

การศึกษาทักษะชีวิต และการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรม
เพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ปริญญานิพนธ์
ของ
สกล วรเจริญศรี

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา
ธันวาคม 2550

การศึกษาทักษะชีวิต และการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรม
เพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

บทคัดย่อ
ของ
สกล วรเจริญศรี

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา
ธันวาคม 2007

สกล วรเจริญศรี.(2550). การศึกษาทักษะชีวิตและการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น. ปรินูญานินพนธ์ กศ.ด. (จิตวิทยาการให้คำปรึกษา).

กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. คณะกรรมการควบคุม :
รองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร จัตรศุกกุล, ศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์,
รองศาสตราจารย์ ดร.บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์.

การวิจัยครั้งนี้มีความมุ่งหมายเพื่อศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตและสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูงปีที่ 1 และ 2 สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา กรุงเทพมหานคร แบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มตัวอย่างกลุ่มแรกที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตเป็นนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 และ 2 จำนวน 1,196 คน ส่วนกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่สอง เป็นนักเรียนวัยรุ่นระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ปีที่ 2 ของวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี จำนวน 24 คน สุ่มอย่างง่ายแบ่งเป็นสองกลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 12 คน กลุ่มทดลองเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้รับการฝึกอบรมใด ๆ

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น พบว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของทักษะชีวิต ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบทักษะด้านสังคม องค์ประกอบทักษะด้านความคิด และองค์ประกอบทักษะด้านการเผชิญทางอารมณ์ มีค่าความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ มีน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานอยู่ในเกณฑ์สูง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และสามารถวัดองค์ประกอบของทักษะชีวิตได้

2. โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ ขั้นเริ่มต้น ขั้นดำเนินการ และขั้นยุติการฝึกอบรม โดยมีการประยุกต์ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา ตลอดทั้งเทคนิคทางจิตวิทยาใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิต

3. ทักษะชีวิตโดยรวมและรายองค์ประกอบของกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่ากลุ่มฝึกอบรมมีผลให้ทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีขึ้น

4. ทักษะชีวิตโดยรวมและรายองค์ประกอบของกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม และกลุ่มควบคุม ก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

A STUDY OF LIFE SKILLS AND A TRAINING GROUP MODEL CONSTRUCTION
FOR DEVELOPING LIFE SKILLS OF ADOLESCENT STUDENTS

AN ABSTRACT
BY
SKOL VORACHAROENSRI

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Doctor of Education Degree in Counseling Psychology
at Srinakharinwirot University
December 2007

Skol Voracharoensri.(2007). *A Study of Life Skills and A Training Group Model Construction for Developing Life Skills of Adolescent Students.*

Dissertation, Ed.D. (Counseling Psychology). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. Advisor Committee : Assoc. Prof. Dr. Khompet Chatsupakul, Prof. Dr. Pongpan Kirdpitak, Assoc. Prof. Dr. Boonchird Pinyoanuntapong.

The purposes of this study were to study life skill components and to construct a training group model for developing life skills of adolescent students. The subjects were the first and the second years of high certificate students of Commercial Colleges under the Department of Vocational Education in Bangkok. They were divided into two groups. The first group consisted of 1,196 first and second years of high certificate students of commercial colleges. This group was a representative for a life skill components study. The second group included 24 subjects of the second year students of Thonburi Commercial Colleges. They were randomly selected into two groups, i.e., an experimental group and a control group. Each group consisted of 12 students.

The results of the study were as follows ;

1. The confirmatory factor analysis significantly confirmed that the model of life skills functioning could be characterized into three factors : social skills, cognitive skills and emotional coping skills. These three factors were high loading at the .05 level and could be able to measure the life skills functioning factors.

2. The life skill training group model consisted of three stages: the initial stage, the working stage and the ending stage. The counseling theories and techniques and also psychological techniques were applied to develop the life skills of the adolescent students.

3. Statistically significant differences in the total life skills and each components of the life skills of the experimental group existed before and after participated in the training group and the follow up period at .05 level. The results of this study indicated that the life skill training group was a key factor in increasing positive change in the life skills of the adolescent students.

4. Statistically significant differences in the total life skills and each components of the life skills between the experimental group and the control group existed before and after participated in the training group and after the follow up period at the .05 level.

การศึกษาทักษะชีวิต และการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรม
เพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ปริญญานิพนธ์
ของ
สกล วรเจริญศรี

เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษาคุณวุฒิบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา
ธันวาคม 2550
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ปริญญานิพนธ์
เรื่อง
การศึกษาทักษะชีวิต และการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรม
เพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
ของ
สกล วรเจริญศรี

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ปริญญาการศึกษาดุขฎีบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา
ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

.....คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เพ็ญสิริ จีระเดชากุล)
วันที่.....เดือน.....พ.ศ. 2551

คณะกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

.....ประธาน
(รองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร จัตรศุกกุล)

.....ประธาน
(รองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร จัตรศุกกุล)

.....กรรมการ
(ศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์)

.....กรรมการ
(ศาสตราจารย์ ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์)

.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์)

.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์)

.....กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์อินทร์)

.....กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริบูรณ์ สายโกสม)

ประกาศคุณูปการ

ปริญญานิพนธ์สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดีเป็นเพราะผู้วิจัยได้รับความกรุณาอย่างยิ่งจาก
รองศาสตราจารย์ ดร.คมเพชร จัตรศุภกุล ประธานกรรมการควบคุมปริญญานิพนธ์ ศาสตราจารย์
ดร.ผ่องพรรณ เกิดพิทักษ์ และรองศาสตราจารย์ ดร.บุญเชิด ภิญโญอนันตพงษ์ กรรมการควบคุม
ปริญญานิพนธ์ ที่ได้กรุณาให้คำปรึกษา แนะนำและตรวจแก้ไข ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น
ผู้วิจัยรู้สึกซาบซึ้ง และตระหนักในคุณค่าที่ท่านอาจารย์ทั้งสามท่านมอบให้ ผู้วิจัยจึงขอกราบ
ขอบพระคุณเป็นอย่างสูงไว้ ณ ที่นี้

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ และ รองศาสตราจารย์
ดร.ศิริบูรณ์ สายโกสุม กรรมการแต่งตั้งเพิ่มเติมในการสอบปากเปล่าที่กรุณาให้คำปรึกษา และ
คำแนะนำเพื่อให้ปริญญานิพนธ์ฉบับนี้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่กรุณาเสียสละเวลาในการตรวจสอบเครื่องมือ และ
ให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ในการวิจัยครั้งนี้ และขอกราบขอบพระคุณในความกรุณาของคณาจารย์
ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และคณาจารย์ทุกท่านที่
ได้ประสิทธิ์ประสาทวิชาแก่ผู้วิจัยตลอดการศึกษาตามหลักสูตรจิตวิทยาการให้คำปรึกษา ขอกราบ
ขอบพระคุณนักวิชาการทั้งในและต่างประเทศ ที่ปรากฏนามในปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ แม้ว่าผู้วิจัยจะ
ไม่ได้รับการถ่ายทอดวิชาความรู้จากท่านโดยตรง แต่ก็ได้รับความรู้จากผลงานวิชาการของท่าน

ขอกราบขอบพระคุณผู้บริหาร อาจารย์วิทยาลัยพณิชยการธนบุรี วิทยาลัยพณิชยการบางนา
พณิชยการเซตุน และวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย รวมทั้งนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทุกท่าน ที่ให้
ความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล และนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ผู้วิจัยระลึกเสมอว่า
ความสำเร็จของการวิจัยครั้งนี้ เป็นผลมาจากความรัก ความไว้วางใจ ความจริงใจและความปรารถนา
ดีจากทุกท่าน

ขอกราบขอบพระคุณอาจารย์สุจารี พงษ์ตันสกุล อาจารย์สุมนัณา ภูชาวนา
ดร.โพธิพันธ์ พานิช ดร. โอภาส กิจกำแหง คุณศันสนีย์ นาคะสนธิ์ คุณสาธิต ใจตรง
และคุณมรกต สกกุลเกียรติพันธ์ ที่ให้ความช่วยเหลือแก่ผู้วิจัยตลอดมา

ขอขอบคุณนิสิตรุ่นพี่ รุ่นน้อง และเพื่อนร่วมรุ่น ระดับปริญญาเอก สาขาวิชาจิตวิทยาการให้
คำปรึกษาที่ให้ความช่วยเหลือ ให้กำลังใจในการทำวิจัยครั้งนี้ด้วยดีตลอดมา

ขอกราบขอบพระคุณ คุณพ่อบารมี คุณแม่กำไร ที่รักยิ่ง พี่น้อง และญาติทุกท่าน สำหรับ
ความรัก ความห่วงใย และกำลังใจที่มีต่อผู้วิจัยตลอดชีวิตที่ผ่านมา รวมทั้งการให้การสนับสนุนด้าน
การศึกษา การทำปริญญานิพนธ์ของผู้วิจัยให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี

ท้ายสุดนี้ คุณงามความดีของปริญญานิพนธ์ฉบับนี้ ผู้วิจัยมอบแด่ บิดา มารดา ครูอาจารย์
และผู้มีอุปการคุณทุกท่านที่มีต่อผู้วิจัย ขอรำลึกถึงพระคุณของท่านตลอดไป

สกล วรเจริญศรี

งานวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัย
จาก
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

สารบัญ

บทที่	หน้า
1	บทนำ..... 1
	ภูมิหลัง..... 1
	คำถามการวิจัย..... 6
	ความมุ่งหมายของการวิจัย..... 6
	ความสำคัญของการวิจัย..... 6
	ขอบเขตของการวิจัย..... 7
	ประชากรที่ใช้ในการวิจัย..... 7
	กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย..... 7
	ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย..... 8
	นิยามศัพท์เฉพาะ..... 8
	กรอบแนวคิดในการวิจัย..... 13
	สมมติฐานในการวิจัย..... 16
2	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง..... 17
	เอกสารที่เกี่ยวข้องกับวัยรุ่น..... 20
	ความหมายของวัยรุ่น..... 20
	การแบ่งช่วงอายุของวัยรุ่น..... 21
	เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต..... 22
	ความหมายของทักษะชีวิต..... 22
	ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะชีวิต..... 23
	พื้นฐานสำคัญของการสร้างโมเดลในการพัฒนาทักษะชีวิต..... 33
	องค์ประกอบของทักษะชีวิต..... 41
	สาเหตุที่ทำให้เกิดความบกพร่องของทักษะชีวิต..... 51
	ปัจจัยที่ช่วยสนับสนุนการเสริมสร้างทักษะชีวิต..... 53
	งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต..... 55
	ตัวแปรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต..... 62

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
2 (ต่อ)	
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างโมเดล.....	92
ความหมายของโมเดล.....	92
ความสัมพันธ์ระหว่างโมเดลกับทฤษฎี.....	92
การสร้างโมเดล.....	93
คุณลักษณะของโมเดลที่ดี.....	94
ข้อควรระมัดระวังในการสร้างโมเดล.....	94
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างโมเดล.....	95
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มฝึกอบรม.....	96
ความหมายและประเภทของกลุ่ม.....	97
ขอบข่ายของกลุ่มฝึกอบรม.....	100
ขั้นตอนของกลุ่มฝึกอบรม.....	103
งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มฝึกอบรม.....	110
ทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่เกี่ยวข้องกับการสร้างโมเดล	
เพื่อพัฒนาทักษะชีวิต.....	111
ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง.....	112
ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด.....	114
ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม.....	119
ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธภาพ.....	123
วิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา.....	126
ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา.....	127
ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง.....	129
3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	133
การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	133
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	135
ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย.....	140
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	143
การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล.....	144

