



การพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบและโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม
ทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความเมตตาจากตนเองและสุขภาวะทางจิต

ในบริบทโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์: การวิจัยผสมวิธี

DEVELOPMENT OF PERFECTIONISM SCALE AND INTEGRATIVE
GROUP COUNSELING PROGRAM TO PROMOTE SELF-COMPASSION

สันติภาพ นันทะสาร

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2565



3938287227

SWU_1Thesis_gs611150042_dissertation / rev: 11052566 09:56:40 / seq: 33

การพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบและโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม
ทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความเมตตากรุณาต่อตนเองและสภาวะทางจิต
ในบริบทโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์: การวิจัยผสมวิธี

สันติภาพ นันทะสาร

ปริญญาานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์
สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ปีการศึกษา 2565
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

DEVELOPMENT OF PERFECTIONISM SCALE AND INTEGRATIVE
GROUP COUNSELING PROGRAM TO PROMOTE SELF-COMPASSION
AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN KAMNOETVIDYA SCIENCE ACADEMY
AND MAHIDOL WITTAYANUSORN SCHOOL'S CONTEXT: MIXED METHODS DESIGN

SANTIPAP NANTHASARN

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY
(Applied Psychology)

Behavioral Science Research Institute, Srinakharinwirot University

2022

Copyright of Srinakharinwirot University



3938287227

SWU iThesis gs611150042 dissertation / recv: 11052566 09:56:40 / seq: 33

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

การพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบและโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม
ทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต
ในบริบทโรงเรียนกานาคินิตวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์: การวิจัยผสมผสานวิธี

ของ

สันติภาพ นันทะสาร

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร

ปริญญาปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์

ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

.....
(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

คณะกรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์

..... ที่ปรึกษาหลัก

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดุษฎี อินทรประเสริฐ)

..... ที่ปรึกษาร่วม

(อาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่)

..... ประธาน

(ศาสตราจารย์ ดร.อรัญญา ต้อยคำภีร์)

..... กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทวิชิตส์ณห์ สกุลพงศ์)

..... กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อมราพร สุรการ)

| | |
|----------------------|---|
| ชื่อเรื่อง | การพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบและโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในบริบทโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์: การวิจัยผสมวิธี |
| ผู้วิจัย | สันติภาพ นันทะสาร |
| ปริญญา | ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต |
| ปีการศึกษา | 2565 |
| อาจารย์ที่ปรึกษา | รองศาสตราจารย์ ดร. ดุษฎี อินทรประเสริฐ |
| อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม | อาจารย์ ดร. นฤมล พระใหญ่ |

การวิจัยผสมวิธีนี้มีจุดประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับปรับปรุงสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ 2) สำรวจและสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ 3) ประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในด้านประสิทธิผลในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต ประสพการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม ดำเนินการวิจัยช่วงพฤษภาคม - ตุลาคม 2565 วิธีการของวัตถุประสงค์ที่ 1 คือ แปลและปรับแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ (APS-R) เป็นฉบับภาษาไทยและศึกษาในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์จำนวน 521 คน ผลพบว่าแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทยมีความเชื่อมั่นชนิดความสอดคล้องภายใน ($\alpha = .72 - .91$), ความเที่ยงตรงเชิงเอกนัย ($AVE = .35 - .48$) ความเที่ยงตรงเชิงจำแนก ($MSV = .15 - .28$) และโมเดลองค์ประกอบเชิงยืนยันสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 376.7, df = 163, Relative \chi^2 = 2.31, RMSEA = 0.05, CFI = 0.99, GFI = 0.94, AGFI = 0.90$) ที่ผ่านเกณฑ์ที่ยอมรับได้ พบองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) การมีมาตรฐานที่สูง ($\alpha = .77$) 2) การมีระเบียบแบบแผน ($\alpha = .72$) และ 3) การรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน ($\alpha = .91$) ดังนั้นแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทย สามารถนำไปใช้ประเมินลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้ วิธีการของวัตถุประสงค์ที่ 2 ที่ศึกษาในนักเรียนโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์จำนวน 521 คน ผลพบว่าร้อยละ 37 ของกลุ่มตัวอย่างไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ร้อยละ 26.9 มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม และร้อยละ 36.1 มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมเมื่อวัดด้วยเกณฑ์ของแบบวัดต้นฉบับ วิธีการของวัตถุประสงค์ที่ 3 เป็นการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมจำนวน 30 คน โดยให้การสุ่มอย่างง่ายเพื่อแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 15 คน กลุ่มควบคุม 15 คน โดยใช้โปรแกรมการปรึกษากลุ่มที่สร้างขึ้นจากทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาและกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกจำนวน 8 กิจกรรม คือ 1) ต่างใจเดียว 2) เขาว่า... มันหลอกกันไม่ได้ 3) เลือกได้ใหม่ 4) ใจใจเอ๊ย 5) ใจเกรง 6) ช่วงที่ดีที่สุด 7) ฉันดีใจที่มี... และ 8) โปรด(ดูแลฉันด้วยใจที่อ่อนโยน) ผลการวิเคราะห์แบบวัดชี้ว่ากลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตสูงขึ้นในระยะเวลาหลังการทดลองและติดตามผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่า Cohen's d ที่ 0.97 - 1.32 ในความเมตตากรุณาต่อตนเองและ 0.74 - 0.88 ในสุขภาวะทางจิต นอกจากนี้ผลการวิเคราะห์หลังการทดลองและติดตามผลพบว่า กลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยของความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตสูงกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีค่า Cohen's d ที่ 0.82 - 1.43 ในความเมตตากรุณาต่อตนเองและ 0.67 - 0.86 ในสุขภาวะทางจิต โดยข้อมูลเชิงคุณภาพจากแบบบันทึกการเรียนรู้และการสัมภาษณ์เชิงลึกสนับสนุนผลการวิจัยเชิงปริมาณ พบว่ากลุ่มทดลอง 1) ได้ประโยชน์จากกระบวนการกลุ่ม 2) เกิดการเรียนรู้ทันใจตนเอง และ 3) เมตตาตนเองเป็น และพบผลที่เกิดขึ้นว่ากลุ่มทดลอง 1) รู้จักและรู้สึกดีกับตนเองมากขึ้น 2) มีสัมพันธภาพกับผู้อื่นที่ดีขึ้น 3) จัดการตนเองได้ดีขึ้น และ 4) เปิดรับและเข้าหาประสบการณ์มากขึ้น ผลจากการวิจัยครั้งนี้จะเป็นประโยชน์ต่อการช่วยเหลือนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษในการคัดเลือกและช่วยเหลือให้ผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม ให้มีความเมตตาต่อตนเองและมีสุขภาวะทางจิตที่ดี

คำสำคัญ : นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน, ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ, แบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ, ความเมตตากรุณาต่อตนเอง, สุขภาวะทางจิต

| | |
|----------------|--|
| Title | DEVELOPMENT OF PERFECTIONISM SCALE AND INTEGRATIVE GROUP COUNSELING PROGRAM TO PROMOTE SELF-COMPASSION AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN KAMNOETVIDYA SCIENCE ACADEMY AND MAHIDOL WITTAYANUSORN SCHOOL'S CONTEXT: MIXED METHODS DESIGN |
| Author | SANTIPAP NANTHASARN |
| Degree | DOCTOR OF PHILOSOPHY |
| Academic Year | 2022 |
| Thesis Advisor | Associate Professor Dr. Dusadee Intraprasert |
| Co Advisor | Dr. Narulmon Prayai |

This mixed methods research had three objectives; (1) to develop an Almost Perfect Scale-Revised (APS-R) cross-culturally into Thai and to evaluate academically gifted students from Mahidol Wittayanusorn school and Kamnoetvidya Science Academy; (2) investigated and established the norm of perfectionism among academically gifted students; (3) assessed the experience of the participants, the outcomes and effectiveness of the integrative group counseling program on Self-Compassion and Psychological Well-Being among maladaptive perfectionistic academically gifted students in Kamnoetvidya Science Academy. After ethical approval, the research was conducted from May-October 2022. The first objective was back translation APS-R into Thai and administered to 521 academically gifted students. The results showed the APS-R Thai version had good psychometric properties: Internal consistency ($\alpha = .72 - .91$), Convergent (AVE = .35 - .48), and Discriminant validity (MSV = .15 - .28). Confirmatory Factor Analysis revealed that the model fit the empirical data ($\chi^2 = 376.7$, $df = 163$, Relative $\chi^2 = 2.31$, RMSEA = 0.05, CFI = 0.99, GFI = 0.94, AGFI = 0.90) and the 3-factors model of perfectionism: High standard ($\alpha = .77$), Order ($\alpha = .72$), and Discrepancy ($\alpha = .91$). The second objective described the APS-R scores from 521 students: 37% of the sample were non-perfectionists, 26.9% were adaptive perfectionists, and 36.1% were maladaptive perfectionists. There were 30 academically gifted students with maladaptive perfectionism from Kamnoetvidya Science Academy selected and sent to the experimental and control groups of 15 members each. The data analysis revealed Repeated One-Way Analysis of Variance, and One-way MANOVA were used. The reflection notes of the participants and in-depth interviews were analyzed. The repeated ANOVA results showed that the experimental group, in terms of Self-Compassion and Psychological Well-Being, had increased statistical significance with Cohen's d effect size, with 0.97-1.32 for Self-Compassion, and 0.74-0.88 for Psychological Well-Being. The MANOVA results showed the experimental group was superior, with Cohen's d at 0.82-1.43 for Self-Compassion, and 0.67-0.86 for Psychological Well-Being. (1) they benefitted from the group process; (2) were aware of mental processing; and (3) embraced imperfection. After the experiment, the program was as follows: (1) awareness and embracing of common humanity, (2) improvement of interpersonal relationships; (3) increased self-management; and (4) open to the new experiences without fear. The findings indicated that an integrated group counseling program was an appropriate intervention to increase Self-Compassion and Psychological Well-Being among academically gifted students with maladaptive perfectionism.

Keyword : Academically gifted students, Perfectionism, The Almost Perfect Scale-Revised, Self-compassion, Psychological well-being

กิตติกรรมประกาศ

ปริญญาานิพนธ์นี้เป็นภารกิจที่แสนท้าทายในการศึกษาปริญญาเอก เป็นผลจากการเดินทางด้านวิชาการ คู่กับการเดินทางเพื่อรู้จักและเติบโตในตนเอง ผู้เขียนได้เรียนรู้ว่าในท้ายที่สุด ยากที่จะหาสิ่งที่สมบูรณ์แบบได้ในชีวิตจริง เนื่องจากเกณฑ์และความหมายของคำว่า ‘สมบูรณ์แบบ’ นั้นมีความเฉพาะตัว สามารถแปรเปลี่ยนและปรับปรุงได้ตลอด การยอมรับในความธรรมดาอาจทำให้สามารถวางใจได้พอดีและสามารถเมตตากับตนเองและผู้อื่นซึ่งล้วนเป็นมนุษย์ธรรมดาได้มากขึ้น

ปริญญาานิพนธ์นี้ เกิดจากความเมตตาของบุคคลหลายท่าน ทั้งรองศาสตราจารย์ ดร.ดุษฎี อินทรประเสริฐ อาจารย์ที่ปรึกษาผู้ที่ผู้เขียนเลือกเป็นที่ปรึกษาระดับปริญญาเอกตั้งแต่ผู้เขียนยังเรียนไม่จบปริญญาตรี ผู้ทำให้ผู้เขียนได้เรียนรู้และได้พัฒนาทั้งด้านโลกภายนอกและโลกภายในผ่านการสอนสั่งและการทำงานร่วมกัน อาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่ ซึ่งเป็นผู้ที่คอยสนับสนุนและเป็นพื้นที่ปลอดภัยสำหรับใจผู้เขียน รวมไปถึงยอมรับในธรรมชาติและยินยอมให้ผู้เขียนได้เติบโตในจังหวะและแนวทางของตนเอง

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทชิตต์สันต์ สกุลพงศ์ ผู้เป็นหัวเรี่ยวหัวแรงของหลักสูตรจิตวิทยาประยุกต์ ความมุ่งมั่นและชัดเจนในตัวอาจารย์เป็นองค์ประกอบสำคัญในการเรียนรู้และพัฒนาให้ผู้เขียนเติบโตเป็นตนเองที่กลมกลืนในแบบของตนเอง ขอกราบขอบพระคุณ คณะกรรมการสอบปากเปล่า ศาสตราจารย์ ดร.อรุณญา ต้อยคำภีร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อมราพร สุรการ ผู้ที่เมตตาและมอบให้โอกาสให้ผู้เขียนได้เรียนรู้และพัฒนาได้อย่างชัดเจนและรอบด้านมากขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณดร.เอกนฤณ เควาเซ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ธนพัทธ์ จันทพิพัฒน์พงศ์ ผู้ที่คอยผลักดันและชี้ทางอย่างฮึกเหิม เพื่อผู้เขียนให้มีความรู้ความเข้าใจในด้านวิชาการและกระบวนการทำงานมากขึ้นตลอดมา

ขอกราบขอบพระคุณเพื่อนร่วมรุ่นจิตวิทยาการบริษักรุ่นที่สาม ทั้งพี่กาญจนา คงมัน พี่ศิริวรรณ กำแพงพันธ์ และพี่พงษ์มาศ ทองเจือที่เป็นสิ่งแวดล้อมและแบบอย่างให้ผู้เขียนพัฒนาตนเองอย่างมากในการเป็นผู้ช่วยเหลือทางจิตใจ การได้พบกับพี่ทั้งสามคือความโชคดีและจังหวะชีวิตที่ผู้เขียนคงยิ้มอย่างอุ่นใจเมื่อนึกถึงไปตลอด

ขอกราบขอบพระคุณคุณพ่อ พิเชษฐ นันทะสาร คุณแม่ สุวิมล เทพพงษ์ และคุณชนกานต์ ใจมา ผู้ที่แม่ในวันและผู้เขียนห่างไกลจากคำว่าสมบูรณ์หรืออยู่ตรงข้ามกับการเมตตาตนเองอย่างมาก แต่ผู้เขียนยังรับรู้ถึงความห่วงใย เอาใจใส่ รวมไปถึงการโอบอุ้มดูแลและเมตตากับผู้เขียนตลอดมา



3938287227

สุดท้าย ขอขอบคุณตนเองที่ได้ให้โอกาสตนเองในการเรียนรู้ชีวิตอย่างสมดุล เรียบง่าย และ
เมตตาตนเอง ผู้เขียนตั้งใจจะพัฒนาองค์ความรู้ต่อไปเพื่อเอื้อเพื่อให้ผู้คนสามารถมีความสุขได้
อย่างเรียบง่ายในชีวิตธรรมดาแต่แสนพิเศษนี้

หมายเหตุ วิทยานิพนธ์ฉบับนี้ได้รับการสนับสนุนการวิจัยแผนงานพัฒนาบัณฑิตศึกษา
จากสำนักงานการวิจัยแห่งชาติ ประจำปี 2565

สันติภาพ นันทะสาร



3938287227

SWU_1Thesis_gs611150042_dissertation / recv: 11052566 09:56:40 / seq: 33

สารบัญ

| | หน้า |
|--|------|
| บทคัดย่อภาษาไทย | ง |
| บทคัดย่อภาษาอังกฤษ | จ |
| กิตติกรรมประกาศ..... | ฉ |
| สารบัญ | ช |
| สารบัญตาราง..... | ฐ |
| สารบัญรูปภาพ | ณ |
| บทที่ 1 บทนำ..... | 17 |
| ภูมิหลัง | 17 |
| คำถามการวิจัย..... | 23 |
| ความมุ่งหมายของงานวิจัย..... | 23 |
| ความสำคัญของการวิจัย | 23 |
| ขอบเขตของการวิจัย | 24 |
| นิยามศัพท์เฉพาะ..... | 25 |
| นิยามปฏิบัติการ | 25 |
| บทที่ 2 วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง | 28 |
| นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน (Academically Gifted Students)..... | 28 |
| ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism)..... | 38 |
| การสร้างเกณฑ์ปกติ (Norms)..... | 41 |
| ความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Self-Compassion) | 43 |
| สุขภาวะทางจิต (Psychological Well-Being)..... | 54 |



3938287227

ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Acceptance and Commitment Therapy).....58

กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology Intervention) 67

การปรึกษากลุ่ม (Group Counseling) 76

การบูรณาการและผสมผสานทฤษฎีการปรึกษา 81

สรุปข้อค้นพบที่ได้จากการทบทวนวรรณกรรม 84

กรอบแนวคิดการวิจัย 84

สมมติฐานการวิจัย 87

บทที่ 3 วิธีการดำเนินการวิจัย 88

 ระยะที่ 1 การพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ 89

 กลุ่มตัวอย่างในวิจัยระยะที่ 1 89

 ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 1 89

 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 91

 การเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยระยะที่ 1 94

 การวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 1 95

 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ 95

 ระยะที่ 2 การประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในด้านประสิทธิผลในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต ประสพการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม 96

 กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยระยะที่ 2 96

 ขั้นตอนการวิจัยการวิจัยระยะที่ 2 97

 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2 98

| | |
|---|-----|
| การเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยระยะที่ 2 | 104 |
| การวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 2 | 104 |
| การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ | 104 |
| การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ | 105 |
| บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล | 107 |
| ตอนที่ 1 ผลการวิจัยระยะที่ 1 | 107 |
| 1. สัญลักษณ์ในการวิเคราะห์และการแปลผล | 108 |
| 2. ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง | 109 |
| 3. การปรับแบบวัดข้ามวัฒนธรรมของแบบวัด APS-R | 109 |
| 4. การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัด | 113 |
| ตอนที่ 2 ผลการสำรวจและสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของ นักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ | 120 |
| ตอนที่ 3 การพัฒนาโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความ เมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต | 125 |
| ตอนที่ 4 ผลประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในด้านประสิทธิผล ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต ประสพการณ์การ เปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์ | 133 |
| 1. สัญลักษณ์และอักษรย่อในการวิเคราะห์ข้อมูล | 134 |
| 2. ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง | 134 |
| 3. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน | 137 |
| 4. ข้อมูลเชิงคุณภาพด้านประสพการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการ ทดลองจากการเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ | 148 |
| ส่วนที่ 1 ประสพการณ์ในการเรียนรู้โปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบ บูรณาการ | 149 |

ส่วนที่ 2 ประสพการณ์เปลี่ยนแปลงตนเอง และผลที่ตามมาหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมการ
 ปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ 158

บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ 173

 วัตถุประสงค์ของการวิจัย 173

 สมมติฐานการวิจัย 173

 วิธีการดำเนินการวิจัย 174

 สรุปผลการวิจัย 176

 1. สรุปผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 176

 1.1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง 176

 1.2 ผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 176

 1.3 อภิปรายผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 177

 2. สรุปผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 178

 2.1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง 178

 2.2 ผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 179

 2.3 อภิปรายผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 181

 3. สรุปผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 3 183

 3.1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง 183

 3.2 ผลการวิจัยเชิงปริมาณ 183

 3.2.1 สรุปผลการวิจัยตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 183

 3.2.2 สรุปผลการวิจัยตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 และ 3 184

 3.4 ผลการวิจัยเชิงคุณภาพ 185

 3.5 อภิปรายผลการวิจัยระยะที่ 3 186

 4. ข้อจำกัดของการวิจัย 194

5. ข้อเสนอแนะจากการวิจัย..... 195

 5.1 ข้อเสนอแนะเพื่อการปฏิบัติ..... 195

 5.2 ข้อเสนอแนะในการทำการวิจัยครั้งต่อไป 196

บรรณานุกรม 197

ภาคผนวก..... 226

 ภาคผนวก ก เอกสารรับรองโครงการวิจัยจากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยใน
 มนุษย์..... 227

 ภาคผนวก ข รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือและโปรแกรมที่ใช้ในการวิจัย..... 229

 ภาคผนวก ค หนังสือเชิญผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือและโปรแกรมที่ใช้ในการวิจัย 232

 ภาคผนวก ง เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย..... 241

 ภาคผนวก จ แบบตอบรับบทความวิจัยที่ได้รับการตีพิมพ์ 258

ประวัติผู้เขียน..... 260

สารบัญตาราง

หน้า

ตาราง 1 องค์ประกอบของสุขภาวะทางจิตตามแนวคิดของ Waterman.....55

ตาราง 2 การแปลผลจากคะแนนแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ 92

ตาราง 3 การให้คะแนนของแบบวัดความเมตตากรุณาต่อตนเองฉบับภาษาไทย (The Self-Compassion scale: SCS)..... 93

ตาราง 4 โครงสร้างสำคัญของโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ 100

ตาราง 5 สัญลักษณ์และอักษรย่อในการวิเคราะห์ข้อมูล 108

ตาราง 6 จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง 109

ตาราง 7 ผลจากการแปลแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทยด้วยวิธี Back Translation 111

ตาราง 8 ค่าความเชื่อมั่นจากการทดลองใช้ของแบบวัดในการศึกษา..... 113

ตาราง 9 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม ค่าความเชื่อมั่น ความเที่ยงตรงเชิงเอกนัย ความเที่ยงตรงเชิงจำแนกของแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทย 114

ตาราง 10 ดัชนีทดสอบความกลมกลืนในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทย..... 118

ตาราง 11 คำนวณน้ำหนักองค์ประกอบ(b) คำนวณน้ำหนักองค์ประกอบ (β) ค่าความคลาดเคลื่อน (SE) ค่าการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติ (t) ของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน..... 118

ตาราง 12 การเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยรายด้านจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบรายด้าน จำแนกตามเพศในนักเรียนโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ โดยสถิติ Mann-Whitney U Test 121

| | |
|---|-----|
| ตาราง 13 การเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยรายด้านจากแบบวัดลักษณะยึดติด ความสมบูรณ์แบบรายด้าน จำแนกตามเพศในนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยสถิติ Mann- Whitney U Test..... | 121 |
| ตาราง 14 การเทียบคะแนนดิบจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบกับคะแนนมาตรฐาน ที่ของกลุ่มตัวอย่างโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์..... | 122 |
| ตาราง 15 การเทียบคะแนนดิบจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบกับคะแนนมาตรฐาน ที่ของกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์ | 123 |
| ตาราง 16 การเปรียบเทียบจำนวนนักเรียนตามจุดตัดตามเกณฑ์ต่าง ๆ..... | 123 |
| ตาราง 17 การเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยรายด้านจากแบบวัดลักษณะยึดติด ความสมบูรณ์แบบในกลุ่มตัวอย่างของทั้งสองทั้งโรงเรียน โดยสถิติ Mann-Whitney U Test.... | 125 |
| ตาราง 18 รายละเอียดของโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริม ความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต | 130 |
| ตาราง 19 สัญลักษณ์และอักษรย่อในการวิเคราะห์ข้อมูล | 134 |
| ตาราง 20 จำนวนและร้อยละข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยเชิงทดลอง..... | 135 |
| ตาราง 21 คะแนนลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ความเมตตากรุณาต่อตนเอง และสุขภาวะ ทางจิต ของกลุ่มทดลอง..... | 136 |
| ตาราง 22 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะ ทางจิตของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จำแนกตามช่วงเวลาของการวัด..... | 137 |
| ตาราง 23 การตรวจสอบการแจกแจงปกติหลายตัวแปรด้วยสถิติ Shapiro-Wilk..... | 138 |
| ตาราง 24 การตรวจสอบความเท่ากันของความแปรปรวนของทุกตัวแปรด้วย Levene's Test.. | 138 |
| ตาราง 25 การเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยของความเมตตากรุณาต่อตนเองและ สุขภาวะทางจิตในระยะก่อนทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้ สถิติ Independent-Samples t-test และ Levene's Test for Equality of Variances | 139 |
| ตาราง 26 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ เพื่อทดสอบผลของกลุ่มการทดลอง การวัด ซ้ำ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มการทดลองกับการวัดซ้ำที่มีต่อคะแนนความเมตตากรุณาต่อ ตนเอง | 140 |

ตาราง 27 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของความเมตตากรุณาต่อตนเองจากการวัด 3 ครั้ง 141

ตาราง 28 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ เพื่อทดสอบผลของกลุ่มการทดลอง การวัดซ้ำ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มการทดลองกับการวัดซ้ำที่มีต่อสุขภาวะทางจิต..... 142

ตาราง 29 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของสุขภาวะทางจิตจากการวัด 3 ครั้ง 143

ตาราง 30 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรในระยะเวลาหลังการทดลอง 144

ตาราง 31 การวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มในระยะเวลาหลังการทดลอง 144

ตาราง 32 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรในระยะติดตามผล..... 145

ตาราง 33 การวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มในระยะติดตามผล 146

ตาราง 34 ภาพรวมของผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัย..... 147

สารบัญรูปภาพ

| | หน้า |
|---|------|
| ภาพประกอบ 1 หลักการและกระบวนการหลักของ ACT..... | 61 |
| ภาพประกอบ 2 ความเชื่อมโยงของความเมตตากรุณาของตนเองกับกระบวนการของ ACT | 63 |
| ภาพประกอบ 3 ทฤษฎี Broaden-and-build..... | 69 |
| ภาพประกอบ 4 กลไกของกิจกรรมเชิงบวก | 70 |
| ภาพประกอบ 5 กรอบแนวคิดการวิจัย | 86 |
| ภาพประกอบ 6 แบบแผนการดำเนินการวิจัย | 98 |
| ภาพประกอบ 7 แบบจำลองโครงสร้างการวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน..... | 117 |
| ภาพประกอบ 8 เป้าหมายของกิจกรรมในโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ..... | 129 |
| ภาพประกอบ 9 ลำดับของการพัฒนาองค์ประกอบของความเมตตากรุณาต่อตนเองในโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ | 129 |
| ภาพประกอบ 10 การเปลี่ยนแปลงของความเมตตากรุณาต่อตนเองตามช่วงเวลา | 141 |
| ภาพประกอบ 11 การเปลี่ยนแปลงของคะแนนสุขภาวะทางจิตตามช่วงเวลา | 143 |
| ภาพประกอบ 12 กระบวนการและผลของการโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ | 158 |



3938287227

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษ หมายถึงนักเรียนที่แสดงออกถึงความสามารถอันโดดเด่น ในด้านสติปัญญา ความคิดสร้างสรรค์ การใช้ภาษา การเป็นผู้นำ การสร้างงานด้านทัศนศิลป์ ศิลปะการแสดง ความสามารถทางดนตรี ความสามารถทางกีฬา และความสามารถทางวิชาการ ในสาขาใดสาขาหนึ่ง หรือหลายสาขาอย่างเป็นที่ประจักษ์เมื่อเปรียบเทียบกับเด็กที่มีอายุระดับเดียวกัน สภาพแวดล้อมต่างกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2541) นักเรียนกลุ่มนี้ จะได้รับการสนับสนุนอย่างมากในด้านการศึกษา เนื่องจากหากสามารถพัฒนานักเรียนกลุ่มนี้ได้ อย่างเหมาะสมจะเพิ่มพูนศักยภาพ เพิ่มโอกาสในการเติบโตเป็นผู้นำ พัฒนานวัตกรรมใหม่ๆ และเป็นกำลังแก่ประเทศชาติได้

คุณลักษณะทางจิตใจที่ได้รับความสนใจในนักเรียนกลุ่มนี้คือลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism) ซึ่งลักษณะดังกล่าวนี้มีทั้งแบบที่เหมาะสมและไม่เหมาะสม (Rice & Taber, 2018; Robert B. Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001; Stoeber & Otto, 2006) จากการวิเคราะห์ห่อภิมาณจากการศึกษา 37 งาน (n = 8,901) ของ Madigan (2019) พบว่าการมีลักษณะมุ่งสู่ความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism Striving) ที่เป็นลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสมนั้น สัมพันธ์ทางบวกกับความสำเร็จด้านการเรียน (Academic Achievement) ในระดับเล็กน้อยถึงปานกลาง ในขณะที่ลักษณะการกังวลว่าจะไม่สมบูรณ์แบบ (Perfectionism Concern) ที่เป็นลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมนั้น ส่งผลทางลบต่อความสำเร็จทางการเรียน และจากการวิเคราะห์ห่อภิมาณจากการศึกษา 10 งาน (n = 4,340) ของ Stricker และคณะ (2020) พบว่าเมื่อเปรียบเทียบความชุกของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบระหว่างนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนและนักเรียนทั่วไป ผลพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนมีลักษณะมุ่งสู่ความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism Striving) สูงกว่านักเรียนทั่วไป ในขณะที่ไม่พบความแตกต่างของลักษณะการกังวลว่าตนเองจะไม่สมบูรณ์แบบ (Perfectionism Concern) และการวิเคราะห์ห่อภิมาณจากการศึกษาทั้งหมด 14 งาน (n = 4,067) โดย Ogurlu (2020) พบผลสอดคล้องกัน แต่อย่างไรก็ตาม การศึกษาดังกล่าวเป็นการศึกษาทวิภาคียุโรปและประเทศสหรัฐอเมริกาทั้งหมด ดังนั้นการศึกษาลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในประเทศที่มีพื้นฐานและวัฒนธรรมที่แตกต่างออกไปจึงเป็นสิ่งที่จำเป็นยิ่ง (Flett & Hewitt, 2020; Hanna Suh, Kim, & Lee, 2021)



3938287227

SWU_1Thesis_gs61150042_dissertation / rev: 11052566 09:56:40 / seq: 33

เนื่องจากลักษณะการเลี้ยงดูและวัฒนธรรมส่งผลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพของบุคคล (Allik & Realo, 2019) และในครอบครัวฝั่งทวีปเอเชียที่ให้คุณค่ากับการอยู่รวมกลุ่ม (Collectivism) การให้คุณค่าและการยอมรับผ่านการประสบความสำเร็จ (Family Recognition Through Achievement) การยอมทำตามกรอบของสังคม (Conforming to Norms) รวมถึงความกตัญญู (Filial Piety) (Kim, Atkinson, & Yang, 1999) ซึ่งการให้คุณค่าเหล่านี้จะถ่ายทอดไปสู่ลูกหลานได้ (Chan, 2010; Fong & Yuen, 2014; Yeo & Pfeiffer, 2018) และพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจะถูกคาดหวังจากครอบครัวอย่างมากในเรื่องผลงานและความสำเร็จ (Colangelo & Wood, 2015; Mofield & Parker Peters, 2019; Mofield, Parker Peters, & Chakraborti-Ghosh, 2016) ซึ่งจากการศึกษาแบบวิเคราะห์ห่อภิมาณพบว่าความคาดหวังและลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของผู้ปกครองนั้นส่งผลให้เกิดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในบุตรหลานด้วย (Curran & Hill, 2022; Smith, Hewitt, Sherry, Flett, & Ray, 2022) และพบว่าลักษณะของครอบครัวในทวีปเอเชียที่จะมักให้คุณค่าและให้การยอมรับ เมื่อบุคคลประสบความสำเร็จนั้น มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเกิดลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบ ภาวะซึมเศร้า ภาวะวิตกกังวล ในบุตรหลาน รวมถึงมีความสัมพันธ์ทางลบกับความภาคภูมิใจในตนเองด้วย (Methikalam, Wang, Slaney, & Yeung, 2015) ซึ่งความแตกต่างของลักษณะของและบริบทครอบครัวทางเอเชียที่ต่างจากฝั่งประเทศตะวันตกนี้ อาจส่งผลให้มีความชุกของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบที่สูงในบุตรหลานได้

ดังนั้นการศึกษาลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษในประเทศไทยจึงเป็นเรื่องที่สำคัญ เพราะการพัฒนาให้เกิดคุณลักษณะดังกล่าวแบบเหมาะสม จะทำให้ใช้ความสามารถได้อย่างเต็มที่ มีแรงจูงใจในการพัฒนาตนเอง มีการจัดการสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสม และมีเป้าหมายชีวิต (Park & Jeong, 2015) ในทางตรงกันข้ามหากนักเรียนกลุ่มนี้ไม่ได้รับการดูแลและพัฒนาด้านจิตใจ จนพัฒนาเป็นลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบที่ไม่เหมาะสมแล้ว จะเพิ่มความเสี่ยงทางจิตใจ เช่นการมีความเครียดและปัญหาการปรับตัว ไม่สามารถใช้ศักยภาพที่มีได้อย่างเต็มที่ มีพฤติกรรมผลัดวันประกันพรุ่ง แยกตัว และเพิ่มความเสี่ยงต่อการเกิดภาวะวิตกกังวล ภาวะซึมเศร้า พฤติกรรมการทำร้ายตนเองและการฆ่าตัวตาย โรคจิตปกติทางการกินและโรคทางจิตเวชอื่น ๆ (Affrunti & Woodruff-Borden, 2014; Duncan-Plummer, Hasking, Tonta, & Boyes, 2023; Kiamanesh, Dyregrov, Haavind, & Dieserud, 2014; Mofield et al., 2016) ซึ่งจะเป็นความเสียหายแก่ประเทศชาติ

แม้ว่าในต่างประเทศมีการศึกษาเกี่ยวกับลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในนักเรียนที่มีความสามารถค่อนข้างมาก แต่การศึกษาในคุณลักษณะดังกล่าวในประเทศไทยยังมีจำนวนน้อย และยังไม่มีความชัดเจนที่มีเกณฑ์สำหรับการคัดแยกกลุ่มนักเรียนที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสมและไม่เหมาะสมอย่างชัดเจน โดยแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ (The Almost Perfect Scale-Revised: APS-R) เป็นเครื่องมือที่นิยมใช้ศึกษาลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในต่างประเทศ เนื่องจากมีเกณฑ์คัดแยกระหว่างลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบเหมาะสมและไม่เหมาะสมได้ชัดเจน อย่างไรก็ตาม การนำเครื่องมือที่ถูกสร้างจากภาษาและวัฒนธรรมอื่นมาใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ จำเป็นยิ่งที่ควรมีการแปลและปรับเครื่องมือแบบข้ามวัฒนธรรม รวมไปถึงศึกษาคุณสมบัติทางการวัดก่อนนำมาใช้ (Chen, 2008) ผู้วิจัยจึงต้องการพัฒนาและปรับแบบวัด APS-R เป็นภาษาไทย รวมไปถึงศึกษาคุณสมบัติทางการวัด และนำมาศึกษาในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ ซึ่งเป็นนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้ผ่านกระบวนการคัดเลือกที่มีความเฉพาะ เพื่อให้ได้แบบวัดที่มีคุณภาพ สามารถนำไปใช้สร้างองค์ความรู้ใหม่ เพื่อคัดกรองและวางแผนพัฒนาอารมณ์และจิตใจ ซึ่งยังเป็นด้านที่ยังไม่ค่อยได้รับการพัฒนาในนักเรียนกลุ่มนี้ (Anuruthwong, 2017)

จากการศึกษาวรรณกรรมทำให้ค้นพบคุณลักษณะทางจิตที่อาจเป็นปัจจัยปกป้องสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ให้สามารถก้าวข้ามการกดดันและตัดสินใจตนเองจากลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบที่ไม่เหมาะสมได้คือ 'ความเมตตาตากรุณาต่อตนเอง' ซึ่งหมายถึงลักษณะของบุคคลที่มีความเมตตา ให้ความเข้าใจ ยอมรับ เห็นอกเห็นใจต่อตนเอง คล้ายที่มีต่อเพื่อนสนิทเวลาเกิดความทุกข์หรือปัญหา แทนการตำหนิ กดดัน ซ้ำเติมตนเอง รวมไปถึงสามารถดำเนินชีวิตด้วยสติ มุ่งมั่นสู่เป้าหมายที่มีมาตรฐานที่สูง ส่งเสริมความคิดริเริ่ม และในขณะที่สามารถลดการกังวลและจดจ่อกับความผิดพลาดของตนเอง (Dundas, Binder, Hansen, & Stige, 2017; Mehr & Adams, 2016; K. D. Neff, 2003a, 2003b; K. D. Neff, 2023)

ความเมตตาตากรุณาต่อตนเองเป็นปัจจัยป้องกันบุคคลจากปัญหาสุขภาพจิต พบว่าในบุคคลที่มีความเมตตาตากรุณาต่อตนเองสูงจะพบปัญหาทางสุขภาพจิตต่ำ (Barnard & Curry, 2011) ซึ่งจากการศึกษาแบบวิเคราะห์ห่อถัก พบว่าการมีความเมตตาตากรุณาต่อตนเองต่ำสามารถทำนายปัญหาทางสุขภาพจิตเช่น ภาวะซึมเศร้า ภาวะวิตกกังวล รวมไปถึงอาการทางร่างกายจากความเครียด (MacBeth & Gumley, 2012) การจมอยู่กับความคิด (Thought Ruminantion) ได้ (Svendson, Kvernenes, Wiker, & Dundas, 2017) ความเมตตาตากรุณาต่อ

ตนเองนั้นทำหน้าที่เป็นตัวแปรที่ปรับความสัมพันธ์ระหว่างการยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม (Maladaptive Perfectionism) การมีความคิดและพฤติกรรมทำร้ายตนเอง และภาวะซึมเศร้าได้ (Depression) (Ferrari, Yap, Scott, Einstein, & Ciarrochi, 2018; H. Suh & Jeong, 2021) ในการศึกษาของ Stutts และคณะ (2018) พบว่าระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองที่สูงขึ้นสามารถทำนายระดับของภาวะซึมเศร้า ภาวะวิตกกังวล และอารมณ์ทางลบในช่วง 6 เดือนได้ และจากการศึกษาในระยะยาว (Longitudinal Research) ของ Lee และคณะ (2021) ยังพบว่าการมีระดับของความเมตตากรุณาต่อตนเองที่สูงยังสามารถลดอาการทางจิตเวชในระยะยาวได้ถึง 5 ปี

นอกจากเป็นปัจจัยปกป้องแล้ว คุณลักษณะนี้ยังเอื้อให้เกิดคุณลักษณะทางบวกอื่น ๆ เช่น การมีสุขภาพจิต (Psychological Well-Being) (Zessin, Dickhäuser, & Garbade, 2015) มีความสุข (Happiness) สามารถมองโลกในแง่ดี (Optimism) มีปัญญา (Wisdom) และมีความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligent) (Heffernan, Quinn Griffin, Sister Rita, & Fitzpatrick, 2010; Hollis-Walker & Colosimo, 2011; K. D. Neff, Rude, & Kirkpatrick, 2007) ด้วย นอกจากนี้ยังพบว่าความเมตตากรุณาต่อตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเชื่อและมุมมองของบุคคลที่มีต่อความล้มเหลวและความผิดพลาด โดยจะมองว่าเป็นโอกาสในการเรียนรู้ และยังมีความสัมพันธ์ทางลบกับความเชื่อที่ว่าความล้มเหลวเป็นสิ่งที่ต้องหลีกเลี่ยง (Miyagawa & Taniguchi, 2020) คุณลักษณะนี้จะส่งผลให้บุคคลเกิดความเชื่อมโยงกับผู้อื่นได้ (Lathren, Rao, Park, & Bluth, 2021) เกิดจากการรับรู้ถึงมุมมองของคนอื่น และยอมรับในความไม่สมบูรณ์แบบของผู้อื่นและตระหนักในความคล้ายคลึงระหว่างตนเองและผู้อื่นได้มากขึ้น (Bruk, Scholl, & Bless, 2022; Miyagawa & Taniguchi, 2022; K. D. Neff, Tóth-Király, & Colosimo, 2018) จากคุณประโยชน์ที่หลากหลาย ทั้งในด้านส่งเสริมและด้านการป้องกันปัญหาสุขภาพจิต ทำให้การส่งเสริมคุณลักษณะนี้ในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน จะนำมาสู่การใช้ศักยภาพได้อย่างเต็มที่รวมไปถึงใช้ชีวิตได้อย่างกลมกลืนในตนเองและมีสุขภาพจิตที่ดีมากขึ้น

ในปัจจุบันนักวิชาการและนักจิตวิทยาหลายคนค้นพบความเชื่อมโยงขององค์ประกอบของความเมตตากรุณาต่อตนเองและแนวคิดของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Acceptance and Commitment Therapy) ซึ่งเป็นทฤษฎีการบำบัดหนึ่งที่ถูกจัดว่าเป็นคลื่นลูกที่สามของพฤติกรรมบำบัด (Behavior Therapy) (S.C. Hayes, Strosahl, & Wilson, 2016) โดยเป้าหมายของการบำบัดแนวทางนี้คือการส่งเสริมให้บุคคลเกิดความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Psychological Flexibility) ซึ่งเป็นความสามารถของบุคคลที่สามารถมีปฏิสัมพันธ์กับกระบวนการภายในของตนเอง ทั้งความคิดและความรู้สึกได้อย่างเหมาะสม ซึ่งการมีความยืดหยุ่น

ทางจิตใจนั้นเกี่ยวข้องกับการมีอารมณ์ทางบวก การมีสุขภาวะทางจิตที่ดีและมีชีวิตที่มีความหมาย (Finkelstein-Fox, Pavlacic, Buchanan, Schulenberg, & Park, 2020; Twiselton, Stanton, Gillanders, & Bottomley, 2020)

การศึกษาความเกี่ยวข้องกันของความเมตตากรุณาต่อตนเองกับทฤษฎีบำบัดนี้มากขึ้น (Steven C. Hayes, 2008; Luoma & Platt, 2015; Marshall & Brockman, 2016; O'Boyle-Finnegan, Graham, Doherty, & Adair, 2022; D. Tirch, Schoendorff, Silberstein, Gilbert, & Hayes, 2014) โดยพบว่าองค์ประกอบและกระบวนการของการบำบัดมีความคล้ายคลึงและซ้อนทับกับลักษณะของความเมตตากรุณาต่อตนเอง ซึ่งมุมมองนี้ก็ได้รับสนับสนุนจาก Hayes ซึ่งเป็นผู้คิดค้นทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาและ Neff ซึ่งเป็นผู้ริเริ่มแนวคิดความเมตตากรุณาต่อตนเองและโปรแกรมการฝึกสติและความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Kristin Neff & Tirch, 2013; D. Tirch et al., 2014) ทำให้ผู้วิจัยต้องการนำแนวคิดทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเป็นพื้นฐานในการสร้างกิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน

ด้วยลักษณะของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีความสามารถทางสมองที่สูงร่วมกับลักษณะที่มุ่งความเป็นเลิศ (Striving for Excellence) เป็นทุนเดิม ดังนั้นการทำงานกับด้านบวกและจุดแข็งของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษจึงเป็นสิ่งที่เหมาะสมกว่าการมุ่งจัดการที่ปัญหาหรือลักษณะที่ไม่เหมาะสมเพียงอย่างเดียว (Chan, 2010; Ogurlu, 2020) ดังนั้นเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการพัฒนาคุณลักษณะทางบวก ผู้วิจัยจึงนำกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก(Positive Psychology Intervention: PPI) ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ได้รับการศึกษาวิจัยถึงประสิทธิภาพในการพัฒนาความสุขและคุณลักษณะเป้าหมายตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกที่มุ่งพัฒนาคุณลักษณะทางบวกมากกว่าการลดอาการหรือปัญหาทางสุขภาพจิต (Bolier et al., 2013; Carr et al., 2021; Gorlin, Lee, & Otto, 2018) กิจกรรมเหล่านี้ที่มีฐานมาจาก ทฤษฎี Broaden-and-Build Theory (Fredrickson, 2001, 2004) ของสาขาจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology) ที่เชื่อว่าการสร้างอารมณ์ทางบวกผ่านกิจกรรมเชิงบวกนั้นสามารถก่อให้เกิดการขยายของความคิดทางบวกและพฤติกรรมทางบวก (Broaden Positive Emotion Cognitive and Action) ซึ่งนำไปสู่การสร้างและพัฒนาคุณลักษณะทางบวก (Build Positive Characteristics) ของบุคคลให้เพิ่มขึ้นและคงอยู่ได้มากขึ้น โดยจากการวิจัยแบบการวิเคราะห์ห้สมัน ของ Sin และคณะ (2009) ที่ศึกษากับงานวิจัยที่ใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก 51 งาน พบว่ากิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกนั้นสามารถลดภาวะซึมเศร้า (Cohen's $d = 0.65$) พัฒนาความผาสุก

(Cohen's $d = 0.61$) ซึ่งผลดังกล่าวมีค่าอิทธิพล (Effect Size) ในระดับปานกลาง นอกจากนี้จากการศึกษาของ Bolier และคณะ (2013) พบว่ากิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกสามารถลดภาวะซึมเศร้า (Cohen's $d = 0.23$) และเสริมสร้างความผาสุก (Cohen's $d = 0.34$) ได้เช่นกัน ซึ่งถึงแม้ว่าค่าอิทธิพลอยู่ในระดับน้อย แต่ผลที่เกิดขึ้นมีความคงทนถึง 3 - 6 เดือน

นอกจากกิจกรรมตามแนวคิดทางจิตวิทยาสามารถเอื้อให้เกิดอารมณ์ทางบวกซึ่งนำไปสู่การส่งเสริมคุณลักษณะทางบวกแล้ว กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกยังสามารถนำไปใช้ร่วมกับกิจกรรมหรือการบำบัดแบบอื่นได้ด้วย (Magyar-Moe, Owens, & Conoley, 2015; Ngamthipwatthana, Phattharayuttawat, & Nanthasam, 2020) ผู้วิจัยจึงต้องการนำกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกมาประยุกต์ใช้ร่วมกับทฤษฎีการบำบัดแบบยอมรับและพันธสัญญาเพื่อเอื้อให้นักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมมีอารมณ์ ความคิด และพฤติกรรมเชิงบวก นำมาสู่การพัฒนาคุณลักษณะเมตตากรุณาต่อตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพและคงทนมากขึ้น

การวิจัยครั้งนี้จึงมีจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน เพื่อให้สามารถดูแลจิตใจตนเอง มีภูมิคุ้มกันทางจิตใจ และมีสุขภาวะทางจิตที่เพิ่มขึ้น ผู้วิจัยจึงวางแผนการทำวิจัยแบบผสมวิธี โดยการวิจัยระยะที่ 1 ผู้วิจัยทำการจะแปลและทดสอบคุณภาพเครื่องมือแบบวัดการยึดติดความสมบูรณ์แบบ (The Almost Perfect Scale-Revised) เป็นภาษาไทย นำมาสำรวจและค้นหานักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีการยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมมาเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ ที่สร้างจากทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาและกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก และทำการศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๙ ที่สร้างขึ้น ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ควบคู่ไปกับการใช้กระบวนการทางวิจัยคุณภาพระหว่างและหลังการทดลองอีกครั้ง (Qualitative During and After Experiment) เพื่อศึกษากระบวนการและการเปลี่ยนแปลงภายในที่เกิดขึ้นของกลุ่มตัวอย่าง

คำถามการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีคำถามการวิจัยดังนี้

1. แบบวัดการยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทยสามารถนำมาใช้กับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้หรือไม่
2. ระดับคะแนนของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์เป็นอย่างไร
3. โปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีประสิทธิภาพในการพัฒนาความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ผู้มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์รวมถึงนักเรียนมีประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงตนเองและผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองอย่างไร

ความมุ่งหมายของงานวิจัย

1. เพื่อพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับปรับปรุงสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์
2. เพื่อสำรวจและสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์
3. เพื่อประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ ในด้านประสิทธิภาพในการพัฒนาความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต ประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนผู้มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์โรงเรียนกำเนิดวิทย์

ความสำคัญของการวิจัย

ด้านวิชาการ

1. ขยายขอบเขตของความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับการยึดติดความสมบูรณ์แบบ ความเมตตา กรุณาต่อตนเอง และสุขภาวะทางจิตในกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในบริบทประเทศไทย ซึ่งเป็นประโยชน์ในการพัฒนาการจัดการศึกษาแก่ผู้ที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน (Gifted Education) ต่อไป
2. ขยายความรู้และแนวทางประยุกต์ใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาและกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกในประเทศไทย นำมาสู่การต่อยอดในศาสตร์จิตวิทยาและจิตบำบัด

3. มีแบบประเมินลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทยที่ทันสมัยและมีความถูกต้องในการแปล ที่วงการจิตวิทยาและการศึกษาในประเทศไทยสามารถนำไปต่อยอดในการนำไปศึกษาหรือนำไปใช้ในการปฏิบัติอื่น ๆ ได้

ด้านการปฏิบัติ

1. โรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ สามารถนำแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์เพื่อไปใช้ในการวัดระดับของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ และโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเพื่อส่งเสริมความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนได้

2. โรงเรียนอื่น ๆ ที่มีการจัดการเรียนการสอนให้แก่เด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนสามารถนำแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบและโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นไปใช้สำรวจและส่งเสริมความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้

ขอบเขตของการวิจัย

ขอบเขตด้านการวิจัย

การศึกษาค้นคว้าดำเนินการวิจัยผสมวิธี (Mixed Methods Research Design) แบบ Intervention Design (Creswell & Clark, 2018) โดยทำการศึกษาทั้งหมด 2 ระยะ คือ 1) การพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทย การสำรวจและสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ และ 2) การประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ ในด้านประสิทธิผล ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต ประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์

ขอบเขตด้านประชากรและสถานที่ในการดำเนินการวิจัย

ประชากรและสถานที่ในการทำการวิจัยคือ โรงเรียนกำเนิดวิทย์ จังหวัดระยอง และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ จังหวัดนครปฐม เนื่องจากทั้งสองโรงเรียนมีนโยบายและเป้าหมายที่เด่นชัดในการจัดการศึกษาให้แก่เด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย มีการจัดรูปแบบการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับความสามารถพิเศษตามแนวคิด Gifted Education แบบ Talent Development เช่น จัดหลักสูตรแบบวัดตัววัดตามความสนใจของนักเรียน และมีระบบการคัดเลือกผู้ที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่สร้างขึ้นโดยเฉพาะ

นิยามศัพท์เฉพาะ

นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน คือนักเรียนชั้นมัธยมปลายของโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ที่ถูกคัดเลือกจากกระบวนการคัดเลือกและทดสอบให้เข้าเรียนในโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนเฉพาะสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน โดยเน้นด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี

นิยามปฏิบัติการ

1. ความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Self-Compassion) คือความสามารถของบุคคลที่จะมีความเมตตาและปฏิบัติต่อตนเองด้วยความเมตตาและมีสติ รับรู้ถึงความเจ็บปวด ความผิดพลาด และความไม่สมบูรณ์แบบของตนเองและ ยอมรับว่าประสบการณ์เหล่านี้เป็นเรื่องธรรมชาติในชีวิตมนุษย์ (K. D. Neff, 2003a) ในงานวิจัยครั้งนี้คุณลักษณะนี้ถูกวัดด้วย The Self-Compassion Scale (SCS-SF) ฉบับภาษาไทย (พลอยชมพู อัครธัญย์, 2555)

2. สุขภาวะทางจิต (Psychological Well-Being) หมายถึงสุขภาวะของบุคคลตามแนวคิดของ Waterman และคณะ (2010) อันเกิดจากการที่บุคคลพัฒนาศักยภาพสูงสุดของตนและใช้ศักยภาพนั้นเพื่อการบรรลุเป้าหมายและทำในสิ่งที่มีความหมายต่อตนเอง เพื่อเติมเต็มความหมายในชีวิตและเป้าหมายส่วนบุคคล (Waterman, Schwartz, & Conti, 2008) โดยสุขภาวะทางจิตตามทฤษฎีนี้ประกอบด้วย 6 ด้าน คือ 1) การค้นพบตนเอง 2) การรับรู้ถึงการพัฒนาศักยภาพสูงสุดของตน (3) การรับรู้ถึงเป้าหมายและความหมายในชีวิต 4) การทุ่มเทความสามารถเพื่อความเป็นเลิศ 5) การมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ 6) ความเพลิดเพลินกับการแสดงออกตัวตนผ่านกิจกรรม โดยในงานวิจัยครั้งนี้สุขภาวะทางจิตจะถูกวัดด้วยแบบวัด The Questionnaire of Eudaimonic Well-being (QWEB) ของ Waterman และคณะ (2010) ที่ถูกแปลและปรับใช้เป็นภาษาไทย โดย Jarukasemthawee (2015)

3. ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism) คือลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของบุคคล เป็นลักษณะที่มีหลายมิติ (Multidimension) กล่าวคือมีทั้งด้านบวกและด้านลบ มีองค์ประกอบย่อยอยู่สามส่วน (Robert B. Slaney et al., 2001) คือ

3.1 ลักษณะการมีมาตรฐานที่สูง (High Standard) คือลักษณะของบุคคลที่ตั้งมาตรฐานให้แก่ตนเองไว้สูง

3.2 ลักษณะมีระเบียบแบบแผน (Order) คือลักษณะของบุคคลที่มีระเบียบและมีความประณีต

3.3 การรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำ (Discrepancy) คือลักษณะการรับรู้ของบุคคลที่รับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานที่มีให้แก่ตนเองกับผลจากการกระทำที่ได้ปฏิบัติจริง

ซึ่งสัดส่วนขององค์ประกอบทั้งสามจะกำหนดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของบุคคลที่สามารถแบ่งเป็นสามรูปแบบคือ 1) ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ 2) มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบที่ไม่เหมาะสม (Maladaptive Perfectionism) คือลักษณะของบุคคลที่วางมาตรฐานของตนเองไว้สูงแต่มีการดำเนินตนเองอย่างรุนแรงและรู้สึกล้มเหลวอย่างมากหากไม่สามารถบรรลุมาตรฐานของตนเองได้ และ 3) มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม (Adaptive Perfectionism) คือลักษณะของบุคคลที่มุ่งพัฒนาด้านตามมาตรฐานที่ตั้งเอาไว้โดยไม่ได้ดำเนินตนเองหากไม่สามารถบรรลุมาตรฐานหรือความคาดหวังที่ตั้งไว้

การวัดลักษณะลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบนั้นจะถูกวัดและกำหนดรูปแบบโดยใช้แบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทยที่ผู้วิจัยได้แปลเป็นภาษาไทยจาก The Almost Perfect Scale Revised (APS-R) ด้วยวิธีการ Back Translation

4. โปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการคือกิจกรรมกลุ่มที่ผู้วิจัยออกแบบขึ้นจำนวน 8 กิจกรรม คือ 1) ต่างใจเดียว 2) เขาว่า... มันหลอกกันไม่ได้ 3) เลือกได้ไหม 4) ใ้ใจเอ๋ย 5) ใจเกเร 6) ช่วงที่ดีที่สุด 7) ฉันทิใจที่มี... และ 8) โปรด(ดูแลฉันด้วยใจที่อ่อนโยน) โปรแกรมการปรึกษากลุ่มจัดต่อเนื่อง 2 วัน รวม 12 ชั่วโมง โดยใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเป็นพื้นฐานและบูรณาการเข้ากับกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก

โปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ มีเป้าหมายเพื่อให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม เกิดความตระหนักและพัฒนาความเมตตา กรุณาต่อตนเอง ตลอดจนมีการพัฒนาทักษะตามแนวคิดการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา คือลดความเชื่อมโยงและยึดติดกับเงื่อนไขทางลบในความคิดของตัวกลุ่ม เช่นการกดดันและตัดสินตนเอง ซึ่งนำมาสู่ความทุกข์และขัดขวางการเกิดความเมตตา กรุณาต่อตนเอง สนับสนุนให้นักเรียนสามารถรับรู้ภาวะปัจจุบันของตนเอง และสามารถเลือกทำพฤติกรรมหรือดำรงพฤติกรรมที่นำไปสู่เป้าหมายและคุณค่าในชีวิตของตนเองได้ ซึ่งการตระหนักถึงกระบวนการภายในและรูปแบบของการกดดันและตัดสินในตนเองจะทำให้เกิดความเปลี่ยนแปลงในมุมมองและท่าทีที่มีต่อตนเอง นำมาสู่การมีมุมมองที่เข้าใจ และเห็นอกเห็นใจตนเองตามแนวคิดความเมตตา กรุณาต่อตนเอง

โปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ จัดในรูปแบบของกลุ่มการปรึกษากลุ่ม (Counseling group) โดยออกแบบให้เหมาะสมกับบริบทของการจัดกลุ่มในโรงเรียนให้นักเรียนที่อยู่ในช่วงวัยรุ่น เป็นรูปแบบกลุ่มที่มีระยะเวลาที่กระชับ มีเป้าหมายที่ชัดเจน ใช้กิจกรรมนำเพื่อให้เกิดความน่าสนใจและให้นักเรียนเกิดประสบการณ์ร่วมกันโดยมีผู้นำกลุ่มที่จะใช้ทักษะในการส่งเสริมให้เกิดกระบวนการและสัมพันธภาพภายในกลุ่มที่สนับสนุนและอบอุ่นปลอดภัย นำมาสู่การเปิดเผยตนเองและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน ก่อเกิดความเข้าใจในกระบวนการภายในตนเอง นำมาสู่มุมมองที่เข้าใจ และเห็นอกเห็นใจตนเองตามแนวคิดความเมตตากรุณาต่อตนเอง

ในแต่ละกิจกรรม ดำเนินการโดยแบ่งเป็น 3 คือ ขั้นเริ่มต้น ซึ่งเป็นการเกริ่นนำและเชื่อมโยงนักเรียนให้พิจารณาถึงความสำคัญของประเด็น ทักษะ หรือเนื้อหาของความรู้ของกิจกรรม ส่วนขั้นดำเนินการเป็นการให้ได้ลงมือทำเพื่อให้เกิดประสบการณ์หรือการเรียนรู้มีการเรียนรู้กับตนเองภายในและเรียนรู้ร่วมกันกับเพื่อนสมาชิก และขั้นสรุปที่ทำเพื่อให้เกิดความชัดเจนในการเรียนรู้และสามารถเชื่อมโยงทักษะ ความรู้ จากประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในกิจกรรมได้



บทที่ 2 วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษาการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนโดยการใช้ทฤษฎีบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา ผสานกับกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก โดยผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อทำความเข้าใจในประเด็นดังนี้

1. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน (Academically Gifted Children)
2. ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism)
3. การสร้างเกณฑ์ปกติ (Norms)
4. ความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Self-Compassion)
5. สุขภาวะทางจิต (Psychological Well-Being)
6. ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Acceptance and Commitment Therapy)
7. กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology Intervention)
8. การปรึกษากลุ่ม (Group Activity)
9. การบูรณาการและผสมผสานทฤษฎีการปรึกษา (Integrative Counseling)
10. กรอบแนวคิดการวิจัย

นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน (Academically Gifted Students)

ความหมายและลักษณะของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2541) ได้ให้นิยามของเด็กที่มีความสามารถพิเศษในภาพรวมไว้ว่า “เด็กที่แสดงออกซึ่งความสามารถอันโดดเด่นด้านใดด้านหนึ่งหรือหลายด้าน ในด้านสติปัญญา ความคิดสร้างสรรค์ การใช้ภาษา การเป็นผู้นำ การสร้างงานทางด้านทัศนศิลป์และศิลปะการแสดง ความสามารถทางดนตรี ความสามารถทางกีฬา และความสามารถทางวิชาการในสาขาใดสาขาหนึ่ง หรือหลายสาขาอย่างที่เป็นที่ประจักษ์เมื่อเปรียบเทียบกับเด็กที่มีอายุระดับเดียวกัน สภาพแวดล้อมต่างกัน”

ปัจจัยเสี่ยงของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน

นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนนั้น แม้ว่าพวกเขาจะมีจุดแข็งในด้านการทำความเข้าใจและความสามารถทางการคิดที่สูงกว่ากลุ่มคนในช่วงอายุเดียวกัน ซึ่งส่งผลให้เกิด



ทักษะและความสามารถอันโดดเด่น แต่อย่างไรก็ตาม พบว่าในนักเรียนกลุ่มนี้มีปัจจัยเสี่ยงทั้งทางร่างกาย จิตใจ และสังคมที่อาจส่งผลกระทบต่อความสามารถและความสุขของพวกเขาได้เช่นกัน โดยผู้วิจัยจะรวบรวมปัจจัยต่าง ๆ ไว้ดังนี้

ปัจจัยด้านชีวภาพ (Biological Factors)

นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนมีลักษณะเฉพาะตัวคือ เมื่ออธิบายด้วยค่าระดับความสามารถทางสติปัญญา (Intelligence Quotient: I.Q) ที่ได้จากการวัดความสามารถทางสติปัญญาที่เกิดจากการนำอายุสมอง (Mental Age) มาเทียบกับอายุตามปฏิทิน (Chronological Age) จะพบว่าในคนกลุ่มนี้มีอายุสมองที่สูงกว่าอายุตามปฏิทิน (Binet & Simon, 1948) และยังพบว่าในเด็กที่มีความสามารถพิเศษทางการเรียนนั้นมีการทำงานของคลื่นสมองที่แตกต่างจากเด็กปกติด้วย (Duan et al., 2011) ซึ่งความสามารถทางสมองที่สูงกว่าเด็กวัยเดียวกัน อาจทำให้เด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนแยกตัวจากเพื่อนร่วมชั้นปกติ (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002; Rimes & Wingrove, 2011; Wood, 2010) หรือเกิดความเบื่อหน่ายหากการเรียนในห้องนั้นง่ายเกินไป (Moon, 2009)

นอกจากความสามารถทางสติปัญญาแล้ว ยังพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษนั้นมีพัฒนาการทางร่างกายที่ไวต่อการกระตุ้นจากสิ่งเร้ามากกว่าปกติ (Overexcitabilities) ทั้งในแง่ของการรับสัมผัส อารมณ์ และด้านความคิดความเข้าใจ (Dabrowski, 1964; Mendaglio & Tillier, 2006; Neihart, 1999; Tieso, 2007; Winkler & Voight, 2016; Wood, 2010) โดย Dabrowski (1964) ได้อธิบายลักษณะเฉพาะทางพัฒนาการของเด็กที่มีความสามารถพิเศษทางสติปัญญาว่าประกอบไปด้วย 1) ความสามารถทางสติปัญญาที่สูง (High Level of Intelligent) 2) ความสามารถในการกำกับตัวเองสูง (Self-determination and autonomy) 3) ความไวในการรับรู้สูง (Overexcitabilities) ซึ่งการรับรู้ที่ไวนั้นจะแบ่งด้านย่อยออกมาเป็นความไวในด้านสติปัญญาและการเรียนรู้ (Intellectual Overexcitability) ด้านร่างกายและพลังงาน (Psychomotor Overexcitability) ด้านการรับสัมผัส (Sensual Overexcitability) ด้านการคิดและใช้จินตนาการ (Imaginational Overexcitability) และความไวทางด้านอารมณ์ (Emotional Overexcitability) ซึ่งมีการศึกษาสนับสนุนว่าผู้ที่มีความสามารถพิเศษทางสติปัญญานั้นมีลักษณะความไวในการรับรู้สูงกว่าบุคคลทั่วไป (Rinn, Mendaglio, Moritz Rudasill, & McQueen, 2010; Van den Broeck, Hofmans, Cooremans, & Staels, 2014) และในเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนนั้นมีการตอบสนองด้านอารมณ์ที่เข้มข้น (Emotional Intensity) กว่าบุคคลทั่วไป เช่น การศึกษาของ Piechowski และ Colangelo (1984) ที่ศึกษาในบุคคลที่มีความสามารถพิเศษด้าน



3938287227

สติปัญญาและการเรียนในหลายช่วงอายุ ทั้งในวัยรุ่น และวัยผู้ใหญ่ พบลักษณะของความไวทั้งในด้านอารมณ์ สติปัญญา การใช้ความคิดและใช้จินตนาการสูงกว่าบุคคลทั่วไป โดย Bouchet และ Falk (2001) ยังพบว่า นักศึกษามหาวิทยาลัยที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนนั้นมีความไวด้านสติปัญญา และด้านอารมณ์สูงกว่าบุคคลทั่วไป ในด้านการรับสัมผัสนั้น (Sensory Sensitivity) Gere และคณะ (2009) ได้ศึกษาเรื่องการสัมผัสสัมผัสกับเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีระดับ IQ มากกว่า 138 อายุระหว่าง 6-11 ปี จำนวน 80 คน พบว่าในเด็กเหล่านี้มีความไวต่อสิ่งแวดล้อมมากกว่าเด็กปกติ ยิ่งไปกว่านั้นยังพบว่าในเด็กเหล่านี้มีการตอบสนองที่เข้มข้นกว่าทั้งในด้านอารมณ์และพฤติกรรมต่อสิ่งแวดล้อม

จากลักษณะทางร่างกายของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่แตกต่างจากเด็กในวัยเดียวกัน อาจส่งผลต่อการปรับตัวทางสังคม นอกจากนั้นยังมีความเสี่ยงในการถูกกระตุ้นเร้าได้ง่ายจากสิ่งแวดล้อม และการตอบสนองที่ไวทั้งในด้านอารมณ์และความคิด ซึ่งเป็นความเสี่ยงต่อความเครียดและการปรับตัวในชีวิตประจำวันได้

ปัจจัยทางจิต (Psychological Factors)

นอกจากพื้นฐานทางร่างกายที่นำมาสู่ความไวต่อความเครียดและปัญหาการปรับตัวแล้ว นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนมีลักษณะทางจิตใจที่เฉพาะตัว เป็นปัจจัยที่เพิ่มความเสี่ยงต่อความเครียดและภาวะทางสุขภาพจิตได้เช่นเดียวกัน โดยคุณลักษณะทางจิตใจที่ได้รับความสนใจในนักเรียนกลุ่มนี้คือลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism) ซึ่งลักษณะดังกล่าวนี้มีทั้งแบบที่เหมาะสมและไม่เหมาะสม (Rice & Taber, 2018; Robert B. Slaney et al., 2001; Stoeber & Otto, 2006)

จากการวิเคราะห์อภิธานจากการศึกษา 37 งาน (n = 8,901) ของ Madigan (2019) พบว่าการมีลักษณะมุ่งสู่ความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism Striving) ที่เป็นลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสมนั้น สัมพันธ์ทางบวกกับความสำเร็จด้านการเรียน (Academic Achievement) ในระดับเล็กน้อยถึงปานกลาง ในขณะที่ลักษณะการกังวลว่าจะไม่สมบูรณ์แบบ (Perfectionism Concern) ที่เป็นลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมนั้น ส่งผลทางลบต่อความสำเร็จทางการเรียน และจากการวิเคราะห์อภิธานจากการศึกษา 10 งาน (n = 4,340) ของ Stricker และคณะ (2020) พบว่าเมื่อเปรียบเทียบความทุกข์ของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบระหว่างนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนและนักเรียนทั่วไป ผลพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนมีลักษณะมุ่งสู่ความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism Striving) สูงกว่านักเรียนทั่วไป ในขณะที่ไม่พบความแตกต่างของลักษณะการกังวลว่าตนเองจะไม่

สมบุรณ์แบบ (Perfectionism Concern) และการวิเคราะห์ห่อภิมาณจากการศึกษาทั้งหมด 14 งาน (n = 4,067) โดย Ogurlu (2020) พบผลสอดคล้องกัน

พบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางการเรียนมีลักษณะยึดติดความสมบุรณ์แบบ โดยเฉพาะเรื่องมาตรฐานในตนเองในด้านการเรียน (Basirion, Majid, & Jelas, 2014; Kenneth T Wang, Fu, & Rice, 2012) ลักษณะยึดติดความสมบุรณ์แบบ เป็นลักษณะของบุคคลที่ยึดติดกับมาตรฐานที่สูงเกินความเป็นจริง นอกจากนั้นยังประเมินคุณค่าของตนเองจากการบรรลุมาตรฐานนั้น (Shafran & Mansell, 2001) หากลักษณะดังกล่าวอยู่ในระดับที่เหมาะสม (Healthy Perfectionism) จะส่งผลทางบวก ก่อให้เกิดความพยายามเพื่อความเป็นเลิศ แต่หากบุคคลมีลักษณะยึดติดความสมบุรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม (Unhealthy Perfectionism) จะส่งผลทางลบ และนำมาสู่ปัญหาได้ มีการศึกษาพบว่า การที่บุคคลตั้งมาตรฐานไว้สูงเกินความเป็นจริงก่อให้เกิดความกลัวความล้มเหลว และส่งผลให้บุคคลนั้นไม่กล้าเผชิญหน้าและมีแนวโน้มหลีกเลี่ยงในการลงมือปฏิบัติสิ่งต่าง ๆ ซึ่งนำมาสู่แนวโน้มในการทำสิ่งต่าง ๆ ได้ต่ำกว่าความสามารถที่แท้จริง (Underachievement) มีพฤติกรรมผลัดวันประกันพรุ่ง (Procrastination) และแยกตัวออกจากโรงเรียนและกลุ่มเพื่อนได้ (Grobman, 2006; Mofield et al., 2016; Stoeber & Otto, 2006) และพบว่าลักษณะการยึดติดความสมบุรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมนั้นส่งผลต่อความสามารถ ควบคุมอารมณ์ และสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Greenspon, 2008; Pyryt, 2007) การปรับตัว (Park & Jeong, 2015) และเพิ่มความเสี่ยงทางจิตใจ เช่น การมีความเครียดและปัญหาการปรับตัว ไม่สามารถใช้ศักยภาพที่มีได้อย่างเต็มที่ มีพฤติกรรมผลัดวันประกันพรุ่ง แยกตัว และเพิ่มความเสี่ยงต่อการเกิดภาวะวิตกกังวล ภาวะซึมเศร้า พฤติกรรมการทำร้ายตนเองและการฆ่าตัวตาย โรคผิดปกติทางการกินและโรคทางจิตเวชอื่น ๆ (Affrunti & Woodruff-Borden, 2014; Duncan-Plummer et al., 2023; Kiamanesh et al., 2014; Mofield et al., 2016)

มีการศึกษาที่แบ่งลักษณะการยึดติดความสมบุรณ์แบบออกเป็น 2 ประเภทย่อย คือ 1) ลักษณะยึดติดความสมบุรณ์แบบที่ยึดถือตนเอง (Self-Oriented Perfectionism) ที่เป็นลักษณะที่บุคคลมีความเชื่อและภูมิใจตนเองอยู่ภายในว่าความสมบุรณ์แบบเป็นสิ่งสำคัญ ทำให้บุคคลมุ่งสู่ความสมบุรณ์แบบเพราะเชื่อว่าสิ่งนั้นดีต่อตัวเอง และ 2) ลักษณะยึดติดความสมบุรณ์แบบที่เกิดจากการเรียนรู้จากสังคม (Social Prescribed Perfectionism) ที่เป็นการที่บุคคลได้รับการเรียนรู้และถูกภูมิใจให้เชื่อจากคนรอบข้างว่าความสมบุรณ์แบบนั้นเป็นสิ่งสำคัญและบุคคลจะมุ่งสู่ความสมบุรณ์แบบตามที่คุณคาดหวังและเนื่องจากบุคคลเชื่อว่า ตนเองจะถูกวิจารณ์อย่างรุนแรงได้ถ้า

บุคคลนั้นไม่สมบูรณ์แบบ ซึ่งเห็นได้ว่า ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบที่เกิดจากการเรียนรู้จากสังคมนั้นเป็นเป็นลักษณะการเรียนรู้และการปรับตัวที่ไม่ดี (Maladaptive) (Flett & Hewitt, 2020)

การพัฒนาลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของบุคคลเกิดจากการเลี้ยงดูและบรรยากาศของครอบครัว โดย Speirs Neumeister และ Finch (2006) ได้ทำการศึกษาเพื่อสร้างโมเดลในการอธิบายสาเหตุของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบและผลที่ตามมา ซึ่งพบผลว่า ถ้ามีความรู้สึกผูกพัน (Attachment) กับบิดามารดาในลักษณะแบบไม่มั่นคง (Insecure) ส่งผลให้เกิดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในบุตร ทั้งในแบบที่ยึดถือตนเอง (Self-Oriented Perfectionism) และแบบที่เกิดจากการเรียนรู้จากสังคม (Socially Prescribed Perfectionism) ซึ่งลักษณะยึดติดความสมบูรณ์นั้นส่งผลต่อการทำตามเป้าหมายของบุคคล กล่าวคือ อาจส่งผลให้บุคคลพยายามเข้าสู่เป้าหมายหรือพยายามหลีกเลี่ยงการเข้าสู่เป้าหมายได้ ส่วนในการศึกษาของ Margot และ Rinn (2016) ที่ศึกษาลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนทั้งหมด 96 คน โดยวิเคราะห์เปรียบเทียบจากลำดับการเกิดและเพศ พบว่าในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่เป็นผู้ชายและเป็นลูกคนโตมีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบมากกว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่เป็นเพศหญิงและมีลำดับการเกิดอื่น ๆ

มีความพยายามในการศึกษาคุณลักษณะดังกล่าวในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน เช่น การศึกษาของ Schuler (2002) พบว่าในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางการเรียนเกรด 7 และ 8 มีจำนวนผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอยู่ถึง ร้อยละ 87.5 และในจำนวนนั้นมีเพียงร้อยละ 30 ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในระดับไม่เหมาะสม ส่วนการศึกษาของ Basirion และคณะ (2014) ได้ศึกษานักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางการเรียนที่อยู่ในวัยรุ่นในมาเลเซีย พบผลในทางเดียวกันว่า มีเพียงร้อยละ 11.8 ที่ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ แต่ร้อยละ 58.7 มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในระดับไม่เหมาะสม นอกจากนี้การศึกษานักเรียนของ Dixon Lapsley และ Hanchon (2004) พบว่าในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางการเรียน 142 คนนั้นมีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในระดับไม่เหมาะสมร้อยละ 42 ซึ่งส่งผลเสียต่อสุขภาพจิต การปรับตัว และการจัดการปัญหาของเด็ก และลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบเหมาะสมของบุคคลจะส่งผลทางบวกต่อต่อลักษณะการจัดการปัญหา การปรับตัวและสมรรถนะทางการเรียน ซึ่งการศึกษาในประเทศไทยก็พบผลในทางเดียวกันว่า ลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบจะส่งผลต่อการปรับตัวและความเครียดของบุคคล ยิ่งมี

ลักษณะสมบุรณ์แบบมากเพียงใดก็จะต้องปรับตัวแย่งขึ้นและยิ่งเครียดมากขึ้น (อมราพร สุรการ, 2555)

นอกเหนือจากลักษณะการยึดติดความสมบุรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมแล้ว ยังพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนนั้นมีปัญหาด้านการเข้าสังคมและสร้างความสัมพันธ์ (Freeman, 2005) ซึ่งส่วนหนึ่งอาจเกิดจากทัศนคติที่แตกต่างกันระหว่างเด็กที่มีความสามารถพิเศษกับเด็กทั่วไป โดยในการศึกษาของ Cross และคณะ (1993) ทำการสำรวจในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน 1,465 ราย ที่มีอายุตั้งแต่ 14 – 18 ปี พบว่ามากกว่าร้อยละ 50 ของกลุ่มตัวอย่างให้ข้อมูลว่ารู้สึกไม่สามารถเป็นตัวเองได้อย่างแท้จริงที่โรงเรียน และในการศึกษาอื่นๆ กลุ่มตัวอย่างก็ให้ข้อมูลว่ารู้สึกแตกต่างและไม่สามารถเข้ากับเพื่อนร่วมชั้นได้ (Manor-Bullock, Look, & Dixon, 1995) โดยจากการศึกษาของปทุมพร เปี้ยถนอม (2543) ที่ทำการศึกษารายกรณีในประเด็นเรื่องคุณลักษณะ สภาพแวดล้อม และปัญหาของเด็กปัญญาเลิศในระดับประถมศึกษา พบปัญหาในด้านลักษณะอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงง่าย มีการปรับตัวเข้ากับสังคมรอบข้างอย่างไม่เหมาะสม กลัวความล้มเหลวเนื่องจากมีความคาดหวังจากสังคมสูงและมักหลีกเลี่ยงไม่เข้าร่วมกิจกรรมทางสังคม และลัดดาวัลย์ เกษมเนตร และคณะ (2557) ได้ศึกษาถึงปัญญาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในระดับประถมและมัธยม โดยศึกษาจากมุมมองของผู้ปกครองและครู พบว่า เด็กที่ปัญญาเลิศหรือมีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจะมีลักษณะไม่สนใจเรียน และส่วนหนึ่งสนใจเฉพาะวิชาที่ตนอยากเรียนเท่านั้น และยังมีอาการแสดงออกทางอารมณ์ไม่เหมาะสมกับผู้อื่น เช่น โกรธ โมโหง่าย และด้านสังคมพบปัญหาทั้งที่ชอบมีเพื่อนมาก และลักษณะที่แยกตัว ชอบอยู่คนเดียว โดยเมื่อเปรียบเทียบแล้วพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนมีสภาพอารมณ์ด้านที่เศร้า (Sadness) สูงกว่า รวมไปถึงมีคะแนนของความฉลาดทางอารมณ์ที่ต่ำกว่านักเรียนที่ไม่ได้ถูกจัดว่าเป็นกลุ่มที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน (Casino-García, García-Pérez, & Llinares-Insa, 2019)

อย่างไรก็ตามยังมีการศึกษาอีกส่วนหนึ่งที่พบผลที่แตกต่าง เช่นในการศึกษาของ López และ Sotillo (2009) ที่พบว่า นักเรียนปกติกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนมีปัญหาทางสังคมไม่ต่างกัน และในการศึกษาของ Richards และคณะ (2003) พบว่าในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนมีปัญหาทางสังคมน้อยกว่านักเรียนปกติด้วยซ้ำ

ปัจจัยทางสังคม (Social Factors)

เนื่องจากลักษณะการเลี้ยงดูและวัฒนธรรมส่งผลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพของบุคคล (Allik & Realo, 2019) และในครอบครัวฝั่งทวีปเอเชียที่ให้คุณค่ากับการอยู่รวมกลุ่ม (Collectivism) การให้คุณค่าและการยอมรับผ่านการประสบความสำเร็จ (Family Recognition Through Achievement) การยอมทำตามกรอบของสังคม (Conforming to Norms) ความกตัญญู (Filial Piety) (Kim et al., 1999) และให้คุณค่ากับการได้รับทุนการศึกษาและความเป็นเลิศมากกว่าทางตะวันตก และมีการศึกษาพบว่าในวัฒนธรรมที่ให้ความสำคัญกับการเป็นปัจเจกนั้นมีทักษะในการรู้จักและเข้าใจอารมณ์ (Recognize and Understand Emotion) แสดงอารมณ์ (Express Emotion) และควบคุมอารมณ์ (Regulate Emotion) สูงกว่าคนที่มีวัฒนธรรมที่ให้ความสำคัญกับการอยู่เป็นหมู่คณะ (Fernández, Carrera, Sánchez, Páez, & Candia, 2000; Gross & John, 2003; Matsumoto, 1992)

ลักษณะการเลี้ยงดูและการให้คุณค่าของครอบครัวและสังคม ส่งผลให้เกิดการซึมซับคุณค่าเหล่านี้ในลูกหลาน (Chan, 2010; Fong & Yuen, 2014; Yeo & Pfeiffer, 2018) และพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจะถูกคาดหวังจากครอบครัวอย่างมากในเรื่องผลงานและความสำเร็จ (Colangelo & Wood, 2015; Mofield & Parker Peters, 2019; Mofield et al., 2016) ซึ่งจากการศึกษาแบบวิเคราะห์ห่อภิมาณพบว่าความคาดหวังและลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของผู้ปกครองนั้นก่อให้เกิดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในบุตรหลานด้วย (Curran & Hill, 2022; Smith et al., 2022) และพบว่าลักษณะของครอบครัวในทวีปเอเชียที่นิยมให้คุณค่าและให้การยอมรับผ่านการประสบความสำเร็จนั้น มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการเกิดลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบ ภาวะซึมเศร้า ภาวะวิตกกังวล ในบุตรหลาน รวมถึงมีความสัมพันธ์ทางลบกับความภาคภูมิใจในตนเองด้วย (Methikalam et al., 2015)

การศึกษาจำนวนหนึ่งสนับสนุนว่าเด็กนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางการเรียนนั้นได้รับความกดดันจากผู้ปกครองและคนรอบข้างให้ทำผลงานอยู่ในระดับสมบูรณ์แบบอยู่เสมอ และหากตกหล่นจากมาตรฐานที่สมบูรณ์แบบเพียงเล็กน้อยก็ถือว่าเป็นความล้มเหลวแล้ว (J. R. Cross & Cross, 2015; Kaiser & Berndt, 1985) สอดคล้องกับการศึกษาในในสิงคโปร์ ที่พบว่า การเลี้ยงดูและความคาดหวังของผู้ปกครองเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้เกิดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในนักเรียนจีน เนื่องจากความสำเร็จที่เกิดขึ้นไม่ได้มีความหมายแค่เฉพาะกับบุคคล แต่หมายรวมถึงครอบครัวและสังคมของบุคคลผู้นั้นด้วย (Duan et al., 2011; Fong & Yuen, 2014) และบางครั้งความเครียดและความกดดันของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน

เกิดจากการที่ต้องแข่งขันชิงทุนการศึกษาเพื่อเติมเต็มความคาดหวังของครอบครัว (Ang & Huan, 2006; Chong, Chye, Huan, & Ang, 2014) ซึ่งความกดดันและความคาดหวังในความสำเร็จ ทั้งจากครอบครัว ครูในสถานศึกษา รวมไปถึงคนในสังคม อาจทำให้เกิดความรู้สึกกลัวผิดพลาด อึดอัดและเกิดลักษณะของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่าความสามารถที่แท้จริง (Underachievement) (Silverman, 1993; Schuler, 2002; Reis & McCoach, 2000)

นอกจากครอบครัว การเลี้ยงดูและบรรยากาศที่ส่งผลต่อนักเรียนแล้ว โรงเรียนหรือสถานศึกษาก็มีผลมากเช่นกัน โดยทั่วไปแล้ว การจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับความสามารถทางสมองสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเป็นสิ่งจำเป็น เนื่องจากการเรียนอยู่ในสิ่งแวดล้อมและสภาพที่ไม่ท้าทายอาจนำมาสู่ความรู้สึกเบื่อและก่อให้เกิดพฤติกรรมก่อนวัยเรียนเนื่องจากเบื่อหน่าย ขาดเป้าหมายและแรงจูงใจ ซึ่งส่งผลทางลบต่อให้ความสำเร็จด้านการเรียน (Moon, 2009) เพื่อป้องกันความเครียดและความเบื่อหน่ายในการเรียน ทำให้สถานศึกษาจัดการเรียนการสอนโดยการจัดชั้นเรียนพิเศษหรือสร้างสถานศึกษาที่เป็นความร่วมมือกันของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน เพื่อให้ง่ายต่อการจัดการเรียนการสอนในรูปแบบที่เหมาะสม

แต่อย่างไรก็ตามการจัดชั้นเรียนแบบพิเศษสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางการเรียนนั้นอาจนำมาสู่ความเครียดและส่งผลทางลบต่อความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเองเช่นกัน ซึ่งภาวะแบบนี้เรียกว่า 'ภาวะปลาใหญ่ในบ่อเล็ก' (Big-Fish-Little-Pond Effect: BFLPLE) ซึ่งเกิดจากการนำบุคคลไปอยู่ในสถานที่หรืออยู่ร่วมกับกลุ่มบุคคลอื่นที่มีความสามารถทางการเรียนใกล้เคียงหรือสูงกว่า แม้จะรู้สึกภาคภูมิใจว่าตนได้เรียนในชั้นเรียนพิเศษสำหรับผู้ที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน แต่อาจนำมาสู่ผลทางลบต่อภาพพจน์ด้านการเรียน (Academic Self-Concept) ของบุคคล เช่นการที่บุคคลรู้สึกกว่าตนเองไม่เก่งหรือไม่สามารถเทียบเท่ากับผู้อื่น ซึ่งส่งผลทางลบต่อแรงจูงใจในการทำงานที่ท้าทาย ซึ่งส่งผลเสียต่อโอกาสในการประสบความสำเร็จ (H. Marsh, Kong, & Hau, 2000; H. W. Marsh et al., 2008) และหากนักเรียนเหล่านี้ได้เข้าศึกษาในโรงเรียนที่เป็นโรงเรียนประจำ อาจยิ่งส่งผลให้เกิดความเครียดมากกว่าการเรียนในโรงเรียนที่เป็นลักษณะไปกลับ เนื่องจากความเข้มข้นของตารางเรียนที่มากกว่า (Suldo, Shaunessy, & Hardesty, 2008)

จากการศึกษาในทวีปเอเชีย พบว่าแม้พื้นที่จะแตกต่างกันแต่นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในสิงคโปร์ที่อยู่ในทวีปเอเชีย ก็พบปัญหาที่คล้ายคลึงกับเด็กนักเรียนที่มี

ความสามารถพิเศษด้านการเรียนในทวีปยุโรป เช่น การอิจฉาและเป็นศัตรูกันเองในพี่น้อง (Sibling Jealousy and Rivalry) ลักษณะกลัวจะทำให้พ่อแม่ผิดหวัง (Fear of Disappointing Parents) เครียดจากความคาดหวัง (Stress of Onerous Expectation) หมกมุ่นในความสำเร็จด้านการเรียน (Preoccupation With Academic Pursuits) (Freeman, 2005) โดยจากการสัมภาษณ์ครูในประเทศสิงคโปร์ก็พบลักษณะปัญหาที่คล้ายกัน แต่พบว่าปัญหาที่โดดเด่นคือเรื่องการยึดติดความสมบูรณ์แบบมากเกินไป (Negative Perfectionism) ให้คุณค่ากับประสิทธิภาพมากเกินไป (Overly Emphasis on Performance) และทักษะทางสังคมที่ต่ำ (Social Immaturity) (Yeo & Pfeiffer, 2018)) โดยจากการศึกษาของ Chan (2012) พบว่าในเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในประเทศฮ่องกงที่อายุตั้งแต่ 10 - 16 ปีนั้น เด็กที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบที่เหมาะสม (Healthy Perfectionism) มีความสุขและมีความพึงพอใจในชีวิตมากกว่าเด็กที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม (Unhealthy Perfectionism) และ การยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมทำให้เกิดความเชื่อที่ยึดติด (Fixed Mindset) ทำให้เกิดลักษณะหลีกเลี่ยงการเปลี่ยนแปลงและความท้าทาย

การศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในประเทศไทย

ในประเทศไทย มีการศึกษาปัญหาและลักษณะของเด็กปัญญาเลิศซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของต่างประเทศ โดยจากการศึกษาของปทุมพร เปี้ยถนอม (2543) ที่ทำการศึกษารายกรณีในประเด็นเรื่องคุณลักษณะ สภาพแวดล้อม และปัญหาของเด็กปัญญาเลิศในระดับประถมศึกษา พบว่าเด็กปัญญาเลิศมีอารมณ์ที่เปลี่ยนแปลงง่าย มีปัญหาในการปรับตัวเข้ากับสังคมคนรอบข้าง กลัวความล้มเหลวเนื่องจากมีความคาดหวังจากสังคมสูงและมักหลีกเลี่ยงไม่เข้าร่วมกิจกรรมทางสังคม นอกจากนี้การศึกษานี้ของ อิศราภรณ์ ดาวราม (2548) ได้ศึกษาลักษณะความสมบูรณ์แบบของบุคคลกับความเครียดในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางวิชาการพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีลักษณะความสมบูรณ์แบบของบุคคลสูงที่สุดในมิติด้านความกังวลในการกระทำของตนเอง ซึ่งพบอีกว่าลักษณะความสมบูรณ์แบบของบุคคลนั้นมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับสูงกับความเครียดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และลัดดาวัลย์ เกษมเนตร และคณะ (2557) ได้ศึกษาถึงปัญหาของเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในระดับประถมและมัธยม โดยศึกษาจากมุมมองของผู้ปกครองและครู พบว่าเด็กปัญญาเลิศหรือมีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจะมีลักษณะไม่สนใจเรียน และส่วนหนึ่งสนใจเฉพาะวิชาที่ตนอยากเรียนเท่านั้น และยังมีอาการแสดงออกทางอารมณ์ที่ไม่เหมาะสมกับผู้อื่น โกรธ โมโหง่าย และด้านสังคมพบปัญหาทั้งในที่ชอบมีเพื่อนมากและลักษณะที่แยกตัว ชอบอยู่คนเดียว ซึ่งลักษณะ

ดังกล่าวอาจทำให้เด็กที่มีปัญหาเลิศมีความเครียดและปัญหาการปรับตัวและนำไปสู่ปัญหาทางสุขภาพจิตได้ และอมราพร สุรการ (2555) ได้ศึกษาด้วยการวิจัยเชิงปริมาณกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ โดยศึกษาแบบจำลองความสัมพันธ์โครงสร้างเชิงเส้นของปัจจัยเชิงสาเหตุของการปรับตัวของนักเรียนกลุ่มนี้ และพบว่าการปรับตัวของนักเรียนกลุ่มนี้ได้รับอิทธิพลทางตรงจากการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นที่อารมณ์ โดยเป็นค่าอิทธิพลที่ -.93 การเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นที่ปัญหาที่ค่าอิทธิพล .72 การสนับสนุนจากเพื่อนที่ .25 และการปรับตัวของนักเรียนกลุ่มนี้ได้รับอิทธิพลทางอ้อมจากอัตมโนทัศน์ ลักษณะความสมบูรณ์แบบ การทำหน้าที่ของครอบครัว การเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตย ความสามารถในการร่วมรู้สึก โดยการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นที่อารมณ์ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นที่ปัญหาการสนับสนุนจากเพื่อน อัตมโนทัศน์ ลักษณะความสมบูรณ์แบบ การทำหน้าที่ของครอบครัว การเลี้ยงดูแบบประชาธิปไตยและความสามารถในการร่วมรู้สึกร่วมกัน อธิบายความแปรปรวนของการปรับตัวของนักเรียนที่มีความสามารถทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ได้ร้อยละ 86 ซึ่งจากผลการศึกษานี้สนับสนุนว่าหากพัฒนาให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษสามารถจัดการอารมณ์ ลักษณะการร่วมรู้สึกของตนเอง และจัดการกับลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบได้ จะทำให้จัดการปัญหาที่ตรงจุดมากขึ้น ซึ่งจะนำมาสู่การปรับตัวที่เหมาะสมมากขึ้น

เพราะฉะนั้นจากการศึกษาในอดีตซึ่งให้ข้อมูลเกี่ยวกับปัจจัยเสี่ยงของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาในนักเรียนกลุ่มนี้ โดยเฉพาะนักเรียนที่อาศัยอยู่ในโรงเรียนประจำ เนื่องจากมีการศึกษาที่บ่งชี้ถึงความเครียดและความกดดันที่มากกว่า ซึ่งหากเด็กกลุ่มนี้ขาดการฝึกทักษะให้ปรับตัวและจัดการทั้งความคิดและอารมณ์ของตนเองอาจนำมาสู่ความเสี่ยงต่อการมีปัญหาทางสุขภาพจิต ซึ่งจะทำให้ประเทศไทยเสียบุคลากรที่มีคุณค่าทางปัญญาและความสามารถไป ซึ่งตัวแปรทางจิตที่สำคัญและยังไม่ค่อยได้รับการศึกษาในประเทศไทยคือลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ซึ่งผู้วิจัยได้ค้นคว้าเอกสารที่เกี่ยวข้องกับคุณลักษณะนี้ เพื่อทำความเข้าใจและทำการศึกษาและพัฒนาเครื่องมือวัดคุณลักษณะนี้ในบริบทของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในประเทศไทยต่อไป

ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Perfectionism)

ความหมายและองค์ประกอบของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ

ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบนั้นมีความรู้พื้นฐานมาจากทฤษฎีจิตวิเคราะห์ โดยเริ่มมีการกล่าวถึงตั้งแต่ช่วงปี 1950 และจากการพัฒนาแบบวัดเพื่อศึกษาคุณลักษณะนี้เป็นครั้งแรกในปี 1980 ทำให้เกิดความสนใจในการศึกษาคุณลักษณะนี้ในเชิงประจักษ์ตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา (Flett & Hewitt, 2020) โดย Hollender (1965) ได้ให้นิยามของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบว่าเป็นบุคลิกภาพทางลบที่ทำให้บุคคลมีข้อกำหนดต่อตนเองหรือผู้อื่นที่ไม่สอดคล้องกับความจริงในทุกสถานการณ์และทุกที่ ส่วน Burns (1980) ซึ่งเป็นผู้สร้างแบบวัดเพื่อศึกษาลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับแรกได้นิยามคุณลักษณะว่าเป็นลักษณะของบุคคลที่มีการตั้งมาตรฐานที่ไม่สอดคล้องกับจริง และบุคคลจะมีความพยายามอย่างยิ่งในการไปสู่เป้าหมายนั้น และจะประเมินคุณค่าของตนจากผลงานและความสำเร็จที่เกิดขึ้น โดย Frost และคณะ (1990) ได้นิยามความหมายของลักษณะนี้ว่าเป็นการตั้งมาตรฐานเกี่ยวกับการกระทำของตนเองไว้สูง ร่วมกับการประเมินและวิพากษ์วิจารณ์ตนเองที่มากเกินไป จะเห็นว่านิยามของนักวิชาการที่ศึกษาในคุณลักษณะดังกล่าวมีความสอดคล้องกันที่ลักษณะดังกล่าวหมายถึงบุคคลที่มีการรับรู้ถึงคุณค่ากับตนเองในเชิงลบ มีลักษณะมุ่งความสมบูรณ์แบบและมีการตั้งเป้าหมายและผลของการกระทำที่สูงเกินความจำเป็น รวมถึงมีแนวโน้มที่จะประเมินพฤติกรรมตนเองอย่างเข้มงวดเกินไป

ในระยะแรกนักวิชาการเชื่อว่าคุณลักษณะนี้เป็นคุณลักษณะทางจิตที่มีมิติเดียว แต่ปัจจุบันเชื่อว่าลักษณะนี้มีหลายมิติและมีการศึกษาถึงองค์ประกอบย่อยของคุณลักษณะนี้ด้วย แม้ว่าลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในปัจจุบันจะถูกศึกษาในลักษณะหลายมิติ แต่การวัดและประเมินคุณลักษณะดังกล่าวในตัวบุคคลหรือการจัดกลุ่มบุคคลตามคุณลักษณะนี้ยังมีการนิยามที่หลากหลาย และยังเป็นสิ่งที่ยังต้องมีการศึกษา โดยแนวทางหรือรูปแบบการจัดกลุ่มคนตามผลของการวัดด้วยแบบประเมินที่นิยมใช้ในปัจจุบันจะประกอบไปด้วยการแบ่งในรูปแบบ 2×2 (Gaudreau & Thompson, 2010) และการแบ่งแบบ 3 กลุ่ม (Parker, 1997; Rice & Ashby, 2007)

การแบ่งในรูปแบบ 2×2 นั้น Gaudreau และ Thompson (2010) เชื่อว่าลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบนั้นควรอธิบายด้วยปฏิสัมพันธ์ของลักษณะภายในมากกว่าการกำหนดแบ่งกลุ่มทำให้แนวคิดโมเดล 2×2 นั้นอธิบายว่าลักษณะนี้จะถูกแบ่งออกมาเป็น 4 กลุ่ม คือ กลุ่มที่มีมาตรฐานที่สูงเพียงอย่างเดียว กลุ่มที่มีลักษณะยึดติดกับการประเมินเพียงอย่างเดียว กลุ่มที่มีลักษณะผสม และกลุ่มที่ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ



ส่วนการแบ่งเป็น 3 กลุ่มนั้น ริเริ่มโดย Parker (1997) ซึ่งแบ่งบุคคลออกเป็นกลุ่มคนที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม กลุ่มที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม และกลุ่มคนที่ไม่ยึดติดความสมบูรณ์แบบ ซึ่งต่อมาแนวทางนี้ถูกพัฒนามาเป็นเกณฑ์ในการจัดแบ่งกลุ่มคนตามผลของแบบวัด The Almost Perfect Scale - Revised ในที่สุด (Rice & Ashby, 2007; Rice, Ashby, & Gilman, 2011)

การพัฒนาและการประยุกต์ใช้ของแบบวัด The Almost Perfect Scale – Revised

แบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ (The Almost Perfect Scale – Revised: APS-R) เป็นแบบวัดที่พัฒนาขึ้นโดย Slaney และคณะในปี 2001 โดยปรับปรุงจากแบบวัดฉบับแรกที่พัฒนาขึ้นมาในปี 1996 ซึ่งมีเพียง 2 องค์ประกอบคือด้านการมีมาตรฐานที่สูงและด้านการมีระเบียบแบบแผน (R. B. Slaney & Johnson, 1992) โดยเหตุผลในการปรับปรุงเกิดจากผู้พัฒนาแบบวัดได้พบว่าเมื่อศึกษากับกลุ่มที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบและพบว่าบุคคลกลุ่มนี้มักมีลักษณะที่ไม่พึงพอใจเมื่อผลงานหรือผลจากการกระทำไม่บรรลุกับมาตรฐานที่ตั้งเอาไว้ แต่อย่างไรก็ตามบุคคลที่มีลักษณะมักเห็นผลดีของการมีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์และไม่อยากเสียคุณลักษณะนี้ไป ซึ่งมุมมองที่สองจิตสองใจในคุณลักษณะนี้ที่เกิดจากการที่คุณลักษณะดังกล่าวมีทั้งด้านบวกและลบ ดังนั้นผู้พัฒนาจึงมีการเพิ่มเติมข้อวัดในด้านที่สามเข้ามาเพื่อศึกษาในด้านลบของคุณลักษณะนี้ โดยแบบวัด APS-R ฉบับแรกมีจำนวน 39 ข้อ โดยในด้านการมีมาตรฐานที่สูงมีจำนวน 13 ข้อ ด้านการมีระเบียบแบบแผน 6 ข้อ และด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน 20 ข้อ และทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจและเชิงยืนยันเพื่อคัดเลือกข้อคำถามในนักศึกษาระดับปริญญาตรี 809 คน จนได้แบบวัด APS-R ฉบับจริงที่มีทั้งหมด 23 ข้อ (Robert B. Slaney et al., 2001)

แบบวัด APS-R พัฒนาโดยมุ่งเน้นให้เกิดนำไปใช้ในด้านจิตวิทยาการศึกษา แบบวัดนี้เป็นมาตรประมาณค่า (Likert Scale) 7 ลำดับแบบที่ให้ผู้ตอบประเมินตนเอง (Self - Report) ตั้งแต่ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งถึงเห็นด้วยอย่างยิ่ง ทั้งหมด 23 ข้อ แบบวัดนี้มีองค์ประกอบสามด้านประกอบไปด้วย 1) การมีมาตรฐานที่สูง เกี่ยวข้องกับมาตรฐานที่บุคคลได้ตั้งไว้ให้แก่ตนเองจำนวน 7 ข้อ 2) การมีระเบียบแบบแผน เกี่ยวข้องกับความต้องการของบุคคลที่จะมีระเบียบและแบบแผนในการใช้ชีวิตจำนวน 4 ข้อ และ 3) การรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความแตกต่างของมาตรฐานที่ตั้งของบุคคล กับผลจากการกระทำหรือผลงานที่เกิดขึ้น จำนวน 12 ข้อ

แบบวัด APS-R จะวัดคุณลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ครอบคลุมทั้งด้านบวกและลบ โดยการมีคะแนนในด้านการมีมาตรฐานที่สูงนั้นสามารถใช้คัดแยกผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบกับผู้ที่ไม่มีลักษณะดังกล่าวได้ และหากบุคคลมีคะแนนในด้านการมีมาตรฐานที่สูง ร่วมกับการมีคะแนนด้านการรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตนเองที่สูงด้วย จะบ่งชี้ถึงการมีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบที่ไม่เหมาะสม แต่หากบุคคลมีมาตรฐานต่อตนเองที่สูงแต่สามารถไปถึงมาตรฐานหรือไม่ได้รับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตนเองที่มากนัก บ่งชี้ถึงการมีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม (Rice & Ashby, 2007; Rice et al., 2011) โดยยังพบว่าการมีคะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูงและการมีคะแนนด้านการรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตนเองที่สูงร่วมกันนั้น บ่งชี้ถึงปัญหาทางสุขภาพจิต เช่น ภาวะซึมเศร้า ภาวะวิตกกังวลทั่วไปทั้งเกี่ยวกับทางสังคมและการสอบ การมีสัมพันธภาพแบบไม่มั่นคงในวัยผู้ใหญ่ รวมไปถึงปัญหาการกิน (Arana & Furlan, 2016; Gnlika, Ashby, & Noble, 2013; Patterson, Wang, & Slaney, 2012; Rice et al., 2011; Kenneth T. Wang, Yuen, & Slaney, 2009)

เนื่องจากลักษณะของเครื่องมือที่วัดทั้งด้านบวกและลบของคุณลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ร่วมกับการมีเกณฑ์การคัดแยกกลุ่มบุคคลที่ชัดเจน ทำให้ APS-R เป็นเครื่องมือที่นิยมใช้ศึกษาคุณลักษณะยึดติดความสมบูรณ์ มีการแปลในหลายภาษา รวมถึงมีการศึกษาเกี่ยวกับความตรงของแบบวัด APS-R ในกลุ่มตัวอย่างที่หลากหลายขึ้นขึ้น เช่น ในเชื้อชาติเยอรมัน สเปน จีน อินเดีย แอฟริกาอเมริกัน อียิปต์ ตุรกี ซึ่งผลการศึกษาด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจและการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันล้วนบ่งชี้ถึงการมีสามองค์ประกอบของเครื่องมือนี้ (Aydin, 2013; Sastre-Riba, Pérez-Albéniz, & Fonseca-Pedrero, 2016; Stricker, Simonsmeier, Buecker, Simacek, & Wang, 2022; Ulu, Tezer, & Slaney, 2012; Kenneth T. Wang, Puri, Slaney, Methikalam, & Chadha, 2012; Kenneth T. Wang et al., 2009; Yang Li, 2007)

จากการประมวลเอกสารที่เกี่ยวข้องทำให้ผู้วิจัยต้องการแปลแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบแบบข้ามวัฒนธรรม โดยแปลแบบวัด APS-R เป็นภาษาไทย เนื่องจากมีเกณฑ์การจัดแบ่งลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบที่ชัดเจน นำไปใช้ง่าย และมีพื้นฐานที่เน้นการนำไปใช้ต่อในด้านจิตวิทยาการศึกษา และทำการศึกษาคุณสมบัติการวัดในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเพื่อนำมาใช้ในกลุ่มนักเรียนนี้ในประเทศไทย

นอกจากการพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบด้วยกระบวนการแปลและปรับเปลี่ยนข้ามวัฒนธรรมแล้ว ผู้วิจัยยังต้องการศึกษาและพัฒนาเกณฑ์ปกติของคุณลักษณะ

ดังกล่าวในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ดังนั้นผู้วิจัยจึงศึกษาแนวคิดและกระบวนการสร้างเกณฑ์คะแนนปกติและคะแนนมาตรฐานในส่วนต่อไป

การสร้างเกณฑ์ปกติ (Norms)

ความหมายของเกณฑ์ปกติ

เกณฑ์ปกติ (Norms) คือส่วนประกอบสำคัญของแบบทดสอบที่มีความเป็นมาตรฐาน ใช้สำหรับตีความหมายของคะแนนที่ได้จากการใช้แบบทดสอบ ทำให้สามารถทราบถึงระดับของผู้ถูกทดสอบแต่ละคนได้ทันที โดยไม่ต้องเปรียบเทียบกับคะแนนของผู้อื่นแบบรายบุคคล เนื่องจากการตีความหมายของคะแนนสามารถใช้การอ้างอิงจากเกณฑ์ปกติที่สร้างเอาไว้จากผลของกลุ่มแล้วได้ (Gregory, 2014)

การสร้างเกณฑ์ปกติจะต้องคำนึงถึงหลัก 3 ประการดังนี้

1. ความเป็นตัวแทนที่ดี การได้มาซึ่งความเป็นตัวแทนที่ดีเกิดจากการสุ่มตัวอย่างจากประชากรโดยอาศัยความน่าจะเป็น ซึ่งสามารถทำได้หลายวิธี เช่นการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) สุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling) สุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) ซึ่งรูปแบบการสุ่มจะต้องพิจารณาให้เหมาะสมตามลักษณะของประชากรเป็นสำคัญ
2. มีความเที่ยงตรง (Validity) ซึ่งก็คือการนำคะแนนดิบไปเทียบกับเกณฑ์ปกติที่สร้างขึ้นนั้นสามารถแปลความหมายได้ตรงกับความเป็นจริงมากน้อยเพียงใด
3. มีความทันสมัย เนื่องจากเกณฑ์ปกตินั้นสร้างจากความสามารถหรือลักษณะของประชากร ซึ่งประชากรอาจมีการพัฒนาและเกิดความเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา ดังนั้นเกณฑ์ปกติควรมีความทันสมัยและโดยปกติควรมีการปรับปรุงทุก 5 ปี

ชนิดของเกณฑ์ปกติ (Gregory, 2014; สมนึก ภัททิยธนี, 2562)

1. การแบ่งชนิดของเกณฑ์ปกติตามลักษณะของประชากร

1.1 เกณฑ์ปกติระดับชาติ (National Norms)

เกณฑ์ในรูปแบบนี้เกิดจากการศึกษากับประชากรทั่วประเทศ เช่นการหาเกณฑ์ปกติของวิชาคณิตศาสตร์ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ของประเทศไทย ก็ย่อมต้องทดสอบกับนักเรียนทั่วประเทศ ซึ่งวิธีนี้จะต้องลงทุนและปริมาณคนอย่างมาก

1.2 เกณฑ์ปกติระดับท้องถิ่น (Local Norms)

ในรูปแบบนี้การสร้างเกณฑ์ปกติจะมีขนาดเล็กกว่าแบบแรก โดยอาจเป็นในระดับจังหวัด หรืออำเภอ ซึ่งจะสามารถนำผลคะแนนไปเทียบกันในระดับท้องถิ่นได้

1.3 เกณฑ์ปกติระดับโรงเรียน (School Norms)

เกณฑ์ในรูปแบบนี้สำหรับใช้เทียบและประเมินนักเรียนแต่ละคนกับผลคะแนนในภาพรวมของโรงเรียน ซึ่งเกณฑ์ในลักษณะนี้หากมีการเก็บข้อมูลอย่างต่อเนื่องและมีการปรับปรุงเกณฑ์ปกติอยู่บ่อยครั้งจะสามารถบ่งชี้ถึงพัฒนาการของโรงเรียนได้ด้วย ซึ่งสามารถทำได้โดยการเปรียบเทียบระดับของเกณฑ์ปกติว่าเด่นหรือด้อยกว่าปีก่อน

1.4 เกณฑ์ปกติตามอายุ (Age Norms)

เกณฑ์ปกติตามอายุหมายถึงระดับคะแนนของบุคคลในกลุ่มอายุเดียวกัน เกณฑ์ปกติในรูปแบบนี้มีประโยชน์ในการเปรียบเทียบผลในช่วงอายุเดียวกัน ซึ่งอาจเปรียบเทียบในรูปแบบของอายุในหลักเดือนหรือปีก็ได้

1.5 เกณฑ์ปกติตามเกณฑ์ชั้นปี (Grade Norms)

การสร้างเกณฑ์ปกติในรูปแบบนี้มีความคล้ายคลึงกับการสร้างเกณฑ์ปกติตามระดับอายุ กล่าวคือ เกณฑ์ในรูปแบบนี้เป็นการเปรียบเทียบผลคะแนนจากการทดสอบโดยเปรียบเทียบกับระดับชั้นที่แตกต่างกันกับคะแนนโดยรวมที่ศึกษากับระดับชั้น ๆ นั้นไป ซึ่งเกณฑ์ในรูปแบบนี้เป็นประโยชน์ในบริบทของโรงเรียนและสถานศึกษาในการจัดการศึกษาหรือเปรียบเทียบผลในลักษณะของชั้นปี

2. การแบ่งชนิดของเกณฑ์ปกติตามลักษณะของสถิติที่ใช้

2.1 เกณฑ์ปกติเปอร์เซ็นต์ไทล์ (Percentile Norms)

เกณฑ์ปกติในรูปแบบนี้สร้างมาจากคะแนนดิบที่มาจากประชากร หรือกลุ่มตัวอย่างที่ต้องเป็นตัวแทนที่ดี และทำการสร้างเกณฑ์ปกติโดยการหาค่าเปอร์เซ็นต์ไทล์ ซึ่งเกณฑ์ในรูปแบบนี้จะสามารถนำมาจัดอันดับได้เท่านั้น ไม่สามารถนำมาบวกลบกันได้

2.2 เกณฑ์ปกติคะแนนที (T-Score Norms)

เกณฑ์ในรูปแบบนี้ค่อนข้างเป็นที่นิยมเพราะสามารถนำคะแนนมาตรฐานมาบวกลบและสามารถนำมาหาค่าเฉลี่ยของกลุ่มได้ โดยในเกณฑ์ปกติแบบนี้มีค่าตั้งแต่ 0 ถึง 100 มีค่าเฉลี่ยอยู่ที่ 50 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ที่ 10

ดังนั้นจากการทบทวนวรรณกรรม ผู้วิจัยจึงต้องการสร้างคะแนนปกติแบบคะแนนที โดยเมื่อทำการสำรวจนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจากทั้งสองโรงเรียนจะทำการทดสอบความแตกต่างของค่าคะแนนเพื่อพิจารณารูปแบบในการสร้างเกณฑ์คะแนนปกติที่มีความเหมาะสมต่อไป ซึ่งในตัวแปรที่ผู้วิจัยสนใจพัฒนาในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนคือความเมตตา กรุณาต่อตนเอง ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

ความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Self-Compassion)

ความหมายและองค์ประกอบของความเมตตากรุณาต่อตนเอง

ความเมตตากรุณาต่อตนเองคือคุณลักษณะที่บุคคลมีความเมตตา ให้ความเข้าใจ ยอมรับ เห็นอกเห็นใจต่อตนเอง คล้ายที่มีต่อเพื่อนสนิทคนหนึ่งเวลาที่เขาเกิดความทุกข์หรือปัญหา แทนที่จะตำหนิ กัดดัน ซ้ำเติม ซึ่งความเมตตากรุณาต่อตนเองเป็นคุณลักษณะที่เริ่มศึกษาโดย Kristin Neff ในปี 2003 โดยมีรากฐานมาจากปรัชญาทางศาสนาพุทธ โดยมีองค์ประกอบ 3 ส่วน ซึ่งทำงานร่วมกันทำให้เกิดความเมตตากรุณาต่อตนเองในบุคคลดังนี้ (Neff, 2003)

1) ลักษณะเมตตาต่อตนเอง – ลักษณะตัดสินตนเอง (Self-Kindness versus Self-Judgment) คือลักษณะของบุคคลรู้สึกเห็นใจและเมตตาต่อตนเอง มีแนวโน้มในการใส่ใจและเข้าใจในตนเอง รวมถึงยอมรับในปัญหาที่เกิดขึ้นมากกว่าที่การกัดดัน โกรธเคือง และวิพากษ์วิจารณ์ตนเองอย่างรุนแรง

2) ลักษณะที่มองเห็นความธรรมดาในมนุษย์ - ลักษณะแยกตนเอง (Sense of Common Humanity versus Isolation) คือลักษณะของบุคคลที่มองเห็นความธรรมดาในมนุษย์ แทนที่บุคคลจะเชื่อว่าความผิดพลาดที่เกิดขึ้นเป็นเรื่องที่ยอมรับไม่ได้ และมีเฉพาะ 'ตัวฉัน' ที่ผิดพลาดหรือไม่สมบูรณ์ และบุคคลจะสามารถรับรู้และเข้าใจความธรรมดาของมนุษย์ที่ล้วนไม่สมบูรณ์แบบ (Imperfect) สามารถล้มเหลวและทำผิดพลาดได้ (Fail and Make Mistake) ซึ่งทำให้มีมุมมองที่กว้างและสามารถก้าวข้ามความผิดพลาดที่เกิดขึ้นได้

3) การมีสติ - การจดจ่อความคิดและความรู้สึกเมื่อเผชิญเหตุการณ์ที่เจ็บปวด (Mindfulness versus Overidentification) คือลักษณะของบุคคลที่มีสติ รับรู้และยอมรับ (Accept) กับภาวะปัจจุบันของตนเองอย่างแท้จริง แทนที่การพยายามกดหรือปฏิเสธความรู้สึก (Neff, 2003)

ความสำคัญของความเมตตากรุณาต่อตนเอง

การที่บุคคลมีความเมตตากรุณาต่อตนเองนั้นส่งผลดีหลายอย่างต่อบุคคล โดยพบว่าความเมตตากรุณาต่อตนเองมีความสัมพันธ์ทางลบกับระดับของอาการทางสุขภาพจิต (MacBeth & Gumley, 2012) โดยหากบุคคลมีความเมตตากรุณาต่อตนเองที่สูงจะมีภาวะซึมเศร้าและภาวะวิตกกังวลต่ำ รวมไปถึงพบปัญหาทางสุขภาพจิตที่ต่ำ (Neff, 2003a; Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005; Neff, Kirkpatrick, & Rude, 2007; Barnard & Curry, 2011; MacBeth & Gumley, 2012) มีพฤติกรรมเก็บกดความคิดหรืออารมณ์ด้านลบของตนเองน้อยลง (Neff, 2003) นอกจากนี้ พบว่าความเมตตากรุณาต่อตนเองมีความสัมพันธ์ทางลบกับลักษณะยึดมั่นความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม (Maladaptive Perfectionistic) (Neff, 2003) และทำงานเป็นตัวแปรปรับ

(Mediator) ระหว่างการยึดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม (Maladaptive Perfectionism) กับความเครียด (Distress) (James, Verplanken, & Rimes, 2015) รวมไปถึงภาวะซึมเศร้าด้วย (Ferrari, Yap, Scott, Einstein, & Ciarrochi, 2018) ความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองสามารถนำมาทำนายนปัญหาทางสุขภาพกายและสุขภาพจิตได้หลายอย่าง เช่น การยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม (Neurotic Perfectionism) (Mehr and Adams, 2016) การจมอยู่กับความคิด (Thought Rumination) (Svendsen et al. 2017) รวมไปถึงจากการศึกษาแบบวิเคราะห์อภิมาน ก็ยังพบว่าการมีความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองต่ำสามารถทำนายนปัญหาทางสุขภาพจิต อย่างเช่น ภาวะซึมเศร้า ภาวะวิตกกังวล รวมไปถึงอาการทางร่างกายจากความเครียด (MacBeth & Gumley, 2012)

นอกเหนือจากความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองที่ช่วยลดและป้องกันปัญหาทางสุขภาพจิตได้แล้ว คุณลักษณะนี้ยังเอื้อให้เกิดคุณลักษณะทางบวกอื่น ๆ เช่น การมีสุขภาพจิตดี (Psychological Well-Being) (Zessin et al., 2015) มีความสุข (Happiness) สามารถมองโลกในแง่ดี (Optimism) มีปัญญา (Wisdom) และมีความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligent) (Heffernan et al., 2010; Hollender, 1965; K. D. Neff, Kirkpatrick, & Rude, 2007) และยังพบว่าความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองเป็นตัวแปรที่มีอำนาจการทำนายความสุข การมองโลกในแง่ดี ของบุคคลได้สูงกว่าตัวแปรความภาคภูมิใจในตนเอง (Self - Esteem) ที่ร่วมทำนายด้วยอายุ และเพศอีกด้วย (K. D. Neff & Vonk, 2009) และพบว่าการมีความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองนำมาสู่การจัดการอารมณ์ของตนเองที่เหมาะสม (Adaptive Emotional Regulation) (Finlay-Jones, 2017)

ความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองมีความสัมพันธ์กับการจัดการความเครียดที่เหมาะสม ทั้งในการทดลองในห้องปฏิบัติการและการทดลองในชีวิตจริงของผู้สูงอายุ (Perez-Blasco, Sales, Meléndez, & Mayordomo, 2016) วัยรุ่น (Galla, 2016) นักศึกษาแพทย์ (Richardson et al., 2016) และนักจิตวิทยาฝึกหัด (Finlay-Jones, 2017) ในขณะที่มีความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองนั้น ยังมีนักวิจัยส่วนหนึ่งที่ศึกษาความเมตตาจากกรุณาต่อผู้อื่นด้วย (Compassion) ซึ่งจากการศึกษาอภิมาน ของ Leaviss และ Uttley (2015) ที่ศึกษาผลจากการศึกษาทดลองในการพัฒนาความเมตตาจากกรุณาต่อผู้อื่น พบผลว่าสามารถพัฒนาทั้งความเมตตาจากกรุณาต่อผู้อื่น (Cohen $d = 0.55$) ความเมตตาจากกรุณาต่อตนเอง ($d = 0.70$) และส่งผลดีต่อสุขภาพจิตทั้งภาวะซึมเศร้า (Depression) ($d = 0.64$) ภาวะวิตกกังวล ($d = 0.49$) และความผาสุกด้วย ($d = 0.51$) ซึ่งจากการศึกษาของ Neff Pisitsungkagarn และ Hsieh (2008) ที่ศึกษาระดับของความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองและผลจากการมีความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองใน 3 ประเทศคือสหรัฐอเมริกา ไทย และได้หวั่น พบว่าแม้จะอยู่

ในวัฒนธรรมที่ต่างกัน แต่ความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองก็ยังมีความสัมพันธ์กับความพึงพอใจในชีวิตอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่งยืนยันถึงความเป็นสากลของคุณลักษณะนี้

ความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองส่งผลให้บุคคลมีความสุขในตนเองได้โดยไม่ต้องเปรียบเทียบ ในขณะที่ความภาคภูมิใจในตนเอง (Self - Esteem) อาจเกิดจากการประเมินข้อดีของตนเองแล้วเปรียบเทียบกับคนอื่น ในสังคมอเมริกันพบว่า การมีความภาคภูมิใจในตนเองที่สูงแสดงถึงการประเมินตนเองว่ามีความโดดเด่นหรือพิเศษมากกว่าคนปกติ (Heine, Lehman, Markus, & Kitayama, 1999) แต่ความเมตตาต่อตนเองไม่ได้มาจากการตัดสินหรือประเมินค่าว่าสิ่งใดดีหรือไม่ดี เพราะทุกคนล้วนเป็นมนุษย์ ไม่มีบุคคลใดที่พิเศษไปกว่าคนอื่น จึงเป็นเรื่องที่เน้นไปที่ความเชื่อมโยงระหว่างบุคคลมากกว่าความแปลกแยกหรือโดดเด่นเมื่อเทียบกับบุคคลอื่น การมีความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองทำให้เกิดความรู้สึกดีและมีความมั่นคงทางอารมณ์ต่อตนเองได้ โดยไม่จำเป็นต้องรู้สึกดีกว่าบุคคลอื่นหรือประเมินตนเองกับบุคคลอื่นตลอดเวลา (K. D. Neff, 2012)

นอกจากนั้น ยังพบว่าการพัฒนาความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองในบุคคลนั้น นอกจากส่งผลดีต่อด้านจิตใจแล้ว ยังส่งผลดีต่อร่างกายด้วย โดยจะกระตุ้นให้เกิดการหลั่งฮอร์โมนออกซิโทซิน (Oxytocin) ซึ่งเป็นฮอร์โมนที่หลั่งเมื่อบุคคลได้ดูแลบุคคลอื่น นอกจากนั้นพบว่ายังเกิดผลดีต่อร่างกายจากการทำงานของระบบประสาท Parasympathetic ด้วย เช่น อัตราเต้นของหัวใจที่ต่ำลง ซึ่งนำมาสู่การเกิดความรู้สึกปลอดภัย เชื่อมโยง และรู้สึกผูกพัน (Paul Gilbert, 2014; Kirby, Tellegen, & Steindl, 2017)

บุคคลทั่วไปอาจมองว่าการที่บุคคลมีความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองนั้นมีความหมายคล้ายกับการใจดีหรือปล่อยปละละเลยตนเอง ซึ่งส่งผลให้มีแรงจูงใจในการทำสิ่งต่าง ๆ ลดลง (Paul Gilbert, McEwan, Matos, & Ravis, 2011) แต่แท้จริงแล้วความเมตตาจากกรุณาต่อตนเอง อาจจะมีทั้งด้านที่อ่อนโยน และด้านที่มุ่งมั่นและหยั่งยื่นในการแก้ปัญหาได้เช่นกัน เช่นจากการวิเคราะห์อภิमानของ Ewert และคณะ (2021) พบว่าการมีความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองมีความสัมพันธ์กับการจัดการปัญหาที่เหมาะสม (Adaptive Coping) ต่าง ๆ เช่นการจัดการปัญหาที่อารมณ์ (Emotion - Focused Strategies) ยอมรับ หรือการปรับมุมมองไปในทางบวก และการจัดการปัญหาที่มุ่งเน้นที่ปัญหา (Problem - Focused Strategies) เช่นการวางแผนหรือการเตรียมตัวล่วงหน้า และสัมพันธ์ทางลบกับการจัดการปัญหาที่ไม่เหมาะสม (Maladaptive Coping) เช่นการปฏิเสธปัญหา หรือการหลีกเลี่ยงปัญหา ซึ่งแสดงถึงความเมตตาจากกรุณาต่อตนเองที่อาจเป็นได้ทั้งการแก้ปัญหาทั้งในรูปแบบที่อ่อนโยนและมีพลัง

การพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองในวัยเรียนมีความสำคัญอย่างมาก เนื่องจากผู้ที่มีคุณลักษณะนี้สูงจะยิ่งเพิ่มพูนแรงจูงใจ จากการวิเคราะห์ห่อภิมานของ Liao และคณะ (2021) พบว่าความเมตตากรุณาต่อตนเองสัมพันธ์ทางบวกกับการเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเอง (Self-Efficacy) ด้วยค่าอิทธิพลระดับปานกลาง นอกจากนี้ยังพบว่าความเมตตากรุณาต่อตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเชื่อและมุมมองของบุคคลที่มีต่อความล้มเหลวและความผิดพลาด โดยมองว่าเป็นโอกาสในการเรียนรู้ และยังมีความสัมพันธ์ทางลบกับความเชื่อที่ว่าความล้มเหลวเป็นสิ่งที่ต้องหลีกเลี่ยง (Miyagawa & Taniguchi, 2020)

นอกจากประโยชน์ต่อตนเองแล้ว การที่บุคคลมีความเมตตากรุณาต่อตนเองส่งผลดีต่อสัมพันธภาพด้วย เนื่องจากคุณลักษณะนี้ส่งผลให้บุคคลเกิดความเชื่อมโยงกับผู้อื่น (Lathren et al., 2021) บุคคลที่มีความเมตตากรุณาต่อตนเองสูงมีแนวโน้มในการใส่ใจความรู้สึกและคิดในมุมมองคนอื่น เห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวมมากกว่าส่วนตน จริงใจ พร้อมให้อภัย ประนีประนอม ซึ่งส่งผลให้เกิดความผาสุกในความสัมพันธ์ (K. D. Neff & Pommier, 2013; Yarnell & Neff, 2012) นอกจากนี้ในคนรักที่มีลักษณะเมตตากรุณาต่อตนเองสูง จะสามารถยอมรับ เชื่อมโยงทางอารมณ์ และสนับสนุนให้คนรักเป็นตัวของตัวเอง ในขณะที่บุคคลที่มีความเมตตากรุณาต่อตนเองต่ำจะมีลักษณะ เห็นห่าง ควบคุม และก้าวร้าวต่อคนรักมากกว่า (K. D. Neff & Beretvas, 2013) เนื่องจากบุคคลสามารถรับรู้ถึงมุมมองของผู้อื่น และยอมรับในความไม่สมบูรณ์แบบของผู้อื่น และตระหนักในความคล้ายคลึงระหว่างตนเองและผู้อื่นได้มากขึ้น (Bruk et al., 2022; Miyagawa & Taniguchi, 2022; K. D. Neff et al., 2018) นอกจากนี้พบอีกว่านักเรียนที่มีความเมตตากรุณาต่อตนเองสูงจะเชื่อเพื่อและช่วยเหลือคนอื่น รวมถึงส่งผลให้เกิดความเชื่อมั่นในสัมพันธภาพในเพื่อนร่วมห้อง (Crocker & Canevello, 2008) จากคุณประโยชน์ที่หลากหลาย ทั้งในด้านส่งเสริมและด้านการป้องกันปัญหาสุขภาพจิต ทำให้การส่งเสริมคุณลักษณะนี้ในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน จะนำมาสู่การใช้ศักยภาพได้อย่างเต็มที่รวมถึงใช้ชีวิตได้อย่างกลมกลืนในตนเองและมีสุขภาพจิตที่ดีมากขึ้น

การวัดความเมตตากรุณาต่อตนเอง

Neff ที่เป็นผู้ริเริ่มการศึกษาในคุณลักษณะนี้ได้พัฒนาแบบวัดความเมตตากรุณาต่อตนเอง ที่เป็นแบบรายงานตนเองจำนวน 26 ข้อ (Self-Compassion scale: SCS) (K. D. Neff, 2003a) นอกจากนี้ ยังมีการพัฒนาแบบวัดความเมตตากรุณาต่อตนเองฉบับสั้น โดย Raes และคณะ (2011) โดยพบว่ามีความสัมพันธ์สูงมากกับคะแนนที่ได้จากการวัดด้วยแบบวัดความเมตตากรุณาฉบับเต็ม ซึ่งแบบวัดทั้งสองนั้นล้วนวัดความเมตตากรุณาต่อตนเองใน 6 ด้าน ที่แยกเป็นสอง

ด้านที่ตรงข้ามกัน คือ 1) ลักษณะเมตตาต่อตนเอง (Self-Kindness) - ลักษณะตัดสินตนเอง (Self-Judgment) 2) ลักษณะที่มองเห็นความธรรมดาในมนุษย์ (Common Humanity) - ลักษณะแยกตนเอง (Sense of Isolation) 3) การมีสติ (Mindfulness) - การจดจ่อทางลบ (Overidentification) ซึ่งแม้ว่าลักษณะการวัด รวมไปถึงความหมายของความเมตตากรุณาต่อตนเองของ Neff นั้นถูกวิพากษ์ว่าคุณลักษณะดังกล่าวเป็นเพียงแค่การไม่มีลักษณะที่กังวลหรือขาดความมั่นคงทางอารมณ์ รวมไปถึงตั้งข้อสงสัยในการใช้คะแนนรวม ทั้ง 6 ด้านเป็นภาพรวมของความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Muris & Petrocchi, 2017) แต่อย่างไรก็ตาม Neff ได้ออกมาชี้แจงว่าความเมตตากรุณาต่อตนเองนั้นเป็นอีกคุณลักษณะหนึ่งที่ต่างจากความมั่นคงทางอารมณ์ รวมไปถึงยืนยันความสัมพันธ์ของการมีความเมตตากรุณาต่อตนเองที่สามารถทำนายความพึงพอใจในชีวิตได้มากกว่า โดยยืนยันจากการทดสอบคุณสมบัติของแบบวัดความเมตตากรุณาต่อตนเองในกลุ่มตัวอย่างจำนวนมาก (N = 11,685) ซึ่งพบว่าคะแนนรวมทุกด้านจากแบบวัดความเมตตากรุณาต่อตนเองสามารถนำมาใช้ได้ (K. D. Neff et al., 2018)

แนวทางการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเอง

ความเมตตากรุณาตนเองเป็นคุณลักษณะที่สามารถพัฒนาและฝึกฝนได้ทั้งในบุคคลทั่วไปและผู้ที่ได้รับการวินิจฉัยด้วยโรคทางจิตเวช โดยการศึกษาแบบการวิเคราะห์ห่อภิมาณจากการวิจัยทดลอง 27 งาน ของ Ferrari และคณะ (2019) พบผลว่าโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นสามารถพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสามารถลดอาการทางจิตเวชได้ในระดับปานกลางถึงระดับสูง Kirby และคณะ (2017) ได้ทำการวิเคราะห์ห่อภิมาณกับงานวิจัยเชิงทดลอง 21 งาน ที่เป็นโปรแกรมในระยะยาวพบว่าโปรแกรมต่างๆ สามารถพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเอง ความเมตตากรุณาต่อผู้อื่น รวมไปถึง สติ ความพึงพอใจในชีวิตและความสุข และยังสามารถลดอาการของภาวะซึมเศร้า ภาวะวิตกกังวลและความเครียดด้วยค่าอิทธิพลระดับกลางจนถึงสูง

ในการทำจิตบำบัดก็มีการนำแนวคิดของความเมตตากรุณาต่อตนเองไปปรับใช้ในการให้บริการสามารถนำความใจดีและลดการตำหนิตนเองไปจัดการกับความทุกข์ที่เกิดขึ้นในปัจจุบันของตนเอง ซึ่งการจัดการกับปัญหาในจิตใจลักษณะนี้ ล้วนเป็นเป้าหมายร่วมกับการทำจิตบำบัดทั้งหมด (Galili-Weinstock et al., 2018) จากการศึกษาของ Krieger และคณะ (2016) ที่ทำการศึกษาความสัมพันธ์ของการพัฒนาของความเมตตากรุณาต่อตนเองในที่เพิ่มขึ้นในการรักษาด้วยการบำบัดแบบความคิดและพฤติกรรมต่อภาวะซึมเศร้า โดยการวัดและวิเคราะห์เป็นระยะ ซึ่งก็พบว่าการพัฒนาของความเมตตากรุณาต่อตนเองสามารถทำนายการลดลงของอาการของภาวะซึมเศร้าได้

เนื่องจากมีผลการศึกษาที่ระบุถึงประโยชน์ของความเมตตากรุณาต่อตนเอง ดังนั้น นักวิจัยและนักจิตวิทยาจึงพยายามพัฒนาแนวทางการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Self-Compassion Based Intervention) ออกมาอย่างต่อเนื่อง และพบว่าความเมตตากรุณาต่อตนเอง นั้นเป็นกระบวนการสำคัญที่นำมาสู่ความเปลี่ยนแปลงด้านบวก เช่น พบว่าการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองเป็นหนึ่งในหลักการสำคัญในการบำบัดความคิดที่ใช้สติเป็นฐาน (Mindfulness-Based Cognitive Therapy: MBCT) และโปรแกรมการลดความเครียดด้วยสติ (Mindfulness-Based Stress Reduction: MBSR (Baer, 2010)

โดย Shapiro และคณะ (2005) ได้นำโปรแกรมการลดความเครียดด้วยสติไปใช้ในกลุ่มบุคลากรทางการแพทย์และพบว่ากลุ่มทดลองมีความเมตตากรุณาต่อตนเองที่เพิ่มขึ้นและมีความเครียดที่ลดลงเมื่อเทียบกับกลุ่มควบคุม โดยพบว่าความเมตตากรุณาต่อตนเองนั้นทำหน้าที่เป็นตัวแปรปรับให้เกิดการลดลงของความเครียด โดย Kuyken และคณะ (2010) พบผลคล้ายคลึงกันจากการศึกษาผลของการบำบัดความคิดที่ใช้สติเป็นฐาน (Mindfulness-Based Cognitive Therapy: MBCT) เพื่อลดอาการกลับมาเป็นซ้ำของภาวะซึมเศร้า (Maintenance Antidepressant) เปรียบเทียบกับกลุ่มที่ใช้ยาต้านเศร้า ซึ่งพบว่าการพัฒนาของสติและความเมตตากรุณาต่อตนเองนั้นทำหน้าที่เป็นตัวแปรปรับระหว่างการบำบัดและอาการซึมเศร้า ซึ่งผลดังกล่าวคงอยู่ถึงช่วงติดตามผล 15 เดือน นอกจากนี้ พบว่าความเมตตากรุณาต่อตนเองเพียงอย่างเดียว ก็สามารถทำหน้าที่เป็นตัวแปรปรับระหว่างการคิดวนเวียน (Cognitive Reactivity) กับอาการซึมเศร้าในระยะกลับมาเป็นซ้ำ ซึ่งทำให้เห็นว่าการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองนั้นมีผลในการลดและป้องกันอาการของภาวะซึมเศร้าได้

นอกจากจะพบว่าการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองเป็นปัจจัยสำคัญในการบำบัดที่ใช้สติเป็นฐาน (Mindfulness-Based Intervention) แล้ว ยังมีนักวิจัยหลายท่านที่นำแนวคิดและทฤษฎีนี้ไปพัฒนาเป็นรูปแบบโปรแกรมหรือการบำบัดอื่น ๆ เช่นกัน โดย Paul Gilbert (2010) ได้พัฒนาการบำบัดแบบมุ่งเน้นความเมตตา (Compassion Focus Therapy: CFT) ซึ่งการบำบัดนี้มุ่งเน้นให้ผู้รับการบำบัดปรับเปลี่ยนจากการรับรู้และปฏิบัติต่อตนเอง (Self-to-self relating) ในลักษณะที่ไม่เป็นมิตรต่อตนเอง (Self - Attack) ซึ่งนำมาสู่ความรู้สึกละอาย (Shame) ให้เป็นลักษณะที่เมตตาต่อตนเอง (Self-Compassionate Mind) แทนผ่านกระบวนการที่เรียกว่าการฝึกจิตใจอย่างเมตตา (Compassionate Mind Training: CMT) โดยการบำบัดนี้ อธิบายว่ามนุษย์มีรูปแบบและระบบการทำงานภายในที่ถูกพัฒนาจากการวิวัฒนาการและมักได้รับการเสริมแรงจากประสบการณ์ในวัยเด็ก โดยมุ่งเน้นให้ผู้รับการบำบัดได้รู้จักและรู้ทันถึงการตอบสนองทางอารมณ์

อย่างอัตโนมัติ (Automatic Emotional Reaction) เช่นการตำหนิตนเอง (Self - Criticism) ซึ่งเป้าหมายของการบำบัดแนวนี้คือการพัฒนาให้ผู้รับการบำบัดสามารถดูแลสุขภาวะของตนเองตระหนักและรับรู้ถึงความต้องการและความทุกข์ของตน สามารถมีความเข้าใจและดูแลจิตใจของตนเองได้ผ่านเทคนิคการฝึกสติ (Mindfulness) การจินตนาการ (Visualization) การฝึกตอบสนองกับตนเองด้วยความเมตตา (Compassionate Cognitive Responding) และพัฒนาการมีพฤติกรรมและการแสดงออกที่แสดงถึงความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Engaging in Self-Compassionate Overt Behavior)

นอกจากนั้น Kristin Neff และ Chris Germer (2013) ได้พัฒนาโปรแกรมการลดความเครียดด้วยสติ (Mindfulness-Based Stress Reduction: MBSR) มาเป็นโปรแกรมการฝึกสติและความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Mindful Self-Compassion Program: MSC) สำหรับกลุ่มคนที่ยังไม่มีอาการป่วยทางจิตเวชโดยใช้หลักการของการฝึกสติ (Mindfulness) เป็นพื้นฐาน โดยผู้เข้าร่วมจะต้องร่วมกิจกรรม ครั้งละ 2 ชั่วโมง ต่อเนื่อง 8 สัปดาห์ โดยในโปรแกรมนี้อาจจะมีการสนทนากลุ่ม (Discussion) มีการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (Experiential Exercise) และฝึกสมาธิและการภาวนาแบบจิตปัญญา (Contemplative Meditation) เพื่อพัฒนาให้เกิดความตระหนักในความเมตตากรุณาต่อตนเอง และการนำความเมตตากรุณาต่อตนเองไปใช้ในชีวิตประจำวัน ซึ่งโปรแกรมการฝึกสติและความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Mindful Self-Compassion Program: MSC) นั้น จะสอนเกี่ยวกับทักษะในการเมตตากรุณาต่อตนเองเป็นหลัก และสอนการฝึกสติเป็นระดับที่รองลงมา (เพียง 1 ครั้งจาก 8 ครั้งของโปรแกรมการบำบัด) ในขณะที่การบำบัดความคิดที่ใช้สติเป็นฐาน (Mindfulness-Based Cognitive Therapy: MBCT) และโปรแกรมการลดความเครียดด้วยสติ (Mindfulness-Based Stress Reduction: MBSR) ก็ไม่ได้เน้นถึงความสำคัญหรือเนื้อหาของความเมตตากรุณาต่อตนเองนัก (Kristin Neff & Tirsch, 2013) โดยเมื่อนำโปรแกรมการฝึกสติและความเมตตากรุณาต่อตนเองไปใช้ พบว่ากลุ่มทดลองมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองเพิ่มสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ และเพิ่มขึ้นถึงร้อยละ 43 เมื่อเทียบกับกลุ่มควบคุม และพบว่าการเพิ่มของความเมตตากรุณาต่อตนเองนั้นนำมาสู่การพัฒนาสุขภาวะทางจิต และการเพิ่มของการมีสติส่งผลสู่การมีความสุข การจัดการความเครียดและอารมณ์ที่เหมาะสมขึ้น (K. Neff & Germer, 2013) ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Van dam และคณะ (2010) ที่พบว่าคะแนนของความเมตตากรุณาต่อตนเองเพียงอย่างเดียวสามารถทำนายความแปรปรวนของคะแนนสุขภาพจิตได้สูงกว่าการมีสติถึง 10 เท่า

เมื่อเปรียบเทียบผลระหว่างโปรแกรมแล้ว โปรแกรมการลดความเครียดด้วยสติ (Mindfulness-Based Stress Reduction: MBSR) สามารถพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเอง (ที่วัดด้วยแบบวัดความเมตตากรุณาต่อตนเอง; SCS) ที่ได้อ้อยละ 19 (Birnie, Speca, & Carlson, 2010; S. Shapiro, Brown, & Biegel, 2007; S. L. Shapiro et al., 2005) และการบำบัดความคิดที่ใช้สติเป็นฐาน (Mindfulness-Based Cognitive Therapy: MBCT) สามารถพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองได้ที่ร้อยละ 9 (Kuyken et al., 2010; W. K. Lee & Bang, 2010; Rimes & Wingrove, 2011)

โดยปัจจุบันยังมีการศึกษาถึงผลของการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองในกระบวนการของการบำบัดต่าง ๆ ซึ่งพบว่าการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา เป็นอีกแนวทางหนึ่งที่สามารถพัฒนาให้เกิดความเมตตากรุณาต่อตนเองได้ เช่นในการศึกษาของ Forsyth และ Eifert (2007) ที่ได้เพิ่มเป้าหมายในการพัฒนาความเมตตา (Compassion - Focus Technique) ร่วมไปกับโปรแกรมการจัดการความวิตกกังวลที่ใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเป็นฐาน

โดย Yadavaia และคณะ (2014) ได้พัฒนาแนวทางโปรแกรมการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองโดยใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเป็นฐานกับนักศึกษาในระดับปริญญาตรี โดยโปรแกรมนี้จัดในลักษณะประชุมเชิงปฏิบัติการ (Workshop) ระยะเวลา 6 ชั่วโมง โดยใช้กระบวนการของทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาที่ใช้กิจกรรมที่มีการลงมือปฏิบัติหรือเน้นการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ รวมไปถึงการเปรียบเทียบ การอุปมาอุปมัย (Metaphor) ต่าง ๆ มาใช้เพื่อช่วยให้ผู้เข้าร่วมได้ตระหนักและสัมผัสถึงการทำงานภายในตนเองและใช้การสนทนากลุ่มเพื่อพัฒนาความเข้าใจ โดยเพิ่มเติมเนื้อหาของความเมตตากรุณาต่อตนเองเข้าไปกับเนื้อหาและกระบวนการหลักเดิม โดยกิจกรรมที่ใช้จะประกอบไปด้วย 1) ให้ความรู้ (Psychoeducation) เกี่ยวกับลักษณะและประโยชน์ของการมีความเมตตากรุณาต่อตนเอง 2) ค้นหาคุณค่าในชีวิต (Value) ด้วยกิจกรรมงานอำลา (Funeral Exercise) และพูดคุยแลกเปลี่ยน 3) ทำกิจกรรมเพื่อให้ผู้เข้าร่วมเข้าใจและสร้างความสิ้นหวังที่สร้างสรรค์ (Creative Hopelessness) เพื่อให้เห็นถึงความยากลำบากในการลดความคิดด้านลบที่เกิดขึ้น โดยการเปรียบเทียบและกิจกรรมต่างๆ เพื่อให้เข้าใจการทำงานของ Defusion Acceptance และ Mindfulness 4) ทำความเข้าใจเกี่ยวกับการประเมินและตัดสินใจตัวตน เพื่อให้ก้าวข้ามการตัดสินใจตนเอง 5) ชวนผู้เข้าร่วมเชื่อมโยงคุณค่าในชีวิต (Value) วางแผนสู่การไปถึงคุณค่าในชีวิต (Committed Action) และเตรียมยอมรับและจัดการตนเองในสิ่งที่อาจเกิดขึ้นระหว่างนั้น

(Acceptance) โดยซึ่งผลการศึกษาก็สอดคล้องกับสมมติฐานในการใช้ทฤษฎีนี้ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเอง โดยพบว่าเมื่อกลุ่มตัวอย่างได้เข้าร่วมกิจกรรมแล้วมีความเมตตากรุณาต่อตนเองเพิ่มขึ้นหลังการทดลองและช่วงติดตามผล 2 เดือน

Ong และคณะ (2019) ได้พัฒนาโปรแกรมการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาสำหรับการลดอาการยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Acceptance and Commitment Therapy for Clinical Perfectionism) โดยเป็นการบำบัดแบบรายบุคคลครั้งละ 50 นาที ต่อเนื่อง 10 สัปดาห์ ในกลุ่มผู้ที่มีอาการยึดติดความสมบูรณ์แบบ ซึ่งแม้ไม่ได้มีการปรับเนื้อหาให้เน้นความเมตตากรุณาต่อตนเอง แต่ในกระบวนการจะมีการพูดถึงเนื้อหาของความเมตตากรุณาต่อตนเองในบริบทที่เกี่ยวข้อง เช่นความเมตตากรุณาต่อตนเองเป็นผลจากการแยกตนออกจากความคิดที่ตำหนิตนเอง (Defusion from Self - Critical Thought) รวมไปถึงมีการวัดผลด้านการเปลี่ยนแปลงของความเมตตากรุณาต่อตนเองในช่วงหลังการทดลองและติดตามผล โดยผลการศึกษาพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีอาการของการยึดติดความสมบูรณ์แบบที่ลดลง รวมไปถึงมีการเปลี่ยนแปลงของคะแนนสุขภาพจิต และคะแนนความเครียดด้วย โดยพบการพัฒนาอย่างมีนัยสำคัญของความเมตตากรุณาต่อตนเองในช่วงหลังการทดลอง ($p < .001$) และการติดตามผล 1 เดือน ($p = .002$)

นอกจากกิจกรรมในระยะยาวแล้ว มีการพยายามปรับกิจกรรมกลุ่มมีรูปแบบที่กระชับเหมาะกับกลุ่มผู้ให้บริการด้านการแพทย์ที่มีเวลาน้อย โดย Neff และคณะ (2020) ซึ่งพบผลว่าจากการทำกิจกรรมครั้งละ 1 ชั่วโมง ต่อเนื่อง 6 สัปดาห์ รวมเป็น 6 ชั่วโมง พบว่าก็ยังสามารถพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเอง ความเมตตาต่อผู้อื่น การมีสติ รวมไปถึงพบผลว่าผู้เข้าร่วมมีความเครียดที่ลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และยังพบอีกว่าการเข้าโปรแกรมระยะสั้นดังกล่าวสามารถลดความเครียดที่ได้รับจากผู้อื่น (Secondary Traumatic Stress) และภาวะหมดไฟ (Burnout) ได้ ซึ่งผลการทดลองที่พบว่าแม้เป็นโปรแกรมระยะสั้นแต่ก็ยังคงประสิทธิผลในการเสริมสร้างความเมตตากรุณาต่อตนเองนั้นบ่งชี้ บ่งชี้ความเป็นไปได้ในการออกแบบโปรแกรมหรือกิจกรรมกลุ่มในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองในรูปแบบที่กระชับ

ในประเทศไทย เริ่มมีการศึกษาการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเอง โดยประยุกต์ใช้ทฤษฎีที่ต่างกัน เช่นในปริญญาณิพนธ์ของ บรินดา ตาสี (2560) ได้ใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มในการเสริมสร้างความกรุณาต่อตนเองของนักศึกษาสังคมสงเคราะห์ชั้นปีที่ 4 โดยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (The Person-centered Group Counseling Theory) เป็นทฤษฎีหลัก และนำเอาทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพิจารณา

เหตุผลอารมณ์และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy in Group: REBT) ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบอัตถิภาวะนิยม (Existential Group Counseling Theory) ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบบำบัดความคิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavior Approach to Group) ประกอบกันขึ้นเป็นโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มทั้งหมด 10 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมงถึง 1 ชั่วโมงครึ่ง โดยจัดสัปดาห์ละ 3 ครั้ง รวม 4 สัปดาห์ ซึ่งพบว่ากลุ่มทดลองมีคะแนนความเมตตากรุณาต่อตนเองในด้านรวมและด้านย่อยเพิ่มขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับระยะก่อนทดลอง ระยะหลังการทดลอง และในระยะติดตามผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยเมื่อเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มพบว่า กลุ่มทดลองมีการพัฒนาของความเมตตากรุณาต่อตนเองที่สูงกว่ากลุ่มควบคุมในระยะหลังการทดลองและการติดตามผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ด้วย

ประภาพิมพ์ ลิขิตพัลลภ (2558) ได้พัฒนานำทฤษฎีการบำบัดแบบความคิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavior Therapy) มาพัฒนาเป็นแนวทางการปรึกษากลุ่มแนวความคิดและพฤติกรรม โดยมุ่งเน้นเกี่ยวกับความพึงพอใจในภาพลักษณ์ทางร่างกาย (Body satisfaction) การประเมินตนเองเสมือนวัตถุ (Self-objectification) และความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Self-Compassion) ในวัยรุ่นไทยเพศหญิงอายุ 15 – 18 ปี โดยเป็นรูปแบบการปรึกษากลุ่มครั้งละ 2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ และต่อเนื่อง 6 สัปดาห์ ซึ่งกิจกรรมจะเริ่มต้นด้วยการฝึกการหายใจ (Breathing Exercise) การให้ข้อมูล (Psychoeducation) การสนทนากลุ่มและฝึกทักษะในหัวข้อที่ได้วางเอาไว้ เช่น ผลของการเชื่อมาตรฐานที่สังคมกำหนดเกี่ยวกับรูปร่างของเพศหญิง ผลของความคิดและประเมินตนเองที่ส่งผลต่ออารมณ์ (ABC Model) การปรับเปลี่ยนความคิดให้เหมาะสม (Cognitive Restructuring) และชวนผู้เข้าร่วมให้กลับมาชื่นชมในรูปลักษณะของตนเอง รวมถึงให้ข้อมูลเกี่ยวกับการดูแลสุขภาพ โดยผลการทดลองพบว่ากลุ่มการทดลองมีคะแนนความเมตตากรุณาต่อตนเองและความพึงพอใจในภาพลักษณ์ทางร่างกายเพิ่มสูงขึ้นจากการเปรียบเทียบก่อนและหลังการทดลอง รวมไปถึงเมื่อเปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม และมีคะแนนการเปรียบเทียบตนเองเสมือนวัตถุลดลงทั้งในช่วงหลังการทดลองและการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่ไม่พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

จากการศึกษาของ กฤตพล รังสิยานนท์ (2562) ได้พัฒนากลุ่มการปรึกษาเชิงจิตวิทยาที่มุ่งเน้นการฝึกสติ การยอมรับและพันธสัญญาที่มีต่อความเมตตากรุณาต่อตนเอง ความเข้มแข็งทางจิตใจ และความมั่นหมายของนักกีฬาเยาวชนไทยอายุ 15 - 25 ปี ซึ่งโปรแกรมดังกล่าวเป็นการผสมกันระหว่างการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Acceptance and Commitment Therapy) กับการบำบัดความคิดที่ใช้สติเป็นฐาน (Mindfulness-Based Cognitive



Therapy) ออกมาเป็นกลุ่มการปรึกษาจำนวน 7 ครั้ง ครั้งละ 2 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 14 ชั่วโมง ซึ่งประกอบไปด้วยการให้ข้อมูล (Psychoeducation) การเรียนรู้ผ่านกิจกรรม และการฝึกทักษะเช่น การฝึกสติ โดยพบผลการทดลองว่าในกลุ่มการทดลองมีคะแนนความเมตตากรุณาต่อตนเองเพิ่มขึ้นในช่วงหลังการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .003 แต่ไม่พบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

แม้ว่าความพยายามในการศึกษาผลของการประยุกต์ใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองยังอยู่ในช่วงเริ่มต้น แต่ผู้ริเริ่มทฤษฎีการบำบัดนี้อย่าง Hayes ก็ยืนยันในความคล้ายคลึงและสนับสนุนความเชื่อที่ว่าความเมตตา (Compassion) นั้นอาจเป็นผลที่เกิดขึ้นจากกระบวนการหลักของแนวทางการบำบัดนี้ ซึ่งส่งผลให้เกิดการพัฒนาของสุขภาวะทางจิต (Psychological Well-Being) ได้ (Steven C. Hayes, 2008; Luoma & Platt, 2015; Marshall & Brockman, 2016; O'Boyle-Finnegan et al., 2022; D. Tirch et al., 2014) รวมถึง Neff ที่เป็นผู้ริเริ่มแนวคิดความเมตตากรุณาต่อตนเองและโปรแกรมการฝึกสติและความเมตตากรุณาต่อตนเองยังสนับสนุนในความคล้ายคลึงกันของทั้งสองแนวคิดในด้านการเอื้อให้บุคคลมีพื้นที่และช่วงเวลาที่ได้สัมผัสกับปัจจุบันขณะ และปรับให้บุคคลสามารถยอมรับและให้ความเมตตากับตนเองได้ ทำให้ปัจจุบันนักวิจัยและนักจิตวิทยาจึงพยายามศึกษาความสอดคล้องระหว่างความเมตตากรุณาต่อตนเองกับหลักการพื้นฐานของทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา รวมไปถึงการเพิ่มความเมตตากรุณาต่อตนเองเข้าไปในแนวทางการบำบัดนี้เพื่อขยายการนำไปใช้ในด้านส่งเสริมสุขภาวะเพิ่มเติม จากเดิมที่นิยมใช้ในกลุ่มผู้ที่มีปัญหาทางสุขภาพจิต (Kristin Neff & Tirch, 2013)

นอกจากการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองแล้ว จากวรรณกรรมพบว่าความเมตตากรุณาต่อตนเองมีความเชื่อมโยงและส่งผลให้เกิดสุขภาวะทางจิตด้วย ผู้วิจัยจึงทำการศึกษาแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับสุขภาวะทางจิตไว้ในส่วนถัดไป

สุขภาวะทางจิต (Psychological Well-Being)

ความหมายและแนวคิดของสุขภาวะทางจิตแบบยูโดโมนิกส์

โดยทั่วไปนักจิตวิทยาเชิงบวกมักใช้คำว่าความสุขและสุขภาวะสลับกัน แต่อย่างไรก็ตาม นิยามโครงสร้าง และการวัดความสุขและสุขภาวะมาจากรากฐานและแนวคิดที่แตกต่างกัน สุขภาวะสามารถแบ่งเป็นสองมุมมองได้แก่ มุมมองแบบเฮโดนิคส์ (Hedonic Perspectives) ที่เน้นความสุข (Happiness) และมุมมองแบบยูโดโมนิกส์ (Eudaimonic Perspectives) ที่เน้นการพัฒนาศักยภาพของบุคคลภายใน และการแสดงออกที่มุ่งไปสู่เป้าหมายส่วนตัวของบุคคล ซึ่งแม้ว่าทั้งสองแนวคิดศึกษาเกี่ยวกับภาวะทางบวกของบุคคล แต่ทั้งสองแนวคิดนี้เป็นคุณลักษณะที่แตกต่างกัน (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick, & Wissing, 2011) ปัจจุบันในการศึกษาเกี่ยวกับเรื่องสุขภาวะมีการศึกษาสุขภาวะในแนวทางแบบยูโดโมนิกส์มากขึ้น (Ishii, Sakakibara, Komoto Kubota, & Yamaguchi, 2022)

ในมุมมองของสุขภาวะทางจิตแบบยูโดโมนิกส์ ได้อธิบายคุณภาพชีวิตของบุคคลว่าเกิดจากการพัฒนาตนเอง รวมไปถึงสามารถใช้ศักยภาพนั้นเพื่อการบรรลุเป้าหมายและทำในสิ่งที่มีความหมายต่อตนเอง (Waterman et al., 2008) ซึ่งความหมายดังกล่าวได้ครอบคลุมในหลักการของความพึงพอใจในชีวิตทั้งในมุมมองของฝั่งตะวันออกและฝั่งตะวันตก (Ryan & Deci, 2001) ในทางตรงกันข้ามกับมุมมองแบบเฮโดนิคส์ ที่ให้ความหมายกับสุขภาวะว่าเป็นภาวะที่มีความรู้สึกและความพึงพอใจทางบวกและปราศจากอารมณ์ทางลบ

โดย Waterman ได้ทำการศึกษาและกำหนดความหมายของสุขภาวะทางจิตแบบยูโดโมนิกส์ว่าเป็นภาวะความรู้สึก ประสบการณ์ และการแสดงออกถึงบุคคล ซึ่งภาวะนี้จะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลได้แสดงออกตามเป้าหมายในชีวิตและการแสดงออกตรงกับเป้าหมายชีวิตนี้เองให้บุคคลเกิดการพัฒนาตนเอง จากการศึกษา Waterman ได้ระบุองค์ประกอบของสุขภาวะทางจิตไว้ 6 องค์ประกอบ ตาม ตาราง 1

ตาราง 1 องค์ประกอบของสุขภาวะทางจิตตามแนวคิดของ Waterman

| องค์ประกอบ | ความหมาย |
|---|---|
| การค้นพบตนเอง (Self-Discovery) | ลักษณะที่บุคคลสามารถรับรู้ และสามารถใช้ชีวิตตามตัวตนที่แท้จริง และสามารถใช้ชีวิตโดยมุ่งไปสู่การเข้าถึงศักยภาพสูงสุดแห่งตน ซึ่งลักษณะนี้หมายถึงรวมถึงการสำรวจตนเองด้วย |
| การรับรู้ถึงการพัฒนาศักยภาพสูงสุดของตน (Perceived Development of One's Best Potentials) | ลักษณะที่บุคคลได้ค้นพบสมรรถนะและความพิเศษเฉพาะตัว ซึ่งแสดงถึงศักยภาพสูงสุดของบุคคล |
| การรับรู้ถึงเป้าหมายและความหมายในชีวิต (A Sense of Purpose and Meaning in Life) | ลักษณะที่บุคคลได้ใช้ความสามารถและทักษะในการเลือกเป้าหมายชีวิต และนำทักษะและความสามารถของตนเองมุ่งไปสู่เป้าหมายที่มีความหมาย |
| การทุ่มเทความสามารถเพื่อความเป็เลิศ (Investment of Significant Effort in Pursuit of Excellence) | ลักษณะที่บุคคลทุ่มเทกับกิจกรรมที่มีความหมาย นำมาสู่การพัฒนาความเป็นเลิศในตนเอง |
| การมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ (intense involvement in activities) | ลักษณะที่บุคคลมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่มีความหมาย |
| ความเพลิดเพลินกับการแสดงออกตัวตนผ่านกิจกรรม (Enjoyment of Activities as Personally Expressive) | ลักษณะที่บุคคลเกิดความเพลิดเพลินกับเส้นทางและสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นในชีวิต |

สุขภาวะทางจิตมีความสำคัญในการพัฒนาของบุคคล โดยมีการศึกษาพบว่าสุขภาวะทางจิตมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความมุ่งมั่น ระดับความพยายามของบุคคล การเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเอง การรู้จักตนเอง ประสบการณ์ความเพลิน และอารมณ์ทางบวก (Fowers, Mollica, & Procacci, 2010; Waterman et al., 2008)

นอกจากสัมพันธ์กับตัวแปรทางบวกอื่น ๆ แล้ว Waterman และคณะ (2010) ยังพบว่าสุขภาวะทางจิตของบุคคล ส่งผลทางลบกับภาวะวิตกกังวล ($r = -0.35$) และภาวะซึมเศร้า ($r = -0.32 - 0.35$) สอดคล้องกับการศึกษาของ Iasiello และคณะ (2019) ที่พบว่าสุขภาวะทางจิตสามารถทำนายอัตราการรักษา (Recovery) ของบุคคลที่เป็นโรคซึมเศร้าแบบ Major Depressive Disorder ได้ถึง 10 ปี ซึ่งการพัฒนาสุขภาวะทางจิตในบุคคล นั้นก็เป็นปัจจัยพื้นฐานที่สำคัญในการรักษาโรคซึมเศร้าด้วยเช่นกัน (Fava & Guidi, 2020)

การวัดและประเมินสุขภาวะทางจิต

Waterman และคณะ (2010) ได้พัฒนาแบบวัดสุขภาวะทางจิต (The Questionnaire of Eudaimonic Wellbeing: QEWB) โดยให้ความหมายว่า สุขภาวะทางจิตหมายถึง อันเกิดจากการที่บุคคลพัฒนาศักยภาพสูงสุดของตน และใช้ศักยภาพนั้นเพื่อการบรรลุเป้าหมายและทำในสิ่งที่มีความหมายต่อตนเอง เพื่อเติมเต็มความหมายในชีวิตและเป้าหมายส่วนบุคคล (Waterman et al., 2008) โดยสุขภาวะทางจิตตามทฤษฎีนี้ประกอบด้วย 6 ด้าน คือ 1) การค้นพบตนเอง (Self-Discovery) 2) การรับรู้ถึงการพัฒนาศักยภาพสูงสุดของตน (Perceived Development of One's Best Potentials) 3) การรับรู้ถึงเป้าหมายและความหมายในชีวิต (A Sense of Purpose and Meaning in Life) 4) การทุ่มเทความสามารถเพื่อความเป็นเลิศ (Investment of Significant Effort in Pursuit of Excellence) 5) การมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ (intense involvement in activities) 6) ความเพลิดเพลินกับการแสดงออกตัวตนผ่านกิจกรรม (Enjoyment of Activities as Personally Expressive) โดยในงานวิจัยครั้งนี้สุขภาวะทางจิตจะถูกวัดด้วยแบบวัด The Questionnaire of Eudaimonic Well-being (QWEB) ของ Waterman และคณะ (2010) ที่ถูกแปลและปรับใช้เป็นภาษาไทย โดย Jarukasemthawee (2015)

แบบวัดสุขภาวะทางจิตถูกศึกษาองค์ประกอบหลายครั้งตั้งแต่ถูกเผยแพร่ในปี 2010 ซึ่งแม้ว่าผู้พัฒนาได้เผยแพร่ว่าแบบวัดนี้มีการวัดองค์ประกอบ 6 ด้าน แต่จากการศึกษาองค์ประกอบด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยื่นและบ่งชี้ว่าสุขภาวะทางจิตที่ถูกวัดด้วยเครื่องมือนี้มีลักษณะเป็นองค์ประกอบเดียว (Unifactorial) (Waterman et al., 2010) สอดคล้องกับการศึกษาของ Areepattamannil และ Hashim (2017) ที่ทำการศึกษาแบบวัดนี้ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยื่นยันกับวัยรุ่นในประเทศอินเดีย ก็ยังพบพบว่าสุขภาวะทางจิตที่ถูกวัดด้วยเครื่องมือนี้มีลักษณะเป็นองค์ประกอบเดียวเช่นกัน แต่อย่างไรก็ตาม ได้มีการศึกษาโดย Schutte (2013) ที่นำแบบวัดสุขภาวะทางจิตไปศึกษากับนักศึกษาในแถบแอฟริกาใต้ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจพบว่าแบบวัดนี้มีองค์ประกอบ 3 – 4 องค์ประกอบ ซึ่งมีการศึกษา โดย Fadda และคณะ (2017) กับกลุ่มตัวอย่างจากประเทศอิตาลีที่พบว่าสุขภาวะทางจิตที่ถูกวัดด้วยเครื่องมือนี้มีทั้งองค์ประกอบที่เป็นองค์ประกอบทั่วไป (G-Factor) ที่หมายถึงลักษณะทั่วไปของสุขภาวะทางจิต และองค์ประกอบที่เป็นลักษณะองค์ประกอบเฉพาะ (S-Factor) ที่บ่งบอกถึงลักษณะย่อยของสุขภาวะทางจิต ซึ่งเมื่อได้ทำการศึกษาอีกครั้งกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาจากประเทศสเปนก็พบว่าสุขภาวะจากแบบวัดนี้สามารถระบุองค์ประกอบได้ 5 องค์ประกอบ คือ 1) การรับรู้ถึงเป้าหมายและความหมายในชีวิต (Sense of Purpose) 2) การได้แสดงออกถึงเป้าหมายในชีวิตของ

บุคคล (Purposeful Personal Expressiveness) 3) การมีส่วนร่วมอย่างมุ่งมั่น (Effortful Engagement) 4) การมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่ให้ประโยชน์ (Engagement in Rewarding Activities) 5) การได้ใช้ชีวิตตามความเชื่อ (Living from Beliefs) (Fadda, Quevedo-Aguado, Benavente Cuesta, & Scalas, 2020; Fadda et al., 2017) ซึ่งจากผลการการศึกษาองค์ประกอบของสุขภาวะทางจิตจากแบบวัดที่ยังพบผลที่หลากหลาย ทำให้เรื่ององค์ประกอบของสุขภาวะทางจิตจากแบบวัดนี้ยังคงเป็นประเด็นที่ต้องศึกษาต่อไป

จากวรรณกรรม ผู้วิจัยพบองค์ประกอบที่คล้ายคลึงกันระหว่างความหมายของสุขภาวะทางจิตตามแนวคิดของ Waterman กับทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา ที่ล้วนให้ความสำคัญในการเอื้อเพื่อให้บุคคลค้นพบเป้าหมายและคุณค่าในชีวิตและสนับสนุนให้บุคคลสามารถพัฒนาและใช้ชีวิตในศักยภาพสูงสุด รวมไปถึงในแนวคิดนี้ไม่ได้เน้นการตีความหรือยึดติดกับความสุขหรือความทุกข์ แต่มุ่งเน้นให้บุคคลเกิดความยืดหยุ่นทางใจในการรับรู้และยอมรับกับความคิดและความรู้สึกทางลบภายในและเลือกชีวิตตามคุณค่าและเป้าหมายที่สำคัญของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับสุขภาวะทางจิตแบบยูไดโมนิกส์ที่ยอมรับการมีอยู่ของความทุกข์และความรู้สึกทางลบ ซึ่งการลดลงของความทุกข์ไม่ได้หมายถึงการมีความสุขหรือสุขภาวะที่เพิ่มขึ้นโดยอัตโนมัติ (Keyes, 2005)

เห็นได้ว่าแนวคิดของความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเป็นคุณลักษณะและตัวแปรทางจิตที่สมควรได้รับการพัฒนาในนักเรียนที่ความสามารถพิเศษด้านการเรียน ผู้วิจัยจึงมุ่งหวังจะใช้แนวคิดการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเป็นฐานในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต เนื่องจากการศึกษาวรรณกรรม พบว่าเป็นทฤษฎีการบำบัดที่มีองค์ประกอบทับซ้อนกับสุขภาวะทางจิต ทั้งยังมีวรรณกรรมที่บ่งชี้ความคล้ายคลึงกันในองค์ประกอบของทฤษฎีการบำบัดนี้กับความเมตตากรุณาต่อตนเอง โดยผู้วิจัยได้รวบรวมวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องของทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาไว้ในส่วนต่อไป

ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Acceptance and Commitment Therapy)

แนวคิดของทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา

ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Acceptance and Commitment Therapy : ACT ออกเสียงเป็นหนึ่งในคำ มิใช่การอ่านตัวอักษร) เป็นทฤษฎีการบำบัดหนึ่งที่ถูกจัดว่าเป็นคลื่นลูกที่สามของพฤติกรรมบำบัด (Behavior Therapy) (Hayes, 2004) แนวทางการบำบัดนี้กำลังได้รับความสนใจและมีจำนวนการวิจัยเชิงทดลองเพื่อทดสอบประสิทธิผลเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ และเนื่องจากลักษณะของการบำบัดนี้ที่สามารถใช้ได้แบบไม่จำกัดภาวะโรค (Transdiagnostic) ทำให้มีการประยุกต์แนวทฤษฎีนี้อย่างหลากหลายในกลุ่มตัวอย่างที่มีภาวะต่าง ๆ ทั้งในรูปแบบของการบำบัดรายบุคคล แบบกลุ่ม หรือในลักษณะบำบัดด้วยตนเอง (Self-help)

ทฤษฎีนี้มีเป้าหมายหลักคือการพัฒนาให้บุคคลเกิดความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Psychological Flexibility) ที่หมายถึงความสามารถของบุคคลในการรับรู้และอยู่กับกับปัจจุบัน สามารถก้าวข้ามข้อจำกัดหรือปัญหาในสถานการณ์ต่าง ๆ และสามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของตนเองให้สอดคล้องกับคุณค่าของชีวิตได้ (Luoma, Hayes, & Walser, 2007) การมีความยืดหยุ่นทางจิตใจนั้นเกี่ยวข้องกับการมีอารมณ์ทางบวก การมีสุขภาวะทางจิตที่ดี (Finkelstein-Fox et al., 2020; Twiselton et al., 2020)

จากการวิเคราะห์หอคิวเมตริก โดย A-Tjak และคณะในปี 2015 พบว่าการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา นั้นสามารถใช้ได้กับกลุ่มผู้ที่มีภาวะซึมเศร้า วิตกกังวล มีภาวะเสพติด และมีอาการเจ็บป่วยที่ร่างกาย และให้ผลที่ดีเมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมแบบรอรับการบำบัด (Waiting list control group) (Hedges' $g=0.82$) กลุ่มควบคุมแบบที่ถูกใช้ผลหลอกทางจิตวิทยา (Psychological placebo) (Hedges' $g=0.51$) และกลุ่มควบคุมที่ได้รับการรักษาตามปกติ (Standard treatment as usual) (Hedges' $g=0.64$) ซึ่งการวิเคราะห์หอคิวเมตริกอื่น ๆ พบผลในทางเดียวกัน (Bluett, Homan, Morrison, Levin, & Twohig, 2014; Steven C. Hayes, Luoma, Bond, Masuda, & Lillis, 2006; Öst, 2008; Powers, Zum Vörde Sive Vörding, & Emmelkamp, 2009; Ruiz, 2010, 2012) แต่ในการเปรียบเทียบผลการรักษากับแนวทางบำบัดอื่น ยังเป็นที่สนใจและยังไม่ได้ข้อสรุปที่ชัดเจน เนื่องจากบางการศึกษาพบว่าการบำบัดแนวใหม่มีประสิทธิภาพได้เทียบเท่ากับแนวทางการบำบัดอื่น (A-Tjak et al., 2015; Powers et al., 2009) บางงานก็บ่งชี้ว่ามีประสิทธิภาพกว่าแบบอื่นแต่เท่ากับการบำบัดแบบความคิดและพฤติกรรม



3938287227

(Cognitive Behavior Therapy) (Gloster, Walder, Levin, Twohig, & Karekla, 2020) และ บางส่วนก็พบว่าประสิทธิภาพมากกว่าการบำบัดแบบความคิดและพฤติกรรม (Ruiz, 2012)

หลักการพื้นฐานของทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา

การบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Acceptance and Commitment Therapy: ACT) มีแนวคิดรากฐานมาจากปรัชญาและแนวคิดแบบ Functional Contextualism ที่เชื่อว่าพฤติกรรมมีหน้าที่ (Function) หรือคุณสมบัติและผลของตัวมันเอง แต่อย่างไรก็ตาม พฤติกรรมของมนุษย์นั้นต่างได้รับผลกระทบมาจากบริบทแวดล้อม (Context) ทั้งในเชิง สถานการณ์และช่วงเวลาของพฤติกรรมนั้นด้วย ทำให้การทำนายและทำงานกับพฤติกรรมของ มนุษย์นั้นควรพิจารณาพฤติกรรมในลักษณะองค์รวม โดยให้ความสำคัญกับบริบทของ สถานการณ์และช่วงเวลาของพฤติกรรมนั้น นอกจากนั้นแนวคิด Functional Contextualism ได้รับ อิทธิพลมาจากแนวคิดปฏิบัตินิยม (Pragmatism) ทำให้แนวความคิดนี้ให้ความสำคัญและมองว่า การค้นหาและสร้างพฤติกรรมที่ 'ที่เป็นประโยชน์' หรือ 'นำมาใช้ได้' (Workability) สอดคล้องกับ คุณค่าที่บุคคลต้องการ มากกว่าการค้นหา 'ความจริง' หรือ 'ความถูกต้อง'

นอกจากนี้ การบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา ยังมีรากฐานความเชื่อมา จากทฤษฎีกรอบของความเชื่อมโยง (Relational Frame Theory: RFT) ที่เชื่อว่าการเรียนรู้ของ มนุษย์มีลักษณะที่เชื่อมโยงสิ่งเหล่าอย่างไม่เป็นเหตุเป็นผลนัก และการเรียนรู้ของมนุษย์แม้ในเชิง นามธรรมจะสร้างความเข้าใจในลักษณะของภาษา ที่นำมาสู่กฎเกณฑ์หรือสมการบางอย่างใน ความคิดของมนุษย์ และเมื่อมนุษย์รับรู้สิ่งเร้าใหม่ กฎเกณฑ์เหล่านี้ (ที่ตามทฤษฎีเรียกว่า กรอบ ของความเชื่อมโยง: Relational Frame) จะถูกนำไปใช้ตีความและทำความเข้าใจเรื่องใหม่ ๆ ซึ่ง เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นมนุษย์จะตีความ รับรู้ และเรียนรู้สถานการณ์ที่เกิดขึ้นเป็น 'คำ' ซึ่งคำหรือภาษา เหล่านี้ต่างมีพลังและส่งผลต่อการรับรู้ของมนุษย์ในทางกลับกัน โดยทฤษฎีนี้เชื่อว่า 1) ภาษาและ ความคิดของมนุษย์นั้นเป็นพฤติกรรมที่เรียนรู้และได้รับผลกระทบจากบริบท 2) ภาษาและ ความคิดนั้นส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมอื่น ๆ 3) ความเชื่อมโยงและผลของความคิดจะเปลี่ยนแปลงตาม บริบทที่เกิดขึ้น ซึ่งทำให้การบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา เชื่อว่าพฤติกรรมที่เป็น ปัญหา หรือพยาธิสภาพทางจิตนั้นเกิดจากการที่มนุษย์ไม่สามารถสร้างความเชื่อมโยงทาง ความคิดและภาษา (ในกรณีของผู้ที่บกพร่องทางสติปัญญา) หรือเกิดจากภาษาและความคิดของ มนุษย์ที่ถูกเชื่อมโยงและวางเงื่อนไขเอาไว้อย่างไม่เหมาะสม ทำให้ไม่สามารถสร้างพฤติกรรมที่ สอดคล้องกับคุณค่า (Value) ที่บุคคลต้องการ หรือไม่สามารถต้านทานการเกิดพฤติกรรมที่ไม่ สอดคล้องกับคุณค่าของบุคคลได้ ซึ่งลักษณะที่บุคคลตกอยู่ในอิทธิพลของภาษาและความคิดของ

ตนเองและไม่สามารถควบคุมบริบทของความคิดตนเองได้นั้นเป็นภาวะที่เป็นปัญหาที่เรียกว่า การไม่ยืดหยุ่นทางจิตใจ (Psychological Inflexibility) โดยเป้าหมายหลักของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญานั้นก็คือการเพิ่มความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Psychological Flexibility) ซึ่งหมายถึงความสามารถในการใช้ชีวิตโดยก้าวข้ามการตัดสินและประเมินตนเอง รับรู้ภาวะปัจจุบันและสามารถเลือกทำพฤติกรรมหรือดำรงพฤติกรรมที่นำไปสู่เป้าหมายในชีวิตของตนเองได้

กระบวนการหลักของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา

การบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญานั้นมีแนวทางหรือกระบวนการหลักทั้งสิ้น 6 ส่วน (Steven C. Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012) ซึ่งแต่ละด้านล้วนเป็นทักษะกระบวนการและองค์ประกอบสำคัญที่ทับซ้อนและส่งเสริมซึ่งกันและกัน ทำให้การใช้เทคนิคต่าง ๆ นั้นสามารถพัฒนาองค์ประกอบได้หลายอย่างพร้อมกัน และผู้บำบัดสามารถพิจารณาความเหมาะสมในการเลือกใช้กระบวนการใดกับผู้รับการบำบัดได้ก่อนก็ได้ แต่ควรเอื้อให้เกิดการพัฒนาในองค์ประกอบทุกด้านอย่างองค์รวม ซึ่งในแต่ละกระบวนการมีรายละเอียดดังนี้

