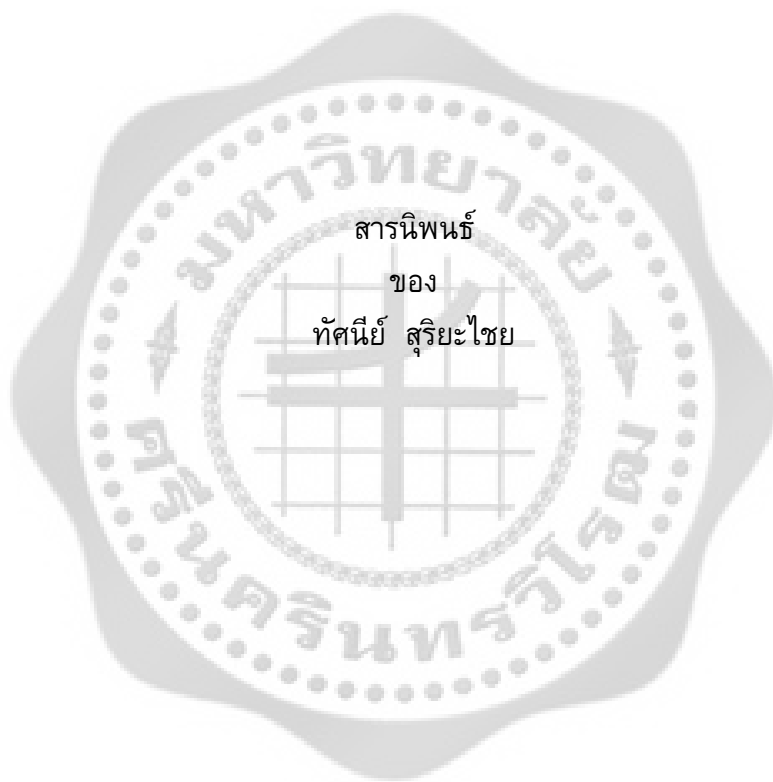


ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ
พฤษภาคม 2554

ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ

พฤษภาคม 2554

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น



บทคัดย่อ
ของ
ทัศนีย์ สุริยะไชย

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ
พฤษภาคม 2554

ทัศนีย์ สุริยะไชย. (2554). ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น.
สารนิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรี
นครินทรวิโรฒ. อาจารย์ที่ปรึกษาสารนิพนธ์: อาจารย์ ดร.นิยะดา จิตต์จรัส.

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อ 1) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น และ 2) เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกตามตัวแปรเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์ / พฤติกรรม

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรีอยุธยา จังหวัดชุมพร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 366 คน ที่ได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ 1) แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านความมั่นใจในตนเอง 2) แบบวัดการร่วมรู้สึก ซึ่งแบ่งเป็น 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออก สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน, t-test แบบ Independent Sample, F-test และทดสอบค่าเฉลี่ยรายคู่โดยวิธีของเซฟเฟ (Scheffe' method)

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. การร่วมรู้สึกโดยรวมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r = .66$) และมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านความมั่นใจในตนเอง ($r = .41, .64$ และ $.46$ ตามลำดับ)

2. นักเรียนหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม การตระหนักรู้ในตนเองด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองและด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนหญิงมีการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านทุกด้านสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. นักเรียนที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและในรายด้านทุกด้านไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและนักเรียนหญิง สำหรับการร่วมรู้สึก พบว่า นักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในกลุ่มนักเรียนหญิง แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มนักเรียนชาย เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกด้านการคิดแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

4. นักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในกลุ่มนักเรียนชายแต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มนักเรียนหญิง เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งในกลุ่มนักเรียนชาย

และนักเรียนหญิง สำหรับการร่วมรู้สึก พบว่า นักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการร่วมรู้สึก โดยรวมและรายด้านทุกด้านแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งในกลุ่มนักเรียนชาย และกลุ่มนักเรียนหญิง

5. นักเรียนหญิงกลุ่มปกติมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม การตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงและด้านการมีความมั่นใจในตนเองสูงกว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างเหล่านี้ในกลุ่มนักเรียนชาย สำหรับการร่วมรู้สึก พบว่า นักเรียนกลุ่มปกติมีการร่วมรู้สึกโดยรวม การร่วมรู้สึกด้านการคิดและด้านอารมณ์ไม่แตกต่างจากนักเรียนกลุ่มเสี่ยงที่มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรม แต่มีการร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก สูงกว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05



THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-AWARENESS AND EMPATHY
IN ADOLESCENTS



Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Master of Education Degree in Developmental Psychology
at Srinakharinwirot University

May 2011

Tussanee Suriyachai. (2011). *The Relationship Between self-awareness and empathy in adolescents*, Master's Project, M.Ed. (Developmental psychology). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Project Advisor : Dr. Niyada Chitcharat.

The purpose of this research were 1) to study the relationship between self-awareness and empathy in adolescents 2) to compare self-awareness and empathy that differs from gender, class, grade level and emotional /behavioral state of adolescents.

The sample for the study was selected by multistage random sampling, consisted of 366 secondary school students in Sriyaphai School in Chumphon province. The measures used in this research were 1) self-awareness test, divided into three areas; emotional awareness, accurate self-assessment and self-confident and 2) empathy test, divided into three areas; cognitive empathy, emotional empathy and empathic concern. The statistics used to analyze were percentage, mean, Standard Deviation (S.D.), Independent Sample t-test, F-test, Pearson Product Moment Correlation and Scheffe' method for pair comparison test.

The research results were as followed :

1. The empathy was positively related to self-awareness with statistical significance at the level of .01 ($r=.66$) and related to self-awareness in all areas : emotional awareness, accurate self-assessment and self-confident ($r= .41, .64$ and $.46$ respectively).

2. Female students had total self-awareness and self-awareness in the two individual areas; emotional awareness and accurate self-assessment higher than male students with statistical significance at the level of .05. Moreover, female students had total empathy and all the three areas higher than male students with statistical significance at the level of .05.

3. There was no significant difference in total self-awareness and self-awareness in all individual areas among the students of different class, in both gender. However, there was significant difference at the level of .05 in total empathy among female students, but not in male students. When considering in the individual areas of empathy, it was found that there was a significant difference at the level of .05 in cognitive empathy among the students with different class in both gender.

4. There was a significant difference at the level of .05 in self-awareness among the male students with different grade level but not in female students. When considering in the individual areas of self-awareness, it was found that there was a significant difference at the

level of .05 in accurate self-assessment among in both genders students with different grade. For empathy, there was a significant difference at the level of .05 in total empathy with the individual areas among genders with different grade.

5. Normal female students had total self-awareness and self-awareness in two areas: accurate self-assessment and self-confident higher than risk /problem students with statistical significance at the level of .05 but not found in male students. Normal students had no difference in total empathy and in two areas: cognitive empathy and emotional empathy from risk /problem students with statistical significance at the level of .05. However, normal students had empathic concern higher than risk /problem students with statistical significance at the level of .05.



อาจารย์ที่ปรึกษาสารนิพนธ์ ประธานคณะกรรมการบริหารหลักสูตร และคณะกรรมการสอบ
ได้พิจารณาสารนิพนธ์เรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น
ของ ทศนีย์ สุริยะไชย ฉบับนี้แล้ว เห็นสมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญา
การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒได้

อาจารย์ที่ปรึกษาสารนิพนธ์

.....
(อาจารย์ ดร.นิยะดา จิตต์จรัส)

ประธานคณะกรรมการบริหารหลักสูตร

.....
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จัฐวิณ์ สิทธิศิริอรุณ)

คณะกรรมการสอบ

..... ประธาน
(อาจารย์ ดร.นิยะดา จิตต์จรัส)

..... กรรมการสอบสารนิพนธ์
(รองศาสตราจารย์ ประณต คำจิม)

..... กรรมการสอบสารนิพนธ์
(อาจารย์ วิษัญญา วัฒนโณ)

อนุมัติให้รับสารนิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาการศึกษา
มหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..... คณบดีคณะมนุษยศาสตร์
(อาจารย์ ดร.วาทณี อรรถนัสสริต)
วันที่....เดือน พฤษภาคม พ.ศ. 2554

ประกาศคุณูปการ

สารนิพนธ์ฉบับนี้สมบูรณ์ได้ด้วยความอนุเคราะห์จาก อาจารย์ ดร.นิยะดา จิตต์จรัส อาจารย์ที่ปรึกษาสารนิพนธ์ ที่ได้กรุณาถ่ายทอดความรู้ คำแนะนำปรึกษา ซึ่งแนะแนวทางการทำวิจัย ตลอดจนตรวจแก้ไขข้อบกพร่องของการวิจัยนับตั้งแต่เริ่มดำเนินการจนการวิจัยฉบับนี้เสร็จสมบูรณ์ นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังได้รับความกรุณาเกี่ยวกับข้อเสนอแนะที่มีคุณค่าในการทำสารนิพนธ์จาก ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฉวีวิมล สิทธิศิริอรุณ ประธานกรรมการบริหารหลักสูตร รองศาสตราจารย์ ประณต คำจิม และอาจารย์วิรัชญา วัฒนโธ คณะกรรมการแต่งตั้งเพิ่มเติมในการสอบปากเปล่าสารนิพนธ์ ที่กรุณาให้คำแนะนำและข้อคิดเห็นต่างๆ อันเป็นประโยชน์ยิ่งในการปรับปรุงแก้ไขให้การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้สมบูรณ์ ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอย่างสูงไว้ ณ ที่นี้

ขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร และอาจารย์ทัศนาก ทองภักดี ที่ให้ความอนุเคราะห์ในการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือวิจัย ตลอดจนให้ข้อเสนอแนะอันเป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงและพัฒนาเครื่องมือให้มีคุณภาพในการนำไปใช้ยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ทุกท่านที่ได้ให้ความรู้แก่ผู้วิจัยในการศึกษาตามหลักสูตรสาขาจิตวิทยาพัฒนาการ ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการทำสารนิพนธ์ฉบับนี้จนสำเร็จลุล่วง

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้อำนวยการโรงเรียนสอาดเผดิมวิทยาและโรงเรียนศรียาภัย ที่ได้กรุณาอนุญาตให้ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัยครั้งนี้ และขอขอบคุณคณะอาจารย์ของโรงเรียนที่ได้อำนวยความสะดวกในการเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างรวมทั้งให้ข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างที่จำเป็นต้องใช้ในการวิจัยจนทำให้ได้ข้อมูลที่ครบถ้วน

ขอกราบขอบพระคุณบิดา มารดา ญาติพี่น้อง เพื่อนร่วมงาน ตลอดจนเพื่อนๆ สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ ที่เป็นกำลังใจและให้ความช่วยเหลือในเรื่องต่างๆ ด้วยดีตลอดมา

คุณค่าและประโยชน์ใดๆ ที่พึงมีจากสารนิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยขอมอบเป็นเครื่องบูชาพระคุณบิดา มารดา และครูอาจารย์ทุกท่านที่อยู่เบื้องหลังในการวางรากฐานการศึกษาให้กับผู้วิจัยตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน

ทัศนีย์ สุริยะไชย

สารบัญ

บทที่	หน้า
1 บทนำ.....	1
ภูมิหลัง.....	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	4
ความสำคัญของการวิจัย.....	4
ขอบเขตการวิจัย.....	4
นิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย.....	6
กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	8
สมมติฐานในการวิจัย.....	9
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	11
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึก.....	11
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเอง.....	34
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่าง การตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก.....	46
3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	50
การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	50
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	50
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	55
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	56
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	57
ส่วนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง.....	59
ส่วนที่ 2 ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก.....	60
ส่วนที่ 3 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก ของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ.....	62
ส่วนที่ 4 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก ของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น.....	64

สารบัญ (ต่อ)

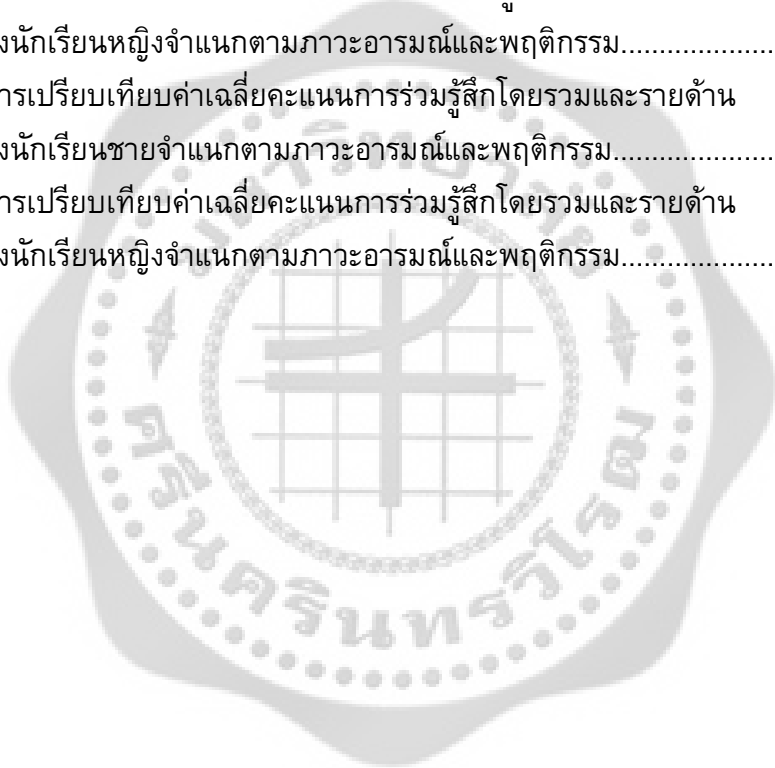
บทที่	หน้า
4 (ต่อ)	
ส่วนที่ 5 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก ของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับผลการเรียน.....	70
ส่วนที่ 6 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก ของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม.....	78
5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	83
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	83
สมมติฐานของการวิจัย.....	83
วิธีการดำเนินการวิจัย.....	83
สรุปผลการวิจัย.....	85
อภิปรายผล.....	88
ข้อเสนอแนะ.....	97
บรรณานุกรม.....	99
ภาคผนวก.....	107
ภาคผนวก ก รายชื่อผู้เชี่ยวชาญประเมินความสอดคล้อง ของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	108
ภาคผนวก ข เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	110
ภาคผนวก ค คุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	130
ภาคผนวก ข หนังสือขอความอนุเคราะห์.....	140
ประวัติผู้วิจัย.....	143

บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม.....	59
2 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกโดยรวม และจำแนกแต่ละด้านของกลุ่มตัวอย่าง.....	60
3 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้าน ระหว่างกลุ่มนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	62
4 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้าน ระหว่างกลุ่มนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	63
5 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม และรายด้านจำแนกตามระดับชั้นของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	64
6 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม และรายด้านจำแนกตามระดับชั้นของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	65
7 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวม และรายด้านจำแนกตามระดับชั้นของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	66
8 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้าน จำแนกตามระดับชั้นของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	67
9 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและการร่วมรู้สึกด้านการคิด จำแนกตามระดับชั้นของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงเป็นรายคู่.....	68
10 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม และรายด้านจำแนกตามระดับผลการเรียนของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	70
11 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้าน จำแนกตามระดับผลการเรียนของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	71
12 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม และการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง จำแนกตามระดับชั้นของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงเป็นรายคู่.....	72
13 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้าน จำแนกตามระดับชั้นของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	74
14 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้าน จำแนกตามระดับผลการเรียนของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	75

บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
15 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวม และรายด้านจำแนกตามระดับชั้นของนักเรียนชายและนักเรียนหญิง.....	76
16 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้าน ของนักเรียนชายจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม.....	78
17 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้าน ของนักเรียนหญิงจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม.....	79
18 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้าน ของนักเรียนชายจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม.....	80
19 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้าน ของนักเรียนหญิงจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม.....	81



บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

สังคมไทยเคยได้ชื่อว่าเป็นสังคมแห่งความเอื้ออาทร เป็นสังคมแห่งการเอื้อเพื่อแบ่งปันกัน และการอยู่ร่วมกันฉันท์พี่น้อง แต่ปัจจุบันกลับพบเห็นสิ่งเหล่านี้น้อยลงไปเรื่อยๆ ภาพสะท้อนของสังคมในปัจจุบันจะเห็นถึงภาพปัญหาอันเกิดจากการขาดความเอื้ออาทรต่อกัน ทำให้เกิดปัญหาความสัมพันธ์กันมากขึ้น ทั้งปัญหาความขัดแย้งระหว่างกัน ปัญหาการเอาเปรียบ ปัญหาการละเมิดสิทธิของผู้อื่น ฯลฯ รวมไปถึงการใช้ความรุนแรงแบบต่างๆ สาเหตุของปัญหาดังกล่าวเกิดจากปัจจัยหลายๆ อย่างประกอบกัน ตั้งแต่การเปลี่ยนแปลงทางสังคมซึ่งทำให้วิถีชีวิตของคนเปลี่ยนแปลงไปสู่สังคมของการแข่งขัน รวมไปถึงลักษณะของครอบครัวที่มีความใกล้ชิดกันน้อยลง ทำให้คนเรามีการใช้ชีวิตแบบปัจเจกบุคคลมากขึ้นจนทำให้บุคคลคำนึงถึงแต่ตัวเองเป็นใหญ่ จนบางครั้งละเลยที่จะเอาใจใส่ความรู้สึกนึกคิดและความต้องการของผู้อื่น อย่างไรก็ตาม แม้ว่าการกระตุ้นของสิ่งรอบข้างจะมีส่วนให้เกิดปัญหาดังกล่าว แต่สิ่งที่สำคัญไปมากกว่านั้นคือคุณลักษณะภายในของตัวบุคคลเอง นั่นคือ การขาดความตระหนักในความรู้สึกนึกคิดและความต้องการของผู้อื่น ทำให้มีการแสดงออกของพฤติกรรมที่กระทบต่อความรู้สึกและความสัมพันธ์ต่อผู้อื่น และนำไปสู่ปัญหาในการอยู่ร่วมกันในที่สุด โดยเฉพาะวัยรุ่นเป็นวัยที่ประสบปัญหานี้มาก จะสังเกตได้จากปัญหาวัยรุ่นในยุคนี้ที่มีพฤติกรรมแสดงออกที่ไม่เหมาะสมและมีพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงต่อบุคคลอื่นมากขึ้น เช่น ปัญหาการทะเลาะวิวาท ยกพวกตีกัน พฤติกรรมก่อวินาศกรรม ปัญหาความขัดแย้งกับผู้ใหญ่โดยเฉพาะในครอบครัว รวมไปถึงการกระทำผิดระเบียบกฎเกณฑ์ของสังคมในรูปแบบอื่นๆ

การดำรงชีวิตในช่วงวัยรุ่นนั้น จะต้องปฏิบัติสัมพันธ์กับผู้อื่นในสังคมอยู่เสมอ ไม่ว่าจะเป็นสังคมที่บ้าน หรือสังคมภายนอก เช่น โรงเรียน ทั้งกับกลุ่มคนในวัยเดียวกันและต่างวัย ดังนั้นวัยรุ่นจึงจำเป็นต้องมีการเรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างเหมาะสมโดยการทำความเข้าใจธรรมชาติของมนุษย์ในด้านความต้องการพื้นฐานและความแตกต่างระหว่างบุคคล เมื่อวัยรุ่นมีการเข้าใจผู้อื่น เขาก็จะมีแนวโน้มที่จะปฏิบัติตัวต่อผู้อื่นอย่างเหมาะสมโดยเกิดการตระหนักถึงผลกระทบของการแสดงพฤติกรรมของตนต่อผู้อื่นมากขึ้น อันจะนำไปสู่วิธีการติดต่อสื่อสารกับผู้อื่นอย่างถ้อยทีถ้อยอาศัยกัน นำไปสู่การมีน้ำใจ เอื้อเพื่อแบ่งปันต่อกัน และการเสียสละผลประโยชน์ส่วนตนบางอย่างเพื่อผู้อื่นได้ นอกจากนี้ เมื่อมีปัญหาความขัดแย้งกับผู้อื่นก็จะมีวิธีการจัดการความขัดแย้งที่เหมาะสมโดยวิธีการที่ประนีประนอม ซึ่งจะช่วยลดปัญหาอันเกิดจากความสัมพันธ์ของวัยรุ่นได้ด้วยเหตุนี้ การเข้าใจความรู้สึกและความต้องการของผู้อื่นจึงเป็นพื้นฐานในการเกิดคุณลักษณะที่ดีด้านอื่นๆ รวมถึงคุณธรรม และยังเป็นตัวแปรสำคัญในการพัฒนาสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น ส่งผลให้

เกิดความสำเร็จทั้งชีวิตการงานและครอบครัว (ประสงค์ สังขะไชย. 2545: 53) การเข้าใจความคิด ความต้องการของผู้อื่นนั้นก็คือ การร่วมรู้สึก (empathy) นั่นเอง

การร่วมรู้สึก (empathy) หมายถึง ความสามารถในการเอาใจเขามาใส่ใจเรา ตระหนักรู้ และเข้าใจความคิด อารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นทั้งทางบวกและทางลบ ตลอดจนสามารถตอบสนอง ความต้องการของผู้อื่นในสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างเหมาะสม ไอเซนเบิร์ก (วัลย์รัตน์ วรรณโพธิ์. 2545: 7; อ้างอิงจาก Eisenberg. 1999: 179) ได้ให้ความหมาย การร่วมรู้สึก (empathy) ว่าเป็น การตอบสนองทางอารมณ์ที่จะเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่นในเงื่อนไขหรือสถานการณ์ต่างๆ ที่เหมือนหรือ คล้ายกัน จึงอาจกล่าวได้ว่า ผู้ที่มีการร่วมรู้สึกสูงนั้นจะเป็นผู้ที่ไวต่อการรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นได้ เป็นอย่างดี และผลของการร่วมรู้สึก (empathy) คือ ความรู้สึกตามความเป็นจริงของบุคคลอื่นทั้ง ด้านความรู้สึกทุกข์และความสุข (วัลย์รัตน์ วรรณโพธิ์. 2545: 7; อ้างอิงจาก Alessanda. 2000: 1) การร่วมรู้สึก (empathy) จัดเป็นองค์ประกอบหนึ่งของความฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Quotient) ซึ่งเป็นสมรรถนะทางสังคม (Goleman. 1998: 26) ที่เป็นสิ่งสำคัญต่อการดำเนินชีวิตใน สังคม และเป็นทักษะที่สามารถเรียนรู้และพัฒนาได้อย่างต่อเนื่อง

ที่มาของการเกิดการร่วมรู้สึกนั้นมีอยู่หลายประการ ทั้งความพร้อมของวุฒิภาวะทางการรู้ การคิดซึ่งเกี่ยวข้องกับวัยและการไม่มีความบกพร่องของสมอง ตลอดจนพัฒนามาจากการเรียนรู้ และการฝึกฝนซึ่งต้องอาศัยการสังเกตสีหน้าท่าทางของผู้อื่นและคาดเดาคิดความรู้สึกของผู้อื่น จากสิ่งที่สังเกตเห็น การร่วมรู้สึกถูกสร้างขึ้นมาจากความตระหนักรู้ตนเองที่กำลังทำให้เหมาะกับ อารมณ์ของตนเองซึ่งทำให้ง่ายต่อการที่จะอ่านและเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นได้ (มันส์ บุญประกอบ. 2543: 217) ดังนั้นจึงเป็นที่น่าสังเกตว่าการที่บุคคลจะเกิดการร่วมรู้สึกได้นั้นจะต้องอาศัยการรับรู้ อารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้ดีเช่นเดียวกันจึงจะสามารถเทียบเคียงความคิดความรู้สึกของผู้อื่นได้ เมเยอร์ (ยุทธนา ไชยจุกุล. 2545: 192; อ้างอิงจาก Mayer) กล่าวว่า ยิ่งเราเข้าใจอารมณ์ของ ตนเองได้ดีเพียงใด เราก็จะสามารถเข้าถึงและเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่นได้ดีเพียงนั้น เบอโล (วัลย์รัตน์ วรรณโพธิ์. 2545: 12; อ้างอิงจาก Berlo) ยังได้ให้ความเห็นเกี่ยวกับการเกิดการร่วมรู้สึกไว้ว่า บุคคลเรียนรู้ภาวะภายในตนเองเป็นเบื้องต้นแรก เขาจึงสามารถจะเรียนรู้ภาวะภายในของผู้อื่นเป็น ขั้นต่อมา นอกจากนี้ ในกระบวนการฝึกฝนทักษะการร่วมรู้สึกนั้น จะประกอบด้วยขั้นตอนที่สำคัญ 3 อย่าง คือ 1. การอ่านอารมณ์และความรู้สึก 2. การฝึกเอาใจเขามาใส่ใจเรา และ 3. ฝึกการ ตอบสนองที่สอดคล้องกัน (เทอดศักดิ์ เดชคง. 2545: 29) ซึ่งในแต่ละขั้นตอนของการฝึก จำเป็นต้องมีการตระหนักรู้ในการแสดงออกของอารมณ์แต่ละอย่างให้ได้ และในการที่จะรู้ว่าการ แสดงออกทางอารมณ์แต่ละอย่างเป็นอย่างไรนั้นก็ต้องอาศัยการเรียนรู้จากการเปรียบเทียบจาก อารมณ์ของตนเองว่าถ้าเป็นเราเราจะรู้สึกอย่างไร จึงจะสามารถเข้าใจในอารมณ์ของผู้อื่นได้ โกลแมน (Goleman. 1995: 96) ยังได้ให้ทัศนะว่า การร่วมรู้สึกสร้างมาจากการตระหนักรู้ในตนเอง (self-awareness) ซึ่งเป็นทักษะในการอ่านอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง จะเห็นได้ว่าทักษะด้านนี้ก็เป็นอีกหนึ่งทักษะหนึ่งที่มีความสำคัญในวัยรุ่น และจัดอยู่ในองค์ประกอบหนึ่งของความฉลาดทาง อารมณ์ (Emotional Quotient) เช่นเดียวกัน

จากการศึกษาที่มาของการร่วมรู้สึกทำให้เป็นที่สังเกตว่าการร่วมรู้สึกนั้นน่าจะมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ตนเอง เพราะการตระหนักรู้ตนเองจะนำไปสู่การยอมรับตนเอง วิลาสลักษณ์ ชั่ววัลลี (2543: 1) กล่าวว่า การที่เราเข้าใจตัวเอง จะทำให้เข้าใจผู้อื่นด้วย แต่จากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องในขณะนี้ยังไม่พบบางงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ของตัวแปรทั้งสองมาก่อน จึงทำให้ผู้วิจัยสนใจศึกษาความสัมพันธ์ของการร่วมรู้สึกและการตระหนักรู้ตนเองในวัยรุ่น เนื่องจากทำความเข้าใจการร่วมรู้สึกของวัยรุ่นมีความสำคัญต่อการทำความเข้าใจพฤติกรรมวัยรุ่นหลายๆ พฤติกรรมที่มีความเชื่อมโยงกัน ตัวอย่างเช่น พฤติกรรมที่เกี่ยวกับการสื่อสารและปรับตัวอยู่ร่วมกับผู้อื่น พฤติกรรมเอื้อสังคม พฤติกรรมก้าวร้าว รวมทั้งทักษะความฉลาดทางอารมณ์ เพราะการร่วมรู้สึกเป็นสมรรถนะที่จะเอื้อทั้งประโยชน์ส่วนตนและสังคม ด้วยเหตุนี้ ผลของระดับการร่วมรู้สึกจึงมีความสำคัญมาก และเพื่อให้เกิดความเข้าใจถึงผลกระทบของการร่วมรู้สึกให้ชัดเจนขึ้น ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาถึงผลของการร่วมรู้สึกที่มีต่อปัญหาทางพฤติกรรมและอารมณ์ของวัยรุ่นร่วมด้วยโดยได้ศึกษาย้อนไปถึงที่มาของปัญหาดังกล่าวจากการเปรียบเทียบวัยรุ่นในกลุ่มที่ไม่มีปัญหาและกลุ่มที่มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมว่ามีปัจจัยมาจากการร่วมรู้สึกที่ต่างกันหรือไม่ ซึ่งจะทำให้เกิดความเข้าใจความสำคัญของการร่วมรู้สึกมากยิ่งขึ้น และข้อมูลที่ได้ยังสามารถใช้เป็นประโยชน์ในการดูแลช่วยเหลือกลุ่มวัยรุ่นที่มีการร่วมรู้สึกน้อยตั้งแต่ในระยะแรกซึ่งจะช่วยป้องกันและลดปัญหาทางสังคมที่จะตามมา รวมทั้งช่วยให้วัยรุ่นได้มีพัฒนาการที่เหมาะสมตามภารกิจพัฒนาการของช่วงวัยได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากมีการศึกษากับวัยรุ่นในช่วงอายุที่เริ่มมีการปรับตัวหลายๆ ด้านของชีวิต ทั้งในด้านการปรับตัวกับการเปลี่ยนแปลงทางร่างกายและจิตใจของตนเอง การปรับตัวกับสังคมกลุ่มเพื่อน และรูปแบบการเรียนที่ต่างไปจากเดิม ซึ่งพบได้มากในวัยรุ่นที่เรียนอยู่ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ก็จะเป็นประโยชน์ในการส่งเสริมและดูแลช่วยเหลือวัยรุ่นกลุ่มนี้โดยผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในเบื้องต้นได้

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เลือกศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในโรงเรียนศรียาภัย จังหวัดชุมพร เนื่องจากเป็นโรงเรียนที่มีนักเรียนกลุ่มเสี่ยงที่มีปัญหาพฤติกรรมอยู่พอสมควร และเป็นโรงเรียนที่มีการประสานงานในการร่วมดูแลช่วยเหลือกับหน่วยงานที่ผู้วิจัยทำงานอยู่บ่อยครั้ง ผลการวิจัยครั้งนี้จึงเป็นข้อมูลพื้นฐานในการทำความเข้าใจเกี่ยวกับทักษะความเข้าใจตนเองและผู้อื่นของวัยรุ่นกลุ่มนี้ อันนำไปสู่การพัฒนาและส่งเสริมการร่วมรู้สึกให้เกิดในวัยรุ่นในลำดับต่อไป ตลอดจนเป็นพื้นฐานในการศึกษาทำความเข้าใจตัวแปรทางจิตวิทยาอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องได้

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ตั้งวัตถุประสงค์ไว้ดังนี้

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น
2. เพื่อเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกตามตัวแปรเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์ / พฤติกรรม

ความสำคัญของการวิจัย

1. ทำให้ทราบถึงความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเอง การร่วมรู้สึก และภาวะอารมณ์ / พฤติกรรม ซึ่งเป็นองค์ความรู้ที่ทำให้เข้าใจธรรมชาติของตัวแปรทั้งหมดและเป็นข้อมูลในการทำความเข้าใจพัฒนาการด้านอารมณ์สังคมของวัยรุ่นได้ดีขึ้น

2. ทำให้ทราบว่าวัยรุ่นที่มีเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์/ พฤติกรรมแตกต่างกัน มีการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกแตกต่างกันหรือไม่ ซึ่งผลที่ได้จากการวิจัยจะเป็นข้อมูลพื้นฐานสำคัญที่มีประโยชน์ในการดูแลส่งเสริมด้านสุขภาพจิตและพฤติกรรมวัยรุ่นต่อไป เช่น เป็นข้อมูลพื้นฐานในการสร้างรูปแบบกิจกรรมเพื่อพัฒนาการร่วมรู้สึกในนักเรียนกลุ่มต่างๆ รวมถึงเป็นข้อมูลในการเฝ้าระวังและให้ความช่วยเหลือนักเรียนที่มีการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกต่ำ

ขอบเขตการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรียาภัย จังหวัดชุมพร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 จำนวนทั้งหมด 2,019 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรียาภัย จังหวัดชุมพร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 366 คน แบ่งเป็นชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 129 คน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 124 คน และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 113 คน ที่ได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน โดยแบ่งนักเรียนออกเป็นระดับชั้นแล้วเลือกห้องเรียนตามเกณฑ์ที่กำหนด คือ เป็นห้องเรียนที่มีทั้งนักเรียนกลุ่มปกติและกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหา จากนั้นจึงทำการสุ่มห้องเรียนในแต่ละชั้นเรียนให้ได้ชั้นเรียนละ 3 ห้องโดยการจับสลาก

ตัวแปรที่ศึกษา

แบ่งเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก

ตัวแปรหาความสัมพันธ์ ได้แก่

1.1 การตระหนักรู้ในตนเอง แบ่งเป็น 3 ด้าน ได้แก่

1.1.1 ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง

1.1.2 ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง

1.1.3 ด้านการมีความมั่นใจในตนเอง

1.2 การร่วมรู้สึก แบ่งเป็น 3 ด้าน ได้แก่

1.2.1 การร่วมรู้สึกด้านการคิด

1.2.2 การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์

1.2.3 การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก

ตอนที่ 2 การศึกษาเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกจำแนกตาม

ตัวแปรเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

2.1 ตัวแปรจัดกลุ่ม ได้แก่

2.1.1 เพศ จำแนกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่

2.1.1.1 เพศชาย

2.1.1.2 เพศหญิง

2.1.2 ระดับชั้น จำแนกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

2.1.2.1 มัธยมศึกษาปีที่ 1

2.1.2.2 มัธยมศึกษาปีที่ 2

2.1.2.3 มัธยมศึกษาปีที่ 3

2.1.3 ระดับผลการเรียน จำแนกเป็น 3 ระดับ ได้แก่

2.1.3.1 ระดับผลการเรียนต่ำ

2.1.3.2 ระดับผลการเรียนปานกลาง

2.1.3.3 ระดับผลการเรียนสูง

2.2.4 ภาวะอารมณ์และพฤติกรรม แบ่งเป็น 2 ระดับ ได้แก่

2.2.4.1 ปกติ

2.2.4.2 เสีย/ มีปัญหา

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่

2.2.1 การตระหนักรู้ในตนเอง แบ่งเป็น 3 ด้าน ได้แก่

2.2.1.1 ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง

2.2.1.2 ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง

- 2.2.1.3 ด้านการมีความมั่นใจในตนเอง
- 2.2.2 การร่วมรู้สึก แบ่งเป็น 3 ด้าน ได้แก่
 - 2.2.2.1 การร่วมรู้สึกด้านการคิด
 - 2.2.2.2 การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์
 - 2.2.2.3 การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก

นิยามศัพท์เฉพาะที่ใช้ในการวิจัย

นิยามศัพท์เฉพาะ

วัยรุ่น หมายถึง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรีวิทยา จังหวัดชุมพร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553

นิยามปฏิบัติการ

1. การร่วมรู้สึก (Empathy) หมายถึง ความสามารถในการเอาใจเขามาใส่ใจเรา ตระหนักรู้และเข้าใจความคิดและอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น โดยการนำตนเองไปอยู่ในบทบาทของผู้อื่นได้ทั้งทางความคิด ความรู้สึกทางบวกและทางลบ ตลอดจนสามารถตอบสนองความต้องการของผู้อื่นในสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างเหมาะสม การร่วมรู้สึกแบ่งออกเป็น 3 ด้านตามแนวคิดของโกลแมน ได้แก่

1.1 การร่วมรู้สึกด้านการคิด (Cognitive empathy) หมายถึง ความสามารถที่จะเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นว่ามีความต้องการอะไร อย่างไรในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน โดยการเอาใจเขามาใส่ใจเราซึ่งเป็นการสวมบทบาททางความคิดและความรู้สึกของผู้อื่นเหมือนตนเองอยู่ในสถานการณ์นั้นๆ รับรู้ทัศนะของคนในกลุ่มและคาดคะเนสถานการณ์ด้านความสัมพันธ์ของคนในกลุ่มได้

1.2 การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์ (Emotional empathy) หมายถึง การมีอารมณ์ร่วมไปกับอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นที่แสดงออกในสถานการณ์ต่างๆ ทั้งอารมณ์ทางบวกและทางลบ

1.3 การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก (Empathic concern) หมายถึง การตอบสนองความรู้สึกและความต้องการของบุคคลอื่นในสถานการณ์ต่างๆ โดยการแสดงออกทั้งภาษาพูดและภาษาท่าทางที่บ่งบอกถึงความเข้าใจและเห็นใจผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม รวมถึงการให้ความช่วยเหลือผู้อื่นเมื่อถึงเวลาจำเป็น

การร่วมรู้สึกสามารถวัดได้โดยใช้แบบประเมินการร่วมรู้สึกที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีลักษณะเป็นแบบประเมินค่า 6 ระดับ

2. การตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการรู้เท่าทันอารมณ์ความรู้สึกของตนเองในสถานการณ์ต่างๆ รู้สาเหตุและผลของการแสดงออกทาง

อารมณ์ สามารถประเมินตนเองได้ตามความเป็นจริง มีความมั่นใจในควมมีคุณค่าและความสามารถของตนเอง ผู้ที่มีการตระหนักรู้ในตนเองมีองค์ประกอบดังต่อไปนี้

2.1 การตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (Emotional awareness) หมายถึง การรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง รู้สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึกนั้นๆ และผลของอารมณ์ที่มีต่อพฤติกรรม สามารถตระหนักรู้ถึงความสัมพันธ์ระหว่างอารมณ์ ความคิด การกระทำ และคำพูดของตนเองได้ ตลอดจนสามารถใช้อารมณ์ให้เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจได้

2.2 การประเมินตนเองตามความเป็นจริง (Accurate self-assessment) หมายถึง ความสามารถในการวิเคราะห์จุดแข็งและข้อจำกัดของตนเองได้อย่างตรงไปตรงมา สามารถเปิดใจในการรับข้อมูลป้อนกลับและรับมุมมองความคิดใหม่ๆ มีอารมณ์ขันต่อตัวเอง มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ต่างๆ ได้อย่างต่อเนื่อง

2.3 การมีความมั่นใจในตนเอง (Self-confident) หมายถึง การมีความเชื่อมั่นในความสามารถและควมมีคุณค่าของตนเอง สามารถแสดงตนได้อย่างมั่นใจ มีจุดยืนในตัวเอง กล้ายืนยันในสิ่งที่ถูกต้อง สามารถตัดสินใจได้อย่างเด็ดขาดแม้จะอยู่ในสถานการณ์ที่กดดันและไม่แน่นอน

การตระหนักรู้ในตนเองสามารถวัดได้โดยใช้แบบประเมินการตระหนักรู้ในตนเองที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีลักษณะเป็นแบบประเมินค่า 6 ระดับ

3. ระดับผลการเรียน หมายถึง ระดับเกรดเฉลี่ยสะสมของนักเรียนตั้งแต่ภาคการศึกษาที่ 1 ที่เข้าเรียนจนถึงภาคการศึกษาปัจจุบัน ซึ่งแบ่งได้เป็น 3 ระดับ โดยใช้วิธีการเรียงตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด ได้แก่

3.1 ระดับผลการเรียนต่ำ หมายถึง นักเรียนที่มีเกรดเฉลี่ยสะสมอยู่ในตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 33 ลงมา ซึ่งในงานวิจัยครั้งนี้พบว่าเป็นนักเรียนที่มีเกรดเฉลี่ยสะสมระหว่าง 1.00-2.95

3.2 ระดับผลการเรียนปานกลาง หมายถึง นักเรียนที่มีเกรดเฉลี่ยสะสมอยู่ในตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 34-66 ซึ่งในงานวิจัยครั้งนี้พบว่าเป็นนักเรียนที่มีเกรดเฉลี่ยสะสมระหว่าง 2.96-3.48

3.3 ระดับผลการเรียนสูง หมายถึง นักเรียนที่มีเกรดเฉลี่ยสะสมอยู่ในตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 67 ขึ้นไป ซึ่งในงานวิจัยครั้งนี้พบว่าเป็นนักเรียนที่มีเกรดเฉลี่ยสะสมระหว่าง 3.49-4.00

4. ภาวะอารมณ์และพฤติกรรม หมายถึง ลักษณะอารมณ์และพฤติกรรมของนักเรียนที่มีความเสี่ยงต่อปัญหาสุขภาพจิตในอนาคต ซึ่งเป็นข้อมูลที่ได้จากแบบประเมินพฤติกรรม SDQ (The Strengths and Difficulties Questionnaire) ที่พัฒนาโดยกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข โดยอาจารย์ที่ปรึกษาของนักเรียนเป็นผู้สรุปผลการประเมินตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ การประเมินนักเรียนประกอบด้วยภาวะอารมณ์และพฤติกรรม 5 ด้าน ได้แก่ พฤติกรรมเกร (conduct problem) พฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง (hyperactivity) ปัญหาทางอารมณ์ (emotional problem) ปัญหา

ความสัมพันธ์กับเพื่อน (peer problem) และพฤติกรรมสัมพันธ์ทางสังคม (prosocial behavior) ภาวะอารมณ์และพฤติกรรมแบ่งได้เป็น 2 ระดับ ได้แก่

4.1 ปกติ หมายถึง นักเรียนมีคะแนนรวมอารมณ์และพฤติกรรมอยู่ในเกณฑ์ปกติ ไม่พบแนวโน้มความเสี่ยงในการเกิดปัญหาอารมณ์และพฤติกรรม

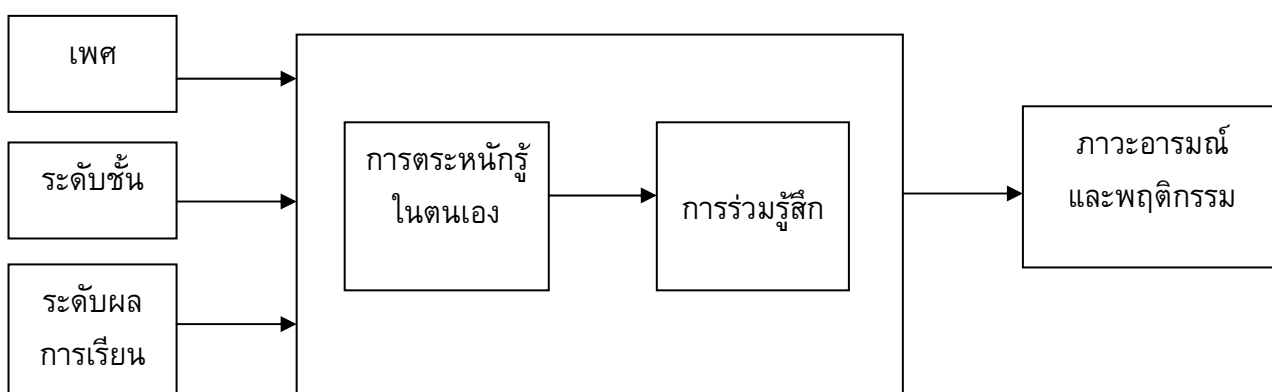
4.2 เสี่ยง/ มีปัญหา หมายถึง นักเรียนมีคะแนนรวมอยู่ในเกณฑ์เสี่ยงหรือมีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม ซึ่งโรงเรียนต้องให้การช่วยเหลือ ป้องกัน และแก้ไขปัญหาย่างเร่งด่วน

แบบประเมินพฤติกรรม SDQ มีลักษณะเป็นแบบประเมินค่า 3 ระดับ ประกอบด้วยแบบประเมิน 3 ชุด ชุดละ 25 ข้อ ได้แก่ ชุดสำหรับผู้ปกครอง ครู และนักเรียนประเมินตนเอง โดยมีเกณฑ์การแปลผลจากผลคะแนนรวมในแต่ละชุดที่สอดคล้องกันตั้งแต่ 2 ชุดขึ้นไป

(สำหรับแบบประเมินพฤติกรรม SDQ และเกณฑ์การให้คะแนนสามารถดูรายละเอียดเพิ่มเติมได้ที่ภาคผนวก)

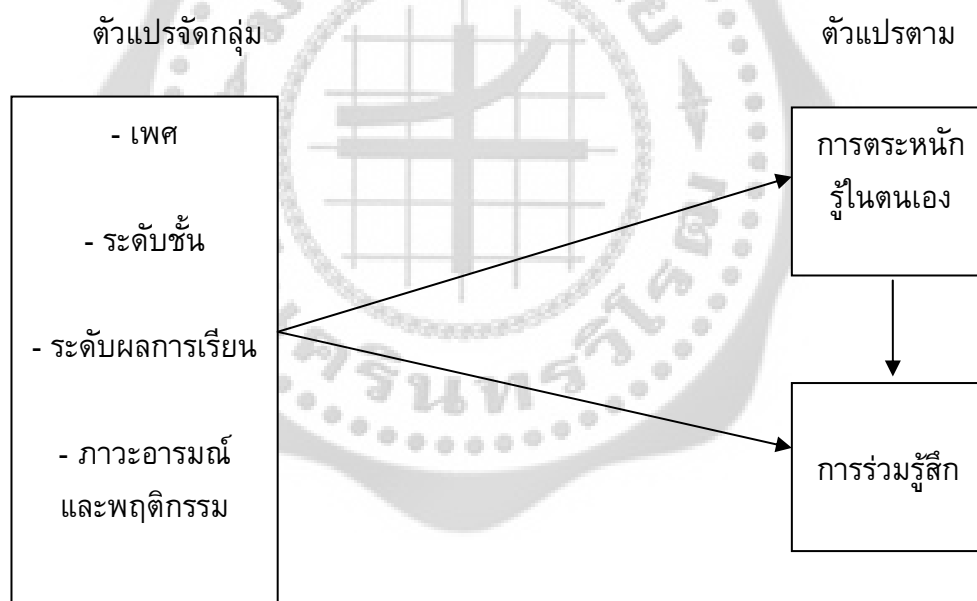
กรอบแนวคิดในการวิจัย

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับการร่วมรู้สึกทำให้ผู้วิจัยสรุปได้ว่าการตระหนักรู้ในตนเองน่าจะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการร่วมรู้สึกโดยที่การตระหนักรู้ในตนเองเป็นตัวแปรเชิงสาเหตุของการร่วมรู้สึก เพราะการที่วัยรุ่นมีการตระหนักรู้ในตนเองทั้งด้านความคิด ความรู้สึกของตนเองในสถานการณ์ต่างๆ และมีการรับรู้คุณค่าของตนเอง จะทำให้วัยรุ่นสามารถเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นและตอบสนองความต้องการของผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมโดยการเทียบเคียงความรู้สึกนึกคิดของตนเองต่อผู้อื่นในลักษณะเอาใจเขามาใส่ใจเราได้ดียิ่งขึ้น กล่าวคือ ยิ่งวัยรุ่นมีการเข้าใจตัวเองมากเพียงไรก็จะมี การเข้าใจผู้อื่นมากขึ้นด้วย ส่วนปัจจัยที่น่าจะมีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก ได้แก่ ตัวแปรเพศ ระดับชั้น และระดับผลการเรียน นอกจากนี้ ยังอาจสรุปได้ว่าการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกนั้นมีความสำคัญในแง่ของการเป็นสาเหตุหนึ่งของปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมตามมาได้ จากแนวคิดในเชิงทฤษฎีดังกล่าวสามารถสรุปได้ดังแผนภาพนี้



จากกรอบแนวคิดในเชิงทฤษฎีข้างต้นสรุปได้ว่า ตัวแปรเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์ / พฤติกรรม มีความเกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก โดยวัยรุ่นที่มีเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์ / พฤติกรรมแตกต่างกันจะมีการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกแตกต่างกัน และการตระหนักรู้ในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยสนใจศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก ศึกษาเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกตามตัวแปรเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และยังได้ศึกษาความเกี่ยวข้องของการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกที่มีต่อปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม แต่เนื่องจากปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมมีการจัดกลุ่มอยู่แล้ว ผู้วิจัยจึงได้แบ่งกลุ่มตัวอย่างตามเกณฑ์การคัดกรองของโรงเรียนดังที่ได้จัดกลุ่มไว้แล้ว ทำการศึกษาย้อนกลับไ้ว่าวัยรุ่นปกติกับวัยรุ่นที่มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมมีการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกแตกต่างกันหรือไม่ ด้วยเหตุนี้ กรอบแนวคิดในการวิจัยครั้งนี้จึงสรุปได้ตามแผนภาพดังนี้



สมมติฐานในการวิจัย

1. การตระหนักรู้ในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการร่วมรู้สึก
2. วัยรุ่นหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นชาย
3. วัยรุ่นหญิงมีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นชาย
4. วัยรุ่นที่ศึกษาในระดับชั้นที่สูงกว่ามีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่ศึกษาอยู่ในระดับชั้นที่ต่ำกว่า

5. วัยรุ่นที่ศึกษาในระดับชั้นที่สูงกว่ามีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นที่ศึกษาอยู่ในระดับชั้นที่ต่ำกว่า
6. วัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนสูงกว่ามีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนต่ำกว่า
7. วัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนสูงกว่ามีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนต่ำกว่า
8. วัยรุ่นปกติมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่เสี่ยง/ มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม
9. วัยรุ่นปกติมีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นที่เสี่ยง/ มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก โดยได้นำเสนอตามหัวข้อ ดังต่อไปนี้

