



การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน
Enhancing Positive Relationships with Students at Risk of Aggressive
through Guidance Activities Base on the Restorative Approach

มลธวัฒน์ กิจสวัสดิ์

การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน



ปริญญานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
การศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
ปีการศึกษา 2567
ลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

Enhancing Positive Relationships with Students at Risk of Aggressive
through Guidance Activities Base on the Restorative Approach



A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of DOCTOR OF EDUCATION
(Ed.D. (Educational Psychology and Guidance))
Faculty of Education, Srinakharinwirot University

2024

Copyright of Srinakharinwirot University

ปริญญานิพนธ์

เรื่อง

การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

ของ

มลธวัฒน์ กิจสวัสดิ์

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร

ปริญญาการศึกษาดุสิตบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว

ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

(รองศาสตราจารย์ นายแพทย์ฉัตรชัย เอกปัญญาสกุล)

คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

คณะกรรมการสอบปากเปล่าปริญญานิพนธ์

..... ที่ปรึกษาหลัก ประธาน

(รองศาสตราจารย์ ดร.มณฑิรา จารุเพ็ง)

(รองศาสตราจารย์ ดร.ภมรพรรณ ญะยาตร์)

..... ที่ปรึกษาร่วม

..... กรรมการ

(รองศาสตราจารย์ ดร.พัชราภรณ์ ศรีสวัสดิ์)

(รองศาสตราจารย์ ดร.สกล วรเจริญศรี)

..... กรรมการ

(อาจารย์ ดร.ครรชิต แสนอุบล)

ชื่อเรื่อง	การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
ผู้วิจัย	โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน
ปริญญา	มลธวัฒน์ กิจสวัสดิ์
ปีการศึกษา	การศึกษาดุษฎีบัณฑิต
อาจารย์ที่ปรึกษา	2567
อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม	รองศาสตราจารย์ ดร. มณฑิรา จารุเพ็ง
	รองศาสตราจารย์ ดร. พัทธภรณ์ ศรีสวัสดิ์

การวิจัยครั้งนี้ มีจุดมุ่งหมาย 1) เพื่อศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น 2) เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 3) เพื่อศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น 4) เพื่อพัฒนารูปแบบกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว และ 5) เพื่อเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล ของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน กับกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการจัดกระทำใด ๆ โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ได้แก่ระยะที่ 1 ผู้ให้ข้อมูลหลักจำนวน 10 คน และนักเรียนจำนวน 454 คน ระยะที่ 2 นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นจำนวน 80 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 40 คน โดยการสุ่มอย่างง่าย ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ 1) องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ได้แก่ การสนับสนุนทางอารมณ์ การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน การสนับสนุนระหว่างบุคคล และการปรับปรุงตนเอง 2) โมเดลโครงสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ 3) ระดับสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นอยู่ในระดับมาก ถึงมากที่สุด 4) การจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ ขั้นนำ ขั้นสอน ขั้นสรุป โดยใช้แนวทางการสมานฉันท์มาใช้ในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก และ 5) สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผลของกลุ่มทดลอง กับกลุ่มควบคุม มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ : สัมพันธภาพเชิงบวก, นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว, กิจกรรมแนะแนว, แนวทางสมานฉันท์

Title	Enhancing Positive Relationships with Students at Risk of Aggressive through Guidance Activities Base on the Restorative Approach
Author	MONTAWAT KITSAWAT
Degree	DOCTOR OF EDUCATION
Academic Year	2024
Thesis Advisor	Associate Professor Dr. Monthira Jarupeng
Co Advisor	Associate Professor Dr. Patcharaporn Srisawat

This research aimed to: 1) study the components and indicators of positive relationships among junior high school students; 2) examine the congruence between the positive relationship measurement model for junior high school students and empirical data; 3) investigate the level of positive relationships among junior high school students; 4) develop a guidance activity model based on a reconciliation approach to enhance positive relationships in students at risk of aggression; and 5) compare the positive relationships of students at risk of aggression before, after, and at follow-up between the experimental group (who received the guidance activities based on a reconciliation approach) with the control group (who received no intervention). The research sample consisted of junior high school students from schools under the Archdiocese of Bangkok Education Department. In Phase 1, there were 10 key informants and 454 students. In Phase 2, 80 junior high school students were divided into an experimental group and a control group, with 40 students in each group, selected by simple random sampling. The research findings are summarized as follows: 1. Components of positive relationships among junior high school students include Emotional Support, Shared Experiences, Practical Support, and Self Improvement. 2. The structural model of positive relationships among junior high school students was congruent with empirical data. 3. The level of positive relationships among junior high school students was high to very high. 4. The guidance activities based on a reconciliation approach to enhance positive relationships among students at risk of aggression consisted of three steps: introduction, instruction, and conclusion, utilizing reconciliation principles to foster positive relationships. 5. There were statistically significant differences at the .05 level in positive relationships among students at risk of aggression between the experimental group (before, after, and at follow-up) and the control group.

Keyword : Positive Relationships, Students at risk of Aggressive, Guidance activities learning, Restorative Approach

กิตติกรรมประกาศ

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ ฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ และโรงเรียนนักบุญเปโตร สามพราน บาทหลวง ดร.สุรชัย ชุ่มศรีพันธุ์ ชิสเตอร์ ดร.สมลักษณ์ มธุรสสุวรรณ ที่ได้ส่งเสริม สนับสนุน ให้โอกาส แนะนำ สร้างกำลังใจ และมอบทุนการศึกษา สำหรับการศึกษาค้นคว้าในหลักสูตรการศึกษาดุษฎีบัณฑิต ทำให้ผู้วิจัยได้พัฒนา เติบโต มีความรู้ เพื่อสามารถนำความรู้ที่ได้รับ ไปใช้เพื่อการดูแล อบรม ช่วยเหลือ นักเรียนต่อไป

ขอกราบขอบพระคุณ คณะอาจารย์ทุกท่าน ที่ได้ประสิทธิ์ ประสาทวิชาความรู้ทางด้านการวิจัย ด้านจิตวิทยาการแนะแนว และการให้คำปรึกษา เพื่อให้ผู้วิจัยได้มีองค์ความรู้ และนำไปต่อยอดในอนาคต

ความสมบูรณ์ของปริญญานิพนธ์เล่มนี้สมบูรณ์ ลุล่วงไปด้วยดี ด้วยความเมตตา การแนะนำ การให้คำปรึกษา การชี้แนะ จาก รองศาสตราจารย์ ดร.มณฑิรา จารุเพ็ง อาจารย์ที่ปรึกษาหลัก รองศาสตราจารย์ ดร.พัชราภรณ์ ศรีสวัสดิ์ อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม โดยท่านสละเวลา ให้คำปรึกษา เพื่อให้ปริญญานิพนธ์เล่มนี้สมบูรณ์ และบังเกิดผลเป็นองค์ความรู้ใหม่ เพื่อสร้างแนวทางการดูแล ช่วยเหลือ นักเรียน ขอกราบขอบพระคุณในความเมตตาของท่านทั้งสอง

วิชา ความรู้ ทักษะ ที่ผู้วิจัยได้รับจาก คณะอาจารย์สาขาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ทุกท่าน

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่กรุณาเสียสละในการตรวจสอบเครื่องมือ สำหรับการวิจัย การศึกษา อีกทั้งได้ให้ข้อเสนอแนะเชิงวิชาการ ที่เป็นประโยชน์สำหรับการพัฒนาเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้ให้มีคุณภาพ

การเติบโต และการพัฒนาทักษะด้านการแนะแนวและการให้คำปรึกษา ผู้วิจัยได้รับการสนับสนุน จาก บาทหลวงบัณฑิตย์ ประจักษ์ และซิสเตอร์ ดร.พัชรา นันทจินดา ที่ได้ให้โอกาส ส่งเสริมสนับสนุนผู้วิจัย ด้วยความรัก ความเมตตาเสมอมา ส่งผลให้ผู้วิจัยได้เติบโต และพัฒนาศักยภาพของตนเองเพื่อการดูแล ช่วยเหลือนักเรียนต่อไป

ขอขอบพระคุณ คณะครู โรงเรียนนักบุญเปโตร สำหรับกำลังใจ การส่งเสริม สนับสนุน อย่างดีเสมอมา ซึ่งเป็นพลังใจ ในการดำเนินการวิจัยให้สมบูรณ์

ขอขอบคุณครอบครัว อันเป็นที่รัก สำหรับกำลังใจ การส่งเสริม สนับสนุน ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญ ที่ส่งผลต่อหัวใจของผู้วิจัยเป็นอย่างดี

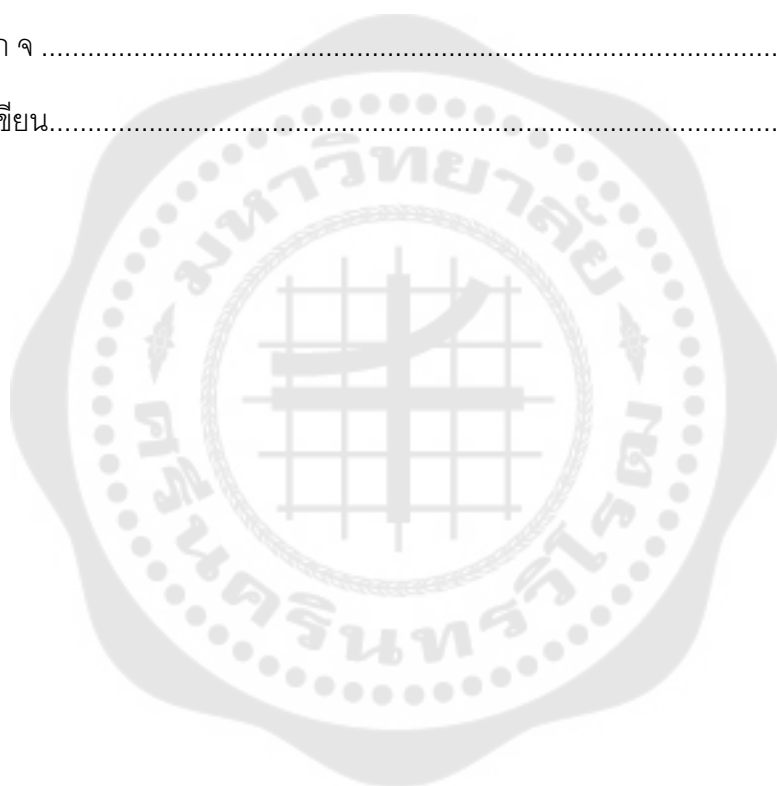
มลธวัฒน์ กิจสวัสดิ์

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ	ช
สารบัญตาราง.....	ญ
สารบัญรูปภาพ	ฐ
บทที่ 1 บทนำ.....	1
ภูมิหลัง	1
ความมุ่งหมายของงานวิจัย.....	7
คำถามการวิจัย.....	7
ความสำคัญของการวิจัย	7
ขอบเขตการวิจัย	9
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	10
นิยามศัพท์เชิงปฏิบัติการ	11
กรอบแนวคิดในการวิจัย	12
สมมติฐานในการวิจัย.....	14
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	15
1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวก	16
2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมแนะแนว	27
3. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับแนวทางการสมานฉันท์	31
4. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าว.....	35

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	43
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	52
ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษา ตอนต้น.....	53
ระยะที่ 2 การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดย กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน	63
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	71
ตอนที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษา ตอนต้น.....	74
ตอนที่ 2 การสร้างรูปแบบการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็น ฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว.....	95
1. การเปรียบเทียบผลการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวแบบที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์ เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความ ก้าวร้าว	103
2. การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยรวมของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมในระยะก่อน และหลังการจัดกิจกรรมแนะ แนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน และการติดตามผล.....	106
3. การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว จำแนกตามรายด้านของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมในระยะก่อน และหลังการการ จัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน และการติดตามผล	109
บทที่ 5 สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ.....	115
สรุปผลการวิจัย.....	120
การอภิปรายผลการทดลอง.....	128
ข้อเสนอแนะ	138
ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้	138

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป	139
บรรณานุกรม	140
ภาคผนวก ก	148
ภาคผนวก ข	151
ภาคผนวก ค	158
ภาคผนวก ง	165
ภาคผนวก จ	167
ประวัติผู้เขียน	206



สารบัญตาราง

หน้า

ตาราง 1 ความสัมพันธ์ที่สำคัญระหว่างระยะต่างๆ ของวัยทารกและวัยเด็กตอนต้น	22
ตาราง 2 ตารางสังเคราะห์องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก	26
ตาราง 3 จำนวนกลุ่มตัวอย่างนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่ใช้ศึกษาองค์ประกอบเชิงยืนยันของสัมพันธภาพเชิงบวก.....	55
ตาราง 4 จำนวนนักเรียนกลุ่มตัวอย่างใช้ในการศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวก ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อใช้ในการศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวก.....	55
ตาราง 5 แบบแผนการทดลองแบบสองกลุ่มมีกลุ่มควบคุมวัดก่อนและหลังการทดลอง และระยะติดตามผล	67
ตาราง 6 ผลการศึกษาตัวบ่งชี้องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น	78
ตาราง 7 จำนวนและค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง โดยจำแนกตามเพศ (n=454)	79
ตาราง 8 จำนวนและค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง โดยจำแนกตามระดับชั้นที่ศึกษา (n=454).....	79
ตาราง 9 จำนวนและค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง โดยจำแนกตามโรงเรียน (n=454)	80
ตาราง 10 ค่าเฉลี่ยค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าต่ำสุด (Min) ค่าสูงสุด(Max) ค่าความเบ้ (Sk) ความโด่ง (Ku) และระดับการปฏิบัติ (n=454).....	81
ตาราง 11 ค่าสถิติของไคเซอร์-เมเยอร์-โอลคิน และ ค่าสถิติของบาร์เลทท์ ของตัวแปรสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น.....	82
ตาราง 12 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นตามรายองค์ประกอบและค่าความพอเพียงของการเลือกตัวอย่างในการวิเคราะห์องค์ประกอบ เชิงยืนยัน.....	83
ตาราง 13 ค่าดัชนีความกลมกลืนและดัชนีเปรียบเทียบของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นเชิงยืนยันอันดับหนึ่ง	84

ตาราง 14 แสดงค่าน้ำหนักการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่งของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น.....	85
ตาราง 15 ค่าดัชนีความกลมกลืนและดัชนีเปรียบเทียบของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นเชิงยืนยันอันดับสอง.....	88
ตาราง 16 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสองของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น	89
ตาราง 17 แสดงค่าน้ำหนักของรายองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นเชิงยืนยันอันดับสอง.....	90
ตาราง 18 การศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างโดย แยกตามโรงเรียน (n = 568).....	94
ตาราง 19 สรุปแนวคิดและทฤษฎีการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว	100
ตาราง 20 การตรวจสอบการแจกแจงแบบโค้งปกติ	103
ตาราง 21 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพเชิงบวก.....	104
ตาราง 22 การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยรวม ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังติดตามผล	107
ตาราง 23 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยรวม ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังติดตามผล.....	108
ตาราง 24 การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวจำแนกตาม รายด้านของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังติดตามผล	110
ตาราง 25 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวตามรายด้าน ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังติดตามผล.....	112

ตาราง 26 ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น จากผู้เชี่ยวชาญ	152
ตาราง 27 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Item total correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นทั้งฉบับจากการทดลองใช้	154
ตาราง 28 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Item total correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นทั้งฉบับหลังจากตัดข้อคำถามแล้ว	156
ตาราง 29 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว	159
ตาราง 30 ภาพรวมการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว	176
ตาราง 31 แสดงการจัดกิจกรรมโดยแยกเป็นองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก	179

สารบัญรูปภาพ

หน้า

ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวก.....	13
ภาพประกอบ 2 กรอบแนวคิดการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว.....	14
ภาพประกอบ 3 ความต่อเนื่องของแนวทางการสมานฉันท์	33
ภาพประกอบ 4 ขั้นตอนการสร้างแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก.....	58
ภาพประกอบ 5 ขั้นตอนการสร้างการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว	66
ภาพประกอบ 6 สรุปโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เชิงยืนยันอันดับหนึ่ง (ค่าคะแนนมาตรฐาน).....	87
ภาพประกอบ 7 สรุปโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น (ค่าคะแนนมาตรฐาน).....	92
ภาพประกอบ 8 กราฟคิวพล็อต (Q-plot) แสดงความสัมพันธ์ระหว่างค่าความคลาดเคลื่อน	93

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

สัมพันธภาพ เรียกได้ว่าเป็นความสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องกันกับบุคคลทางสังคม เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในการทำความรู้สึกและอยู่บนพื้นฐานของความสมดุลระหว่างทั้งสองฝ่ายในการดำเนินสัมพันธภาพเป็นอันก่อให้เกิดความพึงพอใจของบุคคล ทั้งนี้สัมพันธภาพระหว่างบุคคลเกิดขึ้นจากความต้องการพื้นฐานในบุคคลทั้ง ความต้องการความเป็นพวกพ้อง (Inclusion) เป็นความต้องการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ต้องการให้ผู้อื่นยอมรับว่าตนเองเป็นคนในกลุ่มเดียวกันและต้องการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่น ต่อมาคือความต้องการมีอำนาจควบคุม (Control) เป็นกระบวนการตัดสินใจของบุคคลที่ต้องการมีอิทธิพลและมีอำนาจเหนือผู้อื่นจึงมีการแสดงพฤติกรรมในทางต่อต้าน และความต้องการความรักใคร่ชอบพอ (Affection) เป็นความรู้สึก และอารมณ์ส่วนตัวที่เกิดขึ้นระหว่างการใช้ปฏิสัมพันธ์โดยจะแสดงออกด้วยความปรารถนาดี ความเป็นมิตรหรือการที่บุคคลสร้างความผูกพันทางด้านอารมณ์ ทั้งหมดล้วนพบเห็นได้ (Schultz, 1960) จากการแสดงออกทางพฤติกรรมของบุคคลในรูปแบบต่าง ๆ หากสัมพันธภาพที่ไม่เท่าเทียมหรือไม่สมดุลระหว่างกันอาจมีการสิ้นสุดหรือจบลงได้ การยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล การปรับตัว หรือการเคารพในสิทธิผู้อื่นและการพึ่งพาช่วยเหลือซึ่งกันและกัน จึงเป็นกระบวนการสำคัญที่มีผลต่อสัมพันธภาพระหว่างบุคคลที่ดีและมั่นคง (Reis, 2014)

โดยสัมพันธภาพเป็นสิ่งที่สามารถทำนายความเป็นอยู่ที่ดีของบุคคลได้อีกด้วย (Newland et al., 2019) ในวัยเด็ก พวกเขาจะพัฒนาความผูกพันทางอารมณ์กับพ่อแม่หรือผู้ดูแล เมื่อบุคคลเติบโตขึ้นความสัมพันธ์นี้ ก็ขยายออกไปสู่บุคคลอื่น เช่น เพื่อน ครู บุคคลในครอบครัว บุคคลในสังคม แต่ละคนได้เข้ามามีบทบาทต่อความสัมพันธ์ของเด็ก ๆ ดังนั้นความผูกพันและสัมพันธภาพที่พัฒนาขึ้น อาศัยบุคคลต่าง ๆ สามารถสนับสนุนทักษะทางสังคมและอารมณ์ อีกทั้งความเป็นอยู่ที่ดีของบรรดาเด็กและวัยรุ่นได้ (Niemiec & Ryan, 2009) จากการศึกษาที่ผ่านมาแสดงให้เห็นว่าความรู้สึกเชื่อมโยงระหว่างผู้ใหญ่ที่เอาใจใส่ ระหว่างเพื่อนที่เข้าใจ และมีสัมพันธภาพที่ดี ระหว่างชุมชน ที่มีส่วนช่วยให้เด็กและวัยรุ่นมีส่วนร่วมเชิงบวกในการทำกิจกรรมต่าง ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการมีส่วนร่วมทางอารมณ์ (Furrer & Skinner, 2003) อีกทั้งเป็นการเชื่อมโยงและนำไปสู่การมีส่วนร่วมเกี่ยวกับอารมณ์เชิงบวกในระดับที่สูงขึ้น และอารมณ์เชิงลบในระดับต่ำลง (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012)

อีกทั้งสัมพันธภาพ ยังถูกกล่าวถึงในหลักจิตวิทยาเชิงบวกว่าเป็นหนึ่งในองค์ประกอบหลักที่นำไปสู่ความเป็นอยู่ที่ดีที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินชีวิต (Seligman, 2008) โดยมีเป้าหมายเพื่อปรับปรุงประสิทธิภาพการทำงานอย่างยั่งยืน (Donaldson, Donaldson, & Chen, 2021) โดย Seligman (2008) มีแนวคิดที่ว่า ความสุขที่แท้จริงจะนำไปสู่ความเป็นอยู่ที่ดีโดยรวมนั้นจำเป็นต้องมีองค์ประกอบ ได้แก่ การสร้างและรักษาความสัมพันธ์เชิงบวก ซึ่งอยู่ในทฤษฎีที่เรียกว่า "PERMA" โดยความสัมพันธ์เชิงบวกนี้มีลักษณะพิเศษคือ การมีประสบการณ์แห่งความรักและความชื่นชม ซึ่งองค์ประกอบเหล่านี้สามารถทำนายความเป็นอยู่ที่ดีได้สูง และภายในบริบทที่เกี่ยวข้องกับการอยู่ร่วมกันที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ที่ดี (Donaldson et al., 2021)

จะเห็นได้ว่าการมีสัมพันธภาพที่ดี ส่งผลต่อการเป็นอยู่ที่ดี และความสุขในการดำเนินชีวิต ทั้งของตนเองและผู้อื่น การมีสัมพันธภาพเชิงบวก คือ การสื่อสารด้วยความเคารพทั้งต่อตนเองและผู้อื่น โดยคำนึงถึงมุมมองของผู้อื่นว่าถูกต้องและมีความสำคัญด้วย เป็นการปรับตัวให้เข้ากับความต้องการของแต่ละบุคคล อีกทั้งมีส่วนร่วมในปฏิสัมพันธ์เชิงบวกและปรับตัว ยอมรับข้อขัดแย้งที่อาจหลีกเลี่ยงไม่ได้ และดำเนินการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นด้วยความสมัครใจ อาศัยความตระหนักรู้ การเห็นคุณค่า และการตอบสนองต่อสภาวะทางอารมณ์ของอีกฝ่าย อีกทั้งตระหนักรู้ถึงความต้องการของตนเองในการมีปฏิสัมพันธ์ สัมพันธภาพเชิงบวกไม่ได้หมายถึงการทำให้ทุกคนมีความสุขตลอดเวลา พวกเขาเห็นได้จากวิธีที่เราตอบสนองและช่วยเหลือในเวลายากลำบากที่ยิ่งใหญ่ที่สุดเช่นเดียวกับเมื่อสิ่งต่าง ๆ เป็นไปด้วยดี โดยการสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกนั้น ต้องอาศัยวิธีการต่าง ๆ ของบุคคลและกลุ่ม ซึ่งต้องมีสัมพันธภาพระหว่างกันและกัน

สัมพันธภาพเชิงบวกระหว่างเพื่อน มีส่วนสำคัญต่อการดำเนินชีวิต และความสามารถในการก้าวผ่านอุปสรรคของวัยรุ่น โดยระดับความสามารถทางสังคมของนักเรียน และสัมพันธภาพของพวกเขา นั้นยังสามารถเป็นตัวทำนายผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ของพวกเขาได้ด้วย (Ascher & Paquette, 2003; Ladd & Troop-Gordon, 2003) สัมพันธภาพระหว่างนักเรียน มีความสัมพันธ์กับความเหงา ความวิตกกังวล และการถูกรังแก (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996) ความรู้สึกที่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน และการมีปฏิสัมพันธ์เชิงบวกกับเพื่อน สามารถเพิ่มความมั่นใจให้แก่เด็กนักเรียนได้ และทำให้มีแนวโน้มมากขึ้นที่พวกเขาจะประพฤติตนในการสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น

Criss, Pettit, Bates, Dodge, and Lapp (2002) ชี้ให้เห็นว่าการยอมรับจากเพื่อน และสัมพันธภาพจากเพื่อนนั้นสามารถช่วยลดพฤติกรรมก้าวร้าวและการแสดงออกของเด็กที่มี

ปัญหาทางครอบครัวได้อย่างชัดเจน งานวิจัยชิ้นนี้ชี้ให้เห็นว่าการมีสัมพันธภาพที่ดี หรืออย่างน้อยมีเพื่อนสนิทที่ดี สามารถช่วยป้องกันเด็กและวัยรุ่นจากการถูกข่มเหงรังแกได้เช่นกัน (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005; Fox & Boulton, 2006) โดยจำนวนสัมพันธภาพที่บรรดาเด็กและเยาวชนมีนั้น ไม่สำคัญเท่ากับคุณภาพของสัมพันธภาพที่มี Werner and Smith (2019) ระบุว่าคนหนุ่มสาวที่มีความยืดหยุ่น แม้ว่าจะไม่จำเป็นต้องเป็นที่นิยม แต่ก็มีแนวโน้มที่จะพัฒนามิตรภาพจำนวนไม่มากกับผู้ที่ปฏิสัมพันธ์กับพวกเขา บางครั้งตั้งแต่ระดับประถมศึกษา จนถึงวัยรุ่นใหญ่ตอนกลาง คุณภาพของมิตรภาพที่สูงนั้นมีคุณลักษณะเฉพาะคือ ความจงรักภักดี การสนับสนุน และความเต็มใจ ที่จะยืดหยัดเพื่อเพื่อนของพวกเขา (Bollmer et al., 2005) มิตรภาพที่มีคุณภาพต่ำจะมีลักษณะเชิงลบ เช่น ความขัดแย้งหรือการทรยศ และเชื่อมโยงกับปัญหาทางอารมณ์ (Greco & Morris, 2005) ในบางกรณี การเกิดการกลั่นแกล้งกัน อาจเกิดขึ้นจากการที่มีคุณภาพของมิตรภาพในระดับต่ำได้เช่นกัน (Mishima, 2003; Mishna, Wiener, & Pepler, 2008) จากการศึกษาที่ผ่านมาพบว่า หากวัยรุ่นมีสัมพันธภาพไม่ดี ส่งผลต่อทั้งอารมณ์ และพฤติกรรม นำสู่การมีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ต่อผู้อื่น เช่น พฤติกรรมก้าวร้าว

โดยพฤติกรรมก้าวร้าวมักถูกกำหนดให้เป็นพฤติกรรมที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อสร้างความเจ็บปวดหรืออันตรายต่อบุคคลอื่น (Bushman & Huesmann, 2010) เป็นพฤติกรรมที่มุ่งตรงไปที่บุคคลอื่นอาศัยเจตนาที่จะก่อให้เกิดอันตรายต่อผู้อื่น (Anderson & Bushman, 2002) ทั้งทางร่างกายหรือจิตใจ (Baron & Richardson, 1994; Bushman & Anderson, 2001) เป็นผลมาจากความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และปัจจัยแวดล้อมของแต่ละบุคคล (Mendes, Mari, Singer, Barros, & Mello, 2009) โดยพฤติกรรมก้าวร้าวนำมาซึ่งอันตรายต่อบุคคลอื่น อาจเกิดขึ้นได้หลายรูปแบบ ขึ้นอยู่กับว่าพฤติกรรมนี้จะดำเนินการในลักษณะใดและสถานการณ์ใด เช่น การโต้ตอบอย่างไม่เป็นมิตร การแสดงออกทางอารมณ์ที่ไม่พึงประสงค์ หรือการก้าวร้าวทางวาจาเป็นต้น (Allen & Anderson, 2017; Baron & Richardson, 1994) เป็นการกระทำที่เป็นสาเหตุของการเกิดความเจ็บปวดหรือสร้างความวิตกกังวลแก่ผู้อื่น รวมถึง การตี การเตะ การทำลายทรัพย์สิน การทะเลาะวิวาท การทำให้เกิดความเสียหายแก่ผู้อื่น การกล่าววาจาโจมตีผู้อื่น และการขัดขวางความต้องการ (Mussen & Conger, 1956)

จากการศึกษาที่ผ่านมา พบว่าพฤติกรรมก้าวร้าว เป็นการตอบสนองต่อสิ่งกระตุ้น ด้วยการกระทำอย่างทันที มีเจตนาจะทำให้ผู้อื่นได้รับความบาดเจ็บ แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ ความก้าวร้าวทางกาย (Physical Aggression) เป็นความก้าวร้าวที่แสดงออกโดยใช้อวัยวะทางกาย เช่น แขน ขา ฟัน หรืออวัยวะทางกาย รวมถึงการใช้อาวุธ เช่น มีด ปืน เพื่อทำให้ผู้อื่นได้รับความ

เจ็บปวด และความก้าวร้าวทางวาจา (Verbal Aggression) เป็นการตอบสนองต่อสิ่งกระตุ้นโดยใช้ถ้อยคำที่ทำให้ผู้อื่นได้รับความเจ็บปวดจากการใช้วาจา ถ้อยคำ เช่น การพูดคำหยาบคาย ตำหนิ การปฏิเสธหรือ พุดจาตรง ๆ มากเกินไป (Buss, 1962) ทั้งนี้ความก้าวร้าวยังสามารถพิจารณาได้จากเจตนาและ จุดมุ่งหมายของการกระทำนั้นด้วย (Hoffman, 1986) นอกจากนี้ Ferris and Grisso (1998) ให้ข้อสังเกตว่าพฤติกรรมก้าวร้าวอาจมีความเหมาะสม หากเป็นการป้องกันตนเองจากอันตรายที่เกิดจากบุคคลอื่น ดังนั้นจากที่กล่าวมาจึงกล่าวได้ว่า พฤติกรรมก้าวร้าว คือการแสดงออกที่มีเจตนาเพื่อทำร้ายผู้อื่นให้ได้รับความเสียหาย ผ่านทางการกระทำหรือคำพูด ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะคือ ความก้าวร้าวทางกาย และความก้าวร้าวทางวาจา ซึ่งขึ้นอยู่กับเจตนาของผู้ที่แสดงพฤติกรรมก้าวร้าว

พฤติกรรมก้าวร้าวส่งผลกระทบต่อหลายอย่าง ซึ่งส่งผลต่อชีวิตของบุคคลอื่น อีกทั้งยังสามารถส่งผลเสียต่อชีวิตทางสังคม อาชีพ ความสัมพันธ์ ชีวิตการศึกษา สุขภาพกายและสุขภาพจิตอีกด้วย พฤติกรรมก้าวร้าว ส่งผลให้เกิดการแยกตัวออกจากสังคม เมื่อมีคนก้าวร้าวอยู่ ผู้คนเริ่มหลีกเลี่ยงเขาและไม่มีใครชอบเขาหรือชอบพูดคุยกับเขา ชีวิตทางสังคมของเขาจึงเสียหาย และเขาเริ่มแยกตัวเองออกจากการเข้าสังคม นอกจากนี้พฤติกรรมก้าวร้าวอาจนำไปสู่การสูญเสียคนที่เรารัก การมีปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อน หรือกับบุคคลในครอบครัว บางครั้งพฤติกรรมก้าวร้าวก็สามารถสร้างบาดแผลและความเจ็บปวดให้กับคนที่เรารัก หรือบุคคลรอบข้าง ทั้งทางร่างกายและจิตใจได้ (Juby, 2022)

จากการรายงานงานสถิติประจำปี 2565 ของกรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน เมื่อพิจารณาจำแนกตามฐานความผิด พบว่า คดีที่มีฐานความผิดเกี่ยวกับชีวิตและร่างกายมีจำนวน 1,695 คดีเป็นคดีที่มีฐานความผิดเกี่ยวกับเพศ จำนวน 612 คดีและเป็นคดีที่มีฐานความผิดเกี่ยวกับความมั่นคง ความสงบสุข เสรีภาพและการปกครอง จำนวน 407 คดีซึ่งคิดเป็นร้อยละ 14.99 13.905.02 และ 3.34 ตามลำดับ ซึ่งคดีเหล่านี้ล้วนเกิดจากพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ ทั้งต่อร่างกายและจิตใจของผู้อื่น ซึ่งเป็นผลมาจากผู้กระทำผิดซึ่งมีพฤติกรรมก้าวร้าว (กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน, 2566)

จากการศึกษาที่ผ่านมาชี้ให้เห็นว่าพฤติกรรมก้าวร้าวเกิดขึ้นจากหลายปัจจัย ซึ่งปัจจัยที่มีความสำคัญประการหนึ่ง คือปัจจัยทางสังคม เช่น การถูกปฏิเสธจากเพื่อน การถูกกีดกันจากกลุ่มเพื่อน (Blair et al., 2016; Gao, Assink, Liu, Chan, & Ip, 2021; Yue & Zhang, 2023) ซึ่งประสบการณ์การถูกปฏิเสธจากเพื่อนในโรงเรียนประถมศึกษาสามารถทำนายปัญหาพฤติกรรมภายนอก ในการเรียนต่อที่โรงเรียนมัธยมได้อีกด้วย (Laird, Jordan, Dodge, Pettit, & Bates,

2001) นอกจากนี้ปัจจัยส่วนบุคคลและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลมีส่วนสำคัญต่อพฤติกรรมก้าวร้าว อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Heizomi et al., 2021) อีกทั้งความก้าวร้าวมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความนิยมในกลุ่มเพื่อน การตกเป็นเหยื่อมีความสัมพันธ์เชิงลบกับการยอมรับจากเพื่อน และลักษณะมิตรภาพ โดยความก้าวร้าวและการตกเป็นเหยื่อมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการถูกปฏิเสธอีกด้วย (Casper, Card, & Barlow, 2020)

ทั้งนี้สัมพันธภาพเกิดขึ้นในแต่ละช่วงวัย ซึ่งแต่ละช่วงวัยต้องได้รับการสนับสนุนทางสังคมจากบุคคลต่าง ๆ สำหรับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนนั้น เป็นสิ่งสำคัญในช่วงวัยรุ่น ที่เป็นการค้นหาอัตลักษณ์ส่วนบุคคล เพื่อให้ตนเองดำเนินชีวิตตามความคาดหวังของสังคม (Erikson, 1993) กลุ่มเพื่อนมีมากมายหลายรูปแบบ ขึ้นอยู่กับการดำเนินชีวิต โดยความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน (M. J. Karcher & Sass, 2010; Nesi, Choukas-Bradley, & Prinstein, 2018) ที่หรือกลุ่มที่บุคคลหนึ่งสังกัดอยู่ สะท้อนการเป็นผู้ใหญ่ในอนาคต อย่างไรก็ตาม ที่สำคัญ ความสัมพันธ์แบบเพื่อนฝูงเชื่อมโยงกับกิจกรรมและบรรทัดฐานของโลกวัยรุ่น (M. Karcher, 2009) และส่งผลต่อการดำเนินชีวิตประจำวันของวัยรุ่นอีกด้วย จะสังเกตได้ว่าสัมพันธภาพเป็นพื้นฐานหนึ่งของการดำเนินชีวิต และสัมพันธภาพที่ดี ต้องเป็นสัมพันธภาพเชิงบวก ที่อาศัยการมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างบุคคล นอกจากนี้สัมพันธภาพ ยังมีผลต่อการเติบโตของบุคคล มีผลต่อทั้งบุคลิกภาพภายใน และบุคลิกภาพภายนอกของบุคคลอย่างชัดเจน

ทั้งนี้การสอนทักษะ เรื่อง การหาและรักษาเพื่อน และทักษะในการติดตามคุณภาพของมิตรภาพตัวเอง มิตรภาพที่โรงเรียน เป็นประโยชน์แก่เด็กและเยาวชน โดยสามารถเป็นสร้างการป้องกันให้กับนักเรียนได้ เมื่อพวกเขาถูกรังแกหรือ มีวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะผู้หญิงวัยรุ่นมีแนวโน้มที่จะขอความช่วยเหลือจากเพื่อนมากกว่าการสนับสนุนจากครอบครัว เมื่อพวกเขาประสบปัญหาด้านวัฒนธรรม (Fischmann & Cotterell, 2000) อีกทั้งมิตรภาพช่วยให้นักศึกษามีความใกล้ชิด ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของ ความปลอดภัย การยอมรับและยืนยัน รวมถึงการสนับสนุนทางสังคมและการปฏิบัติ พวกเขายังเสนอ โอกาสสำหรับนักเรียนในการฝึกฝนและขัดเกลาทักษะทางสังคมและหรือเกี่ยวกับศีลธรรม สิ่งนี้ช่วยนักเรียนในการพัฒนาความเห็นอกเห็นใจและศีลธรรมทางสังคม และการใช้เหตุผลอีกด้วย (Schonert-Reichl, 1993; Thoma & Ladewig, 1993)

โดยการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกมีมากมายหลายวิธี หนึ่งในวิธีที่เป็นเชิงนโยบายในการจัดการศึกษาที่ประเทศอเมริกา คือ การใช้แนวการสมานฉันท์ (Restorative Approach : RA) ซึ่งถือเป็นทางเลือกหนึ่งของการตอบสนองต่อความขัดแย้ง อย่างสร้างสรรค์ โดยเป็นการมุ่ง

พัฒนาพฤติกรรมเชิงบวก และลดพฤติกรรมเชิงลบ อีกทั้งเป็นการป้องกันความขัดแย้ง หรือความรุนแรง ที่อาจเกิดขึ้นในอนาคต(González, 2012) วิธีการนี้ได้รับการพิสูจน์อย่างกว้างขวางจากการวิจัยต่าง ๆ ที่พบว่า สามารถช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้สูงขึ้น ลดการกลั่นแกล้งให้น้อยลง โดยผู้เชี่ยวชาญบางท่านได้กล่าวถึงแนวทางการสมานฉันท์ว่า เป็นเครื่องมือหนึ่งที่ใช้ในการสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกระหว่างบุคคล (Kline, 2016) อย่างไรก็ตาม แนวทางการสมานฉันท์เป็นมากกว่าเครื่องมือที่มาช่วยจัดการพฤติกรรม โดยเป็นการสะท้อนให้เห็นถึงแนวทางแห่งคุณค่าของการดำเนินชีวิตให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้นอีกด้วย (Morrison & Vaandering, 2012)

นอกจากนี้แนวทางการสมานฉันท์ให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพทางสังคมมากกว่าที่จะสนับสนุนการพูดจากเพียงแง่มุมเดียว จุดประสงค์สำคัญของแนวทางการสมานฉันท์ คือการสร้างพื้นที่ และโอกาสเพื่อที่จะได้เรียนรู้การรับฟังเสียงของอีกฝ่ายหนึ่ง และพื้นที่การสนทนาที่อาศัยการซักถาม การพิจารณา การไตร่ตรอง ซึ่งทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ครอบคลุม และรับทราบข้อมูลเกี่ยวกับบริบททางสังคม การมุ่งเน้นนี้ยืนยันแนวคิดการเรียนรู้ของไวทีกอดกี ที่กล่าวว่า การเรียนรู้ของมนุษย์สร้างขึ้นจากภายนอกสู่ภายใน อาศัยสัมพันธภาพระหว่างเรากับผู้อื่น (Macready, 2009) ข้อมูลเหล่านี้แสดงให้เห็นถึงหลักการของแนวทางการสมานฉันท์ ซึ่งมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้คนมีส่วนร่วมในการสร้าง รักษา และฟื้นฟูสัมพันธภาพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการตอบสนองต่อปัญหาที่เกิดจากสัมพันธภาพ ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงนำหลักการของแนวทางการสมานฉันท์มาใช้เป็นฐานในการจัดกิจกรรมแนะแนวผสมผสาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกแก่นักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อพฤติกรรมก้าวร้าว

จากสถานการณ์พฤติกรรมก้าวร้าวในวัยรุ่น ที่เป็นผลมาจากสัมพันธภาพระหว่างบุคคล และหลักฐานเชิงประจักษ์ที่ผ่านมาเกี่ยวกับการลดพฤติกรรมก้าวร้าว หรือการส่งเสริมสัมพันธภาพเชิงบวก ด้วยวิธีการต่าง ๆ ผู้วิจัยพบว่ายังไม่มีการพัฒนาสัมพันธภาพเชิงบวก ด้วยแนวทางการสมานฉันท์ในประเทศไทย ผู้วิจัยจึงสนใจ ที่จะศึกษาเรื่อง การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

ความมุ่งหมายของงานวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ตั้งความมุ่งหมายไว้ดังนี้

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
2. เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์
3. เพื่อศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
4. เพื่อพัฒนารูปแบบกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
5. เพื่อเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว กลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล
6. เพื่อเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล ของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน กับกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการจัดกระทำใด ๆ

คำถามการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัย ตั้งประเด็นคำถามที่สำคัญสำหรับใช้ตอบคำถามของการวิจัย ดังนี้

1. องค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีอะไรบ้าง
2. โมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีความกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์หรือไม่
3. กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานเป็นอย่างไร และสามารถเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวได้หรือไม่

ความสำคัญของการวิจัย

การศึกษาและการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ในครั้งนี้ ให้เกิดประโยชน์ที่สำคัญ 2 ประการ

1. ประโยชน์เชิงวิชาการ ผลการวิจัยครั้งนี้ก่อให้เกิดประโยชน์เชิงวิชาการ ดังนี้

1.1 การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ทำให้ทราบองค์ประกอบที่ชัดเจน สามารถนำมาเป็นแนวทางในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว รวมทั้งสามารถนำองค์ประกอบที่ได้ ไปใช้เป็นพื้นฐานในการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวกในรูปแบบอื่น ๆ เช่น ปัจจัยที่ส่งผลต่อสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียน แนวทางการส่งเสริมสัมพันธภาพเชิงบวกในนักเรียนประถมศึกษา

1.2 การศึกษากิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ทำให้ทราบถึงผลของกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ซึ่งเป็นประโยชน์สำหรับผู้สอนกิจกรรมแนะแนว โดยสามารถนำกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวไปประยุกต์ใช้ในการส่งเสริมให้นักเรียนวัยรุ่นมีสัมพันธภาพเชิงบวกให้สูงขึ้น

2. ประโยชน์เชิงการปฏิบัติ ผลการวิจัยครั้งนี้ก่อให้เกิดประโยชน์ในเชิงการปฏิบัติ

2.1 ทำให้ได้แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อใช้เป็นเครื่องมือวัดเกี่ยวกับสัมพันธภาพเชิงบวกสำหรับนักเรียนในกลุ่มต่าง ๆ ในช่วงวัยรุ่นตอนต้น ทั้งในสถานศึกษาและนอกสถานศึกษาได้

2.2 ทำให้ได้แนวทางการสมานฉันท์ เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก สำหรับนักเรียนวัยรุ่นที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว เพื่อการแก้ไข และปรับพฤติกรรมในรูปแบบต่าง ๆ

2.3 การศึกษาการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานนี้ทำให้ผู้ที่สนใจโดยสามารถนำการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก ไปประยุกต์ใช้ในการส่งเสริมให้นักเรียนมีสัมพันธภาพเชิงบวก และมีทักษะทางสังคมมากยิ่งขึ้น

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ออกแบบการวิจัยโดยใช้วิธีการวิจัยแบบผสมผสานวิธี ทั้งวิธีการเชิงคุณภาพและปริมาณ เพื่อให้สามารถบรรลุจุดมุ่งหมายและตอบคำถามของการวิจัยได้อย่างชัดเจน ซึ่งการวิจัยสามารถแบ่งระยะของการดำเนินการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ ได้แก่

ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2567 จำนวนนักเรียนทั้งหมด 9,816 คน (ฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ. 2567)

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลัก (Key Informants)

การศึกษาองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โดยใช้วิธีการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) โดยผู้วิจัยได้กำหนดผู้ให้ข้อมูลหลัก คือ ผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน และนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นที่มีลักษณะของสัมพันธภาพเชิงบวก และสามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของตนเองได้อย่างดี จำนวน 5 คน ซึ่งเป็นการเลือกตัวอย่างแบบอิงจุดมุ่งหมาย (Purposeful Sampling) ที่กำหนดคุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูลหลัก ตามกรอบแนวคิดของการวิจัยที่ใช้ในการสัมภาษณ์เชิงลึก

กลุ่มตัวอย่าง

การศึกษาโมเดลสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนในสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ในเขตการศึกษาที่ 1 – 6 โดยมีกลุ่มตัวอย่างจำนวน 454 คน

ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา

ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น คือ องค์ประกอบของความสัมพันธ์เชิงบวก มีดังนี้

1. การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional support :ES)
2. การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared experiences: SE)

3. การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support : PS)

4. การปรับปรุงตนเอง (Self-improvement : SI)

ระยะที่ 2 การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

กลุ่มตัวอย่าง

ระยะที่ 2 เป็นการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi Experimental Research) กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ศึกษา ผู้วิจัยได้เลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ที่ได้คะแนนจากแบบประเมินผลพฤติกรรมรุนแรงสำหรับวัยรุ่น (Adolescent Violent Behavior Inventory-14 items; AVB-14) สูงที่สุด และ มีความสมัครใจที่จะเข้าร่วมโปรแกรม แล้วจึงทำการสุ่มอย่างง่ายเพื่อเข้ากลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยกลุ่มทดลองจะได้รับการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ในขณะที่กลุ่มควบคุม ไม่ได้รับการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

ตัวแปรที่ใช้ในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ได้แก่

ตัวแปรต้น ได้แก่ กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

ตัวแปรตาม ได้แก่ สัมพันธภาพเชิงบวก

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. **นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว** หมายถึง นักเรียนที่กระทำ หรือแสดงกิริยาท่าทางในลักษณะที่รุนแรง ซึ่งมีเจตนาทำให้ผู้อื่นได้รับความเดือดร้อนทั้งทางด้านร่างกาย และจิตใจหรือทรัพย์สิน ไม่เป็นสิ่งที่พึงประสงค์ของสังคม ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ

1.1 ทางกาย คือ พฤติกรรมการทุบ การตี การเตะ การถีบ การต่อย การผลัก การกัด การดึงผม การหยิก การชกต่อย การขว้างปาสิ่งของ การเลียนแบบท่าทางความผิดปกติหรือข้อบกพร่องทางกายของผู้อื่น การกระชากเสื้อผ้า การขัดขาให้ล้ม การผลักโต๊ะ เก้าอี้ให้ล้ม

1.2 ทางอารมณ์และวาจา คือ การสื่อสารที่ไม่เหมาะสม การพูดส่อเสียด การพูดคำที่ไม่เป็นมิตร การพูดเสียงดังเอะอะโวยวาย การพูดจาไม่สุภาพ การพูดจาเยาะเย้ย การล้อชื่อพ่อแม่ผู้อื่นการพูดคำหยาบ การพูดตวาด การพูดตะคอก การพูดจาข่มขู่ การพูดจาดูถูก การพูดจาเสียดสี การพูดจายั่วยุให้หมู่คณะแตกร้าง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยวัดพฤติกรรมก้าวร้าวโดยใช้แบบประเมินผลพฤติกรรมรุนแรง สำหรับวัยรุ่น (Adolescent Violent Behavior Inventory-14 items; AVB-14) เป็นมาตรวัดแบบ ประเมินค่า 5 ระดับ จำนวน 14 ข้อ ของ พัทธษพล บุญมาลิก และคณะ โดยระดับคะแนนที่ได้ จากแบบวัด มีดังนี้ คะแนนรวม ตั้งแต่ 0-14 คะแนน ไม่มีพฤติกรรม คะแนนรวม ตั้งแต่ 15-28 คะแนน มีพฤติกรรมเล็กน้อย คะแนนรวม ตั้งแต่ 29-42 คะแนน มีพฤติกรรมปานกลาง และคะแนน รวม ตั้งแต่ 43-56 คะแนน มีพฤติกรรมมาก

นิยามศัพท์เชิงปฏิบัติการ

1. สัมพันธภาพเชิงบวก (Positive Relationship) หมายถึง ความสัมพันธ์ที่ดีระหว่าง ตนเองกับผู้อื่นมีความใกล้ชิด มีความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น มีความเห็นอกเห็นใจ เอาใจใส่ มีการ ส่งเสริม สนับสนุน ช่วยเหลือ และตอบสนองต่อความต้องการระหว่างกัน มีการแบ่งปัน ประสบการณ์ทางความคิด อารมณ์ และการกระทำที่ก่อเกิดคุณค่า ความหมาย ความสุข ความพึง พอใจในชีวิตและความเป็นอยู่ที่ดีร่วมกันโดยมีองค์ประกอบดังนี้

1.1 การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) หมายถึง การให้ความเห็น ออกเห็นใจ ความเอาใจใส่ และความมั่นใจบุคคล เพื่อช่วยให้สามารถรับมือกับความเครียดและ ความท้าทายทางอารมณ์ได้

1.2 การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences) หมายถึง กิจกรรม หรือเหตุการณ์ที่บุคคลต่าง ๆ มีร่วมกัน ซึ่งช่วยส่งเสริมการเชื่อมโยงและมิตรภาพ ในโรงเรียน หรือ สังคม การพบปะสังสรรค์ทางสังคม และการสนับสนุนซึ่งกันและกันในช่วงเวลาที่ท้าทาย

1.3 การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support) หมายถึง การช่วยเหลือซึ่ง กันและกันในเรื่องส่วนตัว หรือการดำเนินชีวิต เพื่อสร้างทักษะ และการเป็นอยู่ที่ดี โดยมีเป้าหมาย ร่วมกัน ส่งเสริมความเคารพซึ่งกันและกัน

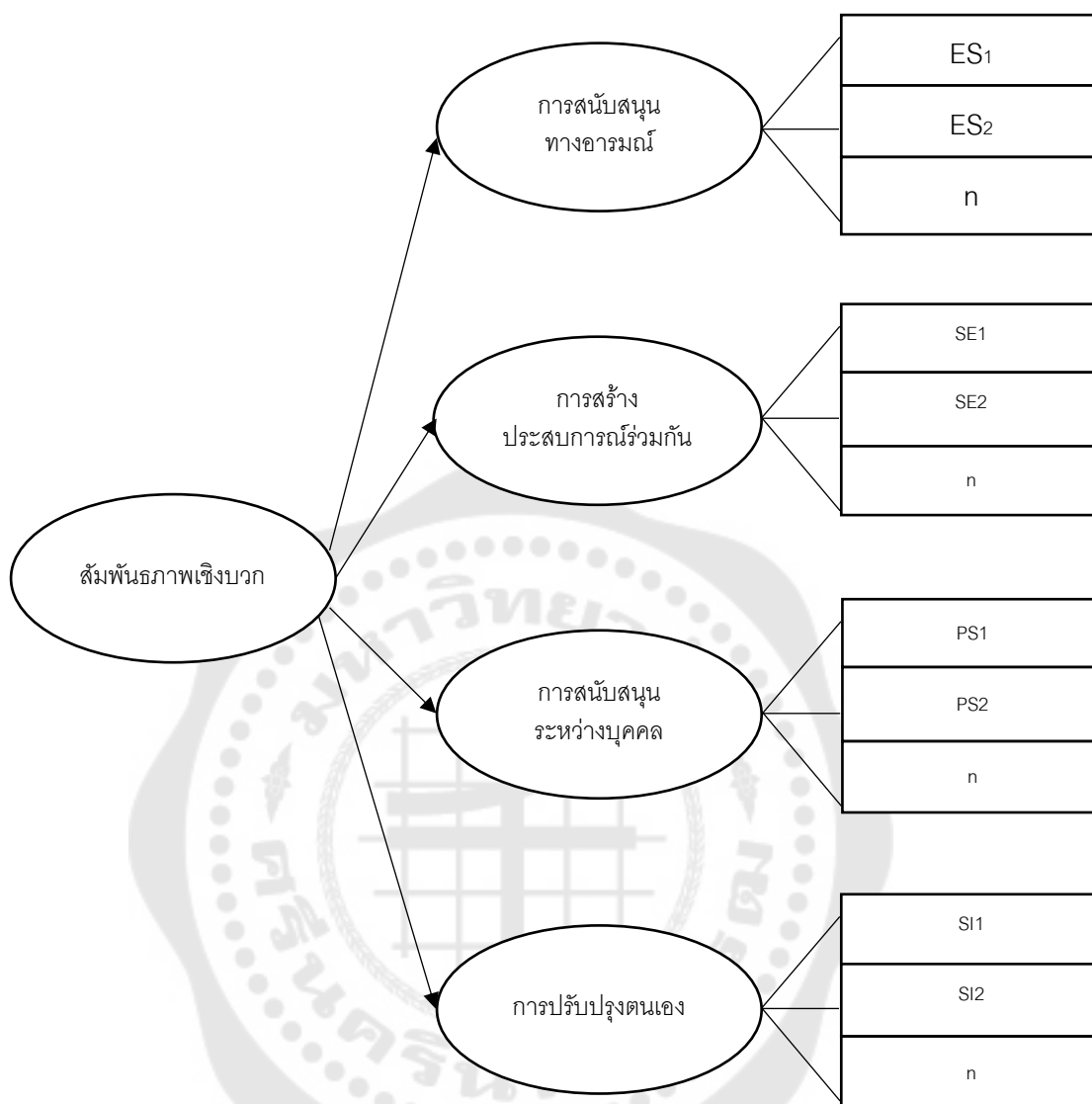
1.4 การปรับปรุงตนเอง (Self Improvement) หมายถึง การเสริมสร้าง และการ พัฒนาตนเอง ผ่านความสัมพันธ์ที่ได้รับการสนับสนุนซึ่งกันและกัน สร้างแรงบันดาลใจให้กับ บุคคลอื่น ๆ นำมาซึ่งการสำรวจตัวตนใหม่ ส่งเสริมการค้นพบศักยภาพของตนเอง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น จาก แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ลักษณะมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 34 ข้อ ผู้ ได้รับคะแนนจากแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกมา แสดงความเป็นผู้มีสัมพันธภาพเชิงบวกมากกว่า ผู้ที่ได้รับคะแนนน้อยกว่า

2. การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน หมายถึง กิจกรรมทางการศึกษาที่จัดขึ้นเพื่อมุ่งช่วยเหลือ ส่งเสริมให้นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นเกิดการ สนับสนุนทางอารมณ์ การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน การสนับสนุนระหว่างบุคคล และการ ปรับปรุงตนเอง โดยใช้กระบวนการจัดการเรียนการสอนที่มีแนวทางสมานฉันท์เป็นฐาน ผ่าน กระบวนการสร้างพื้นที่ และโอกาสเพื่อที่จะได้เรียนรู้การรับฟังเสียงของแต่ละคน อีกทั้งการใช้แนว ทางการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อเป็นการเสริมสร้างการเข้าใจ และการรับผิดชอบร่วมกัน ประกอบด้วยกิจกรรมแนะแนวจำนวน 12 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที

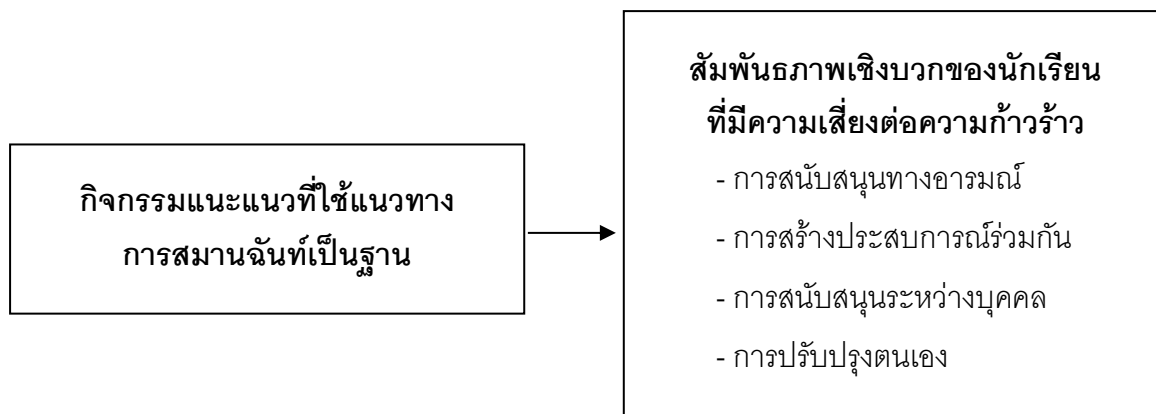
กรอบแนวคิดในการวิจัย

กรอบแนวคิดในการวิจัยระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนวัยรุ่น เริ่มต้นผู้วิจัยใช้วิธีการเชิงคุณภาพ (Qualitative Method) โดยกำหนดผู้ให้ข้อมูล หลัก (Key informants) ที่ใช้การสัมภาษณ์เชิงลึก คือผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้เชี่ยวชาญ และนักเรียนวัย มัธยมศึกษาตอนต้นที่มีลักษณะของการมีสัมพันธภาพเชิงบวกกับบุคคลอื่น และสามารถเล่า เรื่องราวเกี่ยวกับสัมพันธภาพเชิงบวก ระหว่างตนเองกับผู้อื่นได้ดี ซึ่งเป็นการเลือกตัวอย่างแบบอิง จุดมุ่งหมาย (Purposeful Sampling) จากนั้นศึกษาทำความเข้าใจเกี่ยวกับสัมพันธภาพเชิงบวก แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวก แล้วนำมาเป็นกรอบแนวคิดของโมเดลการวัด สัมพันธภาพเชิงบวก และนำมาโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกที่ได้ มาวิเคราะห์องค์ประกอบ เชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) เพื่อยืนยันองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกได้ ชัดเจนยิ่งขึ้น ดังภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวก

กรอบแนวคิดในการวิจัยระยะที่ 2 การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ผู้วิจัยได้อาศัยแนวคิดทฤษฎี เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว และแนวการสมานฉันท์เป็นฐาน มาออกแบบการจัดการเรียนรู้ ในครั้งนี้ซึ่งแสดงได้ดังภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 กรอบแนวคิดการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก
ของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

สมมติฐานในการวิจัย

1. โมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ตามสมมติฐานมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์
2. นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่มทดลอง ที่เข้าร่วมการใช้การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวมและรายด้าน หลังการทดลอง และการติดตามผล แตกต่างกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวที่เป็นกลุ่มควบคุม
3. นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่มทดลอง ที่เข้าร่วมการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีสัมพันธภาพเชิงบวก ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล แตกต่างกัน

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง “การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน” ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งสามารถสรุปและนำเสนอตามหัวข้อต่อไปนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวก

- 1.1 ความหมายของสัมพันธภาพเชิงบวก
- 1.2 รูปแบบของสัมพันธภาพเชิงบวก
- 1.3 ลักษณะสัมพันธภาพและความผูกพันในแต่ละช่วงวัย
- 1.4 องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก

2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมแนะแนว

- 2.1 ความหมายของการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว
- 2.2 แนวทางและเทคนิคการจัดการเรียนรู้จัดกิจกรรมแนะแนว
- 2.3 เทคนิคและวิธีการในการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว

3. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับแนวทางการสมานฉันท์

- 3.1 แนวคิดทั่วไปเกี่ยวกับแนวทางการสมานฉันท์
- 3.2 แนวทางการสมานฉันท์
- 3.3 กระบวนการของแนวทางการสมานฉันท์

4. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

- 4.1 ความหมายของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
- 4.2 ปัจจัยที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมก้าวร้าว
- 4.3 ประเภทของพฤติกรรมก้าวร้าว
- 4.4 ทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับความก้าวร้าว

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

- 5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวก
- 5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวทางสมานฉันท์
- 5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวก

สัมพันธภาพเชิงบวก หรือ “Positive Relationship” ถูกกล่าวถึงว่าเป็นองค์ประกอบที่สำคัญหนึ่งของการเป็นอยู่ที่ดีของมนุษย์ เราจะพบเห็นคำว่าสัมพันธภาพเชิงบวก ในจิตวิทยาเชิงบวก (Seligman. 2011) ที่บ่งบอกว่าสัมพันธภาพเชิงบวกกับผู้อื่นนั้นเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความเป็นอยู่ที่ดีทางจิตใจ (Keyes, 2002; Ryff, 2014) จากทฤษฎีของความเป็นอยู่ที่ดีที่ หรือเรียกว่า PERMA ของมาร์ติน เซลิเกแมน (2011) ก็ให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพเชิงบวกนี้อีกด้วย ทั้งนี้โรฟฟีย์ (2012) อธิบายว่าหัวใจหลักที่สำคัญของชีวิต คือ สัมพันธภาพกับผู้อื่น โดยแต่ละคนต้องพึ่งพาผู้อื่น เพื่อการดูแล ความรัก เสียสละ และชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นในการทำ ความเข้าใจธรรมชาติของสัมพันธภาพเชิงบวก เพื่อที่จะสร้างสัมพันธภาพดังกล่าวขึ้น เพื่อที่เราจะรู้สึกมีคุณค่าสำหรับตนเองและผู้อื่น ผู้วิจัยจึงนำเสนอความหมายของสัมพันธภาพเชิงบวก ดังนี้