1. การยอมรับ (Acceptance) หมายถึงลักษณะของบุคคลที่รับรู้และยอมรับเหตุการณ์หรือภาวะที่เกิดขึ้นในเรื่องราวหรือการรับรู้ถึงตนเอง โดยไม่ตีความ ประเมินค่า หรือพยายามเปลี่ยนแปลงแก้ไขสิ่งเหล่านั้น

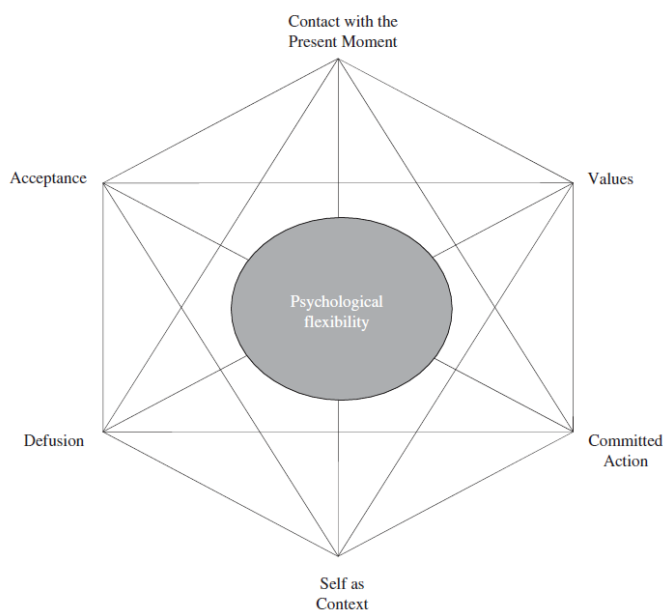
2. การแยกตนเองออกจากความคิด (Cognitive Defusion) การแยกตนเองออกจากความคิด คือลักษณะของบุคคลรับรู้ถึงอิทธิพลของภาษาที่มีผลต่อจิตใจตนเอง และสามารถเปลี่ยนแปลงหรือผลกระทบของความคิด (Function of Thought) หรือปฏิสัมพันธ์ของความคิดที่มีต่อตนเอง แทนการพยายามเปลี่ยนแปลงรูปแบบ (Form) ความถี่ (Frequency) ของความคิด ทำให้บุคคลสามารถควบคุม และปรับลดอิทธิพลทางลบของเงื่อนไข หรือกรอบที่ถูกเชื่อมโยงไว้ได้

3. การมีสติอยู่กับปัจจุบัน (Being Present; Mindfulness) คือการรับรู้สิ่งที่เกิดขึ้นในปัจจุบันโดยไม่ตัดสินสิ่งที่เกิดขึ้น ทั้งในแง่ของความคิด อารมณ์ การรับรู้และเหตุการณ์ภายนอกที่เกิดขึ้น

4. มองตนเองในเชิงบริบท (Self-as-Context) คือการปรับมุมมองของบุคคลให้กว้างขึ้นและรับรู้ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเอง และไม่ยึดติดกับเนื้อหาหรือการตัดสินของตนเอง (Self-as-content)

5. การรับรู้คุณค่าของตนเอง (Value) คุณค่านั้นคือ คุณลักษณะ สิ่งสำคัญหรือเป้าหมายในเชิงนามธรรมที่บุคคลเลือกในการดำรงชีวิต เช่น ชีวิตครอบครัว การงาน หรือการเติบโตทางจิตวิญญาณ

6. การกระทำที่มุ่งมั่น (Committed Action) นอกจากการที่บุคคลรับรู้และตระหนักในคุณค่าหรือเป้าหมายที่ตนเองให้ความสำคัญแล้ว การบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา ยังสนับสนุนให้บุคคลพัฒนาแบบแผนของการกระทำที่นำไปสู่คุณค่าที่บุคคลกำหนดไว้อีกด้วย ซึ่งกระบวนการนี้สามารถนำรูปแบบและเทคนิคของพฤติกรรมบำบัดมาใช้ได้



ภาพประกอบ 1 หลักการและกระบวนการหลักของ ACT

ความเชื่อมโยงของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาและความเมตตากรุณาต่อตนเอง

นักวิจัยและนักจิตวิทยาเริ่มสนใจและศึกษาความคล้ายคลึงขององค์ประกอบของความเมตตากรุณาต่อตนเองและทฤษฎีของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Luoma & Platt, 2015; D. Tirch et al., 2014; Yadavaia et al., 2014) จากการเก็บข้อมูลของ Neff ที่เป็นผู้ริเริ่มการศึกษาเกี่ยวกับความเมตตากรุณาต่อตนเอง ก็พบความสัมพันธ์ทางบวกที่ $r = .65$ ระหว่างคะแนนความเมตตากรุณาต่อตนเองจากแบบวัดความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Self-Compassion scale: SCS) (K. D. Neff, 2003a) กับคะแนนจากแบบวัด Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II) (Bond et al., 2011) ที่เป็นการวัดด้านความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Psychological Flexibility) ที่เป็นเป้าหมายในทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Neff, ข้อมูลอ้างอิงที่ไม่ระบุที่มา อ้างถึงใน Neff & Tirch, 2013) นอกจากนั้นจากการศึกษาโดย Ong และคณะ (2019) ก็พบว่าการใช้ทฤษฎีของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาสามารถลดอาการยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Clinical Perfectionism) พัฒนา

ความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Psychological Flexibility) และความเมตตากรุณาต่อตนเองได้ โดยรายละเอียดและกระบวนการที่ทับซ้อนกันระหว่างคุณลักษณะและทฤษฎีการบำบัดมีดังนี้ (D. Tirch et al., 2014; D. D. Tirch, 2010; Yadavaia et al., 2014)

1. การลดการวิพากษ์วิจารณ์ตนเอง และการตัดสินตนเอง

ทฤษฎีของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเชื่อว่าการตัดสินตนเอง (Self-Criticism) ที่เป็นด้านตรงข้ามกับลักษณะเมตตากรุณาต่อตนเองนั้นคือพฤติกรรมภายในที่บุคคลยึดติดกับความคิดของตนเอง (Cognitive Fusion) ดังนั้น หากบุคคลสามารถแยกตนเองออกจากความคิดหรือการตัดสินตนเองได้ จะนำมาสู่ความรู้สึกและมุมมองที่ดีขึ้นต่อตนเอง ซึ่งการตระหนักและแยกตนเองออกจากความคิดนั้นส่งผลให้บุคคลตระหนักว่าความคิดด้านลบนั้นไม่ใช่ความจริงเสมอไป และหากจะเกิดขึ้นได้จริงจะต้องมีการยินยอมให้เกิดขึ้นด้วยตนเองด้วย ซึ่งจะทำให้ความคิดด้านลบนั้นหมดพลังหรือหมอดิทธิพล (Disfunction) ไป

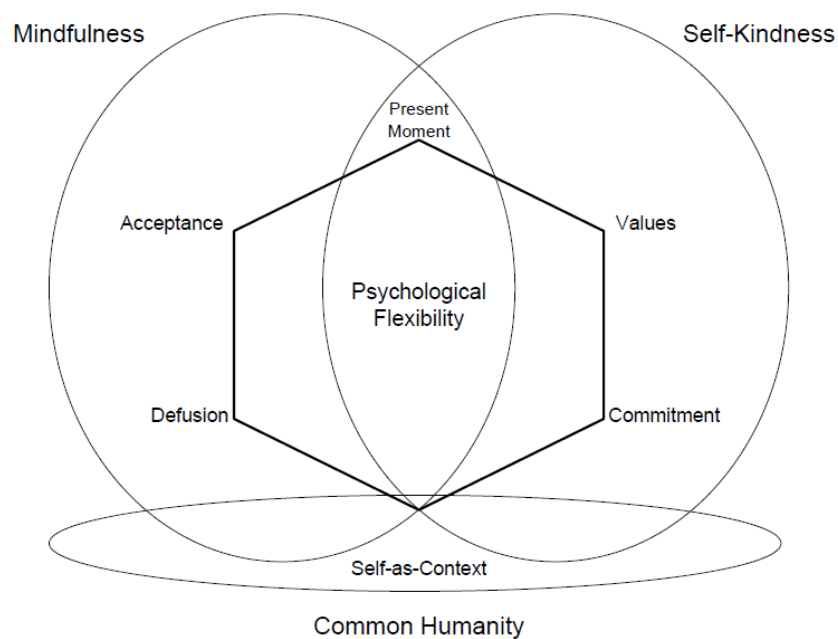
2. การปรับเปลี่ยนมุมมองต่อตนเอง (Self – Perspective - Taking) และ การรับรู้ตนเองในลักษณะบริบท (Self-as-Context) รวมไปถึงตระหนักและรับรู้มุมมองของคนอื่น

เนื่องจากความเมตตากรุณาต่อตนเอง หมายถึงลักษณะของบุคคลที่มีความเมตตาให้ความเข้าใจ ยอมรับ เห็นอกเห็นใจต่อตนเอง คล้ายที่มีต่อเพื่อนสนิทเวลาเกิดความทุกข์หรือปัญหา แทนที่การตำหนิ กัดค้น ข้ำเติม รวมไปถึงสามารถดำเนินชีวิตด้วยสติ (Neff, 2003) ดังนั้น การพัฒนาให้บุคคลสามารถตระหนักในเรื่องราวของตนเอง และสามารถปรับเปลี่ยนมุมมองที่มีต่อเรื่องราวหรือการรับรู้ที่มีต่อตนเองได้ ซึ่งลักษณะนี้อาจถูกเรียกว่า ‘ตัวตนที่สังเกตการณ์’ (The observing self) หรือการรับรู้แบบเหนือตัวตน (Transcendent self) บางทฤษฎี แต่ในของทฤษฎีของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญานั้น สิ่งนี้ถูกเรียกว่าการรับรู้ตนเองในเชิงบริบท (Self-as-Context) (Steven C. Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999) ซึ่งนอกจากการถอยมุมมองของตนเองออกมาด้วยการรับรู้ตนเองในเชิงบริบท (Self-as-Context) นำมาสู่การแยกตนเองออกจากความคิด (Defusion) ที่เอื้อให้บุคคลเห็นเรื่องราวของตนเองชัดเจนขึ้น เป็นการหยุดการตำหนิตนเองและพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองแล้ว การที่บุคคลสามารถปรับมุมมองที่เกิดขึ้นต่อคนอื่นเป็น “หากฉันเป็นคุณ (I were you)” จะทำให้บุคคลสามารถรับรู้การตอบสนองทางอารมณ์ที่เกิดขึ้นในเหตุการณ์ได้ และจะนำมาสู่การพัฒนาให้บุคคลตระหนักและเกิดความรู้สึกเห็นอกเห็นใจ (Empathy) คนอื่นได้เช่นกัน (Vilardaga, 2009)

3. การเมตตาต่อตนเอง (Self-Kindness) ผ่านกระบวนการของการยอมรับ (Acceptance) และการยอมรับตนเอง (Self-Acceptance)

นอกจากกระบวนการและหลักการของทฤษฎีของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับ และพันธสัญญา จะช่วยให้บุคคลเห็นเรื่องราวของตนเองชัดเจนขึ้นแล้ว ทฤษฎีของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญายังมีกระบวนการของการยอมรับ (Acceptance) ที่เชื้อให้บุคคลยอมรับโดยไม่ตัดสิน ประเมิน หรือตำหนิในสิ่งที่ตนเองคิด รู้สึก หรือได้ปฏิบัติไป จะเป็นการเชื้อให้บุคคลหยุดการตำหนิหรือทำร้ายตนเอง และในทฤษฎีนี้ยังเน้นการเชื้อให้บุคคลได้ตระหนักและรับรู้ถึงคุณค่าในชีวิต (Value) ที่เหมาะสมต่อตนเองและคนอื่นรวมถึงตระหนักและกำหนดพฤติกรรมหรือสิ่งที่นำพาตนเองไปสู่คุณค่านั้น (Committed Action) โดยการใช้ชีวิตที่สอดคล้องกับเป้าหมายของตนเองนั้นจะเพิ่มความสุขในชีวิตได้

ซึ่งความทับซ้อนกันในรายละเอียดขององค์ประกอบและผลที่ได้จากกระบวนการหรือหลักการสำคัญของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Hexagon) และความเมตตากรุณาต่อตนเองที่สามารถอธิบายได้ดังภาพประกอบที่ 2



ภาพประกอบ 2 ความเชื่อมโยงของความเมตตากรุณาของตนเองกับกระบวนการของ ACT

ในลักษณะของการเมตตาต่อตนเอง (Self-Kindness) กับ ลักษณะตัดสินตนเอง (Self-Judgment) นั้น หากพิจารณาในลักษณะของบุคคลที่ตัดสินตนเองซึ่งเป็นด้านลบของการเมตตาต่อตนเองแล้ว พบว่าสอดคล้องกับลักษณะของบุคคลที่มีลักษณะหลอมรวมกับความคิด (Fusion) ยึดติดกับเนื้อหา (Self-as-Content) ที่มองตนเองอย่างประเมินและตัดสิน (Objectified and

Evaluated Sense) ตามแนวความคิดการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา ซึ่งจากมุมมองของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญานั้นมองว่าการจะเมตตาตนเองได้ (Self-Kindness) บุคคลจำเป็นต้องมองเห็นเรื่องราวของตนเองและยอมรับในสิ่งที่เกิดขึ้นกับตนเองด้วยใจที่เปิดกว้าง และเพิ่มความเมตตาหรือใจดีต่อตนเองเข้าไป ดังนั้นการพัฒนาให้บุคคลได้ฝึกการยอมรับ (Acceptance) ทำให้สามารถก้าวข้ามการประเมินประสบการณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเองได้ รวมไปถึงได้พัฒนาให้บุคคลได้ปรับการรับรู้ตนเองให้เป็นในลักษณะบริบท (Self-as-Context) คือเห็นตนเอง (I) ในเหตุการณ์นี้ (Here) ขณะปัจจุบัน (Now) โดยการตระหนักและยอมรับประสบการณ์ที่เกิดขึ้นด้วยใจที่เปิดกว้างและไม่ตัดสินนั้นทางลบนั้น นำมาสู่การเอื้อให้บุคคลสามารถใช้ชีวิตตามคุณค่าหรือเป้าหมายที่ตนวางไว้ได้ (D. Tirch et al., 2014)

ในองค์ประกอบของความเมตตากรุณาต่อตนเองด้านลักษณะที่มองเห็นความธรรมดาในมนุษย์ (Common Humanity) และลักษณะแยกตนเอง (Sense of Isolation) นั้น พบว่าเกี่ยวข้องกับมุมมองของบุคคลที่มีต่อเรื่องราวเช่นกัน เพราะหากบุคคลยึดติดกับการตัดสินตนเองด้านลบแล้ว ไม่ว่าจะเป็นการจัดประเภท (Categorization) หรือการแบ่งแยก (Distinction) ทำให้มุมมองไม่เปิดกว้าง และอาจเกิดความรู้สึกว่าเรื่องราวนี้เป็นเรื่องราวของตนเองคนเดียว (Separateness) หากมองด้วยมุมมองของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาแล้ว การเอื้อให้บุคคลสามารถมองเรื่องราวที่เกิดขึ้นกับตนเองด้วยมุมมองที่ต่างออกไป (Perspective taking sense of self) โดยการส่งเสริมให้บุคคลเกิดการรับรู้ตนเองในลักษณะบริบท (Self-as-Context) ที่เห็นตนเอง (I) ในเหตุการณ์นี้ (Here) ขณะปัจจุบัน (Now) ทำให้เกิดการมองเห็นความเชื่อมโยงที่กว้างขึ้นระหว่าง 'เรื่องราวของตนเอง' และ 'เรื่องราวของคนอื่น' นำมาสู่การตระหนักในคำว่า 'เรื่องราวของเรา' ที่เป็นลักษณะร่วมกันของบริบททั่วไปของมนุษย์ (P. Gilbert, 1989; Steven C. Hayes & Long, 2013; Steven C. Hayes, Muto, & Masuda, 2011)

โดยองค์ประกอบด้านสุดท้ายของความเมตตากรุณาต่อตนเองที่เป็นการมีสติ (Mindfulness) นั้น Neff ได้อธิบายความหมายของการมีสติรับรู้ว่าเป็น "ความสามารถในการตระหนักและสามารถอยู่กับความคิดหรือความรู้สึกที่เจ็บปวดได้อย่างสมดุลแทนที่จะจมจ่อมในด้านลบ" (K. D. Neff, 2003b) ซึ่งการมีสติก็เป็นหนึ่งในองค์ประกอบและกระบวนการสำคัญในทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเช่นกัน ทฤษฎีนี้อธิบายการมีสติ (Mindfulness) ว่าเป็นการประกอบกันของลักษณะที่บุคคลอยู่กับปัจจุบัน (Contact with Present Moment) รวมไปถึงสามารถแยกตนเองออกจากความคิดและอารมณ์ที่เกิดขึ้น (Defusion) และยอมรับในอารมณ์หรือความคิดที่เกิดขึ้นได้โดยไม่ตัดสินหรือปฏิเสธ (Acceptance) ได้ (Fletcher & Hayes,

2005) ซึ่งการมีสตินั้นเป็นพื้นฐานของการเกิดความรู้สึกเมตตาในตนเองด้วย เนื่องจากการที่บุคคลสามารถเมตตาในตนเองเวลาที่เกิดความทุกข์ได้นั้น บุคคลจำเป็นต้องรับรู้และเห็นทุกข์ที่เกิดขึ้นก่อน และเมื่อตระหนักและเห็นความรู้สึกด้านลบหรือความเจ็บปวดที่เกิดขึ้นแล้ว บุคคลจะสามารถรับมือหรือจัดการกับความรู้สึกด้านลบเหล่านั้นได้มากขึ้น และเมื่อจัดการหรือก้าวข้ามความคิดและความรู้สึกด้านลบได้มากขึ้น บุคคลก็สามารถชีวิตได้อย่างสอดคล้องกับคุณค่า (Value) เช่น การรักหรือการทำดีต่อตนเอง (Self-Kindness) ได้

แม้ปัจจุบันความเมตตากรุณาต่อตนเองยังไม่ถูกนับว่าเป็นหลักการหนึ่งของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา แต่นักบำบัดและผู้วิจัยได้ศึกษาความเกี่ยวข้องระหว่างคุณลักษณะนี้กับการบำบัดนี้มาระยะหนึ่ง และการศึกษาความเชื่อมโยงเหล่านี้กำลังมีจำนวนเพิ่มมากขึ้นเรื่อย ๆ (Luoma & Platt, 2015; Marshall & Brockman, 2016; O'Boyle-Finnegan et al., 2022; D. Tirch et al., 2014) ทำให้ผู้วิจัยต้องการจะนำทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา มาใช้เป็นหลักการพื้นฐานในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเพื่อเป็นการพัฒนาแนวทางการส่งเสริมและพัฒนาให้นักเรียนที่มีความสามารถสูงกลุ่มนี้สามารถใช้ศักยภาพได้อย่างเต็มที่และมีชีวิตได้อย่างมีความสุข

การประยุกต์ใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาในรูปแบบกลุ่ม

มีความพยายามของนักวิชาการและนักจิตวิทยาได้ประยุกต์ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเป็นในลักษณะของกิจกรรมกลุ่มหรือการปรึกษากลุ่ม โดย Walser และ Pistorello (2004) ได้สรุปความเป็นไปได้และประโยชน์ของการประยุกต์ใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาในรูปแบบกลุ่มว่าประกอบไปด้วย 1) การทำกิจกรรมในรูปแบบกลุ่มจะมีประสิทธิภาพในการเรียนรู้มากขึ้น เนื่องจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่มส่งเสริมให้การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ในผ่านกิจกรรม (Experiential Exercise) การอุปมาอุปมัย (Metaphor) รวมไปถึงการอภิปรายระหว่างสมาชิกในกลุ่มจะทำให้สมาชิกกลุ่มสามารถเข้าใจแนวคิดได้มากขึ้น รวมไปถึงสัมพันธภาพในกลุ่มที่มีความอบอุ่น สนับสนุนซึ่งกันและจะทำให้สมาชิกเรียนรู้ผ่านความเห็นที่แตกต่างและหลากหลายได้อย่างเปิดกว้างและยอมรับมากขึ้น 2) การเรียนรู้ในรูปแบบกลุ่มจะเพิ่มโอกาสสมาชิกช่วยย่อยและสรุปให้เนื้อหาที่มีความเข้าใจง่ายขึ้น การตีความความที่หลากหลายและการแบ่งปันประสบการณ์ รวมไปถึงคำอธิบายของเพื่อนสมาชิกเองจะยิ่งส่งเสริมการเรียนรู้ระหว่างสมาชิก 3) การจัดกิจกรรมในรูปแบบกลุ่มจะมีโอกาสที่สมาชิกกลุ่มจะเป็นผู้ช่วยที่จะคอยสังเกตกันระหว่างเพื่อนสมาชิก ซึ่งเป็นเรื่องปกติที่คนเราจะไวต่อ

การสังเกตผู้อื่น มากกว่าการสังเกตตนเอง ดังนั้นการเรียนรู้ในลักษณะกิจกรรมกลุ่มจะทำให้เพื่อนสมาชิกช่วยกันให้คำตอบ แบ่งปันความคิดเห็น และช่วยเพื่อนสมาชิกที่อาจจะยังตามไม่ทันหรือมีลักษณะติดกับกับความคิดหรือตัดสินใจตนเองได้ ซึ่งจะทำให้สมาชิกได้เห็นตัวอย่างการนำแนวคิดไปใช้ รวมไปถึงตัวอย่างของอุปสรรคจากเพื่อนสมาชิกด้วย 4) บรรยากาศและบริบทของการทำกิจกรรมกลุ่มนั้นเป็นเหมือนสิ่งแวดล้อมและสังคมเล็กขนาดย่อมของสมาชิก ซึ่งเป็นปัจจัยที่จะไม่เกิดขึ้นในการปรึกษารายบุคคล ซึ่งการที่ได้เรียนรู้และฝึกทักษะผ่านบริบทของกิจกรรมกลุ่มจะทำให้สมาชิกได้มีประสบการณ์ที่คล้ายคลึงกับชีวิตจริงมากกว่า 5) สมาชิกกลุ่มจะสามารถฝึกการอยู่กับปัจจุบันได้ผ่านการอยู่กับเรื่องราว หรือปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนสมาชิกในบรรยากาศที่ปลอดภัย

แม้ว่าในจุดเริ่มต้นทฤษฎีการบำบัดนี้จะเริ่มจากการปรึกษาหรือการบำบัดแบบรายบุคคล แต่อย่างไรก็ตามการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจและทักษะในผู้บำบัดหรือนักจิตวิทยาในแนวคิดนี้มักจะทำในรูปแบบของกิจกรรมกลุ่มที่เน้นประสบการณ์ที่เข้มข้นของผู้เข้าร่วม ร่วมกับการกำกับดูแลและเรียนรู้จากประสบการณ์จริงเมื่อนำทฤษฎีและกิจกรรมต่าง ๆ ไปให้บริการแก่ผู้รับบริการจริง ดังนั้นการประยุกต์ใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาในรูปแบบกลุ่มเพื่อถ่ายทอดแนวคิดและทักษะที่จำเป็นให้แก่สมาชิกหรือผู้รับบริการจึงเป็นสิ่งที่เป็นไปได้ อย่างไรก็ตามผู้คิดค้นแนวคิดนี้ได้ให้ความเห็นว่าระยะเวลาที่จัดควรพิจารณาจากความเหมาะสมและความเป็นไปได้สำหรับสมาชิกที่จะเข้าร่วมเป็นหลัก

นอกจากรูปแบบแล้ว ในประเด็นเรื่องของระยะเวลาในการจัดนั้นมีการศึกษาของ Kroska Roche และ O'Hara (2020) ที่ทำการเปรียบเทียบผลของกิจกรรมกลุ่มที่ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาที่มีความแตกต่างกันระหว่าง 90 นาที 3 ชั่วโมง และ 6 ชั่วโมง พบว่าแม้จะเป็นกิจกรรมกลุ่มเพียงแค่ 90 นาทีก็ส่งผลให้ผู้เข้าร่วมมีความยืดหยุ่นทางจิตใจ มีสติมากขึ้น รวมไปถึงสามารถอาการภาวะซึมเศร้าของผู้เข้าร่วมลดลงได้แล้ว ซึ่งผลดังกล่าวสามารถคงอยู่ได้ถึงช่วงติดตามผลทั้ง 3 และ 6 เดือน

สรุปได้ว่าการประยุกต์แนวคิดการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเป็นในรูปแบบการปรึกษาหรือกิจกรรมกลุ่มนั้นจะยิ่งเพิ่มประโยชน์แก่สมาชิก โดยในประเด็นของระยะเวลาในการนำทฤษฎีนี้ไปใช้จึงมีความหลากหลาย ขึ้นอยู่กับประเด็นที่ต้องการทำงานและข้อจำกัดหรือบริบทของกลุ่มตัวอย่าง (Walsler & Pistorello, 2004) เช่นในการประยุกต์แนวคิดนี้เพื่อพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองในการศึกษาของ Yadavaia และคณะ (2014) ที่สร้างกิจกรรมกลุ่มที่ประยุกต์แนวคิดของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเพื่อพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองในรูปแบบกิจกรรมกลุ่มที่มีระยะเวลาทั้งสิ้น 6 ชั่วโมง ก็พบผลว่า

สามารถพัฒนาความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสามารถลดความเครียดและอาการของภาวะ ซึมเศร้าได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติและผลมีความคงทนจนถึงช่วงติดตามผล 2 เดือน สอดคล้องกับการศึกษาของ Neff (2020) ที่พบว่าโปรแกรมระยะสั้นโดยรวมเพียง 6 ชั่วโมง สามารถพัฒนาความเมตตา กรุณาต่อตนเอง ความเมตตา กรุณาต่อผู้อื่น และการมีสติได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และพบว่าผลสามารถคงทนได้ถึง 3 เดือน เช่นกัน

นอกจากทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาแล้ว ความเมตตา กรุณาต่อตนเองยังหมายถึงการมีมุมมองและความรู้สึกเชิงบวกต่อตนเอง ผู้วิจัยจึงทำการศึกษาแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกซึ่งเป็นกิจกรรมที่มีระยะเวลาในการจัดไม่นาน รวมไปถึงมีรายละเอียดที่เรียบง่ายไม่ซับซ้อน สามารถใช้ร่วมกับทฤษฎี และแนวคิดอื่นได้เพื่อพิจารณาการบูรณาการเข้ากับแนวคิดการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเพื่อส่งเสริมให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษเกิดความรู้สึกเชิงบวก และมีมุมมองเชิงบวกต่อตนเอง

กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology Intervention)

ประวัติของสาขาจิตวิทยาเชิงบวก

จิตวิทยาเป็นศาสตร์ที่ศึกษาเกี่ยวกับ จิตใจ พฤติกรรม และความคิดของมนุษย์ด้วยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ ซึ่ง Seligman (Martin E. P. Seligman, 2011b) ได้อธิบายว่าแต่เดิมนั้น จิตวิทยามีเป้าหมายอยู่ 3 ด้าน คือ การรักษาอาการเจ็บป่วยทางจิตใจ (Mental Illness Curing) เติบโตชีวิตให้สมบูรณ์ (Life Fulfilling) ค้นหาและพัฒนาความสามารถของมนุษย์ (Individuals Talent Identifying and Nurturing) แต่จากสงครามโลกครั้งที่ 2 ศาสตร์จิตวิทยาได้มุ่งความสนใจไปในการรักษา หรือเยียวยาอาการบาดเจ็บทางจิตใจของมนุษย์ จึงทำให้สนใจเกี่ยวกับด้านการค้นหาและพัฒนาความสามารถของมนุษย์นั้นถูกลดความสำคัญลงไป ซึ่งความตั้งใจของ Dr. Martin Seligman ในการพัฒนาองค์ประกอบด้านบวกของจิตวิทยาขึ้นมาเมื่อเขาดำรงตำแหน่งประธานของ American Psychological Association ในปี 1998 นำมาสู่การเกิดสาขาใหม่ของจิตวิทยา คือ จิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology) ซึ่งถูกให้คำจำกัดความไว้ว่า “Positive Psychology is the scientific and practical explorations of human strengths” (Martin E. P. Seligman, 2011a) ซึ่งหมายความว่าจิตวิทยาเชิงบวกเป็นการศึกษาและค้นหาจุดแข็งของมนุษย์เพื่อส่งเสริมให้เป็นจุดแข็งและสามารถมีความสุขต่อไปซึ่งเป็นการเยียวยาและป้องกันการเจ็บป่วยทางจิตใจ ซึ่งเป็นการขยายมุมมองจากเดิมที่จิตวิทยามักจะศึกษาแต่เรื่องภาวะเจ็บป่วยหรือความทุกข์ใจของมนุษย์ โดยจิตวิทยาเชิงบวกมีขอบเขตความสนใจและประเด็นที่ศึกษาได้อย่างกว้างขวาง เช่น

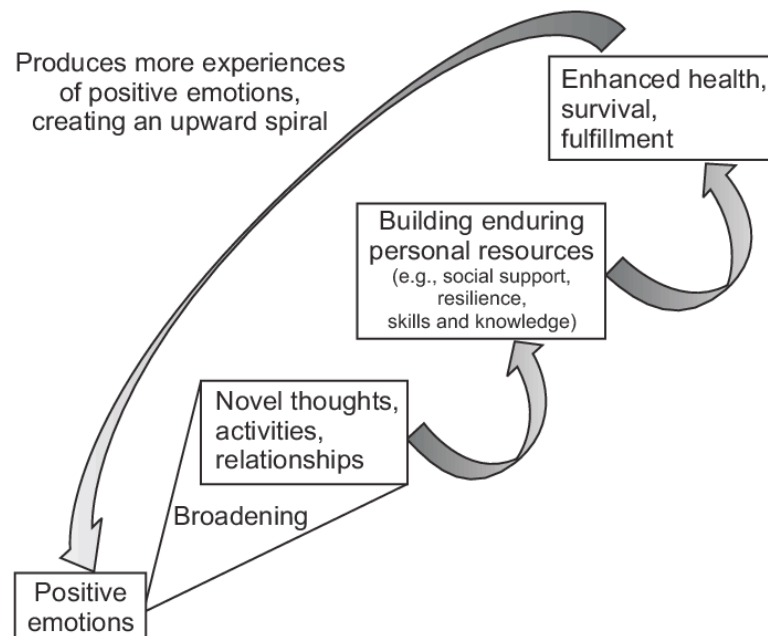
ความผาสุกในชีวิต (Well-Being) และความพึงพอใจ (Satisfaction) ความสุข (Happiness) และโครงสร้างทางจิตใจต่ออนาคต เช่น การมองโลกในแง่ดี (Optimism) การมีความหวัง (Hope) และศรัทธา (Faith) และยังศึกษาในคุณลักษณะด้านบวกเฉพาะบุคคล เช่น ความสามารถในการรักและการทำงาน (Capacity for love and vacation) ความกล้าหาญ (Courage) การให้อภัย (Forgiveness) และยังศึกษาในตัวแปรที่มีคุณค่าต่อสังคมและองค์กรเช่น ความรับผิดชอบ (Responsibility) การเสียสละตนเองเพื่อคนอื่น (Altruism) ด้วย (Gillham & Seligman, 1999; Martin E. P. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)

ความหมายและกลไกของกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก

กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกคือกิจกรรมที่ถูกสร้างขึ้นจากพื้นฐานทฤษฎีของทางจิตวิทยาเชิงบวกเพื่อใช้ในการพัฒนาหรือบำบัด โดยมีเป้าหมายเพื่อเสริมสร้างความรู้สึก ความคิด และพฤติกรรมด้านบวกของมนุษย์ด้วยวิธีการเชิงบวกมากกว่าที่จะแก้ไขในส่วนที่เป็นจุดบอด หรือจุดบกพร่อง (Boehm, Lyubomirsky, & Sheldon, 2011; Carr et al., 2021; Gorlin et al., 2018) ซึ่งส่วนใหญ่ กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกจะเป็นกิจกรรมระยะสั้นถึงสั้นมาก (Very brief) ที่สามารถทำได้ด้วยตนเอง (Self - Administered) (Sin & Lyubomirsky, 2009) ซึ่งจากการศึกษาวิเคราะห์ห่อภิมาณทั้งในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นคนทั่วไปหรือคนที่มีความผิดปกติก็พบว่ากิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกมีผลระดับเล็กน้อยถึงปานกลางในด้านสุขภาพทางจิต ภาวะซึมเศร้า ภาวะวิตกกังวล และความเครียดในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผล (Bolier et al., 2013; Carr et al., 2021; Sin & Lyubomirsky, 2009; Weiss, Westerhof, & Bohlmeijer, 2016)

อย่างไรก็ตามในปัจจุบันนักวิชาการมีการใช้ความหมายของคำว่ากิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยา (Positive Psychology Intervention) ที่แตกต่างกันไป บางครั้งกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาจะหมายถึงกิจกรรมที่ถูกสร้างขึ้นตามแนวคิด PERMA ของ Martin E. P. Seligman (2011a) ซึ่งจะประกอบไปด้วยการส่งเสริมให้เกิดการชื่นชมในประสบการณ์ทางบวก (Promoting Savoring of Pleasurable Experiences) การส่งเสริมให้มีส่วนร่วมและเรียนรู้ในกิจกรรมที่ได้ฝึกทักษะ (Fostering Engagement in Absorbing Skillful Activities) การพัฒนาความสัมพันธ์ (Enhancing relationships) สนับสนุนการค้นหาคาหมายและเป้าหมายชีวิต (Promoting Meaning and Purpose) และส่งเสริมให้เกิดความสำเร็จ (Supporting Accomplishments) ร่วมไปกับการพัฒนาบุคลิกภาพทางบวก (Character Strengths) ซึ่งเป็นอีกทฤษฎีทางจิตวิทยาเชิงบวกเช่นกัน (Peterson & Seligman, 2004; Schueller & Parks, 2014)

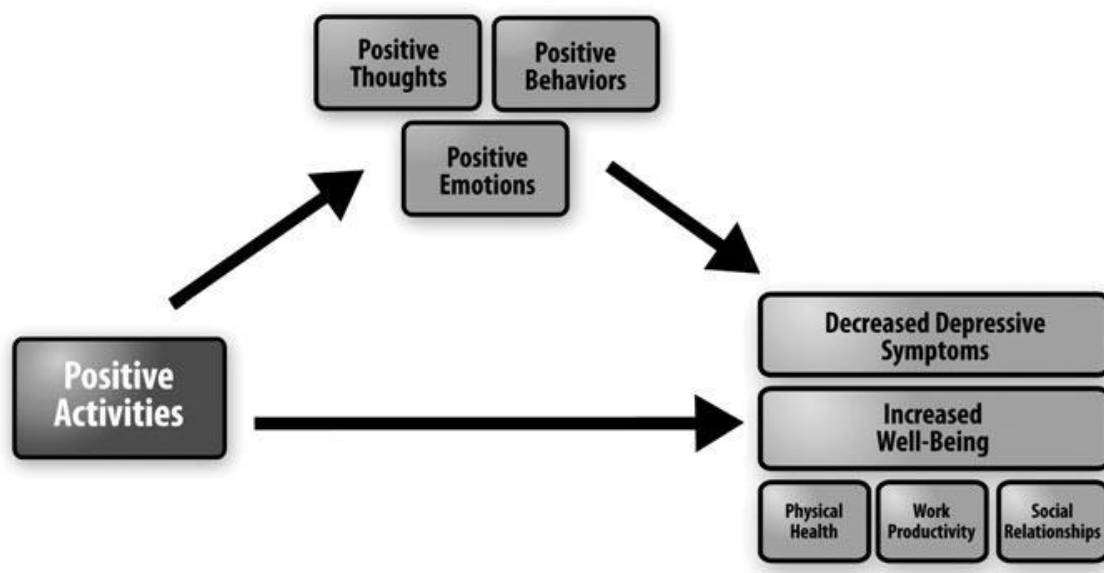
กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกมีทฤษฎีเบื้องหลังคือ Broaden-and-Build Theory ที่เชื่อว่าการสร้างอารมณ์เชิงบวกนั้น จะทำให้บุคคลสามารถเปลี่ยนจากการตอบสนองอย่างอัตโนมัติเดิมที่อาจนำมาสู่ความคิดหรืออารมณ์เชิงลบ และนำมาสู่การขยายแนวทางการตอบสนองแบบใหม่ (Broaden) ทั้งในด้านความคิดและการกระทำที่สร้างสรรค์ ยืดหยุ่นได้มากขึ้น นอกจากนี้การเอื้อให้บุคคลมีอารมณ์ทางบวกจะนำมาสู่การขยายแนวทางการตอบสนองทางบวกแล้ว การขยายของมุมมองและพฤติกรรมของบุคคลจะนำมาสู่การสร้าง (Build) ให้เกิดการพัฒนาดังกล่าวในร่างกาย สติปัญญา จิตใจและสังคมของบุคคลที่ยั่งยืนขึ้นด้วย กล่าวคือด้วยนั้นการให้กิจกรรมเชิงบวกที่เอื้อให้บุคคลมีอารมณ์เชิงบวกก่อให้เกิดการขยายของความคิดทางบวกและพฤติกรรมทางบวก (Broaden Positive Emotion cognitive and action) ซึ่งเป็นกระบวนการไปสู่การสร้างและพัฒนาคุณลักษณะทางบวก (Build Positive Characteristics) ของบุคคลให้เพิ่มขึ้นและคงอยู่ได้มากขึ้นนั่นเอง (Fredrickson, 2001, 2004) ซึ่งแนวคิดทฤษฎี Broaden-and-Build นั้นสามารถอธิบายเป็นรูปภาพได้ดังภาพประกอบที่ 3 (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008)



ภาพประกอบ 3 ทฤษฎี Broaden-and-build

กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกสามารถลดภาวะซึมเศร้าได้เนื่องจากกิจกรรมดังกล่าวได้เสริมสร้างความรู้สึทางบวก ความคิดทางบวก และพฤติกรรมทางบวก ซึ่งจะเพิ่ม

ความผาสุกในชีวิต ดังภาพประกอบที่ 4 (Layous, Chancellor, Lyubomirsky, Wang, & Doraiswamy, 2011)



ภาพประกอบ 4 กลไกของกิจกรรมเชิงบวก

แต่ปัจจุบันก็มีการศึกษาหลายงานที่ให้ความหมายของกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกที่กว้างขึ้นว่าเป็นกิจกรรมที่สร้างขึ้นด้วยหลักฐานเชิงประจักษ์ที่มุ่งหวังในการพัฒนาสุขภาพของบุคคลแทนที่จะสนใจเฉพาะการลดอาการทางสุขภาพจิต ซึ่งอาจจะประยุกต์ทฤษฎีอื่นทางจิตวิทยา นอกเหนือทฤษฎีทางจิตวิทยาเชิงบวกที่กล่าวไว้ข้างต้น (Carr et al., 2021; Schueller & Parks, 2014)

โดยจากการศึกษาแบบวิเคราะห์อภิมานของ Carr และคณะ (2021) ที่ศึกษาประสิทธิผลของกับงานวิจัยที่ใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกทั้งหมด 347 งาน ได้ให้คำแนะนำจากผลที่พบว่ากิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกจะสามารถพัฒนาสุขภาพทางจิต พัฒนาจุดแข็ง และลดภาวะซึมเศร้าและความเครียด ได้มากขึ้นหากมีการผสมผสานและใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกหลายตัวเข้าด้วยกัน ใช้ในระยะเวลาที่ยาวนาน เป็นการจัดกิจกรรมแบบพบหน้า (Face to Face) และยังพบว่าจากการเปรียบเทียบในหลายการศึกษาที่มุ่งเน้นการชื่นชมกับประสบการณ์ (Savoring) และการใช้อารมณ์ขัน (Humor) ได้ผลทางบวกกับตัวแปรทางจิตหลาย ๆ ตัว

แนวทางการใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก

โดยผู้เชี่ยวชาญและผู้ที่มีสนใจในสาขาจิตวิทยาเชิงบวกได้มีการคิดค้นและสร้างกิจกรรมต่าง ๆ ขึ้นมาอย่างหลากหลายเพื่อจะพัฒนาคุณลักษณะที่แตกต่างกันออกไป ซึ่งเผยแพร่ผ่านทางหนังสือ, บทความวิชาการ, งานวิจัยหรือหลักสูตรที่เปิดสอนในระดับปริญญาและระดับอนุปริญญา ซึ่งผู้วิจัยขอยกประเด็นหรือคุณลักษณะเป้าหมายและยกตัวอย่างกิจกรรมที่ใช้ดังนี้ (Magyar-Moe et al., 2015; M. E. Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005; Stone & Parks, 2018)

1. การอยู่กับปัจจุบัน (Present Moment Awareness) กิจกรรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการจดจ่ออยู่กับปัจจุบันนั้นจะเน้นให้ผู้เข้าร่วมกลับมาสังเกตสัมผัสทางร่างกาย (Physical Sensations) ทั้งภายนอกและภายใน ของตนเองในปัจจุบัน (Irvin, Bell, Steinley, & Bartholow, 2022; Jo & Yang, 2019; Kiken, Lundberg, & Fredrickson, 2017) กิจกรรมเหล่านี้จะช่วยให้ผู้เข้าร่วมมีความชัดเจนในการรับรู้ถึงประสบการณ์ภายใน ไม่ว่าจะ เป็นทางบวกหรือทางลบ โดยกิจกรรมนี้อาจจะรวมถึงการฝึกให้ผู้เข้าร่วมได้สังเกตและชื่นชมกับประสบการณ์ทางบวกที่เกิดขึ้น (Savoring) (Kurtz & Lyubomirsky, 2013; Stone & Parks, 2018)

2. การค้นหาความหมาย (Meaning) ในการใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก เพื่อค้นหาความหมายนั้น เกี่ยวข้องกับการสร้างให้บุคคลเกิดเป้าหมายและเกิดการร้อยเรียงตนเองเข้าสู่เป้าหมายที่สำคัญนั้น (Stone & Parks, 2018) ซึ่งการพัฒนาให้บุคคลเกิดความหมายในชีวิตตามแนวกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกนั้นจะเป็นการให้บุคคลได้สำรวจและเกิดความชัดเจนในเรื่อง 1) สาเหตุและที่มาของความหมายนั้น 2) ความสำคัญและคุณค่าของความหมาย 3) คุณค่าในชีวิตต่าง ๆ จะร่วมกันส่งเสริมการมีความหมายในชีวิตได้อย่างไร

3. ความรู้สึกกตัญญูขอบคุณ (Gratitude) มีการศึกษาที่พบว่า การแสดงออกถึงความรู้สึกกตัญญูขอบคุณมีความเกี่ยวข้องกับคุณค่าของบุคคล และการแสดงความรู้สึกนี้ เป็นการพัฒนา การใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกเพื่อพัฒนาความรู้สึกกตัญญูขอบคุณสามารถทำได้ผ่านการแสดงออกที่ตั้งใจของบุคคล เช่น การเขียนจดหมายขอบคุณ (M. E. Seligman et al., 2005; Stone & Parks, 2018)

4. การมีเมตตา (Kindness) การใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกเพื่อพัฒนาลักษณะเมตตาของบุคคลนั้นอาจทำได้โดยการสนับสนุนให้บุคคลแสดงออกถึงพฤติกรรมทางบวกหรือทำความดีแก่บุคคลอื่นโดยไม่หวังผลตอบแทน เช่น การลองให้ผู้เข้าร่วมไปให้ความช่วยเหลือหรือเลี้ยงกาแฟแก่คนแปลกหน้า (Dunn, Aknin, & Norton, 2008; Lyubomirsky, Sheldon, &

Schkade, 2005) ซึ่งพบว่าการสนับสนุนให้ผู้เข้าร่วมทำความดีหรือแสดงความเป็นน้ำใจสามารถนำมาเชื่อมโยงกับคุณค่าที่บุคคลให้ความสำคัญได้ เช่นการสนับสนุนให้บุคคลที่ให้คุณค่าแก่ครอบครัวช่วยทำความสะอาดบ้านของตนเองเพื่อให้คนในครอบครัวได้พักมากขึ้น (Roush, Cukrowicz, Mitchell, Brown, & Seymour, 2018) ซึ่งพบว่าการสนับสนุนให้บุคคลมีพฤติกรรมช่วยเหลือผู้อื่นส่งผลให้การพัฒนาสุขภาวะทางจิตของบุคคลได้ (Stone & Parks, 2018)

4. การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) การใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก เพื่อพัฒนาการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น เกี่ยวข้องกับการให้ผู้เข้าร่วมได้ขยายและปรับมุมมองของตนเองเป็นการพยายามทำความเข้าใจมุมมองของผู้อื่น และสร้างความรู้สึกร่วมใจเห็นอกเห็นใจในสถานการณ์ของผู้อื่น ซึ่งพบว่าการพัฒนาการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นส่งผลให้เกิดการมีสัมพันธภาพทางบวกและการปรับตัวที่เหมาะสมกับผู้อื่น (Sánchez et al., 2019)

5. การมองโลกในแง่บวก (Optimism) การใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก เพื่อพัฒนาการมองโลกในแง่ดีนั้นส่งผลดีต่อสุขภาวะทางบวกของบุคคลทั้งในวัยรุ่นและผู้สูงอายุ (Arbel, Segel-Karpas, & Chopik, 2020; Sulkers et al., 2013) ซึ่งการมองโลกในแง่บวกอาจหมายถึงการมีความคาดหวังต่อผลลัพธ์ทางบวกที่จะเกิดขึ้นในอนาคต หรือการมีทักษะในการอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นอย่างเหมาะสม ตามแนวคิด Dispositional Optimism ของ Scheier และคณะ (1994) และ Explanatory Optimism หรือ Explanatory Style Optimism ของ Seligman (2011b) ที่อธิบายการมองโลกในแง่ดีว่าเป็นความคิด ความเชื่อ และการอธิบายเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นของตัวบุคคลคนนั้นต่อตนเอง โดยการมองโลกในแง่ดีนั้น บุคคลจะอธิบายกับตัวเองว่า เหตุการณ์ที่ดีจะเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องและยืนยาว ส่งผลดีในหลายๆด้าน และตัวบุคคลนั้นมีส่วนทำให้เกิด และอธิบายในเหตุการณ์ไม่ดีว่าจะเกิดขึ้นเพียงชั่วคราวไม่ได้มีผลตลอดไป (Variable) ส่งผลเฉพาะบางเรื่อง (Specific) และเกิดขึ้นเพราะปัจจัยภายนอกที่ควบคุมไม่ได้ (External) แต่การมองโลกในแง่ร้ายนั้น บุคคลจะอธิบายเหตุการณ์ที่ดีว่าจะเกิดขึ้นเพียงชั่วคราว ส่งผลดีเฉพาะในบางเรื่อง และเกิดขึ้นเพราะปัจจัยภายนอกที่ควบคุมไม่ได้ และอธิบายว่าเหตุการณ์ไม่ดีที่เกิดขึ้นนั้นต่อเนื่องและยืนยาว (Stable) ส่งผลร้ายต่อหลายๆด้าน (Global) และตัวบุคคลนั้นเองที่มีส่วนทำให้เกิดเหตุการณ์ร้ายๆเหล่านั้นเกิดขึ้น (Internal)

โดยการประยุกต์ใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกเพื่อพัฒนาการมองโลกในแง่ดี อาจเป็นการพัฒนาให้บุคคลได้รู้สึกเชื่อมโยงกับเรื่องราวของชีวิตทางบวกในอนาคต เพื่อให้เกิดความรู้สึกมั่นใจว่าตนเองสามารถดำเนินการตามแผนและสามารถบรรลุตามเป้าหมายที่วางเอาไว้ได้ ซึ่งกิจกรรมที่นิยมนำมาใช้เพื่อพัฒนาการมองโลกในแง่ดีคือกิจกรรม Best Possible Selves

(King, 2001) ที่เป็นการให้ผู้เข้าร่วมจินตนาการและเขียนบรรยายถึงวันที่ดีที่สุดที่จะเกิดขึ้นในอนาคตของตนเอง ซึ่งเป็นการพัฒนาให้ผู้เข้าร่วมได้นึกถึงและเชื่อมโยงตนเองเข้ากับเรื่องราวทางบวกในอนาคตของตนเอง ซึ่งจากการศึกษาแบบการวิเคราะห์ห่อภิมานในเรื่องประสิทธิผลของกิจกรรม Best Possible Selves ของ Carrillo และคณะ (2019) พบว่ากิจกรรมนี้สามารถช่วยพัฒนาสุขภาพ (d = .325) การมองโลกในแง่ดี (d = .334) และอารมณ์ทางบวก (d = .511) ซึ่งเป็นการยืนยันประโยชน์ของกิจกรรมนี้ได้เป็นอย่างดี

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก

Sin และ Lyubomirsky ได้วิเคราะห์การศึกษาที่ใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Activity Interventions) ต่อผู้ที่มีภาวะซึมเศร้าและบุคคลปกติ ทั้งหมด 51 งาน ในปี (2009) พบผลว่ากิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกนั้นสามารถเพิ่มความรู้สึกมีความสุข และลดภาวะซึมเศร้าได้ โดยค่า Magnitude ของผลอยู่ในระดับปานกลาง (Medium) คือมีค่า $r = 0.29$ สำหรับความสุข และ 0.31 สำหรับภาวะซึมเศร้า

การศึกษาของ Seligman และ Rashid (2006) ได้นำกิจกรรมเชิงจิตวิทยาไปพัฒนาเป็นจิตบำบัดตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก ซึ่งมีระยะเวลา 6 สัปดาห์ และใช้เวลา 2 ชั่วโมงต่อครั้ง ซึ่งประกอบไปด้วยหัวข้อต่างๆ เพื่อพัฒนาคุณลักษณะต่างๆตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกผ่านกิจกรรมและการบ้าน ซึ่งผู้วิจัยได้สร้างการทดลองในสองลักษณะเพื่อวัดผลต่อภาวะซึมเศร้า โดยแบ่งการศึกษาเป็นสองส่วนตามกลุ่มตัวอย่างผู้เข้าร่วม โดยการศึกษาแรกใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาที่ภาวะซึมเศร้าระดับปานกลาง (Moderately Depressed Adult) ซึ่งใช้เกณฑ์คะแนน ระหว่าง 10 – 24 จาก แบบวัด Beck Depression Inventory-II (BDI-II) โดยมีกลุ่มตัวอย่าง 19 คนเป็นกลุ่มทดลองที่ได้รับการบำบัดตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกผ่านทางเว็บไซต์และอีก 21 คน เป็นกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการบำบัดใดๆ ซึ่งทั้งสองกลุ่มได้รับการประเมินหลังช่วงทดลอง ติดตามผล 3 เดือน 6 เดือน และ 1 ปี ด้วย แบบวัด Beck Depression Inventory-II (BDI-II) เพื่อประเมินภาวะซึมเศร้าและ The Satisfaction With Life Scale (SWLS) เพื่อประเมินความพึงพอใจในชีวิต ซึ่งพบผลว่ากลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการบำบัดด้วยจิตบำบัดตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกมีภาวะซึมเศร้าที่ลดลงและมีความพึงพอใจในชีวิตหลังจากการช่วงการทดลองยาวนานถึง 1 ปี โดยในอีกการทดลอง ได้ทดลองกับผู้มีภาวะซึมเศร้าอย่างรุนแรง (Severely depressed subject) 32 คน ซึ่งได้แบ่งเป็น 3 กลุ่ม 11 คนจะได้เข้ารับการบำบัดด้วยจิตบำบัดตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก 14 ครั้ง และ 9 คนจะได้รับการบำบัดด้วยจิตบำบัดแบบทั่วไป (Usual psychotherapy treatment) และอีก 12 คนจะได้รับการบำบัดด้วยยาต้านเศร้า (Antidepressant drug) โดยกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจะ

ได้รับการประเมินภาวะซึมเศร้าและความพึงพอใจในชีวิต และประเมินระยะเวลาที่ไม่มีอาการใด (Remission) ซึ่งพบผลว่ากลุ่มที่ได้รับการบำบัดด้วยจิตบำบัดตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกนั้น ได้ผลในการลดภาวะซึมเศร้า

นอกจากนั้นในการศึกษาผลระยะยาวของการทำกิจกรรมเพื่อเพิ่มความสุขในชาวอเมริกัน เชื่อสายเอเชียและเชื่อสายอังกฤษของ Boehm และคณะ (2011) ที่ได้แบ่งผู้เข้ากลุ่มทดลองให้เข้าร่วมสองกิจกรรมคือการฝึกการคิดด้านบวกและพัฒนาการมองโลกในแง่ดีต่ออนาคตโดยการเขียน Best Possible Selves และอีกกลุ่มให้เขียนจดหมายขอบคุณเพื่อนหรือผู้ใหญ่ที่มีความสำคัญในชีวิต (Gratitude letter) เปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมที่ให้เขียนประสบการณ์เก่า และยังแบ่งกลุ่มตัวอย่างในเงื่อนไขต่างๆ ตามเชื้อชาติเพื่อศึกษาผลของเชื้อชาติต่อการมีความสุขในชีวิต โดยพบว่าในกลุ่มทดลองมีความสุขในชีวิตเพิ่มขึ้นกว่ากลุ่มควบคุม แต่เมื่อเปรียบเทียบตามกลุ่มเชื้อชาติแล้ว ชาวอเมริกาที่มีเชื้อสายเอเชียได้ผลจากการทำกิจกรรมทั้งสองอย่างน้อยก็ไม่น้อยกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับชาวอเมริกาเชื้อสายอังกฤษ โดยในกลุ่มทดลองที่เป็นชาวอเมริกาที่มีเชื้อสายเอเชียได้ผลจากกิจกรรม Gratitude letter สูงกว่า ในขณะที่ชาวอเมริกาเชื้อสายอังกฤษจะได้ผลจากกิจกรรม Best Possible Selves มากกว่า ซึ่งจุดนี้ ผู้วิจัยได้ให้ความเห็นไว้ว่าอาจเกิดจากวัฒนธรรมของชาวเอเชียที่ให้ความสำคัญกับผู้คนรอบข้าง และมีความเชื่อมโยงต่อกัน (Connectedness) มากกว่า ในขณะที่วัฒนธรรมของชาวตะวันตกจะให้ความสำคัญกับตนเองมากกว่า

ในประเทศไทย เริ่มมีการนำกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกมาใช้มากขึ้น ซึ่งผลที่พบก็สอดคล้องกับการศึกษาของต่างประเทศ เช่นการศึกษาของ นันทิชาตส์สันท์ สกุลพงษ์ ขวัญใจ ฤทธิ์คารพ และ ไพลีน ลิ้มวัฒนชัย (2019) ที่ได้ประยุกต์ใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก เช่น กิจกรรมจุดแข็งของฉัน (Signature Strength), กิจกรรมการทำสมาธิเพื่อแผ่เมตตา (Meditating), กิจกรรมจดหมายแห่งความขอบคุณ (Gratitude Letter) และ กิจกรรมความโชคดีของตน มาปรับให้เป็นกิจกรรมกลุ่มด้านจิตวิทยาเชิงบวกระยะเวลา 12 ชั่วโมง และนำไปจัดกิจกรรมกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 4 ซึ่งผลการศึกษามีความสอดคล้องกับการศึกษาในต่างประเทศ โดยผลการวิจัยเชิงปริมาณพบว่าเมื่อเทียบกับระยะก่อนการทดลอง นักเรียนที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มมีระดับความสุขและการปรับตัวทางสังคมเพิ่มสูงขึ้นทั้งในระยะหลังการทดลองและการติดตามผล 1 เดือน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และจากผลการวิจัยในเชิงคุณภาพก็ช่วยอธิบายผลจากการเข้ากิจกรรมกลุ่มว่าภายหลังนักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มด้านจิตวิทยาเชิงบวก เกิดการพัฒนาความสุขจากการได้แบ่งปันความทุกข์ ประสบการณ์จากเพื่อนซึ่งกลับมาสะท้อนให้มองเห็นคุณค่าและความงดงามภายในชีวิตของตน และการปรับตัวทางสังคมที่



ดีมากขึ้นนั้น เกิดจากการมีโอกาสได้สร้างปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนใหม่และเกิดความรู้สึกใกล้ชิดกับเพื่อนมากขึ้น

และการศึกษาของเจียรชัย งามทิพย์วัฒนา สันติภาพ นันทะสาร และสุชีรา ภัทรา ยุตวรรัตน์ (2020) ที่พัฒนากิจกรรมกลุ่มตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกที่สร้างมาจากทฤษฎีต้นทุนทางจิตวิทยา ร่วมกับการนำกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกเช่น กิจกรรมบันทึกสิ่งดี ๆ สามอย่าง (Three good things) ค้นหาจุดแข็งของตนเอง (Signature Strength) ตัวฉันในวันที่ดีที่สุด (Best Possible Selves) และจดหมายขอบคุณ (Gratitude Letter) มาใช้เพื่อพัฒนาต้นทุนทางจิตวิทยาและลดภาวะซึมเศร้าในวัยรุ่นหญิงในสถานสงเคราะห์เด็กหญิงบ้านราชวิถี ซึ่งผลการศึกษาพบว่าจากการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกที่จัด สัปดาห์ละครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง ต่อเนื่องทั้งหมด 8 สัปดาห์ กลุ่มทดลองมีการพัฒนาขึ้นของต้นทุนทางจิตวิทยาในด้านการมีความหวัง (Hope) และการมองโลกในแง่ดี (Optimism) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยในด้านภาวะซึมเศร้าของกลุ่มตัวอย่าง พบว่าในช่วงก่อนการทดลองมีกลุ่มทดลองสองคนมีภาวะซึมเศร้า โดยเมื่อได้เข้าร่วมกิจกรรมแล้ว ค่าเฉลี่ยของคะแนนภาวะซึมเศร้าก่อนและหลังพบว่ามีแนวโน้มลดลง แต่ไม่พบความเปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยข้อมูลเชิงคุณภาพจากกลุ่มตัวอย่างก็ทำให้ได้ทราบถึงประโยชน์ของกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกที่ได้เอื้อให้กลุ่มตัวอย่างได้ช่วยค้นพบข้อดีของตนเองและคนอื่น รวมไปถึงได้เห็นความคล้ายระหว่างตนเองและคนอื่นที่ล้วนไม่ได้สมบูรณ์แบบ รวมไปถึงได้เรียนรู้วิธีการสังเกตอารมณ์และความคิดของตนเอง และได้ค้นหาคุณค่าที่สำคัญของตนเองเพื่อนำมาวางแผนชีวิตในเบื้องต้น

ดังนั้นจึงบ่งชี้ว่ากิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกมีคุณประโยชน์ในการพัฒนาอารมณ์ทางบวกและคุณลักษณะทางบวกต่าง ๆ และสามารถนำมาประยุกต์ใช้ร่วมกับทฤษฎีทางจิตวิทยาการปรึกษาอื่น ๆ เพื่อส่งเสริมผลเชิงบวกได้ ดังนั้นผู้วิจัยจึงพิจารณาเลือกประยุกต์กิจกรรม Best Possible Selve และ Gratitude Letter โดยจะประยุกต์และปรับให้เข้ากับองค์ประกอบของแนวคิดการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเพื่อนำไปส่งเสริมให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเกิดอารมณ์ทางบวก นำมาสู่ความคิดทางบวกและเกิดเป็นคุณลักษณะทางบวก โดยผู้วิจัยได้ศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการปรึกษากลุ่ม รวมไปถึงการจัดกลุ่มในบริบทของโรงเรียนและกลุ่มวัยรุ่นไว้ในส่วนต่อไป

การปรึกษากลุ่ม (Group Counseling)

แนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับกลุ่ม

การปรึกษากลุ่ม (Group therapy – Group Counseling) คือการที่บุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไปมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ทั้งในด้านอารมณ์และความคิด โดยมีผู้นำกลุ่มทำหน้าที่กระตุ้น เชื่อมโยง และแปลความหมายของปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้น การกระบวนการนี้อาจมีแนวคิดเบื้องหลังที่หลากหลาย แต่แนวคิดต่าง ๆ ล้วนมุ่งหมายในการส่งเสริมให้สมาชิกได้เกิดการแลกเปลี่ยนเกี่ยวกับประเด็นปัญหาภายใต้สิ่งแวดล้อมที่ปลอดภัย มีความเข้าใจและเคารพซึ่งกันและกัน การปรึกษากลุ่มเป็นกระบวนการที่มุ่งสู่การพัฒนาความเคารพตนเอง (Self-Respect) การเข้าใจตนเอง (Self-Understanding) พร้อมกับพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationships) (APA Dictionary of Psychology, 2007)

การทำกลุ่มเป็นกระบวนการที่สามารถส่งเสริมให้สมาชิกสามารถบรรลุเป้าหมาย การทำกลุ่มนั้นให้ความสำคัญกับคุณค่าของมนุษย์ และมองว่าสัมพันธภาพระหว่างบุคคลว่าเป็นส่วนสำคัญในการมีสุขภาพของบุคคล และกลุ่มก็เกิดจากการรวมตัวของสมาชิกที่เป็นระดับบุคคล ซึ่งแต่ละบุคคลอาจมีเป้าหมาย ที่มา และบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน ดังนั้น กระบวนการกลุ่มเป็นสิ่งที่มีความซับซ้อนและมีความเป็นพลวัต (McCarthy et al., 2022)

ประเภทของการปรึกษากลุ่ม

การทำกลุ่ม (Group work) เป็นคำที่ใช้เรียกกระบวนการกลุ่มทั้งหมดในภาพรวม แต่อย่างไรก็ตามสมาคมสำหรับผู้เชี่ยวชาญด้านกลุ่ม (Association for Specialists in Group Work) ได้แบ่งประเภทย่อยของกลุ่มไว้ 4 รูปแบบตามเป้าหมาย ลักษณะ และบทบาทของผู้นำกลุ่ม ดังนี้ (McCarthy et al., 2022)

1. กลุ่มที่มุ่งเป้าหมายที่งาน (Task Group) กลุ่มในลักษณะนี้จะมีเป้าหมายที่ชัดเจน และมักมีการจัดในองค์กรเพื่อส่งเสริมให้เกิดการทำงานที่มีประสิทธิภาพและผลผลิตที่มากขึ้นผ่านการระบุเป้าหมายที่ชัดเจน พร้อมไปกับการจัดการกับอุปสรรคที่ขัดขวางกระบวนการ โดยทั่วไป ประเด็นและปัจจัยส่วนบุคคลจะไม่ใช่มุ่งเน้นของกลุ่มรูปแบบนี้ โดยบทบาทของผู้นำกลุ่มรูปแบบนี้จะช่วยให้เกิดการตั้งเป้าหมายและวางแผนกระบวนการที่ชัดเจน และช่วยให้สมาชิกกลุ่มสามารถบรรลุเป้าหมายที่ตั้งเอาไว้ได้ภายในเวลาที่จำกัด

2. กลุ่มสุขภาพจิตศึกษา (Psychoeducation Group) กลุ่มในลักษณะนี้มักจะเป็นกลุ่มเพื่อส่งเสริมป้องกัน (Preventive) กลุ่มลักษณะนี้จะเน้นการพัฒนาทักษะที่ขาดพร่องไปในสมาชิกกลุ่ม และดำเนินการแผนการสอนเพื่อพัฒนาทักษะที่ขาดไปดังกล่าว กลุ่มในรูปแบบนี้จะมีกระบวนการสำคัญคืออยู่ส่วนคือ 1) การให้ข้อมูล (Impart Information) และ 2) การประมวลผล



(Processing) เนื่องจากสมาชิกกลุ่มเข้าร่วมกลุ่มลักษณะนี้เพื่อเรียนรู้ความรู้ใหม่ ทำให้หน้าที่หลักของผู้นำกลุ่มรูปแบบนี้จึงเป็นการให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ผ่านการบรรยาย คู่มือ หรือวีดิทัศน์ต่าง ๆ ซึ่งควรมีการให้เวลาและเปิดโอกาสให้สมาชิกได้ประมวลผลหรือมีการอภิปรายเพื่อตรวจสอบความเข้าใจในข้อมูลใหม่ที่ได้รับจากกลุ่มด้วย

3. กลุ่มการปรึกษา (Counseling Group) กลุ่มในลักษณะนี้มีเป้าหมายเพื่อจะเยียวยาและแก้ไขปัญหาในชีวิตของบุคคลและในความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล รวมไปถึงมุ่งเน้นให้เกิดการพัฒนาภายในตัวบุคคลให้สามารถก้าวข้ามความท้าทายในชีวิตได้ การปรึกษากลุ่มมีความพิเศษตรงที่เน้นกระบวนการและปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้น ณ ปัจจุบัน (Here and Now) เพื่อส่งเสริมให้สมาชิกได้เรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและนำมาสู่การเปลี่ยนแปลงและความมั่งคั่ง กลุ่มในลักษณะนี้ให้ความสำคัญอย่างมากกับสัมพันธภาพภายในกลุ่ม และกระบวนการกลุ่มเป็นอีกหัวใจสำคัญ ซึ่งเป้าหมายของกลุ่มรูปแบบนี้อาจเป็นได้ทั้งการป้องกัน (Preventive) การส่งเสริมให้เกิดความเปลี่ยนแปลงเชิงบวก (Personal Growth) รวมไปถึงการตระหนักรู้ตนเองและสัมพันธภาพกับผู้อื่น (Inter and Intrapersonal Awareness) มากกว่าการเน้นเพิ่มเติมความรู้หรือทักษะที่ขาดไป

Yalom (2005) ได้ระบุถึงหน้าที่ของผู้นำกลุ่มการปรึกษาไว้ 3 อย่างคือ 1) สร้างและรักษากลุ่ม นอกจากผู้นำกลุ่มจะเป็นผู้จัดกลุ่มการปรึกษาแล้วผู้นำกลุ่มยังต้องทำหน้าที่ในการสร้างบรรยากาศและสัมพันธภาพภายในกลุ่ม รวมไปถึงจัดการกับสิ่งที่จะมาทำให้สัมพันธภาพหรือความเป็นกลุ่มถดถอยลง 2) การสร้างวัฒนธรรมภายในกลุ่ม เนื่องจากการปรึกษากลุ่มมีลักษณะเหมือนเป็นกลุ่มสังคมเล็กขนาดย่อมที่มีเป้าหมายเพื่อให้เกิดความมั่งคั่งภายใน ซึ่งการที่บุคคลต่าง ๆ มาอยู่ร่วมกันจำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้นำกลุ่มต้องสร้างบรรยากาศและวัฒนธรรมที่เหมาะสมและเอื้อเพื่อให้เกิดปัจจัยการบำบัด (Therapeutic Factors) ในกลุ่ม ทั้งการยอมรับและสนับสนุนกัน (Acceptance and Support) ความรู้สึกเชื่อมโยงคล้ายคลึง (Universality) การแนะนำ (Advice) การเรียนรู้ระหว่างบุคคล (Interpersonal Learning) การทำประโยชน์แก่ผู้อื่น (Altruism) และการมีความหวัง (Hope) ซึ่งปัจจัยเหล่านี้เกิดจากสถานะความเป็นกลุ่มนั่นเอง 3) การกระตุ้นและเป็นตัวอย่างในการอยู่กับภาวะปัจจุบัน (Activation and Illumination of The Here-and-now) การเน้นสัมพันธภาพ กระบวนการ (Process Illumination) และการมีประสบการณ์อยู่กับภาวะปัจจุบัน (Experience in Here-and-now) เป็นลักษณะสำคัญอย่างหนึ่งของการปรึกษากลุ่ม ซึ่งผู้นำกลุ่มจะต้องกระตุ้นให้เกิดภาวะดังกล่าวด้วยทักษะและเทคนิคต่าง ๆ เพื่อให้สมาชิกได้เรียนรู้และเข้าใจในกระบวนการดังกล่าว

4. กลุ่มจิตบำบัด (Psychotherapeutic Group) กลุ่มลักษณะนี้มีเป้าหมายเพื่อเยียวยาปัญหาหรือโรคทางจิตใจที่มีความซับซ้อนซึ่งกระทบต่อชีวิตประจำวันของสมาชิกกลุ่ม ซึ่งอาจทำงานกับประเด็นปัญหาที่อยู่ในอดีตจนถึงปัจจุบันเพื่อแก้ไขรูปแบบของพฤติกรรม ความคิดทัศนคติ จนถึงบุคลิกภาพของบุคคลที่ไม่เหมาะสม (R.K. Conyne, 2013) กลุ่มในรูปแบบนี้กระบวนการจะเน้นการสำรวจเชิงลึกและปรับโครงสร้างหรือรูปแบบบุคลิกภาพที่ไม่เหมาะสม และโดยทั่วไปกลุ่มลักษณะนี้จะใช้เวลาในการดำเนินการในระยะยาว

ประโยชน์ของการปรึกษากลุ่ม

การปรึกษากลุ่มมีกระบวนการและรูปแบบที่มีความเฉพาะ ซึ่งสามารถก่อประโยชน์ให้แก่สมาชิกได้อย่างมาก ซึ่งสามารถแบ่งแยกได้เป็น 3 ประเด็นดังนี้ (Berg, Landreth, & Fall, 2017)

1. การปรึกษากลุ่มทำให้สมาชิกได้ค้นพบและพัฒนาตนเอง

ในกระบวนการของการปรึกษากลุ่มจะเน้นให้เกิดบรรยากาศที่ยอมรับและเป็นมิตร ซึ่งส่งผลทำให้สมาชิกกลุ่มสามารถทดลองและทดสอบการแสดงออกของตนเอง ซึ่งในกระบวนการนี้สมาชิกทุกคนจะได้เรียนรู้เกี่ยวกับตนเองมากขึ้น ทั้งจากมุมมองของตนเองและจากการให้ข้อมูลย้อนกลับของเพื่อนสมาชิก

2. การปรึกษากลุ่มช่วยให้ได้รู้จักสมาชิกท่านอื่นมากขึ้น

ในการปรึกษากลุ่มที่มีสมาชิกอยู่ร่วมหลายคนพร้อมกัน ซึ่งมีความแตกต่างจากการปรึกษารายบุคคลที่ผู้รับคำปรึกษาอาจจะรู้สึกถูกจับจ้องและเป็นจุดสนใจ อย่างไรก็ตามในรูปแบบของกลุ่มที่มักจะมีการแลกเปลี่ยนซึ่งมักจะมีลำดับในการพูด ทำให้สมาชิกที่อาจจะยังไม่พร้อมที่จะเปิดเผยตัวสามารถอยู่ร่วมในการสนทนาได้แม้จะไม่พร้อมจะให้ความเห็น ซึ่งในรูปแบบของการปรึกษากลุ่มที่สมาชิกยังอยู่ร่วมได้แม้ยังไม่ได้เป็นผู้พูดด้วยทำให้สมาชิกมีโอกาสในการเรียนรู้เรื่องราวของสมาชิกท่านอื่น นำมาสู่โอกาสที่เรียนรู้ว่าปัญหาหรือประเด็นที่ตนเองประสบนั้นเป็นประสบการณ์ร่วมที่สมาชิกทุกคนล้วนต้องเจอ (Universality) (Yalom, 2005)

3. การปรึกษากลุ่มส่งเสริมให้เกิดสัมพันธภาพระหว่างบุคคล

ในกระบวนการปรึกษากลุ่มสัมพันธภาพและปฏิสัมพันธ์ที่เกิดในกลุ่มนั้นเป็นองค์ประกอบสำคัญ โดยเมื่อสมาชิกมีความคุ้นเคยและเกิดความรู้สึกเป็นกลุ่มเดียวกัน (Cohesion) จากบรรยากาศที่เป็นมิตรและอบอุ่น จะส่งผลให้เกิดการเรียนรู้และตระหนักถึงสิ่งใหม่ ซึ่งอาจหมายถึงการเรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น ผ่านการให้ความเห็น การแสดงพฤติกรรมในกลุ่ม ซึ่งการได้รับการตอบสนองกลับจากเพื่อนสมาชิกทำให้สมาชิกได้เรียนรู้และพัฒนาทักษะใหม่ ๆ และเห็นแนวทางการแก้ปัญหาหรือความยากลำบากที่บุคคลกำลังประสบ นอกจากนั้น

บรรยากาศที่ยอมรับและสัมพันธ์ภาพที่เหนียวแน่นในกลุ่มเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในตนเอง และมีโอกาสส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในผู้อื่นด้วยเช่นกัน

กระบวนการของการปรึกษากลุ่ม

ในกระบวนการของกลุ่มนั้น Corey (2013) ได้แบ่งออกเป็น 4 กระบวนการ ซึ่งประกอบไปด้วย 1) ขั้นก่อนเข้ากลุ่ม (Pregroup Stage) ในขั้นนี้เกี่ยวข้องกับกระบวนการที่จำเป็นต่อการเกิดการปรึกษากลุ่ม ทั้งการออกแบบวางแผน การเปิดรับสมัครสมาชิก การคัดกรองและคัดเลือกสมาชิกที่เหมาะสม รวมไปถึงการปฐมนิเทศสมาชิกเพื่อให้เกิดความเข้าใจและได้ข้อมูลที่ต้องการเกี่ยวกับกลุ่ม ซึ่งในขั้นนี้อาจต้องใช้เวลา แต่มีความสำคัญต่อความราบรื่นในการดำเนินการกลุ่มทั้งหมด 2) ขั้นเริ่มต้น (Initial Stage) ในขั้นนี้สมาชิกจะเข้ามาในลักษณะของกลุ่มแล้ว ผู้นำกลุ่มจะเริ่มแนะนำให้สมาชิกรู้จักลักษณะของกลุ่มและทำการสำรวจประเด็นที่เกี่ยวข้อง ในขั้นนี้สมาชิกอาจยังมีความกังวลและไม่คุ้นเคยกับบรรยากาศและสมาชิกท่านอื่น ทำให้อาจยังมีท่าทีที่รีรอในการมีส่วนร่วม ซึ่งการที่ผู้นำกลุ่มให้เวลาและค่อย ๆ สร้างความคุ้นเคยผ่านทักษะและเทคนิคต่าง ๆ จะสามารถทำให้สมาชิกได้ปรับความคาดหวังและวางความกังวลลงได้ ในขั้นนี้จะเริ่มเกิดความบรรยากาศหรือวัฒนธรรมของกลุ่ม (Norm) เกิดการแลกเปลี่ยนและเปิดเผยตนเอง และเกิดความไว้วางใจกันได้ 3) ขั้นเปลี่ยนผ่าน (Transition Stage) ก่อนที่จะสมาชิกจะเปิดเผยตนเองในเบื้องต้นได้ ผู้นำกลุ่มจะต้องทำให้สมาชิกเรียนรู้ที่จะทำงานกับประเด็นปัญหาของตนเองผ่านการสังเกตความคิด อารมณ์ความรู้สึก การตอบสนอง และการเรียนรู้ที่จะถ่ายทอดออกมาด้วยคำพูดโดยก้าวข้ามความกลัวและการปกป้องตนเอง ซึ่งหากสมาชิกได้เรียนรู้และก้าวข้ามความรู้สึกที่ปิดกั้นเหล่านั้นจะทำให้สมาชิกกล้าที่จะเปิดเผยและเรียนรู้ตนเองผ่านกระบวนการกลุ่มได้มากขึ้น 4) ขั้นจัดการ (Working Stage) เมื่อสมาชิกก้าวข้ามความกลัว กังวล และเกิดความไว้วางใจในกลุ่มแล้ว จะเกิดการทำงานภายในในระดับที่ลึกได้ ซึ่งอาจเป็นการได้สำรวจและตระหนักในตนเอง หรืออาจเป็นการปรับเปลี่ยนแปลงความคิด อารมณ์ความรู้สึก โดยได้รับแรงสนับสนุนจากกลุ่ม ซึ่งเป็นไปได้บ้างกลุ่มหรือสมาชิกบางคนอาจไม่เคยถึงขั้นตอนนี้ แต่อย่างไรก็ตาม การได้เข้าร่วมการปรึกษากลุ่มก็จะก่อประโยชน์และการเรียนรู้ของสมาชิกกลุ่มได้ และ 5) ขั้นสุดท้าย (Final Stage) ในขั้นนี้จะเป็นการสรุปการเรียนรู้และเชื่อมโยงการเรียนรู้เข้าสู่ชีวิตจริง รวมไปถึงการแลกเปลี่ยนและตกตะกอนถึงประสบการณ์ที่ได้มีส่วนร่วมกันและเป็นการรำลึกกันอย่างดีของสมาชิก

นอกจากกระบวนการกลุ่มตามแนวคิดของ Corey แล้ว Trotzer (2013) ก็ได้อธิบายกระบวนการกลุ่มเนื้อหาคล้ายคลึงกัน กล่าวคือ เริ่มต้นที่ขั้นการสร้างความมั่นคงปลอดภัย



3938287227

(Security) และขั้นการยอมรับ (Acceptance) ที่เกี่ยวข้องกับการเริ่มต้นและการปรับตัวของสมาชิกกลุ่ม ขั้นจัดการกับแรงต้าน (Dealing with Resistance) ที่คล้ายคลึงกับขั้นเปลี่ยนผ่านก่อนที่จะเข้าสู่ขั้นมีความรับผิดชอบ (Responsibility) และขั้นจัดการ (Working) ที่เป็นขั้นที่สมาชิกเกิดการตระหนัก เรียนรู้ซึ่งกันและกันในกลุ่ม และจัดการกับประเด็นของตนเอง และสิ้นสุดที่ขั้นปิดกลุ่ม (Closing) ที่เป็นการสรุปการเรียนรู้และประสบการณ์ในกลุ่มเช่นกัน

การปรึกษากลุ่มสำหรับวัยรุ่นในบริบทของโรงเรียน

จากการค้นคว้าวรรณกรรมพบว่าการจัดกิจกรรมกลุ่ม ไม่ว่าจะเป็นกลุ่มการปรึกษาหรือกลุ่มสุขภาพจิตศึกษาเป็นวิธีการหนึ่งที่สามารถพัฒนาทักษะให้แก่นักเรียนได้ เนื่องจากสามารถจัดให้นักเรียนครั้งละหลายคนได้ รวมไปถึงการจัดกิจกรรมในรูปแบบกลุ่มยังตอบสนองต่อความต้องการของวัยรุ่นที่มีการพัฒนาทางจิตใจที่ต้องการการเข้าใจตนเอง (Self-Identity) โดยในวัยรุ่นจะเริ่มมีการพัฒนาการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นและให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพกับเพื่อน ทำให้การจัดกิจกรรมหรือการปรึกษาในรูปแบบกลุ่มที่มีการให้ความสำคัญกับบรรยากาศและปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกกลุ่ม รวมไปถึงยังสามารถบูรณาการการพัฒนาทักษะที่เกี่ยวข้องของในชีวิตการเรียนได้ ทำการจัดกิจกรรมในรูปแบบกลุ่มสามารถตอบสนองต่อความต้องการของวัยรุ่นได้อย่างมาก (Robert K. Conyne, 2014; M. S. Corey et al., 2013; Lia D. Falco, 2014; Shechtman, 2014) ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาแบบวิเคราะห์ห่อภิวนและการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบพบว่าการจัดกิจกรรมส่งเสริมสุขภาพจิตในภาพรวม (Universal Mental Health Promotion Intervention) สามารถส่งเสริมสุขภาพจิตในนักเรียนได้อย่างมาก (Donaldson, Moore, & Hawkins, 2023; Goldberg et al., 2019)

อย่างไรก็ตามแม้วัยรุ่นจะเป็นช่วงวัยที่ได้รับประโยชน์จากการปรึกษากลุ่ม แต่ด้วยลักษณะเฉพาะของช่วงวัยนี้ก่อให้เกิดความท้าทายได้ เช่นการสร้างควมไว้วางใจ ที่ผู้นำกลุ่มควรมีความเข้าใจในลักษณะเฉพาะของวัยรุ่นและรูปแบบการสร้างสัมพันธภาพในช่วงแรกควรจะดำเนินด้วยบรรยากาศที่เป็นกันเองและยอมรับในตัวตนของวัยรุ่น นอกจากนี้บางครั้งวัยรุ่นอาจจะเอย่ถามเกี่ยวกับประเด็นส่วนตัวของผู้นำกลุ่มโดยตรงไปตรงมา หรือมีท่าทีที่ทำนายผู้นำกลุ่ม หรือมีท่าทีที่อยู่ไม่นิ่ง ซึ่งเป็นตามพัฒนาการของช่วงวัยนี้มีความผสมผสานทั้งแง่มุมของความเป็นเด็กและด้านความคิดและความต้องการดังเช่นผู้ใหญ่ ดังนั้นผู้นำกลุ่มต้องมีความเข้าใจและไม่ตัดสินหรือแสดงออกถึงการไม่ยอมรับพฤติกรรมดังกล่าว เนื่องจากวัยรุ่นเป็นช่วงวัยที่ต้องการแบบอย่างที่ดี (Role Model) รวมไปถึงมีความไวในการรับรู้เรื่องความไม่จริงใจ (Insauthenticity) และมักมีท่าทีต่อต้าน (Resistance) ดังนั้นผู้นำกลุ่มควรมีความเข้าใจและมี

ทักษะในการจัดการกับสถานการณ์ดังกล่าวด้วยท่าทีที่อบอุ่นเป็นมิตรและจริงใจ (Berg et al., 2017; G. Corey, 2015; M. S. Corey et al., 2013; Lia D. Falco, 2014; Shechtman, 2014)

การจัดกลุ่มในบริบทของโรงเรียนนั้นมักจะเป็นกลุ่มระยะสั้น (Brief) มีโครงสร้างชัดเจน (Structured) เน้นที่ประเด็นปัญหา (Problem Focused) และเน้นการเรียนรู้ผ่านกิจกรรม (Activity-Based) และมีสมาชิกกลุ่มที่มีความคล้ายคลึงกัน (Homogeneous Membership) และมักจะใช้แนวคิดที่เกี่ยวกับความคิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavioral Orientation) ทำให้การจัดกลุ่มไม่ว่าจะเป็นในรูปแบบการปรึกษากลุ่ม (Group Counseling) หรือกลุ่มสุขภาพจิตศึกษา (Psychoeducation Group) มีความเหมาะสมในการจัดในบริบทโรงเรียน (Robert K. Conyne, 2014; M. S. Corey et al., 2013)

จากการค้นคว้าวรรณกรรมทำให้ผู้วิจัยต้องการจัดโปรแกรมในรูปแบบของการปรึกษากลุ่ม เนื่องจากมีความเหมาะสมกับบริบทของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งจากการค้นคว้าก็พบว่าความเมตตา กรุณาต่อตนเองสามารถพัฒนาผ่านกิจกรรมที่ไม่ต้องใช้เวลายาวนาน (K. D. Neff, 2023) ประกอบกับการทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาที่สามารถจัดในรูปแบบของกลุ่มได้ ทำให้ผู้วิจัยเลือกใช้รูปแบบของการปรึกษากลุ่ม (Counseling group) โดยจะออกแบบให้เหมาะสมกับบริบทของการจัดกลุ่มในโรงเรียนให้แก่นักเรียนที่อยู่ในช่วงวัยรุ่น คือเป็นรูปแบบกลุ่มที่มีระยะเวลาที่กระชับ มีเป้าหมายที่ชัดเจน ใช้กิจกรรมนำเพื่อให้เกิดความน่าสนใจและให้นักเรียนเกิดประสบการณ์ร่วมกันโดยมีผู้นำกลุ่มที่จะใช้ทักษะในการส่งเสริมให้เกิดกระบวนการ และสัมพันธ์ภายในกลุ่มที่สนับสนุนและอบอุ่นปลอดภัย นำมาสู่การเปิดเผยตนเองและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน ก่อเกิดความเข้าใจในกระบวนการภายในตนเอง นำมาสู่มุมมองที่เข้าใจ และเห็นอกเห็นใจตนเองตามแนวคิดความเมตตากรุณาต่อตนเอง

การบูรณาการและผสมผสานทฤษฎีการปรึกษา

ปัจจุบันมีแนวคิดและทฤษฎีทางการปรึกษาและจิตบำบัดหลากหลายแนวคิด โดยมี นักวิชาการบางส่วนที่สนใจในการบูรณาการทฤษฎีทางการปรึกษาและจิตบำบัดเพื่อให้เกิด ประโยชน์ในการนำไปใช้ ซึ่งสอดคล้องกับกระบวนทัศน์แบบปฏิบัตินิยม (Pragmatic Paradigm) (นันทิชาติ สกลพงศ์, 2557)

จิตวิทยาการปรึกษาและจิตบำบัดแบบผสมผสาน (Psychotherapy Intregation) เป็น รูปแบบของการพยายามผสมผสานทฤษฎีทางการปรึกษาเข้าด้วยกันมากกว่า 1 ทฤษฎี ซึ่งการทำงานเพื่อเยียวยาประเด็นปัญหาด้านสุขภาพจิตมีหลายครั้งที่จำเป็นจะต้องผสมผสานและ

ประยุกต์ใช้ทฤษฎีที่หลากหลายมาปรับใช้ให้เหมาะกับผู้รับบริการที่อาจจะมีปัญหาที่ซับซ้อน ซึ่งนักจิตวิทยาหลายท่านที่เชื่อว่าประโยชน์ที่ได้รับของผู้รับบริการจากกระบวนการนั้นก็เกิดจากการผสมผสานทฤษฎีต่าง ๆ เข้าด้วยกัน (Norcross & Beutler, 2014) ซึ่งจากการค้นคว้าวรรณกรรมจึงพบแนวทางในการผสมผสานทฤษฎีการศึกษาดังนี้

การผสมผสานเทคนิคการปรึกษา (Technical Integration) เป็นการเลือกเทคนิคต่าง ๆ มาใช้เพื่อให้เกิดความเหมาะสมในการจัดการปัญหาในตัวบุคคล โดยอาจไม่ได้ยึดถือหรือคำนึงถึงความสอดคล้องกับทฤษฎีเบื้องหลัง ซึ่งรูปแบบการบำบัดแบบหนึ่งที่ใช้การผสมผสานทฤษฎีในลักษณะนี้คือการบำบัดแบบ Multimodel Therapy ของ Lazarus (2008) ที่สามารถเลือกใช้เทคนิคจากทฤษฎีอื่น ๆ ที่เหมาะสมมาใช้จัดการกับปัญหาของผู้รับบริการ ซึ่งในรูปแบบการบำบัดนี้จะมีการวิเคราะห์ปัญหาของผู้รับบริการตามองค์ประกอบต่าง ๆ เพื่อเลือกเทคนิคที่จะนำมาใช้