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึก
 - 1.1 นิยามความหมายของการร่วมรู้สึก
 - 1.2 ความสำคัญของการร่วมรู้สึก
 - 1.3 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการร่วมรู้สึก
 - 1.4 ประเภทของการร่วมรู้สึกและวิธีวัด
 - 1.5 ปัจจัยที่มีผลต่อการร่วมรู้สึกและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 1.6 การพัฒนาการร่วมรู้สึก
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเอง
 - 2.1 นิยามความหมายของการตระหนักรู้ในตนเอง
 - 2.2 ความสำคัญของการตระหนักรู้ในตนเอง
 - 2.3 องค์ประกอบของการตระหนักรู้ในตนเอง
 - 2.4 ปัจจัยที่มีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 2.5 การพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง
3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก

1. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึก

1.1 นิยามความหมายของการร่วมรู้สึก

คำว่า การร่วมรู้สึก ตรงกับภาษาอังกฤษว่า empathy ซึ่งมีผู้ให้คำจำกัดความเป็นภาษาไทยไว้หลายคน โดยให้ความหมายที่ต่างกันไป ได้แก่ การเห็นใจผู้อื่น การเข้าใจความรู้สึกผู้อื่น การเอาใจเขามาใส่ใจเรา สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้คำว่า การร่วมรู้สึก ซึ่งมีผู้ให้นิยามความหมายของ empathy ไว้หลายท่าน ดังนี้

โกลแมน (Goleman. 1998: 27) ได้ให้ความหมายการร่วมรู้สึก (empathy) ว่าเป็นการตระหนักรู้ถึงความรู้สึก ความต้องการ และความหวังโยของผู้อื่น

เมราเบียนและเอฟสแตน (Caruso, D. R. & Mayer, J. D. 1998: 3; อ้างอิงจาก Mehrabian and Epstein. 1972: 526) ให้ความหมายของการร่วมรู้สึก (empathy) ว่าเป็นการเพิ่มระดับการตอบสนองต่อประสบการณ์ทางอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น

อาดีล บี ลีน (Adele B.Lynn. 2005: 39) กล่าวว่า การร่วมรู้สึก (empathy) หมายถึง ความสามารถที่จะเข้าใจมุมมองความคิดของผู้อื่น

ไอเซนเบิร์ก (วัลย์รต์น์ วรรณโพธิ์. 2545: 7; อ้างอิงจาก Eisenberg. 1999: 179) ได้ให้ความหมายการร่วมรู้สึก (empathy) ว่า เป็นการตอบสนองทางอารมณ์ที่จะเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่น ในเงื่อนไขหรือสถานการณ์ต่างๆ ที่เหมือนหรือคล้ายกัน

นันทนา วงษ์อินทร์ (2543: 143) ให้ความหมายว่า การร่วมรู้สึกเป็นความสามารถในการรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น มีความเข้าใจ เห็นใจผู้อื่น สามารถรับความสมดุลของอารมณ์ตนเอง ตอบสนองต่อผู้อื่นได้อย่างสอดคล้องกัน ความสามารถในด้านนี้เป็นทักษะทางสังคม ซึ่งจำเป็นอย่างยิ่งในการดำรงชีวิตอยู่ทั้งในครอบครัว ในงานอาชีพ ในสังคมทั่วไป เพราะเราต้องพบปะมีสัมพันธภาพกับผู้คนอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้

มนัส บุญประกอบ (2543: 217) ได้ให้ความหมายของการร่วมรู้สึกว่า เป็นความสามารถที่จะเอาใจเขามาใส่ใจเรา ตระหนักรู้ถึงสิ่งที่คนอื่นกำลังรู้สึกโดยไม่จำเป็นต้องมาบอกให้ทราบ ซึ่งคนส่วนมากไม่เคยบอกเราให้ทราบถึงสิ่งที่เขารู้สึกในคำพูด นอกจากน้ำเสียง ภาษาท่าทางและการแสดงออกทางสีหน้า

ประสงค์ สังขะไชย (2545: 53) ได้ให้ความหมายว่า การร่วมรู้สึก คือ ความสามารถที่จะจินตนาการได้ว่าชีวิตของผู้อื่นจะเป็นอย่างไร ซึ่งเป็นการรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นและสามารถตอบสนองกลับได้อย่างเหมาะสม เป็นตัวแปรสำคัญในการพัฒนาไปสู่ความสัมพันธ์อันดีด้านอื่นๆ รวมทั้งก่อให้เกิดความสำเร็จทั้งชีวิตการทำงานและครอบครัว และเป็นทักษะที่จะส่งผลช่วยให้เราเข้าใจและยอมรับผู้อื่นที่อาจจะมีความแตกต่างกับเรา

กรมสุขภาพจิต (2549: 9) ได้ให้ความหมายของการร่วมรู้สึกว่า เป็นความสามารถในการใส่ความรู้สึกของตัวเองในขอบเขตความรู้สึกของผู้อื่น การจะเข้าใจความรู้สึก ความคิด และพฤติกรรมของผู้อื่นได้นั้นต้องมาจากการได้พิจารณาและสังเกตอย่างใกล้ชิด

จากนิยามความหมายดังกล่าว ผู้วิจัยสรุปได้ว่า การร่วมรู้สึก (empathy) หมายถึง ความสามารถในการเอาใจเขามาใส่ใจเรา ตระหนักรู้และเข้าใจความคิดและอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่น โดยการนำตนเองไปอยู่ในบทบาทของผู้อื่นได้ทั้งทางความคิด ความรู้สึกทางบวกและทางลบ ตลอดจนจนสามารถตอบสนองความต้องการของผู้อื่นในสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างเหมาะสม

อนึ่ง ในการวิจัยครั้งนี้ จำเป็นต้องแยกความแตกต่างระหว่างคำที่เกี่ยวข้องกันหลายคำ โดยเฉพาะคำว่า “sympathy” หรือความเห็นอกเห็นใจ ซึ่งมักหมายถึงความรู้สึกเสียใจ (sorrow) กับอีกคนหนึ่ง หรือความรู้สึกเป็นห่วงเป็นใย (concern) กับอีกคนหนึ่งจากการที่ได้รับรู้ถึงสภาพอารมณ์หรือสถานการณ์ของเขา (วิลาสลักษณ์ ชวัลลี. 2543: 71) ขณะที่ empathy เป็นการรับรู้ถึงความคิดและสภาพอารมณ์ของอีกคนหนึ่งเสมือนนำตนเองไปอยู่ในบทบาทของผู้อื่นได้ทั้งทางความคิดและความรู้สึกทางบวกและทางลบ ตลอดจนจนการตอบสนองความต้องการของผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม ผลของความเห็นอกเห็นใจ (sympathy) คือ ความเมตตาและความสงสาร ส่วนผลของการร่วมรู้สึก (empathy) คือ ความรู้สึกตามความเป็นจริงที่บุคคลอื่นประสบอยู่ทั้งด้านความรู้สึกทุกข์

และสุข (Alesssanda. 2001: 1) ด้วยเหตุนี้ sympathy จึงเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นตามมาจากรากฐานของ empathy

1.2 ความสำคัญของการร่วมรู้สึก

การร่วมรู้สึกต่อผู้อื่นมีความสำคัญมากในการดำรงชีวิตในสังคม เนื่องจากเป็นพื้นฐานสำคัญของคุณลักษณะที่ดีในการอยู่ร่วมกันผู้อื่นหลายประการ ดังต่อไปนี้

ปีเตอร์ ลาสเตอร์ (Peter Lauster. 1978: 116) ได้กล่าวว่า การร่วมรู้สึกมีความสำคัญมากในการติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่น ความเข้าใจผิด การโต้แย้ง หรือความไม่ลงรอยกันจะไม่เกิดขึ้น หากทุกคนพยายามทำความเข้าใจผู้อื่นมากขึ้น หากเห็นแก่ตัว มีอคติ และพอใจกับสิ่งเดิมๆ ก็ยากที่จะเกิดการร่วมรู้สึกกับผู้อื่นได้

อีแกน (วัลย์รัตน์ ประจักษ์วิกรานต์. 2535: 35; อ้างอิงจาก Egan. 1990) ได้สรุปความสำคัญของการร่วมรู้สึก ดังนี้

1. ใช้ในการสร้างสัมพันธภาพ ทั้งนี้เนื่องจากการร่วมรู้สึกเป็นเครื่องมือที่ดีที่สุดในการสื่อสารระหว่างบุคคล โดยจะเป็นแรงผลักดันให้เข้าไปสัมผัสโลกทัศน์ของบุคคลอื่น ทำให้เกิดความเข้าใจในบุคคลอื่น

2. เป็นการประคับประคองทางจิตใจ เพราะการร่วมรู้สึกเป็นวิธีการหนึ่งที่สามารถเข้าไปสัมผัสความรู้สึก พฤติกรรม และสิ่งที่บุคคลนั้นๆ กำลังประสบอยู่

3. ช่วยให้การสื่อสารราบรื่นเพราะมีการสื่อสารที่ชัดเจนและเกิดความเข้าใจซึ่งกันและกัน นอกจากนี้ยังเป็นการให้กำลังใจต่อกันอีกด้วย

4. เป็นการฝึกความสนใจ เอาใจใส่และตั้งใจรับฟังเรื่องราวต่างๆ

5. เป็นแนวทางให้ความช่วยเหลือที่จะนำไปสู่การแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ

เมธาเบียน (ไว และคณะ. 2011: 195; อ้างอิงจาก Mehrabian : 2000) ได้ให้ทัศนะว่าการร่วมรู้สึกที่มีต่อบุคคลอื่นจะช่วยเพิ่มอารมณ์ที่เป็นสุข ช่วยสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลให้ดีขึ้น และก่อให้เกิดความสำเร็จในชีวิต เมื่อบุคคลสามารถเกิดการร่วมรู้สึกต่อผู้อื่น ผู้อื่นก็จะรู้สึกดีต่อตัวเองตอบกลับมาเช่นกัน ซึ่งจะช่วยให้บุคคลนั้นรู้สึกดีกับการติดต่อกับผู้อื่น เกิดประสบการณ์ที่มีความสุขและอารมณ์ด้านบวก

เทอดศักดิ์ เดชคง (2545: 29) กล่าวถึงความสำคัญของผู้ที่มีการร่วมรู้สึกว่า คนเหล่านี้จะเป็นที่รัก มีแต่คนอยากช่วยเหลือ ผิดจากคนที่เห็นแก่ตัวและไม่เข้าใจในผู้อื่น ซึ่งจะถูกลดทอนลงในแบบเดียวกัน

งามตา วณิชานนท์ (2545: 62) ได้สรุปถึงความเกี่ยวข้องระหว่างการหยิ่งลึกลับทางสังคมซึ่งเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการรู้การคิดทางสังคมเช่นเดียวกับการร่วมรู้สึกและการพัฒนาทางจิตและพฤติกรรมของบุคคลจากการวิจัยของนักจิตวิทยาหลายกลุ่ม พบว่า การหยิ่งลึกลับทางสังคมอาจเป็นเหตุปัจจัยของพฤติกรรมที่พึงปรารถนาบางลักษณะ ได้แก่ การใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม (moral

reasoning) การแก้ปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ (effective problem solving) และพฤติกรรมเอื้อสังคม (prosocial behavior)

การร่วมรู้สึกเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณลักษณะที่ดีหลายประการ ด้วยเหตุนี้ การขาดการร่วมรู้สึกจึงย่อมมีผลกระทบต่อการเกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาตามมาได้เช่นกัน ตัวอย่างงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ของการร่วมรู้สึกต่อพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ได้แก่

งานวิจัยของดาร์ริค โจลลิฟ และเดวิด ฟาร์ริงตัน (Darrick Jolliffe & David P. Farrington. 2010: online) มีคำถามการวิจัยว่าการร่วมรู้สึกระดับต่ำจะมีความสัมพันธ์กับการแสดงพฤติกรรมอันธพาลหลังจากที่ได้มีการควบคุมตัวแปรพื้นฐานทางบุคคลและสังคมหรือไม่? ซึ่งเป็นการวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการร่วมรู้สึกระดับต่ำและการแสดงพฤติกรรมอันธพาล โดยมีการควบคุมอิทธิพลของตัวแปรส่วนบุคคลและตัวแปรทางสังคมที่อาจมีผลต่อการแสดงพฤติกรรมอันธพาล รวมถึงความสัมพันธ์ต่อความชุกของการแสดงพฤติกรรมอันธพาล แต่ยังไม่รวมประเภทและความถี่ของการแสดงพฤติกรรมอันธพาล โดยใช้แบบสอบถามกับกลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นจำนวน 720 คน แบ่งเป็นเพศหญิง 344 คน เพศชาย 376 คน อายุระหว่าง 13-17 ปี ที่ศึกษาอยู่ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในประเทศอังกฤษ ผลการวิจัยพบว่า การร่วมรู้สึกระดับต่ำเป็นตัวแปรต้นที่มีผลต่อการแสดงพฤติกรรมอันธพาลของเพศชายแต่ไม่มีผลต่อเพศหญิง ไม่พบว่าการร่วมรู้สึกทางการคิดระดับต่ำจะเป็นตัวแปรที่มีผลต่อการแสดงพฤติกรรมอันธพาล แต่อาการหุนหันพลันแล่นมากมีผลต่อรูปแบบของการแสดงพฤติกรรมอันธพาลทั้งหมดของทั้งเพศชายและเพศหญิง งานวิจัยเรื่องนี้เป็นงานวิจัยที่ศึกษาในต่างประเทศแต่สำหรับในประเทศไทยนั้นยังไม่พบงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ของการร่วมรู้สึกกับปัญหาทางพฤติกรรมและอารมณ์มาก่อน มีเพียงงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์และพฤติกรรมเสี่ยงด้านอื่นๆ ได้แก่ งานวิจัยของสมบูรณ์ ต้นยะ และคณะ (2551) เรื่อง ความฉลาดทางอารมณ์และพฤติกรรมเสี่ยงของนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา โดยได้แบ่งความฉลาดทางอารมณ์ออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ ด้านดี ด้านเก่ง และด้านสุข ผลการวิจัยพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์ด้านดีทุกด้านย่อย (ด้านความสามารถในการควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง ด้านเห็นใจผู้อื่น และด้านความรับผิดชอบต่อส่วนรวม) ของนักศึกษามีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมเสี่ยงทั้งโดยรวมและด้านย่อยทุกด้าน (ด้านความปลอดภัย ด้านสิ่งเสพติด ด้านเพศ ด้านการพนัน ด้านการดูแลสุขภาพ และด้านการเรียน) อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

จะเห็นได้ว่า การร่วมรู้สึกเป็นทักษะที่จำเป็นในชีวิตประจำวันเนื่องจากเป็นพื้นฐานสำคัญของการสร้างสัมพันธภาพและการปรับตัวเข้ากับผู้อื่นที่เหมาะสม นำไปสู่การแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพ ตลอดจนทำให้เกิดพฤติกรรมเสียสละแบ่งปันต่อผู้อื่น จึงทำให้เป็นที่รักและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข การร่วมรู้สึก (empathy) จัดเป็นองค์ประกอบหนึ่งของความฉลาดทางอารมณ์ โดยจัดอยู่ในหมวดสมรรถนะทางสังคม ซึ่งเป็นทักษะสำคัญของการอยู่ร่วมกันในสังคมที่ทุกคนพึงมี เพราะหากขาดการร่วมรู้สึกแล้วบุคคลย่อมจะทำอะไรโดยนึกถึงแต่ตัวเองฝ่ายเดียวแต่ไม่ได้คำนึงถึงผลกระทบที่มีต่อผู้อื่น ทำให้เพิ่มความเสี่ยงในการเกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้ และ

เพื่อตรวจสอบความสำคัญของการร่วมรู้สึก ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ผู้วิจัยจึงได้นำตัวแปรปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมมาศึกษาด้วยโดยจะศึกษาว่าวัยรุ่นที่มีปัญหาและไม่มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรมจะมีการร่วมรู้สึกแตกต่างกันหรือไม่

1.3 แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการร่วมรู้สึก

จากการศึกษาค้นคว้าแนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึกพบว่า มีทฤษฎีที่กล่าวถึงการร่วมรู้สึกไว้หลายทฤษฎีดังนี้

1. ทฤษฎีพัฒนาการการร่วมรู้สึกของฮอฟแมน (Hoffman)

ทฤษฎีของ Hoffman (ประภาพร แซ่เตียว. 2541: 11 ; อ้างอิงจาก เพ็ญพิไล ฤทธาคุณานนท์. 2536) ได้อธิบายว่ามี 2 องค์ประกอบที่ใช้แบ่งระดับขั้นของพัฒนาการของการร่วมรู้สึก ได้แก่ รูปแบบของการกระตุ้นอารมณ์รับรู้ความรู้สึก (Mode of empathic affect arousal) และพัฒนาการของพุทธิปัญญาทางความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบุคคลอื่น (Development of cognitive sense of others) โดย Hoffman ได้แบ่งระดับพัฒนาการของการร่วมรู้สึกไว้ดังนี้

ขั้นที่ 1 Global empathy เป็นพัฒนาการการรับรู้ความรู้สึกในขั้นแรก ซึ่งเกิดขึ้นช่วงวัยทารก ระยะเวลาเป็นระยะที่เด็กจะแสดงพฤติกรรมการรับรู้ความรู้สึกถึงความกดดันจากการที่เห็นบุคคลอื่นแสดงความรู้สึกกดดัน ไม่ว่าจะบุคคลนั้นจะเป็นใคร ดังนั้นเด็กในระยะเวลานี้จะแสดงความรู้สึกเหมือนกับเหตุการณ์นั้นเกิดขึ้นกับตนจริง เช่น เด็กหญิงอายุ 11 เดือน เห็นเด็กคนหนึ่งหกล้มร้องไห้ เด็กจะแสดงเหมือนกับว่าจะร้องไห้เสียเอง โดยกระทำหน้าเศร้าเอานิ้วหัวแม่มือใส่ปาก แล้วเอาหน้าซุกกับตัวของแม่ เหมือนกับตัวของเด็กหกล้มเจ็บเอง ดังนั้น ในระยะนี้จะแสดงการรับรู้ความรู้สึกกับคนอื่นได้เหมือนเหตุการณ์นั้นเกิดขึ้นกับตัวเด็กเอง ทั้งๆ ที่เป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับบุคคลอื่น

ขั้นที่ 2 Egocentric empathy เป็นระยะที่สามารถรับรู้ความรู้สึกกับผู้อื่นได้ แต่ยังยึดตนเป็นจุดศูนย์กลางอยู่ เกิดในเด็กอายุมากกว่า 1 ปี ระยะเวลาเป็นระยะที่ Piaget เชื่อว่าเด็กมีความสามารถเข้าใจความคงที่ของวัตถุ (Object Permanence) ซึ่งจะทำให้เด็กตระหนักว่า เด็กเป็นบุคคลหนึ่งที่แยกจากบุคคลอื่น ทั้งทางด้านร่างกายและภาพพจน์ของตนเอง และภาพพจน์ของคนอื่น เด็กระยะนี้จะเริ่มรู้สึกว่าคนอื่นรู้สึกเจ็บไม่ใช่ตนรู้สึกเจ็บ แต่อย่างไรก็ตาม เด็กระยะนี้ยังสับสนเกี่ยวกับความเข้าใจสภาวะภายในของบุคคลอื่นและของตนเองอยู่ โดยเด็กรู้ว่าคนอื่นอยู่ในสภาวะไม่สบายใจ ไม่ใช่ตัวเด็กเองอยู่ในสภาวะไม่สบายใจ แต่เด็กยังไม่รู้สภาวะภายในของบุคคล เด็กยังคงคิดว่าความรู้สึกที่เกิดขึ้นกับคนอื่นเหมือนของตนเอง เช่น เด็กชายอายุ 18 เดือนแลดูเศร้าหมอง เมื่อเขาเห็นเพื่อนของตนกำลังเริ่มร้องไห้ และเด็กชายคนนี้พยายามนำมารดาของเขาเข้าไปปลอบเด็กที่กำลังร้องไห้ ทั้งๆ ที่แม่ของเด็กที่กำลังร้องไห้ก็อยู่ที่นั่น พฤติกรรมนี้ชี้ให้เห็นว่า เด็กยังสับสนเกี่ยวกับสภาวะภายในของบุคคลอื่นและแสดงให้เห็นว่าเด็กในระยะนี้ไม่ได้ยึดตนเองเป็นจุดศูนย์กลางสมบูรณ์ทีเดียวเพราะเด็กยังสามารถแสดงการร่วมรู้สึกได้

ขั้นที่ 3 Empathy for another's feeling ระยะนี้อยู่ในช่วงอายุ 2-3 ปี เป็นระยะที่เด็กเริ่มมีความสามารถในการสวมบทบาท (Role-taking ability) เด็กระยะนี้เริ่มตระหนักว่าความรู้สึกของบุคคลอื่น จะแตกต่างจากความรู้สึกของตน ซึ่งอยู่บนพื้นฐานของความต้องการและแปลเหตุการณ์ต่างๆ ในแต่ละบุคคล อันเป็นผลทำให้เด็กแต่ละคนมีการตอบสนองต่ออารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่นแตกต่างกัน โดยบางคนมีความรู้สึกเศร้ามากเมื่อมีผู้ร้องไห้มาก แต่บางคนมีความรู้สึกในเหตุการณ์เดียวกันน้อย และเมื่อเด็กมีพัฒนาการทางพุทธิปัญญาและภาษามากขึ้น เด็กวัยนี้มีความสามารถในการรับรู้ที่ซับซ้อนมากขึ้น เช่น ความเศร้าจากการสูญเสีย ความผิดหวังจากการกระทำ ความรู้สึกที่ตนเองไม่ได้รับความเอาใจใส่ เมื่อต้องการความช่วยเหลือ การสูญเสียความภูมิใจในตัวของตัวเอง ในตอนปลายของระยะนี้เด็กสามารถถูกกระตุ้นให้เกิดการรับรู้ความรู้สึกได้จากการได้ยินข้อมูลเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่น แม้ว่าบุคคลนั้นจะไม่ปรากฏตัวอยู่ในที่นั้น

ขั้นที่ 4 Empathy for another's life condition ระยะนี้จะเริ่มเกิดขึ้นในช่วงวัยเด็กตอนปลาย (late childhood) เป็นต้นไป เป็นการเกิดการรับรู้ความรู้สึกในเงื่อนไขชีวิตของบุคคล เนื่องจากเด็กวัยนี้จะเริ่มเกิดความคิดรวบยอดเกี่ยวกับตนเองและบุคคลอื่นว่ามีความแตกต่างกัน เพราะทุกคนได้รับประสบการณ์ที่ต่างกัน เด็กเริ่มรู้ว่าแต่ละบุคคลมีความรู้สึกต่างๆ เช่น ความสนุกสนาน ความเศร้า ความไม่ภูมิใจตนเอง ไม่ได้มาจากสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในปัจจุบันเท่านั้น แต่เป็นเพราะสิ่งที่บุคคลได้พบหรือผ่านไปในอดีตด้วย เด็กจะมีการรับรู้ความรู้สึกหรือร่วมรู้สึกกับบุคคลอื่นมากถ้าพบว่าบุคคลนั้นมีประวัติหรือประสบการณ์ที่น่าสงสารมาตั้งแต่อดีต ไม่ใช่เกิดขึ้นเพียงปัจจุบัน ดังนั้น การรับรู้ความรู้สึกของเด็กระยะนี้จะเกิดขึ้นมากน้อยเพียงใดขึ้นอยู่กับ การรับรู้ ว่า บุคคลนั้นมีระดับความทุกข์หรือขาดโอกาสมากน้อยขนาดไหน และเมื่อเด็กเจริญเติบโตเข้าสู่วัยรุ่นเด็กจะมีความคิดรวบยอดเกี่ยวกับสังคมมากขึ้น เด็กจะเริ่มเข้าใจกลุ่มสังคม เช่น กลุ่มด้อยโอกาสหรือชนชั้นต่างๆ ซึ่งความรู้สึกของการร่วมรู้สึกกลุ่มเหล่านี้จะเป็นแรงจูงใจพื้นฐานที่ทำให้เด็กเริ่มจะเสียสละบางอย่างของตน เช่น เสียภาษีให้กับบุคคลเหล่านี้ นอกจากนี้ การรับรู้ความรู้สึกในระดับนี้ยังทำให้เด็กพัฒนาอุดมคติทางการเมือง โดยนึกถึงผู้ด้อยโอกาสในสังคม และกระตุ้นพัฒนาการระบบการคิดถึงเรื่องเกี่ยวกับการปกครองต่างๆ ที่เกี่ยวกับชะตากรรมของกลุ่มคนที่เสียเปรียบในสังคมได้ด้วย

นอกจากนี้ ฮอฟแมน (วัลย์รัตน์ วรรณโพธิ์, 2545: 10 ; อ้างอิงจาก Hoffman, 1982) ได้กล่าวถึงรูปแบบการกระตุ้นการร่วมรับความรู้สึก (Mode of Affect Empathic Arousal) ว่าประกอบด้วย 5 รูปแบบ โดยในรูปแบบที่ 1-3 เป็นแบบที่เกิดขึ้นอย่างอัตโนมัติ ส่วนแบบที่ 4-5 นั้นต้องผ่านการคิดที่สูงขึ้นดังนี้

รูปแบบที่ 1 การวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (Classical Conditioning) เป็นรูปแบบแรกของการกระตุ้นอารมณ์รับความรู้สึกโดยการวางเงื่อนไขการร่วมรู้สึกโดยตรง กล่าวคือ การร่วมรู้สึกจะเกิดขึ้นจากการถูกสิ่งเร้าที่เป็นประสบการณ์ด้านความรู้สึกซึ่งเกิดขึ้นกับบุคคลโดยตรง มีการสังเกตการณ์แสดงออกของอีกคนหนึ่งในเวลาเดียวกัน มีประสบการณ์ตรงในความรู้สึกที่เหมือนกัน

หรือคล้ายกัน การแสดงออกของคนหนึ่งจะมีผลต่ออีกคนหนึ่ง เช่น ถ้าแม่มีความรู้สึกไม่สบายใจ ความรู้สึกดังกล่าวของแม่จะถ่ายทอดไปยังลูกในขณะที่อุ้ม โดยการแสดงออกทางสีหน้า วาจา เด็กก็จะพลอยไม่สบายใจไปด้วย หรือแม่ที่กำลังอุ้มลูกอยู่และรู้สึกตื่นเต้นก็จะแสดงออกทางกายโดยการกอดรัด เด็กก็จะรับรู้และสัมผัสได้ ซึ่งการแสดงความรู้สึกของแม่ดังกล่าวจะส่งผลกับเด็กโดยตรงคือ เมื่อเด็กพบสถานการณ์ดังกล่าวก็จะแสดงความรู้สึกออกมาได้ทั้งทางหน้าตาหรือคำพูดซึ่งเป็นการวางเงื่อนไขให้กับเด็กโดยตรง

รูปแบบที่ 2 ความสัมพันธ์ทางตรง (Direct Association) เป็นการวางเงื่อนไขการร่วมรู้สึกประเภทที่ 2 เป็นการบรรยายสถานการณ์บางอย่างที่เคยผ่านมา หรือเมื่อเราเคยมีประสบการณ์มาแล้ว และได้เห็นใครคนหนึ่งทั้งอารมณ์ การแสดงสีหน้า น้ำเสียง ท่าทางของเขา จากสถานการณ์เคยเกิดขึ้น ทำให้เราสามารถเข้าใจสภาวะทางอารมณ์นั้น เช่น เด็กผู้ชายคนหนึ่งเคยเห็นเด็กคนหนึ่งโดนมีดบาดและร้องไห้ ต่อมาเมื่อได้เห็นเลือดออกและได้ยินเสียงร้องไห้หรือความเจ็บปวดอื่นๆ เกี่ยวกับสถานการณ์ต่างๆ ที่เคยพบมาและเด็กผู้ชายจำได้ว่าเคยเกิดขึ้นกับตนเอง จะรับรู้ถึงความเจ็บปวดนั้นและสามารถเกิดการร่วมรู้สึกเกี่ยวกับความเจ็บปวดหรือโศกเศร้าที่เกิดขึ้นและตอบสนองได้ การร่วมรู้สึกในรูปแบบนี้มีได้ขึ้นอยู่กับทางกายภาพหรือเข้าร่วมประสบการณ์โดยตรง ไม่สามารถเกิดขึ้นได้ถ้าไม่ได้รับการร่วมมือจากประสบการณ์ความรู้สึกโดยตรงของตนเอง ความรู้สึกที่ปรากฏขึ้นของคนอื่น มีคำแนะนำว่าประสบการณ์ด้านความรู้สึกจะเกิดขึ้นกับเด็กในหลายๆ รูปแบบ จะทำให้การร่วมรู้สึกจะดีมากขึ้นเมื่อเป็นวัยผู้ใหญ่

รูปแบบที่ 3 การเลียนแบบ (Mimicry) รูปแบบนี้การร่วมรู้สึกเป็นรูปแบบที่เหมือนกับการตอบสนองความรู้สึกของคนอื่นโดยไม่ต้องเรียนรู้ แบ่งเป็น 2 ชั้น คือ

3.1 การเลียนแบบที่เกิดขึ้นอย่างอัตโนมัติ (Motor Mimicry) กับบุคคลสามารถเลียนแบบคนที่ใกล้ชิดโดยการได้เห็นสีหน้าหรือท่าทางจากคนใกล้ชิดที่แสดงถึงความรู้สึกในขณะนั้น

3.2 จากนั้นบุคคลจะเกิดความคิดจินตนาการจากสิ่งที่เห็นและลอกเลียนสิ่งที่เห็น โดยจะก่อให้เกิดความเข้าใจ และมีความรู้สึกเหมือนกันกับอารมณ์ของบุคคลอื่นในขณะนั้น

รูปแบบที่ 4 ความสัมพันธ์ของการใช้สัญลักษณ์ (Symbolic Association) รูปแบบที่ 4 จะคล้ายกับชั้นที่ 2 ที่เป็นพื้นฐานความสัมพันธ์ระหว่างการกระตุ้นความรู้สึกจากตัวแบบหรือสถานการณ์ และการสังเกตประสบการณ์ความรู้สึกในอดีตที่ผ่านมา ในชั้นนี้จะเกิดการร่วมรู้สึกได้แม้ว่าจะไม่ได้เห็นตัวบุคคล เนื่องจากมีการใช้สัญลักษณ์ของความรู้สึก ตัวอย่างเช่น บุคคลหนึ่งสามารถเกิดการร่วมรู้สึกกับบุคคลคนหนึ่งได้โดยการอ่านจดหมายจากเขาหรือได้ยินเสียงเขาพูดให้ฟังถึงสิ่งที่เกิดขึ้นกับบุคคลนั้น ในชั้นนี้รูปแบบของการกระตุ้นการรับรู้ความรู้สึกจะอยู่ในขั้นสูงขึ้นไป เนื่องจากมีการใช้ภาษาเป็นสื่อกลางในการถ่ายทอดความรู้สึกและการตอบสนองการร่วมรู้สึกของผู้สังเกตด้านการรับรู้ความรู้สึก

รูปแบบที่ 5 การสวมบทบาท (Role Taking) เป็นรูปแบบที่ 5 เกิดจากการที่บุคคลสามารถนำตนเองเข้าไปอยู่ในสถานการณ์ของผู้อื่นได้ คือ เมื่อบุคคลสามารถจินตนาการว่า

ถ้าตนอยู่ในสภาวะการณ์ของใครคนหนึ่งจะรู้สึกอย่างไร และอีกลักษณะหนึ่งคิดว่าเมื่อคนคนหนึ่งต้องตกอยู่ในสถานการณ์เช่นนั้นเขาจะรู้สึกเช่นไร เช่น มีนักวิจัยกล่าวว่า การเกิดการร่วมรู้สึกของผู้อื่นเป็นอย่างไรเมื่อมันเกิดขึ้นกับผู้อื่น เหตุใดจึงเกิดขึ้น ความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างต้นแบบและผู้เลียนแบบ การนำตัวเองไปแทนที่ผู้อื่น (เหมือนเล่นละครประวัติศาสตร์ในการรับบทเป็นผู้นั้นผู้นี้) ต้องมีการร่วมรู้สึก และสอบถามจากตัวเจ้าของประสบการณ์ และจะทำให้ความรู้สึกด้านจิตใจ และต้องใช้สติในการควบคุม

ทั้ง 5 รูปแบบนี้ไม่ได้ทำให้เป็นรูปแบบการพัฒนาตามลำดับขั้นว่าต้องทำตามเรียงลำดับกัน แบบที่ 1-4 จะสามารถสอดแทรกเข้าไปในตอนใดก็ได้ และตลอดชีวิตก็ใช้วิธีการเหล่านี้มากเช่นกัน ประการสำคัญถ้าการร่วมรู้สึกสามารถถูกกระตุ้นได้เพียงวิธีการใดที่สามารถแสดงออกได้ เมื่อนั้นคำนิยามเกี่ยวกับการร่วมรู้สึกก็มิใช่การตอบสนองการกระตุ้นจากต้นแบบ

โดยสรุปแล้ว ทฤษฎีพัฒนาการการร่วมรู้สึกของฮอปแมนเป็นทฤษฎีที่อธิบายถึงพัฒนาการของการเกิดการร่วมรู้สึกที่ว่า การร่วมรู้สึกจะมีการพัฒนาขึ้นตามอายุเนื่องจากอายุที่เพิ่มขึ้นจะมีการพัฒนาความคิดรวบยอดเกี่ยวกับตน ผู้อื่น และสังคม ได้ดีขึ้นตามลำดับ ทำให้เกิดความเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลและมีการตอบสนองความต้องการของคนอื่นๆ อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ รูปแบบการกระตุ้นการร่วมรับความรู้สึกหรือกระบวนการเรียนรู้การร่วมรู้สึกก็เป็นปัจจัยส่งเสริมให้บุคคลพัฒนาการร่วมรู้สึกได้ดียิ่งขึ้นด้วย ในกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นได้หลายรูปแบบไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้แบบคลาสสิก การเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง การเรียนรู้ทางสังคม การเรียนรู้เชิงสัญลักษณ์ และการสวมบทบาท ซึ่งสามารถสอดแทรกไปได้ตลอดทุกช่วงอายุ

2. ทฤษฎีการร่วมรู้สึกของเฟชบาร์ช (Feshbach's Empathy)

เฟชบาร์ช (วัลย์รัตน์ วรรณโพธิ์, 2545: 14 ; อ้างอิงจาก Feshbach, 2000: 1) ได้กล่าวถึงการร่วมรู้สึก (Empathy) ว่าเป็นการตอบสนองการรู้สึกร่วมในอารมณ์ด้วยประสบการณ์ของเด็กตามลักษณะอารมณ์ของผู้อื่น

รูปแบบของการร่วมรู้สึก (Empathy's Feshbach/ Model of Empathy) แบ่งออกเป็น 3 ด้าน

ด้านที่ 1 : ระดับสติปัญญาด้านพื้นฐาน (Primary Cognitive Level) หมายถึงมีความสามารถในการบรรยายและอธิบายระดับความรู้สึกของบุคคลอื่น เช่น มีความสุข เศร้าได้

ด้านที่ 2 : ระดับสติปัญญา (Cognitive Component) มีการสะท้อนหรือความเข้าใจสังคม หมายถึง ความสามารถที่สมมติว่าเป็นคนอื่นและสวมบทบาทเป็นคนอื่น เป็นความคิดที่ได้จากการสังเกตสถานการณ์ที่เหมือนกัน เป็นประสบการณ์ตรงจากสถานการณ์นั้น

ด้านที่ 3 : การตอบสนองทางอารมณ์ (Emotion Responsiveness) เป็นการสังเกตของเด็กที่ได้พบประสบการณ์ทางอารมณ์ทั้งทางบวกและทางลบ เช่น สังเกตสีหน้า ท่าทาง หรือพฤติกรรมต่างๆ ของบุคคลและสามารถเข้าร่วมในอารมณ์นั้นๆ ของผู้อื่นได้

จะเห็นได้ว่า ทฤษฎีการร่วมรู้สึกของเพซบาร์ชนั้นได้กล่าวถึงระดับของการร่วมรู้สึก ซึ่งได้แก่ ระดับความสามารถในการบรรยายและอธิบายความรู้สึกของบุคคล ระดับความสามารถในการเข้าใจทางสังคมโดยการสวมบทบาทเป็นคนอื่นและจากการใช้ประสบการณ์ส่วนตัว จนไปถึงระดับที่สามารถรับรู้ความรู้สึกจากการสังเกตสีหน้า ท่าทาง พฤติกรรมของบุคคลอื่น รวมทั้งมีอารมณ์ร่วมในอารมณ์ของผู้อื่นได้ แต่ไม่ได้กล่าวถึงช่วงอายุในแต่ละระดับไว้

3. ทฤษฎีการหยั่งลึกทางสังคมของเซลแมน

เซลแมน (งามตา วนินทานนท์. 2545?: 74 อ้างอิงจาก Selman. 1979,1980) ได้ให้ความหมายของสังกัปการหยั่งลึกทางสังคม (social perspective taking) ว่าเป็นสังกัปที่เกี่ยวกับการเจริญเติบโตทางโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตนกับผู้อื่น ซึ่งถือเป็นสังกัปที่ใกล้เคียงกับการร่วมรู้สึก แต่การร่วมรู้สึกมีความหมายในขอบเขตของอารมณ์ความรู้สึก (affective domain) ขณะที่การหยั่งลึกทางสังคมมีความหมายในเชิงการรู้การคิด (cognitive domain) กล่าวได้ว่า บุคคลที่มีความสามารถในการร่วมรู้สึกจะมีความไวในการตอบสนองต่อความรู้สึกของผู้อื่นเพราะเขาสามารถนำตนเข้าไปอยู่ในบทบาทของผู้อื่น (ทางความคิด) เพื่อจะได้เข้าใจว่าคนอื่นรู้สึกอย่างไรในสถานการณ์หนึ่งๆ (งามตา วนินทานนท์. 2545?: 94) สำหรับการวิจัยครั้งนี้ได้นิยามความหมายการร่วมรู้สึกซึ่งรวมมิติทางความคิดและความรู้สึกไว้ด้วย ด้วยเหตุนี้ ทฤษฎีการหยั่งลึกทางสังคมจึงสามารถนำมาอธิบายประกอบการร่วมรู้สึกได้

แนวคิดเกี่ยวกับการหยั่งลึกทางสังคมมีรากฐานมาจากทฤษฎีพัฒนาการทางการรู้การคิดของเพียเจท์ เซลแมนอาศัยแนวความคิดของมิตต์ เพียเจท์และโคลเบอร์ก ตลอดจนผลจากการวิจัยของเซลแมนและผู้ร่วมงานหลายฉบับ ทำให้เซลแมน (งามตา วนินทานนท์. 2545: 60 อ้างอิงจาก Selman. 1979, 1980) สามารถกำหนดโครงสร้างของพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมขึ้น และนับได้ว่าเป็นรูปแบบพัฒนาการด้านการรู้การคิดทางสังคมที่มีความสมบูรณ์ที่สุดเท่าที่เคยมีมา

เซลแมนได้แบ่งพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมของมนุษย์เป็น 5 ขั้น ดังนี้

ตารางแสดงระดับต่างๆ ของพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคม

	ระดับการหยั่งลึกทางสังคม	อายุ
ระดับ 0	การหยั่งลึกแบบไม่ตระหนักถึงความแตกต่างและยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (undifferentiated and egocentric perspective taking)	3-6 ปี
ระดับ 1	การหยั่งลึกแบบตระหนักถึงความแตกต่างและเข้าใจตามที่ตนเองคิด (differentiated and subjective perspective taking)	5-9 ปี

	ระดับการหยั่งลึกทางสังคม	อายุ
ระดับ 2	การหยั่งลึกแบบสะท้อนภาพของตนเองจากสายตาของบุคคลที่ 2 และเอาใจเขามาใส่ใจเรา (self-reflective/ second-person and reciprocal perspective taking)	7-12 ปี
ระดับ 3	การหยั่งลึกแบบมองด้วยสายตาของบุคคลที่ 3 และเข้าใจร่วมกัน (third-person and mutual perspective taking)	10-15 ปี
ระดับ 4	การหยั่งลึกแบบลึกซึ้งและเข้าใจสัญลักษณ์ทางสังคม (in-depth and societal-symbolic perspective taking)	12 ปีถึงวัยผู้ใหญ่

ระดับ 0 การหยั่งลึกแบบไม่ตระหนักถึงความแตกต่างและยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง

เด็กยังไม่สามารถแยกความแตกต่างระหว่างกายกับใจ หรือระหว่างภายในกับภายนอกตัวบุคคล และยังไม่สามารถเข้าใจความแตกต่างระหว่างการมีเจตนาและไม่มีเจตนาของบุคคลได้ อย่างไรก็ตาม เด็กเริ่มตระหนักว่าตนและผู้อื่นอาจมีความรู้สึกนึกคิดที่แตกต่างกันได้แต่ยังไม่แยกได้ไม่ชัด จึงเข้าใจว่าผู้อื่นจะตีความหมายของพฤติกรรมจากสถานการณ์หนึ่งๆ ในทำนองเดียวกับตน

ระดับ 1 การหยั่งลึกแบบตระหนักถึงความแตกต่างและเข้าใจตามที่ตนเองคิด

เมื่อจิตใจเจริญขึ้นอีกระดับหนึ่ง เด็กจะตระหนักว่าคนเรามีลักษณะทางจิตใจ (ความรู้สึก ความคิดเห็น) ซ่อนอยู่ แต่ในช่วงอายุนี้ยังมีความคิดแบบเอกนัย คือ คิดว่าบุคคลจะมองหรือมีทัศนคติต่อสถานการณ์หนึ่งๆ ได้เพียงอย่างเดียว ยังไม่เข้าใจว่าคนเราสามารถมีทัศนคติเกี่ยวกับเหตุการณ์หนึ่งๆ ได้หลายทัศนคติและบางครั้งอาจขัดแย้งกันด้วย เด็กยังคิดว่าสิ่งที่ผู้อื่นแสดงออกให้เห็นจะตรงกับความรู้สึกนึกคิดที่แท้จริงของเขา

ระดับ 2 การหยั่งลึกแบบสะท้อนภาพของตนเองจากสายตาของบุคคลที่ 2 และเอาใจเขามาใส่ใจเรา

เด็กในระดับนี้เริ่มเข้าใจว่าบุคคลคนเดียวอาจมีความรู้สึกหรือทัศนคติต่อสถานการณ์หนึ่งๆ ได้หลายอย่างปะปนกัน สามารถเข้าใจว่าตนและผู้อื่นอาจแสรังทำ คือ กระทำในสิ่งที่ไม่ตรงกับความรู้สึกนึกคิดหรือความรู้สึกที่แท้จริงได้ ระยะนี้เด็กมีความสามารถเพิ่มขึ้นถึงระดับที่รู้จักนำเอาความคิดความรู้สึกของผู้อื่นที่เกี่ยวข้องกับการกระทำของตนเข้ามาพิจารณาด้วยในทำนอง “รู้จักเอาใจเขามาใส่ใจเรา”

ระดับ 3 การหยั่งลึกแบบมองด้วยสายตาของบุคคลที่ 3 และเข้าใจร่วมกัน

เด็กมีความสามารถในการรู้คิดที่เรียกว่า ตนในฐานะของผู้สังเกต (observing ego) กล่าวคือ บุคคลแต่ละคนสามารถมองตนเองพร้อมๆ กันในฐานะของผู้กระทำและผู้เฝ้าดูการกระทำของตนเอง (และรับรู้ว่าคุณอื่นก็กระทำได้เช่นกัน) ในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลแต่ละฝ่ายสามารถ

นำตนเข้าไปอยู่ในบทบาทของกันและกันเพื่อพิจารณาความรู้สึกนึกคิดของตนและผู้อื่น และพิจารณาสถานการณ์ไปพร้อมๆ กัน การกระทำเช่นนี้มีผลให้แต่ละฝ่ายสามารถมองดูตนเองและผู้อื่นด้วยทัศนะของบุคคลที่ 3 ที่อยู่ภายนอก ผู้ซึ่งสามารถคาดหมายความคิดของแต่ละบุคคลและความสัมพันธ์ที่มีต่อกันได้ การที่บุคคลสามารถพัฒนาได้ถึงระดับนี้ทำให้เขาเห็นความจำเป็นในการประสานแนวคิดในแบบซึ่งเอาใจเขามาใส่ใจเรา และมีความเชื่อว่าการพึ่งพอกันทางสังคม การเข้าใจกันและการบรรลุถึงข้อยุติในปัญหาความขัดแย้งจะเกิดขึ้นได้ด้วยการมีแนวคิดร่วมกันและประสานกันอย่างแท้จริงเท่านั้น

ระดับ 4 การหยั่งลึกแบบลึกซึ้งและเข้าใจสัญลักษณ์ทางสังคม

เมื่อบุคคลมีพัฒนาการถึงระดับนี้ บุคคลจะเกิดความเข้าใจว่าภายในคนคนหนึ่งจะมีปฏิสัมพันธ์ทางความคิดเกิดขึ้นอย่างซับซ้อนเกินกว่าที่เขาจะเข้าใจได้ทั้งหมดด้วยตนในฐานะของผู้สังเกต ทำให้เขาตระหนักถึงความหมายของจิตใต้สำนึก ในการติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่นบุคคลสามารถพิจารณาสถานการณ์ต่างๆ จากแง่คิดหรือทัศนะที่มีอยู่ร่วมกันกับทัศนะของคนโดยทั่วไปหรือทัศนะของระบบสังคม ความสามารถดังกล่าวช่วยให้ง่ายต่อการเข้าใจและเกิดความคล่องตัวในการสื่อสารที่ถูกต้องตรงกันระหว่างสมาชิกต่างๆ ในสังคม

เซลแมนและผู้ร่วมงานของเขาได้ทำการวิจัยเพื่อตรวจสอบความเชื่อมั่นและความเที่ยงตรงของระดับต่างๆ ในพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมของบุคคล โดยทำการวิจัยกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กอเมริกันทั้งที่เป็นการวิจัยแบบตัดขวาง (งามตา วรินทร์านนท์, 2545: 62 อ้างอิงจาก Selman; & Byrne, 1974) และการวิจัยแบบช่วงยาว (Selman ไม่ได้พิมพ์เผยแพร่ อ้างอิงโดย Selman, 1980: 43-45) ปรากฏผลการวิจัยที่สอดคล้องกันว่า ผู้ถูกศึกษาทุกคนมีพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมเป็นไปตามขั้นตอนที่กำหนด ไม่พบว่าผู้ใดมีพัฒนาการแบบข้ามขั้นหรือย้อนกลับ และไม่พบหลักฐานที่แสดงว่าผู้ถูกศึกษาคนใดจะมีพัฒนาการอยู่ในระดับใหม่นอกเหนือไปจากที่เซลแมนระบุไว้ นอกจากนี้ พัฒนาการระดับต่างๆ ที่กำหนดจะปรากฏในบุคคลอย่างเด่นชัดคู่ขนานไปกับอายุที่เพิ่มขึ้นด้วย

สรุปแล้ว ทฤษฎีการหยั่งลึกทางสังคมของเซลแมนเป็นทฤษฎีที่อธิบายถึงพัฒนาการทางการรู้การคิดทางสังคมของบุคคลซึ่งมีโครงสร้างที่พัฒนาไปตามระดับอายุ ระดับของพัฒนาการจะมีลักษณะคงที่และจะเจริญขึ้นตามลำดับ ไม่มีการข้ามขั้น และความสามารถในแต่ละระดับจะแตกต่างกันในเชิงคุณภาพ

จากทฤษฎีการร่วมรู้สึกที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่าแต่ละทฤษฎีจะมีแนวคิดที่คล้ายคลึงกันว่าการร่วมรู้สึกมีการพัฒนาขึ้นอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ในวัยเด็ก และจะพัฒนาได้ดีขึ้นเมื่อความสามารถทางความคิดพัฒนาขึ้นซึ่งอายุมีส่วนเกี่ยวข้องกับพัฒนาการนี้ ร่วมกับการได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสม นอกจากนี้ การร่วมรู้สึกยังเกิดจากการให้เหตุผลทางจริยธรรมอีกด้วย ด้วยเหตุนี้ ในช่วงวัยรุ่นจึงเป็นวัยที่ควรจะเกิดการร่วมรู้สึกได้เนื่องจากในวัยนี้เป็นวัยที่ไม่ได้ยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง เป็นวัยที่มีพัฒนาการด้านสติปัญญาและการรู้คิดที่จะคิดพิจารณาสิ่งต่างๆ ได้ดี นอกจากนี้ วัยรุ่นยังมีความสนใจผู้อื่น ต้องการการยอมรับจากผู้อื่น ตลอดจนมีความสนใจทาง

สังคมที่สูงด้วย วัยรุ่นที่มีการร่วมรู้สึกจะพัฒนาบุคลิกภาพที่ดีในวัยผู้ใหญ่และนำไปสู่การพัฒนาความสัมพันธ์ที่ดีต่อบุคคลอื่นในลำดับต่อไป