1.1 ความหมายของสัมพันธภาพเชิงบวก

จากการศึกษาเอกสารต่าง ๆ ของคำว่าสัมพันธภาพ หรือ “Relationship” ผู้วิจัยพบเอกสารต่าง ๆ ที่ได้ให้ความหมายของคำว่า สัมพันธภาพไว้ดังนี้

Ladd (1999) กล่าวว่า สัมพันธภาพเป็นรูปแบบความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นอย่างสมัครใจ เกิดขึ้นทั้งสองฝ่าย มักจะทำให้เกิดผลของความผูกพันทางบวก และการยอมรับจากเพื่อน (peer acceptance) ซึ่งเป็นสถานะความสัมพันธ์ของเด็กที่มีในกลุ่มเพื่อนที่รับรู้ได้จากระดับความชอบและความไม่ชอบจากสมาชิกกลุ่ม

Contreras et al. (2000) กล่าวว่า สัมพันธภาพเป็นความสัมพันธ์ของบุคคลหนึ่งกับเพื่อนของเขา เห็นได้จากพฤติกรรมทางสังคม

Perdue et al. (2009) กล่าวว่า สัมพันธภาพเป็นผลกระทบของการทำงานทางสังคม อันประกอบไปด้วย คุณภาพของมิตรภาพ การสนับสนุนทางสังคม และพฤติกรรมที่แสดงออกในความสัมพันธ์

Reitz et al. (2014) กล่าวว่า สัมพันธภาพเป็นความสัมพันธ์ที่มีต่อกันทั้งสองฝ่าย และเพื่อนที่อยู่ในความสัมพันธ์จะคาดหวังและคอยติดตามในความเสมอภาคระหว่างกัน ซึ่งคุณลักษณะของความสัมพันธ์ที่เสมอภาคเป็นเกณฑ์พื้นฐานของความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนเนื่องจาก 1) กระบวนการของการสร้างความสัมพันธ์ที่มีต่อกันทั้งสองฝ่ายนั้นจะเกิดขึ้นอย่างเป็นธรรมชาติในความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนมากกว่าความสัมพันธ์แบบอื่น เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัว 2) ความสัมพันธ์ที่มีต่อกันทั้งสองฝ่ายมีความสำคัญต่อการรักษาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน เนื่องจากความสัมพันธ์ที่ไม่สมดุลมีแนวโน้มที่จะสิ้นสุดหรือจบลงเนื่องจากความไม่สมดุลกัน ในความสัมพันธ์นั้นทำลายความพึงพอใจในความสัมพันธ์ 3) การ

แลกเปลี่ยนระหว่างบุคคลที่อยู่บนพื้นฐานของความเท่าเทียมกันเป็นคุณลักษณะพื้นฐานของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนที่พบได้จากทุกวัฒนธรรม และ 4) การมีความสัมพันธ์ที่เสมอภาคสามารถอธิบายได้ทั้งความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล 2 คน และความสัมพันธ์แบบกลุ่ม ที่อาจส่งผลต่อพัฒนาการของบุคคล ในระดับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ความเสมอภาคส่งผลต่อการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันในกลุ่มสองคน ซึ่งสามารถกระตุ้นกระบวนการแลกเปลี่ยนความใกล้ชิดสนิทสนมทางสังคม และในระดับกลุ่มความเสมอภาคส่งผลต่อบรรทัดฐานของกลุ่ม และมาตรฐานที่เป็นแนวทางในการปฏิบัติตนและพัฒนาการของสมาชิกกลุ่มและเป็นแหล่งอ้างอิงในการเปรียบเทียบทางสังคมระหว่างกัน

Guhn et al. (2016) กล่าวว่า สัมพันธภาพ เป็นความสัมพันธ์ทางสังคม (social relations) โดยวัดจากความรู้สึก และความใกล้ชิดสนิทสนม

สุเมธ พงษ์ภักตรา (2553) กล่าวว่า สัมพันธภาพ เป็นการปฏิบัติตนเพื่อให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ได้แก่ การให้การช่วยเหลือสนับสนุนเพื่อนเมื่อเพื่อนต้องการความช่วยเหลือ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นทางการเรียน การทำงาน และด้านส่วนตัว การรู้จักให้และยอมรับเคารพในสิทธิของเพื่อน สนใจในความรู้สึกของเพื่อน ความห่วงใยใกล้ชิดสนิทสนมซึ่งกันและกัน การทำงานและกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกัน

สุพรรณิการ์ มาศยคง (2554) กล่าวว่า สัมพันธภาพเป็นองค์ประกอบหนึ่งของคุณภาพชีวิต โดยเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกถึงความรู้สึกของนักเรียนที่มีต่อบุคคลอื่น

จากการให้ความหมายของคำว่าสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักวิจัยต่าง ๆ จึงสรุปได้ว่า สัมพันธภาพเชิงบวก (Positive Relationship) หมายถึง ความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างตนเองกับผู้อื่นมีความใกล้ชิด มีความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น มีความเห็นอกเห็นใจ เอาใจใส่ มีการส่งเสริม สนับสนุนช่วยเหลือ และตอบสนองต่อความต้องการระหว่างกัน มีการแบ่งปันประสบการณ์ทางความคิด อารมณ์ และการกระทำที่ก่อเกิดคุณค่า ความหมาย ความสุข ความพึงพอใจในชีวิตและความเป็นอยู่ที่ดีร่วมกัน

1.2 รูปแบบของสัมพันธภาพเชิงบวก

จากการศึกษาพบว่าสัมพันธภาพเชิงบวกมีหลายรูปแบบ ขึ้นอยู่กับบริบททางสังคม ซึ่งสามารถแบ่งเป็นรูปแบบต่าง ๆ ได้ดังนี้

1.2.1 สัมพันธภาพเชิงบวกระหว่างพ่อแม่กับลูก

บุคคลที่มีสัมพันธภาพที่ดีกับพ่อแม่ มักจะมีความยืดหยุ่น และมีระดับความเป็นอยู่ที่ดี มากกว่าบุคคลที่ไม่มีความใกล้ชิด หรือสัมพันธภาพที่ดีกับพ่อแม่ โดยสัมพันธภาพที่ดีระหว่างพ่อแม่ กับลูกนั้นมีลักษณะเฉพาะ คือ ความอบอุ่น การสนับสนุนทางอารมณ์ และมีรูปแบบการเลี้ยงดูแบบอำนาจ ที่อาศัยความอบอุ่น และการสนับสนุนให้เกิดความพยายามอย่างมีอิสระ (Baumrind 1989)

โดยสัมพันธภาพที่ดีระหว่างพ่อแม่ กับลูก มีมิติเฉพาะเจาะจง 2 ประการ คือ การมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง (การอยู่กับลูก และการใช้เวลาที่สนุกสนานร่วมกัน) และการสนับสนุนอย่างอิสระ (การให้ลูกมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องต่าง ๆ ในครอบครัว โดยการตัดสินใจอาศัยเหตุผลถือเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการลูก (Grolnick,Ryan. 1989)

ทั้งนี้สัมพันธภาพระหว่างพ่อแม่ กับลูก สามารถเสริมสร้างการยอมรับ การส่งเสริมสนับสนุน การรับฟัง การสนับสนุนทางอารมณ์ การสนับสนุนพฤติกรรม การสนับสนุนจุดแข็งในตัวบุคคล (Muir et al. 2009)

1.2.2 สัมพันธภาพกับผู้ใหญ่ที่เอาใจใส่

เด็กที่มีความผูกพันทางอารมณ์กับผู้ใหญ่ นอกเหนือจากพ่อ แม่ มักจะเผชิญความท้าทายได้อย่างสร้างสรรค์มากกว่า และมีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จมากกว่า (Garnezy, 1992; White-Hood, 1993) ผู้ใหญ่ที่เอาใจใส่นั้น อาจเป็นสมาชิกในครอบครัว เช่น พี่น้องที่โตกว่า ลูกพี่ลูกน้อง ปู่ย่าตายาย อาจเป็นครู หรือผู้ใหญ่ที่เข้าร่วมชมรมกีฬาหรือกลุ่มต่าง ๆ ที่เด็ก หรือเยาวชนมีส่วนร่วม หรือเป็นสมาชิกอยู่ Werner และ Smith (1992) ตั้งข้อสังเกตว่าเด็กและเยาวชนที่มีการปรับตัวดี มักจะแสวงหาการสนับสนุน ผ่านสัมพันธภาพกับผู้ใหญ่ที่ไม่ใช่พ่อแม่ โดยส่วนใหญ่แล้ว สัมพันธภาพเหล่านี้มักเป็นกับครู นักบวช หรือเพื่อนบ้าน การมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้ใหญ่ที่โรงเรียน ยังแสดงให้เห็นอีกด้วยว่าสามารถส่งผลกระทบเชิงบวกบนกระบวนการของโรงเรียน และความสามารถในการฟื้นตัวต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น (เช่น DuBois et al. 2002; Liang et al., 2002; Vance et al., 1998)

กระบวนการบางอย่างในสัมพันธภาพเหล่านี้ที่ส่งเสริมความสามารถในการฟื้นตัว ได้แก่ การตรวจสอบและการยืนยัน การสนับสนุนทางอารมณ์ วัตถุ และการศึกษา และการเป็นแบบอย่างของการแก้ปัญหาประเภทต่างๆ

1.2.3 สัมพันธภาพเชิงบวกระหว่างครูกับนักเรียน

สัมพันธภาพระหว่างครูและนักเรียน มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาความยืดหยุ่นตัวและความเป็นอยู่ที่ดีของนักเรียนได้อย่างดี (Brazelton และ Greenspan 2000; Nadel และ Muir 2005; Raskauskas et al., 2010; Weare 2000) จากการศึกษาของ Resnick et al. (1997) พบว่าวัยรุ่นที่มีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดและมีสัมพันธภาพเชิงบวกกับครู มีแนวโน้มที่จะใช้ยาเสพติดและแอลกอฮอล์น้อยกว่า อีกทั้งการพยายามฆ่าตัวตายหรือทำร้ายตัวเอง การประพฤติตนไม่เหมาะสม หรือการมีพฤติกรรมทางเพศก่อนวัยอันควร ก็มีการปฏิบัติที่น้อยกว่าบุคคลที่มีสัมพันธภาพที่ไม่ดีกับครู นอกจากนี้สัมพันธภาพที่ใกล้ชิดอบอุ่น การเป็นที่รักระหว่างครูกับนักเรียน ยังเกี่ยวข้องกับความสามารถทางสังคมของเด็กทั้งในระดับอนุบาล (Howes และ Ritchie 1999) และระดับประถมศึกษา (Pianta et al. 2008) อีกด้วย

คุณภาพของสัมพันธภาพระหว่างครูและนักเรียนนั้น ยังชี้ให้เห็นว่า เป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุดที่มีอิทธิพลต่อผลการเรียนรู้ของนักเรียน (Cornelius-White 2007; Hattie 2009; Rowe 2001) การศึกษาในหลาย ๆ แห่ง พบว่าเด็กที่มีสัมพันธภาพที่ดีกับครู มีผลการเรียนที่สูงกว่า มีทัศนคติที่ดีต่อโรงเรียนมีส่วนร่วมมากขึ้นในการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน และมีโอกาสน้อยที่จะต้องซ้ำชั้น (Hamre และ Pianta 2001)

การวิเคราะห์ห่อภิมาณ โดย Marzano (2003) ชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่าสัมพันธภาพเชิงบวกระหว่างครูกับนักเรียนนั้นเป็นพื้นฐานที่สำคัญของการบริหารจัดการในห้องเรียนที่มีประสิทธิภาพ เขาพบว่า ครูที่มีสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนนั้น นักเรียนจะมีปัญหาด้านระเบียบวินัย และปัญหาอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง น้อยกว่าถึง 31% เมื่อเปรียบเทียบกับครูที่ไม่มีสัมพันธภาพกับนักเรียน

สัมพันธภาพที่มีคุณภาพ จะมีลักษณะที่ประกอบด้วย การมีส่วนร่วม ความปลอดภัยทางอารมณ์ ความเข้าใจ ความอบอุ่น ความใกล้ชิด ความไว้วางใจ เกียรติ และการดูแลและสนับสนุน (Brazelton และ Greenspan 2000; Good และ Brophy 2000; Krause et al. 2006; Larrivee 2005)

1.2.4 สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

สัมพันธภาพระหว่างนักเรียนมักเป็นประเด็นสำคัญในการอภิปรายเกี่ยวกับปัญหาที่เกี่ยวข้องกับการกลั่นแกล้งและการปฏิเสธ อย่างไรก็ตาม ปัจจัยที่ส่งผลต่อการรวมกลุ่ม มิตรภาพ และการสนับสนุนระหว่างนักเรียน เมื่อสิ่งเหล่านี้เกิดขึ้นแล้ว ปัจจัยเหล่านี้จะลดพฤติกรรมทางสังคมเชิงลบลงได้ McGrath และ Noble (2010) โดยพบว่า ผู้นำที่มีประสิทธิภาพทำงานอย่างสร้างสรรค์กับครูเพื่อนำวิสัยทัศน์ของโรงเรียนทั้งหมดเกี่ยวกับความปลอดภัยและความเป็นอยู่ที่ดีไปปฏิบัติ นโยบายด้านพฤติกรรมที่มีประสิทธิภาพ การวางแผนสำหรับวัฒนธรรมสัมพันธภาพ ซึ่งใช้กลยุทธ์ต่างๆ เช่น การเรียนรู้ร่วมกัน กิจกรรมทางสังคมข้ามวัย และการสอนทักษะและค่านิยมทางสังคมอย่างแข็งขัน และให้ความสำคัญสูงสุดกับความเป็นอยู่ที่ดีของนักเรียน

มิติทางสังคมของโรงเรียนและความรู้สึกของนักเรียนที่มีต่อกันได้รับการยอมรับมากขึ้นเรื่อยๆ ว่าเป็นศูนย์กลางของการมีส่วนร่วมและความเป็นอยู่ที่ดีของพวกเขา เมื่อถามเด็กๆ เกี่ยวกับโรงเรียน มิตรภาพถือเป็นเรื่องสำคัญมาก ซึ่งเกิดขึ้นตั้งแต่วันแรกๆ ที่โรงเรียนจนถึงช่วงมัธยมศึกษาตอนปลาย (NSW Commission 2009)

เด็กๆ จำเป็นต้องรู้วิธีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น รู้ว่าต้องทำอะไรจึงจะสร้างและรักษาความเป็นเพื่อนได้ รู้ว่าต้องทำอะไรจึงจะทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มได้ และต้องทำอะไรจึงจะแก้ไขข้อขัดแย้งได้ การนำโปรแกรมการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์มาใช้เพิ่มมากขึ้น โดยมีผลดีต่อนักเรียนในหลายมิติ ในสหราชอาณาจักร โปรแกรมการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ (SEAL) ได้รับการนำเข้าสู่โรงเรียนประถมศึกษาในปี 2548 และโรงเรียนมัธยมศึกษาในปี 2550 (DfES 2005b) การประเมินผลในโรงเรียนประถมศึกษา 84 แห่งในเซฟฟิลด์ระหว่างปี 2548 ถึง 2550 แสดงให้เห็นถึงระดับความสำเร็จที่สูง (Pullinger 2008) รวมถึงการปรับปรุงพฤติกรรมและวิธีที่เด็กๆ สามารถแสดงความรู้สึกได้ นักเรียนบางคนเรียนรู้ที่จะจัดการกับข้อขัดแย้งระดับต่ำด้วยตนเอง และเหตุการณ์การกลั่นแกล้งก็ลดลง Payton et al. (2008) วิเคราะห์การทบทวนงานวิจัยขนาดใหญ่ 3 ฉบับเกี่ยวกับผลกระทบของโปรแกรมการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ (SEL) ต่อนักเรียนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นตั้งแต่ระดับอนุบาลถึงเกรด 8 ในสหรัฐอเมริกา การทบทวนดังกล่าวมีการศึกษาทั้งหมด 317 รายการและเกี่ยวข้องกับเด็ก 324,303 คน นักวิจัยพบว่าคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพิ่มขึ้น ทักษะทางสังคมและอารมณ์เพิ่มขึ้นในสถานการณ์การทดสอบ พฤติกรรมทางสังคมดีขึ้นมีมุมมองเชิงบวกมากขึ้นเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และโรงเรียน และลดความวิตกกังวลและภาวะซึมเศร้า

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่ให้ความสำคัญกับกลุ่มเพื่อน ผู้วิจัยจึงศึกษารูปแบบของสัมพันธภาพเชิงบวกระหว่างเพื่อน

1.3 ลักษณะสัมพันธภาพและความผูกพันในแต่ละช่วงวัย

ในช่วงวัยทารกและวัยเด็กตอนต้น เด็ก ๆ ต้องพัฒนาสัมพันธภาพที่เชื่อถือได้และตอบสนองกันกับผู้ดูแลหลักของพวกเขา สัมพันธภาพหลักที่มักเรียกกันว่าความผูกพัน การพัฒนาสัมพันธภาพหลักที่มีคุณภาพสูงจะช่วยให้ทารกมีความรู้สึกไว้วางใจและมีพื้นฐานที่พวกเขาสามารถสำรวจโลกได้อย่างปลอดภัย (Bowlby 1969) งานวิจัยที่ได้รับข้อมูลจากทฤษฎีความผูกพันพบว่ามีการสนับสนุนอย่างมากสำหรับผลกระทบของสัมพันธภาพหลักในช่วงแรกต่อการพัฒนาทักษะสัมพันธภาพของเด็ก นักวิชาการอธิบายว่าความผูกพันเป็นพันธะหรือสายสัมพันธ์ทางอารมณ์ ซึ่งมีลักษณะเฉพาะด้วยพฤติกรรมต่างๆ มากมาย รวมถึงการแสวงหาความใกล้ชิดและการรักษาการติดต่อภายใต้ความเครียด (Ainsworth et al. 1978) ผ่านสัมพันธภาพหลักในช่วงแรก เด็ก ๆ จะเรียนรู้ กลยุทธ์ในการควบคุมอารมณ์ที่จัดโครงสร้างพฤติกรรมเมื่อเผชิญกับความเครียด เมื่อผู้ดูแลมีความอ่อนไหวและตอบสนองในลักษณะที่เสริมกับความต้องการความสะดวกสบาย และความเอาใจใส่ของทารก และวัยเด็กตอนต้น สัมพันธภาพนั้นจะถือว่าสนับสนุนพัฒนาการแต่ละช่วงวัย (Belsky et al. 1984; Egeland and Sroufe 1981) โดยลักษณะสัมพันธภาพและความผูกพันในแต่ละช่วงวัย แสดงดังตาราง 1

ตาราง 1 ความสัมพันธ์ที่สำคัญระหว่างระยะต่างๆ ของวัยทารกและวัยเด็กตอนต้น

การเปลี่ยนผ่าน ระหว่างช่วงวัย	ช่วงอายุ (ปี)	ภาระกิจการพัฒนาความสัมพันธ์
วัยทารก/วัยหัดเดิน	0-3	- พัฒนาความสัมพันธ์ที่ไว้วางใจกับผู้ดูแลหลัก - ได้รับความรู้สึกปลอดภัยอาศัยความสัมพันธ์กับผู้ดูแล - เริ่มควบคุมสภาวะทางสรีรวิทยาของตนเอง - ฝึกการอ้างอิงทางสังคม - พัฒนาความรู้สึกถึงตนเองที่แตกต่างจากผู้อื่น
วัยหัดเดิน/วัยก่อนเข้าเรียน	2-5	- สร้างสมดุลระหว่างความอยากรู้อยากเห็นและการสำรวจโลกอย่างกระตือรือร้น - ได้รับความรู้สึกปลอดภัย - ถ่ายทอดความรู้และความสัมพันธ์จากผู้ดูแลหลักไปยังผู้ดูแลรอง - พัฒนาความอ่อนไหวต่อความต้องการและความคาดหวังของผู้อื่น - เรียนรู้ที่จะใช้ผู้อื่นเป็นทรัพยากร - พัฒนาความรู้สึกเป็นอิสระมากขึ้น
วัยก่อนเข้าเรียน/วัยเรียนตอนต้น	4-7	- มีส่วนร่วมกับสิ่งแวดล้อมอย่างแข็งขันผ่านความสัมพันธ์ - พัฒนาความยืดหยุ่นในการปรับตัวให้เข้ากับความต้องการในสถานการณ์ที่ต่างกัน - จัดการความกดดัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทของความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน - มีส่วนร่วมในบทสนทนาแบบกลุ่มกับผู้อื่น - เรียนรู้ที่จะปฏิบัติตามกฎ/ความคาดหวัง - เรียนรู้ที่จะแสดงความเห็นอกเห็นใจและความรู้สึกด้วยคำพูด ภาษา - เริ่มจัดหมวดหมู่ตัวเอง โดยเชื่อมโยงกับผู้อื่น

ตาราง 1 (ต่อ)

การเปลี่ยนผ่าน ระหว่างช่วงวัย	ช่วงอายุ (ปี)	ภาระกิจการพัฒนาความสัมพันธ์
วัยเรียนตอนต้น/วัยเด็กตอนกลาง	6-9	- พัฒนาความสามารถในการควบคุมความคิด พฤติกรรม และอารมณ์ของตนเอง เพื่อปรับตัวให้เข้ากับความต้องการและโอกาสในสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างยืดหยุ่น - เริ่มรับรู้ว่าคุณค่าความรู้สึกของผู้อื่นเกิดจากประสบการณ์ของตนเอง - เริ่มเห็นอกเห็นใจกลุ่มคนหรือจากเงื่อนไขที่นามธรรมมากขึ้น (เช่น ความยากจน) - เริ่มจัดหมวดหมู่ตนเองว่าเหมือนหรือแตกต่างจากผู้อื่น
วัยเด็กตอนกลาง/วัยเด็กตอนปลาย	8-11	- พัฒนาทักษะในการเจรจาต่อรองความขัดแย้งและแก้ไข ปัญหาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลอย่างไม่ก้าวร้าว - พัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับศีลธรรมอันดีงาม - เริ่มยอมรับบรรทัดฐานทางสังคม/วัฒนธรรม - ตระหนักรู้ถึงอารมณ์ของผู้อื่นมากขึ้น และเข้าใจสถานการณ์ต่างๆ ได้ดีขึ้น - เริ่มเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับตนเองในฐานะที่มี ความสามารถและสามารถจัดการกับด้านสังคม - เริ่มกำหนดอัตลักษณ์ของตนเอง

เนื่องจากความต้องการของเด็กแต่ละคนแตกต่างกัน สัมพันธภาพในช่วงแรกจึงไม่ได้มีลักษณะเฉพาะที่เป็นเชิงบวกทั่วไป แต่จะเป็นเชิงบวกเพราะพวกเขามีความอ่อนไหวต่อความต้องการเฉพาะบุคคลและบริบทของทารกและเด็ก สัมพันธภาพจะแสดงให้เห็นถึงความเหมาะสมเมื่อเข้าถึงผู้ดูแลไม่ได้และไม่ตอบสนอง ทารกอาจเรียนรู้ที่จะควบคุมอารมณ์ของตนเองโดยหลีกเลี่ยงการโต้ตอบกับผู้ดูแลหรือมองโลกด้วยความโกรธ ความไม่ไว้วางใจ และความเป็นศัตรู (Crittenden and Ainsworth 1989; Isabella and Belsky 1991) หากไม่มีสัมพันธภาพที่ดีตั้งแต่นั้นๆ เด็กๆ อาจไม่สามารถพัฒนาความสนใจที่เหมาะสมต่อปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลได้ และด้วยเหตุนี้จึงทำให้พลาดสัญญาณทางสังคมที่สำคัญ หรือระมัดระวังเป็นพิเศษต่อสัญญาณที่ไม่เป็นมิตรในสัมพันธภาพในภายหลัง (Dodge et al. 1990; Shaw and Bell 1993) กระบวนการเหล่านี้ อาจกำหนดรูปร่างของการพัฒนาของระบบประสาทในคอร์เทกซ์ส่วนหน้า ซึ่งเชื่อมโยงกับการ

ควบคุมตนเองทางอารมณ์และความคิดในภายหลัง (Boyd et al. 2005) เด็กๆ และผู้ดูแลหลักจะเจรจารูปแบบการโต้ตอบเชิงกลยุทธ์ระหว่างกันตลอดประสบการณ์ต่างๆ รูปแบบการโต้ตอบเหล่านี้จะกลายเป็นรูปแบบการทำงานภายใน (ความรู้ความเข้าใจและอารมณ์) ที่คู่ครองแต่ละคนสร้างขึ้นในสัมพันธภาพ (Bowlby 1982; Sroufe 1990) รูปแบบเหล่านี้ซึ่งสร้างขึ้นในลักษณะเสริมซึ่งกันและกันจะมีลักษณะเฉพาะของคู่ครองแต่ละคู่ จะกำหนดโครงสร้างและมีอิทธิพลต่ออารมณ์ต่อปฏิสัมพันธ์ทางสังคมตลอดช่วงพัฒนาการ (Bowlby 1982) สำหรับเด็ก พวกเขาทำหน้าที่เป็นกรอบแนวทางสำหรับการมีปฏิสัมพันธ์กันในอนาคต โดยกลายเป็นกลไกสำคัญที่เด็กๆ จะเรียนรู้ที่จะอยู่ในสัมพันธภาพกับผู้อื่น (Shaw และ Bell 1993) สัมพันธภาพในช่วงแรกๆ จะถูกทำให้กลายเป็นส่วนหนึ่งของตนเองและส่งผลกระทบต่อความสามารถทางสังคมและอารมณ์ในเวลาต่อมา (Lyons-Ruth และ Zeanah 1993; Thompson 2006) ลักษณะของสัมพันธภาพในช่วงแรกๆ มักจะแสดงออกมาใหม่ในช่วงพัฒนาการกับบุคคลใหม่และในบริบทใหม่

1.4 องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก

สำหรับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ผู้วิจัยศึกษาผ่านเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบนักวิจัยที่ได้ศึกษา และแสดงให้เห็นถึงองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ดังนี้

Chaika G.V. (2020) ที่ศึกษาลักษณะส่วนบุคคลที่สนับสนุนสัมพันธภาพเชิงบวก พบว่า ตัวบ่งชี้ความสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้อื่น ได้แก่ การแสดงออกถึงตนเอง การเคารพตนเอง ความมุ่งมั่น ทศนคติที่คาดหวังจากผู้อื่น เป้าหมายในชีวิตที่มีอยู่ และผลลัพธ์เชิงบวกในชีวิต ลักษณะเหล่านี้มีความสัมพันธ์อย่างมากกับประสบการณ์ชีวิตที่มีความหมายและความเป็นอยู่ทางจิตใจ ซึ่งสนับสนุนความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

Friedman E.(2023) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการเชื่อมโยงทางสังคม ความสามารถในการทำงาน และมีอายุยืนยาว โดยมุ่งเน้นไปที่ความสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้อื่น ซึ่งชี้ให้เห็นว่าองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก คือ การสนับสนุนทางอารมณ์ การใช้ประสบการณ์ร่วมกัน และความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง นำสู่การเป็นอยู่ที่ดี

Burke J . (2022) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการเชื่อมโยงทางสังคม สัมพันธภาพเชิงบวก ซึ่งชี้ให้เห็นว่าองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ได้แก่ มิตรภาพ ความสัมพันธ์แน่นแฟ้น

Mitskidou P. (2021) ที่พัฒนาแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก โดยใช้องค์ประกอบ ดังนี้ การมีความสัมพันธ์ที่น่าพอใจและไว้วางใจ ความสามารถในการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ความสนิทสนม

Betina A. (2016) ที่ได้ศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวก โดยใช้องค์ประกอบ ได้แก่ การผสมผสานทางสังคม การสนับสนุนทางอารมณ์ ความพึงพอใจในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ความเห็นอกเห็นใจ ความร่วมมือ และการมีส่วนร่วมในความเป็นอยู่ที่ดี

Daniel L. (2007) ที่ได้ศึกษา สัมพันธภาพเชิงบวกในทีมฟุตบอล โดยใช้ องค์ประกอบดังนี้ การเชื่อมโยงทางสังคมที่เพิ่มขึ้น ระดับของความเหงาและความแปลกแยกที่ลดลง ความนับถือตนเองทั้งในระดับส่วนตัวและส่วนรวมที่สูงขึ้น อารมณ์เชิงบวกที่เกิดขึ้นบ่อย การแสดงออกอย่างเปิดเผย ความรับผิดชอบ และความพึงพอใจในชีวิต

Roffey S. (2012) ได้บ่งบอกถึงลักษณะของสัมพันธภาพเชิงบวกว่า มีเคารพซึ่งกันและกัน มีความสนับสนุน และความเข้าใจระหว่างกัน ส่งเสริมความเป็นอยู่ที่ดี

โดยการสังเคราะห์องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ผู้วิจัยดำเนินการสังเคราะห์จากเอกสาร และงานวิจัยต่าง ๆ ดังแสดงในตาราง 2



ตาราง 2 ตารางสังเคราะห์องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก

องค์ประกอบ ของ สัมพันธภาพ เชิงบวก	Elliott, Friedman (2023)	Lindsey, W (2023)	Jlenia (2022)	Liad (2022)	Paschalia (2021)	Antigoni (2020)	G., V., Chaika. (2020)	Jana (2019)	Ana (2016)	Adam, M., Grant (2007)	Daniel. L (2007)
การแสดงออก ถึงตนเอง							✓				
ความมุ่งมั่น							✓				
เป้าหมายใน ชีวิตที่มีอยู่							✓				
การสนับสนุน ทางอารมณ์	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	
ประสบการณ์ ร่วมกัน	✓		✓			✓	✓	✓			
ความรู้สึก เป็นส่วนหนึ่ง	✓					✓					
การสนับสนุน ระหว่างบุคคล	✓		✓			✓	✓				
การพัฒนา ตนเอง				✓	✓		✓			✓	✓
แบ่งปันความ เพลิดเพลิน					✓		✓				

การศึกษาจากเอกสารงานวิจัยต่าง ๆ พบว่า องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกมีบางองค์ประกอบที่มีความหมายเหมือนกัน แต่นิยามอาจต่างกัน ผู้วิจัยจึงสรุปองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ดังนี้ 1. การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional support) 2. การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared experiences) 3. การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support) และ 4. การพัฒนาตนเอง (Self-improvement)

2. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมแนะแนว

กิจกรรมแนะแนวเป็นกระบวนการช่วยเหลือนักเรียนให้รู้จัก เข้าใจตนเอง และสิ่งแวดล้อม เพื่อให้นักเรียนสามารถปรับตัวอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข ยังมีผู้คนส่วนใหญ่อยังไม่เข้าใจความหมายของการแนะแนว ผู้วิจัยจึงรวบรวมความหมายของการแนะแนวไว้ดังนี้ นิรันดร์ จุลทรัพย์ (2551) ได้ให้ความหมายว่า การแนะแนวเป็นบริการที่จัดขึ้นเพื่อช่วยเหลือให้บุคคลสามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเองอย่างถูกต้องและเหมาะสม เป็นเพียงผู้แนะแนวทางหรือชี้ช่องทางให้ผู้รับบริการได้ คิด ตัดสินใจ และแก้ปัญหาด้วยความสมัครใจของตนเอง อีกทั้งผู้แนะแนวจะใช้กลวิธีและเครื่องมือต่าง ๆ ช่วยเหลือผู้รับบริการ ทั้งนี้เพื่อให้บุคคลเข้าใจตนเอง เข้าใจในปัญหาของตนเอง สามารถเห็นแนวทางในการแก้ปัญหาและตัดสินใจได้ด้วยตนเองอย่างเหมาะสม สอดคล้องกับ ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2552) ได้ให้ความหมายว่า เป็นกระบวนการของการผูกพันเพื่อพัฒนาชีวิต โดยการให้ความช่วยเหลือบุคคล เพื่อให้บุคคลนั้นสามารถช่วยเหลือตนเองได้ ซึ่งการแนะแนวส่วนใหญ่เป็นการแนะแนวในสถาบันการศึกษาที่มุ่งให้ความช่วยเหลือผู้เรียนในด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคม

2.1 ความหมายของการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนว

กิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมและพัฒนาให้นักเรียนให้รู้จักตนเอง เข้าใจตนเอง สามารถคิด ตัดสินใจแก้ไขปัญหา ปรับตัวได้อย่างเหมาะสม ผู้วิจัยได้รวบรวมความหมายของกิจกรรมแนะแนวไว้ดังนี้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2559) ได้ให้ความหมายของกิจกรรมแนะแนวคือ การบริการทางการศึกษาที่มุ่งช่วยเหลือและส่งเสริมให้นักเรียนรู้จัก เข้าใจตนเองและผู้อื่น เข้าใจสภาพแวดล้อม สามารถพึ่งตนเองได้ ใช้ชีวิตได้อย่างมีคุณค่า สามารถพัฒนาตามศักยภาพของตนเองทั้งในด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม โดยประยุกต์จิตวิทยาที่สอดคล้องกับการพัฒนาชีวิตในแต่ละช่วงวัย สอดคล้องกับ กระทรวงศึกษาธิการ (2560) ได้ให้ความหมายของกิจกรรมแนะแนวคือ กิจกรรมที่จัดขึ้นเพื่อส่งเสริม พัฒนาให้ผู้เรียนสามารถวางแผนชีวิตในด้านการเรียน อาชีพ ส่วนตัวและสังคม รู้จักตนเอง สิ่งแวดล้อม สามารถตัดสินใจแก้ไขปัญหา และสามารถกำหนดเป้าหมายได้

โกศล มีคุณ (2557) ได้ให้ความหมายของกิจกรรมแนะแนวคือ สิ่งที่ผู้สอนแนะแนวจัดให้นักเรียนได้ปฏิบัติสิ่งใดสิ่งหนึ่งโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสำรวจ หรือทำให้เกิดการปรับปรุงพฤติกรรมของนักเรียนกลุ่มนั้น

เจษฎา บุญมาโฮม (2563) ได้ให้ความหมายของกิจกรรมแนะแนวคือ กิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดขึ้นเพื่อส่งเสริมและพัฒนาให้นักเรียนให้เกิดความเจริญงอกงามตามศักยภาพของตนเอง โดยกิจกรรมที่จัดขึ้นนี้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนและสังคม คำนึงถึงความแตกต่าง

ระหว่างบุคคล เสริมสร้างทักษะชีวิต มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ มีการเรียนรู้ในเชิงพหุปัญญาและการสร้างสัมพันธภาพที่ดี

จากการนำเสนอความหมายของกิจกรรมแนะแนวข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า กิจกรรมแนะแนวหมายถึง กิจกรรมทางการศึกษาที่จัดขึ้นเพื่อมุ่งช่วยเหลือ ส่งเสริมให้นักเรียนรู้จักเข้าใจตนเองและผู้อื่น สามารถคิดตัดสินใจแก้ไขปัญหาได้อย่างเหมาะสมตามพัฒนาการในแต่ละช่วงวัย

2.3 แนวทางและเทคนิคการจัดการเรียนรู้จัดกิจกรรมแนะแนว

ในการจัดกิจกรรมแนะแนวในสถานศึกษานั้น มีหลักการเบื้องต้นที่มีความคล้ายคลึงกัน ผู้วิจัยได้รวบรวมการจัดกิจกรรมแนะแนวแบบผสมผสานไว้ดังนี้

กรมวิชาการ (2545) ได้อธิบายเกี่ยวกับรูปแบบการจัดกิจกรรมแนะแนวในสถานศึกษาไว้ 3 ลักษณะ ดังนี้

1. การจัดกิจกรรมด้วยกระบวนการทางจิตวิทยาให้แก่ผู้เรียนทั้งเป็นรายบุคคลและเป็นกลุ่ม เพื่อให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง มีแนวทางในการปรับปรุงพัฒนาตนเอง รวมทั้งครู/อาจารย์ได้รู้จักผู้เรียนมากขึ้น สามารถส่งเสริม บัณฑิตปัญหาของผู้เรียนทุกคน ไม่ว่าจะเป็นกลุ่มปกติหรือกลุ่มเสี่ยง ให้ได้รับการพัฒนาทักษะการดำเนินชีวิตในด้านต่าง ๆ เช่น การรู้จักรักและเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น การจัดกิจกรรมในชั้นเรียนที่เรียกว่ากิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน ซึ่งจัดเวลาเฉพาะอย่างต่อเนื่อง กรณีที่ต้องฝึกฝนคุณลักษณะที่สำคัญและจำเป็นอาจจัดกิจกรรมภายนอกชั้นเรียน โดยมีบรรยากาศที่เป็นกันเอง ผู้เรียนทุกคนมีส่วนร่วมในกิจกรรม

2. การจัดบริการเพื่อให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเองและรู้จักตนเองในทุกด้าน โดยการให้ข้อมูล ข่าวสาร สารสนเทศที่จำเป็นและทันสมัย ทั้งด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และการพัฒนาบุคลิกภาพให้สามารถตัดสินใจและแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง ตลอดจนช่วยเหลือ แก้ไข และฝึกประสบการณ์ที่เหมาะสมสำหรับผู้เรียนเพื่อเป็นแนวทางในการวางแผนชีวิตและวางแผนการศึกษาต่อไป

3. การบูรณาการการแนะแนวในการเรียนการสอน เป็นการนำเทคนิควิธีการทางจิตวิทยาและการแนะแนวมาใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับธรรมชาติของผู้เรียนแต่ละคน แต่ละกลุ่ม โดยเน้นให้ครู/อาจารย์ได้รู้จักและเข้าใจผู้เรียนทั้งในด้านการรับรู้เกี่ยวกับตัวเองของผู้เรียน พัฒนาการตามช่วงวัย พฤติกรรม วิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน จะทำให้ครู/อาจารย์ผู้สอนทราบแนวทางในการช่วยเหลือและการพัฒนาผู้เรียน ให้รักและเห็นคุณค่าในตนเอง มีแรงจูงใจ ใฝ่รู้ใฝ่เรียน ซึ่งจะส่งผลให้การเรียนรู้เกิดผลสัมฤทธิ์สูงสุด

กลุ่มพัฒนาระบบการแนะแนว (2563) กล่าวว่า การจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมที่สำคัญที่ส่งเสริมและพัฒนาความสามารถของผู้เรียนให้เหมาะสมตามความแตกต่างระหว่างบุคคล สามารถค้นพบความถนัดและพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพของตน เสริมสร้างทักษะชีวิต มีวุฒิภาวะทางอารมณ์ ในการเตรียมความพร้อมของเด็กรุ่นใหม่มีความรู้ มีทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 ตามแผนยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี (พ.ศ. 2561-2580) โดยมุ่งพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนให้สามารถปรับตัวได้ในทุกสถานการณ์ตามการเปลี่ยนแปลงของโลก การจัดกิจกรรมแนะแนวจึงต้องมีความทันสมัย มีแนวทางการจัดการเรียนการสอนแบบผสมผสานและสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน สอดคล้องกับ เจษฎา บุญมาโฮม (2563) กล่าวว่า การจัดกิจกรรมแนะแนวในระดับมัธยมศึกษาจะต้องมีความเป็นรูปธรรมและชัดเจน มีการกำหนดชั่วโมงกิจกรรมแนะแนวให้ชัดเจน สามารถแบ่งออกเป็น 6 ประเด็น ดังนี้

1. การจัดกิจกรรมต้องสอดคล้องกับความต้องการและธรรมชาติของวัยรุ่น
2. ควรเป็นเน้นกิจกรรมการป้องกันปัญหา เพื่อเน้นให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสำคัญของการดำเนินชีวิต และนึกถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมาจากการคิดและพฤติกรรมของตนเอง
3. เน้นการจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นกลุ่มให้สอดคล้องกับพัฒนาการของผู้เรียน ใช้เหตุการณ์จริงที่ใกล้ตัวและมีอิทธิพลกับผู้เรียน
4. การจัดกิจกรรมต้องช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง วางแผนตัดสินใจในอนาคตของตนเอง
5. ควรเน้นให้ผู้เรียนแสดงออกในเชิงสร้างสรรค์ ท้ายทายความสามารถของผู้เรียน ไม่บังคับกฎกติกาต่าง ๆ มีการตกลงร่วมกันระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน
6. การจัดกิจกรรมแนะแนวในระดับมัธยมศึกษาควรเน้นเรื่องการสร้างแรงจูงใจในการเรียน เน้นความกระฉับของข้อมูลอาชีพต่าง ๆ การควบคุมอารมณ์อย่างสร้างสรรค์ การคบเพื่อน เป็นต้น

การจัดการศึกษาแบบผสมผสานในประเทศไทยเริ่มมีความสำคัญมากขึ้นจะเห็นได้จากแผนพัฒนาการศึกษาระดับที่ 11 กระทรวงศึกษาธิการเล็งเห็นถึงความสำคัญของการจัดการศึกษา โดยให้มีการนำเทคโนโลยีเข้ามาเป็นส่วนหนึ่งในการเรียนการสอนในชั้นเรียน ผู้วิจัยได้รวบรวมแนวทางในการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวแบบผสมผสานไว้ดังนี้ เบอริชิน (Bersin, 2004) ได้ออกแบบและกำหนดกิจกรรมไว้ 3 ประการ ได้แก่

1. การออกแบบและกำหนดกิจกรรมที่เป็นการทบทวน หรือแบบฝึกหัดให้แก่ผู้เรียน

2. การออกแบบและกำหนดกิจกรรมที่ทำให้ผู้เรียนมีการเรียนรู้ร่วมกัน และส่งเสริมทักษะทางสังคม

3. การออกแบบและกำหนดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียน สามารถเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ที่ได้วางไว้

ซิง (Singh, 2001) ได้ออกแบบแนวทางในการผสมผสานในการจัดการเรียนรู้ ออกเป็น 5 มิติ ดังนี้

1. การผสมผสานการเรียนแบบออฟไลน์และออนไลน์ในการเรียนการสอนแบบออฟไลน์จะจัดขึ้นในชั้นเรียน โดยผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันจัดกระบวนการเรียนรู้ผ่านช่องทางออนไลน์ เช่น โปรแกรม หลักสูตร และกิจกรรมการเรียนการสอน ในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบผสมผสานนั้นควรเริ่มต้นด้วยการเรียนการสอนแบบเผชิญหน้า และจบลงด้วยการเรียนการสอนแบบเผชิญหน้า

2. การผสมผสานการเรียนรู้ด้วยตนเองและการเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผู้เรียนจะต้องศึกษาหาความรู้ตามวัตถุประสงค์ของตน ต้องสามารถจัดการและควบคุมตนเองได้ ส่วนการเรียนรู้แบบร่วมมือ ผู้เรียนจะการปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม เพื่อให้เกิดการสื่อสารระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ส่งผลให้เกิดการแบ่งปันความรู้ในการผสมผสานระหว่างการเรียนด้วยตนเองและการเรียนแบบร่วมมือจะทำให้เกิดความคิดสร้างสรรค์ใหม่ ๆ

3. การผสมผสานระหว่างการเรียนแบบมีโครงสร้างและไม่มีโครงสร้าง รูปแบบของการจัดการเรียนรู้ไม่ได้เกิดจากการเรียนที่มีโครงสร้างเหมือนในหนังสือ แต่การเรียนรู้สามารถเกิดได้จากการเรียนรู้แบบไม่มีโครงสร้าง ในการมีปฏิสัมพันธ์ การสนทนา เป็นการผสมผสานระหว่างการสนทนาเนื้อหาการเรียนจะทำให้เกิดการสร้างความรู้ขึ้นมา

4. การผสมผสานเนื้อหาทั่วไปและเนื้อหาเฉพาะ โดยเนื้อหาทั่วไปหรือเนื้อหาที่มีความเฉพาะนั้นไม่จำเป็นต้องเป็นเนื้อหาของตนเอง แต่สามารถผสมผสานเนื้อหาอื่น ๆ ได้

5. การเรียนแบบผสมผสานโดยการฝึกปฏิบัติและการลงมือทำ เป็นการเรียนรู้ที่เกิดจากการฝึกฝนและลงมือปฏิบัติ โดยการสนับสนุนให้สร้างสภาพแวดล้อมในการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสม

จากการนำเสนอการจัดกิจกรรมแนะแนวและการเรียนรู้แบบผสมผสานนั้นสามารถสรุปได้ว่า การจัดกิจกรรมแนะแนวแบบผสมผสานมีประโยชน์ต่อผู้เรียน ครู/อาจารย์ผู้สอนกิจกรรม

แนะแนวควรให้ความสำคัญกับการจัดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายวิธี โดยคำนึงถึงผู้เรียน สภาพแวดล้อม และสอดคล้องกับพัฒนาการของผู้เรียนเป็นสำคัญ

3. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับแนวทางการสมานฉันท์

3.1 แนวคิดทั่วไปเกี่ยวกับแนวทางการสมานฉันท์

แนวทางการสมานฉันท์ (Restorative Approach) ถือเป็นทางเลือกหนึ่งของการตอบสนองต่อความขัดแย้ง อย่างสร้างสรรค์ โดยเป็นการมุ่งพัฒนาพฤติกรรมเชิงบวก และลดพฤติกรรมเชิงลบ อีกทั้งเป็นการป้องกันความขัดแย้ง หรือความรุนแรง ที่อาจเกิดขึ้นในอนาคต (González, 2012) วิธีการนี้ได้รับการพิสูจน์อย่างกว้างขวาง จากการวิจัยต่าง ๆ ที่พบว่า สามารถช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนให้สูงขึ้น ลดการกลั่นแกล้งให้น้อยลง โดยผู้เชี่ยวชาญบางท่านได้กล่าวถึงแนวทางการสมานฉันท์ว่า เป็นเครื่องมือหนึ่งที่ใช้ในการสร้างสัมพันธ์ภาพเชิงบวกระหว่างบุคคล (Kline, 2016) อย่างไรก็ตาม แนวทางการสมานฉันท์ เป็นมากกว่าเครื่องมือที่มาช่วยจัดการพฤติกรรม โดยเป็นการสะท้อนให้เห็นถึงแนวทางแห่งคุณค่าของการดำเนินชีวิตให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น อีกด้วย (Morrison & Vaandering, 2012)

แนวทางการสมานฉันท์ ให้ความสำคัญกับสัมพันธ์ทางสังคมค่อนข้างมากกว่าที่จะสนับสนุนการพูดจากเพียงแง่มุมเดียว จุดประสงค์สำคัญของแนวทางการสมานฉันท์ คือการสร้างพื้นที่ และโอกาสเพื่อที่จะได้เรียนรู้การรับฟังเสียงของอีกฝ่ายหนึ่ง และพื้นที่การสนทนาที่อาศัยการซักถาม การพิจารณา การไตร่ตรอง ซึ่งทำให้เกิดการเรียนรู้ที่ครอบคลุม และรับทราบข้อมูลเกี่ยวกับบริบททางสังคม การมุ่งเน้นนี้ยืนยันแนวคิดการเรียนรู้ของไวท์ฮีดกี ที่กล่าวว่า การเรียนรู้ของมนุษย์สร้างขึ้นจากภายนอกสู่ภายใน อาศัยสัมพันธ์ระหว่างเรากับผู้อื่น (Macready, 2009)

ข้อมูลเหล่านี้แสดงให้เห็นถึงหลักการของ แนวทางการสมานฉันท์ ซึ่งมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้คนมีส่วนร่วมในการสร้าง รักษา และฟื้นฟูสัมพันธ์ภาพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการตอบสนองต่อปัญหาที่เกิดจากสัมพันธ์ภาพ ระเบียบวินัย และสิ่งอื่น ๆ

ดังนั้น แนวทางการสมานฉันท์จึงสามารถสร้างและส่งเสริมโอกาสในการเรียนรู้มากกว่าการจัดการและการควบคุมพฤติกรรม แม้ว่าจะมีคำจำกัดความที่แตกต่างกันของความหมายของแนวทางการสมานฉันท์ แต่ความหมายของแนวทางการสมานฉันท์ที่เป็นที่ยอมรับอย่างกว้างขวาง เป็นคำจำกัดความของ MacCready แต่โดยทั่วไปแล้วการนิยามความหมายของแนวทางการสมานฉันท์ (Restorative Approach : RA) ที่ให้เห็นถึงหน้าที่ 2 ประการ คือ การตอบสนอง และการฟื้นฟู (Bazemore, Hudson, & Schiff, 2013)

3.2 แนวทางการสมานฉันท์

แนวทางการสมานฉันท์ อาศัยกระบวนการทางจิตวิทยาที่หลากหลาย อาทิเช่น หลักการมนุษยนิยม การยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง จิตวิทยาความคิดและพฤติกรรม รูปแบบทางสังคม มุมมองทางสังคมวิทยา (J. J. McCluskey & Loureiro, 2003)

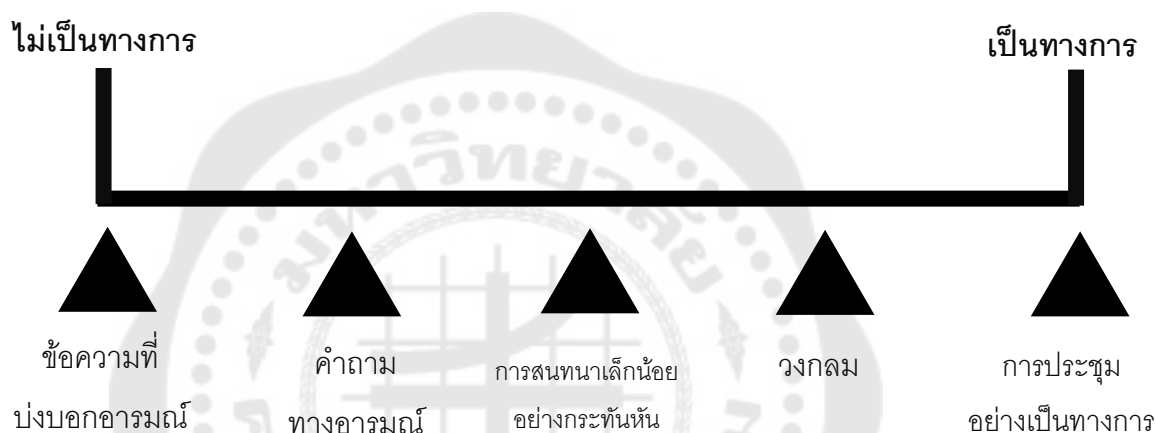
แนวทางการสมานฉันท์ เป็นการรับรู้ถึงความปรารถนาของมนุษย์ที่จะรู้สึกปลอดภัยเป็นส่วนหนึ่ง ได้รับความเคารพ เข้าใจ และมีสัมพันธภาพเชิงบวกกับผู้อื่น Armstrong (2006) มองปัญหาในโรงเรียนเป็นสัญญาณของสิ่งมีชีวิตหรือร่างกายที่ป่วย และบุคคลที่ก่อปัญหาในสถานที่ต่าง ๆ ดังนั้นกระบวนการสมานฉันท์(RJ) นี้จึงมองว่าความผิดที่เกิดขึ้น ถือเป็นการละเมิดผู้คนและสัมพันธภาพในชุมชนนั้นมากกว่าที่จะเป็นอาชญากรรมที่ต้องถูกลงโทษ ซึ่งเป็นสัญญาณของความจำเป็นในการฟื้นฟู ซ่อมแซม และการสร้างใหม่

การเปรียบเทียบเชิงการปฏิบัติงานนี้บ่งบอกถึงสถานะของความสามัคคีที่สมบูรณ์แบบที่เป็นไปได้ แนวทางการสมานฉันท์ ต้องสร้างสมดุลระหว่างสัมพันธภาพที่มีพลวัตอย่างต่อเนื่องระหว่างลำดับความสำคัญของประการของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการรวมการศึกษา การเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลงและการสร้างความมั่นใจในความมั่นคงสำหรับเจ้าหน้าที่และเด็ก ในการเลี้ยงดูความเป็นปัจเจกบุคคล การเปิดกว้างต่อความเสี่ยงและความคิดสร้างสรรค์ ขณะเดียวกันก็ให้ขอบเขตที่ชัดเจนและการเรียนรู้ตามหน้าที่ พ่อแม่ต้องการให้ลูกมีความสุขที่โรงเรียนและรู้สึกปลอดภัย แต่เมื่อพวกเขาโตขึ้น เด็กๆ จะต้องทดสอบ สืบสวน และลองใช้ตัวตนในรูปแบบที่อาจนำไปสู่ความตึงเครียด เมื่อเข้าสู่วัยรุ่น ความซับซ้อนก็ทวีคูณขึ้น และการค้นหาความสงบหรือความสามัคคีก็มักจะยากจะเข้าใจ ปัจจัยผลักดันและดึงเหล่านี้ถูกกำหนดโดยประเด็นที่กว้างขึ้น เช่น มิติสำคัญของความเท่าเทียมและอำนาจ ในระดับบุคคล ครอบครัว ชุมชน และสังคม และตามบริบทระหว่างประเทศ เช่น การตกต่ำทางการเงินทั่วโลก และความกลัวการก่อการร้าย ทั้งหมดนี้ ครูและนักเรียนจะต้องเรียนรู้ เจริญ และเจรจาต่อรองวิธีการเป็นและทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่องเพื่อช่วยเตรียมพวกเขาสำหรับอนาคต ที่ดีที่สุดเท่าที่จะจินตนาการได้เพียงบางส่วนเท่านั้น RA รับทราบถึงศักยภาพของแนวทางการเรียนรู้ทางสังคมและจากประสบการณ์ที่ช่วยให้นักเรียน (และเจ้าหน้าที่) สามารถเข้าใจและเรียนรู้ที่จะจัดการพฤติกรรมของตนเองและความสำคัญพื้นฐานของการสนับสนุนที่มีประสิทธิภาพและการควบคุมและขอบเขตที่ชัดเจนในสถาบันที่ซับซ้อนแห่งนี้ที่เรียกว่า 'โรงเรียน' โดยเฉพาะอย่างยิ่ง Morrison และ Vaandering ได้เน้นย้ำถึงศักยภาพของ RA ในการเปิดใช้งาน ชุมชนโรงเรียนที่ก้าวไปไกลกว่ากระบวนการทัศน์ที่โดดเด่นของระเบียบแบบแผนกฎระเบียบ ไปสู่กระบวนการที่ตอบสนองมากขึ้น เนื่องจากการตอบสนองความเสียหาย

หรือการกระทำผิดต่อชุมชนที่ได้รับผลกระทบมากที่สุด และทำให้เกิดกระบวนการสำหรับชุมชนในการจัดการกับอันตรายต่อการเลี้ยงดูมนุษย์ ความสามารถในการชดใช้ การแก้ปัญหา และการประนีประนอม (Morrison & Vaandering, 2012)

3.3 กระบวนการของแนวทางการสมานฉันท์

McCold and Wachtel (2001) วางตำแหน่งของ RA ให้เป็นกระบวนการต่อเนื่อง ตั้งแต่กระบวนการที่ไม่เป็นทางการ ไปจนถึงกระบวนการที่เป็นทางการ ดังภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 ความต่อเนื่องของแนวทางการสมานฉันท์

จากภาพประกอบ 3 ความต่อเนื่องของแนวทางการสมานฉันท์ เป็นการแสดงออกเชิงรูปถึง 80% และอีก 20% เป็นการ โดยเริ่มจากกระบวนการที่ไม่เป็นทางการ จนถึงกระบวนการที่เป็นทางการ โดยแบ่งเป็น 5 ลักษณะ ดังนี้

เริ่มต้นด้วยข้อความที่บ่งบอกอารมณ์ของผู้พูด ซึ่งเป็นการพูดเกี่ยวกับเนื้อหา ความรู้สึกของเราให้ผู้อื่นได้รับทราบ แทนที่จะบอกเกี่ยวกับการกระทำที่ไม่พึงประสงค์ของผู้อื่น เช่น ฉันเสียใจที่คุณทำร้ายฉัน ฉันเสียใจที่คุณไม่ฟังฉัน เป็นต้น โดยหากเราเจาะจงเกี่ยวกับความรู้สึกได้มากเท่าใด ก็จะมีผลต่อความรู้สึกของผู้อื่นมากขึ้นเช่นกัน

คำถามทางอารมณ์ เป็นแนวทางที่ควบคู่ไปกับข้อความที่บ่งบอกอารมณ์ ซึ่งเรียกว่า “คำถามเชิงฟื้นฟู” ซึ่งเป็นคำถามที่กระตุ้นให้เกิดการพูดที่แสดงความรู้สึก ซึ่งเป็นการเปิดโอกาสให้คู่ขัดแย้งได้แสดงความคิดและความรู้สึกของแต่ละฝ่ายออกมา เช่นการถามว่า สิ่งใดที่ทำให้บทเรียนครั้งนี้ มีความหมายกับคุณ พฤติกรรมของเราส่งผลต่อความรู้สึกคนอื่นอย่างไร คุณคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องนี้อย่างไร หรืออะไรเป็นสิ่งที่ยากสำหรับคุณ เป็นต้น

การสนทนาเล็กน้อยอย่างกระตือรือร้น ถือเป็นกระบวนการหนึ่งในการสนับสนุนพฤติกรรมเชิงบวก และเป็นการจัดการกับพฤติกรรมที่เกี่ยวข้อง โดยเป็นการตอบสนองต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นอย่างทันที ซึ่งกระบวนการนี้ควรเกี่ยวข้องกับผู้ที่ได้รับผลกระทบโดยตรงมากที่สุด และควรรวมข้อความที่สื่ออารมณ์ และคำถามทางอารมณ์ให้มากที่สุด เช่น เกิดอะไรขึ้น ในช่วงเวลานั้นคุณคิดอะไรอยู่ ใครได้รับผลกระทบบ้าง ผลกระทบที่เกิดขึ้นเป็นอย่างไร จะต้องทำอะไรเพื่อทำสิ่งที่ถูกต้อง

การประชุมเป็นวงกลม เป็นกระบวนการที่ทรงพลังในการสร้างความผูกพันและสัมพันธภาพในเชิงรุก วงกลมนี้เป็นลักษณะของการนั่งพูดคุยกัน เพื่อตอบสนองต่อความขัดแย้งและการกระทำผิด โดยลักษณะของวงกลม เช่น วงกลม เซคิอิน วงกลมแบบลำดับ การวนไปรอบการพูดคุยกัน การนั่งบนเก้าอี้ เป็นต้น ประโยชน์ของวงกลมทำให้ผู้เข้าร่วมวงกลมสบตากับผู้อื่น ไม่มีการหลบซ่อน สร้างความเห็นอกเห็นใจกัน รู้สึกถึงความสามัคคีและความเป็นหนึ่งเดียวกัน คำถามที่สามารถใช้ในวงกลมได้ เช่น คุณคิดอะไรอยู่ในช่วงเวลานี้ ทบทวนสิ่งที่ทำสำเร็จเมื่อสัปดาห์ที่แล้ว เป็นต้น

การประชุมอย่างเป็นทางการ คือการประชุมเพื่อความสมานฉันท์ เป็นการตอบสนองต่อการกระทำผิด โดยผู้ที่เกี่ยวข้องและผู้ที่ได้รับผลกระทบจากเหตุการณ์ เพื่อเป็นการสำรวจว่าเกิดอะไรขึ้น ใครได้รับผลกระทบ และสิ่งที่ต้องทำเพื่อให้สิ่งถูกต้อง ผู้เข้าร่วม ได้แก่ ผู้ที่ทำผิดผู้ที่ได้รับผลกระทบจากความผิด และผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ซึ่งการประชุมอย่างเป็นทางการนี้จะช่วยส่งเสริมความเห็นอกเห็นใจและแสดงให้เห็นถึงศักยภาพของแนวทางการสมานฉันท์ได้อย่างชัดเจน

หลักการพื้นฐานของแนวทางการสมานฉันท์ (Lloyd & McCluskey, 2009; G. McCluskey et al., 2008) เน้นย้ำถึงความสำคัญต่อสิ่งต่าง ๆ ดังนี้ ส่งเสริมสัมพันธภาพทางเชิงบวกในชุมชนโรงเรียนอาศัยการมีส่วนร่วมซึ่งกันและกัน เสริมสร้างความรับผิดชอบ ส่งเสริมความรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเองที่ส่งผลกระทบต่อผู้อื่น สร้างความเคารพผู้อื่น ด้วยมุมมองและความรู้สึกของพวกเขา สร้างความเห็นอกเห็นใจกับความรู้สึกของผู้อื่น สร้างความเป็นธรรม มุ่งมั่นต่อกระบวนการที่เท่าเทียมกัน การมีส่วนร่วมอย่างแข็งขันของทุกคนในโรงเรียนในการตัดสินใจเกี่ยวกับชีวิตของตนเอง และความเต็มใจที่จะสร้างโอกาสในการเปลี่ยนแปลงอย่างอาศัยการพิจารณาอย่างรอบด้าน ผ่านบุคคลที่เกี่ยวข้อง

4. ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าว

ความก้าวร้าวเป็นเรื่องที่มีนักวิชาการสนใจศึกษาเป็นจำนวนมาก และได้ให้ความหมายของความก้าวร้าวไว้หลายแง่มุม ดังเช่น Buss (1961) กล่าวว่า ความก้าวร้าวเป็นการตอบสนองต่อสิ่งกระตุ้น ในรูปของการกระทำอย่างทันที โดยมีเจตนาจะทำให้ผู้อื่นได้รับความบาดเจ็บ โดยความก้าวร้าวแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ ความก้าวร้าวทางกาย (Physical Aggression) เป็นความก้าวร้าวที่แสดงออกโดยใช้อวัยวะทางกาย เช่น แขน ขา ฟัน หรืออวัยวะทางกายรวมกับอาวุธ เช่น มีด ปืน เพื่อทำให้ผู้อื่นได้รับความเจ็บปวด และความก้าวร้าวทางวาจา (Verbal Aggression) เป็นการตอบสนองต่อสิ่งกระตุ้นโดยใช้ถ้อยคำที่ทำให้ผู้อื่นได้รับความเจ็บปวดจากการใช้วาจา ถ้อยคำ เช่น การพูดคำหยาบคาย ด่าทอ การปฏิเสธหรือ พูดจาตรง ๆ มากเกินไป เช่นเดียวกับ Mussen et al. (1969) ที่กล่าวว่า พฤติกรรมก้าวร้าวเป็นการกระทำที่เป็นสาเหตุของการเกิดความเจ็บปวดหรือสร้างความวิตกกังวลแก่ผู้อื่น รวมถึง การตี การเตะ การทำลายทรัพย์สิน การทะเลาะวิวาท การทำให้เกิดความเสียหายแก่ผู้อื่น การกล่าววาจาโจมตีผู้อื่น และการขัดขวางความต้องการ สุขันทาเซียร์นัล (2541) ยังได้ให้ความหมายของความก้าวร้าวที่สอดคล้องกันว่าเป็นการกระทำที่แสดงออกโดยมีเจตนาทำร้ายผู้อื่นหรือสิ่งของ โดยแสดงออกได้ 2 ลักษณะ คือ ทางวาจา เช่น พูดคำหยาบ ดุว่า โวยวาย และทางร่างกาย เช่น ทำลายสิ่งของ ทุบตีตัวเองหรือผู้อื่น (อารียา นูชนงด์, 2541) แต่ในมุมมองของ Freedman and Sears (1970) มองว่า ความก้าวร้าว นั้นเป็นการกระทำที่สร้างความเสียหายแก่ผู้อื่น แต่ขึ้นอยู่กับเจตนาและ จุดมุ่งหมายของการกระทำนั้นด้วย และจากความหมายข้างต้น ทำให้มีผู้ที่สนใจศึกษาเกี่ยวกับเรื่องของความก้าวร้าว และมีแนวคิดเกี่ยวกับความก้าวร้าวที่แตกต่างกันออกไป หลายมุมมอง ดังนี้

4.1 ความหมายของพฤติกรรมก้าวร้าว

ความก้าวร้าวเป็นพฤติกรรมที่ซับซ้อนและได้รับการศึกษาจากหลากหลายมุมมอง นักวิจัยหลายท่านได้ให้คำนิยามที่แตกต่างกัน โดยมักจะเน้นที่เจตนาของการกระทำและผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น ดังจะเห็นได้จากแนวคิดของนักวิจัยสำคัญ ๆ ดังนี้

Anderson and Huesmann (2017) ได้ให้ความหมายว่า พฤติกรรมก้าวร้าว คือ การกระทำใด ๆ ที่มีเจตนาทำร้ายหรือสร้างความเสียหายต่อบุคคลอื่น ไม่ว่าจะเป็นทางกาย วาจา หรือจิตใจ โดยไม่จำเป็นต้องประสบความสำเร็จในการทำร้ายจริง ๆ ก็ตาม

DeWall and Baumeister (2017) กล่าวว่า ความก้าวร้าวสามารถเกิดขึ้นได้จากการตอบสนองต่อภัยคุกคามต่อความรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง (threatened egotism) หรือการพยายามรักษาสถานะทางสังคม โดยมองว่าเป็นกลไกในการจัดการกับสถานการณ์ที่ทำให้เสียหน้าหรือรู้สึกด้อยค่า

Bushman (2018) ให้ความหมายว่า พฤติกรรมก้าวร้าว เป็นการกระทำที่มีเป้าหมาย เพื่อสร้างความเสียหายหรือความเจ็บปวดให้กับผู้อื่น โดยแยกความก้าวร้าวออกเป็นสองประเภทหลักคือ ความก้าวร้าวที่มุ่งร้าย (hostile aggression) ซึ่งเกิดจากอารมณ์โกรธ และความก้าวร้าวที่เป็นเครื่องมือ (instrumental aggression) ซึ่งมีจุดประสงค์อื่นแอบแฝง เช่น เพื่อให้ได้มาซึ่งบางสิ่งบางอย่าง

Moffitt (2018) ให้ความหมายว่า พฤติกรรมก้าวร้าว เป็นการกระทำที่แสดงออกแตกต่างกันไปตามช่วงวัย โดยแบ่งเป็นความก้าวร้าวที่จำกัดในวัยเด็ก (child-limited aggression) และความก้าวร้าวที่คงอยู่ตลอดชีวิต (life-course persistent aggression) ซึ่งมีสาเหตุและแนวทางการแก้ไขที่แตกต่างกัน

Chester (2019) ได้นำเสนอมุมมองที่รวมถึงกระบวนการทางระบบประสาทและชีววิทยาเข้ามาอธิบายความก้าวร้าว โดยมองว่าความก้าวร้าวเป็นพฤติกรรมที่มีวิวัฒนาการมาเพื่อแก้ไขปัญหาทางสังคมที่คุกคามทรัพยากรหรือสถานะ และมักเกี่ยวข้องกับการตอบสนองของสมองต่อภัยคุกคาม

Reidy และ Olweus (2019) ได้นิยามความก้าวร้าวในบริบทของการกระทำที่เป็นอันตรายโดยเจตนาและเกิดขึ้นซ้ำ ๆ เพื่อสร้างความเจ็บปวดหรือความทุกข์ให้กับผู้อื่น โดยมักมีอำนาจที่ไม่สมดุลเข้ามาเกี่ยวข้อง

Chou และ Homel (2020) มองว่าความก้าวร้าวเป็นองค์ประกอบสำคัญของพฤติกรรมต่อต้านสังคมที่อาจนำไปสู่ความรุนแรง โดยเน้นที่การทำความเข้าใจปัจจัยเสี่ยงและปัจจัยปกป้องที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมดังกล่าว

Tremblay (2020) ได้เสนอแนวคิดที่ว่าความก้าวร้าวเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นตั้งแต่ยังเด็กและอาจลดลงตามวัยหากมีการเลี้ยงดูและการจัดการที่เหมาะสม โดยมองว่าความก้าวร้าวเป็นรูปแบบหนึ่งของการสื่อสารเมื่อเด็กยังไม่สามารถใช้ภาษาได้

Coccaro (2021) ได้ให้คำนิยามความก้าวร้าวจากมุมมองทางคลินิก โดยเน้นว่าความก้าวร้าวเป็นพฤติกรรมที่มีเป้าหมายเพื่อก่อให้เกิดอันตรายหรือความเสียหายต่อบุคคลอื่นหรือสิ่งของ ซึ่งอาจเป็นผลมาจากความผิดปกติทางอารมณ์หรือจิตเวชบางอย่าง

Siegel and Victoroff (2022) มองว่าความก้าวร้าวเป็นผลมาจากการทำงานร่วมกันของโครงสร้างสมองต่าง ๆ และสารสื่อประสาท ซึ่งมีบทบาทในการควบคุมอารมณ์ การตัดสินใจ และพฤติกรรมที่ตอบสนองต่อภัยคุกคาม

ดังนั้นในการวิจัยครั้งนี้จึงสรุปได้ว่า พฤติกรรมก้าวร้าว หมายถึง พฤติกรรมที่ทำให้บุคคลได้รับบาดเจ็บได้รับความเสียหายทั้งทางร่างกายหรือทางจิตใจหรือเป็นพฤติกรรมทำลายสิ่งของ ในที่นี้ผู้วิจัยจะเน้นพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกมาภายนอก แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ ความก้าวร้าวทางร่างกายหมายถึง การทำร้ายร่างกายทำให้บุคคลอื่นได้รับความบาดเจ็บทางด้านร่างกาย หรือเป็นการกระทำทางกายที่ทำให้ผู้อื่นได้รับความอับอายใช้กำลังหรือความแข็งแรงทางกายในการ ชูเชิง หรือ บังคับให้ผู้อื่นทำตามตนเองถ้าไม่ทำตามก็จะทำให้ได้รับบาดเจ็บทางร่างกายหรือได้รับอันตราย รวมถึงการใช้กำลังกายในการทำลายทรัพย์สินต่างๆ ความก้าวร้าวทางวาจา หมายถึงการพูดการใช้วาจาทำให้บุคคลได้รับความกระทบกระเทือนทางจิตใจ ได้แก่ การพูดนิยาม พูดเย้ยการพูดถากถาง การพูดประชดประชัน พุดุญเหี้ยมให้คนอื่นทะเลาะกัน พูดกำหยาบคายเมื่อเกิดการโต้เถียงกัน การตวาด การตะคอก การพูดข่มขู่เพื่อแสดงความก้าวร้าว

4.2 ปัจจัยที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมก้าวร้าว

Anderson และ Huesmann (2017) กล่าวว่าความก้าวร้าวว่าเป็น พฤติกรรมใด ๆ ที่มีเจตนาทำร้ายหรือสร้างความเสียหายต่อบุคคลอื่น ไม่ว่าจะเป็นทางกาย วาจา หรือจิตใจ สิ่งสำคัญคือนิยามนี้เน้นที่ เจตนา ไม่ใช่ผลลัพธ์ของการกระทำ นั้นหมายความว่าแม้การกระทำนั้นจะไม่ทำให้เกิดอันตรายจริง ๆ หากมีเจตนาทำร้าย ก็ถือเป็นความก้าวร้าว แนวคิดนี้เป็นรากฐานสำคัญในการศึกษาความก้าวร้าวในบริบททางสังคมและจิตวิทยา

Denson (2018) เน้นบทบาทของ การควบคุมตนเอง (self-control) และ กระบวนการทางความคิด ในการจัดการกับอารมณ์โกรธ ความก้าวร้าวอาจเกิดขึ้นเมื่อบุคคลมีปัญหในการควบคุมอารมณ์ตนเอง หรือเมื่อตีความสถานการณ์ที่คลุมเครือว่าเป็นภัยคุกคาม ซึ่งนำไปสู่การตอบสนองที่รุนแรงเกินกว่าเหตุ

Anderson และ Gentile (2018) กล่าวว่าความก้าวร้าวไม่ได้เกิดจากสาเหตุเดียว แต่เป็นผลจากปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อนระหว่าง ปัจจัยส่วนบุคคล (เช่น ลักษณะนิสัย ประสบการณ์ในอดีต) ปัจจัยสถานการณ์ (เช่น การยั่วเย้า การถูกทำร้าย สภาพแวดล้อมที่ร้อน) และกระบวนการทางความคิดและอารมณ์ที่เกิดขึ้นในขณะนั้น โมเดลนี้ช่วยให้เข้าใจว่าทำไมคนเราถึงแสดงความก้าวร้าวในสถานการณ์ที่ต่างกัน

Klimmt and Reinecke (2018) กล่าวว่า เนื้อหาของสื่อ (เช่น ความรุนแรงในเกม) และ ปัจจัยทางจิตวิทยาของผู้เล่น (เช่น การระบุตัวตนกับตัวละคร การรู้สึกผิดหวังเมื่อแพ้) มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ความรู้สึก "เป็นหนึ่งเดียว" กับตัวละครที่ก้าวร้าว หรือความคับข้องใจจากการเล่นเกม สามารถนำไปสู่ความก้าวร้าวทั้งในเกมและในชีวิตจริงได้

Bettencourt และ Miller (2019) กล่าวว่า อิทธิพลทางสังคมและสิ่งแวดล้อม โดยชี้ว่า บรรทัดฐานทางสังคม (เช่น การยอมรับความรุนแรงในบางวัฒนธรรม) และ การเรียนรู้ทางสังคม (การเลียนแบบพฤติกรรมก้าวร้าวที่เห็นจากผู้อื่น) มีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมความก้าวร้าว นอกจากนี้ สถานการณ์ที่กระตุ้นให้เกิดความก้าวร้าว เช่น การแข่งขันหรือการข่มขู่ ก็เป็นปัจจัยสำคัญเช่นกัน

DeWall และ Baumeister (2019) เน้นย้ำว่า การถูกปฏิเสธทางสังคมและการแยกตัวทางสังคม เป็นปัจจัยที่มีผลอย่างมากต่อความก้าวร้าว เมื่อบุคคลรู้สึกถูกทอดทิ้ง ไม่เป็นที่ยอมรับ หรือถูกกีดกันจากกลุ่มทางสังคม อาจนำไปสู่ความรู้สึกเจ็บปวด คับข้องใจ และตอบโต้ด้วย พฤติกรรมก้าวร้าวเพื่อปกป้องตนเอง หรือเพื่อแสดงออกถึงความโกรธ

Tremblay และ Côté (2020) อธิบายว่าความก้าวร้าวในวัยเด็กช่วงต้นมีรากฐานมาจาก ปฏิสัมพันธ์ระหว่าง ปัจจัยทางพันธุกรรม ปัจจัยทางระบบประสาท และ ปัจจัยทางสังคมและ สิ่งแวดล้อม เช่น การเลี้ยงดูที่ไม่เหมาะสม หรือ สภาพแวดล้อมทางครอบครัวที่ไม่เอื้ออำนวย สิ่งเหล่านี้สามารถสร้างรูปแบบพฤติกรรมก้าวร้าวที่อาจคงอยู่ไปจนถึงวัยผู้ใหญ่

Sjostrom และ O'Hara (2021) ระบุว่า การบาดเจ็บที่สมอง (Traumatic Brain Injury: TBI) โดยเฉพาะอย่างยิ่งความเสียหายที่เกิดกับสมองส่วนหน้า (frontal lobe) ซึ่งมีหน้าที่ในการ ควบคุมอารมณ์และการตัดสินใจ สามารถเพิ่มความเสี่ยงต่อการแสดงออกซึ่งพฤติกรรมก้าวร้าวได้ อย่างมาก เนื่องจากความสามารถในการยับยั้งซึ่งใจลดลง

Wortzel, Arciniegas, and Filley (2022) กล่าวว่า ปัจจัยทางชีวภาพและระบบประสาท ส่งผลต่อการเกิดความก้าวร้าว โดยเฉพาะอย่างยิ่งความผิดปกติของโครงสร้างและการทำงานของ สมอง รวมถึงความไม่สมดุลของสารสื่อประสาทบางชนิด ซึ่งอาจส่งผลต่อการควบคุมแรงกระตุ้น และอารมณ์ ทำให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะแสดงความก้าวร้าวมากขึ้น

Vassallo and Margraf (2023) พวกเขาสังเกตเห็นความเชื่อมโยงระหว่าง ความเครียด และความวิตกกังวล กับความก้าวร้าว โดยเสนอว่าเมื่อบุคคลเผชิญกับความเครียดเรื้อรังหรือมี ความวิตกกังวลสูง ความสามารถในการจัดการกับความคับข้องใจหรือความขัดแย้งจะลดลง ทำให้ ง่ายต่อการตอบสนองด้วยความก้าวร้าวเพื่อปลดปล่อยความรู้สึกกดดัน

Bushman (2024) ได้สรุปย้ำว่าความก้าวร้าวเป็น "ผลลัพธ์ของปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อนของ ปัจจัยหลายอย่าง ไม่ใช่แค่ปัจจัยเดียวที่อธิบายได้ทั้งหมด" สิ่งเหล่านี้รวมถึงปัจจัยทางชีวภาพ (เช่น พันธุกรรม) จิตวิทยา (เช่น บุคลิกภาพ ความคิด) และสังคม (เช่น สภาพแวดล้อม การเรียนรู้) นอกจากนี้ยังมีปัจจัยกระตุ้นในสถานการณ์และปัจจัยเสริมแรงที่ทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวยังคงอยู่

จากการวิจัยครั้งนี้จึงสรุปได้ว่า ความก้าวร้าวเป็นพฤติกรรมที่ซับซ้อนและมีรากฐานมาจากหลากหลายปัจจัยที่ทำงานร่วมกัน ด้านจิตวิทยา บุคคลที่มีปัญหาในการควบคุมตนเองหรือตีความสถานการณ์ผิดพลาดมักมีแนวโน้มก้าวร้าว เช่นเดียวกับผู้ที่ประสบกับการถูกปฏิเสธทางสังคมอย่างรุนแรงในแง่ของปัจจัยทางสังคมและสิ่งแวดล้อม การเรียนรู้พฤติกรรมก้าวร้าวจากการสังเกตผู้อื่นหรือจากสื่อที่มีความรุนแรงมีอิทธิพลอย่างมาก สภาพแวดล้อมในวัยเด็กที่ไม่เหมาะสม โดยเฉพาะการเลี้ยงดูที่ไม่ดี ก็สามารถบ่มเพาะความก้าวร้าวได้ตั้งแต่เริ่มต้นนอกจากนี้ ปัจจัยทางชีวภาพ ก็มีบทบาทสำคัญเช่นกัน การบาดเจ็บที่สมองหรือความผิดปกติของโครงสร้างและการทำงานของสมองสามารถส่งผลต่อความสามารถในการควบคุมอารมณ์ ซึ่งนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าว และสภาวะอารมณ์อย่างความเครียดเรื้อรังและความวิตกกังวลก็ลดทอนความสามารถในการจัดการกับความคับข้องใจ ทำให้บุคคลแสดงความก้าวร้าวออกมาได้ง่ายขึ้น

4.3 ประเภทของพฤติกรรมก้าวร้าว

จากการศึกษาประเภทของพฤติกรรมก้าวร้าว พบนักวิจัยที่แบ่งประเภทของพฤติกรรมก้าวร้าว ไว้ดังนี้

Marcus and Zeigler-Hill (2017) ได้กล่าวถึงความก้าวร้าวในบริบทของบุคลิกภาพที่ซับซ้อน โดยชี้ว่าพฤติกรรมก้าวร้าวสามารถแสดงออกได้ทั้งทางตรงและทางอ้อม เช่น การทำร้ายร่างกาย หรือการทำลายข้าวของ ขณะที่ความก้าวร้าวทางวาจาจะเป็นการใช้คำพูดเพื่อข่มขู่ คุกคาม หรือสร้างความไม่พอใจแก่ผู้อื่น โดยทั้งสองรูปแบบนี้อาจมีแรงจูงใจที่หลากหลายจากลักษณะบุคลิกภาพเฉพาะบุคคล

Anderson and Bushman (2018) ได้จำแนกความก้าวร้าวเป็นสองประเภทหลักที่ครอบคลุมการแสดงออก: ความก้าวร้าวเพื่อเป็นเครื่องมือ (Instrumental Aggression) คือ พฤติกรรมก้าวร้าวที่มีเป้าหมายชัดเจนเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์บางอย่าง เช่น การต่อสู้เพื่อแย่งชิงสิ่งของ โดยไม่จำเป็นต้องมีอารมณ์โกรธ ส่วนความก้าวร้าวที่เกิดจากอารมณ์ (Hostile Aggression) เป็นพฤติกรรมก้าวร้าวที่มีเป้าหมายเพื่อทำร้ายผู้อื่นโดยตรง ซึ่งอาจแสดงออกได้ทั้งทางกายภาพและการใช้วาจาที่รุนแรง โดยมีแรงจูงใจจากอารมณ์คับข้องใจหรือความโกรธ

Card and Hodges (2019) โดยจำแนกประเภทที่พบได้บ่อย: ความก้าวร้าวทางกายภาพ (Physical Aggression) เป็นพฤติกรรมก้าวร้าวที่ใช้กำลังทางกายเพื่อทำร้ายผู้อื่นโดยตรง ส่วนความก้าวร้าวทางวาจา (Verbal Aggression) คือการใช้คำพูดเพื่อสร้างความเจ็บปวดหรือคุกคาม เช่น การข่มขู่หรือการดูหมิ่น และยังมีความก้าวร้าวเชิงสัมพันธ์ (Relational

Aggression) ซึ่งเป็นพฤติกรรมก้าวร้าวทางอ้อมที่มักใช้วาจาเป็นเครื่องมือ เช่น การนินทาหรือการกีดกันทางสังคมเพื่อทำลายความสัมพันธ์

Baron and Richardson (2020) ได้จำแนกความก้าวร้าวออกเป็น Instrumental และ Hostile Aggression ซึ่งทั้งสองประเภทนี้สามารถแสดงออกได้ทั้งทางพฤติกรรม (เช่น การทำร้ายร่างกาย) และทางวาจา (เช่น การด่าทอหรือการข่มขู่) โดยเน้นย้ำว่าการพิจารณาเจตนาและผลลัพธ์ของการกระทำเป็นสิ่งสำคัญในการทำความเข้าใจความก้าวร้าวเหล่านี้

Archer (2020) มองว่าพฤติกรรมก้าวร้าว (ไม่ว่าจะเป็นทางกายภาพหรือทางวาจา) เป็นกลไกที่มีรากฐานทางชีววิทยาและวิวัฒนาการ ซึ่งเป็นผลจากปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อนของปัจจัยภายในและภายนอก โดยไม่ได้จำกัดเพียงแค่การตอบสนองต่อสิ่งเร้าเท่านั้น แต่ยังรวมถึงพฤติกรรมที่เกิดขึ้นโดยไม่มีการยั่วยุเพื่อบรรลุเป้าหมายบางอย่าง

Björkqvist (2021) ได้แบ่งประเภทของความก้าวร้าวตามรูปแบบการแสดงออกที่ละเอียดขึ้น ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมและวาจา: ความก้าวร้าวทางตรง (Direct Aggression) เป็นพฤติกรรมก้าวร้าวที่มุ่งเป้าไปที่เหยื่อโดยตรง ทั้งทางกายภาพ (เช่น การชกต่อย) และทางวาจา (เช่น การตะโกนใส่หรือการด่าทอ) ส่วนความก้าวร้าวทางอ้อม (Indirect Aggression) เป็นพฤติกรรมก้าวร้าวที่ทำร้ายผู้อื่นโดยไม่เผชิญหน้าโดยตรง เช่น การแพร่ข่าวลือซึ่งใช้วาจาเป็นเครื่องมือสำคัญ หรือการทำลายทรัพย์สิน

Huesmann and Kirwil (2022) เน้นย้ำถึงพัฒนาการของพฤติกรรมก้าวร้าวในบุคคล โดยเสนอว่ารูปแบบของความก้าวร้าวอาจเปลี่ยนแปลงไปตามช่วงวัย และอาจได้รับอิทธิพลจากประสบการณ์ในวัยเด็ก รวมถึงปัจจัยทางสังคมและสิ่งแวดล้อม ซึ่งส่งผลต่อการแสดงออกทั้งทางกายภาพ (เช่น การทะเลาะวิวาท) และทางวาจา (เช่น การถกเถียงด้วยคำพูดรุนแรง) โดยพฤติกรรมเหล่านี้อาจถูกเรียนรู้และเสริมแรงจากสภาพแวดล้อมรอบข้าง

Caprara, Fiaschi, and Alessandri (2023) ได้นำเสนอว่าพฤติกรรมก้าวร้าว (ไม่ว่าจะเป็นทางวาจาหรือทางกายภาพ) อาจถูกยับยั้งหรือแสดงออกไปในทิศทางที่แตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับแรงจูงใจอื่น ๆ ที่เกิดขึ้นพร้อมกัน เช่น แรงจูงใจในการช่วยเหลือผู้อื่น (prosociality) ซึ่งสามารถลดทอนโอกาสในการแสดงออกของความก้าวร้าว ทำให้บุคคลเลือกที่จะไม่ใช้วาจาหรือพฤติกรรมที่รุนแรง แม้จะรู้สึกโกรธหรือไม่พอใจก็ตาม

Viding and McCrory (2024) ได้ศึกษาถึงกลไกทางสมองที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าว พวกเขาชี้ให้เห็นว่าความผิดปกติในโครงสร้างและหน้าที่ของสมองบางส่วน เช่น ส่วนที่ควบคุมอารมณ์หรือการยับยั้งชั่งใจ อาจส่งผลต่อการควบคุมและการแสดงออกของพฤติกรรม

ก้าวร้าว ทั้งในรูปแบบทางกายภาพ (เช่น การควบคุมการเคลื่อนไหวเพื่อทำร้าย) และทางวาจา (เช่น การควบคุมคำพูดที่ไม่เหมาะสม) ทำให้บุคคลมีแนวโน้มที่จะแสดงความก้าวร้าวมากขึ้น

Fiske (2025) โดยเสนอว่าความอิจฉาอาจเป็นแรงจูงใจสำคัญที่นำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าว ทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทของการแข่งขันทางสังคม หรือการแย่งชิงทรัพยากร ซึ่งอาจแสดงออกได้ทั้งทางวาจา (เช่น การวิพากษ์วิจารณ์ การใส่ร้ายป้ายสี) และทางพฤติกรรม (เช่น การกีดกัน หรือการพยายามทำลายชื่อเสียงของผู้อื่น)

4.4 ทฤษฎีทางจิตวิทยาเกี่ยวกับความก้าวร้าว

กลุ่มสัญชาตญาณเกี่ยวข้องกับความก้าวร้าว โดย Freud (1973) กล่าวว่า ความก้าวร้าวเป็นสิ่งที่ติดตัวมนุษย์มา ไม่เกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ภายนอก กล่าวคือ มนุษย์เป็นผู้ที่มีความก้าวร้าวอยู่เสมอ ความก้าวร้าวเป็นพฤติกรรมของการทำลายผู้อื่นมีวัตถุประสงค์ในการกระทำเพื่อให้ผู้อื่นได้รับความก้าวร้าวนั้นมีอันตรายแตกดับไป หากเป็นการกระทำที่ทำให้ผู้อื่นได้รับความเดือดร้อนไม่ว่าจะเจตนาหรือไม่ ถือว่าเป็นความก้าวร้าวทั้งสิ้น ทฤษฎีสัญชาตญาณที่เกี่ยวกับความก้าวร้าว (Instinct Theories of Aggression) เชื่อว่า มนุษย์มีสัญชาตญาณ 2 ประเภท คือ สัญชาตญาณแห่งการดำรงชีวิต (Life Instinct) และสัญชาตญาณแห่งความตาย (Death Instinct)

Freud (1973) ยังกล่าวถึงเรื่องของความพึงพอใจทางเพศจากการถูกร่วมเพศทำร้าย ซึ่งทำให้เกิดความเจ็บปวดทางด้านร่างกายหรือจิตใจ (Masochism) ว่าเป็นแนวโน้มที่จะเพิ่มความสุขจากการทำลายตัวเอง ซึ่งเป็นผลมาจากความต้องการทำลายหรือก้าวร้าวต่อตนเอง ถือว่าเป็นสัญชาตญาณแห่งการทำลายชีวิต อาจเป็นเพราะว่าการก้าวร้าวต่อคนอื่นนั้นไม่สามารถจะแสดงออกได้ง่าย จึงต้องหันมาทำลายตัวเอง คนที่มีลักษณะนี้มีความรู้สึกผิดอยู่ในจิตไร้สำนึก เช่น ตอนเด็กได้รับการลงโทษจากพ่อแม่ผู้มีอำนาจเหนือกว่าตน แม้ว่าจะลงโทษหรือทำร้ายพ่อแม่เป็นการตอบแทน แต่ทำไม่ได้จึงหันมาทำลายตัวเอง ความเจ็บปวดทางด้านร่างกายและจิตใจ (Sadism) นั้น เป็นแนวโน้มของพวกที่มีสัญชาตญาณในการทำลายหรือก้าวร้าวที่ชอบแสดงออกต่อผู้อื่น ถ้าคนเราไม่มีการปลดปล่อยย่อมเกิดความก้าวร้าวมากขึ้น ฉะนั้นอย่าให้บุคคลเก็บความรู้สึกก้าวร้าวไว้เป็นเวลานาน ควรหาทางปลดปล่อยความก้าวร้าวในทางที่สังคมยอมรับ และไม่เป็นที่เดือดร้อนแก่ผู้อื่น ทฤษฎีนี้จึงเป็นทฤษฎีที่เน้นสาเหตุทางด้านอารมณ์ที่เกิดและสะสมมาตลอดชีวิตกับความก้าวร้าวของบุคคลนั่นเอง

กลุ่มทฤษฎีความก้าวร้าวเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อม เชื่อว่าสภาพแวดล้อมทำให้เกิดความคับข้องใจ (Frustration Aggressive Hypothesis) ซึ่งก่อให้เกิดความก้าวร้าวได้ โดยแบ่งเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่

กลุ่มแรก สมมติฐานความก้าวร้าวที่มาจากความคับข้องใจ (Dollard; & Miller, 1939) เชื่อว่ามนุษย์ที่มีความคับข้องใจ คือ ความรู้สึกที่เกิดจากการที่บุคคลถูกขัดขวางไม่ให้บรรลุความสำเร็จ เขาย่อมจะเกิดความก้าวร้าวได้ เมื่อถูกขัดใจจะเกิดภาวะคับข้องใจ ซึ่งจะถูกละเลยไว้ที่ละเล็กละน้อยจนในที่สุดก็เกิดเป็นความก้าวร้าวได้ และคนที่ถูกก้าวร้าวคือคนที่ทำให้เกิดความคับข้องใจ

กลุ่มที่สอง ทฤษฎีสัญชาตญาณความก้าวร้าว Berkowiz (1964) เห็นว่ารากฐานของคนที่ถูกก้าวร้าวขึ้นเกิดจากความคับข้องใจ แต่จะแสดงความก้าวร้าวออกมามากหรือน้อยหรือไม่แสดงเลยนั้นขึ้นอยู่กับสถานการณ์กระตุ้นที่จะทำให้เกิดความก้าวร้าว กล่าวคือถ้าบุคคลมีความคับข้องใจน้อย แต่มาอยู่ในสถานการณ์ที่กระตุ้นก็จะเกิดพฤติกรรมก้าวร้าวได้ หรือถ้าบุคคลที่มีความคับข้องใจมาก แต่อยู่ในสถานการณ์ที่กระตุ้นน้อยก็จะไม่เกิดความก้าวร้าว

กลุ่มทฤษฎีความก้าวร้าวที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory of Aggression) ทฤษฎีนี้เน้นความสำคัญของการเรียนรู้ โดยมีข้อตกลงเบื้องต้นว่า ความก้าวร้าวเป็นสิ่งที่บุคคลเรียนรู้ได้ ไม่ใช่สิ่งที่เกิดขึ้นเอง โดย Bandura (1977) อธิบาย ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมว่า เด็กและเยาวชน เรียนรู้การทำพฤติกรรมส่วนใหญ่มาจากตัวแบบ (Modeling) ซึ่งเป็นกระบวนการที่ทำให้เกิดลักษณะของปฏิกิริยาตอบสนองที่เป็นนิสัย และเมื่อเด็กเติบโตขึ้นจะเกิดการเลียนแบบจากตัวแบบรอบข้างที่มีอยู่ในสิ่งแวดล้อมทางสังคม กล่าวคือ เด็กและเยาวชนสามารถเรียนรู้ความก้าวร้าวได้จากการเฝ้ามองพฤติกรรมของผู้อื่น หากมีผู้ที่แสดงความก้าวร้าวให้เห็นบ่อยครั้ง เด็กและเยาวชนสามารถที่จะพัฒนาลักษณะเช่นนั้นขึ้นมาได้ ด้วยการเรียนแบบ จากแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความก้าวร้าว แสดงให้เห็นว่า ความก้าวร้าวมีสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมที่แตกต่างกัน คือ ความก้าวร้าวเป็นสัญชาตญาณของมนุษย์ ความก้าวร้าวเป็นผลมาจากความคับข้องใจของมนุษย์หรือมีสถานการณ์บางประการมากระตุ้นให้เกิดการแสดงความก้าวร้าวขึ้น และการเรียนรู้จากตัวแบบก็ยังเป็นสาเหตุของการเกิดความก้าวร้าว ได้อีกด้วย

ดังนั้นโดยลักษณะของความก้าวร้าว มี 2 ลักษณะ คือความก้าวร้าวทางกาย และความก้าวร้าวทางวาจา จึงสรุปได้ว่า ความก้าวร้าว หมายถึง การกระทำที่มีเจตนาจะทำให้ผู้อื่นได้รับความบาดเจ็บเสียหาย แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ

ความก้าวร้าวทางกาย (Physical Aggression) เป็นความก้าวร้าวที่แสดงออกโดยใช้อวัยวะทางกาย เช่น การตี ชกต่อยผู้อื่น การทำลายทรัพย์สินให้ได้รับความเสียหาย

ความก้าวร้าวทางวาจา (Verbal Aggression) เป็นการตอบสนองต่อสิ่งกระตุ้นโดยใช้ถ้อยคำที่ทำให้ผู้อื่นได้รับความเจ็บปวดจากการใช้วาจาถ้อยคำ เช่น ใช้การตำหนิ ดุด่าว่าร้าย

5. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

5.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวก

Huang and Yeh (2020) ศึกษาเรื่อง "ผลกระทบของอารมณ์เชิงบวกและสัมพันธภาพระหว่างบุคคลต่อการปรับตัวเข้ากับชีวิตในโรงเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาในกลุ่มนักกีฬา" ได้ทำการศึกษาเชิงปริมาณเพื่อสำรวจปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการปรับตัวเข้ากับชีวิตในโรงเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาในกลุ่มนักกีฬา โดยเน้นบทบาทของอารมณ์เชิงบวกและสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าอารมณ์เชิงบวกมีผลกระทบเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญต่อทั้งสัมพันธภาพระหว่างบุคคลและการปรับตัวเข้ากับชีวิตในโรงเรียน. นอกจากนี้สัมพันธภาพระหว่างบุคคลก็มีผลกระทบเชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญต่อการปรับตัวเข้ากับชีวิตในโรงเรียนเช่นกัน. การศึกษาพบว่าสัมพันธภาพระหว่างบุคคลมีบทบาทเป็นตัวกลางบางส่วนในผลกระทบของอารมณ์เชิงบวกต่อการปรับตัวเข้ากับชีวิตในโรงเรียน ซึ่งหมายความว่าอารมณ์เชิงบวกส่งผลต่อการปรับตัวไม่เพียงโดยตรง แต่ยังผ่านการปรับปรุงสัมพันธภาพด้วย. ในเชิงปริมาณอารมณ์เชิงบวก (ค่าสัมประสิทธิ์เบต้า $\beta = 0.72, p < 0.05$) และสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ($\beta = 0.34, p < 0.05$) มีผลกระทบเชิงบวกต่อการปรับตัวเข้ากับชีวิตในโรงเรียนของนักเรียน โดยตัวแปรทั้งสองนี้ร่วมกันสามารถอธิบายความแปรปรวนของการปรับตัวเข้ากับโรงเรียนได้ถึง 68%. ผลกระทบของอารมณ์เชิงบวกต่อสัมพันธภาพระหว่างบุคคลมีนัยสำคัญ ($\beta_1 = 0.72, p < 0.05$) และผลกระทบของสัมพันธภาพระหว่างบุคคลต่อการปรับตัวเข้ากับชีวิตในโรงเรียนก็มีนัยสำคัญเช่นกัน ($\beta_3 = 0.54, p < 0.05$)

Törrönen, Kääriäinen, and Ristikari (2021) ศึกษาเรื่อง "ความสัมพันธ์ทางสังคมและความเชื่อมโยงกับสุขภาพจิตสำหรับคนหนุ่มสาวที่เคยอยู่ในระบบการดูแล" ได้ทำการศึกษาแบบผสมผสานเพื่อสำรวจความเป็นอยู่ที่ดีของคนหนุ่มสาวที่เปลี่ยนผ่านจากการดูแลของรัฐไปสู่การใช้ชีวิตอิสระในอังกฤษและฟินแลนด์ โดยเน้นความเชื่อมโยงระหว่างความสัมพันธ์ทางสังคมกับสุขภาพจิต ผลการวิจัยพบว่า ผู้เข้าร่วมที่มีเครือข่ายทางสังคมที่ให้การสนับสนุนรายงานว่ามีความสุขจิตและความรู้สึกปลอดภัยที่ดีขึ้นอย่างชัดเจนเมื่อเทียบกับผู้ที่ไม่มีเครือข่ายดังกล่าว. อย่างไรก็ตาม แม้ว่าความสัมพันธ์ทางสังคมที่ดีจะให้ความรู้สึกปลอดภัย แต่ก็ไม่ได้เป็นปัจจัยเดียวที่รับประกันมุมมองทางจิตใจที่เป็นบวกเสมอไป. ความสัมพันธ์ที่ใส่ใจและไว้วางใจได้มีความสำคัญอย่างยิ่งสำหรับคนหนุ่มสาวที่เคยอยู่ในระบบการดูแล โดยเป็นปัจจัยหลักในการช่วยให้พวกเขารับมือกับความท้าทายในการเปลี่ยนผ่าน. ในเชิงปริมาณ การศึกษาประกอบด้วยข้อมูลการสัมภาษณ์จากคนหนุ่มสาว 74 คน โดยในการประเมินสุขภาพจิตโดยรวม ($n=71$) พบว่า

ผู้เข้าร่วม 38% รายงานว่า ดีมาก, 49% ดีพอใช้, และ 13% แย่ เมื่อพิจารณาความรู้สึกโดยรวมเกี่ยวกับตนเอง ผู้เข้าร่วมชาวฟินแลนด์ 78% รายงานว่า ดีมาก ในขณะที่ชาวอังกฤษ 50% รายงานว่า ดีมาก

Raboteg and Šakić (2022) ศึกษาเรื่อง "บทบาทของการใช้โซเชียลมีเดียและคุณภาพมิตรภาพต่อปัญหาภายในและความเป็นอยู่ที่ดีของวัยรุ่น" ได้ทำการศึกษาแบบติดตามผลเพื่อสำรวจความสัมพันธ์ระหว่างการใช้โซเชียลมีเดียและคุณภาพมิตรภาพกับปัญหาสุขภาพจิตภายใน (internalizing problems) และความเป็นอยู่ที่ดีในวัยรุ่น รวมถึงความแตกต่างทางเพศ ผลการวิจัยที่แสดงให้เห็นว่า มิตรภาพที่มีคุณภาพสูงขึ้นสัมพันธ์กับปัญหาสุขภาพจิตภายในที่น้อยลงและความเป็นอยู่ที่ดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ ทั้งในเชิงพร้อมกันและระยะยาว. ในทางตรงกันข้าม การใช้โซเชียลมีเดียที่บ่อยขึ้นในเด็กผู้หญิงสัมพันธ์กับปัญหาสุขภาพจิตภายในที่มากขึ้นและความเป็นอยู่ที่ดีที่ลดลง ในขณะที่ไม่พบความสัมพันธ์ที่มีนัยสำคัญในเด็กผู้ชาย. สิ่งสำคัญคือ ไม่พบปฏิสัมพันธ์ที่มีนัยสำคัญระหว่างการใช้โซเชียลมีเดียและคุณภาพมิตรภาพ ซึ่งบ่งชี้ว่าปัจจัยทั้งสองมีบทบาทที่เป็นอิสระต่อกันในการส่งผลต่อสุขภาพจิตของวัยรุ่น. ในเชิงปริมาณ มิตรภาพคุณภาพสูงสัมพันธ์กับปัญหาสุขภาพจิตภายในที่น้อยลง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์เบต้าสำหรับเด็กผู้หญิง ($\beta = -0.30, p < 0.001$) และเด็กผู้ชาย ($\beta = -0.26, p < 0.001$). นอกจากนี้ มิตรภาพคุณภาพสูงยังสัมพันธ์กับความเป็นอยู่ที่ดีขึ้น โดยในแบบจำลองข้ามส่วน ($\beta = 0.32, p < 0.001$) และแบบจำลองระยะยาว ($\beta = 0.07, p < 0.05$)

Shatanawi et al. (2024) ศึกษาเรื่อง "สัมพันธ์ภาพกับเพื่อน ความวิตกกังวลในวัยรุ่น และความพึงพอใจในชีวิต: แบบจำลองการเป็นตัวกลางแบบมีตัวแปรปรับในกลุ่มตัวอย่างชาวตุรกีและซีเรีย" ได้ทำการศึกษาเพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลในวัยรุ่นสัมพันธ์ภาพกับเพื่อน และความพึงพอใจในชีวิตในกลุ่มวัยรุ่นชาวตุรกีและผู้ลี้ภัยชาวซีเรีย. การศึกษาพบความสัมพันธ์เชิงลบที่มีนัยสำคัญระหว่างความวิตกกังวลในวัยรุ่นกับความพึงพอใจในชีวิต ($B = -0.425, p = 0.000$). นอกจากนี้ ยังพบความสัมพันธ์เชิงลบที่มีนัยสำคัญระหว่างสัมพันธ์ภาพกับเพื่อนกับความวิตกกังวลในวัยรุ่น ($B = -0.016, p = 0.000$) ซึ่งบ่งชี้ว่าสัมพันธ์ภาพกับเพื่อนที่ดีขึ้นสัมพันธ์กับระดับความวิตกกังวลที่ลดลง. การศึกษาได้ยืนยันว่าสัมพันธ์ภาพกับเพื่อนมีบทบาทเป็นตัวกลางในความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลในวัยรุ่นกับความพึงพอใจในชีวิต โดยมีผลทางอ้อมที่มีนัยสำคัญ ($B = 0.194, p = 0.000, 95\% \text{ CI } [0.116-0.273]$). ยิ่งไปกว่านั้น ความสัมพันธ์นี้ยังถูกปรับเปลี่ยนโดยกลุ่มตัวอย่าง (ผู้ลี้ภัยเทียบกับวัยรุ่นพื้นเมือง) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง สัมพันธ์ภาพกับเพื่อนที่แข็งแกร่งในกลุ่มวัยรุ่นผู้ลี้ภัยชาวซีเรียมีผลเชิงบวกอย่างมี

นัยสำคัญในการเพิ่มความพึงพอใจในชีวิต การวิเคราะห์ ANOVA แสดงให้เห็นว่าระดับความวิตกกังวลในวัยรุ่นสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญสำหรับวัยรุ่นผู้ลี้ภัยชาวซีเรีย ($f(1,2335) = 1745.852, p = 0.000$) และความพึงพอใจในชีวิตของพวกเขาต่ำกว่ากลุ่มตัวอย่างพื้นเมืองอย่างมีนัยสำคัญ ($f(1,2335) = 331.593, p = 0.000$)

Shatanawi et al. (2024) ศึกษาเรื่อง "เส้นทางสู่การมีส่วนร่วม: บทบาทการเป็นตัวกลางของความเชื่อมั่นในตนเองระหว่างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลกับการมีส่วนร่วมทางวิชาการ" ได้ทำการศึกษาในนักเรียนมัธยมปลาย 477 คนในมาเลเซีย เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (กับพ่อแม่ เพื่อน และครู) ความเชื่อมั่นในตนเอง และการมีส่วนร่วมทางวิชาการในสัมฤทธิ์ ผลการศึกษาให้การสนับสนุนอย่างแข็งขันต่อสมมติฐานหลักที่ว่าความเชื่อมั่นในตนเองทำหน้าที่เป็นตัวกลางอย่างสมบูรณ์ในความสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลกับการมีส่วนร่วมของนักเรียนในทุกมิติ. ซึ่งหมายความว่าสัมพันธภาพระหว่างบุคคลที่เป็นบวกกับพ่อแม่ เพื่อน และครูจะส่งเสริมความเชื่อมั่นในตนเองของนักเรียน ซึ่งจะช่วยเพิ่มการมีส่วนร่วมในด้านต่างๆ ของชีวิตทางวิชาการ. ในเชิงปริมาณ ความเชื่อมั่นในตนเองสามารถอธิบายความแปรปรวนได้ถึง 76%. สำหรับการมีส่วนร่วมทางวิชาการ การมีส่วนร่วมทางพฤติกรรมอธิบายได้ 66% การมีส่วนร่วมทางอารมณ์ 32% การมีส่วนร่วมทางความคิด 55% และการมีส่วนร่วมแบบมีส่วนร่วม 20%

Novelani, Setyorini, and Sari (2025) ศึกษาเรื่อง "ความสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพกับเพื่อนและสุขภาพจิตในวัยรุ่นมัธยมปลาย" ได้ทำการศึกษาเชิงปริมาณแบบภาคตัดขวางในกลุ่มวัยรุ่นมัธยมปลาย 246 คนในบังคัง เพื่อสำรวจความสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพกับเพื่อนและสุขภาพจิต. การวิเคราะห์แบบทวิภาคีเผยให้เห็นความสัมพันธ์ที่มีนัยสำคัญระหว่างสัมพันธภาพกับเพื่อนและสุขภาพจิตของวัยรุ่น ($p = 0.000$) ซึ่งน้อยกว่า 0.05 อย่างมีนัยสำคัญ. ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่าสัมพันธภาพกับเพื่อนมีผลกระทบอย่างมีนัยสำคัญต่อสุขภาพจิตของวัยรุ่น โดยวัยรุ่นที่มีสัมพันธภาพกับเพื่อนที่ดีมักจะมีสุขภาพจิตที่ดีกว่าเมื่อเทียบกับผู้ที่มีสัมพันธภาพกับเพื่อนที่ไม่ดี. ในเชิงปริมาณ 50.8% (125 คน) ของผู้ตอบแบบสอบถามมีสัมพันธภาพกับเพื่อนที่ดี ในขณะที่ 49.2% (121 คน) ไม่มี ในด้านสุขภาพจิต 51.6% (127 คน) ถูกจัดอยู่ในเกณฑ์ปกติ, 21.5% (53 คน) อยู่ในเกณฑ์กำกวม, และ 26.8% (66 คน) มีความผิดปกติทางสุขภาพจิต. โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในกลุ่มผู้ที่มีสัมพันธภาพกับเพื่อนที่ดี 69.6% มีสุขภาพจิตปกติ เทียบกับ 33.9% ในกลุ่มผู้ที่มีสัมพันธภาพกับเพื่อนที่ไม่ดี

5.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวทางสมานฉันท์

Adukia, Feigenberg, and Momeni (2023) ที่ได้ศึกษาเรื่อง จากการลงโทษไปสู่ การสมานฉันท์ โดยมีแนวคิดที่ว่าแนวการมานฉันท์ (RP) มุ่งเน้นไปที่การชดใช้และการเป็นเจ้าของ ความยุติธรรมทางวินัยร่วมกัน ได้รับการออกแบบมาเพื่อหลีกเลี่ยงการแลกเปลี่ยนนี้โดยจัดการกับ พฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์โดยไม่ก่อให้เกิดอันตราย การศึกษานี้ตรวจสอบการนำ RP ไปใช้ของ Chicago Public Schools การศึกษาพบว่า การหยุดเรียนลดลง บรรยากาศในโรงเรียนดีขึ้น และ ไม่พบหลักฐานของการหยุดชะงักในชั้นเรียนที่เพิ่มขึ้นเราประมาณการว่าการจับกุมลดลง 19% รวมถึงความผิดที่รุนแรง โดยลดการจับกุมนอกโรงเรียน ซึ่งเป็นหลักฐานว่า RP ได้เปลี่ยนแปลง พฤติกรรมอย่างมาก

Alhakim, Prasetyo, and Budi (2023) ที่ได้ศึกษา การฟื้นฟูความยุติธรรม: การเพิ่ม ขีดความสามารถให้กับผู้กระทำผิดทางเพศที่เป็นเยาวชนผ่านแนวทางการสมานฉันท์ในประเทศ อินโดนีเซีย โดย มีวัตถุประสงค์เพื่อ แก้ไขช่องว่างในการวิจัยและวิเคราะห์ศักยภาพของการใช้ วิธีการยุติธรรมเชิงสมานฉันท์เพื่อจัดการกับคดีความผิดทางเพศที่กระทำโดยผู้เยาว์ โดยมุ่งเน้นที่ ผลกระทบ การฟื้นฟูตัว และการป้องกันการกระทำผิดซ้ำในอนาคต ผลการศึกษาพบความเชื่อมโยง ภายในกฎหมายและข้อบังคับที่เกี่ยวข้องซึ่งอาจสนับสนุนหรือไม่สนับสนุนการใช้แนวทางความ ยุติธรรมเชิงสมานฉันท์เพื่อจัดการกับผู้กระทำผิดทางเพศที่เป็นเยาวชน อีกทั้งแนวทางความ ยุติธรรมเชิงสมานฉันท์มีประโยชน์ และสามารถช่วยอินโดนีเซียในการจัดการกับปัญหานี้ได้ โดย ไม่เพียงมุ่งเน้นไปที่การให้ความยุติธรรมและการฟื้นฟูเหยื่อเท่านั้น แต่ยังทำให้ผู้กระทำผิด ต้องรับผิดชอบโดยไม่เสียสละการพัฒนาเยาวชนและอนาคตของพวกเขา

Huang, Gregory, and Ward-Seidel (2023) ที่ได้ศึกษา ผลกระทบของแนวการ สมานฉันท์ เพื่อลดการพักการเรียน โดยมีวัตถุประสงค์ เพื่อศึกษาผลของแนวการสมานฉันท์ เพื่อ ลดการพักการเรียน การใช้ระเบียบวินัยกีดกันมากเกินไป กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนอนุบาลถึง มัธยมศึกษาตอนปลาย (K-12) จาก 18 แห่งในเขตเมืองในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของ สหรัฐอเมริกา จำนวน 5878 คน ผลการศึกษา พบว่า นักเรียนที่เข้าร่วมแนวทางการสมานฉันท์ มี อัตราการพักการเรียนลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Ramadan and Razer (2023) ที่ได้ศึกษา การสร้างความสัมพันธ์เชิงสมานฉันท์ ใน โรงเรียนอาหรับในอิสราเอล ผลการศึกษาพบว่า ความสัมพันธ์เชิงสมานฉันท์ ย้อนกลับวงจรของ การกีดกันผ่านทักษะการไม่ละทิ้ง การกำหนดกรอบใหม่ การเชื่อมโยงการสนทนา และการเอาใจ ใส่ครูไม่สามารถสร้างความสัมพันธ์เชิงฟื้นฟูกับนักเรียนได้ เว้นแต่จะกล่าวถึงความต้องการทาง

อารมณ์ของตนเอง การจัดการกับโลกภายในของนักเรียนและครู บางครั้งขัดแย้งกับแนวคิดทางวัฒนธรรมดั่งนั้น จึงอธิบายการทำงานทางอารมณ์และการไตร่ตรองการปฏิบัติที่จำเป็นเพื่อให้แน่ใจว่าครูมีความเป็นอยู่ที่ดี แบบจำลองนี้ยังอธิบายถึงวิธีการส่งเสริมความสัมพันธ์เชิงบูรณะในระดับองค์กรอย่างชัดเจน

Samimi, Han, Navvab, Sedivy, and Anyon (2023) ที่ได้ศึกษา แนวทางปฏิบัติในการสมานฉันท์และระเบียบวินัยของโรงเรียนพิเศษ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างแนวทางการสมานฉันท์ในโรงเรียนกับผลลัพธ์ทางวินัย แบบแยกออกจากกันในสหรัฐอเมริกา ผลลัพธ์ทางวินัยแบบยกเว้นถูกกำหนดให้เป็นการพักการเรียน การไล่ออก และการส่งตัวไปยังหน่วยงานบังคับใช้กฎหมายการสืบค้นวรรณกรรมพบสิ่งตีพิมพ์ 5,764 ฉบับและการศึกษา 11 เรื่องรวมอยู่ในตัวอย่างสุดท้ายแหวดวงการสร้างสันติภาพเป็นวิธีปฏิบัติในการบูรณะที่ใช้กันมากที่สุด และการวิเคราะห์บันทึกของโรงเรียนในระดับทุติยภูมิเป็นวิธีการที่ใช้บ่อยที่สุด ผลการศึกษาพบว่าแนวการสมานฉันท์มีความเกี่ยวข้องกับอัตราการพักการเรียนที่ลดลง ซึ่งชี้ให้เห็นว่าแนวการสมานฉันท์ในโรงเรียนเป็นแนวทางที่ลดปัญหาด้านพฤติกรรมได้ในโรงเรียน

Recchia, Wainryb, and Pareja Conto (2022) ที่ได้ศึกษา แนวทางการตอบสนองและการสมานฉันท์ของวัยรุ่นในการตอบโต้ต่ออันตรายระหว่างกลุ่มในโรงเรียน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบว่าวัยรุ่นเข้าใจและประเมินวิธีต่างๆ ในการจัดการกับอันตรายระหว่างกลุ่มในโรงเรียนอย่างไร ด้วยการสัมภาษณ์รายบุคคล วัยรุ่น 77 คน (M อายุ = 16.49 ปี; เด็กผู้หญิง 39 คน เด็กชาย 38 คน) ในเมืองโบโกตา โคลอมเบีย ตอบสนองต่อบทความสมมุติที่กลุ่มคู่แข่งในโรงเรียนมีพฤติกรรมละเมิดต่อกลุ่มของพวกเขา วัยรุ่นรายงานว่านักเรียนที่ได้รับอันตรายควรและจะพูดคุยกับเจ้าหน้าที่ของโรงเรียน แต่ก็ระบุด้วยว่าพวกเขามีแนวโน้มที่จะตอบโต้ ในแง่ของการตอบสนองต่ออันตรายตามที่ครูอนุมัติ เยาวชนสนับสนุนการชดเชยอย่างเข้มงวดที่สุด ตามมาด้วยการขอโทษ และให้คะแนนการพักงานในทางบวกน้อยที่สุด คำอธิบายของเยาวชนที่สนับสนุนแนวทางปฏิบัติทางวินัยที่แตกต่างกัน สะท้อนถึงความกังวลที่หลากหลาย รวมถึงการรับรู้ว่าพวกเขาบรรลุความยุติธรรมได้ดีที่สุดได้อย่างไร และจะบรรลุการฟื้นฟูได้อย่างไร

Wailling, Kooijman, Hughes, and O'Hara (2022) ที่ได้ศึกษา อันตรายต่อมนุษย์: การใช้แนวทางการสมานฉันท์เพื่อรักษาและเรียนรู้จากเหตุการณ์ไม่พึงประสงค์ ผลการศึกษาพบว่า ว่าการตอบสนองต่อเหตุการณ์จะต้องเกิดขึ้นภายในกรอบเชิงสัมพันธ์และกรอบการกำกับดูแล และนี่คือแนวทางการฟื้นฟู มีศักยภาพที่จะเปลี่ยนจุดสนใจ การดำเนินการ และผลลัพธ์ของกระบวนการสืบสวนไปอย่างสิ้นเชิง

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวทางการสมานฉันท์ พบว่า มีการนำแนวทางสมานฉันท์มาใช้กับกลุ่มเสี่ยงด้านพฤติกรรมเป็นส่วนใหญ่ เพื่อลดปัญหาความรุนแรงในโรงเรียน หรือกระทั่งลดผลกระทบจากการทำผิดของนักเรียน ซึ่งส่งเสริมให้นักเรียนได้เห็นถึงผลกระทบต่อสิ่งที่ตนเองแสดงออกต่อผู้อื่น อีกทั้งแนวทางการสมานฉันท์ มีการนำมาใช้เชิงนโยบายเพื่อเสริมสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้กระทำผิด กับผู้ถูกระทำ อีกทั้งส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างครู และนักเรียนอีกด้วย ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสนใจในนำแนวทางการสมานฉันท์มาผสมผสานกิจกรรมแนวแนวเพื่อเสริมสร้างความสัมพันธ์ภาพเชิงบวกในนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อพฤติกรรมก้าวร้าว

5.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

Vitaro ,Boivin and Tremblay (2007) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนกับการพัฒนาพฤติกรรมก้าวร้าวในวัยเด็ก โดยการศึกษาครั้งนี้มุ่งเน้นไปที่ปัญหาความสัมพันธ์แบบเพื่อนที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าว จากการศึกษาพบว่า ความก้าวร้าวเป็นความสัมพันธ์เชิงพฤติกรรมที่สำคัญอันเนื่องมาจากปัญหาความสัมพันธ์แบบเพื่อน

Casper et al. (2020) ที่ได้ศึกษา ความก้าวร้าวเชิงสัมพันธ์และการตกเป็นเหยื่อในช่วงวัยรุ่น กลุ่มตัวอย่างคือวัยรุ่น 35,468 คน (อายุ $M = 12.4$ ปี) อายุเฉลี่ยระหว่าง 10 ถึง 17 ปี เป็นตัวแทนของ 11 ประเทศ ผลการศึกษา พบว่า ความก้าวร้าวเชิงสัมพันธ์ มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความนิยม การตกเป็นเหยื่อมีความสัมพันธ์เชิงลบกับการยอมรับจากเพื่อนและลักษณะมิตรภาพ โดยความก้าวร้าวและการตกเป็นเหยื่อมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการถูกปฏิเสธ

Gilletta et al. (2021) ที่ได้ศึกษา การวิเคราะห์ห่อหุ้มของผลกระทบจากอิทธิพลของเพื่อนในวัยเด็กและวัยรุ่น โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ วัดขนาดของผลกระทบของอิทธิพลจากเพื่อนในพฤติกรรมที่หลากหลาย ผลการศึกษา พบว่า ผลกระทบจากอิทธิพลของครอบครัวยุคที่มีขนาดเล็กน้อย ($\beta = 0.08$) แต่มีนัยสำคัญและแข็งแกร่ง ผลกระทบของอิทธิพลจากเพื่อนไม่แตกต่างกันขึ้นอยู่กับผลลัพธ์ด้านพฤติกรรม อายุ หรือประเภทความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน (เพื่อนสนิทหนึ่งคนกับเพื่อนหลายคน) บริบทของสัมพันธ์ภาพระหว่างเพื่อนเป็นสิ่งสำคัญ โดยเสนอแนะถึงผลกระทบของอิทธิพลของเพื่อนที่แข็งแกร่งกว่าในช่วงเวลาที่สั้นกว่า และเมื่อการประเมินความสัมพันธ์ของเพื่อนไม่ได้จำกัดอยู่เพียงบริบทในห้องเรียน ผลลัพธ์ที่ได้ให้การสังเคราะห์อิทธิพลของเพื่อนในวัยเด็กและวัยรุ่นอย่างละเอียดถี่ถ้วนที่สุดจนถึงปัจจุบัน ซึ่งบ่งชี้ว่าอิทธิพลของเพื่อนส่งผลต่อพฤติกรรมและทัศนคติที่หลากหลาย

Heizomi et al. (2021) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อความก้าวร้าวของเด็กสาววัยรุ่น: แนวทางการสร้างแบบจำลองสมการโครงสร้าง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ ทำความเข้าใจปัจจัยที่

เกี่ยวข้องกับความก้าวร้าวของเด็กสาววัยรุ่น กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนหญิงมัธยมต้น จำนวน 707 คน โดยใช้การสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอนในเมืองทาบรีซ ประเทศอิหร่าน ผลการศึกษาพบว่า ปัจจัยส่วนบุคคลและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลมีส่วนสำคัญต่อพฤติกรรมก้าวร้าว อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Cavicchiolo et al. (2022) ที่ศึกษาลักษณะเฉพาะของวัยรุ่นและความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนในชั้นเรียน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจสอบความแตกต่างในความสัมพันธ์ทางสังคมของวัยรุ่นกับเพื่อนร่วมชั้นเรียน ผลการศึกษาพบว่า ภูมิหลัง ความสำเร็จทางวิชาการ และสถานะทางเศรษฐกิจและสังคม เป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้น ในขณะที่เพศเป็นปัจจัยที่ส่งผลน้อยกว่าการเป็นวัยรุ่นอพยพกลุ่มแรก เป็นปัจจัยเสี่ยงที่สำคัญที่สุดในการได้รับการยอมรับจากเพื่อนร่วมชั้นในขณะที่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำถือเป็นอุปสรรคสำคัญที่สุดในการมีเพื่อนในกลุ่มเพื่อนร่วมชั้นดังนั้นการศึกษานี้ชี้ให้เห็นว่าลักษณะของวัยรุ่น (โดยเฉพาะภูมิหลังของผู้อพยพ สถานะทางเศรษฐกิจและสังคม และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน) ส่งผลกระทบต่อความสัมพันธ์ทางสังคมกับเพื่อนร่วมชั้น