ในทางตรงกันข้าม การผสมผสานทางทฤษฎี (Theoretical Integration) คือการนำแนวคิดและทฤษฎีการบำบัดมาผสมผสานกันตั้งแต่ระดับทฤษฎีซึ่งอาจจะเกิดทฤษฎีการบำบัดใหม่ ๆ ซึ่งการผสมผสานในรูปแบบนี้ก็นำมาสู่ทฤษฎีการบำบัดรูปแบบใหม่ในปัจจุบัน เช่น Dialectical behavior Therapy (DBT) Acceptance and Commitment Therapy (ACT) และ Emotion-focused therapy (EFT)

และการผสมผสานโดยมีทฤษฎีหลัก (Assimilative Integration) คือการที่มีทฤษฎีหลักหนึ่งทฤษฎีและเลือกนำเทคนิคจากทฤษฎีอื่น ๆ มาผสมเพื่อเพิ่มจุดแข็งและประโยชน์แก่ผู้รับบริการ (Messer, 2001) ซึ่งการบำบัดความคิดโดยใช้สติ (Mindfulness-based cognitive therapy: MBCT) ก็เป็นตัวอย่างของการนำแนวคิดของสติการใช้ร่วมกับทฤษฎีการบำบัดความคิด

และในแนวทางของการบำบัดด้วยปัจจัยร่วม (Common Factor Approach) เกิดจากการศึกษาเพื่อค้นหาปัจจัยที่นำมาสู่การเปลี่ยนแปลงทางบวกร่วมกันในทฤษฎีการปรึกษาและการทำจิตบำบัดรูปแบบต่างๆ Lambert (2011) ซึ่งประกอบไปด้วยการฟังอย่างตั้งใจ (Empathic Listening) การให้กำลังใจ (Support) ความอบอุ่นของนักจิตวิทยา (Warmth) การมีสัมพันธภาพในการช่วยเหลือ (Working Alliance) การเปิดโอกาสให้ได้ระบาย (Catharsis) การได้ฝึกและมีพฤติกรรมใหม่ (Practicing New Behaviors) การได้รับข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) การมีความหวัง (Positive Expectations Of Clients) การมีไเอการได้จัดการกับประเด็นของตนเอง (Working Through One's Own Conflicts) การเกิดความเข้าใจในพลวัตของสัมพันธภาพ (Understanding Interpersonal And Intrapersonal Dynamics) ความสามารถในการตระหนักถึงเรื่องราวของตนเอง (Self-Reflective About One's Work) รวมไปถึงปัจจัยของผู้มารับบริการ

เองที่เกิดนอกห้องให้การปรึกษา (Client factors) ด้วย (Norcross & Beutler, 2014) ซึ่งแนวทางของการผสมผสานทฤษฎีในรูปแบบนี้เป็นการพยายามเพิ่มปัจจัยร่วมให้เกิดขึ้นในกระบวนการ ซึ่งจากการศึกษาก็พบว่าสัมพันธ์ภาพระหว่างผู้รับบริการและนักจิตวิทยาเป็นปัจจัยสำคัญหลักที่สามารถทำนายประสิทธิภาพและความเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากการบำบัดได้ (Corey, 2016)

ประโยชน์และความท้าทายในการผสมผสานทฤษฎีการปรึกษาและการบำบัด

เนื่องจากทฤษฎีการปรึกษาหลักส่วนใหญ่ย่อมมีมุมมองความเชื่อพื้นฐานที่มีต่อความทุกข์ของมนุษย์ที่แตกต่างกัน ซึ่งการพยายามผสมผสานทฤษฎีการปรึกษาเข้าด้วยกันอาจช่วยให้เกิดมุมมองและความเข้าใจที่ครอบคลุมความทุกข์ของบุคคลได้มากขึ้น ซึ่งการปรับแนวทางการทำงานให้เหมาะสมกับประเด็นปัญหาของผู้รับบริการเป็นแนวทางที่เหมาะสมตามจรรยาบรรณของนักจิตวิทยา (Norcross & Wampold, 2011)

แต่ในขณะเดียวกันความท้าทายในการผสมผสานทฤษฎีการปรึกษาจะอยู่ที่นักจิตวิทยาจะต้องมีความเข้าใจในทฤษฎีต่าง ๆ ในการบูรณาการและผสมผสานเข้าด้วยกันที่เพียงพอ รวมไปถึงการจะบูรณาการทฤษฎีเข้าด้วยกัน จำเป็นที่จะต้องมีการศึกษาอย่างต่อเนื่องและมีใจที่เปิดกว้างต่อรูปแบบการปรึกษาอื่นๆ (Corey, 2016; M. S. Corey & Corey, 2015; Neukrug, 2007)

ซึ่งรูปแบบการผสมผสานทฤษฎีแบบต่าง ๆ ก็มีจุดอ่อนที่ถูกวิพากษ์แตกต่างกัน เช่นการผสมผสานทฤษฎีก็เป็นสิ่งที่ทำได้ยากเพราะแต่ละทฤษฎีล้วนมีมุมมองความเชื่อพื้นฐานต่อมนุษย์ที่แตกต่างกันและอาจไม่สามารถนำมาบูรณาการร่วมกันได้จริง ส่วนการผสมผสานเทคนิคการปรึกษาที่ให้ความสำคัญในการเลือกเทคนิคต่าง ๆ มาใช้กับผู้รับบริการก็อาจจะมองข้ามการพิจารณาถึงมุมมองและทฤษฎีเบื้องหลังเทคนิคต่าง ๆ ไป นอกจากนั้นการศึกษาในประเทศไทยที่ระบุว่าใช้รูปแบบการปรึกษาและการบำบัดแบบผสมผสานก็ยังไม่ค่อยมีการระบุรูปแบบของการผสมผสานเอาไว้อย่างชัดเจนนัก (นนท์ชิตส์ถัมภ์ สกุลพงศ์, 2557)

ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงเลือกใช้การผสมผสานทฤษฎีแบบการผสมผสานโดยมีทฤษฎีหลัก (Assimilative Integration) (Messer, 2001) เนื่องจากในการศึกษาคั้งนี้ ผู้วิจัยตั้งใจจะพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม ซึ่งพบว่าแนวคิดของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาที่มีความสอดคล้องในองค์ประกอบกับแนวคิดของความเมตตากรุณาต่อตนเอง ทำให้เป็นแนวคิดที่เหมาะสมในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเอง ผู้วิจัยจึงเลือกแนวคิดนี้เป็นแนวคิดหลัก โดยผู้วิจัยได้นำองค์ประกอบของความเมตตากรุณาต่อตนเองเป็นเป้าหมาย และออกแบบกิจกรรมตามแนวคิดในองค์ประกอบย่อยของการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาที่

สอดคล้องกับองค์ประกอบเป้าหมายและประยุกต์ใช้ร่วมกับกิจกรรม Best Possible Selves และ Gratitude เพื่อเสริมการพัฒนาองค์ประกอบย่อยดังกล่าว

สรุปข้อค้นพบที่ได้จากการทบทวนวรรณกรรม

จากการวิเคราะห์แนวคิด ทฤษฎี และการสังเคราะห์งานวิจัยและวรรณกรรมที่ผ่านมา ผู้วิจัยพบว่าความเสี่ยงในกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีลักษณะยึดติด ความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม ทำให้จำเป็นต้องได้รับการพัฒนาคุณลักษณะความเมตตา กรุณาต่อตนเอง เพื่อให้นักเรียนกลุ่มนี้สามารถจัดการตนเองได้ดีขึ้น และยังสามารถนำสู่โอกาสในการ พัฒนาคุณลักษณะเชิงบวกอื่น ๆ ทำให้สามารถพัฒนาตนเองได้อย่างต่อเนื่อง ใช้ความสามารถที่มี ได้อย่างเหมาะสม มีชีวิตที่มีความสุขและสามารถรับมือความเครียดที่เกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ

แต่อย่างไรก็ตามปัจจุบันยังขาดเครื่องมือสำหรับการศึกษาลักษณะยึดติดความสมบูรณ์ แบบที่สามารถคัดแยกนักเรียนได้อย่างชัดเจน ในการศึกษาในระยะที่ 1 ผู้วิจัยจะทำการปรับแบบวัด ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์ใช้แนวคิดของการสร้างเกณฑ์ปกติแบบคะแนนที่มาสำรวจและสร้าง เกณฑ์ปกติ เพื่อคัดเลือกนักเรียนมาเข้าสู่การวิจัยเชิงทดลองในระยะที่ 2

ในระยะที่ 2 ผู้วิจัยพัฒนาโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาโดยใช้แนวคิดการบำบัด แบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเป็นพื้นฐาน เนื่องจากทฤษฎีนี้มีการยอมรับว่ามีความ สอดคล้องและสามารถส่งเสริมให้บุคคลเกิดความเมตตากรุณาต่อตนเอง ผู้วิจัยจะผสมกิจกรรม Best Possible Selve และ Gratitude Letter จากแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกมาประยุกต์ใช้ร่วมด้วย โดยจัดในรูปแบบของการปรึกษากลุ่มในรูปแบบที่เหมาะสมกับบริบทของการจัดกลุ่มในโรงเรียน ให้แก่นักเรียนวัยรุ่น เป็นรูปแบบกลุ่มที่มีระยะเวลาที่กระชับ มีเป้าหมายที่ชัดเจน ใช้กิจกรรมนำ เพื่อให้เกิดความน่าสนใจและเกิดประสบการณ์ ก่อนผู้นำกลุ่มจะใช้กระบวนการและสัมพันธภาพ ภายในกลุ่มส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน นำมาสู่ความเข้าใจในกระบวนการภายใน นำมาสู่ มุมมองที่เข้าใจ และเห็นอกเห็นใจตนเองตามแนวคิดความเมตตากรุณาต่อตนเอง

กรอบแนวคิดการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ดำเนินการวิจัยด้วยการวิจัยผสมผสานวิธี (Mixed Methods Research) การ วิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัย 2 ข้อ คือ 1) เพื่อพัฒนาแบบ วัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับปรับปรุงสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการ เรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ ซึ่งเป็นการศึกษาเพื่อพัฒนาและ

ทดสอบคุณสมบัติของแบบวัดที่แปลมาจากต้นฉบับ ดำเนินการตามแนวทางในการแปลและปรับแบบวัดแบบรายงานตนเองข้ามวัฒนธรรมของ Beaton และคณะ (2000) และ 2) เพื่อสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ โดยใช้การคิดคะแนนมาตรฐานที่ และคัดเลือกนักเรียนที่มีลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม (Maladaptive Perfectionism) มาเข้าสู่วิจัยระยะที่ 2

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยแบบผสมวิธีแบบแทรกแซง (Mixed Methods Research) แบบ Intervention Design (Creswell & Creswell, 2017) เพื่อประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในด้านประสิทธิผล ในการพัฒนาความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิต ประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยเริ่มต้นจากการศึกษาวิจัยแบบกึ่งทดลอง และทำการศึกษาประสบการณ์การเรียนรู้ระหว่างการเข้าร่วม โปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ และประสบการณ์ในการเปลี่ยนแปลงตนเองและผลที่ตามมาหลังสิ้นสุดการทดลองด้วยการศึกษาเชิงคุณภาพแบบระหว่างและหลังการทดลอง (Qualitative During and After Intervention) เพื่อศึกษากระบวนการและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นเพื่อให้เกิดข้อค้นพบที่อาจเป็นประโยชน์ต่อการศึกษาวิจัยอื่น ๆ

โดยในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ใช้แนวทางการบูรณาการทฤษฎีการปรึกษา (Assimilative integration) ของ Messer (2001) เป็นแนวทางการผสมผสานทฤษฎีการปรึกษา ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยเลือกใช้ของทฤษฎีและเทคนิคการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา เป็นทฤษฎีหลักและนำมาบูรณาการเข้ากับกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกซึ่งก็คือกิจกรรม Best Possible Selves และ Gratitude Letter

การออกแบบและร้อยเรียงขั้นตอนและลำดับของกิจกรรมในโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ จะนำองค์ประกอบย่อยของความเมตตา กรุณาต่อตนเองมาเป็นเป้าหมายในการพัฒนา และทำการออกแบบกิจกรรมเพื่อพัฒนาองค์ประกอบเป้าหมาย โดยจัดทำโปรแกรมในรูปแบบของการปรึกษากลุ่ม ที่มีขั้นตอนการปรึกษากลุ่มออกเป็น 3 ระยะ คือขั้นเริ่มต้น ขั้นดำเนินการ และขั้นยุติการปรึกษา ซึ่งกรอบแนวคิดการวิจัยดังกล่าวสามารถสรุปได้ดังภาพประกอบที่ 5

**ระยะที่ 1 การพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทย การสำรวจและสร้างคะแนนมาตรฐาน
ของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์**

| กระบวนการ | แนวคิด | กลุ่มตัวอย่าง |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - แปลแบบสอบถามแนวทางในการแปลและปรับแบบวัดแบบรายงานตนเองข้ามวัฒนธรรมของ Beaton และคณะ (2000) - เก็บข้อมูล - สร้างคะแนนมาตรฐานที่ (T-score) | <ul style="list-style-type: none"> - ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ - การสร้างเกณฑ์ปกติ | <ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ - นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ |



**ระยะที่ 2 ประเมินประสิทธิผล ประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของ
นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์**

| กระบวนการ | แนวคิด | กลุ่มตัวอย่าง |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - พัฒนาโปรแกรมการปรึกษากลุ่มแบบบูรณาการ - ดำเนินการวิจัยแบบ Intervention Design [Qualitative During and After Experiment] | <ul style="list-style-type: none"> - ความเมตตากรุณาต่อตนเอง - สุขภาวะทางจิต - การบำบัดแบบการยอมรับและพันธะสัญญา - กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก | <ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม |

ภาพประกอบ 5 กรอบแนวคิดการวิจัย

สมมติฐานการวิจัย

1. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและระดับสภาวะทางจิตเพิ่มสูงขึ้นจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำการวัด
2. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและสภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะหลังการทดลอง
3. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและสภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะติดตามผล 1 เดือน



3938287227

บทที่ 3 วิธีการดำเนินการวิจัย

การพัฒนาเด็กที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเป็นสิ่งสำคัญและจำเป็น งานวิจัยนี้จึงมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทย สำหรับใช้ในการสำรวจระดับของลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ เพื่อทำความเข้าใจและนำมาใช้ในการคัดเลือกนักเรียนที่มีลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับที่เหมาะสมมาเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาพจิต

งานวิจัยนี้กระทำโดยพื้นฐานความเชื่อและแนวคิดเกี่ยวกับภววิทยา (Ontology) ในลักษณะปฏิบัตินิยม (Pragmatism) ที่ให้ความสำคัญกับประโยชน์และในการนำความรู้ไปใช้ให้เกิดประโยชน์และการปฏิบัติ นำมาสู่การเลือกใช้การวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed Methods Research Design) เพื่อให้การวิจัยมีความลุ่มลึกแบบวิจัยคุณภาพ และสามารถขยายผลและทดสอบได้แบบวิจัยเชิงปริมาณ เพื่อนำมาสู่การตอบปัญหาการวิจัยและก่อประโยชน์ได้มากขึ้น ทำให้ในการวิจัยระยะที่ 1 จึงดำเนินการแบบวิจัยเชิงปริมาณ เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัย 2 ข้อ คือ 1) เพื่อพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับปรับปรุงสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ และ 2) เพื่อสำรวจและสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยแบบผสมวิธีแบบแทรกแซง (Mixed Methods Research) แบบ Intervention Design (Creswell & Clark, 2018) เพื่อประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในประสิทธิผลในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาพจิต ประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยเริ่มต้นจากการศึกษาวิจัยแบบกึ่งทดลอง และทำการศึกษาประสบการณ์การเรียนรู้ระหว่างการเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ และประสบการณ์ในการเปลี่ยนแปลงตนเองและผลที่ตามมาหลังสิ้นสุดการทดลองด้วยการศึกษาเชิงคุณภาพแบบระหว่างและหลังการทดลอง (Qualitative During and After Intervention) ประกอบด้วยขั้นตอนดังต่อไปนี้



3938287227

ระยะที่ 1 การพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์

กลุ่มตัวอย่างในวิจัยระยะที่ 1

ผู้เข้าร่วมการวิจัย (Participants) ในระยะนี้คือ นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ปัจจุบันของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ โดยใช้วิธีการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Method) ตามเกณฑ์ที่ได้ตั้งไว้ (Criterion Based Selection)

ขั้นตอนระยะก่อนการวิจัย

1. ทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง พัฒนา และดำเนินการอนุมัติโครงร่างการวิจัย
2. ติดต่อเพื่อขออนุญาตทำวิจัยจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์
3. เมื่อได้รับการอนุมัติทำวิจัยจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ ผู้วิจัยส่ง

จดหมายขออนุญาตเข้าทำการวิจัยจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ถึงผู้อำนวยการโรงเรียนเพื่อขออนุญาตทำการวิจัย

ขั้นตอนการวิจัยระยะที่ 1

1 การพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาเพื่อพัฒนาและทดสอบคุณสมบัติของแบบวัดที่แปลมาจากต้นฉบับ ซึ่งดำเนินการตามแนวทางในการแปลและปรับแบบวัดแบบรายงานตนเองข้ามวัฒนธรรมของ Beaton และคณะ (2000) ซึ่งมีทั้งหมด 4 ขั้นตอนดังนี้

1.1 การแปลจากภาษาต้นฉบับ เนื่องจากการศึกษาครั้งนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาเอก ผู้วิจัยจึงทำการขออนุญาตจากเจ้าของแบบวัดต้นฉบับในการนำแบบวัดฉบับนี้มาแปลเป็นภาษาไทยทางจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ เมื่อได้รับอนุญาตเป็นลายลักษณ์อักษร ผู้วิจัยจึงดำเนินการแปลข้อความจากแบบวัดต้นฉบับเป็นภาษาไทยด้วยตนเอง ภายใต้การกำกับดูแลของอาจารย์ที่ปรึกษา

1.2 การแปลย้อนกลับ ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ได้แปลเป็นภาษาไทยแล้วแปลกลับเป็นภาษาต้นฉบับ โดยมีผู้ทรงคุณวุฒิด้านจิตวิทยาและการประเมินที่มีความเชี่ยวชาญทางด้านภาษาเทียบเท่าเจ้าของภาษาเป็นผู้แปล โดยผู้ทรงคุณวุฒิท่านนี้ไม่เคยเห็นแบบวัดต้นฉบับมาก่อน เมื่อแปลเสร็จแล้วผู้วิจัยจึงนำแบบวัดที่ได้แปลกลับเป็นภาษาต้นฉบับไปเปรียบเทียบกับแบบวัดต้นฉบับเพื่อตรวจสอบความแตกต่าง



3938287227

1.3 การประชุมร่วมกับผู้เชี่ยวชาญ ผู้วิจัยนำผลจากการเปรียบเทียบแบบวัดต้นฉบับและแบบวัดที่ได้แปลเป็นภาษาไทยและผลจากการแปลกลับเป็นภาษาต้นฉบับเข้าประชุมหารือกับอาจารย์ที่ปรึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินทางพฤติกรรมศาสตร์ที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลักอีกท่าน เพื่อพิจารณาความและปรับทั้งคำชี้แจง ข้อคำถาม และลักษณะการให้คะแนน ให้มีความสอดคล้องเพื่อสรุปเป็นแบบวัดต้นแบบ และให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและวิจัยทางจิตวิทยา จำนวน 1 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญด้านสุขภาพจิตวัยรุ่น จำนวน 1 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญด้านนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน จำนวน 1 ท่าน ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ด้วยการประเมินค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามและวัตถุประสงค์ (Index of Item-Objective Congruence; IOC) เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมตามวัฒนธรรมและความทัดเทียมทางด้านเนื้อหา (Content Equivalence)

จากนั้นผู้วิจัยนำคะแนนและข้อเสนอแนะที่ได้มาปรับปรุงแบบวัดลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบและส่งกลับให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบอีกครั้งจนทุกท่านมีความเห็นตรงกันว่าแบบวัดความเมตตาภรณ์ต่อตนเองในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสม และมีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity)

1.4 การทดสอบเบื้องต้น เมื่อได้แบบวัดที่ได้รับการแปลเสร็จแล้วไปจึงนำไปทดลองใช้กับกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งคือนักเรียนที่เพิ่งจบการศึกษาและยังไม่เข้าศึกษาต่อระดับอุดมศึกษา จำนวน 101 คน เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายในของแบบวัด พบว่าในด้านการมีมาตรฐานที่สูงมีค่าเท่ากับ .81 ในด้านการมีระเบียบแบบแผน เท่ากับ .68 และในด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตนเท่ากับ .93 จากนั้นจึงนำไปใช้เก็บข้อมูลจริงกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์เพื่อนำมาการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันต่อไป

2. การสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์

ในระยะนี้ดำเนินการโดยนำแบบวัดที่ได้ตรวจสอบความเหมาะสมแล้ว ไปสำรวจในกลุ่มตัวอย่างในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ทั้งหมดจำนวน 212 คน และนักเรียนในโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์จำนวน 660 คน เพื่อสร้างคะแนนมาตรฐานตามเพศและชั้นปี โดยใช้คะแนนที่ (T-score) โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. เก็บข้อมูลจากนักเรียนของทั้งสองโรงเรียนและวิเคราะห์ผล

2. สร้างเกณฑ์ปกติของทั้งสองโรงเรียน ด้วยคะแนนมาตรฐานที่ (T-score) และเกณฑ์ของแบบวัด

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1

1. แบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์ แบบฉบับภาษาไทย (Almost perfect scale-revised: APS-R) (Robert B. Slaney et al., 2001)

แบบวัดนี้วัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของบุคคลที่มี 3 องค์ประกอบ คือ

1. ลักษณะการมีมาตรฐานที่สูง (High Standard) คือลักษณะของบุคคลที่ตั้งมาตรฐานให้แก่ตนเองไว้สูงส่วนตัว
2. ลักษณะมีระเบียบแบบแผน (Order) คือลักษณะของบุคคลที่มีระเบียบและประณีต
3. การรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำ (Discrepancy) คือลักษณะของบุคคลที่รับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานที่มีให้แก่ตนเองกับผลจากการกระทำที่ได้ปฏิบัติจริง

ซึ่ง Slaney และคณะ (2001) ได้ทดสอบคุณภาพของแบบวัดและพบว่ามีความสัมพันธ์อัลฟาของครอนบาคในองค์ประกอบย่อยที่สูง คือตั้งแต่ .82 - .93 และพบว่าคะแนนมีความสอดคล้องกับองค์ประกอบของแบบวัดการยึดติดความสมบูรณ์แบบอื่นๆ โดยจากการตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นในการศึกษานี้ พบว่าในด้านการมีมาตรฐานที่สูงมีค่าเท่ากับ .81 ในด้านการมีระเบียบแบบแผน เท่ากับ .68 และในด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตนเท่ากับ .93

การตอบแบบวัด

โดยแบบวัดฉบับนี้มีข้อคำถามทั้งหมด 23 ข้อ แบบวัดนี้เป็นแบบมาตราประมาณค่า (Likert scale) 7 ลำดับที่ให้ผู้ตอบประเมินตนเอง (Self-report) ตั้งแต่ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งถึงเห็นด้วยอย่างยิ่ง โดยมีกรให้คะแนนตามเกณฑ์ของ Rice และคณะ (2011) ดังตาราง 2 ตาราง 2 การแปลผลจากคะแนนแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ

| ลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบ | ลักษณะคะแนน |
|--|--|
| ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Non perfectionist) | คะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูงต่ำกว่า 35 คะแนน |
| มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม (Adaptive perfectionist) | คะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูง สูงกว่าหรือเท่ากับ 35 คะแนน แต่มีคะแนนด้านการรับรู้ความแตกต่างระหว่างผลจากการปฏิบัติและมาตรฐานของตนเองต่ำกว่า 44 คะแนน |
| มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่าง ไม่เหมาะสม (Maladaptive perfectionist) | คะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูง สูงกว่าหรือเท่ากับ 35 คะแนน ร่วมกับมีคะแนนด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำ มากกว่า 44 คะแนน |

แบบวัดการยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Almost perfect scale-revised: APS-R) ถูกแปลตามแนวทางในการแปลและปรับแบบวัดแบบรายงานตนเองข้ามวัฒนธรรมของ Beaton และคณะ (2000)

2. แบบวัดความเมตตาตากรุณาต่อตนเอง (The Self-Compassion scale: SCS) (K. D. Neff, 2003a)

เป็นแบบวัดที่ใช้วัดความเมตตาตากรุณาต่อตนเอง ประกอบด้วยข้อคำถาม 26 ข้อ โดยผู้วิจัยได้ใช้แบบวัดที่ได้รับการแปลเป็นภาษาไทยและตรวจสอบความเที่ยง (Reliability) ในกลุ่มตัวอย่างคนไทย พบค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาค = .88 และค่าสหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงอื่น ๆ (Corrected item-total correlation หรือ CITC) ซึ่งในการศึกษาต้นฉบับที่แปลแบบวัดนี้ พบว่ามีค่าสหสัมพันธ์ที่ไม่ผ่านเกณฑ์คือข้อ 3 และ 26 แต่เลือกคงข้อคำถามไว้เพื่อรักษาโครงสร้างของคำถาม (พลอยชมพู อดิสรณ์ย์, 2555) โดยจากการตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นในการศึกษานี้พบค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาค = .89

การตอบแบบวัด

แบบวัดนี้เป็นแบบมาตราประมาณค่า (Likert scale) ที่ให้ผู้ตอบประเมินตนเอง (Self-report) ในแต่ละข้อ ผู้ตอบจะต้องเลือกตอบในระหว่าง 5 ลำดับ ตั้งแต่ 1 (แทบจะไม่เคย) จนถึง 5 (แทบจะทุกครั้ง) ค่าคะแนนที่สูงบ่งบอกถึงระดับของการมีความเมตตา กรุณาต่อตนเองที่สูงกว่าค่าคะแนนที่ต่ำ ในแบบวัดนี้มีค่าคะแนนย่อย 6 กลุ่ม ที่แสดงถึงความเมตตา กรุณาต่อตนเอง ประกอบไปด้วย 1) ลักษณะเมตตาต่อตนเอง (Self - Kindness) เช่น “เวลาที่ฉันเจอเรื่องหนักๆ ฉันจะพยายามกลับมาดูแลจิตใจตนเอง” 2) ลักษณะตัดสินตนเอง (Self - Judgment) เช่น “เมื่อฉันทำเรื่องสำคัญๆ ผิดพลาด ฉันจะจมอยู่กับความรู้สึกว่าตนเองไม่ดีพอ” 3) ลักษณะที่มองเห็นความธรรมดาในมนุษย์ (Common Humanity) เช่น “เวลาที่ฉันรู้สึกบกพร่องในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ฉันจะบอกกับตัวเองว่าคนอื่นก็มีเรื่องที่บกพร่องทั้งนั้น” 4) ลักษณะแยกตนเอง (Sense of Isolation) เช่น “เมื่อทำอะไรสำคัญๆ ผิดพลาด ฉันมักจะรู้สึกเหมือนเป็นคนเดียวในโลกที่ทำผิด” 5) การมีสติ (Mindfulness) เช่น “เมื่อมีอะไรมาทำให้ฉันหงุดหงิด ฉันจะพยายามทำใจให้สงบ” 6) การจดจ่อทางลบ (Overidentification) เช่น “เมื่อฉันรู้สึกเศร้า ฉันมักจะคิดวนเวียนและจมอยู่กับสิ่งที่ฉันเคยทำผิดพลาด”

ตาราง 3 การให้คะแนนของแบบวัดความเมตตา กรุณาต่อตนเองฉบับภาษาไทย (The Self-Compassion scale: SCS)

| คำตอบ | การให้คะแนนในข้อคำถามทางบวก | การให้คะแนนในข้อคำถามทางลบ |
|---------------|-----------------------------|----------------------------|
| แทบจะไม่เคย | 1 | 5 |
| น้อยครั้ง | 2 | 4 |
| ปานกลาง | 3 | 3 |
| บ่อยๆ | 4 | 2 |
| แทบจะทุกครั้ง | 5 | 1 |

ซึ่งคะแนนรวมอยู่ในช่วง 26 – 130 คะแนน และคะแนนรวมจากแบบวัดความเมตตา กรุณาต่อตนเองที่มาก แสดงถึงระดับการมีความเมตตา กรุณาต่อตนเองที่สูง

3. แบบวัดสุขภาวะทางจิต (The Questionnaire for Eudaimonic Well-being: QEWB)

แบบวัดสุขภาวะทางจิต (The Questionnaire for Eudaimonic Well-being: QEWB) ที่พัฒนาโดย Waterman และคณะ (2010) ได้รับการแปลเป็นภาษาไทยโดย Jarukasemthawee (2015) แบบวัดนี้มีจำนวน 21 ข้อคำถาม วัดองค์ประกอบ 6 ด้าน คือ 1) การค้นพบตนเอง (Self-Discovery) 2) การรับรู้ถึงการพัฒนาศักยภาพสูงสุดของตน (Perceived Development of One's Best Potentials) 3) การรับรู้ถึงเป้าหมายและความหมายในชีวิต (A Sense of Purpose and Meaning in Life) 4) การทุ่มเทความสามารถเพื่อความเป็เลิศ (Investment of Significant Effort in Pursuit of Excellence) 5) การมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ (intense involvement in activities) 6) ความเพลิดเพลินกับการแสดงออกตัวตนผ่านกิจกรรม (Enjoyment of Activities as Personally Expressive) โดยในครั้งนีผู้วิจัยจะใช้คะแนนรวมจากองค์ประกอบทั้ง 6 ด้าน เป็นค่าคะแนนสุขภาวะทางจิตโดยรวมตามแบบวัดต้นฉบับ โดยในแบบวัดนี้มีค่าความเที่ยงภายในที่ .85 และจากการทดสอบคุณภาพเบื้องต้นในการศึกษานี้ พบค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาค = .85 เช่นกัน

การตอบแบบวัด

แบบวัดนี้เป็นแบบมาตราประมาณค่า (Likert scale) ที่ให้ผู้ตอบประเมินตนเอง (Self-report) ในแต่ละข้อ ผู้ตอบจะต้องเลือกตอบในระหว่าง 5 ลำดับ ตั้งแต่ 0 (ไม่เห็นด้วยกับข้อความนั้นอย่างยิ่ง) จนถึง 4 (เห็นด้วยกับข้อความนั้นอย่างยิ่ง) คะแนนที่มากขึ้นแสดงถึงการมีสุขภาวะทางจิตที่สูง แบบวัดนี้มีจำนวน 21 ข้อคำถาม เป็นข้อความทางบวก 14 ข้อ คือ 1 2 4 5 6 8 9 10 13 14 15 17 18 และ 21 เป็นข้อความทางลบ 7 ข้อ คือ 3 7 11 12 16 19 และ 20

การเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยระยะที่ 1

1. ติดต่อกับครูจิตวิทยา/ครูแนะแนวของโรงเรียนเป็นตัวแทนในการประสานงาน และผู้วิจัยจะประชาสัมพันธ์เพื่อเชิญชวนให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์มาเข้าร่วมการวิจัยโดยการตอบแบบสอบถามโดยจะทำการประชุมชี้แจงนักเรียนเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ ขั้นตอน ความเสี่ยงและประโยชน์ที่จะได้รับเพื่อขอความสมัครใจในการเข้าร่วมเป็นกลุ่มตัวอย่าง

2. โดยเมื่อนักเรียนที่ยินดีเข้าร่วมการวิจัยและมีคุณสมบัติตามเกณฑ์คัดเข้า ผู้วิจัยจะให้นักเรียนลงชื่อในหนังสือแสดงเจตนายินยอมและทำแบบสอบถาม

3. ให้คะแนนตามแนวทางการให้คะแนนแต่ละแบบสอบถาม และผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยจะเปรียบเทียบผลคะแนนลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบตามเพศและโรงเรียนของกลุ่มตัวอย่าง เพื่อพิจารณาสร้างเกณฑ์ปกติ และคัดเลือกโรงเรียนที่จะทำการวิจัยในระยะต่อไป

4. ติดต่อกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์คัดเลือกเพื่อเชิญให้เข้าสู่วิจัยระยะที่ 2

การวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 1

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

การวิเคราะห์ข้อมูลเริ่มต้นด้วยการตรวจให้คะแนนแบบสอบถามโดยใช้เกณฑ์ตามที่กำหนด จากนั้นนำไปวิเคราะห์โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปสำหรับงานวิจัยทางสังคมศาสตร์ มีขั้นตอนดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างโดยใช้สถิติร้อยละ ค่าเฉลี่ย
2. ทดสอบคุณภาพเครื่องมือโดยการคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Consistency: IOC) และตรวจสอบหาความเชื่อมั่นโดยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient) รวมถึงค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้ (Average Variance Extracted) และค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง (Construct Reliability) ค่ากำลังสองของสหสัมพันธ์ที่สูงสุดระหว่างตัวแปร (Maximum Shared Variance) และค่าเฉลี่ยของกำลังสองของสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (Average Shared Variance)
3. วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของข้อมูลของแบบวัดกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยโปรแกรม ลิสเรล เวอร์ชัน 8.723.

ระยะที่ 2 การประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในด้าน ประสิทธิภาพ ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต ประสบการณ์ การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนโรงเรียนกำเนิด วิทย์ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยระยะที่ 2

กลุ่มตัวอย่างในการทดสอบประสิทธิผลของโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ ที่พัฒนาขึ้น เป็นนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ คัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Method) โดยเลือกตามเกณฑ์ที่ได้ตั้งไว้ (Criterion Based Selection) ซึ่งเกณฑ์โดยมีเกณฑ์คัดเข้า (Inclusion Criteria) ดังนี้

- ก. ยินดีเข้าร่วมกิจกรรมกับผู้วิจัย
- ข. สามารถอ่านเขียนภาษาไทยได้
- ค. มีผลจากการวัดด้วยแบบวัดการยึดติดความสมบูรณ์แบบเป็นแบบ 'ยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม'

เกณฑ์การแยกอาสาสมัครออกจากโครงการ (Exclusion Criteria) มีดังนี้

- ก. ไม่ยินยอมร่วมในงานวิจัย
- ข. ไม่สามารถอ่านเขียนภาษาไทยได้
- ค. มีประวัติการรักษาโรคทางจิตเวช
- ง. มีอาการรุนแรง พฤติกรรมทำร้ายตนเอง หรือมีความคิดฆ่าตัวตาย

ทำการแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการสุ่มอย่างง่ายในกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์เพื่อจัดกลุ่มตัวอย่างเข้ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมอย่าง ละครึ่ง โดยกลุ่มทดลองจะได้เข้าร่วมการโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ และกลุ่มควบคุมจะเป็นแบบ Waiting-list Control Group กล่าวคือ นักเรียนในกลุ่มควบคุมจะได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ หลังจากพบผลทางบวกในกลุ่มทดลอง



ขั้นตอนการวิจัยการวิจัยระยะที่ 2

1. การพัฒนาโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

1.1 การพัฒนาโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ เริ่มต้นด้วยการศึกษา ทบทวน แนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความเมตตากรุณาในตนเอง และสุขภาวะทางจิต และวรรณกรรมหรือแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเพื่อสร้างเป็นรูปแบบการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยา ที่ใช้ทฤษฎีการปรึกษาแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเป็นทฤษฎีหลัก และเสริมด้วยกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก

1.2 หาคุณภาพของโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ โดยนำแบบแผนการจัดกิจกรรมมาให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลักและรองตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสม จากนั้นปรับปรุงตามคำแนะนำและข้อเสนอแนะ

1.3 ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของกิจกรรมฯ ที่สร้างขึ้น โดยส่งให้ผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านทฤษฎีบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา จำนวน 1 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาเชิงบวกและการทำกลุ่ม 1 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการดูแลสุขภาพจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนหรือวัยรุ่น 1 ท่าน ในการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา จากนั้นหาค่าดัชนีความสอดคล้อง ระหว่างแนวคิดสำคัญ วัตถุประสงค์ กับกระบวนการของโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ จากนั้นผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะที่ได้มาปรับปรุง และส่งกลับให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบอีกครั้ง จนทุกท่านมีความเห็นตรงกันว่าโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ ที่พัฒนาขึ้นเหมาะสม สอดคล้องตามทฤษฎีและจุดประสงค์

2. การประเมินโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในด้านประสิทธิผล ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสภาวะทางจิต ประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์

ในขั้นนี้ผู้วิจัยดำเนินการทดลองด้วยแบบแผนการทดลองแบบ Pretest-Posttest Control Group design (Creswell & Creswell, 2018; ดุษฎี อินทรประเสริฐ, 2563) โดยมีการเพิ่มการติดตามผลหนึ่งเดือน (Follow-up) มีรายละเอียดดังภาพประกอบที่ 6

| กลุ่ม | สุ่มก่อนการทดลอง | การทดสอบก่อนการทดลอง | ทดลอง | การทดสอบหลังการทดลอง | การติดตามผล (หนึ่งเดือน) |
|-------|------------------|----------------------|-------|----------------------|--------------------------|
| E | R | O ₁ | X | O ₂ | O ₃ |
| C | R | O ₁ | - | O ₂ | O ₃ |

E = กลุ่มทดลอง

C = กลุ่มควบคุม

R = การสุ่มแบบ Simple Random Sampling

O₁ = ทดสอบก่อนการทดลอง

X = การเข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

O₂ = ทดสอบหลังการทดลอง

O₃ = ติดตามผล

ภาพประกอบ 6 แบบแผนการดำเนินการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 2

1. โปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยต้องการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม เพื่อให้ นักเรียนสามารถรับรู้กับกระบวนการทำงานภายในของตนเอง สามารถก้าวข้ามลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมและความกดดัน ทั้งที่มาจากตนเองและจากสังคมได้ ตระหนักในคุณค่าและสามารถให้กำลังใจและดูแลตนเองอย่างอ่อนโยน ซึ่งจะมาสู่การพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง สามารถใช้ความสามารถและศักยภาพได้อย่างเหมาะสม มีชีวิตที่มีความสุข

เป้าหมายในการพัฒนาดังกล่าวครอบคลุมทฤษฎีการปรึกษาหลายทฤษฎีด้วยกัน ผู้วิจัยจึงใช้แนวทางของการบูรณาการทฤษฎีการปรึกษา (Assimilative Integration) ตามแนวคิด

ของ Messer (2001) เป็นแนวทางการผสมผสานทฤษฎีการปรึกษา เข้าด้วยกัน โดยผู้วิจัยเลือกใช้ ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา (Acceptance and Commitment Therapy) เป็นทฤษฎีหลักเนื่องจากมีหลักฐานที่บ่งชี้ว่าแนวคิดนี้เหมาะสมในการนำมาใช้เพื่อ พัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเอง ซึ่งจะส่งผลให้เกิดสุขภาวะทางจิตได้ และจะประยุกต์ใช้ กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก คือ Best Possible Selve มาเสริมในองค์ประกอบ Value และ Committed Action และ Gratitude Letter เพื่อเป็นกิจกรรมปิดท้ายเพื่อให้นักเรียนได้ทบทวน การเรียนรู้และฝึกการมีความคิดและมุมมองที่เมตตาต่อตนเอง

โปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ มีเป้าหมายเพื่อให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้าน การเรียนที่มีลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมเกิดความตระหนักในตนเอง ตลอดจนมีการพัฒนาทักษะตามแนวคิดการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา คือลด ความเชื่อมโยงและยึดติดกับเงื่อนไขทางลบในความคิดของตัวเองกลุ่ม เช่นการกดดันและตัดสิน ตนเอง ซึ่งนำมาสู่ความทุกข์และขัดขวางการเกิดความเมตตากรุณาต่อตนเอง สนับสนุนให้นักเรียน สามารถรับรู้ภาวะปัจจุบันของตนเอง และสามารถเลือกทำพฤติกรรมหรือดำรงพฤติกรรมที่นำไปสู่ เป้าหมายและคุณค่าในชีวิตของตนเองได้ ซึ่งการตระหนักถึงกระบวนการภายในและรูปแบบของ การกดดันและตัดสินในตนเองจะทำให้เกิดความเปลี่ยนแปลงในมุมมองและทำที่ที่มีต่อตนเอง นำมาสู่การมีมุมมองที่เข้าใจ และเห็นอกเห็นใจตนเองตามแนวคิดความเมตตากรุณาต่อตนเอง

รวมถึงมีการพัฒนาตามองค์ประกอบของแนวคิดการบำบัดแบบมุ่งเน้นการ ยอมรับและพันธสัญญาที่มีเป้าหมายในการฝึกให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ฝึกอยู่กับปัจจุบัน (Contact with The Present Moment) ฝึกแยกตนเองและไม่ถูกครอบงำจาก ความคิดด้านลบ (Self as context, Defusion) ยอมรับในความคิดและความเป็นจริงของสิ่งที่ เกิดขึ้นรอบตัว (Acceptance) ค้นหาคุณค่าและเป้าหมายของตนเอง (Value) รวมถึงพัฒนา แนวทางในการบรรลุคุณค่าหรือเป้าหมายนั้น (Committed Action) เป็นทฤษฎีหลัก และ ประยุกต์ใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก (Positive Psychology Intervention) โดยใช้ กิจกรรม Best Possible Selves มาสอดแทรกในโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ ร่วมกับทฤษฎี หลัก

โปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ จัดในรูปแบบของกลุ่มการปรึกษา (Counseling group) โดยออกแบบให้เหมาะสมกับบริบทของการจัดกลุ่มในโรงเรียนให้แก่ นักเรียนที่อยู่ในช่วงวัยรุ่น คือ เป็นรูปแบบกลุ่มที่มีระยะเวลาที่กระชับ มีเป้าหมายที่ชัดเจน ใช้กิจกรรมนำเพื่อให้เกิดความ น่าสนใจและให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (Experiential Learning) ร่วมกันโดยมี

ผู้นำกลุ่มใช้ทักษะในการส่งเสริมให้เกิดกระบวนการและสัมพันธภาพภายในกลุ่มที่สนับสนุนและ
 อบอุ้มปลอดภัย นำมาสู่การเปิดเผยตนเองและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน ก่อเกิดความเข้าใจใน
 กระบวนการภายในตนเอง นำมาสู่มุมมองที่เข้าใจ และเห็นอกเห็นใจตนเองตามแนวคิดความ
 เมตตากรุณาต่อตนเอง

การจัดโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ จัดในห้องเรียนของโรงเรียน โดยมีสมาชิกจำนวน
 ไม่เกิน 8 คนต่อครั้งเพื่อความทั่วถึงในการจัดกิจกรรม โดยมีผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้นำกลุ่ม การ
 ปรึกษากลุ่มจัดในระยะเวลา 2 วัน รวม 12 ชั่วโมง เพื่อให้สอดคล้องกับตารางของนักเรียนโรงเรียน
 กำเนิดวิทย์ที่มีเรียนและทำกิจกรรมต่าง ๆ ตั้งแต่ช่วงเช้าจนถึงช่วงกลางวันและจะว่างเพียงแค่ช่วง
 สูดสัปดาห์ในบางสัปดาห์เท่านั้น การจัดการโปรแกรมการปรึกษากลุ่มมีการขออนุญาตอัดเสียง
 การเพื่อนำไปวิเคราะห์ การเรียนรู้และความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น ร่วมกับการให้นักเรียนบันทึก
 การเรียนรู้เพื่อบันทึกสิ่งที่นักเรียนรู้สึกและได้เรียนรู้ในแต่ละวัน โดยสามารถสรุปกิจกรรมได้ดัง
 ตาราง 4

ตาราง 4 โครงสร้างสำคัญของโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

| กิจกรรม | จุดประสงค์ | รายละเอียด | องค์ประกอบ เป้าหมายของ ความเมตตา กรุณาต่อตนเอง | หลักการของทฤษฎี การบำบัดแบบ มุ่งเน้นการยอมรับ และพันธสัญญา | หลักของกิจกรรม ตามแนวคิด จิตวิทยาเชิงบวก |
|--------------------|---|---|---|---|--|
| 1. ต่าง ใจเดียว | 1. เพื่อสร้าง สัมพันธภาพใน กลุ่ม 2. เพื่อพัฒนา ความรู้ความ เข้าใจเกี่ยวกับ ลักษณะของ มนุษย์ที่มีความ คล้ายคลึงกัน | 1. :แนะนำตัว สิ่งที่ อยากบอกกับคนอื่น 2. ให้สมาชิกเลือก คำถามเพื่อถามทุก คนและสังเกตความ เหมือน/ต่าง | • Common Humanity | | |



| กิจกรรม | จุดประสงค์ | รายละเอียด | องค์ประกอบ เป้าหมายของ ความเมตตา กรุณาต่อตนเอง | หลักการของทฤษฎี การบำบัดแบบ มุ่งเน้นการยอมรับ และพันธสัญญา | หลักของกิจกรรม ตามแนวคิด จิตวิทยาเชิงบวก |
|----------------------------------|--|---|--|---|---|
| 2. เขาว่า ... มัน หลอก กันไม่ได้ | เพื่อฝึกทักษะในการรับรู้ อารมณ์ของตนเองและ ผู้อื่น | 1. ผู้นำกิจกรรมชี้แจง ว่าเดี๋ยวจะให้ให้ ผู้เข้าร่วมแต่ละคน หยิบบัตรคำที่ระบุ อารมณ์ และให้ แสดงอารมณ์ ดังกล่าวแก่คนอื่น เพื่อให้ท้ายอารมณ์ ที่เกิดขึ้น 2. เมื่อผู้เข้าร่วมทาย ถูก ผู้นำกิจกรรมจึง สอบถามเพื่อขยาย ความว่าสังเกตจาก อะไร และถามถึง วิธีการแสดงออกใน ฝั่งผู้แสดงอารมณ์ เพื่อสะท้อนถึง ทักษะการสังเกต อารมณ์ หรือที่มาที่ ไปของอารมณ์ | <ul style="list-style-type: none"> • Mindfulness • Common Humanity | <ul style="list-style-type: none"> • Being a Present moment • Self-as-Context | <ul style="list-style-type: none"> • Mindfulness |
| 3. เลือ ได้ใหม่ | 1. เพื่อพัฒนา ความรู้ความ เข้าใจเกี่ยวกับ การตัดสินใจ ที่นำมาสู่ความ ทุกข์และการ กดดันตนเอง 2. เพื่อสร้างควม ตระหนักในการ ตัดสินใจตนเอง | สมาชิกจะเคลื่อนที่ไปใน ตำแหน่งที่ถูกกำหนดเอาไว้ ในห้องเพื่อเลือกกระหว่างของ สิ่งที่เข้ากับตนเองหรือเป็น ตนเอง ซึ่งสิ่งที่เลือกสะท้อน ถึงคุณค่าหรือมาตรฐาน บางอย่างของตนเองมากขึ้น เรื่อย ๆ | <ul style="list-style-type: none"> • Common Humanity | <ul style="list-style-type: none"> • Diffusion • Self-as-Context | |

| กิจกรรม | จุดประสงค์ | รายละเอียด | องค์ประกอบ เป้าหมายของ ความเมตตา กรุณาต่อตนเอง | หลักการของทฤษฎี การบำบัดแบบ มุ่งเน้นการยอมรับ และพันธสัญญา | หลักของกิจกรรม ตามแนวคิด จิตวิทยาเชิงบวก |
|---------------|--|--|---|---|---|
| 4. ใจ เอ๋ย | เพื่อให้สมาชิกเกิด ตระหนักถึงผลกระทบ ของคำพูดที่มีต่อจิตใจ และความรู้สึกของ ตนเอง และผู้อื่น | 1. ผู้เข้าร่วมจะได้รับ กระดาษรูปหัวใจ และผู้นำกิจกรรมจะผู้ ประโยคต่าง ๆ โดย ผู้เข้าร่วมจะพับ กระดาษ 1 ครั้ง หาก ประโยคดังกล่าวทำ ให้เกิดความรู้สึกทาง ลบ และให้คลายรอบ พับ 1 ครั้งหาก ประโยคนั้นทำให้เกิด ความรู้สึกทางบวก 2. ผู้นำกลุ่มบรรยาย เรื่อง Cognitive Model และ Cognitive Distortion | <ul style="list-style-type: none"> • Self-Kindness • Mindfulness • Common Humanity | <ul style="list-style-type: none"> • Being a Present moment • Defusion • Self-as-Context | <ul style="list-style-type: none"> • Mindfulness |
| 5. ใจ เกร | 1. เพื่อสร้างความ ตระหนักเกี่ยวกับ ลักษณะยึดติด ความสมบูรณ์แบบ ของตนเอง รวมถึง ผลกระทบจาก การมีลักษณะ ดังกล่าวต่อ ความคิดและ ความรู้สึกของตน 2. เพื่อฝึกทักษะการ จัดการความคิด และความรู้สึก ด้วยกระบวนการ ของสติและการ ยอมรับ | 1. ผู้เข้าร่วมได้รับ กระดาษ A4 และได้ มีเวลาทบทวนการ กตัตนตนเองผ่านการ คำว่า ควร ต้อง และ น่าจะ และนำมา แลกเปลี่ยนกันใน กลุ่ม 2. ผู้เข้าร่วมได้เรียนรู้ กระบวนการจัดการ ความคิดและ ความรู้สึกด้วย กระบวนการของสติ และการยอมรับผ่าน การเล่นเกม Accepted paper | <ul style="list-style-type: none"> • Mindfulness • Self-Kindness • Common Humanity | <ul style="list-style-type: none"> • Being a Present moment • Acceptance • Defusion • Self-as-Context | <ul style="list-style-type: none"> • Mindfulness |

| กิจกรรม | จุดประสงค์ | รายละเอียด | องค์ประกอบ เป้าหมายของ ความเมตตา กรุณาต่อตนเอง | หลักการของทฤษฎี การบำบัดแบบ มุ่งเน้นการยอมรับ และพันธสัญญา | หลักของกิจกรรม ตามแนวคิด จิตวิทยาเชิงบวก |
|--|--|--|--|---|--|
| 6. ช่วงที่ ดีที่สุด | 1. เพื่อให้สมาชิกได้ เกิดตระหนักกับ เป้าหมายและ คุณค่าในชีวิต ของตนเอง | ผู้เข้าร่วมได้กระตือรือร้นและมี เวลาสำหรับจินตนาการและ เขียนถึงวันที่ดีที่สุดของชีวิต และนำมาแลกเปลี่ยนใน กลุ่ม | <ul style="list-style-type: none"> • Self-Kindness • Common Humanity | <ul style="list-style-type: none"> • Value • Committed Action | <ul style="list-style-type: none"> • Optimism |
| | 2. เพื่อส่งเสริมให้ สมาชิกได้เกิด การวางแผนและ มีพฤติกรรมที่ นำไปสู่ชีวิตที่มี คุณค่า | | | | |
| 7. ชั้นดี ใจที่มี... | เพื่อให้สมาชิกได้ทำ ความรู้จักตนเองและ เข้าถึงศักยภาพของ ตนเองในด้านบวก | ผู้เข้าร่วมเขียนบททวนถึงสิ่ง ที่ตนเองรู้สึกดีใจที่มี หรือ เป็น หรือรู้สึกขอบคุณที่มีสิ่ง นั้นอยู่ในชีวิตลงในกระดาษ ที่มีการวาดรูปหัวใจเอาไว้ อยู่นอกตัว หรืออาจจะเป็น สิ่งที่อยู่ในตัวก็ได้ และ แลกเปลี่ยนกับคู่ของตนเอง ก่อนนำมาแลกเปลี่ยนใน กลุ่ม | <ul style="list-style-type: none"> • Self-Kindness • Common Humanity | <ul style="list-style-type: none"> • Value • Self-as-Context | |
| 8. โปรด (ดูแลฉัน ด้วยใจที่ อ่อนโยน) | 1. เพื่อให้สมาชิก ได้ฝึกการปรับ มุมมองในการ ให้กำลังใจ ตนเอง | สมาชิกจะได้เขียนจดหมาย ถึงตนเอง โดยเนื้อหาอาจจะ เป็นการเขียนบททวนสิ่งที่ได้ เรียนรู้ในกลุ่ม หรือเป็นการ เขียนให้กำลังใจตนเองก็ได้ | <ul style="list-style-type: none"> • Self-Kindness | | |
| | 2. เพื่อสรุปการ เรียนรู้ทั้งหมด | โดยผู้วิจัยจะเก็บจดหมาย ดังกล่าวเอาไว้และจะนำมา ส่งคืนให้สมาชิกในอีกหนึ่ง เดือน | | | |

การเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยระยะที่ 2

1. เมื่อนักเรียนที่ยินดีเข้าร่วมการวิจัยและมีคุณสมบัติตามเกณฑ์คัดเลือก ผู้วิจัยนัดหมายวันและเวลาที่สะดวกเพื่อกำหนดวันจัดโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ และทำการสุ่มอย่างง่ายโดยการโยนหัวก้อยโดยครูจิตวิทยาของโรงเรียนกำเนิดวิทย์
2. เมื่อถึงวันนัดจึงจัดโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ให้แก่กลุ่มทดลอง โดยในช่วงทำของโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษๆ สรุปการเรียนรู้ที่จากการเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ทุกวัน เพื่อนำบันทึกการเรียนรู้มาใช้วิเคราะห์ข้อมูลคุณภาพระหว่างการทดลอง (Qualitative During Experiment)
3. เมื่อสิ้นสุดโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ผู้วิจัยจะให้กลุ่มตัวอย่างทำการประเมินหลังการทดลอง (Post-test)
4. หลังช่วงทดลอง 1 เดือน ติดต่อกับกลุ่มตัวอย่างอีกครั้งเพื่อประเมินระดับความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในกลุ่มตัวอย่างในระยะติดตามผล และทำการสัมภาษณ์เชิงลึกด้วยแบบการสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างในการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพหลังการทดลอง (Qualitative After Experiment) เพื่อทำความเข้าใจถึง ประสบการณ์และการรับรู้ผลเปลี่ยนแปลงของความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต
5. เมื่อได้ข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างครบถ้วนแล้ว จึงทำการตรวจให้คะแนนแบบวัดความเมตตา กรุณาต่อตนเองและจากแบบวัดสุขภาวะทางจิตทั้งในช่วงก่อน หลัง และติดตามผล โดยให้คะแนนตามวิธีการของแบบวัด และนำคะแนนที่ได้ไปวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป
6. เมื่อจัดโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ เรียบร้อยแล้ว และพบผลทางบวกจากการเข้าร่วม จึงได้นัดหมายเพื่อดำเนินการโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ กับกลุ่มควบคุมต่อไปตามหลักจริยธรรมในการวิจัยในมนุษย์

การวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยระยะที่ 2

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

ในการวิจัยระยะที่ 2 ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณเพื่อตอบปัญหาการวิจัยตามสมมติฐาน โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำ (Repeated One Way Analysis Of Variance) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณทางเดียว (One-way MANOVA)

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ในการวิจัยระยะที่ 2 ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้น หรือกระบวนการเปลี่ยนแปลงจากการเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ โดยเก็บข้อมูลในช่วงระหว่างการทดลอง (Qualitative During Experiment) ที่เป็นการศึกษาการเรียนรู้ผ่านบทสนทนา คำตอบ การตอบสนอง รวมไปถึงในการบันทึกการเรียนรู้ (Diaries) ของกลุ่มตัวอย่าง และเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพหลังการทดลอง (Qualitative After Experiment) ด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึกเพื่อทำความเข้าใจถึงประสบการณ์ และผลของแนวทางการปรึกษาต่อการพัฒนาความเมตตา กรุณา ต่อตนเองด้วยการวิเคราะห์แบบ Thematic Analysis ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้ (Braun & Clarke, 2006)

1. ขั้นศึกษาข้อมูล (Familiarizing Yourself With Your Data) คือการถอดความจากเทปบันทึกการสัมภาษณ์และทำการศึกษาข้อมูล โดยการอ่านข้อมูลทั้งหมด รวมไปถึงจุดบันทึกข้อค้นพบเบื้องต้น
2. กำหนดรหัส (Generating Initial Codes) คือการสร้างรหัสจากข้อมูลทั้งหมด โดยการวิเคราะห์ข้อมูลที่มีความเชื่อมโยงกัน
3. หาความเชื่อมโยง (Searching For The Themes) คือการรวบรวมรหัสข้อมูล และศึกษาความเชื่อมโยงของรหัสทั้งหมด
4. การทบทวนความเชื่อมโยง (Reviewing Themes) คือการตรวจสอบความถูกต้องและความเชื่อมโยงที่ค้นพบจากรหัสของข้อมูล
5. การตีความและสรุปความเชื่อมโยง (Defining And Naming Themes) คือการวิเคราะห์และสร้างความเชื่อมโยงที่ค้นพบจากข้อมูล และพยายามทำความเข้าใจประเด็นที่ค้นพบในข้อมูล
6. การสรุปและรายงานผล (Producing The Report) คือการเลือกประเด็นหรือความเชื่อมโยงที่มีความชัดเจน และนำไปตอบเป้าหมายของการศึกษา

การพิทักษ์สิทธิและจรรยาบรรณการวิจัย

ในการศึกษาคำนี้ผู้เข้าร่วมการวิจัยทุกคนได้รับการพิทักษ์สิทธิตามจรรยาบรรณการวิจัย โดยในส่วนของการออกแบบ ขั้นตอนและเครื่องมือการวิจัยในการศึกษาคำนี้ได้รับการรับรองจรรยาบรรณการวิจัยในมนุษย์จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ หมายเลข SWUEC/E/G-076/2564

โดยการในการติดต่อนักเรียนที่จัดว่าเป็นกลุ่มเปราะบางนั้นได้ดำเนินการติดต่อโดยผ่านทางตัวแทนของโรงเรียน โดยมีการนำเครื่องมือที่ใช้ทั้งหมดให้ทางผู้บริหารของโรงเรียนตรวจสอบการดำเนินการ รวมไปถึงมีในขั้นตอนขอความยินยอมจากกลุ่มตัวอย่างก่อนทำการวิจัยได้มีการชี้แจงรายละเอียดที่สำคัญเกี่ยวกับเรื่องวัตถุประสงค์ ประโยชน์และความเสี่ยงที่อาจจะเกิดขึ้น รวมไปถึงสิทธิในการเปลี่ยนใจหรือถอนตัวจากการวิจัยได้ทุกเมื่อ



3938287227

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่อง 'การพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบและโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิตในบริบทโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์: การวิจัยผสมวิธี' โดยใน ระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ และระยะที่ 2 เป็นการวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed Methods research) แบบ Intervention Design (Creswell & Creswell, 2018)

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 3 ตอน ตาม จุดประสงค์ของการวิจัย ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับ ภาษาไทย การสำรวจ

ตอนที่ 2 ผลสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของ นักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์

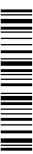
ตอนที่ 3 การพัฒนาโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อ ส่งเสริมความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิต

ตอนที่ 4 ผลการประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการใน ด้านประสิทธิผล ในการพัฒนาความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิต ประสบการณ์การ เปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์

ตอนที่ 1 ผลการวิจัยระยะที่ 1

การวิจัยระยะที่ 1 มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์ แบบฉบับภาษาไทย การสำรวจและสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ โดยผู้วิจัยนำเสนอผลข้อมูลดังนี้

1) สัญลักษณ์และอักษรย่อในการวิเคราะห์ข้อมูล 2) ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง 3) การปรับ แบบวัดข้ามวัฒนธรรม 4) การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัด และ 5) ผลการสำรวจและสร้าง คะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และ วิทยาลัยมหิดลวิทยานุสรณ์



1. สัญลักษณ์ในการวิเคราะห์และการแปลผล

เพื่อเกิดความเข้าใจที่ตรงกันในการแปลผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยจึงกำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลดังตารางที่ 5

ตาราง 5 สัญลักษณ์และอักษรย่อในการวิเคราะห์ข้อมูล

| สัญลักษณ์/อักษรย่อ | ความหมาย |
|--------------------|---|
| n | จำนวนกลุ่มตัวอย่าง |
| M | ค่าเฉลี่ย |
| SD | ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน |
| Sk | ค่าความเบ้ (Skewness) |
| Ku | ค่าความโด่ง (Kurtosis) |
| CR | ค่าความเชื่อมั่นของตัวแปรแฝง (Construct Reliability) |
| AVE | ค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่สกัดได้ (Average Variance Extracted) |
| χ^2 | ค่าสถิติไคแอสควร์ |
| df | ค่าองศาความเป็นอิสระ |
| p | ค่าความน่าจะเป็นในการทดสอบสมมติฐาน |
| GFI | ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี |
| AGFI | ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว |
| CFI | ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ |
| SRMR | ดัชนีรากที่สองของค่าเฉลี่ยกำลังสองของเศษเหลือในรูปแบบคะแนนมาตรฐาน |
| RMSEA | ดัชนีความคลาดเคลื่อนของรากกำลังสองเฉลี่ย |
| R ² | สัมประสิทธิ์พยากรณ์ |
| β | ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน |
| SE | ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน |
| t | ค่าสถิติที |
| PER | ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ |
| STD | การมีมาตรฐานสูง |
| ORD | การมีระเบียบแบบแผน |
| DIS | การรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน |



3938287227

2. ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ในปีการศึกษา 2564 จากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ถึง 6 จำนวนทั้งสิ้น 521 คน ซึ่งมีรายละเอียดดังตาราง 6

ตาราง 6 จำนวน ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

| ข้อมูลทั่วไป | โรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ | | โรงเรียนกำเนิดวิทย์ | | รวม | |
|-------------------|--------------------------|--------|---------------------|--------|---------------|--------|
| | จำนวน (คน) | ร้อยละ | จำนวน (คน) | ร้อยละ | จำนวน (คน) | ร้อยละ |
| ประชากร | 720 | 100 | 216 | 100 | 936 | 100 |
| เพศ | | | | | | |
| หญิง | 116 | 34.9 | 68 | 36 | 184 | 35.3 |
| ชาย | 216 | 65.1 | 121 | 64 | 337 | 64.7 |
| รวม | 332 | 100 | 189 | 100 | 521 | 100 |
| ระดับชั้น | | | | | | |
| มัธยมศึกษาปีที่ 4 | 139 | 41.9 | 66 | 34.9 | 205 | 39.3 |
| มัธยมศึกษาปีที่ 5 | 88 | 26.5 | 65 | 34.4 | 153 | 29.4 |
| มัธยมศึกษาปีที่ 6 | 105 | 31.6 | 58 | 30.7 | 163 | 31.3 |
| รวม | 332 | 100 | 189 | 100 | 521 | 100 |

จากตาราง 5 ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีทั้งสิ้น 521 ส่วนใหญ่มาจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ที่ประมาณร้อยละ 64 โดยเมื่อพิจารณาในแต่ละโรงเรียนพบว่ากลุ่มตัวอย่างเป็นเพศชายเป็นส่วนใหญ่ที่ประมาณร้อยละ 65 โดยกลุ่มตัวอย่างในการศึกษาค้นครั้งนี้คิดเป็นร้อยละ 46 จากจำนวนนักเรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และ คิดเป็นเป็นจำนวนร้อยละ 87.5 ของจำนวนนักเรียนทั้งหมดในโรงเรียนกำเนิดวิทย์ ซึ่งจากข้อมูลและลักษณะทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างตามที่ปรากฏนี้คล้ายคลึงกับลักษณะทั่วไปของกลุ่มประชากร ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างที่นำมาศึกษาในครั้งนี้จึงมีความเป็นตัวแทนที่ดี (Representativeness)

3. การปรับแบบวัดข้ามวัฒนธรรมของแบบวัด APS-R

ขั้นตอนการแปลแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทย ประกอบไปด้วย ขั้นที่ 1) การแปลจากโดยผู้วิจัย ภายใต้การกำกับของอาจารย์ที่ปรึกษา 2) การแปลกลับเป็นภาษาต้นฉบับโดยมีผู้ทรงคุณวุฒิด้านจิตวิทยาและการประเมินที่มีความเชี่ยวชาญทางด้านภาษาเทียบเท่าเจ้าของ

ภาษาเป็นผู้แปล โดยผู้ทรงคุณวุฒิท่านนี้ไม่เคยเห็นแบบวัดต้นฉบับมาก่อน เมื่อแปลเสร็จแล้ว ผู้วิจัยจึงนำแบบวัดที่ได้แปลกลับเป็นภาษาต้นฉบับเปรียบเทียบกับแบบวัดต้นฉบับเพื่อตรวจสอบความแตกต่าง และ 3) การประชุมร่วมกับผู้เชี่ยวชาญทั้งหมด 3 ท่าน ที่เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและวิจัยทางจิตวิทยา จำนวน 1 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญด้านสุขภาพจิตวัยรุ่น จำนวน 1 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญด้านนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน จำนวน 1 ท่าน และ 4) การทดสอบเบื้องต้นก่อนที่จะนำไปใช้เก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างจริง

ซึ่งในขั้นตอนที่ 3 จากการประเมินของผู้เชี่ยวชาญในรอบแรกพบว่า ข้อคำถามที่ 1 ในด้านการมีมาตรฐานที่สูง มีค่า IOC ต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ที่น้อยกว่า .50 (Rovinelli & Hambleton, 1977) และหากแปลตามต้นฉบับว่า “ฉันมีมาตรฐานต่อตนเองที่สูงในที่ทำงานหรือที่โรงเรียน” อาจทำให้เกิดความหมายไม่ชัดเจน จึงได้ปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญเป็น “ฉันมีมาตรฐานต่อตนเองที่สูงในการทำงานและในการเรียน” ทำให้แบบวัดดังกล่าวผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาทั้งหมด 23 ข้อ สะท้อนให้เห็นว่ามีความสอดคล้องและมีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ ดังตารางที่ 7

ตาราง 7 ผลจากการแปลแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทยด้วยวิธี Back Translation

| หัวข้อ | ข้อความจากภาษาต้นฉบับ | ข้อความฉบับภาษาไทย |
|--------------------------------|---|--|
| คำชี้แจง | <p>The following items are designed to measure attitudes people have toward themselves, their performance, and toward others. There are no right or wrong answers. Please respond to all of the items. Use your first impression and do not spend too much time on individual items in responding. Respond to each of the items using the scale below to describe your degree of agreement with each item. Circle the appropriate rating for each item.</p> | <p>ข้อความต่อไปนี้ ถูกออกแบบมาเพื่อประเมินทัศนคติของบุคคลที่มีต่อตนเอง ต่อการทำงาน และมุมมองที่มีต่อผู้อื่น คำตอบนั้นไม่มีถูกหรือผิด โปรดตอบข้อคำถามให้ครบทุกข้อ โปรดเชื่อและใช้ความคิดแรกของท่านในเลือกตอบและอย่าใช้เวลาในการใคร่ครวญในแต่ละข้อมากเกินไป</p> <p>ขอให้ท่านใช้มาตราด้านล่างนี้ในการระบุระดับความเห็นด้วยของท่านที่มีต่อข้อคำถามแต่ละข้อ ขอให้ท่านทำเครื่องหมายวงกลมหรือกากบาทลงในช่องที่ท่านเห็นว่าตรงกับตัวท่านมากที่สุดในแต่ละข้อ</p> |
| การให้คะแนน | <p>1 = Strongly disagree 2 = Disagree 3 = Disagree Slightly 4 = Neutral 5 = Slightly agree 6 = Agree 7 = Strongly agree</p> | <p>1 = ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 2 = ไม่เห็นด้วย 3 = ไม่เห็นด้วยอยู่บ้าง 4 = เฉย ๆ 5 = เห็นด้วยอยู่บ้าง 6 = เห็นด้วย 7 = เห็นด้วยอย่างยิ่ง</p> |
| ข้อคำถามด้านการมีมาตรฐานที่สูง | <p>1. I have High Standards for my performance at work or at school. 5. If you don't expect much out of yourself, you will never succeed. 8. I have high expectations for myself. 12. I set very High Standards for myself. 14. I expect the best from myself. 18. I try to do my best at everything I do. 22. I have a strong need to strive for excellence.</p> | <p>1. ฉันมีมาตรฐานต่อตนเองที่สูงในที่ทำงานหรือที่โรงเรียน 5. ถ้าคุณไม่คาดหวังกับตนเองไว้สูง คุณจะไม่มีทางประสบความสำเร็จได้ 8. ฉันมีความคาดหวังกับตนเองไว้สูง 12. ฉันตั้งมาตรฐานกับตนเองไว้สูงมาก 14. ฉันคาดหวังผลที่ดีที่สุดจากตัวฉัน 18. ฉันพยายามอย่างดีที่สุดในทุกสิ่งที่คุณทำ 22. ฉันมีความต้องการอย่างมากที่จะเป็นเลิศ</p> |

| หัวข้อ | ข้อความจากภาษาต้นฉบับ | ข้อความฉบับภาษาไทย |
|--|--|--|
| ข้อคำถาม ด้านการมี ระเบียบ แบบ | 2. I am an orderly person. | 2. ฉันเป็นคนที่มีระเบียบแบบแผน |
| | 4. Neatness is important to me. | 4. ความประณีตเรียบร้อยเป็นเรื่องสำคัญ สำหรับฉัน |
| | 7. I think things should be put away in their place. | 7. ฉันคิดว่าสิ่งต่าง ๆ ควรจัดเก็บอยู่ในที่ของมัน |
| | 10. I like to always be organized and disciplined. | 10. ฉันชอบให้ตัวเองมีวินัยและมีระเบียบ |
| ข้อคำถาม ด้าน การ รับรู้ความ แตกต่าง ระหว่าง มาตรฐาน กับผลจาก การ กระทำ ของตน | 3. I often feel frustrated because I can't meet my goals. | 3. ฉันรู้สึกหงุดหงิดอยู่บ่อยครั้ง เพราะไม่ สามารถทำได้ตามเป้าหมายของฉัน |
| | 6. My best just never seems to be good enough for me. | 6. แม้ได้ผลลัพธ์ที่ดีที่สุด มันก็ไม่เคยดีพอ สำหรับฉันเลย |
| | 9. I rarely live up to my High Standards. | 9. น้อยครั้งมากที่ฉันไปถึงมาตรฐานที่สูงของ ฉัน |
| | 11. Doing my best never seems to be enough. | 11. ถึงแม้ฉันจะทำดีที่สุดแล้ว แต่มันดูเหมือน จะไม่ดีพอ |
| | 13. I am never satisfied with my accomplishments. | 13. ฉันไม่เคยพึงพอใจกับความสำเร็จของฉัน |
| | 15. I often worry about not measuring up to my own expectations. | 15. ฉันมักวิตกอยู่บ่อยครั้ง ที่ไม่สามารถทำได้ เท่ากับที่ฉันคาดหวังไว้กับตนเอง |
| | 16. My performance rarely measures up to my standards. | 16. น้อยครั้งที่ความสามารถของฉันจะถึง เท่ากับมาตรฐานของฉัน |
| | 17. I am not satisfied even when I know I have done my best. | 17. ฉันไม่พอใจเลย แม้รู้ตัวว่าฉันได้ทำอย่าง เต็มที่แล้ว |
| | 19. I am seldom able to meet my own High Standards of performance. | 19. ฉันแทบจะไม่สามารถทำได้ถึงมาตรฐาน ของฉันในเรื่องความสามารถ |
| | 20. I am hardly ever satisfied with my performance. | 20. ฉันแทบจะไม่เคยรู้สึกพึงพอใจกับ ความสามารถของฉัน |
| 21. I hardly ever feel that what I've done is good enough. | 21. ฉันแทบจะไม่เคยรู้สึกว่าอะไรที่ฉันทำลงไป นั้นมันดีพอ | |
| 23. I often feel disappointment after completing a task because I know I could have done better. | 23. ฉันรู้สึกผิดหวังบ่อย ๆ หลังจากทำงานเสร็จ เพราะฉันรู้ว่าฉันสามารถทำมันได้ดีมากกว่านั้น | |

การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดเบื้องต้น

ผู้วิจัยได้นำแบบวัดที่ได้รับการแปลเสร็จแล้วและแบบวัดอื่นที่ใช้ในการศึกษาคั้งนี้ไปทดลองใช้กับกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งคือนักเรียนที่เพิ่งจบการศึกษาและยังไม่เข้าศึกษาต่อระดับอุดมศึกษา จำนวน 101 คน เพื่อตรวจสอบค่าความเชื่อมั่นแบบสอดคล้องภายในของแบบวัด พบข้อมูลดังตาราง 8

ตาราง 8 ค่าความเชื่อมั่นจากการทดลองใช้ของแบบวัดในการศึกษา

| ด้าน | จำนวน ข้อ | ค่าความเชื่อมั่น (n = 101) |
|--|--------------|-------------------------------|
| แบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ (APS-R) | | |
| ด้านลักษณะการมีมาตรฐานที่สูง | 12 | .81 |
| ด้านลักษณะมีระเบียบแบบแผน | 4 | .68 |
| ด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการ กระทำของตน | 7 | .93 |
| แบบวัดความเมตตากรุณาต่อตนเอง | | |
| | 26 | .91 |
| แบบวัดสุขภาวะทางจิต | | |
| | 21 | .85 |

4. การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัด

ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ได้รับการปรับและตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาจากผู้เชี่ยวชาญไปเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็น นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่เป็นนักเรียนปัจจุบันในปีการศึกษา 2564 จากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่สมัครใจให้ข้อมูลในการวิจัยทั้งหมด 521 คน โดย 332 คน มาจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ (อัตราการตอบกลับคิดเป็นร้อยละ 46) และ 189 คนมาจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์ (อัตราการตอบกลับคิดเป็นร้อยละ 87.5)

การตรวจสอบความเชื่อมั่น

เมื่อตรวจสอบความเชื่อมั่นแบบความสอดคล้องภายในด้วยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 521 ราย ซึ่งพบว่าองค์ประกอบด้านการมีมาตรฐานสูง เท่ากับ 0.77 ด้านลักษณะมีระเบียบแบบแผน (Order subscale) เท่ากับ 0.72 และด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำ เท่ากับ 0.91 ดังตารางที่ 9 โดยผลการวิเคราะห์แบบทั้งฉบับและแต่ละองค์ประกอบพบว่า มีข้อกระทงที่ 18 ที่ไม่ผ่านเกณฑ์ความเที่ยงที่รับได้

กล่าวคือ มีค่า CITC ที่ต่ำกว่า $< .3$ เล็กน้อย ดังตารางที่ 9 แต่การตัดข้อดังกล่าวออก จะทำให้ความเที่ยงของทั้งฉบับเพิ่มขึ้นเพียงเล็กน้อยและอาจส่งผลต่อการใช้เกณฑ์การแปลผลร่วมกับแบบวัดต้นฉบับซึ่งเป็นจุดเด่นของแบบวัดฉบับนี้ ผู้วิจัยจึงพิจารณาไม่ตัดข้อคำถามออก ตาราง 9 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวม ค่าความเชื่อมั่น ความเที่ยงตรงเชิงเอกนัย ความเที่ยงตรงเชิงจำแนกของแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทย

| ข้อคำถาม | CITC | α | CR | AVE | MSV | ASV |
|--|------|----------|------|------|------|------|
| ด้านการมีมาตรฐานที่สูง | | .77 | 0.76 | 0.35 | 0.28 | 0.07 |
| 1. ฉันมีมาตรฐานต่อตนเองที่สูงในการทำงานและในการเรียน | .48 | | | | | |
| 5. ถ้าคุณไม่คาดหวังกับตนเองไว้สูง คุณจะไม่มีทางประสบความสำเร็จได้ | .39 | | | | | |
| 8. ฉันมีความคาดหวังกับตนเองไว้สูง | .67 | | | | | |
| 12. ฉันตั้งมาตรฐานกับตนเองไว้สูงมาก | .63 | | | | | |
| 14. ฉันคาดหวังผลที่ดีที่สุดจากตัวฉัน | .57 | | | | | |
| 18. ฉันพยายามอย่างดีที่สุดในทุกสิ่งที่คุณทำ | .24 | | | | | |
| 22. ฉันมีความต้องการอย่างมากที่จะเป็นเลิศ | .52 | | | | | |
| ด้านการมีระเบียบแบบแผน | | 0.72 | 0.76 | 0.45 | 0.15 | 0.03 |
| 2. ฉันเป็นคนที่มีระเบียบแบบแผน | .50 | | | | | |
| 4. ความประณีตเรียบร้อยเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉัน | .54 | | | | | |
| 7. ฉันคิดว่าสิ่งต่าง ๆ ควรจัดเก็บอยู่ในที่ของมัน | .45 | | | | | |
| 10. ฉันชอบให้ตัวเองมีวินัยและมีระเบียบ | .54 | | | | | |
| ด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน | | 0.91 | 0.92 | 0.48 | 0.28 | 0.05 |
| 3. ฉันรู้สึกหงุดหงิดอยู่บ่อยครั้ง เพราะไม่สามารถทำได้ตามเป้าหมายของฉัน | .39 | | | | | |
| 6. แม้ได้ผลลัพธ์ที่ดีที่สุด มันก็ไม่เคยดีพอสำหรับฉันเลย | .63 | | | | | |
| 9. น้อยครั้งมากที่ฉันไปถึงมาตรฐานที่สูงของฉัน | .57 | | | | | |
| 11. ถึงแม้ฉันจะทำดีที่สุดแล้ว แต่มันดูเหมือนจะไม่ดีพอ | .68 | | | | | |
| 13. ฉันไม่เคยพึงพอใจกับความสำเร็จของฉัน | .72 | | | | | |

| ข้อคำถาม | CITC | α | CR | AVE | MSV | ASV |
|---|------|----------|----|-----|-----|-----|
| 15. ฉันมักวิตกกังวลบ่อยครั้ง ที่ไม่สามารถทำได้เท่ากับที่ฉันคาดหวังไว้กับตนเอง | .58 | | | | | |
| 16. น้อยครั้งที่ความสามารถของฉันจะถึงเท่ากับมาตรฐานของฉัน | .70 | | | | | |
| 17. ฉันไม่พอใจเลย แม้รู้ตัวว่าฉันได้ทำอย่างเต็มที่แล้ว | .75 | | | | | |
| 19. ฉันแทบจะไม่สามารถทำได้ถึงมาตรฐานของฉันในเรื่องความสามารถ | .68 | | | | | |
| 20. ฉันแทบจะไม่เคยรู้สึกพึงพอใจกับความความสามารถของฉัน | .71 | | | | | |
| 21. ฉันแทบจะไม่รู้สึกว่าจะอะไรที่ฉันทำลงไปนั้นมันดีพอ | .73 | | | | | |
| 23. ฉันรู้สึกผิดหวังบ่อย ๆ หลังจากทำงานเสร็จ เพราะฉันรู้ว่าฉันสามารถทำมันได้ดีมากกว่านั้น | .56 | | | | | |

ความตรงเชิงเอคนัยหรือเชิงเสมือน

เมื่อพิจารณาค่าองค์ประกอบย่อยมาตรฐานที่อยู่ภายใต้องค์ประกอบ 'ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ' พบว่าค่าน้ำหนักองค์ประกอบของด้านการมีมาตรฐานที่สูง เท่ากับ 0.99 ในด้านการมีระเบียบแบบแผน เท่ากับ 0.40 และในด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตนเท่ากับ 0.54 โดยรวมค่าน้ำหนักองค์ประกอบของทุกด้านมีนัยสำคัญทางสถิติทั้งหมด ($p < .05$) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวมของแบบวัดระหว่าง 0.24 - 0.75 นอกจากนี้ยังพบว่าค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง (Construct Reliability: CR) ที่มีค่าตั้งแต่ 0.76 - 0.91 นั้นมีค่ามากกว่าค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่สกัดได้ (Average Variance Extracted: AVE) ที่มีค่าตั้งแต่ 0.35 - 0.48 รวมไปถึงค่า AVE ที่สูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ที่ .50 ดังตาราง 9 แสดงถึงการมีด้านความตรงเชิงเสมือน (Convergent Validity) ของแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทย

ความตรงเชิงจำแนก

ในด้านความตรงเชิงจำแนก (Discriminant Validity) พบว่า ค่าของ Maximum Shared Variance (MSV) จากแบบวัด APS-R ภาษาไทยแบบมีค่าระหว่าง 0.15 - 0.28 และมีค่า Average Shared Squared Variance (ASV) อยู่ที่ 0.03 - 0.07 ซึ่งต่ำกว่าค่า Average Variance

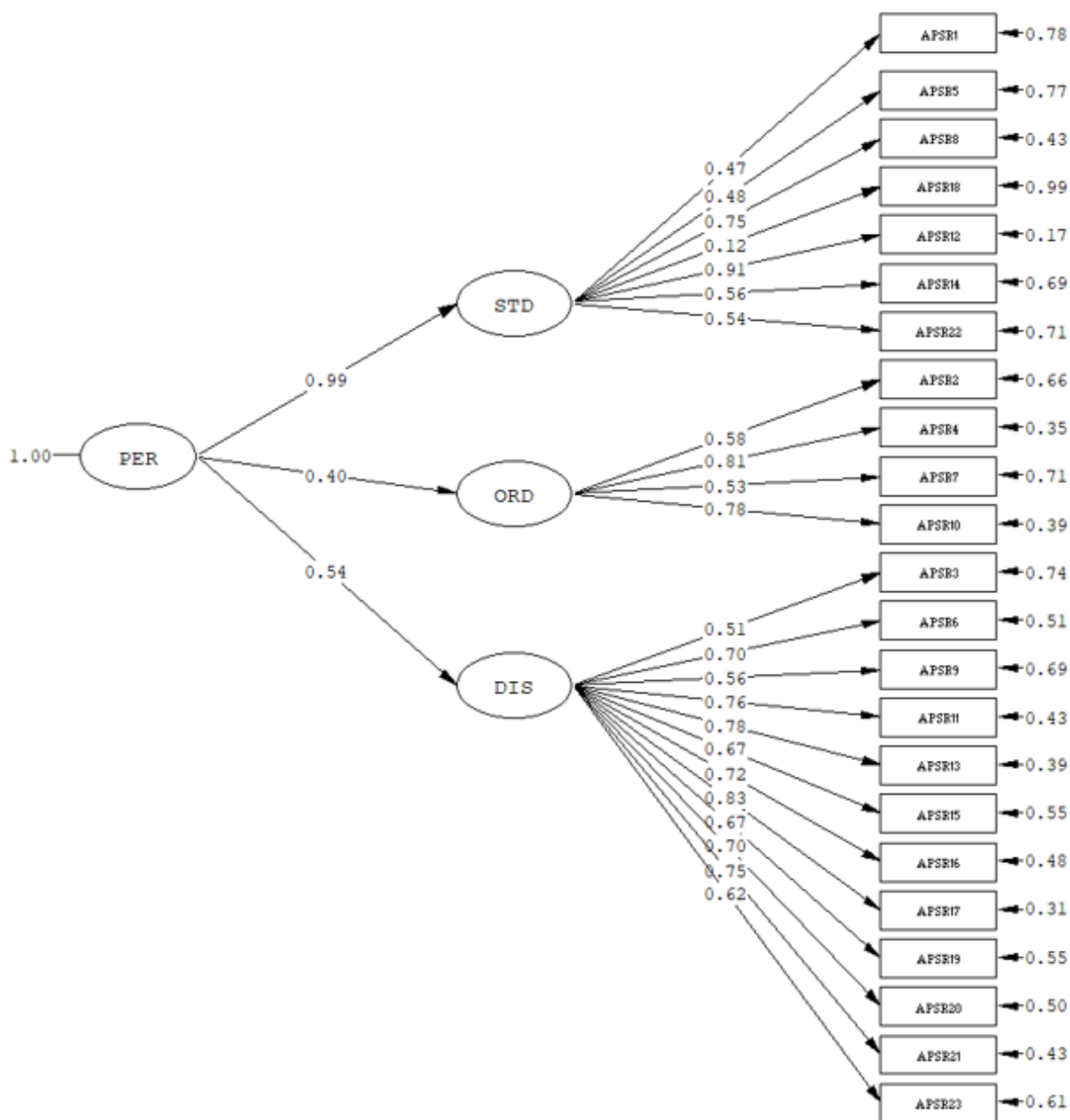
Extracted (AVE) ทั้งหมด (Hair & Babin, 2018) ดังตารางที่ 2 ซึ่งแสดงว่าแบบ APS-R ฉบับภาษาไทยมีความเที่ยงตรงเชิงจำแนก

ความตรงเชิงโครงสร้าง

จากการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่ง (First-Order Confirmatory Factor Analysis) ด้วยวิธี Maximum Likelihood Estimation เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดทั้ง 23 ข้อ พบว่าดัชนีบ่งชี้ความสอดคล้องของข้อมูลต่างๆ ยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ($\chi^2 = 1651.96$, $df = 227$, Relative $\chi^2 = 7.27$, RMSEA = 0.11, CFI = 0.92, GFI = 0.78, AGFI=0.74) จึงทำการปรับโดยพิจารณาจากดัชนีการปรับ (Modification indices) ร่วมกับพิจารณาจากเนื้อหาและทฤษฎี ผลจากการปรับทำให้ดัชนีความสอดคล้องอยู่ในเกณฑ์ยอมรับได้ ($\chi^2 = 376.7$, $df = 163$, Relative $\chi^2 = 2.31$, RMSEA = 0.05, CFI = 0.99, GFI = 0.94, AGFI=0.90)

โดยผลจากการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสอง (Second-Order Confirmatory Factor Analysis) พบว่าแบบจำลองโครงสร้างการวัดที่กำหนดให้มีหองค์ประกอบ 3 ด้านที่วัดตัวแปรแฝงลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์โดยผ่านเกณฑ์ที่ยอมรับได้เกือบทั้งหมด (Hair & Babin, 2018) ดังตารางที่ 3 และภาพประกอบที่ 1 โดยมีค่า Squared Multiple Correlation อยู่ระหว่าง 0.22 - 0.83 ในด้านการมีมาตรฐานที่สูง 0.29 - 0.65 ในด้านลักษณะมีระเบียบแบบแผน และเท่ากับ 0.26 - 0.69 ในด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตนตามลำดับ ข้อคำถามในด้านการมีมาตรฐานที่สูงมีค่าน้ำหนักหองค์ประกอบอยู่ระหว่าง 0.12 - 0.91 ด้านมีระเบียบแบบแผนมีค่าน้ำหนักหองค์ประกอบอยู่ระหว่าง 0.58 - 0.87 และด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำมีค่าน้ำหนักหองค์ประกอบอยู่ระหว่าง 0.51 - 0.83 ดังภาพประกอบที่ 7 และตารางที่ 10 - 11

ซึ่งจากข้อมูลทีกล่าวมาข้างต้นทั้งหมดบ่งชี้ถึงความเชื่อมั่นและความตรงของแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทยที่ได้แปลมาจากต้นฉบับในครั้งนี้



Chi-Square=376.67, df=163, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

ภาพประกอบ 7 แบบจำลองโครงสร้างการวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนที่มี

ความสามารถพิเศษด้านการเรียน

(ค่าต่างๆ แสดงในรูปแบบค่าคะแนนมาตรฐาน)

หมายเหตุ 1. ตัวย่อ: STD คือด้านการมีมาตรฐานที่สูง ORD คือด้านการมีระเบียบ DIS คือด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำ PER คือลักษณะยึด

ติดความสมบูรณ์แบบ

2. ผู้วิจัยยอมให้ความคลาดเคลื่อนจากการวัดมีความสัมพันธ์กันได้

ตาราง 10 ดัชนีทดสอบความกลมกลืนในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทย

| ค่าสถิติ | เกณฑ์พิจารณา (Kline, 2016) | ค่าสถิติของแบบจำลอง | | ผลบ่งชี้ |
|-------------------|-------------------------------|---------------------|----------|-----------|
| | | ก่อนปรับ | หลังปรับ | |
| Relative χ^2 | ไม่เกิน 5 | 7.27 | 2.56 | เหมาะสมดี |
| RMSEA | น้อยกว่า 0.06 | 0.11 | 0.05 | เหมาะสมดี |
| NFI | มากกว่า 0.95 | 0.90 | 0.98 | เหมาะสมดี |
| CFI | มากกว่า 0.95 | 0.92 | 0.99 | เหมาะสมดี |
| GFI | มากกว่า 0.90 | 0.78 | 0.95 | เหมาะสมดี |
| AGFI | มากกว่า 0.90 | 0.74 | 0.91 | เหมาะสมดี |

ตาราง 11 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ(b) ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (β) ค่าความคลาดเคลื่อน (SE) ค่าการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติ (t) ของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

| ตัวชี้วัด | ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ (b) | ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ มาตรฐาน (β) | ค่า ความคลาด เคลื่อน (SE) | ค่าการ ทดสอบ นัยสำคัญ (t) | ค่าสัมประ สิทธิ์ พยากรณ์ (r^2) |
|---|---------------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|---|
| ด้านการมีมาตรฐานที่สูง | | 0.99 | 0.12 | 8.20** | 0.98 |
| 1. ฉันมีมาตรฐานต่อตนเองที่สูงในการทำงาน และในการเรียน | 0.71 | 0.47 | - | - | 0.22 |
| 5. ถ้าคุณไม่คาดหวังกับตนเองไว้สูง คุณจะไม่มีทางประสบความสำเร็จได้ | 0.88 | 0.48 | 0.10 | 8.55** | 0.23 |
| 8. ฉันมีความคาดหวังกับตนเองไว้สูง | 1.69 | 0.75 | 0.15 | 11.00** | 0.57 |
| 12. ฉันตั้งมาตรฐานกับตนเองไว้สูงมาก | 0.14 | 0.91 | 0.11 | 11.43** | 0.83 |
| 14. ฉันคาดหวังผลที่ดีที่สุดจากตัวฉัน | 1.27 | 0.56 | 0.13 | 9.63** | 0.31 |
| 18. ฉันพยายามอย่างดีที่สุดในทุกสิ่งที่คุณทำ | 1.28 | 0.12 | 0.06 | 2.34** | 0.01 |
| 22. ฉันมีความต้องการอย่างมากที่จะเป็นเลิศ | 1.04 | 0.54 | 0.11 | 9.29** | 0.29 |
| ด้านการมีระเบียบแบบแผน | | 0.40 | 0.07 | 5.95** | 0.16 |
| 2. ฉันเป็นคนที่มีระเบียบแบบแผน | 0.80 | 0.58 | - | - | 0.34 |
| 4. ความประณีตเรียบร้อยเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉัน | 1.58 | 0.81 | 0.16 | 9.68** | 0.65 |
| 7. ฉันคิดว่าสิ่งต่าง ๆ ควรจัดเก็บอยู่ในที่ของมัน | 0.50 | 0.53 | 0.05 | 10.45** | 0.29 |
| 10. ฉันชอบให้ตัวเองมีวินัยและมีระเบียบ | 4.25 | 0.75 | 0.44 | 9.74** | 0.61 |
| ด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน | | 0.54 | 0.08 | 7.13** | 0.29 |

| ตัวชี้วัด | ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ (b) | ค่าน้ำหนัก องค์ประกอบ มาตรฐาน (β) | ค่า ความคลาด เคลื่อน (SE) | ค่าการ ทดสอบ นัยสำคัญ (t) | ค่าสัมประ สิทธิ์ พยากรณ์ (r^2) |
|--|---------------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|---|
| 3. ฉันรู้สึกหงุดหงิดอยู่บ่อยครั้ง เพราะไม่สามารถทำ ได้ตามเป้าหมายของฉัน | 0.62 | 0.51 | - | - | 0.26 |
| 6. แม้ได้ผลลัพธ์ที่ดีที่สุด มันก็ไม่เคยดีพอสำหรับฉัน เลย | 1 | 0.70 | 0.09 | 10.97** | 0.49 |
| 9. น้อยครั้งมากที่ฉันไปถึงมาตรฐานที่สูงของฉัน | 0.52 | 0.56 | 0.05 | 9.72** | 0.31 |
| 11. ถึงแม้ฉันจะทำดีที่สุดแล้ว แต่มันดูเหมือนจะไม่ดี พอ | 1.18 | 0.76 | 0.10 | 11.46** | 0.57 |
| 13. ฉันไม่เคยพึงพอใจกับความสำเร็จของฉัน | 1.04 | 0.78 | 0.09 | 11.02** | 0.61 |
| 15. ฉันมักวิตกอยู่บ่อยครั้ง ที่ไม่สามารถทำได้เท่ากับ ที่ฉันคาดหวังไว้กับตนเอง | 1.09 | 0.67 | 0.09 | 11.99** | 0.45 |
| 16. น้อยครั้งที่ความสามารถของฉันจะถึงเท่ากับ มาตรฐานของฉัน | 0.77 | 0.72 | 0.07 | 11.22** | 0.52 |
| 17. ฉันไม่พอใจเลย แม้รู้ว่าฉันได้ทำอย่างเต็มที่ แล้ว | 1.23 | 0.83 | 0.10 | 11.91** | 0.69 |
| 19. ฉันแทบจะไม่สามารถทำได้ถึงมาตรฐานของฉัน ในเรื่องความสามารถ | 0.81 | 0.67 | 0.08 | 10.28** | 0.45 |
| 20. ฉันแทบจะไม่เคยรู้สึกพึงพอใจกับความสามารถ ของฉัน | 0.99 | 0.70 | 0.09 | 10.99** | 0.50 |
| 21. ฉันแทบจะรู้สึกว่าจะไรที่ฉันทำลงไปนั้นมันดี พอ | 0.89 | 0.75 | 0.08 | 11.42** | 0.57 |
| 23. ฉันรู้สึกผิดหวังบ่อย ๆ หลังจากทำงานเสร็จ เพราะฉันรู้ว่าฉันสามารถทำมันได้ดีมากกว่านั้น | 0.86 | 0.62 | 0.08 | 10.40** | 0.39 |

** < 0.001

ตอนที่ 2 ผลการสำรวจและสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์

จากการสำรวจในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทั้งสองโรงเรียน ผู้วิจัยทำการสร้าง
คะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ โดยดำเนินการโดยวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อ
นำมาสร้างคะแนนมาตรฐานด้วยคะแนน T โดยผู้วิจัยจะเปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดลักษณะ
ยึดติดความสมบูรณ์แบบจำแนกตามเพศของกลุ่มตัวอย่าง ก่อนจะนำมาสร้างเป็นคะแนน
มาตรฐาน

เมื่อทดสอบความเบ้และความโด่งของตัวแปรในการตรวจสอบการแจกแจงของข้อมูล
ควบคู่กับการใช้สถิติ Shapiro-Wilk ซึ่งจากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าในกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยที่
เป็นนักเรียนจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์จำนวน 332 คนและนักเรียนจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์
จำนวน 189 คน ไม่มีตัวแปรใดที่มีความความเบ้หรือความโด่งเกินเกณฑ์ที่กำหนดไว้ที่ 3 และ -3
แต่อย่างไรก็ตาม พบนัยสำคัญทางสถิติในการทดสอบด้วยสถิติ Shapiro-Wilk บ่งชี้ว่าข้อมูล
ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนทั้งสองโรงเรียนมีการแจกแจงแบบไม่เป็นโค้งปกติ
(Hair & Babin, 2018) จึงใช้สถิติแบบ Non-parametric ในการเปรียบเทียบความแตกต่างของ
คะแนนเฉลี่ยจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบรายด้าน ระหว่างเพศชายและเพศหญิง
โดยใช้สถิติ Mann-Whitney U Test ดังตารางที่ 12 – 13

ตาราง 12 การเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยรายด้านจากแบบวัดลักษณะยึดติด
ความสมบูรณ์แบบรายด้าน จำแนกตามเพศในนักเรียนโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ โดยสถิติ
Mann-Whitney U Test

| ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ | โรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ | | | | | Mann- Whitney U Asymp. Sig (2-tailed) |
|---|--------------------------|-------|------|------|--------------|--|
| | เพศ | จำนวน | M | SD | Mean Rank | |
| ด้านการมีมาตรฐานที่สูง | เพศหญิง | 116 | 37.2 | 7.0 | 179.19 | .077 |
| | เพศชาย | 216 | 36.1 | 6.3 | 159.68 | |
| | รวม | 332 | 36.5 | 6.6 | | |
| การมีระเบียบแบบแผน | เพศหญิง | 116 | 20.8 | 4.1 | 165.16 | .85 |
| | เพศชาย | 216 | 20.9 | 4.1 | 167.22 | |
| | รวม | 332 | 20.9 | 4.1 | | |
| การรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับ ผลจากการกระทำของตน | เพศหญิง | 116 | 46.6 | 15.9 | 160.08 | .372 |
| | เพศชาย | 216 | 48.1 | 15.6 | 169.95 | |
| | รวม | 332 | 47.6 | 15.7 | | |

ตาราง 13 การเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยรายด้านจากแบบวัดลักษณะยึดติด
ความสมบูรณ์แบบรายด้าน จำแนกตามเพศในนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยสถิติ Mann-
Whitney U Test

| ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ | โรงเรียนกำเนิดวิทย์ | | | | | Mann- Whitney U Asymp. Sig (2-tailed) |
|----------------------------|---------------------|-------|------|-----|--------------|--|
| | เพศ | จำนวน | M | SD | Mean Rank | |
| ด้านการมีมาตรฐานที่สูง | เพศหญิง | 68 | 35.6 | 6.9 | 94.21 | .881 |
| | เพศชาย | 121 | 36 | 6.4 | 95.45 | |
| | รวม | 189 | 36 | 6.5 | | |
| การมีระเบียบแบบแผน | เพศหญิง | 68 | 21.6 | 3.3 | 106.83 | .025 |
| | เพศชาย | 121 | 20.1 | 4.3 | 88.35 | |
| | รวม | 189 | 20.7 | 4 | | |

| | | | | | | |
|---|---------|-----|------|------|-------|------|
| การรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับ ผลจากการกระทำของตน | เพศหญิง | 68 | 43.1 | 12.7 | 89.12 | .268 |
| | เพศชาย | 121 | 44.9 | 12.7 | 98.31 | |
| | รวม | 189 | 44.2 | 12.7 | | |

จากตารางที่ 12 - 13 แสดงให้เห็นว่าเมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยรายด้านจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบรายด้าน ระหว่างเพศชายและเพศหญิงในนักเรียนโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยใช้เกณฑ์ค่านัยสำคัญที่ .01 พบว่าเมื่อเปรียบเทียบคะแนนระหว่างเพศแล้ว ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทั้งสองโรงเรียน ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการสร้างคะแนนมาตรฐานของแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบรายด้านจากข้อมูลของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่เป็นนักเรียนปัจจุบันของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์โดยใช้คะแนนรวมดังตารางที่ 14 - 15 และเปรียบเทียบสัดส่วนของนักเรียนตามเกณฑ์ต่าง ๆ ดังตารางที่ 16

ตาราง 14 การเทียบคะแนนดิบจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบกับคะแนนมาตรฐานที่ของกลุ่มตัวอย่างโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์

| ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ | เกณฑ์คะแนน | |
|---|------------------------|----------|
| | คะแนนมาตรฐาน (T-Score) | คะแนนดิบ |
| การมีมาตรฐานที่สูง | 60 | 43 |
| | 50 | 36 |
| | 40 | 30 |
| การมีระเบียบแบบแผน | 60 | 25 |
| | 50 | 21 |
| | 40 | 17 |
| การรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน | 60 | 64 |
| | 50 | 48 |
| | 40 | 32 |

ตาราง 15 การเทียบคะแนนดิบจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบกับคะแนนมาตรฐาน
 ที่ของกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์

| ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ | เกณฑ์คะแนน | |
|---|------------------------|----------|
| | คะแนนมาตรฐาน (T-Score) | คะแนนดิบ |
| ด้านการมีมาตรฐานที่สูง | 60 | 42 |
| | 50 | 36 |
| | 40 | 30 |
| การมีระเบียบแบบแผน | 60 | 25 |
| | 50 | 21 |
| | 40 | 17 |
| การรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐาน กับผลจากการกระทำของตน | 60 | 57 |
| | 50 | 43 |
| | 40 | 33 |

ตาราง 16 การเปรียบเทียบจำนวนนักเรียนตามจุดตัดตามเกณฑ์ต่าง ๆ

| กลุ่ม | การจัดกลุ่ม | | | | | |
|---|-------------------------------|--------|-----------------|--------|---------------------------|--------|
| | ตัดตามเกณฑ์ของ Rice (2011) | | ตัดตามค่าเฉลี่ย | | ตัดตามคะแนน มาตรฐานที่ | |
| | จำนวน (คน) | ร้อยละ | จำนวน (คน) | ร้อยละ | จำนวน (คน) | ร้อยละ |
| รวม (n = 521) | | | | | | |
| ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ | 193 | 37 | | | | |
| มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่าง เหมาะสม | 140 | 26.9 | | | | |
| มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่าง ไม่เหมาะสม | 188 | 36.1 | | | | |
| โรงเรียนกำเนิดวิทย์ (n = 189) | | | | | | |
| ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ | 72 | 38.1 | 86 | 45.5 | 159 | 84.1 |
| มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่าง เหมาะสม | 60 | 31.7 | 48 | 25.4 | 22 | 11.6 |
| มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่าง ไม่เหมาะสม | 57 | 30.2 | 55 | 29.1 | 8 | 4.2 |

| กลุ่ม | การจัดกลุ่ม | | | | | |
|---|-------------------------------|--------|-----------------|--------|---------------------------|--------|
| | คัดตามเกณฑ์ของ Rice (2011) | | คัดตามค่าเฉลี่ย | | คัดตามคะแนน มาตรฐานที่ | |
| | จำนวน (คน) | ร้อยละ | จำนวน (คน) | ร้อยละ | จำนวน (คน) | ร้อยละ |
| โรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ (n = 332) | | | | | | |
| ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ | 121 | 36.4 | 160 | 48.2 | 277 | 83.4 |
| มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่าง เหมาะสม | 80 | 24.1 | 76 | 22.9 | 28 | 8.4 |
| มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่าง ไม่เหมาะสม | 131 | 39.5 | 96 | 28.9 | 27 | 8.1 |

เมื่อเปรียบเทียบและสร้างเกณฑ์ปกติของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองโรงเรียนแล้ว จึงเปรียบเทียบความแตกต่างของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบระหว่างโรงเรียนเพื่อประกอบการพิจารณาเลือกพื้นที่วิจัยในระยะต่อไป

จากการตรวจสอบความเบ้และความโด่งของตัวแปรในการตรวจสอบการแจกแจงของข้อมูลควบคู่กับการใช้สถิติ Shapiro-Wilk ในกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยที่เป็นนักเรียนจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์จำนวน 332 คนและนักเรียนจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์จำนวน 189 คนพบว่าไม่มีตัวแปรใดที่มีความความเบ้หรือความโด่งเกินเกณฑ์ที่กำหนดไว้ แต่อย่างไรก็ตาม พบนัยสำคัญทางสถิติในการทดสอบด้วยสถิติ Shapiro-Wilk บ่งชี้ว่าข้อมูลลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนทั้งสองโรงเรียนมีการแจกแจงแบบไม่เป็นโค้งปกติ (Hair & Babin, 2018) จึงใช้สถิติแบบ Non-parametric ในการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบรายด้าน ระหว่างโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยใช้สถิติ Mann-Whitney U Test โดยตั้งเกณฑ์ของนัยสำคัญทางสถิติไว้ที่ .01 ดังตารางที่

ตาราง 17 การเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยรายด้านจากแบบวัดลักษณะยึดติด
ความสมบูรณ์แบบในกลุ่มตัวอย่างของทั้งสองทั้งโรงเรียน โดยสถิติ Mann-Whitney U Test

| ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ | โรงเรียน | จำนวน | M | SD | Mean Rank | Mann-Whitney U Asymp. Sig (2-tailed) |
|---|------------------|-------|-------|-------|-----------|--------------------------------------|
| ด้านการมีมาตรฐานที่สูง | มหิดลวิทยานุสรณ์ | 332 | 36.50 | 6.56 | 265.41 | .375 |
| | กำเนิดวิทย์ | 189 | 35.88 | 6.55 | 253.25 | |
| | รวม | 521 | | | | |
| การมีระเบียบแบบแผน | มหิดลวิทยานุสรณ์ | 332 | 20.87 | 4.13 | 262.70 | .731 |
| | กำเนิดวิทย์ | 189 | 20.65 | 3.99 | 258.01 | |
| | รวม | 521 | | | | |
| การรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน | มหิดลวิทยานุสรณ์ | 332 | 47.60 | 15.72 | 272.41 | .022 |
| | กำเนิดวิทย์ | 189 | 44.23 | 12.71 | 240.96 | |
| | รวม | 521 | | | | |

จากตารางที่ 17 พบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษฯ จากทั้งสองโรงเรียนมีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบที่ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้นจากนโยบายของผู้บริหารโรงเรียนที่ยินดีให้ผู้วิจัยเข้าไปจัดกิจกรรมกับในโรงเรียนในโรงเรียนแบบพบเจอหน้า (Onsite) ได้นั้น สอดคล้องกับโปรแกรมที่ได้ออกแบบมาให้จัดเป็นลักษณะพบหน้า จึงทำให้การวิจัยในระยะต่อไปผู้วิจัยจึงจะคัดเลือกนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนตามเกณฑ์คัดเข้าจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์

ตอนที่ 3 การพัฒนาโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต

เพื่อพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์ผู้วิจัยได้ออกแบบโปรแกรมในรูปแบบการปรึกษากลุ่ม เนื่องจากมีวรรณกรรมบ่งชี้ว่าเป็นรูปแบบที่เหมาะสมแก่การจัดในวัยรุ่น เนื่องจากตอบโจทยความต้องการของวัยรุ่นที่ต้องการการยอมรับทั้งจากเพื่อนและจากผู้ใหญ่ซึ่งหมายถึงผู้นำกลุ่ม (Shechtman, 2014) และการออกแบบโปรแกรมในรูปแบบการปรึกษากลุ่มมีความง่ายในการขยายผลและการนำไปใช้ในบริบทของโรงเรียน

โปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตถูกสร้างขึ้นโดยการผสมผสานทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับ

และพันธสัญญาเข้ากับกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก โดยประยุกต์แนวคิดเพื่อพัฒนาองค์ประกอบของความเมตตากรุณาต่อตนเองในบรรยากาศของการกระบวนการและการดำเนินกิจกรรมที่มีความอบอุ่น เป็นมิตร และมีสัมพันธภาพภายในกลุ่มที่สนับสนุนกันตามรูปแบบและกระบวนการของการปรึกษากลุ่ม (Group Counseling)

เนื้อหาและองค์ประกอบที่ใช้ในการออกแบบโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๓ มุ่งเน้นในการพัฒนาองค์ประกอบของความเมตตากรุณาต่อตนเองทั้งสาม คือ การเมตตาต่อตนเอง การมองเห็นความธรรมดาในมนุษย์ และการมีสติ โดยประยุกต์แนวคิด กิจกรรม และตัวอย่างตามแนวคิดของทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา เพื่อให้สมาชิกได้สัมผัสและเรียนรู้จากประสบการณ์ภายในของตนเอง ผสานเข้ากับกิจกรรม Best Possible Selve และ Gratitude Letter จากกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก และด้วยลักษณะของกลุ่มตัวอย่างที่มีความสามารถพิเศษที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม ดังนั้นการยกตัวอย่างและคำถามนำเพื่อชวนคิดและสะท้อนในกลุ่มจึงมุ่งเน้นไปที่ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม และผลกระทบที่เกิดขึ้น เพื่อให้นักเรียนได้ตระหนักถึงลักษณะดังกล่าวของตนเองด้วย

ในภาพรวมของโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ ผู้นำกลุ่มจะทำหน้าที่ในการเกริ่นนำ และชวนให้นักเรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและเพื่อนสมาชิกผ่านกิจกรรมเพื่อให้เกิดประสบการณ์บางอย่าง ก่อนเข้าสู่กระบวนการพูดคุยในกลุ่มเพื่อการแลกเปลี่ยนและแบ่งปันความรู้สึก มุมมอง และประสบการณ์ภายในที่เกิดขึ้น โดยผู้นำกลุ่มจะใช้ทักษะต่าง ๆ เพื่อเป็นการสานสัมพันธ์และสร้างบรรยากาศในการแลกเปลี่ยนความรู้สึกที่อบอุ่น ปลอดภัย และไม่ตัดสิน เพื่อให้กระบวนการและกระแสของกลุ่มทำให้นักเรียนได้เรียนรู้และรู้จักตนเองและรู้จักซึ่งกันและกันมากขึ้น รวมไปถึงเชื้อให้เกิดการปรับมุมมองที่มีต่อตนเองและสมาชิกคนอื่นด้วย

การออกแบบและร้อยเรียงกิจกรรมในโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๓ เริ่มต้นจากการสังเกตส่วนที่อยู่ภายนอกที่สุดคือสังคมและผู้คนที่รอบตัวเป็นอันดับแรกผ่านกิจกรรม ‘ต่างใจเดียว’ ที่เป็นการให้นักเรียนได้ใช้คำถามเพื่อถามกับสมาชิกทุกคนในกลุ่ม โดยมีผู้นำกลุ่มคอยช่วยเหลือเชื่อมโยงและสะท้อนความเหมือนและต่างระหว่างเพื่อนสมาชิกเพื่อให้นักเรียนรู้สึกเชื่อมโยงและได้เปิดเผยตนเองกับเพื่อนในกลุ่มและได้รับรู้ถึงความเชื่อมโยงและความต้องการพื้นฐานที่ทุกคนล้วนต้องมี

ต่อมาจึงขยับมาสู่ตัวนักเรียนในการสังเกตและตระหนักถึงแสดงออกภายนอกทางอารมณ์ที่เป็นพฤติกรรมภายนอกที่สังเกตได้ (Overt Behavior) ไปสู่เรื่องทีละเอียดอ่อนมากขึ้นเช่น

อารมณ์ความรู้สึก ความคิดและการตัดสินใจของตนเอง และจัดวางกิจกรรมให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะในการรับรู้ถึงความธรรมดาของมนุษย์ (Common Humanity) เพื่อส่งเสริมให้เกิดบรรยากาศที่เป็นมิตรและสัมพันธ์ภาพที่ส่งเสริมกันในกลุ่ม ก่อนจะพัฒนาองค์ประกอบด้านมีสติ (Mindfulness) เพื่อเป็นฐานในการสังเกตและเรียนรู้เกี่ยวกับการทำงานที่ละเอียดอ่อนมากขึ้นภายในใจ โดยเมื่อสามารถเชื่อมโยงกับเพื่อนสมาชิกและสามารถสังเกตตนเองได้อย่างชัดเจนโดยไม่ตัดสินแล้ว ก็จะเป็นการส่งเสริมให้เกิดความเมตตากรุณาต่อตนเอง (Self-Kindness)

ดังที่ได้กล่าวไปข้างต้นว่ากิจกรรมจะเริ่มต้นจากการการให้นักเรียนได้สังเกตและเชื่อมโยงกับผู้อื่นผ่านกิจกรรม 'เขาว่า...มันหลอกกันไม่ได้' ซึ่งในกิจกรรมนี้นักเรียนจะได้สังเกตและรับรู้อารมณ์ของผู้อื่นผ่านการแสดงออก และในขณะเดียวกันก็จะได้มีโอกาสตระหนักและสัมผัสถึงอารมณ์ภายในต่าง ๆ ของตนเองด้วย ซึ่งในกิจกรรมนี้จะเป็นการเริ่มฝึกให้นักเรียนเกิดภาวะจดจ่ออยู่กับปัจจุบันขณะ (Being In a Present Moment) ผ่านการสังเกตเพื่อนและสังเกตการทำงานภายในของตนเองก่อนจะแสดงออกเป็นพฤติกรรมที่เห็นเด่นชัด

เมื่อนักเรียนได้เกิดความเชื่อมโยงและมีความคุ้นเคยกับเพื่อนสมาชิกในกลุ่มและสัมผัสกับอารมณ์ความรู้สึกของตนเองแล้ว กิจกรรมต่อมาคือกิจกรรม 'เลือกได้ใหม่' ที่เป็นการให้นักเรียนได้เข้าไปสำรวจความคิดของตนเองในด้านมาตรฐานและการตัดสินใจตนเองภายใน เพื่อให้ นักเรียนตระหนักถึงการยึดติดในมาตรฐานและการตัดสินใจตนเอง

และในกิจกรรม 'โอใจเอ๋ย' เป็นการผสานกันระหว่างการตัดสินใจตนเองภายในที่นำมาสู่ความรู้สึกและความเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย โดยผู้นำกลุ่มจะพูดประโยคต่าง ๆ ทั้งเชิงบวกและเชิงลบและให้นักเรียนสังเกตการทำงานภายในจิตใจและแสดงออกถึงผลกระทบในใจผ่านการพับกระดาษรูปหัวใจที่เป็นตัวแทนของคุณค่าและความรู้สึกของตนเอง และนำประสบการณ์ดังกล่าวมาแลกเปลี่ยนกันก่อนที่ผู้นำกลุ่มชวนให้นักเรียนรู้จักกับความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์ การตอบสนองทางร่างกายและพฤติกรรม และลักษณะความคิดที่ไม่สมเหตุสมผลภายในตนเองผ่านการบรรยายและแลกเปลี่ยนประสบการณ์ระหว่างสมาชิก

เมื่อนักเรียนได้รับรู้การทำงานทั้งหมดแล้ว จึงให้นักเรียนได้ทบทวนรูปแบบการยึดติด ความสมบูรณ์แบบของตนเองรวมถึงผลกระทบจากการตัดสินใจและตำหนิตนเองและเรียนรู้ทักษะการจัดการความคิดและความรู้สึกด้วยกระบวนการของสติในกิจกรรม 'ใจเกร'

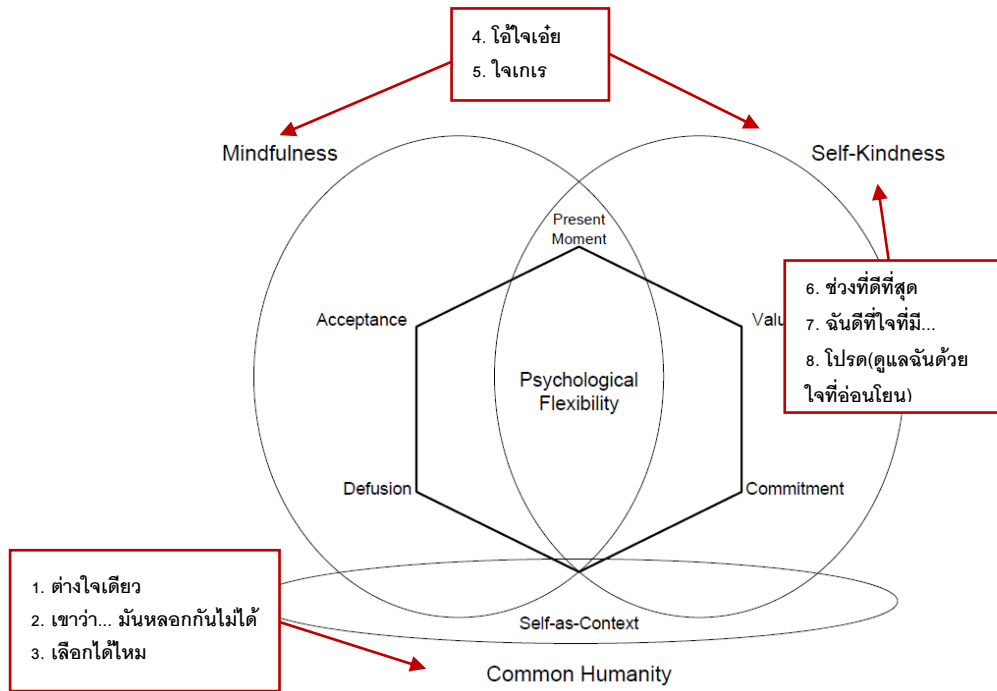
เมื่อนักเรียนเข้าใจและตระหนักถึงรูปแบบการยึดติดความสมบูรณ์แบบที่ไม่เหมาะสมของตนเองและได้แนวทางในการรับมือกับการยึดติดและความคิดที่ตัดสินตนเองด้านลบ ด้วยกระบวนการของสติแล้ว ในกิจกรรมช่วงที่ดีที่สุดจะชวนให้นักเรียนได้กลับมาตระหนักคุณค่า

และความหมายในชีวิตที่ตนเองต้องการผ่านกิจกรรม Best Possible Selve ที่ให้นักเรียนจินตนาการและเขียนถึงวันที่ดีที่สุดในชีวิต ก่อนจะนำมาพูดคุยแลกเปลี่ยนและช่วยกันค้นหาและสะท้อนคุณค่าภายในที่สำคัญของแต่ละคนตามแนวทางของทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา

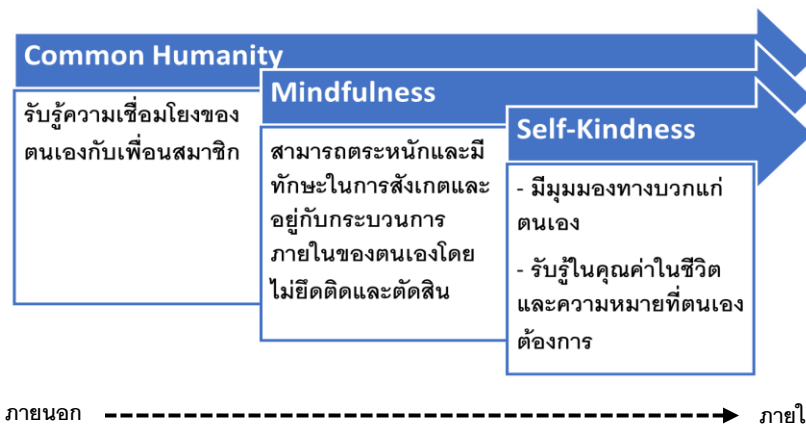
เมื่อตระหนักถึงคุณค่าแล้ว กิจกรรม 'ฉันดีใจที่มี...' จะเป็นการให้นักเรียนได้กลับมาสำรวจสิ่งดีๆ ที่อยู่รายล้อมและ/หรืออยู่ภายในตนเอง เพื่อให้เกิดความตระหนักในคุณค่าและมีมุมมองที่ชื่นชมและชอบคุณสิ่งต่าง ๆ รอบตัวรวมไปถึงตนเอง ซึ่งจะนำมาสู่การปรับมุมมองที่มีต่อตนเองได้ และการได้จับคู่แลกเปลี่ยนกับเพื่อนก็จะเป็นการขยายมุมมองที่ตนเองอาจมองข้ามไป และยังเป็นการสนับสนุนให้เกิดความเชื่อมโยงและเรียนรู้ความคล้ายคลึงและความพิเศษเฉพาะบุคคลด้วย

และในกิจกรรมสุดท้าย นักเรียนจะได้เขียนจดหมายถึงตนเอง เพื่อสรุปการเรียนรู้ไว้และเป็นการฝึกการให้กำลังใจและอ่อนโยนต่อตนเอง ตามแนวคิดของความเมตตากรุณาต่อตนเอง

โดยออกแบบขั้นตอนของกิจกรรมทั้งหมดก็เพื่อให้นักเรียนได้เกิดการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ (Experiential Learning) ผ่านกิจกรรมและใช้กระบวนการของการปรึกษากลุ่มส่งเสริมให้สมาชิกกลุ่มได้ขยายและซึบซับกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ ซึ่งนักเรียนจะได้ทั้งการเรียนรู้ทักษะตามแนวคิดการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญารวมไปถึงเกิดการเปลี่ยนแปลงในมุมมองที่มีต่อตนเอง รับรู้คุณค่าและเป้าหมายของตนเองและสามารถมีความคิดและมุมมองที่อ่อนโยนเมตตาต่อตนเองในที่สุด โดยเป้าหมาย ลำดับ และกิจกรรมที่ถูกสร้างขึ้น นำเสนอด้งภาพประกอบ 8 9 และดังตาราง 18



ภาพประกอบ 8 เป้าหมายของกิจกรรมในโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ



ภาพประกอบ 9 ลำดับของการพัฒนาองค์ประกอบของความเมตตากรุณาต่อตนเองในโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ

ตาราง 18 รายละเอียดของโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต

| ระยะเวลา | ชื่อกิจกรรม | จุดประสงค์ | รายละเอียดกิจกรรม |
|--------------|----------------------------|--|---|
| 1.30 ชั่วโมง | ต่างใจเดียว | <ol style="list-style-type: none"> 1. เพื่อสร้างสัมพันธภาพในกลุ่ม 2. เพื่อพัฒนาความตระหนักรู้เกี่ยวกับลักษณะของมนุษย์ที่มีความคล้ายคลึงและแตกต่างกัน | <ul style="list-style-type: none"> • สร้างสัมพันธภาพ:แนะนำตัว สิ่งที่ยากบอกกับคนอื่น • ให้สมาชิกเลือกคำถามสำหรับถามผู้เข้าร่วมทุกคนเรียนรู้ซึ่งกันและกันและสังเกตความเหมือน/ต่าง |
| 1.30 ชั่วโมง | เขาว่า... มันหลอกกันไม่ได้ | เพื่อฝึกทักษะในการรับรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น | <ul style="list-style-type: none"> • ให้ผู้เข้าร่วมแต่ละคนหยิบบัตรคำที่ระบุอารมณ์ และให้แสดงอารมณ์ดังกล่าวเพื่อให้สมาชิกท่านอื่นทายอารมณ์ที่เกิดขึ้น • เมื่อผู้เข้าร่วมทายถูก ผู้นำกิจกรรมจึงสอบถามเพื่อขยายความว่าสังเกตจากอะไร และถามถึงวิธีการแสดงออกในฝั่งผู้แสดงอารมณ์เพื่อสะท้อนถึงทักษะการสังเกตอารมณ์ หรือที่มาที่ไปของอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น |
| 1.30 ชั่วโมง | เลือกได้ไหม | <ol style="list-style-type: none"> 1. เพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการตัดสินใจที่นำมาสู่ความทุกข์และการกีดกันตนเอง 2. เพื่อสร้างความตระหนักรู้ในการตัดสินใจ | <ul style="list-style-type: none"> • สมาชิกจะเคลื่อนที่ไปในตำแหน่งที่ถูกกำหนดเอาไว้ในบนเส้นที่กำหนดไว้บนพื้นของห้องเพื่อเลือกระหว่างของสิ่งที่เข้ากับตนเองหรือเป็นตนเอง ซึ่งสิ่งที่เลือกสะท้อนถึงคุณค่าหรือมาตรฐานบางอย่างของตนเองมากขึ้นเรื่อยๆ • ผู้นำกลุ่มชวนสรุปเกี่ยวกับความแตกต่างของบุคคลและผลจากการตัดสินใจและผู้อื่นเมื่อไม่ตรงตามมาตรฐาน |

| ระยะเวลา | ชื่อกิจกรรม | จุดประสงค์ | รายละเอียดกิจกรรม |
|--------------|-----------------|---|--|
| 1.30 ชั่วโมง | ไอ้ใจเขี่ย | เพื่อให้สมาชิกเกิดตระหนักถึงผลกระทบของคำพูดที่มีต่อจิตใจและความรู้สึกของตนเอง และผู้อื่น | <ul style="list-style-type: none"> ผู้เข้าร่วมจะได้รับกระดาษรูปหัวใจ และผู้นำกิจกรรมจะผู้ประโยคต่าง ๆ โดยผู้เข้าร่วมจะพับกระดาษ 1 ครั้ง หากประโยคดังกล่าวทำให้เกิดความรู้สึกทางลบ และให้คลายรอบพับ 1 ครั้งหากประโยคนั้นทำให้เกิดความรู้สึกทางบวก ผู้นำกลุ่มบรรยายเรื่อง Cognitive model และ Cognitive distortion แบบต่างๆ ผู้นำกลุ่มชวนสรุปเกี่ยวกับผลของการตัดสินใจตนเองและผู้อื่นผ่านคำพูดและความคิด ซึ่งหลายครั้งเกิดจากความคิดที่ไม่เหมาะสม |
| 1.30 ชั่วโมง | ใจเกร | <ol style="list-style-type: none"> เพื่อสร้างความตระหนักเกี่ยวกับลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของตนเอง รวมไปถึงผลกระทบจากการมีลักษณะดังกล่าวต่อความคิดและความรู้สึกของตน เพื่อฝึกทักษะการจัดการความคิดและความรู้สึกด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับ | <ul style="list-style-type: none"> ผู้เข้าร่วมได้รับกระดาษ A4 และได้มีเวลาทบทวนการกดดันตนเองผ่านการคำว่า ควร ต้อง และน่าจะ และนำมาแลกเปลี่ยนกันในกลุ่ม ผู้เข้าร่วมได้เรียนรู้กระบวนการจัดการความคิดและความรู้สึกด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับผ่านการเล่นเกม การบรรยาย และการแลกเปลี่ยนในกลุ่ม |
| 1.30 ชั่วโมง | ช่วงที่ดีที่สุด | <ol style="list-style-type: none"> เพื่อให้สมาชิกได้เกิดตระหนักกับเป้าหมายและคุณค่าในชีวิตของตนเอง เพื่อส่งเสริมให้สมาชิกได้เกิดการวางแผนและมีพฤติกรรมที่นำไปสู่ชีวิตที่มีคุณค่า | <ul style="list-style-type: none"> ผู้เข้าร่วมได้กระดาษและมีเวลาสำหรับจินตนาการและเขียนถึงวันที่ดีที่สุดของชีวิต และนำมาแลกเปลี่ยนในกลุ่ม โดยผู้นำกลุ่มทำหน้าที่จับประเด็น ขยายและสรุปคุณค่าและความหมายในชีวิตที่สำคัญของสมาชิกแต่ละคน ผู้นำกลุ่มชวนสรุปเกี่ยวกับคุณค่าและความหมายของชีวิต |



3938287227

| ระยะเวลา | ชื่อกิจกรรม | จุดประสงค์ | รายละเอียดกิจกรรม |
|--------------|--------------------------------|--|---|
| 1.30 ชั่วโมง | ฉันดีใจที่มี... | เพื่อให้สมาชิกได้ทำความรู้จักตนเองและเข้าถึงศักยภาพของตนเองในด้านบวก | <ul style="list-style-type: none"> ผู้เข้าร่วมเขียนทบทวนถึงสิ่งที่ตนเองรู้สึกดีใจที่มี หรือเป็น หรือรู้สึกขอบคุณที่มีสิ่งนั้นอยู่ในชีวิตลงในกระดาษที่มีการวาดรูปหัวใจเอาไว้ อยู่นอกตัว หรืออาจจะเป็นสิ่งที่อยู่ในตัวก็ได้ และแลกเปลี่ยนกับคู่ของตนเองก่อนนำมาแลกเปลี่ยนในกลุ่ม ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกสรุปเกี่ยวกับการรู้จักและขอบคุณตนเอง |
| 1.30 ชั่วโมง | โปรด (ดูแลฉันด้วยใจที่อ่อนโยน) | <ol style="list-style-type: none"> เพื่อให้สมาชิกได้ฝึกการปรับมุมมองในการให้กำลังใจตนเอง เพื่อสรุปการเรียนรู้ทั้งหมด | <ul style="list-style-type: none"> สมาชิกจะได้เขียนจดหมายถึงตนเอง โดยเนื้อหาอาจจะเป็นการเขียนทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ในกลุ่ม หรือเป็นการเขียนให้กำลังใจตนเองก็ได้ โดยผู้วิจัยจะเก็บจดหมายดังกล่าวเอาไว้และจะนำมาส่งคืนให้สมาชิกในอีกหนึ่งเดือน ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกสะท้อนการเรียนรู้ในภาพรวมและนัดหมายการเก็บข้อมูลช่วงติดตามผลก่อนทำการทดสอบหลังการทดลอง |

จากข้อมูลข้างต้น เมื่อผู้วิจัยได้สร้างโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความเมตตาทางจิตต่อตนเองและสุขภาพทางจิต รวมไปถึงเครื่องมือวัดที่ได้รับการแปลและทดสอบคุณภาพเครื่องมือแล้ว ผู้วิจัยจึงนำเครื่องมือการวิจัยข้างต้นไปใช้เก็บข้อมูลในการวิจัยระยะต่อไป



3938287227

ตอนที่ 4 ผลประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในด้าน ประสิทธิผล ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต ประสบการณ์ การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของนักเรียนโรงเรียนกำเนิด วิทย์

การวิจัยระยะนี้เพื่อประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในด้านประสิทธิผล ประสบการณ์ และการรับรู้ผล ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีลักษณะยึดติด ความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมาจะจัดในกลุ่มทดลอง และเปรียบเทียบค่าคะแนนความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในช่วงเวลาก่อนและหลังการทดลอง รวมไปถึงระยะติดตามผล 1 เดือน และมีการศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพจากบันทึกการเรียนรู้ และข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อศึกษาประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลอง

โดยการศึกษาครั้งนี้มีสมมติฐานได้แก่ 1) นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและระดับสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงขึ้นจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำการวัด 2) นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะหลังการทดลอง 3) นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะติดตามผล 1 เดือน

โดยผู้วิจัยนำเสนอผลข้อมูลดังนี้ 1) สัญลักษณ์และอักษรย่อในการวิเคราะห์ข้อมูล 2) ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง 3) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน 4) ข้อมูลเชิงคุณภาพด้านประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองจากการเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ



3938287227

1. สัญลักษณ์และอักษรย่อในการวิเคราะห์ข้อมูล

การแปลความหมายของผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการวิจัยในระยณะนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังตาราง 19

ตาราง 19 สัญลักษณ์และอักษรย่อในการวิเคราะห์ข้อมูล

| สัญลักษณ์/อักษรย่อ | ความหมาย |
|--------------------|---|
| n | จำนวนกลุ่มตัวอย่าง |
| M | ค่าเฉลี่ย |
| SD | ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน |
| SS | ค่าผลรวมกำลังสอง (Sum of Square) |
| df | ค่าองศาอิสระ (Degree of Freedom) |
| MS | ค่าเฉลี่ยของกำลังสอง (Mean of Square) |
| F | ค่าสถิติที่ได้จากการคำนวณความแปรปรวน (F-Test) |
| p | ระดับนัยสำคัญทางสถิติ (p-value) |
| MD | ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย (Mean Difference) |
| Cohen's d | ค่าขนาดอิทธิพลมาตรฐานของ Cohen |

2. ข้อมูลเบื้องต้นของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างประกอบไปด้วยนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ผ่านเกณฑ์คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 15 คน โดยมีการแบ่งกลุ่มทดลองออกเป็นกลุ่มย่อย กลุ่มละไม่เกิน 8 คน จำนวน 2 กลุ่ม โดยผู้วิจัยจัดการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการให้กลุ่มทดลองที่เป็นกลุ่มย่อยครั้งละ 1 กลุ่ม จนเสร็จสิ้นกลุ่มทั้ง 2 กลุ่ม โดยกลุ่มตัวอย่างในระยณะนี้มีข้อมูลทั่วไปดังตาราง 20

ตาราง 20 จำนวนและร้อยละข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยเชิงทดลอง

| ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง | จำนวน (คน) | ร้อยละ |
|------------------------------|------------|---------------|
| 1. เพศ | | |
| ชาย | 14 | 46.7 |
| หญิง | 16 | 53.3 |
| รวม | 30 | 100.00 |
| 2. ระดับการศึกษา | | |
| มัธยมศึกษาปีที่ 4 | 19 | 63.3 |
| มัธยมศึกษาปีที่ 5 | 7 | 23.3 |
| มัธยมศึกษาปีที่ 6 | 4 | 13.3 |
| รวม | 30 | 100.00 |

จากตาราง 20 พบ ว่านักเรียนส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 53.3 รองลงมื่อคือเพศชาย คิดเป็นร้อยละ 46.7 ซึ่งนักเรียนส่วนใหญ่เรียนอยู่ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 คิดเป็นร้อยละ 63.3 รองลงมาคือมัธยมศึกษาปีที่ 5 คิดเป็นร้อยละ 23.3 และ มัธยมศึกษาปีที่ 6 คิดเป็นร้อยละ 13.3 ตามลำดับ

โดยคะแนนจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทย แบบวัดความเมตตาภรรณาต่อตนเอง และแบบวัดสุขภาวะทางจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่เป็นกลุ่มทดลองดังตาราง 20

ตาราง 21 คะแนนลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ความเมตตากฎนาต่อตนเอง และสุขภาพจิต ทางจิต ของกลุ่มทดลอง

| ลำดับ | ผู้ให้ข้อมูล | เพศ | ม. | ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--------------|------|----|----------------------------|-----------|----------|----------|--|-----------|----------|----------|-----------------------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | | | | ลักษณะการมีมาตรฐานที่สูง | | | | การรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน | | | | ความเมตตากฎนาต่อตนเอง | | | | สุขภาพจิต | | | |
| | | | | ก่อนทดลอง | หลังทดลอง | ติดตามผล | ติดตามผล | ก่อนทดลอง | หลังทดลอง | ติดตามผล | ติดตามผล | ก่อนทดลอง | หลังทดลอง | ติดตามผล | ติดตามผล | ก่อนทดลอง | หลังทดลอง | ติดตามผล | ติดตามผล |
| 1 | M.K | ชาย | 4 | 42 | 41 | 38 | 23 | 24 | 25 | 44 | 51 | 49 | 2.97 | 2.98 | 3.13 | 2.05 | 2.62 | 2.76 | |
| 2 | M.T | ชาย | 5 | 41 | 39 | 37 | 23 | 21 | 20 | 61 | 45 | 47 | 3.09 | 3.56 | 3.74 | 2.9 | 3.1 | 3.19 | |
| 3 | M.GM | ชาย | 4 | 47 | 42 | 41 | 24 | 16 | 17 | 48 | 44 | 29* | 2.89 | 3.35 | 3.51 | 2.9 | 3.1 | 3.24 | |
| 4 | F.C | หญิง | 4 | 41 | 35 | 36 | 21 | 15 | 20 | 53 | 49 | 50 | 3.23 | 3.38 | 3.65 | 1.71 | 1.76 | 1.90 | |
| 5 | F.V | หญิง | 4 | 44 | 37 | 39 | 23 | 22 | 22 | 39 | 40 | 34* | 3.02 | 3.62 | 3.75 | 2.33 | 2.9 | 2.9 | |
| 6 | M.O | ชาย | 4 | 49 | 39 | 36 | 16 | 19 | 18 | 66 | 46 | 44 | 2.22 | 2.94 | 3.28 | 2.52 | 3.29 | 2.67 | |
| 7 | F.MD | หญิง | 6 | 40 | 29 | 36 | 25 | 24 | 25 | 42 | 31* | 44 | 2.93 | 3.72 | 3.42 | 2.33 | 2.67 | 2.43 | |
| 8 | F.Ne | หญิง | 6 | 43 | 33 | 39 | 23 | 20 | 19 | 42 | 47 | 34* | 3.26 | 3.53 | 3.79 | 3.38 | 3.38 | 3.43 | |
| 9 | M.E | ชาย | 4 | 48 | 48 | 46 | 26 | 27 | 23 | 51 | 29* | 28* | 3.74 | 4.07 | 4.24 | 2.9 | 3.67 | 3.67 | |
| 10 | M.W | ชาย | 5 | 39 | 35 | 33 | 24 | 20 | 19 | 48 | 48 | 42 | 3.38 | 3.7 | 3.5 | 2.33 | 2.48 | 2.62 | |
| 11 | M.TP | ชาย | 5 | 39 | 37 | 36 | 22 | 22 | 23 | 41 | 30* | 29* | 3.36 | 3.62 | 3.99 | 2.05 | 2.33 | 2.67 | |
| 12 | F.N | หญิง | 5 | 39 | 33 | 33 | 22 | 20 | 20 | 46 | 41 | 37 | 3.68 | 3.72 | 4.07 | 2.62 | 2.81 | 2.81 | |
| 13 | F.A | หญิง | 4 | 46 | 33 | 18 | 25 | 23 | 21 | 63 | 39 | 27* | 3.52 | 4.47 | 4.36 | 2 | 2.95 | 2.14 | |
| 14 | F.Ke | หญิง | 4 | 41 | 41 | 39 | 24 | 24 | 24 | 57 | 39 | 46 | 3.31 | 3.69 | 3.6 | 2.67 | 3 | 3.14 | |
| 15 | F.Ty | หญิง | 4 | 47 | 41 | 37 | 27 | 21 | 20 | 71 | 67 | 54 | 3.46 | 3.5 | 3.69 | 2.76 | 3.38 | 3 | |

หมายเหตุ: * = มีความเปลี่ยนแปลงจากมีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่าง 'ไม่เหมาะสม' เป็น 'เหมาะสม' ตามเกณฑ์ของ Rice (2011)

โดยผู้วิจัยได้วิเคราะห์ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนเฉลี่ยความเมตตากฎนาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต ที่จำแนกตามกลุ่มและระยะเวลาที่วัดทั้งหมด 3 ครั้ง ดังตาราง 22 ก่อนทำการทดสอบสมมติฐานการวิจัย ตาราง 22 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนความเมตตากฎนาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จำแนกตามช่วงเวลาของการวัด

| ตัวแปร | กลุ่มทดลอง (n = 15) | | กลุ่มควบคุม (n = 15) | |
|------------------------------|---------------------|-----|----------------------|-----|
| | M | SD | M | SD |
| ความเมตตากฎนาต่อตนเอง | | | | |
| ก่อนทดลอง | 3.20 | .38 | 3.24 | .45 |
| หลังทดลอง | 3.59 | .38 | 3.13 | .44 |
| ติดตามผล 1 เดือน | 3.71 | .34 | 3.17 | .42 |
| สุขภาวะทางจิต | | | | |
| ก่อนทดลอง | 2.50 | .44 | 2.36 | .47 |
| หลังทดลอง | 2.90 | .48 | 2.46 | .48 |
| ติดตามผล 1 เดือน | 2.83 | .50 | 2.41 | .52 |

จากตาราง 22 เมื่อพิจารณาข้อมูลในภาพรวม บ่งชี้ว่าความเมตตากฎนาต่อตนเองในด้านรวมมีค่าเฉลี่ยที่เพิ่มขึ้นในระยะหลังทดลองและระยะติดตามผล 1 เดือน โดยกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มควบคุม โดยในตัวแปรสุขภาวะทางจิตก็พบผลไปในทางเดียวกัน กล่าวคือ กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มควบคุมในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผล แต่อย่างไรก็ตาม เพื่อสรุปความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น ผู้วิจัยจึงทำการทดสอบทางสถิติเพื่อยืนยันความแตกต่างและความเปลี่ยนแปลงของคุณลักษณะที่เกิดขึ้น ดังรายละเอียดในส่วนถัดไป

3. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐาน

ก่อนการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบปัญหาการวิจัยตามสมมติฐานของการวิจัยเชิงทดลอง ด้วยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำ (Repeated One way analysis of variance) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนพหุคูณทางเดียว (One-way MANOVA) ผู้วิจัยได้ตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ข้อมูลก่อนในเรื่องของการแจกแจงของตัวแปรที่เป็นปกติ และความเท่ากันของเมทริกซ์ความแปรปรวน – แปรปรวนร่วม (Hair & Babin, 2018)

1. การแจกแจงของตัวแปรที่เป็นปกติ กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยระยะนี้มีจำนวน 15 คน ต่อกลุ่ม รวมเป็น 30 คน จึงใช้การตรวจสอบความเบ้และความโด่งของตัวแปรในการ

ตรวจสอบการแจกแจงของข้อมูลควบคู่กับการใช้สถิติ Shapiro-Wilk ซึ่งจากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ไม่มีตัวแปรใดที่มีความความเบ้หรือความโด่งเกินเกณฑ์ที่กำหนดไว้ที่ 3 และ -3 รวมไปถึงไม่พบนัยสำคัญทางสถิติในการทดสอบด้วยสถิติ Shapiro-Wilk ซึ่งบ่งชี้ได้ว่าข้อมูลทั้งหมดมีการแจกแจงแบบโค้งปกติ (Hair & Babin, 2018) เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้น ดังตาราง 23

ตาราง 23 การตรวจสอบการแจกแจงปกติหลายตัวแปรด้วยสถิติ Shapiro-Wilk

| ตัวแปร | Tests of Normality: Shapiro-Wilk | | | | | |
|-------------------------------|----------------------------------|----|------|----------------------|----|---------|
| | กลุ่มทดลอง (n = 15) | | | กลุ่มควบคุม (n = 15) | | |
| | Statistic | df | p | Statistic | df | p-value |
| ความเมตตากรูณาต่อตนเอง | | | | | | |
| ก่อนทดลอง | .927 | 15 | .245 | .938 | 15 | .363 |
| หลังทดลอง | .922 | 15 | .209 | .953 | 15 | .566 |
| ติดตามผล 1 เดือน | .977 | 15 | .942 | .945 | 15 | .446 |
| สุขภาวะทางจิต | | | | | | |
| ก่อนทดลอง | .952 | 15 | .554 | .933 | 15 | .305 |
| หลังทดลอง | .967 | 15 | .804 | .947 | 15 | .482 |
| ติดตามผล 1 เดือน | .985 | 15 | .944 | .888 | 15 | .063 |

2. ความเท่ากันของเมทริกซ์ความแปรปรวน - แปรปรวนร่วม ด้วย Box's M Test ไม่พบว่ามีนัยสำคัญทางสถิติ สอดคล้องกับผลการตรวจสอบความเท่ากันของความแปรปรวนของทุกตัวแปรด้วย Levene's Test ตามตารางที่ 24

ตาราง 24 การตรวจสอบความเท่ากันของความแปรปรวนของทุกตัวแปรด้วย Levene's Test

| ตัวแปร | Levene's Test for Equality of Variances | |
|-------------------------------|---|---------|
| | F | p-value |
| ความเมตตากรูณาต่อตนเอง | | |
| ก่อนทดลอง | .097 | .758 |
| หลังทดลอง | 1.676 | .206 |
| ติดตามผล 1 เดือน | .096 | .759 |
| สุขภาวะทางจิต | | |
| ก่อนทดลอง | .558 | .461 |
| หลังทดลอง | .014 | .906 |
| ติดตามผล 1 เดือน | .125 | .727 |

เมื่อพิจารณาจากคุณสมบัติของ Sphericity ของเมทริกซ์ความแปรปรวน – แปรปรวนร่วม พบว่าค่า Epsilon ที่เป็นดัชนีที่บ่งชี้ถึงความเบี่ยงเบนออกจากเงื่อนไขของ Sphericity เป็น 1.0 หรือเข้าใกล้ 1.0 ซึ่งถือว่าเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นเรื่องความเท่ากันของ เมทริกซ์ความแปรปรวน – แปรปรวนร่วม จึงใช้การประมาณค่า Sphericity

3. ความแตกต่างระหว่างกลุ่มของค่าเฉลี่ยความเมตตากรรูณาต่อตนเองและสุขภาพจิตก่อนการทดลองเพื่อพิสูจน์ความเท่าเทียมกันของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมด้วย สถิติทดสอบที (Independent-Samples t-test) และ Levene's Test for Equality of Variances ดังตารางที่ 25

ตาราง 25 การเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยของความเมตตากรรูณาต่อตนเองและสุขภาพจิตในระยะก่อนทดลอง ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้ สถิติ Independent-Samples t-test และ Levene's Test for Equality of Variances

| ตัวแปร | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Mean | | | | |
|------------|---|------|-----------------------------|----|-----------------|-----------------|-----------------------|
| | F | Sig. | T | Df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| ความเมตตา | | | | | | | |
| กรูณาต่อ | | | | | | | |
| ตนเองใน | .097 | .758 | .246 | 28 | .807 | .037 | .151 |
| ระยะก่อน | | | | | | | |
| ทดลอง | | | | | | | |
| สุขภาพะทาง | | | | | | | |
| จิตในระยะ | .309 | .583 | -.811 | 28 | .424 | -.135 | .167 |
| ก่อนทดลอง | | | | | | | |

จากตารางที่ 25 แสดงให้เห็นว่าเมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยของความเมตตากรรูณาต่อตนเองและสุขภาพจิตในระยะก่อนทดลองในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

กล่าวโดยสรุป ข้อมูลสำหรับการวิจัยนี้ ส่วนใหญ่เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้น จึงนำไปสู่การทดสอบสมมติฐานได้ โดยแยกเสนอข้อมูลการทดสอบตามสมมติฐาน ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มขึ้นจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำการวัด

สมมติฐานดังกล่าวสามารถแบ่งเป็นสมมติฐานย่อยตามตัวแปรที่ศึกษาเป็น

1.1 นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองเพิ่มขึ้นจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำการวัด

การวิเคราะห์เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อนี้ ผู้วิจัยได้ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (ANOVA for Repeated Measures) โดยให้กลุ่มการทดลองเป็นอิทธิพลหลักที่เกิดระหว่างกลุ่ม (Between-Subject Main Effect) และให้คะแนนความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเป็นอิทธิพลหลักที่เกิดขึ้นภายในกลุ่ม (Within-Subject Main Effect) โดยเมื่อพิจารณาจากค่าการทดสอบ Mauchly's W เท่ากับ .883 และไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงใช้การประมาณค่าแบบ Sphericity Assumed ผลการวิเคราะห์แสดงไว้ในตารางที่ 26 - 27 ตาราง 26 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ เพื่อทดสอบผลของกลุ่มการทดลอง การวัดซ้ำ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มการทดลองกับการวัดซ้ำที่มีต่อคะแนนความเมตตากรุณาต่อตนเอง

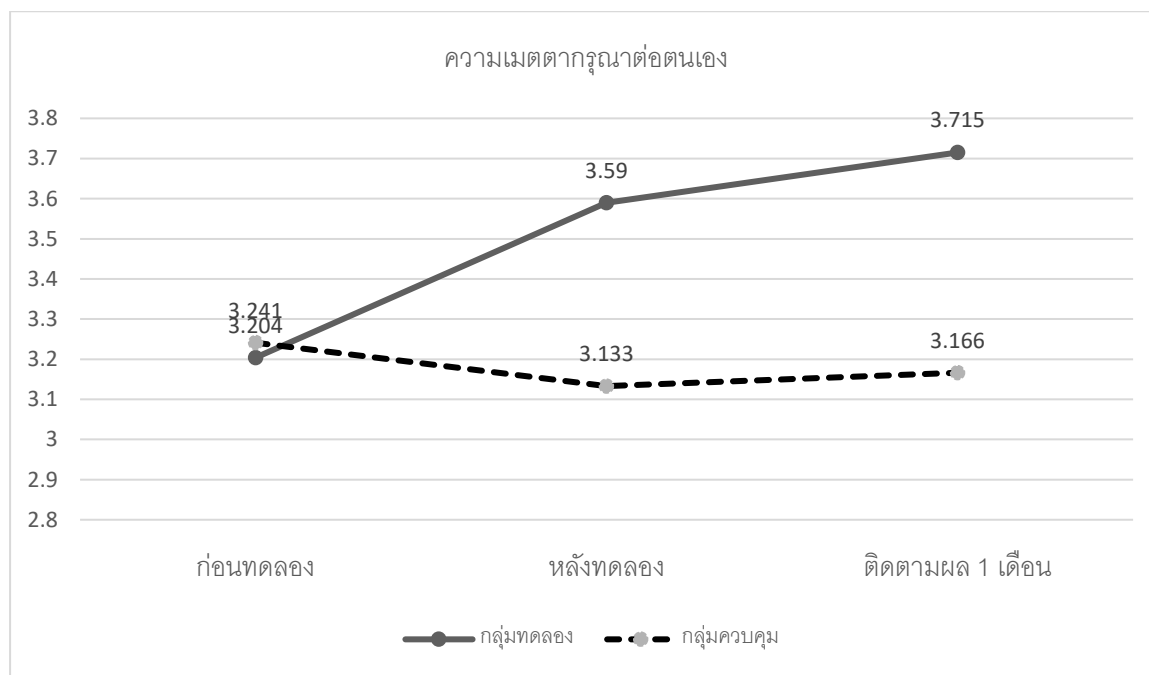
| ตัวแปร | ผล | SS | df | MS | F | p-value |
|--------------------------------|---------------------|--------|----|-------|--------|---------|
| | กลุ่ม x ช่วงเวลา | 1.491 | 2 | .746 | 16.643 | <0.001 |
| | ช่วงเวลา | .728 | 2 | .364 | 8.131 | .001 |
| ความเมตตา กรุณาต่อ ตนเอง | ความคลาด เคลื่อน | 2.509 | 56 | 0.45 | | |
| | กลุ่ม | 2.346 | 1 | 2.346 | 5.953 | .21 |
| | ความคลาด เคลื่อน | 11.033 | 28 | .394 | | |

จากตาราง 26 พบว่าค่า Sphericity Assumed มีค่า F เท่ากับ ซึ่งมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นั่นคือ ความเมตตากรุณาต่อตนเองในแต่ละช่วงเวลามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จากนั้น ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบรายคู่เพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ย โดยใช้วิธีของ Bonferroni ดังตาราง 27 และภาพประกอบที่ 10

ตาราง 27 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของความเมตตากรุณาต่อตนเองจากการวัด 3 ครั้ง

| กลุ่ม | ช่วงเวลา | ค่าเฉลี่ย | การเปรียบเทียบ | ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย | ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน | p-value | Cohen's d |
|-------------|----------|-----------|----------------|-------------------------|------------------------|---------|-----------|
| กลุ่มทดลอง | (1) | 3.204 | (2) – (1) | .386* | .073 | <0.001 | 0.97 |
| | (2) | 3.590 | (3) – (1) | .511* | .089 | <0.001 | 1.32 |
| | (3) | 3.715 | (3) – (2) | .125 | .068 | .228 | |
| กลุ่มควบคุม | (1) | 3.241 | (2) – (1) | -.109 | .073 | .449 | |
| | (2) | 3.133 | (3) – (1) | -.075 | .089 | 1.00 | |
| | (3) | 3.166 | (3) – (2) | .033 | .068 | 1.00 | |

* p<.05



ภาพประกอบ 10 การเปลี่ยนแปลงของความเมตตากรุณาต่อตนเองตามช่วงเวลา

จากตาราง 27 และภาพประกอบ 10 แสดงถึงความแตกต่างของความเมตตากรุณาต่อตนเองในระยะหลังการทดลองและระยะก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่า Cohen's d ที่ 0.97 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลในระดับสูง และในระยะติดตามผล 1 เดือน และระยะหลังทดลองมีค่าขนาดอิทธิพลแบบ Cohen's d ที่ 1.312 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลระดับสูง

แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างของความเมตตากรุณาต่อตนเองจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำกรวัด เป็นผลมาจากอิทธิพลของการเข้าร่วมกลุ่มการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบบูรณาการ

1.2 นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับสุขภาวะทางจิตเพิ่มขึ้นจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำกรวัด

การวิเคราะห์เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อนี้ ผู้วิจัยได้ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (ANOVA for Repeated Measures) โดยให้กลุ่มการทดลองเป็นอิทธิพลหลักที่เกิดระหว่างกลุ่ม (Between-Subject main effect) และให้คะแนนสุขภาวะทางจิตเป็นอิทธิพลหลักที่เกิดขึ้นภายในกลุ่ม (Within-Subject Main effect) โดยเมื่อพิจารณาจากค่าการทดสอบ Mauchly's W เท่ากับ .859 และไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงใช้การประมาณค่าแบบ Sphericity Assumed ผลการวิเคราะห์แสดงไว้ในตารางที่ 28 - 29

ตาราง 28 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ เพื่อทดสอบผลของกลุ่มการทดลอง การวัดซ้ำ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มการทดลองกับการวัดซ้ำที่มีต่อสุขภาวะทางจิต

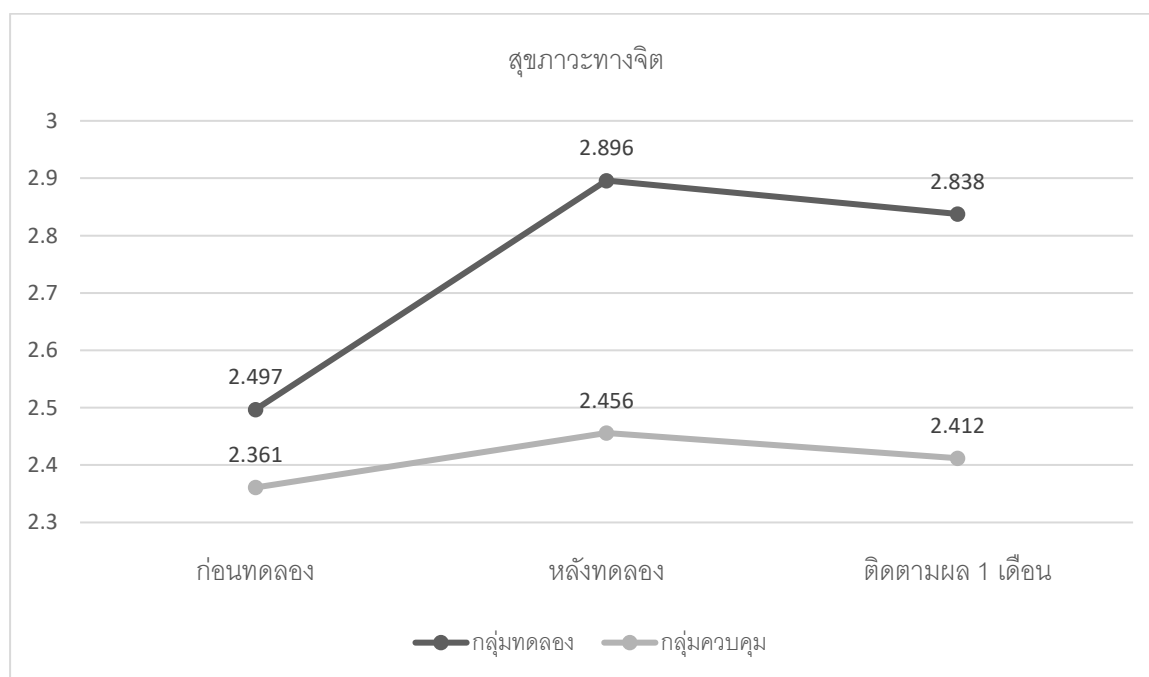
| ตัวแปร | ผล | SS | df | MS | F | p-value |
|---------------|------------------|--------|----|-------|-------|---------|
| สุขภาวะทางจิต | กลุ่ม x ช่วงเวลา | .444 | 2 | .222 | 4.152 | .021 |
| | ช่วงเวลา | 1.020 | 2 | .510 | 9.545 | <0.001 |
| | ความคลาดเคลื่อน | 2.993 | 56 | .053 | | |
| | กลุ่ม | 2.507 | 1 | 2.507 | 4.325 | .047 |
| | ความคลาดเคลื่อน | 16.229 | 28 | .58 | | |

จากตาราง 28 พบว่าค่า Sphericity Assumed มีค่า F เท่ากับ 4.15 ซึ่งมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นั่นคือ สุขภาวะทางจิตในแต่ละช่วงเวลามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จากนั้น ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบรายคู่เพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ย โดยใช้วิธีของ Bonferroni ดังตารางที่ 29 และภาพประกอบที่ 11

ตาราง 29 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของสุขภาวะทางจิตจากการวัด 3 ครั้ง

| กลุ่ม | ช่วงเวลา | ค่าเฉลี่ย | การเปรียบเทียบ | ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย | ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน | p-value | Cohen's d |
|-------------|----------|-----------|----------------|-------------------------|------------------------|---------|-----------|
| กลุ่มทดลอง | (1) | 2.497 | (2) – (1) | .399* | .072 | <0.001 | 0.88 |
| | (2) | 2.896 | (3) – (1) | .341* | .098 | .005 | 0.74 |
| | (3) | 2.838 | (3) – (2) | -.058 | .08 | 1.0 | |
| กลุ่มควบคุม | (1) | 2.361 | (2) – (1) | .095 | .072 | .601 | |
| | (2) | 2.456 | (3) – (1) | .051 | .098 | 1.00 | |
| | (3) | 2.412 | (3) – (2) | -.044 | .080 | 1.00 | |

* p<.05



ภาพประกอบ 11 การเปลี่ยนแปลงของคะแนนสุขภาวะทางจิตตามช่วงเวลา

จากตาราง 29 ภาพประกอบ 11 แสดงถึงความแตกต่างของคะแนนสุขภาวะทางจิตในระยะเวลาหลังการทดลองและระยะก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่า Cohen's d ที่ 0.88 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลในระดับสูง และในระยะติดตามผล 1 เดือน และระยะหลังทดลองมีค่าขนาดอิทธิพลแบบ Cohen's d ที่ 0.74 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลระดับปานกลางถึงสูง

แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างของคะแนนสุขภาพจิตจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำการวัด เป็นผลมาจากอิทธิพลของการเข้าร่วมกลุ่มการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบบูรณาการ

2. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาพจิตเพิ่มสูงขึ้นกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะหลังการทดลอง

ผลการทดสอบสมมติฐานข้อดังกล่าวเป็นไปตามตาราง 30

ตาราง 30 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรในระยะเวลาหลังการทดลอง

| แหล่งความแปรปรวน | Wilk's Lambda | Hypothesis df | Error df | Multivariate F test | p-value |
|------------------|---------------|---------------|----------|---------------------|---------|
| Group | .692 | 2.0 | 27 | 6.006 | .007 |

ตารางที่ 30 แสดงผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรของคะแนนความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาพจิตในระยะเวลาหลังการทดลองพบว่า คะแนนของกลุ่มทดลองมีความแตกต่างจากกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (Wilk's Lambda = .692, F = 6.006, p-value < .01) ผู้วิจัยจึงทำการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มต่อไปดังตารางที่ 31

ตาราง 31 การวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มในระยะเวลาหลังการทดลอง

| ตัวแปร | กลุ่ม | ค่าเฉลี่ย | SD | ความแตกต่างของค่าเฉลี่ย | ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน | p-value | Cohen's d |
|-------------------------|-------------|-----------|------|-------------------------|------------------------|---------|-----------|
| ความเมตตา กรุณาต่อตนเอง | กลุ่มทดลอง | 3.590 | .375 | .457 | .148 | .005 | 0.82 |
| | กลุ่มควบคุม | 3.133 | .435 | | | | |
| สุขภาพจิต | กลุ่มทดลอง | 2.896 | .480 | .440 | .175 | .018 | 0.67 |
| | กลุ่มควบคุม | 2.456 | .478 | | | | |

จากการเปรียบเทียบคะแนนรายคู่ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระยะหลังการทดลองพบว่า ตัวแปรความเมตตากฎนาต่อตนเองของกลุ่มทดลองแตกต่างจากกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยกลุ่มทดลอง ($M = 3.590$, $SD = .375$) มีคะแนนเฉลี่ยมากกว่ากลุ่มควบคุม ($M = 3.133$, $SD = .35$) โดยมีค่า Cohen's d ที่ 0.82 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลในระดับสูง และในตัวแปรสุขภาวะทางจิตพบว่ากลุ่มทดลองแตกต่างจากกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยกลุ่มทดลอง ($M = 2.896$, $SD = .48$) มีคะแนนเฉลี่ยมากกว่ากลุ่มควบคุม ($M = 2.456$, $SD = .478$) โดยมีค่า Cohen's d ที่ 0.67 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลในระดับปานกลางถึงสูง แสดงให้เห็นว่าหลังจากที่นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ได้เข้าร่วมกลุ่มการเรียนรู้ทางจิตวิทยาแบบบูรณาการแล้ว มีระดับของความเมตตากฎนาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่ากลุ่มควบคุม

ดังนั้นผลการวิเคราะห์ส่วนนี้จึงสนับสนุนสมมติฐานข้อที่ 3 ที่ว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการเรียนรู้ทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากฎนาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะหลังการทดลอง

3. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการเรียนรู้ทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากฎนาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะติดตามผล 1 เดือน

ผลการทดสอบสมมติฐานข้อดังกล่าวเป็นไปตามตาราง 32

ตาราง 32 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรในระยะติดตามผล

| แหล่งความแปรปรวน | Wilk's Lambda | Hypothesis df | Error df | Multivariate F test | p-value |
|------------------|---------------|---------------|----------|---------------------|---------|
| Group | .611 | 2.0 | 27 | 8.613 | .001 |

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปรของคะแนนความเมตตากฎนาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในระยะติดตามผลพบว่า คะแนนของกลุ่มทดลองมีความแตกต่างจากกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ($Wilk's\ Lambda = .615$, $F = 8.437$, $p\text{-value} < .01$) ผู้วิจัยจึงทำการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มต่อไป

ตาราง 33 การวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มในระยะติดตามผล

| ตัวแปร | กลุ่ม | ค่าเฉลี่ย | SD | ความแตกต่าง ของ ค่าเฉลี่ย | ความคลาด เคลื่อน มาตรฐาน | p- value | Cohen's d |
|--------------------------------|-----------------|-----------|-----|---------------------------------|--------------------------------|-------------|--------------|
| ความเมตตา กรุณาต่อ ตนเอง | กลุ่ม ทดลอง | 3.715 | .34 | .549 | .140 | .001 | 1.434 |
| | กลุ่ม ควบคุม | 3.166 | .42 | | | | |
| สุขภาวะทางจิต | กลุ่ม ทดลอง | 2.838 | .47 | .426 | .182 | .026 | 0.86 |
| | กลุ่ม ควบคุม | 2.412 | .52 | | | | |

จากการเปรียบเทียบคะแนนรายคู่ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระยะติดตามผลพบว่า ตัวแปรความเมตตากรุณาต่อตนเองของกลุ่มทดลองแตกต่างจากกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยกลุ่มทดลอง ($M = 3.590$, $SD = .375$) มีคะแนนเฉลี่ยมากกว่ากลุ่มควบคุม ($M = 3.133$, $SD = .35$) โดยมีค่า Cohen's d ที่ 1.434 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลในระดับสูง และในตัวแปรสุขภาวะทางจิตพบว่ากลุ่มทดลองแตกต่างจากกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยกลุ่มทดลอง ($M = 2.838$, $SD = .47$) มีคะแนนเฉลี่ยมากกว่ากลุ่มควบคุม ($M = 2.412$, $SD = .52$) โดยมีค่า Cohen's d ที่ 0.86 ซึ่งเป็นค่าอิทธิพลในระดับสูง แสดงให้เห็นว่าหลังจากที่นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ได้เข้าร่วมกลุ่มการปรึกษาทางจิตวิทยาแบบบูรณาการแล้ว มีระดับของความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในระยะติดตามผลเพิ่มสูงกว่ากลุ่มควบคุม

ดังนั้นผลการวิเคราะห์ส่วนนี้จึงสนับสนุนสมมติฐานข้อที่ 3 ที่ว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมการปรึกษาทางจิตวิทยา มีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะติดตามผล 1 เดือน

โดยสรุปการวิจัยเชิงปริมาณที่เป็นการศึกษาการเปลี่ยนแปลงของความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในการวิจัยระยะที่ 2 จากการพิสูจน์สมมติฐานการวิจัยทั้งหมด ผู้วิจัยจึงสรุปผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัยดังตาราง 34

ตาราง 34 ภาพรวมของผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัย

| สมมติฐานการวิจัย | ผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัย | |
|---|----------------------------|------------------------------|
| | เป็นไปตามสมมติฐานการวิจัย | ไม่เป็นไปตามสมมติฐานการวิจัย |
| 1. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตา กรุณาต่อตนเองและระดับสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงขึ้นจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำการวัด | ✓ | |
| 2. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะหลังการทดลอง | ✓ | |
| 3. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะติดตามผล 1 เดือน | ✓ | |



4. ข้อมูลเชิงคุณภาพด้านประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองจากการเข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

นอกจากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณในด้านประสิทธิผลของโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการแล้ว ผู้วิจัยยังมีการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพในระหว่างทดลอง โดยขณะที่กลุ่มทดลองได้เข้าร่วมกิจกรรมทั้ง 8 กิจกรรม ผู้วิจัยได้ทำการบันทึกเสียงการสนทนาและศึกษาข้อมูลจากใบกิจกรรมในแต่ละกิจกรรม รวมไปถึงมีการให้นักเรียนบันทึกการเรียนรู้ในแต่ละกิจกรรมไปเพื่อเป็นข้อมูลเชิงคุณภาพระหว่างการทดลอง และในช่วงหนึ่งเดือนหลังจากเข้าร่วมกลุ่มการศึกษา ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์เชิงลึกในกลุ่มทดลองทุกคนเพื่อศึกษาและทำความเข้าใจกับประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองได้

โดยในส่วนนี้เป็นการนำเสนอการข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการศึกษาบันทึกการเรียนรู้และข้อมูลจากการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) โดยผู้วิจัยเพื่อศึกษาประสบการณ์การเปลี่ยนแปลง และผลที่ตามมาหลังจากช่วงการทดลองของกลุ่มทดลองทั้ง 15 คนหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Thematic Analysis)

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ตามแนวคิด Training Evaluation Model ของ (Kirkpatrick, 1998) ซึ่งการนำเสนอข้อมูลจะเป็น 2 ตอน ดังนี้

ส่วนที่ 1 ประสบการณ์การเรียนรู้ในโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการที่ครอบคลุมถึงประสบการณ์ การตอบสนอง และการรับรู้ของกลุ่มทดลองที่มีต่อกิจกรรม ซึ่งเป็นการประเมินในระดับการตอบสนอง (Reaction) รวมไปถึงเนื้อหาและสิ่ง que นักเรียนได้เรียนรู้จากแต่ละกิจกรรม ซึ่งเป็นการประเมินในระดับ การเรียนรู้ (Learning)

ส่วนที่ 2 ประสบการณ์เปลี่ยนแปลงตนเอง และผลที่ตามมาหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการซึ่งในส่วนนี้ครอบคลุมการนำสิ่งที่นักเรียนได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวัน รวมไปถึงการเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรม ทักษะที่เกิดขึ้นหรือทัศนคติที่เปลี่ยนไปของนักเรียน ซึ่งเป็นการประเมินในระดับพฤติกรรม (Behavior) ตามแนวคิดของ Kirkpatrick (1998)

ส่วนที่ 1 ประสบการณ์ในการเรียนรู้ในโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

จากการที่ผู้วิจัยเคยเป็นครูจิตวิทยาของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ จึงทำให้มีความคุ้นเคยกับนักเรียนจำนวนหนึ่งอยู่แล้ว ทำให้สามารถสร้างบรรยากาศในการทำกิจกรรมมีความผ่อนคลายและมีความเป็นกันเอง โดยในการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการนั้น สมาชิกได้นั่งเป็นวงกลมและมีการสังเกตและตรวจสอบความพร้อม ก่อนชี้แจงถึงวัตถุประสงค์ในการทำกลุ่ม รวมไปถึงสร้างข้อตกลงร่วมกันในการทำกลุ่ม เพื่อให้เกิดความเข้าใจและความพร้อมในการทำกิจกรรม โดยเมื่อสมาชิกกลุ่มมีท่าทีที่ผ่อนคลายจึงเริ่มทำกิจกรรมไปที่ละกิจกรรม ซึ่งผลการวิเคราะห์ประสบการณ์การเรียนรู้แบ่งตามกิจกรรมในแต่ละกิจกรรม ดังนี้

สำหรับกิจกรรมที่ 1 คือ กิจกรรม 'ต่างใจเดียว' มีเป้าหมายเพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้ซึ่งกันและกันและสังเกตความเหมือนและแตกต่างของแต่ละบุคคล โดยประเด็นที่ชวนให้สมาชิกได้ให้เห็นความเหมือนกันอย่างหนึ่งคือของความต้องการของจิตใจมนุษย์ทั่วไปที่ล้วนต้องการเป็นที่รัก ต้องการที่จะรู้สึกและมีมุมมองที่ดีต่อตนเอง หรือต้องการที่จะได้รับการยอมรับและชื่นชมจากผู้อื่น แต่อย่างไรก็ตาม ด้วยความที่มนุษย์แต่ละคนมีความแตกต่างกันในการเลี้ยงดูและการเติบโตทำให้แต่ละคนอาจจะมีวิธีการแสดงออกที่แตกต่างกันไปเพื่อจะเติมเต็มความต้องการในจิตใจเหล่านั้น แต่อย่างไรก็ตามมนุษย์ทุกคนล้วนมีความต้องการที่ไม่แตกต่างกัน โดยในกิจกรรมนี้ผู้นำกลุ่มจะมีแนวคำถามจากเอกสารที่และสุ่มให้นักเรียนให้เลือกคำถามจากเอกสารดังกล่าว และคำถามที่นักเรียนเลือกนั้นจะเป็นคำถามสำหรับทุกคนในกลุ่ม โดยคำถามดังกล่าวจะเป็นคำถามที่คิดโอกาสให้นักเรียนได้สำรวจเกี่ยวกับมุมมอง หรือตัวตนของตนเอง เช่น “อะไรทำให้เรารู้สึกมีชีวิตชีวาที่สุด” “ในชีวิตนี้ แก้มักจะขอโทษคนอื่นในเรื่องอะไรอยู่บ่อยๆ บ้าง” รวมไปถึงในเรื่องของความฝันและเป้าหมายชีวิตอนาคต “อยากให้โลกจดจำในแบบไหนหรือ” โดยเมื่อนักเรียนแต่ละคนบรรยายคำตอบของตนเอง ผู้นำกลุ่มจะทำหน้าที่จับประเด็นที่น่าสนใจและใช้คำถามกระตุ้นเพื่อให้ขยายความหรือใช้การถามสมาชิกท่านอื่นเพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนมุมมองหรือแสดงความรู้สึกในกลุ่ม เพื่อให้เกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกันและและสัมพันธ์ภาพที่ภายในกลุ่ม

จากการสังเกตของผู้นำกลุ่มพบว่าบรรยากาศดำเนินไปอย่างผ่อนคลาย สมาชิกให้ความสนใจและรู้สึกสนุกไปกับคำถามที่เพื่อนสมาชิกท่านอื่นจะเลือก และสมาชิกกลุ่มได้รับรู้ถึงความคล้ายคลึงและเชื่อมโยงระหว่างสมาชิกกลุ่มในเชิงมุมมองและความต้องการภายใน รวมไปถึงได้มีโอกาสรับฟังความคิดเห็นหรือมุมมองของเพื่อนสมาชิกที่อาจจะมีความแตกต่างกัน แต่ก็ล้วนเป็นความเฉพาะตัวที่ไม่สามารถตัดสินได้ว่าผิดหรือต่าหน้าว่าเป็นมุมมองที่ไม่ดี

ซึ่งจากการเก็บข้อมูลจากการบันทึกการเรียนรู้อิงของสมาชิก พบว่าสมาชิกได้ค้นพบความเหมือนและยอมรับความต่างนี้เป็นพื้นฐานที่สำคัญในการรู้สึกเชื่อมโยงกับบุคคลและการมีสัมพันธภาพที่ดีทั้งต่อตนเองและผู้อื่น ดังตัวอย่างจากบันทึกการเรียนรู้อิงดังนี้:

“ได้แลกเปลี่ยนความคิดกับเพื่อนๆ ได้รู้ว่าจริงๆ แล้วคนเราก็ไม่ได้ต่างกันมาก สิ่งที่เราอยากให้คนอื่นเข้าใจหรือสิ่งที่ต้องการก็คล้ายๆ กัน” (บันทึกของนักเรียน F.N)

“ได้เรียนรู้แนวคิด มุมมอง ของผู้อื่น ได้เรียนรู้ว่าแต่ละคนแม้จะมีความคิดที่ไม่เหมือนกันแต่โดยรวมล้วนเป็นความคิดที่เป็นแนวคิดเดียวกัน รู้สึกว่าตัวของเราเองไม่ได้โดดเดี่ยวเลยจริงๆ แล้วทุกคนก็เป็นเหมือนเรา” (บันทึกของนักเรียน F.TY)

“ได้รู้ว่าในสภาพแวดล้อมที่คล้ายๆ กัน ถึงแม้ว่าคนจะมีนิสัยหรือบุคลิกที่ไม่เหมือนกัน แต่ก็มีแนวคิด มีสิ่งที่ยึดถือ มีปัญหา หรือสิ่งที่ต้องเผชิญเหมือนกัน” (บันทึกของนักเรียน F.Ne)

