

การศึกษาและพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก
ของนักเรียนวัยรุ่นโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุขฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา
เมษายน 2554

การศึกษาและพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก
ของนักเรียนวัยรุ่นโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุขฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา
เมษายน 2554

สมร แสงอรุณ. (2554). การศึกษาและการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม. ปริญญาโท กศ.ด. (จิตวิทยาการให้คำปรึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะกรรมการควบคุม: รองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร ฉัตรศุภกุล, ศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์, รองศาสตราจารย์ ดร.ดุษฎิ โยเหลา.

การวิจัยครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อ 1) ศึกษาพฤติกรรมการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย 2) ศึกษาองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก 3) สร้างโปรแกรมกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก และ 4) เปรียบเทียบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ประชากรของการศึกษาครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำนวน 705,900 คน กลุ่มตัวอย่างแบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มแรกเป็นนักเรียนวัยรุ่น จำนวน 1,150 คน ใช้ในการศึกษาพฤติกรรมการข่มเหงรังแก และกลุ่มที่สองใช้ในการศึกษาผลของโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มต่อกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก เป็นนักเรียนที่ได้คะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ไคล์ที่ 25 ลงมา จำนวน 16 คนแล้วสุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 8 คน และกลุ่มควบคุม 8 คน กลุ่มทดลองจะได้รับการให้คำปรึกษากลุ่ม ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการให้คำปรึกษาใด ๆ

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. ลักษณะพฤติกรรมการข่มเหงรังแกของนักเรียนในบริบทสังคมไทยประกอบด้วย การข่มเหงรังแกทางวาจา การข่มเหงรังแกทางร่างกาย การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน และการข่มเหงรังแกทางสังคม กระบวนการข่มเหงรังแก ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นเริ่มต้น ขั้นปฏิบัติการ ขั้นคงอยู่ และขั้นยุติ และกลยุทธ์ในการโต้ตอบการถูกข่มเหงรังแก ได้แก่ การแก้ปัญหา การหลีกเลี่ยง การขอความช่วยเหลือ และการสู้กลับ ตามลำดับ

2. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ยืนยันอย่างชัดเจนว่า โมเดลกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบการแก้ปัญหา องค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์ และองค์ประกอบหลีกเลี่ยง ทั้งสามองค์ประกอบมีน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ในเกณฑ์สูง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และสามารถวัดองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้

3. โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกเป็นการประยุกต์ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษามาใช้ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นเริ่มต้น ขั้นดำเนินการ และขั้นยุติการให้คำปรึกษากลุ่ม

4. กลยุทธ์การป้องกันตนเองของกลุ่มทดลองที่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่ม ก่อนการทดลอง

หลังการทดลองและระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และกลยุทธ์การป้องกันตนเองของกลุ่มทดลองที่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่มและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05



A STUDY AND DEVELOPMENT OF SELF-PREVENTION STRATEGIES
FOR ADOLESCENT STUDENTS FROM BULYING THROUGH GROUP COUNSELING



Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Doctor of Education Degree in Counseling Psychology
at Srinakharinwirot University

April 2011

Samorn Sangaroon. (2011). *A Study and Development of Self-Prevention Strategies for Adolescent Students from Bullying through Group Counseling*. Dissertation, Ed.D. (Counseling Psychology). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee: Assoc. Prof. Dr. Khomphet Chatsupakul, Prof. Dr. Pongpan Kirdpitak, Assoc. Prof. Dr. Dusadee Yoelao.

The purposes of this study were 1) to study bullying behaviors of adolescent students in the Thai social context, 2) to study the components of the self-prevention strategies from the bullying, 3) to construct a program of the self-prevention strategies from the bullying, and 4) to compare of the self-prevention strategies from the bullying of the experimental group and the control group. The populations of the study were 705,900 Mathayom Suksa 1-3 adolescent students in the Northeast Thailand. The subjects were divided into two groups. The first group for studying the students' bullying behaviors consisted of 1,150 adolescent students. The second group for studying the effect of group counseling program on the self-prevention strategies consisted of 16 adolescent students whose self-prevention strategies scores were lower than twenty-fifth percentile. They were randomly assigned into two groups: an experimental group and a control group, each group consisted of 8 students. The experimental group participated in the group counseling while the control group did not receive and counseling.

The research results were as follows:

1. The bullying behavior characteristics of the students in Thai social context were verbal bullying, physical bullying, destroying treasures and social bullying. The bullying process consisted of for stages: the initial stage, the working stage, the maintenance stage and the termination stage. The strategies for responding to bullying were problem-solving, avoiding, asking for helping and fighting back, respectively.

2. The confirmatory factor analysis significantly confirmed that the model of self-prevention strategies from bullying could be characterized into three factors: the problem-focused strategies, the emotion-focused strategies and the avoidance-focused strategies. These three factors had high factor loading at .05 level and could be able to measure the factor of self-prevention strategies from bullying.

3. The group counseling program for developing self-prevention strategies from

bullying consisted of three stages: the initial stage, the working stage and the summarizing stage. The program was consisted by applying group counseling theories and techniques for developing adolescent students' self-prevention strategies from bullying.

4. Statistically significant differences in the self-prevention strategies of experimental group was found before and after receiving the group counseling, and after the after the follow-up at .05 level. Also, the statistically significant differences in the self-prevention strategies of experimental group and control group existed before and after receiving the group counseling, and after the after the follow-up at .05 level.



การศึกษาและพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก
ของนักเรียนวัยรุ่นโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาดุष्ฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา

เมษายน 2554

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ปริญญาบัตร
เรื่อง
การศึกษาและพัฒนาหลักสูตรการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก
ของนักเรียนวัยรุ่นนุโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม
ของ
นายสมร แสงอรุณ

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษาดุขฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

.....คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(รองศาสตราจารย์ ดร.สมชาย สันติวัฒนกุล)
วันที่.....เดือน.....พ.ศ. 2554

คณะกรรมการควบคุมปริญญาบัตร

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

.....ประธาน

.....ประธาน

(รองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร ฉัตรศุภกุล)

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทศพร มณีศรีขำ)

.....กรรมการ

.....กรรมการ

(ศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์)

(รองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร ฉัตรศุภกุล)

.....กรรมการ

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎี โยเหลา)

(ศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์)

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎี โยเหลา)

.....กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริบูรณ สายโกสุ่ม)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดีเป็นเพราะผู้วิจัยได้รับความกรุณาอย่างยิ่งจาก รองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร ฉัตรศุภกุล ประธานกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ และรองศาสตราจารย์ ดร.ดุษฎี โยเหลากรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ที่ได้กรุณาให้คำปรึกษา แนะนำและตรวจแก้ไข ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้ง และตระหนักในคุณค่าที่ท่านอาจารย์ทั้งสามท่านมอบให้ ผู้วิจัยจึงขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ ที่นี้

ขอกราบขอบพระคุณศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ คุณครูผู้ประเสริฐที่คอยดูแล และให้ความช่วยเหลือด้วยความอดทน และรองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร ฉัตรศุภกุล ที่คอยดูแลเอาใจใส่ด้วยความห่วงใยและเป็นแบบอย่างของการเป็นครูที่ดี

ขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร.ดุษฎี โยเหลาที่ได้ช่วยกรุณาให้คำแนะนำในการทำวิจัยครั้งนี้ให้สำเร็จลุล่วงด้วยดี และขอขอบพระคุณคณาจารย์ทุกท่านจากภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ได้ประสิทธิประสาทความรู้ให้กับผู้วิจัยเป็นพื้นฐานในการวิจัยในครั้งนี้

ขอขอบคุณดร.สมเกียรติ ทานอก ดร.พัชราภรณ์ ศรีสวัสดิ์ที่ได้ให้ความรู้ ช่วยเหลือและตอบข้อสงสัยเกี่ยวกับการวิเคราะห์ข้อมูลเป็นอย่างดี

ขอขอบคุณฝ่ายแนะแนวและนักเรียนโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างทั้ง 10 แห่ง และขอขอบคุณฝ่ายแนะแนวโรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย 2 และโรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ที่ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดียิ่งในการจัดเก็บข้อมูลวิจัย และขอขอบคุณนักเรียนที่เป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมที่ได้ช่วยในงานวิจัยครั้งนี้สำเร็จลงได้ด้วยดี

ขอขอบคุณมหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมาที่ได้มอบทุนค่าเล่าเรียนให้เป็นทุนตลอดเวลาศึกษา ขอขอบคุณผู้บริหารและเจ้าหน้าที่คณะครุศาสตร์ที่ให้การสนับสนุน และขอขอบคุณอาจารย์ประภากร โล่ห์ทองคำ และอาจารย์ศศิธร สังข์ประสิทธิ์ ที่ได้ให้กำลังใจและความห่วงใยเสมอมา

ขอขอบคุณนิสิตรุ่นพี่ รุ่นน้อง และเพื่อนร่วมรุ่น ระดับปริญญาเอก สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษาที่ให้ความช่วยเหลือ ให้กำลังใจในการทำวิจัยครั้งนี้ด้วยดีตลอดมา

ขอกราบขอบพระคุณพ่อแม่ พี่น้อง และญาติทุกท่านที่ให้ความรัก ความห่วงใย และกำลังใจที่มีต่อผู้วิจัยตลอดชีวิตที่ผ่านมา ขอขอบคุณแพทย์ ภรรยาที่รักยิ่งที่อบรมเลี้ยงดูลูกผู้น่ารักทั้งสองต้นกล้า และน้องชาติด้วยความอดทนและคอยให้กำลังใจและห่วงใยตลอดมา

ท้ายสุดนี้ คุณค่าและความดีงามของปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยมอบแต่ บิดา มารดา ครู อาจารย์และผู้ที่มีอุปการคุณทุกท่านที่มีต่อผู้วิจัย ขอรำลึกถึงพระคุณของท่านตลอดไป

สมร แสงอรุณ

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทที่	1
ภูมิหลัง.....	1
คำถามการวิจัย.....	7
ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	7
ความสำคัญของการวิจัย.....	8
ขอบเขตของการวิจัย.....	8
ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย.....	8
ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย.....	9
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	10
กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	14
สมมติฐานในการวิจัย.....	17
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	18
แนวคิดเกี่ยวกับการชมแข่งวิ่งแก่นในโรงเรียน.....	18
นิยามการชมแข่งวิ่งแก่น.....	19
ทฤษฎีการชมแข่งวิ่งแก่น.....	21
รูปแบบการชมแข่งวิ่งแก่น.....	24
รายงานเกี่ยวกับประสบการณ์การชมแข่งวิ่งแก่น.....	28
ข้อค้นพบเกี่ยวกับการชมแข่งวิ่งแก่น.....	29
กระบวนการของการชมแข่งวิ่งแก่น.....	31
วงจรการชมแข่งวิ่งแก่น.....	34
ผู้ชมแข่งวิ่งแก่น.....	35
เหยื่อหรือผู้ถูกชมแข่งวิ่งแก่น.....	38
ผู้เห็นเหตุการณ์.....	42
ผลกระทบของการชมแข่งวิ่งแก่น.....	42
ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการชมแข่งวิ่งแก่น.....	44
วัยรุ่นกับการชมแข่งวิ่งแก่น.....	46

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
2 (ต่อ)	
แนวคิดเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก	48
แนวคิดของกลยุทธ์ในการเผชิญการข่มเหงรังแก.....	48
กลยุทธ์ในการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก.....	53
การบูรณาการกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของ นักเรียนวัยรุ่น	63
แนวคิดเกี่ยวกับการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม.....	65
ความหมายของการให้คำปรึกษากลุ่ม.....	65
จุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษากลุ่ม.....	67
การจัดตั้งกลุ่ม.....	69
บุคลิกภาพและคุณลักษณะของผู้นำกลุ่ม.....	72
ทักษะการนำกลุ่ม.....	74
บทบาทและหน้าที่ของผู้นำกลุ่ม	77
กระบวนการกลุ่ม.....	79
ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่ม.....	86
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	127
3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	132
การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	132
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	135
การดำเนินการวิจัย.....	142
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	144
การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล.....	146
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	149
สัญลักษณ์ในการวิเคราะห์และแปลผล.....	149
การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	150
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	151

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	198
ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	198
สมมติฐานในการวิจัย.....	198
ขอบเขตของการวิจัย.....	198
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	201
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	204
การจัดกระทำข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล.....	206
สรุปผลการวิจัย.....	207
การอภิปรายผล.....	214
ข้อเสนอแนะ.....	231
บรรณานุกรม.....	232
ภาคผนวก.....	245
ประวัติย่อผู้วิจัย.....	344

บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 ลักษณะ กระบวนการ วิธีการโต้ตอบ และกลยุทธ์ที่ใช้ป้องกันตนเองจากการข่ม เหงะรังแกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น.....	4
2 ประเภทของการข่มเหงรังแก.....	24
3 เปรียบเทียบเกี่ยวกับแนวคิดของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหง รังแก.....	63
4 จำนวนประชากรและกลุ่มตัวอย่างนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียน มัธยมศึกษาที่เป็นโรงเรียนสหศึกษาขนาดใหญ่ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ (n=1,150)	134
5 ค่าความเชื่อมั่นโดยรวมและแต่ละองค์ประกอบของแบบสอบถามกลยุทธ์การ ป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทย.....	137
6 แบบแผนการทดลองแบบการสุ่มสองกลุ่มวัดก่อน หลังทดลอง และระยะติดตาม ผล	142
7 โปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจาก การถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น.....	144
8 จำนวน และร้อยละของข้อมูลนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามอายุ เพศ ระดับชั้นและโรงเรียน (n = 990).....	151
9 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลผลของคะแนนลักษณะการข่มเหง รังแกของนักเรียนวัยรุ่น โดยรวม	152
10 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนลักษณะการข่มเหงรังแกของ นักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเพศและระดับชั้นเรียน (n= 990).....	153
11 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนลักษณะการข่มเหงรังแกของ นักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามอายุ (n= 990).....	153
12 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลผลคะแนนกระบวนการข่มเหงรังแก ของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง โดยรวม (n =990)	154
13 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนกระบวนการข่มเหงรังแกของ นักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเพศและระดับชั้นเรียน (n = 990)	155
14 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของกระบวนการข่มเหงรังแก จำแนกตาม อายุของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง (n =990)	155

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง		หน้า
15	ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลผลของคะแนนกลยุทธ์การโต้ตอบ ของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง โดยรวม (n= 990)	156
16	ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนกลยุทธ์การโต้ตอบของนักเรียน กลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเพศและระดับชั้นเรียน (n= 990).....	156
17	ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนกลยุทธ์การโต้ตอบของนักเรียน กลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามอายุ (n= 990)	157
18	ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนแบบสอบถามกล ยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นน (n= 990).....	158
19	ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหง รังแกของนักเรียนวัยรุ่นน จำแนกตามเพศ (n= 990).....	160
20	ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหง รังแกของนักเรียนวัยรุ่นน จำแนกตามอายุ (n= 990).....	161
21	ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหง รังแกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1- 3 (n= 990).....	162
22	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวชี้วัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจาก การถูกข่มเหงรังแก.....	165
23	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (b) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) ค่าการทดสอบ นัยสำคัญทางสถิติ (t) และค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ (R^2) ของการวิเคราะห์ องค์ประกอบเชิงยืนยันสเกลองค์ประกอบ	167
24	ค่าดัชนีทดสอบโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อสร้างสเกล องค์ประกอบของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหง รังแกของนักเรียนวัยรุ่นน	169
25	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันขององค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกัน ตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นน	171
26	ค่าดัชนีทดสอบความเหมาะสมพอดีของโมเดลและค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) ที่จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 โดย ใช้โปรแกรมลิสเรล.....	172

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง	หน้า
27	ค่าดัชนีทดสอบโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง ของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น 174
28	สรุปทฤษฎี เทคนิค และกิจกรรมกลุ่มของโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่ม เพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น..... 182
29	ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลผลของคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล 188
30	เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดสองทาง..... 190
31	เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวม ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดทางเดียว..... 190
32	เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวมที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลภายในกลุ่มทดลองด้วยวิธี LSD..... 191
33	เปรียบเทียบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบ โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดสองทางแบบ One Between and Two Within Design..... 193
34	เปรียบเทียบองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกที่ได้ผลจากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement)..... 194

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง		หน้า
35	เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูข่มเหงรังแก ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลภายในกลุ่มทดลองด้วยวิธี LSD.....	195
36	เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูข่มเหงรังแก ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ภายในกลุ่มควบคุมด้วยวิธี LSD.....	195



บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 กรอบแนวคิดการชมแข่งวิ่งแกในบริบทสังคมไทย.....	14
2 กรอบแนวคิดการสำรวจกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น.....	16
3 โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์ป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น.....	17
4 วงจรการชมแข่งวิ่งแกของโอลเวียส.....	34
5 ปฏิสัมพันธ์ขององค์ประกอบ A-B-C-D-E-F.....	107
6 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อสร้างสเกลองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น.....	170
7 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ของโมเดลกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น.....	175
8 กราฟคิวพล็อต (Q-Plot) แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนกับค่าควอไทล์ปกติ.....	176
9 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกโดยรวม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผล ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	192
10 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยขององค์ประกอบด้านการแก้ปัญหา ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผล ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	196
11 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยขององค์ประกอบด้านการใช้อารมณ์ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผล ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม.....	197
12 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยขององค์ประกอบด้านการหลีกเลี่ยง ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผล ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม.....	197

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

การข่มเหงรังแกเป็นปรากฏการณ์อย่างหนึ่งของการกระทำรุนแรงระหว่างบุคคล ซึ่งพบได้โดยทั่วไปในสังคมทั่วโลก (Limber. 2002: 5; Coroloso. 2005: XXVI) จนกลายเป็นเรื่องปกติธรรมดาในสังคม จึงได้รับการใส่ใจในการแก้ไขน้อย และเป็นความเข้าใจผิดที่เชื่อว่า การข่มเหงรังแกเป็นส่วนหนึ่งที่ทุกชีวิตต้องประสบ เป็นสิ่งที่เด็กต้องหาทางแก้ไขเอง จะดีขึ้นเองตามเวลาที่ผ่านไป และทำให้เด็กมีความอดทนมากขึ้น (O'Moore; & Minton. 2004: 1)

การศึกษาเกี่ยวกับการข่มเหงรังแกอย่างจริงจัง เกิดขึ้นในต้นทศวรรษที่ 1970 (Olweus. 2006: 1) เมื่อรัฐบาลนอร์เวย์ได้รณรงค์เกี่ยวกับปัญหาการข่มเหงรังแกอย่างจริงจัง หลังจากมีกรณีของเด็กชายซึ่งถูกข่มเหงรังแกในโรงเรียนได้ฆ่าตัวตายสามคน จากจุดเริ่มต้นนี้ได้ส่งผลให้มีการศึกษาป้องกันและแก้ไขเกี่ยวกับปัญหาการข่มเหงรังแกในประเทศต่างๆ ตามมา เช่น อังกฤษ อเมริกา ญี่ปุ่น แคนาดา เนเธอร์แลนด์ ออสเตรเลีย เป็นต้น (Olweus. 2006: 1; Greene. 2003: 293-302)

การข่มเหงรังแกในโรงเรียนเป็นปัญหาของการใช้อำนาจและความก้าวร้าวในความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างบุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่มีอำนาจ ซึ่งทำร้ายอยู่ซ้ำ ๆ ต่อบุคคล หรือกลุ่มบุคคลที่อ่อนแอกว่า ซึ่งไม่อาจปกป้องตนเองได้ ส่งผลให้ผู้ถูกข่มเหงรังแกเกิดความทุกข์ทรมานทั้งร่างกายและจิตใจ โดยทั่วไปแล้ว การข่มเหงรังแกมีลักษณะจงใจทำให้ผู้อื่นได้รับอันตรายหรือเป็นทุกข์ มีการกระทำซ้ำ ๆ เป็นประจำ มีอำนาจที่ไม่สมดุลที่แสดงผ่านการกระทำอย่างก้าวร้าวทางร่างกายหรือจิตใจ และเมื่อถูกข่มเหงรังแกเสมอๆ ทำให้เกิดทำความหวาดกลัวขึ้น (Nansel; et al. 2001: 2094; Coloroso. 2005: 16; Olweus. 2006: 9; Sharp; & Smith. 1994: 1; O'Moore; & Minton. 2004: 7; Craig; & Pepler. 2003: 577-578; Farrington. 1993: 382) พฤติกรรมก้าวร้าวที่ผู้ข่มเหงรังแกกระทำต่อเหยื่อนั้น ไม่ได้เกิดจากการขู่ข่มขู่ของเหยื่อ หากแต่เป็นความต้องการแสดงอำนาจเหนือกว่าผ่านพฤติกรรมก้าวร้าวในทางร่างกายที่อยู่ในรูปของการทุบตี ตบศีรษะ ตะต่อย ผลัก ขว้างปา บังคับ ข่มขู่ เป็นต้น ในทางวาจาด้วยการดูต่ำ ต่อว่า ล้อเลียน ล้อเชื้อชาติ เยาะเย้ย เสียดสี ใช้อภัยคำหยาบคาย เป็นต้น และในทางอ้อมหรือทางด้านสังคม เช่น การไม่ให้ความสนใจ ไม่ให้ความสำคัญ ไม่ยอมรับ หรือกีดกันไม่ให้เข้าร่วมกลุ่ม (Olweus. 2006: 9-10; O'Moore; & Minton. 2004: 72; Limber. 2002: 6; Murray-Harvey; & Slee. 2006: 34; Tattum; Herbert. 1997: 163; สมบัติ ตาปัญญา. 2549: 14)

การศึกษาปริมาณการข่มเหงรังแกจากเอกสารที่เกี่ยวข้อง พบว่า ในประเทศต่าง ๆ มีอัตราการข่มเหงรังแกอยู่ในเกณฑ์ที่สูง ดังเช่นในประเทศสหรัฐอเมริกาพบว่า มีเด็กเกรด 6-10 มากกว่า 3.2 ล้านคน หรือเกือบหนึ่งในหกของเด็กทั่วประเทศที่ตกเป็นเหยื่อของการข่มเหงรังแกในแต่ละปี และเด็กกว่า 3.7 ล้านคนที่ข่มเหงรังแกผู้อื่น (Fox; et al. 2003: online) ในนอร์เวย์และ

สวีเดน มีการศึกษากับนักเรียนเกรด 1-9 จำนวน 150,000 คน พบว่า นักเรียนร้อยละ 15 มีส่วนร่วมในการชมหนังริงแก โดยร้อยละ 6 ชมหนังริงแกเพื่อน และร้อยละ 9 ยอมรับว่า ตกเป็นเหยื่อของการชมหนังริงแกและในบรรดาที่ร้อยละ 2 เป็นทั้งผู้ริงแกและถูกเพื่อนริงแก (Olweus. 2006: 13) ในอังกฤษพบว่า นักเรียนถูกชมหนังริงแกร้อยละ 19 โดยนักเรียนระดับประถมศึกษาร้อยละ 10 และนักเรียนระดับมัธยมศึกษาร้อยละ 4 ที่รายงานว่าถูกชมหนังริงแกอย่างน้อยหนึ่งครั้งต่อสัปดาห์ ในสหรัฐอเมริกาพบว่า นักเรียนร้อยละ 10 ที่ตกเป็นเหยื่ออย่างรุนแรงจากการชมหนังริงแก เช่นเดียวกับในออสเตรเลียพบว่า เด็กชายร้อยละ 17 และเด็กหญิงร้อยละ 11 ถูกชมหนังริงแก "ค่อนข้างบ่อย" หรือบ่อยมาก เป็นต้น (Glew; et al. 2000: 183-190) ซึ่งแสดงให้เห็นว่า การชมหนังริงแกเป็นปรากฏการณ์ร่วมที่มีอยู่ในทุกประเทศรวมถึงประเทศไทยด้วย

ในประเทศไทยมีการศึกษาการชมหนังริงแก โดยใช้กลุ่มตัวอย่างนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 ทั่วประเทศ จำนวน 3,047 คน พบว่า นักเรียนรายงานว่าถูกชมหนังริงแกถึงร้อยละ 38 โดยรูปแบบการถูกชมหนังริงแกเป็นการล้อเลียน โดดเดี่ยว ทำร้ายร่างกาย ปลดปล่อยขวาลือ แยมเงินและของใช้ ขู่บังคับ เขียดผิว และแสดงออกทางเพศ (สมบัติ ตาปัญญา. 2549: 18) จากข้อมูลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ปัญหาของการชมหนังริงแกในโรงเรียนในประเทศไทยเป็นอุบัติการณ์ที่รุนแรงและน่าเป็นห่วง และกระทรวงศึกษาธิการเองได้ตระหนักถึงปัญหาความรุนแรงที่เกิดขึ้นกับนักเรียนและได้ประกาศมาตรการป้องกัน แก้ไขปัญหาความรุนแรงในโรงเรียน เป็นปัญหาเร่งด่วน (วิจิตร ศรีสอาน. 2551: ออนไลน์)

การชมหนังริงแกส่งผลกระทบต่อทั้งในระยะสั้นและระยะยาวต่อร่างกาย อารมณ์ สังคม จิตใจ และการเรียนของทั้งผู้ชมหนังริงแก ผู้ถูกชมหนังริงแก และผู้อยู่ในเหตุการณ์ (Glew; et al. 2000: 183-190) รวมถึงชุมชน และสังคมที่เด็กและเยาวชนอาศัยอยู่ด้วย โดยผู้ชมหนังริงแกมักเป็นผู้มีพฤติกรรมก้าวร้าว มีเจตคติทางบวกต่อความรุนแรง และใช้ความรุนแรงเป็นหนทางสู่เป้าหมายมากกว่าเด็กทั่วไป มีความหุนหันพลันแล่น (Impulsivity) ต้องการอยู่เหนือคนอื่นอย่างรุนแรง ขาดความเข้าอกเข้าใจต่อเหยื่อ มักมองตนเองในทางบวก และหากเป็นเด็กชายก็มักมีความแข็งแรงทางร่างกายมากกว่าเด็กทั่วไปและเหยื่อ การเป็นผู้ชมหนังริงแกสัมพันธ์อย่างยิ่งกับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาทางสังคมและการประกอบอาชญากรรมในวัยผู้ใหญ่ (Olweus. 2006: 36) รวมถึงปัญหาความทุกข์ใจ การใช้สารเสพติด มีแนวโน้มก้าวร้าวและมีอาการซึมเศร้า (Pepler; & Craig. 2000: online)

นักเรียนที่ถูกชมหนังริงแกหรือตกเป็นเหยื่อจะเป็นผู้ที่มีความกังวลใจ และไม่มั่นคงมากกว่านักเรียนทั่วไป รวมทั้งระแวดระวังตัว อ่อนไหว และเจียบ มักตอบโต้การถูกชมหนังริงแกด้วยการร้องไห้และการถอยหนี (Olweus. 2006: 32) มาเรียนอย่างไม่มีความสุข ซึ่งส่งผลต่อสมาธิและการเรียน จึงอาจหลีกเลี่ยงผู้ชมหนังริงแกด้วยการไม่มาเรียน และกลัวจนไม่กล้าออกจากบ้าน (Sharp; & Smith. 1994: 2) ทำให้มีอัตราการขาดเรียนสูงกว่านักเรียนที่ไม่ตกเป็นเหยื่อ (Nansel; et al. 2001: 16) หนีเรียนและหยุดเรียนกลางคัน (Sharp. 1995: 81-88) ระดับผลการเรียนต่ำ มีเพื่อนน้อย (Oliver; Hoover; & Hazler. 1994: 416-420) แนวโน้มจะมีสุขภาพแย่ลง ปวดศีรษะข้างเดียว ปวดศีรษะ และปวดท้อง ผื่นร้าย หรือเกิดความวิตกกังวล (O'Moore; & Minton. 2004: 53; Sharp; &

Smith. 1994: 2) มีพฤติกรรมก้าวร้าวบางอย่าง เพื่อตอบโต้ต่อการตกเป็นเป้าหมาย เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ขาดความเชื่อมั่น มีอัตราการซึมเศร้าเพิ่มขึ้น โดดเดี่ยว และวิตกกังวล (Hodges; & Perry. 1996; Rigby; & Slee. 1993; O'Moore; & Minton. 2004: 52; Sharp; & Smith. 1994: 2) มักลงโทษตนเองอย่างรุนแรง ด้วยการตำหนิตนเองและมองว่าตนเองมีความล้มเหลวทางสังคม (Hawker; & Boulton. 2000: 441-445) มีนักเรียนจำนวนหนึ่งที่ตกอยู่ในอันตรายจนอาจนำไปสู่การบาดเจ็บรุนแรง หรือแม้แต่การตาย (Sharp; & Smith. 1994: 2) ผลเหล่านี้ได้ก่อให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำเมื่อก้าวสู่วัยผู้ใหญ่ และเสี่ยงต่อการมีความซึมเศร้าเพิ่มขึ้น (Olweus. 2006: 33) ความผาสกุลลดลง การปรับตัวทางสังคมต่ำ มีความทุกข์ทางจิตใจ และมีอาการทางร่างกาย จนอาจมีความคิดฆ่าตัวตาย และฆ่าตัวตายในที่สุด (Rigby. 1996: 4-5) นอกจากนี้อาจส่งผลให้เด็กที่ถูกข่มเหงรังแก ใช้ความรุนแรงโต้ตอบการถูกข่มเหงรังแกโดยการฆ่าผู้ข่มเหงรังแก (Bullycide) เพื่อแก้แค้น (Coloroso. 2005: 62)

ความรุนแรงโรงเรียนที่เกิดขึ้น แสดงให้เห็นว่า การข่มเหงรังแกเป็นสาเหตุสำคัญของการกระทำรุนแรง (Violence) โดย U.S. Secret Service (2002: online) ได้ศึกษาเหตุการณ์ยิงกันใน 41 โรงเรียน 37 เหตุการณ์ พบว่า 2 ใน 3 ของผู้ก่อเหตุ (Perpetrator) ได้บรรยายถึงความรู้สึกถูกคุกคาม ถูกข่มเหงรังแก หรือถูกข่มขู่ คุกคามจากเพื่อน การศึกษาของแอนเดอร์สันและคณะ (Anderson.; et al. 2001) ที่ได้ตรวจสอบความตายจากความรุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียนทั้งหมดในสหรัฐอเมริการะหว่างปี ค.ศ. 1994-1999 พบว่า ผู้ก่อเหตุฆ่าผู้อื่นตายในโรงเรียนนั้น มีแนวโน้มว่าจะตกเป็นเหยื่อการข่มเหงรังแกจากเพื่อนที่ถูกฆ่าตายถึงสองเท่า ดังปรากฏเหตุการณ์ความรุนแรงขึ้นในโรงเรียนของประเทศต่าง ๆ ดังตัวอย่างเช่น (Coloroso. 2005: XXI-XXVI)

ในปี ค.ศ. 1997 มีเด็กชายอายุ 15 ปีในนิวซีแลนด์ฆ่าตัวตาย เพราะถูกข่มเหงรังแก

ในปี ค.ศ.1999 เด็กชายสองคนในอเมริกาใช้ปืนและระเบิดที่ผลิตเองระดมใส่นักเรียนและครู จนเสียชีวิต 12 คนและบาดเจ็บ 18 คน เพื่อแก้แค้น เพราะถูกเย้ยหยันและถูกล้อเป็นเศษสวะ หลังจากถูกตรวจพบกัญชาในกระเป๋า โดยครูยืนดูเฉย ๆ โดยไม่ห้ามปรามแต่อย่างใด

ในปี ค.ศ. 2001 นักเรียนน้องใหม่ในแคลิฟอร์เนีย ใช้อาวุธปืนยิงเพื่อนร่วมห้องตายสองคน เนื่องจากถูกเพื่อนล้อเกี่ยวกับรูปร่าง และถูกแกล้งเป็นประจำ

และในปี ค.ศ. 2001 นักเรียนประถมศึกษายายในญี่ปุ่นแทงผู้ที่ข่มเหงรังแกเพื่อยุติการถูกข่มเหงรังแกมาเป็นเดือน ๆ เป็นต้น

จากการศึกษาผลการข่มเหงรังแกในระยะยาว ซึ่งดำเนินการในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา ทำให้ตระหนักถึงปัญหาการข่มเหงรังแกในโรงเรียนที่พบว่า การข่มเหงรังแกก่อให้เกิดพฤติกรรมรุนแรง และพฤติกรรมรุนแรงสัมพันธ์กับการประกอบอาชญากรรมในช่วงวัยผู้ใหญ่ด้วย ทั้งยังพบความเชื่อมโยงระหว่างการข่มเหงรังแกกับการลวนลามทางเพศ และความรุนแรงอื่น ๆ ด้วย (Olweus. 2006: 27) รวมถึงพัฒนาสู่การถูกข่มเหงรังแกในที่ทำงานต่อไป (Hunter; Mora-Merchan; & Ortega. 2004; Mora-Merchan. 2006)

จากที่กล่าวมาข้างต้น แสดงให้เห็นถึงผลกระทบของการข่มเหงรังแกที่เกิดขึ้นกับเด็กและเยาวชนที่ร้ายแรงตามมาอย่างไม่อาจคาดเดาได้ การแก้ไขปัญหาการข่มเหงรังแกสามารถทำได้หลายแนวทาง แนวทางแก้ไขปัญหาการข่มเหงรังแกอย่างหนึ่ง คือ การหาวิธีการช่วยให้เด็กที่ถูกข่มเหงรังแกให้สามารถช่วยตนเองได้ เพราะจากหลักฐานต่าง ๆ แสดงให้เห็นว่า เด็กต้องการความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่เมื่อตกอยู่ในสถานการณ์ที่ถูกข่มเหงรังแก แต่ถ้าเด็กแก้ไขการถูกข่มเหงรังแกด้วยตนเองโดยที่ผู้ใหญ่ไม่มีเครื่องมือและกลยุทธ์ให้ การเผชิญปัญหาก็ไร้ประสิทธิภาพและอาจกลายเป็นการถูกข่มเหงรังแกก็เรื่องจริงนำไปสู่การมีปัญหาลักษณะสัมพันธ์ภาพกับเพื่อนและไม่อาจทนต่อความกดดันของเพื่อนได้ ส่งผลต่อปัญหาการเรียน อารมณ์ความรู้สึกจิตใจ ความรู้สึกขาดทางออก อาจกลายเป็นความรู้สึกสิ้นหวัง ในที่สุดอาจก่อความรุนแรงไม่ต่อตนเองก็ผู้อื่นตามมา ดังนั้น การพัฒนากลยุทธ์เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถใช้กลยุทธ์อย่างมีประสิทธิภาพในสถานการณ์ที่ถูกข่มเหงรังแกนั้น จะช่วยเพิ่มความเชื่อมั่นและมีทักษะการเผชิญปัญหาที่เข้มแข็งยิ่งขึ้น อันจะช่วยลดความรุนแรงที่อาจเกิดขึ้นลง และลดความเสี่ยงที่จะถูกดึงเข้าสู่วงจรของการข่มเหงรังแกได้ (Freedman. 2002: XIV-XVI; Rigby. 1994: 304; Coloroso. 2005: 75)

จากที่ผู้วิจัยได้สำรวจเรื่องการข่มเหงรังแกในโรงเรียนเบื้องต้น กับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในจังหวัดนครราชสีมา จำนวน 221 คน โดยใช้แบบสอบถามปลายเปิดเกี่ยวกับลักษณะของการข่มเหงรังแก กระบวนการข่มเหงรังแก การแสดงพฤติกรรมโต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแก และวิธีการที่นักเรียนใช้ป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ผลสำรวจดังแสดงในตาราง 1

ตาราง 1 ลักษณะ กระบวนการ กลยุทธ์การโต้ตอบและกลยุทธ์ที่ใช้ป้องกันตนเองจากการข่มเหงรังแกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

การข่มเหงรังแก	ร้อยละ
ลักษณะของการข่มเหงรังแก	
แย่งแฟนหรือคู่สาว	22.16
ตบตีรังษะ	17.45
การตบตี	12.00
การชกต่อย	10.54
การขโมย แย่งหรือซ่อนสมบัติส่วนตัว	8.72
การตำหรือใช้คำพูดหยาบคาย	6.90
การข่มขู่ริดไถเอาเงิน	3.27
การกลั่นแกล้ง	3.27
อื่น ๆ เช่น แย่งขนม แย่งที่นั่ง หยอกแหยง ๆ เป็นต้น	12.69
รวม	100.00

ตาราง 1 (ต่อ)

การข่มเหงรังแก	ร้อยละ
ลักษณะของการข่มเหงรังแก	
การขโมย แยกหรือซ่อนสมบัติส่วนตัว	8.72
การตำหรือใช้คำพูดหยาบคาย	6.90
การข่มขู่รีดไถเอาเงิน	3.27
การกลั่นแกล้ง	3.27
อื่น ๆ เช่น แยกขนม แยกที่นั่ง หยอกแหยง ๆ เป็นต้น	12.69
รวม	100.00
กระบวนการข่มเหงรังแก	
การสำรวจหาเหยื่อ	23.07
การเดินเข้าไปหาเรื่อง	18.56
การข่มขู่ด้วยวิธีการต่าง ๆ	14.89
การลงมือทำร้ายร่างกาย	12.53
การลงมือทำร้ายร่างกายรุนแรงมากขึ้น	10.34
อื่น ๆ เช่น หยอกแหยง ๆ กลั่นแกล้ง เป็นต้น	20.67
รวม	100.00
กลยุทธ์การโต้ตอบการข่มเหงรังแก	
การสู้คืน พุดโต้คืนหรือต่อว่าคืน	18.78
การบอกพ่อแม่ ครู หรือเพื่อน	18.78
การไม่โต้ตอบ ร้องไห้ หรือไม่ใส่ใจ	8.28
การอยู่เฉย ๆ	7.73
การพูดจาย่างมีเหตุผล คุยดี ๆ หรือยิ้มให้	6.07
ร้องไห้	5.52
เดินหรือวิ่งหนี	4.97
ขอความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ เพื่อน หรือผู้ที่อยู่ใกล้	3.86
อื่น ๆ เช่น ปล่อยวาง ยอม ไม่สู้ เป็นต้น	26.01
รวม	100.00
กลยุทธ์ที่นักเรียนใช้ในการป้องกันตน	
การไม่ยุ่งเกี่ยวกับคนพาลหรือเหตุการณ์การข่มเหงรังแก	10.00
การเดิน วิ่งหนี หลบหรือหลีกเลี่ยงผู้ข่มเหงรังแก	9.25
การพยายามไม่มีเรื่องหรือไม่แกล้งคนอื่นก่อน	8.25

ตาราง 1 (ต่อ)

การข่มเหงรังแก	ร้อยละ
การบอกครูหรือขอคำปรึกษาจากครู	8.25
การอยู่เฉยๆ ไม่สนใจหรือทำตัวปกติ	8.14
การอยู่ห่าง ๆ จากคนรังแก	7.40
การไม่มองหน้าด้วยสายตาไม่พอใจหรือก่อกวน	6.29
การพูดจาไพเราะ ดี ๆ และสุภาพกับผู้ข่มเหงรังแก	5.55
การบอกหรือปรึกษาพ่อแม่	5.18
อื่น ๆ เช่น อยู่ในกลุ่มเพื่อน ไม่แกล้งเขาก่อน เป็นต้น	31.69
รวม	100.00

จากการสัมภาษณ์นักเรียน ครู-อาจารย์ และผู้ปกครอง จำนวน 15 คน พบว่า ลักษณะของการข่มเหงรังแกที่พบมากที่สุดคือ การข่มขู่รีดไถเงิน การแย่งแฟน ตบตีระชระ และมองหน้าแล้วยั่วด้วยคำพูด โดยผู้ข่มเหงรังแกจะศึกษาเหยื่อที่เป็นไปได้ก่อน แล้วดำเนินการข่มขู่ด้วยวาจา ในครั้งแรกหากเหยื่อแสดงการขัดขืนอาจถูกทำร้ายร่างกายด้วยการตบตีระชระแต่จะเลิกกรากันไป แต่ถ้าเหยื่อยอมตามและไม่ขัดขืน จะถูกรังแกหรือตามรังควานต่อไปเรื่อย ๆ ในปริมาณที่เพิ่มขึ้น เหยื่อลักษณะเช่นนี้จะเกิดความหวาดกลัวต่อผู้ข่มเหงรังแกมาก แต่เมื่อไม่อาจทนได้จะทำการสู้กลับจนกลายเป็นเรื่องใหญ่ที่โรงเรียนต้องเข้ามาดำเนินการ อย่างไรก็ตาม เหยื่อได้ตอบการถูกข่มเหงรังแกด้วยการยอมให้ข่มเหงรังแก ต่อยคืน สู้คืน ได้ตอบด้วยวาจา บอกรุ่นพี่หรือกลุ่มเพื่อนให้มาช่วย บางครั้งอาจมีการนัดมาตกลงเพื่อยุติปัญหากันเป็นกลุ่ม หากตกลงกันไม่ได้อาจจบลงด้วยการใช้กำลังรุมทำร้ายกัน ส่วนวิธีการที่นักเรียนใช้ในการป้องกันตนเอง คือ การหลีกเลี่ยงที่จะเข้าไปบริเวณที่ห่างตาครูหรือบริเวณที่มักมีกลุ่มผู้รังแกอยู่ การเดินไปกันเป็นกลุ่ม การบอกให้ผู้ใหญ่ทราบ อย่างไรก็ตาม พบว่า เด็กที่แจ้งให้ครูหรือผู้ปกครองทราบมีจำนวนน้อย เพราะเหยื่อกลัวถูกข่มเหงรังแกอีกหากผู้ข่มเหงรังแกถูกโรงเรียนลงโทษ ยกเว้น ครูหรือผู้ปกครองสังเกตเห็นความผิดปกติที่เกิดขึ้น เช่น เหนงาหงอย ไม่ไปโรงเรียน เป็นต้น จึงจะค้นหาความจริงที่เกิดขึ้น

การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก พบว่า ประกอบด้วย การแก้ปัญหา การแก้ไขอารมณ์ และการหลีกเลี่ยง (Folkman; & Lazarus. 1984; Carver; Scheier; & Weintraub.1989; Freedman. 2002) โดยกลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด คือ การแก้ปัญหา การพูดกับผู้ข่มเหงรังแก การเพิกเฉย การขอรับความช่วยเหลือจากเพื่อน ครอบครัว และครู ส่วนกลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพน้อยที่สุดคือ การขาดเรียน การสู้กลับ การขบขันกับการข่มเหงรังแก การพูดเล่น และการหลีกเลี่ยงจากเหตุการณ์ (Hunter; Mora-Merchan & Ortega. 2004; Mora-Merchan. 2006) การช่วยผู้ถูกข่มเหงรังแกให้มีกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกจึงมีความจำเป็น อันจะช่วยลดผลกระทบจากการถูกข่มเหง

รังแกทั้งทางด้านร่างกาย สังคม การเรียน และจิตใจมากมายที่เด็กได้รับ เด็กที่ใช้กลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพจะไม่ตกเป็นเหยื่อของการข่มเหงรังแก (Freedman. 2002: 102) แนวทางหนึ่งที่จะช่วยนักเรียนวัยรุ่นถูกข่มเหงรังแก คือ การพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองที่เหมาะสม โดยอาศัยการให้คำปรึกษากลุ่ม

ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยอาศัยการให้คำปรึกษากลุ่มกับนักเรียนวัยรุ่น ทั้งนี้เพราะกลุ่มเพื่อนเป็นแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือที่สำคัญที่สุดของวัยรุ่น ซึ่งจะช่วยวัยรุ่นสามารถค้นหาความรู้สึกขัดแย้งของตน ปรับค่านิยม เรียนรู้ที่จะสื่อสารกับเพื่อนและผู้ใหญ่ รู้จักให้และรับข้อมูลจากคนอื่น รู้ถึงความรู้สึกของตน รู้และเข้าใจตนเองและผู้อื่น รวมถึงเป็นโอกาสได้เปิดเผยตนเอง ได้ฟังและติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่น เพราะการให้คำปรึกษากลุ่มมีประสิทธิภาพสำหรับเด็กและวัยรุ่น (Corey; & Corey. 2006: 330) กลุ่มจะเป็นสถานที่ทดลองและทดสอบพฤติกรรมใหม่ อันจะช่วยสร้างความเชื่อมั่นในตนเอง มีความกังวลหรือความทุกข์น้อยลง ด้วยความร่วมมือและช่วยเหลือจากกลุ่มให้ค้นพบจุดแข็งและด้อยของตนและของผู้อื่น เมื่อมิตรภาพเกิดขึ้นจะช่วยเด็กที่โดดเดี่ยวทางสังคมซึ่งถูกมองว่าเป็นเหยื่อให้กล้าแสดงออกมากขึ้น (Tattum; & Herbert. 1997: 70)

สำหรับประเทศไทยยังไม่พบว่า มีการศึกษากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ซึ่งเป็นวัยที่เกิดการข่มเหงรังแกกันในโรงเรียนมากที่สุด รวมทั้งยังไม่พบงานวิจัยที่พัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยใช้การให้คำปรึกษากลุ่ม จึงทำให้ผู้วิจัยมีความสนใจศึกษากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก และการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม เพื่อช่วยนักเรียนวัยรุ่นให้มีภูมิคุ้มกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก และสามารถดำเนินชีวิตทั้งในส่วนตนและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเป็นสุข รวมถึงการเป็นกำลังที่มีคุณภาพในการพัฒนาประเทศในอนาคตต่อไป

คำถามของการวิจัย

1. นักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทยมีการข่มเหงรังแกอะไรบ้าง
2. การข่มเหงรังแกมีกระบวนการเป็นอย่างไร
3. การโต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นทำอย่างไร
4. กลยุทธ์การป้องกันตนเองที่สัมพันธ์กับลักษณะของการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นมีอะไรบ้าง
5. โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มสามารถพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นได้ผลมากน้อยเพียงใด

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาการช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย
 - 1.1 ลักษณะการช่มเหงรังแก
 - 1.2 กระบวนการของการช่มเหงรังแก
 - 1.3 กลยุทธ์การโต้ตอบเมื่อถูกช่มเหงรังแก
2. เพื่อศึกษาองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น
 3. เพื่อสร้างโปรแกรมพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม
 4. เพื่อเปรียบเทียบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ที่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่มกับนักเรียนที่ไม่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่ม ดังนี้
 - 4.1 เปรียบเทียบคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของนักเรียนในกลุ่มทดลอง
 - 4.2 เปรียบเทียบคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลระหว่างกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุม

ความสำคัญของการวิจัย

ผลการศึกษาครั้งนี้จะทำให้ทราบการช่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทย องค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแก และได้โปรแกรมการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกในโรงเรียนโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนมีกลยุทธ์ที่สามารถนำไปใช้เป็นเครื่องมือป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแก จนสามารถเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพและดำเนินชีวิตทั้งในและนอกโรงเรียนได้อย่างเป็นสุขเพิ่มขึ้น

ขอบเขตของการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ศึกษากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น
 - 1.1 ประชากรที่ใช้ศึกษาองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น เป็นนักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ 19 จังหวัด จำนวน 705,290 คน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2551: ออนไลน์)
 - 1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น เป็นนักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ 9 จังหวัด จำนวน 1,150 คน ซึ่งได้มาด้วยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multistage Random Sampling)

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น โดยการใช้คำปรึกษาสุ่ม ได้มาจากการคัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Random Sampling) จากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ที่ได้คะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ไคที่ 25 ลงมา แล้วสุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 8 คน และกลุ่มควบคุม 8 คน โดยกลุ่มทดลองจะได้รับการให้คำปรึกษาสุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก เกณฑ์การกำหนดขนาดสมาชิกกลุ่มในการวิจัยครั้งนี้ กำหนดตามแนวคิดของทรอทเซอร์ (Trotzer. 1999: 20) จำนวน 8 คน

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย ได้แก่

1.1 ตัวแปรต้น ประกอบด้วย

1.1.1 เพศ

1.1.2 ระดับชั้นเรียน

1.1.3 อายุ

1.2 ตัวแปรตาม ประกอบด้วย

1.2.1 ลักษณะของการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

1.2.2 กระบวนการในการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

1.2.3 กลยุทธ์การโต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

2. ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ได้แก่

2.1 ตัวแปรต้นโครงสร้าง ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ

2.1.1 การแก้ปัญหา (Problem Focused Strategies)

2.1.2 การแก้ไขอารมณ์ (Emotion Focused Strategies)

2.1.3 การหลีกเลี่ยง (Avoidance Strategies)

2.2 ตัวแปรชี้วัด ประกอบด้วย

2.2.1 กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบการแก้ปัญหา (Problem Focused Strategies) ได้แก่

2.2.1.1 กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา (Active Coping)

2.2.1.2 กลยุทธ์การกล้าแสดงออก (Assertiveness)

2.2.1.3 กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน (Circle of Friendship)

2.2.1.4 กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ (Ask for Help)

2.2.2 กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบไขอารมณ์ (Emotion Focused Strategies) ได้แก่

2.2.2.1 กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ (Emotional Support)

2.2.2.2 กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ (Reframe)

2.2.2.3 กลยุทธ์การพูดกับตนเอง (Self-Talk)

2.2.2.4 กลยุทธ์การเห็นด้วยกับผู้ข่มเหงรังแก (Agreeing with Bully)

2.2.3 กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบหลีกเลี่ยง (Avoidance Strategies) ได้แก่

2.2.3.1 กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง (Avoidance)

2.2.3.2 กลยุทธ์การเพิกเฉย (Ignoring)

3. ตัวแปรที่ใช้ในการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

3.1 ตัวแปรจัดกระทำ คือ การให้คำปรึกษากลุ่ม

3.2 ตัวแปรตาม คือ กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. การข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทย หมายถึง การข่มเหงรังแกที่เกิดขึ้นในบริบทสังคมไทยประกอบด้วย ลักษณะการข่มเหงรังแก กระบวนการข่มเหงรังแก กลยุทธ์การโต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแก และกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.1 ลักษณะการข่มเหงรังแก หมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียนหรือกลุ่มนักเรียนที่แข็งแรงจงใจข่มเหงรังแกนักเรียนนักเรียนที่อ่อนแอกว่า ประกอบด้วย

1.1.1 การข่มเหงรังแกทางวาจา ได้แก่ การล้อเลียน คำว่า การพูดจาหยาบคาย ถูกเหยียดหยามชาติกำเนิด การนินทาให้ร้าย ข่มขู่รีดไถเอาเงิน

1.1.2 การข่มเหงรังแกทางร่างกาย ได้แก่ ผลัก เตะ ตบ ตี ตบศีรษะ ชกตอย แกล้งเดินชน

1.1.3 การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน ได้แก่ การแย่ง การทำลาย การขโมยและการซ่อนสมบัติส่วนตัว

1.1.4 การข่มเหงรังแกทางสังคม ได้แก่ การกีดกันออกจากกลุ่มหรือกิจกรรมกลุ่ม การจงใจโดดเดี่ยวทางสังคม การขู่มขู่จับ การคุกคาม การลวนลาม การตะแคงหน้า การพูดจาใส่ร้ายในสิ่งผิด

1.2 กระบวนการข่มเหงรังแก หมายถึง ขั้นตอนและผู้ข่มเหงรังแกใช้ดำเนินการข่มเหงรังแกนักเรียนที่เป็นเหยื่อ ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนคือ ขั้นเริ่มต้น ขั้นปฏิบัติการ ขั้นคงอยู่และขั้นยุติ

1.3 กลยุทธ์การโต้ตอบการถูกข่มเหงรังแก หมายถึง วิธีการต่าง ๆ ที่นักเรียนใช้โต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแกประกอบด้วย

1.3.1 การสู้กลับ ได้แก่ การพูดหรือด่าว่าตอบโต้คืน

1.3.2 การหลีกเลี่ยง ได้แก่ การไม่โต้ตอบ การร้องไห้ การไม่ให้ความสนใจ การเพิกเฉย

1.3.3 การขอความช่วยเหลือ ได้แก่ การบอกพ่อแม่ ครู พี่หรือเพื่อน การขอความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่

1.3.4 การแก้ปัญหา ได้แก่ การพูดคุยกับผู้ข่มเหงรังแก การพูดจាកันอย่างมีเหตุผล การทำใจดีสู้เสือ การบอกตนเองให้ใจเย็น ๆ และการพูดกับตนเองทางบวก

1.4 กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก หมายถึง วิธีการต่าง ๆ ที่นักเรียนวัยรุ่นนำมาใช้เพื่อป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ประกอบด้วยกลยุทธ์การป้องกันตนเองที่เน้นการแก้ปัญหา กลยุทธ์การป้องกันตนเองที่เน้นการแก้ไขอารมณ์ และกลยุทธ์การป้องกันตนเองด้านการหลีกเลี่ยง

1.4.1 กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบการแก้ปัญหา (Problem Focused Strategies) หมายถึง กลยุทธ์ที่นักเรียนนำมาใช้แก้ไขปัญหาการถูกข่มเหงรังแก โดยการเปลี่ยนแปลงแก้ไขที่สถานการณ์ พฤติกรรมของผู้อื่น หรือการปรับปรุงตนเอง เพื่อให้สถานการณ์การข่มเหงรังแกเป็นไปในทางดี กลยุทธ์การป้องกันตนเองด้านมุ่งเน้นการแก้ปัญหาประกอบด้วย

1.4.1.1 กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา หมายถึง การที่นักเรียนลงมือแก้ไขปัญหามาเพื่อจัดหรือจำกัดวงของการถูกข่มเหงรังแก

1.4.1.2 กลยุทธ์การกล้าแสดงออก หมายถึง การที่นักเรียนกล้ายืนหยัดเพื่อตนเองด้วยการกล่าวคำว่า “ฉัน” และบอกถึงความรู้สึกหรือปฏิเสธด้วยน้ำเสียงจริงจังที่จะเกี่ยวข้องกับการข่มเหงรังแกและบอกความต้องการให้ผู้ข่มเหงรังแกยุติการกระทำนั้น โดยปราศจากความก้าวร้าวและความรุนแรงอย่างไม่วิตกกังวล

1.4.1.3 กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน หมายถึง การที่นักเรียนสามารถปรับตัวเข้ากับเพื่อนได้ มีเพื่อนไปไหนมาไหนด้วย เห็นอกเห็นใจกัน อยู่กับกลุ่มเพื่อน และพร้อมให้ความช่วยเหลือแก่กัน เพื่อป้องกันการถูกข่มเหงรังแก

1.4.1.4 กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ หมายถึง การที่นักเรียนบอกครู พ่อแม่ หรือเพื่อน ๆ ที่ไว้วางใจให้ทราบ และขอคำแนะนำ แนะนำแนวทาง เพื่อป้องกันอันตรายที่อาจจะได้รับจากการข่มเหงรังแก

1.4.2 กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์ (Emotion Focused Strategies) หมายถึง กลยุทธ์ต่าง ๆ ที่นักเรียนนำมาใช้เพื่อเปลี่ยนแปลงอารมณ์และความรู้สึกนึกคิดของตนเองที่เกิดจากการถูกข่มเหงรังแก ให้เป็นไปในทางที่ดีขึ้น ประกอบด้วย

1.4.2.1 กลยุทธ์การขอได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ หมายถึง การที่นักเรียนระบายความรู้สึกทุกซอกซี้ที่เกิดจากการถูกข่มเหงรังแกให้กับบุคคลที่ไว้วางใจฟัง เพื่อจะได้รับความเห็นอกเห็นใจ การยอมรับและความเข้าใจ และกำลังใจ

1.4.2.2 กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ หมายถึง การที่นักเรียนปรับเปลี่ยนการรับรู้ต่อเหตุการณ์ที่ถูกข่มเหงรังแกในทางบวก

1.4.2.3 กลยุทธ์การพูดกับตนเอง หมายถึง การที่นักเรียนบอกกับตนเองว่าให้พูดแต่สิ่งดี ๆ กับตนเองและขจัดความคิดที่ทำร้ายตนเองที่เข้ามาในสมอง เมื่อถูกข่มเหงรังแก ซึ่งจะทำให้นักเรียนได้ตอบการข่มเหงรังแกอย่างสงบมั่นคงและเหมาะสม และไม่ก่อให้เกิดความรุนแรงขึ้น

1.4.2.4 กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก หมายถึง การที่นักเรียนได้ตอบเมื่อถูกล้อเลียน ด้วยการแสดงการยอมรับหรือเห็นด้วยกับคุณลักษณะที่ถูกล้อที่เป็นข้อเท็จจริงของตน เพื่อให้ผู้ข่มเหงรังแกยุติการล้อในที่

1.4.3 กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบการหลีกเลี่ยง (Avoidance Strategies) หมายถึง กลยุทธ์ที่นักเรียนนำมาใช้เพื่อหลีกเลี่ยง และการเพิกเฉยจากการถูกข่มเหงรังแก ประกอบด้วย

1.4.3.1 กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง หมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกอย่างมั่นคงที่จะหลีกเลี่ยงจากการเผชิญหน้ากับผู้ข่มเหงรังแกและสถานการณ์การข่มเหงรังแก เพื่อจะไม่ตกเป็นเป้าหมายและการกดดันต่อไป ด้วยการเดินหนี และการไม่เกี่ยวข้อง

1.4.3.2 กลยุทธ์การเพิกเฉย หมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกอย่างมั่นคงที่จะอดทนอดกลั้น ไม่โต้ตอบ ไม่ให้ความสำคัญ สร้างทำเป็นไม่ได้ยินหรือมองไม่เห็น และเดินหนีไปอยู่ในกลุ่มคน เมื่อถูกข่มเหงรังแก

1.5 ผู้ข่มเหงรังแก หมายถึง นักเรียนที่แข็งแรงมากกว่าที่จิตใจล้อเลียน คำว่า โดดเดี่ยว ขู่มขู่บังคับ แสดงออกทางเพศ แกล้งเดินชน ผลัก เตะ ตบ ตี ตบศีรษะ ชกตอย แหย่ ทำลาย ขโมยและซ่อนสมบัติส่วนตัว หรือข่มขู่ริบไถเอาเงิน นักเรียนที่อ่อนแอน้อยกว่าที่ไม่สามารถปกป้องตนเองได้ ให้เกิดอันตรายทางร่างกายและจิตใจอย่างต่อเนื่องอยู่เป็นประจำ ด้วยวิธีการสำรวจหาเหยื่อ เดินเข้าไปหาเรื่อง ยั่วโมโห ลงมือทำร้าย และลงมือทำร้ายรุนแรงมากขึ้น

1.6 ผู้ถูกข่มเหงรังแก หมายถึง นักเรียนที่ถูกนักเรียนที่แข็งแรงมากกว่าจิตใจล้อเลียน คำว่า โดดเดี่ยว ขู่มขู่บังคับ แสดงออกทางเพศ แกล้งเดินชน ผลัก เตะ ตบ ตี ตบศีรษะ ชกตอย แหย่ ทำลาย ขโมยและซ่อนสมบัติส่วนตัว หรือข่มขู่ริบไถเอาเงิน จนได้รับอันตรายทางร่างกายและจิตใจอย่างต่อเนื่องอยู่เป็นประจำโดยไม่สามารถปกป้องตนเองได้

2. โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่ม หมายถึง วิธีการที่ผู้วิจัยจัดขึ้นเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกให้แก่นักเรียนวัยรุ่น เพื่อให้สามารถช่วยเหลือตนเองได้เมื่อตกอยู่ในสถานการณ์ของการตกเป็นเหยื่อ โดยการประยุกต์เอาทฤษฎี และเทคนิคการให้คำปรึกษาเชิงจิตวิทยามาใช้เป็นฐานในการพัฒนา ดังมีรายละเอียดดังนี้

2.1 ขั้นเริ่มต้น เป็นระยะเริ่มต้นการพบกันระหว่างผู้วิจัยและนักเรียนกลุ่มทดลอง ซึ่งประกอบด้วย การสร้างความคุ้นเคย การแจ้งวัตถุประสงค์ของการเข้ากลุ่ม การร่วมกันทำข้อตกลงระหว่างอยู่ร่วมกัน การทำความรู้จักซึ่งกันและกัน เพื่อลดความกังวล ความรู้สึกอึดอัด เพิ่มความสบายใจ และพัฒนาความไว้วางใจให้เกิดขึ้นในกลุ่ม รวมถึงการนำเสนอผลการปฏิบัติที่เกิดจากงานที่ได้รับมอบหมายในครั้งที่ผ่านมา

2.2 ขั้นดำเนินการ เป็นขั้นที่ผู้วิจัยเอื้ออำนวย (Facilitate) ให้นักเรียนได้ร่วมกันทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของตนและของกลุ่มอย่างแท้จริง เริ่มตั้งแต่การสำรวจปัญหาในระดับที่ลึกซึ้งขึ้น จนถึงการทำหน้าที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างมีประสิทธิภาพตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ในแต่ละครั้ง โดยผู้วิจัยดำเนินการตามแนวคิด ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษาผ่านกิจกรรมที่กำหนดขึ้น การเรียนรู้ที่จะมีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มและสามารถอยู่ในกลุ่มอย่างเป็นธรรมชาติ เข้าใจความต้องการของตนจากกลุ่มอย่างชัดเจน ปฏิสัมพันธ์ต่อกันในกลุ่มอยู่ในระดับที่เข้มข้นมาก มีความสามัคคีเป็นหนึ่งเดียวเป็นช่วงเวลาที่เหมาะสมที่ต้องตระหนักถึงความรับผิดชอบในการอยู่ร่วมกัน ร่วมกันพิจารณาและตัดสินใจว่า ประเด็นปัญหาใดที่ต้องการสำรวจในกลุ่ม และเรียนรู้วิธีการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มโดยสามารถคงความเป็นตัวของตัวเองไว้ได้ มีการกลั่นกรองข้อมูลป้อนกลับที่รับมา และการตัดสินใจเกี่ยวกับการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้อื่น

2.2.1 การพัฒนากลยุทธ์ขององค์ประกอบการแก้ปัญหา หมายถึง ความสามารถในการเผชิญปัญหาการตกเป็นเหยื่อด้วยการแก้ไข้ปัญหา ประกอบด้วยกลยุทธ์การเผชิญปัญหา กลยุทธ์การกล้าแสดงออก กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน และกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ การพัฒนากลยุทธ์ขององค์ประกอบเน้นการแก้ปัญหา ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Approach) ทฤษฎีวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Transactional Analysis Approach) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach) โดยนำเอาทักษะการฟังอย่างตั้งใจ เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) เทคนิคความต้องการการเอาใจใส่ (Stroke) เทคนิคการช่อมบท และการแสดงบทบาทสมมติ การผ่อนคลายด้วยการหายใจ เป็นต้น

2.2.2 การพัฒนากลยุทธ์ขององค์ประกอบการแก้ไข้อารมณ์ หมายถึง ความสามารถในการเผชิญปัญหาการตกเป็นเหยื่อด้วยการแก้ไข้อารมณ์ ประกอบด้วย กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ กลยุทธ์การการพูดกับตนเองทางบวก และกลยุทธ์การเห็นด้วยกับผู้ชมเหงะรังแก พัฒนาโดยการประยุกต์เอาทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Approach) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person Centered Approach) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach) โดยนำเทคนิคการสอน การช่อมบทการแสดงบทบาทสมมติ การฝึกทักษะ การจินตนาการ เทคนิคการพูดกับตนเอง การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การโต้แย้งความเชื่อผิด ๆ เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ เป็นต้น

2.2.3 การพัฒนากลยุทธ์ขององค์ประกอบการหลีกเลี่ยง หมายถึง ความสามารถในการเผชิญปัญหาการตกเป็นเหยื่อด้วยการหลีกเลี่ยงนี้ ประกอบด้วยกลยุทธ์การหลีกเลี่ยง และกลยุทธ์การเพิกเฉย พัฒนาโดยการประยุกต์เอาทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach) โดยนำเอาเทคนิคหลีกเลี่ยง การเพิกเฉย การผ่อนคลาย การซ้อมบท และการแสดงบทบาทสมมติ

2.3 ชั้นยุติกกลุ่ม ในช่วงสุดท้ายของการให้คำปรึกษากลุ่ม ผู้วิจัยเื้ออำนาจให้ผู้รับการทดลองสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากประสบการณ์ครั้งนี้ โดยขอให้ผู้รับการทดลองแต่ละคนได้เล่าถึงประโยชน์ที่รับ และแนวทางในการนำไปใช้ในชีวิต และผู้วิจัยสรุปรวมอีกครั้ง ผู้รับการทดลองกล่าวขอบคุณและล่ำลาซึ่งกันและกัน แล้วทำการปิดกลุ่ม ชั้นยุติกกลุ่มใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทักษะที่ใช้คือ การสรุป การให้กำลังใจ เทคนิคการยุติกกลุ่ม

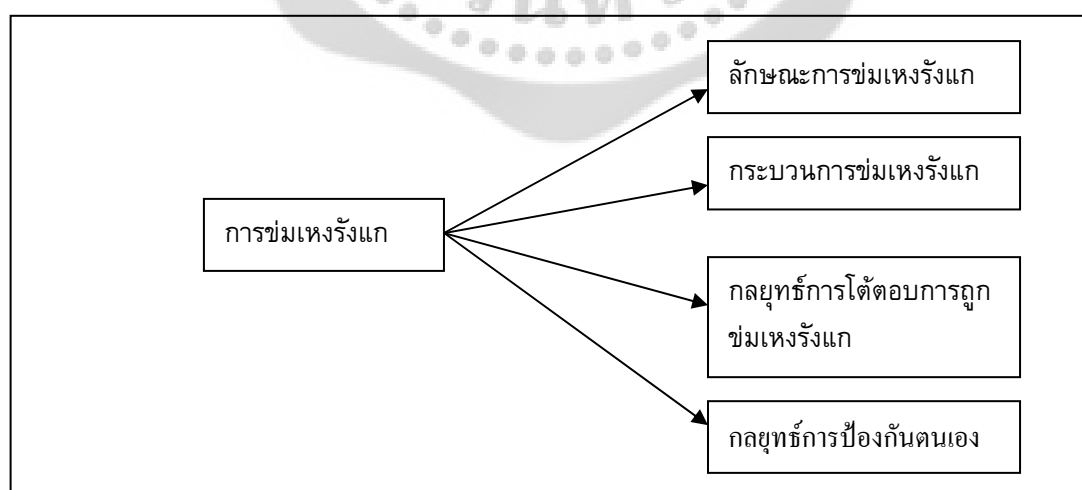
3. เพศ หมายถึง ลักษณะทางพันธุกรรมที่แสดงลักษณะความเป็นหญิงหรือชายของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ปีการศึกษา 2552 ได้แก่ เพศชายและเพศหญิง

4. นักเรียนวัยรุ่น หมายถึง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ปีการศึกษา 2552

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ตอนที่ 1 กรอบแนวคิดการชมเหริงแกในบริบทสังคมไทย

ผู้วิจัยได้ทำการสัมภาษณ์ครูอาจารย์ และสำรวจข้อมูลเบื้องต้นจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อใช้เป็นกรอบแนวคิดในการศึกษาการชมเหริงแกในบริบทสังคมไทย ดังนี้



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดการชมเหริงแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย

ตอนที่ 2 การศึกษากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ผู้วิจัยได้ประมวลจากการศึกษาเอกสาร งานวิจัย และการเก็บข้อมูลเบื้องต้นในโรงเรียน เกี่ยวข้องกับการข่มเหงรังแก มาเป็นกรอบแนวคิดเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น และใช้เป็นแนวทางในการสำรวจกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ 10 กลยุทธ์ ดังนี้

กรอบแนวคิดเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

1. กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบเน้นการแก้ปัญหา (Problem Focused Strategies) ประกอบด้วย

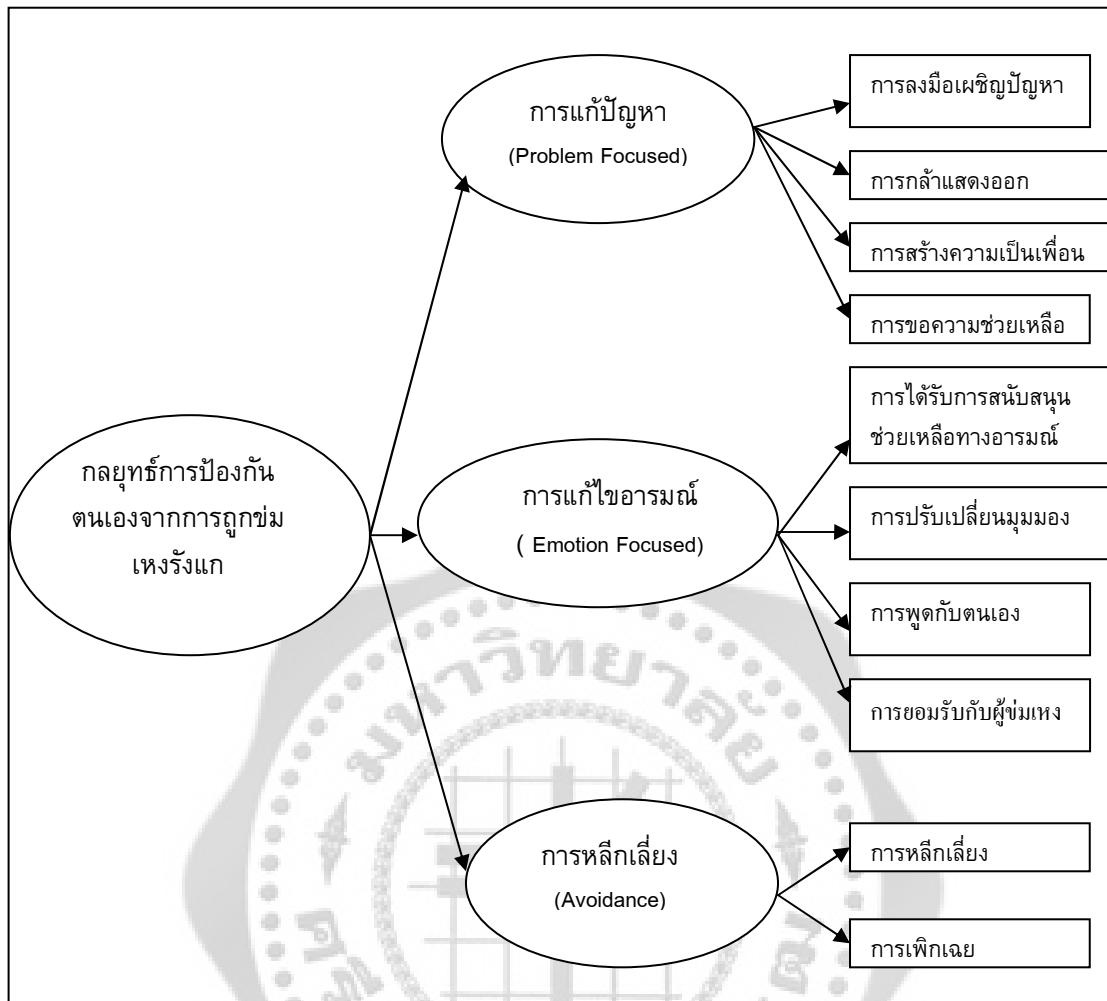
- 1.1 กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา (Active Coping)
- 1.2 กลยุทธ์การกล้าแสดงออก (Assertiveness)
- 1.3 กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน (Circle of Friendship)
- 1.4 กลยุทธ์การขอความช่วยเหลือ (Ask for Help)

2. กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบเน้นการแก้ไขอารมณ์ (Emotion Focused Strategies) ได้แก่

- 2.1 กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ (Emotional Support)
- 2.2 กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมอง (Reframe)
- 2.3 กลยุทธ์การพูดกับตนเอง (Self-Talk)
- 2.4 กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก (Agreeing with Bully)

3. กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบหลีกเลี่ยง (Avoidance Strategies) ได้แก่

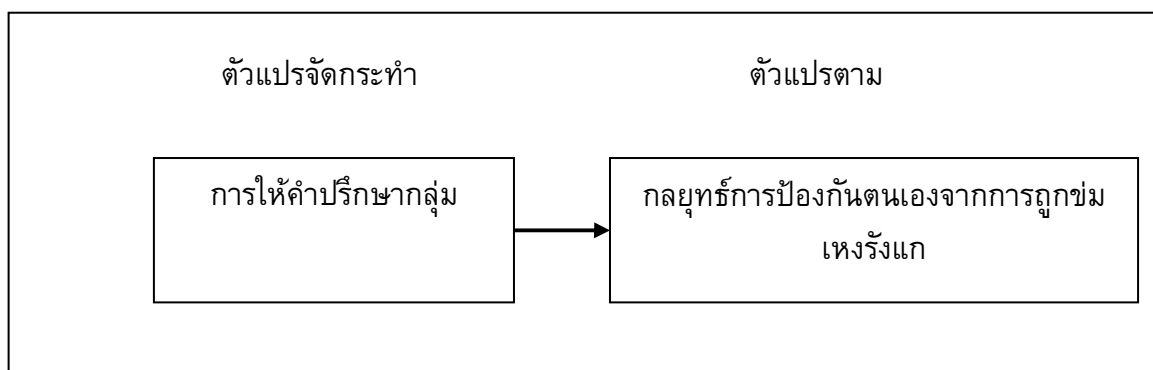
- 3.1 กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง (Avoid)
- 3.2 กลยุทธ์การเพิกเฉย (Ignoring)



ภาพประกอบ 2 กรอบแนวคิดการสำรวจกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ตอนที่ 3 กรอบแนวคิดการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ผู้วิจัยได้นำมาจากกรอบแนวคิดตอนที่ 1 มาเป็นข้อมูลเบื้องต้นเพื่อสร้างเกณฑ์ในการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มตามทฤษฎีการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่สอดคล้องกับองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ซึ่งผู้วิจัยได้ใช้แนวคิดของคอเรีย (Corey, 2004) ในการให้คำปรึกษากลุ่ม ดังนี้



ภาพประกอบ 3 โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกรุข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

สมมติฐานในการวิจัย

1. กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกรุข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่มก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างกัน
2. กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกรุข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่มกับนักเรียนวัยรุ่นที่ไม่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่ม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างกัน

บทที่ 2 วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องตามลำดับดังนี้

1. แนวคิดเกี่ยวกับการข่มเหงรังแก
2. แนวคิดเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก
3. แนวคิดเกี่ยวกับการให้คำปรึกษากลุ่ม
4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

แนวคิดเกี่ยวกับการข่มเหงรังแกในโรงเรียน

การข่มเหงรังแก (Bullying) เป็นคำในภาษาอังกฤษ มีความหมายและนัยแตกต่างจากคำว่า Mobbing หรือ Mobbning ที่ใช้กันในประเทศสแกนดิเนเวีย ซึ่งเดิมคำว่า “Mob” หมายถึง กลุ่มคนนิรนามขนาดใหญ่ที่เข้าร่วมในการคุกคาม (Olweus. 2006: 1 citing Heinemann.1972; Olweus. 1973a) แต่คำว่า Mobbing มักใช้กันเมื่อบุคคลหนึ่งหาเรื่อง (Pick On) กลั่นแกล้งหรือคุกคาม (Harasses) หรือตามรังควาญ (Pester) ต่อกับอีกคนหนึ่ง โอลเวียส (Olweus. 2006: 1) เห็นว่า คำนี้มีความสำคัญในการสรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการข่มเหงรังแก ทั้งในสถานการณ์ที่บุคคลหนึ่งคนหรือกลุ่มบุคคลกลั่นแกล้งอีกฝ่ายหนึ่งหรือกลุ่มหนึ่ง

การข่มเหงรังแกกันในระหว่างเด็กมิใช่เป็นปรากฏการณ์ใหม่ที่เพิ่งเกิดขึ้น หากแต่การที่เด็กถูกเพื่อนกลั่นแกล้งอย่างเป็นระบบนั้น ได้ปรากฏเป็นหลักฐานในทางวรรณกรรมมาหลายร้อยปีแล้ว (Limber. 2002: 2) ความสนใจปรากฏการณ์การข่มเหงรังแกได้เกิดขึ้นระหว่างทศวรรษ 1960-1970 เริ่มต้นขึ้นในดินแดนสแกนดิเนเวีย โดยโอเวียสและคณะ (Olweus. 2006: 1) ได้บุกเบิกการวิจัยทั้งในสวีเดนและนอร์เวย์ระหว่างทศวรรษ 1970 สิบปีต่อมาสังคมนอร์เวย์ จึงได้ให้ความสนใจกับการข่มเหงรังแกอย่างจริงจัง เนื่องจากมีเด็กวัยรุ่นชายฆ่าตัวตายสามคนที่เชื่อว่ามาจากสาเหตุการถูกเพื่อนข่มเหงรังแก เหตุการณ์รุนแรงในครั้งนั้น ส่งผลให้เกิดการรณรงค์ทั่วประเทศเพื่อต่อต้านการข่มเหงรังแกในโรงเรียน และได้พัฒนาโปรแกรมการป้องกันการข่มเหงรังแกชื่อ Olweus Bullying Prevention Program ขึ้นจนปัจจุบันกลายเป็นโมเดลการป้องกันการข่มเหงรังแกนานาชาติ (Limber. 2003: 12)

การข่มเหงรังแกเป็นพฤติกรรมความรุนแรง (Violence) ที่ส่งผลกระทบต่อผู้ข่มเหงรังแกและผู้ถูกข่มเหงรังแกทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม และการศึกษา ทั้งในระยะสั้นและระยะยาว (Limber. 2002: 11) U.S. Secret Service (2002: Online) ได้ศึกษาความรุนแรงในโรงเรียนที่เกิดการยิงกันใน 41 โรงเรียน 37 เหตุการณ์ พบว่า สองในสามของผู้ก่อเหตุ (Perpetrator) ได้บรรยายถึงความรู้สึกถูกคุกคาม ถูกข่มเหงรังแก หรือถูกข่มขู่คุกคามจากเพื่อน จากการศึกษาที่ตีพิมพ์ใน The Journal of the American Medical Association ซึ่งได้ตรวจสอบความตายจากความ

รุนแรงที่เกิดขึ้นในโรงเรียนทั้งหมดในสหรัฐอเมริการะหว่างปี ค.ศ. 1994-1999 พบว่า ผู้ก่อเหตุฆ่าผู้อื่นตายในโรงเรียนนั้น มีแนวโน้มว่าจะตกเป็นเหยื่อการข่มเหงรังแกจากเพื่อนที่ถูกฆ่าตายถึงสองเท่า (Anderson; et al. 2001: 2695-2702)

1. นิยามการข่มเหงรังแก

นิยามการข่มเหงรังแก ได้มีผู้ให้ความหมายใกล้เคียงกัน ดังนี้

โอลเวียส (Olweus. 2006: 9) ให้ความหมายว่า เป็นการกระทำใด ๆ ในทางลบซ้ำ ๆ ทั้งที่เป็นการตั้งใจหรือไม่ตั้งใจก็ตาม และกระทำติดต่อกันเป็นเวลานาน ซึ่งเป็นการล่วงละเมิดสิทธิส่วนบุคคลทั้งทางร่างกาย วาจา โดยทางตรงและ/หรือโดยทางอ้อม จากนักเรียนอื่นหนึ่งคนหรือมากกว่า เป็นผลหรืออาจเป็นผลให้เกิดความทุกข์ทรมาน เจ็บปวดทั้งร่างกายและจิตใจแก่ผู้ถูกกระทำ

ชาร์ป และสมิท (Sharp; & Smith. 1994: 1) นิยามว่า เป็นรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวซึ่งมักเป็นอันตรายและจงใจกระทำอยู่เป็นประจำอย่างต่อเนื่องเป็นสัปดาห์ เป็นเดือน หรือเป็นปีซึ่งยากที่ผู้ถูกข่มเหงรังแกจะปกป้องตนเองได้ ที่สำคัญที่สุด พฤติกรรมการข่มเหงรังแกเป็นการกระทำทารุณของผู้มีอำนาจ ที่ต้องการข่มขู่ และมีอำนาจเหนือกว่า

โอมัวร์และมินตัน (O'Moore; & Minton. 2004: 7) กล่าวว่า การข่มเหงรังแกเป็นการทำให้เกิดความรุนแรงต่อจิตใจหรือร่างกายในระยะยาว ซึ่งกระทำต่อบุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่ไม่สามารถปกป้องตนเองได้ในสถานการณ์จริงขณะนั้น

แครกและเปปเลอร์ (Craig; & Pepler. 2003: 577-578) ให้ความหมายว่า การข่มเหงรังแกเกิดขึ้นเมื่อบุคคลหนึ่ง หรือกลุ่มบุคคลทำร้ายฝ่ายหนึ่งเป็นประจำ โดยใช้ความก้าวร้าวทางร่างกาย วาจา หรือจิตใจ เพื่ออยู่เหนือ (Dominate) เหยื่อ เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นซ้ำ ๆ ก่อให้เกิดอำนาจที่ไม่สมดุลกันระหว่างผู้ข่มเหงรังแกกับเหยื่อ ดังนั้น การข่มเหงรังแกจึงมีความแตกต่างกันในเรื่องของระยะเวลา (เป็นประจำซ้ำ ๆ) อำนาจ และความตั้งใจที่จะทำอันตราย

ฟาร์ริงตัน (Farrington. 1993: 382) นิยามการว่า เป็นการทำร้าย หรือการข่มขู่ทางร่างกาย วาจา หรือจิตใจ ที่ตั้งใจให้เกิดความกลัว ความทุกข์ใจ หรือทำอันตรายต่อเหยื่อ เป็นความไม่สมดุลกันของอำนาจ โดยบุคคลที่มีอำนาจมากกว่าจะกดขี่บุคคลที่มีอำนาจน้อยกว่า โดยที่เหยื่อไม่ได้มีการกระตุ้น ยั่วยุ และเป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นซ้ำ ๆ อยู่เป็นประจำระหว่างเด็กด้วยกัน

แนนเซลและคณะ (Nansel; et al. 2001: 2094) ให้นิยามว่า เป็นรูปแบบความก้าวร้าวเฉพาะมีลักษณะคือ 1) พฤติกรรมนี้ได้ตั้งใจทำอันตรายหรือกลั่นแกล้ง 2) พฤติกรรมนี้เกิดขึ้นซ้ำ ๆ เป็นประจำ 3) มีความไม่สมดุลของอำนาจ โดยบุคคลหรือกลุ่มที่มีอำนาจมากกว่าทำร้ายผู้ที่มีอำนาจน้อยกว่า ความไม่เท่าเทียมกันของอำนาจนี้อาจเป็นอำนาจทางร่างกายหรือทางจิตใจ และพฤติกรรมก้าวร้าวอาจเป็นทางวาจา เช่น การล้อเลียน การข่มขู่คุกคาม ทางร่างกาย เช่น การตี การต่อย และทางจิตใจ เช่น ขว้างถ่ม การกีดกันจากกลุ่ม

โคโลโรโซ (Coloroso. 2005: 16) กล่าวว่า การข่มเหงรังแกเป็นกิจกรรมอันมุ่งที่จะทำอันตรายอย่างรู้ตัว จงใจ และไม่เป็นมิตร โดยตั้งใจที่จะทำให้เกิดความกลัวโดยการคุกคามด้วยความ

ก้าวร้าวและก่อให้เกิดความหวาดหวั่น ซึ่งการข่มเหงรังแกมักจะประกอบด้วยปัจจัยหลัก 3 ประการ คือ ความไม่สมดุลของอำนาจ การจงใจทำอันตราย การคุกคามด้วยความก้าวร้าวมากขึ้น และเมื่อการข่มเหงรังแกเพิ่มระดับมากขึ้นจะทำให้เกิดความหวาดกลัวตามมา

นิยามการข่มเหงรังแก จากงานวิจัยของโอลเวียส (Olweus. 2006: 1) จะทำให้เข้าใจการถูกข่มเหงรังแกที่เกิดขึ้นจริงดังนี้

เราอาจกล่าวได้ว่า นักเรียนถูกข่มเหงรังแกเมื่อนักเรียนอื่นหนึ่งคนหรือหลายคนพูดในลักษณะที่เป็นการทำร้ายหรือตลกขบขันต่อนักเรียนคนนั้น หรือล้อชื่อ ล้อเลียน เพิกเฉย หรือกีดกัน นักเรียนคนนั้นออกจากกลุ่มของเพื่อนๆ หรือขับไล่เขาออกไปอย่างตั้งใจ ลวงหรือปล่อยข่าวลือให้เพื่อน ๆ คนอื่นไม่ชอบ และทำร้ายในทำนองเดียวกัน

การตกเป็นเหยื่อของการข่มเหงรังแกจึงหมายถึง การที่นักเรียนถูกข่มเหงรังแกหรือตกเป็นเหยื่อจากการกระทำทางลบจากนักเรียนหนึ่งคนหรือหลายคนซ้ำ ๆ เป็นประจำ การกระทำทางลบ หมายถึงการที่บุคคลบางคนตั้งใจจะการสร้างหรือพยายามสร้างความเดือดร้อน (Inflict) ทำร้ายร่างกาย หรือสร้างความไม่สบายใจให้แก่อีกฝ่ายหนึ่งทั้งทางวาจา ทางร่างกาย ทั้งทางอ้อมหรือทางจิตใจ (Olweus. 2006: 9)

วิทนี และสมิท (Whitney; & Smith. 1993: 7) นิยามการถูกข่มเหงรังแกในโรงเรียนว่า

อาจกล่าวได้ว่า เด็กที่เป็นผู้ถูกข่มเหงรังแก หรือถูกหาเรื่อง เมื่อเด็กหรือกลุ่มของเด็กอื่นกล่าวให้ร้ายและทำสิ่งที่ไม่น่าพึงพอใจต่อเขา ยังรวมถึงถูกเตะ ตี หรือคุกคาม ถูกขังไว้ในห้อง ส่งข้อความให้ร้าย ซึ่งไม่มีใครเคยพูดหรือกระทำกับเขาเช่นนี้มาก่อน อยู่เป็นประจำและยากที่ผู้ถูกข่มเหงรังแกจะปกป้องตนเองได้ และยังรวมถึงเด็กที่ถูกเหย้าเหยียดในทางเสียหายอยู่เสมอ ๆ แต่การที่เด็กสองคนมีความแข็งแรงเท่ากันต่อสู้หรือทะเลาะกันไม่ถือเป็นการข่มเหงรังแก

จากความหมายข้างต้นสรุปได้ว่า การข่มเหงรังแกหมายถึง การที่นักเรียนหนึ่งคนหรือเป็นกลุ่มที่มีอำนาจมากกว่าที่จงใจสร้างความเดือดร้อนหรือทำอันตรายทางร่างกาย หรือจิตใจซ้ำ ๆ เป็นประจำต่อผู้ที่อ่อนแอกว่า ที่ไม่อาจปกป้องตนเองได้ ทั้งทางร่างกายและจิตใจ ทั้งทางตรงหรือทางอ้อม จนจนเกิดความหวาดกลัว หรืออาจกล่าวได้ว่า การข่มเหงรังแกจะต้องประกอบด้วย 1) เป็นพฤติกรรมก้าวร้าวหรือ “การทำร้าย” 2) จงใจหรือตั้งใจ 3) เป็นการกระทำซ้ำ ๆ เป็นประจำ 4) มีความไม่สมดุลของอำนาจหรือความแข็งแรงทางร่างกายหรือจิตใจ กล่าวคือ เป้าหมายเป็นบุคคลที่อ่อนแอกว่าผู้ที่ข่มเหงรังแก และ 5) ความหวาดกลัวของเหยื่อ

2. ทฤษฎีการข่มเหงรังแก

แนวคิดเกี่ยวกับการข่มเหงรังแก มีการอธิบายไว้ดังนี้

2.1 ทฤษฎีพัฒนาการ (Developmental Theory) ทฤษฎีนี้เชื่อว่า การข่มเหงรังแก เริ่มต้นขึ้นในวัยเด็กตอนต้น เมื่อบุคคลเริ่มกล้าใช้บุคคลอื่นเพื่อสร้างลักษณะเด่นทางสังคมให้แก่ตน ในระยะแรกมักจะทำร้าย และขู่คนอื่น เช่น ตีพ่อแม่ หรือบุคคลที่มีกำลังน้อยกว่าตน ในระยะ พัฒนาการเด็กใช้การลงโทษทางสังคมกับบุคคลอื่นไม่มาก อาจใช้การข่มขู่ทางวาจามากกว่าทาง ร่างกายและเป็นทางอ้อม การข่มเหงรังแกในขณะนั้นไม่ค่อยเรียกว่า “การข่มเหงรังแก” การข่มเหง รังแกทางร่างกายจะเด่นชัดขึ้นในวัยเด็กตอนต้น และจะค่อย ๆ ลดลงเมื่ออายุมากขึ้น (Smith; & Sharp. 1994) แม้จะมีการตกเป็นเหยื่ออยู่ตลอดเวลา แต่การพูดถึงการข่มเหงรังแกจะค่อยลดลงจน หายไปแล้วเริ่มปรากฏขึ้นอีกครั้ง เมื่อเด็กมีการย้ายโรงเรียนจากระดับประถมศึกษาไปสู่มัธยมศึกษา และเข้าสู่สภาพแวดล้อมใหม่ (Rigby. 1996: 4) ซึ่งปัจจัยสภาพแวดล้อมเป็นเรื่องสำคัญ กระนั้นก็ตาม แนวคิดทางด้านพัฒนาการมักใช้กับการเตรียมการแนะแนว เพื่อติดตามปัญหาของผู้ข่มเหง รังแกและเหยื่อ เช่น เด็กโตมีแนวโน้มตอบสนองทางบวกกับการใช้วิธีการแก้ปัญหา (Steven; et al. 2000)

2.2 คุณลักษณะตามทฤษฎีความแตกต่างของบุคคล (Attribution to Individual Differences Theory) ในทฤษฎีพัฒนาการและอิทธิพลสิ่งแวดล้อมนั้น ไม่ค่อยได้พิจารณาถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลที่อาจนำไปสู่ปฏิสัมพันธ์ของการข่มเหงรังแกบุคคลหนึ่งได้ ทฤษฎีการอ้าง สาเหตุจึงให้ความสำคัญกับความแตกต่างระหว่างบุคคลต่อพฤติกรรมข่มเหงรังแก โดยเห็นว่า เด็กที่ข่มเหงรังแกผู้อื่นจะมีความเข้าใจผู้อื่นน้อย และค่อนข้างมีอาการทางจิต (Rigby; & Slee. 1993: 33-42) ส่วนเด็กที่เป็นเหยื่อมักจะเก็บความรู้สึก (Psychologically Introverted) เห็นคุณค่าใน ตนเองต่ำ และขาดทักษะทางสังคม โดยเฉพาะทักษะการกล้าแสดงออก (Rigby. 2002) ปัจจุบัน เป็นที่ยอมรับกันว่า ยีนส์มีอิทธิพลส่วนหนึ่งโดยแสดงบทบาทร่วมกับเงื่อนไขทางสังคม เช่น ครอบครัวที่ทำหน้าที่ปกป้องทำให้เด็กไม่ได้รับความรัก ความอบอุ่น หรือรู้สึกว่าพ่อแม่ควบคุมมากเกินไป ซึ่งอาจส่งผลให้เด็กไปแสดงอาการก้าวร้าวในโรงเรียนได้ (Cornell. 2006: 259)

ข้อจำกัดของแนวคิดนี้คือ สิ่งแวดล้อมที่อ่อนโยนและเด็กที่เก็บตัวอาจไม่ถูกข่มเหงรังแก เด็กที่มีพฤติกรรมก้าวร้าว และขาดความเข้าใจผู้อื่น อาจไม่ใช่ผู้ข่มเหงรังแกเสมอไป เด็กที่มี บุคลิกภาพที่ต่างกันอาจมาจากวัฒนธรรมเดียวกันได้

2.3 การข่มเหงรังแกตามทฤษฎีปรากฏการณ์ทางสังคมวัฒนธรรม (Bullying as a Sociocultural Phenomenon Theory) เป็นแนวคิดที่พยายามอธิบายการข่มเหงรังแกว่า เป็นผลมาจากความแตกต่างของระดับอำนาจในกลุ่มสังคม โดยมุ่งอธิบายความแตกต่างพื้นฐานทางวัฒนธรรม และความเป็นมา เช่น เพศ เชื้อชาติ/ชาติพันธุ์ และชนชั้นทางสังคม สังคมอาจถูกมองว่ายึดถือ ประเพณี (Patriarchal) เช่น สังคมที่ชายเป็นใหญ่ส่งผลให้เชื่อว่า เด็กชายควรมีบทบาทเหนือกว่า เด็กหญิงเพื่อดำรงความเหนือกว่านั้น เด็กชายจึงรู้สึกว่าตนเป็นผู้กำหนด จากงานวิจัยชี้ว่า เด็กชาย

มักเป็นผู้เริ่มการข่มเหงรังแกมากกว่าเด็กหญิง (Olweus. 2006: 19) และพบว่าเด็กชายมักจะข่มเหงรังแกเด็กหญิงมากกว่าเด็กชายด้วยกัน จากงานวิจัยในออสเตรเลีย (Rigby. 2003: 3) ทำการสำรวจเด็กชายและเด็กหญิงจำนวน 3,800 คน พบว่า เด็กหญิงรายงานว่าถูกเด็กชายข่มเหงรังแก (ร้อยละ 22.1) มากกว่าถูกเด็กหญิงข่มเหงรังแก (ร้อยละ 3.4) จากแนวคิดนี้ทำให้เด็กชายคิดหาวิธีการที่ควรจะทำกับหมู่เด็กผู้หญิง

กระบวนการที่เด็กชายพัฒนาพฤติกรรมกดขี่ทางเพศบางที่เรียกว่า “การสร้างความเป็นชาย” (Rigby. 2003: 3; citing Connell. 1995; Gilbert; & Gilbert. 1998) ลักษณะเช่นนี้ไม่เพียงทำให้เด็กชายข่มเหงรังแกเด็กหญิงเท่านั้น แต่ยังทำให้เด็กชายข่มเหงรังแกเด็กชายที่ไม่มีลักษณะความเป็นชายด้วย เช่น เกย์ เป็นต้น การใช้ภาษาดูถูกทางเพศพบเห็นได้โดยทั่วไปในโรงเรียน (Duncan. 1999) แม้จะมีความแพร่หลายแต่ยังไม่พบว่ามีการศึกษาในเรื่องนี้ ในขณะที่เด็กหญิงข่มเหงรังแกเด็กหญิงเป็นข้ออ้างเพื่อเจตนาสร้างความเป็นหญิง เด็กหญิงที่เบี่ยงเบนไปจากความเป็นหญิง มีแนวโน้มจะตกเป็นเป้าหมายการข่มเหงรังแก (Rigby. 2003: 3)

การอ้างถึงการข่มเหงรังแกทางชาติพันธุ์เป็นข้ออ้างของคนในชาติพันธุ์บางกลุ่มที่มีอำนาจเหนือกว่าที่ต้องการสร้างความเหนือกว่าชาติพันธุ์อื่น โดยทั่วไปผู้ที่ไม่มีอำนาจน้อยจะตกเป็นเหยื่อของการข่มเหงรังแก

2.4 ทฤษฎีความกดดันจากเพื่อนและจากกลุ่ม (Group and Peer Pressure Theory) การข่มเหงรังแกเป็นการตอบสนองต่อความกดดันจากเพื่อนและกลุ่มในโรงเรียน แนวคิดนี้เหมือนกับวิธีการทางสังคมวัฒนธรรมที่เห็นว่า การข่มเหงรังแกสามารถทำความเข้าใจได้ในบริบทโรงเรียน แต่ไม่ใช่บริบทที่หมายถึง เพศ เชื้อชาติ และห้องเรียน แต่เป็นบริบททางสังคมที่ประกอบด้วยพฤติกรรมและเจตคติของสมาชิกในโรงเรียนทั้งหมด ซึ่งถูกมองว่า นักเรียนได้รับอิทธิพลด้านความรุนแรงจากการรับรู้วัฒนธรรมพื้นฐานของโรงเรียน (Soutter; & McKenzie. 2000) และได้รับอิทธิพลอย่างมากจากเพื่อนกลุ่มเล็ก ๆ ที่มีความสัมพันธ์ที่แนบแน่น เช่น กลุ่มเพื่อนที่มีความสนใจและมีเป้าหมายร่วมกัน และสนับสนุนช่วยเหลือซึ่งกันและกันในกลุ่ม ซึ่งอาจก่อการคุกคามคนนอกกลุ่มหรือบางที่อาจข่มเหงรังแกเพื่อนที่ออกจากกลุ่มไปแล้ว

เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในโรงเรียนจะมีพลังต่อสมาชิกในโรงเรียนมากกว่าบุคคลคนเดียวหรือกลุ่มเล็ก ๆ โดยสมาชิกอาจมีแรงจูงใจร่วมกันมากกว่าเป็นแรงจูงใจของรายบุคคล ดังนั้นในกรณีการข่มเหงรังแกในโรงเรียนจึงเป็นปรากฏการณ์กลุ่มที่เรียกว่า “Mobbing” ซึ่งเป็นการข่มเหงรังแกจากกลุ่มคน (Mob) (Olweus. 2006: 8) ในขณะที่การข่มเหงรังแกโดยบุคคลหรือกลุ่มมักจะได้รับความร่วมมือโดยครึ่งหนึ่งของเด็กที่ได้ข่มเหงรังแกผู้อื่น ยอมรับว่า ทำการข่มเหงรังแกเพียงคนเดียวและที่เหลือยอมรับว่ากระทำในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Rigby. 2003: 4)

2.5 ทฤษฎีปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์ของบลูเมอร์ (Blumer's Theory of Symbolic Interactionism) (Rigby. 2003: 4 citing Blumer. 1969) ปฏิสัมพันธ์สัญลักษณ์จะทำให้เกิดความเข้าใจการตกเป็นเหยื่อโดยสาร (Vicarious Victimization) โดยเชื่อว่า

1. บุคคลกระทำต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งขึ้นอยู่กับความหมายของสิ่งนั้นมีต่อบุคคลนั้น
2. บุคคลเรียนรู้ความหมายผ่านการมีปฏิสัมพันธ์
3. บุคคลให้ความหมายหรือตีความเหตุการณ์นั้นใหม่เพื่อให้เข้ากับตนเองและสถานการณ์ของตนในขณะนั้น

การตกเป็นเหยื่อโดยสารเป็นการตีความพฤติกรรมการชมเหงรังแก โดยบุคคลตั้งใจจะตรวจสอบว่า ตนมีปฏิริยาทางอารมณ์ต่อการชมเหงรังแกอย่างไร ถ้าบุคคลมองการตกเป็นเหยื่อและตีความว่าเขาอาจเป็นคนต่อไปที่จะตกเป็นเหยื่อ แล้วจะประสบกับชะตากรรมเช่นเดียวกับที่เหยื่อได้ประสบแล้วจริง ๆ ผลกรรมที่ตามมา เช่น การเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ น่าจะเป็นจริงกับตน ดังที่เหยื่อประสบ ความคิดดังกล่าวแสดงว่า การตกเป็นเหยื่อโดยสารอาจจะเป็นการทำร้ายเด็ก เช่นเดียวกับการตกเป็นเหยื่อที่แท้จริงเพราะเด็กจำนวนมากประสบพบเห็นการชมเหงรังแกมากกว่าประสบจริงด้วยตนเอง ทฤษฎีนี้จะช่วยให้ตรวจสอบในการวิจัยการชมเหงรังแกได้มากเท่ากับการตกเป็นเหยื่อแท้จริง

2.6 ทฤษฎีการชม (Dominance Theory) วัยรุ่นตอนต้นเป็นระยะของการชมเหงรังแกเพิ่มขึ้น การชมเป็นปัจจัยเชิงสัมพันธ์ภาพของปัจเจกชนที่ได้รับการจัดอันดับการเข้าถึงทรัพยากรเพลเลกรินิ (Pellegrini, 2002: online) อ้างว่า การเปลี่ยนผ่านไปสู่ชั้นมัธยมศึกษาชั้นนั้น นักเรียนต้องการต่อรองในการชมเชิงสัมพันธ์ภาพอีกครั้ง และใช้การชมเหงรังแกเป็นกลยุทธ์เพื่อให้ได้มาซึ่งความเหนือกว่าในกลุ่มใหม่ที่ตั้งขึ้น ซึ่งพบเห็นได้จากการใช้ความก้าวร้าวของเด็กชายในช่วงที่มีการเปลี่ยนผ่าน และพบว่า เด็กชายเข้าเกี่ยวข้องกับการชมเหงรังแกในระหว่างช่วงเปลี่ยนผ่านไปสู่ชั้นมัธยมศึกษาสูงกว่าเด็กหญิง และยังพบปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อนระหว่างความต้องการเหนือกว่า การเปลี่ยนแปลงสภาพทางสังคม และโครงสร้างของกลุ่ม และปฏิสัมพันธ์กับเพศตรงข้าม

2.7 ทฤษฎีการดึงดูดใจ (Attraction Theory) ทฤษฎีการดึงดูดใจยืนยันว่า วัยรุ่นตอนต้นต้องการแยกตัวออกจากพ่อแม่โดยพยายามแสดงความเป็นอิสระออกมา เช่น การกระทำผิด ความก้าวร้าว และขัดขืน และแสดงลักษณะความเป็นเด็กน้อยลง เช่น การยินยอม การเชื่อฟัง (Bukowski; Sippola; & Newcomb, 2000) บูโควสกีและคณะ อ้างว่า วัยรุ่นตอนต้นจัดการช่วงเปลี่ยนผ่านจากประถมศึกษาสู่มัธยมศึกษาอาศัยการสร้างเสน่ห์ของตนเองอิงเพื่อนที่ก้าวร้าว จากการศึกษานักเรียนชายและหญิง 217 คน ในช่วงเปลี่ยนผ่าน พบว่าความดึงดูดใจของเด็กชายและเด็กหญิงอิงเพื่อนที่ก้าวร้าวเพิ่มขึ้นเมื่อเข้าสู่ชั้นมัธยมศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับเพลเลกรินิและบาร์ทีนิ (Pellegrini; & Bartini, 2001) ซึ่งพบว่า ตอนปลายของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นได้เสนอชื่อเด็กชายที่ชมคนอื่นในการขอมีนัดเพื่อจะเข้าร่วมงานสังสรรค์สมมุติ

ทฤษฎีการชมเหงรังแกสรุปถึงสาเหตุของการชมเหงรังแกที่แตกต่างกัน ช่วยให้เข้าใจพฤติกรรมชมเหงรังแกได้ครอบคลุมและกว้างขวาง กล่าวคือ พฤติกรรมชมเหงรังแกจะมีความถี่มากในพัฒนาการระยะแรก ๆ และจะลดลงเมื่ออายุมากขึ้น ขณะเดียวกันความแตกต่างระหว่างบุคคล ปรากฏการณ์ทางสังคมวัฒนธรรมมีส่วนปลูกฝังประเพณีและความเชื่อให้แก่บุคคลใน

สังคมให้บุคคลเห็นว่า พฤติกรรมการข่มเหงรังแกเป็นสิ่งที่ไม่ทำได้ หรือยอมรับได้โดยไม่ขัดขืน ในทำนองเดียวกัน อิทธิพลของกลุ่มในโรงเรียนเป็นการอธิบายพฤติกรรมการข่มเหงรังแกที่เกิดขึ้นในโรงเรียน ที่มีกลุ่มเพื่อนเข้ามาเกี่ยวข้อง และยังอธิบายถึงพฤติกรรมการข่มเหงรังแกที่เกิดจากการสังเกตเห็นเหตุการณ์ แล้วอนุมานว่า เหตุการณ์น่าจะเกิดขึ้นกับตนเอง จนมีปัญหาในเวลาต่อมา

3. รูปแบบของการข่มเหงรังแก

รูปแบบของการข่มเหงรังแก มีการจัดแบ่งประเภทไว้แตกต่างกัน ดังนี้

ลิมเบอร์ (Limber. 2002: 6) โอลเวียส (Olweus. 2006: 9) ได้แบ่งการข่มเหงรังแกออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1. การข่มเหงรังแกทางตรง (Direct Bullying) เป็นการทำความร้ายเหยื่ออย่างเปิดเผย แบ่งเป็นดังนี้

1.1 การข่มเหงรังแกทางวาจา (Verbal Bullying) ได้แก่ การคุกคามข่มขู่ด้วยคำพูด การดูถูกเหยียดหยาม การหยอกล้อ การล้อเลียน และการเหยียดหยามเผ่าพันธุ์

1.2 การข่มเหงรังแกทางร่างกาย (Physical Bullying) ได้แก่ การตี ผลัก เตะ หยิก หรือหน่วงเหนี่ยวคนอื่น การทำความร้ายร่างกาย การแย่งเงินและทรัพย์สิน

1.3 การข่มเหงที่ไม่ใช่ทั้งทางวาจาและร่างกาย (Non-Verbal/Non-Physical Bullying) เช่น การข่มขู่ การแสดงออกทางเพศ การกีดกันออกจากกลุ่ม การกีดกันไม่ให้คนอื่นมาคบเป็นต้น

2. การข่มเหงรังแกทางอ้อม (Indirect Bullying) เป็นการจงใจให้โดดเดี่ยวทางสังคม และกีดกันออกจากกลุ่ม การข่มเหงรังแกประเภทนี้ควรได้รับการใส่ใจอย่างยิ่งเพราะเป็นรูปแบบการข่มเหงรังแกที่สังเกตเห็นได้ยาก (Olweus. 2006: 10) การแสดงท่าทางรังเกียจ การกีดกันบางคนออกจากกลุ่มอย่างตั้งใจ หรือการปฏิเสธที่จะคล้อยตามความปรารถนาของอีกฝ่ายหนึ่ง การข่มเหงรังแกยังอาจเกี่ยวข้องกับคำพูดหรืออวัจนภาษาอื่น ๆ ด้วย ทั้งโดยตรงและโดยอ้อม

ตาราง 2 ประเภทของการข่มเหงรังแก

ประเภทของการข่มเหงรังแก	การข่มเหงรังแกโดยตรง	การข่มเหงรังแกโดยอ้อม
การข่มเหงรังแกทางวาจา	ตำว่า ล้อเลียน หยอกล้อ ล้อเลียน	นินทา ปล่อยข่าวลือ
การข่มเหงรังแกทางร่างกาย	ตี เตะ ชกหน้า ทำลายหรือขโมยทรัพย์สิน	ให้เพื่อนไปทำความร้ายร่างกายแทน
การข่มเหงรังแกทางอวัจนภาษา/ไม่ใช่ทางร่างกาย	ข่มขู่คุกคาม แสดงท่าทางหยาบโลน	กีดกันออกจากกลุ่ม ข่มขู่คุกคามทางอีเมลล์

ที่มา : Limber, Susan (2002). American Medical Association. *Educational Forum on Adolescent Health: Youth Bullying*. p. 6.

โอเมอร์และมินตัน (O'Moore; & Minton. 2004: 72) แบ่งรูปแบบการข่มเหงรังแกไว้ 2 ประเภทดังนี้

1. การข่มเหงรังแกทางตรง เหยื่อถูกกระทำจากผู้กระทำผิดอย่างเปิดเผย ได้แก่
 - 1.1 การข่มเหงรังแกทางวาจา ได้แก่ ตั้งสมญาหยาบคายให้ แกล้งทำให้เป็นตัวละครในทางเสียหาย ซึ่งทำร้ายความรู้สึกอย่างมาก ล้อครอบครวั เชื่อชาติ ศาสนา หรือลักษณะอื่น ๆ ที่มองเห็น
 - 1.2 การข่มเหงรังแกทางร่างกาย ได้แก่ ตบหน้า การผลัก การเตะ การกระแทก การถอง เข่า การถีบ การตีด้วยอาวุธหรือวัตถุอื่น ยังรวมถึงการทำลายทรัพย์สินหรือเสื้อผ้าของเหยื่อ
 - 1.3 การคุกคาม (Threatening) เช่น เตี้ยวจนเหลือเกิน เป็นต้น
 - 1.4 การข่มเหงรังแกด้วยท่าทาง (Gesture Bullying) เป็นสารที่ไม่ใช่วาจา เช่น การก้าวมัด การมองหรือขำเล็งด้วยความขุ่นเคือง
 - 1.4 การบังคับขู่เข็ญ (Extortion) ได้แก่ การแย่งเงินหรือทรัพย์สินจากเหยื่อ บางทีอาจใช้กำลังจนถึงขโมยสิ่งของ หรือทำลายทรัพย์สิน โดยผู้ข่มเหงรังแกจะ “บอก” ให้รู้ว่าเป็นผู้ทำเอง
 - 1.5 การปฏิเสธหรือไม่ให้เข้าร่วมกิจกรรม เช่น ไม่ให้ร่วมเล่นเกม กิจกรรม หรือการสนทนา
 - 1.6 การทำให้ผู้อื่นไม่ชอบ โดยพยายามทำให้เหยื่อไม่เป็นที่นิยมชมชอบ หรือการปล่อยข่าวลือหรือนินทา รวมถึงการข่มขู่นักเรียนคนอื่นไม่ให้มาสังสรรค์ และทำให้นักเรียนคนอื่นไม่กล้ามาพูดกับเหยื่อ “ถ้าพูดด้วย...เราจะจัดการเธอต่อไป”
 - 1.7 เขียนหรือวาดสิ่งร้าย ๆ เกี่ยวกับเหยื่อ แล้วส่งข้อความที่เขียนหรือรูปที่วาดกระจายออกไป รวมถึงการเขียนข้อความหมิ่นประมาทบนกระดานดำ
 - 1.8 การข่มเหงรังแกทางอินเทอร์เน็ต โดยการส่งข้อความที่น่าเกลียดทางอีเมลไปให้เหยื่อ
 2. การข่มเหงรังแกทางอ้อม มักเกี่ยวข้องกับการบงการ (Manipulation) ความสัมพันธ์ทางสังคมอย่างจงใจเพื่อโดดเดี่ยวทางสังคมกับคน ๆ นั้น หรือทำให้อีกคนหนึ่งไม่ชอบอีกคนหนึ่ง รวมถึงการเพิกเฉยหรือการชักชวนให้ผู้อื่นทำตาม การปล่อยข่าวลือร้าย ๆ การหลอกลวง/ซุบซิบ และการเขียนบัตรสนเท่ห์หรือการเขียนข้อความดูหมิ่น (บนกระดานดำหรือที่สาธารณะ)
- เมอร์เรย์-ฮาร์เวย์และสลีย์ (Murray-Harvey; & Slee. 2006: 34) ได้แบ่งการข่มเหงรังแกเป็น 3 ประเภท ดังนี้

1. ทางร่างกายเช่น การผลึก การชก การดึงเสื้อผ้า การเสียดอาหารและเครื่องตีไม้เหยื่อ
2. ทางวาจา เช่น การตำหนิว่าทำผิดทั้งที่ไม่ได้ทำ การล้อเลียน การโห่ การด่า การถูกเหยียดหยาม เช่น กระทบ เป็นต้น
3. ไม่ใช่ทางวาจา เช่น การเพิกเฉย การปล่อยข่าวลือในทางเสียหาย การทำให้คนอื่นเชื่อ การเขียนข้อความ การคุกคาม การชี้และหัวเราะ การกระชิบกระซาบ การลุกเดินหนี การแย่งข้าวของ เช่น กล้องดินสอด แว่นตา หรือโยนกระเป๋าสตางค์กันไปมา การทำลายสิ่งของของผู้อื่น การแอบเอาสัตว์ที่ตายแล้วไปใส่ไว้ในตู้ส่วนตัว เป็นต้น ซึ่งเหยื่อไม่มีทางรู้ว่าใครเป็นผู้กระทำ และทำไมจึงเกิดขึ้น

แทททัม (Tattum; & Herbert. 1997: 163) ได้แบ่งการข่มเหงรังแกออกเป็น 6 แบบดังนี้

1. การใช้ท่าทาง นำเอาเรื่องส่วนตัวมาทำให้ผู้ถูกข่มเหงรังแกเกิดความอับอาย ด้วยการเหน็บแนมโดยตั้งสมญาที่หยาบคายและใช้การกระชิบกระซาบ ใช้ท่าทางข่มขู่ เฟ่งสายตาดูจ้องมองให้กลัว
2. การใช้วาจาข่มขู่ โดยการใช้คำพูดหยาบคายที่เกี่ยวกับเพศ เชื้อชาติ หรือผิวสี คำหยาบคายเกี่ยวกับเรื่องรูปร่างหน้าตานั้นจะมีผลกระทบต่อผู้หญิงได้รุนแรงกว่า คำพูดเกี่ยวกับเชื้อชาติ และผิวสีจะกระทบกระเทือนรุนแรงต่อครอบครัวและวัฒนธรรมของผู้ถูกประณาม ส่วนกลุ่มที่ตกเป็นเหยื่อการใช้คำพูดกระทบกระเทือนมักเป็นเด็กที่ยากจน หรือมีความบกพร่อง
3. การใช้กำลังข่มเหงรังแก มักจะรู้จักกันทั่วไป โดยมากมักจะถูกมองว่าเป็นการเล่นที่แรงไปบ้าง ไม่เป็นอันตรายอะไร แต่ถ้าปล่อยให้เป็นนิสัย ผู้ข่มเหงรังแกอาจใช้วิธีการนี้รุนแรงมากขึ้น และแสดงอำนาจเหนือกว่านักเรียนด้วยกัน การข่มเหงประเภทนี้เป็นได้ทุกเพศและทุกวัย
4. การขู่กรรโชกในโรงเรียน เป็นการข่มขู่โดยวิธีรุนแรงหรือทำให้ตกใจกลัวเพื่อเอาสิ่งของ เช่น ขนม เงิน ข้าวของต่าง ๆ เป็นต้น จากผู้ที่อ่อนแอและมักจะทำเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ
5. การกีดกัน เป็นการขับไล่ให้แยกออกจากกลุ่มเพื่อน วิธีนี้มักจะทำลับ ๆ ไม่ให้ใครรู้ เป็นวิธีที่นักเรียนหญิงทำกันโดยแกล้งให้เหยื่อถูกตัดขาดออกจากกลุ่ม ทำให้ขาดสังคมเพื่อน วิธีการข่มเหงรังแกแบบนี้ทำให้เกิดความเจ็บปวดทางจิตใจได้มาก เพราะเป็นการกระทำโดย "เพื่อน"
6. การปล่อยข่าวลือในทางเสียหาย เป็นการแยกเหยื่อออกจากระบบการช่วยเหลือของครอบครัวและเพื่อน ๆ เพื่อทำให้เหยื่ออ่อนแอลง

โอลเวียส (Olweus. 2006: 9-10) กล่าวถึงการข่มเหงรังแกว่า เป็นการกระทำทางลบ (Negative Action) เกิดขึ้นเมื่อบุคคลบางคนตั้งใจจะสร้างความเดือดร้อน (Inflict) หรือพยายามสร้างความเดือดร้อน ทำร้ายร่างกาย หรือสร้างความไม่สบายใจให้แก่อีกฝ่ายหนึ่ง ซึ่งถือเป็นพฤติกรรมก้าวร้าว การกระทำทางลบอาจทำได้ด้วยคำพูด หรือทางวาจา เช่น การคุกคามข่มขู่ การดูถูกเหน็บแนม การเหย้าเหย๋ และการล้อเลียน การกระทำทางลบต่อร่างกาย เช่น ตี ผลัก เตะ หยิก หรือ

หนึ่งเห็นยวคนอื่น และการกระทำทางลบทางอ้อม เช่น การแสดงท่าทางรังเกียจ การกีดกันบาง คนออกจากกลุ่มอย่างตั้งใจ หรือการปฏิเสธที่จะคล้อยตามความปรารถนาของอีกฝ่ายหนึ่ง ดังนั้น จึง ได้แบ่งการชมเชยออกเป็น 2 ประเภทคือ

1. การชมเชยทางตรง เป็นการทำร้ายเหยื่ออย่างเปิดเผย

2. การชมเชยทางอ้อม เป็นการโดดเดี่ยวทางสังคมและการกีดกันออกจากกลุ่มอย่าง จังใจ ประเภทนี้ควรได้รับการใส่ใจอย่างยิ่งเพราะเป็นรูปแบบการชมเชยที่สังเกตเห็นได้ยาก

การศึกษาส่วนใหญ่พบว่า เด็กหญิงและเด็กชายมักจะประสบกับการถูกชมเชยทางตรงด้านวาจา (Olweus, 2006: 19) การชมเชยทางตรงสามารถเกิดขึ้นทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยมีความแตกต่างกันในเด็กชายและเด็กหญิง (Limber, 2002: 6)

การชมเชยที่พบบ่อยที่สุดในประเทศไทย คือการถูกทำร้ายจิตใจด้วยคำพูด ได้แก่ การล้อเลียนให้อับอาย และการดูถูกเหยียดหยามเชื้อชาติหรือเผ่าพันธุ์ โดยเด็กชายมีแนวโน้มที่จะ ถูกชมเชยมากกว่าเด็กหญิงในทุก ๆ วิธี โดยเฉพาะการทำร้ายร่างกาย และแม้แต่การแสดงการ คุกคามทางเพศ (สมบัติ ตาปัญญา, 2549: 9)

จากข้อมูลข้างต้น ผู้วิจัยจึงได้สรุปรูปแบบของการชมเชยออกเป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. การชมเชยทางร่างกาย เป็นการจงใจทำร้ายร่างกายอย่างเปิดเผยที่ผู้ถูก ชมเชยสามารถรับรู้ได้โดยตรง เพื่อให้ผู้ถูกชมเชยเกิดความอับอายหรืออันตรายทางร่างกาย เช่น ตบหน้า ตบศีรษะ ผลัก เตะ กระแทก ถอง เข่า ถีบ ตีด้วยอาวุธหรือวัตถุอื่น ทำลายทรัพย์สินหรือเสื้อผ้าของ เหยื่อ หยิก หนึ่งเห็นยวคนอื่น เป็นต้น

2. การชมเชยทางวาจา เป็นการจงใจใช้วาจาทำร้ายผู้ถูกชมเชยอย่างเปิดเผย เป็นประจำ เพื่อให้ผู้ถูกชมเชยเกิดความทุกข์ใจ เช่น การล้อเลียน การล้อชื่อ การตั้งสมญา หยาดคายให้ การล้อเกี่ยวกับครอบครัว เพศ เชื้อชาติ ศาสนา สีผิว หรือลักษณะอื่น ๆ ที่มองเห็น การตำหนิหยาดคายเกี่ยวกับเรื่องเพศ การตำหนิว่าทำผิดทั้งที่ไม่ได้ทำ การล้อเลียน การให้ การด่า ล้อ เป็นต้น การศึกษาส่วนใหญ่แสดงให้เห็นว่า ลักษณะการชมเชยที่เด็กชายและเด็กหญิง ประสบร่วมกันคือ การชมเชยทางวาจา (Limber, 2002: 6)

3. การชมเชยด้วยการทำลายทรัพย์สิน เป็นการจงใจทำลายข้าวของส่วนตัวของ เหยื่อ ได้แก่ การขโมย การซ่อน การโยนหรือปา และการทำลายข้างของ ๆ เหยื่อ

4. การชมเชยทางสังคมหรือทางอ้อม เป็นการจงใจทำร้ายที่ผู้ถูกชมเชยไม่สามารถ รู้ตัวได้ เพื่อกีดกันออกจากกลุ่ม หรือทำให้คนอื่นไม่ชอบ ได้แก่ การจงใจโดดเดี่ยวทางสังคม หรือทำ ให้คนอื่นไม่ชอบ การเพิกเฉยหรือการชักชวนให้ผู้อื่นทำตาม การปล่อยข่าวลือร้าย ๆ การหลอกลวง การซุบซิบ หรือการเขียนบัตรสนทน่หรือการเขียนข้อความดูหมิ่น บนกระดานดำหรือที่สาธารณะ

4. ปริมาณของการชมเชย

โอลเวียส (Olweus, 2006: 13) ทำการศึกษานักเรียนเกรด 1-9 ในนอร์เวย์และสวีเดน จำนวน 150,000 คน พบว่ากลุ่มตัวอย่างร้อยละ 15 รายงานว่าในช่วง 3-5 เดือนที่ผ่านมาได้

เกี่ยวข้องกับการชมหนังรักในฐานะเป็นผู้รังแก หรือเหยื่อ “หลายครั้ง” หรือบ่อยกว่านั้น โดยร้อยละ 9 หรือ 1 ใน 7 รายงานว่า ถูกเพื่อนรังแก “หลายครั้ง” ร้อยละ 7 รายงานว่ารังแกคนอื่น และอีก ร้อยละ 2 หรือ 1 ใน 20 รายงานว่าเป็นทั้งผู้รังแกและถูกเพื่อนรังแก

การศึกษาการชมหนังรักในยุโรปและอเมริกา โดยเฉพาะอัตราการชมหนังรักกันในหมู่ เด็กและวัยรุ่น เช่น การศึกษานักเรียนเกรด 4-6 ในเขตชนบทของเซาท์คาโรไลนาพบว่า ร้อยละ 23 รายงานว่าถูกชมหนังรัก “หลายครั้ง” หรือบ่อยกว่านั้นระหว่างสามเดือนที่ผ่านมา และร้อยละ 9 รายงานว่าเป็นเหยื่อของการชมหนังรักบ่อยมากคือหนึ่งครั้งต่อสัปดาห์ หรือบ่อยกว่านั้น หนึ่งในห้ารายงานว่าได้รังแกผู้อื่น “หลายครั้ง” หรือมากในช่วงเดียวกัน (Melton; et al. 1998) สอดคล้อง กับที่แนนเซลและคณะ (Nansel; et al. 2001: 2094-2100) ได้ศึกษากลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียน เกรด 6-10 ทั่วประเทศ จำนวน 156,860 คน ด้วยแบบสำรวจพฤติกรรมทางสุขภาพของเด็กใน โรงเรียนขององค์การอนามัยโลกพบว่า กลุ่มตัวอย่างร้อยละ 29.9 ได้รายงานว่าถูกรังแก “บางครั้ง” หรือบ่อยกว่านั้นในหนึ่งภาคเรียน ร้อยละ 13 รายงานว่าได้รังแกผู้อื่น “บางครั้ง” หรือบ่อยกว่านั้น ร้อยละ 10.6 เป็นเหยื่อ และเป็นทั้งผู้ชมหนังรักและเหยื่อร้อยละ 6

ในประเทศไทย สมบัติ ตาปัญญา (2549 อ้างถึงใน มติชน.2550: ออนไลน์) ได้ทำการ สัมภาษณ์ปัญหาการชมหนังรักกันของนักเรียนกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จนถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 จากทั่วประเทศ จำนวน 3,047 คน พบว่า นักเรียนชายและนักเรียนหญิงถูก ชมหนังรักเดือนละ 2-3 ครั้งหรือบ่อยกว่านั้น เฉลี่ย 38.8 เปอร์เซ็นต์ โดยเด็กชายถูกรังแกมากกว่า เด็กหญิง และพบว่าอัตราการถูกชมหนังรักสูงสุดในชั้นประถมที่ 4-6 คือร้อยละ 48.7 47.0 และ 47.9 ตามลำดับ และจะค่อย ๆ ลดลง เมื่อขึ้นสู่ระดับชั้นที่สูงขึ้น กล่าวคือ มัธยมศึกษาปีที่ 1-3 เป็น ร้อยละ 33.0 29.0 และ 23.7 ตามลำดับ จากสถิติการสำรวจการชมหนังรักในประเทศไทยเมื่อ เทียบกับสถิติการชมหนังรักทั่วโลกพบว่าประเทศไทยมีเด็กที่ถูกชมหนังรักเป็นอันดับ 2 รองจาก ประเทศญี่ปุ่นที่มีสัดส่วนนักเรียนที่ถูกชมหนังรัก ร้อยละ 60 และจากการศึกษาเบื้องต้นของผู้วิจัย พบว่า นักเรียนที่ระบุว่าถูกชมหนังรักมีถึง ร้อยละ 37 ของผู้ตอบแบบสอบถาม

จากหลักฐานการศึกษาในปัจจุบันทั้งในระดับชาติและนานาชาติชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่า การชมหนังรักในโรงเรียนเป็นปัญหานานาชาติ ซึ่งจากการศึกษาปริมาณของการชมหนังรักใน ประเทศต่าง ๆ เช่น สวีเดน ฟินแลนด์ อังกฤษ สหรัฐอเมริกา แคนาดา เนเธอร์แลนด์ ไอร์แลนด์ ญี่ปุ่น สเปน และออสเตรเลีย ชี้ว่า ปัญหาการชมหนังรักมีอัตราใกล้เคียงกันหรืออาจสูงกว่าใน นอร์เวย์เสียอีก (Olweus. 2006: 14; Slee; & Murray-Harvey. 2006: online) แสดงให้เห็นว่า ความ รุนแรงของการชมหนังรักมีในทุกประเทศทั่วโลก รวมถึงประเทศไทยอยู่ในอัตราที่สูง

5. การรายงานเกี่ยวกับการประสพกับการชมหนังรัก

แม้จะมีปริมาณการชมหนังรักและการถูกทำร้ายสูง แต่เด็กที่ถูกชมหนังรักมักจะไม่ ค่อยบอกให้พ่อแม่หรือครูให้ทราบ จากการศึกษาในอังกฤษพบว่า มีนักเรียนที่ถูกชมหนังรักเพียง 1 ใน 4 เท่านั้นที่รายงานให้ครูทราบและมีเพียงร้อยละ 42 ที่บอกให้พ่อแม่ทราบ (Boulton; &

Underwood. 1992; Whitney; & Smith. 1993; สมบัติ ตาปัญญา. 2549: 12) จึงไม่น่าประหลาดใจที่ การรายงานการถูกข่มเหงรังแกผันแปรตามอายุ และเพศ เด็กโต และเด็กชายโดยทั่วไปมักจะไม่มี รายงานถึงการตกเป็นเหยื่อของตน (Whitney; & Smith. 1993) ซึ่งสอดคล้องกับโอลเวียส (Olweus. 2006: 20) ที่พบว่า นักเรียนประถมศึกษาร้อยละ 55 ได้รายงานถึงการถูกข่มเหงรังแกกับ “ใครบางคนในบ้าน” แต่ในระดับมัธยมศึกษาเปอร์เซ็นต์ลดลงเหลือร้อยละ 35 และยังมีเด็กร้อยละ 14-17 ที่ ไม่กล้าพูดเรื่องนี้กับใคร

สาเหตุที่เด็กที่ถูกข่มเหงรังแกไม่กล้าบอกให้ผู้ใหญ่ทราบเพราะ รู้สึกอายที่ถูกข่มเหงรังแก กลัวการแก้แค้น ไม่คิดว่าใครจะช่วยได้และรู้สึกหมดหวัง ถูกสอนให้เชื่อว่าการข่มเหงรังแกเป็นส่วนจำเป็นต่อความมั่งคั่งของชีวิต อาจเชื่อว่าผู้ใหญ่หลอกหลวงเพราะผู้ใหญ่ก็เป็นทั้งผู้ข่มเหงรังแก และลดการข่มเหงรังแกด้วยและได้เรียนรู้ว่า “การก่อกวน” เพื่อนเป็นสิ่งที่ไม่ดี ไม่ควรให้อภัย (Coloroso. 2005: 140)

6. ข้อค้นพบเกี่ยวข้องกับการข่มเหงรังแก

จากการศึกษาการข่มเหงรังแกที่ผ่านมา ได้มีข้อค้นพบต่าง ๆ ดังต่อไปนี้ (Olweus. 2006: 8-27)

6.1 แนวโน้มด้านอายุ จากการศึกษานี้พบว่ามีอัตราการตกเป็นเหยื่อลดลงอย่างชัดเจนจากชั้นอนุบาล ประถมศึกษาถึงมัธยมศึกษา โดยโอลเวียส (Olweus. 2006: 8) พบว่า อัตราการตกเป็นเหยื่อของนักเรียนในเกรดสี่สูงเป็นสองเท่าเมื่อเทียบกับเกรด 8 และลดลงอย่างต่อเนื่องในเกรด 10 สอดคล้องกับ แนนเซลและคณะ (Nansel; et al. 2001) ที่ศึกษาในอเมริกา พบว่า แม้ว่านักเรียนเกรด 6 จำนวนหนึ่งในสี่รายงานว่าถูกข่มเหงรังแกในระหว่างภาคการศึกษา แต่นักเรียนเกรดสิบจำนวนหนึ่งในสิบรายงานว่าถูกรังแกในช่วงเวลาเดียวกัน

การศึกษาการข่มเหงรังแกในประเทศไทย พบพฤติกรรมการข่มเหงรังแกเพื่อนสูงสุดในชั้น ประถมศึกษาปีที่ 6 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งนี้อาจเป็นเพราะมีความเครียดและกังวลที่จะต้องปรับตัวเรื่องการเตรียมหาที่เรียนและการเข้าเรียนในที่ใหม่จึงระบายความเครียดและความกังวลด้วยความก้าวร้าวใส่เพื่อน (สมบัติ ตาปัญญา. 2549: 22)

แม้จะมีรายงานการตกเป็นเหยื่อลดลง แต่ภาพข้อมูลอายุที่ได้รายงานว่าถูกรังแกก็ยังไม่ชัดเจน แนนเซลและคณะ (Nansel; et al. 2001) พบว่านักเรียนที่สูงวัยกว่ามีแนวโน้มที่จะรายงานว่ารังแกเพื่อนน้อยกว่านักเรียนที่อายุน้อยกว่า อย่างไรก็ตาม การศึกษาอื่น) กลับพบว่า ไม่มีความแตกต่างในด้านอายุอย่างชัดเจน และยังเสนอว่า เด็กที่เป็นผู้รังแกที่สูงวัยกว่ามีแนวโน้มจะรังแก เป้าหมายที่เด็กกว่า (Melton; et al. 1998; Olweus. 2006: 10)

6.2 ความแตกต่างด้านเพศ ความแตกต่างด้านเพศน่าสนใจในการข่มเหงรังแก จากการรายงานตนเองพบว่า เด็กชายมีแนวโน้มที่จะเป็นผู้รังแกมากกว่าเด็กหญิง แต่ภาพความแตกต่างด้านเพศในการตกเป็นเหยื่อก็ยังไม่ชัดเจน บางการศึกษาพบว่า เด็กชายตกเป็นเหยื่อการข่มเหงรังแกมากกว่าเด็กหญิง (Nansel; et al. 2001; Whitney; & Smith. 1993; สมบัติ ตาปัญญา. 2549:

9) การศึกษาบางชิ้นไม่พบความแตกต่างในด้านเพศเกี่ยวกับการชมเหงะรังแก สิ่งชัดเจนนก็คือ เด็กหญิงรายงานว่าถูกชมเหงะรังแกจากทั้งเด็กชายและเด็กหญิง ขณะที่เด็กชายโดยทั่วไปถูกชมเหงะรังแกจากเฉพาะเด็กชายเท่านั้น (Olweus. 2006: 18-19)

สิ่งที่น่าสนใจคือ เด็กชายมีแนวโน้มจะถูกเพื่อนรังแกทางร่างกายมากกว่าเด็กหญิง ในขณะที่เด็กหญิงมีแนวโน้มที่จะตกเป็นเป้าหมายการปล่อยข่าวลือ (Rumor-Spreading) และการนินทาเกี่ยวกับรูปร่างหน้าตา (Sexual Commend) มากกว่าเด็กชาย และยังพบว่าเด็กหญิงถูกชมเหงะรังแกจากทั้งเด็กทั้งสองเพศ โอเวียส (Olweus. 2006: 18-19) ได้ศึกษาธรรมชาติของการชมเหงะรังแกเพศเดียวกัน (เช่น เด็กหญิงรังแกเด็กหญิง) พบว่า เด็กหญิงมีแนวโน้มที่จะชมเหงะรังแกซึ่งกันและกันด้วยการกีดกันทางสังคมมากกว่าเด็กชาย และเด็กชายตกเป็นเหยื่อทางตรงมากกว่าเมื่อเทียบกับเด็กหญิง

เด็กชายมักตกเป็นเหยื่อและเข้าร่วมเป็นผู้กระทำผิดในการชมเหงะรังแกทางตรงมากกว่าเด็กหญิง ซึ่งสอดคล้องกับการวิจัยเรื่อง ความแตกต่างทางเพศกับพฤติกรรมก้าวร้าว ที่ยืนยันว่าเด็กชายอดทน บึกบึน และก้าวร้าวมากกว่าเด็กหญิง อันเป็นความแตกต่างทั้งพื้นฐานทางชีววิทยาและสังคมหรือสิ่งแวดล้อม (Ekblad; & Olweus. 1986)

6.3 ที่ตั้งของโรงเรียนระหว่างในชุมชนเมือง ชานเมือง และชนบท การชมเหงะรังแกกันมักถูกมองว่าเป็นปัญหาของโรงเรียนในเขตเมืองนั้น ในความเป็นจริงจากการศึกษากลุ่มตัวอย่างของนักเรียนเกรดหกถึงเกรดสิบทั่วประเทศอเมริกา พบว่า เยาวชนจากเขตเมือง ชานเมือง และชนบทมักมีความถี่ของการถูกชมเหงะรังแกเหมือนกัน (Nansel; et al. 2001) และพบความแตกต่างเพียงเล็กน้อยในรายงานการรังแกผู้อื่นของนักเรียน กล่าวคือ เยาวชนในเขตชนบทมีแนวโน้มที่ยอมรับว่าชมเหงะรังแกเพื่อนของตนมากกว่าเยาวชนในเขตเมือง และชานเมืองถึงร้อยละ 3-5 สอดคล้องกับการศึกษาของโอลเวียส (Olweus. 2006: 22) ที่พบว่า ในเขตเมืองมีอัตราของเหยื่อและผู้ชมเหงะรังแกใกล้เคียงหรืออาจต่ำกว่าที่อาศัยอยู่ในเขตชนบท เด็กและเยาวชนใน “เมืองใหญ่” อาจเป็นที่ลือชื่อกว่า และยังพบว่า ครูและผู้บริหารของนักเรียนในเมืองพูดถึงการข้องเกี่ยวกับปัญหาผู้ชมเหงะรังแก/เหยื่อมากกว่าครูและพ่อแม่ที่อยู่ในชนบท ผลดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า โรงเรียนในเมืองตระหนักต่อการชมเหงะรังแกมากกว่า

6.4 ขนาดของโรงเรียนและชั้นเรียน โอลเวียส (Olweus. 2006: 23) พบว่านักเรียนในโรงเรียนที่มีห้องเรียนเดียว กับนักเรียนในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ทั่วไป มีอัตราการถูกชมเหงะรังแกคล้ายคลึงกัน โดยโรงเรียนขนาดใหญ่มีนักเรียนที่ชมเหงะรังแกผู้อื่นสูงกว่าโรงเรียนที่มีห้องเรียนเดียวเพียงเล็กน้อย ข้อค้นพบดังกล่าวขัดแย้งกับความเชื่อที่ว่า โรงเรียนที่เป็นสถานที่สงบจะปลอดจากความขัดแย้ง และได้สรุปว่า ขนาดของชั้นเรียนหรือขนาดโรงเรียนมีความสำคัญน้อยมากต่อความถี่หรือปริมาณของผู้ชมเหงะรังแกหรือเหยื่อในชั้นเรียนหรือโรงเรียน

6.5 จำนวนผู้กระทำผิด เด็กที่ถูกข่มเหงรังแกส่วนใหญ่รายงานตรงกันว่า ถูกเด็กหนึ่งคนหรือกลุ่มเล็ก ๆ ข่มเหงรังแก มีน้อยมากที่ถูกกลุ่มเพื่อนขนาดใหญ่ข่มเหงรังแก (Melton; et al. 1998)

6.6 ทำเลของการข่มเหงรังแก สถานที่ของการข่มเหงรังแกที่มักเกิดขึ้นในโรงเรียนมากกว่าระหว่างทางกลับบ้านหลังเลิกเรียน เช่น บนรถประจำทาง ป้ายรถเมล์ หรือที่อื่นในชุมชน (Whitney; & Smith. 1993) บริเวณที่เกิดการข่มเหงรังแกในโรงเรียนคือ สนามเล่น ห้องเรียน (ทั้งมีครูอยู่และไม่มีครูอยู่) โรงอาหารและระหว่างทางเดิน

โอลเวียส (Olweus. 2006: 21) พบว่า การข่มเหงรังแกเกิดขึ้นในโรงเรียนสูงเป็นสองหรือสามเท่าของการข่มเหงรังแกที่เกิดขึ้นในระหว่างทางที่ไปและกลับจากโรงเรียน นักเรียนที่ถูกข่มเหงรังแกในระหว่างทางมีแนวโน้มที่จะถูกข่มเหงรังแกในโรงเรียนด้วย โรงเรียนจึงเป็นสถานที่ที่มีการข่มเหงรังแกมากที่สุดโดยปราศจากข้อสงสัย

7. กระบวนการของการข่มเหงรังแก

โคโรโลโซ (Coloroso. 2005: 4-10) ได้แบ่งขั้นตอนของการข่มเหงรังแกไว้ 6 ขั้นตอน แต่ละขั้นตอนจะมีฉากของผู้ที่เกี่ยวข้องในการข่มเหงรังแกดังนี้

ขั้นที่ 1: สำรวจภูมิทัศน์ (Survey the Landscape) ผู้ข่มเหงรังแกจะสำรวจบริเวณที่มีเหยื่อให้ข่มเหงรังแก โดยจะตรวจสอบลักษณะเด็กที่น่าจะเป็นเป้าหมายได้ และสำรวจว่ามีผู้ใหญ่เฝ้าดูอยู่หรือไม่ ขณะที่ผู้ตกเป็นเป้าหมายยังไม่รู้ตัว สนใจเฉพาะกิจกรรมที่ทำ ในเวลาเดียวกัน ผู้เห็นเหตุการณ์ยังทำกิจกรรมเช่นเดียวกัน หัวเราะ และรำเริงอยู่กับเพื่อน ๆ

ขั้นที่ 2: ทำการทดสอบ (Test Run) เมื่อเลือกเป้าหมายแล้วจะลองหยั่งเชิงด้วยการเข้าไปก่อกวนเป้าหมายเล็กน้อยราวกับว่าเป็นอุบัติเหตุและสังเกตปฏิกิริยาทั้งผู้ถูกข่มเหงรังแกและผู้เห็นเหตุการณ์ ด้วยคำหยาบคายและเจ็บปวดเพื่อลดความน่าเชื่อถือต่อเป้าหมาย

ผู้ถูกข่มเหงรังแกแสร้งทำเป็นไม่รู้ไม่ชี้และรู้สึกแยลง อึดอัด กลัวในใจ แต่ไม่รู้จักทำอะไร ขณะที่ผู้เห็นเหตุการณ์เบือนหน้าหนีหรือหัวเราะ ให้การช่วยสนับสนุนเป็นนัยกับผู้ข่มเหงรังแก สนุกกับการแสดงออกของเป้าหมายที่ถูกก่อกวน

ขั้นที่ 3: ลงมือปฏิบัติการ (Action) ผู้ข่มเหงรังแกผลักผู้ถูกข่มเหงรังแก กล่าวคือ มองเป้าหมายว่าเป็นวัตถุที่น่าขบขัน ไม่ใช่ในฐานะเพื่อนหรือคนเสมอภาคกัน แย่งสิ่งของผู้ถูกข่มเหงรังแก กำลังทำอยู่โยนไปอีกฟากของสนาม

ผู้ถูกข่มเหงรังแกตำหนิตนเองที่ตนถูกทำร้าย รังแกตนเองด้วยคำพูด เช่น ฉันมันห่วย ฉันมันคนอ่อนแอ ฉันไม่มีใครเลย ตำหนิตนเองที่ไร้ความสามารถ รู้สึกไร้อำนาจที่จะต่อกรกับผู้ข่มเหงรังแก พยายามหาเหตุผลว่าผู้ข่มเหงรังแกไม่ตั้งใจจะทำร้ายจริง ๆ หรือ

ผู้ชมบางคนเดินหนีบริเวณนั้นและรู้สึกผิดที่ไม่ได้หยุดยั้งผู้ข่มเหงรังแก รู้สึกช่วยอะไรไม่ได้และกลัวจะเกิดกับตน และอดคิดไม่ได้ว่าตนจะเป็นคนต่อไป ผู้ชมบางคนเข้าร่วมวงพูดก่อนแคะและเริ่มทำกิจกรรมในหมู่ตัวเองต่อไป กระบวนการเห็นคนเป็นวัตถุ (Depersonalize) และการ

ลดคุณค่าคน (Desensitization) นี้อาจทำให้ผู้ชมเหวี่ยงแกและผู้ชม กระทำ ความรุนแรงและก้าวร้าว ต่อผู้ถูกชมเหวี่ยงแกรุนแรงมากขึ้น

ขั้นที่ 4: มีความกล้า (Emboldened) ผู้ชมเหวี่ยงแกเห็นโอกาสใหม่ที่จะเหยียดหยันและ ทรมาณผู้ถูกชมเหวี่ยงแก โดยจะเริ่มก้าวร้าวและคุกคามทางร่างกายเพิ่มขึ้นเพื่อค่อย ๆ ทรมาณผู้ถูก ชมเหวี่ยงแกทีละน้อย ๆ เขารู้สึกเต็มไปด้วยอำนาจเมื่อพัวพันกับผู้โดนชมเหวี่ยงแก ทำให้เขาเกิด ความรู้สึกยินดีและพอใจ

ผู้ถูกชมเหวี่ยงแก จะใช้เวลาขณะเรียนคิดหาทางหลีกเลี่ยงผู้ชมเหวี่ยงแก ไม่สนใจการ เรียน เกิดเจ็บป่วยทางกาย ปฏิเสธที่จะไปเล่นที่สนาม ห้องน้ำ และโรงอาหาร เพราะรู้สึกหมด หนทางและสิ้นหวัง

ผู้ชมแบ่งเป็นสองฝ่ายคือ กลุ่มที่หนึ่งหลีกเลี่ยงผู้ชมเหวี่ยงแกเพื่อหลีกเลี่ยงการ เผชิญหน้า ส่วนอีกกลุ่มหนึ่งเข้าร่วมในการชมเหวี่ยงแก ทั้งสองกลุ่มกลัวผู้ชมเหวี่ยงแกและบอกกับ ตนเองว่า จะไม่เป็นรายต่อไป ครั้นนี้เป็นจังหวะของเหยื่อต้องถูกชมเหวี่ยงแก เพราะอ่อนแอ และมี เพื่อนน้อย

ขั้นที่ 5: จุดสูงสุดของความเจ็บปวด (Pinnacle of Pain) ผู้ชมเหวี่ยงแกดำเนินการ ทรมาณและทำร้ายเป้าหมายเลวร้ายมากขึ้น เขาเป็นผู้เขียนบทผู้ชมเหวี่ยงแก ล้มเหลวที่จะพัฒนา สัมพันธภาพที่ดี และขาดความสามารถที่จะเข้าใจความคิดของผู้อื่น สิ่งที่จะเอาใจเขาใส่ใจ เรา มองว่าตนเองมีอำนาจและเป็นที่ยอมรับ เขารู้สึกว่าจำเป็นต้องเป็นที่หนึ่ง ขาดความอดทน และ เป็นที่เลื่องลือถึงความพอใจที่กัดกันคนอื่น

ผู้ถูกชมเหวี่ยงแกมีความซึมเศร้าและเดือดดาลมากขึ้น โกรธตัวเอง ผู้ชมเหวี่ยงแก ผู้ชม และผู้ใหญ่ที่ไม่อาจช่วยเขาได้ เนื่องจากขาดเรียนมากและไม่สนใจในการเรียน จึงทำให้ได้ผล การเรียนต่ำ ยิ่งทำให้เขาขาดดินและอับอาย ไม่อาจกลับมาสู่เส้นทางที่สร้างสรรค์ในการควบคุมชีวิต ของตนได้อีก จึงใช้เวลากับการหาทางการแก้แค้น อาจเข้าร่วมกับกลุ่ม “ที่ไม่พึงปรารถนา” ซึ่งร่วม คิดวางแผนในการแก้แค้น หรืออาจถอยหนีไปสู่ความโดดเดี่ยวและเนรเทศตนเอง

ผู้ชมทำหนึ่งในสี่อย่างคือ 1) ยิ่งกลัวผู้ชมเหวี่ยงแกและตำหนิเหยื่อที่ยอมตกเป็นเหยื่อ 2) เข้าร่วมการชมเหวี่ยงแก 3) มองไม่เห็นใครจะช่วยได้ ทำไม่รู้ไม่ชี้ รู้สึกหมดหนทางที่จะยุติการชม เหวี่ยงแก หรือยังคงรู้สึกแค้น 4) มองไม่เห็นความจำเป็นที่จะต้องยุติ

ขั้นที่ 6: ขั้นสุดท้าย (Finale) ผู้ชมเหวี่ยงแกมีความรู้สึกที่ไม่ดีต่อตัวตนติดตัว ขาด ทักษะทางสังคม และตอบโต้อย่างก้าวร้าวต่อการขู่ขู่ ถูกดูถูกและการขู่ขู่ตามที่รับรู้ การชมเหวี่ยงแก กลายเป็นวิถีชีวิตในความ สัมพันธ์ระหว่างบุคคล สังคม และการทำงาน เห็นการชมเหวี่ยงแกเป็น เรื่องธรรมดา เห็นผลการทำลายจากการชมเหวี่ยงแกไม่ใช่เรื่องสำคัญ โดยหาเหตุผลเข้าข้างตน และ การขอโทษ อาจชมเหวี่ยงแกถูกของตนเองให้ดำรงวงจรความรุนแรงต่อไป อาจก้าวสู่การ ประกอบอาชญากรรมและจบลงที่ถูกคุมขัง

ผู้ถูกชมเหวี่ยงแกนั้น ไม่ไว้ใจผู้ใหญ่ที่จะปกป้องหรือช่วยตนเองและแยกตัวจากการมี สัมพันธภาพที่ดีกับเพื่อน ทำอะไรก็ได้ที่จะทำให้ความเจ็บปวดหมดไป โทสะที่อัดอยู่ข้างในอาจ

ระเบิดไปสู่ความก้าวร้าวที่รุนแรงต่อผู้ชมหญิงแก่และผู้ช่วยของผู้ชมหญิงแก่ ผู้ชมที่ไม่ทำสิ่งใดเลย และผู้ใหญ่ที่ช่วยเขาไม่ได้ เป็นไปได้ที่อาจเลือกฆ่าตัวตายเพื่อหนีความเจ็บปวด เมื่อประสบกับความทุกข์มาก ๆ อาจทำให้บันดลโทสะ และจบลงด้วยการฆ่าตัวตายในหลายรูปแบบ หรือจบชีวิตด้วยการถูกคุมขัง

ผู้ชมเก็บความรู้สึกผิดไว้ด้วยความรู้สึกที่ตนเองไม่อาจช่วยเหลือได้ และค่อย ๆ หมดความรู้สึกต่อความรุนแรงจนเห็นการชมหญิงแก่เป็นเรื่องเล็กและปกติที่เป็นส่วนหนึ่งของวัยเด็ก ไม่เห็นเป็นเรื่องสำคัญ และส่งผ่านความเชื่อนี้ไปยังลูก ๆ

บาร์ริโอ (Barrio, 1999: online) ได้ศึกษาการชมหญิงแก่เพื่อนโดยใช้วิธีการผสมผสานระหว่างการวิจัยเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณกับเด็ก วัยรุ่น และผู้ใหญ่ จำนวน 36 คน พบว่า กระบวนการของการชมหญิงแก่มี 3 ขั้นคือ

1. ขั้นเริ่มต้น ผู้ชมหญิงแก่จะเริ่มต้นกระบวนการชมหญิงแก่อย่างกระตือรือร้นเหยื่อที่เกิดขึ้นมี 2 ลักษณะคือ เหยื่อโดยบังเอิญซึ่งแสดงพฤติกรรมโดยไม่ได้ตั้งใจ มีลักษณะทางร่างกายหรือความพิการบางอย่าง ที่ผู้ชมหญิงแก่ติดต่อด้วยในทางลบโดยมักจะก้าวร้าวกับเหยื่อทางร่างกายและทางวาจา และเหยื่อโดยสมัครใจ เป็นพฤติกรรมที่แสดงโดยไม่ได้ตั้งใจ ที่เหยื่อจงใจโต้ตอบทางลบต่อผู้ก้าวร้าว หรือการแสดงออกทางลบไม่ได้มีจุดมุ่งหมายเพื่อยั่ว แต่สถานการณ์ดังกล่าวทำให้บางคนเขม่นและแสดงความก้าวร้าวทางวาจา อย่างไรก็ตาม บางกรณีผู้ก้าวร้าวจะยั่วโมโหให้เหยื่อทางลบเพื่อให้เหยื่อโต้ตอบ ซึ่งเป็นเงื่อนไขให้เป็นข้ออ้างในการชมหญิงแก่ได้ ทั้งที่เหยื่อไม่ได้ทำอะไรให้เลย เช่น ถูกดูแคลน ยั่วโมโห เป็นต้น

2. ขั้นการตำรงอยู่ ต่อมาจะเป็นบทบาทที่แสดงเกี่ยวกับการชมหญิงแก่หรือการกัดกันทางสังคมแตกต่างกันไปตามบทบาทดังนี้คือ เหยื่อที่ถูกก้าวร้าวอาจแสดงบทบาทใน 3 อย่างคือ เมินเฉย พยายามยุติเหตุการณ์ เป็นความพยายามหยุดยั้งเหตุการณ์แต่ไม่ประสบผลสำเร็จ และพยายามหนีจากเหตุการณ์แต่ไม่สำเร็จ เช่น “พยายามวิ่งหนี” หรือโต้ตอบด้วยก้าวร้าว

ในขณะที่ผู้ชมหญิงแก่จะรักษาความขัดแย้งเอาไว้ด้วยการกระทำพฤติกรรมเดิมซ้ำอีกหรือทารุณเหยื่อด้วยรูปแบบใหม่รุนแรงกว่าเดิม คือการก้าวร้าวทางร่างกาย และชมขุ่นน้อยลง

ส่วนผู้อยู่ในเหตุการณ์ มีเจตคติต่อเหตุการณ์ขัดแย้งใน 3 ลักษณะ คือ สนับสนุนผู้ชมหญิงแก่ สนับสนุนเหยื่อ และไม่รับรู้

3. ขั้นการยุติ ขั้นนี้จะขึ้นอยู่กับใครจะเริ่มต้นก่อน คือ เหยื่อ ผู้ก้าวร้าว ทั้งสองฝ่าย หรือบุคคลที่สาม ในกรณีของเหยื่อจะเริ่มควบคุมการยุติของสถานการณ์ด้วย 1) เหยื่อเลือกสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนในห้องที่ต่างไปจากผู้ชมหญิงแก่ 2) หนีจากสถานการณ์ เช่น การหนีจากโรงเรียน หรือเปลี่ยนกลุ่มในห้องเรียน และ 3) แสวงหาการสนับสนุนทางสังคม คือ มองหาผู้เกลียดไกล่พิพาท ผู้ใหญ่ หรือเพื่อน

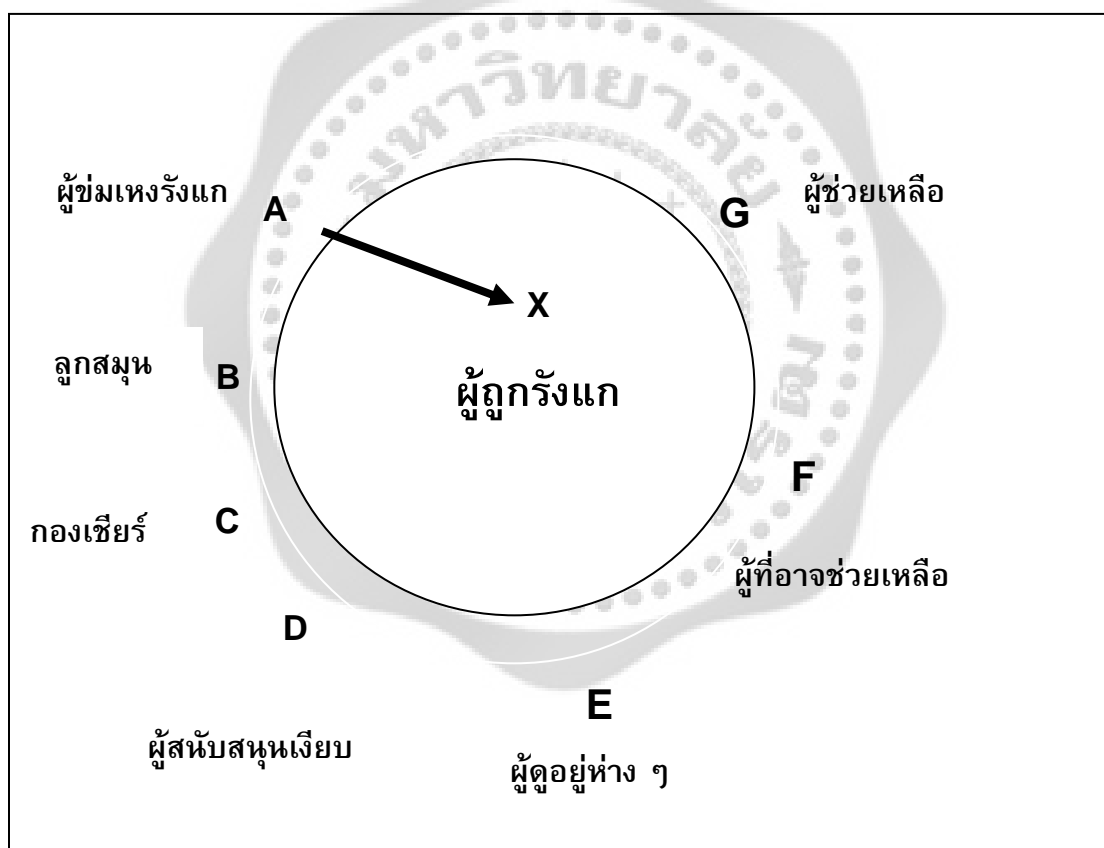
ส่วนการเริ่มต้นจากผู้ชมหญิงแก่เกิดขึ้นเมื่อ มีการเปลี่ยนแปลงทางบวกกล่าวคือ การสำนึกต่อการกระทำผิด การเข้าไปมีความสัมพันธ์กับเหยื่อเพื่อให้ดีขึ้น

ในกรณีเริ่มต้นร่วมกันจากทั้งสองฝ่าย จะเริ่มต้นจาก 1) การเปิดการเชิญชวนจากเหยื่อและผู้ข่มเหงรังแก 2) การเจรจาต่อรอง เมื่อทั้งสองฝ่ายพูดคุยอย่างเป็นเพื่อน โดยไม่เจาะจงว่าใครจะเป็นผู้เริ่มต้น และ 3) เลิกกันไปเอง เพราะผู้ข่มเหงรังแกรู้สึกเบื่อ

สุดท้าย หากไม่การไกล่เกลี่ยได้ไม่สามารถยุติลงได้ เหตุการณ์การข่มเหงรังแกจะดำเนินต่อไป

8. วงจรการข่มเหงรังแก

เอลซี และสมิท (Elsea; & Smith. 1998: 203) กล่าวว่า เด็กส่วนใหญ่ประสบกับการข่มเหงรังแกเป็นบางครั้งในชีวิต โดยอาจเป็นเหยื่อ ผู้ข่มเหงรังแก หรือผู้พบเห็นความทุกข์ของผู้อื่น เป็นที่ชัดเจนว่ามากกว่าหนึ่งในสี่ของเด็กนักเรียนที่หลุดเข้าสู่วงจรการข่มเหงรังแกอย่างน้อยหนึ่งครั้งไม่ว่าจะเป็นเหยื่อหรือผู้ข่มเหงรังแก (Slee. 2006: 10) การข่มเหงรังแกมีผู้เข้าไปเกี่ยวข้องดังนี้



ภาพประกอบ 4 วงจรการข่มเหงรังแกของโอลเวียส

ที่มา: Coloroso (2005). *The Bully, the Bullied and the Bystander*. p. 74.