Farrell and Vaillancourt (2023) ที่ได้ศึกษา พฤติกรรมก้าวร้าวทางอ้อม ความวิตกกังวล และการเอาใจใส่: การแบ่งความสัมพันธ์ตามยวาระระหว่างและภายในบุคคลระหว่างวัยเด็กและวัยรุ่น โดยพฤติกรรมก้าวร้าวทางอ้อมและอาการวิตกกังวลสามารถเกิดขึ้นร่วมกันได้ ผลการศึกษาพบว่า อาการวิตกกังวลมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับก้าวร้าว และความก้าวร้าวมีความสัมพันธ์เชิงลบกับความเห็นอกเห็นใจการค้นพบนี้ชี้ให้เห็นว่าวิธีการลดความกังวลเกี่ยวกับตนเองและเพิ่มความมั่นใจในตนเองอย่างดึ้นนั้น สามารถพฤติกรรมความก้าวร้าวได้ อีกทั้งสามารถเพิ่มความเห็นอกเห็นใจต่อผู้อื่นได้อีกด้วย

Kazaqovna (2023) ที่ศึกษาลักษณะทางจิตวิทยาของพฤติกรรมก้าวร้าวในวัยรุ่น โดยผลการศึกษาพบว่า เมื่อวัยรุ่นมีทราบถึงข้อมูลของตนเองเพียงพอ ซึ่งเป็นข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถทางจิต ความสำเร็จ และข้อบกพร่องของตนเอง จะทำให้สามารถเอาชนะความล้มเหลวในชีวิตได้อย่างดี และทำให้มีพฤติกรรมก้าวร้าวลดลง อีกทั้งยังส่งผลให้เป็นคนลึกซึ้ง คิดบวก และเป็นตัวของตัวเองมากขึ้น มีการรับรู้เกี่ยวกับตนเองมากขึ้น

Hensums et al. (2023) ที่ศึกษา เป้าหมายทางสังคมและการถูกกลั่นแกล้งและความก้าวร้าวของวัยรุ่น ผลการศึกษาพบว่า วัยรุ่นที่มีเป้าหมายเชิงตัวตน (เช่น การเป็นผู้นำกลุ่ม) มากกว่าเป้าหมายของชุมชน (เช่น การเข้าร่วมกับผู้อื่น) จะมีส่วนร่วมในการกลั่นแกล้งและความก้าวร้าวมากขึ้น การมีส่วนร่วมในการกลั่นแกล้งและการก้าวร้าวอาจทำให้วัยรุ่นสูญเสีย

ความสัมพันธ์ หรือความชื่นชอบ ผลการศึกษาพบว่า เป้าหมายเชิงตัวแทนของวัยรุ่น สัมพันธ์กับการกลั่นแกล้งและความก้าวร้าวในระดับที่สูงขึ้น การกลั่นแกล้งและความก้าวร้าวมีความสัมพันธ์กับความนิยมที่สูงขึ้นแต่ความชื่นชอบลดลง อย่างไรก็ตาม เป้าหมายชุมชนของวัยรุ่นกับการกลั่นแกล้งหรือก้าวร้าว ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ผลการศึกษานี้ชี้ให้เห็นว่าพฤติกรรมบีบบังคับทางสังคม เช่น การกลั่นแกล้งและความก้าวร้าว สามารถถูกกระตุ้นโดยตัวแทน และอาจนำไปสู่การได้รับความนิยมแต่สูญเสียในความชื่นชอบ สิ่งนี้ชี้ให้เห็นว่าโปรแกรมการแทรกแซงสามารถลดการกลั่นแกล้งและความก้าวร้าวได้โดยการเปลี่ยนวิธีที่วัยรุ่นมุ่งสู่เป้าหมายเชิงตัวแทน

Cobo et al. (2023) ที่ได้ศึกษา กลยุทธ์การควบคุมอารมณ์และความก้าวร้าวในเยาวชนโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อทำความเข้าใจกระบวนการที่เป็นรากฐานของการรุกรานในวัยรุ่น และศึกษาตัวแปรที่ส่งผลกระทบเชิงบวกและเชิงลบต่อพฤติกรรมก้าวร้าว กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 654 คนที่ได้รับการประเมินเกี่ยวกับการควบคุมอารมณ์ ผลกระทบเชิงบวกและเชิงลบ และความก้าวร้าวผ่านแบบสอบถามการควบคุมอารมณ์ ผลการวิจัยพบว่า การใช้กลยุทธ์การประเมินการรับรู้ซ้ำในระดับสูงมีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวที่ต่ำกว่า ตัวแปรส่งผลกระทบที่เป็นสื่อกลางของความสัมพันธ์ระหว่างการปราบปรามการแสดงออกและพฤติกรรมก้าวร้าว โดยเฉพาะอย่างยิ่ง บุคคลเหล่านั้นที่ใช้กลยุทธ์การปราบปรามการแสดงออกมากขึ้น มีระดับของผลกระทบเชิงลบที่สูงกว่า ซึ่งในทางกลับกันก็สัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวที่สูงกว่า การประเมินความรู้ความเข้าใจใหม่ดูเหมือนจะเกี่ยวข้องโดยตรงกับการลดลงของความก้าวร้าวโดยรวมเท่านั้น ดังนั้น การประเมินความรู้ความเข้าใจในระดับที่สูงขึ้นจึงสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวที่ลดลง อย่างไรก็ตาม เมื่อมุ่งเน้นไปที่มิติทั้งสี่ของการรุกราน ความสัมพันธ์ระหว่างการประเมินการรับรู้ใหม่และความก้าวร้าวดูเหมือนจะถูกสื่อกลางโดยผลกระทบด้านลบ และในกรณีของความโกรธ จะถูกสื่อกลางโดยผลกระทบเชิงบวก มีการหารือถึงข้อจำกัดและผลกระทบของการค้นพบนี้

Peng, Zhang, Yuan, Zhou, and Fang (2023) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการปฏิบัติไม่ดีในวัยเด็กและความก้าวร้าวของวัยรุ่นที่ถูกคุมขัง การศึกษานี้ตรวจสอบผลกระทบของการปฏิบัติไม่ดีในวัยเด็กต่อความก้าวร้าวของวัยรุ่นที่ถูกคุมขัง โดยเน้นไปที่บทบาทไกล่เกลี่ยของการเห็นคุณค่าในตนเองและการควบคุมตนเอง กลุ่มตัวอย่างคือ วัยรุ่นชายที่ถูกคุมขังจำนวน 454 คนจากสถานทัณฑ์เยาวชน 2 แห่ง อายุตั้งแต่ 14 ถึง 18 ปี ผลการวิจัยพบว่าการปฏิบัติไม่ดี ความภูมิใจในตนเอง และการควบคุมตนเองในวัยเด็กมีความสัมพันธ์กับความก้าวร้าว การวิเคราะห์แบบจำลองสมการโครงสร้างและการทดสอบบูตสตราป ระบุว่า การเห็นคุณค่าในตนเองและการ

ควบคุมตนเองเป็นสื่อกลางอย่างสมบูรณ์ถึงผลกระทบของการปฏิบัติไม่ดีในวัยเด็กต่อความก้าวร้าว

Sousa et al. (2023) ที่ได้ศึกษาการเชื่อมโยงระหว่างทักษะทางสังคมและปัญหาพฤติกรรมกับการมีส่วนร่วมในการกลั่นแกล้งในวัยรุ่นโปรตุเกส การศึกษานี้เป็นการตรวจสอบความแตกต่างทางเพศในด้านทักษะทางสังคม ปัญหาพฤติกรรม และการมีส่วนร่วมในการกลั่นแกล้ง และความสัมพันธ์ของทักษะทางสังคมและปัญหาพฤติกรรม พบว่า วัยรุ่นที่วัยรุ่นที่มีทักษะทางสังคมน้อย จะมีพฤติกรรมก้าวร้าวมาก ผู้ชายมักมีพฤติกรรมก้าวร้าวและการตกเป็นเหยื่อมากกว่า ในขณะที่วัยรุ่นที่มีทักษะทางสังคมมากกว่ามีส่วนร่วมในมีพฤติกรรมก้าวร้าวน้อยอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

Hu et al. (2023) ที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองและพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่นจีน โดยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการเห็นคุณค่าในตนเองของวัยรุ่นที่ส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าว ผลการศึกษาพบว่า ความภาคภูมิใจในตนเองของวัยรุ่นส่งผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวอย่างมีนัยสำคัญ โดยมีความอิทธิพลและการควบคุมตนเองเป็นตัวแปรขึ้นกลาง โดยแสดงให้เห็นถึงปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่นอย่างชัดเจน

Yue and Zhang (2023) ที่ได้ศึกษา ความสัมพันธ์ระหว่างการปฏิเสธจากเพื่อนและความก้าวร้าว โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ การวิเคราะห์ห่อหุ้มของความสัมพันธ์ระหว่างการปฏิเสธจากเพื่อนและความก้าวร้าว (แบบเปิดเผยและเชิงสัมพันธ์) ในเด็กและวัยรุ่น ผลการศึกษาพบว่า การปฏิเสธจากเพื่อนมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความก้าวร้าวโดยรวม ($r = 0.42$, 95 % CI [0.38, 0.47], $p < 0.001$) พฤติกรรมก้าวร้าว ($r = 0.46$, 95 % CI [0.38, 0.54], $p < 0.001$) และความก้าวร้าวเพื่อทำลายความสัมพันธ์ ($r = 0.43$, 95 % CI [0.35, 0.51], $p < 0.001$)

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่อง “การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน” เป็นการวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed-Method Research) โดยมีจุดมุ่งหมายของการวิจัยดังนี้

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
2. เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์
3. เพื่อศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
4. เพื่อพัฒนารูปแบบกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
5. เพื่อเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว กลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล
6. เพื่อเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล ของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน กับกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการจัดกระทำใด ๆ

ซึ่งในครั้งนี้ผู้วิจัยขอเสนอวิธีการดำเนินการในการวิจัยตามขั้นตอนของการวิจัย โดยแบ่งออกเป็น 2 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ระยะที่ 2 การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียน มัธยมศึกษาตอนต้น

การกำหนดประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากรในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2567 โรงเรียนสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ซึ่งครอบคลุมพื้นที่ 11 จังหวัด ได้แก่ กรุงเทพมหานคร (กทม.), ฉะเชิงเทรา (บางส่วน), นครนายก (เฉพาะอำเภอบ้านนา), นครปฐม, นนทบุรี, ปทุมธานี, สุพรรณบุรี, สมุทรปราการ, สมุทรสาคร, พระนครศรีอยุธยา, และอ่างทอง โดยมีโรงเรียนในสังกัด 36 โรงเรียน แบ่งเขตการปกครองออกเป็นจำนวน 6 เขตการปกครองย่อย มีจำนวนนักเรียนทั้งหมด 9,816 คน (ฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ. 2567)

2. กลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลัก

กลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลัก (Key Informants) เพื่อหาตัวบ่งชี้องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกโดยใช้การสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi-structure Interview) แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ดังนี้

2.1 กลุ่มผู้เชี่ยวชาญ / ผู้ทรงคุณวุฒิด้านจิตวิทยา จำนวน 5 ท่าน สำหรับศึกษาตัวบ่งชี้องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โดยผู้เชี่ยวชาญแต่ละท่าน มีคุณสมบัติคือ จบการศึกษาระดับดุษฎีบัณฑิต เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาในสาขาต่าง ๆ คือ ด้านจิตวิทยาพัฒนาการ ด้านจิตวิทยาการให้คำปรึกษา และด้านจิตวิทยาสังคมมีผลงานทางวิชาการ หรือมีงานวิจัยเกี่ยวกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ซึ่งมีประสบการณ์การสอนไม่ต่ำกว่า 5 ปี

2.2 กลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ที่มีสัมพันธภาพเชิงบวกกับผู้อื่น อายุระหว่าง 13 – 15 ปี ได้รับการพิจารณาจากคุณครูแนะแนว หรือครูที่ปรึกษาว่ามีลักษณะของการสนับสนุนทางอารมณ์ การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน การสนับสนุนระหว่างบุคคล และการปรับปรุงตนเอง หรือมีคุณลักษณะตามความหมาย นิยาม และองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ที่ผู้วิจัยทำการศึกษาเบื้องต้น การเลือกกลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลักในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการเลือกแบบอิงจุดมุ่งหมาย (Purposeful Sampling) ที่กำหนดคุณสมบัติของผู้ให้ข้อมูลหลักตามกรอบแนวคิดการวิจัย

3. กำหนดกลุ่มตัวอย่าง

3.1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบเพื่อสร้างโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

(Confirmatory Factor Analysis: CFA) เป็นนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาอยู่มัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2567 ในโรงเรียนสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ทั้ง 6 เขตการปกครอง ซึ่งได้มาโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Random Sampling) ซึ่งจำนวนที่ดีสำหรับการวิเคราะห์หองค์ประกอบคือ ขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากับ 5-10 เท่าของตัวบ่งชี้ (ยุทธโกยวรรณ, 2557 อ้างอิงจาก Gorsuch, 1983) ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 420 คน ซึ่งเก็บข้อมูลได้จริงจำนวน 454 คน โดยมีการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างดังนี้

3.1.1 แบ่งกลุ่มตัวอย่างโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนในสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ

3.1.2 สุ่มตัวอย่างครั้งที่ 1 ด้วยวิธีการสุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) เพื่อเลือกโรงเรียนในเขตการศึกษาแต่ละเขต โดยกำหนดให้โรงเรียนเป็นชั้น (Strata) และห้องเรียนเป็นหน่วยของการสุ่ม (Sampling Unit) ในแต่ละเขตการศึกษาของอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ได้จำนวนทั้งหมด 12 โรงเรียน ที่เป็นหน่วยตัวอย่างของประชากร

3.1.3 สุ่มตัวอย่างครั้งที่ 2 ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย (Simple Random Sampling) เพื่อเลือกห้องเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ของแต่ละโรงเรียนที่สุ่มมากจากชั้นที่ 1 มาจำนวนโรงเรียนละ 2 ห้องเรียน และจำนวนนักเรียนทั้งหมด 420 คน

3.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2567 ในโรงเรียนสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ทั้ง 6 เขตการปกครอง ซึ่งได้มาโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 500 คน ซึ่งเก็บได้จริงจำนวน 564 คน โดยมีการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างดังนี้

3.2.1 แบ่งกลุ่มตัวอย่างโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนใน สังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ

3.2.2 สุ่มตัวอย่างครั้งที่ 1 ด้วยวิธีการสุ่มแบบแบ่งชั้น เพื่อเลือกโรงเรียนในเขตการศึกษาทั้ง 6 เขต ของฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ โดยกำหนดให้โรงเรียนเป็นชั้น (Strata) และ ห้องเรียนเป็นหน่วยของการสุ่ม ในแต่ละเขตการศึกษาของอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ได้จำนวนโรงเรียนทั้งหมด 12 โรงเรียน

3.2.3 สุ่มตัวอย่างครั้งที่ 2 ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย เพื่อเลือกห้องเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ของแต่ละโรงเรียนที่สุ่มมากจากชั้นที่ 1 มา จำนวนโรงเรียนละ 2 ห้องเรียน และจำนวนนักเรียนทั้งหมด 500 คน โดยจำนวนกลุ่มตัวอย่าง แสดงดังตาราง 1 และ 2

ตาราง 3 จำนวนกลุ่มตัวอย่างนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่ใช้ศึกษาองค์ประกอบเชิงยืนยันของสัมพันธภาพเชิงบวก

สังกัด	จำนวนโรงเรียน	ห้องเรียน	จำนวนนักเรียน
เขตการศึกษาที่ 1	2	2	70
เขตการศึกษาที่ 2	2	2	70
เขตการศึกษาที่ 3	2	2	70
เขตการศึกษาที่ 4	2	2	70
เขตการศึกษาที่ 5	2	2	70
เขตการศึกษาที่ 6	2	2	70
รวม	12	12	420 คน

ตาราง 4 จำนวนนักเรียนกลุ่มตัวอย่างใช้ในการศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวก ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อใช้ในการศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวก

สังกัด	จำนวนโรงเรียน	ห้องเรียน	จำนวนนักเรียน
เขตการศึกษาที่ 1-2	2	4	100
เขตการศึกษาที่ 3	2	4	100
เขตการศึกษาที่ 4	2	4	100
เขตการศึกษาที่ 5	2	4	100
เขตการศึกษาที่ 6	2	4	100
รวม	10	20	500 คน

จริยธรรมการวิจัยในมนุษย์

ผู้วิจัยดำเนินการขอใบรับรองการอนุมัติการทำวิจัยและเก็บข้อมูลจากคณะกรรมการจริยธรรมวิจัยในมนุษย์ ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ หมายเลขรับรอง: SWUEC -672071

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวก คือ แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเอง เป็นแบบวัดมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับของ Likert ซึ่งแบบวัดดังกล่าว มีขั้นตอนในการสร้างเครื่องมือ การทดสอบคุณภาพเครื่องมือ และเนื้อหาของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก แบ่งเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบซึ่งเป็นแบบเลือกตอบ (Check List) คือ ชั้นเรียน ห้องเรียน และเพศ ตอนที่ 2 เป็นแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 49 ข้อ จากนั้นผ่านกระบวนการพัฒนาเครื่องมือ เหลือที่ใช้จริงจำนวน 32 ข้อ โดยแบ่งเป็นองค์ประกอบละ 8 ข้อ

ผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โดยมีรายละเอียด ดังต่อไปนี้

1. ศึกษาเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อให้ทราบถึงแนวคิด ทฤษฎี นิยาม และองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก

2. สัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) กับผู้ให้ข้อมูลหลัก โดยผู้วิจัยได้สร้างแนวคำถาม (Guideline) ที่ใช้ในการสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi-structure Interview) โดยแนวคำถามถูกสร้างขึ้นจากการศึกษาเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวก และสรุปเป็นองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ตามขั้นตอนดังนี้

2.1 ร่างข้อคำถามที่จะทำการสัมภาษณ์ข้อมูลสัมพันธภาพเชิงบวก

2.2 นำแบบสัมภาษณ์สัมพันธภาพเชิงบวก ไปตรวจสอบค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 5 ท่าน

2.3 นำแบบสัมภาษณ์มาปรับปรุงตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิก่อนนำไปใช้จริง

3. เขียนนิยามศัพท์ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นให้ครอบคลุมกับตัวแปรที่ศึกษา

4. นำนิยามศัพท์ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดทางจิตวิทยา การสร้างเครื่องมือทางจิตวิทยา พัฒนาการวิจัยรุ่นสัมพันธภาพเชิงบวก จำนวน 5 ท่าน เพื่อทำการวิพากษ์ตัวแปรสัมพันธภาพเชิงบวก

5. สร้างข้อคำถามสำหรับแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ซึ่งเป็นลักษณะมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) ตามแบบของลิเคิร์ต (Likert) มี 5 ระดับ คือ มากที่สุด มาก ปาน

กลาง น้อย น้อยที่สุด ด้วยข้อความที่มีความสอดคล้องกับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ได้ข้อคำถามทั้งหมด 49 ข้อ

6. นำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ที่สร้างเสร็จแล้ว ให้ผู้ทรงคุณวุฒิ หรือผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาสาขาต่าง ๆ ด้านการสร้างเครื่องมือ และการวัดทางจิตวิทยา จำนวน 5 ท่าน พิจารณาความสอดคล้องของข้อคำถามกับนิยามศัพท์เฉพาะในแต่ละด้านเป็นรายข้อ และให้คะแนนความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (Content Validity) ของแบบวัดที่สร้างขึ้น โดยผู้วิจัยกำหนดระดับความคิดเห็นผู้ทรงคุณวุฒิ ดังนี้

ให้คะแนน	+1	เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามนั้น เป็นตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวก
ให้คะแนน	0	เมื่อไม่แน่ใจว่าข้อคำถามนั้น เป็นตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวก
ให้คะแนน	-1	เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามนั้น เป็นตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงลบ

7. ผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้จากการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิมาหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objective Congruence: IOC) ระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.40 – 1.00 และปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ เหลือข้อคำถามที่ใช้จริงจำนวน 32 ข้อ องค์ประกอบละ 8 ข้อ

8. นำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ที่ปรับปรุงแก้ไขเรียบร้อยแล้วไปทดลองใช้กับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนสังกัดเขตการศึกษาที่ 5 ฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจริง จำนวน 90 คน เพื่อหาคุณภาพเครื่องมือด้วยการวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกของข้อคำถามรายข้อ กับคะแนนรวม (Item-total Correlation) ใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) มีพิสัยค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .501 - .771 และค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ด้วยการหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟา (Alpha Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach) มีค่าพิสัยสัมประสิทธิ์ตั้งแต่ .963 - .965 และเมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของแบบวัดทั้งฉบับพบว่ามีค่าเท่ากับ .965

9. นำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ไปเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างจริง โดยขั้นตอนการสร้างแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น แสดงรายละเอียดขั้นตอนการสร้างแบบวัด ดังภาพประกอบ 5



ภาพประกอบ 4 ขั้นตอนการสร้างแบบวัดสัมภาษณ์เชิงบวก

ตัวอย่างแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (กลุ่มที่ 1 ผู้ทรงคุณวุฒิ หรือ ผู้เชี่ยวชาญ)

เพื่อศึกษา องค์ประกอบสัมภาษณ์เชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
คำชี้แจง

ผู้วิจัยใช้แนวคิดสัมภาษณ์เชิงบวกระหว่างเพื่อนจากหลักฐานเชิงประจักษ์ทั่วโลก จากการศึกษาของ Roffey เป็นแกนหลักในการสังเคราะห์องค์ประกอบสัมภาษณ์เชิงบวกของ นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ประเด็นที่ 1 คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับความหมาย และความสำคัญของ สัมภาษณ์เชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ประเด็นที่ 2 คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับพฤติกรรมบ่งชี้ของสัมภาษณ์เชิงบวกของ นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ประเด็นที่ 3 คำถามเกี่ยวกับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โดยอ้างอิงจากองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกระหว่างเพื่อนจากหลักฐานเชิงประจักษ์ทั่วโลก จากการศึกษาของ Roffey (2012) ที่ผู้วิจัยได้ศึกษามา

- ลักษณะทางพฤติกรรม หรือตัวบ่งชี้ใดที่แสดงถึงการสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional support :ES)
- ลักษณะทางพฤติกรรม หรือตัวบ่งชี้ใดที่แสดงถึงการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared experiences: SE)
- ลักษณะทางพฤติกรรม หรือตัวบ่งชี้ใดที่แสดงถึงการสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support : PS)
- ลักษณะทางพฤติกรรม หรือตัวบ่งชี้ใดที่แสดงถึงการปรับปรุงตนเอง (Self-improvement : SI)

ประเด็นที่ 4 คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพิ่มเติม

ประเด็นอื่น ๆ ข้อเสนอแนะอื่นๆ ที่ท่านมีความคิดเห็นเพิ่มเติม

ตัวอย่างแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของนักเรียน

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง ☐ ให้ถูกต้องและตรงความเป็นจริง
ของนักเรียนเพียง

คำตอบเดียว

1. เพศ ☐ ชาย ☐ หญิง

2. โรงเรียน..... ชั้น ☐ ม.1 ☐ ม.2 ☐ ม.3 ห้อง.....

ตอนที่ 2 แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

คำชี้แจง ให้นักเรียนอ่านข้อความแต่ละข้อความแล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องหลัง
ข้อความที่ตรงกับความคิด ความรู้สึกและการแสดงออกที่แท้จริงของนักเรียน โดยลักษณะของ
แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า
(Rating Scale) 5 ระดับ ตามแบบของลิเคิร์ท (Likert) โดยในแต่ละข้อความได้กำหนดค่าระดับ
ของสัมพันธภาพเชิงบวก ดังนี้

มากที่สุด	หมายถึง นักเรียนมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตนตามข้อความนั้น ในระดับมากที่สุด
มาก	หมายถึง นักเรียนมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตนตามข้อความนั้น ในระดับมาก
ปานกลาง	หมายถึง นักเรียนมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตนตามข้อความนั้น ในระดับบางครั้งก็จริง บางครั้งก็ไม่จริง
น้อย	หมายถึง นักเรียนมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตนตาม ข้อความนั้น ในระดับน้อย
น้อยที่สุด	หมายถึง นักเรียนมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตนตามข้อความนั้น ในระดับน้อยที่สุด หรือไม่เคยปฏิบัติเลย

ข้อ	ข้อความสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์						
001	เมื่อฉันไม่สบายใจ ฉันมีคนที่ฉันสามารถพูดคุยด้วยได้อย่างสบายใจ					
002	คนรอบข้างของฉันแสดงความเห็นอกเห็นใจเมื่อฉันเผชิญกับความยากลำบาก					
ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน						
003	การทำกิจกรรมกับเพื่อน ๆ ในโรงเรียนช่วยให้ฉันสนิทกับเพื่อนมากขึ้น					
004	ฉันคิดว่าการมีประสบการณ์ร่วมกับเพื่อน ๆ ช่วยให้เราเข้าใจกันมากขึ้น					
ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล						
005	คนรอบข้างให้ความเคารพในความคิดเห็นและการตัดสินใจของฉัน					
006	ฉันได้รับการสนับสนุนให้มีความเป็นอยู่ที่ดีขึ้นจากคนรอบข้าง					
ด้านการปรับปรุงตนเอง						
007	ฉันสำรวจ สิ่งที่สามารถทำได้ดี และสิ่งที่ยังทำได้ไม่ดีเพื่อการนำมาพัฒนาตนเอง					
008	ฉันมีเป้าหมายเพื่อการพัฒนาตนเอง					

โดยเกณฑ์การแปลความหมายคะแนนเฉลี่ยของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ทั้งรายด้านและโดยรวม (Likert, 1932) มีความหมายดังนี้

ระดับคะแนนเฉลี่ย

4.50–5.00

3.50–4.49

2.50–3.49

การแปลความหมาย

มีระดับสัมพันธภาพเชิงบวกในระดับมากที่สุด

มีระดับสัมพันธภาพเชิงบวกในระดับมาก

มีระดับสัมพันธภาพเชิงบวกในระดับปานกลาง

1.50–2.49

มีระดับสัมพันธภาพเชิงบวกในระดับน้อย

1.00–1.49

มีระดับสัมพันธภาพเชิงบวกในระดับน้อยที่สุด

ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

ขั้นตอนการศึกษากการวิเคราะห์องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอน ดังนี้

1. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น และสัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้ให้ข้อมูลหลัก

2. ผู้วิจัยดำเนินการติดต่อโรงเรียนต่าง ๆ ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก เพื่อขอความอนุเคราะห์ทางโรงเรียน และขออนุญาตในการเข้าเก็บข้อมูลกับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

3. ผู้วิจัยนำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกที่สร้างขึ้นไปให้กลุ่มตัวอย่างตอบโดยกลุ่มตัวอย่าง เป็นนักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่ได้รับการสุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนในสังกัดอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ของเขตการศึกษาที่ 1 - 6

4. นำข้อมูลที่ได้จากแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ในข้อ 3 ที่เก็บมาได้ มาตรวจให้คะแนน จากนั้นนำไปวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA)

5. สรุปผลองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ที่สำคัญ สำหรับการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกในระยะต่อไป

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิเคราะห์องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ผู้วิจัยได้ดำเนินการ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ผู้วิจัยนำหนังสือขอความร่วมมือเพื่อการวิจัยจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ส่งถึงผู้บริหารโรงเรียนในกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับเลือกจากการสุ่มหลายขั้นตอน เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัย

2. ผู้วิจัยนำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ไปเก็บข้อมูลกับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นประจำปีการศึกษา 2567 ในโรงเรียนสังกัดฝ่ายการศึกษา อัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ

3. ผู้วิจัยนำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกมาตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบวัดเพื่อนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) แล้วจึงนำแบบวัดที่มีความสมบูรณ์มาดำเนินการแจกแจงข้อมูล

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลในเชิงปริมาณ ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูล สถิติพื้นฐาน หาความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัด นอกจากนี้ผู้วิจัยยังทำการวิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างเพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก ดังนี้

1. สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

2. สถิติเพื่อวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก

2.1 วิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของข้อคำถามแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก โดยใช้สูตรคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ (Index of Item-objective Congruence: IOC)

2.2 วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกรายข้อ ของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปคำนวณในการหาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation)

3. สถิติวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นโดยรวมและรายด้านของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปคำนวณในการหาค่าสูตรสัมประสิทธิ์อัลฟา (α -Coefficient)

4. วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีการประมาณค่าพารามิเตอร์

ระยะที่ 2 การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

การกำหนดประชากรและกลุ่มเป้าหมาย

1. กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำหรับการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยกิจกรรมแนะแนวสมผสานแนวการสมานฉันท์ สำหรับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โดยพิจารณาจากกลุ่มตัวอย่างที่ได้คะแนนจากแบบประเมินผลพฤติกรรมรุนแรงสำหรับวัยรุ่น (Adolescent Violent Behavior Inventory-14 items; AVB-14) สูงที่สุด 80 คน โดยมีคะแนนรวมจากแบบวัดตั้งแต่ตั้งแต่ 43-56 คะแนน

2. การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก มีขั้นตอนดังนี้

2.1 ผู้วิจัยใช้วิธีการเลือกกลุ่มตัวอย่างในการทดลอง โดยเลือกแบบเจาะจง (Purposeful Sampling) โดยกลุ่มตัวอย่างมีคะแนนจาก แบบประเมินผลพฤติกรรมรุนแรงสำหรับวัยรุ่น (Adolescent Violent Behavior Inventory-14 items; AVB-14) สูงที่สุด

2.2 ผู้วิจัยสอบถามถึงความสมัครใจในการเข้าร่วมการทดลองของนักเรียน สัมภาษณ์ข้อมูลเบื้องต้น และต้องได้รับความยินยอมจากผู้ปกครองก่อนการเข้าร่วมการทดลอง

2.3 ผู้วิจัยแบ่งนักเรียนจำนวน 80 คน ออกเป็น 2 กลุ่ม เพื่อแบ่งเข้ากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ด้วยการเรียงลำดับคะแนน และจับคู่เด็กที่มีคะแนนเท่ากัน หรือใกล้เคียงกันเป็น 40 คู่ จากนั้นแต่ละคู่จะถูกสุ่มอย่างง่าย เพื่อเข้ากลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 40 คน

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

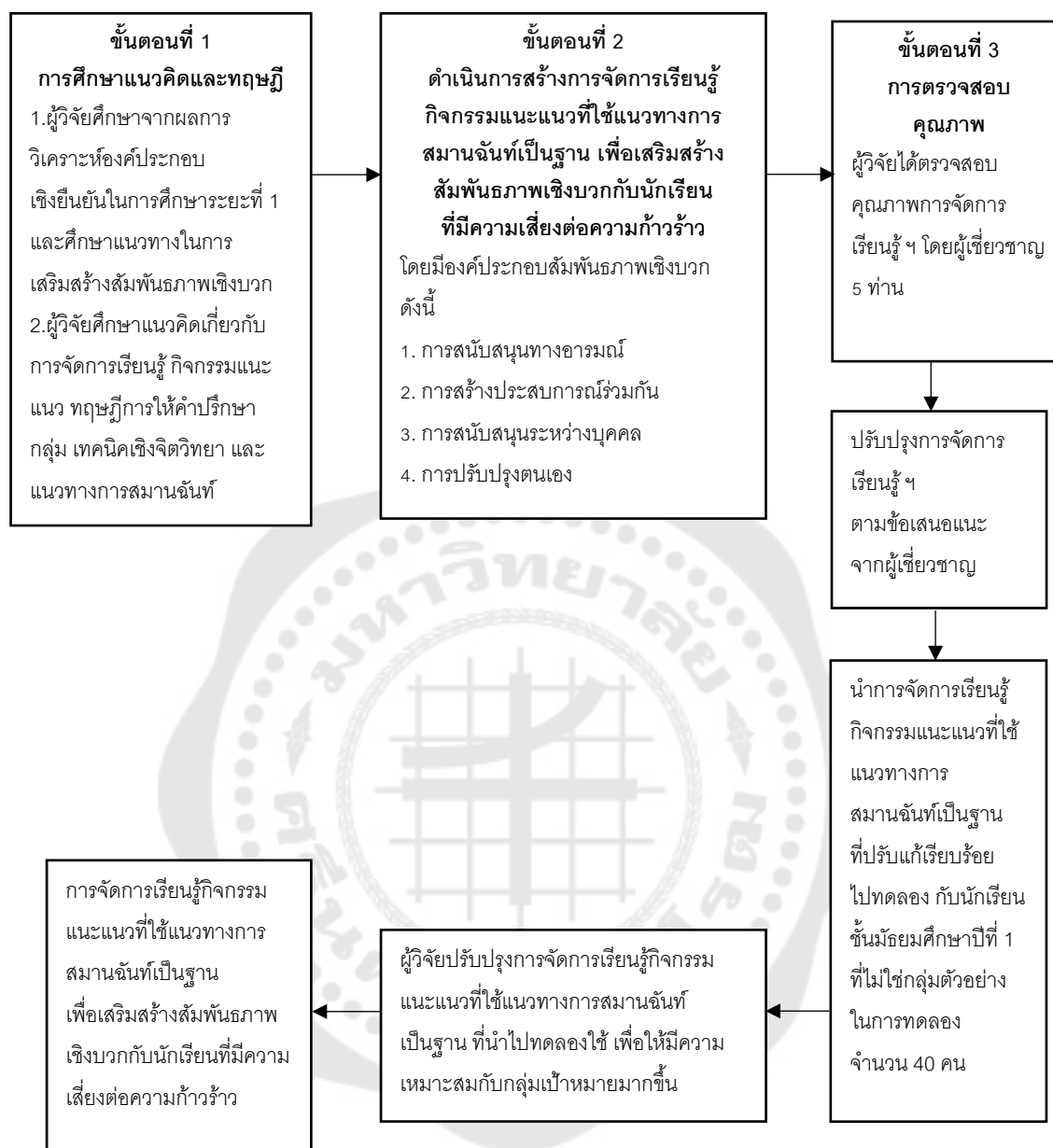
เครื่องมือที่ใช้ในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ผู้วิจัยดำเนินการในการสร้างกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. ผู้วิจัยศึกษาและทบทวนเอกสาร ตำรา เกี่ยวกับกิจกรรมแนะแนว และแนวทางการสมานฉันท์ เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาประยุกต์ในการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน สำหรับเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวตามองค์ประกอบที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) จากการศึกษาในระยะที่ 1 ทั้ง 4 องค์ประกอบ คือ การสนับสนุนทางอารมณ์ การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน การสนับสนุนระหว่างบุคคล และการปรับปรุงตนเอง เพื่อกำหนดเป็นหัวข้อในการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวในแต่ละครั้ง

2. ผู้วิจัยจัดทำโครงร่างการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยพิจารณาจากนิยามปฏิบัติการ ของสัมพันธภาพเชิงบวก ในแต่ละองค์ประกอบเพื่อมาเขียนวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมสำหรับการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ประกอบกับการศึกษาเอกสารที่ใช้ในการดำเนินการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

3. ผู้วิจัยนำโครงร่างการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ที่สร้างขึ้น ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 ท่าน ประเมินพิจารณา ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) เพื่อพิจารณาถึงความสอดคล้องเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ การเลือกใช้แนวคิด ทฤษฎี จากนั้น ผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้จากการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิมาหาค่าดัชนีความสอดคล้อง และปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่าการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว มีค่าดัชนี ความสอดคล้องเท่ากับ 0.60 – 1.00

4. ผู้วิจัยนำการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ที่ได้รับการปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิแล้ว ไปให้ทดลองใช้ (Try Out) กับนักเรียนวัยรุ่นมัธยมศึกษาตอนต้น ที่ไม่ใช่กลุ่มทดลอง คือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 40 คน โดยผู้วิจัยเลือกหัวข้อจากสัมพันธภาพเชิงบวก จำนวน 4 องค์ประกอบ องค์ประกอบละ 1 ครั้ง เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก รวมทั้งขั้นตอน และเทคนิคเชิงจิตวิทยา เทคนิคแนวทางการสมานฉันท์ หลังจากนั้นจึงนำการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว มาทำการปรับปรุงแก้ไขอีกครั้งก่อนที่จะนำไปใช้จริงกับกลุ่มทดลอง โดยขั้นตอนการสร้างการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวแบบผสมผสานแนวการสมานฉันท์ เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว แสดงขั้นตอนดังภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 5 ขั้นตอนการสร้างการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

ในขั้นการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยใช้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ผู้วิจัยได้ดำเนินการตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. การกำหนดแบบแผนการทดลองในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เลือกดำเนินการวิจัยกึ่งทดลอง แบบ 2 กลุ่ม มีกลุ่มควบคุม และกลุ่มทดลอง โดยวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง (Pretest-posttest Control Group Design) และระยะติดตามผล (Follow up) (ชูศรี วงศ์รัตน์ และองอาจ นัยพัฒน์, 2551) แสดงแบบแผนการทดลอง ดังตาราง 3

ตาราง 5 แบบแผนการทดลองแบบสองกลุ่มมีกลุ่มควบคุมวัดก่อนและหลังการทดลอง และระยะติดตามผล

กลุ่ม	ก่อนการทดลอง	การทดลอง	หลังการทดลอง	ติดตามผล
E R	O1	X	O2	O3
C R	O1	-	O2	O3

โดยความหมายของสัญลักษณ์ มีดังนี้

E	คือ	กลุ่มทดลอง
C	คือ	กลุ่มควบคุม
R	คือ	การกำหนดกลุ่มตัวอย่างแบบสุ่ม
O1	คือ	การวัดก่อนที่จะจัดกระทำทดลอง ในกลุ่มทดลองและควบคุม
O2	คือ	การวัดหลังที่จะจัดกระทำทดลอง ในกลุ่มทดลองและควบคุม
O3	คือ	การวัดในระยะติดตามผล ในกลุ่มทดลองและควบคุม
X	คือ	การจัดกระทำ คือ การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

แบบแผนการทดลองดังกล่าวข้างต้นเป็นแบบแผนที่มีการวัดหรือการทดสอบเพียง 2 ครั้ง ได้แก่ การวัดก่อนการทดลอง และการวัดหลังการทดลอง แต่ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยต้องการทดสอบความคงทนของสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวเพิ่มเติม จึงเพิ่มการวัดภายหลังการทดลองในครั้งสุดท้ายเมื่อสิ้นสุดการทดลอง โดยเว้นระยะเวลา

1 เดือน ในการติดตามผล แบบแผนการทดลองดังกล่าวออกแบบให้มีการวัดซ้ำ โดยมีการวัดทั้งหมด 3 ครั้ง ได้แก่ การวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการวัดในการติดตามผล

2. การดำเนินการทดลอง ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลอง โดยแบ่งออกเป็น 4 ช่วง ได้แก่

2.1 ก่อนการทดลอง ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างสำหรับการทดลอง ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างสำหรับการทดลองจำนวน 40 คน และกลุ่มควบคุม 40 คน หลังจากนั้นจึงทำการนัดหมายสมาชิกกลุ่มทดลอง เพื่อชี้แจงรายละเอียดเกี่ยวกับการเข้าร่วมการทดลอง และทำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

2.2 ระหว่างการดำเนินการทดลอง ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลอง โดยการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ไปดำเนินการทดลองกับกลุ่มทดลองจำนวน 40 คน ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมใด ๆ โดยการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ในครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการทั้งสิ้น 12 ครั้ง

2.3 หลังการทดลอง ในครั้งสุดท้ายของการทดลองผู้วิจัยให้นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ทำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ซึ่งเป็นคะแนนสำหรับระยะหลังการทดลอง

2.4 การวัดในระยะติดตามผลหลังการทดลอง หลังจากการทดลองผ่านไปเป็นระยะเวลา 1 เดือน ผู้วิจัยนัดพบนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมก้าวร้าว กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมเพื่อทำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกอีกครั้ง สำหรับการเก็บข้อมูลสำหรับระยะติดตามผล

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการ ดังรายละเอียดดังนี้

1. ผู้วิจัยนำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ไปยังผู้อำนวยการโรงเรียนแห่งหนึ่งสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ เพื่อขออนุญาตการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัยและขอความอนุเคราะห์ในการใช้สถานที่สำหรับการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

2. ผู้วิจัยพิจารณาคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการทำแบบประเมินผลพฤติกรรมรุนแรงสำหรับวัยรุ่น (Adolescent Violent Behavior Inventory-14 items; AVB-14) ที่มีคะแนน สูงที่สุด 80 คน ซึ่งเป็นบุคคลที่ได้คะแนนรวมจากแบบวัด ตั้งแต่ 43-56 คะแนน และได้รับความยินยอมจากผู้ปกครองในการเข้าร่วมการทดลอง ด้วยวิธีการสุ่มอย่างง่าย เพื่อจำแนกกลุ่มตัวอย่างเข้ากลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม จำนวนกลุ่มละ 40 คน

3. ผู้วิจัยดำเนินการทดลองโดยนำกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมา ใ้กับกลุ่มทดลอง ส่วนกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับกิจกรรมใด ๆ หลังจากการยุติการทดลองผู้วิจัยให้กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมทำแบบวัดการสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อนำมาใช้เป็นข้อมูลหลังการทดลอง

4. ภายหลังจากยุติการทดลองผู้วิจัยไม่ได้ทำอะไรใด ๆ กับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมเป็นระยะเวลา 1 เดือน เพื่อติดตามผล โดยผู้วิจัยนัดพบกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมอีกครั้งเพื่อทำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อเป็นข้อมูลหลังการติดตามผล

5. ผู้วิจัยเก็บข้อมูลในภาพรวมตลอดระยะเวลาในการทดลอง โดยใช้การสัมภาษณ์ การสังเกตพฤติกรรม เพื่อนำผลที่ได้ไปใช้สรุปและอภิปรายผลการวิจัยต่อไป

6. ผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้จากแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ทั้งก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผลมาวิเคราะห์ สรุปผล และอภิปรายผล

การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิเคราะห์ข้อมูลในระยะที่ 2 การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลตามจุดมุ่งหมายของการวิจัยดังนี้

1. วิเคราะห์เพื่อตรวจสอบคุณภาพของกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก กับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ด้วยการวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา โดยพิจารณาค่าความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์ การเลือกใช้นวัตกรรมโดยใช้สูตรคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ

2. วิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวก ของกลุ่มทดลอง ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (Two-way ANOVA Repeated Measurement)

3. วิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ และการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Test) ของค่าเฉลี่ยของสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวม และรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล

สถิติที่ใช้ในการวิจัย

ผู้วิจัยใช้สถิติเพื่อวิเคราะห์ข้อมูลตามจุดมุ่งหมายของการวิจัยดังนี้

1. สถิติเชิงพรรณนา

1.1 ค่าร้อยละ (Percentage) ใช้วิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง

1.2 ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD)

2. สถิติเพื่อวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือ

วิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ (Index of Item-objective Congruence: IOC) เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของเครื่องมือกับนิยามศัพท์

3. สถิติเพื่อทดสอบสมมติฐาน

3.1 สถิติ Paired sample t-test เพื่อทดสอบความแตกต่างของคะแนนจากแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ทั้งก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก

3.2 สถิติ Independent sample t-test เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

3.3 สถิติวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (Two-way ANOVA Repeated Measurement) เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวก ของกลุ่มทดลอง ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลความหมายของผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

n	แทน	จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง
k	แทน	จำนวนข้อ
M	แทน	ค่าเฉลี่ย (Mean)
SD.	แทน	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)
Min	แทน	ค่าต่ำสุด
Max	แทน	ค่าสูงสุด
Sk	แทน	ค่าความเบ้
Ku	แทน	ค่าความโด่ง
P	แทน	ระดับนัยสำคัญทางสถิติ (p-value)
χ^2	แทน	ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-Square)
df	แทน	องศาอิสระ
CFI	แทน	ดัชนีวัดระดับความสอดคล้องเปรียบเทียบ (Comparative Fit Index)
GFI	แทน	ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index)
AGFI	แทน	ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index)
RMSEA	แทน	ค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของความคลาดเคลื่อน โดยประมาณ (Root Mean Square Error of Approximation)
SRMR	แทน	ค่าดัชนีรากมาตรฐานของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (Standard Root Mean Square Residual)
SE	แทน	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (Standard Error)
CR	แทน	ค่าความเชื่อมั่นเชิงโครงสร้าง

FS	แทน	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน
t	แทน	ค่าสถิติที (t-test)

ตัวอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การนำเสนอข้อมูลเพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกัน ผู้วิจัยได้กำหนดตัวอักษรย่อที่ใช้แทนองค์ประกอบ ดังนี้

ES	แทน	การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support)
SE	แทน	การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences)
PS	แทน	การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support)
SI	แทน	การปรับปรุงตนเอง (Self Improvement)
QA	แทน	ข้อคำถามการสนับสนุนทางอารมณ์
QB	แทน	ข้อคำถามการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน
QC	แทน	ข้อคำถามการสนับสนุนระหว่างบุคคล
QD	แทน	ข้อคำถามการปรับปรุงตนเอง

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่อง “การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน” ครั้งนี้ เป็นการวิจัยแบบผสมวิธี ซึ่งผู้วิจัยได้เสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับของระยะการศึกษา โดยแบ่งออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ ดังนี้

1.1 การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โดยนำเสนอผลการวิเคราะห์ ดังนี้

1.1.1 รายละเอียดผู้ให้ข้อมูลหลัก

1.1.2 การให้ความหมายเกี่ยวกับสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

1.1.3 องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ที่สำคัญของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

1.2 จำนวนร้อยละของกลุ่มตัวอย่างในการศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

1.3 ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

1.4 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

1.5 ผลการศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ตอนที่ 2 การสร้างรูปแบบการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ ดังนี้

2.1 การเปรียบเทียบผลการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

2.1.1 การตรวจสอบการแจกแจงแบบโค้งปกติ ของข้อมูลแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

2.1.2 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

2.2 การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นโดยรวมของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ในระยะก่อนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน หลังการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน และระยะติดตามผล

2.3 การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นจำแนกตามรายด้าน ของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมในระยะก่อนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน หลังการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน และระยะติดตามผล

ตอนที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล โดยแบ่งออกเป็น 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. การศึกษาตัวบ่งชี้องค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล มีรายละเอียดดังนี้

รายละเอียดผู้ให้ข้อมูลหลัก

ผู้ให้ข้อมูลหลักในการศึกษาองค์ประกอบ และตัวบ่งชี้ สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ในครั้งนี้ คือผู้เชี่ยวชาญ / ผู้ทรงคุณวุฒิด้านจิตวิทยา จำนวน 5 ท่าน โดยผู้เชี่ยวชาญแต่ละท่าน มีคุณสมบัติคือ จบการศึกษาระดับดุษฎีบัณฑิต เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัย มีผลงานทางวิชาการ หรืองานวิจัยเกี่ยวกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคล และนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น อายุระหว่าง 13 – 15 ปี จำนวน 5 คน ซึ่งนักเรียนแต่ละคนมีคุณลักษณะของสัมพันธภาพเชิงบวกกับผู้อื่นอย่างดี ตามที่ผู้วิจัยได้ศึกษาจากกรอบแนวคิดเบื้องต้น โดยมีรายละเอียดของผู้ให้ข้อมูลหลักดังนี้

ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มที่ 1 คนที่ 1 (KI1) เป็นเพศหญิง จบการศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาจิตวิทยา ตำแหน่งผู้ช่วยศาสตราจารย์ มีความเชี่ยวชาญด้านพัฒนาการมนุษย์ เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง มีประสบการณ์สอน 10 ปี

ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มที่ 1 คนที่ 2 (KI2) เป็นเพศชาย จบการศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาการวิจัยและพัฒนาศักยภาพมนุษย์ ตำแหน่งผู้ช่วยศาสตราจารย์ เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง มีประสบการณ์สอน 7 ปี

ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มที่ 1 คนที่ 3 (KI3) เป็นเพศหญิง จบการศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาการวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์ มีความเชี่ยวชาญด้านการสร้างเครื่องมือวัดทางจิตวิทยา และพัฒนาการวัยรุ่น เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง มีประสบการณ์สอน 7 ปี

ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มที่ 1 คนที่ 4 (KI4) เป็นเพศชาย จบการศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาสังคมศาสตร์การแพทย์และสาธารณสุข มีความเชี่ยวชาญด้านการพัฒนาเด็ก และเยาวชน เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง มีประสบการณ์สอน 11 ปี

ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มที่ 1 คนที่ 5 (KI5) เป็นเพศชาย จบการศึกษาระดับปริญญาเอก สาขาจิตวิทยา มีความเชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาสังคม ศึกษาเกี่ยวกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคล เป็นอาจารย์มหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง มีประสบการณ์สอน 10 ปี

ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มที่ 2 คนที่ 1 (S1) เป็นเพศชาย อายุ 13 ปี เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนแห่งหนึ่งสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑล

กรุงเทพฯ มีเพื่อนสนิท 15 คน คุณครูที่ปรึกษา และคุณครูแนะแนวให้ข้อมูลว่ามีสัมพันธภาพเชิงบวกกับเพื่อน ๆ มีอธยาศัยดี เป็นที่ยอมรับของเพื่อน ๆ มีลักษณะของบุคคลที่สัมพันธภาพเชิงบวก

ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มที่ 2 คนที่ 2 (S2) เป็นเพศหญิง อายุ 13 ปี เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนแห่งหนึ่งสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ มีเพื่อนสนิท 10 คน คุณครูที่ปรึกษา และคุณครูแนะแนวให้ข้อมูลว่า มีความเป็นผู้นำสามารถสื่อสารข้อมูลต่าง ๆ กับเพื่อน ๆ ได้ดี เพื่อน ๆ ให้ความร่วมมือกับเขา ร่วมกิจกรรมต่าง ๆ กับกลุ่มเพื่อนได้อย่างดี มีลักษณะของบุคคลที่สัมพันธภาพเชิงบวก

ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มที่ 2 คนที่ 3 (S3) เป็นเพศชาย อายุ 14 ปี เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนแห่งหนึ่งสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ คุณครูที่ปรึกษา และคุณครูแนะแนวให้ข้อมูลว่า เข้ากับบุคคลต่าง ๆ ได้ดี ไม่เคยมีประวัติการทะเลาะวิวาท หรือปัญหาความสัมพันธ์ พร้อมช่วยเหลือผู้อื่น มีลักษณะของบุคคลที่สัมพันธภาพเชิงบวก

ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มที่ 2 คนที่ 4 (S4) เป็นเพศหญิง อายุ 14 ปี เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนแห่งหนึ่งสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ คุณครูที่ปรึกษา และคุณครูแนะแนวให้ข้อมูลว่า มีมนุษยสัมพันธ์ดี เป็นที่รู้จักของเพื่อนทั้งระดับชั้น มีน้ำใจ เพื่อน ๆ มักมาขอคำปรึกษา มีลักษณะของบุคคลที่สัมพันธภาพเชิงบวก

ผู้ให้ข้อมูลกลุ่มที่ 2 คนที่ 5 (S5) เป็นเพศชาย อายุ 15 ปี เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กำลังศึกษาอยู่ในโรงเรียนแห่งหนึ่งสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ มีเพื่อนสนิท 10 คน สนิทกับรุ่นพี่ และรุ่นน้องหลายคน คุณครูที่ปรึกษา และคุณครูแนะแนวให้ข้อมูลว่า ไวต่อความรู้สึก มักมาให้ข้อมูลกับครูเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้น มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น เข้ากับคนอื่นได้ดี ชอบเข้าร่วมกิจกรรมต่าง ๆ ของทางโรงเรียน มีลักษณะของบุคคลที่สัมพันธภาพเชิงบวก

การให้ความหมายเกี่ยวกับสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

จากการสัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้ให้ข้อมูลหลักที่เป็นผู้เชี่ยวชาญ / ผู้ทรงคุณวุฒิ และนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แนวคิดสัมพันธภาพเชิงบวกระหว่างเพื่อนจากหลักฐานเชิงประจักษ์ทั่วโลก ของ Roffey เป็นแกนหลักในการหาตัวบ่งชี้องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ผู้วิจัยพบว่า ผู้ให้ข้อมูลหลัก ให้ความหมายของ “สัมพันธภาพเชิงบวก” ว่าเป็นสัมพันธภาพที่ดีระหว่างตนเองกับผู้อื่นมีความใกล้ชิด มีความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น มีความเห็นอกเห็นใจ เอาใจใส่ มีการส่งเสริม สนับสนุน ช่วยเหลือ และตอบสนองต่อความต้องการ

ระหว่างกันมีการแบ่งปันประสบการณ์ทางความคิด อารมณ์ และการกระทำที่ก่อเกิดคุณค่า ความหมาย ความสุข ความพึงพอใจในชีวิตและความเป็นอยู่ที่ดีร่วมกัน ดังเช่น

“ปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่ส่งเสริมการเติบโตทางด้านจิตใจ อารมณ์ และสังคมของแต่ละบุคคล โดยตั้งอยู่บนพื้นฐานของความไว้วางใจ ความเคารพ และความเข้าใจซึ่งกันและกัน สำหรับวัยรุ่น สัมพันธภาพเชิงบวกมีความสำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจากเป็นช่วงวัยแห่งการค้นหาลักษณะ สัมพันธภาพเหล่านี้เป็นแหล่งเรียนรู้ทักษะทางสังคมที่ดี” (KI1)

“ความสัมพันธ์ที่มีการส่งเสริม สนับสนุน และช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ทั้งด้านการเรียน อารมณ์ และการปรับตัว ซึ่งช่วยให้บุคคลก้าวข้ามอุปสรรคต่าง ๆ ได้” (KI3)

“ความสัมพันธ์ที่นำไปสู่ ความสุข ความพึงพอใจในชีวิต และความเป็นอยู่ที่ดีร่วมกัน ไม่ใช่เพียงฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง แต่เป็นสิ่งสำคัญมาก สำหรับพัฒนาการของวัยรุ่น เนื่องจากสัมพันธภาพนั้นเสริมสร้างความเข้มแข็งทางใจ และทัศนคติเชิงบวกต่อชีวิต” (KI5)

องค์ประกอบที่สำคัญของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

จากการสัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้ให้ข้อมูลหลัก พบว่า มีองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพเชิงบวก ดังนี้

การสนับสนุนทางอารมณ์

“ใครสักคนที่พยายามทำความเข้าใจว่าเรารู้สึกยังไง ไม่ตัดสินเรา” (S1)

“คำพูดให้กำลังใจ การชื่นชมในความพยายามของเรา” (S3)

“ความสามารถในการเข้าใจและร่วมรู้สึกในสภาวะอารมณ์ของผู้อื่น ความเอาใจใส่ ที่แสดงออกผ่านการดูแล ห่วงใย และให้ความสำคัญ” (KI2)

การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน

“การได้ใช้เวลาร่วมกัน ทำอะไรสนุก ๆ ด้วยกัน ทุกคนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง เป็นธรรมชาติเวลาอยู่ด้วยกัน” (S2)

“ประสบการณ์ที่สร้างความทรงจำดี ๆ ให้เรา แล้วเราก็ได้เห็นเพื่อนในมุมต่างๆ มากขึ้น” (S4)

“หาเวลามาทำกิจกรรมใหม่ ๆ ด้วยกันเสมอ ทำให้เกิดความรู้สึกดี ที่ได้เป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม” (S5)

“ความถี่ของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เช่น การพบปะสังสรรค์ทางสังคม, การรวมกลุ่มกันโดยสมัครใจในสถานการณ์ต่างๆ และความสามารถของกลุ่มในการร่วมกันเผชิญหน้าหรือแก้ไขปัญหาในช่วงเวลาที่ท้าทาย” (KI3)

การสนับสนุนระหว่างบุคคล

“ปฏิสัมพันธ์ที่เกิดจาก การช่วยเหลือซึ่งกันและกันในเรื่องส่วนตัว หรือ การดำเนินชีวิต ซึ่งเป็นกลไกสำคัญในการสร้างทุนทางสังคม” (KI1)

“การมีปฏิสัมพันธ์ที่ส่งเสริม การเป็นอยู่ที่ดี ทั้งทางร่างกาย จิตใจ และ สังคมอาศัยการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ในการจัดการกับความท้าทายในชีวิตประจำวันและเรื่องส่วนตัว” (KI3)

“การที่บุคคล ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน เพื่อการพัฒนาตนเองในด้านต่างๆ เพื่อ สร้างทักษะ และ ส่งเสริมความเคารพซึ่งกันและกัน” (KI5)

“การที่เรา ช่วยเหลือกัน ใน การดำเนินชีวิต ประจำวัน โดยที่ยัง เคารพ ความคิดเห็นของกันและกัน อยู่เสมอครับ เช่น ถ้าเพื่อนทำอะไรผิดพลาด เราก็จะเตือนดีๆ ไม่ใช่ ขี้ติ” (S4)

การปรับปรุงตนเอง

“การที่ความสัมพันธ์นั้นนำมาซึ่ง การสำรวจตัวตนใหม่ และ ส่งเสริมการ ค้นพบศักยภาพของตนเอง” (KI2)

“ฝ่ายหนึ่งหรือทั้งสองฝ่ายทำหน้าที่เป็นแรงกระตุ้นในการพัฒนาซึ่งกัน และกัน สร้างแรงบันดาลใจให้กับบุคคลอื่น ๆ ให้ก้าวข้ามขีดจำกัดของตนเอง” (KI3)

“การเกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกในชีวิตของแต่ละบุคคล ผ่านการ สร้าง แรงบันดาลใจให้กับบุคคลอื่น ๆ และการส่งเสริมให้เกิด การค้นพบศักยภาพที่ซ่อนอยู่” (KI5)

“การที่เรามีคนที่คอย สนับสนุนซึ่งกันและกัน ในการ พัฒนาตนเอง” (S5)

จากข้อมูลข้างต้นนี้ สามารถสรุปความหมายของสัมพันธภาพเชิงบวก และ ตัวบ่งชี้องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก ได้ดังตาราง 4

สัมพันธภาพเชิงบวก (Positive Relationship) หมายถึง สัมพันธภาพที่ดีระหว่าง ตนเองกับผู้อื่นมีความใกล้ชิด มีความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น มีความเห็นอกเห็นใจ เอาใจใส่ มีการ ส่งเสริม สนับสนุน ช่วยเหลือ และตอบสนองต่อความต้องการระหว่างกัน มีการแบ่งปัน ประสบการณ์ทางความคิด อารมณ์ และการกระทำที่ก่อให้เกิดคุณค่า ความหมาย ความสุข ความ พึงพอใจในชีวิตและความเป็นอยู่ที่ดีร่วมกัน

การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) หมายถึง การให้ความเห็นอกเห็นใจ ความเอาใจใส่ และความมั่นใจบุคคล เพื่อช่วยให้สามารถรับมือกับความเครียดและความท้าทายทางอารมณ์ได้

การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences) หมายถึง กิจกรรมหรือเหตุการณ์ที่บุคคลต่าง ๆ มีร่วมกัน ซึ่งช่วยส่งเสริมการเชื่อมโยงและมิตรภาพ ในโรงเรียน หรือสังคม การพบปะสังสรรค์ทางสังคม และการสนับสนุนซึ่งกันและกันในช่วงเวลาที่ท้าทาย

การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support) หมายถึง การช่วยเหลือซึ่งกันและกันในเรื่องส่วนตัว หรือการดำเนินชีวิต เพื่อสร้างทักษะ และการเป็นอยู่ที่ดี โดยมีเป้าหมายร่วมกัน ส่งเสริมความเคารพซึ่งกันและกัน

การปรับปรุงตนเอง (Self Improvement) หมายถึง การเสริมสร้าง และการพัฒนาตนเอง ผ่านความสัมพันธ์ที่ได้รับการสนับสนุนซึ่งกันและกัน สร้างแรงบันดาลใจให้กับบุคคลอื่น ๆ นำมาซึ่งการสำรวจตัวตนใหม่ ส่งเสริมการค้นพบศักยภาพของตนเอง