กิจกรรมที่ 2 “เขาว่า... มันหลอกกันไม่ได้” เป็นกิจกรรมที่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาความสามารถในการตระหนักและรับรู้ถึงอารมณ์ความรู้สึกภายในของตนเอง เพื่อให้สมาชิกสามารถแยกความแตกต่างระหว่างอารมณ์ต่างๆ และนิยามหรือตั้งชื่ออารมณ์ออกมาได้ ซึ่งเป็นทักษะในการตระหนักกับกระบวนการภายในที่ต้องอาศัยการฝึกฝน นอกจากการสังเกตอารมณ์ของตนเองแล้ว ยังหมายรวมถึงการสังเกตและสัมผัสกับอารมณ์ของคนตรงหน้าด้วย ซึ่งในกิจกรรมนี้ผู้นำกลุ่มจะมีฉลากที่ระบุอารมณ์เอาไว้จำนวนหนึ่ง เช่น ‘โกรธ’ ‘ดีใจ’ ‘เบื่อ’ และฉลากบางชิ้นจะระบุเป็นสถานการณ์กว้าง ๆ เพื่อให้ให้นักเรียนเลือกอารมณ์และรูปแบบที่จะแสดงออกมาด้วยตนเอง ซึ่งตัวแทนนักเรียนจะถูกสุ่มออกมาหยิบฉลาก และทำการแสดงอารมณ์เพื่อให้เพื่อนสมาชิกทายอารมณ์ของตัวเองแทนนักเรียน โดยผู้นำกลุ่มจะคอยสอบถาม กระตุ้น และเชื่อมโยงการเรียนรู้อิงของสมาชิกทั้งที่เป็นผู้ทายและตัวแทนที่ออกมาแสดง

จากการสังเกตโดยผู้นำกลุ่มพบว่าในกิจกรรมนี้ดำเนินไปอย่างสนุกสนาน และข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้อิง พบว่าสมาชิกได้เข้าใจถึงการสังเกตและสัมผัสกับอารมณ์ของคนตรงหน้า และได้สังเกตความแตกต่างกันของอารมณ์ภายในของตนเองด้วย ดังตัวอย่างจากบันทึกการเรียนรู้อิงดังนี้:

“สิ่งที่คน ๆ แสดงออก ทั้งสีหน้า แววตา ท่าทาง สามารถตีความได้หลากหลายขึ้นกับบุคลิกพื้นฐานของบุคคลนั้น ๆ รวมถึงประสบการณ์ของคนที่ยายด้วย และในแต่ละสถานการณ์คนเราอาจแสดงความรู้สึกออกมาได้แตกต่างกัน ซึ่งการมองให้ออกกว่าคน ๆ นั้น



คิดหรือรู้สึกอย่างไรจะเป็นประโยชน์ในการวางตัวในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ดีขึ้น” (บันทึกของนักเรียน F.C)

“การอ่านความคิดหรืออารมณ์ผ่านสีหน้าและการกระทำของผู้อื่น สิ่งที่เราเดาไปอาจไม่ตรงกับที่เพื่อนต้องการจะสื่ออะไรสักอย่างแต่ก็มักจะไปในทางเดียวกันเพราะแต่ละคนก็แสดงออกมาต่างกัน” (บันทึกของนักเรียน M.K)

กิจกรรมที่ 3 เลือกได้ใหม่” ผู้วิจัยจะกำหนดเส้นตรงหนึ่งเส้นบนพื้นห้อง และขอให้สมาชิกเคลื่อนตัวไปในจุดบนเส้นเพื่อเลือกระหว่างคุณลักษณะ ตัวตน หรือบ่งบอกความชอบของตนเองหรือแสดงออกถึงจุดที่เป็นตนเอง โดยผู้วิจัยจะฉายคำสองคำที่เป็นตัวเลือกบนจอภาพ เช่น ‘ชอบแมว – ชอบสุนัข’ ‘ชอบอิสระ - ชอบทำตามขั้นตอน’ หรือ ‘อยากใช้ชีวิตตามความฝัน - อยากใช้ชีวิตที่มั่นคง’ ซึ่งตัวเลือกจะมีความน่าสนใจ และจะสะท้อนถึงคุณค่าหรือมาตรฐานภายในมากขึ้นเรื่อยๆ โดยกิจกรรมนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้สมาชิกได้ทบทวนและสะท้อนคิดถึงมาตรฐานที่ตนเองรับรู้ตนเองหรือมีในใจ ซึ่งมาตรฐานหรือความคุ้นชินเหล่านี้อาจกลายเป็นมาตรฐานที่นำมาสู่การตัดสินใจหรือเป็นเกณฑ์ที่ถูกหยิบมาประเมินคุณค่าในตนเองหรือผู้อื่นโดยไม่รู้ตัว

จากการสังเกตพบว่าในกิจกรรมนี้สมาชิกให้ความสนใจและสนุกกับการต้องพิจารณาและเคลื่อนที่ไปบนเส้นที่ถูกกำหนดบนห้อง รวมไปถึงการอภิปรายกันระหว่างคนที่เลือกระหว่างของสองสิ่ง หรือทัศนคติสองอย่างที่อาจจะแตกต่างหรือตรงข้ามกัน

และจากข้อมูลของบันทึกการเรียนรู้และเนื้อหาการแลกเปลี่ยนในกิจกรรมพบว่าสมาชิกตระหนักในมุมมองหรือมาตรฐานต่าง ๆ ที่ตนมีนั้นบางครั้งก็อาจได้รับมาจากสังคมหรือเป็นการกำหนดขึ้นมาโดยตนเอง ซึ่งแต่ละคนอาจมีแตกต่างกัน และมาตรฐานในใจเหล่านี้หลายครั้งก็เป็นสิ่งที่ทำให้เกิดความกดดันจากการพยายามทำเป็นหรือดำเนินชีวิตไปตามมาตรฐานดังกล่าว ดังตัวอย่างจากบันทึกการเรียนรู้ดังนี้:

“ทำให้เราได้รู้จักตนเองมากขึ้น รู้ว่าเรา value กับสิ่งใดมากกว่าสิ่งใด และได้รู้ว่าสังคมส่วนใหญ่ value สิ่งใด สิ่งที่เรากำลังเป็นมันตรงกับคนส่วนมากในสังคมมากเท่าใด ซึ่งสิ่งพวกนั้นมันทำให้เกิดปัญหาหรือไม่ อย่างไร สิ่งนี้ทำให้เรา realize มากขึ้นว่าการเป็นตัวของตัวเองก็สำคัญ แต่ต้องอย่าลืมนึกถึงคนอื่น ๆ ในสังคมด้วย ในบางกรณี” (บันทึกของนักเรียน F.MD)

“ทุกคนมีแนวคิดที่ยึดถือไม่เหมือนกัน เพราะว่ามีหลากหลาย แต่สังคมมีกรอบที่กำหนดพวกเราอยู่ เป็นกรอบที่เรามองไม่เห็น เป็นเหมือนมาตรฐานที่เป็น *standard* อยู่ในใจ” (บันทึกของนักเรียน F.NE)

กิจกรรมที่ 4 'เข้าใจเอ๋ย' ผู้วิจัยได้แจกกระดาษรูปหัวใจให้แก่สมาชิกซึ่งได้ขอให้สมาชิกถือเอาไว้ในมือขณะที่หลับตา ในขณะที่สมาชิกหลับตา ผู้วิจัยจะพูดประโยคทั่วไปที่สามารถได้ยินในชีวิตประจำวันจำนวนหนึ่ง ซึ่งหากประโยคใดที่ผู้วิจัยพูดและทำให้สมาชิกเกิดความรู้สึกทางลบ จะขอให้สมาชิกพับกระดาษ 1 ครั้ง และหากประโยคใดที่ทำให้เกิดความรู้สึกทางบวก จะขอให้สมาชิกคลายรอยพับ 1 ครั้ง โดยจะดำเนินเช่นนี้ไปเรื่อย ๆ จนกว่าผู้วิจัยจะให้สัญญาณจบกิจกรรม

กิจกรรมนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้สมาชิกตระหนักถึงผลกระทบของคำพูดที่มีต่อจิตใจและความรู้สึกของตนเอง โดยอาจจะปรับใช้ได้ในการมีความสัมพันธ์กับผู้อื่น คือเป็นการให้สมาชิกได้ระมัดระวังก่อนจะเอ่ยคำตำหนิหรือกดดันผู้อื่น แต่นอกจากในการมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นแล้ว กิจกรรมนี้ยังชวนให้สมาชิกตระหนักอีกว่าคำตำหนิ การกดดันและการตัดสินนั้น ก็อาจจะเกิดจากตนเองได้คิดตัดสินกับตนเองเช่นกัน โดยผู้วิจัยได้อธิบายถึงความสัมพันธ์ระหว่างความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมภายใน รวมไปถึงอธิบายให้สมาชิกได้รู้จักกับ 'กับดักทางความคิด (Cognitive Distortion)' ที่เป็นความคิดที่ไม่เหมาะสมประเภทต่าง ๆ ที่บุคคลอาจมีโดยไม่รู้ตัว ซึ่งจะนำมาสู่การตีความทางลบ ส่งผลให้เกิดอารมณ์และพฤติกรรมทางลบตามมา

ซึ่งจากเนื้อหาการแลกเปลี่ยนในการกิจกรรมแล้ว ข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ยังพบว่านอกจากสมาชิกจะได้เรียนรู้เรื่องกับดักทางความคิดแล้ว การได้แบ่งปันประสบการณ์ซึ่งกันและกันยังทำให้สมาชิกได้รับรู้ประสบการณ์ในการถูกกดดันและการกดดันตนเองของเพื่อนสมาชิก ทำให้เกิดบรรยากาศที่เห็นอกเห็นใจซึ่งกันและกันระหว่างสมาชิก ดังตัวอย่างจากบันทึกการเรียนรู้ดังนี้:

“คำพูดทำร้ายจิตใจบางคำพูดอาจมีผลต่อคนฟังทำให้คนฟังรู้สึกแย่ แต่กลับกัน บางคนก็ไม่ได้รู้สึกอะไร คนแต่ละคนมีจิตใจอ่อนไหวไม่เท่ากัน แต่อย่างไรก็แล้วแต่ ไม่มีใครรู้สึกเฉยๆกับคำพูดทำร้ายจิตใจ” (บันทึกของนักเรียน F.V)



3938287227

“คำพูดต่างๆ จะให้ความรู้สึกแก่แต่ละคนที่แตกต่างกัน ขึ้นกับการตีความและมุมมอง เมื่อใครได้รับประโยคด้านล่างก็จะทำให้จิตใจของเขาแตกร้าวไปที่ละนิด ซึ่งบางอย่างอาจแก้ไขได้ยาก และบางทีประโยคก็มาจากเราเอง” (บันทึกของนักเรียน M.E)

กิจกรรมต่อมาคือกิจกรรม 'ใจเกร' มีเป้าหมายเพื่อให้สมาชิกได้ทบทวนลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของตนเอง ผ่านการใช้คำว่า 'ควร' 'ต้อง' และ 'น่าจะ' ของตนเอง ซึ่งการทบทวนจะทำให้เกิดความตระหนักว่ามาตรฐานหรือบรรทัดฐานในใจหลายอย่างก็เป็นมาตรฐานที่ไม่เหมาะสม ซึ่งการมีมาตรฐานหรือความคาดหวังที่ไม่เหมาะสมเหล่านี้จะนำมาสู่การกดดันและการตัดสินตนเองด้านลบ ซึ่งส่งผลให้เกิดแบบแผนพฤติกรรมทางลบต่าง ๆ เช่นการผลัดวันประกันพรุ่ง การหลีกเลี่ยงความคิดเห็นหรือคำวิพากษ์วิจารณ์จากผู้อื่น รวมไปถึงการปฏิเสธที่จะทำอะไรบางอย่างที่สำคัญอย่างสิ้นเชิง ซึ่งแท้จริงแล้วเกิดจากการหลีกเลี่ยงความรู้สึกดีไม่พอหรือการกลัวความคิดที่จะตำหนิหรือตัดสินตนเองนั่นเอง

จากข้อมูลบันทึกเรียนรู้อของสมาชิก พบว่าสมาชิกได้ทบทวนมาตรฐานของตนเองผ่านการทบทวนกฎในใจและนำมาแลกเปลี่ยนซึ่งทำให้สมาชิกได้ค้นพบมาตรฐานหลายอย่างในใจนำมาสู่การโยยตี ตำหนิหรือตัดสินตนเอง ก่อให้เกิดความทุกข์ในใจ และสมาชิกยังได้เรียนรู้แนวทางการจัดการกับลักษณะการลงโทษหรือกดดันตนเองด้วยการยอมรับและการมีสติตามทฤษฎีการบำบัดแบบการยอมรับและพันธะดังตัวอย่างจากบันทึกการเรียนรู้ดังนี้:

“ควร ต้องการ น่าจะ ล้วนเป็นคำพูดที่บ่งบอกว่าใครคาดหวังอะไรเรา หรืออยากให้เราทำอะไร หรือเราควรเป็นแบบไหน แต่ความจริงแล้วความคาดหวังทั้งหมดนี้เป็นสิ่งที่กดดันเรา และอาจทำให้เราโดนจุดสู่ความเครียด ดังนั้นจึงคาดหวังแต่พอประมาณ และทำให้ดีที่สุด ในแบบที่เราคิดว่านี่คือสิ่งที่ดีที่สุด” (บันทึกของนักเรียน F.A)

“ได้รู้ตัวเองมากขึ้นว่าการที่เราารู้สึกแย่ รู้สึกไม่ดี พร้อมกับคำพูดในหัวที่คอยย้ำเตือนว่าเราไม่ถึงความคาดหวังจริงๆ แล้วก็มาจากตัวเราเองว่าตัวเราซื้อบรรทัดฐานนี้มา ตัวเราคาดหวังสูงเกินไปม๊ยะ และบรรทัดฐานพวกนี้ก็มีก็จะมาทำร้ายตัวเองอยู่เสมอ เพราะฉะนั้นก็ไม่ต้องที่จะทำร้ายตัวเองด้วยคำพูดเหล่า เหล่าใจดี ปล่อยปโยนตัวเองให้มากขึ้น” (บันทึกของนักเรียน F.TY)

กิจกรรม 'ช่วงที่ดีที่สุด' ผู้วิจัยทำตามแนวทางของกิจกรรม Best Possible Selves โดยให้สมาชิกเขียนถึงวันที่ดีที่สุดในชีวิต ที่ทุกอย่างเป็นไปได้ดังที่ต้องการทุกอย่าง โดยขอให้สมาชิกได้เขียนบรรยายลงในใบกิจกรรม ก่อนนำเรื่องราวมาเล่าแบ่งปันให้สมาชิกในกลุ่มฟัง



3938287227

โดยผู้วิจัยได้ใช้กระบวนการกลุ่มในการนำการแลกเปลี่ยนและสะท้อนมุมมองระหว่างสมาชิก กิจกรรมนี้มีเป้าหมายเพื่อกระตุ้นให้สมาชิกเกิดความหวังจากการได้พบทวนเป้าหมายของตนเอง ร่วมกับการสะท้อนถึงคุณค่าและความหมายที่สำคัญในชีวิตซึ่งมักซ่อนอยู่ภายใต้เป้าหมายชีวิต โดยการรับรู้และระลึกถึงสิ่งนี้ได้เป็นองค์ประกอบสำคัญในการปรับระดับระบองจิตใจตนเอง และก้าวข้ามการตัดสินใจตนเองด้านลบตามแนวทางของทฤษฎีการบำบัดแบบการยอมรับและพันธะสัญญาได้

จากการสังเกตโดยผู้วิจัย พบว่าบรรยากาศในการทำกิจกรรมและการพูดคุย แลกเปลี่ยนเป็นไปด้วยบรรยากาศที่เป็นมิตรและอบอุ่น สมาชิกทุกคนได้บอกเล่าความฝันและเป้าหมายของชีวิตของตนเองออกมาอย่างจริงจัง และจากสัมพันธภาพและบรรยากาศของกลุ่มที่เป็นมิตรและปลอดภัย สมาชิกกลุ่มจึงมีการพูดคุย ถามไถ่ และแลกเปลี่ยนมุมมองกันอย่างตั้งอก ตั้งใจ

ซึ่งจากบันทึกการเรียนรู้พบว่าสมาชิกได้พบทวนเป้าหมายชีวิตของตนเอง และตระหนักถึงคุณค่าในชีวิตที่ซ่อนอยู่ภายใต้เป้าหมายเหล่านั้น ซึ่งนอกจากการได้รับพลังจากการรับรู้ถึงเป้าหมายและความหมายของชีวิตตนเองแล้ว การได้รับฟังและแลกเปลี่ยนเรื่องราว ดังกล่าวกับผู้อื่นก็ยิ่งขยายความรู้สึกทางบวกในจิตใจให้เพิ่มมากขึ้นด้วย ดังตัวอย่างจากบันทึกการเรียนรู้ดังนี้:

“ทำให้เรากำหนดเป้าหมายของตนเองได้ชัดเจนมากขึ้น ยิ่งได้ฟังเป้าหมายของคนอื่น ยิ่งรู้ว่า การมีความฝัน เป็นสิ่งที่สวยงามมากๆ ถึงเราจะทำตามฝันไม่ได้ แต่อย่างน้อย เราก็ได้พยายาม ที่จะทำตามฝัน” (บันทึกของนักเรียน F.C)

“มีความสุขมากๆที่ได้เขียนเรียงเรียงในสิ่งที่ตัวเองอยากทำในอนาคต และการได้ลองฟังจากคนอื่นก็ทำให้รู้ว่าจริงๆแล้วสิ่งที่หลายคนต้องการก็คือความสงบ ชีวิตเรียนง่าย การได้ทำในสิ่งที่ชอบ บางคนอยากทำร้านอาหาร บางคนก็แค่อยากมีชีวิตเรียบง่าย ไม่จำเป็นจะต้องทะเลาะทะยานฝันถึงความสำเร็จมากมายที่อาจจะไม่นำมาซึ่งความสุขเลย” (บันทึกของนักเรียน M.K)

กิจกรรม 'ฉันดีใจที่มี...' ในกิจกรรมนี้สมาชิกได้เขียนพบทวนถึงสิ่งที่ตนเอง รู้สึกดีใจที่มี หรือเป็น หรือรู้สึกขอบคุณที่มีสิ่งนั้นอยู่ในชีวิตลงในกระดาษที่มีการวาดรูปหัวใจเอาไว้ ซึ่งสิ่งที่เขียนลงไปนั้นอาจจะเป็นสิ่งที่อยู่นอกตัว เช่นสิ่งของ ผู้คนต่างๆ หรืออาจเป็นสิ่งที่อยู่ในตัว ที่เป็นสิ่งนามธรรมต่าง ๆ เช่นนิสัย ทักษะ ความสามารถ หรือคุณลักษณะบางอย่าง เมื่อสมาชิกได้

บันทึกในกระดาษของตนเองแล้วผู้วิจัยจะให้สมาชิกได้จับคู่กันเพื่อแลกเปลี่ยนสิ่งที่เขียนลงไปบนกระดาษเพื่อให้การแลกเปลี่ยนได้เปิดและขยายมุมมองถึงสิ่งที่ดี ๆ ที่สมาชิกมีในชีวิต ซึ่งกิจกรรมนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้สมาชิกได้ทำความรู้จักตนเองและเข้าถึงศักยภาพของตนเองในด้านบวก

จากการสังเกตของผู้วิจัยพบว่าบรรยากาศการพูดคุยแบ่งปันในกิจกรรมนี้ดำเนินไปด้วยความอบอุ่นและรอยยิ้ม สมาชิกมีพลัดพลงกับการแลกเปลี่ยนเรื่องราวที่ชื่นชมในตนเองและเพื่อนสมาชิก และมีการเรียนรู้มุมมองซึ่งกันและกันตามวัตถุประสงค์

ซึ่งข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ของสมาชิกพบว่าสมาชิกได้ตระหนักถึงสิ่งดี ๆ หลายอย่างในชีวิตตนเอง ซึ่งทำให้เกิดการกลับมาเห็นคุณค่าและชื่นชมตนเอง และการได้แลกเปลี่ยนกับเพื่อนสมาชิกยิ่งทำให้มุมมองทางบวกยิ่งขยายเพิ่มขึ้นดังตัวอย่างจากบันทึกการเรียนรู้ดังนี้:

“รู้ถึงความดีหลายๆ อย่างในตัวเอง เห็นคุณค่าของตัวเองและผู้อื่น รู้ถึงความรู้สึกเวลาว่าตัวเองมีข้อดีอะไรบ้าง” (บันทึกของนักเรียน M.GM)

“ทำให้เรารู้สึกชื่นชมตัวเอง ได้มาสำรวจและพบว่าตัวเองก็มีสิ่งดี ๆ มากกว่าที่คิด พอได้คุยกับคู่ ก็ได้พบมากไปอีก ว่าเราก็มียอดเยี่ยมเหมือนกัน” (บันทึกของนักเรียน F.V)

และในกิจกรรม 'โปรด (ดูแลฉันด้วยใจที่อ่อนโยน)' ซึ่งเป็นกิจกรรมสุดท้าย ที่เป็นการทบทวนการเรียนรู้ทั้งหมดของสมาชิก ตั้งแต่การสังเกตและรับรู้ถึงอารมณ์ของตนเอง รวมไปถึงการตระหนักถึงความคิด ความคาดหวังและอารมณ์ของตนเอง และการจัดการกับใจของตนเองทั้งในการจัดการความคิดและความกดดันตนเองด้วยกระบวนการยอมรับ การสติ และการใจดีและเป็นกำลังใจให้กับตนเอง โดยในกิจกรรมนี้สมาชิกจะได้สร้างตัวช่วยขึ้นมา ซึ่งก็คือจดหมายที่ผู้วิจัยได้ให้สมาชิกทุกคนได้เขียนถึงตนเองโดยอาจจะเป็นการเขียนทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ในกลุ่ม หรือเป็นการเขียนให้กำลังใจตนเองก็ได้ โดยผู้วิจัยจะเก็บจดหมายดังกล่าวเอาไว้และจะนำมาส่งคืนให้สมาชิกในอีกหนึ่งเดือน

โดยจากการแลกเปลี่ยนและข้อมูลจากบันทึกการเรียนรู้ของสมาชิก พบว่าสมาชิกได้พิจารณาและเลือกคำพูดที่จะเอ่ยพูดกับตนเองผ่านจดหมาย ซึ่งเป็นการพัฒนามุมมองในการปลอบโยนและให้กำลังใจตนเอง ดังตัวอย่างจากบันทึกการเรียนรู้ดังนี้:

“ได้มองลึกเข้าไปในใจตัวเองและให้กำลังใจตัวเอง เหมือนได้ลองเป็นคนอื่นที่ให้กำลังใจมาตลอดแต่เราก็ปฏิเสธมาตลอดจนได้เข้าใจว่าคนที่ให้กำลังใจเราจะคิดหรือรู้สึกอย่างไร และได้เปิดใจยอมรับทั้งตัวเองและคนอื่นมากขึ้น” (บันทึกของนักเรียน F.C)

“การเขียนจดหมายทำให้เราได้ทบทวนตัวเองจากเรื่องราวทั้งหมดทั้งชีวิต เรื่องที่ยากแสร้งและเก็บไว้ และหนูเชื่อว่าในวันที่เราได้รับจดหมายคืน เราจะยิ้มให้กับตัวเราในตอนนี้” (บันทึกของนักเรียน F.A)

เมื่อสิ้นสุดกิจกรรมทั้งหมด ผู้วิจัยได้เปิดโอกาสให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนทุกคนได้ทบทวนและสรุปการเรียนรู้ของตนเอง รวมไปถึงสะท้อนคิดถึงบทเรียนและแบ่งปันความรู้สึกแก่เพื่อนในกลุ่ม ซึ่งนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้เลือกแบ่งปันช่วงที่ประทับใจและบทเรียนที่ได้รับที่แตกต่างกันไป โดยจากการสังเกตพบว่า บรรยากาศในการสรุปการเรียนรู้ดำเนินไปด้วยรอยยิ้มและความอบอุ่นเมื่อสิ้นสุดกิจกรรมทั้งหมด ผู้วิจัยจึงทำแบบประเมินหลังกิจกรรม และบันทึกการเรียนรู้หลังจากสิ้นสุดกิจกรรมทั้งหมด

ข้อมูลจากการบันทึกการเรียนรู้ได้สะท้อนถึงสิ่งที่นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้รับคือการได้เรียนรู้การมีมุมมองที่แตกต่างในการมองตนเอง รวมไปถึงการจัดการกับความคิดและความรู้สึกของตนเอง ซึ่งนำมาสู่การจัดการและพัฒนาตนเอง รวมไปถึงได้เรียนรู้จากการแลกเปลี่ยนกับผู้อื่นผ่านกระบวนการกลุ่ม ที่ยังส่งเสริมให้มีมุมมองที่เปิดกว้างแก่ตนเองมากขึ้น ดังตัวอย่างจากบันทึกการเรียนรู้ดังนี้:

“รู้สึกดีใจที่สู่มโดนและได้เข้ามาเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมนี้ กิจกรรมนี้ทำให้ได้เห็นความคิดในหลายแง่มุมมาก ทั้งในแง่ที่ครูต้องการจะสื่อให้เห็น และในแง่ของความคิดคนในทีม รวมกันมาเติมเต็มและพัฒนาตัวเราได้เป็นอย่างมาก ขอขอบคุณครูที่มาจัดกิจกรรมนี้และนำเสนอทุกอย่างผ่านความใส่ใจและตั้งใจของครูค่ะ” (บันทึกของนักเรียน F.A)

“ทำให้ได้มาทบทวนและอยู่กับตัวเอง ได้รับรู้ความรู้สึกที่เกิดขึ้นในใจว่าเรากำลังรู้สึกอะไร เราควรรับมือกับสิ่งพวกนั้นอย่างไร และได้รับรู้ถึงความรู้สึกของคนอื่น ซึ่งสามารถนำ skill นี้ไปปรับใช้ในชีวิตประจำวันได้ และได้มาแลกเปลี่ยนมุมมองกับคนอื่น ๆ ที่ยังสามารถนำมาปรับใช้กับตนเอง ให้กลายเป็นคนในแบบที่ตัวเองชอบให้ดียิ่งขึ้น” (บันทึกของนักเรียน F.MD)

“รู้สึกโชคดีมากที่มีโอกาสได้ร่วมกิจกรรม กิจกรรมนี้ทำให้เราได้อยู่กับตัวเอง และรู้จักความคิดตัวเองมากขึ้น คำถามบางคำถาม เราไม่เคยคิดจะถามกับตัวเอง กลับได้คำตอบที่น่าแปลกใจ ซึ่งเราก็สามารถนำมาปรับใช้ และเป็นเป้าหมายให้ตัวเองต่อไปได้”
(บันทึกของนักเรียน F.V)

โดยก่อนแยกย้ายจากกัน ผู้วิจัยได้มอบใบงานสุดท้ายซึ่งเป็นการทบทวนภาพรวมของการจัดการความคิดและอารมณ์ด้วยกระบวนการยอมรับและการใช้สติ และสนับสนุนให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้นำไปใช้เพิ่ม รวมไปถึงนัดหมายการสัมภาษณ์เพื่อศึกษาความเปลี่ยนแปลงในอีกหนึ่งเดือน

และในหนึ่งเดือนต่อมาผู้วิจัยได้นัดหมายนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้เข้าร่วมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเป็นรายบุคคล เพื่อทำการสัมภาษณ์เชิงลึกเกี่ยวกับการรับรู้กระบวนการและผลการเปลี่ยนแปลงหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการซึ่งจะนำเสนอในตอนที่ 2 ดังต่อไปนี้



3938287227

ส่วนที่ 2 ประสบการณ์เปลี่ยนแปลงตนเอง และผลที่ตามมาหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

หนึ่งเดือนหลังจากสิ้นสุดการจัดการโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์กลุ่มทดลองทุกคนอีกครั้ง เพื่อศึกษาถึงการรับรู้กระบวนการและประสบการณ์เปลี่ยนแปลงหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ ซึ่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ สามารถสรุปออกมาเป็นแผนภาพได้ดังภาพประกอบ 12

| | | | |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> เรียนรู้จากผู้อื่น กล้าเปิดใจ ได้สานสัมพันธ์ภาพ | <ul style="list-style-type: none"> เรียนรู้ที่จะอยู่กับปัจจุบัน จัดการกับความเครียดด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับได้ ได้สำรวจและตระหนักถึงคุณค่าในชีวิตของตนเอง | <ul style="list-style-type: none"> หยุดความคิดที่ตำหนิตนเองได้ ปรับมุมมองความคิดของตนเองได้ ชื่นชมและขอบคุณตนเองเป็น ยอมรับในความธรรมดาของตนเอง | <ul style="list-style-type: none"> รู้จักและรู้สึกดีกับตนเองมากขึ้น สัมพันธ์ภาพที่ดีขึ้นกับผู้อื่น จัดการตนเองได้ดีขึ้น เปิดรับและเข้าหาประสบการณ์ |
| | <p>ได้ประโยชน์จากกระบวนการกลุ่ม</p> | <p>รู้ทันใจตนเองได้</p> | <p>เมตตาตนเองเป็น</p> |
| <p>ประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงตนเอง</p> | | | |

ภาพประกอบ 12 กระบวนการและผลของการโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ

จากภาพประกอบ 12 ผู้วิจัยใช้ลักษณะของชั้นบันไดเป็นการสะท้อนข้อค้นพบประสบการณ์เปลี่ยนแปลงตนเองของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจากการเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ ที่เริ่มจากการได้ประโยชน์จากกระบวนการกลุ่ม นำมาสู่การรู้ทันใจตนเอง และเมตตาตนเองเป็น ซึ่งนำมาสู่ผลที่เกิดขึ้นกับตัวนักเรียนในช่วงหลังการทดลอง โดยข้อค้นพบในส่วนนี้มีสาระสำคัญที่อธิบายได้ดังนี้

2.1 ผลจากกระบวนการกลุ่ม

จากข้อมูลการสัมภาษณ์นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการพบว่าได้ประโยชน์จากสัมพันธภาพและกระบวนการของกลุ่ม ซึ่งบรรยากาศของกลุ่มที่ดี มีความไว้วางใจซึ่งกันและกัน ทำให้ผู้เข้าร่วมรู้สึกอบอุ่น ปลอดภัย ซึ่งเป็นการส่งเสริมการเรียนรู้ผ่านเรื่องราว มุมมอง และประสบการณ์ภายในกลุ่ม ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ดังนี้

“มาเข้ากลุ่มแล้วรู้สึกสนิทกับเพื่อนมากขึ้น ได้ฟังเพื่อนเล่าเรื่อง เห็นว่าเพื่อนเครียดมาก เพื่อนจะทักเขาเสมอว่าต้องไม่ใช่คนแบบนี้สิ เขาต้องทำได้สิ สิ่งนี้ทำให้เพื่อนเครียดมาก เลยเห็นว่าเราก็ไม่ต้องพยายามขนาดนั้นก็ได้อ” (สัมภาษณ์นักเรียน F.Ke)

“ได้รู้จักรุ่นน้องเพิ่มทุกวันนี่ยังทักกันอยู่ ก็รู้สึกดีค่ะ แบบในกลุ่มมันเป็น Deep conversation แล้วบรรยากาศมันก็ดี ทำให้หนูมองว่าการที่เรามี Deep conversation มันทำให้เรารู้จักเขามากๆเลย ไม่ได้เป็นเพียงแค่ผิวเผิน และได้เรียนรู้จากเขามาก” (สัมภาษณ์นักเรียน F.Ne)

“ก็รู้สึกชอบที่ได้แบบว่ามาเปิด รู้สึกเหมือนมาเปิดประสบการณ์ใหม่ ๆ เยอะมากแล้วก็รู้สึกดี รู้สึกได้เหมือนแบบ อ้อ หนูจะใช้คำพูดอะไรอะ (หัวเราะ) ประมาณว่ารู้สึกแบบใจฟูขึ้นมา เหมือนได้เห็นแบบว่ามุมมองของคนหลาย ๆ คน แล้วก็ได้เห็นแนวทางการใช้ชีวิตเยอะ ๆ ได้เรียนรู้จากเขาอะไรแบบนี้” (สัมภาษณ์นักเรียน F.N)

“ชอบมากที่สุดคือการได้แชร์มุมมอง เราได้คุยกับเพื่อน รู้สึกได้รับความเข้าใจ ได้เปิดอก เป็นทุกคนที่เรารู้เรื่องในใจอะ แม้ว่ามันจะตรงกันข้าม แต่เราก็เข้าใจเขา แล้วเราก็เข้าใจตนเอง” (สัมภาษณ์นักเรียน F.Ke)

นอกจากนั้น บรรยากาศที่ปลอดภัยและยอมรับกันในกลุ่มยังส่งเสริมให้เกิดความกล้าและมั่นใจในการแบ่งปันมุมมองและประสบการณ์ของตนเอง ซึ่งความมั่นใจนี้ยังคงอยู่แม้จะสิ้นสุดช่วงกิจกรรมกลุ่ม

“รู้สึกได้เพื่อนเยอะขึ้นครับ คือปกติผมจะไม่คุยกับรุ่นพี่อะไรอย่างเงี้ย แต่ว่าพอได้เริ่มคุยในกลุ่ม ตอนนี้อยู่อีกที่ก็ คือแบบกลายเป็นรู้จักคนรุ่นพี่ไปหมด มันก็เลย ผมก็เลยแบบลอง เปิดใจคุยกับคนใหม่ ๆ มากขึ้น” (สัมภาษณ์นักเรียน M.E)

“มันรู้สึกว่ามันได้พูดอะไรออกมาได้ express สิ่งที่เกิดขึ้นมาได้ มันรู้สึกโล่งขึ้นนิดหน่อยครับ แล้วมันมั่นใจตัวเองมากขึ้นยังไม่รู้ แต่ไม่รู้มันคือแค่รู้สึกเฉย ๆ รู้สึกว่าเธอจะแบบ เธอ แบบมั่นใจตัวเองมากขึ้นอะเธอ (...) ไม่รู้ว่าเป็นอะไร แต่ว่ารู้สึกว่าจะได้ลองคุยกับคนอื่น เหมือนเหมือนเราอาจจะเข้าใจคนอื่นมากขึ้นมั้ง เพราะว่าเหมือนได้คุยกับตอนนั้นที่ได้จับคู่คุยแล้วก็ได้คุยเยอะขึ้น ก็มันอาจจะให้เธอไม่รู้ ให้วิธีเธอ ใจ เรียกว่าใจ ให้ประสบการณ์ในการคุยอะไรแบบนั้นแล้วมันก็จะบอกว่าคนอื่นมันก็ได้ต่างจากเรามากอะไรประมาณนั้นก็เลยคุยได้ง่ายขึ้น ปกติผมก็มองว่าคนอื่นมันก็คนอื่น (หัวเราะ)คนอื่นมันก็แบบเอออยู่ของเขา แล้วเขาก็แบบก็ไม่ค่อยก็ไม่ค่อยคิดอะไรกับเขามาก ก็อยู่แยกกันไป แต่ว่าตอนนี้เรามองว่าแบบเหมือนเรากับเขาก็แบบเหมือนกัน ก็ไปคุยได้ง่ายขึ้น” (สัมภาษณ์นักเรียน M.O)

สรุปได้ว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการได้รับประโยชน์จากกระบวนการกลุ่มที่ส่งเสริมให้สมาชิกได้เรียนรู้จากประสบการณ์ของกันและกัน ในบรรยากาศที่อบอุ่นปลอดภัย ซึ่งส่งเสริมให้เกิดการเปิดใจและกล้าที่จะมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน

2.2 กระบวนการเปลี่ยนแปลงภายในหลังการเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

จากวิเคราะห์ข้อมูลจากการสัมภาษณ์นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการนั้น ทำให้ค้นพบกระบวนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น โดยมีรายละเอียดของกระบวนการและความเปลี่ยนแปลงในใจในดังนี้

2.2.1 รู้ทันใจตนเองได้

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์นักเรียนผู้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม พบว่าผู้เข้าร่วมได้เรียนรู้ทักษะในการสังเกตและตระหนักกับใจตนเอง ผ่านกิจกรรมและไปงานต่างๆ ซึ่งล้วนมีส่วนช่วยให้สามารถเรียนรู้ทักษะในสัมผัสและสังเกตปรากฏการณ์ภายในใจตนเอง ทั้งความคิด ความรู้สึก และความคาดหวังภายในใจ ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ดังนี้

“เจอเรื่องที่ทำให้เศร้ามากๆ ดีใจมากๆ เครียดมากๆ ใน 1 เดือน ที่ผ่านมา แต่มีทีนึงเหมือนได้ยินเสียงครูแชมป์และนึกถึงสไลด์ที่ได้เห็นไป ทำให้จำได้ว่าเราต้องสัมผัสใจตนเอง พอมานั่งดูใจตนเองว่ามันเป็นอย่างไรบ้าง ก็รู้สึกดีขึ้น” (สัมภาษณ์นักเรียน F.Ne)



3938287227

“ก่อนนอนหนูจะมานั่งคุยกับตัวเองก่อน แล้วก็เหมือนนึกถึงกระดาษที่หนูแปะไว้ตรงหัวนอน กระดาษที่ครูให้เขียนตารางที่ให้ความคิดตัวเองก่อน เหมือนเตือนใจตัวเองว่าก่อนที่จะทำอะไร เหมือนหนูเห็นกระดาษนั้นแล้ว หนูก็นึกถึงที่ทำกิจกรรมวันนั้น หนูก็ค่อยๆคิดว่าความผิดพลาดหรือสิ่งที่เราเจอคืออะไร เราารู้สึกอะไรแล้วแบบว่าคิดว่าจะทำยังไงต่อ เหมือนยอมรับและผ่านมันไป ก็รู้สึกเบาขึ้นก่อนนอน ถึงแม้ว่าตื่นมาต้องเจอความจริงว่าทุกอย่างยังเหมือนเดิม แต่ก็มีช่วงหนึ่งที่รู้สึกดีกับตัวเองว่าเราได้ปล่อยผ่านมันไปได้” (สัมภาษณ์นักเรียน F.TY)

“ก็ ก็คือ ก็ที่มัน ตอนที่ครูให้ทำใบงาน ใบหนึ่งอะคะที่มันเป็นตารางว่าแบบเหตุการณ์เครียดอะไร สาเหตุคืออะไรแล้ว มันส่งผลกระทบต่อยังไงอะไรอย่างเงี้ยอะคะ ก็เลยแบบว่ามาคิดว่าแบบสิ่งที่เครียดบางอย่างมันเครียดคือแบบเครียดแค่ 1 อะไรอย่างเงี้ยอะคะ แต่ เรา เหมือนไม่ได้คิดอะไรกับมันอะคะ แต่ว่าพอมาคูดี ๆ แล้วมันส่งผลกระทบต่อแบบค่อนข้างเยอะอะไรอย่างเงี้ยอะคะ แบบว่าพออันนี้เครียดปุ๊บมันก็จะพาไปอันนี้ อันนี้เครียดต่อ อันนี้เครียดต่ออะไรอย่างเงี้ยอะคะ ก็เลยรู้สึกว่าจะต้องจัดการตัวเองแล้ว” (สัมภาษณ์นักเรียน F.V)

และนอกจากสมาชิกจะได้เรียนรู้ที่จะกลับมาตระหนักกับความคิดและความคาดหวังภายในใจตนเองแล้ว สมาชิกยังได้เรียนรู้วิธีการจัดการกับความเครียดด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับ ตามทฤษฎีการบำบัดแบบการยอมรับและพันธสัญญาอีกด้วย

“นึกถึงตอนข้างสี่ชมพู ที่บอกว่าอย่าไปนึกถึงมัน แล้วพอนึกมันก็จะยิ่งนึกถึงมัน เหมือนยิ่งเตือนตัวเองว่าอย่านึกถึง ยิ่งนึกถึง อันนี้หนูยังใช้ถึงทุกวันนี้ แบบหากหนูอยากจะทำอะไรอย่างเงี้ยอะคะ รู้สึกเรื่องหนึ่ง หนูก็แค่นั่งนิ่งๆ หายใจเข้าออก ดูตัวเอง ไม่ต้องคิดถึงมัน ไม่ต้องห้ามตัวเอง ก็แค่ปล่อยมันไป ... ก็รู้สึกว่ามันจะไม่ได้มากวนอะไร มันก็จะผ่านเข้ามาแล้วออกไป” (สัมภาษณ์นักเรียน F.A)

“มันก็ช่วยได้ แบบหนูก็เขียนๆ (ใบงานการจัดการความคิดด้วยการยอมรับและสติ) มันเกิดเหตุการณ์ขึ้นเราก็ไม่แบบ เราก็คิดไปเยอะ ความคิดมันก็ไปแล้ว แต่ว่าเราก็ไม่รู้ว่าจะแบบ เรา เหมือนแบบสิ่งที่เราเหมือนจะรู้สึกมันรู้สึกยังไงกันแน่ก็เลย แบบพอมานึกถึงกระดาษนี้ก็คือ แบบก็ได้มาคิดว่าแบบ โอเคตอนนี่รู้สึกยังไง แบบรู้สึกแบบ ยังไงเป็นยังไงบ้าง อะไรแบบเนี้ยอะคะ แล้วก็แบบ เป็นอย่างไรแล้วเราจะจัดการกับความเครียดความรู้สึกเหล่านี้ยังไงบ้าง แบบคือบางทีเราก็คิดไม่ออกหรือว่าแบบไม่รู้ว่าจะความรู้สึกหรือความคิดเหล่านี้มันควรจะจัดการยังไง ก็แบบต้องมานั่งทบทวนมานั่งคิดอีกที เหมือนเอาตัวเองออกจากตัวเองแล้วแบบ

มองเข้าไปว่าเป็นยังไง (...) เหมือนแบบ พอสความคิดไว้จุดหนึ่งก่อนแล้วก็มองออกไปว่า ถ้ามันเป็น คนคนหนึ่ง ที่รู้สึก ที่คิดแบบเนี้ยเออ เราจะแนะนำเขาให้แบบ เออแบบว่าจัดการความรู้สึกความคิด หรือว่าแบบจะก้าวข้ามผ่านสิ่งเหล่านี้ไปยังไง (...) หนูรู้สึกว่ามันเห็นภาพได้กว้างขึ้นว่าแบบตอน แรกเรารู้สึกเราก็เอาความรู้สึกเรามาเป็นที่ตั้ง แต่พอเราเอาตัวเองออกไป เราก็จะเห็นว่า จริง ๆ สิ่ง ที่เขารู้สึกมันเป็น consequence ของบางอย่างที่เขาเจอมาอะไรอย่างเงี้ยอะ เราก็อาจจะไปจัดการ ประมาณว่า เออ โอเคสิ่งนั้นอะมันไม่ใช่เขาคนเดียวที่แบบมีส่วนร่วมในสิ่งนั้นแต่มีอีกหลายอย่างรอบ ๆ นั้นที่ทำให้มันเกิดสิ่งนี้อะคะบางทีก็ไม่ต้องโทษตัวเองมากเกินไป มันก็มีหลายอย่างที่เป็น แบบเป็น ปัจจัย” (สัมภาษณ์นักเรียน F.C)

นอกจากนั้น ในส่วนหนึ่งของกิจกรรมคือการฝึกให้สมาชิกได้เรียนรู้ที่จะ อยู่กับปัจจุบัน ซึ่งฝึกผ่านกิจกรรมพิจารณาลมหายใจ (Mindfulness) ซึ่งเป็นการฝึกให้ได้สังเกต ร่างกายตนเองในปัจจุบัน และเรียนรู้การตระหนักกับความคิดและกระบวนการภายใน และฝึกใช้ กระบวนการของการยอมรับ (Acceptance) ตามทฤษฎีการบำบัดแบบการยอมรับและพันธ สัญญา ซึ่งนอกจากจะช่วยให้รู้สึกผ่อนคลายแล้วยังเป็นกระบวนการที่ดีในการใช้จัดการความคิด ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ดังนี้

“เหมือนหลังจากวันนั้นผมไม่รู้เหมือนกันว่าอะไร มันสะกิดให้ผมอยู่กับ ปัจจุบันมากกว่า เพราะว่าสมัยก่อนช่วง ม.ต้น อะครับ บางครั้งผมก็จะใช้ชีวิตอยู่กับอนาคตเยอะ มาก มันจะเป็นเรื่องเกี่ยวกับการคิดถึงอนาคตตัวเอง เพราะว่าตั้งแต่ผมอยู่ประมาณ ม.1 แผนชีวิต ผมมันก็ไปไกลจนถึงมหาลัยแล้วครับครับผม ตอนนี่ก็คือแผนมี ป.ตรี ป.โท ป.เอก อยากเรียนที่ ไหน วาดไว้เรียบร้อย แล้วหลังจบ ป.เอก จะอย่างไรต่อ อะไรประมาณนี้อะครับ มันก็มีมาตั้งแต่ สมัย ม.ต้น แล้วแต่ที่ผมก็เริ่มใช้ชีวิตกับปัจจุบันให้มากขึ้นก็คือเวลา อย่างเรื่องเล่นดนตรีมันก็คือ ความสุขอย่างหนึ่ง ผมก็เล่นดนตรีมากขึ้น เวลาไปเข้าค่ายอะไรผมก็จะพยายามไม่พูด ไม่สี คือ เหมือนพอเวลาไปเข้าค่ายอย่างที่ผ่านมาผมก็จะอะพูดถึงอนาคตบ้าง แต่ว่าก็จะพยายามใช้ชีวิตใน ค่ายให้มันสนุก ก็คือใช้ชีวิตให้อยู่กับปัจจุบันมากขึ้น ถ้าใช้ชีวิตอยู่กับอนาคตบางครั้งมันก็จะเกิด ความเครียด” (สัมภาษณ์นักเรียน M.GM)

“ตอนทำ Mindfulness ใน workshop หนูรู้สึกสงบมาก เป็น 1 นาทีที่สงบมาก ในชีวิตจริงหนูพยายามสัมผัสกับขณะปัจจุบัน แบบตอนนี้หนูกำลังเอามือวางบนโต๊ะนะ แล้วถ้าดูๆไปอีกหนูก็จะรู้ทันความคิดละ บางทีจะเห็นว่ามันมาแบบพุบๆ เลย พอเห็นก็จัดการง่ายขึ้น” (สัมภาษณ์นักเรียน F.Ne)

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ยังแสดงถึงประสบการณ์ในโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ นักเรียนที่ได้เข้าร่วมมีโอกาสได้สำรวจและตระหนักถึงคุณค่าในชีวิตของตนเอง ซึ่งคุณค่าเหล่านี้เป็นคุณค่าที่มีความหมายเฉพาะตัว แสดงออกผ่านเป้าหมายหรือความฝันในชีวิต ซึ่งแม้ว่าจะเป็นรายละเอียดที่อยู่ภายในใจ แต่จากกระบวนการกลุ่มทำให้นักเรียนได้เริ่มตระหนักถึงคุณค่าที่ตนเองให้ความสำคัญมากขึ้นซึ่งการรับรู้คุณค่าดังกล่าวทำให้สามารถเลือกจัดการกับความคิด อารมณ์และพฤติกรรมของตนเองให้เหมาะสมมากขึ้นได้ รวมไปถึงการรับรู้คุณค่าดังกล่าวทำให้มีแรงจูงใจในการจะไปสู่เป้าหมายของตนเองได้มากขึ้นด้วย ดังตัวอย่างจากข้อมูลการสัมภาษณ์ดังนี้

“มีอันหนึ่งที่ส่งผลมาก คือการเขียนว่าตัวเองในอนาคตเป็นยังไง มันเหมือนเราได้คิดจริงๆว่าสรุปที่เราลงทุนลงแรงกับทุกอย่างขนาดนี้ เราทำไปเพื่ออะไร ประมาณนั้น มันทำให้เราตั้งคำถามว่าหนูต้องลงทุนขนาดนี้เลยหรือ แล้วเราต้องไปไกลขนาดนั้นเลยหรือ ทั้งที่เป้าหมายเราก็แค่นี้ หนูก็จะผ่อนคลายลงมาได้” (สัมภาษณ์นักเรียน F.A)

“อันนี้เหมือนจากกิจกรรมที่ครูแชมป์ ให้แบบให้รู้จักตัวเอง เหมือนว่าผมจะต้องการ ความเป็นอิสระในช่วงวัยรุ่นนะครับ เหมือนว่าแบบตัวเรา ตัวเราเองก็รักอิสระก็แบบอยากแบบใช้ชีวิตวัยรุ่นให้เต็มที่ ถ้าเรียนหมอก็คงแบบไปดูวีวี่มาครับก็แบบว่า เหมือนถ้าเรียนหมอสิ่งที่ต้องเสียไปคือ ชีวิตวัยรุ่นที่เสียไปกับการเรียนที่แบบ intense มากแล้วก็แบบผมไม่ค่อยชอบวิชาชีววิทยาอยู่แล้วก็เลยงั้นไม่เป็นหมอดีกว่า” (สัมภาษณ์นักเรียน M.T)

“เหมือนเห็นความฝันของตัวเองชัดขึ้นอะคะ จากเหมือนจุด ๆ นั้นที่ได้มาลองนั่งนึกถึงตัวเองจริง ๆ ว่าจริง ๆ แล้วเนี่ยคุณค่าของหนูที่หนูรู้สึกว่าตามหามันไม่เคยเจอเลยทั้งชีวิตหนูก็เลยรู้สึกว่าเนี่ยแหละน่าจะเป็นคุณค่าของหนูที่หนูอยากเป็น ก็คือความฝันของหนู แล้วความฝันพวกนั้นก็เหมือนกับแบบมันมีคุณค่าที่หนูรู้สึกว่าชีวิตหนูแบบว่าเกิดมาแล้วหนูมีคุณค่าแบบนี้ ก็รู้สึกว่าหนูรักตัวเองมากขึ้น” (สัมภาษณ์นักเรียน F.TY)



3938287227

SWU iThesis gs61150042 dissertation / recv: 11052566 09:56:40 / seq: 33

เหมือนผมจะแบบทำงานได้ตรงเป้าหมายมากขึ้นอะครับ เหมือนปกติสมมติว่าแบบตอนอยู่โรงเรียนคิดว่ากลับห้องไปทำไรดี หมายถึงก่อนหน้านี้นะครับ พออยู่โรงเรียนตั้งเป้าหมายไว้แล้วพอกลับห้องไปสุดท้ายก็ไม่ได้ทำอยู่ดีอะครับ แต่อันนี้เหมือนตั้งเป้าหมายว่ากลับห้องไปก็กลับไปแล้วก็ทำได้ทำอยู่ครับ ความซีเรียจมันก็ลดลงไปบ้าง (...) ก็เรื่องสำคัญที่สุดคือโปรเจกอะครับเพราะแบบตอนแรกผมคิดว่าโปรเจกมันก็ไม่ได้มีอะไรมากแต่พอแบบหาข้อมูลไปนิดนึงก็แบบอ้าว มันก็มีอะไรมากกว่าที่เราคิดไว้เยอะเลยก็เลยว่าต้องขยันเพิ่มขึ้นนิดหน่อยแล้วก็เหมือนแบบว่าแบบคิดถึงอนาคตตัวเองว่าแบบถ้าเราซีเรียจอยู่อย่างนี้ อนาคตอาจจะไม่ได้อย่างที่เราหวังไว้ก็ได้ (...) มันก็เหมือนเป็นเป้าหมายในชีวิตอะครับ ว่าอยากทำโปรเจกดี ๆ สักอันนึงถ้าเราเอาโปรเจกที่ง่าย ๆ มาทำมันก็จะแบบผลลัพธ์ก็อาจจะไม่ดีก็เลยลองทำทายตัวเองนิดนึง (สัมภาษณ์นักเรียน M.T)

จากข้อมูลข้างต้นจึงทำให้สรุปได้ว่า กระบวนการภายในอย่างหนึ่งที่เปลี่ยนแปลงของนักเรียนๆ จากการเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ คือการได้เรียนรู้ที่จะกลับมาสังเกตและตระหนักกับใจตนเอง ซึ่งหมายถึงการเรียนรู้ที่จะอยู่กับปัจจุบัน ทั้งในสถานการณ์ปัจจุบันและกับปรากฏการณ์ในใจ ซึ่งทำให้สามารถจัดการกับความคิด ความคาดหวัง และความรู้สึกของตนเองได้ดีขึ้น ทั้งด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับหรือการปรับมุมมองความคิดของตนเอง นอกจากนี้ที่นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนยังได้สำรวจและได้รับรู้คุณค่าในชีวิตของตนเองอีกด้วย

2.2.2 เมตตาตนเองเป็น

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์พบว่าจากการเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ นักเรียนได้ตระหนักถึงความทุกข์ในใจตนเองทั้งที่เกิดจากปัจจัยภายนอกและปัจจัยภายในที่เป็นการกดดันหรือตำหนิตัวเองแล้ว ด้วยมุมมองที่กว้างขึ้นและการได้ตระหนักถึงภาวะใจดังกล่าวจะส่งผลทำให้นักเรียนสามารถแยกตนเองออกจากความคิดและความกดดันดังกล่าว และเรียนรู้ที่จะหยุดความคิดที่ตำหนิตองโทษตนเอง ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ดังนี้

“เหมือนเวลาทำงานอะคะแล้วหนูเริ่มเหนื่อยเริ่มแบบว่าเขาเรียกว่าแบบว่ามันมีความรู้สึกเหนื่อยอะคะ ก็จะเริ่มเหมือนถอยห่างออกมานิดนึง แล้วก็คิดว่าตอนเนี้ยคืองานหนูอะโอเคแล้ว แต่หนูยังกดดันให้ตัวเองทำต่ออีกทั้งที่ดีแล้ว หนูก็เลยรู้สึกว่าโอเคเนี่ยอาจจะพอแค่นี้ก่อน” (สัมภาษณ์นักเรียน F.TY)

“ก่อนหน้านี้หนูคิดว่าตัวเองเป็นคนทีกกดดันในตัวเองน้อยมาโดยตลอด แบบว่าหนูคิดว่าหนูไม่เคยกดดันในตัวเองหรืออะไรเลย คือแบบว่าอะไรก็คือแบบไปได้เรื่อย ๆ อะไรอย่างเงี้ยค่ะ แต่พอมาย้อนดูว่าแบบตัวเองเราพูดอะไรกับตัวเองไว้บ้าง น่าจะต้องเรียนดีกว่านี้ น่าจะต้องนั่งนี่นั่น ถึงรู้ว่าแบบตัวเองกดดันในตัวเองเยอะขนาดนี้ อะไรเงี้ยค่ะ แล้วถึงแบบมานั่งคิดว่าแล้วจะทำอย่างไร ก็คือยึดแบบว่าสมัยก่อนอะคะถ้าสมมุติว่าทำพลาดครั้งนึงเราก็จะบอกว่าเหมือนแบบก็จะบอกว่าเราไม่เก่ง เราสู้กันนี่นั่นอะไรอย่างเงี้ยค่ะ แต่แบบพอมาย้อนดูดี ๆ แล้ว เรารู้ว่าเรากดดันตัวเองแทนที่เราจะเอาแบบเอามาตำตัวเองอะคะ เราก็เอาไปเป็นแบบเอาไว้พัฒนาตัวเองอะไรอย่างนี้มากกว่าอะไรอย่างเงี้ยอะคะ” (สัมภาษณ์นักเรียน F.V)

“พอเราเออ กลับมาดูความรู้สึกตัวเองหนูรู้สึกว่าเหมือนเราได้ใส่ใจตัวเองมากขึ้นว่าแบบเออตอนเนี้ยถึงแม้ว่างาน ถึงแม้ว่าเราจะคิดว่าเรายังไหวแต่จริง ๆ แล้วความรู้สึกเราคือมันเหนื่อยแล้วร่างกายเราดูจะไม่ไหวแล้วเราก็ควรไปพักก่อนบางที่มันสักหนึ่งชั่วโมงสองชั่วโมง แต่ว่าให้ตัวเองได้พักแล้วกลับมาทำงานอย่างเต็มที่และมีประสิทธิภาพมากขึ้นน่าจะดีกว่าอะไรอย่างเงี้ยค่ะ มันรู้สึกว่าพอได้พักแล้ว รู้สึกหัวมันโล่งมากขึ้น แล้วมันแบบมันเหมือนเราเหนื่อยมาทั้งวันแล้ว แล้วแบบเราได้พักสักพักนึงแล้วกลับมาทำงานมันดูแบบ เฟรชมากขึ้น ได้นอนก่อนทำงานอีกสักหน่อยคะ (...) ก็รู้สึกว่า มันก็ ดีกับตัวเองหมายถึงว่า เออ ทำให้เรามีแบบว่าสภาพร่างกายและความคิดจิตใจต่าง ๆ ที่มันพร้อมที่จะทำงานมากขึ้น แล้วทำให้งานมันดีขึ้นด้วยคะ” (สัมภาษณ์นักเรียน F.C)

นอกจากการหยุดและปล่อยความคิดด้านลบไปด้วยกระบวนการของสติ และการยอมรับแล้ว การที่นักเรียนสามารถตระหนักและรับรู้ถึงความคิดด้านลบที่เข้ามาได้อย่างชัดเจน อาจนำไปสู่ความสามารถในการ ปรับมุมมองความคิดของตนเอง ให้เป็นมุมมองที่เปิดกว้าง และมีความเหมาะสม ตรงตามความเป็นจริงได้มากขึ้น ซึ่งช่วยลดความรู้สึกกดดันหรือความรู้สึกทางลบอื่น ๆ ได้ ซึ่งนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนบอกเล่าถึงการนำทักษะนี้ไปใช้ดึงข้อมูลจากการสัมภาษณ์ดังนี้

“พอความคิดกดดันมันโผล่มาหนูก็รับรู้ที่มันโผล่มา แล้วก็ปล่อยมันไป แต่หลัง ๆ หากมันปล่อยไม่ได้มาหนูก็จะพยายามรู้ตัวให้ทันมัน แบบมันจะออกมาแล้วนะ แล้วสลับ คิดอย่างอื่น หรือไปสนใจหรือมองในมุมอื่น ๆ แบบนี้นะคะ” (สัมภาษณ์นักเรียน F.N)

“คือผมแบบชอบคิดไปเรื่อย มันไหลไปหลายจุดเลยอะครับ ผมว่ามันใช้ได้ มันเห็นอยู่ตลอดเลยครับ ว่าเราก็คิดว่าเขาอาจจะคิดอะไรอย่างนั้นกับเราอะครับแต่บางทีมันก็ไม่ใช้ความจริงอะครับ (...) คือ เหมือนผมชอบคิดมากกว่าแบบเพื่อนผมอาจจะแบบผมไปทำอะไรเขาไว้รีเปลา ปกติใหม่ ผมก็คิดไปแบบเรื่อยเปื่อย แต่แบบฟังอันนี้แล้ว ผมก็เออ เขาอาจจะแค่ไม่อยากรพูด หรือแค่อาจจะเงียบ ๆ เฉย ๆ ตามปกติ” (สัมภาษณ์นักเรียน F.K)

“เออ ก็ที่ผมได้ใช้มากคือไอ ชื่อไรนะ Cognitive distortion เนี่ยครับ ก็เหมือนว่าผมชอบแบบ ชอบแบบคิดมากกว่าคนอื่นคิด คิดเออคิดยังไงกับผมบ้าง อาจจะเป็นแบบว่า เขาอาจจะด่าทออยู่ในใจอะไรอย่างนี้หรือเปลาที่ก็แบบได้เบาลงไปบ้าง (...) ก็คือเหมือนกับว่าเวลาเวลาเราความคิดอะอันนั้นมันกำลังจะเข้ามาทีก็จะเตือนตัวเองว่าแบบความจริงมันอาจจะไม่ใช่อย่างนี้ก็ได้แหละแต่อาจจะแค่คิดมากไปเองก็ได้อะไรอย่างเงี้ย ก็จะไม่จมอยู่กับความเครียดมากจนเกินไปเหมือนที่ผ่าน ๆ มาครับ” (สัมภาษณ์นักเรียน M.T)

“เหมือนรู้สึกว่ามันก็กล้าตัดสินใจอะไรมากขึ้นแล้วก็บางทีเวลาคิดอะไรอะคะ ก็คือแบบว่ามันจะมีแบบว่า ความรู้สึกที่แบบไม่ค่อยดีเข้ามาอยู่ตลอดใช้มั้ยะหนูก็เลยพยายามคิด เออ คิดในแนวที่เปลี่ยนไปแล้วก็ ลองเชื่ออันนั้นดู แล้วมันก็ทำให้แบบว่าจิตใจมันสงบขึ้นอะไรอย่างเงี้ยอะคะ เหมือนแบบ เออ อย่างเช่นแบบว่า ช่วงสอบอะคะ ใกล้เคียง ๆ สอบใช้มะปกติ มันก็จะแบบว่าเครียด เพราะวากลัวอ่านไม่ทันอะไรอย่างเงี้ย แล้วเหมือนแบบสมมติมันเหลืออีกประมาณคืบหนึ่งสมมติ สมมติเหลือคืบหนึ่ง ปกติหนูก็จะคิดว่าแบบว่ามันอ่านไม่ทัน แล้วก็แบบ ไม่ค่อย มันก็ทำให้แบบไม่ได้อยากอ่านแล้วอะไรอย่างเงี้ย เครียด หนูก็เลยลองเปลี่ยนมาคิดว่ามันเหลืออีกตั้งคืบหนึ่งแล้วก็เหลือพุงนี้เข้าอีกก็เลยค่อยๆอ่านไป ก็ทำให้แบบว่ามันได้ประโยชน์มากกว่าด้วยไม่เครียดเท่าเดิม” (สัมภาษณ์นักเรียน F.N)

นอกจากการไม่ตำหนิตัวเองแล้ว สมาชิกยังได้เรียนรู้ในการชื่นชมและ ขอขอบคุณตนเอง รวมถึงยอมรับในความธรรมดาของตนเอง

“ชอบตอนที่เขียนหัวใจ เหมือนมันได้ทบทวนว่าเรามีอะไรดี รอบตัวเรามีอะไรดีบ้าง ประมาณนี้ เหมือนในประสบการณ์ของหนูเอง ที่ผ่านมาเรามักจะไปแข่งแล้วได้รางวัลตอนสมัยม. ต้น ทำให้คนเขา แรกๆ ก็จะชม แต่พอมันผ่านไปเรื่อยๆ คนเขาก็จะเลิกชมไป เหมือนมันเป็นเรื่องปกติไปแล้ว ทำให้หนูมองข้ามข้อดีที่มีอยู่แล้ว แล้วพยายามจุดที่เก่งไปเรื่อยๆ ทำให้ไม่

พอใจในตัวเองสักที อยากให้คนอื่นชมเข้ามาเรื่อยๆ ก็เลยแบบ พอมันมาเขียนให้ตัวเอง มันก็ได้
 วิวิวว่าหนูก็เก่งแล้วนี่นา (หัวเราะ)” (สัมภาษณ์นักเรียน A)

“เพื่อนก็มีด้านที่แยเหมือนกัน เราก็มี เราไม่ต้องทำให้ดีที่สุดแล้ว เรา
 สามารถเป็นคนธรรมดาๆได้แล้ว เราอยากเป็นคนธรรมดา” (สัมภาษณ์นักเรียน F.Ke)

“แบบ พอได้มาเห็นมุมมองของคนหลาย ๆ คนมันก็แบบทำให้แบบว่า
 อ้อก็รู้ว่าเราก็ไม่ได้จำเป็นต้องแบบถูกเสมอไปไม่จำเป็นต้องแบบสำเร็จทุกอย่างเสมอไปอะไรอย่าง
 เงี้ย” (สัมภาษณ์นักเรียน F.N)

“อันนี้มันไม่ได้เปลี่ยนจากบวกเป็นลบอะ แต่มันเปลี่ยนจากบวกเป็นบวก
 มากขึ้น ก็คือเรื่องของการที่ผม ที่ผมเคยพูดในห้องตอนนั้นว่าความฝันของผมมันไกลอะครับ ที่
 อยากเป็นนักบินอวกาศ ผมก็มีคติประมาณว่า ถ้าให้เล็งไปที่ดวงจันทร์ ถ้าเราพลาดเราก็ยืน
 ท่ามกลางดวงดาว อะไรประมาณนี้อะครับ มันก็คือเหมือนแนวประมาณว่า ให้ฝันให้ไกลแต่ถ้าไป
 ไม่ถึงก็ไม่เป็นไรไม่ต้องคิดมาก แล้วผมก็อ่า...พอมันมันก็ไม่ได้เปลี่ยนไปจากทางนั้น แต่ว่าเหมือน
 เริ่ม เอ่อ ประมาณเหมือนคล้าย ๆ ว่ามันชัดขึ้นอะครับ ว่าแบบเอ่อ ถ้าสมมุติว่ามันเกิดพลาดขึ้นมา
 จริง ๆ แล้ว คติมันอาจจะบอกว่าเขาก็ไม่เป็นไร แต่ว่าคำว่าไม่เป็นไรเนี่ย มันทำอย่างไร ก็คือพอได้
 เข้าวันนั้นก็เหมือนชัดมากขึ้นว่าการที่เราจะไม่เป็นไรกับความล้มเหลวมันทำอย่างไร” (สัมภาษณ์
 นักเรียน M.GM)

“รู้สึกว่าคุณรู้สึกว่ารักตัวเองมากขึ้น ก็เหมือนบางที่เป็นความผิดพลาด
 บางอย่างอะคะอย่างเช่นว่า เหมือนหนูทำงานนี้ผิดอะไรอย่างงี้ทั้งที่จริง ๆ แล้วถ้าหนูแบบยอมทน
 แก้อีกนิดนึงมันอาจจะไม่ผิดก็ได้แต่ ณ ตอนนั้นก็รู้สึกว่าเหมือนใจหนูก็รู้สึกว่าหนูยอมรับความ
 ผิดพลาดนี้เพราะตอนนั้น ณ ตอนนั้นหนูรู้สึกว่าหนูทำดีที่สุดแล้ว มันโอเคแล้วอะไรแบบนี้อะคะ ก็
 เหมือนเป็นอย่างงี้อยู่ค่อนข้างบ่อยก็คือ มันผ่านไปแล้วอะคะ ก็เลยก็คือเหมือน ไม่ได้ว่าตอนนั้น
 ผิดพลาดแล้วก็ปล่อยผ่านไปแต่ว่าเหมือนมันเป็นจุดที่ผ่านไปแล้วเหมือนเพิ่งกลับมาเห็นแล้วมันทำ
 อะไรไม่ได้แล้ว แต่ก็ไม่ได้ว่าตัวเองแล้วก็ยอมรับกับสิ่งที่ผ่านไปแล้วว่าโอเคมันเป็นความผิดพลาด
 ของเรารอบหน้าจะไม่พลาดนะแล้วก็จะไม่ว่าตัวเอง ที่ตอนนั้นทำได้ เหมือนกับไม่ได้ลบ
 ข้อผิดพลาดนั้นออกไป” (สัมภาษณ์นักเรียน F.TY)

ซึ่งจากข้อมูลดังกล่าวสรุปได้ว่าการที่นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนสามารถสังเกตและตระหนักกับใจตนเองได้นั้นนำมาสู่ความสามารถในการเมตตาต่อตนเองมากขึ้น กล่าวคือสามารถหยุดความคิดที่ตำหนิโทษหรือกดดันตนเองอย่างไม่เหมาะสม และมีมุมมองที่เปิดกว้าง ยอมรับในความธรรมดาของตนเอง รวมถึงสามารถชื่นชมและขอบคุณตนเองได้มากขึ้น

2.3. การรับรู้ผลเปลี่ยนแปลงหลังจากเข้าร่วมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

นอกจากกระบวนการภายในข้างตนเองแล้ว จากการสัมภาษณ์พบว่าหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนรับรู้ผลเปลี่ยนแปลงของตนเองในหลายด้าน ทั้งด้านที่เป็นมุมมองและการมีสัมพันธภาพที่ดีต่อตนเองและผู้อื่น รวมถึงการจัดการตนเองในการใช้ชีวิตและการเรียนได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น ซึ่งมีรายละเอียดในแต่ละด้านดังนี้

2.3.1 รู้จักและรู้สึกดีกับตนเองมากขึ้น

จากการสัมภาษณ์ผลและความเปลี่ยนแปลงหลังจากเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนบอกเล่าถึงการมีความรู้สึกและมุมมองต่อตนเองที่ดีขึ้น ซึ่งสิ่งนี้ทำให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนรู้สึกมีความสุขมากขึ้น ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ดังนี้

“บางอย่างที่มันต้องเตรียมมันก็ต้องเตรียมแต่บางอย่างอะไรที่มันไม่จำเป็นต้องเตรียมที่มันทำสได้และมันออกมาดีพอก็ไม่ต้องไปเตรียมมันมันจะเสียเวลา ก็มันก็เป็นคิดที่แบบทำให้ผมรู้ว่าใช้เวลาปัจจุบันกับอะไรที่จะเป็นประโยชน์จริง ๆ ถ้าอะไรก็ตามที่มันอยู่ในอนาคตแล้วมันจำเป็นต้องเตรียมแล้วมันสำคัญ เช่น อ่า สอวน. หรืออาจจะเป็น ถ้าเป็นก่อน ม.4 ก็มีสอบเข้า ม.4 ”(สัมภาษณ์นักเรียน M.GM)

“พอเสร็จ Workshop กลับมา หนูก็รู้สึกว่า Depress น้อยลง แต่เห็นเพื่อนคนอื่น Overwhelm กันหมดเลย แล้วหนูเลยรู้สึกว่าได้เข้าก็ดี เพราะที่หนูเข้าเองก็ได้รู้สึกปล่อยวางในสองวันนั้น แล้วหนูก็เอาวิธีที่ครูแซมบีสอนมา Applied ได้อีก” (สัมภาษณ์นักเรียน F.Ne)

“ก็รู้สึกว่าเครียดน้อยลงคะว่าแบบว่าสมัยก่อนถ้าสมมติว่ามีปัญหาหนัก ๆ เลยก็คือแบบเวลาจะฟรีเซ้งงานหนึ่งครั้งหรือว่าจะพูดต่อหน้าคนเยอะ ๆ หนึ่งครั้งอะไรอย่างเงี้ยอะ

คะ ก็คือซ้อมไปเรื่อย ๆ ซ้อมทั้งวันซ้อมไปเรื่อย ๆ พูดวนไปเรื่อยๆอะไรอย่างเงี้ยอะคะ แต่ว่าตอนนี้คือรู้สึกว่าการพูดได้แล้วก็คือโอเคพูดได้แล้ว ไปทำอย่างอื่น Move ไปทำอย่างอื่นได้อะไรอย่างเงี้ยอะคะ” (สัมภาษณ์นักเรียน F.V)

“ตอนนี้ที่ยังติดอยู่ที่ห้องก็คือ กระดาษที่เป็นหัวใจอะคะ มันเหมือนว่าได้กลับมาคิดเหมือนที่ได้บอกไปอะคะ ก็คือเหมือนได้ เหมือนได้กลับมามองภาพจริง ๆ ว่าจริง ๆ แล้วเหมือนตัวเรามีอะไรอีกตั้งมากมายที่เราเคยละทิ้งเคยไม่สนใจมันมันกลายเป็นว่าเหมือนทำให้เรารู้สึกตัวเองไม่มีคุณค่าแต่จริง ๆ แล้วเรามีคุณค่าในตัวเราเองแล้วก็แบบเหมือนมีอีกหลาย ๆ อย่างที่เราไม่เคยรู้สึกขอบคุณมันแต่ว่า จริง ๆ แล้ว คือมัน คือมันเป็นสิ่งที่ดีที่มีอยู่ในชีวิต รู้สึกว่าเหมือนได้ทำชีวิตตัวเองได้มีคุณค่ามากขึ้น” (สัมภาษณ์นักเรียน F.TY)

สรุปได้ผลหลังจากได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการแล้วนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนมีมุมมองที่ดีขึ้นต่อตนเอง เข้าใจตนเอง ยึดหยุ่น รับผิดชอบต่อคุณค่าและสามารถขอบคุณและดูแลใจตนเองได้มากขึ้น

2.3.2 มีสัมพันธภาพที่ดีขึ้นกับผู้อื่น

นอกจากจะมีมุมมองและความสัมพันธ์ที่ดีต่อตนเองแล้ว นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจะสามารถปรับใช้สิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการมีสัมพันธภาพต่อผู้อื่นได้ ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ดังนี้

“รู้สึกได้เพื่อนเยอะขึ้นครับ คือปกติผมจะไม่คุยกับรุ่นพี่อะไรอย่างเงี้ย แต่ว่าพอได้เริ่มคุยในกลุ่ม ตอนนี้อยู่อีกทีก็ คือแบบกลายเป็นรู้จักคนรุ่นนี้ไปหมด มันก็เลย ผมก็เลยแบบลอง เปิดใจคุยกับคนใหม่ ๆ มากขึ้น” (สัมภาษณ์นักเรียน M.E)

“หนูไม่แน่ใจว่าอาจารย์แบบว่าตั้งใจหรือเปล่าแต่ก็คือมันกิจกรรมที่มีกระดาษรูปหัวใจแล้วให้พับอะคะ คือมันจะมีบางคำที่มันเป็นคำพูดที่เหมือนจะหวังดีอะคะ แต่ว่าฟังแล้วรู้สึกเหมือนไม่ได้ให้ความรู้สึกดีเท่าไรซึ่งก่อนหน้านั้นเราก็เข้าใจว่าทุกคำพูดมันที่เราพูดออกไปอะคะคือหวังดีคือหวังดี คนฟังก็คงรับรู้ได้ว่าเราหวังดีอะไรอย่างเงี้ยคะ แต่ว่าบางคำพูดไปแล้วมันเหมือนกดดันมากกว่าที่จะหวังดีอะคะ อย่างเช่นแบบ...พูดว่าอะไรดี (หัวเราะ) แบบว่าเธอต้องเธอทำได้อะไรประมาณนี้คะมันแทนที่จะรู้สึกที่เราได้กำลังใจ รู้สึกว่าเราต้องทำได้มากกว่าอะไรเงี้ยคะ ซึ่งหนูไม่แน่ใจว่าอันนี้ใช่แบบ main ของการทำกิจกรรมนี้รึเปล่า แต่ว่าอันนี้เป็นสิ่งที่หนูแบบรับรู้ได้ แล้วหนูแบบคิดว่ามันสำคัญมาก ๆ อะไรเงี้ยคะ (...) ก็คืออย่างสมัยก่อนเวลาที่

ให้กำลังใจคนอื่นก็แบบเธอทำได้ อะไรเจ็ยอะคะ แต่ว่าตอนนี้ก็คือแบบเวลาคิดก็คิดอีกทีหนึ่งว่าถ้าเราออกไปแล้วเขาจะรู้สึกกดดันรีเปล่า อะไรเจ็ยอะคะ ก็แบบแทนที่จะบอกว่าเธอทำได้ ก็อาจจะบอกว่าแบบเป็นกำลังใจให้อยู่อะไรประมาณนี้มากกว่าคะ” (สัมภาษณ์นักเรียน F.TY)

“รู้สึกว่ามันจะเป็นจุดที่แบบว่า อ่านสีหน้าเพื่อนอะคะ ว่าแบบ พอได้ทำกิจกรรมแล้วก็เริ่มคิดได้ว่าแบบ โอเคบางที่เราที่ต้องใส่ใจความรู้สึกของเพื่อนแบบสิ่งที่เขาแสดงออกมาบ้าง เวลาทำงานกลุ่มหรืออะไรอย่างเจ็ยอะคะ งานมันค่อนข้างเหนื่อยคือทุกคนก็เหนื่อยกับงานแล้วก็แบบ เราก็พยายามแบบจะดูเพื่อนว่าแบบโอเคเพื่อนยังไหวมั๊ยกับการทำงาน ว่าแบบเพื่อนควรแบบไปพักก่อน เพราะเพื่อนก็คงแบบเหนื่อยมาเหมือนกันอะไรอย่างเจ็ยอะคะ” (สัมภาษณ์นักเรียน F.C)

สรุปได้ว่าหลังจากได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการแล้วนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนสามารถนำความรู้สึกเห็นอกเห็นใจที่มีแก่ตนเอง ขยายสู่การสังเกตและตระหนักถึงอารมณ์ รวมไปถึงระวังคำพูดที่อาจก่อความรู้สึกทางลบแก่คนรอบข้าง

2.3.3 การจัดการตนเองได้ดีขึ้น

หลังจากสิ้นสุดโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ หนึ่งเดือน นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเล่าถึงความเปลี่ยนแปลงในรูปแบบการจัดการตนเองในการใช้ชีวิตและการเรียนได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น เช่นพฤติกรรมผลัดวันประกันพรุ่งที่น้อยลง หรือการไม่รับงานหรือแบกงานมากจนเกินไป ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ดังนี้

“จริง ๆ หนึ่งเดือนนี้เป็นหนึ่งเดือนที่งานเยอะมาก ๆ อะคะแบบว่าเป็นช่วงที่ยุ่งแบบยุ่งมาก ๆ อะคะ แต่ว่ารู้สึกว่าเราสามารถจัดการกับมันได้ดีกว่าเดิมแบบว่าถ้าเป็นสมัยก่อนอะคะเวลาที่แบบงานเยอะมาก ๆ เราก็จะรู้สึกว่างานเยอะไปหมดตั้งนั้นไม่ทำและแบบว่า (หัวเราะ) กองมันไว้อย่างนั้นแหละเดี๋ยวใกล้ๆส่งค่อยไปเลือกทำที่ละอันอะไรอย่างเจ็ยอะคะ แต่ว่าตอนนี้เราแบบว่ามานั่งคิดแล้วก็รู้สึกว่าแบบถ้าไปทำอย่างนั้นมันก็จะเกิดปัญหานั่นนั่นอะไรอย่างเจ็ยอะคะ ก็เลยแบบค่อย ๆ แบบย้ายมาทำให้มันถูกเวลาแบบว่าจัดเวลามากขึ้นอะไรอย่างเจ็ยอะคะ” (สัมภาษณ์นักเรียน F.V)

“ผมว่าผมรู้สึกผลัดวันประกันพรุ่งน้อยลงแล้วผมก็ย้ำเตือนตัวเองตลอดเวลาว่าเออ ไม่ได้แล้วนะ คือจะ Procrastination ไม่ได้แล้วนะ ก็คือแบบอย่างปกติผมก็คือ

เออเดี๋ยวค่อยอ่านฟิสิกส์ก็ได้ ทุกวันนี้ผมก็พยายามจะ ก็คือพยายามจะอ่านทุกวัน อ่านทุกวันจริง ๆ (...) ก็มองว่าถ้าเราอยากจะเป็นเพราะว่าผมเห็นเป้าหมายชัดเจนด้วยแล้วแบบเรา พยายามเตือนตัวเองอยู่ตลอดเวลาว่า คือเป้าหมายเราอะ มันก็เป็น มันก็ไม่ใช่อะไรที่ได้มาง่ายๆ นั่นเราก็ควรพยายามให้มันมากขึ้นกว่าเดิม (สัมภาษณ์นักเรียน M.E)

“คิดว่าเป็นผมทำงานได้เยอะขึ้น เพราะปกติ ปกติเหมือนก็เวลางานเยอะก็ พยายามจะแบบไม่ทำมันอะ พยายามแบบอ้อ...หนีมันอะ (หัวเราะ) ไม่มองงานแล้วก็แบบทำแบบ distract ตัวเองแทนจนรู้สึกว่ายาวนาน ช่วงนี้ทำงานได้เยอะมาก มากกว่าปกติ (...) ก็ ก็เหมือนมีไ้อันหนึ่งที่ได้เรียน ที่บอกว่า การเป็น perfectionist มันจะทำให้มีหลายข้อบกพร่องก็หนึ่งในนั้นก็คืออะไรอะ procrastination ก็คือก็คือผลัดวันประกันพรุ่งก็เลยแบบเริ่มรู้ตัวเองว่ามันว่า ว่าแบบมัน ต้องมันไม่ควร” (สัมภาษณ์นักเรียน M.O)

“เหมือนตอนแรกผมพยายามที่จะรับทุกอย่าง เออ รับเออ ใช้ตัวเองรับทุกอย่างหมดเลย แต่ตอนนี้ก็เหมือนแบบว่าจะเริ่มพยายามแบบเอออันนี้ไม่เอาน่าอันนี้ไม่เอาน่า (...) เหมือนงานมันเคยมีงานอันหนึ่งที่ผมแบบรับมาแล้วก็ทำเองหมดเลยแต่แบบพอนี้ก็พยายามกระจายงานให้เพื่อนในกลุ่มที่แบบมีส่วนร่วมในงานนี้ทำบ้าง (...) เหมือนเห็นว่าแบบ workload ตัวเองจะเริ่มเยอะเกินไปแล้ว: กับงานที่เราไม่จำเป็นต้องทำขนาดนั้นนะครับ กับที่มันไม่ใช่งานของเราคนเดียว” (สัมภาษณ์นักเรียน M.E)

นอกจากมีพฤติกรรมผลัดวันประกันพรุ่งที่น้อยลงแล้ว นักเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ยังมีการเปิดรับและเข้าหาประสบการณ์มากขึ้น ไม่กลัวคำวิพากษ์วิจารณ์ โดยมองว่าเป็นการเรียนรู้ ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ดังนี้

“หนูรู้สึกว่าเป็นสิ่งที่สำคัญในชีวิตมาก อย่างแบบ เช่น การ Avoid feedback อย่างเจี้ยะ คือหนูรู้สึกว่ากรรับ Feedback เพื่อมาพัฒนาตัวเองให้ดีขึ้นอะมันเป็นสิ่งที่ดีมาก เพราะว่าหนูก็กลับมาแบบมองตัวเองว่าแบบ เอ้ย เราว่าเรายัง Avoid อยู่เลยนะทำไมเรายังแบบถึงยังไม่รับมา ทำไมเรายังถึงกลัวกับสิ่งนี้มันก็ทำให้หนูย้อนกลับไปดู แต่เอาจริง ๆ หนูเคยได้ยินจากหลาย ๆ คน พูด อ่านนั่นอ่านนี่เขาก็บอกว่าแบบเออการที่เราแบบได้รับความคิดเห็นจากคนอื่นเพื่อมาปรับปรุงตัวเองให้ดีขึ้นเป็นอะไรที่ดีมากแต่ว่าหนูก็ยังทำไม่ได้สักที หนูก็เลยเอาเรื่องนี้มาเป็นแรงกระตุ้นอีกแรงหนึ่งให้หนูกลับมาคิดว่าแบบ เออ เราควรจะทำแบบ เราควรจะทำแบบ

เปิดรับฟัง คนอื่นมากขึ้นนะ ไม่ใช่แบบ อย่างมั่วแต่ยึดติดตัวเอง แล้วก็มองว่าตัวเองดีที่สุดแล้ว มันไปได้อีก” (สัมภาษณ์นักเรียน F.MD)

“รู้สึกว่าเป็นวิธีแบบว่าแก้ปัญหาอะไรอย่างงี้มันดีขึ้น แล้วก็แบบสมัยก่อน เป็นคนที่กังวลเรื่อง Feedback มาก ๆ แบบว่าอะไรที่กลับมาเป็นสิ่งที่แบบ น่ากลัว อะไรอย่างเงี้ยอะคะ แบบว่าสิ่งที่แบบสะท้อนกลับมาเวลาเราทำงานเป็นสิ่งที่ค่อนข้างน่ากลัว เพราะว่าเราก็ไม่รู้คนอื่นคิดยังไงแล้วก็แบบคิดว่าคนอื่น เป็นคนคิดมากกว่าคนอื่นจะคิดยังไงอะไรอย่างเงี้ยอะคะ แต่ว่าคิดไปคิดมาก็คือแบบถ้าสมมติว่าไม่ ไม่กล้าที่จะทำอะไรอย่างเงี้ยอะคะ สุดท้ายมันก็ไม่ได้กลับมาแบบว่า ถ้าสมมติว่ากล้าที่จะลองสมมติว่ามันจะได้หรือไม่ได้มันก็ มันก็ยังได้ทำอะไรอย่างเงี้ยอะคะก็รู้สึกว่าเป็นกล้าที่จะทำมากขึ้นอะไรอย่างเงี้ยอะคะ” (สัมภาษณ์นักเรียน F.V)

“Seeking reassurance มันก็ยังทำนะคะ แบบเราก็ยังถามคนนู่นคนนี่ เพื่อ make sure แต่เมื่อก่อนเหมือนพอลถามเพื่อ Make sure เราก็จะเก็บมาคิดแล้วก็จะทำให้มันออกมาโอเคที่สุด แต่ช่วงนี้เราก็ฟัง ก็ยังรับอยู่แต่แค่ฟังเพื่อที่จะตรวจสอบเฉยๆ แบบถ้าเขาบอกว่า “ได้อยู่” มันก็โอเคได้ เราก็หยุดตัวเองได้มากขึ้น ซิลๆประมาณนั้น” (สัมภาษณ์นักเรียน F.A)

“ผมรู้สึกว่าจะน่าจะเปลี่ยนไปเยอะที่สุดในนี้เลยน่าจะจะเป็นด้าน avoiding feedback ครับผมเพราะเหมือน เหมือนแบบตะกี้ที่ผมบอกไปเรื่องการถูกตำหนิอะครับผมพยายามที่จะไม่ sensitive กับคำพูด มันทำให้ผมสามารถที่จะแบบฟัง feedback อะไรได้มากขึ้นครับผม เพราะบางคนที่เขาให้ feedback เรา เขาก็ให้อย่างหวังดีอะครับ เวลาทำงานอะไรส่งไปเขาให้อะไร feedback กลับมา ผมก็จะรับ feedback กลับมาด้วยอารมณ์ที่มันกลางอะครับพอรับกลับมาก็จะรู้ว่าเออ มัน แล้วกลับไปดูที่งานเราก็จะรู้ว่าเออ มันพลาดจริง อะไรประมาณนี้ โดยเฉพาะถ้ามันเป็นงานอะครับ” (สัมภาษณ์นักเรียน M.GM)