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	148
สัญลักษณ์ในการวิเคราะห์และแปลผล.....	148
การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	149
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล.....	150
5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	185
ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	185
สมมติฐานในการวิจัย.....	185
ขอบเขตของการวิจัย.....	185
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	187
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	191
การจัดกระทำข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล.....	192
สรุปผลการวิจัย.....	193
การอภิปรายผล.....	201
ข้อเสนอแนะ.....	214
บรรณานุกรม.....	216
ภาคผนวก.....	229
ประวัติย่อผู้วิจัย.....	351

บัญชีตาราง

ตาราง		หน้า
1	ขั้นของพัฒนาการที่สำคัญของวัยเด็กสู่วัยรุ่น.....	25
2	เปรียบเทียบปัจจัยเสี่ยงกับปัจจัยในการป้องกันพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม.....	31
3	เปรียบเทียบการประยุกต์ทฤษฎีต่าง ๆ ที่ใช้สำหรับการพัฒนาทักษะชีวิต.....	32
4	การกำหนดทักษะชีวิตเฉพาะ.....	37
5	เนื้อหาข้อมูลที่สอดคล้องกับการพัฒนาทักษะชีวิต.....	38
6	ประชากรและกลุ่มตัวอย่างสำหรับการศึกษาคู่ประกอบของทักษะชีวิตที่ จำแนกตามหลักสูตรของแต่ละวิทยาลัย.....	134
7	ค่าความเชื่อมั่นโดยรวมและแต่ละทักษะย่อยของแบบวัดทักษะชีวิตของ นักเรียนวัยรุ่น.....	137
8	แบบแผนการทดลอง Randomized Pretest-Posttest Control Group Design.....	141
9	ระยะเวลาในการฝึกอบรมกลุ่มเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของกลุ่มทดลอง.....	142
10	จำนวน ร้อยละของข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง (n = 1,196).....	150
11	ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนแบบวัดทักษะ ชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น.....	151
12	ค่าความเชื่อถือได้ของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาใน ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูงปีที่ 1 และ 2	152
13	ค่าความเชื่อถือได้ของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษา ในวิทยาลัยต่าง ๆ	153
14	ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันขององค์ประกอบทักษะชีวิตของ นักเรียนวัยรุ่น.....	154
15	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor loading) เชิงยืนยันอันดับที่ 1 โดยใช้ โปรแกรมลิสเรล (n = 1,196 คน).....	155
16	ค่าดัชนีทดสอบโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบวัดทักษะ ชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น.....	158
17	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 โดยใช้โปรแกรมลิสเรล (n = 1,196 คน).....	159

บัญชีตาราง

ตาราง		หน้า
18	สรุปทฤษฎี และเทคนิคการให้คำปรึกษา และเทคนิคต่าง ๆ ทางด้านจิตวิทยาที่นำมาใช้ในกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ของนักเรียนวัยรุ่น.....	168
19	ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลผลของคะแนนทักษะชีวิตใน ระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	176
20	การเปรียบเทียบทักษะชีวิตโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	177
21	การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียวของคะแนนทักษะชีวิตโดยรวม ในแต่ละกลุ่ม.....	178
22	การเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิต โดยรวมที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะ ติดตามผล ภายในกลุ่มทดลองด้วยวิธีการ LSD.....	179
23	การเปรียบเทียบกันโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดสอง ทางแบบ One Between and Two Within Design.....	180
24	การเปรียบเทียบองค์ประกอบทักษะชีวิตด้านการเผชิญทางอารมณ์ที่ได้จาก ผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	181
25	การเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบด้านการ เผชิญทางอารมณ์ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลภายในกลุ่มทดลอง ด้วยวิธีการ LSD.....	182
26	การเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบด้านสังคม ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ภายในกลุ่มทดลองด้วยวิธีการLSD.....	183
27	การเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบด้าน ความคิดที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะ ติดตามผลภายในกลุ่มทดลองด้วยวิธีการ LSD.....	184

บัญชีตาราง

ตาราง		หน้า
28	ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียน วัยรุ่น.....	251
29	ค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น.....	255
30	ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของโปรแกรมโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนา ทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น.....	259

บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 กรอบแนวคิดในการศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2.....	14
2 ขั้นตอนการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น.....	15
3 กรอบแนวคิดในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น.....	16
4 กรอบแนวคิดพื้นฐานสำคัญของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตของแมนกรุ๊ว วิทแมน และโพส์เนอร์.....	36
5 รูปแบบการสื่อสารแบบทางเดียวและสองทาง.....	63
6 เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ.....	77
7 กระบวนการตัดสินใจ.....	78
8 กระบวนการแก้ปัญหา.....	81
9 มุมมองของนักจิตวิทยาากลุ่มพลวัตรทางจิตเกี่ยวกับความโกรธ.....	87
10 มุมมองของนักจิตวิทยาแบบพฤติกรรมนิยมเกี่ยวกับความโกรธ.....	88
11 มุมมองของนักจิตวิทยาากลุ่มความคิดเกี่ยวกับความโกรธ.....	88
12 ความสัมพันธ์ระหว่างโมเดลเชิงทฤษฎีกับทฤษฎี.....	93
13 ความสัมพันธ์ระหว่างโมเดลเชิงปฏิบัติกับทฤษฎี.....	93
14 การศึกษาปรากฏการณ์โดยวิธีการสร้างโมเดล.....	93
15 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างโมเดลเชิงปฏิบัติของกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต.....	95
16 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 (First Order) ขององค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น.....	157
17 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (Second Order) ขององค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น.....	160
18 กราฟคิวพล็อต (Q-Plot) แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนกับค่าควอนไทล์ปกติ.....	161

บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

ทักษะชีวิต (Life Skills) เป็นทักษะหนึ่งที่มีความจำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตในสังคมที่ซับซ้อนในปัจจุบัน และเป็นทักษะที่จะช่วยสนับสนุนและลดประเด็นปัญหาสำคัญที่เข้ามาคุกคามชีวิตของแต่ละบุคคล อีกทั้งยังเป็นทักษะที่ช่วยให้บุคคลสามารถปรับตนเองให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนช่วยเสริมสร้างการดำเนินชีวิตให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น ทักษะเป็นคำที่ใช้กันอยู่ทั่วไปในวงการการศึกษาและจิตวิทยา หมายถึงความสามารถที่จำเป็นสำหรับการดำรงชีวิต (Egan; & Cowan. 1979: 8) และแม็คฟอล (O'Donohue; & Krasner. 1995: 2; citing McFall. 1982) ได้ให้ความหมายของทักษะไว้ว่าเป็นความสามารถเฉพาะที่จะกระทำการสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้กัลไรต์นีย์ (2540: 69) ยังได้ให้ความหมายว่า ทักษะเป็นความชำนาญในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ซึ่งเกิดขึ้นจากการเรียนรู้ ส่วนคำว่าชีวิตตามแนวคิดของเนลสัน โจนส์ (Nelson Jones. 1992: 15) ได้กล่าวถึงชีวิตไว้ว่า ชีวิตประกอบด้วย 2 ส่วน คือ ส่วนที่หนึ่งด้านร่างกาย (Biological Life) และส่วนที่สองด้านจิตใจ (Psychological Life) โดยปกติส่วนใหญ่เมื่อกล่าวถึงชีวิตก็จะไม่พ้นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับร่างกาย แต่จิตใจนั้นก็ใช้องค์ประกอบหลักที่สำคัญของชีวิต อย่างไรก็ตามองค์ประกอบทั้งสองส่วนมีความเกี่ยวข้องและมีอิทธิพลซึ่งกันและกัน ตัวอย่างเช่น เมื่อร่างกายอ่อนเพลียก็จะทำให้รู้สึกจิตใจอ่อนล้า หรือเมื่อจิตใจซึมเศร้าก็จะส่งผลต่อความเจ็บป่วยทางร่างกายได้ ดังนั้นชีวิตด้านจิตใจจึงเป็นองค์ประกอบหลักที่สำคัญของมนุษย์ในการดำเนินชีวิต

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization (WHO). 1993: Online) ได้ให้ความหมายของทักษะชีวิตไว้ว่า ทักษะชีวิต หมายถึง ความสามารถในการปรับเปลี่ยนให้บุคคลมีพฤติกรรมในทางที่เหมาะสมที่จะสามารถจัดการกับความต้องการและปัญหาต่าง ๆ ที่มากระตุ้นในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งโบรลิน (Goodship. 1992: Online; citing Brolin. 1989) ให้ความหมายว่า ทักษะชีวิตเป็นทักษะ (Skills) และความรู้ (Knowledge) ที่มีความจำเป็น และมีความสำคัญในการดำเนินชีวิตตลอดจน เป็นสิ่งที่ช่วยให้บุคคลประสบความสำเร็จในการดำเนินชีวิตทั้งในปัจจุบันและอนาคต โดยเป็นการที่บุคคลเรียนรู้ที่จะพัฒนาตนเองในด้านต่าง ๆ ทั้งด้านชีวิตส่วนตัว ชีวิตครอบครัว กลุ่มเพื่อน โรงเรียน และชุมชน

การพัฒนาทักษะชีวิตสามารถมุ่งประเด็นสำคัญในการพัฒนาได้ในหลาย ๆ ด้าน ไม่ว่าจะเป็น การพัฒนาทักษะชีวิตในด้านการศึกษา ด้านการทำงาน ด้านครอบครัว ด้านการใช้เวลาว่าง และด้านสังคมและชุมชน (Nelson-Jones. 1992: 15) ซึ่งสอดคล้องกับ มุลลิแกน (Mulligan. 2004: 2-4) ได้แบ่งพื้นฐานสำคัญเกี่ยวกับทักษะชีวิตออกเป็นขอบข่ายใหญ่ ๆ ได้แก่ ด้านสุขภาพ ด้านจิตวิญญาณ ด้านการทำงานและอาชีพ ด้านการเงิน ด้านความสัมพันธ์ส่วนบุคคล ด้านครอบครัว และด้านชีวิตสังคมตลอดจนกลุ่มเพื่อน นอกจากนี้ ดี จุง (De jung. 1995: 99-100) ได้กล่าวถึงขอบข่ายพื้นฐานกว้าง ๆ ของการพัฒนาทักษะชีวิตว่ามีความเกี่ยวข้องกับได้บริบทต่าง ๆ ของบุคคลไม่ว่าจะเป็น การพัฒนาทักษะชีวิตด้านสุขภาพ (Healthy) การพัฒนาทักษะชีวิตด้านส่วนบุคคลและระหว่างบุคคล (Personal and Interpersonal Development) การพัฒนาทักษะชีวิตในด้านการทำงานและการประกอบอาชีพ (Work and Career) และการพัฒนาทักษะชีวิตด้านเพศศึกษา (Sexuality Education) เป็นต้น