1.4 ประเภทของการร่วมรู้สึกและวิถีวัดการร่วมรู้สึก

การร่วมรู้สึกสามารถแบ่งได้เป็นหลายประเภท โดยมีผู้ที่จัดประเภทการร่วมรู้สึกไว้หลายคนทั้งที่เหมือนและต่างกัน ซึ่งสามารถแบ่งได้เป็น 2 แนวคิด คือ แนวคิดที่แบ่งการร่วมรู้สึกออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ การร่วมรู้สึกทางการคิดและการร่วมรู้สึกทางอารมณ์ ผู้ที่มีแนวคิดนี้คือ สเตฟาน ปีซาร์โร และไซมอน บารอน-โคเฮน และแนวคิดที่แบ่งการร่วมรู้สึกออกเป็น 3 ประเภท โดยมีประเภทของการร่วมรู้สึกทางการคิดและทางอารมณ์เช่นเดียวกับแนวคิดแรก แต่ได้เพิ่มการร่วมรู้สึกทางการแสดงออกอีกหนึ่งประเภทเข้าไป ซึ่งเป็นมิติที่นอกเหนือจากแนวคิดแรกได้จัดไว้โดยมีผู้ที่มีแนวคิดนี้เพียงคนเดียว คือ โกลแมน

แนวคิดของผู้ที่แบ่งการร่วมรู้สึกไว้ 2 ประเภท ได้แก่

สเตฟาน (รัชฎา โสภณ. 2546: 11; อ้างอิงจาก Stephan. 1999: 1) ได้แบ่งประเภทของการร่วมรู้สึกเป็น 2 ประเภท คือ

1. การร่วมรู้สึกทางการคิด (Cognitive empathy) หมายถึง ความคิดความสามารถในการสวมบทบาทแทนผู้อื่น
2. การร่วมรู้สึกทางอารมณ์ (Emotion empathy) หมายถึง ความเห็นใจ การร่วมรู้สึก การรู้สึกแทนผู้อื่นเป็นการตอบสนองของบุคคลที่คล้ายหรือเหมือนกับประสบการณ์ของคนอื่น

ปีซาร์โร (วัลย์รัตน์ วรรณโพธิ์. 2545: 9; อ้างอิงจาก Pizarro. 2000: 359) ได้แบ่งการร่วมรู้สึกไว้เป็น 2 ประเภท คือ

1. การร่วมรู้สึกทางการคิด (Cognitive empathy) หมายถึง ความสามารถในการสวมบทบาททางความคิด ที่ทำให้สามารถจะเข้าใจผู้อื่น
2. การร่วมรู้สึกทางอารมณ์ (Emotional empathy) หมายถึง การเข้าไปอยู่ในความรู้สึกของผู้อื่น ตอบสนองแทนความรู้สึกและอารมณ์ของผู้อื่น (ตามสถานการณ์ที่เป็นผลมาจากการสวมบทบาท)

ไซมอน บารอน-โคเฮน (Simon Baron-Cohen. 2003) ได้กล่าวว่า การร่วมรู้สึกประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 อย่าง คือ

1. องค์ประกอบทางความคิด (Cognitive) หมายถึง การเข้าใจความคิดของผู้อื่นและความสามารถที่จะเข้าใจมุมมองความคิดของบุคคลอื่นได้
2. องค์ประกอบทางอารมณ์ (Affective) หมายถึง การตอบสนองทางอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมต่อสภาวะทางอารมณ์ของบุคคลอื่น

ส่วนแนวคิดของผู้ที่แบ่งการร่วมรู้สึกไว้ 3 ประเภท ได้แก่

โกลแมน (Goleman. 2007; online) ได้แบ่งการร่วมรู้สึกออกเป็น 3 ด้าน คือ

1. การร่วมรู้สึกทางการคิด (Cognitive empathy) หมายถึง การเข้าใจสิ่งที่ผู้อื่นคิด การรับรู้มุมมองความคิดของผู้อื่น

ข้อดี : ทำให้วิธีการตอบสนองทางการแสดงออก หรือวิธีการสื่อสารที่เหมาะสมกับแต่ละคน

ข้อเสีย : บางคนจะใช้ทักษะด้านนี้ควบคุมคนอื่นได้ โดยเฉพาะผู้ที่มีบุคลิกภาพ 3 แบบ ได้แก่ ผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบหลงตัวเอง (narcissist) แบบมีเล่ห์เหลี่ยม (Machiavellian) และแบบต่อต้านสังคม (sociopath) จะสามารถนำไปใช้เพื่อหลอกลวงผู้อื่นได้ เนื่องจากคนเหล่านี้จะไม่มีกรร่วมรู้สึกทางอารมณ์ นอกจากนี้ ผู้ที่มีการร่วมรู้สึกทางการคิดอย่างมากเพียงแบบเดียวจะขาดการเสียสละด้วย เนื่องจากคนเหล่านี้จะเข้าใจว่าเพราะอะไรคนอื่นถึงคิดแบบนั้นแต่จะไม่ใส่ใจคนอื่น (Goleman. 2009: online)

2. การร่วมรู้สึกทางอารมณ์ (Emotional empathy) หมายถึง การรู้สึกร่วมไปกับอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นโดยไม่ได้สนใจว่าขณะนั้นคนอื่นกำลังรู้สึกอย่างไรและไม่ได้สนใจที่จะทำอะไรเพื่อให้อื่นรู้สึกดีขึ้น

ข้อดี : นำไปสู่วิถีทางที่ทำให้เกิดความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและนำไปสู่ทักษะในการสร้างสัมพันธภาพ

ข้อเสีย : ทำให้บุคคลรับเอาความทุกข์หรือความเจ็บปวดของผู้อื่นไว้กับตัวเอง เช่น ถ้าหากมีคนที่กำลังจะเสียชีวิต บุคคลที่มีการร่วมรู้สึกทางอารมณ์จะไม่สามารถจัดการตัวเองได้ และอารมณ์เหน็ดเหนื่อยที่เกิดขึ้นจะทำให้ตนเองรู้สึกหมดไฟและรู้สึกอยากที่จะถอนตัวออกไป

อนึ่ง การร่วมรู้สึกทางอารมณ์จะมีประสิทธิภาพได้นั้นจะต้องอาศัยทักษะการจัดการกับอารมณ์ของตนเองเป็นสำคัญ

3. การร่วมรู้สึกทางการแสดงออก (Empathic concern) หมายถึง การตอบสนองความช่วยเหลือไปยังผู้อื่นอย่างเหมาะสมเมื่อเห็นผู้อื่นประสบกับความทุกข์หรือยากลำบาก ซึ่งเป็นการตอบสนองที่เป็นไปโดยปกติวิสัย

ข้อดี : ช่วยผู้อื่นให้พัฒนาความเข้มแข็งของตัวเอง ทำให้ตอบสนองผู้อื่นได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม ช่วยให้ผู้อื่นเรียนรู้ที่จะเพิ่มขีดความสามารถของตนเอง รวมทั้งทำให้เป็นผู้ร่วมทีมที่ดีที่จะช่วยผู้อื่นในกลุ่มอีกด้วย

ข้อเสีย : ไม่ได้กล่าวถึง

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ศึกษาการร่วมรู้สึกโดยได้แบ่งการร่วมรู้สึกเป็น 3 ด้านตามแนวคิดของโกลแมน ได้แก่ การร่วมรู้สึกด้านการคิด (Cognitive empathy) การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์ (Emotional empathy) และการร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก (Empathic concern) เนื่องจากเป็นการแบ่งกลุ่มที่ครอบคลุมองค์ประกอบของการร่วมรู้สึกไว้หลายมิติ และมีความแตกต่างของแต่ละด้านอย่างชัดเจน ดังนี้

1. การร่วมรู้สึกด้านการคิด (Cognitive empathy) หมายถึง ความสามารถที่จะเข้าใจความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นว่ามีความต้องการอะไร อย่างไรในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน โดยการเอาใจเขามาใส่ใจเราซึ่งเป็นการสวมบทบาททางความคิดและความรู้สึกของผู้อื่นเหมือนตนเองอยู่ในสถานการณ์นั้นๆ รับรู้ทัศนคติของคนในกลุ่มและคาดคะเนสถานการณ์ด้านความสัมพันธ์ของคนในกลุ่มได้

2. การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์ (Emotional empathy) หมายถึง การมีอารมณ์ร่วมไปกับอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นที่แสดงออกในสถานการณ์ต่างๆ ทั้งอารมณ์ทางบวกและทางลบ

3. การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก (Empathic concern) หมายถึง การตอบสนองความรู้สึกและความต้องการของบุคคลอื่นในสถานการณ์ต่างๆ โดยการแสดงออกทั้งภาษาพูดและภาษาท่าทางที่บ่งบอกถึงความเข้าใจและเห็นใจผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม รวมถึงการให้ความช่วยเหลือผู้อื่นเมื่อถึงเวลาจำเป็น

วิธีวัดการร่วมรู้สึก

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยต่างๆ เกี่ยวกับการวัดการร่วมรู้สึกในต่างประเทศ พบว่า มีผู้ทำการศึกษาและสร้างแบบวัดการร่วมรู้สึกสำหรับวัยรุ่นและผู้ใหญ่ไว้หลายคน แบบวัดการร่วมรู้สึกได้สร้างโดยยึดองค์ประกอบการร่วมรู้สึกที่ต่างกัน คือ กลุ่มที่สร้างเพื่อวัดการร่วมรู้สึกทางการคิดหรือการร่วมรู้สึกทางอารมณ์เพียงอย่างเดียว และกลุ่มที่รวมองค์ประกอบของการร่วมรู้สึกทางการคิดและอารมณ์ทั้งสองด้านไว้ ตัวอย่างแบบวัดการร่วมรู้สึกที่นิยมใช้ ได้แก่

The Interpersonal Reactivity Index (IRI) ที่สร้างโดยเดวิส (Davis, 1980) แบบวัดประกอบด้วยด้านย่อย 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการหยั่งลึกทางสังคม (The perspective taking หรือ PT), ด้านการแสดงออก (The empathic concern หรือ EC), ด้านความรู้สึกเป็นทุกข์ของบุคคล (The personal distress หรือ PD) และด้านจินตนาการ (The fantasy หรือ FS) แบบวัดชุดนี้เป็นแบบประเมินตนเองแบบมาตราส่วนประเมินค่า 6 ระดับ จำนวน 28 ข้อ

เมราเบียลและเอฟสเตน (Caruso, D. R., & Mayer, J. D. 1998: 4; อ้างอิงจาก Mehrabian and Epstein. 1996) ได้สร้างแบบวัดการร่วมรู้สึกที่มีชื่อว่า The Balanced Emotional Empathy Scale หรือ BEES ซึ่งเป็นแบบประเมินการร่วมรู้สึกทางอารมณ์ ลักษณะเป็นแบบประเมินตนเองแบบมาตราส่วนประเมินค่า จำนวน 30 ข้อ ลักษณะข้อคำถามเป็นทั้งทางบวกและทางลบอย่างละ 15 ข้อ แบบวัด BEES มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .77

The Basic Empathy Scale (BES) สร้างโดย โจลลิฟและฟาร์ริงตัน (Jolliff & Farington. 2006) เป็นแบบวัดการร่วมรู้สึก 2 องค์ประกอบ ได้แก่ การร่วมรู้สึกทางการคิด (Cognitive empathy) และการร่วมรู้สึกทางอารมณ์ (affective empathy) แบบวัดชุดนี้เป็นแบบประเมินตนเองแบบมาตราส่วนประเมินค่า 5 ระดับ จำนวน 40 ข้อ

สำหรับในประเทศไทย มีการสร้างแบบวัดการร่วมรู้สึกสำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาและนักศึกษาระดับปริญญาตรี โดยรูปแบบของการวัด มี 2 รูปแบบ คือ เป็นมาตราส่วนประเมินค่า (Rating Scale) และเป็นแบบมีตัวเลือกให้เลือกตอบจากคำถามที่เป็นสถานการณ์

สมมติต่างๆ แบบวัดการร่วมรู้สึกได้สร้างโดยยึดองค์ประกอบการร่วมรู้สึกที่ต่างกัน และสามารถจำแนกได้เป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่สร้างโดยแบ่งองค์ประกอบการร่วมรู้สึกออกเป็น 5 ด้าน ได้แก่ 1. การเข้าใจผู้อื่น (Understanding others) 2. การพัฒนาผู้อื่น (Developing others) 3. การมีจิตใจใฝ่บริการ (Service orientation) 4. การเข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล (Leveraging diversity) และ 5. การตระหนักรู้สถานการณ์ในกลุ่ม (Political awareness) ตัวอย่างงานวิจัยที่วัดโดยใช้วิธีนี้ได้แก่ งานวิจัยเรื่องผลของกิจกรรมการฝึกความไวต่อการรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นที่มีต่อการร่วมรู้สึกของนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒของรัชฎา โสภณ (2546) และงานวิจัยเรื่องผลของการฝึกการแสดงออกที่เหมาะสมเพื่อพัฒนาความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ด้านความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสตรีวิทยา 2 กรุงเทพมหานครของเศรษฐกร มงคลจาตุรงค์ (2546) สำหรับการวัดอีกกลุ่มหนึ่งเป็นกลุ่มที่สร้างโดยแบ่งองค์ประกอบการร่วมรู้สึกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ 1.ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และความอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นจากการสังเกตสีหน้า ท่าทางและคำพูด 2. ด้านความสามารถในการสวมบทบาทแทนบุคคลอื่นสามารถเอาใจเขามาใส่ใจเรา เข้าใจและรับรู้ความรู้สึกของบุคคลอื่น และ 3. ความสามารถในการตอบสนองได้สอดคล้องกับสถานการณ์ สามารถแสดงพฤติกรรม ตลอดจนคำพูดที่แสดงถึงความเข้าใจ เห็นใจผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง ได้แก่ งานวิจัยเรื่องผลการใช้กิจกรรมฝึกความรู้สึกไวที่มีต่อการร่วมรู้สึกของเด็กวัยเริ่มรุ่นของวลัยรัตน์ วรรณโพธิ์ (2545) และงานวิจัยเรื่องการศึกษาและพัฒนาความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นของนักเรียนวัยรุ่นของกรรณิการ์ พันทอง (2550)

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้แบบวัดการร่วมรู้สึกที่ได้สร้างขึ้นเองโดยใช้แนวคิดของโกลแมนเป็นพื้นฐาน โดยได้สร้างให้ครอบคลุมกับประเภทการร่วมรู้สึกทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ การร่วมรู้สึกด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออก ลักษณะแบบวัดเป็นแบบมาตราส่วนประเมินค่า 6 ระดับ

1.5 ปัจจัยที่มีผลต่อการร่วมรู้สึกและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ความสามารถในการเกิดการร่วมรู้สึกในแต่ละคนย่อมแตกต่างกันออกไป เนื่องจากแต่ละคนมีพื้นฐานอารมณ์ นิสัยเฉพาะตน และสังคมแตกต่างกันไป จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับการร่วมรู้สึก ผู้วิจัยจึงได้สรุปปัจจัยที่มีผลต่อการร่วมรู้สึกโดยจำแนกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1.5.1 ปัจจัยภายใน

ปัจจัยภายในที่มีผลต่อการร่วมรู้สึก ได้แก่ อิทธิพลของความแตกต่างระหว่างเพศ อายุ และความสามารถทางสมอง โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.5.1.1 เพศ

ความแตกต่างระหว่างเพศเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อการเกิดการร่วมรู้สึก ซึ่งมีผู้ให้ทัศนะในเรื่องนี้ไว้ดังนี้

บัค (Daniel; et al. 1998: online; citing Buck. 1978) กล่าวว่า การทำงานของระบบในสมองมีผลทำให้เพศหญิงมีความสามารถในการคาดเดาอารมณ์ความรู้สึกได้ดีกว่าเพศชาย เนื่องจากเพศหญิงมีสัญชาตญาณในการคาดเดากระบวนการของอารมณ์ได้ดีกว่าเพศชาย ซึ่งเป็นการสั่งการของสมองซีกขวา

ฮอล (Daniel; et al. 1998: online; citing Hall. 1978) กล่าวว่า เพศหญิงมีสัญชาตญาณของความเป็นแม่ จึงทำให้ไวต่อความรู้สึก การรับรู้ภาษาท่าทางต่างๆ ที่นอกเหนือจากคำพูดได้ดีกว่าเพศชาย

ปีเตอร์ รัสเซล (Peter Russel. 1978: 23) ได้ให้ทัศนะว่า ผู้หญิงมีความสนใจคนอื่น ๆ มากกว่ารวมทั้งมีการร่วมรู้สึกดีกว่าผู้ชาย

นอกจากนี้ โกลแมน (Goleman. 1998: 323) ได้กล่าวว่า จากการศึกษาข้อมูลเรื่องความแตกต่างระหว่างเพศพบว่าผู้ชายมีความสามารถแฝงในด้านการร่วมรู้สึกแต่จะมีแรงจูงใจที่จะแสดงการร่วมรู้สึกน้อยกว่าผู้หญิง ผู้ชายมีแนวโน้มที่จะเห็นตัวเองในแบบที่มีลักษณะความเป็นชาย พวกเขามีแรงจูงใจระดับน้อยที่จะแสดงความอ่อนไหวทางอารมณ์ เนื่องจากจะทำให้ดูเหมือนว่าเป็นคนอ่อนแอ ซึ่งสอดคล้องกับทัศนะของวิลลาสลักซ์น์ ชวัลลี (2543: 2) ที่ว่า คนเรามีอารมณ์คล้ายกันแต่การแสดงออกของอารมณ์แตกต่างกัน มีการศึกษาวิจัยโดยให้ผู้ชายและผู้หญิงดูรูปที่มีความรู้สึกเป็นทุกข์/ไม่สบายใจ ผู้ชายจะไม่ค่อยรู้สึกอะไรมากนัก แต่ผู้หญิงจะให้ความรู้สึกเป็นห่วงใยมากกว่า เมื่อวัดการเต้นของหัวใจและความดันพบว่าไม่มีความแตกต่างกัน การที่ผู้ชายไม่แสดงความรู้สึกมากนักอาจเป็นเพราะถูกสอนว่าการแสดงความรู้สึกเป็นการบ่งบอกถึงความอ่อนแอ

อนึ่ง การที่เพศชายและเพศหญิงมีการร่วมรู้สึกต่างกันนี้ส่วนหนึ่งอาจมีผลมาจากวิธีการวัดด้วย โดยไอเซนเบิร์กและคณะ (Nancy Eisenberg; et al. 1989: 109) ได้ให้ทัศนะว่า ความแตกต่างระหว่างเพศของการร่วมรู้สึกจะพบในการวิจัยที่วิธีการรายงานตัวเอง (โดยเฉพาะอย่างยิ่งแบบสอบถาม) แต่จะไม่พบความชัดเจนของความแตกต่างระหว่างเพศในงานวิจัยที่ผู้วิจัยใช้การวัดการร่วมรู้สึกโดยใช้ดัชนีชี้วัดทางใบหน้าหรือสรีรวิทยา

จะเห็นได้ว่าเพศหญิงมีแนวโน้มเกิดการร่วมรู้สึกได้ดีกว่าเพศชาย เนื่องจากการทำงานของสมองโดยธรรมชาติที่ทำให้เพศหญิงมีความไวในการรับรู้ความรู้สึกได้ดีกว่า อีกทั้งเพศหญิงยังมีแรงจูงใจในการเกิดการร่วมรู้สึกมากกว่าเพศชาย นอกจากนี้ อิทธิพลของวิธีการวัดการร่วมรู้สึกก็อาจมีผลต่อความแตกต่างของการร่วมรู้สึกระหว่างเพศชายและเพศหญิงได้

1.5.1.2 อายุ

อายุเป็นปัจจัยประการหนึ่งที่บอกถึงวุฒิภาวะบุคคล เช่น ด้านความคิด อารมณ์ สังคม การที่บุคคลจะมีการร่วมรู้สึกได้จึงต้องมีความพร้อมทางวุฒิภาวะทางการคิดที่สามารถคิดถึงผู้อื่นได้นอกเหนือจากการยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง รวมทั้งความสามารถในการเข้าใจทางสังคมที่ดี โดยไอเซนเบิร์ก และเฟบิส (จาร์วรรณ สกุลคุ. 2543: 29; อ้างอิงจาก Eisenberg and Fabes. 1989) ได้ให้ทัศนะว่า เด็กจะค่อยๆ พัฒนาการร่วมรู้สึกขึ้นตามอายุ ก่อนจะถึงอายุ 9

ขวบ เด็กจะรู้สึกเข้าใจอารมณ์ของผู้ที่อยู่ใกล้ซิดได้ในระดับที่จำกัดเฉพาะเรื่อง และสถานการณ์ ต่อมาเมื่อเด็กมีวุฒิภาวะเพิ่มขึ้น ก็จะสามารถตอบสนองต่อสภาวะอารมณ์ของผู้อื่นได้กว้างขวาง หลากหลายขึ้น เช่น การเหยียดหยาม การกดขี่ข่มเหง ความเจ็บป่วยและความน้อยเนื้อต่ำใจ เมื่อเข้าสู่วัยรุ่น เด็กจะสามารถเข้าใจความรู้สึกไม่เฉพาะที่เป็นของบุคคลอื่น แต่ยังสามารถ เข้าใจสภาพความรู้สึกของกลุ่มหรือชั้นของบุคคลได้ด้วย เช่น ความต่ำต้อยทางเศรษฐกิจ ความกดขี่ทางการเมือง หรือความด้อยพัฒนา เป็นต้น

นอกจากนี้ เซลแมน (งามตา วนิทานนท์. 2545?: 12; อ้างอิงจาก Selman. 1980) ได้อธิบายระดับของพัฒนาการด้านการหยิ่งลึกลับทางสังคมซึ่งเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการรู้การคิดทางสังคมของบุคคลเช่นเดียวกับการร่วมรู้สึก โดยกล่าวว่า ระดับความสามารถในการรู้การคิดทางสังคมของเด็กจะพัฒนาไปตามระดับอายุ ระดับของพัฒนาการจะมีลักษณะคงที่และเจริญขึ้นตามลำดับขั้น ไม่มีการข้ามขั้น ลักษณะของความสามารถในแต่ละระดับจะแตกต่างกันในเชิงคุณภาพ ระดับของพัฒนาการด้านการหยิ่งลึกลับทางสังคมตามแนวคิดของเซลแมนมีดังนี้

ระดับ 0 การหยิ่งลึกลับแบบไม่ตระหนักถึงความแตกต่างและยึดตนเองเป็นศูนย์กลาง (อายุ 3-6 ปี)

ระดับ 1 การหยิ่งลึกลับแบบตระหนักถึงความแตกต่างและเข้าใจตามที่ตนเองคิด (อายุ 5-9 ปี)

ระดับ 2 การหยิ่งลึกลับแบบสะท้อนภาพของตนเองจากสายตาของบุคคลที่ 2 และเอาใจเขามาใส่ใจเรา (อายุ 7-12 ปี)

ระดับ 3 การหยิ่งลึกลับแบบมองด้วยสายตาของบุคคลที่ 3 และเข้าใจร่วมกัน (อายุ 10-15 ปี)

ระดับ 4 การหยิ่งลึกลับแบบลึกซึ้งและเข้าใจสัญลักษณ์ทางสังคม (อายุ 12 ปี ถึงผู้ใหญ่)

จากแนวคิดทางทฤษฎีเกี่ยวกับความสามารถทางการรู้การคิดดังกล่าว จึงอาจสรุปได้ว่า อายุมีผลต่อพัฒนาการร่วมรู้สึก โดยบุคคลจะมีการพัฒนาการร่วมรู้สึกได้ดีขึ้นเมื่ออายุเพิ่มขึ้น

1.5.1.3 ความสามารถทางสมอง

ความพร้อมในด้านการทำงานของสมองมีส่วนสำคัญต่อการเกิดการร่วมรู้สึก โดย เทอดศักดิ์ เดชคง (2545: 28) กล่าวว่า ในด้านของชีววิทยา การที่มนุษย์จะมีการร่วมรู้สึกได้ ก็จะต้องมีการสื่อสารในสมองที่ครบถ้วน ได้แก่ สมองส่วนการมองเห็น (Visual Cortex) สมองส่วนแปลความหมายและความเข้าใจ (Parietal Lobe) และสมองส่วนอารมณ์ (Limbic System) โดยเฉพาะอะมิกดาลา (Amygdala) ดังนั้น ผู้ป่วยทางสมองที่มีพยาธิสภาพในสมองส่วนดังกล่าว อาจกระทบต่อการแสดงการร่วมรู้สึกได้

1.5.2 ปัจจัยภายนอก

วิธีการเลี้ยงดูและประสบการณ์ในชีวิต

ปัจจัยภายนอกที่มีผลต่อการร่วมรู้สึก ได้แก่ อิทธิพลของสิ่งแวดล้อมที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และประสบการณ์ทางสังคมของบุคคล โดยมีรายละเอียดดังนี้

เทอดศักดิ์ เดชคง (2545: 28) กล่าวว่า มีการศึกษาถึงที่มาของการร่วมรู้สึก ว่า โดยจริงๆ แล้วเป็นเรื่องของธรรมชาติ เป็นสัญชาตญาณหรือเปล่า เพราะในสัตว์เลี้ยงลูกด้วยนมเราก็มักพบว่ามีอาการแสดงออกถึงการร่วมรู้สึกเหมือนกัน

ในด้านพฤติกรรม การเรียนรู้ทำให้มนุษย์มีการร่วมรู้สึก การเรียนรู้นี้มี 2 ลักษณะ อย่างแรกคือ เรียนรู้ว่าการร่วมรู้สึกนั้นเป็นสิ่งที่สังคมยอมรับ เช่น พ่อแม่สั่งสอนลูกๆ ตั้งแต่เด็กกว่าให้คิดถึงใจเขาใจเรา อีกประการหนึ่ง คือ เป็นความรู้สึกคาดหมายในใจของมนุษย์ว่า ถ้าตนประสบเหตุการณ์อย่างนั้นแล้วจะเป็นอย่างไร ตัวอย่างเช่น เด็กที่มองเห็นเพื่อนของเขาหกล้ม เขาคงเป็นแผลก็อาจเกิดความรู้สึกสงสารไปด้วย เพราะเขารู้ว่าถ้าตัวเขาเองหกล้มก็คงประสบกับความเจ็บปวดคล้ายคลึงกัน และถ้าเขาแสดงการร่วมรู้สึกออกมาเพื่อนของเขาก็จะตอบสนองในทางที่เป็นมิตร สิ่งเหล่านี้ก็เป็นแรงจูงใจให้เด็กมีความอยากที่จะแสดงการร่วมรู้สึก โดยสรุปแล้ว การเรียนรู้ที่จะมุ่งให้เกิดการร่วมรู้สึกแก่บุคคลนั้นสามารถสร้างได้โดยการสอน การสังเกตจากตัวแบบ และการเรียนรู้ถึงผลของการแสดงการร่วมรู้สึกด้วยประสบการณ์ของตนเองซึ่งทั้งหมดล้วนมีผลทำให้บุคคลเกิดแรงจูงใจในการเกิดการร่วมรู้สึก ยิ่งบุคคลมีประสบการณ์ทางสังคมมากก็จะเกิดความเข้าใจในความรู้สึกของผู้อื่นมากขึ้นด้วย

จะเห็นได้ว่า เพศ อายุ ความสามารถทางสมองและประสบการณ์การเรียนรู้ล้วนเป็นปัจจัยที่มีผลต่อการร่วมรู้สึก สำหรับในการวิจัยครั้งนี้ได้เลือกศึกษาเฉพาะตัวแปรเพศ ระดับชั้นเรียน และระดับผลการเรียน ซึ่งเป็นปัจจัยภายในเท่านั้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึก

ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึก ซึ่งพบผลการวิจัยดังต่อไปนี้

รัตใจ เปี้ยแก้ว (อัจฉรา สุขารมณ และอรพินทร์ ชูชม. 2547: 54; อ้างอิงจาก รัตใจ เปี้ยแก้ว. 2545) ศึกษาปัจจัยทางครอบครัวที่มีผลต่อความสามารถทางอารมณ์ของวัยรุ่นตอนต้น โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นวัยรุ่นตอนต้นอายุ 13-16 ปี กำลังศึกษาในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ได้แก่ มัธยมศึกษาปีที่ 1-3 ของโรงเรียนสังกัดกรุงเทพมหานครและโรงเรียนในสังกัดสำนักงานการศึกษาเอกชนในกรุงเทพมหานคร ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เป็นเพศหญิงมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นมากกว่าเพศชาย

ดรุณี ร่องสุวรรณ (2545) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การศึกษาความฉลาดทางอารมณ์กับความสามารถทางสมองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยได้แบ่งความฉลาดทางอารมณ์เป็น 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง การควบคุมตนเอง การสร้างแรงจูงใจ การเอาใจเขา มาใส่ใจเรา และทักษะทางสังคม แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ที่ใช้เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ตามแนวคิดของโกลแมน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชายมีความฉลาดทางอารมณ์ในแต่ละด้าน และโดยรวมทุกด้านต่ำกว่านักเรียนหญิงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

กรรณิการ์ พันทอง (2550) ได้ศึกษาและพัฒนากาการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นในวัยรุ่น โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นวัยรุ่นที่มีอายุระหว่าง 14-16 ปี และกำลังศึกษาอยู่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2-4 ปี การศึกษา 2549 โรงเรียนท่าม่วงราษฎร์บำรุง จังหวัดกาญจนบุรี จำนวน 743 คน การวัดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นใช้แบบวัดความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นที่ผู้วิจัยพัฒนามาจากแบบทดสอบบุคลิกภาพของปีเตอร์ ลาสเตอร์ (1978) ซึ่งได้แบ่งความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และคาดเดาความรู้สึกของผู้อื่น, ด้านความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นตามสถานการณ์ในสังคม และด้านการเอื้อเฟื้อช่วยเหลือผู้อื่น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีระดับการร่วมรู้สึกแตกต่างกัน โดยนักเรียนหญิงมีการร่วมรู้สึกสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งคะแนนรวมและในรายด้าน ได้แก่ ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และคาดเดาความรู้สึกของผู้อื่น, ด้านความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นตามสถานการณ์ในสังคม และด้านการเอื้อเฟื้อช่วยเหลือผู้อื่น

วีระวัฒน์ ปันนิตามัย (2542: 46) ได้ทำการศึกษาถึงองค์ประกอบด้านชีวประวัติกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาหญิงโดยภาพรวมมีความสามารถด้านความเอื้ออาทร วุฒิภาวะทางอารมณ์และการควบคุมอารมณ์ตนเองสูงกว่านักศึกษาชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และอายุมีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อัจฉรา สุขารมณ และอรพินทร์ ชูชม (2547) ทำการวิจัยเรื่อง โปรแกรมการส่งเสริมและพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวตะวันออกสำหรับเยาวชนไทยเพื่อคุณภาพชีวิตที่ดี โดยใช้แบบทดสอบความฉลาดทางอารมณ์ที่สร้างโดยสมทรง สุวรรณเลิศ และคณะ (2543) ผลการวิจัยพบว่า 1. นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นนั้นส่วนใหญ่ ร้อยละ 64.80 มีความฉลาดทางอารมณ์ในด้านเก่ง ด้านดี และด้านสุข อยู่ในระดับเกณฑ์ปกติ นักเรียนร้อยละ 18 ที่มีความฉลาดทางอารมณ์อารมณ์ด้านดี (เห็นใจผู้อื่น) และด้านเก่ง (สัมพันธภาพ) ต่ำกว่าเกณฑ์ปกติ และ 2. นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 และมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีความฉลาดทางอารมณ์ด้านภาพรวมและองค์ประกอบด้านดีสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 3. นักเรียนหญิงมีความฉลาดทางอารมณ์ในภาพรวม องค์ประกอบด้านดีและด้านสุขสูงกว่านักเรียนชาย

มารยาท โยทองยศ (2545) ทำการวิจัยเรื่อง สถิติวิเคราะห์ปัจจัยที่มีอิทธิพลความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายของจังหวัดเชียงใหม่ กลุ่มตัวอย่างมีจำนวน 640 คน โดยใช้แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของกรมสุขภาพจิต ผลการวิจัยที่เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยต่างๆ ที่สัมพันธ์กับระดับความฉลาดทางอารมณ์ด้านการเห็นใจผู้อื่นพบว่า ระดับชั้นมีความสัมพันธ์กับระดับความฉลาดทางอารมณ์ด้านการเห็นใจผู้อื่นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ชูทาร์โซ และคณะ (สุภาพร พิสิฐวิพัฒน์. 2543: 24; อ้างอิงจาก Sutarso and others. 1996) ได้ศึกษาผลของเพศและเกรดเฉลี่ยที่มีต่อเชาวน์ปัญญาทางอารมณ์ โดยใช้แบบสำรวจเชาวน์ปัญญาทางอารมณ์ (Emotional Intelligence Inventory) กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียน

ระดับอาชีวศึกษา จำนวน 138 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์พหุตัวแปร มีตัวแปรตามคือ เชาวน์ปัญญาทางอารมณ์ 3 องค์ประกอบ คือ การช่วยเหลือผู้อื่น การรับรู้ตัวเอง และการจัดการกับอารมณ์ และตัวแปรอิสระ 2 ตัว คือ เพศและเกรดเฉลี่ย ผลการศึกษาพบว่า เพศมีผลต่อ เชาวน์ปัญญาทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เพศหญิงมีคะแนนด้านการช่วยเหลือผู้อื่นและการรับรู้ตัวเองสูงกว่าเพศชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ไม่มีความแตกต่างระหว่างเพศต่อ องค์ประกอบด้านการจัดการกับอารมณ์ ส่วนผลของเกรดเฉลี่ยที่มีต่อเชาวน์ปัญญาทางอารมณ์ทั้ง 3 องค์ประกอบแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

กรรณิการ์ นารี (2549) ได้ทำการวิจัยเรื่องปัจจัยที่ส่งผลต่อความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ปีการศึกษา 2548 จังหวัดเชียงใหม่ จำนวน 400 คน โดยใช้แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ที่ผู้วิจัยพัฒนามาจากแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของอารีรัตน์ หมื่นมา (2546) ผลการหาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยต่างๆ กับความฉลาดทางอารมณ์ พบว่า เพศ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สถานภาพของครอบครัว รูปแบบการเลี้ยงดูแบบค่อนข้างเข้มงวด รูปแบบการเลี้ยงดูแบบค่อนข้างให้อิสระ ความฉลาดทางอารมณ์ของผู้ปกครอง สิ่งแวดล้อมทางสังคม สิ่งแวดล้อมในชั้นเรียนและสิ่งแวดล้อมในโรงเรียน มีความสัมพันธ์ไปในทิศทางเดียวกับความฉลาดทางอารมณ์ด้านการเอาใจเขามาใส่ใจเราอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สุธิตา พลขำนิ (2546) ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวชิรวิทย์ จังหวัดเชียงใหม่ กลุ่มตัวอย่างมีจำนวน 186 คน โดยใช้แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของกรมสุขภาพจิต ผลการวิจัยพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์ด้านการเห็นใจผู้อื่นไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

นันทิยรัตน์ โชติชื่น (2548) ทำการวิจัยเรื่องความฉลาดทางอารมณ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนพร้าววิทยาคม จังหวัดเชียงใหม่ กับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 174 คน โดยใช้แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของกรมสุขภาพจิต ผลการวิจัยพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์ด้านเห็นใจผู้อื่นไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

อัมเรศ เนตาสีทธิ์ (2545) ทำการวิจัยเรื่องความฉลาดทางอารมณ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง โรงเรียนเมโทรเทคโนโลยีเชียงใหม่ กับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 94 คน โดยใช้แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ของกรมสุขภาพจิต ผลการวิจัยพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์ด้านเห็นใจผู้อื่นไม่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ดาร์ริค โจลิฟ และเดวิด พี. ฟาริงตัน (2002; online) ได้สังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวัดองค์ประกอบของการร่วมรู้สึกในด้านการคิดและด้านอารมณ์ที่มีต่อการช่วยเหลือผู้อื่น จากงานวิจัยทั้งหมด 35 เรื่อง ประกอบด้วย งานวิจัยด้านการร่วมรู้สึกทางการคิด 21 เรื่อง และ

งานวิจัยด้านการร่วมรู้สึกทางอารมณ์ 14 เรื่อง ผลการศึกษาพบว่า ผู้ที่มีการร่วมรู้สึกทางการคิดน้อย มีความสัมพันธ์ในระดับมากกับการกระทำผิด ขณะที่ผู้ที่มีการร่วมรู้สึกด้านอารมณ์น้อยมีความสัมพันธ์ในระดับน้อยกับการกระทำผิด การร่วมรู้สึกน้อยและการกระทำผิดมีความสัมพันธ์กันมากในกลุ่มผู้กระทำผิดที่ใช้ความรุนแรง แต่มีความสัมพันธ์น้อยในกลุ่มผู้กระทำผิดทางเพศ

ออสวอลด์ (ประภาพร มั่นเจริญ. 2544: 30; อ้างอิงจาก Oswald. 1996) ได้ศึกษาผลของการหยั่งรู้ด้านความคิดและด้านความรู้สึกที่มีต่อความห่วยเหื่ออาหารและความเหื่อเพื่อ กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ใหญ่วัยทำงานชาวอเมริกันจำนวน 65 คน เป็นผู้ชาย 10 คน และผู้หญิง 55 คน เข้าตามกลุ่มและสุ่มอย่างง่ายเป็น 3 เงื่อนไข คือ

1. เงื่อนไขการหยั่งรู้ทางความคิด โดยแนะนำให้สนใจและเข้าใจถึงความคิดและเหตุผล
2. เงื่อนไขการหยั่งรู้ทางความรู้สึก โดยแนะนำให้สนใจและเข้าใจถึงความรู้สึกและอารมณ์
3. กลุ่มควบคุม โดยแนะนำให้สนใจด้านเทคนิคต่างๆ เช่น คุณภาพด้านแสงและเสียงของวีดีทัศน์

กลุ่มตัวอย่างจะได้ดูวีดีทัศน์ ซึ่งก่อนที่จะดูจะได้รับการแนะนำตามเงื่อนไขของแต่ละกลุ่ม วีดีทัศน์ใช้เวลาเล่นประมาณ 10 นาที เป็นเรื่องของ Ron ซึ่งเป็นผู้ชายอายุ 33 ปี แต่งงานมีบุตรแล้วและทำงานเป็นลูกจ้างเต็มเวลา เขามีความคาดหวังที่จะกลับเข้ามาเป็นนักศึกษาผู้ใหญ่ในวิทยาลัย หลังจากดูวีดีทัศน์จบแล้ว กลุ่มตัวอย่างจะตอบแบบสอบถามจำนวน 19 ข้อ เป็นการรายงานถึงการหยั่งรู้ทางความคิดและความรู้สึก และตอบแบบสอบถามความห่วยเหื่ออาหาร เมื่อตอบแบบสอบถามเสร็จแล้ว ผู้ช่วยวิจัยจะกล่าวถึงความประสงค์ต้องการอาสาสมัครที่คอยช่วยให้คำปรึกษาแก่ผู้ที่ต้องการกลับเข้ามาศึกษาที่วิทยาลัย โดยอาสาเป็นช่วงเวลาจาก 1-8 ชั่วโมง

ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มที่เกริ่นนำให้หยั่งรู้ด้านความรู้สึกของ Ron จะให้เวลาอาสามากที่สุด รองลงมาคือ กลุ่มที่แนะนำให้หยั่งรู้ทางความคิด ส่วนกลุ่มควบคุมให้เวลาอาสาน้อยที่สุดในด้านความห่วยเหื่ออาหาร กลุ่มที่แนะนำให้หยั่งรู้ด้านความรู้สึกมีคะแนนเฉลี่ยมากที่สุด รองลงมาคือกลุ่มที่แนะนำให้หยั่งรู้ทางความคิด แต่ทั้งสามกลุ่มไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ ความห่วยเหื่ออาหารและความเหื่อเพื่อให้ความช่วยเหลือมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึกข้างต้น มีผลการวิจัยที่สอดคล้องกันในตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึก ได้แก่ เพศและระดับชั้น ด้านตัวแปรเพศนั้นมีผลการวิจัยที่สอดคล้องกันทุกเรื่องว่าเพศหญิงมีการร่วมรู้สึกสูงกว่าเพศชาย เช่นเดียวกับตัวแปรระดับชั้นที่มีผลการวิจัยสอดคล้องกันว่านักเรียนที่เรียนอยู่ในชั้นเรียนที่สูงจะมีความเห็นใจผู้อื่นมากกว่านักเรียนในระดับชั้นต่ำกว่า ส่วนตัวแปรผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนนั้นกลับมีผลการวิจัยที่ขัดแย้งกัน กล่าวคือผลการวิจัยส่วนใหญ่ไม่พบความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการเห็นใจผู้อื่น ขณะที่ผลการวิจัยหนึ่งเรื่องที่พบความสัมพันธ์กันของตัวแปรทั้งสองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ ยังมีผลการวิจัยเกี่ยวกับระดับของการร่วมรู้สึกที่แตกต่างกันที่มีผล

ต่อพฤติกรรมแสดงออกที่ต่างกัน โดยผู้ที่มีการร่วมรู้สึกระดับต่ำมักจะสัมพันธ์กับพฤติกรรมการกระทำผิดโดยเฉพาะการกระทำผิดที่ใช้ความรุนแรง ส่วนประเภทของการร่วมรู้สึกทางการคิดและการร่วมรู้สึกทางอารมณ์ก็ยังส่งผลต่อพฤติกรรมที่แตกต่างกันทั้งพฤติกรรมช่วยเหลือผู้อื่นและพฤติกรรมการกระทำผิด กล่าวคือ ผู้ที่มีการหยั่งรู้ทางความรู้สึกจะมีความห่วงใยเอื้ออาทรและอาสาช่วยให้คำปรึกษาผู้ที่มีปัญหามากกว่าผู้ที่มีการหยั่งรู้ทางความคิด และผู้ที่มีการร่วมรู้สึกทางการคิดน้อยจะมีความสัมพันธ์กับการกระทำผิดมากกว่าผู้ที่มีการร่วมรู้สึกด้านอารมณ์น้อยอีกด้วย

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยสนใจศึกษาปัจจัยส่วนบุคคลในด้านเพศ อายุ และผลการเรียน ที่มีต่อการร่วมรู้สึกและผลของการร่วมรู้สึกที่มีต่อปัญหาทางพฤติกรรมและอารมณ์เพื่อตรวจสอบตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึกและเพื่อให้เกิดความเข้าใจการร่วมรู้สึกที่ชัดเจนมากยิ่งขึ้น เนื่องจากยังมีการวิจัยเกี่ยวกับเรื่องนี้ไม่มากนัก

1.6 แนวทางการพัฒนาการร่วมรู้สึก

ประสงค์ สังขะไชย (2545: 55) กล่าวถึงการฝึกฝนทักษะการร่วมรู้สึกว่าประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ 3 ขั้นตอน คือ

1. การอ่านอารมณ์และความรู้สึก คือ การรับรู้อารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น โดยรับรู้จากการสังเกตจากอารมณ์ และความรู้สึกที่แสดงออกมาทางสีหน้าท่าทาง หรือการใช้คำเสียงในการพูด

2. การฝึกเอาใจเขามาใส่ใจเรา คือ การคาดเดาความรู้สึกของผู้อื่น โดยลงมคิดว่าทำแล้วอยู่ในสถานการณ์นั้นด้วย เช่น เราสังเกตเห็นว่าสีหน้าเพื่อนไม่ค่อยสบายใจ เมื่อสอบถามทราบว่าเพื่อนมีปัญหาถูกเจ้านายตำหนิว่าไม่มีความรับผิดชอบ ทำให้งานเกิดความเสียหายมากตรงจุดนี้เราอ่านความรู้สึกจากทางสีหน้าและลองคิดว่าถ้าเป็นเราถูกเจ้านายตำหนิแบบนี้เราจะมีความรู้สึกอย่างไร

3. ฝึกการตอบสนองที่สอดคล้อง คือ การแสดงออกของเราที่เข้าใจอารมณ์และความรู้สึกของผู้อื่น ซึ่งการแสดงออกถึงความเข้าใจและเห็นใจนั้นอาจจะออกมาในรูปของคำพูดที่แสดงถึงความเห็นใจและให้กำลังใจ

นันทนา วงษ์อินทร์ (2543: 144) กล่าวว่า การพัฒนาการร่วมรู้สึก ควรมีแนวทางการฝึกปฏิบัติดังนี้

1. ให้ความสนใจในการแสดงออกของผู้อื่น โดยการสังเกตสีหน้า แววตา ท่าทางการพูด ถ้อยคำน้ำเสียง ตลอดจนการแสดงออกอื่นๆ ฝึกสังเกตบ่อยๆ จะเห็นอารมณ์ของเขาจากสิ่งต่างๆ เราสังเกตโดยเฉพาะสีหน้าแววตา จะสังเกตได้ง่ายกว่าจุดอื่น

2. การอ่านอารมณ์ความรู้สึกของเขาจากสิ่งที่สังเกตเห็น ว่าเขากำลังมีอารมณ์ความรู้สึกใด อาจตรวจสอบโดยการถามความรู้สึกของเขา แต่จะตรวจสอบต้องทำในสภาพที่เหมาะสม มิฉะนั้นอาจเป็นการทำลายความรู้สึกกันได้ ถ้าเราได้ฝึกการให้ความสนใจและการสังเกตบ่อยๆ จะมีความชำนาญในการรับรู้อารมณ์ความรู้สึกและการอ่านความรู้สึกของบุคคลมากขึ้น

3. ทำความเข้าใจอารมณ์ ความรู้สึกของบุคคลตามสภาพที่เขาเผชิญอยู่หรือที่เรียกกันโดยทั่วไปคือ เอาใจเขามาใส่ใจเรา ถึงแม้จะไม่ถูกต้องทุกประการแต่ก็มีความคล้ายคลึงหรือใกล้เคียงกันบ้าง

4. แสดงการตอบสนองอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นที่เป็นการแสดงว่าเข้าใจ เห็นใจกัน ทำให้เกิดอารมณ์ความรู้สึกที่ดีต่อกัน

เทอดศักดิ์ เดชคง (2546: 29) กล่าวว่า การร่วมรู้สึกเป็นสิ่งที่สามารถเรียนรู้และฝึกฝนได้ และจะเป็นการดีมากถ้าได้มีการสอนตั้งแต่วัยเด็ก ให้พวกเขาเข้าใจในผู้อื่น รู้ว่าคนรอบข้างอยู่ในอารมณ์อย่างไร และตอบสนองอย่างถูกต้อง ถ้าเขาชอบแก้มลิงเพื่อนก็ต้องสอนว่า เพื่อนจะรู้สึกเป็นทุกข์ และในทำนองกลับกัน ตัวเขาเองก็คงไม่อยากถูกแก้มลิงด้วยเช่นกัน

การฝึกฝนทักษะการร่วมรู้สึกนั้น ประกอบด้วยขั้นตอนที่สำคัญ 3 อย่าง คือ

1. การอ่านอารมณ์และความรู้สึก
2. การฝึกเอาใจเขามาใส่ใจเรา
3. ฝึกการตอบสนองที่สอดคล้องกัน

การอ่านอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นนั้น ความจริงเราต่างก็ทำกันอยู่เสมอๆ เรามักคาดเดาว่า เพื่อนเขาดีสีหน้าแบบนี้เขารู้สึกอย่างไร คุณอาจเคยตีความหมายท่าทางของหัวหน้าเพื่อดูว่าเขากำลังยุ่งหรือเปล่า สิ่งเหล่านี้สามารถนำมาใช้ได้เช่นกัน คุณต้องพยายามที่จะแปลความหมาย (ทั้งสีหน้าและท่าทาง) ของคนรอบข้าง และถ้าจะให้ดีก็ต้องลองถาม ทดสอบดูว่าเราคาดเดาถูกต้องไหม

แบบทดสอบสำหรับการสมัครเข้าทำงานของบริษัทบางแห่ง อาจมีรูปภาพที่แสดงถึงสีหน้าท่าทางต่างๆ ของคน แล้วให้ผู้สมัครตอบโดยคาดเดาถึงอารมณ์ความรู้สึกของคนในภาพ การทดสอบแบบนี้อาจจำเป็นสำหรับตำแหน่งที่จำเป็นต้องติดต่อกับลูกค้าหรือประสานงานในองค์กร ทั้งนี้ก็เพื่อต้องการเลือกเอาคนที่ “ไว” (Sensitive) ต่อความรู้สึกของคนรอบข้าง

ขั้นตอนที่สอง คือ การฝึกเอาใจเขามาใส่ใจเรานั้น หมายถึง การคาดเดาความรู้สึกของผู้อื่นโดยสมมติว่า เราอยู่ในสถานการณ์นั้นๆ ด้วย สมมติว่า คุณสังเกตเห็นเพื่อนคนหนึ่งมีสีหน้าวิตกกังวล ก็เลยสอบถาม ได้ความว่าเขาเพิ่งถูกเจ้านายตำหนิเรื่องความผิดพลาดในการทำงาน คุณอาจความรู้สึกโดยดูจากสีหน้าท่าทาง แล้วลองคิดดูว่า ถ้าเป็นตัวเองถูกเจ้านายตำหนิก็คงรู้สึกไม่ดีเหมือนกัน