ตาราง 6 ผลการศึกษาตัวบ่งชี้องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น	ตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
1. การสนับสนุนทางอารมณ์	- การให้ความเห็นอกเห็นใจ - เอาใจใส่ และให้ความมั่นใจแก่บุคคลอื่น
2. การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน	- ร่วมกิจกรรมหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ - ส่งเสริมการเชื่อมโยงและมิตรภาพ - พบปะสังสรรค์ทางสังคม - สนับสนุนบุคคลในช่วงเวลาที่ท้าทาย
3. การสนับสนุนระหว่างบุคคล	- การช่วยเหลือบุคคลอื่นในเรื่องส่วนตัว - การช่วยเหลือบุคคลอื่นเพื่อดำเนินชีวิต - การช่วยเหลือบุคคลอื่นเพื่อสร้างทักษะ - การมีเป้าหมายร่วมกัน - ส่งเสริมความเคารพซึ่งกันและกัน
4. การปรับปรุงตนเอง	- มีการเสริมสร้างตนเอง - มีแนวทางการพัฒนาตนเอง - สร้างแรงบันดาลใจให้ผู้อื่น - ส่งเสริมการค้นพบศักยภาพของตน

2. จำนวนร้อยละของกลุ่มตัวอย่างในการศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ผู้วิจัยนำข้อมูลจากแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่าง มาวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ จำนวนค่าร้อยละ โดยจำแนกตามเพศ โรงเรียน และระดับชั้น ดังแสดงในตาราง 7

ตาราง 7 จำนวนและค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง โดยจำแนกตามเพศ (n=454)

เพศ	จำนวน (คน)	ร้อยละ
ชาย	205	45.2
หญิง	249	54.8

จากตาราง 7 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง

ตาราง 8 จำนวนและค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง โดยจำแนกตามระดับชั้นที่ศึกษา (n=454)

ระดับชั้น	จำนวน (คน)	ร้อยละ
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1	154	33.9
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2	164	36.1
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3	136	30.0

จากตาราง 8 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

ตาราง 9 จำนวนและค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง โดยจำแนกตามโรงเรียน (n=454)

เพศ	โรงเรียน	จำนวน (คน)	ร้อยละ
เขตการศึกษาที่ 1	โรงเรียนที่ 1	45	9.9
	โรงเรียนที่ 2	39	8.6
เขตการศึกษาที่ 2	โรงเรียนที่ 1	41	9.0
	โรงเรียนที่ 2	35	7.7
เขตการศึกษาที่ 3	โรงเรียนที่ 1	30	6.6
	โรงเรียนที่ 2	30	6.6
เขตการศึกษาที่ 4	โรงเรียนที่ 1	34	7.5
	โรงเรียนที่ 2	54	11.9
เขตการศึกษาที่ 5	โรงเรียนที่ 1	32	7.0
	โรงเรียนที่ 2	35	7.7
เขตการศึกษาที่ 6	โรงเรียนที่ 1	38	8.4
	โรงเรียนที่ 2	41	9.0
รวม		454	100.00

จากตาราง 9 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่อยู่เขตการศึกษาที่ 4 สังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ

3. ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

การวิเคราะห์นี้ ผู้วิจัยได้นำข้อมูลจากแบบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มาคำนวณหาค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าต่ำสุด (Min) ค่าสูงสุด (Max) ค่าความเบ้ (Sk) ความโด่ง (Ku) และแปลผลสัมพันธภาพเชิงบวกโดยจำแนกตามรายด้านและโดยรวม ดังแสดงในตาราง 10

ตาราง 10 ค่าเฉลี่ยค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ค่าต่ำสุด (Min) ค่าสูงสุด(Max)
ค่าความเบ้ (Sk) ความโด่ง (Ku) และระดับการปฏิบัติ (n=454)

แบบวัดสัมพันธภาพ เชิงบวก	k	Min	Max	M	SD	Sk	Ku	ระดับการ ปฏิบัติ
ES	8	1.25	5.00	3.71	.67	-.23	.14	มาก
SE	8	1.00	5.00	3.95	.66	-.51	.69	มาก
PS	8	1.00	5.00	3.81	.68	-.29	.09	มาก
SI	8	2.00	5.00	4.04	.60	-.41	-.13	มาก
รวม	32	1.78	5.00	3.88	.02	-.23	-.06	มาก

จากตาราง 10 ผลการวิเคราะห์ พบว่า แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ทั้ง 4 ด้าน มีข้อคำถามทั้งหมด 32 ข้อ เมื่อพิจารณาทั้งฉบับ พบว่า แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.88 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ .02 ค่าความเบ้ เท่ากับ -.23 ค่าความโด่งเท่ากับ -.06 แสดงว่า นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีสัมพันธภาพเชิงบวก อยู่ในระดับสูง ผลคะแนนมีลักษณะการกระจายเบ้ขวา และมีความโด่งสูง

เมื่อพิจารณาการกระจาย พบว่า แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นแต่ละด้านข้อมูลมีลักษณะเบ้ซ้าย และมีความโด่งสูง เมื่อแปลผลจากคะแนนในแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกในแต่ละด้าน พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่สัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับมากทุกด้าน

4. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลเชิงโครงสร้างองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยผู้วิจัยแบ่งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ออกเป็นดังนี้

การตรวจสอบข้อมูลเบื้องต้นก่อนการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

ผู้วิจัยได้ทำการตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของความเหมาะสมของข้อมูลก่อนที่จะทำการวิเคราะห์องค์ประกอบว่าข้อมูลที่ได้มานั้นมีความสัมพันธ์กันอย่างเพียงพอต่อการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันหรือไม่ โดยพิจารณาค่าความเหมาะสมของข้อมูล คือ ค่าสถิติของ

ไคเซอร์-เมเยอร์-โอลคิน (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy : KMO) และ ค่าสถิติของบาร์ทเลทท์ (Bartlett's Test of Sphericity) ดังแสดงในตาราง 11

ตาราง 11 ค่าสถิติของไคเซอร์-เมเยอร์-โอลคิน และ ค่าสถิติของบาร์ทเลทท์ ของตัวแปรสัมพันธภาพ เชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

การตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้น	χ^2	df	p-value	KMO
Bartlett's Test of Sphericity	7793.041	496	.000	.954

จากตาราง 11 ผลการตรวจสอบข้อมูลเบื้องต้น พบว่า เมตริกซ์สหสัมพันธ์ของตัวแปร สังเกตทั้ง 32 ตัว ไม่เป็นเมตริกซ์เอกลักษณะ นั่นคือ ตัวแปรสังเกตทั้ง 32 ตัว มีความสัมพันธ์ เพียงพอ ที่จะสามารถนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไปได้ (Bartlett's Test : $\chi^2 = 7793.041$, df = 496, p-value = .000) ค่า KMO เท่ากับ เท่ากับ .954 แสดงว่า เมตริกซ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรที่ นำมาศึกษาครั้งนี้มีความสัมพันธ์กัน หรือข้อมูลชุดนี้มีความเหมาะสมมากกับการวิเคราะห์ องค์ประกอบต่อไป

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษา ตอนต้นตามรายองค์ประกอบ

การวิเคราะห์ข้อมูลในขั้นตอนนี้ ผู้วิจัยนำข้อมูลของตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาทั้งหมด 32 ตัวแปร มาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตามรายองค์ประกอบของสัมพันธภาพ เชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นและการหาค่าความพอเพียงของการเลือกตัวอย่าง (MSA) ซึ่งเป็นค่าสถิติพื้นฐานสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ดังแสดงผลการวิเคราะห์ ในตาราง 12

ตาราง 12 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นตามรายองค์ประกอบและค่าความพอเพียงของการเลือกตัวอย่างในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

	ES	SE	PS	SI
ES	0.762			
SE	0.68**	0.834		
PS	0.76**	0.66**	0.775	
SI	0.51**	0.56**	0.53**	0.880

$p < .01$, (n=454)

ค่าในแนวทแยงของเมทริกซ์ คือ ค่า Measure of Sampling Adequacy (MSA)

จากตาราง 12 ผลการวิเคราะห์ พบว่า องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ทั้ง 4 องค์ประกอบ มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ตั้งแต่ .51 ถึง .76 และมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาค่าพิสัยความพอเพียงของการเลือกตัวอย่าง (MSA) ของตัวแปรทั้งหมด มีค่าตั้งแต่ 0.762 ถึง 0.834 ซึ่งมากกว่า .50 ทุกค่า แสดงว่า ตัวแปรที่นำมาศึกษา มีความสัมพันธ์กันเพียงพอที่จะใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันได้

การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่ง (First Order) ของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

การวิเคราะห์ในขั้นนี้ ผู้วิจัยได้นำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มาทดสอบความกลมกลืนของโมเดล กับข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่ง เพื่อต้องการศึกษาว่า องค์ประกอบการสนับสนุนทางอารมณ์ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้จำนวน 8 ตัว (A01 – A08) องค์ประกอบการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ประกอบด้วยตัวบ่งชี้จำนวน 8 ตัว (B01 – B08) องค์ประกอบการสนับสนุนระหว่างบุคคล ประกอบด้วยตัวบ่งชี้จำนวน 8 ตัว (C01 – C08) และองค์ประกอบการปรับปรุงตนเองประกอบด้วยตัวบ่งชี้จำนวน 8 ตัว (D01 – D08) หรือไม่ โดยในเบื้องต้นโมเดลยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงมีการปรับโมเดลการวัดจนกระทั่งโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ที่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติและเกณฑ์พิจารณา

ค่าดัชนีวัดความกลมกลืน(GFI) ควรมีค่ามากกว่า 0.95 ค่าความคลาดเคลื่อนค่าเฉลี่ย(RMSEA) ควรมีค่าต่ำกว่า 0.05 (Bollen,1989, p. 269 อ้างใน ยุทธ ไกยวรรณ, 2557, หน้า 224) ดังรายละเอียดตาราง 13

ตาราง 13 ค่าดัชนีความกลมกลืนและดัชนีเปรียบเทียบของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นเชิงยืนยันอันดับหนึ่ง

ดัชนี	เกณฑ์	ค่าสถิติในโมเดล
χ^2	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ หรือสัดส่วน χ^2 / df ไม่เกิน 2	$\chi^2 = 534$ (p-value=.159), df=458 534/458 =1.16
GFI	มากกว่า .95	.962
AGFI	มากกว่า .90	.934
CFI	มากกว่า .95	.974
RMSEA	น้อยกว่า .05	.032
SRMR	น้อยกว่า .05	.025

จากตาราง 13 ผลจากการวิเคราะห์ตัวแปรแฝงทั้ง 4 ตัว ได้แก่ การสนับสนุนทางอารมณ์ สามารถวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 8 ตัว คือตัวแปร A01 – A08 การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน สามารถวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 8 ตัว คือตัวแปร B01 – B08 การสนับสนุนระหว่างบุคคล สามารถวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 8 ตัว คือตัวแปร C01 – C08 และการปรับปรุงตนเอง สามารถวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 8 ตัว คือตัวแปร D01 – D08 โดยพบว่า การทดสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดล มีค่าเท่ากับ 534 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ .159 จะเห็นได้ว่า ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสามารถแปลความหมายได้ว่า ข้อมูลเชิงประจักษ์มีความสอดคล้องกับโมเดลโครงสร้างของผู้วิจัย เมื่อพิจารณาค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square) มีค่าเท่ากับ 1.16 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 2.000 แสดงว่าโมเดลการวัดมีลักษณะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Bollen, 1989, p. 269 อ้างใน ยุทธ ไกยวรรณ, 2557, หน้า 244)

นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังพิจารณาดัชนีสอดคล้องอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีความสอดคล้องกัน (GFI) มีค่าเท่ากับ .93 ดัชนีวัดระดับความสอดคล้องที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.96 ดัชนี

ความสอดคล้องเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ .974 แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นอกจากนี้ค่าดัชนีรากฐานของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (SRMR) มีค่าเท่ากับ .025 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.032 ซึ่งมีค่าต่ำใกล้เคียงศูนย์ จากดัชนีดังกล่าว แสดงว่าตัวแปรแฝงทั้ง 4 ตัวของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น สามารถวัดได้จากตัวบ่งชี้ทั้งหมด 32 ตัว ดังแสดงในตาราง 14

ตาราง 14 แสดงค่าน้ำหนักการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่งของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ				C.R.
		B	SE	t	SC	
การสนับสนุนทางอารมณ์ (ES)	A01	0.92	0.05	18.22**	0.91	0.91
	A02	0.35	0.04	25.15**	0.36	0.08
	A03	0.43	0.04	27.24**	0.31	0.11
	A04	0.98	0.04	22.43**	0.52	1.02
	A05	0.98	0.05	17.97**	0.89	0.89
	A06	0.68	0.04	27.71**	0.52	0.12
	A07	0.94	0.04	21.09**	0.99	0.99
	A08	0.89	0.05	18.09**	0.91	0.91
การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (SE)	B01	0.95	0.04	22.76**	0.98	0.98
	B02	0.45	0.04	25.67**	0.23	0.03
	B03	0.96	0.04	26.52**	0.35	0.05
	B04	0.65	0.05	24.07**	0.98	0.98
	B05	1.04	0.04	26.48**	0.23	0.03
	B06	0.94	0.05	20.83**	0.93	0.93
	B07	0.94	0.04	24.81**	0.11	0.56
	B08	0.99	0.04	23.57**	0.99	0.99

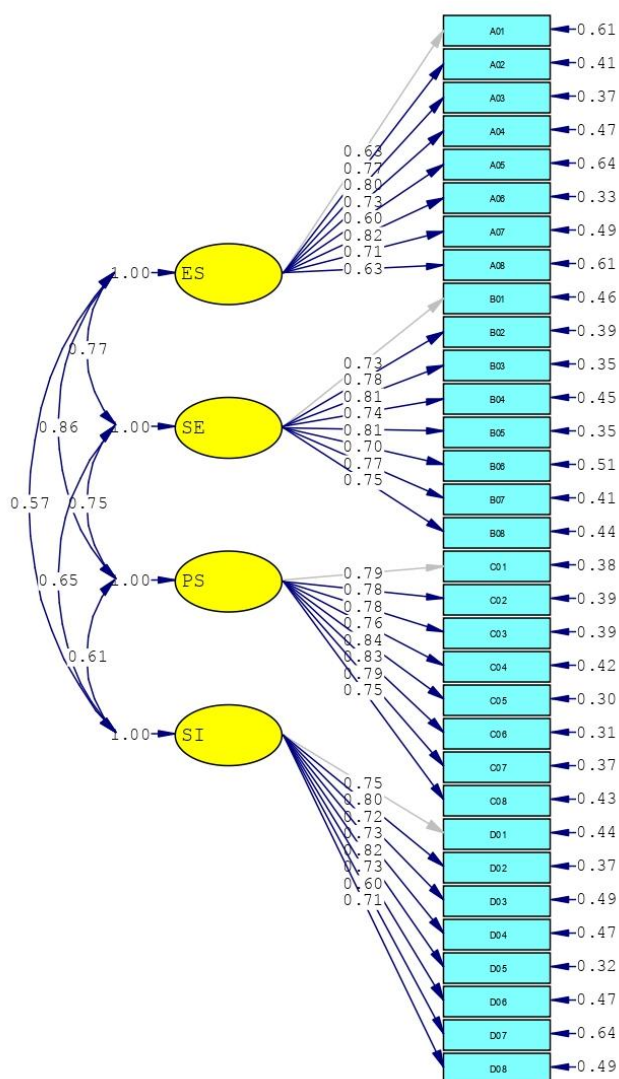
ตาราง 14 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ				C.R.
		B	SE	t	SC	
การสนับสนุนระหว่างบุคคล (PS)	C01	0.53	0.04	26.21**	0.52	0.08
	C02	0.38	0.04	27.22**	0.36	0.05
	C03	0.97	0.04	25.58**	0.59	0.99
	C04	0.98	0.04	24.93**	0.48	0.98
	C05	0.99	0.03	28.73**	0.24	0.04
	C06	0.97	0.03	28.12**	0.33	0.03
	C07	0.36	0.04	27.26**	0.51	0.21
	C08	0.99	0.04	24.33**	0.46	0.96
การปรับปรุงตนเอง (SI)	D01	0.97	0.04	22.11**	0.41	0.63
	D02	0.43	0.04	25.21**	0.26	0.06
	D03	0.46	0.05	21.69**	0.99	0.29
	D04	0.89	0.04	21.03**	0.99	0.29
	D05	0.63	0.04	26.5**	0.29	0.34
	D06	0.26	0.05	21.75**	0.99	0.99
	D07	0.28	0.06	18.15**	0.88	0.88
	D08	0.99	0.05	21.94**	0.99	0.99

** p-value <0.01

จากตาราง 14 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่ง ของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวก มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.11 – 0.99 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักมาตรฐาน ความสำคัญของสัมพันธภาพเชิงบวกเป็นรายองค์ประกอบ ดังนี้ องค์ประกอบการสนับสนุนทางอารมณ์ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 0.31 – 0.99 องค์ประกอบการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 0.11 – 0.99 องค์ประกอบการ

สนับสนุนระหว่างบุคคล มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 0.24 – 0.59 องค์ประกอบ
การปรับปรุงตนเอง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 0.26 – 0.99



Chi-Square=534.00, df=458, P-value=0.15243, RMSEA=0.071

ภาพประกอบ 6 สรุปโมเดลการวัดสัมพันธ์ภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
เชิงยืนยันอันดับหนึ่ง (ค่าคะแนนมาตรฐาน)

การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสอง (Second Order) ของโมเดล การวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

การวิเคราะห์ในขั้นนี้ ผู้วิจัยได้นำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มาทดสอบความกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสอง และตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นด้วย โดยในเบื้องต้นโมเดลยังไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ จึงมีการปรับโมเดลการวัดจนกระทั่งโมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยพิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ที่แตกต่างจากศูนย์อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับและเกณฑ์พิจารณาค่าดัชนีวัดความกลมกลืน (GFI) ควรมีค่ามากกว่า 0.90 ค่าความคลาดเคลื่อนค่าเฉลี่ย (RMSEA) ควรมีค่าต่ำกว่า 0.05 (Bollen, 1989, p. 269 อ้างใน ยุทธ ไทยวรรณ, 2557, หน้า 244) ดังรายละเอียดตาราง 15

ตาราง 15 ค่าดัชนีความกลมกลืนและดัชนีเปรียบเทียบของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นเชิงยืนยันอันดับสอง

ดัชนี	เกณฑ์	ค่าสถิติในโมเดล
χ^2	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ	$\chi^2 = 769.59$ (p-value=.075), df=460
	หรือสัดส่วน χ^2 / df ไม่เกิน 2	$769.59/460 = 1.67$
GFI	มากกว่า .95	.97
AGFI	มากกว่า .90	.92
CFI	มากกว่า .95	.97
RMSEA	น้อยกว่า .05	.04
SRMR	น้อยกว่า .05	.03

จากตาราง 15 ผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นในครั้งนี้ พบว่า การทดสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีค่าเท่ากับ 769.59 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ .075 จะเห็นได้ว่า ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสามารถแปลความหมายได้ว่า ข้อมูลเชิงประจักษ์มีความสอดคล้องกับโมเดลโครงสร้างของผู้วิจัย เมื่อพิจารณาค่า เมื่อพิจารณาค่าไค-

สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chisquare) มีค่าเท่ากับ 1.67 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 2.000 แสดงว่าโมเดลโครงสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นมีลักษณะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Bollen, 1989, p. 269 อ้างใน ยุทธ ไกยวรรณ, 2557, หน้า 244)

นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังพิจารณาดัชนีสอดคล้องอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีความสอดคล้องกัน (GFI) มีค่าเท่ากับ .97 ดัชนีวัดระดับความสอดคล้องที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ .92 ดัชนีความสอดคล้องเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ .97 แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นอกจากนี้ค่าดัชนีรากฐานของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (SRMR) มีค่าเท่ากับ .03 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ .04 ซึ่งมีค่าต่ำใกล้เคียงจากค่าดังกล่าว แสดงว่าสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นมีองค์ประกอบทั้งหมด 4 องค์ประกอบ คือ การสนับสนุนทางอารมณ์ การสร้างประสบการณ์ ร่วมกันการสนับสนุนระหว่างบุคคล และการปรับปรุงตนเอง

ตาราง 16 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสองของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

องค์ประกอบ สัมพันธภาพเชิงบวก	จำนวน ข้อ	พิสัย	ค่านำหนักองค์ประกอบ				C.R.
		B	B	SE	t	SC	
การสนับสนุนทางอารมณ์	8	0.81 - 0.90	0.96	-	-	1	0.96
การสร้างประสบการณ์ ร่วมกัน	8	0.90 - 0.94	0.98	0.03	30.13**	1.02	0.98
การสนับสนุนระหว่าง บุคคล	8	0.92 - 0.96	0.99	0.02	31.25**	1.03	0.99
การปรับปรุงตนเอง	8	0.94 - 0.97	1.00	0.15	31.62**	1.03	0.89

จากตาราง 16 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสองของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เมื่อพิจารณาค่านำหนักความสำคัญของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีค่านำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง 0.96 – 1.00 โดยพบว่า องค์ประกอบที่ 3 การสนับสนุนระหว่างบุคคล มีค่านำหนักมาตรฐานสูงสุดเท่ากับ 1.03 และความแปรผันร่วมกับสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับสูง (ร้อยละ 99) รองลงมาคือ องค์ประกอบที่ 2 การ

สร้างประสบการณ์ร่วมกัน มีค่าน้ำหนักมาตรฐานเท่ากับ 1.02 และความแปรผันร่วมกับสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับสูง (ร้อยละ 98) องค์ประกอบที่ 1 การสนับสนุนทางอารมณ์ มีค่าน้ำหนักมาตรฐานสูงสุดเท่ากับ 1 และความแปรผันร่วมกับสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับสูง (ร้อยละ 96) องค์ประกอบที่ 4 การปรับปรุงตนเอง มีค่าน้ำหนักมาตรฐานเท่ากับ 1.02 และความแปรผันร่วมกับสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับสูง (ร้อยละ 89)

ตาราง 17 แสดงค่าน้ำหนักของรายองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นเชิงยืนยันอันดับสอง

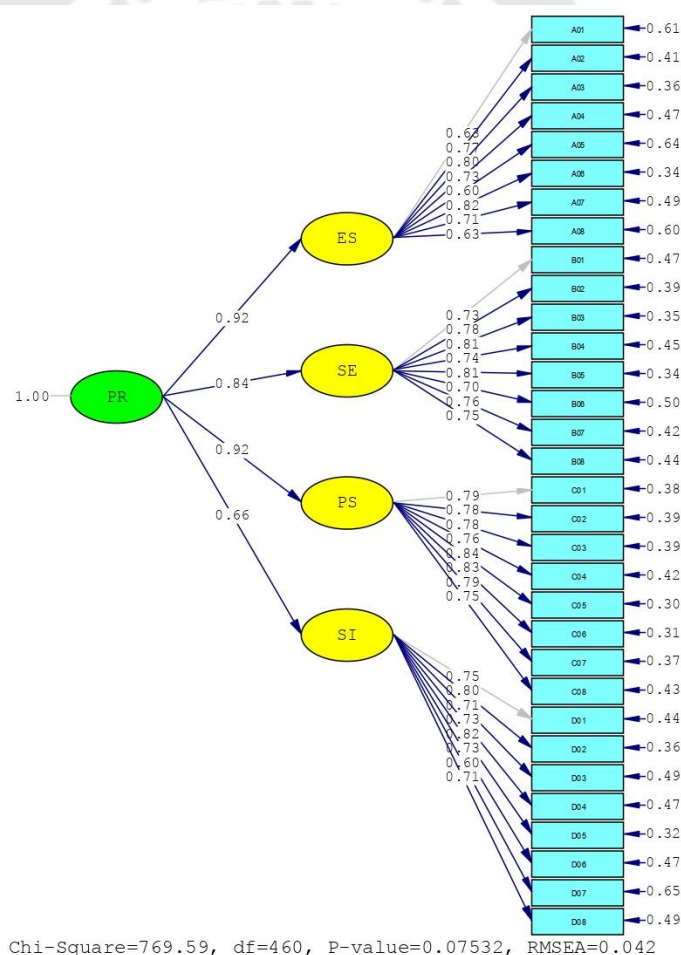
องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ				C.R.
		B	SE	t	SC	
การสนับสนุนทางอารมณ์ (ES)	A01	0.81	-	-	1	0.81
	A02	0.84	0.06	18.23**	1.03	0.84
	A03	0.87	0.05	19.16**	1.01	0.87
	A04	0.86	0.05	18.72**	1.01	0.86
	A05	0.87	0.05	19.22**	1	0.87
	A06	0.88	0.05	19.38**	1.01	0.88
	A07	0.9	0.05	20.33**	1.01	0.9
	A08	0.9	0.05	20.21**	1.01	0.9
การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (SE)	B01	0.9	-	-	1	0.9
	B02	0.92	0.04	22.84**	1	0.92
	B03	0.92	0.04	22.8**	0.99	0.92
	B04	0.94	0.04	24.32**	1	0.94
	B05	0.93	0.04	23.48**	1	0.93
	B06	0.94	0.04	24.16**	1	0.94
	B07	0.94	0.04	23.86**	0.99	0.94
	B08	0.94	0.04	24.18**	1	0.94

ตาราง 17 (ต่อ)

องค์ประกอบ	ตัวบ่งชี้	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ				C.R.
		B	SE	t	SC	
การสนับสนุนระหว่างบุคคล (PS)	C01	0.92	-	-	1	0.92
	C02	0.95	0.04	25.40**	1.01	0.95
	C03	0.96	0.04	26.04**	1	0.96
	C04	0.95	0.04	25.79**	1	0.95
	C05	0.96	0.04	25.99**	1	0.96
	C06	0.96	0.04	26.33**	1	0.96
	C07	0.95	0.04	25.59**	1	0.95
	C08	0.96	0.04	26.33**	1	0.96
การปรับปรุงตนเอง (SI)	D01	0.94	-	-	1	0.94
	D02	0.97	0.03	29.50**	1	0.97
	D03	0.96	0.03	28.52**	1	0.96
	D04	0.96	0.03	28.16**	1	0.96
	D05	0.96	0.03	28.55**	1	0.96
	D06	0.96	0.03	28.10**	1	0.96
	D07	0.96	0.03	28.51**	1	0.96
	D08	0.96	0.03	28.46**	1	0.96

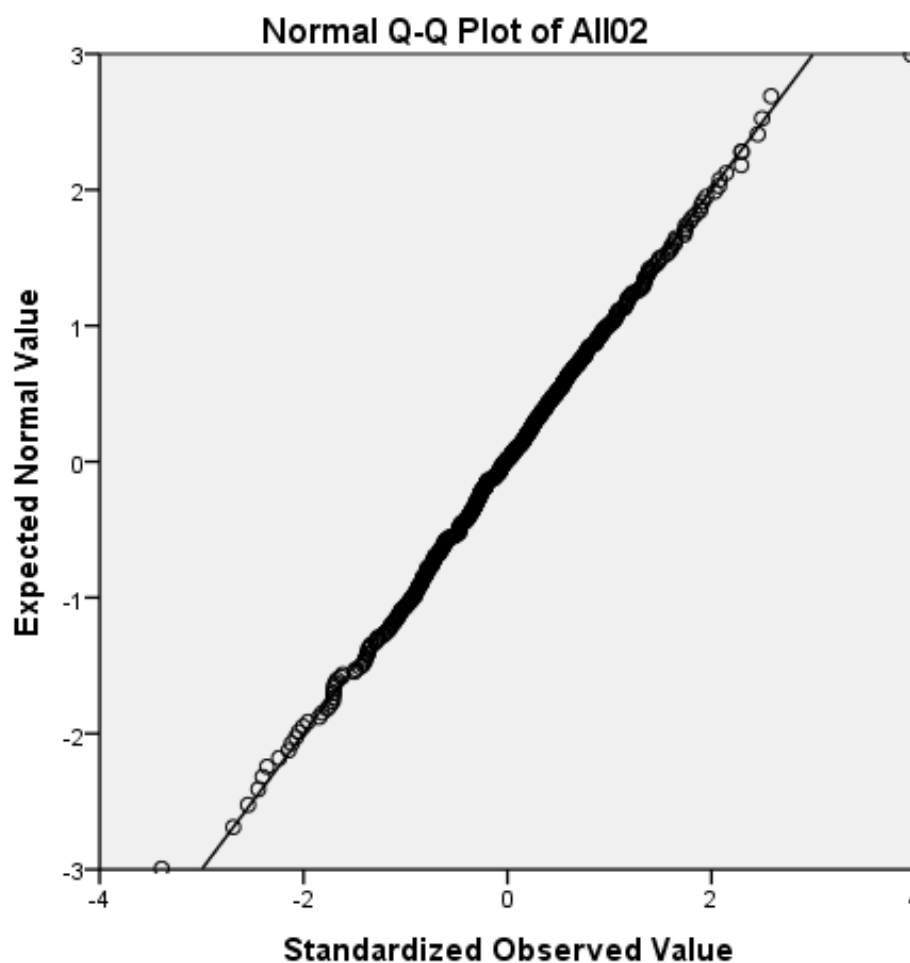
จากตาราง 17 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสองของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวก มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.99 – 1.03 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักมาตรฐานความสำคัญของสัมพันธภาพเชิงบวกเป็นรายองค์ประกอบ ได้ดังนี้ องค์ประกอบที่ 1 การสนับสนุนทางอารมณ์ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 1 – 1.03 องค์ประกอบที่ 2 การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 0.99 – 1 องค์ประกอบที่ 3 การสนับสนุนระหว่างบุคคล มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 1 - 1.01 และองค์ประกอบที่ 4 การปรับปรุงตนเอง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานระหว่าง 1

กล่าวโดยสรุปว่า องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก มี 4 องค์ประกอบ ซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีตัวบ่งชี้ 8 ตัวบ่งชี้ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานตั้งแต่ 1 – 1.03 แสดงให้เห็นว่า แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ สามารถนำมาใช้ในการประเมินสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ เพื่อให้เห็นความชัดเจนของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ผู้วิจัยจึงนำเสนอผลจากการวิเคราะห์เส้นกราฟแสดงความสัมพันธ์ระหว่างค่าความคลาดเคลื่อนกับค่าควอนไทล์ปกติ ซึ่งจุดใน Q-Plot นี้เป็นจุดที่ตัดกันระหว่างความคลาดเคลื่อนมาตรฐานกับค่าควอนไทล์ปกติ โดยมีเส้นทแยงมุมแสดงให้เห็นถึงความลาดเอียงที่มีค่าเท่ากับ 1 ดังผลปรากฏในภาพประกอบ 7



ภาพประกอบ 7 สรุปโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
(ค่าคะแนนมาตรฐาน)

จากภาพประกอบ 7 พบว่า โมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การสนับสนุนทางอารมณ์ การสร้างประสบการณ์ ร่วมกันการสนับสนุนระหว่างบุคคลและ การปรับปรุงตนเอง โดยมีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .66 - .92



ภาพประกอบ 8 กราฟคิวพล็อต (Q-plot) แสดงความสัมพันธ์ระหว่างค่าความคลาดเคลื่อนกับค่าควอนไทล์ปกติ

จากภาพประกอบ 8 พบว่า เส้นกราฟที่ลากผ่าน x และ * มีความลาดเอียง มากกว่า 1 กล่าวคือ เส้นกราฟมีความชันใกล้เคียงกับเส้นทแยงมุมอันเป็นเกณฑ์เปรียบเทียบ แสดงว่า โมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ก่อให้เกิดความคลาดเคลื่อนไม่

มากนักเนื่องจากเส้นกราฟที่ได้มีความใกล้เคียงกับเส้นทแยงมุม ซึ่งสามารถสรุปได้ว่า โมเดลการวัดมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

5. ผลการศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

การวิเคราะห์นี้ผู้วิจัยได้นำข้อมูลจากแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มาคำนวณหาค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และแปลผลสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โดยจำแนกตามสังกัดและโรงเรียน ดังแสดงในตาราง 18

ตาราง 18 การศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างโดย แยกตามโรงเรียน (n = 568)

เขต	โรงเรียน	จำนวนห้อง	M	SD	แปลผล
เขตการศึกษาที่ 1-2	โรงเรียนที่ 1	4	4.31	1.07	มาก
	โรงเรียนที่ 2				
เขตการศึกษาที่ 3	โรงเรียนที่ 1	4	4.47	.89	มาก
	โรงเรียนที่ 2				
เขตการศึกษาที่ 4	โรงเรียนที่ 1	4	4.41	.92	มาก
	โรงเรียนที่ 2				
เขตการศึกษาที่ 5	โรงเรียนที่ 1	4	4.56	.89	มากที่สุด
	โรงเรียนที่ 2				
เขตการศึกษาที่ 6	โรงเรียนที่ 1	4	4.41	1.08	มาก
	โรงเรียนที่ 2				

จากตาราง 18 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในสังกัดเขตการศึกษาที่ 4 มีคะแนนสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.56 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ .89 รองลงมาคือ สังกัดเขตการศึกษาที่ 3 มีคะแนนสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับมาก มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.47 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ .89 สังกัดเขตการศึกษาที่ 4 และเขตการศึกษาที่ 6 มีคะแนนสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ใน

ระดับมากมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.41 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ .89 และ 1.08 และน้อยที่สุดคือ สังกัดเขตการศึกษาที่ 1-2 มีคะแนนสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับมาก มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.31 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.07 ตามลำดับ

ตอนที่ 2 การสร้างรูปแบบการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

การสร้างรูปแบบการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการสร้างกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

1. ผู้วิจัยศึกษาเอกสาร และตำรา ที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมแนะแนว และแนวทางการสมานฉันท์ เพื่อพิจารณาเลือกแนวคิดทฤษฎีและเทคนิคกิจกรรมแนะแนว และแนวทางการสมานฉันท์ ที่เหมาะสมในแต่ละหัวข้อตามองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีองค์ประกอบที่สำคัญจำนวน 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การสนับสนุนทางอารมณ์ การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน การสนับสนุนระหว่างบุคคล และการปรับปรุงตนเอง โดยการสร้างการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานในครั้งนี้ ผู้วิจัยประยุกต์ใช้แนวคิดการจัดการกิจกรรมแนะแนวโดยใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ร่วมกับเทคนิคการให้คำปรึกษากลุ่ม ซึ่งมีแนวคิดของแนวทางการสมานฉันท์ที่สำคัญ คือ ผู้คนมีคุณค่าและมีสัมพันธภาพที่ดี และสัมพันธภาพจะต้องได้รับการสร้างรักษา และฟื้นฟู โดยใช้แนวทาง ความเคารพผู้เข้าร่วมทุกคนในกระบวนการแนวทางการสมานฉันท์ ความครอบคลุมมิติและการมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ของผู้ที่ได้รับผลกระทบจากเหตุการณ์ ความรับผิดชอบ โดยผู้ที่รับผิดชอบต่อความเสียหายต้องรับผิดชอบต่อพฤติกรรมที่เป็นอันตรายของตนเอง การซ่อมแซมผลที่ตามมาในการฟื้นฟูที่ซ่อมแซมความเสียหาย ซึ่งกำหนดขึ้นโดยข้อตกลงร่วมกัน และการฟื้นฟู ผ่านกระบวนการนี้ ความต้องการของผู้ที่รับผิดชอบต่อความเสียหายจะได้รับการตอบสนอง ด้วยเทคนิคดังนี้ เทคนิคหน้าต่างวินัยทางสังคม (Social Discipline Window) มีความสำคัญต่อการสร้างสถานการณ์ต่าง เพื่อการสมานฉันท์ โดยมนุษย์มีความสุขมากขึ้น ให้ความร่วมมือและมีประสิทธิภาพมากขึ้น อีกทั้งมีแนวโน้มที่จะสร้างการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกเกี่ยวกับพฤติกรรมของตนเองมากขึ้น เขามีส่วนร่วมในการร่วมกันแก้ไขปัญหา (Wachtel, 2005) เทคนิควงกลมแห่งการสมานฉันท์ (Restorative Circle) โดยวงกลมเป็นสัญลักษณ์อันทรงพลังของชุมชน ความเป็นส่วนหนึ่ง และการยอมรับ ในบริบทของแนวทางปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ วงกลมถูกใช้สำหรับกระบวนการเชิงรุกและเชิงป้องกัน ตลอดจนกระบวนการ

สมานฉันท์วงกลมสามารถใช้เพื่อวัตถุประสงค์ต่างๆ รวมถึงการสร้างชุมชน การแก้ไขปัญหา และการดำเนินการ กระบวนการวงกลมส่งเสริมให้นักเรียนรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง และเรียนรู้วิธีการให้ความร่วมมือและสนับสนุนผู้อื่น เทคนิคเข็มทิศแห่งความอับอาย (Compass of Shame) ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการทำความเข้าใจการตอบสนองของมนุษย์ต่อความอับอายคือ บุคคลไม่จำเป็นต้องมีพฤติกรรมเชิงลบเพื่อสัมผัสกับความรู้สึกอับอาย (Nathanson, 1997) แม้ว่าความรู้สึกอับอายจะมีความลึกซึ้ง และเทคนิคเข็มทิศแห่งความอับอาย (Compass of Shame) ช่วยให้พบช่องทางที่เหมาะสมในการลดผลกระทบของความอับอายผ่านการตรวจสอบและการแสดงอารมณ์ที่เหมาะสมยิ่งขึ้น (Wachtel, 2016) กระบวนการที่ยุติธรรม ซึ่งวิธีที่บุคคลแสดงอำนาจ และกำหนดการกระทำของตน (Wachtel, 2016) ซึ่งสัมพันธ์กับ Social Discipline Window โดยเป็นการกระทำที่ดึงดูดทุกฝ่ายให้เข้าร่วมแนวทางแห่งความสมานฉันท์ กระบวนการของผลกระทบเก่าประการ การสร้างสัมพันธ์ภาพ และการเสริมสร้างความสมานฉันท์เมื่อเกิดอันตรายขึ้น แนวทางองค์ประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่งในการมีสัมพันธ์ภาพเชิงบวกคืออิสระในการแสดงความรู้สึก ซึ่งเรียกอีกอย่างว่าอารมณ์ โดยเพิ่มการแลกเปลี่ยนอารมณ์เชิงบวกให้สูงสุดในขณะที่ลดประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงลบให้เหลือน้อยที่สุด และรักษาความสามารถในการสัมผัสกับอารมณ์ทั้งหมดในเวลาเดียวกัน (Tompkins, 1962) เทคนิค คำถามเชิงสมานฉันท์ (Restorative Questions) ซึ่งเป็นเครื่องมือในการประมวลผลเหตุการณ์การกระทำผิดหรือความขัดแย้ง เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนในการไตร่ตรองถึงผลกระทบของพฤติกรรมของตนที่มีต่อผู้อื่น (Wachtel, 2016) และเทคนิคการแสดงออกทางอารมณ์ ซึ่งการแสดงออกทางความรู้สึกส่วนตัวที่ไม่ตัดสินเพื่อตอบสนองต่อพฤติกรรมของผู้อื่น โดยไม่กล่าวโทษหรือทำให้ผู้อื่นรู้สึกอับอาย (Wachtel, 2005)

2. การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธ์ภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ประกอบด้วยกิจกรรมจำนวนทั้งสิ้น 12 ครั้ง โดยแต่ละครั้งใช้เวลาในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 50 นาที ซึ่งการดำเนินการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานในแต่ละครั้ง ผู้วิจัยได้ใช้แนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคของแนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน และการให้คำปรึกษากลุ่ม ตามลักษณะสำคัญขององค์ประกอบสัมพันธ์ภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

2.1 การปฐมนิเทศกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธ์ภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวในครั้งแรก มีจุดมุ่งหมายเพื่อกำหนดข้อตกลงเกี่ยวกับการเข้ากลุ่ม จุดมุ่งหมาย กติกา เงื่อนไข และช่วงเวลาในการเข้าร่วมการเสริมสร้างสัมพันธ์ภาพเชิงบวกโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

อีกทั้ง ให้นักเรียนเห็นความสำคัญเกี่ยวกับประโยชน์ที่จะได้รับการเข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน นอกจากนี้ยังสร้างสัมพันธภาพระหว่างผู้วิจัยและนักเรียน เป็นการสร้างการสนับสนุนระหว่างบุคคล และการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน

2.2 การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) การสนับสนุนทางอารมณ์เป็นรากฐานสำคัญของการสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก โดยมีจุดประสงค์เพื่อสร้างการให้ความเห็นอกเห็นใจ ความเอาใจใส่ และความมั่นใจบุคคล เพื่อช่วยให้สามารถรับมือกับความเครียดและความท้าทายทางอารมณ์ได้ ในการดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ แผนการจัดการเรียนรู้ครั้งที่ 2 เรื่อง สำรวจตนเองนักเรียนจะถูกกระตุ้นให้รับรู้ เข้าใจ และยอมรับอารมณ์ของตนเอง โดยเฉพาะอารมณ์ที่ส่งผลต่อความก้าวร้าว โดยใช้เทคนิค ภูเขาน้ำแข็งแห่งความโกรธ (Gottman, 2006) เพื่อให้นักเรียนเข้าใจสาเหตุและสิ่งที่ซ่อนอยู่ภายใต้อารมณ์โกรธ การทำความเข้าใจองค์ประกอบของความก้าวร้าว เช่น ความโกรธและความเป็นศัตรู ช่วยให้นักเรียนเห็นภาพรวมของอารมณ์เชิงลบที่ส่งผลต่อพฤติกรรม อีกทั้งใช้เทคนิค เข็มทิศแห่งความอับอาย (Compass of Shame) ของ Donald L. Nathanson (1997) ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการทำความเข้าใจว่าความอับอายสามารถส่งผลต่อบุคคลอย่างไร เข็มทิศนี้แสดงการตอบสนอง 4 ด้าน ได้แก่ การถอนตัว, การโจมตีตนเอง, การหลีกเลี่ยง และการโจมตีผู้อื่น การให้นักเรียนเลือกพื้นที่ในห้องเรียนตามอารมณ์ของตนเองในครั้งที่ 2 และการแบ่งปันเหตุผล เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้สำรวจและทำความเข้าใจความรู้สึกอับอายของตนเอง ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่มักซ่อนอยู่เบื้องหลังความก้าวร้าว นอกจากนี้ยังใช้เทคนิค ผลกระทบเก้าประการ (Nine Effects) ของ Silvan S. Tompkins (1962, 1963, 1991) ซึ่งแนวคิดนี้ระบุว่ามนุษย์ต้องการเพิ่มการแลกเปลี่ยนอารมณ์เชิงบวกให้สูงสุด และลดอารมณ์เชิงลบให้น้อยที่สุด แต่ยังคงรักษาความสามารถในการสัมผัสอารมณ์ทั้งหมด อีกทั้งผู้วิจัยใช้เทคนิคการแสดงออกทางอารมณ์ (Affective Statements) ซึ่งช่วยให้นักเรียนแสดงความรู้สึกส่วนตัวที่ไม่ตัดสินเพื่อตอบสนองต่อพฤติกรรมของผู้อื่น ช่วยเสริมสร้างการกระทำเชิงบวก อธิบายความรู้สึกโดยไม่กล่าวโทษหรือทำให้ผู้อื่นรู้สึกอับอาย ซึ่งสอดคล้องกับการสนับสนุนทางอารมณ์ที่เน้นความเข้าใจและความเห็นอกเห็นใจ องค์ประกอบของความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) ของ Daniel Goleman (1998) ในแผนการจัดการเรียนรู้ครั้งที่ 6 มองกันคนละมุม ผู้วิจัยได้กล่าวถึง ความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) และอธิบายองค์ประกอบของความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นไว้ 5 ด้าน ได้แก่ การเข้าใจผู้อื่น, การรู้จักส่งเสริมผู้อื่น, มีจิตใจไปบริการช่วยเหลือ, การรู้จักให้โอกาสผู้อื่น และการตระหนักถึงความคิดเห็นของกลุ่ม

2.3 การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences) มีจุดประสงค์เพื่อการสร้างกิจกรรมหรือเหตุการณ์ที่บุคคลต่าง ๆ มีร่วมกัน ซึ่งช่วยส่งเสริมการเชื่อมโยงและมิตรภาพ ในโรงเรียน หรือสังคม การพบปะสังสรรค์ทางสังคม และการสนับสนุนซึ่งกันและกันในช่วงเวลาที่ท้าทาย การสร้างชุมชนและการเป็นส่วนหนึ่ง (Community Building and Belonging): วงกลมแห่งการสมานฉันท์ (Restorative Circle) เป็นสัญลักษณ์อันทรงพลังของชุมชน ความเป็นส่วนหนึ่ง และการยอมรับ ถูกนำมาใช้ในหลายกิจกรรมเพื่อสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยและส่งเสริมการมีส่วนร่วม ตัวอย่างเช่น การให้นักเรียนนั่งเป็นวงกลมเพื่ออภิปรายข้อตกลงร่วมกัน หรือการแบ่งปันภูเขาน้ำแข็งแห่งความโกรธของตนเอง เป็นการสร้างพื้นที่ให้นักเรียนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งและได้รับการยอมรับ ผู้วิจัยใช้เทคนิคการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) ในครั้งที่ 3 "พลิกสถานการณ์" โดยนักเรียนได้จับกลุ่มเลือกการตัดสินใจความรุนแรงหรือความขัดแย้ง และแสดงบทบาทสมมติเพื่อแก้ไขสถานการณ์ การจำลองสถานการณ์และการนำเสนอหน้าชั้นเรียน เป็นการเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ ซึ่งช่วยให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะการแก้ไขปัญหาและสร้างประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงเชิงบวกด้วยตนเอง อีกทั้งใช้เทคนิคการร่วมมือและการพึ่งพาอาศัยกัน (Cooperation and Interdependence) ในครั้งที่ 10 ประสบการณ์ที่งดงาม การทำภารกิจร่วมกันนี้ช่วยให้นักเรียนได้เห็นถึงความสำคัญของการทำงานเป็นทีมและสร้างความผูกพันทางอารมณ์

2.4 การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support) มีจุดประสงค์เพื่อสร้างการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในเรื่องส่วนตัว หรือการดำเนินชีวิต เพื่อสร้างทักษะ และการเป็นอยู่ที่ดี โดยมีเป้าหมายร่วมกัน ส่งเสริมความเคารพซึ่งกันและกัน โดยอาศัยเทคนิคการสร้างเครือข่ายทางสังคม (Social Networking) ในครั้งที่ 8 สัมพันธภาพที่ดีขึ้น กิจกรรม โยแมงมุมสัมพันธภาพ โดยการโยนเชือกให้กันพร้อมบอกลักษณะสัมพันธภาพที่ดี เป็นการสร้างเครือข่ายที่มองเห็นได้จริง และอธิบายว่า สัมพันธภาพที่ดี ทำให้เกิดโครงสร้างที่แข็งแกร่ง ซึ่งสื่อถึงการพึ่งพากันและกันในกลุ่ม อีกทั้งใช้เทคนิคการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (Mutual Aid) และเทคนิคการเคารพซึ่งกันและกัน (Mutual Respect) โดยองค์ประกอบสำคัญของการสนับสนุนระหว่างบุคคลคือการส่งเสริมความเคารพซึ่งกันและกัน ผ่านกิจกรรมที่ต้องทำงานร่วมกัน นักเรียนจะได้เรียนรู้ที่จะรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ยอมรับความแตกต่าง และให้เกียรติซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นพื้นฐานของการสร้างสัมพันธภาพที่ยั่งยืน

2.5 การปรับปรุงตนเอง (Self Improvement) มีวัตถุประสงค์เพื่อเสริมสร้าง และการพัฒนาตนเอง ผ่านความสัมพันธ์ที่ได้รับการสนับสนุนซึ่งกันและกัน สร้างแรงบันดาลใจให้กับ

บุคคลอื่น ๆ นำมาซึ่งการสำรวจตัวตนใหม่ ส่งเสริมการค้นพบศักยภาพของตนเอง โดยเทคนิคการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนได้สำรวจความคิด ความรู้สึก และคุณค่าภายในของตนเอง เทคนิคการจัดการความโกรธ (Anger Management) เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนได้สำรวจสภาพอากาศภายในจิตใจที่สอดคล้องกับอารมณ์ต่าง ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อเผชิญสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความโกรธ เทคนิคการตั้งเป้าหมายและการเติบโต (Goal Setting and Growth Mindset) เป็นการส่งเสริมแนวคิดการเติบโต (Growth Mindset) ที่เชื่อว่าความสามารถและศักยภาพของตนเองสามารถพัฒนาเพื่อสร้างแรงจูงใจให้เกิดการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

2.6 การปัจฉิมนิเทศกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวในครั้งสุดท้ายมีจุดมุ่งหมายเพื่อสรุปภาพรวมของกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ให้นักเรียนได้ร่วมกันแลกเปลี่ยนแนวการประยุกต์ใช้ทักษะต่าง ๆ ในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับผู้อื่น อีกทั้งได้ร่วมแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ความรู้สึกที่ได้จากการเข้าร่วมกิจกรรม ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ในการยุติกลุ่ม (The Final Stage) ที่มีจุดสำคัญคือนักเรียนจะเกิดการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในกลุ่มไปสู่ชีวิตประจำวันของนักเรียน

จากข้อมูลในการสร้างการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ที่กล่าวมาเป็นลำดับ ผู้วิจัยสร้างกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานตามองค์ประกอบที่ค้นพบจากโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ในระยะที่ 1 ทั้ง 4 ตัวแปรที่สำคัญ และขั้นสุดท้ายในการปัจฉิมนิเทศ ทั้งนี้เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนทั้งแนวคิด ทฤษฎีและเทคนิคการประยุกต์ใช้แนวทางทางการสมานฉันท์ มาใช้ในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยผู้วิจัยได้สรุปแนวคิด ทฤษฎี และเทคนิค ดังแสดงในตาราง 19

ตาราง 19 สรุปแนวคิดและทฤษฎีการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

ครั้งที่ องค์ประกอบ	ชื่อกิจกรรม	วัตถุประสงค์	เทคนิคแนวทางการ สมานฉันท์
1	การสนับสนุน ทางอารมณ์	1. เพื่อสร้างสัมพันธภาพระหว่างผู้วิจัย และนักเรียนด้วยการสนับสุนนระหว่าง บุคคล และการสร้างประสบการณ์ ร่วมกัน	หน้าต่างวินัยทางสังคม (Social Discipline Window)
การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน	การสร้างพื้นที่ แห่งการเติบโต	2. เพื่อกำหนดข้อตกลงเกี่ยวกับการเข้า กลุ่ม จุดมุ่งหมาย กติกา เงื่อนไข และ ช่วงเวลาในการเข้าร่วมการเสริมสร้าง สัมพันธภาพเชิงบวกโดยกิจกรรมแนะ แนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็น ฐาน	วงกลมแห่งการสมานฉันท์ (Restorative Circle)
		3. เพื่อให้นักเรียนเห็นความสำคัญ เกี่ยวกับประโยชน์ที่จะได้รับการ เข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนว ทางการสมานฉันท์เป็นฐาน	
2	การสนับสนุน ทางอารมณ์	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และ ยอมรับอารมณ์ของตนเอง โดยเฉพาะ อย่างยิ่งอารมณ์ที่ส่งผลต่อความ ก้าวร้าว	เข็มทิศแห่งความอับอาย (Compass of Shame)
การปรับปรุง ตนเอง	สำรวจตนเอง	2. เพื่อให้นักเรียนสามารถระบุปัจจัยที่ กระตุ้นให้เกิดอารมณ์ต่าง ๆ	
3	การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ เกี่ยวกับ การสนับสนุนกันระหว่างบุคคล และ การสร้างประสบการณ์ที่ดีร่วมกันกับ บุคคลอื่น	กระบวนการที่ยุติธรรม (Fair Process)
การสนับสนุน ระหว่างบุคคล	พลิกสถานการณ์	2. เพื่อให้นักเรียนสามารถแสดงออกถึง การสนับสนุนกันระหว่างบุคคล และ การสร้างประสบการณ์ที่ดีร่วมกันกับ บุคคลอื่น	

ตาราง (ต่อ)

ครั้งที่ องค์ประกอบ	ชื่อกิจกรรม	วัตถุประสงค์	เทคนิคแนวทางการ สมานฉันท์
4 การสนับสนุน ทางอารมณ์	ใจเราจะใกล้กัน	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ การ สนับสนุนทางอารมณ์ ที่มีผลต่อ สัมพันธภาพเชิงบวก 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ สนับสนุนอารมณ์ของผู้อื่นได้อย่างมี ประสิทธิภาพ	ผลกระทบแก่ประการ
5 การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน การปรับปรุง ตนเอง	ท่ามกลางความ ขัดแย้ง	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ แนว ทางการปรับปรุงตนเองเพื่อแก้ไข ปัญหาความขัดแย้ง 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ ปรับปรุงตนเอง และสามารถระบุแนว ทางการปรับปรุงตนเองเพื่อแก้ไข ปัญหาความขัดแย้งได้	คำถามเชิงสมานฉันท์ (Restorative Questions)
6 การสนับสนุน ทางอารมณ์ การสนับสนุน ระหว่างบุคคล	มองกันคนละมุม	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ แนว ทางการสนับสนุนทางอารมณ์ 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ สนับสนุนทางอารมณ์แก่ผู้อื่น	วงกลมสมานฉันท์ คำถามเชิงสมานฉันท์ การแสดงออกทางอารมณ์
7 การปรับปรุง ตนเอง	จัดการความ แปรปรวน	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ แนวทาง พัฒนาตนเอง 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ ปรับปรุงตนเอง เพื่อการจัดการความ โกรธ	วงกลมสมานฉันท์ คำถามเชิงสมานฉันท์ การแสดงออกทางอารมณ์
8 การสนับสนุน ระหว่างบุคคล	สัมพันธภาพที่ดี ขึ้น	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และเห็น ความสำคัญของการสนับสนุนระหว่าง บุคคล 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ สนับสนุนระหว่างบุคคล	วงกลมสมานฉันท์ การแสดงออกทางอารมณ์

ตาราง (ต่อ)

ครั้งที่ องค์ประกอบ	ชื่อกิจกรรม	วัตถุประสงค์	เทคนิคแนวทางการ สมานฉันท์
9 การปรับปรุง ตนเอง	ยอมรับผิดตนเอง	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และ เห็นความสำคัญของการปรับปรุง ตนเอง 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ ปรับปรุงตนเอง	วงกลมสมานฉันท์ การแสดงออกทาง อารมณ์
10 การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน	ประสบการณ์ที่ งดงาม	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และ เห็นความสำคัญของการสร้าง ประสบการณ์ร่วมกัน 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ สร้างประสบการณ์ร่วมกัน	วงกลมสมานฉันท์ การแสดงออกทาง อารมณ์
11 การสนับสนุน ทางอารมณ์	อารมณ์ที่มั่นคง	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และ เห็นความสำคัญของการสนับสนุน ทางอารมณ์ 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ สนับสนุนทางอารมณ์	วงกลมสมานฉันท์ การแสดงออกทาง อารมณ์ ผลกระทบแก่ประการ
12 การสนับสนุน ทางอารมณ์ การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน การสนับสนุน ระหว่างบุคคล การปรับปรุง ตนเอง	สัมพันธภาพ เชิงบวก	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และ เห็นความสำคัญของสัมพันธภาพเชิง บวก 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวการ ประยุกต์ใช้ทักษะต่าง ๆ ในการ เสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับ ผู้อื่น	วงกลมสมานฉันท์ การแสดงออกทาง อารมณ์

1. การเปรียบเทียบผลการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวแบบที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

การวิเคราะห์ในขั้นนี้ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ห้ออกเป็นตอนย่อย ได้แก่

1.1 การตรวจสอบการแจกแจงแบบโค้งปกติ (Test of Normality) ของข้อมูลแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

ก่อนการดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้ตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ข้อมูล คือ การตรวจสอบการแจกแจงแบบโค้งปกติของกลุ่มตัวอย่าง โดยการทดสอบ Kolmogorov-Smirnov ดังปรากฏในตาราง 20

ตาราง 20 การตรวจสอบการแจกแจงแบบโค้งปกติ

ตัวแปร	df	ก่อนการทดลอง		หลังการทดลอง		ระยะติดตามผล	
		Statistic	p-value	Statistic	p-value	Statistic	p-value
ES	80	0.11	0.53	0.10	0.13	0.09	0.06
SE	80	0.10	0.06	0.08	0.20	0.10	0.12
PS	80	0.13	0.12	0.09	0.07	0.10	0.14
SI	80	0.07	0.20	0.09	0.05	0.12	0.06
โดยรวม	80	0.12	0.10	0.16	0.07	0.17	0.14

จากตาราง 20 พบว่า คะแนนสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยรวม และคะแนนรายด้าน มีค่านัยสำคัญทางสถิติของตัวแปรทุกตัวมีค่ามากกว่า .05 โดยมีค่า p-value ตั้งแต่ 0.06 ถึง 0.20 แสดงให้เห็นว่า สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยรวมและรายด้านของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผล มีการแจกแจงข้อมูลแบบโค้งปกติ ผู้วิจัยจึงใช้สถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางแบบวัดซ้ำ (Two-way Repeated Measures ANOVA)

1.2 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

การวิเคราะห์ในขั้นนี้ ผู้วิจัยได้นำค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ก่อนการทดลอง หลังการทดลองและหลังติดตามผลดังแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูล ในตาราง 21

ตาราง 21 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพเชิงบวก

ตัวแปร	กลุ่มตัวอย่าง	ก่อนการทดลอง		หลังการทดลอง		ระยะติดตามผล	
		M	SD	M	SD	M	SD
ES	กลุ่มทดลอง	2.87	0.46	3.46	0.46	3.71	0.49
	กลุ่มควบคุม	2.98	0.50	3.13	0.51	3.26	0.38
SE	กลุ่มทดลอง	2.87	0.52	3.5	0.48	3.67	0.41
	กลุ่มควบคุม	2.90	0.43	3.0	0.46	3.23	0.54
PS	กลุ่มทดลอง	2.89	0.47	3.51	0.40	3.62	0.42
	กลุ่มควบคุม	2.87	0.36	3.00	0.46	3.28	0.40
SI	กลุ่มทดลอง	2.83	0.43	3.39	0.45	3.63	0.40
	กลุ่มควบคุม	2.82	0.41	2.93	0.38	3.23	0.48
โดยรวม	กลุ่มทดลอง	2.87	0.22	3.46	0.22	3.66	0.26
	กลุ่มควบคุม	2.89	0.16	3.01	0.29	3.26	0.12

จากตาราง 21 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยรวมของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในระยะก่อนการทดลอง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.87 และ 2.89 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.22 และ 0.16 ตามลำดับ ระยะหลังการทดลองมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.46 และ 3.01 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.22 และ 0.29 ตามลำดับ และระยะติดตามผลมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.66 และ 3.26 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.26 และ 0.12ตามลำดับ และเมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมจำแนกตามรายด้านตามอันดับ

ค่าเฉลี่ยที่สูงสุด 3 อันดับของในแต่ละระยะ ได้แก่ ระยะก่อนการทดลอง ระยะหลังการทดลอง และระยะติดตาม ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1) การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ของกลุ่มทดลอง ระยะก่อนการทดลอง พบว่า ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล มีค่าเฉลี่ยสูงสุด 2.89 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.47 รองมาคือ การสนับสนุนทางอารมณ์ และการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.87 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.46 และ 0.52 ตามลำดับ ส่วนด้านการปรับปรุงตนเอง พบว่า มีค่าเฉลี่ยน้อยสุดเท่ากับ 2.87 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.22

2) การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ของกลุ่มทดลอง ระยะหลังการทดลอง พบว่า การสนับสนุนระหว่างบุคคล มีค่าเฉลี่ยสูงสุด มีค่าเท่ากับ 3.51 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.40 รองมาคือ ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน และด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.50 และ 3.46 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.48 และ 0.46 ตามลำดับ ส่วนด้านการปรับปรุงตนเอง พบว่า มีค่าเฉลี่ยน้อยสุดเท่ากับ 3.39 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.45

3) การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวของกลุ่มทดลอง ระยะติดตามผล พบว่า ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ มีค่าเฉลี่ยสูงสุด โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.71 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.49 รองมาคือ ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน และด้านการปรับปรุงตนเอง โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.67 และ 3.63 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.41 และ 0.42 ตามลำดับ ส่วนด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล พบว่า มีค่าเฉลี่ยน้อยสุดเท่ากับ 3.62 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.42

4) การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวของกลุ่มควบคุม ระยะก่อนการทดลอง พบว่า ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ มีค่าเฉลี่ยสูงสุด มีค่าเท่ากับ 2.98 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.50 รองมาคือ ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน และด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.90 และ 2.87 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.43 และ 0.36 ตามลำดับ ส่วนด้านการปรับปรุงตนเอง พบว่า มีค่าเฉลี่ยน้อยสุดเท่ากับ 2.82 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.41

5) การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวของกลุ่มควบคุม ระยะหลังการทดลอง พบว่า ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ มีค่าเฉลี่ยสูงสุด โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.13 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.51 รองมาคือ ด้านการสร้าง

ประสบการณ์ร่วมกัน และด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.00 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.46 ส่วนด้านการปรับปรุงตนเอง พบว่ามีค่าเฉลี่ยน้อยสุดเท่ากับ 2.93 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.38

6) การวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวของกลุ่มควบคุม ระยะติดตามผล พบว่า ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล มีค่าเฉลี่ยสูงสุดมีค่าเท่ากับ 3.28 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.40 รองมาคือ ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.26 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.38 ส่วนด้านด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน และด้านการปรับปรุงตนเอง พบว่ามีค่าเฉลี่ยน้อยสุด เท่ากับ 3.23 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.54 และ 0.48 ตามลำดับ

2. การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยรวมของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมในระยะก่อน และหลังการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน และการติดตามผล

การวิเคราะห์ในขั้นนี้เป็นการเปรียบเทียบความแตกต่างของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยรวม ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังติดตามผล โดยใช้สถิติ Two-way Repeated ANOVA ซึ่งก่อนการทดสอบความแตกต่าง ผู้วิจัยได้ตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ข้อมูล คือ การตรวจสอบการแจกแจงปกติของกลุ่มตัวอย่าง โดยการทดสอบ Kolmogorov-Smirnov พบว่ามีค่ามากกว่า 0.05 ทุกตัวแปร แสดงให้เห็นว่าข้อมูลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติ แสดงดังตาราง 22

ตาราง 22 การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยรวม ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังติดตามผล

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p-value
ระหว่างกลุ่ม					
กลุ่มทดลอง – กลุ่มควบคุม	4.46	1	4.42	46.85*	0.01
ความคลาดเคลื่อน	7.36	78	0.09		
ภายในกลุ่ม					
ผลการจัดการเรียนรู้	13.66	2	6.83	543.91*	0.01
ปฏิสัมพันธ์	2.67	1.47	1.82	106.61*	0.01
ความคลาดเคลื่อน	1.96	156	0.13		
Mauchly's W= 0.64 $\chi^2=33.92$ df=2 p=0.00					

* p-value < 0.01

จากตาราง 22 การตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยรวม ในระยะเวลาก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลการทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า ผลต่างของค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนในการวัดซ้ำสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว มีความไม่เท่ากันโดยค่า Mauchly's มีค่า 0.64 และมีค่านัยสำคัญทางสถิติเท่ากับ .01

การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยรวม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวม แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F=46.85$ df=1 p-value= .01) และระยะเวลาที่แตกต่างกัน ทำให้นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว มีสัมพันธภาพเชิงบวก โดยรวม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F=543.91$ df=2 p-value= .01) นอกจากนี้ยังพบปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มและระยะเวลาที่แตกต่างกัน ทำให้มีสัมพันธภาพเชิงบวก โดยรวม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F=106.61$ df=1.47 p-value= .01) และเมื่อพบว่ามีความแตกต่างดังกล่าวผู้วิจัยจึงทำการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ ด้วยวิธีการของบอนโฟ

โรนีน(Bonferroni Method) เพื่อตรวจสอบดูว่ามีคู่ใดบ้างที่มีความแตกต่างกัน ดังผลการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงในตาราง 23

ตาราง 23 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยรวม ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังติดตามผล

ตัวแปร	กลุ่ม	ผลการจัดการเรียนรู้กิจกรรม แนะแนวที่มาเปรียบเทียบ	ความแตกต่าง ของค่าเฉลี่ย	p-value
สัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียน ที่มีความเสี่ยงต่อ ความก้าวร้าว	ทดลอง	หลังการทดลอง - ก่อนทดลอง	0.78*	0.00
		หลังติดตามผล - ก่อนทดลอง	0.81*	0.00
		หลังทดลอง – หลังติดตามผล	-0.19*	0.00
	ควบคุม	หลังการทดลอง - ก่อนทดลอง	0.12	0.12
		หลังติดตามผล - ก่อนทดลอง	0.37	0.23
		หลังทดลอง – หลังติดตามผล	-0.25	0.07

* p-value < 0.01

จากตาราง 23 พบว่า กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวก โดยรวมหลังติดตามผลและก่อนการทดลอง แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ 0.00 โดยระยะหลังติดตามผล มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.65 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.26 สูงกว่าก่อนทดลองมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.87 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.22 ต่อมากลุ่มทดลอง มีสัมพันธภาพเชิงบวก โดยรวมหลังการทดลองและหลังติดตามผล แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.00 โดยหลังการทดลองมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.46 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.22 ต่ำกว่าระยะหลังติดตามผล มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.66 ส่วนเบี่ยงเบน มาตรฐานเท่ากับ 0.26 ตามลำดับ กลุ่มควบคุมมีสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยรวมโดยรวมหลังการทดลอง ก่อนการทดลอง และติดตามผล ไม่แตกต่างกัน

3. การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว จำแนกตามรายด้านของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมในระยะก่อน และหลังการการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน และการติดตามผล

การวิเคราะห์ในขั้นนี้เป็นการเปรียบเทียบความแตกต่างของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยจำแนกตามรายด้าน ระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังติดตามผล โดยใช้สถิติ Two-way Repeated ANOVA ซึ่งก่อนการทดสอบความแตกต่าง ผู้วิจัยได้ตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ข้อมูล คือ การตรวจสอบการแจกแจงปกติของกลุ่มตัวอย่าง โดยการทดสอบ Kolmogorov - Smirnov พบว่า มีค่ามากกว่า 0.05 ทุกตัวแปร แสดงให้เห็นว่าข้อมูลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีการแจกแจง เป็นโค้งปกติ และเมื่อพิจารณาผลต่างของค่าเฉลี่ยของความแปรปรวนในการวัดซ้ำสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว มีความเท่ากัน โดยค่า Mauchly's พบว่ามีค่าตั้งแต่ 0.93 – 0.97 และมีค่านัยสำคัญทางสถิติเท่ากับ 0.00 เท่ากันทุกด้าน ดังรายละเอียดในตาราง 24

ตาราง 24 การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
จำแนกตาม รายด้านของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลัง
ติดตามผล

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	p-value
ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์					
ระหว่างกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	3.24	1	3.24	11.43*	.01
ความคลาดเคลื่อน	22.09	78	0.28		
ผลการจัดกิจกรรมแนะแนวฯ	12.94	2	6.47	33.42*	0.00
ปฏิสัมพันธ์	3.44	2	1.72	8.89*	0.00
ความคลาดเคลื่อน	30.19	156	0.19		
ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน					
ระหว่างกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	4.85	1	4.85	12.55*	0.00
ความคลาดเคลื่อน	30.15	78	0.38		
ผลการจัดกิจกรรมแนะแนวฯ	13.96	2	6.98	45.25*	0.00
ปฏิสัมพันธ์	3.06	2	1.53	9.92*	0.00
ความคลาดเคลื่อน	24.06	156	0.15		
ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล					
ระหว่างกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	4.85	1	4.85	25.37*	0.00
ความคลาดเคลื่อน	14.918	78	0.19		
ผลการจัดกิจกรรมแนะแนวฯ	13.33	2	6.67	38.45*	0.00
ปฏิสัมพันธ์	2.32	2	1.16	6.69*	0.02
ความคลาดเคลื่อน	27.04	156	.173		
ด้านการปรับปรุงตนเอง					
ระหว่างกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	4.89	1	4.89	17.18*	0.00
ความคลาดเคลื่อน	22.19	78	0.29		
ผลการจัดกิจกรรมแนะแนวฯ	14.60	2	7.30	54.29*	0.00
ปฏิสัมพันธ์	2.54	2	1.27	9.45*	0.00
ความคลาดเคลื่อน	20.982	156	0.13		

* p-value <0.01

จากตาราง 24 การวิเคราะห์เปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ตามรายด้าน พบว่า ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 46.85$ $df = 1$ $P = 0.01$) แสดงให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีผลทำให้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ มีความแตกต่างกัน

ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน เมื่อนำค่าเฉลี่ยมาวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่าง พบว่า สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ระหว่างกลุ่มทดลองและ กลุ่มควบคุม ระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผล แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($F = 11.43$ $df = 1$ $P = 0.00$) แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีผลทำให้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน มีความแตกต่างกัน

ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล เมื่อนำค่าเฉลี่ยมาวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่าง พบว่า สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล ระหว่าง กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผล แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($F = 25.37$ $df = 1$ $P = 0.00$) แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีผลทำให้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล มีความแตกต่างกัน

ด้านการปรับปรุงตนเอง เมื่อนำค่าเฉลี่ยมาวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่าง พบว่า สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ด้านการปรับปรุงตนเอง ระหว่างกลุ่มทดลองและ กลุ่มควบคุม ระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผล แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($F = 17.18$ $df = 1$ $P = 0.00$) แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีผลทำให้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ด้านการปรับปรุงตนเอง มีความแตกต่างกัน

จากข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีผลทำให้นักเรียนวัยรุ่นในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีสัมพันธภาพเชิง

บวกที่แตกต่างกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงดำเนินการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ในแต่ละรายด้าน ด้วยวิธีการของบอนโฟโรนี (Bonferroni Method) เพื่อตรวจสอบดูว่ามีคู่ใดบ้างที่มีความแตกต่างกัน ดังรายละเอียด แสดงในตาราง 25

ตาราง 25 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวตามรายด้าน ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และหลังติดตามผล

ตัวแปร	กลุ่ม	ผลการจัดการเรียนรู้กิจกรรม แนะแนวที่มาเปรียบเทียบ	ความแตกต่าง ของค่าเฉลี่ย	p- value
ด้านการสนับสนุน ทางอารมณ์	ทดลอง	หลังการทดลอง - ก่อนทดลอง	0.58	0.00
		หลังติดตามผล - ก่อนทดลอง	0.84	0.00
		หลังทดลอง - หลังติดตามผล	-0.26	0.02
	ควบคุม	หลังการทดลอง - ก่อนทดลอง	0.16	0.18
		หลังติดตามผล - ก่อนทดลอง	0.28	0.01
		หลังทดลอง - หลังติดตามผล	-0.12	0.18
ด้านการสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน	ทดลอง	หลังการทดลอง - ก่อนทดลอง	0.62	0.00
		หลังติดตามผล - ก่อนทดลอง	0.80	0.00
		หลังทดลอง - หลังติดตามผล	-0.18	0.58
	ควบคุม	หลังการทดลอง - ก่อนทดลอง	0.11	0.24
		หลังติดตามผล - ก่อนทดลอง	0.37	0.00
		หลังทดลอง - หลังติดตามผล	-0.26	0.01
ด้านการสนับสนุน ระหว่างบุคคล	ทดลอง	หลังการทดลอง - ก่อนทดลอง	0.62	0.00
		หลังติดตามผล - ก่อนทดลอง	0.71	0.00
		หลังทดลอง - หลังติดตามผล	-0.09	0.30
	ควบคุม	หลังการทดลอง - ก่อนทดลอง	0.14	0.16
		หลังติดตามผล - ก่อนทดลอง	0.42	0.00
		หลังทดลอง - หลังติดตามผล	-0.28	0.01

ตาราง 25 (ต่อ)

ตัวแปร	กลุ่ม	ผลการจัดการเรียนรู้กิจกรรม แนะแนวที่มาเปรียบเทียบ	ความแตกต่าง ของค่าเฉลี่ย	p- value
ด้านการปรับปรุง ตนเอง	ทดลอง	หลังการทดลอง - ก่อนทดลอง	0.57	0.00
		หลังติดตามผล - ก่อนทดลอง	0.80	0.00
		หลังทดลอง - หลังติดตามผล	-0.24	0.02
	ควบคุม	หลังการทดลอง - ก่อนทดลอง	0.10	0.29
		หลังติดตามผล - ก่อนทดลอง	0.41	0.00
		หลังทดลอง - หลังติดตามผล	-0.31	0.00

จากตาราง 25 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวตามรายด้าน สามารถสรุปผลการวิเคราะห์ ข้อมูลได้ดังนี้

1) สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มทดลอง ระหว่างหลังการทดลอง กับก่อนการทดลอง พบว่า กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง หลังการทดลองแตกต่างกับก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05

2) สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มทดลอง ระหว่างติดตามผลกับ ก่อนทดลอง พบว่า กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง ที่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05

3) สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มทดลอง ระหว่างหลังการทดลอง กับติดตามผล พบว่า กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวกในทุก ๆ ด้านไม่แตกต่างกัน ได้แก่ ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง

4) สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มควบคุม ระหว่างหลังการทดลอง กับก่อนการทดลอง พบว่า กลุ่มควบคุมมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง ไม่แตกต่างกัน

5) สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มควบคุม ระหว่างติดตามผลกับ ก่อนทดลอง พบว่า กลุ่มควบคุมมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง ที่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

6) สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มควบคุม ระหว่างหลังการทดลอง กับติดตามผล พบว่า กลุ่มควบคุมมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง พบว่า มีความแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ไม่แตกต่างกัน



บทที่ 5

สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ

ความมุ่งหมายของงานวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ตั้งความมุ่งหมายไว้ดังนี้

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
2. เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวัด สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์
3. เพื่อศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
4. เพื่อพัฒนารูปแบบกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
5. เพื่อเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว กลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล
6. เพื่อเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล ของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน กับกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการจัดกระทำใด ๆ

สมมติฐานในการวิจัย

1. โมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ตามสมมติฐานมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์
2. นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่มทดลอง ที่เข้าร่วมการใช้การจัดการเรียนรู้ กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวมและรายด้าน หลังการทดลอง และการติดตามผล แตกต่างกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวที่เป็นกลุ่มควบคุม
3. นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่มทดลอง ที่เข้าร่วมการจัดการเรียนรู้ กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีสัมพันธภาพเชิงบวก ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผลแตกต่างกัน

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ออกแบบการวิจัยโดยใช้วิธีการวิจัยแบบผสมวิธี ทั้งวิธีการเชิงคุณภาพและปริมาณ เพื่อให้สามารถบรรลุจุดมุ่งหมายและตอบคำถามของการวิจัยได้อย่างชัดเจน ซึ่งการวิจัยสามารถแบ่งระยะของการดำเนินการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ ได้แก่

ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ปีการศึกษา 2567 โรงเรียนสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ซึ่งครอบคลุมพื้นที่ 11 จังหวัด ได้แก่ กรุงเทพมหานคร (กทม.), ฉะเชิงเทรา (บางส่วน), นครนายก (เฉพาะอำเภอบ้านนา), นครปฐม, นนทบุรี, ปทุมธานี, สุพรรณบุรี, สมุทรปราการ, สมุทรสาคร, พระนครศรีอยุธยา, และอ่างทอง โดยมีโรงเรียนในสังกัด 36 โรงเรียน แบ่งเขตการปกครองออกเป็นจำนวน 6 เขตการปกครองย่อย มีจำนวนนักเรียนทั้งหมด 35,254 คน (ฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ. 2567)

กลุ่มตัวอย่างในการสัมภาษณ์เพื่อหาองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 10 คน ประกอบด้วย ผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน และนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ที่มีลักษณะของสัมพันธภาพเชิงบวก และสามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของตนเองได้อย่างดี จำนวน 5 คน

กลุ่มผู้ให้ข้อมูลหลัก (Key Informants) และกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยจำแนกความมุ่งหมายของการวิจัยออกเป็น 2 ระยะ ดังนี้

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งเก็บได้จริง 454 คน โดยเป็นนักเรียนในโรงเรียนในสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ในเขตการศึกษาที่ 1 – 6 ปีการศึกษา 2567

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งเก็บได้จริง 564 คน โดยเป็นนักเรียนในโรงเรียนในสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ในเขตการศึกษาที่ 1 – 6 ปีการศึกษา 2567

ระยะที่ 2 การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ศึกษาผลการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว เป็นนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นของโรงเรียนแห่งหนึ่งในสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑล

กรุงเทพฯที่ได้คะแนนจากแบบประเมินผลพฤติกรรมรุนแรงสำหรับวัยรุ่น (Adolescent Violent Behavior Inventory-14 items; AVB-14) สูงที่สุด และมีความสมัครใจที่จะเข้าร่วมโปรแกรมจำนวน 80 คนแล้วจึงทำการสุ่มอย่างง่ายเพื่อเข้ากลุ่มทดลอง และ สุ่มอย่างง่ายเพื่อเข้ากลุ่มควบคุมกลุ่มละ 40 คน โดยกลุ่มทดลองจะได้รับการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ในขณะที่กลุ่มควบคุม ไม่ได้รับการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

เครื่องมือที่ใช้

เครื่องมือที่ใช้ในการวิเคราะห์องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ได้แก่

1. แบบสัมภาษณ์ถึงโครงสร้างเพื่อศึกษาองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
2. แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ได้ข้อคำถามทั้งหมด 32 ข้อ เมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของแบบวัดทั้งฉบับพบว่ามีค่าเท่ากับ .965
3. เครื่องมือที่ใช้ในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ได้แก่ การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว มีค่าดัชนีความสอดคล้อง อยู่ระหว่าง 0.60-1.00

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โดยผู้วิจัยนำหนังสือขอความร่วมมือเพื่อการวิจัยจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ส่งถึงผู้บริหารโรงเรียนในกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับเลือกจากการสุ่มหลายขั้นตอน เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัย หลังจากได้รับการอนุมัติจากทางโรงเรียน ผู้วิจัยนำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ไปเก็บข้อมูลกับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นประจำปีการศึกษา 2567 ด้วยรูปแบบผ่านฟอร์มออนไลน์ จากนั้นผู้วิจัยนำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกมาตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบวัด ได้แบบวัดที่สมบูรณ์ จึงนำมาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

ระยะที่ 2 การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลโดยนำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ไปยังผู้อำนวยการโรงเรียนแห่งหนึ่งสังกัดฝ่ายการศึกษาอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ เพื่อขออนุญาตการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัย จากนั้นผู้วิจัยพิจารณาคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการทำแบบประเมินผลพฤติกรรมรุนแรงสำหรับวัยรุ่น (Adolescent Violent Behavior Inventory-14 items; AVB-14) ที่มีคะแนน สูงที่สุด 80 คน และได้รับความยินยอมจากผู้ปกครองในการเข้าร่วมการทดลอง โดยผู้วิจัยทำการสุ่มอย่างง่ายเพื่อจำแนกกลุ่มตัวอย่างเข้ากลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม จำนวนกลุ่มละ 40 คน ผู้วิจัยดำเนินการทดลองโดยนำกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมา ให้กับกลุ่มทดลอง จำนวน 12 ครั้ง สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที ส่วนกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับกิจกรรมใด ๆ หลังจากการยุติการทดลองผู้วิจัยให้กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมทำแบบวัดการสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อนำมาใช้เป็นข้อมูลหลังการทดลอง โดยภายหลังการยุติการทดลองผู้วิจัยไม่ได้ทำการใด ๆ กับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมเป็นระยะเวลา 1 เดือน เพื่อติดตามผล โดยผู้วิจัยนัดพบกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมอีกครั้งเพื่อทำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อเป็นข้อมูลหลังการติดตามผล

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูล สถิติพื้นฐาน หาความเชื่อมั่นของเครื่องมือวัด นอกจากนี้ผู้วิจัยยังทำการวิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง เพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น และการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผล โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลใน ระยะที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

1.1 วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

1.2. วิเคราะห์เพื่อตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก

1.2.1 วิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของข้อคำถามแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก โดยใช้สูตรคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ (Index of Item-objective Congruence: IOC)

1.2.2 วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกรายข้อ ของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปคำนวณในการหาค่าสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation)

1.3 วิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นโดยรวมและรายด้านของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปคำนวณในการหาค่าสูตรสัมประสิทธิ์อัลฟา (α - Coefficient)

1.4 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อตรวจสอบความกลมกลืนของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ตามสมมติฐานกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยมีการประมาณค่าพารามิเตอร์

2. การวิเคราะห์ข้อมูลในระยะที่ 2 การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

2.1 วิเคราะห์เพื่อตรวจสอบคุณภาพของกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก กับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ด้วยการวิเคราะห์ความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยพิจารณาค่าความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์ การเลือกใช้นวัตกรรมโดยใช้สูตรคำนวณค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ (Index of Item-objective Congruence: IOC)

2.2 วิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มทดลอง ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (Two-way ANOVA Repeated Measurement)

2.3 วิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ และการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Test) ของค่าเฉลี่ยของสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวม และรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล

สรุปผลการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยผู้วิจัยสรุปได้ตามลำดับความสำคัญ ดังนี้

1. การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น สามารถสรุปได้ดังนี้

1.1 จากการสัมภาษณ์เชิงลึก ผู้เชี่ยวชาญทั้ง 5 ท่าน และนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นจำนวน 5 ร เมื่อนำประเด็นที่ได้จากการวิเคราะห์เนื้อหาเชิงลึกจากเอกสาร งานวิจัยต่าง ๆ และเนื้อหาจากการสัมภาษณ์ ทำให้ได้นิยามศัพท์ความหมายของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น หมายถึง สัมพันธภาพที่ดีระหว่างตนเองกับผู้อื่นมีความใกล้ชิด มีความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น มีความเห็นอกเห็นใจ เอาใจใส่ มีการส่งเสริม สนับสนุน ช่วยเหลือ และตอบสนองต่อความต้องการระหว่างกัน มีการแบ่งปันประสบการณ์ทางความคิด อารมณ์ และการกระทำที่ก่อเกิดคุณค่า ความหมาย ความสุข ความพึงพอใจในชีวิตและความเป็นอยู่ที่ดีร่วมกัน โดยมีองค์ประกอบ 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การสนับสนุนทางอารมณ์ การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support) และการปรับปรุงตนเอง

1.2 ผู้วิจัยได้สร้างแบบแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ทั้ง 4 องค์ประกอบ จากนิยามศัพท์และดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลกับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นจำนวน 454 คน เพื่อวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่ง พบว่าการทดสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดล มีค่า เท่ากับ 534 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.159 จะเห็นได้ว่า ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสามารถแปลความหมายได้ว่า ข้อมูลเชิงประจักษ์มีความสอดคล้องกับโมเดลโครงสร้างของผู้วิจัย เมื่อพิจารณาค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chi-square) มีค่าเท่ากับ 1.16 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 2.00 แสดงว่า โมเดลการวัดมีลักษณะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังพิจารณาดัชนีสอดคล้องอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีความสอดคล้องกัน (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.962 ดัชนีวัดระดับความสอดคล้องที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.934 ดัชนีความสอดคล้องเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ 0.974 แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นอกจากนี้ค่าดัชนีรากฐานของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (SRMR) มีค่าเท่ากับ 0.025 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.032 ซึ่งมีค่าต่ำใกล้เคียงศูนย์ จากดัชนีดังกล่าว แสดงว่าตัวแปรแฝงทั้ง 4 ตัวของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นสามารถวัดได้จากตัวบ่งชี้ทั้งหมด 32 ตัว

2. ผลการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น กับข้อมูลเชิงประจักษ์ สามารถสรุปได้ดังนี้

2.1 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสอง (Second Order) ของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ผลการวิเคราะห์ในขั้นนี้เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของ (Construct Validity) ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า การวิเคราะห์องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ในครั้งนี้ มีความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีค่าเท่ากับ 769.59 ค่านัยสำคัญทางสถิติ () เท่ากับ 0.075 จะเห็นได้ว่า ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสามารถแปลความหมายได้ว่า ข้อมูลเชิงประจักษ์มีความสอดคล้องกับโมเดลโครงสร้างของผู้วิจัย เมื่อพิจารณาค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative chisquare) มีค่าเท่ากับ 1.67 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 2.00 แสดงว่าโมเดลโครงสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีลักษณะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังพิจารณาดัชนีสอดคล้องอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีความสอดคล้องกัน (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.97 ดัชนีวัดระดับความสอดคล้องที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.92 ดัชนีความสอดคล้องเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ 0.97 แสดงว่า โมเดลการวัดความฉลาดทางอารมณ์ในโลกดิจิทัลของนักเรียนวัยรุ่นมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นอกจากนี้ค่าดัชนีรากฐานของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (SRMR) มีค่าเท่ากับ 0.03 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.04 ซึ่งมีค่าต่ำใกล้เคียงศูนย์

จากดัชนีดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีองค์ประกอบทั้งหมด 4 องค์ประกอบ ซึ่งเมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักความสำคัญของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า องค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง 0.96 – 1.00 โดยพบว่า องค์ประกอบที่ 3 การสนับสนุนระหว่างบุคคล(PS) มีค่าน้ำหนักมาตรฐานสูงสุดเท่ากับ 1.03 และความแปรผันร่วมกับสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับสูง (ร้อยละ 99) รองลงมาคือ องค์ประกอบที่ 2 การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน(SE) มีค่าน้ำหนักมาตรฐานเท่ากับ 1.02 และความแปรผันร่วมกับสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับสูง (ร้อยละ 98) องค์ประกอบที่ 1 การสนับสนุนทางอารมณ์(ES)มีค่าน้ำหนักมาตรฐานสูงสุดเท่ากับ 1 และความแปรผันร่วมกับสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับสูง (ร้อยละ 96) องค์ประกอบที่ 4 การปรับปรุงตนเอง (SI) มีค่าน้ำหนักมาตรฐานเท่ากับ 1.02 และความแปรผันร่วมกับสัมพันธภาพเชิงบวกอยู่ในระดับสูง (ร้อยละ 89)

3. ผลการใช้รูปแบบกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว สามารถสรุปได้ดังนี้

รูปแบบการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ประกอบด้วย กิจกรรมการเรียนรู้จำนวน 12 ครั้ง โดยแต่ละครั้งใช้เวลาในการดำเนินการ 50 นาที ซึ่งการดำเนินการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ในแต่ละครั้งผู้วิจัย ประยุกต์ใช้แนวความคิดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ร่วมกับเทคนิค การให้คำปรึกษากลุ่ม ซึ่งมีแนวคิดของแนวทางสมานฉันท์ที่สำคัญ คือ ผู้คนมีคุณค่าและมี สัมพันธภาพที่ดี และสัมพันธภาพจะต้องได้รับการสร้าง รักษา และฟื้นฟู โดยใช้แนวทาง ความ เคารพผู้เข้าร่วมทุกคนในกระบวนการแนวทางการสมานฉันท์ ความครอบคลุมและการมีส่วนร่วม อย่างเต็มที่ของผู้ที่ได้รับผลกระทบจากเหตุการณ์ ความรับผิดชอบ โดยผู้ที่รับผิดชอบต่อความ เสียหายต้องรับผิดชอบต่อพฤติกรรมที่เป็นอันตรายของตนเอง การซ่อมแซมผลที่ตามมาในการ ฟื้นฟูที่ซ่อมแซมความเสียหาย ซึ่งกำหนดขึ้นโดยข้อตกลงร่วมกัน และการฟื้นฟู ผ่านกระบวนการนี้ ความต้องการของผู้ที่รับผิดชอบต่อความเสียหายจะได้รับการตอบสนอง ด้วยเทคนิคดังนี้ เทคนิค หน้าต่างวินัยทางสังคม (Social Discipline Window) มีความสำคัญต่อการสร้างสถานการณ์ต่าง เพื่อการสมานฉันท์ โดยมนุษย์มีความสุขมากขึ้น ให้ความร่วมมือและมีประสิทธิผลมากขึ้น อีกทั้งมี แนวโน้มที่จะสร้างการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกเกี่ยวกับพฤติกรรมของตนมากขึ้น เขามีส่วนร่วมในการ ร่วมกันแก้ไขปัญหา (Wachtel, 2005) เทคนิควงกลมแห่งการสมานฉันท์ (Restorative Circle) โดยวงกลมเป็นสัญลักษณ์อันทรงพลังของชุมชน ความเป็นส่วนหนึ่ง และการยอมรับ ในบริบทของ แนวทางปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ วงกลมถูกใช้สำหรับกระบวนการเชิงรุกและเชิงป้องกัน ตลอดจน กระบวนการสมานฉันท์วงกลมสามารถใช้เพื่อวัตถุประสงค์ต่างๆ รวมถึงการสร้างชุมชน การแก้ไข ปัญหา และการดำเนินการ กระบวนการวงกลมส่งเสริมให้นักเรียนรับผิดชอบต่อการกระทำของ ตนเอง และเรียนรู้วิธีการให้ความร่วมมือและสนับสนุนผู้อื่น เทคนิคเข็มทิศแห่งความอับอาย (Compass of Shame) ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการทำ ความเข้าใจการตอบสนองของมนุษย์ต่อความ อับอายคือ บุคคลไม่จำเป็นต้องมีพฤติกรรมเชิงลบเมื่อเกิดความอับอาย (Nathanson, 1997) แม้ว่าความรู้สึกอับอายจะมีความลึกซึ้ง และเทคนิคเข็มทิศแห่งความอับอาย (Compass of Shame) ช่วยให้พบช่องทางที่เหมาะสมในการลดผลกระทบของความอับอายผ่านการตรวจสอบ และการแสดงอารมณ์ที่เหมาะสมยิ่งขึ้น (Wachtel, 2016) กระบวนการที่ยุติธรรม ซึ่งวิธีที่บุคคล

แสดงอำนาจ และกำหนดการกระทำของตน (Wachtel, 2016) ซึ่งสัมพันธ์กับ Social Discipline Window โดยเป็นการกระทำที่ดึงดูดทุกฝ่ายให้เข้าร่วมแนวทางแห่งความสมานฉันท์ กระบวนการของผลกระทบแก่ประการ การสร้างสัมพันธภาพ และการเสริมสร้างความสมานฉันท์เมื่อเกิดอันตรายขึ้น แนวทางองค์ประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่งในการมีสัมพันธภาพเชิงบวกคืออิสระในการแสดงความรู้สึก ซึ่งเรียกอีกอย่างว่าอารมณ์ โดยเพิ่มการแลกเปลี่ยนอารมณ์เชิงบวกให้สูงสุดในขณะที่ลดประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงลบให้เหลือน้อยที่สุด และรักษาความสามารถในการสัมผัสกับอารมณ์ทั้งหมดในเวลาเดียวกัน (Tompkins, 1962) เทคนิค คำถามเชิงสมานฉันท์ (Restorative Questions) ซึ่งเป็นเครื่องมือในการประมวลผลเหตุการณ์การกระทำผิดหรือความขัดแย้ง เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนในการไตร่ตรองถึงผลกระทบของพฤติกรรมของตนที่มีต่อผู้อื่น (Wachtel, 2016) และเทคนิคการแสดงออกทางอารมณ์ ซึ่งการแสดงออกทางความรู้สึกส่วนตัวที่ไม่ตัดสินเพื่อตอบสนองต่อพฤติกรรมของผู้อื่น โดยไม่กล่าวโทษหรือทำให้ผู้อื่นรู้สึกละอาย (Wachtel, 2005)

การสร้างรูปแบบการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ได้ผ่านขั้นตอนการตรวจหาคุณภาพเครื่องมือโดยผู้เชี่ยวชาญด้านทางจิตวิทยา จำนวน 5 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของโปรแกรมการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน พบว่ามีค่า IOC ระหว่าง 0.80 – 1.00 จากนั้น ผู้วิจัยได้นำมาปรับตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ และก่อนนำไปใช้จริง ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลองใช้โปรแกรมกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 40 คน เพื่อตรวจสอบถึงความเหมาะสมของกิจกรรม ตลอดจนเทคนิคที่ใช้ในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก 4 ครั้ง โดยรายละเอียดของการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวใน แต่ละครั้ง มีดังนี้

3.1 การปฐมนิเทศกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวในครั้งแรก มีจุดมุ่งหมายเพื่อกำหนดข้อตกลงเกี่ยวกับการเข้ากลุ่ม จุดมุ่งหมาย กติกา เงื่อนไข และช่วงเวลาในการเข้าร่วมการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานอีกทั้งให้นักเรียนเห็นความสำคัญเกี่ยวกับประโยชน์ที่จะได้รับการเข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน นอกจากนี้ยังสร้างสัมพันธภาพระหว่างผู้วิจัยและนักเรียน เป็นการสร้างการสนับสนุนระหว่างบุคคล และการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน

3.2 การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) การสนับสนุนทางอารมณ์เป็นรากฐานสำคัญของการสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก โดยมีจุดประสงค์เพื่อสร้างการให้ความเห็นอกเห็นใจ ความเอาใจใส่ และความมั่นใจบุคคล เพื่อช่วยให้สามารถรับมือกับความเครียดและความท้าทายทางอารมณ์ได้ ในการดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ แผนการจัดการเรียนรู้ครั้งที่ 2 เรื่อง สำรวจตนเองนักเรียนจะถูกกระตุ้นให้รับรู้ เข้าใจ และยอมรับอารมณ์ของตนเอง โดยเฉพาะอารมณ์ที่ส่งผลต่อความก้าวร้าว โดยใช้เทคนิค ภูเขา น้ำแข็งแห่งความโกรธ (Gottman, 2006) เพื่อให้ นักเรียนเข้าใจสาเหตุและสิ่งที่ซ่อนอยู่ภายใต้อารมณ์โกรธ การทำความเข้าใจองค์ประกอบของความก้าวร้าว เช่น ความโกรธและความเป็นศัตรู ช่วยให้นักเรียนเห็นภาพรวมของอารมณ์เชิงลบที่ส่งผลต่อพฤติกรรม อีกทั้งใช้เทคนิค เข็มทิศแห่งความอับอาย (Compass of Shame) ของ Donald L. Nathanson (1997) ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการทำความเข้าใจว่าความอับอายสามารถส่งผลต่อบุคคลอย่างไร เข็มทิศนี้แสดงการตอบสนอง 4 ด้าน ได้แก่ การถอนตัว, การโจมตีตนเอง, การหลีกเลี่ยง และการโจมตีผู้อื่น การให้นักเรียนเลือกพื้นที่ในห้องเรียนตามอารมณ์ของตนเองในครั้งที่ 2 และการแบ่งปันเหตุผล เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้สำรวจและทำความเข้าใจความรู้สึกอับอายของตนเอง ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่มักซ่อนอยู่เบื้องหลังความก้าวร้าว นอกจากนี้ยังใช้เทคนิคผลกระทบเก้าประการ (Nine Effects) ของ Silvan S. Tompkins (1962, 1963, 1991) ซึ่งแนวคิดนี้ระบุว่ามนุษย์ต้องการเพิ่มการแลกเปลี่ยนอารมณ์เชิงบวกให้สูงสุด และลดอารมณ์เชิงลบให้น้อยที่สุด แต่ยังคงรักษาความสามารถในการสัมผัสอารมณ์ทั้งหมด อีกทั้งผู้วิจัยใช้เทคนิคการแสดงออกทางอารมณ์ (Affective Statements) ซึ่งช่วยให้นักเรียนแสดงความรู้สึกส่วนตัวที่ไม่ตัดสินเพื่อตอบสนองต่อพฤติกรรมของผู้อื่น ช่วยเสริมสร้างการกระทำเชิงบวก อธิบายความรู้สึกโดยไม่กล่าวโทษหรือทำให้ผู้อื่นรู้สึกละอาย ซึ่งสอดคล้องกับการสนับสนุนทางอารมณ์ที่เน้นความเข้าใจและความเห็นอกเห็นใจ องค์ประกอบของความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) ของ Daniel Goleman (1998) ในแผนการจัดการเรียนรู้ครั้งที่ 6 มองกันคนละมุม ผู้วิจัยได้กล่าวถึง ความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) และอธิบายองค์ประกอบของความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นไว้ 5 ด้าน ได้แก่ การเข้าใจผู้อื่น, การรู้จักส่งเสริมผู้อื่น, มีจิตใจใฝ่บริการช่วยเหลือ, การรู้จักให้ออกาสผู้อื่น และการตระหนักถึงความคิดเห็นของกลุ่ม

3.3 การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences) มีจุดประสงค์เพื่อการสร้างกิจกรรมหรือเหตุการณ์ที่บุคคลต่าง ๆ มีร่วมกัน ซึ่งช่วยส่งเสริมการเชื่อมโยงและมีมิตรภาพ ในโรงเรียน หรือสังคม การพบปะสังสรรค์ทางสังคม และการสนับสนุนซึ่งกันและกันในช่วงเวลาที่ท้าทาย การสร้างชุมชนและการเป็นส่วนหนึ่ง (Community Building and

Belonging): วงกลมแห่งการสมานฉันท์ (Restorative Circle) เป็นสัญลักษณ์อันทรงพลังของชุมชน ความเป็นส่วนหนึ่ง และการยอมรับ ถูกนำมาใช้ในหลายกิจกรรมเพื่อสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยและส่งเสริมการมีส่วนร่วม ตัวอย่างเช่น การให้นักเรียนนั่งเป็นวงกลมเพื่ออภิปรายข้อตกลงร่วมกัน หรือการแบ่งปันภูเขาน้ำแข็งแห่งความโกรธของตนเอง เป็นการสร้างพื้นที่ให้นักเรียนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งและได้รับการยอมรับ ผู้วิจัยใช้เทคนิคการเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) ในครั้งที่ 3 "พลิกสถานการณ์ โดยนักเรียนได้จับกลุ่มเลือกการ์ดสถานการณ์ความรุนแรงหรือความขัดแย้ง และแสดงบทบาทสมมติเพื่อแก้ไขสถานการณ์ การจำลองสถานการณ์และการนำเสนอหน้าชั้นเรียน เป็นการเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ ซึ่งช่วยให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะการแก้ไขปัญหาและสร้างประสบการณ์การเปลี่ยนแปลงเชิงบวกด้วยตนเอง อีกทั้งใช้เทคนิคการร่วมมือและการพึ่งพาอาศัยกัน (Cooperation and Interdependence) ในครั้งที่ 10 ประสบการณ์ที่งดงาม การทำภารกิจร่วมกันนี้ช่วยให้นักเรียนได้เห็นถึงความสำคัญของการทำงานเป็นทีมและสร้างความผูกพันทางอารมณ์

3.4 การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support) มีจุดประสงค์เพื่อสร้างการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในเรื่องส่วนตัว หรือการดำเนินชีวิต เพื่อสร้างทักษะ และการเป็นอยู่ที่ดี โดยมีเป้าหมายร่วมกัน ส่งเสริมความเคารพซึ่งกันและกัน โดยอาศัยเทคนิคการสร้างเครือข่ายทางสังคม (Social Networking) ในครั้งที่ 8 สัมพันธภาพที่ดีขึ้น กิจกรรม โยแมงมุมสัมพันธภาพ โดยการโยนเชือกให้กันพร้อมบอกลักษณะสัมพันธภาพที่ดี เป็นการสร้างเครือข่ายที่มองเห็นได้จริง และอธิบายว่า สัมพันธภาพที่ดี ทำให้เกิดโครงสร้างที่แข็งแกร่ง ซึ่งสื่อถึงการพึ่งพากันและกันในกลุ่ม อีกทั้งใช้เทคนิคการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (Mutual Aid) และเทคนิคการเคารพซึ่งกันและกัน (Mutual Respect) โดยองค์ประกอบสำคัญของการสนับสนุนระหว่างบุคคลคือการส่งเสริมความเคารพซึ่งกันและกัน ผ่านกิจกรรมที่ต้องทำงานร่วมกัน นักเรียนจะได้เรียนรู้ที่จะรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น ยอมรับความแตกต่าง และให้เกียรติซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นพื้นฐานของการสร้างสัมพันธภาพที่ยั่งยืน

3.5 การปรับปรุงตนเอง (Self Improvement) มีวัตถุประสงค์เพื่อเสริมสร้างและการพัฒนาตนเอง ผ่านความสัมพันธ์ที่ได้รับการสนับสนุนซึ่งกันและกัน สร้างแรงบันดาลใจให้กับบุคคลอื่น ๆ นำมาซึ่งการสำรวจตัวตนใหม่ ส่งเสริมการค้นพบศักยภาพของตนเอง โดยเทคนิคการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนได้สำรวจความคิดเห็น ความรู้สึก และคุณค่าภายในของตนเอง เทคนิคการจัดการความโกรธ (Anger Management) เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนได้สำรวจสภาพอากาศภายในจิตใจที่สอดคล้องกับอารมณ์ต่าง ๆ

โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อเผชิญสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความโกรธ เทคนิคการตั้งเป้าหมายและการเติบโต (Goal Setting and Growth Mindset) เป็นการส่งเสริมแนวความคิดเติบโต (Growth Mindset) ที่เชื่อว่าความสามารถและศักยภาพของตนเองสามารถพัฒนาเพื่อสร้างแรงจูงใจให้เกิดการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

3.6 การปัจฉิมนิเทศกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวในครั้งสุดท้ายมีจุดมุ่งหมายเพื่อสรุปภาพรวมของกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ให้นักเรียนได้ร่วมกันแลกเปลี่ยนแนวการประยุกต์ใช้ทักษะต่าง ๆ ในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับผู้อื่น อีกทั้งได้ร่วมแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ความรู้สึกที่ได้จากการเข้าร่วมกิจกรรม ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษากลุ่มแบบวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ในการยุติกลุ่ม (The Final Stage) ที่มีจุดสำคัญคือนักเรียนจะเกิดการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในกลุ่มไปสู่ชีวิตประจำวันของนักเรียน

4. ผลการเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ก่อนการทดลองหลังการทดลอง และการติดตามผล สามารถสรุปได้ดังนี้

การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผลของกลุ่มทดลอง พบว่า นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวม แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F=46.85$, $df=1$, $p=0.00$) และระยะเวลาที่แตกต่างกันทำให้นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวมีสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวมแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F=543.91$, $df=2$, $p=0.00$) นอกจากนี้ ยังพบปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มและระยะเวลาที่แตกต่างกัน ทำให้มีสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F=106.61$, $df=1.47$, $p=0.00$) และเมื่อพบว่ามีความแตกต่างดังกล่าว ผู้วิจัยจึงทำการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีการของบอนโฟโรนี (Bonferroni Method) ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของกลุ่มทดลอง พบว่าสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวมหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p=0.00$) สัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวมในระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p=0.00$) โดยระยะหลังติดตามผลมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.66 ($SD = 0.26$) สูงกว่าก่อนทดลองซึ่งมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.87 ($SD = 0.22$) โดยสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวมในระยะหลังติดตามผลสูงกว่าหลังการทดลองอย่างมี

นัยสำคัญทางสถิติ ($p=0.00$) โดยหลังการทดลองมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.46 ($SD = 0.22$) ต่ำกว่า
ระยะหลังติดตามผลซึ่งมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.66 ($SD = 0.26$)

5. ผลการเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความ
ก้าวร้าวก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล ของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัด
กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน กับกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการจัดกระทำใด ๆ
สามารถสรุปได้ดังนี้

5.1 สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มทดลอง ระหว่างหลังการทดลอง กับก่อนการ
ทดลอง พบว่า กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ด้านการสร้าง
ประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง หลังการ
ทดลองแตกต่างกับก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05

5.2 สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มทดลอง ระหว่างติดตามผลกับ ก่อนทดลอง
พบว่า กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ด้านการสร้าง
ประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง ที่แตกต่างกัน
อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05

5.3 สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มทดลอง ระหว่างหลังการทดลอง กับติดตามผล
พบว่า กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวกในทุก ๆ ด้านไม่แตกต่างกัน ได้แก่ ด้านการสนับสนุนทาง
อารมณ์ ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุง
ตนเอง

5.4 สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มควบคุม ระหว่างหลังการทดลอง กับก่อนการ
ทดลอง พบว่า กลุ่มควบคุมมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ด้านการสร้าง
ประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง ไม่แตกต่างกัน

5.5 สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มควบคุม ระหว่างติดตามผลกับ ก่อนทดลอง
พบว่า กลุ่มควบคุมมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ด้านการสร้าง
ประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง ที่แตกต่างกัน
อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5.6 สัมพันธภาพเชิงบวกของกลุ่มควบคุม ระหว่างหลังการทดลอง กับติดตามผล
พบว่า กลุ่มควบคุมมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ด้านการสนับสนุน
ระหว่างบุคคล และด้านการปรับปรุงตนเอง พบว่า มีความแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ
ที่ระดับ .05 ส่วนด้านการสนับสนุนทางอารมณ์ ไม่แตกต่างกัน

การอภิปรายผลการทดลอง

การวิจัยเรื่องการศึกษาศึกษาและการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้อภิปรายผลการวิจัยตามความมุ่งหมายของการวิจัย โดยมีลำดับดังนี้

1. การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

จากความมุ่งหมายของการวิจัยข้อที่ 1 คือ เพื่อศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ที่ค้นพบจากการศึกษาในครั้งนี้พบว่า สัมพันธภาพเชิงบวกมีองค์ประกอบที่สำคัญ โดยสามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบ และตัวบ่งชี้ของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences) การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support) และการปรับปรุงตนเอง (Self Improvement) เมื่อวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพบว่า ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่งของโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพื่อศึกษาว่าองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกสามารถวัดได้จากตัวบ่งชี้หรือตัวแปรที่สังเกตได้ที่สร้างขึ้น โดยพบว่าการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับหนึ่ง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.11 – 0.99 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และในการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสอง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.99 – 1.03 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทั้งนี้เนื่องจากการกำหนดนิยามของสัมพันธภาพเชิงบวกในการวิเคราะห์องค์ประกอบที่ได้ศึกษาไว้ว่า สัมพันธภาพเชิงบวก หมายถึง สัมพันธภาพที่ดีระหว่างตนเองกับผู้อื่น มีความใกล้ชิด มีความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น มีความเห็นอกเห็นใจ เอาใจใส่ มีการส่งเสริม สนับสนุนช่วยเหลือ และตอบสนองต่อความต้องการระหว่างกัน มีการแบ่งปันประสบการณ์ทางความคิด อารมณ์ และการกระทำที่ก่อให้เกิดคุณค่า ความหมาย ความสุข ความพึงพอใจในชีวิตและความเป็นอยู่ที่ดีร่วมกัน ซึ่งเป็นผลมาจากการสัมภาษณ์เชิงลึกกับผู้เชี่ยวชาญและนักเรียน โดยผู้วิจัยใช้แนวคิดสัมพันธภาพเชิงบวกระหว่างเพื่อนจากหลักฐานเชิงประจักษ์ทั่วโลกของ Roffey (2012) เป็นแกนหลักในการหาตัวบ่งชี้องค์ประกอบ ผลการวิจัยจึงสอดคล้องกับแนวคิดดังกล่าว ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าองค์ประกอบทั้ง 4 ด้านที่ค้นพบเป็นปัจจัยสำคัญที่สร้างและรักษาความสัมพันธ์ที่ดีในกลุ่มนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

2. การตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากความมุ่งหมายของการวิจัยข้อที่ 2 คือ เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ สามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

การทดสอบสมมติฐานในการวิจัยข้อที่ 2 คือ โมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ตามสมมติฐานมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยผลการตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นกับข้อมูลเชิงประจักษ์ พบว่า ผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ค่า χ^2 เท่ากับ 769.59 คำนัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.075 จะเห็นได้ว่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสามารถแปลความหมายได้ว่า ข้อมูลเชิงประจักษ์มีความสอดคล้องกับโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เมื่อพิจารณาค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative Chisquare) มีค่าเท่ากับ 1.67 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 2.00 แสดงว่าโมเดลโครงสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกมีลักษณะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (Bollen, 2014; Kline, 2015) นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพิจารณาดัชนีความสอดคล้องอื่น ๆ ได้แก่ ค่าดัชนีวัดความสอดคล้อง (GFI) มีค่าเท่ากับ .97 ดัชนีวัดความสอดคล้องที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ .92 ดัชนีความสอดคล้องเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ .97 แสดงว่าโมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นอกจากนี้ค่าดัชนีรากฐานของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (SRMR) มีค่าเท่ากับ .02 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ .03 ซึ่งมีค่าต่ำใกล้เคียงศูนย์ จากดัชนีดังกล่าวแสดงว่าสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีองค์ประกอบทั้งหมด 4 องค์ประกอบ คือ การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences) การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support) และการปรับปรุงตนเอง (Self Improvement)

เมื่อพิจารณาน้ำหนักความสำคัญขององค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก ทั้ง 4 องค์ประกอบ พบว่า องค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง .66 - .92 โดยองค์ประกอบการสนับสนุนทางอารมณ์ (ES) และองค์ประกอบการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (PS) มีค่าน้ำหนักมาตรฐานสูงสุดเท่ากับ .92 สอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีของ Roffey (2012). ที่กล่าวว่า กระบวนการที่ส่งเสริมการสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกที่สำคัญ คือการสนับสนุนทาง

อารมณ์ อีกทั้ง การสนับสนุนการสนับสนุนระหว่างบุคคล จากความสัมพันธ์เชิงบวกที่ใกล้ชิดส่งผลดีต่ออายุยืนยาว ความเป็นอยู่ที่ดี และสอดคล้องกับ Aguinaldo, J. J. (2024) ที่กล่าวว่า การสนับสนุนทางอารมณ์ และการสนับสนุนทางสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งผ่านการแบ่งปันระหว่างบุคคล มีความสัมพันธ์อย่างยิ่งต่อความเป็นอยู่ที่ดีของมนุษย์ องค์ประกอบที่มีค่าน้ำหนักของลงมา คือ การวางแผนอาชีพ และการตัดสินใจ มีค่าน้ำหนักความสำคัญต่อตัวแปรวัดในรูปค่ามาตรฐานเท่ากับ 1.00 และ 1.07 ตามลำดับ ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 คือ โมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ตามสมมติฐานมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3. การพัฒนารูปแบบกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

จากความมุ่งหมายของการวิจัยข้อที่ 4 คือ เพื่อพัฒนารูปแบบกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ผู้วิจัยใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ร่วมกับเทคนิคทางจิตวิทยา และเทคนิคการให้คำปรึกษาเชิงจิตวิทยา เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ที่ได้จากผลวิเคราะห์โมเดลการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น สามารถอภิปรายผลได้ ดังนี้

รูปแบบกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ประกอบด้วยกิจกรรมจำนวนทั้งสิ้น 12 ครั้ง โดยแต่ละครั้งใช้เวลาในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 50 นาที มีจำนวนนักเรียน 40 คน ซึ่งการดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แต่ละครั้งพิจารณาองค์ประกอบที่ค้นพบจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันทั้ง 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การสนับสนุนทางอารมณ์ การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน การสนับสนุนระหว่างบุคคล และการปรับปรุงตนเอง ซึ่งตัวแปรแต่ละตัวเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่ส่งเสริมให้เกิดสัมพันธภาพเชิงบวก โดยมีแนวทางในการจัดกิจกรรมโดยเริ่มจากการปฐมนิเทศ และดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามองค์ประกอบของตัวแปร อย่างผสมผสานกันในแต่ละครั้ง จนครบ 12 ครั้ง ซึ่งส่งผลให้นักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวเกิดสัมพันธภาพเชิงบวกมากยิ่งขึ้น สามารถปรับเปลี่ยน สร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้ดี

สำหรับการสร้างกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว จำนวน 12 ครั้ง โดยจำนวนครั้งสอดคล้องกับองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก ทั้ง 5 องค์ประกอบ ผู้วิจัยกำหนดให้มีการจัดการเรียนรู้องค์ประกอบละ 5 ครั้ง ผสมผสานกับองค์ประกอบอื่น ๆ ในแต่ละครั้ง ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและตำรา ที่เกี่ยวข้องกับแนวทางสมานฉันท์เป็นฐาน และการให้คำปรึกษากลุ่ม รวมทั้งเทคนิคทาง

จิตวิทยาเพื่อพิจารณาเลือกทฤษฎีและเทคนิคที่เหมาะสมในแต่ละหัวข้อตามองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก ดังนี้

การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support) ผู้วิจัยเน้นการสร้างความเข้าใจและการจัดการอารมณ์ผ่านเทคนิคต่างๆ เช่น ภูเขาน้ำแข็งแห่งความโกรธ (Gottman, 2006) เป็นการทำความเข้าใจสาเหตุที่ซ่อนอยู่ของความโกรธ, เข็มทิศแห่งความอับอาย (Compass of Shame) ของ Nathanson (1997) เป็นการทำความเข้าใจการตอบสนองต่อความอับอาย (Nathanson, 1992 ; RefreshReset, n.d.), ผลกระทบเก้าประการ (Nine Affects) ของ Tompkins (1962) ที่มุ่งเน้นการเพิ่มอารมณ์เชิงบวก และการแสดงออกทางอารมณ์ (Affective Statements) (Wachtel, 2005) เพื่อส่งเสริมการแสดงความรู้สึกอย่างไม่ตัดสิน นอกจากนี้ยังมีการนำแนวคิด ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ของ Goleman (1998) มาใช้สำหรับส่งเสริมความเข้าใจผู้อื่น โดยแนวทางเหล่านี้สอดคล้องกับความสำคัญของการสร้างพื้นที่ปลอดภัยสำหรับการแสดงออกทางอารมณ์และการพัฒนาความตระหนักรู้ทางสังคมและทักษะการสร้างสัมพันธภาพ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของกรอบการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ (Social and Emotional Learning: SEL) ของ CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) และได้รับการสนับสนุนจากงานวิจัยที่แสดงให้เห็นว่าการจัดการกับความอับอายมีความสำคัญต่อสุขภาวะทางอารมณ์ (Elison et al., 2006)

การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences) ผู้วิจัยส่งเสริมการสร้างประสบการณ์ร่วมกันผ่านเทคนิคต่าง ๆ เช่น วงกลมแห่งการสมานฉันท์ (Restorative Circle) ซึ่งเป็นเครื่องมือสำคัญในแนวปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ (Restorative Practices) ที่ช่วยสร้างชุมชนและความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง (International Institute for Restorative Practices, 2016) นอกจากนี้ยังมีการใช้ การเรียนรู้จากประสบการณ์ (Experiential Learning) ผ่านการแสดงบทบาทสมมติ และการร่วมมือและการพึ่งพาอาศัยกัน (Cooperation and Interdependence) ผ่านการทำภารกิจร่วมกัน โดยกิจกรรมเหล่านี้สนับสนุนการพัฒนาทักษะการสร้างสัมพันธภาพแนวทางของ SOCIAL EMOTIONAL LEARNING (SEL) อีกด้วย

การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support) ผู้วิจัยมุ่งเน้นการสร้างการสนับสนุนระหว่างบุคคลผ่านเทคนิค การสร้างเครือข่ายทางสังคม (Social Networking) ผ่าน การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (Mutual Aid การเคารพซึ่งกันและกัน (Mutual Respect) แนวทางนี้สอดคล้องกับแนวคิด ชุมชนแห่งการดูแล (communities of care) ของแนวทางสมานฉันท์ (International Institute for Restorative Practices, 2016) และหลักการของการสนับสนุนโดยเพื่อน (peer support programs) ที่เน้นการสร้างเครือข่ายการสนับสนุนในโรงเรียน (American

School Counselor Association) สอดคล้องกับแนวคิดการพัฒนาเยาวชนเชิงบวก (Positive Youth Development) ที่ให้ความสำคัญกับการให้โอกาสเยาวชนได้รับการเห็นคุณค่าและมีส่วนร่วม (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention)

การปรับปรุงตนเอง (Self-Improvement) เน้นส่งเสริมการปรับปรุงตนเองผ่านเทคนิคการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) การจัดการความโกรธ (Anger Management), และการตั้งเป้าหมายและการเติบโต (Goal Setting and Growth Mindset)

นอกจากนี้การสร้างการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวได้ผ่านขั้นตอนการตรวจหาคุณภาพเครื่องมือ โดยผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา จำนวน 5 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน พบว่ามีค่า IOC ระหว่าง 0.60-1.00 แสดงว่าการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ในแต่ละครั้งมีความเหมาะสมและสอดคล้องกับนิยามศัพท์ที่กำหนดไว้ ซึ่งสอดคล้องกับลวิน สายยศ และอังคณา สายยศ (2543) ที่กล่าวว่า ค่าดัชนีความสอดคล้องจะต้องมีค่ามากกว่าหรือเท่ากับ 0.50 แสดงว่าข้อคำถามในแต่ละข้อนั้นมีความสอดคล้องกับนิยามศัพท์ที่กำหนดไว้ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ได้มีการนำแนวคิดแนวทางการสมานฉันท์ การให้คำปรึกษากลุ่ม และเทคนิคต่าง ๆ ทางจิตวิทยาที่สอดคล้องกับในแต่ละองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก เพื่อนำมากำหนดขั้นตอนของการจัดการเรียนรู้ในแต่ละครั้ง โดยกำหนดระยะเวลาที่สอดคล้องกับลักษณะของนักเรียน จำนวนที่เหมาะสม รูปแบบกิจกรรมที่แลกเปลี่ยนความคิด ความรู้สึกในการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

4. การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ก่อนการทดลองหลังการทดลอง และการติดตามผล

จากความมุ่งหมายของการวิจัยข้อที่ 5 คือ เพื่อเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว กลุ่มทดลองที่ได้เข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ก่อนการทดลองหลังการทดลอง และการติดตามผล สามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

การทดสอบสมมติฐานข้อที่ 2 คือ นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่มทดลอง ที่เข้าร่วมการใช้การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มี

สัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวมและรายด้านหลังการทดลอง และการติดตามผล แตกต่างกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวที่เป็นกลุ่มควบคุม การทดสอบสมมติฐานข้อที่ 2 พบว่า นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่มทดลอง มีสัมพันธภาพเชิงบวก ตามองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่ากิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีประสิทธิผลอย่างมีนัยสำคัญในการเพิ่มสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวในกลุ่มทดลอง ซึ่งผ่านกระบวนการที่ส่งเสริมทักษะทางสังคมและอารมณ์ การแก้ไขความขัดแย้ง และการสร้างความเข้าใจ ซึ่งสอดคล้องกับหลักการของจิตวิทยาเชิงบวก (Diener & Seligman, 2004; Gable et al., 2004; Seligman, 2011) , การเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์ (SEL) (CASEL, 2015; Mahoney, Durlak, & Weissberg, 2018) , และแนวทางการสมานฉันท์ (Restorative Justice) (Marshall, 1996; Zehr, 1990) ในการจัดการและลดพฤติกรรมก้าวร้าว สิ่งสำคัญคือการสนับสนุนการนำแนวทางการสมานฉันท์มาใช้ในโรงเรียนเพื่อส่งเสริมสัมพันธภาพที่ดี ลดความก้าวร้าว และสร้างสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยและเอื้อต่อการเรียนรู้และการพัฒนาของเยาวชนกลุ่มเสี่ยง (Weissberg, 2018) จึงเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาเยาวชนและสังคมโดยรวม เนื่องจากช่วยให้เยาวชนเหล่านี้มีเครื่องมือที่จำเป็นในการสร้างความสัมพันธ์ที่แข็งแกร่งและปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมได้อย่างมีความสุขและยั่งยืน

5. การเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผล ของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน กับกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการจัดกระทำใด ๆ

5.1 จากความมุ่งหมายในการวิจัยข้อที่ 6 คือ เพื่อเปรียบเทียบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผลของกลุ่มทดลองที่ได้รับการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน กับกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการจัดกระทำใด ๆ ซึ่งสามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

การทดสอบสมมติฐานในการวิจัยข้อที่ 3 คือ นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่มทดลอง ที่เข้าร่วมการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีสัมพันธภาพเชิงบวก ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการติดตามผลแตกต่างกัน พบว่า กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น แตกต่างกับกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 3 แสดงให้เห็นว่าการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานสามารถช่วยเสริมสร้าง

สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวให้ดีขึ้น และทำให้นักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวมีสัมพันธภาพเชิงบวกสูงขึ้น เนื่องจากรูปแบบการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Roffey(2012) ที่ศึกษาเกี่ยวกับสัมพันธภาพเชิงบวก จากหลักฐานเชิงประจักษ์ทั่วโลก ที่กล่าวว่า แนวทางสมานฉันท์ต่าง ๆ สามารถจัดการกระบวนการสร้างสัมพันธภาพได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในลักษณะที่ตอบสนองต่อความต้องการของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง สอดคล้องกับการศึกษาของ S.Mara ที่ศึกษาแนวทางสมานฉันท์ว่าสามารถลดอัตราการทำผิดของนักเรียนได้หรือไม่ พบว่า แนวทางสมานฉันท์สามารถลดอัตราการทำผิดของนักเรียนได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และสอดคล้องกับการศึกษาของ University of Chicago Education Lab ที่ศึกษาเกี่ยวกับการส่งเสริมความรับผิดชอบและวิธีการช่วยให้บุคคลสามารถแก้ไขความผิดพลาด พบว่า แนวทางการสมานฉันท์มีผลกระทบเชิงบวกต่อพฤติกรรมของนักเรียนโดยตรง (L.Jeff, 2001)

นอกจากการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน จะสามารถส่งเสริมให้นักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าว เกิดสัมพันธภาพเชิงบวก ซึ่งบรรลุผลตามวัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพแล้วนั้น ปัจจัยที่เอื้ออำนวยต่อการจัดการเรียนรู้ให้ประสบความสำเร็จได้แก่ บทบาทของผู้วิจัย ในฐานะครูที่ปรึกษา หรือครูแนะแนวนักเรียน ลักษณะของกิจกรรมที่เหมาะสมกับช่วงวัยพัฒนาการ ลักษณะความถี่ของการดำเนินกิจกรรม และสถานที่ที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ซึ่งดำเนินการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวในครั้งนี้ ผู้วิจัยเตรียมตัวก่อนการจัดกิจกรรมทุกครั้ง เพื่อทำความเข้าใจกับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ทบทวนเนื้อหาสาระของการดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ อีกทั้งหลังจากสิ้นสุดการดำเนินการจัดการเรียนรู้แต่ละครั้ง ผู้วิจัยทบทวนบทบาทและหน้าที่ของตนเอง และรับฟังข้อเสนอแนะของผู้เข้าร่วมกิจกรรม เพื่อใช้สำหรับการวางแผนการดำเนินการจัดกิจกรรมในครั้งต่อไป

5.2 การทดสอบสมมติฐานข้อที่ 2 นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่มทดลอง ที่เข้าร่วมการใช้การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน มีสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวมและรายด้าน หลังการทดลอง และการติดตามผล สูงกว่านักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวที่เป็นกลุ่มควบคุม พบว่า นักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวกลุ่ม

ทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวกโดยรวมและรายด้านหลังการทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05

เมื่อพิจารณาการจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าวในแต่ละองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวกของระยะหลังการทดลอง กับก่อนการทดลอง สามารถนำมาอภิปรายได้ดังนี้

5.2.1 กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสนับสนุนทางอารมณ์สูงขึ้น แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานสามารถเสริมสร้างการสนับสนุนทางอารมณ์ให้กับนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวได้ซึ่งการสนับสนุนทางอารมณ์ถือเป็นรากฐานที่สำคัญในการสร้างสัมพันธภาพเชิงบวก ที่ช่วยให้บุคคลสามารถรับมือกับความเครียดและความท้าทายทางอารมณ์ผ่านความเห็นอกเห็นใจ ความเอาใจใส่ และความมั่นใจ ผู้วิจัยใช้แนวทางการสมานฉันท์ เทคนิคเข็มทิศแห่งความอภัย ของ Donald L. Nathanson (1997) โดยช่วยให้นักเรียนเข้าใจว่าความอภัยที่เกิดขึ้นนั้นส่งผลต่อบุคคลอย่างไร อีกทั้งชี้ให้เห็นถึงการตอบสนองต่อความอภัยสี่ด้าน ได้แก่ การถอนตัว การโจมตีตนเอง การหลีกเลี่ยง และการโจมตีผู้อื่น การทำความเข้าใจการตอบสนองทั้งสี่ด้านนั้นช่วยลดผลกระทบของความอภัยผ่านการตรวจสอบและการแสดงอารมณ์ที่เหมาะสมยิ่งขึ้น อีกทั้งใช้เทคนิค" ผลกระทบเก้าประการ ของ Silvan S. Tompkins (1962) ซึ่งระบุว่ามนุษย์ต้องการเพิ่มการแลกเปลี่ยนอารมณ์เชิงบวกให้ได้มากที่สุด และลดอารมณ์เชิงลบให้เหลือน้อยที่สุด แต่ยังคงรักษาความสามารถในการสัมผัสกับอารมณ์ทั้งหมด โดยการแสดงออกทางอารมณ์นี้ เป็นเทคนิคสำคัญที่ช่วยให้นักเรียนแสดงความรู้สึกส่วนตัวโดยไม่ตัดสินผู้อื่น เพื่อตอบสนองต่อพฤติกรรมของผู้อื่น ช่วยเสริมสร้างการกระทำเชิงบวกและอธิบายความรู้สึกโดยไม่กล่าวโทษหรือทำให้ผู้อื่นรู้สึกละอาย

นอกจากนี้การสนับสนุนทางอารมณ์ให้เกิดขึ้นกับนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวผ่านการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานในแต่ละครั้ง ผู้วิจัยใช้เทคนิคการให้คำปรึกษา ได้แก่ การเข้าใจและเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Carl Rogers, 1961) และชี้ให้เห็นถึงองค์ประกอบของการเข้าใจและเห็นอกเห็นใจผู้อื่นตามแนวคิดของ Daniel Goleman (1998) ที่กล่าวถึงองค์ประกอบของความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นไว้ 5 ด้าน ได้แก่ การเข้าใจผู้อื่น การรู้จักส่งเสริมผู้อื่น มีจิตใจให้บริการช่วยเหลือ การรู้จักให้ออกาสผู้อื่น และการตระหนักถึงความคิดเห็นของกลุ่ม ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่ง ที่จะทพนักเรียนรู้แต่ละคนได้เข้าใจปราชัยการณที่แตกต่าง

กันของบุคคลอื่น อีกทั้งผู้วิจัย ใช้เทคนิค สะท้อนความรู้สึก (Rogers, 1961) ซึ่งช่วยให้นักเรียน แสดงออกถึงความเข้าใจในสิ่งที่ถูกต้อง เป็นการแสดงการรับฟังและเข้าใจผู้อื่น และส่งเสริมการ สนับสนุนทางอารมณ์มีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ผู้วิจัยยังใช้เทคนิคการยอมรับบุคคลโดยไม่มี เงื่อนไข ซึ่งช่วยให้ผู้วิจัย และนักเรียนได้ยอมรับข้อผิดพลาดของกันและกัน และเพิ่มโอกาสในการ รับฟังผู้อื่น และเข้าใจผู้อื่นอย่างลึกซึ้ง

5.2.2 กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน สูงขึ้น แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน สามารถเสริมสร้างการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ให้กับนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวได้ โดย การสร้างประสบการณ์ผ่านการเรียนรู้กิจกรรมแนวที่ใช้แนวทางสมานฉันท์เป็นฐานนั้นมุ่งเน้นไปที่ กิจกรรมหรือเหตุการณ์ที่สมาชิกได้กระทำร่วมกัน เพื่อส่งเสริมการเชื่อมโยงและมิตรภาพผ่าน เทคนิควงกลมแห่งการสมานฉันท์ของ Wachtel (2005) ซึ่งเป็นเทคนิคหลักในการสร้างชุมชน แสดงออกถึงพลังของกลุ่ม การเป็นส่วนหนึ่ง และการยอมรับ โดยนำมาใช้เพื่อสร้างบรรยากาศที่ ปลอดภัยและส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการดำเนินกิจกรรมแต่ละครั้ง กระบวนการวงกลมยัง ส่งเสริมให้นักเรียนรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง และเรียนรู้วิธีการให้ความร่วมมือและ สนับสนุนผู้อื่น (Wachtel, 2009)

นอกจากนี้การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน ให้เกิดขึ้นกับนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อ ความก้าวร้าวผ่านการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานในแต่ละครั้ง ผู้วิจัยใช้เทคนิคการให้คำปรึกษา ได้แก่ การแสดงบทบาทสมมติ ซึ่งช่วยให้นักเรียนฝึกฝนการ ตอบสนองต่อสถานการณ์ต่างๆ ซึ่งได้เรียนรู้จากสถานการณ์จำลองในกิจกรรม เป็นการเตรียมพร้อม สำหรับสถานการณ์จริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Rogers, 1961) เป็นการที่นักบำบัดแสดง พฤติกรรมที่ต้องการให้ลูกค้าเลียนแบบ โดยการใช้ชีวิตที่สอดคล้องกับปรัชญาการให้คำปรึกษา ของตนเอง อีกทั้งการช่วยให้นักเรียนได้ตระหนักถึงพฤติกรรมของผ่านเทคนิค Continuum of Violence (Jacobs, 1992) เป็นการช่วยให้นักเรียนได้มองภาพความต่อเนื่องของการกระทำที่ ส่งผลต่อ อดีต ปัจจุบัน อนาคต (Conte, 2009)

5.2.3 กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการสนับสนุนระหว่างบุคคล สูงขึ้น แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน สามารถเสริมสร้างการสนับสนุนระหว่างบุคคล ให้กับนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวได้โดย การสนับสนุนระหว่างบุคคล เพื่อส่งเสริมการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในทุกเรื่องส่วนตัว หรือการ ดำเนินชีวิต เพื่อสร้างทักษะ และการเป็นอยู่ที่ดี อีกทั้งส่งเสริมการเคารพซึ่งกันและกัน ผ่าน

กระบวนการที่ยุติธรรม ที่เป็นการแสดงอำนาจและกำหนดการกระทำของตน เน้นการมีส่วนร่วม การอธิบายเหตุผล และความชัดเจนของความคาดหวัง (Wachtel, 2016) และเทคนิควงกลมแห่งการสมานฉันท์ เพื่อสร้างพื้นที่แห่งความปลอดภัย ส่งเสริมให้แต่ละคนได้พูดคุยกันและหาแนวทางการช่วยเหลือกันและกัน

ในการส่งเสริมการสนับสนุนระหว่างบุคคลให้เกิดขึ้นกับนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวผ่านการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคการให้คำปรึกษาที่หลากหลาย เพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจและปรับเปลี่ยนรูปแบบปฏิสัมพันธ์ของตนเอง ที่นำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าว โดยเทคนิคเหล่านี้ไม่ได้มุ่งเพียงการแก้ไขพฤติกรรมเท่านั้น แต่ยังรวมถึงการสร้างความตระหนักรู้ภายในและการพัฒนาทักษะการต่างๆ ที่ใช้ดำเนินชีวิตได้อย่างยั่งยืน โดยเทคนิคที่ผู้วิจัยใช้คือ การวิเคราะห์การติดต่อสื่อสาร (Transactional Analysis - TA) Eric Berne (1967) ที่ช่วยให้นักเรียนเข้าใจสถานะของตนเองและผู้อื่นช่วย เป็นการช่วยให้นักเรียนสามารถเลือกที่จะตอบสนองตามสถานะที่เหมาะสมมากขึ้น นำไปสู่การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพมากขึ้นและลดความขัดแย้ง โดยใช้เทคนิคการเปรียบเทียบให้เป็นผู้รับฟังความรู้สึกของผู้อื่นอย่างสงบและไม่ตอบโต้ เพื่อลดความขัดแย้ง (Conte, 2009) อีกทั้งใช้เทคนิค คำถามมหัศจรรย์ (The Miracle Question) เป็นการช่วยให้นักเรียนร่วมกันจินตนาการว่าหากปาฏิหาริย์เกิดขึ้นและปัญหาทั้งหมดได้รับการแก้ไข ชีวิตของพวกเขาจะเป็นอย่างไร การนำไปใช้กับนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าว จะช่วยให้พวกเขาสามารถระบุเป้าหมายที่ชัดเจนและเป็นรูปธรรมสำหรับการเปลี่ยนแปลงแปลงตนเอง (DeShazer, 1988) โดยการใช้เทคนิคเหล่านี้ช่วยให้นักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวได้รับการสนับสนุน ทั้งในด้านความเข้าใจตนเอง การจัดการอารมณ์ และการสร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกในระยะยาว

5.2.4 กลุ่มทดลองมีสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านการปรับปรุงตนเอง สูงขึ้นแสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน สามารถเสริมสร้างการปรับปรุงตนเอง ให้กับนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวได้ ซึ่งการปรับปรุงตนเองมีวัตถุประสงค์เพื่อเสริมสร้างและพัฒนาตนเอง ผ่านความสัมพันธ์ที่ได้รับการสนับสนุน ซึ่งการปรับปรุงตนเอง ถือเป็นสร้างแรงบันดาลใจและส่งเสริมการค้นพบศักยภาพของตนเอง อาศัยเทคนิคเข็มทิศแห่งความอับอาย (Compass of Shame) ที่ช่วยให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และยอมรับอารมณ์ของตนเอง โดยเฉพาะอารมณ์ที่ส่งผลต่อความก้าวร้าว การทำความเข้าใจการตอบสนองต่อความอับอาย เช่น การถอนตัว การโจมตีตนเอง การหลีกเลี่ยง หรือการโจมตีผู้อื่น ช่วยให้

นักเรียนสามารถหาแนวทางที่เหมาะสมในการลดผลกระทบของความอับอาย ซึ่งมักเป็นปัจจัยสำคัญที่ซ่อนอยู่เบื้องหลังพฤติกรรมก้าวร้าว (Nathanson, 1997) อีกทั้งเทคนิคคำถามเชิงสมานฉันท์ (Restorative Questions) ที่เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนไตร่ตรองถึงผลกระทบของพฤติกรรมของตนที่มีต่อผู้อื่น และปลูกฝังความเห็นอกเห็นใจ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาตนเองผ่านการทำความเข้าใจบริบททางสังคม (Wachtel, 2016)

ในการส่งเสริมด้านการปรับปรุงตนเอง ให้เกิดขึ้นกับนักเรียนกลุ่มเสี่ยงต่อความก้าวร้าวผ่านการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคการให้คำปรึกษาที่หลากหลาย ได้แก่ เทคนิคการให้คะแนน (Scaling) ที่ช่วยให้นักเรียนได้ประเมินความก้าวหน้าและกำหนดเป้าหมายการเปลี่ยนแปลงส่วนบุคคล (Conte, 2009) ผ่านการประเมินตนเองบนมาตราส่วน 1-10 ช่วยให้นักเรียนเห็นภาพระดับปัญหาและความก้าวหน้าในการพัฒนาตนเอง เทคนิคตัวตนที่แท้จริง/ตัวตนในอุดมคติ (Real Self/Ideal Self) ที่ช่วยให้นักเรียนเข้าใจความแตกต่างระหว่างสิ่งที่พวกเขาเป็นอยู่จริงกับสิ่งที่พวกเขาปรารถนาจะเป็น ซึ่งนำไปสู่การพัฒนาความสอดคล้องกันภายในตนเอง (Rogers, 1961) นอกจากนี้ผู้วิจัยยังใช้เทคนิค W.D.E.P. System ซึ่งเป็นโมเดลการแก้ปัญหา 4 ขั้นตอน ประกอบด้วย Wants, Doing, Evaluation, Planning เป็นการช่วยให้นักเรียนกำหนดสิ่งที่ต้องการ วิเคราะห์สิ่งที่กำลังทำ ประเมินผล และวางแผนการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นระบบ (Wubbolding, 1991)

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ผลจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันทำให้ทราบถึงองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ที่มีความเที่ยงตรงในระดับสูง สถานศึกษาสามารถนำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ไปใช้กับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นเพื่อเป็นเครื่องมือ ในการวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ตามบริบทของนักเรียนในสถานศึกษา ซึ่งจะทำให้นักเรียนได้ตรวจสอบตนเองว่ามีสัมพันธภาพเชิงบวกเป็นอย่างไร ผู้ที่จะนำแบบวัดไปใช้ ควรมีการศึกษาวិธีการให้คะแนนของแบบวัด ให้เข้าใจเพื่อก่อให้เกิดความถูกต้อง

2. ครู / อาจารย์ ผู้ปกครอง หรือผู้ที่ทำงานกับเด็ก เยาวชน สามารถนำแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก ไปใช้ในการศึกษาสัมพันธภาพเชิงบวก เพื่อประเมินนักเรียนในสถานศึกษา บุตรหลาน หรือนักเรียนในองค์กรต่าง ๆ ว่ามีองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก ด้านใดที่ควรได้รับการเสริมสร้าง หรือแก้ไข และสามารถเลือกนำการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์

เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว ไปใช้เฉพาะด้านที่ต้องการเสริมสร้างได้

3. การจัดการเรียนรู้กิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว หากผู้ที่สนใจต้องการนำกิจกรรมดังกล่าวไปใช้กับกลุ่มอื่น ๆ ควรคำนึงถึง บริบทของนักเรียน โดยอาจจะปรับภาษาให้สอดคล้องกับช่วงวัยของนักเรียนวัยรุ่นและพื้นที่ในแต่ละแห่ง นอกจากนี้ผู้ที่นำกิจกรรมไปใช้ควรมีทักษะพื้นฐานมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับพัฒนาการวัยรุ่นอีกด้วย

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุ หรือการศึกษาเชิงคุณภาพเกี่ยวกับสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนวัยรุ่นในบริบทสังคมไทย ในแต่ละภูมิภาคเพื่อช่วยให้เกิดความเข้าใจอย่างชัดเจนเกี่ยวกับสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนในสังคมไทย ตลอดจนการศึกษากับกลุ่มอื่น ๆ เช่น นักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย เป็นต้น

2. ในการศึกษาทดลองครั้งต่อไป ควรมีการติดตามผลสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนวัยรุ่นในระยะ 3 เดือน เพื่อติดตามความคงทนของสัมพันธภาพเชิงบวก

3. ในการศึกษาทดลองครั้งต่อไป อาจเพิ่มการศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพเชิงบวก กับความก้าวร้าว เพื่อศึกษาว่าสัมพันธภาพเชิงบวกส่งผลต่อความก้าวร้าวด้านใด

บรรณานุกรม

- Adukia, A., Feigenberg, B., & Momeni, F. (2023). *From Retributive to Restorative: An Alternative Approach to Justice*. Retrieved from
- Alhakim, A., Prasetyo, T., & Budi, H. S. (2023). Revitalizing Justice: Empowering Juvenile Sexual Offenders through a Restorative Approach in Indonesia. *Journal of Judicial Review*, 25(1), 17-32.
- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. *The Wiley handbook of violence and aggression*, 1-14.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51.
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*: Kogan Page Publishers.
- Ascher, S., & Paquette, J. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Currents Directions in Psychological Science*, 12, 75–78. In.
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*: Springer Science & Business Media.
- Bazemore, G., Hudson, J., & Schiff, M. (2013). *Juvenile justice reform and restorative justice*: Willan.
- Blair, B. L., Gangle, M. R., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2016). Indirect effects of emotion regulation on peer acceptance and rejection: The roles of positive and negative social behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University. Press)*, 62(4), 415.
- Bollmer, J., Milich, R., Harris, M., & Maras, M. (2005). A friend in need: Friendship quality, internalizing/externalizing behavior, and peer victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-712.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological review*, 108(1), 273.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. *Handbook of social psychology*.

- Buss, A. H. (1962). The psychology of aggression. In: LWW.
- Casper, D. M., Card, N. A., & Barlow, C. (2020). Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Journal of Adolescence*, 80, 41-52.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child development*, 73(4), 1220-1237.
- de Sousa, Mariana Lopes, Peixoto, Maria Manuela Cruz, & Sara. (2023). The association of social skills and behaviour problems with bullying engagement in Portuguese adolescents: From aggression to victimization behaviors. *Current Psychology*, 42(14), 11936-11949.
- Donaldson, S. I., Donaldson, S. I., & Chen, C. (2021). Evaluating positive organizational psychology interventions. *Positive Organizational Psychology Interventions: Design and Evaluation*, 187-196.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*: WW Norton & Company.
- Farrell, A. H., & Vaillancourt, T. (2023). Indirect aggression, anxiety, and empathy: Disaggregating between and within person longitudinal associations during childhood and adolescence. *Development and psychopathology*, 35(1), 228-240.
- Ferris, C. F., & Grisso, T. (1998). *Understanding aggressive behavior in children*.
- Fischmann, S., & Cotterell, J. L. (2000). Coping styles and support sources of at-risk students. *The Australian educational and developmental psychologist*, 17(2), 58-69.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(2), 110-121.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Gao, S., Assink, M., Liu, T., Chan, K. L., & Ip, P. (2021). Associations Between Rejection

- Sensitivity, Aggression, and Victimization: A Meta-Analytic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 125-135. doi:10.1177/1524838019833005
- Giletta, M., Choukas-Bradley, S., Maes, M., Linthicum, K. P., Card, N. A., & Prinstein, M. J. (2021). A meta-analysis of longitudinal peer influence effects in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 147(7), 719.
- González, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *JL & Educ.*, 41, 281.
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, 36(2), 197-205.
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2023). Emotion regulation strategies and aggression in youngsters: the mediating role of negative affect. *Heliyon*, 9(3).
- Heizomi, H., Jafarabadi, M. A., Kouzekanani, K., Matlabi, H., Bayrami, M., Chattu, V. K., & Allahverdipour, H. (2021). Factors Affecting Aggressiveness among Young Teenage Girls: A Structural Equation Modeling Approach. *Eur J Investig Health Psychol Educ*, 11(4), 1350-1361. doi:10.3390/ejihpe11040098
- Hensums, M., Brummelman, E., Larsen, H., van den Bos, W., & Overbeek, G. (2023). Social goals and gains of adolescent bullying and aggression: A meta-analysis. *Developmental Review*, 68, 101073.
- Hoffman, C. (1986). Review of Social psychology.
- Hu, Y., Cai, Y., Wang, R., Gan, Y., & He, N. (2023). The relationship between self-esteem and aggressive behavior among Chinese adolescents: A moderated chain mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1191134.
- Huang, F. L., Gregory, A., & Ward-Seidel, A. R. (2023). The impact of restorative practices on the use of out-of-school suspensions: Results from a cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, 1-12.
- Karcher, M. (2009). Increases in academic connectedness and self-esteem among high school students who serve as cross-age peer mentors. *Professional School*

- Counseling*, 12(4), 2156759X0901200403.
- Karcher, M. J., & Sass, D. (2010). A multicultural assessment of adolescent connectedness: testing measurement invariance across gender and ethnicity. *Journal of Counseling Psychology*, 57(3), 274.
- Kazaqovna, K. M. (2023). PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS. *Open Access Repository*, 4(03), 18-22.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of educational psychology*, 104(1), 150.
- Kline, D. M. S. (2016). Can restorative practices help to reduce disparities in school discipline data? A review of the literature. *Multicultural Perspectives*, 18(2), 97-102.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child development*, 67(3), 1103-1118.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child development*, 74(5), 1344-1367.
- Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and psychopathology*, 13(2), 337-354.
- Lloyd, G., & McCluskey, G. (2009). Restorative practice pilots and approaches in Scotland: Follow up.
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: A restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211-220.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60(4), 405-417.
- McCluskey, J. J., & Loureiro, M. L. (2003). Consumer preferences and willingness to pay

- for food labeling: A discussion of empirical studies. *Journal of Food Distribution Research*, 34(856-2016-57150), 95-102.
- McCold, P., & Wachtel, T. (2001). Restorative justice in everyday life. *Restorative justice and civil society*, 114-129.
- Mendes, D., Mari, J., Singer, M., Barros, G., & Mello, A. (2009). Study Review of the Biological, Social and Environmental Factors Associated with Aggressive Behaviour. *Rev. Braz. Psychiatry*, 31, 577-585.
- Mishima, K. (2003). Bullying amongst close friends in elementary school. *Japanese Journal of Social Psychology*, 19, 41-50.
- Mishna, F., Wiener, J., & Pepler, D. (2008). Some of my best friends—experiences of bullying within friendships. *School Psychology International*, 29(5), 549-573.
- Morrison, B. E., & Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of school violence*, 11(2), 138-155.
- Mussen, P. H., & Conger, J. J. (1956). Child development and personality.
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 1 —A theoretical framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical child and family psychology review*, 21, 267-294.
- Newland, L. A., Giger, J. T., Lawler, M. J., Roh, S., Brockevelt, B. L., & Schweinle, A. (2019). Multilevel analysis of child and adolescent subjective well-being across 14 countries: Child-and country-level predictors. *Child development*, 90(2), 395-413.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Peng, J., Zhang, J., Yuan, W., Zhou, X., & Fang, P. (2023). The correlation of childhood maltreatment and aggression among incarcerated adolescents: testing the mediating effects of self-esteem and self-control. *Current Psychology*, 42(29), 25648-25657.
- Ramadan, I., & Razer, M. (2023). *Building "Restorative Relationships" in Arab schools in*

- Israel: An Actionable, Practice-based Model of Inclusive School Practice*. Paper presented at the Conference Proceedings. The Future of Education 2023.
- Recchia, H., Wainryb, C., & Pareja Conto, L. (2022). Taking a developmental perspective on restorative justice in schools. In *Restorative Justice: Promoting Peace and Wellbeing* (pp. 23-43): Springer.
- Reis, H. T. (2014). Responsiveness: Affective interdependence in close relationships.
- Samimi, C., Han, T. M., Navvab, A., Sedivy, J. A., & Anyon, Y. (2023). Restorative practices and exclusionary school discipline: an integrative review. *Contemporary Justice Review*, 1-20.
- Schonert-Reichl, K. A. (1993). Empathy and social relationships in adolescents with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 18(3), 189-204.
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of political economy*, 68(6), 571-583.
- Seligman, M. E. (2008). Positive health. *Applied psychology*, 57, 3-18.
- Thoma, S., & Ladewig, B. (1993). Close friendships, friendship networks, and moral judgment development in the college years. *Society of Research in Child Development, New Orleans, LA*.
- Vitaro, F., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2007). Peers and violence: A two-sided developmental perspective.
- Wailling, J., Kooijman, A., Hughes, J., & O'Hara, J. K. (2022). Humanizing harm: Using a restorative approach to heal and learn from adverse events. *Health Expectations*, 25(4), 1192-1199.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2019). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*: Cornell University Press.
- Yue, X., & Zhang, Q. (2023). The association between peer rejection and aggression types: a meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 135, 105974.
- กรมพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน. (2566). รายงานสถิติคดี ประจำปี พ.ศ.2665.
- คณะกรรมการส่งเสริมการพัฒนาเด็กและเยาวชนแห่งชาติ. (2560). แผนพัฒนาเด็กและเยาวชนแห่งชาติ ฉบับที่ 2 พ.ศ. 2560 – 2564

สำนักนายกรัฐมนตรี. (2565). แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติฉบับที่สิบสาม พ.ศ. 2566 - 2570.







**รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวก
ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น**

- | | |
|--|---|
| 1. รองศาสตราจารย์ ดร.สกล วรเจริญศรี | หัวหน้าภาควิชาการแนะแนว
และจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |
| 2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ภูริเดช พาหุยุทธ์ | อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง |
| 3 อาจารย์ ดร.มณูญ์ แก้วจินดา | หัวหน้าภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา
และการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 4. อาจารย์ ดร. สุพัทธ แสนแจ่มใส | อาจารย์ประจำ
สถาบันแห่งชาติเพื่อการพัฒนาเด็ก
และครอบครัว มหาวิทยาลัยมหิดล |
| 5. อาจารย์ ดร.ปิณฎาพันธ์ เพี้ยซ้าย | อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยา
คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ |

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญในการตรวจกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน
เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

1. รองศาสตราจารย์ ดร.สกล วรเจริญศรี หัวหน้าภาควิชาการแนะแนว
และจิตวิทยาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิธัญญา วัฒนโธ อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยา
คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ภูริเดช พายุฤทธิ์ อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
4. อาจารย์ ดร.มฤฎ์ แก้วจินดา หัวหน้าภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา
และการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
5. อาจารย์ ดร. สุพัทธ แสนแจ่มใส อาจารย์ประจำ
สถาบันแห่งชาติเพื่อการพัฒนาเด็ก
และครอบครัว มหาวิทยาลัยมหิดล



ตาราง 26 ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของ
นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น จากผู้เชี่ยวชาญ

ข้อที่	ผลการพิจารณา ของผู้เชี่ยวชาญ					ความดัชนี ความสอดคล้อง (IOC)	หมายเหตุ
	1	2	3	4	5		
1	1	0	0	1	1	0.6	ตัดทิ้ง
2	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
3	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
4	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
5	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
6	1	0	1	1	1	0.8	นำไปใช้
7	1	1	1	0	1	0.8	ตัดทิ้ง
8	1	1	1	1	1	1	ตัดทิ้ง
9	1	0	1	1	1	0.8	ตัดทิ้ง
10	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
11	1	0	1	1	1	0.8	นำไปใช้
12	0	1	1	1	1	0.8	นำไปใช้
13	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
14	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
15	1	-1	1	1	1	0.6	ตัดทิ้ง
16	1	-1	1	1	1	0.6	ตัดทิ้ง
17	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
18	1	1	1	0	1	0.8	นำไปใช้
19	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
20	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
21	1	-1	1	1	1	0.6	ตัดทิ้ง
22	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
23	1	-1	1	1	1	0.6	ตัดทิ้ง

ตาราง 26 (ต่อ)

ข้อที่	ผลการพิจารณา ของผู้เชี่ยวชาญ					ความดัชนี ความสอดคล้อง (IOC)	หมายเหตุ
	1	2	3	4	5		
24	1	0	1	1	1	0.8	นำไปใช้
25	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
26	1	0	1	1	1	0.8	นำไปใช้
27	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
28	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
29	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
30	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
31	1	0	1	1	1	0.8	นำไปใช้
32	1	0	1	1	1	0.8	ตัดทิ้ง
34	1	-1	1	0	0	0.2	ตัดทิ้ง
40	1	-1	1	0	1	0.4	นำไปใช้
36	1	1	1	1	1	1	ตัดทิ้ง
37	1	1	1	1	0	0.8	ตัดทิ้ง
38	1	1	1	1	1	1	นำไปใช้
39	1	0	1	1	1	0.8	นำไปใช้
40	1	0	1	1	1	0.8	นำไปใช้
41	1	1	1	0	1	0.8	นำไปใช้
42	1	1	1	0	1	0.8	นำไปใช้
43	1	0	1	1	1	0.8	นำไปใช้
44	1	0	1	1	1	0.8	ตัดทิ้ง
45	1	-1	1	0	1	0.4	ตัดทิ้ง
46	1	-1	1	1	1	0.6	นำไปใช้
47	1	0	1	1	1	0.8	ตัดทิ้ง
48	1	0	1	0	1	0.6	นำไปใช้
49	1	1	1	1	1	1	ตัดทิ้ง

ตาราง 27 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Item total correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นที่ฉบับจากการทดลองใช้

ข้อ	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	หมายเหตุ
1	.480	.978	ตัดทิ้ง
2	.536	.978*	นำไปใช้
3	.606	.977*	นำไปใช้
4	.611	.977*	นำไปใช้
5	.710	.977*	นำไปใช้
6	.506	.978*	นำไปใช้
7	.719	.977	ตัดทิ้ง
8	.770	.977	ตัดทิ้ง
9	.699	.977	ตัดทิ้ง
10	.723	.977*	นำไปใช้
11	.723	.977*	นำไปใช้
12	.640	.977*	นำไปใช้
13	.642	.977*	นำไปใช้
14	.690	.977*	นำไปใช้
15	.626	.977	ตัดทิ้ง
16	.798	.977	ตัดทิ้ง
17	.733	.977*	นำไปใช้
18	.700	.977*	นำไปใช้
19	.744	.977*	นำไปใช้
20	.706	.977*	นำไปใช้
21	.664	.977	ตัดทิ้ง
22	.726	.977*	นำไปใช้
23	.773	.977	ตัดทิ้ง

ตาราง 27 (ต่อ)

ข้อ	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	หมายเหตุ
24	.698	.977*	นำไปใช้
25	.663	.977*	นำไปใช้
26	.695	.977*	นำไปใช้
27	.665	.977*	นำไปใช้
28	.686	.977*	นำไปใช้
29	.778	.977*	นำไปใช้
30	.740	.977*	นำไปใช้
31	.739	.977*	นำไปใช้
32	.782	.977	ตัดทิ้ง
33	.682	.977	ตัดทิ้ง
34	.751	.977	ตัดทิ้ง
40	.696	.977*	นำไปใช้
36	.703	.977	ตัดทิ้ง
37	.738	.977	ตัดทิ้ง
38	.636	.977*	นำไปใช้
39	.696	.977*	นำไปใช้
40	.704	.977*	นำไปใช้
41	.690	.977*	นำไปใช้
42	.663	.977*	นำไปใช้
43	.590	.977*	นำไปใช้
44	.670	.977	ตัดทิ้ง
45	.636	.977	ตัดทิ้ง
46	.597	.977*	นำไปใช้
47	.694	.977	ตัดทิ้ง
48	.667	.977*	นำไปใช้
49	.655	.977	ตัดทิ้ง
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ .978 หมายเหตุ * คือข้อที่นำไปใช้			

ตาราง 28 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Item total correlation) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของแบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นทั้งฉบับหลังจากตัดข้อคำถามแล้ว

ข้อ	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	.537	.965
2	.609	.964
3	.624	.964
4	.706	.964
5	.501	.965
6	.727	.963
7	.734	.963
8	.646	.964
9	.643	.964
10	.689	.964
11	.733	.963
12	.712	.963
13	.743	.963
14	.698	.964
15	.705	.964
16	.701	.964
17	.642	.964
18	.696	.964
19	.645	.964
20	.675	.964
21	.771	.963
22	.734	.963
23	.736	.963
24	.677	.964

ตาราง 28 (ต่อ)

ข้อ	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
25	.630	.964
26	.688	.964
27	.711	.964
28	.697	.964
29	.652	.964
30	.580	.964
31	.574	.964
32	.682	.964
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ .965		

ภาคผนวก ค

การตรวจสอบคุณภาพกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน
เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

ตาราง 29 ค่าดัชนีความสอดคล้อง(IOC) ของกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็น
ฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

ครั้งที่	ด้านการประเมิน	ผลการพิจารณา ของผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี
		1	2	3	4	5	IOC
1	สาระสำคัญ	1	1	1	1	1	1
	วัตถุประสงค์	1	-1	1	1	1	0.6
	เนื้อหา	1	1	1	1	1	1
	ชั้นนำ	1	1	1	1	1	1
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	0	1	1	1	0.8
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	-1	1	1	1	0.6
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	1	1	1	1	1
2	สาระสำคัญ	1	1	1	1	1	1
	วัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1
	เนื้อหา	1	0	1	1	1	0.8
	ชั้นนำ	1	0	1	1	1	0.8
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	0	1	1	1	0.8
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	1	1	1	1	1

ตาราง 29(ต่อ)

ครั้งที่	ด้านการประเมิน	ผลการพิจารณา ของผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี
		1	2	3	4	5	IOC
3	สาระสำคัญ	1	1	1	1	1	1
	วัตถุประสงค์	1	0	1	1	1	0.8
	เนื้อหา	1	0	1	1	1	0.8
	ชั้นนำ	1	0	1	1	1	0.8
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	1	1	1	1	1
4	สาระสำคัญ	1	1	1	1	1	1
	วัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1
	เนื้อหา	1	1	1	1	1	1
	ชั้นนำ	1	1	1	1	1	1
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	0	1	1	1	0.8
5	สาระสำคัญ	1	1	1	1	1	1
	วัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1
	เนื้อหา	1	0	1	1	1	0.8
	ชั้นนำ	1	0	1	1	1	0.8
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	0	1	1	1	0.8
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	1	1	1	1	1

ตาราง 29(ต่อ)

ครั้งที่	ด้านการประเมิน	ผลการพิจารณา ของผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี
		1	2	3	4	5	IOC
3	สาระสำคัญ	1	1	1	1	1	1
	วัตถุประสงค์	1	0	1	1	1	0.8
	เนื้อหา	1	0	1	1	1	0.8
	ชั้นนำ	1	0	1	1	1	0.8
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	1	1	1	1	1
4	สาระสำคัญ	1	1	1	1	1	1
	วัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1
	เนื้อหา	1	1	1	1	1	1
	ชั้นนำ	1	1	1	1	1	1
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	0	1	1	1	0.8
5	สาระสำคัญ	1	1	1	1	1	1
	วัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1
	เนื้อหา	1	0	1	1	1	0.8
	ชั้นนำ	1	0	1	1	1	0.8
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	0	1	1	1	0.8
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	1	1	1	1	1

ตาราง 29(ต่อ)

ครั้งที่	ด้านการประเมิน	ผลการพิจารณา ของผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี
		1	2	3	4	5	IOC
6	สาระสำคัญ	1	1	1	1	1	1
	วัตถุประสงค์	1	0	1	1	1	0.8
	เนื้อหา	1	0	1	1	1	0.8
	ชั้นนำ	1	1	1	1	1	1
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	1	1	1	1	1
7	สาระสำคัญ	1	0	1	1	1	0.8
	วัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1
	เนื้อหา	1	1	1	1	1	1
	ชั้นนำ	1	1	1	1	1	1
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	0	1	1	1	0.8
8	สาระสำคัญ	1	0	1	1	1	0.8
	วัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1
	เนื้อหา	1	1	1	1	1	1
	ชั้นนำ	1	1	1	1	1	1
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	0	1	1	1	0.8

ตาราง 29(ต่อ)

ครั้งที่	ด้านการประเมิน	ผลการพิจารณา ของผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี
		1	2	3	4	5	
9	สาระสำคัญ	1	0	1	1	1	0.8
	วัตถุประสงค์	1	0	1	1	1	0.8
	เนื้อหา	1	1	1	1	1	1
	ชั้นนำ	1	1	1	1	1	1
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
10	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	0	1	1	1	0.8
	สาระสำคัญ	1	0	1	1	1	0.8
	วัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1
	เนื้อหา	1	0	1	1	1	0.8
	ชั้นนำ	1	1	1	1	1	1
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	0	1	1	1	0.8
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
11	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	0	1	1	1	0.8
	สาระสำคัญ	1	0	1	1	1	0.8
	วัตถุประสงค์	1	0	1	1	1	0.8
	เนื้อหา	1	1	1	1	1	1
	ชั้นนำ	1	1	1	1	1	1
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
11	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	0	1	1	1	0.8
	การประเมินผล	1	0	1	1	1	0.8
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	0	1	1	1	0.8

ตาราง 29(ต่อ)

ครั้งที่	ด้านการประเมิน	ผลการพิจารณา ของผู้เชี่ยวชาญ					ค่าดัชนี
		1	2	3	4	5	IOC
12	สาระสำคัญ	1	0	1	1	1	0.8
	วัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1
	เนื้อหา	1	1	1	1	1	1
	ชั้นนำ	1	1	1	1	1	1
	ขั้นตอนกิจกรรม	1	1	1	1	1	1
	ขั้นสรุป	1	1	1	1	1	1
	สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์	1	1	1	1	1	1
	การประเมินผล	1	1	1	1	1	1
	ทฤษฎีและเทคนิคที่ใช้	1	1	1	1	1	1





AF19-03-03.1
August, 2023

หนังสือรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์
หนังสือฉบับนี้ให้ไว้เพื่อแสดงว่า

ชื่อโครงการวิจัย : การเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

ชื่อหัวหน้าโครงการวิจัย : นายมลธวัฒน์ กิจสวัสดิ์

หน่วยงานต้นสังกัด : คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

หมายเลขรับรองโครงการวิจัย : SWUEC-672071

รายการเอกสารที่รับรอง :

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. แบบเสนอเพื่อขอรับการพิจารณา | ฉบับที่ 2 ลงวันที่ 29 กุมภาพันธ์ 2567 |
| 2. โครงการวิจัยฉบับสมบูรณ์ | ฉบับที่ 1 ลงวันที่ 11 มกราคม 2567 |
| 3. เอกสารข้อมูลและขอความยินยอมสำหรับอาสาสมัคร | ฉบับที่ 3 ลงวันที่ 5 มีนาคม 2567 |
| 4. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย | ฉบับที่ 1 ลงวันที่ 29 มกราคม 2567 |
| 5. ประวัติผู้วิจัย | |

ได้ผ่านการรับรองจากคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ โดยยึดหลักเกณฑ์ตาม Declaration of Helsinki, Belmont Report, International Conference on Harmonization in Good Clinical Practice (ICH-GCP), International Guidelines for Human Research ตลอดจนกฎหมาย ข้อบังคับและข้อกำหนดภายในประเทศ จึงเห็นสมควรให้ดำเนินการวิจัยตามโครงการวิจัยนี้ได้

วันที่รับรอง : 8 มีนาคม 2567

วันที่หมดอายุ : 7 มีนาคม 2568

(ลงชื่อ).....


(รองศาสตราจารย์ ดร.สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล)

ประธานคณะกรรมการจริยธรรมสำหรับพิจารณาโครงการวิจัยที่ทำในมนุษย์

ชุดสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์ (ชุดที่ 2)

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

หน่วยจริยธรรมและมาตรฐานการวิจัย

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

อาคารนวัตกรรม ศ.ดร.สาโรช บัวศรี ชั้น 17

โทร. (02) 6495000 ต่อ 17503, 17506 โทรสาร (02) 2042590



**แบบสัมภาษณ์ (กึ่งโครงสร้าง) กลุ่มที่ 1 ผู้ทรงคุณวุฒิ หรือ ผู้เชี่ยวชาญ
เพื่อศึกษาองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น**

- ประเด็นที่ 1** คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับความหมายของสัมพันธภาพเชิงบวก (Positive Relationships) ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ในทัศนะของท่าน ความหมายของสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นคืออะไร และมีความสำคัญอย่างไร
- ประเด็นที่ 2** คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับพฤติกรรมบ่งชี้ของสัมพันธภาพเชิงบวก (Positive Relationships) ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ในความคิดเห็นของท่าน พฤติกรรมบ่งชี้อะไร ที่บ่งบอกได้ว่านักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น มีสัมพันธภาพเชิงบวก
- ประเด็นที่ 3** คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก (Positive Relationships) ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น โดยอ้างอิงจากองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก จากหลักฐานเชิงประจักษ์ทั่วโลก (Positive Relationships: Evidence Based Practice Across the World ของ Roffey, 2012) ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นที่ผู้วิจัยได้ศึกษามา
- ท่านมีความคิดเห็นอย่างไรเกี่ยวกับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก (Positive Relationships) ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นของสัมพันธภาพเชิงบวก จากหลักฐานเชิงประจักษ์ทั่วโลก (Positive Relationships: Evidence Based Practice Across the World) ได้แก่ การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional support) การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared experiences) การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support) การพัฒนาตนเอง (Self improvement)

ประเด็นองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียน มัธยมศึกษาตอนต้น

- ลักษณะทางพฤติกรรมใดที่สะท้อนถึงการสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support)
- ลักษณะทางพฤติกรรมใดที่สะท้อนถึงการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences)
- ลักษณะทางพฤติกรรมใดที่สะท้อนถึงการสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support)
- ลักษณะทางพฤติกรรมใดที่สะท้อนถึงการพัฒนาตนเอง (Self Improvement)

ประเด็นที่ 4 คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เพิ่มเติมนอกจากองค์ประกอบที่ได้ระบุไว้แล้ว ในบริบทของประเทศไทยท่านคิดว่านักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ควรมีสัมพันธภาพเชิงบวก เพิ่มเติมหรือไม่

ประเด็นอื่น ๆ ข้อเสนอแนะอื่นๆ ที่ท่านมีความคิดเห็นเพิ่มเติม

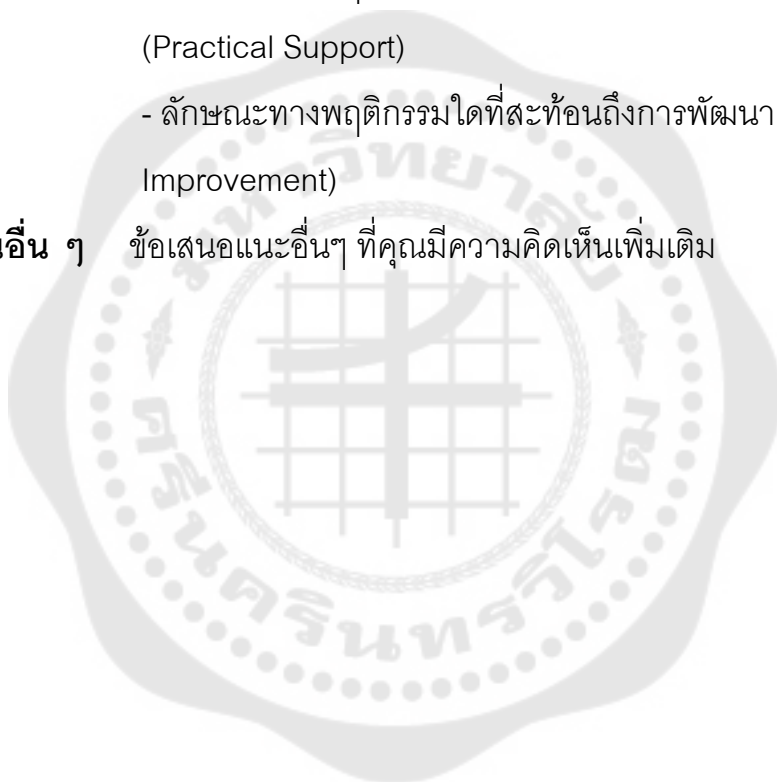
**แบบสัมภาษณ์ (กึ่งโครงสร้าง) กลุ่มที่ 2 สัมภาษณ์นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น
เพื่อศึกษาองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก**

- ประเด็นที่ 1** คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียน
มัธยมศึกษาตอนต้น สำหรับคุณ สัมพันธภาพเชิงบวก มีความสำคัญ
หรือไม่
- ประเด็นที่ 2** คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับความสำคัญของสัมพันธภาพเชิงบวก ของ
นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น สำหรับคุณ สัมพันธภาพเชิงบวก มี
ความสำคัญ อย่างไร
- ประเด็นที่ 3** คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก
ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น สำหรับคุณ ถ้าคุณมีสัมพันธภาพ
เชิงบวก มีลักษณะของสัมพันธภาพเชิงบวก อย่างไร และมีอะไรบ้าง
- ประเด็นที่ 4** คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับสถานการณ์/เหตุการณ์ ที่เกี่ยวเนื่องกับ
สัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น สำหรับคุณ
สถานการณ์หรือเหตุการณ์อะไร ที่แสดงถึงสัมพันธภาพเชิงบวก
- ประเด็นที่ 5** คำถามปลายเปิดเกี่ยวกับประเด็นองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก
ของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น สำหรับคุณ คุณคิดว่าองค์ประกอบ
ของสัมพันธภาพเชิงบวก ได้แก่ การสนับสนุนทางอารมณ์
(Emotional support) การสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared
experiences) การสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support)
การพัฒนาตนเอง (Self improvement) เป็นอย่างไร

**ประเด็นองค์ประกอบสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียน
มัธยมศึกษาตอนต้น**

- ลักษณะทางพฤติกรรมใดที่สะท้อนถึงการสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support)
- ลักษณะทางพฤติกรรมใดที่สะท้อนถึงการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน (Shared Experiences)
- ลักษณะทางพฤติกรรมใดที่สะท้อนถึงการสนับสนุนระหว่างบุคคล (Practical Support)
- ลักษณะทางพฤติกรรมใดที่สะท้อนถึงการพัฒนาตนเอง (Self Improvement)

ประเด็นอื่น ๆ ข้อเสนอแนะอื่นๆ ที่คุณมีความคิดเห็นเพิ่มเติม



แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนวัยรุ่น

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของนักเรียน

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง ☐ ให้ถูกต้องและตรงความเป็นจริง
ของนักเรียนเพียงคำตอบเดียว

1. เพศ ☐ ชาย ☐ หญิง
2. โรงเรียน.....
3. ชั้น ☐ ม.1 ☐ ม.2 ☐ ม.3 ห้อง.....

ตอนที่ 2 แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

คำชี้แจง ให้นักเรียนอ่านข้อความแต่ละข้อความแล้วทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องหลัง
ข้อความที่ตรงกับความคิด ความรู้สึกและการแสดงออกที่แท้จริงของนักเรียน โดยลักษณะของ
แบบวัดสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า
(Rating Scale) 5 ระดับตามแบบของลิเคิร์ท (Likert) โดยในแต่ละข้อคำถามได้กำหนดค่าระดับ
ของสัมพันธภาพเชิงบวก ดังนี้

- | | |
|------------|--|
| มากที่สุด | หมายถึง นักเรียนมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตนตามข้อความนั้น
ในระดับมากที่สุด |
| มาก | หมายถึง นักเรียนมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตนตามข้อความนั้น
ในระดับมาก |
| ปานกลาง | หมายถึง นักเรียนมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตนตามข้อความนั้น
ในระดับบางครั้งก็จริง บางครั้งก็ไม่จริง |
| น้อย | หมายถึง นักเรียนมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตนตาม
ข้อความนั้น ในระดับน้อย |
| น้อยที่สุด | หมายถึง นักเรียนมีความคิด ความรู้สึก การปฏิบัติตนตามข้อความนั้น
ในระดับน้อยที่สุด หรือไม่เคยปฏิบัติเลย |

ข้อ	ข้อความคำถามสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนวัยรุ่น	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
1	เมื่อฉันไม่สบายใจ ฉันมีคนที่ฉันสามารถ พูดคุยด้วยได้อย่างสบายใจ					
2	คนรอบข้างของฉันแสดงความเห็นอกเห็นใจ เมื่อฉันเผชิญกับความยากลำบาก					
3	ฉันได้รับกำลังใจจากคนรอบข้าง เมื่อฉันรู้สึกท้อแท้					
4	คนรอบข้างให้ความเชื่อมั่น ในความสามารถของฉัน					
5	ฉันสามารถแสดงอารมณ์และความรู้สึก ของฉันได้อย่างเปิดเผยต่อคนรอบข้าง โดยไม่ต้องกลัวการตัดสิน					
6	ฉันสามารถขอความช่วยเหลือทางอารมณ์ จากคนรอบข้างได้เมื่อฉันต้องการ					
7	คนรอบข้างมีส่วนช่วยสนับสนุนทำให้จิตใจ ของฉันเข้มแข็งพร้อมเผชิญกับความท้าทาย ในชีวิต					
8	คนรอบข้างของฉันให้พื้นที่และเวลาแก่ฉัน เมื่อฉันต้องการอยู่คนเดียว เพื่อจัดการกับอารมณ์ของตัวเอง					
9	ฉันคิดว่าการทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน ๆ ช่วยสนับสนุน ความกล้าแสดงออกของฉัน					
10	การทำกิจกรรมกับเพื่อน ๆ ในโรงเรียน ช่วยให้ฉันสนิทกับเพื่อนมากขึ้น					
11	ฉันคิดว่าการมีประสบการณ์ร่วมกับเพื่อน ๆ ช่วยให้เราเข้าใจกันมากขึ้น					

ข้อ	ข้อความคำถามสัมพันธภาพเชิงบวก ของนักเรียนวัยรุ่น	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
12	การทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน ทำให้ฉันกล้าที่จะเล่าเรื่องต่างๆ ของตัวเองมากขึ้น					
13	เมื่อฉันมีปัญหา ฉันได้รับการช่วยเหลือและกำลังใจจากเพื่อน ๆ ที่ฉันทำกิจกรรมด้วยกัน					
14	ฉันสามารถพึ่งพาเพื่อน ๆ ในกลุ่มได้เมื่อฉันต้องการความช่วยเหลือ					
15	การทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน ๆ ทำให้ฉันรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน					
16	ฉันเป็นส่วนหนึ่งในการสร้างประสบการณ์ดี ๆ ให้กับเพื่อน ๆ ในโรงเรียน					
17	ฉันได้รับความช่วยเหลือจากคนรอบข้างเมื่อฉันต้องการความช่วยเหลือ					
18	ฉันสามารถขอความช่วยเหลือจากเพื่อน/คนในครอบครัว/ญาติพี่น้อง หรือคุณครู เมื่อฉันมีปัญหา					
19	คนรอบข้างของฉันเต็มใจที่จะสอนหรือฝึกทักษะที่เป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงตนเองของฉัน เมื่อฉันต้องการ					
20	คนรอบข้างให้ความเคารพในความคิดเห็นและการตัดสินใจของฉัน					
21	ฉันได้รับการสนับสนุนให้มีความเป็นอยู่ที่ดีขึ้นจากคนรอบข้าง					
22	ฉันสามารถพึ่งพาคนรอบข้างได้เมื่อฉันต้องการความช่วยเหลือ					

ข้อ	ข้อความสัมพันธภาพเชิงบวกของนักเรียนวัยรุ่น	ระดับความคิดเห็น				
		มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด
23	ครอบครัว เพื่อน หรือครู พร้อมสนับสนุนให้ฉันทำตามเป้าหมายได้สำเร็จ					
24	ฉันได้รับการสนับสนุนให้มีความมั่นใจในตนเอง					
25	ฉันกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้และพัฒนาตนเองอยู่เสมอ					
26	ฉันแสวงหาโอกาส หรือแนวทางเพื่อให้ตัวเองมีความสามารถเพิ่มขึ้น					
27	ความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่นช่วยให้ฉันสามารถพัฒนาตนเองได้					
28	ฉันเปิดใจรับฟังความคิดเห็นและคำแนะนำจากผู้อื่นเพื่อพัฒนาตนเอง					
29	ฉันสำรวจ สิ่ง que ฉันสามารถทำได้ดี และสิ่งที่ยังทำได้ไม่ดี เพื่อการนำมาปรับปรุงตนเอง					
30	ฉันมีเป้าหมายเพื่อการปรับปรุงตนเอง					
31	ฉันสามารถสร้างแรงบันดาลใจ หรือช่วยให้กำลังใจผู้อื่นได้					
32	ความสัมพันธ์ที่ดี สามารถทำให้ฉันได้ค้นพบศักยภาพหรือความสามารถของตนเองได้					

ตาราง 30 ภาพรวมการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐานเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว

ครั้งที่ องค์ประกอบ	ชื่อกิจกรรม	วัตถุประสงค์	เทคนิคแนวทางการ สมานฉันท์
1	การสนับสนุน ทางอารมณ์	1. เพื่อสร้างสัมพันธภาพระหว่างผู้วิจัย และนักเรียนด้วยการสนับสุนนระหว่าง บุคคล และการสร้างประสบการณ์ ร่วมกัน	หน้าต่างวินัยทางสังคม วงกลมแห่งการ สมานฉันท์
การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน	การสร้างพื้นที่ แห่งการเติบโต	2. เพื่อกำหนดข้อตกลงเกี่ยวกับการเข้า กลุ่ม จุดมุ่งหมาย กติกา เงื่อนไข และ ช่วงเวลาในการเข้าร่วมการเสริมสร้าง สัมพันธภาพเชิงบวกโดยกิจกรรมแนะ แนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็น ฐาน 3. เพื่อให้นักเรียนเห็นความสำคัญ เกี่ยวกับประโยชน์ที่จะได้รับการ เข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนว ทางการสมานฉันท์เป็นฐาน	
2	การสนับสนุน ทางอารมณ์	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และ ยอมรับอารมณ์ของตนเอง โดยเฉพาะ อย่างยิ่งอารมณ์ที่ส่งผลกระทบต่อความ ก้าวร้าว	เข็มทิศแห่งความอับอาย)
การปรับปรุง ตนเอง	สำรวจตนเอง	2. เพื่อให้นักเรียนสามารถระบุปัจจัยที่ กระตุ้นให้เกิดอารมณ์ต่าง ๆ	
3	การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ เกี่ยวกับ การสนับสนุนกันระหว่างบุคคล และ การสร้างประสบการณ์ที่ดีร่วมกันกับ บุคคลอื่น	กระบวนการที่ยุติธรรม
การสนับสนุน ระหว่างบุคคล	พลิกสถานการณ์	2. เพื่อให้นักเรียนสามารถแสดงออกถึง การสนับสนุนกันระหว่างบุคคล และ การสร้างประสบการณ์ที่ดีร่วมกันกับ บุคคลอื่น	

ตาราง 30 (ต่อ)

ครั้งที่ องค์ประกอบ	ชื่อกิจกรรม	วัตถุประสงค์	เทคนิคแนวทางการ สมานฉันท์
4 การสนับสนุน ทางอารมณ์	ใจเราจะใกล้กัน	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ การ สนับสนุนทางอารมณ์ ที่มีผลต่อ สัมพันธภาพเชิงบวก 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ สนับสนุนอารมณ์ของผู้อื่นได้อย่างมี ประสิทธิภาพ	ผลกระทบแก้ประการ
5 การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน การปรับปรุง ตนเอง	ท่ามกลางความ ขัดแย้ง	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ แนว ทางการปรับปรุงตนเองเพื่อแก้ไข ปัญหาความขัดแย้ง 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ ปรับปรุงตนเอง และสามารถระบุ แนวทางการปรับปรุงตนเองเพื่อ แก้ไขปัญหาความขัดแย้งได้	คำถามเชิงสมานฉันท์
6 การสนับสนุน ทางอารมณ์ การสนับสนุน ระหว่างบุคคล	มองกันคนละ มุม	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ แนว ทางการสนับสนุนทางอารมณ์ 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ สนับสนุนทางอารมณ์แก่ผู้อื่น	วงกลมสมานฉันท์ คำถามเชิงสมานฉันท์ การแสดงออกทาง อารมณ์
7 การปรับปรุง ตนเอง	จัดการความ แปรปรวน	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ แนวทางพัฒนาตนเอง 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ ปรับปรุงตนเอง เพื่อการจัดการความ โกรธ	วงกลมสมานฉันท์ (Restorative Circles) คำถามเชิงสมานฉันท์ (Restorative Questions) การแสดงออกทาง อารมณ์ (Affective Statements)

ตาราง 30 (ต่อ)

ครั้งที่ องค์ประกอบ	ชื่อกิจกรรม	วัตถุประสงค์	เทคนิคแนวทางการ สมานฉันท์
8 การสนับสนุน ระหว่างบุคคล	สัมพันธภาพที่ดี ขึ้น	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และเห็น ความสำคัญของการสนับสนุนระหว่าง บุคคล 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ สนับสนุนระหว่างบุคคล	วงกลมสมานฉันท์ การแสดงออกทางอารมณ์
9 การปรับปรุง ตนเอง	ยอมรับตนเอง	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และเห็น ความสำคัญของการปรับปรุงตนเอง 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ ปรับปรุงตนเอง	วงกลมสมานฉันท์ การแสดงออกทางอารมณ์
10 การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน	ประสบการณ์ที่ งดงาม	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และเห็น ความสำคัญของการสร้างประสบการณ์ ร่วมกัน 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการสร้าง ประสบการณ์ร่วมกัน	วงกลมสมานฉันท์ การแสดงออกทางอารมณ์
11 การสนับสนุน ทางอารมณ์	อารมณ์ที่มั่นคง	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และเห็น ความสำคัญของการสนับสนุนทาง อารมณ์ 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการ สนับสนุนทางอารมณ์	วงกลมสมานฉันท์ การแสดงออกทางอารมณ์ ผลกระทบแก่ประการ
12 การสนับสนุน ทางอารมณ์ การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน การสนับสนุน ระหว่างบุคคล การปรับปรุง ตนเอง	สัมพันธภาพ เชิงบวก	1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และเห็น ความสำคัญของสัมพันธภาพเชิงบวก 2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการประยุกต์ใช้ ทักษะต่าง ๆ ในการเสริมสร้าง สัมพันธภาพเชิงบวกกับผู้อื่น	วงกลมสมานฉันท์ การแสดงออกทางอารมณ์

ตาราง 31 แสดงการจัดกิจกรรมโดยแยกเป็นองค์ประกอบของสัมพันธภาพเชิงบวก

ครั้งที่	การสนับสนุนทาง อารมณ์ (Emotional support :ES)	การสร้าง ประสบการณ์ ร่วมกัน (Shared experiences: SE)	การสนับสนุน ระหว่างบุคคล (Practical Support : PS)	การปรับปรุง ตนเอง (Self improvement : SI)
1		✓	✓	
2	✓			✓
3		✓	✓	
4	✓			
5		✓		✓
6	✓		✓	
7				✓
8			✓	
9				✓
10		✓		
11	✓			
12	✓	✓	✓	✓

แผนจัดการเรียนรู้
เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน
ครั้งที่ 1