อธิบายภาพประกอบ เมื่อเกิดเหตุการณ์การข่มเหงรังแกขึ้น ผู้ตกเป็นเหยื่อเป็นศูนย์กลางของเหตุการณ์ โดยมีผู้ที่เกี่ยวข้องในเหตุการณ์ต่าง ๆ ดังนี้

- A (ผู้ข่มเหงรังแก) หมายถึง ผู้เริ่มต้นข่มเหงรังแกและเป็นส่วนที่ลงมืออย่างกระตือรือร้น
- B (ลูกสมุน) หมายถึง ผู้ลงมือข่มเหงรังแกอย่างกระตือรือร้นแต่ไม่ได้เป็นคนเริ่มต้น
- C (กองเชียร์) หมายถึง ผู้สนับสนุนการข่มเหงรังแก แต่ไม่ได้ลงมือข่มเหงรังแก
- D (ผู้สนับสนุนเงียบ) หมายถึง ผู้อาจสนับสนุนการข่มเหงรังแก แต่ไม่แสดงการสนับสนุน
- เปิดเผย

E (ผู้ดูอยู่ห่าง ๆ) หมายถึง เป็นผู้เฝ้ามองสิ่งที่เกิดขึ้น และกล่าวว่า “ไม่ใช่ธุระ” อย่าเข้ายุ่ง

F (ผู้ที่อาจช่วยเหลือ) หมายถึง ไม่ชอบการข่มเหงรังแก และคิดว่าน่าจะเข้าไปช่วยเหลือ แต่ไม่ลงมือช่วยเหลือ

G (ผู้ช่วยเหลือ) หมายถึง ไม่ชอบการข่มเหงรังแก และช่วยเหลือ หรือพยายามช่วยเหลือผู้ที่ตกเป็นเป้าหมาย

X (เหยื่อ) หมายถึง บุคคลหรือกลุ่มบุคคลที่ถูกข่มเหงรังแก

ใน Olweus' Core Program against Bullying and Antisocial Behavior: A Teacher Handbook เสนอว่า วงจรดังกล่าวเป็นประโยชน์ต่อครู ผู้ปกครอง และนักเรียนที่จะใช้เป็นแนวทางในการอภิปรายกันเพื่อโต้ตอบและป้องกันการข่มเหงรังแก และเห็นความสำคัญของความสามารถของเด็กที่ย้ายไปอยู่ทางขวาของวงจร

บทบาทหลัก ๆ ของผู้เกี่ยวข้องในเหตุการณ์มี 3 บทบาท คือ ผู้ข่มเหงรังแก ผู้ถูกข่มเหงรังแก และผู้เห็นเหตุการณ์ ได้แก่ กองเชียร์ ผู้สนับสนุนเงียบ ผู้ดูอยู่ห่าง ๆ ผู้ที่อาจช่วยเหลือ และผู้ช่วยเหลือ ซึ่งจะได้อธิบายคุณลักษณะ ลักษณะร่วม และปัจจัยที่เกี่ยวข้องในลำดับต่อไป

9. ผู้ข่มเหงรังแก

ผู้ข่มเหงรังแกเป็นบุคคลตั้งใจจะข่มเหงรังแกผู้อื่นให้ได้รับอันตราย งานวิจัยพฤติกรรมต่อต้านสังคมชี้ว่า พฤติกรรมการต่อต้านสังคมเป็นผลของปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวเด็กแต่ละคนกับครอบครัว กลุ่มเพื่อน โรงเรียน และชุมชน โดยทั่วไปการข่มเหงรังแกไม่ได้เกิดขึ้นจากปัจจัยโดด ๆ หากแต่มีปัจจัยส่วนบุคคล ครอบครัว เพื่อน โรงเรียน และชุมชนที่เป็นปัจจัยเสี่ยงต่อการถูกข่มเหงรังแก และครึ่งหนึ่งของผู้ข่มเหงรังแกเองยังรายงาน ว่า ตกเป็นเหยื่อด้วย (Haynie; et al. 2001)

9.1 คุณลักษณะของผู้ข่มเหงรังแก ผู้ข่มเหงรังแกเป็นผู้ที่มีความก้าวร้าวต่อเพื่อน ๆ มักจะก้าวร้าวต่อทั้งต่อครูและพ่อแม่ด้วย โดยทั่วไปมีเจตคติทางบวกต่อความรุนแรง และจะใช้ความรุนแรงเป็นหนทางสู่เป้าหมายมากกว่าเด็กทั่วไป มีความหุนหันพลันแล่น ต้องการอยู่เหนือคนอื่นอย่างแรงกล้า มีความเข้าอกเข้าใจต่อเหยื่อที่ข่มเหงรังแกน้อย และมักมองตนเองในทางบวก ถ้าเป็นเด็กชายก็มักมีความแข็งแรงทางร่างกายมากกว่าเด็กทั่วไปและเหยื่อ (Olweus. 2006: 34)

แม้นักจิตวิทยาและจิตแพทย์จะมีข้อสันนิษฐานว่า บุคคลที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวและดื้อดึงจะเป็นผู้ที่มีความกังวลและไม่มั่นคง “ซ่อนอยู่” ข้อสันนิษฐานนี้น่าจะทำให้เชื่อว่า ผู้ข่มเหงรังแกมีความไม่มั่นคงนั้น ซึ่งโอลเวียส (Olweus. 2006: 34) ได้ทดสอบด้วยการใช้วิธีการทางอ้อม เช่น ทดสอบฮอร์โมนความเครียดและบุคลิกภาพบางอย่าง พบว่า ไม่มีรายงานผลใด ๆ ที่สนับสนุนทัศนะ

ดังกล่าว ยิ่งกว่านั้นกลับบ่งชี้ในทิศทางตรงกันข้าม กล่าวคือ ผู้ชมเหรังแกมีความวิตกกังวลและความไม่มั่นคงอย่างไม่ปกติเพียงเล็กน้อย หรืออยู่ในค่าเฉลี่ยในทุก ๆ มิติ และไม่รู้สึกทุกข์ร้อนกับการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ข้อสรุปนี้หมายถึงผู้ชมเหรังแกที่เป็นกลุ่มทดลอง (เปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมเด็กชายและเหี่ยว) ผลนี้ไม่ได้หมายถึงว่าผู้ชมเหรังแกรายบุคคลที่ไม่ได้เป็นทั้งคนก้าวร้าวและวิตกกังวล ดังนั้น การที่พ่อแม่แนะนำให้ลูกสู้คืนเมื่อถูกชมเหรังแก เพราะเชื่อว่าผู้ชมเหรังแกซึ่งฉลาดและจะหนีไป จึงทำให้เด็กเสี่ยงที่จะถูกรังแกเพิ่มขึ้น เพราะธรรมชาติของผู้รังแกจะมีความก้าวร้าวและชอบการต่อสู้อยู่แล้ว (O'Moore; & Minton. 2004: 72-81) ที่สำคัญ นักเรียนที่เป็นผู้สนับสนุนเงียบๆ (Passive Bully) กองเชียร์ (Follower) หรือลูกสมุน (Henchmen) กลุ่มของผู้สนับสนุนเงียบๆ ที่ไม่ใช่คนการชมเหรังแกแต่มีแนวโน้มที่จะผสมโรง และอาจเป็นนักเรียนที่ไม่มั่นคงและวิตกกังวลด้วย

การศึกษาหลายชิ้นแสดงให้เห็นว่า ผู้ชมเหรังแกที่เป็นที่นิยมชมชอบของเพื่อน (Popular) ในระดับเฉลี่ยหรือต่ำกว่าระดับเฉลี่ยเล็กน้อย มักถูกห้อมล้อมด้วยเพื่อนกลุ่มเล็ก ๆ สองหรือสามคนที่สนับสนุนและชื่นชมเขา อย่างไรก็ตาม ความเป็นที่นิยมชมชอบจะลดลงเมื่อเลื่อนสู่ชั้นเรียนสูงขึ้นและความนิยมชมชอบจะลดลงน้อยกว่าค่าเฉลี่ยในเกรด 9 แต่กระนั้นก็ตาม ความนิยมในตัวของผู้ชมเหรังแกก็ไม่ได้ตกต่ำเท่าอย่างที่เคยเป็น (Freedman. 2002: 180-181)

9. 2 สาเหตุของการชมเหรังแก ปัจจัยจูงใจให้ชมเหรังแกมี 3 แหล่งคือ 1) ความต้องการอำนาจและการอยู่เหนือผู้อื่น จะมีความรู้สึกเป็นสุขที่ได้ “ควบคุม” และทำร้ายคนอื่นได้ 2) เงื่อนไขครอบครัวยุติการเล็งดูโดยธรรมชาติเชื่อว่า เด็กเหล่านี้ได้รับการพัฒนาความรุนแรงอย่างไม่เป็นมิตรบางอย่างจากสิ่งแวดล้อม เช่น ความรู้สึกต่าง ๆ และความพลังกระตุ้นต่าง ๆ ที่ทำให้เด็กเหล่านี้ได้รับความพึงพอใจจากการลงโทษให้บาดเจ็บและการสร้างความทุกข์ให้แก่ผู้อื่น และ 3) มี “องค์ประกอบเชิงผลประโยชน์” ซึ่งได้จากการบีบบังคับเหี่ยวเพื่อเอาเงิน บุหรี่ เบียร์ หรือสิ่งมีค่าอื่น รวมถึงการได้รับรางวัลอันเป็นรางวัลของศักดิ์ศรีด้วย (Garrity; et al. 1994)

ฟรีเซน โจนส์สัน และ เพอร์สัน (Frisen; Jonsson; & Persson. 2007: online) สรุปสาเหตุของการชมเหรังแกคนอื่น ดังนี้

1. ผู้ชมเหรังแกมีปัญหา เช่น ปัญหาทางจิตใจ ปัญหาครอบครัว เป็นต้น
2. ผู้ชมเหรังแกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ จึงใช้การชมเหรังแกเป็นวิธีการให้ตนรู้สึกดีขึ้น
3. ผู้ชมเหรังรู้สึกเอ็นชาน โดยเห็นว่า ตนเองดีกว่าคนอื่น และต้องการสร้างความประทับใจกับคนอื่น
4. ผู้ชมเหรังแกอิจฉาเหี่ยว จึงอิจฉากับเหี่ยว
5. ขาดความเคารพผู้อื่น
6. ไร้ความเหี่ยว กล่าวคือ ไร้ความรูปร่างหน้าตาหรือพฤติกรรมของเหี่ยว
7. เป็นเหี่ยวเอง จึงชมเหรังแกกลับ

8. ถูกเพื่อนกดดัน ถ้าไม่ชอบใครสักคนบางทีก็อาจไม่ชอบคนอื่น ๆ ด้วย การข่มเหงรังแกยังถูกมองว่า เป็นรูปแบบพฤติกรรมต่อต้านสังคมและทำลายกฎ (Conduct-disordered) จึงอาจทำนายได้ว่าเด็กที่ข่มเหงรังแกผู้อื่น เสี่ยงที่จะเข้าไปเกี่ยวข้องกับ พฤติกรรมที่เป็นปัญหาอื่นเพิ่มขึ้น เช่น อาชญากรรม และ การใช้แอลกอฮอล์ ข้อสันนิษฐานนี้ได้รับการ สนับสนุนอย่างยิ่งจากการศึกษาติดตามผลของโอลเวียส (Olweus, 2006: 36) ที่พบว่า ผู้ข่ม เหงรังแกที่อยู่ในเกรด 6-9 ถูกตัดสินจำคุกอย่างน้อยหนึ่งครั้งเมื่อถึงอายุ 24 ปี ประมาณร้อยละ 60 ผู้เคยข่มเหงรังแก (Former Bullying) ถูกตัดสินจำคุกสามครั้งขึ้นไปเมื่อถึงอายุ 24 ปี ร้อยละ 35-40 ขณะที่เด็กกลุ่มควบคุมเพียงร้อยละ 10 เท่านั้นที่ถูกตัดสินลงโทษในช่วงอายุเดียวกัน (เด็กเกรด 6-9 ที่ไม่เป็นทั้งเหยื่อและผู้ข่มเหงรังแก) ดังนั้นเด็กที่เริ่มทำการข่มเหงรังแกในโรงเรียนนั้น ตามข้อมูล ของกรมราชทัณฑ์ นอร์เวย์ พบว่าเด็กเหล่านี้มีแนวโน้มเข้าไปเกี่ยวข้องกับอาชญากรรมรุนแรงอย่าง ไม่รู้สึกเข็ดหลาบสูงถึงสี่เท่า สำหรับผู้ที่เคยตกเป็นเหยื่อ เมื่อเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ตอนต้นมีระดับการ ประกอบอาชญากรรมเท่ากับค่าเฉลี่ยหรือต่ำกว่าค่าเฉลี่ย (Olweus, 2006: 36) สำหรับในประเทศไทย ยังไม่มีการศึกษาในเรื่องนี้

9.3 ลักษณะร่วมของเด็กที่เป็นผู้ข่มเหงรังแก นักวิจัยได้ระบุลักษณะทั่วไปหลายอย่าง ของเด็กที่ข่มเหงรังแกเพื่อน ๆ ได้แก่ มีแนวโน้มที่จะมีบุคลิกภาพแบบหุนหันพลันแล่น ใจร้อน (Hot-Headed) ชอบข่มคนอื่น คับข้องใจง่าย มีปัญหาในการคล้อยตามกฎระเบียบ และมีเจตคติทางบวก ต่อความรุนแรง เด็กชายที่เป็นผู้รังแกมีแนวโน้มที่จะมีร่างกายที่แข็งแรงกว่าเพื่อน ๆ (Olweus, 2006: 36)

9.4 ปัจจัยเสี่ยงต่อการข่มเหงรังแก นักวิจัยได้ระบุด้วยว่ามีปัจจัยเสี่ยงหลายอย่างใน สิ่งแวดล้อมในครอบครัวที่ร่วมกันทำให้เด็กกลายเป็นผู้ข่มเหงรังแกได้แก่ การขาดความอบอุ่นและ บิดามารดาไม่ได้เข้ามีส่วนร่วมในการข่มเหงรังแก บิดามารดาที่ตามใจลูกเกินไป (ขาดข้อห้ามในการ ปฏิบัติที่ชัดเจน) ขาดการอบรมสั่งสอนและเกรี้ยวกราด ขาดวินัยทางร่างกาย (Corporal Discipline) การศึกษาเมื่อไม่นานมานี้ชี้ให้เห็นความเชื่อมโยงระหว่าง ประสบการณ์ของเด็กที่ได้รับการทารุณ กรรม (Maltreatment) (เช่น การทำรุนแรงทางร่างกายและทางเพศ) กับการข่มเหงรังแก (Shields & Cicchetti, 2001)

9.5 ปัจจัยเสี่ยงอื่น ๆ จากวรรณกรรมงานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยการข่มเหงรังแกภายใน กลุ่มเพื่อนและสภาพแวดล้อมโรงเรียน พบว่า เด็กที่ข่มเหงรังแกเพื่อนมีแนวโน้มจะมีเจตคติ ทางบวกต่อความรุนแรงสูงกว่าเด็กที่ไม่ได้ข่มเหงรังแกเพื่อนและยังมีแนวโน้มที่จะข่มเหงรังแกผู้อื่น ด้วย สุดท้ายคือปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมในโรงเรียน พบว่าบางโรงเรียนมีอัตราการข่ม เหงรังแกสูงกว่าโรงเรียนอื่นอย่างมีนัยสำคัญ เพราะขาดการสอดส่องจากผู้ใหญ่ในโรงเรียน (โดยเฉพาะ อย่างยิ่งในช่วงพัก) และในขณะที่ครู เจ้าหน้าที่อื่น และนักเรียนไม่สนใจดีหรือมีเจตคติยอมรับต่อ การข่มเหงรังแก

9.6 ความเข้าใจผิดเกี่ยวกับเด็กที่ข่มเหงรังแก แม้จะให้ความสำคัญต่อการข่มเหงรังแกกันเพิ่มขึ้น แต่ก็มี “ความเข้าใจผิด” กันในหมู่นักการศึกษา ผู้ปฏิบัติงาน และสาธารณชนทั่วไป การแก้ไขความเข้าใจผิดให้ถูกต้อง จะช่วยให้มีการพัฒนาแนวทางการช่วยเหลือการข่มเหงรังแกที่เหมาะสมต่อไป ความเข้าใจผิดมีดังนี้

9.6.1 “เด็กที่เป็นผู้รังแกคือผู้โดดเดี่ยว” จากงานวิจัยชี้ว่า เด็กที่เป็นผู้รังแกไม่ได้ถูกโดดเดี่ยวทางสังคม แนนเซลและคณะ(Nansel; et al. 2001) พบว่า ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนเกรดหกถึงสิบซึ่งได้ข่มเหงรังแกเพื่อนของตนรายงานว่า มีเวลาที่จะไปคบเพื่อนมากกว่าเพื่อน ๆ โอลเวียส (Coroloso. 2005: 76 citing Olweus. 1978,1993a) พบว่า ผู้ข่มเหงรังแกจะเป็นคนที่หมู่เพื่อนนิยมชมชอบอยู่ในเกณฑ์กลาง ๆ หรือต่ำกว่าปกติ หรืออย่างน้อยที่สุดจะเป็นเพื่อนกลุ่มเล็ก ซึ่งเป็นสมมุติฐานสนับสนุนพฤติกรรมข่มเหงรังแกของเขา ข้อค้นพบดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าการช่วยเหลือที่มีประสิทธิภาพไม่ใช่มุ่งเฉพาะผู้ข่มเหงรังแก แต่ต้องมุ่งที่ผู้มีส่วนรู้เห็น (Bystander) ซึ่งสนับสนุนการข่มเหงรังแกด้วยไม่ว่าจะอยู่ในฐานะผู้สนับสนุนหรือนิ่งเฉย

9.6.2 “เด็กที่เป็นผู้ข่มเหงรังแกมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ” ซึ่งตรงกันข้ามกับที่ตั้งสมมุติฐานจำนวนมาก งานวิจัยส่วนใหญ่ชี้ว่าเด็กที่เป็นผู้ข่มเหงรังแกเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่าหรือเท่ากับค่าเฉลี่ย และยังมีแนวโน้มว่าจะกลัวหรือไม่แน่ใจมากไปกว่าเพื่อน ๆ ข้อค้นพบดังกล่าวได้ใช้ในการช่วยเหลือและพยายามปรับปรุงการเห็นคุณค่าในตนเองของเด็กผู้ข่มเหงรังแก ซึ่งอาจช่วยสร้างความเชื่อมั่นได้มากขึ้น แต่จะไม่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมข่มเหงรังแกของผู้ข่มเหงรังแกกล่าวคือ พฤติกรรมข่มเหงรังแกนอกจากจะไม่ลดลงแล้ว ยังอาจเพิ่มขึ้นด้วย (Olweus. 2006: 34)

9.7 ความสัมพันธ์ของการข่มเหงรังแกกับพฤติกรรมต่อต้านสังคม นักวิจัยพบว่า พฤติกรรมข่มเหงรังแกสัมพันธ์กับพฤติกรรมต่อต้านสังคม (Melton; et al. 1998) เช่น ความโหดเหี้ยม (Vandalism) การชกต่อย การขโมย การดื่มเหล้าในโรงเรียน การสูบบุหรี่ การหนีโรงเรียน และการหยุดเรียนกลางคัน สอดคล้องกับการศึกษานักเรียนเกรด 5 ถึง 7 ในชนบทเซาท์แคโรไลนาพบว่า เหตุผลที่นักเรียนครอบครองอาวุธปืน เชื่อมโยงกับอัตราการข่มเหงรังแก (Cunningham; et al. 2000) เจ้าของปืนที่เสียงสูง (ซึ่งเจ้าของปืนได้รับความนับถือหรือเอาไว้มืออื่น) ได้รายงานถึงอัตราการข่มเหงรังแกสูงกว่าผู้ที่เป็นเจ้าของปืนที่เสียงต่ำ (เป็นเจ้าของปืนเพื่อรู้สึกปลอดภัยหรือเพื่อใช้ในการล่าหรือยิงเป้าหมาย)

10. เหยื่อหรือผู้ถูกข่มเหงรังแก (Victim/ Bullied)

มนุษย์ทุกคนล้วนเคยผ่านประสบการณ์ของการตกเป็นเหยื่อกันทั้งสิ้น (Fleming; et al. 2002: online) ผู้ที่ถูกข่มเหงรังแกมีทั้งลักษณะร่วมและแตกต่างกันไปตามประเภทของการตกเป็นเหยื่อ ดังรายละเอียดดังนี้

10.1 ประเภทของเหยื่อ โอลเวียส (Olweus. 2006: 32) ได้แบ่งผู้ที่ตกเป็นเหยื่อของการข่มเหงรังแกไว้เป็น 2 ประเภทคือ

10.1.1 เหยื่อจำยอมให้ข่มเหงรังแกหรือเฉื่อยชา (Passive or Submissive Victim) พฤติกรรมและเจตคติของเหยื่อที่จำยอมให้ข่มเหงรังแก (Passive Victim) จะให้สัญญาณถึงความไม่มั่นคง และความไม่มีค่าให้กับผู้อื่นเห็นว่าจะไม่แก้แค้นหากถูกทำร้ายหรือถูกดูถูก กล่าวคือเหยื่อประเภทนี้จะโต้ตอบกับการถูกข่มเหงรังแกด้วยความวิตกกังวลและการสยบยอมร่วมกับความอ่อนแอทางร่างกาย ความหวาดระแวง (Cautiousness) และความไวต่อความรู้สึก (Sensitivity) ตั้งแต่อายุน้อย เด็กชายที่มีลักษณะดังกล่าว มีปัญหาการกล้าแสดงตนเองในหมู่เพื่อนมีเหตุผลที่ทำให้เชื่อว่าลักษณะดังกล่าวสนับสนุนให้ตกเป็นเหยื่อการข่มเหงรังแก ขณะเดียวกัน เป็นที่แน่ชัดว่าการถูกกลั่นแกล้งซ้ำๆ จากเพื่อนๆ ทำให้เพิ่มความวิตกกังวลความไม่มั่นคงปลอดภัย และการประเมินตนเองในทางลบอย่างมาก (Olweus. 2006: 32)

โอลเวียส (Olweus. 2006: 33) ชี้ว่า เด็กชายที่ตกเป็นเหยื่อจะมีสัมพันธภาพที่ดีกับบิดามารดา โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับมารดามากกว่าเด็กชายทั่วไป ซึ่งความสัมพันธ์ใกล้ชิดดังกล่าวถูกครมมองว่าเป็นการปกป้องจากมารดามากเกินไป จึงเป็นเหตุผลที่เชื่อว่าการปกป้องมากเกินไปดังกล่าวเป็นทั้งสาเหตุและผลของการข่มเหงรังแก

10.1.2 เหยื่อที่ยั่วให้ข่มเหงรังแก (Provocative Victims หรือ Bully/Victim) มีลักษณะทั้งความวิตกกังวลและโต้ตอบอย่างก้าวร้าวรวมกัน เหยื่อเหล่านี้มักมีปัญหาด้านสมาธิ การแสดงพฤติกรรมที่อาจก่อความวุ่นวาย และสร้างความเครียดให้กับคนรอบข้าง บางคนอาจมีสมาธิสั้น (Hyperactive) จึงเป็นธรรมดาที่พฤติกรรมของเขาจะไปยั่วยุคนักเรียนหลายคนในห้อง จนเป็นเหตุให้ได้รับการตอบโต้ทางลบจากคนส่วนใหญ่ในห้อง ลักษณะของปัญหาผู้ข่มเหงรังแก/เหยื่อในห้องเรียนกับเหยื่อที่ยั่ว จึงแตกต่างไปจากเหยื่อที่จำยอม (Olweus. 2006: 32)

จากการศึกษาระยะยาวกับกลุ่มเด็กชายในเด็กชั้น 6-9 สองกลุ่มคือ เด็กที่ตกเป็นเหยื่อและเด็กที่ไม่ได้ตกเป็นเหยื่อของเพื่อนในโรงเรียน จนถึงอายุ 23 ปี พบว่า ผู้ที่เคยตกเป็นเหยื่อ (Former Victim) ได้ดำเนินชีวิตอย่าง “เป็นปกติ” ในหลายลักษณะ ซึ่งแสดงให้เห็นว่า หลังจากออกจากโรงเรียนไปแล้ว เด็กชายมีอิสระมากที่จะเลือกสังคมและสิ่งแวดล้อมทางกายภาพในการดำเนินชีวิต อย่างไรก็ตาม เหยื่อจะเผชิญความเลวร้ายมากกว่าคนที่ไม่ตกเป็นเหยื่อ สองประการคือ มีแนวโน้มเกิดการซึมเศร้าและเห็นคุณค่าในตนเองต่ำกว่า ข้อค้นพบดังกล่าวแสดงให้เห็นชัดว่า แนวโน้มนี้มาจากสาเหตุของการตกเป็นเหยื่อในระยะต้นๆ ที่ฝังแน่นทั้งค้างไว้เป็นบาดแผลในใจ (Olweus. 2006: 32)

10.2 คุณลักษณะทั่วไปของเหยื่อ พบว่า ผู้ที่ตกเป็นเหยื่อจะมีความวิตกกังวลและความไม่มั่นคงมากกว่านักเรียนทั่วไป มีความระแวงระวัง ความหวั่นไหว และความเจ็บปวด เมื่อถูกทำร้ายจากนักเรียนคนอื่น จะมีปฏิกิริยาทั่วไปคือ ร้องไห้ (เด็กในระดับชั้นต่ำๆ) และถอยหนี ทุกข์ตรมกับความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ มองตนเองและเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในทางลบ มักมองตนเองว่า ล้มเหลว รู้สึกโง่ น่าอับอาย และไม่มีเสน่ห์ (Olweus. 2006: 32)

ขณะที่อยู่ในโรงเรียน เหยื่อรู้สึกที่ถูกทอดทิ้งให้โดดเดี่ยว ไม่มีเพื่อนที่ดีในห้องสักคนเดียว อย่างไรก็ตาม เหยื่อไม่ได้ก้าวร้าวและไม่ถูกล้อเลียน ดังนั้น จึงอธิบายไม่ได้ว่า การข่มเหงรังแกเป็นผลมาจากการยั่วยุเพื่อนของตัวเหยื่อเอง เด็กเหล่านี้มักจะมีเจตคติทางลบต่อความรุนแรงและการใช้ความรุนแรง ถ้าเหยื่อเป็นเด็กชายมักมีแนวโน้มว่าจะเป็นผู้ที่มีร่างกายอ่อนแอมากกว่าเด็กทั่วไป ซึ่งโอลเวียส (Olweus. 2006: 32) ตั้งฉายาเด็กลักษณะเช่นนี้ว่า เหยื่อยอมจำนน หรือ เหยื่อยชา (Passive or Submissive Victim)

คุณลักษณะร่วมกันของ "เหยื่อที่ยอมให้ข่มเหงรังแก" มีแนวโน้มว่าจะมีความหวาดระแวงไวต่อความรู้สึก เด็กที่ไม่มั่นคง จึงไม่กล้าแสดงตนกับเพื่อน ๆ (Olweus. 2006: 32) มักจะถูกทอดทิ้งทางสังคมมาก และมีความรู้สึกเดียวดาย (Nansel; et al. 2001) ความโดดเดี่ยวทางสังคมดังกล่าวชักนำให้เด็กเข้าสู่ความเสี่ยงต่อการถูกข่มเหงรังแกเป็นพิเศษ ถ้ามีเพื่อน ๆ ยังจะช่วยป้องกันเด็กเหล่านี้จากผู้ที่ยั่วยุรังแก เด็กชายที่ถูกข่มเหงรังแกมักจะมีร่างกายอ่อนแอกว่าเพื่อน ๆ (Olweus. 2006: 33) สุดท้ายเด็กที่เป็นเหยื่อของการทารุณกรรมเด็ก เช่น ถูกทอดทิ้ง ถูกกระทำรุนแรงทางร่างกายหรือทางเพศ มีแนวโน้มที่จะตกเป็นเหยื่อของเพื่อน ๆ (Shields; & Cicchetti. 2001)

คุณลักษณะบางอย่างของเหยื่อที่ยอมจำนนอาจถูกมองว่า เป็นทั้งปัจจัยสนับสนุนและปัจจัยผลกระทบของการตกเป็นเหยื่อ เช่น เมื่อเด็กที่รู้สึกไม่มั่นคงปลอดภัย พฤติกรรมของเขาอาจเป็นสัญญาณให้ผู้อื่นเห็นว่าเขาเป็น "เป้าหมายที่ง่าย" สำหรับการข่มเหงรังแก ดังนั้น ความรู้สึกไม่มั่นคงอาจถูกมองว่าสนับสนุนให้เกิดการกระทำรุนแรง อย่างไรก็ตาม เด็กที่ถูกข่มเหงรังแกโดยปกติแล้วจะมีความเชื่อมั่นในตนเอง แต่ความรู้สึกไม่เชื่อมั่นในตนเองจะลดลงหลังถูกข่มเหงรังแก

ความเข้าใจผิดบางประการคือ เด็กที่ตกเป็นเหยื่อเพราะลักษณะภายนอกที่ทำให้เพื่อน ๆ สะดุดตา เช่น แว่นหนา ตกกระ ผมหงอก โดยทั่วไปลักษณะเหล่านี้ไม่สำคัญเท่ากับลักษณะทางอารมณ์และจิตใจ นอกจากนี้ งานวิจัยกับเด็กที่มีความบกพร่องได้ชี้ว่า เด็กที่มีความบกพร่อง เช่น พูดติดอ่าง กล้ามเนื้ออ่อนแรงหรือ อัมพาตครึ่งซีก มีแนวโน้มตกเป็นเป้าหมายของการข่มเหงรังแกมากขึ้น ซึ่งผู้เกี่ยวข้องจะต้องเฝ้าดูเป็นพิเศษต่อการข่มเหงรังแก (Olweus. 2006: 30)

คุณลักษณะของ "เหยื่อที่ยั่วยุ" หรือ "ผู้ข่มเหงรังแก-เหยื่อ" มีลักษณะคล้ายกับเหยื่อที่จำยอมหลายอย่าง แต่จะมีแนวโน้มสมารถสู้ และมีปัญหาเรื่องการอยู่ไม่นิ่ง อารมณ์ร้อน และพยายามสู้กลับเมื่อรู้สึกถูกดูถูกหรือทำร้าย จึงมักถูกนักเรียนส่วนใหญ่ข่มเหงรังแก แม้เหยื่อที่ยั่วยุจะตกเป็นเป้าหมายของการข่มเหงรังแก แต่ยังมีแนวโน้มที่จะข่มเหงรังแกเด็กที่เล็กกว่าหรืออ่อนแอกว่า (Olweus. 2006: 31) และยังพบว่า นอกจากมีปัญหาด้านอารมณ์-สังคมแล้ว เหยื่อที่ยั่วยุ ยังมีปัญหาทางด้านพฤติกรรมด้วย แนนเซลและคณะ (Nansel; et al. 2001) ได้ทำการศึกษานักเรียนโรงเรียนมัธยมต้นและมัธยมปลาย พบว่า ผู้ข่มเหงรังแก-เหยื่อ รายงานว่า โดดเดี่ยวและมีปัญหากับเพื่อนในชั้นเรียนมาก และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำกว่า และใช้แอลกอฮอล์และบุหรี่ยิ่งมากกว่าเพื่อน

แอนเดอร์สันและคณะ (Anderson; et al. 2001) ได้ทำการศึกษาความตายจาก

ความรุนแรงในโรงเรียนของอเมริกา พบว่า เยาวชนที่กระทำความรุนแรงนั้น มักถูกเพื่อนข่มเหงรังแกก่อน แสดงให้เห็นว่า เหยื่อที่ก้าวร้าว มักจะแก้แค้นด้วยความก้าวร้าวเพื่อโต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแก จึงชัดเจนว่า เหยื่อที่ก้าวร้าวควรได้รับการใส่ใจเป็นพิเศษ

10.3 สัญญาณเตือนของการตกเป็นเหยื่อ สัญญาณต่อไปนี้อาจแสดงว่าเด็กกำลังถูกเพื่อนข่มเหงรังแก (Olweus. 2006: 54-60; Coloroso. 2005:141-142; Einsen; & Engler. 2007. 2007: 84-85)

- 1) กลับจากโรงเรียนด้วยเสื้อผ้า หนังสือ หรือข้าวของฉีกขาด ถูกทำลายหรือสูญหาย
- 2) มีรอยกรีด ถลอก/ข่วนที่บอกลาเหตุไม่ได้
- 3) มีเพื่อนน้อย
- 4) ขาดความสนใจต่อโรงเรียนอย่างฉับพลันหรือปฏิเสธการไปโรงเรียน
- 5) ปวดท้อง ปวดศีรษะ หวาดระแวง นอนไม่หลับ นอนมากเกินไป
- 6) มีปัญหาการนอน และ/หรือฝันร้ายบ่อย ๆ
- 7) เกิดอาการเศร้า ซึม หรืออารมณ์เสีย
- 8) เกิดความวิตกกังวล และ/หรือมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ
- 9) เจ็บ อ่อนไหว และเฉยเมย
- 10) ใช้เส้นทางไปโรงเรียนที่ไม่เป็นปกติ
- 11) ผลการเรียนลดลงอย่างน่าใจหาย
- 12) ไม่ค่อยเข้าร่วมกิจกรรมของครอบครัวและโรงเรียน และต้องการอยู่คนเดียว

เดียว

13) กลับจากโรงเรียนจะหิวโซ และพูดว่าเงินอาหารกลางวันหายหรืออยู่ที่โรงเรียนไม่หิว

- 14) หยิบเงินพ่อแม่ไปและเมื่อถูกจับได้จะขอโทษน้ำขุ่น ๆ
- 15) เวลาเลิกเรียนจะเดินตรงไปห้องสุขาก่อนกลับบ้าน
- 16) เสียใจ บึ้งตึง โกรธ หรือตื่นกลัวหลังรับโทรศัพท์หรืออี-เมลล์
- 17) ลักษณะท่าทางเปลี่ยนไป
- 18) ใช้คำพูดด้วยภาษาหรือท่าทางเสีย ๆ หาย ๆ เมื่อพูดถึงเพื่อน
- 19) ไม่พูดถึงเพื่อนและกิจกรรมประจำวัน
- 20) อธิบายสาเหตุการบาดเจ็บไม่อยู่กับร่องกับรอย

10.4 สาเหตุของการตกเป็นเหยื่อ

ฟริเซน โจนส์สัน และ เพอร์สัน (Frisen; Jonsson; & Persson. 2007: online) สรุปจากการสำรวจสาเหตุของการถูกข่มเหงรังแก ดังนี้

1. รูปร่างหน้าตาของเหยื่อ เช่น ผอม อ้วน น่ารักเก๋
2. พฤติกรรมของเหยื่อ เช่น พฤติกรรมแปลก ๆ พูดภาษาท้องถิ่น ขี้อาย ไม่มั่นคง

3. คุณลักษณะของผู้ชมเหตุร้ายแค้น เช่น คิดว่าตนเองไม่แยแสใคร ต้องการ
4. รู้สึกเด่น ต้องการแสดงอำนาจ
5. ภูมิหลังทางสังคม เช่น ความแตกต่างทางวัฒนธรรม ศาสนาฐานะเศรษฐกิจ
6. อื่น ๆ เช่น โชคร้าย เหี่ยวไม่มีเพื่อน เหี่ยวร้างแก่คนอื่น

11. ผู้เห็นเหตุการณ์ (Bystander/Witness)

ผู้เห็นเหตุการณ์เป็นบทบาทที่สามของวงจรการชมเหตุร้ายแค้น โคโรโลโซ (Coroloso. 2005: 71) เห็นว่า ผู้เห็นเหตุการณ์มีส่วนในการสนับสนุนให้เกิดการชมเหตุร้ายแค้น เมื่อเกิดเหตุการณ์ชมเหตุร้ายแค้นขึ้น เช่น มองข้ามหรือกระตุ้น หรือเป็นส่วนหนึ่งของผู้ชมเหตุร้ายแค้น ซึ่งจะมีผลให้ผู้ชมเหตุร้ายแค้นได้รับการสนับสนุนมากขึ้น ผู้สังเกตอาจได้ลอกเลียนแบบพฤติกรรมต่อต้านสังคม เพื่อนำไปใช้สร้างสถานภาพทางสังคมในกลุ่มให้เด่นขึ้น

จากการวิจัยและประสบการณ์ของโอลเวียส (Olweus. 2006) ชี้ให้เห็นว่า เหตุการณ์การชมเหตุร้ายแค้นไม่เกี่ยวข้องเฉพาะกับผู้ชมเหตุร้ายแค้นและเหยื่อเท่านั้น สอดคล้องกับการศึกษาเล่นของเด็กปฐมวัยในสนามเด็กเล่นของแครกและเปเปเลอร์ (Craig; & Pepler. 1997) พบว่า เด็กถึงร้อยละ 85 ที่เข้าเกี่ยวข้องในเหตุการณ์ชมเหตุร้ายแค้น โดยเกี่ยวข้องตั้งแต่การเข้าร่วมในการชมเหตุร้ายแค้น การสังเกตดูเฉย ๆ การเข้ายุติการชมเหตุร้ายแค้นอย่างจริงจัง

เมื่อถามนักเรียนว่า ทำอย่างไรเมื่อพบเห็นการชมเหตุร้ายแค้น มากกว่าครึ่งยอมรับว่าไม่ได้พยายามช่วยเหลือ เมลตันและคณะ (Melton; et al. 1998) พบว่า เด็กเกรดสี่ถึงหกถึงร้อยละ 38 รายงานว่า “ไม่ได้ทำอะไรเลย” เมื่อพบเห็นการชมเหตุร้ายแค้นเพราะถือว่าไม่ใช่ธุระ ร้อยละ 35 รายงานว่า ได้พยายามเข้าไปช่วยเหลือ และร้อยละ 27 ยอมรับว่าลังเลที่จะทำการช่วยเหลือ กล่าวคือไม่ได้ช่วยแต่รู้สึกว่าควรจะช่วย เหตุผลที่เด็กไม่ทำอะไร ประกอบด้วยกลัวการแก้แค้นจากผู้ชมเหตุร้ายแค้น กลัวจะเป็นเป้าหมายรายต่อไป กลัวจะทำให้เหตุการณ์เลวร้ายลงไปกว่าเดิม และไม่แน่ใจเกี่ยวกับวิธีช่วยเหลือที่จะไม่ทำให้สถานการณ์ของเหยื่อเลวร้ายลง (Coroloso. 2005: 76)

12. ผลกระทบของการชมเหตุร้ายแค้น

ผลกระทบจากการตกเป็นเหยื่อที่ร้ายแรงที่สุดคือ การฆ่าตัวตายและการฆาตกรรม การทำลายตนเอง หรือแก้แค้นให้ถึงตาย มีสาเหตุมาจากความรู้สึกไร้อำนาจในตนเองของผู้ที่ตกเป็นเหยื่อ อันเป็นการยุติชีวิตที่เจ็บปวดเกินจะทนได้ จากการศึกษาเอกสารถึงผลกระทบที่เหยื่อได้รับจากการถูกชมเหตุร้ายแค้น ผู้วิจัยสรุปได้ดังนี้

12.1 เจตคติต่อโรงเรียน นักเรียนที่ตกเป็นเหยื่อของการชมเหตุร้ายแค้น มักจะกลัวโรงเรียนและเห็นว่าโรงเรียนเป็นสถานที่ที่ไม่มีความสุขและไม่มีความปลอดภัย ส่งผลให้มีอัตราการหยุดเรียนกลางคันและการขาดเรียนสูง (Sharp; & Smith. 1994: 1) โดยที่นักเรียนเกรด 8 ของอเมริกาเกือบร้อยละ 7 หยุดเรียนอยู่กับบ้านอย่างน้อยเดือนละหนึ่งครั้ง เนื่องจากการถูกชมเหตุร้ายแค้น และมีอัตราการขาดเรียนสูงกว่านักเรียนที่ไม่ตกเป็นเหยื่อ และจะพัฒนาเจตคติทางลบต่อโรงเรียนตั้งแต่วัยอนุบาล (Nansel; et al. 2001: 16)

12.2 ด้านสุขภาพ นักวิจัยได้ระบุว่าเหยื่อของการข่มเหงรังแกมีแนวโน้มมีสุขภาพแยกลงปวดหัวไมเกรนเพิ่มขึ้น ความไม่สุขสบายดังกล่าวส่งผลกระทบต่อสมาธิและการเรียน เด็กบางคนอาจประสบกับอาการที่สัมพันธ์กับความเครียด เช่น ปวดศีรษะและปวดท้อง ผื่นร้ายหรือเกิดความวิตกกังวล (O'Moore; & Minton. 2004: 53)

12.3 ด้านการศึกษา เหยื่อการข่มเหงรังแก มีระดับผลการเรียนต่ำ ส่งผลเสียต่อการศึกษา และการเข้าเรียน (Slee. 1994: 97-107) โดยจะหนีเรียนและหยุดเรียนกลางคัน ยิ่งกว่านั้น เกือบร้อยละ 25 ของวัยรุ่นอเมริกันรายงานว่า ไม่ต้องการมาโรงเรียน อยากอยู่กับบ้านหรือหนีเรียนเพราะถูกเพื่อนข่มเหงรังแก และการขาดเรียนเรื้อรัง จากการสำรวจพบว่า เด็กที่โดนข่มเหงรังแกร้อยละ 90 บอกว่า ผลข้างเคียงทำให้ได้รับความทุกข์ใจ ผลการเรียนลดลง ความวิตกกังวลเพิ่มมากขึ้น และสูญเสียเพื่อนหรือชีวิตทางสังคม (Banks. 1997: online) นักเรียนที่ตกเป็นเป้าของการข่มเหงรังแกมักจะมีปัญหาในการปฏิบัติงานในโรงเรียน และผลการเรียนมักอยู่ “ลำดับท้าย ๆ ” (Ballard; et al. 1999: 38-74)

12.4 ด้านสังคม เหยื่อของการข่มเหงรังแกจะมีเพื่อนน้อย เด็กที่ถูกข่มเหงรังแกจะส่งผลให้เพื่อน ๆ คำว่าตร้อยอย่างรุนแรง เนื่องจากถูกเพื่อนตัดสินในทางลบ และตำหนิว่าเป็นพวกที่ทนทานต่อการข่มเหงรังแก (Oliver; Hoover; & Hazler. 1994: 416-420) ยังถูกเพื่อนตีตราว่า “อ่อนแอ” และ “ขี้ขลาด” (Nerdy) (Charach; Pepler; & Ziegler. 1995: 12-18) และแสดงความเห็นอกเห็นใจต่อเด็กที่ตกเป็นเหยื่อน้อย (Perry; Williard; & Perry. 1990: 1310-1325) ข้อค้นพบเหล่านี้แสดงว่า การถูกข่มเหงรังแกนำไปสู่การปฏิเสธของเพื่อน ๆ และการพัฒนาวงจรแห่งความเจ็บปวดใจ ทั้ง ๆ ที่เด็กเหล่านี้ ต้องการได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือจากเพื่อน ๆ อย่างมาก แต่มีแนวโน้มว่าจะได้รับการสนับสนุนน้อย

อย่างไรก็ตาม ประสบการณ์ของเด็กที่ตกเป็นเหยื่อจะทำให้เด็กเกิดความก้าวร้าวบางอย่างและความก้าวร้าวดังกล่าวมักส่งผลเสมอ การสังเกตในภาคสนามชี้ว่า เหยื่อมีแนวโน้มที่จะโต้ตอบด้วยความก้าวร้าวเมื่อตกเป็นเป้าหมาย (Pepler; Craig; & Roberts. 1998: 57-76) เด็กที่ถูกข่มเหงรังแกมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหามากขึ้นหลังจากการถูกข่มเหงรังแก และปัญหาเหล่านี้จะเลวร้ายลงไปเรื่อย ๆ (Schwartz; et al. 1998: 87-99) ผลของการข่มเหงรังแกกลายเป็นเรื่องรุนแรงต่อเยาวชน ทั้งที่เป็นผู้ก้าวร้าวและเหยื่อ (Nansel; et al. 2001: 2094-2100; Perry; Hodges; & Egan. 2001: 73-104)

12.5 ด้านความคิด เด็กที่เป็นเหยื่อมีรายงานว่า มีความคิดฆ่าตัวตายมากขึ้นกว่าเพื่อนที่ไม่ถูกข่มเหงรังแก ซึ่งจากการศึกษาในออสเตรเลียของริกบี (Rigby. 1996) พบว่า ผู้ที่รายงานว่าถูกข่มเหงรังแกอย่างน้อยอาทิตย์ละครั้งมี “ความปรารถนาจะตาย” สูงเป็นสองเท่าของเพื่อน ๆ หรือยอมรับว่ามีความคิดว่าอยากมีชีวิตใหม่อีกครั้ง

12.6 ด้านอารมณ์หรือจิตใจ ผู้ที่ถูกข่มเหงรังแกมักมีปัญหาในการปรับตัว โดยการตกเป็นเหยื่อจะสัมพันธ์กับความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ขาดความเชื่อมั่น อัตราการซึมเศร้าเพิ่มขึ้น

ความโดดเดี่ยว และวิตกกังวล (Hodges; & Perry. 1996; Rigby; & Slee. 1993; O'Moore & Minton. 2004: 52) มีแนวโน้มว่าเหยื่อไม่ยอมไปโรงเรียนมากขึ้น มีอัตราการขาดเรียนสูง (Rigby. 1996) ความพอใจต่อร่างกายตนเองต่ำลง เห็นคุณค่าในตนเองต่ำลง และมีปัญหาในการปรับตัวในโรงเรียน (Su-Jin Yang; et al. 2006: 69-77) และการลงโทษตนเองรุนแรง เด็กเหล่านี้เริ่มตำหนิตนเอง และอาจมองว่าตนเองมีความล้มเหลวทางสังคม ผลทางอารมณ์ที่ร้ายแรงเหล่านี้พบว่า ได้ก่อให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำเมื่อก้าวสู่วัยผู้ใหญ่ และเสี่ยงต่อความซึมเศร้าเพิ่มขึ้น (Hawker; & Boulton. 2000: 441-455)

ผลของการชมเชยหรือแกล้งบางอย่างอาจฝังแน่นอยู่ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น จากการศึกษา ระยะยาวกับผู้ชายในต้นศตวรรษที่ 20 โอลเวียส (Olweus. 1993) พบว่า ผู้ที่ถูกชมเชยหรือแกล้งในโรงเรียน (ช่วงเกรด 6-9) มีอาการซึมเศร้าและความรู้สึกไร้ค่าในตนเองมากกว่าเพื่อน ๆ ผู้ที่ไม่ถูกชมเชยหรือแกล้ง ผลที่พบดังกล่าวสังเกตได้แม้ช่วงวัยผู้ใหญ่ตอนต้นจะไม่ได้ตกเป็นเหยื่ออีกและไม่ได้แสดงอาการตกเป็นเหยื่อ

ในระยะยาว เด็กที่โดนชมเชยหรือแกล้งกลายเป็นผู้ใหญ่ที่ซึมเศร้า สำหรับนักเรียนส่วนน้อยแล้ว พฤติกรรมการชมเชยหรือแกล้งอาจเป็นอันตรายแท้จริงในชีวิตและอาจนำไปสู่การบาดเจ็บที่รุนแรงหรือแม้แต่ว่าความตาย (Sharp; & Smith. 1994: 1)

ผลของการตกเป็นเหยื่อจากเพื่อนต่อความผาสุกของเด็ก โดยสรุปพบว่า เด็กที่ตกเป็นเหยื่อมีแนวโน้มที่จะมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ทุกข้อใจจากความซึมเศร้าระดับสูง และสุขภาพทั่วไปแย่กว่าเด็กอื่น ๆ ยังมีแนวโน้มโดดเดี่ยวทางสังคม และขาดเรียนมากกว่า ที่สำคัญจากการศึกษาในออสเตรเลียเมื่อไม่นานมานี้พบว่า เด็กที่ตกเป็นเหยื่อมีแนวโน้มจะรายงานว่าคิดฆ่าตัวตายมากกว่าเด็กคนอื่น ๆ สูงถึงสองหรือสามเท่า (Rigby. 1994) มีหลักฐานมากขึ้นที่แสดงว่าเด็กที่ถูกชมเชยหรือแกล้งรุนแรงถูกผลักดันให้ใช้ชีวิตคนเดียว และผลของการชมเชยหรือแกล้งสามารถคงอยู่ถึงวัยผู้ใหญ่ ผลของการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำจะทำให้เกิดความซึมเศร้าเป็นพัก ๆ (Farrington. 1993) รวมถึงอาจส่งผลให้ถูกชมเชยหรือแกล้งในที่ทำงานต่อไปในอนาคต (Smith; et al. 2003)

13. ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการชมเชยหรือแกล้ง

การชมเชยหรือแกล้งไม่ได้เกิดขึ้นมาเองจากปัจจัยเดียว หากแต่มีปัจจัยที่เกี่ยวข้องร่วมกัน ส่งผลให้เกิดขึ้นจำนวนมาก ดังนี้

13.1 การอบรมเลี้ยงดู เงื่อนไขการอบรมเลี้ยงดูที่ส่งให้เด็กเกิดความก้าวร้าว มี 4 ประการ คือ (Olweus. 2006: 39)

13.1.1 พื้นฐานทางอารมณ์ของพ่อแม่ การได้รับเจตคติทางอารมณ์พื้นฐานทางลบในช่วงปีแรก ๆ ได้แก่ การขาดความอบอุ่นและขาดการดูแลเอาใจใส่ ทำให้มีโอกาสเพิ่มขึ้นที่จะทำให้เด็กในตอนโตก้าวร้าวและไม่เป็นมิตรกับผู้อื่น

13.1.2 การเลี้ยงดูแบบตามใจและปล่อยให้เด็กก้าวร้าว การตามใจ และ“ยอมทน” โดยไม่จำกัดขอบเขตพฤติกรรมก้าวร้าวต่อเพื่อน ๆ พี่น้อง และผู้ใหญ่ มักจะเพิ่มระดับความก้าวร้าวของเด็กขึ้น

โอลเวียส (Olweus. 2006: 39) ได้สรุปด้วยข้อความว่า เด็กที่ได้รับความรักความห่วงใย และให้ “เสรีภาพ” มากเกินไป จะยังเป็นเงื่อนไขที่ก่อให้เกิดการพัฒนาในรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวมากยิ่งขึ้นเท่านั้น

13.1.3 การใช้วิธีการเลี้ยงดูแบบ “แสดงอำนาจ” (Power-Assertive) ของพ่อแม่ เช่น การลงโทษทางกาย การระเบิดอารมณ์รุนแรง ข้อค้นพบนี้สนับสนุนความเชื่อที่ว่า “ความรุนแรงนำมาซึ่งความรุนแรง” ในการกำกับพฤติกรรมของเด็กจำเป็นต้องกำหนดข้อจำกัดและกฎระเบียบให้ชัดเจน แต่ไม่ควรเป็นการกระทำที่เป็นการลงโทษทางกาย เป็นต้น

13.1.4 อารมณ์ของเด็ก เป็นส่วนที่มีบทบาทต่อการพัฒนารูปแบบความก้าวร้าว เด็กที่อยู่ไม่นิ่งและอารมณ์ “ร้อน” มีแนวโน้มที่จะพัฒนาไปเป็นวัยรุ่นที่ก้าวร้าวมากกว่าเด็กที่มีอารมณ์ปกติหรืออารมณ์เย็น แต่ปัจจัยนี้จะมีผลน้อยกว่าสองปัจจัยแรกข้างต้น

จากข้างต้น แสดงให้เห็นว่า หากเด็กได้รับความรักและการดูแลเอาใจใส่จากผู้เลี้ยงดูเด็ก ย่อมทำให้เด็กเป็นคนที่มีบุคลิก เป็นอิสระ และขจัดความก้าวร้าวลงไปได้

การพัฒนารูปแบบความก้าวร้าวไม่ได้ขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่ในครอบครัว หากแต่ขึ้นอยู่กับความขัดแย้งที่เป็นความไม่ลงรอย หรือการโต้เถียงกันอย่างเปิดเผยระหว่างพ่อแม่อยู่เป็นประจำ อาจจะนำไปสู่การหย่าร้างหรือไม่ก็ตาม เหตุการณ์นี้ทำให้เด็กเกิดความรู้สึกไม่มั่นคง และส่งผลถึงการใช่วิธีการเลี้ยงดูที่ไม่เหมาะสมดังกล่าว เพื่อหลีกเลี่ยงความเสียหายที่จะเกิดขึ้นบิดามารดาควรตรวจวันการเข้าไปเกี่ยวข้องกับเด็กในขณะที่ยังโต้เถียงกันอยู่ ในงานวิจัยชี้ว่า เมื่อบิดามารดาโต้เถียงกันในส่วนตัวเฉพาะ จะมีผลกระทบทางลบน้อยกว่าการกระทำต่อหน้าเด็ก (Emery. 1982)

13.2 เจตคติของครอบครัว (Family Attitude) ความรุนแรงส่วนใหญ่เรียนรู้ผ่านเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในครอบครัว ผู้ที่ประสบกับความรุนแรงในครอบครัวในอดีตหรือปัจจุบัน มีแนวโน้มจะอยู่ในวงจรความรุนแรงในสัมพันธภาพอื่น (Langhinrichsen-Rohling; Hankla; & Stromberg. 2004: 139-151) งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ในครอบครัวด้านความกลมเกลียวและอำนาจพบว่า เด็กที่เข้มแข็งแถมมีความกลมเกลียวกันในครอบครัวน้อย และมีอำนาจที่ไม่สมดุลกัน โดยเด็กที่เข้มแข็งแถมมักจะรู้สึกว่า ในหมู่พี่น้อง ตัวเองกับพี่น้องที่แข็งแรงกว่ามีอำนาจที่ไม่สมดุลกันส่วนเหี่ยวจะรู้สึกว่า ครอบครัวมีความกลมเกลียวกันในระดับสูง ในระหว่างพี่น้องมีอำนาจที่ไม่สมดุลกันเล็กน้อยโดยตนเองเป็นบุคคลที่มีอำนาจมากกว่า ผู้เข้มแข็งแถม/เหี่ยวที่ได้คะแนนความกลมเกลียวต่ำ แต่ไม่ต่ำเท่าผู้เข้มแข็งแถม และพ่อแม่มีอำนาจไม่สมดุลโดยพ่อเป็นผู้มีอำนาจมากกว่า ในหมู่พี่น้อง ผู้เข้มแข็งแถมมีอำนาจมากกว่า (Bowers; et al. 1992)

13.3 ปัจจัยทางร่างกาย ความแข็งแรงและความอ่อนแอทางร่างกายเป็นส่วนสำคัญในการข่มเหงรังแกของในหมู่เด็กชาย เหยื่อจะมีความแข็งแรงทางร่างกายต่ำกว่าค่าเฉลี่ย ตรงกันข้ามผู้ข่มเหงรังแกจะมีความแข็งแรงทางร่างกายสูงกว่าค่าเฉลี่ยของเด็กชายและเหยื่อ ลักษณะของผู้ข่มเหงรังแกเป็นการผสมผสานระหว่างการโต้ตอบด้วยความก้าวร้าวกับความแข็งแรงทางร่างกาย ในขณะที่ ลักษณะของเหยื่อจะเป็นการผสมผสานระหว่างการโต้ตอบด้วยความกังวลกับความอ่อนแอทางร่างกาย โอลเวียส (Olweus. 2006: 37) พบความสัมพันธ์ชัดเจนระหว่าง ความแข็งแรงทางร่างกายและความเป็นที่นิยมชมชอบในหมู่เพื่อน กับระหว่างความอ่อนแอทางร่างกายและไม่เป็นที่นิยมชมชอบของเพื่อน ๆ แต่ความแข็งแรงทางร่างกายอาจไม่มีบทบาทในการข่มเหงรังแกเหมือนกันในหมู่เด็กหญิง

13.4 กลไกของกลุ่ม ประกอบด้วย การเป็นตัวแบบ ความโน้มเอียงไปในทางก้าวร้าว ความรู้สึกรับผิดชอบลดลง การเปลี่ยนแปลงในการรับรู้เกี่ยวกับตัวเหยื่อของเพื่อนนักเรียนถูกมองว่าเหยื่อไม่มีค่า สมควรถูกลงโทษ (Olweus. 2006: 47)

13.5 พันธุกรรม (Heredity) มีส่วนในการพัฒนาการตอบโต้ด้วยความกังวลหรือก้าวร้าวผ่านอารมณ์ของเด็ก อย่างไรก็ตาม พันธุกรรมมีบทบาทน้อยและมีบทบาททางอ้อม

13.6 สื่อ (Media) งานวิจัยของศุภฤกษ์ โพธิ์ไพรัตน์(2547) ชี้ว่า เด็กและวัยรุ่นพบเห็นความรุนแรงในโทรทัศน์ วีดีโอ และภาพยนตร์จำนวนมากซึ่งมักก่อความรุนแรง และมีความเห็นอกเห็นใจเหยื่อของความก้าวร้าวน้อย แม้จะไม่มีการศึกษาเกี่ยวกับผลของสื่อต่อการข่มเหงรังแกโดยตรงอาจสันนิษฐานได้จากหลักฐานที่มีอยู่ทั่วไปว่า สื่ออาจช่วยเพิ่มระดับการข่มเหงรังแกด้วยรายการต่าง ๆ

14. วัยรุ่นกับการข่มเหงรังแก

วัยรุ่นเป็นช่วงเปลี่ยนผ่านจากความเป็นเด็กสู่ความเป็นผู้ใหญ่ อิริคสัน (Corey. 2004: 159) ถือว่าวัยรุ่นเป็นช่วงวิกฤติของการแสวงหาเอกลักษณ์ (Identity Crisis) กับความสับสนในเอกลักษณ์ (Identity Confusion) เป็นช่วงของการทดสอบข้อจำกัด ปฏิเสธการพึ่งพา และเสริมสร้างเอกลักษณ์ใหม่ เวลาส่วนใหญ่ของช่วงนี้จะเกี่ยวกับความขัดแย้ง โดยเฉพาะความต้องการเป็นอิสระจากพ่อแม่กับความกลัวที่เป็นอิสระ ถ้าวัยรุ่นคนใดดำเนินชีวิตในช่วงนี้ผ่านพ้นไปได้โดยราบรื่น มีปัญหาไม่ซับซ้อนมากนัก ย่อมสามารถก้าวสู่ความเป็นผู้ใหญ่ที่ดีและจัดการกับชีวิตในวัยผู้ใหญ่ได้อย่างราบรื่น อย่างไรก็ตาม วัยนี้มักประสบปัญหามากมาย ดังที่อิริคสัน กล่าวว่า วัยรุ่นเป็นระยะที่มนุษย์มีความสับสนทางจิตใจมากที่สุดยิ่งกว่าวัยอื่น ๆ (ศรีเรือน แก้วกังวาน. 2538: 376 อ้างถึง Erikson. 1968; Corey. 2004: 154)

ระยะหัวเลี้ยวหัวต่อจึงมีการแยกตัวออกมาเป็นกลุ่มของตน เพราะไม่อยากเป็นเด็กอีกต่อไป ขณะเดียวกันก็ยังไม่ได้รับการยอมรับว่าเป็นผู้ใหญ่ การรวมกลุ่มกันทำให้วัยรุ่นมีโอกาสรับผิดชอบในเรื่องของตนเองร่วมกัน มีโอกาสทดลองวิธีการปฏิบัติใหม่ ๆ เมื่อเผชิญสภาพการณ์ใหม่ ๆ และเรียนรู้ข้อผิดพลาดของกันและกัน ที่สำคัญนั้น กลุ่มเพื่อนทำให้วัยรุ่นมีกลุ่มอ้างอิง (Reference

Group) หรือกลุ่มที่เป็นฐานเอกลักษณ์ในขณะที่ก้าวผ่านจากความเป็นเด็กสู่ความเป็นผู้ใหญ่ วัยรุ่นเป็นระยะของการเริ่มต้นชีวิตกลุ่มอย่างแท้จริง เพราะสามารถพูดคุยเป็นภาษาเดียวกันจึงทำให้สามารถเข้าใจและเห็นใจกันและกันดีกว่าคนต่างวัย กลุ่มจะสร้างวัฒนธรรมของตนขึ้นมา ที่ประกอบด้วยค่านิยมเฉพาะที่ยึดถือ เช่น ธรรมเนียมการแต่งกาย ภาษา ประเพณี ดนตรี และการใช้เวลาว่างเฉพาะกลุ่มขึ้นมา รวมถึงความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Sense of Belonging) และสมาชิกจะต้องปฏิบัติตาม หากไม่ปฏิบัติตามอาจพ้นจากสมาชิกภาพและต้องหากกลุ่มใหม่ต่อไป (เพ็ญพิไล ฤทธาคุณานนท์. 2549: 207) เพื่อนจึงมีความหมายและต้องการการยอมรับจากเพื่อนมาก วัยรุ่นจะฟังเพื่อนวัยเดียวกันมากกว่าฟังผู้ใหญ่ (Jacob; et al. 2002: 359)

ในช่วงวัยรุ่นตอนต้นเป็นช่วงวัยที่ต้องการเป็นอิสระจากบิดมารดา กลุ่มเพื่อนจึงเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการปรึกษาปัญหา ความรู้สึก ความกลัว และความสงสัย ดังนั้นการให้เวลาอยู่กับเพื่อนจึงมีความสำคัญสูงสุด เมื่อเพื่อนเพิ่มพูนความสำคัญในการสนับสนุนทางสังคม ความกดดันย่อมสูงตามมาด้วย กล่าวคือ วัยรุ่นต้องการยอมรับและสถานภาพและเป็นที่ยอมรับจากกลุ่มเพื่อน จะเห็นได้ว่า เด็กชายจึงต้องแสดงความแข็งแกร่งและความก้าวร้าว เพื่อให้ได้สถานะทางสังคมที่โดดเด่นในกลุ่ม ขณะที่เด็กหญิงจะแสดงสถานะทางสังคมจากรูปลักษณ์ (Corey. 2004: 329)

เอลสปีเลจและฮอลท์ (Espelage; & Holt. 2001: 123-142) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเป็นที่นิยมชมชอบกับพฤติกรรมการข่มเหงรังแกในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาเกรด 6-8 จำนวน 422 คน โดยทั่วไปผู้ข่มเหงรังแกเป็นกลุ่มที่มีเครือข่ายเพื่อนมาก แต่กลับพบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างการข่มเหงรังแกกับความเป็นที่นิยมชมชอบแตกต่างกันไปตามเพศ และระดับชั้นด้วย ที่สำคัญคือ มีความสัมพันธ์ที่สูงระหว่างการข่มเหงรังแกกับความเป็นที่นิยมชมชอบในเกรด 6 ซึ่งเพศชายในเกรด 7 ลดลงอย่างชัดเจน และไม่สัมพันธ์กับนักเรียนชายในเกรด 8 จากการศึกษาในกลุ่มเพื่อนสนิทในกลุ่มตัวอย่าง พบว่า นักเรียนไม่เพียงใช้เวลาอยู่กับเพื่อนที่เป็นผู้ข่มเหงรังแกในอัตราที่คล้ายกันแต่ยังได้บอกว่า การข่มเหงรังแกจะเพิ่มในชั้นที่สูงขึ้น หากกลุ่มเพื่อนในชั้นประถมศึกษาได้ข่มเหงรังแกคนอื่น

โอลเวียส (Olweus. 2006: 37) ได้พบความสัมพันธ์ชัดเจนระหว่าง ความแข็งแรงทางร่างกายและความเป็นที่นิยมชมชอบในหมู่เพื่อน กับระหว่างความอ่อนแอทางร่างกายและไม่เป็นที่นิยมชมชอบของเพื่อน ๆ แต่ความแข็งแรงทางร่างกาย อาจไม่มีบทบาทในการข่มเหงรังแกเหมือนกันในหมู่เด็กหญิง และพบว่า ผู้ที่ถูกข่มเหงรังแกในโรงเรียนช่วงเกรด 6-9 มีอาการซึมเศร้าและความรู้สึกไร้ค่าในตนเองมากกว่าเพื่อน ๆ ผู้ที่ไม่ถูกข่มเหงรังแก

อาจกล่าวได้ว่า วัยรุ่นเป็นวัยที่ต้องการแสวงหาเอกลักษณ์ และต้องการการยอมรับมากที่สุดโดยเฉพาะจากกลุ่มเพื่อน และความต้องการเป็นอิสระจากผู้ใหญ่ กลุ่มเพื่อนจึงเป็นสถานที่ตอบสนองความต้องการได้ดีที่สุดและเป็นแหล่งที่วัยรุ่นจะสามารถแสดงพฤติกรรมเพื่อให้ได้รับการยอมรับและค่านิยมในหมู่เพื่อน ด้วยการทำให้เด่น หรือเหนือผู้อื่น หรืออาจยอมเข้ากลุ่มกับคนมีอำนาจกว่า ซึ่งเป็นสาเหตุให้เกิดการข่มเหงรังแกซึ่งกันและกัน

แนวคิดเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

ความหมายของกลยุทธ์ (Strategy) ได้มีผู้ให้ไว้ดังนี้

พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน (2542: 73) กลยุทธ์ น. วิธีพลิกแพลงโดยอาศัยความรู้ความชำนาญ เพื่อให้ได้เปรียบคู่แข่ง หรือเพื่อให้ประสบความสำเร็จตามเป้าหมายที่วางไว้

คอร์สินี (Corsini. 1999: 950) ให้ความหมายว่า กลยุทธ์ หมายถึง องค์ประกอบของระบบการประมวลสารสนเทศที่มีอิทธิพลต่อการกำหนดทิศทางต่าง ๆ ในการค้นหา และเป็นองค์ประกอบของระบบที่มีการเปลี่ยนแปลงที่ทำให้เกิดการเรียนรู้และการปรับเปลี่ยน

นิโคลส์ (Nickols. 2006: online) ให้ความเห็นว่า กลยุทธ์เป็นผลรวมของแนวคิด การจัดวางตำแหน่ง แผนงาน และรูปแบบ กลยุทธ์เป็นตัวเชื่อมระหว่างนโยบายหรือเป้าหมายที่กำหนดไว้กับกลวิธี (Tactic) หรือการปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม กลยุทธ์และกลวิธีจะร่วมกันผสมผสานช่องว่างระหว่างจุดหมาย (Ends) และวิธีการ (Means) อาจสรุปได้ว่า กลยุทธ์เป็นการถักทอร่วมกันระหว่างความคิด ความเข้าใจ ประสบการณ์ เป้าหมาย ความเชี่ยวชาญ ความจำ การรับรู้ และความคาดหวัง ซึ่งจะช่วยเป็นแนวทางสำหรับการกระทำบางอย่างเพื่อนำไปสู่จุดมุ่งหมายเฉพาะ

เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2549: 2) ให้ความหมายว่า เป็นวิธีการหรือแผนการที่คิดขึ้นอย่างรอบคอบ มีลักษณะเป็นขั้นเป็นตอน มีความยืดหยุ่นพลิกแพลงได้ตามสถานการณ์ มุ่งหมายเพื่อเอาชนะคู่แข่งขั้นหรือเพื่อหลบหลีกอุปสรรคต่าง ๆ จนสามารถบรรลุเป้าหมายที่ต้องการ

สรุปได้ว่า กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกจึงหมายถึง การรับรู้และเข้าใจที่จะรวมเอาความคิด ความเข้าใจ ประสบการณ์ เป้าหมาย ความเชี่ยวชาญ ความจำ การรับรู้ และความคาดหวังเป็นแนวทางที่นำไปสู่การป้องกันตนเอง เมื่อเผชิญกับการข่มเหงรังแก เพื่อให้ตนเองสามารถรอดพ้นจากการถูกข่มเหงรังแก

1. แนวคิดของกลยุทธ์ในการเผชิญการข่มเหงรังแก

1.1 นิยามการเผชิญปัญหา (Coping)

ลาซารัสและโฟล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1984: 141; Klienke. 1998: 2-3) ให้นิยามไว้ว่า การเผชิญปัญหา หมายถึง ความพยายาม (Effort) ทางปัญญาและพฤติกรรมที่จะเปลี่ยนแปลงอย่างไม่หยุดยั้ง เพื่อจัดการกับปัญหาหรือข้อเรียกร้องจากภายในและภายนอกที่บุคคลประเมินว่าคุกคามหรือเกินกว่าความสามารถที่ตนจะรับได้

ไคลเอนคี (Klienke. 1998: 2) กล่าวว่า การเผชิญปัญหา หมายถึง ความพยายามที่จะจัดการสถานการณ์ที่เราได้ประเมินแล้วว่าเป็นอันตรายหรือเป็นความเครียด

นิวแมน (Newman. 1983: 455) กล่าวว่า การเผชิญปัญหา หมายถึงการกระทำที่ช่วยให้บุคคลลดความตึงเครียด เพื่อให้เกิดการแก้ปัญหาความยุ่งยากของชีวิตที่เปลี่ยนไป โดยเน้นความสามารถส่วนบุคคล และความพร้อมที่จะทำให้บุคคลสามารถทนต่อภาวะการณ์แต่ละอย่างที่กำลังท้าทายได้

จากความหมายข้างต้น สรุปได้ว่า การเผชิญปัญหาเป็นพฤติกรรมของนักเรียนที่จะพยายามป้องกันตนเองจากสถานการณ์การถูกข่มเหงรังแก ซึ่งได้ประเมินแล้วว่าเป็นอันตรายหรือก่อให้เกิดความเครียด เพื่อไม่ให้ตนถูกข่มเหงรังแกหรือตกเป็นเหยื่อของการข่มเหงรังแก

1.2 แนวคิดเกี่ยวกับการเผชิญปัญหา

1.2.1 แนวคิดของโพล์คแมนและลาซารัส (Folkman; & Lazarus. 1984)

แนวคิดเกี่ยวกับการเผชิญปัญหาของ โพล์คแมนและลาซารัส (Folkman; & Lazarus. 1984) เป็นแนวคิดที่ได้รับการยอมรับและนำไปใช้พัฒนาและศึกษาวิธีการเผชิญความเครียดอย่างกว้าง โพล์คแมนและลาซารัส (Folkman; & Lazarus. 1984: 149-153) ได้แบ่งการทำหน้าที่เผชิญปัญหาไว้ 2 แบบ ดังนี้

1.2.1.1 การเผชิญปัญหาที่มุ่งการแก้ปัญหา (Problem-Focused Coping) เป็นการมุ่งจัดการกับสาเหตุของปัญหาที่ก่อให้เกิดทุกข์โดยตรง การเผชิญปัญหาแบบมุ่งการแก้ปัญหา มีลักษณะที่คล้ายกับการแก้ปัญหาที่มีการนิยามปัญหา การสร้างทางเลือก การประเมินทางเลือก ทำการเลือก และลงมือดำเนินการตามที่เลือก แต่การเผชิญปัญหาที่มุ่งการแก้ปัญหากว้างกว่า ตรงที่เป็นกลยุทธ์ที่เน้นเข้าสู่ภายในตน แทนการมุ่งแก้ไขสิ่งแวดล้อมอย่างเดียว เป็นกลยุทธ์ที่มุ่งทั้งสิ่งแวดล้อมและมุ่งที่ตัวบุคคล โดยกลยุทธ์มุ่งสิ่งแวดล้อมเป็นการเปลี่ยนแปลงความกดดัน อุปสรรค แหล่งทรัพยากร กระบวนการต่าง ๆ เป็นต้น ส่วนกลยุทธ์ที่มุ่งตัวบุคคลเป็นการมุ่งเปลี่ยนแปลงระดับของแรงจูงใจหรือปัญญา เช่น การยกระดับแรงบันดาลใจ ลดการเกี่ยวข้องกับตัวตน ค้นหาช่องทางที่ทำให้เกิดความพึงพอใจ พัฒนามาตรฐานพฤติกรรมหรือเรียนรู้ทักษะและกระบวนการใหม่ ๆ เป็นต้น

1.2.1.2 การเผชิญปัญหาที่เน้นอารมณ์ (Emotion-Focused Coping) เป็นการมุ่งจัดการกับสาเหตุของปัญหาที่ก่อให้เกิดทุกข์โดยอ้อม เป็นการมุ่งเปลี่ยนแปลงความหมายของเหตุการณ์โดยไม่ทำการเปลี่ยนแปลงเหตุการณ์ การเผชิญปัญหาที่มุ่งเน้นอารมณ์เป็นกระบวนการรู้คิดที่มุ่งบรรเทาความทุกข์ทางอารมณ์ ซึ่งเรียกกระบวนการนี้ว่า การประเมินใหม่ทางการรู้คิด (Cognitive Reappraisal) ประกอบด้วยกลยุทธ์การหลีกเลี่ยง การไม่ให้ความสำคัญ การห่างเหิน การตั้งใจเลือกเฟ้นเปรียบเทียบทางบวกและการดึงเอาคุณค่าทางบวกจากเหตุการณ์ทางลบ และกลยุทธ์ทางพฤติกรรม เช่น การออกกำลังกายเพื่อละทิ้งปัญหาในใจ การทำสมาธิ การดื่มเหล้า การระบายความโกรธ และการแสวงหาการสนับสนุนทางอารมณ์ซึ่งอาจนำไปสู่การประเมินใหม่

โพล์คแมนและลาซารัส (Cosway; et al. 2000: 121-143 citing Folkman; & Lazarus. 1988) ได้ระบุกลยุทธ์ในการเผชิญปัญหาเมื่อตกอยู่ภายใต้การกดดันโดยระบุรูปแบบการเผชิญปัญหาทั้งสองอย่างไว้ 8 กลยุทธ์ ประกอบด้วย การเผชิญปัญหาแบบเผชิญหน้า การไม่เกี่ยวข้อง การควบคุมตนเอง การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม การยอมรับความรับผิดชอบ การหนี-การหลีกเลี่ยง การแก้ปัญหาอย่างมีแผน และการประเมินทางบวก

แนวคิดของโพล์คแมนและลาซารัส สามารถนำไปใช้เป็นกรอบการทำความเข้าใจกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นได้

1.2.2 แนวคิดของคาร์เวอร์ ไชเออร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier; & Weintraub .1989)

คาร์เวอร์ ไชเออร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier; & Weintraub.1989: 267-285) ได้ศึกษาและใช้แนวการเผชิญปัญหาของลาซารัสและโพล์คแมน (Lazarus; & Folkman. 1978) เป็นกรอบในการพัฒนาและได้เพิ่มกลยุทธ์ในการเผชิญปัญหาไว้ทั้งหมดเป็น 14 รูปแบบ ซึ่งรูปแบบการเผชิญปัญหาเหล่านี้ สามารถปรับใช้สำหรับการป้องกันการถูกข่มเหงรังแกได้

1.2.2.1 การเผชิญปัญหา (Active Coping) เป็นกระบวนการลงมือแก้ไขปัญหา เพื่อจัดหรือกำจัดการถูกข่มเหงรังแก รวมถึงการลงมือปฏิบัติโดยตรง มีความพยายามเผชิญปัญหามากขึ้นและพยายามดำเนินการเผชิญปัญหาตามขั้นตอน

1.2.2.2 การวางแผน (Planning เป็นการคิดหาวิธีการหรือหนทางในการเผชิญกับการถูกข่มเหงรังแก ประกอบด้วยการหากลยุทธ์ในการกระทำ การคิดเกี่ยวกับขั้นตอนและหนทางที่จะจัดการกับปัญหาให้ได้ดีที่สุด

1.2.2.3 การระงับกิจกรรมที่ไม่เกี่ยวข้อง (Suppression of Competing Activities) เป็นความพยายามของบุคคลในการระงับหรืองดการให้ความสนใจกิจกรรมอื่นที่เข้ามารบกวนความใส่ใจ เพื่อให้สามารถเผชิญปัญหาหรือสิ่งท้าทายในขณะนั้นได้อย่างเต็มที่

1.2.2.4 การชะลอการเผชิญปัญหา (Restraint Coping) เป็นการรอดอยจนกว่าจะมีโอกาสที่เหมาะสมที่จะสามารถใช้วิธีการเผชิญกับการถูกข่มเหงรังแก ไม่ลงมือเมื่อยังไม่ถึงเวลาที่เหมาะสม ถือเป็นกลยุทธ์ที่มุ่งประสิทธิภาพ กลยุทธ์นี้บางครั้งจำเป็นในการใช้โต้ตอบกับการข่มเหงรังแก แต่บางครั้งถือเป็นกลยุทธ์ที่เฉื่อยชาเพราะการไม่ลงมือดำเนินการเผชิญที่ตัวปัญหา

1.2.2.5 การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อหาสิ่งช่วยเหลือ (Seeking Social Support for Instrumental Resource) เป็นการแสวงหาแหล่งความช่วยเหลือจากสังคมเมื่อต้องการความช่วยเหลือ ด้วยการแสวงหาคำแนะนำ การช่วยเหลือหรือข้อมูลรายละเอียดเกี่ยวกับปัญหาหรือสถานการณ์นั้นจากบุคคลอื่น

1.2.2.6 การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อได้รับกำลังใจ (Seeking Social Support for Emotional Reasons) เมื่อบุคคลมีความรู้สึกไม่ปลอดภัยเมื่อตกอยู่ในภาวะการณ์ที่ถูกข่มเหงรังแก บุคคลต้องการกำลังใจ ความเห็นอกเห็นใจและความเข้าใจจากบุคคลอื่น กลยุทธ์นี้ในทางทฤษฎีจัดอยู่ในการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นอารมณ์ แต่ในทางปฏิบัติและความเป็นจริงแล้ว กลยุทธ์นี้มักเกิดควบคู่ไปกับการค้นหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อหาสิ่งช่วยเหลือ ซึ่งจัดเป็นการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นทางด้านอารมณ์ที่นำไปสู่การแก้ปัญหาที่เหมาะสม แต่ถ้าใช้เพียงเพื่อระบายความรู้สึกออกมา ไม่พยายามแก้ปัญหา วิธีการดังกล่าวจะไม่ช่วยในการปรับตัวมากนัก

1.2.2.7 การตีความใหม่ในทางบวกและการเติบโต (Positive Reinterpretation and Growth) เป็นการจัดการกับความทุกข์ใจมากกว่าเป็นการเผชิญสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด โดยการมองสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดในทางที่ดีหรือเติบโตองงามด้วยการ

ทำให้สถานการณ์นั้นดีที่สุดที่สุด วิธีการนี้ไม่เพียงช่วยลดความทุกข์โศก แต่ยังจะนำบุคคลให้มุ่งสู่การแก้ปัญหาโดยตรง

1.2.2.8 การระบายออกทางอารมณ์ (Focusing on and Venting of Emotions) เป็นการลดความเครียดด้วยการระบายความรู้สึกออกมา วิธีการนี้เน้นที่ความเครียดและการระบายออกทางอารมณ์ กลยุทธ์นี้มักจะใช้ในช่วงการทำความเข้าใจกับการสูญเสีย แล้วหันมาพิจารณาหาทางแก้ปัญหาเพื่อให้เผชิญปัญหาได้ การระบายออกทางอารมณ์นานเกินไปอาจเป็นอุปสรรคต่อการปรับตัวและละเลยต่อการจัดการกับปัญหาและก้าวพ้นจากความทุกข์ใจไปได้

1.2.2.9 การไม่แสดงออกทางพฤติกรรม (Behavioral Disengagement) เป็นการลดความพยายามที่จะเผชิญปัญหาที่ก่อให้เกิดความเครียด รวมถึงละทิ้งความพยายามจะมุ่งไปสู่เป้าหมาย เป็นพฤติกรรมช่วยตนเองไม่ได้ มักเกิดกับบุคคลที่คิดว่าตนสูญเสีย ไม่มีทางเอาชนะอุปสรรคได้ ลักษณะนี้ถือว่าอยู่ในภาวะหมดหนทาง (Helplessness)

1.2.2.10 การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด (Mental Disengagement) เป็นกลยุทธ์ช่วยลดความกดดันทางอารมณ์ โดยไม่คิดที่จะหาวิธีการเผชิญปัญหากับตัวก่อความเครียด ไม่คิดถึงเป้าหมายที่มีอุปสรรคขัดขวาง การหนีจากปัญหาโดยวิธีการอื่น ใช้กิจกรรมอื่นเพื่อไม่ให้นึกถึงปัญหา ทั้งการฝันกลางวัน การนอน การหมกมุ่นกับการดูโทรทัศน์ กิจกรรมส่วนใหญ่ขัดขวางต่อการแก้ปัญหา

1.2.2.11 การหันเข้าหาศาสนา (Turning to Religion) ศาสนาเป็นแหล่งความช่วยเหลือทางด้านจิตใจเมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด กลยุทธ์ในทางศาสนา เช่น การนึกถึงหลักคำสอน การสวดมนต์ การนั่งสมาธิ การใช้ศาสนาเป็นที่พึ่งทางใจสำหรับบางคน หรือบางคนอาจใช้เพื่อตีความหมายใหม่ในทางบวกและเติบโตองงาม หรือใช้เป็นกลยุทธ์ในการลงมือกระทำ

1.2.2.12 การยอมรับ (Acceptance) เป็นการยอมรับความจริงตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้น ซึ่งการยอมรับความจริงบอกให้ทราบว่า บุคคลนั้นพร้อมที่จะเผชิญสถานการณ์ที่ก่อความเครียดนั้น

1.2.2.13 การปฏิเสธ (Denial) เป็นกลยุทธ์ที่จะไม่รับรู้หรือสนใจกับสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียดนั้น ผลของการปฏิเสธจะก่อให้เกิดปัญหาตามมาและนำไปสู่ความยุ่งยากในการเผชิญปัญหาต่อไป เพราะตัวก่อความเครียดยังคงดำรงอยู่หรือไม่เป็นจริง

1.2.2.14 เหล้าและ/หรือยาเสพติด (Alcohol and/or Other Drugs) เป็นกลยุทธ์หลีกเลี่ยงการเผชิญหน้ากับตนเอง ด้วยการใช้เหล้า หรือยาเสพติดอื่น ๆ เพื่อให้ไม่ต้องนึกถึงเรื่องของตน “ฉันใช้เหล้าหรือยาเสพติดเพื่อทำให้ฉันรู้สึกดีขึ้น” “ฉันพยายามลืมตนเองในบางขณะด้วยการดื่มเหล้าหรือเสพยา” “ฉันใช้เหล้าหรือยาเสพติดเพื่อช่วยให้ฉันได้ผ่านพ้นไปได้”

คาร์เวอร์ ไชเออร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier; & Weintraub. 1989) ได้แบ่งกลยุทธ์เผชิญปัญหาใน 14 รูปแบบนี้ เป็น 3 องค์ประกอบ คือ

องค์ประกอบที่ 1 การเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นการแก้ปัญหา ได้แก่ การเผชิญปัญหา การวางแผน การระงับกิจกรรมที่ไม่เกี่ยวข้อง การชะลอการเผชิญปัญหา การค้นหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อหาสิ่งช่วยเหลือ

องค์ประกอบที่ 2 กลุ่มการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นทางอารมณ์ ได้แก่ การค้นหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อได้รับกำลังใจ การตีความใหม่ทางบวกและการเติบโต การหันเข้าหาศาสนา การยอมรับ การปฏิเสธ

องค์ประกอบที่ 3 กลุ่มการเผชิญปัญหาในรูปแบบอื่นๆ ได้แก่ การระบายออกทางอารมณ์ การไม่แสดงออกทางพฤติกรรม การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด การใช้แอลกอฮอล์และ/หรือ ยาเสพติด

1.2.3 แนวคิดของคุกและเฮปป์เนอร์ (Cook; & Heppner.1997)

คุกและเฮปป์เนอร์ (Cook; & Heppner. 1997) ได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบจากแบบสำรวจการเผชิญปัญหา 3 ชุด คือ แบบวัดการเผชิญปัญหา (The COPE Inventory) ของคาร์เวอร์ ไชเออร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier; & Weintraub. 1989) แบบสำรวจกลยุทธ์เผชิญปัญหา (The Coping Strategies Inventory: CSI) ของโรบิน โฮลด์รอยด์ และวิกัล (Tobin; Holroyd; & Wigal. 1989) และแบบสำรวจการเผชิญปัญหาในสถานการณ์ที่กดดัน (The Coping Inventory for Stressful Situation: CISS) ของเอนเดลอร์ และปาร์คเกอร์ (Parker; & Endler. 1994) ซึ่งมีองค์ประกอบ 26 องค์ประกอบ พบความสัมพันธ์กันเชิงบวกใน 3 กลุ่มดังต่อไปนี้คือ

1.2.3.1 การมุ่งจัดการกับปัญหา (Task Oriented Coping) สัมพันธ์กับองค์ประกอบด้านการวางแผน การลงมือดำเนินการแก้ปัญหา การมุ่งการกระทำการแก้ไขปัญหา การตีความหมายใหม่ในทางบวกและการเติบโต การระงับกิจกรรมที่ไม่เกี่ยวข้อง การปรับเปลี่ยนโครงสร้างทางความคิด การชะลอการเผชิญปัญหา และการยอมรับปัญหา

1.2.3.2 การมุ่งจัดการกับอารมณ์ (Emotion Oriented Coping) สัมพันธ์กับองค์ประกอบด้านการแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อให้ได้รับกำลังใจ การสนับสนุนทางสังคม การเปลี่ยนแปลงทางสังคม การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อหาสิ่งช่วยเหลือ และการแสดงออกในด้านอารมณ์

1.2.3.3 การหลีกเลี่ยง (Avoidance Coping) สัมพันธ์กับองค์ประกอบด้านการถอยหนีจากสังคม การหลีกเลี่ยงปัญหา สนใจในด้านอารมณ์ มีความปรารถนาที่จะอยู่เหนือเหตุผล การวิจารณ์ตนเอง การปฏิเสธ การไม่แสดงออกทางพฤติกรรม การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด การเข้าหาสิ่งบันเทิงใจ การใช้แอลกอฮอล์หรือยาเสพติด

จากการศึกษาของคุก และเฮปป์เนอร์ (Cook; & Heppner. 1997) พบว่า บุคคลที่ได้คะแนนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสูงจะใช้เทคนิคการแก้ปัญหาทางด้านความคิดหรือพฤติกรรมเมื่อเผชิญกับความเครียด ผู้ที่เผชิญปัญหาโดยมุ่งจัดการกับอารมณ์จะโต้ตอบเหตุการณ์

กอดันด้วยการระเบิดอารมณ์ การหมกมุ่นอยู่กับตนเอง หรือการเพ้อฝัน ผู้เผชิญปัญหาแบบ หลีกเลียงจะพึ่งพาการสนับสนุนทางสังคมหรือหากิจกรรมอื่นทำแทน

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้บูรณาเอาแนวคิดของ โพล์คแมนและลาซารัส (Folkman & Lazarus .1984) คาร์เวอร์ ไชเออร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier; & Weintraub.1989) และ คุกและเฮปป์เนอร์ (Cook; & Heppner. 1997) ซึ่งเป็นกรอบของกลยุทธ์ในการเผชิญปัญหามาใช้ เป็นกรอบแนวคิดในกลยุทธ์การป้องกันกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น โดย ผู้วิจัยได้นำมาเป็นกรอบแนวคิดดังนี้

1. กลยุทธ์ในการป้องกันตนเองที่เน้นการแก้ปัญหา (Problem-Focused Strategy) เป็นกรอบแนวคิดที่มุ่งแก้ไขปัญหาการถูกข่มเหงรังแกที่ต้นเหตุด้วยการลงมือดำเนินการ
2. กลยุทธ์ในการป้องกันตนเองที่เน้นอารมณ์หรือการสนับสนุน (Emotion-Focused/Support Strategy) เป็นกรอบที่เน้นการเผชิญกับเหตุการณ์ข่มเหงรังแกด้วยการแก้ปัญหา ทางอ้อม โดยการกระทำกิจกรรมอื่นทั้งด้านความคิดความรู้สึกหรือการกระทำแทนการแก้ไขปัญห ที่เกิดขึ้นโดยตรง
3. กลยุทธ์ป้องกันตนเองด้านการหลีกเลี่ยง (Avoidance) เป็นกรอบที่เน้นการเผชิญ ปัญหาการข่มเหงรังแกโดยการหลีกเลี่ยง หรือเพิกเฉย

1. กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

ไอเซน และอิงเลอร์ (Eisen; & Engler. 2007: 197) เห็นว่า เทคนิคการป้องกันการ ข่มเหงรังแกจะมีประสิทธิภาพนั้น ขึ้นอยู่กับความสามารถของเด็กในการเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ ข่มเหงรังแก บริบทเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา และข้อจำกัดของตัวเอง

ผู้วิจัยได้ทำการค้นคว้ากลยุทธ์ในการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกจาก เอกสาร ดังที่ได้มีผู้เสนอกกลยุทธ์ดังนี้

2.1 Committee for Children (2005) ได้เสนอทักษะเฉพาะที่จะช่วยให้เด็กใช้เผชิญ กับการข่มเหงรังแกไว้ 3 ด้านคือ

2.1.1 การกล้าแสดงออก (Assertiveness) งานวิจัยแสดงให้เห็นว่าแนวทางที่ เด็กใช้โต้ตอบการข่มเหงรังแกมีผลต่อผลที่เกิดขึ้น กล่าวคือ เมื่อเด็กโต้ตอบอย่างก้าวร้าวจะทำให้ การข่มเหงรังแกมีแนวโน้มดำเนินต่อไปหรือให้ผลที่เลวร้าย ซึ่งนำไปสู่การเสี่ยงต่ออันตรายทาง ร่างกายมากขึ้น ในทางตรงกันข้าม เมื่อเด็กใช้กลยุทธ์แก้ปัญหา เช่น กล้ายืนหยัดเพื่อตนเอง การข่ม เหงรังแกมีแนวโน้มยุติลงทันที การศึกษาได้แสดงให้เห็นชัดเจนว่า เด็กที่เป็นเป้าหมายมีแนวโน้มจะ เสริมแรงพฤติกรรมกรรมการข่มเหงรังแกมากขึ้นด้วยการสยบยอม การร้องไห้ การล้มเหลวในการ ปกป้องตนเอง และมักจะตอบสนองด้วยการยอมให้ถูกข่มเหงรังแกและไม่กล้าแสดงออก (Hodges; Boivin; & Bukowski. 1999: 94-101; Olweus. 1993; Perry; Williard; & Perry. 1990: 1310-1325; Schwartz; Dodge; & Coie. 1993: 1755-1772) เด็กที่ขาดความเชื่อมั่นในตนเองมักจะตกเป็น เป้าหมายการข่มเหงรังแกเพิ่มมากขึ้นซึ่งจะทำให้การโต้ตอบไม่มีประสิทธิภาพ เว้นแต่จะได้รับ

การช่วยให้มีวิธีการโต้ตอบที่ดีและมีโอกาสได้ฝึกปฏิบัติ และเด็กควรจะรายงานการถูกข่มเหงรังแกให้ผู้ใหญ่ทราบด้วย จึงจะสามารถยุติการข่มเหงรังแกสำเร็จ

ทักษะกล้าแสดงออกเป็นทักษะที่สำคัญสำหรับผู้อยู่ในเหตุการณ์ที่เลือกจะไม่เข้าร่วมกับเพื่อนที่กำลังข่มเหงรังแก ด้วยการกล้าปฏิเสธที่จะ “เข้าร่วม” การข่มเหงรังแกหรือกล้าพูดเพื่อช่วยเหลือผู้ที่ตกเป็นเป้าหมาย แต่ผู้พบเห็นเหตุการณ์ยากที่จะเข้าไปแทรกแซง แม้ว่าการช่วยเหลือจะเป็นหนทางของการหยุดยั้งการข่มเหงรังแกที่มีประสิทธิภาพ (Craig; & Pepler. 1995: 16-19)

2.1.2 การบริหารอารมณ์ (Emotion Management) ทักษะการบริหารอารมณ์เป็นพื้นฐานของพฤติกรรมกล้าแสดงออก การแสดงออกอย่างสุขุมและมั่นคง แม้จะไม่รู้สึกเชื่อมั่น จะทำให้การตอบโต้การข่มเหงรังแกได้ผล เด็กผู้เห็นการข่มเหงรังแกอาจรู้สึกไม่ชอบการข่มเหงรังแกที่รุนแรง แต่เลือกจัดการกับความรู้สึกของตนเองแทนการเข้าไปช่วยผู้อื่น (Eisenberg; Wentzel; & Harris. 1998: 506-521) เทคนิคการฝึกควบคุมตนเอง (Self-Regulation) และกลยุทธ์ต่อต้านการข่มเหงรังแกบางอย่างอาจช่วยนักเรียนให้โต้ตอบตามที่สังคมยอมรับได้

เด็กที่ตกเป็นเหยื่อและถูกเพื่อนปฏิเสธอาจมีปัญหาในการควบคุมอารมณ์ การพูดกับตนเอง (Self-Talk) ให้สงบลงและการกล้าตอบโต้ อาจช่วยให้เด็กเปลี่ยนวิธีการตอบโต้อย่าง “ขาดการควบคุม” ขณะที่นักเรียนส่วนใหญ่เป็นทั้งผู้กระทำและเหยื่อซึ่งมักโต้ตอบอย่างก้าวร้าว ดังนั้น การควบคุมอารมณ์จะทำให้เด็กเปลี่ยนจากการโต้ตอบด้วยอารมณ์ฉุนเฉียวไปสู่การตอบโต้ที่สงบและเหมาะสม ซึ่งเป็นที่ยอมรับของสังคมมากขึ้นและช่วยลดการสร้างสุขให้แก่ผู้ที่ชอบเห็นผู้อื่นเป็นทุกข์ (Schwartz. 2000)

2.1.3 การสร้างความเป็นเพื่อนและทักษะทางสังคม (Friendship and Social Skill) ความเป็นเพื่อนจะทำให้ได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางสังคมมีเพื่อนและเตรียมสร้างความสัมพันธ์ในอนาคต ส่วนการไม่มีเพื่อนส่งผลหลายอย่าง เช่น การหยุดเรียนกลางคัน ปัญหาความสัมพันธ์ในชีวิตต่อมาภายหลัง และปัญหาสุขภาพจิต เด็กอนุบาลที่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนและมีเพื่อนมาก เมื่อเริ่มเข้าเรียนแสดงให้เห็นถึงการปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและมีความสุขในโรงเรียนมากกว่าเด็กคนอื่น ๆ ในชั้นเรียน (Ladd; Kochenderfer; & Coleman. 1997: 1103-1118)

งานวิจัยแสดงให้เห็นว่า ความเป็นเพื่อนมีบทบาทสำคัญทั้งในการป้องกันการข่มเหงรังแกและช่วยในการเผชิญกับปัญหาที่เกิดขึ้นได้ กล่าวคือ เด็กที่มีเพื่อนมีโอกาสที่จะถูกข่มเหงรังแกน้อย (Hodges; Malone; & Perry. 1997: 1032-1039) การเป็นเพื่อนที่ดีจะช่วยปกป้องเพื่อนที่ถูกข่มเหงรังแกไม่ให้ถูกข่มเหงรังแกต่อไป และยังลดผลการข่มเหงรังแกที่เป็นอันตราย โดยเด็กที่ถูกข่มเหงรังแก แสดงให้เห็นว่า มีปัญหาทางพฤติกรรมและอารมณ์น้อยลงหลังจากมีเพื่อนดี (Hodges; Boivin; & Bukowski. 1999: 94-101)

2.2 โอลเวียส (Olweus. 2006: 31-33;103-105; 117-118) เห็นว่า การช่วยเด็กที่ตกเป็นเหยื่อควรพัฒนาคุณสมบัติที่ดีซึ่งแฝงอยู่ในเด็กให้ปรากฏออกมา โดยอาจช่วยให้เด็กกล้าเปิดเผย

ตนเอง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มเพื่อน ทั้งนี้เพราะเหยื่อมีลักษณะวิตกกังวลและไม่มั่นคง เชื่อมั่นในตนเองต่ำ มีเพื่อนน้อย หวาดระแวง หวั่นไหว และเจ็บ เมื่อถูกทำร้ายจากเพื่อนนักเรียนจะมีปฏิกิริยาทั่วไปคือ ร้องไห้ (อย่างน้อยในระดับชั้นต่ำๆ) ถอยหนี ทุกข์ตรมกับความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ มองตนเองและเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในทางลบโดยมักจะมองตนเองว่าล้มเหลว รู้สึกโง่ น่าอับอาย และไม่มีเสน่ห์ ดังนั้นจึงควรได้รับการสร้างความเชื่อมั่นในตนเอง มีการปรับปรุงสัมพันธภาพกับเพื่อน มีทักษะทางสังคม และมองตนเองเชิงบวก

2.3 โอเมอร์ และมินตัน (O'Moore; & Minton. 2004: 53-58) เสนอสิ่งที่ต้องทำเมื่อถูกข่มเหงรังแกดังนี้

2.3.1 การบอกผู้ใหญ่ หมายถึง การรายงานให้ผู้ใหญ่ที่ไว้วางใจรู้ ซึ่งอาจเป็นพ่อแม่ หรือครู การบอกผู้ใหญ่เป็นเรื่องที่ยากที่สุดแต่สำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจาก

1. นักเรียนที่ถูกข่มเหงรังแกต้องการความช่วยเหลือจากครอบครัวและโรงเรียน เนื่องจาก เด็กเองไม่สามารถจัดการกับการถูกข่มเหงรังแกได้ด้วยตนเอง
2. การเจ็บจะไม่ทำให้ผู้ข่มเหงรังแก “เลิกทำ” ได้ เพราะผู้ข่มเหงรังแกรู้ว่าเขาจะไม่ถูกลงโทษ ดังนั้น จึงจำเป็นต้องบอกให้ผู้ใหญ่ทราบ
3. ไม่มีใครช่วยได้จนกว่าจะมีการบอกให้ใครสักคนรู้ เพราะพ่อแม่หรือครูไม่ใช่ผู้อ่านใจ
4. ผู้ข่มเหงรังแกมักจะไม่กลั่นแกล้งต่อเหยื่อคนเดียวเท่านั้น ดังนั้นการที่บอกให้คนอื่นรู้เท่ากับช่วยเหลือเหยื่อคนอื่นที่ถูกกลั่นแกล้งด้วย
5. การบอกผู้ใหญ่ไม่มีความผิดใด ๆ แต่การบอกผู้ใหญ่เป็นการแสดงถึงความรับผิดชอบ

สาเหตุที่เด็กไม่กล้าบอกผู้ใหญ่เพราะกลัวผลที่เลวร้ายตามมา กล่าวคือ คิดว่า ถ้าผู้ข่มเหงรังแกรู้ว่าใครเป็นคน “บอก” จะต้องถูกแค้นแค้น และกลัวจะถูกล้อว่าเป็นคนขี้ฟ้อง ในระดับมัธยมศึกษา”การฟ้องครู” จะกลายเป็นความกดดันขนานใหญ่ เช่น จะถูกล้อในทางแย ๆ ว่า ขี้ฟ้อง ขี้แฉ เป็นต้น แต่คนขี้ฟ้องมักเป็นการฟ้องเพื่อให้ผู้ใหญ่เอาเรื่องกับอีกฝ่ายหนึ่ง บางครั้งการขี้ฟ้องจึงเป็นเรื่องตลกและไม่ใช่วิธีการกระทำที่ดี

การบอกผู้ใหญ่ว่าถูกข่มเหงรังแกไม่ใช่เป็นการ “ฟ้อง” เพราะต้องการให้การข่มเหงรังแกยุติ ไม่ใช่เพราะต้องการสร้างปัญหาให้อีกฝ่ายหนึ่ง อาจทำให้ผู้ข่มเหงรังแกถูกลงโทษ แต่ไม่ใช่เพราะการ “บอก” หากแต่เป็นเพราะพฤติกรรมการข่มเหงรังแกที่ก่อขึ้น

หากกลัวว่า การบอกครูที่โรงเรียนจะเกิดปัญหาตามมา ทางที่ดีก็คือบอกคนในบ้านก่อน แล้วคนในบ้านจะหาทางจัดการกับการข่มเหงรังแกก่อนทำรายงาน

2.3.2 ระวังไว้เสมอว่า ผู้ที่มีปัญหาคือผู้ข่มเหงรังแก มิใช่เหยื่อ สิ่งที่เลวร้ายที่สุดอย่างหนึ่งของการถูกข่มเหงรังแกคือ ผู้ที่ถูกข่มเหงรังแกมักโทษว่าตนเป็นคนผิด ซึ่งไม่เป็นความจริง ไม่มีใครสมควรถูกข่มเหงรังแกจึงไม่ต้องขอโทษผู้ข่มเหงรังแกการข่มเหงรังแกเป็นความผิดอยู่แล้ว

เมื่อมีการข่มเหงรังแกขึ้น ผู้ข่มเหงรังแกและพวกอาจทำให้บุคคลอื่นเชื่อว่าเหยื่อเป็นคนผิด ทั้งนี้เพราะมักเป็นการล้อหรือการล้อเลียนลักษณะที่ผิดแผกไปจากคนอื่นของเหยื่อ เช่น ความสูง (สูงหรือเตี้ยเกินไป) น้ำหนัก (ผอมหรืออ้วนเกินไป) สี สิว สีผมหรือสีตา ศาสนา ความเชื่อหรือชาติพันธุ์ของผู้ตกเป็นเหยื่อ การใส่แว่น เครื่องช่วยได้ยิน หรือใช้รถนั่ง ความสามารถในการเรียนของผู้ตกเป็นเหยื่อ (ฉลาดเกินไปหรือไม่ฉลาดพอ) กีฬา เกม หรือกิจกรรมอื่น ๆ เสื้อผ้า สุขภาพส่วนตัว หรือรูปลักษณ์ภายนอกของผู้ที่ถูกข่มเหงรังแก ครอบครัว เพื่อนหรือชีวิตทั่วไปของผู้ถูกข่มเหงรังแก หรือการเป็นเกย์ซึ่งอาจรักหรือดึงดูดความสนใจของเพศเดียวกัน เพราะผู้ข่มเหงรังแกนำความแตกต่างที่คนอื่นไม่พบขึ้นมาล้อ

2.3.3 อย่าใช้การสู้กลับด้วยกำลัง (Don't Fight Back Physically) การเชื่อว่าผู้ข่มเหงรังแกเป็นคนขี้ขลาด หากสู้กลับแล้วจะทำให้เขาจะหนีไป เป็นความเชื่อที่ผิด ทั้งนี้เพราะแม้จะเป็นคนขี้ขลาด แต่ต้องไม่ลืมว่าผู้ข่มเหงรังแกมักจะเป็นคนก้าวร้าวชอบการต่อสู้ และมักจะค้นหาคนที่ไม่ชอบการต่อสู้ กล่าวคือ หากเราพยายามสู้กลับก็จะมีแต่ผลเสียตามมา ถ้าโชคดีที่ผู้ถูกข่มเหงรังแกสามารถเอาชนะได้ จะมีความเลวร้ายที่จะตามมาอีกมากมาย เช่น ผู้ข่มเหงรังแกจะทำให้ผู้ใหญ่ในโรงเรียนเชื่อว่า ผู้ถูกข่มเหงรังแกเป็นคนเริ่มต้นก่อน โดยจะให้เพื่อน ๆ ของตนช่วยกันโกหก ซึ่งมีแนวโน้มที่โรงเรียนจะคิดว่าเหยื่อเป็นผู้เริ่มต้นก่อน ผู้ข่มเหงรังแกจะพาเพื่อนมารุมทำร้ายเหยื่อ หลายคนคิดว่า หากเหยื่อรวมเพื่อนได้จะสามารถเผชิญกับแก๊งของผู้ข่มเหงรังแกได้ ผลที่ตามมาอาจกลายเป็นความรุนแรง โดยจะเกิดสิ่งที่ตามมา 3 อย่างคือ ต้องมีใครคนหนึ่งถูกไล่ออกจากโรงเรียน หรืออาจถูกตำรวจจับ หรืออาจมีฝ่ายหนึ่งไปอยู่ที่โรงพยาบาล จึงไม่มีประโยชน์เลย

2.3.4 วิธีเผชิญเมื่อถูกข่มเหงทางวาจา โอเมอร์ และมินตัน (O'Moore; & Minton. 2004: 76 - 78) ย้ำว่า หากถูกข่มเหงรังแกทางร่างกายจะต้องบอกผู้ใหญ่เสมอ ผู้ใหญ่ที่มีหน้าที่จัดการกับการกระทำรุนแรงทางกายในโรงเรียน ก็คือครู ส่วนที่บ้านและในชุมชนเป็นหน้าที่ของพ่อแม่ ที่ไม่อาจยอมรับได้หรือจัดการโดยลำพัง สิ่งที่ผู้ถูกข่มเหงรังแกดำเนินการบางอย่างด้วยตนเองได้คือ การถูกข่มเหงรังแกทางวาจา

การกระทำของผู้ข่มเหงรังแกเพื่อมุ่งให้เหยื่อโต้ตอบอย่างหัวเสีย ร้องไห้ โกรธ อารมณ์เสีย หรือควบคุมตนเองไม่ได้ แล้วจะพากันหัวเราะเยาะ ดังนั้น ถ้าเหยื่อควบคุมอารมณ์ได้ ไม่แสดงการฉุนเฉียว และโต้ตอบตามที่ผู้ข่มเหงรังแกต้องการแล้ว ผู้ข่มเหงรังแกจะหาทางอื่นต่อไปที่จะทำให้ผู้ถูกข่มเหงรังแกอารมณ์เสีย เว้นแต่ ผู้ข่มเหงรังแกจะสามารถหยุดยั้งไม่ให้เกิดผลที่ตามมาดังกล่าวได้ ซึ่งจะทำให้ผู้ข่มเหงรังแกล้มเลิกหรือหนีไปหรืออย่างน้อยก็หนีไปถนัดแก่คนอื่นแทน

กลยุทธ์ปกป้องตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกทางวาจามี 4 ทางเลือกคือ

1. การใช้การเงียบ (Silent Treatment) ประกอบด้วย
 - 1.1 หลีกเลียงจากคนที่กำลังทำการข่มเหงรังแกหรือกำลังก่อวาท
 - 1.2 เดินหนี อย่าวิ่งหนีหากพบว่าผู้ข่มเหงรังแกกำลังเดินมาหา
 - 1.3 เพิกเฉยอย่างแท้จริงเมื่อมีคนล้อ แสร้งทำเป็นไม่ได้ยิน

1.4 ใช้อารมณ์ขัน (Humor) การใช้อารมณ์ขันเพื่อหลีกเลี่ยงการโต้ตอบอย่างอารมณ์เสียตามที่ผู้ชมเหงต้องการ ซึ่งประกอบด้วย

1.4.1 การคิดหาทางโต้ตอบแบบเล่นสำนวนเมื่อถูกล้อหรือเรียกอย่างหยาบคาย (ฝึกการโต้ตอบที่บ้าน เช่น ผู้ชมเหงรังแกพูดว่า “แกนะมันโง่” อาจตอบว่า “เหรอน นั่นเป็นเราทั้งสองคนเลย”)

1.4.2 กระทำราวกับว่า ไม่รำคาญ ด้วยการหัวเราะ

2. กล่าวขอบคุณในทุก ๆ อย่าง (Saying “Thank” to everything) จะแปลกแต่ได้ผล เมื่อมีใครชมเหงรังแกด้วยวาจาและสร้างความรำคาญ การกล่าวคำว่า “ขอบคุณ” จะไม่ทำให้ผู้ชมเหงรังแกเกิดงงงัน แต่เป็นการยืนยันความคิดว่าการชมเหงทางวาจาไม่ได้ผล

3. การกล้าแสดงออก (Assertiveness) แสดงถึงการยืนยันหยุดเพื่อตนเองโดยปราศจากความก้าวร้าวหรือความรุนแรง การยืนยันหยุดเพื่อตนเองไม่ได้หมายความว่าจำเป็นต้องใช้การต่อสู้ทางร่างกาย การกล้าแสดงออกเป็นเรื่องยากแต่มีประสิทธิภาพ แนวคิดบางอย่างในการกล้าแสดงออก เมื่อถูกชมเหงรังแกทางวาจามีดังนี้

1) ยืนตัวตรงให้ดูมั่นคง พูดหนักแน่นชัดเจน มองตาผู้ชมเหงรังแกตรง ๆ แล้วบอกผู้ชมเหงรังแกว่า ต้องการให้ยุติ

2) บอกผู้ทำการชมเหงรังแกว่า ไม่ใส่ใจกับที่เขาคิดกับเราและบอกว่าการล้อเลียนไม่ทำให้เราอารมณ์เสีย

3) บอกผู้ชมเหงรังแกว่า สิ่งที่ผู้ชมเหงรังแกล้อเลียนเพื่อให้เราหัวเสียนั้นไม่ได้ผลใด ๆ เลย เช่น “แมฉฉฉฉฉฉ แต่ฉฉฉฉฉฉไม่สนใจ” “แมฉฉฉฉฉฉ แต่ก็ดูดี” เป็นต้น

4) จำไว้เสมอว่า ผู้ชมเหงรังแกเป็นผู้มีปัญหาไม่ใช่เรา อาจตอบเขาอย่างมั่นคงและสงบว่า “เธอมีปัญหาอะไร”

หากถูกชมเหงรังแกทางวาจาควรฝึกฝนเทคนิคทั้งสี่ก่อนที่จะนำไปใช้ อาจด้วยการจินตนาการ การพูดกับเพื่อน หรือดีที่สุดคือฝึกกับคนในครอบครัว ควรใช้ความเงียบ อารมณ์ขัน กล่าวคำว่า “ขอบคุณ” หรือการโต้ตอบอย่างกล้าแสดงออก อย่างน้อยน่าจะเกิดผลในสถานการณ์ส่วนใหญ่ หากเทคนิคเหล่านี้ไม่ได้ผล ทางเดียวที่เหลือคือการบอกพ่อแม่หรือครู

2.6 ฟรีดแมน (Freedman. 2002: 101-139) เห็นว่า เพื่อช่วยให้เด็กสามารถเผชิญกับการชมเหงรังแกด้วยตนเองได้ง่ายขึ้น สิ่งสำคัญคือ เปลี่ยนวิธีการโต้ตอบและลดความรู้สึกสิ้นหวังของเหยื่อ จึงได้แบ่งกลยุทธ์ไว้ 10 กลยุทธ์ดังนี้

2.6.1 การพูดกับตนเอง (Self-Talk) เป็นกระบวนการทางปัญญาที่เหยื่อโต้ตอบกับตนเองภายในเมื่อถูกชมเหงรังแกก่อนที่จะแสดงการตอบโต้อย่างอัตโนมัติ การพูดกับตนเองจะทำให้เห็นได้ว่า ตนจะไม่หัวเสียและบอกกับตนเองว่าการถูกชมเหงรังแกไม่ควรเก็บมาใส่ใจและไม่มีค่าใด ๆ เลย โดยจะเริ่มด้วยการถามตนเองว่า ใช้ถูกชมเหงรังแกหรือไม่ ความสำคัญความคิดของตนเองหรือผู้ชมเหงสำคัญกว่ากัน แล้วคิดถึงความตึงามในเรื่องที่ถูกล้อ และหยุดคิดถึงสิ่งที่พบเห็น

หรือการวางแผนดำเนินการใด ๆ ที่อาจหุนหันและความคุ้มครองตนเองได้น้อย เพราะเสี่ยงต่อการกระทำอะไรที่รุนแรง

2.6.2 การเพิกเฉย (Ignoring) เป็นการแสดงความอดกลั้นหรือห้ามใจ ไม่มอง ไม่โต้ตอบ แสร้งมองไม่เห็น เดินหนีไปอยู่ในกลุ่มคนเพราะผู้ล้อเลียนมักจะชอบรังแกเมื่อเหยื่ออยู่คนเดียวโดดๆ หรือแสร้งทำอย่างอื่นแทนเมื่อถูกล้อเลียน ทั้งนี้เพื่อรักษาความเชื่อมั่นและการเห็นคุณค่าในตนเองด้วย กล่าวคือ การเงยและการเดินหนี การเพิกเฉยจะเป็นทางเลือกที่ทรงพลังให้แก่เด็ก ๆ ที่จะลดความรู้สึกหมดหนทาง (Helplessness) และเพิ่มพลัง (Empowerment) ให้ความสามารถควบคุมตนเอง (Self-control) ได้และตัดขาด (Cut off) การตอบโต้ทางอารมณ์อัตโนมัติ การกระทำเช่นนี้จะทำให้ผู้ข่มเหงรังแกเบื่อและยุติการรบกวนลง รวมถึงการไม่เพิ่มอำนาจให้แก่ผู้ข่มเหงรังแกด้วยการเผชิญหน้าซึ่งมักก่อปัญหาตามมา การเพิกเฉยจะเหมาะกับการป้องกันตนเองในระยะต้น ๆ ของการถูกล้อหรือในกรณีไม่รู้ว่าจะพูดหรือทำอะไร

2.6.3 การใช้คำว่า “ฉัน” (The “I” Massage) ใช้เมื่อต้องการแก้ไขความขัดแย้งกับอีกฝ่ายหนึ่ง ทั้งนี้ ปกติเวลาบุคคลโกรธหรือถูกทำร้าย เรามักจะโทษคนอื่นว่าเป็นต้นเหตุและมีแนวโน้มจะหาคำแก้ตัวเพื่อเป็นการปกป้องตนเอง ทำให้การแก้ไขปัญหาคือต้องอาศัยการเห็นพ้องกันยากขึ้น การเลือกใช้ คำว่า “ฉัน” แทน เช่น “ฉันรู้สึกโกรธมากเมื่อ” หรือ “ฉันไม่เข้าใจ....” เป็นการแสดงให้เห็นถึงความเข้าใจ (Empathy) ผู้อื่น และได้พิจารณาความรู้สึกของตน โดยไม่โทษพฤติกรรมหรือความตั้งใจใด ๆ ของผู้อื่น เท่ากับเป็นการเปิดเผยตนเองมากขึ้น (Self-Disclosure) อันจะทำให้อีกฝ่ายหนึ่งไว้วางใจและพร้อมจะทำเช่นเดียวกัน การใช้คำว่า “ฉัน” ยังช่วยเพิ่มพลัง (Empowerment) ให้แก่ผู้ที่ถูกข่มเหงรังแกด้วย เพราะเป็นการกล้ายืนยันในสิทธิของตน

รูปแบบของการใช้คำว่า “ฉัน” ประกอบด้วย 3 ส่วนคือ ส่วนที่หนึ่งบอกถึงความรู้สึกที่เป็นผลจากเหตุการณ์ ส่วนที่สอง เป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น และส่วนที่สาม เป็นความต้องการขอร้องอีกฝ่ายหนึ่งให้ยุติการกระทำ นั่นคือ “ฉันรู้สึก...เมื่อ...ฉันอยากจะขอให้....” เช่น “ฉันรู้สึกโกรธ เมื่อคุณหัวเราะเยาะแหย่ของฉัน ฉันอยากจะให้คุณหยุดหัวเราะ” ฟรีดแมน ชี้ให้เห็นว่า การใช้คำว่า “ฉัน” มีจุดอ่อนตรงที่ผู้รับสารจะต้องเปิดใจรับฟัง แต่กรณีของผู้ข่มเหงรังแกไม่ค่อยสนใจจะฟังความรู้สึกของเหยื่อ มุ่งแต่จะทำอันตรายเหยื่อ

2.6.4 การจินตนาการ (Visualization) เป็นวิธีการที่เด็กสร้างภาพขึ้นในสมอง (Mental Picture) โดยนึกถึงวิธีการที่ใช้โต้ตอบการข่มเหงรังแกในลักษณะต่าง ๆ ซึ่งไม่จำเป็นต้องเกิดขึ้นจริง เด็กสามารถสร้างภาพที่ใช้ในการปกป้องตนเองด้วยวิธีการที่ไร้อันตราย การจินตนาการจะช่วยลดความกดดันทางจิตใจและเตรียมกลยุทธ์ป้องกันตนเอง เมื่อถูกข่มเหงรังแกขึ้นจริง

2.6.5 การปรับเปลี่ยนมุมมอง (Turning the Bullying Around: Reframing and Accepting Bullying as Positive) เป็นการพลิกไปมองเรื่องที่ถูกล้อทางบวกซึ่งจะทำให้การรับรู้แตกต่างไปจากเดิมอย่างสิ้นเชิง เสมือนเอาภาพซีเล่ไปใส่กรอบใหม่ การโต้การล้อเลียนด้วยการเปลี่ยนมุมมองใหม่เป็นการสะท้อนให้ผู้ข่มเหงรังแกเห็นภาพการกระทำของตนไปในทางที่ดี เป็น

แนวทางอันทรงพลังที่จะช่วยลดอันตรายจากการข่มเหงรังแกและผู้ข่มเหงรังแก ทั้งนี้ เป้าหมายของกลยุทธ์นี้คือ ยุติการข่มเหงรังแกด้วยการห้ามปรามหรือถือโอกาสป้องกันตนเองจากผู้ข่มเหงรังแก โดยไม่ทำหน้าที่ผู้ข่มเหงรังแกขายหน้า ตัวอย่างการปรับเปลี่ยนมุมมอง เช่น

ผู้ข่มเหงรังแก: “อาหารเที่ยงของเธอเหมือนอ้วนเลย กินลงได้อย่างไร”

เหยื่อ: “ฉันว่าเธอให้ความสนใจอาหารของฉันจริง ๆ เลย”

หรือ เหยื่อ: “ขอบคุณที่เธอสนใจฉัน”

หรือ ผู้ข่มเหงรังแก: “ไอ้เตี้ย ไอ้แคระ”

เหยื่อ: “ดีใจที่ฉันเตี้ย เพราะฉันยังเงยหน้าเห็นคุณ”

2.6.6 การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก (Agreeing with Bully) เป็นกลยุทธ์ที่จะเพิ่มอำนาจให้แก่เหยื่อและยับยั้งผู้ข่มเหงรังแก ในขณะที่เหยื่อกำลังอ่อนแรงลง แล้วบอกผู้ข่มเหงรังแกว่าอะไรก็ตามที่เขาพูดนั้นเป็นสิ่งที่ถูก การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแกต้องเป็นเรื่องล้อที่เป็นเรื่องจริงเท่านั้น การเห็นพ้องกับข้อเท็จจริงเป็นการยอมรับการเห็นพ้องกับความจริง (Reality) ของคุณลักษณะ (Trait) หรือเหตุการณ์จริง เช่น

ผู้ข่มเหงรังแก: “หน้าเธอมีสิวมามากมายเลย”

เหยื่อ: “หน้าฉันมีสิวมามากมายเลย”

หรือ ผู้ข่มเหงรังแก: “เธอเป็นเด็กขี้แง”

เหยื่อ: “ฉันเป็นเด็กขี้แงง่าย”

2.6.7 การใช้คำว่า “แล้วไง” (So?) เป็นการพูดด้วยน้ำเสียงราบเรียบ เมินเฉยและไม่สะทกสะท้าน การโต้ตอบ “แล้วไง” สื่อกับผู้ข่มเหงรังแกว่าการข่มเหงรังแกจริง ๆ แล้วไม่ใช่เรื่องสำคัญ คล้ายกับการยกไหล่ไม่รู้ไม่ชี้ การกล่าวเช่นนี้เป็นการปลดขบวนการข่มเหงรังแก ซึ่งเป็นการพูดอย่างไม่แยแส มีไข่เยี่ยวหิน ผู้ข่มเหงรังแกมักจะไม่ว่าจะตอบโต้ “แล้วไง” อย่างไร คำกล่าวอื่นที่นำไปสู่ความรู้สึกแยแสคือ “เป็นความคิดของคุณหรือ” “จริง ๆ หรือ” “ใครสนใจ” เด็กจะเห็นว่ากลยุทธ์นี้ง่าย มีประสิทธิภาพมากและสนุก

2.6.8 การยกย่องผู้ข่มเหงรังแก (Complimenting the Bully) เป็นการให้ความสำคัญกับผู้ข่มเหงรังแกด้วยการยกย่องในเรื่องที่เขาได้ล้อเลียนและมักจะใช้ควบคู่ไปกับการเห็นพ้อง เช่น “คุณโชคดีมากเพราะคุณไม่กลัวสุนัข ถ้าเป็นไปได้ช่วยให้ฉันไม่กลัวสุนัขด้วย” เป็นต้น

2.6.9 การมีอารมณ์ขัน (Humor) เป็นการทำให้เรื่องที่ถูกข่มเหงรังแกให้กลายเป็นเรื่องตลกขบขัน ยิ้มหรือหัวเราะได้ ซึ่งจะทำให้ผู้ข่มเหงรังแกเกิดความรู้สึกผิดคาคกับการหัวเราะหรือความตลก มักจะทำให้เหตุการณ์ข่มเหงรังแกเบาบางลง ช้อยกเว้น การใช้อารมณ์ขันคือการข่มเหงรังแกที่ลดคุณค่าและดูแคลน ความไร้ความสามารถทางร่างกายและสติปัญญา และความโหดร้ายทารุณ แต่จะมีเด็กไม่มากที่เดินจากผู้ข่มเหงรังแกไปด้วยเสียงหัวเราะหรือรอยยิ้ม การฝึกหัดและการซ้อมบทบาทนั้นที่ประสบความสำเร็จ ตัวอย่างเช่น เด็กที่มีความบกพร่องทางร่างกายวิ่งไม่ทันเพื่อน เมื่อถูกเพื่อนล้อจะพูดแบบตลก ๆ ว่า “ฉันคิดว่าฉันวิ่งเหมือนเต่า”

2.6.10. การขอความช่วยเหลือ (Ask for Help) เป็นการขอรับความช่วยเหลือหรือแทรกแซงจากผู้ใหญ่ ครู พี่ หรือเพื่อน มักเป็นกรณีที่ถูกข่มเหงรังแกเรื้อรังหรือซ้ำ ๆ เป็นเวลายาวนาน หรือรู้สึกไม่ปลอดภัยทางร่างกายหรือจิตใจ

ฟร็ดแมน (Freedman. 2002: 102) พบว่า เด็กที่ใช้ทักษะเหล่านี้อย่างมีประสิทธิภาพมีแนวโน้มที่จะไม่ตกเป็นเหยื่อของการข่มเหงรังแกต่อไป การใช้กลยุทธ์ต่าง ๆ จะต้องใช้ทั้งภาษากายที่มั่นคงและภาษาพูดที่สุภาพชัดเจน

2.7 คาร์นี (Carney. 2007: online) เสนอกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกไว้ดังนี้

2.7.1 เจตคติ (Attitude) เป็นการตรวจสอบตนเองว่า มีเจตคติที่ไม่ดีต่อผู้อื่นหรือไม่ ให้เกียรติคนที่ต่างจากเราหรือไม่ อดทนทำความเข้าใจผู้อื่นหรือไม่

2.7.2 การถาม (Ask) เป็นการถามตัวเองว่า การพูดของเราให้เกียรติ เป็นความจริง ดีหรือไม่ ถ้าไม่ใช่ให้ตั้งข้อสังเกตกับตนเอง ให้ระวังขว้าวลีหรือการนินทา

2.7.3 การหลีกเลี่ยง (Avoid) เป็นการหลีกเลี่ยงจากเหตุการณ์ข่มเหงรังแก และผู้ข่มเหงรังแก เพื่อจะได้ไม่ตกเป็นเป้าหมาย หรือกดดันเพื่อน และถูกดึงเข้าร่วมการข่มเหงรังแก

2.7.4 การหาพันธมิตร (Alliance) หมายถึง การหาคู่หูสักคนในโรงเรียนเวลาไปไหนต่อไหนคนเดียวเสี่ยงต่อการตกเป็นเหยื่อมากกว่าการไปเป็นกลุ่ม

2.7.5 การเป็นผู้ฟัง (Audience) ผู้ข่มเหงรังแกมักจะทำเพื่อทำให้เห็นเหตุการณ์หัวเราะหรือเข้าร่วมกับตน ถ้าปฏิเสธการเป็นผู้ฟังจะทำให้ผู้ข่มเหงรังแกหมดความสำคัญ แต่ควรจะเข้าร่วมกับเด็กที่ถูกข่มเหงรังแก และช่วยให้เขาหลุดพ้นจากสถานการณ์นั้น

2.7.6 การตอบคำถามตนเอง (Answer) หมายถึง การถามตนเองว่าได้ตอบโต้พฤติกรรมข่มเหงรังแกหรือไม่ บ่อยครั้งอารมณ์ขันจะปรับเปลี่ยนเหตุการณ์ที่ตึงเครียดด้วยการลดการปกป้องลงโดยคาดไม่ถึง

2.7.7 การลงมือกระทำ (Act) เป็นการถามตนเองว่า เราได้ตอบการข่มเหงรังแกอย่างไร ได้ให้เกียรติผู้อื่นหรือไม่ เราเป็นตัวอย่างให้บุคคลอื่นดังที่เราต้องการให้เกิดขึ้นกับตนเองหรือไม่

2.7.8 การกล้าแสดงออก (Assertiveness) เป็นการยืนหยัดสำหรับตนเองหรือไม่ ได้บอกให้คนอื่นรู้ขอบเขตของเราชัดเจนหรือไม่ หรือยอมผู้อื่นไปเรื่อย ผู้ข่มเหงรังแกมักจะชอบเป้าหมายที่อดทนต่อการทำในสิ่งเลวร้าย

2.7.9 การสนับสนุน (Advocate) เป็นการยืนหยัดให้กับคนที่ไม่กล้าพูดหรือไม่ สนับสนุนเด็กที่ตกเป็นเหยื่อให้ได้รับการช่วยเหลือหรือไม่ บางทีเด็กที่ถูกกลั่นแกล้งต้องการได้รับความเข้มแข็งจากใครบางคนก็ได้

2.7.10 การขอความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ (Adult) เด็กโตอาจแก้ปัญหาได้ด้วย

ตนเอง แต่บางครั้งก็ไม่อาจทำได้ หรืออาจเป็นปัญหาที่ใหญ่เกินกว่าที่จะแก้ไขได้ด้วยตนเอง ดังนั้น อาจต้องการความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ที่มีประสบการณ์มาก่อน และมีแนวทางในการแก้ไขที่มากกว่า

2.7.11 การถามตนเอง (Ask Yourself) เมื่อเหตุการณ์ยุติลง อาจถามตนเองว่า “ฉันภูมิใจในสิ่งที่ตนพูดไปหรือได้กระทำไปหรือไม่” ถ้าตอบว่า “ไม่” ถือเป็นโอกาสที่จะค้นหาสิ่งที่ต้องการจะเปลี่ยนแปลงในโอกาสต่อไป

2.8 ไอเซน และอิงเลอร์ (Eisen; & Engler. 2007: 195-197) ระบุถึงกลยุทธ์ป้องกันการข่มเหงรังแก ประกอบด้วยกลยุทธ์แบบไม่โต้ตอบ (Passive) กลยุทธ์กลาง ๆ (Neutral) และกลยุทธ์กล้าแสดงออก (Assertive) ไว้ดังนี้

2.8.1 กลยุทธ์แบบไม่โต้ตอบ ประกอบด้วย การเพิกเฉย (Ignoring) และการพูดกับตนเอง (Self-Talk) เพื่อเด็กควบคุมตนให้สงบเมื่อเผชิญหน้า และไม่ใส่ใจกับผู้ข่มเหงรังแกและลูกสมุน การเพิกเฉยเป็นการควบคุมอารมณ์ความรู้สึกให้ได้ โดยไม่โต้ตอบใด ๆ จึงจะได้ผลดี เด็กส่วนใหญ่มักจะเก็บกด ร้องไห้ หรือแสดงการก้าวร้าวออกมา ดังนั้น จำเป็นต้องเพิ่มพลังด้วยกลยุทธ์การพูดกับตนเอง ซึ่งเป็นการควบคุมความคิดให้สงบระงว้างที่ถูกข่มเหงรังแก หรือเผชิญกับความเครียด เช่น บอกกับตนเองเบา ๆ ว่า “ผ่อนคลาย” “สงบ ๆ” หรือ “หายใจลึก ๆ “

2.8.2 กลยุทธ์กลาง ๆ ประกอบด้วย การเห็นด้วย (Agreeing) หรือ การยกยอ (Complementing) อารมณ์ขัน (Humor) การขอความช่วยเหลือ (Getting Support)

การแสดงความคิดเห็นด้วยจะช่วยสยบผู้ข่มเหงรังแก ซึ่งผิดไปจากที่คาดหวังให้ผู้ถูกข่มเหงรังแกโต้ตอบ เป็นการแสดงความเห็นด้วยว่าเราเป็นอย่างไรที่ถูกล้อ เช่น ถูกล้อว่าโง่ อาจตอบว่า “เธอพูดถูก ฉันมันโง่” ซึ่งน่าจะทำให้ผู้ข่มเหงรังแกหัวเสียและเบื่อกว่าที่จะรังแกเพิ่มขึ้น แต่สำหรับกรณีที่อ่อนไหวและรู้สึกไม่ดีกับตนเอง อาจใช้การยกยอผู้ข่มเหงรังแกด้วยการพูดตรงข้ามกับสิ่งที่เขาพูด

เช่น ผู้ข่มเหงรังแก : เธอมันโง่

ผู้ถูกข่มเหงรังแก : ไม่มีใครที่ฉลาดเท่ากับเธอ

ผู้ข่มเหงรังแก : เธอไม่มีเพื่อน

ผู้ถูกข่มเหงรังแก : ไม่มีใครที่เป็นที่รู้จักเท่ากับเธอ

แต่ในกรณีที่แยกไม่ออกว่าเป็นการล้อเล่นหรือการเหยียดหยัน อาจใช้อารมณ์ขัน กล่าวคือไม่รู้จักพูดหรือทำอะไรให้ใช้การหัวเราะแทน เพราะปลดชนวนการเผชิญข่มเหงรังแก

การขอความช่วยเหลือ เป็นการขอรับความช่วยเหลือจากเพื่อน ๆ ครู นักสุขภาพจิต และผู้บริหารโรงเรียนเมื่อถูกข่มเหงรังแก

2.8.3 กลยุทธ์การกล้าแสดงออก (Assertiveness)

2.9 การรื้อตีและคณะ (Garrity; et al. 2000 citing Sate of Delaware. 2551: online) ได้เสนอกกลยุทธ์ในการเผชิญกับผู้ข่มเหงรังแกให้แก่เป้าหมาย ด้วยกลยุทธ์ที่เรียกว่า HA-HA-SO ดังนี้

2.9.1 ขอความช่วยเหลือ (Help: H) เป็นการที่เหยื่อขอความช่วยเหลือจาก

บุคคลอื่น เช่น เพื่อน ครู พ่อแม่ หรือผู้ใหญ่ ช่วยตนจัดการกับผู้ชมhengรังแก

2.9.2 กล้าแสดงตนเอง (Assert Yourself: A) หมายถึงเหยื่อกล้าจัดการผู้ชมhengรังแก แนวทางที่ดีที่สุดของการแสดงออกคือ การใช้ “I-Statement” ในรูป “(ชื่อผู้ชมhengรังแก) ฉันรู้สึก....เมื่อเธอ/นาย.... ได้โปรด....” การสบตาผู้ชมhengรังแกแล้วบอกให้หยุดเสีย แล้วพูดสั้น ๆ ใช้คำว่า “ฉัน” เช่น “ฉันไม่ชอบที่คุณทำอย่างนั้นกับฉัน ขอให้หยุดเสีย” โปรดจำไว้ว่า รักษาหน้าเสียงให้ราบเรียบอย่าทำเสียงสั้นหรือตะโกน อย่าพูดยั่วและถูกแตกดันให้พูดถึงพฤติกรรมมิใช่ตัวผู้ชมhengรังแก