ที่จริงการเอาใจเขามาใส่ใจเรานั้นคงเป็นความสามารถโดยพื้นฐานของมนุษย์อยู่แล้ว เหมือนอย่างเช่นการชมภาพยนตร์ที่โศกซึ้ง ทำให้ผู้ชมเกิดความสงสารในเคราะห์กรรมของตัวเองบ้างก็ร้องไห้ร้องห่มตาม แต่ทว่าในชีวิตประจำวันแล้ว เราไม่ค่อยได้เอาทักษะนี้มาใช้บ่อยนัก คำว่า “เอามาใช้” ไม่ได้หมายความว่า คุณจะต้องเศร้าโศกร้องไห้ไปกับความเลวร้ายที่เพื่อนของคุณประสบมา แต่หมายถึงการเข้าใจและรับรู้ เพื่อว่าเราจะสามารถตอบสนองต่อเขาได้อย่างถูกต้อง

ลำดับสุดท้าย คือ การตอบสนองที่สอดคล้องกัน ตรงนี้หมายความว่าถึงพฤติกรรมหรือการกระทำควรเป็นไปในทิศทางที่เอื้ออำนวย แสดงออกถึงการร่วมรู้สึก

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเอง

2.1 นิยามความหมาย

โกลแมน (Goleman. 1998: 318) ได้ให้ความหมายของการตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง (Self-awareness) ไว้ว่า หมายถึง การรับรู้อารมณ์ความรู้สึกของตัวเองในขณะนั้นและใช้อารมณ์ที่ดีนั้นเป็นแนวทางในการตัดสินใจได้ สามารถประเมินความสามารถของตนเองได้ตรงตามความเป็นจริง และมีความรู้สึกมั่นใจในตนเอง

เมเยอร์และสโลเวย์ (Mayer & Salovey. 1997) ได้ให้ความหมายการตระหนักรู้ในอารมณ์ตนเอง (Know one's emotions) ว่า เป็นการสังเกตและรับรู้อารมณ์ของตนเองว่าเป็นอย่างไร ทั้งในยามปกติและยามอารมณ์ไม่ปกติ รู้ถึงลักษณะของอารมณ์ การแสดงออกตามอารมณ์ต่างๆ ตลอดจนผลย้อนกลับจากการเกิดอารมณ์ของตนตามความเป็นจริง

คอฟกา (วสิกาล ญาณสาร. 2550: 17; อ้างอิงจาก Koffka. 1978) กล่าวว่า การตระหนักรู้ในตนเองมีความหมายเหมือนกับความสำนึกซึ่งเป็นภาวะทางจิตที่เกี่ยวกับความรู้สึก ความคิด และความปรารถนาต่างๆ เกิดการรับรู้และความสำนึก เป็นสภาวะที่บุคคลได้รับรู้หรือได้ประสบการณ์ต่างๆ แล้วมีการประเมินค่า และตระหนักถึงความสำคัญที่ตนเองมีสิ่งนั้นๆ ซึ่งเป็นสภาวะตื่นตัวของจิตใจต่อเหตุการณ์หรือสถานการณ์นั้นๆ หมายความว่า ระยะเวลาหรือประสบการณ์และสภาพแวดล้อม หรือสิ่งเร้าภายนอกเป็นปัจจัยที่ทำให้บุคคลเกิดความตระหนักรู้ในตนเองขึ้น

ซาโลเวย์และสเติร์นเบิร์ก (กรมสุขภาพจิต. 2544) ให้ความหมายว่า การตระหนักรู้ในตนเอง คือ การเข้าใจความรู้สึกที่เกิดขึ้น สามารถแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสมในสถานการณ์ต่างๆ ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่นำไปสู่การเข้าใจตนเองในด้านจิตใจ

เทอดศักดิ์ เดชคง (2545: 18) กล่าวว่า ความเข้าใจตนเอง (Self-awareness) หมายถึง การเข้าใจในความรู้สึกของตนเอง การเข้าใจและมีจุดมุ่งหมายของชีวิต (goal) ทั้งระยะสั้นและระยะยาว ตลอดจนรู้ข้อเด่นและจุดด้อยของตนเองอย่างไม่ลำเอียงเข้าข้างตนเอง

ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ (2545: 15) ได้ให้ความหมายของการตระหนักรู้ในตนเอง ว่า หมายถึง รู้จักและเข้าใจความรู้สึกของตนเอง รู้จุดเด่น จุดด้อยของตนเอง สามารถควบคุมจัดการ และแสดงอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม มีสติที่สามารถรับรู้และตระหนักได้ว่าขณะนี้กำลังทำอะไร รู้สึกอย่างไร ตลอดจนสามารถรับรู้เกี่ยวกับสภาพแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม

มนัส บุญประกอบและสาธิตา เมธนาวิน (2544) กล่าวว่า การตระหนักรู้ในตนเองเป็นทักษะภายในของตนเอง เป็นการหยั่งรู้ความเป็นไปได้ของตน มองตนเองภายในได้ วิเคราะห์ตนเอง เข้าใจและยอมรับตนเอง มีสติ รู้เท่าทันในอารมณ์ของตนเองในขณะนั้นได้ รู้ว่ากำลังอยู่ในอารมณ์ใด และรู้สาเหตุของการเกิดอารมณ์นั้น รู้จุดเด่น จุดด้อยของตนเอง มีความมั่นใจในคุณค่าและความสามารถของตน

ซอลัดดา ขวัญเมือง (ซอเพชร เบ้าเงิน. 2545: 42; อ้างอิงจาก. ซอลัดดา ขวัญเมือง. 2542: 5) อธิบายความหมายของการตระหนักรู้ตนเองว่า หมายถึงความฉลาดทางอารมณ์ที่มีอยู่ภายในตนเอง เป็นความสามารถในการมีสติ รู้เท่าทันว่าตนเองมีอารมณ์ในปัจจุบันเป็นอย่างไร สามารถบอกและจำแนกอารมณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นได้

โดยสรุปแล้ว การตระหนักรู้ในตนเอง (Self – awareness) หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการรู้เท่าทันอารมณ์ความรู้สึกของตนเองในสถานการณ์ต่างๆ รู้สาเหตุและผลของการแสดงออกทางอารมณ์ สามารถประเมินตนเองได้ตามความเป็นจริง มีความมั่นใจในควมมีคุณค่าและความสามารถของตนเอง

2.2 ความสำคัญของการตระหนักรู้ตนเอง

นันทนา ธรรมบุศย์ (ปิยนากู สิทธิฤทธิ์. 2549: 18; อ้างอิงจาก นันทนา ธรรมบุศย์. 2540: 19) การเข้าใจตนเองและการยอมรับในตนเองเป็นสิ่งสำคัญมากในการพัฒนาตน ผู้ที่ไม่รู้จักตนเองย่อมไม่อาจทราบได้ว่าตนคือใคร ตนมีข้อดีข้อบกพร่องอย่างไร ตนมีบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบอะไรบ้าง ซึ่งจะเป็นอุปสรรคที่ขัดขวางไม่ให้นำคนก้าวไปสู่ความเจริญก้าวหน้าและความสำเร็จของชีวิต ตรงกันข้ามกับผู้ที่รู้จักภาพของตนเองอย่างแท้จริง ย่อมสามารถกำหนดแนวทางของชีวิตให้อยู่ในทิศทางซึ่งมีความหมายตามที่ต้องการได้ นอกจากนี้การรู้จักตนเองยังทำให้เรามองเห็นข้อบกพร่องหรือจุดอ่อนของตนเอง โดยเฉพาะถ้าบุคคลนั้นเป็นคนที่มีการยอมรับในตนเองด้วยแล้วก็จะมีความเต็มใจมากยิ่งขึ้นที่จะปรับปรุงตนให้มีความเจริญงอกงามในทุกด้าน

เรียม ศรีทอง (ปิยนากู สิทธิฤทธิ์. 2549: 18; อ้างอิงจาก เรียม ศรีทอง. 2540: 19) กล่าวว่า การตระหนักรู้ตนเองจะช่วยให้เรารู้ตนเอง นำไปสู่การพัฒนาสัมพันธภาพเชิงบวกจัดการสิ่งต่างๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และวางเป้าหมายในชีวิตได้อย่างเหมาะสม

พรรณพิมล หล่อตระกูล (2545: 4) ได้กล่าวว่า ความเข้าใจในตนเองมีจุดเริ่มต้นตั้งแต่ช่วงวัยรุ่น ก่อนเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ทุกคนควรจะตระหนักรู้และเข้าใจตนเองได้ดี โดยเฉพาะการเรียนรู้จักอารมณ์และความต้องการของตัวเอง ความสามารถนี้นำไปสู่ความสามารถในการบริหารจัดการอารมณ์ความรู้สึกและความต้องการของตนเองได้ ทำให้สามารถแก้ไขข้อขัดแย้งในชีวิตครอบครัวที่เกิดจากความคาดหวังที่แตกต่างกัน รวมทั้งความขัดแย้งทางอารมณ์ที่เกิดขึ้น นอกจากนี้การตระหนักรู้และเข้าใจตนเองอาจรวมหมายถึง การรู้บทบาทของตน เพราะคนเราอยู่ในสังคมโดยมีบทบาทของตน และมีบทบาทมากกว่าหนึ่งบทบาทไปตามกลุ่มที่เรามีความสัมพันธ์ เช่น ในครอบครัว ในที่ทำงาน ในสังคม พร้อมกับบทบาทที่มี คือ ความรับผิดชอบต่อบทบาทของตัวเอง ซึ่งทำให้เราไม่สามารถทำอะไรตามความรู้สึกและความต้องการของตัวเองตลอดเวลา

ไวซิงเจอร์ (Weisinger. 1998: 4-5) ได้ให้ทัศนะว่า การตระหนักรู้ในตนเองเป็นกระบวนการในการปรับใช้ข้อมูลมากมายที่มีอยู่ ได้แก่ อารมณ์ความรู้สึก การรับรู้ทางประสาทสัมผัส การประเมินค่าการแสดงออก และความตั้งใจของเรา ซึ่งจะช่วยให้เราเข้าใจตัวเอง และข้อมูลเหล่านี้จะช่วยให้เราเข้าใจปฏิกริยาตอบสนอง พฤติกรรม การสื่อสาร และการปฏิบัติใน

สถานการณ์ต่างๆ ของตัวเอง การตระหนักรู้ในตนเองในระดับสูงจะทำให้สามารถตรวจสอบและสังเกตตัวเองในการแสดงออกแบบต่างๆ ได้ ส่วนการขาดการตระหนักรู้ในตนเองจะทำให้ขาดข้อมูลที่เพียงพอในการตัดสินใจที่ดี รวมทั้งเป็นอุปสรรคในการตอบสนองต่อผู้อื่นและสถานการณ์ต่างๆ เนื่องจากมีข้อมูลไม่เพียงพอที่จะเข้าถึงสิ่งเหล่านั้น

อาดีล บี ลิน (Adele B. Lynn. 2005: 169) กล่าวว่า ผู้ที่มีการตระหนักรู้ในตนเองในระดับมากมักจะไม่มีรู้สึกตกใจกับปฏิกิริยาตอบสนองทางอารมณ์ของตนเอง และการตระหนักรู้ในตนเองยังทำให้บุคคลสามารถตรวจสอบตัวกระตุ้นทางอารมณ์ที่อาจเป็นสาเหตุให้เกิดปฏิกิริยาตอบสนองได้อีกด้วย ในปัจจุบันนี้เป็นที่รับรู้กันว่าจุดมุ่งหมายของการฝึกฝนตนเอง คือ เพื่อเพิ่มการตระหนักรู้ตัวกระตุ้นทางอารมณ์นั่นเอง

นอกจากนี้ อาดีล บี ลิน ยังได้กล่าวว่าผู้ที่มีความสามารถทางอารมณ์ที่เรียกว่าการตระหนักรู้ในตนเองจะมีการเห็นในคุณค่าของตนเองสูง มีความเชื่อมั่นในตนเองมาก และรู้ถึงผลกระทบของการปรับลดคุณลักษณะเหล่านี้ด้วย การทำความเข้าใจอารมณ์ถือเป็นจุดสำคัญของการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีต่อบุคคลอื่นและช่วยให้เกิดการปรับอารมณ์ทางบวกของตนเองให้เหมาะสมเมื่อต้องติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่นในที่ทำงาน ในทางตรงกันข้าม ผู้ที่มีการตระหนักรู้ในตนเองระดับต่ำนั้น จะเป็นที่รับรู้ได้จากสายตาคนภายนอกว่าบุคคลนั้นไม่สามารถสัมผัสอารมณ์หรือรับรู้อารมณ์ของตนเองได้อย่างลึกซึ้ง เขาจะไม่เข้าใจอารมณ์ตนเองอย่างแท้จริงว่าตนเองกำลังรู้สึกอย่างไร ด้วยเหตุนี้ เขาจึงไม่ตระหนักว่าอารมณ์ของตนเองจะมีผลกระทบต่อผู้อื่นได้อย่างไร ทำให้ไม่สามารถเข้าใจจุดแข็งและจุดอ่อนของตนเองได้อย่างแท้จริง ซึ่งจะทำให้เกิดจุดบอดในการพัฒนาตัวเอง ทำให้พลาดโอกาสในการใช้อารมณ์ของตนเองเพื่อเป็นข้อมูลที่เป็นประโยชน์ในการพัฒนาเป้าหมายและจุดมุ่งหมายต่างๆ ได้

ในส่วนของงานวิจัยที่เกี่ยวกับความสำคัญของการตระหนักรู้ในตนเองนั้นมีผลงานวิจัยของอรพินทร์ ชูชม และอัจฉรา สุขารมณ (วาริณี คุณธรรมสถาพร. 2545; อ้างอิงจาก อรพินทร์ ชูชม และอัจฉรา สุขารมณ. 2539) ที่ศึกษาองค์ประกอบที่สัมพันธ์กับการปรับตัวของนักเรียนวัยรุ่นพบว่า ความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองเป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลสำคัญเป็นอันดับ 1 ในการพยากรณ์ความสามารถในการปรับตัวของนักเรียนวัยรุ่นได้สูงถึง 42.24%

จะเห็นได้ว่า การตระหนักรู้ในตนเองมีจุดเริ่มต้นตั้งแต่วัยเด็ก แต่จะพัฒนาได้ดีและชัดเจนในช่วงวัยรุ่น การตระหนักรู้ในตนเองมีความสำคัญในการที่จะทำให้บุคคลนั้นมีความเข้าใจตนเองอย่างแท้จริงในเรื่องความคิด อารมณ์ความรู้สึก และพฤติกรรม อีกทั้งยังช่วยให้บุคคลได้มองเห็นข้อบกพร่องหรือจุดอ่อนของตนเอง ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนาตนเองและนำไปสู่การสร้างสัมพันธ์ภาพเชิงบวกกับผู้อื่นได้ ส่วนการขาดการตระหนักรู้ในตนเองจะทำให้บุคคลนั้นขาดความรับผิดชอบในบทบาทของตนเอง ขาดความตระหนักในผลกระทบของอารมณ์ของตนเองที่มีต่อผู้อื่น จึงทำให้ขาดโอกาสในการพัฒนาตนเองและเป็นอุปสรรคต่อการตอบสนองต่อผู้อื่นและสถานการณ์ต่างๆ อย่างเหมาะสม จึงมีแนวโน้มเกิดพฤติกรรมที่จะเป็นปัญหาตามมาได้ แม้จะไม่มีการวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองและพฤติกรรมที่เป็นปัญหาโดยตรงแต่ก็มีงานวิจัย

ที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเองซึ่งเป็นมิตีย่อยหนึ่งของการตระหนักรู้ในตนเองและพฤติกรรมเสี่ยงด้านการเรียน ได้แก่ งานวิจัยของพิมพิกาข์ จันทนะโสทธิ (2550) เรื่องปัจจัยป้องกันพฤติกรรมเสี่ยงด้านการเรียนของนักศึกษาวิทยาลัยเทคนิคราชบุรี โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาวิทยาลัยเทคนิคราชบุรีที่กำลังศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) และระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.) จำนวน 368 คน ผลการวิจัยพบว่า 1. การเห็นคุณค่าในตนเอง จุดมุ่งหวังในอนาคต สามารถร่วมกันทำนายพฤติกรรมเสี่ยงด้านการเรียน ด้านนิสัยการเรียนที่ไม่ดีได้ร้อยละ 22.9 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

2.3 องค์ประกอบของการตระหนักรู้ตนเอง

โกลแมน (Goleman. 1998: 54 -72) ได้แบ่งองค์ประกอบของการตระหนักรู้ตนเองไว้ 3 ด้าน ดังนี้

1. การตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (Emotional awareness) หมายถึง การตระหนักรู้ถึงผลของอารมณ์ที่มีต่อพฤติกรรมการแสดงออกของตนเอง และสามารถใช้อารมณ์เพื่อเป็นแนวทางในการตัดสินใจได้ ประกอบด้วย

- รู้อารมณ์ความรู้สึกของตนเองและสาเหตุของการเกิดอารมณ์นั้นๆ
- ตระหนักรู้ถึงความสัมพันธ์ระหว่างอารมณ์และความคิด การกระทำ และคำพูด

- ยอมรับได้ว่าอารมณ์ความรู้สึกของตนเองมีผลต่อพฤติกรรมแสดงออก
- มีแนวทางในการตระหนักถึงคุณค่าและเป้าหมาย

2. การประเมินตนเองตามความเป็นจริง (Accurate self-assessment) หมายถึง ความสามารถในการวิเคราะห์จุดแข็งและข้อจำกัดของตัวเองได้อย่างตรงไปตรงมา มีความต้องการปรับปรุงตัวเอง และสามารถเรียนรู้จากประสบการณ์ต่างๆ ได้ ประกอบด้วย

- รู้จุดเด่นจุดด้อยของตัวเอง
- สามารถไตร่ตรองและเรียนรู้จากประสบการณ์ต่างๆ ได้
- เปิดใจรับข้อมูลสะท้อนกลับ มุมมองความคิดใหม่ๆ เรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และมีการพัฒนาตัวเอง

- สามารถมีอารมณ์ขันต่อตัวเองได้

3. ความมั่นใจในตนเอง (Self-confident) หมายถึง การมีความกล้าและมีความเชื่อมั่นในความสามารถ ความมีคุณค่า และจุดมุ่งหมายของตัวเอง ประกอบด้วย

- แสดงตนได้อย่างมั่นใจ ด้วยการมี "ตัวตน" ของตัวเอง
- สามารถแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างจากคนส่วนใหญ่และยืนหยัดในสิ่งที่ถูกต้อง

- มีความเด็ดขาด สามารถที่จะตัดสินใจได้อย่างเด็ดเดี่ยวแม้จะรู้สึกไม่มั่นใจ และอยู่ท่ามกลางสถานการณ์ที่กดดันและไม่แน่นอน

จากองค์ประกอบดังกล่าว ผู้วิจัยสรุปได้ว่าการตระหนักรู้ในตนเองมีองค์ประกอบดังต่อไปนี้

1. การตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (Emotional awareness) หมายถึง การรู้เท่าทันอารมณ์ของตนเอง รู้สาเหตุที่ทำให้เกิดความรู้สึกนั้นๆ และผลของอารมณ์ที่มีต่อพฤติกรรม สามารถตระหนักรู้ถึงความสัมพันธ์ระหว่างอารมณ์ ความคิด การกระทำ และคำพูดของตนเองได้ ตลอดจนสามารถใช้อารมณ์ให้เป็นประโยชน์ต่อการตัดสินใจได้

2. การประเมินตนเองตามความเป็นจริง (Accurate self-assessment) หมายถึง ความสามารถในการวิเคราะห์จุดแข็งและข้อจำกัดของตนเองได้อย่างตรงไปตรงมา สามารถเปิดใจในการรับข้อมูลป้อนกลับและรับมุมมองความคิดใหม่ๆ มีอารมณ์ขันต่อตัวเอง มีการเรียนรู้และพัฒนาตัวเองจากประสบการณ์ต่างๆ ได้อย่างต่อเนื่อง

3. ความมั่นใจในตนเอง (Self-confident) หมายถึง การมีความเชื่อมั่นในความสามารถและความมีคุณค่าของตนเอง สามารถแสดงตนได้อย่างมั่นใจ มีจุดยืนในตัวเอง กล้ายืนยันในสิ่งที่ถูกต้อง สามารถตัดสินใจได้อย่างเด็ดขาดแม้จะอยู่ในสถานการณ์ที่กดดันและไม่แน่นอน

2.4 ปัจจัยที่มีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับการตระหนักรู้ทำให้พบว่า การตระหนักรู้ในตนเองของแต่ละบุคคลจะมีความแตกต่างกันไป เนื่องจากมีปัจจัยที่มีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองหลายประการ ซึ่งผู้วิจัยได้สรุปโดยแบ่งออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

2.4.1 ปัจจัยภายใน

ปัจจัยภายในที่มีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเอง ได้แก่ อิทธิพลของความแตกต่างระหว่างเพศ อายุ และความสามารถทางสมอง โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.4.1.1 เพศ

จากการศึกษาความแตกต่างระหว่างเพศ มีงานวิจัยที่รายงานว่าชายและหญิงอาจมีความแตกต่างในด้านอารมณ์ เช่น บาร์-ออน (จารุวรรณ สกุลคุ. 2543: 27; อ้างอิงจาก Bar-on. 1997) ได้ศึกษาความฉลาดทางอารมณ์โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นชาย-หญิง ในเยอรมัน อิสราเอล และสหรัฐอเมริกา เป็นต้น และสรุปว่าโดยทั่วไปเพศหญิงจะรับรู้สภาวะอารมณ์ของตน มีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และมีการปฏิบัติระหว่างบุคคลได้ดีกว่าเพศชาย ในขณะที่เพศชายจะมีความเชื่อมั่นในตนเองสูง และมองโลกในแง่ดี สามารถปรับตัวได้ง่ายกว่าและจัดการกับสภาวะกดดันได้ดีกว่าเพศหญิง อย่างไรก็ตามในภาพรวมความแตกต่างดังกล่าวไม่มากพอที่จะส่งผลให้เพศชายและเพศหญิงมีความฉลาดทางอารมณ์แตกต่างกัน

2.4.1.2 อายุ

อายุมีส่วนสัมพันธ์กับพัฒนาการด้านความสามารถในการคิดวิเคราะห์ รู้จักและทำความเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง รวมทั้งพัฒนาการทางอารมณ์ที่ทำให้บุคคลมีประสบการณ์ทางอารมณ์หลายรูปแบบมากขึ้น ซึ่งทักษะนี้จะพัฒนาไปตามอายุ โดยกรมสุขภาพจิต (2543: 57-60) ได้อธิบายถึงพัฒนาการทางอารมณ์ของมนุษย์ว่า พัฒนาการที่สมบูรณ์ของความสามารถในการรับรู้มีบทบาทสำคัญมากต่อพัฒนาการทางอารมณ์ พัฒนาการทางอารมณ์ในระดับอายุต่างๆ มีดังนี้

วัยทารก 2-6 เดือน การแสดงทางอารมณ์ของเด็กยังแยกไม่ออกอย่างชัดเจน เช่น การยิ้ม อาจไม่มีความหมายที่ลึกซึ้งนัก แต่ในครึ่งปีแรก เด็กบางคนจะแสดงว่ารู้จักแยกความแตกต่างของบุคคลที่อยู่ในสิ่งแวดล้อม เช่น เด็กอาจยิ้มกับคนที่รู้จักคุ้นเคยและแสดงความกลัวคนแปลกหน้า

วัย 16 เดือน- 2 ขวบครึ่ง เด็กเริ่มมีการแสดงออกทางอารมณ์ที่ชัดเจนขึ้น เช่น โกรธ อายุ เป็นต้น

- มีลักษณะของความรู้สึกเป็นตัวของตัวเอง ซึ่งแสดงออกโดยพฤติกรรมการพูดว่า “ไม่” เป็นการปฏิเสธ

- ในระยะของวัยที่เด็กหัดเดิน เด็กจะมีการตระหนักรู้เกี่ยวกับตนเองมากขึ้น เด็กอาจหัวเราะ ตะโกน หรือร้องไห้เมื่อเห็นเด็กคนอื่นทำเช่นนั้น แต่เด็กก็จะมีรับรู้ได้ว่าตนเองอาจจะทำอะไรที่แตกต่างออกไปจากคนอื่น การตระหนักรู้ในตนเองเป็นจุดเริ่มต้นที่ทำให้เกิดความรู้สึกต้องการแข่งขันและรู้จักความหมายของอารมณ์

- การติดต่อสื่อสารกับบุคคลอื่นมักแสดงออกในพฤติกรรมที่ออกคำสั่งหรือขอร้อง
- การรู้จักถูกผิดและการเรียนรู้ที่จะเคารพความรู้สึกของบุคคลอื่นจะเริ่มตั้งแต่เด็กเล็กซึ่งจะได้อิทธิพลจากตัวอย่างของพ่อแม่และทำที่ของบุคคลอื่นในสิ่งแวดล้อม ส่วนใหญ่มักจะเริ่มจากความเห็นแก่ตัวก่อน แล้วจึงเป็นการอ่อนน้อม เชื่อฟัง

วัยที่เด็กเริ่มหัดเดินเป็นระยะที่เด็กเรียนรู้ขอบเขตจำกัดระหว่างตนเองกับสิ่งแวดล้อม รับรู้ประสบการณ์ใหม่ๆ ที่น่าตื่นเต้น และพัฒนาการด้านภาษาช่วยให้เริ่มรับรู้ความเป็นจริงมากขึ้น

เด็กก่อนวัยเรียน เป็นช่วงพัฒนาการที่สำคัญที่เด็กเริ่มแสดงความรู้สึกได้โดยตรงจนสามารถศึกษาหรือสังเกตได้

- เป็นระยะที่เด็กสามารถเรียนรู้คุณค่าและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นและเริ่มสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นนอกจากสมาชิกในครอบครัว

- ในระยะนี้เด็กเริ่มเรียนรู้ความถูกต้องซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของพัฒนาการด้านคุณธรรม เช่น เด็กอายุ 2 ขวบที่ทำนมหกเลอะเทอะบนผ้าปูโต๊ะใหม่ อาจมีประสบการณ์กับความรู้สึกกลัวและวิตกกังวลจากผลที่ได้รับจากภายนอก เช่น การถูกลงโทษ แต่เด็ก 4 ขวบจะมีความรู้สึกแตกต่างไป และเริ่มจะมีประสบการณ์ของความรู้สึกผิดด้วยตนเองแทนการกลัวถูกลงโทษจากบุคคลอื่น

วัย 4-5 ขวบ เด็กมีความเข้าใจและสื่อสารให้ผู้อื่นเข้าใจตนเอง สามารถอธิบาย เหตุการณ์ให้ผู้อื่นเข้าใจได้

- ในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เด็กจะเริ่มมีพฤติกรรมที่ขัดแย้งกันระหว่าง ความเห็นอกเห็นใจ ความก้าวร้าวและความเป็นผู้นำ

- ตัวอย่างของการมีความเห็นใจผู้อื่น เช่น เด็กจะหยุดมองเมื่อเห็นเด็กอื่นกำลัง ร้องไห้คร่ำครวญ เด็กอาจจะปลอบเพื่อนที่ถูกแกล้ง วิ่งไปบอกครู หรือจัดการกับคนที่รังแกเด็กอื่น แต่ความรู้สึกเห็นใจของเด็กวัยนี้ยังไม่ชัดเจนเช่นเดียวกับผู้ใหญ่ และมักจะเกิดร่วมไปกับความรู้สึก ว่าตนเหนือกว่า การรู้สึกผิด การรู้สึกไม่เป็นมิตร หรือความรู้สึกอื่นๆ เป็นต้น

- การเล่นของเด็กวัยนี้จะสะท้อนให้เห็นว่าเด็กเริ่มรับรู้ถึงความแตกต่างระหว่างสิ่ง สมมติกับความเป็นจริง

- การรู้จักตนเองของเด็กมาจากการรับรู้สิ่งต่างๆ รอบตัว โดยเฉพาะคนรอบข้าง ก่อนและเมื่อเด็กรู้จักความแตกต่างของตนเองที่ไม่เหมือนคนอื่นมากขึ้น เด็กจะเริ่มมีความสงสัย เกี่ยวกับสถานภาพของตนเองและเรียนรู้จักตนเองในระยะต่อมา

วัยเด็ก 6-12 ปี เป็นระยะที่การเจริญเติบโตโดยทั่วไปจะช้าลง เด็กวัยนี้เริ่มรู้จัก ตนเองอย่างชัดเจนขึ้นจากการแสดงปฏิกิริยาของคนรอบข้างในสิ่งแวดล้อม การรู้จักตนเองไม่ เพียงแต่มาจากความรู้สึกว่าเป็นที่รักและยอมรับของคนในครอบครัว แต่ยังมาจากความรู้สึกว่าตนมี ความสามารถในการกระทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง และจากการกระทำตามการเรียกร้องของผู้อื่น เด็ก จะสามารถพิจารณาและวิจารณ์ตนเอง เริ่มเข้าใจกฎเกณฑ์และสร้างสัมพันธภาพที่มีความหมายกับ ผู้อื่น

วัยรุ่น การรู้จักตนเองในวัยรุ่นมาจากความรู้สึกว่าตนเองแตกต่างจากผู้อื่น ได้แก่ เพื่อน ผู้ใหญ่ คนอื่นๆ มีความคิดเห็นเป็นของตนเองซึ่งเต็มไปด้วยความเปลี่ยนแปลง การ แสดงออกทางอารมณ์ของวัยรุ่นจะมีลักษณะรุนแรงและขาดการควบคุม จนในบางครั้งมีคนสรุปว่า วัยรุ่นเป็นวัยที่เต็มไปด้วยความวุ่นวาย

จากพัฒนาการทางอารมณ์ดังกล่าว จึงอาจสรุปได้ว่า อายุมีผลต่อความสามารถ ในการคิดวิเคราะห์ รู้จัก แยกแยะ ทำความเข้าใจความคิด อารมณ์ และพฤติกรรมของตนเอง ซึ่ง จะมีการพัฒนาแบบก้าวหน้าขึ้น โดยเทรวิส แบริดเบอรี่ และ จีน กรีฟ (Travis Bradberry; & Jean Greaves. 2005: 73) ก็ได้แสดงทัศนะว่าคนส่วนใหญ่จะมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงขึ้นตลอด ชีวิตและจะใช้เวลาในการจัดการกับอารมณ์และพฤติกรรมของตนเองได้ง่ายขึ้นตามอายุอีกด้วย

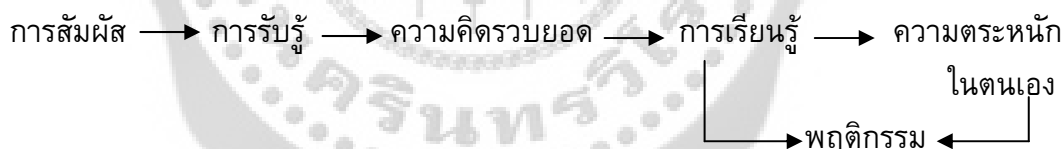
2.4.1.3 ความสามารถทางสมอง

อุมพร ตรังคสมบัติ (2544: 40-41) ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างสมอง อารมณ์ และความฉลาดทางอารมณ์ไว้ว่า สมองของคนเราอาจแบ่งง่ายๆ เป็นสองส่วน คือ สมอง ส่วนหน้าที่ทำหน้าที่คิด (thinking brain) และสมองส่วนที่ทำหน้าที่รู้สึกหรือมีอารมณ์ (emotional brain) สมองส่วนที่คิดเรียกว่าคอร์เท็กซ์ (cortex) ส่วนสมองที่ทำหน้าที่รู้สึกเรียกว่า ระบบลิมบิก (limbic system) ระบบนี้ฝังตัวอยู่ลึกลงไปใต้กลีบสมอง ประกอบด้วยส่วนเล็กๆ 3 ส่วน คือ อะมิ

กดาลา (amygdale) ซึ่งเป็นศูนย์ควบคุมอารมณ์ ฮิปโปแคมปัส (hippocampus) ซึ่งทำหน้าที่ด้านความทรงจำและการรับรู้ต่างๆ เกี่ยวกับอารมณ์ และ ธาลามัส (thalamus) ซึ่งเป็นตัวเชื่อมโยงสองส่วนแรกเข้ากับคอร์เท็กซ์

ลิมบิกเป็นจุดที่เกิดความรู้สึก เช่น รู้สึกโกรธ รู้สึกดีใจ ส่วนคอร์เท็กซ์จะทำหน้าที่คิด เข้าใจและวิเคราะห์หาเหตุผล เมื่อลิมบิกเกิดความรู้สึกโกรธ คอร์เท็กซ์จะทำความเข้าใจว่าทำไมเราจึงรู้สึกโกรธ ประเมินสถานการณ์ว่าที่รู้สึกโกรธนั้นมีเหตุผลหรือไม่ ควรคิดและรู้สึกอย่างไรจึงดี และประเมินการกระทำว่าจะแสดงออกซึ่งความโกรธอย่างไรจึงจะเหมาะสม จากแนวคิดดังกล่าวจึงอาจสรุปได้ว่า ความสามารถทางสมองเป็นจุดเริ่มต้นที่ทำให้บุคคลสามารถเชื่อมโยงความคิดและความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเองจนนำไปสู่การตระหนักรู้ในตนเองตามมาได้ ด้วยเหตุนี้ หากมีความบกพร่องทางสมองเกิดขึ้นย่อมมีผลทำให้ทักษะการตระหนักรู้ในตนเองเสียหายไปด้วย เช่น ในผู้ป่วยที่มีการอุดตันของเส้นเลือดที่สมองซีกขวาจะพบว่า ผู้ป่วยจะแสดงอาการไม่สนใจ (unawareness) ในร่างกายซีกตรงข้าม ขณะที่ผู้ป่วยที่มีการอุดตันของเส้นเลือดในสมองซีกซ้ายกลับดูทุกข์ร้อนกับอาการป่วยอย่างมาก บางรายถึงกับซึมเศร้า ท้อแท้ นี่ก็เป็นตัวอย่างว่า สมองซีกขวานั้นควบคุมการทำงานของอารมณ์ ซึ่งถ้าถูกทำลายไปก็จะมีผลเสียความสามารถในการรับรู้อารมณ์ของตนเองไป (เทอดศักดิ์ เดชคง. 2542: 53)

สำหรับขั้นตอนการเกิดการตระหนักรู้ในตนเองนั้น จะต้องอาศัยกระบวนการทำงานของสมองตามลำดับต่างๆ ดังนี้ (สุขฤดี รัชตฤงการสกุล. 2543 : 92 ; อ้างอิงจาก สุชิน สงวนบุญญศิริ. 2532: 17)



จากภาพประกอบดังกล่าว จะเห็นได้ว่า การตระหนักรู้ในตนเองเป็นผลของกระบวนการทางปัญญา (cognitive process) กล่าวคือ เมื่อบุคคลได้รับการกระตุ้นจากสิ่งเร้าหรือรับสัมผัสจากสิ่งเร้าแล้วจะเกิดการรับรู้ขึ้น (perception) เมื่อเกิดการรับรู้แล้วต่อไปก็จะนำไปสู่การเกิดความเข้าใจในสิ่งเร้า นั้น และนำไปสู่การเรียนรู้ในขั้นต่อไป คือ มีความรู้ในสิ่งนั้น และเมื่อบุคคลเกิดความรู้แล้วก็จะมีผลนำไปสู่ความตระหนักรู้ในที่สุด และทั้งความรู้และความตระหนักนี้ก็จะนำไปสู่การกระทำหรือพฤติกรรมของบุคคลที่มีต่อสิ่งเร้า นั้นๆ ต่อไป

โดยสรุปแล้ว ความสมบูรณ์ของสมองและความสามารถของสมองในการทำงานด้านการวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประมวลผลข้อมูลและประสบการณ์ต่างๆ เป็นสิ่งที่มีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองทั้งสิ้น

2.4.2 ปัจจัยภายนอก

ปัจจัยภายในที่มีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเอง ได้แก่ อิทธิพลของสิ่งแวดล้อมอันประกอบด้วยวิธีการเลี้ยงดูและประสบการณ์ในชีวิตของบุคคล โดยมีรายละเอียดดังนี้

วิธีการเลี้ยงดูและประสบการณ์ในชีวิต

วิธีการอบรมเลี้ยงดูและประสบการณ์ในชีวิตที่บุคคลได้รับตั้งแต่ระยะแรกของชีวิตจนถึงปัจจุบันจะมีผลต่อการพัฒนาความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเอง การตระหนักรู้ในควมมีคุณค่าของตนเอง และการทำความเข้าใจอารมณ์ของตนเองได้ โดยกรมสุขภาพจิต (2543: 61) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาการทางอารมณ์ไว้ว่า

เด็ก 2 คนที่ได้รับการเลี้ยงดูที่อบอุ่น เอาใจใส่กับไม่สนใจ จะมีพื้นฐานทางจิตใจต่างกัน เด็กแต่ละคนอาจมีประสบการณ์ได้ทั้งในแง่บวกและลบ แต่ขึ้นอยู่กับว่าเด็กได้รับประสบการณ์ด้านใดมากที่สุด ปฏิสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับพ่อแม่ในวัยทารกจะเป็นรากฐานของการเกิดความรู้สึกเกี่ยวกับตนเองและคนใกล้ชิดที่มีปฏิสัมพันธ์ด้วยในวัยต่อมา ซึ่งจะแตกต่างกันแล้วแต่ประสบการณ์จากการเลี้ยงดู เด็กที่ได้รับการเอาใจใส่จะมีความมั่นใจว่าความต้องการของตนได้รับการตอบสนองและพร้อมจะรับความช่วยเหลือเมื่อต้องการ ส่วนเด็กที่ไม่ได้รับการเอาใจใส่จะมีความรู้สึกที่ไม่มีใครสนใจ ฟังพาใครไม่ได้ หรือถ้าขอความช่วยเหลือก็จะพบแต่ความผิดหวัง

การรู้จักตนเองไม่เพียงแต่มาจากความรู้สึกว่าเป็นที่รักและยอมรับของคนในครอบครัว แต่ยังมาจากความรู้สึกว่าตนมีความสามารถในการกระทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง และจากการกระทำตามการเรียกร้องของผู้อื่น เด็กจะสามารถพิจารณาและวิจารณ์ตนเอง เริ่มเข้าใจกฎเกณฑ์และสร้างสัมพันธภาพที่มีความหมายกับผู้อื่น (กรมสุขภาพจิต. 2543: 58)

จะเห็นได้ว่าการที่พ่อแม่และผู้เลี้ยงดูให้ความรัก ความเอาใจใส่ ที่เหมาะสมและสนับสนุนให้เด็กรู้สึกว่าคุณมีความสามารถในการกระทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง จะมีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองได้

โดยสรุปแล้ว การตระหนักรู้ในตนเองขึ้นอยู่กับปัจจัยต่างๆ หลายองค์ประกอบรวมทั้งปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอก แต่สำหรับในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยเลือกศึกษาเฉพาะปัจจัยภายใน ได้แก่ เพศ ระดับชั้น และระดับผลการเรียน เท่านั้น

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

สายสุณีย์ สุกรเดมีย์ (ดรุณี ร่องสุวรรณ. 2545: 29; อ้างอิงจาก สายสุณีย์ สุกรเดมีย์. 2543) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบเขาวนปีญญา กับความฉลาดทางอารมณ์ของวิศวกร ครูพยาบาล นักร้อง และพระสงฆ์ ที่ประสบความสำเร็จ กลุ่มตัวอย่างมีจำนวน 239 คน โดยใช้แบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า เพศหญิงมีความฉลาดทางอารมณ์มีผลการตระหนักรู้ในตนเองมากกว่าเพศชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

โกลแมน (Goleman. 1998: 7) ได้ศึกษาความฉลาดทางอารมณ์ในชายหญิง จำนวน 1,000 คน พบว่า เพศหญิงมีคะแนนเฉลี่ยการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง การร่วมรู้สึก และการปรับตัวในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลสูงกว่าเพศชาย ส่วนเพศชายจะมีความเชื่อมั่นในตนเอง การมองโลกในแง่ดี การปรับตัวและการจัดการกับความเครียด ได้ดีกว่าเพศหญิง แต่พบว่าความฉลาดทางอารมณ์โดยรวมของเพศชายและเพศหญิงไม่แตกต่างกัน

มงคลวัฒน์ ทวีรักษากุล (2548) ได้ทำการวิจัยเรื่องแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของผู้บริหารระดับต้นของบริษัทเอกชนในกรุงเทพมหานคร โดยกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 387 คน ผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า 1. เพศชายมีความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าเพศหญิง 2. อายุไม่มีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง 3. แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ด้านความทะเยอทะยาน ความรับผิดชอบต่อตนเอง การรู้จักตนเอง และด้านความมีเอกลักษณ์มีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

โตโต (ญาดา หลาวเพชร. 2544. 49; อ้างอิงจาก Toto. 1996) ได้ศึกษาผลของเกรดเฉลี่ย (GPA) กับความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนวิทยาลัย 138 คน ใช้แบบวัดความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ (Emotional Intelligence Inventory) โดยวิเคราะห์แต่ละองค์ประกอบของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ 3 องค์ประกอบใหญ่ คือ ความกรุณาสงสาร ความตระหนักรู้ในตนเอง ความสามารถในการปรับตัว ผลการศึกษาพบว่า เพศหญิงจะมีความกรุณาสงสาร ความตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าชาย แต่ความสามารถในการปรับตัวไม่แตกต่างกันในเพศหญิงและชาย และพบว่าเกรดเฉลี่ยต่างกัน ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ทั้ง 3 องค์ประกอบไม่แตกต่างกัน

ดรุณี ร่องสุวรรณ (2545) ได้ทำการวิจัยเรื่องการศึกษาความฉลาดทางอารมณ์กับความสามารถทางสมองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดสำนักงานการประถมศึกษา จังหวัดแพร่ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2545 จำนวน 376 คน โดยได้แบ่งความฉลาดทางอารมณ์เป็น 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง การควบคุมตนเอง การสร้างแรงจูงใจ การเอาใจเขามาใส่ใจเรา และทักษะทางสังคม และแบ่งความสามารถทางสมองออกเป็น 6 ด้าน คือ ด้านภาษา ปริมาณ การคิดอย่างมีเหตุผล การรับรู้ การมองเห็นความสัมพันธ์ และความจำ ผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า 1. นักเรียนชายมีความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเองต่ำกว่านักเรียนหญิง 2. ความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเองกับความสามารถทางสมองของนักเรียนชายมีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเกือบทุกค่า (ด้านการคิดอย่างมีเหตุผล การมองเห็นความสัมพันธ์ ความจำ และภาษา) ยกเว้นความสามารถทางสมองด้านปริมาณและการรับรู้ 3. ความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเองกับความสามารถทางสมองของนักเรียนหญิงมีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกค่า (ด้านการคิดอย่างมีเหตุผลและความจำ) ยกเว้นความสามารถทางสมองด้านภาษา ปริมาณ การรับรู้ และการมองเห็นความสัมพันธ์

ปิยนากู สิทธิฤทธิ์ (2549) ได้ศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อการตระหนักรู้ตนเองของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตพื้นที่การศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2 จำนวน 512 ผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า ปัจจัยเชิงสาเหตุในด้านสัมพันธภาพระหว่างบุคคลสามารถอธิบายความแปรปรวนของการตระหนักรู้ในตนเองได้

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเองข้างต้น มีผลการวิจัยในตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเอง ได้แก่ เพศ อายุ เกรดเฉลี่ย ความสามารถทางสมอง แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ และสัมพันธภาพระหว่างบุคคล ด้านตัวแปรเพศนั้นมีผลการวิจัยที่ขัดแย้งกัน กล่าวคือ ผลการวิจัยส่วนใหญ่พบว่าเพศหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าเพศชาย ยกเว้นงานวิจัยหนึ่งเรื่องพบว่าเพศชายมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าเพศหญิง รวมทั้งยังมีงานวิจัยที่พบว่าความสามารถทางสมองมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในตนเองโดยมีเพศเข้ามาเกี่ยวข้อง กล่าวคือ ความสามารถทางสมองเกือบทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิดอย่างมีเหตุผล การมองเห็นความสัมพันธ์ ความจำ และภาษาของเพศชายมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการตระหนักรู้ในตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ยกเว้นความสามารถทางสมองด้านปริมาณและการรับรู้ที่ไม่มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่สำหรับเพศหญิงพบว่า มีเพียงความสามารถทางสมองด้านการคิดอย่างมีเหตุผลและความจำเท่านั้นที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการตระหนักรู้ในตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนด้านอื่นๆ ที่เหลือ ได้แก่ ด้านภาษา ปริมาณ การรับรู้ และการมองเห็นความสัมพันธ์ ไม่มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยที่พบว่าแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ด้านความทะเยอทะยาน ความรับผิดชอบต่อตนเอง การรู้จักตนเอง และด้านความมีเอกลักษณ์มีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติอีกด้วย ส่วนตัวแปรอายุและเกรดเฉลี่ยนั้นไม่พบความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติกับการตระหนักรู้ในตนเอง สำหรับปัจจัยภายนอกที่ส่งผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองนั้น ได้แก่ สัมพันธภาพระหว่างบุคคล

จะเห็นได้ว่างานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเองนั้นยังมีไม่มากนัก ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาในด้านตัวแปรส่วนบุคคล ได้แก่ เพศ อายุ และผลการเรียน ที่มีต่อการตระหนักรู้ในตนเอง เพื่อให้เกิดความเข้าใจการตระหนักรู้ในตนเองมากยิ่งขึ้น

2.4 การพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเอง

นันทนา วงษ์อินทร์ (2542: 136-137) ได้กล่าวถึงแนวทางในการพัฒนาการรู้จักอารมณ์ตนเองไว้ดังนี้

1. ใช้เวลาแก่ตนเองในการทบทวนอารมณ์ของตนเอง พิจารณาว่าเราเป็นคนที่มึลักษณะอารมณ์เช่นไร มักจะคล้อยตามอารมณ์ตนเอง คล้อยตามอารมณ์ของผู้อื่น หรือคล้อยตามสิ่งแวดล้อมภายนอก เช่น ทบทวนลักษณะการแสดงอารมณ์ ว่าเราได้แสดงอาการใดออกไป รู้สึกอย่างไรกับผลย้อนกลับ (พอใจ,ไม่พอใจ) คิดอย่างไรกับผลย้อนกลับ (เหมาะสม, ไม่เหมาะสม) ถ้า

รู้สึกพอใจ เหมาะสมแล้ว ต้องแน่ใจว่าไม่มีการเข้าข้างตัวเองหรือหลอกตัวเองแล้วใช้ให้เกิดประโยชน์

2. ฝึกการรู้ตัวบ่อยๆ มีสติอยู่กับการรู้ตัว เช่น ขณะนี้เรากำลังรู้สึกอย่างไรกับตัวเองหรือกับสิ่งที่เกิดขึ้นรอบๆ ตัว รู้สึกสบายใจ, ไม่สบายใจ, คิดอย่างไรกับความรูสึกนั้น ความคิดหรือความรู้สึกมีผลอย่างไรกับการแสดงออกของตนเอง เป็นต้น

วิลาสลักษณ์ ชิววัลลี (2543: 160-162) ได้เสนอแนวทางการพัฒนาสติปัญญาทางอารมณ์ในส่วนของการตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง (self-awareness)ไว้ดังนี้

1. บอกตนที่กำลังรู้สึกอย่างไร ในการที่จะรู้เท่าทันอารมณ์ของตน บอกกับตัวเอง ได้ตลอดเวลาว่าตนเองกำลังรู้สึกอย่างไร โดยใช้คำพูดอยู่ในใจว่า “ฉันกำลังโกรธเขา” หรือเพียงแค่ “โกรธหนอๆ” หรือขณะที่ฟังเพลงแล้วมีความสุขก็ให้พูดกับตนเองเช่นกันว่า “สุขหนอ” ถ้าสามารถติดตามอารมณ์ของตนเองอยู่เสมอและในทุกอารมณ์ที่เปลี่ยนไปก็ช่วยให้รู้ทันอารมณ์ของตนเอง คนที่ตระหนักถึงอารมณ์ของตนเองจะกลับคืนสู่อารมณ์ในสภาพปกติได้เร็วกว่าคนที่ไม่ตระหนัก

2. ซื่อสัตย์ต่อความรู้สึกของตนเอง ไม่บิดเบือน บางขณะที่เราเกิดความรู้สึกอย่างไรอย่างหนึ่งขึ้นมา โดยมีความรูสึกนั้นเราหรือสังคมไม่ยอมรับ เราอาจบิดเบือนโดยการพยายามให้เหตุผลแก่ตนเองไปอีกแบบหนึ่งซึ่งเป็นการปิดบัง กลบเกลื่อนความรู้สึกที่แท้จริง จะเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาสติปัญญาทางอารมณ์และเป็นการสร้างปัญหาอื่นๆ ตามมา เช่น ปัญหาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ตัวอย่างเช่น ถ้าเราเกิดความรู้สึกไม่ชอบใครขึ้นมา ให้ถามตนเองว่าเขาทำอะไรหรือเราจึงไม่ชอบเขา ความจริงเขาอาจไม่ได้ทำอะไรเราเลย แต่เราอิจฉาเขา คือ ทนเห็นเขาเก่งกว่าไม่ได้นั่นเอง

