองมีความรับผิดชอบมีความฉลาดทางอารมณ์ มีจิตใจแจ่มใส มีสติปัญญาดี มีความเฉลียวฉลาด และมีความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น จนทำให้นักเรียนส่วนใหญ่มีพฤติกรรมที่ดีที่พึงประสงค์ ในขณะที่การอบรมเลี้ยงดูบางรูปแบบก็อาจทำให้นักเรียนเกิดความอึดอัดใจ คับข้องใจ มีความเก็บกด มีความวิตกกังวล มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ต่ำ และมีความสามารถในการปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ยาก จนส่งผลทำให้นักเรียนส่วนใหญ่กลับมีพฤติกรรมในทางลบ ในทางที่ไม่ถูกไม่ควร และในทางที่ไม่ดี อันก่อให้เกิดปัญหาทั้งต่อตนเอง ครอบครัว และสังคม การอบรมเลี้ยงดูของครอบครัวเป็นวิธีการหรือแนวทางที่พ่อแม่ผู้ปกครองใช้ในการดำเนินการเพื่อขัดเกลาจิตใจ ปลูกฝัง ค่านิยม จิตสำนึก และการประพฤติปฏิบัติต่อเด็กหรือบุตรหลาน โดยการให้คำแนะนำสั่งสอนให้ความช่วยเหลือให้ความรักความคุ้มครอง ให้ความอบอุ่น และตอบสนองความต้องการให้ทั้งทางร่างกาย อารมณ์ และจิตใจกับเด็ก (Shapiro, 1997) เป็น กระบวนการแรกๆ ที่ช่วยให้เด็กเรียนรู้มาตรฐาน ค่านิยม บรรทัดฐานทางสังคม วัฒนธรรม และพฤติกรรมทางสังคม โดยในระยะต้นของชีวิตจะมีพ่อแม่เป็นตัวแทนแรกของการอบรมเลี้ยงดู เป็นตัวแบบของพฤติกรรม แสดงการยอมรับ และให้ความอบอุ่นแก่เด็ก มีการจำกัดขอบเขตหรือให้อิสระและลงโทษเมื่อมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ซึ่งรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูมีผลต่อบุคลิกภาพและพฤติกรรมของเด็กเป็นอย่างยิ่ง (Mussen, Conger, & Kogan, 1990) และเป็นกระบวนการในการดูแลเอาใจใส่ ปกป้องคุ้มครอง และให้คำแนะนำแก่เด็กตลอดช่วงของพัฒนาการ (Hamner & Tuner, 1990) นอกจากนี้การอบรมเลี้ยงดูยังหมายถึงการอบรมสั่งสอนให้รู้จักเกี่ยวกับกฎระเบียบ และบรรทัดฐานทางสังคม ซึ่งเป็นกระบวนการที่เด็กจะได้รับการบ่มนิสัย บุคลิกภาพ ความเชื่อ ทศนคติ และวัฒนธรรม (Green, 1964) และเป็นแนวทางการปฏิบัติของพ่อแม่ผู้ปกครองที่มีต่อเด็ก เพื่อเป็นการควบคุมพฤติกรรมของเด็กให้เป็นไปตามความต้องการและเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เพื่อเป็นแบบอย่างที่ดีแก่เด็ก การให้รางวัล และการลงโทษ รวมทั้งการตอบสนองความต้องการทั้งทางร่างกาย จิตใจ อารมณ์ความรู้สึก และสังคม (Wright, 1976; ณัฐวุฒิ สุวรรณช่าง, 2547; อมราวดี ณ อุบล, 2544)

ดังนั้นสรุปได้ว่าการอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ผู้ปกครองมีความสำคัญต่อบุคลิกภาพ อุปนิสัยใจคอ การแสดงพฤติกรรม และพัฒนาการของเด็กเป็นอย่างมาก ถ้าพ่อแม่ผู้ปกครอง

ต้องการที่จะให้บุตรหลานของตนมีคุณลักษณะเช่นใด พ่อแม่ผู้ปกครองต้องปฏิบัติเช่นนั้น เพื่อให้เป็นแบบอย่างที่ดีแก่บุตรหลานได้ประพฤติปฏิบัติตาม ซึ่งเด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูอย่างเหมาะสม กับสภาพการณ์ก็จะส่งผลต่อบุคลิกภาพและการปรับตัวต่อปัญหาต่างๆ ได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพ และถ้าเด็กได้รับการอบรมเลี้ยงดูที่ไม่เหมาะสม ไม่ถูกไม่ควรกับสภาพการณ์ก็จะส่งผลต่อพัฒนาการทางบุคลิกภาพที่ไม่พึงประสงค์ ที่ไม่ดีและที่ขัดกับบรรทัดฐานทางสังคม เป็นปัญหาในการปรับตัวและส่งผลทำให้เกิดปัญหาต่างๆ ได้ง่าย

1.10 การป้องกันและแก้ไขปัญหาวุฒิกรรมการรังแก

แนวทางที่ 1 การให้คำปรึกษา (Counseling) การให้คำปรึกษาเป็นวิธีการหนึ่งในการช่วยเหลือบุคคลที่ได้รับความทุกข์หรือความไม่สบายใจในเรื่องต่างๆ อาจใช้การให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล (Individual Counseling) หรือการให้คำปรึกษาเป็นกลุ่ม (กลุ่มผู้ชมเหงะรังแก หรือกลุ่มที่ถูกชมเหงะรังแก หรือกลุ่มผู้ที่อยู่ในเหตุการณ์การชมเหงะรังแก) ตลอดจนการให้คำปรึกษาคครอบครัว (Family Counseling) หากจำเป็นที่จะต้องมีพ่อแม่ หรือผู้ปกครองเข้ามาเกี่ยวข้องกับ การชมเหงะรังแก

แนวทางที่ 2 การจัดตั้งทีมช่วยเหลือ (Team Helper) รูปแบบการป้องกันและแก้ไขนี้ เป็นที่นิยมมากในต่างประเทศสำหรับระบบการป้องกันแก้ไขปัญหาดังกล่าว ในสถานศึกษา เพราะ การได้รับความร่วมมือจากบุคคลหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องเพื่อนำมาสู่การช่วยเหลือและป้องกันจะ ทำให้เกิดประสิทธิภาพอย่างมาก กลุ่มบุคคลที่ควรเข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องกับปัญหาการชมเหงะรังแก ได้แก่ ครูแนะแนว นักให้คำปรึกษา จิตแพทย์ นักกฎหมาย ผู้บริหารสถานศึกษา ครูปกครอง พ่อแม่ และชุมชน เป็นต้น ซึ่งกลุ่มเหล่านี้จัดตั้งขึ้นเพื่อคอยช่วยเหลือและแก้ไขปัญหาวุฒิกรรมการรังแกในสถานศึกษา

แนวทางที่ 3 การจัดระบบการให้บริการ (Service System) การจัดระบบและให้บริการ อาจรวมถึงการได้รับการสนับสนุนจากระดับผู้บริหารในสถานศึกษาทั้งในระดับนโยบาย (School Policies) ได้แก่ มีการดำเนินการจัดตั้งนโยบายขึ้นในสถานศึกษาถึงการชมเหงะรังแกในโรงเรียน การจัดหลักสูตรที่มีการสอดแทรกการป้องกันและการชมเหงะรังแกในชั้นเรียน การรณรงค์จัดทำป้าย บริการสนเทศ (Information Service) ในสถานศึกษา การปลอดการชมเหงะรังแกในโรงเรียน (Bully-Free School) หรือการจัดกิจกรรมส่งเสริมการไม่ชมเหงะรังแกในสถานศึกษา ทั้งนี้ควรมีการ ดำเนินกิจกรรมอย่างต่อเนื่องจนกลายเป็นวัฒนธรรมของโรงเรียน เป็นต้น (Meyers, 2014)

แนวทางที่ 4 การวิจัย (Research) การวิจัยเป็นวิธีการหนึ่งสำหรับการเข้าใจปัญหา และสาเหตุปัญหาอันเป็นแนวทางที่นำไปสู่การนำข้อมูลต่างๆ จากการวิจัยไปประกอบกิจกรรม

ต่างๆ ในการดำเนินการช่วยเหลือการข่มเหงรังแก ทั้งนี้อาจใช้วิธีการวิจัยทั้งเชิงปริมาณ และคุณภาพ (Quantitative and Qualitative Research) ดังตัวอย่างงานวิจัย เช่น การใช้โปรแกรมการฝึกฝนการกล้าแสดงออก (พรทิพย์ ทรัพย์สิน, 2532) การใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่ม (ทัศนีย์ ตระกูลสุขชัย, 2547; พัทรินทร์ เปรมสมาน, 2538; เพชรสุดา เพชรใส, 2525; วรณรัตน์ ศรีสุวรรณ, 2536; อุทัยวรรณ สุขพลับพลา, 2533) การใช้เทคนิคการเสริมแรงทางบวกกับการปรับเปลี่ยนใหม่ (สัมฤทธิ์ แก้วพลูศรี, 2534) การใช้โปรแกรมการฝึกสมาธิแบบอานาปานสติ (วีระพันธ์ เสง เจริญ, 2538) การใช้โปรแกรมการฝึกการผ่อนคลายแบบจิตคลุมกาย (สมชาย เตียวตระกูล, 2529) การใช้โปรแกรมการฝึกทักษะโยคะ(สุพัตรา สอนจันทร์, 2542) การใช้โปรแกรมการฝึกดนตรีไทย และการควบคุมตนเอง (วิมลรัตน์ คำว้าง, 2544) การใช้โปรแกรมการฝึกพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ (ศิริลักษณ์ พิณพาทย์, 2545) การใช้เทคนิคการเรียนรู้จากผลกรรมของตัวแบบ(ณัฐกานต์ เกรียงศรี, 2547) และการใช้โปรแกรมกิจกรรมกลุ่มศึกษา (ฮัลเกาะฮู) (เกษตรชัย และหิม, 2556) นอกจากนี้ในต่างประเทศยังมีโปรแกรมป้องกันพฤติกรรมการรังแกที่ผ่านกระบวนการวิจัยของนักวิชาการจำนวนมาก ตัวอย่างเช่น Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program (Olweus, 1994) The bullying prevention handbook: A guide for principals teachers and counselors (Hoover & Oliver, 1996) No-bullying program: Preventing bullying victim violence at school (Bitney & Title, 1997) Blueprints for violence prevention. Book nine: Bullying prevention program (Olweus, Limber, & Mihalic, 1999) Participant role approach to school bullying: Implications for interventions (Salmivalli, 1999) The Seville anti- bullying in school project (Ortega & Lera, 2000) Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook (Olweus, 2001) Bullying prevention program: Excerpted from time to act and time to react (Evers, 2010) เป็นต้น

ดังนั้นจะสรุปได้ว่าในปัจจุบันมีโปรแกรมป้องกันเพื่อแก้ไขหรือลดพฤติกรรมกรังแกที่มีความเหมาะสม มีประสิทธิภาพ และผ่านกระบวนการศึกษาวิจัยหรือทดลองตามหลักวิชาการทั้งจากการวิจัยในประเทศและต่างประเทศจำนวนมากที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้ ซึ่งมีเทคนิควิธีการในการแก้ไขหรือลดพฤติกรรมกรังแกมากมายหลากหลายวิธีด้วย อาจนำแบบคัดกรองเพื่อวัดพฤติกรรมเสี่ยงต่อการรังแกของนักเรียนมาใช้ควบคู่กัน เพื่อเป็นการคัดกรองนักเรียนสำหรับการแก้ไขได้อย่างถูกต้องตรงกับบุคคล

1.11 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมมารังแก

ในประเทศไทยมีการศึกษาพฤติกรรมมารังแกของเด็กนักเรียนในสถานศึกษาดังเช่น งานวิจัยของ อิศารัตน์ ปุณณะชัยศิริ (2558) ได้ศึกษากลยุทธ์ในการแก้ปัญหาการถูกรังแกของ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาตอนปลาย เป็นการสำรวจแบบภาคตัดขวางในนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 4-6 ในโครงการสุขภาพจิตในโรงเรียน สาขาจิตเวชเด็กและวัยรุ่น ภาควิชาจิตเวช ศาสตร์ คณะแพทยศาสตร์ศิริราชพยาบาล จำนวน 142 ราย โดยใช้แบบสอบถามพฤติกรรมมารัง แกกันของนักเรียน ซึ่งได้รับการเรียบเรียงแปลจาก The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire เพื่อคัดกรองนักเรียนที่ถูกรังแก และสัมภาษณ์นักเรียนที่ถูกรังแกแบบรายบุคคล เกี่ยวกับ ข้อมูลพื้นฐาน วิธีการที่ถูกรังแก ความถี่ และกลยุทธ์ที่ใช้เมื่อถูกรังแก พบว่ามีนักเรียนที่ ถูกรังแกเดือนละ 2-3 ครั้งหรือบ่อยกว่าจำนวน 110 ราย หรือคิดเป็นร้อยละ 77.5 รูปแบบการถูกรัง แกที่พบบ่อยที่สุดคือ การถูกรังแกด้วยวาจา กลยุทธ์หลากหลายวิธีในการแก้ปัญหา วิธีที่พบบ่อย ที่สุดคือ การมองหาวิธีการแก้ปัญหา พบว่า กลยุทธ์ในการแก้ปัญหาสัมพันธ์กับรูปแบบของการถูกรัง แก นักเรียนที่ถูกรังแกโดยถูกทำร้ายร่างกาย มักใช้วิธีโต้ตอบกลับมากที่สุด นักเรียนที่ถูกรังแก ด้วยวาจา มักใช้วิธีแก้ปัญหาและการโต้ตอบกลับมากที่สุด นักเรียนที่ถูกรังแกด้วยคำพูดหรือ ทำทางส่อไปในเรื่องเพศ มักใช้การขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น แต่ยังมีนักเรียนจำนวนหนึ่งที่วิตก กังวลร้องไห้และรู้สึกจัดการกับปัญหาไม่ได้ ดังนั้นควรให้ความสำคัญกับปัญหาการรังแกกัน และ ให้การช่วยเหลือติดตามนักเรียนที่ยังขาดทักษะการจัดการกับปัญหา เพื่อป้องกันผลกระทบใน ระยะยาว และงานวิจัยของ นันทกฤต โรตมนันทกฤต (2556) ได้ศึกษาสภาพการณ์และองค์ ความรู้ของการศึกษาการรังแกของนักเรียนในสถานศึกษาด้วยมุมมองการสื่อสารข้ามวัฒนธรรม ผลการวิจัยพบว่า 1. รูปแบบการรังแกในวัฒนธรรมตะวันตกมีทั้งความแตกต่างและคล้ายคลึงกับ วัฒนธรรมตะวันออก โดยพบว่าการรังแกด้วย “วจนภาษาทางตรง” (Direct-verbal) เช่น ฉายา ล้อเลียน การข่มขู่ ฯลฯ เป็นรูปแบบที่พบบ่อยที่สุดทั้งสองวัฒนธรรม ขณะที่กลุ่มประเทศยุโรปพบ การรังแกด้วย “อวจนภาษาทางอ้อม” มากที่สุด (Indirect-nonverbal) เช่น การกีดกันไม่ให้ร่วม กลุ่ม การไม่พูดคุยกด้วย ทั้งนี้ส่วนใหญ่เป็นการศึกษารูปแบบการรังแกผ่านสื่อบุคคลหรือแบบ เเผชิญหน้ามากกว่าการรังแกทางอินเทอร์เน็ต 2. รูปแบบรับมือการรังแกด้วยการขอแรงสนับสนุน ทางสังคม เช่น การขอความช่วยเหลือจากเพื่อน พบมากที่สุดทั้งในวัฒนธรรมตะวันตกและ ตะวันออก 3. พบตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมมารังแกและการรับมือแบ่งเป็น 6 กลุ่ม ได้แก่ ลักษณะทางประชากรศาสตร์/ลักษณะส่วนบุคคล ภูมิหลังครอบครัว/การเลี้ยงดู ลักษณะ

ทางจิตวิทยาและความสัมพันธ์ พฤติกรรมเชิงลบที่แสดงออก การเปิดรับสื่อ และอิทธิพลทางเชื้อชาติ สังคม และวัฒนธรรม

นอกจากนี้ยังมีการศึกษาพฤติกรรมการรังแกในรูปแบบการรังแกผ่านโลกไซเบอร์ ดังเช่นงานวิจัยของ นันทนัช สงศิริ (2553) ได้ศึกษาลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล บริบทของครอบครัวและพฤติกรรมการรังแกกันผ่านโลกไซเบอร์ของนักเรียนมัธยมศึกษาและอาชีวศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร พบว่า พฤติกรรมการนินทา หรือด่าทอผู้อื่น และการส่งข้อความก่อกวนผู้อื่นผ่านมือถือ ห้องสนทนา อีเมลหรือเว็บไซต์ต่างๆ อยู่ในระดับปานกลาง พบความชุกของพฤติกรรมการรังแกกันผ่านโลกไซเบอร์ และความถี่ของพฤติกรรมการรังแกกันผ่านโลกไซเบอร์ที่พบมากที่สุด คือประเภทการนินทา หรือด่าทอผู้อื่นผ่านมือถือ ห้องสนทนาหรือเว็บไซต์ที่นักเรียนเคยกระทำ เคยเห็น เคยรับรู้ หรือเคยได้ยินมากกว่า 6 ครั้งต่อเดือน พฤติกรรมการรังแกกันผ่านโลกไซเบอร์มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติตามตัวแปร เพศ ระยะเวลาในการใช้อินเทอร์เน็ต สัมพันธภาพภายในครอบครัว ประสบการณ์การได้รับความรุนแรงภายในครอบครัว และเศรษฐกิจฐานะของครอบครัว ส่วนทัศนคติและการรับรู้ที่มีต่อการรังแกกันผ่านโลกไซเบอร์มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการรังแกกันผ่านโลกไซเบอร์ สอดคล้องกับงานวิจัยของ บุญยรัต รุ่งสาคร (2554) ซึ่งได้ศึกษาผลกระทบของครอบครัวและการเห็นคุณค่าในตนเองที่มีต่อทัศนคติการข่มเหงรังแกผ่านโลกไซเบอร์ ของนักเรียนหญิงมัธยมศึกษาตอนปลาย เขตกรุงเทพ พบว่านักเรียนหญิงมีทัศนคติเกี่ยวกับการข่มเหงรังแกผ่านโลกไซเบอร์ที่ถูกต้องร้อยละ 72.8 โดยร้อยละ 21.00 มีประสบการณ์การถูกรังแกผ่านโลกไซเบอร์ การเผยแพร่ข้อมูลทำให้เสื่อมเสีย และการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวหรือการเปิดเผยความลับเป็นพฤติกรรมการรังแกผ่านโลกไซเบอร์ที่ร้ายแรงที่สุด และสาเหตุหลักของการรังแกผ่านโลกไซเบอร์คือ ความไม่ชอบหน้า ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่าความสัมพันธ์ในครอบครัวมีผลต่อทัศนคติเกี่ยวกับการข่มเหงรังแกผ่านโลกไซเบอร์ กล่าวคือ ประสบการณ์ความรุนแรงในครอบครัวและการขาดการเอาใจใส่จากผู้ปกครอง จะส่งผลให้นักเรียนหญิงมีทัศนคติต่อการรังแกผ่านโลกไซเบอร์ที่ไม่ถูกต้อง ส่วนนักเรียนหญิงที่มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองสูงจะมีทัศนคติต่อการรังแกผ่านโลกไซเบอร์ที่ถูกต้อง และสอดคล้องกับงานวิจัยของ ณัฐรัชต์ สาเหมาะ (2556) ซึ่งได้ศึกษาการรับรู้ของเยาวชนต่อการรังแกในพื้นที่ไซเบอร์ในแง่ของนิยามความหมาย รูปแบบ สาเหตุ ผลกระทบ และวิธีการจัดการกับปัญหาการรังแกในพื้นที่ไซเบอร์ และวิเคราะห์ถึงบริบททาง สังคมวัฒนธรรมที่ส่งผลต่อการรับรู้ของเยาวชนต่อการรังแกในพื้นที่ไซเบอร์กับกลุ่มเยาวชนที่อยู่ในช่วงอายุระหว่าง 15-24 ปี ผลการศึกษาพบว่า เยาวชนให้ความหมายต่อการรังแกในพื้นที่ไซเบอร์ว่า หมายถึงการใช้โทรศัพท์มือถือหรืออินเทอร์เน็ตในการ

ทำร้ายกัน ซึ่งการรังแกในพื้นที่ไซเบอร์จะมีมิติที่สำคัญคือจะต้องสร้างความเสียหาย และสร้างความรำคาญต่อผู้ถูกรังแก ซึ่งการที่เยาวชนจะถือว่าการรังแกหรือไม่ขึ้นอยู่กับเจตนาของผู้กระทำ และความสัมพันธ์ระหว่างผู้กระทำกับผู้ถูกรังแก ด้วยรูปแบบของการรังแกที่รับรู้ประกอบด้วย การโจมตีหรือด่าทอผู้อื่นผ่านโทรศัพท์มือถือและอินเทอร์เน็ต การคุกคามทางเพศออนไลน์ การสวมรอยหรือแอบอ้างตัวตนของผู้อื่น การแบล็คเมลกัน การหลอกลวงในพื้นที่ออนไลน์ รวมไปถึงการสร้างกลุ่มขึ้นมาเพื่อโจมตีบุคคลอื่น ส่วนสาเหตุของการรังแกในพื้นที่ไซเบอร์นั้น เยาวชนรับรู้ว่าจะเกิดจากความเป็นนิรนามของพื้นที่ไซเบอร์ และเป็นผลที่ต่อเนื่องมาจากความรุนแรงที่เกิดขึ้นในพื้นที่จริง ผลกระทบจากการรังแกในพื้นที่ไซเบอร์ก็จะส่งผลกระทบต่อทั้งในระดับบุคคล และระดับปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

ส่วนในต่างประเทศนั้นมีการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกในหลายรูปแบบ ดัง เช่น Bollmer, Milich, Harris, & Maras (2005) ได้ศึกษาบทบาทของคุณภาพความเป็นเพื่อนในฐานะที่เป็นปัจจัยปกป้องในการตกเป็นเหยื่อและการชมเชยรังแกของเพื่อน ซึ่งเป็นเด็กชาย 50 คน เด็กหญิง 49 คน อายุ 10-13 ปี ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า ปัญหาภายนอกสัมพันธ์กับพฤติกรรมการชมเชยรังแก อย่างไรก็ตาม คุณภาพของความเป็นเพื่อนได้เป็นตัวเชื่อมต่อ (Moderated) ความสัมพันธ์ดังกล่าวของเด็กกับพฤติกรรมภายนอก ความเป็นเพื่อนที่มีคุณภาพสูงได้ลดพฤติกรรมการชมเชยรังแกน้อยลงอย่างมีนัยสำคัญ ปัญหาภายในและความเป็นเพื่อนที่มีคุณภาพต่ำสัมพันธ์กับการตกเป็นเหยื่ออย่างมีนัยสำคัญ อย่างไรก็ตาม คุณภาพของความเป็นเพื่อนไม่ได้เป็นตัวเชื่อมต่อความสัมพันธ์ระหว่างปัญหาภายในและการตกเป็นเหยื่อ และงานวิจัยของ Benjamin & Anderson (2005) ได้ทำการศึกษาพฤติกรรมการชมเชยรังแกโดยเฉพาะ ได้ตรวจสอบใน 3 องค์ประกอบหลัก คือ ความถี่ของการชมเชยรังแก พฤติกรรมการชมเชยรังแกของนักเรียน และการโต้ตอบ ข้อมูลได้จาก Manners Matrix Survey จากโรงเรียนในชิคาโก กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน 5,386 คน พฤติกรรมการชมเชยรังแกทั่วไปที่นักเรียนรายงานประกอบด้วย การถูกล้อเลียนหรือดูถูก การถูกนินทา การปล่อยข่าวลือหรือการส่งจดหมาย และการกีดกันไม่ให้เข้าร่วมกิจกรรม นักเรียนชายมีแนวโน้มที่จะรายงานว่าถูกตี ถูกผลัก หรือถูกเตะ มากกว่านักเรียนหญิง และยังถูกชมเชยรังแกด้วยการแสดงความก้าวร้าวทางร่างกายและวาจาด้วย ขณะเดียวกันนักเรียนหญิงรายงานว่าตกเป็นเหยื่อของการนินทา ปล่อยข่าวลือ หรือส่งจดหมายมากกว่านักเรียนชาย นักเรียนที่โดยสารถประจำทางยังมีแนวโน้มที่จะรายงานว่าตกเป็นเหยื่อของการล้อเลียน คุกคาม หรือถูกขโมยข้าวของมากกว่านักเรียนที่ไม่ได้โดยสารรถประจำทาง ทั้งนักเรียนประถมและมัธยมได้รายงานว่าได้ใช้การโต้ตอบอย่างกล้าแสดงออก กระนั้นก็ตาม นักเรียน

ประณมมีแนวโน้มจะพึ่งพาผู้ใหญ่มากกว่านักเรียนมัธยมศึกษา นักเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มที่จะบอกเพื่อนๆ เมื่อถูกข่มเหงรังแกมากกว่า สุดท้าย นักเรียนที่รายงานว่าการข่มเหงรังแกบ่อยๆ มีแนวโน้มที่จะรายงานว่าได้รับผลกระทบสูงกว่านักเรียนที่ถูกข่มเหงรังแกที่มีความถี่น้อย และงานวิจัยของ Atici (2007) ได้ทำการศึกษากลยุทธ์แก้ไขความขัดแย้งกับนักเรียนเกรด 6-8 ในตุรกีแยกตามเพศ จำนวน 451 คน โดยมีวัตถุประสงค์ตรวจสอบกลยุทธ์ที่นักเรียนขอความช่วยเหลือจากครูเมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นและกลยุทธ์ที่ครูใช้จัดการกับความขัดแย้ง การรวบรวมข้อมูลได้จากแบบสอบถามปลายเปิด ผลที่นำมาใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งสนับสนุนกลยุทธ์หลักๆ 3 อย่าง คือ การแก้ปัญหา การหลีกเลี่ยง และความก้าวร้าว พบว่ากลยุทธ์การแก้ปัญหาคือกลยุทธ์ที่ครูนำมาใช้บ่อยที่สุด เมื่อพิจารณาตามเพศแล้ว พบว่า เด็กหญิงมีแนวโน้มจะใช้กลยุทธ์การแก้ปัญหามากกว่าเด็กชาย กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีแนวโน้มไม่ขอรับความช่วยเหลือจากครูในการแก้ปัญหาความขัดแย้งของตน อย่างไรก็ตาม นักเรียนจากโรงเรียนที่มีสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำมีแนวโน้มจะขอความช่วยเหลือจากครูสูงกว่านักเรียนจากโรงเรียนที่มีสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมปานกลางและสูง กลุ่มตัวอย่างย้ำว่า ครูมักใช้กลยุทธ์ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งของพวกเขาสองวิธีคือ กลยุทธ์แก้ปัญหาและกลยุทธ์ก้าวร้าว สอดคล้องกับงานวิจัยของ Konishi & Hymel (2009) ที่ได้ศึกษาการข่มเหงรังแกและความเครียดของวัยรุ่นตอนต้น เพื่อตรวจสอบบทบาทการเผชิญปัญหาในการป้องกันความเครียดและการสนับสนุนทางสังคม ในการลดแนวโน้มการข่มเหงรังแกในการโต้ตอบความเครียด กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 5-7 (N=312) ที่ตอบแบบสอบถามประกอบด้วยการประเมินระดับความเครียด (ความยุ่งยากประจำวัน เหตุการณ์ที่ทำให้เครียด) กลยุทธ์การเผชิญปัญหา (การลงมือแก้ไข การหลีกเลี่ยง การหันเหความสนใจ การแสวงหาการสนับสนุน) การสนับสนุนทางสังคม (จากเพื่อน ครอบครัว ครูและการข่มเหงรังแก สอดคล้องกับการวิจัยก่อนนี้ การวิเคราะห์สหสัมพันธ์ชี้ว่า ความเครียดสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับการข่มเหงรังแกจากรายงานตนเอง แต่ไม่สัมพันธ์กับการข่มเหงรังแกที่ประเมินโดยเพื่อน การวิเคราะห์ถดถอยแสดงให้เห็นว่าการสนับสนุนของครอบครัวเป็นตัวเชื่อมและการเผชิญปัญหาด้วยการหันเหความสนใจได้เพิ่มความสัมพันธ์ของการข่มเหงรังแก และความเครียด ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Black, Weinless, & Washington (2010) ที่ได้ศึกษากลยุทธ์ที่เหยื่อใช้หยุดการข่มเหงรังแก และการรับรู้ควมมีประสิทธิภาพของแต่ละกลยุทธ์ โดยมีผู้เข้าร่วมทั้งหมด 2615 คน พบว่า ผู้เข้าร่วมร้อยละ 50 ได้รายงานว่าการเป็นเหยื่ออย่างน้อยหนึ่งรูปแบบ กลยุทธ์ส่วนใหญ่ที่ใช้ต่อต้านการข่มเหงรังแก คือ การสู้กลับ (63%) เพิกเฉย (52%) บอกผู้ใหญ่ที่บ้าน (44%) และบอกเพื่อน (42%) ส่วนกลยุทธ์ที่ได้ผลมากที่สุด ได้รายงานว่าการใช้ความก้าวร้าวเผชิญ

(Counter Aggression) (75%) การวางแผนเพื่อความปลอดภัย (74%) และการบอกเพื่อน (71%) หรือบอกผู้ใหญ่ที่บ้าน (71%)

ตาราง 2 ผลการวิเคราะห์การศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมการรังแก

ชื่อผู้วิจัย	แบบประเมินที่ใช้	แนวทางการพัฒนา		
		การให้คำปรึกษา	การฝึกอบรม/กิจกรรมกลุ่ม	หลักการทางจิตวิทยา
เกษตรชัย และหิ้ม (2554)	แบบคัดกรองพฤติกรรมเสี่ยงต่อการรังแกผู้อื่นของนักเรียนโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามในจังหวัดสงขลา		✓	
อุทิศ สังขรัตน์ (2556)	แบบคัดกรองพฤติกรรมเสี่ยงต่อการรังแกผู้อื่นของนักเรียนโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามในจังหวัดสงขลา		✓	
รุ่งรังสิมา สัตยาไชย (2549)	แบบคัดกรองพฤติกรรมเสี่ยงต่อการทะเลาะวิวาทของวัยรุ่น	✓		
เพชรสุดา เพชรใส (2535)	แบบสอบถามพฤติกรรมวัดพฤติกรรมก้าวร้าว	✓		
พัชรินทร์ เปรมสมาน (2542)	แบบคัดกรองวัดพฤติกรรมเสี่ยงต่อการรังแก	✓		
ทัศนีย์ ตระกูลศุภชัย (2547)	แบบสังเกตและแบบบันทึกพฤติกรรมก้าวร้าว	✓		
สัมฤทธิ์ แก้วพลูศรี (2534)	แบบคัดกรองพฤติกรรมก้าวร้าว			✓
วิระพันธ์ เฮงเจริญ (2538)	แบบวัดพฤติกรรมก้าวร้าว		✓	
สมชาย เตียวตระกูล (2539)	แบบประเมินพฤติกรรมก้าวร้าว		✓	

ตาราง 2 (ต่อ)

ชื่อผู้วิจัย	แบบประเมินที่ใช้	แนวทางการพัฒนา		
		การให้ คำปรึกษา	การ ฝึกอบรม/ กิจกรรม กลุ่ม	หลักการ ทาง จิตวิทยา
สุพัตรา สอนจันทร์ (2542)	แบบสังเกตและบันทึกพฤติกรรมแบบ ช่วงเวลา		✓	
ณัฐกานต์ เกรียงศรี (2547)	แบบบันทึกพฤติกรรมก้าวร้าว			✓
Olweus (1996)	แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก the revised Olweus bully/victim questionnaire The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire		✓	
Salmivalli (1999)	แบบประเมินตนเองและเพื่อน			✓
ชุตินาถ ศักรินทร์กุล (2557)	แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก the revised Olweus bully/victim questionnaire The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire			✓
อภิญญา เยาวบุตร (2558)	แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก the revised Olweus bully/victim questionnaire The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire			✓
ธิดารัตน์ ปุระนชัยศิริ (2558)	แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก the revised Olweus bully/victim questionnaire The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire			✓

ตาราง 2 (ต่อ)

ชื่อผู้วิจัย	แบบประเมินที่ใช้	แนวทางการพัฒนา		
		การให้คำปรึกษา	การฝึกอบรม/กิจกรรมกลุ่ม	หลักการทางจิตวิทยา
Francine Guimarães Gonçalves (2016)	แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก the revised Olweus bully/victim questionnaire The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire			✓
Talisha H. Lee, Dewey G. Cornell, and Joanna C.M. Cole (2004)	แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก the revised Olweus bully/victim questionnaire The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire			✓

2. แนวคิดเกี่ยวกับความฉลาดทางสังคม

2.1 ความเป็นมาของความฉลาดทางสังคม

คำว่าความฉลาดทางสังคมนั้นได้ถูกบัญญัติขึ้นครั้งแรกโดยธอร์นไดค์ (Thorndike, 1920) โดยธอร์นไดค์ได้กำหนดความฉลาดทางบุคคลออกเป็น 3 ด้านด้วยกัน ได้แก่ ด้านที่หนึ่งคือ ความสามารถในการเข้าใจและจัดการกับความคิดที่เป็นนามธรรม (Abstract Intelligence) ด้านที่สองคือ ความสามารถในการเข้าใจและจัดการด้านรูปธรรม (Mechanical Intelligence) และด้านที่สามคือ ความสามารถในการเข้าใจและจัดการกับบุคคล (Social Intelligence) อีกทั้งธอร์นไดค์ยังได้ให้คำนิยามความฉลาดทางสังคมนั้นว่า ความฉลาดทางสังคมนั้น เป็นความสามารถของบุคคลในการเข้าใจผู้อื่นและอยู่ร่วมกับผู้อื่นทุกเพศทุกวัย โดยเป็นการแสดงออกอย่างชาญฉลาดในเรื่องของความสัมพันธ์ของบุคคล รวมทั้งยังกล่าวถึง การวัดความฉลาดทางสังคมนั้นเป็นสิ่งที่ทำได้ยาก ด้วยเหตุผลที่ว่าความฉลาดทางสังคมนั้น ต้องใช้ความเป็นมนุษย์ในการตอบสนองต่อสถานการณ์ทางสังคมด้วยสีหน้า น้ำเสียง ท่าทาง ตลอดจนลักษณะต่างๆ และสามารถวัดความฉลาดทางสังคมได้ในทุกสถานที่ จนกระทั่งต่อมา Albrecht, (2006) ได้นำเสนอแนวทางในการประสบความสำเร็จในชีวิตโดยการใช้ความฉลาดทางสังคม โดยทำการเขียนหนังสือชื่อ “ความฉลาดทางสังคม: ศาสตร์ใหม่แห่งความสำเร็จ” (Social Intelligence: The New Science of Success) โดย

ทำการนำเสนอองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม 5 องค์ประกอบที่พัฒนาได้ในตัวบุคคล เพื่อการแสวงหาความสำเร็จในด้านการงาน ชีวิตส่วนตัวและสังคม รวมทั้งนำเสนอโมเดลเครื่องมือเพื่อพัฒนาความฉลาดทางสังคม

จากทั้งหมดที่กล่าวมาสามารถสรุปได้ว่า การศึกษาความฉลาดทางสังคมนั้นได้รับความสนใจและมีการศึกษามาเป็นระยะเวลานาน โดยนักจิตวิทยาหลายท่านได้ให้ความสำคัญของความฉลาดทางสังคมต่อการดำรงชีวิตของบุคคล และการพัฒนาความฉลาดทางสังคมจะทำให้บุคคลใช้ชีวิตในสังคมอย่างมีความสุข ทั้งในด้านชีวิตส่วนตัว การงานและความก้าวหน้าในชีวิต ทั้งในการศึกษาและการนิยามความหมายของความฉลาดทางสังคม จะมีความใกล้เคียงกันระหว่างความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) สมรรถนะทางสังคม (Social Competence) ความฉลาดในการปฏิบัติ (Practical Intelligence)

2.2 ความหมายของความฉลาดทางสังคม

Albrecht, (2006); Buzan, (2002); Carter, (2009); Goleman (2006) ทั้งหมดได้ให้นิยามความฉลาดทางสังคมไปในทิศทางเดียวกันว่า ความฉลาดทางสังคม หมายถึงความสามารถในการที่จะเข้าสังคมได้ โดยเริ่มจากต้องเข้าได้กับบุคคลชนิดตัวต่อตัว พัฒนาต่อมาจนเข้าสังคมได้กับกลุ่มคนเล็กๆ จนนำไปสู่กลุ่มคนจำนวนมากขึ้น การมีความสามารถในการอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคมได้อย่างมีความสุขและกลมกลืนไม่แปลกแยก ในขณะเดียวกันนั้นก็สามารถที่จะทำงานร่วมกับผู้อื่นในสังคมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ตามที่เราหรือคนอื่นในสังคมต้องการ ความสามารถในการสร้างความรู้สึกที่ดีๆ ให้กับบุคคลอื่น สามารถทำให้ผู้อื่นให้ความร่วมมือกับเรา ความสามารถในการยอมรับความแตกต่างของบุคคลอื่น สามารถแสดงออกสนอกสนใจและสงสัยเกี่ยวกับโลกโดยทั่วไปว่ามีการเปลี่ยนแปลงพัฒนาเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรบ้าง พยายามทำความเข้าใจความรู้ของบุคคลอื่น มีความสำนึกผิดชอบชั่วดีต่อสังคม ไม่ตัดสินบุคคลอื่นจากภายนอก สามารถตอบสนองต่อความต้องการและความปรารถนาของคนอื่นได้ มีความจริงใจและซื่อสัตย์ต่อตนเองและผู้อื่น สนใจสิ่งแวดล้อมรอบตัว มีทัศนคติที่ดีต่อคนอื่นปรับตัวได้ดีและรวดเร็วในสถานการณ์ต่างๆ ในสังคม โดยสอดคล้องกับงานวิจัยของ กมล แสงทองศรีกมล (2551); กรมสุขภาพจิต (2554); คณิตพันธุ์ ทองสีบสาย (2552); ัญญา ผลอนันต์ และ จุไรพร วิสุทธิกุลพาณิช (2551); เพชรยุพา บุรณศิริจรัสรัฐ (2558); วณิชา เรข (2550) โดยทั้งหมดได้ให้นิยามความหมายของความฉลาดทางสังคมไปในทิศทางเดียวกันว่า ความฉลาดทางสังคมหมายถึง ความสามารถที่จะนำความฉลาดในด้านอื่นทุกด้านนำมาสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนมนุษย์คนอื่นๆ ความสามารถของบุคคลที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม มีการรับรู้ เข้าใจและ

ตระหนักถึงความต้องการของสังคม มีการการมองโลกในแง่ดี สามารถให้ความช่วยเหลือผู้คนในสังคม การมีส่วนร่วมในความรับผิดชอบต่อสังคม ซึ่งจะนำไปสู่การปฏิบัติตัวที่ถูกต้องเหมาะสมต่อสังคม สามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลในสังคม สามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้สอดคล้องกับสถานการณ์ในสังคม ทำให้สามารถดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุข เป็นความสามารถของบุคคลในการวางตัวแสดงท่าทีการสร้างสัมพันธ์ภาพหรือมนุษยสัมพันธ์ ความสามารถในการรับรู้บทบาทหน้าที่ต่อการการเข้าสังคม การใช้ภาษากายที่เหมาะสมขณะพูดคุยกับบุคคลอื่น รวมถึงทักษะด้านอื่นๆ อันเกี่ยวกับระเบียบวินัย เช่น ความตรงต่อเวลา ความซื่อสัตย์ ความจงรักภักดีต่อองค์กรหรือบุคคลและความสามารถของบุคคล ในด้านมนุษยสัมพันธ์ การเข้าอกเข้าใจผู้อื่น สามารถพูดคุยโน้มน้าวจิตใจผู้อื่นให้เห็นคล้อยตาม สามารถทำตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ได้และสามารถเข้ากับบุคคลได้ทุกระดับและทุกประเภท

จากที่ข้อมูลทีกล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า ความฉลาดทางสังคมหมายถึง ความสามารถในการเข้าสังคม โดยอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างกลมกลืน การมีส่วนร่วมในความรับผิดชอบต่อสังคม อันนำไปสู่การปฏิบัติตนที่ถูกต้องเหมาะสมต่อสังคม เพื่อสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลในสังคม การทำงานร่วมกับผู้อื่นเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ร่วมกันได้ ความสามารถของบุคคลที่จะอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคม มีการรับรู้ เข้าใจ และตระหนักถึงความต้องการของสังคมการมองโลกในแง่ดี ความสามารถในการตระหนักรู้และมีความสามารถในการรับรู้และเข้าใจบุคคลอื่นสามารถใช้ชีวิตร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข การให้ความช่วยเหลือผู้คนในสังคม ทำให้สามารถดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุข

2.3 ความสำคัญของความฉลาดทางสังคม

ในการอยู่ร่วมกันของบุคคลในสังคมนั้น การเป็นผู้ที่มีความฉลาดทางสังคม จะสามารถดำรงชีวิตอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข มีความก้าวหน้า ประสบความสำเร็จในหน้าที่การงาน มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่าน ได้กล่าวถึงความสำคัญของความฉลาดทางสังคมไว้ ดังนี้

กมล แสงทองศรีกมล (2551); วณิชา เรข (2550) ได้ให้ความสำคัญของความฉลาดทางสังคมว่า การที่บุคคลคนหนึ่งคนใดนั้น จะประสบความสำเร็จทั้งเรื่องการทำงาน การใช้ชีวิตส่วนตัวและการใช้ชีวิตในสังคมแล้ว ความฉลาดทางสังคมมีความจำเป็นมาก อีกทั้งยังเป็นตัวแปรสำคัญที่จะกำหนดความสุขในชีวิต ความก้าวหน้าในหน้าที่การงาน ความสุขในชีวิตสมรสและความสุขที่เกิดจากการอยู่ร่วมกันในสังคม อีกทั้งความฉลาดทางสังคมนั้นมีความจำเป็นสำหรับเกือบทุกสาขาอาชีพ เพราะเหตุใดศิลปินบางคนจึงประสบความสำเร็จ ในขณะที่บางคนไม่ประสบ

ความสำเร็จ ครั้งหนึ่งผู้จัดการศิลปิน (Entertainer Manager) ของบริษัทแกรมมี่ ซึ่งมีหน้าที่คัดเลือกศิลปินนักร้องนักแสดง เคยให้สัมภาษณ์นิตยสารเล่มหนึ่ง บอกว่าเราต้องการ "นักร้อง" ที่เก่ง คำว่า "นักร้อง" ก็หมายถึง คนที่มีความสามารถในการถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึกของเพลงไปสู่ผู้ฟังนั่นเอง นักการเมือง ก็ต้องอาศัยความฉลาดทางสังคม ในการหาเสียงบนเวทีหรืออภิปรายในสภา ผู้บริหารที่เก่งก็ต้องใช้ความฉลาดทางสังคมกับพนักงาน ผลการเรียนรู้ที่ดีอาจใช้ความฉลาดทางสติปัญญา แต่การเป็นหมอที่ประสบความสำเร็จนั้นต้องใช้ความฉลาดทางสังคม ครูที่สอนเก่งและสนุกก็ต้องใช้ความฉลาดทางสังคมสอนนักเรียน ปัจจุบันนี้เวลารับสมัครงานเริ่มมีการให้ความสำคัญกับความฉลาดทางสติปัญญาน้อยลง เช่น ผลการเรียนรู้ต่ำ แต่เริ่มพิจารณาถึงความฉลาดทางสังคมมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของโกลแมน (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย, 5551 อ้างถึงใน Goleman, 1998) โดยได้ทำการนำเสนอแนวคิดที่แสดงถึงความสำคัญของความฉลาดทางสังคม โดยแบ่งตามองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence) ซึ่งประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ โดยใน 2 ปัจจัยแรกจะกล่าวถึง สมรรถนะส่วนบุคคลในการบริหารตนเอง ประกอบด้วย การตระหนักรู้ตนเอง การควบคุมตนเองและการสร้างแรงจูงใจ ปัจจัยที่สองจะกล่าวถึง สมรรถนะทางสังคมและการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีประกอบไปด้วยการเข้าอกเข้าใจผู้อื่น การมีทักษะทางสังคมรวมถึง ความฉลาดทางสังคมซึ่งบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมจะสามารถสานความสัมพันธ์ต่อบุคคลอื่นได้ดังนี้

1. การเห็นอกเห็นใจ (Empathy) จะทำให้รับรู้ถึงความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นโดยสามารถมองในมุมมองของผู้อื่น มีความสามารถปรับความคิดให้มีความหลากหลาย ประกอบด้วย

1.1 การเข้าใจผู้อื่น (Understanding Others) จะทำให้สัมผัสได้ถึงความรู้สึกมุมมองของผู้อื่น จะทำให้นักคิดสนใจและรับฟังผู้อื่นได้ดี สามารถแสดงถึงความเข้าใจในมุมมองของผู้อื่นและให้ความช่วยเหลือบนพื้นฐานของความเข้าใจว่าผู้อื่นรู้สึกและต้องการอะไร

1.2 การพัฒนาผู้อื่น (Developing Others) สัมผัสได้ถึงความต้องการที่จะพัฒนาผู้อื่น และสนับสนุนความสามารถของบุคคลอื่น รวมทั้งสนับสนุนความสามารถ ให้ผลที่ย้อนกลับและชี้แจงในสิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อความก้าวหน้าของบุคคลอื่น

1.3 มีจิตบริการ (Service Orientation) สามารถคาดการณ์ล่วงหน้า รับรู้ และตอบสนองความต้องการของผู้อื่นได้

1.4 คำนึงถึงความแตกต่าง (Leveraging Diversity) บุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมจะเพิ่มพูนโอกาสจากบุคคลต่างๆ ได้ มีการเคารพและมีความสัมพันธ์อันดีกับผู้ที่มิถุนันต่างกันได้ดี มีความรู้สึกไวกับกลุ่มที่ต่างกัน

1.5 ตระหนักถึงความเป็นไปของกลุ่ม (Political Awareness) สามารถอ่านกระแส
อารมณ์และอำนาจในความสัมพันธ์ของกลุ่มได้

2. การมีทักษะทางสังคม (Social Skills) บุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมจะสามารถ
รับมือกับอารมณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในความสัมพันธ์ได้ดี และสามารถเข้าใจสถานการณ์และเครือข่าย
ทางสังคมได้อย่างถูกต้องได้อย่างแนบเนียน สามารถใช้ทักษะในการโน้มน้าวและชักนำได้
สามารถต่อรองและจัดการโต้ตอบในการร่วมมือและการทำงานกับผู้อื่นได้ ประกอบด้วย

2.1 การมีอิทธิพล (Influence) สามารถโน้มน้าวจิตใจได้อย่างมีประสิทธิภาพสามารถ
ใช้ยุทธวิธีที่ซับซ้อน เช่น การมีอิทธิพลทางอ้อมเพื่อสร้างความเป็นเอกฉันท์และการสนับสนุน เป็น
ต้น

2.2 การติดต่อสื่อสาร (Communication) สามารถเปิดรับฟังความคิดและการฟัง
สารที่เชื่อถือได้ บุคคลประเภทนี้จะรับสารพร้อมอารมณ์ที่ส่งมาเพื่อการส่งสารกลับได้อย่างมี
ประสิทธิภาพ โดยรับฟังเพื่อแสวงหาความเข้าใจและแบ่งปันข้อมูลซึ่งกันและกัน

2.3 การจัดการกับความขัดแย้ง (Conflict Management) สามารถต่อรองและ
แก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้

2.4 ความเป็นผู้นำ (Leadership) สามารถกระตุ้นและชี้นำบุคคลหรือกลุ่มคนได้
บุคคลประเภทนี้จะมีความชัดเจนและจะคอยกระตุ้นความกระตือรือร้นในการร่วมแบ่งปันมุมมอง
และเป้าหมาย ชี้แนะแนวปฏิบัติและแนะนำผู้อื่น

2.5 การกระตุ้นความเปลี่ยนแปลง (Change Catalyst) สามารถริเริ่มให้เกิดความ
เปลี่ยนแปลงและจัดการกับความเปลี่ยนแปลงได้

2.6 การสร้างความสัมพันธ์ (Building Bonds) ส่งเสริมความสัมพันธ์ บุคคล
ประเภทนี้จะรักษามิตรภาพภายในกลุ่มเพื่อนร่วมงาน แสวงหาความสัมพันธ์ที่ให้ผลประโยชน์ซึ่ง
กันและกัน

2.7 การให้ความร่วมมือ (Collaboration and Cooperation) สามารถทำงานกับ
ผู้อื่นในเป้าหมายที่มีอยู่ร่วมกัน บุคคลประเภทนี้จะให้ความเป็นมิตรและความร่วมมือ พร้อมทั้ง
ร่วมแบ่งปันแผนงาน ข้อมูลและทรัพยากรต่างๆ

2.8 สมรรถนะของทีมงาน (Team Capability) สามารถสร้างความร่วมมือกัน
ภายในกลุ่มให้นำมาซึ่งเป้าหมายที่วางไว้ บุคคลประเภทนี้จะทำให้สมาชิกภายในกลุ่มของตนมี
ความกระตือรือร้นและปกป้องชื่อเสียงของกลุ่ม

จากข้อมูลที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า ความฉลาดทางสังคมมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อตัวบุคคล ทั้งในด้านพฤติกรรมของตนเองและระดับสังคม ความฉลาดทางสังคมนั้นสามารถนำเราไปสู่ความสำเร็จในการประกอบอาชีพหรือการทำงานในด้านต่างๆ นอกจากนี้ความฉลาดทางสังคมของบุคคลยังสามารถส่งผลต่อการอยู่ร่วมกับบุคคลอื่น สร้างความสัมพันธ์ที่ดี อันจะนำไปสู่สังคมแห่งความสมานฉันท์

2.4 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสังคม

Albrecht (2006) นักเขียนและที่ปรึกษาในด้านการบริหารธุรกิจได้ทำการวิเคราะห์พัฒนาการวิถิตัดของมนุษย์จนเกิดแนวคิดที่ว่าในยุคสมัยหนึ่งเราเรียนรู้ว่ามนุษย์ที่ฉลาดที่สุดนั้นจะต้องมีสติปัญญาดีเป็นเลิศ หรือมีเชาว์ปัญญา (Intelligence Quotient) สูง ต่อมาเกิดมีทฤษฎีหลายองค์ประกอบ (Multiple Factor Theory) กลุ่มความคิดทฤษฎีนี้เชื่อว่า เชาว์ปัญญาของมนุษย์แต่ละด้านแต่ละอย่างแตกต่างกันออกไป หรือเชาว์ปัญญาของมนุษย์เรานั้นประกอบด้วยองค์ประกอบหลายๆ ด้านเช่น ความสามารถในการคำนวณ การใช้ภาษา การคิดหาเหตุผล ทุกคนมีความสามารถแต่ละด้านต่างกัน ใครมีความสามารถด้านใดมากกว่าก็ถือว่ามีความถนัดด้านนั้นมีโอกาสที่จะประสบความสำเร็จมากกว่า จากที่กล่าวมาจึงปรากฏทฤษฎีของนักคิดมากมายที่สรุปแนวคิดดังกล่าว เช่น ทฤษฎีของ Thorndike (1936) ซึ่งเชื่อว่าสติปัญญาเกิดจากความสามารถหลายๆ อย่างมารวมกัน ได้แก่

1. ความฉลาดทางนามธรรม (Abstract Intelligence) คือ ความสามารถในการคิดเป็นนามธรรม สัญลักษณ์ วิเคราะห์สิ่งที่เป็นนามธรรมตามธรรมชาติ ศึกษาหาความรู้เรื่องราวต่างๆ เชาว์ปัญญานิดนี้จำเป็นสำหรับการเรียนการสอน เป็นลักษณะของการใช้ความรู้และสติปัญญา

2. ความฉลาดทางด้านเรื่องจักรกล (Mechanical Intelligence) คือ ความสามารถด้านเรื่องจักรกลและการใช้เครื่องมืออย่างคล่องแคล่ว เชาว์ปัญญานิดนี้จำเป็นสำหรับการใช้งานในโรงงานอุตสาหกรรม การเย็บปักถักร้อย งานครัว งานบ้าน

3. ความฉลาดทางสังคม (Social Intelligence) คือ ความสามารถในการปรับตัวเข้าหาสังคมและดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข สามารถปรับอารมณ์จิตใจให้เข้ากับผู้คนและสิ่งแวดล้อมได้โดยง่าย เชาว์ปัญญานิดนี้เป็นสิ่งจำเป็นสำหรับมนุษย์ทุกคนในการดำเนินชีวิต โดยต่อมา Bar-on, (2005); Goleman & Boyatzis, (2008); พสุ เดชะรินทร์ (2549) ได้กล่าวถึงการวิจัยเชิงชีวิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสังคม ซึ่งเป็นการพิสูจน์ทางวิทยาศาสตร์ให้ชัดเจนถึงการมีผลกระทบของพฤติกรรมระหว่างบุคคล โดยเฉพาะพฤติกรรมของผู้ที่อยู่ในองค์กร จากหัวหน้าสู่ลูกน้อง พบว่า ผู้นำที่ดีกว่าคือคนที่สามารถเรียนรู้พฤติกรรมทางสังคมชนิดต่างๆ ที่

เสริมแรงให้สมองเกิดกลไกทางสังคมขึ้น (Brain Social Circuitry) การนำที่มีประสิทธิภาพ จึงไม่ใช่การสร้างสถานการณ์เหมาะสม หรือมีทักษะทางสังคมที่ดีเท่านั้น หากแต่มีความสนใจอย่างแท้จริง และมีความสามารถในการบ่มเพาะความรู้สึกด้านบวกกับผู้อื่นในที่ทำงานร่วมกัน เป็นแนวคิดที่ว่า ผู้นำที่มีศักยภาพคือบุคคลที่มีสมอง มีวงจรสังคมในสมองที่มีพลัง ความสามารถภายในบุคคลและระหว่างบุคคล ทักษะและการตัดสินใจที่เป็นตัวช่วยในการมีอิทธิพลต่อความสามารถของสุขภาพกายและสุขภาพจิต การรู้จักตนเอง และการมีความเป็นอยู่ที่ดี บางคนก็สามารถเข้าสังคมได้ดี บางคนก็มีปัญหาในด้านการเข้าสังคม แต่เรื่องของความฉลาดทางสังคมนั้น ไม่ใช่เรื่องของ การเข้าสังคมเก่งอย่างเดียว แต่เป็นความสามารถของมนุษย์ในการอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคมได้อย่างกลมกลืนและมีความสุข ในขณะเดียวกันก็สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่ตนต้องการได้ อารมณ์หรือความรู้สึกจากบุคคลหนึ่งสามารถสื่อถึงคนอื่นที่อยู่รอบๆ ได้ดังจะเห็นได้จากการที่ผู้นำบางคนสามารถปลุกเร้าอารมณ์ของผู้ตามได้อย่างยอดเยี่ยมหรือเมื่อเราดูทีวีที่เป็นเรื่องเศร้าเราก็มักจะเศร้าตามหรือบ่อยครั้งที่เราเจอคนอารมณ์เสียใส่ เราก็พลอยอารมณ์ขุ่นมัวด้วยหรือถ้าเราเจอใครที่ยิ้มแย้มแจ่มใส เราก็จะพลอยรู้สึกสดชื่นไปด้วย นอกจากนี้พอถึงตอนเย็นของแต่ละวัน เราจะรู้สึกดีหรือรู้สึกแย่นั้น เกิดขึ้นจากผลรวมของอารมณ์ที่เราได้รับจากคนรอบข้างในแต่ละวัน ในวันที่เราเจอแต่เรื่องดีๆ คนอารมณ์ดีๆ พอถึงตอนเย็นเราก็จะรู้สึกดี แต่ถ้าเจอแต่คนอารมณ์หงุดหงิดใส่เราตลอด พอถึงตอนเย็นเราก็พลอยหงุดหงิดไปด้วย ไม่ต่างจากอาชีพของครูผู้สอนหนังสือ อารมณ์ของผู้สอนนั้น สามารถส่งถึงอารมณ์ของผู้เรียนได้อย่างดี ถ้าวันไหนผู้สอนอารมณ์ไม่ดีเข้าไปสอนหนังสือ ก็จะทำให้บรรยากาศในห้องเรียนอึมครึมไปด้วย แต่ถ้าครูคนไหนอารมณ์ดีก็จะทำให้บรรยากาศในห้องผ่อนคลายไปด้วย

จากข้อมูลที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า ความฉลาดทางสังคมว่าเป็นกลุ่มของความสามารถในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่สร้างวงจรในระบบประสาทเฉพาะ และเกี่ยวเนื่องกับระบบไร้ท่อที่เป็นแรงบันดาลใจให้ผู้อื่นทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ กล่าวคือ ความสามารถในการติดต่อสัมพันธ์และทำให้ผู้อื่นบรรลุผล โดยมีระบบประสาทพิเศษโดดเด่น ดังนั้น ความสามารถทางสังคมของผู้นำไม่ใช่เรื่องใหม่ โดยเฉพาะแถบเอเชียมีคำกล่าวถึงเรื่องนี้มาเป็นเวลากว่าหลายปีมาแล้ว