2.9.3 อารมณ์ขัน (Humor: H) เป็นการโต้ตอบกับคำวิจารณ์เพื่อทำให้ผู้ชมhengรังแกหัวเราะ จำไว้ว่าไม่ใช่พูดถูกผู้ชมhengรังแก

2.9.4 หลีกเลี้ยง (Avoid: A) ดีที่สุดคือพยายามอยู่ห่างจากผู้ชมhengรังแกเท่าที่เป็นไปได้ โดยเดินหนี อยู่กับคนอื่น อย่าอยู่คนเดียว การหลีกเลี้ยงจะได้ผลต่อเมื่อไม่อยู่ใกล้ผู้ชมhengรังแก

2.9.5 พูดกับตนเอง (Self-Talk: S) หมายถึง การคิดอยู่ในหัวของตน หากถูกชมhengรังแก ให้คิดถึงสิ่งดี ๆ ของตนที่จะยังคงทำให้รู้สึกดีกับตนแม้กำลังถูกกลั่นแกล้ง เสมือนการเปิดเสียงที่บันทึกไว้ในหัวที่บอกตนว่า เราเป็นบุคคลที่ยิ่งใหญ่แม้แต่สิ่งที่ผู้ชมhengรังแกคิด เช่น “อย่าสนใจที่เขาล้อว่าเราโง่ ฉันรู้ว่าฉันได้ A ในการสอบวิทยาศาสตร์” หรือ “ฉันรู้ว่าฉันไม่ได้โง่อย่างที่สมชายล้อ ฉันพยายามเป็นมิตรกับคนอื่นเสมอและนึกถึงความรู้สึกของผู้อื่นด้วย”

2.9.6 เป็นเจ้าของมัน (Own it : O) เป็นการยอมรับต่อความจริงของตนตามที่เขาพูด เช่น ถูกหัวเราะเรื่องแว่นตา อาจโต้ตอบว่า “เออดีที่เห็นเธอด้วย” โดยไม่ปฏิเสธ แต่ไม่กระดาก เพื่อสลัดผู้ชมhengออกไป สิ่งที่ไม่พึงทำขณะที่เผชิญกับการชมhengรังแก คือ อย่าแสดงอารมณ์ อย่าแสดงอารมณ์รุนแรงต่อหน้าผู้ชมhengรังแกซึ่งจะทำให้ผู้ชมhengรังแกได้ใจมากขึ้น

2.10 เมอเรีย-ฮาร์วี และสลี (Murray-Harvey; & Slee. 2006: 34) เห็นว่า การตอบโต้ต่อการชมhengรังแกของนักเรียนทั่วไปมีดังนี้

2.10.1 หลีกเลี้ยงสถานการณ์

2.10.2 ลงมือแก้ไขเหตุการณ์ นั่นคือ รับมือและหวังให้การชมhengรังแกยุติ

2.10.3 พยายามแสร้งทำว่ามันไม่ได้เกิดขึ้น

2.10.4 ทำให้เป็นเรื่องตลกและแสร้งเป็นไม่รำคาญทำให้ผู้ชมhengรังแกเลิก

2.10.5 เพิกเฉยเสีย

2.10.6 กล้าแสดงการโต้ตอบ เช่น ยืนขึ้นแล้วบอกให้ผู้ชมhengรังแกยุติ

2.10.7 พยายามคุยกับนักจิตวิทยาการให้คำปรึกษา

2.10.8 การหาเพื่อนใหม่

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับกลยุทธ์การป้องกันการถูกชมhengรังแก ผู้วิจัยได้สรุปตารางเปรียบเทียบกลยุทธ์ต่าง ๆ ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 3 เปรียบเทียบเกี่ยวกับแนวคิดของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

กลยุทธ์	Carver et al.	Cook & Heppner	Comitee	Olweus	O'Moore	Freedman	Carney	Einsen	Delaware Sate	Murey-Harvey &
1. กลยุทธ์แก้ปัญหา										
การเผชิญปัญหา	√	√					√			√
การกล้าแสดงออก			√	√	√		√	√	√	√
การแสดงความเป็นเพื่อน			√	√			√			√
อารมณ์ขัน					√	√	√	√	√	√
การขอความช่วยเหลือ	√	√	√			√	√	√	√	√
2. กลยุทธ์แก้ไขอารมณ์										
การสนับสนุนช่วยเหลือทางสังคม	√	√		√		√	√	√	√	√
การปรับเปลี่ยนมุมมอง	√	√		√	√	√				
การพูดกับตนเอง			√			√		√	√	√
การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก	√	√				√		√	√	
3. กลยุทธ์หลีกเลี่ยง										
การหลีกเลี่ยง		√			√	√	√	√	√	√
การเพิกเฉย		√			√	√		√		√

3. การบูรณาการกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ผู้วิจัยได้บูรณาการกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น โดยการบูรณาการกรอบแนวคิดของ โฟล์คแมนและลาซารัส (Folkman; & Lazarus.1984) แนวคิดของ คาร์เวอร์ ไชเออร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier & Weintraub.1989) และ แนวคิดของคูกและเฮปป์เนอร์ (Cook; & Heppner. 1997) และฟรีดแมน (Freedman.2002) นำมาเป็นองค์ประกอบหลักและกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกจากที่ได้สังเคราะห์มาเป็นองค์ประกอบย่อยดังนี้

3.1 กลยุทธ์การป้องกันตนเองที่เน้นการแก้ปัญหา (Problem-Focused Strategies) เป็นกรอบแนวคิดที่มุ่งแก้ไขปัญหากลุ่มอาการซึมเศร้าที่ต้นเหตุด้วยการลงมือดำเนินการ ประกอบด้วยกลยุทธ์ดังนี้

3.1.1 การเผชิญปัญหา หมายถึง การที่นักเรียนพยายามลงมือแก้ไขปัญหากลุ่มอาการซึมเศร้า เพื่อยุติเหตุการณ์การซึมเศร้า หรือพยายามเปลี่ยนแปลงตนเองโดยตรงตามแผนการและขั้นตอนที่คิดไว้

3.1.2 การกล้าแสดงออก หมายถึง การที่นักเรียนยืนหยัดเพื่อตนเองโดยปราศจากความก้าวร้าวหรือความรุนแรงโดยไม่วิตกกังวลเมื่อถูกซึมเศร้า ด้วยการแสดงออกทางกายและวาจา ได้แก่ ยืนตัวอย่างมั่นคง พูดหนักแน่นชัดเจน มองตามผู้ซึมเศร้าตรง ๆ กล่าวคำว่า “ฉัน” เพื่อบอกผู้ซึมเศร้าว่าต้องการให้ยุติการกระทำนั้น

3.1.3 การสร้างความเป็นมิตร หมายถึง เมื่อมีเหตุการณ์การซึมเศร้าเกิดขึ้น นักเรียนไม่ได้โต้ตอบในพฤติกรรมซึมเศร้า ไม่แสดงออกในลักษณะที่เป็นศัตรูหรือขัดขืน แต่แสดงความเป็นเพื่อน ให้การต้อนรับ ยอมรับผู้ซึมเศร้า และให้เกียรติ

3.1.3 การขอรับความช่วยเหลือ หมายถึง การที่นักเรียนขอรับความช่วยเหลือ การแทรกแซง และแนวทางในการแก้ไขจากครู ครูแนะแนว พ่อแม่ ผู้ปกครองหรือเพื่อนร่วมห้องเรียน ที่นักเรียนคิดว่าจะช่วยคลี่คลายการซึมเศร้าได้ เพื่อให้เกิดความปลอดภัยทางร่างกายและจิตใจ

3.2 กลยุทธ์การป้องกันตนเองที่เน้นอารมณ์หรือการสนับสนุน (Emotion-Focused /Support Strategies) เป็นกรอบที่เน้นการเผชิญกับเหตุการณ์ซึมเศร้าด้วยการแก้ปัญหาทางอ้อม โดยการกระทำกิจกรรมอื่น ทั้งด้านความคิด หรือด้านการกระทำ แทนการแก้ไขปัญหที่เกิดขึ้นโดยตรง ประกอบด้วยกลยุทธ์ดังนี้

3.2.1 การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางสังคม หมายถึง การที่นักเรียนที่ตกอยู่ในความรู้สึกไม่ปลอดภัยหรือถูกซึมเศร้า แสวงหาความช่วยเหลือทางอารมณ์ สิ่งของ ด้านข้อมูลข่าวสาร และการยอมรับจากบุคคลรอบข้างได้แก่ เพื่อน ครูหรือพ่อแม่

3.2.2 การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ หมายถึง การที่นักเรียนปรับเปลี่ยนการรับรู้ต่อเหตุการณ์ที่ถูกซึมเศร้าในทางบวก

3.2.3 การพูดกับตนเอง หมายถึง กระบวนการทางความคิดที่นักเรียนใช้โต้ตอบภายในกับตนเองด้วยการพูดกับตนเองอาจมีเสียงหรือพูดในใจก็ได้ ในการเตรียมตัวรับการถูกซึมเศร้า เผชิญหน้ากับการถูกซึมเศร้า และสะท้อนสิ่งที่เกิดการเรียนรู้จากการถูกซึมเศร้า นั้นกับตนเอง ด้วยการเริ่มถามตนเองว่า ถูกซึมเศร้าใช่หรือไม่ จะให้ความสำคัญกับความคิดของตนเองหรือผู้ซึมเศร้า แล้วคิดถึงความดีงามในเรื่องที่ถูกล้อ และหยุดใคร่ครวญก่อนจะโต้ตอบอย่างหุนหันพลันแล่น เพราะจะเสี่ยงต่อการก้าวร้าวรุนแรงสูง

3.2.4 การยอมรับกับผู้ชมแห่งรังแก หมายถึง การที่นักเรียนแสดงการยอมรับในเรื่องจริงที่ถูกล้อด้วยคำพูด เกี่ยวกับคุณลักษณะของตนหรือเหตุการณ์ที่เป็นความจริง เพื่อยับยั้งผู้ชมแห่งรังแก

3.3 กลยุทธ์ป้องกันตนเองด้านการหลีกเลี่ยง (Avoidance) เป็นกรอบที่เน้นการเผชิญปัญหาการชมแห่งรังแกโดยการหลีกเลี่ยง หรือเพิกเฉยประกอบด้วยกลยุทธ์ดังนี้

3.3.1 การหลีกเลี่ยง หมายถึง การที่นักเรียนแสดงออกด้วยการหลีกเลี่ยงจากเหตุการณ์ชมแห่งรังแก ผู้ชมแห่งรังแก และการถูกชมแห่งรังแก เพื่อจะได้ไม่ตกเป็นเป้าหมายหรือกดดันเพื่อน และถูกดึงเข้าร่วมการชมแห่งรังแก ด้วยการเดินหนีจากสถานการณ์ด้วยท่าทางสงบและมั่นคง การจินตนาการเกี่ยวกับแนวทางในการป้องกันตนเอง และฝันถึงสิ่งที่ดีกว่า

3.3.2 การเพิกเฉย หมายถึง การแสดงออกของนักเรียนด้วยความอดกลั้นห้ามใจต่อการถูกชมแห่งรังแก ด้วยการเงยและไม่เข้าไปเกี่ยวข้อง การไม่ให้ความสำคัญ การไม่แสดงการไม่ตอบโต้เมื่อถูกชมแห่งรังแก และสร้างทำเป็นไม่ได้ยิน

แนวคิดเกี่ยวกับการให้คำปรึกษากลุ่ม

1. ความหมายของการให้คำปรึกษากลุ่ม

ทรอทเซอร์ (Trotzer, 1999: 23) ให้นิยามการให้คำปรึกษากลุ่มว่า เป็นการพัฒนาเครือข่ายสัมพันธ์ภาพระหว่างบุคคลที่แสดงให้เห็นถึงความไว้วางใจ การยอมรับ การให้เกียรติ ความอบอุ่น การสื่อสาร และการทำความเข้าใจ โดยอาศัยผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาจำนวนหนึ่งติดต่อเกี่ยวข้องกัน เพื่อช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ให้ผู้รับคำปรึกษาสามารถเผชิญกับสภาพความไม่น่าพึงพอใจ หรือสภาพปัญหาในการดำเนินชีวิตของตน รวมทั้งค้นหาทำความเข้าใจ และนำแนวทางต่าง ๆ ไปใช้ ในการแก้ปัญหาและความไม่พึงพอใจเหล่านั้น

คอเรย์ และคอเรย์ (Corey; & Corey, 2006: 12 -13) กล่าวว่า กลุ่มให้คำปรึกษามุ่งเน้นกระบวนการด้านสัมพันธ์ภาพและกลยุทธ์ในการแก้ปัญหาโดยให้ความสำคัญกับความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมในระดับส่วนตัว เพื่อให้สมาชิกสามารถแก้ไขปัญหาในการดำเนินชีวิต หรือจัดการกับปัญหาที่ผ่านมาได้ ด้วยวิธีการให้และรับข้อมูลป้อนกลับ และช่วยเหลือซึ่งกันและกันในกลุ่ม ทั้งนี้และเดี๋ยวนี้ สมาชิกกลุ่มจะมุ่งกำหนดเป้าหมายไปที่การทำหน้าที่อย่างสมบูรณ์ และการเกิดความเติบโตงอกงาม โดยทำความเข้าใจปัญหาที่ขัดขวางต่อการพัฒนาของตน พัฒนาทักษะระหว่างบุคคลซึ่งจะช่วยให้สามารถเผชิญกับความยุ่งยากที่กำลังเกิดขึ้น และจะเกิดขึ้น และจะได้เรียนรู้ตนเองจากการเปรียบเทียบตนเองตามที่ได้รับรู้กับที่คนอื่นมีต่อเขา ในที่สุดก็จะเป็นผู้เลือกตัดสินใจกระทำด้วยตนเอง โดยมีผู้นำกลุ่มทำหน้าที่ช่วยเหลืออำนวยความสะดวกให้เกิดขึ้น ด้วยการใช้ทักษะและเทคนิคทางการให้คำปรึกษารวมถึงกิจกรรมต่าง ๆ

ลิเบอร์แมน ยาลอม และไมล์ (Ohlsen; Horne; & Lawe, 1988: 3; citing Liberman; Yalom; & Miles, 1973) กล่าวว่า กลุ่มเป็นที่พักพิงทางใจของผู้ที่มีปัญหา เป็นที่ซึ่งมนุษย์สามารถ

ลีมีการแก่งแย่งแข่งขันกัน เป็นที่สมาชิกกลุ่มสามารถร่วมกันอภิปรายสิ่งต่าง ๆ ตั้งแต่ปัญหา ข้อสงสัย ความกลัว ความผิดหวัง ด้วยสมาชิกกลุ่มรับรู้ได้ว่าสมาชิกในกลุ่มน่าไว้วางใจ มีความเปิดเผย ซื่อสัตย์ สามารถให้และรับข้อมูลต่าง ๆ ตรงตามความเป็นจริง เป็นที่ซึ่งสมาชิกสามารถเป็นทั้งผู้ให้ และรับการช่วยเหลือในเวลาเดียวกัน

โอล์เซนและคณะ (Ohlsen; Horne; & Lawe. 1988: 1) ให้ความหมายว่า การให้คำปรึกษากลุ่มเป็นกระบวนการแห่งการช่วยเหลือที่จัดขึ้นสำหรับผู้รับคำปรึกษา เพื่อให้สามารถค้นหาเป้าหมายการเปลี่ยนแปลงได้อย่างชัดเจน พัฒนาทักษะที่จำเป็นและฝึกทักษะนั้น ๆ ภายใต้บรรยากาศที่อบอุ่นและปลอดภัย เพื่อให้ทดลองฝึกพฤติกรรมใหม่ได้ โดยรายงานผลการทดลองฝึกพฤติกรรมใหม่ให้สมาชิกในกลุ่มได้ร่วมรับรู้ และให้กำลังใจหากสามารถทำได้สำเร็จ หากไม่ประสบความสำเร็จก็รู้สึกปลอดภัยพอที่จะบอกสิ่งที่เกิดขึ้นและรับข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) จากเพื่อนสมาชิกเพื่อตัดสินใจว่า จะแก้ไขปัญหาลงและอุปสรรคที่เกิดขึ้น หรือจะลองหาวิธีการใหม่ ๆ การให้กำลังใจและการช่วยเหลือเกื้อกูลกันเป็นสิ่งที่ทำให้บุคคลมีการพัฒนาและเติบโตงอกงาม (Growth)

วัชรวิทย์ (2546: 5) กล่าวว่า การให้คำปรึกษากลุ่มเป็นกระบวนการที่บุคคลมีความต้องการตรงกันที่จะปรึกษาในเรื่องหนึ่ง หรือต้องการแก้ปัญหาใดร่วมกัน มาปรึกษาหารือกันเป็นกลุ่ม โดยมีผู้ให้คำปรึกษาร่วมอยู่ด้วย สมาชิกกลุ่มจะได้มีโอกาสแสดงความคิด และความรู้สึกของแต่ละคน เป็นการระบายความขัดแย้งในใจ ได้สำรวจตนเอง ฝึกฝนการยอมรับตนเอง กล้าที่จะเผชิญปัญหา และใช้ความคิดในการแก้ปัญหาหรือปรับปรุงตนเอง ทั้งได้รับฟังความรู้สึกและความคิดเห็นของผู้อื่น ตระหนักว่าผู้อื่นมีความรู้สึกขัดแย้งหรือมีความคิดเห็นขัดแย้งเช่นเดียวกับตน ไม่ใช่ตนผู้เดียวที่มีปัญหาและอย่างน้อยก็มีผู้ใหญคนหนึ่งที่เรา

ชูชัย สมิทธิไกร (2538: 19) ให้ความหมายว่า การให้คำปรึกษากลุ่มเป็นกระบวนการที่นักจิตวิทยาให้คำปรึกษาจัดขึ้นให้แก่บุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไป ภายใต้บรรยากาศแห่งความอบอุ่น ยอมรับ ไว้วางใจ และเข้าใจซึ่งกันและกัน บรรยากาศเช่นนี้จะช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้พูดถึงตนเองและสิ่งที่ทำให้เขารู้สึกกังวลใจ สมาชิกในกลุ่มคนอื่น ๆ จะมีบทบาทในการช่วยเหลือให้กำลังใจ และสนับสนุนให้เขาแก้ปัญหาได้ ผู้นำกลุ่มจะทำหน้าที่ช่วยเหลือ และเอื้ออำนวยให้กระบวนการกลุ่มดำเนินไปอย่างราบรื่น

สรุปได้ว่า การให้คำปรึกษากลุ่ม หมายถึง กระบวนการสัมพันธภาพแห่งการช่วยเหลือ ที่จัดขึ้นภายใต้บรรยากาศแห่งความไว้วางใจ ยอมรับ ให้เกียรติ และอบอุ่น เพื่อให้สมาชิกได้พูดคุยกันถึงปัญหาและความไม่พึงพอใจที่เกิดขึ้นกับตน อันจะเป็นโอกาสที่จะได้ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เรียนรู้ทักษะและพัฒนาทักษะต่าง ๆ จากที่ได้รับจากกลุ่ม จนสามารถจะค้นพบปัญหา เข้าใจปัญหา และสามารถแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง ภายใต้การสนับสนุนและกำลังใจจากเพื่อนในกลุ่ม จนนำไปสู่การทำหน้าที่สมบูรณ์และเกิดความงอกงามในที่สุด โดยการเอื้ออำนวยของผู้นำกลุ่ม

2. จุดมุ่งหมายของการให้คำปรึกษากลุ่ม

จุดมุ่งหมายสำคัญของการให้คำปรึกษากลุ่มมีสามประการคือ เพื่อการบำบัดรักษาหรือเยียวยา การป้องกัน และการพัฒนา (Gelso; & Fretz. 2001: 4) เป็นการจัดการกับปัญหาที่มีอยู่ให้หายไป ความสามารถในการบำบัดเกิดขึ้นจากการที่สมาชิกกลุ่มได้สำรวจปัญหา จนเข้าใจอย่างชัดเจนนำไปสู่การยอมรับ และหาทางออกให้กับปัญหาได้ (Posthuma. 2002: 4) การให้คำปรึกษากลุ่มมีโครงสร้างที่เปิดกว้างโดยมีสมาชิกกลุ่มช่วยกันกำหนดและตกแต่งทิศทางของกลุ่ม ทำให้แต่ละกลุ่มมีคุณลักษณะเฉพาะ และมีจุดมุ่งหมายเฉพาะเจาะจง เช่น กลุ่มแนะแนวจัดขึ้นเพื่อการให้ข้อมูลที่ เป็นประโยชน์ต่อสมาชิก กลุ่มให้คำปรึกษาจัดขึ้นเพื่อการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งในใจ กลุ่มจิตบำบัดจัดขึ้นเพื่อการแก้ไขปัญหาทางด้านจิตใจหรือแก้ไขโครงสร้างบุคลิกภาพ อย่างไรก็ตาม ทุกกลุ่มล้วนมีเป้าหมายเดียวกัน คือ ช่วยให้สมาชิกได้พัฒนาเจตคติทางบวก และมีทักษะการสร้างสัมพันธภาพที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น กระบวนการกลุ่มเป็นไปเพื่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้ถ่ายโยงทักษะใหม่ๆ ที่ได้เรียนรู้ในกลุ่มไปใช้ในชีวิตประจำวัน (Corey & Corey. 1997: 13; Nystul. 1999: 310)

จุดมุ่งหมายที่สำคัญของการให้คำปรึกษากลุ่ม มุ่งให้สมาชิกเกิดการเปลี่ยนแปลง ใน 4 ด้าน ดังนี้ (Brabender. 2002: 16-22)

1. สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal) หมายถึง การเพิ่มความสามารถ และประสิทธิภาพในการทำหน้าที่ของบุคคล ในการสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น การลดความรู้สึกแปลกแยกจากผู้อื่น การเรียนรู้ในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น และความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่น
2. ลักษณะภายในส่วนบุคคล (Intrapsychic) หมายถึง กระบวนการคิด การแสดงอารมณ์ การจัดรูปแบบหรือโครงสร้างของความคิด โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การจัดการกับความขัดแย้ง ความโกรธ ความเครียด ความโศกเศร้าจากการสูญเสีย ความกลัว ซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นอุปสรรคสำคัญที่ขัดขวางการพัฒนาศักยภาพของบุคคล
3. ทักษะต่าง ๆ (Skill Acquisition) ได้แก่ ทักษะการแก้ปัญหา ทักษะเกี่ยวกับการบริหารจัดการกับปัญหาพฤติกรรม
4. การลดหรือบรรเทาอาการแสดงทางอารมณ์ (Symptom Relief) เช่น อารมณ์ซึมเศร้า วิตกกังวล หวาดระแวง ย้ำคิดย้ำทำ เป็นต้น

เป้าหมายในการจัดกลุ่มมี 2 ประเภท คือ เป้าหมายของกลุ่ม (Group Goal) และเป้าหมายของสมาชิกกลุ่ม (Individual Goal) โดยเป้าหมายของกลุ่ม แยกได้ 2 ส่วน คือ เป้าหมายทั่วไป ซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของการให้คำปรึกษา และเป้าหมายเฉพาะซึ่งขึ้นอยู่กับประเภทของกลุ่มและทฤษฎีที่ใช้ในการจัดกลุ่ม โดยทั่วไปแล้วเป้าหมายเฉพาะมักสอดคล้องกับเป้าหมายหรือความต้องการของสมาชิกที่เข้าร่วมกลุ่ม ซึ่งในการจัดกลุ่มแต่ละครั้งมักมีเพียงเป้าหมายเดียว เพื่อให้สมาชิกสามารถบรรลุเป้าหมายตามที่ต้องการได้ง่าย

คอเรย์ (Corey. 2004: 5) กล่าวว่า สมาชิกที่เข้าร่วมกลุ่ม มักมีเป้าหมายดังต่อไปนี้

1. เพื่อเรียนรู้วิธีการที่จะไว้ใจตนเองและผู้อื่น
2. เพื่อส่งเสริมและพัฒนาเอกลักษณ์แห่งตน
3. เพื่อตระหนักและยอมรับความต้องการและปัญหาต่าง ๆ
4. เพื่อเพิ่มการยอมรับนับถือ และความเชื่อมั่นในตนเอง อันจะนำไปสู่การมองตนเองในแง่มุมใหม่ ๆ
5. เพื่อค้นหาวิธีการจัดการกับปัญหา และความขัดแย้งในใจ
6. เพื่อเพิ่มความสามารถในการนำตนเอง(Self-Direction) ความเป็นตัวของตัวเอง และความรับผิดชอบทั้งต่อตนเองและผู้อื่น
7. เพื่อเพิ่มการตระหนัก (Awareness) ต่อการตัดสินใจเลือก และทำตามสิ่งที่เลือกอย่างชาญฉลาด
8. เพื่อกำหนดแผนในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและมุ่งมั่นที่จะปฏิบัติตามแผนที่กำหนด
9. เพื่อเรียนรู้ทักษะทางสังคมที่มีประสิทธิภาพ
10. เพื่อฝึกความไวต่อการรับรู้ความต้องการและความรู้สึกของผู้อื่น
11. เพื่อเรียนรู้วิธีการอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างสนใจ ใส่ใจ ซื่อสัตย์ และจริงใจ
12. เพื่อหลีกเลี่ยงการอยู่กับความคาดหวังของผู้อื่นและเรียนรู้ที่จะอยู่กับความต้องการและความคาดหวังของตนเอง
13. เพื่อทำค่านิยมแห่งตนให้กระจ่างชัด และเรียนรู้ที่จะปรับพฤติกรรมของตนให้สอดคล้องกับค่านิยมนั้น

การให้คำปรึกษากลุ่ม ยังเป็นเครื่องมือช่วยบุคคลให้เปลี่ยนแปลงเจตคติของตน ความเชื่อเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น ความรู้สึก และการกระทำ สามารถสำรวจวิธีการติดต่อกับผู้อื่นและเรียนรู้ทักษะทางสังคมที่มีประสิทธิภาพ และสามารถรู้จักตนเองจากการได้พูดคุยกับบุคคลอื่นและตามมุมมองของสมาชิกในกลุ่ม ทั้งนี้เพราะกลุ่มเป็นสังคมย่อยส่วน (Microcosm) ที่ย่อความจริงของสังคมมาไว้ เนื่องจากกลุ่มเป็นที่รวมความหลากหลายทั้งอายุ ภูมิหลัง ความสนใจ สถานะเศรษฐกิจ สังคม และปัญหา และยังช่วยให้สมาชิกได้สำรวจปัญหาที่นำขึ้นมาในกลุ่ม เมื่อมีความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นจะให้สมาชิกเกิดความรู้สึกผูกพันเป็นเจ้าของกลุ่มร่วมกัน มีความหวังใจ ช่วยเหลือ และทำหายจนกล้าที่จะทดลองพฤติกรรมใหม่ และยังได้รับกำลังใจและข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ต่อการนำไปใช้ในโลกรภายนอกอีกด้วย ซึ่งทำให้สมาชิกเกิดความชัดเจนในตนเอง ทำได้ดีที่สุด สามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเอง (Corey. 2004: 6)

การให้คำปรึกษากลุ่มสำหรับเด็ก คอเรีย (Corey. 2004: 7) เห็นว่า มีเป้าหมายเพื่อป้องกันและเยียวยา มักนำมาใช้สำหรับเด็กที่แสดงพฤติกรรมหรือเชื่อว่ามีอาการที่เลวเกิดขึ้น ใช้ความรุนแรง ขาดความสามารถในการเข้ากับเพื่อน เห็นอหวนายเรื่อรัง ขาดการสอดส่องดูแลจากทางบ้าน หรือถูกทอดทิ้ง กลุ่มจะช่วยให้เด็กได้แสดงความรู้สึกในปัญหาเหล่านี้และปัญหาที่เกี่ยวข้อง

โดยเน้นที่เด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรมหรืออารมณ์รุนแรง หากเด็กได้รับการช่วยเหลือทางจิตใจในวัยต้น ๆ จะสามารถเผชิญกับงานตามพัฒนาการของชีวิตที่ต้องเผชิญในชีวิตข้างหน้าได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โลรีซ์ โปธิแก้ว (2536: 4) ได้กล่าวถึงคุณประโยชน์ของกลุ่มในฐานะที่เป็นอุปกรณ์ที่สำคัญที่สุดที่ผู้ให้คำปรึกษาจะให้บริการสังคม 8 ประการคือ 1) ผู้ให้คำปรึกษาจะบริการสมาชิกหลาย ๆ คนได้ในเวลาเดียวกัน 2) กลุ่มให้ความรู้สึกที่ สมาชิกที่เผชิญปัญหาในชีวิตมิได้อยู่ตามลำพัง 3) ภายใต้การนำกลุ่มอย่างอ่อนโยนและมีประสิทธิภาพ จะนำสมาชิกให้เกิดความอบอุ่น และมีกำลังใจเพราะได้รับการสนับสนุนจากสมาชิกคนอื่น 4) กลุ่มช่วยให้ใช้เวลาอย่างคุ้มค่าและเป็นประโยชน์โดยที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้แก่สมาชิกหลายคนในช่วงเวลาเดียวกัน 5) กลุ่มมักจะจุดประกายให้เกิดปัญญาอันลุ่มลึกในสมาชิกที่จะแก้ไขโจทย์และปัญหา 6) สมาชิกได้เรียนรู้จากสมาชิกคนอื่นถึงวิธีการในการดำเนินชีวิตและในการแก้ปัญหาชีวิตโดยข้อมูลสด ๆ ซึ่งนำเสนอด้วยความรู้สึกเข้ม ๆ ทำให้สมาชิกได้สัมผัสมิติที่แท้ของเรื่องราวของมนุษย์ 7) ในกลุ่มมักจะมีพลังรักษาและพัฒนาซึ่งเกิดจากใจที่มีคุณภาพของการเกื้อกูลที่ช่วยยกระดับ และส่งเสริมให้สมาชิกขยายโลกทัศน์ให้กว้างและลึกผันไปจากสภาพเดิมอันคับแคบ และ 8) ผู้ให้คำปรึกษาสามารถตกแต่งกลุ่มให้เข้ากับวัตถุประสงค์ของผู้รับบริการหลายรูปแบบ เช่น การจัดหลักสูตรลดความขัดแย้ง การจัดหลักสูตรมนุษยสัมพันธ์และการสื่อสาร เป็นต้น

3. การจัดตั้งกลุ่ม

การจัดตั้งกลุ่มเป็นเตรียมความพร้อมให้แก่ผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่มก่อนการดำเนินการให้คำปรึกษากลุ่ม ซึ่งจะช่วยลดระยะเวลาในการพัฒนาความไว้วางใจ อันส่งผลให้พัฒนาการกลุ่มเป็นไปอย่างรวดเร็วและราบรื่น ดังนี้

3.1 โครงสร้างของกลุ่ม (Group Composition) หมายถึง ส่วนประกอบต่าง ๆ ที่รวมกันเข้าเป็นกลุ่มและทำให้กลุ่มสามารถเคลื่อนไหวไปข้างหน้าอย่างเรียบร้อย ผู้นำกลุ่มจะต้องเข้าใจโครงสร้างกลุ่มอย่างชัดเจนและสามารถกำหนดโครงสร้างได้อย่างเหมาะสม เพราะโครงสร้างกลุ่มที่เหมาะสมจะส่งผลให้เกิดพลังกลุ่มในทิศทางบวกที่เอื้อต่อการรักษาและการพัฒนา โครงสร้างกลุ่มควรพิจารณาจากสิ่งต่อไปนี้

3.1.1 ความเป็นเอกพันธ์กับอเนกพันธุ์ (Homogeneous VS Heterogeneous) เป็นการพิจารณาว่ากลุ่มควรประกอบด้วยสมาชิกที่มีความเหมือน (Homogeneous) หรือมีความแตกต่างกัน (Heterogeneous) ในด้านอายุ เพศ ความสนใจหรือปัญหา กลุ่มในระยะสั้นควรเป็นกลุ่มเอกพันธุ์ เพราะสามารถสร้างความผูกพันเป็นหนึ่งเดียว และสะดวกต่อการแลกเปลี่ยนและเรียนรู้จากกันและกันได้ง่าย (Cory. 2004: 84) แต่อาจมีข้อเสียตรงที่สมาชิกอาจทำหน้าที่เกินเลยจนคนที่มีความแตกต่างรู้สึกด้อยลงไป อาจทำลายกระบวนการกลุ่มจนนำไปสู่ความเบื่อหน่าย เฉื่อยชาและไม่น่าสนใจ (Trotzer. 1999: 354) ส่วนกลุ่มอเนกพันธุ์ซึ่งประกอบด้วยความหลากหลายนั้น จะทำให้สมาชิกได้เรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกันกับคนที่แตกต่าง ช่วยสมาชิกเตรียมพร้อมสำหรับความจริงของ

ชีวิตประจำวัน เป็นโอกาสที่จะได้ทดลองพฤติกรรมใหม่ ๆ พัฒนาทักษะทางสังคม และรับข้อมูลป้อนกลับจากหลากหลายแหล่ง แต่มีข้อเสียตรงที่ อาจมีปัญหาเรื่องการสื่อสารและการสร้างความสัมพันธ์ (Corey. 2004: 84; Trotzer. 1999: 354 citing Unger. 1989) ดังนั้น ในการจัดกลุ่มอาจยึดทางสายกลาง คือ กลุ่มควรมีสมาชิกที่มีความหลากหลายเพื่อให้มีความน่าสนใจ ขณะเดียวกันก็ต้องมีลักษณะร่วมกันเพื่อสร้างความรู้สึกผ่อนคลายและรู้สึกว่าตนก็เหมือนกับคนอื่น ๆ (Trotzer. 1999: 354; คมเพชร ฉัตรศุภกุล. 2546: 8, 147)

3.1.2 ขนาดของกลุ่ม (Group Size) หมายถึง จำนวนสมาชิกในกลุ่ม

ซึ่งจะส่งผลต่อการร่วมมือ และการควบคุมกลุ่ม ขนาดของกลุ่มขึ้นกับเป้าหมายของกลุ่ม หรือปัญหาที่ต้องการสำรวจ ประเภทของกลุ่ม อายุของสมาชิก และประสบการณ์ของผู้นำกลุ่ม กลุ่มโดยทั่วไปจะมีขนาด 8-12 คน แต่กลุ่มที่มีประสิทธิภาพควรมีสมาชิกระหว่าง 5-12 คน กลุ่มเฉพาะคือกลุ่มนักเรียนระดับประถมศึกษา ควรมีสมาชิก 4-6 คน กลุ่มมัธยมศึกษาตอนต้นควรมีสมาชิก 6 – 8 คน กลุ่มมัธยมศึกษาตอนปลายควรมีสมาชิก 8-10 คน กลุ่มสำหรับวัยผู้ใหญ่ที่มีผู้นำกลุ่มเพียงคนเดียวควรมีสมาชิก 10-12 คน (Trotzer. 1999: 20; citing Roark; & Roark. 1979; Corey; & Corey, 2004: 84) สาเหตุที่จำกัดสมาชิกไว้ไม่เกิน 10 คน เพราะหากกลุ่มใหญ่เกินไปจะทำให้สมาชิกบางคนอาจไม่ได้รับความสนใจมากพอ จนไม่สามารถมีส่วนร่วมในกลุ่มอย่างเต็มที่ ทำให้สมาชิกคนอื่น ๆ หลีกเลียงการเข้าไปมีส่วนในการช่วยเหลือ ผู้นำกลุ่มเองก็ยากที่จะให้ความสนใจเต็มที่กับสมาชิกทุกคน กลุ่มจึงมีลักษณะคล้ายกับห้องเรียนมากกว่ากลุ่มให้คำปรึกษา

3.1.3 ระยะเวลาและความถี่ของการเข้ากลุ่ม (Length and Frequency of Meeting)

เป็นการกำหนดว่า กลุ่มจะเริ่มต้นเมื่อใดและสิ้นสุดลงเมื่อใด ใช้ระยะเวลายาวนานเพียงใดในการพบกันในแต่ละครั้ง จะดำเนินการกลุ่มแบบต่อเนื่องในช่วงเวลาเดียว เช่น 3 วันติดต่อกัน หรือจัดให้มีการพบกันทุกสัปดาห์ ๆ ละ 1 ครั้ง ๆ ละ 1½ - 3 ชั่วโมง เป็นต้น จำนวนครั้งของการจัดกลุ่มขึ้นอยู่กับเป้าหมายของกลุ่ม และธรรมชาติของสมาชิกกลุ่ม กลุ่มควรมีการพบกันสัปดาห์ละครั้ง อย่างน้อย 10 ครั้ง ความยาวนานในการพบกันในแต่ละครั้ง คือ 1½ - 2 ชั่วโมง (Trotzer. 1999: 360; citing Mahler. 1969) การกำหนดความยาวนานของการดำเนินการในแต่ละช่วง ประเมินจากการมีเวลามากพอสำหรับสมาชิกในกลุ่มได้ร่วมแลกเปลี่ยนประสบการณ์ต่อกัน และตระหนักด้วยว่า หากสมาชิกกลุ่มอยู่ในวัยเด็ก ควรใช้เวลาในแต่ละช่วง ไม่เกิน 45 นาที

3.1.4 กลุ่มแบบเปิดและกลุ่มแบบปิด (Closed & Opened Groups) กลุ่มแบบปิด

หมายถึง กลุ่มที่ประกอบด้วยสมาชิกกลุ่มเดียวกันตั้งแต่เริ่มต้นจนกระทั่งยุติการเข้ากลุ่ม ส่วนกลุ่มแบบเปิด หมายถึง กลุ่มที่มีสมาชิกบางคนออกไปแล้วมีการรับสมาชิกใหม่เข้ามาแทนที่เป็นระยะ ๆ จนกระทั่งยุติการเข้ากลุ่ม กลุ่มแบบปิดจะช่วยให้สมาชิกู้เป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน ซึ่งจะเพิ่มความเป็นพวกและความเป็นหนึ่งเดียว และช่วยให้กลุ่มก้าวไปสู่จุดสูงสุดได้ ส่วนกลุ่มแบบเปิด การรับสมาชิกใหม่มีผลกระทบต่อการพัฒนาความไว้วางใจในกลุ่มซึ่งทำให้ขัดขวางพัฒนาการแก้ไขงาน ค้างใจและทำให้สมาชิกปกป้องตนเองและการแก้ไขตนเอง (Trotzer. 1999: 359)

3.1.5 ความสมัครใจของสมาชิกกลุ่ม (Voluntary) สมาชิกที่เข้าร่วมกลุ่มมี 3 ประเภท คือ ผู้ที่สมัครใจ ผู้ที่สมัครใจแกมบังคับ และผู้ที่ถูกบังคับ สมาชิกในฝันของกลุ่มทุกประเภท คือ สมาชิกที่มาโดยสมัครใจ เป็นผู้ที่ตัดสินใจเข้าร่วมด้วยตนเอง จอห์นสัน (Trotzer. 1999: 357; citing Johnson. 1963) ระบุว่า ผู้รับคำปรึกษาที่มีความทุกข์ใจและแสวงหาความช่วยเหลือจะเข้าร่วมกลุ่มง่ายกว่าผู้ที่ถูกบังคับจากครอบครัวหรือเพื่อน อย่างไรก็ตาม การตัดสินใจเข้าร่วมกลุ่มขึ้นอยู่กับ การตัดสินใจของผู้รับคำปรึกษาเอง

3.1.6 การจัดสถานที่ (Physical Arrangement) การจัดสถานที่รวมทั้ง สภาพแวดล้อมทางกายภาพต่าง ๆ มีผลต่อปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม สถานที่จัดกลุ่มหากเป็นไปได้ ไม่ควรจัดในสถานที่ทำงานประจำ การจัดนอกสถานที่จะช่วยขจัดการถูกรบกวนจากงาน หรือหน้าที่ประจำได้เป็นอย่างดี ห้องที่ใช้ในการจัดกลุ่มควรมีขนาดเล็กแต่ใหญ่พอที่จะบรรจุสมาชิกทุกคนได้ โดยไม่เบียดเสียด ควรมีความเป็นส่วนตัว ปราศจากการรบกวนจากผู้อื่น การจัดที่นั่งควรจัดเป็นรูปวงกลม อาจนั่งบนพื้นหรือเก้าอี้ ขึ้นอยู่กับการตัดสินใจของผู้นำและสมาชิกกลุ่ม

3.1.7 อายุและวุฒิภาวะ (Age and Maturation) ส่วนมากแล้วการจัดกลุ่มมักจะจัดให้บุคคลที่มีอายุใกล้เคียงกันอยู่ในกลุ่มเดียวกัน เพราะสมาชิกจะมีความสบายใจในการอยู่ในกลุ่มมากกว่า การจัดให้มีสมาชิกที่อายุต่างกันมากควรทำในกรณีที่มีจุดประสงค์พิเศษเท่านั้น เช่น ปรึกษากับผู้ปกครอง เพื่อให้ทั้งสองฝ่ายมีโอกาสได้พูดคุยกันอย่างเปิดเผย หรือนักศึกษา ปีที่ 1 กับปีสุดท้าย เพื่อให้เรียนรู้ทักษะทางสังคมจากตัวแบบที่เป็นรุ่นพี่ เป็นต้น แม้จะมีความเห็นที่ต่างไปว่า อายุไม่สำคัญเท่ากับความมีวุฒิภาวะ (Trotzer. 1999: 354) แต่ก็ยังขาดการวิจัยรองรับที่ชัดเจน

3.1.8 เพศ (Sex) โดยทั่วไปการจัดให้สมาชิกในกลุ่มมีทั้งสองเพศคละกันเหมาะสมสำหรับวัยรุ่นและผู้ใหญ่ เพราะมีลักษณะคล้ายกับสังคมจริงภายนอกกลุ่ม อย่างไรก็ตาม กลุ่มแบบเพศเดียวกันน่าจะเหมาะกับวัยรุ่นมากกว่า เพราะเป็นช่วงที่กำลังพัฒนาเอกลักษณ์ทางเพศ (Trotzer. 1999: 353; citing Ginott. 1968) และเหมาะกับการร่วมกันแก้ปัญหา

3.1.9 ระดับสติปัญญาและการศึกษา (Intellectual and Educational Level) โดยทั่วไปสมาชิกกลุ่มควรมีการศึกษาหรือสติปัญญาในระดับใกล้เคียงกัน เพื่อไม่ให้รู้สึกเป็นส่วนเกินในกลุ่ม

3.1.10 ความใกล้ชิดสนิทสนม (Friendship) โอห์ลเซน (Ohlsen. 1988: 2) กล่าวว่า ไม่ควรจัดให้เพื่อนสนิท ญาติ และผู้ที่ไม่เป็นมิตรไว้ในกลุ่มเดียวกัน เพราะบุคคลเหล่านั้น มักมีส่วนเกี่ยวข้องกับปัญหาของสมาชิก ซึ่งอาจส่งผลให้สมาชิกไม่สามารถพูดได้อย่างเปิดเผย บางกรณีอาจมีการสนับสนุนอีกฝ่ายในทางที่ไม่ถูกต้องก็ได้ แต่อีกด้านหนึ่งกลุ่มอาจได้ประโยชน์ในแง่ที่สมาชิกได้แรงสนับสนุนในการแก้ปัญหาและกลุ่มสามารถปรับปรุงสัมพันธภาพของพวกเขาได้ด้วยการช่วยให้พวกเขาเกิดความเข้าใจต่อกันมากขึ้น

4. บุคลิกภาพและคุณลักษณะของผู้นำกลุ่ม

ทรอตเซอร์ (Trotzer. 1999: 150) ระบุว่า ความมีประสิทธิภาพผู้นำกลุ่มมาจาก องค์ประกอบภายในของผู้นำกลุ่ม 3 ประการ คือ การตระหนักรู้ต่อตนเอง (Self-Awareness) เจตคติ (Attitude) และบุคลิกภาพ (Personality) โดยให้ความเห็นว่า บุคลิกภาพของผู้นำกลุ่มเป็นหัวใจของ ท่วงทำนองในการนำกลุ่ม การตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองจึงเป็นสิ่งสำคัญ หากผู้นำกลุ่มไม่ทราบหัวใจ นั้นประกอบด้วยอะไรแล้ว ย่อมไม่สามารถสร้างท่วงทำนองในการนำกลุ่มของตนได้เลย เช่นเดียวกับ คอเรีย (Corey. 2004: 26) ที่ระบุตรงกันว่า บุคลิกภาพของผู้นำกลุ่มเป็นตัวกำหนดความสำเร็จหรือ ล้มเหลวของกลุ่ม ดังนั้น การเริ่มต้นสำรวจตนเองว่า มีคุณลักษณะสอดคล้องกับลักษณะของผู้นำ กลุ่มที่มีประสิทธิภาพหรือไม่ เพื่อนำไปสู่การสร้างองค์ประกอบภายในตนเอง ให้เอื้อต่อการนำกลุ่ม อย่างมีประสิทธิภาพ คอเรีย (Corey. 2004: 26-28; Corey; & Corey. 2006: 29-33) ได้ระบุ คุณลักษณะของผู้นำกลุ่มที่มีประสิทธิภาพ ไว้ดังนี้

4.1 อยู่กับปัจจุบัน (Presence) หมายถึง เป็นผู้ที่สามารถสัมผัสรับรู้อารมณ์ที่ แท้จริงของตนเอง ทำให้สามารถรับรู้ และติดตามอารมณ์ ความรู้สึกของสมาชิกกลุ่มได้ง่าย แม้ ตนเองจะไม่เคยประสบกับสภาวะนั้นก็ตาม

4.2 รู้เท่าทันตนเอง (Self-Awareness) หมายถึง การรู้เท่าทันความต้องการ แรงจูงใจ ปัญหา ความขัดแย้งในใจ จุดอ่อน-จุดแข็ง สิ่งที่ค้างคาใจ การใช้กลไกป้องกันตนเอง และศักยภาพ แห่งตน ทั้งยังตระหนักด้วยว่า สิ่งต่าง ๆ ดังกล่าวมีผลต่อกระบวนการกลุ่ม และพึงหลีกเลี่ยงการใช้ กลุ่มเพื่อตอบสนองความต้องการแห่งตน

4.3 จริ่งใจ (Sincerity) หมายถึง การมีความสนใจและพยายามหาทางช่วยเหลือและ พัฒนาผู้อื่นอย่างเต็มที่ ผู้นำกลุ่มที่ดี ต้องสามารถจัดการกับชีวิตส่วนตัวของตนเองได้อย่างเหมาะสม เข้มแข็งพอที่จะยอมรับจุดอ่อนของตน มีความจริงใจทั้งต่อตนเอง สมาชิกกลุ่ม และหน้าที่ความ รับผิดชอบของตน

4.4 จริ่งแท้ (Authenticity) หมายถึง การแสดงตัวตนที่แท้จริง ไม่เสแสร้งแกล้งทำ ไม่ สวมหน้ากาก หรือแสดงบทบาทตามที่สังคมคาดหวังทั้ง ๆ ที่ไม่ใช่ตัวตนที่แท้จริง มีความซื่อสัตย์ ต่อตนเอง ความเป็นผู้ที่มีความจริงแท้จะทำให้สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างใกล้ชิดสนิทใจ สามารถแลกเปลี่ยนความคิด และความรู้สึกในกลุ่มได้ง่าย

4.5 กล้าหาญ (Courage) หมายถึง การกล้าเผชิญและยอมรับความจริงต่าง ๆ ที่อาจ เกิดขึ้นได้ในกลุ่ม กล้ายอมรับความผิดพลาด กล้าเปิดเผยตนเองทั้งความคิด ความรู้สึกที่มีต่อ สมาชิกกลุ่ม

4.6 ใจกว้าง (Openness) หมายถึง ความสามารถในการรับฟังความคิดเห็นหรือ ทักษะต่าง ๆ ของผู้อื่นได้ โดยไม่เอาเกณฑ์มาตรฐานของตนไปตัดสินว่าถูกหรือผิด ซึ่งจะส่งผลต่อ การเปิดเผยตนเองของสมาชิกกลุ่ม

4.7 ยืดหยุ่น (Flexibility) หมายถึง ความสามารถในการจัดการกับสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้อย่างเหมาะสม โดยไม่ยึดติดกับแบบแผนที่ตายตัว ความยืดหยุ่นเกิดจากการที่ผู้นำกลุ่มมีความเชื่อมั่นในตนเอง จึงทำให้สามารถคำนึงถึงความเหมาะสมมากกว่าแบบแผนที่ตายตัว

4.8 มองโลกในแง่ดี (Think Positively) หมายถึง เป็นผู้ที่มองจุดดีที่มีในตัวผู้อื่น และมองข้ามจุดไม่ดีเสีย

4.9 กระตือรือร้น (Enthusiasm) หมายถึง การมีแรงจูงใจและมีปรารถนาในการดำเนินการกลุ่ม ความกระตือรือร้นของผู้นำกลุ่ม จะส่งผลต่อแรงจูงใจ และความตื่นตัวในการเข้ากลุ่มของสมาชิก และผู้นำกลุ่มที่มีความกระตือรือร้นในการทำกลุ่มมักจะมีความสุขกับการอยู่ในกลุ่ม

4.10 เชื่อถือในกระบวนการกลุ่ม (Belief in Group Process) หมายถึง การเชื่อมั่นและศรัทธาในคุณค่าของกลุ่ม ส่งผลให้สมาชิกสัมผัสและรับรู้ถึงความเชื่อมั่นนั้นได้

4.11 คุณแลตนเองเสมอ (Stamina) หมายถึง การดูแลตนเองทั้งด้านร่างกายและจิตใจให้ดีอยู่เสมอ เพื่อให้มีความพร้อมในการอยู่ในกลุ่ม ดังนั้น ผู้นำกลุ่มที่ดีจึงควรมีการดูแลร่างกายให้แข็งแรงและหมั่นเติมกำลังใจให้ตนเองโดยวิธีการต่าง ๆ อยู่เสมอ

4.12 เต็มใจเป็นตัวแบบ (Willingness to Model) การเป็นตัวแบบเป็นวิธีการสอนที่ดีที่สุดอย่างหนึ่ง ทั้งทางพฤติกรรมและเจตคติ อาจสร้างบรรทัดฐานกลุ่มด้วยการเปิดเผย การตั้งเป้าหมายที่จริงจัง การยอมรับคนอื่น เป็นต้น “การสอนด้วยตัวอย่างคือการทำให้ดู” ดังนั้น จึงเป็น

4.13 ไม่ปกป้องตนเองเมื่อเผชิญกับการวิพากษ์วิจารณ์ (Nondefensiveness in Coping with Criticism) บางครั้งสมาชิกอาจกล่าวหาว่า ผู้นำกลุ่มไม่ให้การใส่ใจ เลือกปฏิบัติ มีโครงสร้างมากเกินไป หรือขาดการเตรียมตัว การจัดการกับการวิพากษ์วิจารณ์ที่ยุติธรรมที่สุดคือ การเปิดเผย ผู้นำต้องหนักแน่น ไม่หวั่นไหว พร้อมเปิดใจรับฟัง

4.14 มีอารมณ์ขัน (Sense of Humor) แม้การบำบัดจะเป็นงานที่จริงจัง บางครั้งชีวิตก็มีอารมณ์ขัน ความสามารถหัวเราะให้กับตนเองและความอ่อนแออาจช่วยสมาชิกให้รักษามุมมองที่สมดุลและไม่ทำให้ชีวิตหนักเกินไป กลุ่มควรหัวเราะและตลกเพื่อบรรเทาความตึงเครียดที่เกิดขึ้น โดยไม่มองการหัวเราะว่าเป็นการหนี หากแต่การหัวเราะที่แท้จริงเป็นการเยียวยา คนหัวเราะเป็นคนอารมณ์ดี

4.15 คิดค้นใหม่ ๆ (Inventiveness) เป็นการสร้างสรรค์อย่างธรรมชาติ เข้ากลุ่มแต่ครั้งด้วยความคิดสดใหม่ ความสดใหม่ไม่อาจคงไว้ได้ง่าย ๆ โดยเฉพาะที่ต้องนำกลุ่มบ่อย ๆ จึงเป็นความท้าทายที่จะหลุดพ้นจากการติดอยู่กับเทคนิคหรือวิธีการเดิม ๆ สิ่งสำคัญคือการค้นหาวิธีการใหม่ ๆ ในกลุ่มจากการทดลองที่เกิดขึ้นในขณะนั้นมากกว่าการใช้กิจกรรมที่ได้วางแผนเอาไว้

ทรอตเซอร์ (Trotzer.1999: 150-154) ระบุว่า คุณลักษณะที่ส่งเสริมประสิทธิภาพของผู้นำกลุ่ม ประกอบด้วย ความยืดหยุ่น ใจกว้าง ความเชื่อมั่นในตนเอง ความอดทนต่อสิ่งที่คลุมเครือไม่ชัดเจน การคิดเชิงบวก การเป็นผู้ที่มีคุณภาพของความเป็นมนุษย์ (Human Quality) หมายถึง การ

เป็นผู้ที่มีความจริงแท้และจริงใจต่อผู้อื่น เป็นผู้ที่ไวต่อความรู้สึก และสามารถเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นอย่างแท้จริง มีความอบอุ่น เป็นมิตร และใส่ใจต่อผู้อื่น เข้าใจในจุดประสงค์ของผู้อื่น ซึ่งเป็นความหมายเกี่ยวกับการเข้าใจอย่างร่วมรู้สึก และเป็นผู้ที่มีวุฒิภาวะและมีกลมกลืนในตนเอง ทั้งนี้ ทรอตเซอร์ ให้ความสำคัญอย่างยิ่งกับการมีความยืดหยุ่นและใจกว้าง

พอสธูมา (Posthuma. 2002: 112-121) ระบุคุณลักษณะ 14 ประการ สำหรับการเป็นผู้นำกลุ่มที่มีประสิทธิภาพ คือ ความเชื่อมั่นในตนเอง ความรับผิดชอบ การตั้งใจและรับฟัง มีเป้าหมายที่ชัดเจน ความจริงแท้ไม่เสแสร้ง ความเข้าใจผู้อื่นอย่างลึกซึ้ง อบอุ่นและใส่ใจ ให้เกียรติ ยืดหยุ่น สร้างสรรค์และเป็นธรรมชาติ กระตือรือร้น มีอารมณ์ขัน เข้าใจเหตุผลแห่งปัญหาหรือความเจ็บป่วยของบุคคล และสามารถใช้ตนเองช่วยในการรักษาได้ หมายถึง การที่ผู้นำกลุ่มหลอมรวมเอาคุณลักษณะต่าง ๆ ของตนเองมาใช้ในกระบวนการกลุ่มเพื่อช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้มีการสำรวจตนเอง

เจคอบและคณะ (Jacob; Masson; & Harvill. 2002: 25) ระบุว่าผู้นำกลุ่มจะต้องมีความรู้สึกผ่อนคลายเมื่อต้องอยู่ร่วมกับผู้อื่น ความสามารถในการชื่นชมผู้อื่น ความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง ความสามารถในการติดตามและทำความเข้าใจอารมณ์ ความรู้สึกของผู้อื่น และการเป็นผู้ที่มีสุขภาพจิตที่ดี นอกจากนี้ยังเห็นว่าผู้นำกลุ่มควรมีประสบการณ์ในการให้คำปรึกษาแบบรายบุคคล มีประสบการณ์ในการนำกลุ่ม มีทักษะการวางแผนและการบริหารจัดการกลุ่ม มีความเข้าใจเรื่องความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ และมีความเข้าใจในทฤษฎีการให้คำปรึกษา

ดังนั้น ผู้ที่มีคุณลักษณะของการเป็นผู้ให้ มีความรัก ความเข้าใจ ความจริงใจ ความปรารถนาดีต่อผู้อื่น เป็นผู้ที่มีความสุขกับการอยู่ร่วมกับผู้อื่น และมีประสบการณ์ในการทำงานกลุ่มย่อมสามารถฝึกฝนในการเป็นผู้นำกลุ่มได้ง่าย มีโอกาสประสบความสำเร็จในการนำกลุ่ม และมีความสุขในการทำงาน

5. ทักษะการนำกลุ่ม

ทักษะพื้นฐานของผู้นำกลุ่มมีดังนี้ (Jacob; Masson; & Harvill. 2002: 119-138; Corey. 2004: 32-39; Trotzer. 1999: 161-171)

5.1 การฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) หมายถึง การฟังทั้งเนื้อหาสาระและอารมณ์ ความรู้สึกของสมาชิก การฟังในบทบาทของผู้นำกลุ่ม นอกจากต้องฟังสมาชิกที่กำลังพูดแล้ว ยังต้องสามารถฟังการสื่อสารของสมาชิกคนอื่น ๆ ไปพร้อมกันด้วย เพื่อทำความเข้าใจว่าสมาชิกกำลังคิดและรู้สึกอย่างไร

5.2 การทวนความ (Restatement) เป็นการขยายการฟังด้วยการนำเอาสิ่งที่บุคคลได้พูดไปแล้วกลับมาพูดซ้ำอีก ในลักษณะคำพูดที่ต่างไปที่ทำให้ผู้พูดและกลุ่มชัดเจนมากขึ้น การทวนซ้ำที่มีประสิทธิภาพนั้น ผู้ฟังต้องมีใจเป็นกลางซึ่งจะทำให้รับรู้ความหมายได้คมชัดมากขึ้นและขจัดความคลุมเครือไป แล้วสะท้อนสารกลับไปยังผู้พูด อันจะช่วยให้เกิดการสำรวจตนเองต่อไป การสะท้อนความทำให้ผู้เข้าร่วมเข้าใจและเกิดความชัดเจนในประเด็นปัญหาของตน

5.3 การสะท้อนความรู้สึก (Reflection of Feeling) เป็นการฟังอย่างตั้งใจเพื่อสื่อความเข้าใจเนื้อหา และความรู้สึก ให้สมาชิกรู้ว่ามีคนได้ยินและเข้าใจ การสะท้อนความรู้สึกต้องอาศัยความตั้งใจ ความสนใจ ความเข้าใจ และการให้เกียรติแก่สมาชิกคนนั้น การได้รับการสะท้อนความรู้สึกและเกิดความชัดเจนในความรู้สึกของตนจะเป็นพลังให้บุคคลแสวงหาการตระหนักรู้ในตนเองเพิ่มขึ้น

5.4 การทำความเข้าใจกระจ่างและการถาม (Clarification and Questioning) การทำความเข้าใจกระจ่างและการถาม เป็นการทำให้ความรู้สึกหรือความคิดที่สับสนและไม่ชัดเจนเกิดความกระจ่างขึ้น ทำให้สมาชิกกลุ่มเกิดการตระหนักรู้ในตนเอง กระทำได้ด้วยการใช้การถาม การทวนซ้ำ และการให้สมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่มช่วยขยายความเพิ่มเติม

5.5 การสรุป (Summarizing) เป็นการช่วยให้สมาชิกกลุ่มสามารถเก็บประเด็นและรายละเอียดของประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในกลุ่ม ช่วยขมวดประเด็นสำคัญ ๆ เปิดโอกาสให้ผู้นำกลุ่มได้ถามสมาชิกในการเลือกที่จะยังคงอยู่ในประเด็นเดิม หรือก้าวผ่านไปได้ แนวทางการสรุปคือ สรุปก่อนที่จะเปลี่ยนหัวข้อสนทนา สรุปเพื่อดึงบางประเด็นมาให้อยู่ในความสนใจของสมาชิก สรุปเพื่อเชื่อมโยงกับกิจกรรมที่จะทำในช่วงต่อไป และสรุปก่อนจบกลุ่มในแต่ละครั้ง

5.6 การเชื่อมโยง (Linking) การเชื่อมโยง เป็นกระบวนการเชื่อมงานที่สมาชิกกระทำเข้าด้วยกันในกลุ่ม อันจะเอื้อให้เกิดความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก เป็นทักษะที่มีความจำเป็นในกลุ่ม เฉพาะอย่างยิ่งการเริ่มต้นกลุ่ม เพราะผู้นำกลุ่มย่อมต้องการให้สมาชิกได้มีการเชื่อมโยงเกี่ยวข้องกัน

5.7 การให้ข้อมูลและการสอนย่อๆ (Mini-Lecturing and Information Giving) การให้ข้อมูลและการสอน ทำในกรณีที่ผู้นำกลุ่มแสดงบทบาทของผู้เชี่ยวชาญ หากผู้นำกลุ่มจำเป็นต้องให้ข้อมูลและการสอนนั้น ต้องทำให้น่าสนใจ เข้าใจ ตรงประเด็น สั้น กระชับรัดแต่ได้สาระครบถ้วน ถูกต้อง และมั่นใจว่า ไม่มีความแตกต่างกันทางด้านวัฒนธรรม ทั้งนี้ การสอนในกลุ่มหรือการให้ข้อมูลในประเด็นที่ต้องการไม่ควรใช้เวลานาน โดยปกติจะใช้เวลา 2 – 3 นาที ในการเปิดกลุ่ม การนำเข้าสู่ประเด็นสำคัญ การนำสู่การสำรวจตนเองให้ลึกมากขึ้น เพื่อให้มั่นใจว่าสมาชิกเข้าใจและไม่สับสน การสอนและการให้ข้อมูล ถ้ารู้ชัดเจนในสิ่งที่จะพูดและรู้วิธีการสื่อสารออกไปจะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการดำเนินการกลุ่ม

5.8 การสนับสนุนและให้กำลังใจ (Encouraging and Supporting) เป็นการเอื้ออำนวยให้เกิดการสนับสนุนและการสร้างกำลังใจแก่สมาชิกในกลุ่ม เพื่อช่วยให้จัดการกับความวิตกกังวล และความกลัวในการแสดงความคิด ความรู้สึก และการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ของตนในกลุ่ม สมาชิกมักกังวลถึงภาพที่ตนจะปรากฏต่อสมาชิกคนอื่น กลัวว่าตนจะพูดผิดหรือพูดงุ่มง่ามออกไป สำหรับกลุ่มพัฒนาตนและกลุ่มบำบัด สมาชิกมักกลัวว่า ตนจะเปิดเผยเรื่องราวบางอย่างซึ่งอาจมีผลต่อตนเองในภายหลัง ผู้นำกลุ่มต้องให้การช่วยเหลือและสร้างกำลังใจให้เกิดขึ้นตั้งแต่การเริ่มต้นกลุ่มจึงจะสามารถช่วยให้สมาชิกลดความกลัวและความวิตกกังวลได้ (Jacob; Masson; & Harvill. 2002: 125-126 citing Dyer and Vriend. 1980) ซึ่งจะทำให้บรรยากาศที่สนับสนุนสมาชิก

ให้มีพฤติกรรมที่พึงปรารถนา ช่วยให้สมาชิกเผชิญกับปัญหาที่ต้องการแก้ไข และทำให้เกิดความไว้วางใจ (Corey. 2004: 40)

5.9 การกำหนดน้ำเสียง (Tone Setting) เป็นการเลือกใช้น้ำเสียงในกลุ่ม โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเปิดกลุ่ม ผู้นำกลุ่มพึงตระหนักว่า น้ำเสียงมีผลต่ออารมณ์และบรรยากาศในกลุ่ม ผู้นำกลุ่มที่รู้จักทิศทางของกลุ่ม จะสามารถกำหนดอารมณ์และบรรยากาศของกลุ่มให้เป็นไปตามที่ต้องการนั้นได้ด้วยการเลือกใช้น้ำเสียงที่เหมาะสม ผู้นำกลุ่มจึงต้องรู้และตระหนักว่า วัตถุประสงค์ของกลุ่ม เพื่อสามารถเลือกใช้ถ้อยคำ ท่าทางและน้ำเสียงที่จะโน้มนำไปสู่บรรยากาศนั้น ผู้นำกลุ่มที่ใช้น้ำเสียงแผ่วเบา มักทำให้สมาชิกเกิดความคับข้องใจและขาดความมุ่งมั่นในการเข้ากลุ่ม ถ้าผู้นำกลุ่มค่อนข้างก้าวร้าว จะก่อให้เกิดบรรยากาศที่ตึงเครียดและต่อต้าน เท่ากับว่าผู้นำกลุ่มยินยอมให้สมาชิกในกลุ่มมีการปะทะกันได้ ก่อให้เกิดความกลัวขึ้น ถ้าผู้นำกลุ่มส่งเสริมให้มีการแลกเปลี่ยนและใส่ใจต่อกัน บรรยากาศจะเป็นไปทางบวก

5.10 การเปิดเผยตนเอง และการเป็นตัวแบบ (Modeling and Self –Disclosure) เป็นการแสดงพฤติกรรมของบุคคลที่มีต่อเหตุการณ์ที่นี้-และ-เดี๋ยวนี้ในกลุ่ม การเปิดเผยตนเองของผู้นำกลุ่มจะเป็นตัวแบบให้สมาชิกได้แสดงความคิดเห็นและความรู้สึก คอเรียและคอเรีย (Corey; & Corey. 2006: 29) ระบุว่า วิธีที่ดีที่สุดในการสอนให้สมาชิกได้แสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ในกลุ่ม คือ การเป็นตัวแบบของพฤติกรรมนั้น ดังนั้น การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ ความสามารถในการฟัง ความสนใจและการให้กำลังใจสมาชิกของผู้นำกลุ่มจึงเป็นตัวแบบที่สมาชิกได้สังเกตเห็น นำไปสู่การสร้างพลัง และความสนใจต่อกลุ่มด้วย ผู้นำกลุ่มควรเปิดเผยความคิดความรู้สึกของตนเองที่เกิดขึ้นในกลุ่ม ณ ปัจจุบัน ในระดับที่เหมาะสม และต้องเป็นประโยชน์ต่อสมาชิกในกลุ่ม ไม่ใช่เพื่อสนองความต้องการของผู้นำกลุ่มเองและต้องมั่นใจว่า ไม่ได้ย้ายความสำคัญมาอยู่ที่ผู้นำกลุ่ม (Corey & Corey. 2006: 39; Jacob; Masson; & Harvill. 2002: 128-129) ทั้งนี้ไม่จำเป็นต้องเปิดเผยตลอดเวลาหรือทุกประเด็น การเปิดเผยตนเองที่มากเกินไปจะเกิดการรบกวนกระแสกลุ่มและสร้างความอึดอัดใจให้สมาชิกกลุ่มได้ และพึงตระหนักว่า การเปิดเผยตนเองของผู้นำกลุ่ม ต้องไม่เข้มข้นมากจนทำให้กลุ่มย้ายความสำคัญมาอยู่ที่ผู้นำกลุ่ม

5.11 การใช้สายตา (Use of Eye) การใช้สายตาของผู้นำกลุ่มเพื่อบอกถึงข่าวสารที่มีคุณค่า เป็นกำลังใจ ให้สมาชิกได้พูดต่อ และปรามสมาชิกจากการพูดคุย กวาดสายตาเพื่อดูอาการที่สมาชิกแสดงออก เชื่อเชิญให้สมาชิกกลุ่มได้มีส่วนร่วมในกลุ่ม และตัดสมาชิกออกหากเห็นว่าเป็นการพูดนอกเรื่อง ไม่ตรงประเด็น หรือก่อความรำคาญแก่กลุ่ม

5.12 การใช้เสียง (Use of Voice) น้ำเสียงของผู้นำกลุ่มมีอิทธิพลต่อบรรยากาศของกลุ่ม ซึ่งหลายคนอาจมองข้ามไป ผู้นำกลุ่มสามารถใช้น้ำเสียงเพื่อช่วยกำหนดบรรยากาศ กระตุ้นความกระฉับกระเฉงของกลุ่ม กำหนดจังหวะก้าวของกลุ่ม

การใช้เสียงของผู้นำกลุ่ม หมายถึง ระดับเสียง ความดัง น้ำเสียง และอัตราของเสียง สิ่งเหล่านี้เป็นเครื่องมือที่ผู้นำกลุ่มสามารถนำมาใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อกลุ่มได้ทั้งสิ้น

5.13 การค้นหาพันธมิตรในกลุ่ม (Identifying Allies) หมายถึง การค้นหาสมาชิกที่เป็นผู้ช่วยเหลือผู้นำในกลุ่ม เพราะพันธมิตรจะแสดงบทบาทหรือกล้าที่จะเสี่ยงทำกิจกรรมที่ผู้นำกลุ่มเชิญชวนให้สมาชิกได้ลองทำและช่วยเหลือกลุ่ม หากผู้นำกลุ่มต้องให้คำปรึกษากับสมาชิกคนใดคนหนึ่งที่มีปัญหาที่ต้องการที่จะค้นหาและแก้ไขปัญหานั้น หรือมีสมาชิกคนใดมีอารมณ์ร่วมอย่างรุนแรงซึ่งจำเป็นต้องการดูแลและเอาใจใส่อย่างมาก ซึ่งผู้นำกลุ่มไม่สามารถทำหน้าที่ได้ จำเป็นต้องมีผู้ที่เกี่ยวข้องดูแลแทน เพื่อสามารถให้คำปรึกษากับผู้ที่มีปัญหานั้นได้ โดยไม่ต้องพะวงถึงอีกคนที่ต้องการการดูแลเป็นพิเศษ

5.14 การกำหนดจุดเน้นในกลุ่ม (Focus) ทำได้ทั้งในประเด็นบุคคล หัวข้อ หรือกิจกรรม เพื่อคงการควบคุมสิ่งที่เกิดขึ้นในกลุ่มไว้ ผู้นำกลุ่มต้องตระหนักว่าจุดเน้นของกลุ่มอยู่ที่ใด และเมื่อใดจึงจะเปลี่ยน จะคงจุดเน้นนั้นนานเพียงใด และรู้วิธีการพาสมาชิกลงลึกได้ในเรื่องใดในแต่ละช่วงของกลุ่ม การกำหนดจุดเน้นจำเป็นต้องพิจารณาเป้าหมายของกลุ่ม ขั้นตอนของกลุ่มอยู่ในขั้นตอนใด และระยะเวลาที่เหลือเป็นอย่างไรและผู้นำกลุ่มจะชวนสมาชิกได้ลงลึกสู่ระดับใด

ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1999: 161) ได้แบ่งทักษะพื้นฐานของผู้นำกลุ่มออกเป็น 3 กลุ่ม คือ ทักษะเชิงตอบสนอง (Reaction Skills) เป็นทักษะที่ผู้นำกลุ่มใช้เพื่อตอบสนองและรับรู้การสื่อความของสมาชิกกลุ่ม ประกอบด้วยทักษะย่อย คือ การฟัง การทวนซ้ำ การสะท้อนความรู้สึก การทำความเข้าใจกระจ่าง และการสรุป ทักษะเชิงปฏิสัมพันธ์ (Interaction Skills) เป็นทักษะที่ผู้นำกลุ่มใช้เพื่อควบคุมและชี้้นำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มและเอื้อให้เกิดการปรึกษาในกลุ่ม ได้แก่ ทักษะการควบคุม ดำเนินการ การแปลความ การเชื่อมโยง การสกัดกั้น การสนับสนุน การกำจัด การป้องกัน และการหาความคิดเห็นที่สอดคล้องกัน และทักษะเชิงปฏิบัติการ (Action Skills) เป็นทักษะที่ใช้เพื่อส่งเสริมและกำกับกระบวนการกลุ่ม ช่วยให้ผู้มีปฏิสัมพันธ์ต่อกันมากขึ้น และลึกซึ้งขึ้น ได้แก่ การถาม การค้น การเผชิญหน้า การร่วมเปิดเผยตนเอง และการเป็นตัวแบบ

6. บทบาทและหน้าที่ของผู้นำกลุ่ม

บทบาทและหน้าที่ของผู้นำกลุ่ม (Leader's Roles and Function) บทบาทของผู้นำกลุ่ม หมายถึง วิธีการแสดงพฤติกรรมเพื่อทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกในกลุ่ม บทบาทจะเป็นอย่างไรขึ้นกับบุคลิกภาพของผู้นำกลุ่ม ปรัชญาที่ยึดถือ และความต้องการของกลุ่ม ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1999: 180-182) สรุปบทบาทของผู้นำกลุ่มไว้ดังนี้

6.1 ผู้นำทาง (Director) โดยแสดงความกระตือรือร้นในการนำกลุ่ม โดยช่วยกำหนดโครงสร้างและทิศทางของกลุ่ม ทั้งนี้การแสดงบทบาทนี้ยึดหยุ่นได้ขึ้นกับปรัชญาของผู้นำกลุ่มและประเภทของกลุ่มด้วย

6.2 ผู้เอื้ออำนวย (Facilitator) เป็นการตอบสนองต่อสิ่งที่เกิดขึ้นในกลุ่ม ผู้นำกลุ่มจะอยู่กับกลุ่มและเอื้อให้กระบวนการกลุ่มเคลื่อนไปตามทิศทางและเป้าหมายของกลุ่ม อาจให้ข้อมูลหรือการช่วยเหลือเมื่อเวลาเหมาะสม ความรับผิดชอบอยู่ที่สมาชิกกลุ่ม

6.3 ผู้มีส่วนร่วม (Participator) เป็นการแสดงออกในระดับเดียวกับสมาชิกกลุ่ม โดยการร่วมแบ่งปันเรื่องราวหรือประสบการณ์ตามความเหมาะสม

6.4 ผู้สังเกตการณ์ (Observer) เป็นลักษณะของการเฝ้าสังเกตดูสิ่งที่เกิดขึ้น โดยยึดเป้าหมายของกลุ่มเป็นเกณฑ์ บทบาทนี้ผู้นำกลุ่มต้องละเอียดอ่อนและไวต่อการรับรู้เพื่อสามารถแทรกแซงในกระแสกลุ่มได้อย่างเหมาะสม

6.5 ผู้เชี่ยวชาญ (Expert) บทบาทนี้ผู้นำกลุ่มเปรียบเสมือนแหล่งความรู้และแหล่งประโยชน์ที่จะช่วยเหลือสมาชิก บทบาทนี้มีประโยชน์อย่างมากขณะเดียวกันก็มอันตรายมากเช่นกัน การทำตัวเป็นผู้เชี่ยวชาญโดยไม่เข้าใจในกระแสกลุ่มย่อมก่อให้เกิดผลเสียมากกว่าผลดี

หน้าที่ของผู้นำกลุ่ม หมายถึง การช่วยให้กระบวนการกลุ่มพัฒนาไปตามความต้องการของสมาชิกและตามเป้าหมายของกลุ่ม ยาลอม (Yalom, 1995) ระบุว่า ผู้นำกลุ่มมีหน้าที่ในการกระตุ้นอารมณ์ ดูแลเอาใจใส่ ให้กำลังใจ ปกป้อง ยอมรับ แปลความ และอธิบาย รวมถึงการเป็นตัวแบบในการเปิดเผยตนเอง การตั้งข้อจำกัด กฎเกณฑ์ และการควบคุมเวลา แกลดดิ้ง (Gladding, 1995: 65) ระบุว่า ผู้นำกลุ่มมีหน้าที่ในการจัดจอบกับสิ่งที่เกิดขึ้นในกลุ่ม ทั้งที่เป็นเนื้อหาสาระ (Content) และกระบวนการ (Process) โดยที่เนื้อหาสาระ หมายถึง งานหรือเป้าหมายของกลุ่ม และกระบวนการ หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกกลุ่ม และวิธีการที่สมาชิกแสดงถึงการมีส่วนร่วมในกลุ่ม ซึ่งทั้งสองอย่างล้วนมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน การมุ่งความสำคัญที่สิ่งใดสิ่งหนึ่งมากเกินไปมีผลต่อด้านหนึ่งเสมอ เช่น การให้ความสำคัญกับกระบวนการมากเกินไปทำให้ละเลยเป้าหมายของกลุ่มได้ ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1999: 171-177) สรุปหน้าที่ของผู้นำกลุ่ม ดังนี้

1. ส่งเสริมให้มีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่ม (Promoting Interaction) หมายถึง การสนับสนุนให้กลุ่มเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันเร็วขึ้น และผู้นำกลุ่มก็ต้องทุ่มเทความพยายามของตนอย่างเต็มที่ เพื่อสนับสนุนการพัฒนาของกลุ่ม โดยการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพให้เหมาะสม การใช้ทักษะเชื่อมโยงเข้าด้วยกัน และการร่วมเปิดเผยความรู้สึกและการรับรู้ของตนโดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงแรกของการเริ่มกลุ่ม อันเป็นประโยชน์ต่อการสนับสนุนให้สมาชิกกลุ่มได้พูดคุยเปิดเผยความในใจต่อกัน

2. การเอื้ออำนวยให้มีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่ม (Facilitating Interaction) หมายถึง การช่วยให้สมาชิกเปิดเผยตนเอง มีความใส่ใจ และเข้าใจซึ่งกันและกันมากขึ้น

3. การริเริ่มการมีปฏิสัมพันธ์ (Initiating Interaction) หมายถึง การที่ผู้นำกลุ่มมีบทบาทอย่างแข็งขันในการก่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มและกำหนดว่า ปฏิสัมพันธ์นั้นจะมุ่งเน้นไปที่อะไรหรือดำเนินต่อไปอย่างไร

4. การนำการมีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม (Guiding Interaction) เนื่องจากกลุ่มโดยตัวเองมีความสลับซับซ้อนและมีศักยภาพอยู่ภายใน จึงจำเป็นจะต้องมีผู้คอยชี้หนทาง เพื่อให้ได้รับประโยชน์จากปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้น การชี้หนทางช่วยให้กลุ่มได้ก้าวไปสู่เป้าหมายของตน และเป็นการพยายามทั้งมวลของนักจิตวิทยาให้คำปรึกษาที่จะใช้ประโยชน์ให้มากที่สุดจากสถานการณ์ของกลุ่ม เพื่อให้สมาชิกของกลุ่มมีความเติบโตงอกงามขึ้น

5. การแทรกแซง (Intervening) การแทรกแซงถูกนำมาใช้เพื่อป้องกันสิทธิของสมาชิกบางคน หรือเพื่อขัดขวางมิให้สถานการณ์ที่อันตรายบางอย่างเกิดขึ้น การแทรกแซงอาจรวมถึง การรักษาเวลาที่กำหนดไว้และการนำกลุ่มเข้าสู่เรื่องจริง

6. การรวบรวมความรู้สึกนึกคิดเข้าด้วยกัน (Consolidating) เป็นการกระทำที่ผู้นำกลุ่มใช้เพื่อจะรวบรวมความคิด และความรู้สึกที่กระจัดกระจายเข้าด้วยกัน ซึ่งจะเป็นผลให้เกิดความเข้าใจร่วมกัน ทักษะที่มีประโยชน์คือ การทำให้กระจ่าง การสรุป และการเชื่อมโยง

7. การรักษากฎ (Rule – Keeping) การเข้ากลุ่มนั้นจะมีกฎของกลุ่มที่วางไว้ตั้งแต่แรก ซึ่งผู้นำกลุ่มต้องพยายามให้สมาชิกรักษากฎนั้นเอาไว้ เพื่อให้กลุ่มดำเนินไปตามเป้าหมายที่วางไว้

8. สนับสนุนให้เกิดการติดต่อสื่อสาร (Enhancing Communication) เป็นการช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้เปิดเผยตนเองอย่างกระชับ และเข้าใจตรงกันทั้งสองฝ่าย ทักษะที่จำเป็นคือ ทักษะเชิงตอบสนอง ซึ่งขึ้นอยู่กับความสามารถในการฟังและเข้าใจของผู้นำกลุ่ม ผู้นำกลุ่มต้องมีความสามารถในการสังเกตและจับความหมายที่ซ่อนเร้นภายใต้คำพูดของสมาชิก และช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้ใช้คำพูดที่แทนความหมายได้อย่างถูกต้อง

9. การแก้ไขความขัดแย้ง (Resolving Conflicts) ในขณะที่กลุ่มดำเนินไปนั้น อาจจะทำให้เกิดความขัดแย้งขึ้นภายในกลุ่ม ซึ่งผู้นำกลุ่มจะต้องตระหนักว่าสาเหตุของความขัดแย้งนั้นคืออะไร ผู้นำกลุ่มต้องรู้ว่าจะใช้วิธีการแก้ไขปัญหามาแบบใด เมื่อไรที่เขาควรจะไป และเมื่อไรที่ควรจะไปปล่อยให้กลุ่มจัดการกันเอง

10. การระดมพลังของสมาชิกกลุ่ม (Mobilizing Group Resources) การให้สมาชิกได้ช่วยเหลือตนเอง ด้วยการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ผู้นำกลุ่มจะต้องมีความเต็มใจที่จะอยู่หลังจากแล้วปล่อยให้สมาชิกกลุ่มได้มีบทบาทมากขึ้น ซึ่งผลที่ตามมาคือ สมาชิกกลุ่มจะรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า เป็นที่ยอมรับนับถือจากผู้อื่น

7. กระบวนการกลุ่ม

กระบวนการกลุ่ม (Group Process) หรือกระแสของกลุ่ม (Group Dynamic) มักใช้ในความหมายเดียวกัน อันหมายถึง เจตคติและปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกกลุ่มและผู้นำกลุ่ม (Jacob; Masson; & Harvill. 2002: 29) หรือเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในกลุ่ม ความผูกพันใกล้ชิดและความเป็นไปของสัมพันธภาพของบุคคลสองฝ่าย (Posthuma. 2002: 7) กระแสกลุ่มในแต่ละขั้นตอนมีรายละเอียดแตกต่างกัน การเข้าใจพัฒนาการกลุ่มทำให้ผู้นำกลุ่มสามารถกำหนดทิศทางของกลุ่มได้โดยไม่มีสับสนและไม่วิตกกังวลกับสิ่งที่อาจเกิดขึ้น สามารถสร้างปัจจัยทางบวก และป้องกันไม่ให้เกิดปัจจัยทางลบสำหรับพัฒนาการกลุ่มได้

พัฒนาการของกลุ่มประกอบด้วย 3 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ ขั้นเริ่มต้น (Initial Stage) ขั้นปฏิบัติการ (Working Stage) และขั้นยุติกลุ่ม (Final Stage) อย่างไรก็ตามในแต่ละทฤษฎีที่ผู้นำกลุ่มใช้เป็นกรอบในการจัดกลุ่ม อาจมีรายละเอียดย่อยในกระบวนการกลุ่มไปตามแนวคิดทางทฤษฎีเป้าหมายของกลุ่ม และกลุ่มประชากรที่ก่อตั้งกลุ่ม (Corey. 2004: 79) ทรอทเซอร์ (Trotzer. 1999:

119-129) แบ่งกระบวนการกลุ่มออกเป็น 5 ขั้นคือ ขั้นความปลอดภัย (Security Stage) ขั้นการยอมรับ (Acceptance Stage) ขั้นความรับผิดชอบ (Responsibility Stage) ขั้นลงมือปฏิบัติ (Working Stage) และการปิด (Closing Stage)

ในที่นี้จะนำเสนอกระบวนการกลุ่มตามแนวคิดของคอเรย์ (Corey. 2004: 79-106) ซึ่งแบ่งกระบวนการกลุ่มออกเป็น 4 ขั้นดังนี้

7.1 ขั้นเริ่มต้น (Initial Stage) เป็นขั้นของการแนะนำกลุ่ม และอภิปรายถึงเป้าหมายของกลุ่ม การแจ้งวัตถุประสงค์ สิ่งที่จะเกิดขึ้นหรือสิ่งที่คาดหวังให้เกิดขึ้นในกลุ่ม บทบาทของสมาชิก และสาระต่าง ๆ ของกลุ่ม ในขั้นนี้สมาชิกจะทำการตรวจสอบตนเองและผู้อื่น มีการอภิปรายแลกเปลี่ยนเรื่องราวในระดับผิวเผิน เป็นการค่อย ๆ ทำความรู้จักผู้อื่น ตรวจสอบระดับความไว้วางใจในกลุ่ม ความต้องการของตนเองและผู้อื่น เป็นระยะที่สมาชิกเกิดความอึดอัดและกังวลใจ ดังนั้น เป้าหมายสำคัญของขั้นนี้ที่นอกเหนือจากการแนะนำกลุ่ม ทิศทาง เป้าหมาย บทบาทของสมาชิก และกฎเกณฑ์ในการอยู่ร่วมกัน และให้ความสำคัญต่อการสร้างความคุ้นเคยต่อกันของสมาชิกและผู้นำกลุ่ม เพื่อลดความกังวล ความรู้สึกอึดอัด เพิ่มระดับความสบายใจ และพัฒนาความไว้วางใจให้เกิดขึ้นในกลุ่ม (Jacob; Masson; & Harvill. 2002: 84) สมาชิกกลุ่มจะเรียนรู้วิธีการแสดงความคิดเห็น ความรู้สึกต่าง ๆ ความกลัว ความสงสัยเกี่ยวกับกลุ่ม รวมถึงการร่วมกันกำหนดกฎและบรรทัดฐานในการอยู่ร่วมกันในกลุ่ม การกำหนดเป้าหมายส่วนบุคคลและได้เรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการกลุ่ม

7.2 ขั้นหัวเลี้ยวหัวต่อ (Transition Stage) คอเรย์ (Corey. 2004: 97) ระบุลักษณะสำคัญของขั้นหัวเลี้ยวหัวต่อว่า สมาชิกจะวิตกกังวลและปกป้องตนเองค่อนข้างสูง มีความขัดแย้งในใจและลังเลในการมีส่วนร่วมในกลุ่ม อาจแสดงออกด้วยการถามคำถามและการต่อต้านในหลายรูปแบบ

7.2.1 ลักษณะเฉพาะของขั้นหัวเลี้ยวหัวต่อ ขั้นนี้สมาชิกกลุ่มส่วนใหญ่จะแสดงความวิตกกังวล สมาชิกกลุ่มจะเผชิญและก้าวข้ามความวิตกกังวลที่เกิดขึ้นให้ได้ จำเป็นต้องจัดการกับพฤติกรรมป้องกันตนเองและพฤติกรรมต่อต้าน มีการเผชิญหน้ากับความกลัวและความขัดแย้งต่าง ๆ เป้าหมายของขั้นนี้ คือ การพัฒนาความไว้วางใจให้เกิดขึ้นในกลุ่ม เพื่อส่งเสริมให้สมาชิกกลุ่มกล้าท้าทายกับความกลัวที่เกิดขึ้นในตนเอง การพัฒนากระบวนการขั้นนี้ดังนี้

1) ความวิตกกังวล (Anxiety) เป็นลักษณะเฉพาะและพบว่ามีสูงมากในขั้นนี้ความวิตกกังวลเกี่ยวข้องกับระดับความไว้วางใจ และการเปิดเผยตนเอง สมาชิกอาจแสดงความวิตกกังวลผ่านคำถามต่าง ๆ ทั้งเกี่ยวกับตนเองและกลุ่ม เช่น จะเกิดอะไรขึ้นหากเปิดเผยตนเอง จะสามารถควบคุมตนเองได้หรือไม่ คนในกลุ่มสามารถไว้วางใจได้จริงหรือ มีความรู้สึกที่กำลังยืนอยู่หน้าประตูแต่ไม่กล้าเปิดออก เพราะกลัวสิ่งที่อยู่หลังประตูและเกรงว่าหากเปิดประตูออกไปแล้ว จะไม่สามารถปิดประตูนั้นได้อีก

ความวิตกกังวลเกิดจากความกลัวว่า ผู้อื่นจะรับรู้ตัวตนที่แท้จริงที่อยู่เบื้องหลังภาพของ ตนเองที่แสดงออกในสังคม (Public Image) ทำให้เกิดการถูกตัดสิน กลัวความเข้าใจผิด ความ ต้องการมากเกินไปจนขอบเขตที่สังคมกำหนด การไม่ชัดเจนในเป้าหมาย บรรทัดฐานและการแสดง พฤติกรรมที่คาดหวังในกลุ่ม ความวิตกกังวลลดได้โดยการพัฒนาความไว้วางใจในผู้นำกลุ่มและ เพื่อนสมาชิก แลกเปลี่ยนความคิดความรู้สึกกับสมาชิกกลุ่มให้มากขึ้นเพื่อให้ผู้อื่นได้รู้จักตนมากขึ้น

2) ความกลัว (Fear) สมาชิกกลุ่มที่มีความกลัวในใจจะพยายามหลีกเลี่ยงการ มีส่วนร่วมในกลุ่ม ความกลัวมาจากหลายสาเหตุ เช่น กลัวว่าจะแสดงความง้อออกมา กลัวการถูก ปฏิเสธ กลัวว่าหากสำรวจตนเองลึก ๆ จะพบว่า ตนเองมีแต่ความว่างเปล่า ไม่มีคุณค่าสำหรับใคร ไม่มีใครชอบเลย กลัวว่าจะควบคุมตนเองไม่ได้เมื่อต้องจัดการกับปัญหาและความเจ็บปวดภายใน ตนเอง และกลัวการถูกกดดันให้ต้องเปิดเผยตนเอง อาจกลัวเนื่องจากคาดหวังเมื่อต้องไปนอกกลุ่ม แล้วคนอื่นจะคิดอย่างไรกับตน กลัวว่าตนจะติดกลุ่ม หวังพึ่งพากลุ่มมากเกินไป กลัวว่าจะใช้เวลา ของกลุ่มมากเกินไป เป็นต้น ในขั้นนี้ สมาชิกกลุ่มล้วนมีความกลัวในใจ ผู้นำกลุ่มไม่ควรสรุปเอาเอง แต่ควรเปิดโอกาสให้สมาชิกได้มีโอกาสพูดถึงความกลัว และเผชิญกับความรู้สึกกลัวภายใต้ บรรยากาศที่เต็มไปด้วยความไว้วางใจ

3) การสร้างความไว้วางใจ (Trust) ถือเป็นงานหลักของขั้นเริ่มต้นเพื่อการ พัฒนาสู่ขั้นต่อมา แต่ในขั้นนี้ สมาชิกกลุ่มยังคงคลั่งใจว่า กลุ่มเป็นสถานที่ที่ปลอดภัยเพียงพอ หรือไม่ จึงควรมีการพิจารณาความสงสัยทั้งของสมาชิกกลุ่มและผู้นำกลุ่ม เมื่อความไว้วางใจ ค่อย ๆ พัฒนาขึ้น สมาชิกกลุ่มกล้าแสดงความรู้สึกของตนเองออกมาโดยปราศจากซึ่งความรู้สึกกลัว การถูกตัดสินหรือการวิพากษ์วิจารณ์ กลัวเสี่ยงที่จะเปิดเผยความกลัวออกมาซึ่งทำให้สมาชิกกลุ่ม คนอื่นๆ กระทำตาม การเปิดเผยตนเองจึงมีนัยสำคัญต่อระดับความไว้วางใจที่เกิดขึ้น เมื่อระดับมี ความไว้วางใจมากขึ้น สมาชิกกลุ่มจะมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่างๆ อย่างกระตือรือร้น สร้าง ความคุ้นเคยกับคนอื่นมากขึ้น กลัวเสี่ยงทั้งในกลุ่มและนอกกลุ่ม การสนทนาเกี่ยวกับตนเองมากกว่า การพูดถึงคนอื่น กลัวเปิดเผยความรู้สึกมากขึ้น รวมถึงช่วยให้กำลังใจและทำทนายให้สมาชิกคนอื่นๆ ได้แสดงออกด้วย

สมาชิกที่ยังไม่ไว้วางใจกลุ่มอาจใช้การตรวจสอบสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นในกลุ่ม เช่นการเงี่ยบ ตัดสินพฤติกรรมสมาชิกบางคน เป็นต้น นำไปสู่การปิดกั้นตนเองและไม่เข้ามามีส่วนร่วมในกลุ่ม ลักษณะบางอย่างที่แสดงว่าสมาชิกกลุ่มยังขาดความไว้วางใจ สังเกตได้จากที่สมาชิกต่อต้านในกลุ่ม เช่น การขอโทษที่ไม่มีส่วนร่วมในกลุ่มเนื่องจากยังรู้สึกไม่ดีนัก การลังเลในการเปิดเผยตน การเก็บ ตัวหรือแสดงออกทางอ้อม การเล่าเรื่องราวไกลตัว เป็นต้น การแสดงความคิดหรือความรู้สึกทางลบ ไม่ใช้ปัญหาในกลุ่ม แต่อยู่ที่การไม่ได้แสดงความคิดความรู้สึกออกมา ในขั้นหัวเลี้ยวหัวต่อ จึงยังเป็น ช่วงของการส่งเสริมให้สมาชิกกลุ่มได้พูดถึงสิ่งที่คิดและรู้สึกที่กำลังเกิดขึ้นในขณะนั้นออกมาอย่าง ชัดเจน

4) ความขัดแย้ง (Conflict) ยาลอม (Yalom. 1995: 298) ระบุว่า ในขั้นนี้ เป็นช่วงของการตำหนิ (Negative Comment) และการวิพากษ์วิจารณ์ (Criticism) ด้วยการตัดสินคนอื่นและไม่พร้อมในการเปิดใจรับฟังมุมมองของผู้อื่นที่มีต่อตนเอง นอกจากนี้ ยาลอมยังเห็นว่า ช่วงนี้มักมีการพยายามควบคุมและแก่งแย่งอำนาจกันระหว่างสมาชิกกลุ่มกับผู้นำกลุ่ม ซึ่งจะเกิดขึ้นในทุกกลุ่ม บางครั้งสงบอยู่ภายใน บางครั้งคุกรุ่น บางครั้งลุกฮือรุนแรง การจัดการกับความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์มาจากการยอมรับว่าเกิดความขัดแย้งก่อน การเข้าใจว่าความขัดแย้งเป็นสิ่งเลวร้ายควรหลีกเลี่ยงเป็นความเข้าใจที่ผิด การละเลยไม่สนใจความขัดแย้งที่เกิดขึ้น จะมีผลเสียและทำลายโอกาสในการสร้างความผูกพันใกล้ชิดต่อกัน หากความขัดแย้งได้รับความใส่ใจ ยอมรับและแก้ไข สมาชิกกลุ่มจะพัฒนาความไว้วางใจและความเป็นหนึ่งเดียวให้เกิดขึ้น ฟิงระลึกละเอมว่า ความขัดแย้งเกิดขึ้นบ่อยและหลีกเลี่ยงไม่ได้จะเป็นสิ่งที่ช่วยเพิ่มความแข็งแกร่งให้กับความไว้วางใจ จงอย่าพยายามเลี่ยงไม่ให้เกิดความขัดแย้ง เพราะเป็นธรรมชาติของพัฒนาการกลุ่ม ลักษณะพฤติกรรมขัดแย้งในกลุ่ม เช่น การทำตัวห่างเหิน ปิดตัวเอง ทำตัวเป็นเพียงผู้สังเกต พูดมากเกินไปและพยายามถามตลอดเวลา พยายามให้คำแนะนำ หรือรบกวนการทำงานของคนอื่น ควบคุมหรือบงการกลุ่ม เรียกร้องความสนใจ ใช้อภัยคำเย้ยหยัน ไม่ช่วยทำงานหรือช่วยเพียงเล็กน้อย เป็นต้น

ความขัดแย้งระหว่างบุคคลในกลุ่ม อาจเกิดจากการถ่ายโยงความรู้สึก (Transference) ซึ่งเป็นการย้ายอารมณ์ หรือความรู้สึกจากบุคคลหนึ่งไปสู่อีกคนหนึ่ง (Ohlsen; Horne; & Lawe. 1988: 180) ทำให้สมาชิกมีปฏิกิริยาที่รุนแรงกับอีกฝ่ายหนึ่ง การสำรวจปฏิกิริยาเหล่านี้ในกลุ่มทำให้เกิดการค้นพบการเชื่อมโยงความรู้สึกกับคนสำคัญในชีวิตได้

5) การท้าทายผู้นำกลุ่ม (Challenging the Group Leader) เป็นความขัดแย้งที่เกิดขึ้นกับผู้นำกลุ่มที่อาจถูกท้าทายทั้งในด้านวิชาชีพและพื้นฐานส่วนตัว อาจถูกวิจารณ์ว่า “ยึดกฎเกณฑ์มากเกินไป” (Standoffish) และขาดการเปิดเผยตนเอง หรืออาจถูกวิจารณ์ว่า เป็น “ส่วนหนึ่งของกลุ่ม” (One of the Group) และเปิดเผยชีวิตส่วนตัวมากเกินไป ความแตกต่างระหว่างการท้าทายกับการโจมตี ตรงที่การโจมตีนั้นไม่เปิดโอกาสให้ผู้นำกลุ่มได้โต้ตอบหรือชี้แจง แต่การท้าทายเป็นที่สมาชิกได้เปิดเผยถึงสิ่งที่รับรู้และประสบการณ์ที่เกิดขึ้น ด้วยการบอกถึงความกลัวอย่างเปิดเผย แต่ยังเปิดโอกาสให้ผู้นำกลุ่มได้โต้ตอบและสำรวจในประเด็นนี้ต่อไป

ประสิทธิภาพในการนำกลุ่มไปสู่พัฒนาการขั้นสูงขึ้น คือการยอมรับและการจัดการกับความท้าทายต่าง ๆ หากผู้นำกลุ่มสามารถเรียนรู้ที่จะชื่นชมกับความท้าทายของสมาชิกกลุ่มสามารถจัดการกับความท้าทายอย่างเปิดเผยและจริงจัง ถือเป็นโอกาสของผู้นำกลุ่มที่จะได้แลกเปลี่ยนอารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้นจากการเผชิญหน้า ชวนให้สมาชิกได้ตรวจสอบความเชื่อของตน และบอกสมาชิกกลุ่มให้รู้ว่าผู้นำกลุ่มมองตนเองจากการวิจารณ์ของพวกเขาอย่างไร หากดำรงการสื่อสารอันเปิดเผยไว้และหลีกเลี่ยงการยึดติดกับ “บทบาทผู้นำ” แล้ว ผู้นำกลุ่มจะเป็นตัวแบบของการจัดการกับความท้าทายอันเหมาะสม

6) การต่อต้าน (Resistance) เป็นพฤติกรรมปกป้องตนเองของสมาชิกกลุ่มจากการสำรวจเรื่องราวส่วนตัวหรือความรู้สึกเจ็บปวดที่ฝังลึก การจัดการกับการต่อต้านที่มีประสิทธิภาพคือ การยอมรับว่า การต่อต้านเป็นการตอบสนองที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติ เมื่อต้องก้าวล้ำในเรื่องส่วนตัว จึงจำเป็นในการสร้างบรรยากาศที่เปิดกว้างให้สมาชิกกลุ่มได้รับรู้และเผชิญกับความวิตกกังวลและความลังเลใจ สมาชิกกลุ่มต้องเต็มใจที่จะยอมรับการต่อต้านของตน และสามารถพูดถึงผลของการต่อต้านซึ่งทำให้ไม่สามารถมีส่วนร่วมในกลุ่มอย่างเต็มที่ รูปแบบของการต่อต้าน เช่น “ผู้ผูกขาด” (Monopolist) “ผู้ที่ชอบอ้างเหตุผล” (Intellectualizer) “ผู้พึ่งพา” (The Dependent One) หรือ “ผู้ควบคุมความเงียบ” (Quiet Seducer)

การจะพาสมาชิกก้าวผ่านความท้าทายและการต่อต้านนั้น คอเรีย (Corey. 2004: 102) ได้เสนอ แนวทางในการจัดการที่มีประสิทธิภาพ ดังนี้

1. หลีกเลี่ยงการโต้ตอบด้วยถ้อยคำเย้ยหยัน
2. ส่งเสริมให้สมาชิกสำรวจความกลัวหรือรูปแบบการต่อต้านอื่น ๆ
3. ระบุนุ้พฤติกรรมของสมาชิกแทนการตีตราและตัดสินสมาชิก
4. ไม่ดันทุรัง มีการสังเกตและหยั่งเชิงก่อน
5. บอกให้สมาชิกที่เป็นปัญหารู้ว่า พฤติกรรมเขามีผลต่อผู้นำกลุ่มอย่างไร

โดยไม่มีการตำหนิ

6. หลีกเลี่ยงการใช้บทบาทหรืออำนาจของผู้นำกลุ่มในการขู่สมาชิก
7. ควบคุมปฏิกริยาโต้ตอบตนเองจากการถ้อยความรู้สึกของสมาชิก
8. ทำทหายสมาชิกให้สำรวจประเด็นต่าง ๆ เช่น ความเจ็บปวด และความลำบากใจ ด้วยท่าทีห่วงใยและให้เกียรติ
9. ไม่หนีเมื่อเกิดความขัดแย้ง
10. ให้ความสำคัญกับการสำรวจปัญหามากกว่าการมุ่งหาคำตอบของปัญหาให้ได้

อย่างรวดเร็ว

11. ตอบสนองความต้องการของสมาชิกมิใช่สนองความต้องการของตนเอง
12. เชิญชวนสมาชิกให้บอกว่า ตนได้รับผลกระทบจากพฤติกรรมที่เป็น

ปัญหาของสมาชิกคนอื่นอย่างไร โดยไม่มีการตัดสิน ประเมิน และวิพากษ์วิจารณ์

7.3 ขั้นปฏิบัติการ (Working Stage) เป็นขั้นที่สมาชิกกลุ่มร่วมกันทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของสมาชิกและของกลุ่มอย่างแท้จริง เริ่มตั้งแต่การสำรวจปัญหาในระดับที่ลึกซึ้งขึ้น จนถึง การกระทำที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างมีประสิทธิภาพ สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้การมีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มและสามารถอยู่ในกลุ่มอย่างเป็นธรรมชาติ เข้าใจความต้องการของตนจากกลุ่มอย่างชัดเจน ปฏิสัมพันธ์ต่อกันในกลุ่มอยู่ในระดับที่เข้มข้นมาก มีความสามัคคีเป็นหนึ่งเดียว เป็นช่วงเวลาที่มีสมาชิกกลุ่มต้องตระหนักถึงความรับผิดชอบในการอยู่ร่วมกัน สมาชิกกลุ่มร่วมกันพิจารณาและตัดสินว่า ประเด็นปัญหาใดที่ต้องการสำรวจในกลุ่ม และเรียนรู้วิธีการเป็นส่วนหนึ่งของ

กลุ่มโดยสามารถคงความเป็นตัวของตัวเองไว้ได้ มีการกลั่นกรองข้อมูลป้อนกลับที่รับมา และการตัดสินใจเกี่ยวกับการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้อื่น โดยสรุปลักษณะของชั้นปฏิบัติการ มีดังนี้

1. ความไว้วางใจและความเป็นหนึ่งเดียวกันในกลุ่มอยู่ในระดับสูง
2. การสื่อสารอย่างเปิดเผยภายในกลุ่มและมีการแสดงออกต่อสิ่งที่ประสบในกลุ่ม

อย่างชัดเจนและตรงไปตรงมา

3. ปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่มเป็นไปอย่างอิสระและตรงไปตรงมา
4. สมาชิกเต็มใจเสี่ยงกับสิ่งที่คุกคามและเต็มใจให้ผู้อื่นได้รู้จักตนเอง
5. การยอมรับความขัดแย้งระหว่างสมาชิก และเผชิญกับความขัดแย้งโดยตรงและมีประสิทธิภาพ

มีประสิทธิภาพ

6. การเผชิญหน้าเป็นไปเพื่อท้าทายให้เกิดการพัฒนา รวมถึงหลีกเลี่ยงการตีตราและการตัดสินผู้อื่น

7. สมาชิกกลุ่มพยายามเปลี่ยนแปลงและเต็มใจเสี่ยงในการแสดงพฤติกรรมใหม่
8. สมาชิกกลุ่มมีความหวังในการเปลี่ยนแปลง ไม่รู้สึกสิ้นหวัง

7.3.1 ลักษณะของกลุ่มชั้นปฏิบัติการที่มีประสิทธิภาพ พิจารณาได้จากผลจากการปฏิบัติ โดยสมาชิกในกลุ่มมีความรู้สึกเป็นเจ้าของกลุ่มอย่างแท้จริง มีการพัฒนาความสัมพันธ์ที่เป็นอิสระมากขึ้น พี่พาดูแลกลุ่มน้อยลง มีความร่วมมือกัน และมีการสำรวจตนเองเพิ่มขึ้น ลักษณะของกลุ่มที่บ่งบอกว่าอยู่ในชั้นทำงาน มีดังนี้

7.3.1.1 มุ่งการอยู่กับที่นี้และเดี๋ยวนี้ (Here-and-Now Focus) สมาชิกกลุ่มเรียนรู้ที่จะพูดอย่างตรงไปตรงมาว่า รู้สึกและจะทำอะไรในช่วงให้คำปรึกษากลุ่ม แสดงความเต็มใจในการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีความหมาย การพูดคุยในกลุ่มเป็นการพูดกับคนในกลุ่มไม่ใช่การพูดเกี่ยวกับผู้อื่นที่อยู่นอกกลุ่ม เน้นสิ่งที่เกิดขึ้นในกลุ่มมากกว่าเรื่องราวของบุคคลนอกกลุ่ม หากมีการนำเรื่องราวภายนอกกลุ่มเข้ามา ก็เพียงเพื่อเชื่อมโยงความสัมพันธ์กับสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นภายในกลุ่ม

7.3.1.2 สมาชิกกลุ่มพร้อมเต็มที่ในการพิจารณาเป้าหมายและปัญหาที่สนใจ และเรียนรู้การรับผิดชอบต่อเป้าหมายและปัญหานั้น ความสับสนเกี่ยวกับความคาดหวังของกลุ่ม และผู้นำกลุ่มมีน้อยลง

7.3.1.3 สมาชิกกลุ่มยินดีที่จะทำงานในกลุ่ม พร้อมทดลองปฏิบัติพฤติกรรมใหม่ๆ นอกกลุ่ม ยินดีที่จะนำงานที่ได้รับมอบหมายไปทำให้สำเร็จ หากประสบปัญหาก็จะนำกลับมาในกลุ่มเพื่อทดลองปฏิบัติในแนวทางใหม่ ทั้งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ เพื่อให้สามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ รวมถึงสามารถรู้เท่าทันตนเองเมื่อคิด และกระทำในรูปแบบเดิม ๆ ได้มากขึ้น

7.3.1.4 สมาชิกกลุ่มส่วนใหญ่รู้สึกว่า เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม สมาชิกที่ไม่กระตือรือร้นก็รับรู้ว่าจะได้รับการต้อนรับให้มีส่วนร่วม เมื่อขาดการมีส่วนร่วมก็ไม่ได้ทำให้สมาชิกคนอื่นหมดกำลังใจ อาจมีสมาชิกสองสามคนที่อยู่รอบนอกและรู้สึกห่างเหินจากสมาชิกคนอื่น ๆ ที่กำลังทำงานอย่างเข้มข้น สมาชิกที่มีปัญหาหรือมีความยุ่งยากใจแต่ยังลำบากใจในการนำเสนอใน

กลุ่ม เมื่อรู้สึกถึงความผูกพันหรือเป็นเจ้าของกลุ่ม ก็คาดหวังว่าตนจะนำปัญหาเข้ามาสู่กระบวนการคำปรึกษาในช่วงต่อไป

7.3.1.5 กลุ่มแทบจะกลายเป็นวงออคเคสตรา เป็นที่ซึ่งสมาชิกในกลุ่มต่างรับฟังและร่วมกันทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ แม้ว่าสมาชิกจะมองทิศทางตามผู้นำกลุ่ม เหมือนกับนักดนตรีที่มองไวทยาการในการให้สัญญาณ แต่พวกเขามีแนวโน้มที่จะเริ่มต้นกำหนดทิศทางที่ต้องการก้าวเดินไปด้วยเหมือนกัน

7.3.1.6 สมาชิกกลุ่มมีการประเมินระดับความพึงพอใจในกลุ่มอย่างต่อเนื่องและมีความกระตือรือร้นที่จะเปลี่ยนแปลงทันทีหากเห็นว่า ควรมีการเปลี่ยนแปลงกลุ่มที่มีประสิทธิภาพนั้น สมาชิกกลุ่มตระหนักว่า ตนเป็นส่วนหนึ่งของผลงานที่ออกมา หากไม่ได้รับในสิ่งที่ต้องการก็มักจะพูดออกมาด้วยเช่นกัน

การพัฒนาความเป็นหนึ่งเดียวกันให้เกิดขึ้นและคงไว้ในกลุ่ม ทำได้ดังนี้

1. การพัฒนาความไว้วางใจให้เกิดขึ้นตั้งแต่ช่วงเริ่มต้นกลุ่ม โดยการสร้างบรรยากาศกลุ่มที่มีการยอมรับและให้เกียรติ และเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มได้แสดงความคิดและความรู้สึกที่เกิดขึ้นในกลุ่ม
2. ผู้นำกลุ่มเป็นตัวแบบในการแลกเปลี่ยนความคิดและความรู้สึกของตนที่มีต่อเรื่องราวที่เกิดขึ้นในกลุ่ม เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้วิธีการเปิดเผยตนเอง ทำให้สมาชิกกลุ่มกล้าเสี่ยงในการเปิดเผยตนเองมากขึ้น
3. ผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่มร่วมมือกันในการกำหนดเป้าหมายทั้งของกลุ่ม และเป้าหมายส่วนตัว เป็นเป้าหมายที่มีความชัดเจน มีความเฉพาะเจาะจง การที่สมาชิกกลุ่มขาดเป้าหมายในการอยู่ร่วมกลุ่มจะเป็นสาเหตุของการเกิดกลุ่มย่อยในกลุ่มได้
4. การเพิ่มความสามัคคี โดยส่งเสริมให้สมาชิกมีความกระตือรือร้นและตื่นตัว
5. การจัดการกับความขัดแย้งในกลุ่มอย่างเปิดเผย
6. การสร้างเสน่ห์ของกลุ่มมีผลต่อความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของกลุ่ม เสน่ห์ของกลุ่มเกิดจากกลุ่มได้ร่วมกันเผชิญกับปัญหาหรือเรื่องราวที่สมาชิกกลุ่มสนใจ และสร้างความรู้สึกยอมรับและให้คุณค่า ภายใต้บรรยากาศกลุ่มที่เต็มไปด้วยการช่วยเหลือเกื้อกูล
7. การส่งเสริมให้สมาชิกกลุ่มได้แสดงความคิดและความรู้สึกที่มีต่อกลุ่ม ทั้งด้านบวกและด้านลบ หากสมาชิกกลุ่มแสดงออกแล้วได้รับการยอมรับ ก็จะเกิดการแลกเปลี่ยนในกลุ่ม นำไปสู่การสร้างความรู้สึกรักและเป็นเจ้าของกลุ่ม

7.4 ขั้นยุติกลุ่ม (Final Stage) เป็นขั้นที่ผู้นำกลุ่มมีหน้าที่หาทางเพื่อยุติกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพ กล่าวคือ ช่วยให้ผู้สมาชิกสามารถยุติงานค้างคาใจได้อย่างสมบูรณ์ สอนวิธีการนำสิ่งที่เรียนรู้จากกลุ่มไปใช้ในการดำเนินชีวิตอย่างมีประสิทธิภาพแก่สมาชิกและค้นหาประเด็นและกิจกรรมที่เหมาะสมในการปิดกลุ่มเนื่องจากข้อจำกัดด้านเวลา การอภิปรายกลุ่มในขั้นนี้จึงเน้นที่การยุติกลุ่ม เพื่อให้สมาชิกทุกคนได้นำเสนอประสบการณ์ที่ตนได้รับและการนำไปใช้ภายนอกกลุ่ม

การรวบรวมสิ่งที่ได้เรียนรู้ เป็นการสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ตลอดระยะเวลาในการอยู่ในกลุ่มว่า ได้เรียนรู้อะไร อย่างไร และจะทำอะไรที่เป็นการประยุกต์ความเข้าใจในกลุ่มไปสู่สถานการณ์ต่าง ๆ หากผู้นำกลุ่มจัดการในระยะสุดท้ายไม่ดีพอ โอกาสที่สมาชิกจะนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้จะลดน้อยลงอย่างมาก ซ้ำร้าย สมาชิกจะออกจากกลุ่มพร้อมกับประเด็นปัญหาที่ยังไม่ได้รับการแก้ไข ไม่มีหนทางว่าจะยุติประเด็นปัญหาดังกล่าวอย่างไร

เครเมอร์ (Kramer. 1990: 25) ได้กล่าวว่า ในขั้นยุติกลุ่มเป็นความรู้สึกผสมปนกันระหว่างความรู้สึกเศร้า ความสับสน และความสนุกสนาน ในขั้นนี้จึงมีภารกิจที่ยุ่งยากหลายอย่าง ทั้ง การรวมความเข้าใจในขั้นสุดท้ายให้เป็นประสบการณ์ทางจิตใจ การสรุปถึงประสบการณ์แห่งการรักษา ความใกล้ชิดสนิทสนมแล้วต้องพรากจาก และสุดท้ายคือ อิศรภาพที่จะพบกับการเริ่มต้นสิ่งใหม่ ๆ ซึ่งไม่มีอยู่ในช่วงใด ๆ ในกลุ่ม หรือในชีวิตที่จะมีความท้าทายได้มากกว่านี้

คอเรย์ และคอเรย์ (Corey; & Corey. 2006: 277-278) ให้แนวทางสำหรับผู้นำกลุ่มเพื่อช่วยสมาชิกให้สามารถประยุกต์เอาสิ่งที่ได้เรียนรู้ในกลุ่มไปใช้ในชีวิตว่า สมาชิกกลุ่มต้องตระหนักว่ากลุ่มต้องสิ้นสุดแล้ว การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นอาจเป็นไปได้ไปอย่างช้า ๆ ซึ่งการเปลี่ยนแปลงนี้ไม่ได้เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติ แต่เกิดจากการลงมือกระทำเพื่อการเปลี่ยนแปลง ทั้งยังไม่สามารถรับประกันได้ว่าการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นนั้นจะอยู่อย่างถาวรตลอดไป สมาชิกไม่ควรคาดหวังว่า การเข้าร่วมกลุ่มเพียงครั้งเดียวจะสามารถเปลี่ยนแปลงคนได้ทันที แต่การเข้าร่วมกลุ่มเป็นพลังช่วยกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลง ทั้งนี้ การเปลี่ยนแปลงไม่อาจเกิดขึ้นหากสมาชิกกลุ่มไม่ตัดสินใจในการเปลี่ยนแปลงตนเอง ดังนั้น สมาชิกกลุ่มจึงควรตัดสินใจว่าจะทำอย่างไรต่อไปกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ในกลุ่ม

8. ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่ม

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนาการกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น 5 ทฤษฎี ดังนี้

8.1 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Therapy)

คาร์ล อาร์ รोजерส์ (Carl R. Rogers: 1902 - 1987) เป็นผู้ก่อตั้งแนวคิดนี้ หลังจากไม่เห็นด้วยกับแนวคิดของทฤษฎีจิตวิเคราะห์และพฤติกรรมนิยม จึงได้พัฒนาแนวคิดของตนขึ้นโดยเชื่อว่า ถ้าสามารถสร้างบรรยากาศสัมพันธภาพแห่งการยอมรับขึ้นอย่างเหมาะสมแล้ว จะทำให้บุคคลเข้าใจปัญหาของตนเพิ่มขึ้น และหาหนทางแก้ไขปัญหาย่างสร้างสรรค์บนความเข้าใจตนเองในมุมมองใหม่ (Corey. 2004: 271) แนวคิดที่เป็นต้นแบบคือการให้คำปรึกษาแบบไม่นำทาง (Nondirective Counseling) ใช้ในช่วงปี ค.ศ. 1950 -1960 ซึ่งให้ความสำคัญกับการช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจตนเองมากขึ้น โดยใช้การทวนซ้ำ และการสะท้อนความรู้สึก และพัฒนามาเป็น “การให้คำปรึกษาแบบยึดผู้รับคำปรึกษาเป็นศูนย์กลาง” (Client-Centered Therapy) ในเวลาต่อมา ช่วงนี้มุ่งให้ความสำคัญอย่างมากกับการทำความเข้าใจกรอบความคิดและความรู้สึกของผู้รับคำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษาจะเน้นการสร้างสัมพันธภาพกับผู้รับคำปรึกษามากขึ้น และใน ค.ศ. 1970 ได้พัฒนา

เป็น“การให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง” (Person-Centered Therapy) ซึ่งให้ความสำคัญกับบุคคลมากกว่าตัวปัญหา โดยเน้นให้บุคคลเปิดรับต่อประสบการณ์ต่างๆ มีความเชื่อถือในตนเอง ประเมินตนเองอย่างซื่อตรง และมีความเต็มใจที่จะพัฒนาตนเอง เน้นความสอดคล้องและความเต็มใจที่จะเข้าร่วมกลุ่มเพิ่มขึ้น (Corey. 2004: 271) และให้ความสำคัญกับเจตคติของผู้นำกลุ่มต่อกลุ่มมากกว่าเทคนิคหรือทักษะใด ๆ โดยผู้นำกลุ่มจะเป็นผู้ฟังอย่างตั้งใจ ทฤษฎีนี้ได้นำมาใช้อย่างแพร่หลายทั้งในวงการศึกษาศึกษา อุตสาหกรรม ครอบครัว และหน่วยงานความสัมพันธ์ระหว่างประเทศ

8.1.1 ทักษะการมองมนุษย์ของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางเห็นว่า โดยพื้นฐานแล้วมนุษย์มีเหตุผล ได้รับการอบรมมาดีแล้ว มนุษย์มุ่งความก้าวหน้า และกล้าเผชิญความจริง (Patterson; & Watkins. 1996: 387; citing Rogers. 1961a) มีแนวโน้มที่จะมุ่งไปสู่ความเป็นหนึ่งเดียว (Wholeness) และการรู้จักและเข้าใจตนเองอย่างแท้จริง (Self-Actualization) (Corey. 2004: 268) เป็นผู้มีความใฝ่ฝันใฝ่ใจเพิ่มมากขึ้น เมื่อเขารู้สึกว่าได้รับความเข้าใจและได้รับความเคารพนับถืออย่างลึกซึ้ง (Corey. 2004: 269; citing Thorne. 1992)

8.1.2 สภาพปัญหาและเป้าหมายของการบำบัดของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง

การให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางเชื่อว่า ปัญหาของบุคคลเกิดจากความไม่สอดคล้องกัน (Incongruence) ระหว่างตน (Self) กับประสบการณ์ (Experience) เนื่องจากปฏิสัมพันธ์กับบุคคลที่มีความหมาย อันอาจก่อให้เกิดความพึงพอใจ (Satisfaction) หรือขัดข้องใจ (Frustration) ได้ กล่าวคือ หากประเมินว่าตนไม่ได้รับการยอมรับ (Positive Regard) จะทำให้บุคคลไม่ยอมรับตนเอง (Self-Regard) และเกิดการตระหนักว่าตนไม่มีค่า เมื่อมีประสบการณ์ที่ไม่ตรงกับโครงสร้างแห่งตนเกิดขึ้น บุคคลจะทำการบิดเบือนหรือปฏิเสธประสบการณ์นั้น เพื่อให้ประสบการณ์นั้นสามารถเข้ากับโครงสร้างแห่งตน (Self Structure) ให้ได้ แต่ประสบการณ์กับตนไม่อาจเข้ากันได้สนิท (Incongruence) จึงก่อให้เกิดปัญหาการปรับตัวขึ้น ความไม่สอดคล้องกันจะทำให้บุคคลรู้สึกว่าคุณถูกคุกคาม (Threat) ก่อให้เกิดความวิตกกังวล (Anxiety) ตนไม่มีค่าเท่าที่คิด ในที่สุดจะใช้กลไกการป้องกันตน (Defense Mechanism) เพื่อรักษาโครงสร้างแห่งตนเอาไว้ว่า ตนยังมีค่า การใช้กลไกป้องกันตนเองจึงเป็นการหลอกลวงตนและบิดเบือนความจริง ซึ่งส่งผลให้บุคคลเกิดความทุกข์ ปิดกั้นตนเองไปจากความเป็นจริง (Patterson & Watkins. 1996: 392- 393; วัชร ทรัพย์มี. 2546: 96)

ในขณะที่บุคคลที่ปรับตัวได้ จะมีความสอดคล้องในตนเอง อันเนื่องมาจากตนกับประสบการณ์สอดคล้องกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ถ้าอยู่ในบรรยากาศของการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditioned Positive Regard) บุคคลจะยอมรับตนเองอย่างไม่มีเงื่อนไข ดังนั้นเมื่อประสบการณ์หรือความจริงเกิดขึ้น เขาจะสามารถยอมรับความจริงอย่างที่มันเป็นโดยไม่บิดเบือนหรือ

ปฏิเสธความจริงนั้น เพราะโครงสร้างแห่งตนของเขายึดหยุ่นพอที่เปิดรับต่อความจริงนั้นอย่างไม่มีเงื่อนไข จนนำไปสู่ความสอดคล้องระหว่างตนกับประสบการณ์ที่กลมกลืนเป็นหนึ่งเดียวกัน จึงทำให้บุคคลนั้น สามารถปรับตัวกับสิ่งแวดล้อมได้ มีพฤติกรรมที่เหมาะสมและพัฒนาไปสู่การเป็นบุคคลที่สมบูรณ์ (Fully Functioning) บุคคลที่สมบูรณ์จะมีลักษณะสำคัญ 3 อย่างดังนี้ (Patterson & Watkins. 1996: 397; Rogers. 1961: 187-191)

1. เปิดรับประสบการณ์ (Open to Experience) มีการยอมรับจากผู้อื่นและจากตนเอง บุคคลที่สมบูรณ์จะเป็นอิสระจากการป้องกันตนเอง และเปิดต้อนรับต่อทุกประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตโดยไม่มีการปฏิเสธหรือบิดเบือน จึงไม่มีความจำเป็นใด ๆ ที่จะปิดกั้นตนเองจากประสบการณ์ ในขณะที่อย่างเต็มที่ บุคคลที่สมบูรณ์เต็มจะบรรยายอารมณ์ความรู้สึกที่เขาประสบทั้งทางบวกและทางลบอย่างตรงไปตรงมาโดยไม่ปิดบังหรือบิดเบือน

2. มีชีวิตอยู่กับปัจจุบัน (Existential Living) บุคคลที่เต็มจะดำรงชีวิตอยู่อย่างเต็มที่กับทุก ๆ ขณะ ทุกขณะจะรับรู้ถึงความใหม่ สด อย่างกับไม่เคยได้ประสบมาก่อน ส่งผลให้เกิดความตื่นตาตื่นใจราวกับแต่ละประสบการณ์ไม่เคยพบมาก่อน เนื่องจากบุคคลที่เต็มจะเปิดต้อนรับต่อประสบการณ์ทั้งหมด เขาจึงดำรงความรู้สึกใหม่และสดอยู่เสมอ ส่วนบุคคลที่ปกป้องตนเองซึ่งต้องบิดเบือนต่อประสบการณ์ใหม่จึงทำให้เขาดำรงชีวิตอยู่อย่างไม่สอดคล้อง เนื่องจากยึดติดอยู่กับโครงสร้างแห่งตนและพยายามทำให้ประสบการณ์เหมาะกับตนเอง จึงทำให้ขาดความยืดหยุ่นจัดการและบงการให้สิ่งต่าง ๆ เป็นไปตามความต้องการ จึงทำให้ขาดความเป็นอิสระในการดำเนินชีวิต

3. เชื่อในอินทรีย์ของตน (A Trust in One's Own Organism) รอเจอร์ส กล่าวว่า ความรู้สึกที่เกิดขึ้นเป็นสิ่งที่มีความหมายมากกว่าการคิด เพราะความรู้สึกเป็นสิ่งที่สั่งการมาจากอินทรีย์ทั้งหมดต่อสถานการณ์นั้น การกระทำตามความรู้สึกสั่งมา เป็นแนวทางที่น่าเชื่อถือต่อการตัดสินใจกระทำมากกว่าการกระทำตามเหตุผลและการคิด บุคคลที่สมบูรณ์เต็มจะกระทำด้วยปัญญาที่เกิดขึ้นในขณะนั้น ซึ่งมีความเป็นธรรมชาติและอิสระภายในของอินทรีย์ แต่จะไม่ทำอะไรด้วยความหุนหันขาดสติ

8.1.3 แนวคิดสำคัญของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง

8.1.3.1 ความเชื่อในกระบวนการกลุ่ม (Trust in the Group Process) วิธีการแบบบุคคลเป็นศูนย์กลางวางอยู่บนความเชื่อว่า มนุษย์มีแนวโน้มการพัฒนาไปสู่ความสมบูรณ์ โดยเชื่อในความสามารถของมนุษย์อย่างลึกซึ้งซึ่งจะพัฒนาศักยภาพของตนเองในทิศทางที่สร้างสรรค์ ดังนั้น ในกลุ่มจึงจำเป็นต้องพัฒนาบรรยากาศที่มีการยอมรับและไว้วางใจ อันจะทำให้สมาชิกสามารถแสดงลักษณะของตนเองที่มุ่งไปสู่พฤติกรรมใหม่ ๆ (Corey. 2004: 271; citing Rogers. 1986b)

8.1.3.2 เงื่อนไขหลัก (Core Condition) ของการให้คำปรึกษาเพื่อความงอกงาม

รอเจอร์ส (Rogers. 1980: 115) เชื่อว่า บุคคลมีความสามารถภายในที่จะเข้าใจตนเองและเปลี่ยนแปลงอัตมโนทัศน์ เจตคติ และพฤติกรรมตนเองได้ ซึ่งอาจนำศักยภาพภายในออกมาใช้ได้ ถ้ามีการจัดบรรยากาศที่เอื้อต่อสภาพทางจิตใจ ตามทัศนะของรอเจอร์ส (Rogers. 1961: 61-62) นั้น บรรยากาศที่เอื้อต่อความงอกงามทางจิตใจของผู้รับคำปรึกษา มีเงื่อนไขหลัก 3 อย่างคือ ความจริงแท้ การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข และการเข้าใจอย่างร่วมรู้สึก รอเจอร์สย้ำว่า เงื่อนไขหลักไม่เพียงจำเป็นต่อการบำบัดเท่านั้น แต่ยังพอเหมาะด้วย (Corey. 2004: 272)

1. ความจริงแท้ (Genuineness) อาจใช้คำแทนว่า ความจริง (Realness) หรือความสอดคล้อง (Congruence) ซึ่งหมายถึง ความเป็นตัวของตัวเองของผู้นำกลุ่มอย่างที่เป็น ละวางความเป็นมืออาชีพและแสดงบทบาทเพียงผู้เอื้ออำนวยภายในกลุ่ม การแสดงออกภายนอกจะต้องสอดคล้องกับสิ่งที่เป็นอย่างภายใน เป็นผู้ที่มีความพร้อมและเต็มใจที่จะแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในกลุ่ม กล้าเสี่ยงที่จะเปิดเผยถึงความคิดและความรู้สึกที่เกิดขึ้นให้สมาชิกได้ร่วมรับรู้ และยังเชื่อว่าการเปลี่ยนแปลงใดๆ ของสมาชิกจะเกิดขึ้นได้ ต้องมาจากโครงสร้างภายในซึ่งก็คือ ความคิดและความรู้สึกของสมาชิกเอง ความก้าวหน้าของกระบวนการเป็นผลมาจากบุคคลสองฝ่าย คือ ผู้นำกลุ่ม และสมาชิกกลุ่ม หากจะคงความจริงแท้ไว้ให้ได้ ผู้นำกลุ่มจำเป็นต้องตระหนักรู้ในตนเอง ยอมรับตนเอง และไว้วางใจตนเองในระดับสูง ความจริงแท้เป็นผลมาจากการสำรวจตนเองในระดับลึกซึ้งและเต็มใจยอมรับความจริงจากการสำรวจนี้ (Corey. 2004: 274; citing Natiello. 1987)

2. การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) เป็นความสามารถของผู้นำกลุ่มที่จะยอมรับและห่วงใยในทุกสิ่งที่สมาชิกคิด รู้สึก และกระทำ โดยปราศจากการประเมินหรือตัดสินความถูก-ผิด ดี-เลว การยอมรับบ่งบอกถึงความใส่ใจ ห่วงใย และให้ความอบอุ่นใจแก่สมาชิก ซึ่งแสดงออกผ่านกิริยาท่าทางที่ผ่อนคลาย การประสานสายตาค้นหาเสียง และสีหน้าท่าทางที่สมาชิกสามารถรับรู้ได้ ซึ่งผู้นำกลุ่มอาจแสดงออกถึงการยอมรับด้วยความอบอุ่นเป็นความรู้สึกทางบวกหรือทางลบ (Corey. 2004: 275; citing Braatten. 1986; Rogers. 1987b) ย่อมส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงและความงอกงามของสมาชิก ตรงกันข้ามหากผู้นำกลุ่มแสดงการยอมรับหรือฝืนความรู้สึกที่แท้จริง สมาชิกก็สามารถรับรู้ได้และยับยั้งการเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้นได้

3. การเข้าใจอย่างร่วมรู้สึก (Empathic Understanding) เป็นความสามารถของผู้นำกลุ่มที่จะรับรู้โลกส่วนตัว (Internal Frame of reference) ของสมาชิกอย่างแท้จริงราวกับว่าเป็นโลกของตนเองโดยไม่ลืมนึกว่า “ราวกับว่า” (Rogers. 1961: 284) เป็นการเข้าใจโลกภายในและความหมายที่แท้จริงของสิ่งที่สมาชิกประสบและสามารถสื่อสารออกมาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้สมาชิกรับรู้ว่าคุณนำกลุ่มเข้าใจตนเองและทำให้สมาชิกได้เข้าใจสิ่งที่ตนสำรวจอยู่มากขึ้น ก่อให้เกิดความเต็มใจและกล้าที่จะสำรวจตนเองต่อไปอย่างอิสระ กล้าที่จะเปิดเผยตนเองมากขึ้น ขจัดความแปลกหน้าต่อกันออกไปได้เรียนรู้ถึงคุณค่าแห่งตน รอเจอร์ส (Rogers. 1961: 63) เชื่อว่า การเข้าใจอย่างร่วมรู้สึกเป็นสิ่งสำคัญมากต่อการพัฒนาบรรยากาศแห่งการยอมรับและความไว้วางใจ ซึ่ง

จำเป็นอย่างยิ่งต่อประสิทธิภาพของกลุ่ม การเข้าใจอย่างร่วมรู้สึกเกิดจากความปรารถนาจะดูแล เอาใจใส่ และห่วงใยต่อสมาชิก รวมถึงมีความจริงใจ และพร้อมที่จะเปิดใจรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น

8.1.4 บทบาทและหน้าที่ของผู้นำกลุ่มตามทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง

รอเจอร์ส (Corey. 2004: 280; citing Rogers. 1986b) กล่าวว่าผู้นำกลุ่มมีบทบาทเป็นเพื่อนร่วมเดินทางไปกับผู้รับคำปรึกษาในการค้นหาตนเอง วิธีการแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางไม่ได้ให้ความสำคัญกับทักษะ เทคนิค และกลยุทธ์การนำกลุ่ม ผู้นำกลุ่มจึงมีบทบาทเป็นผู้เอื้ออำนวย (Facilitator) ให้กลุ่มสามารถดำเนินไป อันสะท้อนถึงสัมพันธภาพระหว่างสมาชิกในกลุ่ม ผู้เอื้ออำนวยจะใช้ตนเองเป็นเครื่องมือการเปลี่ยนแปลงในกลุ่ม หน้าที่สำคัญคือ การสร้างบรรยากาศให้สมาชิกกลุ่มได้มีปฏิสัมพันธ์อย่างตรงไปตรงมาและมีความหมาย เจตคติและพฤติกรรมของผู้นำกลุ่มเป็นตัวกำหนดบรรยากาศการยอมรับในกลุ่มที่สื่อสารออกมาอย่างจริงใจ โดยไม่นำเอาเทคนิค กลยุทธ์ หรือกิจกรรมมาใช้ (Corey. 2004: 280; citing Boy & Pine. 1999) รวมถึงการไม่ทำตัวเป็นผู้นำทางกลุ่ม หากแต่ทำตัวเสมือนผู้นำทางในการท่องเที่ยวในกลุ่ม รอเจอร์ส (Cory. 2004: 280; citing Rogers. 1970) เน้นถึงคุณลักษณะของผู้เอื้ออำนวยกลุ่มไว้ดังนี้

1. เชื่อมั่นต่อกระบวนการกลุ่มอย่างยิ่งและเชื่อว่ากลุ่มจะสามารถก้าวไปได้โดยปราศจากการช่วยเหลือแบบนำทาง
2. รับฟังสมาชิกแต่ละคนด้วยความใส่ใจและอ่อนโยน
3. ทำทุกอย่างเท่าที่จะทำได้เพื่อช่วยสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยในจิตใจของสมาชิก
4. พยายามทำความเข้าใจอย่างร่วมรู้สึกและยอมรับแต่ละคนและกลุ่ม โดยจะไม่ผลักให้กลุ่มให้ก้าวลึกลงไป
5. แสดงออกถึงประสบการณ์และความรู้สึกของตนทั้งความคิดและความรู้สึกที่เกิดขึ้นในที่นี้-และ-เดี๋ยวนี้
6. ให้ข้อมูลป้อนกลับแก่สมาชิก และเผชิญหน้าสมาชิกตามความเหมาะสมกับบางพฤติกรรมของสมาชิก จะหลีกเลี่ยงการตัดสิน และพูดถึงผลกระทบที่ตนได้รับจากพฤติกรรมของผู้อื่นอย่างไม่ปิดบัง

8.1.5 เทคนิคของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง

รอเจอร์ส (Corey. 2004: 281; citing Rogers. 1970) เห็นว่า ไม่ค่อยมีความจำเป็นที่จะนำเทคนิคเข้าไปใช้เพื่อให้กลุ่มเคลื่อนไหว เพราะแม้จะใช้เทคนิคจริง เขาก็ยังเชื่อว่ากลุ่มก็ยังคงเคลื่อนไหวไปด้วยตัวเอง เขาเสนอว่า ผู้เอื้ออำนวยจะต้องหลีกเลี่ยงการให้ข้อคิดเห็นเชิงตีความ เพราะการให้ข้อคิดเห็นมักจะทำให้กระบวนการกลุ่มช้าลงและสำนึกู้นตนเองช้าลง สมาชิกควรเป็นผู้รับผิดชอบและกำหนดทิศทางของกระบวนการกลุ่มด้วยตนเอง

อย่างไรก็ตาม การให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางยังเห็นว่า เจตคติและทักษะ บางอย่างจำเป็นต่อผู้เอื้ออำนวยในการทำหน้าที่ผู้นำกลุ่ม ได้แก่ การฟังอย่างตั้งใจและความ ละเอียดอ่อน การยอมรับ การทำความเข้าใจ การให้ความเคารพ การสะท้อน การทำความเข้าใจ กระจ่าง การสรุป การแบ่งปันประสบการณ์ส่วนตัว การตอบสนอง การสัมผัสใจและการเข้าร่วมกับ บุคคลอื่นในกลุ่ม การปล่อยให้กระบวนการกลุ่มเคลื่อนไหวไปเองมากกว่าที่จะควบคุม และการเชื่อมั่น ต่อความสามารถในการกำหนดตนเองของสมาชิก

8.2 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (The Behavioral Therapy)

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (The Behavioral Therapy) นิยมนำมาใช้ ในกลุ่มมากขึ้น ทั้งนี้เพราะเป็นวิธีที่ใช้การสอนผู้รับคำปรึกษาให้เข้าใจทักษะการบริหารตนเอง (Self-Management Skills) ในการควบคุมพฤติกรรมในชีวิตประจำวันของตน และใช้เผชิญกับปัญหาของ ชีวิตทั้งที่เป็นปัจจุบันและอนาคตได้ ยังสามารถใช้ได้ดีแม้จะไม่รับคำปรึกษาอย่างต่อเนื่อง (Corey. 2004: 359) นักกลุ่มพฤติกรรมหลายท่าน เช่น วัตสัน และธาร์พ (Corey. 2004: 359; citing Watson & Tharp. 2002) ได้เขียนหนังสือเกี่ยวกับพฤติกรรมกำกับตนเอง (Self-Directed Behavior) ซึ่งมีเทคนิคต่าง ๆ สามารถนำไปใช้ในการแก้ปัญหา สัมพันธภาพ ปัญหาทางอารมณ์ และปัญหาในการตัดสินใจได้

การให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ได้ประยุกต์เอาเทคนิคและวิธีการของทฤษฎีการ เรียนรู้มาใช้ ได้แก่ ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (Classical Conditioning) ของพาฟลอฟ (Pavlov) ทฤษฎีการเรียนรู้แบบลงมือกระทำ (Operant Conditioning) ของสกินเนอร์ (Skinner) และทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมของแบนดูรา (Nystul. 1999: 216) โดยแนวคิดการให้คำปรึกษา แบบพฤติกรรมนิยมตั้งอยู่บนพื้นฐานของวิธีการเชิงทดลอง (Experimental Approach)

กลุ่มพฤติกรรมนิยมมีความเชื่อเบื้องต้นว่า ปัญหาของบุคคลส่วนใหญ่ทั้งปัญหา พฤติกรรม ปัญหาการคิด และปัญหาทางอารมณ์ ล้วนเกิดมาจากการเรียนรู้และสามารถปรับเปลี่ยน ได้ด้วยการเรียนรู้ใหม่ ดังนั้น กระบวนการให้คำปรึกษาจึงเป็นลักษณะของการสอนมากกว่า ผู้รับ คำปรึกษาจะเข้าสู่กระบวนการสอนหรือการเรียนรู้เพื่อพัฒนาวิธีการเรียนรู้ใหม่ การทดลอง หนทางใหม่ที่มีประสิทธิภาพกว่าเดิม ทั้งการแสดงพฤติกรรม การคิดและการแสดงอารมณ์ ปัญหา ต่าง ๆ อาจเกิดขึ้นจากการขาดทักษะที่จำเป็นต่าง ๆ เช่น ทักษะการปรับตัว ทักษะการจัดลำดับ ความคิด เนื่องจากไม่ได้เรียนรู้มาก่อน ดังนั้น ผู้รับคำปรึกษาสามารถเรียนรู้ทักษะต่าง ๆ เหล่านี้ จากการมีส่วนร่วมในประสบการณ์การสอนทักษะที่จัดขึ้น

ความเชื่อเบื้องต้นอีกประการหนึ่งคือ พฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกมาเป็นตัวปัญหาไม่ใช่ อากาของปัญหา ซึ่งตรงข้ามกับกลุ่มทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่เน้นความสัมพันธหรือการหยั่งรู้ (Insight) เป็นหลัก กลุ่มพฤติกรรมนิยมเชื่อว่า การเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นได้โดยไม่ต้องมีการ หยั่งรู้ แต่เชื่อว่า การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเกิดขึ้นได้ก่อนที่บุคคลจะเข้าใจตนเอง และการ เปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอาจนำไปสู่การเข้าใจตนเองมากขึ้น

อย่างไรก็ตาม กรอบแนวคิดของพฤติกรรมนิยมที่ใช้ในกระบวนการให้คำปรึกษาในยุคปัจจุบัน ใช้แนวคิดจากทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมเป็นกระแสหลัก ซึ่งเป็นกลุ่มพฤติกรรม-ปัญญา นิยม (Cognitive Behavioral Groups) มากกว่าการเป็นกลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behavioral Therapy Group) นับตั้งแต่ต้น ค.ศ.1970 มีการเคลื่อนไหวของพฤติกรรมนิยมขยายไปสู่การให้ความสำคัญที่ปัจจัยทางการรู้คิด (Cognitive Factor) ซึ่งให้บทบาทหลักต่อการทำความเข้าใจ และการรักษา เยียววยาปัญหาด้านพฤติกรรม กระบวนการทางการรู้คิดได้กลายมาเป็นจุดเปลี่ยนทางพฤติกรรมที่สำคัญ เป็นการย้ายจุดเน้นจากสิ่งแวดล้อมไปสู่มุมมองภายในตัวบุคคลว่า เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนา (Corey. 2004: 360; citing Foreyt; & Goodridk. 2001)

8.2.1 แนวคิดหลักของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม วางอยู่บนหลักการและวิธีการที่เป็นวิทยาศาสตร์ และการทดลองต่าง ๆ โดยการนำเอาหลักการเรียนรู้ที่เป็นระบบมาประยุกต์ใช้เพื่อช่วยให้บุคคลเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เป็นไปอย่างมีระบบ มีความเฉพาะเจาะจงและสามารถวัดได้ แนวคิดและวิธีการมีความเป็นรูปธรรมอย่างชัดเจน สามารถทดลอง ทดสอบได้ และทำได้จริง การประเมินและการบำบัดเกิดขึ้นพร้อม ๆ กัน ลักษณะเฉพาะของการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพฤติกรรมนิยม ประกอบด้วย การประเมินพฤติกรรม การกำหนดเป้าหมายของการบำบัด การกำหนดหรือการสร้างวิธีการบำบัดที่เหมาะสมกับปัญหา และการประเมินผลการรักษา ดังรายละเอียดต่อไปนี้

8.2.1.1 การประเมินพฤติกรรม (Behavioral Assessment) ประกอบด้วยชุดวิธีการต่าง ๆ ที่ใช้เพื่อหาข้อมูล เพื่อนำไปใช้พัฒนาแผนการรักษาสมาชิกแต่ละคน และใช้ในการวัดประสิทธิผลของการรักษา สปีเกลอร์และกูฟเรเมนต์ (Corey. 2004: 361; citing Spiegler; & Guevremont. 2003) กล่าวถึงลักษณะการประเมินพฤติกรรมมี 5 ประการ ดังนี้

1. มุ่งเก็บรวบรวมข้อมูลปัญหาของผู้รับคำปรึกษาที่เฉพาะและละเอียดถี่ถ้วน
2. เน้นการทำหน้าที่ที่เป็นอยู่ในปัจจุบันและเงื่อนไขต่าง ๆ ในชีวิต
3. มุ่งเก็บตัวอย่างพฤติกรรมของผู้รับคำปรึกษาเพื่อจัดเตรียมข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการที่ผู้รับการศึกษานำใช้ในแต่ละสถานการณ์
4. เจาะจงที่การจัดการกับพฤติกรรมมากกว่าการจัดการกับบุคลิกภาพ
5. เป็นการบูรณาการและกระบวนการรักษาที่ต่อเนื่อง

8.2.1.2 การกำหนดเป้าหมายของการรักษา (Precise Therapeutic Goals) เป็นการกำหนดสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจงและกำหนดเป้าหมายส่วนบุคคลที่ต้องการหลังจากเก็บข้อมูลแล้ว เพื่อระบุพฤติกรรมปัญหาที่ต้องการเปลี่ยนแปลงให้เป็นรูปธรรม และระบุทักษะใหม่ที่ต้องการเรียนรู้ เป้าหมายที่กำหนดขึ้น เช่น การลดความเครียดในการสอบ การลดความวิตกกังวลในการเผชิญการถูกข่มเหงรังแก การลดน้ำหนัก การเลิกยาเสพติด เป็นต้น และตัวอย่างทักษะใหม่ ๆ ที่อาจต้องการเรียนรู้ เช่น การกล่าวคำขออภัย การผ่อนคลายความเครียด การควบคุมตนเอง

การฝึกการแสดงออกอย่างเหมาะสม การให้และรับข้อมูลย้อนกลับ ทักษะการติดต่อสื่อสาร การจัดการกับความเครียด เป็นต้น

ภารกิจของผู้นำกลุ่ม คือ ช่วยสมาชิกให้กำหนดเป้าหมายส่วนบุคคลที่เป็นรูปธรรม มีความเฉพาะเจาะจงและวัดได้ กลุ่มจะช่วยทำให้บุคคลได้สำรวจตนเอง ด้วยคำถามต่าง ๆ รวมถึงการฝึกพฤติกรรมใหม่ในสถานการณ์กลุ่ม และรับข้อมูลย้อนกลับ จากสมาชิกคนอื่นในกลุ่ม