จากการศึกษาของ แมนกรูก้า วิทแมน และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 22) ที่ศึกษาเกี่ยวกับวิธีการพัฒนาทักษะชีวิตในเด็กและวัยรุ่น ได้แบ่งองค์ประกอบสำคัญของทักษะชีวิตไว้ 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบที่ 1 ทักษะทางสังคม (Social Skills) ประกอบด้วย ทักษะการสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือกับบุคคลอื่น และทักษะการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น องค์ประกอบที่ 2 ทักษะทางความคิด (Cognitive Skills) ประกอบด้วย ทักษะการแก้ปัญหาและทักษะการตัดสินใจ (การเข้าใจผลของการกระทำที่จะเกิดขึ้น การกำหนดทางเลือกในการแก้ปัญหา) และองค์ประกอบที่ 3 ทักษะการเผชิญทางอารมณ์ (Emotional Coping Skills) ประกอบด้วย การจัดการความเครียด การจัดการกับความรู้สึกด้านความโกรธ และทักษะการควบคุมและดูแลตนเอง ซึ่งทั้งสามองค์ประกอบดังกล่าว เป็นทักษะที่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน ไม่สามารถแยกออกจากกันอย่างอิสระ แต่เป็นส่วนที่ร่วมกันในการส่งเสริมช่วยให้เกิดทักษะชีวิตที่สมบูรณ์แก่เด็กและเยาวชนในการดำรงชีวิต

ทักษะชีวิตเป็นเรื่องที่ได้รับความสนใจอย่างกว้างขวางในต่างประเทศ และได้มีการศึกษาวิจัยในเรื่องนี้กันอย่างมาก เพื่อนำมาใช้ในการป้องกันและแก้ไขปัญหาดังต่าง ๆ ที่เข้ามาคุกคามในการดำเนินชีวิตของเด็กและวัยรุ่น ตัวอย่างเช่น การศึกษาของเกรกอรี (Gregory. 2001: Online) ได้ศึกษาทักษะชีวิตและการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของนักศึกษาที่เป็นนักกีฬาในวิทยาลัย จุดมุ่งหมายของการศึกษาเพื่อประเมินความเชื่อเกี่ยวกับการลดพฤติกรรมเสี่ยงในการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์และปัญหาที่สัมพันธ์กับการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ และการศึกษาของกริฟฟิน และบอทวิน (Griffin; & Botvin. 2003: Online) ที่ได้ศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการป้องกันในโรงเรียนกับวัยรุ่นกลุ่มเสี่ยงในการใช้ยาเสพติดในระยะต้นโดยการศึกษานี้ได้ใช้โปรแกรมการฝึกทักษะชีวิต (Life Skills Program Training) โดยมีโรงเรียนเป็นพื้นฐาน (School-Based) โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนในเมืองใน 29 โรงเรียนในนิวยอร์กที่มีผลการเรียนต่ำตลอดจนมีกลุ่มเพื่อนที่ใช้ยาเสพติด อีกทั้งจากการศึกษาของซารอน ชู และจูเลียนา

(Sharon; Sue; & Juliana. 2003: 74-165) ได้ศึกษาการสร้างทักษะชีวิตโดยผ่านการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมโดยการให้ความร่วมมือและการทดลองหลังเลิกเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 6 โดยเข้าร่วมโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตหลังเลิกเรียน โดยการใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและการทดลองผ่านโปรแกรมการฝึกทักษะชีวิต

จากการศึกษาวิจัยในต่างประเทศข้างต้นเกี่ยวกับทักษะชีวิต จะเห็นได้ว่าทักษะชีวิตเป็นสิ่งสำคัญและมีความจำเป็นที่หลาย ๆ หน่วยงานให้ความสนใจและได้มีการศึกษาอย่างกว้างขวาง อีกทั้งยังสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้หลาย ๆ ประเด็นปัญหาสำคัญ ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเด็กและวัยรุ่น ไม่ว่าจะเป็นปัญหาการเรียนตกต่ำ ปัญหาการใช้ยาเสพติด ปัญหาการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ และปัญหาการลดพฤติกรรมเสี่ยง เป็นต้น สไปเกลอร์และ จูเวมอนท์ (Spiegler; & Guevremont. 1998: 269) ได้กล่าวว่าเด็กและวัยรุ่นที่ขาดทักษะสังคม และทักษะในการดำเนินชีวิตจะก่อให้เกิดปัญหาต่าง ๆ ในการดำเนินชีวิต เช่น ปัญหาการปรับตัวไม่เหมาะสม ปัญหาการแยกตัวออกจากสังคม ปัญหาผลการเรียนต่ำ และปัญหาพฤติกรรมเกร่ ดังผลการศึกษาของทอมสัน รูดอล์ฟ และเฮนเดอร์สัน (Thompson; Rudolph; & Henderson. 2004: 4) ที่ได้ศึกษาเรื่อง พฤติกรรมเด็กและเยาวชนที่เป็นปัญหา ในปี พ.ศ. 2545 พบว่า ในประเทศสหรัฐอเมริกา มีเด็กและเยาวชน พยายามฆ่าตัวตายไม่ต่ำกว่าวันละ 25 คน ถูกจับกุมในข้อหาก่อคดีอาชญากรรมวันละ 180 คน ถูกจับกุมในข้อหาขายเสพติดวันละ 367 คน และออกจากโรงเรียนกลางคัน จำนวน 2,861 คน ทั้งนี้จากปัญหาดังกล่าวเป็นผลมาจากปัญหาครอบครัว และปัญหาของการที่เด็กและเยาวชนขาดทักษะในการดำเนินชีวิตอีกทั้งเนลสัน โจนส์ (Nelson-Jones. 1997: 8) ได้กล่าวว่า บุคคลที่มีทักษะชีวิตจะมีจิตใจที่เป็นสุข (Mental Wellness) แต่ถ้าขาดทักษะชีวิตที่เหมาะสมจะไม่สามารถเติมเต็มศักยภาพของตนเอง และความต้องการของตนเองได้ สุดท้ายอาจจะนำมาซึ่งความเจ็บป่วยทางจิตใจ

สำนักงานกองทุนสนับสนุนการเสริมสร้างสุขภาพ (2548: 30) ได้สำรวจปัญหาของเยาวชนไทยในปัจจุบัน โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนวัยรุ่นในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ถึงระดับปริญญาตรี จำนวน 4,645 คน จาก 25 จังหวัด ผลการศึกษา พบว่า ปัญหาอันดับ 1 ของเยาวชนไทย คือ ปัญหาการดื่มเครื่องดื่มที่มีแอลกอฮอล์ อันดับ 2 คือ ปัญหาการทะเลาะวิวาท อันดับ 3 คือ ปัญหาการใช้จ่ายอย่างฟุ่มเฟือย และอันดับรอง ๆ ลงมา คือ ปัญหาการเที่ยวสถานบันเทิงในเวลากลางคืน ปัญหาการมีเพศสัมพันธ์ในวัยเรียน ปัญหาติดการพนัน ปัญหาการสูบบุหรี่ ปัญหาการคิดฆ่าตัวตาย ปัญหาการใช้สารเสพติด ตามลำดับ โดยนักวิชาการให้ความเห็นว่า ปัญหาดังกล่าวนั้นเป็นผลมาจากครอบครัวและการที่เยาวชนไทยยังขาดทักษะในการดำเนินชีวิตที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งสอดคล้องกับที่ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานติ์ (2545: 66-67) ได้กล่าวถึงเด็ก และเยาวชนไว้ว่า ปัจจุบันทักษะชีวิตเป็นทักษะที่สำคัญและมีความจำเป็นอย่างยิ่งกับเด็กและเยาวชน ที่จะช่วยให้สามารถเผชิญหน้าและรับมือกับปัญหาต่าง ๆ ในสังคมปัจจุบันได้ แต่ประเด็นสำคัญคือ เด็กและเยาวชนไทยยังขาดทักษะชีวิตในการดำเนินชีวิต ซึ่ง

อาจจะนำไปสู่ปัญหาต่าง ๆ เช่น ปัญหาติดยาเสพติด ปัญหาความก้าวร้าวรุนแรง ปัญหาพฤติกรรมทางอารมณ์ที่ไม่มั่นคง และปัญหาการมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม เป็นต้น

จากประเด็นปัญหาดังกล่าวข้างต้น พบว่านักเรียนอาชีวศึกษามีโอกาสที่จะเป็นกลุ่มเสี่ยงที่มีแนวโน้มที่จะเกิดปัญหาต่าง ๆ กลุ่มหนึ่ง ดังที่อุมาภรณ์ ภัทรวณิชย์ (2537: 65-66) ที่ศึกษาเรื่องปัจจัยทางวัฒนธรรมที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมทางเพศที่ไม่เสี่ยงของวัยรุ่นระดับมัธยมศึกษา ระดับอาชีวศึกษา และระดับอุดมศึกษา ผลจากการศึกษาพบว่า นักเรียนวัยรุ่นชายหญิงในระดับอาชีวศึกษามีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและเป็นกลุ่มเสี่ยงมากกว่ากลุ่มมัธยมศึกษา และกลุ่มอุดมศึกษา

ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์ผู้บริหาร คณะอาจารย์ และกลุ่มผู้ปกครองเครือข่าย วิทยาลัยพณิชยการธนบุรี สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา จำนวน 7 คน และอภิปรายกลุ่มกับนักเรียนวิทยาลัยอาชีวศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ปีที่ 1 ที่ประสบปัญหาความยุ่งยากในการดำเนินชีวิตจำนวน 12 คน ผลการสัมภาษณ์พบว่า นักเรียนอาชีวศึกษาซึ่งอยู่ในวัยรุ่นขาดทักษะในการดำเนินชีวิตในด้านการสื่อสารและติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ส่วนมากนักเรียนค่อนข้างเอาแต่ใจตนเอง ไม่ค่อยสนใจความรู้สึกของผู้อื่น มีความอดทนอดกลั้นน้อย ไม่รู้จักการรอคอย บางครั้งถ้าไม่ได้ดังใจก็ไม่รู้จักการเจรจาต่อรอง อีกทั้งยังต้องการปรับปรุงทักษะในการปฏิสนธิ กล่าวคือ ไม่สามารถปฏิสนธิเพื่อนในสถานการณ์ที่ อึดอัด การมีความเข้าใจในเรื่องราวต่าง ๆ อย่างผิวเผิน เมื่อประสบปัญหาขึ้นก็ไม่สามารถคิดไตร่ตรอง หรือแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ บางครั้งคิดจะทำอะไรก็ทำโดยไม่คำนึงถึงผลที่จะเกิดขึ้นตามมา อีกทั้งมักจะมีการตัดสินใจอย่างรวดเร็วฉับพลัน ไม่มีความยืดหยุ่นโดยเฉพาะเวลาโกรธ หรือไม่พอใจในเรื่องใดเรื่องหนึ่งก็จะจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นตามความคิด ความรู้สึกในขณะนั้น ๆ ไม่รู้จักบริหารจัดการกับความรู้สึกต่าง ๆ ของตนเองที่ไม่พึงประสงค์ ไม่ว่าจะเป็นในเรื่องของความโกรธ หรือความวิตกกังวล ตลอดทั้งคล้อยตามกลุ่มโดยปราศจากการยั้งคิด ขาดการเรียนรู้ที่จะควบคุมตนเองในการแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม ไม่ทราบว่าจะกำหนดเป้าหมายในการดำเนินชีวิตของตนเองอย่างไร โดยเฉพาะในด้านการเรียนและการใช้ชีวิตในสังคมของนักเรียนซึ่งบางครั้งส่งผลทำให้เกิดความรู้สึกด้อย ไม่เห็นคุณค่าในตนเอง ขาดความรู้สึกภาคภูมิใจในตนเอง ประกอบกับนักเรียนมีความต้องการที่จะพัฒนาตนเองในด้านต่าง ๆ เช่น การแก้ปัญหา การตัดสินใจ การจัดการความรู้สึกและความเครียด วิธีการควบคุมและลดความโกรธ การเรียนรู้ในการควบคุมตนเองเมื่อไม่ได้ในสิ่งที่ตนประสงค์ ตลอดจนการสื่อสารและการกล้าแสดงออก เป็นต้น