นอกจากนี้ในบางครั้งความรู้สึกที่แสดงออกในขณะนั้นเป็นความรู้สึกระดับต้นที่มีความรู้สึกที่ลึกกว่าซ่อนอยู่ เช่น การที่แม่โกรธลูกมากและตีลูก เพราะลูกถึบจักรยานออกไปเล่นนอกบ้านจนเกือบถูกรถยนต์ชน ความรู้สึกโกรธเป็นความรู้สึกในระดับตั้งแต่ความรู้สึกเล็กๆ ที่แท้จริงคือ ความรู้สึกกลัว กลัวว่าจะสูญเสียลูกไป

ตระหนักถึงข้อดีและข้อบกพร่องของตนเอง ทั้งข้อดีและข้อบกพร่อง บุคคลอาจรู้ได้ด้วยตนเองและด้วยการที่ผู้อื่นให้ข้อมูลป้อนกลับ การยอมรับข้อบกพร่องเป็นการเปิดโอกาสให้ได้ปรับปรุงตนเองหรือเกิดความระมัดระวังในการแสดงอารมณ์มากขึ้น การยอมรับข้อบกพร่องของตนเองเป็นความกล้าหาญอย่างหนึ่งที่ยอมรับความไม่ดีของตนเองได้ การตระหนักข้อดีข้อเสียของตนเอง ให้มองในลักษณะข้อเท็จจริง เช่น เราเป็นคนโกรธง่าย แต่ไม่ใช่ประเมินในทางลบและลงโทษตัวเอง เช่น ฉันเป็นคนโมโหง่าย ใครๆ ก็เกลียดฉัน ไม่มีใครอยากคบด้วย การประเมินตนเองในทางลบเช่นนี้อาจทำให้เกิดเป็นจริงตามที่เราคิดได้ เพราะเมื่อเราคิดเช่นนั้น วิธีการปฏิบัติตัวและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นก็จะสอดคล้องกับสิ่งที่เราคิด กล่าวคือ ทำให้เราไม่กล้าคบหากับใครหรือคิดว่าใครๆ ก็ไม่ชอบเรา ซึ่งทำให้บุคคลนั้นมีพฤติกรรมที่ไม่ชอบสมาคมกับผู้อื่น หรือมองผู้อื่นในทางลบ เมื่อผู้อื่นเห็นว่าเราไม่ชอบคนกับใคร เขาก็คิดว่าเราไม่ต้องการให้ผู้อื่นมายุ่งเกี่ยวกับตัว ก็กลายเป็นจริงที่ว่าไม่มีใครกล้าคบด้วย ดังนั้น บุคคลควรมองว่าข้อบกพร่องเป็นสิ่งที่แก้ไขได้

ยุทธนา ไชยจุฑา (2543: 93-94) ได้เสนอข้อแนะนำเพื่อใช้ในการเพิ่มความไวต่อการรับทราบถึงอารมณ์และความรู้สึกของตนเองไว้ดังนี้

ทำตารางเพื่อจดบันทึกอารมณ์ของตนเองในแต่ละเหตุการณ์ โดยระบุถึงสถานการณ์ที่ท่านเข้าไปเกี่ยวข้องกับอารมณ์หรือความรู้สึกที่กำลังเกิดขึ้นในขณะนั้น รวมทั้งความคิดที่กำลังคิดอยู่ อารมณ์พื้นฐานที่ควรทราบซึ่งจะต้องระบุได้ เช่น อารมณ์โกรธ เศร้า กลัว แปลกใจ สงบ อิจฉา และความสบายใจหรือมีความสุข เป็นต้น

สังเกตความรู้สึกทางสรีระที่เกิดขึ้นด้วย ปฏิบัติของร่างกายเป็นส่วนหนึ่งที่จะบอกให้เราทราบว่า เรากำลังปฏิบัติทางอารมณ์กับเหตุการณ์นั้นๆ อย่างไร เช่น ท่านลองสังเกตและจำเหตุการณ์ที่ทำให้ต้นคอของท่านเกิดอาการเกร็ง ท้องเกิดอาการผิดปกติ หรือศีรษะเกิดปวดขึ้นมาเอง โดยส่วนใหญ่แล้วอาการดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าท่านกำลังมีปฏิกริยาด้านอารมณ์ ขอให้ท่านลองพิจารณาว่าแต่ละอาการที่เกิดขึ้นได้แสดงถึงอารมณ์หรือความรู้สึกประเภทใด

ลองเขียนบันทึกรายการของเหตุการณ์ที่สำคัญๆ ที่เกิดขึ้นกับชีวิตของตัวเองในช่วงต่างๆ และให้จัดลำดับของเหตุการณ์ที่สำคัญๆ นั้น แล้วพิจารณาว่าในแต่ละเหตุการณ์นั้นท่านรู้สึกอย่างไรหรืออยู่ในอารมณ์แบบไหน

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า มีผู้ให้ทัศนะเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกไว้ ดังต่อไปนี้

เบอโล (วัลย์รัตน์ วรรณโพธิ์. 2545: 12; ปิยธิดา ศฤงคาร. 2542: 13-15; อ้างอิงจาก Berlo. 1960: 85) ได้อธิบายการเกิดการร่วมรู้สึกโดยใช้ทฤษฎีอนุมาน (Inference Theory of Empathy) ไว้ดังนี้

ทฤษฎีนี้มีจุดเน้นทางแนวคิดเชิงจิตวิทยา (Psychologically Oriented) กล่าวคือ บุคคลจะสังเกตพฤติกรรมทางกายภาพโดยตรงของตนเอง และนำพฤติกรรมนั้นไปเชื่อมโยงอย่างมีวินัยสู่สภาวะทางจิตของตนเอง เช่น ในด้านความรู้สึก ความคิด อารมณ์ หรืออื่นๆ ในกระบวนการนี้ บุคคลจะแปลความหมายพฤติกรรมตนเองและพัฒนากรอบแนวคิดของตนเอง (Concept of Self) บนพื้นฐานของการสังเกตและการแปลความหมาย

เบอโลได้กล่าวต่อไปว่า จากอัตมโนทัศน์ (Self-Concept) เมื่อเขาติดต่อและสังเกตพฤติกรรมทางกายภาพของผู้อื่น โดยการแปลความหมายก่อนนั้น (Prior Interpretations) โดยตัวเขาเอง เขาจะอนุมานภาวะภายในของผู้อื่นด้วย การหาข้อโต้แย้งถ้าพฤติกรรมในส่วนของเขาก็แสดงในความรู้สึกนั้นเช่นเดียวกัน ในกรณีนี้จึงมี 2 กระบวนการ คือ การสังเกตตัวเอง และการเปรียบเทียบพฤติกรรมตัวเองกับพฤติกรรมที่เหมือนกันของผู้อื่น

ตามความเห็นของเบอโล ทฤษฎีอนุมาน มีข้อสมมติฐาน 3 ประการ คือ

1. บุคคลเรียนรู้ภาวะภายในตนเองเป็นเบื้องต้นแรก และเขาจึงสามารถจะเรียนรู้ภาวะภายในของคนอื่นเป็นขั้นต่อมา
2. บุคคลอื่นจะแสดงภาวะภายในโดยการแสดงพฤติกรรมที่เหมือนกัน
3. บุคคลไม่สามารถเข้าใจภาวะภายในของผู้อื่นถ้าเขาไม่มีประสบการณ์ของตนเอง และเขาจะไม่เข้าใจความรู้สึกหรืออารมณ์ของผู้อื่นถ้าเขาไม่เคยมีหรือเกิดขึ้นมาก่อน

โกลแมน (Goleman, 1998: 135) ได้ให้ทัศนะว่า การร่วมรู้สึกเริ่มต้นจากภายใน โดยได้อธิบายว่า ความไวในการรับความรู้สึกของผู้อื่นโดยที่ผู้อื่นไม่ต้องพูดให้ทราบถือเป็นหัวใจสำคัญของการร่วมรู้สึก ผู้อื่นมักจะบอกให้เรารับรู้ถึงความรู้สึกของตัวเองด้วยคำพูดแทนที่จะบอกด้วยน้ำเสียง, การแสดงออกทางสีหน้า หรือภาษาท่าทางอื่น ๆ ความสามารถที่จะรับรู้การสื่อสารที่ซ่อนเร้นเหล่านี้ได้ต้องอาศัยสมรรถนะพื้นฐาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการตระหนักรู้ในตนเอง (self-awareness) และการควบคุมตัวเอง (self-control) การขาดความสามารถในการรับรู้ความรู้สึกของตัวเองจะทำให้หมดหนทางที่จะสัมผัสกับอารมณ์ของผู้อื่น

มนัส บุญประกอบ (2543: 217) กล่าวว่า การร่วมรู้สึกถูกสร้างขึ้นมาจากความตระหนักรู้ตนเองที่กำลังทำให้เหมาะกับอารมณ์ของตนเองซึ่งทำให้ง่ายต่อการที่จะอ่านและเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นได้

ยุทธนา ไชยจุกุล (2543: 192-195) ได้แสดงทัศนะที่เกี่ยวกับความเชื่อมโยงระหว่างความสามารถในการตระหนักรู้ในตนเองในฐานะที่เป็นจุดเริ่มต้นของการนำเอาอารมณ์มาใช้ประโยชน์และนำไปสู่การร่วมรู้สึกไว้ว่า การนำเอาอารมณ์มาใช้ในการนึกคิดเป็นส่วนหนึ่งของการฝึกตนเองให้มีความฉลาดทางอารมณ์ การเกิดอารมณ์และการสามารถนำเอาอารมณ์มาใช้เป็นสิ่งที่ จะช่วยให้เราสามารถเข้าใจถึงความรู้สึกและเกิดความเข้าใจในผู้อื่น แต่การที่จะกระทำเช่นนั้นได้เราจะต้องคำนึงถึงหลายสิ่งด้วยกัน ประการแรก คือ เราจะต้องรู้จักตนเองและสามารถสังเกตอารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้เป็นอย่างดี เมเยอร์ (ยุทธนา ไชยจุกุล, 2543: 192; อ้างอิงจาก เมเยอร์) กล่าวว่า ยิ่งเราเข้าใจอารมณ์ของตนเองได้ดีเพียงใด เราก็จะสามารถเข้าถึงและเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่นได้ดีเพียงนั้น ยิ่งเราสังเกตอารมณ์ของผู้อื่นและได้รับข้อมูลของผู้อื่นมากเพียงใด ปฏิกริยาของเราที่จะตอบโต้ผู้อื่นไปก็就会有ความถูกต้องมากขึ้นเท่านั้น

นอกจากนี้ ยุทธนา ไชยจุกุล ยังได้กล่าวอีกว่า สิ่งสำคัญของความสามารถในการสร้างอารมณ์ก็คือ การสร้างอารมณ์สามารถช่วยให้ท่านได้มองเห็นถึงความรู้สึกที่ผู้อื่นกำลังประสบอยู่ ความรู้จักเห็นอกเห็นใจผู้อื่นเป็นความสามารถพิเศษที่สำคัญ เนื่องจากเป็นสิ่งที่เชื่อมโยงท่านให้เข้ากับบุคคลอื่นได้

จากแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก จะเห็นได้ว่า การตระหนักรู้ในตนเองเป็นปัจจัยสำคัญที่จะนำไปสู่การร่วมรู้สึกได้ เนื่องจากการตระหนักรู้ในตนเองจะทำให้บุคคลเข้าใจตนเองได้ตามความเป็นจริงซึ่งจะทำให้เชื่อมโยงมุมมองความคิดความเข้าใจไปยังบุคคลอื่นโดยการอนุมานจากตัวเองได้

สำหรับงานวิจัยนั้น ยังไม่มีงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ตนเองกับการร่วมรู้สึกโดยตรง แต่มีงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังต่อไปนี้

ไอเซนเบิร์ก เฟบส์ เมอร์ฟี และคนอื่นๆ (วิลาสลักษณ์ ชวัลลี. 2545: 72; อ้างอิงจาก ไอเซนเบิร์ก เฟบส์ เมอร์ฟี. 1996) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแนวโน้มที่เด็กจะมีความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (sympathy) ซึ่งเป็นตัวแปรที่มีความหมายสอดคล้องกับการร่วมรู้สึก กับการแสดงอารมณ์ และการควบคุมอารมณ์ตามการประเมินของครูและพ่อแม่ ผลการวิจัยโดยทั่วไปพบว่า ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นมีความสัมพันธ์กับการควบคุมอารมณ์ในระดับสูง และการมีอารมณ์ทางบวกในระดับสูงด้วย และการมีความเห็นอกเห็นใจในระดับสูงก็มีแนวโน้มที่จะเกี่ยวข้องกับความสามารถทางสังคมสูงด้วย ซึ่งผลวิจัยนี้พบในเด็กชายมากกว่าเด็กหญิง

โยชิยา โมริกุชิ และคณะ (Moriguchi, Yoshiya; et al. 2006 ; online) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ความบกพร่องในด้านการตระหนักรู้ในตนเองและทฤษฎีทางจิตใจ : โดยแบบประเมิน FMRI เพื่อประเมินการทำงานทางจิตใจในผู้ที่ขาดความสามารถในการบอกอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง (Alexithymics) กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาในระดับวิทยาลัย ผลการศึกษาพบว่า ผู้ที่ขาดความสามารถในการบอกอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง (Alexithymics) จะมีคะแนนด้านการทำงานของจิตใจ (mentalizing) ต่ำ และมีคะแนนด้านการหยังลึกทางสังคม (perspective-taking) จากแบบประเมิน IRI ในระดับต่ำ กล่าวคือ ผู้ที่ขาดความสามารถในการบอกอารมณ์ความรู้สึกของตนเอง (Alexithymics) จะมีความบกพร่องในด้านการทำงานของจิตใจ (mentalizing) ที่สัมพันธ์กับการขาดความสามารถในการเข้าใจมุมมองความคิดของผู้อื่น ด้วยเหตุนี้ ทักษะในการเข้าใจมุมมองความคิดของผู้อื่นจึงเกี่ยวข้องกับการทำความเข้าใจตัวเองและผู้อื่นซึ่งสัมพันธ์กับการแสดงบทบาทสำคัญในการควบคุมอารมณ์ ผลจากงานวิจัยครั้งนี้มีความสอดคล้องกับงานวิจัยของตันและคณะ (วิลาสลักษณ์ ชวัลลี. 2545: 76; อ้างอิงจาก ตันและคณะ: 1991) ที่พบว่า การที่แม่และลูกได้พูดคุยในเรื่องอารมณ์ความรู้สึกและสาเหตุจะมีความสัมพันธ์กับการที่เด็กสามารถทำกิจกรรมที่ต้องเข้าใจในเรื่องอารมณ์ความรู้สึกของผู้อื่นได้

นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยอื่นๆ เกี่ยวกับทักษะทางอารมณ์ของบุคคล ดังเช่นการศึกษาเรื่องความฉลาดทางอารมณ์เครื่องบ่งชี้ในการดำเนินชีวิตโดยศึกษาในกลุ่มคนทำงาน พบว่า ความฉลาดทางอารมณ์เป็นตัวบ่งชี้ถึงการเอาใจใส่ความรู้สึกของผู้อื่นและการแก้ปัญหาต่างๆ (ชฎาพร ชูรุจิพร และวีณา มิ่งเมือง. 2548: 32; อ้างอิงจาก Lam. 1998) นอกจากนี้ ทักษะทางอารมณ์ของบุคคลยังมีความสัมพันธ์กับระดับสติปัญญาทางสมองและความฉลาดทางอารมณ์โดยรวมและความรู้สึกเห็นอกเห็นใจมีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ (ชฎาพร ชูรุจิพร และวีณา มิ่งเมือง. 2548: 32 ; กรมสุขภาพจิต. 2544; อ้างอิงจาก Bell & Kirby)

จากแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก อาจสรุปได้ว่า ผู้ที่มีความสามารถในการเข้าใจและควบคุมอารมณ์ตนเองได้ดีจะมีการเข้าใจมุมมองความคิดและความรู้สึกของผู้อื่นได้ดีตามมาด้วย ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่า การตระหนักรู้ในตนเองมีผลต่อการร่วมรู้สึกได้ แต่จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องยังไม่พบว่ามีผู้ใดได้ศึกษา

ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกมาก่อน ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรีอยุธยา ว่าการตระหนักรู้ในตนเองมีความสัมพันธ์กับการร่วมรู้สึกได้หรือไม่และมากน้อยเพียงไร โดยได้ศึกษาเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของนักเรียนตามตัวแปรเพศ ระดับชั้น ผลการเรียน และภาวะพฤติกรรมและอารมณ์ เพื่อให้เกิดความเข้าใจในด้านปัจจัยส่วนบุคคลที่มีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก รวมทั้งผลกระทบทางพฤติกรรมจากระดับของการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกที่แตกต่างกัน เพื่อจะได้นำข้อมูลของการตระหนักรู้ตนเองมาเพื่อพัฒนาและส่งเสริมการร่วมรู้สึกให้กับนักเรียน อันจะเป็นประโยชน์ต่อตัวนักเรียนและผู้ที่เกี่ยวข้องต่อไป



บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น เป็น การวิจัยเชิงพรรณนาโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น และเพื่อเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกตามตัวแปรเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์และพฤติกรรม โดยมีรายละเอียดในการดำเนินการวิจัยดังนี้

1. การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง
2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
3. การเก็บรวบรวมข้อมูล
4. การวิเคราะห์ข้อมูล

การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรีयाภย จังหวัดชุมพร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 จำนวนทั้งหมด 2,019 คน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรีयाภย จังหวัดชุมพร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 จำนวนทั้งหมด 366 คน แบ่งเป็นชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 129 คน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 124 คน และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 113 คน ที่ได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน โดยการแบ่งนักเรียนออกเป็นระดับชั้นเรียนแล้วเลือกห้องเรียนตามเกณฑ์ที่กำหนด คือ เป็นห้องเรียนที่มีทั้งนักเรียนกลุ่มปกติและกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหา จากนั้นจึงทำการสุ่มห้องเรียนในแต่ละชั้นเรียนให้ได้ชั้นเรียนละ 3 ห้องโดยการจับสลาก

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ใช้เครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างเอง จำนวน 2 ฉบับ ดังนี้

ฉบับที่ 1 แบบวัดการร่วมรู้สึก เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยศึกษาจากแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการร่วมรู้สึกของโกลแมน มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประเมินค่า (rating scale) 6 ระดับ จำนวน 30 ข้อ

ฉบับที่ 2 แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยศึกษาจากแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการตระหนักรู้ในตนเองของโกลแมน มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประเมินค่า (rating scale) 6 ระดับ จำนวน 30 ข้อ

วิธีดำเนินการสร้างแบบวัด

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างแบบวัดการร่วมรู้สึกและแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ตามลำดับขั้นตอนต่อไปนี้

1. ศึกษาเอกสารและงานวิจัยรวมทั้งตัวอย่างเครื่องมือแบบวัดต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึกและการตระหนักรู้ในตนเอง พร้อมทั้งกำหนดคุณลักษณะที่ต้องการวัด

2. สร้างแบบวัดการร่วมรู้สึกและแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง เป็นแบบมาตราส่วนประเมินค่า (rating scale) 6 ระดับ เพื่อวัดการร่วมรู้สึกและวัดการตระหนักรู้ในตนเองดังต่อไปนี้

2.1 วัดการร่วมรู้สึก 3 ด้าน ได้แก่

2.1.1 การร่วมรู้สึกด้านการคิด (Cognitive empathy)

2.1.2 การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์ (Emotional empathy)

2.1.3 การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก (Empathic concern)

2.2 วัดการตระหนักรู้ในตนเอง 3 ด้าน ได้แก่

2.2.1 การตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง (Emotional awareness)

2.2.2 การประเมินตนเองตามความเป็นจริง (Accurate self-awareness)

2.2.3 การมีความมั่นใจในตนเอง (Self – confidence)

3. ผู้วิจัยนำแบบวัดการร่วมรู้สึกและแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่สร้างขึ้นให้ผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน ได้แก่ อาจารย์ ดร.นิยะดา จิตต์จรัส รองศาสตราจารย์ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร และ อาจารย์ทัศน ทองภักดี เพื่อพิจารณาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และตรวจสอบความเหมาะสมทั้งทางด้านเนื้อหา ภาษาที่ใช้ ความสอดคล้องครอบคลุมตามนิยามของตัวแปรที่กำหนดไว้ แล้วนำมาปรับปรุงแก้ไขข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ

4. ผู้วิจัยนำแบบวัดการร่วมรู้สึกและแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองที่ปรับปรุงแล้วไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนโรงเรียนเสอาดเผติมิวิทยา จังหวัดชุมพร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 134 คน จากนั้นนำผลที่ได้มาวิเคราะห์หาคุณภาพของการวัด

5. นำข้อมูลที่ได้จากข้อ 4 มาหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อ โดยการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Item Total Correlation Coefficient) และระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรายด้านโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) แล้วคัดเลือกข้อคำถามที่ค่า r มีนัยสำคัญทางสถิติสอดคล้องกัน ผลการวิเคราะห์เป็นดังนี้

5.1 แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมระหว่าง .156 ถึง .596 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมรายด้านระหว่าง .268 ถึง .641

5.2 แบบวัดการร่วมรู้สึก มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมระหว่าง .051 ถึง .681 และมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมรายด้านระหว่าง .160 ถึง .761

6. คัดเลือกข้อคำถามจากข้อที่ผ่านเกณฑ์ทั้งหมดในข้อ 5 ให้มีจำนวนแบบวัดละ 30 ข้อ แบ่งเป็นด้านละ 10 ข้อ โดยพิจารณาจากความครอบคลุมเนื้อหาเชิงโครงสร้างตามนิยามของตัวแปรในแต่ละด้าน และสัดส่วนของข้อความทางบวกและทางลบ

7. ผู้วิจัยนำข้อคำถามที่คัดเลือกแล้วมาหาค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบวัดการร่วมรู้สึกและแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง โดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์ของอัลฟา (Alpha-coefficient) โดยใช้สูตรครอนบาค ซึ่งพบว่า

7.1 แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง มีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ .81 โดยมีความเชื่อมั่นด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเองเท่ากับ .65, .63 และ .74 ตามลำดับ

7.2 แบบวัดการร่วมรู้สึก มีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ .90 โดยมีความเชื่อมั่นด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออกเท่ากับ .62, .82 และ .81 ตามลำดับ

8. จัดทำแบบวัดฉบับสมบูรณ์ เพื่อนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยกับกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรีอยุธยา จังหวัดชุมพร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 366 คน หลังจากดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยได้นำผลที่ได้มาวิเคราะห์หาคุณภาพของการวัดอีกครั้งโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach) ซึ่งพบว่า

8.1 แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง มีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ .82 โดยมีความเชื่อมั่นด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเองเท่ากับ .72, .63 และ .75 ตามลำดับ

8.2 แบบวัดการร่วมรู้สึก มีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ .86 โดยมีความเชื่อมั่นด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออกเท่ากับ .65, .72 และ .75 ตามลำดับ

ตัวอย่างแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง

ข้อ ที่	ข้อความ	ระดับความรู้/ พฤติกรรม					
		จริง ที่สุด	จริง	ค่อนข้าง จริง	ค่อนข้าง ไม่จริง	ไม่ จริง	ไม่จริง เลย
0 00	<u>ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง</u> ฉันสามารถบอกอารมณ์ของตนเองใน สถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างง่ายดาย ฉันรับรู้ได้ว่าเวลาที่ฉันมีอารมณ์ที่ แตกต่างกัน ฉันจะพูดคุยกับคนอื่นด้วย ท่าทีที่ต่างกันด้วย	.....	.....	.....	.....	.....	.....
0 00	<u>ด้านการประเมินตนเองตามความเป็น จริง</u> ฉันไม่รู้ว่าตัวเองเก่งหรือไม่เก่งในเรื่อง ใด ฉันรู้ว่าควรปรับปรุงตัวเองในเรื่อง ใดบ้าง	.....	.....	.....	.....	.....	.....
0 00	<u>ด้านการมีความมั่นใจในตนเอง</u> ฉันเชื่อว่าฉันมีความสามารถ ฉันไม่กล้าตัดสินใจอะไรด้วยตัวเองตาม ลำพัง	.....	.....	.....	.....	.....	.....

เกณฑ์การให้คะแนน

ข้อความที่สร้างมีอยู่ 2 ลักษณะ คือ ข้อความทางบวกและข้อความทางบวก เกณฑ์การให้คะแนน มีดังต่อไปนี้

ข้อความที่มีข้อความทางบวก ได้แก่ ข้อ ให้คะแนนดังนี้

จริงที่สุด	ให้คะแนน 6 คะแนน
จริง	ให้คะแนน 5 คะแนน
ค่อนข้างจริง	ให้คะแนน 4 คะแนน
ค่อนข้างไม่จริง	ให้คะแนน 2 คะแนน
ไม่จริง	ให้คะแนน 2 คะแนน
ไม่จริงเลย	ให้คะแนน 1 คะแนน

เกณฑ์การให้คะแนน

ข้อความที่สร้างมีอยู่ 2 ลักษณะ คือ ข้อความทางบวกและข้อความทางบวก เกณฑ์การให้คะแนน มีดังต่อไปนี้

ข้อความที่มีข้อความทางบวกให้คะแนนดังนี้

จริงที่สุด	ให้คะแนน 6 คะแนน
จริง	ให้คะแนน 5 คะแนน
ค่อนข้างจริง	ให้คะแนน 4 คะแนน
ค่อนข้างไม่จริง	ให้คะแนน 2 คะแนน
ไม่จริง	ให้คะแนน 2 คะแนน
ไม่จริงเลย	ให้คะแนน 1 คะแนน

ข้อความที่มีข้อความทางลบให้คะแนนดังนี้

จริงที่สุด	ให้คะแนน 1 คะแนน
จริง	ให้คะแนน 2 คะแนน
ค่อนข้างจริง	ให้คะแนน 3 คะแนน
ค่อนข้างไม่จริง	ให้คะแนน 4 คะแนน
ไม่จริง	ให้คะแนน 5 คะแนน
ไม่จริงเลย	ให้คะแนน 6 คะแนน

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง โดยดำเนินการตามขั้นตอนต่อไปนี้

1. ติดต่อขอหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ถึงผู้บริหารสถาบันการศึกษาที่ทำการเก็บรวบรวมข้อมูล เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่าง
2. ทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูล พร้อมทั้งนัดหมายวันเวลาที่ จะดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล
3. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองตามวันเวลาที่นัดหมายในสถาบันที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง โดยจัดเตรียมแบบวัดให้มีจำนวนมากกว่าจำนวนนักเรียนที่ใช้เป็นกลุ่มตัวอย่าง และอธิบายให้นักเรียนเข้าใจวัตถุประสงค์ในการตอบแบบวัดและคำชี้แจงของแบบวัดทุกชุดอย่างชัดเจน พร้อมทั้งตรวจสอบความสมบูรณ์ของการตอบแบบวัดของนักเรียนทั้งหมด 406 ชุด โดยคัดเลือกเฉพาะแบบวัดที่สมบูรณ์และตัดแบบวัดที่ไม่สมบูรณ์ออกในกรณีที่นักเรียนให้ข้อมูลส่วนตัวหรือตอบคำถามไม่ครบ หรือให้คำตอบเดียวกันเกือบทุกข้อ ซึ่งพบว่าเป็นแบบวัดที่สมบูรณ์จำนวน 366 ชุด คิดเป็นร้อยละ 90.15

4. นำผลที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างมาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ เพื่อทำการวิเคราะห์ค่าทางสถิติสำหรับการทดสอบสมมติฐานที่ตั้งไว้

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ประมวลผลข้อมูลด้วยเครื่องคอมพิวเตอร์ โปรแกรม SPSS For Window โดยใช้สถิติดังต่อไปนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
2. วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก ใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อ 1
3. เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของวัยรุ่นจำแนกตามเพศและภาวะอารมณ์และพฤติกรรม ใช้สถิติ t-test แบบ Independent Sample เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อ 2-3 และ 8-9
4. เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของวัยรุ่นจำแนกตามระดับผลการเรียนและระดับชั้นเรียน ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way Anova) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อ 4-7 และกรณีที่ค่าเอฟมีนัยสำคัญจะเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่โดยใช้วิธีของเชฟเฟ (Scheffe' method)

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกเป็นการวิจัยเชิงพรรณนาโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น และเพื่อเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกตามตัวแปรเพศ ระดับชั้นระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์และพฤติกรรม เพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกันในการอ่านผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

n	แทน	จำนวนตัวอย่างนักเรียน
\bar{X}	แทน	คะแนนเฉลี่ย
S.D	แทน	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนน
t	แทน	ค่าสถิติในการแจกแจงแบบที
MD	แทน	ค่าความแตกต่างของค่าเฉลี่ย
SE	แทน	ค่าความคลาดเคลื่อนของส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
F	แทน	ค่าอัตราส่วนความแปรปรวน
S-aware	แทน	การตระหนักรู้ในตนเองด้านการตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง
S-asses	แทน	การตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง
S-confd	แทน	การตระหนักรู้ในตนเองด้านการมีความมั่นใจในตนเอง
S-total	แทน	การตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม
E-cog	แทน	การร่วมรู้สึกด้านการคิด
E-emo	แทน	การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์
E-exp	แทน	การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก
E-total	แทน	การร่วมรู้สึกโดยรวม

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในรูปแบบตารางประกอบคำบรรยาย แบ่งออกเป็น 6 ส่วนดังต่อไปนี้

ส่วนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง

ส่วนที่ 2 ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก

ส่วนที่ 3 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่าง
จำแนกตามเพศ

3.1 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ

3.2 การเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ

ส่วนที่ 4 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่าง
จำแนกตามระดับชั้น

4.1 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น

4.2 การเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น

ส่วนที่ 5 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่าง
จำแนกตามระดับผลการเรียน

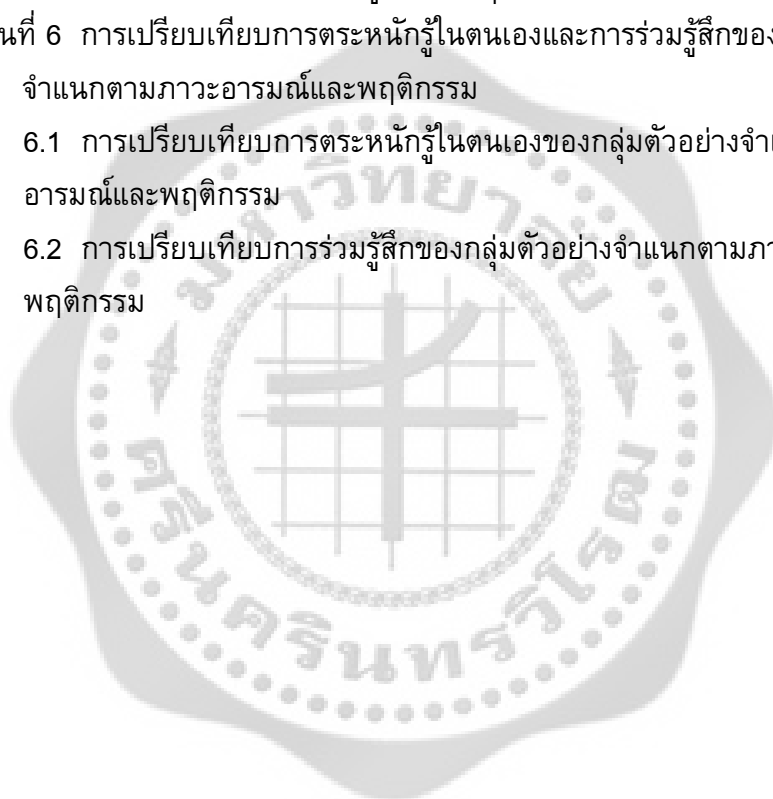
5.1 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับ
ผลการเรียน

5.2 การเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับผลการเรียน

ส่วนที่ 6 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่าง
จำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

6.1 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามภาวะ
อารมณ์และพฤติกรรม

6.2 การเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามภาวะอารมณ์และ
พฤติกรรม



ส่วนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่าง

ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตารางที่ 1

ตาราง 1 จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

ด้าน	เพศ		รวม	
	ชาย	หญิง	จำนวน	ร้อยละ
1. ระดับชั้น				
ม.1	61 (47.30%)	68 (52.70%)	129	(35.20%)
ม.2	59 (47.60%)	65 (52.40%)	124	(33.90%)
ม.3	43 (38.10%)	70 (61.90%)	113	(30.90%)
2. ระดับผลการเรียน				
ต่ำ (1.00-2.95)	75 (60.50%)	49 (39.50%)	124	(33.90%)
ปานกลาง (2.96-3.48)	57 (48.30%)	61 (51.70%)	118	(32.20%)
สูง (3.49-4.00)	31 (25.00%)	93 (75.00%)	124	(33.90%)
3. ภาวะอารมณ์และพฤติกรรม				
ปกติ	140 (42.20%)	192 (57.80%)	332	(90.70%)
เสี่ยง/มีปัญหา	23 (67.60%)	11 (32.40%)	34	(9.30%)
รวม	163 (44.50%)	203 (55.50%)	366	(100.00%)

จากตาราง 1 พบว่า กลุ่มตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 366 คน ประกอบด้วยเพศชาย 163 คน (ร้อยละ 44.50) เพศหญิง 203 คน (ร้อยละ 55.50) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนในระดับชั้น ม.1 มากที่สุด (ร้อยละ 35.20) รองลงมาคือ ม.2 (ร้อยละ 33.90) และ ม.3 (ร้อยละ 30.90) ตามลำดับ โดยในทุกะดับชั้นมีสัดส่วนของนักเรียนหญิงมากกว่านักเรียนชาย ในด้านระดับผลการเรียนพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีระดับผลการเรียนต่ำและสูงจำนวนเท่ากัน คือ ร้อยละ 33.90 มีระดับผลการเรียนปานกลาง ร้อยละ 32.20 โดยในกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับผลการเรียนต่ำนั้นเป็นเพศชายมากกว่าเพศหญิง ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับผลการเรียนปานกลางและสูงเป็นเพศหญิงมากกว่าเพศชาย กลุ่มตัวอย่าง

เกือบทุกคนเป็นนักเรียนที่มีภาวะอารมณ์และพฤติกรรมปกติ (ร้อยละ 90.7) มีเพียงร้อยละ 9.30 ที่มีพฤติกรรมเสี่ยง/มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม ซึ่งส่วนใหญ่เป็นเพศชายมากกว่าเพศหญิง

ส่วนที่ 2 ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก

ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตารางที่ 2

ตาราง 2 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกโดยรวม และจำแนกแต่ละด้านของกลุ่มตัวอย่าง

	E-cog	E-emo	E-exp	E-total
S-aware	.35**	.38**	.32**	.41**
S-asses	.61**	.54**	.49**	.64**
S-confd	.42**	.36**	.39**	.46**
S-total	.60**	.55**	.53**	.66**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตาราง 2 พบความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองแต่ละด้าน และการร่วมรู้สึกในแต่ละด้าน ดังนี้

1. การตระหนักรู้ในตนเอง (S-total) และการร่วมรู้สึก (E-total) มีความสัมพันธ์ทางบวกกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ค่าความสัมพันธ์เท่ากับ .66

4. การร่วมรู้สึกโดยรวม (E-total) มีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง (S-asses) มากที่สุด ($r = .64$) รองมาคือ ด้านการมีความมั่นใจในตนเอง (S-confd) ($r = .46$) และด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (S-aware) ($r = .41$) ตามลำดับ

3. การร่วมรู้สึกด้านการคิด (E-cog) มีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในตนเองทั้งสามด้านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง (S-asses) มากที่สุด ($r = .61$) รองมาคือ ด้านการมีความมั่นใจในตนเอง (S-confd) ($r = .42$) และด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (S-aware) ($r = .35$) ตามลำดับ

4. การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์ (E-emo) มีความสัมพันธ์การตระหนักรู้ในตนเองทั้งสามด้านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ตนเองด้านการ

ประเมินตนเองตามความเป็นจริง (S-asses) มากที่สุด ($r = .54$) รองมาคือ ด้านการตระหนักรู้
อารมณ์ตนเอง (S-aware) ($r = .38$) และด้านการมีความมั่นใจในตนเอง (S-confd) ($r = .36$)
ตามลำดับ

5. การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก (E-exp) มีความสัมพันธ์การตระหนักรู้ในตนเองทั้ง
สามด้านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ตนเองด้านการ
ประเมินตนเองตามความเป็นจริง (S-asses) มากที่สุด ($r = .49$) รองมาคือ ด้านการมีความมั่นใจใน
ตนเอง (S-confd) ($r = .39$) และด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง (S-aware) ($r = .32$) ตามลำดับ



ส่วนที่ 3 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ

3.1 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ

ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตาราง 3

ตาราง 3 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้านของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ

ด้าน	เพศ	n	\bar{X}	S.D	t	p-value (1-tailed)
การตระหนักรู้ อารมณ์ตนเอง	ชาย	163	46.98	4.78	-5.67*	.000
	หญิง	203	49.73	4.49		
การประเมินตนเอง ตามความเป็นจริง	ชาย	163	41.38	4.83	-4.78*	.000
	หญิง	203	43.84	4.94		
การมีความมั่นใจ ในตนเอง	ชาย	163	39.69	6.57	-1.55	.061
	หญิง	203	40.73	6.25		
รวม	ชาย	163	128.04	11.94	-4.98*	.000
	หญิง	203	134.30	11.98		

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 3 พบว่า นักเรียนหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อยู่ 2 ด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองและด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง แต่ไม่พบความแตกต่างที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 ในด้านการมีความมั่นใจในตนเองระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

3.2 การเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ

ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตาราง 4

ตาราง 4 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ

ด้าน	เพศ	n	\bar{X}	S.D	t	p-value (1-tailed)
การคิด	ชาย	163	40.61	5.11	-5.38*	.000
	หญิง	203	43.56	5.28		
อารมณ์	ชาย	163	45.11	6.20	-5.42*	.000
	หญิง	203	48.34	4.92		
การแสดงออก	ชาย	163	42.53	7.05	-4.41*	.000
	หญิง	203	45.55	5.79		
รวม	ชาย	163	128.25	15.43	-6.11*	.000
	หญิง	203	137.45	13.37		

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 4 พบว่า นักเรียนหญิงมีการร่วมรู้สึกโดยรวมสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนหญิงมีการร่วมรู้สึกทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิด อารมณ์ และการแสดงออกสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เช่นเดียวกัน

ส่วนที่ 4 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น

เนื่องจากในการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกระหว่างเพศจากตาราง 3-4 พบว่า นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในเกือบทุกด้าน และเนื่องจากในการวิจัยครั้งนี้สัดส่วนของเพศชายและเพศหญิงในแต่ละระดับของตัวแปรระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์และพฤติกรรมไม่เท่ากัน ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงได้วิเคราะห์เปรียบเทียบตัวแปรดังกล่าวโดยแยกเป็นกลุ่มเพศชายและเพศหญิง เพื่อให้ผลการวิจัยมีความชัดเจนมากยิ่งขึ้น

4.1 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตาราง 5-6

ตาราง 5 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้านของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับชั้น

ด้าน	ระดับชั้น	ชาย			หญิง		
		n	\bar{X}	S.D	n	\bar{X}	S.D
การตระหนักรู้ อารมณ์ตนเอง	ม.1	61	47.67	4.12	68	49.81	4.67
	ม.2	59	45.76	5.17	65	50.40	3.91
	ม.3	43	47.65	4.89	70	49.04	4.77
การประเมินตนเอง ตามความเป็นจริง	ม.1	61	40.69	4.50	68	43.19	5.16
	ม.2	59	41.51	5.10	65	44.95	4.76
	ม.3	43	42.19	4.89	70	43.43	4.76
การมีความมั่นใจ ในตนเอง	ม.1	61	38.70	6.09	68	39.31	7.32
	ม.2	59	39.44	6.16	65	41.49	5.66
	ม.3	43	41.42	7.53	70	41.40	5.44
รวม	ม.1	61	127.07	9.87	68	132.31	13.14
	ม.2	59	126.71	12.62	65	136.85	10.26
	ม.3	43	131.26	13.28	70	133.87	12.01

จากตาราง 5 พบว่า นักเรียนชายชั้น ม.3 มีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและการตระหนักรู้ในตนเองในเกือบทุกด้าน ได้แก่ ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และการมีความมั่นใจในตนเอง มากที่สุด ส่วนนักเรียนชั้น ม.1 และ ม.2 มีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้านใกล้เคียงกัน

สำหรับในกลุ่มนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงชั้น ม.2 มีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและการตระหนักรู้ในตนเองในทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง การประเมินตนเองตามความเป็นจริง และการมีความมั่นใจในตนเอง มากที่สุด ส่วนนักเรียนชั้น ม.1 และ ม.3 มีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้านใกล้เคียงกัน และเพื่อพิสูจน์ผลนี้จึงได้ทดสอบโดยใช้การทดสอบค่า F วิเคราะห์ผล ดังปรากฏในตาราง 6

ตาราง 6 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้านของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับชั้น

ด้าน	ชาย		หญิง	
	F	p-value	F	p-value
การตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง	3.05	.050	1.56	.212
การประเมินตนเองตามความเป็นจริง	1.25	.290	2.52	.083
การมีความมั่นใจในตนเอง	2.25	.109	2.69	.070
รวม	2.16	.119	2.49	.086

จากตาราง 6 พบว่า นักเรียนชายที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมไม่แตกต่างกันที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 และเมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนชายที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเอง ไม่แตกต่างกันที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 เช่นเดียวกัน

สำหรับนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมไม่แตกต่างกันที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 และเมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนหญิงที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้

อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเองไม่แตกต่างกันที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 เช่นเดียวกัน

โดยสรุปแล้ว นักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้านทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเองไม่แตกต่างกันทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง

4.2 การเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น

ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตาราง 7-9

ตาราง 7 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับชั้น

ด้าน	ระดับชั้น	ชาย			หญิง		
		n	\bar{X}	S.D	n	\bar{X}	S.D
การคิด	ม.1	61	39.49	5.15	68	41.69	5.53
	ม.2	59	40.56	5.02	65	44.69	4.26
	ม.3	43	42.28	4.83	70	44.31	5.47
อารมณ์	ม.1	61	44.39	6.94	68	47.88	5.14
	ม.2	59	45.22	5.96	65	48.78	4.97
	ม.3	43	45.98	5.36	70	48.37	4.68
การแสดงออก	ม.1	61	41.92	7.09	68	44.66	6.11
	ม.2	59	42.19	6.93	65	46.54	5.96
	ม.3	43	43.86	7.16	70	45.50	5.21
รวม	ม.1	61	125.80	15.47	68	134.24	13.36
	ม.2	59	127.97	15.77	65	140.02	12.88
	ม.3	43	132.12	14.45	70	138.19	13.38

จากตาราง 7 พบว่า นักเรียนชายมีการร่วมรู้สึกโดยรวมและการร่วมรู้สึกในทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิด อารมณ์ และการแสดงออก เพิ่มขึ้นตามระดับชั้น

สำหรับในกลุ่มนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงชั้น ม.2 มีการร่วมรู้สึกโดยรวมและการร่วมรู้สึกในทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิด อารมณ์ และการแสดงออก มากที่สุด รองลงมาคือชั้น ม.3 และ ม.1 ตามลำดับ

และเพื่อพิสูจน์ผลนี้จึงได้ทดสอบโดยใช้การทดสอบค่า F วิเคราะห์ผล ดังปรากฏในตาราง 8

ตาราง 8 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านของนักเรียนชาย และนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับชั้น

ด้าน	ชาย		หญิง	
	F	p-value	F	p-value
การคิด	3.90*	.022	6.84*	.001
อารมณ์	0.84	.435	0.56	.573
การแสดงออก	1.07	.347	1.77	.174
รวม	2.16	.119	3.34*	.037

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 8 พบว่า นักเรียนชายที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกโดยรวมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และเมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนชายที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อยู่ 1 ด้าน ได้แก่ ด้านการคิด แต่ไม่พบความแตกต่างที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 ในด้านอารมณ์และการแสดงออก ระหว่างนักเรียนชายที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกัน

สำหรับกลุ่มนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนหญิงที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อยู่ 1 ด้าน ได้แก่ ด้านการคิด แต่ไม่พบความแตกต่างที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 ในด้านอารมณ์และการแสดงออกระหว่างนักเรียนหญิงที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกัน

และเพื่อทดสอบว่าค่าเฉลี่ยการร่วมรู้สึกด้านการคิดของนักเรียนชาย และค่าเฉลี่ยการร่วมรู้สึกโดยรวมและการร่วมรู้สึกด้านการคิดของนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับชั้นคู่ใดบ้างที่แตกต่างกัน จึงได้ใช้วิธีการของเซฟเฟ (Scheffe' method) ในการเปรียบเทียบรายคู่ ได้ผลการทดสอบดังแสดงในตาราง 9 ดังนี้

ตาราง 9 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและการร่วมรู้สึกด้านการคิดของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับชั้นเป็นรายคู่

ด้าน	ระดับชั้น (I)	ระดับชั้น (J)	ชาย			หญิง		
			MD	SE	p-value	MD	SE	p-value
การคิด	ม.1	ม.2	-1.07	0.92	.255	-3.00*	0.89	.002
	ม.1	ม.3	-2.79*	1.00	.011	-2.62*	0.87	.006
	ม.2	ม.3	-1.72	1.01	.118	0.38	0.85	.457
รวม	ม.1	ม.2				-5.78*	2.29	.022
	ม.1	ม.3				-3.95	2.25	.109
	ม.2	ม.3				1.83	2.28	.362

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 9 พบความแตกต่างของการร่วมรู้สึกด้านการคิดระหว่างนักเรียนชายที่ศึกษาอยู่ในระดับชั้นที่แตกต่างกัน คือ นักเรียนชายชั้น ม.3 มีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนชายชั้น ม.1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างของการร่วมรู้สึกด้านการคิดระหว่างนักเรียนชายชั้น ม.1 กับ ม.2 และ ม.2 กับ ม.3

สำหรับในกลุ่มนักเรียนหญิงนั้น พบความแตกต่างของการร่วมรู้สึกโดยรวมและการร่วมรู้สึกด้านการคิดระหว่างนักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนแตกต่างกัน ดังนี้

- การร่วมรู้สึกโดยรวม พบว่า นักเรียนหญิงชั้น ม.2 มีการร่วมรู้สึกโดยรวมสูงกว่านักเรียนหญิงชั้น ม.1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างของการร่วมรู้สึกโดยรวมระหว่างนักเรียนหญิงชั้น ม.1 กับ ม.3 และ ม.2 กับ ม.3

- การร่วมรู้สึกด้านการคิด พบว่า นักเรียนหญิงชั้น ม.3 กับ ม.2 มีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนหญิงชั้น ม.1 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างของการร่วมรู้สึกด้านการคิดระหว่างนักเรียนหญิงชั้น ม.2 กับ ม.3

โดยสรุปแล้ว จากตาราง 7-9 พบว่า นักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกโดยรวมแตกต่างกันในกลุ่มนักเรียนหญิง โดยนักเรียนหญิงชั้น ม.2 มีการร่วมรู้สึกโดยรวมสูงกว่านักเรียนหญิงชั้น ม.1 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มนักเรียนชาย เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกเฉพาะด้านการคิดแตกต่างกันทั้งกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง โดยในกลุ่มนักเรียนชายพบว่านักเรียนชายชั้น ม.3 มีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนชายชั้น ม.1 ส่วนในกลุ่มนักเรียนหญิงพบว่านักเรียนหญิงชั้น ม.3 และ ม.2 มีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนหญิงชั้น ม.1



ส่วนที่ 5 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับผลการเรียน

5.1 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับผลการเรียน

ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตารางที่ 10-12

ตาราง 10 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้านของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับผลการเรียน

ด้าน	ระดับ ผลการเรียน	ชาย			หญิง		
		n	\bar{X}	S.D	n	\bar{X}	S.D
การตระหนักรู้ อารมณ์ตนเอง	ต่ำ	75	46.32	5.00	49	48.90	4.74
	ปานกลาง	57	47.16	4.66	61	50.39	4.55
	สูง	31	48.23	4.32	93	49.74	4.29
การประเมินตนเอง ตามความเป็นจริง	ต่ำ	75	40.40	4.89	49	42.29	4.64
	ปานกลาง	57	41.63	4.10	61	44.36	5.67
	สูง	31	43.29	5.42	93	44.31	4.42
การมีความมั่นใจ ในตนเอง	ต่ำ	75	38.64	6.73	49	40.27	5.95
	ปานกลาง	57	40.30	6.11	61	40.25	5.74
	สูง	31	41.10	6.81	93	41.29	6.72
รวม	ต่ำ	61	125.36	12.07	68	131.45	12.12
	ปานกลาง	59	129.09	10.24	65	135.00	12.58
	สูง	43	132.61	13.15	70	135.34	11.38