8.2.1.3 แผนการรักษา (Treatment Plan) เป็นการกำหนดแผนการปฏิบัติเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่ได้กำหนดเป้าหมายเฉพาะแล้ว โดยในระยะเริ่มต้น ผู้นำกลุ่มเป็นผู้พัฒนาแผนปฏิบัติให้กับสมาชิก แต่หลังจากการประเมินพฤติกรรมและสมาชิกได้เรียนรู้ทักษะจำเป็นแล้ว ทั้งผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่มจะช่วยกันระดมสมองเพื่อกำหนดขั้นตอนหรือวิธีการที่ต้องใช้เพื่อการกระทำให้บรรลุเป้าหมาย ในที่สุด สมาชิกเจ้าของปัญหาจะเป็นผู้ตัดสินใจว่าจะเลือกขั้นตอนหรือการกระทำใด เทคนิคส่วนใหญ่ที่มักใช้ในกลุ่ม เช่น การเลียนแบบ การตกแต่งพฤติกรรม การช่อมบทบาทพฤติกรรม การมอบหมายการบ้าน การฝึกการผ่อนคลาย เป็นต้น

8.2.1.4 การประเมินผล (Objective Evaluation) เป็นการประเมินความก้าวหน้าของการปฏิบัติอย่างต่อเนื่องเพื่อบรรลุเป้าหมาย ในขั้นแรกจะต้องหาข้อมูลเบื้องต้นว่า สมาชิกมีทักษะทางสังคมมากน้อยเพียงใด และเลือกที่จะฝึกทักษะใด การพบกันในกลุ่มแต่ละครั้งต้องมีการประเมินผลการเปลี่ยนแปลงจากที่สมาชิกได้ทดลองใช้ทักษะใหม่นั้น ทำให้สมาชิกค้นหาว่า ตนพบกับความสำเร็จอะไรบ้าง ขณะเดียวกันก็จัดให้มีการให้ข้อมูลย้อนกลับในกลุ่มด้วย ซึ่งเป็นหลักการสำคัญอย่างหนึ่งของกลุ่มบำบัดตามแนวพฤติกรรมนิยม

การเลือกใช้เทคนิคจะตั้งอยู่บนพื้นฐานของประสิทธิภาพของเทคนิคเชิงประจักษ์ ผู้นำกลุ่มได้เลือกเทคนิคและวิธีการต่าง ๆ ตามความเหมาะสม เพื่อช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงการคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมของสมาชิกกลุ่ม

8.2.2 บทบาทและหน้าที่ผู้นำกลุ่มในทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม

ผู้นำกลุ่มตามแนวพฤติกรรมนิยม มีบทบาทเป็นครูที่ทำหน้าที่ในการสอน และส่งเสริมให้สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้วิธีการและฝึกทักษะทางสังคมในกลุ่ม เพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในการดำเนินชีวิต มีบทบาทของผู้กระตุ้น นำทาง และช่วยเหลือเกื้อกูล รวมถึงประยุกต์เอาความรู้เกี่ยวกับหลักการของพฤติกรรมนิยมและทักษะการแก้ปัญหาไปใช้เพื่อแก้ไขปัญหา เป็นตัวแบบในการมีส่วนร่วมและการร่วมมือกันทำงานผ่านกระบวนการกลุ่ม ช่วยสมาชิกสร้างขั้นตอนการทำงานในกลุ่มและตอบสนองอย่างเหมาะสม กำหนดการบ้าน และสอนทักษะต่าง ๆ สังเกตและประเมินพฤติกรรมเพื่อพิจารณาถึงเงื่อนไขที่ก่อให้เกิดปัญหา และเงื่อนไขที่เอื้อไปสู่การเปลี่ยนแปลง สมาชิกกลุ่มเป็นผู้ที่ต้องการเรียนรู้ในการฝึกทักษะเฉพาะต่าง ๆ เพื่อเสริมสร้างกำลังใจที่ขาดหายไป หน้าที่และภารกิจของผู้นำกลุ่ม สรุปได้ดังนี้

1. ดำเนินการสัมภาษณ์เพื่อเปิดมุมมองของสมาชิกกลุ่มด้วยการแนะนำตัวและการประเมินข้อมูลกลุ่มเบื้องต้น

2. สอนกระบวนการกลุ่มให้แก่สมาชิกกลุ่มและวิธีการที่จะได้ประโยชน์จากกลุ่มมากที่สุด อธิบายวัตถุประสงค์ของกลุ่ม และนำสมาชิกกลุ่มเข้าสู่การร่วมกิจกรรมและโครงสร้างของกลุ่ม ทบทวนความคาดหวังของสมาชิก และให้คำแนะนำเพื่อให้สมาชิกกลุ่มสามารถเก็บเกี่ยวประโยชน์จากกลุ่มได้

3. ดำเนินการสัมภาษณ์เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้ประเมินพฤติกรรมที่เป็นปัญหา เลือกเครื่องมือทดสอบและดำเนินการทดสอบ สนทนาในกลุ่ม และช่วยให้สมาชิกแต่ละคนได้พิจารณาเป้าหมายเฉพาะของตน และสรุปพฤติกรรมต่างๆ ที่ต้องการเปลี่ยนแปลง

4. ทำหน้าที่วิพากษ์เพื่อช่วยให้สมาชิกได้พัฒนาเป้าหมายเฉพาะบุคคล และเป้าหมายของกลุ่ม

5. เลือกเทคนิคต่างๆ ที่เหมาะสมเพื่อให้สมาชิกแต่ละบุคคลได้บรรลุเป้าหมาย

6. รวบรวมข้อมูลในการรักษาสมาชิกแต่ละบุคคลที่มีประสิทธิภาพ

7. เป็นตัวแบบในเรื่องค่านิยมและพฤติกรรมที่เหมาะสมพร้อมกับช่วยกำกับสมาชิกให้เลียนแบบด้วยการแสดงบทบาทสมมติเพื่อเรียนรู้วิธีการ และการตอบสนองในแต่ละสถานการณ์

8. ให้การเสริมแรงสมาชิกเพื่อให้พัฒนาทักษะและพฤติกรรมใหม่ ๆ

บทบาทสำคัญของผู้นำกลุ่มคือ การสอนสมาชิกกลุ่มให้รับผิดชอบต่อการแสดงพฤติกรรมในกลุ่มและนำพฤติกรรมใหม่ที่ได้เรียนรู้ในกลุ่มไปใช้นอกกลุ่ม เนื่องจากกลุ่มพฤติกรรมนิยมมุ่งการวางแผนและการกระทำที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่เหมาะสม จึงสนับสนุนให้สมาชิกได้ลงมือทดลองปฏิบัติในกลุ่มและทดลองนำไปทำเป็นการบ้านในสถานการณ์จริงมากกว่าการพูดและความเข้าใจปัญหาเพียงอย่างเดียว

ผู้นำกลุ่มจะช่วยเตรียมสมาชิกกลุ่มให้พร้อมในการยุติกลุ่ม โดยการย้ำเตือนถึงการสิ้นสุดกลุ่ม เพื่อให้สมาชิกกลุ่มมีเวลาเพียงพอที่จะพูดถึงความคิดและความรู้สึกของตน สิ่งที่ได้เรียนรู้ และการฝึกทักษะใหม่ซึ่งคาดว่าจะนำไปใช้ในบ้านและที่ทำงานต่อไป อุปสรรคหรือการไม่สามารถบรรลุเป้าหมายบางอย่างได้ รวมถึงการให้และรับข้อเสนอแนะซึ่งกันและกันเพื่อขยายการเรียนรู้จากกลุ่มไปสู่การนำไปใช้ภายนอกกลุ่ม

8.2.2 ขั้นตอนและกระบวนการกลุ่มในทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม

ขั้นตอนและกระบวนการของกลุ่มของการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพฤติกรรมนิยม อธิบายตามวิธีการที่โรสซ์และคณะ (Corey. 2004: 365; citing Rose. 1989; Rose; & Edleson. 1987) พัฒนาขึ้น รายละเอียดของแต่ละขั้นตอนมีดังนี้

8.2.2.1 ขั้นเริ่มต้น สมาชิกจะได้รับข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการกลุ่มก่อนที่จะเข้ากลุ่ม ในช่วงแรกของการเริ่มต้นกลุ่ม จะทำการสำรวจความคาดหวังและทัศนคติของสมาชิกและช่วย

สมาชิกให้ตัดสินใจว่า จะเลือกเข้าร่วมกลุ่มหรือไม่ เมื่อสมาชิกที่ตัดสินใจเข้าร่วมกลุ่ม จะร่วมทำพันธะสัญญาเพื่อการบำบัด ซึ่งคาดหวังจะได้รับจากผู้นำกลุ่ม และผู้นำกลุ่มคาดหวังจากสมาชิก

ในช่วงเริ่มต้นกลุ่ม สมาชิกจะเรียนรู้หน้าที่และโครงสร้างของกลุ่มในแต่ละช่วง งานสำคัญของขั้นนี้ คือ การช่วยให้สมาชิกได้รับข้อมูลที่จำเป็น การปฐมนิเทศสมาชิก การสร้างความผูกพัน การสร้างแรงจูงใจให้สมาชิกกลุ่ม และการค้นหาพฤติกรรมที่เป็นปัญหาที่ต้องการปรับปรุง โดยทั่วไปแล้วในแต่ละช่วงของกลุ่มจะเปิดประเด็นด้วยการให้สมาชิกได้ตรวจสอบพัฒนาการของตน ในช่วงอาทิตย์ที่ผ่านมา รายงานความก้าวหน้าของการบ้านที่ได้รับมอบหมาย และค้นหาหัวข้อหรือประเด็นที่ต้องการแก้ไข ในแต่ละครั้งของการพบกัน

การสร้างสัมพันธภาพ ถือเป็นหลักการสำคัญพื้นฐานที่จำเป็นต่อประสิทธิภาพการทำงานในแต่ละช่วงของขั้นตอนกลุ่ม โดยผู้นำกลุ่มมีบทบาทสำคัญในการสร้างความไว้วางใจในกลุ่ม เมื่อสมาชิกเต็มใจที่จะอยู่ในกลุ่มและได้เปิดเผยต่อกัน จะเกิดความผูกพันกันสูงมากขึ้น ดังนั้นผู้นำกลุ่มต้องเป็นผู้เริ่มสร้างเสน่ห์ของกลุ่ม โดยการสร้างบรรยากาศการทำงานร่วมกันในกลุ่ม สร้างบทบาทอันหลากหลายที่สมาชิกกลุ่มสามารถแสดงบทบาทนั้นได้ ค่อย ๆ ให้สมาชิกกลุ่มรับผิดชอบ นำเสนอสถานการณ์ที่จะทำให้สมาชิกกลุ่มได้ช่วยเหลือกันและกัน ควบคุมความขัดแย้งในกลุ่ม และหาหนทางที่จะช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้มีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน แล้วผู้นำกลุ่มจะค่อย ๆ ลดบทบาทการนำทางลง เมื่อกลุ่มพร้อมที่จะทำงานและสมาชิกกลุ่มสามารถทำตามหน้าที่ต่าง ๆ ของตนได้

8.2.2.2 ขั้นปฏิบัติการ เป็นขั้นของการกำหนดแผนและเทคนิคการบำบัด ซึ่งแผนการบำบัดเกิดจากการเลือกเทคนิค หรือวิธีการที่มีความเหมาะสม และมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม โดยยึดหลักการประเมินและวัดผลอย่างต่อเนื่องตลอดระยะเวลาของการทำงาน ผู้นำกลุ่มต้องประเมินระดับความมีประสิทธิภาพของแต่ละช่วงและความสำเร็จของเป้าหมายที่ต้องการว่าเป็นอย่างไรรวมทั้งการประเมินผลที่ได้จากการรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการมีส่วนร่วมในกลุ่ม ความพึงพอใจของสมาชิก ความใส่ใจ และความสมบูรณ์ของการทำงานที่ได้รับมอบหมาย รวมถึงการค้นหาปัญหาที่ปรากฏขึ้นในกลุ่ม และระดับความสำเร็จในการทำงานในแต่ละช่วงด้วย ตลอดช่วงการทำงานในกลุ่มสมาชิกจะควบคุมพฤติกรรมและเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ทำให้พิจารณาได้ว่า วิธีการดังกล่าวมีประสิทธิภาพหรือไม่ การประเมินผลต่อเนื่องเป็นการที่ทั้งผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่มได้หาหนทางและวิธีการที่ใช้ในการแก้ไขปัญหาาร่วมกัน

8.2.2.3 ขั้นตอนสุดท้าย เป็นขั้นการถ่ายโอนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในกลุ่มไปสู่สิ่งแวดล้อมภายนอกกลุ่ม ขั้นนี้จึงเป็นขั้นของการฝึกปฏิบัติเพื่อออกไปสู่สถานการณ์จริง สมาชิกกลุ่มฝึกซ้อมบทบาทที่จะเปลี่ยนแปลง ภายใต้การกำกับดูแลอย่างใกล้ชิด และการให้ข้อมูลย้อนกลับจากเพื่อนสมาชิก ผู้นำกลุ่มช่วยให้สมาชิกได้มีการถ่ายโอนสู่สถานการณ์จริง โดยกระทำดังต่อไปนี้

1. ส่งเสริมให้สมาชิกได้แบ่งปันความรับผิดชอบในการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตนเองให้มากขึ้น

2. ส่งเสริมให้มีการฝึกปฏิบัติในสถานการณ์ที่หลากหลาย เพื่อกระตุ้นให้ได้ฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จริง

3. เตรียมสมาชิกกลุ่มให้พร้อมรับมือกับสภาพที่ไม่อาจการยอมรับได้และแนวในการจัดการปัญหาความก้าวร้าวที่อาจเกิดขึ้น

4. เปิดโอกาสให้สมาชิกฝึกหัดกับพฤติกรรมเป้าหมายอย่างเข้มข้น

5. แนะนำให้สมาชิกได้ขยายการฝึกปฏิบัติสู่สถานการณ์ต่าง ๆ

6. ช่วยให้ผู้สมาชิกได้ออกแบบแผนปฏิบัติที่สามารถนำไปใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้

ในขั้นตอนสุดท้าย ผู้นำกลุ่มเปลี่ยนจากบทบาทผู้นำทางไปสู่การเป็นที่ปรึกษาแทนทั้งด้านการวางแผนและการฝึกหัด ตลอดจนการนำเอาทักษะใหม่ ๆ ไปใช้นอกกลุ่มว่า ต้องการเครื่องมืออะไร หรือทักษะใดเพิ่มเติมบ้าง นอกจากนี้ยังเตรียมพร้อมสมาชิกด้วยการสอนทักษะการเสริมแรงตนเองและทักษะการแก้ปัญหา เพื่อให้สมาชิกมีความพร้อมที่จะเป็นอิสระจากกลุ่ม และมีความเชื่อมั่นว่า ตนสามารถเผชิญกับปัญหาใหม่ ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สุดท้าย มีการติดตามผล กำหนดให้มีการสัมภาษณ์เพื่อติดตามผลทั้งในระยะสั้นและระยะยาวและเพื่อเป็นการกระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง และมีการจัดกลุ่มติดตามผลขึ้น เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้ทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ ติดตามผลการกระทำและให้กำลังใจซึ่งกันและกัน ซึ่งจะทำให้สมาชิกรับรู้ว่าคุณอยู่ในความคิดคำนึงของเพื่อน ๆ อันเป็นพลังให้สมาชิกยังคงแสดงพฤติกรรมใหม่นั้น และพยายามรักษาสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกลุ่มเอาไว้

8.2.3 เทคนิคและวิธีการของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม

เทคนิคและวิธีการที่ใช้ในกลุ่ม โดยเฉพาะในขั้นปฏิบัติการ มีดังนี้ (Corey. 2004: 366-371)

8.2.3.1 การเสริมแรง (Reinforcement) เป็นวิธีการที่ใช้กระตุ้นให้เกิดการตอบสนองซ้ำอีก การเสริมแรงเป็นหัวใจสำคัญของกลุ่มพฤติกรรมนิยม กระทำได้โดยผู้นำกลุ่มเป็นผู้เสริมแรงหรือสมาชิกให้การเสริมแรงซึ่งกันและกัน ด้วยการชื่นชม ยอมรับ สนับสนุน และการให้ความใส่ใจ กลุ่มควรเริ่มต้นด้วย การให้สมาชิกได้รายงานความสำเร็จในการทำงานมากกว่าการรายงานถึงความล้มเหลว ทั้งคำพูด และน้ำเสียง ควรเป็นไปในเชิงบวกเพื่อเสริมแรงให้บุคคลสามารถดำเนินชีวิตประจำวันไปได้ด้วยดีและย้ำเสมอว่าการเปลี่ยนแปลงเป็นสิ่งที่เป็นไปได้ การรายงานความสำเร็จไม่ว่าจะเป็นระดับใดก็ตาม ล้วนมีความสำคัญด้วยการเสริมแรง และให้กำลังใจของกลุ่มต่อสมาชิกที่กำลังปรับปรุงตนเอง

การเสริมแรงทางสังคม เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพมากในการตกแต่งพฤติกรรมที่พึงประสงค์ การเสริมแรงทางสังคมรวมกับการเสริมแรงตนเอง (Self-Reinforcement) เป็นวิธีการหลักในการช่วยให้สมาชิกเปลี่ยนแปลง จึงต้องมีการสอนให้สมาชิกได้เรียนรู้วิธีการเสริมแรงตนเองเพื่อเพิ่มความสามารถในการควบคุมตนเองและลดการพึ่งพาคนอื่นให้น้อยลง

8.2.3.2 การทำพันธะสัญญา (Contingency Contracts) เป็นการระบุถึงพฤติกรรมที่ต้องได้รับการปฏิบัติ การเปลี่ยนแปลงหรือการยับยั้ง รางวัลที่จะได้รับเมื่อเป้าหมายบรรลุผลและเงื่อนไขรางวัลที่ได้รับ และการกำหนดระยะเวลาในการเกิดพฤติกรรมที่พึงประสงค์อย่างชัดเจน ลักษณะของพันธะสัญญามีดังนี้ ((Corey. 2004: 367; citing Rose; & Edleson. 1987)

1. บรรยายพฤติกรรมเฉพาะที่ต้องปฏิบัติตามที่มอบหมายให้ชัดเจน
2. ระบุการเสริมแรงที่จะได้รับทันทีที่การปฏิบัติตามได้ผล
3. ระบุรายละเอียดวิธีการสังเกต ประเมินผล และบันทึกงานมอบหมาย

โดยปกติแล้วพันธะสัญญามักใช้กับเด็ก แต่ในผู้ใหญ่บางราย พบว่า เป็นวิธีการที่เป็นประโยชน์เช่นกัน

8.2.3.3 ตัวแบบ (Modeling) เป็นกระบวนการที่สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้ผ่านการสังเกตและลอกเลียนแบบ ตัวแบบบทบาท (Role Modeling) เป็นเครื่องมือการสอนที่มีประสิทธิภาพมากอย่างหนึ่งของผู้นำกลุ่มข้อดีของการให้คำปรึกษากลุ่มอย่างหนึ่งคือ ได้สังเกตและลอกเลียนแบบบทบาทและความหลากหลายทางสังคม ทั้งการเลียนแบบผู้นำกลุ่ม และสมาชิกกลุ่ม เทคนิคนี้นำมาใช้มากในกลุ่มพฤติกรรมนิยมโดยเฉพาะอย่างยิ่งกลุ่มฝึกทักษะ และกลุ่มฝึกการแสดงออกอย่างเหมาะสม

ลักษณะตัวแบบที่มีประสิทธิภาพ จะมีลักษณะความคล้ายคลึงกับผู้สังเกตในด้าน อายุ เพศ เชื้อชาติ และเจตคติ ตัวแบบที่มีระดับบารมีหรือสถานภาพเดียวกันจะเลียนแบบได้ง่าย ถ้ามีคุณลักษณะที่แตกต่างกันเกินไป มีแนวโน้มที่สมาชิกจะรับเอาไว้นอกความเป็นจริง ยังรวมถึงตัวแบบที่มีความสามารถและมีความอบอุ่นก็มีแนวโน้มจะถูกเลียนแบบสูงขึ้น ทั้งนี้ตัวแบบจะเสริมแรงผู้สังเกตในภาวะปัจจุบันด้วย และผู้สังเกตจะเสริมแรงตัวแบบที่ตนเลียนแบบด้วย โดยการแสดงพฤติกรรมตามผู้ที่เป็นตัวแบบ (Corey. 2004: 367; citing Bandura. 1969)

ตัวแบบทางพฤติกรรมเฉพาะบางอย่าง เป็นการนำเอาบทบาทที่แสดงในบทบาทสมมติในระหว่างการฝึกในกลุ่มไปใช้การปฏิบัติในสถานการณ์จริง ตัวอย่างเช่น นักศึกษาชายคนหนึ่งมีปัญหาในการสร้างความสัมพันธ์กับผู้หญิง และต้องการเข้าไปพูดคุยกับเพื่อนหญิง โดยไม่มีความกังวลใจ เขาสามารถสังเกตเพื่อนสมาชิกในกลุ่มเป็นตัวแบบในการเริ่มต้นการสนทนากับผู้หญิง โดยสามารถฝึกใช้ทักษะที่ได้เรียนรู้จากตัวแบบในกลุ่มได้เลย จากนั้นทำสัญญาว่าจะเริ่มบทสนทนากับเพื่อนในห้อง การเลียนแบบจึงมีประโยชน์มากในกลุ่มฝึกการกล้าแสดงออก และการสอนให้ผู้รับคำปรึกษาเรียนรู้วิธีการพูดกับตนเอง (Self-Statement) และการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างความคิด การเลียนแบบเกิดจากวิธีการ 4 อย่าง คือ การซ้อมบทบาท การมอบหมายการบ้าน การสอนแนะ (Coaching) และการให้ข้อมูลย้อนกลับในกลุ่ม

8.2.3.4 การซ้อมบทบาทพฤติกรรม (Behavior Rehearsal) เป็นเทคนิคที่มุ่งการฝึกการแสดงพฤติกรรมใหม่ในกลุ่มที่นำไปใช้ในสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวัน เพื่อเตรียมสมาชิกให้พร้อมสำหรับการแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์นอกกลุ่ม เมื่อไม่มีตัวแบบให้เห็น การซ้อม

บทบาทพฤติกรรมเป็นการฝึกแสดงพฤติกรรมใหม่ ภายใต้สถานการณ์จำลองที่มีลักษณะเหมือนจริง แต่มีความปลอดภัย ซึ่งไม่เพียงแต่จะป้องกันสมาชิกจากผลกระทบด้านลบที่อาจเกิดขึ้น ยังสามารถได้ประโยชน์จากการเสริมแรงทางบวกอีกด้วย ทำให้ล้าหน้าพฤติกรรมไปใช้ในสถานการณ์นอกกลุ่มต่อไป ทั้งนี้การฝึกการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมต้องกระทำภายใต้เงื่อนไขที่ว่า สถานการณ์นั้นมีความเหมือนกับสถานการณ์จริงในชีวิตของผู้รับคำปรึกษา จึงจะทำให้เกิดการขยายผล นำเอาพฤติกรรมนั้นไปใช้ในโลกแห่งความจริงได้

ในทัศนะของโกลด์ฟรายด์ และเดวิส (Corey. 2004: 366-371; citing Goldfried & David. 1994) การซ้อมบทบาทพฤติกรรมเป็นการสอนกระบวนการตกแต่งพฤติกรรมแบบค่อยเป็นค่อยไป เป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ ในการสอนทักษะทางสังคม การมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมต้องอาศัยองค์ประกอบหลาย ๆ อย่าง องค์ประกอบที่สำคัญคือ คุณภาพของคำพูด อัตราการพูด ท่าทาง การวางท่าทางกาย การประสานสายตา เป็นต้น การเลือกพฤติกรรมเฉพาะอย่างประกอบกับการให้เวลาในการฝึกซ้อมและการให้ข้อมูลย้อนกลับทันทีเป็นกระบวนการสำคัญของการซ้อมบทบาทพฤติกรรม เมื่อใดที่สมาชิกสามารถทำได้ในสถานการณ์กลุ่ม ก็ย่อมตระหนักได้ว่า การนำไปใช้นอกกลุ่มต้องอาศัยการซ้อมบทในกลุ่มเป็นฐานได้เช่นกัน การย้ำให้สมาชิกได้ประยุกต์ใช้ในเหตุการณ์จริงโดยมอบหมายเป็นการบ้าน แล้วนำมารายงานความก้าวหน้าในกลุ่ม จะช่วยให้สมาชิกสามารถประสบความสำเร็จในการเปลี่ยนแปลงได้

8.2.3.5 การมอบหมายการบ้าน (Homework) เป็นการบูรณาการการเรียนรู้จากกลุ่มไปสู่ชีวิตประจำวัน และแสดงถึงความร่วมมือและแรงจูงใจที่จะนำการบ้านนั้นไปปฏิบัติ เพื่อช่วยให้เกิดการปฏิบัติตามหลังจากที่สมาชิกได้สำรวจตนเองในกลุ่มแล้ว หากสมาชิกรู้สึกว่าคุณบังคับให้ทำการบ้าน การบ้านที่มอบหมายจะล้มเหลว ดังนั้นผู้นำกลุ่มจึงต้องมีศิลปะในการชวนให้สมาชิกค้นหาการบ้านและเต็มใจที่จะนำไปสู่การปฏิบัติ นอกจากนี้ยังจำเป็นต้องติดตามผลการทำการบ้าน สมาชิกกลุ่มทั้งหมดสามารถได้ประโยชน์จากประสบการณ์ในการทำการบ้านของเพื่อนสมาชิกแต่ละคน

8.2.3.6 การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) เป็นการพูดแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับผลการปฏิบัตินั้น อาจทั้งจากเพื่อนสมาชิกหรือผู้นำกลุ่มก็ได้ เมื่อสมาชิกได้ฝึกแสดงพฤติกรรมใหม่ในกลุ่ม หรือภายหลังจากการรายงานผลการทำการบ้านในชีวิตประจำวันแล้ว ในการให้ข้อมูลย้อนกลับมี 2 อย่าง คือ แสดงการชื่นชมและให้กำลังใจต่อพฤติกรรม และคำแนะนำที่เฉพาะเจาะจงเพื่อความถูกต้อง หรือการปรับปรุงข้อผิดพลาด ข้อมูลย้อนกลับเป็นประโยชน์ในการเรียนรู้พฤติกรรมใหม่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากข้อมูลย้อนกลับนั้นมีโครงสร้างชัดเจน เฉพาะเจาะจง และเป็นไปในทิศทางบวก ข้อแนะนำในการให้ข้อมูลย้อนกลับในกลุ่มมีดังนี้

1. ฝึกสมาชิกให้รู้จักวิธีการให้และรับข้อมูลย้อนกลับก่อนที่จะมีการให้และรับข้อมูลย้อนกลับ
2. ควรให้ข้อมูลย้อนกลับทางบวกก่อนเพื่อให้สมาชิกได้รับการเสริมแรง

3. เมื่อต้องวิพากษ์วิจารณ์ผลการปฏิบัติ ผู้สังเกตบอกถึงแนวทางปฏิบัติอื่นที่ต่างออกไป

4. ข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์ ต้องเป็นข้อมูลที่มีความเฉพาะเจาะจงและเน้นไปที่พฤติกรรม

5. ทั้งผู้นำกลุ่มหรือสมาชิกกลุ่มจะพิจารณาใคร่ครวญข้อมูลย้อนกลับนั้น

8.2.3.7 การปรับโครงสร้างการรู้คิด (Cognitive Restructuring) กระบวนการรู้คิดของบุคคลมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม บ่อยครั้งที่สมาชิกกลุ่มแสดงความคิดที่ทำร้ายตนเอง (Self-Defeating Thought) และการพูดกับตนเองเชิงลบ (Negative Self-Talk) เมื่อตกอยู่ในภาวะเครียด การปรับโครงสร้างการรู้คิดเป็นกระบวนการวินิจฉัยและประเมินการรู้คิด (Cognition) ของบุคคล เป็นการทำความเข้าใจผลกระทบของพฤติกรรมทางลบจากความคิดนั้นและการเรียนรู้ในการแทนที่การรู้คิดเหล่านี้ในทิศทางที่เป็นจริงและเหมาะสมมากกว่าเดิม วิธีการปรับโครงสร้างความคิดเป็นหลักการเปลี่ยนแปลงการแปลความหมายและกระบวนการคิดของบุคคล ซึ่งมีผลต่อความรู้สึกและการกระทำอย่างมาก

ในขั้นเริ่มต้นอาจต้องสอนให้สมาชิกได้เรียนรู้ความแตกต่างระหว่างการทำร้ายตนเอง (Self-Defeating) กับการให้กำลังใจตนเอง (Self-Enhancing) ผ่านกิจกรรมกลุ่ม จากนั้นให้สมาชิกให้ข้อมูลย้อนกลับต่อผู้อื่นและช่วยกันวิเคราะห์รูปแบบของการรู้คิด แล้วให้สมาชิกเลือกสถานการณ์การคิดที่ตรงกับความเป็นจริง โดยให้สมาชิกจินตนาการว่าตนเองอยู่ในสถานการณ์เครียด จากนั้นให้แทนที่การคิดทำร้ายตนด้วยการคิดให้กำลังใจตนเอง จัดให้มีการทดลองซักซ้อมและเปิดโอกาสให้สมาชิกในกลุ่มได้ให้ข้อมูลย้อนกลับ หลังจากการทดลองหลาย ๆ ครั้งในกลุ่ม จึงมอบหมายงานให้นำไปใช้ในสถานการณ์จริงที่บ้าน โดยให้ลองซ้อมบทบาทก่อนแล้วจึงมอบหมายให้ปฏิบัติเป็นการบ้าน จากนั้นก่อนเริ่มกลุ่มครั้งต่อไปให้สมาชิกได้รายงานความก้าวหน้าในกลุ่ม

8.2.3.8 การแก้ปัญหา (Problem Solving) การแก้ปัญหาเป็นวิธีการหนึ่งของกลุ่มพฤติกรรม-ปัญญานิยมที่สอนบุคคลให้รู้วิธีการ หรือหนทางในการจัดการกับปัญหาในชีวิตประจำวัน เป้าหมายหลัก คือ การค้นหาวิธีการแก้ปัญหาที่ดีที่สุด และฝึกทักษะการคิดและการกระทำอย่างเป็นระบบ เพื่อช่วยให้สมาชิกได้ประยุกต์ไปใช้และสามารถเผชิญกับปัญหาที่พบในอนาคตได้อย่างมีประสิทธิภาพ ขั้นตอนของกระบวนการแก้ปัญหา 5 ขั้นตอนดังนี้ (Corey. 2004: 370; citing Spiegler; & Guevremont. 2003)

1. แนะนำวิธีการแก้ปัญหาต่างๆ สมาชิกจำเป็นต้องเข้าใจว่า สิ่งสำคัญคือการค้นหาปัญหา สมาชิกควรรู้ว่าปัญหาเกิดขึ้นเมื่อใด และการกระทำกับปัญหาอย่างไร รวมถึงต้องเชื่อมั่นว่าทักษะการแก้ปัญหาสามารถนำไปใช้ได้ในชีวิตประจำวัน สุดท้าย คือ การประเมินการกระทำต่าง ๆ เมื่อมีการแก้ปัญหา

2. การนิยามปัญหาและกำหนดเป้าหมายที่เฉพาะเจาะจง เป็นขั้นที่สมาชิก ต้องทำความเข้าใจว่าทำไมปัญหาจึงเกิดขึ้น และคาดการณ์ว่าจะสามารถเรียนรู้วิธีการเผชิญปัญหา อย่างไร

3. สอนให้สมาชิกได้ระดมสมองเพื่อหาทางเลือกต่าง ๆ ในการแก้ปัญหา โดยมีวัตถุประสงค์คือการคิดหาทางออกของปัญหาให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ เพื่อเปิดโอกาสให้ สามารถเลือกทางออกที่เหมาะสมที่สุดต่อปัญหานั้น ๆ รวมถึงการร่วมกันประเมินผลทางเลือกที่เป็นไปได้ทั้งหมดด้วย

4. สมาชิกกลุ่มตัดสินใจเลือกหนทางการแก้ปัญหาจากขั้นที่ 3 จากนั้น พิจารณาว่า ผลลัพธ์ที่อาจเกิดขึ้นเป็นอย่างไรหากกระทำตามแนวทางนั้น ๆ

5. สมาชิกทดลองปฏิบัติในหนทางที่ตนได้เลือกและประเมินผลที่ได้ สมาชิก กลุ่มนำหนทางที่เลือกไปปฏิบัติ พร้อมสังเกตและประเมินผลการกระทำในชีวิตปกติ

ในการฝึกทักษะการแก้ปัญหาอาจต้องใช้วิธีการต่าง ๆ เช่น การเลียนแบบ การ สอน (Coaching) และการเสริมแรง นอกจากนี้สมาชิกยังได้เรียนรู้เทคนิคการควบคุมตนเอง และการ เสริมแรงตนเองเมื่อสามารถปฏิบัติงานได้สำเร็จ การที่สมาชิกได้สังเกตผู้นำกลุ่มหรือตัวแบบอื่น ๆ ในกลุ่ม สาธิตวิธีการแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพ สมาชิกย่อมคาดหวังจะสามารถนำสิ่งที่สังเกตไปแสดง เป็นการกระทำได้ หน้าทีของผู้นำกลุ่มจึงเป็นเหมือนที่ปรึกษาที่คอยให้คำแนะนำ ข้อมูลย้อนกลับ และกำลังใจในการประเมินผลเครื่องมือที่จะนำไปใช้ในชีวิตจริง

8.2.3.9 ระบบเพื่อนคู่หู (The Buddy System) เป็นการจับคู่ระหว่างสมาชิกกลุ่ม โดยการมอบหมายให้สมาชิกกลุ่มหรือเลือกสมาชิกคนอื่น เป็นผู้ดูแลหรือเป็นครูฝึกระหว่างอยู่ใน กระบวนการกลุ่ม สมาชิกกลุ่มดูแลควบคุมพฤติกรรมของกันและกันในกลุ่ม และย้ำเตือนกันทุกครั้งที่ พบกันว่า ให้เคร่งครัดต่อพันธสัญญาและตั้งใจฝึกปฏิบัติพฤติกรรมที่ได้รับมอบหมาย ดังนั้น สมาชิกกลุ่มจึงแสดงบทบาทของผู้ช่วยเหลือทั้งในกลุ่มและนอกกลุ่ม เพื่อนคู่หูได้รับการฝึกวิธีการให้ การเสริมแรงต่อความสำเร็จ และการให้และรับคำวิพากษ์วิจารณ์ ส่วนสำคัญที่สุดในการรักษา คือ การทำงานที่ได้รับมอบหมายนอกกลุ่ม ที่สมาชิกจะช่วยกันและกันทั้งการออกแบบงาน และการ ควบคุมการทำงานให้สมบูรณ์ เป็นการจัดเตรียมความช่วยเหลือสำหรับสมาชิก ทั้งยังเป็นการเตรียม ความพร้อมสำหรับการเรียนรู้ทักษะการเป็นผู้นำด้วย

8.3 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational-Emotive Behavior Therapy: REBT)

“ไม่มีสิ่งใดรบกวนใจมนุษย์ได้เลย ยกเว้น จากความคิดที่มีต่อสิ่งเหล่านั้น”

Epictetus AD c. 55-c. 135

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational-Emotive Behavior Therapy : REBT) ก่อตั้งทฤษฎีขึ้นในปี ค.ศ.1955 โดยอัลเบิร์ต เอลลิส (Albert Ellis) ซึ่งเกิดความไม่พอใจกับวิธีการจิตวิเคราะห์ เนื่องจากเห็นว่า “ขาดประสิทธิภาพ” ในระยะยาวและไม่มีประสิทธิภาพในการบำบัด (Dryden. 1999: 1) โดยในระยะแรกให้ชื่อว่า ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล-อารมณ์ (Rational-Emotive Therapy: RET) และใช้ชื่อนี้มาเกือบ 40 ปี จนกระทั่งปี ค.ศ.1994 ได้เปลี่ยนชื่อโดยเพิ่มคำว่า “พฤติกรรม” ซึ่งเอลลิสให้ความสำคัญมาตลอด มาเป็นทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational-Emotive Behavior Therapy : REBT) โดยเอลลิสพบว่า การรบกวนทางอารมณ์ (Emotional Disturbance) เป็นผลของวิธีคิดที่ไม่มีประโยชน์เกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และโลกของบุคคล ดังคำพูดของเจ้าชายแฮมเล็ตที่ในบทประพันธ์ของเชกสเปียร์ว่า “ไม่มีอะไรดีหรือเลว แต่ความคิดทำให้ดีหรือเลว” ซึ่งเอลลิสได้ใช้เป็นแนวคิดในการพัฒนาวิธีการให้คำปรึกษาและการบำบัดของตน (Dryden; & Mytton. 1999: 12) โดยทฤษฎีนี้มุ่งแก้ไขความทุกข์ของบุคคล ซึ่งเป็นผลพวงมาจากอิทธิพลต่อกันและกันระหว่างความคิด อารมณ์และพฤติกรรม วิธีการให้คำปรึกษามีลักษณะจับใจและนำทาง มุ่งที่การกระทำ เป็นสำคัญ โดยให้ความสำคัญกับความคิดเป็นหลัก

8.3.1 ความเป็นมาของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

เอลลิส (Albert Ellis) พัฒนาแนวคิดทฤษฎีนี้ส่วนหนึ่งมาจากพื้นฐานประสบการณ์ตนเองในเรื่องการจัดการกับปัญหาทางอารมณ์ที่ได้ประสบมาในช่วงวัยรุ่น ทั้งจากความกลัวการพูดในที่สาธารณะ และความกลัวการพูดคุยกับผู้หญิง เอลลิสเอาชนะความกลัวด้วยการลดความรู้สึกอย่างเป็นระบบในสถานการณ์จริง (In Vivo Desensitization) และการกำหนดการบ้าน (Homework Assignment) ให้ไปฝึกพูดในที่สาธารณะโดยไม่คำนึงถึงความรู้สึกไม่สบายของตนเอง เช่นเดียวกับความกลัวการพบปะพูดคุยกับผู้หญิง เอลลิสใช้วิธีเดินเข้าไปขอมีนัดหญิงสาวที่นั่งอยู่ตามสวน สาธารณะ มีหญิงสาวเพียง 1 คนจาก 100 คน ที่รับนัดแต่ไม่ได้มาตามนัด จากประสบการณ์นี้ ทำให้เอลลิส เชื่อว่า การกระทำช่วยให้ตนเองชนะความกลัวได้ (Corey. 2004: 395) เมื่อเอลลิส ได้ฝึกฝนเป็นนักจิตบำบัดแบบจิตวิเคราะห์ ทำให้ค้นพบว่า ตนไม่พอใจในแนวคิดนี้ จึงหันมาพัฒนาการบำบัดตามความเชื่อของตน โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับคนไข้ที่มีปัญหาเรื่องการกลัวการกระทำในเรื่องต่าง ๆ เอลลิส ได้ประยุกต์เอาแนวคิดกลุ่มพฤติกรรมนิยมมาผสมผสานกับแนวคิดกลุ่มมนุษยนิยม โดยระบุว่า ความสุขของมนุษย์เกิดจากแหล่งสำคัญ 2 แหล่ง แหล่งแรก คือ การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไขต่อผลงานที่เกิดขึ้นซึ่งไม่เป็นไปตามคาดหมาย และแหล่งต่อมา คือ ความอดทนอย่างยิ่งต่อความคับข้องใจในการจัดการกับปัญหาความไม่พอใจต่าง ๆ (Kottler. 2002: 109)

ทฤษฎีนี้มีความเชื่อพื้นฐานว่า สิ่งที่รบกวนใจมนุษย์ไม่ได้มาจากสิ่งแวดล้อมในวัยเด็ก เท่านั้น แต่มนุษย์ยังรบกวนตนเองจากจิตสำนึกและจิตไร้สำนึกของตนเองด้วย จากการนำเป้าหมาย ความคาดหวัง และค่านิยมที่ได้เรียนรู้ในครอบครัว สังคมและวัฒนธรรม มาเปลี่ยนให้อยู่ในรูปของ

“ควรจะ” “น่าจะ” และ “ต้อง” เป็นการปลุกฝังความเชื่อให้กับตนเอง อันก่อให้เกิดความคิดที่ไร้เหตุผล (Irrational Thinking) วิธีการบำบัดจะใช้เทคนิคและวิธีการต่าง ๆ เพื่อกระตุ้นและนำทางไม่ว่าจะเป็น การสอน การเสนอแนะ การต่อรอง และการมอบหมายการบ้าน เพื่อท้าทายให้ผู้รับการบำบัดได้นำเอาระบบความคิด ความเชื่อที่มีเหตุผล ซึ่งจะนำไปสู่สุขภาพจิตที่ดี และการแสดงพฤติกรรมอันเหมาะสม เข้าแทนที่ระบบความคิด ความเชื่อที่ไร้เหตุผลซึ่งก่อให้เกิดปัญหาทางจิตใจและพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ในการบำบัดตามแนวคิดนี้

นอกจากสัมพันธภาพระหว่างผู้บำบัดกับผู้รับการบำบัดจะสำคัญแล้ว ความสามารถและความเต็มใจของผู้บำบัดยังสำคัญต่อการท้าทาย การเผชิญหน้า การค้นหาความจริง และการจูงใจให้ผู้รับการบำบัดได้ฝึกหัดทำกิจกรรมต่าง ๆ ทั้งในและนอกกระบวนการบำบัด ซึ่งนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างความคิด และพฤติกรรม วิธีการบำบัดเน้นที่การกระทำ และเชื่อว่า การเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้ ก็ต่อเมื่อผู้รับการบำบัดมีความมุ่งมั่น และแสดงพฤติกรรมใหม่อย่างสม่ำเสมอ การนำทฤษฎีนี้มาใช้ในกลุ่ม มีลักษณะเป็นกลุ่มที่ใช้เวลาพบปะกันในช่วงสั้น ๆ (Short-Term) เพื่อนำเสนอวิธีการ และฝึกฝนวิธีการที่ได้เลือก เพื่อนำกลับไปปฏิบัติต่อนอกกลุ่ม กลุ่มจึงเป็นสถานที่ที่เปิดโอกาสให้สมาชิกได้ท้าทายตนเอง และเปลี่ยนแปลงโครงสร้างความคิดและการฝึกพฤติกรรมใหม่ เอลลิส (Corey. 2004: 396; citing Ellis. 2001) ระบุว่า ทฤษฎีนี้สามารถทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้ภายหลังจากผ่านกระบวนการบำบัด 10-20 ครั้ง (Session) ซึ่งในแต่ละครั้งใช้เวลาเพียง 1.30 ชั่วโมง การบำบัดตามทฤษฎีนี้มีประสิทธิภาพอย่างมาก สามารถใช้ได้ดีทั้งผู้ที่มีปัญหาและไม่มีปัญหาทางจิต อายุตั้งแต่ 9-70 ปี ทั้งเพศหญิงและเพศชาย ประสิทธิภาพของการบำบัดไม่มีความแตกต่างระหว่างการบำบัดแบบรายบุคคลกับแบบกลุ่ม และจำนวนครั้งในการพบปะกันในกระบวนการบำบัดที่เพิ่มขึ้น มีความสัมพันธ์ต่อผลในการบำบัดในทางที่ดีขึ้น

8.3.2 ธรรมชาติมนุษย์และแนวคิดหลักของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบ

พิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาเชิงเหตุผล อารมณ์ พฤติกรรม มีทัศนะในการมองมนุษย์ดังต่อไปนี้ (Corey. 2004: 396-397; citing Ellis. 1999, 2001; วัชร ทรัพย์มี. 2546:146-161)

8.3.2.1 ความคิด ความรู้สึก และการแสดงพฤติกรรม มีปฏิสัมพันธ์ต่อกันอย่างต่อเนื่อง และต่างก็มีอิทธิพลต่อกัน

8.3.2.2 การรบกวนทางอารมณ์ (Emotional Disturbances) เกิดจากปัจจัยความซับซ้อนของร่างกายและสิ่งแวดล้อม การทำความเข้าใจและการแก้ไขปัญหาของมนุษย์ไม่จำเป็นต้องใช้เวลามากกับการสำรวจ หรือการค้นหาร่องรอยความเจ็บปวดทางอารมณ์ในวัยเด็กหรือในอดีต

8.3.2.3 มนุษย์ต่างได้รับผลกระทบจากบุคคลและสิ่งต่าง ๆ ที่อยู่รอบตัว ขณะเดียว กันมนุษย์เองก็ส่งผลกระทบต่อบุคคลรอบ ๆ ตัวด้วยเช่นกัน บุคคลตัดสินใจหรือเลือกว่าจะรบกวน (Disturb) ตนเองหรือไม่ จากการตอบสนองต่อสิ่งที่มีอิทธิพลต่าง ๆ ในระบบที่ตนอาศัยอยู่

8.3.2.4 บุคคลรบกวนตนเองทางความคิด อารมณ์และพฤติกรรม บ่อยครั้งที่บุคคลคิดในลักษณะของการทำร้ายตนเอง เช่นเดียวกับการคิดทำร้ายผู้อื่นในสังคม

8.3.2.5 เมื่อมีเหตุการณ์ร้ายแรงเกิดขึ้น บุคคลมีแนวโน้มในการสร้างความเชื่อที่ไร้เหตุผลเกี่ยวกับเหตุการณ์นั้นขึ้นมาจากการคิดที่ตันทุ้งและสมบูรณ์แบบ โดยทั่วไปความเชื่อที่ไร้เหตุผลให้ความสำคัญกับความสามารถและความสำเร็จ ความรักและการยอมรับ การได้รับการปฏิบัติอย่างยุติธรรม และความรู้สึกปลอดภัยและความสุขสบาย

8.3.2.6 เหตุการณ์ร้ายแรงต่าง ๆ ไม่ได้เป็นสาเหตุของอารมณ์ที่แปรปรวนด้วยตัวมันเอง แต่อารมณ์แปรปรวนเกิดจากความเชื่อที่ไร้เหตุผล ซึ่งบ่อยครั้งที่ความเชื่อที่ไร้เหตุผลนำไปสู่ปัญหาบุคลิกภาพตามมา

8.3.2.7 มนุษย์ส่วนใหญ่มีแนวโน้มในการสร้างและรักษาการรบกวนทางอารมณ์ของตนเองไว้ จึงพบว่าเป็นไปได้ยากสำหรับการคงไว้ซึ่งสุขภาพจิตที่ดีตลอดเวลา หากไม่ชัดเจน และมีจิตใจที่เด็ดเดี่ยวต่อการรับรู้ความจริง มนุษย์ก็เปรียบเหมือนผู้บ่อนทำลายความพยายามในการเปลี่ยนแปลงที่ดีที่สุด

8.3.2.8 เมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมทำร้ายตนเองแล้ว บุคคลย่อมสามารถตระหนักถึงผลกระทบด้านลบอันเกิดจากความเชื่อ การตระหนักนี้ ทำให้บุคคลสามารถโต้แย้ง (Disputer) ความเชื่อที่ไร้เหตุผลและเปลี่ยนความเชื่อไร้เหตุผลไปสู่ความเชื่อที่มีเหตุผลได้ การเปลี่ยนแปลงความเชื่อต่อเหตุการณ์ของบุคคล ย่อมทำให้สามารถเปลี่ยนแปลงความรู้สึกไม่ดีต่าง ๆ รวมถึงพฤติกรรมที่ทำร้ายตนเองต่าง ๆ ด้วย

8.3.2.9 เมื่อบุคคลได้ค้นพบความเชื่อไร้เหตุผล ทำให้สามารถแก้ไขวิธีการคิด การแสดงอารมณ์และการแสดงพฤติกรรมได้ REBT มีเทคนิคอันหลากหลายเพื่อแสดงให้เห็นวิธีการลดความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมที่ทำร้ายตนเองได้

8.3.2.10 ผู้รับคำปรึกษาจะมีความเต็มใจมากขึ้น หากเรียนรู้ว่าตนเป็นผู้รับผิดชอบในการรบกวนตนเองด้านความคิด ความรู้สึก และการกระทำต่าง ๆ มองหาวิธีการคิด การรู้สึก และการแสดงออกโดยไม่จำเป็นต้องรบกวนตนเอง รวมถึงผลักดันตนเองให้ทำงานอย่างหนักเพื่อจะทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง

8.3.2.11 มนุษย์มีความสามารถทางภาษาซึ่งแตกต่างไปจากสัตว์ ที่ไม่เพียงพูดกับผู้อื่นได้เท่านั้น แต่ที่สำคัญกว่านั้น ยังพูดกับตนเอง เราบอกกับตนเองว่า สิ่งต่าง ๆ น่ากลัวและร้ายแรงซึ่งที่จริงอาจเลวร้ายและไม่สมเหตุสมผล เราบอกกับตนเองว่า สิ่งที่เราต้องการ เป็นสิ่งที่เราต้อง (Must) ได้ ซึ่งเป็นผลให้เกิดปัญหาทางจิตใจซึ่งไม่ได้เกิดจากประสบการณ์ในอดีตหรือการเรียนรู้หากแต่เป็นการพูดกับตนเอง (Self-Talk) อาจสรุปว่า วิธีที่เราคิดทำให้เกิดปรัชญาของชีวิตส่วนตัวเรา หากปรัชญาตั้งอยู่บนความเชื่อที่ผิด ย่อมส่งผลให้เกิดปัญหาทางจิตใจ (Dryden; & Mytton. 1999: 99)

8.3.2.12 มนุษย์พยายามแสวงหาความหมายและความมุ่งหวังในชีวิต เพราะเชื่อว่ามนุษย์มีศักยภาพที่จะบรรลุถึงความสมบูรณ์ (Self-Actualization) จึงพยายามเติมเต็มตนเองให้บรรลุถึงสุขนิยม (Hedonistic) ซึ่งจะสามารถบรรลุได้ด้วยการทำงานหนัก เมื่อเราคิด รู้สึก และกระทำในแนวทางที่จะช่วยให้เราบรรลุเป้าหมายและความมุ่งหวังแล้ว เรากำลังมีชีวิตอยู่อย่างมีสมเหตุสมผล ซึ่งตรงกันข้ามกับความคิด ความรู้สึก และการกระทำที่ไร้เหตุผล (Dryden; & Mytton. 1999: 101)

8.3.3 แหล่งรบกวนอารมณ์

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม เชื่อว่าอารมณ์หรือความรู้สึกไม่ดีต่าง ๆ เช่น ความวิตกกังวล ความซึมเศร้า การถูกปฏิเสธ การไม่ยอมรับความรู้สึกผิด ตลอดจนความรู้สึกแปลกแยก (Alienation) เกิดจากระบบความเชื่อที่มีพื้นฐานจากการคิดที่ไร้เหตุผลที่มาจากบทบาทของความสมบูรณ์แบบ 3 อย่างคือ “ควรจะ” “น่าจะ” และ “ต้อง” ซึ่งได้รับการปลูกฝังมาตั้งแต่วัยเด็ก (Corey. 2004: 397; citing Ellis. 2001a, 2001b; 1994; 1997) ความเชื่อที่ไร้เหตุผลมักถูกแทนที่ด้วยความคิดที่ทำร้ายตนเอง (Self-Defeating) ลักษณะของความเชื่อที่ไร้เหตุผล ซึ่งเป็นข้อเรียกร้องสำคัญ ๆ 3 ประการ (Three Basic Musts) (Corey. 2004: 397-398; Dryden. 1999: 8-9) ดังนี้

8.3.3.1 ข้อเรียกร้องเกี่ยวกับตนเอง นั่นคือ “ฉันต้องทำดีที่สุด และได้รับการยอมรับจากคนอื่น ฉันต้องทำให้เขายอมรับให้ได้ ไม่งั้นฉันจะเป็นคนไร้ความสามารถและไม่มีค่า” เป็นความคิดความเชื่อที่ขัดขวางบุคคล จากการได้รับสิ่งที่ต้องการ ก่อให้เกิดอารมณ์ที่ไม่สุขสบาย ไม่สามารถเคลื่อนไหวเปลี่ยนแปลงได้ ซึ่งนำไปสู่พฤติกรรมที่ทำร้ายตนเองและผู้อื่น

8.3.3.2 ข้อเรียกร้องเกี่ยวกับผู้อื่น นั่นคือ “คนอื่นต้องปฏิบัติต่อฉันด้วยความเคารพ ความรัก ความเมตตากรุณา และความยุติธรรมตลอดเวลา ไม่เช่นนั้นคุณก็เป็นคนเลวระยำและเหลวไหล” เป็นความคิดที่บิดเบือนจากความเป็นจริง เป็นการแปลความหมายสิ่งที่กำลังเกิดขึ้นในทางที่ผิด

8.3.3.3 ข้อเรียกร้องเกี่ยวกับเงื่อนไขของโลกหรือชีวิต นั่นคือ “สิ่งต่าง ๆ รอบตัวฉันอยู่ภายใต้เงื่อนไขที่ต้องทำให้ฉันสุขสบาย ฉันก็คงได้ในสิ่งที่ฉันต้องการโดยไม่ต้องพยายามมากนัก หากไม่เช่นนั้น มันคงจะแย่มาก ฉันก็คงไม่ทนได้และคงไม่มีความสุขได้อย่างแท้จริง” เป็นความคิดที่ประกอบด้วยวิธีการประเมินตนเอง ผู้อื่นและโลกอย่างไม่สมเหตุสมผล (Illogical) ซึ่งประกอบด้วยวิธีการประเมินใน 4 ลักษณะ คือ การเรียกร้อง (Demanding) ความเลวร้าย (Awfulising) ความไม่สามารถทนทานได้ (Discomfort-Intolerance) และ การประเมินค่าบุคคล (People Rating)

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ให้ความสำคัญกับบทบาทการเป็นผู้สมบูรณ์แบบ (Absolutist) เป็นผู้ซึ่งใช้คำว่า “ควรจะ” “น่าจะ” และ “ต้อง” โดยเฉพาะอย่างยิ่ง คำว่า “ต้อง” ซึ่งมีลักษณะของการบีบบังคับ ไม่ยืดหยุ่น เอลลิส (วัชร ทรัพย์มี.

2546: 149-151 อ้างถึง Ellis. 1967) ระบุว่า ในวัยเด็กบุคคลได้รับเอาความเชื่อผิด ๆ จากผู้อื่น แล้วสร้างคำว่า “ต้อง” “น่าจะ” และ “ควรจะ” ให้กับตนเองด้วย ลักษณะความเชื่อไร้เหตุผลมี 11 ข้อ พร้อมทั้งเสนอวิธีการคิดอย่างมีเหตุผล ดังนี้

1. ต้องได้รับความรักจากทุกคนที่เราสัมพันธ์ด้วย เป็นความคิดที่ไร้เหตุผลและไม่มีโอกาสเป็นจริงได้ หากยังยึดความคิดนี้จะทำให้เป็นคนขาดความเชื่อมั่นในตัวเอง รู้สึกไม่ปลอดภัยและทำลายตนเอง

ความจริงมนุษย์ต้องการความรัก แต่เป็นไปได้ที่จะได้รับความรักและการยกย่องจากทุกคน เช่นเดียวกับที่เราไม่สามารถยกย่องทุกคนได้ ดังนั้นการคาดหวังจากผู้อื่นจึงเป็นการสร้างความไม่สบายใจให้แก่ตนมากกว่า

2. ต้องมีความสมบูรณ์แบบ มีความสามารถและประสบความสำเร็จทุกด้าน เป็นความคิดที่ไร้เหตุผล ซึ่งจะทำให้เกิดโรคประสาท ความรู้สึกต่ำต้อยและกลัวความล้มเหลว

คนที่มีเหตุผลจะทำในสิ่งที่สามารถทำได้ให้ดีที่สุดมากกว่าจะไปเปรียบเทียบกับคนอื่น เมื่อคิดเช่นนั้นก็จะสนุกกับงานมากกว่าไปคาดหวังกับผลงาน

3. ควรลงโทษและตำหนิผู้ที่ทำผิดและทำในสิ่งที่เลวร้าย เป็นความคิดที่ไร้เหตุผล เพราะไม่มีมาตรฐานที่แท้จริงที่จะคิดว่าสิ่งใดถูกหรือผิด ทุกคนมีข้อผิดพลาดด้วยกันทั้งนั้น การลงโทษมิใช่หนทางปรับพฤติกรรมเสมอไป

คนมีเหตุผลจึงไม่ควรตำหนิคนอื่นหรือตนเอง แต่ในทางตรงกันข้ามควรจะทำ ความเข้าใจ และถ้าทำได้ควรพยายามยุติพฤติกรรมนั้น หรือไม่ทำร้ายจิตใจของตนเองจนเกิดความรู้สึกว่าคุณค่า

4. ถ้าสิ่งต่าง ๆ ไม่เป็นไปตามที่คาดหวังเป็นสิ่งที่เลวร้าย ซึ่งโดยปกติคนเราอาจผิดหวังได้ แต่การเศร้าเสียใจกับสิ่งใดมากมายและนานเกินไปเป็นสิ่งไร้เหตุผล เพราะนอกจากจะไม่สามารถแก้ไขสถานการณ์ต่าง ๆ ได้แล้ว ยังทำให้สถานการณ์เลวร้ายลงไป

คนมีเหตุผลต้องยอมรับสถานการณ์นั้น ปรับตัวดีขึ้น หากทำไม่ได้ก็ต้องยอมรับและทำใจให้ได้

5. ความทุกข์เกิดจากสถานการณ์ภายนอกที่เราไม่สามารถควบคุมได้ ซึ่งความเป็นจริงแล้วการรับรู้ของบุคคลที่มีต่อเหตุการณ์นั้นต่างหากที่ก่อให้เกิดทุกข์

คนมีเหตุผลจึงควรเข้าใจว่า ทุกข์เกิดจากการรับรู้ภายในตัวเอง

6. บุคคลควรจะคาดคะเนถึงเหตุการณ์ในทางร้ายแรงน่ากลัว เป็นความคิดที่ไร้เหตุผล ซึ่งความวิตกกังวลดังกล่าวไม่ได้ช่วยป้องกันเหตุการณ์นั้น ทั้งยังทำให้เหตุการณ์นั้นเลวร้ายกว่าเดิม

คนที่มีเหตุผลจึงไม่ควรคาดการณ์ล่วงหน้าในทางร้ายมากเกินไป ควรพิจารณาอย่างมีเหตุผล ขจัดความกลัว ความกังวลและปฏิบัติต่อเหตุการณ์ต่าง ๆ อย่างรอบคอบและมีสติ

7. การหลีกเลี่ยงจากความยุ่งยากและความรับผิดชอบเป็นสิ่งที่ยากกว่า เป็นความคิดที่จะก่อให้เกิดปัญหาต่อไป ทั้งยังทำให้เกิดความไม่พึงพอใจ และสูญเสียความเชื่อมั่นในตนเอง

คนมีเหตุผลต้องเผชิญหน้ากับปัญหาพิจารณาเหตุผลอย่างละเอียดและแก้ปัญหา
นั้น

8. จำเป็นจะต้องพึ่งพาบุคคลที่เข้มแข็งกว่า เป็นความคิดที่ไร้เหตุผล เพราะจะทำให้ขาดความเป็นตัวของตัวเอง ไม่มีโอกาสเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเอง

คนที่มีเหตุผลต้องพยายามพึ่งตนเอง รับผิดชอบตนเอง แต่ถ้าจำเป็นก็ไม่ปฏิเสธความช่วยเหลือจากผู้อื่น และถ้ากระทำให้ตัวเองล้มเหลว ก็ถือเอาความล้มเหลวเป็นครู

9. การคิดว่าประสบการณ์ในอดีตเป็นเครื่องตัดสินพฤติกรรมในปัจจุบัน เป็นความคิดที่ไร้เหตุผล รวมถึงการนำเอาอดีตมาเป็นข้ออ้างที่จะไม่ยอมเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

คนมีเหตุผลจะนำความสำคัญจากเหตุการณ์ในอดีตมาพิจารณา แม้อดีตจะส่งผลต่อปัจจุบันอยู่บ้าง แต่การพิจารณาด้วยความพิเคราะห์แยกแยะ จะส่งผลให้พฤติกรรมปัจจุบันมีความถูกต้องมากขึ้น

10. ควรกังวลใจและทุกข์ใจกับปัญหาของผู้อื่น เป็นความคิดที่ไร้เหตุผล คนมีเหตุผลจะปล่อยวางปัญหา ถ้าสามารถช่วยได้จึงพยายามช่วย หากช่วยไม่ได้ก็ต้องยอมรับและทำความเข้าใจกับตนเองว่า ได้พยายามทำดีที่สุดแล้ว

11. จะต้องมึนงงกับปัญหาที่สมบูรณ์แบบในทุก ๆ ปัญหา เป็นความคิดที่ไร้เหตุผล เพราะในความเป็นจริงจะไม่มีวิธีการแก้ปัญหาสมบูรณ์แบบ

คนที่มีเหตุผลจะพยายามแก้ไขปัญหาค้นหาวิธีการที่หลากหลายและยอมรับว่า เป็นสิ่งที่พอทำได้ รวมทั้งเข้าใจว่า ไม่มีอะไรสมบูรณ์แบบทุกประการ

8.3.4 เป้าหมายของการบำบัดของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

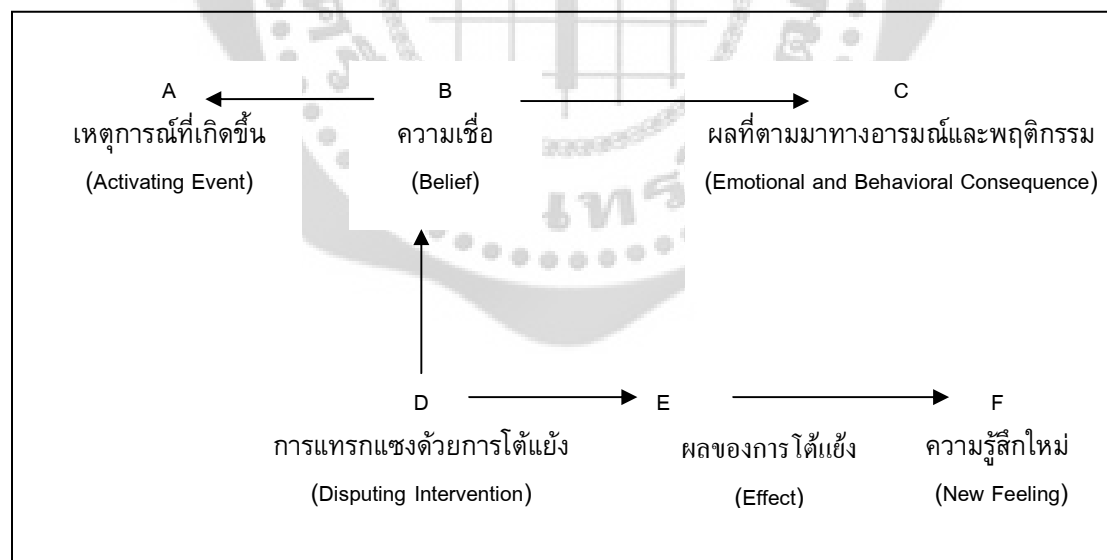
เป้าหมายสำคัญ คือ การเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลไปสู่ความเชื่อที่มีเหตุผล ซึ่งจะทำให้บุคคลเปลี่ยนจากอารมณ์ที่ถูกรบกวนไปสู่การมีสุขภาพจิตที่ดี (Dryden; & Mytton. 1999: 91) และช่วยให้บุคคลคิดอย่างคมชัดและมีเหตุผล มีความรู้สึกอย่างเหมาะสม และกระทำอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้นเพื่อช่วยให้การดำเนินชีวิตเป็นไปอย่างมีความสุข เรียนรู้ที่จะจัดการกับความรู้สึกที่ไม่ดีอย่างมีประสิทธิภาพ เช่น ความรู้สึกโศกเศร้า เสียใจ คับข้องใจ และรำคาญใจ และความรู้สึกทางลบที่ไม่เหมาะสม เช่น ความรู้สึกซึมเศร้า ความวิตกกังวล และความมึนงงไร้ค่า ด้วยการใช้ปรัชญาเชิงเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรมอย่างมีประสิทธิภาพ โดยทั่วไปแล้ว REBT มุ่งช่วยบุคคลลดการรบกวนทางอารมณ์ การลดพฤติกรรมการทำร้ายตนเอง และเพิ่มการรับรู้ตนเองตามความเป็นจริงมากขึ้น จึงจะสามารถทำให้ชีวิตอยู่อย่างมีความสุขมากขึ้น (Sharf. 2000: 340; citing Ellis & Bernard, 1985)

สำหรับเอลลิสแล้ว (Sharf. 2000: 340; citing Ellis. 1990b) ปรัชญาของ REBT มีความแตกต่างจากการบำบัดทางด้านความคิดแบบอื่น ๆ และมีประสิทธิภาพและดีเลิศกว่า นอกจาก REBT จะช่วยบุคคลลดและบริหารจัดการรบกวนทางอารมณ์แล้ว REBT ยังสอนบุคคลให้เปลี่ยนแปลงทางปรัชญาเพื่อป้องกันไม่ให้ความคิดที่ไร้เหตุผลมากรบกวนตัวเองซ้ำอีก ปรัชญา A-B-C's จะช่วยผู้รับคำปรึกษาให้มองเห็นความคิดที่ไร้เหตุผลเมื่อมีอาการใหม่ ๆ เกิดขึ้น หรือเกิดอาการเดิมอีก

ความมีเหตุผล (Rationality) หมายถึง บุคคลใช้วิธีที่พยายามบรรลุถึงค่านิยมและเป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพ ยืดหยุ่น สมเหตุสมผล และเป็นวิทยาศาสตร์ โดยไม่ละทิ้งเรื่องของอารมณ์และความรู้สึก (Sharf. 2000: 335)

8.3.5 ทฤษฎีบุคลิกภาพแบบ ABC (The ABC Theory)

หัวใจสำคัญของทฤษฎี REBT คือ การรบกวนทางอารมณ์ และทฤษฎีบุคลิกภาพแบบ ABC (Corey. 2004: 398) หลักการสำคัญของทฤษฎีบุคลิกภาพแบบ ABC อธิบายว่า เมื่อบุคคลเกิดปฏิกิริยาทางอารมณ์หลังจากการประสบกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นบางอย่างนั้น สาเหตุสำคัญของอารมณ์ไม่ได้เกิดจากตัวเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นนั้น แต่เป็นผลมาจากความเชื่อของบุคคลที่มีต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นนั้น ดังนั้น หากบุคคลจะเปลี่ยนแปลงสภาพอารมณ์และการกระทำสามารถกระทำได้ด้วยการทำความเข้าใจและตระหนักถึงอิทธิพลของความคิด ความเชื่อที่มีผลต่อความรู้สึกและพฤติกรรม ความหมายของทฤษฎีบุคลิกภาพแบบ ABC อธิบายด้วยภาพดังนี้



ภาพประกอบ 5 ปฏิสัมพันธ์ขององค์ประกอบ A-B-C-D-E-F

ที่มา: Corey. (1996). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. p. 322.

A: เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อน (Activating Events) หมายถึง สภาพการณ์หรือเหตุการณ์ที่เชื่อว่าเป็นสาเหตุของความทุกข์ทางอารมณ์ ซึ่งปรากฏตัวขึ้นก่อน REBT เชื่อว่าไม่ใช่สาเหตุให้เกิด C

B: ระบบความเชื่อ (Belief System) หมายถึง ระบบความเชื่อของบุคคลที่เกี่ยวกับ A ซึ่ง REBT เชื่อว่าเป็นสาเหตุทำให้เกิด C B ประกอบด้วยความคิดที่มีเหตุผล (rational Belief : rB's) ซึ่งพบได้จากพฤติกรรมที่แสดงถึงความปรารถนา ความอยากและความชอบ ที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานแห่งความเป็นจริง และความเชื่อประเภทที่สองคือ ความเชื่อที่ไร้เหตุผล (irrational Belief : iB's) ซึ่งมักจะเป็นพฤติกรรมที่เรียวกรังอย่างรุนแรง

C: ผลทางอารมณ์ที่ตามมา (The Emotional Consequence) หมายถึง อารมณ์และ/หรือ พฤติกรรมของบุคคลที่เป็นผลเกิดขึ้นตามมาเมื่อเกิด B เช่น ความรู้สึกท้อแท้สิ้นหวัง ความรู้สึกไร้ค่า หรือ ความรู้สึกว่าวุ่นใจ

การปรับเปลี่ยนความคิดที่ไร้เหตุผลไปสู่ความคิดที่มีเหตุผล อาศัยขั้นต่อไปนี้ คือ

D: การโต้แย้งความคิดที่ไร้เหตุผล (Disputing the Irrational Belief) หมายถึง การวิจารณ์ความคิดหรือความเชื่อที่ไร้เหตุผล ซึ่งเป็นการท้าทายความคิดที่เกินจริงหรือบิดเบือน เช่น ความจริงที่แท้อยู่ที่ไหน ใครเป็นคนบอกว่ามันต้องเป็นอย่างนั้น การกระทำที่มีเหตุผลนั้น สถานการณ์เป็นผู้กำหนดใช่ไหม

E: อารมณ์ที่เกิดขึ้นใหม่ (New Emotional Effect) หมายถึง ผลที่เกิดขึ้นตามมาจากการโต้แย้งความคิดที่ไร้เหตุผลของตนเอง ซึ่งผลที่เกิดขึ้นมีทั้งความคิด อารมณ์และพฤติกรรมที่เหมาะสม

F: ความรู้สึก (Feeling) เป็นอารมณ์ความรู้สึกชุดใหม่ (New Feeling) ที่สอดคล้องกับความเป็นจริง เข้ามาแทนที่ความรู้สึกวิตกกังวลและซึมเศร้า ซึ่งเป็นผลมาจากการพัฒนาปรัชญาชีวิตที่มีประสิทธิภาพขึ้นมาใหม่ แทนความเชื่อที่ไร้เหตุผล

8.3.6 จุดมุ่งหมายของทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

จุดมุ่งหมายของกลุ่มมี 2 ประการ คือ ช่วยผู้รับคำปรึกษาให้เข้าสู่กระบวนการยอมรับตนเองอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Self-Acceptance : USA) และการยอมรับผู้อื่นอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Other Acceptance : UOA) ให้สามารถเห็นความสัมพันธ์ระหว่างสองสิ่งนี้นั้นคือ เมื่อบุคคลยอมรับตนเองได้ก็สามารถยอมรับผู้อื่นได้เช่นกัน ประการที่สองคือ สอนวิธีการเปลี่ยนแปลงอารมณ์และพฤติกรรมที่เป็นปัญหาต่าง ๆ ไปสู่การมีอารมณ์และพฤติกรรมที่เหมาะสม รวมทั้งสามารถเผชิญกับเหตุการณ์ที่เป็นปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิต ซึ่งจะช่วยให้บุคคลที่มีสุขภาพจิตที่ดี คือจะเป็นผู้ที่ใส่ใจกับตนเอง ใส่ใจกับสังคมรอบข้าง นำตนเองได้ อดทน ยอมรับในสิ่งที่คลุมเครือไม่ชัดเจนได้ ยืดหยุ่น คิดแบบวิทยาศาสตร์ มุ่งมั่น กล้าเสี่ยง ยอมรับตนเอง มีความสุขกับการใช้ชีวิต ยินดีกับความไม่สมบูรณ์แบบ และมีความรับผิดชอบต่อปัญหาอารมณ์ของตนเอง (Corey. 2004: 400; citing Ellis. 1994, 1996, 2001a, 2001b) ด้วยวิธีการ เสนอให้สมาชิกกลุ่มได้ทดลองค้นหาความเชื่อผิด ๆ ที่มีในตนเอง ประเมินผลความเชื่อต่าง ๆ แล้วเปลี่ยนแปลงโครงสร้างความเชื่อไปสู่การมีความเชื่อที่มีเหตุผลและสร้างสรรค์

สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้ว่า ตนเป็นผู้รับผิดชอบต่อปฏิกิริยาทางอารมณ์ของตนเอง ตนสามารถลดปัญหาหรือการรบกวนอารมณ์ได้ ด้วยการให้ความสนใจไปที่การพูดกับตนเอง (Self-Verbalizations) และการเปลี่ยนแปลงความเชื่อและค่านิยมของตน ถ้าสมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้ปรัชญาชีวิตที่เป็นจริงใหม่ ๆ มากขึ้น ย่อมสามารถเผชิญกับเหตุการณ์ที่เลวร้ายทั้งหลายในชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ จุดมุ่งหมายของคำปรึกษาทั้งรูปแบบกลุ่มและรายบุคคลจึงเป็นสิ่งเดียวกัน อาจแตกต่างกันบ้างที่วิธีการและเทคนิคที่ใช้เพื่อนำไปสู่จุดมุ่งหมายดังกล่าว

เอลลิส (Corey. 2004: 339; citing Ellis. 2001b; Ellis & Harper. 1997) เห็นว่า เป้าหมายสำคัญประการหนึ่งคือ การประเมินและการเรียนรู้ที่จะยอมรับตนเอง โดยเอลลิสเห็นว่า บุคคลมักจะประเมินตนเอง “ดี” หรือ “เลว” เกินความเป็นจริง (Overgeneralize) อย่างไรก็ดี ผลการประเมินจะนำไปสู่ปัญหาต่าง ๆ ได้แก่ การยึดตัวเอง (Self-Centeredness) การนึกถึงแต่ตนเอง (Self-Consciousness) และการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (Low Self-Esteem) เอลลิสเห็นว่า ถ้าบุคคลไม่มีการประเมินตนเองแล้ว เชื่อว่า บุคคลเหล่านั้นจะประสบกับการรบกวนน้อยที่สุด และมีความสุขกับชีวิตมากที่สุด สิ่งที่อยู่ตรงข้ามกับการประเมินตนเอง คือการยอมรับตนเองอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional self-acceptance) เอลลิส (Corey. 2004: 400; citing Ellis. 1999, 2000b; Ellis; & Blau. 1998; Ellis; & Crawford. 2000) ระบุถึงหนทางที่นำไปสู่การยอมรับตามความเป็นจริงบางอย่าง ได้แก่

1. การยอมรับความจริงที่ว่า การเปลี่ยนแปลง ได้จากการลงมือทำงานอย่างทุ่มเท
2. การยอมรับอย่างเต็มที่ในสิ่งที่เราไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้
3. การยอมรับความเป็นจริงที่ว่าเราไม่ได้สมบูรณ์แบบ
4. การหลีกเลี่ยงการกล่าวโทษตนเองและผู้อื่น

8.3.7 บทบาทและหน้าที่ของผู้นำกลุ่มในทฤษฎีให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

ผู้นำกลุ่มมีหน้าที่สำคัญ คือ การช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้เผชิญกับปัญหาชีวิตในทิศทางที่มีเหตุผล คือ พาสมาชิกกลุ่มออกจากความเชื่อผิด ๆ ที่ได้เรียนรู้มาจากสังคมวัฒนธรรม และการปฏิบัติตัวแบบเดิม ๆ ไปสู่การสร้างปรัชญาชีวิตใหม่ของตน (Corey. 2004: 401) การจะบรรลุเป้าหมายนี้ ผู้นำกลุ่มจึงมีหน้าที่และงานที่เฉพาะเจาะจง ดังนี้

8.3.7.1 การแสดงให้เห็นวิธีการที่บุคคลสร้างความโตกระทำให้เกิดขึ้นในชีวิตตนเอง ด้วยการเชื่อมโยงระหว่างค่านิยม เจตคติ และความเชื่อที่มีผลต่อความรู้สึก อารมณ์และพฤติกรรม ผู้นำกลุ่มจะช่วยสมาชิกให้เผชิญกับความเชื่อต่าง ๆ เพื่อให้เกิดการยอมรับ โดยไม่มีข้อคำถามใด ๆ สาธิตวิธีการที่สมาชิกปลูกฝังความเชื่อให้ตนเองอย่างต่อเนื่อง และแสดงให้เห็นซึ่งวิธีการคิดที่สร้างสรรค์

8.3.7.2 การช่วยให้สมาชิกได้ลงมือกระทำ มากกว่าการยอมรับความคิดความเชื่อที่ไร้เหตุผล ด้วยการช่วยให้สมาชิกได้ปรับเปลี่ยนความคิดและความเชื่อที่ไร้เหตุผลของตนที่ได้

หยิ่งรากลึกที่ไม่อาจเปลี่ยนแปลงได้ง่าย ๆ ดังนั้น ผู้นำกลุ่มจึงต้องเป็นผู้สวมบทบาทการเป็นผู้สอน ให้สมาชิกได้รู้จักวิธีการทำทนายความเชื่อพื้นฐานของตน และวิธีการหยุดวงจรอันเลวร้ายของ กระบวน การประเมินค่าตนเองและการตำหนิผู้อื่น

การกำจัดอาการของอารมณ์เพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอ เมื่อปัญหาหรืออาการอย่างหนึ่งถูกกำจัดไป ความกลัวอื่น ๆ ก็จะปรากฏขึ้นมาอีก ดังนั้น ขั้นตอนสุดท้ายของกระบวนการ จึงเป็นการสอนให้สมาชิกได้รู้จักวิธีการหลีกเลี่ยงการตกเป็นเหยื่อของความเชื่อที่ไร้เหตุผลในอนาคต ด้วยการให้สมาชิกได้ทำทนายความเชื่อผิด ๆ ซึ่งเป็นความเชื่อหลัก และสอนวิธีการประยุกต์เอา ความคิดที่เป็นจริงและสร้างสรรค์ไปใช้เผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ในอนาคต

8.3.7.3 ผู้นำกลุ่มสวมบทบาทครูผู้สอนมากกว่าการเป็นเพื่อนร่วมเดินทาง ผู้นำกลุ่มหลีกเลี่ยงการสร้างสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดเกินไปกับสมาชิก เพื่อลดความรู้สึกพึ่งพา ผู้นำกลุ่มใช้เทคนิควิธีการต่าง ๆ เช่น การถาม การทำทนาย การมอบหมายการบ้าน และการออกแบบงานทดลองเกี่ยวกับการคิดในทางใหม่ ความรู้สึกใหม่ และการกระทำใหม่ ขณะเดียวกันผู้นำกลุ่มได้แสดงความเคารพนับถือในตัวสมาชิกกลุ่ม โดยแสดงออกในลักษณะของผู้ที่ให้ความร่วมมือ ส่งเสริมให้กำลังใจ ช่วยเหลือ เกื้อกูล และเป็นที่ปรึกษาให้สมาชิกกลุ่มได้เกิดการเรียนรู้

8.3.7.4 ผู้นำกลุ่มเป็นผู้ที่ยอมรับและไว้วางใจได้ บ่อยครั้งที่ผู้นำกลุ่มร่วมเปิดเผยตนเองในกรณีเห็นว่า การเปิดเผยตนเองจะช่วยให้สมาชิกได้ก้าวผ่านปัญหาไปได้ เป็นผู้ที่มีความไวต่อความรู้สึกและแข็งขันในการสอนรูปแบบหลักการของทฤษฎี นำเสนอวิธีการเผชิญกับปัญหา และสอนขั้นตอนในการทดสอบสมมติฐาน และวิธีการต่าง ๆ

8.3.7.5 ผู้นำกลุ่มเป็นผู้ควบคุมกระบวนการในแต่ละช่วงเวลาของกลุ่ม เพื่อให้มั่นใจว่าไม่มีสมาชิกคนใด บงการ ก่อทวน และต่อต้านการบำบัดตามกระบวนการ บทบาทของผู้ที่ไวต่อความรู้สึกและแข็งขันนี้ ปรากฏในทุกช่วงเวลาของกลุ่ม นอกเสียจากผู้นำกลุ่มเลือกที่จะเงียบเอง หรือทำหน้าที่เป็นเช่นครูฝึก

8.3.7.6 ผู้นำกลุ่มยังมีบทบาทเป็นผู้นำทาง เพื่อทำให้สมาชิกกลุ่มมีความมุ่งมั่นในการฝึกในชีวิตประจำวันนอกกลุ่ม ซึ่งการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปในกลุ่มไปใช้นอกกลุ่มเป็นสิ่งที่สำคัญยิ่งและเป็นงานที่ค่อนข้างยากลำบาก

8.3.8 เทคนิคและวิธีการของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ได้ผสมผสานเทคนิค และวิธีการจากแนวคิดต่าง ๆ เพื่อช่วยสมาชิกกลุ่มให้เกิดการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการคิด ความรู้สึก และการกระทำ โดยมุ่งเน้นไปที่เทคนิคการเปลี่ยนแปลงความคิดทำร้ายตนเองในสถานการณ์ที่เป็นรูปธรรมชัดเจน รวมถึงการปรับเปลี่ยนความเชื่อ อันเป็นการช่วยสมาชิกได้มองเห็นอิทธิพลของความเชื่อที่มีต่อความรู้สึกและการกระทำ ดังนั้น จึงให้ความสำคัญในเรื่องการ

เปลี่ยนแปลงความรู้สึกและการกระทำซึ่งเกิดจากรูปแบบการคิดที่ไร้เหตุผล โดยมีเป้าหมาย คือ การลดอาการทางอารมณ์ต่าง ๆ ด้วยการเปลี่ยนแปลงปรัชญาในชีวิต

เทคนิคและวิธีการด้านการรู้คิด ด้านอารมณ์ และด้านพฤติกรรมของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ดังนี้ (Corey. 2004: 403-410; Sharf. 2000: 347-351)

8.3.8.1 วิธีการด้านการรู้คิด (Cognitive Methods) เป็นการเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการเปลี่ยนความคิดทำร้ายตนเอง และสอนการใช้ความคิดอย่างมีเหตุผลในการดำเนินชีวิต เทคนิคของวิธีการด้านการรู้คิด มีดังนี้

1. การสอนทฤษฎีบุคลิกภาพ ABC (Teaching the A-B-Cs of REBT) เป็นการสอนให้สมาชิกได้รับรู้วิธีการและแหล่งกำเนิดของความเชื่อที่ไร้เหตุผล “น่าจะ” “ควรจะ” และ “ต้อง” ซึ่งจะช่วยให้เริ่มต้นปรับความเชื่อที่ไร้เหตุผลในชีวิตประจำวัน

2. การพูดกับตนเองในการเผชิญปัญหา (Coping Self-Statement) ด้วยการพัฒนาคำพูดในการเผชิญปัญหา จะทำให้ความเชื่อที่มีเหตุผลแข็งแกร่งขึ้น บุคคลที่กลัวการพูดต่อหน้าชุมชนอาจใช้การเขียนและอาจกล่าวกับตนเองวันละหลาย ๆ ครั้ง เช่น “ไม่มีใครถูกฆ่าให้ตายถ้าพูดแย่ ๆ” เป็นต้น

3. การหาหลักฐานอ้างอิง (Referenting) วิธีการนี้จะเป็ประโยชน์อย่างยิ่งสำหรับบุคคลที่อดทนต่อความขัดข้องใจต่ำหรือติดยาเสพติด บุคคลที่ติดบุหรือาจได้รับการขอให้เขียนข้อดีของการเลิกบุหรื และข้อเสียของการยังสูบบุหรืต่อไป แล้วสอนให้คิดถึงข้อดีและข้อเสียวันละ 10-20 ครั้งต่อวัน เพื่อให้เอาชนะการติดบุหรื

4. การโต้แย้งความเชื่อผิด ๆ (Active Disputation of Faulty Beliefs) เป็นการสอนวิธีการตรวจสอบและปรับเปลี่ยนค่านิยม และเจตคติเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่น การสอนให้รู้จักการประเมินความฉลาดกลั้วและการดูถูกตัวเอง และสอนวิธีการโต้แย้งความเชื่อที่ไร้เหตุผล การเป็นผู้ที่สมบูรณ์แบบ และการคาดการณ์ในทางเลวร้าย เป็นการแสดงให้เห็นถึงการที่ความคิดทำให้เกิดปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมไม่เหมาะสมต่าง ๆ

5. การสอนผู้อื่น (Teaching Others) ผู้บำบัดจะมอบหมายให้ผู้รับคำปรึกษาไปสอนหลักการของ REBT แก่เพื่อนและญาติตามความเหมาะสม เมื่อบุคคลอื่นแสดงความเชื่อที่ไร้เหตุผลออกมา เอลลิส (Corey. 2004:404; citing Ellis. 1991g; Bard. 1980) เสนอให้ผู้รับคำปรึกษาพยายามชี้ถึงความเชื่อที่ไร้เหตุผลให้แก่เพื่อนฟัง การพยายามชักชวนผู้อื่นไม่ให้ใช้ความเชื่อที่ไร้เหตุผล อาจช่วยให้ผู้ชักชวนเกิดการเรียนรู้แนวทางการโต้แย้งความเชื่อที่ไร้เหตุผลได้อย่างดี

6. การแก้ปัญหา (Problem Solving) เป็นการช่วยให้บุคคลขยายการเลือกที่ต้องการจะทำหรือจะเป็น โดยผู้บำบัดจะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเลือกความคิด ความรู้สึกและการ

กระทำที่มีเหตุผลมากกว่าจะทำตามความเชื่อที่ไร้เหตุผล โดยจะช่วยผู้รับคำปรึกษาเห็นปัญหาที่ชัดเจนและเห็นทางเลือกในการที่ลงมือแก้ปัญหาได้และแก้ปัญหาทางอารมณ์

7. วิธีการเกี่ยวกับจิตศึกษา (Psychoeducational Method) เป็นการเสนอแหล่งการเรียนรู้เกี่ยวกับการเผชิญปัญหาต่าง ๆ การฝึกการกล้าแสดงออก วิธีเอาชนะกับการติดยา การเผชิญกับความเครียด ความซึมเศร้า เป็นต้น ซึ่งพบว่าผู้ที่ศึกษาคู่มือต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการอ่าน การทำเทปหรือฟังบรรยายสามารถประยุกต์เอง REBT ไปใช้ในชีวิตได้ง่ายกว่าผู้ไม่ได้ศึกษาด้วยตนเองมาก่อน

8. การมอบหมายบ้านเกี่ยวกับการรู้จัก (Cognitive Homework) สมาชิกกลุ่มจะได้รับแบบฟอร์มในการตรวจสอบความคิดด้วยตนเอง เพื่อตรวจสอบความเชื่อที่ไร้เหตุผลพร้อมระบุการโต้แย้งความเชื่อนั้นว่าเป็นอย่างไร

8.3.8.2 วิธีการด้านอารมณ์ (Emotive Methods) เทคนิคของวิธีการด้านอารมณ์ มีดังนี้

1. การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Acceptance) ผู้นำกลุ่มเป็นตัวแบบของผู้ที่มีการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข เป็นผู้ที่ยอมรับสมาชิกกลุ่มอย่างไม่มีเงื่อนไข ทั้งสิ่งที่สมาชิกได้กระทำหรือรู้สึก ทั้งในกลุ่มและนอกกลุ่ม ซึ่งจะทำสมาชิกกลุ่มไม่รู้สึกว่า ตนไร้ค่า เป็นคนโง่หรือไร้ความสามารถ หากแต่เป็นมากกว่าที่คิดด้วยซ้ำไป นอกจากนี้ ผู้นำกลุ่มช่วยสอนให้สมาชิกกลุ่มเรียนรู้วิธีการยอมรับตนเองอย่างไม่มีเงื่อนไขด้วย

2. การจินตนาการ (Imagery) เป็นการกระตุ้นให้สมาชิกจินตนาการว่าตนอยู่ในสถานการณ์ที่เคยชินและมีอารมณ์ความรู้สึกไม่เหมาะสม แล้วให้พยายามปรับเปลี่ยนอารมณ์และความรู้สึกดังกล่าว มาเป็นอารมณ์ที่เหมาะสม รวมทั้งปรับเปลี่ยนพฤติกรรมใหม่ให้เหมาะสมกับสภาพการณ์ด้วย

3. การใช้อารมณ์ขัน (Use of Humor) เป็นเทคนิคที่จะสอนให้สมาชิกหัวเราะกับความเชื่อที่ทำร้ายตนเองและพฤติกรรม “ที่น่าขัน” ของตน แต่ไม่ใช่หัวเราะเยาะตนเอง REBTจะลดความบางอย่างยึดถือไว้อย่างเหนียวแน่นด้วยการทำให้เห็นถึงความขัดแย้งและน่าขบขันจริง ๆ ทั้งนี้ อารมณ์ขันช่วยให้แก้ไขความคิด ความเชื่อที่ไร้เหตุผลและอารมณ์ได้ เอลลิส (Corey. 2004: 406; citing Ellis. 2001a) เชื่อว่า ผู้ที่รบกวนตนเองมักขาดอารมณ์ขันและจริงจังกับตนเองเกินไป

4. เทคนิคการสู้กับความรู้สึกอับอาย (Shame-Attacking Exercise) ด้วยความเชื่อว่า ความวิตกกังวลมักเป็นผลมาจากความอาย ความรู้สึกผิด ความขวยเขิน และการแข่งขันตนเอง ดังนั้น เมื่อบุคคลเผชิญหน้าและจัดการกับความเชื่อที่ไร้เหตุผลมากเท่าใด ก็ยิ่งถูกรบกวนทางอารมณ์น้อยลงเท่านั้น กิจกรรมที่จะสู้กับความอายได้แก่ การเปิดเผยตนเอง การเสี่ยง และการสู้กับความรู้สึกอาย (Corey. 2004: 406; citing Ellis. 1996) การสู้กับความรู้สึกอายเป็นการท้าทายให้

สมาชิกได้ลองเสียงทำบางอย่างซึ่งปกติไม่กล้าทำเพราะกลัวถูกมองว่าโง่ในสายตาของคนอื่น เช่น การเดินผ่านฝูงชนแล้วตะโกนสุดเสียง การขึ้นลิฟต์พร้อมหันหน้าเข้าหาคนอื่น ๆ เป็นต้น

5. การแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) เป็นวิธีการที่จะช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้ประสบและอยู่กับความรู้สึกกลัว ด้วยการแสดงบทบาทตรงข้ามกับสิ่งที่เคยกระทำ อย่างเช่น สมาชิกกลุ่มที่กลัวการสัมภาษณ์ ผู้นำกลุ่มให้สมาชิกได้จำลองบรรยากาศในการสัมภาษณ์ แล้วให้สมาชิกได้แสดงบทบาททั้งที่ตนกลัวและบทบาทในทางตรงกันข้ามซึ่งเป็นผู้ที่มีความมั่นใจ เป็นต้น การแสดงบทบาทสมมติไม่เพียงแต่เป็นการแสดงออกด้วยการกระทำ แต่ยังสามารถแสดงอารมณ์ออกมาด้วย เป็นการช่วยปรับแต่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำในทิศทางใหม่ ๆ ได้

การแสดงบทบาทสมมติในทฤษฎีนี้ เป็นจะช่วยประเมินความรู้สึก และความคิดความเชื่อ ต่อเหตุการณ์ที่พบ ตัวอย่างเช่น การใช้บทบาทสมมติกับสมาชิกกลุ่มที่มีความไม่สบายใจ จากที่ตนไม่ได้สมบูรณ์แบบอย่างที่พ่อเรียกร้องให้เป็นได้ บุคคลปฏิเสธที่ไม่อาจยอมรับตนเองได้ เนื่องจากพ่อไม่ยอมรับเขา ผู้นำกลุ่มขอให้สมาชิกคนนี้ได้แสดงบทบาทสมมติ โดยเปลี่ยนบทบาทของเหยื่อที่พ่อไม่ยอมรับ ด้วยการวิเคราะห์กระบวนการคิดและความรู้สึกภายหลังการแสดงบทบาทสมมติ ด้วยการตอบคำถามต่อไปนี้ “ฉันต้องได้รับการยอมรับจากพ่อจึงจะมีชีวิตอยู่ได้หรือไม่” “ฉันเคยทำอย่าง ที่พ่อต้องการได้สักครั้งหรือไม่” “ฉันจะยอมรับตนเองได้แม้ไม่สามารถทำงานได้สมบูรณ์แบบหรือไม่” “ฉันต้องสมบูรณ์แบบก่อนจึงจะยอมรับตนเองได้ใช่ไหม”

เอลลิส (Corey. 2004: 408) เชื่อว่า การแสดงบทบาทสมมติจะมีประสิทธิภาพ หากมีการปรับเปลี่ยนเจตคติไปพร้อมกับประสบการณ์ที่เกิดขึ้น

8.3.8.3 วิธีการทางพฤติกรรม (Behavioral Methods) เอลลิส (Corey. 2004: 408; citing Ellis. 1996, 2001a) เชื่อว่า วิธีการทางพฤติกรรมจะมีประสิทธิภาพมากที่สุด หากได้นำมาผสมผสานกับวิธีการทางความคิดและอารมณ์ วิธีการทางพฤติกรรมมีดังนี้ (Corey. 2004: 408-410)

1. การมอบหมายการบ้าน (Homework Assignments) เป็นวิธีการช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้มีการแสดงพฤติกรรมที่มีเหตุผลมากขึ้น ผู้นำกลุ่มจะเริ่มให้สมาชิกกลุ่มได้ลองปฏิบัติในการจินตนาการก่อน แล้วจึงมอบหมายให้นำไปปฏิบัติในชีวิตจริง ทฤษฎีนี้ใช้วิธีการลดความรู้สึกในสถานการณ์จริง (In Vivo Desensitization) และย้ำให้สมาชิกกลุ่มได้ลองปฏิบัติในสิ่งที่ตนเองกลัว โดยผู้นำกลุ่มขอให้สมาชิกกลุ่มได้อยู่กับสิ่งที่กลัวหลาย ๆ ครั้ง จนรู้สึกผ่อนคลายกับการอยู่กับสิ่งนั้น แล้วจึงนำกลับไปทำต่อเป็นการบ้าน ทั้งนี้ การบ้านที่มอบหมายให้ไปทำเป็นความร่วมมือกันระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิกกลุ่ม เมื่อสมาชิกกลุ่มได้รับมอบหมายการบ้านให้นำไปปฏิบัติแล้ว ในการเริ่มกลุ่มครั้งต่อมา ผู้นำกลุ่มเริ่มด้วยการให้สมาชิกกลุ่มได้อ่านการบ้านที่ได้รับมอบหมายและผลการปฏิบัติ หลังจากนั้นสมาชิกกลุ่มจะนำประเด็นที่ต้องการสำรวจมาอภิปรายถึงเป้าหมาย และแผนการหรืออาจเป็นการรายงานความก้าวหน้าในการปฏิบัติ โดยผู้นำกลุ่มรับฟังอย่างตั้งใจ และพิจารณาว่าสมาชิกกลุ่มใช้คำว่า “น่าจะ” หรือไม่ ซึ่งเป็นแสดงถึงความคิด ความเชื่อที่ไร้เหตุผล หากมีผู้นำกลุ่ม

ท้าทายให้สมาชิกเผชิญกับความเชื่อนั้น และเรียนรู้ที่จะอยู่กับสถานการณ์ที่เกิดอย่างมีเหตุผล สามารถแสดงพฤติกรรมที่มีประสิทธิภาพ

2. การเสริมแรงและการลงโทษ (Reinforcement and Penalties) เป็นวิธีการที่ใช้เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม สิ่งเสริมแรง อาทิเช่น การอ่านหนังสือที่ชอบ การรับประทานอาหารที่โปรดปราน การดูหนัง การชมคอนเสิร์ต เป็นต้น ผู้นำกลุ่มสอนให้สมาชิกกลุ่มได้เสริมแรงตนเองภายหลังจากการสามารถทำงานที่ได้รับมอบหมายได้ หลักการเสริมแรง คือ การใช้เพื่อพัฒนาความสม่ำเสมอในการแสดงพฤติกรรมใหม่ของสมาชิก โดยมีจุดมุ่งหมายที่การให้สมาชิกเป็นผู้นำตนเอง สามารถบริหารตนเองได้อย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ ยังสามารถใช้การลงโทษ ซึ่งเป็นการให้สิ่งที่ไม่ชอบใจ หากไม่สามารถแสดงพฤติกรรมตามที่วางแผนไว้ เช่น การบริจาคเงิน หากไม่ได้ทำตามที่สัญญา การต้องอยู่กับคนที่ตนเบียดเบียน เป็นต้น

3. การฝึกทักษะ (Skill Training) เป็นวิธีการสำหรับผู้ที่มีขาดทักษะในเรื่องนั้น ๆ โดยยึดหลักการที่ว่า ทักษะจำเป็นสำหรับผู้ที่มีขาด การมีทักษะจะช่วยเพิ่มความมั่นใจและเป็นสิ่งสำคัญที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงตามมา กลุ่มจึงมีการสอนทักษะที่จำเป็น รวมถึงทักษะการสร้างความสัมพันธ์แก่สมาชิกกลุ่ม ทั้งยังส่งเสริมให้สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้ทักษะเพิ่มเติมจากการเรียนและการฝึกฝนภายนอกกลุ่ม

8.3.9 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ชอลัดดา ขวัญเมือง (2548) ได้ศึกษาและให้คำปรึกษาเพื่อลดความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผลและปัญหาทางอารมณ์ของนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏ โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการให้คำปรึกษากลุ่มเชิงเหตุผล อารมณ์และพฤติกรรมเพื่อลดความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผลและปัญหาทางอารมณ์เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่ได้คะแนนความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผลและปัญหาทางอารมณ์ตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ไคล์ที่ 75 ขึ้นไป จากแบบสำรวจที่สร้างขึ้น จำนวน 16 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน แต่ละกลุ่มประกอบด้วยเพศชาย 4 คน และเพศหญิง 4 คน พบว่า ความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผลและปัญหาทางอารมณ์ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

8.4 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคล

(Transactional Analysis Therapy)

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคล(Transactional Analysis) หรือที่นิยมเรียกย่อ ๆ ว่า TA คำว่า Transaction หมายถึง การติดต่อสัมพันธ์ หรือการแลกเปลี่ยนความรู้สึกระหว่างบุคคล โดยอาจใช้การสื่อสารที่เป็นท่าทางหรือคำพูด และคำว่า Analysis หมายถึง การพิจารณาตีความและทำความเข้าใจเกี่ยวกับการติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคล รวมทั้งการปรับปรุงทักษะการสื่อสารเพื่อให้เกิดสัมพันธภาพระหว่างบุคคลในทางที่ดีและเป็นประโยชน์ (เจียรนีย์ ทรงชัยกุล. 2533: 75) ดังนั้น การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคลจึงมุ่งที่จะ

ช่วยให้บุคคลเกิดความเข้าใจตนเอง และสามารถปรับปรุงตนเองอย่างมีเหตุผล เพื่อให้สามารถสื่อสารสัมพันธ์กับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมและมีความสุข

8.4.1 ภูมิหลังทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคล

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคลก่อตั้งขึ้นโดย อีริค เบิร์น (Eric Berne) หลังจากใช้วิธีการจิตวิเคราะห์ในการบำบัดมา 20 ปี เบิร์น จึงหันมาพัฒนาวิธีการของตนเองขึ้นมา ซึ่งเรียกว่า Transactional Analysis โดยเบิร์นได้สังเกตพฤติกรรมมนุษย์แล้วประมวลเป็นโครงสร้างบุคลิกภาพหลัก ๆ อยู่ 3 ภาวะ คือ ภาวะความเป็นพ่อแม่ (Parent Ego State) ภาวะความเป็นผู้ใหญ่ (Adult Ego State) และภาวะความเป็นเด็ก (Child Ego State) ภาวะทั้งสามเป็นภาวะที่มนุษย์ใช้ในการติดต่อสื่อสารกับผู้อื่น ซึ่งอาจก่อให้เกิดความเติบโตของทั้งในส่วนตนเองและผู้อื่นหรือในทางตรงกันข้ามอาจเป็นการทำร้ายทั้งตนเองและผู้อื่นได้เช่นเดียวกัน

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคลไม่ให้ความสำคัญกับจิตไร้สำนึกและการถ้อย โต้ แต่เน้นความรับผิดชอบ ความเป็นสุขทางอารมณ์ และสัมพันธภาพทางสังคมตลอดชีวิตของเรา เบิร์นได้ย้ำว่า พัฒนาการในช่วงแรก ๆ ของชีวิตมีความสำคัญ โดยเชื่อว่าทชีวิต (Life Script) ที่เขียนขึ้นในวัยเด็กจะเป็นแนวทางชีวิตของบุคคล (Seligman, 2001: 155)

8.4.2 แนวคิดสำคัญของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคล

8.4.2.1 ทักษะการมองมนุษย์

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคล เชื่อว่ามนุษย์สามารถจะเข้าใจบุคลิกภาพอันเป็นผลมาจากประสบการณ์ในอดีตของตนเองได้ และสามารถเลือกการดำเนินชีวิตของตนได้ ขณะเดียวกันบุคคลมีหน้าที่ที่จะต้องรับผิดชอบต่อพฤติกรรมและการตัดสินใจของตน แม้บุคคลจะได้รับอิทธิพลจากการอบรมเลี้ยงดูและประสบการณ์ในวัยเด็ก แต่บุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงได้หากปรารถนาที่จะเปลี่ยนแปลง เพื่อการดำเนินชีวิตที่เป็นสุขและมีคุณค่า โดยไม่ตกเป็นทาสของอดีต บุคคลย่อมมีอิสระในการตัดสินใจเลือกวิถีชีวิตที่เหมาะสมกับตัวเองได้ ด้วยการสำรวจตนเองอย่างมีเหตุผล กล้าที่จะปรับเปลี่ยนตำแหน่งชีวิต และรูปแบบการใช้เวลาของตน เพื่อการมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่สมบูรณ์ขึ้น

8.5.2.2 ภาวะแห่งตน (Ego States)

ภาวะแห่งตนเป็นความสัมพันธ์ของความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมในบุคลิกภาพของบุคคลในขณะที่แสดงพฤติกรรมออกมา (Corey, 2004: 337 Citing Stewart & Joines, 1987) บุคลิกภาพประกอบด้วยลักษณะพื้นฐาน 3 ภาวะ คือ ความเป็นพ่อแม่ ความเป็นผู้ใหญ่ และความเป็นเด็ก ซึ่งอาจเปลี่ยนจากภาวะหนึ่งไปสู่อีกภาวะหนึ่งอยู่ตลอดเวลา และพฤติกรรมของบุคคล ณ เวลาหนึ่งจะเกี่ยวข้องกับภาวะแห่งตน ณ ขณะนั้น ดังนั้น ความเป็นอิสระ จึงหมายถึงความสามารถปรับเปลี่ยนภาวะแห่งตนไปตามที่ต้องการและเหมาะสมที่สุดกับความเป็นจริงขณะนั้น

1. ภาวะความเป็นพ่อแม่ (Parent Ego State : P) เป็นภาวะที่บุคคลมีพฤติกรรมคล้ายพ่อแม่หรือบุคคลสำคัญในชีวิตวัยเด็ก ภาวะความเป็นพ่อแม่ประกอบด้วยค่านิยม คุณธรรม ความเชื่อที่สำคัญ และพฤติกรรมต่างๆ ที่ได้รับการถ่ายทอดมาจากพ่อแม่ ผู้อบรมเลี้ยงดู หรือบุคคลที่มีอิทธิพลต่อชีวิตวัยเด็ก โดยจะอยู่ในรูปของคำว่า “ควรจะ” และ “น่าจะ” และกฎเกณฑ์ต่าง ๆ การดำเนินชีวิตจะคล้ายคลึงกับการแสดงออกของพ่อแม่ทั้งถ้อยคำ กิริยา ท่าทาง น้ำเสียง และมารยาท ภาวะความเป็นพ่อแม่มี 2 ภาวะย่อยที่มีทั้งบวกและลบคือ

1.1 ภาวะความเป็นพ่อแม่แบบวิพากษ์วิจารณ์ (Critical Parent: CP)

เป็นภาวะพฤติกรรมเหมือนเป็นพ่อแม่ที่ชอบประเมินและวิพากษ์วิจารณ์การกระทำของลูก ใช้อำนาจออกคำสั่งและกำหนดกฎเกณฑ์ให้ลูกปฏิบัติ ชอบว่ากล่าวตักเตือน อบรมสั่งสอน กล่าวเรียกร้อง กล่าวแสดงออก เป็นต้น ภาวะนี้จึงมีลักษณะของคนขี้รำคาญ จู้จี้ขี้บ่น หงุดหงิด ชอบวางอำนาจ เช่น “นักเรียนพวกนี้ไม่รู้จักอ่อนน้อมถ่อมตน เหมือนครูไม่ได้สั่งสอน” ข้อดี คือ การมีระเบียบแบบแผน เพื่อให้เกิดประโยชน์หรือความสำเร็จสำหรับบุคคล ข้อด้อยคือ ชอบวิพากษ์วิจารณ์และมักจะไม่นิยมรับความเป็นเด็กในตัวผู้อื่น

1.2 ภาวะความเป็นพ่อแม่แบบห่วงหาอาทร (Nurture Parent : NP)

เป็นภาวะของการปกป้องคุ้มครอง เป็นห่วงเป็นใย เอื้อเฟื้อ เห็นอกเห็นใจผู้อื่น ให้กำลังใจ มีเมตตา ทะนุถนอม เป็นต้น ข้อดีคือ การยอมรับสิ่งที่บุคคลเป็นและการกระทำของแต่ละคน ข้อด้อย คือ การเอาใจมากเกินไป

2. ภาวะความเป็นผู้ใหญ่ (Adult Ego State: A) เป็นส่วนของบุคลิกภาพที่มีความเป็นปรนัยและคล้ายกับคอมพิวเตอร์ ทำหน้าที่ตั้งผู้ประมวลข้อมูลที่จะพิจารณาความเป็นไปได้ ทำการตัดสินใจ และข้อเท็จจริงต่าง ๆ ภาวะนี้ไม่ขึ้นอยู่กับอายุตามปฏิทิน หากแต่เป็นภาวะที่มุ่งความจริงในปัจจุบัน ไม่มีอคติในการรวบรวมข้อมูล ไม่มีอารมณ์เกี่ยวข้อง และปฏิบัติหน้าที่ตามข้อเท็จจริงของความจริงภายนอกตามที่บุคคลรับรู้ ภาวะผู้ใหญ่มักจะทำการเจรจาต่อรองระหว่างความต้องการของภาวะความเป็นเด็ก และสิ่งที่ภาวะความเป็นพ่อแม่เห็นว่าควรจะทำ

3. ภาวะความเป็นเด็ก (Child Ego State: C) เป็นภาวะดั้งเดิมของเรา และความเป็นธรรมชาติของบุคคลมากที่สุด ถือเป็นส่วนสำคัญของบุคคลในการสร้างสัมพันธภาพในระยะยาว ภาวะความเป็นเด็กประกอบไปด้วยความรู้สึก แรงกระตุ้น และการกระทำที่เป็นไปตามธรรมชาติ และ “ความทรงจำ” ของประสบการณ์ในวัยเด็กที่แสดงถึงความต้องการและความรู้สึกที่แท้จริงของตน เช่น เมื่อดีใจก็กระโดดโลดเต้น ประมอญ เป่าปาก เมื่อเสียใจก็ร้องไห้ โวยวาย หรือแสดงความบริสุทธิ์สดใส ร่าเริง เบิกบาน ชุกชุน เป็นต้น ภาวะความเป็นเด็กมี 2 ลักษณะคือ

3.1 เด็กตามธรรมชาติ (Nature Child: NC) เป็นส่วนของบุคลิกภาพที่ยังไม่ได้รับการขัดเกลาจึงแสดงอารมณ์และความรู้สึกที่เป็นธรรมชาติอันแท้จริงออกมา เช่น หัวเราะ ร้องไห้ สนุกสนาน ตะโกน เขินอาย กลัว เป็นต้น ข้อดีของภาวะนี้คือ มีความเป็นธรรมชาติ น่ารัก และมีเสน่ห์ ส่วนข้อด้อย คือ จะมีความหุนหันพลันแล่น

3.2 เด็กปรับตัว (Adapted Child : AC) เป็นบุคลิกภาพที่ได้รับการพัฒนาขึ้นให้มีการยอมรับ เชื่อฟัง และฟังพหูผู้อื่น เนื่องจากได้รับการอบรมสั่งสอนขัดเกลาจากครอบครัวและได้รับการควบคุมดูแลจากพ่อแม่หรือบุคคลอื่นๆ ที่สำคัญ ภาวะนี้จึงมักจะคล้อยตามผู้อื่น เช่น แสดงกิริยามารยาทที่เหมาะสม หรือในทางตรงกันข้าม อาจขาดความเป็นตัวของตัวเอง เป็นต้น ข้อดี คือการตอบสนองอย่างเหมาะสมในสถานการณ์ทางสังคม ส่วนข้อเสียคือ การปรับตัวมากเกินไปเสียจนสูญเสียพลัง และลดคุณค่า ความสำคัญและศักดิ์ศรี นักทฤษฎี TA บางคนได้รวมเด็กหัวดื้อ (Rebellious Child) ไว้ในกลุ่มของภาวะเด็กที่ได้รับการปรับตัว เนื่องจากมีความพยายามในการแก้ไขปัญหาอยู่เสมอด้วยความดีใจนั้น เป็นการปรับตัวมากเกินไป

เป้าหมายการให้คำปรึกษาตามทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบการสื่อสารระหว่างคือ สอนสมาชิกให้สามารถตัดสินใจอย่างรู้สำนึกต่อภาวะที่มีความเหมาะสมและเป็นประโยชน์มากที่สุด

8.4.2.3 ความต้องการสัมผัสใจ (The Need for Strokes)

การสัมผัสใจ หมายถึง ความต้องการที่จะได้รับการยอมรับ การใส่ใจ การเห็นคุณค่าต่อตนเองและผู้อื่น ทั้งนี้เพราะโดยพื้นฐานแล้วมนุษย์ต้องการได้รับการเอาใจใส่ ซึ่งจำเป็นต่อการสร้างความไว้วางใจต่อโลกและการมีความรักต่อตนเอง มีหลักฐานมากมายที่ชี้ให้เห็นว่า การขาดการสัมผัสทางร่างกาย สามารถขัดขวางพัฒนาการและความเจริญเติบโตของทารก และหากขาดการใส่ใจรุนแรงอาจถึงแก่ความตายได้ การสัมผัสทางด้านจิตใจ-สัญญาณทั้งทางภาษาพูดและภาษากายในการยอมรับและการระลึกถึงยังเป็นสิ่งที่จำเป็นต่อบุคคล ซึ่งเป็นการยืนยันถึงความมีคุณค่าของบุคคลอีกด้วย (Corey. 2004: 339)

การสัมผัสใจประกอบด้วยการใส่ใจด้วยวจนภาษาหรืออวจนภาษา แบบไม่มีเงื่อนไขหรือมีเงื่อนไข และการใส่ใจทางบวกหรือทางลบ การสัมผัสใจทางบวกทำได้ด้วยการแสดงความรัก ความอบอุ่น การแสดงชื่นชมด้วยการพูด การมอง การยิ้ม การสัมผัส หรือการแสดงท่าทางนั้นจำเป็นต่อการพัฒนาความสมบูรณ์ด้านจิตใจของบุคคล ส่วนการสัมผัสใจทางลบเป็นการจำกัดขอบเขตและการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับพฤติกรรมของบุคคล ซึ่งบางครั้งก็มีความจำเป็นเพื่อปกป้องเด็ก ๆ จากอันตราย “หยุดเดี๋ยวนี้นะ อย่าเพิ่งข้ามถนน รอจนกว่าแม่-พ่อจะไปถึงริมถนนและจูงมือลูกก่อน” ที่น่าสนใจคือ การยอมรับและการเอาใจใส่ทางลบดีกว่าการไม่แยแสเลย ซึ่งเป็นการเพิกเฉย (Corey. 2004: 339)

สไตเนอร์ (Corey. 2004: 339; citing Steiner.1974) กล่าวว่า การสัมผัสใจเป็นการแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกันที่สามารถให้ ยอมรับ ปฏิเสธหรือไม่ยอมรับ และการเรียกร้องโดยตรงได้ เช่น “คุณจะบอกฉันได้ไหมว่า คุณรู้สึกชอบที่ฉันทำอาหารเย็นให้คุณกิน” รวมถึงการสัมผัสใจกับตนเอง เช่น “ฉันทำดีที่สุดแล้ว ที่ฉันสามารถทำให้ลูกของฉันเรียนจบมหาวิทยาลัย”

การแลกเปลี่ยนจะมีผลต่อพฤติกรรมของตนอย่างไรนั้น ขึ้นอยู่กับการเลือกประเภทของการสัมผัสใจที่ต้องการจะนำไปใช้แลกเปลี่ยน

8.4.2.4 การออกคำสั่งและการต่อต้านคำสั่ง (Injunctions and Counter-Injunctions)

การออกคำสั่งเป็นภาวะที่พ่อแม่เผชิญกับพฤติกรรมของลูกจนไม่อาจคุมตนเองได้ ปฏิกริยาขณะนั้นจะแสดงออก 2 ลักษณะคือ การยินยอมตามลูก หรือเมื่อถูกลูกคุกคามจะแสดงออกด้วยการออกคำสั่ง ซึ่งออกมาจากภาวะความเป็นเด็กของพ่อแม่ เป็นการแสดงออกถึงความผิดหวัง ความคับข้องใจ ความวิตกกังวล และความทุกข์ ส่งผลให้เกิดคำว่า “อย่างนะ” อันเป็นคำพูดที่แสดงความเป็นห่วง แต่มักแสดงออกมาเป็นการสั่ง เช่น “อย่าทำนะ” “อย่าเป็นอย่างนั้นนะ” “อย่าเข้าใกล้นะ” “อย่าอยู่ห่างพ่อแม่นะ” “อย่าเป็นผู้ชาย-ผู้หญิงนะ” “ไม่ต้องการ” “ไม่จำเป็น” “อย่าคิด” “อย่ารู้สึก” “ห้ามเป็นผู้ใหญ่” “ห้ามเป็นเด็ก” “อย่าก้าวหน้า” “อย่าเป็นตัวของตัวเอง” “อย่าอ้างเหตุผล” “อย่าทำตัวสบายเกินไป” “ห้ามเป็นเจ้าของ” (Corey. 2004: 341; citing M.Goulding.1987; M.Goulding; & Goulding.1979) ซึ่งเป็นการแสดงอำนาจและเป็นอวัจนภาษา และอยู่ในระดับอายุจิตใจระหว่างระยะแรกเกิดถึง 7 ขวบ

การต่อต้านคำสั่งเป็นการส่งสารของภาวะความเป็นพ่อแม่ และสารในระดับสังคมเพื่อต่อต้านคำสั่งที่ได้รับจากความคาดหวังของความเป็นพ่อแม่ ด้วยคำว่า “ควรจะ” “น่าจะ” และ “ต้องทำ” ใส่มาให้ ทำให้บุคคลพยายามแสดงออกในทางตรงกันข้ามกับคำสั่งนั้น ได้แก่ “ทำให้ดีที่สุด” “พยายามอย่างหนัก” “เร็ว ๆ เข้า” “เข้มแข็งเข้าไว้” “ทำให้พ่อและแม่พอใจด้วย” ปัญหาจากการต่อต้านคำสั่ง คือ ไม่ว่าจะบุคคลจะพยายามสร้างความพึงพอใจเท่าไรก็ตาม ก็ยังรู้สึกไม่เต็มหรือรู้สึกไม่เพียงพอ อาจสรุปว่า สารที่ส่งออกไป ณ ระดับจิตใจนั้น มีพลังและยั่งยืนมากกว่าสารที่ส่งออกไปในระดับสังคมเป็นอันมาก

ในทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคลแบบกลุ่ม สมาชิกจะถูกมอบหมายให้สำรวจ “ควร” และ “ไม่ควร” “ต้องทำ” และ “อย่าทำ” ที่ได้รับการฝึกฝนมาในชีวิต เป็นครั้งแรกที่เป็นอิสระจากสารความเป็นพ่อแม่ที่ได้รับมา ซึ่งส่วนใหญ่แล้วรับมาโดยปราศจากเหตุผล และไม่มีการพินิจพิเคราะห์ ผู้นำกลุ่มจึงดำเนินการดังนี้

1. สร้างการตระหนักรู้ต่อการออกคำสั่งและการต่อต้านคำสั่งเฉพาะด้านที่บุคคลยอมรับในฐานะเด็กนั่นเอง เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มได้เกิดความชัดเจนและเริ่มตระหนักรู้ต่อสิ่งที่รับเข้ามาคือ “ควรจะ” “น่าจะ” “ทำ” “อย่าทำ” และ “ต้องทำ” แล้ว ผู้เข้าร่วมกลุ่มจะมีจุดยืนที่ดีขึ้นในการตรวจสอบพินิจพิเคราะห์ต่อสิ่งที่รับฟัง เพื่อที่จะตัดสินใจได้ว่า ตนเองยังมีความเต็มใจที่จะยังคงดำเนินชีวิตอยู่ต่อไปด้วยคำพูดเหล่านั้นอยู่หรือไม่

2. ช่วยสมาชิกให้ค้นหว่า การตัดสินใจเหล่านั้นยังมีความเหมาะสมอยู่หรือไม่ สอดคล้องกับจุดประสงค์ปัจจุบันหรือไม่ หรือว่าการตัดสินใจขัดขวางพัฒนาการของตนเอง

สิ่งสำคัญในการพิจารณาการตัดสินใจใหม่นั้น โกลดิง (Corey. 2004: 341 citing Goulding.1978, 1979) ชี้ให้เห็นว่า เด็กจะต้องยอมรับสารดังกล่าว ถ้าสารเหล่านั้นมีผลกระทบต่อบุคลิกภาพของตนเอง ทั้งนี้เพราะการออกคำสั่งนั้นเกิดขึ้นจากจินตนาการและการตีความแบบผิด ๆ

ของเด็กๆ เองไม่ใช่จากพ่อแม่จริงๆ กลยุทธ์ในการตัดสินใจใหม่นั้น ผู้นำกลุ่มอาจให้สมาชิกย้อนกลับไปสู่วันในอดีต และสร้างภาพเหตุการณ์ด้วยการจินตนาการ ดังที่ โกลด์ริง (Corey. 2004: 341; citing Goulding. 1987) กล่าวว่า มีหลายวิธีที่จะช่วยให้สมาชิกย้อนกลับไปสู่จุดที่สำคัญในวัยเด็ก “เมื่อคุณอยู่ ณ จุดนั้นแล้ว” โกลด์ริงกล่าวเพิ่มเติมว่า “ผู้รับคำปรึกษาจะอยู่กับภาพเหตุการณ์อีกครั้ง หลังจากนั้น ผู้รับคำปรึกษาก็นำภาพเหตุการณ์เหล่านั้นกลับมาใช้ชีวิตใหม่อีกครั้งในจินตนาการด้วยวิถีทางใหม่ที่ให้ผู้รับคำปรึกษาสามารถปฏิเสธการตัดสินใจเดิมได้” ทั้งนี้เพื่อช่วยสมาชิกให้ละทิ้งการตัดสินใจแบบดั้งเดิมซึ่งไม่เหมาะสมกับปัจจุบัน แล้วเริ่มต้นใหม่ด้วยความคิด ความรู้สึกและการกระทำให้มีพลังใหม่อีกครั้ง

8.4.2.5 รูปแบบการใช้เวลา

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคล มีแนวคิดที่ว่า โดยทั่วไปบุคคลมีความต้องการได้รับการยอมรับและการเอาใจ ความต้องการนี้มีทั้งความต้องการทางร่างกายและจิตใจ ซึ่งเบิร์นเรียกความต้องการนี้ว่า ความหิว (Hunger) และเรียกการกระทำเพื่อให้ได้รับการตอบสนองความต้องการนี้ว่า การสัมผัสใจ (Stroke) การได้มาซึ่งความต้องการได้รับการสัมผัสใจก็โดยอาศัยการสื่อสาร (Transaction) กับผู้อื่น เริ่มแต่เกิดที่ทารกและเด็กที่ปรารถนาการเอาใจใส่ทางกาย เช่น การสัมผัส การกอด การโอบอุ้ม การดูแลเอาใจใส่ เป็นต้น เมื่อเติบโตขึ้น การรับการตอบสนองจะเปลี่ยนไปในรูปของสัญลักษณ์ ทั้งการสื่อสารภาษาท่าทางและภาษาพูด ซึ่งการสื่อสารด้วยการสัมผัสใจทางบวก (Positive Stroke) การสัมผัสใจทางลบ (Negative Stroke) หรือแบบมีเงื่อนไข (Conditional Stroke) หรือแบบไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Stroke) การสื่อสารทั้งสี่แบบนี้บุคคลก็พบมาตลอดชีวิต อย่างไรก็ตามความต้องการได้รับสัมผัสใจสามารถแบ่งรูปแบบที่บุคคลใช้ในติดต่อกับผู้อื่นในรูปแบบการใช้เวลา โดยเริ่มจากรูปแบบที่บุคคลมีโอกาสได้รับการสัมผัสใจน้อยที่สุดไปจนถึงการได้รับการสัมผัสใจมากที่สุด ซึ่งมีทั้งหมด 6 รูปแบบดังนี้ (Berne. 1964: 18-19)

1. การถอยหนี (Withdrawal) เป็นรูปแบบของการใช้เวลาซึ่งไม่ต้องการติดต่อกับผู้อื่น จึงพยายามหลีกเลี่ยงการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น หรืออาจใช้วิธีการหลีกเลี่ยงโดยไม่สนใจและไม่รับรู้สภาพแวดล้อม การได้รับการสัมผัสใจจากผู้อื่นของคนในรูปแบบนี้เป็นไปได้ยาก เพราะเขาปิดตัวเอง แต่เขาจะได้รับการสร้างวิมานในอากาศ ชอบเพื่อน อยู่กับตนเอง ซึ่งถ้าใช้รูปแบบนี้มากหรือนานเกินไปจะทำให้เป็นปัญหาทางสุขภาพจิต เช่น มีอาการของโรคจิต โรคประสาท เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม ในชีวิตจริงบุคคลอาจจะต้องใช้วิธีการหลบหนีบ้าง เพื่อมีเวลาเป็นส่วนตัวและอยู่เงียบตามลำพัง ซึ่งจะช่วยให้ได้รับการพักผ่อน ดูแลสุขภาพจิตด้วย

2. พิธีการ (Rituals) เป็นรูปแบบที่บุคคลใช้ในการติดต่อกับบุคคลอื่นอย่างมีพิธีการ เป็นไปตามมารยาทของสังคม หรือทำตามขนบธรรมเนียมประเพณีที่ปฏิบัติสืบต่อกันมา

โดยปกติเมื่อคนเราพบกันก็จะแสดงการทักทายกันเพื่อมารยาทที่ดีต่อกัน เช่น สวัสดี ขอบคุณ ไม่เป็นไร เป็นต้น

3. การฆ่าเวลา (Pastimes) เป็นรูปแบบของการใช้เวลาที่บุคคลใช้ติดต่อกับผู้อื่นไม่ลึกซึ้งมากนัก จะใช้เวลานานกว่ารูปแบบพิธีการ การสนทนากันมักจะเป็นเรื่องไกลตัว เรื่องทั่ว ๆ ไป และไม่มีจุดมุ่งหมายจริงจังกับหัวข้อสนทนา เช่น เหตุการณ์ประจำวัน กีฬา ดินฟ้าอากาศ รถยนต์ แฟชั่น เป็นต้น รูปแบบนี้จะมีคุณค่ากว่าแบบที่สองแต่ก็ยังมีคุณค่าไม่มากนัก

4. เกม (Games) เป็นรูปแบบการใช้เวลาที่บุคคลได้มีโอกาสระบายความรู้สึกที่สะสมเอาไว้ หรือมุ่งจะเอาประโยชน์จากบุคคลอื่น (ซึ่งมักจะเป็นความรู้สึกทางลบ เช่น โกรธ กลัว อิจฉาริษยา) กับบุคคลที่ติดต่อสัมพันธ์ด้วย เพื่อให้ได้รับการสัมผัสใจ การสื่อสารในรูปแบบนี้มักอยู่ในรูปการสื่อสารแบบมีนัยเคลือบแฝง

5. ความใกล้ชิดสนิทสนม (Intimacy) ความใกล้ชิดสนิทสนมเป็นรูปแบบของการใช้เวลาซึ่งบุคคลติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างใกล้ชิดสนิทสนม เกิดความไว้วางใจกันและกัน และมีความจริงใจต่อกัน รูปแบบการใช้เวลาแบบนี้จึงมีโอกาสได้รับการสัมผัสใจจากผู้ติดต่อสัมพันธ์มากกว่าแบบอื่น ๆ และก่อให้เกิดความพึงพอใจและความรู้สึกมีคุณค่า

6. กิจกรรม (Activities) เป็นรูปแบบของการใช้เวลาที่มีการติดต่อย่างมีเป้าหมายและก่อให้เกิดประโยชน์ เช่น เล่นกีฬา หรือทำงานอดิเรก เป็นต้น บุคคลส่วนใหญ่ในสังคมจะใช้เวลาในรูปแบบกิจกรรม นอกจากจะได้รับผลประโยชน์แล้ว ยังได้รับการสัมผัสใจจากผู้อื่น ซึ่งจำให้ตนรู้สึกมีคุณค่า

8.4.2.6 เกม (Games)

การติดต่อสื่อสารเป็นการแลกเปลี่ยนการสัมผัสใจระหว่างคน 2 คนขึ้นไป เกมเป็นอีกรูปแบบหนึ่งของการติดต่อสื่อสารที่ลงท้ายด้วยผลลัพธ์ทางลบซึ่งเรียกว่าบท (Script) ซึ่งเกมเป็นรูปแบบการแสดงความรู้สึกที่ไม่ดีบางอย่าง โดยธรรมชาติแล้ว เกม จะสร้างมาเพื่อขัดขวางความใกล้ชิดสนิทสนม เกมมีองค์ประกอบพื้นฐาน 3 ส่วน คือ 1) ชุดของการติดต่อสื่อสารที่สอดคล้องซึ่งผิวเผินดูเหมือนจะมีเหตุผล 2) การติดต่อสื่อสารแบบซ่อนเร้น และ 3) ผลลัพธ์ทางลบ ซึ่งเป็นข้อสรุปของเกมและเป็นวัตถุประสงค์ที่แท้จริงของเกม เบิร์น (Burne.1964: 50; Coery. 2004: 343) อธิบายว่า เกมเกิดจากบทบาท 3 บทบาท คือ ผู้กล่าวหา (Persecutor) ผู้ช่วยเหลือ (Rescuer) และเหยื่อ (Victim) ประเภทของเกมได้แก่ เกม “ใช่, แต่” (Yes, but) เกม “ทำโทษฉันสิ” (Kick Me) เกม “ก่อกวน” (Harasses) เกม “ถ้าไม่เป็นเพราะคุณ” (If it weren't for you) เกม “ทรมาณ” (Martyr) เกม “มันไม่น่ากลัว” (Ain't it awful) เกม “ฉันเพียงแต่พยายามจะช่วยคุณ” (I'm only trying to help you) เกม “สับสนวุ่นวาย”(Uproar) และ เกม “ดูซิคุณได้ให้ฉันทำอะไร” (Look what you made me do) เกมจะมีผลที่ตามมาเสมอ (หรือเป็นสิ่งที่จะไม่มีความล้ม) และผลที่ตามมาอย่างหนึ่งก็คือการสนับสนุนการตัดสินใจ

การเข้าร่วมในการเล่นเกมนั้น จะทำให้บุคคลได้รับการยอมรับและการใส่ใจและในเบื้องต้นไม่ต้องตัดสินใจ บุคคลจะค้นหาหลักฐานที่สนับสนุนมุมมองเกี่ยวกับโลกของตนและเก็บความรู้สึกที่ไม่ดีเอาไว้ ความรู้สึกไม่พึงพอใจที่เกิดขึ้นหลังการเล่นเกมคือ ความรู้สึกรบกวนใจ (Rackets) เป็นอารมณ์ที่ได้เรียนรู้มาและถูกกระตุ้นในวัยเด็ก ซึ่งเป็นความรู้สึกปรับตัวไม่ได้ ความรู้สึกรบกวนใจเป็นความรู้สึกคล้ายกับความรู้สึกที่บุคคลมีเคยประสบในสมัยเป็นเด็กมาก โดยก่อให้เกิดความรู้สึก โศกเศร้า โกรธ หรือเบื่อบกวนใจตลอดเวลา และส่งผลให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเฉพาะตัวในระยะยาวจากการเลือกเล่นเกมเพื่อรักษาความรู้สึกรบกวนใจเอาไว้ ดังนั้น เมื่อบุคคล “รู้สึกไม่ดี” มักได้รับความเห็นใจจากคนอื่น หรือควบคุมบุคคลอื่นไว้ด้วยอารมณ์ที่ไม่ดีของตน

กลุ่มจะเป็นสถานที่ให้สมาชิกในกลุ่มเรียนรู้เกี่ยวกับเกม และความรู้สึกรบกวนใจด้วยตนเอง โดยการสังเกตพฤติกรรมของคนอื่น ๆ ในกลุ่ม เช่นเดียวกับการวิเคราะห์การตอบสนองในกลุ่มซึ่งเชื่อมโยงกับวิธีการการตอบสนองในชีวิตในวัยเด็กของตน การเล่นเกมในกลุ่มจะช่วยสมาชิกให้ได้เข้าใจว่า เกมมักจะเป็นการแสดงท่าทางที่สนิทสนมกัน แต่ผลที่ได้จริง ๆ คือ ความห่างเหินระหว่างบุคคล การเล่นเกมในกลุ่มจะช่วยให้สมาชิกได้ตระหนักรู้และเข้าใจว่า การเล่นเกมนั้นเป็นตัวขัดขวางความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดกันของมนุษย์ สมาชิกจึงอาจตัดสินใจได้ว่า ถ้าต้องการที่จะมีความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดสนิทสนมกับคนอื่น ๆ มากขึ้น จะต้องตัดสินใจไม่เล่นเกมอีกต่อไป

8.4.2.7 ตำแหน่งชีวิตและบทชีวิตทางจิตวิทยา

คำตัดสินตัวเอง โลกของบุคคลอื่น และสัมพันธ์ภาพกับคนอื่น ๆ ได้ก่อเป็นรูปขึ้นในระหว่าง 5 ขวบปีแรกของชีวิต คำตัดสินดังกล่าวได้สร้างตำแหน่งชีวิต ซึ่งพัฒนาไปสู่บทบาทของบทชีวิตให้บุคคลมีความรู้สึกต่อตัวเองและผู้อื่น ตำแหน่งชีวิตแบ่งได้ดังนี้ (Coery, 2004: 344-346)

1. I'm O K - You're O K เป็นทัศนคติการมองตนเองว่า มีคุณค่า ขณะเดียวกันก็เห็นคุณค่าของผู้อื่น ยอมรับ เข้าใจ และไว้วางใจตนเองและผู้อื่นอย่างเต็มที่และจริงจัง กล่าวเผชิญและสามารถแก้ปัญหาด้วยตนเองอย่างสร้างสรรค์ และปรับตัวได้ดี บุคคลที่มีตำแหน่งชีวิตประเภทนี้จะมีสุขภาพจิตดี มองโลกในแง่ดี และสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างเป็นสุข
2. I'm O K - You're not O K เป็นตำแหน่งของบุคคลที่ชอบโยนปัญหาของตนเองไปให้ผู้อื่น และตำหนิผู้อื่น ถูกผู้อื่น และชอบวิพากษ์วิจารณ์ เล่นเกมที่สนับสนุนจุดเด่นของตนเอง แต่จะแสดงความโกรธ รังเกียจ ถูกเหยียดหยามปมด้อยให้ผู้อื่นด้อยกว่า หรือแพะรับบาป ตำแหน่งนี้จะทำให้บุคคลยอมเสียเปรียบเพื่อที่จะรักษาความรู้สึกว่า “ฉันดี” (Okness) ของตนเองเอาไว้
3. I'm not O K - You're O K ผู้ที่มีทัศนคติต่อตนเองและผู้อื่นในตำแหน่งนี้ จะมองว่าตนเองด้อยกว่าผู้อื่น ผู้คนอื่นไม่ได้ ต่ำด้อยในการเปรียบเทียบกับผู้อื่น ไม่กล้าคิดกล้าตัดสินใจ ไม่กล้าแสดงออก ชอบปลีกตัวตามลำพัง เก็บกดความรู้สึกเอาไว้ เมื่อประสบปัญหา มักจะหลีกเลี่ยง และให้คนอื่นเป็นคนคิดและตัดสินใจแทน และมักโทษตนเองในทุก

เรื่อง เกมที่สนับสนุนในลักษณะนี้ ประกอบไปด้วย เกม “ล่องโชนัน” และ เกม “ทรมาน” เกมนี้จะสนับสนุนอำนาจของผู้อื่นและไม่ยอมรับตัวเอง

4. I'm not O K - You're not O K เป็นทักษะที่ไม่มีประโยชน์และเป็นความทุกข์ใจ ผู้ที่มีทักษะต่อตนเองและผู้อื่นตำแหน่งนี้จะมีเจตคติที่ไม่ดีต่อตนเองและผู้อื่น มองตนเองและผู้อื่นว่าไม่มีคุณค่า ไม่มีความหมาย อยู่อย่างท้อแท้สิ้นหวัง ดำเนินชีวิตอย่างหม่นหมองหมดอาลัยในชีวิตและปราศจากเป้าหมาย จึงปล่อยชีวิตไปตามยถากรรม บุคคลประเภทนี้มักจะเป็นผู้ป่วยโรคจิต โรคประสาท สามารถทำร้ายหรือทำลายชีวิตตนเองและผู้อื่นได้โดยไม่รู้สึกรู้สึกรู้สึกว่าชีวิตไม่มีคุณค่าใด จึงไม่รักชีวิตของตนและผู้อื่น อาจจะนำไปสู่การถอยหนีอย่างรุนแรง กลับไปสู่พฤติกรรมในวัยทารก หรือมีพฤติกรรมที่รุนแรงเป็นสาเหตุในการทำร้ายตนเองหรือผู้อื่นให้บาดเจ็บหรือเสียชีวิต

บทชีวิตของบุคคลคือ แผนชีวิตในระดับจิตใต้สำนึกที่สร้างขึ้นในวัยเด็กจากคำสอนที่ได้รับจากพ่อแม่ที่ได้รับการพิสูจน์ว่า ถูกต้องตามเหตุการณ์ต่อมาและไม่จำเป็นต้องเลือกอีกแล้ว (Coery. 2004: 345; citing Stewart; & Joines. 1987) บทชีวิตจึงเป็นเสมือนหัวโขนที่ได้มาจากพ่อแม่และความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นที่กำหนดให้ชีวิตของบุคคลต้องแสดงตาม บทชีวิตจึงเปรียบได้กับการแสดงละคร ที่มีการจัดตัวละคร โครงเรื่อง ฉาก บทพูด และ การซ้อมบทที่ไม่มีวันสิ้นสุด ที่สำคัญ บทบาทชีวิตจึงเป็นพิมพ์เขียวที่จะบอกบุคคลว่าเขากำลังจะไปที่ไหนในชีวิตเขาและพวกเขาจะต้องทำอะไรเมื่อพวกเขาไปถึง

การตัดสินใจจะอยู่ในตำแหน่งชีวิตใดขึ้นอยู่กับสารที่ได้รับมาตลอดชีวิต ผลของเกมความรู้สึกรบกวนใจ และการตีความเหตุการณ์ต่าง ๆ ระบบความเชื่อของบุคคลเกิดจากการตัดสินใจตนเองและผู้อื่น ดังนั้นการจะเปลี่ยนแปลงเส้นทางเดินของชีวิต จะต้องเข้าใจส่วนประกอบของบทชีวิตที่อยู่ในรูปของความคิด ความรู้สึกและการกระทำของเราด้วย

การให้คำปรึกษากลุ่มจะช่วยสมาชิกให้สามารถวิเคราะห์บทชีวิต (Script Analysis) ที่ได้รับมา และมองเห็นบทบาทในชีวิตของตนที่ถูกบังคับให้แสดงได้ชัดเจนมากขึ้น รวมถึงการเลือกทางเลือกของชีวิต กล่าวคือ กระบวนการกลุ่มจะช่วยสมาชิกได้ลดการเล่นเกมในบทชีวิต การวิเคราะห์บทชีวิตเริ่มจากการสำรวจวิถีชีวิตและวิธีการแสดงบท ซึ่งจะช่วยให้สมาชิกเผยแพร่โปรแกรมที่ได้บันทึกมาก่อนหน้านี้ออกมา ด้วยการขอให้สมาชิกระลึกถึงเรื่องราวที่ชื่นชอบในวัยเด็ก ซึ่งจะช่วยให้มุ่งสู่เรื่องราวหรือเรื่องเล่าได้ที่เหมาะสม และช่วยให้เห็นเรื่องราวว่าเหมาะสมกับประสบการณ์ชีวิตในปัจจุบันอย่างไร

การวิเคราะห์บทชีวิตของสมาชิกในกลุ่มขึ้นอยู่กับเรื่องราวของครอบครัวเดิม ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของบทชีวิตในช่วงของการบำบัดกลุ่ม สมาชิกได้เรียนรู้เกี่ยวกับคำสั่งที่ยอมรับโดยไม่วิพากษ์วิจารณ์ตั้งแต่เป็นเด็ก การตัดสินใจตอบสนองสารเหล่านั้น และเกมและความรู้สึกกวนใจที่ยังเก็บเอาไว้ในใจ ผู้นำกลุ่มจะรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับครอบครัวของสมาชิกจากการทำประวัติ

เกี่ยวกับประสบการณ์ในวัยเด็ก ด้วยการสวมบทบาทในละครโดยสมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ สามารถเป็นส่วนหนึ่งในการเล่นในการแสดงของครอบครัวนี้

ในกลุ่มจะช่วยให้สมาชิกได้วิเคราะห์ลักษณะที่เป็นตัวตนของสมาชิกและเกมที่เล่น ทั้งภายในกลุ่มและในชีวิตประจำวัน อันจะทำให้สมาชิกกลุ่มสามารถทำลายรูปแบบการทำให้ตนเองล้มเหลวในช่วงขั้นตอนแรก เมื่อสมาชิกกลุ่มได้วิเคราะห์ชีวิตของตนเองจากมุมมองตามแนวคิดการวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคล จะสามารถตรวจสอบความถูกต้องของการตีความตนเองจากการขอข้อมูลย้อนกลับจากผู้นำและสมาชิกคนอื่น ๆ

8.5.3 บทบาทและการทำหน้าที่ของผู้นำกลุ่ม

คอเรีย (Coery. 2004: 346-347) เห็นว่า บทบาทของผู้บำบัดคือ เป็นครู สร้างสัมพันธภาพกับผู้รับคำปรึกษา และทำพันธะร่วมกันระหว่างผู้นำกลุ่มและสมาชิกรายบุคคลในกลุ่ม เพื่อให้เป็นมิตรต่อกันและกันในกระบวนการบำบัด ดังนั้น บทบาทเริ่มแรกของผู้บำบัด คือ ประยุกต์ความรู้เพื่อเสริมสร้างพันธะกับผู้รับคำปรึกษา

จากมุมมองการบำบัดในการตัดสินใจใหม่ หน้าที่ของผู้นำกลุ่ม คือสร้างบรรยากาศที่จะช่วยบุคคลให้สามารถค้นพบตัวเองว่า เกมที่เล่นกำลังก่อให้เกิดความรู้สึกไม่ดีที่เรื้อรังอย่างไรและการยึดถือความรู้สึกเหล่านี้วันนั้นเสริมบทชีวิตและการตัดสินใจในช่วงแรกอย่างไร รวมถึงการทำทนายให้สมาชิกในกลุ่มค้นหาและทดลองแนวทางของการเป็นอยู่ที่มีประสิทธิภาพมากขึ้นโดยสรุปแล้ว บทบาทของผู้บำบัด คือช่วยให้สมาชิกได้รับเครื่องมือที่จำเป็นในการเปลี่ยนแปลงที่มีประสิทธิภาพ

รูปแบบของผู้บำบัดในกลุ่มมักจะเป็นการให้คำปรึกษารายบุคคลภายในกลุ่มมากกว่าที่เอื้อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกกลุ่ม และเป็นการบำบัดที่กระตุ้นโดยสมาชิก ผู้นำกลุ่มจะต้องมีบทบาทที่กระตุ้นหรือรื้อและให้เป็นศูนย์กลางของคนในกลุ่ม ด้วยเหตุนี้จะทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่มแต่ละคนมากกว่าที่จะทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่ม ถึงแม้ว่าการวิเคราะห์การติดต่อสื่อสารจะมีความกระตุ้นหรือรื้อในช่วงการบำบัดกลุ่ม ซึ่งเป็นการตัวกระตุ้นให้เกิดการตัดสินใจใหม่และเป็นการเผชิญกับทางตัน แต่สมาชิกกลุ่มก็ได้ทำงานกันอย่างจริงจังมากที่สุด เพราะสมาชิกกลุ่มมีอำนาจที่จะเปลี่ยนแปลงการตัดสินใจทางลบในวัยเด็ก โดยการพัฒนาแรงกระตุ้นสภาวะของบุคคลในทางบวก

8.4.4 กระบวนการของกลุ่มการวิเคราะห์การติดต่อสื่อสารระหว่างบุคคล

ขั้นตอนของกลุ่มวิเคราะห์การติดต่อสื่อสารสัมพันธ์นำวิธีการเกี่ยวกับการตัดสินใจใหม่ของ โกลดิง (Coery. 2004: 347-350 citing; Goulding. 1976,1978,1979 ; M. Goulding. 1987; R. Goulding. 1982) มาปรับใช้ เป้าหมายคือ การช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาให้ทำการตัดสินใจใหม่ ขณะที่อยู่ในสภาวะความเป็นเด็ก (Child Ego State) และการตัดสินใจพ้นไปจากสภาวะความเป็นผู้ใหญ่ (Adult Ego State) ที่ติดอยู่ การช่วยสมาชิกกลุ่มได้เข้าไปสู่สภาวะความเด็กและทำการตัดสินใจใหม่ ดำเนินการได้ตามขั้นตอนของการบำบัดกลุ่มทางด้านการตัดสินใจใหม่

8.4.4.1 ชั้นเริ่มต้น

ชั้นแรกประกอบด้วย การสร้างการติดต่อที่ดีระหว่างผู้นำกลุ่มที่กับสมาชิก และขึ้นอยู่กับความสามารถของผู้นำด้วย แม้ว่าสัมพันธภาพที่ดีกับสมาชิกจะสร้างขึ้นแล้ว แต่ในช่วงแรกสมาชิกก็จะยังไม่ให้ความร่วมมือ (Coery. 2004: 347 citing; Goulding.1982) ทั้งนี้เพราะสมาชิกกลุ่มอาจหลีกเลี่ยงที่จะกล่าวถึงรายละเอียด ดังนั้น ผู้นำจะต้องพยายามเข้าใจสาเหตุของผู้รับคำปรึกษา เป็นไปได้ว่าผู้รับคำปรึกษายังไม่ไว้วางใจในกลุ่มทำให้ยังไม่เต็มใจที่จะได้เข้าใจถึงสาเหตุที่สำคัญของการเข้าร่วมกลุ่มของเขา