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ใช้แบบสอบถามปัญหา (Problem Checklist Questionnaire) (ภาคผนวก ฉ) โดยพัฒนาจากแม็คเวล (Maxwell. 1981: 64-65) กับนักเรียนวัยรุ่นที่ศึกษาในวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา จำนวน 97 คน พบว่า ร้อยละ 45 มีปัญหาด้านการตัดสินใจ ร้อยละ 43 มีปัญหาด้านการแก้ปัญหา ร้อยละ 38 ร้อยละ 34 มีปัญหาด้านการสื่อสาร ร้อยละ 32 มีปัญหาด้านการเจรจาต่อรอง ด้านการกล้าแสดงออก ด้านการ

ควบคุมอารมณ์โกรธ ร้อยละ 26 มีปัญหาด้านการแสดงความคิดเห็นนอกเหนือใจ และด้านการควบคุมดูแลตนเอง ร้อยละ 19 มีปัญหาด้านการจัดการความเครียด ร้อยละ 17 มีปัญหาด้านการให้ความร่วมมือในการทำงาน และร้อยละ 13 มีปัญหาด้านการปฏิเสธ

จากประเด็นดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาหาแนวทางที่จะช่วยเหลือนักเรียนวัยรุ่นให้สามารถจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชีวิต ซึ่งแนวทางต่าง ๆ ในการพัฒนาทักษะชีวิตนั้นมีหลากหลาย อาจได้แก่ การใช้กิจกรรมกลุ่ม โปรแกรมการแนะแนว โปรแกรมการให้คำปรึกษา และการฝึกอบรม ดังตัวอย่างจากการศึกษาของลีเซล (Liesel. 2000: Online) ที่ใช้โปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาในการพัฒนาองค์ประกอบหลักของทักษะชีวิตกับวัยรุ่นออฟฟิศกัน ผลจากการศึกษาพบว่า วัยรุ่นออฟฟิศทักษะชีวิตมากขึ้นหลังจากการได้เข้ารับการทดลองโปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษา

สำหรับวิธีการฝึกอบรมเป็นวิธีหนึ่งที่มีประสิทธิภาพที่จะช่วยในการพัฒนาทักษะชีวิตและป้องกันปัญหาต่าง ๆ ที่จะเกิดขึ้นในการดำเนินชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นได้ ดังที่โบทวิน (Botvin. 2006: 1) ได้กล่าวว่าวิธีการฝึกอบรมเป็นกลยุทธ์ในการเรียนรู้ร่วมกัน และมีความเหมาะสมในการที่จะช่วยนักเรียนวัยรุ่นพัฒนาทักษะชีวิต พร้อมทั้งช่วยลดและป้องกันปัญหาต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับวัยรุ่น อีกทั้งผลการใช้วิธีการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตให้กับวัยรุ่นของหน่วยงานการให้บริการเกี่ยวกับมนุษย์และพัฒนาสุขภาพของสหรัฐอเมริกา(U.S. Department of Health and Human Service. 2005: Online) พบว่า กลุ่มตัวอย่างร้อยละ 50 ถึง ร้อยละ 75 สามารถยับยั้งพฤติกรรมการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ ร้อยละ 66 หยุดการใช้สารเสพติดที่ก่อให้เกิดโรคติดต่อต่าง ๆ และร้อยละ 25 สามารถช่วยในการยับยั้งพฤติกรรมการสูบบุหรี่ได้

นอกจากนี้จากการศึกษาของแมนกรูก้า วิทแมนและโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 55) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการฝึกทักษะชีวิตโดยการฝึกอบรมของวัยรุ่นไว้ดังนี้

1. ช่วยยับยั้งหรือชะลอการใช้ยาเสพติดต่าง ๆ ของวัยรุ่นก่อนวัย ได้แก่ บุหรี่ แอลกอฮอล์ และกัญชา เป็นต้น
2. ช่วยป้องกันพฤติกรรมเสี่ยงทางเพศได้
3. ช่วยในเรื่องของการควบคุมอารมณ์ โดยเฉพาะความโกรธ
4. ป้องกันพฤติกรรมเกเร และพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับอาชญากรรม
5. ช่วยพัฒนาพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับสุขภาพ และพัฒนาความภาคภูมิใจในตนเอง
6. ช่วยส่งเสริมการปรับตัวทางสังคมที่ดีได้
7. ช่วยในการปรับปรุงและพัฒนาประสิทธิภาพในการเรียน

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยมีความสนใจที่จะศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นอาชีวศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร ตลอดจนนำข้อมูลที่ได้มาเป็นแนวทางในการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมที่จะช่วยพัฒนาทักษะชีวิตให้แก่นักเรียนในระดับอาชีวศึกษาต่อไป

คำถามการวิจัย

1. ทักษะชีวิตคืออะไร มีองค์ประกอบ3 องค์ประกอบใช้หรือไม่และในแต่ละองค์ประกอบนั้นมีทักษะย่อยอะไรบ้าง
2. สภาพทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นเป็นอย่างไร
3. ทักษะชีวิตสามารถพัฒนาได้อย่างไร และวิธีการพัฒนาโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมสามารถพัฒนาทักษะชีวิตได้หรือไม่ และถ้าสามารถพัฒนาทักษะชีวิตได้ จะพัฒนาได้ดีเพียงใด

ความมุ่งหมายของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีความมุ่งหมายสำคัญเพื่อศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิต และสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยมีความมุ่งหมายเฉพาะของการวิจัยดังนี้

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
2. เพื่อสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
3. เพื่อเปรียบเทียบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมและรายองค์ประกอบ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ของกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม และกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมใด ๆ

ความสำคัญของการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้จะก่อให้เกิดประโยชน์ในสองประเด็นดังนี้

1. ประโยชน์ในเชิงวิชาการ การวิจัยครั้งนี้ เป็นการศึกษาทักษะชีวิตและสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ซึ่งทำให้ได้องค์ความรู้ใหม่เกี่ยวกับองค์ประกอบของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น รวมทั้งการพัฒนาทักษะชีวิตโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมที่มีการประยุกต์ทฤษฎีและเทคนิคทางด้านการให้คำปรึกษาและหลักการด้านจิตวิทยาเพื่อนำมาพัฒนาทักษะชีวิตในแต่ละองค์ประกอบ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อผู้ที่สนใจศึกษาประเด็นเกี่ยวกับทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น หรือสนใจในการนำไปศึกษาในประชากรกลุ่มอื่น นอกจากนี้ยังได้ทราบถึงสภาพทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นว่ามีทักษะชีวิตเป็นอย่างไร มีทักษะชีวิตในด้านอะไรบ้างที่จำเป็นต้องได้รับการพัฒนา และให้ความสำคัญ

2. ประโยชน์เชิงปฏิบัติ ผลการศึกษาครั้งนี้ ก่อให้เกิดประโยชน์ด้านการปฏิบัติดังนี้

- 2.1 ผลการศึกษาทำให้ได้ข้อมูลจากแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นอย่างละเอียด ประกอบด้วย ข้อมูลทักษะชีวิตของวัยรุ่นที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ปีที่ 1-2 ปีการศึกษา 2550 ของวิทยาลัยพณิชยการ สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา ของรัฐบาลกรุงเทพมหานคร ซึ่งสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับวัยรุ่นทั้งในสถานศึกษาและนอกสถานศึกษาได้

2.2 โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตมีการประยุกต์ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา ตลอดจนหลักการด้านจิตวิทยามาใช้ในการพัฒนาองค์ประกอบของทักษะชีวิตแต่ละองค์ประกอบ ซึ่งครูหรือผู้ที่ทำงานเกี่ยวข้องกับวัยรุ่น สามารถเลือกโปรแกรมทักษะชีวิตต่าง ๆ ได้แก่ ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ปัญหา ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง มาใช้ในการพัฒนาวัยรุ่นให้เกิดทักษะชีวิตในด้านต่าง ๆ ให้ตรงกับปัญหาและทักษะที่ต้องการจะพัฒนาได้

ขอบเขตของการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ กำหนดขอบเขตของการศึกษาเป็น 2 ระยะ คือ

1. การศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตและศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นในวิทยาลัยพณิชยการ สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา ของรัฐบาลกรุงเทพมหานคร
2. การใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ปีที่ 1-2 ที่ศึกษาในวิทยาลัยพณิชยการ สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2550 ซึ่งมี 4 แห่ง ได้แก่ วิทยาลัยพณิชยการธนบุรี วิทยาลัยพณิชยการเชตุพน วิทยาลัยพณิชยการบางนา และวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย จำนวน 4,078 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำหรับการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิต

เป็นนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1-2 จำนวน 1,196 คน ที่ศึกษาในวิทยาลัยพณิชยการ สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2550 ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) โดยมีหลักสูตรเป็นชั้น (Strata) และมีห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่ม (Sampling Unit) และจากการสุ่มอย่างง่ายจากประชากร โดยใช้ระดับความเชื่อมั่น .05 (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2540 : 303)

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำหรับการพัฒนาทักษะชีวิต

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมได้มาจากการสุ่มแบบเจาะจง(Purposive sampling) จากกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาในระยะที่ 1 โดยพิจารณากลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนเฉลี่ยทักษะชีวิตโดยรวมตั้งแต่ 25 เปอร์เซนต์ไทล์ลงมา จำนวน 24 คน แล้วสุ่มอย่างง่ายเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 12 คน กลุ่มทดลองเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้เข้าร่วมการฝึกอบรมกลุ่มใด ๆ

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย คือ

1. ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิต มีดังนี้

1.1 ตัวแปรโครงสร้าง ประกอบด้วย

- 1.1.1. ทักษะด้านสังคม (Social Skills)
- 1.1.2. ทักษะด้านความคิด (Cognitive Skills)
- 1.1.3. ทักษะด้านการเผชิญทางอารมณ์ (Emotional Coping Skills)

1.2 ตัวแปรชีวิต ประกอบด้วย

1.2.1 ทักษะด้านสังคม ได้แก่

- 1.2.1.1 ทักษะการติดต่อสื่อสาร (Communication Skill)
- 1.2.1.2 ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง
(Refuse and Negotiation Skills)
- 1.2.1.3 ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (Assertive Skill)
- 1.2.1.4 ทักษะการให้ความร่วมมือ (Cooperative Skill)
- 1.2.1.5 ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น (Empathetic Skill)

1.2.2 ทักษะด้านความคิด ได้แก่

- 1.2.2.1 ทักษะการตัดสินใจ (Decision Making Skill)
- 1.2.2.2 ทักษะการแก้ปัญหา (Problem Solving Skill)