สรุปได้ว่าจากได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๔ นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนสามารถจัดการตนเอง และจัดการงานได้ดีขึ้น มีพฤติกรรมผลัดวันประกันพรุ่ง การทำงานมากเกินไปน้อยลง มีการเปิดรับประสบการณ์ใหม่ๆ ไม่กลัวคำวิพากษ์วิจารณ์ ซึ่งเกิดจากการที่สมาชิกรู้ทันความคาดหวังที่ไม่เหมาะสมของตนเอง และรับรู้ถึงคุณค่าที่สำคัญของตนเอง ยืดหยุ่น รู้สึกถึงคุณค่าและสามารถขอบคุณและดูแลใจตนเองได้มากขึ้น นอกจากนี้ยังขยายความรู้สึกเห็นอกเห็นใจที่มีแก่ตนเองไปสู่คนอื่น ผ่านการใส่ใจความรู้สึกผู้อื่น รวมไปถึงระวังคำพูดของตนเองที่อาจจะก่อให้เกิดความรู้สึกทางลบแก่คนรอบข้าง

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง 'การพัฒนาเครื่องมือวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบและโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิตในบริบทโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์: การวิจัยผสมผสานวิธี' ในบทนี้ ผู้วิจัยได้นำเสนอการสรุปสาระสำคัญของงานวิจัยในด้านวัตถุประสงค์ สมมติฐาน วิธีการดำเนินการวิจัย ผลการวิจัย และการอภิปรายผลรวมถึงข้อเสนอแนะ ดังต่อไปนี้

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับปรับปรุงสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์
2. เพื่อสำรวจและสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์
3. เพื่อประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในด้านประสิทธิผล ประสพการณ์ และการรับรู้ผล ในการพัฒนาความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมของโรงเรียนกำเนิดวิทย์

สมมติฐานการวิจัย

1. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ มีระดับความเมตตา กรุณาต่อตนเองและระดับสุขภาพทางจิตเพิ่มสูงขึ้นจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำกรวัด
2. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะหลังการทดลอง
3. นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตา กรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะติดตามผล 1 เดือน



วิธีการดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ดำเนินการวิจัยด้วยการวิจัยผสมผสานวิธี (Mixed Methods Research) โดย การศึกษาครั้งนี้ได้ผ่านการรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ก่อนเริ่มดำเนินการวิจัย ซึ่งในการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ระยะ ดังนี้

การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัย 2 ข้อ คือ 1) เพื่อพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับปรับปรุงสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ และ 2) เพื่อสำรวจและสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ โดยกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยระยะนี้คือนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่เป็นนักเรียนปัจจุบันในปีการศึกษา 2564 จากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่สมัครใจให้ข้อมูลในการวิจัยทั้งหมด 521 คน โดย 332 คนมาจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ และ 189 คนมาจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์ เก็บข้อมูลด้วยแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทย ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาและทดสอบคุณสมบัติของแบบวัดที่แปลมาจากต้นฉบับ ซึ่งดำเนินการตามแนวทางในการแปลและปรับแบบวัดแบบรายงานตนเองข้ามวัฒนธรรมของ Beaton และคณะ (2000) วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติร้อยละ ค่าเฉลี่ย ทดสอบคุณภาพเครื่องมือโดยการคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Consistency: IOC) และตรวจสอบหาความเชื่อมั่นโดยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient) รวมถึงค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนที่ถูกสกัดได้ (Average Variance Extracted) ค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง (Construct Reliability) ค่ากำลังสองของสหสัมพันธ์ที่สูงสุดระหว่างตัวแปร (Maximum Shared Variance) ค่าเฉลี่ยของกำลังสองของสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร (Average Shared Variance) และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของข้อมูลของแบบวัดกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และใช้การคิดคะแนนมาตรฐานที่ในการสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ตามวัตถุประสงค์ข้อที่สอง

การวิจัยระยะที่ 2 เป็นการวิจัยแบบผสมผสานวิธี (Mixed Methods Research) แบบแทรกแซง (Intervention Design) (Creswell & Creswell, 2018) เพื่อประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการในด้านประสิทธิผล ประสพการณ์ และการรับรู้ผล ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยเริ่มต้นจากการศึกษาวิจัยแบบกึ่งทดลอง และทำการศึกษาประสพการณ์การเรียนรู้ระหว่างการเข้า

ร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ และประสบการณ์ในการเปลี่ยนแปลงตนเองและผลที่ตามมาหลังสิ้นสุดการทดลองด้วยการศึกษาเชิงคุณภาพแบบระหว่างและหลังการทดลอง (Qualitative During and After Intervention) ประกอบด้วยขั้นตอนดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 การสร้างโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการเพื่อพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยผู้วิจัยได้ออกแบบกิจกรรมโปรแกรมฯ โดยใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบการยอมรับและพันธะสัญญา (Acceptance and Commitment Therapy) และทฤษฎีกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกเป็นพื้นฐาน ในโปรแกรมเป็นกิจกรรมกลุ่มตามแนวคิดจิตวิทยามีทั้งสิ้น 8 กิจกรรม โดยกิจกรรมดังกล่าวได้ถูกนำเสนอแก่ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน เพื่อพิจารณาค่าความสอดคล้องภายใน (Index of Consistency: IOC) และผู้วิจัยได้ปรับปรุงโปรแกรมตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

ขั้นตอนที่ 2 ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างและดำเนินการจัดโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ โดยกลุ่มตัวอย่างของการวิจัยระยะที่ 3 คือ นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์ จำนวน 30 คน ที่ผ่านเกณฑ์คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างคือ ยินดีเข้าร่วมกิจกรรมกับผู้วิจัย สามารถอ่านเขียนภาษาไทยได้ ไม่มีอาการรุนแรง พฤติกรรมทำร้ายตนเอง หรือมีความคิดฆ่าตัวตายในปัจจุบัน รวมถึงมีผลจากการวัดด้วยแบบวัดการยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทยเป็นแบบ 'ยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม' โดยกลุ่มตัวอย่างในระยะนี้แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลองจำนวน 15 คน และกลุ่มควบคุม 15 คนโดยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) โดยกลุ่มทดลองจะได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ระยะเวลา 2 วัน ร่วมกับการดูแลและจัดกิจกรรมตามปกติของโรงเรียน ในขณะที่กลุ่มควบคุมเข้าร่วมกิจกรรมตามปกติของโรงเรียนเท่านั้น และเมื่อสิ้นสุดช่วงการทดลองผู้วิจัยได้ศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพจากแบบบันทึกการเรียนรู้ของกลุ่มทดลองเพื่อศึกษาประสบการณ์เรียนรู้ระหว่างการทดลอง และทำการสัมภาษณ์เชิงลึกกับกลุ่มทดลองทุกคนเพื่อศึกษาประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงของตนเองและผลที่ตามมาหลังสิ้นสุดการทดลอง โดยการวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งเป็น 2 รูปแบบคือ การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ แบ่งเป็น 2 ขั้นตอน คือ 1) การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณเบื้องต้น ประกอบด้วย ค่าสถิติการแจกแจงความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความแปรปรวนของตัวแปร 2) การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบปัญหาการวิจัยตามสมมติฐาน ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำ (Repeated One Way Analysis of Variance) และการวิเคราะห์

ความแปรปรวนพหุคูณทางเดียว (One-Way MANOVA) และวิเคราะห์ข้อมูลคุณภาพแบบ Thematic Analysis

การนำเสนอการสรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัยและข้อเสนอแนะจากการวิจัย ผู้วิจัยขอนำเสนอตามลำดับ ดังต่อไปนี้

สรุปผลการวิจัย

ผู้วิจัยสรุปผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

1. สรุปผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 1

การวิจัยระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับปรับปรุงสำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์

1.1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในระยะนี้คือนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนทั้งหมด 521 คน โดย 332 คน มาจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ (อัตราการตอบกลับคิดเป็นร้อยละ 46) และ 189 คนมาจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์ (อัตราการตอบกลับคิดเป็นร้อยละ 87.5) โดยทั้งหมดเป็นเพศชายทั้งหมด 337 คน คิดเป็นร้อยละ 64.7 ส่วนใหญ่มาจากชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่ 205 คน คิดเป็นร้อยละ 39.9 รองลงมาคือชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่ 163 คน คิดเป็นร้อยละ 31.3

1.2 ผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 1

ในระยะนี้เป็นการนำแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทยมาใช้ในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในประเทศไทยครั้งแรก โดยเป็นการศึกษาจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ ซึ่งเป็นโรงเรียนที่จัดการศึกษาให้แก่ นักเรียนกลุ่มนี้โดยเฉพาะและมีการคัดเลือกนักเรียนด้วยวิธีการเฉพาะ และในการศึกษานี้มีอัตราการตอบกลับของนักเรียนจากทั้งสองโรงเรียนที่ค่อนข้างสูง กล่าวคือ ร้อยละ 87.5 ของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ และร้อยละ 46 จากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์

การพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบดำเนินการตามแนวทางของแนวทางในการแปลและปรับแบบวัดแบบรายงานตนเองข้ามวัฒนธรรมของ Beaton และคณะ



(2000) โดยมีทำการแปลย้อนกลับ (Back Translation) และตรวจสอบคุณภาพของการแปลโดยผู้เชี่ยวชาญ

จากการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญและการทดลองใช้พบว่าแบบวัด APR-R ฉบับภาษาไทยทั้ง 23 ข้อ มีคุณภาพที่ยอมรับได้ ทั้งความเชื่อมั่นชนิดความสอดคล้องภายใน ($\alpha = .72 - .91$), ความเที่ยงตรงเชิงเอกนัย (AVE = .35 - .48) และความเที่ยงตรงเชิงจำแนก (MSV = .15 - .28) และพบว่าไม่เดลองค์ประกอบเชิงยืนยันสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผ่านเกณฑ์ที่ยอมรับได้ ($\chi^2 = 376.7$, $df = 163$, Relative $\chi^2 = 2.31$, RMSEA = 0.05, CFI = 0.99, GFI = 0.94, AGFI = 0.90) พบองค์ประกอบ 3 ด้าน คือ 1) การมีมาตรฐานที่สูง ($\alpha = .77$) 2) การมีระเบียบแบบแผน ($\alpha = .72$) และ 3) การรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน ($\alpha = .91$) ดังนั้นแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทย สามารถนำไปใช้ประเมินลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้

1.3 อภิปรายผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1

จากผลการตรวจสอบคุณภาพ (Psychometric Properties) ของแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทย ทั้ง 23 ข้อ พบว่ามีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) และมีค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ในระดับสูงจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

จากการทดสอบคุณภาพของเครื่องมือพบว่า แบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทยมีความตรงเชิงเนื้อหา การพัฒนาแบบวัดได้รับการตรวจสอบค่าอำนาจจำแนกรายข้อและความเชื่อมั่นชนิดความสอดคล้องภายในหลายครั้งตั้งแต่ขั้นของการทดลองใช้จนถึงเก็บข้อมูลจริง เมื่อพิจารณา ค่าความเชื่อมั่น พบว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ครอนบาคแอลฟาในรายด้านมีค่าอยู่ระหว่าง 0.77- 0.91 ซึ่งพบค่าความเชื่อมั่นค่อนข้างสูงและมีความเหมาะสม (ศรัณย์ พิมพ์ทอง, 2564) และผลดังกล่าวก็มีความใกล้เคียงกับการศึกษาก่อนหน้านี้ เช่น การศึกษาของ Chan (2011) ที่ศึกษากับกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของเขตปกครองพิเศษฮ่องกงและพบค่าความเชื่อมั่นที่ 0.86 ในด้านการมีมาตรฐานที่สูง และ 0.84 และ 0.89 ในด้านการมีระเบียบแบบแผนและด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตนตามลำดับ อย่างไรก็ตามในข้อคำถามที่ 18 ซึ่งอยู่ในองค์ประกอบการมีมาตรฐานที่สูง ที่มีข้อความว่า “ฉันพยายามอย่างดีที่สุดในทุกสิ่งที่ฉันทำ” มีค่าสัมประสิทธิ์รายข้อกับผลรวมข้อที่เหลือเท่ากับ .24

บ่งชี้ว่าข้อคำถามนี้อาจยังไม่สามารถแยกความสูงหรือต่ำในองค์ประกอบนี้ของผู้ตอบได้อย่างชัดเจน แต่อย่างไรก็ตามข้อคำถามเกือบทั้งหมดสามารถจำแนกผู้ตอบตามองค์ประกอบที่วัดได้

ในการตรวจสอบความเที่ยงตรง พบว่าในองค์ประกอบย่อยนั้นวัดในคุณลักษณะเดียวกัน และในแต่ละด้านมีลักษณะที่เฉพาะของตนเอง แม้ว่าค่าความแปรปรวนที่ถูกลบออก (AVE) จะมีค่าต่ำกว่า 0.5 แต่หากค่าความเชื่อมั่นในการวัดตัวแปรแฝง (CR) มีค่ามากกว่า 0.6 ทุกค่านี้สามารถบ่งชี้ถึงการมีความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างได้ (Fornell & Larcker, 1981)

จากตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวัดและข้อมูลโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่าแบบวัดนี้มีองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบคือ 1) ด้านการมีมาตรฐานที่สูง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง 0.12 – 0.91 2) ด้านการมีระเบียบแบบแผนมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ที่ 0.58 – 0.87 และ 3) ด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตนมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ที่ 0.51 - 0.83 โดยเมื่อพิจารณาจากค่าดัชนีความสอดคล้องตามเกณฑ์พบว่ามีความสอดคล้องเหมาะสม และแม้ว่าผลของค่าไคสแควร์ จะมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างที่มีขนาดใหญ่อาจส่งผลให้ค่าไคสแควร์มีนัยสำคัญทางสถิติได้ (Hair & Babin, 2018; Stone, 2021) ซึ่งองค์ประกอบที่ค้นพบทั้ง 3 นี้สอดคล้องกับงานวิจัยที่ได้ศึกษาคุณสมบัติการวัดของแบบวัดฉบับนี้ ทั้งในการศึกษาด้านฉบับและการศึกษาในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน (Chan, 2011; Slaney et al., 2001; Vandiver & Worrell, 2002) ทำให้อาจกล่าวได้ว่าโครงสร้างของการวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์ 3 องค์ประกอบจากแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทย สามารถนำมาใช้ศึกษาในกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้

จากข้อมูลทั้งหมด บ่งชี้ว่าแบบวัด APS – R ฉบับภาษาไทยเป็นเครื่องมือที่มีคุณสมบัติทางการวัดที่เหมาะสม สามารถใช้ศึกษาลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษได้

2. สรุปผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2

การศึกษานี้มีวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 คือเพื่อสร้างคะแนนมาตรฐานของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์

2.1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง

เนื่องจากประชากรและกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้มีจำนวนจำกัด การวิจัยระยะที่ 1 เพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 นั้น จึงใช้กลุ่มตัวอย่างเดียวกับการวิจัยระยะที่ 1

2.2 ผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2

ผู้วิจัยได้ทำการเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบรายด้าน ระหว่างเพศชายและเพศหญิงในนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์ ซึ่งพบผลว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการสร้างคะแนนมาตรฐานของแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบรายด้านจากข้อมูลของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่เป็นนักเรียนปัจจุบันของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยใช้คะแนนรวม

ซึ่งจากการสร้างคะแนนมาตรฐานแบบคะแนนที่ พบว่าในนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์มีเกณฑ์คะแนนมาตรฐานที่จากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์ฉบับภาษาไทยที่ระดับคะแนน 60, 50, 40 ในด้านการมีมาตรฐานที่สูงที่ 43, 36, 30 ตามลำดับ ในด้านการมีระเบียบแบบแผน อยู่ที่ 25, 21, 17 ตามลำดับ และการรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน อยู่ที่ 64, 48, 38 ตามลำดับ

โดยในกลุ่มนักเรียนจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ พบว่ามีเกณฑ์คะแนนมาตรฐานที่จากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์ฉบับภาษาไทยที่ระดับคะแนน 60, 50, 40 ในด้านการมีมาตรฐานที่สูงที่ 42, 36, 30 ตามลำดับ ในด้านการมีระเบียบแบบแผน อยู่ที่ 25, 21, 17 ตามลำดับ และการรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน อยู่ที่ 57, 43, 33 ตามลำดับ

จากการแปลผลของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบตามเกณฑ์ของแบบวัดต้นฉบับของ Rice (2011) จะมีการแปลผลเป็นสามกลุ่ม คือ 1) กลุ่มที่ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ เป็นกลุ่มที่มีคะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูงน้อยกว่า 35 2) กลุ่มผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม คือกลุ่มผู้ที่มีคะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูงมากกว่าหรือเท่ากับ 35 แต่มีคะแนนด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำน้อยกว่า 44 และ 3) กลุ่มผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม เป็นผู้ที่มีคะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูงมากกว่าหรือเท่ากับ 35 และมีคะแนนด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำมากกว่าหรือเท่ากับ 44 ซึ่งในการศึกษาครั้งนี้พบว่าในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในประเทศไทยมีกลุ่มผู้ที่ไม่มีความยึดติดความสมบูรณ์แบบอยู่ที่ร้อยละ 37 และมีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสมอยู่ที่ร้อยละ 26.9 และมีผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมอยู่ที่ร้อยละ 36.1

โดยหากจัดกลุ่มเกณฑ์คะแนนมาตรฐานที่ของสองโรงเรียนจะพบว่าหากประยุกต์ใช้หลักการของ Rice (2011) ที่เชื่อว่าลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบนอกจากหมายถึงบุคคลที่มีมาตรฐานแล้วยังต้องพิจารณาการรับรู้การรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำด้วยว่ามีความแตกต่างมากเพียงใด ซึ่งสามารถจัดกลุ่มได้เป็น 1) กลุ่มที่ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ คือกลุ่มที่มีคะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูงน้อยกว่าค่าเฉลี่ยจะคิดเป็นร้อยละ 45.5 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์และ ร้อยละ 48.2 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ 2) กลุ่มที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม กลุ่มที่มีคะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูงมากกว่าค่าเฉลี่ย แต่คะแนนด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำมากกว่าค่าเฉลี่ย จะคิดเป็นร้อยละ 25.4 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์และร้อยละ 22.9 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ และ 3) กลุ่มผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมคะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูงมากกว่าค่าเฉลี่ย และคะแนนด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำมากกว่าค่าเฉลี่ยจะมีสัดส่วนเป็นร้อยละ 29.1 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์และร้อยละ 28.9 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์

นอกจากการจัดกลุ่มด้วยคะแนนเฉลี่ยแล้ว หากนำคะแนนมาตรฐานที่มาใช้ในการจัดกลุ่มแล้วจะพบผลว่า 1) กลุ่มที่ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ คือกลุ่มที่มีคะแนนมาตรฐานที่ในด้านการมีมาตรฐานที่สูงน้อยกว่า 60 คิดเป็นร้อยละ 84.1 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์และ ร้อยละ 83.4 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ 2) กลุ่มที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม คือกลุ่มที่มีคะแนนมาตรฐานที่ในด้านการมีมาตรฐานที่สูงมากกว่าหรือเท่ากับ 60 แต่ คะแนนมาตรฐานที่ด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำน้อยกว่า 60 มีจำนวนคิดเป็นร้อยละ 11.6 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์และร้อยละ 8.4 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ และ 3) กลุ่มผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม คือกลุ่มที่มีคะแนนมาตรฐานที่ในด้านการมีมาตรฐานที่สูงมากกว่าหรือเท่ากับ 60 ร่วมกับ คะแนนมาตรฐานที่ด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำมากกว่าหรือเท่ากับ 60จะมีสัดส่วนเป็นร้อยละ 4.2 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์และร้อยละ 8.1 ในกลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์



3938287227

2.3 อภิปรายผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 2

ผู้วิจัยได้สำรวจลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษจากโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ โดยทำการแปลผลตามเกณฑ์จากแบบวัดต้นฉบับ และสร้างเกณฑ์ปกติสำหรับการจัดกลุ่มของแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์ฉบับภาษาไทย โดยใช้การจัดกลุ่มตามหลักการเหตุผล (Rational Approach) ตามแบบวัดต้นฉบับที่มีการแบ่งลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบออกเป็นสามกลุ่ม โดยหากผู้ตอบมีคะแนนในด้านมาตรฐานที่ต่ำ หมายถึงผู้ที่ไม่มีความยึดติดความสมบูรณ์แบบ แต่หากมีคะแนนด้านมาตรฐานที่สูง แต่มีคะแนนมาตรฐานที่ด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำต่ำจะถูกจัดกลุ่มเป็นกลุ่มผู้ที่มีความยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม แต่หากมีคะแนนในด้านการมีมาตรฐานที่สูง ร่วมกับการคะแนนด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำที่สูงด้วยจะถูกจัดเป็นกลุ่มผู้ที่มีความยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม (Chan, 2011; Robert B. Slaney et al., 2001)

จากข้อมูลที่ได้จากการสำรวจในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในครั้งนี้ ทำให้สามารถกำหนดคะแนนจุดตัดสำหรับจัดกลุ่มของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบด้วยค่าเฉลี่ยในกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนด้านการศึกษาที่มีมาตรฐานที่สูง จะอยู่ที่ 36 คะแนน และจุดตัดของคะแนนด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำจะอยู่ที่ 47 คะแนนในโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และ 44 คะแนนสำหรับโรงเรียนกำเนิดวิทย์

ซึ่งหากกำหนดคะแนนจุดตัดสำหรับจัดกลุ่มของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบด้วยใช้คะแนนมาตรฐานที่ในการจัดกลุ่มด้วยคะแนนมาตรฐานที่ 60 จุดตัดของคะแนนด้านการศึกษาที่มีมาตรฐานที่สูงจะอยู่ที่ 43 คะแนนในโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ และ 42 คะแนนสำหรับโรงเรียนกำเนิดวิทย์ และจุดตัดของคะแนนด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำที่สูงที่ 64 คะแนนในโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และ 57 คะแนนในโรงเรียนกำเนิดวิทย์ แต่อย่างไรก็ตามการเปรียบเทียบผลจากการจัดกลุ่มผู้ที่มีความสามารถพิเศษด้วยเกณฑ์ที่ต่างกันยังควรต้องมีการศึกษาเพิ่มเติมในเรื่องประสิทธิภาพของเกณฑ์การจัดกลุ่มที่ต่างกัน

โดยหากคิดคะแนนตามเกณฑ์ของ Rice และคณะ (2011) ที่สร้างจุดตัดและการแปลผลคะแนนลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบในกลุ่มเด็กและวัยรุ่นอายุตั้งแต่ 13 – 17 ปี ที่มีจุดตัดของคะแนนด้านการศึกษาที่มีมาตรฐานที่สูงอยู่ที่ 35 คะแนน และจุดตัดของคะแนนด้านการรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างมาตรฐานของตนเองกับผลจากการกระทำที่สูงที่ 44 คะแนน แล้ว พบว่า

ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนทั้งหมดในการศึกษานี้ มีสัดส่วนของกลุ่มที่ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ร้อยละ 37 กลุ่มที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม คิดเป็นร้อยละ 26.9 และมีสัดส่วนของกลุ่มผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมจะมีสัดส่วนเป็นร้อยละ 36.1

โดยการศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในประเทศไทยด้วยแบบวัด APS-R ครั้งนี้ เมื่อเปรียบเทียบกับการศึกษาอื่นในแถบประเทศเอเชียที่ศึกษาในกลุ่มเดียวกันแล้ว พบผลที่ใกล้เคียงกัน เช่นในการศึกษาของ Chan (2011) ที่ศึกษาลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษของเขตปกครองพิเศษฮ่องกง จำนวน 320 คน พบว่ามีกลุ่มที่ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ร้อยละ 25.9 กลุ่มที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม ร้อยละ 53.1 และ กลุ่มผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมร้อยละ 20.9 เช่นเดียวกับในการศึกษาของ Chan (2012) ที่ศึกษาในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเชื้อชาติจีนในเขตปกครองพิเศษฮ่องกง จำนวน 251 คน ที่พบว่ามีกลุ่มที่ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ ร้อยละ 36 กลุ่มที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม ร้อยละ 34 และกลุ่มผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมจะมีสัดส่วนเป็นร้อยละ 29 อย่างไรก็ตามพบว่าผลการจัดกลุ่มที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสมในการศึกษาคครั้งนี้มีสัดส่วนน้อยกว่ารวมไปถึงมีจำนวนกลุ่มที่ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบและกลุ่มผู้ที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมมากกว่าเล็กน้อย

ซึ่งความคล้ายคลึงของผลนี้อาจเกิดจากวัฒนธรรมที่คล้ายคลึงกัน เนื่องจากลักษณะการเลี้ยงดูและวัฒนธรรมล้วนส่งผลต่อการพัฒนาบุคลิกภาพของบุคคล (Allik & Realo, 2019) และในกรอบครัวฝั่งทวีปเอเชียที่ให้คุณค่ากับการอยู่รวมกลุ่ม (Collectivism) การให้คุณค่าและการยอมรับผ่านการประสบความสำเร็จ (Family Recognition Through Achievement) การยอมทำตามกรอบของสังคม (Conforming to norms) รวมถึงความกตัญญู (Filial Piety) (Kim et al., 1999) ซึ่งการให้คุณค่าเหล่านี้สามารถถ่ายทอดไปสู่ลูกหลานได้ (Chan, 2010; Fong & Yuen, 2014; Yeo & Pfeiffer, 2018) และพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจะถูกคาดหวังจากครอบครัวสูงในเรื่องผลงานและความสำเร็จ (Colangelo & Wood, 2015; Mofield & Parker Peters, 2019; Mofield et al., 2016) ซึ่งจากการศึกษาแบบวิเคราะห์ห่อภิมานพบว่าความคาดหวังและลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของผู้ปกครองนั้นส่งผลให้เกิดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในบุตรหลานด้วย (Curran & Hill, 2022; Smith et al., 2022) ซึ่งลักษณะของ

ครอบครัวและบริบทของฝั่งเอเชียที่มีเฉพาะดังกล่าว อาจส่งผลให้มีความชุกของลักษณะยึดติด ความสมบูรณ์แบบที่คล้ายคลึงกันได้

3. สรุปผลการวิจัยเพื่อตอบวัตถุประสงค์ข้อที่ 3

ในการศึกษานี้ มีวัตถุประสงค์ข้อที่ 3 เพื่อประเมินโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยา แบบบูรณาการในด้านประสิทธิผล ประสบการณ์ และการรับรู้ผล ในการพัฒนาความเมตตากรุณา ต่อตนเองและสภาวะทางจิตของนักเรียนโรงเรียนกำเนิดวิทย์

3.1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างมีจำนวนทั้งหมด 30 คน เป็นเพศหญิง 16 คน คิดเป็นร้อยละ 53.3 อยู่ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 19 คน คิดเป็นร้อยละ 63.3 แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมจำนวนเท่ากันที่ 15 คน

3.2 ผลการวิจัยเชิงปริมาณ

3.2.1 สรุปผลการวิจัยตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1

จากสมมติฐานข้อที่ 1 ที่กล่าวว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ มีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและระดับสภาวะทางจิตเพิ่มสูงขึ้นจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำกรวัด

เมื่อทำการวิเคราะห์ผลโดยการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของความเมตตากรุณาต่อตนเองของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในระยะก่อนการทดลอง ระยะเวลาหลังการทดลองและระยะติดตามผล ด้วยการใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำ (Repeated One-way Analysis of Variance) พบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ มีความเมตตากรุณาต่อตนเองเพิ่มสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เมื่อเทียบระหว่างคะแนนช่วงก่อนการทดลอง ($M = 3.20, SD = .38$) หลังการทดลอง ($M = 3.59, SD = .34$) และระยะติดตามผลหนึ่งเดือน ($M = 3.71, SD = .34$)

เมื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของสภาวะทางจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในระยะก่อนการทดลอง ระยะเวลาหลังการทดลองและระยะติดตามผล ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวแบบวัดซ้ำ (Repeated One-way Analysis of Variance) พบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ มีสภาวะทางจิตเพิ่มสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 เมื่อเทียบระหว่างคะแนนช่วงก่อนการ

ทดลอง ($M = 2.50, SD = .44$) หลังการทดลอง ($M = 2.90, SD = .48$) และระยะติดตามผลหนึ่งเดือน ($M = 2.83, SD = .50$)

ดังนั้นจากการวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้จึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 ที่ตั้งไว้ว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและระดับสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงขึ้นจำแนกตามช่วงเวลาที่ทำกรวัด

3.2.2 สรุปผลการวิจัยตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 และ 3

จากสมมติฐานข้อ 2 ที่กล่าวว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วม ในการวัดระยะหลังการทดลอง และข้อ 3 ที่ว่า นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะติดตามผล 1 เดือน

ผลการวิจัยพบว่า ในระยะก่อนการทดลอง คะแนนเฉลี่ยของความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงถึงความเท่ากันของระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต

เมื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของความเมตตากรุณาต่อตนเองระหว่างกลุ่มด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนาม (Multivariate Analysis of Variance: MANOVA) พบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๙ มีความเมตตากรุณาต่อตนเองมากกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๙ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทั้งในระยะภายหลังการทดลองที่ระดับ .01 และระยะติดตามผลที่ระดับ .001

เมื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของสุขภาวะทางจิตระหว่างกลุ่มด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนตัวแปรพหุนาม (Multivariate Analysis of Variance: MANOVA) พบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๙ มีคะแนนเฉลี่ยของสุขภาวะทางจิตมากกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๙ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทั้งในระยะภายหลังการทดลองและระยะติดตามผลที่ระดับ .01

ดังนั้นจากการวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้จึงสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 และ 3 บ่งชี้ว่า นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ มีระดับความเมตตากรอุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตเพิ่มสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมในการวัดระยะหลังการทดลองและในระยะติดตามผล 1 เดือน

3.4 ผลการวิจัยเชิงคุณภาพ

จากการศึกษาวิจัยพบว่า ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพในส่วนของประสบการณ์ในกระบวนการเรียนรู้ระหว่างเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ร่วมกับข้อมูลการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างในช่วงติดตามผล 1 เดือน สามารถสรุปประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงตนเองของกลุ่มตัวอย่าง และผลที่เกิดขึ้นหลังช่วงการทดลองได้ดังนี้

ประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงตนเองของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน

(1) **ได้ประโยชน์จากกระบวนการกลุ่ม** จากการศึกษาค้นคว้าพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน ได้ประโยชน์จากกระบวนการและบรรยากาศของกลุ่มที่มีความอบอุ่น ยอมรับและไม่ตัดสิน โดยมีการสานสัมพันธ์ภาพระหว่างเพื่อนสมาชิก เรียนรู้จากประสบการณ์ของเพื่อนสมาชิก และกล้าเปิดใจถึงเรื่องราวความทุกข์และตัวตนที่ไม่สมบูรณ์แบบแต่มีความพิเศษเฉพาะตัวแก่กัน

(2) **รู้ทันใจตนเองได้** จากการศึกษาค้นคว้าพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนสามารถสังเกตและตระหนักกับการทำงานภายในจิตใจตนเองได้มากขึ้น ซึ่งทำให้ 1) มีการเรียนรู้ที่จะอยู่กับปัจจุบัน 2) สามารถจัดการกับความคิดและความรู้สึกด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับ และ 3) ได้สำรวจและตระหนักถึงคุณค่าในชีวิตของตนเอง

(3) **เมตตาตนเองเป็น** จากการศึกษาค้นคว้าพบว่าการที่นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนสามารถสังเกตและตระหนักกับใจตนเอง รู้ทันใจตนเอง เกิดการเรียนรู้ในการเมตตาต่อตนเอง ซึ่งได้แก่ 1) สามารถหยุดความคิดที่ตำหนิตองโทษตนเอง 2) สามารถปรับมุมมองความคิดของตนเอง 3) สามารถชื่นชมและชอบคุณตนเอง และ 4) ยอมรับในธรรมชาติของตนเอง

ผลที่เกิดขึ้นหลังช่วงการทดลอง

(1) **รู้จักและรู้สึกดีกับตนเองมากขึ้น** จากการศึกษาวิจัยพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนสามารถรู้ทันใจตนเองรวมถึงเมตตาตนเองเป็น ทำให้เกิดความรู้สึกดีกับตนเองมากขึ้น รู้ว่าอะไรคือคุณค่าหรือเรื่องที่สำคัญกับตนเอง รู้สึกดีกับตนเองมากขึ้น ปล่อยวางได้มากขึ้น เครียดน้อยลง

(2) **มีสัมพันธภาพกับผู้อื่นดีขึ้น** จากการศึกษาวิจัยพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้เรียนรู้ทักษะในการสังเกตอารมณ์ของผู้อื่น รวมไปถึงรับรู้ความต้องการพื้นฐานที่ตนเองและคนอื่นล้วนต้องการหรือให้ความสำคัญเหมือนกัน รวมไปถึงได้เชื่อมโยงตนเองกับสมาชิกกลุ่มผู้อื่นมากขึ้น และได้นำความรู้สึกเห็นอกเห็นใจที่มีแก่ตนเองขยายสู่ผู้อื่น

(3) **จัดการตนเองได้ดีขึ้น** จากการศึกษาวิจัยพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเกิดความเปลี่ยนแปลงในเชิงพฤติกรรม กล่าวคือสามารถจัดการตนเองในการใช้ชีวิตและการเรียนได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น เช่น มีพฤติกรรมผลัดวันประกันพรุ่งที่น้อยลง หรือไม่รับงานหรือแบกงานมากจนเกินไป

(4) **เปิดรับและเข้าหาประสบการณ์มากขึ้น** จากการศึกษาวิจัยพบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเปิดรับประสบการณ์ในชีวิตมากขึ้น ไม่ผลัดวันประกันพรุ่งหรือหลบเลี่ยงสิ่งที่ไม่มั่นใจ มองว่าการความผิดพลาดรวมไปถึงคำวิพากษ์วิจารณ์คือการพัฒนาและเป็นการเรียนรู้ของตนเอง

3.5 อภิปรายผลการวิจัยระยะที่ 3

จากผลการศึกษาในการวิจัยระยะนี้ที่สนับสนุนสมมติฐานในการวิจัยที่ว่าเมื่อนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ จะมีความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตที่เพิ่มสูงขึ้น ทั้งจากการเปรียบเทียบภายในกลุ่มและระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานทฤษฎีที่ใช้ออกแบบโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ที่ใช้ คือทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาและกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวก ซึ่งการศึกษาของ Yadavaia และคณะ (2014) การศึกษาพบว่า การนำทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญามาใช้ออกแบบกิจกรรมกลุ่มความยาว 6 ชั่วโมง สามารถพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองในนิสิตปริญญาตรีได้เช่นกัน

ด้วยความมุ่งหมายที่จะศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ และกระบวนการรวมถึงผลที่เปลี่ยนแปลง ทำให้การวิจัยนี้ดำเนินตามรูปแบบการวิจัยแบบผสมวิธี ซึ่งจากผลการศึกษาเชิงปริมาณที่บ่งชี้ถึงการพัฒนาของความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิตนั้นก็สอดคล้องกับข้อมูลเชิงคุณภาพจากบันทึกการเรียนรู้และการสัมภาษณ์เชิงลึก พบว่านักเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ สามารถรับรู้ถึงประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงภายในของตนเอง โดยสามารถกลับมาสังเกตและตระหนักกับการทำงานภายใน จัดการกับความคิดและความรู้สึกที่เกิดขึ้นด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับได้ ส่งผลให้สามารถปรับความคิดและควบคุมความรู้สึกของตนเองมากขึ้น และนอกจากสามารถตระหนักและรับรู้ถึงความรู้สึกของตนเองแล้ว ยังสามารถที่จะเมตตา ซินชมและปลอบโยนตนเอง รวมไปถึงยอมรับในความธรรมดาและเห็นคุณค่าในความพยายามและความพิเศษเฉพาะตัวของตนเอง ซึ่งการเรียนรู้ดังกล่าวเกิดขึ้นภายในกระบวนการกลุ่มที่เอื้อให้นักเรียนฯ ได้เรียนรู้จากประสบการณ์ของผู้อื่น ได้ยอมรับและเปิดใจกับความไม่สมบูรณ์แบบของผู้อื่น และได้เรียนรู้ที่จะไม่ตัดสินตนเองจากบรรยากาศที่ยอมรับและไม่ตัดสิน ซึ่งการเรียนรู้ในบรรยากาศที่ไม่ตัดสินนี้สอดคล้องกับองค์ประกอบการรับรู้ในความธรรมดาของมนุษย์ ซึ่งการที่ได้เห็นความต้องการและประสบการณ์ที่คล้ายกับของเพื่อนสมาชิก ทำให้ประสบการณ์เรียนรู้ผ่านการปรึกษากลุ่มยิ่งส่งเสริมการยอมรับในความธรรมดาของตนเองและผู้อื่น (Ferrari et al., 2019) และความเมตตากรุณาต่อตนเองส่งผลให้บุคคลเกิดความเชื่อมโยงกับผู้อื่นได้มากขึ้น (Lathren et al., 2021) เกิดจากการรับรู้ถึงมุมมองของคนอื่น และยอมรับในความไม่สมบูรณ์แบบของผู้อื่นและตระหนักในความคล้ายคลึงตนเองและผู้อื่นมากขึ้น (Bruk et al., 2022; Miyagawa & Taniguchi, 2022; K. D. Neff et al., 2018)

นอกจากประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงของตนเองภายในแล้ว ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสัมภาษณ์ในช่วงติดตามผลหนึ่งเดือนของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ยังบ่งชี้ว่า นักเรียน ๆ สามารถจัดการตนเองได้ดีขึ้น รู้จักและมีมุมมองที่ดีต่อตนเอง และมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่นมากขึ้น รวมไปถึงสามารถเรียน ทำกิจกรรมและใช้ชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น เปิดรับประสบการณ์ใหม่ ไม่หวั่นกลัวกับความล้มเหลวและความผิดพลาด สอดคล้องกับการศึกษาที่พบว่าการมีความเมตตากรุณาต่อตนเองนั้นนำมาสู่การจัดการอารมณ์ที่เหมาะสม (Adaptive Emotion Regulation) (Finlay-Jones, 2017) และการเปิดรับและเรียนรู้จากประสบการณ์ใหม่ ๆ ไม่ว่าจะทางบวกและทางลบ (Hope, Koestner, & Milyavskaya, 2014; Miyagawa & Taniguchi, 2020; Sirois, Nauts, & Molnar, 2019)

จากผลการวิจัยเชิงปริมาณและคุณภาพที่สอดคล้องกัน แสดงถึงความสำเร็จในการออกแบบโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการที่เกิดจากการประยุกต์ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาเข้ากับกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิต

ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา มีเป้าหมายในการทำให้บุคคลก้าวข้ามการยึดติดและการตัดสินตนเองจากความคิด และมีการศึกษาแบบการวิเคราะห์อภิमानที่พบว่า การบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาสามารถส่งเสริมให้บุคคลจัดการกับปัญหาทางสุขภาพจิตและปัญหาทางพฤติกรรมได้ดีขึ้น รวมไปถึงสามารถส่งเสริมให้เกิดความยืดหยุ่นทางจิตใจในเด็กและวัยรุ่นได้ (Fang & Ding, 2020; Swain, Hancock, Hainsworth, & Bowman, 2015) ทำให้ผู้วิจัยตั้งใจประยุกต์ใช้ทฤษฎีนี้เป็นพื้นฐานในโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ เพื่อพัฒนานักเรียนที่มีความสามารถพิเศษสามารถพิเศษด้านการเรียนสามารถรับรู้ แยกตนเองออกจากความคิด เกิดความตระหนักและสามารถจัดการกับความคิดทางลบโดยไม่ยึดติดด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับ รวมถึงจากการที่ทฤษฎีนี้ส่งเสริมให้บุคคลเกิดการรับรู้ตนเองในเชิงบริบท (Self-as-Context) (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999) ซึ่งหมายถึงการที่บุคคลสามารถปรับมุมมอง โดยรับรู้มุมมองของตนเองในภาพรวม นำมาสู่การแยกตนเองออกจากความคิด (Defusion) เห็นเรื่องราวของตนเองชัดเจนขึ้น นำมาสู่การหยุดและก้าวข้ามการตำหนิตนเองได้ เมื่อบุคคลสามารถรับรู้ถึงความคิดของตนเองแล้ว นำมาสู่การตอบสนองของความคิดดังกล่าวในเชิงเห็นอกเห็นใจตนเองได้มากขึ้น ซึ่งก็คือการเกิดความเมตตากรุณาต่อตนเองมากขึ้นนั่นเอง

นอกจากการจัดการกับความคิดตนเองที่นำมาสู่การพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองแล้ว ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญายังเน้นการเอื้อให้บุคคลได้ตระหนักและรับรู้ถึงคุณค่าในชีวิต (Value) ที่เหมาะสมต่อตนเอง รวมถึงตระหนักและกำหนดพฤติกรรมหรือสิ่งที่นำพาตนเองไปสู่คุณค่านั้น (Committed Action) โดยการใช้ชีวิตที่สอดคล้องกับเป้าหมายของตนเองนั้นจะก่อความสุขในชีวิต ซึ่งเห็นได้จากข้อมูลจากการสัมภาษณ์ของกลุ่มตัวอย่าง ที่เมื่อได้ตระหนักถึงคุณค่าและรูปแบบชีวิตที่มีความหมายของตนเองแล้วจะเกิดการจัดการกับใจตนเอง โดยลดการตำหนิ กัดดัน และลดพฤติกรรมการทำงานที่มากเกินไปตามความคาดหวังหรือบรรทัดฐานทางสังคมที่ถูกปลูกฝังอยู่ในตนเอง รวมไปถึงการที่นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนสามารถตระหนักถึงสภาวะใจของตนเอง รู้ทันรูปแบบความคิดที่ไม่เหมาะสม และสามารถจัดการความคิดที่ไม่เหมาะสมได้ด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับแล้วจะยังทำให้สามารถใช้ชีวิตได้อย่างเต็มศักยภาพ มีการเปิดรับประสบการณ์และคำ

วิพากษ์วิจารณ์ ไม่กลัวที่จะผิดพลาดหรือไม่สมบูรณ์ นำมาสู่การได้เรียนรู้และฝึกทักษะทางสมอง และทางวิชาการได้อย่างเต็มที่มากขึ้น สอดคล้องกับการศึกษาของ Lappalainen et al. (2023) ที่ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับพันธสัญญา มาสร้างเป็นกิจกรรมออนไลน์ สำหรับวัยรุ่น อายุ 15 – 16 ปี ในช่วงที่มีการแพร่ระบาดของเชื้อโคโรนาไวรัส 2019 ซึ่งพบว่าร้อยละ 80 ของกลุ่มตัวอย่างมีลักษณะเปิดรับกับประสบการณ์มากขึ้น และมีการคงอยู่ของพฤติกรรมที่ตรงกับคุณค่าในชีวิตที่ยาวนานขึ้น รวมไปถึงมีความเมตตาจากภูมิต่อตนเองที่เพิ่มขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาที่พบว่าความเมตตาจากภูมิต่อตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความเชื่อและมุมมองของบุคคลที่มีต่อความล้มเหลวและความผิดพลาดเป็นโอกาสในการเรียนรู้ และสัมพันธ์ทางลบกับความเชื่อที่ว่าความล้มเหลวเป็นสิ่งที่ต้องหลีกเลี่ยง (Miyagawa & Taniguchi, 2020)

จากความหมายของความเมตตาจากภูมิต่อตนเองที่หมายถึงการพยายามจัดการกับความคิดและความรู้สึกทางลบด้วยความเมตตาและมุมมองทางบวก จึงมีความสอดคล้องและคล้ายคลึงกับทฤษฎี Broaden and Build (Fredrickson, 2001) ที่อธิบายการเปลี่ยนแปลงทางบวกด้วยการพัฒนาความรู้สึกและความคิดทางบวก (K. D. Neff, 2023) ทำให้ผู้วิจัยเห็นความเป็นไปได้ในการประยุกต์ใช้กิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกร่วมกับทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาในการพัฒนาเป็นโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ เนื่องจากเป็นการส่งเสริมให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนสามารถสัมผัสกับอารมณ์ความรู้สึกภายในทางบวก (Positive Emotion) นำมาสู่การเปิดกว้างทางการรับรู้และประสบการณ์ (Broaden) ส่งเสริมให้เกิดความคิดและพฤติกรรมทางบวก ตามแนวคิด Broaden-and-Build Theory (Fredrickson, 2001) ซึ่งนำมาสู่การพัฒนาเป็นคุณลักษณะทางบวก (Build Positive Characteristics) ที่เพิ่มขึ้นและคงอยู่ได้มากขึ้น (Fredrickson, 2001; Fredrickson, 2004; (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008) และด้วยลักษณะของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีความสามารถทางสมองที่สูงร่วมกับการมุ่งความเป็นเลิศ (Striving for Excellence) อยู่แล้ว ดังนั้นการทำงานกับด้านบวกและจุดแข็งของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษจึงเป็นสิ่งที่เหมาะกว่าการมุ่งจัดการที่ปัญหาหรือลักษณะที่ไม่เหมาะสมเพียงอย่างเดียว (Chan, 2010; Ogurlu, 2020)

โดยในกิจกรรมตามแนวคิดจิตวิทยาเชิงบวกที่ได้นำมาประยุกต์ใช้ร่วมกับทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาในโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ คือกิจกรรม ‘ช่วงที่ดีที่สุด’ ที่ประยุกต์ใช้ กิจกรรม Best Possible Selves ที่เป็นการให้ผู้เข้าร่วมนึกถึงวันที่ดีที่สุดในชีวิต แต่ผู้วิจัยได้ประยุกต์กิจกรรมโดยการใช้คำถามตามทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและ

พันธสัญญาในการชวนให้สมาชิกกลุ่มได้สำรวจและตระหนักถึงคุณค่าที่ให้ความสำคัญในชีวิต (Value) รวมไปถึงการเงินธนาคารถึงวันที่ดีที่สุดในชีวิต ก็เป็นการกระตุ้นให้สมาชิกได้ออกแบบและคิดถึงชีวิตที่ดีที่สุด ซึ่งถึงแม้ว่าเป็นแผนในระยะไกล แต่อย่างไรก็ตามก็เป็นทำให้สมาชิกเกิดการตระหนักและกำหนดพฤติกรรมหรือสิ่งที่นำพาตนเองไปสู่คุณค่า (Committed Action) ตามทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญา รวมไปถึงการใช้กระบวนการกลุ่มเพื่อให้สมาชิกกลุ่มเกิดการช่วยเหลือในการสะท้อนคุณค่า และเรียนรู้ซึ่งกันและกันในบรรยากาศที่อบอุ่นและปลอดภัย ส่งเสริมให้สมาชิกเห็นความเชื่อมโยงและคล้ายคลึงระหว่างตนเองผู้อื่น (Common Humanity) ในด้านชีวิตที่ต้องการที่ส่วนใหญ่มักมีความต้องการพื้นฐานในชีวิตที่คล้ายคลึงกัน ตามทฤษฎีของความเมตตากรุณาต่อตนเองด้วย (Ferrari et al., 2019)

ในกิจกรรมสุดท้าย ‘โปรด(ดูแลฉันด้วยใจที่อ่อนโยน)’ ซึ่งเป็นการประยุกต์จากกิจกรรมจดหมายขอบคุณ (Gratitude Letter) ที่เป็นการเขียนขอบคุณคนที่มีความสำคัญต่อชีวิตของบุคคล แต่ผู้วิจัยปรับให้สมาชิกกลุ่มได้เขียนจดหมายถึงตนเองซึ่งผู้วิจัยได้นำจดหมายไปเก็บไว้และนำมาส่งให้สมาชิกในภายหลัง ซึ่งการปรับให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนได้เขียนจดหมายถึงตนเองในเชิงทบทวนเนื้อหาของกิจกรรมหรือให้กำลังใจตนเองนั้นสอดคล้องกับหลักการของความเมตตากรุณาต่อตนเองที่หมายถึงการมีมุมมองต่อตนเองที่มีเมตตา ให้ความเข้าใจ ยอมรับ เห็นอกเห็นใจต่อตนเอง คล้ายที่มีต่อเพื่อนสนิทเวลาเกิดความทุกข์หรือปัญหาแทนที่การตำหนิ กัดค้น ซ้ำเติมตนเอง ซึ่งหากมองด้วยมุมมองของทฤษฎีการบำบัดแบบมุ่งเน้นการยอมรับและพันธสัญญาแล้ว การฝึกให้บุคคลสามารถมองเรื่องราวที่เกิดขึ้นกับตนเองด้วยมุมมองที่ต่างออกไป ก็คือการส่งเสริมให้เกิดการรับรู้ตนเองในลักษณะบริบท (Self-as-Context) นั้นเอง ซึ่งมีการศึกษาของ Shapira and Mongrain (2010) ที่ใช้การเขียนจดหมายเพื่อปลอบโยนและเมตตาตนเองต่อเนื่อง 5 วัน ก็พบผลว่ากลุ่มตัวอย่างมีภาวะซึมเศร้าที่ลดลงต่อเนื่องถึง 3 เดือน และยังมีคะแนนความสุขที่มากขึ้นต่อเนื่องถึง 6 เดือนเช่นกัน

จากการผสมผสานทฤษฎีทั้งสองมาสร้างเป็นโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ จึงทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน เนื่องจากนักเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ สามารถตระหนักและจัดการกับความคิดของตนเองด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับ ทำให้ลดการตัดสินตนเอง (Self-Judgment) และได้เรียนรู้ที่จะมีมุมมองต่อตนเองที่กว้างและเป็นทางบวกมากขึ้น รับรู้ถึงเป้าหมายและคุณค่าที่สำคัญในชีวิตของตน ทำให้เกิดการเมตตาตนเอง (Self-Kindness) รวมถึงเกิดมุมมองที่เห็นความธรรมดาของมนุษย์ (Common Humanity) ที่ตระหนักว่าทุกคนต้องการการยอมรับ

ความมั่นคงทางใจ เป็นทุกข์จากการถูกตัดสินไม่ต่างกัน และทุกคนล้วนมีความพิเศษในตนเอง และเกิดจากการได้ฝึกสติ (Mindfulness) ซึ่งเป็นปัจจัยหลักสำคัญที่ทำให้นักเรียนสามารถตระหนักรู้ถึงความคิดและความรู้สึกของตนเองในปัจจุบัน รับรู้ตนเองในภาพรวม ไม่ยึดติดกับการตัดสินตนเอง เกิดการปล่อยวางอดีต และละวางกดดันในอนาคตที่อาจมากเกินไปจนก่อผลเสียได้

นอกจากบรรลุวัตถุประสงค์ในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองแล้ว นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่ได้เข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ เกิดการค้นพบตนเอง (Self-Discovery) ทั้งในแง่พฤติกรรมการแสดงออกและมุมมองที่มีต่อตนเองในอดีตทั้งในทางบวกและทางลบ รวมไปถึงได้ตระหนักถึงคุณค่า ความหมาย และเป้าหมายที่ตนเองให้ความสนใจ (A Sense of Purpose and Meaning in Life) ก่อให้เกิดการรับรู้ถึงการพัฒนาศักยภาพสูงสุดของตน (Perceived Development of One's Best Potentials) ซึ่งเป็นการเสริมพลังและความทุ่มเทเพื่อความเป็นเลิศ (Investment of Significant Effort in Pursuit of Excellence) และการที่นักเรียนได้ถูกฝึกให้สังเกตทั้งความคิดและอารมณ์ของตนเองในปัจจุบัน รวมไปถึงการสัมผัสอารมณ์ความรู้สึกผ่านการแสดงออกของผู้อื่น ยังส่งเสริมให้นักเรียนเกิดความสุขและเปิดรับในเรื่องการมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ (Enjoyment of Activities as Personally Expressive) ซึ่งความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจากการเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ นี้สอดคล้องกับความหมายของสุขภาวะทางจิตตามแนวคิดของ Waterman (Waterman et al., 2008; Waterman et al., 2010)

จากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างพบว่าความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตของกลุ่มตัวอย่างมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นและยังคงอยู่ในช่วงติดตามผลหนึ่งเดือนเกิดจากการที่กลุ่มตัวอย่างยังสามารถจดจำ และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้จากโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ นักเรียนบางคนนำกระบวนการฝึกสติไปใช้ในชีวิตประจำวันเพื่อให้ความพร้อมก่อนทำงานต่าง ๆ บางคนก็นำไปงานที่ได้รับจากโปรแกรมไปติดไว้เพื่อระลึกถึงกระบวนการจัดการความคิดตนเองด้วยสติและการยอมรับ บางส่วนบอกเล่าว่าได้นำไปงานที่ได้จากกิจกรรม 'ฉันดีใจที่มี' มาทบทวนถึงสิ่งดี ๆ ที่ตนเองรู้สึกชื่นชมยินดีในชีวิต มาทบทวนเพื่อเสริมกำลังใจแก่ตนเอง บางคนก็นำแนวคิดเรื่องกับดักทางความคิด (Cognitive Distortion) มาใช้ในการสังเกตความคิดของตนเองต่อหลังจากช่วงการทดลอง ซึ่งการที่นักเรียนเกิดความประทับใจพร้อมกับความเข้าใจเนื้อหาจากโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ส่งผลให้ยังสามารถจดจำและนำทักษะดังกล่าวไปใช้อย่างต่อเนื่อง ทำให้ผลการพัฒนาของความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตยังคงอยู่ในช่วงติดตามผล ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Stutts et al. (2018) ที่พบว่าระดับความเมตตากรุณาต่อตนเองที่สูงขึ้นสามารถทำนายระดับของภาวะซึมเศร้า ภาวะวิตกกังวล และอารมณ์ทางลบ

ในช่วง 6 เดือนได้ และจากการศึกษาในระยะยาว (Longitudinal Research) ของ E. E. Lee et al. (2021) ยังพบว่าการมีระดับของความเมตตากรุณาต่อตนเองที่สูงยังสามารถลดอาการทางจิตเวชในระยะยาวได้ถึง 5 ปี

นอกจากความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาพจิตของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษที่ยังคงอยู่ในช่วงติดตามผลแล้ว เมื่อพิจารณาในคะแนนและการจัดกลุ่มจากแบบวัดลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบของกลุ่มทดลองรายบุคคลพบว่ามียุทธศาสตร์จำนวน 7 คน ที่มีความเปลี่ยนแปลงของคะแนนจากเดิมที่มี 'ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม' เปลี่ยนกลับมาเป็น 'มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม' ซึ่งจากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสัมภาษณ์เชิงลึกในประโยชน์และสิ่งทีนักเรียนเหล่านี้ได้สะท้อนประสบการณ์เรียนรู้จากโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ๆ ก็พบว่านักเรียนกลุ่มนี้ล้วนรายงานว่าได้ค้นพบและเกิดความเชื่อมั่นใน 'คุณค่า' ของตนเองรวมถึงมีการนำเอากระบวนการจัดการกับความเครียดและการยอมรับไปใช้ในการจัดการความเครียดและตัดสินใจของตนเองอย่างต่อเนื่อง ดังนั้นการตระหนักและเชื่อมั่นในคุณค่าที่ตนเองให้ความสำคัญในชีวิต (Value) อาจเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้บุคคลมีความเมตตากรุณาต่อตนเองและสามารถก้าวข้ามการกีดกันที่เข้มข้นของตนเองได้ เนื่องจากการรับรู้ถึงคุณค่าในชีวิตเป็นส่วนสำคัญของการมีสุขภาพจิตตามแนวคิดยูโดโมนิคส์ (Danvers, O'Neil, & Shiota, 2016; Vittersø, 2016) สอดคล้องกับการศึกษาที่พบว่า การส่งเสริมให้เด็กและวัยรุ่นมีพฤติกรรมที่สอดคล้องกับคุณค่าของตนเองและมีส่วนร่วมกับกิจกรรมที่มีความหมายจะเป็นการเพิ่มปัจจัยปกป้องจากความเครียด และสามารถพัฒนาสุขภาพจิตได้ (Grégoire, Doucerain, Morin, & Finkelstein-Fox, 2021; Miller & Orsillo, 2020)

อย่างไรก็ตามด้วยบริบทที่เฉพาะของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ อาจส่งผลต่อการทดลอง ในประเด็นแรกคือกลุ่มทดลองในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ ซึ่งนักเรียนทุกคนมีความสามารถทางสมองที่สูงอยู่เดิมอาจทำให้มีความสามารถในการเข้าใจและสังเกตตนเองในด้านอารมณ์ความรู้สึกได้ ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาแบบวิเคราะห์ห่อภิมานของ (Ogurlu, 2021) ที่พบว่านักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่มีระดับเชาวน์ปัญญาในระดับที่สูงจะมีระดับความฉลาดทางอารมณ์ที่สูงร่วมด้วย ทำให้นักเรียนกลุ่มนี้สามารถเข้าใจในประเด็นที่อาจจะมีความเป็นนามธรรมเช่นอารมณ์ ความรู้สึก หรือกระบวนการภายในของตนเองได้

นอกจากพื้นฐานของความสามารถทางสมองของกลุ่มตัวอย่างแล้ว เมื่อพิจารณา นโยบายและระบบของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ พบว่าโรงเรียนมีความพยายามในการวางระบบเพื่อ ส่งเสริมสุขภาพจิตและสุขภาพของนักเรียน เช่น การมีตำแหน่งครูจิตวิทยาหรือนักจิตวิทยา โรงเรียนประจำ ถึง 2 ตำแหน่ง รวมไปถึงมีวิชา Psychology in Everyday เพื่อให้ให้นักเรียนได้เรียนรู้ เกี่ยวกับความเครียดและการดูแลตนเองตั้งแต่ช่วงมัธยมศึกษาปีที่ 4 รวมไปถึงมีการจัดกิจกรรมใน ภาพรวมของครูจิตวิทยาให้แก่ นักเรียนเช่น การเชิญวิทยากรมาให้ความรู้ในด้านที่เกี่ยวกับความ ฉลาดทางอารมณ์ (EQ) อยู่เสมอ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนที่นักเรียนทุกคนต้อง เข้าร่วมให้ครบตามจำนวนครั้งที่โรงเรียนกำหนดเอาไว้เพื่อการจบการศึกษา ซึ่งการที่โรงเรียนให้ การสนับสนุนและส่งเสริมสุขภาพจิตในภาพรวม (Universal Mental Health Promotion Intervention) อย่างเป็นระบบผ่านการการจัดสอนวิชาที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพจิตและจัดกิจกรรมเชิง จิตวิทยาให้แก่ นักเรียนนั้น มีการศึกษาวิเคราะห์หรืออภิमानและการทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบ พบว่าสามารถส่งเสริมสุขภาพจิตให้แก่ นักเรียนได้อย่างมาก (Donaldson et al., 2023; Goldberg et al., 2019) ซึ่งการที่นักเรียนทุกคนเคยมีพื้นฐานจากวิชาดังกล่าวอาจจะทำให้นักเรียนมีพื้นฐาน เดิมในการสังเกตและมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับสุขภาพจิต ซึ่งอาจส่งเสริมให้สามารถนำทักษะที่มี อยู่เดิมมาพัฒนาเพิ่มเติมผ่านการเข้าร่วมในโปรแกรมการปรึกษากลุ่มในการวิจัยครั้งนี้ได้รวดเร็ว ขึ้น

นอกจากนั้นด้วยบริบทของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่มีการออกแบบให้มีนักเรียนต่อ ห้องเรียนไม่เกิน 18 คน เพื่อประสิทธิภาพในการเรียน และรูปแบบของการใช้ชีวิตร่วมกันในรูปแบบ โรงเรียนประจำทำให้สังเกตได้ว่านักเรียนทั้งหมดมีการรู้จักกันและคุ้นเคยกันอยู่แล้ว ซึ่งบางคนก็มีความสนิทสนมเป็นทุนเดิมก่อนที่จะมาเข้าร่วมโปรแกรมการปรึกษากลุ่มฯ ดังนั้นด้วยปัจจัยด้าน สังคมและสิ่งแวดล้อมเดิมนี้อาจทำให้นักเรียนสามารถสานสัมพันธ์ในกลุ่มได้อย่างรวดเร็ว ส่งผล ให้เกิดปัจจัยการบำบัด (Therapeutic Factor) เช่น ความเหนียวแน่นของกลุ่ม (Group Cohesiveness) (Yalom, 2005) ส่งผลให้นักเรียนเกิดการรับรู้ถึงความเชื่อมโยงและคล้ายคลึง (Common Humanity) ได้อย่างรวดเร็ว และสามารถเปิดใจและเรียนรู้ผ่านกิจกรรมในโปรแกรม การปรึกษากลุ่มฯ ร่วมกันได้ ซึ่งยิ่งส่งผลให้กลุ่มตัวอย่างสามารถเรียนรู้ได้จากตัวกิจกรรมเอง และ ยังสามารถเรียนรู้ซึ่งกันและกันได้ได้อย่างมีประสิทธิภาพผลดังที่แสดงออกผ่านผลการศึกษาทั้งในข้อมูล เชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ

ดังนั้น จากปัจจัยต่าง ๆ ที่มีความเฉพาะของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการ เรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ที่อาจส่งผลต่อประสิทธิผลของโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ ทำให้การ

จะนำไปใช้ในในกลุ่มหรือบริบทอื่นนั้น ควรจะมีการพิจารณาถึงบริบทที่อาจส่งผลกระทบต่อประสิทธิผลของโปรแกรมการศึกษา ฯ ด้วย

จากผลการวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพสามารถยืนยันข้อสรุปว่าโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการมีส่วนทำให้นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนเกิดความเมตตาตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิต ซึ่งการมีความเมตตาตากรุณาต่อตนเองที่มากขึ้น จะทำให้สามารถจัดการกับลักษณะยึดติดความสมบูรณ์ของตนเองได้อย่างเหมาะสมมากขึ้น (Adams, Howell, & Egan, 2023) ด้วยการจัดการกับความคิดและอารมณ์ของตนเองอย่างเหมาะสมด้วยกระบวนการของสติและยอมรับ รวมไปถึงการเมตตาต่อตนเอง ส่งผลให้นักเรียน ฯ สามารถเห็นคุณค่าในตนเอง มีสัมพันธภาพที่ดีต่อผู้อื่น ก้าวข้ามการกดดันและตัดสินตนเองที่ไม่เหมาะสม ผลัดวันประกันพรุ่งน้อยลง เปิดรับประสบการณ์ได้มากขึ้น ซึ่งนำมาสู่การเรียนรู้และพัฒนาได้อย่างเต็มศักยภาพ รวมไปถึงมีสุขภาวะทางจิตที่มากขึ้น (Ferrari et al., 2018; Finlay-Jones, 2017; Kirby et al., 2017; K. D. Neff, 2023)

4. ข้อจำกัดของการวิจัย

4.1 ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ เป็นการศึกษาต่อกับกลุ่มประชากรที่เป็นนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในสองโรงเรียน ซึ่งเป็นโรงเรียนที่มีขนาดเล็ก ทำให้ต้องใช้วิธีการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยใช้การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Method) โดยเลือกตามเกณฑ์ที่ได้ตั้งไว้ (Criterion Based Selection) ตามเกณฑ์คัดเลือก ซึ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มตัวอย่างที่สมัครใจเข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่ม ฯ ซึ่งอาจทำให้มีความคาดหวังถึงความเปลี่ยนแปลงเชิงบวกจากการเข้าร่วมโปรแกรมการศึกษากลุ่ม ฯ ซึ่งความคาดหวังนี้อาจส่งผลกระทบต่อความเปลี่ยนแปลงของกลุ่มตัวอย่างได้

4.2 ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ผู้วิจัยได้สร้างเกณฑ์ปกติของคะแนนจากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทยขึ้น ซึ่งเกณฑ์ปกติที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นนี้เหมาะสมสำหรับใช้ในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์เท่านั้น ไม่ควรนำไปใช้กับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษจากโรงเรียนอื่น นอกจากนั้นควรมีการปรับปรุงให้เกณฑ์ปกติมีความเป็นปัจจุบันอยู่เสมอ

5. ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

5.1 ข้อเสนอแนะเพื่อการปฏิบัติ

5.1.1 จากผลการศึกษานี้ชี้ว่าแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทย ที่ได้ทำการศึกษาในกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ครั้งนี้มีคุณสมบัติในการวัดทั้งความเที่ยงตรง (Validity) และความเชื่อมั่น (Reliability) อยู่ในเกณฑ์ที่เหมาะสม สามารถนำไปใช้ในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนที่อยู่ในบริบทเดียวกันหรือที่คล้ายคลึงได้ แต่การนำแบบวัดไปใช้ในบริบทอื่น ควรมีการพิจารณาเพิ่มเติม เนื่องจากในบริบทที่ต่างกันอาจจะมีวัฒนธรรมหรือลักษณะเฉพาะที่ต่างกัน

5.1.2 ในการศึกษาครั้งนี้ทำให้ได้ข้อมูลที่เป็นค่าคะแนนมาตรฐานที่จากแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับภาษาไทย ที่เกิดจากการข้อมูลของนักเรียนปัจจุบันในปีการศึกษา 2564 ทั้ง 3 ชั้นปีของโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิดวิทย์ ดังนั้นโรงเรียนอาจนำค่าคะแนนปกติไปใช้ในการสำรวจ คัดกรอง และส่งเสริมนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในบริบทของโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ต่อไปได้

5.1.3 จากการศึกษาที่โปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการได้รับการตรวจสอบประสิทธิผลในการพัฒนาความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ ดังนั้นนักจิตวิทยาโรงเรียน ครูแนะแนว หรือครูจิตวิทยาของโรงเรียนกำเนิดวิทย์ และโรงเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนแก่นักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน สามารถนำโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการไปขยายผลเพื่อพัฒนาคุณลักษณะความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตต่อได้ อย่างไรก็ตามผู้ที่ให้นำโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ ไปใช้ควรมีองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดกระบวนการกลุ่มและมีความเข้าใจถึงแนวคิดเกี่ยวกับความเมตตากรุณาต่อตนเอง ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ สุขภาวะทางจิต รวมถึงทฤษฎีเบื้องหลังกิจกรรมต่าง ๆ

5.1.4 นอกจากการนำโปรแกรมการปรึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการที่เกิดจากการศึกษานี้ไปใช้ต่อไปโดยผู้ปฏิบัติงานด้านสุขภาพจิตในโรงเรียนในรูปแบบของกิจกรรมกลุ่มแล้ว โปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ อาจนำไปใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในออกแบบกิจกรรม เพื่อส่งเสริมคุณลักษณะเชิงบวกรูปแบบอื่น ๆ ที่สามารถจัดแก่กลุ่มใหญ่ เช่น การประยุกต์เนื้อหาไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนในรายวิชา เป็นต้น แต่อย่างไรก็ตามผู้ที่ให้นำโปรแกรมการปรึกษากลุ่ม ฯ ไปใช้ควรมีองค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดกระบวนการกลุ่มและมีความเข้าใจถึงแนวคิดเกี่ยวกับความเมตตากรุณาต่อตนเอง ลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ สุขภาวะทางจิต รวมถึงทฤษฎีเบื้องหลังกิจกรรมต่าง ๆ และควรพิจารณาในบริบทที่อาจจะส่งผลต่อประสิทธิผลของการนำไปใช้ด้วย

5.2 ข้อเสนอแนะในการทำการวิจัยครั้งต่อไป

5.2.1 ในการศึกษาลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนควรมีการเก็บข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับด้วยวิธีการที่หลากหลายมากขึ้น เช่น การสัมภาษณ์ การสังเกต รวมไปถึงจากแหล่งข้อมูลอื่นด้วยเช่น เพื่อนร่วมชั้น ครูอาจารย์ ผู้ปกครอง เป็นต้น

5.2.2 การศึกษาครั้งนี้ยังศึกษากับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจากโรงเรียนกำเนิดวิทย์และโรงเรียนมหิดลวิทยานุสรณ์ ซึ่งเป็นโรงเรียนที่เน้นความเป็นเลิศทางด้านสะเต็มศึกษา (STEM Education) เท่านั้น ซึ่งนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในบริบทหรือในความสามารถพิเศษด้านอื่นอาจมีลักษณะที่แตกต่างกัน เช่นในกลุ่มที่เรียนร่วม หรืออยู่ในชั้นเรียนพิเศษตามโรงเรียนทั่วไปต่างๆ การศึกษาในอนาคตควรเก็บข้อมูลเพิ่มเติมจากกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนจากโรงเรียน หรือในกลุ่มที่มีความสามารถพิเศษด้านอื่น ๆ เพื่อพัฒนาแบบวัดให้สามารถนำไปใช้ได้อย่างครอบคลุม สามารถขยายประโยชน์แก่การพัฒนาให้นักเรียนกลุ่มนี้ ซึ่งเป็นทรัพยากรที่มีค่าของประเทศต่อไปได้

5.2.3 แม้ว่าในการศึกษาครั้งนี้จะแสดงถึงขนาดและสัดส่วนของกลุ่มที่ไม่มีมีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ กลุ่มที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม และกลุ่มที่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสมในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนในประเทศไทย แต่อย่างไรก็ตามเนื่องจากการสำรวจลักษณะนี้ไม่มีการเปรียบเทียบสัดส่วนของกลุ่มดังกล่าวกับนักเรียนทั่วไป หรือนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษในด้านอื่น ดังนั้นในอนาคตควรมีการศึกษาเปรียบเทียบลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบระหว่างนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนกับกลุ่มนักเรียนอื่น ๆ ต่อไป

5.2.4 ควรมีการศึกษาความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบในบริบทของประเทศไทย เช่นปัจจัยส่วนบุคคล หรือปัจจัยด้านสภาพแวดล้อม เช่น ครอบครัวและการเลี้ยงดู เป็นต้น รวมไปถึงผลจากการมีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบทั้งในด้านบวกและลบ ซึ่งสามารถนำมาสู่การวางแผนเชิงนโยบายในการพัฒนาและส่งเสริมเพื่อให้นักเรียนกลุ่มนี้มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสมมากขึ้น



3938287227

บรรณานุกรม

- A-Tjak, J. G. L., Davis, M. L., Morina, N., Powers, M. B., Smits, J. A. J., & Emmelkamp, P. M. G. (2015). A meta-analysis of the efficacy of acceptance and commitment therapy for clinically relevant mental and physical health problems. *Psychotherapy and psychosomatics*, *84*(1), 30-36. doi:10.1159/000365764
- Adams, V., Howell, J., & Egan, S. J. (2023). Self-compassion as a moderator between clinical perfectionism and psychological distress. *Australian Psychologist*, *58*(1), 31-40. doi:10.1080/00050067.2022.2125281
- Affrunti, N. W., & Woodruff-Borden, J. (2014). Perfectionism in pediatric anxiety and depressive disorders. *Clin Child Fam Psychol Rev*, *17*(3), 299-317. doi:10.1007/s10567-014-0164-4
- Allik, J., & Realo, A. (2019). 401C13Culture and Personality. In D. Matsumoto & H. C. Hwang (Eds.), *The Handbook of Culture and Psychology* (pp. 0): Oxford University Press.
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic Expectations Stress Inventory:Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(3), 522-539. doi:10.1177/0013164405282461
- Anuruthwong, U. (2017). Education for the gifted/talented in Thailand. *Cogent Education*, *4*(1), 1332825. doi:10.1080/2331186X.2017.1332825
- APA Dictionary of Psychology*. (2007). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Arana, F. G., & Furlan, L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and pre-exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, *90*, 169-173. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.001>
- Arbel, R., Segel-Karpas, D., & Chopik, W. (2020). Optimism, pessimism, and health biomarkers in older couples. *British Journal of Health Psychology*, *25*(4), e12466. doi:<https://doi.org/10.1111/bjhp.12466>
- Areepattamannil, S., & Hashim, J. (2017). The questionnaire for Eudaimonic well-being

(QEWB): Psychometric properties in a non-western adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 117, 236-241.

doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.018>

- Aydin, K. B. (2013). Cross-Cultural Validity of the Almost Perfect Scale-Revised on the College Students in the United States and Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8, 1150-1157.
- Baer, R. (2010). Self-compassion as a mechanism of change in mindfulness- and acceptance-based treatments. *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change*, 135-153.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-Compassion: Conceptualizations, Correlates, & Interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289-303.
doi:10.1037/a0025754
- Basirion, Z., Majid, R., & Jelas, Z. (2014). Big Five Personality Factors, Perceived Parenting Styles, and Perfectionism among Academically Gifted Students. *Asian Social Science*, 10. doi:10.5539/ass.v10n4p8
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine (Phila Pa 1976)*, 25(24), 3186-3191. doi:10.1097/00007632-200012150-00014
- Berg, R. C., Landreth, G. L., & Fall, K. A. (2017). *Group Counseling: Concepts and Procedures*: Taylor & Francis.
- Binet, A., & Simon, T. (1948). The development of the Binet-Simon Scale, 1905-1908. In *Readings in the history of psychology*. (pp. 412-424). East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26(5), 359-371. doi:10.1002/smi.1305
- Bluett, E. J., Homan, K. J., Morrison, K. L., Levin, M. E., & Twohig, M. P. (2014). Acceptance and commitment therapy for anxiety and OCD spectrum disorders: An empirical review. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(6), 612-624.

doi:<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.06.008>

- Boehm, J. K., Lyubomirsky, S., & Sheldon, K. M. (2011). A longitudinal experimental study comparing the effectiveness of happiness-enhancing strategies in Anglo Americans and Asian Americans. *Cognition and Emotion*, 25(7), 1263-1272. doi:10.1080/02699931.2010.541227
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 119. doi:10.1186/1471-2458-13-119
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., . . . Zettle, R. D. (2011). Preliminary Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A Revised Measure of Psychological Inflexibility and Experiential Avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688. doi:<https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
- Bouchet, N., & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 260-267. doi:10.1177/001698620104500404
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bruk, A., Scholl, S. G., & Bless, H. (2022). You and I Both: Self-Compassion Reduces Self-Other Differences in Evaluation of Showing Vulnerability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 48(7), 1054-1067. doi:10.1177/01461672211031080
- Burns, D. (1980). THE PERFECTIONIST'S SCRIPT FOR SELF-DEFEAT. *Psychology today*, 14, 34-51.
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749-769. doi:10.1080/17439760.2020.1818807
- Carrillo, A., Rubio-Aparicio, M., Molinari, G., Enrique, Á., Sánchez-Meca, J., & Baños, R. M. (2019). Effects of the Best Possible Self intervention: A systematic review and

- meta-analysis. *PLoS one*, 14(9), e0222386. doi:10.1371/journal.pone.0222386
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3266. Retrieved from <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/18/3266>
- Chan, D. W. (2010). Healthy and Unhealthy Perfectionists Among Academically Gifted Chinese Students in Hong Kong: Do Different Classification Schemes Make a Difference? *Roeper Review*, 32(2), 88-97. doi:10.1080/02783191003587876
- Chan, D. W. (2011). Perfectionism among Chinese Gifted and Nongifted Students in Hong Kong: The Use of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 68-98. doi:10.1177/016235321003400104
- Chan, D. W. (2012). Life Satisfaction, Happiness, and the Growth Mindset of Healthy and Unhealthy Perfectionists Among Hong Kong Chinese Gifted Students. *Roeper Review*, 34(4), 224-233. doi:10.1080/02783193.2012.715333
- Chen, F. F. (2008). What happens if we compare chopsticks with forks? The impact of making inappropriate comparisons in cross-cultural research. *J Pers Soc Psychol*, 95(5), 1005-1018. doi:10.1037/a0013193
- Chong, W. H., Chye, S., Huan, V. S., & Ang, R. P. (2014). Generalized problematic Internet use and regulation of social emotional competence: The mediating role of maladaptive cognitions arising from academic expectation stress on adolescents. *Computers in Human Behavior*, 38, 151-158.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.023>
- Colangelo, N., & Wood, S. M. (2015). Counseling the Gifted: Past, Present, and Future Directions. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 133-142.
doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00189.x
- Conyne, R. K. (2013). *Group Work Leadership: An Introduction for Helpers*: SAGE Publications.
- Conyne, R. K. (2014). Prevention Groups. In R. K. Conyne (Ed.), *Handbook of Group Counseling & Psychotherapy* (Second ed.): SAGE Publications, Inc.

- Corey. (2016). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy, Enhanced*: Cengage Learning.
- Corey, G. (2015). *Theory and Practice of Group Counseling*: Cengage Learning.
- Corey, M. S., & Corey, G. (2015). *Becoming a Helper*: Cengage Learning.
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2013). *Groups: Process and Practice*: Cengage Learning.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed., international student ed.): SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5 ed.): SAGE Publications.
- Crocker, J., & Canevello, A. (2008). Creating and Undermining Social Support in Communal Relationships: The Role of Compassionate and Self-Image Goals. *Journal of personality and social psychology*, 95, 555-575. doi:10.1037/0022-3514.95.3.555
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and Mental Health Issues in Counseling the Gifted Individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172. doi:doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40. doi:10.1080/02783199309553532
- Curran, T., & Hill, A. P. (2022). Young people's perceptions of their parents' expectations and criticism are increasing over time: Implications for perfectionism. *Psychol Bull.* doi:10.1037/bul0000347
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Oxford, England: Little, Brown.
- Danvers, A. F., O'Neil, M. J., & Shiota, M. N. (2016). The Mind of the "Happy Warrior": Eudaimonia, Awe, and the Search for Meaning in Life. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being* (pp. 323-335). Cham: Springer International Publishing.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. P. (2011). The

- Eudaimonic and Hedonic Components of Happiness: Qualitative and Quantitative Findings. *Social Indicators Research*, 100(2), 185-207. doi:10.1007/s11205-010-9632-5
- Donaldson, C., Moore, G., & Hawkins, J. (2023). A Systematic Review of School Transition Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing Outcomes in Children and Young People. *School Mental Health*, 15(1), 19-35. doi:10.1007/s12310-022-09539-w
- Duan, C., Nilsson, J., Wang, C.-C. D. C., Debernardi, N., Klevens, C., & Tallent, C. (2011). Internationalizing counselling: A Southeast Asian perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 24(1), 29-41. doi:10.1080/09515070.2011.558253
- Duncan-Plummer, T., Hasking, P., Tonta, K., & Boyes, M. (2023). The relationship between clinical perfectionism and nonsuicidal self-injury: The roles of experiential avoidance, self-esteem, and locus of control. *Journal of clinical psychology*, n/a(n/a), 1-17. doi:<https://doi.org/10.1002/jclp.23506>
- Dundas, I., Binder, P. E., Hansen, T. G. B., & Stige, S. H. (2017). Does a short self-compassion intervention for students increase healthy self-regulation? A randomized control trial. *Scand J Psychol*, 58(5), 443-450. doi:10.1111/sjop.12385
- Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2008). Spending Money on Others Promotes Happiness. *Science (New York, N.Y.)*, 319(5870), 1687-1688. doi:doi:10.1126/science.1150952
- Ewert, C., Vater, A., & Schröder-Abé, M. (2021). Self-Compassion and Coping: a Meta-Analysis. *Mindfulness*, 12(5), 1063-1077. doi:10.1007/s12671-020-01563-8
- Fadda, D., Quevedo-Aguado, M. P., Benavente Cuesta, M. H., & Scalas, L. F. (2020). The Multidimensional and Hierarchical Nature of the Questionnaire for Eudaimonic Wellbeing: A Bifactor-ESEM Representation in a Spanish Sample. *Frontiers in Psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.00422
- Fadda, D., Scalas, L. F., Meleddu, M., & Morin, A. J. S. (2017). A bifactor-ESEM representation of the Questionnaire for Eudaimonic Wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 116, 216-222.

doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.062>

- Fang, S., & Ding, D. (2020). A meta-analysis of the efficacy of acceptance and commitment therapy for children. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *15*, 225-234. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.01.007>
- Fava, G. A., & Guidi, J. (2020). The pursuit of euthymia. *World Psychiatry*, *19*(1), 40-50. doi:<https://doi.org/10.1002/wps.20698>
- Fernández, I., Carrera, P., Sánchez, F., Páez, D., & Candia, L. (2000). Differences between cultures in emotional verbal and non-verbal reactions1. *Psicothema*, *12*, 83-92.
- Ferrari, M., Hunt, C., Harysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. P., & Einstein, D. A. (2019). Self-Compassion Interventions and Psychosocial Outcomes: a Meta-Analysis of RCTs. *Mindfulness*, *10*(8), 1455-1473. doi:10.1007/s12671-019-01134-6
- Ferrari, M., Yap, K., Scott, N., Einstein, D. A., & Ciarrochi, J. (2018). Self-compassion moderates the perfectionism and depression link in both adolescence and adulthood. *PloS one*, *13*(2), e0192022-e0192022. doi:10.1371/journal.pone.0192022
- Finkelstein-Fox, L., Pavlacic, J. M., Buchanan, E. M., Schulenberg, S. E., & Park, C. L. (2020). Valued Living in Daily Experience: Relations with Mindfulness, Meaning, Psychological Flexibility, and Stressors. *Cognitive Therapy and Research*, *44*(2), 300-310. doi:10.1007/s10608-019-10062-7
- Finlay-Jones, A. L. (2017). The relevance of self-compassion as an intervention target in mood and anxiety disorders: A narrative review based on an emotion regulation framework. *Clinical Psychologist*, *21*(2), 90-103. doi:10.1111/cp.12131
- Fletcher, L., & Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, *23*(4), 315-336. doi:10.1007/s10942-005-0017-7
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2020). Reflections on Three Decades of Research on Multidimensional Perfectionism: An Introduction to the Special Issue on Further Advances in the Assessment of Perfectionism. *Journal of Psychoeducational*

- Assessment*, 38(1), 3-14. doi:10.1177/0734282919881928
- Fong, R. W., & Yuen, M. (2014). Perfectionism and Chinese Gifted Learners. *Roeper Review*, 36(2), 81-91. doi:10.1080/02783193.2014.884202
- Forsyth, J. P., & Eifert, G. H. (2007). *The Mindfulness & Acceptance Workbook for Anxiety: A Guide to Breaking Free from Anxiety, Phobias & Worry Using Acceptance & Commitment Therapy*: New Harbinger Publications.
- Fowers, B. J., Mollica, C. O., & Procacci, E. N. (2010). Constitutive and instrumental goal orientations and their relations with eudaimonic and hedonic well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 139-153. doi:10.1080/17439761003630045
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218-226. doi:10.1037//0003-066x.56.3.218
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1367-1378. doi:10.1098/rstb.2004.1512
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of personality and social psychology*, 95(5), 1045-1062. doi:10.1037/a0013262
- Freeman, J. (2005). Counselling the Gifted and Talented. *Gifted Education International*, 19(3), 245-252. doi:10.1177/026142940501900307
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. doi:10.1007/BF01172967
- Galili-Weinstock, L., Chen, R., Atzil-Slonim, D., Bar-Kalifa, E., Peri, T., & Rafaeli, E. (2018). The association between self-compassion and treatment outcomes: Session-level and treatment-level effects. *J Clin Psychol*, 74(6), 849-866. doi:10.1002/jclp.22569
- Galla, B. M. (2016). Within-person changes in mindfulness and self-compassion predict enhanced emotional well-being in healthy, but stressed adolescents. *Journal of*

- Adolescence*, 49, 204-217. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.016>
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2x2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 532-537. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.031>
- Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., & Grubbs, E. (2009). Sensory Sensitivities of Gifted Children. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288-295. doi:10.5014/ajot.63.3.288
- Gilbert, P. (1989). *Human Nature and Suffering*: Erlbaum.
- Gilbert, P. (2010). An Introduction to Compassion Focused Therapy in Cognitive Behavior Therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 3(2), 97-112. doi:10.1521/ijct.2010.3.2.97
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 6-41. doi:10.1111/bjc.12043
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., & Ravis, A. (2011). Fears of Compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and psychotherapy*, 84, 239-255. doi:10.1348/147608310X526511
- Gillham, J. E., & Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, S163-S173. doi:[https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00055-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00055-8)
- Gloster, A. T., Walder, N., Levin, M. E., Twohig, M. P., & Karekla, M. (2020). The empirical status of acceptance and commitment therapy: A review of meta-analyses. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 181-192. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.009>
- Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2013). Adaptive and Maladaptive Perfectionism as Mediators of Adult Attachment Styles and Depression, Hopelessness, and Life Satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 91(1), 78-86. doi:<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00074.x>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to

- enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755-782. doi:10.1007/s10212-018-0406-9
- Gorlin, E. I., Lee, J., & Otto, M. W. (2018). A topographical map approach to representing treatment efficacy: a focus on positive psychology interventions. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47(1), 34-42. doi:10.1080/16506073.2017.1342173
- Greenspon, T. S. (2008). Making sense of error: a view of the origins and treatment of perfectionism. *American journal of psychotherapy*, 62(3), 263-282. Retrieved from https://www.unboundmedicine.com/medline/citation/18846972/Making_sense_of_error:_a_view_of_the_origins_and_treatment_of_perfectionism_
https://psychotherapy.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.psychotherapy.2008.62.3.263?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub=pubmed
- Grégoire, S., Doucerain, M., Morin, L., & Finkelstein-Fox, L. (2021). The relationship between value-based actions, psychological distress and well-being: A multilevel diary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, 79-88. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.03.006>
- Gregory, R. J. (2014). *Psychological Testing: History, Principles, and Applications*: Pearson.
- Grobman, J. (2006). Underachievement in Exceptionally Gifted Adolescents and Young Adults: A Psychiatrist's View. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 199-210. doi:10.4219/jsge-2006-408
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348-362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Hair, J. F., & Babin, B. J. (2018). *Multivariate Data Analysis*: Cengage.
- Hayes, S. C. (2008). *The roots of compassion*. Paper presented at the Keynote speech delivered at the International ACT Conference, Chicago.
- Hayes, S. C., & Long, D. M. (2013). Contextual behavioral science, evolution, and scientific

- epistemology. In *Advances in relational frame theory: Research and application*. (pp. 5-26). Oakland, CA, US: New Harbinger Publications, Inc.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. doi:<https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Muto, T., & Masuda, A. (2011). Seeking Cultural Competence From the Ground Up. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18(3), 232-237. doi:10.1111/j.1468-2850.2011.01254.x
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change, 2nd ed.* New York, NY, US: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2016). *Acceptance and Commitment Therapy, Second Edition: The Process and Practice of Mindful Change*: Guilford Publications.
- Heffernan, M., Quinn Griffin, M. T., Sister Rita, M., & Fitzpatrick, J. J. (2010). Self-compassion and emotional intelligence in nurses. *Int J Nurs Pract*, 16(4), 366-373. doi:10.1111/j.1440-172X.2010.01853.x
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychol Rev*, 106(4), 766-794. doi:10.1037/0033-295x.106.4.766
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103. doi:[https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(65\)80016-5](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5)
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>
- Hope, N., Koestner, R., & Milyavskaya, M. (2014). The Role of Self-Compassion in Goal

- Pursuit and Well-Being Among University Freshmen. *Self and Identity*, 13(5), 579-593. doi:10.1080/15298868.2014.889032
- Iasiello, M., van Agteren, J., Keyes, C. L. M., & Cochrane, E. M. (2019). Positive mental health as a predictor of recovery from mental illness. *J Affect Disord*, 251, 227-230. doi:10.1016/j.jad.2019.03.065
- Irvin, K. M., Bell, D. J., Steinley, D., & Bartholow, B. D. (2022). The thrill of victory: Savoring positive affect, psychophysiological reward processing, and symptoms of depression. *Emotion*, 22(6), 1281-1293. doi:10.1037/emo0000914
- Ishii, Y., Sakakibara, R., Komoto Kubota, A., & Yamaguchi, K. (2022). Reconsidering the structure of the questionnaire for eudaimonic well-being using wide age-range Japanese adult sample: An exploratory analysis. *BMC Psychology*, 10(1), 3. doi:10.1186/s40359-021-00707-2
- Jarukasemthawee, S. (2015). *PUTTING BUDDHIST UNDERSTANDING BACK INTO MINDFULNESS TRAINING*. (Doctor of Philosophy). The University of Queensland, Jo, D., & Yang, E. (2019). The role of present moment awareness and cognitive fusion with food craving in the relationship between depression and binge eating. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 126-133. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.08.001>
- Kaiser, C. F., & Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 29, 74-77. doi:10.1177/001698628502900206
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539-548. doi:10.1037/0022-006X.73.3.539
- Kiamanesh, P., Dyregrov, K., Haavind, H., & Dieserud, G. (2014). Suicide and Perfectionism: A Psychological Autopsy Study of Non-Clinical Suicides. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 69(4), 381-399. doi:10.2190/OM.69.4.c
- Kiken, L. G., Lundberg, K. B., & Fredrickson, B. L. (2017). Being Present and Enjoying It: Dispositional Mindfulness and Savoring the Moment Are Distinct, Interactive Predictors of Positive Emotions and Psychological Health. *Mindfulness*, 8(5), 1280-

1290. doi:10.1007/s12671-017-0704-3

- Kim, B. S., Atkinson, D. R., & Yang, P. H. (1999). The Asian values scale: Development, factor analysis, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology, 46*(3), 342.
- King, L. A. (2001). The Health Benefits of Writing about Life Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(7), 798-807. doi:10.1177/0146167201277003
- Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Steindl, S. R. (2017). A Meta-Analysis of Compassion-Based Interventions: Current State of Knowledge and Future Directions. *Behavior Therapy, 48*(6), 778-792. doi:<https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.06.003>
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs : the four levels* (2nd ed.. ed.): San Francisco, Calif. : Berrett-Koehler Publishers.
- Krieger, T., Berger, T., & Holtforth, M. G. (2016). The relationship of self-compassion and depression: Cross-lagged panel analyses in depressed patients after outpatient therapy. *J Affect Disord, 202*, 39-45. doi:10.1016/j.jad.2016.05.032
- Kroska, E. B., Roche, A. I., & O'Hara, M. W. (2020). How much is enough in brief Acceptance and Commitment Therapy? A randomized trial. *Journal of Contextual Behavioral Science, 15*, 235-244. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.01.009>
- Kurtz, J. L., & Lyubomirsky, S. (2013). Happiness promotion: Using mindful photography to increase positive emotion and appreciation. In *Activities for teaching positive psychology: A guide for instructors*. (pp. 133-136). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Kuyken, W., Watkins, E., Holden, E., White, K., Taylor, R. S., Byford, S., . . . Dalgleish, T. (2010). How does mindfulness-based cognitive therapy work? *Behaviour Research and Therapy, 48*(11), 1105-1112. doi:<https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.08.003>
- Lappalainen, P., Lappalainen, R., Keinonen, K., Kaipainen, K., Puolakanaho, A., Muotka, J., & Kiuru, N. (2023). In the shadow of COVID-19: A randomized controlled online ACT trial promoting adolescent psychological flexibility and self-compassion. *Journal of Contextual Behavioral Science, 27*, 34-44. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.12.001>

- Lathren, C. R., Rao, S. S., Park, J., & Bluth, K. (2021). Self-compassion and current close interpersonal relationships: A scoping literature review. *Mindfulness, 12*, 1078-1093. doi:10.1007/s12671-020-01566-5
- Layous, K., Chancellor, J., Lyubomirsky, S., Wang, L., & Doraiswamy, P. (2011). Delivering happiness: translating positive psychology intervention research for treating major and minor depressive disorders. *Journal of alternative and complementary medicine, 17* 8, 675-683.
- Lazarus, A. A. (2008). Technical eclecticism and multimodal therapy. In *Twenty-first century psychotherapies: Contemporary approaches to theory and practice*. (pp. 424-452). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Leaviss, J., & Uttley, L. (2015). Psychotherapeutic benefits of compassion-focused therapy: an early systematic review. *Psychol Med, 45*(5), 927-945. doi:10.1017/s0033291714002141
- Lee, E. E., Govind, T., Ramsey, M., Wu, T. C., Daly, R., Liu, J., . . . Jeste, D. V. (2021). Compassion toward others and self-compassion predict mental and physical well-being: a 5-year longitudinal study of 1090 community-dwelling adults across the lifespan. *Translational Psychiatry, 11*(1), 397. doi:10.1038/s41398-021-01491-8
- Lee, W. K., & Bang, H. J. (2010). The effects of mindfulness-based group intervention on the mental health of middle-aged Korean women in community. *Stress and Health, 26*(4), 341-348. doi:10.1002/smi.1303
- Lia D. Falco. (2014). Group work in schools. In *Handbook of Group Counseling & Psychotherapy* (2nd ed.): SAGE Publications, Inc.
- Liao, K. Y.-H., Stead, G. B., & Liao, C.-Y. (2021). A Meta-Analysis of the Relation Between Self-Compassion and Self-Efficacy. *Mindfulness, 12*(8), 1878-1891. doi:10.1007/s12671-021-01626-4
- López, V., & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies, 20*(1), 39-53. doi:10.1080/13598130902860739
- Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2007). *Learning ACT: An acceptance and*

commitment therapy skills-training manual for therapists. Oakland, CA, US: New Harbinger Publications.