ชั้นต่อมาประกอบด้วย การตรวจสอบข้อผูกมัดในเปลี่ยนแปลงของสมาชิกที่แท้จริง เช่น อาจถามว่า “วันนี้คุณจะเปลี่ยนแปลงอะไรในตัวคุณ” ให้สังเกตว่า ไม่ได้สมาชิกถามในลักษณะที่เขาหวังว่าจะเปลี่ยนอะไร หรือผู้นำบังคับจะทำให้เปลี่ยนแปลงอะไร แต่จะถามถึงสิ่งที่สมาชิกต้องการเปลี่ยนแปลงในอนาคต กล่าวคือ มุ่งให้สมาชิกมองเห็นสิ่งที่จะทำให้การเปลี่ยนแปลง

8.5.4.2 ชั้นปฏิบัติการ

หลังจากสร้างข้อผูกมัดขั้นแล้ว ชั้นต่อไปคือ การสำรวจความรู้สึกครบถ้วนใจที่สมาชิกนำมาใช้เป็นบทชีวิต และการตัดสินใจ (Coery. 2004: 348; citing Goulding; & Goulding. 1979) จุดประสงค์ คือ สมาชิกในกลุ่มจะได้เปิดเผยความรู้สึกครบถ้วนใจและให้รับผิดชอบด้วยตัวเอง โดยเริ่มต้นจากเหตุการณ์ปัจจุบัน แล้วบุคคลได้ย้อนกลับไปสู่ชีวิตแรกเริ่มที่เกิดความรู้สึกครบถ้วนใจ โดยนำผู้เข้าร่วมขึ้นมาอยู่ ที่นี้และเดี๋ยวนี้ โดยสมาชิกกลุ่มจะถูกขอร้องให้แสดงออกทั้งการโต้ตอบจากตนเอง และจากบุคคลสำคัญในเหตุการณ์นั้น

ในระหว่างนี้ จะวิเคราะห์เกมว่าบุคคลสนับสนุนและคงไว้ซึ่งความรู้สึกครบถ้วนใจไว้อย่างไร และบทชีวิตเหมาะสมกับบุคคลอย่างไร เพื่อมองหากความชัดเจนเกี่ยวกับการตัดสินใจเบื้องต้นของสมาชิก ซึ่งเป็นการหาคำสั่งดั้งเดิม และลักษณะของการยอมรับและการเอาใจใส่ที่บุคคลได้รับเพื่อสนับสนุนคำสั่งดั้งเดิม

หน้าที่หลักของผู้นำกลุ่ม คือ การกระตุ้นให้สมาชิกรับผิดชอบความคิด ความรู้สึก และการกระทำของตน โดยท้าทายสมาชิกเมื่อใช้คำพูดที่แสดงถึงความไม่รับผิดชอบ (Cop-out Language) เช่น “ไม่สามารถทำได้” (Can't) “บางที” (Perhaps) “ถ้ามันไม่ได้เป็น” (if it weren't for) “จะพยายาม” (Try) และคำอื่น ๆ ที่จะทำให้สมาชิกขาดอำนาจในตนเอง วิธีการดังกล่าวสามารถใช้เวลานั้น ๆ

แนวคิดการวิเคราะห์การสื่อสารระหว่างบุคคลเชื่อว่า เมื่อผู้รับคำปรึกษาทราบว่า จะต้องรับผิดชอบต่อชีวิตการตัดสินใจในช่วงแรก ผู้รับคำปรึกษาก็จะมีความรับผิดชอบอำนาจในการเปลี่ยนแปลงการตัดสินใจด้วยตนเอง และสามารถดำเนินการตัดสินใจด้วยตนเองโดยไม่ต้องยึดกระบวนการบำบัดได้

8.4.4.3 ขั้นสุดท้าย

ขั้นสุดท้ายเป็นขั้นช่วยสนับสนุนสมาชิกที่เริ่มต้นมีความรู้สึกและแสดงพฤติกรรมในแนวทางใหม่ สมาชิกกลุ่มถูกกระตุ้นให้บอกเล่าเรื่องราวใหม่ในกลุ่มแทนเรื่องราวเดิมของตนและสมาชิกได้รับการยอมรับและเอาใจใส่ทั้งการพูดและภาษาท่าทางเพื่อจะสนับสนุนการตัดสินใจใหม่ของเขา และให้แนวทางในการวางแผนระบบการช่วยเหลือจากภายนอกกลุ่มด้วย

สิ่งที่สำคัญในระหว่างระยะสุดท้ายของการปฏิบัติการกลุ่ม คือการทำทนายสมาชิกในการถ่ายโยงการเปลี่ยนแปลงจากสถานการณ์ในการบำบัดไปสู่ชีวิตประจำวันได้ และการสนับสนุนให้เปลี่ยนแปลงก่อนที่สมาชิกจะออกไปดำเนินชีวิตของตนเอง โดยสมาชิกจะสร้างจินตนาการเกี่ยวกับวิธีการเปลี่ยนแปลงที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงอย่างอื่นที่เหมาะสม เพื่อเตรียมสมาชิกต่อสถานการณ์ใหม่ด้วยตนเอง เมื่อออกจากกลุ่มและเพื่อที่จะพัฒนาระบบสนับสนุนที่จะช่วยให้จัดการกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหาใหม่อย่างสร้างสรรค์ ท้ายที่สุด คือการลาจาก ความชื่นชมยินดีและใช้เวลาที่จะกล่าวคำอำลาอย่างมีความหมาย

8.5.5 เทคนิคและกระบวนการบำบัด

พันธะสัญญา : โครงสร้างของความสัมพันธ์ในการบำบัด

พันธะสัญญาในการบำบัดเป็นการช่วยให้สมาชิกกำหนดจุดมุ่งหมายและตั้งเป้าหมายส่วนตัวของตน โดยในพันธะสัญญาจะระบุว่าสมาชิกจะเปลี่ยนแปลงตนเองในขณะที่อยู่ในกลุ่มอย่างไร จากสัญญาจะปรับเป็นวัตถุประสงค์ที่เฉพาะเจาะจงและสามารถวัดได้ และระบุการรายการชัดเจนที่มีแนวโน้มจะทำสำเร็จ สัญญาจะเป็นความรับผิดชอบของสมาชิกที่จะกำหนดว่าต้องการเปลี่ยนแปลงอะไร อย่างไร และเมื่อไร ซึ่งสมาชิกรู้ว่า ได้รับมอบหมายให้รับผิดชอบโดยไม่ต้องรอคอยผู้นำมาชี้แจงเพียงฝ่ายเดียว โดยสรุปก็คือ การสร้างพันธะสัญญาของสมาชิกเป็นจุดเปลี่ยนสำหรับการทำกิจกรรมกลุ่ม

ดิเวซ (Coery. 2004: 350; citing Dusay. 1983) ยืนยันว่า การรักษาสัญญาเป็นสิ่งดีที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงชัดเจนโดยผู้รับคำปรึกษาพยายามไปถึงเป้าหมายของตน คำถาม ที่สำคัญก็คือ “คุณจะทำอย่างไรและฉันจะรู้ได้อย่างไร คุณได้รับเมื่อไร คุณเข้ามาในกลุ่มเพื่ออะไร” คำถามนี้มีจุดมุ่งหมายร่วมกันในการที่บรรลุวัตถุประสงค์ซึ่งกันและกันของสมาชิกคนอื่น เป้าหมายจึงถูกพัฒนาขึ้นในกลุ่ม กระบวนการรักษาแบบ TA นั้น เน้นที่การเปลี่ยนแปลงเริ่มต้นด้วยการกำหนดพันธะสัญญาและเป็นข้อตกลงแบบผู้ใหญ่กับผู้ใหญ่ระหว่างผู้บำบัดและผู้รับคำปรึกษา (Coery. 2004: 350; citing Dusay; & Dusay. 1989)

พันธะสัญญาจะเป็นเครื่องมือช่วยปิดกั้นช่องทางการหลีกเลี่ยง (Escape Hatches) ซึ่งเป็นฉากปิดกั้นตนเองเนื่องจากได้รับสิ่งที่ไม่ดีมา ร่องรอยการหลีกเลี่ยงประกอบด้วย 1) การทำร้ายหรือฆ่าตัวเอง 2) การทำร้ายหรือฆ่าผู้อื่น 3) ก่อวินาศภัยให้คนอื่น โจรกรรมหรือฆ่าตนเอง 4) บ้า และ 5) หลบหนี หากแต่ TA จะช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้และทำให้การตัดสินใจใหม่มีความหมาย

8.5.6 การประยุกต์ใช้การวิเคราะห์การติดต่อสื่อสารแบบกลุ่มกับโรงเรียน

ในกลุ่มแบบ TA พบว่า มีแนวคิดพื้นฐานหลายอย่างที่เข้าใจได้ง่ายแม้แต่เด็กเล็ก มากๆ เช่น เด็กในระดับแรก สามารถเข้าใจสภาวะของบุคคลโดยทั่วไปเมื่อพวกเขาได้รับการอธิบายเรื่อง “ตำหนิฉัน” (Critical Me) (ลักษณะพ่อแม่) “คิดตามฉัน” (Thinking Me) (ลักษณะผู้ใหญ่) และ “รู้สึกตามฉัน” (Feeling Me) (ลักษณะความเป็นเด็ก) (Coery. 2004: 350; citing Freed; & Freed, 1998) เด็กสามารถเข้าใจแนวคิดความต้องการการยอมรับและการใส่ใจของมนุษย์ แม้แต่เด็กในระดับต้นๆ ก็เข้าใจว่าการที่เด็กแสดงออกมานั้นเป็นความพยายามที่จะได้รับการใส่ใจ เด็กจะเรียนรู้ในไม่ช้าว่า การเอาใจใส่ทางลบนั้นยังดีกว่าการไม่ได้รับการเอาใจใส่เลย ทั้งเด็กและวัยรุ่นสามารถแยกความแตกต่างระหว่าง “ความอบอุ่นที่อ่อนโยน” (Warm Fuzzy) และ “ความเย็นชาที่หนาวเหน็บ” (Cold Prickly) ได้

แนวคิดและเทคนิคของ TA สามารถนำไปประยุกต์ใช้ประโยชน์ได้ในการแนะแนวชั้นเรียน ในโรงเรียนหรือการให้คำปรึกษากลุ่มกับเด็กอายุ 5-12 ปี (Coery. 2004: 351; citing Thompson; & Rudolph. 2000) เช่น การสำรวจคำสั่งเกี่ยวกับพ่อแม่ สามารถใช้เป็นแบบฝึกหัดที่มีประโยชน์ทั้งกลุ่มเด็ก และกลุ่มวัยรุ่น วัยรุ่นสามารถเรียนรู้ให้ความร่วมมือกับครอบครัวเดิมของตน TA ช่วยสร้างวิธีการที่ยอมให้เด็กและวัยรุ่นได้มองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่ได้เรียนรู้ในครอบครัวและเจตคติของตนต่อบุคคลอื่น วัยรุ่นอาจจะค้นหารูปแบบโครงสร้างที่เป็นประโยชน์ เพื่อที่จะได้ช่วยให้เข้าใจว่า ครอบครัวและวัฒนธรรมของตนมีอิทธิพลต่อตนอย่างไร คำสั่งเหล่านี้มักจะได้อินจากเด็ก และวัยรุ่นในกลุ่มเสมอ

1. อย่าร้องไห้หรือ อย่าร้องไห้ให้คนอื่นเห็นนะ
2. มีชีวิตอยู่เพื่อให้พ่อแม่และครอบครัวชื่นใจ
3. ทำทุกอย่างให้สมบูรณ์แบบที่สุด
4. อย่ากังวลเกี่ยวกับตัวเองมากเกินไป
5. อย่าทำตัวโดดเด่นหรือเป็นที่สังเกต
6. อย่าโอ้อวด
7. ให้คิดถึงครอบครัวหรือชุมชนมากกว่าให้ความสำคัญกับความสนใจในตัวเอง
8. อย่าพูดถึงครอบครัวหรือปัญหาเกี่ยวกับครอบครัวกับคนแปลกหน้า

คำสั่งเหล่านี้ได้ช่วยการเริ่มต้นที่ดีในการสำรวจในกลุ่ม สำหรับผู้นำกลุ่มจะต้องตระหนักถึงบริบททางวัฒนธรรมที่อาจจะมีข้อจำกัด การเผชิญหน้ากับคำสั่งทางวัฒนธรรมที่ชัดเจน ผู้นำกลุ่มอาจสร้างบรรยากาศให้กับสมาชิกด้วยการถามคำถามเริ่มต้นในระดับที่เด็กยอมรับได้ และวิธีการใช้คำสั่งที่ชัดเจนมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมที่ปรากฏในปัจจุบัน เป้าหมายหลักของการทำกลุ่ม TA กับนักเรียนนั้น คือ การสนับสนุนให้เกิดการหยั่งเห็นเพื่อให้นักเรียนเพิ่มความเชื่อมั่นในการควบคุมความคิด ความรู้สึกและการกระทำของตน เมื่อเด็กและวัยรุ่นพัฒนาการเข้าใจในตนเองแล้ว จะทำให้มีการเปลี่ยนแปลงทั้งภายในตัวเองและการติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยในประเทศ

ภัทรสุดา ฮามคำไพ (2539) ได้ศึกษาผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความเป็นจริงต่อกลยุทธ์การเผชิญปัญหาของนักศึกษาพยาบาล เป็นการวิจัยเชิงทดลองแบบมีกลุ่มควบคุมทดสอบก่อนและหลังการทดลอง กับกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาปีที่ 3 จำนวน 16 คนที่ได้คะแนนจากการวัดการเผชิญปัญหาในด้านการมุ่งเน้นการแก้ปัญหาในระดับต่ำกว่าค่าเฉลี่ยและคะแนนในด้านการมุ่งเน้นด้านอารมณ์ที่ไม่สนับสนุนการแก้ปัญหา และด้านหลีกเลี่ยงปัญหา ระดับตั้งแต่ค่าเฉลี่ย โดยสุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 8 คนและกลุ่มควบคุม 8 คน ด้วยแบบวัดการเผชิญปัญหา พบว่า นักศึกษาพยาบาลที่ได้รับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มมีคะแนนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นการแก้ปัญหาและแบบมุ่งเน้นด้านอารมณ์ที่สนับสนุนการแก้ปัญหาสูงกว่าก่อนเข้ากลุ่มและสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ และได้คะแนนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นทางอารมณ์แบบไม่สนับสนุนการแก้ปัญหาและแบบหลีกเลี่ยงปัญหาลดต่ำกว่าก่อนเข้ากลุ่มและต่ำกว่ากลุ่มควบคุม แสดงให้เห็นว่าการให้การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความเป็นจริงส่งผลต่อกลยุทธ์การเผชิญปัญหาของนักศึกษาพยาบาล

พรทิพย์ อินทรโชติ (2536) ได้ให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงที่มีต่อเด็กที่รังแกเพื่อนของนักเรียนชั้นประถมปีที่ 5 โรงเรียนชุมชนพุดเตย จังหวัดเพชรบูรณ์ กับนักเรียนที่มีพฤติกรรมรังแกเพื่อน จำนวน 14 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มการทดลองกับกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 7 คน พบว่านักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงและนักเรียนได้รับการสอนปกติ มีพฤติกรรมการรังแกลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระดับ .01 แต่กลุ่มทดลองมีพฤติกรรมการข่มเหงรังแกลดลงมากกว่าอย่างมีนัยสำคัญ

สมบัติ ตาปัญญา (2549) ได้มีการศึกษาการข่มเหงรังแกโดยใช้กลุ่มตัวอย่างนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 ทั่วประเทศ จำนวน 3,047 คน พบว่า นักเรียนรายงานว่าถูกข่มเหงรังแกถึงร้อยละ 38 โดยรูปแบบการถูกข่มเหงรังแกเป็นการล้อเลียน โดดเดี่ยว ทำร้ายร่างกาย ปลอ่ยข่าวลือ แ่่งเงินและของใช้ ชู้งบังคับ เขี้ยยดผิว และแสดงออกทางเพศ

นงนุช วิสิฐธรรมศรี (2551) การพัฒนาพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์อย่างเหมาะสมของเยาวชนในสถานสงเคราะห์เด็กหญิงบ้านราชวิถีที่มีบุคลิกภาพเก็บตัว-แสดงตัว โดยใช้กระบวนการฝึกการกล้าแสดงออกร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก กลุ่มตัวอย่างเป็นเยาวชนในสถานสงเคราะห์เด็กหญิงบ้านราชวิถี อายุ 11-15 ปี ที่มีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์อย่างเหมาะสมน้อย จำนวน 60 คน แบ่งเป็นบุคลิกภาพเก็บตัว 30 คน และบุคลิกภาพแสดงตัว 30 คน และแบ่งเป็นกลุ่มทดลองบุคลิกภาพละ 15 คน และกลุ่มควบคุมบุคลิกภาพละ 15 คน ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกการกล้าแสดงออกมีพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์อย่างเหมาะสมสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ

จุฑาทิพย์ ประทินทอง (2551) ได้ศึกษาผลของโปรแกรมการฝึกพูดกับตนเองทางบวกต่อภาวะซึมเศร้าของผู้ต้องขังวัยรุ่นชายในเรือนจำจังหวัดพิจิตร โดยเปรียบเทียบภาวะซึมเศร้าของ

วัยรุ่นชายในเรือนจังหวัดพิจิตรก่อนและหลังเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกพูดกับตัวเองทางบวกเป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (quasi-experimental research) แบบวัดก่อนและหลังทดลอง (pre-post test design) ด้วยแบบประเมินภาวะซึมเศร้าของเบ็ค กับผู้ต้องขังวัยรุ่นชายในเรือนจำ จังหวัดพิจิตร จำนวน 15 คน ระหว่างเดือนมิถุนายนถึงเดือนกรกฎาคม พ.ศ. 2551 พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนภาวะซึมเศร้าหลังเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการพูดกับตัวเองทางบวกน้อยกว่าก่อนเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการพูดกับตัวเองทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. งานวิจัยต่างประเทศ

ซัลมิวัลลี คาร์ฮูเนน และเลเกอร์สเปซ (Salmivalli ; Karhunen; & Lagerspetz. 1995) ได้ศึกษาปฏิกริยาโต้ตอบของเหยื่อของการข่มเหงรังแกต่อการถูกก่อกรว่า พฤติกรรมประเภทใดของเหยื่อที่มีแนวโน้ม 1) ทำให้ผู้อื่นเริ่มต้นหรือยังทำการข่มเหงรังแกอยู่ต่อไป 2) ลดการข่มเหงรังแกหรือยุติการข่มเหงรังแกลง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนจาก 11 โรงเรียน จำนวน 573 คน (เด็กหญิง 286 คนและเด็กชาย 287 คน) โดยมีนักเรียน 67 คน (เด็กหญิง 33 คนและเด็กชาย 34 คน) ที่ถูกระบุว่า เป็นเหยื่อของการข่มเหงรังแก ซึ่งได้มาจากทั้งการประเมินตนเองและจากเพื่อน สเกลย่อยต่อการโต้ตอบต่อการข่มเหงรังแกมี 3 ด้านคือ ตอบโต้ด้วยพฤติกรรมก้าวร้าว สิ้นหวัง และเฉยเมย (Nonchalant) ที่สร้างขึ้นจากการประเมินพฤติกรรมของเหยื่อจากเพื่อน พบว่า เหยื่อที่เป็นเด็กหญิงมักโต้ตอบด้วยพฤติกรรมสิ้นหวังและเฉยเมย ขณะที่เหยื่อที่เป็นเด็กชายมีแนวโน้มโต้ตอบต่อการข่มเหงรังแกด้วยความก้าวร้าวหรือเฉยเมย การประเมินพฤติกรรมตนเองของเหยื่อได้สนับสนุนแนวคิดนี้ เหยื่อที่เป็นเด็กหญิงที่สิ้นหวังและโต้กลับด้วยความก้าวร้าว และเหยื่อที่เป็นเด็กชายที่โต้กลับด้วยความก้าวร้าวเป็นที่รับรู้ทำให้การข่มเหงรังแกเริ่มต้นขึ้นหรือดำเนินต่อเนื่องไป การไม่สิ้นหวังหรือการไม่เฉยเมยของเหยื่อที่เป็นหญิง เช่นเดียวกับการไม่โต้กลับด้วยความก้าวร้าวในเหยื่อที่เป็นเด็กชายเป็นที่รับรู้ทำให้การข่มเหงรังแกลดลงหรือยุติไป

อะติซิ (Atici. 2007) ได้ทำการศึกษากลยุทธ์แก้ไขความขัดแย้งกับนักเรียนเกรด 6-8 ในตุรกี แยกตามเพศ จำนวน 451 คน โดยมีวัตถุประสงค์ตรวจสอบกลยุทธ์ที่นักเรียนขอความช่วยเหลือจากครูเมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นและกลยุทธ์ที่ครูใช้จัดการกับความขัดแย้ง การรวบรวมข้อมูลได้จากแบบสอบถามปลายเปิด ผลที่นำมาใช้ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งสนับสนุนกลยุทธ์หลัก ๆ 3 อย่าง คือ การแก้ปัญหา การหลีกเลี่ยง และความก้าวร้าว พบว่ากลยุทธ์การแก้ปัญหาเป็นกลยุทธ์ที่ครูนำมาใช้บ่อยที่สุด เมื่อพิจารณาตามเพศแล้ว พบว่า เด็กหญิงมีแนวโน้มจะใช้กลยุทธ์การแก้ปัญหามากกว่าเด็กชาย กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีแนวโน้มไม่ขอรับความช่วยเหลือจากครูในการแก้ปัญหาความขัดแย้งของตน อย่างไรก็ตาม นักเรียนจากโรงเรียนที่มีสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำมีแนวโน้มจะขอความช่วยเหลือจากครูสูงกว่านักเรียนจากโรงเรียนที่มีสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมปานกลางและสูง กลุ่มตัวอย่างย้ำว่า ครูมักใช้กลยุทธ์ในการแก้ปัญหาความขัดแย้งของพวกเขาสองวิธีคือ กลยุทธ์แก้ปัญหาและกลยุทธ์ก้าวร้าว

แบล็ค และคณะ (Black; Weinles; & Wachington. 2010) ได้ศึกษากลยุทธ์ที่เหยื่อใช้หยุดการข่มเหงรังแก และการรับรู้ควมมีประสิทธิภาพของแต่ละกลยุทธ์ โดยมีผู้เข้าร่วมทั้งหมด 2,615 คน พบว่า ผู้เข้าร่วมร้อยละ 50 ได้รายงานว่าเป็นเหยื่ออย่างน้อยหนึ่งรูปแบบ กลยุทธ์ส่วนใหญ่ที่ใช้ต่อต้านการข่มเหงรังแกคือ การสู้กลับ (63 %) เพิกเฉย (52%) บอกรายงานที่บ้าน (44 %) และบอกรายงานเพื่อน (42 %) ส่วนกลยุทธ์ที่ได้ผลมากที่สุด ได้รายงานว่าการใช้ความก้าวร้าวเผชิญ (Counter-Aggression) (75%) การวางแผนเพื่อความปลอดภัย (74%) และการบอกรายงาน (71 %) หรือบอกรายงานที่บ้าน (71%)

เนลเลอร์ และคณะ (Naylor; Cowie; & del Rey. 2001) ได้ศึกษาพฤติกรรมการเผชิญปัญหาของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ในการโต้ตอบต่อการถูกข่มเหงรังแกจากแบบสอบถามกับนักเรียนเกรด 7 (11-12 ปี) และเกรด 9 (13-14 ปี) จำนวน 324 คน เพื่อค้นหาว่านักเรียนที่ถูกข่มเหงรังแกเหล่านี้ใช้กลยุทธ์ใดบ้างในการโต้ตอบเพื่อเอาชนะการถูกเพื่อนข่มเหงรังแก พบว่า กลยุทธ์ในการเผชิญปัญหาที่นักเรียนส่วนใหญ่ใช้ คือ การบอกรายงานใครสักคน (n= 279) เกี่ยวกับการถูกข่มเหงรังแกเทียบกับที่ไม่ได้บอกรายงานใครเลย (n= 45) กลยุทธ์ในการเผชิญปัญหาแตกต่างกันไม่เพียงแต่การรายงานถึงการถูกข่มเหงรังแกแก่ใครสักคน ไม่มีความแตกต่างระหว่างเพศ และอายุ ลักษณะของการข่มเหงรังแกที่พบได้แก่ การข่มเหงรังแกทางวาจา (65.4) ทางร่างกาย (67.3) กลั่นแกล้ง (picking on) (35.5) ทำลายข้าวของ (7.1) ข่มขู่รีดไถ (13.6) กีดกันออกจากกลุ่ม (7.4) แสดงอำนาจ (19.8) กลยุทธ์ที่ใช้ในเผชิญ พบว่า เพิกเฉย/อดทน (27.0) สู้คืนทางร่างกาย/วาจา (6.8) จัดการทางสังคม เช่น อยู่ใกล้กับคนอื่น หลีกเลี้ยงผู้ข่มเหงรังแก ไม่มาเรียน (4.6) บอกรายงานใครสักคน (พ่อแม่ ครู เพื่อน เพื่อนสนิท) (86.1) ยอมรับที่จะไม่ทำอะไรเลย (8.6) วางแผนแก้แค้น (1.5) ไม่บอกรายงานใครเลย (14 %) กลยุทธ์ที่นักเรียนรายงานประกอบด้วย การเพิกเฉยหรือการอดทน การแก้แค้นทางร่างกายและทางวาจา การยอมรับที่จะไม่เผชิญปัญหา การใช้ การบอกรายงานใครสักคน การวางแผนแก้แค้น และการไม่ทำอะไรเลย

เบนจามิน (Benjamin. 2005) ได้ทำการศึกษาพฤติกรรมของการข่มเหงรังแกเฉพาะ โดยตรวจสอบใน 3 องค์ประกอบหลักคือ ความถี่ของการข่มเหงรังแก พฤติกรรมการข่มเหงรังแกของนักเรียน และการโต้ตอบ ข้อมูลได้จาก Manners Matrix Survey จากโรงเรียนในชิคาโก กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน 5,386 คน พฤติกรรมการข่มเหงรังแกทั่วไปที่นักเรียนรายงานประกอบด้วย การถูกล้อเลียนหรือดูถูก การถูกนินทา การปล่อยข่าวลือหรือการส่งจดหมาย และการกีดกันไม่ให้เข้าร่วมกิจกรรม นักเรียนชายมีแนวโน้มที่จะรายงานว่าจะถูกตี ถูกผลัก หรือถูกเตะ มากกว่านักเรียนหญิง และยังคงถูกข่มเหงรังแกด้วยการแสดงความก้าวร้าวทางร่างกายและวาจาดังเดียวกัน นักเรียนหญิงรายงานว่าตกเป็นเหยื่อของการนินทา ปล่อยข่าวลือ หรือส่งจดหมายมากกว่านักเรียนชาย นักเรียนที่โดยสารถประจําทางยังมีแนวโน้มที่จะรายงานว่าจะตกเป็นเหยื่อของการล้อเลียน คุกคาม หรือถูกขโมยข้าวของมากกว่านักเรียนที่ไม่ได้โดยสารถประจําทาง ทั้งนักเรียนประถมและมัธยมได้รายงานว่าได้ใช้การโต้ตอบอย่างกล้าแสดงออก กระนั้นก็ตาม นักเรียนประถมมีแนวโน้มจะพึ่งพาผู้ใหญ่มากกว่านักเรียนมัธยมศึกษา นักเรียนมัธยมศึกษามีแนวโน้มที่จะบอกรายงาน เมื่อถูก

ชมแข่งวิ่งแก่มากกว่า สุดท้าย นักเรียนที่รายงานว่าถูกชมแข่งวิ่งแก่อย ๆ มีแนวโน้มที่จะรายงานว่า ได้รับผลกระทบสูงกว่านักเรียนที่ถูกชมแข่งวิ่งแก่อที่มีความถี่น้อย

โบลเมอร์ และคณะ (Bollmer; Milich; Haris; & Maras. 2005) ได้ศึกษาบทบาทของ คุณภาพความเป็นเพื่อนในฐานะที่เป็นปัจจัยปกป้องในการตกเป็นเหยื่อและการชมแข่งวิ่งแกของ เพื่อน เด็ก (ชาย 50 คน หญิง 49 คน อายุ 10-13 ปี) รายงาน คุณภาพของความเป็นเพื่อนสนิท เช่นเดียวกับแนวโน้มการชมแข่งวิ่งแกและการตกเป็นเหยื่อ พ่อแม่รายงานพฤติกรรมทั้งภายนอกและ ภายในของเด็ก รวมถึงแนวโน้มของการชมแข่งวิ่งแกและการตกเป็นเหยื่อ ผลชี้ว่า ปัญหาภายนอก สัมพันธ์กับพฤติกรรมชมแข่งวิ่งแก อย่างไรก็ตาม คุณภาพของความเป็นเพื่อนได้เป็นตัวเชื่อมต่อ (Moderated) ความสัมพันธ์ดังกล่าวของเด็กกับพฤติกรรมภายนอก ความเป็นเพื่อนที่มีคุณภาพสูง ได้ลดพฤติกรรมชมแข่งวิ่งแกน้อยลงอย่างมีนัยสำคัญ ปัญหาภายในและความเป็นเพื่อนที่มี คุณภาพต่ำสัมพันธ์กับการตกเป็นเหยื่ออย่างมีนัยสำคัญ อย่างไรก็ตาม คุณภาพของความเป็นเพื่อน ไม่ได้เป็นตัวเชื่อมต่อความสัมพันธ์ระหว่างปัญหาภายในและการตกเป็นเหยื่อ

โคนิชิและไฮเมล (Konishi; & Hymel. 2009) ศึกษาการชมแข่งวิ่งแกและความเครียดของ วัยรุ่นตอนต้น เพื่อตรวจสอบบทบาทการเผชิญปัญหาในการป้องกันความเครียดและการสนับสนุน ทางสังคม ในการลดแนวโน้มการชมแข่งวิ่งแกในการตอบสนองความเครียด กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน เกรด 5-7 (N= 312) ที่ตอบแบบสอบถามประกอบด้วยการประเมินระดับความเครียด (ความยุ่งยาก ประจำวัน เหตุการณ์ที่ทำให้เครียด) กลยุทธ์การเผชิญปัญหา (การลงมือแก้ไข การหลีกเลี่ยง การ หันเหความสนใจ การแสวงหาการสนับสนุน) การสนับสนุนทางสังคม (จากเพื่อน ครอบครัว ครู) และการชมแข่งวิ่งแก สอดคล้องกับการวิจัยก่อนนี้ การวิเคราะห์สหสัมพันธ์ชี้ว่า ความเครียดสัมพันธ์ อย่างมีนัยสำคัญกับการชมแข่งวิ่งแกจากการรายงานตนเอง แต่ไม่สัมพันธ์กับการชมแข่งวิ่งแกที่ ประเมินโดยเพื่อนการวิเคราะห์ถดถอยแสดงให้เห็นว่าการสนับสนุนของครอบครัวเป็นตัวเชื่อมและ การเผชิญปัญหาการด้วยการหันเหความสนใจได้เพิ่มความสัมพันธ์ของการชมแข่งวิ่งแก- ความเครียด

เบอร์านและทัตตี (Beran; & Tutty. 2002) ศึกษาการชมแข่งวิ่งแกและความ ปลอดภัยในโรงเรียนของเด็กนักเรียน เพื่อตรวจสอบความถี่ของการชมแข่งวิ่งแกในโรงเรียน ประถมศึกษาตามเพศ และอายุ กับนักเรียนเกรด 1-6 จำนวน 472 คน พบว่า เกรด 4 รายงานว่าถูก ชมแข่งวิ่งแกทางร่างกายและวาจาร้อยละ 6.27 ร้อยละ 21 ประสบกับการถูกชมแข่งวิ่งแกทางวาจา และร้อยละ 5 ถูกชมแข่งวิ่งแกทางร่างกาย และจากการวิเคราะห์ถดถอย stepwise ชี้ว่า โรงเรียนมี ความปลอดภัยในระดับสูง และยิ่งครูให้การสนับสนุนช่วยเหลือสัมพันธ์กับการชมแข่งวิ่งแกทางวาจา น้อยลง

วิลตันและคณะ (Wilton; Craig; & Pepler. 2000) ได้ศึกษาการควบคุมอารมณ์และการ แสดงอารมณ์ในชั้นเรียนของเด็กที่เป็นเหยื่อการชมแข่งวิ่งแก ลักษณะการแสดงอารมณ์ รูปแบบการ เผชิญปัญหา และปัจจัยเชิงบริบทที่เกี่ยวข้อง งานวิจัยเสนอว่า เด็กที่ตกเป็นเหยื่อของการชมแข่ง รังแกอาจขาดทักษะการควบคุมอารมณ์ อันเป็นกระบวนการซึ่งเอื้อต่อการเผชิญกับสถานการณ์ที่ถูกขู่

ยุคเพื่อทำให้ความเครียดของอารมณ์ทางลบลดน้อยลง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 1-6 โดยการสังเกตระหว่างการเล่น พบว่ารูปแบบการเผชิญปัญหาของเหยื่อแบ่งได้เป็น 2 กลุ่มคือ 1) กลยุทธ์การแก้ปัญหาสัมพันธ์กับการลดและการแก้ไขการถูกรังแก 2) กลยุทธ์ก้าวร้าวที่มีแนวโน้มให้ปฏิสัมพันธ์การข่มเหงรังแกรุนแรงและเพิ่มขึ้น และพบว่า การแสดงออกทางอารมณ์ทั้งเหยื่อ และผู้ข่มเหงรังแกคู่ขนานกันไป ดังนั้น กระบวนการควบคุมอารมณ์ที่ไม่เหมาะสมจะช่วยลดการตกเป็นเหยื่อลงไปได้

ฮันเตอร์ และบอย (Hunter; & Boyle. 2004) ได้ศึกษากลยุทธ์การเผชิญปัญหาที่เหยื่อการข่มเหงรังแกใช้ โดยใช้โมเดลการเผชิญปัญหาแบบสื่อสารสัมพันธ์ (Transactional Model of Coping) เป็นกรอบการทำความเข้าใจวิธีการเผชิญปัญหาการถูกรังแกที่ประสิทธิภาพ การศึกษาครั้งนี้เพื่อตรวจสอบโครงสร้างองค์ประกอบของการวัดการเผชิญปัญหา ตรวจสอบการประเมินความท้าทายและการคุกคามที่เกี่ยวกับการข่มเหงรังแกของนักเรียน และตรวจสอบกลยุทธ์ที่นักเรียนที่ตกเป็นเหยื่อการถูกรังแกใช้ในใช้ในการเผชิญปัญหา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน อายุ 9-14 ปี จำนวน 459 คน ด้วยแบบสอบถามรายงานตนเองเกี่ยวกับการข่มเหงรังแก Way of Coping Checklist ของ Halstead; et al. (1993) ประกอบด้วยข้อกระทงในการประเมินการควบคุม การคุกคามและการท้าทาย พบว่า ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ยืนยันว่า โมเดลการเผชิญปัญหา 4 องค์ประกอบของ Halstead; et al. (1993) ที่ตรงสำหรับประชากรที่เป็นเหยื่อการข่มเหงรังแกในโรงเรียน ซึ่งประกอบด้วยความคิดเชิงปรารถนา (Wishful Thinking) การแสวงหาความช่วยเหลือทางสังคม (Social Support) การมุ่งแก้ปัญหา (Problem Focused Coping) และการหลีกเลี่ยง (Avoidance)

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาการชมเห่งรังแกในบริบทสังคมไทย องค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเห่งรังแกของนักเรียนวัยรุ่น และการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเห่งรังแกโดยใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2552 จาก 9 โรงเรียนในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ การดำเนินการวิจัยเป็นรูปแบบการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) โดยผู้วิจัยได้ดำเนินการดังนี้

1. การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง
2. การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
 - 2.1 แบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเห่งรังแก
 - 2.2 โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการชมเห่งรังแก
3. การดำเนินการวิจัย
 - 3.1 การศึกษาการชมเห่งรังแกในบริบทสังคมไทย และองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเห่งรังแก
 - 3.2 การพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเห่งรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม
4. การเก็บรวบรวมข้อมูล
5. การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล

การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ แบ่งเป็น

1. การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาการชมเห่งรังแกในบริบทสังคมไทยและองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเห่งรังแก
 - 1.1 ประชากรที่ใช้ในการศึกษาการชมเห่งรังแกในบริบทสังคมไทย และองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเห่งรังแกของนักเรียนวัยรุ่น เป็นนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำนวน 705,290 คน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2551: ออนไลน์)
 - 1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาการชมเห่งรังแกในบริบทสังคมไทย และองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเห่งรังแกของนักเรียนวัยรุ่น เป็นนักเรียน

ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2552 ของโรงเรียนในเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนือจาก 9 จังหวัด จำนวน 9 โรงเรียน ได้แก่ โรงเรียนกัลยาณวัตร โรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ โรงเรียนอุดรพิทยานุกูล โรงเรียนสุรวิทยาคาร โรงเรียนอนุกุลนารี โรงเรียนชัยภูมิภักดีชุมพล โรงเรียนสารคามพิทยาคม โรงเรียนปิยะมหาราชาลัย และโรงเรียนอำนาจเจริญ จำนวน 1,150 คน ซึ่งได้มาด้วยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multistage Random Sampling) โดยมีวิธีการเลือกกลุ่มตัวอย่างดังนี้

1.2.1 การกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่าง กำหนดให้มีความคลาดเคลื่อนในการสุ่ม .05 ($\alpha = .05$) โดยใช้สูตรคำนวณขนาดของกลุ่มตัวอย่าง ตามวิธีการของยามานะ (พวงรัตน์ ทีวีรัตน์, 2540: 284-285 อ้างอิงจาก Yamane, 1967: 886-887) ดังนี้

$$n = \frac{N}{1 + Ne^2}$$

เมื่อ n แทน ขนาดกลุ่มตัวอย่าง
 N แทน ขนาดประชากร
 e แทน ความคลาดเคลื่อนของการสุ่ม (.05)

กลุ่มตัวอย่างที่คำนวณได้จากสูตรเท่ากับ 400 คน

1.2.2 การดำเนินการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง ดำเนินการตามขั้นตอนดังนี้

1) แบ่งจังหวัดในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ 19 จังหวัด ตามจำนวนเขตพื้นที่การศึกษา เป็น 3 ขนาดคือ จังหวัดขนาดใหญ่ มีเขตพื้นที่การศึกษา 4 เขตขึ้นไป จังหวัดขนาดกลางมีเขตพื้นที่การศึกษา 3 เขต และจังหวัดขนาดเล็กมีเขตพื้นที่การศึกษาตั้งแต่ 2 เขตลงมา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2551: ออนไลน์) แล้วสุ่มจำนวนตามขนาดจังหวัดขนาดละ 3 จังหวัด ได้มา 9 จังหวัด

2) สุ่มโรงเรียนสหศึกษาขนาดใหญ่ของแต่ละจังหวัดที่ได้รับการสุ่มมา จังหวัดละ 1 โรงเรียน รวม 9 โรงเรียน

3) สุ่มนักเรียนจากโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างตามสัดส่วนของจำนวนนักเรียนแต่ละโรงเรียนได้มา ด้วยการสุ่มอย่างง่ายตามเพศชายและหญิงอย่างละครึ่ง จำนวน 1,150 คน ดังตารางต่อไปนี้

ตาราง 4 จำนวนประชากรและกลุ่มตัวอย่างนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนมัธยมศึกษาที่เป็น
โรงเรียนสหศึกษาขนาดใหญ่ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ (n =1,150)

จังหวัด	จังหวัดที่สุ่มได้	จำนวน โรงเรียน	โรงเรียนที่สุ่มได้	จำนวน นักเรียน	จำนวนกลุ่ม ตัวอย่าง	ร้อยละ
ขนาดใหญ่						
1. ขอนแก่น	1. ขอนแก่น	6	1. กัลยาณวัตร	1,628	120	10.43
2. นครราชสีมา	2. นครราชสีมา	9	2. บุญเหลือวิทยา	1,151	85	7.30
3. บุรีรัมย์	3. อุดรธานี	7	นุสรณ์	2,574	190	16.34
4. ศรีสะเกษ			3. อุดรพิทยานุกูล			
5. อุดรธานี						
6. อุบลราชธานี						
			รวม	5,353	395	34.07
ขนาดกลาง						
1. กาฬสินธุ์	1. กาฬสินธุ์	6	1. อนุกุลนารี	1,999	140	12.04
2. ร้อยเอ็ด	2. สุรินทร์	7	2. สุรวิทยาคาร	1,965	140	12.04
3. ชัยภูมิ	3. ชัยภูมิ	5	3. ชัยภูมิภักดีชุมพล	1,567	115	9.86
4. สกลนคร						
5. สุรินทร์						
6. หนองคาย						
			รวม	5,531	395	33.94
ขนาดเล็ก						
1. หนองบัวลำภู	1. มหาสารคาม	6	1. สารคามพิทยาคม	1,570	115	9.86
2. มหาสารคาม	2. นครพนม	3	2. ปิยะมหาราชาลัย	1,140	85	7.30
3. มุกดาหาร	3. อำนาจเจริญ	6	3. อำนาจเจริญ	2,140	160	13.76
4. ยโสธร						
5. เลย						
6. หนองบัวลำภู						
7. อำนาจเจริญ						
			รวม	5,832	360	30.92
			รวมทั้งหมด	16,716	1,150	100.00

ที่มา: (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. 2551, มกราคม): ออนไลน์

2. ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

2.1 การกำหนดประชากรที่ใช้ในการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ผู้วิจัยใช้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2553 ของโรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 1,151 คน เป็นกลุ่มประชากรที่ใช้ในการสุ่มกลุ่มตัวอย่างใหม่อีกครั้ง เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างที่ได้สุ่มไว้ในปีการศึกษา 2552 ได้เกิดการเปลี่ยนแปลงสภาพด้วยสาเหตุของการจบการศึกษา การเลื่อนไปสู่ชั้นเรียนที่สูงขึ้น และผลการเก็บข้อมูลที่นานเกินไป

2.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก เป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นที่ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 150 คน

วิธีการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างเพื่อเข้ารับการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม ดำเนินการดังนี้

1) ผู้วิจัยให้นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นของโรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 150 คน ตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก จากนั้นนำคะแนนที่ได้มาจัดลำดับ

2) ผู้วิจัยสุ่มอย่างง่ายเพื่อเลือกกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 16 คน จากนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นของโรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ จังหวัดนครราชสีมา ที่ได้คะแนนตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงมา

3) ผู้วิจัยนัดหมายนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 16 คน มาสัมภาษณ์เพื่อชี้แจงเกี่ยวกับการวิจัย และสอบถามความสมัครใจในการเข้าร่วมการทดลอง ซึ่งกลุ่มตัวอย่างทุกคนสมัครใจเข้าร่วมการทดลอง

3) ผู้วิจัยใช้การสุ่มแบบง่าย (Simple Random Sampling) จากกลุ่มตัวอย่าง 16 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน

เกณฑ์ขนาดของสมาชิกกลุ่มในการวิจัยครั้งนี้ กำหนดตามแนวคิดของทรอทเซอร์ (Trotzer, 1999: 20) ที่เสนอว่า สมาชิกที่เหมาะสมของการให้คำปรึกษากลุ่ม สำหรับวัยรุ่น คือ จำนวน 6-8 คน

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย

1. แบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก
2. โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ดังนี้

1. แบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

การสร้างแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก มีขั้นตอนดังนี้

1.1 การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการข่มเหงรังแก เพื่อทราบนิยาม ลักษณะของการข่มเหงรังแก กระบวนการ กลยุทธ์การโต้ตอบ และองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

1.2 การสำรวจความคิดเห็นเบื้องต้นเกี่ยวกับนิยาม ลักษณะของการข่มเหงรังแก กระบวนการ และกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยใช้แบบสอบถามที่เป็นคำถามปลายเปิด สอบถามนักเรียนที่กำลังศึกษาชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นจำนวน 221 คน จากโรงเรียนในจังหวัดนครราชสีมา 3 โรงเรียน คือ โรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ โรงเรียนสุรธรรมพิทักษ์ และโรงเรียนบุญวัฒนา และสัมภาษณ์นักเรียน ครู และผู้ปกครองนักเรียน จำนวน 15 คน เพื่อทราบข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับการข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทย เพื่อนำมาสร้างข้อคำถามเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการข่มเหงรังแกตามนิยามศัพท์เฉพาะ

1.3 ผู้วิจัยเขียนนิยามศัพท์เฉพาะของการข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทย และองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก จากข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม การสัมภาษณ์ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1.4 ผู้วิจัยดำเนินการสร้างแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกตามคำนิยามศัพท์เฉพาะ จำนวน 119 ข้อ ซึ่งเป็นแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับคือ บ่อยครั้งที่สุด บ่อยครั้ง บางครั้ง น้อยครั้ง และน้อยครั้งที่สุด

1.5 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกที่สร้างขึ้น ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 6 ท่าน ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมบัติ ตาปัญญา ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรัญญา ตัญยมิทธิ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงศ์อินทร์ รองศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ไชยพันธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เอมอร กฤษณะรังสรรค์ และพญ.ปาริชาวัน จันทร์ศิริ (ภาคผนวก ก) ตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (Content Validity) และให้ข้อเสนอแนะ โดยผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์การพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิดังนี้

+1 หมายถึง ข้อคำถามนั้น สอดคล้องกับลักษณะของการข่มเหงรังแก

0 หมายถึง ข้อคำถามนั้น ไม่แน่ใจว่าสอดคล้องกับลักษณะของการข่มเหงรังแก

-1 หมายถึง ข้อคำถามนั้น ไม่สอดคล้องกับลักษณะของการข่มเหงรังแก

จากนั้นนำผลการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 6 ท่านมาหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence/ IOC) เพื่อคัดเลือกข้อคำถามที่มีความตรงตามเนื้อหา โดยใช้เกณฑ์ดัชนีความสอดคล้องตั้งแต่ 0.50 - 1.00 ได้ข้อคำถามที่อยู่ในเกณฑ์จำนวน 119 ข้อ จากนั้นปรับปรุงความเหมาะสมและการใช้ภาษาในแต่ละข้อคำถามตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ (ภาคผนวก ค)

1.6 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ที่ปรับปรุงแล้วไปทำการทดลองใช้ (Try Out) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย 2 ซึ่งไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 100 คน แล้วนำข้อมูลที่ได้มาหาค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตามข้อคำถามเป็นรายข้อ (Item Analysis) โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ได้ค่าอำนาจจำแนก ระหว่าง 0.087 - 0.695 แล้วเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 ขึ้นไป (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2540: 130) ได้ข้อคำถามจำนวน 117 ข้อ ที่มีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.206 - 0.695 (ภาคผนวก ค)

1.7 หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach) ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ 0.968 แสดงว่าแบบสอบถามมีค่าความเชื่อมั่นอยู่ในระดับสูง ส่วนค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามทั้ง 4 ส่วนย่อย มีค่าความเชื่อมั่นดังนี้

ตาราง 5 ค่าความเชื่อมั่นโดยรวมและแต่ละองค์ประกอบของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทย (n= 100)

การข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทย	จำนวนข้อ	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา(α)
ลักษณะของการข่มเหงรังแก	33	0.904
กระบวนการข่มเหงรังแก	21	0.944
วิธีการโต้ตอบ	33	0.954
กลยุทธ์การป้องกันตนเอง	30	0.960
1. องค์ประกอบการแก้ปัญหา		
การลงมือเผชิญปัญหา	3	0.822
การกล้าแสดงออก	3	0.750
การสร้างความเป็นเพื่อน	3	0.748
การขอรับความช่วยเหลือ	3	0.720
2. องค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์		
การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์	3	0.703
การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่	3	0.637
การพูดกับตนเอง	3	0.700
การเห็นด้วยกับผู้ข่มเหงรังแก	3	0.775
3. องค์ประกอบกรหลีกเลี่ยง		
การหลีกเลี่ยง	3	0.678
การเพิกเฉย	3	0.621
โดยรวม	117	0.968

1.8 จัดทำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกแบบ สมบูรณ์(ภาคผนวก ข) ซึ่งประกอบด้วยข้อคำถาม 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับ ข้อมูลส่วนตัวของนักเรียน จำนวน 4 ข้อ ตอนที่ 2 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนเอง จากการถูกข่มเหงรังแก จำนวน 117 ข้อ โดยแยกออกเป็น 4 ส่วนย่อย คือ ส่วนที่ 1 เป็นข้อคำถาม เกี่ยวกับลักษณะของการข่มเหงรังแก จำนวน 33 ข้อ ส่วนที่ 2 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับขั้นตอนการ ข่มเหงรังแก จำนวน 21 ข้อ ส่วนที่ 3 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับวิธีการที่ใช้โต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแก จำนวน 33 ข้อ และส่วนที่ 4 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับวิธีการในการป้องกันตนเองเมื่อถูกข่มเหงรังแก จำนวน 30 ข้อ ดังตัวอย่าง

ส่วนที่ 1 คำถามเกี่ยวกับลักษณะของการข่มเหงรังแก

คำชี้แจงในการตอบ ขอให้นักเรียนระบุว่าในสัปดาห์ที่ผ่านมา มีเพื่อนนักเรียนบางคนมาพูดหรือ แสดงกิริยาอาการดังต่อไปนี้กับนักเรียนหรือไม่ หรือบ่อยครั้งเพียงใด โดยกาเครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องด้านขวามือของข้อความแต่ละข้อ

ข้อ	ในสัปดาห์ที่ผ่านมา มีนักเรียนบางคน	มากกว่า สองครั้ง ต่อ สัปดาห์	สองครั้ง ต่อ สัปดาห์	หนึ่งครั้ง ต่อ สัปดาห์	น้อยกว่า หนึ่งครั้ง ต่อ สัปดาห์	ไม่เคยเลย
01	พูดล้อชื่อพ่อแม่ของฉัน					
02	ตะคอกใส่ฉัน					

ส่วนที่ 2 คำถามเกี่ยวกับขั้นตอนการข่มเหงรังแก

คำชี้แจงในการตอบ ขอให้นักเรียนระบุว่าผู้ที่ข่มเหงรังแกผู้อื่นมักจะปฏิบัติกรดังข้อความ ต่อไปนี้ บ่อยครั้งเพียงใด โดยกาเครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องด้านขวามือของข้อความแต่ละข้อ และคำว่า “เหยื่อ” ในที่นี้ หมายถึง นักเรียนคนที่ผู้ข่มเหงรังแกเลือกที่จะทำร้ายหรือกลั่น แก่

ข้อ	คนที่ชอบข่มเหงรังแกผู้อื่น	บ่อย ครั้ง ที่สุด	บ่อย ครั้ง	บางครั้ง บ้าง คราว	น้อย ครั้ง	น้อย ครั้ง ที่สุด
01	มักจะเลือกเหยื่อที่มีลักษณะอ่อนแอกว่าตน					
02	มักจะเลือกเหยื่อที่อยู่พันดาครู					

ส่วนที่ 3 คำถามเกี่ยวกับวิธีการที่ใช้โต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแก

คำชี้แจงในการตอบ ขอให้นักเรียนระบุว่า เมื่อมีใครมาพูดหรือแสดงกิริยาอาการล้อเลียน ต่ำว่า ข่มขู่ ทำร้ายร่างกาย หรือแย่งหรือทำลายข้าวของๆ นักเรียน นักเรียนใช้วิธีการโต้ตอบดังต่อไปนี้บ่อยครั้งเพียงใด โดยกาเครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องด้านขวามือของข้อความแต่ละข้อ

ข้อ	เมื่อมีนักเรียนบางคนมาข่มเหงรังแก ฉันมักจะโต้ตอบด้วยวิธี....	บ่อย ครั้งที่สุด	บ่อย ครั้ง	บาง ครั้งบาง คราว	น้อย ครั้ง	น้อย ครั้งที่ ที่สุด
01	สู้กลับ เมื่อถูกทำร้ายร่างกาย					
02	ล้อชื่อพ่อแม่คืน เมื่อถูกล้อชื่อพ่อแม่					

ส่วนที่ 4 คำถามเกี่ยวกับวิธีการในการป้องกันตนเองเมื่อถูกข่มเหงรังแก

คำชี้แจงในการตอบ ขอให้นักเรียนอ่านสถานการณ์การถูกข่มเหงรังแกข้างล่าง แล้วพิจารณาว่าเมื่อถูกข่มเหงรังแก นักเรียนใช้วิธีการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โดยกาเครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องด้านขวามือของข้อความแต่ละข้อ

ข้อ	สถานการณ์ที่ 1: เมื่อเพื่อนล้อชื่อพ่อแม่ของ ฉัน ฉันจะ	บ่อย ครั้งที่สุด	บ่อย ครั้ง	บางครั้ง บาง คราว	น้อย ครั้ง	น้อย ครั้งที่ ที่สุด
01	องค์ประกอบการแก้ปัญหา พูดกับเพื่อนว่า “ถ้าเธอมาล้อชื่อพ่อแม่ของฉันอีก ฉันจะเลิกคบกับเธอ”					
02	หันมาจ้องตาแล้วพูดอย่างจริงจัง ว่า “ฉันไม่ชอบ ให้เอาชื่อพ่อแม่มาล้อ หยุดล้อได้ไหม”					
01	องค์ประกอบการแก้ไขทางอารมณ์ พูดกับเพื่อนที่ล้อว่า “ถ้าเพื่อนล้อชื่อพ่อแม่บ้าง เธอจะรู้สึกอย่างไร นี่ก็ถึงใจคนอื่นบ้าง”					
02	พูดกับเพื่อนว่า “พ่อแม่ฉันคงเป็นคนตังหน้าดู เธอ เลยรู้จักชื่อเขา”					
01	องค์ประกอบการหลีกเลี่ยง แม้ว่าฉันจะรู้สึกไม่พอใจเมื่อถูกล้อชื่อพ่อแม่ แต่ ฉันก็เดินหนีไป					
02	ทำเป็นไม่ได้ยิน					

เกณฑ์การให้คะแนน กำหนดไว้ดังนี้

ข้อความ	บ่อย ครั้งที่สุด/ มากกว่าสอง ครั้งต่อสัปดาห์	บ่อย ครั้ง/สองครั้ง ต่อสัปดาห์	บางครั้ง บาง คราว/หนึ่งครั้งต่อ สัปดาห์	น้อยครั้ง/ น้อยกว่า หนึ่งครั้งต่อ สัปดาห์	น้อยครั้ง ที่สุด/ไม่เคย เลย
	5	4	3	2	1

เกณฑ์การแปลความหมายคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก มีดังนี้

เกณฑ์การแปลความหมายคะแนนเฉลี่ยของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ทั้งรายด้านและโดยรวม (วิเชียร เกตุสิงห์. 2538: 9)

คะแนนตั้ง 1.00 - 1.49 กำหนดให้อยู่ในเกณฑ์ระดับ น้อยมาก

คะแนนตั้ง 1.50 - 2.49 กำหนดให้อยู่ในเกณฑ์ระดับ น้อย

คะแนนตั้ง 2.50 - 3.49 กำหนดให้อยู่ในเกณฑ์ระดับ ปานกลาง

คะแนนตั้ง 3.50 - 4.49 กำหนดให้อยู่ในเกณฑ์ระดับ มาก

คะแนนตั้ง 4.50 - 5.00 กำหนดให้อยู่ในเกณฑ์ระดับ มากที่สุด

1.9 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ฉบับสมบูรณ์ไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 1,150 คน เพื่อนำมาใช้วิเคราะห์การข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทยและวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

2. การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก เป็นการกำหนดโครงสร้างความสัมพันธ์ของแนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคต่าง ๆ ของการให้คำปรึกษาเชิงจิตวิทยา เพื่อนำมาใช้พัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

2.1 ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก และการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม

2.2 ผู้วิจัยพิจารณาเลือกแนวคิดทฤษฎี และเทคนิคการให้คำปรึกษา เพื่อนำมาประยุกต์ใช้ให้สอดคล้องกับการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ในแต่ละองค์ประกอบ

2.3 ผู้วิจัยดำเนินการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ตามทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม ประกอบด้วย ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพฤติกรรมนิยม และทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยการผสมผสานเทคนิคต่างๆ ของทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่มีความสอดคล้องกับตัวแปรตามที่ต้องการพัฒนา

2.4 ผู้วิจัยออกแบบโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ให้สอดคล้องกับองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบการแก้ปัญหา ประกอบด้วย 4 กลยุทธ์ คือ กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา กลยุทธ์การกล้าแสดงออก กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน และกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ องค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์ ประกอบด้วย 4 กลยุทธ์ คือ กลยุทธ์การได้รับสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ กลยุทธ์การพูดกับตนเอง และกลยุทธ์การเห็นด้วยกับผู้ข่มเหงรังแก และองค์ประกอบการหลีกเลี่ยง ประกอบด้วย 2 กลยุทธ์ คือ กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง และกลยุทธ์การเพิกเฉย

2.5 ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกที่สร้างขึ้น ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบ จำนวน 6 คน ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมบัติ ตาปัญญา ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรัญญา ตัญจิมภีร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงศ์อินทร์ รองศาสตราจารย์ ดร.เรียม ศรีทอง รองศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ไชยพันธ์ และรองศาสตราจารย์ ดร.ช่อลัดดา ขวัญเมือง (ภาคผนวก ก) เพื่อตรวจสอบความถูกต้องและความสอดคล้องทั้งในด้านเนื้อหา แนวคิด ทฤษฎี เทคนิค วัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ และการประเมินผลในกลุ่ม ผู้วิจัยนำผลการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) พบว่า ค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 3.40-3.80 จากนั้นผู้วิจัยได้ปรับปรุงแก้ไขรายละเอียดของโปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มตามข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิ (ภาคผนวก ค)

2.6 ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกที่ปรับปรุงแล้ว ไปทดลองใช้ (Tryout) กับนักเรียนโรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย 2 ที่ไม่ใช่กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จำนวน 8 คน เป็นเวลา 2 สัปดาห์ เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของเนื้อหา ขั้นตอนการดำเนินการ วิธีการ และระยะเวลาที่ใช้ในการทดลอง เพื่อนำมาปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่อง

2.7 ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกที่ปรับปรุงแล้ว ไปดำเนินการทดลองกับกลุ่มทดลอง โดยมีการเข้ากลุ่มเป็นเวลา 6 สัปดาห์ ๆ ละ 2 ครั้ง ๆ ละ 1½ - 2 ชั่วโมง รวม จำนวนการเข้ากลุ่ม 11 ครั้ง

การดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัยมี 2 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การศึกษากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก และระยะที่ 2 โปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกัน การถูกข่มเหงรังแกโดยใช้ ดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาการข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทย และกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

1. นำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ไปใช้เก็บข้อมูลจากนักเรียนกลุ่มตัวอย่างที่กำลังเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2552 จากโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 9 โรงเรียน จำนวนทั้งสิ้น 1,150 ชุด

2. นำข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก มาวิเคราะห์เพื่อหาค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และแปลผล

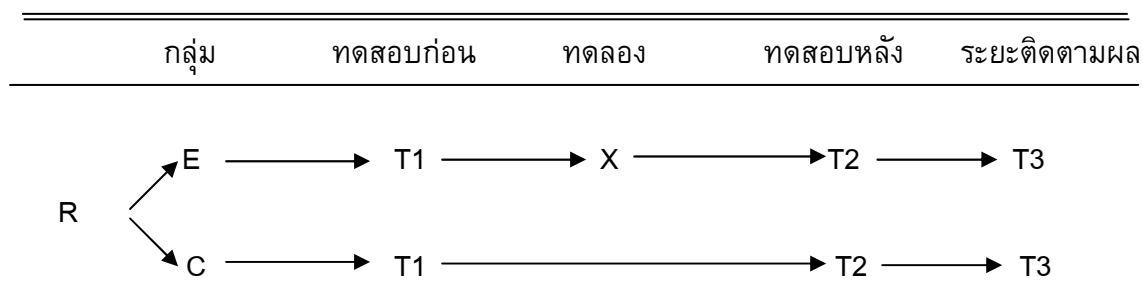
3. นำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ส่วนที่เป็นกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก มาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) โดยใช้โปรแกรมลิสเรล (LISREL 8.54) เพื่อแสดงหลักฐานความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

ระยะที่ 2 โปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกัน การถูกข่มเหงรังแก

1. การออกแบบการทดลอง

การทดลองครั้งนี้ผู้วิจัยได้ออกแบบการทดลองแบบการสุ่มสองกลุ่มวัดก่อน-หลัง ทดลอง (Randomize Pretest-Posttest Control Group Design) (องอาจ นัยวัฒน์. 2548: 275) มีแบบแผน ดังตาราง 6

ตาราง 6 แบบแผนการทดลองแบบการสุ่มสองกลุ่มวัดก่อน -หลังทดลอง และระยะติดตามผล



ความหมายของสัญลักษณ์ มีดังนี้

R คือ การสุ่มตัวอย่างการทดลองเข้าสู่กลุ่มที่ทำการวิจัย

E คือ กลุ่มทดลอง (Experimental Group)

- C คือ กลุ่มควบคุม (Control Group)
- T1 คือ การทดสอบก่อนการจัดกระทำ (Pretest)
- T2 คือ การทดสอบหลังการจัดกระทำ (Posttest)
- T3 คือ การติดตามผลหลังการจัดกระทำ (Follow Up)
- X คือ การจัดกระทำ (Treatment)

แบบแผนการทดลองเป็นการออกแบบให้มีการวัดซ้ำ (Repeated Measurement Design) โดยมีการวัด 3 ครั้ง ได้แก่ การวัดก่อนการทดลอง การวัดหลังการทดลอง และระยะการติดตามผล

2. การดำเนินการทดลอง

ผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยการให้คำปรึกษาแบบกลุ่ม โดยแบ่งการดำเนินการทดลองออกเป็น 4 ระยะ ดังนี้

2.1 ระยะก่อนการทดลอง

1) ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์จากแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ที่เก็บข้อมูลจากนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 มาพิจารณาหากกลุ่มตัวอย่างตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

2) ผู้วิจัยสุ่มอย่างง่ายเพื่อเลือกกลุ่มตัวอย่างจำนวน 16 คน จากนักเรียนที่ได้คะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ที่ 25 ลงมา

3) ประชุมนักเรียนกลุ่มตัวอย่างเพื่อชี้แจงรายละเอียดต่าง ๆ เกี่ยวกับการวิจัย และสอบถามความสมัครใจในการเข้าร่วมกลุ่ม

5. ผู้วิจัยสุ่มอย่างง่ายเพื่อกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มทดลอง 8 คน และกลุ่มควบคุม 8 คน แต่ละกลุ่มประกอบด้วยเพศชาย 4 คน และเพศหญิง 4 คน

6) ผู้วิจัยเตรียมการสำหรับการทดลอง ได้แก่ การประสานงานขอความร่วมมือจากครูประจำชั้นของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง การเตรียมสถานที่ที่เหมาะสมสำหรับการจัดกลุ่ม การเตรียมความพร้อมของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง รวมถึงการจัดเตรียมสื่อและอุปกรณ์ต่าง ๆ สำหรับการทดลอง เช่น กระดาษ ดินสอ แลบบันทึบเสียง เป็นต้น

2.2 ระยะการทดลอง

การทดลองใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น (ภาคผนวก ง) ดำเนินการระหว่างวันที่ 13 กรกฎาคม 2553 ถึงวันที่ 24 สิงหาคม 2553 โดยผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นผู้นำกลุ่ม เป็นการเข้ากลุ่มจำนวน 11 ครั้ง ๆ ละ 1½ - 2 ชั่วโมง รวมเวลาในการจัดกลุ่มทั้งสิ้น 20 ชั่วโมง ดังตาราง 7

ตาราง 7 โปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูก
ข่มเหงรังแก

ครั้งที่	สัปดาห์ที่	วัน เดือนปี	เนื้อหาที่จะพัฒนา
1	1	13 กรกฎาคม 2553	การสร้างสัมพันธภาพ
2	1	15 กรกฎาคม 2553	กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน
3	2	20 กรกฎาคม 2553	กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมอง
4	2	22 กรกฎาคม 2553	กลยุทธ์การการพูดกับตนเอง
5	3	29 กรกฎาคม 2553	กลยุทธ์การเห็นด้วยกับผู้ข่มเหงรังแก
6	3	3 สิงหาคม 2553	กลยุทธ์การได้รับการช่วยเหลือทางอารมณ์
7	4	5 สิงหาคม 2553	กลยุทธ์การขอความช่วยเหลือ
8	4	10 สิงหาคม 2553	กลยุทธ์การกล้าแสดงออก
9	5	17 สิงหาคม 2553	กลยุทธ์การเผชิญปัญหา
10	5	19 สิงหาคม 2553	กลยุทธ์การหลีกเลี่ยงและกลยุทธ์การเพิกเฉย
11	6	24 สิงหาคม 2553	การยุติกลุ่ม

2.3 ระยะเวลาหลังการทดลอง

ภายหลังการสิ้นสุดการทดลองหนึ่งสัปดาห์ ผู้วิจัยทำการเก็บข้อมูลหลังการทดลอง (Posttest) โดยจัดให้นักเรียนกลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมจำนวน 16 คน ตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ในวันที่ 30 สิงหาคม 2553

2.4 ระยะเวลาติดตามผล

การเก็บข้อมูลในระยะติดตามผล กระทำภายหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ โดยผู้วิจัยจัดให้นักเรียนกลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ในวันที่ 20 กันยายน 2553 รวมถึงทำการสัมภาษณ์เพื่อติดตามผลด้วย

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็น 2 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาการข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทยและกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

1. ชั้นเตรียมการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการติดต่อบัณฑิตวิทยาลัย เพื่อทำหนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลไปยังผู้อำนวยการโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 9 โรงเรียน

2. ชั้นดำเนินการศึกษากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก มีดังนี้

2.1 ผู้วิจัยจัดส่งแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก จำนวน 1,150 ชุด ไปยังโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง 9 โรงเรียน ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้ติดต่อประสานงานกับครู

แนะนำของแต่ละโรงเรียน เพื่อแจ้งจุดประสงค์ของการวิจัย และขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นการเบื้องต้นก่อนแล้ว

2.2 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามที่ได้กลับคืนมา จำนวน 1,150 ชุด คิดเป็น 100 เปอร์เซ็นต์ จากนั้นคัดเลือกแบบสอบถามที่สมบูรณ์และใช้ได้จริง ได้จำนวน 990 ชุด คิดเป็นร้อยละ 86.08 นำมาวิเคราะห์การชมเชงรังแกในบริบทสังคมไทย และวิเคราะห์แสดงหลักฐานความเที่ยงตรงเนื้อหา หลักฐานความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบสอบถาม และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

ระยะที่ 2 การให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนาพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชงรังแก

1. ขั้นเตรียมการ ผู้วิจัยนำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ถึงผู้อำนวยการโรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ เพื่อขออนุญาตและขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัย

2. ขั้นดำเนินการ

2.1 การเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง (Pretest) ผู้วิจัยจึงทำการเก็บข้อมูลใหม่กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 150 คน ทั้งนี้เพราะชั้นศึกษาและชั้นพัฒนาที่ช่วงเวลาที่ย่างกันประกอบด้วยนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้เลื่อนไปสู่ชั้นที่สูงขึ้นและส่วนหนึ่งได้จบการศึกษาออกไป เพื่อคัดเลือกนักเรียนที่ได้คะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชงรังแกตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ 25 ลงมา จำนวน 16 คน และมีความสมัครใจเข้าร่วมการทดลอง แล้วสุ่มอย่างง่ายเพื่อแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 8 คน และกลุ่มควบคุม 8 คน แต่ละกลุ่มมีเพศชาย 4 คน เพศหญิง 4 คน

2.2 การเก็บข้อมูลหลังการทดลอง (Posttest) จัดให้นักเรียนกลุ่มทดลองเข้าร่วมโปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชงรังแกระหว่างวันที่ 13 กรกฎาคม 2553 ถึงวันที่ 24 สิงหาคม 2553 ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการจัดกระทำใด ๆ เมื่อสิ้นสุดการทดลอง 1 สัปดาห์ คือวันที่ 30 สิงหาคม 2553 ผู้วิจัยได้ให้กลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชงรังแกเพื่อนำข้อมูลมาใช้หลังการทดลอง

2.3 การเก็บข้อมูลระยะติดตามผล (Follow up) ภายหลังจากการจัดกลุ่ม 1 เดือนในวันที่ 20 กันยายน 2553 ผู้วิจัยได้ให้กลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมทำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชงรังแก เพื่อเป็นข้อมูลในระยะเวลาติดตามผล

3. นำข้อมูลที่ได้มาทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผลเพื่อสรุปผลการวิเคราะห์และอภิปรายผลต่อไป

การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ร้อยละ คะแนนต่ำสุด คะแนนสูงสุด ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของแบบสอบถามพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก
2. วิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบถามพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของผู้ทรงคุณวุฒิ 6 คน เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องและความถูกต้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ
3. วิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบสอบถาม ใช้ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation)
4. วิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามทั้งฉบับ โดยหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ของครอนบัค
5. วิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ด้วยโปรแกรม LISREL 8.54 (Joreskog; & Sorbom. 1999)
6. วิเคราะห์หาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของโปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ด้วยค่า IOC ของผู้ทรงคุณวุฒิ 6 ท่าน เพื่อตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหา และกิจกรรมในโปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มตามนิยามเชิงปฏิบัติการและหาประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น
7. วิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมระหว่างคะแนนก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผล จากค่าสถิติเอฟ (F-test) โดยวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำสองทาง (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) (Steven. 2002: 494) การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดทางเดียว (One -Way ANOVA Repeated Measurement) และการวิเคราะห์เปรียบเทียบโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดสองทาง (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) แบบ One Between and Two Within Design (Stevens. 2002)
8. วิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ และการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Test) ของค่าเฉลี่ยกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวม และรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผล ด้วยวิธี Least Significant Differences (LSD) (Stevens. 2002)
9. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป โดยดำเนินการดังต่อไปนี้
 - 9.1 สถิติพื้นฐาน ได้แก่ วิเคราะห์ค่าค่าสูงสุด ต่ำสุด ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
 - 9.2 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือ
 - 9.2.1 ค่าดัชนีความสอดคล้อง เพื่อวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา โดยใช้

สูตรดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence) (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 95)

$$IOC = \frac{\sum R}{N}$$

เมื่อ IOC แทน ดัชนีความสอดคล้องระหว่างกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นตามความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิกับนิยามเชิงปฏิบัติการ

R แทน ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ

$\sum R$ แทน ผลรวมของคะแนนความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิทั้งหมด

N แทน จำนวนผู้ทรงคุณวุฒิ

9.2.2 ค่าอำนาจจำแนกของข้อคำถามเป็นรายข้อ โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation: r_{xy}) (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 95)

$$r_{xy} = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

ให้ r_{xy} แทน ดัชนีอำนาจจำแนกของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

$\sum X$ แทน ผลรวมของคะแนนรายข้อ

$\sum Y$ แทน ผลรวมของคะแนนที่ไม่รวมข้อที่นำมาคำนวณ

$\sum XY$ แทน ผลรวมของผลคูณของคะแนน X และคะแนน Y

$\sum X^2$ แทน ผลรวมกำลังของคะแนน X

$\sum Y^2$ แทน ผลรวมกำลังของคะแนน Y

N แทน จำนวนคนทั้งหมดที่นำมาวิเคราะห์

9.2.3 ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม สถิติที่ใช้วิเคราะห์ความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α - Coefficient) ของครอนบัค (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 131)

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S^2} \right]$$

α แทน ค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่น

n แทน จำนวนข้อของแบบสอบถาม

S_i^2 แทน คะแนนความแปรปรวนเป็นรายข้อ

S^2 แทน คะแนนความแปรปรวนของแบบสอบถามทั้งฉบับ

9.2.4 ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง

9.2.4.1 การวิเคราะห์ค่าความสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนทั้งหมด ใช้สูตร สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation: r_{xy}) (บุญเชิด ภิญโญนนต พงษ์. 2545: 179)

9.2.4.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) ด้วยโปรแกรม LISREL 8.54 (Joreskog; & Sorbom. 1999)

9.3 สถิติวิเคราะห์ผลการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

9.3.1 การวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างกลยุทธ์การป้องกันตนเอง จากการถูกข่มเหงรังแก ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล โดยพิจารณาจาก ค่าค่าสถิติเอฟ (F-test) ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดสองทาง (Two-Way ANOVA Repeated Measurement Analysis) (Steven. 2002: 494)

9.3.2 การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) (Steven. 2002: 496)

9.3.3 การวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ และการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Test) ของค่าเฉลี่ยทักษะชีวิตโดยรวมและรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ด้วยวิธี Least Significance Differences (LSD) (Steven. 2002)

9.3.4 การวิเคราะห์เปรียบเทียบโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดชนิดสองทาง (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) แบบ One Between and Two Within Design (Steven. 2002: 521)

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ในการวิเคราะห์และการแปลผล

การวิเคราะห์ข้อมูลการแปลผลความหมายของการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยกำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

n	=	จำนวนนักเรียนวัยรุ่นที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง
M	=	ค่าเฉลี่ย (Mean)
SD	=	ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
χ^2	=	ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-Square)
p	=	ค่าความน่าจะเป็นในการทดสอบสมมติฐาน (Probability)
GFI	=	ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (Goodness of Fit Index)
AGFI	=	ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index)
RMR	=	ดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (Root Mean Square of Residual)
RMSEA	=	ดัชนีรากกำลังสองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (Root Mean Square of Error of Approximation)
CFI	=	ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index)
R ²	=	ค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ (Coefficient of Determination)
b	=	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
SE	=	ค่าความคาดเคลื่อนมาตรฐาน (Standard Error)
SP	=	กลยุทธ์การป้องกันตนเองรวม
PSF	=	องค์ประกอบกลยุทธ์การแก้ปัญหา
CO	=	กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา
AS	=	กลยุทธ์การกล้าแสดงออก
FR	=	กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน
AH	=	กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ
ESF	=	องค์ประกอบกลยุทธ์การแก้ไขอารมณ์
EM	=	กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์
RF	=	กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่
ST	=	กลยุทธ์การพูดกับตนเอง
AG	=	กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ชมแท้จริง

AVF	=	องค์ประกอบกลยุทธ์การหลีกเลี่ยง
AV	=	กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง
IG	=	กลยุทธ์การเพิกเฉย

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล โดยแบ่งเป็น 4 ตอน ตามลำดับ ดังนี้
ตอนที่ 1 การวิเคราะห์การช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย ผู้วิจัยแบ่งเป็น 4 ตอนย่อย ดังนี้

1.1 จำนวน และร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

1.2 การวิเคราะห์ลักษณะการช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

1.3 การวิเคราะห์กระบวนการของการช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

1.4 การวิเคราะห์กลยุทธ์การโต้ตอบของผู้ถูกช่มเหงรังแกเมื่อถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์องค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยแบ่งเป็น 3 ตอนย่อยดังนี้

2.1 ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแก รายองค์ประกอบ และโดยรวม

2.2 ค่าความเชื่อมั่นของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแก

2.3 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

ตอนที่ 3 การสร้างโปรแกรมพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม

3.1 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อเสริมสร้างกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

3.2 การประยุกต์ใช้ทฤษฎี เทคนิค และกิจกรรมกลุ่ม สำหรับโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแก

ตอนที่ 4 การเปรียบเทียบผลการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ออกเป็น 2 ตอนย่อย ได้แก่

4.1 การวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

4.2 การเปรียบเทียบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกช่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์การข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย

1.1 จำนวน และร้อยละ ของกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของกลุ่มตัวอย่าง มาวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าร้อยละของข้อมูลพื้นฐานตาม เพศ อายุ ระดับชั้นการศึกษา และโรงเรียน ดังแสดงในตาราง 8

ตาราง 8 จำนวน และร้อยละของข้อมูลนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามอายุ เพศ ระดับชั้นและโรงเรียน (n = 990)

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
1. เพศ		
ชาย	472	47.70
หญิง	518	52.30
รวม	990	100.00
2. อายุ		
12 ปี	259	26.20
13 ปี	348	35.20
14 ปี	305	30.80
15 ปี	78	7.90
รวม	990	100.00
3. ระดับชั้นการศึกษา		
ม. 1	322	32.50
ม. 2	346	34.90
ม. 3	322	32.50
รวม	990	100.00
4. โรงเรียน		
กัลยาณวัตร	95	9.59
บุญเหลือวิทยานุสรณ์	80	8.08
อุดรพิทยานุกูล	160	16.16
สุรวิทยาคาร	124	12.52
อนุกุลนารี	121	12.22
ชัยภูมิภักดีชุมพล	91	9.19
สารคามพิทยาคม	102	10.30
ปิยะมหาราชาลัย	83	8.38
อำนาจเจริญ	134	13.53
รวม	990	100.00

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 8 พบว่า นักเรียนกลุ่มตัวอย่างมีทั้งหมด 990 คน ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 518 คน คิดเป็นร้อยละ 52.30 และเพศชายคิดเป็นร้อยละ 47.70 อายุระหว่าง 13 และ 14 ปีเป็นส่วนใหญ่มีคิดเป็นร้อยละ 35.20 และ 30.80 ตามลำดับ กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มากที่สุดคิดเป็นร้อยละ ร้อยละ 34.50 รองลงมาคือชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 3 ตามลำดับ

นักเรียนกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ศึกษาอยู่ในโรงเรียนอนุตรพิทยานุกูล คิดเป็นร้อยละ 16.16 รองลงมาคือ โรงเรียนอำนาจเจริญ โรงเรียนอนุกุลนารี และโรงเรียนสุรวิทยาคาร คือร้อยละ 13.53, 12.52 และ 12.22 ตามลำดับที่เหลือจำนวน 5 โรงเรียนคิดเป็นร้อยละ 54.43

1.2 ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทยรายองค์ประกอบและโดยรวม โดยผู้วิจัยแยกวิเคราะห์ดังนี้

1.2.1 การวิเคราะห์ลักษณะการข่มเหงรังแก

ผู้วิจัยนำข้อมูลของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ในส่วนของลักษณะการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย มาวิเคราะห์หาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (M) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และการแปลผล โดยรวม จำแนกตามเพศ ระดับชั้นเรียน และอายุ ดังตาราง 9 -12

ตาราง 9 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลผลของคะแนนลักษณะการข่มเหงรังแกของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง โดยรวม (n= 990)

ลักษณะการข่มเหงรังแก	M	SD	แปลผล
ทางวาจา	2.23	0.74	น้อย
ทางร่างกาย	2.04	0.95	น้อย
ทางสังคม	1.32	0.47	น้อยมาก
ทำลายทรัพย์สิน	1.51	0.68	น้อย
รวม	1.76	0.58	น้อย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 9 พบว่า ค่าเฉลี่ยของลักษณะการข่มเหงรังแกของนักเรียนโดยรวมอยู่ในระดับน้อย โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.76 และคะแนนในแต่ละด้านอยู่ในระดับน้อย คือ การข่มเหงรังแกทางวาจา มีค่าเฉลี่ย 2.23 การข่มเหงรังแกทางร่างกายมีค่าเฉลี่ย 2.044 และการข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน มีค่าเฉลี่ย 1.512 ยกเว้นการข่มเหงรังแกทางสังคม มีค่าเฉลี่ย 1.32 มีค่าอยู่ในระดับน้อยมาก

ตาราง 10 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนลักษณะการข่มเหงรังแกของนักเรียน
กลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเพศและระดับชั้นเรียน (n= 990)

ลักษณะการข่มเหง รังแก	เพศ				ระดับชั้นเรียน					
	ชาย (n =472)		หญิง (n =518)		ม. 1 (n= 322)		ม. 2 (n =346)		ม.3 (n =322)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ทางวาจา	2.30	0.75	2.16	0.73	2.02	0.66	2.27	0.78	2.38	0.73
ทางร่างกาย	2.18	0.97	1.91	0.92	1.83	0.85	2.07	1.00	2.22	0.96
ทางสังคม	1.35	0.49	1.30	0.44	1.24	0.36	1.30	0.42	1.43	0.58
ทำลายทรัพย์สิน	1.60	0.75	1.43	0.61	1.39	0.56	1.51	0.68	1.62	0.78
รวม	1.84	0.60	1.70	0.56	1.62	0.49	1.76	0.59	1.91	0.62

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 10 พบว่า นักเรียนทั้งชายและหญิงรายงานว่า การรังแกทางวาจามีค่าเฉลี่ยสูงสุด (M= 2.03, 2.16) รองลงมาคือ การข่มเหงรังแกทางร่างกาย การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน และการข่มเหงรังแกทางสังคม ตามลำดับ โดยนักเรียนชาย มีค่าเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนหญิงในทุกด้าน และพบว่า นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นทั้งสามระดับ รายงานว่า มีการข่มเหงรังแกทางวาจามีค่าเฉลี่ยสูงสุด (M= 2.02, 2.27, 2.38) รองลงมาคือ การข่มเหงรังแกทางร่างกาย การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน และการข่มเหงรังแกทางสังคม ตามลำดับ โดยการข่มเหงรังแกมีแนวโน้มสูงขึ้นตามระดับชั้นเรียนในทุกด้าน

ตาราง 11 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนลักษณะการข่มเหงรังแกของนักเรียนกลุ่ม
ตัวอย่าง จำแนกตามอายุ (n= 990)

ลักษณะการข่มเหงรังแก	อายุ (ปี)							
	12 (n = 259)		13 (n = 348)		14 (n = 305)		15 (n = 78)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ทางวาจา	2.02	0.66	2.17	0.75	2.39	0.76	2.49	0.73
ทางร่างกาย	1.80	0.81	1.98	0.96	2.25	0.98	2.26	1.02
ทางสังคม	1.23	0.33	1.29	0.42	1.39	0.50	1.49	0.76
การทำลายทรัพย์สิน	1.37	0.53	1.49	0.67	1.57	0.68	1.76	1.02
รวม	1.60	0.46	1.72	0.57	1.89	0.59	2.01	0.74

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 11 พบว่า นักเรียนอายุ 12 – 15 ปี รายงานว่า มีการรังแกทางวาจามีค่าเฉลี่ยสูงสุด (M= 2.02, 2.17, 2.39, 2.49) รองลงมาคือ การข่มเหงรังแกทาง

ร่างกาย การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน และการข่มเหงรังแกทางสังคม ตามลำดับ โดยการข่มเหงรังแกมีแนวโน้มสูงขึ้นตามอายุในทุกด้าน

กล่าวโดยสรุปได้ว่า ลักษณะการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวม จำแนกตามเพศ ระดับชั้นเรียน และอายุ มีค่าเฉลี่ยของการข่มเหงรังแกทางวาจามากที่สุด รองลงมาคือ การข่มเหงรังแกทางร่างกาย การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน และด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด คือ การข่มเหงรังแกทางสังคม ลักษณะของการข่มเหงรังแกในนักเรียนเพศชายสูงกว่าเพศหญิง และมีแนวโน้มสูงขึ้นตามระดับชั้นเรียน และอายุในทุกด้าน

1.2.2 การวิเคราะห์กระบวนการของการข่มเหงรังแก

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกรังแก ข่มเหงรังแกในส่วนกระบวนการของการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย มาวิเคราะห์หาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (M) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และการแปลผล โดยรวม จำแนกตามเพศ ระดับชั้นเรียน และอายุ

ตาราง 12 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลผลคะแนนกระบวนการข่มเหงรังแกของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง โดยรวม (n =990)

กระบวนการข่มเหงรังแก	M	SD	แปลผล
ขั้นเริ่มต้น	2.96	1.49	ปานกลาง
ขั้นปฏิบัติการ	2.57	1.17	ปานกลาง
ขั้นคงอยู่	2.44	1.17	น้อย
ขั้นยุติ	2.43	1.01	น้อย
รวม	2.60	1.03	ปานกลาง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 12 พบว่า ค่าเฉลี่ยของกระบวนการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมมีค่าเฉลี่ยอยู่ในปานกลาง โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.60 และคะแนนในแต่ละขั้นมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง คือ ขั้นเริ่มต้น มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.96 ขั้นปฏิบัติการ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.57 ยกเว้นขั้นคงอยู่และขั้นยุติ ที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับน้อยคือ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.44 และ 2.43 ตามลำดับ

ตาราง 13 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนกระบวนการชมเชยรังกของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเพศและระดับชั้นเรียน (n = 990)

กระบวนการชมเชย รังก	เพศ				ระดับชั้นเรียน					
	ชาย (n =472)		หญิง (n =518)		ม. 1 (n= 322)		ม. 2 (n =346)		ม.3 (n =322)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ชั้นเริ่มต้น	2.93	1.50	2.99	1.49	2.70	1.46	3.07	1.51	3.11	1.47
ชั้นปฏิบัติการ	2.52	1.16	2.62	1.17	2.38	1.10	2.64	1.20	2.70	1.16
ชั้นคงอยู่	2.49	1.17	2.39	1.17	2.29	1.12	2.49	1.23	2.53	1.14
ชั้นยุติ	2.43	1.05	2.43	0.98	2.38	1.06	2.38	0.98	2.53	1.00
รวม	2.59	1.04	2.61	1.02	2.44	0.99	2.64	1.06	2.72	1.01

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 13 พบว่า นักเรียนวัยรุ่นชายและหญิง ระบุถึงขั้นตอนการชมเชยรังกมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลางทุกขั้นตอน คือ มีค่าเฉลี่ยระหว่าง 2.59 - 2.61 และพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และ 3 ระบุทุกขั้นตอนของการชมเชยรังกมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง คือ มีค่าเฉลี่ยระหว่าง 2.64 - 2.72 ส่วนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ระบุค่าเฉลี่ยของขั้นตอนการชมเชยรังกอยู่ในระดับน้อย (M= 2.44)

ตาราง 14 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของกระบวนการชมเชยรังก จำแนกตามอายุของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง (n =990)

กระบวนการชมเชยรังก	อายุ (ปี)							
	12 (n = 259)		13 (n = 348)		14 (n = 305)		15 (n = 78)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ชั้นเริ่มต้น	2.70	1.51	3.05	1.47	3.05	1.47	3.32	1.49
ชั้นปฏิบัติการ	2.33	1.12	2.71	1.17	2.71	1.17	2.68	1.18
ชั้นคงอยู่	2.28	1.14	2.50	1.15	2.50	1.15	2.61	1.15
ชั้นยุติ	2.35	1.06	2.52	1.00	2.52	1.00	2.47	0.92
รวม	2.42	1.02	2.62	1.04	2.70	1.01	2.78	1.00

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 14 พบว่า นักเรียนอายุระหว่าง 13- 15 ปี ระบุค่าเฉลี่ยทุกขั้นตอนของการชมเชยรังกอยู่ในระดับปานกลาง คือ มีค่าเฉลี่ยระหว่าง 2.62 - 2.78 ยกเว้นนักเรียนวัยรุ่นอายุ 12 ปีที่ระบุค่าเฉลี่ยของขั้นตอนการชมเชยรังกอยู่ในระดับน้อย (M= 2.42)

การผลวิเคราะห์กระบวนการชมเชยรังกโดยรวม พบว่า การรายงานขั้นตอนการชมเชยรังกของนักเรียนระดับที่สูงขึ้น คือ ชั้นมัธยมปีที่ 2 และ 3 และอายุที่มากขึ้น คือ อายุ 13- 15 ปี

ค่าเฉลี่ยของคะแนนกระบวนการชมเชยแห่งรังแกสูงขึ้น แสดงว่า การรับรู้กระบวนการชมเชยแห่งรังแกชัดเจนมากขึ้นตามอายุและระดับชั้นที่มากขึ้น

1.2.3 การวิเคราะห์กลยุทธ์การโต้ตอบการถูกชมเชยแห่งรังแก

ผู้วิจัยนำข้อมูลของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชยแห่งรังแกในส่วนกลยุทธ์การโต้ตอบการถูกชมเชยแห่งรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทยมาวิเคราะห์หาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (M) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และการแปลผล โดยรวม จำแนกตามเพศ ระดับชั้น และอายุ

ตาราง 15 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลผลของคะแนนกลยุทธ์การโต้ตอบของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง โดยรวม (n= 990)

กลยุทธ์การโต้ตอบ	M	SD	แปลผล
การสู้กลับ	2.84	1.03	ปานกลาง
การขอความช่วยเหลือ	2.63	0.99	ปานกลาง
การแก้ปัญหา	2.90	0.88	ปานกลาง
การหลีกเลี่ยง	2.59	0.78	ปานกลาง
รวม	2.74	0.67	ปานกลาง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 15 พบว่า ค่าเฉลี่ยของกลยุทธ์การโต้ตอบเมื่อถูกชมเชยแห่งรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.74 และคะแนนในแต่ละด้าน อยู่ในระดับปานกลาง คือ การสู้กลับ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.84 การขอความช่วยเหลือ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.63 การแก้ปัญหา มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.90 และการหลีกเลี่ยง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.59

ตาราง 16 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนกลยุทธ์การโต้ตอบของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามเพศและระดับชั้นเรียน (n= 990)

กลยุทธ์การโต้ตอบ	เพศ				ระดับชั้นเรียน					
	ชาย (n =472)		หญิง (n =518)		ม. 1 (n= 322)		ม. 2 (n =346)		ม.3 (n =322)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
การสู้กลับ	2.82	1.07	2.85	1.00	2.59	1.04	2.84	0.99	3.08	1.02
การขอความช่วยเหลือ	2.37	0.91	2.87	0.99	2.67	0.95	2.64	1.03	2.58	0.97
การแก้ปัญหา	2.73	0.89	3.05	0.84	2.85	0.90	2.97	0.86	2.87	0.88
การหลีกเลี่ยง	2.49	0.79	2.69	0.77	2.61	0.79	2.61	0.77	2.56	0.79
รวม	2.61	0.68	2.86	0.65	2.68	0.69	2.76	0.67	2.77	0.66

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 16 พบว่า ค่าเฉลี่ยของกลยุทธ์การโต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นนพศชายมีค่าเฉลี่ยของการโต้ตอบด้วยการสู้กลับสูงที่สุด ($M=2.82$) รองลงมา คือ การแก้ปัญหา การหลีกเลี่ยง และการขอความช่วยเหลือ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.73, 2.49 และ 2.37 ส่วนกลยุทธ์การโต้ตอบของนักเรียนหญิงใช้การแก้ปัญหา มากที่สุด ($M= 3.05$) รองลงมาคือ การขอความช่วยเหลือ การสู้กลับ และการหลีกเลี่ยงตามลำดับ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.87, 2.85 และ 2.69 และพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ใช้การโต้ตอบด้วยการแก้ปัญหา มากที่สุด ($M= 2.85$) รองลงมาคือ การขอความช่วยเหลือ การหลีกเลี่ยง และการสู้กลับ ตามลำดับ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.67, 2.61 และ 2.59 สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ใช้การโต้ตอบด้วยการแก้ปัญหา มากที่สุด ($M= 2.97$) รองลงมาคือ การสู้กลับ การขอความช่วยเหลือ และการหลีกเลี่ยงตามลำดับ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.84, 2.64 และ 2.61 ส่วนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ใช้การโต้ตอบด้วยการสู้กลับ มากที่สุด ($M= 3.08$) รองลงมา คือ การแก้ปัญหา การขอความช่วยเหลือ และการหลีกเลี่ยง โดยมีค่าเฉลี่ยเท่า 2.87, 2.58 และ 2.56

ตาราง 17 ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนกลยุทธ์การโต้ตอบของนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามอายุ ($n= 990$)

กลยุทธ์การโต้ตอบ	อายุ (ปี)							
	12 ($n= 259$)		13 ($n= 348$)		14 ($n= 305$)		15 ($n= 78$)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
การสู้กลับ	2.60	1.01	2.80	1.04	3.01	1.00	3.13	1.02
การขอความช่วยเหลือ	2.63	0.95	2.67	1.03	2.59	0.98	2.63	0.97
การแก้ปัญหา	2.88	0.92	2.93	0.87	2.84	0.85	3.00	0.91
การหลีกเลี่ยง	2.64	0.81	2.59	0.77	2.54	0.75	2.63	0.85
รวม	2.69	0.69	2.75	0.67	2.74	0.66	2.86	0.65

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 17 พบว่า นักเรียนอายุ 12 ปี ใช้การโต้ตอบด้วยการแก้ปัญหา มากที่สุด ($M= 2.88$) รองลงมาคือ การหลีกเลี่ยง การขอความช่วยเหลือ และการสู้กลับตามลำดับ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.64, 2.63 และ 2.60 ส่วนนักเรียนอายุ 13 ปี ใช้การโต้ตอบด้วยการแก้ปัญหามากที่สุด ($M= 2.93$) รองลงมาคือ การสู้กลับ การขอความช่วยเหลือ และการหลีกเลี่ยงตามลำดับ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.80, 2.67 และ 2.59 สำหรับนักเรียนอายุ 14 ปี ใช้การโต้ตอบด้วยการสู้กลับมากที่สุด ($M= 3.01$) รองลงมาคือ การแก้ปัญหา การขอความช่วยเหลือ และการหลีกเลี่ยงตามลำดับ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.84, 2.59 และ 2.54 และนักเรียนอายุ 15 ปี ใช้กลยุทธ์การโต้ตอบเช่นเดียวกับนักเรียนอายุ 14 ปี กล่าวคือ ใช้การสู้กลับมากที่สุด รองลงมาคือ การแก้ปัญหา การขอความช่วยเหลือ และการหลีกเลี่ยง ตามลำดับ

กล่าวโดยสรุปได้ว่า กลยุทธ์ที่นักเรียนใช้โต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแก โดยทั่วไปจะใช้การแก้ปัญหามากที่สุด โดยพบว่า เพศชายใช้กลยุทธ์การสู้กลับสูงสุด ขณะที่เพศหญิงใช้กลยุทธ์การแก้ปัญหามากที่สุด นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 2 ใช้กลยุทธ์การแก้ปัญหามากที่สุด ขณะที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ใช้สู้กลับมากที่สุด เช่นเดียวกับนักเรียนที่มีอายุน้อยจะใช้การแก้ปัญหาเป็นอันดับแรก ๆ ส่วนนักเรียนที่มีอายุมากขึ้นมีแนวโน้มใช้การสู้กลับเป็นอันดับแรก ๆ

ตอนที่ 2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

2.1 ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเอง จากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบ และโดยรวม

ตาราง 18 ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น (n= 990)

องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตน		K	Min	Max	M	SD	แปลผล
องค์ประกอบการแก้ปัญหา	(PSF)	12	1.00	5.00	2.5647	.87618	ปานกลาง
1. กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา	(CO)	3	1.00	5.00	2.5407	.97692	ปานกลาง
2. กลยุทธ์การกล้าแสดงออก	(AS)	3	1.00	5.00	2.8709	1.10652	ปานกลาง
3. กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน	(FR)	3	1.00	5.00	2.5993	1.05294	ปานกลาง
4. กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ	(AH)	3	1.00	5.00	2.2481	.95459	น้อย
องค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์	(ESF)	12	1.00	5.00	2.5135	.79399	ปานกลาง
5. กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์	(EM)	3	1.00	5.00	2.5537	.97617	ปานกลาง
6. กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่	(RF)	3	1.00	5.00	2.6000	.99454	ปานกลาง
7. กลยุทธ์การพูดกับตนเอง	(ST)	3	1.00	5.00	2.8449	1.07740	ปานกลาง
8. กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก	(AG)	3	1.00	5.00	2.0554	.92334	น้อย
องค์ประกอบการหลีกเลี่ยง	(AVF)	6	1.00	5.00	2.8505	1.03577	ปานกลาง
9. กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง	(AV)	3	1.00	5.00	2.7944	1.05778	ปานกลาง
10. กลยุทธ์การเพิกเฉย	(IG)	3	1.00	5.00	2.9067	1.14786	ปานกลาง
โดยรวม	(SP)	30	1.00	5.00	2.6429	.78645	ปานกลาง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 18 พบว่า คะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกเฉลี่ยโดยรวมอยู่ในปานกลาง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.64 และรายองค์ประกอบอยู่ในระดับปานกลางทุกองค์ประกอบคือ องค์ประกอบการแก้ปัญหา (M= 2.56) องค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์ (M= 2.51) และองค์ประกอบการหลีกเลี่ยง (M= 2.85) ตามลำดับ ส่วนคะแนนเฉลี่ยขององค์ประกอบ

ย่อยทุกด้าน อยู่ในระดับปานกลาง ($M = 2.54 - 2.90$) ยกเว้นกลยุทธ์ด้านการขอความช่วยเหลือ ($M = 2.24$) และกลยุทธ์ด้านการยอมรับกับผู้ชมหญิงแก่ ($M = 2.05$) ที่อยู่ในระดับน้อย

2.2 ค่าความเชื่อมั่นของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมหญิงแก่

ผู้วิจัยนำคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมหญิงแก่ ของนักเรียนวัยรุ่นที่เก็บรวบรวมจากผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 990 คน มาวิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นของคะแนน โดยใช้สูตรความสอดคล้องภายในแบบแอลฟา (α) ของครอนบัต และค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด (SE_m) เพื่อแสดงหลักฐานค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามจากข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้ในครั้งนี้ ซึ่งค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด (SE_m) คือ ความคลาดเคลื่อนของการวัดที่เกี่ยวข้องกับการกระจายของคะแนนของตัวแปรนั้นๆ (Ferguson. 1976: 433) โดยค่าความเชื่อมั่นของคะแนนแบบสอบถามทั้งหมดมีค่าเท่ากับ 0.9330 และค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัดเท่ากับ 0.2035 และแยกคำนวณตามเพศ อายุ และระดับชั้น ดังแสดงในตาราง

19 - 21



ตาราง 19 ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น จำแนกตามเพศ (n= 990)

กลยุทธ์การป้องกันตนเอง	ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเอง			
		เพศ		
		ชาย (n= 472)	หญิง (n= 518)	รวม (n=990)
1. กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา	α	0.9570	0.9390	0.9490
	SE _m	0.2050	0.2355	0.2206
2. กลยุทธ์การกล้าแสดงออก	α	0.9570	0.9390	0.9490
	SE _m	0.2251	0.2656	0.2498
3. ด้านการสร้างความเป็นเพื่อน	α	0.9560	0.9390	0.9490
	SE _m	0.2244	0.2524	0.2308
4. กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ	α	0.9570	0.940	0.9900
	SE _m	0.1921	0.2381	0.2135
5. กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์	α	0.9560	0.9370	0.9480
	SE _m	0.2024	0.2398	0.2225
6. กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่	α	0.9570	0.9370	0.9480
	SE _m	0.2109	0.2419	0.2267
7. กลยุทธ์การพูดกับตนเอง	α	0.9580	0.9390	0.9900
	SE _m	0.2258	0.2563	0.2408
8. กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก	α	0.9580	0.9420	0.9520
	SE _m	0.1922	0.2190	0.2022
9. กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง	α	0.9560	0.9370	0.9480
	SE _m	0.2240	0.2548	0.2411
10. กลยุทธ์การเพิกเฉย	α	0.9590	0.9410	0.9510
	SE _m	0.2251	0.2835	0.2540
โดยรวม	α	0.9520	0.9320	0.9440
	SE _m	0.1772	0.1936	0.1860

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 19 พบว่า ค่าความเชื่อมั่น (α) ของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยรวมทุกองค์ประกอบ ของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนวัยรุ่นเพศชาย เพศหญิง และทั้งหมด มีค่าสูงเท่ากับ 0.9520, 0.9320 และ 0.9440 ตามลำดับ และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด (SE_m) เท่ากับ 0.1772, 0.1936 และ 0.1860 ตามลำดับ และเมื่อพิจารณาในแต่ละระดับชั้นและทั้งหมด พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นตั้งแต่ 0.9400 ขึ้นไปทุกองค์ประกอบ และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด (SE_m) ตั้งแต่ 0.1921

– 0.2835 แสดงว่า คะแนนแบบสอบถามกลยุทธการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น มีความเชื่อมั่นสูงเพียงพอที่จะทำให้การแปลผลการวิจัยได้อย่างถูกต้องแม่นยำ

ตาราง 20 ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น จำแนกตามอายุ (n= 990)

กลยุทธการป้องกันตนเองด้าน		ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธการป้องกันตนเอง				
		อายุ				
		12 ปี (n=259)	13 ปี (n=348)	14 ปี (n=305)	15 ปี (n=78)	รวม (n=990)
1. กลยุทธการลงมือเผชิญปัญหา	α	0.9420	0.9520	0.9530	0.9470	0.9490
	SE _m	0.2342	0.2146	0.2094	0.2349	0.2206
2. กลยุทธการกล้าแสดงออก	α	0.9420	0.9510	0.9530	0.9440	0.9490
	SE _m	0.2070	0.2465	0.2296	0.2685	0.2498
3. การสร้างความเป็นเพื่อน	α	0.9420	0.9510	0.9530	0.9440	0.9490
	SE _m	0.2519	0.2316	0.2270	0.2678	0.2377
4. กลยุทธการขอรับความช่วยเหลือ	α	0.9430	0.9530	0.9530	0.9480	0.9900
	SE _m	0.2248	0.2268	0.2107	0.2170	0.2135
5. กลยุทธการได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์	α	0.9390	0.9510	0.9520	0.9450	0.9480
	SE _m	0.2331	0.2115	0.2225	0.2376	0.2225
6. กลยุทธการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่	α	0.9410	0.9510	0.9520	0.9460	0.9480
	SE _m	0.2249	0.2190	0.2262	0.2311	0.2267
7. กลยุทธการพูดกับตนเอง	α	0.9420	0.9540	0.9530	0.9450	0.9900
	SE _m	0.2425	0.2336	0.2390	0.2712	0.2409
8. กลยุทธการยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก	α	0.9450	0.9540	0.9550	0.9510	0.9520
	SE _m	0.1962	0.1924	0.2088	0.2195	0.2022
9. กลยุทธ การหลีกเลี่ยง	α	0.9400	0.9520	0.9520	0.9440	0.9480
	SE _m	0.2587	0.2277	0.2277	0.2664	0.2411
10. กลยุทธการเพิกเฉย	α	0.9440	0.9530	0.9560	0.9480	0.9510
	SE _m	0.2703	0.2500	0.2354	0.2701	0.2538
โดยรวม	α	0.9360	0.9470	0.9480	0.9400	0.9440
	SE _m	0.1898	0.1822	0.1817	0.1992	0.1860

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 20 พบว่า ค่าความเชื่อมั่น (α) ของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียน อายุ 12 ปี 13 ปี 14 ปี และ 15 ปี โดยรวมทุกองค์ประกอบของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนอายุ 12 ปี 13 ปี 14 ปี 15 ปี และ

ทั้งหมด มีค่าสูงเท่ากับ 0.9360, 0.9470, 0.9480, 0.9400 และ 0.9440 ตามลำดับ และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด (SE_m) เท่ากับ 0.1898, 0.1822, 0.1817, 0.1992 และ 0.1860 ตามลำดับ และเมื่อพิจารณาในแต่ละอายุและทั้งหมด พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นตั้งแต่ 0.9400 ขึ้นไป ทุกองค์ประกอบ และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด (SE_m) ตั้งแต่ 0.1962– 0.2712 แสดงว่า คะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นมีความเชื่อมั่นสูงเพียงพอที่จะทำให้การแปลผลการวิจัยได้อย่างถูกต้องแม่นยำ

ตาราง 21 ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1- 3 (n= 990)

กลยุทธ์การป้องกันตนเอง		ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเอง			
		ระดับชั้น			
		ม. 1 (n=322)	ม. 2 (n=346)	ม. 3 (n=322)	รวม (n=990)
1. กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา	α	0.9440	0.9520	0.9510	0.9490
	SE_m	0.2359	0.2131	0.2124	0.2206
2. กลยุทธ์การกล้าแสดงออก	α	0.9440	0.9520	0.9510	0.9490
	SE_m	0.2656	0.2492	0.2349	0.2498
3. การสร้างความเป็นเพื่อน	α	0.9440	0.9520	0.9900	0.9490
	SE_m	0.2413	0.2369	0.2367	0.2377
4. กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ	α	0.9450	0.9520	0.9510	0.9900
	SE_m	0.2208	0.2147	0.2092	0.2135
5. กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์	α	0.9420	0.9900	0.9900	0.9480
	SE_m	0.2275	0.2247	0.2188	0.2225
6. กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่	α	0.9440	0.9510	0.9900	0.9480
	SE_m	0.2188	0.2227	0.2288	0.2267
7. กลยุทธ์กลยุทธ์การพูดกับตนเอง	α	0.9450	0.9530	0.9520	0.9900
	SE_m	0.2366	0.2434	0.2401	0.2409
8. กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก	α	0.9480	0.9540	0.9540	0.9520
	SE_m	0.1894	0.1938	0.2143	0.2022
9. กลยุทธ์ การหลีกเลี่ยง	α	0.9420	0.9900	0.9510	0.9480
	SE_m	0.2516	0.2381	0.2284	0.2411
10. กลยุทธ์การเพิกเฉย	α	0.9460	0.9530	0.9540	0.9510
	SE_m	0.2641	0.2583	0.2344	0.2540
โดยรวม	α	0.9380	0.9470	0.9460	0.9440
	SE_m	0.1873	0.1868	0.1820	0.1860

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 21 พบว่า ค่าความเชื่อมั่น (α) ของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ที่กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยรวมทุกองค์ประกอบของกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนวัยรุ่นในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มัธยมศึกษาปีที่ 2 มัธยมศึกษาปีที่ 3 และทั้งหมด มีค่าสูงเท่ากับ 0.9380, 0.9470, 0.9460 และ 0.9440 ตามลำดับ และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด (SE_m) เท่ากับ 0.1873, 0.1868, 0.1820 และ 0.1860 ตามลำดับ และเมื่อพิจารณาในแต่ละระดับชั้นและทั้งหมด พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นตั้งแต่ 0.9400 ขึ้นไปทุกองค์ประกอบ และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด (SE_m) ตั้งแต่ 0.1894 – 0.2656 แสดงว่า คะแนนแบบสอบถาม

กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ของนักเรียนวัยรุ่นมีความเชื่อมั่นสูงเพียงพอที่จะทำการแปลผลการวิจัยได้อย่างถูกต้องแม่นยำ

2.3 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (A Confirmatory Factor Analysis)

การวิเคราะห์โมเดลในตอนนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบความเหมาะสมพอดีของโมเดลกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกกับข้อมูลเชิงประจักษ์

การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันในครั้งนี้ เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สาม (Third Order Confirmatory Factor Analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล โดยใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบประเภทการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) เนื่องจากการวิเคราะห์องค์ประกอบอันดับที่สาม ไม่สามารถใช้โปรแกรมลิสเรลวิเคราะห์ในครั้งเดียวได้ เพราะข้อจำกัดของโปรแกรมคอมพิวเตอร์ ซึ่งยอมให้มีการวิเคราะห์องค์ประกอบอันดับสองเท่านั้น ดังนั้น ผู้วิจัยจึงแยกวิเคราะห์เป็น 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบเพื่อสร้างสเกลองค์ประกอบ 10 องค์ประกอบ ส่วนตอนที่ 2 เป็นการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง (Secondary Order Confirmatory Factor Analysis) เพื่อพัฒนาเป็นองค์ประกอบหลักของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ดังนี้

2.3.1 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อพัฒนาสเกลองค์ประกอบ

ในตอนแรกของการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันนี้ ผู้วิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์คะแนนจากกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นว่า ทั้ง 30 ตัวชี้วัดว่า เป็นตัวชี้ของกลยุทธ์ 10 กลยุทธ์ คือ กลยุทธ์การเผชิญปัญหา กลยุทธ์การกล้าแสดงออก กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน กลยุทธ์การขอความช่วยเหลือ กลยุทธ์การขอรับการสนับสนุนทางอารมณ์ กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ กลยุทธ์การพูดกับตนเอง กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง และกลยุทธ์การเพิกเฉย หรือไม่ ผู้วิจัยจึงทำการตรวจสอบ ดังนี้

2.3.1.1 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวชี้วัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการ
ถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ผู้วิจัยนำคะแนนจากกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก
ของนักเรียนวัยรุ่นทั้ง 3 ตัวชี้วัดของแต่ละองค์ประกอบ จำนวนทั้งหมด 30 ตัวชี้วัด มาวิเคราะห์
องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อสร้างสเกลองค์ประกอบ โดยการคำนวณหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของ
เพียร์สัน (Pearson Correlation Coefficient) ดังแสดงในตาราง 22



ตาราง 22 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันของตัวชี้วัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

	CO1	CO2	CO3	AS1	AS2	AS3	FR1	FR2	FR3	AH1	AH2	AH3	EM1	EM2	EM3	RF1	RF2	RF3	ST1	ST2	ST3	AG1	AG2	AG3	AV1	AV2	AV3	IG1	IG2	IG3		
CO1	1.000																															
CO2	.554	1.000																														
CO3	.275	.348	1.000																													
AS1	.479	.436	.329	1.000																												
AS2	.424	.609	.410	.520	1.000																											
AS3	.312	.446	.591	.462	.555	1.000																										
FR1	.481	.438	.312	.575	.450	.414	1.000																									
FR2	.287	.447	.302	.356	.435	.373	.492	1.000																								
FR3	.293	.388	.430	.378	.433	.560	.456	.448	1.000																							
AH1	.389	.406	.299	.412	.423	.316	.487	.343	.384	1.000																						
AH2	.314	.393	.291	.250	.377	.335	.286	.372	.358	.326	1.000																					
AH3	.287	.309	.319	.299	.318	.388	.294	.269	.472	.296	.406	1.000																				
EM1	.359	.387	.338	.534	.449	.424	.570	.386	.396	.474	.242	.275	1.000																			
EM2	.353	.424	.272	.275	.396	.325	.351	.397	.350	.375	.659	.389	.261	1.000																		
EM3	.262	.356	.394	.329	.341	.458	.330	.304	.501	.352	.380	.614	.338	.347	1.000																	
RF1	.267	.318	.273	.326	.304	.319	.256	.266	.241	.259	.267	.216	.374	.273	.240	1.000																
RF2	.287	.384	.342	.390	.486	.444	.344	.341	.337	.292	.357	.325	.356	.424	.340	.410	1.000															
RF3	.204	.278	.299	.219	.235	.304	.261	.305	.333	.240	.246	.356	.248	.277	.430	.270	.286	1.000														
ST1	.222	.290	.278	.283	.309	.297	.352	.322	.230	.217	.163	.182	.351	.225	.221	.406	.301	.286	1.000													
ST2	.202	.299	.318	.250	.324	.301	.316	.390	.279	.242	.228	.257	.323	.277	.309	.268	.351	.301	.466	1.000												
ST3	.155	.226	.328	.196	.223	.294	.225	.346	.349	.194	.162	.252	.245	.208	.293	.244	.220	.351	.384	.441	1.000											
AG1	.235	.334	.152	.248	.232	.206	.257	.280	.225	.220	.291	.229	.231	.323	.240	.354	.256	.220	.283	.244	.155	1.000										
AG2	.236	.299	.209	.219	.244	.218	.229	.284	.226	.229	.272	.249	.184	.290	.248	.279	.267	.256	.195	.352	.196	.451	1.000									
AG3	.144	.292	.246	.185	.242	.305	.192	.270	.317	.159	.194	.251	.215	.194	.306	.296	.251	.267	.252	.274	.425	.274	.400	1.000								
AV1	.271	.296	.281	.335	.308	.302	.375	.371	.283	.259	.211	.282	.352	.270	.299	.246	.291	.251	.428	.400	.331	.285	.227	.247	1.000							
AV2	.247	.353	.383	.322	.371	.375	.291	.285	.257	.242	.234	.265	.310	.265	.328	.381	.417	.291	.339	.352	.235	.240	.344	.279	.341	1.000						
AV3	.125	.229	.281	.142	.181	.308	.182	.261	.202	.109	.173	.171	.197	.192	.213	.296	.236	.417	.336	.342	.430	.209	.277	.477	.344	.365	1.000					
IG1	.185	.276	.271	.200	.255	.250	.240	.292	.198	.204	.186	.138	.280	.220	.226	.271	.278	.236	.447	.406	.339	.206	.199	.254	.529	.383	.451	1.000				
IG2	.202	.251	.337	.211	.285	.295	.246	.274	.225	.159	.166	.167	.236	.216	.220	.257	.258	.278	.375	.435	.379	.130	.244	.236	.408	.513	.448	.484	1.000			
IG3	.116	.203	.246	.132	.185	.291	.163	.237	.251	.163	.147	.136	.179	.158	.204	.274	.225	.258	.324	.320	.462	.186	.243	.447	.308	.292	.671	.395	.424	1.000		

หมายเหตุ P<.01 ทุกค่า

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 22 แสดงว่า คะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นน ของตัวชี้วัดทั้ง 30 ตัวชี้วัด รวมทั้งหมด 30 ตัวชี้วัดของทั้ง 10 กลยุทธ์ มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.109–0.659 และมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ตัวชี้วัดของด้านกลยุทธ์การขอความช่วยเหลือกับตัวชี้วัดของกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือกับการขอรับการสนับสนุนทางอารมณ์ มีความสัมพันธ์กันสูงที่สุด ($\alpha = 0.659$) ส่วนตัวชี้วัดที่มีความสัมพันธ์กันต่ำที่สุด คือ ตัวชี้วัดของกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือกับตัวชี้วัดของกลยุทธ์การหลีกเลี่ยง ($\alpha = 0.109$)

2.3.1.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อสร้างสเกลองค์ประกอบ

ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อสร้างสเกลองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก เพื่อตรวจสอบว่า ตัวชี้วัดสามารถสร้างสเกลองค์ประกอบกลยุทธ์การข่มเหงรังแกได้ทั้ง 10 กลยุทธ์ได้หรือไม่ โดยคำนวณค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลแต่ละกลยุทธ์กับข้อมูลเชิงประจักษ์ และหาค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (b) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) รวมถึงการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติ (t) ของค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูล (R^2) ของคะแนนแต่ละกลยุทธ์ ดังตาราง 23

ตาราง 23 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (b) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) ค่าการทดสอบ
 นัยสำคัญทางสถิติ (t) และค่าสัมประสิทธิ์พหุคูณ (R²) ของการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิง
 ยืนยันสเกลองค์ประกอบ

ตัวชี้วัด	น้ำหนัก องค์ประกอบ (b)	ความคลาดเคลื่อน มาตรฐาน (SE)	ค่าทดสอบ นัยสำคัญ (t)	สัมประสิทธิ์ พหุคูณ (R ²)
1. กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา (CO)				
CO1	0.50	0.04	13.35**	0.25
CO2	0.67	0.04	16.09**	0.45
CO3	0.56	0.04	14.61**	0.31
2. กลยุทธ์การกล้าแสดงออก (AS)				
AS1	0.65	0.03	21.15**	0.42
AS2	0.78	0.03	26.30**	0.61
AS3	0.72	0.03	23.70**	0.51
3. กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน (FR)				
FR1	0.64	0.04	17.10**	0.41
FR2	0.66	0.03	20.43**	0.44
FR3	0.68	0.03	20.74**	0.46
4. กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ (AH)				
AH1	0.57	0.03	16.28**	0.32
AH2	0.56	0.03	16.41**	0.32
AH3	0.54	0.04	14.18**	0.29
5. กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ (EM)				
EM1	0.61	0.03	17.66**	0.38
EM2	0.54	0.04	15.44**	0.30
EM3	0.56	0.03	16.13**	0.31
6. กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ (RF)				
RF1	0.49	0.03	13.50**	0.24
RF2	0.56	0.03	16.18**	0.32
RF3	0.53	0.03	15.30**	0.28
7. กลยุทธ์การพูดกับตนเอง (ST)				
ST1	0.67	0.03	19.98**	0.45
ST2	0.70	0.03	20.54**	0.49
ST3	0.55	0.03	16.03**	0.31
8. กลยุทธ์การยอมรับกับผู้เข้มแข็งแก (AG)				
AG1	0.49	0.04	12.70**	0.24
AG2	0.50	0.04	11.66**	0.25
AG3	0.56	0.04	13.87**	0.31
9. กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง (AV)				
AV1	0.63	0.04	17.34**	0.39
AV2	0.70	0.04	18.19**	0.49
AV3	0.53	0.03	16.24**	0.29
10. กลยุทธ์การเพิกเฉย (IG)				
IG1	0.68	0.03	21.12**	0.46
IG2	0.72	0.03	22.21**	0.52
IG3	0.58	0.03	17.86**	0.34

** p < .01

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันสเกลองค์ประกอบตามตาราง 23 มีรายละเอียดต่อไปนี

1) ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อสร้างสเกลองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ได้รับค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading: b) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (Standard Error: SE) การทดสอบนัยสำคัญทางสถิติ (t Values) ของค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อมั่นของข้อมูล (Coefficient of Determination: R^2) ของตัวชี้วัดของแต่ละกลยุทธ์ ทั้ง 10 กลยุทธ์ ได้แก่ กลยุทธ์การเผชิญปัญหา กลยุทธ์การกล้าแสดงออก กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน กลยุทธ์การขอความช่วยเหลือ กลยุทธ์การขอรับการสนับสนุนทางอารมณ์ กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ กลยุทธ์การพูดกับตนเอง กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง และกลยุทธ์การเพิกเฉย ผลการวิเคราะห์พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading: b) ของตัวชี้วัดของทั้ง 10 กลยุทธ์ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.49- 0.78 ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของตัวชี้วัดทั้ง 10 กลยุทธ์ มีค่าตั้งแต่ 0.03 – 0.04 ค่าการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ของตัวชี้วัดทั้ง 10 กลยุทธ์ มีค่าตั้งแต่ 11.66 -26.30 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .01$) ในด้านค่าความเชื่อมั่นของการวัดข้อมูลของตัวชี้วัดทั้ง 10 กลยุทธ์ มีค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ตั้งแต่ 0.24 – 0.61

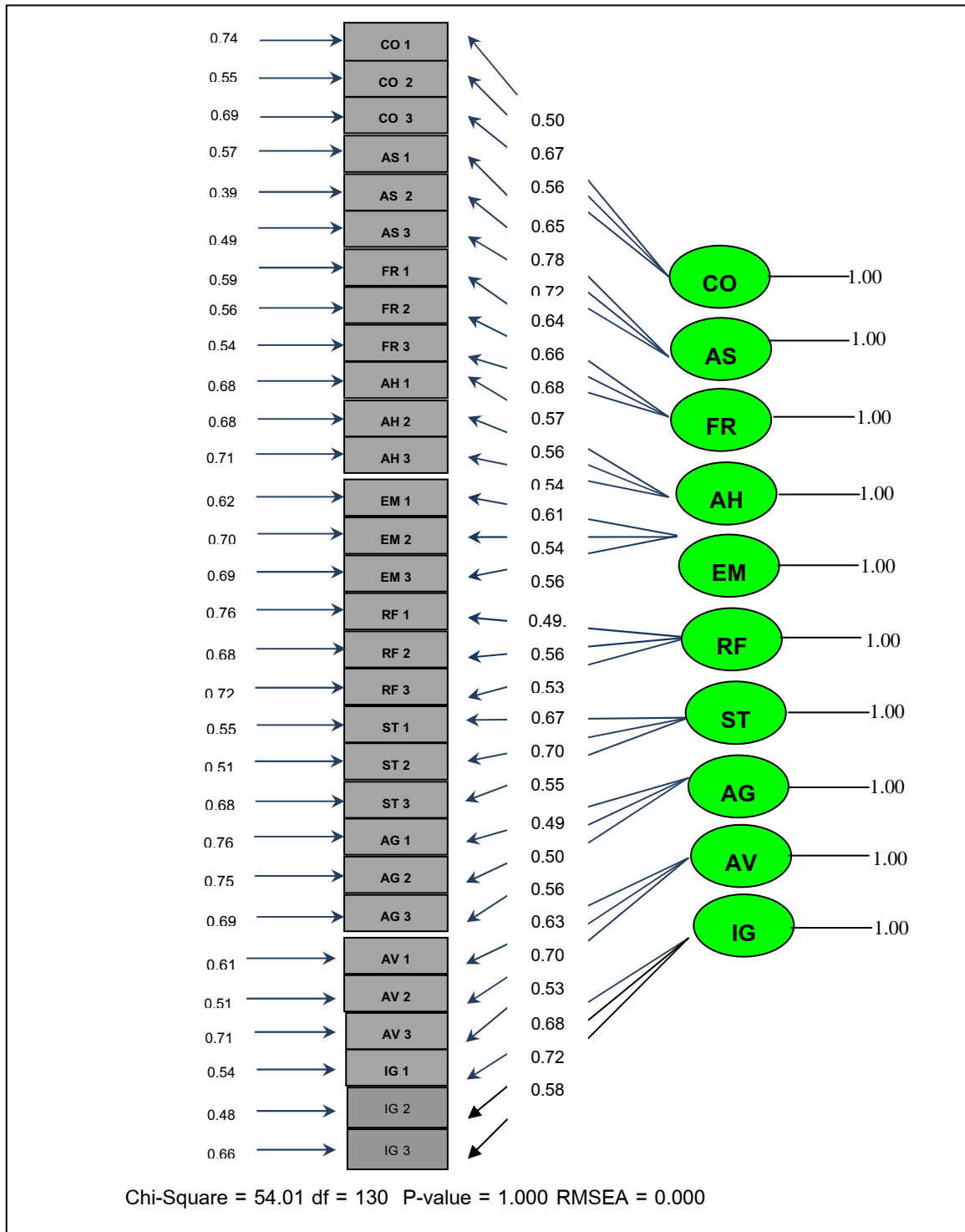
2) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อหาค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดล (Goodness of Fit Indices) แต่ละตัวชี้วัดกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Empirical data) ได้รับค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-square: χ^2) ค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติ (p) ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: χ^2/df) ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (Goodness of Fit Index: GFI) ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI) ค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (Root Mean Square Residual: RMR) ค่าดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณ (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA) ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index: CFI) ซึ่งผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีของความเหมาะสมพอดีของโมเดล เกณฑ์การพิจารณา และผลบ่งชี้ แสดงในตาราง 24

ตาราง 24 ค่าดัชนีทดสอบโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อสร้างสเกลองค์ประกอบของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ดัชนีบ่งชี้ความเหมาะสมพอดี	ค่าดัชนี	เกณฑ์	ผลบ่งชี้
1. ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-square: χ^2)	54.01	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ	เหมาะสมดี
2. ค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติ (p)	1.000	$p < 0.05$	เหมาะสมดี
3. ค่าสถิติไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: $54.01/130$)	0.415	$\chi^2/df < 2.00$	เหมาะสมดี
4. ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (Goodness of Fit Index: GFI)	1.000	$GFI > 0.90$	เหมาะสมดี
5. ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI)	0.990	$AGFI > 0.90$	เหมาะสมดี
6. ดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (Root Mean Square Residual: RMR)	0.012	$RMR < 0.05$	เหมาะสมดี
7. ดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA)	0.000	$RMSEA < 0.05$	เหมาะสมดี
8. ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index: CFI)	1.000	$CFI > 0.90$	เหมาะสมดี

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 24 พบว่า ค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลมีค่า χ^2 มีค่าเท่ากับ 54.01 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 1.000 และค่าค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: χ^2/df) น้อยกว่า 2.000 ดังนั้นค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเมื่อพิจารณาค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.990 ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ซึ่งมีค่าสูงตามเกณฑ์ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ รวมทั้งค่าดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.012 และค่าดัชนีรากกำลังสองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.000 แสดงว่า สเกลองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก มี 10 กลยุทธ์ ได้แก่ กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา กลยุทธ์การกล้าแสดงออก กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ กลยุทธ์การพูดกับตนเอง กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง และกลยุทธ์การเพิกเฉย มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ สามารถวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้ 10 กลยุทธ์

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของกลยุทธ์ ทั้ง 10 กลยุทธ์ พบว่า น้ำหนักองค์ประกอบมีค่าเป็นบวก ตั้งแต่ 0.50- 0.78 และมีค่านัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผู้วิจัยนำเสนอโมเดลสเกลองค์ประกอบ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 6 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อสร้างสเกลองค์ประกอบกลยุทธ์
การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

2.3.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง (Second Order Confirmatory Factor Analysis)

การวิเคราะห์ในขั้นตอนนี้มีจุดประสงค์เพื่อทดสอบความสอดคล้องโมเดล โครงสร้างกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกกับข้อมูลเชิงประจักษ์เพิ่มเติมจากการวิเคราะห์ในส่วนที่ 1 ผู้วิจัยดำเนินการ ดังนี้

2.3.2.1 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ขององค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ก่อนการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง ผู้วิจัย ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก 3 องค์ประกอบ ซึ่งประกอบด้วย 10 กลยุทธ์ ด้วยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ในขั้นตอนนี้ ใช้สถิติเพื่อตรวจสอบข้อมูลว่าสมควรจะวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันหรือไม่ โดยใช้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงในตาราง 25

ตาราง 25 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันขององค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

องค์ประกอบกลยุทธ์		การแก้ปัญหา (PSF)				การแก้ไขอารมณ์ (ESF)				การหลีกเลี่ยง (AVF)	
		CO	AS	FR	AH	EM	RF	ST	AG	AV	IG
การแก้ปัญหา (PF)	CO	1.000									
	AS	.640**	1.000								
	FR	.536**	.653**	1.000							
	AH	-.485**	-.541**	-.584**	1.000						
การแก้ไขอารมณ์ (EFS)	EM	-.427**	-.429**	-.484**	.720**	1.000					
	RF	.422**	.437**	.461**	-.464**	-.478**	1.000				
	ST	.431**	.429**	.485**	-.345**	-.323**	.501**	1.000			
	AG	.351**	.360**	.409**	-.373**	-.361**	.473**	.435**	1.000		
การหลีกเลี่ยง (AVF)	AV	.489**	.492**	.452**	-.392**	-.369**	.485**	.560**	.463**	1.000	
	IG	.403**	.359**	.375**	-.265**	-.273**	.423**	.610**	.423**	.682**	1.000

** $p < .01$

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในตาราง 25 พบว่า กลยุทธ์ทั้ง 10 กลยุทธ์ มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .01$) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบที่สัมพันธ์ทางบวกกันมากที่สุดคือ การขอรับความช่วยเหลือ (AH) กับการได้รับสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ (EM) เท่ากับ 0.720 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบที่สัมพันธ์ทางลบกันมากที่สุดคือ กลยุทธ์การเผชิญปัญหา (CO) กับกลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน (FR) เท่ากับ

-0.584

2.3.2.2 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง (Second Order Confirmatory Factor Analysis)

ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันองค์ประกอบอันดับที่สอง เพื่อทดสอบโมเดลโครงสร้างของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียน วัยรุ่นว่า ประกอบด้วยกลยุทธ์การป้องกันตนเอง 3 องค์ประกอบ 10 กลยุทธ์ คือ องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองด้านการมุ่งแก้ปัญหา ประกอบด้วย กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา กลยุทธ์การกล้าแสดงออก กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองด้านมุ่งเน้นแก้ไขอารมณ์ ประกอบด้วยกลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ กลยุทธ์การพูดกับตนเอง กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก และองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองด้านการหลีกเลี่ยง ประกอบด้วยกลยุทธ์การหลีกเลี่ยง และกลยุทธ์การเพิกเฉยหรือไม่ โดยคำนวณค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลแต่ละกลยุทธ์กับข้อมูลเชิงประจักษ์ และหาค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (b) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) รวมถึงการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติ (t) ของค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูล (R^2) ของคะแนนแต่ละกลยุทธ์ ดังตาราง 26

ตาราง 26 ค่าดัชนีทดสอบความเหมาะสมพอดีของโมเดลและค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) ที่จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 โดยใช้โปรแกรมลิสเรล

องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเอง	น้ำหนัก องค์ประกอบ (b)	ความคลาดเคลื่อน มาตรฐาน (SE)	ค่าทดสอบ นัยสำคัญ (t)	สัมประสิทธิ์ พยากรณ์ (R^2)
การวิเคราะห์องค์ประกอบลำดับที่หนึ่ง				
1. กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา	0.76	-	-	0.57
2. กลยุทธ์การกล้าแสดงออก	0.78	0.04	19.86**	0.61
3. กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน	0.84	0.05	17.03**	0.70
4. กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ	-0.64	0.05	-13.42**	0.42
5. กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์	0.48	-	-	0.23
6. กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่	-0.73	0.05	-13.48**	0.53
7. กลยุทธ์การพูดกับตนเอง	-0.70	0.06	-12.10**	0.49
8. กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก	-0.63	0.05	-12.56**	0.39
9. กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง	0.95	-	-	0.90
10. กลยุทธ์การเพิกเฉย	0.72	0.04	16.86**	0.52
การวิเคราะห์องค์ประกอบลำดับที่สอง				
1. การแก้ปัญหา (PSF)	0.78	0.04	17.21**	0.61
2. การแก้ไขอารมณ์ (ESF)	-0.99	0.07	-13.31**	0.99
3. การหลีกเลี่ยง (AVF)	0.81	0.04	19.92**	0.65

** $p < .01$

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 26 พบว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน อันดับที่หนึ่งของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (b) มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) มีค่าระหว่าง 0.04-0.06 และค่าความเชื่อมั่นของข้อมูล (R^2) ตั้งแต่ 0.23 - 0.90 แสดงว่า กลยุทธ์ทั้ง 10 กลยุทธ์ เป็นตัวชี้วัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยมีกลยุทธ์ที่สำคัญมากที่สุด คือ กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน และการกล้าแสดงออก ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.95, 0.84 และ 0.78 ตามลำดับ

สำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (b) ขององค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองรวม มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า โดยองค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์มีน้ำหนักมากที่สุด คือ 0.99 รองลงมาคือ การหลีกเลี่ยงและการแก้ปัญหา ซึ่งมีค่า 0.81 และ 0.78 ตามลำดับ ส่วนค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) มีค่าระหว่าง 0.04 -0.07 และค่าความเชื่อมั่นของข้อมูล (R^2) มีค่า 0.99, 0.65 และ 0.61 ตามลำดับ แสดงว่า องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกทั้ง 3 องค์ประกอบ เป็นตัวชี้วัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้อย่างชัดเจน

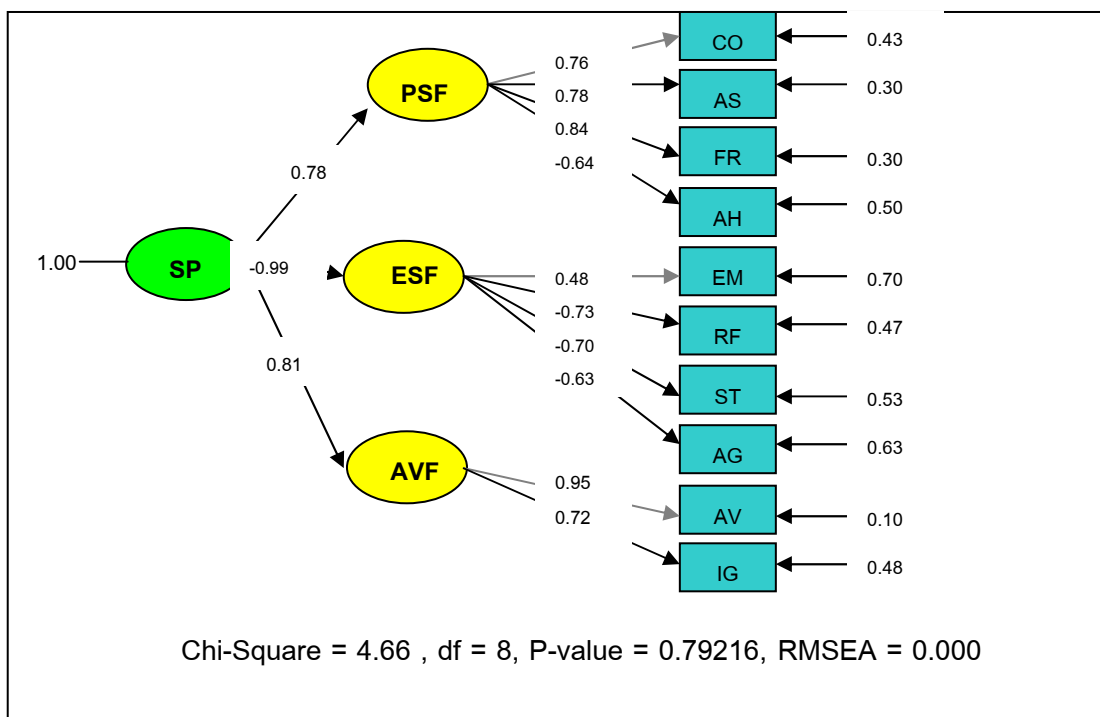
2) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อหาค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดล (Goodness of Fit Indices) แต่ละตัวชี้วัดกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พิจารณาจากค่าสถิติไค-สแควร์ (χ^2) ค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติ (p) ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: χ^2/df) ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (Goodness of Fit Index: GFI) ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI) ค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (Root Mean Square Residual: RMR) ค่าดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณ (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA) ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index: CFI) ซึ่งผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีของความเหมาะสมพอดีของโมเดล เกณฑ์การพิจารณา และผลบ่งชี้ แสดงในตาราง 27

ตาราง 27 ค่าดัชนีทดสอบโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง ของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ดัชนีบ่งชี้ความเหมาะสมพอดี	ค่าดัชนี	เกณฑ์	ผลบ่งชี้
1. ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-square: χ^2)	4.660	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ	เหมาะสมดี
2. ค่าระดับนัยสำคัญทางสถิติ (p)	0.790	$p < 0.05$	เหมาะสมดี
3. ค่าสถิติไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: $4.660/8$)	0.582	$\chi^2/df < 2.00$	เหมาะสมดี
4. ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (Goodness of Fit Index: GFI)	1.000	GFI > 0.90	เหมาะสมดี
5. ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI)	0.990	AGFI > 0.90	เหมาะสมดี
6. ดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (Root Mean Square Residual: RMR)	0.005	RMR < 0.05	เหมาะสมดี
7. ดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA)	0.000	RMSEA < 0.05	เหมาะสมดี
8. ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีเชิงเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index: CFI)	1.000	CFI > 0.90	เหมาะสมดี

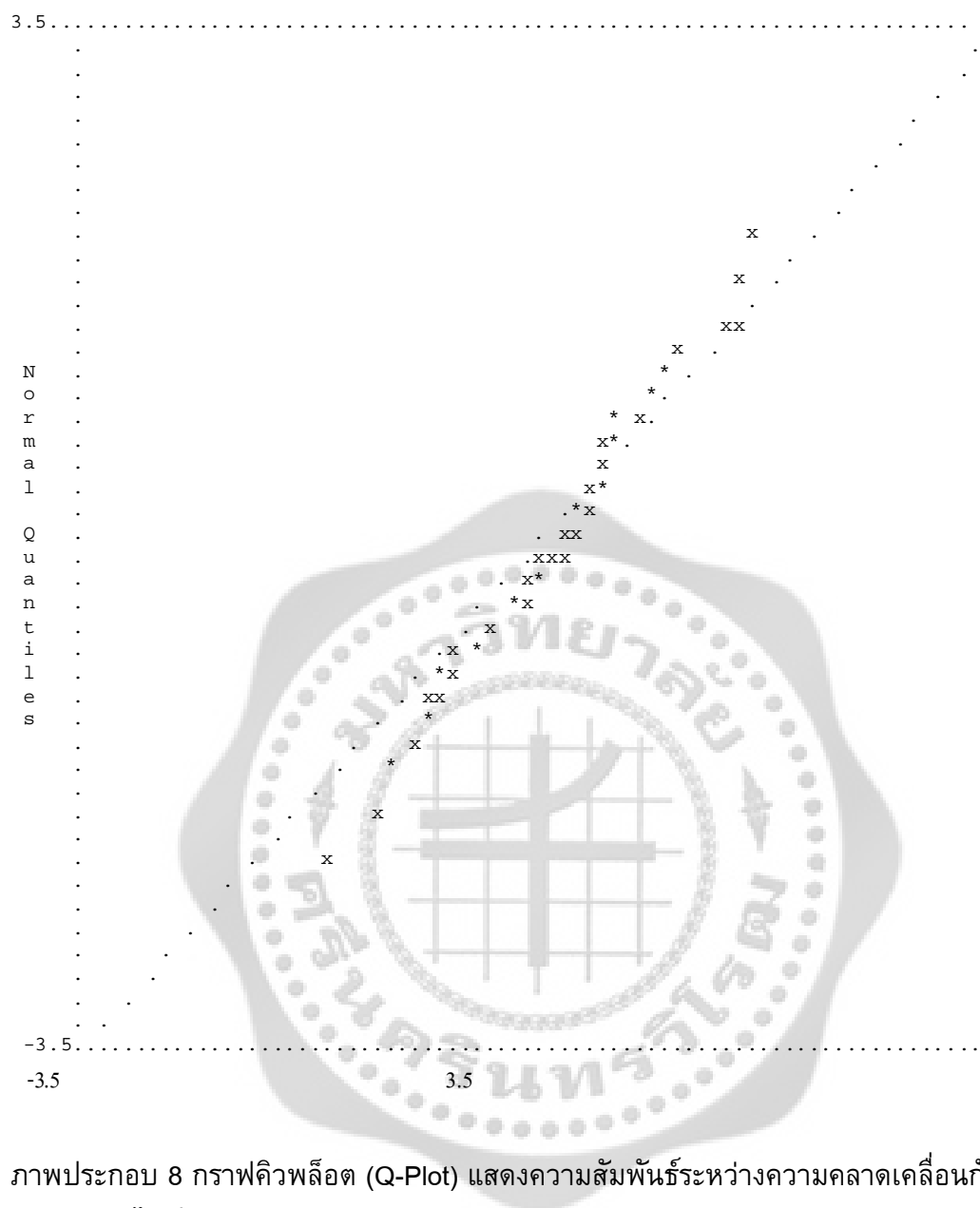
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 27 พบว่า ค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลมีค่า χ^2 มีค่าเท่ากับ 4.660 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.790 และค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: χ^2/df) น้อยกว่า 2.000 ดังนั้นค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเมื่อพิจารณาค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.990 ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ซึ่งมีค่าสูงตามเกณฑ์ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ รวมทั้งค่าดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.005 และค่าดัชนีรากกำลังสองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.000 แสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก รวม ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การแก้ปัญหา การแก้ไขอารมณ์ และการหลีกเลี่ยงมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีมาก สามารถวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้ 3 องค์ประกอบ

เพื่อแสดงให้เห็นโมเดลกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นชัดเจน ผู้วิจัยจึงนำเสนอภาพผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ของโมเดลกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ดังนี้



ภาพประกอบ 7 ผลการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ของโมเดลกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

เพื่อแสดงความสัมพันธ์ระหว่างค่าความคลาดเคลื่อนกับค่าควอไทล์ปกติ (Q-Plot of Standardized Residuals) ซึ่งจุดใน Q – Plot นี้เป็นจุดที่ตัดกันระหว่างความคลาดเคลื่อนมาตรฐานกับค่าควอไทล์ปกติ โดยมีเส้นทแยงมุมแสดงให้เห็นถึงความคลาดเอียงที่มีค่าเท่ากับ 1 ผู้วิจัยแสดงเส้นกราฟ นำเสนอตั้งในภาพประกอบ 8



ภาพประกอบ 8 กราฟคิวพล็อต (Q-Plot) แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนกับค่าควอไทล์ปกติ

จากภาพประกอบ 8 พบว่า เส้นกราฟที่ลากผ่าน x และ $*$ มีความลาดเอียงมากกว่า 1 กล่าวคือ เส้นกราฟมีความชันใกล้เคียงกับเส้นทแยงมุมอันเป็นเกณฑ์เปรียบเทียบ แสดงว่าโมเดลโครงสร้างของผู้วิจัยก่อให้เกิดความคลาดเคลื่อนไม่มากนัก เนื่องจากเส้นกราฟที่ได้มีความใกล้เคียงกับเส้นทแยงมุม ซึ่งสามารถสรุปได้ว่า โมเดลโครงสร้างมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ตอนที่ 3 การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

3.1 ขั้นตอนการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้บูรณาการกรอบแนวคิดของ โฟล์คแมนและลาซารัส (Folkman & Lazarus.1984) แนวคิดของ คาร์เวอร์ ไชเออร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier; & Weintraub.1989) แนวคิดของคูกและเฮปปเนอร์ (Cook & Heppner. 1997) และฟรีดแมน (Freedman. 2002) มาเป็นองค์ประกอบหลัก และกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก และนำแนวคิดการให้การปรึกษาแบบกลุ่มของคอเรย์และคอเรย์ (Corey. 2004; Corey; & Corey. 2006) มาเป็นฐานคิดหลักในการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน 3 องค์ประกอบหลัก 10 องค์ประกอบ ได้แก่ การแก้ปัญหา ประกอบด้วย การลงมือเผชิญปัญหา การกล้าแสดงออก การสร้างความเป็นเพื่อน และการขอรับความช่วยเหลือ การแก้ไขอารมณ์ ประกอบด้วย การสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ การพูดกับตนเอง และการยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก การหลีกเลี่ยง ประกอบด้วย การหลีกเลี่ยง และการเพิกเฉย โดยมีแนวคิดสำคัญและกระบวนการให้คำปรึกษากลุ่มดังนี้

3.1.1 แนวคิดสำคัญของการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

การให้คำปรึกษากลุ่มเป็นกระบวนการสัมพันธภาพแห่งการช่วยเหลือ ที่จัดขึ้นภายใต้บรรยากาศแห่งความไว้วางใจ ยอมรับ ให้เกียรติ และอบอุ่น เพื่อให้สมาชิกได้พูดคุยกันถึงปัญหาและความไม่พึงพอใจที่เกิดขึ้น ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เรียนรู้ทักษะและพัฒนาทักษะต่าง ๆ จากที่ได้รับจากกลุ่ม จนสามารถจะค้นพบปัญหา เข้าใจปัญหา และสามารถแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง ตลอดจนสามารถนำเอาประสบการณ์ที่ได้รับจากกลุ่มไปใช้ในการดำเนินชีวิต ภายใต้การสนับสนุนและกำลังใจจากเพื่อนในกลุ่ม จนนำไปสู่การทำหน้าที่สมบูรณ์และเกิดความมั่งคั่งในที่สุด โดยการเอื้ออำนาจของผู้นำกลุ่ม

คอเรย์ (Corey. 2004: 7) และคอเรย์และคอเรย์ (Corey; & Corey. 2006: 330) เห็นว่าการให้คำปรึกษากลุ่มสำหรับเด็กและวัยรุ่น มีเป้าหมายเพื่อป้องกันและเยียวยา มักนำมาใช้สำหรับเด็กที่แสดงพฤติกรรมหรือเชื่อว่ามีอาการที่เลวร้าย ใช้ความรุนแรง ขาดความสามารถในการเข้ากับเพื่อน เหนื่อยหน่ายเรื้อรัง ขาดการสอดส่องดูแลจากที่บ้าน หรือถูกทอดทิ้ง กลุ่มจะช่วยให้เด็กได้แสดงความรู้สึกในปัญหาเหล่านี้และปัญหาที่เกี่ยวข้อง โดยเน้นเด็กที่มีปัญหาทางพฤติกรรมหรืออารมณ์รุนแรงหากเด็กได้รับการช่วยเหลือทางจิตใจในวัยต้น ๆ จะสามารถเผชิญกับงานตามพัฒนาการของชีวิตที่ต้องเผชิญในชีวิตข้างหน้าได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3.1.2 กระบวนการทำให้คำปรึกษากลุ่ม