2.5 คุณลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคม

จากการศึกษาพบว่า คุณลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคม มีผู้กล่าวถึงคุณลักษณะที่สำคัญและพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกถึงความฉลาดทางสังคมไว้ดังนี้

Albrecht (2006); Buzan (2002); วนิษา เรช (2550) และคนอื่นๆ ได้ให้คุณลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมว่า ผู้ที่มีความฉลาดทางสังคมจะมีเพื่อนหลายกลุ่ม กลุ่มละหลายคน ชอบการพบปะพูดคุยกับผู้อื่น สนทนากับผู้อื่นได้เป็นเวลานานๆ เพื่อนๆ ไว้เนื้อเชื่อใจหรือมักมาขอความคิดเห็น ชอบที่จะทักทายผู้อื่นก่อน เปิดโอกาสให้ผู้อื่นพูดคุยด้วยเสมอ สามารถทำให้ผู้อื่นสบายใจได้ สามารถสังเกตอารมณ์ของผู้อื่นได้อย่างรวดเร็ว ชอบให้ความช่วยเหลือผู้อื่น ทำให้ผู้อื่นคล้อยตามได้ เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นในสถานการณ์ต่างๆ ได้ดี ชอบทำงานแบบกลุ่มมากกว่าแบบเดี่ยว เพื่อนๆ มักเข้ามาขอคำปรึกษาเกี่ยวกับปัญหาต่างๆ ชอบงานอาสา ชอบการวางแผนกิจกรรมให้กับบุคคลอื่นๆ ลักษณะเด่นของบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมคือ การเป็นผู้ฟังที่ดี คุณลักษณะที่เป็นพฤติกรรมของความฉลาดทางสังคม ได้แก่ การยอมรับความแตกต่างของบุคคลอื่น การยอมรับความผิดพลาดของตนเอง การแสดงถึงความสนใจต่อคนรอบข้าง การตรงเวลาในการนัดหมาย การมีความรู้สึกผิดชอบชั่วดี การคิดก่อนพูดและก่อนทำ การแสดงถึงความอยากรู้อยากเห็น การตัดสินใจอย่างยุติธรรม การประเมินข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหาได้อย่างดี การรู้สึกไวต่อความต้องการของผู้อื่น การตรงไปตรงมาและซื่อสัตย์ต่อตนเองและผู้อื่น การแสดงถึงความสนใจสิ่งแวดลอม เป็นผู้ที่มีความมั่นใจในตนเอง มีเป้าหมาย วิสัยทัศน์ ตระหนักอยู่เสมอว่าตนเองกำลังทำอะไรอยู่ รับรู้และใส่ใจในความรู้สึกของผู้อื่น เคารพให้เกียรติทุกคน เข้าใจเห็นใจผู้อื่น สามารถใช้ภาษากายแสดงความรู้สึกได้ ตระหนักว่าเมื่อใดควรพูด เมื่อใดควรฟัง มีทัศนคติที่ดี สามารถนำเสนอความคิดสร้างสรรค์หรือความสามารถของตนเองได้ มีความศรัทธาต่อตัวเอง มีความคิดในแง่ดีต่อผู้อื่น สร้างมิตรไมตรีที่ดีกับผู้อื่น กล้าแสดงตนหรือเป็นผู้นำเมื่อมีข้อขัดแย้งกับสิ่งที่ตนเองคิดว่าถูกต้อง ผู้ที่มีความฉลาดทางสังคมจะมีพฤติกรรมที่เกื้อกูล (Nourishing Behaviors) ได้แก่ การกระทำที่ทำให้ผู้อื่นรู้สึกมีคุณค่า มีความสามารถ ได้รับความรักความเคารพ ความชื่นชม บุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมสูงจึงสามารถดึงดูดผู้อื่นให้อยากเข้าใกล้ ในขณะที่บุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมต่ำจะผลักดันให้ผู้อื่นออกห่าง เพราะจะมีพฤติกรรมเป็นพิษ (Toxic Behaviors) หมายถึง การกระทำที่ทำให้บุคคลอื่นรู้สึกด้อยค่า รู้สึกไม่เก่ง หรือถูก ถูกข่มขู่หรือเจ็บแค้น หงุดหงิด รู้สึกผิด เป็นที่น่าสนใจว่า บุคคลที่มีพฤติกรรมเป็นพิษและมีความฉลาดทางสังคมต่ำ จะเป็นผู้ที่ขาดการตระหนักรู้ในตนเองในขณะเดียวกันบุคคลดังกล่าวมักจะหมกมุ่นในความเครียดของตนเองและล้มเหลวในการแสดงพฤติกรรมกับผู้อื่น มักมีพฤติกรรมรุนแรงหรือบุคลิกภาพที่เปลี่ยนแปลงเมื่อต้องอยู่ในสังคมกับผู้อื่น

จากข้อมูลดังกล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า ลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมจะเกี่ยวข้องกับการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อสถานการณ์ต่างๆ การรู้สึกถึงอารมณ์ความรู้สึกของ

บุคคลอื่น สามารถทำให้บุคคลอื่นสบายใจ เป็นที่ไว้วางใจต่อบุคคลอื่น สามารถยอมรับและแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างของบุคคลอื่นได้ดี และยังคงควบคุมสถานการณ์ทางสังคมและการแสดงออกที่เหมาะสมต่อผู้อื่นได้

2.6 องค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสังคม ได้มีผู้กล่าวถึงองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม ดังนี้

Albrecht (2006) ได้ศึกษาและจำแนกองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคมออกเป็น 5 องค์ประกอบ เรียกว่า SPACE ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่

1. รู้สถานการณ์ (Situation Awareness) คือ ความสามารถในการอ่านสถานการณ์ และตีความพฤติกรรมของคนในแต่ละสถานการณ์
 2. การแสดงออก (Presence) คือ การแสดงออกทั้ง การพูด และภาษาท่าทางของบุคคล และจะเป็นตัวกำหนดภาพของบุคคลในใจคนอื่น
 3. ความจริงใจ (Authenticity) คือ พฤติกรรมที่ทำให้คนอื่นตัดสินใจว่าเป็นคนซื่อสัตย์
 4. ความชัดเจน (Clarity) คือ ความสามารถในการอธิบายความคิดและแสดงความคิดเห็น
 5. ความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) คือ ความสามารถในการเชื่อมต่อกับผู้อื่น
- Goleman (2006) กล่าวว่า องค์ประกอบของความฉลาดทางสังคมมีดังนี้

1. การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) คือ ความสามารถของบุคคลในการรับรู้เกี่ยวกับผู้อื่นในสังคม ซึ่งองค์ประกอบนี้จะรวมถึงการรับรู้ถึงอารมณ์ความรู้สึก ความเข้าใจในสถานการณ์ที่กำลังเกิดขึ้นในขณะที่อยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคม ซึ่งสามารถจำแนกรายละเอียดออกเป็นองค์ประกอบย่อยๆ ได้ดังนี้

1.1 การเข้าใจความรู้สึกของบุคคล (Primal Empathy) คือ การรับรู้ถึงความรู้สึกของผู้อื่นที่เกิดขึ้นตามสัญชาตญาณโดยที่เราไม่รู้ตัวเป็นไปตามอัตโนมัติ

1.2 การให้ความสนใจผู้อื่น (Attunement) คือ การสนใจและตั้งใจฟังบุคคลอื่นอย่างเต็มที่ เพื่อให้เราและคู่สนทนาสามารถเชื่อมโยงให้เกิดความเข้าใจกันอย่างเต็มที่

1.3 การเข้าใจผู้อื่นอย่างถูกต้อง (Empathic Accuracy) การทำความเข้าใจในความคิด อารมณ์ของคู่สนทนา โดยอ่านหรือทำความเข้าใจในสิ่งที่ถูกต้องต่ออารมณ์ ความคิด และความมุ่งหวังของอีกฝ่ายหนึ่ง

1.4 การรับรู้ทางสังคม (Social Cognition) คือ ความสามารถในการรับรู้เกี่ยวกับสังคมที่อยู่รอบตัว โดยการรับรู้ทางสังคมจะส่งผลต่อการแสดงปฏิกิริยาต่างๆ ในสังคม จนนำไปสู่การปรับตัวตามสังคมได้อย่างถูกต้อง

2. การมีปฏิสัมพันธ์หรือคุณสมบัติพิเศษทางสังคม (Social Facility) คือการแสดงออกทางสังคมระหว่างบุคคล ซึ่งสามารถจำแนกออกเป็นส่วนประกอบย่อยๆ ได้ดังนี้

2.1 ความสามารถในการเข้าร่วมกับบุคคล (Synchrony) คือ การที่บุคคลแต่ละคนมีปฏิกิริยาของร่างกายที่สอดคล้องสัมพันธ์กัน บุคคลที่มีความสามารถในด้านนี้จะสามารถจับกริยาท่าทางของคู่สนทนาได้และสามารถเข้าใจในกริยาท่าทางที่อีกฝ่ายแสดงออกมาได้

2.2 ความสามารถในการแสดงตนเอง (Self-Presentation) คือ การแสดงออกของแต่ละบุคคล รู้จักแสดงอารมณ์ในแต่ละแบบที่มีความเหมาะสมกับเวลาและสถานที่ ซึ่งขึ้นอยู่กับสถานการณ์ที่กำลังเผชิญหน้าอยู่

2.3 ความสามารถในการชี้นำพฤติกรรมของบุคคล (Influence) คือ การกระตุ้นให้บุคคลที่อยู่รอบๆ ตัวเราปฏิบัติในทิศทางที่เราต้องการ

2.4 ความสามารถในการคำนึงถึงผู้อื่น (Concern) คือ การคิดถึงบุคคลอื่นและรู้จักที่จะช่วยเหลือบุคคลอื่น เมื่อบุคคลนั้นกำลังเผชิญกับสภาพปัญหาต่างๆ

เมื่อพิจารณาสาระสำคัญจาก ความหมายของความฉลาดทางสังคม ความเป็นมาในการศึกษาความฉลาดทางสังคม การวัดความฉลาดทางสังคม และองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม จากแนวคิดของผู้ที่ศึกษาหลายท่าน ผู้วิจัยวิเคราะห์สรุปได้ว่า ความฉลาดทางสังคม ควรมีองค์ประกอบใหญ่ 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบที่ 1 การตระหนักรู้ทางสังคม (social awareness) ประกอบด้วย การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น และการตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม องค์ประกอบที่ 2 การเข้าใจข้อมูลทางสังคม (social information processing) ประกอบด้วย การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น และการเข้าใจสถานการณ์ทางสังคม องค์ประกอบที่ 3 ทักษะทางสังคม (Social skills) หมายถึง ความสามารถในการแสดงออกของบุคคลในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการแสดงออกและสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ประกอบด้วย การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม และการแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม สรุปผลการวิเคราะห์องค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม ดังแสดงในตาราง 3

ตาราง 3 (ต่อ)

องค์ประกอบ นักจิตวิทยา	การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness)			การรู้คิดทางสังคม (Social Cognition)			การมีทักษะทางสังคม (Social Skills)		
	การรับรู้ ผู้อื่น	การ เข้าใจ ผู้อื่น	การเห็น อกเห็น ใจผู้อื่น	การรู้คิดใน พฤติกรรม	การมี ข้อสนเทศ ทางสังคม	การตัดสิน สภาพการณ์ ทางสังคม	การ แสดงออก ทาง อารมณ์	การ แสดงออก ทางสังคม	การสร้าง สัมพันธ์ ทางสังคม
Bjorkqvist, Osterman; & Kaukiainen (1995)	✓							✓	
Wong, Day, Meara; & Maxwell (1955)	✓				✓				
Buss; & Craik (1983)								✓	
Funke; & Schuler (1998)				✓					
Silvera, Martinussen; & Dahl (2001)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Buzan (2002)		✓						✓	✓

ตาราง 3 (ต่อ)

องค์ประกอบ นักจิตวิทยา	การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness)			การรู้คิดทางสังคม (Social Cognition)			การมีทักษะทางสังคม (Social Skills)		
	การรับรู้ ผู้อื่น	การ เข้าใจ ผู้อื่น	การเห็น อกเห็น ใจผู้อื่น	การรู้คิดใน พฤติกรรม	การมี ข้อสมมติ ทางสังคม	การตัดสิน สภาพการณ์ ทางสังคม	การ แสดงออก ทาง อารมณ์	การ แสดงออก ทางสังคม	การสร้าง สัมพันธ์ ทางสังคม
Frankovsky & Baumgartner (2004)				✓				✓	
Kosmitzki; &et al (1993)	✓	✓			✓			✓	
Goleman (2006)	✓	✓	✓	✓				✓	
Albrecht (2006)	✓		✓					✓	

ที่มา : (กาญจน์กมล สุวิทยารัตน์, 2557, การศึกษาและพัฒนาความฉลาดทางสังคมของนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา ภาคใต้. สุทธิ
ปริทัศน์, 28(86)

2.7 การวัดความฉลาดทางสังคม

ในการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับวัดความฉลาดทางสังคมของ Vasilova. (2004) พบว่า นักการศึกษาวัดความฉลาดทางสังคมหลายรูปแบบ ดังนี้

1. การวัดความฉลาดทางสังคมโดยใช้ฐานของผลสัมฤทธิ์ทางคุณลักษณะ (Based on Achievement Characteristic) แบบวัดความฉลาดทางสังคมในลักษณะนี้ได้แก่

1.1 แบบวัดความฉลาดทางสังคม George Washington Social Intelligence Test (GWIST) ของ Hunt (1928); Moss (1931); Omwake (1949); Woodward (1955) กำหนดมิติในการวัดความฉลาดทางสังคมประกอบด้วย ความสามารถของบุคคลในการตัดสินใจจากสภาพการณ์ทางสังคม (Judgment in Social Situations) การจำชื่อและหน้าตา (Memory for Name and Face) การสังเกตพฤติกรรมของบุคคล (Observation of Human Behavior) การรับข้อความคิดจากภายใต้คำพูด (Recognition of the Mental States Behind Words) การรับรู้ความคิดภายใต้การแสดงสีหน้า (Recognition of the Mental States from Facial Expression) การมีข้อมูลทางสังคม (Social Information) การมีอารมณ์ขัน (Sense of Humor)

1.2 แบบวัดความฉลาดทางสังคม 6 องค์ประกอบ (Six Factors Test of Social Intelligence) ของ O'Sullivan (1966) กำหนดมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย ความสามารถของบุคคลในการรู้คิดด้านจัดกลุ่มของพฤติกรรม (Cognition of Behavioral Units) การรู้คิดในการจำแนกพฤติกรรม (Cognition of Behavioral Classes) การรู้คิดในความสัมพันธ์ของพฤติกรรม (Cognition of Behavioral Relations) การรู้คิดในระบบพฤติกรรม (Cognition of Behavioral Systems) การรู้คิดในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (Cognition of Behavioral Transformations) การรู้คิดในสิ่งที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรม (Cognition of Behavioral Implications)

1.3 แบบวัดความสามารถสามด้านของ Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT) (Sternberg, B.E.A, Ketron, & Bernstien, 1981) กำหนดมิติด้านการวัดความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย ความสามารถของบุคคลในการวิเคราะห์ (Analytical Abilities) ความสามารถทางความคิดสร้างสรรค์ (Creative Abilities) ความสามารถในการปฏิบัติ (Practical Abilities)

2. การวัดความฉลาดทางสังคมโดยใช้ฐานการประเมินตนเอง (Based on Self-Evaluation) แบบวัดความฉลาดทางสังคมในลักษณะนี้ได้แก่

2.1 การประเมินทักษะทางสังคมในกลุ่มเด็ก Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) (Matson, Rotatori; & Helsel. 1983) กำหนดมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย ความสามารถของบุคคลในการแสดงความเหมาะสมของทักษะทางสังคม (Appropriate Social Skills) การแสดงออกที่เหมาะสม (Appropriate Assertiveness) การถูกกระตุ้นและการกระทำที่ฝ่าฝืน (Impulsive/Recalcitrant) ความมั่นใจในตนเองมากเกินไป (Over Confidence) การแยกตัว (Jealousy/Withdrawal)

2.2 แบบวัดประมาณค่าทักษะทางสังคม (Social Skills Rating System) (SSRS) ของ Gresham & Elliott (1990) กำหนดมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย ความสามารถของบุคคลในการแสดงทักษะทางสังคม (Social Skills) แก้ปัญหาทางพฤติกรรม (Problem Behavior) มีสมรรถนะทางวิชาการ (Academic Competence) การสนับสนุนจากพ่อแม่ (Parent's Support)

2.3 แบบวัดรายการทักษะทางสังคม (Inventory of Social Skills) (Lorr, Youniss; & Stefic. 1991) กำหนดมิติในการวัดความฉลาดทางสังคมประกอบด้วย ความสามารถของบุคคลในการแสดงทักษะทางสังคม (Social Skills) การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy)

3. การวัดความฉลาดทางสังคมโดยใช้ฐานจากการประเมินโดยบุคคลอื่น (Based on Evaluation by Others) แบบวัดความฉลาดทางสังคมในลักษณะนี้ ได้แก่

3.1 แบบประมาณค่าสมรรถนะทางสังคมฉบับผู้ปกครอง (Social Competence Scale-Parent Version) Corrigan (2003) กำหนดมิติในการวัดความฉลาดทางสังคมประกอบด้วย ความสามารถของบุคคลในการแสดงพฤติกรรมสังคม และความสามารถของทักษะในการสื่อสาร (Prosocial/Communication Skills) ทักษะในการควบคุมอารมณ์ (Emotional Regulation Skills)

3.2 แบบประมาณความฉลาดทางสังคม (Peer-Estimated-Social-Intelligence) (PESI) (Bjorkqvist, Osterman; & Kaukiainen. 1995) กำหนดมิติในการวัดความฉลาดทางสังคมประกอบด้วย ความสามารถของบุคคล การรับรู้บุคคลอื่น (Perception of Others) การยืดหยุ่นในสังคม (Social Flexibility) ความสำเร็จตามเป้าหมาย (Successful Achievement of One's Goal) และผลลัพธ์ของพฤติกรรมที่แสดงออก (Behavioral Outcomes)

3.3 แบบวัดความฉลาดทางสังคมของหว่อง, เดย์, แมกเวลล์และมีรา (Wong, Day, Meara, & Maxwell, 1995) กำหนดมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย

ความสามารถของบุคคลในการรับรู้สังคม (Social Perception) การหยั่งรู้สังคม (Social Insight) และความรู้ด้านสังคม (Social Knowledge)

4. การวัดความฉลาดทางสังคมโดยใช้ฐานการประเมินพฤติกรรม (Based on Evaluation of Behavior) ได้แก่

4.1 วิธีการประเมินความถี่ในการปฏิบัติ (Act Frequency Approach) (AFA) ของ Buss and Craik (1983) กำหนดมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วยความสามารถของบุคคลในการปฏิบัติทั่วไป (Generation of Acts) การประเมินการปฏิบัติตามคำสั่ง (Evaluation of the Nominative Acts) การประเมินการปฏิบัติตามแบบอย่าง (Act-Prototypically Ratings) การประเมินโดยการรายงานตนเอง/การรายงานจากเพื่อน (Self-Reported/Peer Reported Evaluation)

4.2 แบบวัดสมรรถนะทางสังคมด้วยวีดิทัศน์ (Video Test of Social Competence) ของ (Funke; & Schuler. 1998, Hendrick. 1969) กำหนดมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย ผลที่เกิดจากการแสดงออกของความพยายาม (Divergent Production of Cognitive Units) ผลที่เกิดจากการแสดงออกของระดับชั้น (Divergent Production of Cognitive Classes) ผลที่เกิดจากการแสดงออกของความสัมพันธ์เชื่อมโยง (Divergent Production of Cognitive Relation) ผลที่เกิดจากการแสดงออกของการจัดระบบ (Divergent Production of Cognitive Systems) ผลที่เกิดจากการแสดงออกของการถ่ายโยง (Divergent Production of Cognitive Transformation) ผลที่เกิดจากการแสดงออกของสิ่งที่เกี่ยวข้อง (Divergent Production of Cognitive Implications) นอกจากนี้ Silvera, Martinussen, and Dahl (2001) ได้ทำการสร้างแบบวัดความฉลาดทางสังคม ชื่อ The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence หรือ (TSIS) ในรูปแบบของการประเมินตนเอง มีมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย กระบวนการทำความเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing) ทักษะทางสังคม (Social Skills) การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) หลังจากนั้น Buzan (2002) ได้สร้างแบบสอบถามความฉลาดทางสังคม (Social Intelligence Survey Questionnaire) เป็นแบบสอบถามเชิงสำรวจตนเองเพื่อวัดความฉลาดทางสังคมขึ้นประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 45 ข้อ รวมทั้งใช้แบบวัดพหุปัญญา (Multiple Intelligence Test) องค์ประกอบในการวัด ประกอบด้วย การอ่านผู้อื่นจากภาษาท่าทางการฟัง ทักษะการสนทนา มารยาททางสังคม การนำเสนอตนเอง การสร้างเครือข่ายทางสังคม การเจรจาต่อรองและการจัดการกับความขัดแย้ง หลังจากนั้น Vasilova; & Vyrost (2004) ได้ทำ

การสร้างแบบวัดความฉลาดทางสังคมเพื่อวัดสถานการณ์สั้นๆ ระหว่างบุคคล (Social Intelligence-Solution of Interpersonal Situations) หรือ (SI_SIS) ใช้การกำหนดสถานการณ์ให้ผู้ถูกทดสอบแสดงความคิดเห็นของตนเองประกอบด้วยการแสดงความคิดเห็นเมื่อเผชิญสถานการณ์ด้วยตนเอง และการแสดงความคิดเห็นเมื่ออยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสถานการณ์ต่างๆ มีมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย ด้านการรู้คิด (Cognitive) ด้านอารมณ์ (Emotional) และด้านพฤติกรรม (Behavioral) ต่อมา Frakovsky; & Baumgartner (2006) ได้สร้างแบบวัดองค์ประกอบของพฤติกรรมความฉลาดทางสังคม (Social Intelligence Behavior Component) หรือ (SI_BC) โดยกำหนดสถานการณ์เพื่อให้ผู้ถูกวัดความฉลาดทางสังคมประเมินตนเองว่าจะปฏิบัติอย่างไรต่อสถานการณ์นั้นๆ มีมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย การติดต่อสื่อสาร (Communication) การกระทำเพื่อการตอบโต้ (Revenge) และการสนับสนุนทางสังคม (Social Support)

จากข้อมูลที่กำลังกล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า ในการวัดความฉลาดทางสังคมนั้น มีการวัดในหลายมิติและในลักษณะการวัดที่แตกต่างกัน พอที่จะสรุปได้ว่า การวัดความฉลาดทางสังคมประกอบด้วย กลุ่มที่ 1 เน้นการวัดความฉลาดทางสังคมของบุคคลจากการรู้คิดทางสังคม สามารถพิจารณาได้จากกระบวนการคิดและการตัดสินใจทางสังคม กลุ่มที่ 2 เน้นการวัดความฉลาดทางสังคมของบุคคลจากการตระหนักรู้ผู้อื่น สามารถพิจารณาได้จากความไวต่อความรู้สึกของผู้อื่น การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และกลุ่มที่ 3 เน้นการวัดความฉลาดทางสังคมของบุคคลจากการมีทักษะทางสังคม สามารถพิจารณาได้จากการแสดงพฤติกรรมของบุคคลในสังคม

ตาราง 4 แนวทางการวัดความฉลาดทางสังคม

ชื่อแบบวัด/ ลักษณะ การวัด นักจิตวิทยา	แบบวัดความฉลาด ทางสังคมที่ใช้	การวัดความ ฉลาดทางสังคม ของบุคคลจาก การตระหนักรู้ ผู้อื่น	การวัดความ ฉลาดทาง สังคมของ บุคคลจากการรู้ คิดทางสังคม	การวัดความ ฉลาดทาง สังคมของ บุคคลจากการ มีทักษะทาง สังคม
Hunt (1928)	George Washington Social Intelligence Test		✓	✓
Moss (1931)	George Washington Social Intelligence Test		✓	✓
Omwake (1949)	George Washington Social Intelligence Test		✓	✓
Woodward (1959)	George Washington Social Intelligence Test		✓	✓
O'Sullivan (1966)	Six factors test of Social Intelligence		✓	
Sternberg (1981)	Sternberg Triarchic Abilities Test		✓	
Matson (1983)	Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters			✓
Gresham; & Elliott (1990)	Social Skills Rating System			✓
Lorr, Youniss; & Stefic (1991)	Inventory of Social Skills	✓		✓
Corrigan (2003)	Social Competence Scale-Parent Version	✓		✓
Bjorkqvist , Osterman; & Kaukiainen (1999)	Peer-Estimated-Social- Intelligence		✓	✓

ตาราง 4 (ต่อ)

ชื่อแบบวัด/ ลักษณะ การวัด นักจิตวิทยา	แบบวัดความฉลาด ทางสังคมที่ใช้	การวัดความ ฉลาดทาง สังคมของ บุคคลจากการ ตระหนักรู้ ผู้อื่น	การวัดความ ฉลาดทาง สังคมของ บุคคลจากการ รู้คิดทางสังคม	การวัดความ ฉลาดทางสังคม ของบุคคลจาก การมีทักษะทาง สังคม
Funke; & Schuler. Hendrick (2002)	Video Test of Social Competence			✓
Silvera; Martinussen; & Dahl. (2001)	The Tromso Social Intelligence Scale, a self- report measure of social intelligence	✓	✓	✓
Buzan (2002)	Social Intelligence Survey Questionnaire			✓
Vasilova; & Vyrost (2004)	Social Intelligence- Solution of Interpersonal Situations	✓		✓
Frakovsky; & Baumgartner (2004)	Social Intelligence Behavior Component			✓
กาญจน์กมล สุวิทย์รัตน์ (2557)	แบบวัดความฉลาดทาง สังคม	✓	✓	✓
ปวีศา ภวเจริญผล (2559)	แบบวัดตัวแปรความฉลาด ทางสังคม		✓	✓
สิริพัฒน์ เสวิกุล (2559)	แบบสอบถามความฉลาด ทางสังคม		✓	✓
คณิตพันธุ์ ทองสีบสาย (2552)	แบบวัดความฉลาดทาง สังคม	✓		✓

2.8 การพัฒนาความฉลาดทางสังคม

ความฉลาดทางสังคมนั้นเป็นสิ่งที่สำคัญ เนื่องจากมนุษย์เป็นสัตว์สังคม จำเป็นที่จะต้องอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นในสังคม จึงทำให้ต้องมีการพัฒนาความฉลาดทางสังคมเกิดขึ้นเพื่อให้มนุษย์อยู่ร่วมกันในสังคมได้ โดยมีนักจิตวิทยาได้ให้แนวทางในการพัฒนาตนเองในด้านความฉลาดทางสังคมดังต่อไปนี้

Buzan (2002) ให้ข้อคิดในการปฏิบัติตนเพื่อการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่นและถือว่าการพัฒนาความฉลาดทางสังคม ดังนี้

1. สร้างความมั่นใจในตนเอง เป็นตัวของตัวเอง
2. ใช้ภาษากายเพื่อสื่อความคิดที่แท้จริง
3. ยิ้มให้กับผู้อื่น เข้าหาผู้อื่นด้วยรอยยิ้มที่เป็นธรรมชาติ ทักทายด้วยการยิ้ม
4. ใช้ภาษาท่าทางที่สอดคล้องกับสิ่งที่พูด ใช้ระยะห่างที่เหมาะสม
5. แสดงความสนใจผู้อื่นด้วยการฟังอย่างตั้งใจ
6. สนทนาด้วยท่าทีที่ตื่นตัว กระตือรือร้นให้ความสำคัญกับผู้ที่สนทนาด้วย
7. ใช้การสบตาที่อบอุ่น เป็นมิตร
8. ไม่พูดคุยนางเรื่องราวดังตัวเอง
9. หัดจำชื่อผู้อื่น
10. เมื่อมีการเจรจาต่อรองให้เคารพความคิดเห็นของผู้อื่น และทำความเข้าใจกับมุมมองของผู้อื่น
11. มีมารยาททางสังคม เช่น การกล่าวขอบคุณในเรื่องที่ผู้อื่นให้ความช่วยเหลือ การให้ของ ของขวัญผู้อื่นในโอกาสที่เหมาะสม เป็นต้น
12. แสดงความห่วงใย ปลอดภัย ช่วยเหลือเมื่อผู้อื่นได้รับความเดือดร้อน

หลังจากนั้น Albrecht (2006) ได้นำเสนอแนวทางในการที่จะพัฒนาสัมพันธภาพสู่การมีความฉลาดทางสังคมดังต่อไปนี้

1. ฝึกฝนตนเองในการอ่านสถานการณ์ทางสังคมอย่างสม่ำเสมอ (Read Social Situation) เพื่อให้ทราบสถานการณ์ตอนนี้เป็นอย่างไร สิ่งที่น่าสนใจ ความต้องการจำเป็น ความรู้สึก และความตั้งใจกับสิ่งที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์ด้วย
2. ให้ความเคารพนับถือผู้อื่น ให้เกียรติ รวมทั้งให้การยกย่องผู้อื่น ให้ความเมตตา กรุณาต่อผู้อื่น คำนึงถึงประโยชน์ของผู้อื่น
3. เป็นผู้ฟังที่ดีและฟังอย่างตั้งใจ ฟังด้วยการให้เกียรติ พร้อมกับความตั้งใจที่จะเรียนรู้

4. ให้หยุดคิดก่อนที่จะตอบคำถามผู้อื่น ใช้เวลาและใช้ความคิดเพื่อการเลือกคำตอบที่เหมาะสม
5. ระลึกไว้ว่าการโต้แย้งเป็นทางเลือกที่มีประสิทธิภาพน้อยที่สุดในการเปลี่ยนความคิดของผู้อื่น อย่าพยายามที่จะเอาชนะเสมอไป
6. เมื่อไม่เห็นด้วยกับผู้อื่น ให้แสดงความเห็นด้วยกับสิ่งที่เขาคิดหรือการกระทำแล้ว จึงเสนอมุมมองหรือแนวคิดของตนเองอย่างสุภาพ
7. หลีกเลี่ยงที่จะโต้แย้งหรือไม่เห็นด้วยกับบุคคลที่มีพฤติกรรมเป็นพิษ ให้ปฏิบัติสิ่งต่างๆ อยู่รอบนอก

จากข้อมูลทีกล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า ความฉลาดทางสังคมนั้นสามารถที่จะพัฒนาได้ด้วยการฝึกฝนตนเอง ในด้านการสร้างความมั่นใจต่อตนเอง การเคารพผู้อื่น มีความกล้าในการแสดงความคิดเห็น รู้จักการฟัง รู้จักการใช้ภาษากาย และให้ความสำคัญกับผู้อื่น ทั้งนี้เพื่อการอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความสุข

2.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางสังคม

2.9.1 งานวิจัยในประเทศ

คณิตพันธุ์ ทองสืบสาย (2552) ซึ่งได้พัฒนาแบบวัดความฉลาดทางสังคมสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย เป็นนักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิต จำนวน 1,307 คน ทำให้ได้แบบวัดความฉลาดทางสังคม 2 ฉบับ ได้แก่ แบบวัดความฉลาดทางสังคมชนิดมาตราประมาณค่า แบบวัดความฉลาดทางสังคมชนิดสถานการณ์ เนื้อหาของแบบวัดครอบคลุมองค์ประกอบ ด้านการตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) และองค์ประกอบด้านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Facility) ผลการวิเคราะห์คุณภาพของแบบวัดความฉลาดทางสังคมพบว่าแบบวัดความฉลาดทางสังคมชนิดมาตราประมาณค่า มีค่าอำนาจจำแนก 0.68 - 8.66 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 มีค่าความเที่ยงทั้งฉบับเท่ากับ 0.86 ส่วนแบบวัดความฉลาดทางสังคมชนิดสถานการณ์มีค่าอำนาจจำแนก 0.00 -10.77 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 มีค่าความเที่ยงทั้งฉบับเท่ากับ 0.87 เมื่อรวมข้อคำถามจากแบบวัดทั้ง 2 ฉบับ พบว่า มีค่าความเที่ยงตรงทั้ง 2 ฉบับเท่ากับ 0.90 และแบบวัดมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง หลังจากนั้น จากผลงานทางด้านการวิจัยของ กาญจน์กมล สุวิทยารัตน์ (2557) ได้ทำการศึกษาเรื่อง การศึกษาและพัฒนาความฉลาดทางสังคมของ นักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาภาคใต้พบว่า บุคลิกภาพของคนไทยมีลักษณะของความ ทะเยอทะยาน พอสมควร แต่มักไม่ค่อยมีความเชื่อมั่นในตนเอง คนไทยมีนิสัยอ่อนน้อม ชอบออก

สังคม ชอบพบปะ สังสรรค์และพูดคุยกับคนอื่น แต่ในขณะเดียวกันก็จะรู้สึกเคอะเขินเมื่ออยู่ในหมู่คนแปลกหน้าหรือกลุ่มที่ตัวเองไม่สนิทสนม คนไทยยอมรับสถานภาพและวิถีชีวิตของตนเองที่ถูกกำหนดโดยสังคม แต่ในขณะเดียวกันก็ไม่พอใจในชีวิตของตนเอง มีความวิตกกังวลสูง มีความรับผิดชอบค่อนข้างต่ำ รักสนุก ชอบความสะดวกสบาย ไม่ค่อยมีระเบียบวินัย ทำอะไรตามใจตนเอง โกรธง่ายและจะรู้สึกไม่พอใจเมื่อความต้องการของตนเองถูกขัดขวาง ความรู้สึกไม่พอใจจะถูกเก็บไว้ภายในไม่แสดงออกมาภายนอก หลีกเลี่ยงการเผชิญหน้ากับผู้อื่น คำนึงถึงหน้าตาและภาพพจน์ของตนเองมาก คนไทยมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นสูง พยายามทำความเข้าใจกับปัญหาของผู้อื่น ปรับตัวเปลี่ยนแปลงอารมณ์ ความคิดเห็นและเหตุผลให้เข้ากับสถานการณ์ต่างๆ ได้ดี ความหมายของบุคลิกภาพของคนไทยที่สอดคล้องกับความฉลาดทางสังคม ได้แก่ คนไทยชอบออกสังคม ชอบพบปะสังสรรค์และพูดคุยกับคนอื่น เป็นลักษณะของการมีทักษะในการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยในระดับสูง คนไทยยอมรับสถานภาพและวิถีชีวิตของตนเองที่ถูกกำหนดโดยสังคม เป็นลักษณะของการมีข้อสนเทศทางสังคม ซึ่งถ้าหากนักศึกษามีความสามารถในการแสวงหาข้อมูล มีข้อสนเทศทางสังคมที่เพียงพอจะส่งผลให้มีแนวทางในการดำเนินชีวิตที่ไม่ถูกครอบงำและสามารถที่จะกำหนดวิถีชีวิตของตนเองได้มากขึ้น ซึ่งสอดคล้องจากงานวิจัยของ กล้าหาญ ญ น่าน (2557) ได้ทำการศึกษาอิทธิพลของคุณลักษณะบุคลิกภาพและความพึงพอใจที่มีต่อการปรับตัวในการทำงานของผู้เข้าสู่ตลาดบัณฑิตใหม่ พบว่า ปัจจัยด้านบุคลิกภาพและความพึงพอใจในงานมีอิทธิพลต่อปัจจัยด้านการปรับตัวในการทำงาน โดยความพึงพอใจในงานมีอิทธิพลทางตรงต่อการปรับตัวในการทำงาน ทั้งนี้เป็นเพราะว่าบัณฑิตที่มีความพึงพอใจภายในงานและภายนอกงานย่อมส่งผลต่อการปรับตัวในการทำงาน การปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมและการปรับตัวเข้ากับเพื่อนร่วมงานได้เป็นอย่างดี ทำให้สามารถควบคุมอารมณ์ความต้องการของจิตใจได้และสามารถจัดการกับความเครียดได้เป็นอย่างดี หลังจากนั้นได้มีงานของ ธนิศศักดิ์ ลิ้มสุวรรณภักดิ์ (2559) ได้ทำการวิจัย ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความฉลาดทางสังคมก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวของผู้ต้องขังที่กระทำผิดวินัยกลุ่มทดลอง 2) เปรียบเทียบความฉลาดทางสังคมหลังการทดลองระหว่างผู้ต้องขังที่กระทำผิดวินัยกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม และ 3) ศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความฉลาดทางสังคม รูปแบบการวิจัย เป็นการวิจัยเชิงกึ่งทดลอง มีกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ตัวอย่างเป็นผู้ต้องขังเรือนจำกลางบางขวางแดน 6 จังหวัดนนทบุรี จำนวน 30 คน ที่มีคะแนนจากแบบวัดความฉลาดทางสังคมตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 50 ลงมาและสมัครใจเข้าร่วมการทดลอง จากนั้นจึงสุ่มอย่างง่าย เพื่อแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 15 คน เครื่องมือ

ที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ 1) แบบวัดความฉลาดทางสังคมที่มีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.84 2) ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความฉลาดทางสังคมและ 3) แบบวัดความพึงพอใจต่อชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความฉลาดทางสังคมสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและการทดสอบค่าที ผลการวิจัยปรากฏว่า 1) ภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองที่ใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความฉลาดทางสังคมมีความฉลาดทางสังคมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 2) ภายหลังการทดลอง กลุ่มทดลองมีความฉลาดทางสังคมสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และ 3) ความพึงพอใจต่อ ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความฉลาดทางสังคมของกลุ่มทดลองอยู่ในระดับมาก หลังจากนั้น จากงานวิจัยของ ปวีรีสา ภวเจริญผล (2559) ได้วิจัยเรื่อง การตรวจสอบกลุ่มตัวแปรความฉลาดทางสังคมที่ทำนายสุขภาพจิตทางบวกของครูในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในจังหวัดปราจีนบุรี โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์พหุคูณระหว่างตัวแปรสุขภาพจิตทางบวกกับกลุ่มตัวแปรความฉลาดทางสังคมได้แก่ การเอาใจเขามาใส่ใจเรา ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ความรับผิดชอบต่อสังคม ทักษะการแก้ปัญหาการทดสอบความจริง การรู้จักยืดหยุ่นความอดทนต่อความเครียดและการควบคุมแรงกระตุ้นของครูและเพื่อสร้างสมการทำนายสุขภาพจิตทางบวกของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในจังหวัดปราจีนบุรี กลุ่มตัวอย่างเป็นครูในจังหวัดปราจีนบุรี ปีการศึกษา 2555 จำนวน 240 คน ได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แบบสอบถามตัวแปรความฉลาดทางสังคมกับตัวแปรสุขภาพจิตทางบวกของครูวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรและวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณโดยใช้โปรแกรม LISREL ผลการวิจัยปรากฏว่า ตัวแปรความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (IPR) ตัวแปรทักษะการแก้ปัญหา (PBS) และตัวแปรการรู้จักยืดหยุ่น (FXB) มีความสัมพันธ์กับตัวแปรสุขภาพจิตทางบวก (PPH) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ $p < 0.05$

2.9.2 งานวิจัยในต่างประเทศ

Silvera et al. (2001) ได้สร้างแบบวัดความฉลาดทางสังคมเพื่อศึกษาองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม ดำเนินการศึกษาเป็น 3 ขั้นตอน ใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ 1 ผู้เข้าร่วมเป็นคณะอาจารย์อาสาสมัครจากภาควิชาจิตวิทยา มหาวิทยาลัยทรอมโซ นอร์เวย์ (University of Tromso, Norway) จำนวน 14 คน ตอบแบบสอบถามสั้นๆ จำนวน 27 ข้อ เกี่ยวกับนิยามศัพท์ของความฉลาดทางสังคม ผลการศึกษาพบว่า โครงสร้างของความฉลาดทางสังคม มีพื้นฐานขึ้นอยู่กับการรู้คิดทางสังคม เช่นเดียวกับมิติในการตัดสินใจอื่น รวมทั้งทักษะทางพฤติกรรม ได้แก่ การเข้ากับผู้อื่นได้ดี กลุ่มที่ 2 ผู้เข้าร่วมเป็นนักศึกษาอาสาสมัครจากมหาวิทยาลัย

ทรมโซ จำนวน 202 คน เข้ารับการวัดความฉลาดทางสังคมด้วยแบบวัด The Tromso Social Intelligence Scale, A Self-Report Measure of Social Intelligence (TSIS) ที่สร้างจากการวิเคราะห์องค์ประกอบจากการศึกษาในกลุ่มที่ 1 โดยมีข้อคำถาม ทั้งหมด 103 ข้อ ผลการศึกษาพบว่า มีข้อคำถามที่ยอมรับได้ จำนวน 21 ข้อ กลุ่มที่ 3 ผู้เข้าร่วมเป็นนักศึกษาจากมหาวิทยาลัยทรมโซ จำนวน 290 คน แบ่งเป็นเพศหญิงจำนวน 182 คน เพศชาย จำนวน 108 คน อายุเฉลี่ย 24.73 ปี ตอบแบบสอบถามเพื่อหาความสัมพันธ์ของแบบทดสอบ พบว่าแบบทดสอบไม่มีความสัมพันธ์ทั้งเพศและอายุ ผลจากการศึกษาทั้งหมด พบว่า แบบวัดความฉลาดทางสังคมที่สร้างขึ้นผลสามารถจำแนกองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคมออกเป็น กระบวนการของข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing) ทักษะทางสังคม (Social Skill) และการตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) ภายหลังจากนั้น Gini. (2006) ได้ทำการศึกษาความฉลาดทางสังคม โดยการสร้างแบบวัดความฉลาดทางสังคม ที่ปรับปรุงจากแบบวัด The Tromso Social Intelligence Scale, A Self-Report Measure of Social Intelligence (TSIS) ซึ่งพัฒนาโดย ซิลเวียและคนอื่นๆ แบบวัดที่ทำการศึกษาได้ทำการปรับปรุงให้เข้ากับบริบทของประเทศอิตาลีและทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจากวัยรุ่นในประเทศอิตาลี จำนวน 320 คน เพศหญิงจำนวน 188 คน เพศชายจำนวน 132 คน ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงโครงสร้างได้ผลเหมือนฉบับดั้งเดิมและมีค่าความเที่ยงตรงภายในอยู่ในเกณฑ์ปกติ โดยสอดคล้องกับงานวิจัยของ Weis & Martin (2007) ซึ่งได้ทำการศึกษาความฉลาดทางสังคมเพื่อแสดงการศึกษาลักษณะและองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม ตามแนวคิดของธอร์นไดค์ ที่มีมุมมองต่อความฉลาดทางสังคมว่าเป็นความสามารถทางจิต (Mental Ability Distinct) ซึ่งแตกต่างกันอย่างชัดเจนกับความสามารถเชิงวิชาการ (Academic Intelligence) วัตถุประสงค์ของการศึกษาเพื่อแสดงลักษณะของความฉลาดทางสังคมได้แก่ ความเข้าใจสังคม ความจำทางสังคม การรับรู้ทางสังคม และความสร้างสรรค์ทางสังคมในฐานะพิสัยความสามารถในการรู้คิด และมีการดำเนินการหลายลักษณะหลายวิธี ด้วยการออกแบบ การประยุกต์ทางภาษา รูปภาพ และ วิดีโอ เป็นพื้นฐานในการวัดสมรรถนะ และเพื่อแสดงให้เห็นว่า ความฉลาดทางสังคมแตกต่างจากความสามารถทางวิชาการ ประชากรที่ใช้ในการวิจัย เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่กำลังศึกษาในสาขาจิตวิทยาจำนวน 180 คน เป็นเพศชายจำนวน 100 คน เป็นเพศหญิงจำนวน 80 คน อายุเฉลี่ย 19.7 ปีและทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันตามโครงสร้างของความฉลาดทางสังคม ผลการศึกษาพบว่า ผลจากการวัดความเข้าใจทางสังคมและการรับรู้ทางสังคมมีความสัมพันธ์กันและสามารถทำนายผลของความฉลาดทางวิชาการเชื่อถือได้น้อย ยกเว้นผลที่เกิดจากการวัดความจำทางสังคม ผลการวิเคราะห์

องค์ประกอบเชิงยืนยันตามโครงสร้างของความฉลาดทางสังคมพบว่า มีความสอดคล้องตามโครงสร้างของความฉลาดทางสังคม ภายหลังจากนั้น Babu (2008) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางสังคมกับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาในประเทศอินเดียจำนวน 84 คน โดยการใช้เครื่องมือวัดความฉลาดทางสังคมและความก้าวร้าว จากนั้นนำผลการวัดมาเปรียบเทียบกัน พบว่าความฉลาดทางสังคมและพฤติกรรมก้าวร้าวมีความสัมพันธ์ในทิศทางตรงข้าม กล่าวคือนักเรียนที่มีความฉลาดทางสังคมสูงจะมีพฤติกรรมก้าวร้าวต่ำ ในขณะที่นักเรียนที่มีความฉลาดทางสังคมต่ำจะมีพฤติกรรมก้าวร้าวสูง โดยต่อมา Susanne, Heinz, & Marti (2007) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความฉลาดทางสังคม ภายใต้นิยามของ Thorndike (1920) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาลักษณะและองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคมซึ่งประกอบด้วยการเข้าใจสังคม การจดจำและความรู้ โดยตรวจสอบความตรงของสิ่งที่ต้องการวัดโดยการใช้เทคนิคหลากหลายวิธี (Multi Trait-Multi Method-MTMM) มีการประยุกต์ใช้สัญลักษณ์ แผนภาพและวิดีโอมาเป็นเครื่องมือในการวัดการศึกษานี้ยังแสดงให้เห็นว่าความฉลาดทางสังคมเป็นสิ่งที่แยกออกจากความฉลาดทางการเรียนรู้ ซึ่งผลการศึกษาวิจัยพบว่า ผลการวัดความรู้ความเข้าใจทางสังคมมีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางการเรียนรู้น้อย ยกเว้นการวัดที่เกี่ยวกับการจดจำทางสังคม ส่วนผลที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่ามีความสอดคล้องกับโครงสร้างทางทฤษฎีกล่าวคือ ความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย การเข้าใจสังคม การจดจำ และความรู้ ซึ่งภายหลังจากนั้น Meijs, Cillessen, Scholte, Segers, & Spijkerman (2010) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลของความฉลาดทางสังคมและการรู้คิดทางสังคมที่มีต่อการได้รับการยอมรับหรือการมีชื่อเสียงของวัยรุ่นโดยวัดจากการได้รับการยอมรับในสังคมและการเป็นผู้นำทางสังคมในกลุ่มประชากรวัยรุ่นจากบริบทของ 2 โรงเรียน ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับวัยรุ่นที่ศึกษาในโรงเรียนอาชีวศึกษาทางตะวันตกเฉียงเหนือของยุโรป จำนวน 512 คน อายุ 14-15 ปี แบ่งเป็นเพศชาย 44% เพศหญิง 56% ผลการศึกษพบว่า การเป็นที่ยอมรับหรือการมีชื่อเสียงมีความสัมพันธ์กับการมีความฉลาดทางสังคมและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผู้วิจัยพบว่า โรงเรียนที่ให้ความสำคัญกับความฉลาดทางสังคมควบคู่กับความรู้ทางวิชาการ จะส่งผลดีต่อนักเรียนทั้งด้านการดำเนินชีวิตและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จากข้อมูลทีกล่าวนมาข้างต้น สรุปได้ว่า การศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาความฉลาดทางสังคมทั้งในประเทศและต่างประเทศ จะแสดงให้เห็นถึง การวัดความฉลาดทางสังคม การศึกษาองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม รวมทั้งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางสังคมกับความก้าวร้าว ความฉลาดทางสังคมกับความรู้ทางวิชาการ ดังนั้นในการศึกษา

องค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม จะเกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ทางสังคม การรู้คิดและการแสดงพฤติกรรมทางสังคม ยังแสดงให้เห็นว่าการพัฒนาความฉลาดทางสังคมควรพัฒนาควบคู่กับการพัฒนาด้านวิชาการจะส่งผลให้บุคคลประสบความสำเร็จในชีวิต

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล

3.1 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล

3.1.1 ความหมายของการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล

การให้ความหมายของการให้คำปรึกษามีอย่างหลากหลายแตกต่างกันไปตามทัศนะของผู้ให้คำปรึกษาแต่ละคน ส่วนใหญ่เป็นการให้ความหมายผ่านมุมมองของผู้ให้คำปรึกษาเป็นศูนย์กลาง ที่อธิบายว่ากระบวนการให้คำปรึกษาต้องเกิดขึ้นโดยผู้ให้คำปรึกษาที่ได้รับการอบรมในด้านทฤษฎีทางจิตวิทยามาเป็นอย่างดี หรือเป็นการปฏิบัติการในเชิงวิชาชีพ โดยนักวิชาชีพ แต่ยังมีการอธิบายบางส่วน ที่ให้ความหมายโดยยึดผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง นักจิตวิทยาโดยทั่วไปอธิบายการให้คำปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบรายบุคคลว่าเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษา โดยมีเป้าหมายเพื่อช่วยผู้รับคำปรึกษาที่มีปัญหา มีความไม่สบายใจ ซึ่งมีสาเหตุมาจากความไม่สมดุลทางความคิด ความรู้สึก หรือพฤติกรรม เพื่อช่วยให้สามารถปรับตัวปรับสมดุลชีวิตได้อย่างปกติสุข และเป็นการช่วยเหลือโดยผู้ให้คำปรึกษาที่ได้รับการอบรมในด้านจิตวิทยาการให้คำปรึกษามาเป็นอย่างดีแล้ว (Sharf, 2004) ในคำภาษาอังกฤษมักมีการใช้ทั้งคำว่า การให้คำปรึกษา (Counseling) และการบำบัด (Psychotherapy) ซึ่งมีการใช้ในความหมายที่ใกล้เคียงกัน โดยมีความแตกต่างที่การให้คำปรึกษา มักมุ่งเน้นกระบวนการที่จะช่วยเสริมสร้างให้บุคคลมีการเติบโตและพัฒนาตามศักยภาพของตนเองได้อย่างเต็มที่ เพื่อไปถึงเป้าหมายของตนเอง ขณะที่การบำบัด มักจะเป็นปฏิบัติการของแพทย์ที่มุ่งเน้นไปที่การบำบัดรักษาอาการผิดปกติหรือมองว่าเป็นความเจ็บป่วย จากโรคมากกว่าจะมองถึงการเติบโตอย่างเป็นองค์รวมของบุคคล (Hershenson, Power, & Waldo, 2003) การให้การปรึกษาทางจิตวิทยาจึงเป็นสหศึกษาของการประยุกต์ศาสตร์ต่างๆ โดยการเติบโตของสาขาเป็นผลมาจากการเคลื่อนไหวหลายกระแส เช่น การแนะแนวอาชีพ การทดลองความมาตรฐานทางจิตวิทยา การตื่นตัวของวงการสุขภาพจิต และการออกกฎหมายที่สำคัญ ตลอดจนผลงานของนักปรัชญา นักวิทยาศาสตร์ นักจิตแพทย์ นักจิตวิทยาหลายแนวคิด ย้อนไปตั้งแต่สมัยก่อนคริสต์ศักราชจนถึงปัจจุบัน แนวโน้มการให้การปรึกษาปัจจุบันตลอดจนถึงอนาคตคือ การใช้ทฤษฎีหลังยุคทันสมัย การให้การปรึกษาที่มุ่งหาคำตอบในระยะเวลานั้น การให้ความสำคัญกับจิตวิญญาณและ

วัฒนธรรมที่หลากหลายและการให้คำปรึกษาทางอินเทอร์เน็ต (จรรยา แผนสมบุญ, 2555 อ้างถึงใน ดวงมณี จงรักษ์, 2552)

ดังนั้นการให้คำปรึกษาจึงเป็นกระบวนการให้ความช่วยเหลือบุคคลด้วยการสนทนาหรือการพูดคุยกันอย่างมีเป้าหมาย โดยผู้ให้การปรึกษาจะเป็นผู้ช่วยสร้างบรรยากาศของสัมพันธภาพที่ดี ตลอดจนใช้ทักษะ ขั้นตอน และทฤษฎีของการปรึกษาเชิงจิตวิทยา เพื่อให้ผู้มีปัญหาหรือผู้รับการปรึกษามีความรู้สึกอบอุ่นใจว่าได้รับการยอมรับ และเกิดความรู้สึกไว้วางใจ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาที่มีปัญหาความผิดปกติด้านความคิด ด้านอารมณ์หรือด้านพฤติกรรม ผู้ให้คำปรึกษาจะให้ความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีทางบุคลิกภาพ จิตบำบัด หรือการให้คำปรึกษา เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น (Sharf, 2012) เกิดการเข้าใจในตนเอง เข้าใจผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม สามารถพิจารณาทางเลือกและตัดสินใจแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง เกิดการปรับเปลี่ยนความคิด อารมณ์ และพฤติกรรม ตลอดจนพัฒนาศักยภาพของตนเองและดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข (สุขอรุณ วงษ์ทิม, 2554) โดยช่วยเหลือในการจัดการกับความแตกต่างต่อสู้กับปัญหา หรือการตัดสินใจในชีวิตรวมทั้งการเปลี่ยนแปลงสิ่งที่ต้องการในชีวิตของตนเอง และการฟื้นฟูสมรรถภาพในเรื่องต่างๆ (Chan et al., 2015) กล่าวคือ เพื่อช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาให้รู้ และเข้าใจปัญหาของตน ยอมรับกับสภาพปัญหาของตน ให้สามารถแก้ไขปัญหและพัฒนาตนเองให้เป็นบุคคลที่สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น ซึ่งในการให้คำปรึกษานั้นบทบาทของผู้ให้การปรึกษาต้องเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ (วรรณภา พิพัฒน์ธนวศ์, 2560) และการช่วยเหลือของผู้ให้คำปรึกษาจะต้องมีกฎหมายและจริยธรรม (Sharf, 2012)

นอกจากนี้การให้คำปรึกษายังเป็นกระบวนการที่ส่งเสริมสุขภาพจิตเรื่องปัญหาความอ่อนแอทางอารมณ์ โดยมุ่งแก้ไขปัญหาก็ทำให้ความภาคภูมิใจในตนเองลดลง และการได้รับความบอบซ้ำทางจิตใจ รวมถึงลดความทุกข์ทางจิตใจของบุคคล และการเปลี่ยนแปลงของบุคคล (Jenkins, 2017) ช่วยให้ผู้คนที่มีความทุกข์ทางจิตใจ หรือมีปัญหาทางกายซึ่งมีผลกระทบเนื่องมาจากสภาวะทางจิตใจ ได้เรียนรู้เกี่ยวกับตัวตนของตัวเอง และสิ่งแวดล้อมของตนเอง รวมทั้งวิธีที่ตนเองจะแสดงบทบาทได้อย่างเหมาะสมและเรียนรู้วิธีการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่นอย่างราบรื่น ซึ่งกระบวนการดังกล่าวจะช่วยให้ผู้คนที่สามารถตั้งเป้าหมายเพื่อตัดสินใจ และแก้ไขปัญหของตนที่เกี่ยวกับการศึกษา อาชีพและส่วนตัวสังคมได้ (ลัดดาวรรณ ณ ระนอง, 2554 อ้างถึงใน Hansen, Rossberg & Cramer, 1994) ช่วยให้ผู้คนที่สามารถรู้จัก เข้าใจและยอมรับตนเองจนเกิดความกระจ่างในปัญหาของตนเองสามารถวางแผนและหาแนวทางตัดสินใจแก้ไขปัญห

ด้วยตนเองได้ (กรมวิชาการ, 2545 อ้างถึงใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559)

ดังนั้นกระบวนการให้คำปรึกษา จึงเป็นการสนทนาอย่างเป็นส่วนตัวที่มีเป้าหมายเกิดขึ้นมาจากความตั้งใจของบุคคลหนึ่งคนที่ต้องการทบทวนและแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในการดำเนินชีวิต และเป็นความยินดีเต็มใจของคนอีกคนหนึ่งที่จะเป็นผู้ช่วยเหลือในความพยายามนั้น ซึ่งมีมุมมองว่า จุดเริ่มต้นของกระบวนการให้คำปรึกษาที่สำคัญ เริ่มจากใครสักคนที่ กำลังประสบปัญหาได้เริ่มต้นเชื่อเชิญใครบางคนที่ไม่วางใจได้ให้เข้ามาเริ่มต้นความสัมพันธ์ บางอย่างโดยมีเป้าหมายที่จะดำเนินไปสู่การจัดการคลี่คลายสภาวะยุ่งยากที่เกิดขึ้น เป็นการเริ่มต้นความสัมพันธ์ โดยผู้ที่กำลังเผชิญปัญหาเอง ผ่านกระบวนการสนทนา (Dialogue) ระหว่างคนสองคน โดยไม่ได้เน้นว่า ผู้ที่ถูกนำเข้ามาในความสัมพันธ์นี้ จะต้องเป็นผู้ให้คำปรึกษามืออาชีพ เพียงแต่ต้องมีคุณภาพในความเป็นมนุษย์บางอย่าง เช่น การรับฟังที่มีคุณภาพ ความไวต่อความรู้สึกและประสบการณ์ของคนอื่น หรือมีชุมพลังอันอุดมของตนเองในการจัดการสภาวะยากลำบากในชีวิต โดยการให้คำปรึกษาจะเกิดขึ้นในบรรยากาศที่ปลอดภัยพอที่จะบอกเล่าเรื่องราวและความรู้สึก โดยผู้ให้คำปรึกษาต้องมีการรักษาความลับ มีการเคารพในความแตกต่างของบุคคล หนุนเสริมให้ผู้รับคำปรึกษาได้เปิดใจบอกเล่าเรื่องราวลึกๆ ในใจ ช่วยย้ำเตือนถึงคุณค่าและชุมพลังที่ผู้รับคำปรึกษามีอยู่เพื่อนำมาจัดการกับปัญหา โดยสุดท้ายแล้วจะดูผลลัพธ์จากความสามารถในการแก้ปัญหาได้ การเรียนรู้ทักษะใหม่ๆ เพื่อนำไปใช้ในอนาคต และสะท้อนผ่านการมีส่วนร่วมในสังคมที่เปลี่ยนแปลงไป (McLeod, 2009)