1.2.3 ทักษะด้านการเผชิญทางอารมณ์ ได้แก่

- 1.2.3.1 ทักษะการจัดการความเครียด (Stress Managing Skill)
- 1.2.3.2 ทักษะการเผชิญความโกรธ (Anger Coping Skill)
- 1.2.3.3 ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง (Self Monitoring Skill)

2. ตัวแปรที่ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น คือ

2.1 ตัวแปรจัดกระทำ ได้แก่ กลุ่มฝึกอบรม (Training Group)

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ทักษะชีวิต (Life Skills)

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. **นักเรียนวัยรุ่น** หมายถึง นักเรียนที่กำลังศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นสูง ชั้นปีที่ 1-2 ปีการศึกษา 2550 สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา ในกรุงเทพมหานครซึ่งมี 4 แห่ง ได้แก่ วิทยาลัยพณิชยการธนบุรี วิทยาลัยพณิชยการเซตุพน วิทยาลัยพณิชยการบางนา และวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย

2. **ทักษะชีวิต** หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงออกถึงความสามารถในการจัดการหรือแก้ปัญหาต่าง ๆ ในการดำเนินชีวิต ประกอบด้วย ทักษะด้านสังคม ทักษะด้านการคิด และทักษะด้านการเผชิญทางอารมณ์ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.1 ทักษะด้านสังคม (Social Skills) หมายถึง ความสามารถต่าง ๆ ในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับบุคคลอื่น ได้แก่

2.1.1 ทักษะการติดต่อสื่อสาร (Communication Skill) หมายถึง ความสามารถในการสื่อสารพูดคุยที่ดีด้วยท่าทางที่สอดคล้องเหมาะสมและรู้จักรับฟังบุคคลอื่นอย่างตั้งใจ การให้ข้อมูลย้อนกลับบุคคลอื่นอย่างสร้างสรรค์ และการรู้จักรับฟังข้อมูลย้อนกลับจากบุคคลอื่น

2.1.2 ทักษะการปฏิเสธและการเจรจาต่อรอง (Refusal and Negotiation Skills) หมายถึง ความสามารถในการปฏิเสธในสิ่งที่ก่อให้เกิดผลเสียแก่ตนเองและผู้อื่น การรู้จักประนีประนอมในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ก่อให้เกิดความขัดแย้งระหว่างบุคคล การโน้มน้าวให้ผู้อื่นเห็นสอดคล้องกับความคิดของตน และเสนอทางเลือกที่ทำให้เกิดความพึงพอใจทั้งแก่ตนเอง และผู้อื่น

2.1.3 ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (Assertive Skill) หมายถึง ความสามารถในการแสดงพฤติกรรมที่ปกป้องในสิทธิของตนเอง และไม่ล่วงล้ำในสิทธิของบุคคลอื่น การแสดงความคิดเห็น ความรู้สึกและความต้องการของตนเองต่อบุคคลอื่น การแสดงความไม่เห็นด้วยอย่างสุภาพ

2.1.4 ทักษะการให้ความร่วมมือ (Cooperative Skill) หมายถึง ความสามารถในการเคารพในความคิดเห็นของบุคคลอื่น การประเมินในความสามารถของตนเองที่ใช้เป็นประโยชน์ต่อกลุ่ม การให้การสนับสนุนและการให้ความไว้วางใจสมาชิกกลุ่ม ตลอดจนการยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคลเมื่อทำงานร่วมกัน

2.1.5 ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น (Empathetic Skill) หมายถึง ความสามารถในการรู้และเข้าใจความรู้สึก ความต้องการของบุคคลอื่นในสถานการณ์ต่าง ๆ

2.2 ทักษะด้านการคิด (Cognitive Skills) หมายถึง ความสามารถในการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับระบบความคิด ได้แก่

2.2.1 ทักษะการตัดสินใจ (Decision-Making Skill) หมายถึง ความสามารถในการเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจ การวิเคราะห์สถานการณ์และข้อมูลเพื่อพิจารณาความเสี่ยงในการตัดสินใจ และการประเมินผลของการตัดสินใจ

2.2.2 ทักษะการแก้ปัญหา (Problem-Solving Skill) หมายถึง ความสามารถในการกำหนดหรือระบุปัญหาที่เกิดขึ้น การวิเคราะห์ความเป็นไปได้ของแนวทางในการแก้ปัญหาด้วยความเป็นเหตุเป็นผล และการกำหนดแนวทางในการแก้ปัญหาต่าง ๆ

2.3 ทักษะด้านการเผชิญทางอารมณ์ (Emotional Coping Skills)

หมายถึง ความสามารถในการเรียนรู้ที่จะจัดการกับอารมณ์ตนเอง ได้แก่

2.3.1 ทักษะการจัดการด้านความเครียด (Stress Managing Skill)

หมายถึง ความสามารถในการควบคุมความคิดในทางลบเมื่อเผชิญกับปัญหา การรู้จักการผ่อนคลายเมื่อเกิดความเครียดและความไม่สบายใจ ตลอดจนการหาวิธีในการช่วยลดเหตุการณ์ที่ทำให้รู้สึกกังวล

2.3.2 ทักษะการเผชิญความโกรธ (Anger Coping Skill) หมายถึง

ความสามารถในการควบคุมและยับยั้งความโกรธเมื่อประสบกับเหตุการณ์ที่ไม่พอใจ และความสามารถในการหาวิธีผ่อนคลายความโกรธได้

2.3.3 ทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง (Self-Monitoring Skill) หมายถึง

ความสามารถในการเพิ่มการควบคุมภายในตนเอง ประกอบด้วย การมีความเชื่อมั่นในตนเอง การกำหนดเป้าหมายด้านต่าง ๆ ในการดำเนินชีวิต ความสามารถในการบริหารเวลา และการมีความรับผิดชอบต่อนตนเองในด้านต่าง ๆ

3. การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

หมายถึง วิธีการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น เพื่อมุ่งหวังในการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีของการแสดงออกหรือการปฏิบัติตนในการดำเนินชีวิตด้านต่าง ๆ โดยการประยุกต์ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษาเป็นพื้นฐาน ตลอดจนหลักการและเทคนิคทางด้านจิตวิทยาที่นำมาประยุกต์ใช้ในกลุ่มฝึกอบรม โดยมีขั้นตอนดังนี้

3.1 ขั้นการเริ่มต้นหรือขั้นนำ (The Initial Stage) ในขั้นนี้จะเริ่มตั้งแต่การพบ

กันครั้งแรกระหว่างสมาชิกกับผู้นำกลุ่ม สิ่งจำเป็นสำหรับผู้นำกลุ่มในขั้นนี้ คือ การสร้างสัมพันธภาพ (Relationship Building) และการกำหนดหน้าที่ต่าง ๆ ในกลุ่ม (Task Orientation Function) ซึ่งสมาชิกทุกคนจะต้องรู้จักผู้นำกลุ่มและสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม นอกจากนั้นผู้นำกลุ่มจะต้องมีการกำหนดโครงสร้างต่าง ๆ ของกลุ่ม การสร้างความคุ้นเคยระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิก และระหว่างสมาชิกกับสมาชิกเองก็ตาม ทักษะสำคัญที่ผู้นำกลุ่มจะต้องมีในขั้นนี้ คือ ทักษะการเอื้ออำนวย (Facilitative Skill) ในขั้นนี้จำเป็นที่จะต้องมีการประเมินตนเองของสมาชิก (Self – Assessment) และการกำหนดเป้าหมายส่วนบุคคล (Setting of Personal Goal) หรือความคาดหวังจากการเข้ารับการฝึกอบรมกลุ่มซึ่งในขั้นนี้ถือเป็นขั้นสำคัญสำหรับการเริ่มต้นในการดำเนินการฝึกอบรมกลุ่มในแต่ละครั้ง

การเริ่มต้นที่ดีควรประกอบด้วยประเด็นสำคัญต่าง ๆ ได้แก่ ผู้นำกลุ่มควรมีการสร้างบรรยากาศที่ดี สนุกสนาน รื่นรมย์ให้กับสมาชิกกลุ่มรู้สึกผ่อนคลาย และคุ้นเคยกันก่อนเข้าสู่เนื้อหา มีการบอกถึงวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมกลุ่มในแต่ละครั้งว่าผู้นำกลุ่มจะฝึกทักษะชีวิตอะไร ควรมีกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการนำเข้าสู่เนื้อหาของทักษะที่จะฝึก มีการทบทวนเนื้อหาในการฝึกอบรมกลุ่มในครั้งก่อนว่าได้ฝึกอะไรไปบ้าง มีการทบทวนเกี่ยวกับการบ้านหรืองานที่ผู้นำกลุ่มมอบหมายให้สมาชิกกลุ่มในการฝึกอบรมครั้งก่อน

3.2 ขั้นการดำเนินการ (The Working Stage) ในขั้นนี้ผู้นำกลุ่มใช้ทักษะในการเอื้ออำนวย (Facilitative Skill) ให้กับสมาชิกกลุ่มเรียนรู้จากสมาชิกคนอื่น ๆ โดยการแนะนำตนเอง จากนั้นผู้นำกลุ่มดำเนินการฝึกอบรมตามกำหนดของเป้าหมายในกลุ่มฝึกอบรมแต่ละครั้ง ตามหลักการและแนวคิดในการฝึกอบรม และเทคนิค ทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนใช้เทคนิคต่าง ๆ ทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ สถานการณ์จำลอง การสอน การจินตนาการ การใช้บทบาทสมมติ และการให้ข้อมูลย้อนกลับ การใช้แบบประเมินตนเอง และการใช้เกม เป็นต้น ทั้งนี้ทฤษฎีและเทคนิคในการให้คำปรึกษาที่นำมาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตนั้นมีสาระสำคัญต่อไปนี้

3.2.1 ทักษะด้านสังคม หมายถึง ความสามารถต่าง ๆ ในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับบุคคลอื่น ประกอบด้วยทักษะย่อยต่าง ๆ ได้แก่ ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น และผู้วิจัยพัฒนาทักษะด้านสังคมโดยใช้แนวคิด ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบการวิเคราะห์สัมพันธภาพ (Transactional Analysis Counseling Theory) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) และวิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Psycho-educational Counseling Approach) ตลอดจนหลักการทางการให้คำปรึกษาและเทคนิคทางด้านจิตวิทยา เป็นพื้นฐานในการประยุกต์ใช้กับการฝึกทักษะด้านสังคมต่าง ๆ โดยการนำเทคนิคการฟังอย่างมีประสิทธิภาพ (Active listening Technique) การใช้พฤติกรรมให้ความสนใจ (Attending Behavior) การวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ การใช้บทบาทสมมติ การให้ข้อมูลย้อนกลับ การอภิปราย การสาธิต การใช้แบบประเมินตนเอง การระดมสมอง การสอน สถานการณ์จำลอง เกม การจินตนาการ การฝึกการวิเคราะห์ภาษาท่าทาง การฝึกการแสดงความรู้สึก และการให้การสนับสนุน