3.1.2.1 **ขั้นเริ่มต้น (Initial Stage)** เป็นขั้นการปฐมนิเทศ ซึ่งมีการแนะนำกลุ่มและอภิปรายถึงเป้าหมายของกลุ่ม การแจ้งวัตถุประสงค์ แจ้งสิ่งที่อาจจะเกิดขึ้นหรือสิ่งที่คาดหวังให้เกิดขึ้นในกลุ่ม บทบาทของสมาชิก และกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ของกลุ่ม รวมถึงการทำควมรู้จักผู้อื่น การตรวจสอบระดับความไว้วางใจในกลุ่ม ความต้องการของตนเองและผู้อื่น เป็นระยะการสร้างความสัมพันธ์ต่อกันของสมาชิกและผู้นำกลุ่ม เพื่อลดความกังวล ความรู้สึกอึดอัด เพิ่มระดับความสบายใจ และพัฒนาความไว้วางใจให้เกิดขึ้นในกลุ่ม (Jacob; Masson; & Harvill. 2002: 84) นักเรียนจะเรียนรู้วิธีการแสดงความคิดเห็น ความรู้สึกต่าง ๆ ความกลัว ความสงสัยเกี่ยวกับกลุ่ม รวมถึงการร่วมกันกำหนดกฎและบรรทัดฐานในการอยู่ร่วมกันในกลุ่ม การกำหนดเป้าหมายส่วนบุคคลและได้เรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการกลุ่ม รวมถึงการพัฒนาความไว้วางใจในกลุ่ม

3.1.2.2 **ขั้นดำเนินการ (Working Stage)** เป็นขั้นที่สมาชิกร่วมกันทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของตนและของกลุ่มอย่างแท้จริง เริ่มตั้งแต่การสำรวจปัญหาในระดับที่ลึกซึ่งขึ้น จนถึงการทำที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างมีประสิทธิภาพ สมาชิกได้เรียนรู้การมีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มและสามารถอยู่ในกลุ่มอย่างเป็นธรรมชาติ เข้าใจความต้องการของตนจากกลุ่มอย่างชัดเจน ปฏิสัมพันธ์ต่อกันในกลุ่มอยู่ในระดับที่เข้มข้นมาก มีความสามัคคีเป็นหนึ่งเดียว เป็นช่วงเวลาที่สมาชิกต้องตระหนักถึงความรับผิดชอบในการอยู่ร่วมกัน ร่วมกันพิจารณาและตัดสินใจประเด็นปัญหาใดที่ต้องการสำรวจในกลุ่ม และเรียนรู้วิธีการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มโดยสามารถคงความเป็นตัวของตัวเองไว้ได้ มีการถ่วงน้ำหนักข้อมูลป้อนกลับที่รับมา และการตัดสินใจเกี่ยวกับการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้อื่น

3.1.2.3 **ขั้นยุติ (Final Stage)** เป็นขั้นหาทางยุติกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพ กล่าวคือ ช่วยให้ผู้สมาชิกสามารถยุติงานค้างคาใจได้อย่างสมบูรณ์ และสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ตลอดระยะเวลาในการอยู่ในกลุ่มว่า ได้เรียนรู้อะไร อย่างไร และจะทำอะไรที่เป็นการประยุกต์ความเข้าใจในกลุ่มไปสู่สถานการณ์ต่าง ๆ รวมถึงสอนวิธีการนำสิ่งที่เรียนรู้จากกลุ่มไปใช้ในการดำเนินชีวิตอย่างมีประสิทธิภาพ โดยช่วยให้สมาชิกตระหนักว่า การเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้ก็ด้วยการลงมือกระทำเท่านั้น สมาชิกจึงควรตัดสินใจว่าจะทำอะไรต่อไปกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ในกลุ่ม การอภิปรายกลุ่มในขั้นนี้จึงเน้นที่การยุติกลุ่ม เพื่อให้สมาชิกทุกคนได้นำเสนอประสบการณ์ที่ตนได้รับจากกลุ่มและการนำไปใช้ภายนอกกลุ่ม

3.2 การประยุกต์ใช้ทฤษฎี เทคนิค และกิจกรรมกลุ่ม สำหรับโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

การวิจัยครั้งนี้ได้ประยุกต์ทฤษฎีการให้การปรึกษาแบบกลุ่มและกิจกรรมต่าง ๆ มาใช้สำหรับโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยการให้คำปรึกษาครั้งนี้ใช้เวลา 6 สัปดาห์ๆ ละ 2 ครั้ง จำนวน 11 ครั้ง ๆ ละ 1.30 – 2 ชั่วโมง มีรายละเอียดดังนี้

ครั้งที่ 1 เรื่อง การปฐมนิเทศ

ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้การให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person - Centered Approach) เพื่อสร้างความไว้วางใจในกลุ่ม โดยใช้เงื่อนไขเพื่อสร้างความมกงามทางจิตใจหลัก 3 อย่าง คือ ความสอดคล้องหรือความจริงแท้ (Congruence/ Genuineness) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditioned Positive Regard) และการเข้าใจอย่างร่วมรู้สึก (Empathic Understanding)

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงใช้กิจกรรม “จับคู่แนะนำตัว” (The Introduction Dyad) (Jacobs, Masson, & Harvill. 2002: 90) และการชี้แจงข้อตกลงของการเข้ากลุ่ม (Morganett. 1990: 87) และแบบประเมินความเข้าใจข้อตกลงการเข้ากลุ่มในการประเมินผล

ครั้งที่ 2 เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการสร้างความเป็นเพื่อน

ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทักษะการฟังอย่างตั้งใจ และเทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) และทฤษฎีวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคลด้วยเทคนิคความต้องการการเอาใจใส่ (Stroke)

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงใช้กิจกรรม “ความต้องการความรักและเอาใจใส่” (โสรีซ์ โปธิแก้ว. มปป) “การสื่อสารแบบสอดคล้องและแบบขัดแย้ง” (Thompson. 2003: 217) และใช้แบบสำรวจการสร้างความเป็นเพื่อน (Morganett. 1990: 211) ในการประเมิน

ครั้งที่ 3 เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่

ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ด้วยเทคนิคการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การสอนทฤษฎี A-B-C's การโต้แย้งกับความคิดความเชื่อผิด ๆ (Active Disputation of Faulty Beliefs) การซ้อมบทบาทการแสดงบทบาทสมมติ การฝึกทักษะ การจินตนาการทางด้านเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Imagery) และการสอนการพูดกับตัวเองในการเผชิญปัญหา (Teaching Coping Self-Statement)

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงใช้กิจกรรม “วงล้อแห่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ” (Smead. 2002: 271) “ผีเสื้อแห่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ” (Smead. 2002: 178) “ABC's การเปลี่ยนแปลงความเชื่อเกี่ยวกับเหตุการณ์” (Smead. 2002: 188) “ABC's: ที่มาของความรู้สึก” (Smead. 2002: 183) แนวคิดการปรับเปลี่ยนมุมมอง (Freedman. 2002: 124-129) และ “สิ่งที่ฉันประสบ”

ครั้งที่ 4 เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการการพูดกับตนเองทางบวก

ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ด้วยเทคนิคการพูดกับตนเอง (Self-talk) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Acceptance) การจินตนาการทางด้านเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Imagery) การสอนการพูดกับตัวเองในการเผชิญปัญหา (Teaching Coping Self-Statement) การโต้แย้งความเชื่อผิด ๆ (Active Disputation of Faulty Beliefs)

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงใช้กิจกรรม “แนวคิดเกี่ยวกับที่มาของการพูดกับตนเองทางลบ” (Smead. 2000: 185) “การพูดกับตนเองทางบวกก่อน ระหว่าง และหลัง” (กิจกรรมที่ 4. 2) (Morganett. 1990: 141) “การเปลี่ยนคำพูดกับตนเองทางลบเป็นทางบวก” (กิจกรรม 4.1) (Smead. 2000: 188) “บทบาทสมมติการพูดกับตนเอง” (กิจกรรมที่ 4.3) (Morganett. 1990: 143) และแนวทางกับพูดกับตนเอง (Freedman. 2002: 103-108) และใช้แบบประเมินการพูดกับตนเอง (Johnson. 1990: 281) ในการประเมิน

ครั้งที่ 5 เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการยอมรับกับผู้ชมหญิงแก

ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางด้วยเทคนิคการฟัง การยอมรับและการสะท้อนเนื้อหา และ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม โดยใช้เทคนิคการกล้าแสดงออก การเห็นด้วย (Fogging) และการสอนการเห็นด้วย

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงใช้กิจกรรม “เพชรแกมทอง” และ “ตัวอย่างการเห็นด้วย” (<http://www.nbt.nhs.uk>. 2009: Online)

ครั้งที่ 6 เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์

ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางด้วยเทคนิคการบรรยายความรู้สึก (Describing Feeling) และการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ด้วยเทคนิคการใช้คำว่า “ฉัน” (I-Language) (Thompson. 2003: 272, 275)

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงใช้กิจกรรม “วงกลมแห่งความไว้วางใจ” (Thompson.2003:272) กิจกรรม “ทักษะการสื่อสารด้วยคำว่าฉัน” (I-message Skill Sheet) (Smead. 2002: 100)

ครั้งที่ 7 เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการขอรับความช่วยเหลือ

ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ด้วยเทคนิคการเปิดเผยตนเอง และ I-language Assertion และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ด้วยเทคนิคการข้อมบท และการแสดงบทบาทสมมติ

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ผู้วิจัยได้ดัดแปลงใช้กิจกรรม “จำแนกการขอรับความช่วยเหลือกับการขี้อ้อ” และเอกสาร “รายงานต่างจากขี้อ้อ” (Freedman. 2002: 138; Coroloso. 2005: 148)

ครั้งที่ 8 เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการกล้าแสดงออก

ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม โดยใช้เทคนิคการผ่อนคลายด้วยการหายใจ และการกล้าแสดงออกด้วย DESC Script การเสริมแรง การให้ข้อมูลป้อนกลับ การแสดงบทบาทสมมติ การข้อมบท การสอนแนะ และการฝึกปฏิบัติ-การติดตามผล-การนำไปใช้

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงใช้แบบสอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรมการกล้าแสดงออก (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541: 147) เทคนิคการผ่อนคลายด้วยการหายใจ (Thompson. 2003: 398-399) การยืนหยัดด้วยคำว่า “ฉัน” (DESC Script) (Thompson. 2003: 296) และใช้แบบสอบถามการกล้าแสดงออก (Posthuma. 2002: 249-260) ในการประเมิน

ครั้งที่ 9 เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการเผชิญปัญหา

ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม และเทคนิคที่ใช้คือ การผ่อนคลายด้วยการหายใจ การพูดกับตนเอง และการเผชิญปัญหา (Corey. 2004: 370)

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงใช้กิจกรรม “การฝึกหายใจระดับลึกเพื่อผ่อนคลาย” (วรรณ มะลิวัลย์. 2548: C3) “สถานการณ์แสดงบทบาทสมมุติการชมเชยรังแก (Smead. 2000: 249-257) และ “ลงมือแก้ไข้ปัญหา” (Nelson- Jones. 2005: 226-227)

ครั้งที่ 10 เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉย

ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ด้วยเทคนิคการพูดกับตนเองอย่างเหมาะสม การควบคุมตนเอง หลีกเลี่ยงและการเพิกเฉย การผ่อนคลาย การช่อมบท และการแสดงบทบาทสมมติ

เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงใช้กิจกรรม “การระดมสมองหาคำกล่าวปฏิเสธจากความกดดันของเพื่อน” (Moganett. 1990: 177-178) และแนวคิดการสอนการเพิกเฉย (Freedman. 2002: 108-113)

ครั้งที่ 11 เรื่อง การสรุปและการกล่าวลา

ผู้วิจัยได้ประยุกต์แนวคิดของทรอทเซอร์ (Trotzer. 1999: 102-104) และคอเรีย (Corey. 2004: 119-121) ด้วยการให้สมาชิกได้สรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ตลอดระยะเวลาการเข้าร่วมกลุ่ม และแนวทางในการประยุกต์ใช้ในชีวิต พร้อมทั้งได้มีโอกาสให้กำลังใจและขอบคุณกันและกัน

การสรุปและการกล่าวลาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงกิจกรรม “เป่ายิงฉุบ” (Rock, Scissors, Paper) และ เคลื่อนรอบวง (Go-Round) (Trotzer. 1999) มาใช้ และใช้แบบแสดงความคิดเห็นการเข้าร่วมกลุ่มในการประเมินผล

ตาราง 28 สรุปทฤษฎี เทคนิค และกิจกรรมกลุ่มของโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียน
วัยรุ่น

ครั้งที่	ชื่อเรื่อง	ทฤษฎี	เทคนิค	กิจกรรม
1	การปฐมนิเทศ	การให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Approach)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ความจริงแท้ (Congruence/ Genuineness) 2. การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditioned Positive Regard) 3. การเข้าใจอย่างร่วมรู้สึก (Empathic Understanding) <ul style="list-style-type: none"> - การใส่ใจ - การถาม - การทวนซ้ำ - การสรุปความ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “จับคู่แนะนำตัว” (The Introduction Dyad) 2. การชี้แจงข้อตกลงของการเข้ากลุ่ม <p>แบบประเมินความเข้าใจข้อตกลงการเข้ากลุ่ม</p>
2	การพัฒนากลยุทธ์ด้านการสร้างความ เป็นเพื่อน	<p>ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Approach)</p> <p>ทฤษฎีวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Transactional Analysis Approach)</p>	<p>ทักษะการฟังอย่างตั้งใจ และเทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)</p> <p>เทคนิคความต้องการการเอาใจใส่ (Stroke)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ความต้องการความรักและเอาใจใส่ 2. การสื่อสารแบบสอดคล้องและแบบขัดแย้ง <p>แบบสำรวจการสร้างความเป็นเพื่อน</p>

ตาราง 28 (ต่อ)

ครั้งที่	ชื่อเรื่อง	ทฤษฎี	เทคนิค	กิจกรรม
3	การพัฒนากลยุทธ์ด้านการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่	ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Approach)	เทคนิคการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การสอนทฤษฎี A-B-C's การโต้แย้งกับความเชื่อผิด ๆ (Active Disputation of Faulty Beliefs) การซ้อมบทบาทการแสดงบทบาทสมมติ การจินตนาการทางด้านเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Imagery) การสอนการพูดกับตัวเองในการเผชิญปัญหา (Teaching Coping Self-Statement)	1. วงล้อแห่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ 2. ผีเสื้อแห่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ 3. ABC's การเปลี่ยนแปลงความเชื่อเกี่ยวกับเหตุการณ์ 4. ABC's: ที่มาของความรู้สึก 5. แนวคิดการปรับเปลี่ยนมุมมอง 6. สิ่งที่น่าประหลาด
4	การพัฒนากลยุทธ์ด้านการพูดกับตนเองทางบวก	ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Approach) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Approach)	เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Positive acceptance) เทคนิคการพูดกับตนเอง (Self-talk) การจินตนาการทางด้านเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Imagery) การสอนการพูดกับตัวเองในการเผชิญปัญหา (Teaching Coping Self-Statement) การโต้แย้งความเชื่อผิด ๆ (Active Disputation of Faulty Beliefs)	1. การพูดกับตนเองทางบวกก่อน ระหว่าง และหลัง 2. การเปลี่ยนคำพูดกับตนเองทางลบเป็นทางบวก 3. บทบาทสมมติการพูดกับตนเอง 4. แนวทางกับพูดกับตนเอง แบบประเมินการพูดกับตนเอง

ตาราง 28 (ต่อ)

ครั้งที่	ชื่อเรื่อง	ทฤษฎี	เทคนิค	กิจกรรม
5	การพัฒนากลยุทธ์ด้านการยอมรับกับผู้ชมแห่งรังแก	ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง(Person-Centered Approach)	เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Positive acceptance) การสะท้อนเนื้อหา (Restatement)	1. เพชรแกมทอง 2. ตัวอย่างการเห็นด้วย
		ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavior Approach)	เทคนิคการกล้าแสดงออก (Assertive Training) การเห็นด้วย (Fogging) การสอนการเห็นด้วย (Teaching Agree with)	
6	การพัฒนากลยุทธ์ด้านการได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์	ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Approach)	การบรรยายความรู้สึก (Describing Feeling) การเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure)	1. วงกลมแห่งความไว้วางใจ 2. ทักษะการสื่อสารด้วยคำว่าฉัน” (I-message Skill Sheet)
		ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach)	เทคนิคการใช้คำว่า “ฉัน” (I-Language)	
7	การพัฒนากลยุทธ์ด้านการขอรับความช่วยเหลือ	ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Approach)	เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-Disclosure) I-language Assertion	1. จำแนกการขอรับความช่วยเหลือกับการขี้อ้อ 2. รายงานต่างจากขี้อ้อ
		ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach)	เทคนิคการซ้อมบท (Rehearsal) การแสดงบทบาทสมมติ (Role Play)	

ตาราง 28 (ต่อ)

ครั้งที่	ชื่อเรื่อง	ทฤษฎี	เทคนิค	กิจกรรม
8	การพัฒนากลยุทธ์ด้านการกล้าแสดงออก	ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach)	การผ่อนคลายด้วยการหายใจ (Breathing Relaxation) การกล้าแสดงออกด้วย DESC Script การเสริมแรง (Reinforcement) การให้ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) การแสดงบทบาทสมมติ (Role Play) การสอนแนะ (Coaching)	1. แบบสอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรมกล้าแสดงออก 2. การผ่อนคลายด้วยการหายใจ 3. การยืนหยัดด้วยคำว่า “ฉัน” (DESC Script) แบบสอบถามการกล้าแสดงออก
9	การพัฒนากลยุทธ์ด้านการเผชิญปัญหา	ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach)	การผ่อนคลายด้วยการหายใจ (Breathing Relaxation) การพูดกับตนเอง (Positive Self-talk) การเผชิญปัญหา (Coping)	1. การฝึกหายใจระดับลึกเพื่อผ่อนคลาย 2. สถานการณ์แสดงบทบาทสมมติการข่มเหงรังแก 3. ลงมือแก้ไข้ปัญหา
10	การพัฒนากลยุทธ์ด้านการหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉย	ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach)	การพูดกับตนเองอย่างเหมาะสม (Positive self-talk) การควบคุมตนเอง (Self-regulation) หลีกเลี่ยงและการเพิกเฉย (Avoidance and Ignore) การผ่อนคลาย (Breathing Relaxation) การแสดงบทบาทสมมติ (Role Play)	1. การระดมสมองหาคำกล่าวปฏิเสธจากความกดดันของเพื่อน” 2. การสอนการเพิกเฉย
11	การสรุปและการกล่าวลา	ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Approach) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavior Approach)	การเปิดเผยตนเอง (Self-Disclosure) การให้กำลังใจ (Encouragement) การเสริมแรง (Reinforcement)	1. เป่ายี่งอ (Rock, Scissors, Paper) 2. เคลื่อนรอบวง (Go-Round) ประเมินผลการเข้ากลุ่มจากการงานตนเอง (Self-report)

จากตารางสรุป 28 พบว่า การพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยใช้การให้คำปรึกษากลุ่ม โดยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มทั้งหมด 4 ทฤษฎี โดยวิเคราะห์ตามความถี่ของการนำมาประยุกต์ใช้ ดังนี้

1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Approach) ได้นำมาประยุกต์ใช้ทั้งหมด 7 ครั้ง ในเรื่องการปฐมนิเทศ การพัฒนากลยุทธ์ด้านการสร้างความเป็นเพื่อน การพัฒนากลยุทธ์ด้านการการพูดกับตนเองทางบวก การพัฒนากลยุทธ์ด้านการการพูดกับตนเองทางบวก การพัฒนากลยุทธ์ด้านการยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก การพัฒนากลยุทธ์ด้านการได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ การพัฒนากลยุทธ์ด้านการขอรับความช่วยเหลือ และการสรุปและการกล่าวหา โดยใช้ทักษะความสอดคล้องหรือความจริงแท้ (Congruence/ Genuineness) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditioned Positive Regard) การเข้าใจอย่างร่วมรู้สึก (Empathic Understanding) การใส่ใจ (Attending) การถาม (Questioning) การทวนซ้ำ (Restatement) การสรุปความ (Summarizing) ทักษะการฟังอย่างตั้งใจ และเทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) เทคนิคการฟัง การยอมรับ (Acceptance) การสะท้อนเนื้อหา (Reflection of Content) การบรรยายความรู้สึก (Describing Feeling) และการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) การให้กำลังใจ (Encouragement) อนึ่ง เนื่องจากทักษะในทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ได้นำมาใช้เป็นเบื้องต้นในทุกครั้งของการให้คำปรึกษากลุ่มอยู่แล้ว ผู้วิจัยจึงไม่ได้เขียนรายละเอียดลงไปไว้ในทุกครั้ง

2. ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach) ได้นำมาประยุกต์ใช้รวมทั้งหมด 6 ครั้ง ในเรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก โดยใช้เทคนิคการกล้าแสดงออก (Assertive Training) การเห็นด้วย (Fogging) และการสอนการเห็นด้วย (Teaching Agree with) ส่วนการพัฒนากลยุทธ์ด้านการได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ โดยใช้เทคนิคการใช้คำว่า “ฉัน” (I-Language) ในเรื่องการพัฒนากลยุทธ์ด้านการขอรับความช่วยเหลือ โดยใช้เทคนิค I-language Assertion การซ้อมบท (Rehearsal) และการแสดงบทบาทสมมติ (Role Play) ในเรื่องการพัฒนากลยุทธ์ด้านการกล้าแสดงออก โดยใช้เทคนิคการผ่อนคลายด้วยการหายใจ (Breathing Relaxation) การกล้าแสดงออกด้วย DESC Script การเสริมแรง (Reinforcement) การให้ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) การแสดงบทบาทสมมติ (Role Play) การซ้อมบท (Rehearsal) และการสอนแนะ (Coaching) ในเรื่องการพัฒนากลยุทธ์ด้านการเผชิญปัญหา โดยใช้เทคนิคการผ่อนคลายด้วยการหายใจ (Breathing Relaxation) การพูดกับตนเอง (Positive Self-talk) การเผชิญปัญหา (Coping) และในเรื่องการพัฒนากลยุทธ์ด้านการหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉย โดยใช้เทคนิคการพูดกับตนเองอย่างเหมาะสม (Positive self-talk) การควบคุมตนเอง (Self-regulation) หลีกเลี่ยงและการเพิกเฉย (Avoidance and Ignore) การผ่อนคลาย (Breathing Relaxation) การซ้อมบท (Rehearsal) และการแสดงบทบาทสมมติ (Role Play)

3. ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบการบำบัดด้วยการพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) มาประยุกต์ใช้รวม 2 ครั้ง ในเรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ โดยใช้เทคนิคการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Regard) การสอนทฤษฎี A-B-C's การโต้แย้งกับความคิดความเชื่อผิด ๆ (Active Disputation of Faulty Beliefs) การซ้อมบทบาทการแสดงบทบาทสมมติ การจินตนาการทางด้านเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Imagery) การสอนการพูดกับตัวเองในการเผชิญปัญหา (Teaching Coping Self-Statement) และในเรื่องการพัฒนากลยุทธ์ด้านการพูดกับตนเองทางบวก โดยใช้เทคนิคการพูดกับตนเอง (Self-talk) การจินตนาการทางด้านเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Imagery) การสอนการพูดกับตัวเองในการเผชิญปัญหา (Teaching Coping Self-Statement) และการโต้แย้งความเชื่อผิด ๆ (Active Disputation of Faulty Beliefs)

4. ทฤษฎีวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Transactional Analysis Approach) นำมาประยุกต์ใช้ 1 ครั้ง ในเรื่องการพัฒนากลยุทธ์ด้านการสร้างความเป็นเพื่อน โดยใช้เทคนิคเทคนิคความต้องการการเอาใจใส่ (Stroke)

นอกจากนั้น ผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยการพิจารณาถึงความสอดคล้องเหมาะสมด้านวัตถุประสงค์ การเลือกใช้ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษากลุ่ม และขั้นตอนการให้คำปรึกษากลุ่ม โดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 6 ท่าน คือ ผศ. ดร. นันทนา วงษ์อินทร์ รศ. ดร. ช่อลัดดา ขวัญเมือง รศ.ดร.กาญจนา ไชยพันธุ์ รศ.ดร.เรียม ศรีทอง ผศ. ดร.สมบัติ ตาปัญญา และ ผศ.ดร.อรัญญา ตัญญูศิริ โดยใช้เกณฑ์ในการพิจารณาคือค่าเฉลี่ย ($M = 2.50 - 4.00$) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ($SD < 1.00$) ได้รับความเห็นค่าเฉลี่ยด้านวัตถุประสงค์ 3.74 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน .44 ด้านทฤษฎีและเทคนิคค่าเฉลี่ย 3.70 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.63 และด้านกระบวนการให้คำปรึกษาเฉลี่ย 3.58 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.44 (ภาคผนวก ค)

ตอนที่ 4 การเปรียบเทียบผลการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 2 ตอนย่อย ได้แก่

4.1 การวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

การวิเคราะห์ตอนนี้ ผู้วิจัยนำคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบ และโดยรวม ทั้งก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน มาหาค่าเฉลี่ยต่อข้อ และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ดังแสดงในตาราง 29

ตาราง 29 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลผลของคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล

กลยุทธ์การป้องกันตนเอง	กลุ่มควบคุม									กลุ่มทดลอง								
	ก่อนการทดลอง			หลังการทดลอง			ระยะติดตามผล			ก่อนการทดลอง			หลังการทดลอง			ระยะติดตามผล		
องค์ประกอบ	M	SD	แปลผล	M	SD	แปลผล	M	SD	แปลผล	M	SD	แปลผล	M	SD	แปลผล	M	SD	แปลผล
ด้านการแก้ปัญหา (PSF)	1.438	0.280	น้อยมาก	2.188	0.768	น้อย	1.917	0.602	น้อย	1.406	0.363	น้อยมาก	2.594	0.786	ปานกลาง	2.469	0.642	น้อย
การลงมือเผชิญปัญหา (CO)	1.583	0.496	น้อย	2.125	0.871	น้อย	1.958	0.653	น้อย	1.666	0.642	น้อย	2.666	1.007	ปานกลาง	2.708	0.602	ปานกลาง
การกล้าแสดงออก (AS)	1.666	0.666	น้อย	2.875	1.153	ปานกลาง	2.416	0.955	น้อย	1.500	0.590	น้อย	3.125	0.688	ปานกลาง	2.750	0.750	ปานกลาง
การสร้างความเป็นเพื่อน (FR)	1.250	0.295	น้อยมาก	2.208	0.711	น้อย	1.958	0.700	น้อย	1.333	0.308	น้อยมาก	2.250	1.065	น้อย	2.375	0.933	น้อย
การขอรับความช่วยเหลือ (AH)	1.250	0.345	น้อยมาก	1.541	0.688	น้อย	1.333	0.590	น้อยมาก	1.125	0.248	น้อยมาก	2.333	0.617	น้อย	2.041	0.575	น้อย
ด้านการแก้ไขอารมณ์ (ESF)	1.438	0.347	น้อยมาก	1.719	0.604	น้อย	1.656	0.718	น้อย	1.375	0.443	น้อยมาก	2.625	0.972	ปานกลาง	2.406	0.596	น้อย
การสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ (EM)	1.541	0.640	น้อย	1.958	0.843	น้อย	1.791	0.711	น้อย	1.416	0.496	น้อยมาก	2.500	0.796	ปานกลาง	2.666	0.534	ปานกลาง
การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ (RF)	1.333	0.356	น้อยมาก	1.666	0.776	น้อย	1.875	0.924	น้อย	1.375	0.375	น้อยมาก	2.625	0.898	ปานกลาง	2.458	0.589	น้อย
การพูดกับตนเอง (ST)	1.708	0.602	น้อย	1.541	0.665	น้อย	1.958	0.990	น้อย	1.583	0.636	น้อย	3.500	1.259	มาก	3.000	1.297	ปานกลาง
การยอมรับกับผู้ข่มเหงรังแก (AG)	1.125	0.172	น้อยมาก	1.375	0.933	น้อยมาก	1.333	0.816	น้อยมาก	1.208	0.469	น้อยมาก	2.125	0.853	น้อย	2.125	0.501	น้อย
ด้านการหลีกเลี่ยง (AVF)	1.417	0.367	น้อยมาก	1.938	0.863	น้อย	1.708	0.688	น้อย	1.541	0.452	น้อย	3.271	1.031	ปานกลาง	3.083	1.463	ปานกลาง
การหลีกเลี่ยง (AV)	1.583	0.610	น้อย	1.916	1.035	น้อย	1.750	0.584	น้อย	1.375	0.452	น้อยมาก	3.083	1.109	ปานกลาง	3.041	1.277	ปานกลาง
การเพิกเฉย (IG)	1.250	0.235	น้อยมาก	1.958	0.744	น้อย	1.666	0.835	น้อย	1.708	0.547	น้อย	3.458	1.053	ปานกลาง	3.125	1.699	ปานกลาง
โดยรวม	1.431	0.084	น้อยมาก	1.948	0.260	น้อย	1.760	0.250	น้อย	1.441	0.279	น้อยมาก	2.830	0.787	ปานกลาง	2.653	0.782	ปานกลาง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 29 พบว่า คะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมของกลุ่มทดลอง ในก่อนการทดลอง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.441 ซึ่งอยู่ในระดับน้อยมาก ในหลังการทดลอง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.830 ซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง และระยะการติดตามผลมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.653 ซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง ส่วนคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมของกลุ่มควบคุมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.431, 1.948 และ 1.760 ซึ่งอยู่ในระดับน้อยมาก และน้อย ตามลำดับ

4.2 การเปรียบเทียบคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

การวิเคราะห์ข้อมูลตอนนี้ ผู้วิจัยทำการเปรียบเทียบคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวม และรายองค์ประกอบ ที่ได้จากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ตามลำดับ ดังนี้

4.2.1 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวม

การวิเคราะห์ตอนนี้ ผู้วิจัยนำคะแนนเฉลี่ยกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมที่ได้จากผลการก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมาวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางซ้ำ (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) และทำการตรวจสอบการแจกแจงปกติของกลุ่มตัวอย่าง ด้วยวิธีบ็อกซ์เอ็ม (Box's M test) ได้ค่าเท่ากับ 5.515 และจากการทดสอบได้ค่า F เท่ากับ 0.702 ที่นัยสำคัญทางสถิติเท่ากับ 0.648 แสดงว่า กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนเป็นเอกพันธ์กัน ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ดังแสดงผลในตาราง 30

ตาราง 30 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นนอกรวม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางซ้ำชนิดสองทาง

แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
ระหว่างกลุ่ม					
กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม	4.247	1	4.247	6.016	0.028*
ความคลาดเคลื่อน	9.883	14	0.706		
ภายในกลุ่ม					
ผลการวัดก่อน หลัง และระยะติดตามผล	8.191	2	4.096	20.998	0.000*
ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มกับผลการวัดก่อน หลัง และระยะติดตามผล	2.050	2	1.025	5.255	0.012*
ความคลาดเคลื่อน	5.461	28	0.195		

$p^* < .05$

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 30 พบว่า ผลการวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 5.255, p = 0.012$) แสดงว่า คะแนนเฉลี่ยที่ได้จากผลการวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นนอกรวม จากการวัดซ้ำของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม มีความแตกต่างกัน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ผลเฉพาะกลุ่ม (Simple effects) แบบการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางซ้ำชนิดทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) โดยการวิเคราะห์แยกทีละกลุ่ม ดังแสดงผลในตาราง 31

ตาราง 31 เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวม ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางซ้ำชนิดทางเดียว

กลุ่ม	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
กลุ่มทดลอง	-ผลการวัดก่อน หลัง และระยะติดตามผล	9.144	2	4.572	23.175	0.000*
	-ความคลาดเคลื่อน	2.762	14	0.197		
กลุ่มควบคุม	-ผลการวัดก่อน หลัง และระยะติดตามผล	1.098	2	0.549	2.846	0.092
	-ความคลาดเคลื่อน	2.700	14	0.193		

$p^* < .05$

ผลจากการวิเคราะห์ตามตาราง 31 พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ในกลุ่มทดลอง มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 23.175, p = 0.000$) แสดงว่า ในกลุ่มทดลองมีคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่ ส่วนกลุ่มควบคุมไม่มีแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 2.846, p = 0.092$) แสดงว่า ในกลุ่มควบคุมมีคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลไม่มีความแตกต่างกัน

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเมื่อนำผลที่ได้จากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลอง มาเปรียบเทียบเป็นรายคู่ด้วยวิธี LSD (Least Significance Differences) เพื่อดูว่าคู่ใดมีความแตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงในตาราง 32

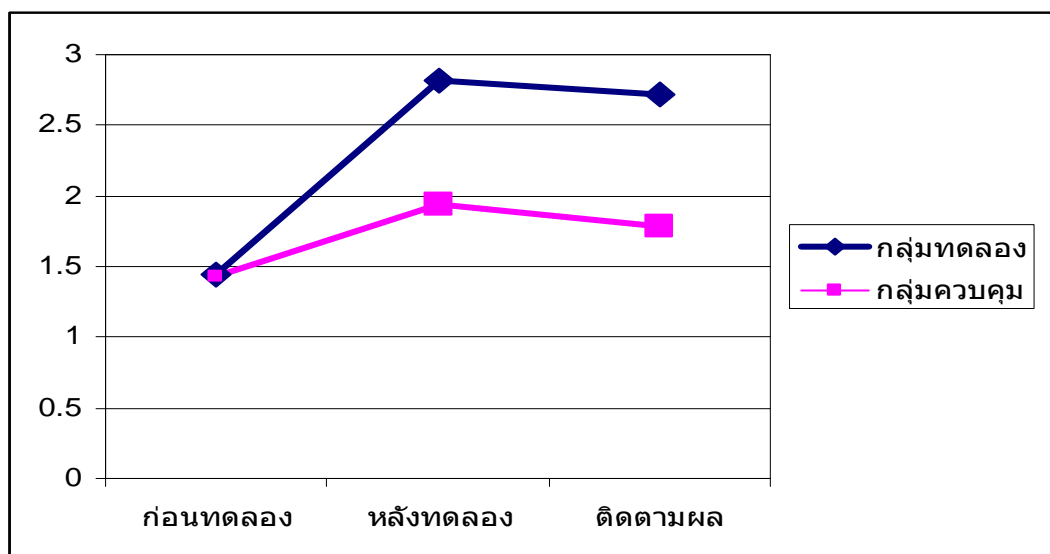
ตาราง 32 เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวมที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลภายในกลุ่มทดลองด้วยวิธี LSD

กลุ่ม	ระยะการทดลอง				Mean Difference	Std. Error	p
	ระยะ	M	ระยะ	M			
กลุ่มทดลอง	หลังการทดลอง	2.829	ก่อนการทดลอง	1.441	1.389	0.223	0.000*
	ระยะการติดตามผล	2.652	ก่อนการทดลอง	1.441	1.212	0.250	0.002*
	ระยะการติดตามผล	2.652	หลังการทดลอง	2.829	0.177	0.188	0.378

* $p < .05$

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 32 พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวมของนักเรียนวัยรุ่นที่เป็นกลุ่มทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล แตกต่างจากก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับหลังการติดตามผลแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า การทดลองโดยใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่ม ส่งผลต่อการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการให้คำปรึกษากลุ่มอยู่จนถึงหลังการติดตามผล

เพื่อให้เห็นภาพชัดเจน ผู้วิจัยจึงนำเสนอภาพกราฟการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ดังแสดงในภาพประกอบ 9



ภาพประกอบ 9 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

3.2.2 การเปรียบเทียบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นเป็นรายองค์ประกอบ

การวิเคราะห์ตอนนี้ ผู้วิจัยนำคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบ ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มาเปรียบเทียบกันโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดสองทาง (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) แบบ One Between and Two Within Design ดังแสดงในตาราง 33

ตาราง 33 เปรียบเทียบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบ โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดสองทางแบบ One Between and Two Within Design

แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
ระหว่างกลุ่ม					
-กลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	12.741	1	12.741	6.016	0.028*
-ความคลาดเคลื่อน	29.649	14	2.118		
ภายในกลุ่ม					
-องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก	2.023	2	1.011	2.054	0.147
-ปฏิสัมพันธ์ขององค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกกับกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	2.495	2	1.248	2.534	0.097
-ความคลาดเคลื่อน	13.789	28	.492		
-ผลการวัดก่อน หลัง และระยะการติดตามผล	24.574	2	12.287	20.998	0.000*
-ปฏิสัมพันธ์ของผลการวัดก่อน หลัง และระยะการติดตามผลกับกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	6.150	2	3.075	5.255	0.012*
-ความคลาดเคลื่อน	16.384	28	0.585		
-ปฏิสัมพันธ์ขององค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก กับผลการวัดก่อน หลัง และระยะการติดตามผล	0.587	4	.147	1.284	0.287
-ปฏิสัมพันธ์ขององค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก กับผลการวัดก่อน หลัง และระยะการติดตามผลกับกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	0.784	4	0.196	1.713	0.160
-ความคลาดเคลื่อน	6.405	56	0.114		

p* < .05

ผลการวิเคราะห์ตามตาราง 33 พบว่า องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกจากผลการวัดซ้ำก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบ อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 1.713, p = 0.160$) และองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกจากผลการวัดซ้ำก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 1.284, p = 0.287$)

ส่วนผลการวัดซ้ำของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 5.255, p = 0.012$) แสดงว่า คะแนนที่ได้จาก

ผลการวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นชายองค์ประกอบในแต่ละครั้งของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$)

ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ผลเฉพาะกลุ่ม (Simple Effects) เป็นรายองค์ประกอบ โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงในตาราง 34

ตาราง 34 เปรียบเทียบองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบที่ได้ผลจากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement)

กลุ่ม	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
กลุ่มทดลอง	การแก้ปัญหา	6.812	2	3.406	18.610	0.000*
	ความคลาดเคลื่อน	2.563	14	0.183		
	การแก้ไขอารมณ์	7.130	2	3.565	15.998	0.000*
	ความคลาดเคลื่อน	3.120	14	0.223		
	การหลีกเลี่ยง	14.405	2	7.203	16.152	0.000*
	ความคลาดเคลื่อน	6.243	14	0.446		
กลุ่มควบคุม	การแก้ปัญหา	2.308	2	1.154	5.307	0.019*
	ความคลาดเคลื่อน	3.044	14	0.217		
	การแก้ไขอารมณ์	0.349	2	0.174	0.057	0.613
	ความคลาดเคลื่อน	4.818	14	0.344		
	การหลีกเลี่ยง	1.090	2	0.545	2.542	0.114
	ความคลาดเคลื่อน	3.002	14	0.214		

$p^* < .05$

ผลการวิเคราะห์ตามตาราง 34 พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนยุทธการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลอง มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกองค์ประกอบ ($F = 18.610, p = 0.000, F = 15.998, p = 0.000, F = 16.152, p = 0.000$) แสดงว่าในกลุ่มทดลองมีคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบที่ได้จากวัดซ้ำ มีความแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่ ส่วนคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของกลุ่มควบคุม มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ รวม 2 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์ ($F = 0.057, p = 0.613$) และองค์ประกอบการหลีกเลี่ยง ($F = 2.542, p = 0.114$) ยกเว้นองค์ประกอบการแก้ปัญหา มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 5.307, p = 0.019$)

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงทำการตรวจสอบความแตกต่างรายคู่ เพื่อดูว่าคู่ใดมีความแตกต่างกัน โดยใช้การทดสอบด้วยวิธี LSD (Least Significance Differences) ดังแสดงผลในตาราง 35 – 36

ตาราง 35 เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลภายในกลุ่มทดลองด้วยวิธี LSD

กลุ่ม	องค์ประกอบ	ระยะการทดลอง				Mean Difference	Std. Error	p
		ระยะ	M	ระยะ	M			
กลุ่มทดลอง	การแก้ปัญหา	หลังการทดลอง	2.594	ก่อนการทดลอง	1.406	1.187	0.253	0.002*
		ระยะการติดตามผล	2.469	ก่อนการทดลอง	1.406	1.062	0.226	0.002*
		ระยะการติดตามผล	2.469	หลังการทดลอง	2.594	0.125	0.148	0.425
	การแก้ไขอารมณ์	หลังการทดลอง	2.625	ก่อนการทดลอง	1.375	1.250	0.263	0.002*
		ระยะการติดตามผล	2.406	ก่อนการทดลอง	1.375	1.031	0.192	0.001*
		ระยะการติดตามผล	2.406	หลังการทดลอง	2.625	0.219	0.247	0.406
	การหลีกเลี่ยง	หลังการทดลอง	3.271	ก่อนการทดลอง	1.542	1.729	0.285	0.001*
		ระยะการติดตามผล	3.083	ก่อนการทดลอง	1.542	1.541	0.427	0.009*
		ระยะการติดตามผล	3.083	หลังการทดลอง	3.271	0.187	0.266	0.504

*p < .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 35 พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบ ของนักเรียนวัยรุ่นในกลุ่มทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับหลังการติดตามผล แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า การทดลองโดยใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มโดยส่วนใหญ่สามารถพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการให้คำปรึกษากลุ่มจนถึงระยะการติดตามผล

ตาราง 36 เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ภายในกลุ่มควบคุมด้วยวิธี LSD

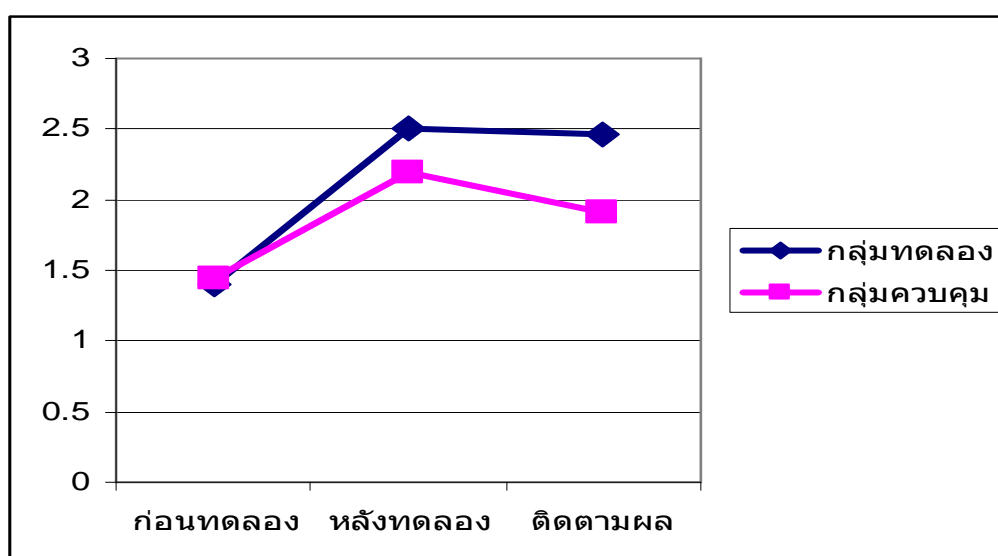
กลุ่ม	องค์ประกอบ	ระยะการทดลอง				Mean Difference	Std. Error	p
		ระยะ	M	ระยะ	M			
กลุ่มควบคุม	การแก้ปัญหา	หลังการทดลอง	2.188	ก่อนการทดลอง	1.438	0.750	0.295	0.039*
		ระยะการติดตามผล	1.917	ก่อนการทดลอง	1.438	0.479	0.218	0.064
		ระยะการติดตามผล	1.917	หลังการทดลอง	2.188	0.271	0.169	0.152

*p < .05

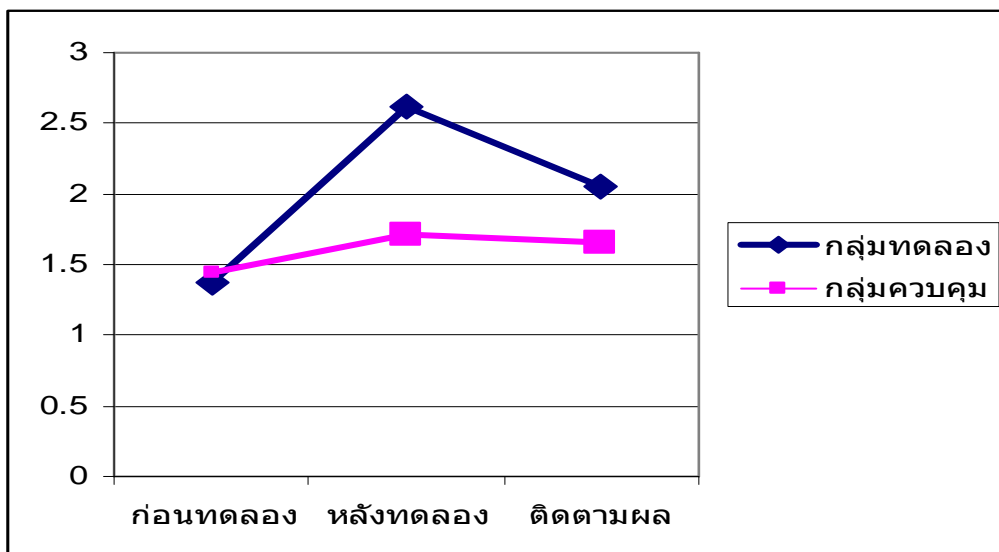
ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 36 พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นชายองค์ประกอบกลุ่มควบคุม คือ ค่าเฉลี่ยด้านการแก้ปัญหา แตกต่างจากกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ในระยะหลังการทดลอง ($M = 2.188$) แตกต่างจากก่อนการทดลอง ($M = 1.438$)

เพื่อให้เห็นภาพชัดเจนขึ้น ผู้วิจัยจึงนำเสนอภาพกราฟการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกขององค์ประกอบ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ดังแสดงในภาพประกอบ 10

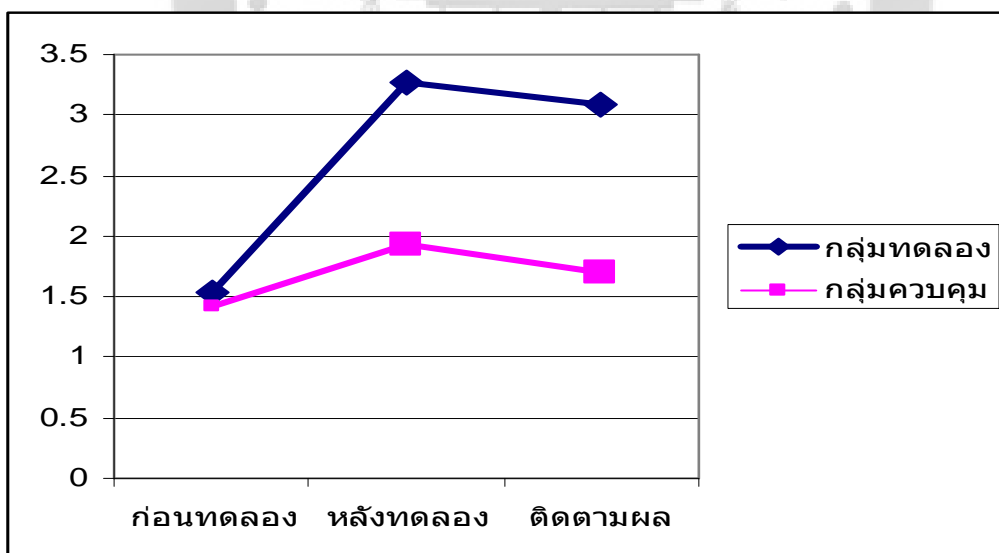
- 12



ภาพประกอบ 10 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยขององค์ประกอบด้านการแก้ปัญหาก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผล ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม



ภาพประกอบ 11 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยขององค์ประกอบด้านการแก้ไขอารมณ์ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม



ภาพประกอบ 12 การเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยขององค์ประกอบด้านการหลีกเลี่ยง ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

ความมุ่งหมายของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายสำคัญเพื่อศึกษาการชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย องค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น และสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น โดยมีจุดมุ่งหมายเฉพาะดังนี้

1. เพื่อศึกษาการชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย
 - 1.1 ลักษณะการชมแข่งวิ่งแก
 - 1.2 กระบวนการของการชมแข่งวิ่งแก
 - 1.3 กลยุทธ์การโต้ตอบของผู้ถูกชมแข่งวิ่งแกเมื่อถูกชมแข่งวิ่งแก
2. เพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น
3. เพื่อสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น
4. เพื่อเปรียบเทียบผลการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น

สมมติฐานการวิจัย

1. กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่ม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างกัน
2. กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่มกับนักเรียนวัยรุ่นที่ไม่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่ม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างกัน

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ได้กำหนดขอบเขตของการศึกษาเป็น 2 ระยะ ดังนี้

1. การศึกษาการชมแข่งวิ่งแกในบริบทสังคมไทย และการศึกษาองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น
2. การพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ศึกษาองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2551 ของโรงเรียนในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ 19 จังหวัด จำนวน 705,290 คน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2551: ออนไลน์)

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นครั้งนี้ เป็นนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2552 สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ เป็นโรงเรียนในเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนือจาก 9 จังหวัด ได้แก่ โรงเรียน กัลยาณวัตร โรงเรียน บุญเหลือวิทยานุสรณ์ โรงเรียนนอทรพิทยานุกูล โรงเรียนสุรวิทยาคาร โรงเรียนอนุกุลนารี โรงเรียนชัยภูมิภักดีชุมพล โรงเรียนสารคามพิทยาคม โรงเรียนปิยะมหาราชาลัย และโรงเรียนอำนาจเจริญ จำนวน 990 คน ซึ่งได้มาด้วยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multistage Random Sampling)

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้เพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น โดยการให้คำปรึกษากลุ่ม เป็นนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2553 โรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ จังหวัดนครราชสีมา ได้มาจากการคัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Random Sampling) ที่ได้คะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ที่ 25 ลงมา แล้วสุ่มเข้ากลุ่มทดลอง 8 คน และกลุ่มควบคุม 8 คน สำหรับกลุ่มทดลองจะได้รับการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม เกณฑ์การกำหนดขนาดสมาชิกกลุ่มในการวิจัย กำหนดตามแนวคิดของทรอทเซอร์ (Trotzer, 1999: 20) จำนวน 8 คน

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย ได้แก่

1.1 ตัวแปรต้น ประกอบด้วย

1.1.1 เพศ

1.1.2 ระดับชั้นเรียน

1.1.3 อายุ

1.2 ตัวแปรตาม ประกอบด้วย

1.2.1 ลักษณะของการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

1.2.2 กระบวนการในการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

1.2.3 กลยุทธ์การโต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

2. ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ได้แก่

2.1 ตัวแปรต้นโครงสร้าง ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ

2.1.1 การแก้ปัญหา (Problem Focused Strategies)

2.1.2 การแก้ไขอารมณ์ (Emotion Focused Strategies)

2.1.3 การหลีกเลี่ยง ((Avoidance Strategies)

2.2 ตัวแปรชี้วัด ประกอบด้วย

2.2.1 กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบแก้ปัญหา (Problem Focused Strategies) ได้แก่

2.2.1.1 กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา (Active Coping)

2.2.1.2 กลยุทธ์การกล้าแสดงออก (Assertiveness)

2.2.1.3 กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน (Circle of Friendship)

2.2.1.4 กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ (Ask for Help)

2.2.2 กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบแก้ไขอารมณ์ (Emotion Focused Strategies) ได้แก่

2.2.2.1 กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ (Emotional Support)

2.2.2.2 กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ (Reframe)

2.2.2.3 กลยุทธ์การพูดกับตนเอง (Self-Talk)

2.2.2.4 กลยุทธ์การเห็นด้วยกับผู้ข่มเหงรังแก (Agreeing with Bully)

2.2.3 กลยุทธ์การป้องกันตนเองขององค์ประกอบหลีกเลี่ยง (Avoidance Strategies) ได้แก่

2.2.3.1 กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง (Avoidance)

2.2.3.2 กลยุทธ์การเพิกเฉย (Ignoring)

3. ตัวแปรที่ใช้ในการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

3.1 ตัวแปรจัดกระทำ คือ การให้คำปรึกษากลุ่ม

3.2 ตัวแปรตาม คือ กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

การสร้างเครื่องมือการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย

1. แบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ประกอบด้วยข้อคำถาม 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับข้อมูลส่วนตัวของนักเรียน จำนวน 4 ข้อ ตอนที่ 2 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก จำนวน 117 ข้อ โดยแยกออกเป็น 4 ส่วนย่อย คือ ส่วนที่ 1 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับลักษณะของการข่มเหงรังแก จำนวน 33 ข้อ ส่วนที่ 2 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับขั้นตอนการข่มเหงรังแก จำนวน 21 ข้อ ส่วนที่ 3 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับวิธีการที่ใช้โต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแก จำนวน 33 ข้อ และส่วนที่ 4 เป็นข้อคำถามเกี่ยวกับวิธีการในการป้องกันตนเองเมื่อถูกข่มเหงรังแก จำนวน 30 ข้อ เพื่อใช้ศึกษาการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย และการวิเคราะห์องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

2. โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างเครื่องมือ ดังนี้

1. แบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

แบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก มีขั้นตอนการดำเนินการ ดังนี้

1.1 การศึกษาเอกสาร ตำราและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และข้อมูลจากแบบสอบถามเบื้องต้นเกี่ยวกับการข่มเหงรังแก เพื่อทราบนิยาม ลักษณะของการข่มเหงรังแก กระบวนการ กลยุทธ์การโต้ตอบ และองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

1.2 ผู้วิจัยได้สำรวจความคิดเห็นเบื้องต้นเกี่ยวกับนิยาม ลักษณะของการข่มเหงรังแก กระบวนการ และวิธีการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยใช้แบบสอบถามที่เป็นคำถามปลายเปิดกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จากโรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ โรงเรียนสุรธรรมพิทักษ์ และโรงเรียนบุญวัฒนา จังหวัดนครราชสีมา จำนวน 221 คน และสัมภาษณ์นักเรียน ครู และผู้ปกครองนักเรียน จำนวน 15 คน เพื่อทราบข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับการข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทย และสร้างข้อคำถามเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการข่มเหงรังแกตามนิยามศัพท์เฉพาะ

1.3 ผู้วิจัยเขียนนิยามศัพท์เฉพาะของการข่มเหงรังแก ลักษณะของการข่มเหงรังแก กระบวนการข่มเหงรังแก และกลยุทธ์การโต้ตอบการข่มเหงรังแก และองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก จากข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม การสัมภาษณ์ เอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1.4 ผู้วิจัยดำเนินการสร้างแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหง

รังแกตามคำนิยามศัพท์เฉพาะ จำนวน 119 ข้อ ซึ่งเป็นแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับคือ บ่อยครั้งที่สุด บ่อยครั้ง บางครั้ง น้อยครั้ง และน้อยครั้งที่สุด

1.5 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 119 ข้อ ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 6 คน ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมบัติ ตาปัญญา ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรัญญา ตัญจัมภีร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงศ์อินทร์ รองศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ไชยพันธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เอมอร กฤษณะรังสรรค์ และ พญ.ปาริชาต จันทร์ศิริ ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) แล้วนำมาคัดเลือกและปรับปรุงการใช้ภาษาและความสอดคล้องกับนิยามศัพท์เฉพาะ โดยนำมาหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence/ IOC) โดยใช้เกณฑ์ดัชนีความสอดคล้องตั้งแต่ 0.50 ขึ้นไป ได้จำนวน 119 ข้อ ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่าง 0.50 - 1.00 แล้วปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ โดยผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์การพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิดังนี้

- +1 หมายถึง ข้อคำถามนั้น สอดคล้องกับลักษณะของการข่มเหงรังแก
- 0 หมายถึง ข้อคำถามนั้น ไม่แน่ใจว่าสอดคล้องกับลักษณะของการข่มเหงรังแก
- 1 หมายถึง ข้อคำถามนั้น ไม่สอดคล้องกับลักษณะของการข่มเหงรังแก

1.6 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรับปรุงแล้วไปทำการทดลองใช้ (Try Out) กับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย 2 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 100 คน แล้วนำข้อมูลที่ได้มาหาค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ตามข้อคำถามเป็นรายข้อ (Item Analysis) โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) ด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ได้ค่าอำนาจจำแนกระหว่าง 0.087 - 0.695 แล้วเลือกข้อที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 ขึ้น จำนวน 117 ข้อ ซึ่งมีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.206 - 0.695

1.7 การหาค่าความเชื่อมั่นองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก จำแนกดังนี้

1.7.1 หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ด้วยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach) ทั้งฉบับได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ 0.968 แสดงว่าแบบสอบถามมีความเชื่อมั่นอยู่ในระดับสูง ส่วนค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามทั้ง 4 ส่วนย่อย ประกอบด้วยลักษณะของการข่มเหงรังแก กระบวนการข่มเหงรังแก กลยุทธ์การโต้ตอบ และวิธีการปกป้องตนเองเมื่อถูกข่มเหงรังแกได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาเท่ากับ 0.904, 0.944, 0.954 และ 0.960 ตามลำดับ

1.7.2 หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ด้วยการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ในส่วนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α) โดยรวมเท่ากับ 0.960 ซึ่งแสดงว่า แบบสอบถามมีความเชื่อมั่นอยู่ในระดับสูง เมื่อพิจารณาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม

ทั้ง 10 องค์ประกอบ มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α) ตามลำดับ ดังนี้ การลงมือเผชิญปัญหา ($\alpha = 0.822$) การกล้าแสดงออก ($\alpha = 0.750$) การสร้างความเป็นเพื่อน ($\alpha = 0.748$) การขอรับความช่วยเหลือ ($\alpha = 0.720$) การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ ($\alpha = 0.703$) การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ ($\alpha = 0.637$) การพูดกับตนเอง ($\alpha = 0.700$) การเห็นด้วยกับผู้ชมแห่งรังแก ($\alpha = 0.0.775$) การหลีกเลี่ยง ($\alpha = 0.678$) และการเพิกเฉย ($\alpha = 0.621$)

1.8 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกฉบับสมบูรณ์ ไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จากโรงเรียนกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการสุ่ม จำนวน 1,150 คน เพื่อนำมาใช้วิเคราะห์การข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทยและวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

2. การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น เป็นการกำหนดโครงสร้างความสัมพันธ์ของแนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคต่าง ๆ ของการให้คำปรึกษาเชิงจิตวิทยาเพื่อนำมาใช้พัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

2.1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นและการให้คำปรึกษากลุ่ม

2.2 ผู้วิจัยพิจารณาเลือกแนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคการให้คำปรึกษาที่สอดคล้องมาประยุกต์ใช้กับการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกในแต่ละองค์ประกอบ

2.3 ผู้วิจัยดำเนินการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่ม ตามทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มตามที่ได้พิจารณาเลือก เพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกประกอบด้วย ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพฤติกรรมนิยม และทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยการผสมผสานเทคนิคต่างๆ ของทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่มีความสอดคล้องกับตัวแปรตามที่ต้องการพัฒนา

2.4 ผู้วิจัยออกแบบโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ให้สอดคล้องกับองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก จำนวน 11 ครั้ง ๆ ละ 1½ - 2 ชั่วโมง สัปดาห์ละ 2 ครั้ง รวม 6 สัปดาห์

2.5 ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นที่สร้างขึ้น ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จำนวน 6 ท่าน ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สมบัติ ตาปัญญา ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรัญญา ตัญย์ศิริ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงศ์อินทร์ รองศาสตราจารย์ ดร.เรียม ศรีทอง รองศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ไชยพันธ์ และรองศาสตราจารย์ ดร.ชอลัดดา

ขวัญเมือง เป็นผู้ตรวจสอบและพิจารณาความถูกต้องของความสอดคล้องทั้งในด้านเนื้อหา แนวคิด ทฤษฎี เทคนิค วัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ และการประเมินผลในกลุ่ม ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 3.40-3.80 ซึ่งแสดงว่า โปรแกรมการให้คำปรึกษามีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาสูง จากนั้น ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มที่ได้รับการตรวจสอบแล้วไปปรับปรุงแก้ไขตาม ข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิ

2.6 ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นน ไปทดลองใช้ (Tryout) กับนักเรียนโรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย 2 ที่ไม่ใช่กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จำนวน 8 คน เป็นเวลา 2 สัปดาห์ เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของเนื้อหา ขั้นตอนการดำเนินการ วิธีการ และระยะเวลาที่ใช้ในการทดลองเพื่อนำมาปรับปรุงแก้ไข ข้อบกพร่องก่อนการนำไปใช้ในการทดลองใช้จริง

2.7 ผู้วิจัยนำโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มที่ได้ปรับปรุงแล้ว ไปใช้กับกลุ่มทดลอง จำนวน 8 คน โดยมีการเข้ากลุ่มสัปดาห์ละ 2 ครั้ง ๆ ละ 1½ - 2 ชั่วโมง รวม 11 ครั้ง เป็นเวลา 6 สัปดาห์ ในวันที่ 13 กรกฎาคม 2553 ถึงวันที่ 24 สิงหาคม 2553 ส่วนกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับการจัดกระทำใด ๆ

2.8 การเก็บข้อมูลหลังการทดลอง ผู้วิจัยได้ให้นักเรียนกลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมทำแบบสอบถามหลังสิ้นสุดการเข้ากลุ่มครั้งสุดท้ายหนึ่งสัปดาห์ คือ ในวันที่ 30 สิงหาคม 2553

2.9 การเก็บข้อมูลในระยะติดตามผล ผู้วิจัยได้ให้นักเรียนกลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมทำแบบสอบถาม หลังสิ้นสุดการทดลองหนึ่งเดือน คือ ในวันที่ 20 กันยายน 2553

2.10 ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกทั้งก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผล มาวิเคราะห์และสรุปผล

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอนดังนี้

1. ชั้นการศึกษาการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นนในบริบทสังคมไทย

1.1 ชั้นเตรียมการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการติดต่อบัณฑิตวิทยาลัย เพื่อนหนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลไปยังผู้อำนวยการโรงเรียน จำนวน 10 โรงเรียน

1.2 ชั้นทดลองใช้เครื่องมือ ผู้วิจัยนำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ไปทดลองใช้กับนักเรียนวัยรุ่นนที่กำลังศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย 2 ซึ่งเป็นกลุ่มที่ไม่ได้ใช้ในการศึกษาจริง ที่มีความใกล้เคียงกับกลุ่มที่ศึกษาจริง จำนวน 100 คน

1.3 ชั้นเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างดำเนินการดังนี้

1.3.1 ดำเนินการจัดส่งแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่ม

แห่งรังแกของนักเรียนวัยรุ่น จำนวน 1,150 ชุด ไปยังโรงเรียน 9 โรงเรียนที่ได้รับการสุ่ม ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้ติดต่อประสานงานกับครูแนะแนวของแต่ละโรงเรียนเพื่อแจ้งจุดประสงค์ของการวิจัย และขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นการเบื้องต้นก่อนแล้ว

1.3.2 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามที่ได้กลับคืนมา จำนวน 1,150 ชุด มาคัดเลือกแบบสอบถามที่สมบูรณ์และใช้ได้จริง ได้จำนวน 990 ชุด คิดเป็นร้อยละ 86.08 นำมาวิเคราะห์การชมแห่งรังแกในบริบทสังคมไทย และวิเคราะห์แสดงหลักฐานความเที่ยงตรงเนื้อหา หลักฐานความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบ สอบถาม และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

2. ขั้นการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนาพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแห่งรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ดำเนินการดังนี้

2.1 ขั้นเตรียมการทดลอง นำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ถึงผู้อำนวยการโรงเรียนทั้งสองแห่งได้แก่ โรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย 2 และโรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัย

2.2 ขั้นทดลองใช้เครื่องมือ ผู้วิจัยติดต่อประสานงานกับครูแนะแนว โรงเรียนราชสีมาวิทยาลัย 2 เพื่อทดลองใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแห่งรังแกของนักเรียนวัยรุ่นกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 8 คน เป็นชาย 4 คนและหญิง 4 คน ซึ่งไม่ใช่กลุ่มในการเก็บข้อมูลจริงแต่มีลักษณะใกล้เคียงกัน

2.3 ขั้นดำเนินการทดลองโดยการให้คำปรึกษากลุ่ม ดำเนินการดังนี้

2.3.1 ผู้วิจัยนำแบบสอบถามในส่วนที่เกี่ยวกับวิธีการในการป้องกันตนเองไปเก็บข้อมูลกับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนบุญเหลือวิทยานุสรณ์ อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 150 คน ใหม่อีกครั้งหนึ่ง ทั้งนี้เพราะชั้นศึกษาและชั้นพัฒนาที่ช่วงเวลาห่างกัน ประกอบกับนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างได้เลื่อนไปสู่ชั้นที่สูงขึ้นและส่วนหนึ่งได้จบการศึกษาออกไป เพื่อคัดเลือกนักเรียนที่ได้คะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแห่งรังแกตั้งแต่เปอร์เซ็นต์ 25 ลงมา จำนวน 16 คน และมีความสมัครใจเข้าร่วมการทดลอง

2.3.2 ผู้วิจัยประชุมชี้แจงนักเรียนที่กลุ่มตัวอย่างที่คัดเลือกได้ เพื่อขอความร่วมมือและสมัครใจเข้าร่วมการทดลอง จำนวน 16 คน

2.3.3 ผู้วิจัยทำการสุ่มอย่างง่าย เพื่อจัดแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน ได้เพศชาย 3 คน เพศหญิง 5 คน เท่ากันทั้งสองกลุ่ม

2.3.4 ผู้วิจัยดำเนินการทดลอง โดยการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแห่งรังแก ระหว่างวันที่ 13 กรกฎาคม 2553 ถึงวันที่ 24 สิงหาคม 2553 สำหรับกลุ่มทดลองได้รับการจัดกระทำตามโปรแกรมที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้น ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการจัดกระทำใด ๆ

2.3.5 เมื่อสิ้นสุดการทดลอง ผู้วิจัยได้ให้กลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมทำแบบสอบถามหลังสิ้นสุดการทดลอง 1 สัปดาห์ ในวันที่ 30 สิงหาคม 2553 เพื่อนำข้อมูลมาใช้หลังการทดลอง

2.3.6 ระยะเวลาติดตามผล 1 เดือน ในวันที่ 20 กันยายน 2553 ผู้วิจัยได้ให้กลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมทำแบบสอบถาม เพื่อเป็นข้อมูลในระหว่างการติดตามผล

2.3.7 ทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนก่อนทดลอง หลังทดลอง และระยะติดตามผล เพื่อสรุปผลการวิเคราะห์และอภิปรายผลต่อไป

การจัดกระทำและการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการจัดกระทำข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อวิเคราะห์สถิติพื้นฐาน หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม และการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล โดยมีรายละเอียดต่าง ๆ ดังนี้

1. วิเคราะห์สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ร้อยละ คะแนนต่ำสุด คะแนนสูงสุด ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของแบบสอบถามพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก
2. วิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบถามพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของผู้ทรงคุณวุฒิ 6 คน เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องและความถูกต้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ
3. วิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบสอบถาม ใช้ค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation)
4. วิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามทั้งฉบับ โดยหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α -Coefficient) ของครอนบัค
5. วิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ด้วยโปรแกรม LISREL 8.54 (Joreskog & Sorbom. 1999)
6. วิเคราะห์หาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ด้วยค่า IOC ของผู้ทรงคุณวุฒิ 6 ท่าน เพื่อตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหา และกิจกรรมในโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มตามนิยามเชิงปฏิบัติการและหาประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น
7. วิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมระหว่างคะแนนก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล จากค่าสถิติเอฟ (F-test) โดยวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำสองทาง (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) (Steven. 2002: 494) การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) และการวิเคราะห์

เปรียบเทียบโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางซ้ำชนิดสองทาง (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) แบบ One Between and Two Within Design (Stevens. 2002)

8. วิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ และการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Test) ของค่าเฉลี่ยกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวม และรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล ด้วยวิธี Least Significant Differences (LSD) (Stevens. 2002)

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยสรุปตามลำดับ ได้ดังนี้

1. การศึกษาการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย
2. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น
3. การสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น
4. การเปรียบเทียบผลการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

1. การศึกษาการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย

1.1 จำนวน และร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก จำนวน 990 คน พบว่า ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง จำนวน 518 คนคิดเป็นร้อยละ 52.30 ส่วนเพศชายคิดเป็นร้อยละ 47.70 มีอายุระหว่าง 13-14 ปี คิดเป็นร้อยละ 35.20 และ 30.80 ตามลำดับ กำลังศึกษาในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มากที่สุดคือ คิดเป็นร้อยละ 34.50 รองลงมาคือชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 3 ตามลำดับ ส่วนใหญ่เป็นนักเรียนโรงเรียนอนุตรพิทยานุกูล คิดเป็นร้อยละ 16.16 รองลงมาคือ โรงเรียนอำนาจเจริญ โรงเรียนอนุกุลนารี และโรงเรียนสุรวิทยาการ คือร้อยละ 13.53, 12.52 และ 12.22 ตามลำดับ ที่เหลือจำนวน 5 โรงเรียน คิดเป็นร้อยละ 54.43

1.2 ผลการวิเคราะห์การข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย พบว่า

1.2.1 ลักษณะของการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นอยู่ในระดับน้อย โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.76 มีการข่มเหงรังแกทางวาจา การข่มเหงรังแกทางร่างกาย การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน และการข่มเหงรังแกทางสังคม ค่าเฉลี่ย 2.23, 2.04, 1.51 และ 1.32 ตามลำดับ เพศชายและหญิงมีการรังแกทางวาจามีค่าเฉลี่ยสูงสุด (M= 2.03, 2.16) รองลงมาคือ การข่มเหงรังแกทางร่างกาย การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน และการข่มเหงรังแกทางสังคม ตามลำดับ โดยนักเรียนทั้งสามระดับชั้นมีการข่มเหงรังแกทางวาจามีค่าเฉลี่ยสูงสุด (M= 2.02, 2.27, 2.38) รองลงมาคือ การข่มเหงรังแกทางร่างกาย การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน และการข่มเหงรังแกทางสังคม ตามลำดับ และพบว่า นักเรียนวัยรุ่นอายุ 12 – 15 ปี รายงานว่า การรังแก

ทางวาจามีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($M= 2.02, 2.17, 2.39, 2.49$) รองลงมาคือ การข่มเหงรังแกทางร่างกาย การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน และการข่มเหงรังแกทางสังคม ตามลำดับ

1.2.2 กระบวนการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวม มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.60 ประกอบด้วยชั้นเริ่มต้น ชั้นปฏิบัติการ ชั้นคงอยู่และชั้นยุติ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.96, 2.57, 2.44 และ 2.43 ตามลำดับ โดยนักเรียนวัยรุ่นชายและหญิง ระบุทุกขั้นตอนการข่มเหงรังแกมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง คือ มีค่าเฉลี่ยระหว่าง 2.59 - 2.61 นักเรียนวัยรุ่นชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และ 3 ระบุทุกขั้นตอนมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง คือ มีค่าเฉลี่ยระหว่าง 2.64 - 2.72 และขั้นตอนการข่มเหงรังแกของนักเรียนอายุ 12-15 ปีอยู่ระหว่าง 2.42-2.78

1.2.3 กลยุทธ์การโต้ตอบการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมอยู่ในปานกลาง โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.74 โดยมีค่าเฉลี่ยของวิธีการแก้ปัญหามากที่สุด รองลงมาคือ การสู้กลับ คือ การขอความช่วยเหลือ และการหลีกเลี่ยง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.90, 2.84, 2.63 และ 2.59 ตามลำดับ โดยนักเรียนเพศชายใช้กลยุทธ์การสู้กลับมากที่สุด รองลงมาคือ การแก้ปัญหา การหลีกเลี่ยง และการขอความช่วยเหลือ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.82, 2.73, 2.49 และ 2.37 ตามลำดับ เพศหญิงใช้การแก้ปัญหามากที่สุด รองลงมาคือ การขอความช่วยเหลือ การสู้กลับ และการหลีกเลี่ยง คือมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.05, 2.87, 2.85 และ 2.69 ตามลำดับ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 2 ใช้การแก้ปัญหา มากที่สุด ($M= 2.85$) และ ($M= 2.97$) ส่วนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ใช้การสู้กลับมากที่สุด ($M= 3.08$) และนักเรียนวัยรุ่นอายุ 12 และ 13 ปีใช้การโต้ตอบด้วยการแก้ปัญหา มากที่สุด ($M= 2.88, 2.93$) ส่วนนักเรียนวัยรุ่นอายุ 14 และ 15 ปี ใช้การสู้กลับมากที่สุด

2. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

2.1 ค่าความเชื่อมั่นของคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

ผลการหาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยใช้สถิติความสอดคล้องภายในแบบอัลฟา (α) ตามวิธีการครอนบัค พบว่า ค่าความเชื่อมั่นแบบสอบถามโดยรวมมีค่าในระดับสูงเท่ากับ 0.9330 และค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด (SE_m) เท่ากับ 0.2035 และเมื่อพิจารณาค่าความเชื่อมั่นของข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาวิเคราะห์รายองค์ประกอบ มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของทั้ง 10 กลยุทธ์ ดังนี้ การลงมือเผชิญปัญหา การกล้าแสดงออก การสร้างความเป็นเพื่อน การขอรับความช่วยเหลือ การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ การพูดกับตนเอง การเห็นด้วยกับผู้ข่มเหงรังแก การหลีกเลี่ยง และการเพิกเฉยมีค่าระหว่าง 0.9480-0.9520

เมื่อวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นของข้อมูลที่เก็บรวบรวมมา โดยพบว่า ค่าความเชื่อมั่นของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกเพศชายและเพศหญิง และโดยรวมทุกองค์ประกอบ มีค่าสูงระหว่าง 0.9320- 0.9520 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด อยู่ระหว่าง 0.1772 - 0.1936 เมื่อพิจารณาในแต่ละระดับชั้นและทั้งหมด พบว่ามีค่าความ

เชื่อมั่นตั้งแต่ 0.9400 ขึ้นไปทุกองค์ประกอบ และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด ตั้งแต่ 0.1921 – 0.2835 โดยพิจารณาจากอายุ 12- 15 ปี พบว่า มีค่าความเชื่อมั่นระหว่าง 0.9360-0.9480 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด ระหว่าง เท่ากับ 0.1992 - 0.1860 และทั้งสามระดับชั้นมีค่าความเชื่อมั่นอยู่ระหว่าง 0.9380-0.9470 และค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด ตั้งแต่ 0.1894 – 0.2656 แสดงว่า คะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นมีความเชื่อมั่นสูงเพียงพอที่จะทำให้การแปลผลการวิจัยได้อย่างถูกต้องแม่นยำ

2.2 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

2.2.1 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน พบว่า คะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ของตัวชี้วัดทั้ง 30 ตัวชี้วัด รวมทั้งหมด 30 ตัวชี้วัดของทั้ง 10 กลยุทธ์ มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.109–0.659 และมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ตัวชี้วัดของด้านกลยุทธ์การขอความช่วยเหลือกับตัวชี้วัดของกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือกับการขอรับการสนับสนุนทางอารมณ์ มีความสัมพันธ์กันสูงที่สุด ($\alpha = 0.659$) ส่วนตัวชี้วัดที่มีความสัมพันธ์กันต่ำที่สุด คือ ตัวชี้วัดของกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือกับตัวชี้วัดของกลยุทธ์การหลีกเลี่ยง ($\alpha = 0.109$)

2.2.2. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเพื่อสร้างสเกลองค์ประกอบของกลยุทธ์ป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL) ของทั้ง 10 กลยุทธ์ พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading: b) ของตัวชี้วัดของทั้ง 10 กลยุทธ์ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.49- 0.78 ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของตัวชี้วัดทั้ง 10 กลยุทธ์ มีค่าตั้งแต่ 0.03 – 0.04 ค่าการทดสอบนัยสำคัญทางสถิติของค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ของตัวชี้วัดทั้ง 10 กลยุทธ์ มีค่าตั้งแต่ 11.66 -26.30 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .01$) ในด้านค่าความเชื่อมั่นของการวัดข้อมูลของตัวชี้วัดทั้ง 10 กลยุทธ์ มีค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ตั้งแต่ 0.24 – 0.61

ค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลมีค่า χ^2 มีค่าเท่ากับ 54.01 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 1.000 และค่าค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: χ^2/df) น้อยกว่า 2.000 ดังนั้นค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเมื่อพิจารณาค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.990 ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ซึ่งมีค่าสูงตามเกณฑ์ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ รวมทั้งค่าดัชนีรากกำลังที่สองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.018 และค่าดัชนีรากกำลังที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.000 แสดงว่า สเกลองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก มี 10 กลยุทธ์ ได้แก่ กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา กลยุทธ์การกล้าแสดงออก กลยุทธ์

การสร้างความเป็นเพื่อน กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ กลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ กลยุทธ์การพูดกับตนเอง กลยุทธ์การยอมรับกับผู้ชมแห่งรังแก กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง และกลยุทธ์การเพิกเฉย มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ สามารถวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้ 10 กลยุทธ์

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของกลยุทธ์ ทั้ง 10 กลยุทธ์ พบว่า น้ำหนักองค์ประกอบมีค่าเป็นบวก ตั้งแต่ 0.49 - 0.78 และมีค่านัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2.3.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สองเพื่อทดสอบโมเดลโครงสร้างของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง พบว่า กลยุทธ์ทั้ง 10 กลยุทธ์ มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($p < .01$) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบที่สัมพันธ์ทางบวกกันมากที่สุดคือ การขอรับความช่วยเหลือ (AH) กับการได้รับสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ (EM) เท่ากับ 0.720 และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบที่สัมพันธ์ทางลบกันมากที่สุดคือ กลยุทธ์การเผชิญปัญหา (CO) กับกลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน (FR) เท่ากับ -0.584

การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่งของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (b) มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน มีค่าระหว่าง 0.04-0.06 และค่าความเชื่อมั่นของข้อมูล (R^2) ตั้งแต่ 0.23 - 0.90 แสดงว่า กลยุทธ์ทั้ง 10 กลยุทธ์ เป็นตัวชี้วัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก โดยมีกลยุทธ์ที่สำคัญมากที่สุด คือ กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน และการกล้าแสดงออก ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ 0.95, 0.84 และ 0.78 ตามลำดับ

สำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (b) ขององค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองรวม มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า โดยองค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์มีน้ำหนักมากที่สุด คือ 0.99 รองลงมาคือ องค์ประกอบการหลีกเลี่ยง และองค์ประกอบการแก้ปัญหา ซึ่งมีค่า 0.81 และ 0.78 ตามลำดับ ส่วนค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) มีค่าระหว่าง 0.04 -0.07 และค่าความเชื่อมั่นของข้อมูล (R^2) มีค่า 0.99, 0.65 และ 0.61 ตามลำดับ แสดงว่า องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกทั้ง 3 องค์ประกอบ เป็นตัวชี้วัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้อย่างชัดเจน

ค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลมีค่า χ^2 มีค่าเท่ากับ 4.660 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.790 และค่าค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: χ^2/df) น้อยกว่า 2.000 ดังนั้น ค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเมื่อพิจารณาค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.990 ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ซึ่งมีค่าสูงตามเกณฑ์ แสดงว่า

โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ รวมทั้งค่าดัชนีรากกำลังที่สองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.005 และค่าดัชนีรากกำลังที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.000 แสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรวม ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การแก้ปัญหา การแก้ไขอารมณ์ และการหลีกเลี่ยงมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีมาก สามารถวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้ 3 องค์ประกอบ

3.สร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น ใช้พัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ทั้ง 3 องค์ประกอบ 10 กลยุทธ์ ที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน โดยนำแนวคิดกลยุทธ์การป้องกันตนเองมาจากแนวคิดของ โพลล์แมนและลาซารัส (Folkman & Lazarus.1984) แนวคิดของ คาร์เวอร์ ไชเออร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier & Weintraub.1989) แนวคิดของคูก และเฮปปเนอร์ (Cook & Heppner. 1997) และแนวคิดของฟรีดแมน (Freedman.2002) มาเป็นกรอบในการศึกษากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก และนำแนวคิดการให้คำปรึกษากลุ่มของคอเรย์และคอเรย์ (Corey. 2004; Corey; & Corey. 2006) มาเป็นฐานคิดหลักในการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่ม การให้คำปรึกษากลุ่มใช้เวลา 6 สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ๆ ละ 1½ - 2 ชั่วโมง รวม 11 ครั้ง มีขั้นตอนสำคัญ 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 คือขั้นเริ่มต้น ขั้นที่ 2 คือขั้นดำเนินการ และขั้นที่ 3 คือ ขั้นสรุป

ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้ประยุกต์เอาทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษากลุ่ม ได้แก่ ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพฤติกรรมนิยม ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบการบำบัดด้วยการพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม และทฤษฎีวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล พร้อมกับพิจารณาเลือกและออกแบบกิจกรรมกลุ่มที่สอดคล้องกับลักษณะของแต่ละองค์ประกอบ

ผลการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยการพิจารณาถึงความสอดคล้องเหมาะสมด้านวัตถุประสงค์ การเลือกใช้ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษากลุ่ม และขั้นตอนการให้คำปรึกษากลุ่ม โดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 6 ท่าน คือ ผศ. ดร. นันทนา วงษ์อินทร์ รศ. ดร. ซอลัดดา ขวัญเมือง รศ.ดร.กาญจนา ไชยพันธุ์ รศ.ดร.เรียม ศรีทอง ผศ.ดร.สมบัติ ตาปัญญา และ ผศ.ดร.อรัญญา ตัญคัมภีร์ โดยใช้เกณฑ์ในการพิจารณาคือค่าเฉลี่ย (M = 2.50 – 4.00) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD < 1.00) ได้รับคะแนนค่าเฉลี่ยด้านวัตถุประสงค์ 3.74 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.44 ด้านทฤษฎีและเทคนิคค่าเฉลี่ย 3.70 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.63 และด้านกระบวนการให้คำปรึกษาค่าเฉลี่ย 3.58 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.44 แสดงว่าโปรแกรมการให้คำปรึกษามีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา สามารถนำไปใช้ได้

4. เปรียบเทียบผลการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

4.1 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดสองทาง (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) พบว่า คะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 5.255, p = 0.012$) แสดงว่า คะแนนที่ได้จากผลการวัดคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวม จากการวัดซ้ำของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม มีความแตกต่างกัน

ผลการวิเคราะห์ผลเฉพาะกลุ่ม (Simple effects) แบบการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) โดยการวิเคราะห์แยกทีละกลุ่ม พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ในกลุ่มทดลองมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 23.175, p = 0.000$) แสดงว่า ในกลุ่มทดลองมีคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่ ส่วนกลุ่มควบคุมไม่มีแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 2.846, p = 0.092$) แสดงว่า ในกลุ่มควบคุมมีคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลไม่มีความแตกต่างกัน

ผู้วิจัยจึงนำผลที่ได้จากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลอง มาเปรียบเทียบเป็นรายคู่ด้วยวิธี LSD (Least Significance Differences) เพื่อดูว่าคู่ใดมีความแตกต่างกัน พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวมของนักเรียนวัยรุ่นที่เป็นกลุ่มทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล แตกต่างจากก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับระยะการติดตามผลแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า การทดลองโดยใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มส่งผลต่อการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการให้คำปรึกษากลุ่มอยู่จนถึงระยะการติดตามผล

4.2 ผลการเปรียบเทียบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นเป็นรายองค์ประกอบที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง ระยะหลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มาเปรียบเทียบกันโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดสองทาง (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) แบบ One Between

and Two Within Design พบว่า องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกจากผลการวัดซ้ำก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบ อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 1.713, p = 0.160$) และองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกจากผลการวัดซ้ำก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผลมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 1.284, p = 0.287$)

ส่วนผลการวัดซ้ำของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 5.255, p = 0.012$) แสดงว่า คะแนนที่ได้จากผลการวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นนรายองค์ประกอบในแต่ละครั้งของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .05$)

ผลการวิเคราะห์ผลเฉพาะกลุ่ม (Simple Effects) เป็นรายองค์ประกอบ โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสอบถามซ้ำชนิดทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า คะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผลของกลุ่มทดลอง มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกองค์ประกอบ ($F = 18.610, p = 0.000, F = 15.998, p = 0.000, F = 16.152, p = 0.000$) แสดงว่า ในกลุ่มทดลองมีคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบที่ได้จากวัดซ้ำ มีความแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่ ส่วนคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของกลุ่มควบคุม มีความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ รวม 2 องค์ประกอบ คือ กลยุทธ์ด้านการแก้ไขอารมณ์ ($F = 0.057, p = 0.613$) และกลยุทธ์ด้านการหลีกเลี่ยง ($F = 2.542, p = 0.114$) และมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหนึ่งองค์ประกอบคือ กลยุทธ์ด้านการแก้ปัญหา ($F = 5.307, p = 0.019$)

ผลการตรวจสอบความแตกต่างรายคู่ เพื่อดูว่าคู่ใดมีความแตกต่างกัน โดยใช้การทดสอบด้วยวิธี LSD ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกรายองค์ประกอบ ของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผล แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับหลังการติดตามผล แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า การทดลองโดยใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มโดยส่วนใหญ่ สามารถพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการให้คำปรึกษากลุ่มจนถึงหลังการติดตามผล

ส่วนผลการวิเคราะห์ข้อมูลจาก ค่าเฉลี่ยของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบกลุ่มควบคุม คือ ค่าเฉลี่ยด้านการ

แก้ปัญหา พบว่า แตกต่างจากกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ในระยะหลังการทดลอง แตกต่างจากก่อนการทดลอง

กล่าวโดยสรุป จากผลการวิเคราะห์ความแตกต่างของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมและรายองค์ประกอบทุกด้านก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมพบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า การให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นทั้งโดยรวมและรายองค์ประกอบทุกด้านของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองมีความแตกต่างกัน สอดคล้องกับสมมุติฐานที่ตั้งไว้

อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาและพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น มีจุดมุ่งหมายการวิจัยเฉพาะ 4 ข้อ ผู้วิจัยขออภิปรายผลการวิจัย ตามลำดับดังนี้
จุดมุ่งหมายข้อที่ 1 เพื่อศึกษาการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย ผู้วิจัยขออภิปรายผลการวิเคราะห์แต่ละตัวแปรดังนี้

1. จากผลการวิเคราะห์ลักษณะของการข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น พบว่า นักเรียนวัยรุ่นมีการข่มเหงรังแกทางวาจามากที่สุด รองลงมาคือ การข่มเหงรังแกทางร่างกาย การข่มเหงรังแกด้วยการทำลายทรัพย์สิน และการข่มเหงรังแกทางสังคม ตามลำดับ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการข่มเหงรังแกทางวาจาเป็นเครื่องมือแรกๆ ที่ผู้ข่มเหงรังแกใช้ค้นหาเหยื่อที่ไม่มั่นคง เมื่อผู้ข่มเหงรังแกได้เป้าหมายแล้วการล่อจะเพิ่มความเข้มข้นและเรื้อรังต่อไป ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของเบอร์าน และทัตตี (Beran; & Tutty. 2002) และ เนย์เลอร์ โควี และเรย์ (Naylor; Cowie; & del Rey. 2001) ที่พบว่า นักเรียนประสบกับการถูกข่มเหงรังแกทางวาจามากที่สุดรองลงมาคือ การถูกข่มเหงรังแกทางร่างกาย การกลั่นแกล้ง การทำลายข้าวของ การข่มขู่รีดไถ การกีดกันจากกลุ่ม และการแสดงอำนาจ รวมถึงยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ เบนจามิน (Benjamin. 2005) ที่พบว่า พฤติกรรมการถูกข่มเหงของนักเรียนประกอบด้วย การถูกล้อเลียนหรือดูถูก การถูกนินทา การปล่อยข่าวลือ หรือการส่งจดหมาย และการกีดกันไม่ให้เข้าร่วมกิจกรรม นักเรียนชายมีแนวโน้มที่จะรายงานว่าถูกตี ถูกผลัก หรือถูกเตะ มากกว่านักเรียนหญิง และยังคงถูกข่มเหงรังแกด้วยการแสดงความก้าวร้าวทางร่างกายและวาจาด้วย ขณะเดียวกันนักเรียนหญิงรายงานว่าตกเป็นเหยื่อของการนินทา ปล่อยข่าวลือ หรือส่งจดหมายมากกว่านักเรียนชาย และสอดคล้องกับสมบัติ ตาปัญญา (2549) ที่พบว่า นักเรียนร้อยละ 38 ที่รายงานว่าการถูกข่มเหงรังแกด้วยการล้อเลียน โดดเดี่ยว ทำร้ายร่างกาย ปล่อยข่าวลือ แหยงเงินและของใช้ ขู่บังคับ เหยียดผิว และแสดงออกทางเพศ

2. จากผลการวิเคราะห์กลยุทธ์ที่นักเรียนวัยรุ่นใช้โต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแก พบว่า นักเรียนใช้การโต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแกโดยการแก้ปัญหา การสู้กลับ การขอความช่วยเหลือ และการหลีกเลี่ยง โดยพบว่าเพศชายใช้การสู้กลับมากที่สุด ส่วนเพศหญิงใช้การแก้ปัญหามากที่สุด และ

พบว่า นักเรียนชั้นที่สูงขึ้นและมีอายุมากขึ้นจะใช้การสู้กลับเป็นอันดับแรก ๆ และใช้การแก้ปัญหาเป็นหนทางรองลงมา ทั้งนี้อาจเป็นเพราะเด็กชายเป็นเพศที่มีอารมณ์ร้อน วู่วาม และหุนหันพลันแล่น จึงทำให้ขาดสติยังคิดก่อนการลงมือกระทำ ขาดการควบคุมอารมณ์ ในขณะที่เด็กหญิงน่าจะมีการควบคุมอารมณ์ได้ จึงทำให้มีสติคิดวางแผนเผชิญปัญหาได้

ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของอะติซิ (Atici. 2007) ที่พบว่า เด็กหญิงมีแนวโน้มจะใช้กลยุทธ์การแก้ปัญหามากกว่าเด็กชาย กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีแนวโน้มไม่ขอรับความช่วยเหลือจากครูในการแก้ปัญหาความขัดแย้งของตน สอดคล้องการวิจัยของซัลมิวัลลี คาร์นูเนนและลาเกอร์สเปซท์ (Salmivalli; Karhunen; & Lagerspetz. 1995) ที่พบว่า วิธีการที่เหยื่อใช้โต้ตอบการข่มเหงรังแก มี 3 วิธีคือ สู้กลับอย่างก้าวร้าว สิ้นหวัง และเพิกเฉย โดยเหยื่อที่เป็นเด็กหญิงใช้กลยุทธ์การโต้ตอบแบบสิ้นหวังและเพิกเฉยเป็นหลัก ส่วนเหยื่อที่เป็นเด็กชายมีแนวโน้มจะโต้ตอบด้วยการสู้กลับอย่างก้าวร้าว หรือการเพิกเฉย ในกรณีของเหยื่อที่ถูกข่มเหงรังแกต่อไปอีก เด็กหญิงจะใช้วิธีการที่สิ้นหวังและสู้กลับอย่างก้าวร้าว และเด็กชายจะใช้การสู้กลับ ส่วนกลยุทธ์การโต้ตอบที่ทำให้ยุติการข่มเหงรังแกคือ การพึ่งตนเองได้ของเหยื่อที่เป็นหญิง และเด็กชายเห็นว่า การไม่สู้กลับเป็นแนวทางที่จะหยุดยั้งหรือลดการข่มเหงรังแกลงได้ ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของแบล็ค ไวน์เลส และวอชิงตัน (Black; Weinles; & Wahington. 2010) ที่พบว่า กลยุทธ์ส่วนใหญ่ที่ใช้ต่อต้านการข่มเหงรังแกคือ การสู้กลับ เพิกเฉย บอกผู้ใหญ่ที่บ้าน และบอกเพื่อน ส่วนกลยุทธ์ที่ได้ผลมากที่สุด ได้รายงานว่าการใช้ความก้าวร้าวเผชิญ (Counter-Aggression) การวางแผนเพื่อความปลอดภัย และการบอกเพื่อน หรือบอกผู้ใหญ่ที่บ้าน และยังสอดคล้องกับการศึกษาของเนย์เลอร์ โควี และเรย์ (Naylor; Cowie; & del Rey. 2001) ที่พบว่า กลยุทธ์ในการเผชิญปัญหาที่นักเรียนส่วนใหญ่ใช้คือ การบอกใครสักคน การเพิกเฉยหรืออดทน การทำร้ายทางร่างกายและทางวาจาตอบโต้ การจัดการทางสังคม เช่น อยู่ใกล้กับนักเรียนคนอื่น หลีกเลี้ยงผู้ข่มเหงรังแก ไม่มาเรียน บอกใครสักคน (พ่อแม่ ครู เพื่อน เพื่อนสนิท) ยอมรับอย่างไม่ทำอะไรเลย วางแผนแก้แค้น และไม่บอกใครเลย

3. จากผลการวิเคราะห์กระบวนการข่มเหงรังแกที่พบว่ามี 4 ขั้นตอนคือ ขั้นเริ่มต้น ขั้นปฏิบัติการ ขั้นคงอยู่ และขั้นยุติ ซึ่งมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับปานกลาง และพบว่า การรายงานขั้นตอนการข่มเหงรังแกของนักเรียนระดับที่สูงขึ้น คือ ชั้นมัธยมปีที่ 2 และ 3 และอายุที่มากขึ้น คือ อายุ 13- 15 ปีค่าเฉลี่ยของคะแนนกระบวนการข่มเหงรังแกสูงขึ้น แสดงว่า การรับรู้กระบวนการข่มเหงรังแกชัดเจนมากขึ้นตามอายุ และระดับชั้นที่มากขึ้น ตามลำดับขั้นของกระบวนการข่มเหงรังแกคือ ขั้นเริ่มต้น ขั้นปฏิบัติการ ขั้นคงอยู่ และขั้นยุติ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะนักเรียนได้เข้าไปเกี่ยวข้องกับปรากฏการณ์การข่มเหงรังแกมากขึ้น ทำให้รับรู้ขั้นตอนของการข่มเหงรังแกชัดเจน

ผลการวิจัยสอดคล้องกับการศึกษาของบาร์ริโอ (Barrio. 1999) ที่พบว่า ขั้นตอนการข่มเหงรังแกประกอบด้วย ขั้นเริ่มต้นซึ่งผู้ข่มรังแกจะติดต่อกับเหยื่อในทางลบทางร่างกาย และวาจาที่ก้าวร้าวหรือใช้การยั่วโมโหเพื่อให้เหยื่อโต้ตอบ ขั้นดำรงอยู่ ผู้ข่มเหงรังแกจะรักษาความขัดแย้งเอาไว้ด้วยการกระทำพฤติกรรมเดิมซ้ำอีก หรือทารุณเหยื่อด้วยรูปแบบใหม่รุนแรงกว่าเดิม และขั้น

ยุค เป็นชั้นเล็กกรากัน ซึ่งอาจมีสาเหตุมาจากที่เหยื่อเลือกสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนในห้องที่ต่างไปจากผู้ชมแข่งวิ่งแก หรือหนีจากสถานการณ์ เช่น การหนีจากโรงเรียน หรือเปลี่ยนกลุ่มในห้องเรียน และแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม คือ มองหาผู้เกลียดใกล้พิพาท ผู้ใหญ่ หรือเพื่อน อย่างไรก็ตามหากการไกลเกลียดไม่ได้ผลการชมแข่งวิ่งแกจะดำเนินต่อไป และสอดคล้องกับโคโรโลโซ (Coloroso, 2005: 4-6) ที่ระบุว่าฉากของการชมแข่งวิ่งแกที่เกิดขึ้น ประกอบด้วยขั้นการสำรวจ ภูมิทัศน์ซึ่งเป็นสถานที่จะมีเหยื่อให้ชมแข่งวิ่งแก เหยื่อเองไม่รู้ตัวที่กำลังถูกเฝ้ามอง ขั้นการทดสอบเมื่อเลือกเป้าหมายจะก่อวนเพื่อหยั่งเชิงดูปฏิกิริยาของเหยื่อ ขั้นการลงมือปฏิบัติ ผู้ชมแข่งวิ่งแกจะเริ่มลงมือกระทำกับเป้าหมายเสมือนเป็นวัตถุ ซึ่งแสดงถึงความมีอำนาจเหนือกว่า ขั้นการเกิดความกล้ามากขึ้นเมื่อเป้าหมายเข้าสู่จอร์แล้ว การชมแข่งวิ่งแกเริ่มมากขึ้น และหนักขึ้น ขั้นจุดสูงสุดของความเจ็บปวดผู้ชมแข่งวิ่งแกดำเนินการทรมานและทำร้ายเป้าหมายเลวร้ายมากขึ้น ขั้นนี้เหยื่อจะทนทุกข์ทรมานมาก เศร้า เดือดดาลมากขึ้น และโกรธตัวเอง จนหมกมุ่นอยู่กับการคิดแก้แค้น และขั้นสุดท้าย ผู้ชมแข่งวิ่งแกจะพัฒนาการชมแข่งวิ่งแกจนกลายเป็นบุคลิกภาพของตน และทำที่สุดจะเข้าเกี่ยวข้องกับการกระทำผิด จนอาจถูกคุมขัง

จุดมุ่งหมายข้อที่ 2 เพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยขออภิปรายผลการวิเคราะห์ตามลำดับดังนี้

จากผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแก พบว่า องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ 10 กลยุทธ์คือ

องค์ประกอบแรกปัญหา ประกอบด้วย กลยุทธ์การลงมือเผชิญปัญหา การกล้าแสดงออก การสร้างความเป็นเพื่อน การขอรับความช่วยเหลือ

องค์ประกอบแรกไขอารมณ์ ประกอบด้วย กลยุทธ์การสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ การพูดกับตนเอง การเห็นด้วยกับผู้ชมแข่งวิ่งแก

องค์ประกอบแรกหลีกเลี่ยง ประกอบด้วย กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง และการเพิกเฉย

จากผลการวิจัยเกี่ยวกับองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกของนักเรียนวัยรุ่น สามารถยืนยันได้ว่า แบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแก ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบสามารถวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมแข่งวิ่งแกได้ ซึ่งสอดคล้องกับโมเดลการเผชิญปัญหาความเครียดของ โพลล์คแมน และลาซารัส (Folkman; & Lazarus .1984) คาร์เวอร์ ไชเออร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier; & Weintraub.1989) และสอดคล้องกับการวิเคราะห์องค์ประกอบการเผชิญปัญหาของคูกและเฮปป์เนอร์ (Cook; & Heppner. 1997) ซึ่งได้ทำการวิเคราะห์องค์ประกอบแบบสำรวจการเผชิญปัญหา 3 ชุด มี 26 องค์ประกอบ พบว่ามีความสัมพันธ์กันเชิงบวก 3 กลุ่ม คือ การมุ่งจัดการปัญหา(Task Oriented Coping) การมุ่งจัดการอารมณ์ (Emotion Oriented Coping) และการหลีกเลี่ยง(Avoidance Coping)

นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับผลการศึกษาของฮันเตอร์ และบอยล์ (Hunter; & Boyle. 2004) ที่ได้ศึกษาโมเดลของกลยุทธ์การเผชิญปัญหาที่เหี่ยวการข่มเหงรังแกใช้ พบว่า ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ยืนยันว่า โมเดลการเผชิญปัญหา 4 องค์ประกอบ ประกอบด้วยความคิดเชิงปรารถนา (Wishful Thinking) การแสวงหาความช่วยเหลือทางสังคม (Social Support) การมุ่งแก้ปัญหา (Problem Focused Coping) และการหลีกเลี่ยง (Avoidance)

เมื่อพิจารณาน้ำหนักองค์ประกอบ พบว่า ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (b) ขององค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองรวม มีค่าเป็นบวก โดยองค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์มีน้ำหนักมากที่สุด ในทางลบ คือ - 0.99 ส่วนการหลีกเลี่ยง และการแก้ปัญหา ซึ่งมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกคือ 0.78 และ 0.81 ตามลำดับ และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า ส่วนค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) มีค่าระหว่าง 0.04 -0.07 และค่าความเชื่อมั่นของข้อมูล (R^2) มีค่า 10.99, 0.65 และ 0.61 ตามลำดับ แสดงว่า องค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองรวมทั้ง 3 องค์ประกอบ เป็นตัวชี้วัดกลยุทธ์การป้องกันตนเอง องค์ประกอบทางอารมณ์มีน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด ทั้งนี้อาจเป็นเพราะอารมณ์เป็นรากฐานของพฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม เมื่อทำกับอารมณ์ได้อย่างมั่นคง การโต้ตอบต่อการถูกข่มเหงรังแกก็ได้ผล และการยับยั้งการถูกข่มเหงรังแกมีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้น (Eisenberg; Wentzel; & Harris. 1998) เด็กที่ตกเป็นเหยื่อและถูกเพื่อนปฏิบัติไม่เหมาะสมในการควบคุมอารมณ์ การพูดกับตนเอง (Self-Talk) ให้สงบลงและการกล้าตอบโต้ อาจช่วยให้เด็กเปลี่ยนวิธีการจากการตอบโต้ที่ “ขาดการควบคุม” อย่างที่เคยทำมา (Kochenderfer; & Ladd. 1996) และสอดคล้องกับการศึกษาของ วิลตัน เครก และเปเปเลอร์ (Wilton; Craig; & Pepler. 2000) ที่พบว่า รูปแบบการเผชิญปัญหาของเหยื่อแบ่งได้เป็น 2 กลุ่มคือ กลยุทธ์การแก้ปัญหาสัมพันธ์กับการลดและการแก้ไขการถูกข่มเหงรังแก และกลยุทธ์ก้าวร้าวที่มีแนวโน้มให้ปฏิสัมพันธ์การข่มเหงรังแกรุนแรงและเพิ่มขึ้น และพบว่า การแสดงออกทางอารมณ์ทั้งเหยื่อและผู้ข่มเหงรังแกจะเป็นคู่ขนานกันไป ซึ่งหมายความว่า ถ้าเหยื่อสามารถควบคุมอารมณ์ได้ จะลดการข่มเหงรังแกหรือระงับใจของผู้ข่มเหงรังแกได้ ดังนั้น กระบวนการควบคุมอารมณ์ที่ไม่เหมาะสมจะช่วยลดการตกเป็นเหยื่อลงไปได้ และยังคงสอดคล้องกับโอเมอร์และมินตัน (O'Moore; & Minton. 2004: 52) ที่พบว่า ผู้ที่ถูกข่มเหงรังแกมักมีปัญหาในการปรับตัว โดยการตกเป็นเหยื่อจะสัมพันธ์กับความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ขาดความเชื่อมั่น อัตรการซึมเศร้าเพิ่มขึ้น ความโดดเดี่ยว และวิตกกังวล

จากการนำคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกมาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน พบว่า แบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก มีค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลมีค่า χ^2 มีค่าเท่ากับ 54.01 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 1.000 และค่าค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: χ^2/df) น้อยกว่า 2.000 ดังนั้นค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเมื่อพิจารณาค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ค่าดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.990 ค่าดัชนีวัดระดับความ

เหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ซึ่งมีค่าสูงตามเกณฑ์ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ รวมทั้งค่าดัชนีรากกำลังที่สองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.018 และค่าดัชนีรากกำลังที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.000 แสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันมีองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก 10 กลยุทธ์ ได้แก่ การลงมือเผชิญปัญหา การกล้าแสดงออก การสร้างความเป็นเพื่อน การขอรับความช่วยเหลือ การสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ การพูดกับตนเองทางบวก การเห็นด้วยกับผู้ข่มเหงรังแก การหลีกเลี่ยง และการเพิกเฉย มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ สามารถวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบของกลยุทธ์ ทั้ง 10 กลยุทธ์ พบว่า น้ำหนักองค์ประกอบมีค่าเป็นบวก ตั้งแต่ 0.49 - 0.78 และมีค่านัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกค่า แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ในการนำแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกมาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่สอง เพื่อทดสอบโมเดลโครงสร้างของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก พบว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่ง ของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น พบว่า ค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลมีค่า χ^2 มีค่าเท่ากับ 4.660 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.790 และค่าค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square: χ^2/df) น้อยกว่า 2.000 ดังนั้นค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเมื่อพิจารณาค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.990 ค่าดัชนีระดับความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (GFI) มีค่าเท่ากับ 1.000 ซึ่งมีค่าสูงตามเกณฑ์ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ รวมทั้งค่าดัชนีรากกำลังที่สองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.005 และค่าดัชนีรากกำลังที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.000 และกราฟ Q-Plot มีความลาดเอียงมากกว่า 1 กล่าวคือ เส้นกราฟมีความชันใกล้เคียงกับเส้นทแยงมุมอันเป็นเกณฑ์เปรียบเทียบ แสดงว่าโมเดลโครงสร้างของผู้วิจัยก่อให้เกิดความคลาดเคลื่อนไม่มากนัก เนื่องจากเส้นกราฟที่ได้มีความใกล้เคียงกับเส้นทแยงมุม ซึ่งสามารถสรุปได้ว่า โมเดลโครงสร้างมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีมาก สามารถวัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้ 3 องค์ประกอบ

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่งและอันดับสองข้างต้น สอดคล้องกับนงลักษณ์ วิรัชชัย (2541: 53) ที่กล่าวว่า การตรวจสอบความตรงของโมเดลเป็นภาพรวมทั้งโมเดลควรใช้ค่าสถิติวัดระดับความเหมาะสมพอดีเพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูล

เชิงประจักษ์ โดยมีค่าสถิติสำหรับโมเดลลิสเรล ดังต่อไปนี้ (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2542: 53 อ้างถึง Joreskog; & Sorbom, 1987)

1. ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-Square Statistics) เป็นค่าสถิติใช้ทดสอบสมมุติฐานทางสถิติว่า ฟังก์ชันความเหมาะสมพอดีมีค่าเป็นศูนย์ ค่าสถิติไค-สแควร์มีค่าสูงมากแสดงว่าฟังก์ชันฟังก์ชันความเหมาะสมพอดีมีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นั่นคือโมเดลลิสเรลไม่มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ถ้าค่าสถิติไค-สแควร์มีค่าต่ำมาก ยังมีค่าเข้าใกล้ศูนย์มากเท่าไร แสดงว่า โมเดลลิสเรลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

2. ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (Goodness of Fit Index= GFI) เป็นดัชนีเปรียบเทียบระดับความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของโมเดลสองโมเดล โดยนำเอาค่าไค-สแควร์มาพิจารณา ถ้าค่าไค-สแควร์ค่าสูงเมื่อเทียบกับองศาอิสระ (Degree of Freedom) นักวิจัยปรับโมเดลใหม่แล้ววิเคราะห์ข้อมูลอีกครั้งหนึ่ง ค่าไค-สแควร์ใหม่มีค่าลดลงมากกว่าค่าแรก แสดงว่า โมเดลใหม่มีความเหมาะสมกับข้อมูลเชิงประจักษ์ดีขึ้น ดัชนี GFI จะมีค่าระหว่าง 0 และ 1 และเป็นดัชนีไม่ขึ้นกับขนาดของกลุ่มตัวอย่าง ค่าดัชนี GFI เข้าใกล้ 1.00 แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3. ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index= AGFI) เมื่อนำค่าดัชนี GFI มาปรับแก้ โดยคำนึงถึงขนาดขององศาอิสระ รวมทั้งจำนวนตัวแปรและขนาดของกลุ่มตัวอย่าง จะได้ค่าดัชนี AGFI ซึ่งมีคุณสมบัติเช่นเดียวกับ GFI

4. ดัชนีรากกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (Root Mean Squared of Residual= RMR) เป็นดัชนีที่ใช้เปรียบเทียบระดับความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ของโมเดลสองโมเดล เฉพาะกรณีที่เป็นการเปรียบเทียบโดยใช้ข้อมูลชุดเดียวกัน ดัชนี RMR บอกขนาดค่าเฉลี่ยของเศษจากการเปรียบเทียบระดับความเหมาะสมพอดีของโมเดลสองโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ค่าดัชนี RMR ยิ่งเข้าใกล้ศูนย์ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

5. คิวพล็อต (Q-Plot) เป็นกราฟแสดงความสัมพันธ์ระหว่างค่าความคลาดเคลื่อนกับค่าควอไทล์ปกติ (Normal Quartiles) ถ้าเส้นกราฟมีความลาดชันมากกว่าเส้นทแยงมุมซึ่งใช้เป็นเกณฑ์เปรียบเทียบ แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้องพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จอเรสคอก และซอร์บอม (Joreskog; & Sorbom, 1993: 127) เสนอว่า ค่าคิวพล็อตตกอยู่ประมาณ 45 องศา แสดงว่าโมเดลมีความเหมาะสมพอดี

นอกจากนี้ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับทาบาชนิค และไฟเดลล์ (Tabachnick; & Fidell, 2001: 697-700) ที่ระบุความเหมาะสมพอดีของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์พิจารณาจากค่าสถิติไค-สแควร์ว่า ไม่ควรจะมีนัยสำคัญทางสถิติ ค่าความเหมาะสมพอดีของโมเดลพิจารณาได้จากสัดส่วนของค่าไค-สแควร์กับค่าองศาอิสระที่น้อยกว่า 2.00 อย่างไรก็ตาม ควรพิจารณาดัชนีตัวอื่นประกอบ โดยทาบาชนิคและไฟเดลล์ได้เสนอว่า ดัชนีที่ส่วนใหญ่มักใช้รายงานผลความเหมาะสมพอดีของโมเดล คือ ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (Comparative Fit Indices= CFI) และดัชนีรากกำลังสองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (Root Mean Square Error of

Approximation= RMSEA) โดยที่ดัชนี CFI ควรมีค่ามากกว่า 0.95 และ ดัชนี RMSEA ควรมีค่าน้อยกว่า 0.06 จึงจะบ่งชี้ว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากผลการวิเคราะห์ห้วงค์ประกอบเชิงยืนยันดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยจึงสรุปได้ว่า โมเดลการวิเคราะห์ห้วงค์เชิงยืนยันของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ สามารถนำไปใช้วัดกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นทั่วไปได้อย่างเที่ยงตรงได้

วัตถุประสงค์ข้อที่ 3 ของการวิจัยครั้งนี้ คือการสร้างโปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น พบว่า โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มมีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา สามารถนำไปใช้พัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกได้ ทั้งนี้เพราะ โปรแกรมการให้คำปรึกษาได้รับการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา โดยการพิจารณาถึงความสอดคล้องเหมาะสมด้านวัตถุประสงค์ การเลือกใช้ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษากลุ่ม และขั้นตอนการให้คำปรึกษากลุ่ม โดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 6 ท่าน ได้รับคะแนนค่าเฉลี่ยด้านวัตถุประสงค์ 3.74 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.44 ด้านทฤษฎีและเทคนิคค่าเฉลี่ย 3.70 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.63 และด้านกระบวนการให้คำปรึกษาค่าเฉลี่ย 3.58 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.44 สอดคล้องกับเกณฑ์ในการพิจารณา คือ ค่าเฉลี่ย ($M = 2.50 - 4.00$) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ($SD < 1.00$) (บุญเชิด ภิญญอนันตพงษ์, 2527: 71 – 72) และผู้วิจัยได้นำโปรแกรมการทดลองไปทดลองใช้ (Tryout) กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มทดลอง แล้วได้ปรับปรุงให้มีความเหมาะสมทั้งระยะเวลา เนื้อหา การนำกลุ่ม และบรรยากาศกลุ่มด้วย

ผลการของโปรแกรมที่ผ่านเกณฑ์ดังกล่าว อาจเป็นเพราะผู้วิจัยได้พัฒนาโปรแกรมตามแนวคิดการให้คำปรึกษากลุ่มของคอเรย์ (Corey, 2004; Corey; & Corey, 2006) โดยคอเรย์และคอเรย์ (Corey; & Corey, 2006: 330) ยืนยันว่า การให้คำปรึกษากลุ่มมีประสิทธิภาพสำหรับเด็กและวัยรุ่น ทั้งนี้เพราะ โดยทั่วไปแล้ววัยรุ่นให้ความสำคัญในเรื่องเพื่อนมากกว่าวัยเด็ก ดังนั้น กลุ่มจึงเป็นแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือที่สำคัญของวัยรุ่น รวมถึงวัยรุ่นสามารถรับรู้และบอกความรู้สึกของตนเองได้ กลุ่มจึงเป็นสถานที่ที่วัยรุ่นสามารถบอกความรู้สึกขัดแย้งของตนเอง การถามถึงคำนิยามต่าง ๆ อย่างเปิดเผยในการตัดสินใจปรับเปลี่ยน เรียนรู้ที่จะสื่อสารกับเพื่อน ๆ และผู้ใหญ่ เรียนรู้ที่จะรับและให้การยอมรับ รวมถึงกลุ่มเป็นสถานที่ปลอดภัยที่จะทดลองความจริง และทดสอบข้อจำกัดของตน ดังนั้นกลุ่มจึงถือว่า ทุกคนเป็นเครื่องมือให้ผู้อื่นเกิดความงอกงาม สอดคล้องกับจาโคบส์ แมสสัน และฮาร์วิลล์ (Jacobs; Masson; & Harvill, 2002: 358-359) ที่เห็นว่า การให้คำปรึกษากลุ่มมีความเหมาะสมกับวัยรุ่น ที่จะใช้เป็นแหล่งการเรียนรู้และการสำรวจ เพราะชีวิตวัยรุ่นเป็นช่วงที่ประสบกับปัญหามากมาย เช่น ปัญหาเรื่องเพศ ปัญหาเกี่ยวกับพ่อแม่ ปัญหาเกี่ยวกับโรงเรียน ปัญหาเกี่ยวกับเพื่อน เป็นต้น

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ใช้แนวคิดการเผชิญปัญหาของโฟล์คแมนและลาซารัส (Folkman; & Lazarus, 1984) แนวคิดของคาร์เวอร์ ไชเออร์ และไวน์ทรอบ (Carver; Scheier; & Weintraub, 1989) และคูกและเฮปเปอร์ (Cook; & Heppner, 1997) มาเป็นกรอบแนวคิดในการ

วิเคราะห์องค์ประกอบซึ่งทำให้ได้องค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบการแก้ปัญหา องค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์ และองค์ประกอบ การหลีกเลี่ยงมาใช้เป็นโมเดลโครงสร้าง และนำแนวคิดของฟรีดแมน (Freedman.2002) มาเป็น กรอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ซึ่งฟรีดแมน พบว่า เด็กที่ใช้ทักษะเหล่านี้ อย่างมีประสิทธิภาพมีแนวโน้มที่จะไม่ตกเป็นเหยื่อของการข่มเหงรังแกต่อไป

ผู้วิจัยได้ประยุกต์เอาทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษากลุ่ม 4 ทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีการ ให้คำปรึกษากลุ่มแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Approach) ทฤษฎีการให้ คำปรึกษากลุ่มแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach) ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบการ บำบัดด้วยการพิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavior Therapy) และทฤษฎีวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Transactional Analysis Approach) มาใช้ เป็นฐานคิดในการให้คำปรึกษากลุ่ม และพิจารณาเลือกใช้เทคนิคและออกแบบกิจกรรมกลุ่มที่ สอดคล้องกับทั้ง 10 กลยุทธ์

จากการเลือกใช้ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษากลุ่มดังกล่าวสอดคล้องกับคอเรย์ (Corey. 2004) ที่ระบุว่า การให้คำปรึกษากลุ่มแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางมุ่งช่วยบุคคลเกิดการ ตระหนักู้ เมื่อบุคคลตระหนักู้ในตนเองจะทำให้เลือกได้เหมาะสมกับชีวิต เชื่อว่าบุคคลมี ความสามารถ มีพลังมุ่งสู่ความงอกงามในตนเอง มีอิสระในการกำหนดชีวิตของตน และมีโลกแห่ง การรับรู้เป็นของตนเอง ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบพฤติกรรมนิยมมุ่งให้บุคคลเรียนรู้ใหม่ เปลี่ยจากพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ไปเป็นพฤติกรรมที่พึงประสงค์ มุ่งสอนบุคคลให้มีทักษะการ จัดการตนเอง (Self-Management Skills) เพื่อใช้ในการควบคุมชีวิตตนเอง และจัดการกับปัญหาใน ปัจจุบันและอนาคตได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบการบำบัดด้วยการ พิจารณาเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม เชื่อว่า สิ่งแวดล้อมไม่ทำให้เราเป็นทุกข์แต่เราเป็นทุกข์เรา ฝึบออกตนเองด้วยคำว่า “น่าจะ” “ควรจะ” และ “ต้อง” อันเป็นความคิดที่ไร้เหตุผล การเปลี่ยนแปลง ความคิดดังกล่าวจำเป็นต้องทำหายหรือโต้แย้งที่ระบบความเชื่อที่ไร้เหตุผลของบุคคล และทฤษฎี วิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล มีเป้าหมาย คือ การเป็นตัวของตัวเอง (Autonomy) ซึ่ง เป็นการตระหนักู้ ความเป็นธรรมชาติ และความสามารถผูกพันใกล้ชิด การจะเป็นตัวของตัวเองได้ บุคคลต้องตัดสินใจใหม่ (Redicision) เพื่อเพิ่มอำนาจและทางเลือกในชีวิตตนเอง นอกจากนี้ ผู้วิจัย ยังได้นำแนวคิดของสมีต (Smead. 2002) มอร์กานเน็ต (Morganett. 1990) และทอมป์สัน (Thompson. 2003) มาปรับใช้เป็นแนวทางการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาแต่ละกลยุทธ์

สรุปได้ว่า จากการสร้างโปรแกรมการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหง รังแกของนักเรียนวัยรุ่น โดยกำหนดวัตถุประสงค์ การเลือกใช้ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา กลุ่ม และขั้นตอนการให้คำปรึกษากลุ่ม แล้วให้ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินความเที่ยงตรง ตามเนื้อหา ทำ การปรับปรุงตามข้อเสนอของผู้ทรงคุณวุฒิ นำไปทดลองใช้กับกลุ่มนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างแต่มี คุณลักษณะใกล้เคียงกัน แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขอีกครั้งหนึ่งนั้น สามารถพัฒนากลยุทธ์การป้องกัน ตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ

จุดประสงค์ที่ 4 คือ การเปรียบเทียบผลการให้คำปรึกษากลุ่มพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น โดยตรวจสอบสมมุติฐานที่ตั้งขึ้นว่า

1. กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่มก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างกัน
2. กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่มกับนักเรียนวัยรุ่นที่ไม่ได้รับการให้คำปรึกษากลุ่ม ก่อนการทดลองหลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างกัน

จากผลการให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกจากการวิเคราะห์โดยรวม พบว่า กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีค่าเฉลี่ยของคะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 รวมถึงผลการวิเคราะห์แสดงให้เห็นว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนของกลุ่มทดลองก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผลมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่า การให้คำปรึกษากลุ่มมีผลต่อการพัฒนาการยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น อาจเป็นได้ว่า ผู้วิจัยได้จัดกิจกรรมที่เน้นการฝึกปฏิบัติในแต่ละกลยุทธ์ และให้นักเรียนได้แบ่งปันประสบการณ์ส่วนตัวในการนำกลยุทธ์ไปใช้ จนทำให้นักเรียนเกิดความเชื่อมั่นมากขึ้น สอดคล้องกับฟรีดแมน (Freedman, 2002: XV) ที่ระบุว่า เมื่อเด็กพบความจริงว่า เขาสามารถใช้กลยุทธ์ในสถานการณ์ของการข่มเหงรังแกได้อย่างมีประสิทธิภาพย่อมทำให้ความเชื่อมั่นเพิ่มขึ้น และใช้ทักษะการเผชิญปัญหาได้อย่างมั่นใจ

นอกจากนี้ผลการวิจัยยังสอดคล้องผลการวิจัยของภัทรสุดา ฮามคำไพ (2539) ที่พบว่าการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวคิดเผชิญความจริงทำให้คะแนนการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นการแก้ปัญหาและแบบมุ่งเน้นด้านอารมณ์ที่สนับสนุนการแก้ปัญหาสูงกว่าก่อนเข้ากลุ่มและสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของพรทิพย์ อินทรโชติ (2536) ที่พบว่า นักเรียนที่ได้รับการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงและนักเรียนได้รับการสอนปกติ มีพฤติกรรมการรังแกลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมการข่มเหงรังแกลดลงมากกว่าอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

เมื่อวิเคราะห์ความแตกต่างรายคู่ภายในกลุ่มทดลองพบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น โดยรวมที่เป็นกลุ่มทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล แตกต่างจากก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แต่หลังการทดลองกับระยะการติดตามผลแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่า การใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษากลุ่มส่งผลต่อการพัฒนาการยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการให้คำปรึกษากลุ่มอยู่จนถึงระยะการติดตามผล ทั้งนี้อาจเป็นเพราะ ในระหว่างการให้คำปรึกษากลุ่มนักเรียนได้มีโอกาสทดลองแสดงบทบาทสมมติ และให้ข้อมูลป้อนกลับแก่กันและกัน จนเชื่อมั่นในตนเองที่จะนำกลยุทธ์ไปใช้ ผลการทดลองสอดคล้องกับที่ฟรีดแมน (Freedman, 2002)

พบว่า เด็กที่นำทักษะการเผชิญปัญหา (Coping Skills) การชมเชยตัวเองมาใช้ทักษะเหล่านี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมีแนวโน้มที่จะไม่ตกเป็นเหยื่อของการชมเชยตัวเองต่อไป

ส่วนการวิเคราะห์คะแนนโดยรวมของกลุ่มควบคุม มีค่าเฉลี่ยของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชยตัวเองของนักเรียนวัยรุ่น โดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม จากการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชยตัวเองที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ภายในกลุ่มควบคุมพบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนกลยุทธ์การแก้ปัญหาที่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ที่เป็นเช่นนี้สอดคล้องกับที่อายเส็งค์ (McLeod, 1994: 122-124 citing Eysenck, 1952) ระบุว่า การที่คะแนนของกลุ่มควบคุมมีคะแนนหลังการทดลอง และระยะการติดตามผล แตกต่างจากก่อนการทดลองเป็นเพราะกลุ่มตัวอย่างพัฒนาตนเองดีขึ้นตามธรรมชาติ (Spontaneous Recovery) ด้วยการค้นหาวิธีการแก้ปัญหาด้วยตนเอง รวมถึงมีการเรียนรู้ด้วยตนเองเพิ่มขึ้น และยังคงสอดคล้องกับ โอลเวียส (Olweus, 2006: 8) ที่ระบุว่า อัตราการตกเป็นเหยื่อการถูกชมเชยตัวเองลดลงตามอายุที่เพิ่มขึ้น ซึ่งแสดงว่า นักเรียนวัยรุ่นมีความสามารถในการพัฒนาวิธีการแก้ไขปัญหาดด้วยตนเองเพิ่มขึ้นตามอายุ ดังผลการวิจัยที่พบในกลุ่มควบคุม

จากการวิเคราะห์ผลเฉพาะกลุ่ม (Simple Effects) เป็นรายองค์ประกอบพบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชยตัวเองของนักเรียนวัยรุ่น โดยรวม ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะการติดตามผล ในกลุ่มทดลอง มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกองค์ประกอบ ซึ่งผู้วิจัยจะอภิปรายแยกตามองค์ประกอบของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชยตัวเองของนักเรียนวัยรุ่น ดังนี้

1. เมื่อผู้วิจัยได้ใช้กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกชมเชยตัวเองในองค์ประกอบการแก้ปัญหาซึ่งประกอบด้วย 4 กลยุทธ์ ได้แก่ กลยุทธ์การเผชิญปัญหา กลยุทธ์การกล้าแสดงออก กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน และกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ

ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษาที่ผู้วิจัยนำมาใช้พัฒนาองค์ประกอบการแก้ปัญหาใน ส่วนกลยุทธ์การเผชิญปัญหา คือ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Approach) โดยใช้เทคนิคการฝึกการผ่อนคลายด้วยการหายใจ (Breathing Relaxation) การพูดกับตนเอง (Self-Talk) และการแสดงบทบาทสมมติในการเผชิญปัญหา การฝึกการผ่อนคลายด้วยการหายใจก่อนจะช่วยให้เด็กมีสติรู้ตัวและกำกับตนเองได้ก่อนการเผชิญปัญหา ทั้งนี้ ผู้วิจัยนำเสนอกลยุทธ์การเผชิญปัญหา โดยใช้การสาธิตในสถานการณ์สมมุติขณะเผชิญกับการถูกชมเชยตัวเองด้วยเทคนิค “หยุดคิด เลือกลงมือทำ” ซึ่งเป็นการบอกตนเองให้ตั้งสติ ควบคุมความรู้สึกหวาดกลัวให้ผ่อนคลายลง เพื่อคิดหาหนทางโต้ตอบหลาย ๆ ทางเลือก แล้วเลือกแนวทางที่ดีที่สุดโต้ตอบ ฟรีดแมน (2002: 106) เห็นว่า สำหรับเด็กที่อารมณ์ร้อน หุนหันและควบคุมตนเองได้น้อย การฝึกด้วยเทคนิคนี้จะหยุดการแสดงปฏิกิริยาทางลบถูกล้อเลียน ซึ่งจากการฝึกในกลุ่มพบว่า นักเรียนได้แล้วว่า

ได้เรียนรู้วิธีการที่ทำให้ตนสงบลงและรู้ว่าจะต้องมีสติมากขึ้นในการหาหนทางแก้ไขปัญหาเมื่อถูกข่มเหงรังแก

การสัมภาษณ์ติดตามผลหลังยุติกลุ่มพบว่า นักเรียนได้นำกลยุทธ์การเผชิญปัญหา “หยุดคิด เลือกลงมือทำ” ไปใช้ โดยระบุว่า เมื่อโดนแกล้งหรือมีเรื่องทะเลาะกับเพื่อนจะหยุดคิดก่อนเพื่อตั้งสติและหาทางที่เหมาะสมในการเผชิญปัญหา เช่น “หยุดคิด เวลาอารมณ์ไม่ดี ทะเลาะกับเพื่อน หยุดคิด เดินหนีดีกว่า จะได้ไม่มีเรื่อง” “เวลาเพื่อนมาชวนไปไหน แล้วบอกเพื่อนว่า แม่ให้กลับบ้าน พูดปฏิเสธ ๑ กับเพื่อน ไม่ให้เพื่อนเสียใจ” “หยุดคิด เลือกลงมือทำ เอาไปใช้กับคนที่มาพูดขู่ตั้งสติก่อนตอบโต้” “ถ้าเพื่อนพูดมาทำให้เราไม่พอใจ ก็ไม่รีบโต้ตอบ แต่หยุดคิดก่อนว่าจะแก้ปัญหาอย่างไร โดยอย่างแรกคิดก่อนแล้วหาวิธีทางที่เหมาะสม เมื่อก่อนไม่ค่อยได้คิดไม่ค่อยโต้ตอบเฉย ๆ” “เวลาเราเก็บสติอารมณ์ไม่ได้ มีเรื่องหยุดคิดแล้วเดินหนี ซึ่งทำให้ไม่มีเรื่องกับเขา ไม่มีเรื่องกลุ่มใจ”

กลยุทธ์การกล้าแสดงออก ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษาที่ผู้วิจัยนำมาใช้เพื่อพัฒนากลยุทธ์การกล้าแสดงออก คือ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม เทคนิคที่ผู้วิจัยนำมาใช้คือ การฝึกการผ่อนคลายด้วยการหายใจ (Deep Breathing Relaxation) การกล้าแสดงออกด้วย DESC Script การแสดงบทบาทสมมติ การสอนแนะ (Coaching) การให้ข้อมูลป้อนกลับ และการเสริมแรง การฝึกกลยุทธ์นี้ ช่วยให้นักเรียนในกลุ่มได้เข้าใจความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมกล้าแสดงออก พฤติกรรมก้าวร้าว และพฤติกรรมไม่กล้าแสดงออก และสามารถแสดงออกอย่างเหมาะสมด้วยภาษาท่าทาง และการใช้คำว่า “ฉัน” ด้วย DESC Script เพื่อบอกถึงความคิดหรือความรู้สึกและความต้องการของตนให้อีกฝ่ายหนึ่งยุติการกระทำนั้นเสีย ซึ่งเป็นการยืนหยัดเพื่อสิทธิของตนในการปกป้องตนเองไม่ให้ถูกกระทำอีกต่อไป ในการฝึกการแสดงออกอย่างเหมาะสม นักเรียนจับคู่ฝึกซ้อมแสดงบทบาทสมมติ และให้ข้อมูลป้อนกลับ และให้กำลังใจแก่กันและกันเมื่อสิ้นสุดแต่ละคู่ ซึ่งทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน จากการสังเกตในกลุ่มพบว่า นักเรียนกล้าแสดงการสาธิตในกลุ่มและให้ข้อมูลป้อนกลับแก่กันและกันมากขึ้น ทั้งนี้อาจเป็นเพราะเทคนิคการกล้าแสดงออกมีรูปแบบที่ชัดเจน สามารถปฏิบัติและการสอนแนะขณะทันที และยังได้รับข้อมูลป้อนกลับและการเสริมแรงจากกลุ่มทันที สอดคล้องกับการศึกษาของนางนุช วิสิฐธรรมศรี (2551) ที่พบว่า การฝึกการกล้าแสดงออกร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวกช่วยพัฒนาพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์อย่างเหมาะสมในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ

การสัมภาษณ์ติดตามผลหลังยุติกลุ่มพบว่า นักเรียนได้นำกลยุทธ์การกล้าแสดงออกโดยรายงานว่าได้นำไปใช้ในชีวิตประจำวันทั้งในด้านการเรียน เช่น “การรายงานหน้าห้อง ซึ่งเดิมไม่ค่อยกล้าออก ตอนนี้อยู่เฉย ๆ สบาย ตอนนี้อยู่รู้สึกตื่นเต้นนิดหน่อย” เป็นต้น การเผชิญการถูกข่มเหงรังแก การกล้าขออภัย เช่น “เอาของเราคืนมาได้แล้ว เราไม่ชอบ” “หยุดล้อได้แล้ว เราไม่ชอบ” เมื่อก่อนไม่กล้าพูด การกล้าปฏิเสธ เช่น เพื่อนมาขอยืมตังค์ หลังจากเข้ากิจกรรม กล้าปฏิเสธเพื่อน ทำให้โล่งใจซึ่งเมื่อก่อนไม่กล้าปฏิเสธเพื่อนที่มาขอเงิน “ถ้าไม่ยอมยกให้เขาทำก็ปฏิเสธ เช่น เพื่อนชวนไปไหน ถ้าไม่ยอมยกไปก็ปฏิเสธ”

ในด้านการแสดงพฤติกรรมเหมาะสม เช่น “การอยู่ร่วมกับเพื่อน ทำให้กล้าแสดงออกมากขึ้น กล้าสบตาคนอื่น” “การกล้าแสดงออก เพราะตอนแรกไม่กล้า จะกลัวและตื่นเต้น แต่พอรู้วิธีการ ทำให้กล้ามากขึ้น การเข้ากลุ่มทำให้มั่นใจขึ้น ความรู้สึกต่อตนเองเปลี่ยนดีขึ้น สบายใจขึ้น” รู้จักการตั้งสติ “การสูดหายใจลึก ๆ แล้วปล่อยช้า ๆ ซึ่งลดความตื่นเต้น ซึ่งทำให้ใจสงบ ไม่ตื่นเต้น ใช้ตอนออกไปหน้า ทำให้สงบขึ้น ไม่ค่อยตื่นเต้น” รวมถึงการโต้ตอบการถูกรังแก เช่น “เราไม่ชอบให้มารังแกเราอย่างนี้ ไม่งั้นเราจะไปบอกอาจารย์” พูดออกไปเลย แรก ๆ ก็รู้สึกกลัวมากใจ ผลเขาหยุดการกระทำนั้น แล้วเดินจากไป ทำให้เรารู้สึกโล่งสบาย อย่างไม่เป็นมาก่อน” “เวลาถูกใครรังแกก็กล้าพูดกับเขาและมองหน้าเขา”

กลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ด้วยเทคนิคการเปิดเผยตนเอง และทักษะการฟังอย่างตั้งใจ และทฤษฎีวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ด้วยเทคนิคความต้องการการเอาใจใส่ (Stroke) กิจกรรมของการสร้างความสัมพันธ์เป็นกิจกรรมช่วยให้นักเรียนทำความเข้าใจและเข้าใจ และยอมรับตนเองและผู้อื่น ทำให้นักเรียนเข้าใจและเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และสามารถปรับตัวเข้ากับเพื่อนได้ ตลอดจนสามารถสื่อสารสอดคล้องกับความต้องการของผู้อื่น สอดคล้องกับผลสรุปการเรียนรู้ในการเข้ากลุ่มของสมาชิกกลุ่มทดลองของการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ซึ่งสรุปว่า การเข้ากลุ่มทำให้รู้จักและเข้าใจตนเองและผู้อื่น ได้พูดคุยกับเพื่อน ได้อยู่ร่วมกับเพื่อน ได้รู้จักการใช้ชีวิตอยู่ในกลุ่มและสังคม เห็นคุณค่าในตนเอง รู้จักการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนและกับผู้อื่น กล้าพูดและกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม กล้ากล่าวปฏิเสธเมื่อถูกรังแก รู้จักการตั้งสติเมื่อเผชิญกับเหตุการณ์ร้าย ๆ เมื่อไม่สบายใจรู้ถึงบุคคลที่สามารถปรึกษาได้ รู้กลยุทธ์การโต้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแก รวมถึงการรู้จักควบคุมตนเองเมื่อเผชิญกับความท้าทาย ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะกลุ่มให้คำปรึกษามีพลังบางอย่างที่สร้างความผูกพันใกล้ชิดกันระหว่างสมาชิกในกลุ่ม เช่น การเปิดเผยตนเอง การช่วยเหลือกันและกันในกลุ่มจนทำให้สมาชิกรู้สึกเป็นพวกเดียวกัน จึงนำไปสู่ความสนิทสนมสัมพันธ์ใกล้ชิดต่อกัน และยังเป็นสายสัมพันธ์ที่มีต่อกันเมื่ออยู่นอกกลุ่ม ซึ่งสอดคล้องกับ โบลเมอร์ และคณะ (Bollmer; Milich; Haris; & Maras. 2005) ที่พบว่า บทบาทของความเป็นเพื่อน เป็นปัจจัยปกป้องในการตกเป็นเหยื่อ และการข่มเหงรังแกของเพื่อน โดยความเป็นเพื่อนที่มีคุณภาพสูงได้ช่วยลดพฤติกรรมการข่มเหงรังแกน้อยลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ความเป็นเพื่อนที่มีคุณภาพต่ำสัมพันธ์กับการตกเป็นเหยื่ออย่างมีนัยสำคัญ ความเป็นเพื่อนจึงสามารถปกป้องการถูกข่มเหงรังแกได้ และดังที่ โคลโลโรโซ (Coloroso. 2005: 151) ที่ระบุว่า ยาป้องกันการข่มเหงรังแกที่ทรงพลังมี 4 อย่างคือ ความรู้สึกเข้มแข็งในตนเอง การเป็นเพื่อน การมีเพื่อนที่คอยปกป้อง และความสามารถในการอยู่ในกลุ่มได้

การสัมภาษณ์ติดตามผลหลังยุติกลุ่มพบว่า นักเรียนได้นำกลยุทธ์การสร้างความเป็นเพื่อน นักเรียนในกลุ่มได้ระบุว่า มีเพื่อนมากขึ้น สนุกและเข้ากลุ่มกับเพื่อนมากขึ้น “รู้จักเพื่อนมากขึ้น สนุกกับเพื่อนมากขึ้น เพราะตอนที่อยู่ในห้องไม่ได้คุยกัน ได้คุยกันมากขึ้น ใครยิ้มอะไรก็ให้เมื่อก่อนไม่ให้ใคร” ทำให้อยู่ร่วมกับสังคมได้ดี ทำให้เข้มแข็งขึ้น อยู่ร่วมกับเพื่อนได้ดีขึ้น ทำให้เรียนรู้

จากเพื่อน รู้สึกดีและใกล้ชิดกันทุกคน แต่ก่อนไม่สนิทตอนนี้สนิทมากขึ้น รู้จักเป็นผู้ให้และผู้รับ เช่น “อยากได้อะไรจากเพื่อน ก็ทำให้เขาก่อน” กล้าขอความช่วยเหลือจากเพื่อน เช่น “เวลาที่อยากให้เพื่อนช่วย ก็บอกให้เพื่อนช่วย เมื่อก่อนไม่กล้าบอก พอบอกแล้วได้ผลดี กล้าขอร้องให้เขาช่วย กล้าขอร้องให้เขาฟังเราจากเดิมไม่กล้า ก็ยังลำบากใจ กลัวบ้าง แต่อยากบอกให้เพื่อนฟังเราบ้าง กล้าขึ้น” และกล้าบอกความรู้สึกของตนเอง “เดิมเป็นคนเฉย ๆ กล้าพูดมากขึ้น กล้ากับเพื่อนมากขึ้น กล้าบอกความรู้สึกของตนเอง สนิทกับเพื่อนมากขึ้น รักเพื่อนมากกว่าเดิม”

กลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ด้วยเทคนิคการเปิดเผยตนเอง และการกล่าวคำว่า “ฉัน” (I-language Assertion) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ด้วยเทคนิคการช่อมบท และการแสดงบทบาทสมมติ ผู้วิจัยช่วยให้นักเรียนจำแนกความแตกต่างระหว่าง “การขี้อึงกับการรายงาน” ให้ชัดเจนก่อน เพื่อแยกแยะว่ากรณีใดที่เป็นการ “ขี้อึง” หรือ “รายงาน” เหตุการณ์ที่ถูกข่มเหงรังแกเพื่อขอความช่วยเหลือ และทำให้รู้จักกล้าขอรับความช่วยเหลือจากพ่อแม่ ผู้ใหญ่ ครู หรือ เพื่อนด้วยคำกล่าวว่า “ฉัน” ทั้งแสดงสีหน้าท่าทาง และน้ำเสียงที่เหมาะสม ด้วยประโยคว่า “ฉันรู้สึก.....เมื่อ.....ฉันอยากจะขอให้พ่อ/แม่/ครู/เธอ.....” ดังตัวอย่างที่ผู้วิจัยสาธิต และนักเรียนแสดงสมมุติจากสถานการณ์ที่กำหนดให้ และการให้ข้อมูลป้อนกลับต่อกันและกัน สอดคล้องกับการวิจัยของโคนิชิและไฮเมล (Konishi; & Hymel. 2009) ที่พบว่า การสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อน ครอบครัว ครู มีแนวโน้มทำให้การข่มเหงรังแกลดลง และเนลเลอร์ และคณะ (Naylor; Cowie; & del Rey. 2001) พบว่า กลยุทธ์การเผชิญปัญหาที่นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นใช้ในการเผชิญกับการถูกข่มเหงรังแกมากที่สุด คือ การบอกใครสักคน และฟรีดแมน (Freedman. 2002: 178) ระบุว่า ถ้าเด็กเห็นว่าถูกล้อซ้ำ ๆ ยาวนานหรือรู้สึกไม่ปลอดภัยทั้งทางร่างกายหรือจิตใจจำเป็นต้องแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือบุคคลอื่น และเด็กจะต้องได้รับความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ในเหตุการณ์ของการข่มเหงรังแกทั้งหลาย

การสัมภาษณ์ติดตามผลหลังยุติกลุ่มพบว่า นักเรียนได้นำกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ ดังที่นักเรียนได้ระบุว่า “ตัวเองเปลี่ยนไป – มีเพื่อนมากขึ้น สนิทเข้ากับเพื่อนมากขึ้น ถ้ามีปัญหาปรึกษาเพื่อน ครู ผู้ปกครอง คุยกับตนเองมากขึ้น” กล้าขอความช่วยเหลือ เช่น “เวลาที่เรทำอะไรไม่เป็น ก็ขอให้เพื่อนสอน”

2. เมื่อผู้วิจัยพัฒนาองค์ประกอบการแก้ไขอารมณ์ ประกอบด้วย 4 กลยุทธ์ ได้แก่ กลยุทธ์การสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ กลยุทธ์การพูดกับตนเอง และกลยุทธ์การเห็นด้วยกับผู้ข่มเหงรังแก

กลยุทธ์การสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ด้วยเทคนิคการบรรยายความรู้สึก และการเปิดเผยตนเอง และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ด้วยเทคนิคการใช้คำว่า “ฉัน” ผู้วิจัยใช้วงกลมแห่งความไว้วางใจเป็นการสำรวจตนเองเป็นอันดับแรก เพื่อช่วยให้นักเรียนให้ค้นหาบุคคลนักเรียนไว้วางใจที่อยากบอก

เล่าเหตุการณ์ให้ฟังเมื่อรู้สึกทนทุกข์จากถูกข่มเหงรังแก ซึ่งช่วยให้นักเรียนได้ตระหนักว่า มีบุคคลที่เราไว้วางใจที่พร้อมรับฟังและให้ความช่วยเหลือตนเสมอ หากต้องการขอความช่วยเหลือ และผู้วิจัยได้ฝึกวิธีการเข้าไปขอรับความช่วยเหลือทางอารมณ์ด้วยประโยค “ฉัน” ว่า “ฉันรู้สึก... เมื่อ... (กล่าวถึงสิ่งที่บุคคลอื่นทำให้รู้สึกทางลบ) เพราะ... (กล่าวถึงว่าทำไมจึงรู้สึกอย่างนั้น)...ฉันอยากขอให้ (กล่าวถึงสิ่งที่ต้องการให้บุคคลนั้นกระทำหรือช่วยเหลือ)” ซึ่งการฝึกดังกล่าว ช่วยให้นักเรียนกล้าบอกเล่าความรู้สึกและขอความช่วยเหลือจากบุคคลที่ไว้วางใจดังกล่าวด้วย ทั้งนี้เป็นเพราะการขาดความกล้าหรือขาดทักษะที่จะบอกเล่าความรู้สึกถึงความอึดอัดในใจ อาจทำให้รู้สึกว่าไม่มีใครสามารถช่วยเหลือได้และเก็บความรู้สึกเอาไว้คนเดียวจนกลายเป็นความรู้สึกทำร้ายตนเอง และถ้าบุคคลรู้สึกว่ามีใครสักคนในชีวิต ย่อมทำให้เขารู้สึกไม่โดดเดี่ยวและมีที่พึ่ง ดังที่ โอเมอร์ และมินตัน (O'Moore; & Minton. 2004: 52) ระบุว่า การตกเป็นเหยื่อสัมพันธ์กับความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ขาดความเชื่อมั่น อัตรการซึมเศร้าเพิ่มขึ้น ความโดดเดี่ยว และวิตกกังวล และถูกผลักดันให้ใช้ชีวิตคนเดียว และมีผลคงอยู่ถึงวัยผู้ใหญ่