3.1.2 เป้าหมายของการให้คำปรึกษา

Hershenson et al. (2003) กล่าวว่า เป้าหมายของการให้คำปรึกษา คือ การส่งเสริมการเติบโตอย่างมีสุขภาวะโดยการช่วยผู้รับบริการให้เรียนรู้ที่จะกำหนดเป้าหมายที่เป็นจริงสำหรับตัวเอง และเรียนรู้ที่จะรับมือกับปัญหาในชีวิต

Chan et al. (2015) กล่าวว่า การให้คำปรึกษามีเป้าหมายเพื่อช่วยให้บุคคลสามารถเผชิญปัญหาได้ สามารถตัดสินใจในชีวิตได้ หรือเปลี่ยนแปลงสิ่งที่ต้องการในชีวิตได้ โดยช่วยให้บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงด้วยความสมัครใจ บรรลุความต้องการการเปลี่ยนแปลง หรือสร้างทางเลือกที่เหมาะสม และช่วยให้บุคคลสามารถเอาชนะปัญหาที่เกิดขึ้นได้ในทันที และสุดท้ายเพื่อให้บุคคลได้ทำหน้าที่ของตนเองอย่างเต็มความสามารถ

วรรณภา พิพัฒน์ธนวศ์ (2560) กล่าวว่า วัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษามีดังนี้

1. เข้าใจตนเอง ผู้รับการปรึกษาเกิดความกระจ่าง เข้าใจในตนเอง สามารถเชื่อมโยงความคิด อารมณ์ความรู้สึกเกี่ยวกับความต้องการที่แท้จริงและสภาพแวดล้อมที่เป็นอยู่ที่ส่งผลให้ผู้รับการปรึกษารับรู้ถึงสิ่งที่เกิดขึ้นกับตนเองและคนรอบข้าง ทำให้ผู้รับการปรึกษาเห็นเป้าหมายของตนเองได้ชัดเจนขึ้น ขณะเดียวกันสัมพันธภาพและการใช้ทักษะของผู้ให้การศึกษาจะช่วยลดปฏิกิริยาทางจิตใจของผู้รับการปรึกษาที่มีต่อผู้ให้การศึกษา ตลอดจนผู้รับคำปรึกษาสามารถเรียนรู้ที่จะทำความเข้าใจตนเอง ผู้อื่น และปัญหาในเรื่องอื่นๆ ต่อไป

2. ยอมรับปัญหาที่มีอยู่ ผู้ให้การศึกษาจะช่วยให้ผู้รับการปรึกษาสามารถค้นหาปัญหา สาเหตุ และความต้องการได้ด้วยตนเอง ซึ่งช่วยให้ผู้รับการปรึกษายอมรับปัญหาที่มีอยู่ได้มากกว่า หรือยอมรับว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของปัญหานั้นด้วย ก่อให้เกิดความตระหนักและมีแรงจูงใจที่จะแก้ไขปัญหได้ด้วยตนเอง

3. การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่เหมาะสม เมื่อผู้รับการปรึกษาเข้าใจตนเองและยอมรับปัญหาที่มีอยู่ จะส่งผลให้ผู้รับการปรึกษามีความต้องการที่จะปรับเปลี่ยนพฤติกรรมเพื่อแก้ไขปัญหามีอยู่ และด้วยกระบวนการให้การศึกษา จะช่วยเอื้ออำนวยให้ผู้รับการปรึกษาสามารถใช้ศักยภาพของตนเองที่มีอยู่มาใช้ในการเลือกและค้นหาวิธีการที่เหมาะสมกับตัวเอง ซึ่งจะช่วยให้การแก้ไขปัญหาคิดทำได้อย่างสมำคคีและได้ผล สามารถปฏิบัติได้จริง คือสอดคล้องกับสภาพของผู้รับการปรึกษาได้มากกว่า และจะเป็นแบบฉบับที่ช่วยให้ผู้รับการปรึกษาสามารถหาทางเลือกใหม่ๆ ได้ด้วยตนเอง ซึ่งจะทำให้เกิดผลการเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตที่มีคุณภาพดีขึ้นต่อไป

สุขอรุณ วงษ์ทิม (2554) กล่าวว่า การให้บริการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเป็นรายบุคคลนั้นมีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยให้ผู้รับการปรึกษาเกิดความเข้าใจในตนเอง เข้าใจผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม ช่วยพัฒนาส่งเสริมศักยภาพ ป้องกันและแก้ไขปัญหาด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคมของผู้รับการปรึกษา ให้ผู้รับการปรึกษาปรับเปลี่ยนความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม มีการปรับตัวเพื่อให้เข้ากับสภาพแวดล้อมได้ดีขึ้น นำไปสู่การดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุขและมีสุขภาพจิตที่ดี

อย่างไรก็ตามในกระบวนการให้คำปรึกษามีหลายแนวคิดทฤษฎีที่นำมาใช้ซึ่งมีการอธิบายเป้าหมายของการให้คำปรึกษาที่ค่อนข้างหลากหลาย ดังนี้

1. ทำให้เกิดความเข้าใจต่อปัญหาและหาทางออกจากปัญหา

1.1 เพื่อทำให้เกิดความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง (Insight) ต่อปัญหา หมายถึง ความเข้าใจถ่องแท้ถึงต้นกำเนิดและพัฒนาการของความยุ่งยากทางอารมณ์ที่เกิดขึ้น นำไปสู่การเพิ่มความสามารถที่จะควบคุมความรู้สึกและการกระทำให้แสดงออกอย่างสมเหตุผล

1.2 เพื่อค้นหาทางออกจากปัญหา (Problem Solving) หมายถึง การค้นหาทางออกจากปัญหาที่เฉพาะเจาะจง เพื่อจะสามารถแก้ไขปัญหาได้เอง รวมทั้งเพิ่มความสามารถในการแก้ไขปัญหา

2. ทำให้เกิดการรู้จักและเข้าใจตนเองรวมถึงการยอมรับตนเองในระดับต่างๆ คือ

2.1 เพื่อให้เกิดการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) มีเป้าหมายให้บุคคลเกิดการรู้ตัวมากขึ้นทั้งความคิดและความรู้สึกที่อาจจะถูกกดทับอยู่ หรือพัฒนาการรับรู้ตัวตนของตนเองอย่างแท้จริงตามที่คนอื่นรับรู้

2.2 เพื่อให้เกิดการยอมรับตนเอง (Self-acceptance) มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาเจตคติทางบวกต่อตัวเอง โดยสามารถรับรู้ประสบการณ์ที่เกิดขึ้น

3. เพื่อให้เกิดความเข้าใจในตัวเองอย่างถ่องแท้สมบูรณ์ (Self-actualization) มีเป้าหมายเพื่อสามารถนำตนเองไปสู่ทิศทางที่จะเติมเต็มศักยภาพตัวเอง หรือสามารถผสมผสานเป็นส่วนต่างๆ ที่ขัดแย้งกันในตัวเองให้สอดคล้องไปด้วยกันได้

4. เพื่อการรู้แจ้ง (Enlightenment) มีเป้าหมายเพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาไปถึงสภาวะที่สูงสุดของการตื่นรู้ทางจิตวิญญาณ

5. เพื่อการแสวงหาทักษะ ความรู้ เครื่องมือ หรือข้อมูล ที่จะช่วยในการจัดการปัญหาหรือเปลี่ยนแปลงตนเอง (Psychological Education) เช่น มีเป้าหมายเพื่อแสวงหา แนวคิด เทคนิคที่จะช่วยให้เข้าใจพฤติกรรมและสามารถควบคุมพฤติกรรมได้ หรือ การแสวงหา และเรียนรู้ทักษะทางสังคม (Social Skill) ด้านต่างๆ ที่จะนำมาใช้จัดการปัญหาหรือสร้าง ความสัมพันธ์

6. ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตนเอง

6.1 เปลี่ยนแปลงด้านความคิด (Cognition Change) หมายถึง ปรับเปลี่ยนความคิดความเชื่อที่ไม่สมเหตุผลแทนที่ด้วยความคิดที่มีเหตุผล

6.2 เปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรม (Behavioral Change) หมายถึง การปรับเปลี่ยนหรือแทนที่พฤติกรรมที่ทำลายตัวเองด้วยพฤติกรรมใหม่

6.3 เปลี่ยนแปลงในเชิงระบบ (Systemic Change) หมายถึง การเปลี่ยน วิธีการปฏิบัติของตนเองต่อผู้อื่นในสังคม เช่น ในครอบครัว ในที่ทำงาน โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงในความสัมพันธ์ ที่จะสามารถสร้างความสัมพันธ์ที่มีความหมายและมีความพึงพอใจมากขึ้น

7. เพื่อการเสริมพลัง (Empowerment) โดยเสริมทั้งทักษะการตระหนักรู้ และความรู้ที่จะเสริมให้ผู้รับบริการสามารถควบคุมชีวิตตนเองได้

8. สุดท้ายเพื่อทำให้มีแรงบันดาลใจที่จะทำงานเพื่อคนอื่นและปฏิบัติการเพื่อสังคม (Generatively and Social Action) คือ การจุดประกายให้บุคคลมีความปรารถนาและความสามารถในการดูแลคนอื่น ด้วยการร่วมกันทำสิ่งดี ๆ ผ่านการมีส่วนร่วมทางการเมืองและการทำงานกับชุมชน

3.1.3 ขั้นตอนกระบวนการให้คำปรึกษา

กระบวนการให้คำปรึกษาเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นระหว่างปฏิสัมพันธ์ของผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาที่ค่อยๆ เคลื่อนไปด้วยกันไปจนถึงบทสรุปสุดท้าย โดยผู้ให้คำปรึกษาทำหน้าที่ช่วยผู้รับคำปรึกษาให้ได้ระบุถึงปัญหาที่ตัวเองประสบอยู่ และร่วมกันหาทางออกจากปัญหา โดยเรียนรู้ทักษะใหม่ๆ หรือพัฒนาความเข้าใจใหม่ เพื่อเพิ่มความเข้าใจในตัวเอง และผู้อื่นได้มากขึ้น (Krishan, 2013) ซึ่งมีการแบ่งขั้นตอนการให้คำปรึกษาไว้หลายรูปแบบ โดยอย่างน้อยที่สุดต้องมี 3 ขั้นตอน คือ ขั้นการสร้างสัมพันธภาพระหว่างผู้ให้และผู้รับคำปรึกษา ขั้นการนำวิธีการและเทคนิคของการให้คำปรึกษามาใช้ สุดท้ายเป็นขั้นยุติและประเมินการให้คำปรึกษา จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องได้มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านกล่าวถึงขั้นตอนกระบวนการให้คำปรึกษา ดังนี้ (Hershenson et al., 2003; Kottler & Brown, 1995)

ระยะที่ 1 สร้างสัมพันธภาพ (Initial Disclosure – Relationship Building) เป็นขั้นตอนแรกที่เริ่มต้นจากการสร้างสัมพันธภาพ และเป็นเวลาที่ผู้รับคำปรึกษาได้เปิดเผยตัวเอง กับผู้ให้คำปรึกษาครั้งแรก ซึ่งเป็นช่วงสำคัญที่จะสร้างความรู้สึกประทับใจและกระหว่างกัน โดยเฉพาะสร้างภาพที่ดีในใจของผู้รับคำปรึกษาในความรู้สึกอบอุ่น ปลอดภัย ไว้วางใจได้

ระยะที่ 2 ประเมินปัญหา (In Depth Exploration – Problem Assessment) เมื่อความสัมพันธ์ที่ดีดำเนินไปได้แล้ว กระบวนการที่จะเกิดขึ้นต่อมา คือ การประเมินปัญหา โดยเป็นการรวบรวมข้อมูลของผู้รับคำปรึกษาให้กระจ่างชัด โดยเฉพาะเกี่ยวกับสถานการณ์ในชีวิต บริบทแวดล้อม และเหตุผลที่ผู้ให้คำปรึกษาเดินเข้ามาสู่กระบวนการให้คำปรึกษา รวมทั้งต้นทุนเดิมที่ผู้รับคำปรึกษามีอยู่ รูปแบบวิธีการเผชิญปัญหาที่ผ่านมา และศักยภาพที่จะเปลี่ยนแปลง

ระยะที่ 3 กำหนดเป้าหมายและวางแผน (Goal Setting – Planning) เมื่อได้รับข้อมูลสภาพปัญหาทั้งหมดอย่างชัดเจนแล้ว จึงมีการร่วมกันตั้งเป้าหมายของการให้คำปรึกษา ซึ่งเป็นเรื่องสำคัญที่จะส่งผลต่อความสำเร็จของการให้คำปรึกษา และยังมีการสร้างข้อตกลงบางอย่าง รวมทั้งพัฒนาแผนที่จะทำงานร่วมกัน เพื่อจะไปสู่ผลลัพธ์ตามที่ตั้งใจ

ระยะที่ 4 ดำเนินการให้คำปรึกษา (Counseling Intervention) เครื่องมือของการให้คำปรึกษาที่จะนำมาใช้ขึ้นกับการวิเคราะห์ปัญหา จุดยืนและมุมมองเชิงทฤษฎีของแต่ละคนที่เลือกแนวคิดทฤษฎีใดมาเป็นกรอบแนวคิดหลักในการให้คำปรึกษา ซึ่งส่งผลต่อการออกแบบการให้คำปรึกษาที่แตกต่างกันไป โดยแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่ผู้วิจัยจะนำมาบูรณาการเป็นกรอบแนวคิดเบื้องต้นสำหรับออกแบบให้คำปรึกษาจะกล่าวถึงในรายละเอียดต่อไป

ระยะที่ 5 การกระทำเพื่อเปลี่ยนแปลง (Commitment to Action) ในระยะนี้มีความต่อเนื่องหรืออยู่ในขั้นดำเนินการให้คำปรึกษาที่อาจมีการให้ลงมือกระทำบางอย่างเพื่อเปลี่ยนแปลงตัวเอง ซึ่งผู้รับคำปรึกษาต้องพร้อมที่จะร่วมกระทำการต่างๆ โดยอาจมีการตกลงกันก่อนหน้าว่าจะต้องมีการบ้าน หรือไปทำกิจกรรมบางอย่างนอกเวลาของการให้คำปรึกษา

ระยะที่ 6 การประเมินผลและการยุติการให้คำปรึกษา (Evaluation - Termination or Referral) เป็นขั้นตอนสุดท้ายที่ผู้ให้คำปรึกษาต้องมีความไวพ้อที่จะสัมผัสได้ว่า มาถึงจุดที่ควรยุติการให้คำปรึกษาแล้ว ซึ่งต้องมีการประเมินผลการให้คำปรึกษาว่ากระบวนการให้คำปรึกษาได้ทำให้เกิดผลตามที่ได้ตั้งเป้าหมายไว้หรือไม่ หรือมีการส่งต่อให้ได้รับการช่วยเหลือที่เหมาะสม โดยการประเมินผลผู้ให้คำปรึกษาอาจเปิดโอกาสให้ผู้รับคำปรึกษาได้ร่วมประเมินด้วย ซึ่งกระบวนการประเมินอาจเกิดขึ้นระหว่างดำเนินการให้คำปรึกษา และหากพบว่าการช่วยเหลือยังไม่ได้บรรลุตามเป้าหมาย อาจมีการปรับกระบวนการให้เหมาะสมหรืออาจต้องกลับไปเริ่มต้นที่ ระยะเริ่มต้นใหม่

Neukrug (2014) ได้กล่าวถึงกระบวนการให้คำปรึกษามี 6 ระยะ ดังนี้

1) ระยะสร้างความเป็นมิตรและความไว้วางใจ เมื่อผู้รับคำปรึกษาพบกับผู้ให้คำปรึกษาในช่วงแรก ผู้รับคำปรึกษาอาจมีความสงสัยว่าจะสามารถไว้วางใจผู้ให้คำปรึกษาได้หรือไม่ ดังนั้นผู้ให้คำปรึกษาควรที่จะสร้างสัมพันธภาพที่มีประสิทธิภาพ และใช้ทักษะในการให้คำปรึกษาเพื่อสร้างความไว้วางใจ และสร้างความเชื่อมั่นให้ผู้รับคำปรึกษารู้สึกปลอดภัย

2) ระยะระบุปัญหา การสร้างความไว้วางใจและการประเมินปัญหาของผู้รับคำปรึกษาเป็นสัญญาณว่ากำลังเข้าสู่ระยะที่ 2 ผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาต้องตรวจสอบ

ปัญหา ในช่วงเริ่มต้นของการให้คำปรึกษา ผู้รับคำปรึกษาอาจปกปิดข้อมูล ไม่เปิดเผยข้อมูลทั้งหมดอย่างเต็มที่ ผู้ให้คำปรึกษาต้องประเมินตามสถานการณ์นั้นๆ

3) ระยะทำความเข้าใจและการตั้งเป้าหมาย ทักษะการให้คำปรึกษาขั้นพื้นฐานมีความสำคัญ สามารถเพิ่มทักษะที่จะช่วยให้ผู้ให้คำปรึกษาเข้าใจผู้รับคำปรึกษาอย่างลึกซึ้ง

4) ระยะจัดการกับปัญหา ผู้ให้คำปรึกษาใช้ทักษะการให้คำปรึกษา โดยมีความรับผิดชอบและลงมือปฏิบัติในการจัดการกับปัญหาอย่างเต็มที่ในการเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจและพฤติกรรม

5) ระยะสิ้นสุดการให้คำปรึกษา เมื่อผู้รับคำปรึกษาประสบความสำเร็จในการแก้ไขปัญหของตนเองมากขึ้น สามารถรับมือกับปัญหาที่เกิดขึ้นในอนาคต และทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ

6) ระยะสัมพัทธ์หลังการให้คำปรึกษา การติดตามผลช่วยให้ผู้ให้คำปรึกษาประเมินว่ามีการเปลี่ยนแปลงหรือไม่ ติดตามผลโดยปกติแล้วจะทำใน 2-3 สัปดาห์ 6 เดือน หลังจากการให้คำปรึกษา

การให้คำปรึกษาในแต่ละกรณี และแต่ละครั้ง จะต้องประกอบด้วยขั้นตอนที่สำคัญอย่างน้อยที่สุด 3 ขั้นตอน ได้แก่ (ประดินันท์ อูปรมัย และสมร ทองดี, 2545, อ้างถึงใน ตันติมา ด้วงโยธา, 2553)

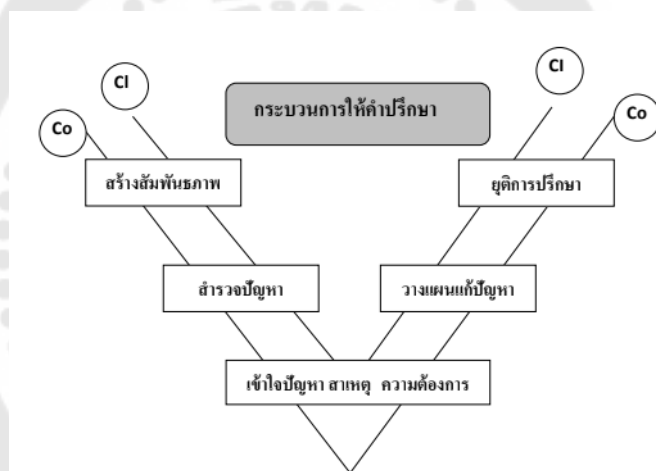
1) ขั้นการสร้างสัมพันธภาพระหว่างผู้ให้และผู้รับคำปรึกษา เป็นขั้นตอนแรกสุดเมื่อเริ่มกระบวนการของการให้คำปรึกษาแต่ละกรณี โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการให้คำปรึกษาเป็นครั้งแรกซึ่งอาจต้องใช้เวลามากกว่าครั้งต่อไป เพราะสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้ให้และผู้รับคำปรึกษา จะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษารู้สึกอบอุ่น ไว้วางใจในบทบาทของผู้ให้คำปรึกษา พร้อมทั้งจะพูดถึงปัญหาของตนเองอย่างเต็มใจและต่อเนื่อง การสร้างสัมพันธภาพในการให้คำปรึกษาต้องทำทุกครั้งของการให้คำปรึกษาและต้องพยายามให้มีสัมพันธภาพที่ดีต่อกันตลอดเวลาของการให้คำปรึกษา

2) ขั้นการนำวิธีการและเทคนิคของทฤษฎีการปรึกษามาใช้ในการให้คำปรึกษา เป็นขั้นที่ผู้ให้คำปรึกษานำแนวคิด วิธีการและเทคนิคของการให้คำปรึกษาแต่ละทฤษฎีมาใช้ให้เหมาะสมกับลักษณะและปัญหาของผู้รับคำปรึกษา โดยผู้ให้คำปรึกษาอาจต้องผสมผสานแนวคิดจากหลายๆ ทฤษฎีมาใช้เพื่อให้สามารถช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3) ขั้นตอนการให้คำปรึกษา ขั้นตอนนี้แยกเป็น 2 กรณี คือ การยุติการให้คำปรึกษาแต่ละกรณีเมื่อการให้คำปรึกษาลิ้นสุดลง กับการยุติการให้คำปรึกษาในแต่ละครั้งหลังจากที่ผู้ให้คำปรึกษาได้ให้คำปรึกษาในขั้นที่ 2 แล้ว การยุติการให้คำปรึกษาในแต่ละกรณี กระทำเมื่อผู้รับ

คำปรึกษาคิดหรือรู้สึกว่าปัญหาของผู้รับคำปรึกษาได้รับการแก้ไขแล้วและไม่จำเป็นต้องมารับคำปรึกษาอีก ส่วนการยุติการให้คำปรึกษาในแต่ละครั้งของการให้คำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษาต้องให้ผู้รับคำปรึกษาตระหนักก่อนการยุติการให้คำปรึกษาว่า การมารับคำปรึกษาในแต่ละครั้ง ผู้รับคำปรึกษาได้อะไรจากการรับคำปรึกษาบ้าง และควรปฏิบัติตนอย่างไรก่อนการมารับคำปรึกษาในครั้งต่อไป รวมถึงการนัดหมายสำหรับการให้คำปรึกษาในครั้งต่อไป

วรรณภา พิพัฒน์ธนวศ์ (2560) กล่าวว่า ความสำเร็จของการให้การปรึกษาจะปรากฏเมื่อผู้รับการปรึกษาและผู้ให้การปรึกษาก้าวเข้าสู่กระบวนการให้การปรึกษา (Counseling Process) โดยกระบวนการ คือสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นระหว่างผู้รับการปรึกษากับผู้ให้การปรึกษา ซึ่งกระบวนการเริ่มต้นตั้งแต่การพบกัน



ภาพประกอบ 3 กระบวนการให้คำปรึกษา

ที่มา: (วรรณภา พิพัฒน์ธนวศ์, 2560, การให้คำปรึกษาทางสุขภาพ)

ขั้นที่ 1 การสร้างสัมพันธภาพและตกลงบริการ

การสร้างสัมพันธภาพเป็นขั้นตอนแรกของการให้การปรึกษา เป็นขั้นตอนพื้นฐานที่จำเป็นและสำคัญต่อการให้บริการปรึกษาตลอดกระบวนการ เพราะในการให้คำปรึกษานั้นถ้าสัมพันธภาพระหว่างผู้ให้และผู้รับคำปรึกษาไม่ดีแล้วถือว่าการให้คำปรึกษานั้นสิ้นสุดลงทันที เช่น ผู้รับคำปรึกษาไม่พอใจ ไม่สนใจหรือไม่ยอมพูดคุยตามที่ตกลง เป็นต้น การสร้างสัมพันธภาพเป็นขั้นตอนที่ให้ความสำคัญและยึดผู้รับบริการเป็นศูนย์กลาง เน้นความสมัครใจ เน้นความไว้วางใจเป็นพื้นฐานของการให้คำปรึกษา

ขั้นที่ 2 การสำรวจปัญหา ขั้นระบุปัญหาของผู้รับบริการ

การสำรวจปัญหา หรือสาเหตุที่ทำให้ต้องมาพบหรือพูดคุยกัน เป็นขั้นสำรวจพิจารณาปัญหา ผู้ให้บริการต้องรักษาความลับ (Confidentiality) ก่อนสำรวจลงลึกในประเด็นปัญหา ต้องสังเกตท่าที ความร่วมมือ การเปิดเผยข้อมูล ว่าผู้รับบริการจะมีความไว้วางใจผู้ให้บริการมากน้อยแค่ไหน ต้องให้ความมั่นใจในการรักษาความลับ โดยเฉพาะในเรื่องที่ผู้รับบริการให้คำปรึกษามีความกังวล

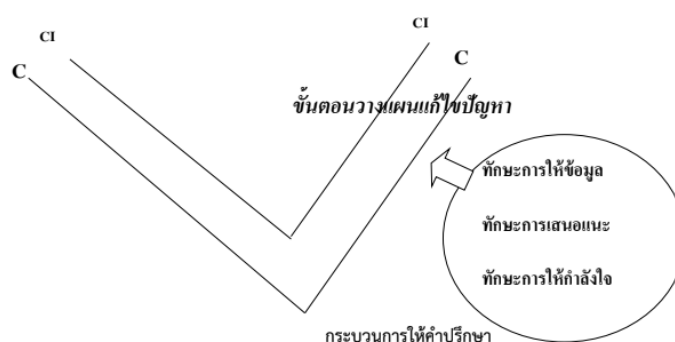
ขั้นที่ 3 การเข้าใจปัญหา สาเหตุ ความต้องการในการแก้ไขปัญหา

การเข้าใจปัญหา สาเหตุของปัญหา และความต้องการในการแก้ไขปัญหา เป็นขั้นตอนที่สำคัญในการค้นหาข้อมูลต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นข้อมูลด้านปัญหา สาเหตุ และความต้องการทำความเข้าใจกับเรื่องราวต่างๆ ที่เกิดขึ้น โดยเรียงลำดับเหตุการณ์ ค้นหาความสัมพันธ์ในเชิงสาเหตุ คุปฏิกิริยาโต้ตอบของเหตุการณ์และผู้เกี่ยวข้อง การแยกแยะองค์ประกอบปัญหาออกมาทั้งด้านเวลา และสภาพปัญหา พร้อมกับการสรุปประเด็น

ขั้นตอนนี้คล้ายกับการซักประวัติทางการแพทย์ที่จะได้ข้อมูลเชิงสาเหตุ แต่ที่แตกต่างกัน คือ การซักประวัติมักใช้ ทักษะในการหาข้อมูลด้วยการถาม ทั้งผู้ให้และผู้รับคำปรึกษาจะรับรู้ไปพร้อมๆ กัน การวินิจฉัยจะมาจากผู้รับและผู้ให้คำปรึกษา ส่วนการให้คำปรึกษามักใช้ทักษะการทวนความ การสะท้อนความรู้สึก และการสรุปประเด็น การเจียบ การถามเปิด

ขั้นตอนที่ 4 การวางแผนแก้ไขปัญหา

การวางแผนแก้ไขปัญหาคือขั้นตอนที่สำคัญที่สุดในการให้ความช่วยเหลือ ขั้นตอนนี้จะแตกต่างจากการให้ข้อมูลทางการแพทย์ คือ การให้ข้อมูลความรู้ เน้นให้ครบเนื้อหาที่เตรียมไว้โดยไม่สนใจว่าผู้รับคำปรึกษามีพื้นฐานมาอย่างไร ขาดความรู้ เจตคติ ทักษะอะไรบ้าง และไม่คำนึงถึงศักยภาพที่มีอยู่ในตัวผู้รับคำปรึกษามาก่อน นอกจากนี้ยังไม่สนใจว่าปัญหาใดที่ผู้รับบริการต้องการแก้ไข และปัญหานั้นมีความเป็นไปได้ในการที่จะแก้ไขสำเร็จมากน้อยแค่ไหน ไม่เน้นว่าผู้รับบริการจะต้องดำเนินการแก้ไขด้วยตนเองมากกว่าการรับความช่วยเหลือจากผู้ให้คำปรึกษาเพียงอย่างเดียว แต่ขั้นตอนการวางแผนแก้ไขปัญหาในการให้การปรึกษา จะเน้นให้ผู้รับคำปรึกษาพิจารณาตนเองว่ามีศักยภาพ มีความสามารถอย่างไร มีใครที่จะช่วยสนับสนุนหรือช่วยเหลือได้บ้าง และควรจะมีแนวทางในการปฏิบัติอย่างไรที่จะทำให้ปัญหานั้นลดลงหรือหมดไป



ภาพประกอบ 4 กระบวนการให้คำปรึกษาแก้ไขปัญหา

ที่มา: (วรรณภา พิพัฒน์ธนะวงศ์, 2560, การให้คำปรึกษาทางสุขภาพ)

ขั้นตอนที่ 5 การยุติการปรึกษา

การยุติการปรึกษาเป็นขั้นตอนสุดท้ายในกระบวนการให้คำปรึกษาจะกระทำหรือไม่ก็ได้ ในการสัมภาษณ์ทุกครั้ง การยุติการสนทนาในตอนท้ายการสัมภาษณ์ มีความสำคัญมาก เนื่องจากได้สรุปสิ่งที่คุยกันไว้ ตอบคำถามที่ค้างคาซึ่งที่อาจจะจะมี และวางแผนต่อไปว่าจะทำอะไร กำหนดนัดหมายครั้งต่อไป การยุติการให้คำปรึกษาที่ดี จะช่วยให้ผู้รับบริการติดตามการให้คำปรึกษา และให้ความร่วมมือในการให้ข้อมูลเพิ่มเติมหรือร่วมมือในการรักษาหรือแก้ไขปัญหาต่อไป

3.1.4 หน้าที่ของผู้ให้คำปรึกษาที่มีประสิทธิภาพ

Corey (2013) กล่าวว่า ผู้ให้คำปรึกษาต้องสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างตัวผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษา และรักษาความลับ โดยการสร้างบรรยากาศให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีต่อกันเป็นสิ่งที่สำคัญในการให้ความร่วมมือในการค้นพบว่าอะไรคือสิ่งที่ผู้รับคำปรึกษาคาดหวังจากการมีสัมพันธภาพต่อกัน และการรักษาความลับของการให้คำปรึกษาคือการไม่เปิดเผยข้อมูลของผู้รับคำปรึกษา ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญในการพัฒนาความไว้วางใจและสัมพันธภาพระหว่างผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษา เพราะความจริงใจจะไม่เกิดขึ้นถ้าผู้รับคำปรึกษาไม่เกิดความไว้วางใจในตัวผู้ให้คำปรึกษา โดยผู้ให้คำปรึกษาต้องมีความรับผิดชอบต่อการรักษาความลับที่ให้คำมั่นสัญญาไว้กับผู้รับคำปรึกษา ซึ่งเหมือนเป็นหัวใจสำคัญของการสร้างสัมพันธภาพในการให้คำปรึกษา

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559) กล่าวถึงบทบาทและหน้าที่ของผู้ให้การปรึกษาที่สามารถช่วยผู้ที่มีความทุกข์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนี้

1. ช่วยเหลือผู้มารับการปรึกษาด้วยความเต็มใจและเอาใจใส่
2. เข้าใจสภาพแวดล้อมและความแตกต่างของบุคคล
3. ฟังอย่างตั้งใจและใส่ใจ
4. พุดน้อยโดยพูดเท่าที่จำเป็นและเป็นประโยชน์ต่อผู้มารับการปรึกษา
5. กระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษามั่นใจในตัวเอง ว่าเขาสามารถใช้ศักยภาพของตัวเองในการตัดสินใจเรื่องต่างๆ ได้

6. ให้ผู้มารับการปรึกษาเปลี่ยนแปลงความรู้สึกและยอมรับฟังความคิดเห็น
7. กระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาตัดสินใจด้วยตนเองและปรับปรุงแก้ไขตนเอง
8. ส่งต่อหรือปรึกษาผู้เชี่ยวชาญอื่นๆ ในสาขานั้นๆ เมื่อพิจารณาแล้วเห็นว่าไม่สามารถช่วยเหลือหรือแก้ไขปัญหาค้นคว้า
9. จดบันทึกทุกครั้งที่มีการให้การปรึกษาเพื่อประโยชน์ในการให้ความช่วยเหลือและการศึกษาค้นคว้า

Geldard (1989 อ้างถึงใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559) ได้เสนอแนะว่า อย่างน้อยที่สุดสิ่งที่ผู้ให้การปรึกษาที่มีประสิทธิภาพควรจะทำให้เกิดขึ้นในการให้การปรึกษา คือ ช่วยให้ผู้รับคำปรึกษารู้สึกดีขึ้นหรือสบายใจขึ้น ซึ่งถือได้ว่าเป็นบทบาทหน้าที่ในเบื้องต้น ส่วนบทบาทหรือหน้าที่อื่นๆ คือ

1. ช่วยให้ผู้รับการปรึกษาเรียนรู้ที่จะพึ่งพอใจในตนเองมากขึ้น
2. ช่วยให้ผู้รับการปรึกษามั่นใจในตนเอง สามารถใช้ศักยภาพที่ตนเองมีตัดสินใจเรื่องต่างๆ ได้อย่างเหมาะสม
3. ช่วยให้ผู้รับการปรึกษาจัดการกับเหตุการณ์ปัญหาต่างๆ ในชีวิตได้โดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่นทุกครั้งที่มีปัญหา

4. ช่วยให้ผู้รับการปรึกษาเปลี่ยนแปลงตนเองและเจริญเติบโตตามศักยภาพ

3.1.4 ความแตกต่างระหว่างการให้คำปรึกษารายบุคคลและการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม

การให้คำปรึกษา เป็นสิ่งที่มีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งในสังคมปัจจุบัน เนื่องจากเป็นงานในวิชาชีพที่ให้ความช่วยเหลือมนุษย์ (The Helping Professions) สำหรับวิชาชีพที่ให้ความช่วยเหลือนี้เป็นการใช้ความรู้เฉพาะในการช่วยบุคคลอื่น เพื่อการแก้ปัญหาต่างๆ อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งมีความแตกต่างจากวิชาชีพด้านอื่นๆ ที่มีลักษณะคล้ายคลึงกัน

การให้คำปรึกษารายบุคคลมีความนิยมอย่างแพร่หลาย โดยเล็งเห็นว่าการให้คำปรึกษาการให้คำปรึกษารายบุคคล เป็นสิ่งที่มีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งการให้คำปรึกษาในโรงเรียน ซึ่งโดยจิตวิญญาณของครูทุกคนแล้ว ย่อมมีความปรารถนาดีและต้องการช่วยเหลือลูกศิษย์ของตนทั้งสิ้น ในขณะที่ตัวลูกศิษย์ก็มีความรู้สึกกลัวและต้องการครูที่เข้าใจ เป็นที่พึ่ง ที่ปรึกษาเรื่องราวต่าง ๆ ได้ ทั้งเรื่องทั่วไป และเรื่องที่เป็นความลับ ถ้าหากครูที่ลูกศิษย์ต้องการเป็นที่พึ่ง สามารถให้คำปรึกษาได้อย่างถูกต้องตามหลักของการให้คำปรึกษา ก็จะช่วยให้เกิดผลดี การให้คำปรึกษาก็จะมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ดังที่ Poppen & Thompson (1974) มีความเห็นว่าบรรดาครูทั้งหลาย เมื่อได้ตระหนักว่าเขาไม่สามารถสอนนักเรียนทั้งหมดให้ได้ผลดี ก็อาศัยการให้คำปรึกษาเป็นวิถีทางที่จะช่วยให้นักเรียนเรียนได้ดีขึ้น ส่วนผู้บริหารก็ได้ตระหนักว่า เมื่อโรงเรียนไม่สามารถสนองความต้องการของนักเรียนที่เข้าเรียนทั้งหมดได้ ก็หันมาพึ่งการให้คำปรึกษาในการช่วยให้นักเรียนได้รับประโยชน์อย่างเต็มที่จากแผนการศึกษาที่อาจจะยังบกพร่องอยู่ ส่วนผู้ปกครองนักเรียนก็เห็นว่าตนมีเวลาจำกัดในการใกล้ชิดเด็ก จึงเห็นว่าการให้คำปรึกษาในโรงเรียนจะช่วยให้เด็ก ๆ ได้อยู่ในวัยที่กำลังเจริญเติบโตได้อย่างราบรื่น พวกสุดท้ายคือ คณะปฏิรูปสังคมเห็นว่า การให้คำปรึกษาในโรงเรียนเป็นวิธีที่จะลดปัญหาความประพฤติของนักเรียน ทำให้นักเรียนประพฤติตัวได้เหมาะสมยิ่งขึ้น เช่น การลดจำนวนเด็กหญิงวัยรุ่นที่ตั้งครรภ์โดยไม่มีพ่อ ลดปัญหาวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมเกเร ก้าวร้าวอันไม่พึงประสงค์ เป็นต้น สำหรับการให้คำปรึกษากลุ่มเป็นกระบวนการช่วยเหลือบุคคลที่มีตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป โดยมีการสร้างปฏิสัมพันธ์ให้เกิดขึ้นภายในกลุ่ม มีการปรึกษาหารือ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ทศนคติซึ่งกันและกันของสมาชิกภายในกลุ่ม เพื่อร่วมกันหาทางออกของปัญหาที่สมาชิกแต่ละคน ต้องประสบ ภายใต้บรรยากาศของกลุ่มที่เป็นกันเอง มีความเห็นอกเห็นใจกัน มีความอบอุ่น ไว้วางใจ และยอมรับซึ่งกันละกัน โดยมีผู้นำกลุ่มหรือผู้ให้คำปรึกษาเป็นผู้ช่วยเหลือ อำนวยความสะดวกให้กลุ่มสามารถดำเนินไปได้อย่างราบรื่น

3.2 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสาน

แนวทางการบำบัดแบบบูรณาการเป็นแนวทางที่เป็นที่นิยมในกลุ่มนักบำบัดในปัจจุบัน จากการศึกษาพบว่า มีนักบำบัดประมาณร้อยละ 95.8 ที่จัดกลุ่มตัวเองเป็นนักบำบัดแบบบูรณาการ ซึ่งหมายถึงการรวมเอาแนวทางที่หลากหลายไปใช้ในกระบวนการให้คำปรึกษา (Corey, 2009) การบูรณาการในกระบวนการให้คำปรึกษาเป็นแนวทางที่ได้หลาย ข้อจำกัดของการใช้ทฤษฎีเดียวในการช่วยเหลือผู้รับบริการ ซึ่งอาจเป็นความคับแคบเกินไป เพราะไม่มีทฤษฎีใดที่จะอธิบายครอบคลุมความจริงของความเป็นมนุษย์ได้ทั้งหมด ขณะที่ประสบการณ์ และสถานะความเป็นมนุษย์ของแต่ละบุคคลก็มีความหลากหลายที่ไม่อาจคาดประมาณได้ ทั้งยังอาจมี

สภาพปัญหาที่มีความเฉพาะและซับซ้อน (Corey, 2009; Norcross & Goldfried, 2005) มุมมองของการใช้หลายแนวคิดทฤษฎีมาบูรณาการนำไปสร้างรูปแบบการให้คำปรึกษาแบบใหม่ที่มีลักษณะเฉพาะขึ้น ทั้งเพื่อการพัฒนาทฤษฎีและเพื่อการพัฒนา รูปแบบแนวทางการให้คำปรึกษาที่จะเป็นประโยชน์และน่าดึงดูดใจสำหรับผู้รับคำปรึกษา จึงเป็นการตอบโจทย์ของการนำไปใช้ใน ปัจจุบัน แนวทางของการบูรณาการในการให้คำปรึกษามีหลากหลายลักษณะ โดยแนวทางที่นิยมใช้กันมากมี 4 แนวทาง คือ การผสมผสานเทคนิค (Technical Eclecticism) การบูรณาการหลายทฤษฎี (Theoretical Integration) การบูรณาการองค์ประกอบร่วม (Common Factors) และการบูรณาการโดยมีทฤษฎีหลัก (Assimilative Integration) ซึ่งทุกแนวทางนำไปสู่เป้าหมายเดียวกัน โดยเป้าหมายสูงสุดของการบูรณาการเป็นไปเพื่อการเพิ่มประสิทธิภาพและความสามารถในการนำไปใช้งานของกระบวนการให้คำปรึกษา โดยก้าวข้าม ข้อจำกัดของการใช้ทฤษฎีหลักของการให้คำปรึกษาเพียงทฤษฎีเดียวรวมทั้งความจำกัดของการใช้เทคนิคเฉพาะตามแนวคิดทฤษฎีนั้นๆ อย่างไรก็ตาม แต่ละแนวทางมีวิธีทางและมีระดับที่แตกต่างกัน (Corey, 2009; Norcross & Goldfried, 2005)

การให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสาน หมายถึง การนำเอาแนวคิด ทฤษฎี เทคนิค และกระบวนการของการให้คำปรึกษาแต่ละทฤษฎีมาผสมผสานอย่างมีจุดมุ่งหมาย เพื่อให้เหมาะสมกับปัญหาและความต้องการของผู้รับคำปรึกษา โดยไม่ยึดเอาเป้าหมายของผู้ให้คำปรึกษาเพียงอย่างเดียว ซึ่งการผสมผสานทฤษฎีและแนวคิดนั้นจะเป็นไปตามหลักการ เกิดความสอดคล้องกับประเด็นปัญหาต่างๆ ของผู้รับคำปรึกษาและจุดมุ่งหมายของผู้รับคำปรึกษาเป็นสำคัญ (Corey, 2012; สายสมร เกลยกิตติ, 2554) ดังนั้นการบำบัดแบบการผสมผสานเทคนิค (Technical Eclecticism) จึงเป็นการผสมผสานเทคนิคจากหลายทฤษฎีเพื่อมุ่งพัฒนาเครื่องมือที่จะช่วยผู้รับคำปรึกษาให้ได้ดีที่สุด โดยการเลือกหลายๆ เครื่องมือที่เหมาะสมสำหรับบุคคลตามสภาพปัญหาที่เป็น โดยอาศัยบทเรียนความสำเร็จจากกรณีที่ผ่านมาที่มีบุคลิกลักษณะหรือสภาพปัญหาที่มีความคล้ายคลึงกันมาเป็นตัวนำทาง โดยการผสมผสานเทคนิคจะมุ่งเน้นคาดการณ์ว่าเครื่องมือที่จะทำให้เกิดผลดีที่สุดเฉพาะต่อกรณีนั้นๆ ควรเป็นเช่นไร แนวคิดการผสมผสานเทคนิคใช้กระบวนการจากแหล่งทฤษฎีที่แตกต่างกัน โดยไม่ต้องยอมรับแนวคิดหลักของทฤษฎีนั้น ซึ่งต่างจากแนวทางของการบูรณาการทฤษฎีที่ต้องรับกระบวนการทัศน์ของทฤษฎีนั้นมาบูรณาการด้วยทั้งหมด

ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้สรุปความหมายของการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานได้ว่า หมายถึง กระบวนการช่วยเหลือบุคคลซึ่งจะมีการนำเอาทฤษฎี แนวคิด เทคนิคต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง

กับการให้คำปรึกษามาสอดคล้องกันเพื่อให้เกิดความเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง สภาพปัญหาและสิ่ง
ที่ผู้วิจัยสนใจจะพัฒนา โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้บุคคลได้สำรวจตนเอง แลกเปลี่ยน แสดงความ
คิดเห็น จนนำไปสู่การแก้ปัญหา โดยนำเอาเทคนิค วิธีการและทฤษฎีจิตวิทยามาใช้เป็นพื้นฐาน

3.3 เอกสารที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการให้คำปรึกษา

3.3.1 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person Centered Counseling Theory)

ความเชื่อเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์ (View of Human Nature) ของทฤษฎีการ
ให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางมีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวไว้
ดังนี้ (Corey, 2013) กล่าวว่าธรรมชาติของมนุษย์ตามทฤษฎีแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง 1)
มนุษย์มีความน่าเชื่อถือ มีไหวพริบ 2) มนุษย์มีความสามารถในการทำความเข้าใจตนเองและ
ทิศทางของตนเอง 3) มนุษย์สามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงที่สร้างสรรค์ได้ 4) มนุษย์สามารถมีชีวิต
ที่มีประสิทธิภาพ ซึ่ง (Sharf, 2012) ได้กล่าวถึง การเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ (The Fully Functioning
Person) ตามแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางว่า 1) การที่จะเป็น
มนุษย์ที่สมบูรณ์ บุคคลจะต้องพบกับความต้องการของตนเองและการได้รับการยอมรับจากบุคคล
อื่น และมองตนเองในทางที่ดี 2) การมีวุฒิภาวะทางจิตใจ จะต้องเปิดกว้าง มีความคิดสร้างสรรค์
และความรับผิดชอบ 3) การไม่ปิดบังตนเองแต่เป็นการเปิดรับประสบการณ์ การเปิดเพื่อให้มี
สัมพันธภาพที่สอดคล้องกับผู้อื่น 4) บุคคลมีอิสระในการตัดสินใจและรับผิดชอบต่อชีวิตตนเองได้
5) บุคคลจะตระหนักในการมีความรับผิดชอบต่อสังคมและเต็มไปด้วยความต้องการมี
สัมพันธภาพกับบุคคลอื่นมากกว่าการที่จะหมกมุ่นอยู่กับตัวเอง และสำนักงานคณะกรรมการ
การศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559) กล่าวว่า มนุษย์เป็นผู้ที่มีคุณค่ามีศักดิ์ศรีมีความปรารถนาที่จะ
พัฒนานั้นให้เจริญสูงสุด มนุษย์มีเหตุผล มีความสามารถในการแก้ไขปัญหาและสามารถตัดสินใจ
ด้วยตนเอง หากเขาได้รับการยอมรับและมีความไว้วางใจ

เป้าหมายการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Sharf, 2012) กล่าวว่า
เป้าหมายในการให้คำปรึกษา 1) ผู้รับคำปรึกษาไม่มีความเสแสร้งหรือทำแบบขอไปที แต่เป็น
บุคคลที่มีความสามารถในการเข้าใจตนเองระดับสูงในแง่มุมต่างๆ มากขึ้น 2) ผู้รับคำปรึกษาเปิด
ใจกว้างและมีความไว้วางใจตนเองทำให้เกิดเป็นตัวของตัวเองอย่างถูกต้องตามความเป็นจริง
3) ผู้รับคำปรึกษาสามารถยอมรับ และอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นๆ และเผชิญกับความคาดหวังของ
บุคคลอื่นได้ 4) ผู้รับคำปรึกษาสามารถเป็นตัวของตัวเองมากขึ้น 5) ผู้รับคำปรึกษาเป็นคนที่มีการ
รับรู้ตนเองอย่างแท้จริง และสามารถแก้ไขปัญหาได้ดีขึ้น 6) ผู้รับคำปรึกษาปิดบังตนเองกับผู้อื่น

น้อยลง ดังนั้นผู้ให้คำปรึกษาควรช่วยสร้างบรรยากาศในกระบวนการบำบัดให้ผู้รับคำปรึกษาสามารถยอมรับตนเองในทางที่ดี ทำให้บุคคลกลายเป็นคนที่สามารถจะปฏิบัติหน้าที่ต่างๆ ได้อย่างสมบูรณ์มากขึ้น (More Fully Functioning Person) นอกจากนี้สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559) ได้กล่าวถึงเป้าหมายในการให้คำปรึกษาคือ 1) ช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาค้นหาความหมายที่น่าพึงพอใจในชีวิตของตนเอง 2) พัฒนาตนเองในด้านอื่นควบคู่ไปกับการช่วยแก้ปัญหาที่กำลังเผชิญอยู่ 3) ยอมรับอารมณ์และความรู้สึกทุกข์ กังวล สับสนและขัดแย้งของตนเองได้มากขึ้น 4) ยอมรับและเห็นคุณค่าในตัวเอง รวมทั้งตั้งความคาดหวังจากทั้งคนอื่นและตนเองที่เป็นจริงได้

บทบาทหน้าที่ของผู้ให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง พงษ์พันธ์ และ วิไลลักษณ์ พงษ์โสภา (2556) ที่มีทัศนะว่า ผู้ให้คำปรึกษาตามทฤษฎีนี้จะเปิดโอกาสและให้ความไว้วางใจตลอดจนมอบความรับผิดชอบให้แก่ผู้รับคำปรึกษาโดยเฉพาะในเรื่องการตัดสินใจและจัดการปัญหาด้วยตัวของผู้รับคำปรึกษาเอง ดังนั้นผู้ให้คำปรึกษาจึงมีหน้าที่ที่จะต้องทำความเข้าใจ ยอมรับในตัวตนของผู้รับคำปรึกษา ส่งเสริมให้กลุ่มเกิดสัมพันธภาพที่ดี มีความไว้วางใจ รับฟังเรื่องราวซึ่งกันและกันแสดงออกถึงการยอมรับที่ปราศจากเงื่อนไข และเชื่อว่าผู้รับคำปรึกษานั้นสามารถที่จะคิดและกระทำสิ่งต่างๆ ด้วยตัวของเขาเองได้

กระบวนการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง แบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559)

- 1) สร้างบรรยากาศที่เป็นมิตร และปลอดภัยเพื่ออำนวยความสะดวกให้ผู้รับคำปรึกษา
 - ก. สำนวญชีวิต/เหตุการณ์ที่ทำให้ต่อต้านหรือหลอกตัวเอง
 - ข. ยอมรับความแตกต่างของการรับรู้ของเขากับความเป็นจริงที่เขาเผชิญอยู่
 - ค. แสดงอารมณ์/ความรู้สึกผิด กลัว วิดก กังวล และอารมณ์/ความรู้สึกด้านลบ
- 2) ใส่ใจ/ให้ความสำคัญกับการรับรู้ตนเองและการรับรู้โลกของผู้รับคำปรึกษา
- 3) ไม่กำหนดเป้าหมายที่เฉพาะเจาะจงให้แก่ผู้รับคำปรึกษา

เทคนิคการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง แบ่งออกเป็น 4 เทคนิค ได้แก่ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559)

- 1) การฟังอย่างใส่ใจและแปลความหมายในสิ่งที่ผู้รับคำปรึกษาต้องการสื่อ
- 2) การใช้ภาษาท่าทางที่แสดงถึงความใส่ใจ เช่น การสบตา
- 3) แสดงการยอมรับการแสดงออกทางอารมณ์ของผู้รับคำปรึกษาอย่างไม่มี

เงื่อนไข

4) การสะท้อนผลเพื่อกระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาเปิดเผยและยอมรับความรู้สึกที่แท้จริงของตนเอง

3.3.2 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory)

ความเชื่อเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์ (View of Human Nature) ของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายคนได้กล่าวถึงทฤษฎีสำคัญธรรมชาติของมนุษย์ว่ามนุษย์มีเสรีภาพที่จะเลือกตัดสินใจด้วยตนเอง ขณะเดียวกันก็สามารถรับผิดชอบต่อพฤติกรรมต่างๆ ของตนเองได้ มนุษย์สามารถที่จะเป็นอิสระจากอดีตที่ไร้สาระ และมีชีวิตอยู่อย่างสมบูรณ์กับเหตุการณ์ในปัจจุบัน และมนุษย์พยายามต่อสู้และแสวงหาหนทางชีวิตเรียนรู้ที่จะรับผิดชอบต่อสิ่งที่คิด รู้สึก และกระทำลงไป เป็นในสิ่งที่ตัวเองเป็นอยู่ ณ ปัจจุบันมากกว่าพยายามที่จะเป็นในสิ่งที่ควรเป็น โดยมนุษย์ไม่สามารถจัดการกับอดีตและอนาคตได้แต่สามารถจัดการกับปัจจุบันได้ สามารถสร้างทางเลือกและดำรงชีวิตอยู่อย่างเต็มไปด้วยความหมาย (เมธา หริมเทพาธิป, 2560 อ้างถึงใน Corey, 1996; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559)

เป้าหมายของการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559) ได้กล่าวถึงเป้าหมายในการให้คำปรึกษาว่าทำเพื่อกระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาพัฒนาตน กระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาพิจารณาความแตกต่างที่เกิดขึ้นในการคิดและความรู้สึกเกี่ยวกับชีวิตที่นำไปสู่ประสบการณ์และความก้าวหน้าที่ถูกสกัดกั้น และกระตุ้นให้ผู้รับการปรึกษาตระหนักในภาวะปัจจุบันของตนเอง

บทบาทหน้าที่ของผู้ให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ พงษ์พันธ์ และ วิไลลักษณ์ พงษ์โสภา (2556) กล่าวว่า ผู้ให้คำปรึกษาตามหลักทฤษฎีนี้จะต้องแสดงบทบาทของความกระตือรือร้นและกล้ารับมือเผชิญกับปัญหา โดยต้องพยายามนำอดีตหรืออนาคตมาแสดงในปัจจุบัน โดยกระตุ้นให้ผู้รับคำปรึกษามีโอกาสระบายความรู้สึกที่ยังค้างค้ำในใจออกมา พร้อมทั้งให้ผู้รับคำปรึกษารับรู้และสัมผัสถึงความรู้สึกและอารมณ์ที่เกิดขึ้น นอกจากนี้ผู้ให้คำปรึกษายังต้องช่วยกระตุ้นให้ผู้รับคำปรึกษาเปลี่ยนแปลงความคิดจากการพึ่งพาสิ่งแวดล้อมรอบตัวและบุคคลอื่นให้หันมาพึ่งพาตนเอง โดยช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาค้นพบตนเอง รับรู้ความสามารถและศักยภาพของตนเอง รวมไปถึงการมีความรับผิดชอบต่อตนเองและเกิดการพัฒนาตนเองได้

กระบวนการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ แบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559)

1) การให้ผู้รับการปรึกษาสนใจความรู้สึกของตนเอง

2) การให้ผู้รับการปรึกษาปรับเปลี่ยนพฤติกรรม

3) การให้ผู้รับการปรึกษาตระหนักถึงจุดแข็งของตนเองและใช้จุดแข็งนั้นให้เป็นประโยชน์ในการดำเนินชีวิต

เทคนิคการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ แบ่งเป็น 6 เทคนิค ได้แก่ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559)

- 1) การเผชิญหน้า
- 2) กลวิธีที่นี้และเดี๋ยวนี้
- 3) การแสดงบทบาทสมมติ
- 4) กลวิธีเก้าอี้ว่างเปล่า
- 5) การแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม
- 6) การใช้สรรพนามส่วนบุคคล “ฉัน” และ “เธอ”

3.3.3 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavior Counseling Theory)

ความเชื่อเกี่ยวกับธรรมชาติของมนุษย์ (View of Human Nature) ของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงธรรมชาติของมนุษย์ว่า มนุษย์มีแบบแผนพฤติกรรมการเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม และตอบสนองต่อสิ่งเร้าในสิ่งแวดล้อม มนุษย์มีอิสระในการเลือกจากความเป็นไปได้ จึงเพิ่มควมมีอิสระของบุคคล มนุษย์มีศักยภาพในการเลือกที่จะตอบสนองต่อเหตุการณ์ภายนอกในสิ่งแวดล้อม โดยการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของตนเองซึ่งสามารถควบคุมพฤติกรรมได้ โดยพฤติกรรมส่วนใหญ่ของมนุษย์เกิดจากการเรียนรู้ โดยพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมเกิดจากการเรียนรู้แบบผิดๆ (Corey, 2013; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559)

เป้าหมายของการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavior Counseling Theory) มีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านกล่าวถึงเป้าหมายของการให้คำปรึกษา ดังนี้ (Corey, 2013; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559; ตันติมา ด้วยโยธา, 2553 อ้างถึงใน ปรีชา วิหคโต, 2554)

1) การเพิ่มทางเลือกส่วนบุคคลและสร้างเงื่อนไขใหม่ๆ สำหรับการเรียนรู้ เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้เรียนรู้วิธีการใหม่ๆ ที่เหมาะสมยิ่งขึ้นในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของตนในการดำรงชีวิต และสามารถนำวิธีการเหล่านั้นไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ และมีคุณค่าต่อตนเองในอนาคต