เรื่อง การสร้างพื้นที่แห่งการเติบโต

เวลา 50 นาที

จุดประสงค์การเรียนรู้

1. เพื่อสร้างสัมพันธภาพระหว่างผู้จัดและนักเรียนด้วยการสนับสุนระหว่างบุคคล และการสร้างประสบการณ์ร่วมกัน
2. เพื่อกำหนดข้อตกลงเกี่ยวกับการเข้ากลุ่ม จุดมุ่งหมาย กติกา เงื่อนไข และช่วงเวลาในการเข้าร่วมการเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกโดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน
3. เพื่อให้นักเรียนเห็นความสำคัญเกี่ยวกับประโยชน์ที่จะได้รับการเข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน

สาระสำคัญ

สัมพันธภาพเชิงบวก หมายถึง สัมพันธภาพที่ดีระหว่างตนเองกับผู้อื่นมีความใกล้ชิด มีความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น มีความเห็นอกเห็นใจ เอาใจใส่ มีการส่งเสริม สนับสนุน ช่วยเหลือ และตอบสนองต่อความต้องการระหว่างกัน มีการแบ่งปันประสบการณ์ทางความคิด อารมณ์ และการกระทำที่ก่อให้เกิดคุณค่า ความหมาย ความสุข ความพึงพอใจในชีวิตและความเป็นอยู่ที่ดีร่วมกัน

หลักการแนวทางการสมานฉันท์ ความเชื่อของแนวทางการสมานฉันท์คือ ผู้คนมีคุณค่าและมีสัมพันธภาพที่ดี และสัมพันธภาพจะต้องได้รับการสร้าง รักษา และฟื้นฟู โดยใช้แนวทางดังนี้

- ความเคารพ : ผู้เข้าร่วมทุกคนในกระบวนการแนวทางการสมานฉันท์
- ความครอบคลุม : มติและการมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ของผู้ที่ได้รับผลกระทบจากเหตุการณ์
- ความรับผิดชอบ : ผู้ที่รับผิดชอบต่อความเสียหายต้องรับผิดชอบต่อพฤติกรรมที่เป็นอันตรายของตนเอง

- การซ่อมแซม : ผลที่ตามมาในการฟื้นฟูที่ซ่อมแซมความเสียหาย ซึ่งกำหนดขึ้นโดยข้อตกลงร่วมกัน
- การฟื้นฟู : ผ่านกระบวนการนี้ ความต้องการของผู้ที่รับผิดชอบต่อความเสียหาย จะได้รับการตอบสนอง

หลักการ แนวคิด แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ในกิจกรรมแนะแนว

หน้าต่างวินัยทางสังคม (Social Discipline Window)

หน้าต่างวินัยทางสังคม มีความสำคัญต่อการสร้างสถานการณ์ต่าง เพื่อการสมานฉันท์ โดยมนุษย์มีความสุขมากขึ้น ให้ความร่วมมือและมีประสิทธิผลมากขึ้น อีกทั้งมีแนวโน้มที่จะสร้างการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกเกี่ยวกับพฤติกรรมของตนมากขึ้น เขามีส่วนร่วมในการร่วมกันแก้ไขปัญหา (Wachtel, 2005)

วงกลมแห่งการสมานฉันท์ (Restorative Circle)

วงกลมเป็นสัญลักษณ์อันทรงพลังของชุมชน ความเป็นส่วนหนึ่ง และการยอมรับ ในบริบทของแนวทางปฏิบัติเชิงสมานฉันท์ วงกลมถูกใช้สำหรับกระบวนการเชิงรุกและเชิงป้องกัน ตลอดจนกระบวนการสมานฉันท์วงกลมสามารถใช้เพื่อวัตถุประสงค์ต่างๆ รวมถึงการสร้างชุมชน การแก้ไขปัญหา และการดำเนินการ กระบวนการวงกลมส่งเสริมให้นักเรียนรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเอง และเรียนรู้วิธีการให้ความร่วมมือและสนับสนุนผู้อื่น

กระบวนการจัดกิจกรรมเรียนรู้ ชั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวต้อนรับ และทักทายนักเรียน โดยแนะนำตนเองให้ทุกคนรู้จัก และกล่าวความรู้สึกเชิงบวกให้นักเรียนได้รับทราบ อีกทั้งแบ่งปันข้อมูล 3 ประการเกี่ยวกับตนเองให้นักเรียนคนอื่นได้ฟัง (เช่น สีที่ชอบ อาหารที่ชอบ ประเทศที่อยากไป)
2. ผู้วิจัยสร้างสัมพันธภาพให้เกิดขึ้นระหว่างผู้เข้าร่วมวิจัยโดยใช้เทคนิคการใส่ใจและการฟังอย่างตั้งใจ (Conte, 2009) โดยให้นักเรียนแต่ละคนได้บอกชื่อเล่นของตนเองแก่สมาชิกในกลุ่ม พร้อมทั้งบอกความสามารถของตนเองให้เพื่อนฟัง เช่น ฉันชื่อแก้ว ฉันสามารถเล่นบอลลูกได้ดี เป็นต้น โดยเมื่อสมาชิกคนใดคนหนึ่งพูดจบ ให้สมาชิกที่เหลือกล่าวพร้อมกันว่า “สุดยอด” ทำเช่นนี้จนครบทุกคน

ขั้นตอนกิจกรรม

4. ผู้วิจัยชี้แจงวัตถุประสงค์เบื้องต้น ระยะเวลา รวมทั้งอธิบายขอบเขตของการวิจัย ซึ่งเป็นกิจกรรมที่พัฒนาสัมพันธภาพเชิงบวกสำหรับนักเรียน ในกิจกรรมแต่ละครั้งจะช่วยให้ นักเรียนเรียนรู้วิธีการจัดการอารมณ์ของตนเอง มีการฝึกทักษะการสื่อสารและการเข้าสังคม อีกทั้ง เรียนรู้ผลกระทบจากสิ่งที่เราทำ ที่ส่งผลต่อผู้อื่น ทำให้เราแต่ละคนมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น มี แนวทางการปรับปรุงตนเองอย่างเป็นรูปธรรม

5. ผู้วิจัยอธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับการรักษาความลับของกลุ่ม และความสนใจใน การเข้าร่วมกิจกรรมแต่ละครั้ง และข้อตกลงเบื้องต้นของการร่วมกิจกรรมด้วยกัน

6. ผู้วิจัยให้นักเรียนนั่งเป็นวงกลม เพื่อให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับข้อตกลงที่ ควรมีส่วนร่วมในกลุ่ม และหาข้อตกลงร่วมกัน โดยเลือกผู้นำกลุ่มคนหนึ่ง เพื่อเป็นผู้บันทึก ข้อเสนอแนะที่แต่ละคนได้ให้ข้อคิดเห็น

7. ผู้วิจัยสรุปข้อตกลงเบื้องต้นร่วมกัน

8. ผู้วิจัยอธิบายความหมายของสัมพันธภาพเชิงบวกให้นักเรียนฟัง จากนั้นนักเรียน ร่วมกันระดมความคิดเห็น เกี่ยวกับข้อบ่งชี้ที่แสดงให้เห็นว่าบุคคลมีสัมพันธภาพเชิงบวก

9. ผู้วิจัยทำกิจกรรม “ค้นหาจุดแข็ง (Peterson & Seligman, 2004) ซึ่งเป็นข้อความ แสดงจุดแข็งของมนุษย์ 24 ประการ เพื่อช่วยให้นักเรียนค้นหาความสามารถของตน โดยให้ นักเรียนค้นหาการ์ดจุดแข็งที่ผู้วิจัยวางไว้กลางวง และให้นักเรียนเลือกการ์ดที่เป็นตัวเองมากที่สุด จากนั้นกลับมา นั่งที่ของตนเอง เพื่อตอบคำถามในใบงานเรื่อง “เพื่อความเข้าใจตนเอง”

10. นักเรียนแบ่งปันคำตอบของตนเอง กับสมาชิกในกลุ่ม โดยเมื่อนักเรียนแต่ละคน แบ่งปันเสร็จ อาจมีนักเรียนบางคนกล่าวชื่นชม หรือให้กำลังใจโดยการให้เทคนิคการเข้าใจและ เห็นใจผู้อื่น (Rogers, 1961) เพื่อให้เกิดการยอมรับในกลุ่ม

ขั้นสรุป

11. ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้นักเรียนกล่าวแสดงความรู้สึกการสะท้อนความรู้สึก (Rogers, 1961) ที่เข้าร่วมกิจกรรมในครั้งนี้

12. ผู้วิจัยกล่าวถึงจุดแข็งที่นักเรียนแต่ละคนได้แบ่งปัน และสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จาก การร่วมกิจกรรมในวันนี้

13. สิ้นสุดกิจกรรม

สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์

1. ไวท์บอร์ด

2. ปากกาไวท์บอร์ด จำนวน 2 ด้าม

3. ปากกาน้ำเงิน จำนวน 40 ด้าม
4. การ์ดจุดแข็ง จำนวน 3 ชุด
5. ใบงาน เรื่อง Tinder Match
6. ใบงาน เรื่อง เพื่อความเข้าใจตนเอง

การประเมินผล

จุดประสงค์ การเรียนรู้ที่ต้องการ วัดและประเมินผล	วิธีการวัดและ ประเมินผล	เครื่องมือ	เกณฑ์การวัด
นักเรียนเกิดสัมพันธภาพ ระหว่างผู้วิจัยและ นักเรียนด้วยการ สนับสนุนระหว่างบุคคล และการสร้าง ประสบการณ์ร่วมกัน	ประเมินจากการทำ กิจกรรม	การสังเกตจาก การทำกิจกรรม	นักเรียนสามารถ สนับสนุน กล่าวชื่นชม ผู้อื่นได้ - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถ สนับสนุน กล่าวชื่นชม ผู้อื่นได้ - ไม่ผ่าน
นักเรียนกำหนดข้อตกลง เกี่ยวกับการเข้ากลุ่ม จุดมุ่งหมาย กติกา เงื่อนไข และช่วงเวลาใน การเข้าร่วมการ เสริมสร้างสัมพันธภาพ เชิงบวกโดยกิจกรรมแนะ แนวที่ใช้แนวทางการ สมานฉันท์เป็นฐาน	ประเมินจากการทำ กิจกรรม	การสังเกตจาก การทำกิจกรรม	นักเรียนสามารถกำหนด ข้อตกลงร่วมกันได้ - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถ กำหนดข้อตกลงร่วมกัน ได้ - ไม่ผ่าน
นักเรียนเห็นความสำคัญ เกี่ยวกับประโยชน์ที่จะ ได้รับจากการเข้าร่วม กิจกรรม	ประเมินจากการทำ กิจกรรม	ใบงาน : เพื่อความเข้าใจ ตนเอง	นักเรียนสามารถบอก ความสำคัญ และ ประโยชน์ของการเข้า ร่วมกิจกรรมได้ - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถบอก ความสำคัญ และ ประโยชน์ของการเข้า ร่วมกิจกรรมได้ - ไม่ผ่าน

ใบงาน
เรื่อง Tinder Match

สิ่งที่ชอบ คำตอบ..... ลงชื่อ.....	อาหารที่ชอบ คำตอบ..... ลงชื่อ.....	เพลงสุดโปรด คำตอบ..... ลงชื่อ.....
ลักษณะเพื่อนซี้ คำตอบ..... ลงชื่อ.....	ประเทศที่อยากไป คำตอบ..... ลงชื่อ.....	สิ่งที่ต้องทำก่อนตาย คำตอบ..... ลงชื่อ.....
ความพึงพอใจในชีวิต คะแนน 1 – 10 ลงชื่อ.....	สิ่งที่ทำให้มีความสุข คำตอบ..... ลงชื่อ.....	ความสุขที่น่าจดจำ คำตอบ..... ลงชื่อ.....

ใบงาน
เรื่อง เพื่อความเข้าใจตนเอง

ข้อความจากการดัดใจที่ฉันเลือก

เหตุผลที่เลือก

ขอความที่เลือก
ส่งผลต่อฉันอย่างไร

ประสบการณ์
จากข้อความที่เลือก

อนาคตสิ่งนี้
ช่วยฉันอย่างไร

ข้อความอื่น
ที่ฉันต้องการให้เป็นส่วนหนึ่งของชีวิต

แผนจัดการเรียนรู้
เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน
ครั้งที่ 2

เรื่อง สำนวญตนเอง

เวลา 50 นาที

จุดประสงค์การเรียนรู้

1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และยอมรับอารมณ์ของตนเอง โดยเฉพาะอย่างยิ่งอารมณ์ที่ส่งผลต่อความก้าวร้าว
2. เพื่อให้นักเรียนสามารถระบุปัจจัยที่กระตุ้นให้เกิดอารมณ์ต่าง ๆ

สาระสำคัญ

ความก้าวร้าว หมายถึง “พฤติกรรม” ที่มี “เจตนา” ในการทำร้ายหรือทำลายผู้อื่นด้วยวิธีการต่าง ๆ ที่ทำให้ผู้อื่นได้รับบาดเจ็บทางร่างกายหรือทางจิตใจความก้าวร้าวโดยธรรมชาติของมนุษย์นั้นเกิดจากสัญชาตญาณและเกิดจากการเรียนรู้ทางสังคม โดยที่สัญชาตญาณความก้าวร้าวเป็นส่วนหนึ่งของการอยู่รอด ไม่ว่าจะเป็นการแย่งชิงทรัพยากร การจับคู่ การป้องกันอาณาเขต มีปัจจัยทางชีวภาพหลายประการที่เป็นสาเหตุของพฤติกรรมก้าวร้าว เช่น ยีนส์ ฮอร์โมนเทสโทสเตอโรน โครงสร้างของสมองและสารสื่อประสาทในสมอง ระดับน้ำตาลในเลือด

การเรียนรู้ทางสังคม ได้แก่ สภาพแวดล้อม การอบรมเลี้ยงดูของพ่อแม่ และการเห็นตัวแบบในสื่อต่าง ๆ ซึ่งเป็นส่วนที่สร้างบรรทัดฐานให้กับบุคคล ทำให้เกิดความชินชาต่อความรุนแรงหรือเป็นส่วนเสริมแรงเมื่อเห็นว่าความก้าวร้าวสามารถนำมาซึ่งสิ่งที่ต้องการได้

องค์ประกอบของความก้าวร้าว

Bryant และ Smith (2001) ได้นำมาตรวัดความก้าวร้าวของ Buss และ Perry (1992) มาวิเคราะห์โครงสร้างและแบ่งองค์ประกอบของความก้าวร้าวได้ 3 องค์ประกอบ ได้แก่

1 องค์ประกอบด้านพฤติกรรม ความก้าวร้าวทางร่างกาย (physical aggression) หมายถึง การทำพฤติกรรมที่สามารถส่งผลให้บุคคลอื่นได้รับอันตรายอย่างฉับพลัน อาจมีการใช้อวัยวะทางร่างกายหรือใช้อาวุธในการทำร้ายบุคคลอื่น ความก้าวร้าวทางวาจา (verbal aggression) หมายถึง การใช้คำพูดโดยมีเจตนาที่จะให้บุคคลอื่นได้รับความเจ็บปวดทางจิตใจ

2. องค์ประกอบด้านอารมณ์ คือ ความโกรธ (anger) หมายถึง อารมณ์ที่ตอบสนองต่อภัยคุกคาม ความรำคาญ การโจมตี ความไม่เป็นธรรม และความผิดหวัง ความโกรธจัดเป็นการกระตุ้นร่างกายเพื่อเตรียมพร้อมสำหรับการแสดงความก้าวร้าว

3. องค์ประกอบด้านปัญญา คือ ความเป็นศัตรู (hostility) หมายถึง พฤติกรรมก้าวร้าวที่แสดงออกเนื่องจากมีความไม่พอใจหรือหวาดระแวงว่าบุคคลอื่นจะคิดไม่ดีหรือทำไม่ดีกับตน

หลักการ แนวคิด แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ในกิจกรรมแนะแนว

เข็มทิศแห่งความอับอาย (Compass of Shame)

ความอับอายเป็นปัจจัยสำคัญในการแสดงออกทางสังคมมาโดยตลอด เพื่อให้เห็นภาพว่าความอับอายสามารถส่งผลต่อผู้คนได้อย่างไร เข็มทิศแห่งความอับอายจึงได้รับการออกแบบมาเพื่อแสดงให้เห็นการตอบสนองของมนุษย์ต่อความรู้สึกอับอายและพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องเข็มทิศทั้งสี่ด้านแสดงถึง

- การถอนตัว: การแยกตัว การวิ่งหนี และซ่อนตัว
- การโจมตีตนเอง: การดูถูกตนเอง ความชาติสม์
- การหลีกเลี่ยง: การปฏิเสธ การใช้ยาเสพติด การเบี่ยงเบนความสนใจโดยการแสวงหาความตื่นเต้น
- การโจมตีผู้อื่น: การพลิกสถานการณ์ การโจมตีด้วยวาจา ร่างกาย หรือการโทษผู้อื่น

สิ่งสำคัญในการทำความเข้าใจการตอบสนองของมนุษย์ต่อความอับอายคือ บุคคลไม่จำเป็นต้องมีพฤติกรรมเชิงลบเพื่อสัมผัสกับความรู้สึกอับอาย (Nathanson, 1997) แม้ว่าความรู้สึกอับอายจะมีความลึกซึ้งแต่แนวทางการสมานฉันท์จะนำเสนอช่องทางที่เหมาะสมในการลดผลกระทบของความอับอายผ่านการตรวจสอบและการแสดงอารมณ์ (Wachtel, 2016)

กระบวนการจัดกิจกรรมเรียนรู้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยให้นักเรียนตรวจสอบอารมณ์ปัจจุบันของตนเอง โดยเปรียบเทียบกับฤดูกาล (ฤดูร้อน ฤดูฝน ฤดูหนาว) ซึ่งเป็นเทคนิค Emotions as Seasons เป็นการช่วยให้นักเรียนเข้าใจและยอมรับความผันผวนของอารมณ์ในลักษณะที่คล้ายคลึงกับการเปลี่ยนแปลงของฤดูกาลในธรรมชาติ

2. ผู้วิจัยแบ่งพื้นที่ต่าง ๆ ของห้องเรียนเป็นฤดูต่าง ๆ จากนั้นให้นักเรียนเลือกพื้นที่ที่สอดคล้องกับอารมณ์ของตนเอง

3. ผู้วิจัยสุ่มนักเรียนแต่ละพื้นที่ แบ่งปัน และอภิปรายเกี่ยวกับเหตุผลของการเลือกอยู่ในพื้นที่นั้น

ขั้นตอนกิจกรรม

4. ผู้วิจัยถามนักเรียนว่า “นักเรียนคิดว่าอารมณ์มีความหมายอะไร” “ทำไมเราถึงเกิดอารมณ์” “นักเรียนเคยทบทวนอารมณ์ ความรู้สึกของตนเองหรือไม่ ว่าสิ่งใด หรือเหตุการณ์ใดที่ทำให้เราเกิดอารมณ์ต่าง ๆ เหล่านี้”

5. ผู้วิจัยอธิบายรูปแบบของอารมณ์ประเภทต่าง ๆ โดยชี้ให้เห็นเกี่ยวกับอารมณ์เชิงบวก กับอารมณ์เชิงลบ

6. ผู้วิจัยกล่าวถึงอารมณ์เชิงลบ โดยถามนักเรียนว่า “เวลาที่เรามีพฤติกรรมก้าวร้าว (อาจให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับพฤติกรรมความก้าวร้าวชนิดต่าง ๆ) เรามีอารมณ์อะไรอยู่เบื้องหลัง

7. ผู้วิจัยอธิบายถึงอารมณ์เชิงลบ ที่ส่งผลต่อความก้าวร้าว

8. ผู้วิจัยนำเสนอภูเขาน้ำแข็งแห่งความโกรธ สาเหตุ สิ่งที่ชอบอยู่ใต้ภูเขาน้ำแข็ง

9. นักเรียนทำใบงาน เรื่อง ภูเขาน้ำแข็งของฉัน (The Gottman Institute, 2016) ซึ่งเป็นเทคนิคช่วยให้นักเรียนได้พิจารณาสิ่งที่อยู่เบื้องหลังพฤติกรรมก้าวร้าวที่แต่ละคนได้แสดงออกมา

10. นักเรียนร่วมกันแบ่งปันภูเขาน้ำแข็งของแต่ละคน เป็นการใช้เทคนิคการเปิดเผยตนเอง (Conte, 2009) เพื่อสร้างความสัมพันธ์ และการยอมรับกันภายในกลุ่ม

11. เมื่อนักเรียนแต่ละคนได้แบ่งปันภูเขาน้ำแข็งของตนเองเสร็จ ผู้วิจัยใช้คำพูดเพื่อแสดงถึงความเข้าใจในความรู้สึกของนักเรียนแต่ละคน เพื่อเป็นการสนับสนุนทางอารมณ์

ขั้นสรุป

12. ผู้วิจัยให้นักเรียนแบ่งปันความรู้สึกที่ได้รับจากการร่วมกิจกรรมครั้งนี้ อีกทั้งสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรมครั้งนี้

13. ผู้วิจัยสรุปสาระสำคัญ ที่ได้รับจากการร่วมกิจกรรมในครั้งนี้

14. สิ้นสุดกิจกรรม

สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์

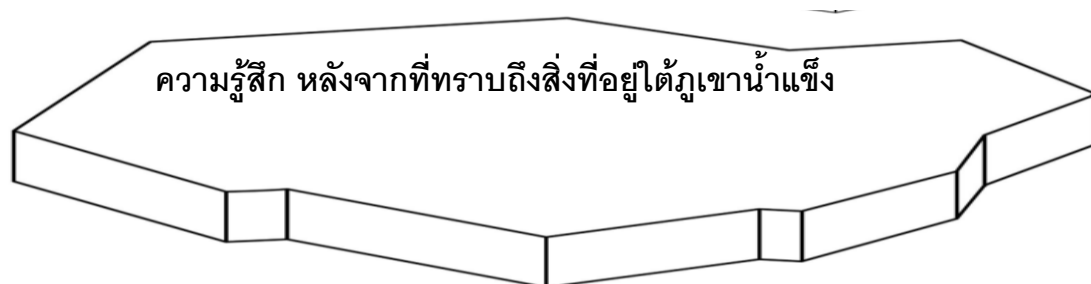
1. ไวท์บอร์ด
2. ปากกาไวท์บอร์ด จำนวน 3 ด้าม
3. ปากกาน้ำเงิน จำนวน 40 ด้าม
4. The Anger Iceberg
5. ใบงาน เรื่อง ภูเขาน้ำแข็งของฉัน

การประเมินผล

จุดประสงค์ การเรียนรู้ที่ ต้องการวัดและ ประเมินผล	วิธีการวัดและ ประเมินผล	เครื่องมือ	เกณฑ์การวัด
นักเรียนรับรู้ เข้าใจ และยอมรับ อารมณ์ของตนเอง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง อารมณ์ที่ส่งผลต่อ ความก้าวร้าว	ประเมินจากการทำ กิจกรรม ประเมินจากใบงาน	การสังเกตจาก การทำกิจกรรม	นักเรียนสามารถบอก อารมณ์ของตนเองได้ - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถ บอกอารมณ์ของ ตนเองได้ - ไม่ผ่าน
สามารถระบุปัจจัยที่ กระตุ้นให้เกิดอารมณ์ ต่าง ๆ	ประเมินจากการทำ กิจกรรม ประเมินจากใบงาน	ใบงาน : ภูเขาน้ำแข็ง ของฉัน	นักเรียนสามารถระบุ ปัจจัยที่กระตุ้นให้เกิด อารมณ์ต่าง ๆ - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถ ระบุปัจจัยที่กระตุ้นให้ เกิดอารมณ์ต่าง ๆ - ไม่ผ่าน

ใบงาน
เรื่อง ภูเขาน้ำแข็งของฉัน

The Gottman Institute



แผนจัดการเรียนรู้
เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน
ครั้งที่ 3

เรื่อง พลิกสถานการณ์

เวลา 50 นาที

จุดประสงค์การเรียนรู้

1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ เกี่ยวกับการสนับสนุนกันระหว่างบุคคล และการสร้างประสบการณ์ที่ดีร่วมกันกับบุคคลอื่น
2. เพื่อให้นักเรียนสามารถแสดงออกถึงการสนับสนุนกันระหว่างบุคคล และการสร้างประสบการณ์ที่ดีร่วมกันกับบุคคลอื่น

สาระสำคัญ

การสนับสนุนกันระหว่างบุคคล หมายถึง การช่วยเหลือและสนับสนุนกันในด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นด้านอารมณ์ สังคม ขาวสาร ฯลฯ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อ สร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างกัน ส่งเสริมความรู้สึกการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ช่วยให้ได้แต่ละบุคคลรับมือกับความเครียด และความท้าทายได้ อีกทั้งเพิ่มความรู้สึกมีคุณค่า และเกิดการยอมรับ

การสร้างประสบการณ์ที่ดีร่วมกัน เป็นการสร้างสถานการณ์ให้ทุกคนมีส่วนร่วม ร่วมกัน โดยเป็นการสร้างสัมพันธภาพที่ดียิ่งขึ้น เสริมสร้างความเป็นอยู่ที่ดี

โดยทั้งสองประการมีการเชื่อมโยงกัน คือการสนับสนุนกันระหว่างบุคคล สามารถ ส่งเสริมการสร้างประสบการณ์ที่ดี ผ่านการทำกิจกรรมร่วมกัน และส่งผลให้แต่ละคนมีส่วนร่วมใน กิจกรรมต่าง ๆ มากยิ่งขึ้น

หลักการ แนวคิด แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ในกิจกรรมแนะแนว

กระบวนการที่ยุติธรรม (Fair Process)

กระบวนการที่ยุติธรรม หมายถึง วิธีที่ผู้นำแสดงอำนาจของตนและกำหนดการกระทำ ของตน (Wachtel, 2016) กระบวนการเหล่านี้สัมพันธ์กับ Social Discipline Window การกระทำ ที่ดึงดูดทุกฝ่ายให้เข้าร่วมในหลักการสามประการของกระบวนการที่เป็นธรรมนั้น มีแนวโน้มที่จะ กระตุ้นให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในเชิงบวกต่อพฤติกรรมของบุคคล บุคคลที่มีความสุขและให้ความ

ร่วมมือนำขึ้น เนื่องจากการกระทำเหล่านี้ทำร่วมกับพวกเขา ไม่ใช่ทำเพื่อพวกเขาและหรือต่อพวกเขา หลักการสามประการของกระบวนการที่เป็นธรรม ประกอบด้วย

1. การมีส่วนร่วม คือ การรวมบุคคลต่างๆ ไว้ในการตัดสินใจที่ส่งผลกระทบต่อพวกเขาโดยรับฟังความคิดเห็นของพวกเขาและนำความคิดเห็นของพวกเขามาพิจารณาอย่างแท้จริง
2. คำอธิบาย คือ อธิบายเหตุผลเบื้องหลังการตัดสินใจให้ทุกคนที่เกี่ยวข้องหรือได้รับผลกระทบจากการตัดสินใจนั้นทราบ
3. ความชัดเจนของความคาดหวัง คือ การทำให้แน่ใจว่าทุกคนเข้าใจการตัดสินใจอย่างชัดเจนและสิ่งที่คาดหวังจากพวกเขาในอนาคต

กระบวนการจัดกิจกรรมเรียนรู้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายนักเรียน จากนั้นแสดงดอกไม้ 3 ประเภทให้นักเรียนได้เห็น ได้แก่ ดอกไม้บาน ดอกไม้ตูม และดอกไม้ที่มีหนาม
2. ให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายถึงเรื่องราวต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยกำหนดให้ โดยเชื่อมโยงกับประเภทดอกไม้ ดังนี้
 - ดอกไม้บาน สิ่งดีๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิต ใครมีส่วนร่วมในเรื่องราวเหล่านั้นบ้าง
 - ดอกไม้ตูม สิ่งที่เราคาดหวัง หรือตั้งตารอให้เกิดขึ้นกับเรสักวันหนึ่ง
 - ดอกไม้หนาม สิ่งที่เป็นความท้าทายในชีวิต ที่เรากำลังเผชิญอยู่ในปัจจุบัน

โดยกระบวนการนี้เป็นเทคนิค อุปมาอุปไมย (metaphor) ช่วยให้นักเรียนเข้าใจการเจริญเติบโตที่แตกต่างกันระหว่างบุคคล ซึ่งเปรียบเสมือนลักษณะของดอกไม้
3. ผู้วิจัยเชื่อมโยงความหมาย และสิ่งที่นักเรียนได้แบ่งปัน กับกิจกรรมในครั้งที่ 2

ขั้นดำเนินกิจกรรม

4. ผู้วิจัยกล่าวถึงหลักการสำคัญของแนวทางการสมานฉันท์ ดังนี้ ความรับผิดชอบ การชดเชย และการฟื้นฟูความสัมพันธ์
5. ผู้วิจัยอธิบายเกี่ยวกับการสนับสนุนกันระหว่างบุคคล และการสร้างประสบการณ์ที่ดีว่ามีส่วนช่วยให้เกิดความสมานฉันท์ได้
6. ผู้วิจัยให้นักเรียนจับกลุ่ม กลุ่มละ 5 คน และเลือกการ์ดสถานการณ์ความรุนแรงหรือความขัดแย้งในสังคม โดยใช้เทคนิคการตั้งคำถาม (Conte, 2009) เป็นการส่งเสริมการวิเคราะห์ปัญหา และการแก้ปัญหาที่เน้นการมีส่วนร่วม ด้วยประเด็นคำถามต่อไปนี้
 - เกิดอะไรขึ้นกับสถานการณ์นี้ ใครมีส่วนร่วมบ้าง

- ใคร หรือสิ่งใดได้รับผลกระทบจากเหตุการณ์นี้
- ทำอย่างไร เพื่อแก้ไขผลกระทบที่เกิดขึ้น

7. แต่ละกลุ่มแสดงบทบาทสมมติจากสถานการณ์นั้นผ่านเทคนิคการแสดงบทบาทสมมติ (Conte, 2009) เพื่อช่วยสร้างประสบการณ์ร่วมกัน และให้โอกาสนักเรียนได้ฝึกปฏิสัมพันธ์ในสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย และเทคนิค ตัวแบบ (Rogers, 1961) โดยการแสดงบทบาทสมมติแบ่งเป็น 2 ช่วง ได้แก่ ช่วงแรกเป็นการจำลองสถานการณ์จากการ์ดที่ได้รับ และช่วงที่ 2 เป็นการจำลองสถานการณ์ที่ได้รับการแก้ไขแล้ว

8. ผู้วิจัยให้แต่ละกลุ่มออกแสดงบทบาทสมมติ

9. นักเรียนทำใบงานเรื่อง เพื่อสัมพันธภาพที่ดียิ่งขึ้น ซึ่งเป็นการประยุกต์ใช้แนวคิดจาก สามเหลี่ยมแห่งดราม่าของคาร์ปแมน (Karpman, 1968) ที่ช่วยให้นักเรียนได้วิเคราะห์สถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการถูกระงับและการกระทำผู้อื่น รวมถึงผลกระทบและความปรารถนาในอนาคต เพื่อส่งเสริมความเข้าใจในบทบาทของตนเองและผู้อื่นในเรื่องเกี่ยวกับสัมพันธภาพเพื่อนำไปสู่ สัมพันธภาพที่ดียิ่งขึ้น

10. ผู้วิจัยร่วมกันระดมความคิดเกี่ยวกับการสนับสนุนกันระหว่างบุคคล และการสร้างประสบการณ์ที่ดีร่วมกันกับบุคคลอื่น เพื่อการสร้างความสัมพันธ์ โดยเชื่อมโยงกับสถานการณ์ที่ได้รับ กับชีวิตจริงของนักเรียน

ขั้นสรุป

10. ผู้วิจัยร่วมกับสรุป การสนับสนุนกันระหว่างบุคคล และการสร้างประสบการณ์ที่ดีร่วมกันกับบุคคลอื่น เพื่อการสร้างความสัมพันธ์
11. นักเรียนกล่าวความรู้สึกเชิงบวก จากการร่วมกิจกรรมในครั้งนี้
12. สิ้นสุดกิจกรรม

สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์

1. ไวท์บอร์ด
2. ปากกาไวท์บอร์ด
3. ปากกาน้ำเงินจำนวน 40 ด้าม
4. การ์ดสถานการณ์ความขัดแย้ง ความรุนแรง จำนวน 1 ชุด
5. ใบงาน เรื่อง เพื่อสัมพันธภาพที่ดียิ่งขึ้น

การประเมินผล

จุดประสงค์ การเรียนรู้ที่ ต้องการวัดและ ประเมินผล	วิธีการวัดและ ประเมินผล	เครื่องมือ	เกณฑ์การวัด
นักเรียนรับรู้ เข้าใจ เกี่ยวกับการสนับสนุน กันระหว่างบุคคล และ การสร้างประสบการณ์ ที่ดีร่วมกันกับบุคคลอื่น	ประเมินจากการทำ กิจกรรม ประเมินจากใบงาน	การสังเกตจาก การทำกิจกรรม	นักเรียนสามารถบอก ความสำคัญของการ สนับสนุนกันระหว่าง บุคคล และการสร้าง ประสบการณ์ที่ดี ร่วมกันกับบุคคลอื่น - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถ บอกความสำคัญของการ สนับสนุนกัน ระหว่างบุคคล และการ สร้างประสบการณ์ที่ดี ร่วมกันกับบุคคลอื่น - ไม่ผ่าน
นักเรียนสามารถ แสดงออกถึงการ สนับสนุนกันระหว่าง บุคคล และการสร้าง ประสบการณ์ที่ดี ร่วมกันกับบุคคลอื่น	ประเมินจากการทำ กิจกรรม ประเมินจากใบงาน	ใบงาน : เพื่อ สัมพันธภาพที่ดียิ่งขึ้น	นักเรียนสามารถระบุ การสนับสนุนกัน ระหว่างบุคคล และการ สร้างประสบการณ์ที่ดี ร่วมกันกับบุคคลอื่น - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถ ระบุการสนับสนุนกัน ระหว่างบุคคล และการ สร้างประสบการณ์ที่ดี ร่วมกันกับบุคคลอื่น - ไม่ผ่าน

ใบงาน
เรื่อง เพื่อสัมพันธภาพที่ดียิ่งขึ้น

นึกถึงช่วงเวลาที่คุณถูกใครบางคนทำร้าย

สถานการณ์ที่เกิดขึ้น

สิ่งที่ฉันทำเพื่อดูแลตัวเอง

สามเหลี่ยม
แห่งการถูกรักษา

ความรู้สึกของฉัน ณ ขณะนั้น.....

นึกถึงช่วงเวลาที่คุณอาจทำร้ายบางคน

สถานการณ์ที่เกิดขึ้น

สิ่งที่ฉันทำเพื่อแก้ไขสิ่งที่เกิดขึ้น

สามเหลี่ยม
แห่งการกระทำ

การกระทำนี้ส่งผลให้เขาเกิดความรู้สึกอะไร.....

นึกถึงช่วงเวลาในอนาคตที่คุณอยากให้

สิ่งที่ฉันอยากให้เกิดขึ้นในอนาคต

บุคคลที่สามารถช่วยให้สิ่งนี้เกิดขึ้นได้

สามเหลี่ยม
แห่งการถูกรักษา

ฉันสามารถทำอะไรได้บ้าง.....

แผนจัดการเรียนรู้
เพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อความก้าวร้าว
โดยกิจกรรมแนะแนวที่ใช้แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน
ครั้งที่ 4

เรื่อง ใจเราจะไกลกัน

เวลา 50 นาที

จุดประสงค์การเรียนรู้

1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ การสนับสนุนทางอารมณ์ ที่มีผลต่อสัมพันธภาพเชิงบวก
2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการสนับสนุนอารมณ์ของผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สาระสำคัญ

การสนับสนุนทางอารมณ์ (Emotional Support: ES) หมายถึง การให้ความช่วยเหลือ และสนับสนุนบุคคลอื่นในด้านอารมณ์ เพื่อช่วยให้พวกเขารับมือกับความรู้สึกละเอียดต่างๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น โดยมีจุดมุ่งหมายดังนี้:

สร้างความรู้สึกปลอดภัยและมั่นคงทางจิตใจ การสนับสนุนทางอารมณ์ช่วยให้บุคคลรู้สึกว่าคุณค่าของตนเองไม่โดดเดี่ยวและมีคนเข้าใจ ทำให้พวกเขากล้าที่จะเปิดเผยความรู้สึกและเผชิญหน้ากับปัญหาต่างๆ ได้อย่างมั่นใจมากขึ้น

ลดความเครียดและความวิตกกังวล การได้รับการรับฟังและเข้าใจช่วยลดความกดดันทางอารมณ์ ทำให้บุคคลสามารถจัดการกับความเครียดและความวิตกกังวลได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

ส่งเสริมความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง การได้รับความเห็นอกเห็นใจและกำลังใจ ช่วยให้บุคคลรู้สึกว่าคุณค่าของตนเองมีคุณค่าและมีความสำคัญ ทำให้พวกเขามีความมั่นใจในตนเองมากขึ้น

เสริมสร้างสัมพันธภาพที่ดี การสนับสนุนทางอารมณ์เป็นรากฐานสำคัญของความสัมพันธ์ที่ดี ช่วยให้บุคคลมีความเข้าใจและเห็นใจกันมากขึ้น ทำให้ความสัมพันธ์แน่นแฟ้นและยั่งยืน

หลักการ แนวคิด แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ในกิจกรรมแนะแนว

ผลกระทบแก่ประการ

การสร้างสัมพันธภาพ และการเสริมสร้างความสมานฉันท์เมื่อเกิดอันตรายขึ้นนั้นถือเป็นส่วนหนึ่งของแนวทางการสมานฉันท์ องค์ประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่งในการมีสัมพันธภาพเชิงบวกคืออิสระในการแสดงความรู้สึกซึ่งเรียกอีกอย่างว่าอารมณ์ Silvan S. Tompkins (1962, 1963, 1991) ระบุว่ามนุษย์ปรารถนาที่จะเพิ่มการแลกเปลี่ยนอารมณ์เชิงบวกให้สูงสุดในขณะที่ลดประสบการณ์ทางอารมณ์เชิงลบให้เหลือน้อยที่สุด และรักษาความสามารถในการสัมผัสกับอารมณ์ทั้งหมดในเวลาเดียวกัน Tompkins ได้ระบุคุณค่าแสดงอารมณ์เฉพาะเก้าข้อที่อธิบายถึงการแสดงอารมณ์ของมนุษย์ตั้งแต่ระดับเล็กน้อยไปจนถึงรุนแรง อารมณ์เชิงลบหกประการประกอบด้วยความโกรธ-ความเดือดดาล ความกลัว-ความหวาดกลัว ความทุกข์-ความทุกข์ทรมาน ความรังเกียจ-ความผิดหวัง (การปฏิเสธ) และสุดท้ายคือความอับอาย-ความอับอายขายหน้า ในตำแหน่งกลางของความต่อเนื่องคือความประหลาดใจ-ความตกใจ ในขณะที่อารมณ์เชิงบวกจะนำไปสู่ความสนใจ-ความตื่นตัว และความสนุกสนาน-ความยินดี การสร้างชุมชนด้วยความตั้งใจสามารถสร้างความผูกพันทางอารมณ์ที่เชื่อมโยงผู้คนเข้าด้วยกันได้ แนวทางการสมานฉันท์ตัวเร่งปฏิกิริยาที่เหมาะสมสำหรับการสร้างและรักษาความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์สภาพแวดล้อมระหว่างบุคคลด้วยแนวทางนี้ สามารถกระตุ้นให้เกิดสภาพแวดล้อมที่ดีต่อสุขภาพที่สุดซึ่งมีเสรีภาพในการแสดงออก ผลกระทบเชิงบวกเพิ่มขึ้นในขณะที่ผลกระทบเชิงลบลดลง (Wachtel, 1999)

กระบวนการจัดกิจกรรมเรียนรู้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยแจกการ์ดความรู้สึกให้กับนักเรียน ซึ่งเป็นเทคนิค ไพ่สำหรับอารมณ์ (ประเสริฐ, 2559) เป็นการกระตุ้นการแสดงออกทางอารมณ์ของนักเรียน โดยให้นักเรียนคิดท่าทางที่แสดงออกเกี่ยวกับความรู้สึกนั้น
2. นักเรียนแสดงท่าทางที่สอดคล้องกับความรู้สึกต่าง ๆ กับผู้อื่น โดยให้ผู้อื่นได้ทายความรู้สึกของบุคคลที่แสดงท่าทาง เมื่อทายถูกต้องแล้ว ให้แลกคนทาย เป็นผู้แสดงท่าทาง หากทายครบทั้งคู่ให้แลกการ์ดความรู้สึก และจับคู่ใหม่ ทำเช่นนี้ให้ประมาณ 5 คู่
3. เมื่อถึงเวลาที่เหมาะสม ผู้วิจัยให้นักเรียนนั่งเป็นวงกลม และแบ่งปันความคิดความรู้สึก เมื่อบุคคลอื่นทายท่าทางของตนเองได้อย่างถูกต้อง

ขั้นตอนกิจกรรม

4. ผู้วิจัยกล่าวถึงความสำคัญของการแสดงออกที่สอดคล้องกับความรู้สึกของตนเอง กล่าวถึงลัทธิอารมณ์ เพื่อชี้ให้เห็นถึงอารมณ์ประเภทต่าง ๆ
5. ผู้วิจัยถามนักเรียนว่า “เราสามารถแสดงออก หรือทำอะไรได้บ้าง เพื่อเป็นการแสดงถึงการสนับสนุนทางอารมณ์ หรือการเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น
6. ผู้วิจัยกล่าวถึงท่าที และรูปแบบการแสดงออกเพื่อการเข้าใจผู้อื่น และการสนับสนุนทางอารมณ์ของผู้อื่น
7. ผู้วิจัยให้นักเรียนทำกิจกรรม “เมื่อใจเราใกล้กัน” โดยให้นักเรียนจับกลุ่ม กลุ่มละ 3 คน โดยมีบทบาทของแต่ละคนดังนี้ ผู้ฟัง ผู้เล่า และผู้สังเกตการณ์
8. ให้แต่ละคนสลับกันทำหน้าที่ โดยผู้เล่าต้องเป็นผู้เล่าเหตุการณ์ หรือประสบการณ์ต่าง ๆ ของชีวิต ผู้ฟัง เป็นผู้รับฟัง และสะท้อนกลับความรู้สึกของผู้เล่า ให้ถูกต้อง และผู้สังเกตการณ์ เป็นผู้บันทึกเรื่องราวที่เกิดขึ้น โดยใช้เทคนิค การสะท้อนความรู้สึก (Rogers, 1961)
9. ผู้วิจัยสรุปกิจกรรม เมื่อใจเราใกล้กัน โดยกล่าวถึงความสำคัญของการเข้าใจความรู้สึก และการสนับสนุนทางอารมณ์ของกันและกัน
10. นักเรียนทำใบงาน เพื่อที่ใจเราจะใกล้กัน ซึ่งเป็นการประยุกต์ใช้เทคนิคการสื่อสารอย่างสันติ ผ่านกิจกรรม ข้อความจากใจฉัน (I Statement) เทคนิคการส่งเสริมความฉลาดทางอารมณ์ Goleman, 1995) และเทคนิคคำพูดเสริมสร้างพลังใจ (Seligman, 2018)
11. ผู้วิจัยให้นักเรียนแบ่งปันคำตอบจากใบงาน

ขั้นสรุป

12. ผู้วิจัยร่วมกับสรุปความสำคัญของการสนับสนุนทางอารมณ์
13. นักเรียนกล่าวความรู้สึกเชิงบวก จากการร่วมกิจกรรมในครั้งนี้
14. สิ้นสุดกิจกรรม

สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์

1. ไวท์บอร์ด
2. ปากกาไวท์บอร์ด จำนวน 3 ด้าม
3. ปากกาน้ำเงิน จำนวน 40 ด้าม
4. การ์ดความรู้สึก จำนวน 1 ชุด (52 ใบ)
5. ใบงาน เรื่อง เพื่อที่ใจเราจะใกล้กัน

การประเมินผล

จุดประสงค์ การเรียนรู้ที่ ต้องการวัดและ ประเมินผล	วิธีการวัดและ ประเมินผล	เครื่องมือ	เกณฑ์การวัด
นักเรียนรับรู้ เข้าใจ การสนับสนุนทาง อารมณ์ ที่มีผลต่อ สัมพันธภาพเชิงบวก	ประเมินจากการทำ กิจกรรม ประเมินจากใบงาน	การสังเกตจาก การทำกิจกรรม	นักเรียนสามารถบอก ความสำคัญของการ สนับสนุนทางอารมณ์ ได้ - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถ บอกความสำคัญของการ การสนับสนุนทาง อารมณ์ได้ - ไม่ผ่าน
นักเรียนมีแนว ทางการสนับสนุน อารมณ์ของผู้อื่นได้ อย่างมีประสิทธิภาพ	ประเมินจากการทำ กิจกรรม ประเมินจากใบงาน	ใบงาน : เรื่อง เพื่อที่ ใจเราจะใกล้กัน	นักเรียนสามารถระบุ แนวทางการ สนับสนุนทางอารมณ์ แก่ผู้อื่นได้ - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถ ระบุ แนวทางการ สนับสนุน ทางอารมณ์แก่ผู้อื่น ได้ - ไม่ผ่าน

ใบงาน
เรื่อง เพื่อที่ใจเราจะใกล้กัน

1. นึกถึงความขัดแย้งที่ฉันมีกับใครบางคนเมื่อเร็วๆ นี้

ตัวอย่างคำพูด ของฉันในเวลานั้น

.....

.....

.....

ตัวอย่างคำพูด ของเขาในเวลานั้น

.....

.....

.....



สถานการณ์ที่เกิดขึ้น

.....

.....

.....

.....

.....

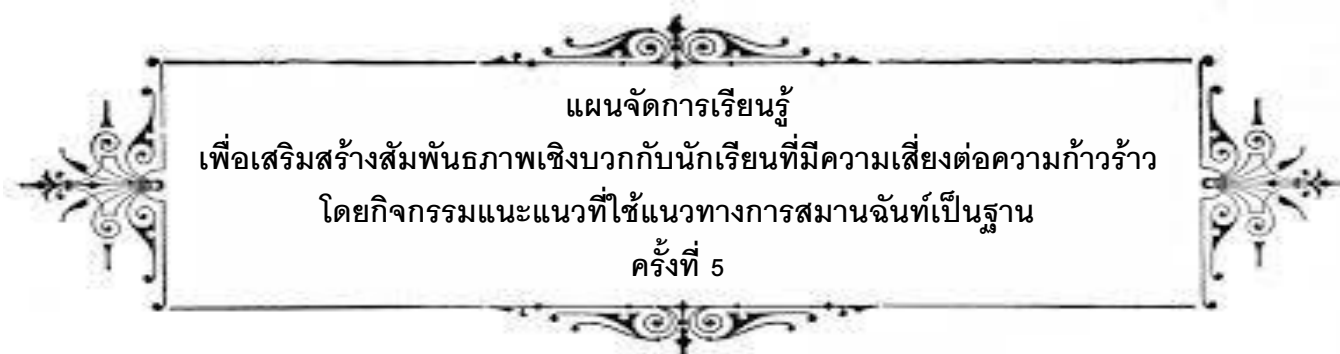
สิ่งที่ฉันทำได้ เพื่อให้สถานการณ์เปลี่ยนไป

ข้อความจากใจฉัน (I Statement)

คำพูดเสริมสร้างพลังใจ (Affirmations)

สิ่งที่ฉันสามารถทำได้นั้น จะส่งผลอย่างไรต่อตนเอง และผู้อื่น

.....



เรื่อง ท้ามกลางความขัดแย้ง

เวลา 50 นาที

จุดประสงค์การเรียนรู้

1. เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ แนวทางการปรับปรุงตนเองเพื่อแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง
2. เพื่อให้นักเรียนมีแนวทางการปรับปรุงตนเอง และสามารถระบุแนวทางการปรับปรุงตนเองเพื่อแก้ไขปัญหาความขัดแย้งได้

สาระสำคัญ

การปรับปรุงตนเองเพื่อแก้ไขปัญหาความขัดแย้งเป็นกระบวนการที่ต้องใช้ความอดทนและความมุ่งมั่น ต่อไปนี้คือแนวทางที่จะช่วยพัฒนาทักษะนี้ได้

1. พัฒนาทักษะการสื่อสาร การฟังอย่างตั้งใจ ฟังอย่างตั้งใจและพยายามเข้าใจมุมมองของผู้อื่นโดยไม่รีบด่วนตัดสินการสื่อสารอย่างชัดเจนและตรงไปตรงมา: เรียนรู้ที่จะแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกของตนเองอย่างชัดเจนและสุภาพ การใช้ภาษาเชิงบวก: หลีกเลี่ยงการใช้คำพูดที่รุนแรงหรือกล่าวโทษ และหันมาใช้ภาษาที่สร้างสรรค์และส่งเสริมความเข้าใจ
2. พัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ (EQ) การตระหนักรู้ในอารมณ์ตนเอง: ฝึกสังเกตและเข้าใจอารมณ์ของตนเอง เพื่อให้สามารถควบคุมและจัดการอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม การควบคุมอารมณ์: เรียนรู้เทคนิคการจัดการความเครียดและความโกรธ เช่น การหายใจลึก ๆ หรือการทำสมาธิการเข้าใจอารมณ์ผู้อื่น: พยายามเข้าใจความรู้สึกและมุมมองของผู้อื่น เพื่อสร้างความเห็นอกเห็นใจและลดความขัดแย้ง
3. พัฒนาทักษะการแก้ไขปัญหา การระบุปัญหาอย่างชัดเจน: ฝึกวิเคราะห์และระบุสาเหตุที่แท้จริงของความขัดแย้งการหาทางเลือกที่หลากหลาย: ฝึกระดมสมองเพื่อหาทางออกที่เป็นไปได้หลายทางเลือกการประเมินและตัดสินใจ: ฝึกวิเคราะห์ข้อดีข้อเสียของแต่ละทางเลือก และเลือกทางออกที่เหมาะสมที่สุด
4. พัฒนาทัศนคติเชิงบวก การเปิดใจรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่าง: พยายามเข้าใจมุมมองที่แตกต่างจากตนเอง และยอมรับว่าไม่มีใครถูกหรือผิดเสมอไป การมองความขัดแย้งเป็น

โอกาสในการเรียนรู้: มองความขัดแย้งเป็นโอกาสในการปรับปรุงตนเองและปรับปรุงความสัมพันธ์ การให้อภัย: เรียนรู้ที่จะให้อภัยและปล่อยวางความโกรธเคือง เพื่อรักษาความสัมพันธ์ที่ดี

5. ผีฝึกฝนและเรียนรู้จากประสบการณ์ นำแนวทางเหล่านี้ไปใช้ในสถานการณ์จริง และเรียนรู้จากประสบการณ์ที่เกิดขึ้น ขอคำแนะนำจากผู้ที่มีประสบการณ์ในการแก้ไขปัญหา ความขัดแย้งการอ่านหนังสือหรือบทความเกี่ยวกับการจัดการความขัดแย้งเข้าร่วมการอบรมหรือ สัมมนาเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการสื่อสารและการแก้ไขปัญหา

หลักการ แนวคิด แนวทางการสมานฉันท์เป็นฐาน ในกิจกรรมแนะแนว

คำถามเชิงสมานฉันท์ (Restorative Questions)

คำถามเชิงสมานฉันท์เป็นเครื่องมือในการประมวลผลเหตุการณ์การกระทำผิดหรือ ความขัดแย้ง แม้ว่าคำถามเชิงฟื้นฟูจะอยู่ในด้านที่ไม่เป็นทางการของแนวทางปฏิบัติเชิงฟื้นฟู แต่ก็ เป็นศูนย์กลางของกระบวนการฟื้นฟูทั้งหมด คำถามเชิงฟื้นฟูเรียกอีกอย่างหนึ่งว่าคำถามเชิง อารมณ์ และให้โอกาสแก่นักเรียนในการไตร่ตรองถึงผลกระทบของพฤติกรรมของตนที่มีต่อผู้อื่น และปลูกฝังความเห็นอกเห็นใจต่อผู้ที่ได้รับผลกระทบ นอกจากนี้ผู้ที่ได้รับอันตรายยังได้รับโอกาส ในการแสดงความคิดเห็นและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกคนมีส่วนร่วมในการพัฒนาแนวทางแก้ไข

กระบวนการจัดกิจกรรมเรียนรู้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยร่วมกันอภิปรายกับนักเรียน โดยถามนักเรียนว่า “ความขัดแย้งในสังคมมี อะไรบ้าง”
2. ผู้วิจัยเขียนคำตอบของนักเรียนบนกระดานไวท์บอร์ด จากนั้นแจกกระดาษ Post-it ให้กับนักเรียน

ขั้นดำเนินกิจกรรม

3. ผู้วิจัยถามนักเรียนว่า “ปัจจัยที่ส่งผลให้เกิดความขัดแย้งดังกล่าว” โดยนักเรียน เขียนคำตอบลงในกระดาษ Post-It
4. นักเรียนนำ Post-it ที่เขียนคำตอบเรียบร้อยแล้ว ไปติดบนกระดานไวท์บอร์ด จากนั้นผู้วิจัยกับนักเรียนร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับคำตอบ ซึ่งใช้เทคนิค การรวบรวมข้อมูล (Conte, 2009)
5. ผู้วิจัยถามนักเรียนว่า “เมื่อเราเป็นส่วนหนึ่งของความขัดแย้ง เราสามารถจัดการ กับความขัดแย้งได้ในระดับไหน (นักเรียนตอบเป็นมาตราประมาณค่า คะแนน 1 – 10) เป็นการให้

เทคนิคคำถามวัดระดับ (Conte, 2009) เพื่อช่วยให้นักเรียนได้ประเมินตนเอง และวัดระดับปัญหาที่เกิดขึ้น

6. ผู้วิจัยถามนักเรียนต่อว่า “เราจะพัฒนาความสามารถในการจัดการความขัดแย้งไปที่ระดับใด” “นักเรียนสามารถทำอะไรได้บ้าง เพื่อให้ความสามารถในการจัดการความขัดแย้งของเราเพิ่มขึ้น”

7. ผู้วิจัยร่วมกันอภิปรายกับนักเรียน ในประเด็นเกี่ยวกับ เทคนิค และประโยชน์จากการจัดการความขัดแย้ง

8. ผู้วิจัยให้นักเรียนแบ่งกลุ่ม กลุ่มละ 6 คน จากนั้นแจกกระดาษชาร์ต และภาพสถานการณ์ความขัดแย้ง(โดยภาพสถานการณ์ความขัดแย้ง อาจเป็นภาพความขัดแย้งจากประสบการณ์ของนักเรียนที่เกิดขึ้นจริง) จากนั้นให้แต่ละกลุ่ม ร่วมกันตอบคำถาม ซึ่งเป็นคำถามเพื่อการจัดการตามแนวทางการจัดการความขัดแย้งเชิงสมานฉันท์ (Zehr, H. ,2015) เป็นการให้ความสำคัญกับการฟื้นฟูความสัมพันธ์ระหว่างผู้ที่ได้รับผลกระทบ และผู้กระทำผิด รวมถึงบุคคลรอบข้าง มากกว่าการลงโทษ โดยเป็นการสร้างความเข้าใจ การรับผิดชอบ และการเยียวยา เพื่อให้เกิดการคืนดีและฟื้นฟูสภาพความสัมพันธ์ให้กลับมาดีดังเดิม โดยมีการถามคำถาม ดังนี้

- จงอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในภาพ
- สิ่งนั้นเกิดขึ้นได้อย่างไร
- ส่งผลเสียต่อสิ่งใดบ้าง
- ในสถานการณ์นั้น ใครเป็นผู้ได้รับผลกระทบ
- นักเรียนได้รับผลกระทบอย่างไร ในสถานการณ์นั้น
- บุคคลต่าง ๆ ได้รับผลกระทบอย่างไร
- สิ่งที่เกิดขึ้น ส่งผลต่อความรู้สึกของนักเรียนอย่างไร
- นักเรียนต้องทำอะไรบ้าง เพื่อแก้ไขสิ่งต่าง ๆ ให้ถูกต้อง หรือดีขึ้น
- เวลานั้นนักเรียนมีความรู้สึกอย่างไรต่อเหตุการณ์นั้น และต่อผลที่เกิดขึ้น
- นักเรียนมองหาสิ่งใด หรือบุคคลใด เมื่อนักเรียนเลือกที่ปฏิบัติ
- นักเรียนต้องการเสนอทางเลือกอะไรได้บ้าง และสามารถเสนอสิ่งนี้ให้ใคร

9. แต่ละกลุ่มออกมานำเสนอหน้าชั้นเรียน

10. หลังจากการนำเสนอหน้าชั้นเรียนเสร็จสิ้น นักเรียนทำใบงาน แนวทางการปรับปรุงตนเองเพื่อแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง ซึ่งเป็นการประยุกต์ใช้เทคนิค การบำบัดความคิดและพฤติกรรม (Beck, 1964)

ขั้นสรุป

10. นักเรียนกล่าวความรู้สึกเชิงบวก จากการร่วมกิจกรรมในครั้งนี้
11. ผู้วิจัยร่วมกับสรุปความสำคัญ และแนวทางการปรับปรุงตนเองเพื่อการแก้ไข
ปัญหาความขัดแย้ง
12. สิ้นสุดกิจกรรม

สื่อการเรียนรู้/อุปกรณ์

1. ไวท์บอร์ด
2. ปากกาไวท์บอร์ด จำนวน 3 ด้าม
3. ปากกาเมจิก จำนวน 15 ด้าม (คละสี)
4. บัตรสถานการณ์จำลอง จำนวน 10 สถานการณ์
5. กระดาษชาร์ต จำนวน 6 แผ่น
6. ใบงาน เรื่อง แนวทางการปรับปรุงตนเองเพื่อแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง

การประเมินผล

จุดประสงค์ การเรียนรู้ที่ ต้องการวัดและ ประเมินผล	วิธีการวัดและ ประเมินผล	เครื่องมือ	เกณฑ์การวัด
เพื่อให้นักเรียนรับรู้ เข้าใจ แนวทางการปรับปรุง ตนเองเพื่อแก้ไขปัญหา ความขัดแย้ง	ประเมินจากการทำ กิจกรรม	การสังเกตจาก การทำกิจกรรม	นักเรียนสามารถบอก ความสำคัญของแนว ทางการปรับปรุงตนเอง เพื่อแก้ไขปัญหาความ ขัดแย้ง - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถบอก ความสำคัญของแนว ทางการปรับปรุงตนเอง เพื่อแก้ไขปัญหาความ ขัดแย้ง - ไม่ผ่าน
เพื่อให้นักเรียนมีแนว ทางการปรับปรุงตนเอง และสามารถระบุแนว ทางการปรับปรุงตนเอง เพื่อแก้ไขปัญหาความ ขัดแย้งได้	ประเมินจากการทำ กิจกรรม ประเมินจากใบงาน	การสังเกตจาก การทำกิจกรรม ใบงาน เรื่อง “แนวทางการ ปรับปรุงตนเองเพื่อแก้ไข ปัญหาความขัดแย้ง”	นักเรียนสามารถระบุแนว ทางการปรับปรุงตนเอง เพื่อแก้ไขปัญหาความ ขัดแย้งได้ - ผ่าน นักเรียนไม่สามารถระบุ แนวทางการปรับปรุง ตนเองเพื่อแก้ไขปัญหา ความขัดแย้งได้ - ไม่ผ่าน

ใบงาน

เรื่อง แนวทางการปรับปรุงตนเองเพื่อแก้ไขปัญหาความขัดแย้ง

เหตุการณ์
เกิดอะไรขึ้น



ความรู้สึก

สถานการณ์นี้ส่งผลต่อความรู้สึกอย่างไร

ความคิด

มีความคิดอะไรเกิดขึ้นต่อเหตุการณ์นี้

พฤติกรรม ฉันตอบสนองต่อเหตุการณ์นั้นอย่างไร

แนวทางที่ได้ผล

แนวทาง 3 ประการที่สามารถแก้ปัญหา

วิธีการที่ไม่ได้ผล

ระบุวิธีการหนึ่งประการที่ฉันรู้ว่าไม่ได้ผล
พร้อมทั้งบอกเหตุผล

สำหรับฉันเพื่อพรุ่งนี้ที่ดีกว่าเดิม ฉันมีแนวทางไปปรับใช้อย่างไรบ้าง

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ-สกุล

มลธวัฒน์ กิจสวัสดิ์

สถานที่เกิด

กรุงเทพมหานคร