การสัมภาษณ์ติดตามผลหลังยุติกลุ่มพบว่า นักเรียนได้นำกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ เช่น เวลาไม่สบายใจกล้าที่จะไปเล่าให้พ่อแม่ ครู หรือเพื่อนฟัง

กลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม โดยใช้การสอนทฤษฎี A-B-C's ทำให้นักเรียนรู้ว่า ความทุกข์ใจไม่ได้เกิดจากข้างนอก หากแต่มาจากความคิดความเชื่อผิด ๆ ที่ตนบอกกับตนเอง ดังนั้น การโต้แย้งกับความคิดความเชื่อผิด ๆ ดังกล่าว จะทำให้การรบกวนทางอารมณ์ลดลง ซึ่งผู้วิจัยขอให้นักเรียนจินตนาการถึงเหตุการณ์ที่ตนเคยประสบกับการถูกข่มเหงรังแก แล้วนำเหตุการณ์นั้นมาซ้อมบท และแสดงบทบาทสมมติ พร้อมทั้งสอนการพูดกับตัวเองในการเผชิญปัญหา เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ในการเผชิญปัญหาการถูกข่มเหงรังแกได้ ตัวอย่าง “เพื่อนเอาของไปซ่อน คิดจะเอาคืน ทำให้รู้สึกโกรธแค้น การโต้แย้งคือ คิดว่าเพื่อนหยอกเล่น ความรู้สึกใหม่คือ ไม่โกรธเพื่อน รู้สึกดีเหมือนเดิม” ซึ่งเอลลิส (Corey. 2004: 398; citing Ellis. 1996, 2001b) ยืนยันว่า เมื่อบุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงความคิดของตนได้ อารมณ์ และพฤติกรรมก็จะเปลี่ยนแปลงตาม เนื่องจากความคิด ความรู้สึก และการกระทำมีปฏิสัมพันธ์และมีอิทธิพลต่อกันและกันอย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับที่คอเรีย (Corey. 2004: 396) กล่าวว่า เมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมทำร้ายตน (Self-defeating) บุคคลจำเป็นต้องตระหนักต่อความเชื่อที่ได้ส่งผลกระทบทางลบต่อตน ด้วยการตระหนักรู้ บุคคลจะสามารถโต้แย้ง ความเชื่อที่ไร้เหตุผลของตน และเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลไปเป็นความเชื่อที่มีเหตุผล ดังนั้น การเปลี่ยนแปลงความเชื่อเกี่ยวกับเหตุการณ์ จะทำให้บุคคลเปลี่ยนความรู้สึกที่ไม่เป็นสุข (Unhealthy) และพฤติกรรมทำร้ายตนเอง (Corey. 2004: 397) เช่นเดียวกับฟรีดแมน (Freedman. 2002: 125) ที่เห็นว่า การปรับเปลี่ยนมุมมอง จะเป็นการเปลี่ยนการรับรู้เหตุการณ์ที่ถูกล้อเลียนในทางลบไปสู่การรับรู้ทางบวก ด้วยการพูดโต้ตอบสิ่งที่ถูกล้อเลียนในทางบวกอย่างสุภาพและมั่นคง ซึ่งจะทำให้ผู้ข่มเหงรังแกประหลาดใจและท้อใจที่จะล้อต่อไป เนื่องจากผู้ถูกล้อเลียนไม่ได้

แสดงทางอารมณ์ตามที่ต้องการจะให้เห็น ซึ่งจะลดอันตราย และปลดปล่อยตนเองจากการถูก ล้อเลียน

การสัมภาษณ์ติดตามผลหลังยุติกลุ่มพบว่า นักเรียนได้นำกลยุทธ์การปรับเปลี่ยนมุมมอง ใหม่ไปใช้ โดยการเปลี่ยนความคิด เช่น มองคนที่เข้ามาหาเราว่า “คิดว่า เขากำลังล้อเล่นกับเรา ก่อนนี้มองว่า เขากำลังจะมารังแกเรา ตอนนี้องเขาใหม่” “เวลาถูกตำมาทำให้จิตใจไม่สดใส ให้ เปลี่ยนมุมมองไปมองสิ่งที่ดี ๆ ทำให้รู้สึกดีขึ้น” “จากเดิมคิดว่าขอร้องเพื่อน ๆ คงไม่ช่วย แต่ตอนนี้ เพื่อนคงช่วยเรามากขึ้น มองโลกทางบวก” “การมองคนล้อเราต่างไปจากเดิม เมื่อก่อนมองว่าเขาไม่ ดีถ้ามาว่าเรา ตอนนี้องเขาดีขึ้นเขาไม่มาว่าเรา” “เวลาเขาเดินผ่านแล้วเขาไม่ทัก แสดงว่าเขาคงรีบ ไปเรียน เป็นการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ ทำให้สบายใจขึ้น”

การพัฒนากลยุทธ์การพูดกับตนเองในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึด บุคคลเป็นศูนย์กลาง เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบ เหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรมด้วยเทคนิคการพูดกับตนเอง (Self-talk) ซึ่งทำให้นักเรียนสามารถ เลือกใช้คำพูดที่จะบอกตนเองเมื่อก่อนการเผชิญ (ฉันสามารถจัดการได้) ระหว่างการเผชิญ (ใจเย็น ๆ สงบไว้) และหลังการเผชิญกับการถูกข่มเหงรังแก (เราทำได้ดีแล้ว) เมื่อบุคคลเผชิญกับการถูกข่ม เหงรังแกมักเป็นคำพูดกับตนเองทางลบ และส่งผลให้เกิดการโต้ตอบในลักษณะให้เกิดการข่ม เหงรังแกเพิ่มขึ้น การพูดกับตนเองทางบวกทำให้ควบคุมตนเองมากขึ้น อันไปสู่การหาทางแก้ปัญหา อย่างสร้างสรรค์ ในขณะที่การจินตนาการทางด้านเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Imagery) ช่วยให้นักเรียนมีภาพของการถูกข่มเหงรังแก และคำพูดกับตนเองทางลบที่เกิดขึ้น แล้วนำสู่การ เปลี่ยนคำพูดกับตนเองด้วยการสอนการพูดกับตัวเองในการเผชิญปัญหา (Teaching Coping Self-Statement) และการโต้แย้งความเชื่อผิด ๆ (Active Disputation of Faulty Beliefs) ผลการวิจัย พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนกลยุทธ์การพูดกับตนเองมีค่ามากที่สุด ($M = 3.50$) เมื่อเปรียบเทียบกับกล ยุทธ์อื่น ๆ ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะ การพูดกับตนเองเป็นกระบวนการทางด้านปัญญาภายใน จึง ทำให้บุคคลได้มีโอกาสได้เตรียมการ “คิดใคร่ครวญก่อนลงมือทำ” ในการเผชิญปัญหา ซึ่งสอดคล้อง กับเนลสัน-โจนส์ (Nelson-Jones. 2004: 123-126) ที่เห็นว่า การพูดกับตนเองก่อน ระหว่าง และ หลังจากสถานการณ์ยุ่งยากที่ประสพ ซึ่งปรับเปลี่ยนการพูดกับตนเองจากทางลบเป็นทางบวกแล้ว จะทำให้ความรู้สึกทางบวกกับตนเอง ซึ่งส่งผลกระทบต่ออาการกระทำและจิตใจ เช่นเดียวกับฟรีดแมน (Freedman. 2002: 101-139) ที่เห็นว่า การสนับสนุนให้เด็กฝึกคิดถึงสิ่งที่สามารถพูดกับตนเอง ใน สถานการณ์ที่ถูกล้อเลียนด้วยการแก้ไขคำพูดที่ถูกล้อเลียนไปสู่การคิดถึงลักษณะด้านดีของตน จะ ทำให้สามารถลดความวุ่นใจลงได้ ก่อนจะแสดงการตอบโต้อย่างอัตโนมัติโดยยังไม่ได้คิดวางแผน ใด ๆ และจะลดการโต้ตอบที่หุนหันและขาดการควบคุมตนเองที่อาจเสี่ยงต่อการเกิดความรุนแรง ตามมา ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการพูดกับตนเองจะทำให้เกิดการตระหนักรู้ตนเอง มีการโต้แย้ง ถาม ตนเอง และนึกคิดถึงความดีงามของตนในเรื่องที่ถูกล้อหยุดคิดถึงสิ่งที่พบเห็น ดังนั้นหากบุคคล สามารถปรับเปลี่ยนสิ่งที่เฝ้าบอกกับตนเองทางลบให้มาเป็นการพูดกับตนเองทางบวก ก็ช่วยบุคคล

ให้สามารถผ่านพ้นปัญหาและอุปสรรค และมีชีวิตอย่างเป็นสุขได้ สอดคล้องกับการศึกษาของ จุฑาทิพย์ ประทินทอง (2551) ที่พบว่า การพูดกับตนเองทางบวกทำให้คะแนนภาวะซึมเศร้าของผู้ต้องขังวัยรุ่นชายลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

การสัมภาษณ์ติดตามผลหลังยุติกลุ่มพบว่า นักเรียนได้นำกลยุทธ์การพูดกับตนเองทางบวกไปใช้ เช่น การกล้าแสดงออก ตอนอาจารย์ให้ออกไปอ่านข่าวหน้าห้องตื่นตื่น บอกตนเองว่า “ใจเย็น ๆ” พอทำได้รู้สึกดี เพิ่งใช้ไม่กี่ครั้ง รู้สึกภูมิใจและเชื่อมั่นในตนเอง คุยกับตนเองมากขึ้น และพฤติกรรมเปลี่ยนไป “จากเดิมไม่ได้ยินไม่ได้เห็นไม่ได้ทำอะไรก็ไม่ได้ใจ ใจร้อนนู่นวาม เตี้ยวนี้ใจเย็นขึ้นโดยพูดกับตนเองว่าเตี้ยวเขาก็มา คงทำอะไรอยู่”

ในการพัฒนากลยุทธ์การยอมรับกับผู้ชมแห่งรังแกในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางด้วยเทคนิคการฟัง การยอมรับและการสะท้อนเนื้อหา และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยมโดยใช้เทคนิคการกล้าแสดงออก การเห็นด้วย (Fogging) และการสอนการยอมรับกับผู้ชมแห่งรังแก ทำให้นักเรียนรู้ที่จะลดความรุนแรงของการชมแห่งรังแกหรือยุติการล้อเลียนลงได้ และเรียนรู้ว่า การเห็นด้วยกับความจริงที่ถูกล้อเป็นแนวทางที่จะปลดอาวุธ (Disarming) ของผู้ล้อ โดยไม่จำเป็นต้องโต้ตอบต่อคำล้อใด หรือต่อว่ากลับโดยอัตโนมัติ ผลการวิจัยพบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนกลยุทธ์การเห็นด้วยกับผู้ชมแห่งรังแกต่ำสุด ($M = 2.12$) ซึ่งอยู่ในระดับน้อยเมื่อเทียบกับค่าเฉลี่ยคะแนนของกลยุทธ์อื่น ๆ ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะการยอมรับในเรื่องถูกล้อทางลบของตนแม้จะเป็นจริงแต่ก็เป็นสิ่งที่อาจไม่รับได้และสร้างความเจ็บปวดให้ เนื่องผู้ถูกล้อเลียนมักจะนำเอาสิ่งที่เป็นลักษณะทางลบมาล้อในลักษณะเหยียดหยาม อย่างไรก็ตาม ไอเซ็น และอิงเกลอร์ (Eisen; & Engler. 2007: 196) โปสตุมา (Posthuma. 2002: 265) ฟรีดแมน (Freedman. 2002: 128) และสมโภชน์ เอี่ยมสุภานิต (2541: 157) ยังระบุว่า การยอมรับหรือยกยอผู้ชมแห่งรังแกในขณะที่ถูกล้อ จะช่วยลดระดับความรุนแรงของการชมแห่งรังแกหรือเลิกล้อ เพราะไม่สนุกอีกต่อไป รวมถึงเป็นการปลดอาวุธ (Disarming) ของผู้ชมแห่งรังแกออกไม่ให้อยากมาล้ออีกต่อไป

การสัมภาษณ์ติดตามผลหลังยุติกลุ่มพบว่า นักเรียนได้นำกลยุทธ์การยอมรับกับผู้ชมแห่งรังแก เช่น “เมื่อถูกโดนล้อ ทำให้เพื่อนไม่ล้อ เช่น เขามาตำเรา ก็เปลี่ยนไปชมแทน เขาไม่ตำเราอีก” “การชมคนอื่นเมื่อโดนล้อ ส่วนมากเอาไปใช้เพราะมีแต่คนมาล้อ” หรือถูกล้อความสูง “มองหน้า แล้วบอกว่าทำไงได้เราเตี้ย” หลังจากนั้นเขาไม่โต้ตอบ และเขาไม่ค่อยมาล้อ “เมื่อก่อนคิดว่าเขามาตำฉันทำไม ตอนนี้ คิดว่าเขาตำเราเล่น ๆ ไม่ตั้งใจ เมื่อก่อนโต้ตอบ แต่ตอนนี้กล้าที่จะตอบว่า “ใช่ ฉันเป็นอย่างนั้นจริง”

3. องค์ประกอบการหลีกเลี่ยง ประกอบด้วย 2 กลยุทธ์ ได้แก่กลยุทธ์การหลีกเลี่ยง กลยุทธ์การเพิกเฉย

การในพัฒนากลยุทธ์การหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ด้วยเทคนิคการพูดกับตนเองอย่างเหมาะสม การควบคุมตนเอง หลีกเลี่ยงและการเพิกเฉย การผ่อนคลาย การช่อมบท และการแสดงบทบาทสมมติ ผลการวิจัย

พบว่า ค่าเฉลี่ยของกลยุทธ์การหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉยหลังการทดลองและระยะติดตามผลสูงกว่า ก่อนการทดลองและสูงกว่าค่าเฉลี่ยของกลยุทธ์อื่น ๆ ยกเว้นกลยุทธ์การพูดกับตนเอง ทั้งนี้อาจเป็น เพราะ วัฒนธรรมของสังคมไทยสอนให้บุคคลยอมตามผู้มีอำนาจเหนือโดยไม่กล้ายืนหยัดในสิทธิของตน ดังนั้น เมื่อนักเรียนได้เรียนรู้กลยุทธ์การกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมแล้ว จึงได้นำมา ผสมผสานกับกลยุทธ์การหลีกเลี่ยงและกลยุทธ์การเพิกเฉยอย่างมีประสิทธิภาพ โดยกิจกรรมนี้ผู้วิจัย ให้นักเรียนช่วยพิจารณาแนวทางในการปฏิเสธการถูกกดดันจากเพื่อนและการหลีกเลี่ยงที่มี ประสิทธิภาพ รวมถึงการเพิกเฉยเพื่อออกจากสถานการณ์นั้น ซึ่งทำให้นักเรียนรู้ว่า การเพิกเฉยและ การหลีกเลี่ยงจากสถานการณ์ดังกล่าวจำเป็นต้องแสดงออกอย่างไม่หวั่นไหวและมั่นคงทั้งคำพูดและ การกระทำ ดังที่ฟรีดแมน (Freedman. 2002: 111) เห็นว่า การหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉยจึงเป็น เครื่องที่จะช่วยบรรเทาการเผชิญหน้าการถูกข่มเหงรังแกที่เป็นอันตรายต่อร่างกายและอารมณ์ และเป็นกลยุทธ์เบื้องต้นสุดท้ายก่อนที่จะใช้กลยุทธ์อื่นต่อไปในการเผชิญการถูกข่มเหงรังแก เช่นเดียวกับที่ การ์ริตี และคณะ (Garrity; et al. 2000) ที่ชี้ว่า การหลีกเลี่ยงจะได้ผลต่อเมื่อไม่อยู่ใกล้ผู้ข่มเหงรังแก และการเพิกเฉยจะใช้เมื่อผู้ถูกข่มเหงรังแกประเมินว่าตนกำลังจะตกอยู่ในภาวะอันตรายทางร่างกาย และ/หรือจิตใจ จึงโต้ตอบต่อการข่มเหงรังแกด้วยการเงยบ แสร้งไม่สนใจ ไม่มองหรือไม่โต้ตอบ หรือ อยู่ห่าง ๆ หลีกเลียงโดยการเดินหนีอย่างมั่นคง ไปหากกลุ่มเพื่อนหรือผู้ใหญ่เพื่อหลีกเลี่ยงการ เผชิญหน้ากับผู้ข่มเหงรังแก อย่างไรก็ตาม โคลโรโลโซ (Coloroso. 2004: 146) เห็นว่าในระยะยาว แล้ว การหลีกเลี่ยงจะไม่แก้ไขการข่มเหงรังแกได้ เนื่องจากไม่อาจสลัดหลุดจากผู้ข่มเหงรังแกอย่าง แท้จริง

การสัมภาษณ์ติดตามผลหลังยุติกลุ่ม พบว่า นักเรียนได้นำกลยุทธ์การหลีกเลี่ยงและการ เพิกเฉยไปใช้ในชีวิตประจำวัน ดังที่นักเรียนระบุว่า หลังจากเข้าร่วมกิจกรรม ได้นำเอาการเพิกเฉย ไปใช้กับเพื่อนและรุ่นพี่ เพื่อนให้ทำการบ้านให้ ผมก็บอกเขาว่า “ไม่ทำให้ ผมก็ให้เขากลับเอา กลับไป” “รุ่นพี่มาแกล้ง ผลัก และตี เหมือนหยอก ผมก็เฉย ๆ แล้วก็เดินจากไป ทำให้รุ่นพี่หยุด” “ตอนที่เพื่อนเอาของ ๆ เราไปซ่อน แทนที่จะโกรธ ต่ำ อยู่หนึ่ง ๆ ก็พูดกับเขาดี ๆ ว่า ผลคือ เขาก็เอา มาคืน ทำให้รู้สึกดี ความสัมพันธ์ของเขากับเราเหมือนเดิมเป็นเพื่อนกัน”

กล่าวโดยสรุป จากผลการวิเคราะห์ความแตกต่างของกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการ ถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมและรายองค์ประกอบทุกด้านก่อนการทดลอง หลังการ ทดลอง และหลังการติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมพบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า การให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การ ป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่นทั้งโดยรวมและรายองค์ประกอบทุกด้านของ กลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองมีความแตกต่างกัน สอดคล้องกับสมมุติฐานที่ตั้งไว้

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 เนื่องจากนักเรียนที่เข้าร่วมการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนที่ได้คะแนนกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มขืนรังแกต่ำ ซึ่งมีลักษณะไม่กล้าแสดงออกและมักจะเงียบเป็นส่วนใหญ่ จึงอาจทำให้มีนักเรียนบางคนไม่สะดวกใจหรือไม่สามารถสื่อสารในกลุ่มได้ ดังนั้น ผู้ที่จะนำไปประกอบการให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มขืนรังแกไปใช้ อาจทำการคัดกรองเด็กที่เข้าร่วมกิจกรรมก่อนถึงสามารถสื่อสารในกลุ่มได้ หากเด็กขาดความพร้อมดังกล่าว อาจช่วยเหลือด้วยการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคล

1.2 เนื่องจากนักเรียนกลุ่มตัวอย่างเพศชายอายุ 13-15 ปี ใช้การสู้กลับมากที่สุดในการโต้ตอบการถูกข่มขืนรังแก ดังนั้นควรเน้นการช่วยเหลือในด้านการใช้อารมณ์ ส่วนเรียนหญิงใช้การแก้ไขปัญหามากที่สุด ควรได้รับการเสริมสร้างแนวทางในการแก้ปัญหาที่หลากหลายขึ้น

1.3 แบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มขืนรังแก สามารถนำไปใช้ได้ เนื่องจากแบบสอบถามมีความเที่ยงตรงและมีความเชื่อมั่นในระดับสูง หากต้องนำไปใช้กับการข่มขืนรังแกในที่ทำงาน ควรปรับเปลี่ยนข้อคำถามให้มีความสอดคล้องกับกลุ่มดังกล่าวด้วย

1.4 การนำไปประกอบให้คำปรึกษากลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มขืนรังแกไปปรับใช้ในบริบทอื่น ๆ เช่น การข่มขืนรังแกในที่ทำงาน ผู้ใช้ควรทำความเข้าใจบริบทที่จะนำไปใช้และมีความรู้ด้านการให้คำปรึกษากลุ่มเป็นอย่างดี จึงจะให้ผลที่มีประสิทธิภาพ

1.5 ควรจัดทำเอกสารแผ่นพับคำแนะนำในการปฏิบัติตัวเพื่อการป้องกันตนเองจากการถูกข่มขืนรังแกแจกนักเรียนในโรงเรียน เพื่อให้นักเรียนจะสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยต่อไป

ในการวิจัยครั้งต่อไป ควรคำนึงถึงประเด็นดังต่อไปนี้

2.1 จากผลการวิจัยครั้งพบว่า ลักษณะการถูกข่มขืนรังแกของนักเรียนชายและหญิงมีรูปแบบที่แตกต่างกันและใช้กลยุทธ์ในการโต้ตอบเมื่อถูกข่มขืนรังแกมีความแตกต่างกันด้วย การวิจัยในครั้งต่อไปควรเน้นการพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มขืนรังแกเฉพาะเพศ

2.2 เนื่องจากนักเรียนที่ถูกข่มขืนรังแกเป็นผู้ที่มีความวิตกกังวลสูง เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ และขาดความเชื่อมั่นในตนเอง ทำให้ไม่กล้ายืนหยัดเพื่อตนเองหรือขาดทักษะกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม การทำการวิจัยครั้งต่อไปควรเน้นการเพิ่มความสามารถในการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมให้แก่นักเรียนเหล่านี้



บรรณานุกรม

- เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2549). *การคิดเชิงกลยุทธ์*. กรุงเทพฯ : ชัคเชสมิเดีย.
- คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, สำนักงาน. (2551). *ศูนย์ปฏิบัติการสำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. สืบค้นเมื่อ 9 มกราคม 2551, จาก http://210.1.20.11/dataonweb/report/school_all2_1.php?area_name=...
- คมเพชร จิตรศุภกุล. (2546). *กิจกรรมกลุ่มในโรงเรียน*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ: ธนัชการพิมพ์.
- จิ้น แบรี่ (2549). *การให้การปรึกษา*. กรุงเทพฯ: เจริญวิทย์การพิมพ์.
- จุฑาทิพย์ ประทินทอง. (2551). *ผลของโปรแกรมการฝึกพูดกับตัวเองทางบวกต่อภาวะซึมเศร้าของผู้ต้องขังวัยรุ่นชายในเรือนจำจังหวัดพิจิตร*. การค้นคว้าแบบอิสระ พย.ม. (การพยาบาลสุขภาพจิตและจิตเวช).เชียงใหม่: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- เจียรนัย ทรงชัยกุล. (2533). *เทคนิคการปรึกษาเบื้องต้น*. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ชูชัย สมितिไกร. (2538). *การพัฒนาบุคลากรด้วยกลุ่มสร้างสรรค์ความงอกงามทางจิตใจ*. เชียงใหม่: คณะมนุษยศาสตร์.
- ช่อลัดดา ขวัญเมือง. (2548). *การศึกษาและการให้คำปรึกษาเพื่อลดความเชื่อที่ไม่สมเหตุสมผลและปัญหาอารมณ์ของนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏ*. ปรินญาตฤษฎีบัณฑิต กศ.ด. (จิตวิทยาการให้คำปรึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- หงนุช วิสิฐธรรมศรี. (2551). *การพัฒนาพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์อย่างเหมาะสมของเยาวชนในสถานสงเคราะห์เด็กหญิงบ้านราชวิถีที่มีบุคลิกภาพเก็บตัว-แสดงตัว โดยใช้กระบวนการฝึกการกล้าแสดงออกร่วมกับการชี้แนะและการเสริมแรงทางบวก*. วิทยานิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- นางลักษณ์ วิรัชชัย. (2542). *โมเดลลิสม์เรล: สถิติวิเคราะห์สำหรับการวิจัย*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์. (2545). *ประมวลสาระวิชาการพัฒนาเครื่องมือสำหรับการประเมินผลการศึกษา*. นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- พรทิพย์ อินทรโชติ. (2536). *ผลของการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงที่มีต่อเด็กที่รังแกเพื่อนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนชุมชนพุดเตย อำเภอวิเชียรบุรี จังหวัดเพชรบูรณ์*. ปรินญาตนิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

- เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์. (2549). *พัฒนาการมนุษย์*. กรุงเทพฯ: ชรรมดาเพรส.
- พวงรัตน์ ทวีรัตน์. (2540). *วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ภัทรสุดา ฮามอำไพ. (2539). *ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความจริงต่อกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาพยาบาล*. ปริญญาโท ศศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). *พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542*. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์.
- วรรณ มะลิวัลย์. (2548, 13 เมษายน). การฝึกหายใจเพื่อการผ่อนคลาย. *โพสต์ทูเดย์*.
- แวดวงการศึกษา. (2550, 26 ตุลาคม). นร.ไทยถูกรังแกรองจากญี่ปุ่น. *มติชน*. หน้า 26.
- วัชรีย์ ทรัพย์มี. (2546). *ทฤษฎีการให้การศึกษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิจิตร ศรีสอ้าน. (2007, 21 กันยายน). นายวิจิตร ศรีสอ้าน รวบรวม. ศึกษาธิการเผยแนวทางการป้องกันแก้ไขปัญหาความรุนแรงที่เกิดขึ้นกับนักเรียนนักศึกษา. สืบค้นเมื่อ 6 ธันวาคม 2551 จาก <http://www.thaigov.go.th/pageconfig/viewcontent/viewcont1.asp>
- วิเชียร เกตุสิงห์. (2538, กุมภาพันธ์-มีนาคม). “ค่าเฉลี่ยกับการแปลความหมาย: เรื่องง่าย ๆ ที่บางครั้งก็พลาดได้,” *ข่าวสารการวิจัยศึกษา*. 18(3): 8-11.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2539). *จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ศุภฤกษ์ โปธิไพรัตนา. (2547). *ผลกระทบจากการเปิดรับความรุนแรงที่นำเสนอทางสื่อมวลชนที่มีต่อการจดจำพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงและทัศนคติของเยาวชนในกรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ ว.ม.(สื่อสารมวลชน). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. (2541). *ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมบัติ ตาปัญญา. (2549). *รายงานการสำรวจปัญหาการข่มเหงรังแกกันของนักเรียน*. ภาควิชาจิตเวชศาสตร์ คณะแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- โลรีซ์ โปธิแก้ว. (2536). *จิตวิทยาตามแนวพุทธศาสนา*. ภาควิชาจิตวิทยา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- องอาจ นัยพัฒน์. (2548). *วิธีวิทยาการวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์*. กรุงเทพฯ: สามลดา.

- Albertini, R.E.; & Emmons, M. L. (2001). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Living*. 8th ed. Etascadero, CA: Impact.
- Anderson, Mark; et al. (2001). School-Associated Violent Death in the United States, 1994-1999. *Journal of the American Medical Association*. 286: 2695-2702.
- Atici, Meral. (2007). Primary School Student's Conflict Resolution Strategies in Turkey. *International Journal of Advance Counseling*. 29: 83-95.
- Ballard, M.; Tucky, A.; & Theodore, P. R. Jr. (1999). Bullying and school Violence. A Proposed Prevention Program. *NASSP Bulletin*, pp.38-47.
- Banks. R. (1997). Bullying in Schools. *ERIC Digests*. Retrieved August 24, 2009, from www.ericdigests.org.
- Barrio, Cristina del. (1999). The Use of Semistructured Interview and Qualitative Methods for the Study of Peer Bullying. Retrieved August 23, 2009, from http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_madrid_tl.html
- Benjamin, Anderson. (2005). *School Bullying: Student Reports of Victimization and Behavioral Responses*. Dissertation. Adler School of Professional Psychology. Illinois.
- Beran, T.; & Tutty, L. (2002). Children's Reports of Bullying and Safety at School. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2): 1-14.
- Berne, Eric. (1964). *Games People Play*. NY: Ballantine Books.
- Black, Sally; Weinless, Dan; & Washington, Ericka. (2010, October). Victim Strategies to Stop Bullying. *School Psychology International*. 28(4): 465-477.
- Bollmer, Julie M.; Milich, Richard; Harris, Monica J.; & Maras, Melissa A. (2005). A Friend Need: The Role of Friend Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*. 20(6): 710-712.
- Boulton, M. J.; & Underwood K. (1992, February). Bully/Victim Problems among Middle School Children. *British Journal Education of Psychology*. 62 (Pt1): 73-87.
- Bowers, L.; Smith, P. K.; & Binney, V. (1992). Cohesion and Power in the Family of Children Involved in Bullying/Victim Problem at School. *Journal of Family Therapy*. 14: 371-387.
- Brabender, V. (2002). *Introduction to Group Therapy*. NY: John Wiley and son.

- Bukowski, W. M.; Sippola, L. K.; & Newcomb, A. F. (2000). Variations in Patterns of Attraction of Same- and Other-Sex Peers during Early Adolescence. *Developmental Psychology*. 36: 147–154.
- Carney, Susan. (2007). *Strategies to Prevent Bullying: Skills Kids Can Use to Stop Harassment*. Retrieved December 6, 2550 from http://youthdevelopment.suite101.com/article.cfm/strategies_to_prevent_teen_bullying.
- Carver, Charles S.; Schier, Michael F.; & Weintraub, Jagdish Kumari. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56(2): 267-283.
- Charach, A.; Pepler, D.; & Ziegler, S. (1995). Bullying at School: A Canadian perspective. *Education Canada*. 35: 12-18.
- Coloroso, Barbara. (2005). *The Bully, the Bullied, and the Bystander*. London: Piccadilly Press.
- Cook, S.W.; & Heppner, P.P. (1997). A Psychometric Study of Three Coping Measures. *Educational and Psychological Measurement*. 57: 506-523.
- Cornell, Dewey G. (2006). *School Violence: Fears Versus Facts*. New York: Erlbaum Associates. Inc.
- Committee for Children. (2005). *Steps to Respect*. Seattle: Author.
- Corey, Gerald. (1996). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. 5th ed. CA: Brooks /Cole.
- (2004). *Theory and Practice of Group Counseling*. 6th ed. CA: Brooks Cole.
- Corey, G.; & Corey, M. S. (2006). *Groups: Process and Practice*. 7th ed. CA: Brooks /Cole.
- Corsini, Raymond j. (1999). *The Dictionary of Psychology*. MI: Taylor & Francis.
- Cosway Richard; Eldler Norman S.; Sadler Andrew J.; & Deary Ian J. (2000). The Coping for Stressful Situations: Factorial Structure and Associations with Personality Traits and Psychological Health. *Journal of Applied Behavioral Research*. 5(2): 121-143.
- Craig, Windy M.; & Pepler, Debra J. (2003, October). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*. 48(9): 577-582.
- (1995). Peer process in Bullying and Victimization: An Observational Study. *Exceptionality Education Canada*. 5: 81-95.

- (1997). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*. 13: 41-59.
- Cunningham, P. B.; Henggeler, S. W.; Limber, S. P.; Melton, G. B.; & Nation, M. A. (2000). Patterns and Correlates of Gun Ownership among Nonmetropolitan and Rural Middle School Students. *Journal of Clinical Child Psychology*. 29: 432-442.
- Dryden, Windy. (1999). *Rational Emotive Behavioral Counseling in Action*. 2nd ed. London: SAGE.
- Dryden, Windy; & Mytton, Jill. (1999). *Four Approaches to Counseling and Psychotherapy*. London: Routledge.
- Duncan, R.D. (1999). Peer and Sibling aggression: An Investigation of Intra- and Inter Familial Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*. 14: 441-455.
- Ekblad, Solvig; & Olweus, Dan. (1986). Applicability of Olweus' Aggression Inventory in a Sample of Chinese Primary School Children. *Aggressive Behavior*. 12(5): 315-325.
- Eisen, Andrew R.; & Engler, Linda B. (2007). *Helping Your Socially Vulnerable Child*. Canada: Raincoast Book.
- Eisenberg, Nancy; Wentzel Michelle N.; & Jerry Harris D. (1998). The Role of Emotionality and Regulation in Empathy-Related Responding. *School Psychology Review*, 27(4): 506-521.
- Elizabeth-Scott, M.S. (2007). Reduced Stress with Increased. Retrieved December 6, 2550 from <http://Stress.about.com/od/relationships/p/profileassertivehtmretrieved>.
- Esele, M. (2004). School Bullying: Severity, Distress and Coping. *The Spanish Journal of Psychology*. 7(1): 3-12.
- Esele, M.; & Smith, P. (1998). The Long-Term Effectiveness of Anti-Bullying Work in Primary Schools. *Educational Research*. 40(2): 203-218.
- Emery, R. E. (1982). Interparental Conflict and the Children of Discord and Divorce. *Psychological Bulletin*. 92: 310-330.
- Espelage, D. L.; & Holt, M. K. (2001). *Bullying and Victimization During Early Adolescence: Peer Influences and Psychosocial Correlates*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Farrington, David P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice: A Review of Research*, Vol. 17. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ferguson, George A. (1976). *Statistical Analysis in Psychology & Education*. 4th ed. Tokyo: McGraw Hill.

- Fleming, Missy; Kelly J. Towey; & Susan M. Anderson. (2002, November 14). *Proceedings of Educational Forum on Adolescent Health Youth Bullying*. American Medical Association.
- Fox, J.A.; Elliott, D.S.; Kerlikowske, R.G.; Newman, S.A.; & Christeson, W. (2003). *Bullying Prevention is Crime Prevention. A Report by Fight Crime: Invest in Kids*. Retrieved from <http://www.popcenter.org/problems/bullying/print/>
- Freedman, Judy S. (2002). *Easing the Teasing*. NY: Contemporary Books.
- Frisen, Ann; Jonsson, Annakarin; & Persson, Camilla. (2007). Adolescents' Perception Of Bullying: Who is the Victim? Who is the Bully? Who can be done to stop Bullying?. *Adolescence*. 42: 749 (13).
- Garrity, C.; Jens, K.; Porter, W.; Sager, N.; & Short-Camilli, C. (2000). *Bully-Proofing Your Elementary School*. Longmont, CO: Sopris West.
- Gelso, Charles.; & Fretz, Bruce. (2000). *Counseling Psychology*. 2nd ed. FL: Harcourt, inc.
- Gladding, S.T. (1995). *Group Work: A Counseling Specialty*. New York: Merrill.
- Glew, Gwen.; Rivara, Fred.; & Feudtner, Chris. (2000) Bullying: Children Hurting Children. *Pediatrics in Review*. 21:183-190.
- Greene, Michael B. (2003, December). Counseling and Climate Change as Treatment Modalities for Bullying in School. *International Journal for the Advancement of Counseling*. 25(4): 293-302.
- Hawker, D.J.; & Boulton, M.J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychological Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 41: 441-45.
- Hodges, E.; & Perry, D. (1996). Victims of Peer Abuse: An Overview. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*. 5: 23-28.
- Hodges, E.V.E.; Malone, M.J.; & Perry, D.G. (1997). Individual Risk and Social Risk as Interaction Determinants of Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*. 33: 1032-1039.
- Hodges, E.V.E.; Boven, M.; Vitaro, F.; & Bukowski, W.M. (1999). The Power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization. *Developmental Psychology*. 35: 94-101.

- Hunter, S.C.; & Boyle, J.M.E. (2004, March). Appraisal and Coping Strategy Use in Victims of School Bullying. *British Journal of Education Psychology*. 74(1): 83-107.
- Hunter, Simon C.; Mora-Merchan, Joaquin.; & Ortega, Rosario. (2004). The Long-Term Effects of Coping Strategy Use in Victims of Bullying. *The Spanish Journal of Psychology*. 7(1): 3-12.
- Jacobs, Ed E.; Masson Robert L.; & Harvill, Riley L. (2002). *Group Counseling*. 4th ed. CA: Brooks and Cole.
- Johnson, David W. (2006). *Reaching Out*. 9th ed. Boston MA: Allyn & Bacon.
- Joreskog, Karl G.; & Sorbom, Dag. (1999). *Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Klienke, Chris L. (1998). *Coping with Life Challenges*. CA: Brooks/Cole.
- Kochenderfer, B. J., and Ladd, G. W. (1996). "Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment?". *Child Development*. 67: 1305–1317.
- Ladd, G.W.; Kochenderfer, B.J.; & Coleman, C.C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment. *Child Development*. 68(6): 1181-1197.
- Konishi, Chiaki; & Hymel Shelley. (2009). Bullying and Stress in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*. 29 (3): 333-336.
- Kottler, J. A. (2002). *Theories in Counseling and Therapy*. Needham Heights. MA: Allyn & Bacon .
- Kramer, S. A. (1990). *Positive Ending in Psychotherapy: Bringing Meaningful Closure to Therapeutic Relationships*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Langhinrichsen-Rohling, J.; Hankla, M.; & Stromberg, C.D. (2004). The Relationship Behavior Networks of Young Adults: A Test of Intergenerational Transmission of Violence Hypothesis. *Journal of Family Violence*. 19: 139-151.
- Lazarus, Richard S.; & Folkman, Susan. (1984). *Stress Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Limber, Susan P. (2002, May 3). Educational Forum on Adolescent Health: Youth Bullying. *American Medical Association*. 4-16.
- McLean, A.V. (1994) *Bullying Survey in Strathclyde Region*. Glasgow North East Psychological Service, Strathclyde Regional Council.

- McLeod, John. (1994). *Doing Counseling Research*. London: SAGE Publications inc.
- Melton, G. B.; Limber, S. P.; Cunningham, P.; Osgood, D. W.; Chambers, J.; Flerx, V.; Henggeler, S.; & Nation, M. (1998). *Violence among Rural Youth*. Final report to the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. U.S. Department of Justice.
- Mora-Merchan, Joaquin A. (2006). Coping Strategies: Mediators of Long-Term Effects in Victims of Bullying. *Annuary of Clinical and health Psychology*. 2: 15-25.
- Morganett, Rosemarie Smead. (1990). *Skills for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*. Vol. 2. Illinois: Research Press.
- Murray-Harvey, Rosalind; & Slee, Phillip T. (2006, December). Australian and Japanese School Students' Experience of School Bullying and Victimization: Association With Stress, Support and School Belonging. *International Journal on Violence and Schools*. 2: 33-50.
- Nansel, T.R.; Overpack, M.; Pilla, R.S.; Ruan, W.J.; Simons-Morton, B.; & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychological Adjustment. *Journal of the American Medical Association*. 285(16): 2094-2100.
- Naylor, P.; Cowie, H.; & delRey, R. (2001). Coping Strategies of Secondary School Children in Response to Being Bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review*. 6: 114-120.
- Nelson-Jones, Richard. (2004). *Introduction to Counseling Skills*. 2nd ed. New Delhi: Sage Publishing.
- Newman, B.M. (1986). *Adolescent Development*. Columbus: Merrill.
- Nickols, Fred. (2006). *Strategy: Definitions and Meanings*. Retrieved 2007, 16 March, from <http://home.att.net/~nickols/articles.htm>
- Nystul, M. (1999). *Introduction to Counseling*. MA: Allyn & Bacon.
- Ohlsen, M.M.; Horne, A. M.; & Lawe, C. F. (1988). *Group Counseling*. 3rd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Oliver, R.; Hoover, J. H.; & Hazler, R. (1994). The Perceived Roles of Bullying in Small-Town Midwestern Schools. *Journal of Counseling and Development*. 72 (4): 416-419.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1996, Spring). Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention. *Reclaiming Children and Youth*. 5(1): 15-22.
- (2006). *Bullying at School: What We Know and What We Do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- O'Moore, A.M.; & Minton, S.J. (2004). *Dealing with Bullying in Schools*. London: Paul Chapman.
- Patterson, C.H.; & Watkins, C. Edward. Jr. (1996). *Theories of Psychotherapy*. 5th ed. New York: Harper Collin.
- Pellegrini, AD. (2002). A Longitudinal of Bullying, Dominance, and Victimization during the Transition from Primary School through Secondary School. Retrieved August 24, 2009, from <http://www.ingentaconnect.com/content/bpsoc/bjdp/2002/00000020/art00007>.
- Pellegrini, A. D.; & Bartini, M. (2001). Dominance in Early Adolescent Boys: Affiliative and Aggressive Dimensions and Possible Functions. *Merrill-Palmer Quarterly*. 47: 142-163.
- Pepler, Debra J.; & Craig, Windy M. (1995). A Peek Behind Fence: Naturalistic Observation of Aggressive Children with Remote Audiovisual Recording. *Development Psychology*. 31(4): 548-553.
- (2000) "Making a Difference in Bullying" Retrieved August 24, 2009, from <http://www.melissainstitute.org/documents/MakingADifference.pdf>
- Pepler, Debra J.; & Craig, Windy M.; Roberts, W.L. (1995). Observations of Aggressive and Nonaggressive Children on the School Playground. *Merrill-Palmer Quarterly*. 44: 55-76.
- Perry, D.G.; Willard, J.C.; & Perry, L.C. (1990). Peers' Perceptions of the Consequences That Victimized Children Provide Aggressors. *Child Development*. 61, 1310-1325.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in Schools: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press.
- Posthuma, B. W. (2002). *Small Group in Counseling and Therapy: Process and Leadership*. 3rd ed. Boston: Pearson Education.

- Rigby, Ken. (1994, August, 21-26). Preventing Peer Victimization in Schools. Conference Papers International Victimology: selected papers from the 8th International Symposium : proceedings of a symposium. Retrieved March 14, 2008, from <http://www.aic.gov.au/publications/proceedings/27/rigby.html>
- (1996, October, 7). "Peer Victimization and the Structure of Primary and Secondary Schooling." *Primary Focus*. 10(7): 4-5.
- (2003, June). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*. 259: 1-6.
- (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K.; & Slee, P.T. (1993). "Dimensions of Interpersonal Relating among Australian School Children and Their Implications for Psychological Well-Being". *Journal of Social Psychology*. 133(1): 33-42.
- Rogers, Carl R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- (1970). *Carl Rogers on Encounter Groups*. New York: Harper & Row.
- Salmivalli, Christina.; Karhunen, Jarkko.; & Lagerspetz, Kirsti M.J. (1995). How Do the Victims Respond to Bullying?. *Aggressive Behavior*. 22(2): 99-109.
- Schwartz, D.; Dodge, K.; & Coie, J. (1993). The Emergence of Chronic Peer Victimization in Boys' Groups. *Child Development*. 64(6):1755-1772.
- Schwartz, D.; McFayden-Ketchum, S.; Dodge, K.; Pettit, G.; & Bates, J. E. (1998). "Peer Group Victimization as a Predictor of Children's Behavior Problems at Home and in School." *Development and Psychopathology*. 10: 87-99.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal Of Abnormal Child Psychology*. 28: 181-192.
- Seligman, L. (2001). *System, Strategies and Skill of Counseling and Psychotherapy*. New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River.
- Sharf, Richard S. (2000). *Theories of Psychotherapy and Counseling: Concepts and Cases*. 2nd ed. CA: Brooks /Cole.
- Sharp, S. (1995). How Much Does Bullying Hurt? The Effects of Bullying on the Personal Well-Being and Educational Progress of Secondary Aged Students. *Educational and Child Psychology*. 12: 81-88.

- Sharp, Sonia.; & Smith, Peter K. (1994). *Tackling Bullying in Your School*. London: Routledge.
- Shields, A.; & Cicchetti, D. (2001). Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*. 30: 349-363.
- Slee, Phillip T. (1994). Situational and Interpersonal Correlates of Anxiety Associated with Peer Victimization. *Child Psychiatry and Human Development*. 25: 97–107.
- (2006). Violence Prevention: Schools and Communities Working in Partnership. *International Journal on Violence and schools*. 1(1): 5-17.
- Smead, Rosemarie. (2002). *Skills for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*. Vol.2. Illinois: Research Press.
- Smith, Peter K.; Singer, Monika.; Hoel, Helge.;& Cooper, Cary L. (2003). Victimization in the School and the Workplace: Are There any Links?. *British Journal of Psychology*. 94: 175-188.
- State of Delaware. (2007). Worksheet for Active Targets of Bullying. Retrieved January, 13, 2551 from <http://attorneygeneral.delaware.gov/schools/bullactive.shtml>
- Stevens, James. (2002). *Applied Multivariate Statistics for Social Science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steven, V.; de Bourdeaudhuij, I.; & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish Schools: An Evaluation of Anti-Bullying Intervention in Primary and Secondary Schools. *Brithish Journal of Educational Psychology*. 70: 195-210.
- Soutter, A.; & Mckenzie, A. (2000). The Use and Effects of Anti-Harassment Policies in Australia School. *School Psychology International*. 21: 96-105.
- Su-Jin Yang ; Jae-Min Kim; Sung-Wan Kim; Il-Seon Shin;& Jin-Sang Yoon. (2006, January). Bullying and Victimization Behaviors in Boys and Girls at South Korean Primary Schools. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 45 (1): 69-77.
- Tabachnick, Barbara G.; & Fidell, Linda S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tattum, Delwyn.; & Herbert, Graham. (1997). *Bullying: Home, School and Community*. London: David Fulton.

- Thompson, Rosemary A. (2003). *Counseling Techniques: Improving Relationships with Others, Ourselves, Our families, and Our Environment*. 2nd. New York: Brunner-Routledge.
- Trotzer, J. P. (1999). *The Counselor and the Group: Integrating Theory, Training and Practice*. 3rd ed. MI: Edward Brother.
- U.S. Secret Service (2002). Preventing School Shootings: A Summary of U.S. Secret Service Safe School Initiative Report. Retrieved January, 13, 2551 from <http://www.ncjrs.gov/pdffiles/jr000248c.pdf>.
- Whitney, I.; & Smith, P.K. (1993). A Survey of Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary School. *Education Research*. 35: 3-25.
- Wilton, Melissa M. Mahady; Craig Wendy M.; & Pepler Debra J. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of Bullying: Characteristic Expressions of Affect, Coping Styles and Relevant Contextual Factors. *Social Development*. 9(2): 226–245.
- Yalom, I. D. (1995). *Theory and Practice of Group Psychotherapy*. 4th ed. New York: Basic Books.





ภาคผนวก ก
รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือการวิจัย

**รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิตรวจแบบสอบถาม
กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก**

- | | | |
|----|------------------------------|--|
| 1. | ผศ.ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ | นักวิชาการอิสระ |
| 2. | อ.พญ.ปาริชาวัน จันทร์ศิริ | อาจารย์ประจำหน่วยจิตเวชเด็กและวัยรุ่น
ฝ่ายเวชศาสตร์ โรงพยาบาลจุฬาลงกรณ์ |
| 3. | ผศ.ดร.สมบัติ ตาปัญญา | อาจารย์ประจำภาควิชาจิตเวชศาสตร์
คณะแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 4. | ผศ.ดร.อรัญญา ตัญค์มีเกียรติ์ | อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา
คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 5. | รศ.ดร.กาญจนา ไชยพันธ์ุ์ | อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น |
| 6. | ผศ.ดร.एमอร กฤษณะรังสรรค์ | อาจารย์ประจำบัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา |



รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิตรวจโปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนา
กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. ผศ.ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ | นักวิชาการอิสระ |
| 2. รศ.ดร.เรียม ศรีทอง | อาจารย์ประจำบัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร |
| 3. ผศ.ดร.สมบัติ ตาปัญญา | อาจารย์ประจำภาควิชาจิตเวชศาสตร์
คณะแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ |
| 4. ผศ.ดร.อรัญญา ตัญค์มีร์ | อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา
คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 5. รศ.ดร.กาญจนา ไชยพันธ์ุ์ | อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น |
| 6. รศ.ดร.ชอลัดดา ขวัญเมือง | อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาและการแนะแนว
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม |



ภาคผนวก ข
แบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเอง
จากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

แบบสอบถาม กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

คำชี้แจง

แบบสอบถามนี้เป็นส่วนหนึ่งของการวิจัยเรื่องกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาการข่มเหงรังแกในบริบทสังคมไทยและเทคนิควิธีการป้องกันตนเองของวัยรุ่นเมื่อตกอยู่ในสถานการณ์ของการถูกข่มเหงรังแก

ผู้วิจัย ขอความกรุณาจากท่านในฐานะที่ท่านเป็นนักเรียนคนหนึ่ง ในการให้ข้อมูลที่จะเป็นประโยชน์ต่อการนำไปใช้เป็นแนวทางไปสู่การช่วยเหลือนักเรียนอื่น ๆ ที่อาจเผชิญกับการถูกข่มเหงรังแก โดยขอให้ท่านตอบแบบสอบถามนี้ตามความเป็นจริง และขอได้โปรดตอบให้ครบทุกข้อ จักเป็นประโยชน์อย่างยิ่ง

อนึ่ง ผู้วิจัยขอรับรองว่า ข้อมูลที่ท่านตอบทั้งหมดจะถือเป็นความลับ และจะนำเสนอผลการวิจัยในภาพรวมเท่านั้น

แบบสอบถามฉบับนี้มี 2 ตอน คือ

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนตัวของนักเรียน

ตอนที่ 2 แบบสอบถามเพื่อการวิจัย มี 4 ส่วน คือ

- 1) คำถามเกี่ยวกับลักษณะของการข่มเหงรังแก จำนวน 33 ข้อ
- 2) คำถามเกี่ยวกับขั้นตอนของการข่มเหงรังแก จำนวน 21 ข้อ
- 3) คำถามเกี่ยวกับวิธีการโต้ตอบการข่มเหงรังแก จำนวน 33 ข้อ
- 4) คำถามเกี่ยวกับวิธีการป้องกันตนเองเมื่อถูกข่มเหงรังแก จำนวน 30 ข้อ

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนตัวของนักเรียน

1. ชั้ น ม. /
2. โรงเรียน
3. อายุ 12 ปี 13 ปี 14 ปี 15 ปี
4. เพศ ชาย หญิง

ตอนที่ 2 แบบสอบถามเพื่อการวิจัย

ส่วนที่ 1 คำถามเกี่ยวกับลักษณะของการชมแข่งวิ่งแก

คำชี้แจงในการตอบ ขอให้นักเรียนระบุว่าในสัปดาห์ที่ผ่านมา มีเพื่อนนักเรียนบางคนมาพูดหรือแสดงกิริยาอาการ

ดังต่อไปนี้กับนักเรียนหรือไม่ หรือบ่อยครั้งเพียงใด โดยกาเครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องด้านขวามือของข้อความแต่ละข้อ

ข้อ	ในสัปดาห์ที่ผ่านมา มีนักเรียนบางคน	มากกว่า สองครั้ง ต่อ สัปดาห์	สองครั้ง ต่อ สัปดาห์	หนึ่งครั้ง ต่อ สัปดาห์	น้อยกว่า หนึ่งครั้ง ต่อ สัปดาห์	ไม่เคย เลย
1.	พูดล้อเลียนเกี่ยวกับรูปร่างหน้าตาของฉัน					
2.	พูดล้อชื่อพ่อแม่ของฉัน					
3.	ตะคอกใส่ฉัน					
4.	พูดจาเสียดสีฉัน					
5.	พูดคำหยาบคายกับฉัน					
6.	พูดตำหนิฉันอย่างรุนแรง					
7.	พูดข่มขู่เอาเงินของฉัน					
8.	พูดล้อปมด้อยของฉัน					
9.	พูดเหยียดหยามชาติกำเนิดของฉัน					
10.	พูดจาข่มขู่ว่าจะทำร้ายฉัน					
11.	ส่งเสียงรบกวนขณะที่ฉันกำลังเรียน					
12.	ทำร้ายร่างกายฉัน เช่น ตบหัว ชกหน้า เตะ ขัดขาน ใช้เท้าถีบ เหยียบเท้า เป็นต้น					
13.	ผลักฉัน					
14.	ขัดขานฉันเพื่อต้องการให้ฉันหกล้ม					
15.	แกล้งเดินชนฉัน					
16.	กระแทกไหล่ฉัน					
17.	ขว้างปาหรือโยนสิ่งของใส่ฉัน					
18.	สั่งเพื่อนให้มาหาเรื่องฉัน					
19.	ทำร้ายร่างกายฉันทั้งที่ฉันไม่ได้ทำอะไรให้					
20.	แย่งที่นั่งของฉัน					
21.	ทำลายอุปกรณ์การเรียนของฉัน					
22.	เอาข้าวของๆ ฉันไปซ่อน					
23.	บังคับให้ฉันทำในสิ่งที่ฉันไม่ต้องการทำ					

ข้อ	ในสัปดาห์ที่ผ่านมา มีนักเรียนบางคน	มากกว่า สองครั้ง ต่อ สัปดาห์	สองครั้ง ต่อ สัปดาห์	หนึ่งครั้ง ต่อ สัปดาห์	น้อยกว่า หนึ่งครั้ง ต่อ สัปดาห์	ไม่เคย เลย
24.	กีดกันไม่ให้ฉันเข้าร่วมกิจกรรม					
25.	บอกเพื่อนคนอื่นไม่ให้มาคบกับฉัน					
26.	แหยงแฟนฉัน					
27.	เขียนข้อความประจานฉันในที่สาธารณะ					
28.	ส่งข้อความกล่าวร้ายฉันทางเว็บไซต์					
29.	ปล่อยข่าวลือทำให้ฉันเสียหาย					
30.	แกล้งเปิดกระโปรงฉัน					
31.	แตะเนื้อต้องตัวฉัน					
32.	การพูดจาชวนลามฉัน					
33.	การพูดจาออกไปในเรื่องเพศกับฉัน					

ส่วนที่ 2 คำถามเกี่ยวกับขั้นตอนการข่มเหงรังแก

คำชี้แจงในการตอบ ขอให้นักเรียนระบุว่าผู้ที่ข่มเหงรังแกผู้อื่นมักจะปฏิบัติการดังข้อความต่อไปนี้ บ่อยครั้งเพียงใด

โดยกาเครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องด้านขวามือของข้อความแต่ละข้อ และคำว่า “เหยื่อ” ในที่นี้ หมายถึง
นักเรียนคนที่ผู้ข่มเหงรังแกเลือกที่จะทำร้ายหรือกลั่นแกล้ง

ข้อ	คนที่ชอบข่มเหงรังแกผู้อื่น	บ่อย ครั้ง ที่สุด	บ่อย ครั้ง	บางครั้ง บาง คราว	น้อย ครั้ง	น้อย ครั้ง ที่สุด
1.	มักจะเลือกเหยื่อที่มีลักษณะอ่อนแอกว่าตน					
2.	มักจะเลือกเหยื่อที่อยู่พันตาคู					
3.	เริ่มต้นการรังแกด้วยการแกล้งเดินชน เพื่อดูว่าเหยื่อจะสู้หรือยอม					
4.	จะเรียกเหยื่อด้วยชื่อเป็น ๆ ให้อับอาย					
5.	จะเรียกชื่อเหยื่อด้วยคำหยาบคาย					
6.	จะเดินเข้าไปหาเรื่องเหยื่อด้วยการผลัก					
7.	จะมองเหยื่อด้วยสายตาแบบเยาะเย้ย					
8.	มักจะพากันหัวเราะอย่างสนุก เมื่อเหยื่ออารมณ์เสีย					
9.	มักจะเข้าไปแหยงข้าวของ ๆ ของเหยื่อแล้วโยนไปโยนมา					
10.	เมื่อเห็นว่าเหยื่อไม่สู้ จะก่อกวนเรื่อย ๆ					
11.	ลงมือตบหัวเหยื่อ					
12.	พูดจาเยาะเย้ยเหยื่อรุนแรงและบ่อยขึ้น					
13.	เมื่อเห็นว่าเหยื่อไม่สู้ จะข่มขู่คุกคามเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ					

ข้อ	คนที่ชอบชมแข่งวิ่งแกผู้อื่น	บ่อย ครั้ง ที่สุด	บ่อย ครั้ง	บางครั้ง บาง คราว	น้อย ครั้ง	น้อย ครั้ง ที่สุด
14.	ทำร้ายร่างกายเหยื่อรุนแรงขึ้น					
15.	แสดงอำนาจที่จะทำอะไรกับเหยื่อก็ได้					
16.	ไม่รู้สึกเห็นอกเห็นใจ แม้เหยื่อจะร้องไห้					
17.	ข่มขู่คุกคามเหยื่อรุนแรงขึ้น					
18.	ถ้าเหยื่อไม่ทำตามคำสั่ง จะทำร้ายร่างกายเหยื่อ					
19.	เลิกเราไปเองเพราะเบื่อที่จะชมแข่งวิ่งแก					
20.	ยุติลง เพราะอยากสร้างความสัมพันธ์กับเหยื่อ					
21.	จบลงที่ฝ่ายปกครองของโรงเรียน					

ส่วนที่ 3 คำถามเกี่ยวกับวิธีการที่ใช้โต้ตอบเมื่อถูกชมแข่งวิ่งแก

คำชี้แจงในการตอบ ขอให้นักเรียนระบุว่า เมื่อมีใครมาพูดหรือแสดงกิริยาอาการล้อเลียน คำว่า ข่มขู่ ทำร้ายร่างกาย หรือแหย่หรือทำลายข้าวของๆ นักเรียน นักเรียนใช้วิธีการโต้ตอบดังต่อไปนี้ บ่อยครั้งเพียงใด โดยกาเครื่องหมาย ถูก (✓) ลงในช่องด้านขวามือของข้อความแต่ละข้อ

ข้อ	เมื่อมีนักเรียนบางคนมาชมแข่งวิ่งแก ฉันมักจะโต้ตอบ ด้วยวิธี....	บ่อย ครั้ง ที่สุด	บ่อย ครั้ง	บาง ครั้งบาง คราว	น้อย ครั้ง	น้อย ครั้ง ที่สุด
1.	สู้กลับ เมื่อถูกทำร้ายร่างกาย					
2.	ล้อชื่อพ่อแม่คืน เมื่อถูกล้อชื่อพ่อแม่					
3.	ด่าตอบ เมื่อถูกด่าด้วยคำหยาบคาย					
4.	จ้องหน้า เมื่อถูกตะคอกใส่					
5.	ตอบโต้คืน เมื่อถูกพูดจาเสียดสี					
6.	ร้องดัง ๆ ให้คนช่วย เมื่อถูกข่มขู่เอาเงิน					
7.	เดินหนี เมื่อถูกล้อเลียน					
8.	วิ่งหนี เมื่อถูกข่มขู่ว่าจะทำร้ายร่างกาย					
9.	ร้องไห้ เมื่อถูกทำร้ายร่างกาย					
10.	ไม่ตอบโต้ เมื่อถูกผลัก					
11.	อยู่ห่างๆ เมื่อถูกเหยียดหยัน					
12.	อดทน เมื่อถูกตำหนิอย่างรุนแรง					
13.	บอกตนเองว่ากรรมจะคืนสนอง เมื่อถูกทำลายอุปกรณ์การเรียน					
14.	บอกว่า "อย่ามาทำอย่างนี้กับฉัน ฉันไม่ชอบ" เมื่อถูกรังแก					
15.	บอกให้เขารับรู้ถึงความเจ็บปวดที่ได้รับ เมื่อถูกเหยียดหยาม ชาติกำเนิด					

ข้อ	เมื่อมีนักเรียนบางคนมาข่มเหงรังแก ฉันมักจะโต้ตอบด้วยวิธี....	บ่อย ครั้ง ที่สุด	บ่อย ครั้ง	บางครั้ง บาง คราว	น้อย ครั้ง	น้อย ครั้ง ที่สุด
16.	ขอความช่วยเหลือจากผู้ที่อยู่ใกล้ เมื่อถูกบังคับให้ทำในสิ่งที่ไม่ต้องการทำ					
17.	พูดดี ๆ ด้วย เมื่อถูกแหยงที่นั่น					
18.	พูดกลับอย่างสุภาพ เมื่อถูกตำว่ารุนแรง					
19.	ไม่ได้ตอบ เมื่อถูกทำร้ายร่างกาย					
20.	ไม่ใส่ใจ เมื่อถูกเขียนข้อความประจานในที่สาธารณะ					
21.	บอกเขาว่า "ให้หนักถึงใจของผู้อื่นบ้าง" เมื่อฉันถูกปล่อยขวาลือในทางเสียหาย					
22.	ทำตามปกติ เมื่อถูกกีดกันไม่ให้เพื่อนมาคบ					
23.	บอกไม่ให้มายุ่ง เมื่อถูกยั่วโมโห					
24.	หาทางแก้ไข เมื่อถูกกีดกันไม่ให้เข้าร่วมกิจกรรม					
25.	ยิ้มให้ เมื่อถูกล้อเลียน					
26.	บอกเพื่อนสนิท เมื่อถูกนินทา					
27.	บอกพี่ เมื่อถูกข่มขู่					
28.	บอกพ่อ เมื่อถูกขโมยข้าวของ					
29.	บอกแม่ เมื่อถูกทำร้ายร่างกาย					
30.	บอกครู เมื่อถูกซ่อนข้าวของ					
31.	บอกผู้ใหญ่ที่อยู่ใกล้ ๆ เมื่อถูกทำร้ายร่างกาย					
32.	ตั้งสติก่อน เมื่อถูกปาหรือโยนสิ่งของใส่					
33.	เลี่ยงไปหางานอื่นทำ เมื่อถูกรบกวนสมาธิในการเรียน					

ส่วนที่ 4 คำถามเกี่ยวกับวิธีการในการป้องกันตนเองเมื่อถูกข่มเหงรังแก

คำชี้แจงในการตอบ ขอให้นักเรียนอ่านสถานการณ์การถูกข่มเหงรังแกข้างล่าง แล้วพิจารณาว่า เมื่อถูกข่มเหงรังแก

นักเรียนใช้วิธีการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด โดยกาเครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องด้านขวามือของข้อความแต่ละข้อ

ข้อ	สถานการณ์ที่ 1: เมื่อเพื่อนล้อชื่อพ่อแม่ของฉัน ฉันจะ	บ่อย ครั้ง ที่สุด	บ่อย ครั้ง	บาง ครั้งบาง คราว	น้อย ครั้ง	น้อย ครั้ง ที่สุด
1.1	พูดกับเพื่อนว่า “ถ้าเธอมาล้อชื่อพ่อแม่ของฉันอีก ฉันจะเลิกคบกับเธอ”					
1.2	หันมาจ้องตาแล้วพูดอย่างจริงจังว่า “ฉันไม่ชอบให้เธอล้อชื่อพ่อแม่มาล้อหยุดล้อได้ไหม”					
1.3	พูดกับเพื่อนว่า “เราเป็นเพื่อนกัน เราไม่ควรเอาชื่อของพ่อแม่เพื่อนมาล้อเล่นนะ”					
1.4	บอกเพื่อนสนิทว่า “เธอช่วยไปบอกให้เขาหยุดล้อชื่อพ่อแม่ฉันที”					
1.5	พูดกับเพื่อนที่ล้อว่า “ถ้าเพื่อนล้อชื่อพ่อเธอบ้างเธอจะรู้สึกอย่างไร นึกถึงใจคนอื่นบ้าง”					
1.6	พูดกับเพื่อนว่า “พ่อแม่ฉันคงเป็นคนตังหน้าดู เธอเลยรู้จักชื่อเขา”					
1.7	บอกตัวเองว่า “ไม่ต้องคิดมาก รกสมองเปล่าๆ มีเรื่องดีๆ ให้คิดอีกมาก”					
1.8	พูดกับเพื่อนว่า “พ่อแม่ฉันก็คงเป็นอย่างที่เธอพูดนั่นแหละ”					
1.9	แม้ว่าฉันจะรู้สึกไม่พอใจเมื่อถูกล้อชื่อพ่อแม่ แต่ฉันก็เดินหนีไป					
1.10	ทำเป็นไม่ได้ยิน					

ข้อ	สถานการณ์ที่ 2: เมื่อถูกเพื่อนพูดยั่วโมโหอยู่เสมอ ฉันจะ	บ่อย ครั้ง ที่สุด	บ่อย ครั้ง	บางครั้ง บาง คราว	น้อย ครั้ง	น้อย ครั้ง ที่สุด
2.1	พูดกับเพื่อนว่า “ถ้ายังขึ้นมายั่วอีก ฉันจะเลิกคุยกับเธอ”					
2.2	มองหน้าแล้วพูดด้วยน้ำเสียงจริงจังว่า “ฉันไม่ชอบนะ อย่าพูดแบบนี้อีก”					
2.3	ยิ้มให้แล้วคุยกันดี ๆ ว่า “เราเป็นเพื่อนกันไม่ใช่หรือ อย่ามายั่วกันเลย”					
2.4	บอกครูว่า “เพื่อนมายั่วโมโหผม คุณครูช่วยจัดการให้ผมที”					
2.5	เล่าให้ครูฟังว่า “คุณครูคะ เพื่อนคนนี้ชอบพูดยั่วโมโหหนู หนูไม่รู้จะจัดการอย่างไรดี”					
2.6	พูดกับเพื่อนคนนั้นว่า “เธออยากให้ฉันโมโหหรือ?”					
2.7	บอกกับตัวเองว่า “ไม่เป็นไรเดี๋ยวเขาก็เลิกพูด					
2.8	พูดกับเพื่อนคนนั้นว่า “ฉันก็เป็นอย่างที่คุณพูดนั่นแหละ”					
2.9	พูดว่า “เธอ” แล้วเดินหนีไป					
2.10	ไม่ให้ความสนใจ					

ข้อ	สถานการณ์ที่ 3: เมื่อเพื่อนมาเอาของส่วนตัวของฉันไปซ่อน เช่น หนังสือ สมุด รองเท้า กระเป๋ เป็นต้น ฉันจะ	บ่อย ครั้ง ที่สุด	บ่อย ครั้ง	บางครั้ง บาง คราว	น้อย ครั้ง	น้อย ครั้ง ที่สุด
3.1	พูดกับเพื่อนว่า "ฉันรู้แหละว่าเธอเป็นคนเอาไป เอามาคืนเสียดีกว่า"					
3.2	พูดจริงจังกับเพื่อนว่า "ฉันไม่ชอบที่เธอเล่นแบบนี้"					
3.3	พูดกับเพื่อนที่หยิบสิ่งของไปว่า "เราเป็นเพื่อนกัน ไม่น่าเอาของๆ เพื่อนไปซ่อน"					
3.4	พูดกับแม่ว่า "เพื่อนเอาของรองเท้าของหนูไปซ่อน หนูควรทำอะไรดี"					
3.5	เล่าให้เพื่อนสนิทฟังว่า "เพื่อนคนนี้ชอบเอาของ ๆ ฉันไปซ่อน ฉันไม่รู้จะทำอย่างไรดี"					
3.6	คิดใหม่่ว่า "เพื่อนคนนี้ชอบทำตัวเป็นเด็ก ๆ เดียวก็เลิกเอง"					
3.7	พูดกับตัวเองว่า "ใจเย็น ๆ นะ เดี่ยวเขาก็เอามาคืน"					
3.8	บอกเพื่อนว่า "ถ้ามันทำให้เธอมีความสุข อยากเอาอะไรไปซ่อนก็ตามสบาย"					
3.9	ทำเป็นไม่ให้ความสนใจ					
3.10	บอกกับตนเองว่า "ทำตัวเฉย ๆ เหมือนไม่มีอะไรเกิดขึ้น"					

กรุณาตรวจสอบอีกครั้งหนึ่งว่าท่านได้ทำครบทุกข้อแล้ว
ขอขอบคุณในความร่วมมือ

ภาคผนวก ค

การตรวจสอบคุณภาพแบบสอบถาม

กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

1.) ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของแบบสอบถาม

กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

2.) ค่าอำนาจจำแนกรายชื่อของแบบสอบถาม

กลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

ตาราง 53 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่ม
 เหยียดจากจากการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ

ส่วนที่ 1 คำถามเกี่ยวกับลักษณะของการข่มเหงรังแก

ข้อ	ผลการพิจารณาโดยผู้เชี่ยวชาญคนที่						ค่า IOC	ผล
	1	2	3	4	5	6		
1.	+1	+1	+1	0	+1	+1	0.83	ใช้ได้
2.	+1	+1	+1	+1	+1	0	0.83	ใช้ได้
3.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
4.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
5.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
6.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
7.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
8.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
9.	+1	0	+1	+1	+1	+1	0.83	ใช้ได้
10.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
11.	+1	-1	+1	0	+1	+1	0.50	ใช้ได้
12.	0	0	+1	+1	+1	+1	0.66	ใช้ได้
13.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
14.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
15.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
16.	+1	+1	+1	0	+1	+1	0.83	ใช้ได้
17.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
18.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
19.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
20.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
21.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
22.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
23.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
24.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
25.	0	0	+1	+1	+1	+1	0.66	ใช้ได้
26.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้

ตาราง 53 (ต่อ)

ข้อ	ผลการพิจารณาโดยผู้เชี่ยวชาญคนที่						ค่า IOC	ผล
	1	2	3	4	5	6		
27.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
28.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
29.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
30.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
31.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
32.	+1	+1	+1	+1	0	+1	0.83	ใช้ได้
33.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
34.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
35.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้

ส่วนที่ 2 คำถามเกี่ยวกับขั้นตอนการซ่อมเหงรังแก

ข้อ	ผลการพิจารณาโดยผู้เชี่ยวชาญคนที่						ค่า IOC	ผล
	1	2	3	4	5	6		
1.	0	+1	+1	+1	+1	+1	0.83	ใช้ได้
2.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
3.	+1	0	+1	+1	+1	+1	0.83	ใช้ได้
4.	0	+1	+1	+1	+1	+1	0.83	ใช้ได้
5.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
6.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
7.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
8.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
9.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
10.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
11.	+1	+1	+1	+1	+1	0	0.83	ใช้ได้
12.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
13.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
14.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้

ตาราง 53 (ต่อ)

ข้อ	ผลการพิจารณาโดยผู้เชี่ยวชาญคนที						ค่า IOC	ผล
	1	2	3	4	5	6		
15.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
16.	0	+1	+1	+1	+1	+1	0.80	ใช้ได้
17.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
18.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
19.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
20.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
21.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้

ส่วนที่ 3 คำถามเกี่ยวกับกลยุทธ์ที่ใช้ได้ตอบเมื่อถูกข่มเหงรังแก

ข้อ	ผลการพิจารณาโดยผู้เชี่ยวชาญคนที						ค่า IOC	ผล
	1	2	3	4	5	6		
1.	+1	+1	+1	-1	-1	+1	0.33	ปรับปรุง
2.	+1	0	+1	+1	+1	+1	0.83	ใช้ได้
3.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
4.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
5.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
6.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
7.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
8.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
9.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
10.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
11.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
12.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
13.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
14.	+1	0	+1	+1	+1	+1	0.80	ใช้ได้
15.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
16.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
17.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
18.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้

ตาราง 53 (ต่อ)

ข้อ	ผลการพิจารณาโดยผู้เชี่ยวชาญคนที่						ค่า IOC	ผล
	1	2	3	4	5	6		
19.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
20.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
21.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
22.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
23.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
24.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
25.	+1	0	+1	+1	+1	+1	0.83	ใช้ได้
26.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
27.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
28.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
29.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
30.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
31.	+1	0	+1	+1	+1	+1	0.83	ใช้ได้
32.	+1	-1	+1	+1	+1	+1	0.66	ใช้ได้
33.	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้

ส่วนที่ 4 คำถามเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนจากการถูกข่มเหงรังแก

ข้อ	ผลการพิจารณาโดยผู้เชี่ยวชาญคนที่						ค่า IOC	ผล
	1	2	3	4	5	6		
1.1	+1	+1	+1	+1	0	+1	0.83	ใช้ได้
1.2	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
1.3	0	+1	+1	+1	+1	0	0.66	ใช้ได้
1.4	+1	+1	+1	+1	+1	0	0.83	ใช้ได้
1.5	+1	+1	+1	+1	+1	-1	0.66	ใช้ได้
1.6	+1	+1	+1	+1	+1	-1	0.66	ใช้ได้
1.7	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
1.8	0	+1	+1	0	+1	0	0.50	ใช้ได้

ตาราง 53 (ต่อ)

ข้อ	ผลการพิจารณาโดยผู้เชี่ยวชาญคนที่						ค่า IOC	ผล
	1	2	3	4	5	6		
1.9	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
1.10	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
2.1	+1	+1	+1	+1	0	+1	0.83	ใช้ได้
2.2	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
2.3	+1	+1	+1	+1	+1	0	0.83	ใช้ได้
2.4	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
2.5.	+1	+1	+1	+1	+1	0	0.83	ใช้ได้
2.6	0	+1	+1	+1	+1	-1	0.50	ใช้ได้
2.7	+1	+1	+1	0	+1	+1	0.83	ใช้ได้
2.8	+1	+1	+1	+1	-1	+1	0.66	ใช้ได้
2.9	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
2.10	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
3.1	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
3.2	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
3.3	+1	+1	+1	+1	+1	0	0.83	ใช้ได้
3.4	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
3.5	+1	+1	+1	+1	+1	-1	0.66	ใช้ได้
3.6	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
3.7	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
3.8	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
3.9	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้
3.10	+1	+1	+1	+1	+1	+1	1.00	ใช้ได้

ตาราง 54 ค่าจำแนกรายข้อ (r) ของแบบสอบถามกลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก

ส่วนที่ 1 คำถามเกี่ยวกับลักษณะของการข่มเหงรังแก

ข้อความ	ค่าอำนาจจำแนก	หมายเหตุ
1	.281	เลือกไว้
2	.512	เลือกไว้
3	.486	เลือกไว้
4	.484	เลือกไว้
5	.410	เลือกไว้
6	.608	เลือกไว้
7	.363	เลือกไว้
8	.627	เลือกไว้
9	.498	เลือกไว้
10	.459	เลือกไว้
11	.281	เลือกไว้
12	.537	เลือกไว้
13	.548	เลือกไว้
14	.530	เลือกไว้
15	.626	เลือกไว้
16	.628	เลือกไว้
17	.571	เลือกไว้
18	.422	เลือกไว้
19	.417	เลือกไว้
20	.501	เลือกไว้
21	.517	เลือกไว้
22	.325	เลือกไว้
23	.366	เลือกไว้
24	.454	เลือกไว้
25	.454	เลือกไว้
26	.358	คัดออก
27	.398	เลือกไว้
28	.332	คัดออก
29	.337	เลือกไว้

ตาราง 54 (ต่อ)

ข้อความ	ค่าอำนาจจำแนก	หมายเหตุ
30	.396	เลือกไว้
31	.401	เลือกไว้
32	.302	เลือกไว้
33	.446	เลือกไว้

ทั้งหมด .904

ส่วนที่ 2 คำถามเกี่ยวกับลักษณะของการชมแข่งวิ่งแก

ข้อความ	ค่าอำนาจจำแนก	หมายเหตุ
1	.663	เลือกไว้
2	.630	เลือกไว้
3	.711	เลือกไว้
4	.601	เลือกไว้
5	.712	เลือกไว้
6	.728	เลือกไว้
7	.677	เลือกไว้
8	.626	เลือกไว้
9	.673	เลือกไว้
10	.748	เลือกไว้
11	.728	เลือกไว้
12	.699	เลือกไว้
13	.774	เลือกไว้
14	.697	เลือกไว้
15	.579	เลือกไว้
16	.704	เลือกไว้
17	.737	เลือกไว้
18	.703	เลือกไว้
19	.440	เลือกไว้
20	.275	เลือกไว้
21	.497	เลือกไว้

ทั้งหมด .944

ตาราง 54 (ต่อ)

ส่วนที่ 3 คำถามเกี่ยวกับกลยุทธ์การโต้ตอบการชมเชยรังแกเมื่อถูกชมเชยรังแก

ข้อความ	ค่าอำนาจจำแนก	หมายเหตุ
1	.398	เลือกไว้
2	.438	เลือกไว้
3	.510	เลือกไว้
4	.525	เลือกไว้
5	.488	เลือกไว้
6	.568	เลือกไว้
7	.596	เลือกไว้
8	.690	เลือกไว้
9	.543	เลือกไว้
10	.492	เลือกไว้
11	.619	เลือกไว้
12	.554	เลือกไว้
13	.635	เลือกไว้
14	.624	เลือกไว้
15	.652	เลือกไว้
16	.693	เลือกไว้
17	.636	เลือกไว้
18	.596	เลือกไว้
19	.515	เลือกไว้
20	.617	เลือกไว้
21	.652	เลือกไว้
22	.652	เลือกไว้
23	.641	เลือกไว้
24	.639	เลือกไว้
25	.651	เลือกไว้
26	.663	เลือกไว้
27	.580	เลือกไว้
28	.729	เลือกไว้
29	.737	เลือกไว้
30	.698	เลือกไว้
31	.705	เลือกไว้
32	.717	เลือกไว้
33	.601	เลือกไว้

ตาราง 54 (ต่อ)

ส่วนที่ 4 คำถามเกี่ยวกับกลยุทธ์การป้องกันตนจากการถูกข่มเหงรังแก

ข้อความ	ค่าอำนาจจำแนก	หมายเหตุ
1.1	.680	เลือกไว้
1.2	.618	เลือกไว้
1.3	.771	เลือกไว้
1.4	.702	เลือกไว้
1.5	.650	เลือกไว้
1.6	.675	เลือกไว้
1.7	.684	เลือกไว้
1.8	.620	เลือกไว้
1.9	.612	เลือกไว้
1.10	.504	เลือกไว้
<hr/>		
2.1	.640	เลือกไว้
2.2	.770	เลือกไว้
2.3	.615	เลือกไว้
2.4	.665	เลือกไว้
2.5	.598	เลือกไว้
2.6	.556	เลือกไว้
2.7	.616	เลือกไว้
2.8	.619	เลือกไว้
2.9	.625	เลือกไว้
2.10	.571	เลือกไว้
<hr/>		
3.1	.749	เลือกไว้
3.2	.708	เลือกไว้
3.3	.682	เลือกไว้
3.4	.707	เลือกไว้
3.5	.723	เลือกไว้
3.6	.663	เลือกไว้
3.7	.627	เลือกไว้
3.8	.690	เลือกไว้
3.9	.633	เลือกไว้
3.10	.654	เลือกไว้

ทั้งหมด .960

ตาราง 55 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของโปรแกรมการให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกรังแกของนักเรียนวัยรุ่นจากการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ

ครั้งที่	ผลการประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญคนที่						ค่าดัชนี IOC	
	1	2	3	4	5	6		
1	วัตถุประสงค์	4	4	3	4	4	3	3.66
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	4	3	4	4	4	3.83
	ขั้นตอน	4	4	3	4	4	3	3.66
2	วัตถุประสงค์	4	4	3	4	4	4	3.66
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	4	3	3	4	4	3.66
	ขั้นตอน	4	4	3	3	4	3	3.50
3	วัตถุประสงค์	4	4	3	4	4	4	3.83
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	4	3	4	4	4	3.83
	ขั้นตอน	4	4	2	4	4	4	3.66
4	วัตถุประสงค์	4	3	3	3	4	3	3.33
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	3	3	3	4	4	3.50
	ขั้นตอน	4	3	2	3	4	4	3.33
5	วัตถุประสงค์	4	4	3	4	4	3	3.66
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	4	3	4	4	4	3.83
	ขั้นตอน	4	4	3	4	4	4	3.83
6	วัตถุประสงค์	4	4	3	4	4	4	3.83
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	4	3	4	4	4	3.83
	ขั้นตอน	4	4	4	3	4	4	3.83
7	วัตถุประสงค์	4	4	3	4	4	4	3.83
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	4	3	4	4	4	3.66
	ขั้นตอน	4	4	3	3	4	4	3.66
8	วัตถุประสงค์	4	4	3	4	4	3	3.66
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	4	3	4	4	4	3.83
	ขั้นตอน	4	4	3	3	4	3	3.50
9	วัตถุประสงค์	4	4	3	4	4	4	3.83
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	4	3	4	4	4	3.83
	ขั้นตอน	4	4	3	3	4	4	3.66
10	วัตถุประสงค์	4	4	3	4	4	3	3.66
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	4	1	4	4	4	3.50
	ขั้นตอน	4	4	1	4	4	4	3.50
11	วัตถุประสงค์	4	4	3	4	4	4	3.83
	ทฤษฎี/เทคนิค	4	4	1	4	4	4	3.50
	ขั้นตอน	4	4	1	4	4	4	3.50



ภาคผนวก
รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์
การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อพัฒนากลยุทธ์การ ป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกของนักเรียนวัยรุ่น

ครั้งที่ 1

เรื่อง การปฐมนิเทศ

แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการปฐมนิเทศ

การปฐมนิเทศเป็นการให้ข้อมูลเกี่ยวกับกลุ่มเพื่อช่วยให้สมาชิกทราบและทำความเข้าใจถึงข้อตกลงในการบริการเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของกลุ่ม เป้าหมาย กระบวนการ เนื้อหา บทบาททั้งสองฝ่าย พฤติกรรม ระยะเวลา การรักษาความลับ บทบาทของผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่ม (Corey. 2004: 474; จีน แบร์รี. 2540: 2) สมาชิกจะได้พิจารณาว่ากลุ่มเหมาะกับตนเองหรือไม่ รวมถึงเป็นการเตรียมสมาชิกเพื่อมารับประสบการณ์กลุ่มอย่างได้ผล ซึ่งจะช่วยลดการต่อต้านในกลุ่ม และสมาชิกจะได้ทำความรู้จักซึ่งกันและกัน สร้างเอกลักษณ์ของตนเองในกลุ่ม พัฒนาความไว้วางใจ และเป็นพื้นฐานของการดำเนินการระยะต่อไป เมื่อสมาชิกรู้สึกเป็นพวกเดียวกัน บรรยากาศที่รู้สึกปลอดภัยเกิดขึ้นตามมา (Coery. 2004: 119, 275)

รอเจอร์ (Rogers. 1970: 15) เห็นว่า ระยะแรกของกลุ่มเป็นระยะที่สมาชิกเกิดความสับสน เจ็บและอึดอัด สัมพันธภาพเป็นไปอย่างผิวเผิน พุดคุยกันตามธรรมเนียม เกิดความคับข้องใจ และขาดความต่อเนื่อง เนื่องจาก กลุ่มมี “โครงสร้างไม่ชัดเจน” สมาชิกยังไม่เข้าใจบทบาทของตนและของผู้นำกลุ่มที่ชัดเจน ความสับสนและคับข้องใจจึงเกิดขึ้นเป็นตามธรรมดา เพื่อพยายามลดความสับสนและคับข้องใจ สมาชิกจะทดสอบหรือแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ เพื่อคาดเดาเหตุการณ์ที่ตามมา

คอเรย์ (Corey. 2004: 86-87) ได้เสนอว่า ช่วงแรกของการพบกันถือเป็นโอกาสอันดีที่จะได้กล่าวถึงเป้าหมายของกลุ่ม สมาชิกได้รู้วิธีการใช้กลุ่มให้เป็นประโยชน์ สรรวจปัญหาต่าง ๆ ที่กลุ่มยกขึ้นมาพิจารณา อภิปรายข้อตกลงเบื้องต้น และสร้างความคุ้นเคยต่อกัน พุดคุยถึงความสำคัญในการเข้าร่วมกลุ่ม โดยเน้นว่าสมาชิกจะได้ประโยชน์มากหรือน้อยขึ้นอยู่กับตนเอง ช่วยสมาชิกได้พิจารณาและตรวจสอบความคิดเห็นและความคาดหวังที่จะได้รับจากการเข้ากลุ่มของตน และช่วยให้สมาชิกนิยามเป้าหมายและวิธีการของตนที่ชัดเจน

การปฐมนิเทศในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้การสร้างความคุ้นเคยซึ่งกันและกันของนักเรียนด้วยกิจกรรม กิจกรรม “จับคู่แนะนำตัว” (Jacobs; Masson; & Harvill. 2002: 90) “การชี้แจงข้อตกลงของการเข้ากลุ่ม” (Morganett. 1990: 87) รวมถึงแนวปฏิบัติต่าง ๆ ระหว่างอยู่ในกลุ่ม เพื่อให้ นักเรียนที่เข้าร่วมทราบถึงกระบวนการกลุ่มและประโยชน์ที่จะได้รับจากกลุ่ม เป้าหมายของกลุ่ม ตรวจสอบความคาดหวังของสมาชิก และวัตถุประสงค์ของกลุ่มในครั้งนี้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อสร้างความคุ้นเคยระหว่างกันของนักเรียนและผู้วิจัย ซึ่งจะช่วยลดความสับสน เจ็บและอึดอัด เกิดความคับข้องใจ สัมพันธภาพผิวเผิน และขาดความต่อเนื่องไปสู่ความไว้วางใจและกล้าเปิดเผยตนเอง
2. เพื่อร่วมกันสร้างข้อตกลงและแนวทางปฏิบัติร่วมกันในกลุ่มเกี่ยวกับ วัตถุประสงค์ของกลุ่ม เป้าหมาย กระบวนการ บทบาทของผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่ม พฤติกรรม ระยะเวลา และการรักษาความลับ
3. เพื่อร่วมกันทำความเข้าใจเกี่ยวกับการชมเชยและร่วมกันพิจารณาผลที่ตามมา

วิธีดำเนินการ

1. ชั้นเริ่มต้น

ผู้วิจัยเปิดกลุ่มด้วยการกล่าวทักทายและกล่าวต้อนรับ พร้อมทั้งแนะนำตัว เพื่อให้ นักเรียนได้รู้จักและเกิดความรู้สึกคุ้นเคยเป็นเบื้องต้น

2. ชั้นดำเนินการ

2.1 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 1 “สร้างความคุ้นเคยต่อกันระหว่างนักเรียน” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนทำกิจกรรม “จับคู่แนะนำตัว”

2.1.2 ผู้วิจัยขอให้แต่ละคู่ช่วยแนะนำซึ่งกันและกันในกลุ่ม เมื่อครบทุกคู่แล้ว ผู้วิจัยจึงให้นักเรียนลองทบทวนชื่อ และลักษณะเด่น ๆ ของนักเรียนแต่ละคนในกลุ่มตามที่ได้รู้จัก เพื่อให้นักเรียนได้ตรวจสอบการจำกันและกันได้

2.1.3 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนช่วยกันสรุปข้อคิดที่ได้จากกิจกรรมนี้

2.2 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 “ร่วมกันสร้างข้อตกลงและแนวปฏิบัติในกลุ่ม” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.2.1 ผู้วิจัยถามนักเรียนว่าในการมาอยู่ด้วยกันในกลุ่มครั้งนี้ นักเรียนอยากให้เป็นอย่างไร อยากได้อะไร และไม่อยากให้เป็นอย่างไร

2.2.2 ผู้วิจัยทำการชี้แจงวัตถุประสงค์ของการมาพบกันเพิ่มเติม ทั้งจุดมุ่งหมายของกลุ่ม เป้าหมาย กระบวนการ เนื้อหา บทบาทของผู้นำและสมาชิกกลุ่ม พฤติกรรม ระยะเวลา การรักษาความลับ และตอบข้อสงสัยต่าง ๆ ของนักเรียน

2.2.3 เมื่อร่วมกันสร้างข้อตกลงและแนวทางปฏิบัติแล้ว ผู้วิจัยขอให้นักเรียนช่วยกันสรุปข้อตกลงและแนวปฏิบัติที่ได้ตกลงกันในการอยู่ร่วมกันในกลุ่ม และซักถามข้อสงสัยต่าง ๆ เกี่ยวกับเข้ากลุ่มเพิ่มเติม

2.3 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 “ทำความเข้าใจพฤติกรรมชมเชยและผลที่ตามมา” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.3.1 ผู้วิจัยยกตัวอย่างพฤติกรรมกรรมการชมแข่งรังแก แล้วให้สมาชิกช่วยกันให้ความหมาย แบ่งประเภท และบอกลักษณะของการชมแข่งรังแก

2.3.2 ผู้วิจัยตรวจสอบความเข้าใจเกี่ยวกับการชมแข่งรังแกของนักเรียนด้วยการถามถึงความหมาย ประเภท และลักษณะของการชมแข่งรังแก

2.3.3 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนช่วยกันระดมสมองถึงผลที่เกิดขึ้นตามมาจากการชมแข่งรังแกทั้งในฐานะของผู้ชมแข่งรังแกและผู้ถูกชมแข่งรังแก ด้วยคำถามว่า “เมื่อมีการชมแข่งรังแกเกิดขึ้น จะส่งผลอย่างไรต่อผู้ชมแข่งรังแก และผู้ถูกชมแข่งรังแกบ้าง”

2.3.4 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนร่วมกันสรุปพฤติกรรมกรรมการชมแข่งรังแกและผลของการชมแข่งรังแกร่วมกัน

3. ชั้นสรุป

3.1 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรม “จับคู่แนะนำตัว”

3.2 นักเรียนและผู้วิจัยช่วยกันสรุปข้อตกลงและแนวปฏิบัติในการอยู่ร่วมกันในกลุ่ม

3.3 นักเรียนและผู้วิจัยช่วยกันสรุปพฤติกรรมกรรมการชมแข่งรังแกและผลที่เกิดขึ้นจากการชมแข่งรังแก

การประเมินผล

1. สังเกตการมีส่วนร่วมในกิจกรรม
2. แบบประเมินความเข้าใจการวัตถุประสงค์การเข้ากลุ่ม

กิจกรรม1.1

“จับคู่แนะนำตัว” (The Introduction Dyad)

จุดประสงค์ เพื่อสร้างความคุ้นเคยกันในกลุ่ม

วิธีการ

2.1 ผู้วิจัยแจกกระดาษ “ฉันทน์” และดินสอ ให้นักเรียนทุกคน

2.2 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนแต่ละคนได้คิดถึงตนเองตามรายการที่อยู่ใน “ฉันทน์” แล้วเขียนลงในกระดาษคร่าวๆ ประมาณ 5 นาที

2.3 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนเลือกจับคู่คนที่ตนรู้จักน้อยหรืออยากรู้จัก เพื่อแนะนำตัวให้คู่ของตนได้รู้จัก ตามประเด็นที่เขียนในกระดาษ ประมาณ 10 นาที

2.4 เมื่อครบเวลา ผู้วิจัยให้สัญญาณ เพื่อให้แต่ละคู่กลับเข้ากลุ่ม

2.5 เมื่อทุกคู่กลับเข้ากลุ่มครบแล้ว ผู้วิจัยขอให้นักเรียนได้แนะนำคู่ของตนเองตามที่ได้รู้จักให้คนอื่น ๆ ในกลุ่มได้รู้จักทีละคู่จนครบ โดยขณะที่แต่ละคนแนะนำคู่ของตนอยู่นั้น คนอื่น ๆ สามารถสอบถามเพิ่มเติมได้หากต้องการ

2.6 เมื่อนักเรียนแนะนำกันครบทุกคู่แล้ว ผู้วิจัยขอให้สมาชิกได้ลองทบทวนชื่อและคุณลักษณะของเพื่อนที่ได้อีก

ระยะเวลา ประมาณ 30-45 นาที

อุปกรณ์ กระดาษเปล่า ดินสอ

ที่มา: Jacobs; Masson; & Harvill. (2002). *Group Counseling: Strategy and Skills*.

“ฉัน”

➤ ชื่อ นามสกุล

➤ เรียนชั้น.....

➤ อาชีพบิดามารดา.....

➤ จำนวนพี่น้อง.....

➤ นักเรียนเป็นคนที่.....

➤ สิ่งโปรดปราน (เพลง อาหาร).....

.....

➤ คติประจำใจ.....

➤ ความใฝ่ฝันในชีวิต.....

.....

➤ สิ่งที่ยากได้รับในการเข้ากลุ่ม.....

.....

กิจกรรม 1.2

การชี้แจงข้อตกลงของการเข้ากลุ่ม

จุดประสงค์ เพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์ของกลุ่ม เป้าหมาย กระบวนการ เนื้อหา บทบาทของ ผู้นำและสมาชิกกลุ่ม พฤติกรรม ระยะเวลา และการรักษาความลับ และตอบข้อสงสัยต่าง ๆ ของ นักเรียน

ขั้นตอนดำเนินการ

ผู้วิจัยชี้แจงวัตถุประสงค์ของกลุ่ม เพื่อให้นักเรียนได้เรียนรู้ข้อตกลงในการอยู่ร่วมกันในกลุ่ม และรับรู้ว่ากลุ่มเป็นของนักเรียน ดังนั้น นักเรียนจะได้ประโยชน์จากกลุ่มครั้งนี้ขึ้นอยู่กับ การเปิดเผยตนเอง ให้ข้อมูลป้อนกลับแก่กันและกัน และการช่วยเหลือกันและกันในกลุ่ม จะมีการพบกัน ในทุกสัปดาห์ ๆ ละ 2 ครั้ง พบกันครั้งละ 1-1.30 ชั่วโมง และมีข้อตกลงพื้นฐานของการเข้ากลุ่มดังนี้

1. สิ่งทีพูดและทำในที่นี้เป็นเรื่องส่วนตัวและขอให้เฉพาะในกลุ่มนี้เท่านั้น
2. ทุกคนมีสิทธิที่จะแบ่งปันหรือไม่แบ่งปันในกลุ่มก็ได้หากเห็นว่าตนเองยังไม่พร้อม
3. ไม่มีการชกต่อยหรือการโต้เถียงกัน
4. แต่ละคนจะได้รับเวลาในการพูด
5. เมื่อคนหนึ่งกำลังพูด คนที่เหลือจะเป็นผู้ฟัง

แล้วขอให้นักเรียนช่วยกันคิดว่าจะมีข้อตกลงในการอยู่ร่วมกันในกลุ่มเพิ่มเติมอะไรบ้าง

ที่มา: Morganett. (1990). *Skill for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*. p. 87

แบบประเมินความเข้าใจข้อตกลงการเข้ากลุ่ม

ในการเข้าอยู่ด้วยกันในกลุ่ม มีข้อตกลงและแนวปฏิบัติร่วมกันอะไรบ้าง

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....

ครั้งที่ 2

เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการสร้างความเป็นเพื่อน

แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนากลยุทธ์ด้านการสร้างความเป็นเพื่อน

มนุษย์ปรารถนาและแสวงหาความสัมพันธ์กับผู้อื่นและทุกคนมีความต้องการ ความต้องการบรรลุได้ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเท่านั้น (Johnson. 1990: 1) การได้รับความรักและการเอาใจใส่ (Stroke) เป็นการยืนยันว่าตนเองมีคุณค่าในสายตาของผู้อื่น (Corey. 2004: 338-339) การมีเพื่อนจึงเป็นโอกาสให้บุคคลได้พัฒนาและเพิ่มพูนทักษะทางสังคมที่สำคัญต่อชีวิตและเรียนรู้เกี่ยวกับสังคม การมีเพื่อนที่ดีและรู้สึกว่าได้รับการยอมรับจะทำให้บุคคลเห็นคุณค่าในตนเอง สามารถเผชิญกับความยุ่งยากในชีวิตให้ผ่านพ้นไปได้ด้วยดี (Freedman. 2002: 195-196)

มอร์แกนเนตต์ (Morganett. 1990: 31) เห็นว่า การมีทักษะและความสามารถสร้างเพื่อนที่ได้ผลมีความสำคัญต่อวัยรุ่นมาก เพราะเพื่อนจะเป็นผู้เสริมแรงทางสังคม เป็นตัวแบบทางพฤติกรรมและค่านิยม รวมถึงการเรียนรู้ที่จะสร้างและยุติความสัมพันธ์ และหัวใจของการสร้างความเป็นเพื่อนคือ การสร้างความผูกพันทางจิตใจ การสื่อสาร และการเข้าใจผู้อื่นจากมุมมองของเขา

ไอเซนและอิงเกลอร์ (Eisen & Engler. 2007: 73) เห็นว่า การถูกข่มเหงรังแกทั้งทางร่างกาย ทางวาจาและจิตใจจะทำให้เหยื่อรู้สึกสิ้นหวังและไร้อำนาจที่จะต่อกร การมีเพื่อนจะช่วยลดผลกระทบจากพฤติกรรมทางลบ เพราะเพื่อนจะช่วยเป็นกันชนจากการถูกข่มเหงรังแก เมื่ออยู่พ้นจากสายตาของผู้ใหญ่ ที่สำคัญคือ ต้องพัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อการสร้างความเป็นมิตรซึ่งกันและกัน

การพัฒนากลยุทธ์ด้านการสร้างความเป็นเพื่อนครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) และทักษะการฟังอย่างตั้งใจ (Thompson. 2003: 272) และทฤษฎีวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคลด้วยเทคนิคความต้องการการเอาใจใส่ (Stroke) และการสื่อสาร (Transaction) (Thompson: 2003: 217)

วัตถุประสงค์

1. เพื่อทำความรู้จักและเข้าใจและยอมรับตนเองและผู้อื่น ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนเข้าใจและเห็นอกเห็นใจซึ่งกันและกัน และสามารถปรับตัวเข้ากับเพื่อนได้
2. เพื่อพัฒนาการทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคล ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนสื่อสารความต้องการต่อกันในกลุ่มเพื่อนให้เกิดความเข้าใจต่อกันและสานความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันไว้
3. เพื่อฝึกปฏิบัติการสื่อสารระหว่างบุคคล

วิธีดำเนินการ

การพัฒนากลยุทธ์ด้านการสร้างความเป็นเพื่อนครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงกิจกรรม “ความต้องการความรักและเอาใจใส่” (โลรีซ์ โพรทแก้ว. มปป) “การสื่อสารแบบสอดคล้องและแบบขัดแย้ง” (Thompson. 2003: 217) และใช้แบบสำรวจการสร้างความเป็นเพื่อน (Morganett. 1990: 211) มาใช้ดังนี้

1. ชั้นเริ่มต้น

ผู้วิจัยทักทายพูดคุยกับสมาชิกในกลุ่ม เพื่อสร้างความคุ้นเคยกันเล็กน้อย แล้วขอให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันทบทวนการพบกันครั้งที่ผ่านมา และชี้แจงการพบกันในครั้งนี้

2. ชั้นดำเนินการ

2.1 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 1 “การรู้จัก และเข้าใจตนเองและผู้อื่น และการยอมรับ” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนแต่ละคนตอบคำถาม 5 ข้อสั้น ๆ กับคำถามว่า “ในการมีชีวิตอยู่ร่วมกับเพื่อน ๆ นักเรียนอยากให้เป็นเพื่อน ๆ คิด รู้สึก และปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างไรบ้าง” ลงในกระดาษที่แจกให้ (กิจกรรม 2.1)

2.1.2 เมื่อนักเรียนแต่ละคนตอบคำถามครบแล้ว ผู้วิจัยขอให้นักเรียนได้จับคู่กันเพื่อพูดคุยถึงคำตอบที่ได้ โดยการพูดคุยเริ่มจาก 2 คน ไปเป็น 4 คน และ 8 คน

2.1.3 เมื่อทั้งหมดรวมกลุ่มทั้งหมด 8 คนแล้ว ผู้วิจัยให้กลุ่มช่วยกันสรุปคำตอบของกลุ่ม แล้วนำเสนอคำตอบที่ได้ต่อกลุ่ม

2.1.4 ผู้วิจัยและนักเรียนช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมร่วมกัน โดยเน้นไปที่ความต้องการของมนุษย์ทุกคนที่ต้องการความรักและความเอาใจใส่จากคนอื่น แล้วถามนักเรียนต่อไปว่า เมื่อต้องการความรักและความเข้าใจจากคนอื่น นักเรียนจะอย่างไรจึงจะได้รับสิ่งที่ต้องการ

2.1.5 ผู้วิจัยและนักเรียนช่วยกันสรุป การได้มาซึ่งความต้องการความรักและความเข้าใจ

2.1.6 นักเรียนในกลุ่มร่วมกันแบ่งปันประสบการณ์การให้และการรับความเป็นเพื่อน โดยผู้วิจัยช่วยเอื้ออำนวยให้เกิดการแลกเปลี่ยนประสบการณ์อย่างทั่วถึง

2.1.7 สรุปวัตถุประสงค์ที่ 1 โดยผู้วิจัยและนักเรียนช่วยกันสรุปดังนี้

1) มนุษย์ทุกคนมีความรักและความต้องการการเอาใจใส่ ดังนั้น การที่จะได้รับความต้องการดังกล่าว จำเป็นต้องเป็นฝ่ายให้เขาก่อน

2) มนุษย์มีความเหมือนและความแตกต่างกัน การยอมรับความเหมือนและความแตกต่างของกันและกัน จะทำให้อยู่กันได้อย่างเป็นสุข

2.2 วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 “พัฒนาการทักษะการสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล” เพื่อให้ให้นักเรียนได้เรียนรู้วิธีการสร้างความเป็นเพื่อนโดยใช้การสื่อสารต่อกัน ดังนี้

2.2.1 ผู้วิจัยถามนักเรียนว่า คำว่าเพื่อนในความหมายของนักเรียน หมายถึงอะไร ขอให้นักเรียนช่วยกันหาคำนิยามคำว่า “เพื่อน” และนักเรียนคิดว่าจะมีแนวทางในการผูกมิตรได้อย่างไรบ้าง

2.2.2 ผู้วิจัยนำเสนอแนวทางในการผูกมิตรด้วยการสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล 2 แบบคือ การสื่อสารแบบสอดคล้อง และแบบไม่สอดคล้อง

2.2.3 ผู้วิจัยอธิบายพร้อมยกตัวอย่างการสื่อสารทั้งสองแบบ แล้วให้นักเรียนเปรียบเทียบความแตกต่างเพื่อให้จำแนกรูปแบบสื่อสารได้ เช่น ถ้าเพื่อนขอให้อธิบายการบ้านให้ฟัง ถ้าใช้การสื่อสารแบบสอดคล้อง อาจพูดว่า “ได้เลย ตรงไหนที่เธอไม่เข้าใจ” ซึ่งเป็นการแสดงน้ำใจและให้เกียรติ เป็นต้น แต่ถ้าเป็นการสื่อสารแบบไม่สอดคล้อง จะเป็นการแสดงถึงความไม่ให้เกียรติ ไม่ใส่ใจ เป็นต้น

2.2.4 ผู้วิจัยเชื่อมโยงการสื่อสารกับประสบการณ์ของนักเรียน โดยขอให้นักเรียนทำกิจกรรม 2.2 แล้วแบ่งปันประสบการณ์เกี่ยวกับการได้รับการสื่อสารทั้งสองแบบในกลุ่มว่าเมื่อได้รับแล้วรู้สึกอย่างไร ผลเป็นอย่างไร โดยผู้วิจัยทำหน้าที่เอื้ออำนวยให้เกิดการพูดคุย แลกเปลี่ยนและช่วยเหลือกันในกลุ่ม

2.2.5 ผู้วิจัยให้นักเรียนคุณภาพต้นไม่สองต้น ต้นสีเขียวแทนการสื่อสารแบบสอดคล้อง ส่วนต้นยืนแห้งแทนการสื่อสารแบบขัดแย้ง (ภาพประกอบ 2.1 และ 2.2)

2.2.6 ผู้วิจัยและนักเรียนช่วยกันสรุปผลของการสื่อสารทั้งสองแบบ

2.3 วัตถุประสงค์ข้อที่ 3 “ฝึกปฏิบัติการสื่อสารระหว่างบุคคล” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.3.1 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนจับคู่กันเพื่อซ้อมบทการสื่อสารทั้งสองแบบ โดยยกเหตุการณ์ชีวิตประจำวัน เช่น เมื่อเข้าไปคุยกับเพื่อน เมื่ออยู่ระหว่างการสนทนากัน เมื่อเห็นเพื่อนร้องไห้ เมื่อขอร้องเพื่อนให้ช่วยอธิบายการบ้าน เมื่อเห็นเพื่อนอยู่คนเดียว เป็นต้น โดยเน้นฝึกสื่อสารแบบสอดคล้อง

2.3.2 ผู้วิจัยขอให้แต่ละคู่ นำเสนอในกลุ่ม แล้วกลุ่มช่วยกันให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อปรับปรุงให้ถูกต้องและเหมาะสม

2.3.3 ผู้วิจัยและนักเรียนช่วยกันสรุปรูปแบบการสื่อสารที่จะสร้างความเป็นเพื่อน

3. ชั้นสรุป

3.1 ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันสรุป “การรู้จัก และเข้าใจตนเองและผู้อื่น และการยอมรับ”

3.2 ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันสรุปจุดประสงค์ที่ 2 “พัฒนาการทักษะการสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล”

3.3 ผู้วิจัยมอบหมายการบ้านให้นักเรียนนำการสื่อสารแบบสอดคล้องไปใช้นอกกลุ่ม แล้วรายงานผลการใช้ในการพบกันครั้งต่อไป

การประเมินผล

1. สังเกตการมีส่วนร่วมในการแบ่งปันในกลุ่ม
2. แบบสำรวจการสร้างความเป็นเพื่อน

กิจกรรม 2.1

“ความต้องการความรักและเอาใจใส่”

คำถามข้อที่ 1

ในการอยู่กับเพื่อน ๆ นักเรียนอยากให้เพื่อน ๆ คิด รู้สึก และปฏิบัติอย่างไรต่อ
นักเรียนบ้าง

คำตอบ

1. อยากให้คิด.....
.....
.....
2. อยากให้รู้สึก.....
.....
.....
3. อยากให้ปฏิบัติ/กระทำ.....
.....
.....

คำถามข้อที่ 2

ทำอย่างไรนักเรียนจึงจะได้ในข้อที่ 1

คำตอบข้อที่ 2

.....
.....
.....

กิจกรรม 2.2

“การสื่อสารแบบสอดคล้องและแบบขัดแย้ง”

ขอให้นักเรียนยกตัวอย่างการสื่อสารแบบสอดคล้องและแบบไม่สอดคล้องที่เคยประสบมา
อย่างละ 3 อย่าง
ตัวอย่าง

การสื่อสารแบบสอดคล้อง	ผลที่ได้รับ
<p>ความหมาย: พูดหรือทำตรงกับความรู้สึกหรือความต้องการของผู้รับ</p> <p>ตัวอย่าง: ช่วยเหลือ มีน้ำใจ ไม่พูดทำร้ายจิตใจ ดูแลห่วงใย เป็นเพื่อน ปรึกษาได้ ให้กำลังใจ ให้อภัย</p> <p>การสื่อสารแบบสอดคล้อง.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>ต้นไม้ที่เขียวขจี (ภาพ 2.1)</p> <p>ผลที่ได้รับคือ</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

การสื่อสารแบบขัดแย้ง	ผลที่ได้รับ
<p>ความหมาย: พูดหรือทำไม่ตรงกับความต้องการหรือความรู้สึกของผู้รับ</p> <p>ตัวอย่าง: ขาดน้ำใจ ใช้คำพูดทำร้ายจิตใจ เมินเฉย ไม่แยแส ตัวใครตัวมัน กลั่นแกล้ง ดูถูก แก่แค้น ชิงชัง</p> <p>การสื่อสารแบบสอดคล้อง.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>ต้นไม้ยืนแห้งตาย (ภาพ 2.2)</p> <p>ผลที่ได้รับคือ</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

ภาพ 2.1

- การสื่อสารแบบสอดคล้อง



ภาพ 2.1

- การสื่อสารแบบไม่สอดคล้อง



ชื่อ.....วันที่

แบบสำรวจการสร้างความเป็นเพื่อน

คำชี้แจง: ข้อความต่อไปนี้เป็นความคิด ความเชื่อ เจตคติ หรือความรู้สึกเกี่ยวกับการสร้างความเป็นเพื่อน ให้ตอบข้อความต่อไปนี้ตามความเป็นจริง โดยให้ตอบตามที่ท่านรู้สึก

ข้อ	ข้อความ	บ่อยๆ	บางครั้ง	ไม่เลย
1.	ฉันมีความสุขในการคบเพื่อนใหม่			
2.	ฉันกังวลใจเกี่ยวกับการคบเพื่อนใหม่			
3.	ฉันอยากจะมีเพื่อนมาก ๆ			
4.	ฉันรู้ว่าจะบอกความรู้สึกกับเพื่อนอย่างไร			
5.	ฉันสามารถบอกเรื่องสำคัญกับเพื่อน			
6.	ฉันลำบากใจที่จะบอกความรู้สึกทางลบกับเพื่อน			
7.	ฉันมีปัญหาในการรักษาความเป็นเพื่อนไว้นาน ๆ			
8.	ฉันซื่อสัตย์กับเพื่อน			
9.	ฉันรู้ว่าทำไมเพื่อนจึงไม่คบกับฉันต่อไป			
10.	ฉันไม่ชอบสิ่งที่เพื่อนทำ แต่ฉันก็คบกับเขา			

ที่มา: Morganett. (1990). *Skills for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*. p. 211.

วิธีให้คะแนน : ข้อความเชิงบวกให้คะแนน ดังนี้

บ่อย ๆ = 3 คะแนน

บางครั้ง = 2 คะแนน

ไม่เลย = 1 คะแนน

ส่วนข้อความเชิงลบให้คะแนนตรงกันข้าม

การแปลผล

30-20 คะแนน หมายถึง สร้างความเป็นเพื่อนได้สูง

10-20 คะแนน หมายถึง สร้างความเป็นเพื่อนอยู่ในระดับปานกลาง

ต่ำกว่า 10 คะแนน หมายถึง ควรปรับปรุงการสร้างความเป็นเพื่อน

ครั้งที่ 3

เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่

แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนากลยุทธ์ด้านการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่

แบบแผนชีวิตทางลบสามารถเปลี่ยนมุมมองใหม่ได้ด้วยการช่วยบุคคลให้ค้นพบมุมมองชีวิตด้านบวก การปรับเปลี่ยนมุมมองทำให้บุคคลสามารถมีอิสระที่จะทำทนายตนเองเพื่อแสวงหาความงามและความดีในทุกอย่างที่เหมาะสมได้ อันจะทำให้จิตใจเกิดความมหัศจรรย์และมีความสุขขึ้น เอลลิส (Corey. 2004: 398 citing Ellis.1996, 2001b) ยืนยันว่า เมื่อบุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงความคิดของตนได้ อารมณ์ และพฤติกรรมก็จะเปลี่ยนแปลงตาม เนื่องจากความคิด ความรู้สึก และการกระทำมีปฏิสัมพันธ์และมีอิทธิพลต่อกันและกันอย่างต่อเนื่อง (Corey. 2004: 396) ดังนั้น เมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมทำร้ายตน (Self-defeating) บุคคลจำเป็นต้องตระหนักต่อความเชื่อที่ได้ส่งผลกระทบทางลบต่อตน ด้วยการตระหนักรู้ บุคคลจะสามารถโต้แย้ง (Dispute) ความเชื่อที่ไร้เหตุผลของตนและเปลี่ยนความเชื่อที่ไร้เหตุผลไปเป็นความเชื่อที่มีเหตุผล ดังนั้น การเปลี่ยนแปลงความเชื่อเกี่ยวกับเหตุการณ์ จะทำให้บุคคลเปลี่ยนความรู้สึกที่ไม่เป็นสุข (Unhealthy) และพฤติกรรมทำร้ายตนเอง (Self-defeating) (Corey. 2004: 397)

ฟรีดแมน (Freedman. 2002: 125) เห็นว่า การปรับเปลี่ยนมุมมอง จะเป็นการเปลี่ยนการรับรู้เหตุการณ์ที่ถูกล้อเลียนในทางลบไปสู่การรับรู้ทางบวก ด้วยการพูดโต้ตอบสิ่งที่ถูกล้อเลียนในทางบวกอย่างสุภาพและมั่นคง ซึ่งจะทำให้ผู้ชมเหวี่ยงแกลประหลาดใจและตั้งใจที่จะล้อต่อไป เนื่องจากผู้ถูกล้อเลียนไม่ได้แสดงทางอารมณ์ตามที่ต้องการจะให้เห็น ซึ่งจะลดอันตรายและปลดปล่อยตนเองจากการถูกล้อเลียน

การพัฒนากลยุทธ์ด้านการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม ด้วยเทคนิคการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การสอนทฤษฎี A-B-C's การโต้แย้งกับความคิดความเชื่อผิด ๆ (Active Disputation of Faulty Beliefs) การซ้อมบทบาทแสดงบทบาทสมมติ การฝึกทักษะ การจินตนาการทางด้านเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Imagery) และการสอนการพูดกับตัวเองในการเผชิญปัญหา (Teaching Coping Self-Statement)

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้เห็นความสำคัญของความคิด ความรู้สึก และการกระทำ
2. เพื่อเรียนรู้ทฤษฎี A-B-C's (A-B-C Theory) อันเป็นการทำความเข้าใจที่มาของความเชื่อซึ่งส่งผลต่ออารมณ์และพฤติกรรม
3. เพื่อโต้แย้งความเชื่อผิด ๆ เพื่อปรับเปลี่ยนมุมมองต่อเหตุการณ์ในทางลบให้เป็นทางบวก

4. เพื่อฝึกการโต้แย้งเมื่อถูกข่มเหงรังแกทางวาจาซึ่งจะช่วยให้เพิ่มอำนาจในตนเองของผู้ถูกล้อและลดหรือยุติการล้อลง

วิธีดำเนินการ

การพัฒนากลยุทธ์ด้านการปรับเปลี่ยนมุมมองในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลง “วงล้อแห่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ” (กิจกรรมที่ 3.1) (Smead. 2002: 271) “ผีเสื้อแห่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ” (กิจกรรมที่ 3.2)(Smead. 2002: 178) “ABC’s การเปลี่ยนแปลงความเชื่อเกี่ยวกับเหตุการณ์” (Smead. 2002: 188) “ABC’s: ที่มาของความรู้สึก” (กิจกรรมที่ 3.3) (Smead. 2002: 183) และแนวคิดการปรับเปลี่ยนมุมมอง (Freedman. 2002: 124-129) ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังนี้

1. ชั้นเริ่มต้น

ผู้วิจัยทักทายพูดคุยกับสมาชิกในกลุ่ม เพื่อสร้างความเป็นกันเอง แล้วขอให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ในครั้งที่ผ่านมา และเล่าเรื่องราวที่นำเอากลยุทธ์ที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตจริง และผู้วิจัยให้กำลังใจแก่สมาชิก

2. ชั้นดำเนินการ

2.1 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 1 “ความสำคัญของความคิด ความรู้สึก และการกระทำ” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 ผู้วิจัยร่วมกันทำความเข้าใจความคิด ความรู้สึก และการกระทำ โดยช่วยกันระบุค่าแทนความคิด ความรู้สึก และการกระทำ พร้อมช่วยกันยกตัวอย่างเหตุการณ์ที่ระบุค่าทั้งสาม

2.1.2 ผู้วิจัยกับนักเรียนช่วยกันพิจารณาความสัมพันธ์ของความคิด อารมณ์ และการกระทำในชีวิต และถือเป็นส่วนสำคัญของชีวิตที่ต้องทำให้เกิดความสมดุลกันทั้งสามด้าน ดัง “วงล้อแห่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ” (กิจกรรมที่ 3.1)

2.1.3 ผู้วิจัยแลกเปลี่ยนกับนักเรียนว่า ก่อนการปรับเปลี่ยนมุมมองจำเป็นต้องจำแนกความแตกต่างระหว่างความคิด ความรู้สึก และการกระทำให้ชัดเจนก่อน พร้อมยกตัวอย่างด้วยภาพ “ผีเสื้อแห่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ” (กิจกรรมที่ 3.2)

2.1.4 ผู้วิจัยแจกปากกาสีพร้อมกระดาษเปล่า โดยขอให้นักเรียนคิดและยกตัวอย่างเหตุการณ์หนึ่งอย่าง que แสดงความสัมพันธ์ความคิด- ความรู้สึก-การกระทำ แล้วช่วยกันวาดออกมาเป็นภาพ เช่น ภาพผีเสื้อ รถยนต์ เป็นต้น

2.1.5 นักเรียนช่วยกันอธิบายวิธีการความหมายของภาพที่ช่วยกันวาดขึ้น ผู้วิจัยให้การเสริมแรงนักเรียนจากภาพที่วาด

2.1.6 ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันสรุปสำคัญของความสัมพันธ์ระหว่างความคิด ความรู้สึก และการกระทำ

2.2 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 “เรียนรู้ทฤษฎี A-B-C’s” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.2.1 ผู้วิจัยสอนทฤษฎี A-B-C’s ของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรมว่า เมื่อบุคคลมีปฏิกิริยาตอบสนองทางด้านอารมณ์ C (ผลที่ตามมาทางด้านอารมณ์: the emotional Consequences) หลังจาก A เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อน (Activating event) เกิดขึ้นแล้ว ไม่ใช่เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนดังกล่าว (A) ที่เป็นสาเหตุของสภาวะทางด้านอารมณ์ (C) ถึงแม้เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อน ดังกล่าวนั้นอาจจะก่อให้เกิดสภาวะทางด้านอารมณ์ได้ แต่ระบบความเชื่อ (B: Beliefs) หรือความเชื่อที่บุคคลมีต่อเหตุการณ์ต่างหากที่เป็นสาเหตุหลักของ C ตัวอย่างเช่น ถ้านักเรียนรู้สึกที่ไม่ได้รับการยอมรับและรู้สึกเจ็บปวดใจ (C) ที่ถูกกีดกันไม่ให้เพื่อนมาคบ (A) นั้นความจริงไม่ใช่ที่ถูกกีดกันเพื่อนออกไปไม่ให้มาคบที่เป็นสาเหตุที่ทำให้เจ็บปวดใจ แต่ความเชื่อ (B) ที่เกี่ยวกับเหตุการณ์ต่างหาก ที่ทำให้รู้สึกปวดร้าว ด้วยความเชื่อที่ว่า การที่ถูกกีดกันเพื่อนไม่ให้มาคบ นั้นหมายความว่า นักเรียนล้มเหลว และด้วยความเชื่อที่ว่าคนอื่นต้องให้การยอมรับเรา และด้วยความเชื่อที่ว่าคุณ*น่า*จะ (should be) ได้รับการยอมรับให้เข้าเป็นพวกเดียวกันนั้น ส่งผลให้เกิดความรู้สึกที่ไม่ได้รับการยอมรับและความรู้สึกปวดร้าว

บุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมของตนเองได้ด้วยการหลีกเลี่ยงการหมกมุ่นอยู่กับ A และ*การยอมรับ* A และ*การอดทนต่อ*ความคิดถึงผลทางอารมณ์ของ C อย่างไม่จบสิ้น บุคคลสามารถเลือกที่จะตรวจสอบ *ทำลาย ปรับเปลี่ยน และขจัด* B ซึ่งเป็นความเชื่อที่ไรเหตุผลที่บุคคลยึดถือไว้เกี่ยวกับเหตุการณ์กระตุ้นของ A

2.2.2 ผู้วิจัยนำเอาทฤษฎี ABC’s เชื่อมโยงกับ “ABC’s: ที่มาของความรู้สึก” (กิจกรรมที่ 3.3) เพื่อให้นักเรียนได้ค้นหาที่มาของความรู้สึกทางลบ โดยถามว่า เหตุการณ์ (A) ทำให้เกิดความรู้สึกทางลบ (C) ใช่หรือไม่ ความเชื่อ (B) เกี่ยวกับเหตุการณ์นั้นคืออะไร

2.2.3 ผู้วิจัยและนักเรียนช่วยกันสรุปทฤษฎี ABC’s และที่มาของความรู้สึกทางลบ ซึ่งทำให้นักเรียนเกิดการตระหนักว่าความคิดมีความสำคัญต่ออารมณ์และพฤติกรรม ดังนั้นการเปลี่ยนแปลงความคิด จะทำให้ความรู้สึกเปลี่ยนแปลงไปด้วย

2.3 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 4 “โต้แย้งความเชื่อผิด ๆ” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.3.1 เมื่อนักเรียนตระหนักว่าความคิดทางลบทำให้เกิดความรู้สึกทางลบแล้ว ผู้วิจัย นำเสนอกิจกรรมที่ 3.4 เพื่อให้นักเรียนได้เห็นตัวอย่างของการปรับเปลี่ยนความคิดทางลบ ไปสู่ความคิดทางทางลบพร้อมผลที่เกิดขึ้นตามมา

2.3.2 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนนำเอาเหตุการณ์เกี่ยวกับการข่มเหงรังแก “สิ่งที่ฉันประสบ” (กิจกรรม 3.5) นำเสนอในกลุ่มพร้อมแนวทางปรับเปลี่ยนความคิดทางลบให้เป็นทางบวก โดยนักเรียนในกลุ่มแบ่งปันประสบการณ์และแนวทางการปรับเปลี่ยนมุมมองเพิ่มเติม เวียนกันจนกระทั่งครบทุกคน

2.3.3 นักเรียนและผู้วิจัยช่วยกันสรุปแนวทางการโต้แย้งความเชื่อผิด ๆ

2.4 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 5 “ฝึกการโต้แย้งเมื่อถูกข่มเหงรังแกทางวาจาเพื่อปรับเปลี่ยนมุมมอง” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.4.1 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนระดมสมองเพื่อรวบรวมคำพูดที่ถูกล้อเลียน ดูถูก ล้อค่า เป็นต้น เพื่อนำมาเป็นสถานการณ์ตัวอย่างในการปรับเปลี่ยนมุมมองและโต้แย้งทางบวก เช่น “ไอโง่” “ไอปัญญาอ่อน” “ไอเตี้ย” “อาหารที่แกกินเหมือนอ้วกเลย” เป็นต้น

2.4.2 ช่วยกันระดมสมองเพื่อหาคำพูดโต้ตอบในทางบวก เช่น รูปแบบง่าย ๆ ที่จะช่วยเด็กโต้ตอบต่อการล้อเลียน

- “เป็นคำพูดดูถูกที่ยิ่งใหญ่”
- ขอขอบคุณสำหรับความคิดเห็น
- ฉันปลื้มใจที่เธอใส่ใจ
- เธอไม่ต้องใส่ใจฉันตลอดเวลาอย่างนั้นก็ได้
- ดิอะไรอย่างนี้ที่เธอช่างสังเกต

เช่น เด็กที่ถูกล้อว่า “สีตา สีตา สีตา เธอมีสีตา” อาจตอบอย่างสุภาพว่า “ขอบคุณที่สังเกตเห็นแว่นตาฉัน”

2.4.3 ฝึกและซ้อมบทเพราะจะช่วยให้เด็กเกิดความชำนาญ โดยขอให้นักเรียนจับคู่กัน เพื่อซ้อมบทที่กำหนดให้เพื่อฝึกการล้อและการโต้ตอบด้วยการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่

2.4.4 ช่วยกันระดมสมองเพื่อเตรียมเหตุการณ์ที่ถูกล้อ ด้วยการให้นักเรียนนึกถึงเหตุการณ์ที่อาจเกิดขึ้นกับตนภายหลังหนึ่งหรือสองสัปดาห์ต่อไป แล้วนำเสนอสถานการณ์เข้าสู่กลุ่มเพื่อให้กลุ่มได้ช่วยการหาคำพูดโต้ตอบทางบวกที่หลากหลาย แล้วถามว่าคำพูดโต้แย้งใดที่พอใจที่สุด ซึ่งนักเรียนเลือกนำไปใช้ในอนาคตได้

2.4.5 ทบทวนและฝึกสร้างความเชื่อมั่น ให้นักเรียนจับคู่กันนำเสนอสถานการณ์ที่คาดจะเกิดขึ้นหนึ่งหรือสองสัปดาห์ มาใช้ในการซ้อมบท จากนั้นให้นำเสนอในกลุ่มใหญ่ที่ละคู่จนครบ และทุกครั้งเมื่อสิ้นสุดการนำเสนอของแต่ละคน ให้กลุ่มให้ข้อมูลป้อนกลับ เพื่อจะได้ปรับปรุงให้เหมาะสมมากขึ้น

2.4.6 ฝึกเล่นเกมล้อกันและโต้ตอบด้วยการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ทันที เป็นการเตรียมโต้ตอบทางบวกทันทีเมื่อถูกล้อ เพื่อฝึกให้เกิดความชำนาญในการปรับเปลี่ยนมุมมองใหม่ ผู้วิจัยหรือสมาชิกในกลุ่มจะเป็นผู้ล้อแล้วให้สมาชิกแต่ละคนโต้ตอบทางบวก

3. ชั้นสรุป

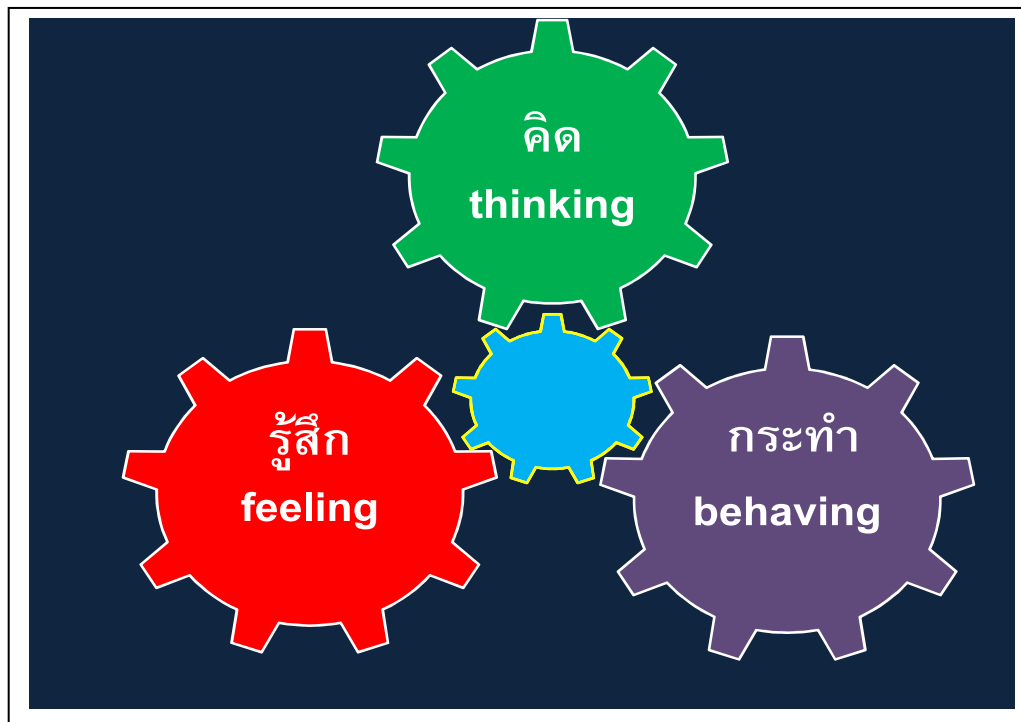
1. นักเรียนช่วยกันสรุปว่าความรู้สึกเกิดขึ้นได้อย่างไร
2. นักเรียนช่วยกันสรุปทฤษฎี ABC's
3. นักเรียนสังเกตและมีส่วนร่วมในการซ้อมบท และแสดงบทบาทสมมติในการโต้แย้งทางจากการถูกล้อนั้น ได้เรียนรู้อะไรบ้าง
4. นักเรียนได้ประโยชน์จากการการป้อนกลับจากเพื่อนอะไรบ้าง
5. นักเรียนจะนำสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมนี้ไปใช้อย่างไร

การประเมินผล

1. ความเข้าใจที่มาของความรู้สึกตามทฤษฎี ABC's
2. ประเมินจากการมีส่วนร่วมในการซ้อมบทและแสดงบทบาทสมมติ
3. การระดมสมองเพื่อโต้แย้งทางบวกต่อการถูกล้อ



กิจกรรม 3.1
วงล้อแห่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ



ความรู้สึก

ทางบวก	ทางลบ
-ดีใจ	-เสียใจ
-อุ่นใจ	-เหี่ยวใจ
-ชื่นใจ	-หงุดหงิด
-ปลื้มใจ	-เศร้าใจ
-เบิกบานใจ	-หดหู่
-ชื่นใจ	-อึดอัดใจ
-สนุกสนาน	-เบื่อ
-สบายใจ	-หวาดกลัว
-โปร่งใจ	-หน่าย
-รัก	-ชัง

ความคิด

ทางบวก	ทางลบ
ปรารถนาดี	ประสงค์ร้าย
ฝันดี	ฝันร้าย
ฝันกลางวัน	คิดถึงความจริง
อยากได้	ไม่อยากทำ
ตัดสินใจ	ลังเล
เห็นค่าของเพื่อน	ไม่อยากมีเพื่อน
แปลความ	ไม่เข้าใจ
เห็นดีเห็นงาม	วิจารณ์
สร้างสรรค์	คิดทำลาย

การกระทำ

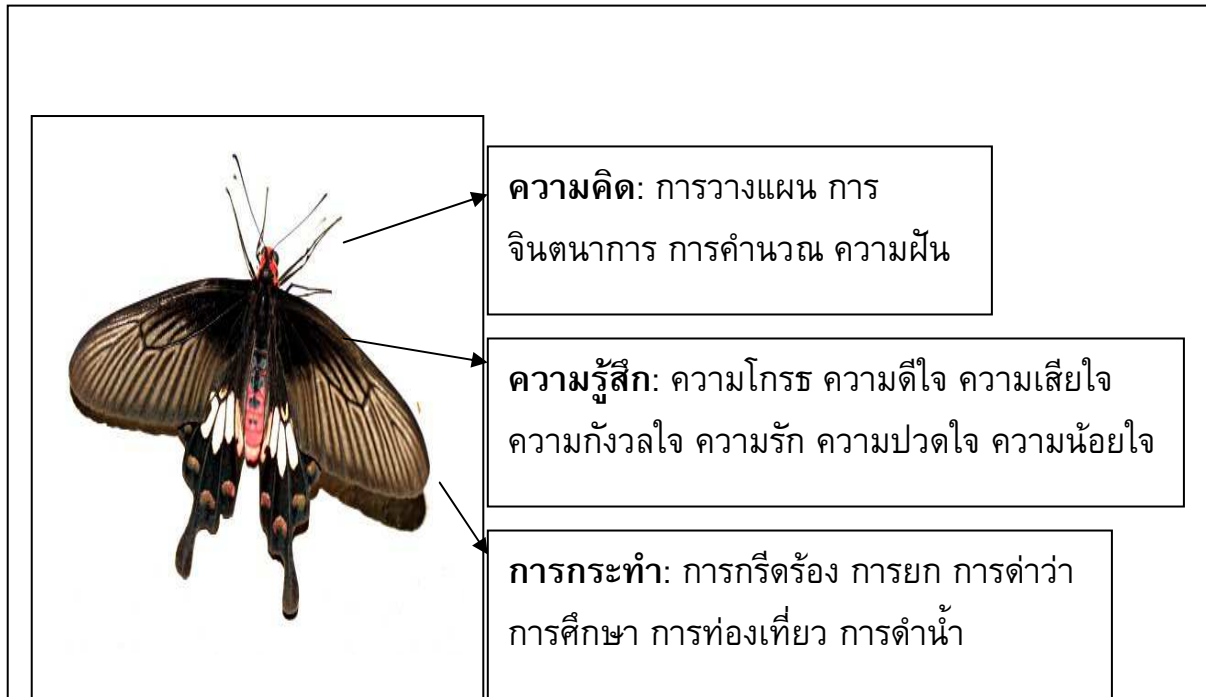
ทางบวก	ทางลบ
เขียนหนังสือ	นั่งเหม่อ
ทำการบ้าน	นอนเล่น
อ่านหนังสือ	เล่นการพนัน
เตะฟุตบอล	กินจุกกินจิก
หัวเราะ	ร้องไห้
ช่วยเหลือ	ก่ลั่นแกลั่น
ให้เกียรติ	ดูถูก
เคารพนับถือ	เหยียดหยาม
หยอกล้อ	ล้อเลียน
ปกป้อง	ข่มเหงรังแก

คิดลบ → รู้สึกลบ → กระทำไม่ดีไม่เหมาะสม
คิดบวก → รู้สึกบวก → กระทำดีเหมาะสม

ที่มา: Smead. (2002). *Skills for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*. p. 271.

กิจกรรม 3.2

ผีเสื้อแห่งความคิด ความรู้สึก และการกระทำ



ที่มา: Smead. (2002). *Skills for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*. p. 271.

กิจกรรม 3.3
ABC's: ที่มาของความรู้สึก

A: เหตุการณ์	B: ความเชื่อหรือเจตคติ ต่อเหตุการณ์	C: ความรู้สึกอันเป็นผลจาก ความเชื่อ
1. เพื่อนยืมหนังสือ แล้วทำหนังสือขาด	เพื่อน <u>น่าจะ/ควร</u> จะรับผิดชอบมากกว่านี้ ต่อไปนี้จะไม่ให้ยืมอีกแล้ว	เกลียดจังคนที่ไม่รับผิดชอบอย่างนี้ เดี่ยวฉันจะฉีกของแกคืน
2. เพื่อนขูเอาเงิน	ฉันไม่กล้าปฏิเสธเขา ถ้าไม่ให้เขาคงไม่คบกับเราอีก	เศร้าใจ วิตกกังวล
3. ถูกล้อเอาชื่อพ่อแม่มาล้อ	ไม่ <u>น่าจะ</u> เอาชื่อพ่อแม่มาล้อเลย	โกรธ เดือดดาล
4. เพื่อนกระซอกคอเสื้อ	<u>ไม่ควรจะ</u> สักลับ เดี่ยวเกิดความรู้สึก ความรุนแรง	โกรธ เจ็บใจ

ดัดแปลงจาก: Smead. (2002). *Skills for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*. p. 183.

กิจกรรม 3.4

ABC's: การเปลี่ยนความเชื่อเกี่ยวกับเหตุการณ์

ความเชื่อทางลบเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่มีผลต่อความรู้สึกและการกระทำทางลบ		
เหตุการณ์ (A)	ความเชื่อทางลบ(B)	ความรู้สึกที่ตามมา (C)
1. เพื่อนไม่รับเข้ากลุ่ม	“ฉัน <u>ต้อง</u> เป็นที่รักของเพื่อน ฉันเป็นคนไม่ดี”	“น้อยใจ ไร้ค่า เสียใจ”
2. ถูกเพื่อนเอาพ่อแม่มาล้อ	“พ่อแม่เป็นของสูง <u>ไม่ควร</u> เอามาล้อเล่น”	“โกรธ เป็นเดือดเป็นแค้น”
3. ครูตำหนิต่อหน้าเพื่อน	“ครู <u>ควร</u> ปฏิบัติต่อฉันอย่างเมตตา ไม่ควรตำหนิต่อหน้าเพื่อน”	“อับอาย เสียใจ”

การเปลี่ยนเชื่อทางลบเกี่ยวกับเหตุการณ์ให้เป็นทางบวก		
เหตุการณ์ (A)	ความเชื่อทางบวก (B)	ความรู้สึกที่ตามมา (C)
1. เพื่อนไม่รับเข้ากลุ่ม	“การที่เพื่อนไม่ต้องการฉันก็ไม่หมายความว่าโลกสลาย”	“ไม่ขุ่นเคืองใจ โปรงใจ”
2. ถูกเพื่อนเอาพ่อแม่มาล้อ	“เพื่อนคงกลัวจำชื่อพ่อแม่เราไม่ได้มั้ง”	“หงุดหงิดน้อยลง/ไม่โกรธเป็นฟินเป็นไฟ”
3. ครูตำหนิต่อหน้าเพื่อน	“เพราะครูเมตตาฉัน จึงได้บอกสิ่งต้องแก้ไขให้”	“ไม่ทุกข์ใจ/น้อยใจ”

ดัดแปลงแปลจาก: Smead. (2002). *Skills for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*. p. 188.

กิจกรรม 3.5

“สิ่งที่ฉันประสบ”

ให้นักเรียนนึกถึงเหตุการณ์ที่ถูกข่มเพื่อนรังแกหนึ่งเหตุการณ์ แล้วใช้ ABC's ค้นหาความเชื่อผิด ๆ พร้อมทั้งโต้แย้งหรือเปลี่ยนความเชื่อผิด ๆ นั้น



A: เหตุการณ์ที่เกิด

.....

B: ความเชื่อผิด ๆ

.....

C: ความรู้สึกที่ตามมา

.....

การโต้แย้งความเชื่อผิด ๆ /เปลี่ยนความเชื่อใหม่

.....

ความรู้สึกที่ตามมาหลังโต้แย้งความเชื่อ

.....