จากตาราง 10 พบว่า นักเรียนชายการตระหนักรู้ในตนเองทั้งโดยรวมและในรายด้านทุกด้านเพิ่มขึ้นตามระดับผลการเรียน

สำหรับในกลุ่มนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนปานกลางและสูงมีแนวโน้มของการตระหนักรู้ในตนเองทั้งโดยรวมและในรายด้านทุกด้านมากกว่านักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่ำ

และเพื่อพิสูจน์ผลนี้จึงได้ทดสอบโดยใช้การทดสอบค่า F วิเคราะห์ผล ดังปรากฏในตาราง 11

ตาราง 11 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้าน
ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับผลการเรียน

ด้าน	ชาย		หญิง	
	F	p-value	F	p-value
การตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง	1.82	.165	1.52	.222
การประเมินตนเองตามความเป็นจริง	4.20*	.017	3.27*	.040
การมีความมั่นใจในตนเอง	1.93	.148	0.69	.502
รวม	4.58*	.012	1.86	.158

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 11 พบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อยู่ 1 ด้าน ได้แก่ ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง แต่ไม่พบความแตกต่างที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 ในด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองและการมีความมั่นใจในตนเองระหว่างนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่างกัน

สำหรับนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และเมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อยู่ 1 ด้าน ได้แก่ ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง แต่ไม่พบความแตกต่างที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 ในด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองและการมีความมั่นใจในตนเองระหว่างนักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่างกัน

และเพื่อทดสอบว่าค่าเฉลี่ยการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงของนักเรียนชาย และค่าเฉลี่ยการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงของนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับผลการเรียนคู่ใดบ้างที่แตกต่าง

กัน จึงได้ใช้วิธีการของเชฟเฟ (Scheffe' method) ในการเปรียบเทียบรายคู่ ได้ผลการทดสอบดังแสดงในตาราง 12 ดังนี้

ตารางที่ 12 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับผลการเรียนเป็นรายคู่

ด้าน	ระดับผล		ชาย			หญิง		
	การเรียน (I)	การเรียน (J)	MD	SE	p-value	MD	SE	p-value
การประเมินตนเองตามความเป็นจริง	ต่ำ	ปานกลาง	-1.23	0.83	.169	-2.07*	0.94	.044
	ต่ำ	สูง	-2.89*	1.01	.010	-2.03*	0.86	.033
	ปานกลาง	สูง	-1.66	1.06	.148	0.05	0.80	.499
รวม	ต่ำ	ปานกลาง	-3.73	2.05	.098			
	ต่ำ	สูง	-7.25*	2.49	.008			
	ปานกลาง	สูง	-3.53	2.61	.202			

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 12 พบความแตกต่างของการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงระหว่างนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนแตกต่างกัน ดังนี้

- การตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม พบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างของการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมระหว่างนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำกับปานกลาง และปานกลางกับสูง

- การตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง พบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างของการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงระหว่างนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำกับปานกลาง และปานกลางกับสูง

สำหรับในกลุ่มนักเรียนหญิงนั้น พบความแตกต่างของการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง โดยพบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนสูงและปานกลางมี

การตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงสูงกว่านักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างของการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงระหว่างนักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนสูงกับปานกลาง

โดยสรุปแล้ว จากตาราง 10-12 พบว่า นักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมแตกต่างกันในกลุ่มนักเรียนชาย โดยนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำ แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มนักเรียนหญิง เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองเฉพาะด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงแตกต่างกันทั้งกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง โดยในกลุ่มนักเรียนชายพบว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำ ส่วนในกลุ่มนักเรียนหญิงพบว่านักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนปานกลางและสูงมีการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงสูงกว่านักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่ำ



5.2 การเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับผลการเรียน ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตารางที่ 13-15

ตาราง 13 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้าน
ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับผลการเรียน

ด้าน	ระดับ ผลการเรียน	ชาย			หญิง		
		n	\bar{X}	S.D	n	\bar{X}	S.D
การคิด	ต่ำ	75	38.88	4.81	49	41.53	4.71
	ปานกลาง	57	41.12	4.55	61	43.38	5.63
	สูง	31	43.87	5.11	93	44.74	5.04
อารมณ์	ต่ำ	75	43.45	6.90	49	46.84	4.87
	ปานกลาง	57	45.33	4.70	61	49.05	5.43
	สูง	31	48.71	5.32	93	48.67	4.47
การแสดงออก	ต่ำ	75	41.47	7.55	49	43.14	6.18
	ปานกลาง	57	42.11	6.59	61	45.69	5.63
	สูง	31	45.87	5.69	93	46.73	5.33
รวม	ต่ำ	75	123.80	16.51	49	131.51	12.36
	ปานกลาง	57	128.56	12.59	61	138.11	13.97
	สูง	31	138.45	12.68	93	140.14	12.62

จากตาราง 13 พบว่า นักเรียนชายมีการร่วมรู้สึกทั้งโดยรวมและในรายด้านทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออก เพิ่มขึ้นตามระดับผลการเรียน

สำหรับในกลุ่มนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนปานกลางและสูงมีการร่วมรู้สึกโดยรวมและในรายด้านทุกด้านมากกว่านักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่ำ

และเพื่อพิสูจน์ผลนี้จึงได้ทดสอบโดยใช้การทดสอบค่า F วิเคราะห์ผล ดังปรากฏในตาราง 14

ตารางที่ 14 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับผลการเรียน

ด้าน	ชาย		หญิง	
	F	p-value	F	p-value
การคิด	12.45*	.000	6.30*	.002
อารมณ์	8.71*	.000	3.19*	.043
การแสดงออก	4.63*	.011	6.53*	.002
รวม	11.14*	.000	7.21*	.001

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 14 พบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการร่วมรู้สึกโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการร่วมรู้สึกทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออกแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เช่นเดียวกัน

สำหรับนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการร่วมรู้สึกโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการร่วมรู้สึกทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออกแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เช่นเดียวกัน

และเพื่อทดสอบว่าค่าเฉลี่ยการร่วมรู้สึกโดยรวมและการร่วมรู้สึกในรายด้านทุกด้านของนักเรียนชาย และค่าเฉลี่ยการร่วมรู้สึกโดยรวมและในรายด้านทุกด้านของนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับชั้นคู่ใดบ้างที่แตกต่างกัน จึงได้ใช้วิธีการของเชฟเฟ (Scheffe' method) ในการเปรียบเทียบรายคู่ ได้ผลการทดสอบดังแสดงในตาราง 15 ดังนี้

ตาราง 15 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้าน
ของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับผลการเรียนเป็นรายคู่

ด้าน	ระดับผล		ชาย			หญิง		
	การเรียน (I)	การเรียน (J)	MD	SE	p-value	MD	SE	p-value
การคิด	ต่ำ	ปานกลาง	-2.24*	0.84	.016	-1.85	0.99	.086
	ต่ำ	สูง	-4.99*	1.02	.000	-3.21*	0.91	.001
	ปานกลาง	สูง	-2.75*	1.07	.020	-1.36	0.85	.138
อารมณ์	ต่ำ	ปานกลาง	-1.88	1.04	.100	-2.21*	0.93	.032
	ต่ำ	สูง	-5.26*	1.26	.000	-1.83	0.86	.053
	ปานกลาง	สูง	-3.38*	1.32	.022	0.38	0.80	.447
การแสดงออก	ต่ำ	ปานกลาง	-0.64	1.21	.436	-2.55*	1.08	.033
	ต่ำ	สูง	-4.40*	1.47	.007	-3.59*	0.99	.001
	ปานกลาง	สูง	-3.77*	1.54	.027	-1.04	0.93	.267
รวม	ต่ำ	ปานกลาง	-4.76	2.55	.090	-6.60*	2.49	.016
	ต่ำ	สูง	-14.65*	3.11	.000	-8.63*	2.29	.001
	ปานกลาง	สูง	-9.89*	3.25	.006	-2.03	2.14	.320

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 15 พบความแตกต่างของการร่วมรู้สึกโดยรวมและการร่วมรู้สึกทุกด้านระหว่างนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนแตกต่างกัน ดังนี้

- การร่วมรู้สึกโดยรวม พบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการร่วมรู้สึกโดยรวมสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำและปานกลางอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างของการร่วมรู้สึกโดยรวมระหว่างนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำกับปานกลาง

- การร่วมรู้สึกด้านการคิด พบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนปานกลางและต่ำ และนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนปานกลางมีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ส่วนในกลุ่มนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการร่วมรู้สึกโดยรวม การร่วมรู้สึกด้านการคิดและด้านการแสดงออกสูงกว่านักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่ำ นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนปานกลางมีการร่วมรู้สึกโดยรวม การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์และด้านการแสดงออกสูงกว่านักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่ำ

ส่วนที่ 6 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

6.1 การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตารางที่ 16-17

ตาราง 16 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้านของนักเรียนชายจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

ด้าน	ภาวะอารมณ์และพฤติกรรม	n	\bar{X}	S.D	t	p-value (1-tailed)
การตระหนักรู้ อารมณ์ตนเอง	ปกติ	140	46.81	4.82	-1.06	.145
	เสี่ยง/มีปัญหา	23	47.96	4.54		
การประเมินตนเอง ตามความเป็นจริง	ปกติ	140	41.42	4.79	-0.27	.395
	เสี่ยง/มีปัญหา	23	41.13	5.22		
การมีความมั่นใจ ในตนเอง	ปกติ	140	39.56	6.67	0.59	.279
	เสี่ยง/มีปัญหา	23	40.43	6.01		
รวม	ปกติ	140	127.80	12.04	-0.64	.282
	เสี่ยง/มีปัญหา	23	129.52	11.46		

จากตาราง 16 พบว่า นักเรียนชายกลุ่มปกติมีการตระหนักรู้ในตนเองทั้งโดยรวมและรายด้านทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง

และด้านการมีความมั่นใจในตนเองไม่แตกต่างจากนักเรียนกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05

ตาราง 17 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและรายด้านของนักเรียนหญิงจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

ด้าน	ภาวะอารมณ์ และพฤติกรรม	n	\bar{X}	S.D	t	p-value (1-tailed)
การตระหนักรู้ อารมณ์ตนเอง	ปกติ	192	49.73	4.82	-0.06	.475
	เสี่ยง/มีปัญหา	11	49.82	4.54		
การประเมินตนเอง ตามความเป็นจริง	ปกติ	192	44.01	4.79	2.04*	.024
	เสี่ยง/มีปัญหา	11	40.91	5.22		
การมีความมั่นใจ ในตนเอง	ปกติ	192	40.96	6.67	2.21*	.014
	เสี่ยง/มีปัญหา	11	36.73	6.01		
รวม	ปกติ	192	134.69	12.04	1.96*	.026
	เสี่ยง/มีปัญหา	11	127.45	11.46		

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 17 พบว่า นักเรียนหญิงกลุ่มปกติมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมสูงกว่านักเรียนหญิงกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนหญิงกลุ่มปกติมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่านักเรียนหญิงกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 อยู่ 2 ด้าน ได้แก่ ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเอง แต่ไม่พบความแตกต่างที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 ของการตระหนักรู้ในตนเองด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองระหว่างนักเรียนหญิงทั้งสองกลุ่มนี้

โดยสรุปแล้ว จากตาราง 16-17 พบว่า นักเรียนหญิงกลุ่มปกติมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม การตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงและด้านการมีความมั่นใจในตนเองสูงกว่านักเรียนหญิงกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรมแต่ไม่พบความแตกต่างเหล่านี้ในกลุ่มนักเรียนชาย ส่วนในด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองไม่พบความแตกต่างของนักเรียนที่มีภาวะอารมณ์และพฤติกรรมที่ต่างกันทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง

6.2 การเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามภาวะ อารมณ์และพฤติกรรม

ได้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังแสดงในตารางที่ 18

ตาราง 18 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านของนักเรียนชาย
จำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

ด้าน	ภาวะอารมณ์ และพฤติกรรม	n	\bar{X}	S.D	t	p-value (1-tailed)
การคิด	ปกติ	140	40.48	4.97	-0.83	.204
	เสี่ยง/มีปัญหา	23	41.43	5.96		
อารมณ์	ปกติ	140	45.29	6.33	0.93	.178
	เสี่ยง/มีปัญหา	23	44.00	5.33		
การแสดงออก	ปกติ	140	43.01	6.89	2.17*	.016
	เสี่ยง/มีปัญหา	23	39.61	6.99		
รวม	ปกติ	140	128.78	15.45	1.08	.142
	เสี่ยง/มีปัญหา	23	125.04	15.24		

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 18 พบว่า นักเรียนชายกลุ่มปกติมีการร่วมรู้สึกโดยรวมไม่แตกต่างจากนักเรียนที่เสี่ยง/มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมที่ระดับสำคัญทางสถิติ .05 เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนชายกลุ่มปกติมีการร่วมรู้สึกสูงกว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม

อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อยู่ 1 ด้าน ได้แก่ ด้านการแสดงออก แต่ไม่พบความแตกต่างของการร่วมรู้สึกด้านการคิดและด้านอารมณ์ระหว่างนักเรียนชายทั้งสองกลุ่มนี้

ตาราง 19 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนการร่วมรู้สึกโดยรวมและในแต่ละด้านของนักเรียนหญิงจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

ด้าน	ภาวะอารมณ์ และพฤติกรรม	n	\bar{X}	S.D	t	p-value (1-tailed)
การคิด	ปกติ	192	43.58	5.32	0.30	.382
	เสี่ยง/มีปัญหา	11	43.09	4.70		
อารมณ์	ปกติ	192	48.47	4.81	1.63	.053
	เสี่ยง/มีปัญหา	11	46.00	6.37		
การแสดงออก	ปกติ	192	45.71	5.73	1.67*	.048
	เสี่ยง/มีปัญหา	11	42.73	6.40		
รวม	ปกติ	192	137.77	13.18	1.44	.076
	เสี่ยง/มีปัญหา	11	131.82	15.93		

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 19 พบว่า นักเรียนหญิงกลุ่มปกติมีการร่วมรู้สึกโดยรวมไม่แตกต่างจากนักเรียนหญิงที่เสี่ยง/มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนหญิงกลุ่มปกติมีการร่วมรู้สึกสูงกว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อยู่ 1 ด้าน ได้แก่ ด้านการแสดงออก แต่ไม่พบความแตกต่างของการร่วมรู้สึกทางด้านอารมณ์และการแสดงออกของนักเรียนหญิงทั้งสองกลุ่มนี้

โดยสรุปแล้ว จากตาราง 18-19 พบว่า นักเรียนกลุ่มปกติมีการร่วมรู้สึกโดยรวม การร่วมรู้สึกด้านการคิดและด้านอารมณ์ไม่แตกต่างจากนักเรียนกลุ่มเสียง/มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรม แต่นักเรียนกลุ่มปกติมีการร่วมรู้สึกด้านการแสดงออกสูงกว่านักเรียนกลุ่มเสียง/มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรม ซึ่งการเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านพบผลที่เหมือนกันทั้งในกลุ่มนักเรียนหญิงและนักเรียนชาย



บทที่ 5

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น มีวัตถุประสงค์ของการวิจัย สมมติฐาน และวิธีการดำเนินการวิจัย ดังนี้

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น
2. เพื่อเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกตามตัวแปรเพศ ระดับชั้น ระดับผลการเรียน และภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

สมมติฐานการวิจัย

1. การตระหนักรู้ในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการร่วมรู้สึก
2. วัยรุ่นหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นชาย
3. วัยรุ่นหญิงมีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นชาย
4. วัยรุ่นที่ศึกษาในระดับชั้นที่สูงกว่ามีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่ศึกษาอยู่ในระดับชั้นที่ต่ำกว่า
5. วัยรุ่นที่ศึกษาในระดับชั้นที่สูงกว่ามีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นที่ศึกษาอยู่ในระดับชั้นที่ต่ำกว่า
6. วัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนสูงกว่ามีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนต่ำกว่า
7. วัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนสูงกว่ามีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนต่ำกว่า
8. วัยรุ่นปกติมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่เสี่ยง/ มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม
9. วัยรุ่นปกติมีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นที่เสี่ยง/ มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม

วิธีการดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรียาภัย จังหวัดชุมพร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 จำนวนทั้งหมด 2,019 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนศรียาภัย จังหวัดชุมพร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2553 จำนวน 366 คน แบ่งเป็นชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 129 คน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 124 คน และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 113 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ใช้เครื่องมือที่ผู้วิจัยสร้างเอง เป็นแบบวัด มีทั้งหมด 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป เป็นข้อมูลเกี่ยวกับเพศ ระดับชั้นเรียน เลขที่ และระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสม

ตอนที่ 2 แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยศึกษาจากแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการตระหนักรู้ในตนเองของโกลแมน (Daneil Goleman) มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประเมินค่า (rating scale) 6 ระดับ จำนวน 30 ข้อ แบ่งการตระหนักรู้ในตนเองเป็น 3 ด้าน ดังนี้

2.1 ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ของตนเอง จำนวน 10 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .65

2.2 ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง จำนวน 10 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .63

2.3 ด้านการมีความมั่นใจในตนเอง จำนวน 10 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .74

แบบวัดการตระหนักรู้ในตนเองมีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ .81

ตอนที่ 3 แบบวัดการร่วมรู้สึก เป็นแบบวัดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยศึกษาจากแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการร่วมรู้สึกของโกลแมน (Daneil Goleman) มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประเมินค่า (rating scale) 6 ระดับ จำนวน 30 ข้อ แบ่งการร่วมรู้สึกเป็น 3 ด้าน ดังนี้

1.1 การร่วมรู้สึกด้านการคิด จำนวน 10 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .62

1.2 การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์ จำนวน 10 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .82

1.3 การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก จำนวน 10 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .81

แบบวัดการร่วมรู้สึกมีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ .90

วิธีดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง โดยดำเนินการตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ติดต่อขอหนังสือ จากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ถึงผู้บริหารสถาบันการศึกษาที่ทำการเก็บรวบรวมข้อมูล เพื่อขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่าง

2. ทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูล พร้อมทั้งนัดหมายวัน เวลา ที่จะดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล

3. ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลระหว่างเดือนมกราคม 2554 ด้วยตนเองตามวันเวลาที่นัดหมายในสถาบันที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง โดยจัดเตรียมแบบวัดให้มีจำนวนมากกว่าจำนวนนักเรียนที่ใช้เป็นกลุ่มตัวอย่าง และอธิบายให้นักเรียนเข้าใจวัตถุประสงค์ในการตอบแบบวัดและคำชี้แจงของแบบวัดทุกชุดอย่างชัดเจน พร้อมตรวจสอบความสมบูรณ์ของการตอบแบบวัดโดยคัดเลือกเฉพาะฉบับที่สมบูรณ์ไว้
4. นำผลที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างมาตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ เพื่อทำการวิเคราะห์ค่าทางสถิติสำหรับการทดสอบสมมติฐานที่ตั้งไว้

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS For Windows และทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าสถิติต่างๆ ดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
2. วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก ใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อ 1
3. เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของวัยรุ่นจำแนกตามเพศและภาวะอารมณ์และพฤติกรรม ใช้สถิติ t-test แบบ Independent Sample เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อ 2-3 และ 8-9
4. เปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของวัยรุ่นจำแนกตามระดับผลการเรียนและระดับชั้นเรียน ใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way Anova) เพื่อทดสอบสมมติฐานข้อ 4-7 และกรณีที่ค่าเอฟมีนัยสำคัญจะเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่โดยใช้วิธีของเชฟเฟ (Scheffe' method)

สรุปผลการวิจัย

การวิเคราะห์ข้อมูลสรุปผลได้ดังนี้

1. ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก
 - เมื่อทดสอบที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .01 พบว่า
 - 1.1 การตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการร่วมรู้สึกโดยรวม โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .66
 - 1.2 การร่วมรู้สึกโดยรวมมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเอง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .41, .64 และ .46 ตามลำดับ

1.3 การร่วมรู้สึกด้านการคิดมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเอง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .35, .61 และ .42 ตามลำดับ

1.4 การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์มีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเอง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .38, .54 และ .36 ตามลำดับ

1.5 การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออกมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเอง โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .32, .49 และ .39 ตามลำดับ

2. การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ

เมื่อทดสอบที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 พบว่า

2.1 นักเรียนหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมสูงกว่านักเรียนชาย เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าเพศชาย 2 ด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองและด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง แต่ไม่พบความแตกต่างในด้านการมีความมั่นใจในตนเองระหว่างนักเรียนชายและนักเรียนหญิง

2.2 นักเรียนหญิงมีการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออก สูงกว่านักเรียนชาย

3. การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น

เมื่อทดสอบที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 พบว่า

3.1 นักเรียนที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและในรายด้านทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเองไม่แตกต่างกันทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง

3.2 นักเรียนที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกโดยรวมแตกต่างกันในกลุ่มนักเรียนหญิง โดยนักเรียนหญิงชั้น ม.2 มีการร่วมรู้สึกโดยรวมสูงกว่านักเรียนหญิงชั้น ม.1 แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มนักเรียนชาย เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกเฉพาะด้านการคิดแตกต่างกันทั้งกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง โดยในกลุ่มนักเรียนชายพบว่านักเรียนชายชั้น ม.3 มีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนชายชั้น ม.1 ส่วนในกลุ่มนักเรียนหญิงพบว่านักเรียนหญิงชั้น ม.3 และ ม.2 มีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนหญิงชั้น ม.1

4. การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับผลการเรียน

เมื่อทดสอบที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 พบว่า

4.1 นักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมแตกต่างกันในกลุ่มนักเรียนชาย โดยนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำ แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มนักเรียนหญิง เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองเฉพาะด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงแตกต่างกันทั้งกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง โดยในกลุ่มนักเรียนชายพบว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำ ส่วนในกลุ่มนักเรียนหญิงพบว่านักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนปานกลางและสูงมีการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงสูงกว่านักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่ำ

4.2 นักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออก แตกต่างกัน ทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและนักเรียนหญิง โดยมีรายละเอียดดังนี้

ในกลุ่มนักเรียนชาย พบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการร่วมรู้สึกโดยรวม และการร่วมรู้สึกทุกด้านสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำและปานกลาง และนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนปานกลางมีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำ สำหรับในกลุ่มนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนปานกลางมีการร่วมรู้สึกโดยรวม การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์และด้านการแสดงออกสูงกว่านักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่ำ นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการร่วมรู้สึกโดยรวม และการร่วมรู้สึกด้านการคิดและด้านการแสดงออกสูงกว่านักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่ำ

5. การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

เมื่อทดสอบที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 พบว่า

5.1 นักเรียนหญิงกลุ่มปกติมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม การตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงและด้านการมีความมั่นใจในตนเองสูงกว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรม แต่ไม่พบความแตกต่างเหล่านี้ในกลุ่มนักเรียนชาย ส่วนในด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองไม่พบความแตกต่างของนักเรียนที่มีภาวะอารมณ์และพฤติกรรมที่ต่างกันทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง

5.2 นักเรียนกลุ่มปกติมีการร่วมรู้สึกโดยรวม การร่วมรู้สึกด้านการคิดและด้านอารมณ์ไม่แตกต่างจากนักเรียนกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรม แต่นักเรียนกลุ่มปกติมีการร่วม

รู้สึกด้านการแสดงออกสูงกว่านักเรียนกลุ่มเสียง/มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรม ซึ่งการเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านพบผลที่เหมือนกันทั้งในกลุ่มนักเรียนหญิงและนักเรียนชาย

อภิปรายผล

จากผลการวิจัยครั้งนี้ สามารถอภิปรายผลโดยแบ่งตามวัตถุประสงค์การวิจัยได้ 5 ข้อดังนี้

1. การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก

จากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการตระหนักรู้ในตนเองกับการร่วมรู้สึก พบว่า การตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการร่วมรู้สึกโดยรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .66 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานข้อ 1 ที่ตั้งไว้ว่า “การตระหนักรู้ในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการร่วมรู้สึก” และเมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งสองในรายด้านย่อยก็พบว่า การร่วมรู้สึกโดยรวมมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีความสัมพันธ์กับการตระหนักรู้ตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงมากที่สุด ($r = .64$) และมีความสัมพันธ์กับด้านที่มีความมั่นใจในตนเองและด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองใกล้เคียงกัน ($r = .46$ และ $.41$ ตามลำดับ)

นอกจากนี้ยังพบว่า การตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงมีความสัมพันธ์กับการร่วมรู้สึกทั้งสามด้าน ได้แก่ การร่วมรู้สึกด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออก มากที่สุดเมื่อเทียบกับอีกสองด้าน ($r = .61, .54$ และ $.49$ ตามลำดับ) ซึ่งแสดงให้เห็นว่า การตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงเป็นตัวแปรที่สำคัญมากที่สุดของการร่วมรู้สึก ทั้งนี้เนื่องจากการประเมินตนเองตามความเป็นจริงเป็นทักษะที่ต้องอาศัยการคิดเชิงวิเคราะห์ตนเองอย่างรอบด้าน หลากแง่มุม ทั้งในด้านที่ดีและไม่ดี รวมทั้งยังต้องอาศัยการเปิดรับมุมมองความคิดของคนอื่นที่มีต่อตนเอง จึงทำให้วัยรุ่นเกิดความยืดหยุ่นในการมองสิ่งต่างๆ และทำให้เกิดการยอมรับตนเอง เมื่อวัยรุ่นเกิดการยอมรับตนเองได้ตามความเป็นจริงก็จะนำไปสู่การยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลทั้งในส่วนดีและส่วนไม่ดี ส่วนที่เหมือนและต่างได้ รวมทั้งสามารถประเมินผู้อื่นได้อย่างถูกต้องมากขึ้นเช่นเดียวกัน ดังที่ธัญญา บุปผเวส และคณะ (เพ็ญพิมะ คูศิริวิเชียร, 2553: 108 ; พรรณวดี จันทราช, 2544: 11-12; อ้างอิงจาก ธัญญา บุปผเวส และคณะ, 2534) กล่าวว่า บุคคลที่มองเห็นตนเองตรงกับความเป็นจริง จะมีความพึงพอใจในตนเองอยู่มาก ซึ่งมักจะนำไปสู่ความพึงพอใจในบุคคลอื่นด้วย

อย่างไรก็ดี จากผลการวิจัยครั้งนี้พบว่าการตระหนักรู้ในตนเองทุกด้านล้วนมีความสัมพันธ์กับการร่วมรู้สึกได้ทั้งสิ้น ดังนั้น การพัฒนาการร่วมรู้สึกจึงไม่ได้อาศัยแค่มิติใดมิติหนึ่งของการตระหนักรู้ในตนเองเท่านั้น แต่ต้องประกอบไปด้วยมิติที่ครบถ้วนทั้งในด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง การประเมินตนเองตามความเป็นจริง และการมีความมั่นใจในตนเอง กล่าวคือ การส่งเสริมทักษะในการเข้าใจอารมณ์ความรู้สึกต่างๆ ของตนเองจะช่วยให้เข้าใจอารมณ์ความรู้สึกผู้อื่นได้ดีขึ้นผ่านการเทียบเคียงความรู้สึกของตนเองต่อผู้อื่น ดังที่โกลแมน (Goleman, 1998: 135) ได้ให้ทัศนะ

ไว้ว่า การขาดความสามารถในการรับรู้ความรู้สึกของตัวเองจะทำให้หมดหนทางที่จะสัมผัสกับอารมณ์ของผู้อื่น ดังนั้น ยิ่งเราเข้าใจอารมณ์ของตนเองได้ดีเพียงใด เราก็จะสามารถเข้าถึงและเข้าใจอารมณ์ของผู้อื่นได้ดีเพียงนั้น ยิ่งเราสังเกตอารมณ์ของผู้อื่นและได้รับข้อมูลของผู้อื่นมากเพียงใด ปฏิกริยาของเราที่จะตอบโต้ผู้อื่นไปก็就会有ความถูกต้องมากขึ้นเท่านั้น (ยุทธนา ไชยจุกุล. 2543 : 192; อ้างอิงจาก เมเยอร์) ซึ่งสอดคล้องกับที่ปาร์คเกอร์, เทเลอร์ และแบกบี (2000: 45; อ้างอิงจาก Parker, Talyer.;& Bagby) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกตนเอง (Alexithymics) กับความฉลาดทางอารมณ์ กับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 734 คน โดยใช้แบบวัด TAS-20 เพื่อวัดการขาดความสามารถในการเข้าใจความรู้สึก และแบบวัดความฉลาดทางอารมณ์ EQ-I ผลการวิจัยพบว่า การประเมินการขาดความสามารถในการบอกความรู้สึก มีความสัมพันธ์ทางลบกับการร่วมรู้สึก ค่าสหสัมพันธ์เท่ากับ -0.46 ส่วนการส่งเสริมทักษะการประเมินตนเองตามความเป็นจริงอย่างถูกต้องเหมาะสมทั้งจากมุมมองของตัวเองและการเปิดใจยอมรับมุมมองของผู้อื่น รวมทั้งการส่งเสริมการรับรู้และตระหนักถึงคุณค่าและความสามารถของตนเองก็จะช่วยให้เกิดการยอมรับตัวเองและผู้อื่น นำไปสู่การปฏิบัติต่อกันด้วยความเคารพและให้เกียรติกัน เพราะถ้าบุคคลมีอัตมโนทัศน์ต่อตนเองในทางบวก มองเห็นคุณค่าในตนเอง มีความเชื่อมั่นในตนเองในทางบวก ก็จะประพจน์ต่อคนอื่นอย่างทัดเทียมกับตน เห็นคุณค่าในผู้อื่น ในทางตรงกันข้าม ถ้าบุคคลมีอัตมโนทัศน์ในทางลบ มองเห็นตนเองต่ำต้อย ดูถูกตนเอง ไม่เห็นคุณค่าในตนเอง ก็มักจะมีความรู้สึกเช่นเดียวกันนี้ให้กับผู้อื่น (เพ็ญพิมาะ กุศิริวิเชียร. 2553: 108; อ้างอิงจาก พรรณี เจนจิต. 2538: 3)

โดยสรุปแล้ว มิติของการตระหนักรู้ในตนเองทั้งสาม จะมีผลที่สัมพันธ์กันซึ่งจะช่วยวัยรุ่นเกิดความเข้าใจตัวเอง และเชื่อมโยงความคิดความเข้าใจไปสู่บุคคลอื่น สามารถสวมบทบาททางความคิดของผู้อื่น และสามารถตอบสนองความต้องการของผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมจากการเทียบเคียงความต้องการของตัวเองกับผู้อื่นได้

2. การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ

2.1 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ พบว่า นักเรียนหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า นักเรียนหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าเพศชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เกือบทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองและด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 2 ที่ตั้งไว้ว่า “วัยรุ่นหญิงมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นชาย”

2.2 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ พบว่า นักเรียนหญิงมีการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้าน

การแสดงออกสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 3 ที่ตั้งไว้ว่า “วัยรุ่นหญิงมีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นชาย”

ผลการวิจัยในสมมติฐานข้อ 2-3 สะท้อนให้เห็นว่า วัยรุ่นหญิงมีทักษะทางด้าน การเข้าใจ อารมณ์ดีกว่าวัยรุ่นชายทั้งด้านการเข้าใจอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น ซึ่งอาจเนื่องมาจากความแตกต่างของพัฒนาการตามธรรมชาติของทั้งสองเพศที่พบว่าวัยรุ่นหญิงจะมีพัฒนาการทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ และสังคมที่เร็วกว่าวัยรุ่นชายในช่วงอายุเดียวกัน โดยเฉพาะความแตกต่างของสมอง ดังที่บัค (Daniel; et al 1998: online; citing Buck. 1978) ได้กล่าวว่า การทำงานของระบบในสมองมีผลทำให้เพศหญิงมีความสามารถในการคาดเดาอารมณ์ความรู้สึกได้ดีกว่าเพศชาย เนื่องจากเพศหญิงมีสัญชาตญาณในการคาดเดากระบวนกรของอารมณ์ได้ดีกว่าเพศชาย ซึ่งเป็นการสังเกตรของสมองซีกขวา โดยสมองที่ทำหน้าที่เกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึก คือ สมองส่วนลิมบิกของผู้หญิงจะหยักลึกใหญ่กว่าของผู้ชาย ซึ่งส่งผลทำให้ผู้หญิงมีความรู้สึกที่ละเอียด จับอารมณ์และความรู้สึกได้เร็วกว่า แสดงอารมณ์ได้ละเอียดลออ จึงมีความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ หรือประสานความสัมพันธ์ได้ดีกว่า (สมองผู้หญิงกับผู้ชาย..ใครฉลาดกว่ากัน. 2553: ออนไลน์) รวมทั้งเพศหญิงมีสัญชาตญาณของความเป็นแม่ จึงทำให้ไวต่อความรู้สึก การรับรู้ภาษาท่าทางต่างๆ ที่นอกเหนือจากคำพูดได้ดีกว่าเพศชาย (Daniel; et al 1998: online; citing Hall. 1978) นอกจากนี้ความแตกต่างของทักษะการเข้าใจอารมณ์ของวัยรุ่นชายและหญิงยังอาจจะเกิดจากปัจจัยด้านแรงจูงใจในการแสดงอารมณ์ร่วมด้วย ดังที่โกลแมน (Goleman. 1998: 323) ได้แสดงทัศนะว่า จากการศึกษาข้อมูลเรื่องความแตกต่างระหว่างเพศพบว่าผู้ชายมีความสามารถแฝงในด้านการร่วมรู้สึกแต่จะมีแรงจูงใจที่จะแสดงการร่วมรู้สึกน้อยกว่าผู้หญิง ผู้ชายมีแนวโน้มที่จะเห็นตัวเองในแบบที่มีลักษณะความเป็นชาย พวกเขาไม่สนใจระดับน้อยที่จะแสดงความอ่อนไหวทางอารมณ์ เนื่องจากจะทำให้ดูเหมือนว่าเป็นคนอ่อนแอ

ผลการวิจัยเกี่ยวกับสมมติฐานข้อ 2-3 นี้ มีความสอดคล้องกับงานวิจัยหลายๆ เรื่อง ได้แก่ งานวิจัยของโกลแมน (Goleman. 1998: 7) ที่ศึกษาความฉลาดทางอารมณ์ในชายหญิงจำนวน 1,000 คน และพบว่า เพศหญิงมีคะแนนเฉลี่ยการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง การร่วมรู้สึก และการปรับตัวในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลสูงกว่าเพศชาย รวมถึงสอดคล้องกับงานวิจัยของโตโต (ญาดา หลาวเพชร; 2544. 49; อ้างอิงจาก Toto. 1996) ที่ได้ศึกษาผลของเพศ เกรดเฉลี่ย (GPA) กับความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนวิทยาลัย 138 คน โดยวิเคราะห์แต่ละองค์ประกอบของความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ 3 องค์ประกอบใหญ่ คือ ความกรุณาสงสาร ความตระหนักรู้ในตนเอง ความสามารถในการปรับตัว ผลการศึกษาพบว่า เพศหญิงจะมีความกรุณาสงสาร ความตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าชาย แต่ความสามารถในการปรับตัวไม่แตกต่างกันในเพศหญิงและชาย สำหรับในประเทศไทย ก็พบงานวิจัยที่สนับสนุนผลการวิจัยครั้งนี้ด้วย ได้แก่ งานวิจัยของดร.ณิ ร่องสุวรรณ (2545) เรื่องการศึกษาความฉลาดทางอารมณ์กับความสามารถทางสมองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยได้แบ่งความฉลาดทางอารมณ์เป็น 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง การควบคุมตนเอง การสร้างแรงจูงใจ การเอาใจเขา

มาใส่ใจเรา และทักษะทางสังคม ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชายมีความฉลาดทางอารมณ์ในแต่ละด้าน และโดยรวมทุกด้านต่ำกว่านักเรียนหญิงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของกรรณิการ์ พันทอง (2550) เรื่องการศึกษาและพัฒนาการเห็นอกเห็นใจผู้อื่นในวัยรุ่น โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นวัยรุ่นที่มีอายุระหว่าง 14-16 ปี และกำลังศึกษาอยู่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2-4 ปีการศึกษา 2549 โรงเรียนท่าม่วงราษฎร์บำรุง จังหวัดกาญจนบุรี จำนวน 743 คน ผู้วิจัยได้แบ่งความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นออกเป็น 3 ด้าน ได้แก่ ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และคาดเดาความรู้สึกของผู้อื่น, ด้านความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นตามสถานการณ์ในสังคม และด้านการเอื้อเฟื้อช่วยเหลือผู้อื่น ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีระดับการร่วมรู้สึกแตกต่างกัน โดยนักเรียนหญิงมีการร่วมรู้สึกสูงกว่านักเรียนชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งคะแนนรวมและในรายด้าน ได้แก่ ด้านความสามารถในการอ่านอารมณ์และคาดเดาความรู้สึกของผู้อื่น ด้านความสามารถในการเข้าใจผู้อื่นตามสถานการณ์ในสังคม และด้านการเอื้อเฟื้อช่วยเหลือผู้อื่น

3. การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น

3.1 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้น พบว่า นักเรียนที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและในรายด้านทุกด้าน ได้แก่ ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง และด้านการมีความมั่นใจในตนเองไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง ผลการวิจัยนี้ไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 4 ที่ตั้งไว้ว่า “วัยรุ่นที่มีศึกษาในระดับชั้นที่สูงกว่ามีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่ศึกษาในระดับชั้นที่ต่ำกว่า”

ผลการวิจัยในสมมติฐานข้อ 4 สะท้อนให้เห็นว่า ระดับชั้นหรืออายุไม่มีความเกี่ยวข้องกับระดับของการตระหนักรู้ในตนเองของวัยรุ่นทั้งชายและหญิง ซึ่งเป็นที่น่าสังเกตว่า ผลการวิจัยครั้งนี้ไม่เป็นไปตามทัศนะของเทรวิส แบริดเบอร์รี่ และ จีน กรีฟ (Travis Bradberry; & Jean Greaves. 2005: 73) ที่ได้กล่าวไว้ว่าคนส่วนใหญ่จะมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงขึ้นตลอดชีวิตและจะใช้เวลาในการจัดการกับอารมณ์และพฤติกรรมของตนเองได้ง่ายขึ้นตามอายุอีกด้วย รวมทั้งโพเวล มาร์วิน (1963) เองก็ได้กล่าวว่า ความถูกต้อง/แม่นยำของอัตมโนทัศน์จะเปลี่ยนแปลงไปตามอายุ โดยมักจะมีความถูกต้องแม่นยำ ละเอียดยิ่งขึ้นเมื่อบุคคลมีอายุเพิ่มขึ้น สำหรับในงานวิจัยนั้นก็ยังมีผลขัดแย้งกันอยู่ โดยผลงานวิจัยที่สอดคล้องกับทัศนะดังกล่าว ได้แก่ งานวิจัยของวีระวัฒน์ ปันนิตามัย และอุสา สุทธิสาคร (วีระวัฒน์ ปันนิตามัย และอุสา สุทธิสาคร. 2542: 118-119) ที่ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับองค์ประกอบด้านชีวประวัติของนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 464 คน กับความสามารถด้านความฉลาดทางอารมณ์ 7 ด้าน คือ การรู้จักอารมณ์ของตนเอง การตระหนักรู้ภาวะอารมณ์ของผู้อื่น ความเอื้ออาทร ภาวะทางอารมณ์ การควบคุมอารมณ์ของตน การมีแรงจูงใจที่ดีและทักษะทางสังคม ซึ่งพบว่า อายุมีความสัมพันธ์กับองค์ประกอบของความฉลาดทางอารมณ์ทุกด้าน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ยกเว้นความเอื้ออาทร แต่ในผลการวิจัยครั้งนี้รวมทั้ง

งานวิจัยของมงคลวัฒน์ ทวีรักษากุล (2548) เรื่องแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของผู้บริหารระดับต้นของบริษัทเอกชนในกรุงเทพมหานคร โดยกลุ่มตัวอย่างจำนวนทั้งหมด 387 คน ซึ่งพบว่าอายุไม่มีความสัมพันธ์กับความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง ไม่สอดคล้องกับทัศนะดังกล่าว ซึ่งอาจเป็นเพราะเนื่องจากการวิจัยครั้งนี้ได้เปรียบเทียบความแตกต่างของอายุโดยอ้างอิงจากระดับชั้นเป็นสำคัญจึงอาจเป็นไปได้ที่กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาในระดับชั้นต่างกันอาจไม่ได้มีความแตกต่างของอายุเสมอไป นอกจากนี้ กลุ่มตัวอย่างอาจไม่ได้มีอายุที่ต่างกันมากนักจนทำให้เห็นความแตกต่างอย่างชัดเจน

3.2 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับชั้นพบว่า นักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในกลุ่มนักเรียนหญิง แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มนักเรียนชาย เมื่อพิจารณารายด้านพบผลการเปรียบเทียบที่เหมือนกันทุกด้านทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง โดยพบว่านักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการร่วมรู้สึกเฉพาะด้านการคิดแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 5 ที่ตั้งไว้ว่า “วัยรุ่นที่มีศึกษาในระดับชั้นที่สูงกว่ามีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นที่ศึกษาในระดับชั้นที่ต่ำกว่า” เพียงบางส่วน โดยพบผลเฉพาะการร่วมรู้สึกโดยรวมในวัยรุ่นหญิงเท่านั้น

สำหรับผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยการร่วมรู้สึกโดยรวมของกลุ่มนักเรียนหญิง และค่าเฉลี่ยการร่วมรู้สึกด้านการคิดของกลุ่มนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับชั้นรายคู่พบว่า นักเรียนชายชั้น ม.3 มีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนชายชั้น ม.1 ส่วนในกลุ่มนักเรียนหญิงพบว่า โดยนักเรียนหญิงชั้น ม.2 มีการร่วมรู้สึกโดยรวมสูงกว่านักเรียนหญิงชั้น ม.1 และนักเรียนหญิงชั้น ม.3 และ ม.2 มีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนหญิงชั้น ม.1

ผลการวิจัยในสมมติฐานข้อ 5 สะท้อนให้เห็นว่า ระดับชั้นมีความเกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึกด้านการคิดได้ทั้งสองเพศ แต่มีความเกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึกโดยรวมเฉพาะในวัยรุ่นหญิง

เมื่อเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกเป็นรายด้านของทั้งสองเพศ พบว่า การร่วมรู้สึกด้านการคิดเป็นทักษะที่พัฒนาไปตามอายุได้เร็วกว่าด้านอื่นๆ โดยพบได้ทั้งในวัยรุ่นชายและหญิง จึงกล่าวได้ว่า อายุที่เพิ่มขึ้นมีผลทำให้วัยรุ่นมีพัฒนาการด้านการทำความเข้าใจมุมมองความคิดของผู้อื่นได้อย่างถูกต้องและชัดเจนขึ้น ดังที่ เซลแมน (งามตา วนินทานนท์, 2545?: 12; อ้างอิงจาก Selman, 1980) ได้อธิบายระดับของพัฒนาการด้านการหยั่งลึกทางสังคมซึ่งเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการรู้การคิดทางสังคมของบุคคลเช่นเดียวกับการร่วมรู้สึกไว้ว่า ระดับความสามารถในการรู้การคิดทางสังคมของเด็กจะพัฒนาไปตามระดับอายุ ระดับของพัฒนาการจะมีลักษณะคงที่และเจริญขึ้นตามลำดับขั้น ไม่มีการข้ามขั้น ลักษณะของความสามารถในแต่ละระดับจะแตกต่างกันในเชิงคุณภาพ จากแนวคิดดังกล่าวจะเห็นได้ว่า พัฒนาการด้านการรู้คิดเป็นมิติที่สอดคล้องกับการร่วมรู้สึกด้านการคิดซึ่งมีการพิสูจน์และได้ผลที่สัมพันธ์กับอายุอย่างเด่นชัดมากกว่ามิติอื่นๆ อย่างไรก็ตามจะเห็นได้ว่าวัยรุ่นหญิงมีช่วงของพัฒนาการการร่วมรู้สึกโดยรวมเร็วกว่าและเห็นเด่นชัด

กว่าวัยรุ่นชายเพราะพบผลของความแตกต่างระหว่างชั้นเรียนเป็นรายคู่หลายคู่ ซึ่งประเด็นนี้อาจเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้วัยรุ่นหญิงมีการร่วมรู้สึกโดยรวมและการร่วมรู้สึกทุกด้านสูงกว่าวัยรุ่นชายด้วย (เห็นได้จากผลการเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกจำแนกตามเพศ)

ผลการวิจัยครั้งนี้มีความสอดคล้องกับงานวิจัยของมารยาท โยทองยศ (2545) เรื่องสถิติวิเคราะห์ปัจจัยที่มีอิทธิพลความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายของจังหวัดเชียงใหม่ กลุ่มตัวอย่างจำนวน 640 คน ผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าระดับชั้นมีความสัมพันธ์ทางบวกกับระดับความฉลาดทางอารมณ์ด้านการเห็นใจผู้อื่นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. การเปรียบเทียบการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับผลการเรียน

4.1 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับผลการเรียน พบว่า นักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในกลุ่มนักเรียนชาย แต่ไม่พบความแตกต่างในกลุ่มนักเรียนหญิง เมื่อพิจารณารายด้านพบผลการเปรียบเทียบที่เหมือนกันทุกด้านทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง โดยพบว่านักเรียนที่มีระดับชั้นต่างกันมีการตระหนักรู้ในตนเองเฉพาะด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 6 ที่ตั้งไว้ว่า “วัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนสูงกว่ามีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนต่ำกว่า” เพียงบางส่วน โดยพบผลเฉพาะการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมของวัยรุ่นชายเท่านั้น

สำหรับผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมของกลุ่มนักเรียนชาย และการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงของกลุ่มนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับผลการเรียนรายคู่ พบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมและการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำ ส่วนในกลุ่มนักเรียนหญิงพบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนปานกลางและสูงมีการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงสูงกว่านักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่ำ

ผลการวิจัยในสมมติฐานข้อ 6 สะท้อนให้เห็นว่า ระดับสติปัญญามีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงได้ทั้งสองเพศ แต่มีผลต่อการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมเฉพาะในวัยรุ่นชาย เมื่อพิจารณารายด้านของการตระหนักรู้ในตนเอง เป็นที่น่าสังเกตว่าการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงเป็นด้านที่พัฒนาได้เร็วที่สุดสำหรับวัยรุ่นเมื่อเทียบกับอีกสองด้าน จึงอาจกล่าวได้ว่าทักษะด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงเป็นทักษะที่ต้องอาศัยความสามารถทางสติปัญญาในการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์ และประมวลผลมากกว่าด้านอื่นๆ ส่วนในด้านการตระหนักรู้ในอารมณ์ของตนเองและการมีความมั่นใจในตนเองนั้น อาจเกิดจากอิทธิพลของประสบการณ์การเรียนรู้และสิ่งแวดล้อมมากกว่าระดับสติปัญญา

4.2 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามระดับผลการเรียน พบว่า นักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่างกันมีการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านทุกด้าน ได้แก่ ด้านการคิด ด้านอารมณ์ และด้านการแสดงออก แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 7 ที่ตั้งไว้ว่า “วัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนสูงกว่ามีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนต่ำกว่า”

สำหรับผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านทุกด้านของกลุ่มนักเรียนชายและนักเรียนหญิงจำแนกตามระดับผลการเรียนเป็นรายคู่ พบว่า นักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการร่วมรู้สึกโดยรวม และการร่วมรู้สึกทุกด้านสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำและปานกลาง และนักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนปานกลางมีการร่วมรู้สึกด้านการคิดสูงกว่านักเรียนชายที่มีระดับผลการเรียนต่ำ สำหรับในกลุ่มนักเรียนหญิง พบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนปานกลางมีการร่วมรู้สึกโดยรวม การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์และด้านการแสดงออกสูงกว่านักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนต่ำ นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนหญิงที่มีระดับผลการเรียนสูงมีการร่วมรู้สึกโดยรวม และการร่วมรู้สึกด้านการคิดและด้านการแสดงออกสูงกว่านักเรียนที่มีระดับผลการเรียนต่ำ

ผลการวิจัยในสมมติฐานข้อ 7 สะท้อนให้เห็นว่า ระดับสติปัญญาส่งผลต่อการร่วมรู้สึกของวัยรุ่นทั้งการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านทุกด้านได้ทั้งเพศชายและเพศหญิง เมื่อพิจารณารายด้านของการร่วมรู้สึกนั้น เป็นที่น่าสังเกตว่า การร่วมรู้สึกทุกด้านเป็นทักษะที่พัฒนาไปพร้อมๆ กัน และมีความสัมพันธ์ไปในทิศทางเดียวกัน จึงอาจกล่าวได้ว่า วัยรุ่นที่มีระดับสติปัญญาต่างกันก็มักจะมีการร่วมรู้สึกแตกต่างกันในหลายด้านด้วย