Luoma, J. B., & Platt, M. G. (2015). Shame, self-criticism, self-stigma, and compassion in Acceptance and Commitment Therapy. *Current Opinion in Psychology*, 2, 97-101. doi:<https://doi.org/10.1016/j.copsy.2014.12.016>

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. doi:10.1037/1089-2680.9.2.111

MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545-552. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>

Madigan, D. J. (2019). A Meta-Analysis of Perfectionism and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 31(4), 967-989. doi:10.1007/s10648-019-09484-2

Magyar-Moe, J. L., Owens, R. L., & Conoley, C. W. (2015). Positive Psychological Interventions in Counseling: What Every Counseling Psychologist Should Know Ψ . *The Counseling Psychologist*, 43(4), 508-557. doi:10.1177/0011000015573776

Manor-Bullock, R., Look, C., & Dixon, D. N. (1995). Is Giftedness Socially Stigmatizing? The Impact of High Achievement on Social Interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 319-338. doi:10.1177/016235329501800307

Margot, K. C., & Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in Gifted Adolescents: A Replication and Extension. *Journal of Advanced Academics*, 27(3), 190-209. doi:10.1177/1932202x16656452

Marsh, H., Kong, C., & Hau, K. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of personality and social psychology*, 78, 337-349.

Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The Big-fish–little-pond-effect Stands Up to Critical Scrutiny: Implications for Theory, Methodology, and Future Research. *Educational*

- Psychology Review*, 20(3), 319-350. doi:10.1007/s10648-008-9075-6
- Marshall, E.-J., & Brockman, R. N. (2016). The Relationships Between Psychological Flexibility, Self-Compassion, and Emotional Well-Being. *J Cogn Psychother*(1), 60-72. doi:10.1891/0889-8391.30.1.60
- Matsumoto, D. (1992). American-Japanese Cultural Differences in the Recognition of Universal Facial Expressions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23(1), 72-84. doi:10.1177/0022022192231005
- McCarthy, C. J., Bauman, S., Choudhuri, D. D., Coker, A., Justice, C., Kraus, K. L., . . . Shaw, L. (2022). Association for Specialists in Group Work Guiding Principles for Group Work. *The Journal for Specialists in Group Work*, 47(1), 10-21. doi:10.1080/01933922.2021.1950882
- Mehr, K. E., & Adams, A. C. (2016). Self-Compassion as a Mediator of Maladaptive Perfectionism and Depressive Symptoms in College Students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 30(2), 132-145. doi:10.1080/87568225.2016.1140991
- Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 68-87. doi:10.1177/016235320603000104
- Messer, S. (2001). *Introduction to the Special Issue on Assimilative Integration* (Vol. 11).
- Methikalam, B., Wang, K. T., Slaney, R. B., & Yeung, J. G. (2015). Asian values, personal and family perfectionism, and mental health among Asian Indians in the United States. *Asian American Journal of Psychology*, 6(3), 223-232. doi:10.1037/aap0000023
- Miller, A. N., & Orsillo, S. M. (2020). Values, acceptance, and belongingness in graduate school: Perspectives from underrepresented minority students. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 197-206. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.01.002>
- Miyagawa, Y., & Taniguchi, J. (2020). Self-Compassion and Time Perception of Past Negative Events. *Mindfulness*, 11(3), 746-755. doi:10.1007/s12671-019-01293-6
- Miyagawa, Y., & Taniguchi, J. (2022). Self-compassion helps people forgive transgressors:

- Cognitive pathways of interpersonal transgressions. *Self and Identity*, 21(2), 244-256. doi:10.1080/15298868.2020.1862904
- Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134. doi:10.1177/0162353219836737
- Mofield, E., Parker Peters, M., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, Coping, and Underachievement in Gifted Adolescents: Avoidance vs. Approach Orientations. *Education Sciences*, 6(3), 21. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2227-7102/6/3/21>
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-Ability Students Don't Face Problems and Challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276. doi:10.1177/0016986209346943
- Muris, P., & Petrocchi, N. (2017). Protection or Vulnerability? A Meta-Analysis of the Relations Between the Positive and Negative Components of Self-Compassion and Psychopathology. *Clin Psychol Psychother*, 24(2), 373-383. doi:10.1002/cpp.2005
- Neff, K., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, 69 1, 28-44.
- Neff, K., & Tirsch, D. (2013). Self-compassion and ACT. In *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being*. (pp. 78-106). Oakland, CA, US: New Harbinger Publications, Inc.
- Neff, K. D. (2003a). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. doi:10.1080/15298860309027
- Neff, K. D. (2003b). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. doi:10.1080/15298860309032
- Neff, K. D. (2012). The science of self-compassion. In *Wisdom and compassion in psychotherapy: Deepening mindfulness in clinical practice*. (pp. 79-92). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Neff, K. D. (2023). Self-Compassion: Theory, Method, Research, and Intervention. *Annu Rev Psychol*, 74, 193-218. doi:10.1146/annurev-psych-032420-031047

- Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, 12(1), 78-98. doi:10.1080/15298868.2011.639548
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Neff, K. D., Knox, M. C., Long, P., & Gregory, K. (2020). Caring for others without losing yourself: An adaptation of the Mindful Self-Compassion Program for Healthcare Communities. *J Clin Psychol*, 76(9), 1543-1562. doi:10.1002/jclp.23007
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y.-P. (2008). Self-Compassion and Self-Construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(3), 267-285. doi:10.1177/0022022108314544
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The Relationship between Self-compassion and Other-focused Concern among College Undergraduates, Community Adults, and Practicing Meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160-176. doi:10.1080/15298868.2011.649546
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908-916. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Neff, K. D., Tóth-Király, I., & Colosimo, K. (2018). Self-compassion is best measured as a global construct and is overlapping with but distinct from neuroticism: A response to Pfattheicher, Geiger, Hartung, Weiss, and Schindler (2017). *European Journal of Personality*, 32(4), 371-392. doi:10.1002/per.2148
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roepers Review*, 22(1), 10-17. doi:10.1080/02783199909553991

- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N., & Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* : Sourcebooks, Inc.
- Neukrug, E. (2007). *The World of the Counselor: An Introduction to the Counseling Profession*: Thomson/Brooks/Cole.
- Ngamthipwatthana, T., Phattharayuttawat, S., & Nanthasarn, S. (2020). Effects of Positive Psychology Activities on Psychological Capital and Depression among Female Adolescents in the Rajvithi Home for Girls. *The Journal of Prapokklao Hospital Clinical Medical Education Center*, 37(3). Retrieved from <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/ppkjournal/article/view/237507/165558>
- Norcross, J. C., & Beutler, L. E. (2014). Integrative psychotherapies. In D. Wedding & R. J. Corsini (Eds.), *Current psychotherapies* (10th ed., pp. 499-532). Belmont: Cengage Learning.
- Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2011). What works for whom: Tailoring psychotherapy to the person. *J Clin Psychol*, 67(2), 127-132. doi:10.1002/jclp.20764
- O'Boyle-Finnegan, Ú., Graham, C. D., Doherty, N., & Adair, P. (2022). Exploring the contribution of psychological flexibility processes and self-compassion to depression, anxiety and adjustment in parents of preterm infants. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 149-159. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.05.002>
- Ogurlu, U. (2020). Are Gifted Students Perfectionistic? A Meta-Analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251. doi:10.1177/0162353220933006
- Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 171, 110503. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110503>
- Ong, C. W., Barney, J. L., Barrett, T. S., Lee, E. B., Levin, M. E., & Twohig, M. P. (2019). The role of psychological inflexibility and self-compassion in acceptance and commitment therapy for clinical perfectionism. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 7-16. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.06.005>
- Ong, C. W., Lee, E. B., Krafft, J., Terry, C. L., Barrett, T. S., Levin, M. E., & Twohig, M. P.

- (2019). A randomized controlled trial of acceptance and commitment therapy for clinical perfectionism. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 22, 100444. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jocrd.2019.100444>
- Öst, L.-G. (2008). Efficacy of the third wave of behavioral therapies: A systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 46(3), 296-321. doi:<https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.12.005>
- Park, H.-j., & Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165-170. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.031>
- Parker, W. D. (1997). An Empirical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562. doi:10.3102/00028312034003545
- Patterson, R. E., Wang, K. T., & Slaney, R. B. (2012). Multidimensional perfectionism, depression and relational health in women with eating disturbances. *Eating Behaviors*, 13(3), 226-232. doi:<https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2012.03.004>
- Perez-Blasco, J., Sales, A., Meléndez, J. C., & Mayordomo, T. (2016). The Effects of Mindfulness and Self-Compassion on Improving the Capacity to Adapt to Stress Situations in Elderly People Living in the Community. *Clinical Gerontologist*, 39(2), 90-103. doi:10.1080/07317115.2015.1120253
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Piechowski, M. M., & Colangelo, N. (1984). Developmental Potential of the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 80-88. doi:10.1177/001698628402800207
- Powers, M. B., Zum Vörde Sive Vörding, M. B., & Emmelkamp, P. M. G. (2009). Acceptance and Commitment Therapy: A Meta-Analytic Review. *Psychotherapy and psychosomatics*, 78(2), 73-80. doi:10.1159/000190790
- Pyryt, M. C. (2007). The Giftedness/Perfectionism Connection: Recent Research and Implications. *Gifted Education International*, 23(3), 273-279.

doi:10.1177/026142940702300308

- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical psychology & psychotherapy*, 18(3), 250-255. doi:10.1002/cpp.702
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 72-85. doi:10.1037/0022-0167.54.1.72
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Gilman, R. (2011). Classifying adolescent perfectionists. *Psychol Assess*, 23(3), 563-577. doi:10.1037/a0022482
- Rice, K. G., & Taber, Z. B. (2018). Perfectionism. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 227-254). Cham: Springer International Publishing.
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164. doi:10.1080/1359813032000163889
- Richardson, D., Jaber, S., Chan, S., Jesse, M., Kaur, H., & Sangha, R. (2016). Self-Compassion and Empathy: Impact on Burnout and Secondary Traumatic Stress in Medical Training. *Open Journal of Epidemiology*, 06, 161-166.
- Rimes, K. A., & Wingrove, J. (2011). Pilot Study of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Trainee Clinical Psychologists. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 39(2), 235-241. doi:10.1017/S1352465810000731
- Rinn, A. N., Mendaglio, S., Moritz Rudasill, K., & McQueen, K. S. (2010). Examining the Relationship Between the Overexcitabilities and Self-Concepts of Gifted Adolescents via Multivariate Cluster Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 3-17. doi:10.1177/0016986209352682
- Roush, J. F., Cukrowicz, K. C., Mitchell, S. M., Brown, S. L., & Seymour, N. E. (2018). Valued living, life fulfillment, and suicide ideation among psychiatric inpatients: The mediating role of thwarted interpersonal needs. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 7, 8-14. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.11.001>
- Rovinelli, R. J., & Hambleton, R. K. (1977). On the use of content specialists in the

assessment of criterion-referenced test item validity. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 2, 49-60.

- Ruiz, F. J. (2010). A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 10(1), 125-162.
- Ruiz, F. J. (2012). Acceptance and commitment therapy versus traditional cognitive behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis of current empirical evidence. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 12(3), 333-357.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Sánchez, J., Sung, C., Phillips, B. N., Tschopp, M. K., Muller, V., Lee, H. L., & Chan, F. (2019). Predictors of perceived social effectiveness of individuals with serious mental illness. *Psychiatr Rehabil J*, 42(1), 88-99. doi:10.1037/prj0000321
- Sastre-Riba, S., Pérez-Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2016). Assessing perfectionism in children and adolescents: Psychometric properties of the Almost Perfect Scale Revised. *Learning and Individual Differences*, 49, 386-392. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.022>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *J Pers Soc Psychol*, 67(6), 1063-1078. doi:10.1037//0022-3514.67.6.1063
- Schueller, S. M., & Parks, A. C. (2014). The Science of Self-Help. *European Psychologist*, 19(2), 145-155. doi:10.1027/1016-9040/a000181
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 71-79). Waco, TX, US: Prufrock Press Inc.

- Schutte, L., Wissing, M. P., & Khumalo, I. P. (2013). Further validation of the questionnaire for eudaimonic well-being (QEWB). *Psychology of Well-Being*, 3(1), 3.
doi:10.1186/2211-1522-3-3
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American psychologist*, 60(5), 410-421. doi:10.1037/0003-066x.60.5.410
- Seligman, M. E. P. (2011a). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY, US: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011b). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *The American psychologist*, 61(8), 774-788. doi:10.1037/0003-066x.61.8.774
- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879-906.
doi:[https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(00\)00072-6](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(00)00072-6)
- Shapira, L. B., & Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 377-389. doi:10.1080/17439760.2010.516763
- Shapiro, S., Brown, K., & Biegel, G. M. (2007). Teaching Self-Care to Caregivers: Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on the Mental Health of Therapists in Training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1, 105-115.
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-Based Stress Reduction for Health Care Professionals: Results From a Randomized Trial. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 164-176. doi:10.1037/1072-5245.12.2.164
- Shechtman, Z. (2014). Counseling and Therapy Groups with Children and Adolescents. In R. K. Conyne (Ed.), *Handbook of Group Counseling & Psychotherapy* (Second

- ed.): SAGE Publications, Inc.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology, 65*(5), 467-487. doi:10.1002/jclp.20593
- Sirois, F. M., Nauts, S., & Molnar, D. S. (2019). Self-Compassion and Bedtime Procrastination: an Emotion Regulation Perspective. *Mindfulness, 10*(3), 434-445. doi:10.1007/s12671-018-0983-3
- Slaney, R. B., & Johnson, D. G. (1992). *The Almost Perfect Scale*. Unpublished manuscript. Pennsylvania State University.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(3), 130-145. doi:10.1080/07481756.2002.12069030
- Smith, M. M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., Flett, G. L., & Ray, C. (2022). Parenting behaviors and trait perfectionism: A meta-analytic test of the social expectations and social learning models. *Journal of Research in Personality, 96*, 104180. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104180>
- Speirs Neumeister, K. L., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly, 50*, 238-251. doi:10.1177/001698620605000304
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*(4), 295-319. doi:10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stone, B., & Parks, A. (2018). Cultivating Subjective Well-Being through Positive Psychological Interventions. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *The handbook of well-being* (pp. 1-12): DEF Publishers.
- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2020). Intellectual Giftedness and Multidimensional Perfectionism: a Meta-Analytic Review. *Educational Psychology Review, 32*(2), 391-414. doi:10.1007/s10648-019-09504-1
- Stricker, J., Simonsmeier, B. A., Buecker, S., Simacek, T., & Wang, K. (2022). Relations of

- the german almost perfect scale-revised and short almost perfect scale with the big five personality facets. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-022-03386-3
- Stutts, L. A., Leary, M. R., Zeveney, A. S., & Hufnagle, A. S. (2018). A longitudinal analysis of the relationship between self-compassion and the psychological effects of perceived stress. *Self and Identity*, 17(6), 609-626.
doi:10.1080/15298868.2017.1422537
- Suh, H., & Jeong, J. (2021). Association of Self-Compassion With Suicidal Thoughts and Behaviors and Non-suicidal Self Injury: A Meta-Analysis. *Front Psychol*, 12, 633482. doi:10.3389/fpsyg.2021.633482
- Suh, H., Kim, S., & Lee, D.-g. (2021). Review of Perfectionism Research From 1990 to 2019 Utilizing a Text-Mining Approach. *Review of General Psychology*, 25(3), 283-303.
doi:10.1177/10892680211018827
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. B. (2008). Relationships among Stress, Coping, and Mental Health in High-Achieving High School Students. *Psychology in the Schools*, 45, 273-290.
- Sulkers, E., Fler, J., Brinksmma, A., Roodbol, P. F., Kamps, W. A., Tissing, W. J. E., & Sanderman, R. (2013). Dispositional optimism in adolescents with cancer: Differential associations of optimism and pessimism with positive and negative aspects of well-being. *British Journal of Health Psychology*, 18(3), 474-489.
doi:<https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.2012.02096.x>
- Svendsen, J. L., Kvernenes, K. V., Wiker, A. S., & Dundas, I. (2017). Mechanisms of mindfulness: Rumination and self-compassion. *Nordic Psychology*, 69(2), 71-82.
doi:10.1080/19012276.2016.1171730
- Swain, J., Hancock, K., Hainsworth, C., & Bowman, J. (2015). Mechanisms of change: Exploratory outcomes from a randomised controlled trial of acceptance and commitment therapy for anxious adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 56-67. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.09.001>
- Tieso, C. L. (2007). Patterns of Overexcitabilities in Identified Gifted Students and Their Parents:A Hierarchical Model. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 11-22.

doi:10.1177/0016986206296657

Tirch, D., Schoendorff, B., Silberstein, L. R., Gilbert, P., & Hayes, S. C. (2014). *The ACT Practitioner's Guide to the Science of Compassion: Tools for Fostering Psychological Flexibility*. New Harbinger Publications.

Tirch, D. D. (2010). Mindfulness as a context for the cultivation of compassion. *International Journal of Cognitive Therapy*, 3(2), 113-123.

doi:10.1521/ijct.2010.3.2.113

Trotzer, J. P. (2013). *The Counselor and the Group, Fourth Edition: Integrating Theory, Training, and Practice*. Taylor & Francis.

Twiselton, K., Stanton, S. C. E., Gillanders, D., & Bottomley, E. (2020). Exploring the links between psychological flexibility, individual well-being, and relationship quality. *Personal Relationships*, 27(4), 880-906. doi:<https://doi.org/10.1111/per.12344>

Ulu, İ. P., Tezer, E., & Slaney, R. B. (2012). Investigation of Adaptive and Maladaptive Perfectionism with Turkish Almost Perfect Scale—Revised. *Psychological Reports*, 110(3), 1007-1020. doi:10.2466/09.02.20.Pr0.110.3.1007-1020

Van Dam, N. T., Earleywine, M., & Borders, A. (2010). Measuring mindfulness? An Item Response Theory analysis of the Mindful Attention Awareness Scale. *Personality and Individual Differences*, 49(7), 805-810. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.020>

Van den Broeck, W., Hofmans, J., Cooremans, S., & Staels, E. (2014). Factorial validity and measurement invariance across intelligence levels and gender of the Overexcitabilities Questionnaire-II (OEQ-II). *Psychological Assessment*, 26(1), 55-68. doi:10.1037/a0034475

Vilardaga, R. (2009). A Relational Frame Theory account of empathy. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 5, 178-184. doi:10.1037/h0100879

Vittersø, J. (2016). The Most Important Idea in the World: An Introduction. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being* (pp. 1-24). Cham: Springer International Publishing.

Walser, R. D., & Pistorello, J. (2004). ACT in Group Format. In S. C. Hayes & K. D. Strosahl

- (Eds.), *A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy* (pp. 347-372). Boston, MA: Springer US.
- Wang, K. T., Fu, C.-C., & Rice, K. G. (2012). Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 96.
- Wang, K. T., Puri, R., Slaney, R. B., Methikalam, B., & Chadha, N. (2012). Cultural Validity of Perfectionism Among Indian Students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(1), 32-48. doi:10.1177/0748175611423109
- Wang, K. T., Yuen, M., & Slaney, R. B. (2009). Perfectionism, Depression, Loneliness, and Life Satisfaction: A Study of High School Students in Hong Kong. *The Counseling Psychologist*, 37(2), 249-274. doi:10.1177/0011000008315975
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., & Conti, R. (2008). The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 41-79. doi:10.1007/s10902-006-9020-7
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., . . . Brent Donnellan, M. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41-61. doi:10.1080/17439760903435208
- Weiss, L. A., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2016). Can We Increase Psychological Well-Being? The Effects of Interventions on Psychological Well-Being: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *PloS one*, 11(6), e0158092. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158092>
- Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and Overexcitability: Investigating the Relationship Using Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243-257. doi:10.1177/0016986216657588
- Wood, S. (2010). Best Practices in Counseling the Gifted in Schools: What's Really Happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58. doi:10.1177/0016986209352681

- Yadavaia, J. E., Hayes, S. C., & Vilardaga, R. (2014). Using Acceptance and Commitment Therapy to Increase Self-Compassion: A Randomized Controlled Trial. *J Contextual Behav Sci*, 3(4), 248-257. doi:10.1016/j.jcbs.2014.09.002
- Yalom, I. D. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy, 5th ed.* New York, NY, US: Basic Books/Hachette Book Group.
- Yang Li, L. B., Zhang Xiuge, Wu Yuchen. (2007). THE CHINESE VERSION OF ALMOST PERFECT SCALE-REVISED. *Studies of Psychology and behavior*, 5(2), 139-144.
- Yarnell, L., & Neff, K. (2012). Self-compassion, Interpersonal Conflict Resolutions, and Well-being. *Self and Identity - SELF IDENTITY*, 12, 1-14.
doi:10.1080/15298868.2011.649545
- Yeo, L. S., & Pfeiffer, S. I. (2018). Counseling gifted children in Singapore: Implications for evidence-based treatment with a multicultural population. *Gifted Education International*, 34(1), 64-75. doi:10.1177/0261429416642284
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The Relationship Between Self-Compassion and Well-Being: A Meta-Analysis. *Appl Psychol Health Well Being*, 7(3), 340-364. doi:10.1111/aphw.12051
- กฤตพล รังสิยานนท์. (2562). ผลของกลุ่มการปรึกษาเชิงจิตวิทยาที่มุ่งเน้นการฝึกสติ การยอมรับและพันธสัญญาที่มีต่อความเมตตากรุณาต่อตนเอง ความเข้มแข็งทางจิตใจ และความมั่นหมายของนักกีฬาเยาวชนไทย (ปริญญาานิพนธ์ปริญญาามหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, Retrieved from สืบค้นจาก <http://cuir.car.chula.ac.th/handle/123456789/64648>
- ดุษฎี อินทรประเสริฐ. (2563). แบบแผนการวิจัยเชิงทดลองและการวิเคราะห์ทางสถิติ (พิมพ์ครั้งที่ 2 ed.). กรุงเทพฯ: จรัลสนิทวงศ์การพิมพ์.
- นันทชัตถ์ สกกุลพงศ์. (2557). จิตวิทยาการปรึกษาและจิตบำบัดแบบผสมผสาน. วารสารสุขภาพจิตแห่งประเทศไทย, 22(2), 103-114.
- ปทุมพร เปี้ยถนอม. (2543). การศึกษารายกรณีในด้านคุณลักษณะ สภาพแวดล้อม และปัญหาของเด็กปัญญาเลิศ ระดับประถมศึกษา. (ปริญญาานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการศึกษา). คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,
- ประภาพิมพ์ ลิปตพัลลภ. (2558). ผลของกลุ่มการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแนวปัญญาพฤติกรรมนิยมต่อความพึงพอใจในภาพลักษณ์ทางร่างกาย การประเมินตนเองเสมือนวัตถุ และความเมตตา

- กรุณาต่อตนเองในสตรีวัยรุ่นไทย. (วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขา จิตวิทยา). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,
- พลอยชมพู อัครธัญย์. (2555). ความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเอง ความเมตตากรุณาต่อตนเอง ค่าดัชนีมวลกาย การประเมินตนเองเหมือนวัตถุและความพึงพอใจในภาพลักษณ์ทางร่างกายในสตรีวัยรุ่น (ปริญญาโทปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต). Retrieved from <http://cuir.car.chula.ac.th/handle/123456789/42008>
- ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร, ชูศรี วงศ์รัตน์, ประทีป จินนี้, ประณต คำฉิม, & ทศนา ทองภักดี. (2557). การพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้สำหรับผู้ปกครองและครูของเด็กที่มีความสามารถพิเศษ. วารสารวิจัยพฤติกรรมศาสตร์, 20(2), 155-170.
- ศรัณย์ พิมพ์ทอง. (2564). การพัฒนาเครื่องมือวัดในการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์. กรุงเทพฯ: บุ๊คพลัสพับลิชชิง จำกัด.
- สมนึก ภัททิยธนี. (2562). การวัดผลการศึกษา *Educational measurement* (พิมพ์ครั้งที่ 12 ed.). กรุงเทพฯ: ศูนย์หนังสือจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2541). แผนพัฒนาการศึกษาสำหรับเด็กและเยาวชนที่มีความสามารถพิเศษ. กรุงเทพฯ.
- อมราพร สุรการ. (2555). การศึกษาองค์ประกอบและตัวแปรเชิงสาเหตุของการปรับตัวของนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์. (วิทยานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, อีสราภรณ์ ดาวราม. (2548). ลักษณะความสมบูรณ์แบบของบุคคลและความเครียดในนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีความสามารถพิเศษทางวิชาการ. (วิทยานิพนธ์วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการศึกษา). บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่,

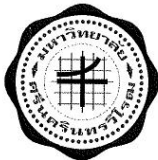
ภาคผนวก



3938287227

SWU iThesis gs611150042 dissertation / recv: 11052566 09:56:40 / seq: 33

ภาคผนวก ก เอกสารรับรองโครงการวิจัยจากคณะกรรมการพิจารณาจริยธรรมการวิจัย
ในมนุษย์



หนังสือรับรองจริยธรรมการวิจัยของข้อเสนอการวิจัย
เอกสารข้อมูลคำอธิบายสำหรับผู้เข้าร่วมการวิจัยและยินยอม

หมายเลขข้อเสนอการวิจัย SWUEC-G- 076/2564E

ข้อเสนอการวิจัยนี้และเอกสารประกอบของข้อเสนอการวิจัยตามรายการแสดงด้านล่าง ได้รับการพิจารณาจาก คณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒแล้ว คณะกรรมการฯ มีความเห็นว่าข้อเสนอการวิจัยที่จะดำเนินการมีความสอดคล้องกับหลักจริยธรรมสากล ตลอดจนกฎหมาย ข้อบังคับและ ข้อกำหนดภายในประเทศ จึงเห็นสมควรให้ดำเนินการวิจัยตามข้อเสนอการวิจัยนี้ได้

ชื่อโครงการวิจัยเรื่อง: ประสิทธิภาพของการปรึกษาแบบบูรณาการต่อความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิต ในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน: การวิจัยผสมผสานวิธี

ชื่อผู้วิจัยหลัก: นาย สันติภาพ นันทะสาร

สังกัด: สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์

เอกสารที่รับรอง:

1. แบบเสนอโครงการวิจัย
2. โครงการวิจัย
3. เอกสารชี้แจงผู้เข้าร่วมการวิจัย
4. หนังสือให้ความยินยอมเข้าร่วมโครงการวิจัย

เอกสารที่พิจารณาทบทวน

| | |
|---|---|
| 1. แบบเสนอโครงการวิจัย | ฉบับที่ 2 วัน/เดือน/ปี 22 กุมภาพันธ์ 2564 |
| 2. โครงร่างการวิจัย | ฉบับที่ 2 วัน/เดือน/ปี 22 กุมภาพันธ์ 2564 |
| 3. เอกสารชี้แจงผู้เข้าร่วมการวิจัย | ฉบับที่ 2 วัน/เดือน/ปี 22 กุมภาพันธ์ 2564 |
| 4. หนังสือให้ความยินยอมเข้าร่วมโครงการวิจัย | ฉบับที่ 2 วัน/เดือน/ปี 22 กุมภาพันธ์ 2564 |

(ลงชื่อ).....

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทันตแพทย์หญิงณปภา เอี่ยมจิตรกุล)

กรรมการและเลขานุการคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์

(ลงชื่อ).....

(แพทย์หญิงสุรีพร ภักธสุวรรณ)

ประธานคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์

หมายเลขรับรอง : SWUEC/E/G-076/2564

วันที่ให้การรับรอง : 22/02/2564

วันหมดอายุใบรับรอง : 22/02/2565

ภาคผนวก ข รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือและโปรแกรมที่ใช้ในการวิจัย



3938287227

SWU iThesis gs611150042 dissertation / recv: 11052566 09:56:40 / seq: 33

รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบแบบประเมินลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ

- | | |
|---|--|
| 1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อมราพร สุรการ | อาจารย์ประจำบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธนยศ สุมาลัยโวจนน์ | อาจารย์ประจำคณะแพทยศาสตร์ศิริราช พยาบาล มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 3. อ.สุพัทธ แสนแจ่มใส | อาจารย์ประจำคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 4. ดร.พีร วงษ์อุปราช | อาจารย์ประจำวิทยาลัยวิทยาการวิจัยและ วิทยาการปัญญา มหาวิทยาลัยบูรพา |
| 5. Assistant Professor Dr. Kanu Priya Mohan | อาจารย์ประจำสถาบันวิจัยพฤติกรรม ศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |



3938287227

รายนามผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

- | | |
|--|--|
| 1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมบุญ จารุเกษมทวี | อาจารย์ประจำคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 2. นางสาววิมลวรรณ ปัญญาว่าวอง | นักจิตวิทยาคลินิกชำนาญการพิเศษ สถาบันจิตเวชศาสตร์สมเด็จพระเจ้าพระยา |
| 3. อ.จิตวัต บัวจัญญ | ครูจิตวิทยา โรงเรียนกำเนิดวิทย์ |



3938287227

ภาคผนวก ค หนังสือเชิญผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบเครื่องมือและโปรแกรมที่ใช้ในการวิจัย



3938287227

SWU eThesis gs611150042 dissertation / recv: 11052566 09:56:40 / seq: 33



บันทึกข้อความ

ส่วนงาน งานบริหารและธุรการ บัณฑิตวิทยาลัย โทร. 15644

ที่ อว 8718.1/1136

วันที่ 31 พฤษภาคม 2564

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

เนื่องด้วย นายสันติภาพ นันทะสาร นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญาโท เรื่อง “ประสิทธิผลของการปรึกษาแบบบูรณาการต่อความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน: การวิจัยผสมวิธี” โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎิ อินทรประเสริฐ และอาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโท

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อมราพร สุรการ เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพแบบวัดลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบ ทั้งนี้ นิสิตได้ติดต่อประสานงานเบื้องต้นกับบุคลากรของท่านแล้ว และจะประสานงานในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป และสามารถสอบถามข้อมูลเพิ่มเติมได้ที่ โทร. 081 696 3990

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นายสันติภาพ นันทะสาร และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

รักษาการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

ที่ อว 8718/1135



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

31 พฤษภาคม 2564

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์เชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ
เรียน คณบดีคณะแพทยศาสตร์ศิริราชพยาบาล มหาวิทยาลัยมหิดล

เนื่องด้วย นายสันติภาพ นันทะสาร นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์ เรื่อง “ประสิทธิผลของการปรึกษาแบบบูรณาการต่อความเมตตากฎาต่อตนเองและสุขภาพทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน: การวิจัยผสมผสานวิธี” โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎิ อินทรประเสริฐและอาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธนยศ สุมาลัยโรจน์ เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพแบบวัดลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบ ทั้งนี้ นิสิตได้ติดต่อประสานงานเบื้องต้นกับบุคลากรของท่านแล้ว และจะประสานงานในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอบความอนุเคราะห์บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นายสันติภาพ นันทะสาร และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

รักษาการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 081 696 3990



บันทึกข้อความ

ส่วนงาน งานบริหารและธุรการ บัณฑิตวิทยาลัย โทร. 15644

ที่ อว 8718.1/1136

วันที่ 31 พฤษภาคม 2564

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน คณบดีคณะมนุษยศาสตร์

เนื่องด้วย นายสันติภาพ นันทะสาร นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญาโท เรื่อง “ประสิทธิผลของการปรึกษาแบบบูรณาการต่อความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน: การวิจัยสานวิถี” โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎิ อินทรประเสริฐ และอาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโท

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ อาจารย์ ดร.สุพัทธ แสนแจ่มใสเป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพแบบวัดลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบ ทั้งนี้ นิสิตได้ติดต่อประสานงานเบื้องต้นกับบุคลากรของท่านแล้ว และจะประสานงานในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป และสามารถสอบถามข้อมูลเพิ่มเติมได้ที่ โทร. 081 696 3990

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นายสันติภาพ นันทะสาร และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ศาสตราจารย์ ดร. อ.

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

รักษาการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

ที่ อว 8718/559



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

11 มีนาคม 2564

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์เชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน คณบดีวิทยาลัยวิทยาการวิจัยและวิทยาการปัญญา มหาวิทยาลัยบูรพา

เนื่องด้วย นายสันติภาพ นันทะสาร นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญานิพนธ์ เรื่อง “ประสิทธิผลของการปรึกษาแบบบูรณาการต่อความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน : การวิจัยผสมวิธี” โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.คุษฎี อินทรประเสริฐ และอาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญานิพนธ์

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ อาจารย์ ดร.พีร วงศ์อุปราช เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจเครื่องมือแบบวัด The almost perfect scale revised ทั้งนี้ นิสิตได้ติดต่อประสานงานเบื้องต้นกับบุคลากรของท่านแล้ว และจะประสานงานในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นายสันติภาพ นันทะสาร และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

รักษาการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 081 696 3990



บันทึกข้อความ

ส่วนงาน งานบริหารและธุรการ บัณฑิตวิทยาลัย โทร. 15644

ที่ อว 8718.1/907

วันที่ 23 เมษายน 2564

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน ผู้อำนวยการสถาบันวิจัยพฤกษศาสตร์

เนื่องด้วย นายสันติภาพ นันทะสาร นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญาโท เรื่อง “ปริญญาโทประสิทธิภาพผลของการรักษาแบบบูรณาการต่อความเมตตาตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน : การวิจัยผสมวิธี” โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎิ อินทรประเสริฐ และ อาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโท

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ Assistant Professor Dr. Kanu Priya Mohan เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจตรวจเครื่องมือแบบวัด The almost perfect scale revised ทั้งนี้ นิสิตได้ติดต่อประสานงานเบื้องต้นกับท่านแล้ว และจะประสานงาน ในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป และสามารถสอบถามข้อมูลเพิ่มเติมได้ที่ โทร. 081 696 3990

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นายสันติภาพ นันทะสาร และ ขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

รักษาการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

ที่ อว 8718/559



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

11 มีนาคม 2564

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์เชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน คณบดีคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เนื่องด้วย นายสันติภาพ นันทะสาร นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญาโท เรื่อง “ประสิทธิผลของการปรึกษาแบบบูรณาการต่อความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน : การวิจัยผสมผสานวิธี” โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎิ อินทรประเสริฐ และอาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโท

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ อาจารย์ ดร.สมบุญ จารุเกษมทวี เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบโปรแกรมการปรึกษาแบบบูรณาการ ทั้งนี้ นิสิตได้ติดต่อประสานงานเบื้องต้นกับบุคลากรของท่านแล้ว และจะประสานงานในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นายสันติภาพ นันทะสาร และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

รักษาราชการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 081 696 3990



ที่ อว 8718/509

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

28 กุมภาพันธ์ 2565

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ
เรียน ผู้อำนวยการสถาบันจิตเวชศาสตร์สมเด็จเจ้าพระยา

เนื่องด้วย นายสันติภาพ นันทะสาร นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์
ประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปฏิญานิพนธ์ เรื่อง “ประสิทธิผลของการศึกษา
แบบบูรณาการต่อความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาพทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน:
การวิจัยผสมผสานวิธึ” โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.ศุภฎี อินทรประเสริฐ และอาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่ เป็นอาจารย์
ที่ปรึกษาปฏิญานิพนธ์

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ นางสาววิมลวรรณ ปัญญาอ่อน เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจโปรแกรม
การปรึกษากลุ่มแบบบูรณาการ ทั้งนี้ นิสิตได้ติดต่อประสานงานเบื้องต้นกับบุคลากรของท่านแล้ว และจะ
ประสานงานในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นายสันติภาพ นันทะสาร และ
ขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

โศภณ อ.

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

รักษาการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 081 696 3990

ที่ อว 8718/559



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
114 สุขุมวิท 23 แขวงคลองเตยเหนือ
เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

11 มีนาคม 2564

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์เชิญบุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญ

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนกำเนิดวิทย์

เนื่องด้วย นายสันติภาพ นันทะสาร นิสิตระดับปริญญาเอก สาขาวิชาจิตวิทยาประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ได้รับอนุมัติให้ทำปริญญาโท เรื่อง “ประสิทธิผลของการปรึกษาแบบบูรณาการต่อความเมตตากรุณาต่อตนเองและสุขภาวะทางจิตในนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียน : การวิจัยผสมผสานวิธี” โดยมี รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎิ อินทรประเสริฐ และอาจารย์ ดร.นฤมล พระใหญ่ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาโท

ในการนี้ บัณฑิตวิทยาลัยขอเรียนเชิญ คุณจิตวัต บัวจรรยา เป็นผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบโปรแกรมการปรึกษาแบบบูรณาการ ทั้งนี้ นิสิตได้ติดต่อประสานงานเบื้องต้นกับบุคลากรของท่านแล้ว และจะประสานงานในรายละเอียดดังกล่าวต่อไป

จึงเรียนมาเพื่อขอความอนุเคราะห์บุคลากรในสังกัดเป็นผู้เชี่ยวชาญให้ นายสันติภาพ นันทะสาร และขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

รักษาราชการแทนคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

สำนักงานคณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

โทร. 0 2649 5064

หมายเหตุ : สอบถามข้อมูลเพิ่มเติมกรุณาติดต่อ นิสิต โทรศัพท์ 081 696 3990

ภาคผนวก ง เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย

แบบประเมินลักษณะยึดติดความสมบูรณ์
(The Almost Perfect Scale-Revised Thai version)

ข้อความต่อไปนี้ ถูกออกแบบมาเพื่อประเมินทัศนคติของบุคคลที่มีต่อตนเอง ต่อการทำงานและมุมมองที่มีต่อผู้อื่น คำตอบนั้นไม่มีถูกหรือผิด โปรดตอบข้อคำถามให้ครบทุกข้อ โปรดเชื่อและใช้ความคิดแรกของท่านในเลือกตอบและมีควรใช้เวลาใคร่ครวญในแต่ละข้อมากจนเกินไป

ขอให้ท่านใช้มาตรด้านล่างนี้ในการระบุระดับความเห็นด้วยของท่านที่มีต่อข้อคำถามแต่ละข้อ ขอให้ท่านทำเครื่องหมายวงกลมหรือกากบาทลงในช่องที่ท่านเห็นว่าตรงกับตัวท่านมากที่สุดในแต่ละข้อ

| ไม่เห็นด้วย อย่างยิ่ง | ไม่เห็นด้วย | ไม่เห็นด้วย อยู่บ้าง | เฉย ๆ | เห็นด้วยอยู่ บ้าง | เห็นด้วย | เห็นด้วย อย่างยิ่ง |
|--------------------------|-------------|-------------------------|-------|----------------------|----------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| ข้อ | ข้อคำถาม | ระดับคะแนน | | | | | | |
|-----|--|------------|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | ฉันมีมาตรฐานต่อตนเองที่สูงในการทำงาน และในการเรียน | | | | | | | |
| 2 | ฉันเป็นคนที่มีระเบียบแบบแผน | | | | | | | |
| 3 | ฉันรู้สึกหงุดหงิดอยู่บ่อยครั้ง เพราะไม่สามารถทำได้ตามเป้าหมาย ของฉัน | | | | | | | |
| 4 | ความประณีตเรียบร้อยเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉัน | | | | | | | |
| 5 | ถ้าคุณไม่คาดหวังกับตนเองไว้สูง คุณจะไม่มีทางประสบ ความสำเร็จได้ | | | | | | | |
| 6 | แม้ได้ผลลัพธ์ที่ดีที่สุด มันก็ไม่เคยดีพอสำหรับฉันเลย | | | | | | | |
| 7 | ฉันคิดว่าสิ่งต่าง ๆ ควรจัดเก็บอยู่ในที่ของมัน | | | | | | | |
| 8 | ฉันมีความคาดหวังกับตนเองไว้สูง | | | | | | | |
| 9 | น้อยครั้งมากที่สุดที่ฉันไปถึงมาตรฐานที่สูงของฉัน | | | | | | | |
| 10 | ฉันชอบให้ตัวเองมีวินัยและมีระเบียบ | | | | | | | |
| 11 | ถึงแม้ฉันจะทำดีที่สุดแล้ว แต่มันดูเหมือนจะไม่ดีพอ | | | | | | | |
| 12 | ฉันตั้งมาตรฐานกับตนเองไว้สูงมาก | | | | | | | |
| 13 | ฉันไม่เคยพึงพอใจกับความสำเร็จของฉัน | | | | | | | |
| 14 | ฉันคาดหวังผลที่ดีที่สุดจากตัวฉัน | | | | | | | |
| 15 | ฉันมักวิตกอยู่บ่อยครั้ง ที่ไม่สามารถทำได้เท่ากับที่ฉันคาดหวังไว้ กับตนเอง | | | | | | | |
| 16 | น้อยครั้งที่ความสามารถของฉันจะถึงเท่ากับมาตรฐานของฉัน | | | | | | | |
| 17 | ฉันไม่พอใจเลย แม้รู้ว่าฉันได้ทำอย่างเต็มที่แล้ว | | | | | | | |
| 18 | ฉันพยายามอย่างดีที่สุดในทุกสิ่งที่คุณทำ | | | | | | | |

| ข้อ | ข้อความ | ระดับคะแนน | | | | | | |
|-----|---|------------|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19 | ฉันแทบจะไม่สามารถทำได้ถึงมาตรฐานของฉันในเรื่องความสามารถ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20 | ฉันแทบจะไม่เคยรู้สึกพึงพอใจกับความสามารถของฉัน | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21 | ฉันแทบจะไม่รู้สึกว่าจะอะไรที่ฉันทำลงไปนั้นมันดีพอ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22 | ฉันมีความต้องการอย่างมากที่จะเป็นเลิศ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23 | ฉันรู้สึกผิดหวังบ่อย ๆ หลังจากทำงานเสร็จ เพราะฉันรู้ว่าฉันสามารถทำมันได้ดีมากกว่านั้น | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

การให้คะแนน

| ด้าน | ข้อ |
|---|---|
| การมีมาตรฐานที่สูง (Standards) | 1, 5, 8, 12, 14, 18, 22 |
| การมีระเบียบแบบแผน (Order) | 2, 4, 7, 10 |
| การรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน (Discrepancy) | 3, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23 |

เกณฑ์แปลความความหมายคะแนน (Rice & Ashby, 2007)

| ลักษณะการยึดติดความสมบูรณ์แบบ | เกณฑ์คะแนน |
|---|--|
| ไม่มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ (Non perfectionist) | คะแนนด้านการมีมาตรฐานที่สูง (Standards) ต่ำกว่า 42 คะแนน |
| มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างเหมาะสม (Adaptive perfectionist) | คะแนนการมีมาตรฐานที่สูง (Standards) สูงกว่าหรือเท่ากับ 42 คะแนน ร่วมกับคะแนนด้านการรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน (Discrepancy) ต่ำกว่า 42 คะแนน |
| มีลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบอย่างไม่เหมาะสม (Maladaptive perfectionist) | คะแนนการมีมาตรฐานที่สูง (Standards) สูงกว่าหรือเท่ากับ 42 คะแนน ร่วมกับคะแนนด้านการรับรู้ความแตกต่างระหว่างมาตรฐานกับผลจากการกระทำของตน (Discrepancy) มากกว่า 42 คะแนน |

การอ้างอิงแบบวัด APS-R ฉบับภาษาไทย:

Nanhasarn, S., Intraprasert, D., & Prayai, N. (2023). The Measurement Development of the Almost Perfect Scale-Revised Thai Version for Academically Gifted Students of Mahidol Wittayanusorn School and Kamnoetvidya Science Academy. *Journal of Behavioral Science for Development*, 15(1), 125–146. Retrieved from <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JBSD/article/view/258934>

ตัวอย่างแบบวัดความเมตตา กรุณาต่อตนเอง

คำชี้แจง: โปรดทำเครื่องหมายวงกลมในช่องที่พิจารณาแล้วเห็นว่า ตรงกับตัวท่านมากที่สุด

แบบสอบถามชุดนี้ ประกอบไปด้วยชุดข้อคำถาม ที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกหรือการกระทำต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในช่วงชีวิตของท่าน โปรดอ่านข้อความแต่ละข้อ และระบุว่าท่านมีความรู้สึกหรือมีการปฏิบัติมากน้อยแค่ไหนดังข้อความดังกล่าว ขอให้ท่านตอบข้อคำถามตามความรู้สึกของท่าน มากกว่าความคิดหรือความต้องการที่ท่านปรารถนาให้เป็น ขอให้ท่านใช้ “มาตร” นี้ ในการตอบข้อคำถามแต่ละข้อ

| แทบจะไม่เคย | น้อยครั้ง | ปานกลาง | บ่อย ๆ | แทบจะทุกครั้ง |
|-------------|-----------|---------|--------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| ข้อ | ข้อคำถาม | ระดับคะแนน | | | | |
|-----|---|------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ฉันมีมาตรฐานต่อตนเองที่สูงในการทำงาน และในการเรียน | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | ฉันเป็นคนที่มีระเบียบแบบแผน | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | ฉันรู้สึกหงุดหงิดอยู่บ่อยครั้ง เพราะไม่สามารถทำได้ตามเป้าหมายของฉัน | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | ความประณีตเรียบร้อยเป็นเรื่องสำคัญสำหรับฉัน | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 11 | ถึงแม้ฉันจะทำดีที่สุดแล้ว แต่มันดูเหมือนจะไม่ดีพอ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | ฉันตั้งมาตรฐานกับตนเองไว้สูงมาก | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 15 | ฉันมักวิตกกังวลอยู่บ่อยครั้ง ที่ไม่สามารถทำได้เท่ากับฉันคาดหวังไว้กับตนเอง | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | บ่อยครั้งที่ความสามารถของฉันจะถึงเท่ากับมาตรฐานของฉัน | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | ฉันมีความต้องการอย่างมากที่จะเป็นเลิศ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | ฉันรู้สึกผิดหวังบ่อย ๆ หลังจากทำงานเสร็จ เพราะฉันรู้ว่าฉันสามารถทำมันได้ดีมากกว่านั้น | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 26 | ฉันรู้สึกหงุดหงิดอยู่บ่อยครั้ง เพราะไม่สามารถทำได้ตามเป้าหมายของฉัน | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ตัวอย่างแบบวัดสุขภาวะทางจิต

แบบสอบถามชุดนี้ ประกอบไปด้วยชุดข้อคำถาม ที่เกี่ยวข้องกับความรู้สึกต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในช่วงชีวิตของท่าน โปรดอ่านข้อความแต่ละข้อ และระบุว่าท่านเห็นด้วย หรือไม่เห็นด้วย มากน้อยเพียงใดกับข้อความดังกล่าว ขอให้ท่านตอบข้อคำถามตามความรู้สึกของท่าน มากกว่าความคิดหรือความต้องการที่ท่านปรารถนาให้เป็น ขอให้ท่านใช้ “มาตร” นี้ ในการตอบข้อคำถามแต่ละข้อ

| | | | | | | |
|--|---|--------|---|---|-------------------------------------|---|
| ไม่เห็นด้วยกับข้อความ เป็นอย่างยิ่ง | | ←————→ | | | เห็นด้วยกับข้อความ เป็นอย่างยิ่ง | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| ข้อ | ข้อคำถาม | ระดับคะแนน | | | | |
|-----|--|------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ฉันพบว่า ในแต่ละวัน ฉันตั้งใจทำสิ่งต่าง ๆ ด้วยความมุ่งมั่น | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | ฉันเชื่อว่า ฉันได้ค้นพบแล้วว่าตัวตนที่แท้จริงของฉันเป็นเช่นไร | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 7 | โดยทั่วไปแล้ว คนอื่นรู้ว่าฉันเหมาะกับอะไร มากกว่าที่ฉันรู้จักตัวเองเสียอีก | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | ฉันรู้สึกดีเยี่ยม เมื่อฉันได้พยายามทำในสิ่งที่มีคุณค่า | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | ฉันพูดได้เต็มปากว่า ฉันได้พบเป้าหมายในชีวิตของฉันแล้ว | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 15 | เมื่อฉันทำสิ่งต่าง ๆ ที่ฉันถนัด ฉันรู้สึกมีชีวิตชีวา | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | ฉันรู้สึกสับสน ว่าอะไรคือว่า ความสามารถพิเศษ ที่ฉันมี | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 20 | ฉันพบว่า มันยากที่จะทุ่มเททำสิ่งต่าง ๆ อย่างเต็มที่ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | ฉันเชื่อว่าฉันรู้ว่าสิ่งใดเป็นความหมายในชีวิตของฉัน | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

แผนการดำเนินโปรแกรมการศึกษากลุ่มทางจิตวิทยาแบบบูรณาการ

| | |
|--|--|
| วันที่ 1 | |
| กิจกรรมที่ 1 ต่างใจเดียว | |
| วัตถุประสงค์ | <ol style="list-style-type: none"> 1. เพื่อสร้างสัมพันธ์ภาพในกลุ่ม 2. เพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะของมนุษย์ที่มีความคล้ายคลึงกัน |
| แนวคิดพื้นฐาน | <ul style="list-style-type: none"> • Common Humanity |
| กระบวนการ | |
| <p>ชั้นนำ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ผู้นำกลุ่มทักทายสมาชิก และชี้แจงวัตถุประสงค์เพื่อเตรียมความพร้อมเข้าสู่กิจกรรม <p>ขั้นกิจกรรม</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. ผู้นำกลุ่มให้สมาชิกแนะนำตัวและเลือก 3 เรื่องหรือสามสิ่งที่ยากบอกกับเพื่อนสมาชิกท่านอื่น 3. ผู้นำกลุ่มสุ่มสมาชิกขึ้นมา 1 ท่าน เพื่อให้เลือกคำถามจากข้อคำถามที่ผู้นำกลุ่มเตรียมไว้ให้เพื่อถามสมาชิกท่านอื่นในกลุ่ม 4. ผู้นำกลุ่มดำเนินการให้ทุกคนในกลุ่มตอบคำถามเหล่านั้น โดยหากคำถามใดมีความน่าสนใจผู้นำกลุ่มอาจถามเพิ่มเพื่อให้สมาชิกได้เปิดเผยตนเอง หรือใช้กระบวนการกลุ่มเพื่อกระตุ้นให้สมาชิกถามและสะท้อนความคิดและความรู้สึก เพื่อให้เกิดบรรยากาศและกระแสกลุ่มที่เป็นมิตร 5. เมื่อสมาชิกทุกคนตอบคำถามข้อแรกเรียบร้อย ผู้นำกลุ่มจึงสุ่มสมาชิกขึ้นมาอีก เพื่อดำเนินการข้อที่ 3 และ 4 อีกประมาณ 2 รอบ <p>ขั้นสรุป</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. ผู้นำกลุ่มแลกเปลี่ยนและสรุปการเรียนรู้ โดยชวนให้สมาชิก สังเกตความคล้ายคลึงและความพิเศษที่เป็นความเฉพาะในเพื่อนสมาชิกแต่ละคน ซึ่งเป็นเรื่องปกติที่ทุกคนล้วนมีความต้องการพื้นฐานที่คล้ายกัน แต่อย่างไรก็ตามทุกคนก็ล้วนมาจากต่างครอบครัวและการเลี้ยงดู ทำให้ทุกคนล้วนมีความพิเศษเฉพาะตัว | |

ใบกิจกรรม

“ต่างใจเดียว”

1. อะไรทำให้รู้สึกมีชีวิตชีวาที่สุด
2. รู้สึกบอบบางอ่อนไหวที่สุดในตอนไหน
3. อะไรทำให้คุณยิ้มได้บ้าง
4. ถ้าคุณสามารถทำอะไรก็ได้ โดยไม่มีข้อจำกัดทางการเงิน จะอยากทำอะไรไปทั้งชีวิต
5. คุณว่าตัวเองเป็นคนกล้าหาญในเรื่องใด
6. ช่วงเวลาใดที่รู้สึกว่าได้ให้ความรักและความเอาใจใส่กับตนเอง
7. มันง่ายสำหรับคุณมั้ย ที่จะแสดงออกถึงความใส่ใจ ความรักตัวเอง และเป็นเพราะอะไร
8. คนเข้าใจผิดในเรื่องใดของคุณมากที่สุด
9. ครั้งล่าสุดที่ได้ทำอะไรสักอย่างจนหลงลืมเวลาคือเมื่อไหร่ ทำอะไรอยู่
10. อะไรทำให้คุณรู้สึกเป็นที่รักแบบสุดๆ
11. คุณอยากให้คนรอบตัวรู้สึกแบบไหนเวลาอยู่ใกล้ๆ คุณ
12. ในชีวิตนี้ คุณมักจะขอโทษคนอื่นในเรื่องอะไรอยู่บ่อยๆ บ้าง
13. อยากให้โลกจดจำในแบบไหนหรือ
14. อยากเปลี่ยนโลกให้เป็นแบบไหน
15. มีความฝันอะไรที่ไม่เคยเล่าให้คนอื่นฟังรีเปลา่ สิ่งนั้นคืออะไร
16. เรื่องโกหกที่เล่าบ่อยที่สุดคือเรื่องอะไร
17. เวลาารู้สึกไม่สบายใจ ดูแลตัวเองยังไงหรือ
18. อยากพัฒนาอะไรในตัวเอง
19. กลัวอะไรที่สุดในตอนนี้
20. ให้เลือกหนึ่งอย่างที่สำคัญที่สุด: อำนาจ เงินทอง ชื่อเสียง สุขภาพ ความรัก ความสงบ
21. มีเรื่องอะไรที่ไม่มั่นใจในตัวเองบ้าง

| กิจกรรมที่ 2 เขาว่า... มันหลอกกันไม่ได้ | |
|--|---|
| วัตถุประสงค์ | เพื่อฝึกทักษะในการรับรู้อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น |
| แนวคิดพื้นฐาน | <ul style="list-style-type: none"> • Common Humanity • Mindfulness • Self-as-Context |
| กระบวนการ | |
| <p>ขั้นนำ</p> <p>1. ผู้นำกลุ่มเกริ่นนำว่ากิจกรรมนี้จะเกี่ยวข้องกับการแสดงและการสวมบทบาท</p> <p>ขั้นกิจกรรม</p> <p>2. ผู้นำกลุ่มชี้แจงว่าเดี๋ยวจะให้ให้ผู้เข้าร่วมแต่ละคนหยิบบัตรคำที่ระบุอารมณ์ และให้แสดงอารมณ์ดังกล่าวแก่คนอื่น เพื่อให้ทายอารมณ์ที่เกิดขึ้น โดยสมาชิกท่านอื่นมีหน้าที่ช่วยกันระดมสมองและทายเพื่อนท่านนั้น ได้อารมณ์ใด โดยบัตรคำจะมีสองรูปแบบคือ 1) คำที่ระบุอารมณ์ตรงๆ เช่น โกรธ เสียใจ เป็นต้น 2) คำที่ระบุเป็นสถานการณ์และให้สมาชิกเลือกแสดงอารมณ์เอง เช่น ติดต่อกันในครอบครัวไม่ได้มาหลายชั่วโมง เพื่อนไปทานข้าวโดยไม่รอ เป็นต้น</p> <p>3. ผู้นำกลุ่ม สุ่ม/ขอตัวแทน สมาชิกกลุ่มเพื่อมาหยิบบัตรคำที่ระบุอารมณ์ และให้แสดงอารมณ์ดังกล่าวแก่คนอื่น เพื่อให้ทายอารมณ์ที่เกิดขึ้น โดยผู้นำกลุ่มทำหน้าที่ถามกระตุ้นถึงจุดสังเกตหรือสาเหตุที่รับรู้ถึงอารมณ์นั้น ๆ ของตัวแทนสมาชิก</p> <p>4. เมื่อมีคนทายถูก ผู้นำกลุ่มสอบถามเพื่อขยายความว่าสังเกตจากอะไร และถามถึงวิธีการแสดงออกในฝั่งผู้แสดงอารมณ์เพื่อสะท้อนถึงทักษะการสังเกตอารมณ์ หรือที่มาที่ไปของอารมณ์ หรือเมื่อใช้เวลาสำหรับการทายประมาณหนึ่ง ผู้นำกลุ่มจึงให้สมาชิกที่เป็นตัวแทนเฉลย และสอบถามเพิ่มว่าจากบัตรคำ นี้ถึงเหตุการณ์ใดเป็นพิเศษหรือไม่และในอารมณ์ที่แสดงออกมามีความเข้มข้นเท่าใดจาก 1 – 10</p> <p>5. ผู้นำกลุ่มทำขั้นตอน 3 – 4 ประมาณ 4 รอบ ซึ่งอาจเพิ่มหรือลดจำนวนรอบได้ โดยขอให้พิจารณาเวลาในการทำกิจกรรมและบรรยากาศของกลุ่ม</p> <p>ขั้นสรุป</p> <p>6. ผู้นำกลุ่มแลกเปลี่ยนและสรุปการเรียนรู้ โดยชวนให้สมาชิกสรุปว่าเราอาจจะรับรู้ถึงอารมณ์ของคนตรงหน้าด้วยการแสดงออกทางสีหน้า ภาษากายต่าง ๆ ซึ่งบางครั้งการแสดงออกของแต่ละคนก็มีความแตกต่างกันไป อย่างไรก็ตามการสังเกตและรับรู้อารมณ์ของตนเองและคนอื่นเป็นทักษะที่สำคัญในการดำรงชีวิตและการดูแลใจตนเอง ซึ่งเป็นทักษะที่สามารถฝึกฝนได้</p> | |



3938287227

| กิจกรรมที่ 3 เลือกได้ใหม่ | |
|--|--|
| วัตถุประสงค์ | <ol style="list-style-type: none"> 1. เพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการตัดสินใจเกี่ยวกับการตัดสินใจที่นำมาสู่ความทุกข์และการกดดันตนเอง 2. เพื่อสร้างความตระหนักในการตัดสินใจและคนอื่นด้วยมาตรฐานในใจ |
| แนวคิดพื้นฐาน | <ul style="list-style-type: none"> • Common Humanity • Self-as-Context • Defusion |
| กระบวนการ | |
| <p>ขั้นนำ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ผู้นำกลุ่มเกริ่นนำเพื่อเข้าสู่กิจกรรมว่ากิจกรรมนี้จะใช้พื้นที่ในห้องทั้งหมดและเป็นโอกาสที่สมาชิกจะได้แสดงความเป็นตัวตนออกมา รวมไปถึงจะเป็นโอกาสในการกลับไปเข้าใจตัวตนของตนเอง <p>ขั้นกิจกรรม</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. ผู้นำกิจกรรมฉายคำสองคำบนกระดาน/จอฉายภาพ โดยจะขอให้สมาชิกทั้งหมดเคลื่อนตัวที่ไปในตำแหน่งที่ถูกกำหนดเอาไว้ในห้อง (เช่นระหว่าง ผนักซ้ายสุด ถึง ผนักขวาสุดของห้อง) เพื่อเลือกระหว่างของสิ่งที่เข้ากับตนเองหรือเป็นตนเอง ซึ่งสิ่งที่เลือกสะท้อนถึงคุณค่าหรือมาตรฐานบางอย่างของตนเอง (เช่น สุข - แนว ทำงานถึงดึก - ตื่นมาทำงานตอนเช้า งานเดี่ยว - งานกลุ่ม) ซึ่งตัวเลือกจะเป็นสิ่งที่นามธรรมและเข้าสู่เรื่องที่ลึกมากขึ้นเรื่อย ๆ 3. เมื่อสมาชิกอยู่ในตำแหน่งที่เลือกแล้ว ผู้นำกิจกรรมจะสอบถามและชวนสมาชิกบอกเล่าถึงที่มาหรืออธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับตำแหน่งที่ตนเองเลือกกว่าเป็นอย่างไร รวมไปถึงผู้นำกลุ่มจะชวนสมาชิกแลกเปลี่ยนและอภิปรายกับเพื่อนสมาชิกที่เลือกต่างกันด้วย 4. ผู้นำกลุ่มดำเนินกิจกรรมตามข้อ 2 - 3 จนสิ้นสุดคำทั้งหมด <p>ขั้นสรุป</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. ผู้นำกลุ่มแลกเปลี่ยนและสรุปการเรียนรู้ โดยชวนให้สมาชิกได้ตระหนักว่า แต่ละคนอาจจะมีสิ่งที่เลือกหรือสิ่งที่เป็นที่ต่างกัน ซึ่งลักษณะหรือตัวตนที่สมาชิกเลือกนี้อาจจะนำมาสู่การแปรเปลี่ยนเป็นมาตรฐานส่วนตัว ซึ่งจะนำมาสู่การตัดสินใจที่นำมาสู่ความทุกข์และการกดดันตนเองและผู้อื่นได้ ซึ่งมาตรฐานเหล่านี้ อาจจะมาจกสังคม มาจากความเคยชิน หรือมาจากภาพอุดมคติของตนเองก็ได้ ซึ่งหลายครั้งมาตรฐานเหล่านี้ก็ไม่ใช่สิ่งที่จริงหรือเหมาะสมในการนำมาตัดสินใจ | |

| กิจกรรมที่ 4 ใจเอ๋ย | | |
|--|--|---|
| วัตถุประสงค์ | <ul style="list-style-type: none"> • เพื่อพัฒนาการมีสติ • เพื่อพัฒนาลักษณะเมตตาต่อตนเอง • เพื่อพัฒนาทักษะการจัดการความรู้สึกด้านลบด้วยการมีสติ การแยกตนเองออกจากความคิด และและการยอมรับ | |
| แนวคิดพื้นฐาน | <ul style="list-style-type: none"> • Mindfulness • Self-Kindness • Common Humanity | <ul style="list-style-type: none"> • Self-as-Context • Defusion |
| กระบวนการ | | |
| <p>ขั้นนำ</p> <p>1. ผู้นำกลุ่มตรวจสอบความพร้อมของสมาชิกและแจกกระดาษรูปหัวใจและสมาชิกและชวนให้สมาธิจินตนาการว่าหัวใจแผ่นนี้หรือความรู้สึกหรือจิตใจของตนเอง</p> <p>ขั้นกิจกรรม</p> <p>2. ผู้นำกลุ่มชี้แจงว่าต่อไปจะพูดประโยคต่างจำนวนหนึ่ง และหากประโยคไหนที่ผู้นำกลุ่มพูดแล้ว เป็นประโยคที่ฟังแล้วไม่ชอบใจ กระทบใจ ขอให้พับ กระดาษรูปหัวใจที่ได้ให้ไว้ 1 ทบ จะพับอย่างไรจากมุมใดของกระดาษก็ได้ แต่หากประโยคใดที่พูดทำให้รู้สึก ชอบใจ รู้สึกดี หรือมีความสุขขอให้คลายการพับของกระดาษออกมา 1 ทบ</p> <p>3. ผู้นำกลุ่มพูดประโยคที่เป็นการประเมินทั้งด้านบวกและลบผสมกันที่ละประโยค เช่น “น่าจะทำได้เร็วกว่านี้ละ” “เธอมันแย่” “ทำได้ดีมาก” “น่าจะทำได้ดีกว่านี้สิ” “ขอบคุณนะ” เป็นต้น เมื่อพูดครบทั้งหมดแล้วจึงให้สัญญาณจบกิจกรรมและให้สมาธิกลับมา</p> <p>ขั้นสรุป</p> <p>4. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกแลกเปลี่ยนถึงประสบการณ์ที่เกิดขึ้น รวมไปถึงลักษณะของกระดาษของแต่ละคนเมื่อจบกิจกรรม โดยอาจมีคนทีกระดาษยังพับอยู่ คนที่กระดาษมีรอยพับแต่กลับมาเป็นรูปหัวใจแล้ว และคนที่กระดาษอาจไม่มีรอยพับเลย โดยชวนให้เห็นว่าประโยคที่ได้ฟังบางครั้งอาจเกิดขึ้นจากคนใกล้ตัว แต่หลายครั้งจะพบว่าประโยคที่เป็นการประเมินค่าและการตัดสินนั้น หลายครั้งก็มาจากใจหรือความคิดที่ประเมินและตัดสินตนเอง ซึ่งหลายครั้งมาตรฐานที่ตำหนิตนเองหลายครั้งก็ไม่ใช่ว่าความจริง หรือไม่สามารถทำได้จริง ดังนั้นการตระหนักถึงสิ่งที่เกิดขึ้นภายในจิตใจอย่างแจ่มชัดจึงสำคัญยิ่ง</p> <p>5. ผู้นำกลุ่มบรรยายเรื่อง Cognitive model และ Cognitive distortion โดยเชื่อมโยงกับประสบการณ์ของสมาชิกกลุ่มในกิจกรรมที่ผ่านมา และมอบใบกิจกรรมที่ 1 เพื่อให้สมาชิกทบทวนและสังเกตตนเองหลังจากเลิกกิจกรรมและนำมาพูดคุยกันในวันต่อไป</p> | | |

ใบกิจกรรมที่ 1 ความสัมพันธ์ของกระบวนการภายใน






| Event [ที่เกิดและรับรู้จากโลกภายนอก] | Thought [มักเขียนประโยค] | 1) Feeling [เป็นคำที่ระบุ Intensity ได้] | 2) Physical reaction [ตาม Autonomic nervous system] | 3) Behavior [ทำไปแล้ว หรืออยากทำได้] |
|---|-----------------------------|---|--|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

| วันที่ 2 | | |
|--|---|---|
| กิจกรรมที่ 5 ใจเกร | | |
| วัตถุประสงค์ | 1. เพื่อสร้างความตระหนักเกี่ยวกับลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบของตนเอง รวมถึงผลกระทบจากการมีลักษณะดังกล่าวต่อความคิดและความรู้สึกของตน 2. เพื่อฝึกทักษะการจัดการความคิดและความรู้สึกด้วยกระบวนการของสติและการยอมรับ | |
| แนวคิดพื้นฐาน | <ul style="list-style-type: none"> ● Mindfulness ● Self-Kindness ● Common Humanity | <ul style="list-style-type: none"> ● Acceptance ● Defusion ● Self-as-Context |
| กระบวนการ | | |
| <p>ชั้นนำ</p> <p>1. ผู้นำกลุ่มกล่าวทักทายและชวนสมาชิกทบทวนการเรียนรู้ในวันแรก</p> <p>ขั้นกิจกรรม</p> <p>2. ผู้นำกลุ่มให้สมาชิกบอกเล่าถึงเหตุการณ์ ความคิด ความรู้สึกและการตอบสนองทางร่างกายที่เกิดขึ้นที่ได้บันทึกในใบกิจกรรมที่ 1 โดยผู้นำกลุ่มทำหน้าที่ตรวจสอบและให้ข้อมูลป้อนกลับในการบันทึกของสมาชิก</p> <p>3. ผู้นำกลุ่มแจกกระดาษ A4 และให้เวลาสมาชิกทบทวนมาตรฐานและเกณฑ์ของตนเองผ่านการใช้คำว่า ‘ควร’ ‘ต้อง’ และ ‘น่าจะ’ โดยเขียนให้ได้มากที่สุดในเวลา 10 นาที และใช้อีก 5 นาที เลือก 3 ประโยคที่เจอบ่อย และ 3 ประโยคที่มีผลต่อใจที่สุดและแลกเปลี่ยนสิ่งที่ค้นพบในกลุ่ม เพื่อให้ตระหนักถึงการกดดันตัดสินตนเอง</p> <p>4. ให้สมาชิกจับคู่ทำกิจกรรมการยึดติดและการยอมรับ (Paper accepted) โดยสมาชิกท่านหนึ่งมีภารกิจที่ต้องเขียนคำว่า ‘ความสุข’ ลงในกระดาษภายใน 1 นาที โดยในรอบแรกมีข้อแม้ว่าการเขียนนั้นต้องเห็นปลายของดินสอที่จรดลงบนกระดาษ และสมาชิกอีกคนต้องใช้กระดาษ A4 อีกแผ่นนำมาปิดบังมุมมองของคู่ เมื่อครบกำหนดเวลาแล้วจึงให้แลกเปลี่ยนประสบการณ์และความรู้สึก และในรอบที่สอง จึงให้สมาชิกท่านเดิมพยายามเขียนคำเดิมในกระดาษ แต่ในรอบนี้ไม่จำเป็นต้องเห็นปลายของดินสอแล้ว เมื่อเสร็จสิ้นจึงแลกเปลี่ยนประสบการณ์และชวนให้สัมผัสถึงใจระหว่างทำกิจกรรมทั้งสองรอบและเชื่อมโยงให้เห็นกระบวนการ “ยอมรับ” ที่ทำให้สามารถอยู่กับอารมณ์หรือการตัดสินด้านลบหรืออุปสรรคที่อาจเกิดขึ้น</p> <p>5. ผู้นำกลุ่มบรรยายเพื่อให้สมาชิกเกิดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบ และให้สมาชิกได้ฝึกสติและโดยการจดจ่อที่ลมหายใจและให้สมาชิกสะท้อนปรากฏการณ์ที่รับรู้</p> <p>ขั้นสรุป</p> <p>7. ผู้นำกลุ่มสรุปการเรียนรู้และชี้แจงการใช้ใบกิจกรรมที่ 2 ‘การจัดการกับความทุกข์ด้านลบด้วยกระบวนการมีสติ การยอมรับและการแยกตนเองออกจากความคิด’</p> | | |



3938287227

ใบกิจกรรมที่ 2 การจัดการกับความกลัวของตนเองแบบยอมรับและแบบระมัดระวังระดับสติปัญญา

| Event [ที่เกิดและรับรู้จากโลกภายนอก] | Thought [มักเป็นประโยชน์] | Feeling and intensity [ตั้งชื่อ และระบุระดับ 1 - 10] | Consequence [ผลกระทบที่เกิดขึ้นภายใน] | AWARE ACCEPT CHOOSE  | Consequence [ผลที่ตามมาหลังจากจัดการ ความคิดตนเองแล้ว] |
|---|------------------------------|---|--|--|--|
| | | | |  | |
| | | | |  | |
| | | | |  | |
| | | | |  | |

| กิจกรรมที่ 6 ช่วงที่ดีที่สุด | | |
|---|--|---|
| วัตถุประสงค์ | 1. เพื่อให้สมาชิกได้เกิดตระหนักกับเป้าหมายและคุณค่าในชีวิตของตนเอง 2. เพื่อส่งเสริมให้สมาชิกได้เกิดการวางแผนและมีพฤติกรรมที่นำไปสู่ชีวิตที่มีคุณค่า | |
| แนวคิดพื้นฐาน | <ul style="list-style-type: none"> • Self-Kindness • Common Humanity • Optimism | <ul style="list-style-type: none"> • Value • Committed Action |
| กระบวนการ | | |
| <p>ชั้นนำ</p> <p>1. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกหลับตาและใช้เวลา 2 นาทีในการจินตนาการถึงวันที่ดีที่สุดในชีวิต วันที่ทุกอย่างเป็นไปได้ที่ต้องการทั้งหมด โดยขอให้สมาชิกนึกถึงภาพนั้นให้ชัดที่สุด</p> <p>ขั้นกิจกรรม</p> <p>2. ผู้นำกลุ่มแจกใบกิจกรรมตัวฉันในวันที่ดีที่สุดในชีวิตและให้เวลาสมาชิกในการเขียน 15 นาที ขอให้นึกจินตนาการถึงชีวิตในอนาคตในวันที่ทุกอย่างเป็นไปได้ดีที่สุด วันที่ทุกอย่างเป็นไปได้ที่ต้องการและเป็นผลจากการรู้เป้าหมายในชีวิตที่แท้จริง และความพยายามอย่างหนัก เห็นภาพตัวเองในวันที่ เรารู้สึกภาคภูมิใจ ประสบความสำเร็จในเป้าหมายที่วางไว้ ได้บรรลุความฝัน และได้พัฒนาศักยภาพของ ตัวเองอย่างเต็มที่ที่สุด</p> <p>3. เมื่อสมาชิกทุกคนเขียนใบกิจกรรมของตนเองเสร็จเรียบร้อย จึงให้สมาชิกกลับเข้ามาในกลุ่มและเล่าเรื่องราวที่ต้องการในอนาคตจากใบกิจกรรมตัวฉันในอนาคต (Best Possible Selves) และแลกเปลี่ยนกัน โดยผู้นำกลุ่มจะทำหน้าที่เอื้ออำนวยการพูดคุยและนำกระบวนการพูดคุยเพื่อให้ผู้เข้าร่วมได้ตระหนักถึงคุณค่าและเป้าหมายของตนเอง</p> <p>ขั้นสรุป</p> <p>5. ผู้นำกลุ่มชวนให้สมาชิกสะท้อนการเรียนรู้ของตนเอง และสรุปว่าเป้าหมายหรือภาพวันที่ดีที่สุดในชีวิตของสมาชิกนั้นล้วนมีคุณค่าและความหมายบางอย่างที่ซ่อนไว้อยู่ ซึ่งการที่เราสามารถตระหนักได้ถึง ความหมายและคุณค่าที่ต้องการนั้นจะทำให้สามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีทิศทางและมีพลัง รวมไปถึงเป้าหมายและแผนในชีวิตต่างๆ นั้นอาจจะปรับได้ตามสถานการณ์ แต่บางครั้งก็การไม่ตระหนักถึงคุณค่าที่ซ่อนอยู่และยึดมั่นเฉพาะแผนและเป้าหมายก็เป็นความทุกข์ที่อาจเกิดขึ้นได้</p> | | |

| กิจกรรมที่ 7 ฉันทิใจที่มี... | | |
|---|--|--|
| วัตถุประสงค์ | เพื่อให้สมาชิกได้ทำความรู้จักตนเองและเข้าถึงศักยภาพของตนเองในด้านบวก | |
| แนวคิดพื้นฐาน | <ul style="list-style-type: none"> • Self-kindness • Common Humanity | <ul style="list-style-type: none"> • Value • Self-as-Context |
| กระบวนการ | | |
| <p>ชั้นนำ</p> <p>1. ผู้นำกลุ่มเกริ่นนำว่าในการจะไปสู่ชีวิตที่ต้องการจากกิจกรรมที่แล้วนั้นอาจเปรียบเหมือนการเดินทางไกล ซึ่งน่าจะเป็นการดีหากสมาชิกได้ทบทวนสิ่งที่ดี หรือทรัพยากรที่ตนเองมีอยู่เพื่อเตรียมเดินทางสู่ชีวิตที่ต้องการ</p> <p>ขั้นกิจกรรม</p> <p>2. นำกลุ่มแจกกระดาษ A4 ให้สมาชิกและให้สมาชิกเขียนรูปหัวใจในกระดาษและให้เขียนสิ่งที่รู้สึกดีใจหรือขอบคุณที่มี เพื่อตระหนักถึงทรัพยากร (Resource) ภายในตนเอง โดยให้วาดรูปหัวใจในกระดาษ และหากสิ่งไหนที่เป็นคุณค่าหรือคุณลักษณะภายใน ให้เขียนลงไปในกระดาษ และหากสิ่งไหนเป็นทางกายภาพ จับต้องได้ หรืออยู่นอกตัวเช่นข้าวของหรือสิ่งของต่าง ๆ ให้เขียนไว้ที่นอกหัวใจ และให้มีการจับคู่กันเพื่อรับฟังทรัพยากรของกันและกัน โดยผู้ฟังนอกจากตั้งใจฟังแล้วสามารถเขียนสิ่งดี ๆ เพิ่มในกระดาษของตัวเองได้แนวความคิดจากการที่รับฟังของเพื่อนได้ และเมื่อถึงกำหนดเวลา ผู้นำกลุ่มให้สมาชิกแลกเปลี่ยนประสบการณ์และความรู้สึกที่ได้จากกิจกรรม</p> <p>ขั้นสรุป</p> <p>3. ผู้นำกลุ่มสรุปกิจกรรมว่าการชื่นชมยินดีในสิ่งที่ตนเองมีเป็นเป็นทักษะที่สำคัญที่สามารถฝึกได้ ซึ่งการจะกลับมาชื่นชมยินดีได้ จำเป็นที่จะต้องกลับมาตระหนักถึงตัวตน ความคิดและความรู้สึกของตนเองก่อนด้วย</p> | | |

| กิจกรรมที่ 8 โปรต(ดูแลฉันด้วยใจที่อ่อนโยน) | |
|---|--|
| วัตถุประสงค์ | <ol style="list-style-type: none"> 1. เพื่อให้สมาชิกได้ฝึกการปรับมุมมองในการให้กำลังใจตนเอง 2. เพื่อสรุปการเรียนรู้ทั้งหมด |
| แนวคิดพื้นฐาน | <ul style="list-style-type: none"> • Self-Kindness |
| กระบวนการ | |
| <p>ชั้นนำ</p> <p>1. ผู้นำกลุ่มเกริ่นนำว่ากิจกรรมนี้จะเป็นกิจกรรมสุดท้าย แต่เพื่อให้สมาชิกได้มีตัวช่วยและได้ฝึกที่จะดูแลจิตใจตนเองด้วยการดูแลเพื่อนสนิทจึงเชิญชวนให้สมาชิกได้เขียนจดหมายถึงตนเองโดยผู้วิจัยจะเก็บจดหมายดังกล่าวเอาไว้และจะนำมาส่งคืนให้สมาชิกจริง ๆ ในอีกหนึ่งเดือนให้หลัง</p> <p>ขั้นกิจกรรม</p> <p>2. สมาชิกจะได้รับกระดาษ A4 และมีเวลาสำหรับการเขียนจดหมายถึงตนเอง 20 นาที โดยเนื้อหาอาจจะเป็นการเขียนทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ในกลุ่ม หรือเป็นการเขียนให้กำลังใจตนเองก็ได้</p> <p>3. เมื่อสมาชิกเขียนเสร็จแล้ว ขอให้นำจดหมายใส่ซองและนำมาฝากไว้ที่ผู้วิจัย เพื่อที่จะเก็บจดหมายดังกล่าวเอาไว้และจะนำมาส่งคืนให้สมาชิกในอีกหนึ่งเดือน</p> <p>ขั้นสรุป</p> <p>4. ผู้นำกลุ่มสรุปกิจกรรมในภาพรวมและให้สมาชิกทำ After action review เพื่อสรุปการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล ก่อนที่จะทำแบบทดสอบหลังกิจกรรม (Post-test)</p> | |



3938287227

ภาคผนวก จ แบบตอบรับบทความวิจัยที่ได้รับการตีพิมพ์



3938287227

SWU eThesis gs611150042 dissertation / recv: 11052566 09:56:40 / seq: 33



ที่ อว 8724.2/010

สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
สุขุมวิท 23 เขตวัฒนา กรุงเทพฯ 10110

31 มกราคม 2566

เรื่อง ตอบรับการตีพิมพ์บทความ
เรียน คุณสันติภาพ นันทะสาร

ตามที่ท่านได้ส่งบทความเรื่อง “การพัฒนาแบบวัดลักษณะยึดติดความสมบูรณ์แบบฉบับปรับปรุง
สำหรับนักเรียนที่มีความสามารถพิเศษด้านการเรียนของโรงเรียนมหิตลวิทยานุสรณ์และโรงเรียนกำเนิด
วิทย์” มาเพื่อให้กองบรรณาธิการวารสารพฤติกรรมศาสตร์เพื่อการพัฒนา พิจารณานั้น

ในการนี้ กองบรรณาธิการวารสารพฤติกรรมศาสตร์เพื่อการพัฒนา และผู้เชี่ยวชาญได้พิจารณา
บทความเรียบร้อยแล้ว ขอเรียนแจ้งว่า บทความเรื่องดังกล่าวได้รับการพิจารณาให้ลงตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสาร
พฤติกรรมศาสตร์เพื่อการพัฒนา ปีที่ 15 ฉบับที่ 1 มกราคม 2566 ทั้งนี้มีเงื่อนไข ท่านจะต้องนำมาเสนอผลงาน
ในการประชุมวิชาการที่ทางสถาบันฯ จัดขึ้น เนื่องในโอกาสครบรอบวันสถาปนาสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์
ซึ่งจะตรงกับวันศุกร์ 25 สิงหาคม 2566

จึงเรียนมาเพื่อทราบ

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ศรีณีย์ ทิมพ์ทอง)

บรรณาธิการวารสาร

สำนักงานผู้อำนวยการสถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์
โทร. 0-2649-5000 ต่อ 17600 โทรสาร. 0-2262-0809

ประวัติผู้เขียน

 SWU iThesis gs611150042 dissertation / recv: 11052566 09:56:40 / seq: 33
3938287227