ครั้งที่ 4

เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการพูดกับตนเองทางบวก

แนวคิดสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนากลยุทธ์ด้านการพูดกับตนเองทางบวก

การพูดกับตนเองเป็นการสนทนาภายในที่เกิดขึ้นในสมองของบุคคลเมื่อเผชิญกับสถานการณ์ต่าง ๆ การพูดกับตนเองมีทั้งทางบวกและทางลบทั้งนี้ขึ้นอยู่กับสถานการณ์และความคิดความเชื่อที่บุคคลนั้นมีต่อเหตุการณ์ อย่างไรก็ตาม เมื่อบุคคลเผชิญสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดมักจะใช้การพูดในเชิงทำลายกำลังใจ วิพากษ์วิจารณ์ และตำหนิตนเองแทบจะอัตโนมัติ (Johnson. 1990: 322) การตีความ อธิบาย และตัดสินเหตุการณ์ที่เราเผชิญอยู่สามารถทำให้สิ่งต่าง ๆ ดูเหมือนดีหรือเลว ช่มชู้คุกคามหรือไม่ช่มชู้คุกคาม เครียดหรือเป็นสุข ตามภาพที่สร้างขึ้นได้ (Elizabeth Scott. 2007: online)

เนลสัน โจนส์ (Nelson-Jones. 2004: 123-126) เห็นว่า การพูดกับตนเองเป็นการที่บุคคลพูดกับตนเองก่อน ระหว่าง และหลังจากสถานการณ์ยุ่งยากที่ประสบ โดยทั่วไปบุคคลมักจะพูดกับตนเองทางลบ และส่งผลให้เกิดความรู้สึกกับตนเองแย่งลง จัดเป็นการทำร้ายตนเอง ซึ่งส่งผลกระทบต่อร่างกายและจิตใจ ลักษณะการพูดกับตนเองทางลบอยู่ในลักษณะการดูถูกตนเอง การพูดว่าสิ่งต่าง ๆ แย่งและควบคุมตนเองไม่ได้ และหมกมุ่นอยู่กับแต่อดีตอันเลวร้ายของตน

ฟรีดแมน (Freedman. 2002: 101-139) เห็นว่า การสนับสนุนให้เด็กฝึกคิดถึงสิ่งที่สามารถพูดกับตนในสถานการณ์ที่ถูกล้อเลียนด้วยการแก้ไขคำพูดที่ถูกล้อเลียนไปสู่การคิดถึงลักษณะด้านดีของตน จะทำให้สามารถลดความว่าวุ่นใจลงได้ ก่อนจะแสดงการตอบโต้อย่างอัตโนมัติ โดยยังไม่ได้อคิดวางแผนใด ๆ และจะลดการโต้ตอบที่หุนหันและขาดการควบคุมตนเองที่อาจเสี่ยงต่อการเกิดความรุนแรงตามมา ทั้งนี้ การพูดกับตนเองจะทำให้เกิดการตระหนักรู้ตนเอง มีการโต้แย้งถามตนเอง และนึกคิดถึงความดีงามของตนในเรื่องที่ถูกล้อ หยุดคิดถึงสิ่งที่พบเห็น ดังนั้น หากบุคคลสามารถปรับเปลี่ยนสิ่งที่เฝ้าบอกกับตนเองทางลบให้มาเป็นการพูดกับตนเองทางบวก ก็ช่วยบุคคลให้สามารถผ่านพ้นปัญหาและอุปสรรค และมีชีวิตอย่างเป็นสุขได้

ในการพัฒนากลยุทธ์การพูดกับตนเองในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active listening) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรมด้วยเทคนิคการพูดกับตนเอง (Self-talk) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional acceptance) การจินตนาการทางด้านเหตุผลและอารมณ์ (Rational Emotive Imagery) การสอนการพูดกับตัวเองในการเผชิญปัญหา (Teaching Coping Self-Statement) การโต้แย้งความเชื่อผิด ๆ (Active Disputation of Faulty Beliefs)

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้นักเรียนเข้าใจที่มาของคำพูดที่บอกตนเองเกี่ยวกับเหตุการณ์และผลที่

ตามมาต่อความรู้สึกและการกระทำต่อเหตุการณ์

2. เพื่อฝึกแทนที่การพูดกับตนเองทางลบด้วยการพูดกับตนเองทางบวก
3. เพื่อฝึกปฏิบัติกรพูดกับตนเองในทางบวก

วิธีดำเนินการ

กิจกรรมที่ผู้วิจัยนำมาใช้ในการพัฒนากลยุทธ์ด้านการพูดกับตนเองในครั้งนี้ได้ดัดแปลง “แนวคิดเกี่ยวกับมาของการพูดกับตนเองทางลบ” (Smead. 2000: 185) “การพูดกับตนเองทางบวก ก่อน ระหว่าง และหลัง” (กิจกรรมที่ 4. 2) (Morganett. 1990: 141) “การเปลี่ยนคำพูดกับตนเองทางลบเป็นทางบวก” (กิจกรรม 4.1) (Smead. 2000: 188) “บทบาทสมมติการพูดกับตนเอง” (กิจกรรมที่ 4.3) (Morganett. 1990: 143) และแนวทางกับพูดกับตนเอง (Freedman. 2002: 103-108) ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1. ขั้นเริ่มต้น

เชิญชวนให้นักเรียนได้แบ่งปันการสังเกต คำถาม ความคิดเห็น หรือสิ่งที่ประทับใจที่เกี่ยวกับเหตุการณ์ที่ได้สังเกตเห็นความเชื่อหรือทัศนคติของตนเองต่อเหตุการณ์ ว่ารู้สึกต่อความเข้าใจเหล่านี้อย่างไรบ้าง สังเกตเห็นลำดับการเกิดของ A-B-C's กับบุคคลอื่นที่อยู่รอบตนเองหรือไม่ ให้การเสริมแรงกับการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น

2. ขั้นดำเนินการ

2.1 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 1 “เข้าใจที่มาของคำพูดที่บอกตนเองเกี่ยวกับเหตุการณ์และผลต่อความรู้สึกและการกระทำต่อเหตุการณ์” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ในข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 ทบทวนความรู้ที่ได้รับจากครั้งที่แล้วว่า ความเชื่อเกี่ยวกับเหตุการณ์เป็นสาเหตุให้เกิดความรู้สึก ไม่ใช่บุคคลหรือเหตุการณ์ ขอให้นักเรียนถามคำถามหรือแสดงความไม่เห็นด้วย อภิปรายว่า ความเชื่อต่อเหตุการณ์ของบุคคลเกิดขึ้นได้อย่างไร

ความเชื่อมาจากการโปรแกรมข้อมูลซึ่งได้รับมาในอดีต เช่นเดียวกับคอมพิวเตอร์ ถ้าการโปรแกรมของเรา ซึ่งตัวเราเองและผู้อื่นใส่เข้ามาในสมองของเรานั้น เป็นขยะในสมอง แล้วจะไม่เกิดความคิดหรือสิ่งที่ดีเลย (บวกหรือเป็นประโยชน์ต่อเรา) ดังที่ภาษาคอมพิวเตอร์เรียกว่า “ขยะเข้า ก็ขยะออก”

2.1.2 ผู้วิจัยอธิบายว่า เราพูดกับตนเองเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นรอบ ๆ ตัว

เราอยู่ตลอดเวลา:

แม้เมื่อมีใครกำลังพูด เราก็กำลังพูดกับตนเองเท่า ๆ กับที่เรากำลังฟัง บางครั้งเราไม่ฟังเขาพูดเลย เช่น ขณะที่เรากำลังโกรธจัด จริง ๆ แล้วเรากำลังกลับเข้าไปในหัวเราเพื่อพูดในสิ่งที่เราอยากพูดดัง ๆ อันเป็นการพูดกับตนเอง (Self-Talk) เราพูดกับตนเองถึง 5,000 ครั้งต่อวัน ถ้าเราพูดกับตนเองทางลบในทางทำร้าย เช่น “ฉันไม่สามารถทำอะไรถูกเลย ช่างโง่อะไรอย่างนี้” แล้วเราก็คิดด้วยความคิดทางลบที่เป็นอันตราย แล้วเราจะรู้สึกทางลบและกระทำทางลบ เช่นกัน นั่นหมายถึงวิธีการทำงานของสมอง สิ่งที่เรใส่เข้าไปในสมองอย่างไรก็จะออกมาทางพฤติกรรม ความรู้สึก และการกระทำอย่างนั้น “ขยะเข้า ก็ขยะออก”

2.1.3 ผู้วิจัยอธิบายถึงการพูดกับตนเองทางบวก

ถ้าเราพูดกับตนเองทางบวก เช่น “ฉันน่ารักและมีความสามารถ และฉันสามารถทำได้” แล้วเราจะรู้สึกทางบวกและสามารถทำสิ่งต่าง ๆ ในทางบวก ไม่ง่ายที่เราจะพูดกับตนเองทางบวกเพราะบางครั้งเราต้องเอาชนะการพูดกับตนเองทางลบเป็นพัน ๆ คำที่เราได้ใส่ไว้ในสมองเรา เมื่อสมองเราได้เรียนรู้วิธีการพูดกับตนเองทางลบ ก็ยากที่จะเปลี่ยนแปลง แต่เราสามารถทำได้เพราะเราเป็นผู้ควบคุมการเปลี่ยนแปลง

2.1.3 ผู้วิจัยและนักเรียนร่วมกันสรุปที่มาและผลของการพูดกับตนเองทางลบ และทางบวก

2.2 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 2 “แทนที่การพูดกับตนเองทางลบด้วยการพูดกับตนเองทางบวก” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ในข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.2.1 ผู้วิจัยอธิบายว่า เมื่อเรารู้ว่าจะมีและ/หรือมีเหตุการณ์ที่ทำให้เราทุกข์ใจ จะทำให้เราเฝ้าบอกตนเองในทางทำร้ายตนเอง เช่น เมื่อรู้ว่า เพื่อนแกล้งหรือยั่วโมโหเราอยู่เป็นประจำ เรามักจะบอกกับตนเองทางลบ เช่น “ฉันเป็นคนไม่ได้เรื่อง เพื่อนจึงแกล้งฉัน” “ไม่มีใครรักฉันเลย” ส่งผลให้เกิดความเศร้าใจขึ้น แล้วนำไปสู่การเก็บตัว เป็นต้น มีแนวโน้มจะเกิดความรู้สึก และการกระทำที่ทำร้ายตนเองตามมาดังที่เราบอกกับตนเองจริง ๆ ดังนั้น การเปลี่ยนคำพูดที่เฝ้าบอกตนเองทางลบให้เป็นการพูดกับตนเองทางบวกจะช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงความรู้สึกและการกระทำในทางสร้างสรรค์ตามมาด้วย

2.2.2 ผู้วิจัยแจกกิจกรรมที่ 4. 1 (การเปลี่ยนคำพูดกับตนเองทางลบเป็นทางบวกทั้งก่อน ระหว่าง และหลังเหตุการณ์) ให้นักเรียนอ่าน เพื่อให้ให้นักเรียนรู้ว่า เมื่อถูกล้อเลียนนักเรียนจะบอกตนเองอย่างไรที่จะทำให้อารมณ์ไม่ถูกรบกวน และไม่โต้ตอบอย่างอัตโนมัติ แล้วผู้วิจัยถามนักเรียนว่า การเปลี่ยนคำพูดกับตนเองมีผลต่อความคิด ความรู้สึก และการกระทำของเราอย่างไร ขอให้นักเรียนร่วมกันอภิปราย การพูดกับตนเองทางบวกมีผลต่อความรู้สึกเครียดจากเหตุการณ์นั้นหรือไม่

2.2.3 อธิบายให้นักเรียนทราบว่า คำพูดกับตนเองทางบวก เป็นแนวทางหนึ่งของการลดการโต้ตอบต่อความเครียดที่ไม่เหมาะสมลงได้ โดยการพูดกับตนเองด้วยคำพูดแบบเผชิญปัญหาทางบวกเข้าแทนการบอกตนเองทางลบและเจ็บปวด

2.2.4 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนหลับตาเพื่อนำถึงภาพการเหตุการณ์เลวร้ายที่ทำให้ตนทุกข์ใจมาหนึ่งเรื่อง แล้วให้อยู่กับความรู้สึกทุกขใจสักระยะหนึ่ง พิจารณาคำพูดที่พูดกับตนเองก่อน ระหว่าง และหลังเหตุการณ์นั้น เช่น การถูกเพื่อนกลั่นแกล้งเอาของไปซ่อน การถูกเพื่อนไม่ยอมให้เข้าร่วมกลุ่ม เป็นต้น แล้วเขียนลงกิจกรรม 4.2

2.2.5 แล้วขอให้นักเรียนแบ่งประสบการณ์กันในกลุ่ม ผู้วิจัยทำหน้าที่ในการเอื้อให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนกันและกัน ถ้าการพูดกับตนเองในทางลบเป็นไปในทางลบ จะขอให้แทนที่การพูดกับตนเองให้เป็นทางบวกแทน

2.2.5 ผู้วิจัยและนักเรียนช่วยกันสรุปถึงการแทนที่การพูดกับตนเองทางลบไปสู่

การพูดกับตนเองทางบวกทั้งก่อน ระหว่างและหลังเหตุการณ์ และผลของการพูดกับตนเองทางบวก ที่มีต่อความรู้สึกและเหตุการณ์

2.3 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 3 “ฝึกปฏิบัติบทบาทสมมติเพื่อพูดกับตนเองทางบวก” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ในข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.3.1 ผู้วิจัยแจกแนวทางการพูดกับตนเองทางบวก (4.3) ให้นักเรียนใช้เป็นแนวทางและช่วยกันพิจารณาว่าคำพูดกับตนเองใดที่มีประสิทธิภาพสูงสุด

2.3.2 ผู้วิจัยแจกสถานการณ์สมมติให้นักเรียนคนละหนึ่งเรื่อง

2.3.3 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนจับคู่กันเพื่อฝึกซ้อมบทบาทสมมติ โดยผู้ใดตอบจะแสดงในสองลักษณะ คือ ครั้งแรกไม่ใช่คำพูดกับตนเองทางบวก ส่วนครั้งที่สองให้ใช้ได้การพูดกับตนเองทางบวก สนับสนุนให้สมาชิกอื่นเพิ่มเติมคำพูดทางบวกหากเห็นว่าผู้แสดงติดขัด หลังสิ้นสุดเสร็จการแสดงแต่ละกลุ่ม ขอให้ตอบคำถามต่อไปนี้

ในฐานะผู้แสดง

1. เมื่อได้แสดงฉากเหตุการณ์ต่อหน้ากลุ่มรู้สึกอย่างไร
2. นักเรียนเคยเจอเหตุการณ์แบบนี้หรือไม่ แล้วนักเรียนทำอย่างไร
3. การใช้คำพูดแบบเผชิญปัญหาจะช่วยควบคุมความโกรธได้หรือไม่
4. หากเกิดเหตุการณ์ขึ้น คิดว่าจะเกิดอะไรขึ้นถ้านักเรียนใช้พูดกับตนเอง

แบบทางลบ

3.2.2 อธิบายว่า คำพูดแบบเผชิญปัญหาที่นักเรียนได้ฝึกแสดงบทบาทสมมติ เป็นประโยชน์ระหว่างที่เกิดเหตุการณ์ แต่คำพูดเหล่านี้สามารถใช้ก่อนและหลังเกิดสถานการณ์ขึ้นได้ แนวทางในการระดมสมองของนักเรียน

2.3.3 นักเรียนช่วยกันสรุปผลการฝึกปฏิบัติ

3. ขั้นสรุป

นักเรียนช่วยกันสรุปประโยชน์ที่ได้กิจกรรมนี้

1. นักเรียนช่วยกันสรุปที่มาการพูดกับตนเองทางลบและทางบวก และการพูดกับตนเองทั้งสองลักษณะมีผลต่อความรู้สึกและการกระทำในเหตุการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด

2. นักเรียนคิดช่วยกันสรุปการนำเอาการพูดกับตนเองทางบวกไปใช้ในชีวิตประจำวัน

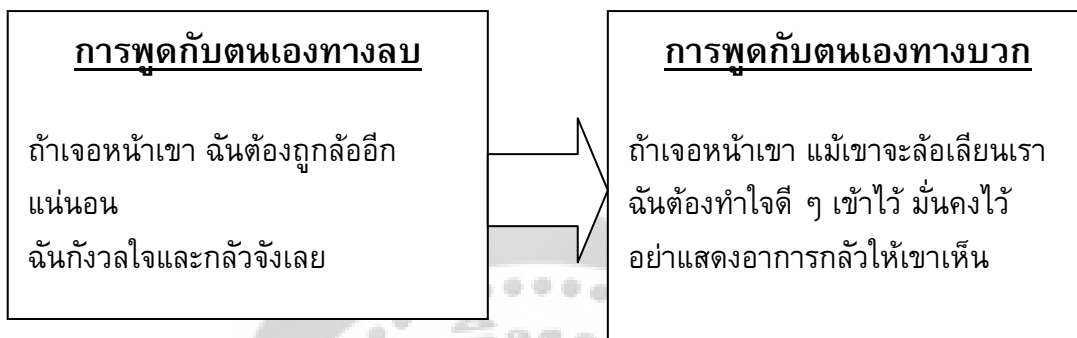
การประเมินผล

1. ผู้วิจัยสังเกตการมีส่วนร่วมของนักเรียน
2. แบบประเมินการพูดกับตนเอง

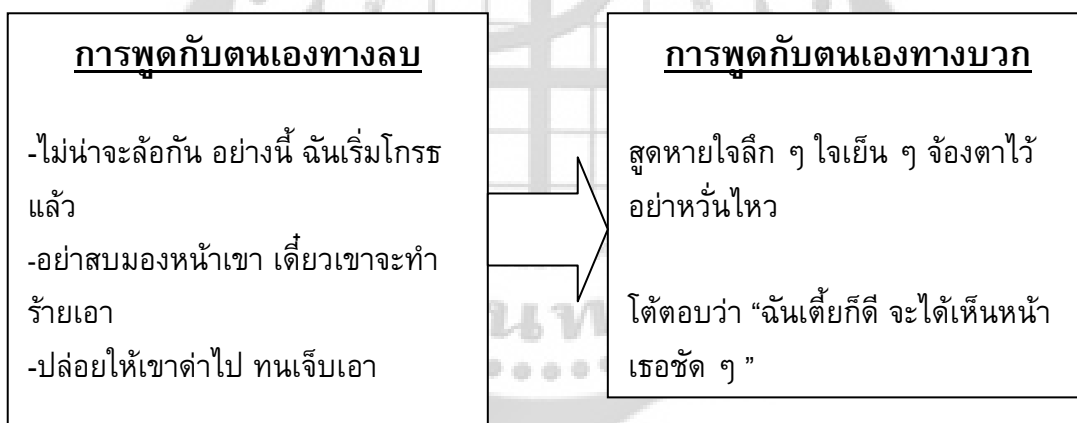
กิจกรรม 4.1

การเปลี่ยนคำพูดกับตนเองทางลบเป็นทางบวก
เหตุการณ์: ถูกเพื่อนล้อว่า “ไอ้เตี้ย”

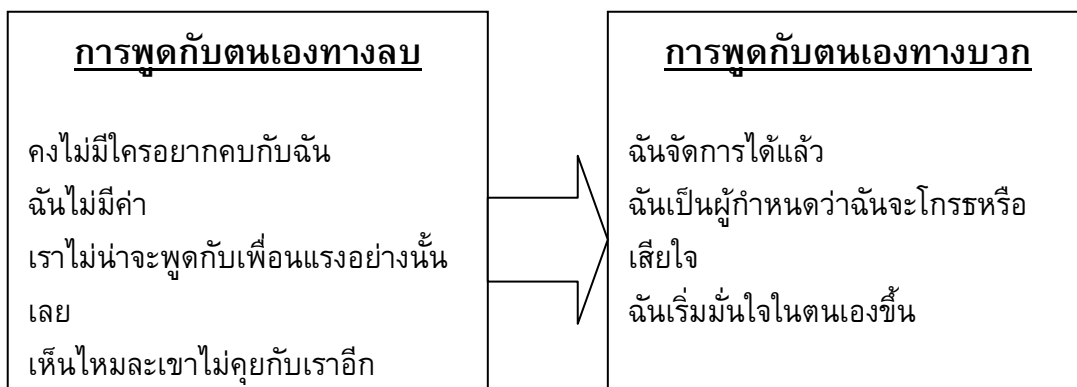
ก่อนเกิดเหตุการณ์



ระหว่างเหตุการณ์



หลังเกิดเหตุการณ์



กิจกรรม 4. 2

“การเปลี่ยนการพูดกับตนเองทางลบเป็นบวก”

เหตุการณ์ที่ถูกข่มเหงรังแก.....

ก่อนเกิดเหตุการณ์

<u>การพูดกับตนเองทางลบ</u>	<u>การพูดกับตนเองทางบวก</u>
.....
.....
.....

ระหว่างเหตุการณ์

<u>การพูดกับตนเองทางลบ</u>	<u>การพูดกับตนเองทางบวก</u>
.....
.....
.....

หลังเกิดเหตุการณ์

<u>การพูดกับตนเองทางลบ</u>	<u>การพูดกับตนเองทางบวก</u>
.....
.....
.....

กิจกรรมที่ 4.3

“การพูดกับตนเองทางบวกก่อน ระหว่าง และหลัง”

ให้นักเรียนพิจารณาคำพูดกับตนเองทางบวกก่อน ระหว่าง และหลังเผชิญปัญหาที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือความไม่สบายใจ

คำพูดกับตนเองทางบวกก่อนเกิดเหตุการณ์

ฉันรู้ว่าเป็นเพื่อนกัน
 แม้ว่าเขาจะล้อเลียนฉัน แต่ฉันก็รู้สึกไม่เป็นไร
 ฉันสามารถจัดการได้
 เขาล้อเลียนก็ไม่เห็นเป็นไรเลย ไม่ใช่เรื่องเป็นเรื่องตาย
 ถ้าเจอหน้าเขาฉันจะยิ้มให้เขา
 ถ้าเขาล้อเลียนฉัน ฉันต้องมั่นคงเอาไว้
 เป็นเรื่องดีที่ฉันจะได้ทดสอบความอดทนของตนเอง
 ฉันคิดมากไปเองหรือเปล่า
 นี่กำลังจะทำให้ฉันหัวเสีย แต่ฉันรู้แล้วว่า จะจัดการอย่างไร
 ฉันสามารถดำเนินการวางแผนที่จะจัดการมันได้
 ง่ายที่จะทำ จำไว้ว่าให้อยู่สบาย ๆ
 พยายามอย่าเครียดเกินไป
 ฉันทำได้ดีแล้วกับเหตุการณ์ก่อนนี้

คำพูดกับตนเองทางบวกระหว่างเกิดเหตุการณ์

ใช่ ฉันถูกล้อเลียนฉันหรือไม่ (การถามตนเองเพื่อให้แน่ใจว่าเหตุการณ์เกิดจริง)
 ฉันหัวนี้ไหวเล็กน้อย แต่ฉันเริ่มมั่นใจขึ้น
 มั่นคงไว้
 ผ่อนคลายไว้ ใจเย็น ๆ นิ่ง ๆ ไว้
 ทำตัวให้สบาย
 ผ่อนคลาย สบาย ๆ หายใจลึก ๆ
 นายกำลังจะทำได้ดี
 จ้องตาไว้ มั่นคงไว้ ทำได้ดีแล้ว
 แม้ฉันจะอ้วน แต่ฉันก็มีเพื่อนเป็นโหล
 แม้ฉันจะแต่งตัวไม่เข้าท่า แต่ฉันก็ไม่ทำให้แม่เสียใจ
 ฉันเรียนวิชาคณิตศาสตร์ได้ตั้งเกรด 4 (การนี้ถึงสิ่งดี ๆ ของตน)

คำพูดกับตนเองทางบวกหลังเกิดเหตุการณ์

เราทำได้แล้ว

เห็นไหมนายทำได้

ไอ้ที่กังวล เอาเข้าจริง ๆ ก็ไม่เป็นอย่างที่คิด

มันผ่านแล้ว โลงใจเสียที่

ฉันซ้กจะชอบตนเองเข้าแล้ว

แม้เขาจะหัวเราะเยาะฉันหรือล้อเลียน ก็ไม่ได้หมายความว่า ฉันทำผิดอย่างที่

เขาพูด

ฉันไม่ชอบสิ่งที่คนนั้นพูด แต่ฉันสามารถพิจารณาได้ว่าฉันจะเชื่อเขาหรือไม่

ฉันเป็นผู้กำหนดว่าฉันจะโกรธหรือเสียใจ

ลืมนั่นซะ คิดถึงมันยิ่งจะทำให้วุ่นใจมากขึ้น

ฉันจะทำข้างหน้าให้ดีกว่านี้

ฉันยังหัวเราะได้ น่าจะไม่เครียดแล้ว

นั่นไม่เลวเท่ากับฉันคิด

ฉันจัดการได้สบาย ๆ

สิ่งที่ฉันต้องทำคือ จัดการกับปัญหา

ดัดแปลงจาก: Nelson- Jones. (2005). *Introduction to Counseling Skills*. 2nd ed. P.

225-227.

กิจกรรม 4.4

บทบาทสมมติการพูดกับตนเอง

คำชี้แจง

อ่านเหตุการณ์ข้างล่างต่อไปนี้ แล้วพิจารณาว่านักเรียนจะเลือกใช้คำพูดกับตนเองทาง บวก แบบใดที่จะเป็นประโยชน์เพื่อจัดการกับแต่ละเหตุการณ์

เหตุการณ์ที่ 1

นักเรียนคนที่ 1: เอาการบ้านมาให้ฉันลอกเดี๋ยวนี้ ถ้าไม่ให้ฉันลอกฉันจะไปบอกครูโฉม
เจลาว่า นายลอกสุชาติ

นักเรียนคนที่ 2: รู้สึกหงุดหงิดมากและพยายามตัดสินใจว่าจะให้การบ้านหรือไม่

เหตุการณ์ที่ 2

นักเรียนคนที่ 1: น้องเอาเงินมาสิบบาท จะเติมน้ำมันรถกลับบ้าน

นักเรียนคนที่ 2: รู้สึกกลัว กังวลใจ ถ้าไม่ให้กลัวถูกทำร้าย หรือถูกแก๊งต่าง ๆ นานา

เหตุการณ์ที่ 3

นักเรียนคนที่ 1: ใ้อัง แค่นี้ก็ตอบไม่ได้ ทำไมไม่ตั้งใจวะ

นักเรียนคนที่ 2: รู้สึกโกรธ ที่ถูกดูถูกเรื่องทำคณิตศาสตร์ไม่ได้

เหตุการณ์ที่ 4

นักเรียนคนที่ 1: หารองเท้าให้เจอช ถ้าแท้จริงไปฟ้องครูเลย

นักเรียนคนที่ 2: โกรธที่เพื่อนเอารองเท้าไปซ่อน และยังถูกทำทนายอีก

เหตุการณ์ที่ 5

นักเรียนคนที่ 1: พวกเราอย่าคุยกับหงงหงงนะ ถ้ามีใครไปคุยกับหงงหงง เลิกคบกัน

หงงหงง : รู้สึกโดดเดี่ยว ที่ไม่มีเพื่อนคนไหนกล้ามาคุยด้วย

แบบประเมินการพูดกับตนเอง

คำชี้แจง

โปรดระบุว่า เมื่อนักเรียนถูกยั่วยุ นักเรียนได้พูดกับตนเองดังต่อไปนี้มากน้อย เพียงใด

ข้อ	ข้อความที่พูดกับตนเองเมื่อถูกยั่วยุ	บ่อย	บางครั้ง	ไม่เลย
1.	ฉันสามารถวางแผนการจัดการกับยั่วยุได้			
2.	ตราบเท่าที่ฉันใจเย็น ฉันสามารถควบคุมตนเองได้			
3.	อารมณ์เสียไม่ช่วยอะไรได้เลย			
4.	ฉันจัดการกับโกรธ ได้ผลดี			
5.	ถ้าพบว่าตนเองกำลังอารมณ์เสีย ฉันรู้ว่าจะต้องทำอย่างไร			
6.	ฉันไม่จำเป็นต้องพิสูจน์ตนเอง			
7.	ไม่มีคำใดเลยที่จะโกรธ			
8.	จริง ๆ แล้ว ฉันสามารถผ่านพ้นไปได้โดยไม่ต้องโกรธ นี่แหละคือสิ่งดีที่จะทำ			
9.	ความโกรธเป็นสัญญาณที่จะเริ่มต้นพูดกับตนเอง			
10.	ถ้าฉันเริ่มเดือดดาล ฉันจะเอาหัวโขกกำแพง เพื่อจะทำให้อาการโกรธผ่อนคลายลง			
11.	นี่ น่าจะเป็นเหตุการณ์เลวร้าย แต่ฉันเชื่อมั่นในตนเอง			
12.	ฉันกำลังทำดีในควบคุมตนเองในเหตุการณ์นี้ตลอดเวลา			
13.	กล้ามเนื้อฉันเริ่มตึงเครียด เป็นเวลาที่จะผ่อนคลายและเย็นลง			
14.	อย่าเชื่อว่า มันเลวร้ายหรือตัวนสรูป ให้มองในด้านดีไว้			
15.	ก่อนที่จะเข้าไป ฉันต้องหายใจลึก ๆ ผ่อนคลาย และแน่ใจว่าฉันรู้สึกสบาย ๆ			
16.	ฉันกำลังจะไม่ยอมให้มันเกิดขึ้นกับฉัน			
17.	เขาน่าจะชอบให้ฉันโกรธ เขาละ ฉันจะทำให้เขาสมหวัง			
18.	ฉันสามารถจัดการกับเหตุการณ์นี้ ฉันรู้วิธีการควบคุมความโกรธของฉัน			
19.	ใจเย็น ๆ ฉันไม่อาจคาดหวังให้คนอื่นทำตามที่ฉันต้องการได้			
20.	ฉันอารมณ์เสียมานานเกินความจำเป็นแล้ว ฉันต้องปรับที่จะไม่โกรธ			
21.	ไม่มีความจำเป็นที่ต้องโกรธหรืออารมณ์เสีย			
22.	อย่าอารมณ์เสีย เก็บความคิดไปทำสิ่งที่ต้องการให้สำเร็จจะดีกว่า			
23.	สนใจงานที่ทำ อย่าเสียสติเพราะทะเลาะกัน			
24.	สิ่งที่ฉันต้องทำเพื่อให้ใจเย็นลงคืออะไร			
25.	ไม่จำเป็นต้องสงสัยตนเอง สิ่งที่เขาพูดไม่มีผลใด ๆ กับฉัน			
26.	ฉันทำได้ยอดเยี่ยมที่ไม่ตอบโต้กับความโกรธเมื่อถูกยั่วยุ			

ที่มา: Johnson. (2006). *Reaching Out*. p. 281

ครั้งที่ 5

เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์การยอมรับกับผู้ชมเฮงริงแก

แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการยอมรับกับผู้ชมเฮงริงแก

การยอมรับกับผู้ชมเฮงริงแกเป็นการค้นหาสิ่งที่เห็นด้วยกับผู้กล่าวหาหรือต่อว่าหรือผู้ล้อเลียนด้วยคำพูดอันจะช่วยปลดอาวุธ (Disarming) โดยไม่ได้ตอบต่อคำกล่าวหาหรือต่อว่าหรือล้อเลียนโดยอัตโนมัติซึ่งเป็นผลมาจากการปกป้องตัวเองหรือการแสดงความโกรธหรืออารมณ์เสียซึ่งเป็นไปตามที่ผู้ถูกชมเฮงริงแกปรารถนาให้เกิดขึ้น หากแต่เป็นการพูดอย่างกล้าแสดงออก การให้รางวัลแก่บุคคลอื่นต่อคำเยินยอ และการหลีกเลี่ยงการให้เหตุผลต่อความคิดเห็น (สมโภชน์ เอี่ยมสุภามิตร. 2541: 157) ที่สำคัญเป็นการยอมรับความจริงที่ตนเป็น (Freedman. 2002: 128) การกระทำดังกล่าวจะทำให้ผู้ชมเฮงริงแกรู้สึกผิดคาดและไม่สนุกที่จะล้อเลียนอีกต่อไป อย่างไรก็ตามการยอมรับความจริงบางอย่างของตนตามที่ถูกล้อ อาจทำให้ผู้ถูกล้อเกิดความรู้สึกไม่ดีกับตนเอง ดังนั้น อาจใช้การเยินยอ (Complement) ด้วยการพูดตรงกันข้ามกับคำพูดเสียหายของผู้ชมเฮงริงแกแทน (Eisen & Engler. 2007: 196)

ในการพัฒนากลยุทธ์ด้านการยอมรับในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางด้วยเทคนิคการฟัง การยอมรับและการสะท้อนเนื้อหา และ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยมโดยใช้เทคนิคการกล้าแสดงออก การเห็นด้วย (Fogging) และการสอนการเห็นด้วย

วัตถุประสงค์

1. เพื่อทำความเข้าใจการยอมรับกับผู้ชมเฮงริงแกด้วยการกล้าแสดงการยอมรับความจริงของตนเองตามที่ถูกล้อ
2. เพื่อร่วมกันหาแนวทางการยอมรับกับผู้ชมเฮงริงแก
3. เพื่อฝึกแสดงบทบาทสมมติการยอมรับกับผู้ชมเฮงริงแก

วิธีดำเนินการ

การดำเนินการพัฒนากลยุทธ์ด้านการยอมรับครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำแนวคิดในการสอนกลยุทธ์การยอมรับ (Freedman. 2002: 128-131) กิจกรรม “เพชรแกมทอง” และ “ตัวอย่างการ ยอมรับ” (กิจกรรม 5.1) <http://www.nbt.nhs.uk> (2009: Online)

1. ชั้นเริ่มต้น

ผู้วิจัยทักทายพูดคุยกับสมาชิกในกลุ่ม เพื่อสร้างความคุ้นเคยกันเล็กน้อย แล้วขอให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ในครั้งที่ผ่านๆ มา และแบ่งปันผลการนำเอากลยุทธ์ที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตจริง และผู้วิจัยให้กำลังใจแก่สมาชิก

2. ขั้นตอนดำเนินการ

2.1 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 1 “ทำความเข้าใจการยอมรับกับผู้ชม هنگรีงแก” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 ผู้วิจัยอธิบายว่า วิธีการง่าย ๆ อย่างหนึ่งที่จะสามารถหยุดยั้งการพูดจากถูกดูแลจนได้ คือ นักเรียนแสดงการยอมรับกับผู้ชม هنگรีงแกที่ล้อหรือดูถูกคุณลักษณะหรือเหตุการณ์ที่เป็นความจริงของนักเรียน เช่น เตี้ย ผอม เรือนอ่อน เป็นต้น สามารถโต้ตอบโดยการยอมรับกับข้อเท็จจริงนั้น ซึ่งจะทำให้ผู้ชม هنگรีงแกเบื่อและเลิกล้อไปในที่สุด

2.1.2 ผู้วิจัยถามว่า นักเรียนเคยถูกเพื่อนเอาคุณลักษณะหรือเหตุการณ์บางอย่างที่เกิดขึ้นจริงมาล้อหรือดูหมิ่นดูแคลนหรือไม่ เช่น ลักษณะรูปร่างทางกาย เช่น “ความเตี้ย” “อ้วน” “ผอม” หรือ เหตุการณ์ต่าง ๆ เช่น การเรียน การคบเพื่อน การเดิน เป็นต้น ซึ่งเป็นคำล้อหรือคำดูถูกที่ทำให้รู้สึกเป็นทุกข์ใจ หงุดหงิด หรือโกรธ

2.1.3 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนนึกถึงเหตุการณ์ที่เคยประสบพร้อมนำมาแบ่งปัน เหตุการณ์ในกลุ่ม โดยระบุว่า คำพูดที่ใช้โต้ตอบ และผลที่เกิดขึ้นตามมา

2.1.4 ผู้วิจัยให้นักเรียนนำมาแบ่งปันในกลุ่ม แล้วกลุ่มช่วยกันระดมสมองเพื่อหาทางโต้ตอบแบบยอมรับความเป็นจริง แล้วเขียนคำพูดที่ใช้โต้ตอบลงไว้ที่บอร์ดที่เตรียมไว้ เช่น เมื่อถูกล้อว่า “ไอ้อ้วน” คำพูดที่แสดงการยอมรับ ดังตัวอย่างต่อไปนี้ (Freedman, 2002: 131)

“ถูกต้อง”
 “คนอื่นก็บอกอย่างนี้มาก”
 “ฉันทำอย่างนั้นมาก”
 “ใช่ เป็นจริง”
 “เธอพูดถูกต้อง”
 “ถูกต้องทั้งหมด”
 “ฉันรู้ว่าฉัน...” เป็นต้น

2.1.5 แล้วให้กลุ่มช่วยกันเลือกคำที่เหมาะสมและมีประสิทธิภาพที่สุดในการยอมรับกับการล้อที่เป็นความจริง เพื่อจะนำไปใช้ต่อไป เสร็จแล้วนักเรียนจดบันทึกคำพูดที่ได้จากการสรุปลงสมุดที่แจกให้ เพื่อนำติดตัวไปเปิดอ่านเมื่อต้องการ

2.1.6 นักเรียนและผู้วิจัยร่วมกันสรุปคำที่จะมีประสิทธิภาพในการโต้ตอบด้วยการยอมรับกับผู้ชม هنگรีงแก

2.2 วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 “สอนแนวทางการยอมรับกับผู้ชม هنگรีงแก” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.2.1 ผู้วิจัยสอนแนวทางในการโต้ตอบด้วยกลยุทธ์การเห็นด้วยกับผู้ชม هنگรีงแกด้วยเทคนิคการกล่าวแสดงออกและการยอมรับ (Fogging) ทั้งนี้การจะควบคุมสถานการณ์ควรจะทำให้ผู้ชม هنگรีงแกเห็นว่า ผู้ถูกชม هنگรีงแกไม่รู้สึกถูกขู่ ดังนี้

ขั้นที่ 1 ประสานสายตากับผู้ชม هنگรีงแกเอาไว้ ยืนตัวตรง และพยายาม

ไม่หลุกหลิกพูดชัดเจน ด้วยน้ำเสียงที่หนักแน่นเชื่อมั่น ยึดไว้
 ชั้นที่ 2 ทำหรือเสริมทำเป็นนกล้ำหาญ
 ชั้นที่ 3 โต้ตอบด้วยคำที่เป็น”เพชรแกมทอง” (Golden Diamond) คือ



ระหว่างที่เผชิญหน้ากับผู้ชมหนึ่งอาจเกิดความรู้สึกหวาดกลัว ไม่มั่นใจในตนเอง
 นักเรียนสามารถใช้กลยุทธ์ “การพูดกับตนเอง” มาบอกตนเองในการเผชิญปัญหาด้วย

2.2.2 นักเรียนและผู้วิจัยช่วยกันสรุปแนวทางการโต้ตอบด้วยการยอมรับกับผู้
 ชมหนึ่ง

2.3 วัตถุประสงค์ข้อที่ 3 “ฝึกแสดงบทบาทสมมติการยอมรับกับผู้ชมหนึ่ง”
 เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.3.1 ผู้วิจัยแจกเอกสาร “ตัวอย่างการยอมรับกับผู้ชมหนึ่ง” พร้อมทั้งสาธิตการ
 โต้ตอบด้วยกลยุทธ์การเห็นด้วย (กิจกรรม 5.2)

2.3.2 ผู้วิจัยขอให้อาสาสมัครมาเป็นคนล้อหรือดูถูก แล้วผู้วิจัยแสดงการยอมรับกับ
 ความเป็นจริงที่ผู้ชมหนึ่งล้อ ให้เป็นตัวอย่าง

2.3.3 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนที่เหลือช่วยกันให้ข้อมูลป้อนกลับกับบทบาทการใช้
 วิธีการยอมรับกับผู้ชมหนึ่ง ว่ามีประสิทธิภาพที่จะหยุดยั้งผู้ชมหนึ่งมากน้อยเพียงใด หรือ
 ควรปรับปรุงเพิ่มเติมอย่างไรบ้าง

2.3.4 ให้จับคู่ แล้วนำเอาเหตุการณ์ที่นักเรียนคาดว่าจะถูกล้อในอนาคตอันใกล้นี้มา
 เป็นเหตุการณ์ที่จะแสดงบทบาทสมมติ โดยคนที่หนึ่งเป็นผู้ล้อ ส่วนคนที่ สองให้ใช้วิธีการ “เออออ”
 โดยนำเอาคำพูด”เพชรแกมทอง” มาใช้ใน”การเห็นด้วย” จนเห็นว่าสมควร แล้วสลับบทบาทกัน

2.3.5 รวมกลุ่มใหญ่ แต่ละคนนำเสนอบทบาทสมมติที่ได้ฝึกซ้อมกันมาในกลุ่ม
 เมื่อจบแต่ละคน ขอให้สมาชิกกลุ่มที่เหลือให้ข้อมูลป้อนกลับ จนครบทุกคน

2.3.6 นักเรียนและผู้วิจัยร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนจากการฝึกแสดงบทบาท
 สมมติการใช้กลยุทธ์ด้านการเห็นด้วย โดยเน้นกระบวนการและขั้นตอนของการโต้ตอบด้วยกลยุทธ์
 การยอมรับกับผู้ชมหนึ่ง

3. ชั้นสรุป

1. นักเรียนช่วยกันสรุปความหมายของการยอมรับกับผู้ชมเชิงรังแก
2. นักเรียนสรุปคำพูด “เพชรแกมทอง” และคำพูดอื่นที่กลุ่มได้ระดมสมอง
3. สรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการแสดงบทบาทสมมติ

การประเมินผล

1. สังเกตจากการมีส่วนร่วมในการกลุ่ม
2. กิจกรรมการยอมรับกับผู้ชมเชิงรังแก

กิจกรรม 5.1

ตัวอย่างการยอมรับกับผู้ชมเชิงรังแก

ตัวอย่างของการยอมรับกับผู้ชมเชิงรังแก เมื่อถูกล้อหรือดูหมิ่นดูแคลน

- ตัวอย่าง 1 ผู้ชมเชิงรังแก: “เธอร้องไห้เหมือนทารก”
 ผู้ถูกชมเชิงรังแก: “ฉันเป็นคนร้องไห้ง่าย”
- ตัวอย่าง 2 ผู้ชมเชิงรังแก: “เธออ่านหนังสือช้า”
 ผู้ถูกชมเชิงรังแก: “ใช่ ฉันอ่านหนังสือไม่เร็ว”
- ตัวอย่าง 3 ผู้ชมเชิงรังแก: “แกเป็นคนที่โง่ที่สุดในโรงเรียน”
 ผู้ถูกชมเชิงรังแก: “อาจถูก” (fogging)
 ผู้ชมเชิงรังแก: “แกน่าจะเป็นโง่โง่ที่สุดในโรงเรียน”
 ผู้ถูกชมเชิงรังแก: “ฉันเห็นว่า เธออาจคิดถูก” (fogging)
 ผู้ชมเชิงรังแก: “แกต้องโง่บริสุทธิ์ที่เห็นด้วยกับฉัน”
 ผู้ถูกชมเชิงรังแก: “ถูกต้อง” (fogging)
 ผู้ชมเชิงรังแก: “แกเอาแต่พูดว่าถูกต้อง”
 ผู้ถูกชมเชิงรังแก: “ถูกต้อง” (fogging)

ที่มา: <http://www.nbt.nhs.uk> (2009: Online)

กิจกรรม 5.2

การยอมรับกับผู้ชมหญิงแก

1. ขอให้นักเรียนนึกถึงเหตุการณ์ที่เคยถูกล้อเช่น รูปร่างทางกาย การเรียน การกระทำต่าง ๆ พร้อมยกเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นมา 1 เหตุการณ์

เหตุการณ์ที่ถูกล้อคือ

.....

การพูดโต้ตอบคือ.....

.....

ผลที่เกิดตามมาคือ

.....

2. ขอให้เรียนนำเอาเหตุการณ์ในข้อ 1 มาทำการโต้ตอบแบบยอมรับกับผู้ชมหญิงแก ตามตารางข้างล่าง ดังตัวอย่าง

ตัวอย่างการ Fogging

คุณลักษณะหรือเหตุการณ์ที่ถูกล้อหรือล้อเลียน	คำพูดดูถูกหรือล้อเลียน	การพูดยอมรับกับผู้ชมหญิงแก
ตัวเตี้ย	“ไอ้เตี้ยหมาตีน”	“ถูกต้อง ฉันเตี้ย ฉันเตี้ยที่สุดในห้องเลย และในบ้านด้วย”
เรียนอ่อน	“ไอ้ปัญญาอ่อน”	“ฉันก็มีดีอย่างอื่น ๆ ” “อาจจริง” “ฉันรู้ว่าทำไมเธอจึงคิดอย่างนั้น”

คุณลักษณะหรือเหตุการณ์ที่ถูกล้อหรือล้อเลียน	คำพูดดูถูกหรือล้อเลียน	การพูดยอมรับกับผู้ชมหญิงแก
.....
.....
.....
.....
.....

ครั้งที่ 6

เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์

แนวคิดที่เกี่ยวข้อง

ผู้ถูกข่มเหงรังแกมักมีปัญหาในการปรับตัว การตกเป็นเหยื่อสัมพันธ์กับความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ขาดความเชื่อมั่น อัตราการซึมเศร้าเพิ่มขึ้น ความโดดเดี่ยว และวิตกกังวล (O'Moore & Minton. 2004: 52) มีความคิดจะฆ่าตัวตายสูงกว่าเด็กปกติสองถึงสามเท่า (Rigby. 1994b) และถูกผลักดันให้ใช้ชีวิตคนเดียว และผลของการข่มเหงรังแกสามารถคงอยู่ถึงวัยผู้ใหญ่ ผลของการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำจะทำให้เกิดความซึมเศร้าเป็นพัก ๆ (Farrington. 1993; Olweus. 1993) การได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์จะช่วยให้มีการเปิดเผยอารมณ์ความรู้สึก ความคิด ประสบการณ์ส่วนตัวที่คนอื่นไม่รู้ที่เกิดจากการถูกข่มเหงรังแกให้กับบุคคลที่ไว้วางใจฟัง เช่น เพื่อน พ่อแม่ ครู เป็นต้น เพื่อให้ได้รับความเห็นอกเห็นใจ การยอมรับและความเข้าใจ และกำลังใจ ซึ่งจะช่วยให้เพิ่มการยอมรับตนเอง บรรเทาอารมณ์ความรู้สึกทุกข์ใจที่เกิดขึ้น อันจะช่วยให้เบาใจ เชื่อมมั่น และมีกำลังใจในการเผชิญปัญหามากขึ้น (Thompson. 2003: 275) อย่างไรก็ตาม แต่ในทางปฏิบัติและความเป็นจริงแล้ว กลยุทธ์นี้มักเกิดควบคู่ไปกับการค้นหาการสนับสนุนทางสังคม เพื่อหาสิ่งช่วยเหลือ เพื่อหาทางแก้ปัญหาต่อไป

ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ด้วยเทคนิคการบรรยายความรู้สึก (Describing Feeling) และการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ด้วยเทคนิคการใช้คำว่า “ฉัน” (I-Language) (Thompson. 2003: 272, 275)

วัตถุประสงค์

1. เพื่อระบุถึงบุคคลที่สามารถขอความช่วยเหลือได้
2. เพื่อใช้คำว่า “ฉัน” ขอรับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์ในแนวทางเหมาะสม
3. เพื่อให้นักเรียนได้ฝึกปฏิบัติการใช้คำว่า “ฉัน” เพื่อขอรับการสนับสนุนทางอารมณ์

วิธีดำเนินการ

การพัฒนากลยุทธ์ด้านการได้รับการสนับสนุนทางอารมณ์ในครั้งนี้ ผู้วิจัยดัดแปลงกิจกรรม “วงกลมแห่งความไว้วางใจ” (Thompson.2003:272) กิจกรรม “ทักษะการสื่อสารด้วยคำว่าฉัน” (I-message Skill Sheet) (Smead. 2002: 100) มาใช้ โดยดำเนินการดังนี้

1. ชั้นเริ่มต้น

ผู้วิจัยทักทายพูดคุยกับสมาชิกในกลุ่ม เพื่อสร้างความคุ้นเคยกันเล็กน้อย แล้วขอให้

สมาชิกกลุ่มช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ในครั้งที่ผ่านมา และเล่าเรื่องราวที่น่าเอากลยุทธที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตจริง และผู้วิจัยให้กำลังใจแก่สมาชิก

2. ขั้นตอนการ

2.1 วัตถุประสงค์ข้อที่ 1 “ระบุถึงบุคคลที่สามารถขอความช่วยเหลือได้” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 ผู้วิจัยถามนักเรียนว่า ถ้านักเรียนมีเรื่องไม่สบายใจ นักเรียนอยากไปเล่าให้ใครฟังบ้าง

2.1.2 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนวาดหรือเขียนชื่อบุคคลที่นักเรียนคิดว่าสามารถไปขอความช่วยเหลือได้ลงในกิจกรรม “วงกลมแห่งความไว้วางใจ” (กิจกรรม 6.1) โดยใช้ภาพหรือชื่อของตนลงในวงกลมที่อยู่ที่สุด จากนั้นให้นักเรียนอ่านข้อความต่อไปนีตามลำดับ แล้วนำชื่อหรือภาพไปใส่ในวงกลมตามลำดับความไว้วางใจจากมากที่สุดลดหลั่นกันลงมา ดังนี้

1) “คนที่ฉันรักและรู้สึกไว้วางใจในชีวิต ที่ฉันสามารถขอรับความช่วยเหลือได้ เมื่อฉันต้องการจะพูดคุย ถามบางเรื่อง หรือขอความช่วยเหลือ คนที่ฉันไว้วางใจมากที่สุด คือ

เบอร์โทรศัพท์/ที่ติดต่อ.....”

แล้วให้เขียนชื่อ วาดภาพ หรือติดภาพของบุคคลดังกล่าวไว้ในวงกลมชั้นในสุดรอบภาพของตน

2) “บุคคลที่ฉันสามารถพึ่งได้ในชีวิต เช่น ครอบครัว เพื่อน ครูประจำชั้น เพื่อนบ้าน หรือแม่แต่สัตว์เลี้ยง เช่น สุนัขหรือของฉัน ดังนี้คือ

เบอร์โทรศัพท์ /ที่ติดต่อ.....”

แล้วเขียนชื่อและวาดรูปหรือติดภาพบุคคลเหล่านั้นลงบริเวณวงกลมถัดมา

3) “บุคคลบางคนที่คุณชอบในชีวิต ถ้าเผื่อฉันจะสามารถขอความช่วยเหลือได้ เช่น ครู แม่ของเพื่อน หรือเพื่อนบ้าน” คือ

ฉันอาจจะขอความช่วยเหลือได้ ฉันจะขอเบอร์โทรศัพท์และบอกให้เขารู้ถึงเหตุผลที่ฉันควรจะขอเบอร์โทรศัพท์/ที่ติดต่อ.....

แล้วเขียนชื่อ วาดรูป หรือติดภาพบุคคลเหล่านั้นลงบริเวณวงกลมนอกสุด

2.1.2 จากนั้นช่วยกันอภิปรายว่าใครคือคนที่นักเรียนจะไปขอความช่วยเหลือ ตั้งแต่พ่อแม่ ครูประจำชั้น ผู้อำนวยการโรงเรียน พี่ชาย พี่สาว และที่สำคัญคือ เพื่อนสนิทในห้อง ข้อดีของการสนับสนุนของเพื่อนในห้องคือมักช่วยเพิ่มความกดดันในทางที่ดีต่อการลดการล้อเลียนในห้อง

2.2 วัตถุประสงค์ข้อที่ 1 “เพื่อใช้คำว่า “ฉัน” ขอรับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์แนวทางเหมาะสม” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.2.1 ผู้วิจัยอธิบายว่า

เรามีสิทธิแสดงความรู้สึกทางบวกเช่น ความชอบ ความรัก และความสุข เช่นเดียวกับความรู้สึกทางลบ เช่น ความโกรธ ความหงุดหงิด ความเสียใจ เป็นต้น เวลาที่เรามีความรู้สึกทางลบ ส่วนใหญ่เรามักจะเก็บไว้ไม่ได้เล่าออกมาให้ใครฟัง แล้วส่งผลทำให้เรารู้สึกกับตนเองทางลบ เช่น ต่ำหนิตนเอง ไม่กล้าพูดกับใคร แล้วสุดท้ายแยกตัวโดดเดี่ยวและซึมเศร้า และทำให้เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเลวร้ายลงกว่าเดิม และที่สำคัญคือ ไม่มีใครจะสามารถช่วยเราได้

แนวทางหนึ่งที่จะช่วยให้เราก้าวพ้นอุปสรรคที่เป็นปัญหาสำหรับตัวเราคือ การได้หาคนที่ไว้วางใจสักคน แล้วเล่าความรู้สึกที่เกิดขึ้นในใจให้เขาฟัง เพื่อจะทำให้เรารู้สึกว่ายังมีคนเป็นเพื่อนเรา และพร้อมให้ความช่วยเหลือเราต่อไป ดังนั้น เมื่อมีปัญหาจำเป็นต้องหาคนที่ไว้วางใจเพื่อเล่าเรื่องราวให้เขาฟัง

วิธีการที่จะเป็นสะพานให้เราบอกความรู้สึกให้กับคนที่เราไว้วางใจ เรียกว่า การใช้คำว่า “ฉัน” (I-message) คำว่า “ฉัน” จะช่วยให้เรารับผิดชอบต่อความรู้สึกของตนเองและทำให้ผู้อื่นยอมรับเข้าใจ และให้กำลังใจในตัวเรา โดยมีสูตรของคำว่า “ฉัน” ซึ่งรวมถึงสิ่งอื่นที่จะทำให้ได้ผลดีที่สุดด้วย

2.2.2 ผู้วิจัยแจกเอกสารสูตรคำว่า “ฉัน” และฝึกปฏิบัติ

ฉันรู้สึก.... (กล่าวถึงความรู้สึก)

เมื่อ..... (กล่าวถึงสิ่งบุคคลอื่นที่ทำให้เรารู้สึกทางลบ)

เพราะ..... (กล่าวถึงว่าทำไมจึงรู้สึกอย่างนั้น)

ฉันอยากขอให้.... (กล่าวถึงสิ่งที่ต้องการให้บุคคลนั้นกระทำหรือช่วยเหลือ)

ตัวอย่างของการใช้คำว่า “ฉัน” เมื่อขอความช่วยเหลือคือ เด็กเดินไปหาครู แล้วบอกครูว่า “หนูรู้สึกโกรธที่มีเด็กสองสามคนหัวเราะเยาะเวลาหนูพูด หนูอยากขอให้เขาหยุด แต่เขาไม่หยุด และยังเลียนแบบการพูดของหนูด้วย ครูช่วยหนูได้ไหมคะ”

2.2.2 ผู้วิจัยแจกกิจกรรม”ทักษะการสื่อสารด้วยคำว่าฉัน” (กิจกรรม 6.2) ให้เวลาทำ 10 นาที แล้วนำมาอภิปรายในกลุ่ม

2.2.3 ผู้วิจัยขออาสาสมัครเพื่อแสดงบทบาทสมมติในการใช้คำว่า “ฉัน” เพื่อขอรับการสนับสนุนทางอารมณ์ตามกิจกรรมที่ได้ทำ 1 เรื่อง แล้วนักเรียนในกลุ่มและผู้วิจัยช่วยกันตกแต่งคำพูดให้เหมาะสม

2.2.4 สรุปวัตถุประสงค์ที่ 2

2.3 วัตถุประสงค์ข้อที่ 3 “เพื่อฝึกปฏิบัติใช้คำว่า “ฉัน” ขอรับการสนับสนุนช่วยเหลือทางอารมณ์” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.3.1 นักเรียนจับคู่ฝึกปฏิบัติการใช้คำว่า “ฉัน” ขอรับการสนับสนุนทางอารมณ์ตามกิจกรรม 6.2 แต่ละคนใช้เวลาเท่าๆ กัน ผู้วิจัยบอกให้รู้ว่าจะขอให้กลับเข้ากลุ่มอีกครั้งเพื่อร่วมกันอภิปรายอีกครั้ง

2.2.4 เมื่อหมดเวลา ขอให้กลับเข้ากลุ่ม แต่ละคู่แบ่งปันสิ่งที่เกิดขึ้น ให้กำลังใจ

และเสริมแรงกับการช่วยเหลือกันและกัน หลังจากทุกคนได้แบ่งปันแล้ว ผู้วิจัยถามว่า

- สิ่งที่ได้เรียนรู้จากการพัฒนา คำว่า “ฉัน” ที่จะนำไปใช้ในเหตุการณ์

เป้าหมายคืออะไร

- ความกังวลที่จะใช้เทคนิคนี้หากมีเหตุการณ์เกิดขึ้นคืออะไร
- สิ่งจำเป็นที่จะช่วยให้ใช้คำว่า “ฉัน” คืออะไร

2. ชั้นสรุป

1. กิจกรรมนี้ทำให้นักเรียนคิด รู้สึกหรือจะนำไปใช้อย่างไร
2. นักเรียนช่วยกันสรุปสูตร คำว่า “ฉัน”
3. นักเรียนสรุปการแนวทาง อุปสรรค และแนวทางแก้ไข เมื่อนำคำว่า “ฉัน” ไปใช้

การประเมินผล

3. สังเกตจากการมีส่วนร่วมในการกลุ่ม
4. กิจกรรมต่าง ๆ ที่มอบหมาย



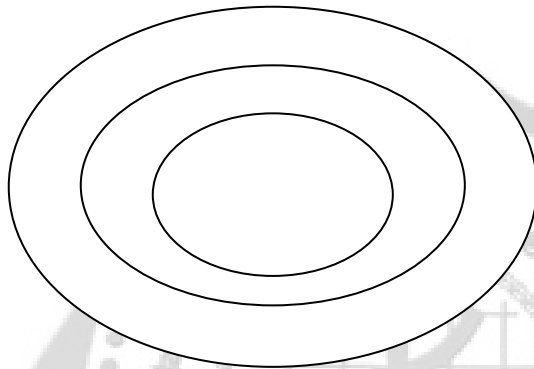
กิจกรรม 6.1

วงกลมแห่งความไว้วางใจ

จุดมุ่งหมาย เพื่อช่วยให้รู้ว่าเด็กมีคนที่สามารถพึ่งได้

วงกลมแห่งความไว้วางใจ (Circle of Trust) สร้างขึ้นเพื่อช่วยเหลือเด็กที่เกิดความรู้สึกแ่เอามาก ๆ ซึ่งบางครั้งรู้สึกว่าไม่มีใครรับฟังและห่วงใย ต่อไปนี้อาจเป็นเครื่องมือป้องกันที่จะช่วยเหลือระหว่างรู้สึกทุกข์ตรม และเป็นเครื่องมือสำหรับการอธิบายและเล่าความคิดและความรู้สึกไปยังบุคคลในชีวิตของเขา

ขอให้สมาชิกวงภาพของตนลงตรงกลางวงใจแห่งความไว้วางใจ ดั่งข้อความต่อไปนี้



1) “คนที่ฉันรักและรู้สึกไว้วางใจในชีวิต ที่ฉันสามารถขอรับความช่วยเหลือได้ เมื่อฉันต้องการจะพูดคุย ถามบางเรื่อง หรือขอความช่วยเหลือ คนที่ฉันไว้วางใจมากที่สุด คือ

เบอร์โทรศัพท์/ที่ติดต่อ.....”

แล้วให้เขียนชื่อ วาดภาพ หรือติดภาพของบุคคลดังกล่าวไว้ในวงกลมชั้นในสุดรอบภาพของตน

2) “บุคคลที่ฉันสามารถพึ่งได้ในชีวิต เช่น ครอบครัว เพื่อน ครูประจำชั้น เพื่อนบ้าน หรือแม่แต่สัตว์เลี้ยง เช่น สุนัขหรือของฉัน ดังนี้คือ

เบอร์โทรศัพท์ /ที่ติดต่อ.....”

แล้วเขียนชื่อและวาดรูปหรือติดภาพบุคคลเหล่านั้นลงบริเวณวงกลมถัดมา

3) “บุคคลบางคนที่คุณชอบในชีวิต ถ้าเผื่อฉันจะสามารถขอความช่วยเหลือได้ เช่น ครู แม่ของเพื่อน หรือเพื่อนบ้าน” คือ

ฉันอาจจะขอความช่วยเหลือได้ ฉันจะขอเบอร์โทรศัพท์และบอกให้เขาถึงเหตุผลที่ฉันควรจะขอเบอร์โทรศัพท์/ที่ติดต่อ.....

แล้วเขียนชื่อ วาดรูป หรือติดภาพบุคคลเหล่านั้นลงบริเวณวงกลมนอกสุด

ที่มา: Thompson. (2003). *Counseling Techniques*. 2nd . p. 373-374.

กิจกรรม 6.2
ทักษะการสื่อสารด้วยคำว่าฉัน (I-message Skill Sheet)

สถานการณ์ที่ 1 _____

ฉันรู้สึก _____

เมื่อ _____

เพราะ _____

ฉันอยากจะขอให้ _____

สถานการณ์ที่ 2 _____

ฉันรู้สึก _____

เมื่อ _____

เพราะ _____

ฉันอยากจะขอให้ _____

สถานการณ์ที่ 3 _____

ฉันรู้สึก _____

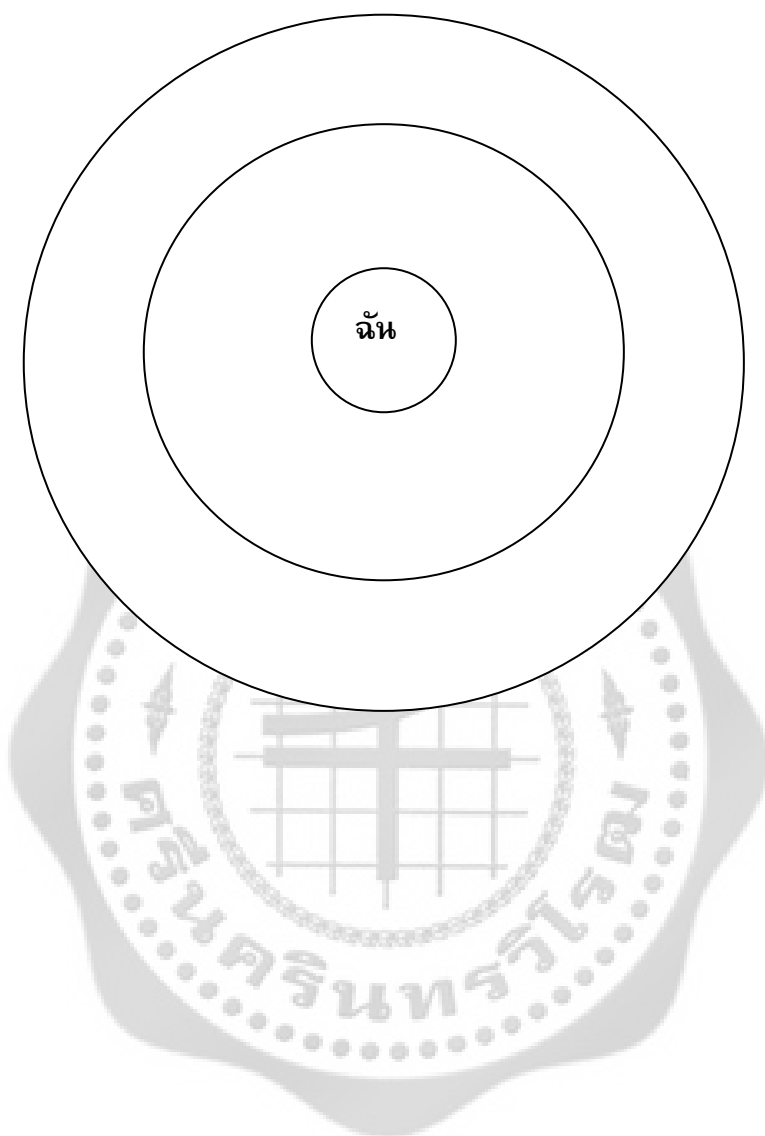
เมื่อ _____

เพราะ _____

ฉันอยากจะขอให้ _____

ที่มา: Smead. (2002). *Skills for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*. p.225.

วงกลมแห่งความไว้วางใจ



ครั้งที่ 7

เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ

แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนากลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ

การขอรับการสนับสนุนทางสังคมหมายถึง การที่บุคคลขอรับความช่วยเหลือด้านอารมณ์ สิ่งของ คำแนะนำ หรือข้อมูลต่าง ๆ จากบุคคลอื่นในทางสังคมเพื่อนำมาใช้เผชิญปัญหาการถูกข่มเหงรังแกและจัดการกับความเครียดได้ในระยะเวลาที่รวดเร็วขึ้น การสนับสนุนทางสังคมจึงเป็นการประคับประคองจิตใจของบุคคลในสังคมให้สามารถเผชิญความเครียดอย่างมีทิศทาง

ฟรีดแมน (Freedman. 2002: 178) เห็นว่าเด็กจำเป็นต้องแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่หรือบุคคลอื่นถ้าเห็นว่าถูกล้อซ้ำ ๆ ยาวนานหรือรู้สึกไม่ปลอดภัยทั้งทางร่างกายหรือจิตใจ และในเหตุการณ์ของการข่มเหงรังแกทั้งหลายเป็นเรื่องที่เด็กจะต้องได้รับความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่

การขอรับความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ที่ไว้วางใจเป็นการสนับสนุนทางสังคมรูปแบบหนึ่งที่เด็กที่ถูกข่มเหงรังแกสามารถรายงานเรื่องราวที่ตนถูกข่มเหงรังแกให้บุคคลที่ตนไว้วางใจเช่น ผู้ใหญ่ ครู พ่อแม่ หรือเพื่อนที่ไว้วางใจได้ทราบ เพื่อขอความช่วยเหลือทั้งด้านกำลังใจ ข้อมูล การแนะแนวทาง หรือคำแนะนำ เพื่อจะสามารถป้องกันตัวจากเหตุการณ์นั้น หรือเพื่อให้ผู้ใหญ่ได้เข้ามาช่วยเหลือแก้ไขก่อนที่จะปล่อยให้อาการจะเลวร้ายลงเพราะเหยื่อไม่มีทางสู้ (Freedman. 2002: 137-138; Coroloso. 2005: 148; O'Moore & Minton. 2004: 76)

การพัฒนากลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ด้วยเทคนิค การเปิดเผยตนเอง และ I-language Assertion (Thompson. 2003: 278) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ด้วยเทคนิคการซ้อมบทบาทและการแสดงบทบาทสมมติ

วัตถุประสงค์

1. เพื่อจำแนกการขอรับความช่วยเหลือกับการขี้อ้อน
2. เพื่อใช้คำว่า “ฉัน” ในการขอความช่วยเหลือ
3. เพื่อฝึกปฏิบัติกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ

วิธีดำเนินการ

การพัฒนากลยุทธ์ด้านการขอความช่วยเหลือครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงแนวคิด การขอรับความช่วยเหลือ (Freedman. 2002: 137-138) กิจกรรม”จำแนกการขอรับความช่วยเหลือกับการขี้อ้อน” เอกสาร “รายงานต่างจากขี้อ้อน” (Freedman. 2002: 138; Coroloso. 2005: 148)

1. ชั้นเริ่มต้น

ผู้วิจัยทั้กทหายพูดคุยนักเรียน เพื่อสร้างความคุ้นเคยกันเล็กน้อย แล้วขอให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ในครั้งที่ผ่านมา และเล่าเรื่องราวที่นำเอากลยุทธ์ที่ได้เรียนรู้ไปใช้ใน ชีวิตจริง และผู้วิจัยให้กำลังใจแก่สมาชิก

2. ชั้นดำเนินการ

2.1 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 1 “จำแนกการขอรับความช่วยเหลือกับการขี้อ้าง” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 ผู้วิจัยแจกกิจกรรมที่ 7.1 “รายงานหรือขี้อ้าง” ให้นักเรียนอ่าน แล้วร่วมกันอภิปรายว่า เหตุการณ์ที่อ่านเป็นการรายงานหรือขี้อ้าง จากนั้นถามนักเรียนว่า ระหว่างการรายงานและการขี้อ้างมีความแตกต่างกันอย่างไร

2.1.2 ผู้วิจัยแจกเอกสาร “รายงานต่างจากขี้อ้าง” (กิจกรรม 7.1) เพื่อให้ นักเรียนเข้าใจความแตกต่างดังกล่าว พร้อมทั้งร่วมกันอภิปรายเพื่อทำความเข้าใจให้ชัดเจนยิ่งขึ้น

2.1.3 ผู้วิจัยเชิญชวนให้นักเรียนได้ช่วยกันยกตัวอย่าง”การรายงานและขี้อ้าง” ที่ตนเคยประสบมาแบ่งปันในกลุ่ม พร้อมทั้งร่วมกันอภิปรายว่า นักเรียนจะรายงานเหตุการณ์ การข่มขู่หรือผู้ใหญ่นักเรียนไว้ใจได้อย่างไร โดยเชื่อมโยงกับบุคคลใน “วงกลมความไว้วางใจ” ที่ได้กล่าวถึงในครั้งที่ผ่านมา

2.1.4 นักเรียนและผู้วิจัยช่วยกันสรุปความแตกต่างระหว่างการรายงานและขี้อ้าง

2.2 วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 “ใช้คำว่า “ฉัน” ในการขอความช่วยเหลือ” เพื่อให้บรรลุ วัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.2.1 ผู้วิจัยอธิบายว่า การขอรับความช่วยเหลือจากบุคคลที่ไว้วางใจเพื่อให้ ได้ผล จะใช้คำว่า “ฉัน” ซึ่งมี 3 ส่วน คือ

1. ฉันรู้สึก.....
2. เมื่อ.....
3. ฉันอยากจะขอให้.....

เช่น นักเรียนเดินไปหาครู แล้วบอกครูว่า “หนูรู้สึกอารมณ์เสียที่มีนักเรียนสองสาม คนหัวเราะเยาะเวลาหนูพูด หนูอยากขอให้เขาหยุด แต่เขาไม่หยุด และยังไม่เปลี่ยนแบบการพูดของหนู ด้วย ครูช่วยหนูได้ไหมคะ”

2.2.2 ผู้วิจัยขออาสาสมัครสองคน เพื่อแสดงบทบาทสมมติในการขอรับความช่วยเหลือด้วยประโยค “ฉัน” ตามสถานการณ์ที่ผู้วิจัยหรือนักเรียนยกขึ้นมาและผู้วิจัยร่วมกับสมาชิกคนอื่น ๆ ให้ข้อมูลป้อนกลับต่อการแสดงบทบาทสมมติถึงลักษณะที่ดีและที่ควรแก้ไข เพื่อให้ นักเรียนเกิดความมั่นใจในการขอรับความช่วยเหลือ

2.2.3 นักเรียนและผู้วิจัยช่วยกันสรุปการใช้คำว่า “ฉัน” ในการขอรับความช่วยเหลือ และลักษณะท่าทางของการแสดงออกการขอความช่วยเหลือที่เหมาะสม

2.3 วัตถุประสงค์ข้อที่ 3 “ฝึกปฏิบัติกลยุทธ์การขอรับความช่วยเหลือ” เพื่อให้บรรลุ

วัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.3.1 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนจับคู่ 2 คน แล้วซ้อมบทบาทการขอรับความช่วยเหลือ โดยสลับกันเป็นผู้ขอรับความช่วยเหลือในสถานการณ์การถูกข่มเหงรังแกต่าง ๆ ที่สมมุติขึ้น ประมาณ 10 นาที

2.3.2 เมื่อได้เวลา ผู้วิจัยขอให้นักเรียนกลับเข้ากลุ่มใหญ่ แล้วร่วมกันอภิปราย ความรู้สึกจากการฝึกปฏิบัติและสิ่งที่ควรปรับปรุงแก้ไข เพื่อให้สามารถขอรับความช่วยเหลือได้ เหมาะสมยิ่งขึ้น

2.3.3 นักเรียนช่วยกันสรุปประโยชน์ที่ได้รับจากการฝึกการขอรับความช่วยเหลือและให้กำลังใจแก่กัน

3. ขั้นสรุป

3.1 นักเรียนสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมในครั้งนี้

3.2 นักเรียนช่วยกันสรุปความแตกต่างระหว่างการรายงานกับชี้ฟ้อง

3.3 นักเรียนช่วยกันสรุปผลการฝึกซ้อมบทบาทการขอรับความช่วยเหลือ

การประเมินผล

1. สังเกตการมีส่วนร่วมในกิจกรรม
2. ประเมินความชำนาญในการขอรับความช่วยเหลือ

กิจกรรม 7.1

“รายงานหรือชี้ฟ้อง”

กรณีของอร่าม

อร่ามเป็นนักเรียนชั้น ม.1 ที่เดินกลับบ้านซึ่งอยู่ห่างจากโรงเรียนประมาณ 1 กิโลเมตร ระหว่างทางเดินออกจากโรงเรียนจะมีกลุ่มนักเรียนที่สูงกว่าอร่ามรวมกลุ่มกันอยู่ประมาณ 4-5 คน มักจะเป็นที่รู้ทั่วกันว่า เป็น “ขาใหญ่” เมื่ออร่ามเดินผ่านมา หนึ่งในกลุ่ม “ขาใหญ่” เดินมาหาอร่าม แล้วพูดว่า “มีตังค์ารถให้กลับบ้านไหม ขอน้อยดิ” อร่ามมองไปที่กลุ่มนั้น พบว่าทุกคนจ้องมาทางอร่าม อร่ามรู้สึกกลัวความปลอดภัยจึงหยิบเงินที่มีอยู่ทั้งหมดส่งให้

เมื่อกลับมาถึงบ้าน แม่เห็นอร่ามซึมไปจึงถามว่าเกิดอะไรขึ้น อร่ามจึงเล่าเรื่องทั้งหมดที่เกิดขึ้นให้แม่ฟัง พร้อมทั้งบอกถึงความรู้สึกหวาดกลัว และขอให้แม่ช่วย

กรณีของอารมณ

อารมณเป็นเด็กชั้น ม. 1 อารมณมักจะเดินไปโต๊ะของเพื่อน ๆ แล้วหยิบโน้ตหรือของของเพื่อนอยู่เป็นประจำ จนบางทีทะเลาะกับเพื่อนก็มี เมื่ออารมณเห็นใครทำผิดเล็ก ๆ น้อย เช่น กินขนมในห้อง หรือมาหยิบของตนไป มักจะนำเรื่องไปบอกให้ครูหรือพ่อแม่ให้เอาเรื่องเพื่อนคนนั้น

กรณีของเด็กหญิงขาว

นายสมพงษ์ ได้พา ด.ญ.ขาว (นามสมมติ) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนชื่อดังประจำจังหวัดขอนแก่น ซึ่งเป็นบุตรสาว เข้าร้องขอความเป็นธรรมกับสื่อมวลชน กรณีที่ด.ญ.ขาวถูกรุ่นพี่รุมทำร้ายจนไม่กล้าไปโรงเรียน นอกจากนี้ รุ่นพี่ยังถ่ายคลิปวิดีโอเก็บไว้ เพื่อข่มขู่ด.ญ.ขาวให้เกิดความอับอายด้วย

นายสมพงษ์ กล่าวว่า เมื่อช่วงสัปดาห์ที่ผ่านมา พบว่าด.ญ.ขาวไม่ยอมไปโรงเรียนและมีอาการเซื่องซึมผิดปกติ จึงสอบถามจนทราบว่า ด.ญ.ขาวถูกรุ่นพี่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 รุมทำร้ายร่างกายภายในห้องน้ำของโรงเรียน เนื่องจากด.ญ.ขาวได้นำเรื่องที่รุ่นพี่แอบหนีเรียนไปนั่งตีมีสุราแจ้งให้อาจารย์ฝ่ายปกครองทราบ จนถูกพักการเรียน จากนั้นรุ่นพี่ได้นัดด.ญ.ขาวมาเคลียร์ปัญหาที่เกิดขึ้น แต่ไม่สามารถตกลงกันได้ ทำให้รุ่นพี่ไม่พอใจและรุมทำร้ายร่างกายด.ญ.ขาวจนได้รับบาดเจ็บ และถ่ายคลิปวิดีโอ เพื่อนำไปเผยแพร่ในอินเทอร์เน็ต นอกจากนี้ จากการเข้าพูดคุยกับผู้อำนวยการโรงเรียน ก็ยังไม่มีความคิดเห็น จึงเข้าร้องเรียนเพื่อขอความเป็นธรรม

มติชน: วันที่ 17 กรกฎาคม 2551 เวลา 18:29:10 น.

คำถาม

ช่วยกันอภิปรายในข้อต่อไปนี้

1. จากกรณีของอร่ามและอารมณ นักเรียนคิดว่า พฤติกรรมของนักเรียนคนใดเป็นพฤติกรรม “การรายงาน” และ “ชี้ฟ้อง”
2. “การรายงาน” และ “การชี้ฟ้อง” แตกต่างกันอย่างไรร
3. นักเรียนคิดว่า นักเรียนได้เรียนรู้อะไรจากกรณีศึกษาทั้งสามกรณี

เอกสาร
การรายงานต่างจากการชี้ฟ้อง

การรายงาน:

เด็กบอกผู้ใหญ่ว่ามีคนกำลังทำบางสิ่งที่เป็นอันตรายหรืออารมณ์เสีย

เป็นการทำให้ตนเองและผู้อื่นหลุดออกจากปัญหา

ชี้ฟ้อง:

เด็กคนหนึ่งพยายามเรียกร้องความสนใจหรือพยายามบอกว่าเด็กอีกคนหนึ่งมี
พฤติกรรม “มีปัญหา” ทั้งที่ไม่ใช่เรื่องสำคัญ

เป็นการทำให้เด็กคนอื่นเกิดปัญหา

ที่มา :Freedman. (2002). *Easing the Teasing*. p. 138.

:Coroloso. (2005). *The Bully, the Bullied and the Bystander*. p.148.

ครั้งที่ 8

เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์การกล้าแสดงออก

แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนากลยุทธ์การกล้าแสดงออก

ความเชื่อพื้นฐานของการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมคือ บุคคลมีสิทธิที่จะแสดงความรู้สึก ความคิด ความเชื่อ และทัศนคติของตน (Corey. 2004: 374) การฝึกการกล้าแสดงออก จึงมุ่งเน้นเป็นพิเศษกับบุคคลที่ไม่กล้าขอร้องผู้อื่นให้กระทำตามที่ตนปรารถนา ไม่สามารถต่อต้านข้อเรียกร้องที่ไม่เหมาะสม และมีความยากลำบากใจในการแสดงความรัก การขอบคุณ และการยอมรับความรู้สึกจนเฉยๆ ความโกรธ และการไม่เห็นด้วย ทั้งนี้เป็นเพราะไม่เชื่อว่าตนมีสิทธิที่จะมีหรือแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกของตน กังวลใจในการกล้าแสดงออก และขาดทักษะในการแสดงสิ่งที่ตนคิดและรู้สึกต่อผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ (Alberti & Emmons. 2001: 6)

พฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมของนักเรียนที่ถูกชมเชยหรือแกล้งแหยงเป็นการแสดงการยับยั้งในการรักษาสิทธิของตนเองด้วยการใช้คำว่า “ฉัน” บอกถึงความรู้สึกหรือปฏิเสธการชมเชยหรือแกล้งแหยงด้วยน้ำเสียงจริงจังและบอกความต้องการให้ผู้ชมหรือแกล้งแหยงการกระทำนั้น โดยปราศจากความก้าวร้าวและความรุนแรงอย่างไม่วิตกกังวล ฟรีดแมน (Freedman. 2002: 114) เห็นว่า การใช้คำว่า “ฉัน” ในหลายกรณี เพียงพอที่จะทำให้ผู้ชมหรือแกล้งแหยงหยุดคิด และเลิกชมเชยหรือแกล้งแหยง การกล้าแสดงออกยังแสดงถึงความสามารถควบคุมอารมณ์ได้ ซึ่งขัดขวางไม่ให้เป้าหมายของผู้ชมหรือแกล้งแหยงบรรลุผลคือ ต้องการให้ผู้ชมหรือแกล้งแหยงอารมณ์เสีย (upset) เช่น ร้องไห้ โกรธ หงุดหงิด หรือควบคุมตนเองไม่ได้ ซึ่งโอเมอร์และมินตัน (O'Moore & Minton. 2004: 75) ชี้ว่าผู้ชมหรือแกล้งแหยงที่ไม่แสดงอาการอารมณ์เสีย จะไม่ยอมให้ผู้ชมหรือแกล้งแหยงทำอะไรได้ตามอำเภอใจ แม้จะหาทางทำให้เหยื่อหงุดหงิดด้วยวิธีการต่าง ๆ แต่ถ้าผู้ชมหรือแกล้งแหยงควบคุมอารมณ์ได้ มีแนวโน้มจะไม่ถูกกล่าวหาอีกต่อไป

การพัฒนากลยุทธ์ป้องกันตัวด้านการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม โดยใช้เทคนิคการผ่อนคลายด้วยการหายใจ และการกล้าแสดงออกด้วย DESC Script การเสริมแรง การให้ข้อมูลป้อนกลับ การแสดงบทบาทสมมุติ การซ้อมบท การสอนแนะ และการฝึกปฏิบัติ-การติดตามผล-การนำไปใช้

วัตถุประสงค์

1. เพื่อจำแนกพฤติกรรมไม่กล้าแสดงออก พฤติกรรมก้าวร้าว และพฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม
2. เพื่อฝึกการผ่อนคลายด้วยการหายใจระดับลึก
3. เพื่อพัฒนาการกล้ายับยั้งเพื่อตนเองด้วยการกล่าวคำว่า “ฉัน”
4. เพื่อฝึกปฏิบัติการกล้าแสดงออก

วิธีดำเนินการ

การพัฒนากลยุทธ์ด้านการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ใช้แบบสอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรมการกล้าแสดงออก (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541: 147) กิจกรรม เทคนิคการผ่อนคลายด้วยการหายใจ (Thompson. 2003: 398-399) การยืนหยัดด้วยคำว่า “ฉัน” (DESC Script) (Thompson. 2003: 296) และใช้แบบสอบถามการกล้าแสดงออก (Posthuma. 2002: 249-260) ในการประเมิน

1. ชั้นเริ่มต้น

ผู้วิจัยเริ่มกลุ่มด้วยการทักทายและพูดคุยกับนักเรียนกลุ่มในเรื่องทั่ว ๆ ไป เพื่อสร้างความคุ้นเคยและลดความกังวลใจ พร้อมทั้งขอให้นักเรียนได้ช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมในครั้งที่แล้ว และให้นักเรียนได้เล่าประสบการณ์จากที่ได้นำเอากลยุทธ์นั้นไปใช้ในชีวิตประจำวันว่าได้ผลมากน้อยเพียงใด พร้อมกับช่วยกันให้ข้อเสนอแนะแก่กัน

2. ชั้นดำเนินการ

2.1 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 1 “จำแนกพฤติกรรมไม่กล้าแสดงออก พฤติกรรมก้าวร้าว และพฤติกรรมกล้าแสดงออก” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 นำเสนอชาร์ต “พฤติกรรมแสดงออก” โดยชี้ว่า เรามีวิธีการโต้ตอบต่อสถานการณ์ต่าง ๆ 3 ทางคือ

1) พฤติกรรมไม่กล้าแสดงออก เป็นการแสดงออกทางลบ หนึ่งเฉย ยอม ให้อีกคนละเมิดสิทธิ ความต้องการ หรือความจำเป็นของตนเองโดยไม่มีการปกป้องเนื่องจากกลัวเกิดความขัดแย้งหรือวิตกกังวล ทำให้บุคคลตกอยู่ในสถานการณ์ถูกข่มเหงรังแก ส่งผลให้เกิดความรู้สึกว่าตนถูกเอาเปรียบและถูกใช้ อาจโกรธหรือแสดงความไม่เป็นมิตรกับบุคคลอื่น มีความรู้สึกไม่ดีกับตนเอง จนทำให้รู้สึกผิด ซึมเศร้า วิตกกังวลและมีความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ผลของการเก็บกดความรู้สึกนำไปสู่อาการทางร่างกาย เช่น ปวดศีรษะ หรือคันตามตัว เป็นต้น รวมถึงอาจแสดงความก้าวร้าวรุนแรงกับบุคคลอื่น (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541: 146-147)

2) พฤติกรรมก้าวร้าว เป็นพฤติกรรมที่เรียกร้องสิทธิของตนโดยไม่สนใจสิทธิของบุคคลอื่นจนกลายเป็นการรุกล้ำสิทธิของบุคคลอื่น เพื่อสร้างอิทธิพลเหนือบุคคลอื่น หรือเป็นการชนะบุคคลอื่นด้วยการบังคับให้ผู้อื่นแพ้ด้วยการข่มขู่หรือใช้ความรุนแรง (Lange & Jacoboski. 1976 อ้างถึงใน สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. 2541: 147) จนละเลยต่อความรู้สึกและสิทธิของบุคคลที่เป็นเป้าหมาย รวมถึงไม่รับผิดชอบต่อผลการกระทำที่เกิดขึ้น โดยพฤติกรรมก้าวร้าวแสดงออกได้ 2 ทางคือ ทางตรงและทางอ้อม พฤติกรรมก้าวร้าวโดยตรงทางวาจาได้แก่ การพูดจาข่มขู่ กรรโชก หรือพูดจาเหยียดหยาม ในทางทำทาง เช่น ตบศีรษะ มองอย่างเหยียดหยาม ชกต่อย เป็นต้น ส่วนพฤติกรรมก้าวร้าวโดยอ้อมทางวาจา เช่น การปล่อยข่าวลือ การนินทาให้ร้าย เป็นต้น ในทางทำทางสังคม เช่น การกีดกันออกจากกลุ่ม การขโมยข้าวของ เป็นต้น ผลของพฤติกรรมก้าวร้าวในระยะสั้น จะทำให้เกิดการตอบโต้และต่อต้านทั้งทางวาจาหรือทางทำทางทันที ส่วนระยะ

ยาว จะทำลายสัมพันธภาพ อาจารย์รู้สึกผิดจากกระทำของตน หลีกเลี่ยงการติดต่อกับบุคคลอื่น รวมถึงไม่สามารถทำงานให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้ในกรณีที่พฤติกรรมก้าวร้าวล้มเหลว แต่หากความก้าวร้าวบรรลุผลจะเป็นการเสริมแรง ส่งผลให้เป็นบุคคลที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวในอนาคตต่อไป

3) พฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม หมายถึงการแสดงความรู้สึกอย่างชัดเจนโดยไม่ปฏิเสธสิทธิของตน หรือปฏิเสธสิทธิของผู้อื่น การกล้าแสดงออกเป็นการยอมให้คนอื่นรู้ในสิ่งที่เราคิด อันเป็นโอกาสให้เราได้ในสิ่งที่เราต้องการ รวมถึงการหลีกเลี่ยงความรู้สึกขุ่นข้องใจ โกรธ และรู้สึกผิดไม่ให้เกิดขึ้น เพราะเราให้ความเคารพคนอื่น และไม่ละเลยเขา

2.1.2 แจกแบบฝึกหัดพฤติกรรมไม่กล้าแสดงออก พฤติกรรมก้าวร้าว และพฤติกรรมกล้าแสดงออก (กิจกรรม 8.1) ให้นักเรียนกลุ่มทำ พร้อมเฉลยในกลุ่ม และช่วยนักเรียนทบทวนอีกครั้ง

2.1.3 นักเรียนช่วยกันสรุปความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมไม่กล้าแสดงออก พฤติกรรมก้าวร้าว และพฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมร่วมกัน และเพื่อให้การกล้าแสดงออกไม่เกิดความวิตกกังวล จำเป็นที่ผู้ฝึกจะต้องเรียนรู้การผ่อนคลายตนเองด้วย

2.2 วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 “ฝึกการผ่อนคลายด้วยการหายใจระดับลึก” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้ (กิจกรรม 8.2)

2.2.1 ผู้วิจัยอธิบาย เมื่อนักเรียนเผชิญปัญหา เช่น การล้อเลียน การเอาชื่อพ่อแม่มาล้อ การถูกกลั่นแกล้งหรือการข่มขู่ เป็นต้น นักเรียนมักได้ตอบด้วยความก้าวร้าวหรือไม่กล้าแสดงออกอย่างอัตโนมัติ เพราะไม่สามารถควบคุมตนเองได้ แนวทางหนึ่งที่จะช่วยนักเรียนให้ลดความตื่นเต้นหวาดกลัวเมื่อเผชิญกับเหตุการณ์การข่มขู่หรือรังแกคือ การผ่อนคลายด้วยการหายใจ

2.2.2 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนกลุ่มฝึกการผ่อนคลายด้วยการหายใจ

2.2.3 เมื่อสิ้นสุดการฝึกการผ่อนคลายด้วยการหายใจ นักเรียนสรุปช่วยกันสรุปผลที่ได้จากการฝึก

2.3 วัตถุประสงค์ข้อที่ 3 “พัฒนาการกล้ายืนหยัดเพื่อตนเองด้วยการกล่าวคำว่า “ฉัน” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.3.1 ผู้วิจัยทบทวนการแสดงออกว่า การแสดงออกมีได้ 2 ทางคือ ทางภาษาท่าทาง และภาษาพูด ดังนี้

1) การแสดงออกด้วยภาษาท่าทาง ประกอบด้วย การคงการประสานสายตาเอาไว้ การวางท่าให้ยืนตัวตรงไม่ชิดหรือห่างเกินไปซึ่งจะทำให้มั่นใจในตนเอง การแสดงท่าทางให้ดูมั่นคง น้ำเสียงหนักแน่นและมั่นคง สุภาพชัดเจน อู่อี้ ตะโกน หรือพูดครวญ และการแสดงสีหน้าให้มีใบหน้าที่สงบเยือกเย็น

2) ภาษาพูด ด้วยการใช้น้ำคำ “ฉัน” ด้วยหลักการใช้บทพูด DESC (DESC Script) คือ “เมื่อเธอ....ฉันรู้สึก/คิด....ฉันอยากขอให้เธอ.....แล้ว...” ดังนี้ (Thompson. 2003: 296)

ก. การอธิบาย (Describe) เป็นการบอกถึงการกระทำของอีกฝ่ายหนึ่งที่กำลังเกิดขึ้นกับตนเองอย่างเจาะจง ตรงไปตรงมา ไม่วิเคราะห์หรือคาดเดา เช่น “เธอล้อชื่อพ่อฉันสามครั้งแล้วนะ”

ข. การแสดงความรู้สึก (Express) เป็นการแสดงออกถึงความรู้สึกหรือความคิดเห็นที่แท้จริงของคนที่มีการกระทำของอีกฝ่ายหนึ่ง ซึ่งเป็นการใช้ประโยค “ฉัน” เช่น “ฉันรู้สึกว้าว.....” “ฉันคิดว่า....” หรือ “ฉันเชื่อว่า.....” ทั้งนี้จะต้องไม่แสดงอารมณ์ในขณะพูด ไม่ประหม่นหรือตำหนิการกระทำของอีกฝ่ายหนึ่ง เพื่อไม่ให้อีกฝ่ายหนึ่งโกรธ และควรแสดงความรู้สึกทางบวกมากกว่าทางลบ แต่หากจำเป็นต้องแสดงความรู้สึกทางลบ ควรพูดเน้นที่เป้าหมายและข้อบกพร่องบางอย่าง เช่น “ฉันคิดว่า การล้อชื่อพ่อของฉัน อาจทำลายความสัมพันธ์ของเราลงได้” “ฉันโกรธที่เธอเอาชื่อของฉันมาล้อ” “ฉันไม่ชอบ” เป็นต้น

ค. การพูดที่เจาะจงชัดเจน (Specify) เป็นการที่บุคคลพูดถึงสิ่งต้องการให้อีกฝ่ายหนึ่งเปลี่ยนแปลงหรือยุติการกระทำ ด้วยประโยคสั้น ๆ ง่าย ๆ 1-2 ประโยค เช่น “ฉันอยากขอเธอเลิกล้อเสียที” เป็นต้น

ง. การพูดถึงผลที่ตามมา (Consequences) เป็นการพูดถึงผลที่ตามมาหากได้หรือไม่ได้ในสิ่งที่ขอร้อง เช่น “ถ้าเธอเลิกล้อชื่อพ่อฉัน ฉันว่าเราจะเป็นเพื่อนที่ดีต่อกันต่อไป” หรือ “ถ้าเธอยังไม่เลิกล้อชื่อพ่อฉัน ฉันจะเลิกคบกับเธอ”

2.4 วัตถุประสงค์ข้อที่ 4 “ฝึกปฏิบัติการกล้าแสดงออก” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.4.1 ผู้วิจัยขออาสาสมัครสองคนเพื่อแสดงบทบาทสมมติในการกล้าแสดงออกในกลุ่มใหญ่เมื่อเผชิญเหตุการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียดหรือถูกข่มเหงรังแก ระหว่างการแสดงผู้วิจัยจะช่วยโค้ช การแสดงภาษาท่าทางประกอบการใช้บทพูด DESC และเมื่อยุติการแสดงบทบาทสมมติ นักเรียนช่วยกันให้ความคิดเห็น เพื่อปรับปรุงให้มีประสิทธิภาพ

2.4.2 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนนึกถึงเหตุการณ์ร้าย ๆ ที่เคยถูกข่มเหงรังแกหรืออาจเกิดในอนาคตอันใกล้คนละหนึ่งเหตุการณ์ แล้วจับคู่เพื่อซ้อมบทบาทการกล้าแสดงออกเพื่อบอกความต้องการของตนเองกับคู่ข่มเหงรังแก โดยการใช้การผ่อนคลายด้วยการหายใจ ก่อนที่จะใช้คำว่า “ฉัน” ด้วยบทพูด DESC

2.4.4 นักเรียนแต่ละคนนำเสนอการแสดงบทบาทสมมติในกลุ่มที่ละคู่ นักเรียนที่เหลือและผู้วิจัยช่วยกันให้ข้อมูลป้อนกลับถึงส่วนที่ควรปรับปรุงแก้ไข และให้ทดลองทำใหม่อีกครั้ง จนกว่าจะทำให้การกล้าแสดงออกด้วยความมั่นใจ

2.4.4 แต่ละคู่แยกกลุ่มฝึกปฏิบัติ เพื่อฝึกให้เกิดความชำนาญในการกล้าแสดงออก

2.4.5 เมื่อการฝึกสิ้นสุดลง ผู้วิจัยขอให้นักเรียนช่วยกันสรุปผลที่ได้รับจากการฝึกการกล้าแสดงออกในครั้งนี้

3. ขั้นสรุป

เมื่อยุติการฝึกแล้ว นักเรียนและผู้วิจัยร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมดังต่อไปนี้

3.1 ความแตกต่างระหว่างการกล้าแสดงออก การก้าวร้าว และการไม่กล้าแสดงออก

3.2 การฝึกผ่อนคลายด้วยการหายใจ

3.3 การใช้ คำว่า “ฉัน”

ในการฝึกปฏิบัติ-การติดตามผล-การนำไปใช้ เพื่อให้เกิดความชำนาญในการใช้ทักษะที่เรียนรู้มา ผู้วิจัยมอบหมายการบ้านให้ผู้รับการวิจัยนำสิ่งที่ได้ฝึกไปปฏิบัติด้วยตนเองในชีวิตจริง แล้วนำผลที่เกิดขึ้นเข้ามารายงานในกลุ่มในการฝึกครั้งต่อไป

การประเมินผล

1. สังเกตจากการมีส่วนร่วม การแลกเปลี่ยนหรือการแสดงความคิดเห็นในกลุ่ม
2. แบบสอบถามการแสดงออก



เอกสารการเรียนรู้ เรื่อง พฤติกรรมการแสดงออก

พฤติกรรมไม่กล้าแสดงออก หมายถึง การแสดงออกซึ่งไม่ตรงกับความรู้สึกและความต้องการของตน ซึ่งเปิดโอกาสให้คนอื่นละเมิดสิทธิของตน

- เพราะเรากลัวผลที่จะตามมา
- เพราะเราไม่เชื่อในสิทธิของตน
- เพราะเราไม่รู้ว่าจะพูดแทนตนอย่างไร
- เพราะเราคิดว่าสิทธิของผู้อื่นสำคัญมากกว่าสิทธิของเรา

พฤติกรรมก้าวร้าว หมายถึง การแสดงออกซึ่งความคิดและใช้วาจามุ่งร้ายผู้อื่น

- ในลักษณะที่ปฏิเสธสิทธิของผู้อื่นที่จะได้รับการปฏิบัติความเคารพ (โกรธ คับแค้น ทำร้าย พูดดูถูกคนอื่น มุ่งร้าย เป็นต้น)

พฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม หมายถึง การแสดงออกและการใช้วาจาไม่เบียดเบียนหรือมุ่งร้ายผู้อื่น แต่มุ่งสื่อสารให้เกิดความเข้าใจ ความพึงพอใจกัน และตรงกับความรู้สึกและความต้องการของตน

- ในลักษณะที่ไม่ทำลายสิทธิที่จะได้รับการปฏิบัติต่อด้วยความเคารพของผู้อื่น
- ในลักษณะกับความรู้สึกและความต้องการของตนอย่างสุภาพและเสริมสร้างความพอใจซึ่งกันและกัน ไม่ข่มขู่คุกคาม
- ในลักษณะไม่ปฏิเสธสิทธิของผู้อื่น

กิจกรรม 8.1

แบบสอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรมกรรล่าแสดงออก

ให้นักเรียนเลือกตอบว่า ในแต่ละสถานการณ์ต่อไปนี้ วิธีการโต้ตอบนั้นเป็นพฤติกรรมกรรล่าแสดงออกอย่างไร

สถานการณ์ที่ 1: ระหว่างที่นักเรียนเดินออกไปโรงอาหาร ถ้านักเรียนถูกเพื่อนล้อว่า “ไอ้อ้วน” เนื่องจากมีรูปร่างท้วม นักเรียนจะพูดว่า

1. จ้องหน้าอย่างเอาเรื่องเพื่อนคนที่พูดแล้วบอกว่า “มันเรื่องของฉัน”
 กรรล่าแสดงออก ไม่กรรล่า ก้าวร้าว
2. รีบเดินก้มหน้าจากไป
 กรรล่าแสดงออก ไม่กรรล่า ก้าวร้าว
3. มองหน้าอย่างมึน แล้วพูดว่า “ขอบคุณ แต่ฉันไม่ชอบใจนัก อยากขอให้หยุดล้อ ไม่งั้นเราอาจคุยกันครั้งนี้เป็นครั้งสุดท้าย”
 กรรล่าแสดงออก ไม่กรรล่า ก้าวร้าว

สถานการณ์ที่ 2: ก่อนกลับบ้านในห้องเรียนที่ครูไม่อยู่ เพื่อนของนักเรียนกลุ่มหนึ่งเดินเข้ามาแย่งกระเป๋าของนักเรียนโยนไปมา จนนักเรียนไม่สามารถเอากระเป๋าคืนได้ นักเรียนจะพูดว่า

1. ขอร้องเถอะนะ เอากระเป๋าของเราคืนเถอะ
 กรรล่าแสดงออก ไม่กรรล่า ก้าวร้าว
2. นับหนึ่งถึงสาม ถ้าไม่เอากระเป๋าฉันคืน มีเรื่องแน่ ๆ เลย หนึ่ง...สอง....
 กรรล่าแสดงออก ไม่กรรล่า ก้าวร้าว
3. ทำท่าจะร้องไห้ ไม่พูดอะไร
 กรรล่าแสดงออก ไม่กรรล่า ก้าวร้าว

สถานการณ์ที่ 3: เพื่อนในห้องไม่ให้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มด้วย นักเรียนจะพูดว่า

1. (สบตาเพื่อน) บอกฉันหน่อยได้ไหมว่าเราทำอะไรผิดหรือ พวกเธอจึงไม่ค่อยอยากให้เราไปด้วย
 กรรล่าแสดงออก ไม่กรรล่า ก้าวร้าว
2. พวกเธอไม่นึกถึงใจคนอื่นเลย แย่มากเลย
 กรรล่าแสดงออก ไม่กรรล่า ก้าวร้าว
3. ถ้าไม่อะไร ฉัน..ฉัน..อยากไปด้วย
 กรรล่าแสดงออก ไม่กรรล่า ก้าวร้าว

กิจกรรม 8.2

เทคนิคการผ่อนคลายด้วยการหายใจ

เพียงการหายใจลึก ๆ ที่ดีก็ช่วยผ่อนคลายแล้ว สามารถช่วยบรรเทาความเครียดได้ง่ายและเร็ว สามารถทำได้ทุกเวลาที่คนอื่นไม่สามารถสังเกตเห็นได้ การหายใจเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นโดยไม่รู้ตัวแต่สามารถควบคุมได้อย่างรู้ตัว การเปลี่ยนลมหายใจ หรือเพียงแต่รู้ตัวเป็นวิธีที่ง่ายที่จะเปลี่ยนภาวะจิตได้

เมื่อบุคคลมีความเครียดน้อยก็จะสามารถจัดการสิ่งต่าง ๆ ได้ง่ายขึ้น คนที่ตกอยู่ในภาวะเครียดจะหายใจสั้น ๆ และตื้นกว่าผู้ที่ผ่อนคลาย การผ่อนคลายด้วยการหายใจ มีขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นเตรียม ดังนี้

1. นั่งขัดสมาธิตัวตั้งตรง
2. หายใจเข้าช้า ๆ แล้วบอกกับตนเองว่า “ฉัน...”
3. หายใจออกช้า ๆ และพูดกับตนเองว่า “.....ผ่อนคลาย”

ขั้นที่ 2 ขั้นฝึกหายใจ

การหายใจให้ตามลมหายใจเข้าออกเป็นไปอย่างช้า ๆ และธรรมชาติ ไม่ฝืน

1. หายใจออกสุด ๆ ให้ท้องแฟบ
2. หายใจเข้าลึก ๆ ให้ท้องพองออก
3. ยังอยู่ในช่วงหายใจ ให้อกขยาย
4. ยังอยู่ในช่วงหายใจเข้าให้ไหล่ยกขึ้นชิดหู
5. กลับลมหายใจไว้สักเล็กน้อย
6. ค่อย ๆ ปลดปล่อยลมหายใจออกมาย้อนกลับ กล่าวคือ ค่อย ๆ ลดไหล่ลง ลดอก และท้องแฟบ
7. ทำซ้ำอีก

กิจกรรมนี้อาศัยการฝึกทั้งหายใจเข้าและหายใจออกอย่างอ่อนโยนและสมดุลกัน ผู้เริ่มต้นอาจทำต่อเนื่อง 2-3 รอบก่อน

ที่มา: Thompson. (2003) *Counseling Techniques*. pp: 398-399

กิจกรรม 8.3

การยื่นหยุดด้วยคำว่า “ฉัน” DESC

เพื่อฝึกให้ผู้รับคำปรึกษากล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม โดยการใช้ คำว่า “ฉัน” ด้วยหลักการใช้บทพูด DESC (DESC Script) คือ “เมื่อด้วยการใช้ คำว่า “ฉัน” ด้วยหลักการใช้บทพูด DESC (DESC Script) คือ “เมื่อเธอ....ฉันรู้สึก/คิด.....ฉันอยากขอให้เธอ.....แล้ว...” ดังนี้

1. การอธิบาย (Describe) เป็นการบอกถึงการกระทำของอีกฝ่ายหนึ่งที่กำลังเกิดขึ้นกับตนเองอย่างเจาะจง ตรงไปตรงมา ไม่วิเคราะห์หรือคาดเดา เช่น “เธอล้อชื่อพ่อฉันสามครั้งแล้วนะ”

2. การแสดงความรู้สึก (Express) เป็นการแสดงออกถึงความรู้สึกหรือความคิดเห็นที่แท้จริงของคนที่มีการกระทำของอีกฝ่ายหนึ่ง ซึ่งเป็นการใช้ประโยค “ฉัน” เช่น “ฉันรู้สึกว่า.....” “ฉันคิดว่า....” หรือ “ฉันเชื่อว่า.....” ทั้งนี้จะต้องไม่แสดงอารมณ์ในขณะที่พูด ไม่ประหม่นหรือตำหนิการกระทำของอีกฝ่ายหนึ่ง เพื่อไม่ให้อีกฝ่ายหนึ่งโกรธ และควรแสดงความรู้สึกทางบวกมากกว่าทางลบ แต่หากจำเป็นต้องแสดงความรู้สึกทางลบ ควรพูดเน้นที่เป้าหมายและข้อบกพร่องบางอย่าง เช่น “ฉันคิดว่า การล้อชื่อพ่อของฉัน อาจทำลายความสัมพันธ์ของเราลงได้” “ฉันโกรธที่เธอเอาชื่อของฉันมาล้อ” “ฉันไม่ชอบ” เป็นต้น

3. การพูดที่เจาะจงชัดเจน (Specify) เป็นการที่บุคคลพูดถึงสิ่งที่ต้องการให้อีกฝ่ายหนึ่งเปลี่ยนแปลงหรือยุติการกระทำ ด้วยประโยคสั้น ๆ ง่าย ๆ 1-2 ประโยค เช่น “ฉันอยากขอเธอเลิกล้อเสียที” เป็นต้น

4. การพูดถึงผลที่ตามมา (Consequences) เป็นการพูดถึงผลที่ตามมาหากได้หรือไม่ได้ในสิ่งที่ขอร้อง เช่น “ถ้าเธอเลิกล้อชื่อพ่อฉัน ฉันว่าเราจะเป็นเพื่อนที่ดีต่อกันต่อไป” หรือ “ถ้าเธอยังไม่เลิกล้อชื่อพ่อฉัน ฉันจะเลิกคบกับเธอ”

ที่มา: Thompson. (2003). *Counseling and Therapy*. p. 296

แบบสอบถามการแสดงออก

ให้นักเรียนเลือกข้อความต่อไปนี้ว่า ได้แสดงออกมาบ่อยครั้งเพียงใด

ข้อ	ข้อความ	บ่อยๆ	บางครั้ง	ไม่เคยเลย
1.	ไม่สามารถปฏิเสธการร้องขอเงิน			
2.	ยอมให้ผู้อื่นวิจารณ์เสีย ๆ หาย ๆ โดยไม่พูดใด ๆ เลย			
3.	เวลาทำอะไรต่อผู้อื่น มักจะขอโทษหรือแก้ตัว			
4.	เรียกร้อง โน้มน้าว สั่งการ ควบคุม หรือบงการคนอื่นในที่ส่วนตัว			
5.	ถูกรังแกหรือล้อเลียนผู้อื่น			
6.	แสดงสีหน้า ท่าทาง หรืออาการดูหมิ่นผู้อื่น			
7.	ยืนหยัดที่จะขอร้อง ไม่เห็นด้วย หรือยืนบนหลักการของตน			
8.	เผชิญกับการวิจารณ์ด้วยท่าสบาย ๆ เหมาะสม			
9.	มองและรู้สึกเชื่อมั่นในตนเอง			

ที่มา: Posthuma (2002). *Small Group Counseling and Therapy*. p. 250-254.

การให้คะแนน

ข้อ 1-3 เป็นพฤติกรรมไม่กล้าแสดงออก

ข้อ 4-6 เป็นพฤติกรรมก้าวร้าว

ข้อ 7-9 เป็นพฤติกรรมแสดงออกอย่างเหมาะสม

ถ้าได้คะแนนกลุ่มใดสูง หมายถึงมีพฤติกรรมแสดงออกเด่นไปทางนั้น

ครั้งที่ 9

เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการเผชิญปัญหา

แนวคิดที่เกี่ยวข้อง

การลงมือเผชิญปัญหาเป็นการที่นักเรียนใช้กระบวนการแก้ไขปัญหาลงมือแก้ไขปัญหา เพื่อจัดหรือจำกัดการถูกข่มเหงรังแกให้อยู่ในวงไม่ให้รุนแรงขึ้นกว่าเดิม ฟรีแมน (Freedman. 2002: 105) เห็นว่า เด็กที่โมโหง่าย หุนหัน และควบคุมตนเองได้น้อยกว่าคนอื่นนั้นเสี่ยงที่จะใช้การโต้ตอบการถูกกระทำด้วยความก้าวร้าว ดังนั้น การใช้วิธีการแก้ปัญหาด้วย “เทคนิคหยุด” คือการหยุด คิด เลือกทาง และวางแผนที่จะกระทำ (STOP= Stop, Think about Option, and Plan what can do) จะช่วยให้ควบคุมตนเองและแก้ไขปัญหามากขึ้น

สมีต (Smead. 2002: 233) เห็นว่า เด็กที่ขาดทักษะทางสังคมมีแนวโน้มที่จะโต้ตอบทางลบต่อการช่วยจากเพื่อน การให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเป็นสนามให้เกิดการเรียนรู้และเรียนรู้ใหม่ พฤติกรรมทางสังคมในแนวทางที่เหมาะสมจะจัดการกับทักษะทางสังคมและการเผชิญปัญหาที่ขาดไป เทคนิคหนึ่งที่ใช้ในการเผชิญปัญหาคือ หยุด คิด เลือก และลงมือทำ (STOP, THINK, CHOOSE and ACT)

การพัฒนากลยุทธ์ด้านการเผชิญปัญหาในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม และเทคนิคที่ใช้คือ การผ่อนคลายด้วยการหายใจ การพูดกับตนเอง และการเผชิญปัญหา (Corey. 2004: 370)

วัตถุประสงค์

1. เพื่อฝึกหายใจระดับลึกเพื่อการผ่อนคลาย
2. เพื่อลงมือแก้ไขปัญหามาเพื่อจัดหรือจำกัดวงของการถูกข่มเหงรังแก

อุปกรณ์

ใบงานสถานการณ์บทบาทสมมติการของข่มเหงรังแก

กระดาษชาร์ตที่เขียนคำว่า **หยุด คิด เลือก** และ **ลงมือทำ** ขนาดใหญ่ติดไว้ในที่มองเห็น

วิธีดำเนินการ

การพัฒนาการกลยุทธ์ด้านการเผชิญปัญหาในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้กิจกรรม “การฝึกหายใจระดับลึกเพื่อผ่อนคลาย” (วรรณ มะลิวัลย์. 2548: C3) “สถานการณ์แสดงบทบาทสมมติ

การข่มเหงรังแก (Smead. 2000: 249-257) และ“ลงมือแก้ไขปัญหา” (Nelson- Jones. 2005: 226-227) ดังนี้

1. ชั้นเริ่มต้น

ผู้วิจัยทักทายพูดคุยกับสมาชิกในกลุ่ม เพื่อสร้างความคุ้นเคยกันเล็กน้อย แล้วขอให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ในครั้งที่ผ่านมา และเล่าเรื่องราวที่นำเอากลยุทธ์ที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตจริง และผู้วิจัยให้กำลังใจแก่สมาชิก

2. ชั้นดำเนินการ

2.1 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 1 “เพื่อฝึกหายใจระดับลึกเพื่อผ่อนคลาย” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนนั่งขัดสมาธิ ค่อย ๆ หลับตาลง เริ่มด้วยการสูดลมหายใจเข้า-ออกลึก ๆ และเป็นจังหวะช้า ๆ โดยใช้วิธีการหายใจในแบบของโยคะ นั่นคือ การหายใจเข้า - ท้องพองประมาณ 4 วินาที และหายใจออก - ท้องยุบลงอีกประมาณ 8 วินาที

2.1.2 ทำกกลมหายใจ เริ่มจากนั่งขัดสมาธิในท่าตรงหรือเปลือกตาลงเบา ๆ สูดลมหายใจเข้าลึก ๆ ช้า ๆ ให้เต็มปอดแล้วก็กลมหายใจไว้นับ 1-6 ในใจ แล้วค่อย ๆ ผ่อนลมหายใจออกแผ่ว ๆ เบา ๆ แล้วหยุด กลืนน้ำลายลงคอเบา ๆ ก่อนแล้วค่อย ๆ สูดลมหายใจเข้ากกลมหายใจอีกครั้ง ผ่อนลมหายใจเบา ๆ ทำซ้ำอีกสัก 5 ครั้ง และเพิ่มจำนวนครั้งขึ้นเรื่อย ๆ ในทุกครั้งที่ฝึกการหายใจเช่นนี้

2.1.3 สรุปผลของการฝึกหายใจเพื่อการผ่อนคลายร่วมกัน

2.2 วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 “ลงมือแก้ไข้ปัญหา” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.2.1 แจกสถานการณ์บทบาทสมมติของการข่มเหงรังแก (กิจกรรม 9.2) โดยให้นักเรียนแสดงบทบาทสมมติการเป็นคู่ปรปักษ์ โดยให้ A เป็นผู้เริ่มต้นข่มเหงรังแก จะยั่วโมโห กลั่นแกล้งอีกคนหนึ่ง ส่วน B จะใช้วิธีการหยุด คิด เลือก และ ลงมือทำในการจัดการกับสถานการณ์การถูกข่มเหงรังแก

2.2.2 อ่านสถานการณ์ที่ 1 ดัง ๆ อธิบายกระบวนการดังนี้

A: แสดงบทบาทด้วยคำพูดของตน โดยอาจถือบทไว้ในมือและหยุดอ่านเมื่อต้องการ การแสดงบทบาทไม่จำเป็นต้องสมบูรณ์แบบ

B: พยายามใช้วิธีการหยุด คิด เลือก และ ลงมือทำในการเผชิญกับสถานการณ์การถูกข่มเหงรังแก สามารถใช้เวลาได้เท่าที่ต้องการหากต้องการความช่วยเหลือและการโค้ชจากผู้ชม หลังจากที่ A เริ่มลงมือยั่ว อาจหมุนตัวกลับ แล้วจะพูดว่า หยุด! คิด: ถ้าฉันทำอย่างนี้ แล้วสิ่งที่จะเกิดขึ้น ถ้าฉันทำอย่างนั้น แล้วสิ่งนั้นจะเกิดขึ้น ให้บอกทางเลือกหลาย ๆ ทางเท่าที่จะคิดได้ เสร็จแล้วพูดว่า ฉันเลือก ____ (พฤติกรรม) และ ลงมือทำ ความพยายามในช่วงแรกอาจดูติดขัดอยู่บ้าง แต่ขอให้

2.2.3 จากนั้นให้กลับบทบาทกัน เพื่อจะได้แสดงบทบาทโดยใช้วิธีการหยุด

คิด เลือกลงมือทำ พร้อมทำเดียวกับ 2.2.2

2.2.4 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนได้แบ่งปันประสบการณ์เกี่ยวกับการเผชิญปัญหาการถูกข่มเหงรังแกของตนในกลุ่ม เพื่อสมาชิกจะช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

2.2.5 นักเรียนช่วยกันสรุปผลการเรียนรู้ที่ได้จากการฝึกปฏิบัติการเผชิญปัญหาร่วมกัน

3. ขั้นสรุป

1. สิ่งที่ได้เรียนรู้จากการสังเกตและมีส่วนร่วมในการแสดงบทบาทสมมติมีอะไรบ้าง
2. สิ่งที่ได้เรียนรู้จากการสังเกตสมาชิกคนอื่น ๆ แสดงบทบาทสมมติและให้การป้อนกลับมีอะไรบ้าง
3. เกิดความคิดหรือความรู้สึกใหม่อะไรบ้างเกี่ยวกับการใช้เทคนิคนี้ในการจัดการกับสถานการณ์การถูกข่มเหงรังแก

การประเมินผล

1. ประเมินจากการมีส่วนร่วมในการแสดงบทบาทสมมติ
2. พิจารณาจากผลการให้ข้อมูลป้อนกลับในกลุ่ม
3. ประเมินจากแนวทางต่าง ๆ ในการแก้ปัญหาด้วยเทคนิค “หยุดคิด เลือกลงมือทำ”

กิจกรรม 9.1

การฝึกหายใจระดับลึกเพื่อผ่อนคลาย

การฝึกหายใจระดับลึกเพื่อผ่อนคลายมีวัตถุประสงค์เพื่อให้นักเรียนลดความวิตกกังวล ด้วยการสูดหายใจ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1. ผู้วิจัยขอให้นักเรียนนั่งขัดสมาธิ ค่อย ๆ หลับตาลง เริ่มด้วยการสูดลมหายใจเข้า-ออกลึก ๆ และเป็นจังหวะช้า ๆ โดยใช้วิธีการหายใจในแบบของโยคะ นั่นคือ การหายใจเข้า - ท้องพองประมาณ 4 วินาที และหายใจออก - ท้องยุบลงอีกประมาณ 8 วินาที
2. ทำกกลมหายใจ เริ่มจากนั่งขัดสมาธิในท่าตรงหรือเปลื้องตาลงเบา ๆ สูดลมหายใจเข้าลึก ๆ ช้า ๆ ให้เต็มปอดแล้วกกลมหายใจไว้นับ 1-6 ในใจ แล้วค่อย ๆ ผ่อนลมหายใจออกแผ่ว ๆ เบา ๆ แล้วหยุด กลืนน้ำลายลงคอเบา ๆ ก่อนแล้วค่อย ๆ สูดลมหายใจเข้ากกลมหายใจอีกครั้ง ผ่อนลมหายใจเบา ๆ ทำซ้ำอีกสัก 5 ครั้ง และเพิ่มจำนวนครั้งขึ้นเรื่อยๆ ในทุกครั้งที่ฝึกการหายใจ เช่นนี้

ที่มา: วรณัน มะลิวัลย์. การฝึกหายใจเพื่อการผ่อนคลาย. โพสต์ทูเดย์ (13 เม.ย. 2548) หน้า C3.

กิจกรรม 9.2

สถานการณ์แสดงบทบาทสมมุติการข่มเหงรังแกและแนวทางการเผชิญปัญหา

สถานการณ์ที่ 1: การเผชิญปัญหาการกลั่นแกล้ง

ในห้องเรียน อนุชิตเป็นคนเงียบ ๆ ไม่ค่อยมีเพื่อนนัก เวลาถูกเพื่อนแกล้งมักทำท่าจะร้องไห้ มีผลการเรียนอยู่ในระดับกลาง ๆ เลิกเรียนนี้เขาตั้งใจจะรีบกลับบ้าน ยศและพลเดินมาด้วยกัน ทั้งสองมักชอบแกล้งคนอื่น ๆ ได้เข้าในห้องเรียน พลเดินตรงที่กระเป๋ากลับบ้านของอนุชิต พร้อมกับหยิบขึ้นมาแล้วโยนไปให้พลไปมา พร้อมทั้งบอกว่า “อยากได้ มาเอาสิ ไอ้ขี้แฉะ” อนุชิตโกรธมากแต่ไม่รู้จะอย่างไร

สถานการณ์ที่ 2: การเผชิญปัญหาการล้อเลียน

ขณะที่ชุดเดินกลับห้องหลังรับประทานอาหารเที่ยง ระหว่างเดินผ่านเพื่อนกลุ่มที่เล่นอยู่ในสนามข้างทางเดินที่ประกอบด้วยนกตด ซึ่งเป็นหัวหน้า รองพล และสัจจา ถูกนกตดและเพื่อนพูดจาถากถาง ถูกเกี่ยวกับรูปร่างว่า “เฮ้ย ไอ้เตี้ยเดินมาเว้ย จะรีบไปไหนไอ้เตี้ย” เสียงหนึ่งซึ่งเป็นเสียงของรองพลแซวขึ้นมาว่า “เฮ้ย เองมองเห็นหรือวะ ทำไมข้ามองไม่เห็นเลย”

สถานการณ์ที่ 1

ตัวอย่าง แนวทางในการจัดการกับสถานการณ์ที่ 1

1. รอจนกว่าจะเลิกล้อ
2. ใจเย็น ๆ
3. หายใจลึก ๆ
4. ขอความช่วยเหลือจากเพื่อน
5. บอกครู
6. บอกตรง ๆ ว่า “ฉันโกรธแล้วนะ ที่พวกเธอไม่เอากระเป๋าฉันคืนมา ฉันอยากให้เอากระเป๋าคืนมา ไม่งั้นฉันเลิกพูดกับเธอ”

สถานการณ์ที่ 2

ตัวอย่าง แนวทางในการจัดการกับสถานการณ์ที่ 2

1. ทำใจหนักแน่น
2. สูดหายใจลึก ๆ แล้วเดินไปด้วยความมั่นคง
3. ไปหาครูเพื่อเล่าเหตุการณ์ และความรู้สึกไม่สบายใจให้ครูฟัง
4. เผชิญหน้ากับนกตดและพวก แล้วพูดว่า “แม้ฉันจะเตี้ย ก็ทำให้ฉันได้เห็นมุมที่หล่อของพวกเธอแล้วกัน”

ที่มา: Smead . (2000). *Skill for Living: Group Activities for Young Adolescents*. p.

กิจกรรม 9.3 “ลงมือแก้ไขปัญหา”

เพื่อฝึกลงมือแก้ไขปัญหาเมื่อเผชิญหน้ากับเหตุการณ์ที่กดดัน มีขั้นตอนดังนี้

1. แจกสถานการณ์บทบาทสมมติของการชมแข่งวิ่งแก (กิจกรรม 9.2) โดยให้นักเรียนแสดงบทบาทสมมติการเป็นคู่ปรปักษ์ โดยให้ A เป็นผู้เริ่มต้นชมแข่งวิ่งแก จะยั่วโมโห กลั่นแกล้งอีกคนหนึ่ง ส่วน B จะใช้วิธีการหยุด คิด เลือก และ ลงมือทำในการจัดการกับสถานการณ์การถูกชมแข่งวิ่งแก

2. อ่านสถานการณ์ที่ 1 ดัง ๆ อธิบายกระบวนการดังนี้

A: แสดงบทบาทด้วยคำพูดของตน โดยอาจถือบทไว้ในมือและหยุดอ่านเมื่อต้องการ การแสดงบทบาทไม่จำเป็นต้องสมบูรณ์แบบ

B: พยายามใช้วิธีการหยุด คิด เลือก และ ลงมือทำในการเผชิญกับสถานการณ์การถูกชมแข่งวิ่งแก สามารถใช้เวลาได้เท่าที่ต้องการหากต้องการความช่วยเหลือและการโค้ชจากผู้ชม หลังจากที่ A เริ่มลงมื่อยั่ว อาจหมุนตัวกลับ แล้วจะพูดว่า **หยุด! คิด:** ถ้าฉันทำอย่างนี้ แล้วสิ่งที่จะเกิดขึ้น ถ้าฉันทำอย่างนั้น แล้วสิ่งนั้นจะเกิดขึ้น ให้บอกทางเลือกหลาย ๆ ทางเท่าที่จะคิดได้ เสร็จแล้วพูดว่า ฉันเลือก ____ (พฤติกรรม) และ ลงมือทำ ความพยายามในช่วงแรกอาจดูติดขัดอยู่บ้าง แต่ขอให้

3. จากนั้นให้กลับบทบาทกัน เพื่อจะได้แสดงบทบาทโดยใช้วิธีการหยุด คิด เลือก และ ลงมือทำ พร้อมทำเดิมกับข้อ 2

4. ผู้วิจัยขอให้นักเรียนได้แบ่งปันประสบการณ์เกี่ยวกับการเผชิญปัญหาการถูกชมแข่งวิ่งแกของตนในกลุ่ม เพื่อสมาชิกจะช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

5. นักเรียนช่วยกันสรุปผลการเรียนรู้ที่ได้จากการฝึกปฏิบัติการเผชิญปัญหาร่วมกัน

หยุด! คิด: (ถ้าฉันทำอย่างนี้แล้วจะเกิดอะไรขึ้น....) แล้วพูดว่าฉันเลือก _____ (พฤติกรรม) แล้ว ลงมือทำ

ครั้งที่ 10

เรื่อง การพัฒนากลยุทธ์ด้านการหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉย

แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนากลยุทธ์ด้านการหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉย

การหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉยเป็นกลยุทธ์สำคัญในการป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแก ซึ่งเป็นการหลีกเลี่ยงการเผชิญหน้ากับผู้ข่มเหงรังแก และกรณีที่เกิดเหตุการณ์ที่จะเกิดอันตรายฉับพลันทันด่วน โดยพยายามอยู่ห่างจากผู้ข่มเหงรังแก ด้วยการเดินหนี การอยู่กับคนอื่น การไม่อยู่คนเดียว การหลีกเลี่ยงจะได้ผลต่อเมื่อไม่อยู่ใกล้ผู้ข่มเหงรังแก (Garrity and Others. 2000) แต่ในระยะยาวแล้ว การหลีกเลี่ยงจะไม่แก้ไขการข่มเหงรังแกได้ เนื่องจากไม่อาจสลัดหลุดจากผู้ข่มเหงรังแกอย่างแท้จริง (Coloroso. 2004: 146)

การเพิกเฉยจะใช้เมื่อผู้ถูกข่มเหงรังแกประเมินว่าตนกำลังจะตกอยู่ในภาวะอันตรายทางร่างกายและ/หรือจิตใจ จึงได้ตอบสนองต่อการข่มเหงรังแกด้วยการเงย แสร้งไม่สนใจ ไม่มองหรือไม่โต้ตอบ หรืออยู่ห่าง ๆ หลีกเลียงโดยการเดินหนีอย่างมั่นคง ไปหากกลุ่มเพื่อนหรือผู้ใหญ่เพื่อหลีกเลี่ยงการเผชิญหน้ากับผู้ข่มเหงรังแก (Garrity and Others. 2000)

การหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉยเป็นเทคนิคที่อาศัยความเงยและการรักษาระยะห่าง จึงเป็นเครื่องมือทางเลือกที่ทรงพลังและลดความรู้สึกสิ้นหวังของตนและหมดหวัง และช่วยเพิ่มความสามารถควบคุมตนเอง (Self-control) และตัดขาด (Cut off) การตอบโต้ทางอารมณ์อัตโนมัติให้แก่เด็ก การกระทำเช่นนี้จะทำให้ผู้ข่มเหงรังแกเบื่อและยุติการรบกวนลงได้ และช่วยให้เด็กเรียนรู้ที่จะอดกลั้นและห้ามใจต่อการถูกข่มเหงรังแก (Freedman. 2002: 108-109)

การหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉยจึงเป็นเครื่องมือที่จะช่วยบรรเทาการเผชิญหน้าการถูกข่มเหงรังแกที่เป็นอันตรายต่อร่างกายและอารมณ์ และเป็นกลยุทธ์เบื้องต้นสุดก่อนที่จะใช้กลยุทธ์อื่นต่อไปในการเผชิญการถูกข่มเหงรังแก (Freedman. 2002: 111)

การในพัฒนากลยุทธ์การป้องกันตนเองจากการถูกข่มเหงรังแกด้านการหลีกเลี่ยงและการเพิกเฉยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ด้วยเทคนิคการพูดกับตนเองอย่างเหมาะสม การควบคุมตนเอง หลีกเลียงและการเพิกเฉย การผ่อนคลาย การซ้อมบท และการแสดงบทบาทสมมติ

วัตถุประสงค์

1. เพื่อร่วมกันพิจารณาลักษณะและผลของการข่มเหงรังแกในโรงเรียน
2. เพื่อระดมสมองหาคำการกล่าวปฏิเสธจากความกดดันจากเพื่อน
3. เพื่อให้นักเรียนฝึกการแสดงพฤติกรรมการกล่าวปฏิเสธ เพิกเฉยและหลีกเลี่ยงเพื่อออกจากสถานการณ์ที่ถูกกดดัน

วิธีดำเนินการ

การพัฒนากลยุทธ์ด้านการเพิกเฉยละการหลีกเลี่ยงในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงกิจกรรม "การระดมสมองหาคำกล่าวปฏิเสธจากความกดดันของเพื่อน" (Moganett. 1990: 177-178) และแนวคิดการสอนการเพิกเฉย (Freedman. 2002: 108-113) โดยดำเนินการดังนี้

1. ชั้นเริ่มต้น

ผู้วิจัยทักทายพูดคุยกับสมาชิกในกลุ่ม เพื่อสร้างความคุ้นเคยกันเล็กน้อย แล้วขอให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ในครั้งที่ผ่านมา และเล่าเรื่องราวที่นำเอากลยุทธ์ที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตจริง และผู้วิจัยให้กำลังใจแก่สมาชิก

2. ชั้นดำเนินการ

2.1 วัตถุประสงค์ข้อที่ 1 "พิจารณาลักษณะและผลของการข่มเหงรังแกในโรงเรียน" เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนลักษณะของการข่มเหงรังแกและผลของการข่มเหงรังแกที่เกิดขึ้นกับตนเองต่อกลุ่ม

2.1.2 นักเรียนช่วยกันสรุปลักษณะและผลที่เกิดขึ้น

2.2 วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 "ระดมสมองหาคำกล่าวปฏิเสธจากความกดดันจากเพื่อน" เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.2.1 อธิบายว่าการเรียนรู้ที่จะกล่าวปฏิเสธเป็นทักษะสำคัญที่จะหลีกเลี่ยงความกดดันจากเพื่อน เชิญชวนนักเรียนให้ยกตัวอย่างเหตุการณ์ที่รู้สึกว่าคุณกดดันจากเพื่อนที่เกิดขึ้นในโรงเรียน เช่น การบังคับให้เอาการบ้านมาให้ลอก การข่มขู่เอาเงิน เป็นต้น

2.2.2 ระดมสมองเพื่อหาแนวทางที่จะปฏิเสธ ตัวอย่างเช่น

-มองตรง ๆ ไปยังบุคคลนั้น แล้วพูดว่า "ไม่" "ไม่ ขอขอบคุณ"

-หัวเราะและพูดว่า "เธอต้องเป็นเด็กแน่"

-พูดว่า "ไม่มีทาง" แล้วหมุนกลับและเดินจากไปโดยไม่หันกลับมามอง

-พูดว่า "นั่นไม่ใช่ฉัน"

-พูดว่า "เสียใจ ฉันจะไม่ทำอย่างนั้น"

-ถ้าบุคคลนั้นยื่นกระดาษ ให้ย่ำซ้ำแล้วซ้ำอีก (Broken-record technique)

-ถ้าบุคคลนั้นยังตามก่อกวน ให้มองไปข้างหน้า (Look straight ahead)

แล้วเดินหนี ไป (มองไปข้างหน้า ไม่มองขึ้นหรือลง เป็นการสื่อสารว่า

แสดงการพูดแล้ว อย่าเปลี่ยนใจ อย่ารู้สึกไม่ดีที่พูดปฏิเสธ)

2.2.3 อธิบายว่าความกดดันของเพื่อนมีกระทำกันอยู่ทั่วโรงเรียน จึงเป็นความจำเป็นของนักเรียนที่จะสามารถยืนหยัดเพื่อตนเองและต่อต้านความกดดันนี้ ขอให้นักเรียนจับคู่และแจก Index card ให้แต่ละคน ซึ่งผู้วิจัยได้เขียนสถานการณ์บทบาทสมมติเอาไว้ (กิจกรรมที่ 10.1)

2.2.4 ผู้วิจัยขอให้นักเรียนเลือกคู่ที่แสดงบทบาทสมมุติและรวบรวมแนวทางการปฏิเสฐที่คิดขึ้นตามที่ข้อร้อง และนำเอาแนวทางที่จะกล่าวปฏิเสฐรวบรวมไปใช้ในการแสดงบทบาทสมมุติของแต่ละคู่

2.2.5 ร่วมกันอภิปรายว่าการโต้ตอบของนักเรียนมีประสิทธิภาพหรือไม่ และให้ทุกคนมีโอกาสได้เข้าร่วม เน้นให้เห็นว่า มีความยากที่จะกล่าวปฏิเสฐภายใต้ความกดดัน

2.2.6 นักเรียนช่วยกันสรุปตัวอย่างเหตุการณ์ที่เป็นความกดดันจากเพื่อนที่เกิดขึ้นในโรงเรียน และข้อความกล่าวปฏิเสฐที่มีประสิทธิภาพ

2.3 วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 “ฝึกการแสดงพฤติกรรมการเพิกเฉยและหลีกเลี่ยงเพื่อออกจากสถานการณ์ที่ถูกกดดัน” เพื่อบรรลุวัตถุประสงค์นี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.3.1 ผู้วิจัยตั้งคำถามว่า เมื่อนักเรียนได้กล่าวปฏิเสฐแล้ว ไม่ได้ผลและกดดันต่อความรู้สึกของนักเรียน สิ่งที่นักเรียนจะอย่างไรต่อไป

2.3.2 นักเรียนร่วมอภิปรายแนวทางในการเพิกเฉย และการหลีกเลี่ยงที่มีประสิทธิภาพ ตัวอย่างของการเพิกเฉยและการหลีกเลี่ยง ดังนี้

- สูดหายใจลึก ๆ อย่างผ่อนคลาย
- การออกจากสถานการณ์ทั้งทางกายและอารมณ์
- การไม่มอง/ไม่โต้ตอบ
- ควรสร้างเป็นมองไม่เห็น
- เดินหนีจากผู้ข่มเหงรังแกเข้ามาหาเพื่อน เพราะผู้ข่มเหงรังแกไม่ชอบรังแกต่อหน้าผู้อื่น
- แสร้งสนใจสิ่งอื่นที่กำลังทำแทน
- การเดินหนีจากทางเดินที่จะเผชิญกับผู้ข่มเหงรังแก เมื่อรู้สึกไม่ปลอดภัย/กลัวทางกาย/ทางอารมณ์ หรือไม่รู้จะพูดอะไรและอยู่ในเหตุการณ์ที่จะนำไปสู่การข่มเหงรังแกต่อไปและรุนแรงขึ้น

2.3.3 ผู้วิจัยถามนักเรียนลักษณะการการเพิกเฉยและการหลีกเลี่ยงจากผู้ข่มเหงรังแกอย่างไรจึงจะมีประสิทธิภาพ

2.3.4 ผู้วิจัยอธิบายว่า ลักษณะของการเพิกเฉยและการหลีกเลี่ยงด้วยภาษาพูด และภาษาท่าทางอย่างกล้าแสดงออก กล่าวคือ การกล้ากล่าวปฏิเสฐและเดินจากไปด้วยท่าทางมั่นคงไม่หวั่นไหว ศีรษะยัดตรง เพื่อเข้าไปกลุ่มคนหรือผู้ใหญ่ ในบางกรณี ถ้ารู้สึกว่าจะไปไม่ปลอดภัย กลัวถูกทำร้ายร่างกาย/ทางอารมณ์ หรือไม่รู้จะพูดอะไรและอยู่ในเหตุการณ์ที่จะนำไปสู่การข่มเหงรังแกต่อไปและรุนแรงขึ้น ที่จะเผชิญกับผู้ข่มเหงรังแก ควรใช้ “การหลีกเลี่ยง” ตัวอย่างเช่น ถ้าถูกข่มขู่เอาเงิน อาจจ้องตาด้วยท่าทางมั่นคง ไม่หวั่นไหว พร้อมบอกว่า “ไม่” พร้อมกับเดินจากไปอย่างมั่น โดยไม่หันหลังกลับมา หรืออาจสร้างไม่ได้ยินพร้อมเดินเข้าไปหากกลุ่มเพื่อนหรือครู เป็นต้น

2.3.5 ผู้วิจัยให้นักเรียนจับคู่ซ้อมบทบาทการเพิกเฉยและการหลีกเลี่ยง โดยใช้

สถานการณ์จำลองที่ผู้วิจัยสมมุติขึ้นมา (กิจกรรมที่ 10.1) หรือเป็นเรื่องส่วนตัวของนักเรียน โดยคนที่ 1 แสดงบทบาทเป็นผู้ล้อเลียน แล้วให้นักเรียนคนที่ 2 แสดงการเพิกเฉยและหลีกเลี่ยง แล้วให้นักเรียนสลับบทบาทกัน (กิจกรรม 10.2)

2.3.6 รวมกลุ่มใหญ่ แล้วแสดงบทบาทสมมุติที่ละคู่ จนครบทุกคู่ ระหว่างการแสดงของแต่ละคู่ ผู้วิจัยและสมาชิกกลุ่มที่เหลือจะช่วยโค้ช ให้ข้อมูลป้อนกลับเป็นระยะเพื่อให้เกิด

2.3.7 นักเรียนและผู้วิจัยร่วมกันสรุป สิ่งที่ได้เรียนรู้จากการฝึกฝักฝักการแสดง พฤติกรรมการเพิกเฉยและหลีกเลี่ยงเพื่อออกจากสถานการณ์ที่ถูกกดดัน

3. ชั้นสรุป

1. นักเรียนช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกิจกรรมนี้
2. นักเรียนช่วยกันสรุปผลของการฝึกบทบาทสมมุติการเพิกเฉยและการหลีกเลี่ยง ว่ารู้สึกอย่างไร และจะนำไปใช้ในชีวิตประจำวันอย่างไร
3. ผู้วิจัยมอบหมายการบ้านให้นักเรียนไปใช้ในสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวัน แล้วนำกลับมารายงานในกลุ่มในครั้งต่อไป

การประเมินผล

สังเกตจากการมีส่วนร่วมในกลุ่ม เช่น การร่วมแบ่งปันประสบการณ์ การให้ข้อมูลป้อนกลับ การแสดงบทบาทสมมุติ เป็นต้น

กิจกรรม 10. 1

สถานการณ์ที่เป็นความกดดัน

ให้นักเรียนเลือก สถานการณ์ที่เป็นความกดดันจากเพื่อนมาคนละ 1 เรื่อง แล้วนำไปฝึกการกล่าวปฏิเสธ

1. เพื่อนขอลอกการบ้าน
2. ถูกกลุ่มรุ่นพี่บอกว่าจะโยนกระเป๋าทิ้ง หากไม่ให้เงิน 20 บาท แก่เขา
3. เพื่อนบังคับให้ไปเป็นเพื่อนที่ร้านค้ายในเมือง นักเรียนไม่ยอมไปด้วย เพราะต้องรีบกลับบ้าน
4. เพื่อนขอให้ใส่ชื่อในกลุ่มรายงาน แต่คนในกลุ่มเต็มแล้ว และนักเรียนให้เพื่อเอาชื่อมาใส่โดยไม่ทำงาน
5. มีกลุ่มเพื่อนดักกรอทำร้าย จากที่นักเรียนไปรายงานครูเรื่องเพื่อนของนักเรียนถูกทำร้าย



กิจกรรม 10.2

การเพิกเฉยและการหลีกเลี่ยง

วัตถุประสงค์

เพื่อให้นักเรียนได้ฝึกการเพิกเฉยและหลีกเลี่ยงจากเหตุการณ์ที่เป็นความกดดัน และสามารถออกจากสถานการณ์ที่กดดันได้

ขั้นตอน

1. ให้จับคู่กัน แล้วแบ่งนักเรียนเป็น 2 ฝ่าย คือ ผู้กดดันหรือผู้ข่มเหงรังแก และผู้ถูกกดดัน
2. ให้ผู้กดดันแสดงบทบาทตามบทที่ได้รับ และแสดงตามที่ต้องการ ส่วนผู้ถูกข่มเหงรังแกให้ใช้การโต้ตอบด้วยการเพิกเฉยและหลีกเลี่ยง ดังนี้

- สูดหายใจลึก ๆ อย่างผ่อนคลาย
- การออกจากสถานการณ์ทั้งทางกายและอารมณ์
- การไม่มอง/ไม่โต้ตอบ
- ควรสร้างเป็นมองไม่เห็น
- เดินหนีจากผู้ข่มเหงรังแกเข้ามาหาเพื่อน เพราะผู้ข่มเหงรังแกไม่ชอบรังแกต่อหน้าผู้อื่น
- แสร้งสนใจสิ่งอื่นที่กำลังทำแทน
- การเดินหนีจากทางเดินที่จะเผชิญกับผู้ข่มเหงรังแก เมื่อรู้สึกไม่ปลอดภัย/กลัวทางกาย/ทางอารมณ์ หรือไม่รู้จะพูดอะไรและอยู่ในเหตุการณ์ที่จะนำไปสู่การข่มเหงรังแกต่อไปและรุนแรงขึ้น

3. ลักษณะของการเพิกเฉยและการหลีกเลี่ยงด้วยภาษาพูดและภาษาท่าทางอย่างกล้าแสดงออก

- การกล้ากล่าวปฏิเสธและเดินจากไปด้วยท่าทางมั่นคงไม่หวั่นไหว ศีรษะยึดตรง เพื่อเข้าไปกลุ่มคนหรือผู้ใหญ่

- ในบางกรณี ถ้ารู้สึกว่าจะไปไม่ปลอดภัย กลัวถูกทำร้ายร่างกาย/ทางอารมณ์ หรือไม่รู้จะพูดอะไรและอยู่ในเหตุการณ์ที่จะนำไปสู่การข่มเหงรังแกต่อไปและรุนแรงขึ้น ที่จะเผชิญกับผู้ข่มเหงรังแก ควรใช้ “การหลีกเลี่ยง” ตัวอย่างเช่น ถ้าถูกข่มขู่เอาเงิน อาจจ้องตาด้วยท่าทางมั่นคง ไม่หวั่นไหว พร้อมบอกว่า “ไม่” พร้อมกับเดินจากไปอย่างมั่นใจ โดยไม่หันหลังกลับมาหรืออาจแสร้งไม่ได้ยินพร้อมเดินเข้าไปหากกลุ่มเพื่อน หรือครู เป็นต้น

ที่มา: Freedman. (2002). *Easing the Teasing*. pp. 108-113.

ครั้งที่ 11

เรื่อง การสรุปและการกล่าวเวลา

แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการสรุปและการกล่าวเวลา

ทรอทเซอร์ (Trotzer, 1999: 102-104) เห็นว่า ชั้นการยุติกลุ่มของกระบวนการทำให้คำปรึกษาเป็นขั้นของการสนับสนุนช่วยเหลือ การให้กำลังใจ การให้ข้อมูลป้อนกลับ ความพากเพียร ความรับผิดชอบ และการยอมรับ เมื่อสมาชิกจะต้องออกไปอยู่กับโลกแห่งความเป็นจริงของชีวิต เพื่อให้สมาชิกสามารถปรับเปลี่ยนพฤติกรรมและทัศนคติใหม่เมื่อกลับไปสู่โลกภายนอก และไม่กลับไปมีพฤติกรรมเดิม ๆ กลุ่มจึงเป็นแหล่งสนับสนุนช่วยเหลือ ให้กำลังใจ ให้การป้อนกลับและให้การยอมรับ เพื่อเอื้อให้สมาชิกได้บูรณาการสิ่งที่ได้เรียนรู้ในกลุ่มไปสู่การเปลี่ยนแปลงในชีวิตจริง

คอเรย์ (2004: 119-121) เห็นว่า ชั้นสุดท้ายเป็นช่วงที่สมาชิกจะได้ร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ แนวทางทางที่ได้เรียนรู้ และสิ่งที่จะนำไปใช้หลังกลุ่มยุติลง และเห็นว่าแนวทางที่จะยุติกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพคือ การจัดการกับความรู้สึก การตรวจสอบผลของกลุ่มที่มีต่อแต่ละบุคคล และการให้และการรับการป้อนกลับ เมื่อกลุ่มต้องยุติลงซึ่งสมาชิกอาจเกิดความรู้สึกกลัวการแยกจากกันจึงจำเป็นต้องสนับสนุนให้แบ่งปันความรู้สึกที่เกิดขึ้น เพื่อกลุ่มจะได้ช่วยให้กำลังใจและเสริมกำลังใจแก่กันเมื่อต้องออกไปเผชิญกับโลกแห่งความเป็นจริง การตรวจสอบผลของกลุ่มที่มีต่อตนเองนั้นเพื่อนำมาซึ่งสิ่งที่สมาชิกได้รับจากกลุ่ม จึงสนับสนุนให้สมาชิกได้บอกเล่าถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้ากลุ่ม และความตั้งใจที่จะนำเอาความเข้าใจตนเองดังกล่าวไปใช้ และการให้และการรับการป้อนกลับเป็นการขอให้สมาชิกได้สรุปย่อสิ่งที่ได้รับรู้เกี่ยวกับตนในกลุ่มทั้งสิ่งที่เกิดการเปลี่ยนแปลง สิ่งหวังว่าจะทำต่อจากนี้ไป และได้บอกกล่าวความรู้สึกและการรับรู้ที่มีต่อกันและกันในกลุ่ม

การสรุปและการกล่าวเวลาครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ด้วยเทคนิคการเปิดเผยตนเองและการให้กำลังใจ และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ด้วยเทคนิคการเสริมแรง

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ให้นักเรียนสรุปสิ่งที่เรียนรู้ตลอดระยะเวลาของการเข้ากลุ่ม
2. เพื่อให้นักเรียนได้มีโอกาสป้อนกลับให้กำลังใจและกล่าวลาซึ่งกันและกัน

วิธีดำเนินการ

การสรุปและการกล่าวเวลาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงกิจกรรม “เป่ายิงฉุบ” (Rock, Scissors, Paper) และ เคลื่อนรอบวง (Go-Round) (Trotzer, 1999) มาใช้ โดยดำเนินการดังนี้

1. ชั้นเริ่มต้น

ผู้วิจัยเปิดกลุ่มด้วยการการทักทายและกล่าวต้อนรับ พร้อมทั้งขอให้นักเรียนได้บอกเล่าผลการปฏิบัติที่ได้นำไปทดลองใช้ในสัปดาห์ที่ผ่านมา

2. ชั้นดำเนินการ

2.1 การดำเนินการตามวัตถุประสงค์ ข้อที่ 1 “สรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกลุ่ม” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

2.1.1 ผู้วิจัยให้นักเรียนจับคู่แล้ว “เป่ายิงฉุบ” (กิจกรรม 11.1) กัน ผู้ชนะจะเป็นคนแรกที่จะเปิดเผยสิ่งที่ตนได้เรียนรู้ในกลุ่มอย่างเป็นทางการและเฉพาะเจาะจงต่อผู้แพ้ พร้อมกับรับการป้อนกลับ แล้วสลับกัน

2.1.2 เมื่อแต่ละคู่ได้บอกเล่ากันเสร็จแล้ว ผู้วิจัยขอให้นักเรียนเวียนกันไปจนทุกคนได้พบกันจนครบ

2.1.3 เมื่อนักเรียนได้พบกันครบทุกคนแล้ว ผู้วิจัยขอให้นักเรียนรวมกลุ่มใหญ่แล้วขอให้แต่ละคนได้บอกเล่าถึงแผนการที่จะนำเอาสิ่งที่ได้เรียนรู้จากกลุ่มไปใช้ในชีวิตจริงอย่างเป็นรูปธรรมและเฉพาะเจาะจง

2.1.4 นักเรียนและผู้วิจัยร่วมกันสรุป สิ่งที่ได้เรียนรู้จากกลุ่มและแผนการที่จะนำเอาสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้หลังยุคกลุ่ม

2.2 วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 “ให้กำลังใจและบอกลา” เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ข้อนี้ ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้ (กิจกรรม 11.2)

2.2.1 ผู้วิจัยกล่าวนำว่า ช่วงนี้เป็นการอยู่ด้วยกันครั้งสุดท้าย อยากขอให้นักเรียนได้บอกกล่าวความคิดความรู้สึกที่อยากบอกแก่กันและกัน และอยากจะได้ขอบคุณกันที่ได้เป็นเรียนรู้ร่วมกัน

2.2.2 ผู้วิจัยขออาสาสมัครหนึ่งเป็นคนเริ่ม เคลื่อนไปหาเพื่อนรอบ ๆ วงคนในกลุ่มทีละคน ๆ เพื่อบอกความคิดความรู้สึกที่ต้องการจะบอก และกล่าวขอบคุณที่ได้เรียนรู้ต้องการจะบอกนักเรียนคนนั้น อาจด้วยภาษาพูดหรือภาษาท่าทางก็ได้ จนครบ

2.2.3 เมื่อคนที่หนึ่งได้กล่าวขอบคุณและบอกลาเพื่อนครบทุกคน นักเรียนคนถัดไปเคลื่อนเข้ามาในกลุ่ม ทำเช่นเดียวกับคนที่หนึ่งจนครบ

2.2.4 ทำเช่นนี้ไปจนครบทุกคน

3. ชั้นสรุป ผู้วิจัยขอให้นักเรียนแต่ละคนสรุปสิ่งที่ตนได้เรียนรู้และแนวทางที่จะนำไปปฏิบัติจริงในชีวิต

การประเมินผล

เมื่อกลุ่มยุติแล้ว ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบสอบถามการวิจัย เพื่อเป็นการประเมินผลหลังการให้การศึกษาแบบกลุ่ม

กิจกรรม 11.1

“เป่ายิงฉุบ” (Rock, Scissors, Paper)

วัตถุประสงค์ เพื่อให้สมาชิกกลุ่มเปิดเผยสิ่งที่ได้รับจากกลุ่มและรับข้อมูลป้อนกลับจากอีกคนหนึ่ง

วิธีการ

1. ผู้วิจัยแบ่งนักเรียนออกเป็นคู่ๆ ให้ทั้งสองพูดพร้อมกันว่า “เป่า ยิง ฉุบ” พร้อมปล่อยมือออกมาพร้อมกัน ด้วยสัญญาณลักษณะใดลักษณะหนึ่งในสามอย่างคือ แบมือ หมายถึง กระดาษ กำมือ หมายถึง ก้อนหิน และกางสองนิ้ว หมายถึงกรรไกร ซึ่งมีผลให้ชนะและแพ้คือ กระดาษห่อก้อนหิน หินทุบกรรไกร กรรไกรตัดกระดาษ ฝ่ายแรกเป็นผู้ชนะ ฝ่ายหลังเป็นผู้แพ้
2. ผู้ชนะจะเป็นคนแรกที่เปิดเผยความงอแงหรือความเปลี่ยนแปลงของตนที่เกิดขึ้นและรับการป้อนกลับ ส่วนผู้แพ้จะเป็นคนที่สอง
3. เวียนกันไปจนทุกคนได้พบกันจนครบ

ที่มา: Trotzer (1999). *The Counselor and the Group: Integrating Theory, Training, and Practice*. 3rd ed. p. 146.

กิจกรรม 11.2

เคลื่อนรอบวง (Go-Round)

วัตถุประสงค์ เพื่อให้ให้นักเรียนได้บอกกล่าวสิ่งที่ต้องการจะบอกกับนักเรียนคนอื่น

วิธีการ

1. ผู้วิจัยให้นักเรียนนั่งเป็นวงกลม แล้วให้นักเรียนหนึ่งเคลื่อนไปหานักเรียนคนอื่นในกลุ่มทีละคน ๆ เพื่อบอกความคิดและความรู้สึกที่ต้องการจะบอกนักเรียนคนนั้น
2. เมื่อนักเรียนคนแรกวนจนครบแล้ว นักเรียนคนที่สองจะเข้าไปทำเช่นเดียวกัน
3. นักเรียนคนที่เหลือจะกระทำเช่นนี้ไปทุกคนจนหมด

ที่มา: Trotzer. (1999). *The Counselor and the Group: Integrating Theory, Training, and Practice*. 3rd ed. p.114.

ประวัติย่อผู้วิจัย



ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อสกุล	นายสมร แสงอรุณ
วันเดือนปีเกิด	3 มีนาคม 2505
สถานที่เกิด	อำเภอนาเชือก จังหวัดมหาสารคาม
ที่อยู่	257 หมู่ 4 บ้านโพนสูง ตำบลหมื่นไวย อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา 30000
ตำแหน่งปัจจุบัน	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ระดับ 8
สถานที่ทำงาน	ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ. 2528	วท.บ. (สาขาวิชาจิตวิทยา เกียรตินิยมอันดับ 2) จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร
พ.ศ. 2533	ศศ.ม. (สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา) จากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
พ.ศ. 2554	กศ.ด. (สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา) จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