โดยสรุปแล้ว ในภาพรวมจะเห็นได้ว่า การตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกมีความสัมพันธ์กับระดับสติปัญญา โดยจะพบผลต่อการร่วมรู้สึกมากกว่าการตระหนักรู้ในตนเอง การที่การตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกเกี่ยวข้องกับระดับสติปัญญานั้นเนื่องจากทักษะทางอารมณ์ของบุคคลมีความสัมพันธ์กับระดับสติปัญญาทางสมอง (ชฎาพร ชูรุจิพร และวิณา มิ่งเมือง. 2548: 32; กรมสุขภาพจิต. 2544; อ้างอิงจาก Bell.; & Kirby) เนื่องจากเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับความสามารถในการคิดวิเคราะห์ทำความเข้าใจสิ่งต่างๆ อย่างเป็นระบบ เป็นเหตุเป็นผล จึงต้องอาศัยพื้นฐานทางสติปัญญาที่ดี หากฝึกสมองให้คิดได้รวดเร็ว คิดในแง่ดี และคิดอย่างรอบคอบเป็นขั้นตอนจนเป็นนิสัย ก็จะมีทักษะทางอารมณ์ที่ดีมากขึ้น (อุมาพร ตรังคสมบัติ. 2544: 45) หากเราสามารถคิดในเชิงโครงสร้างได้อย่างอัตโนมัติ เราก็จะเกิดความฉลาดทางอารมณ์ แต่หากไม่สามารถทำได้ เราก็จะขาดทักษะความฉลาดทางอารมณ์ (Reuven Bar-On; & James D.A. Parker. 2000: 85; อ้างอิงจาก Epstein. 1998) ด้วยเหตุนี้ วัยรุ่นที่มีสติปัญญาดีจึงได้เปรียบในด้านของการรับรู้สิ่งต่างๆ และสามารถใช้ความคิดความเข้าใจได้ดีกว่าวัยรุ่นที่มีสติปัญญาต่ำ

ผลการวิจัยในสมมติฐานข้อ 6-7 นี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ ดร.ณิ ร่องสุวรรณ (2545) เรื่อง การศึกษาความฉลาดทางอารมณ์กับความสามารถทางสมองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดสำนักงานการประถมศึกษา จังหวัดแพร่ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2545 จำนวน 376 คน ซึ่งพบว่า ความฉลาดทางอารมณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเองกับความสามารถทางสมองของนักเรียนชายและนักเรียนหญิงมีความสัมพันธ์ทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเกือบทุกค่า (ชายสัมพันธ์กับด้านการคิดอย่างมีเหตุผล การมองเห็นความสัมพันธ์ ความจำ และภาษา หญิงสัมพันธ์กับด้านการคิดอย่างมีเหตุผลและความจำ) และสอดคล้องกับงานวิจัยของโรเบิร์ต โรเซนทาล (เทอดศักดิ์ เดชคง. 2542: 44) ที่ศึกษาเกี่ยวกับความเข้าใจและเห็นใจผู้อื่น โดยเขาได้สร้างแบบทดสอบที่เรียกว่า PONS (Profile Of Nonverbal Sensitivity) ซึ่งเป็นการตรวจสอบความสามารถในการจับความรู้สึกของผู้อื่นโดยดูจากท่าทาง สีหน้า อย่างใดอย่างหนึ่งของตัวละครในวิดีโอ อารมณ์ต่างๆ ที่แสดงมีความหลากหลาย ตั้งแต่โกรธจัดไปจนถึงสีหน้าขอโทษ สำนึกผิด หรือจากเกลียดไปสู่ความรัก และได้มีการทดสอบในนักเรียน 1,000 กว่าคน และได้เปรียบเทียบ PONS กับ IQ หรือ SAT พบว่า เด็กที่มีความสามารถในการอ่านอารมณ์สูงมากจะเรียนหนังสือได้ดีกว่ากลุ่มที่ด้อยความสามารถในการอ่านอารมณ์ แม้ว่าโดยเฉลี่ยแล้วไอคิวของกลุ่มแรกไม่ได้สูงไปกว่าคนอื่นๆ เลย ผลเช่นนี้เข้าใจว่าน่าจะเกิดจากการควบคุมอารมณ์ของตนเอง ปรับตัวเข้ากับอารมณ์ของผู้อื่นได้ หรือแม้แต่รู้จักตอบสนองครูได้อย่างดี ทำให้ครูรู้สึกเอ็นดูเป็นพิเศษ ด้วยเหตุนี้ จึงอาจสรุปได้ว่าความสามารถทางสติปัญญาและทักษะการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกมีความสัมพันธ์ทางบวกในทิศทางไปกลับหากันซึ่งช่วยสนับสนุนกันและกันได้

5. การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม

5.1 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการตระหนักรู้ในตนเองของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามภาวะอารมณ์และพฤติกรรม พบว่า นักเรียนหญิงกลุ่มปกติมีการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวม การตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงและด้านการมีความมั่นใจในตนเองสูงกว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ไม่พบความแตกต่างเหล่านี้ในกลุ่มนักเรียนชาย ส่วนในด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเองไม่พบความแตกต่างของนักเรียนที่มีภาวะอารมณ์และพฤติกรรมที่ต่างกันทั้งในกลุ่มนักเรียนชายและกลุ่มนักเรียนหญิง ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 8 ที่ตั้งไว้ว่า “วัยรุ่นปกติมีการตระหนักรู้ในตนเองสูงกว่าวัยรุ่นที่เสี่ยง/ มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม” เพียงบางส่วน โดยพบผลเฉพาะการตระหนักรู้ในตนเองโดยรวมของนักเรียนหญิง

ผลการวิจัยสะท้อนให้เห็นว่า วัยรุ่นชายกลุ่มปกติและกลุ่มที่มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมไม่ได้เกี่ยวข้องกับการตระหนักรู้ในตนเองที่ต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับงานวิจัยของรูกมล บรรหาร (2535: 76-79) ที่ศึกษาเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ระหว่างวัยรุ่นชายที่มีความก้าวร้าวกับวัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูในรูปแบบที่แตกต่างกันตามการรับรู้ของตนเอง โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นวัยรุ่นชายที่มีอายุระหว่าง 16-18 ปี กำลังศึกษาอยู่ในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ภาครัฐ สังกัด

กรมสามัญ กระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 420 คน ผลการวิจัยพบว่า วัยรุ่นชายที่มีความก้าวร้าวมีคะแนนอัตมโนทัศน์ต่ำกว่าวัยรุ่นชายปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่สำหรับวัยรุ่นหญิง กลับพบผลที่ตรงกันข้าม แสดงว่า การตระหนักรู้ในตนเองมีความเกี่ยวข้องกับปัญหาทางอารมณ์ และพฤติกรรมได้เฉพาะวัยรุ่นหญิง โดยเฉพาะอย่างยิ่งการตระหนักรู้ในตนเองด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริงและการมีความมั่นใจในตนเอง จึงกล่าวได้ว่าปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมของเพศชายอาจจะเกิดจากปัจจัยหลายอย่าง เช่น อิทธิพลของสิ่งแวดล้อมและแรงจูงใจ ส่วนในเพศหญิงการตระหนักรู้ในตนเองเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีผลต่อปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมได้มาก ผลการวิจัยของวัยรุ่นหญิงสอดคล้องกับงานวิจัยของอรพินท์ ชูชม และอัจฉรา สุขารมณ (วาริณี คุณธรรมสถาพร. 2545; อ้างอิงจาก อรพินท์ ชูชม และอัจฉรา สุขารมณ. 2539) ที่ศึกษาองค์ประกอบที่สัมพันธ์กับการปรับตัวของนักเรียนวัยรุ่น พบว่า ความรู้สึกนึกคิดเกี่ยวกับตนเองเป็นองค์ประกอบที่มีอิทธิพลสำคัญเป็นอันดับ 1 ในการพยากรณ์ความสามารถในการปรับตัวของนักเรียนวัยรุ่นได้สูงถึง 42.24% และสอดคล้องกับงานวิจัยของศิริอร นพกิจ (2545) เรื่องเอกลักษณ์แห่งตน การอบรมเลี้ยงดู และจิตลักษณะบางประการของนักเรียนที่มีพฤติกรรมปกติและนักเรียนที่มีพฤติกรรมเป็นปัญหา โดยได้ศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2-6 ของโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม) จำนวน 440 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีพฤติกรรมปกติมีเอกลักษณ์แห่งตนสูงกว่านักเรียนที่มีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

5.2 การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของการร่วมรู้สึกของกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามภาวะอารมณ์ และพฤติกรรม พบว่า นักเรียนกลุ่มปกติมีการร่วมรู้สึกโดยรวม การร่วมรู้สึกด้านการคิดและด้านอารมณ์ไม่แตกต่างจากนักเรียนกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรม แต่นักเรียนกลุ่มปกติมีการร่วมรู้สึกด้านการแสดงออกสูงกว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาอารมณ์และพฤติกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งการเปรียบเทียบการร่วมรู้สึกโดยรวมและรายด้านพบผลที่เหมือนกันทั้งในกลุ่มนักเรียนหญิงและนักเรียนชาย ผลการวิจัยนี้ไม่สอดคล้องกับสมมติฐานข้อ 9 ที่ตั้งไว้ว่า “วัยรุ่นปกติมีการร่วมรู้สึกสูงกว่าวัยรุ่นที่เสี่ยง/ มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม”

ผลการวิจัยสะท้อนให้เห็นว่า วัยรุ่นหญิงและวัยรุ่นชายกลุ่มปกติทั้งเพศหญิงและเพศชายมีการร่วมรู้สึกเฉพาะในด้านการแสดงออกสูงกว่าวัยรุ่นกลุ่มเสี่ยง แต่ไม่มีผลต่อความแตกต่างของการร่วมรู้สึกโดยรวม จึงเป็นที่สังเกตว่าปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมของวัยรุ่นทั้งสองเพศนั้นไม่ได้เกิดจากการสาเหตุของการปราศจากการเข้าใจความคิดมุมมองความคิดหรือขาดอารมณ์ร่วมกับผู้อื่นเป็นสำคัญ แต่น่าจะเกิดจากการขาดการเรียนรู้ในการแสดงออกอย่างเหมาะสมมากกว่า ดังที่ วิลลาส์ลักษณะ ชิววัลลี (2548: 132) ได้กล่าวไว้ว่า เพียงความเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่นไม่ได้รับประกันว่าบุคคลจะมีพฤติกรรมทางสังคมที่ดี บางทีบุคคลที่รู้ว่าคนอื่นคิดอย่างไรก็อาจเอาเปรียบคนอื่นได้ โดยเฉพาะผู้ที่มีบุคลิกภาพ 3 แบบ ได้แก่ ผู้ที่มีบุคลิกภาพแบบหลงตัวเอง (narcissist) แบบมีเล่ห์เหลี่ยม (Machiavellian) และแบบต่อต้านสังคม (sociopath) จะสามารถนำไปใช้เพื่อ

หลอกหลวงผู้อื่นได้ (Goleman, 2009: online) ฉะนั้น การที่จะลดปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรมในวัยรุ่นเพื่อช่วยให้วัยรุ่นปรับตัวได้ดีขึ้นนั้นจึงควรเน้นที่การส่งเสริมทักษะการแสดงออกเพื่อตอบสนองความต้องการของผู้อื่นในสถานการณ์ต่างๆ อย่างเหมาะสมเป็นสำคัญ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปใช้

1. จากข้อมูลของการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึก สนับสนุนว่า การตระหนักรู้ในตนเองน่าจะมีผลต่อการร่วมรู้สึก ฉะนั้น การตระหนักรู้ในตนเองจึงเป็นสิ่งที่ควรส่งเสริมให้กับวัยรุ่น โดยเฉพาะด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง เพราะนอกจากจะทำให้วัยรุ่นมีการเข้าใจตนเองมากขึ้นแล้วก็จะส่งผลต่อการเข้าใจผู้อื่นตามมาอีกด้วย ซึ่งผู้ที่มีบทบาทในการดูแลวัยรุ่นได้แก่ พ่อแม่ ครู เจ้าหน้าที่ที่ปฏิบัติงานทางด้านสุขภาพจิต ควรมีการส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองด้วยวิธีการต่างๆ เช่น สอดแทรกในเนื้อหาการเรียนการสอนในโรงเรียน การจัดกิจกรรมเสริมทักษะ และการเป็นที่ปรึกษาที่ดีในด้านอารมณ์ของวัยรุ่นโดยการรับฟังและให้โอกาสวัยรุ่นได้พูดคุยถึงอารมณ์ความรู้สึกของตนเองอยู่เสมอ กระตุ้นให้วัยรุ่นได้รู้จักการวิเคราะห์และประเมินตนเองตามความเป็นจริง และเสริมสร้างความเชื่อมั่นในคุณค่าและความสามารถของตนเองอย่างต่อเนื่อง เป็นต้น

2. จากข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ส่วนใหญ่พบว่ากลุ่มวัยรุ่นที่มีการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกต่ำกว่ากลุ่มอื่น ได้แก่ กลุ่มวัยรุ่นเพศชาย วัยรุ่นที่มีระดับผลการเรียนต่ำ วัยรุ่นที่อยู่ในระดับชั้น ม.1 และวัยรุ่นที่มีปัญหาทางอารมณ์และพฤติกรรม ดังนั้น ในการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกจึงควรเน้นเป็นพิเศษในวัยรุ่นกลุ่มนี้ นอกจากนี้ ในการดูแลวัยรุ่นก็ควรคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างเพศ อายุ ความสามารถทางสติปัญญาของวัยรุ่นด้วยเสมอเพื่อจะได้จัดรูปแบบวิธีการที่เหมาะสมในการสื่อสารและดูแลช่วยเหลือวัยรุ่นทั้งรายบุคคลและรายกลุ่มได้ดีขึ้น

ข้อเสนอแนะสำหรับงานวิจัยครั้งต่อไป

1. เนื่องจากงานวิจัยครั้งนี้ได้ศึกษาความสัมพันธ์ของการร่วมรู้สึกและภาวะอารมณ์และพฤติกรรมโดยรวมภาวะอารมณ์และพฤติกรรมหลายอย่างไว้ด้วยกัน ทำให้ไม่เห็นความสัมพันธ์ของการร่วมรู้สึกต่อภาวะอารมณ์และพฤติกรรมอย่างละเอียดเท่าที่ควร ในการวิจัยครั้งต่อไปจึงควรมีการศึกษาตัวแปรอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับการร่วมรู้สึกของวัยรุ่น หรือความสัมพันธ์ของการร่วมรู้สึกที่มีต่อปัญหาอารมณ์และพฤติกรรมที่แยกย่อยหรือเฉพาะเจาะจง เช่น พฤติกรรมเกเร ปัญหาสัมพันธภาพทางสังคม ปัญหาทางอารมณ์ ฯลฯ ซึ่งจะช่วยให้ทำความเข้าใจการร่วมรู้สึกในวัยรุ่นได้ครอบคลุมมากยิ่งขึ้น

2. จากงานวิจัยครั้งนี้สนับสนุนว่าการตระหนักรู้ในตนเองน่าจะเป็นสาเหตุของการร่วมรู้สึก
ดังนั้น จึงควรมีการวิจัยเพื่อหารูปแบบการพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองในวัยรุ่น เพื่อประโยชน์ใน
การนำไปใช้ส่งเสริมทักษะการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกให้กับวัยรุ่นโดยผู้ดูแลในลำดับต่อไป





บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

- กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. (2543). *อีคิว: ความฉลาดทางอารมณ์ (ฉบับปรับปรุง)*.
 นนทบุรี : สำนักพัฒนาสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต.
- _____. (2544ก). การอภิปรายเรื่อง “อีคิว : แนวคิดและการพัฒนา” ใน รายงานการประชุม
 วิชาการสุขภาพจิต ปี 2543 สุขภาพดีด้วยอีคิว 6-8 กันยายน 2543 ณ โรงแรมดิเอ็มเมรัลด์
 กรุงเทพฯ. หน้า 25. นนทบุรี : สำนักพัฒนาสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต.
- _____. (2544ข). *การพัฒนาแบบประเมินความฉลาดทางอารมณ์สำหรับประชาชนไทย อายุ
 12-60 ปี*. กรุงเทพฯ : วงศ์กมลโปรดักชั่น.
- _____. (2549). *คุณเข้าใจผู้อื่นแค่ไหน*. กรุงเทพฯ : สำนักงานกิจการโรงพิมพ์ องค์การ
 สงเคราะห์ทหารผ่านศึก.
- กรรณิการ์ นารี. (2549). *ปัจจัยที่ส่งผลต่อความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียน*. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม.
 (วิจัยและสถิติการศึกษา). เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่าย
 เอกสาร.
- กรรณิการ์ พันทอง. (2550). *การศึกษาและพัฒนาความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นของนักเรียนวัยรุ่น*.
 ปริญญาโท ศศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย
 ศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- งามตา วนินทานนท์. (2545). การหยังลึกทางสังคม ใน *ประมวลบทความทางวิชาการ*. หน้า 60-
 62. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- งามตา วนินทานนท์. (2545?). *เอกสารคำสอนวิชา วป 581 การถ่ายทอดทางสังคมกับพัฒนาการ
 มนุษย์*. กรุงเทพฯ : มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- จารุวรรณ สกุลคู. (2543). *อิทธิพลของประสบการณ์ในมหาวิทยาลัยต่อความฉลาดทางอารมณ์ของ
 นิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*. กรุงเทพฯ : คณะศึกษาศาสตร์ (การอุดมศึกษา)
 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- จัญญศักดิ์ พีรศักดิ์โสภณ. (2547). *ความสัมพันธ์ระหว่างการถ่ายทอดทางสังคมด้านอารมณ์จาก
 ครอบครัว และจากเพื่อนกับปรีชาเชิงอารมณ์ของนักเรียนวัยรุ่นตอนต้น*. ปริญญาโท
 วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย
 ศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ชฎาพร ชูรุจิพร และวีณา มิ่งเมือง. (2548). *การศึกษาสถานการณ์ทางอารมณ์ (EQ) ของวัยรุ่น
 ช่วงอายุ 12-17 ปี ในเขตพื้นที่เขตการสาธารณสุขที่ 15 และ 17*. ศูนย์สุขภาพจิตที่ 11
 กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.
- ช่อเพชร เบ้าเงิน. (2545). *การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์ด้าน
 การตระหนักรู้ตนเองของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัด*

- สมุทรสาคร. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ด. (การบริหารการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ดรุณี ร่องสุวรรณ. (2545). ความฉลาดทางอารมณ์กับความสามารถทางสมองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดสำนักงานการประถมศึกษาจังหวัดแพร่. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (การวัดและประเมินผลการศึกษา). เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- ญาดา หลาวเพชร. (2544). บทบาทของบิดา บทบาทของมารดา กับความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนวัยรุ่นในกรุงเทพมหานคร. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- เทอดศักดิ์ เดชคง. (2545). ความฉลาดทางอารมณ์. พิมพ์ครั้งที่ 15. กรุงเทพฯ : มติชน.
- นิรมล แจ่มจรัส. (2548). การศึกษาการพัฒนาจิตลักษณะด้านมุ่งอนาคตและการควบคุมตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม). คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- นันทนา วงษ์อินทร์. (2543). การพัฒนาอารมณ์. ใน รวมบทความวิชาการทาง E.Q. หน้า 143-144. กรุงเทพฯ : เติสท์ท้อป.
- นนทียรัตน์ โชติชื่น (2548). ความฉลาดทางอารมณ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนพร้าวมหาวิทยาลัย จังหวัดเชียงใหม่. การค้นคว้าแบบอิสระ ศศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว). เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- ประภาพร แซ่เตียว. (2541). ผลของการสอนโดยให้เหตุผลแบบคำหนึ่งถึงบุคคลอื่นที่มีต่อพฤติกรรมเอื้อเฟื้อในเด็กนักเรียนชั้นประถมปีที่ 2. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ประภาพร มั่นเจริญ. (2544). ผลของการใช้กิจกรรมพัฒนาการร่วมรู้สึกและการใช้ตัวแบบสัญลักษณ์ที่มีต่อพฤติกรรมเอื้อเฟื้อของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- ประสงค์ สังข์ไชย. (2545). การเรียนรู้ด้วยตนเองเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางอารมณ์. กรุงเทพฯ. ม.ป.พ.
- ปรีชา โยธี. (2551). ปัจจัยด้านครอบครัว โรงเรียน และจิตลักษณะที่เกี่ยวข้องกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนในโครงการส่งเสริมความสามารถทางการเรียนคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ของโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในเขต กทม. ปรินญาณิพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- ปิยนากู สิทธิฤทธิ์. (2549). ปัจจัยเชิงสาเหตุที่มีผลต่อการตระหนักรู้ตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตพื้นที่การศึกษานครศรีธรรมราช เขต 2. ปรินุญานินพนธ์ กศ.ม. (การวิจัยและสถิติทางการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์. (2545). คุณลักษณะที่เกี่ยวข้องกับ E.Q. ใน *รวมบทความทางวิชาการ E.Q.* หน้า 15. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : เดสก์ท็อป.
- พรรณพิมล หล่อตระกูล. (2545). ความฉลาดทางอารมณ์กับครอบครัว. ใน *รวมบทความทางวิชาการ E.Q. : จากแนวคิดสู่การปฏิบัติ เล่ม 2.* หน้า 1. กรุงเทพฯ : เดสก์ท็อป.
- พิมพ์กาพย์ จันทนะโสถ์. (2550). ปัจจัยป้องกันพฤติกรรมเสี่ยงด้านการเรียนของนักศึกษาวิทยาลัยเทคนิคราชบุรี. วิทยานิพนธ์ ศศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร. ถ่ายเอกสาร.
- เพ็ญพิมะ คูศิริวิเชียร. (2553). ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลกับความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนและปัจจัยส่วนบุคคลที่เป็นตัวพยากรณ์ความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร (ฝ่ายมัธยม). คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- มงคลวัฒน์ ทวีรักษากุล. (2548). แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์กับความฉลาดทางอารมณ์ของผู้บริหารระดับต้นของบริษัทเอกชนในกรุงเทพมหานคร. สารนิพนธ์ บธ.ม. (การจัดการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- มารยาท โยทองยศ. (2545). สถิติวิเคราะห์ปัจจัยที่มีอิทธิพลความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายของจังหวัดเชียงใหม่. การค้นคว้าแบบอิสระเชิงวิทยานิพนธ์ วท.ม. (สถิติประยุกต์). เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- มนัส บุญประกอบ. (2543). อีคิวกับภาวะผู้นำบางประเด็น. ใน *รวมบทความทางวิชาการ E.Q.* หน้า 217. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : เดสก์ท็อป.
- มนัส บุญประกอบ และสาธิตา เมธนาวิณ. (2544). พยาบาลไทยกับความฉลาดทางอารมณ์. ใน *รวมบทความทางวิชาการ E.Q. : จากแนวคิดสู่การปฏิบัติเล่ม 2.* หน้า 1-8. กรุงเทพฯ : เดสก์ท็อป.
- ยุทธนา ไชยจุล. (2543). การพัฒนาความฉลาดทางอารมณ์. ใน *รวมบทความทางวิชาการ E.Q.* หน้า 192-195. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ : เดสก์ท็อป.
- รัชฎา ไสภณ. (2546). ผลของการฝึกความไวต่อการรับรู้ความรู้สึกของนิสิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ปรินุญานินพนธ์ วท.ม. (การวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ประยุกต์). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- วัลย์รัตน์ ประจักษ์วิกรานต์. (2535). ผลของการฝึกทักษะการฟังตามแนวของไอวีต่อการเพิ่มความ
ร่วมรู้สึกของนักศึกษาพยาบาล. วิทยานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยา). กรุงเทพฯ : บัณฑิต
วิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.
- วัลย์รัตน์ วรรณโพธิ์. (2545). ผลการใช้กิจกรรมฝึกความรู้สึกไวที่มีต่อการร่วมรู้สึกของเด็กวัยเริ่ม
รุ่น. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- วลีกาล ญาณสาร. (2550). ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวของ Trotzer ที่มีต่อ
การตระหนักรู้ในตนเองและความหวังของเยาวชนในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชนเขต
7 จังหวัดเชียงใหม่. การค้นคว้าแบบอิสระ วท.ม. (จิตวิทยาการศึกษา). เชียงใหม่ :
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- วิลาสลักษณ์ ชวัลลี. (2543). การพัฒนาสติปัญญาทางอารมณ์เพื่อความสำเร็จในการทำงาน. ใน
รวมบทความทางวิชาการ E.Q. หน้า 71-72, 160-162. กรุงเทพฯ : เดสก์ท็อป.
- _____. (2545). ความสามารถทางอารมณ์ของเด็กปฐมวัยและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง. ใน รวม
บทความทางวิชาการ E.Q. หน้า 72, 76. กรุงเทพฯ : เดสก์ท็อป.
- วีรวัฒน์ บันนิตามัย. (2542). เซาว์นอารมณ์ (EQ) : ดัชนีวัดความสุขและความสำเร็จของชีวิต.
กรุงเทพฯ.
- วาริณี คุณธรรมสถาพร. (2545). ความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับการปรับตัวของ
นักศึกษามหาวิทยาลัยเชียงใหม่ชั้นปีที่ 1. วิทยานิพนธ์ วท.ม. (จิตวิทยาการศึกษา).
เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- สมบุญรณ์ ดันยะ และคณะ. (2551). รายงานการวิจัยความฉลาดทางอารมณ์และพฤติกรรมเสี่ยงของ
นักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา. นครราชสีมา : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.
- สมองผู้หญิงกับผู้ชาย...ใครฉลาดกว่ากัน. (2553). สืบค้นเมื่อ 30 เมษายน 2554, จาก
<http://board.postjung.com/465625.html>
- สุธิดา พลธานี. (2546). ความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนนวมวิทย์ จังหวัดเชียงใหม่. การค้นคว้าแบบ
อิสระ ศศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว). เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- สุนิษา มุลผล. (2547). การศึกษาความสัมพันธ์คานาคอระหว่างเซาว์นปัญญาทางอารมณ์กับการ
คิดอย่างมีวิจารณญาณ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (การ
วัดผลการศึกษา). กรุงเทพฯ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่าย
เอกสาร.

- สุภาพร พิสิฐจิวพัฒนา. (2543). การสร้างแบบทดสอบวัดเชาวน์ปัญญาทางอารมณ์สำหรับนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. ปรินญาณิพนธ์ กศ.ม. (การวัดผลการศึกษา) กรุงเทพฯ : บัณฑิต
วิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- เศรษฐกร มงคลจาตุรงค์. (2546). ผลของการฝึกการแสดงออกที่เหมาะสมเพื่อพัฒนาความเฉลียว
ฉลาดทางอารมณ์ด้านความเห็นอกเห็นใจผู้อื่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียน
สตรีวิทยา 2 กรุงเทพมหานคร. ปรินญาณิพนธ์. กศ.ม. (จิตวิทยาการแนะแนว). กรุงเทพฯ :
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- อุมาพร ตรังคสมบัติ. (2544). สร้าง EQ ให้ลูกคุณ. กรุงเทพฯ : ชันดำการพิมพ์.
- อัจฉรา สุขารมณี และอรพินทร์ ชูชม. (2547). รายงานการวิจัยโปรแกรมการส่งเสริมและพัฒนา
ความฉลาดทางอารมณ์ตามแนวตะวันออกสำหรับเยาวชนไทยเพื่อคุณภาพชีวิตที่ดี . ฉบับ
ที่ 102. กรุงเทพฯ : สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- อัมเรศ เนตาสัทธี. (2545). ความฉลาดทางอารมณ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาชั้นปีที่
1 ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง โรงเรียนเมโทรเทคโนโลยี เชียงใหม่. การค้นคว้า
แบบอิสระ. ศศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษาและแนะแนว). เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ถ่ายเอกสาร.
- Alessandra, Tony. (2010). Empathy. Retrieved October 8, 2009, from
<http://www.alessandra.com/empathy.html>
- Bar-On, Reuven.; & Parker, James D.A.. (2000). *"The handbook of emotional intelligence.*
San Francisco, California. Jossey-Bass.
- Bradberry, Travis.; & Greaves, Jean. (2005). *The Emotional intelligence Quick Book :
everything you need to know to put your EQ to work.* New York : Simon &
Schuster. p.73
- Caruso, D. R.; & Mayer, J. D. (1998). *A Measure of Emotional Empathy for Adolescents
and Adults.* University of New Hampshire. Retrieved January 10, 2010, from
[http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%/20/Assests/Empathy%20Scale/Empa
thy%20Article%202000.doc](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%/20/Assests/Empathy%20Scale/Empa
thy%20Article%202000.doc)
- Cohen, Simon - Baron. (2003). *Theoriests and their difinitions.* Retrieved October 8, 2009,
from http://en.wikipedia.org/wiki/Empathy#Theorists_and_their_definitions
- Daniel J., Canary.; & Kathryn Dindia. (1998). *Sex differences and Similarities in
Communication : critical assays and empirical investigation.* Retrieved Febuary 5,
2010, from <http://books.google.co.th>
- Darrick Joliffe.; & David P. Farrington. (2003, March). Empathy and offending : A
systematic review and meta-analysis. *Agression and Violent Behavior* . P.441.

- Retrieved October 1, 2009, from
<http://www.lancs.ac.uk/shm/dhr/courses/delinpsy/.../Reviews/quantSysRev2.pdf>
 _____. (2010, March). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variable?. Retrieved July 10, 2010, from
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WH0-4YHP7F9-1&_user=10&_coverDate=03%2F03%2F2010&_alid=1490258196&_rdoc=4&_fmt=high&_orig=search&_origin=search&_zone=rslt_list_item&_cdi=6836&_sort=r&_st=13&_docanchor=&view=c&_ct=23918&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=37f41d2d71a3ed4be568f81242808859&searchtype=a
- Eisenberg, Nancy.; et al. (1989). Sympathy and Personal Distress: Development, Gender Differences, and Interrelations of Indexes. In *Empathy and Related Emotional Response*. p. 109.
- Goleman, Daniel. (1995). *Emotional Intelligence : Why it matter more than IQ*. New York : Bantam Books.
- _____. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books.
- _____. (2007). *The difference kinds of empathy*. Retrieved January 14, 2010, from
<http://www.bvo.com/programmes/154>
- _____. (2009). "Empathy" – *Who's Got It, Who Does Not*. Retrieved January 2, 2010, from <http://www.danielgoleman.info/blog/2009/05/02/empathy-whos-got-it-who-does-not/>
- Hakansson, Jakob. (2003). *Exploring the phenomenon of empathy*. Department of Psychology. Stockholm University. Retrieved November 4, 2009, from
<http://www.emotionalcompetency.com/papers/empathydissertation.pdf>
- Lauster, Peter. (1978). *The personality test*. London : Pan Books.
- Lynn, Adele B. (2005). *The EQ difference : a powerful plan for putting emotional intelligence to work*. New York : Amacon.
- Mayer, J. D.; Salovey, P. (1997). "What is Emotional Intelligence?" In P. Salovey & D.J. Stuyter (Eds). *Emotional Development and Emotional intelligence*. New York : Basic Books.
- Moriguchi, Yoshiya.; et al. (2006). *Impaired self-awareness and theory of mind: An fMRI study of mentalizing in alexithymia*. Retrieved November 28, 2009, from
<http://www.linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1053811906004915>
- Pizarro, David. (2000). "Northing More Than Feeling? The Role of Emotional in Moral Judgement". *Journal for the Theory of Social Behavior*. 30 (4) ; 355-375.

Powell Marvin. (1963). *The Psychology of Adolescence*. New York. : Bobbs-Merrill.

Russell, Peter. (1979). *The Brain Book*. London : Routledge Paul. p. 59.

Wei, Meifen.; et al. (2011). "Attachment, Self-Compassion, Empathy, and Subjective Well-being Among College Students and Community Adults". *Journal of Personality*. 79 (1) ; 195-196. Volume 79 Number 1 February.

Weisinger, Hendric. (1998). *Emotional Intelligence at work : The untapped edge for success*. San Francisco, California. Jossey-Bass.







รายชื่อผู้เชี่ยวชาญ

1. อาจารย์ ดร.นิยะดา จิตต์จรัส ภาควิชาจิตวิทยา คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

2. รองศาสตราจารย์ลัดดาวัลย์ เกษมเนตร สถาบันวิจัยและพัฒนาที่มีความสามารถพิเศษ
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

3. อาจารย์ ทศนา ทองภักดี อาจารย์สถาบันวิจัยพฤติกรรมศาสตร์
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ





แบบสอบถามประสบการณ์
ด้านการตระหนักรู้ในตนเองและการร่วมรู้สึกในวัยรุ่น

คำชี้แจง

1. แบบสอบถามนี้เป็นมีทั้งหมด 3 ตอน ได้แก่
 - ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป
 - ตอนที่ 2 แบบสอบถามประสบการณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง
 - ตอนที่ 3 แบบสอบถามประสบการณ์ด้านการร่วมรู้สึก
2. แบบสอบถามนี้ไม่ใช้การทดสอบ จึงไม่มีคำตอบใดที่ผิดหรือถูก
3. กรุณาตอบแบบสอบถามให้ตรงกับความคิดเห็นหรือความรู้สึกที่แท้จริงของนักเรียนให้มากที่สุด และตอบให้ครบทุกตอน ทุกข้อ เพื่อความสมบูรณ์ของแบบสอบถาม

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

1. เพศ
 () ชาย () หญิง
2. ระดับชั้นเรียน.....เลขที่.....
3. แผนการเรียน.....
4. ผลการเรียนเฉลี่ยสะสม.....
5. วันที่เก็บข้อมูล.....

ตอนที่ 2 แบบสอบถามประสบการณ์ด้านการตระหนักรู้ในตนเอง

คำชี้แจง ให้นักเรียนอ่านข้อความแต่ละข้อต่อไปนี้อย่างละเอียดแล้วพิจารณาว่าข้อความดังกล่าวเป็นจริงกับนักเรียนมากน้อยเพียงใด และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องด้านขวามือ ช่อง “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” เพียงตัวเลือกเดียวในแต่ละข้อที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียน ทั้งนี้แต่ละข้อไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิด คำตอบที่ดีที่สุด คือ คำตอบที่สอดคล้องกับตัวนักเรียน

ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
1. ฉันสามารถบอกอารมณ์ของตนเองในสถานการณ์ต่างๆได้อย่างง่ายดาย						
2. ฉันรู้สึกตัวทันทีเมื่อฉันเริ่มอารมณ์เสีย						
3. ฉันรู้ว่าเวลาที่ฉันมีอารมณ์ดี ฉันจะคิดอะไรได้ดีขึ้น						
4. ฉันสามารถบอกความรู้สึกที่แท้จริงได้ว่าชอบหรือไม่ชอบอะไร						
5. ฉันบอกสาเหตุที่ทำให้ตนเองโกรธได้						
6. ฉันหลีกเลี่ยงการทำงานในเวลาที่อารมณ์ไม่ดี เพราะไม่อยากให้งานเสียหาย						
7. ฉันรับรู้ได้ว่าเวลาที่ฉันมีอารมณ์ที่แตกต่างกัน ฉันจะพูดคุยกับคนอื่นด้วยท่าทีที่ต่างกันด้วย						
8. ฉันสามารถบอกสาเหตุที่ฉันรู้สึกผิดหวังหรือเสียใจได้						
9. ฉันพยายามที่จะไม่คุยเรื่องสำคัญกับใครเวลาที่ฉันกำลังอารมณ์เสีย						
10. ฉันบอกสาเหตุที่ทำให้ฉันรู้สึกกลัวได้						
11. ฉันรู้ว่าควรปรับปรุงตัวเองในเรื่องใดบ้าง						
12. ฉันรู้ว่าตัวเองมีนิสัยอย่างไร						
13. ฉันคิดว่าตัวเองคงไม่สามารถทำอะไรเพื่อพัฒนาไปในทางที่ดีขึ้นได้						

ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
	จริง ที่สุด	จริง	ค่อนข้าง จริง	ค่อนข้าง ไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริง เลย
14. ฉันสอบถามความคิดเห็นของคนรอบข้างเกี่ยวกับสิ่งที่ควรปรับปรุงของตัวเอง						
15. ฉันทราบว่ามีเรื่องใดบ้างที่ฉันควรขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น						
16. ฉันพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงวิธีคิดหรือพฤติกรรมของตัวเองเพื่อให้เกิดการพัฒนาตัวเอง						
17. ฉันชอบที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ เพื่อให้ตนเองรอบรู้มากขึ้น						
18. ฉันไม่รู้ว่าตัวเองเก่งหรือไม่เก่งในเรื่องใด						
19. ฉันยอมรับได้หากมีคนตำหนิสิ่งที่ฉันทำ						
20. ฉันคิดว่าเป็นเรื่องธรรมดาที่บางครั้งฉันจะทำอะไรซุ่มซ่าม						
21. ฉันเชื่อว่าฉันมีความสามารถ						
22. ฉันกล้ายืนยันที่จะทำในสิ่งที่ถูกต้องเสมอแม้จะไม่ตรงใจใครหลายคน						
23. ฉันไม่ต้องการเป็นตัวเองในแบบที่เป็นอยู่						
24. ฉันรู้สึกพอใจในความสามารถของตนเอง						
25. ฉันไม่กล้าแสดงความคิดเห็นในกลุ่มเพราะกลัวว่าเพื่อนจะไม่ยอมรับ						
26. ฉันไม่กล้าตัดสินใจอะไรด้วยตัวเองตามลำพัง						
27. แม้จะอยู่ในสถานการณ์กดดันแต่ฉันก็เชื่อว่าจะสามารถแก้ปัญหาต่างๆ ได้						
28. ฉันเป็นคนที่ชอบคิดวอกวนไปมาและเปลี่ยนใจอะไรได้ง่ายๆ						
29. ฉันคิดว่าตัวเองไม่ใช่คนที่น่าสนใจพอที่ใครจะอยากพูดคุยด้วย						
30. ฉันรู้สึกไม่มั่นใจเวลาไปไหนมาไหนแล้วมีคนมองมาทางฉัน						

ตอนที่ 3 แบบสอบถามประสบการณ์ด้านการร่วมรู้สึก

คำชี้แจง ให้นักเรียนอ่านข้อความแต่ละข้อต่อไปนี้อย่างละเอียดแล้วพิจารณาว่าข้อความดังกล่าวเป็นจริงกับนักเรียนมากน้อยเพียงใด และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องด้านขวามือ ช่อง “จริงที่สุด” ถึง “ไม่จริงเลย” เพียงตัวเลือกเดียวในแต่ละข้อที่ตรงกับความคิดเห็นของนักเรียนมากที่สุด ทั้งนี้แต่ละข้อไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิด คำตอบที่ดีที่สุด คือ คำตอบที่เป็นจริงตรงกับนักเรียนมากที่สุด

ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
	จริงที่สุด	จริง	ค่อนข้างจริง	ค่อนข้างไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริงเลย
1. ในเวลาทำงานกลุ่มแล้วเพื่อนบางคนไม่เห็นด้วยกับความคิดของฉัน ฉันก็เข้าใจได้						
2. ฉันรู้สึกว่าการทำความเข้าใจความคิดของคนอื่นเป็นเรื่องยาก						
3. เวลาพูดคุยสนทนากับคนอื่นฉันจะสังเกตท่าทางของเขาประกอบด้วยแล้วจินตนาการว่าเขากำลังคิดและรู้สึกอย่างไร						
4. ฉันคาดเดาได้ว่าเพื่อนรู้สึกไม่พอใจ แม้เขายังไม่ได้แสดงอะไร						
5. เมื่อรู้ว่าเพื่อนโกรธฉัน ฉันจะพยายามคิดในมุมมองของเพื่อนว่าเป็นเพราะอะไร						
6. ฉันไม่เข้าใจว่าเพื่อนกำลังรู้สึกอย่างไรเวลาที่เขาร้องไห้						
7. ฉันไม่รู้ว่ากลุ่มเพื่อนคิดอย่างไรกับสิ่งที่ฉันทำ						
8. ฉันมักคาดการณ์ได้ถูกต้องว่าเพื่อน ๆ คิดอย่างไรต่อกันเวลาทำงานกลุ่ม						
9. ฉันไม่เข้าใจว่าเพราะอะไรพ่อแม่ถึงตำหนิเวลาที่ฉันกลับบ้านผิดเวลา						
10. เมื่อเกิดการขัดแย้งในวงสนทนา ฉันสามารถเข้าใจได้ว่าทำไมพวกเขาจึงคิดหรือรู้สึกเช่นนั้น						
11. ฉันรู้สึกรำคาญเมื่อเห็นคนอื่นร้องไห้เสียใจอย่างมากเวลาที่ผิดหวัง						
12. ฉันรู้สึกปลื้มใจเวลาที่ฟังข่าวว่ามีคนทำความดี						

ข้อความ	ระดับความคิดเห็น					
	จริง ที่สุด	จริง	ค่อนข้าง จริง	ค่อนข้าง ไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริง เลย
13. เมื่อเห็นผู้อื่นไม่ได้รับความยุติธรรมฉันจะรู้สึกเห็นใจเขา						
14. ฉันรู้สึกไม่สบายใจเมื่อเห็นเพื่อนมีความทุกข์						
15. เมื่อเห็นเพื่อนๆ ในกลุ่มพูดคุยกัยหัวเราะกันอย่างสนุกสนานฉันก็จะรู้สึกมีความสุขไปด้วย						
16. ฉันรู้สึกว่าป็นเรื่องตลกเวลาที่เห็นบางคนวิตกกังวลกับปัญหาเพียงเล็กน้อย						
17. ฉันรู้สึกเศร้าเมื่อรับรู้ข่าวเกี่ยวกับคนที่ประสบภัยพิบัติ						
18. ฉันไม่ได้รู้สึกอะไรเมื่อเพื่อนเล่าปัญหาครอบครัวของเขาให้ฉันฟัง						
19. ฉันรู้สึกสงสารเมื่อเห็นผู้สูงอายุที่ช่วยเหลือตัวเองไม่ได้						
20. ฉันรู้สึกอิจฉาเมื่อเห็นเพื่อนทำงานได้ดีกว่าฉัน						
21. ฉันหลีกเลี่ยงที่จะเข้าไปจัดการกับปัญหาเมื่อเห็นเพื่อนในกลุ่มทะเลาะกัน						
22. เมื่อมีปัญหาความขัดแย้งในครอบครัว ฉันจะพยายามไม่รับรู้และไม่เข้าไปร่วมแก้ไข						
23. ฉันจะพูดคุยกัยให้กำลังใจคนรอบข้างเวลาที่เขากำลังรู้สึกท้อแท้						
24. ฉันคิดว่าไม่จำเป็นที่จะต้องช่วยเหลือเด็กหรือผู้สูงอายุในสถานสงเคราะห์แม้ว่าฉันจะสามารถทำได้ก็ตาม						
25. ฉันอดไม่ได้ที่จะต่อว่าเพื่อนเมื่อเพื่อนทำงานผิดพลาดแม้เขาจะรู้สึกเสียใจอยู่แล้วก็ตาม						
26. ฉันหัวเราะเมื่อเพื่อนถูกแกล้งแล้วร้องไห้						
27. ฉันพยายามช่วยเหลือเพื่อนอย่างเต็มที่เมื่อเพื่อนขอความช่วยเหลือในสิ่งที่ฉันทำได้						
28. เมื่อเพื่อนรู้สึกอายกับสิ่งที่ตนเองทำ ฉันก็จะยังล้อเลียนเพื่อนมากขึ้น						

	ระดับความคิดเห็น					
	จริง ที่สุด	จริง	ค่อนข้าง จริง	ค่อนข้าง ไม่จริง	ไม่จริง	ไม่จริง เลย
29. ฉันไม่รู้ว่าควรจะทำอย่างไรดี เมื่อเห็น ว่าเพื่อนอยู่ในอารมณ์โกรธ						
30. ฉันระมัดระวังคำพูดหรือการแสดงออกที่กระทบ จิตใจผู้อื่น เวลาที่เขาประสบเหตุการณ์ที่เลวร้าย						

****ขอขอบคุณในความร่วมมือค่ะ****



แบบประเมินพฤติกรรมเด็ก

The Strengths and Difficulties Questionnaire: SDQ

บทนำ

แบบสอบถามสำหรับประเมินพฤติกรรมของเด็กและวัยรุ่น ปัจจุบันได้มีการศึกษาและพัฒนาเพื่อนำมาใช้ในงานวิจัยหรืองานทางคลินิกที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพจิตของเด็กและวัยรุ่น เป็นเครื่องมือที่สำคัญในการคัดกรองปัญหาทางพฤติกรรมและปัญหาทางอารมณ์ที่เบี่ยงเบน ซึ่งมีความเสี่ยงต่อปัญหาสุขภาพจิตในอนาคต ทำให้ทราบถึงปัญหาที่เกิดขึ้นตั้งแต่ระยะแรกก่อนที่จะลุกลามจนยากต่อการแก้ไข อให้เกิดปัญหาต่างๆ ที่พบในปัจจุบัน เช่น การติดยาเสพติด ความก้าวร้าวรุนแรง ปัญหาทางอาชญากรรม โรควิตกกังวล การฆ่าตัวตาย โรคจิต ความผิดปกติของบุคลิกภาพ เป็นต้น

SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) เป็นแบบประเมินที่สั้นน้อยกว่า CBCL พัฒนาโดย Robert Goodman จิตแพทย์เด็กชาวอังกฤษ ประกอบด้วยข้อคำถาม 25 ข้อ มีทั้งคำถามเชิงบวก และคำถามข้อที่เป็นปัญหา แบ่งเป็น 5 หมวด คือ พฤติกรรมเกร (conduct problem) พฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง (hyperactivity) ปัญหาทางอารมณ์ (emotional problem) ปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อน (peer problem) และพฤติกรรมสัมพันธ์ทางสังคม (prosocial behavior) รวมด้านความสัมพันธ์ทางสังคมจะแสดงถึงด้านที่ดีของเด็ก

SDQ ได้รับการแปลเป็นภาษาไทย และนำมาใช้ศึกษาในชุมชนครั้งแรกในปี พ.ศ. 2543 โดยรองศาสตราจารย์นายแพทย์มานิช หล่อตระกูล และแพทย์หญิงพรรณพิมล หล่อตระกูล (กำลังอยู่ในระหว่างการพิมพ์) ศึกษาในเด็กนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 ของโรงเรียนในจังหวัดนครนายก อายุ 11-16 ปี รวม 5,780 คน (ชาย 2,808 คน หญิง 2,972 คน) ได้ทดสอบความเที่ยงของแบบสอบถาม (reliability) ความสอดคล้องภายในเนื้อหา (internal consistency) และความเท่าเทียมในการวัด (equivalent) ในแบบประเมินพฤติกรรม SDQ ทั้ง 3 ชุด (ผู้ปกครอง ครู และนักเรียน) ได้กำหนดค่าจุดตัด (cut off point) ที่เหมาะสมในการสืบค้นปัญหาแต่ละด้านของแบบประเมินแต่ละชุด

คุณสมบัติของเครื่องมือ

แนวโน้มใหม่ทางการศึกษาที่ให้ความสำคัญต่อข้อดีหรือความสามารถ (strengths) ของเด็กมากกว่าการมองปัญหาด้านข้อบกพร่อง ทำให้ Robert Goodman (ค.ศ. 1994) จิตแพทย์เด็กชาวอังกฤษได้พัฒนาแบบสอบถามสำหรับคัดกรองปัญหาพฤติกรรมเด็ก โดยออกแบบให้มีจำนวนข้อคำถามเพียง 25 ข้อ ในหนึ่งหน้ากระดาษเพื่อความสะดวกต่อการตอบทั้งแบบสอบถามชุดสำหรับผู้ปกครอง (parent) ครู (teacher) และเด็กนักเรียน (self-report) ข้อคำถามในชุดผู้ปกครอง และครู (สำหรับเด็กอายุ 4-16 ปี) ใช้ข้อความเดียวกัน ส่วนแบบประเมินตนเองสำหรับเด็กนักเรียน (อายุ 11-16 ปี) ปรับข้อความในเชิงลบให้ดูอ่อนลง และเพิ่มสรรพนามบุรุษที่หนึ่งในแต่ละข้อ เช่น จาก “มักอาละวาด หรือโมโหร้าย” “ค่อนข้างแยกตัว ชอบเล่นคนเดียว” ในแบบประเมินของครู และผู้ปกครอง

ปรับเป็น “ฉันทิโรทรุนแรง และมัทการมณเเสย” “ฉันทิชอบอยูกับตัวเอง ฉันทิชอบเล่นคนเดียว หรืออยูตามลำพัง ” ตามลำดับในแบบประเมินตนเอง