2) เพื่อช่วยผู้รับคำปรึกษากำหนดเป้าหมายที่ชัดเจนโดยมีการตกลงร่วมกันระหว่างผู้รับคำปรึกษาและผู้ให้คำปรึกษาในการพูดคุยเกี่ยวกับพฤติกรรมที่ต้องการเปลี่ยนแปลง โดยมีการกำหนดเป้าหมายของการบำบัด ขั้นตอน แนวทางการบำบัด เป็นการเจรจาร่วมกัน ซึ่งส่งผลให้เกิดสัญญาว่าผู้รับคำปรึกษาต้องการจะปรับเปลี่ยนพฤติกรรมอะไร และจะดำเนินการอย่างไร โดยผู้รับคำปรึกษาต้องรับผิดชอบที่จะปฏิบัติตามข้อตกลงหรือเงื่อนไขที่กำหนดเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมนั้น

3) เพื่อสร้างสภาพการณ์เรียนรู้ใหม่ให้ผู้รับคำปรึกษาได้เรียนรู้พฤติกรรมใหม่ที่ต้องการจะปรับเปลี่ยนแก้ไขพฤติกรรม โดยปรับเปลี่ยนแก้ไขพฤติกรรมที่ไม่ต้องการหรือพฤติกรรมที่เป็นปัญหาให้เป็นพฤติกรรมที่ต้องการแทน

บทบาทหน้าที่ของผู้ให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยมมีนักจิตวิทยาและนักการศึกษาหลายท่านกล่าวว่าผู้ให้คำปรึกษาจะต้องมีความกระตือรือร้น แสวงหาวิธีการและการดำเนินการทุกอย่างเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาสามารถที่จะเรียนรู้พฤติกรรมใหม่โดยมีการวางแผนและเกิดการเรียนรู้ที่เป็นไปตามขั้นตอนที่วางไว้โดยอยู่บนพื้นฐานของการเรียนรู้และการวางเงื่อนไขในการช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ดังนี้ (พงษ์พันธ์ และ วิไลลักษณ์ พงษ์โสภา, 2556; Corey, 2013)

1) ดำเนินการวิเคราะห์พฤติกรรม เพื่อระบุเงื่อนไขการรักษาโดยการรวบรวมข้อมูลอย่างเป็นระบบ ดังต่อไปนี้ 1. ขนาดของพฤติกรรมที่เป็นปัญหา (Dimensions of The Problem Behavior) 2. ผลกระทบที่ตามมา (The Consequences) 3. ลำดับของปัญหา (Order of The Problem) ซึ่งเป็นรูปแบบของ ABC โมเดล เป้าหมายของการประเมินพฤติกรรมของผู้รับคำปรึกษาคือการทำความเข้าใจลำดับของ ABC พฤติกรรมแบบนี้แสดงให้เห็นว่าพฤติกรรม (B) พฤติกรรมที่เกิดจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น (A) และเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นตามมา เรียกว่า ผลกระทบที่ตามมา (C) เหตุการณ์ก่อนหน้านี้นี้ที่กระตุ้นพฤติกรรมบางอย่าง

2) นำทางเป็นที่ปรึกษาและเป็นผู้แก้ไขปัญหา โดยมีศักยภาพในการประยุกต์ใช้เทคนิคพฤติกรรมบำบัดกับปัญหาทางพฤติกรรม

3) มีทักษะที่ประยุกต์ใช้ได้ง่าย สามารถตัดสินใจเลือกวิธีการบำบัดที่เหมาะสม และพิจารณาว่าจะใช้เมื่อใด

4) พยายามเข้าใจพฤติกรรมของผู้รับคำปรึกษา รวมถึงต้นตอของปัญหา และกำหนดเป้าหมายที่ใช้ในการบำบัดเพื่อให้บรรลุเป้าหมายเหล่านี้

5) ใช้กลยุทธ์ที่สอดคล้องกับประเภทของปัญหา เพื่อส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

6) ประเมินความสำเร็จของการเปลี่ยนแปลงโดยการวัดความก้าวหน้าของเป้าหมายผ่านระยะเวลาในการบำบัด และวัดผลลัพธ์ของพฤติกรรมของผู้รับคำปรึกษาตั้งแต่เริ่มการบำบัด และรวบรวมข้อมูลอีกครั้งระหว่าง และหลังให้การบำบัด เพื่อกำหนดกลยุทธ์ และแผนการบำบัด

7) ติดตามผลการประเมินเพื่อมองความเปลี่ยนแปลงตลอดระยะเวลา โดยผู้รับคำปรึกษาเรียนรู้ที่จะระบุและแก้ไขด้วยศักยภาพ และคงไว้ซึ่งการเปลี่ยนแปลง โดยรับทักษะการแก้ไขปัญหาด้านความคิดและด้านพฤติกรรม และความรู้ความเข้าใจเพื่อป้องกันการกำเริบ

กระบวนการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม แบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559)

- 1) สำรวจเพื่อทำความเข้าใจสภาพการณ์ที่ทำให้เกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหา
- 2) กำหนดเป้าหมายการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้รับการปรึกษา
- 3) กำหนดกลยุทธ์ในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมร่วมกัน ระหว่างผู้ให้และผู้รับการปรึกษา
- 4) ประเมินผลการให้การปรึกษา เพื่อให้ความช่วยเหลือเพิ่มเติมและยุติการให้การปรึกษา

เทคนิคของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavior Counseling Theory) แบ่งออกเป็น 7 เทคนิค ได้แก่ (ก. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559), (Corey, 2013)

1) การผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (Progressive Muscle Relaxation) เป็นวิธีในการสอนผู้รับปรึกษาในการแก้ไขปัญหาความเครียดที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน มีเป้าหมายเพื่อให้กล้ามเนื้อและจิตใจผ่อนคลาย และง่ายต่อการเรียนรู้

2) การลดความรู้สึกลอยอย่างเป็นระบบ (Systematic Desensitization) เป็นวิธีการที่อยู่บนหลักการของการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (Classical Conditioning) ซึ่งเป็นพื้นฐานของการบำบัดแบบพฤติกรรม เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาค่อยๆ ลดความวิตกกังวลลง จนในที่สุดความวิตกกังวลนั้นหายไป

3) การเผชิญที่ละน้อย (In Vivo Exposure and Flooding) เป็นการบำบัดด้วยการสัมผัสเพื่อบำบัดความกลัวและอารมณ์ทางลบอื่นๆ โดยการแนะนำผู้รับคำปรึกษากายใต้สภาวะ

การควบคุมอย่างระมัดระวังในสถานการณ์ที่ทำให้เกิดปัญหาดังกล่าว ผู้ที่รู้สึกวิตกกังวลจะถูกนำไปสัมผัสกับเหตุการณ์หรือวัตถุที่ทำให้เกิดความกลัวจริง

4) การฝึกทักษะทางสังคม (Social Skills Training) เป็นวิธีการที่ช่วยให้มีปฏิสัมพันธ์อย่างมีประสิทธิภาพกับผู้อื่นในสถานการณ์ทางสังคมต่างๆ เพื่อช่วยผู้รับคำปรึกษาพัฒนาและบรรลุทักษะด้านความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การฝึกทักษะทางสังคมประกอบด้วย เทคนิคทางพฤติกรรมต่างๆ เช่น วิธีการทางจิตศึกษา (Psycho-education) การใช้ตัวแบบ (Modeling) การซ้อมพฤติกรรม (Behavior Rehearsal) และการย้อนกลับ (Feedback) เทคนิคทางพฤติกรรม ประกอบไปด้วย การประเมิน (Assessment) การสอนแบบนำทาง (Direct Instruction) การสอน (Coaching) การแสดงบทบาทสมมติ (Role-playing) และการบ้านหรือกิจกรรมที่มอบหมายให้ทำ (Homework Assignments)

5) การฝึกพฤติกรรมการแสดงออกอย่างเหมาะสม (Assertion Training) เป็นการสอนผู้รับคำปรึกษาในการแสดงออกในสถานการณ์ทางสังคมที่หลากหลาย และผู้ขาดทักษะทางสังคม ผู้ไม่กล้าแสดงออกความโกรธหรือความขุ่นเคืองใจ ผู้ที่ไม่กล้าแสดงออกถึงความรักและความรู้สึกทางบวกต่างๆ ต่อผู้อื่น ผู้ที่กลัวสังคม เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษากล้าแสดงออกทั้งทางอารมณ์ความรู้สึก และพฤติกรรมอย่างเหมาะสม

6) การจัดการตนเองและพฤติกรรมการนำทางด้วยตนเอง (Self-management Programs and Self-directed Behavior) เป็นกลยุทธ์ในการตรวจสอบตนเอง (Self-monitoring)

7) การให้รางวัลตนเอง (Self-reward) และการทำสัญญากับตนเอง (Self-contracting) และการควบคุมตัวกระตุ้น การจัดการตนเองโดยผู้ให้คำปรึกษาสอนให้ผู้รับคำปรึกษาใช้ทักษะการแก้ไขสถานการณ์ที่เป็นปัญหา และคงไว้ซึ่งการกระตุ้นผู้รับคำปรึกษาในการยอมรับในความรับผิดชอบในการดำเนินการกลยุทธ์เหล่านี้ในชีวิตประจำวัน ในการจัดการตนเองบุคคลต้องตัดสินใจเกี่ยวกับพฤติกรรมที่ต้องการควบคุมหรือเปลี่ยนแปลง

3.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษารายบุคคล

ในประเทศไทยมีการศึกษาและนำการให้คำปรึกษารายบุคคลมาใช้ในการงานวิจัยต่างๆ เช่น งานวิจัยของขวัญธิดา พิมพ์การ, สุนทรี ภาณุทัต, พรภิรมย์ หลงทรัพย์, เฉลิมศรี นันทวรรณ และสุวิมล พนาวัฒน์กุล (2560) ซึ่งได้ศึกษาเกี่ยวกับการให้คำปรึกษาทางสุขภาพรายบุคคลแบบบูรณาการ ซึ่งหลักการและกระบวนการของการให้คำปรึกษาทางสุขภาพรายบุคคล ผู้ให้คำปรึกษาต้องคำนึงถึงปัจจัยที่มีผลต่อสุขภาพพร้อมด้วย อีกทั้งข้อดีและข้อควรคำนึงของการให้คำปรึกษาทางสุขภาพรายบุคคลต้องตระหนักถึงผู้รับคำปรึกษาในบริบทของแต่ละบุคคล และรูปแบบของการให้

คำปรึกษาจะเลือกใช้รูปแบบใดก็ตาม ต้องคำนึงถึงประโยชน์ที่ผู้รับคำปรึกษาได้รับมากที่สุด ส่วนการเลือกใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาทางสุขภาพรายบุคคลแบบบูรณาการมีวิธีการ 3 ประเด็น คือ 1) วิธีการคัดเลือกเทคนิคที่มีความเหมาะสมที่สุด 2) การบูรณาการเชิงทฤษฎีและ 3) วิธีการเชิงปัจจัยร่วม เพื่อให้เหมาะกับผู้รับคำปรึกษาในแต่ละราย งานวิจัยของ ตันติมา ด้วงโยธา (2553) ได้ศึกษาและพัฒนาความหยุนตัวของผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเวชโดยการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล ผลการศึกษาวิจัยพบว่า โปรแกรมการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล มี 3 ขั้นคือ ขั้นเริ่มต้น ขั้นพัฒนาความสามารถ และขั้นสรุปมีการประยุกต์ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษามาใช้ในการพัฒนาความหยุนตัว การให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลมีผลให้ความหยุนตัวของผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเวชเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น ความหยุนตัวโดยรวมและรายองค์ประกอบของกลุ่มทดลองที่ได้รับการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล และกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และงานวิจัยของ รัก ชูณกาญจน์ (2556) ซึ่งได้ศึกษาการให้อภัยในวัยรุ่น: กรณีศึกษาการให้ความช่วยเหลือด้วยการให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนาการให้อภัยสำหรับวัยรุ่น หญิงที่ตั้งครรภ์ไม่พร้อม กลุ่มตัวอย่าง คือ วัยรุ่น และวัยรุ่นหญิงที่ตั้งครรภ์ไม่พร้อมที่มีอายุระหว่าง 14-16 ปี ประกอบด้วยวัยรุ่น 8 คน และวัยรุ่นตั้งครรภ์ไม่พร้อมที่อยู่ในบ้านพักฉุกเฉินของสมาคมส่งเสริมสถานภาพสตรี และหน่วยงานที่ให้ความช่วยเหลือผู้หญิงและเด็ก ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 8 คน ผลการวิจัยพบว่าวัยรุ่นกลุ่มทดลองหลังจากเข้าร่วมการให้คำปรึกษารายบุคคลจำนวน 9 ครั้ง มีการให้อภัยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพในด้านประสิทธิผลของโปรแกรมของการให้คำปรึกษา พบว่า กระบวนการของการให้คำปรึกษาและเทคนิคการให้คำปรึกษาสามารถทำให้วัยรุ่น และวัยรุ่นหญิงที่ตั้งครรภ์ไม่พร้อมมีวิธีการคิด มีการเพิ่มขึ้นของอารมณ์เชิงบวก และมีการลดลงของอารมณ์เชิงลบ ทำให้เกิดการให้อภัยได้มากขึ้น

นอกจากนี้ยังมีการนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลมาใช้ในเรื่องความวิตกกังวล ภาวะซึมเศร้าดังเช่นงานวิจัยของ ปนัดดา พิทยาภรณ์ และ มัลลวีร์ อุดลวัฒน์ศิริ (2554) ได้ศึกษาผลของการให้คำปรึกษารายบุคคลต่อความวิตกกังวลในผู้ป่วยที่ได้รับการผ่าตัดหัวใจ ผลการศึกษาพบว่า เมื่อสิ้นสุดการให้คำปรึกษา และภายหลังการผ่าตัด 3 วัน กลุ่มทดลองมีระดับความวิตกกังวลต่ำกว่าก่อนได้รับการให้คำปรึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 แต่ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติของระดับความวิตกกังวลของกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม ทั้งหลังสิ้นสุดการให้คำปรึกษา และภายหลังการผ่าตัด 3 วัน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ สิริกานดา กอแก้ว และ สุขอรุณ วงษ์ทิม (2560) ซึ่งได้ศึกษาผลของการให้การปรึกษาแบบรายบุคคล

ที่มีต่อการเสริมสร้างความสุขในผู้ป่วยมะเร็งเต้านมหลังผ่าตัดเต้านมออก ผลการวิจัยพบว่า 1) ผู้ป่วยมะเร็งเต้านมหลังผ่าตัดเต้านมออกมีคะแนนความสุขเพิ่มขึ้นภายหลังการให้การปรึกษาแบบรายบุคคลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ 2) ผู้ป่วยโรคมะเร็งเต้านมหลังผ่าตัดเต้านมออกที่ได้รับการให้การปรึกษาแบบรายบุคคลมีคะแนนความสุขเพิ่มสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ ชลกร ทรงแศรี และ ณรงค์ จันทร์แก้ว (2562) ซึ่งได้ศึกษาผลของการให้คำปรึกษาต่อความสามารถเผชิญปัญหาในผู้ดูแลผู้ป่วยโรคเรื้อรัง ผลการวิจัยพบว่า ผู้ดูแลผู้ป่วยโรคเรื้อรังส่วนใหญ่เป็นเพศหญิงคิดเป็นร้อยละ 78.50 มีอายุมากกว่า 51 ปี ร้อยละ 47.70 ประกอบอาชีพเกษตรกรรวม ร้อยละ 65.40 การศึกษาระดับประถมศึกษา ร้อยละ 51.41 ประสบการณ์ดูแลผู้ป่วยเป็นระยะเวลา 1-5 ปี ร้อยละ 51.40 ผลการเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังการให้คำปรึกษาพบว่า หลังให้คำปรึกษา ค่าคะแนนเฉลี่ยของระดับความวิตกกังวลลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.05$) และค่าคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเผชิญปัญหาของผู้ดูแลผู้ป่วยโรคเรื้อรังเพิ่มขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.05$)

ส่วนในต่างประเทศนั้นมีการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษารายบุคคล ดังเช่น Vimala (2012) ได้ศึกษาเรื่อง ประสิทธิภาพของการให้คำปรึกษาสำหรับผู้ป่วยโรคมะเร็งที่มีภาวะซึมเศร้าในการเข้ารับการรักษาในโรงพยาบาล วัตถุประสงค์ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ คือ เพื่อประเมินระดับภาวะซึมเศร้าผู้ป่วยมะเร็ง และประเมินประสิทธิผลของการให้คำปรึกษาภาวะซึมเศร้าในผู้ป่วยอายุ 35-65 ปี ผู้ป่วยมะเร็งจะได้รับการประเมินระดับภาวะซึมเศร้าในวันแรกของการให้คำปรึกษา ผลการศึกษาค้นคว้าพบว่า ภาวะซึมเศร้าในผู้ป่วยมะเร็งลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.05$) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Gaugler J, Roth D, Haley W, and M (2008) ที่ได้ทำการศึกษาค้นคว้า ผลของการให้คำปรึกษารายบุคคลและครอบครัวที่มีผลต่อปัญหาที่ส่งผลกระทบต่อผู้ดูแลและภาวะซึมเศร้าในผู้ดูแลที่เป็นคู่สมรสของผู้ป่วยอัลไซเมอร์ แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยเครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าประกอบไปด้วย แบบสอบถามเรื่องปัญหาที่ส่งผลกระทบต่อผู้ดูแล Zarit Burden Interview และแบบวัดภาวะซึมเศร้า Geriatric Depression Scale ซึ่งผลการศึกษาค้นคว้า ปัญหาที่ส่งผลกระทบต่อผู้ดูแลและภาวะซึมเศร้าของผู้ดูแลที่เป็นคู่สมรสของผู้ป่วยอัลไซเมอร์ในกลุ่มทดลองมีระดับต่ำกว่าก่อนได้รับการทดลอง และต่ำกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Vandepitte et al. (2016) ที่ได้ทำการศึกษาค้นคว้า ผลของการให้ความช่วยเหลือในรูปแบบต่างๆ ต่อผู้ดูแลผู้สูงอายุอัลไซเมอร์ โดยการทบทวนวรรณกรรม 53 ฉบับ ซึ่งผลการศึกษาค้นคว้า การช่วยเหลือโดย Psycho-educational ได้ผลดี

สำหรับผู้ดูแล Cognitive Behavior Therapy สามารถลดภาวะสับสนของผู้ดูแลลงได้ ส่วน Occupational Therapy สามารถลดปัญหาพฤติกรรมระหว่างผู้ป่วย และเพิ่มประสิทธิภาพของผู้ดูแลได้ การให้คำปรึกษาในรูปแบบต่างๆ สามารถลดความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้าของผู้ดูแลได้อย่างมีประสิทธิภาพ และยังสอดคล้องกับ Scott (2013) ที่ได้ทำการศึกษาตัวแปรปัจจัยของความหยุนตัวที่ส่งผลต่อภาวะความเหนื่อยล้าของผู้ดูแลผู้ป่วยอัลไซเมอร์ กับผู้ดูแลทั้งหมด 111 คน ซึ่งผลการศึกษาพบว่า ความหยุนตัวและภาวะความเหนื่อยล้าของผู้ดูแลมีความสัมพันธ์กัน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง เมื่อความหยุนตัวเพิ่มขึ้น ภาวะความเหนื่อยล้าของผู้ดูแลก็จะลดลง แสดงให้เห็นถึงความสำคัญในการเสริมสร้างความหยุนตัวโดยผ่านกระบวนการช่วยเหลือต่างๆ

3.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม

เมื่อพิจารณาสาระสำคัญของงานวิจัยการให้คำปรึกษาที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม ผู้วิจัยวิเคราะห์ และสรุปผลการวิเคราะห์ ดังแสดงในตาราง 5

ตาราง 5 สรุปงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม

ชื่อนักวิจัย	กลุ่มตัวอย่าง	ทฤษฎีการให้คำปรึกษา	เทคนิค
ดุขวิไล เลิขาว (2559)	นักเรียนระดับ ชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น	- ทฤษฎีการให้คำปรึกษาเน้นบุคคลเป็นศูนย์กลาง - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ - ทฤษฎีการเรียนรู้แบบสร้างสรรพคิยม - ทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสาร - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบการเผชิญความจริง	- เทคนิคการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข - เทคนิคการใช้เงินธนาคาร - เทคนิคการมอบหมายการบ้าน - เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก - เทคนิคการใช้ตัวแบบ - เทคนิคการเสริมแรง - เทคนิคการมอบหมายการบ้าน - เทคนิคการเรียนรู้แบบการใช้ปัญหาเป็นฐาน - เทคนิคการวิเคราะห์ตำแหน่งชีวิต - เทคนิคบทบาทสมมติ - เทคนิคการวิเคราะห์การสื่อสาร - เทคนิค WDEP - เทคนิคการฝึกพฤติกรรม

ตาราง 5 (ต่อ)

ชื่อนักวิจัย	กลุ่มตัวอย่าง	ทฤษฎีการให้คำปรึกษา	เทคนิค
พัทธนา สุริย (2559)	นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4	- ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธ์ภาพ - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบการเผชิญความจริง	- เทคนิคการใช้จินตนาการ - เทคนิคการวิเคราะห์โครงสร้างบุคลิกภาพ - เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก - เทคนิคคิด-รู้สึก - เทคนิคการวิเคราะห์รูปแบบการใช้เวลา - เทคนิคบทบาทสมมติ - เทคนิคการวิเคราะห์การสื่อสาร - เทคนิค WDEP
เกติณี เขียนดวง (2559)	ผู้สูงอายุจังหวัดภาคใต้	- ทฤษฎีการให้คำปรึกษาเน้นบุคคลเป็นศูนย์กลาง - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธ์ภาพ - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบสนับสนุนคุณค่าตอบ - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบแอดเลอร์	- เทคนิคการยอมรับอย่างไม่เป็นเงื่อนไข - เทคนิคการวิเคราะห์การสื่อสาร - เทคนิคการใช้จินตนาการ - เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก - เทคนิคบทบาทสมมติ - เทคนิคคำถามปฏิกิริยา - เทคนิคเทคนิคการมองต่างมุม - เทคนิคทางด้านรู้คิด

ตาราง 5 (ต่อ)

ชื่อวิจัย	กลุ่มตัวอย่าง	ทฤษฎีการให้คำปรึกษา	เทคนิค
กาญจน์กมล สุวิทยรัตน์ (2557)	นักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่ใน ระดับปริญญาตรี	- ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธ์ภาพ - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเชิงเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรม - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง	- เทคนิคการให้คำปรึกษาเบื้องต้น - เทคนิคการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข - เทคนิคการฝึกความกล้าแสดงออก - เทคนิคการเสริมแรงทางสังคม - เทคนิคการดัดพฤติกรรม - เทคนิคบทบาทสมมติ - เทคนิคการวิเคราะห์การสื่อสาร - เทคนิคการวิเคราะห์รูปแบบการใช้เวลา - เทคนิคการวิเคราะห์โครงสร้างบุคลิกภาพ - เทคนิคการประเมินตนเอง - เทคนิคคิด-รู้สึก - เทคนิคแบบฝึกหัดการตระหนักรู้ - เทคนิคการใช้ตัวแบบ - เทคนิคการใช้จินตนาการ - เทคนิคการเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับชีวิตจริง

ตาราง 5 (ต่อ)

ผู้สอนวิจัย	กลุ่มตัวอย่าง	ทฤษฎีการให้คำปรึกษา	เทคนิค
ขวัญชนก นันทะชาติ (2557)	ผู้หญิงรุ่นพี่ตั้งครุฑ ไม่พึงประสงค์	- ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดนิยาม - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล - ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม	16. เทคนิคการฝึกการแสดงความรู้สึก 17. เทคนิคการชี้แนะเพื่อการค้นพบ 18. เทคนิค WDEP 1. เทคนิค ความคิดและความรู้สึก 2. เทคนิคการยอมรับอย่างไม่เห็นแก่ตัว 3. เทคนิคการสร้างควมมีดีพลาด 4. เทคนิคการเงินธนาคาร 5. เทคนิคการใช้วิธีทางจิตศึกษา 6. เทคนิคการบำบัดแบบการวิเคราะห์สัมพันธ์ภาพ 7. เทคนิคการวิเคราะห์โครงสร้าง บุคลิกภาพการอธิบาย 8. เทคนิคการถาม 9. เทคนิค WDEP 10. เทคนิคการให้กรบ้าน 11. เทคนิคการแก้ไขปัญหา 12. เทคนิคการสนับสนุน

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยเรื่อง โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น มีวัตถุประสงค์ในการทำวิจัยครั้งนี้คือ 1. เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก 2. เพื่อสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก 3. เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก โดยเป็นการวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed Methods Research) ในรูปแบบการวิจัยแบบรองรับภายใน (Embedded Design) (Creswell, 2015) โดยแบ่งวิธีการดำเนินการวิจัยเป็น 3 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก

ระยะที่ 2 เพื่อสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

ระยะที่ 3 เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

สำหรับงานวิจัย เรื่อง โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้สรุปแนวทางการดำเนินการวิจัยตามขั้นตอน ดังต่อไปนี้



ภาพประกอบ 5 แนวทางการดำเนินการวิจัย

การศึกษาระยะที่ 1 : เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก

การศึกษาในระยะแรกเป็นการศึกษาเชิงคุณภาพ โดยใช้การสัมภาษณ์เก็บข้อมูลจากผู้ให้ข้อมูลหลัก (Key Informant) จำนวนทั้งหมด 18 คน ซึ่งเป็นจำนวนที่เพียงพอต่อการศึกษาเชิงคุณภาพเพื่อให้ข้อมูลอิมัตว (Guest, Bunce, & Johnson, 2006) โดยใช้วิธีเลือกแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) ประกอบด้วย

ผู้ให้ข้อมูลหลัก

1. นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่กำลังศึกษาในโรงเรียน จังหวัดกรุงเทพมหานคร โดยใช้วิธีเลือกแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 5 คน โดยมีเกณฑ์การคัดกรอง ดังต่อไปนี้ เป็นนักเรียนเพศชาย หรือเพศหญิงที่มีประสบการณ์การรังแกผู้อื่น ได้แก่ ผลัก เตะ ตบ ตี ตบศีรษะ ชกตอย แกล้งเดินชน หรือนักเรียนที่มีพฤติกรรมการข่มเหงรังแกทางวาจา ได้แก่ การล้อเลียน คำว่า การพูดจาหยาบคาย ถูกเหยียดหยามชาติกำเนิด การนินทาให้ร้าย ข่มขู่รีดไถเอาเงิน หรือนักเรียนที่มีพฤติกรรมการข่มเหงรังแกทางสังคม ได้แก่ การกีดกันออกจากกลุ่มหรือกิจกรรมกลุ่ม การจงใจโดดเดี่ยวทางสังคม การขู่บังคับ การคุกคาม การลงนามการแตะเนื้อตัว การพูดจาใส่ไปในเรื่องเพศ โดยมีข้อใดข้อหนึ่งหรือแสดงพฤติกรรมทั้งหมด โดยได้รับการบันทึกไว้ในเอกสารของโรงเรียน หรือมีรายชื่อปรากฏอยู่ในระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียน

2. ผู้ปกครองของนักเรียนที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกในโรงเรียน จำนวน 5 คน

3. ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษา/ครูฝ่ายปกครอง/ครูแนะแนว จำนวน 5 คน โดยมีเกณฑ์การคัดกรองดังต่อไปนี้

3.1 วุฒิการศึกษาตั้งแต่ระดับปริญญาตรีขึ้นไป

3.2 มีประสบการณ์ในการปฏิบัติงานในสถานศึกษาอย่างน้อย 2 ปีขึ้นไป

3.3 มีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแก หรือมีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมอย่างน้อย 2 ปีขึ้นไป

4. ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน โดยมีเกณฑ์การคัดกรองดังต่อไปนี้

4.1 วุฒิการศึกษาตั้งแต่ระดับปริญญาตรีขึ้นไป

4.2 มีประสบการณ์ในการทำงานอย่างน้อย 2 ปีขึ้นไป

4.3 มีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแก หรือมีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมอย่างน้อย 2 ปีขึ้นไป

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย คือ แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-Structured interviews) เป็นแบบสัมภาษณ์ที่สร้างขึ้นจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อนำมาสร้างเป็นแบบสัมภาษณ์ โดยได้นำมาสรุปและวิเคราะห์เพื่อใช้เป็นแนวทางในการสร้างข้อคำถามที่ครอบคลุมตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย พร้อมทั้งให้สอดคล้องกับนิยามศัพท์เฉพาะที่กำหนดไว้ โดยข้อคำถามเป็นแบบปลายเปิด (Open-End) เพื่อให้ผู้ให้ข้อมูลหลักมีอิสระในการตอบคำถาม แบ่งเป็น 4 ตอน ดังนี้

ตัวอย่าง แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างสำหรับผู้ให้ข้อมูลหลัก

1. ขอให้ท่านได้แนะนำตนเอง และเล่าลักษณะการทำงานของท่าน
2. ท่านเคยมีประสบการณ์การทำงานเกี่ยวกับการรังแกของนักเรียนหรือไม่ อย่างไร
3. ท่านมีความคิดเห็นอย่างไรเกี่ยวกับการรังแกของนักเรียนในโรงเรียน
4. ท่านคิดว่าสาเหตุการรังแกของนักเรียนเกิดขึ้นได้อย่างไร
5. ท่านคิดว่าจะจัดการปัญหาการรังแกของนักเรียนได้อย่างไร

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องต่างๆ เพื่อนำมากำหนดข้อคำถามการสัมภาษณ์ และนำมาสร้างเป็นแบบสัมภาษณ์
2. ผู้วิจัยสร้างแบบสัมภาษณ์เพื่อเก็บข้อมูลเกี่ยวกับแนวทางการเสริมสร้างและองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก
3. ผู้วิจัยนำแบบสัมภาษณ์ให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบ ซึ่งผู้วิจัยจะขอให้อาจารย์ที่ปรึกษาช่วยทำการตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมของประเด็นข้อคำถามและภาษาที่ใช้ จากนั้นผู้วิจัยจะทำการปรับแก้ไขแบบสัมภาษณ์ตามคำแนะนำและข้อเสนอแนะจากอาจารย์ที่ปรึกษา เพื่อให้แบบสัมภาษณ์มีความเหมาะสมและสมบูรณ์มากที่สุด
4. ผู้วิจัยจะนำแบบสัมภาษณ์ที่ปรับปรุงแก้ไขจนมีความสมบูรณ์แล้วไปทำการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลหลักตามวันเวลาและสถานที่ที่ผู้วิจัยได้ทำการนัดหมายไว้

ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

1. ผู้วิจัยทำการนัดหมายผู้ให้ข้อมูลหลัก และดำเนินการสัมภาษณ์โดยผู้วิจัยเริ่มต้นเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนที่มีสถิติการรังแกเพื่อน หรือได้รับการบันทึกไว้ในเอกสารของโรงเรียน หรือคำบอกเล่าจากครู และเพื่อนนักเรียนด้วยกันว่าเป็นผู้ที่มีคุณลักษณะเหมาะสมเป็นกลุ่มผู้ให้ข้อมูลสำคัญ หลังจากนั้นผู้วิจัยได้ดำเนินการสัมภาษณ์ผู้ปกครอง ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษา/ครูฝ่ายปกครอง/ครูแนะแนว และผู้เชี่ยวชาญที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแกในโรงเรียน เพื่อ

ทราบแนวทางการเสริมสร้างและองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก

2. ผู้วิจัยถอดคำให้สัมภาษณ์จากผู้ให้ข้อมูลหลัก มาจัดระเบียบข้อมูลด้วยการพิมพ์และบันทึกเป็นไฟล์แยกข้อมูลของแต่ละคนไว้ โดยจัดข้อมูลตามประเด็นของการสัมภาษณ์เพื่อตรวจสอบข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลตลอดระยะเวลาการเก็บข้อมูล

3. วิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) จากการสัมภาษณ์นำมาสรุปเพื่อให้ได้ซึ่งองค์ประกอบและแนวทางการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก

การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยมีแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) (ชาย โพธิ์สิตา. 2556) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ผู้วิจัยถอดคำให้สัมภาษณ์จากผู้ให้ข้อมูลหลัก มาจัดระเบียบข้อมูลด้วยการพิมพ์และบันทึกเป็นไฟล์แยกข้อมูลของแต่ละคนไว้ โดยจัดข้อมูลตามประเด็นของการสัมภาษณ์เพื่อตรวจสอบข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลตลอดระยะเวลาการเก็บข้อมูล

2. นำข้อมูลที่ได้จัดระเบียบข้อมูลไว้มาคัดข้อความที่มีความหมายตรงกับคำถามของการวิจัย และทำการกำหนดรหัสแทนความหมายของกลุ่มข้อความเหล่านั้น โดยข้อความที่มีความหมายในลักษณะเดียวกันใช้รหัสที่เหมือนกัน จากนั้นนำข้อมูลมาเชื่อมโยงเพื่อหาความสัมพันธ์เป็นกลุ่มในการวิเคราะห์และแสดงออกมาเป็นตารางพร้อมคำบรรยาย

3. ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ลงรหัสและมีการแสดงข้อมูลมาวิเคราะห์ หาข้อสรุปและตีความ

4. ผู้วิจัยนำข้อสรุปที่ได้จากการสัมภาษณ์เพื่อให้ได้ซึ่งองค์ประกอบและแนวทางการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก

การศึกษาระยะที่ 2 : เพื่อสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก โดยขั้นตอนในการวิจัยในระยะที่ 2 นี้มีการดำเนินการ ดังต่อไปนี้

1. ผู้วิจัยศึกษาและทบทวน เอกสาร ตำราเกี่ยวกับแนวคิดที่เกี่ยวกับความฉลาดทางสังคม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม รวมทั้งเทคนิคของทฤษฎีการให้คำปรึกษารายบุคคล

2. ผู้วิจัยทำการเลือกเทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษารายบุคคลที่มีความเหมาะสมกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม และสอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ตามกรอบแนวคิดจากการทบทวนทฤษฎี และเทคนิคต่างๆ โดยบูรณา

การเทคนิคการให้คำปรึกษาให้สอดคล้องกับตัวแปรตามนิยามศัพท์เฉพาะ และจุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษาที่ใช้ในแต่ละครั้ง ซึ่งประกอบด้วย เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ และเทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ร่วมกับเทคนิคทางจิตวิทยา เพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

3. ผู้วิจัยเลือกหรือออกแบบกิจกรรมการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Eclecticism Technique) ที่มีความเหมาะสมกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก และสอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก

4. นำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ให้อาจารย์ที่ควบคุมปริญญานิพนธ์ตรวจสอบ แล้วไปตรวจสอบคุณภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม โดยวิธีวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่สร้างขึ้นไปเสนอต่อให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน (ภาคผนวก ค) ตรวจสอบและประเมินความชัดเจนของรูปแบบเทคนิค เนื้อหา และกิจกรรมที่ใช้ ตลอดจนประเมินความเหมาะสมตามวัตถุประสงค์ โดยมีเกณฑ์การพิจารณาโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม ตามความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ ดังนี้

+ 1 โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคล มีวัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ และการใช้เทคนิคเหมาะสมในการเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม

0 ไม่แน่ใจโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคล มีวัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ และการใช้เทคนิคเหมาะสมในการเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม

- 1 โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคล มีวัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ และการใช้เทคนิคไม่เหมาะสมในการเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม

5. นำผลที่ได้จากการพิจารณาโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก มาวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 0.8 - 1.00 ดังแสดงตามตาราง 6

ตาราง 6 ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	เทคนิคการให้คำปรึกษา	IOC
1	คุณและฉัน	เพื่อสร้างสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ อบอุ่น เป็นมิตร กระตุ้นให้เกิดการยอมรับซึ่งกันและกันระหว่างผู้วิจัยกับนักเรียน	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ได้แก่ การฟังอย่างตั้งใจ การถามการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การแสดงพฤติกรรมการใส่ใจ การสะท้อนความรู้สึก การทำความกระจ่าง	1.0
2	การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น	เพื่อให้ นักเรียนเข้าใจการตระหนักรู้ ความรู้สึก และอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ ได้แก่ Think-Feel Technique	0.8
3	การตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม	เพื่อให้ นักเรียนเข้าใจการตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคมอย่างถูกต้องและตอบสนองได้อย่างเหมาะสม	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ ได้แก่ Stay with Feeling and Fantasy Approaches	1.0
4	การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น	เพื่อเสริมสร้างให้ นักเรียนเข้าใจ พฤติกรรมของผู้อื่นในสภาพการณ์ทางสังคม จนนำไปสู่การตัดสินใจในการปฏิบัติตนต่อผู้อื่นได้	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ได้แก่ Problem Solving	1.0
5	การเข้าใจสถานการณ์ทางสังคม	เพื่อเสริมสร้างให้ นักเรียนเข้าใจ ข้อมูลทางสังคม ในการตัดสินใจ แสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ ได้แก่ Fantasy Approaches	1.0

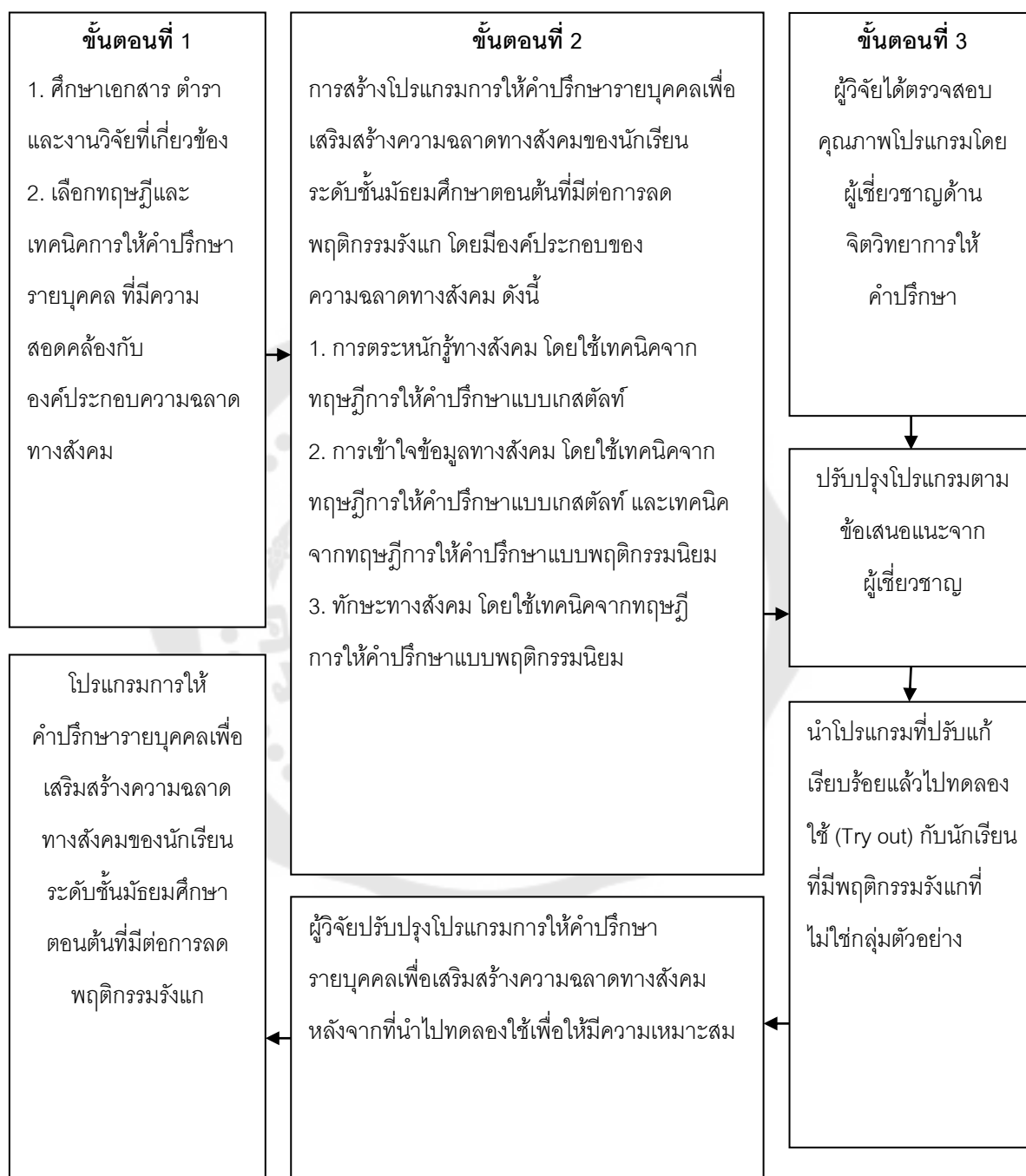
ตาราง 6 (ต่อ)

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	ทฤษฎีและเทคนิค การให้คำปรึกษา	IOC
6	การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม	เพื่อพัฒนาการแสดงออกทางอารมณ์ต่อหน้าผู้อื่นของนักเรียนได้อย่างเหมาะสม	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ได้แก่ Skills Training, Reinforcement, Assign Homework	1.0
7	การแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม	เพื่อพัฒนาความสามารถแสดงพฤติกรรมต่อหน้าผู้อื่นของนักเรียนได้อย่างเหมาะสม	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ได้แก่ Modeling, Assign Homework	1.0
8	ประสบความสําเร็จกับความฉลาดทางสังคม	เพื่อทบทวนการเรียนรู้และสะท้อนการเรียนรู้จากการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยี่ดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ได้แก่ การใช้คำถามปลายเปิด การสรุปความ การทำให้เกิดความกระจ่าง และการให้กำลังใจ	1.0

6. ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกที่ผ่านการตรวจสอบแล้วไปดำเนินการปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ และนำเสนอผลการปรับแก้ไขให้อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโทตรวจสอบอีกครั้ง เพื่อดูความเหมาะสมของเนื้อหา วิธีดำเนินการ และเวลาที่ใช้ในการทดลอง

7. ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกที่ผ่านการหาคุณภาพ ไปทดลองใช้ (Try Out) กับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ที่มีความสมัครใจเข้าร่วมในการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม จำนวน 8 ครั้ง เพื่อตรวจสอบถึงความเหมาะสมของโปรแกรม รวมทั้งขั้นตอน กระบวนการ และเทคนิค ทักษะที่ใช้ในโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม หลังจากนั้นจึงนำ

โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมมาปรับปรุงแก้ไขเพื่อความเหมาะสมและชัดเจนอีกครั้ง



ภาพประกอบ 6 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม

การศึกษาระยะที่ 3 : เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จังหวัดกรุงเทพมหานคร ที่มีพฤติกรรมรังแกในชั้นเรียน ซึ่งผู้วิจัยทำการคัดเลือกมาอย่างเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) เพื่อกำหนดกลุ่มตัวอย่างมาเข้าร่วมการศึกษาศักยภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก จากนั้นดำเนินการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) แบ่งเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองจำนวนกลุ่มละ 8 คน ซึ่งเป็นขนาดกลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำที่สามารถใช้ได้ในการวิจัยการให้คำปรึกษา (Su & Swank, 2018)

1. เป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก ซึ่งได้รับการบันทึกไว้ในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียน หรือได้รับคำแนะนำจากครูว่าเป็นผู้มีลักษณะที่เหมาะสม

2. นักเรียนยินดีและสมัครใจสามารถเข้าร่วมตลอดระยะเวลาของการทดลองได้

3. นักเรียนได้รับอนุญาตจากผู้ปกครองให้เข้าร่วมการวิจัย และตัวนักเรียนก็มีความสมัครใจ และสามารถเข้าร่วมตลอดระยะเวลาของการวิจัยเชิงทดลองได้

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบวัดความฉลาดทางสังคม The Tromso Social Intelligence Scale: TSIS (Silvera et al., 2001) ซึ่งเป็นแบบวัดแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) ตามแบบของลิเคิร์ท (Likert) 5 ระดับ มีข้อคำถามจำนวน 21 ข้อ มีคะแนนสูงสุด 105 คะแนน และคะแนนต่ำสุด 21 คะแนน โดยมีองค์ประกอบในการวัดความฉลาดทางสังคม 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) กระบวนการทำความเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing) และทักษะทางสังคม (Social Skills) ผู้วิจัยได้ขออนุญาตจาก David Howard Silvera และคนอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งขออนุญาตจากวารสารของแบบสอบถามฉบับนี้ หลังจากนั้นผู้วิจัยร่วมกับผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาอังกฤษแปลแบบสอบถาม The Tromso Social Intelligence Scale เป็นภาษาไทย และดำเนินการแปลกลับเป็นภาษาอังกฤษ (Back Translate) โดยผู้เชี่ยวชาญทั้ง 2 ภาษา และตรวจสอบโดยเทียบภาษาของทั้ง 2 ฉบับหลังจากนั้นดำเนินการ

ตรวจความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (Content Validity Evidence) โดยนำแบบสอบถามไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน แสดงความคิดเห็นพิจารณาความสอดคล้องของข้อคำถามกับนิยามที่กำหนดไว้ ได้ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) = 1.0 จากนั้นนำไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนจำนวน 50 คนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง วิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ด้วยค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบัค (Cronbach's Alpha Reliability Coefficient) เท่ากับ 0.95

ตัวอย่างแบบวัดความฉลาดทางสังคม

ข้อที่	รายการ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
0	การตระหนักรู้ทางสังคม ฉันไม่ได้ตระหนักถึงสิ่งที่ฉันทำกับผู้อื่น					
00	กระบวนการทำความเข้าใจข้อมูลทางสังคม ฉันสามารถทำนายพฤติกรรมของคนอื่นได้					
000	ทักษะทางสังคม ฉันเข้ากับสถานการณ์ทางสังคมได้ง่าย					

ภาพประกอบ 7 ตัวอย่างแบบวัดความฉลาดทางสังคม

2. แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก The Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996) ถูกสร้างขึ้นโดย Professor Dr.Dan Olweus ศาสตราจารย์ทางด้านจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเบอร์เก้น (University of Bergen) ประเทศนอร์เวย์ แปลเป็นภาษาไทยโดยสมบัติ ตาปัญญา (สมบัติ ตาปัญญา, 2549) ซึ่งผู้วิจัยได้รับอนุญาตให้แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก จาก ผศ.ดร.สมบัติ ตาปัญญา อาจารย์ภาควิชาจิตเวชศาสตร์ คณะแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก The Olweus Bully/Victim Questionnaire เป็นแบบสอบถามชนิดให้นักเรียนตอบเอง (Self-Report) มีข้อคำถามจำนวน 39 ข้อ แบ่งเป็นข้อคำถามเกี่ยวกับการถูกรังแกโดยนักเรียนคนอื่น ๆ และข้อคำถามเกี่ยวกับการรังแกผู้อื่น การศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกใช้เฉพาะข้อคำถามที่เกี่ยวกับการรังแกผู้อื่น จำนวน 10 ข้อ ซึ่งเป็นเหตุผลเพียง

พอที่จะถือเป็นข้อบ่งชี้ภาวะปัญหาของการรังแกกันได้ (Solberg & Olweus, 2003) มีคะแนนสูงสุด 50 คะแนน และคะแนนต่ำสุด 10 คะแนน แบบสอบถามจะถามความถี่ของการรังแก แบ่งความถี่เป็น 5 ระดับ คือ ระดับ 1 ไม่เคยเกิดเหตุการณ์รังแกกันขึ้นเลยใน 2 - 3 เดือนที่ผ่านมา ระดับ 2 เคยเกิดขึ้น 1 - 2 ครั้ง เท่านั้น ระดับ 3 เกิดขึ้นเดือนละ 2 - 3 ครั้ง ระดับ 4 เกิดขึ้นสัปดาห์ละครั้ง และ ระดับ 5 เกิดขึ้นสัปดาห์ละ 3 - 4 ผู้วิจัยนำไปทดลองใช้ (Try Out) กับนักเรียนจำนวน 50 คนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง วิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ด้วยค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Reliability Coefficient) เท่ากับ 0.95

แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก

1.	ในสองเดือนที่ผ่านมาเธอเคยรังแกนักเรียนคนอื่นๆ ที่โรงเรียนบ่อยแค่ไหน?	☐ ในสองเดือนมานี้ฉันยังไม่เคยรังแกเพื่อนคนอื่นๆ เลย ☐ เคยทำแค่ 1-2 ครั้งเท่านั้น ☐ เคยทำเดือนละ 2-3 ครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง
2.	ฉันเคยใช้คำพูดร้ายๆ เรียกคนอื่นๆ ล้อเลียนเขาในแบบที่ทำให้เขาเจ็บปวดหรือเสียใจ	☐ ในสองเดือนมานี้ฉันยังไม่เคยทำแบบนี้กับเพื่อนคนไหน ☐ เคยทำแค่ 1-2 ครั้งเท่านั้น ☐ เคยทำเดือนละ 2-3 ครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง
3.	ฉันเคยใช้คำพูดร้ายๆ เรียกคนอื่นๆ ล้อเลียนเขาในแบบที่ทำให้เขาเจ็บปวดหรือเสียใจ	☐ ในสองเดือนมานี้ฉันยังไม่เคยทำแบบนี้กับเพื่อนคนไหน ☐ เคยทำแค่ 1-2 ครั้งเท่านั้น ☐ เคยทำเดือนละ 2-3 ครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง
4.	ฉันเคยกีดกัน หรือไม่ชวนให้เขาเล่นหรือทำกิจกรรมด้วย ไม่ยอมให้เข้ากลุ่มเพื่อนของฉัน หรือแกล้งเมิน ไม่สนใจเขาเลย	☐ ในสองเดือนมานี้ฉันยังไม่เคยทำแบบนี้กับเพื่อนคนไหน ☐ เคยทำแค่ 1-2 ครั้งเท่านั้น ☐ เคยทำเดือนละ 2-3 ครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง

5.	ฉันเคยชก ตะ ดัน ผลักเขาแรงๆ หรือขังเขาไว้ในห้อง	☐ ในสองเดือนมานี้ฉันยังไม่เคยทำแบบนี้กับเพื่อนคนไหน ☐ เคยทำแค่ 1-2 ครั้งเท่านั้น ☐ เคยทำเดือนละ 2-3 ครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง
6.	ฉันเคยสร้างเรื่องโกหก หรือปล่อยข่าวลือในทางไม่ดีเกี่ยวกับตัวเขา และพยายามทำให้คนอื่นๆ ไม่ชอบเขา	☐ ในสองเดือนมานี้ฉันยังไม่เคยทำแบบนี้กับเพื่อนคนไหน ☐ เคยทำแค่ 1-2 ครั้งเท่านั้น ☐ เคยทำเดือนละ 2-3 ครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง
7.	ฉันเคยแย่งเอาเงิน แย่งของ หรือทำให้ข้าวของคนอื่นเสียหาย	☐ ในสองเดือนมานี้ฉันยังไม่เคยทำแบบนี้กับเพื่อนคนไหน ☐ เคยทำแค่ 1-2 ครั้งเท่านั้น ☐ เคยทำเดือนละ 2-3 ครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง
8.	ฉันเคยข่มขู่หรือบังคับให้ทำสิ่งที่เขาไม่ยอมทำ	☐ ในสองเดือนมานี้ฉันยังไม่เคยทำแบบนี้กับเพื่อนคนไหน ☐ เคยทำแค่ 1-2 ครั้งเท่านั้น ☐ เคยทำเดือนละ 2-3 ครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง
9.	ฉันเคยรังแกเขาด้วยการใช้คำที่ไม่ดีเรียกหรือใช้คำพูดที่เกี่ยวกับเชื้อชาติหรือผิวพรรณของเขา	☐ ในสองเดือนมานี้ฉันยังไม่เคยทำแบบนี้กับเพื่อนคนไหน ☐ เคยทำแค่ 1-2 ครั้งเท่านั้น ☐ เคยทำเดือนละ 2-3 ครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง

10.	ฉันเคยรังแกเขาโดยการเรียกเขาด้วยคำพูดที่ไม่ดี ด้วยการแสดงความคิดเห็นหรือท่าทางที่สื่อไปในเรื่องทางเพศกับเขา	☐ ในสองเดือนมานี้ฉันยังไม่เคยทำแบบนี้กับเพื่อนคนไหน ☐ เคยทำแค่ 1-2 ครั้งเท่านั้น ☐ เคยทำเดือนละ 2-3 ครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละครั้ง ☐ เคยทำสัปดาห์ละ 3-4 ครั้ง
-----	---	---

ภาพประกอบ 8 แบบสอบถามพฤติกรรมรังแก

3. โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก เป็นโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Eclecticism Technique) ตามแนวคิดของ Corey, (2013) ประกอบด้วยขั้นเริ่มต้น ขั้นดำเนินการ และขั้นสรุป ดำเนินการให้คำปรึกษาทั้งหมด จำนวน 8 ครั้ง และใช้เวลาการให้คำปรึกษาครั้งละ 1 ชั่วโมง โดยผสมผสานเทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม

ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

การศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ใช้วิธีการเชิงปริมาณร่วมกับเชิงคุณภาพ ดำเนินการให้คำปรึกษาทั้งหมดจำนวน 8 ครั้ง ใช้เวลาการให้คำปรึกษาครั้งละ 1 ชั่วโมง ประกอบด้วย ขั้นเริ่มต้น ขั้นดำเนินการ และขั้นสรุป โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 ขั้นเริ่มต้น ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 1 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) โดยเทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ การถาม การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การแสดงพฤติกรรมการใส่ใจ การสะท้อนความรู้สึก การทำความเข้าใจ เพื่อสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ กระตุ้นให้เกิดการยอมรับกันและกัน นำไปสู่ความร่วมมือและไว้วางใจ ทำให้เกิดประสิทธิผลที่ดีในการดำเนินการให้คำปรึกษา

ขั้นตอนที่ 2 ขั้นดำเนินการ ใช้เวลาในการให้คำปรึกษาทั้งหมด 6 ครั้ง ประกอบไปด้วย

1) การเสริมสร้างการตระหนักรู้ทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) โดยเริ่มจากใช้

เทคนิคคิด-รู้สึก (Think-Feel Technique) เพื่อให้นักเรียนได้พิจารณาความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นโดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก และเทคนิคการอยู่กับความรู้สึก (Stay with Feeling) เพื่อให้นักเรียนอยู่กับความรู้สึกของตนเองช่วยให้เกิดการรับรู้ภาวะความสมบูรณ์ของอารมณ์ สามารถจัดการอารมณ์ของตนได้ดีขึ้น ร่วมกับเทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) โดยนำเสนอสถานการณ์ที่หลากหลายเข้ามาเพื่อให้ นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นที่มีต่อสถานการณ์ในสังคมปัจจุบันเพื่อวิเคราะห์สถานการณ์และตอบสนองได้อย่างเหมาะสม

2) การเสริมสร้างการเข้าใจข้อมูลทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) โดยใช้เทคนิคการแก้ไขปัญหา (Problem Solving) โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ นักเรียนมองเห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างสภาพการณ์และผลที่จะตามมา โดยการให้นักเรียนฝึกความสามารถในการหาทางออกของปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน จนนำไปสู่การตัดสินใจในการปฏิบัติตนต่อผู้อื่นได้ และใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) โดยเลือกใช้เทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) โดยให้นักเรียนตระหนักถึงสิ่งที่ควรทำในสังคม มารยาทและระเบียบของสังคม เพื่อให้นักเรียนเข้าใจข้อมูลทางสังคมนำไปใช้ในการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น

3) การเสริมสร้างทักษะทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) เทคนิคที่ใช้ได้แก่ เทคนิคการฝึกทักษะ (Skills Training) โดยให้นักเรียนฝึกการแสดงความรู้สึกอย่างถูกต้องร่วมกับเทคนิคการเสริมแรง (Reinforcement) เพื่อให้นักเรียนเกิดความมั่นใจในการแสดงออกถึงความรู้สึกต่อผู้อื่น และใช้เทคนิคการมอบหมายการบ้าน (Assign Homework) เพื่อให้นักเรียนได้ฝึกการแสดงออกถึงความรู้สึกกับบุคคลอื่นในชีวิตประจำวัน และใช้เทคนิคการใช้ตัวแบบ (Modeling) โดยให้นักเรียนฝึกพฤติกรรมที่เหมาะสมตามตัวแบบ เพื่อให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่เหมาะสมขึ้น

ขั้นตอนที่ 3 ขั้นสรุป ใช้เวลาในการให้คำปรึกษาทั้งหมด 1 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) เทคนิคที่ใช้ ได้แก่ การใช้คำถามปลายเปิด การสรุปความ การทำให้เกิดความกระจ่าง และการให้กำลังใจ เพื่อให้นักเรียนได้สะท้อนและทบทวนการเรียนรู้จากการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษา และสิ่งที่จะนำไปพัฒนาตนเองให้ดีขึ้นต่อไปเมื่อสิ้นสุดการให้คำปรึกษา

การศึกษาระยะนี้มีการสอดแทรกวิธีวิจัยเชิงคุณภาพด้วยการสัมภาษณ์เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาร่วมอธิบายผลการศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการช่วยเหลือทางจิตวิทยาให้ชัดเจนขึ้น โดยทำการสัมภาษณ์นักเรียนกลุ่มทดลองทั้ง 8 คน เพื่อพัฒนาการเปลี่ยนแปลงหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมไปแล้ว และหลังจากการทดลองผ่านไป 1 เดือน จึงได้นำแบบสอบถามพฤติกรรมรังแกไปเก็บข้อมูลอีกครั้ง