3.2.2 ทักษะด้านความคิด หมายถึง ความสามารถในการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับระบบความคิด ประกอบด้วยทักษะย่อย 2 ทักษะ ได้แก่ ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ปัญหา และผู้วิจัยพัฒนาทักษะด้านความคิดโดยใช้แนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา (Solution-Focused Counseling Theory) และเทคนิคต่าง ๆ ทางด้านจิตวิทยา เป็นพื้นฐานในการประยุกต์ใช้กับการฝึกทักษะด้านการคิดต่าง ๆ โดยนำเทคนิคการกำหนดข้อดีข้อเสีย การใช้เกม บทบาทสมมติ การ์ดจำลองสถานการณ์ เทคนิคคำถามปฏิกิริยา เทคนิคการตั้งคำถาม เทคนิคการฟัง เทคนิคการให้กำลังใจ การสอน

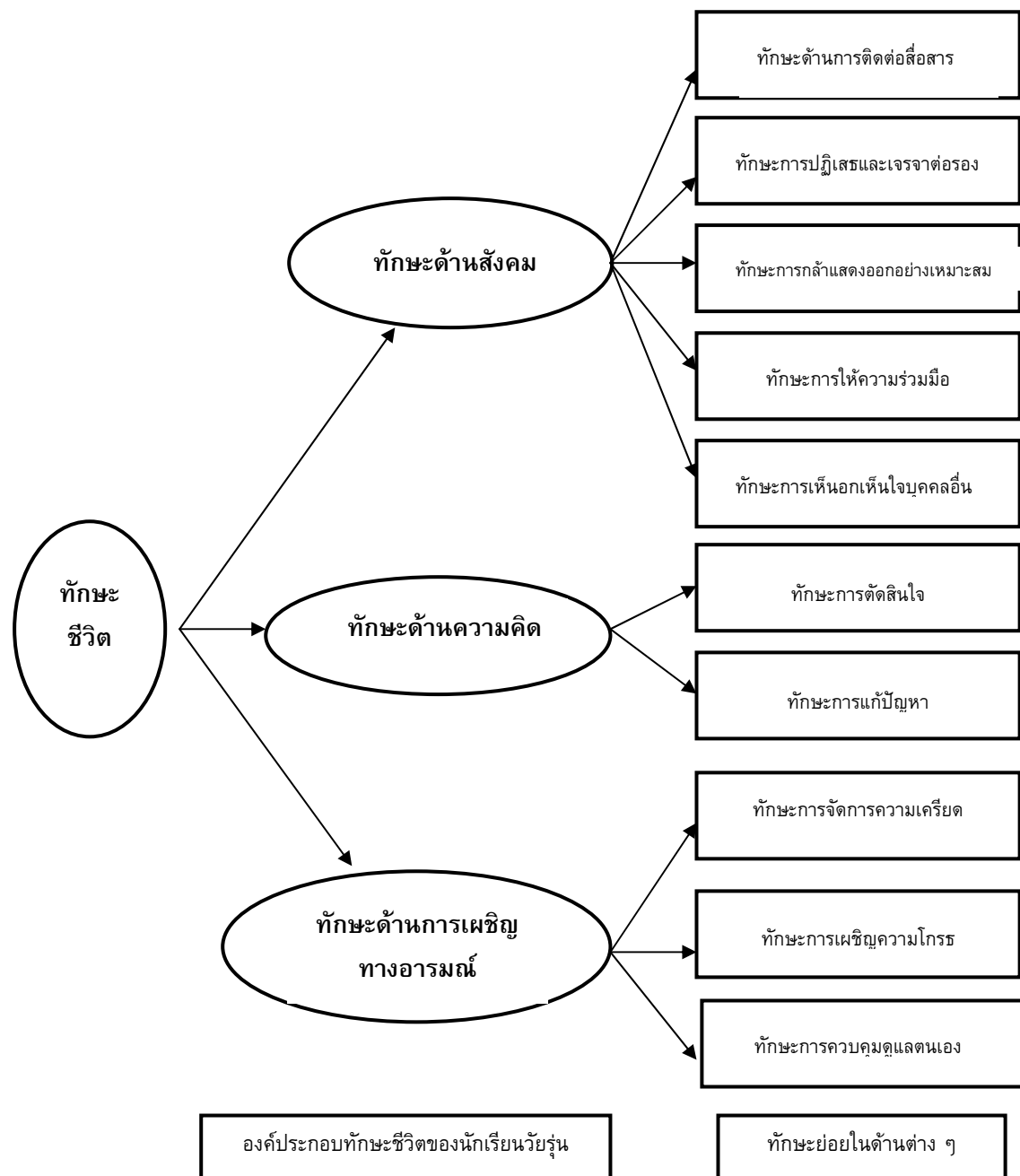
3.2.3 ทักษะด้านการเผชิญทางอารมณ์ หมายถึง ความสามารถในการเรียนรู้ที่จะจัดการอารมณ์ตนเอง ประกอบด้วยทักษะย่อยต่าง ๆ ได้แก่ ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง และผู้วิจัยพัฒนาทักษะด้านการเผชิญทางอารมณ์โดยใช้แนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Counseling Theory) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง (Reality Counseling Theory) เป็นพื้นฐานในการประยุกต์ใช้กับการฝึกทักษะต่าง ๆ โดยนำเทคนิค 3 คำถาม เทคนิคการกำหนดความคิดใหม่ เทคนิคการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ เทคนิคการให้การบ้าน เทคนิคแก้ข้ออ้างเปล่า เทคนิคการเปลี่ยนความคิด เทคนิค WDEP การแสดงบทบาทสมมติ แบบประเมินตนเอง การบันทึกการสังเกต การเสริมแรง การกำหนดเป้าหมายของตนเอง และเทคนิคการบริหารเวลา เป็นต้น

3.3 ขั้นการยุติ (The Ending Stage) ในขั้นนี้เป็นขั้นตอนสุดท้ายในกลุ่มฝึกอบรม โดยผู้วิจัยให้ความใส่ใจกับการยุติกลุ่มฝึกอบรมในแต่ละครั้ง และการมุ่งเน้นที่การให้เหตุผลสำหรับการยุติกลุ่มฝึกอบรมว่าสมาชิกกลุ่มได้รับประโยชน์อะไรบ้างจากการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมในแต่ละครั้ง โดยผู้นำกลุ่มอาจจะปฏิบัติด้วยวิธีการต่าง ๆ ได้แก่ การสรุปเนื้อหาสาระต่าง ๆ ของกลุ่มฝึกอบรมซึ่งผู้นำกลุ่มอาจเป็นผู้สรุปหรือสมาชิกกลุ่มเป็นผู้สรุปก็ได้ การทำความเข้าใจร่วมกัน ซึ่งอาจใช้การซักถาม หรือเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มได้ถามเกี่ยวกับประเด็นปัญหาต่าง ๆ ที่อาจสงสัยหรือยังมีความไม่เข้าใจ การให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันและกันระหว่างสมาชิกกับสมาชิก หรือผู้นำกลุ่มกับสมาชิก การให้การบ้านหรืองานบางอย่างที่เกี่ยวข้องกับการฝึกทักษะชีวิต และการจัดการเกี่ยวกับความรู้สึกที่ค้างคาใจของสมาชิกกลุ่ม

กรอบแนวคิดในการวิจัย

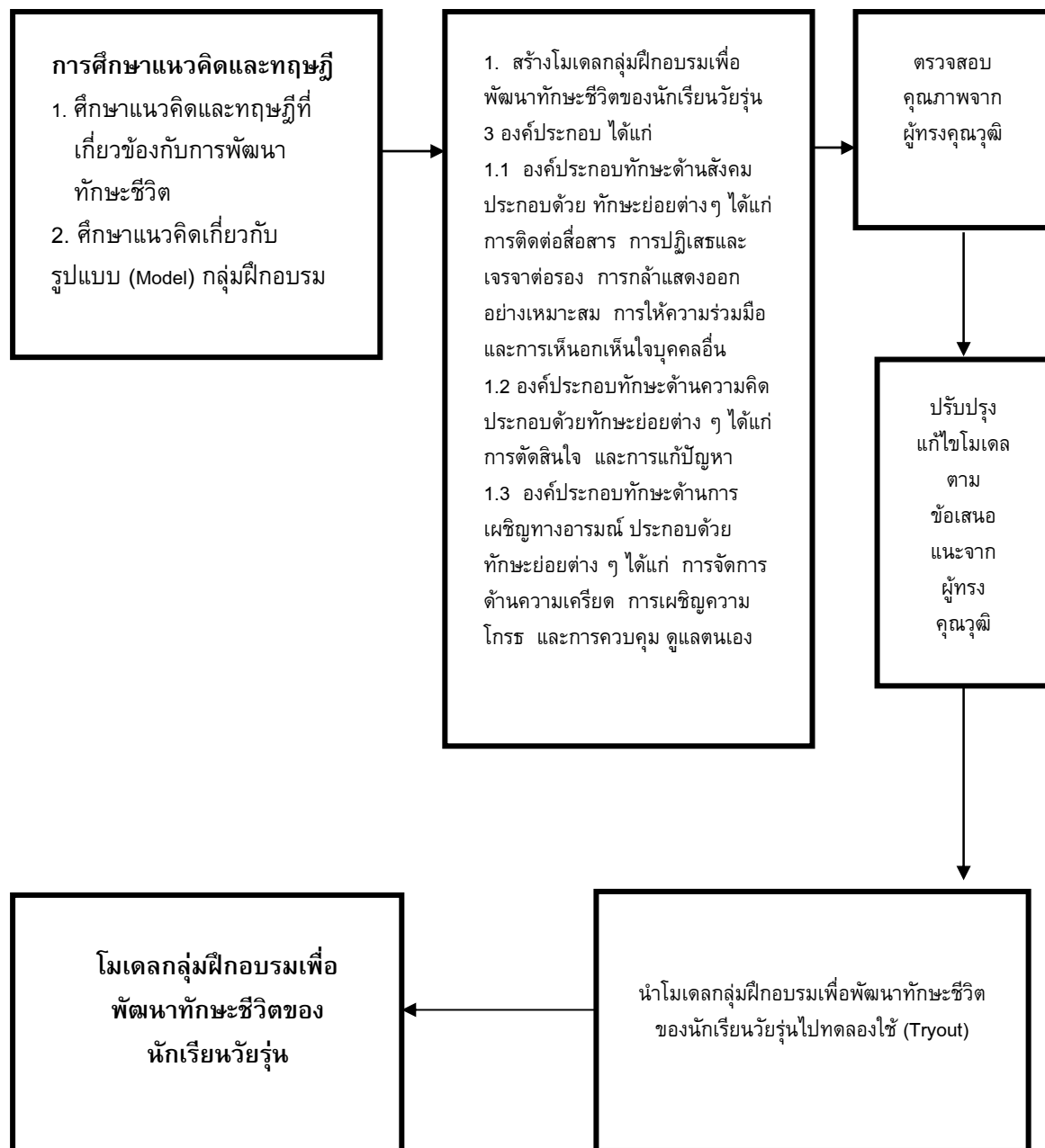
1. กรอบแนวคิดในการศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