ข้อคำถาม 25 ข้อ ของ SDQ items ซึ่งครอบคลุมปัญหา 5 หมวด ของพฤติกรรม (แต่ละหมวดมี 5 ข้อ) ผลรวมของค่าคะแนนใน 4 หมวดแรก บ่งบอกคะแนนรวมของปัญหา ส่วนหมวดพฤติกรรมด้านสัมพันธภาพทางสังคม บ่งบอกถึงข้อดีของเด็กในปัจจุบัน Goodman เสนอ cut-off point สำหรับ Clinical Range ที่ค่าคะแนนสูงกว่า 90 เปอร์เซนต์ไทล์ ของคะแนนรวมที่เป็นปัญหา

SDQ จากผลการศึกษาวิจัยประชากรในชุมชนประเทศอังกฤษ สํารวจเด็กอายุ 5-15 ปี จำนวน 7,984 คน โดย Robert Goodman และคณะ (ค.ศ. 2000) ใช้แบบสอบถาม SDQ ทั้ง 3 ชุด พบว่า มี sensitivity 63.3% (95% CI 59.7-66.9%). specificity 94.65 (94.1-95.1%), positive predictive value 52.7%, negative predictive value 96.4% (96.0-96.8%) และค่าที่ได้จากการศึกษาในเด็กไทยก็ไม่แตกต่างกันมากนัก

จากการทำวิทยานิพนธ์ในเรื่องนี้ของนายแพทย์สมชาติ สุทธิกาญจน์ สำนักพัฒนาสุขภาพกรมสุขภาพจิต พบว่า

ค่า reliability อยู่ในเกณฑ์ที่น่าพอใจ internal consistency = 0.73 (Mean Cronbach), internal consistency ของ self report problem score ต่ำ (0.41) cross information correlation (mean: 0.34) retest stability หลังจาก 4 เดือน-6 เดือน (mean = 0.62)

ค่า SDQ score ที่สูงกว่า 90 percentileทำนายความเป็นไปได้ของความผิดปกติที่วินิจฉัยทางจิตเวช (ความเสี่ยงต่อโรคทางจิตเวช) ค่า mean odds ratio: 15.7 สำหรับผู้ปกครอง (parent scales) 15.2 สำหรับครู (teacher scales) 6.2 สำหรับนักเรียน (youth scales)

การศึกษาพบว่า SDQ ดีกว่า CBCL อย่างมีนัยสำคัญ ในการวัดปัญหาสมาธิสั้น ส่วนการวัดปัญหาทางอารมณ์ดีเท่า ๆ กับ CBCL มีการศึกษาพบว่า SDQ แม้จะสั้นกว่า CBCL แต่ดีกว่าในการทำนาย clinical diagnosis ของ hyperactivity disorder

เมื่อนำไปใช้ใน community sample พบว่า สัดส่วนของ true negative มีค่าสูง (specificity และ negative predictive value around 95%) แต่สัดส่วนของ true positives ต่ำกว่า (Sensitivity และ positive predictive values around 35%

over inclusiveness ใน screening test ถือว่ายอมรับได้ เพราะความสำคัญลำดับแรกคือ การลดอัตราของ false negative

กรณีใช้ทั้งค่าคะแนนรวม (Total scores) และค่า impact scores (คำถามเพิ่มเติมในด้านหลังของแบบสอบถาม) มาคำนวณทางคอมพิวเตอร์จะช่วยให้ค่าต่าง ๆ ของการคัดกรองดีขึ้น ข้อดีของ SDQ คือ สามารถนำไปใช้โดยไม่ต้องขออนุญาตหรือเสียค่าลิขสิทธิ์ใช้ได้ทั้งในการคัดกรอง เป็นส่วนหนึ่งของการประเมินในคลินิก และเป็นวิธีการวัดผล

วัตถุประสงค์

SDQ ซึ่งมีข้อคำถามน้อยในการประเมินพฤติกรรมที่เสี่ยงต่อปัญหาสุขภาพจิต โดยใช้เวลาในการตอบน้อย ประมาณ 5 นาที เป็นเครื่องมือที่วัดทางจิตวิทยาที่เหมาะสม และเป็นประโยชน์ต่องานวิจัยทางระบาดวิทยา และงานทางด้านคลินิก สำหรับแพทย์ทั่วไป กุมารแพทย์ หรือครู พยาบาล ที่ทำงานเกี่ยวกับปัญหาสุขภาพจิตของเด็กในระดับมูลฐาน (primary health care) ในการส่งเสริมให้สืบค้นความผิดปกติทางจิตที่เกิดขึ้นแต่ระยะแรก หรือการติดตามความเปลี่ยนแปลงจากผลการบำบัดรักษารายบุคคลหรือรายกลุ่มได้

วิธีการใช้

แบบประเมินพฤติกรรมเด็กชุดนี้พัฒนาจาก The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) ซึ่งเป็นแบบคัดกรองพฤติกรรมในเด็ก 3-16 ปี แต่ในการพัฒนาครั้งนี้ได้พัฒนาแบบคัดกรองเฉพาะสำหรับเด็กอายุ 4-16 ปี แบบคัดกรองชุดนี้ประกอบด้วยแบบประเมินพฤติกรรม 3 ชุด ได้แก่

1. แบบประเมินพฤติกรรมเด็ก (อายุ 4-16 ปี) สำหรับครู
2. แบบประเมินพฤติกรรมเด็ก (อายุ 4-16 ปี) สำหรับพ่อแม่ ผู้ปกครอง
3. แบบประเมินพฤติกรรมด้วยตนเอง (อายุ 11-16 ปี) สำหรับเด็กประเมินตนเอง

ในแต่ละชุดประกอบด้วย 2 หน้า หน้าแรกเป็นลักษณะพฤติกรรมจำนวน 25 ข้อ ซึ่งมีลักษณะของพฤติกรรมด้านบวกและด้านลบ ซึ่งสามารถจัดกลุ่มเป็นกลุ่มพฤติกรรม 5 กลุ่ม ได้แก่

1. กลุ่มพฤติกรรมด้านอารมณ์ (5 ข้อ)
2. กลุ่มพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง (5 ข้อ)
3. กลุ่มพฤติกรรมเกเร (5 ข้อ)
4. กลุ่มพฤติกรรมด้านความสัมพันธ์กับเพื่อน (5 ข้อ)
5. กลุ่มพฤติกรรมด้านสัมพันธภาพทางสังคม (5 ข้อ)

กลุ่ม 1-4 รวมกันเป็น 20 ข้อ เป็นคะแนนรวมที่แสดงถึงปัญหาพฤติกรรมในเด็ก (total difficulties score) ส่วนในกลุ่มที่ 5 เป็นจุดแข็งของเด็ก (strength score)

หน้าที่ 2 ในด้านหลังของแบบประเมิน เป็นการประเมินผลกระทบของพฤติกรรมว่ามีความเรื้อรัง ส่งผลกระทบต่อบุคคลรอบข้างตัวเด็กเอง มีผลต่อสัมพันธภาพทางสังคม ชีวิตประจำวันของเด็กมากน้อยอย่างไร

ข้อแนะนำการใช้

1. ผู้ใช้แบบประเมินโดยเฉพาะครู ผู้ปกครอง ควรรู้จักเด็ก และมีความใกล้ชิดกับเด็กมาระยะเวลาหนึ่ง และควรประเมินทั้ง 25 ข้อ ในครั้งเดียวกัน
2. การประเมินพฤติกรรมเด็ก เป็นลักษณะพฤติกรรมในช่วง 6 เดือนที่ผ่านมา ยกเว้นที่ใช้แบบประเมินเพื่อติดตามลักษณะพฤติกรรมของเด็ก

3. เป็นการประเมินในช่วงตั้งแต่ใช้แบบประเมินพฤติกรรมเด็กในครั้งสุดท้าย
4. อาจเลือกใช้แบบประเมินพฤติกรรมเด็กฉบับของครู พ่อแม่ หรือแบบประเมินตนเอง หรือใช้ร่วมกัน

การประยุกต์ใช้

1. ใช้ในคลินิก สามารถใช้แบบประเมินพฤติกรรมเด็กเป็นการประเมินเบื้องต้น ในคลินิกที่ให้บริการด้านสุขภาพจิต ช่วยให้การประเมินเด็กทำได้รอบด้านมากขึ้น เช่น เด็กถูกส่งตรวจด้วยปัญหาพฤติกรรมเกร อาจทำให้ทราบเบื้องต้นว่า ตอบจากปัญหาพฤติกรรมเกร เด็กมีปัญหามาตรึมอื่น เช่น สมาธิสั้นร่วมด้วย ทำให้การประเมินเด็กอย่างละเอียดทางคลินิกทำได้สมบูรณ์มากขึ้น
2. ใช้ในการประเมินความสำเร็จในการช่วยเหลือเด็กในคลินิก หรือในชั้นพิเศษ การใช้แบบประเมินก่อนและหลังการให้ความช่วยเหลือในเด็ก ช่วยในการประเมินรูปแบบการช่วยเหลือเด็กว่า ได้ผลมากน้อยเพียงไร
3. ใช้ในการศึกษาทางระบาดวิทยา แบบประเมินพฤติกรรมนี้สามารถใช้ในการวัดจุดแข็งและจุดอ่อนของปัญหาพฤติกรรมของเด็กในชุมชนได้ ซึ่งมีการใช้แบบประเมินพฤติกรรมต้นฉบับที่เป็นภาษาอังกฤษ ในการศึกษาระบาดวิทยาของภาวะสุขภาพจิตเด็กในประเทศอังกฤษ
4. ใช้ในงานวิจัย ใช้ในงานวิจัยด้านพัฒนาการเด็ก ทางคลินิก ทางสังคม และด้านการศึกษา
5. ใช้เป็นแบบคัดกรอง สามารถใช้เป็นแบบคัดกรองในโรงเรียน ในสถานบริการสาธารณสุขเบื้องต้น เช่น ใช้คัดกรองปัญหาสมาธิสั้นในเด็กที่มีคะแนนสูง ทั้งจากแบบประเมินพฤติกรรมของครูและพ่อแม่ เป็นข้อบ่งชี้ที่จะต้องส่งเด็กเพื่อปรึกษาต่อไป

การให้คะแนน

แบบประเมินพฤติกรรมจะแบ่งเป็น 5 ด้าน ด้านละ 5 ข้อ ข้อที่ตอบว่า จริง ส่วนมากให้ 2 คะแนน อาจจะมีจริง 1 คะแนน และไม่จริง 0 คะแนน มีอยู่ 5 ข้อ ที่ข้อความตรงข้าม และให้คะแนนกลับกับข้ออื่น คะแนนแต่ละด้านจะอยู่ระหว่าง 0-10 คะแนน คะแนนรวม 0-40 คะแนน (รวม 4 ด้าน ยกเว้นด้านสัมพันธภาพทางสังคม)

กลุ่มพฤติกรรมด้านอารมณ์ ได้แก่ข้อ 3 8 13 16 24

กลุ่มพฤติกรรมเกร ได้แก่ข้อ 5 7 12 18 22

กลุ่มพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง ได้แก่ข้อ 2 10 15 21 25

กลุ่มพฤติกรรมด้านสัมพันธกับเพื่อน ได้แก่ข้อ 6 11 14 19 23

กลุ่มพฤติกรรมด้านสัมพันธภาพทางสังคม ได้แก่ข้อ 1 4 9 17 20

การให้คะแนนแต่ละขั้น ดังนี้

ข้อ 1 2 3 4 5 6 8 9 10 12 13 15 16 17 18 19 20 22 23 24

ไม่จริง ให้ 0 คะแนน

อาจจะจริง ให้ 1 คะแนน

จริง ให้ 2 คะแนน

ข้อ 7 11 14 21 25

ไม่จริง ให้ 2 คะแนน

อาจจะจริง ให้ 1 คะแนน

จริง ให้ 0 คะแนน

เมื่อรวมคะแนนในกลุ่มที่ 1-4 (20 ข้อ) เป็นคะแนนรวมที่แสดงถึงปัญหาพฤติกรรมในเด็ก

(Total difficulties)

บุคคลที่สะดวกในการติดต่อประสานงานในแบบคัดกรอง

แพทย์หญิงพรรณพิมล หล่อตระกูล

สำนักพัฒนาสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข

ถนนติวานนท์ จังหวัดนนทบุรี

Website ที่ download ข้อมูลและคำถามมากกว่า 40 ภาษาจาก Internet (www.sdqinfo.com)

แบบประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ)			
(สำหรับครู)			
ทำเครื่องหมาย X ในช่องท้ายหัวข้อให้ครบทุกข้อ กรุณาตอบให้ตรงกับลักษณะของเด็กในช่วง 6 เดือน ชื่อเด็ก.....เพศ (ของเด็ก) () ชาย () หญิง วัน เดือน ปีเกิด.....			
	ไม่จริง	ค่อนข้าง จริง	จริง
1. ห่วงใยความรู้สึกคนอื่น			
2. อยู่ไม่นิ่ง นิ่งนิ่งๆ ไม่ได้			
3. มักจะบ่นว่าปวดศีรษะ ปวดท้อง หรือไม่สบาย			
4. เต็มใจแบ่งปันสิ่งของให้เพื่อน (ขนม ของเล่น ดินสอ เป็นต้น)			
5. มักจะอาละวาด หรือโมโหง่าย			
6. ค่อนข้างแยกตัว ชอบเล่นคนเดียว			
7. เชื่อฟัง มักจะทำตามผู้ใหญ่ต้องการ			
8. กังวลใจหลายเรื่อง ดูวิตกกังวลเสมอ			
9. เป็นที่พึ่งได้เวลาที่คนอื่นเสียใจ อารมณ์ไม่ดี หรือไม่สบายใจ			
10. อยู่ไม่สุข วุ่นวายอย่างมาก			
11. มีเพื่อนสนิท			
12. มักมีเรื่องทะเลาะวิวาทกับเด็กอื่น หรือรังแกเด็กอื่น			
13. ดูไม่มีความสุข ท้อแท้ ร้องไห้บ่อย			
14. เป็นที่ชื่นชอบของเพื่อน			
15. วอกแวกง่าย สมาธิสั้น			
16. เครียด ไม่ยอมห่างเวลาอยู่ในสถานการณ์ที่ไม่คุ้น และขาดความ เชื่อมั่นในตนเอง			
17. ใจดีกับเด็กที่เล็กกว่า			
18. ชอบโกหก หรือขี้โกง			
19. ถูกเด็กคนอื่นล้อเลียน หรือรังแก			
20. ชอบอาสาช่วยเหลือคนอื่น (พ่อแม่ ครู เด็กคนอื่น)			
21. คิดก่อนทำ			
22. ขโมยของที่บ้าน ที่โรงเรียน หรือที่อื่น			
23. เข้ากับผู้ใหญ่ได้ดีกว่าเข้ากับเด็กวัยเดียวกัน			
24. ขี้กลัว รู้สึกหวาดกลัวได้ง่าย			
25. ทำงานได้เสร็จ มีสมาธิในการทำงาน มีความตั้งใจในการทำงาน			

(สำหรับครู)

โดยรวมคุณคิดว่าเด็กมีปัญหาในด้านใดด้านหนึ่งต่อไปนี้หรือไม่

ด้านอารมณ์ ด้านสมาธิ ด้านพฤติกรรม หรือความสามารถเข้ากับผู้อื่น

 ไม่

 ใช่ มีปัญหาเล็กน้อย

 ใช่ มีปัญหาชัดเจน

 ใช่ มีปัญหาอย่างมาก

ถ้าคุณตอบว่า “ไม่” ไม่ต้องตอบข้อต่อไป

ถ้าคุณตอบว่า “ใช่” กรุณาตอบข้อต่อไปนี้

ปัญหานี้เกิดขึ้นมานานเท่าไรแล้ว

 น้อยกว่า 1 เดือน

 1-5 เดือน

 6-12 เดือน

 มากกว่า 1 ปี

ปัญหานี้ทำให้เด็กรู้สึกไม่สบายใจหรือไม่

 ไม่เลย

 เล็กน้อย

 ค่อนข้างมาก

 มาก

ปัญหานี้รบกวนชีวิตประจำวันของเด็กในด้านต่างๆ ต่อไปนี้หรือไม่

	ไม่	เล็กน้อย	ค่อนข้างมาก	มาก
การคบเพื่อน	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
การเรียนในห้องเรียน	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ปัญหาของเด็กทำให้คุณ หรือชั้นเรียนเกิดความยุ่งยากหรือไม่

 ไม่เลย

 เล็กน้อย

 ค่อนข้างมาก

 มาก

ลายเซ็น.....วันที่.....

ครูผู้สอน/ครูประจำชั้น/อื่นๆ (โปรดระบุ).....

แบบประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ)			
(สำหรับผู้ปกครอง)			
ทำเครื่องหมาย X ในช่องท้ายหัวข้อให้ครบทุกข้อ กรุณาตอบให้ตรงกับลักษณะของเด็กในช่วง 6 เดือน ชื่อเด็ก.....เพศ (ของเด็ก) () ชาย () หญิง วัน เดือน ปีเกิด.....			
	ไม่จริง	ค่อนข้าง จริง	จริง
1. ห่วงใยความรู้สึกคนอื่น			
2. อยู่ไม่นิ่ง นิ่งนิ่งๆ ไม่ได้			
3. มักจะบ่นว่าปวดศีรษะ ปวดท้อง หรือไม่สบาย			
4. เต็มใจแบ่งปันสิ่งของให้เพื่อน (ขนม ของเล่น ดินสอ เป็นต้น)			
5. มักจะอาละวาด หรือโมโหง่าย			
6. ค่อนข้างแยกตัว ชอบเล่นคนเดียว			
7. เชื่อฟัง มักจะทำตามที่มีผู้ใหญ่ต้องการ			
8. กังวลใจหลายเรื่อง ดูวิตกกังวลเสมอ			
9. เป็นที่ฟังได้เวลาที่คนอื่นเสียใจ อารมณ์ไม่ดี หรือไม่สบายใจ			
10. อยู่ไม่สุข วุ่นวายอย่างมาก			
11. มีเพื่อนสนิท			
12. มักมีเรื่องทะเลาะวิวาทกับเด็กอื่น หรือรังแกเด็กอื่น			
13. ดูไม่มีความสุข ท้อแท้ ร้องไห้บ่อย			
14. เป็นที่ชื่นชอบของเพื่อน			
15. วอกแวกง่าย สมาธิสั้น			
16. เครียด ไม่ยอมห่างเวลาอยู่ในสถานการณ์ที่ไม่คุ้น และขาดความ เชื่อมั่นในตนเอง			
17. ใจดีกับเด็กที่เล็กกว่า			
18. ชอบโกหก หรือขี้โกง			
19. ถูกเด็กคนอื่นล้อเลียน หรือรังแก			
20. ชอบอาสาช่วยเหลือคนอื่น (พ่อแม่ ครู เด็กคนอื่น)			
21. คิดก่อนทำ			
22. ขโมยของที่บ้าน ที่โรงเรียน หรือที่อื่น			
23. เข้ากับผู้ใหญ่ได้ดีกว่าเข้ากับเด็กวัยเดียวกัน			
24. ขี้กลัว รู้สึกหวาดกลัวได้ง่าย			
25. ทำงานได้เสร็จ มีสมาธิในการทำงาน มีความตั้งใจในการทำงาน			

(สำหรับผู้ปกครอง)

โดยรวมคุณคิดว่าเด็กมีปัญหาในด้านใดด้านหนึ่งต่อไปนี้หรือไม่

ด้านอารมณ์ ด้านสมาธิ ด้านพฤติกรรม หรือความสามารถเข้ากับผู้อื่น

 ไม่ ใช่ มีปัญหาเล็กน้อย ใช่ มีปัญหาชัดเจน ใช่ มีปัญหาอย่างมาก

ถ้าคุณตอบว่า “ไม่” ไม่ต้องตอบข้อต่อไป

ถ้าคุณตอบว่า “ใช่” กรุณาตอบข้อต่อไปนี้

ปัญหานี้เกิดขึ้นมานานเท่าไรแล้ว

 น้อยกว่า 1 เดือน 1-5 เดือน 6-12 เดือน มากกว่า 1 ปี

ปัญหานี้ทำให้เด็กรู้สึกไม่สบายใจหรือไม่

 ไม่เลย เล็กน้อย ค่อนข้างมาก มาก

ปัญหานี้รบกวนชีวิตประจำวันของเด็กในด้านต่างๆ ต่อไปนี้หรือไม่

ความเป็นอยู่ที่บ้าน

ไม่

เล็กน้อย

ค่อนข้างมาก

มาก

การคบเพื่อน

การเรียนในห้องเรียน

กิจกรรมยามว่าง

ปัญหาของเด็กทำให้คุณ หรือชั้นเรียนเกิดความยุ่งยากหรือไม่

 ไม่เลย เล็กน้อย ค่อนข้างมาก มาก

ลายเซ็น.....วันที่

.....

พ่อ/แม่/อื่นๆ (โปรด

ระบุ).....

แบบประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ)			
<p>ทำเครื่องหมาย X ในช่องท้ายหัวข้อให้ครบทุกข้อ กรุณาตอบให้ตรงกับลักษณะของเด็กในช่วง 6 เดือน ชื่อเด็ก.....เพศ (ของเด็ก) () ชาย () หญิง วัน เดือน ปีเกิด.....</p>			
	ไม่จริง	ค่อนข้าง จริง	จริง
<ol style="list-style-type: none"> 1. ฉันพยายามจะทำตัวดีกับคนอื่น ฉันใส่ใจความรู้สึกคนอื่น 2. ฉันอยู่ไม่นิ่ง นิ่งนิ่งๆ ไม่ได้ 3. ฉันปวดศีรษะ ปวดท้อง หรือไม่สบายบ่อยๆ 4. เต็มใจแบ่งปันสิ่งของให้คนอื่น (ของกิน เกมส์ ปากกา เป็นต้น) 5. ฉันโกรธรุนแรงและมีอารมณ์เสีย 6. ฉันชอบอยู่กับตัวเอง ชอบเล่นคนเดียวหรืออยู่ตามลำพัง 7. ฉันมักทำตามที่คุณอื่นบอก 8. ฉันขี้กังวล 9. ใครๆ ก็ฟังฉันได้ถ้าเขาเสียใจ อารมณ์ไม่ดี หรือไม่สบายใจ 10. ฉันอยู่ไม่สุข วุ่นวาย 11. ฉันมีเพื่อนสนิท 12. ฉันมีเรื่องทะเลาะวิวาทบ่อย ฉันทำให้คนอื่นทำอย่างที่คุณต้องการได้ 13. ฉันไม่มีความสุข ท้อแท้ ร้องไห้บ่อย 14. เพื่อนๆ ส่วนมากชอบฉัน 15. ฉันวอกแวกง่าย ฉันรู้สึกไม่มีสมาธิ 16. ฉันกังวลเวลาอยู่ในสถานการณ์ที่ไม่คุ้น และเสียความเชื่อมั่นในตนเองง่าย 17. ฉันใจดีกับเด็กที่เล็กกว่า 18. มีคนว่าฉันโกหก หรือขี้โกงบ่อยๆ 19. เด็กคนอื่นล้อเลียน หรือรังแกฉัน 20. ฉันมักอาสาช่วยเหลือคนอื่น (พ่อแม่ ครู เด็กคนอื่น) 21. ฉันคิดก่อนทำ 22. ฉันเอาของคนอื่นในบ้าน ที่โรงเรียน หรือที่อื่น 23. ฉันเข้ากับผู้ใหญ่ได้ดีกว่าเข้ากับเด็กวัยเดียวกัน 24. ฉันขี้กลัว รู้สึกหวาดกลัวได้ง่าย 25. ฉันทำงานเสร็จ มีสมาธิในการทำงาน มีความตั้งใจในการทำงาน 			

(แบบประเมินตนเอง)

โดยรวมคุณคิดว่าเด็กมีปัญหาในด้านใดด้านหนึ่งต่อไปนี้หรือไม่

ด้านอารมณ์ ด้านสมาธิ ด้านพฤติกรรม หรือความสามารถเข้ากับผู้อื่น

 ไม่

 ใช่ มีปัญหาเล็กน้อย

 ใช่ มีปัญหาชัดเจน

 ใช่ มีปัญหาอย่างมาก

ถ้าคุณตอบว่า “ไม่” ไม่ต้องตอบข้อต่อไป

ถ้าคุณตอบว่า “ใช่” กรุณาตอบข้อต่อไปนี้

ปัญหานี้เกิดขึ้นมานานเท่าไรแล้ว

 น้อยกว่า 1 เดือน

 1-5 เดือน

 6-12 เดือน

 มากกว่า 1 ปี

ปัญหานี้ทำให้เด็กรู้สึกไม่สบายใจหรือไม่

 ไม่เลย

 เล็กน้อย

 ค่อนข้างมาก

 มาก

ปัญหานี้รบกวนชีวิตประจำวันของเด็กในด้านต่างๆ ต่อไปนี้หรือไม่

ความเป็นอยู่ที่บ้าน

 ไม่

 เล็กน้อย

 ค่อนข้างมาก

 มาก

การคบเพื่อน

การเรียนในห้องเรียน

กิจกรรมยามว่าง

ปัญหาของเด็กทำให้คุณ หรือชั้นเรียนเกิดความยุ่งยากหรือไม่ (ครอบครัว เพื่อน ครู เป็นต้น)

 ไม่เลย

 เล็กน้อย

 ค่อนข้างมาก

 มาก

ลายเซ็น.....วันที่

.....

การให้คะแนนและการแปลผลแบบประเมินพฤติกรรม

การให้คะแนน แบ่งเป็น 5 ด้าน ๆ ละ 5 ข้อ คะแนนแต่ละด้านจะอยู่ระหว่าง 0-10 คะแนน
คะแนนรวม 0-40 คะแนน (รวม 4ด้าน ยกเว้นด้านสัมพันธภาพทางสังคม)

กลุ่มพฤติกรรมด้านอารมณ์	ได้แก่	ข้อ	3	8	13	16	24
กลุ่มพฤติกรรมเกร	ได้แก่	ข้อ	5	7	12	18	22
กลุ่มพฤติกรรมอยู่ไม่นิ่ง	ได้แก่	ข้อ	2	10	15	21	25
กลุ่มพฤติกรรมด้านสัมพันธกับเพื่อน	ได้แก่	ข้อ	6	11	14	19	23
กลุ่มพฤติกรรมด้านสัมพันธภาพทางสังคม	ได้แก่	ข้อ	1	4	9	17	20

การให้คะแนนแต่ละขั้น ดังนี้

ข้อ	1	2	3	4	5	6	8	9	10	12	13	15	16	17	18	19	20	22	23	24
ไม่จริง					ให้	0														
อาจจะจริง					ให้	1														
จริง					ให้	2														
ข้อ	7	11	14	21	25															
ไม่จริง					ให้	2														
อาจจะจริง					ให้	1														
จริง					ให้	0														

การแปลผล เมื่อรวมคะแนนในกลุ่มที่ 1-4 (20 ข้อ) เป็นคะแนนรวมที่แสดงถึงปัญหา
พฤติกรรมในเด็ก (Total Difficulties score) ส่วนกลุ่มที่ 5 เป็นจุดแข็งของเด็ก (Strength score)

หน้าที่ 2 ในด้านหลังของแบบประเมิน เป็นการประเมินผลกระทบของพฤติกรรมว่ามี
ความเรื้อรังส่งผลกระทบต่อบุคคลรอบข้าง ตัวเด็กเอง มีผลต่อสัมพันธภาพทางสังคม
ชีวิตประจำวันของเด็กมากน้อยแค่ไหน

ประวัติผู้พัฒนาแบบคัดกรองทางสุขภาพจิต

ชื่อแบบคัดกรองทางสุขภาพจิต

แบบประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ)

ที่อยู่ และเบอร์โทรศัพท์ที่ติดต่อได้

สำนักพัฒนาสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต

กระทรวงสาธารณสุข อำเภอเมือง จังหวัดนนทบุรี 11000





ตาราง 1 ค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบวัดการตระหนักรู้ในตนเอง

ข้อ ที่	ข้อความ	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบราย ด้าน	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบ รวมทั้ง ฉบับ	หมายเหตุ
	<u>ด้านการตระหนักรู้อารมณ์ตนเอง</u>			
1	ฉันสามารถบอกอารมณ์ของตนเองในสถานการณ์ต่างๆได้อย่างง่ายดาย	.389**	.383**	คัดเลือกไว้
2	ฉันรู้ตัวตลอดเวลาในสิ่งที่ฉันคิดและรู้สึก	.477**	.390**	ตัดทิ้ง
3	ฉันรู้สึกตัวทันทีเมื่อฉันเริ่มอารมณ์เสีย	.456**	.381**	คัดเลือกไว้
4	ฉันรู้ว่าเวลาที่ฉันมีอารมณ์ดี ฉันจะคิดอะไรได้ดีขึ้น	.411**	.239**	คัดเลือกไว้
5	ฉันรับรู้ตัวเองได้เมื่อมีอารมณ์เปลี่ยนแปลง	.576**	.427**	ตัดทิ้ง
6	ฉันสามารถบอกความรู้สึกที่แท้จริงได้ว่าชอบหรือไม่ชอบอะไร	.545**	.391**	คัดเลือกไว้
7	ฉันสามารถบอกสาเหตุที่ฉันรู้สึกผิดหวังหรือเสียใจได้	.573**	.380**	คัดเลือกไว้
8	ฉันบอกสาเหตุที่ทำให้ตนเองโกรธได้	.474**	.274**	คัดเลือกไว้
9	ฉันไม่เข้าใจว่าเพราะอะไรฉันถึงพูดและทำในสิ่งที่ไม่เหมาะสม	.221**	.321**	ตัดทิ้ง
10	ฉันบอกสาเหตุที่ทำให้ฉันรู้สึกกลัวได้	.450**	.275**	คัดเลือกไว้
11	ฉันไม่รู้ว่าเพราะอะไรฉันถึงต้องพูดประชดประชันผู้อื่น	.135	.120	ตัดทิ้ง
12	ฉันหลีกเลี่ยงการทำงานในเวลาที่อารมณ์ไม่ดี เพราะไม่อยากให้งานเสียหาย	.393**	.283**	คัดเลือกไว้
13	ฉันรับรู้ได้ว่าเวลาที่ฉันมีอารมณ์ที่แตกต่างกัน ฉันจะพูดคุยกับคนอื่นด้วยท่าทีที่ต่างกันด้วย	.424**	.177*	คัดเลือกไว้
14	เวลาที่ฉันอารมณ์ไม่ดี ฉันมักจะคิดอะไรในแง่ร้ายไปด้วย	.195*	-.136	ตัดทิ้ง
15	ฉันพยายามที่จะไม่คุยเรื่องสำคัญกับใครเวลาที่ฉันกำลังอารมณ์เสีย	.281**	.224**	คัดเลือกไว้
16	ฉันไม่รู้ว่าตัวว่าเหตุใดฉันจึงต้องตำหนิตัวเองเวลาที่ทำงานผิดพลาด	.187*	.286**	ตัดทิ้ง

ตาราง 1 (ต่อ)

ข้อ ที่	ข้อความ	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบ รายด้าน	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบ รวมทั้งฉบับ	หมายเหตุ
17	<u>ด้านการประเมินตนเองตามความเป็นจริง</u> ฉันรู้ว่าตัวเองมีความสามารถด้านใด	.433**	.444**	ตัดทิ้ง เนื่องจาก คล้ายข้อ 28 เลือกข้อ 28 เพื่อเพิ่มสัดส่วน ข้อความทางลบ
18	ฉันไม่ต้องการให้ใครมาวิพากษ์วิจารณ์หรือแนะนำ อะไรเกี่ยวกับตัวฉัน	.353**	.296**	ตัดทิ้ง
19	ฉันรู้ว่าตัวเองมีนิสัยอย่างไร	.320**	.403**	คัดเลือกไว้
20	ฉันรู้ว่าควรปรับปรุงตัวเองในเรื่องใดบ้าง	.362**	.355**	คัดเลือกไว้
21	ฉันคิดว่าตัวเองคงไม่สามารถทำอะไรเพื่อพัฒนาไป ในทางที่ดีขึ้นได้	.503**	.563**	คัดเลือกไว้
22	ฉันสอบถามความคิดเห็นของคนรอบข้างเกี่ยวกับสิ่ง ที่ควรปรับปรุงของตัวเอง	.268**	.203**	คัดเลือกไว้
23	ฉันทราบว่ามีเรื่องใดบ้างที่ฉันควรขอความช่วยเหลือ จากผู้อื่น	.400**	.282**	คัดเลือกไว้
24	ฉันสามารถหัวเราะในความผิดพลาดของตัวเองได้	.172*	-.091	ตัดทิ้ง
25	ฉันคิดว่าฉันสามารถใช้ประโยชน์จากความผิดพลาด ของตัวเองได้	.306**	.222**	ตัดทิ้ง
26	ฉันชอบที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ เพื่อให้ตนเองรอบรู้มาก ขึ้น	.626**	.596**	คัดเลือกไว้
27	ฉันพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงวิธีคิดหรือพฤติกรรมของ ตัวเองเพื่อให้เกิดการพัฒนาตัวเอง	.527**	.481**	คัดเลือกไว้
28	ฉันไม่รู้ว่าตัวเองเก่งหรือไม่เก่งในเรื่องใด	.413**	.450**	คัดเลือกไว้
29	ฉันไม่กล้าที่จะคิดหรือพูดถึงข้อเสียของตัวเอง	.569**	.334**	ตัดทิ้ง
30	ฉันยอมรับได้หากมีคนตำหนิสิ่งที่ฉันทำ	.378**	.308**	คัดเลือกไว้

ตาราง 1 (ต่อ)

ข้อ ที่	ข้อคำถาม	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบราย ด้าน	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบ รวมทั้งฉบับ	หมายเหตุ
31	ฉันคิดว่าเป็นเรื่องธรรมดาที่บางครั้งฉันจะทำอะไร ซุ่มซ่าม	.287**	.156*	คัดเลือกไว้ เพื่อให้ครบ เนื้อหาเชิง โครงสร้าง
32	ฉันรู้ว่าตนเองควรเรียนต่อทางด้านใด	.417**	.421**	ตัดทิ้ง



ข้อ ที่	ข้อความ	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบราย ด้าน	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบ รวมทั้งฉบับ	หมายเหตุ
	<u>ด้านการมีความมั่นใจในตนเอง</u>			
33	ฉันเชื่อว่าฉันมีความสามารถ	.441**	.487**	คัดเลือกไว้
35	ถ้าไม่มั่นใจเวลาที่ต้องพูดหรือแสดงออกต่อคนกลุ่มใหญ่	.424**	.357**	ตัดทิ้ง
36	ฉันเต็มใจจะเล่าประวัติจริงของตนเองให้ผู้อื่นฟัง	.314**	.370**	ตัดทิ้ง
37	ฉันกล้ายืนยันที่จะทำในสิ่งที่ถูกต้องเสมอแม้จะไม่ตรงใจใครหลายคน	.488**	.535**	คัดเลือกไว้
38	ฉันไม่ต้องการเป็นตัวอยู่ในแบบที่เป็นอยู่	.540**	.486**	คัดเลือกไว้
39	ฉันรู้สึกพอใจในความสามารถของตนเอง	.430**	.509**	คัดเลือกไว้
40	ฉันรู้สึกว่าตัวเองมีคุณค่าไม่น้อยไปกว่าใคร	.408**	.392**	ตัดทิ้ง
41	ฉันไม่กล้าแสดงความคิดเห็นในกลุ่มเพราะกลัวว่าเพื่อนจะไม่ยอมรับ	.630**	.514**	คัดเลือกไว้
42	ฉันไม่กล้าตัดสินใจอะไรด้วยตัวเองตามลำพัง	.641**	.420**	คัดเลือกไว้
43	แม้จะอยู่ในสถานการณ์กดดันแต่ฉันก็เชื่อว่าจะสามารถแก้ปัญหาต่างๆ ได้	.538**	.412**	คัดเลือกไว้
44	เมื่อมีความคิดเห็นไม่ตรงกับเพื่อนในกลุ่ม ฉันไม่กล้าที่จะบอกความคิดเห็นของตนเองออกไปตรงๆ	.644**	.465**	ตัดทิ้ง เนื่องจาก คล้ายข้อ 41
45	ฉันเป็นคนที่ชอบคิดทวนไปมาและเปลี่ยนใจอะไรได้ง่ายๆ	.424**	.205**	คัดเลือกไว้
46	ฉันคิดว่าตัวเองไม่ใช่คนที่น่าสนใจพอที่ใครจะอยากพูดคุยด้วย	.639**	.519**	คัดเลือกไว้
47	เวลาที่เพื่อนชวนทำอะไรที่ผิดกฎระเบียบ ฉันสามารถปฏิเสธได้	.244**	.299**	ตัดทิ้ง
48	ฉันรู้สึกไม่มั่นใจเวลาไปไหนมาไหนแล้วมีคนมองมาทางฉัน	.485**	.306**	คัดเลือกไว้

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตาราง 2 ค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบวัดการร่วมรู้สึก

ข้อ ที่	ข้อคำถาม	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบราย ด้าน	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบ รวมทั้งฉบับ	หมายเหตุ
	<u>การร่วมรู้สึกด้านการคิด</u>			
1	ฉันเข้าใจได้ว่าผู้อื่นก็อาจมีเหตุผลที่จะไม่พอใจการกระทำของฉัน	.262**	.271**	ตัดทิ้ง
2	ในเวลาทำงานกลุ่มแล้วเพื่อนบางคนไม่เห็นด้วยกับความคิดของฉัน ฉันก็เข้าใจได้	.390**	.378**	คัดเลือกไว้
3	ฉันรู้สึกว่าการทำความเข้าใจความคิดของคนอื่นเป็นเรื่องยาก	.400**	.390**	คัดเลือกไว้
4	เมื่ออยู่ในวงสนทนาฉันรับรู้ได้ว่าบุคคลในกลุ่มกำลังรู้สึกอย่างไร	.328**	.055	ตัดทิ้ง
5	เวลาพูดคุยสนทนากับคนอื่นฉันจะสังเกตท่าทางของเขาประกอบด้วยแล้วจินตนาการว่าเขากำลังคิดและรู้สึกอย่างไร	.397**	.390**	คัดเลือกไว้
6	ฉันเข้าใจได้ว่าเพื่อนรู้สึกอย่างไรเมื่อทำข้อสอบไม่ได้	.360**	.385**	คัดเลือกไว้
7	เวลาที่ฉันขออนุญาตพ่อแม่ไปเที่ยวกับเพื่อนแล้วทำไม่อนุญาต ฉันก็เข้าใจเหตุผลของท่าน	.361**	.306**	ตัดทิ้ง
8	เมื่อรู้ว่าเพื่อนโกรธฉัน ฉันจะพยายามคิดในมุมมองของเพื่อนว่าเป็นเพราะอะไร	.457**	.397**	คัดเลือกไว้
9	ฉันคาดเดาได้ว่าเพื่อนรู้สึกไม่พอใจ แม้นเขายังไม่ได้แสดงอะไร	.375**	.275**	ตัดทิ้ง
10	ฉันไม่เข้าใจว่าเพื่อนกำลังรู้สึกอย่างไรเวลาที่เขาร้องไห้	.495**	.464**	คัดเลือกไว้
11	ฉันไม่เข้าใจว่าเพราะอะไรฉันถึงเข้าไม่ได้กับคนบางคน	.289**	.226**	ตัดทิ้ง
12	ฉันคิดว่าคนเป็นเพื่อนกันควรคิดอะไรเหมือนๆ กัน	.464**	.251*	ตัดทิ้ง
13	ฉันไม่รู้วากลุ่มเพื่อนคิดอย่างไรกับสิ่งที่ฉันทำ	.451**	.267*	คัดเลือกไว้
14	ฉันมักคาดการณืได้ถูกต้องว่าเพื่อนๆ คิดอย่างไรต่อกันเวลาทำงานกลุ่ม	.160*	.051	คัดเลือกไว้ เพื่อให้ครบ เนื้อหาเชิง โครงสร้าง

ตาราง 2 (ต่อ)

ข้อ ที่	ข้อความ	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบราย ด้าน	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบ รวมทั้งฉบับ	หมายเหตุ
15	ฉันไม่เข้าใจว่าเพราะอะไรพ่อแม่ถึงตำหนิฉันเวลาที่ ฉันกลับบ้านผิดเวลา	.453**	.404**	คัดเลือกไว้
16	ฉันรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่นได้ด้วยการสังเกตสีหน้า และท่าทางของเขา	.221**	.095	ตัดทิ้ง
17	เมื่อเกิดการขัดแย้งในวงสนทนา ฉันสามารถเข้าใจ ได้ว่าทำไมเขาจึงคิดหรือรู้สึกเช่นนั้น	.332**	.210**	คัดเลือกไว้

ข้อ ที่	ข้อความ	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบราย ด้าน	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบ รวมทั้งฉบับ	หมายเหตุ
18	<u>การร่วมรู้สึกด้านอารมณ์</u> ฉันรู้สึกรำคาญเมื่อเห็นคนอื่นร้องไห้เสียใจอย่างมาก เวลาที่ผิดหวัง	.712**	.623**	คัดเลือกไว้
19	ฉันรู้สึกปลื้มใจเวลาที่ฟังข่าวว่ามีคนทำความดี	.385**	.379**	คัดเลือกไว้
20	เมื่อเห็นผู้อื่นไม่ได้รับความยุติธรรมฉันจะรู้สึกเห็น ใจเขา	.634**	.563**	คัดเลือกไว้
21	ฉันรู้สึกไม่สบายใจเมื่อเห็นเพื่อนมีความทุกข์	.606**	.509**	คัดเลือกไว้
22	ฉันรู้สึกยินดีกับเพื่อนเวลาที่เพื่อนทำงานได้คะแนนดี	.609**	.561**	ตัดทิ้ง เนื่องจากคล้าย ข้อ 30 เลือก 30 เพื่อ เพิ่มสัดส่วน ข้อความทางลบ
23	ฉันรู้สึกเป็นกังวลไปกับเพื่อนเวลาที่เห็นเขากำลัง เครียดกับการทำงานที่ยุ่งยาก	.440**	.374**	ตัดทิ้ง
24	เมื่อเห็นเพื่อนๆ ในกลุ่มพูดคุยหัวเราะกันอย่าง สนุกสนานฉันก็จะรู้สึกมีความสุขไปด้วย	.527**	.489**	คัดเลือกไว้
25	ฉันเบื่อเมื่อต้องรับฟังคนอื่นเล่าปัญหาของตัวเองให้ ฟัง	.677**	.632**	ตัดทิ้ง เนื่องจาก คล้ายข้อ 28
26	ฉันรู้สึกว่า เป็นเรื่องตลกเวลาที่เห็นบางคนวิตกกังวล กับปัญหาเพียงเล็กน้อย	.718**	.601**	คัดเลือกไว้
27	ฉันรู้สึกเศร้าเมื่อรับรู้ข่าวเกี่ยวกับคนที่ประสบภัย พิบัติ	.408**	.449**	คัดเลือกไว้
28	ฉันไม่ได้รู้สึกอะไรเมื่อเพื่อนเล่าปัญหาครอบครัวของ เขาให้ฉันฟัง	.679**	.648**	คัดเลือกไว้
29	ฉันรู้สึกสงสารเมื่อเห็นผู้สูงอายุที่ช่วยเหลือตัวเอง ไม่ได้	.528**	.586**	คัดเลือกไว้
30	ฉันรู้สึกอิจฉาเมื่อเห็นเพื่อนทำงานได้ดีกว่าฉัน	.761**	.681**	คัดเลือกไว้
31	ฉันรู้สึกแปลกใจเมื่อเห็นคนร้องไห้เวลาที่มีความสุข	.091	-.067	ตัดทิ้ง
32	เมื่อคนใกล้ชิดกำลังมีอาการซึมเศร้าฉันก็พลอยไม่ มีความสุขไปด้วย	.165*	.101	ตัดทิ้ง

ตาราง 2 (ต่อ)

ข้อ ที่	ข้อความ	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบราย ด้าน	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบ รวมทั้งฉบับ	หมายเหตุ
	<u>การร่วมรู้สึกด้านการแสดงออก</u>			
33	เมื่อเห็นว่าเพื่อนผิดหวังหรือเสียใจฉันจะพูดปลอบใจ และให้กำลังใจ	.472**	.450**	ตัดทิ้ง
34	ฉันรู้สึกแย่มากถ้าฉันไม่ได้ช่วยเหลือผู้อื่นเมื่อเขามีความ ทุกข์	.371**	.383**	ตัดทิ้ง
35	ถ้ามีโอกาสฉันจะไปร่วมออกค่ายช่วยเหลือ ผู้ด้อยโอกาส	.491**	.374**	ตัดทิ้ง
36	ฉันหลีกเลี่ยงที่จะเข้าไปจัดการกับปัญหาเมื่อเห็น เพื่อนในกลุ่มทะเลาะกัน	.619**	.660**	คัดเลือกไว้
37	เมื่อมีปัญหาความขัดแย้งในครอบครัว ฉันจะ พยายามไม่รับรู้และไม่เข้าไปร่วมแก้ไข	.692**	.639**	คัดเลือกไว้
38	ฉันจะช่วยติวหนังสือให้เพื่อนในวิชาที่ฉันถนัด เวลา ที่เพื่อนไม่เข้าใจบทเรียน	.404**	.375**	ตัดทิ้ง
39	ฉันจะพูดคุยกึ่งให้กำลังใจคนรอบข้างเวลาที่เขากำลัง รู้สึกท้อแท้	.527**	.495**	คัดเลือกไว้
40	ฉันเต็มใจที่จะแบ่งอุปกรณ์การเรียนให้เพื่อนเวลาที่ เพื่อนไม่มีใช้	.478**	.467**	ตัดทิ้ง
41	ฉันคิดว่าไม่จำเป็นที่จะต้องช่วยเหลือเด็กหรือ ผู้สูงอายุในสถานสงเคราะห์แม้ว่าฉันจะสามารถทำ ได้ก็ตาม	.709**	.665**	คัดเลือกไว้
42	ฉันอดไม่ได้ที่จะต่อว่าเพื่อนเมื่อเพื่อนทำงาน ผิดพลาดแม้เขาจะรู้สึกเสียใจอยู่แล้วก็ตาม	.543**	.513**	คัดเลือกไว้
43	ฉันหัวเราะเมื่อเพื่อนถูกแกล้งแล้วร้องไห้	.625**	.605**	คัดเลือกไว้
44	เวลาที่เห็นคนแก่กำลังจะข้ามถนน ฉันจะเข้าไปช่วย พาข้าม	.339**	.303**	ตัดทิ้ง
45	ฉันพยายามช่วยเหลือเพื่อนอย่างเต็มที่เมื่อเพื่อนขอ ความช่วยเหลือในสิ่งที่ฉันทำได้	.616**	.557**	คัดเลือกไว้

ตาราง 2 (ต่อ)

ข้อ ที่	ข้อความ	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบราย ด้าน	ค่าอำนาจ จำแนก เทียบ รวมทั้งฉบับ	หมายเหตุ
46	เมื่อที่บ้านมีปัญหาการเงิน ฉันจะประหยัดมากขึ้น เพื่อช่วยแบ่งเบาภาระของพ่อแม่	.606**	.551**	ตัดทิ้ง เนื่องจากเป็น เรื่องครอบครัว คล้าย ข้อ 37
47	เวลาที่เพื่อนมีปัญหาฉันจะรับฟังปัญหาและให้ คำปรึกษาที่ทำได้	.601**	.515**	ตัดทิ้ง
48	เมื่อเพื่อนรู้สึกอายกับสิ่งที่ตนเองทำ ฉันก็จะยัง ล้อเลียนเพื่อนมากขึ้น	.671**	.664**	คัดเลือกไว้
49	ฉันไม่รู้ว่าควรจะทำอะไรดี เมื่อเห็นว่า เพื่อนอยู่ในอารมณ์โกรธ	.300**	.272**	คัดเลือกไว้
50	ฉันระมัดระวังคำพูดหรือการแสดงออกที่กระทบ จิตใจผู้อื่น เวลาที่เขาประสบเหตุการณ์ที่เลวร้าย	.292**	.254**	คัดเลือกไว้

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05





ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ ชื่อสกุล นางสาวทัศนีย์ สุริยะไชย
 วันเดือนปีเกิด 26 เมษายน 2525
 สถานที่เกิด อำเภอเมือง จังหวัดพะเยา
 สถานที่อยู่ปัจจุบัน 22/2 ถนนพิศิษฐ์พยาบาล ตำบลท่าตะเภา อำเภอเมือง
 จังหวัดชุมพร 86000
 ตำแหน่งหน้าที่การงานปัจจุบัน นักจิตวิทยาปฏิบัติการ
 สถานที่ทำงานปัจจุบัน โรงพยาบาลชุมพรเขตรอุดมศักดิ์ อำเภอเมือง จังหวัดชุมพร

ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2542 มัธยมศึกษา โรงเรียนพะเยาพิทยาคม จังหวัดพะเยา
 พ.ศ. 2546 วท.บ. (จิตวิทยา)
 จากมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ จังหวัดเชียงใหม่
 พ.ศ. 2554 กศ.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ) จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
 ประสานมิตร