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยจะทำการเก็บรวบรวมข้อมูล และดำเนินการวิจัยในช่วงก่อนการทดลอง ระหว่างการทดลอง และหลังการทดลอง ดังต่อไปนี้ (รัตนะ บัวสนธ์, 2555)

1. ก่อนการทดลอง ผู้วิจัยดำเนินการวัดความฉลาดทางสังคมและวัดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกผู้อื่นในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (Pretest) รวมทั้งดำเนินการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมของนักเรียนเพื่อเก็บรวบรวม ไว้เป็นข้อมูลพื้นฐานก่อนการทดลอง

2. ระหว่างการทดลอง ผู้วิจัยจะดำเนินการโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก โดยโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นและผ่านการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือเสร็จสมบูรณ์ แล้วเป็นเครื่องมือในการดำเนินการทดลองกับกลุ่มทดลอง ในระหว่างการทดลอง จะมีการสังเกต บันทึกพฤติกรรมของกลุ่มทดลองไปด้วย ส่วนกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับการจัดกระทำจากผู้วิจัยในการทดลอง แต่จะได้รับการจัดกระทำจากผู้วิจัยเมื่อสิ้นสุดการทดลองแทน

3. หลังการทดลอง หลังจากยุติโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกแล้ว ผู้วิจัยจะดำเนินการทดสอบหลัง (Posttest) กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมอีกครั้งหนึ่งด้วยแบบวัดความฉลาดทางสังคม สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลพฤติกรรมรังแกได้ดำเนินการหลังจากทดลองใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกเสร็จแล้วเป็นระยะเวลา 1 เดือน โดยนำแบบสอบถามพฤติกรรมรังแกไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม รวมทั้งการสัมภาษณ์เชิงลึกนักเรียนกลุ่มทดลองเกี่ยวกับความคิด อารมณ์ พฤติกรรม และการเปลี่ยนแปลงของนักเรียนจากการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก เพื่อเป็น

ข้อมูลหลังการทดลอง และนำมาวิเคราะห์ผลเพื่อทำการเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมรังแกก่อน และหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมต่อไป

การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าร้อยละ (Percentage) ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
2. วิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยใช้สูตรคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องของข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ (Index of Item-Objective Congruence: IOC)
3. วิเคราะห์ความเชื่อมั่น สูตรสัมประสิทธิ์อัลฟา (Alpha-Coefficient) ของครอนบัค (Cronbach)
4. วิเคราะห์เพื่อตรวจสอบคุณภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ด้วยการวิเคราะห์แสดงหลักฐานความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (Content Validity) โดยการพิจารณาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างเนื้อหาและกิจกรรมของโปรแกรมกับนิยามเชิงปฏิบัติการ
5. วิเคราะห์เปรียบเทียบพฤติกรรมรังแกและความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกก่อนการทดลอง และหลังการทดลอง ด้วยสถิติ t-test
6. วิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมรังแกระยะหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยสถิติที่เลือกใช้ลำดับแรก คือ การวิเคราะห์ความแปรปรวนร่วม (Ancova) แต่เมื่อได้ทำการทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ พบว่า ไม่สามารถใช้สถิติได้ เนื่องจากมีการละเมิดข้อตกลงเบื้องต้น Homogeneity of Regression Slope โดยจากการทดสอบค่าปฏิสัมพันธ์ระหว่าง covariate และตัวแปรอิสระ แสดงค่าความสัมพันธ์ที่แตกต่างกันของแต่ละกลุ่ม โดยมีค่า $p < 0.05$ (Larson-Hall, 2010) ดังนั้นจึงทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมรังแกระยะหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ด้วยสถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-way Anova)

การพิทักษ์สิทธิ

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ผู้วิจัยคำนึงถึงการพิทักษ์สิทธิของกลุ่มตัวอย่างโดยได้รับอนุมัติจากคณะกรรมการจริยธรรม มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และนางานวิจัยเสนอต่อผู้อำนวยการโรงเรียนเพื่อขออนุญาตในการเก็บรวบรวมข้อมูล และเพื่อขออนุญาตเก็บข้อมูลจากนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ต่อจากนั้นผู้วิจัยได้เข้าพบกับนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง โดยแนะนำตัวอธิบาย

วัตถุประสงค์ของงานวิจัย ขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูลให้กลุ่มตัวอย่างทราบ พร้อมทั้งชี้แจงกับนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ว่าการเข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้เป็นไปด้วยความสมัครใจจะให้นักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ตัดสินใจด้วยตนเอง และให้เซ็นใบยินยอมในการเข้าร่วมการวิจัย และแจ้งให้ทราบว่าเมื่อร่วมเข้าโครงการวิจัยแล้ว หากนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างต้องการออกจากการวิจัยสามารถกระทำได้อย่างตลอดเวลา โดยไม่มี ผลกระทบใด ๆ ต่อนักเรียน และข้อมูลที่ได้จากนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจะถือเป็นความลับ และในการรวบรวมข้อมูล จะไม่ระบุชื่อ หรือที่อยู่ของนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง โดยจะนำไปใช้ในประโยชน์ทางวิชาการ เท่านั้น ส่วนผลการวิจัยจะนำเสนอในภาพรวม และข้อมูลทั้งหมดจะถูกทำลายภายใน 1 ปี ภายหลังจากที่ผลการวิจัยได้รับการเผยแพร่แล้ว



บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ในการวิเคราะห์และแปลผล

การวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลความหมายของผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยกำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

n	แทน	จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง
M	แทน	ค่าเฉลี่ย (Mean)
SD	แทน	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
X^2	แทน	ค่าสถิติไคสแควร์ (Chi-Square)
SS	แทน	ผลรวมกำลังสอง (Sum of Square)
df	แทน	ค่าองศาอิสระ (Degree of Freedom)
MS	แทน	ค่าเฉลี่ยของกำลังสอง (Mean of Square)
Max	แทน	ค่าสูงสุด
Min	แทน	ค่าต่ำสุด
F	แทน	ค่าสถิติที่ได้จากการคำนวณความแปรปรวน (F-test)
p	แทน	ระดับนัยสำคัญทางสถิติ (p-value)

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่อง “โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น” ในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล โดยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก

ตอนที่ 2 การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอเป็น 2 ขั้นตอน ดังนี้

2.1 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

2.2 การสรุปเทคนิคและทฤษฎีของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

ตอนที่ 3 ประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งเป็น 5 ตอนย่อย ได้แก่

3.1 การนำเสนอข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง

3.2 การนำเสนอผลการเปรียบเทียบความแตกต่างพฤติกรรมรังแกก่อนการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

3.3 การนำเสนอผลการเปรียบเทียบความแตกต่างความฉลาดทางสังคมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

3.4 การนำเสนอผลการเปรียบเทียบพฤติกรรมรังแกก่อนและหลังทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

3.5 การนำเสนอผลการเปรียบเทียบความแตกต่างพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way Analysis of Variance)

ตอนที่ 1 เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก

การวิจัยในระยะแรกเป็นการศึกษาเชิงคุณภาพ โดยเริ่มจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม เพื่อทำการกำหนดประเด็นคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ โดยดำเนินการสัมภาษณ์จากผู้ให้ข้อมูลหลัก (Key Informant) จำนวนทั้งหมด 18 คน โดยใช้วิธีเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ในการวิจัยครั้งนี้ได้กำหนดผู้ให้ข้อมูลหลักมาจาก 4 กลุ่ม ประกอบด้วย นักเรียน ผู้ปกครอง ครู และผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งเป็นผู้มีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมรังแก หรือมีประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม โดยจะทำการสัมภาษณ์จนกว่าจะได้ข้อมูลที่อิ่มตัว (Data Saturation) และนำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์มาสรุปและวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) ได้ข้อค้นพบดังต่อไปนี้

การที่นักเรียนแต่ละคนมีพฤติกรรมรังแกย่อมมีสาเหตุที่ทำให้พวกเขาแสดงออกหรือกระทำพฤติกรรมนั้นออกมา บางครั้งอาจเกิดความเข้าใจผิดว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกต้องมีรูปร่างใหญ่โตและรังแกนักเรียนที่มีรูปร่างเล็ก หรือนักเรียนที่มีพวกพ้องมากก็จะรวมกลุ่มกันรังแกผู้อื่น แต่จากการที่ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์จะเห็นได้ว่าสิ่งนั้นเป็นเพียงคุณลักษณะบางประการ

เท่านั้น เนื่องจากมีคุณลักษณะด้านอื่นๆ ที่ส่งผลให้นักเรียนมีพฤติกรรมรังแกผู้อื่น คือ เป็นผู้ที่ขาดการตระหนักรู้ทางสังคม ขาดความเข้าใจในตนเอง ขาดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และไม่สนใจว่าบุคคลที่เขารังแกนั้นจะมีความรู้สึกอย่างไร ดังตัวอย่างคำกล่าวของผู้ให้ข้อมูลหลักที่มีประสบการณ์พฤติกรรมการรังแกดังนี้

“เคยวิวีร์แกโดยการตบหัว, ต่อย, ล้วงก้นเพื่อน, สกั๊ดขา, ผลัก, ตี, จี้ เพราะสนุกสนาน หมั่นไล่เพื่อน เพื่อนน่าเกลียด บางครั้งก็เคยโดนเพื่อนแกล้งก่อนเลยแกล้งเพื่อนกลับ ที่เลิกแกล้งเพื่อนเพราะสกั๊ดขาเพื่อนจนล้มลง โดนครูฝ่ายปกครองเรียกไปพบว่ามีทำแบบนี้ก็จะเรียกผู้ปกครองพอหลังจากนั้นเห็นเพื่อนได้รับบาดเจ็บต้องเข้าห้องพยาบาลเลยเข้าไปขอโทษ รู้สึกผิดที่ทำให้เพื่อนเข้าห้องพยาบาลเพราะคิดแค่สนุกแต่เพื่อนไม่ได้สนุกด้วย เลยเลิกทำแบบนั้น”

นักเรียน

“เคยรังแกโดยการเอากระเป๋าดังของเพื่อนไปซ่อนแอบ เพื่อไม่ให้เพื่อนหาเจอ รู้สึกสนุกสนานเวลาเห็นเพื่อนตามล่าหาของอย่างกับตามล่าหาสมบัติ ลุ้นเวลาเพื่อนใกล้จะหาเจอแต่ก็ไม่เจอ จนเพื่อนร้องไห้และไปฟ้องคุณครูทำให้โดนดุว่า ถ้าของเราหายแล้วหาไม่เจอ ทั้งๆ ที่มีคนรู้แต่เขาไม่บอกเป็นเราจะรู้สึกยังไง แต่ก็ยังไม่หยุดจนเพื่อนแกล้งคืนโดยการเอาสมุดการบ้านไปซ่อน จนเราร้องไห้เพราะจะส่งครูไม่ทัน ทำให้เข้าใจความรู้สึกของเพื่อนที่โดนเราแกล้ง เลยไม่คิดที่จะทำอีก”

นักเรียน

“เด็กที่ขาดไม่ว่าจะเป็นเด็กที่โดนเลี้ยงตามใจตัวเอง มันเหมือนง่าย ๆ เลย เด็กเอาแต่ใจเนียเขาไม่ตระหนักรู้อารมณ์ใครหรือใครรักแต่เขาจะใส่ใจแค่ความรู้สึกของเขาเท่านั้น อันนี้คือเป็นอุปนิสัยของคนที่เขาเอาแต่ใจตัวเอง ส่วนใหญ่เด็กที่โดนเลี้ยงตามใจอันนี้เราก็หมายถึงคนที่โดนเลี้ยงตามใจทั่วๆ ไปด้วย เขาก็มักจะคิดถึงแต่ในมุมมองของเขา ความต้องการของเขาแล้วก็มุมมองของเขา ซึ่งแล้วด้วยความที่เป็นเด็กด้วยเพราะฉะนั้นเขาไม่เซนเซอร์ทีปกับอารมณ์คนอื่นครับ แล้วก็มันไม่ได้มาคิดหรือกว่าจะต้องเอาใจเขามาใส่ใจเรายังไง แล้วถ้าทำอย่างงี้เขาจะรู้สึกยังไงอันนี้เป็นเรื่องที่ค่อนข้างละเอียดอ่อนเกินไป เขาจะคิดแต่ว่าเขาอยากได้อันนี้ เขาจะทำยังไง”

ผู้เชี่ยวชาญ

อีกทั้งจากข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลหลักมีสิ่งที่น่าสนใจ คือ มุมมองของผู้ให้ข้อมูลมีทัศนคติเกี่ยวกับการรังแก คิดว่าพฤติกรรมการรังแกระหว่างนักเรียนในโรงเรียนถือเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นตามปกติ และเป็นธรรมชาติของเด็ก ทำให้พฤติกรรมการรังแกอาจจะถูกละเลย ส่งผลกระทบต่อผู้ถูกรังแกโดยตรง

“ลูกแกคนอื่นจากความคึกคะนองและสนุกสนาน”

ผู้ปกครอง

“เรื่องพฤติกรรมความรุนแรงหรือเรื่องพฤติกรรมการรังแกเนี่ยมันไม่ได้ถูกปลูกฝังมาจากสังคมอย่างเดียว มันถูกปลูกฝังมาตั้งแต่เด็ก ตั้งแต่ครอบครัวมาแล้ว ตั้งแต่ก่อนที่จะเข้าโรงเรียนมาแล้ว เพราะบางทีเนี่ยเด็กบางคนอยู่ในสังคมที่คิดว่าแบบว่าความรุนแรงไปทางในการแก้ปัญหา อย่างเช่น พ่อแม่ทะเลาะกันแล้วก็เขาจะเก็บมาจากที่บ้านแล้วก็กลับมาใช้ที่โรงเรียนว่าเนี่ยคือทางออกในการแก้ปัญหาซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ติดตัวมาตั้งแต่ ตั้งแต่การปลูกฝังมายังครอบครัวละ มันไม่ใช่แค่สังคมอย่างเดียว มันอาจจะจะเป็นพ่อแม่เถียงทะเลาะกันเสร็จเรียบร้อยแล้วเรียบร้อยปุ๊บมันจบลงด้วยการใช้ความรุนแรงแล้วมันยุติ อันนี้คือการแก้ปัญหาที่ถูกต้องแล้วก็เอามาใช้ที่โรงเรียนแล้วมาใช้กับเพื่อน”

ผู้เชี่ยวชาญ

ดังนั้นจากข้อมูลเชิงลึกจากผู้ที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับการรังแกของนักเรียน ได้กล่าวถึงแนวทางการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกผู้อื่น พบว่า สิ่งที่สำคัญอย่างหนึ่งคือการเสริมสร้างความตระหนักรู้ทางสังคม เพื่อให้นักเรียนมีความตระหนักรู้ตนเองและผู้อื่น สามารถในการรับรู้ เข้าใจอารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น รับรู้มุมมองและอารมณ์ ความรู้สึกของบุคคลอื่นๆ ที่อยู่ในสังคม มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น แบ่งแยกความคิดและความรู้สึก รับรู้ถึงความรู้สึกทางบวกและทางลบของตนเองที่มีต่อเหตุการณ์หรือบุคคลในสังคม และมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ดังตัวอย่างคำตอบของผู้ให้ข้อมูลหลักที่สนับสนุนการเสริมสร้างความตระหนักรู้ทางสังคมจะทำให้แกปัญหานักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกได้ดังนี้

“เหมือนเราโดนรังแกกลับแต่เราโดนรังแกกลับโดยเพื่อนผู้ชายแล้วที่นี้เราโดนรังแกก็เออวะ เวลาโดนรังแกแล้ว มันเป็นอย่างนี้นะ เพราะรู้สึกเวลารังแกเพื่อน มันก็ความรู้สึกก็เป็นเหมือนเดียวกันที่เราเป็นเหมือนทุกวันนี้ที่เราโดนแกล้งบ้างมันก็เลยแกล้งดีกว่า”

นักเรียน

“การจะทำให้นักเรียนเลิกรังแกผู้อื่นได้นั้น ผู้ที่จะช่วยเหลือนักเรียนต้องเข้าใจและรู้สาเหตุที่แท้จริงในการแสดงพฤติกรรมรังแกของนักเรียนในทุกมิติ เนื่องจากเมื่อเข้าใจที่มาที่ไปของพฤติกรรมก็ย่อมจะหาวิธีที่เหมาะสมกับการแก้ไข ปัญหาของนักเรียน เมื่อปัญหาในตัวนักเรียนได้รับการแก้ไข ก็ย่อมจะนำไปสู่พฤติกรรมการรังแกที่อาจลดลงหรือเลิกรังแก นอกจากนี้การเข้าใจในต้นเหตุของพฤติกรรมรังแกของนักเรียน จะช่วยทำให้นักเรียนได้เกิดความเข้าใจในตนเอง และสามารถพัฒนาตนเองได้ในที่สุด โดยอาจใช้โปรแกรมทางจิตวิทยา เพราะทำให้บังคับ หักห้ามใจตัวเองได้ และการให้คำปรึกษา เพราะทำให้รู้ถึงสิ่งที่เราทำว่าถูกหรือผิด และการฝึกอบรม เพราะเด็กบางคนไม่ได้สนใจว่าใครจะเป็นอย่างไร เขาใช้อารมณ์ของเขาเป็นที่ตั้ง ฝึกให้เป็นคนดี ไม่คิดจะอยากแกล้งหรือทำร้ายผู้อื่น เห็นใจผู้อื่น มีจิตใจเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่”

ครู

“ถ้าเขาตระหนักรู้ในตัวเขาเองนะครับ เขาก็จะตระหนักรู้ในความรู้สึกของคนอื่น เพราะว่าทุกอย่างมันเริ่มจากตัวเอง แต่ถ้าเขายังไม่เข้าใจแม้กระทั่งตัวเขาเองว่าเขาารู้สึกยังไง เขาต้องการอะไรนะครับ เขาก็จะไปแสวงหาหรือมีพฤติกรรมในด้านที่มันผิด มันก็จะไปสร้างปัญหาโดยที่เขาไม่รู้ตัว เหมือนอย่างเด็กถ้าเขารู้ว่าเขาแค่ต้องการการยอมรับ หรือว่าการใส่ใจอะไร อย่างเด็กบางคนเนี่ยเขาเข้าใจว่า เอ้อ เขาเข้าใจว่าเขาเรียนไม่เก่งอย่างนี้นะ แต่เขาต้องการการยอมรับให้เพื่อนสนใจเขา ถ้าเขาเข้าใจถูกว่ามันไม่ได้มีวิธีเดียวในเรื่องของการเรียนเท่านั้นแต่เขาสามารถมีความสามารถในด้านอื่นที่เขาสามารถทำได้ดี เล่นกีฬาเก่ง เพื่อนก็อาจจะให้การยอมรับเขา ครูก็อาจจะชื่นชมเขา แทนที่เขาจะไปล้อชื่อพ่อแม่คนอื่นเพื่อที่让别人สนใจโดยการตำหนิอย่างเนี่ยครับ แล้วถ้าเขาเข้าใจว่าการที่ไปล้อชื่อพ่อแม่เนี่ย

แทนที่คนอื่นจะรู้สึกดีอาจจะไปเพิ่มความโกรธและความน่ารังเกียจ ถ้าเขาเข้าใจสิ่งนี้นะครับ มันก็จะลดพฤติกรรมรังแกเอง”

ผู้เชี่ยวชาญ

“การจะสามารถช่วยบุคคลในการรับรู้ เข้าใจอารมณ์ ความรู้สึก ความคิด และพฤติกรรมของผู้อื่นได้ รวมทั้งรู้จักการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น มีความรู้และเข้าใจบริบทของสังคมได้อย่างถูกต้องไม่บิดเบือน ทำให้มีทักษะในการแสดงออกตามสภาพการณ์ได้อย่างถูกต้อง อีกทั้งสามารถสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้ดี อยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข ปรับตัวได้และยืดหยุ่นได้”

ผู้เชี่ยวชาญ

ข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์ประการหนึ่ง พบว่า พฤติกรรมการรังแกระหว่างนักเรียนเป็นปัญหาที่ต้องให้ความสำคัญต้องทำการพัฒนาในหลายด้าน ซึ่งสาเหตุหนึ่งคือนักเรียนอาจพบเห็นความรุนแรงในสิ่งแวดล้อมรอบตัวของเด็ก โทรทัศน์ วิดีโอ และภาพยนตร์จำนวนมาก ซึ่งมักจะแสดงถึงความรุนแรง มีความเห็นอกเห็นใจน้อย นักเรียนขาดข้อมูลในการแสดงพฤติกรรมต่างๆ ให้เหมาะสม จึงนำมาใช้ในโรงเรียนได้ ดังนั้นการขาดความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม อาจช่วยเพิ่มระดับการข่มเหงรังแกด้วยได้ ดังตัวอย่างคำกล่าวของผู้ให้ข้อมูลหลักดังนี้

“การแกล้งเพื่อน เด็กทำไปเพื่อความสนุกสนาน ทำไปเพราะยังไม่รู้จักเหตุการณ์ที่ถูกหรือผิดในสังคม การเข้าใจ และใช้เหตุผลกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น รวมไปถึงเมื่อนักเรียนสงสารเพื่อน พฤติกรรมก็จะหยุดลง”

ครู

“อาจารย์มองว่าเขาอาจจะมีพฤติกรรมเลียนแบบบุคคลในครอบครัว เช่น เห็นความรุนแรงในครอบครัว แล้วเป็นวิธีที่เขาจะคิดเองว่าการใช้ความรุนแรงมันยุติปัญหาต่างๆ เช่น การใช้เสียงดัง การทุบข้าวของ แล้วคืออาจจะเห็นเป็นพฤติกรรมเลียนแบบอันนี้ คือหนึ่งเลย คือพฤติกรรมเลียนแบบจากครอบครัวแล้วเด็กเห็น ก็เลยเอามาใช้ในโรงเรียน อาจารย์จะไฟก๊ส ว่าทำไมถึงเกิดในห้องเรียน น่าจะมาจากพื้นฐานครอบครัวประเด็นที่หนึ่ง ประเด็นที่สอง น่าจะมาจากสื่อ พวกละครทีวีหรือว่า

พวกพวก YouTube ที่มีการทำกลั่นแกล้งกันที่ว่า เรียกยอดิวแกล้งแล้ว แกล้งคนอื่น แล้วคนเข้ามาดไลค์เยอะ คนเข้ามาให้ยอดิวสูงขึ้น เขาเลยมองว่าการกลั่นแกล้ง นั้นเป็นเรื่องที่คนสนใจ จะมาเอามาใช้บ้างในห้องเรียนอันนี้นะครับ”

ผู้เชี่ยวชาญ

“เด็กจะไม่รู้จักในเรื่องของการคุมตนเองว่าเวลานี้คุณควรต้องเรียนหนังสือ นะ เวลานี้คุณควรต้องทำงานบ้านให้เสร็จนะ เวลานี้คุณควรต้องรับผิดชอบหน้าที่ที่ คุณได้รับมอบหมายให้เสร็จนะ ซึ่งไม่รู้ บางทีลำดับความสำคัญไม่เป็นอะ ไปทำ กระโดดในสิ่งที่ไม่สำคัญก่อนยังเสีย แล้วไงานหลักก็ไม่เสร็จ”

ผู้เชี่ยวชาญ

ดังนั้นจากข้อมูลการสัมภาษณ์ อาจกล่าวได้ว่า การลดพฤติกรรมการรังแกควร ส่งเสริมให้นักเรียนการเข้าใจข้อมูลทางสังคม ทำให้นักเรียนสามารถในการคิดวิเคราะห์เหตุการณ์ ในสังคม และสามารถประเมิน ตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมในสภาพการณ์ต่างๆ โดยใช้ ข้อมูลทางสังคมพัฒนากระบวนการคิดวิเคราะห์เหตุการณ์หรือบุคคลในสังคม โดยการคิด วิเคราะห์ข้อดี ข้อเสีย ผลกระทบที่จะเกิดขึ้นก่อนการแสดงพฤติกรรม ดังตัวอย่างคำตอบของผู้ให้ ข้อมูลหลักที่สนับสนุนการส่งเสริมการเข้าใจข้อมูลทางสังคมจะทำให้สามารถลดพฤติกรรมการ รังแกได้

“ก็จะทำให้นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกผู้อื่นรู้ถึงสถานการณ์ในสังคม รับรู้ และเข้าใจผู้อื่น เห็นอกเห็นใจผู้อื่น และเมื่อวัยรุ่นเข้าใจข้อมูลทางสังคม ก็จะมีทักษะ ในการคิด การตัดสินใจ ในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม และ จะช่วยให้วัยรุ่น รู้จักวิธีเลือกกระบวนการ และการแสดงออกที่ถูกต้องและเหมาะสม ในการสร้างปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้”

ครู

“ถ้าเขาเรียนรู้สังคมแล้ว เขาเห็นสถานการณ์ต่างๆ แล้วว่า เอ้ย สิ่งเหล่านี้มัน ทำไม่ได้ในสังคมยังงี้ เขาก็ต้องเปลี่ยน ต้องเปลี่ยนแปลงตัวเองแน่นอน”

ผู้เชี่ยวชาญ

“เรื่องพฤติกรรมความรุนแรงหรือเรื่องพฤติกรรมการรังแกเนี่ยมันไม่ได้ถูกปลูกฝังมาจากสังคมอย่างเดียว มันถูกปลูกฝังมาตั้งแต่เด็ก ตั้งแต่ครอบครัวมาแล้ว ตั้งแต่ก่อนที่จะเข้าโรงเรียนมาแล้ว เพราะบางทีเนี่ยเด็กบางคนอยู่ในสังคมที่คิดว่าแบบว่าความรุนแรงไปทางในการแก้ปัญหา อย่างเช่น พ่อแม่ทะเลาะกันแล้วก็เขาจะเก็บมาจากที่บ้านแล้วก็กลับมาใช้ที่โรงเรียนว่าเนี่ยคือทางออกในการแก้ปัญหาซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ติดตัวมาตั้งแต่ ตั้งแต่การปลูกฝังมายังครอบครัวละ มันไม่ใช่แค่สังคมอย่างเดียว มันอาจจะป็นพ่อแม่เลี้ยงทะเลาะกันเสร็จเรียบร้อยแล้วบ๊วยบ๊วยจบลงด้วยการใช้ความรุนแรงแล้วมันยุติ อันนี้คือการแก้ปัญหาที่ถูกต้องแล้วก็เอามาใช้ที่โรงเรียนแล้วมาใช้กับเพื่อน”

ผู้เชี่ยวชาญ

“คืออย่างเมื่อก่อนเนี่ยทำได้เลย ไม่ได้สนใจคือพอมีอารมณ์โกรธก็ชกต่อยทันทีแต่ถ้าวันนี้สมมุติว่าวันนี้ฉันจะต่อยฉันจะเริ่มเกิดปัญหาแล้ว 1 ต้องโดนครูเรียกแน่ 2 พ่อแม่ต้องมานะ 3 อาจจะต้องย้ายโรงเรียนเด็กจะเริ่มคิดมีกระบวนการที่ช่วยให้ยับยั้งความรุนแรงแล้วก็การรังแกหยุดลงได้”

ครู

ผลการวิจัย พบว่า พฤติกรรมการรังแกระหว่างนักเรียนมีรูปแบบที่สลับซับซ้อนมากยิ่งขึ้น เป็นปัญหาที่ต้องให้ความสำคัญ และให้ความเอาใจใส่เป็นพิเศษจากบุคคลและในงานที่เกี่ยวข้องโดยตรง จากการสัมภาษณ์จะเห็นได้ว่าการเกิดพฤติกรรมรังแกนั้นเกิดจากการแสดงออกที่ไม่เหมาะสม ดังตัวอย่างคำกล่าวของผู้ให้ข้อมูลหลักดังนี้

“นักเรียนอยากจะเป็นผู้นำแต่จะใช้วิธีการนำที่เป็นวิธีการที่ผิดหมายความว่าเขาอยากได้รับการยอมรับเขาอยากจะเป็นผู้นำแต่จะใช้กำลังนั่นคือที่มาของการรังแก”

ครู

“ปัญหาเริ่มต้นมันเกิดจากการแกล้งเพื่อน การต้องการมีบทบาทในห้องและก็ต้องการการยอมรับว่าตัวเองเก่ง”

ครู

“อย่างเด็กที่เห็นแล้วมีปัญหาเด็กคนเนี่ยที่ไปเหยคนทุกคนเนี่ยเขาจะใช้วิธีในทางที่ผิดก็คือเขาจะไปไล่ล้อชื่อพ่อคนทุกคน เวลาพูดด้วยคนอื่นไม่พูดด้วย แต่เวลาล้อชื่อพ่อปู่คนจะหันมามองเขาเพราะอะไรเพราะว่าเขาโกรธ แต่เขารู้สึกว่าเขาได้รับความใส่ใจและสำหรับคนเนี่ย หรือไปทำอะไรสักอย่างหนึ่งเพื่อให้เขารู้สึกว่าเออได้ด้าสักทีหนึ่ง เขาก็รู้สึกว่าเขาได้รับการสนใจและอันนี้ก็เป็นเรื่องของการยอมรับ”

ผู้เชี่ยวชาญ

“เรื่องของการที่แบบว่า คุณอารมณ์ตัวเองไม่อยู่ เมื่อรู้สึกโมโห เมื่อรู้สึกกดดัน หรือถูกต่อว่าหรือตำหนิอะไรอย่างนี้ครับ ก็จะทำให้เกิดพฤติกรรมนี้ขึ้นมา ก็เลยมองว่าในเรื่องของตนเองก็จะเป็นการควบคุมอารมณ์”

ผู้เชี่ยวชาญ

ดังนั้นจากข้อมูลการสัมภาษณ์การพัฒนาทักษะทางสังคมให้กับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก เพื่อให้นักเรียนมีความสามารถในการแสดงออกของบุคคลในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการแสดงออกและสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ทำให้นักเรียนมีความสามารถการแสดงอารมณ์อย่างเหมาะสม และสามารถแสดงพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม จนอาจนำไปสู่การแก้ปัญหาสถานการณ์การรังแกของนักเรียนได้ ดังตัวอย่างคำตอบของผู้ให้ข้อมูลหลักที่สนับสนุนการส่งเสริมทักษะทางสังคมจะทำให้สามารถแก้ไขปัญหาพฤติกรรมการรังแกได้

“การจะทำให้สำเร็จได้ ต้องได้รับความร่วมมือของทุกฝ่าย สิ่งแวดล้อมโรงเรียน ครอบครัว และควรเริ่มสร้างตั้งแต่เด็ก ปัจจุบันสื่อต่างๆ ค่อนข้างมีอิทธิพลมาก ถ้าพื้นฐานของนักเรียนมีทักษะทางสังคมดีแล้วพฤติกรรมการรังแกกันก็จะลดลง”

ผู้เชี่ยวชาญ

“ถ้าเด็กมีทั้งทักษะชีวิตทักษะสังคมเนี่ยผมก็มีความเชื่อมั่นว่าเด็กจะทำอะไรได้ถูกต้องในกฎระเบียบแล้วก็สามารถจะทำอะไรก็จะเคารพกฎระเบียบของสังคมอันดับหนึ่งก่อน แล้วก็เคารพกฎของตัวเองก็จะสามารถช่วยเรื่องของลดพฤติกรรมและก็เสริมสร้างพฤติกรรมในทางที่ดีได้”

ครู

“ต้องแสดงออกทางอารมณ์ได้ถูกต้อง ดีใจก็ดีใจ หัวเราะก็หัวเราะไปเลย บางทีเด็กเก็บกดก็มีนะ แบบไม่แสดงอารมณ์ออกมาก็มี”

ผู้ปกครอง

“แต่สิ่งที่เขาต้องตระหนักรู้ต่อก็คือ เมื่อเขาโกรธเขาต้องรู้จักตัวเอง นั่นคือเขา ต้องยอมรับอารมณ์โกรธ แล้วเข้าใจความรู้สึกเขาก่อนว่าเขาโกรธ ส่วนต่อมาก็คือ เมื่อเขาโกรธเขาต้องเรียนรู้ว่าอันนี้ทำได้อันนี้ทำไม่ได้ โกรธแล้วควรทำอย่างไร แสดงออกอย่างไรอย่างเหมาะสม”

ผู้เชี่ยวชาญ

“บางทีเด็กควบคุมอารมณ์ตัวเองไม่ได้ อยากให้แบบเขา อยากสอนเขา ถ้า เรื่องเล็กๆ คือพยายามไม่เป็นไร ควบคุมตัวเองให้ได้ บางทีเด็กเดี๋ยวนี้ควบคุม อารมณ์ตัวเองไม่ได้ จากเรื่องเล็กๆ อย่างที่บอกมันกลายเป็นเรื่องใหญ่ บางทีเรื่อง เล็กๆ ถ้าเราแบบไม่เป็นไรก็ได้ ช่างมันเถอะ ก็ได้อย่าง แต่เด็กบางทีเดี๋ยวนี้ไม่ค่อยมี มิ่งหาเรื่องมากู้ก็จะหาเรื่องไป ไม่ยอมกัน”

ผู้ปกครอง

สรุปได้ว่าพฤติกรรมการรังแกระหว่างนักเรียนในโรงเรียนถือว่าเป็นปัญหาที่เกิดขึ้น อย่างแพร่หลายในหลายโรงเรียนทั่วประเทศไทย ซึ่งเป็นปัญหาที่บุคคลที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายต่างก็รับรู้ และทราบกันดี ไม่ว่าจะเป็นระหว่างนักเรียน พ่อแม่ผู้ปกครอง ครูอาจารย์ ผู้บริหาร และบุคลากร ทางการศึกษา จากการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลหลัก (Key Informant) จำนวน 18 คน เมื่อผู้วิจัยทำ ความเข้าใจพฤติกรรมการรังแกของนักเรียน ได้ขอค้นพบที่ผู้วิจัยจะนำไปใช้สร้างโปรแกรมการให้ คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ทั้งหมด 3 องค์ประกอบ ดังต่อไปนี้ 1) องค์ประกอบด้านการตระหนักรู้ทางสังคม ได้แก่ การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น การตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม 2) องค์ประกอบด้านการเข้าใจข้อมูลทางสังคม ได้แก่ การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น การเข้าใจ สถานการณ์ทางสังคม และ 3) องค์ประกอบด้านทักษะทางสังคม ได้แก่ การแสดงออกทางอารมณ์ อย่างเหมาะสม การแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม ซึ่งผู้วิจัยสรุปองค์ประกอบความฉลาดทาง สังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแกได้ดังตาราง 7

ตาราง 7 การสรุปองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมการรังแก

องค์ประกอบความฉลาดทางสังคม		ความคิดเห็นของผู้ให้ข้อมูลหลัก																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	รวม
องค์ประกอบด้านการตระหนักรู้	การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น	✓	✓	✓	✓	✓		✓				✓		✓	✓	✓	✓	✓		12
	การตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม	✓	✓				✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
องค์ประกอบด้านการเข้าใจ	การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น	✓			✓								✓					✓	✓	7
	การเข้าใจสถานการณ์ทางสังคม			✓				✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
องค์ประกอบด้านทักษะ	การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม		✓					✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓	9
	การแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม	✓		✓			✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	14
รวม		4	3	3	2	2	2	3	2	3	1	4	5	6	4	4	5	6	5	66

จากตาราง 7 จากข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์ พบว่า ความคิดเห็นของผู้ให้ข้อมูลหลักทั้ง 18 ท่าน ในการตอบคำถามเกี่ยวกับแนวทางการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ผู้วิจัยทำการสรุปเนื้อหาที่ส่วนใหญ่มีความคิดเห็นสอดคล้องกัน และวิเคราะห์เชิงเนื้อหา เพื่อให้ได้ซึ่งองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก พบว่า องค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก แต่ละองค์ประกอบจะทำให้นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกเกิดความฉลาดทางสังคม คือ เมื่อพิจารณาถึงประเด็นเกี่ยวกับคุณลักษณะของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก บางครั้งอาจเกิดความเข้าใจผิดว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกต้องมีรูปร่างใหญ่โตที่รังแกนักเรียนที่มีรูปร่างเล็ก หรือนักเรียนที่มีจำนวนมากไปรังแกเด็กที่มีจำนวนน้อย แต่ในความเป็นจริงจะเห็นได้ว่าสิ่งนั้นเป็นเพียงคุณลักษณะบางประการเท่านั้น เนื่องจากมีคุณลักษณะด้านอื่นๆ อีก คือเป็นผู้ที่ขาดการตระหนักรู้ ไม่มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และไม่สนใจว่าบุคคลที่เขารังแกนั้นจะมีความรู้สึกอย่างไร ดังคำกล่าวของผู้ให้ข้อมูลหลัก และนักเรียนอาจพบเห็นความรุนแรงในสิ่งแวดล้อมรอบตัวของเด็ก โทรทัศน์ วิดีโอ และภาพยนตร์จำนวนมากซึ่งมักจะแสดงถึงความรุนแรง มีความเห็นอกเห็นใจน้อย ดังนั้นการขาดความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม อาจช่วยเพิ่มระดับการชมเชยรังแกด้วยได้ อีกทั้งพฤติกรรมและอารมณ์ของนักเรียนเป็นส่วนที่มีบทบาทต่อการพัฒนารูปแบบความก้าวร้าว เด็กที่อยู่ไม่นิ่งและอารมณ์ร้อน มีแนวโน้มที่จะพัฒนาไปเป็นวัยรุ่นที่ก้าวร้าวมากกว่าเด็กที่มีอารมณ์ปกติหรืออารมณ์เย็น รวมทั้งการที่เด็กเป็นบุคคลที่มีทัศนคติในทางบวกเกี่ยวกับการใช้ความรุนแรง ด้วยคิดว่าการใช้พฤติกรรมความรุนแรงสามารถแก้ไขปัญหาดังกล่าวได้ ในชีวิตประจำวันและในสังคมเขาได้

ดังนั้นจากข้อมูลข้างต้นผู้วิจัยจึงได้สรุปองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก จำนวน 3 องค์ประกอบ เพื่อใช้เป็นแนวทางในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม ได้แก่ 1. การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) เป็นการพัฒนาความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก ตลอดจนเข้าใจกิริยาท่าทางที่ผู้อื่นแสดงออกมา และตอบสนองได้อย่างเหมาะสม ประกอบด้วย การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น และการตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม 2. การเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing) เป็นการพัฒนาความสามารถของบุคคลในการทำความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม และใช้ข้อมูลทางสังคมเพื่อการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น ประกอบด้วย การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น และการเข้าใจสถานการณ์ทางสังคม 3. ทักษะทางสังคม (Social Skills) เป็น

การความสามารถในการแสดงออกของบุคคลในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการแสดงออก และสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ประกอบด้วย การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม และการแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม

ตอนที่ 2 การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

2.1 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้ดังต่อไปนี้

2.1.1 ผู้วิจัยศึกษาและทบทวน เอกสาร ตำราเกี่ยวกับแนวคิดที่เกี่ยวกับความฉลาดทางสังคม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม รวมทั้งเทคนิคของทฤษฎีการให้คำปรึกษารายบุคคล

2.1.2 ผู้วิจัยทำการเลือกเทคนิคของทฤษฎีการให้คำปรึกษารายบุคคลที่มีความเหมาะสมกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม และสอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ตามกรอบแนวคิดจากการทบทวนทฤษฎี และเทคนิคต่างๆ โดยบูรณาการเทคนิคการให้คำปรึกษาให้สอดคล้องกับตัวแปรตามนิยามศัพท์เฉพาะ และจุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษาที่ใช้ในแต่ละครั้ง ซึ่งประกอบด้วย เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ และเทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ร่วมกับเทคนิคทางจิตวิทยา เพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก โดยมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

2.1.3 ผู้วิจัยเลือกหรือออกแบบกิจกรรมการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Eclecticism Technique) ที่มีความเหมาะสมกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก และสอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก

2.1.4 นำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ให้อาจารย์ที่ควบคุมบริภูณานิพนธ์ตรวจสอบ แล้วไปตรวจสอบคุณภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม โดยวิธีวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่สร้างขึ้นไปเสนอต่อให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน (ตามภาคผนวก ก) ตรวจสอบและประเมินความชัดเจนของรูปแบบเทคนิค เนื้อหา และกิจกรรมที่ใช้ ตลอดจนประเมินความเหมาะสมตามวัตถุประสงค์ โดยมีเกณฑ์

การพิจารณาโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม ตามความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ

2.1.5 นำผลที่ได้จากการพิจารณาโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก มาวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 0.8 - 1.00

2.1.6 ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกที่ผ่านการตรวจสอบแล้วไปดำเนินการปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ และนำเสนอผลการปรับปรุงแก้ไขให้อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโทตรวจสอบอีกครั้ง เพื่อดูความเหมาะสมของเนื้อหาวิธีการดำเนินการ และเวลาที่ใช้ในการทดลอง

2.1.7 ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกที่ผ่านการหาคุณภาพไปทดลองใช้ (Try Out) กับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ที่มีความสมัครใจเข้าร่วมในการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม จำนวน 8 ครั้ง เพื่อตรวจสอบถึงความเหมาะสมของโปรแกรม รวมทั้งขั้นตอน กระบวนการ และเทคนิค ทักษะที่ใช้ในโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม หลังจากนั้นจึงนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมมาปรับปรุงแก้ไขเพื่อความเหมาะสมและชัดเจนอีกครั้ง

2.2 การสรุปทฤษฎีและเทคนิคของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก เป็นโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Eclecticism Technique) เลือกเทคนิคการให้คำปรึกษา โดยพิจารณาความเหมาะสมและให้สอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคม โดยทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่ใช้ในครั้งนี้ คือ 1) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) 2) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) และ 3) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) ดำเนินการให้คำปรึกษาทั้งหมด จำนวน 8 ครั้ง และใช้เวลาการให้คำปรึกษา

ครั้งละ 1 ชั่วโมง โดยมีขั้นตอนของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 ขั้นเริ่มต้น ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 1 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Attentive listening) การถาม (Questioning) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) การแสดงพฤติกรรมใส่ใจ (Attention) การสะท้อนความรู้สึก (Reflection of Feeling) การทำความเข้าใจ (Clarification) เพื่อสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ กระตุ้นให้เกิดการยอมรับกันและกัน นำไปสู่ความร่วมมือและไว้วางใจ ทำให้เกิดประสิทธิผลที่ดีในการดำเนินการให้คำปรึกษา

ขั้นตอนที่ 2 ขั้นดำเนินการ ใช้เวลาในการให้คำปรึกษาทั้งหมด 6 ครั้ง ประกอบไปด้วย

1) การเสริมสร้างการตระหนักรู้ทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) โดยเริ่มจากใช้เทคนิคคิด-รู้สึก (Think-Feel Technique) เพื่อให้นักเรียนได้พิจารณาความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นโดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก และใช้เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก (Stay with Feeling) โดยให้นักเรียนอยู่กับความรู้สึกของตนเอง ช่วยให้เกิดการรับรู้ภาวะความสมบูรณ์ของอารมณ์ สามารถจัดการอารมณ์ของตนได้ดีขึ้น ร่วมกับเทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) โดยนำเอาสถานการณ์ที่หลากหลายเข้ามาเพื่อให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นที่มีต่อสถานการณ์ในสังคมปัจจุบันเพื่อวิเคราะห์สถานการณ์นำไปสู่การตอบสนองได้อย่างเหมาะสม

2) การเสริมสร้างการเข้าใจข้อมูลทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) โดยใช้เทคนิคการแก้ไขปัญหา (Problem Solving) มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้นักเรียนมองเห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างสภาพการณ์และผลที่จะตามมา โดยการให้นักเรียนฝึกความสามารถในการหาทางออกของปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน จนนำไปสู่การตัดสินใจในการปฏิบัติตนต่อผู้อื่นได้ และใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) โดยเลือกใช้เทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) โดยให้นักเรียนตระหนักถึงสิ่งที่ควรทำในสังคม มารยาทและระเบียบของสังคม เพื่อให้นักเรียนเข้าใจข้อมูลทางสังคมนำไปใช้ในการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น

3) การเสริมสร้างทักษะทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) เทคนิคที่ใช้ ได้แก่ เทคนิคการฝึกทักษะ (Skills Training) โดยให้นักเรียนฝึกการแสดงความรู้สึกอย่างถูกต้อง ร่วมกับการเสริมแรง(Reinforcement) เพื่อให้นักเรียนเกิดความมั่นใจในการแสดงความรู้สึกต่อผู้อื่น และใช้เทคนิคการมอบหมายการบ้าน (Assign Homework) เพื่อให้นักเรียนได้ฝึกการแสดงความรู้สึกกับบุคคลอื่นในชีวิตประจำวันได้ดีขึ้น และเทคนิคการใช้ตัวแบบ (Modeling) โดยให้นักเรียนฝึกพฤติกรรมที่เหมาะสมตามตัวแบบ เพื่อให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่เหมาะสมขึ้น สามารถอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นโดยไม่ต้องแสดงพฤติกรรมรังแก

ขั้นตอนที่ 3 ขั้นสรุป ใช้เวลาในการให้คำปรึกษาทั้งหมด 1 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) เทคนิคที่ใช้ ได้แก่ การใช้คำถามปลายเปิด (Open-End Question) การสรุปความ (Summarizing) การทำให้เกิดความกระจ่าง (Clarification) และการให้กำลังใจ (Encouraging) เพื่อให้นักเรียนได้สะท้อนการเรียนรู้จากการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษา และทบทวนสิ่งที่จะนำไปพัฒนาตนเองให้ดีขึ้นต่อไปเมื่อสิ้นสุดการให้คำปรึกษา

ตาราง 8 โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมการรังแก

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	เทคนิค การให้คำปรึกษา	ผลลัพธ์ที่คาดหวัง
1	คุณและฉัน	เพื่อสร้างสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ เป็นมิตร กระตุ้นให้เกิดการยอมรับซึ่งกันและกันระหว่างผู้วิจัยกับนักเรียน	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ได้แก่ การฟังอย่างตั้งใจ การถามการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การแสดงพฤติกรรมการใส่ใจ การสะท้อนความรู้สึก การทำความกระจ่าง	นักเรียนเกิดความไว้วางใจ ทำให้เกิดประสิทธิผลที่ดีในการดำเนินการโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนในระดับชั้น
2	การตระหนักรู้ อารมณ์ ของตนเองและผู้อื่น	เพื่อให้นักเรียนเข้าใจการตระหนักรู้ความรู้สึก และอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ ได้แก่ เทคนิคคิด-รู้สึก	นักเรียนได้ตระหนักรู้สึกของตนเองและผู้อื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	เทคนิค การให้คำปรึกษา	ผลลัพธ์ที่คาดหวัง
3	การตระหนักรู้ สถานการณ์ใน สังคม	เพื่อให้นักเรียนเข้าใจการตระหนัก รู้สถานการณ์ในสังคมอย่าง ถูกต้อง และตอบสนองได้อย่างเหมาะสม	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบเกสตัลท์ ได้แก่ เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก และ เทคนิคภาวะจินตนาการ	นักเรียนได้รับรู้เท่าทันสถานการณ์รอบข้าง เข้าใจทิศทางที่ผู้อื่นแสดงออกมา และ ตอบสนองได้อย่างเหมาะสม
4	การเข้าใจ พฤติกรรมของ ผู้อื่น	เพื่อเสริมสร้างให้นักเรียนเข้าใจ พฤติกรรมของผู้อื่นในสภาพการณ์ ทางสังคม จนนำไปสู่การตัดสินใจ ในการปฏิบัติตนต่อผู้อื่นได้	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบพฤติกรรมนิยม ได้แก่ เทคนิคการแก้ไขปัญหา	นักเรียนเข้าใจในพฤติกรรมของผู้อื่นใน สภาพการณ์ทางสังคมจนนำไปสู่การตัดสินใจ ในการปฏิบัติตนต่อผู้อื่นได้
5	การเข้าใจ สถานการณ์ทาง สังคม	เพื่อเสริมสร้างให้นักเรียนเข้าใจ ข้อมูลทางสังคม ในการตัดสินใจ แสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อ เหตุการณ์นั้น	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบเกสตัลท์ ได้แก่ เทคนิคภาวะจินตนาการ	นักเรียนเข้าใจสิ่งที่ควรทำในสังคม มารยาท และระเบียบของสังคม เพื่อให้นักเรียนเข้าใจ ข้อมูลทางสังคมนำไปใช้ในการตัดสินใจแสดง พฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น

ครั้งที่	หัวข้อ	วัตถุประสงค์	เทคนิค การให้คำปรึกษา	ผลลัพธ์ที่คาดหวัง
6	การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม	เพื่อพัฒนาการแสดงออกทางอารมณ์ต่อหน้าผู้อื่นของนักเรียนได้อย่างเหมาะสม	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ได้แก่ เทคนิคการฝึกทักษะ, การเสริมแรง, เทคนิคการมอบหมายการบ้าน	นักเรียนมีความรู้เรื่องอารมณ์ต่างๆ และการแสดงออกทางอารมณ์ที่เหมาะสม นำไปสู่ความสามารถในการแสดงอารมณ์ควบคุมอารมณ์ก้าวร้าวรุนแรงของตนเองได้
7	การแสดงผลการปฏิบัติกรอย่างเหมาะสม	เพื่อพัฒนาความสามารถแสดงพฤติกรรมต่อหน้าผู้อื่นของนักเรียนได้อย่างเหมาะสม	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ได้แก่ เทคนิคการใช้ตัวแบบ, เทคนิคการมอบหมายการบ้าน	นักเรียนสามารถแสดงพฤติกรรมต่อหน้าผู้อื่นได้แก่ การสื่อสาร การวางสีหน้า ทำทางได้อย่างเหมาะสม ดำรงไว้ซึ่งสัมพันธภาพที่ดี
8	ประสบการณ์กับความกล้าหาญและความฉลาดทางสังคม	เพื่อพบทวนการเรียนรู้และสะท้อนการเรียนรู้จากการเข้าร่วมโปรแกรมการช่วยเหลือทางจิตวิทยาเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม	เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ได้แก่ การใช้คำถามปลายเปิด การสรุปความ การทำให้เกิดความกระจำ และทำให้กำลังใจ	นักเรียนมีการเชื่อมโยงความรู้จากโปรแกรมไปสู่การปฏิบัติได้ วางแผนที่จะใช้สิ่งที่ตนได้เรียนรู้อย่างไร รวมทั้งมีการตัดสินใจเชิงจริยธรรมที่เหมาะสม จนนำไปสู่การลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนได้

ตอนที่ 3 ประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

การศึกษาประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ใช้วิธีการวิจัยเชิงปริมาณร่วมกับวิจัยเชิงคุณภาพ โดยดำเนินการให้คำปรึกษาทั้งหมดจำนวน 8 ครั้ง ใช้เวลาการให้คำปรึกษารั้งละ 1 ชั่วโมง ประกอบด้วย ขั้นเริ่มต้น ขั้นดำเนินการ และขั้นสรุป โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ผู้วิจัยนำเสนอข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างจำแนกเป็นเพศ อายุ เกรดเฉลี่ย และระดับการศึกษา โดยมีรายละเอียดดังแสดงตารางที่ 9

ตาราง 9 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง (N=16)

ข้อมูลพื้นฐาน	กลุ่มทดลอง (n = 8)	กลุ่มควบคุม (n = 8)	รวม (n = 16)	ร้อยละ	p
เพศ					
ชาย	8	7	15	93.8	1.00
หญิง	-	1	1	6.2	
อายุ					
12 ปี	1	1	2	12.5	
13 ปี	5	5	10	62.5	1.00
14 ปี	2	2	4	25.0	
อายุเฉลี่ย	13.125	13.125			
ระดับการศึกษา					
มัธยมศึกษาปีที่ 2	8	6	14	87.5	0.47
มัธยมศึกษาปีที่ 3	-	2	2	12.5	

ตาราง 9 (ต่อ)

ข้อมูลพื้นฐาน	กลุ่มทดลอง (n = 8)	กลุ่มควบคุม (n = 8)	รวม (n = 16)	ร้อยละ	p
ผลการเรียน					
< 2.00	4	3	7	43.7	0.30
2.01-3.00	3	3	6	37.5	
> 3.00	1	2	3	18.7	
ผลการเรียนเฉลี่ย	2.06	2.47			

จากตารางที่ 9 แสดงให้เห็นว่า ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนกลุ่มทดลอง จำนวน 8 คน และนักเรียนกลุ่มควบคุม จำนวน 8 คน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งในด้าน เพศ อายุ ระดับการศึกษา และผลการเรียน โดยมีค่า P-value เท่ากับ 1.00, 1.00, 0.47, และ 0.30 ตามลำดับ

ขั้นตอนต่อไปในการศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกได้ทำการเปรียบเทียบความแตกต่างพฤติกรรมรังแกก่อนการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ Independent T-test ดังแสดงตารางที่ 10

ตาราง 10 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างพฤติกรรมรังแกก่อนการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (N=16)

ตัวแปร	กลุ่ม	M	SD	t	p
พฤติกรรมรังแก	กลุ่มทดลอง	36.13	16.20	-.456	0.66
	กลุ่มควบคุม	39.13	9.17		

จากตารางที่ 10 กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมโปรแกรม จำนวน 16 คน แบ่งออกเป็น กลุ่มทดลองจำนวน 8 คน กลุ่มควบคุม จำนวน 8 คน เมื่อนำมาทดสอบพฤติกรรมรังแกก่อนการทดลองพบว่า ค่าเฉลี่ยพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองมีค่าเท่ากับ 36.13 (SD=16.20) และของกลุ่ม

ควบคุมมีค่าเท่ากับ 39.13 (SD=9.17) เมื่อนำมาทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม พบว่าพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมไม่แตกต่างกัน โดยมีค่า p เท่ากับ 0.66

หลังจากนั้นได้ดำเนินการทดลองโดยใช้โปรแกรม Social Intelligence Counseling Program โดยกลุ่มทดลองได้เข้าร่วมโปรแกรมโดยการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลรวม 8 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง สำหรับกลุ่มควบคุมรอเข้าร่วมโปรแกรมหลังจากงานวิจัยดำเนินการเสร็จสิ้นแล้ว เมื่อดำเนินการทดลองใช้โปรแกรมของกลุ่มทดลองแล้วเสร็จ ผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามความฉลาดทางสังคมมาใช้เก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มทดลอง เพื่อนำข้อมูลมาทดสอบประสิทธิผลของโปรแกรม Social Intelligence Counseling Program โดยทำการทดสอบเปรียบเทียบความแตกต่างความฉลาดทางสังคมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ T-test Independent Sample สามารถแสดงผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มดังแสดงในตารางที่ 11

ตาราง 11 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างความฉลาดทางสังคมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (N=16)

ตัวแปร	กลุ่ม	M	SD	t	p
ความฉลาดทางสังคม	กลุ่มทดลอง	69.75	3.73	7.377	< 0.001
	กลุ่มควบคุม	47.25	7.78		

จากตารางที่ 11 แสดงให้เห็นว่าหลังจากการเข้าร่วมโปรแกรม Social Intelligence Counseling Program กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความฉลาดทางสังคม ($M=69.75$, $SD=3.73$) และเมื่อนำมาเปรียบเทียบความแตกต่างความฉลาดทางสังคมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมพบว่ามีผลความฉลาดทางสังคมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($t=7.377$, $p < 0.001$)

สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลพฤติกรรมรังแกได้ดำเนินการหลังจากทดลองใช้โปรแกรม Social Intelligence Counseling Program เสร็จแล้วเป็นระยะเวลา 1 เดือน โดยนำแบบสอบถามพฤติกรรมรังแกไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมและนำมาวิเคราะห์ผลเพื่อทำการเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมรังแกก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ Dependent t-test แสดงดังตารางที่ 12

ตาราง 12 ผลการเปรียบเทียบพฤติกรรมรังแกก่อนและหลังทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (N=16)

ตัวแปร	กลุ่ม	ระยะการทดลอง	M	SD	t	p
พฤติกรรมรังแก	กลุ่มทดลอง	ก่อนการทดลอง	36.13	16.20	2.636	0.03
		หลังการทดลอง	25.50	8.86		
	กลุ่มควบคุม	ก่อนการทดลอง	39.13	9.17	1.106	0.31
		หลังการทดลอง	38.50	9.58		

จากตารางที่ 12 พบว่า กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมรังแก ($M=25.50$, $SD=8.86$) ลดลงจากก่อนการเข้าร่วมโปรแกรม ($M=36.13$, $SD=16.20$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($t=2.636$, $p=0.03$)

เพื่อทดสอบเปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จึงได้นำคะแนนของพฤติกรรมรังแกหลังการทดลองมาวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way Analysis of Variance) ซึ่งได้ทำการทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ พบว่า ค่าคะแนนของพฤติกรรมรังแกมีการแจกแจงแบบปกติ (Normality) และความแปรปรวนของตัวแปร (Homogeneity of Variances) ไม่แตกต่างกัน ($p > 0.05$) เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ ซึ่งคาดหวังว่าเมื่อความฉลาดทางสังคมของสองกลุ่มแตกต่างกันย่อมส่งผลให้พฤติกรรมการรังแกของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันด้วย ดังผลการนำเสนอข้อมูลในตารางที่ 13