1.1 ในการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สืบหาข้อมูลเบื้องต้นโดยการสัมภาษณ์ครู อาจารย์ กลุ่มผู้ปกครองเครือข่าย และดำเนินการอภิปรายกลุ่มและใช้แบบสอบถามกับนักเรียนวัยรุ่น เพื่อกำหนดทักษะชีวิตด้านต่าง ๆ และนำข้อมูลที่ศึกษา และเก็บรวบรวมมาพิจารณาร่วมกับองค์ประกอบทักษะชีวิตของแมนกรูก้า วิทแมน และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001) โดยสรุปทักษะชีวิตด้านต่าง ๆ ของนักเรียนวัยรุ่นได้ 10 ทักษะย่อย ต่อจากนั้นผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 (First Order : Confirmatory Factor Analysis) ได้ทักษะย่อยของทักษะชีวิต ดังนี้ องค์ประกอบด้านสังคม มี 5 ทักษะย่อย ประกอบด้วย ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น องค์ประกอบด้านความคิดมี 2 ทักษะย่อย ประกอบด้วย ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ปัญหา องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ มี 3 ทักษะย่อย ประกอบด้วย ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง แล้วจากนั้นผู้วิจัยจึงนำองค์ประกอบทั้ง 3 มาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (Second Order: Confirmatory Factor Analysis) ดังแสดงในภาพประกอบ 1



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดในการศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2

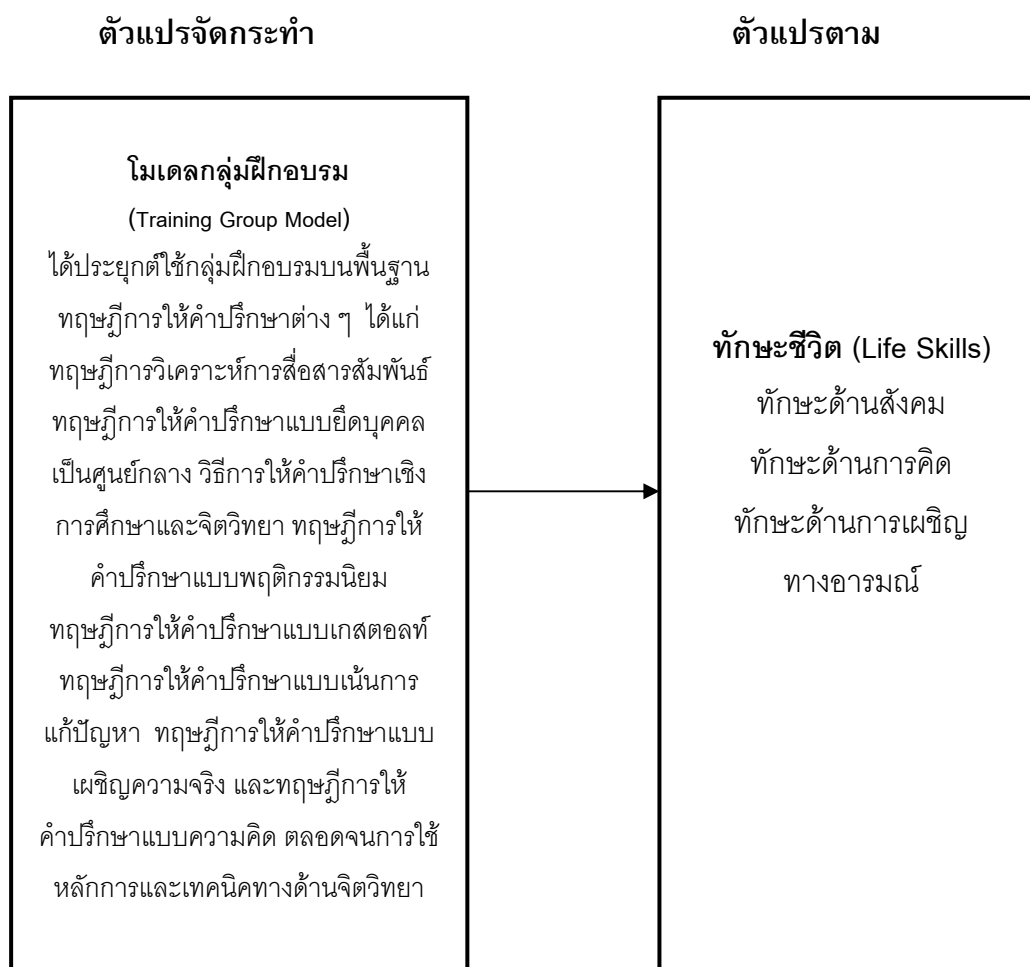
1.2 ขั้นตอนการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น



ภาพประกอบ 2 ขั้นตอนการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

2. กรอบแนวคิดในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยได้นำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมมาเป็นตัวแปรจัดกระทำ และมีทักษะชีวิตเป็นตัวแปรตาม โดยผู้วิจัยได้วางแผนการทดลองแบบ Randomized Pretest-Posttest Control Group Design ดังแสดงในภาพประกอบ 3



ภาพประกอบ 3 กรอบแนวคิดในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

สมมติฐานในการวิจัย

นักเรียนวัยรุ่นที่เข้าร่วมโมเดลกลุ่มฝึกอบรม และนักเรียนวัยรุ่นในกลุ่มควบคุม มีทักษะชีวิตโดยรวมและรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างกัน

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาทักษะชีวิตและการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นในครั้งนี ผู้วิจัยได้รวบรวมเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องต่าง ๆ โดยเรียงลำดับในการนำเสนอตามหัวข้อดังต่อไปนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับวัยรุ่น
 - 1.1 ความหมายของวัยรุ่น
 - 1.2 การแบ่งช่วงอายุของวัยรุ่น
2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต
 - 2.1 ความหมายของทักษะชีวิต
 - 2.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะชีวิต
 - 2.2.1 ทฤษฎีพัฒนาการเด็กและวัยรุ่น
 - 2.2.2 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม
 - 2.2.3 ทฤษฎีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา
 - 2.2.4 ทฤษฎีอิทธิพลทางสังคม
 - 2.2.5 ทฤษฎีการแก้ปัญหาทางด้านความคิด
 - 2.2.6 ทฤษฎีพหุปัญญา : ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์
 - 2.2.7 ทฤษฎีความเสี่ยงและการฟื้นฟู
 - 2.3 พื้นฐานสำคัญของการสร้างโมเดลในการพัฒนาทักษะชีวิต
 - 2.3.1 การพัฒนาทักษะที่จำเป็น
 - 2.3.2 พื้นฐานสำคัญของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิต
 - 2.3.2.1 การกำหนดทักษะชีวิตเฉพาะ
 - 2.3.2.2 การกำหนดขอบข่ายของเนื้อหา และข้อมูล
 - 2.3.2.3 การนิยามวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพ
 - 2.4 องค์ประกอบของทักษะชีวิต
 - 2.5 สาเหตุที่ทำให้เกิดความบกพร่องของทักษะชีวิต
 - 2.6 ปัจจัยที่ช่วยสนับสนุนการเสริมสร้างทักษะชีวิต

2.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต

2.7.1 งานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต

2.7.2 งานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต

2.8 ตัวแปรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต

2.8.1 ทักษะการติดต่อสื่อสาร

2.8.2 ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง

2.8.3 ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม

2.8.4 ทักษะการให้ความร่วมมือ

2.8.5 ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น

2.8.6 ทักษะการตัดสินใจ

2.8.7 ทักษะการแก้ปัญหา

2.8.8 ทักษะการจัดการความเครียด

2.8.9 ทักษะการเผชิญความโกรธ

2.8.10 ทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างโมเดล

3.1 ความหมายของโมเดล

3.2 ความสัมพันธ์ระหว่างโมเดลกับทฤษฎี

3.3 การสร้างโมเดล

3.4 คุณลักษณะของโมเดลที่ดี มีลักษณะที่สำคัญดังต่อไปนี้

3.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างโมเดล

4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มฝึกอบรม

4.1 ความหมายและประเภทของกลุ่ม

4.2 ขอบข่ายของกลุ่มฝึกอบรม

4.2.1 ขอบข่ายกว้าง ๆ ของกลุ่มฝึกอบรม

4.2.2 หน่วยงานที่สามารถนำกลุ่มฝึกอบรมไปประยุกต์ใช้

4.3 ขั้นตอนของกลุ่มฝึกอบรม

4.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มฝึกอบรม

5. ทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่เกี่ยวข้องกับการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

- 5.1 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง
- 5.2 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด
- 5.3 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม
- 5.4 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธภาพ
- 5.5 วิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา
- 5.6 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา
- 5.7 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง

1. เอกสารที่เกี่ยวข้องกับวัยรุ่น

1.1 ความหมายของวัยรุ่น

“วัยรุ่น” มาจากคำภาษาอังกฤษว่า “Adolescence” มีรากศัพท์มาจากภาษาละตินว่า “Adolescere” หมายถึงการเจริญเติบโตหรือเจริญเติบโตไปสู่ความเป็นผู้ใหญ่ วัยรุ่นเป็นช่วงเวลาการเจริญเติบโตจากความไม่มีวุฒิภาวะของเด็กไปสู่ความมีวุฒิภาวะของผู้ใหญ่ เป็นช่วงเวลาเปลี่ยนแปลงทางด้านร่างกาย จิตใจ และสังคม (Steinberg. 1993: 4)

ฮอล (Dworetzky. 1999: 114 ; อ้างอิงจาก Hall. 1904) กล่าวถึงวัยรุ่นว่าเป็นวัยพายุ บุกแถมและความกดดัน มีการเปลี่ยนแปลงมากมายในตัวเอง สภาวะของอารมณ์ไม่แน่นอน มีความสับสนและยุ่งยากเกี่ยวกับตนเองซึ่งวัยรุ่นต้องเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ และประสบการณ์ที่ได้รับมาเพื่อหาอัตมโนทัศน์และเจตคติต่อตนเอง

ซีเกล (Coon. 1997: 123 ; อ้างอิงจาก Siegel. 1982) กล่าวถึงวัยรุ่นว่าเป็นช่วงเวลาเปลี่ยนจากความเป็นเด็กไปสู่ความเป็นผู้ใหญ่ ซึ่งความเปลี่ยนแปลงเหล่านี้วัยรุ่นจะเกิดการเรียนรู้ในวัฒนธรรมต่าง ๆ อย่างไรก็ตามช่วงระยะเวลาของวัยรุ่นนั้นเป็นช่วงเวลาที่ยาวนาน

ไรส์ (Rice. 1996: 3) ได้ให้ความหมายของวัยรุ่นไว้ว่า วัยรุ่นเป็นช่วงระยะเวลาเจริญเติบโตระหว่างความเป็นเด็กและความเป็นผู้ใหญ่

เฮอร์ล็อก (Hurlock. 1974: 391) ได้ให้ความหมายของวัยรุ่นไว้ว่า เป็นวัยที่มีการเจริญเติบโตไปสู่วุฒิภาวะจากความเป็นเด็กค่อย ๆ สู่ความเป็นผู้ใหญ่การที่เด็กบรรลุถึงขั้นวุฒิภาวะนี้ ไม่ใช่จะเจริญเติบโตแต่ร่างกายด้านเดียวเท่านั้น ทางด้านจิตใจก็จะเจริญเติบโตเป็นเงาตามตัวไปด้วย นั่นหมายความว่าวัยรุ่นจะต้องมีพัฒนาการทั้งร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญาไปพร้อม ๆ กัน

กล่าวโดยสรุปอาจให้ความหมายของวัยรุ่นไว้ว่า วัยรุ่นเป็นวัยที่มีการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา เป็นช่วงเวลาเปลี่ยนจากความเป็นเด็กสู่ความเป็นผู้ใหญ่