ตาราง 13 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way Analysis of Variance)

ตัวแปร	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p
พฤติกรรมรังแก	Between Groups	676.00	1	676.00	7.940	0.01
	Within Groups	1192.00	14	85.143		
	Total	1868.00	15			

จากตารางที่ 13 เมื่อนำข้อมูลพฤติกรรมรังแกมาทำการทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า พฤติกรรมรังแกมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 โดยมีค่า $F=7.940, p = 0.01$ ตามลำดับ นั่นแสดงให้เห็นว่าเมื่อความฉลาดทางสังคมแตกต่างกันส่งผลให้พฤติกรรมรังแกแตกต่างกัน

ตาราง 14 ผลการสังเกตระดับการแสดงออกพฤติกรรมของนักเรียนที่มีต่อการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

กลุ่มตัวอย่าง	ระดับการแสดงออกพฤติกรรม							
	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ครั้งที่ 3	ครั้งที่ 4	ครั้งที่ 5	ครั้งที่ 6	ครั้งที่ 7	ครั้งที่ 8
คนที่ 1	สนใจเข้าร่วมโปรแกรม	มีความตั้งใจในการทำงาน	ใส่ใจต่องานที่ให้ทำ	ติดตามเรื่องราวอยู่ต่อเนื่อง	มีท่าทีผ่อนคลาย	มีความมั่นใจในการพูด	มีความตั้งใจในการทำงาน	มีความสดชื่นในการทำกิจกรรม
คนที่ 2	สนใจเข้าร่วมโปรแกรม	มีความตั้งใจในการทำงาน	ใส่ใจต่องานที่ให้ทำ	ติดตามเรื่องราวอยู่ต่อเนื่อง	มีท่าทีผ่อนคลาย	มีความมั่นใจในการพูด	มีความตั้งใจในการทำงาน	มีความสดชื่นในการทำกิจกรรม
คนที่ 3	สนใจเข้าร่วมโปรแกรม	มีความตั้งใจในการทำงาน	ใส่ใจต่องานที่ให้ทำ	ติดตามเรื่องราวอยู่ต่อเนื่อง	มีท่าทีผ่อนคลาย	มีความมั่นใจในการพูด	มีความตั้งใจในการทำงาน	มีความสดชื่นในการทำกิจกรรม

ตาราง 14 (ต่อ)

กลุ่ม ตัวอย่าง	ระดับการแสดงออกพฤติกรรม							
	ครั้งที่ 1	ครั้งที่ 2	ครั้งที่ 3	ครั้งที่ 4	ครั้งที่ 5	ครั้งที่ 6	ครั้งที่ 7	ครั้งที่ 8
คนที่ 4	สนใจเข้าร่วมโปรแกรม	มีความตั้งใจในการทำงาน	ใส่ใจต่องานที่ให้ทำ	ติดตามเรื่องราวอยู่ต่อเนื่อง	มีท่าทีผ่อนคลาย	มีความมั่นใจในการพูด	มีความตั้งใจในการทำงาน	มีความสดชื่นในการทำกิจกรรม
คนที่ 5	สนใจเข้าร่วมโปรแกรม	มีความตั้งใจในการทำงาน	ใส่ใจต่องานที่ให้ทำ	ติดตามเรื่องราวอยู่ต่อเนื่อง	มีท่าทีผ่อนคลาย	มีความมั่นใจในการพูด	มีความตั้งใจในการทำงาน	มีความสดชื่นในการทำกิจกรรม
คนที่ 6	สนใจเข้าร่วมโปรแกรม	มีความตั้งใจในการทำงาน	ใส่ใจต่องานที่ให้ทำ	ติดตามเรื่องราวอยู่ต่อเนื่อง	มีท่าทีผ่อนคลาย	มีความมั่นใจในการพูด	มีความตั้งใจในการทำงาน	มีความสดชื่นในการทำกิจกรรม
คนที่ 7	สนใจเข้าร่วมโปรแกรม	มีความตั้งใจในการทำงาน	ใส่ใจต่องานที่ให้ทำ	ติดตามเรื่องราวอยู่ต่อเนื่อง	มีท่าทีผ่อนคลาย	มีความมั่นใจในการพูด	มีความตั้งใจในการทำงาน	มีความสดชื่นในการทำกิจกรรม
คนที่ 8	สนใจเข้าร่วมโปรแกรม	มีความตั้งใจในการทำงาน	ใส่ใจต่องานที่ให้ทำ	ติดตามเรื่องราวอยู่ต่อเนื่อง	มีท่าทีผ่อนคลาย	มีความมั่นใจในการพูด	มีความตั้งใจในการทำงาน	มีความสดชื่นในการทำกิจกรรม

จากตารางที่ 14 พบว่า ผลการสังเกตที่มีต่อการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก พบว่า นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกมีความสนใจในการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม โดยในครั้งที่ 1 ในการเข้าร่วมโปรแกรมของนักเรียนแต่ละคนยังไม่คุ้นเคยกับผู้วิจัยจึงทำให้ความร่วมมือในการให้คำปรึกษายังน้อย แต่หลังจากผู้วิจัยใช้เทคนิคทางจิตวิทยาเพื่อสร้างสัมพันธภาพจึงทำให้นักเรียนเริ่มมีความคุ้นเคยมากขึ้น จนนำไปสู่การพัฒนาความฉลาดทางสังคมในแต่ละด้าน โดยการให้คำปรึกษาครั้งที่ 2 และ 3 เป็นการพัฒนาความฉลาดทางสังคมด้านการตระหนักรู้ทางสังคม หลังจากนักเรียนมีความคุ้นเคย

กับผู้วิจัยมากขึ้น สังเกตได้จากการตอบคำถาม และการพูดคุยโต้ตอบกับผู้วิจัยทำกระบวนการให้คำปรึกษาราบรื่นมากขึ้น โดยในการให้คำปรึกษารั้งนี้ผู้วิจัยใช้เทคนิคคิด-รู้สึก (Think-Feel Technique) เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก (Stay with Feeling) เทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) เพื่อให้นักเรียนมีความสามารถในการตระหนักรู้ความรู้สึก และอารมณ์ของตนเอง และผู้อื่น รับรู้สถานการณ์ในสังคมอย่างถูกต้อง โดยดูได้จากสิ่งที่นักเรียนพูด เช่น “จากคนที่แบบว่าชอบแกล้งเพื่อน ชอบนินทาเพื่อน เดียวนี้ก็เปลี่ยนครับ เอาใจเขามาใส่ใจเราครับ” จนสามารถรับรู้มุมมองและอารมณ์ความรู้สึกของบุคคลอื่นๆ ที่อยู่ในสังคม เช่น “ได้รู้สึกถึงความรู้สึกของเพื่อนว่าเป็นยังไง แบบรู้ว่าพอเราแกล้งเพื่อนอย่างนี้ เพื่อนก็เจ็บครับ เราแกล้งแบบเราแค่คิดสนุกแต่เพื่อนเขาไม่สนุกกับเรา” และ “เรารู้ถึงความรู้สึกของผู้อื่น เราก็สามารถอยู่ร่วมในสังคมได้ และก็ถ้าเราไม่แกล้งเพื่อนจะมีคนเข้ามาหาเรา เราก็อยู่ร่วมในสังคมเพื่อนได้ครับ”

การให้คำปรึกษารั้งที่ 4 และ 5 เป็นการพัฒนาความฉลาดทางสังคมด้านการเข้าใจข้อมูลทางสังคมซึ่ง โดยผู้วิจัยสังเกตเห็นนักเรียนมีท่าทีที่ผ่อนคลายมากขึ้น เป็นด้านที่นักเรียนมีความเปลี่ยนแปลงมากที่สุด โดยนักเรียนมีความสามารถคิดวิเคราะห์เหตุการณ์ในสังคมได้ดีขึ้น สังเกตได้จากกิจกรรมที่นักเรียนสะท้อนให้เห็นความคิดที่เปลี่ยนแปลงไป เช่น “การทำความดีเป็นสิ่งที่สังคมต้องการ สังคมต้องการความดี ได้ปรับปรุงข้อเสียการแกล้งเพื่อนทำให้เพื่อนได้รับบาดเจ็บ เราก็ได้ปรับปรุงไม่แกล้งเพื่อน” และ “การที่เรามีพฤติกรรมที่ดี ช่วยเหลือผู้อื่นในทางที่ผู้อื่นหนักหรือว่าทุกข์ใจ การที่เราได้ตั้งใจฟังผู้อื่นอย่างมีเหตุผล ไม่ใช้อารมณ์ในการตัดสินใจต่างๆ ไม่รังแกผู้อื่น สิ่งเหล่านั้นมันทำให้เราภาคภูมิใจมากครับ” โดยนักเรียนใช้ข้อมูลทางสังคมพัฒนากระบวนการคิดของตนเอง โดยการคิดวิเคราะห์ข้อดี ข้อเสีย ผลกระทบที่จะเกิดขึ้นก่อนการแสดงพฤติกรรม เช่น “การอยู่ในสังคมครับ ต้องเข้าใจความรู้สึกคนอื่นครับ ถึงจะอยู่ร่วมในสังคมกับผู้อื่นได้ครับ และไม่แกล้งเพื่อน ไม่แกล้งคนอื่นครับ เรารู้ว่าไม่แกล้งคนอื่น มันช่วยสังคมอย่างนี้ครับ” และ “การนิสัยดีจะมีเพื่อนเล่นเยอะครับ รวมทั้งได้ความรู้จากโปรแกรมนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน แล้วบอกต่อคนอื่นครับ ความรู้ที่เกี่ยวกับสังคมครับ ได้เข้ากับสังคมได้ง่าย” โดยเลือกเทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches)

ส่วนในครั้งที่ 6-7 เป็นการพัฒนาทักษะทางสังคม มุ่งหวังให้นักเรียนมีความสามารถใช้ทักษะทางสังคมเพื่อสร้างสัมพันธภาพและอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นได้อย่างเหมาะสม และจากสิ่งที่นักเรียนได้แสดงออก เช่น “การเข้าสังคมได้แบบไม่ต้องรังแกผู้อื่นด้วยครับ” และ “ความรู้สึกตอนแรก ผมเป็นคนไม่ค่อยดีครับ แต่พอผมได้ความรู้จากคนอื่น ผมก็เข้าอยู่ร่วมในสังคมได้ ไม่แกล้งผู้อื่น เข้าใจผู้อื่นดีครับ” ดังนั้นข้อค้นพบจะเห็นว่านักเรียนมีการเปลี่ยนแปลงทางทักษะสังคม โดย

ใช้เทคนิคการฝึกทักษะ (Skills Training) เทคนิคการเสริมแรง (Reinforcement) เทคนิคการมอบหมายการบ้าน (Assign Homework) โดยมีแนวคิดที่ว่าพฤติกรรมมนุษย์หากได้รับการฝึกฝนบ่อยครั้ง ร่วมกับการเสริมแรง จะช่วยให้นักเรียนมีความชำนาญและมั่นใจ กล้าที่จะนำไปใช้ในชีวิตจริงมากขึ้น รวมทั้งมีการมอบหมายการบ้านเพื่อให้ได้ฝึกปฏิบัติในชีวิต และการให้คำปรึกษาครั้งที่ 8 ผู้วิจัยสังเกตเห็นสีหน้าที่สดชื่นของนักเรียน ในครั้งนี้ผู้วิจัยใช้ใช้เทคนิคการใช้คำถามปลายเปิด เทคนิคการสรุปความ เทคนิคการทำให้เกิดความกระจำ และเทคนิคการให้กำลังใจ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสะท้อนการเรียนรู้ซึ่งเป็นรูปแบบการคิดที่ช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้จากโปรแกรมการให้คำปรึกษา โดยผู้วิจัยและผู้รับคำปรึกษาจะแลกเปลี่ยนสิ่งที่นักเรียนได้เรียนรู้ว่าตนเองนั้นเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรบ้าง และนักเรียนวางแผนที่จะใช้สิ่งที่ตนได้เรียนรู้ได้อย่างไร ซึ่งนักเรียนมีการเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้นอย่างชัดเจน ดังข้อความที่กล่าวว่า “การได้รู้จักการเข้าใจใน ความสำคัญของสังคม จะได้เห็นความรู้ได้อย่างมีความสุข เข้าใจกันได้ง่าย มีความเคารพนับถือ กัน” และ “การได้นำความรู้เกี่ยวกับเรื่องต่างๆ นำมาใช้ในชีวิตประจำวันได้ เกี่ยวกับการตั้งใจ ฟัง การมีพฤติกรรมที่ดี และการช่วยเหลือผู้อื่น และการไม่รังแกผู้อื่นครับ” รวมทั้ง “ถ้าเรามี พฤติกรรมที่ไม่ดีก็ไม่สามารถช่วยเหลือผู้อื่นได้ การที่เราเป็นคนดีของสังคม เข้าร่วมกับสังคมได้ ง่าย ร่วมกิจกรรมในสังคมได้ง่ายแล้วคนอื่นรู้จักเราได้ง่ายไม่มองเราไม่ดีครับ”

ผลลัพธ์ของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

หลังจากทดลองใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกเสร็จสิ้นได้ดำเนินการ สัมภาษณ์กลุ่มทดลองเพื่อนำข้อมูลที่ได้มาร่วมอธิบายผลการศึกษาประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกให้ชัดเจนขึ้น ผู้วิจัยนำเสนอตามองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคม ดังตัวอย่างคำตอบของผู้ให้ข้อมูลหลักได้ดังนี้

การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness)

การที่นักเรียนแต่ละคนมีพฤติกรรมมารังแกย่อมมีสาเหตุที่ทำให้พวกเขาแสดงออก หรือกระทำพฤติกรรมนั้นออกมา สิ่งหนึ่งที่ส่งผลให้นักเรียนมีพฤติกรรมรังแก คือ เป็นผู้ที่ไม่เข้าใจ การตระหนักรู้ทางสังคม ขาดความเข้าใจในตนเอง ขาดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และไม่สนใจว่าบุคคลที่เขารังแกนั้นจะมีความรู้สึกอย่างไร ดังนั้นแนวทางการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของ

นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก พบว่า สิ่งที่สำคัญอย่างหนึ่งคือการเสริมสร้างความตระหนักรู้ทางสังคมเพื่อให้นักเรียนมีความตระหนักรู้ตนเองและผู้อื่น สามารถในการรับรู้ เข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น รับรู้มุมมองและอารมณ์ความรู้สึกของบุคคลอื่นๆ ที่อยู่ในสังคม และมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นจนนำไปสู่การลดพฤติกรรมรังแกได้ ดังตัวอย่างคำตอบของผู้ให้ข้อมูลหลักได้ดังนี้

“จากคนที่แบบว่าชอบแกล้งเพื่อน ชอบนินทาเพื่อน เดียวนี้ก็เปลี่ยนครับ เอาใจเขามาใส่ใจเราครับ” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 1)

“ได้รู้สึกถึงความรู้สึกของเพื่อนว่าเป็นยังไง แบบรู้ว่าพอเราแกล้งเพื่อนอย่างนี้ เพื่อนก็เจ็บครับ เราแกล้งแบบเราแค่คิดสนุกแต่เพื่อนเขาไม่สนุกกับเรา” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 2)

“รู้สึกดีการช่วยเหลือผู้อื่น เพราะก็ได้ช่วยเหลือผู้อื่น แล้วก็เห็นผู้อื่นแบบยิ้มแล้วก็ชื่นชมมันเป็นความรู้สึกดี” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 4)

“เรารู้ถึงความรู้สึกของผู้อื่น เราก็สามารถอยู่ร่วมในสังคมได้ และก็ถ้าเราไม่แกล้งเพื่อนจะมีคนเข้ามาหาเรา เราก็อยู่ร่วมในสังคมเพื่อนได้ครับ” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 6)

การเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing)

ปัญหาการรังแกระหว่างนักเรียนเป็นปัญหาที่ต้องให้ความสำคัญต้องทำการพัฒนาในหลายด้าน ซึ่งสาเหตุหนึ่งคือนักเรียนอาจพบเห็นความรุนแรงในสิ่งแวดล้อมรอบตัวของเด็ก และนักเรียนขาดข้อมูลในการแสดงพฤติกรรมต่างๆ ดังนั้นการขาดความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม อาจช่วยเพิ่มระดับการข่มเหงรังแกด้วยได้ ถ้าต้องการลดพฤติกรรม การรังแกควรส่งเสริมให้นักเรียนมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์เหตุการณ์ในสังคม โดยการคิดวิเคราะห์ข้อดี ข้อเสีย ผลกระทบที่จะเกิดขึ้นก่อนการแสดงพฤติกรรม ดังตัวอย่างคำตอบของผู้ให้ข้อมูลหลักได้ดังนี้

“ได้รู้ความรู้สึกของเพื่อน ได้รู้ความรู้สึกของคนอื่นครับ แบบเราก็ต้องดูสีหน้าเพื่อน ว่าเพื่อนโอเคหรือเปล่า เราก็ไปแนะนำเพื่อนครับ” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 1)

“การทำความดีเป็นสิ่งที่สังคมต้องการ สังคมต้องการความดี ได้ปรับปรุงข้อเสียการแกล้งเพื่อนทำให้เพื่อนได้รับบาดเจ็บ เราก็ได้ปรับปรุงไม่แกล้งเพื่อน” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 3)

“การที่เรามีพฤติกรรมที่ดี ช่วยเหลือผู้อื่นในทางที่ผู้อื่นหนักหรือว่าทุกข์ใจ การที่เราได้ตั้งใจฟังผู้อื่นอย่างมีเหตุผล ไม่ใช่อารมณ์ในการตัดสินใจต่างๆ ไม่รังแกผู้อื่น สิ่งเหล่านั้นมันทำให้เราภาคภูมิใจมากครับ” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 4)

“การอยู่ในสังคมครับ ต้องเข้าใจความรู้สึกคนอื่นครับ ถึงจะอยู่ร่วมในสังคมกับผู้อื่นได้ครับ และไม่แกล้งเพื่อน ไม่แกล้งคนอื่นครับ เรารู้ว่าไม่แกล้งคนอื่น มันช่วยสังคมอย่างนี้ครับ” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 6)

“การนิสัยดีจะมีเพื่อนเล่นเยอะครับ รวมทั้งได้ความรู้จากโปรแกรมนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน แล้วบอกต่อคนอื่นครับ ความรู้ที่เกี่ยวกับสังคมครับ ได้เข้ากับสังคมได้ง่าย” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 7)

ทักษะทางสังคม (Social Skill)

พฤติกรรมมารังแกระหว่างนักเรียนมีรูปแบบที่สลับซับซ้อนมากยิ่งขึ้นเป็นปัญหาที่ต้องให้ความสำคัญ และเอาใจใส่เป็นพิเศษ การเกิดพฤติกรรมรังแกนั้นส่วนหนึ่งเกิดจากการแสดงออกที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน ดังการพัฒนาทักษะทางสังคมให้กับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก เพื่อทำให้นักเรียนมีความสามารถแสดงอารมณ์อย่างเหมาะสม และสามารถแสดงพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม จะทำให้สามารถแก้ไขปัญหาสถานการณ์การรังแกของนักเรียนได้ ดังตัวอย่างคำกล่าวของผู้ให้ข้อมูลหลักดังนี้

“การเข้าสังคมครับ เราจะเข้าสังคมยังไง เราจะอยู่กับเพื่อนยังไง เรา
จะปฏิบัติตัวยังไงเวลาอยู่กับคุณครู” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 1)

“การเข้าสังคมได้แบบไม่ต้องรังแกผู้อื่นด้วยครับ” (ผู้รับคำปรึกษา
คนที่ 2)

“ถ้าเรามีพฤติกรรมที่ไม่ดี ก็ไม่สามารถช่วยเหลือผู้อื่นได้ การที่เราเป็น
คนดีของสังคม เข้าร่วมกับสังคมได้ ร่วมกิจกรรมในสังคมได้ แล้วคนอื่น
รู้จักเราได้ง่ายไม่มองเราไม่ดีครับ และนำความรู้เกี่ยวกับเรื่องต่างๆ
นำมาใช้ในชีวิตประจำวันได้” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 4)

“เราทำตามกฎระเบียบผู้อื่น ไม่ทำเกินสิทธิ์ ไม่ทำร้ายผู้อื่น เราก็อยู่
ร่วมกันได้ ทำให้เรารู้สึกดี” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 5)

“ความรู้สึกตอนแรก ผมเป็นคนไม่ค่อยดีครับ แต่พอผมได้ความรู้จาก
คนอื่น ผมก็เข้าอยู่ร่วมในสังคมได้ ไม่แกล้งผู้อื่น เข้าใจผู้อื่นดีครับ” (ผู้รับ
คำปรึกษาคนที่ 6)

“ได้เข้าใจความรู้สึกเพื่อน ได้รู้แบบเวลาเพื่อนโกรธ จะได้ไปเพื่อช่วย
ให้เพื่อนหายโกรธอย่างไร” (ผู้รับคำปรึกษาคนที่ 7)

จากการดำเนินการโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาด
ทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกเสริมจลันแล้วนั้น
ผู้วิจัยใช้วิธีวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อเก็บข้อมูลเพื่อสะท้อนการเรียนรู้สิ่งที่ได้รับจากเข้าร่วมโปรแกรมการ
ช่วยเหลือทางจิตวิทยาเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม จากการสัมภาษณ์แสดงให้เห็นถึงการ
เปลี่ยนแปลงของนักเรียน โดยในช่วงแรกในการเข้าร่วมโปรแกรมของนักเรียนแต่ละคนยังไม่คุ้นเคย
กับผู้วิจัยจึงทำให้ความร่วมมือในการให้คำปรึกษายังน้อย แต่หลังจากผู้วิจัยใช้เทคนิคทางจิตวิทยา
เพื่อสร้างสัมพันธภาพจึงทำให้นักเรียนเริ่มมีความคุ้นเคยมากขึ้น จนนำไปสู่การพัฒนาความฉลาด
ทางสังคมในแต่ละด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้ทางสังคม นักเรียนมีความสามารถในการรับรู้
ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นมากขึ้น จนสามารถรับรู้มุมมองและอารมณ์ความรู้สึกของบุคคล

อื่นๆ ที่อยู่ในสังคม ด้านการเข้าใจข้อมูลทางสังคม นักเรียนมีความสามารถคิดวิเคราะห์เหตุการณ์ในสังคม โดยใช้ข้อมูลทางสังคมพัฒนากระบวนการคิดของตนเอง โดยการคิดวิเคราะห์ข้อดีข้อเสีย ผลกระทบที่จะเกิดขึ้นก่อนการแสดงพฤติกรรม และด้านทักษะทางสังคม นักเรียนมีความสามารถใช้ทักษะทางสังคมเพื่อสร้างสัมพันธภาพและอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นได้อย่างเหมาะสม ดังนั้นข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์เป็นการยืนยันการเปลี่ยนแปลงของกลุ่มทดลอง โดยเมื่อพิจารณาข้อมูลจากการสัมภาษณ์ร่วมกับคะแนนพฤติกรรมการรังแกจากแบบสอบถามพฤติกรรมรังแก แสดงให้เห็นว่าโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมส่งผลต่อการลดลงของพฤติกรรมการรังแกของกลุ่มทดลอง



บทที่ 5

สรุป อภิปราย และข้อเสนอแนะ

พฤติกรรมการรังแกเป็นปัญหาที่ต้องให้ความสำคัญ เพื่อให้ความช่วยเหลือและปรับปรุงแก้ไขให้เป็นพฤติกรรมที่เหมาะสม และเป็นการป้องกันไม่ให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่รุนแรงมากขึ้นต่อไปจนกลายเป็นปัญหาสังคมที่ยากต่อการแก้ไขให้เหมาะสม ซึ่งหากละเลยการช่วยเหลือนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกอาจจะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่ติดแอลกอฮอล์หรือสารเสพติด มีพฤติกรรมลักขโมย เรียนไม่จบ มีพฤติกรรมทางเพศก่อนวัยอันควร มีพฤติกรรมใช้ความรุนแรงกับคนใกล้ชิด อาจจะเป็นอาชญากรในอนาคตได้ อีกทั้งปัญหาการรังแกยังส่งผลกระทบต่อนักเรียนที่ถูกรังแกด้วย ได้แก่ ทำให้เกิดความอับอาย เจตคติที่ไม่ดีต่อโรงเรียน มีระดับผลการเรียนต่ำ หนีเรียน หยุดเรียนกลางคัน ความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ขาดความเชื่อมั่น เมื่อถูกรังแกสะสมมากขึ้นก็อาจเป็นสาเหตุสำคัญที่ส่งผลกระทบในระดับที่รุนแรงมากขึ้นต่อไปได้

จากการศึกษาแนวคิดและงานวิจัยแสดงให้เห็นถึงการแก้ปัญหาพฤติกรรมรังแกของนักเรียนเป็นสิ่งสำคัญและเป็นสิ่งจำเป็นที่ต้องมีการศึกษาเพื่อพัฒนาวิธีการแก้ปัญหา ซึ่งการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนนอกจากจะใช้วิธีการมุ่งลดพฤติกรรมรังแกโดยตรงแล้ว การเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมเป็นอีกทางเลือกหนึ่งที่น่าสนใจในการลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียน โดยผู้วิจัยมีสมมติฐานว่าหากนักเรียนมีความฉลาดทางสังคมแล้วจะส่งผลให้พฤติกรรมรังแกลดลง ทำให้ปัญหาที่เกิดขึ้นจากพฤติกรรมรังแกย่อมลดลงตามไปด้วย การวิจัยนี้จึงได้นำแนวคิดในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมมาใช้เพื่อพัฒนาโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก โดยนำการให้คำปรึกษามาใช้ในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม ซึ่งการให้คำปรึกษาเป็นการลดปัญหาทางอารมณ์ ปรับเปลี่ยนปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมให้ดีขึ้น การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้การให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Technical Eclecticism) ซึ่งเป็นการให้คำปรึกษารายบุคคลที่เลือกเอาเทคนิคการให้คำปรึกษาที่มีความหลากหลายมาใช้ให้มีความเหมาะสมกับความต้องการและจุดมุ่งหมายของผู้รับคำปรึกษา จากประเด็นสำคัญดังกล่าวการวิจัยครั้งนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนา โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม และศึกษาประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกโดยมี

ความคาดหวังว่าการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมให้กับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกจะทำให้
นำไปสู่การลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนได้

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบผสมวิธีโดยมีวัตถุประสงค์ดังนี้ 1) เพื่อทำความเข้าใจ
องค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก
เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพทำการสัมภาษณ์เชิงลึกจากผู้ให้ข้อมูลหลัก โดยใช้วิธีเลือกแบบ
เฉพาะเจาะจง จำนวน 18 คน ได้แก่ นักเรียน ผู้ปกครอง ครู และผู้เชี่ยวชาญ 2) เพื่อสร้างโปรแกรม
การให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา
ตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก 3) เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษา
รายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการ
ลดพฤติกรรมรังแก เป็นการดำเนินการวิจัยเชิงทดลองและเชิงคุณภาพกับนักเรียน 16 คนที่มี
พฤติกรรมรังแก โดยสุ่มอย่างง่ายเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน กลุ่มทดลองจะ
เข้าร่วมโปรแกรมรวม 8 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง ส่วนกลุ่มควบคุมรอเข้าร่วมโปรแกรมหลังจาก
งานวิจัยดำเนินการเสร็จสิ้นแล้ว เมื่อโปรแกรมสิ้นสุดลงดำเนินการวิจัยเชิงคุณภาพโดยใช้การ
สัมภาษณ์เชิงลึก เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ 1. The Tromso Social Intelligence Scale 2.
The Olweus Bully/Victim Questionnaire โดยผลการวิจัยสรุปได้ตามลำดับ ดังนี้

สรุปผลการวิจัย

1. องค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มี พฤติกรรมรังแก

เมื่อพิจารณาถึงประเด็นเกี่ยวกับคุณลักษณะของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก
บางครั้งอาจเกิดความเข้าใจผิดว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกต้องมีรูปร่างใหญ่โตที่รังแก
นักเรียนที่มีรูปร่างเล็ก หรือนักเรียนที่มีจำนวนมากไปรังแกเด็กที่มีจำนวนน้อย แต่ในความเป็นจริง
จะเห็นได้ว่าสิ่งนั้นเป็นเพียงคุณลักษณะบางประการเท่านั้น เนื่องจากมีคุณลักษณะด้านอื่นๆอีก
คือเป็นผู้ที่ขาดการตระหนักรู้ ไม่มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และไม่สนใจว่าบุคคลที่เขารังแกนั้นจะมี
ความรู้สึกอย่างไร ดังคำกล่าวของผู้ให้ข้อมูลหลัก และนักเรียนอาจพบเห็นความรุนแรงใน
สิ่งแวดล้อมรอบตัวของเด็ก โทรทัศน์ วิดีโอ และภาพยนตร์จำนวนมากซึ่งมักจะแสดงถึงความ
รุนแรง มีความเห็นอกเห็นใจน้อย ดังนั้นการขาดความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์
ของสังคม อาจช่วยเพิ่มระดับการข่มเหงรังแกด้วยได้ อีกทั้งพฤติกรรมและอารมณ์ของนักเรียนเป็น

ส่วนที่มีบทบาทต่อการพัฒนารูปแบบความก้าวร้าว เด็กที่อยู่ไม่นิ่งและอารมณ์ร้อน มีแนวโน้มที่จะพัฒนาไปเป็นวัยรุ่นที่ก้าวร้าวมากกว่าเด็กที่มีอารมณ์ปกติหรืออารมณ์เย็น รวมทั้งการที่เด็กเป็นบุคคลที่มีทัศนคติในทางบวกเกี่ยวกับการใช้ความรุนแรง ด้วยคิดว่าการใช้พฤติกรรมความรุนแรงสามารถแก้ไขปัญหาดังกล่าวได้

ดังนั้นจากข้อมูลข้างต้นผู้วิจัยจึงได้สรุปองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก จำนวน 3 องค์ประกอบ เพื่อใช้เป็นแนวทางในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม ได้แก่ 1. การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) เป็นการพัฒนาความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก ตลอดจนเข้าใจกิริยาท่าทางที่ผู้อื่นแสดงออกมา และตอบสนองได้อย่างเหมาะสม ประกอบด้วย การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น และการตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม 2. การเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing) เป็นการพัฒนาความสามารถของบุคคลในการทำความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม และใช้ข้อมูลทางสังคมเพื่อการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น ประกอบด้วย การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น และการเข้าใจสถานการณ์ทางสังคม 3. ทักษะทางสังคม (Social Skills) เป็นความสามารถในการแสดงออกของบุคคลในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการแสดงออกและสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ประกอบด้วย การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม และการแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม

2. การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก เป็นโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Eclecticism Technique) เลือกเทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษา โดยพิจารณาความเหมาะสมและให้สอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคม โดยทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่ใช้ในครั้งนี้ คือ 1) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) 2) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) และ 3) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) ดำเนินการให้คำปรึกษาทั้งหมด จำนวน 8 ครั้ง และใช้เวลาการให้คำปรึกษาครั้งละ 1 ชั่วโมง โดยมีขั้นตอนของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 ขั้นเริ่มต้น ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 1 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) โดยเทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Attentive listening) การถาม (Questioning) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) การแสดงพฤติกรรมใส่ใจ (Attention) การสะท้อนความรู้สึก (Reflection of Feeling) การทำความเข้าใจ (Clarification) เพื่อสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ กระตุ้นให้เกิดการยอมรับกันและกัน นำไปสู่ความร่วมมือและไว้วางใจ ทำให้เกิดประสิทธิผลที่ดีในการดำเนินการให้คำปรึกษา

ขั้นตอนที่ 2 ขั้นดำเนินการ ใช้เวลาในการให้คำปรึกษาทั้งหมด 6 ครั้ง ประกอบไปด้วย

1) การเสริมสร้างการตระหนักรู้ทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) โดยเริ่มจากใช้เทคนิคคิด-รู้สึก (Think-Feel Technique) เพื่อให้ให้นักเรียนได้พิจารณาความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นโดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก และใช้เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก (Stay with Feeling) โดยให้นักเรียนอยู่กับความรู้สึกของตนเอง ช่วยให้เกิดการรับรู้ภาวะความสมบูรณ์ของอารมณ์ สามารถจัดการอารมณ์ของตนได้ดีขึ้น ร่วมกับเทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) โดยนำสถานการณ์ที่หลากหลายเข้ามาเพื่อให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นที่มีต่อสถานการณ์ในสังคมปัจจุบันเพื่อวิเคราะห์สถานการณ์นำไปสู่การตอบสนองได้อย่างเหมาะสม

2) การเสริมสร้างการเข้าใจข้อมูลทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) โดยใช้เทคนิคการแก้ปัญห (Problem Solving) มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้นักเรียนมองเห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างสภาพการณ์และผลที่จะตามมา โดยการให้นักเรียนฝึกความสามารถในการหาทางออกของปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน จนนำไปสู่การตัดสินใจในการปฏิบัติตนต่อผู้อื่นได้ และใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) โดยเลือกใช้เทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) โดยให้นักเรียนตระหนักถึงสิ่งที่ควรทำในสังคม มารยาทและระเบียบของสังคม เพื่อให้นักเรียนเข้าใจข้อมูลทางสังคมนำไปใช้ในการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น

3) การเสริมสร้างทักษะทางสังคม ใช้เวลาในการให้คำปรึกษา 2 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorism Counseling Theory) เทคนิคที่ใช้ได้แก่ เทคนิคการฝึกทักษะ (Skills Training) โดยให้นักเรียนฝึกการแสดงความรู้สึกอย่างถูกต้อง

ร่วมกับการเสริมแรง(Reinforcement) เพื่อให้นักเรียนเกิดความมั่นใจในการแสดงความรู้สึกต่อผู้อื่น และใช้เทคนิคการมอบหมายการบ้าน (Assign Homework) เพื่อให้นักเรียนได้ฝึกการแสดงความรู้สึกกับบุคคลอื่นในชีวิตประจำวันได้ดีขึ้น และเทคนิคการใช้ตัวแบบ (Modeling) โดยให้นักเรียนฝึกพฤติกรรมที่เหมาะสมตามตัวแบบ เพื่อให้นักเรียนมีพฤติกรรมที่เหมาะสมขึ้น สามารถอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นโดยไม่ต้องแสดงพฤติกรรมรังแก

ขั้นตอนที่ 3 ขั้นสรุป ใช้เวลาในการให้คำปรึกษาทั้งหมด 1 ครั้ง โดยใช้เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) เทคนิคที่ใช้ ได้แก่ การใช้คำถามปลายเปิด (Open-End Question) การสรุปความ (Summarizing) การทำให้เกิดความกระจ่าง (Clarification) และการให้กำลังใจ (Encouraging) เพื่อให้ให้นักเรียนได้สะท้อนการเรียนรู้จากการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษา และทบทวนสิ่งที่จะนำไปพัฒนาตนเองให้ดีขึ้นต่อไปเมื่อสิ้นสุดการให้คำปรึกษา

3. ประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

การศึกษาประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ใช้วิธีการวิจัยเชิงปริมาณร่วมกับวิจัยเชิงคุณภาพ โดยดำเนินการให้คำปรึกษาทั้งหมดจำนวน 8 ครั้ง ใช้เวลาการให้คำปรึกษาครั้งละ 1 ชั่วโมง ประกอบด้วย ขั้นเริ่มต้น ขั้นดำเนินการ และขั้นสรุป โดยแสดงข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนกลุ่มทดลอง จำนวน 8 คน และนักเรียนกลุ่มควบคุม จำนวน 8 คน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งในด้าน เพศ อายุ ระดับการศึกษา และผลการเรียน โดยมีค่า p เท่ากับ 1.00, 1.00, 0.47, และ 0.30 ตามลำดับ ซึ่งขั้นตอนต่อไปในการศึกษาประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกได้ทำการเปรียบเทียบความแตกต่างพฤติกรรมรังแกก่อนการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ independent t-test พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมโปรแกรม จำนวน 16 คน แบ่งออกเป็น กลุ่มทดลองจำนวน 8 คน กลุ่มควบคุม จำนวน 8 คน เมื่อนำมาทดสอบพฤติกรรมรังแกก่อนการทดลองพบว่า ค่าเฉลี่ยพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองมีค่าเท่ากับ 36.13 (SD=16.20) และของกลุ่มควบคุมมีค่าเท่ากับ 39.13 (SD=9.17) เมื่อนำมาทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม พบว่าพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมไม่แตกต่างกัน โดยมีค่า p เท่ากับ 0.66

หลังจากนั้นได้ดำเนินการทดลองโดยใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรม

รังแก โดยกลุ่มทดลองได้เข้าร่วมโปรแกรมโดยการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลรวม 8 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง สำหรับกลุ่มควบคุมรอเข้าร่วมโปรแกรมหลังจากงานวิจัยดำเนินการเสร็จสิ้นแล้ว เมื่อดำเนินการทดลองใช้โปรแกรมของกลุ่มทดลองแล้วเสร็จ ผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามความฉลาดทางสังคมมาใช้เก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มทดลอง เพื่อนำข้อมูลมาทดสอบประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก โดยทำการทดสอบเปรียบเทียบความแตกต่างความฉลาดทางสังคมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ Independent T-test สามารถแสดงผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าหลังจากการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความฉลาดทางสังคม ($M=69.75$, $SD=3.73$) และเมื่อนำมาเปรียบเทียบความแตกต่างความฉลาดทางสังคมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมพบว่ามีความฉลาดทางสังคมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($t=7.377$, $p < 0.001$)

สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลพฤติกรรมรังแกได้ดำเนินการหลังจากทดลองใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก เสร็จแล้วเป็นระยะเวลา 1 เดือน โดยนำแบบสอบถามพฤติกรรมรังแกไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมและนำมาวิเคราะห์ผลเพื่อทำการเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมรังแกก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ Dependent T-test พบว่า กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมรังแก ($M=25.50$, $SD=8.86$) ลดลงจากก่อนการเข้าร่วมโปรแกรม ($M=36.13$, $SD=16.20$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($t=2.636$, $p=0.03$)

ผู้วิจัยทดสอบเปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จึงได้นำคะแนนของพฤติกรรมรังแกหลังการทดลองมาวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way Analysis of Variance) ซึ่งได้ทำการทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ พบว่า ค่าคะแนนของพฤติกรรมรังแกมีการแจกแจงแบบปกติ (Normality) และความแปรปรวนของตัวแปร (Homogeneity of Variances) ไม่แตกต่างกัน ($p > 0.05$) เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ ซึ่งคาดหวังว่าเมื่อความฉลาดทางสังคมของสองกลุ่มแตกต่างกันย่อมส่งผลให้พฤติกรรมรังแกของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันด้วย โดยเมื่อนำข้อมูลพฤติกรรมรังแกมาทำการทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า พฤติกรรมรังแกมี

ความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 โดยมีค่า $F=7.940, p=0.01$ ตามลำดับนั้นแสดงให้เห็นว่าเมื่อความฉลาดทางสังคมแตกต่างกันส่งผลให้พฤติกรรมรังแกแตกต่างกัน

หลังจากทดลองใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกเสร็จสิ้นได้ดำเนินการสัมภาษณ์กลุ่มทดลองเพื่อนำข้อมูลที่ได้มาร่วมอธิบายผลการศึกษาประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกให้ชัดเจนขึ้น พบว่า จากการดำเนินการโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกเสร็จสิ้นแล้วนั้น ผู้วิจัยใช้วิธีวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อเก็บข้อมูลเพื่อสะท้อนการเรียนรู้สิ่งที่ได้รับจากเข้าร่วมโปรแกรมการช่วยเหลือทางจิตวิทยาเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม จากการสัมภาษณ์แสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงของนักเรียน โดยในช่วงแรกในการเข้าร่วมโปรแกรมของนักเรียนแต่ละคนยังไม่คุ้นเคยกับผู้วิจัยจึงทำให้ความร่วมมือในการให้คำปรึกษายังน้อย แต่หลังจากผู้วิจัยใช้เทคนิคทางจิตวิทยาเพื่อสร้างสัมพันธภาพจึงทำให้นักเรียนเริ่มมีความคุ้นเคยมากขึ้น จนนำไปสู่การพัฒนาความฉลาดทางสังคมในแต่ละด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้ทางสังคม นักเรียนมีความสามารถในการรับรู้ ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่นมากขึ้น จนสามารถรับรู้มุมมองและอารมณ์ความรู้สึกของบุคคลอื่นๆ ที่อยู่ทางสังคม ด้านการเข้าใจข้อมูลทางสังคม นักเรียนมีความสามารถคิดวิเคราะห์เหตุการณ์ในสังคม โดยใช้ข้อมูลทางสังคมพัฒนาระบวนการคิดของตนเอง โดยการคิดวิเคราะห์ข้อดี ข้อเสีย ผลกระทบที่จะเกิดขึ้นก่อนการแสดงพฤติกรรม และด้านทักษะทางสังคม นักเรียนมีความสามารถใช้ทักษะทางสังคมเพื่อสร้างสัมพันธภาพและอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นได้อย่างเหมาะสม ดังนั้นข้อค้นพบจากการสัมภาษณ์เป็นการยืนยันการเปลี่ยนแปลงของกลุ่มทดลอง โดยเมื่อพิจารณาข้อมูลจากการสัมภาษณ์ร่วมกับคะแนนพฤติกรรมการรังแกจากแบบสอบถามพฤติกรรมรังแก แสดงให้เห็นว่าโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมส่งผลต่อการลดลงของพฤติกรรมการรังแกของกลุ่มทดลองได้

การอภิปรายผล

การวิจัยเรื่องประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้อภิปรายผลการวิจัย ตามลำดับดังนี้

จากผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ที่ 1 เพื่อทำความเข้าใจองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแก

จากการศึกษาจะเห็นว่านักเรียนแต่ละคนมีพฤติกรรมการรังแกย่อมมีสาเหตุที่ทำให้พวกเขาแสดงออกหรือกระทำพฤติกรรมนั้นออกมา สิ่งหนึ่งที่ส่งผลให้นักเรียนมีพฤติกรรมรังแก คือ เป็นผู้ที่ขาดการตระหนักรู้ทางสังคม ขาดความเข้าใจในตนเอง ขาดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และไม่สนใจว่าบุคคลที่เขารังแกนั้นจะมีความรู้สึกอย่างไร ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Patrick, Rote, Gibbs, and Basinger (2019) กล่าวว่า เด็กที่ขาดความรู้สึกเห็นใจผู้อื่น ขาดความรู้สึกผิดชอบ มักจะมีพฤติกรรมรังแก เข้าร่วม หรือสนับสนุนการรังแกกันในโรงเรียน อีกทั้งพฤติกรรมการรังแกระหว่างนักเรียนเป็นปัญหาที่ต้องให้ความสำคัญต้องทำการพัฒนาในหลายด้าน อีกสาเหตุหนึ่งที่นำไปสู่การรังแกของนักเรียนคือนักเรียนอาจพบเห็นความรุนแรงในสิ่งแวดล้อมรอบตัวของเด็ก อาทิเช่น ครอบครัวที่ทำหน้าที่ปกป้องพรองทำให้เด็กไม่ได้รับความรัก ความอบอุ่น หรือรู้สึกว่าพ่อแม่ควบคุมมากเกินไป ซึ่งอาจส่งผลให้เด็กไปแสดงความก้าวร้าวในโรงเรียนได้ (Cornell, 2006) นักเรียนการอบรมเลี้ยงดูบางที่ไม่ถูกต้องอาจทำให้นักเรียนเกิดความเก็บกดและมีความสามารถในการปรับตัวเข้ากับผู้อื่นได้ยาก (Buzan, 2002) นักเรียนได้รับอิทธิพลด้านความรุนแรงจากการรับรู้วัฒนธรรมพื้นฐานของโรงเรียน (Soutter & McKenzie, 2000) และได้รับอิทธิพลอย่างมากจากกลุ่มเล็กๆ ที่มีความสัมพันธ์ที่แนบแน่น เช่น กลุ่มเพื่อนที่มีความสนใจและมีเป้าหมายร่วมกัน และสนับสนุนช่วยเหลือซึ่งกันและกันในกลุ่ม ซึ่งอาจก่อการคุกคามคนนอกกลุ่มหรือบางที่อาจข่มเหงรังแกเพื่อน จนส่งผลทำให้นักเรียนมีพฤติกรรมรังแก ปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการข่มเหงรังแกของเด็ก ซึ่งถือว่าเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อการข่มเหงรังแกของเด็กและเยาวชน ยกตัวอย่างเช่น ครอบครัวที่มีความรุนแรง การเลี้ยงดูที่ใช้ความรุนแรง การอยู่ในกลุ่มเพื่อนที่มีความก้าวร้าวหรือข่มเหงความรุนแรง สื่อต่างๆ ที่เป็นแบบอย่างของพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดความรุนแรงหรือการข่มเหงรังแก การเล่นเกมที่มีเนื้อหาค่อนข้างรุนแรง (Langan, 2011) อีกทั้งนักเรียนขาดข้อมูลและขาดความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคมอาจช่วยเพิ่มระดับการข่มเหงรังแกได้ด้วยได้ รวมทั้งพฤติกรรมการรังแกระหว่างนักเรียนมีรูปแบบที่สลับซับซ้อนมากยิ่งขึ้นเป็นปัญหาที่ต้องให้ความสำคัญ และเอาใจใส่เป็นพิเศษ การเกิดพฤติกรรมรังแกนั้นส่วนหนึ่งเกิดจากการแสดงออกที่ไม่เหมาะสมของนักเรียน ขาดทักษะในการสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น นักเรียนต้องการยอมรับจากบุคคลอื่นเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ และขาดทักษะทางสังคม โดยเฉพาะทักษะการกล้าแสดงออก (Rigby, 2002) จนนำไปสู่การแสดงออกมาด้วยการรังแกผู้อื่นได้ สอดคล้องกับแนวความคิดที่กล่าวว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกเป็นกลุ่มที่มีทัศนคติที่ดีต่อการรังแก จะมีความคิดว่าพฤติกรรมรังแกกันเป็นการแสดงถึงอำนาจ ซึ่งถ้าได้เข้าร่วมกับผู้รังแกจะทำ

ให้ได้รับการยอมรับจากคนอื่น (Poyhonen, Juvonen, & Salmivalli, 2012; Soutter & McKenzie, 2000) และ (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014) อีกทั้งนักเรียนได้รับอิทธิพลด้านความรุนแรงจากการรับรู้วัฒนธรรมพื้นฐานของโรงเรียน (Soutter & McKenzie, 2000) และได้รับอิทธิพลอย่างมากจากกลุ่มเล็กๆ ที่มีความสัมพันธ์ที่แนบแน่น เช่น กลุ่มเพื่อนที่มีความสนใจและมีเป้าหมายร่วมกัน และสนับสนุนช่วยเหลือซึ่งกันและกันในกลุ่ม ซึ่งอาจก่อการคุกคามคนนอกกลุ่มหรือบางที่อาจรังแกได้

ผลการวิจัยดังกล่าวจึงใช้เป็นแนวทางการพัฒนาโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคล เพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ซึ่งประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) การเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing) และทักษะทางสังคม (Social Skills) สอดคล้องกับแนวทางการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของ Goleman (2006) มีแนวคิดว่าความฉลาดทางสังคมมีองค์ประกอบ 2 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบที่ 1 องค์ประกอบการตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) ประกอบด้วย การรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น (Primal Empathy) การเชื่อมต่อความรู้สึกกับผู้อื่น (Attunement) การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathic Accuracy) และการรู้คิดทางสังคม (Social Cognition) องค์ประกอบที่ 2 องค์ประกอบในการปฏิบัติต่อผู้อื่น (what we do with that awareness) หรือการใช้อำนาจทางสังคม (Social Facility) ประกอบด้วย การติดต่อสื่อสารที่สอดคล้อง (Synchrony) การแสดงออกของตัวตน (Self-Presentation) การโน้มน้าว (Influence) และการห่วงใยใส่ใจผู้อื่น (Concern) และไปในทิศทางเดียวกันกับ Albrecht, (2006) กำหนดองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคมไว้ 5 องค์ประกอบ ได้แก่ การตระหนักรู้สภาพการณ์ทางสังคม (Situation Awareness) การแสดงออก (Presence) การแสดงความจริงแท้ในการแสดงออก (Authenticity) ความชัดเจนในการแสดงออก (Clarity) และการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) และ Buzan (2002) ได้กล่าวว่าในการสร้างความฉลาดทางสังคมนั้น บุคคลต้องมีความสามารถในการอ่านผู้อื่น (Reading People) การตั้งใจและสนใจฟัง (Active Listening) การสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม (Social Making Connections) การแสดงตนเองให้โดดเด่น (Shine in Groups) การมีทัศนคติทางบวก (Attitude) การเจรจาต่อรอง (Negotiations) และการแสดงออกที่สง่างามในสังคม (Social Grace) เมื่อพิจารณาสาระสำคัญจากความหมายของความฉลาดทางสังคม องค์ประกอบของความฉลาดทางสังคมและมีมิติในการวัดความฉลาดทางสังคม สอดคล้องกับงานวิจัยและแนวคิดของ กมล แสงทองศรีกมล (2551); กรมสุขภาพจิต (2554); คณิตพันธุ์ ทองสืบสาย (2552);

ธัญญา ผลอนันต์ และ จุไรพร วิสุทธิกุลพาณิชย์ (2551); เพชรยุพา บุญศิริจรัสรัฐ (2558); วณิชา เรช (2550) โดยทั้งหมดได้กล่าวถึงความฉลาดทางสังคมไปในทิศทางเดียวกันว่า เป็นความสามารถที่จะนำความฉลาดในด้านอื่นทุกด้านนำมาสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนมนุษย์คนอื่น ๆ ความสามารถของบุคคลที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคม มีการรับรู้ เข้าใจและตระหนักถึงความต้องการของสังคม มีการการมองโลกในแง่ดี สามารถให้ความช่วยเหลือผู้คนในสังคม การมีส่วนร่วมในความรับผิดชอบต่อสังคม ซึ่งจะนำไปสู่การปฏิบัติตัวที่ถูกต้องเหมาะสมต่อสังคม สามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับบุคคลในสังคม สามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมให้สอดคล้องกับสถานการณ์ในสังคม ทำให้สามารถดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุข เป็นความสามารถของบุคคลในการวางตัวแสดงท่าทีการสร้างสัมพันธ์ภาพหรือมนุษยสัมพันธ์ ความสามารถในการรับรู้ บทบาทหน้าที่ต่อการการเข้าสังคม การใช้ภาษาที่เหมาะสมขณะพูดคุยกับบุคคลอื่น รวมถึงทักษะด้านอื่นๆ อันเกี่ยวกับระเบียบวินัย เช่น ความตรงต่อเวลา ความซื่อสัตย์ ความจงรักภักดีต่อองค์กรหรือบุคคลและความสามารถของบุคคล ในด้านมนุษยสัมพันธ์ การเข้าอกเข้าใจผู้อื่น สามารถพูดคุยโน้มน้าวจิตใจผู้อื่นให้เห็นคล้อยตาม สามารถทำตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ได้และสามารถเข้ากับบุคคลได้ทุกระดับและทุกประเภท

แนวทางการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมให้นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก เป็นการเสริมสร้างความสามารถของนักเรียนในการรับรู้ เข้าใจอารมณ์ ความรู้สึก ความคิดและพฤติกรรมของตนเองและผู้อื่น ให้นักเรียนมีความเข้าใจสถานการณ์ของสังคม เข้าใจถึงข้อมูลที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม มีทักษะในการแสดงออกทางอารมณ์และทางทางพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม มีทักษะการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น อยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข โดยสามารถสรุปองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมที่ใช้ในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมให้นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ประกอบด้วย การเสริมสร้างองค์ประกอบด้านการตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) หมายถึง ความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก ตลอดจนเข้าใจกิริยาท่าทางที่ผู้อื่นแสดงออกมา และตอบสนองได้อย่างเหมาะสม ประกอบด้วย การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น และการตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม สอดคล้องกับแนวคิดของ เกษตรชัย และหิม (2554) กล่าวว่า บุคคลที่มีความตระหนักรู้จะมีความสามารถในการสังเกตอารมณ์ ความรู้สึกและผลที่ตามมาของอารมณ์ความรู้สึกนั้นๆ และเป็นการรู้เท่าทันอารมณ์และความรู้สึกของตน รู้เกี่ยวกับสาเหตุที่ทำให้เกิดอารมณ์และความรู้สึกนั้น สามารถรู้จักและเข้าใจตนเองในด้านอารมณ์ ความรู้สึก ความคิด ความสนใจ ความต้องการ

ลักษณะทางกายภาพ และพฤติกรรมกระทำต่างๆ มีสติอยู่ตลอดเวลา ตลอดจนทักษะความสามารถ บุคลิกภาพ ค่านิยม และความสนใจที่มีอยู่ภายในตนเอง โดยการสำรวจและประเมินตนเองได้ตรงตามความเป็นจริง ยอมรับสภาพความเป็นจริงของตนเอง รู้จุดเด่นจุดด้อยของตนเอง มีความมั่นใจในตนเอง ตลอดจนรู้ว่า ผู้อื่นหรือสังคมคิดเกี่ยวกับตนอย่างไร และจะปฏิบัติตนอย่างไรเพื่อให้ผู้อื่นหรือสังคมเกิดความพอใจ นอกจากนี้ความตระหนักในตนเองยังหมายถึงภาวะทางจิตใจที่เกี่ยวกับความรู้สึก ความคิด และความปรารถนาต่างๆ เกิดจากการรับรู้และความสำนึกเป็นสภาวะที่บุคคลได้รับรู้หรือได้ ประสบการณ์ต่างๆ แล้วมีการประเมินค่าและตระหนักถึงความสำคัญที่ตนเองมีสิ่งนั้นๆ ซึ่งเป็นเรื่องสภาวะตื่นตัวของจิตใจต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์นั้นๆ ซึ่งหมายความว่าระยะเวลาหรือประสบการณ์และสภาพแวดล้อมหรือสิ่งเร้าภายนอกเป็นปัจจัยที่ทำให้บุคคลเกิดความตระหนักในตนเองขึ้น ซึ่งเป็นการรับรู้ถึงสัมผัสเกี่ยวกับตนเอง บุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อมในขณะนั้นๆ สามารถเข้าใจในตนเองได้ว่า ตนเองกำลังทำอะไร คิดอะไร รู้สึกอย่างไร รวมทั้งสามารถที่จะประเมินสถานการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเองได้ และเป็นการรับรู้เกี่ยวกับตนเองในเรื่องของจุดดี จุดด้อย ความคิด ความรู้สึก การกระทำ ความปรารถนาและไม่เพียงปรารถนาของตนเองในขณะนั้น ตลอดจนสามารถเข้าใจและยอมรับความแตกต่างระหว่างตนกับผู้อื่นตามสถานการณ์หรือเหตุการณ์ที่เข้ามากระตุ้น ดังนั้นการเสริมสร้างการตระหนักรู้จึงนำไปสู่การลดพฤติกรรมรังแกได้

นอกจากนี้การเสริมสร้างองค์ประกอบด้านการเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing) เพื่อให้นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกมีความสามารถในการทำความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม และใช้ข้อมูลทางสังคมเพื่อการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น ประกอบด้วย การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น และการเข้าใจสถานการณ์ทางสังคม สอดคล้องกับงานวิจัยของ Weis and Martin (2007) ซึ่งได้ทำการศึกษาความฉลาดทางสังคมเพื่อแสดงการศึกษาลักษณะและองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคมตามแนวคิดของธอร์นไคด์ ที่มีมุมมองต่อความฉลาดทางสังคมว่าเป็นความสามารถทางจิต (Mental Ability Distinct) ซึ่งแตกต่างกันอย่างชัดเจนกับความสามารถเชิงวิชาการ (Academic Intelligence) วัตถุประสงค์ของการศึกษาเพื่อการแสดงลักษณะของความฉลาดทางสังคมได้แก่ ความเข้าใจสังคม ความจำทางสังคม การรับรู้ทางสังคม และความสร้างสรรค์ทางสังคมในฐานะพิสัยความสามารถในการรู้คิด และมีการดำเนินการหลายลักษณะ หลายวิธี ด้วยการออกแบบการประยุกต์ทางภาษา รูปภาพ และ วิดีโอ เป็นพื้นฐานในการวัดสมรรถนะ และเพื่อแสดงให้เห็นว่า ความฉลาดทางสังคมแตกต่างจากความสามารถทางวิชาการ ประชากรที่ใช้ในการวิจัย เป็น

นักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่กำลังศึกษาในสาขาจิตวิทยาจำนวน 180 คน เป็นเพศชายจำนวน 100 คน เป็นเพศหญิงจำนวน 80 คน อายุเฉลี่ย 19.7 ปีและทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันตามโครงสร้างของความฉลาดทางสังคม ผลการศึกษาพบว่า ผลจากการวัดความเข้าใจทางสังคมและการรับรู้ทางสังคมมีความสัมพันธ์กันและสามารถทำนายผลของความฉลาดทางวิชาการเชื่อถือได้น้อย ยกเว้นผลที่เกิดจากการวัดความจำทางสังคม ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันตามโครงสร้างของความฉลาดทางสังคมพบว่า มีความสอดคล้องตามโครงสร้างของความฉลาดทางสังคม

อีกทั้งการเสริมสร้างองค์ประกอบด้านการมีทักษะทางสังคม (Social Skills) เพื่อให้นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกมีความสามารถในการแสดงออกของบุคคลในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการแสดงออกและสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ประกอบด้วย การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม และการแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Goleman (2006) บุคคลที่มีทักษะทางสังคมจะสามารถรับมือกับอารมณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นในความสัมพันธ์ได้ดี และสามารถเข้าใจสถานการณ์และเครือข่ายทางสังคมได้อย่างถูกต้องได้อย่างแนบเนียน สามารถใช้ทักษะในการโน้มน้าวและชักนำได้ สามารถต่อรองและจัดการได้ตอบในการร่วมมือและการทำงานกับผู้อื่นได้ ประกอบด้วย การมีอิทธิพล (Influence) สามารถโน้มน้าวจิตใจได้อย่างมีประสิทธิภาพสามารถใช้ยุทธวิธีที่ซับซ้อน เช่น การมีอิทธิพลทางอ้อมเพื่อสร้างความเป็นเอกฉันท์และการสนับสนุน เป็นต้น การติดต่อสื่อสาร (Communication) สามารถเปิดรับฟังความคิดและการฟังสารที่เชื่อถือได้ บุคคลประเภทนี้จะรับสารพร้อมอารมณ์ที่ส่งมาเพื่อการส่งสารกลับได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยรับฟังเพื่อแสวงหาความเข้าใจและแบ่งปันข้อมูลซึ่งกันและกัน การจัดการกับความขัดแย้ง (Conflict Management) สามารถต่อรองและแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกิดขึ้นได้ ความเป็นผู้นำ (Leadership) สามารถกระตุ้นและชี้นำบุคคลหรือกลุ่มคนได้บุคคลประเภทนี้จะมีความชัดเจนและจะคอยกระตุ้นความกระตือรือร้นในการร่วมแบ่งปันมุมมองและเป้าหมาย ชี้แนะแนวปฏิบัติและแนะนำผู้อื่น การกระตุ้นความเปลี่ยนแปลง (Change Catalyst) สามารถริเริ่มให้เกิดความเปลี่ยนแปลงและจัดการกับความเปลี่ยนแปลงได้ การสร้างความสัมพันธ์ (Building bonds) ส่งเสริมความสัมพันธ์ บุคคลประเภทนี้จะรักษามิตรภาพภายในกลุ่มเพื่อนร่วมงาน แสวงหาความสัมพันธ์ที่ให้ผลประโยชน์ซึ่งกันและกัน การให้ความร่วมมือ (Collaboration and Cooperation) สามารถทำงานกับผู้อื่นในเป้าหมายที่มีอยู่ร่วมกัน บุคคลประเภทนี้จะให้ความเป็นมิตรและความร่วมมือ พร้อมทั้งร่วมแบ่งปันแผนงาน ข้อมูลและทรัพยากรต่างๆ สมรรถนะของทีมงาน (Team Capability) สามารถสร้างความร่วมมือกันภายในกลุ่มให้เข้ามาซึ่งเป้าหมายที่วาง

ไว้ บุคคลประเภทนี้จะทำให้สมาชิกภายในกลุ่มของตนมีความกระตือรือร้นและปกป้องชื่อเสียงของกลุ่ม สอดคล้องกับ Albrecht (2006); BuZan (2002); วนิษา เรช (2550) และคนอื่นๆ ได้ให้คุณลักษณะของบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคมว่า ผู้ที่มีความฉลาดทางสังคมจะมีเพื่อนหลายกลุ่ม กลุ่มละหลายคน ชอบการพบปะพูดคุยกับผู้อื่น สนทนากับผู้อื่นได้เป็นเวลานานๆ เพื่อนๆ ไว้น้ำใจหรือหมกมาขอความคิดเห็น ชอบที่จะท้าทายผู้อื่นก่อน เปิดโอกาสให้ผู้อื่นพูดคุยด้วยเสมอ สามารถทำให้ผู้อื่นสบายใจได้ สามารถสังเกตอารมณ์ของผู้อื่นได้อย่างรวดเร็ว ชอบให้ความช่วยเหลือผู้อื่น ทำให้ผู้อื่นคล้อยตามได้ เข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นในสถานการณ์ต่างๆ ได้ดี ชอบทำงานแบบกลุ่มมากกว่าแบบเดี่ยว เพื่อนๆ มักเข้ามาขอคำปรึกษาเกี่ยวกับปัญหาต่างๆ ชอบงานอาสา ชอบการวางแผนกิจกรรมให้กับบุคคลอื่นๆ ลักษณะเด่นของบุคคลที่มีความฉลาดทางสังคม คือ การเป็นผู้ฟังที่ดี คุณลักษณะที่เป็นพฤติกรรมของความฉลาดทางสังคม ได้แก่ การยอมรับความแตกต่างของบุคคลอื่น การยอมรับความผิดพลาดของตนเอง การแสดงถึงความสนใจต่อคนรอบข้าง การตรงเวลาในการนัดหมาย การมีความรู้สึกผิดชอบชั่วดี การคิดก่อนพูดและก่อนทำ การแสดงถึงความอยากรู้อยากเห็น การตัดสินใจอย่างยุติธรรม การประเมินข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหาได้อย่างดี การรู้สึกไวต่อความต้องการของผู้อื่น การตรงไปตรงมาและซื่อสัตย์ต่อตนเองและผู้อื่น การแสดงถึงความสนใจสิ่งแวดล้อม เป็นผู้ที่มีความมั่นใจในตนเอง มีเป้าหมาย วิสัยทัศน์ ตระหนักอยู่เสมอว่าตนเองกำลังทำอะไรอยู่ รับรู้และใส่ใจในความรู้สึกของผู้อื่น เคารพให้เกียรติทุกคน เข้าใจเห็นใจผู้อื่น สามารถใช้ภาษากายแสดงความรู้สึกได้ ตระหนักว่าเมื่อใดควรพูด เมื่อใดควรฟัง มีทัศนคติที่ดี สามารถนำเสนอความคิดสร้างสรรค์หรือความสามารถของตนเองได้ มีความศรัทธาต่อตัวเอง มีความคิดในแง่ดีต่อผู้อื่น สร้างมิตรไมตรีที่ดีกับผู้อื่น กล้าแสดงตนหรือเป็นผู้นำ เมื่อมีข้อขัดแย้งกับสิ่งที่ตนเองคิดว่าถูกต้อง สอดคล้องกับงานวิจัยของ Susanne et al. (2007) ได้ศึกษาเกี่ยวกับความฉลาดทางสังคม ภายใต้แนวคิดของ Thorndike (1920) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาลักษณะและองค์ประกอบของความฉลาดทางสังคมซึ่งประกอบด้วยการเข้าใจสังคม การจดจำและความรู้ โดยตรวจสอบความตรงของสิ่งที่ต้องการวัดโดยการใช้เทคนิคหลากหลายวิธี (Multitrait-multimethod-MTMM) มีการประยุกต์ใช้สัญลักษณ์ แผนภาพและวิดีโอมาเป็นเครื่องมือในการวัดการศึกษานี้ยังแสดงให้เห็นว่าความฉลาดทางสังคมเป็นสิ่งที่แยกออกจากความฉลาดทางการเรียนรู้ ซึ่งผลการศึกษายังพบว่าการวัดความรู้ความเข้าใจทางสังคมมีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางการเรียนรู้ต่ำ ยกเว้นการวัดที่เกี่ยวกับการจดจำทางสังคม ส่วนผลที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่ามีความสอดคล้องกับโครงสร้างทางทฤษฎี กล่าวคือ ความฉลาดทางสังคม ประกอบด้วย การเข้าใจสังคม การจดจำ และความรู้

จากผลการวิจัยผู้วิจัยจึงได้สรุปองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก จำนวน 3 องค์ประกอบ เพื่อใช้เป็นแนวทางในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม ได้แก่ 1. การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness) เป็นการพัฒนาความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเข้าใจความคิดและความรู้สึกของบุคคลที่ถูกรังแก ตลอดจนเข้าใจกิริยาท่าทางที่ผู้อื่นแสดงออกมา และตอบสนองได้อย่างเหมาะสม ประกอบด้วย การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น และการตระหนักรู้สถานการณ์ในสังคม 2. การเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing) เป็นการพัฒนาความสามารถของบุคคลในการทำความเข้าใจถึงกระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม และใช้ข้อมูลทางสังคมเพื่อการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น ประกอบด้วย การเข้าใจพฤติกรรมของผู้อื่น และการเข้าใจสถานการณ์ทางสังคม 3. ทักษะทางสังคม (Social Skills) เป็นความสามารถในการแสดงออกของบุคคลในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับผู้อื่นด้วยการแสดงออก และสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ประกอบด้วย การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม และการแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม สามารถนำไปใช้ในการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก และเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมให้นักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกได้

จากผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ที่ 2 เพื่อสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก เริ่มจากผู้วิจัยศึกษาและทบทวนเอกสาร ตำราเกี่ยวกับแนวคิดที่เกี่ยวกับความฉลาดทางสังคม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม รวมทั้งเทคนิคของทฤษฎีการให้คำปรึกษารายบุคคล เลือกทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษารายบุคคลที่มีความเหมาะสมกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม และสอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ตามกรอบแนวคิดจากการทบทวนทฤษฎี และเทคนิคต่างๆ โดยบูรณาการเทคนิคการให้คำปรึกษาให้สอดคล้องกับตัวแปรตามนิยามศัพท์เฉพาะ และจุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษาที่ใช้ในแต่ละครั้ง ซึ่งประกอบด้วย เทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ร่วมกับเทคนิคทางจิตวิทยา เพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก โดยผู้วิจัยโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา

ตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก แล้วไปตรวจสอบคุณภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม โดยวิธีวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่สร้างขึ้นไปเสนอต่อให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน ตรวจสอบและประเมินความชัดเจนของรูปแบบเทคนิค เนื้อหา และกิจกรรมที่ใช้ ตลอดจนประเมินความเหมาะสมตามวัตถุประสงค์ โดยมีเกณฑ์การพิจารณาโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม นำผลที่ได้จากการพิจารณาโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก มาวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 0.8 - 1.00 หลังจากนั้นผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกที่ผ่านการหาคุณภาพ ไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ที่มีความสมัครใจเข้าร่วมในการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม เพื่อตรวจสอบถึงความเหมาะสมของโปรแกรม รวมทั้งขั้นตอน กระบวนการ และเทคนิค ทักษะที่ใช้ในโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม หลังจากนั้นจึงนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมมาปรับปรุงแก้ไขเพื่อความเหมาะสมและชัดเจนอีกครั้งก่อนนำไปใช้จริง

โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก นำการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Technical Eclecticism) ตามแนวคิดของ Corey (2013) มาใช้ในการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมในครั้งนี้ ซึ่งประกอบด้วยการผสมผสานเทคนิคการให้คำปรึกษาจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยี่ดบุคคลเป็นศูนย์กลาง เทคนิคที่ใช้ ได้แก่ การฟังอย่างตั้งใจ การถาม การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การแสดงพฤติกรรมการใส่ใจ การสะท้อนความรู้สึก และการทำความเข้าใจ เพื่อใช้ในการสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ อบอุ่น เป็นมิตร กระตุ้นให้เกิดการยอมรับซึ่งกันและกันระหว่างผู้วิจัยกับนักเรียน ใช้เทคนิคการให้คำปรึกษาจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ เทคนิคที่ใช้ ได้แก่ เทคนิคคิด-รู้สึก (Think-Feel Technique) เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก (Stay with Feeling) เทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) เพื่อให้ นักเรียนมีความสามารถในการตระหนักรู้ความรู้สึก และอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น รับรู้สถานการณ์ในสังคมอย่างถูกต้อง รวมทั้งให้นักเรียนเข้าใจข้อมูลทางสังคม เข้าใจถึงกระบวนการที่

อยู่ภายใต้เหตุการณ์ของสังคม และใช้ข้อมูลทางสังคมเพื่อการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น และเทคนิคการให้คำปรึกษาจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม เทคนิคที่ใช้ ได้แก่ เทคนิคการแก้ไขปัญหา (Problem Solving) เทคนิคการฝึกทักษะ (Skills Training) การเสริมแรง (Reinforcement) การมอบหมายการบ้าน (Assign Homework) และการใช้ตัวแบบ (Modeling) เพื่อให้นักเรียนมีความรู้ เรื่องอารมณ์ต่างๆ และการแสดงออกทางอารมณ์ที่เหมาะสม รวมทั้งเพื่อให้นักเรียนสามารถแสดงพฤติกรรมต่อหน้าผู้อื่นได้แก่ การสื่อสาร การวางสีหน้า ท่าทางได้อย่างเหมาะสม ร่วมกับเทคนิคทางจิตวิทยา ประกอบด้วย 3 ชั้น ได้แก่ ชั้นเริ่มต้น ชั้นดำเนินการ และชั้นสรุป โดยเน้นการเสริมสร้างทางด้านอารมณ์ ความรู้สึก กระบวนการคิด และพฤติกรรม เป็นกระบวนการช่วยเหลือบุคคลในการแก้ไขปัญหาทางด้านอารมณ์และกระบวนการคิด หรือด้านพฤติกรรม เป็นกระบวนการการพัฒนาศักยภาพของตนเอง โดยพัฒนาทั้งทางด้านความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรม เพื่อให้บุคคลเกิดการพัฒนาและเปลี่ยนแปลง ยอมรับกับสภาพปัญหา หรือสร้างทางเลือกที่เหมาะสม และช่วยให้บุคคลได้ทำหน้าที่ของตนเต็มศักยภาพ และมองเห็นแนวทางในการจัดการกับปัญหาได้ (Chan et al., 2015) สอดคล้องกับ Corey (2013) กล่าวว่า การให้คำปรึกษาเป็นการลดปัญหาทางอารมณ์ ปรับเปลี่ยนปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมให้ดีขึ้น มีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาที่มีปัญหาความผิดปกติด้านความคิด ด้านอารมณ์หรือด้านพฤติกรรม ผู้ให้คำปรึกษาจะให้ความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีทางบุคลิกภาพ จิตบำบัด หรือการให้คำปรึกษา เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559) รวมทั้งการให้คำปรึกษาเป็นการสื่อสารที่มีหลักการซึ่งช่วยในการแก้ไขปัญหาระหว่างบุคคล และพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น (Sharf, 2012)

จากผลการศึกษาตามวัตถุประสงค์ที่ 3 เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

การเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกด้วยโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกนั้น โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกเป็นโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลแบบผสมผสานเทคนิค (Eclecticism Technique) พัฒนาขึ้นตามแนวคิดของ Corey (2013) ประกอบด้วยชั้นเริ่มต้น ชั้นดำเนินการ และชั้นสรุป ดำเนินการให้คำปรึกษาทั้งหมด จำนวน 8 ครั้ง และใช้เวลาการให้คำปรึกษาครั้งละ 1 ชั่วโมง

ผู้วิจัยทำการเลือกทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษารายบุคคลที่มีความเหมาะสมกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม และสอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ตามกรอบแนวคิดจากการทบทวนทฤษฎี และเทคนิคต่างๆ โดยบูรณาการเทคนิคการให้คำปรึกษาให้สอดคล้องกับตัวแปรตามนิยามศัพท์เฉพาะ และจุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษาที่ใช้ในแต่ละครั้ง โดยผสมผสานเทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ออกแบบกิจกรรมการให้คำปรึกษารายบุคคล ที่มีความเหมาะสมกับการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก และสอดคล้องกับองค์ประกอบความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก นำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกไปตรวจสอบคุณภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม โดยวิธีวิเคราะห์ความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมที่สร้างขึ้นไปเสนอต่อให้ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน (ตรวจสอบและประเมินความชัดเจนของรูปแบบ เทคนิค เนื้อหา และกิจกรรมที่ใช้ ตลอดจนประเมินความเหมาะสมตามวัตถุประสงค์ หลังจากนั้นนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกที่ผ่านการหาคุณภาพ ไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก ที่มีความสมัครใจเข้าร่วมในการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม จำนวน 8 ครั้ง เพื่อตรวจสอบถึงความเหมาะสมของโปรแกรม รวมทั้งขั้นตอน กระบวนการ และเทคนิค ทักษะที่ใช้ในโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมก่อนนำไปใช้จริง หลังจากยุติโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกแล้ว ผู้วิจัยจะดำเนินการทดสอบหลัง (Posttest) กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมอีกครั้งหนึ่งด้วยแบบวัดความฉลาดทางสังคม สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลพฤติกรรมรังแกได้ดำเนินการหลังจากทดลองใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกเสร็จแล้วเป็นระยะเวลา 1 เดือน โดยนำแบบสอบถามพฤติกรรมรังแกไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม รวมทั้งการสัมภาษณ์เชิงลึกนักเรียนกลุ่มทดลองเกี่ยวกับความคิด อารมณ์ พฤติกรรม และการเปลี่ยนแปลงของนักเรียนจากการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความ

ฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก เพื่อเป็นข้อมูลหลังการทดลอง และนำมาวิเคราะห์ผลเพื่อทำการเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมรังแกก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมต่อไป

จากวัตถุประสงค์ในการวิจัยข้อที่ 3 คือ เพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกสามารถอภิปรายผลตามสมมุติฐานของงานวิจัยได้ดังนี้

1. นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมมีพฤติกรรมรังแกที่ลดลงในระยะหลังการทดลอง

2. นักเรียนกลุ่มทดลองที่ได้รับโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมมีพฤติกรรมรังแกแตกต่างกับนักเรียนกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมในระยะหลังการทดลอง

ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนกลุ่มทดลอง จำนวน 8 คน และนักเรียนกลุ่มควบคุม จำนวน 8 คน ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งในด้าน เพศ อายุ ระดับการศึกษา และผลการเรียน โดยมีค่า p เท่ากับ 1.00, 1.00, 0.47, และ 0.30 ตามลำดับ ซึ่งขั้นตอนต่อไปในการศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกได้ทำการเปรียบเทียบความแตกต่างพฤติกรรมรังแกก่อนการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ Independent t-test พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมโปรแกรม จำนวน 16 คน แบ่งออกเป็น กลุ่มทดลองจำนวน 8 คน กลุ่มควบคุม จำนวน 8 คน เมื่อนำมาทดสอบพฤติกรรมรังแกก่อนการทดลอง พบว่า ค่าเฉลี่ยพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองมีค่าเท่ากับ 36.13 (SD=16.20) และของกลุ่มควบคุมมีค่าเท่ากับ 39.13 (SD=9.17) เมื่อนำมาทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม พบว่า พฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมไม่แตกต่างกัน โดยมีค่า p เท่ากับ 0.66

หลังจากนั้นได้ดำเนินการทดลองโดยใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก โดยกลุ่มทดลองได้เข้าร่วมโปรแกรมโดยการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลรวม 8 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง สำหรับกลุ่มควบคุมรอเข้าร่วมโปรแกรมหลังจากงานวิจัยดำเนินการเสร็จสิ้นแล้ว เมื่อดำเนินการทดลองใช้โปรแกรมของกลุ่มทดลองแล้วเสร็จ ผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามความฉลาดทางสังคมมาใช้เก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มทดลอง เพื่อนำข้อมูลมาทดสอบประสิทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา

ตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก โดยทำการทดสอบเปรียบเทียบความแตกต่างความฉลาดทางสังคมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ Independent T-test สามารถแสดงผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่ม ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าหลังจากการเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความฉลาดทางสังคม ($M=69.75$, $SD=3.73$) และเมื่อนำมาเปรียบเทียบความแตกต่างความฉลาดทางสังคมหลังการทดลองระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมพบว่ามี ความฉลาดทางสังคมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ($t=7.377$, $p < 0.001$) เป็นไปตามแนวคิดของ Corey (2013) กล่าวว่า การให้คำปรึกษาเป็นกระบวนการให้ความช่วยเหลือบุคคลด้วยการสนทนาหรือการพูดคุยกันอย่างมีเป้าหมาย โดยผู้ให้การปรึกษาจะเป็นผู้ช่วยสร้างบรรยากาศของสัมพันธภาพที่ดี ตลอดจนใช้ทักษะ ขั้นตอน และทฤษฎีของการปรึกษาเชิงจิตวิทยา เพื่อให้ผู้มีปัญหาหรือผู้รับการปรึกษามีความรู้สึกลบอุ่นใจว่าได้รับการยอมรับ และเกิดความรู้สึกไว้วางใจ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาที่มีปัญหาความผิดปกติด้านความคิด ด้านอารมณ์หรือด้านพฤติกรรม ผู้ให้คำปรึกษาจะให้ความรู้เกี่ยวกับทฤษฎีทางบุคลิกภาพ จิตบำบัด หรือการให้คำปรึกษา เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น (Sharf, 2012) เกิดการเข้าใจในตนเอง เข้าใจผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม สามารถพิจารณาทางเลือกและตัดสินใจแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง เกิดการปรับเปลี่ยนความคิด อารมณ์ และพฤติกรรม ตลอดจนพัฒนาศักยภาพของตนเองและดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข (สุขอรุณ วงษ์ทิม, 2554) โดยช่วยเหลือในการจัดการกับความแตกต่าง ต่อสู้กับปัญหา หรือการตัดสินใจในชีวิตรวมทั้งการเปลี่ยนแปลงสิ่งที่ต้องการในชีวิตของตนเอง และการฟื้นฟูสมรรถภาพในเรื่องต่างๆ (Chan et al., 2015) กล่าวคือ เพื่อช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาให้รู้ และเข้าใจปัญหาของตน ยอมรับกับสภาพปัญหาของตน ให้สามารถแก้ไขปัญหและพัฒนาตนเองให้เป็นบุคคลที่สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น ซึ่งในการให้คำปรึกษานั้นบทบาทของผู้ให้การปรึกษาต้องเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ (วรรณภา พิพัฒน์ธนวศ์, 2560) และการช่วยเหลือของผู้ให้คำปรึกษาจะต้องมีกฎหมายและจริยธรรม (Sharf, 2012) อีกทั้งเป้าหมายของการให้คำปรึกษาเพื่อช่วยบุคคลในการเผชิญปัญหา การตัดสินใจในชีวิต หรือการเปลี่ยนแปลงที่ต้องการในชีวิต และช่วยให้บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงโดยสมัครใจ (Chan et al., 2015) บรรลุความต้องการเปลี่ยนแปลง หรือสร้างทางเลือกที่เหมาะสม และช่วยให้บุคคลเอาชนะปัญหาที่เกิดขึ้นในทันที เพื่อให้บุคคลได้ทำหน้าที่ของตนเต็มศักยภาพ และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ รัก ชุณกาญจน์ (2556) ได้ศึกษาการให้

อภัยในวัยรุ่น: กรณีศึกษาการให้ความช่วยเหลือด้วยการให้คำปรึกษา เพื่อพัฒนาการให้อภัย สำหรับวัยรุ่น หญิงที่ตั้งครรภ์ไม่พร้อม กลุ่มตัวอย่าง คือ วัยรุ่น และวัยรุ่นหญิงที่ตั้งครรภ์ไม่พร้อมที่มีอายุระหว่าง 14-16 ปี ประกอบด้วยวัยรุ่น 8 คน และวัยรุ่นที่ตั้งครรภ์ไม่พร้อมที่อยูในบ้านพักฉุกเฉินของสมาคมส่งเสริมสถานภาพสตรี และหน่วยงานที่ให้ความช่วยเหลือผู้หญิงและเด็ก ในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 8 คน ผลการวิจัยพบว่าวัยรุ่นกลุ่มทดลองหลังจากเข้าร่วมการให้คำปรึกษารายบุคคลจำนวน 9 ครั้ง มีการให้อภัยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพในด้านประสิทธิผลของโปรแกรมของการให้คำปรึกษา พบว่ากระบวนการของการให้คำปรึกษาและเทคนิคการให้คำปรึกษาสามารถทำให้วัยรุ่น และวัยรุ่นหญิงที่ตั้งครรภ์ไม่พร้อมมีวิธีการคิด มีการเพิ่มขึ้นของอารมณ์เชิงบวก และมีการลดลงของอารมณ์เชิงลบ ทำให้เกิดการให้อภัยได้มากขึ้น

สำหรับการเก็บรวบรวมข้อมูลพฤติกรรมรังแกได้ดำเนินการหลังจากทดลองใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก เสร็จแล้วเป็นระยะเวลา 1 เดือน โดยนำแบบสอบถามพฤติกรรมรังแกไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมและนำมาวิเคราะห์ผลเพื่อทำการเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมรังแกก่อนและหลังการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ Dependent T-test พบว่า กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยพฤติกรรมรังแก ($M=25.50$, $SD=8.86$) ลดลงจากก่อนการเข้าร่วมโปรแกรม ($M=36.13$, $SD=16.20$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($t=2.636$, $p=0.03$) สอดคล้องกับแนวคิดของ Jenkins (2017) การให้คำปรึกษายังเป็นกระบวนการที่ส่งเสริมสุขภาพจิตเรื่องปัญหาความอ่อนแอทางอารมณ์ โดยมุ่งแก้ไขปัญหาที่ทำให้ความภาคภูมิใจในตนเองลดลง และการได้รับความบอบช้ำทางจิตใจ รวมถึงลดความทุกข์ทางจิตใจของบุคคล และการเปลี่ยนแปลงของบุคคลช่วยให้บุคคลที่มีปัญหาทางด้านจิตใจ หรือมีปัญหาทางกายซึ่งมีผลกระทบเนื่องมาจากสภาวะทางจิตใจ ได้เรียนรู้เกี่ยวกับตัวตนของตัวเอง และสิ่งแวดล้อมของตนเอง รวมทั้งวิธีที่ตนเองจะแสดงบทบาทได้อย่างเหมาะสมและเรียนรู้วิธีการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่นอย่างราบรื่น ซึ่งกระบวนการดังกล่าวจะช่วยให้นักเรียนสามารถตั้งเป้าหมายเพื่อตัดสินใจ และแก้ไขปัญหาของตนเองที่เกี่ยวกับการศึกษา อาชีพและส่วนตัวสังคมได้ (ลัดดาวรรณ ณ ระนอง, 2554 อ้างถึงใน Hansen, Rossberg & Cramer, 1994) ช่วยให้นักเรียนสามารถรู้จัก เข้าใจและยอมรับตนเอง จนเกิดความกระจำในปัญหาของตนเองสามารถวางแผนและหาแนวทางตัดสินใจแก้ไขปัญหาด้วยตนเองได้ (กรมวิชากร, 2545 อ้างถึงใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2559) นอกจากนี้ยัง

สอดคล้องกับงานวิจัยของ Vandepitte et al. (2016) ที่ได้ทำการศึกษาเรื่อง ผลของการให้ความช่วยเหลือในรูปแบบต่างๆ ต่อผู้ดูแลผู้สูงอายุอัลไซเมอร์ โดยการทบทวนวรรณกรรม 53 ฉบับ ซึ่งผลการศึกษาพบว่า การช่วยเหลือโดย Psycho-Educational ได้ผลดีสำหรับผู้ดูแล Cognitive behavior therapy สามารถลดภาวะสับสนของผู้ดูแลได้ ส่วน Occupational therapy สามารถลดปัญหาพฤติกรรมระหว่างผู้ป่วย และเพิ่มประสิทธิภาพของผู้ดูแลได้ การให้คำปรึกษาในรูปแบบต่างๆ สามารถลดความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้าของผู้ดูแลได้อย่างมีประสิทธิภาพ และยังสอดคล้องกับสกอต (Scott, 2013) ที่ได้ทำการศึกษาตัวแปรปัจจัยของความหุนหันพลั้งพิริวที่ส่งผลต่อภาวะความเหนื่อยล้าของผู้ดูแลผู้ป่วยอัลไซเมอร์ กับผู้ดูแลทั้งหมด 111 คนซึ่งผลการศึกษาพบว่า ความหุนหันพลั้งพิริวและภาวะความเหนื่อยล้าของผู้ดูแลมีความสัมพันธ์กัน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง เมื่อความหุนหันพลั้งพิริวเพิ่มขึ้น ภาวะความเหนื่อยล้าของผู้ดูแลก็จะลดลง แสดงให้เห็นถึงความสำคัญในการเสริมสร้างความหุนหันพลั้งพิริวโดยผ่านกระบวนการช่วยเหลือต่างๆ

นอกจากนี้เมื่อทดสอบเปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จึงได้นำคะแนนของพฤติกรรมรังแกหลังการทดลองมาวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way Analysis of Variance) ซึ่งได้ทำการทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ พบว่า ค่าคะแนนของพฤติกรรมรังแกมีการแจกแจงแบบปกติ (Normality) และความแปรปรวนของตัวแปร (Homogeneity of Variances) ไม่แตกต่างกัน ($p > 0.05$) เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ ซึ่งคาดหวังว่าเมื่อความฉลาดทางสังคมของสองกลุ่มแตกต่างกันย่อมส่งผลให้พฤติกรรมการรังแกของทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันด้วย โดยเมื่อนำข้อมูลพฤติกรรมรังแกมาทำการทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่าพฤติกรรมรังแกมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 โดยมีค่า $F=7.940$, $p=0.01$ ตามลำดับ นั้นแสดงให้เห็นว่าเมื่อความฉลาดทางสังคมแตกต่างกันส่งผลให้พฤติกรรมรังแกแตกต่างกัน เป็นไปตามแนวคิดของ วรณภา พิพัฒน์นวงศ์ (2560) กล่าวว่า วัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษาทำให้ผู้รับการปรึกษาเข้าใจตนเองเกิดความกระจ่าง เข้าใจในตนเอง สามารถเชื่อมโยงความคิด อารมณ์ความรู้สึกเกี่ยวกับความต้องการที่แท้จริงและสภาพแวดล้อมที่เป็นอยู่ที่ส่งผลให้ผู้รับการปรึกษารับรู้ถึงสิ่งที่เกิดขึ้นกับตนเองและคนรอบข้าง ทำให้ผู้รับการปรึกษาเห็นเป้าหมายของตนเองได้ชัดเจนขึ้น ขณะเดียวกันสัมพันธภาพและการใช้ทักษะของผู้ให้การศึกษาจะช่วยลดปฏิกิริยาทางจิตใจของผู้รับการปรึกษาที่มีต่อผู้ให้การศึกษา ตลอดจนผู้รับคำปรึกษาสามารถเรียนรู้ที่จะทำความเข้าใจตนเอง ผู้อื่น และปัญหาในเรื่องอื่นๆ ต่อไป ผู้รับการปรึกษายอมรับปัญหาที่มีอยู่ ผู้ให้การศึกษาจะช่วยให้ผู้รับการปรึกษาสามารถค้นหาปัญหา สาเหตุ และ

ความต้องการได้ด้วยตนเอง ซึ่งช่วยให้ผู้รับการปรึกษายอมรับปัญหาที่มีอยู่ได้มากกว่า หรือยอมรับว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของปัญหานั้นด้วย ก่อให้เกิดความตระหนักและมีแรงจูงใจที่จะแก้ไขปัญหได้ด้วยตนเอง ผู้รับการปรึกษาปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่เหมาะสม เมื่อผู้รับการปรึกษาเข้าใจตนเองและยอมรับปัญหาที่มีอยู่ จะส่งผลให้ผู้รับการปรึกษามีความต้องการที่จะปรับเปลี่ยนพฤติกรรมเพื่อแก้ไขปัญหามีอยู่ และด้วยกระบวนการให้การปรึกษา จะช่วยเอื้ออำนวยให้ผู้รับการปรึกษาสามารถใช้ศักยภาพของตนเองที่มีอยู่มาใช้ในการเลือกและค้นหาวิธีการที่เหมาะสมกับตัวเอง ซึ่งจะช่วยให้การแก้ไขปัญหาคิดทำได้อย่างสมำคใจและได้ผล สามารถปฏิบัติได้จริง คือสอดคล้องกับสภาพของผู้รับการปรึกษาได้มากกว่า และจะเป็นแบบฉบับที่ช่วยให้ผู้รับการปรึกษาสามารถหาทางเลือกใหม่ๆ ได้ด้วยตนเอง ซึ่งจะทำให้เกิดผลการเปลี่ยนแปลงวิถีชีวิตที่มีคุณภาพดีขึ้นต่อไป และ สุขอรุณ วงษ์ทิม (2554) กล่าวว่า การให้บริการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเป็นรายบุคคลนั้นมีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยให้ผู้รับการปรึกษาเกิดความเข้าใจในตนเอง เข้าใจผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม ช่วยพัฒนาส่งเสริมศักยภาพ บัองกันและแก้ไขปัญหาด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคมของผู้รับการปรึกษา ให้ผู้รับการปรึกษาปรับเปลี่ยนความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม มีการปรับตัวเพื่อให้เข้ากับสภาพแวดล้อมได้ดีขึ้น นำไปสู่การดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุขและมีสุขภาพจิตที่ดี สอดคล้องกับงานวิจัยของงานวิจัยของ ขวัญธิดา พิมพการ สุนทรีภานุทัต พรภิรมย์ หลงทรัพย์ เณลิศรี นันทวรรณ และสุวิมล พนาวัฒนกุล (2560) ซึ่งได้ศึกษาเกี่ยวกับการให้คำปรึกษาทางสุขภาพรายบุคคลแบบบูรณาการ โดยสรุปได้ดังนี้ นิยามและขอบเขตของการให้คำปรึกษาทางสุขภาพ เป็นกระบวนการของสัมพันธภาพระหว่างผู้ให้การปรึกษากับผู้รับการปรึกษา เพื่อให้เขาได้รู้จักเข้าใจตนเอง และตัดสินใจแก้ปัญหาด้วยตนเองได้ ซึ่งหลักการและกระบวนการของการให้คำปรึกษาทางสุขภาพรายบุคคล ผู้ให้คำปรึกษาต้องคำนึงถึงปัจจัยที่มีผลต่อสุขภาพพร้อมด้วย อีกทั้งข้อดีและข้อควรคำนึงของการให้คำปรึกษาทางสุขภาพรายบุคคลต้องตระหนักถึงผู้รับคำปรึกษาในบริบทของแต่ละบุคคล และรูปแบบของการให้คำปรึกษาจะเลือกใช้รูปแบบใดก็ตาม ต้องคำนึงถึงประโยชน์ที่ผู้รับคำปรึกษาได้รับมากที่สุดส่วนการเลือกใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาทางสุขภาพรายบุคคลแบบบูรณาการมีวิธีการ 3 ประเด็นคือ 1) วิธีการคัดเลือกเทคนิคที่มีความเหมาะสมที่สุด 2) การบูรณาการเชิงทฤษฎีและ 3) วิธีการเชิงปัจจัยร่วม เพื่อให้เหมาะสมกับผู้รับคำปรึกษาในแต่ละราย และงานวิจัยของ ต้นติมา ดวงโยธา (2553) ได้ศึกษาและพัฒนาความหย่นตัวของผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเวชโดยการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล ผลการศึกษาวิจัยพบว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของความหย่นตัว ด้านกายภาพ ด้านสัมพันธภาพ ด้านอารมณ์ ด้านคุณธรรม ด้านการรู้คิด และด้านจิตวิญญาณ มีค่าความเหมาะสม

พอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ในเกณฑ์สูง และสามารถวัดองค์ประกอบของความหยุ่นตัวได้ โปรแกรมการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล มี 3 ชั้นคือ ชั้นเริ่มต้น ชั้นพัฒนาความสามารถ และชั้นสรุปมีการประยุกต์ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษามาใช้ในการพัฒนาความหยุ่นตัว การให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลมีผลให้ความหยุ่นตัวของผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเวชเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น ความหยุ่นตัวโดยรวมและรายองค์ประกอบของกลุ่มทดลองที่ได้รับการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล และกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 หลังจากทดลองใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกเสร็จสิ้นได้ดำเนินการสัมภาษณ์กลุ่มทดลองเพื่อนำข้อมูลที่ได้มาร่วมอธิบายผลการศึกษาระสทธิผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกให้ชัดเจนขึ้น สามารถอธิบายได้ว่า โปรแกรมการช่วยเหลือทางจิตวิทยาเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมสามารถเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแกผู้อื่นได้ สอดคล้องกับแนวคิดของ Corey (2012) ได้กล่าวว่าการให้คำปรึกษานั้นสามารถช่วยให้บุคคลมีการรับรู้ถึงความสามารถ มีรูปแบบของความคิดและพฤติกรรมที่ส่งผลต่อพฤติกรรมที่ดีขึ้น โดยสามารถเลือกพฤติกรรมที่เหมาะสมกับสถานการณ์ เกิดแรงจูงใจและมีการตั้งจุดมุ่งหมายต่อสิ่งต่างๆ อย่างกระตือรือร้น อีกทั้งยังส่งเสริมให้เกิดการมองโลกในแง่ดีและมีความยืดหยุ่นต่ออารมณ์ ความคิด และความรู้สึกมากขึ้นอีกด้วย

นอกจากนี้จากการที่ผู้วิจัยได้ดำเนินการให้คำปรึกษารายบุคคลตั้งแต่ครั้งที่ 1-8 พบว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกมีความสนใจโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม โดยในครั้งที่ 1 ในการเข้าร่วมโปรแกรมของนักเรียนแต่ละคนยังไม่คุ้นเคยกับผู้วิจัย จึงทำให้ความร่วมมือในการให้คำปรึกษายังน้อย แต่หลังจากผู้วิจัยใช้เทคนิคทางจิตวิทยาเพื่อสร้างสัมพันธภาพจึงทำให้นักเรียนเริ่มมีความคุ้นเคยมากขึ้น เทคนิคที่ใช้ ได้แก่ การฟังอย่างตั้งใจ การถาม การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การแสดงพฤติกรรมการใส่ใจ การสะท้อนความรู้สึก การทำความเข้าใจความกระจ่าง สอดคล้องกับ พงษ์พันธ์ และ วิไลลักษณ์ พงษ์โสภา (2556) ผู้ให้คำปรึกษาต้องพยายามสร้างบรรยากาศที่แสดงถึงความอบอุ่น เป็นกันเอง ซึ่งจะนำไปสู่การค้นพบตนเอง เข้าใจและยอมรับตนเอง อีกทั้งยังสามารถค้นหาแนวทางในการปรับปรุงและพัฒนาตนเองตรงตามหลักของความเป็นจริง จนนำไปสู่การพัฒนาความฉลาดทางสังคมในแต่ละด้าน โดยการให้คำปรึกษาครั้งที่ 2 และ 3 เป็นการพัฒนาความฉลาดทางสังคมด้านการตระหนักรู้ทางสังคม หลังจาก

นักเรียนมีความคุ้นเคยกับผู้วิจัยมากขึ้น สังเกตได้จากการตอบคำถาม และการพูดคุยโต้ตอบกับผู้วิจัยทำกระบวนการให้คำปรึกษาราบรื่นมากขึ้น โดยในการให้คำปรึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยใช้เทคนิคคิด-รู้สึก (Think-Feel Technique) เทคนิคการอยู่กับความรู้สึก (Stay with Feeling) เทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) เพื่อให้นักเรียนมีความสามารถในการตระหนักรู้ความรู้สึก และอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น รับรู้สถานการณ์ในสังคมอย่างถูกต้อง โดยดูได้จากสิ่งที่นักเรียนพูด เช่น “จากคนที่แบบว่าชอบแกล้งเพื่อน ชอบนินทาเพื่อน เดี่ยวนี้ก็เปลี่ยนครับ เอาใจเขามาใส่ใจเราครับ” จนสามารถรับรู้มุมมองและอารมณ์ความรู้สึกของบุคคลอื่นๆ ที่อยู่ในสังคม เช่น “ได้รู้สึกถึงความรู้สึกของเพื่อนว่าเป็นยังไง แบบรู้ว่าพอเราแกล้งเพื่อนอย่างนี้ เพื่อนก็เจ็บครับ เราแกล้งแบบเราแค่คิดสนุกแต่เพื่อนเขาไม่สนุกกับเรา” และ “เรารู้ถึงความรู้สึกของผู้อื่น เราก็สามารถอยู่ร่วมในสังคมได้ และถ้าเราไม่แกล้งเพื่อนจะมีคนเข้ามาหาเรา เราก็อยู่ร่วมในสังคมเพื่อนได้ครับ” สอดคล้องกับ พงษ์พันธ์ และ วิไลลักษณ์ พงษ์โสภา (2556) กล่าวว่า เมื่อเกิดความอึดตัวในสภาวะอารมณ์โดยเฉพาะในสิ่งที่ต้องการหลีกเลี่ยง เช่น ในสัมพันธภาพกับบุคคลและสังคม บุคคลจะสามารถจัดการความคิด อารมณ์ พฤติกรรมของตนได้ตรงประเด็นและดีขึ้นเพื่อเพิ่มการตระหนักรู้ของตนเอง การให้คำปรึกษาครั้งที่ 4 และ 5 เป็นการพัฒนาความฉลาดทางสังคมด้านการเข้าใจข้อมูลทางสังคมซึ่ง โดยผู้วิจัยสังเกตเห็นนักเรียนมีท่าทีที่ผ่อนคลายมากขึ้น เป็นด้านที่นักเรียนมีความเปลี่ยนแปลงมากที่สุด โดยนักเรียนมีความสามารถคิดวิเคราะห์เหตุการณ์ในสังคมได้ดีขึ้น สังเกตได้จากกิจกรรมที่นักเรียนสะท้อนให้เห็นความคิดที่เปลี่ยนแปลงไป เช่น “การทำความดีเป็นสิ่งที่สังคมต้องการ สังคมต้องการความดี ได้ปรับปรุงข้อเสียการแกล้งเพื่อนทำให้เพื่อนได้รับบาดเจ็บ เราก็ได้ปรับปรุงไม่แกล้งเพื่อน” และ “การที่เรามีพฤติกรรมที่ดี ช่วยเหลือผู้อื่นในทางที่ผู้อื่นหนักหรือว่าทุกข์ใจ การที่เราได้ตั้งใจฟังผู้อื่นอย่างมีเหตุผล ไม่ใช้อารมณ์ในการตัดสินใจต่างๆ ไม่รังแกผู้อื่น สิ่งเหล่านั้นมันทำให้เราภาคภูมิใจมากครับ” โดยนักเรียนใช้ข้อมูลทางสังคมพัฒนากระบวนการคิดของตนเอง โดยการคิดวิเคราะห์ข้อดี ข้อเสีย ผลกระทบที่จะเกิดขึ้นก่อนการแสดงพฤติกรรม เช่น “การอยู่ในสังคมครับ ต้องเข้าใจความรู้สึกคนอื่นครับ ถึงจะอยู่ร่วมในสังคมกับผู้อื่นได้ครับ และไม่แกล้งเพื่อน ไม่แกล้งคนอื่นครับ เรารู้ว่าไม่แกล้งคนอื่น มันช่วยสังคมอย่างนี้ครับ” และ “การนิสัยดีจะมีเพื่อนเล่นเยอะครับ รวมทั้งได้ความรู้จากโปรแกรมนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน แล้วบอกต่อคนอื่นครับ ความรู้ที่เกี่ยวกับสังคมครับ ได้เข้ากับสังคมได้ง่าย” โดยเลือกเทคนิคภาวะจินตนาการ (Fantasy Approaches) สอดคล้องกับ Shaffer (2000) กล่าวว่า บุคคลควรมีกระบวนการรับข้อสนเทศทางสังคมเพื่อปรับปรุงประสบการณ์ในการแสดงพฤติกรรมทางสังคมและเพื่อพัฒนาบุคลิกภาพของตนเอง ตระหนักถึงมารยาทในสังคม สิ่งที่ต้องทำ ระเบียบ

ของสังคม สามารถนำไปปรับใช้กับชีวิตประจำวันได้ ส่วนในครั้งที่ 6-7 เป็นการพัฒนาทักษะทางสังคม มุ่งหวังให้นักเรียนมีความสามารถใช้ทักษะทางสังคมเพื่อสร้างสัมพันธภาพและอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นได้อย่างเหมาะสม และจากสิ่งที่นักเรียนได้แสดงออก เช่น “การเข้าสังคมได้แบบไม่ต้องรังแกผู้อื่นด้วยครับ” และ “ความรู้สึกตอนแรก ผมเป็นคนไม่ค่อยดีครับ แต่พอผมได้ความรู้จากคนอื่น ผมก็เข้าอยู่ร่วมในสังคมได้ ไม่แก่งแย่งคนอื่น เข้าใจผู้อื่นดีครับ” ดังนั้นข้อค้นพบจะเห็นว่านักเรียนมีการเปลี่ยนแปลงทางทักษะสังคม โดยใช้เทคนิคการฝึกทักษะ (Skills Training) เทคนิคการเสริมแรง (Reinforcement) เทคนิคการมอบหมายการบ้าน (Assign Homework) โดยมีแนวคิดว่าการพฤติกรรมมนุษย์หากได้รับการฝึกฝนบ่อยครั้ง ร่วมกับการเสริมแรง จะช่วยให้นักเรียนมีความชำนาญและมั่นใจ กล้าที่จะนำไปใช้ในชีวิตจริงมากขึ้น รวมทั้งมีการมอบหมายการบ้านเพื่อให้ได้ฝึกปฏิบัติในชีวิตจริง สอดคล้องกับ พงษ์พันธ์ และ วิไลลักษณ์ พงษ์โสภา (2556) การให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยมที่มีประสิทธิภาพ นอกจากจะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมแล้ว ยังช่วยให้ผู้รับคำปรึกษามีความคิดที่เต็มไปด้วยเหตุผล สามารถวิเคราะห์สิ่งต่างๆ อย่างระมัดระวัง โดยเฉพาะอย่างยิ่งมองเห็นถึงความสัมพันธ์ระหว่างสภาพการณ์และผลที่จะตามมา โดยใช้เทคนิคตัวแบบ (Modeling Technique) เพื่อให้เลียนแบบพฤติกรรมที่พึงประสงค์และการปรับโครงสร้างทางความคิด ความเชื่อ อารมณ์ความรู้สึก และพฤติกรรมที่เหมาะสมขึ้น และการให้คำปรึกษาครั้งที่ 8 ผู้วิจัยสังเกตเห็นสีหน้าที่สดชื่นของนักเรียน ในครั้งนี้ผู้วิจัยใช้ใช้เทคนิคการใช้คำถามปลายเปิด เทคนิคการสรุปความ เทคนิคการทำให้เกิดความกระจำ และเทคนิคการให้กำลังใจ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสะท้อนการเรียนรู้ซึ่งเป็นรูปแบบการคิดที่ช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้จากโปรแกรมการให้คำปรึกษา โดยผู้วิจัยและผู้รับคำปรึกษาจะแลกเปลี่ยนสิ่งที่นักเรียนได้เรียนรู้ว่าตนเองนั้นเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรบ้าง และนักเรียนวางแผนที่จะใช้สิ่งที่ตนได้เรียนรู้อย่างไร ซึ่งนักเรียนมีการเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้นอย่างชัดเจน ดังข้อความที่กล่าวว่า “การได้รู้จักการเข้าใจใน ความสำคัญของสังคม จะได้เห็นความรู้ได้อย่างมีความสุข เข้าใจกันได้ง่าย มีความเคารพนับถือกัน” และ “การได้นำความรู้เกี่ยวกับเรื่องต่างๆ นำมาใช้ในชีวิตประจำวันได้ เกี่ยวกับการตั้งใจ ฟัง การมีพฤติกรรมที่ดี และการช่วยเหลือผู้อื่น และการไม่รังแกผู้อื่นครับ” รวมทั้ง “ถ้าเรามีพฤติกรรมที่ไม่ดีก็ไม่สามารถช่วยเหลือผู้อื่นได้ การที่เราเป็นคนดีของสังคม เข้าร่วมกับสังคมได้ง่าย ร่วมกิจกรรมในสังคมได้ง่ายแล้วก็นั่นก็รู้จากเราได้ง่ายไม่มองเราไม่ดีครับ” สอดคล้องกับ พงษ์พันธ์ และ วิไลลักษณ์ พงษ์โสภา (2556) การให้คำปรึกษามีจุดมุ่งหมายให้ผู้รับคำปรึกษาทำให้เกิดความเข้าใจยอมรับในตนเอง สามารถค้นหาวิธีการและแนวทางในการจัดการกับปัญหา ปรับปรุงและพัฒนาตนเอง โดยใช้เทคนิคการใช้คำถามปลายเปิด เทคนิคการสรุปความ เทคนิค

การทำให้เกิดความกระจำ และเทคนิคการให้กำลังใจ เพื่อให้ นักเรียนสามารถพัฒนาตนเองอย่างเต็มศักยภาพตรงตามความเป็นจริง และสามารถเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม จนนำไปสู่การลดพฤติกรรมรังแกของนักเรียนได้

อีกทั้งเมื่อพิจารณาข้อมูลจากการสัมภาษณ์ร่วมกับคะแนนพฤติกรรมการรังแกจากแบบสอบถามพฤติกรรมรังแก แสดงให้เห็นว่าโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมส่งผลต่อการลดลงของพฤติกรรมการรังแกของกลุ่มทดลองได้ สอดคล้องกับงานวิจัยที่นำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลมาใช้ในเรื่องความวิตกกังวล ภาวะซึมเศร้า ดังเช่นงานวิจัยของ ปนัดดา พิทยาภรณ์ และ มัลลวีร์ อดุลวัฒน์ศิริ (2554) ได้ศึกษาผลของการให้คำปรึกษารายบุคคลต่อความวิตกกังวลในผู้ป่วยที่ได้รับการผ่าตัดหัวใจ ผลการศึกษาพบว่า เมื่อสิ้นสุดการให้คำปรึกษา และภายหลังการผ่าตัด 3 วัน กลุ่มทดลองมีระดับความวิตกกังวลต่ำกว่า ก่อนได้รับการให้คำปรึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 แต่ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติของระดับความวิตกกังวลของกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุมทั้งหลังสิ้นสุดการให้คำปรึกษา และภายหลังการผ่าตัด 3 วัน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ สิริกานดา กอแก้ว และ สุขอรุณ วงษ์ทิม (2560) ซึ่งได้ศึกษาผลของการให้การปรึกษาแบบรายบุคคลที่มีต่อการเสริมสร้างความสุขในผู้ป่วยมะเร็งเต้านมหลังผ่าตัดเต้านมออก ผลการวิจัยพบว่า 1) ผู้ป่วยมะเร็งเต้านมหลังผ่าตัดเต้านมออกมีคะแนนความสุขเพิ่มขึ้นภายหลังการให้การปรึกษาแบบรายบุคคลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และ 2) ผู้ป่วยโรคมะเร็งเต้านมหลังผ่าตัดเต้านมออกที่ได้รับการให้การปรึกษาแบบรายบุคคลมีคะแนนความสุขเพิ่มสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ ชลการ ทรงศรี และ ณรงค์ จันทร์แก้ว (2562) ซึ่งได้ศึกษาผลของการให้คำปรึกษาต่อความสามารถเผชิญปัญหาในผู้ดูแลผู้ป่วยโรคเรื้อรัง ผลการวิจัยพบว่า ผู้ดูแลผู้ป่วยโรคเรื้อรังส่วนใหญ่เป็นเพศหญิงคิดเป็นร้อยละ 78.50 มีอายุมากกว่า 51 ปี ร้อยละ 47.70 ประกอบอาชีพเกษตรกร ร้อยละ 65.40 การศึกษาระดับประถมศึกษา ร้อยละ 51.41 ประสบการณ์ดูแลผู้ป่วยเป็นระยะเวลา 1-5 ปี ร้อยละ 51.40 ผลการเปรียบเทียบค่าคะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังการให้คำปรึกษาพบว่า หลังให้คำปรึกษาค่าคะแนนเฉลี่ยของระดับความวิตกกังวลลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.05$) และค่าคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการเผชิญปัญหาของผู้ดูแลผู้ป่วยโรคเรื้อรังเพิ่มขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.05$) และเป็นไปตามแนวคิดของชาน และคนอื่นๆ (Chan et al., 2015) กล่าวว่าการให้คำปรึกษามีเป้าหมายเพื่อช่วยให้บุคคลสามารถเผชิญปัญหาได้ สามารถตัดสินใจในชีวิตได้ หรือเปลี่ยนแปลงสิ่งที่ต้องการในชีวิตได้ โดยช่วยให้บุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงด้วยความสมัครใจ

บรรลุความต้องการการเปลี่ยนแปลง หรือสร้างทางเลือกที่เหมาะสม และช่วยให้บุคคลสามารถเอาชนะปัญหาที่เกิดขึ้นได้ในทันที และสุดท้ายเพื่อให้บุคคลได้ทำหน้าที่ของตนเองอย่างเต็มความสามารถ

ข้อจำกัดในการวิจัย

1. แบบประเมินพฤติกรรมการรังแกเป็นแบบรายงานตนเองซึ่งทำการเก็บข้อมูลนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเพียงแค่อาย่เดียว ในการศึกษาครั้งต่อไปควรประเมินพฤติกรรมการรังแกจากกลุ่มอื่นๆ ด้วย เช่น ครู เพื่อน ผู้ปกครอง เป็นต้น
2. กลุ่มตัวอย่างของการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนซึ่งมีเพียงโรงเรียนเดียวเท่านั้น ดังนั้นอาจไม่สามารถเป็นตัวแทนของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกได้ทั้งหมด

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้
 - 1.1 โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกสร้างขึ้นตามกรอบแนวคิดและทฤษฎีการให้คำปรึกษาซึ่งสามารถลดพฤติกรรมรังแกได้ ในการวิจัยครั้งนี้สามารถสามารถลดพฤติกรรมรังแกได้ ทั้งนี้ผลการวิจัยถือว่าเป็นทางเลือกใหม่ของการแก้ปัญหาพฤติกรรมรังแก
 - 1.2 โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแกนั้น ในการทำวิจัยครั้งนี้ทำการทดลองกับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นเนื่องจากเป็นช่วงชั้นที่มีอัตราการรังแกสูง ซึ่งจากข้อค้นพบในงานวิจัย พบว่า พฤติกรรมการรังแกของนักเรียนนอกจากเกิดขึ้นในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นแล้วยังพบในช่วงชั้นอื่นอีก ดังนั้นจึงสามารถนำโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก ไปประยุกต์ใช้ในการลดพฤติกรรมรังแกแก่นักเรียนในช่วงชั้นอื่นได้เช่นกัน
 - 1.3 จากผลการวิจัยนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ส่วนใหญ่มีความคิดเห็นว่าการรังแกเป็นเรื่องปกติ ไม่ใช่เรื่องร้ายแรง ดังนั้นในการช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาควรส่งเสริมให้นักเรียนมีความตระหนักถึงผลกระทบของการรังแกให้มาก จะทำให้ส่งผลในการเสริมสร้างในด้านอื่นของนักเรียนได้ดีขึ้น

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.2 ในการศึกษาครั้งต่อไปในหน่วยงานที่เชื้อต่อการให้คำปรึกษา ควรมีการศึกษาเปรียบเทียบผลการให้คำปรึกษารายบุคคล และการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแก

2.3 ควรมีการศึกษาความฉลาดทางสังคมในกลุ่มตัวอย่างกลุ่มอื่นๆ เช่น นักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ เป็นต้น

2.4 มีการติดตามพฤติกรรมรังแกของนักเรียนเป็นระยะ ทุก 1 เดือน หรือ 3 เดือนในการศึกษาครั้งต่อไป เพื่อรักษาและติดตามการเปลี่ยนของพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่าง

2.5 มีการดำเนินการให้คำปรึกษาเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนโดยใช้วิธีการอื่นๆ เช่น การฝึกอบรม เป็นต้น เพื่อช่วยเหลือบุคคลในการแก้ไขปัญหา ทางด้านอารมณ์และกระบวนการคิด หรือด้านพฤติกรรม เป็นกระบวนการพัฒนาทั้งทางด้านความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรม ทำให้นักเรียนยอมรับกับสภาพปัญหา การพัฒนาศักยภาพของตนเอง เพื่อให้บุคคลเกิดการพัฒนาและเปลี่ยนแปลง และมองเห็นแนวทางในการจัดการกับปัญหาได้ และควรมีการให้คำปรึกษาครอบครัวร่วมด้วย เนื่องจากผลงานวิจัย พบว่า ครอบครัวเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อการรังแกของนักเรียน

บรรณานุกรม



- Acquah, E. O., Wilson, M. L., & Doku, D. T. (2014). Patterns and Correlates for Bullying among Young Adolescents in Ghana. *Social Science*, 3(4), 827-840.
- Adams, M. (2003). The Bullying Starts Here. *Home Life*, 10, 40-44.
- Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Success*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Success*. ossey-Bass A Wiley: Imprint: San Francisco.
- Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., . . . Potter, L. (2001). School-associated violent deaths in the United States, 1994-1999. *Journal of the American Medical Association*, 286, 2695–2702.
- Atici, M. (2007). Primary School Student's Conflict Resolution Strategies in Turkey.
- Babu, S. (2008). Social Intelligence among Senior Secondary School Student: A Comparative Sketch. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Social-Intelligence-and-Aggression-among-Senior-%3A-A-Babu/65e26af28fca22b8cff048dc3e8be2f39afce5ea>
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. In *Englewood Cliffs*. NJ: Prentice-Hall
- Bar-on, R. (2005). The Impact of Emotional Intelligence on Subjective Wellbeing. *Perspectives in Education*(23), 41-61.
- Beane, A. (2003). Steps to Implementing a System-wide or School-wide Bully-free Program. *Minneapolis, MN: Free Spirit*.
- Benjamin, & Anderson. (2005). *School Bullying: Student Reports of Victimization and Behavioral Responses*. *Dissertation*. (Dissertation. Adler School of Professional Psychology). Illinois.
- Bitney, J., & Title, B. (1997). No-bullying Program: Preventing Bullying/victim Violence at School. In *Programs Directors Manual*. Central City, MN: Flazeldenand Johnson Institute.
- Black, S., Weinless, D., & Washington, E. (2010). Victim Strategies to Stop Bullying. *School Psychology International*, 28(4), 465-477.

- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A Friend Need : The Role of Friend Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(6), 710-712.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in Patterns of Attraction of Same- and Other-Sex Peers during Early Adolescence. *Developmental Psychology, 36*, 147–154.
- Buss, D. M., & Craik, K. H. (1983). The act frequency approach to personality. *Psychological Review, 90*, 105-126.
- Buzan, T. (2002). *The Power of Social Intelligence*. London: Martins. Ltd.
- Carter, P. (2009). *Test your Emotional Intelligence: Improve Your EQ and Learn How to Impress Potential Employers*. Philadelphia: Kogan Page.
- Chan, F., Berven, N. L., & Thomas, K. R. (2015). *Counseling Theories and Techniques for Rehabilitation and Mental Health Professionals* (Second ed.). Springer Publishing.
- Child Helpline International. (2010). Violence Against Children : Fourth Child Helpline International Report. Retrieved from <http://www.crin.org/docs/VAC%20Report%20designed%20FINAL%20low%20res.pdf>
- Cho, S., & Lee, J. M. (2018). Explaining Physical, Verbal, and Social Bullying among Bullies, Victims of Bullying, and Bully-Victims: Assessing the Integrated Approach between Social Control and Lifestyles-Routine Activities Theories. *Child Youth Services Review, 91*, 372–382.
- Chung, J. Y., & Lee, S. (2020). Are Bully-Victims Homogeneous? Latent Class Analysis on School Bullying. *Child Youth Services Review, 112*, 104-922.
- Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach. *American Sociological Review, 44*, 588-608.
- Coloroso, B. (2003). *The Bully, the Bullied, and the Bystander: From Pre-school to High School: How Parents and Teachers Can Help Break the Cycle of Violence*. New York: Harper Collins.

- Coloroso, B. (2005). *The Bully, the Bullied, and the Bystander*. London: Piccadilly Press.
- Corey, G. (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (8th ed.). Belmont CA: Thomson Brooks/Cole.
- Corey, G. (2012). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (9th ed.). Belmont CA: Brooks-Cole.
- Cornell, D. G. (2006). *School Violence: Fears Versus Facts*. New York: Erlbaum Associates. Inc.
- Corrigan, A. (2003). Religiosity measure, grade 8 / year 9. Retrieved from <http://www.fasttractproject.org/techrept/r/rlg/rlg9tech.pdf>.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dorit, O.-S., Tali, H., & Signal, E. (2015). Bystanders' Behavior in Cyberbullying Episodes: Active and Passive Patterns in the Context of Personal-SocioEmotional Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 32, 1-26.
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). tigma-Based Bullying Interventions: A Systematic Review. *Developmental Review*, 48, 178–200.
- Education Development Center. (2013). Bullies, Victims, and Bystanders. Retrieved from <http://preventingbullying.promoteprevent.org/4-bullies-victims-andbystanders>
- Evers, T. (2010). *Bullying Prevention Program: Excerpted from Time to Act and Time to React*. Madison: WI Wisconsin Department of Public Instruction.
- Farrington, P. D. (1993). Understanding and Preventing Bullying. 381-485.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and Private Self-onsciousness Assessment and Theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522-527.
- Fowler, D. (2016). Back to School-let's Keep Our Kids Safe. Retrieved from <https://www.act-on.com/blog/back-to-school-lets-keep-our-kids-safe-online>
- Gail, A. (2007). The Impact of Bullying in School on the Adolescent's Sense of Self. *Jornal de pediatria*, 89, 52–60.

- Gaugler J, Roth D, Haley W, & M, M. (2008). Can counseling and support reduce burden and depressive symptoms in caregivers of people with Alzheimer's disease during the transition to institutionalization? Results from the New York University caregiver intervention study. *Journal of the American Geriatrics Society*, 56(3), 421-428.
- Gerald, C. (2013). *Theory and Practice of Group Counseling* (8th ed.). Belmont CA: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Gini, G. (2006). A Multitrait-multimethod Study of Its Structure and Construct Validity. *Journal of Adolescence*, 29(2), 307-312.
- Gladden, M. R., Alana, V. K., Merle, H., & Corey, L. (2014). *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements*. Atlanta GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationship*. New York: Arrow books.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social Intelligence and the Biology of Leadership. *Harvard Business Review*, 86(9), 74-81.
- Green, A. (1964). *Society: An Analysis of Life in Modern Society*. New York: McGraw-Hill.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). Social Skills Rating System. *Circle Pines, MN: American Guidance Service*.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Hamner, T., & Tuner, P. (1990). *Parenting in contemporary Society* (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Hershenson, D. B., Power, P. W., & Waldo, M. (2003). *Community Counseling*. United States of America: Waveland Press, Inc.

- Hinduja, S., & Datchin, W. J. (2012). *School Climate 20: Preventing Cyberbullying and Sertingone classroom*. California: Corwin A Sage Company.
- Hines, H. N. (2011). *Traditional Bullying and Cyber-Bullying: Are the Impact on Self-concept the Same*. (A Thesis Faculty of the Graduate School). Western Carolina University,
- Hoover, J. H., & Oliver, R. (1996). *The Bullying Prevention Handbook. A guide for*
- Hunter, N. (2013). *Cyber Bullying*. Chicago: Heinemam Library.
- Jenkins, P. (2017). *Professional Practice in Counselling and Psychotherapy* (S. Trefgarne Ed. First edition ed.). London: SAGE.
- Jerald, L. M. (2011). Bullying Victimization, Target Suitability, and Guardianship : A Routine Activities Approach.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying mong Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kathy, R. (2010). Bullies and Victims: A Primer for Parents. *National Association of School Psychologists*.
- Khamis, V. (2015). Bullying among School-age Children in the Greater Beirut area: Risk and Protective Factors. *Child Abuse & Neglect*, 39(1), 137-146.
- Kinney, T. A., Smith, B. A., & Donzella, B. (2001). The Influence of Sex, Gender, Self-discrepancy and Self-awareness on Anger and Verbal Aggressiveness among U.S.A. College students. *The Journal of Social Psychology*, 141(2), 245-275.
- Koffka, K. (1978). *Encyclopedia of the Social Science*. New York: MacMillan.
- Konishi, C., & Hymel, S. (2009). Bullying and Stress in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 333-336.
- Koo, H. (2007). A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Context.
- Kottler, J. A., & Brown, R. W. (1995). *Introduction to Therapeutic Counseling*. United States of America: Brooks / Cole Publishing Company.

- Krishan, S. (2013). The counseling Process. Retrieved from <http://www.slideshare.net/SUNILKRISHNANPSYCHO/the-counsellingprocess-stages-of-the-counselling-process>
- Laeheem, K. (2013). Family and Upbringing Background of Students with Bullying. *Asian Social Science*, 9(7), 160-172.
- Langan, P. (2011). *Bullying in Schools : What You Need to Know*. New Jersey: Townsend Press Inc.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. London: Taylor & Francis Group.
- Limber, & Susan, P. (2002). Educational Forum on Adolescent Health: Youth Bullying. *American Medical Association*, 4-16.
- Madsen, C. K., & Goins, W. E. (2002). Internal versus External Locus of Control: An Analysis of Music.
- Marini, Z., Spear, S., & Bombay, K. (1999). *Peer Victimization in Middle Childhood: Characteristics, Causes, and Consequences of School Bullying* (Vol. 9): Brock University.
- Maslow, A. M. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row Publishers.
- McLeod, J. (2009). *An Introduction to Counselling* (4th ed.). Milton Keynes, United Kingdom: Open University Press.
- Meijs, N., Cillessen, A. H. N., Scholte, R. H. J., Segers, E., & Spijkerman, R. (2010). Social Intelligence and Academic Achievement as Predictors of Adolescent Popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 62-72.
- Meyers, J. (2014). *Research Colloquium: Implications of Qualitative and Quantitative Methods for Research on Bullying*. DeGarmo Hall Illinois state university,
- Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kogan, J. (1990). *Child Development and Personality* (7th ed.). New York: Harper & Row.
- Naito, T., & Gielen, U. P. (2005). *Bullying and Ijime in Japanese Schools*. Boston, MA: Springer.

- Neukrug, E. (2014). *A Brief Orientation to Counseling*. Belmont: CA 94002-3098 USA. Brooks / Cole: Cengage Learning.
- Norcross, J. C., & Goldfried, M. R. (2005). *Handbook of Psychotherapy Integration* (Second ed.). United States of America: Oxford University Press.
- O'Sullivan, M., Guilford, J. P., & Demille, R. (1966). *The measurement of social intelligence*. Los Angeles: University of Southern California.
- Olweus, D. (1993a). Bullies on the Playground Research Perspectives and Applications. 87.
- Olweus, D. (1993b). *Bullying at School: What We Know and What We Do*. Cambridge: MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic Facts and Effects of a School-based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(11), 71-90.
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1996). Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention. *Reclaiming Children and Youth*, 5(1), 15-22.
- Olweus, D. (2001). *Olweus' Core Program against Bullying and Antisocial Behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (The HEMIL Center).
- Olweus, D. (2006). *Bullying at School: What We Know and What We Do*. Cambridge, Ma: Blackweel
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). *Blueprints for Violence Prevention. Book nine: Bullying Prevention Program*. (9th ed.). Boulder, CO: Center for the study and Prevention of Violence.
- Organization, W. H. (2015). *Preventing Youth Violence: An Overview of the Evidence*. Switzerland: WHO Library Cataloguing.
- Ortega, R., & Lera, M. (2000). The Seville Anti-bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.

- Patrick, R. B., Rote, W. M., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (2019). Defend, Stand By, or Join In?: The Relative Influence of Moral Identity, Moral Judgment, and Social Self-Efficacy on Adolescents' Bystander Behaviors in Bullying Situations. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(10), 2051–2064.
- Pellegrini, A. D. (2002). A Longitudinal of Bullying, Dominance, and Victimization during the Transition from Primary School through Secondary School. Retrieved from <http://www.ingentaconnect.com/content/bpsoc/bjdp/2002/00000020/art00007>
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in Early Adolescent Boys: Affiliative and Aggressive Dimensions and Possible Functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163.
- Pengpid, S., & Peltzer, K. (2013). Bullying and its Associated Factors among School-aged Adolescents in Thailand. *Scientific World Journal*, 1(1), 1-6.
- Peter, S. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention: Bullying. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 519-532.
- Poppen, W. A., & Thompson, C. L. (1974). *School Counseling : Theories and Concepts*. Lincoln, Nebraska: Professional Educators Publications.
- Poyhonen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21(4), 722–741.
- Rice, P. F. (1996). *The Adolescent: Development relationship and culture*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Richard, D. (2012). Bullying and Cyberbullying: History, Statistics, Law, Prevention and Analysis.
- Rigby, K. (1996). Peer Victimization and the Structure of Primary and Secondary schooling. *Primary Focus*, 10(7), 4-5.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). *Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. Trends & Issues in Crime and Criminal Justice no. 259*. Canberra: Australian Institute of Criminology.

- Rigby, K., & Slea, P. T. (1993). Dimensions of Interpersonal Relating among Australian School Children and Their Implications for Psychological Well-Being. *Journal of Social Psychology, 133*(1), 33-42.
- Salmivalli, C. (1999). Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence, 22*, 453-459.
- Scott, C. (2013). Alzheimer's Disease Caregiver Burden: Does Resilience Matter? *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 23*, 879-892.
- Seixas, S. R., Coelho, J. P., & Nicolas-Fischer, G. (2013). Bullies, Victims and Bully-Victims Impact on Health Profile. *Journal Educacao Sociedadee Culturas, 38*(1), 53-75.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and Personality Development* (4th ed.). Belmont, CA, US: Wadsworth/Thomson Learning.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a high EQ: A Parents' Guide Emotional Intelligence*. New York: HarperCollins.
- Sharf, R. S. (2004). *Theories of Psychotherapy and Counseling: Concepts and Cases*. University of Delaware United States of America: Brooks / Cole Publishing company.
- Sharf, R. S. (2012). *Theories of Psychotherapy & Counseling: Concepts and Cases*. Belmont.: CA: Brooks/Cole.
- Shekarey, A., Ladani, H., Rostami, M., & Jamshidi, M. (2013). On the Relationship between the Social Intelligence and Aggression: A Case Study of High School Boy Students. *International Journal of Education, 5*(1).
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and Victimization Among Children. *Advances in Pediatrics, 60*(1), 33-51.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromso social intelligence scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology, 42*, 313-319.

- Sivaraman, B., Nye, E., & Bowes, L. (2019). School-Based Anti-Bullying Interventions for Adolescents in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 154–162.
- Smith, Peter, K., & Sharp, S. (1994). *Tackling Bullying in Your School*. London: Routledge.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239–268.
- Soutter, A., & McKenzie, A. (2000). The Use and Effects of Anti-Harassment Policies in Australia School. *School Psychology International, 21*, 96-105.
- Sternberg, R. J., B.E.A, Ketron, J. L., & Bernstien, M. (1981). People's perceptions of intelligence. *Journal of Personality and social psychology, 41*, 37-55.
- Steven, V., Bourdeaudhuij, I. d., & Van, O. P. (2000). Bullying in Flemish Schools: An Evaluation of Anti-Bullying Intervention in Primary and Secondary Schools. *Brithish Journal of Educational Psychology, 70*, 195-210.
- Stuckey, R. (2013). *Cyber Bullying*. New York: Crabtree Publishing Company.
- Su, Y. W., & Swank, J. M. (2018). Attention Problems and Mindfulness: Examining a School Counseling Group Intervention With Elementary School Students. *Professional School Counseling, 22*(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/2156759X19850559>
- Susanne, W., Heinz, & Marti, S. (2007). Reviving the Search for Social Intelligence-A multitrait-Multimethod Study of Its Structure and Construct Validity. *Journal in Personality and Individual Differences, 42*(1), 3-14.
- TheFamilyResourceFacilitationProgram. FAMILY RESOURCE FACILITATION PROGRAM. Retrieved from <http://www.toppkids.com/sponsors/family-resource-facilitation-program/>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Use. *Harper's Magazine, 140*, 227-235.
- U.S. Secret Service. (2002). Preventing School Shootings: A Summary of U.S. Secret Service Safe School Initiative Repeat. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/jr000248c.pdf>

- UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying Global Status Report*. France: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vandepitte, S., Van Den Noortgate, N., Putman, K., Verhaeghe, S., Faes, K., & Annemans, L. (2016). Effectiveness of Supporting Informal Caregivers of People with Dementia: A Systematic Review of Randomized and Non- Randomized Controlled Trials. *Journal of Alzheimer's disease*, 52(3), 929-965.
- Vasilova, K., & Vyrost, J. (2004). Solving Interpersonal Situation as The Indicator Of Social Intelligence. *Studia Psychologica*, 46(4), 279-285.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *J Educ Psychol*, 106 (4), 1135–1143.
- Vimala, G. (2012). Effectiveness of Counseling on Depression among Cancer Patients Admitted in Pravara Rural Hospital, Loni (Bk). *Journal of Krishna Institute of Medical Sciences University*, 1(2), 133-136.
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2018). From Victim to Victimizer: Hostility, Anger, and Depression as Mediators of the Bullying Victimization–Bullying Perpetration Association. *Journal of School Psychology*, 68, 73–83.
- Wang, L. Y., Kick, E., Fraser, J., & Burns, T. J. (1999). Status Attainment in America: The Roles of Locus of Control and Self-esteem in Educational and Occupational Outcomes. *Sociological Spectrum*, 19, 281-298.
- Weis, S., & Martin, H. S. (2007). Reviving the search for social intelligence — A multitrait-multimethod study of its structure and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 3-17.
- White, R. W. (1972). *The Enterprise of Living: Growth and Organization in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wolke, D., & Lereya, S. (2015). Long-term Effects of Bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.

- Wong, C. M. T., Day, J. D., Meara, N. M., & Maxwell, S. E. (1995). A Multitrait Multimethod Study of General Intelligence and Social Intelligence in College Students. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 117-133.
- Wright, D. (1976). *The Psychology of Moral Behavior*. New York: Penguin Book.
- Yaowabut, A., Thiangtham, W., Powwattana, A., & Nanthamongkolchai, S. (2015). Predictive Factors for Adolescent Bullying Behavior in the Bangkok Metropolitan. *Journal of Public Health Nursing*, 29(2), 72-84.
- กมล แสงทองศรีกมล. (2551). เลี้ยงลูกให้เก่ง ดี มีมนุษยสัมพันธ์ด้วย S.Q. สืบค้นจาก <http://www.gotoknow.org/posts/184898>
- กรมสุขภาพจิต. (2554). คลังความรู้ ทางวิชาการด้านสุขภาพจิตและจิตเวช. สืบค้นจาก www.ktb.co.th
- กรมสุขภาพจิต. (2560). วิธีป้องกันการกลั่นแกล้งในรั้วโรงเรียน. สืบค้นจาก <https://voicetv.co.th/read/SJvNgbEyG>
- กรมสุขภาพจิต. (2561). ไทยอันดับ2 “เด็กรังแกกันในโรงเรียน” พบเหยื่อปีละ 6 แสนคน. สืบค้นจาก <https://www.dmh.go.th/news-dmh/view.asp?id=27485>
- กล้าหาญ ณ น่าน. (2557). อิทธิพลของคุณลักษณะบุคลิกภาพและความพึงพอใจที่มีต่อการปรับตัวในการทำงานของผู้เข้าสู่ตลาดบัณฑิตใหม่. *วิทยาการจัดการ*, 31(1), 39-67.
- กอร์ปบุญ ภาวะกุล และ ปราโมทย์ สุนิษฐ์. (2554). การศึกษาพฤติกรรมรังแกหมู่กับ ระดับความรู้สึกมีคุณค่าในตนเองใน โรงเรียนมัธยมแห่งหนึ่ง กรุงเทพมหานคร. *วารสารสมาคมจิตแพทย์แห่งประเทศไทย*, 56(1), 35-44.
- กาญจน์กมล สุวิทยารัตน์. (2557). การศึกษาและพัฒนาความฉลาดทางสังคมของนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา ภาคใต้. *สุทธิปริทัศน์*, 28(86), 126-151.
- กาญจนา พงศ์พิฤกษ์. (2523). ความสัมพันธ์ระหว่างกันของพฤติกรรมที่เหมาะสมในการแสดงออก ความวิตกกังวลและความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโท จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย). กรุงเทพฯ.
- การิมะห์ และหีม และ ดวงมณี จงรักษ์. (2554). ปัจจัยที่พยากรณ์พฤติกรรมการรังแกของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนสังกัดเทศบาลจังหวัดปัตตานี. *วารสารสงขลานครินทร์ ฉบับสังคมศาสตร์มนุษยศาสตร์*, 17(4), 625-642.
- เกษตรชัย และหีม. (2554). “พฤติกรรมการรังแกของนักเรียน”. *วิทยาสารเกษตรศาสตร์ สาขาสังคมศาสตร์*, 31(1), 158-166.

- เกษรชัย และหิมา. (2556). ผลของกิจกรรมกลุ่มศึกษาและและกิจกรรมทางศาสนาอิสลามของโรงเรียนที่มีต่อการลดพฤติกรรมการรังแกของนักเรียนโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามในจังหวัดสงขลา. วารสารพัฒนบริหารศาสตร์, 55(3), 1-27.
- ขวัญฤติดา พิมพการ สุนทรี ภาณุทัต พรภิรมย์ หลงทรัพย์ เฉลิมศรี นันทวรรณ และสุวิมล พนาวัฒน์กุล. (2560). การให้คำปรึกษาทางสุขภาพรายบุคคลแบบบูรณาการ. วารสารสุขภาพศึกษา คณะพยาบาลศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี, 40(2), 1-9.
- คณิตพันธุ์ ทองสืบสาย. (2552). การพัฒนาแบบวัดความฉลาดทางสังคมสำหรับนักศึกษาปริญญาบัณฑิต. (วิทยานิพนธ์ คม. (การวัดและประเมินผลการศึกษา)). บัณฑิตวิทยาลัยจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- โครงการติดตามสภาวะการเด็กและเยาวชนรายจังหวัด. (2556). สืบค้นจาก http://www.childwatchthai.org/progect_province_detail.php?zone_id=1&province_id=11&year_province=3
- จรรยา แผนสมบุญ. (2555). ผลของการให้การปรึกษาแบบกลุ่มและกลุ่มผสมผสานกิจกรรมดนตรีที่มีต่อทักษะชีวิตกับเด็กและเยาวชนในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนจังหวัดนครราชสีมา. (วิทยานิพนธ์ ศษ.ม.(ภาวะผู้นำและนวัตกรรมทางการศึกษา)). มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, จิราภรณ์ ตั้งกิตติภรณ์. (2532). จิตวิทยาเบื้องต้น. สงขลา: มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์.
- ฉวีวรรณ สัตยธรรม. (2541). พฤติกรรมและการปรับตัว. นนทบุรี: เดอะเบสส์ กราฟฟิค.
- ชลการ ทรงศรี และ ณรงค์ จันทรแก้ว. (2562). ผลของการให้คำปรึกษาต่อความสามารถเผชิญปัญหาในผู้ดูแลผู้ป่วยโรคเรื้อรัง. วารสาร โรงพยาบาลสกลนคร, 22(2), 50-59.
- ชุตินาถ ศักรินทร์กุล และ อลิสา วัชรสินธุ. (2557). ความสุขของการชมแข่งวิ่งแก็งและปัจจัยด้านจิตสังคมที่เกี่ยวข้องในเด็กมัธยมต้น เขตอำเภอเมือง จังหวัดเชียงใหม่. วารสารสมาคมจิตแพทย์แห่งประเทศไทย, 59(3), 221-230.
- ณัฐกานต์ เกรียงศรี. (2547). การเรียนรู้จากผลกรรมของตัวแบบในการลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่5 โรงเรียนเมืองพญา. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา มหาวิทยาลัยบูรพา, ชลบุรี.
- ณัฐรัชต์ สาเหมาะ. (2556). การรับรู้ของเยาวชนต่อการรังแกในพื้นที่ไซเบอร์. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาสังคมศาสตร์การแพทย์และสาธารณสุข บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล, กรุงเทพฯ.
- ณัฐวุฒิ สุวรรณช่าง. (2547). ความสัมพันธ์ระหว่างการอบรมเลี้ยงดู ความฉลาดทางอารมณ์และ การป้องกันความเสี่ยงต่อการฆ่าตัวตายของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยของรัฐในเขต กรุงเทพมหานคร. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาคหกรรมศาสตร์ศึกษา มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ.

- दनัย गाममानः. (2537). จิตวิทยาการเรียนการสอน. สกลนคร: วิทยาลัยครูสกลนคร.
- ตันติมา ดวงโยธา. (2553). การศึกษาและพัฒนาความหย่อนตัวของผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเวชโดยการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล. (ปริญญาานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- ทศพร ประเสริฐสุข. (2542). ความเครียดของตลาดทางทางอารมณ์และการศึกษา. วารสารพฤติกรรมศาสตร์, 5(1), 21-24.
- ทัศนีย์ ตระกูลสุขชัย. (2547). ผลการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรมที่มีต่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าวในชั้นเรียน. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา มหาวิทยาลัยบูรพา, ชลบุรี.
- ธนิศศักดิ์ ลิ้มสุวรรณทัศน. (2559). ผลการใช้ชุดกิจกรรมเพื่อพัฒนาความฉลาดทางสังคมของกลุ่มผู้ต้องขังที่กระทำความผิดวินัยเรือนจำบางขวาง จังหวัดนนทบุรี. วารสารพยาบาลตำรวจ, 9(1), 128-138.
- ธัญญา ผลอนันต์ และ จุไรพร วิสุทธิกุลพาณิชย์. (2551). ใช้หัวก่อน. In. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ขวัญข้าว'94.
- ธิดารัตน์ ปุณณะชัยศิริ, ส. ป., และ จิตวิ แก้วพรสวรรค์,. (2558). กลยุทธ์ในการแก้ปัญหาการถูกรังแกของเด็กนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาตอนปลาย. วารสารสมาคมจิตแพทย์แห่งประเทศไทย, 60(4), 275-286.
- ธีระ ชัยยุทธยรรยง. (2544). การเสริมสร้างความรู้สึกรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง. วารสารการศึกษา กทม, 24(5), 19-26.
- นวิยา นิยมธรรม. (2558). ศึกษาพฤติกรรมการรังแกของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาตอนปลายถึงระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในประเทศญี่ปุ่น : กรณีศึกษาผู้ถูกรังแก. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาภาษาญี่ปุ่น มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, เชียงใหม่.
- นันทกฤต โรตมนันทกฤต. (2556). พฤติกรรมการสื่อสารข้ามวัฒนธรรมกับการข่มเหงรังแกในสถานศึกษา. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขานิเทศศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, กรุงเทพฯ.
- นันทนัช สงศิริ. (2553). ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่าง บุคคล บริบทของครอบครัวและพฤติกรรมการรังแกกันผ่านโลกโซเชียลของนักเรียนมัธยมศึกษาและอาชีวศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาพัฒนาการมนุษย์ มหาวิทยาลัยมหิดล, กรุงเทพฯ.
- นันทา สุวัชรา. (2542). การใช้ EQ กับตนเอง ครอบครัวและการทำงาน. วารสารจัดหางาน"ปริทัศน์", 4(5), 34-37.
- นันทู ประสานทอง. (2541). จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์การศาสนา.

- บุษยรัต รุ่งสาคร. (2554). การศึกษาผลกระทบของครอบครัวและการเห็นคุณค่าในตนเองที่มีต่อทัศนคติการชมเชยทั้งแก่ผ่านโลกโซเชียลของนักเรียนหญิง มัธยมศึกษาตอนปลาย เขตกรุงเทพมหานคร. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาพัฒนาการมนุษย์ มหาวิทยาลัยมหิดล, กรุงเทพฯ.
- ปนัดดา พิทยาภรณ์ และ มัลลวีร์ อุดลวัฒน์ศิริ. (2554). ผลของการให้คำปรึกษารายบุคคลต่อความวิตกกังวลในผู้ป่วยที่ได้รับการผ่าตัดหัวใจ. วารสารวิจัย มข. (ฉบับบัณฑิตศึกษา), 11(3).
- ปรีชา วิหคโต. (2554). หน่วยที่ 11 ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม. In ประมวลสารชุดวิชาแนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยา สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช ฉบับปรับปรุงหน่วยที่ 8-15 (พิมพ์ครั้งที่ 1 ed.). นนทบุรี: สำนักพิมพ์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ปวีศา ภวเจริญผล. (2559). การตรวจสอบกลุ่มตัวแปรความฉลาดทางสังคมที่ทำนายสุขภาพจิตทางบวกของครูในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในจังหวัดปราจีนบุรี. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาการวิจัยและสถิติทางวิทยาการปัญญา มหาวิทยาลัยบูรพา, ชลบุรี.
- พงษ์พันธ์ และ วิไลลักษณ์ พงษ์โสภา. (2556). ทฤษฎีและเทคนิคการให้บริการปรึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 1 ed.). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พรทิพย์ ทริยพัลลิน. (2532). การฝึกพฤติกรรมกล้าแสดงออกที่เหมาะสมเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนมัธยมด่านสำโรง จังหวัดสมุทรปราการ. (ปริญญาานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาและการแนะแนว มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- พสุ เดชะรินทร์. (2549). ความฉลาดทางสังคม. สืบค้นจาก <http://www.bangkokbiznews.com/blog/detail/631041>
- พัชรินทร์ เปรมสมาน. (2538). การศึกษาเปรียบเทียบผลของกิจกรรมกลุ่มและการให้คำปรึกษาเป็นกลุ่มเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดจันทรีใน กรุงเทพมหานคร. (ปริญญาานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- เพชรยุพา บุญศิริจรัสรัฐ. (2558). หลักการพัฒนาความฉลาดทางสังคม. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เพชรสุดา เพชรไธ. (2525). การทดลองให้คำปรึกษาแบบกลุ่มในการปรับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. (ปริญญาานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาและการแนะแนว มหาวิทยาลัย ศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- เมธา หริมเทพาธิป. (2560). ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัต์ เพิร์ลล์. สืบค้นจาก <https://www.gotoknow.org/posts/629844#0>
- รัก ชุณกาญจน์. (2556). ลักษณะการให้อภัยของวัยรุ่นในเขตกรุงเทพมหานคร. วารสารสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ 39(1), 71-83.

- รัตน์ บัณฑิต. (2555). วิธีการเชิงผสมผสานสำหรับการวิจัยและประเมิน. กรุงเทพฯ: บริษัทวี.พี. (1991) จำกัด.
- รุ่งระวี อัครวรรณ. (2547). ความคับข้องใจ ความวิตกกังวล และความพึงพอใจของบุคลากร สาธารณสุขต่อ งานบริการสาธารณสุขในศูนย์สุขภาพชุมชนจังหวัดมหาสารคาม. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขา จิตวิทยาการให้คำปรึกษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม, มหาสารคาม.
- ลัดดาวรรณ ณ ระนอง, ประดิษฐ์ อุปรมัย และ โกศล มีคุณ,. (2554). หน่วยที่ 1 แนวคิดเกี่ยวกับการแนะแนว และการปรึกษาเชิงจิตวิทยา. In ประมวลสาระชุดวิชาแนวคิดทางการแนะแนวและทฤษฎีการปรึกษา เชิงจิตวิทยา สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช ฉบับปรับปรุงหน่วยที่ 1-7 (พิมพ์ ครั้งที่ 1 ed.). นนทบุรี: สำนักพิมพ์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ลิขิต กาญจนภรณ์. (2540). จิตวิทยาพื้นฐานพฤติกรรมมนุษย์. นครปฐม: มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- วนิษา เรช. (2550). อัจฉริยะสร้างได้. กรุงเทพฯ: เรด.
- วรรณภา พิพัฒน์ธนา. (2560). การให้คำปรึกษาทางสุขภาพ. คู่มือวิชาการสอนและให้คำปรึกษาทาง สุขภาพ. สืบค้นจาก <https://sites.google.com/a/bcnc.ac.th/apivan/bth-thi-4-kar-hi-kha-pruksa-thang-sukhphaph-x-wrm-pha-laea-x-xphiwanth>
- วรรณรัตน์ ศรีสุวรรณ. (2536). การให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 คณะ เกษตรศาสตร์บางพระ ชลบุรี. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาแนะแนว มหาวิทยาลัยบูรพา, ชลบุรี.
- วิญญา อรรถยุดิ. (2543). การเปรียบเทียบทักษะชีวิตของวัยรุ่นชายที่ติดยาเสพติดและไม่ติดยาเสพติดใน กรุงเทพมหานคร. (ปริญญาโทมหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาและการแนะแนว มหาวิทยาลัย ศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- วิมลรัตน์ คำว้าง. (2544). เปรียบเทียบผลของการฝึกดนตรีไทยและการควบคุมตนเองที่ปัดพฤติกรรม ก้าวร้าวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่2 โรงเรียนปราจีนกัลยาณี จังหวัด ปราจีนบุรี. (วิทยานิพนธ์ มหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาและการแนะแนว มหาวิทยาลัยบูรพา, ชลบุรี.
- วีระพันธ์ เฮงเจริญ. (2538). ผลของการฝึกสมาธิแบบอาณานสติเพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดสว่างอารมณ์. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาการศึกษาและ การแนะแนว มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์, กรุงเทพฯ.
- ศิริลักษณ์ พิณพาทย์. (2545). ผลการใช้โปรแกรมการฝึกพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์เพื่อพัฒนาความฉลาด ทางอารมณ์และลดความก้าวร้าวของนักเรียนในชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มาจาก ครอบครัวแตกแยก. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาและการแนะแนว มหาวิทยาลัยบูรพา, ชลบุรี.
- สกล วรเจริญศรี. (2559). การชมเชย. สารานุกรมศึกษาศาสตร์ 51, 13-20.

- สถาบันวิจัยประชากรและสังคมมหาวิทยาลัยมหิดล. (2552). สุขภาพคนไทย 2552: เพื่อ สุขภาวะแห่งมนุษย์
หยุดความรุนแรง. กรุงเทพฯ: บริษัท อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์ พับลิชชิ่ง จำกัด (มหาชน).
- สมชาย เตียวตระกูล. (2529). การฝึกการผ่อนคลายแบบจิตคลุมกายเพื่อลดความก้าวร้าวของนักเรียนชั้น
ประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนนาคนาวาอุปถัมภ์ กรุงเทพมหานคร. (ปริญญานิพนธ์มหาบัณฑิต). การ
แนะแนว มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- สมบัติ ตาปัญญา. (2549). รายงานการสำรวจปัญหาการข่มเหงรังแกกันของนักเรียน. (ภาควิชาจิตเวชศาสตร์
คณะแพทยศาสตร์). มหาวิทยาลัยเชียงใหม่,
- สรชัย หนองตรุด และ เกินศักดิ์ ศรีสว. (2559). ทุกข์เด็กไทยในวังวนความรุนแรง.
- สัมฤทธิ์ แก้วพลูศรี. (2534). การเปรียบเทียบผลการใช้การเสริมแรงทางบวกกับการปรับสินไหมที่มีต่อ
พฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนทับกฤชกลาง อำเภอลำลูกเกด จังหวัด
นครสวรรค์. (ปริญญานิพนธ์มหาบัณฑิต). จิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ,
กรุงเทพฯ.
- สายสมร เฉลยกิตติ. (2554). การพัฒนาทุนทางจิตวิทยาเชิงบวกของพยาบาลวิชาชีพโดยการให้ คำปรึกษา
กลุ่มแบบบูรณาการ. (ปริญญานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา มหาวิทยาลัยศรี
นครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2559). การให้คำปรึกษา. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์
การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, ก. (2559). การให้คำปรึกษา: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตร
แห่งประเทศไทย จำกัด.
- สิริกานดา กอแก้ว และ สุขอรุณ วงษ์ทิม. (2560). ผลของการให้การศึกษาแบบรายบุคคลที่มีต่อการเสริมสร้าง
ความสุขในผู้ป่วยมะเร็งเต้านมหลังผ่าตัดเต้านมออก. วารสารพยาบาลตำรวจ, 9(1), 94-104.
- สุขฤดี ธัชศฤงคารสกุล. (2543). โปรแกรมการเสริมสร้างทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการเสพยาบ้าของ นักเรียนชั้น
มัธยมศึกษาปีที่ 1 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการในเขต
กรุงเทพมหานคร. (ปริญญานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาสุขศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ,
กรุงเทพฯ.
- สุขอรุณ วงษ์ทิม. (2554). หน่วยที่ 14 การให้บริการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม. In แนวคิด
เกี่ยวกับการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยา. ประมวลสาระชุดวิชาแนวคิดทางการแนะแนวและ
ทฤษฎีการปรึกษาเชิงจิตวิทยา สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช ฉบับปรับปรุง
หน่วยที่ 8-15 (พิมพ์ครั้งที่ 1 ed.). นนทบุรี: สำนักพิมพ์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

- สุพัตรา สอนจันทร์. (2542). ผลการฝึกหัดฐานะโยคะที่มีต่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา มหาวิทยาลัยบูรพา, ชลบุรี.
- เสริมเกียรติ พรหมมุยม. (2545). จิตวิทยาเบื้องต้น. มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- อมราวดี ณ อุบล. (2544). สุขภาพจิตของนักเรียนวัยรุ่นที่ปีละขณะครอบครัว การอบรมเลี้ยงดู และสัมพันธ์ภาพในครอบครัวต่างกัน. (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา มหาวิทยาลัยรามคำแหง, กรุงเทพฯ.
- อรอุมา สงวนญาติ. (2544). การศึกษาความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบทดสอบวัดความภาคภูมิใจในตนเองที่มีรูปแบบการตอบและวิธีวิเคราะห์ต่างกัน. (ปริญญาานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาการวัดผลการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.
- อุทัยวรรณ สุขพลับพลา. (2533). ผลของการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มที่มีต่อความก้าวร้าวของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. (ปริญญาานิพนธ์มหาบัณฑิต). สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, กรุงเทพฯ.

ภาคผนวก



ภาคผนวก ก
หนังสือรับรองจริยธรรมโครงการวิจัย



MF-04-version-2.0
วันที่ 18 ต.ค. 61



ใบรับรองจริยธรรมการวิจัยของข้อเสนอการวิจัย
เอกสารข้อมูลคำอธิบายสำหรับผู้เข้าร่วมการวิจัยและยินยอม

หมายเลขข้อเสนอการวิจัย SWUEC-225/2561E (ต่อใบรับรองครั้งที่ 1)

ข้อเสนอการวิจัยนี้และเอกสารประกอบของข้อเสนอการวิจัยตามรายการแสดงด้านล่าง ได้รับการพิจารณาจาก คณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒแล้ว คณะกรรมการฯ มีความเห็นว่าข้อเสนอการวิจัยที่จะดำเนินการมีความสอดคล้องกับหลักจริยธรรมสากล ตลอดจนกฎหมาย ข้อบังคับและ ข้อกำหนดภายในประเทศ จึงเห็นสมควรให้ดำเนินการวิจัยตามข้อเสนอการวิจัยนี้ได้

ชื่อโครงการวิจัยเรื่อง: ผลของโปรแกรมการช่วยเหลือทางจิตวิทยาเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียน
ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีพฤติกรรมรังแกผู้อื่น
ชื่อผู้วิจัยหลัก: นายสมิทธิ์ เจือจินตว
สังกัด: บัณฑิตวิทยาลัย
เอกสารที่รับรอง: รายงานความก้าวหน้าของการวิจัย
ข้อเสนอแนะ: -
เอกสารที่พิจารณาพบทวน: รายงานความก้าวหน้าของการวิจัย

(ลงชื่อ).....

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. หันแพทย์หญิงณปภา เอี่ยมจิตรกุล)

เลขานุการคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์

(ลงชื่อ).....

(แพทย์หญิงสุรพร ภัทรสุวรรณ)

ประธานคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์

หมายเลขรับรอง : SWUEC/E-225/2561

วันที่ให้การรับรอง : 28/08/2562

วันหมดอายุใบรับรอง : 27/08/2563

(ลงชื่อ).....

.....

33

ภาคผนวก ข

รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจคุณภาพเครื่องมือ



รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจคุณภาพแบบวัดความฉลาดทางสังคม

“The Tromso Social Intelligence Scale”

- | | |
|---|---|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.ปนัดดา ยิ้มสกุล | อาจารย์สาขาวิชาจิตวิทยา
และการแนะแนว คณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี |
| 2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สาธิต ใจตรง | อาจารย์ประจำสาขาวิชาจิตวิทยา
คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม |
| 3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิภา พงศ์วิรัตน์ | นายกสมาคมแนะแนว
แห่งประเทศไทย |

“โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้น
มัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก”

- | | |
|---|---|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.มณฑิรา จารุเพ็ง | อาจารย์ภาควิชาการแนะแนวและ
จิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 2. รองศาสตราจารย์ ดร.ปนัดดา ยิ้มสกุล | อาจารย์สาขาวิชาจิตวิทยา
และการแนะแนว คณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี |
| 3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สาธิต ใจตรง | อาจารย์ประจำสาขาวิชาจิตวิทยา
คณะศึกษาศาสตร์ |
| 4. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิภา พงศ์วิรัตน์ | นายกสมาคมแนะแนว
แห่งประเทศไทย |
| 5. พ.ต.ท.หญิง พญ.อัญชลี ธีระวงศ์ไพศาล | แพทย์ประจำกลุ่มงานจิตเวช
และยาเสพติด โรงพยาบาลตำรวจ |

ภาคผนวก ค

- 1) ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) แบบวัดความฉลาดทางสังคม
“The Tromso Social Intelligence Scale”
- 2) ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้าง
ความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น
ที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

ตาราง 15 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) แบบวัดความฉลาดทางสังคม “The Tromso Social Intelligence Scale”

ข้อที่	ข้อความ	ผลการประเมินโดย ผู้เชี่ยวชาญ			ค่าดัชนี IOC
		1	2	3	
1	ฉันสามารถทำนายพฤติกรรมของคนอื่นได้	+1	+1	+1	1.0
2	ฉันมักจะรู้สึกว่ามันยากที่จะเข้าใจ ทางเลือกอื่นๆ	+1	+1	+1	1.0
3	ฉันรู้ว่าการแสดงออกของฉันจะทำให้คน อื่นรู้สึกอย่างไร	+1	+1	+1	1.0
4	ฉันมักจะรู้สึกไม่มั่นใจกับคนใหม่ที่ฉันไม่ รู้จัก	+1	+1	+1	1.0
5	ผู้คนมักทำให้ฉันประหลาดใจกับสิ่งที่พวกเขาทำ	+1	+1	+1	1.0
6	ฉันเข้าใจความรู้สึกของคนอื่น	+1	+1	+1	1.0
7	ฉันเข้ากับสถานการณ์ทางสังคมได้ง่าย	+1	+1	+1	1.0
8	ฉันไม่สามารถอธิบายได้ว่าทำไมคนอื่น โกรธฉัน	+1	+1	+1	1.0
9	ฉันเข้าใจความต้องการของผู้อื่น	+1	+1	+1	1.0
10	ฉันมักจะทำได้ดีในการเข้ากับสถานการณ์ ใหม่และพบเจอกับคนที่ฉันได้พบเป็นครั้งแรก	+1	+1	+1	1.0
11	ผู้คนมักจะรู้สึกโกรธหรือหงุดหงิดเมื่อฉัน พูดในสิ่งที่ฉันคิด	+1	+1	+1	1.0
12	ฉันมีช่วงเวลาที่ยากลำบากในการเข้ากับ บุคคลอื่น	+1	+1	+1	1.0
13	ฉันรู้สึกว่าตัวฉันเป็นคนคาดเดายาก	+1	+1	+1	1.0

ตาราง 15 (ต่อ)

ข้อที่	ข้อคำถาม	ผลการประเมินโดย ผู้เชี่ยวชาญ			ค่าดัชนี IOC
		1	2	3	
14	ฉันมักจะเข้าใจในสิ่งที่ผู้อื่นพยายามทำให้บรรลุผล โดยไม่จำเป็นต้องให้พวกเขาอธิบายอะไร	+1	+1	+1	1.0
15	ฉันจะใช้เวลานานมากที่จะทำให้ฉันรู้จักคนอื่นได้ดี	+1	+1	+1	1.0
16	ฉันไม่ได้ตระหนักถึงสิ่งที่ฉันทำกับผู้อื่น	+1	+1	+1	1.0
17	ฉันสามารถคาดเดาได้ว่าคนอื่นจะมีปฏิกิริยาต่อพฤติกรรมของฉันอย่างไร	+1	+1	+1	1.0
18	ฉันทำได้ดีในการทำความเข้าใจกับผู้อื่นที่ไม่เคยรู้จัก	+1	+1	+1	1.0
19	ฉันเข้าใจคนอื่นๆ ที่พยายามสื่อสารผ่านการแสดงออกทางกาย	+1	+1	+1	1.0
20	ฉันมักมีปัญหาในการหาหัวข้อสนทนาที่ดี	+1	+1	+1	1.0
21	ฉันรู้สึกแปลกใจกับปฏิกิริยาของคนอื่นต่อสิ่งที่ฉันทำ	+1	+1	+1	1.0

หมายเหตุ : องค์ประกอบที่ 1 : การเข้าใจข้อมูลทางสังคม (Social Information Processing)
ข้อที่ 1,3,6,9,14,17,19

องค์ประกอบที่ 2 : ทักษะทางสังคม (Social Skills)
ข้อที่ 4,7,10,12,15,18,20

องค์ประกอบที่ 3 : การตระหนักรู้ทางสังคม (Social Awareness)
ข้อที่ 2,5,8,11,13,16,21

ตาราง 16 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

ครั้งที่	หัวข้อการให้คำปรึกษา	ผลการประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี IOC
		1	2	3	4	5	
1	การสร้างสัมพันธภาพและชี้แจงวัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษาแก่นักเรียนที่เข้าร่วมการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลเพื่อพัฒนาความฉลาดทางสังคม	+1	+1	+1	+1	+1	1.0
2	การพัฒนาความสามารถด้านการตระหนักรู้ความรู้สึกและอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น	0	+1	+1	+1	+1	1.0
3	การพัฒนาความสามารถด้านการตระหนักรู้เกี่ยวกับสังคมอย่างถูกต้อง	+1	+1	+1	+1	+1	1.0
4	การพัฒนาความสามารถด้านการตัดสินใจในการปฏิบัติตนต่อผู้อื่น	+1	+1	+1	+1	+1	1.0
5	การพัฒนาความสามารถด้านการเข้าใจสถานการณ์ในสังคม	+1	+1	+1	+1	+1	1.0
6	การพัฒนาความสามารถด้านการแสดงอารมณ์อย่างเหมาะสม	+1	+1	+1	+1	+1	1.0
7	การพัฒนาความสามารถด้านการแสดงพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม	+1	+1	+1	+1	+1	1.0
8	การยุติการให้คำปรึกษาและการสะท้อนการเรียนรู้	+1	+1	+1	+1	+1	1.0

หมายเหตุ : ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item - objective Congruence (IOC) มากกว่า 0.60



ภาคผนวก ง

- 1) สรุปโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก
- 2) โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

ตาราง 17 สรุปโปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

หัวข้อ	วัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษา	เทคนิคการให้คำปรึกษา
ครั้งที่ 1 การสร้างสัมพันธภาพและชี้แจงวัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษาแก่นักเรียนที่เข้าร่วมการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลเพื่อพัฒนาความฉลาดทางสังคม	1. เพื่อสร้างสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ อบอุ่น เป็นมิตร กระตุ้นให้เกิดการยอมรับซึ่งกันและกันระหว่างผู้วิจัยกับนักเรียน 2. เพื่อให้นักเรียนทราบถึงวัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลเพื่อพัฒนาความฉลาดทางสังคม รวมทั้งบทบาทหน้าที่ของนักเรียนและผู้วิจัยในระหว่างการให้คำปรึกษา 3. เพื่อให้นักเรียนทราบถึงประโยชน์จากการเข้าร่วมในการให้คำปรึกษารั้งนี้	1. การสร้างสัมพันธภาพและชี้แจงวัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษา ผู้วิจัยประยุกต์ใช้เทคนิคการให้คำปรึกษาจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-Centered Counseling Theory) 1. การฟังอย่างตั้งใจ 2. การถาม 3. การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข 4. การแสดงพฤติกรรมการใส่ใจ 5. การสะท้อนความรู้สึก 6. การทำความเข้าใจ
ครั้งที่ 2 การพัฒนาความสามารถด้านการตระหนักรู้ความรู้สึกและอารมณ์ของตนเอง	1. เพื่อให้นักเรียนมีความสามารถในการตระหนักรู้ความรู้สึก และอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น 2. เพื่อให้นักเรียนมีความสามารถในการเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่นที่แสดงออกในสถานการณ์ต่างๆ	การพัฒนาความสามารถด้านการรับรู้ความรู้สึก และอารมณ์ของผู้อื่น ผู้วิจัยประยุกต์ใช้เทคนิคการให้คำปรึกษาจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคคิด-รู้สึก (Think-Feel Technique)

ตาราง 17 (ต่อ)

หัวข้อ	วัตถุประสงค์ของ การให้คำปรึกษา	เทคนิคการให้คำปรึกษา
ครั้งที่ 3 การพัฒนา ความสามารถ ด้านการตระหนักรู้ เกี่ยวกับ สังคมอย่างถูกต้อง	1. เพื่อให้นักเรียนได้รับรู้เท่าทัน สถานการณ์รอบข้าง ได้แก่ บรรยากาศสัมพันธ์ภาพระหว่าง บุคคล กลุ่มคน และรับรู้ด้าน การมีในสังคมอย่างถูกต้อง 2. เพื่อให้นักเรียนสามารถรู้และ เข้าใจการทำทางที่อีกฝ่ายแสดง ออกมา วิเคราะห์สถานการณ์และ ตอบสนองได้อย่างเหมาะสม	การพัฒนาความสามารถด้านการ รับรู้เกี่ยวกับสังคมอย่างถูกต้อง ผู้วิจัยประยุกต์ใช้เทคนิคการให้ คำปรึกษาจากทฤษฎีการให้ คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) 1. การอยู่กับความรู้สึก (Stay with Feeling) 2. เทคนิคการจินตนาการ (Fantasy Approaches)
ครั้งที่ 4 การพัฒนา ความสามารถ ด้านการตัดสินใจใน การปฏิบัติตนต่อ ผู้อื่น	1. เพื่อให้นักเรียนมีความสามารถ ด้านการตัดสินใจในการปฏิบัติตน ต่อผู้อื่น ยอมรับฟังความคิดเห็น ของผู้อื่น และรู้จักช่วยเหลือผู้อื่น เมื่อเผชิญปัญหา 2. เพื่อให้นักเรียนพัฒนาตนเองใน การให้ความสนใจ สังเกต ทำ ความเข้าใจในพฤติกรรมของผู้อื่น ในสภาพการณ์ทางสังคม	การพัฒนาความสามารถด้านการ รับรู้เกี่ยวกับสังคมอย่างถูกต้อง ผู้วิจัยประยุกต์ใช้เทคนิคการให้ คำปรึกษาจากทฤษฎีการให้ คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavior Counselling Theory) เทคนิคการแก้ไขปัญหา (Problem Solving)

ตาราง 17 (ต่อ)

หัวข้อ	วัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษา	เทคนิคการให้คำปรึกษา
ครั้งที่ 5 การพัฒนา ความสามารถ ด้านการเข้าใจ สถานการณ์ในสังคม	เพื่อให้นักเรียนสามารถเข้าใจ ข้อมูลทางสังคม เข้าใจถึง กระบวนการที่อยู่ภายใต้เหตุการณ์ ของสังคม และใช้ข้อมูลทางสังคม เพื่อการตัดสินใจแสดงพฤติกรรมที่ เหมาะสมต่อเหตุการณ์นั้น	การพัฒนาความสามารถด้านการมี ข้อเสนอแนะทางสังคมผู้วิจัย ประยุกต์ใช้เทคนิคการให้คำปรึกษา จากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบ เกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) เทคนิคการจินตนาการ (Fantasy Approaches)
ครั้งที่ 6 การพัฒนา ความสามารถ ด้านการแสดง อารมณ์อย่าง เหมาะสม	1. เพื่อให้นักเรียนมีความเข้าใจ ความคิด ความรู้สึก และอารมณ์ที่ มีของตนเอง 2. เพื่อให้นักเรียนมีความรู้ เรื่อง อารมณ์ต่างๆ และการแสดงออก ทางอารมณ์ที่เหมาะสม นำไปสู่ ความสามารถในการแสดง อารมณ์ควบคุมอารมณ์ได้อย่าง เหมาะสม	การพัฒนาความสามารถด้านการ รับรู้เกี่ยวกับสังคมอย่างถูกต้อง ผู้วิจัยประยุกต์ใช้เทคนิคการให้ คำปรึกษาจากทฤษฎีการให้ คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavior Counselling Theory) 1. เทคนิคการฝึกทักษะ (Skills Training) 2. การเสริมแรง(Reinforcement) 3. การมอบหมายการบ้าน (Assign Homework)

ตาราง 17 (ต่อ)

หัวข้อ	วัตถุประสงค์ของการให้คำปรึกษา	เทคนิคการให้คำปรึกษา
ครั้งที่ 7 การพัฒนา ความสามารถ ด้านการแสดง พฤติกรรมได้อย่าง เหมาะสม	1. เพื่อให้นักเรียนสามารถแสดง พฤติกรรมต่อหน้าผู้อื่น ได้แก่ การ สื่อสาร การวางสีหน้า ท่าทางได้ อย่างเหมาะสม 2. เพื่อให้นักเรียนได้แนวคิดในการ ใช้ชีวิตร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม สามารถในพัฒนาการสร้าง ความสัมพันธ์ทางสังคมที่ใกล้ชิด สนิทสนม ดำรงไว้ซึ่งสัมพันธภาพที่ดี	การพัฒนาความสามารถด้านการ รับรู้เกี่ยวกับสังคมอย่างถูกต้อง ผู้วิจัยประยุกต์ใช้เทคนิคการให้ คำปรึกษาจากทฤษฎีการให้ คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavior Counselling Theory) ได้แก่ 1. การใช้ตัวแบบ (Modeling) 2. การมอบหมายการบ้าน (Assign Homework)
ครั้งที่ 8 การสะท้อนการเรียนรู้ และ การยุติการให้คำปรึกษา	1. เพื่อให้นักเรียนได้สะท้อนการเรียนรู้ ทำให้เกิดการเข้าใจ และทบทวนการ เรียนรู้จากประสบการณ์การเข้าร่วม โปรแกรมการให้คำปรึกษา ทำให้ สามารถพัฒนาตนเองได้อย่าง ต่อเนื่อง และมีประสิทธิภาพ 2. เพื่อสรุปภาพรวมของการให้ คำปรึกษาเป็นรายบุคคลเพื่อพัฒนา ความฉลาดทางสังคม และเปิดโอกาส ให้นักเรียนได้แสดงความรู้สึกต่อการ ให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลเพื่อ พัฒนาความฉลาดทางสังคม 3. เพื่อยุติการปรึกษาและประเมินผล การให้คำปรึกษา	การยุติการให้คำปรึกษา ผู้วิจัยประยุกต์ใช้เทคนิคการให้ คำปรึกษาจากทฤษฎีการให้ คำปรึกษาแบบยี่ตนบุคคล เป็นศูนย์กลาง (The Person- Centered Counseling Theory) ได้แก่ 1. การใช้คำถามปลายเปิด 2. การสรุปความ 3. การทำให้เกิดความกระจ่าง 4. การให้กำลังใจ

2) โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก

โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก หมายถึง วิธีการช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษา โดยผู้วิจัยได้บูรณาการเทคนิคการให้คำปรึกษารายบุคคล เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเสริมสร้างการตระหนักรู้ทางสังคม ทักษะทางสังคม และการเข้าใจข้อมูลทางสังคม โดยการให้ความรู้ การฝึกปฏิบัติ ซึ่งทั้งผู้วิจัยและผู้รับคำปรึกษาจะมีการแลกเปลี่ยนทัศนะเกี่ยวกับเป้าหมายของการให้คำปรึกษา และจุดประสงค์เฉพาะด้านเกี่ยวกับทักษะต่างๆ โดยใช้เทคนิคตามทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่มีความจำเป็นต่อการเสริมสร้างความฉลาดทางสังคม

ท่านสามารถสแกนคิวอาร์โค้ดด้านล่างเพื่อดาวน์โหลด

โปรแกรมการให้คำปรึกษารายบุคคลเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางสังคมของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีต่อการลดพฤติกรรมรังแก



SCAN ME

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ-สกุล	สมิทธิ์ เจือจินดา
วัน เดือน ปี เกิด	25 ตุลาคม 2526
สถานที่เกิด	กรุงเทพมหานคร
วุฒิการศึกษา	พ.ศ. 2550 วิทยาศาสตรบัณฑิต (นันทนาการ) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พ.ศ. 2553 รัฐศาสตรบัณฑิต (บริหารรัฐกิจ) มหาวิทยาลัยรามคำแหง พ.ศ. 2553 การศึกษามหาบัณฑิต (จิตวิทยาการแนะแนว) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ พ.ศ. 2558 รัฐศาสตรมหาบัณฑิต (การเมืองการปกครอง) มหาวิทยาลัยรามคำแหง พ.ศ. 2563 ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต (จิตวิทยาประยุกต์) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ประวัติการอบรม	พ.ศ. 2553 ประกาศนียบัตร หลักสูตรการให้คำปรึกษาวัยรุ่น มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี พ.ศ. 2563 ประกาศนียบัตร หลักสูตรผู้ทำหน้าที่นักจิตวิทยาตาม ประมวลกฎหมายวิธีพิจารณาความอาญา สมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย
ที่อยู่ปัจจุบัน	539/826 ซอยสุขสวัสดิ์ 62/2 ตำบลบางพึ่ง อำเภอบางพลี จังหวัด สมุทรปราการ 10130