1.2 การแบ่งช่วงอายุของวัยรุ่น

สำหรับการแบ่งช่วงอายุของวัยรุ่น ได้มีผู้ที่กำหนดช่วงอายุไว้ต่าง ๆ กัน ซึ่งช่วงอายุของวัยรุ่นไม่อาจกำหนดลงไปให้แน่นอนได้ว่าควรจะเริ่มเมื่อใดและสิ้นสุดเมื่อใด ดังผู้ที่ได้กำหนดไว้ต่าง ๆ ดังนี้

สไตน์เบิร์ก (Steinberg. 1993: 5) ได้กำหนดช่วงอายุของวัยรุ่นไว้เป็น 3 ช่วงดังนี้

1. ช่วงวัยรุ่นตอนต้น เป็นช่วงอายุระหว่าง 11 – 14 ปี
2. ช่วงวัยรุ่นตอนกลาง เป็นช่วงอายุระหว่าง 15 – 18 ปี
3. ช่วงวัยรุ่นตอนปลาย เป็นช่วงอายุระหว่าง 18 – 21 ปี

ดูเรทสกี (Dworetzky. 1999: 114) ได้กำหนดช่วงอายุของวัยรุ่นไว้ว่าวัยรุ่นจะอยู่ในช่วงอายุประมาณ 12 – 18 ปี

ศรีเรือน แก้วกังวาน (2540: 47) ได้แบ่งช่วงอายุของวัยรุ่นออกเป็น 3 ระยะ โดยใช้เกณฑ์ความเป็นเด็กและผู้ใหญ่ในการตัดสิน ดังนี้

1. ระยะวัยแรกรุ่น ช่วงอายุประมาณ 12 – 15 ปี
2. ระยะวัยรุ่นตอนกลาง ช่วงอายุประมาณ 16 – 17 ปี
3. ระยะวัยรุ่นตอนปลาย ช่วงอายุประมาณ 18 – 25 ปี

นอกจากนี้ สุพิตรา สุภาพ (2536 : 9) กล่าวถึงการแบ่งช่วงอายุของวัยรุ่นออกเป็น 3 ระยะ คือ

1. วัยรุ่นตอนต้น อายุระหว่าง 10 – 12 ปี จะเริ่มตั้งแต่ระยะใกล้แตกเนื้อหนุ่มเนื้อสาว ซึ่งมีการเจริญเติบโตของร่างกายอย่างรวดเร็ว อันเป็นจุดเริ่มต้นของการพัฒนา เป็นวัยเริ่มต้นของการแตกเนื้อหนุ่มเนื้อสาว แต่วัยนี้จะไม่รับรู้ต่อการเปลี่ยนแปลงเท่าใดนัก ยังมีลักษณะหลายอย่างของวัยเด็ก เช่น ยังอยู่ในกลุ่มเพื่อนเพศเดียวกัน

2. วัยรุ่นตอนกลาง อายุระหว่าง 13 – 16 ปี เป็นระยะที่เริ่มสนใจเพศตรงข้าม ทำให้ความสนใจเพื่อนเพศเดียวกันเริ่มห่างเหินไป เป็นช่วงคล้อยตามกลุ่มเพื่อน เริ่มมีการสำรวจเรื่องเพศมากขึ้น อยากรู้ อยากลอง ชอบความตื่นเต้นท้าทาย ทดสอบสิ่งแปลก ๆ ใหม่ ๆ

3. วัยรุ่นตอนปลาย อายุระหว่าง 17 – 21 ปี เป็นช่วงเวลาที่ใกล้สู่ความเป็นผู้ใหญ่ จะเริ่มมีการหันมาสนใจในอนาคตของตนเอง และเริ่มมองหาคู่ครอง มีความสนิทสนมกับเพศตรงข้ามมากขึ้น

กล่าวโดยสรุปช่วงอายุของวัยรุ่นจากเอกสารต่าง ๆ ข้างต้น สามารถแบ่งช่วงอายุของวัยรุ่นได้ 3 ระยะ คือ วัยรุ่นตอนต้น วัยรุ่นตอนกลาง และวัยรุ่นตอนปลาย

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต

2.1 ความหมายของทักษะชีวิต

แม็คเวล (Maxwell. 1981: 8) ได้ให้ความหมายของคำว่าทักษะชีวิตว่าหมายถึงความสามารถในการจัดการหรือแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิต

โบรลีน (Goodship. 1992: Online ; citing Brolin. 1989) ให้ความหมายว่า ทักษะชีวิตเป็นทักษะ (Skills) และความรู้ (Knowledge) ที่จำเป็นและมีความสำคัญในการดำเนินชีวิตของบุคคล

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization. 1993: Online) ได้ให้ความหมายของทักษะชีวิตไว้ว่า ทักษะชีวิต หมายถึง ความสามารถในการปรับเปลี่ยนและให้มีพฤติกรรมในทางที่เหมาะสมที่จะสามารถให้บุคคลจัดการกับความต้องการและสิ่งต่าง ๆ ที่มากระตุ้นในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ทาชิวูลา (Tshiwula. 1995: 8) ให้ความหมายว่า ทักษะชีวิตเป็นกระบวนการที่ช่วยส่งเสริมพัฒนาการของบุคคลและพัฒนาการระหว่างบุคคลของผู้เรียนรู้

ดี จุง (De Jong. 1995: 93) ให้ความหมายว่า ทักษะชีวิตเป็นสิ่งที่บุคคลมีความจำเป็นต้องมีอย่างยิ่งที่จะเผชิญกับชีวิตและความท้าทายต่าง ๆ ให้ประสบความสำเร็จ

เฮนดริกส์ (Hendricks. 1996: Online) ให้ความหมายของทักษะชีวิต หมายถึง ความสามารถของบุคคลที่จะสามารถเรียนรู้ที่จะช่วยเหลือตนเองในการที่จะประสบความสำเร็จในชีวิต ตลอดจนความสมบูรณ์และความพึงพอใจในชีวิตได้

เนลสัน โจนส์ (Nelson-Jones. 1997: 7) ได้กล่าวถึงทักษะชีวิตไว้ว่า ทักษะชีวิตนำมาซึ่งทางเลือกความรับผิดชอบส่วนบุคคล เมื่อบุคคลต้องเป็นผู้ที่รับผิดชอบในตัวเองบุคคลนั้น ๆ อยู่ในกระบวนการการสร้างทางเลือกที่จะทำให้ชีวิตของตนเองนั้นสมบูรณ์และมีความสุขมากที่สุด ดังนั้นทักษะชีวิตจึงเป็นทักษะในการช่วยเหลือตนเอง (Self-helping skills) หรือเป็นความสามารถที่บุคคลสามารถช่วยตนเองในด้านต่าง ๆ ในการจัดแจงชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ยูนิเซฟ (UNICEF. 2001: Online) ได้กล่าวถึงทักษะชีวิตว่า ทักษะชีวิตเป็นความสามารถในการใช้ความรู้ เจตคติ และทักษะต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยในการสนับสนุนพฤติกรรมของบุคคลในการที่จะสามารถรับผิดชอบตนเองสำหรับการดำเนินชีวิต โดยมีการสร้างทางเลือกที่ดี การต่อต้านความกดดันจากกลุ่มเพื่อน และการจัดการกับสิ่งที่เข้ามาคุกคามชีวิต

ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานต์ (2540: 8) ให้ความหมายทักษะชีวิตว่า หมายถึง ทักษะชีวิตเป็นความสามารถอันประกอบด้วย ความรู้ เจตคติ และทักษะในอันที่จะจัดการกับปัญหารอบ ๆ ตัวในสภาพสังคมปัจจุบัน และเตรียมพร้อมสำหรับการปรับตัวในอนาคตไม่ว่าจะเป็น เรื่องเพศ สารเสพติด บทบาทชายหญิง ชีวิตครอบครัว สุขภาพ อิทธิพลสื่อต่าง ๆ สิ่งแวดล้อม จริยธรรม และปัญหาสังคมในด้านต่าง ๆ

กล่าวโดยสรุป ทักษะชีวิตเป็นทักษะหนึ่งที่มีความจำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตในสังคมที่ซับซ้อนในปัจจุบัน และเป็นทักษะที่จะช่วยสนับสนุนและลดประเด็นปัญหาสำคัญที่เข้ามาคุกคามชีวิตของแต่ละบุคคล อีกทั้งยังเป็นทักษะที่ช่วยให้บุคคลสามารถปรับตนเองให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนช่วยเสริมสร้างการดำเนินชีวิตในด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นด้านส่วนตัว ด้านครอบครัว ด้านสังคมกลุ่มเพื่อนให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

2.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะชีวิต

ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับมนุษย์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเกี่ยวกับการเจริญเติบโตของเด็กและวัยรุ่นการเรียนรู้และการแสดงพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับวิธีการของการพัฒนาทักษะชีวิต ทฤษฎีเหล่านี้ไม่ได้แยกออกเป็นส่วนตัวส่วนใดส่วนหนึ่งแต่ทฤษฎีทั้งหมดจะมีส่วนสนับสนุนต่อวิธีที่จะพัฒนาทักษะชีวิต ซึ่งแบ่งออกได้ดังนี้

2.2.1. ทฤษฎีพัฒนาการเด็กและวัยรุ่น (Child and Adolescent Development Theory)

การเข้าใจความซับซ้อนของการเปลี่ยนแปลงในด้านความคิด สังคม และร่างกายที่เกิดขึ้นจากระยะเด็กสู่ระยะวัยรุ่นเป็นสิ่งสำคัญและเป็นแกนหลักของทฤษฎีพัฒนาการมนุษย์ โดยแบ่งออกเป็นด้าน ๆ ดังต่อไปนี้

1. การเปลี่ยนแปลงด้านร่างกาย (Biological Changes) การเปลี่ยนแปลงจากความเป็นเด็กสู่วัยรุ่นตอนต้นเป็นจุดเริ่มต้นของการเจริญเติบโตเข้าสู่วัยเจริญพันธุ์เมื่อฮอร์โมนที่ควบคุมพัฒนาการทางด้านร่างกายเริ่มทำงาน เด็กส่วนใหญ่จะมีความเจริญเติบโตอย่างรวดเร็ว จะมีพัฒนาการลักษณะทางเพศขั้นปฐมภูมิและทุติยภูมิก่อให้เกิดฮอร์โมนที่พร้อมจะสืบพันธุ์และการเพิ่มขึ้นของแรงขับทางเพศ วัยรุ่นบางคนอาจจะไม่ได้เตรียมตัวสำหรับการเปลี่ยนแปลงในด้านร่างกายที่เกิดขึ้นทำให้เกิดความวิตกกังวลในบางครั้งและนำไปสู่ปัญหาต่าง ๆ (Eccles. 1999: 30-44)

2. พัฒนาการด้านความคิดทางสังคม (Development of Social Cognition) กระบวนการการเข้าใจตนเอง บุคคลอื่น และสัมพันธภาพเป็นสิ่งสำคัญของการเจริญเติบโตจากวัยรุ่นไปสู่ผู้ใหญ่ ในช่วง 2 ปีแรกของเด็กนั้น เด็กจะรับรู้ในจินตนาการของตนเอง และประมาณ 8 ปีเด็กจะเริ่มสะท้อนให้เห็นถึงความสามารถ และสิ่งที่เขาชอบและไม่ชอบ การตระหนักรู้ทางสังคมจะเปลี่ยนมุมมองจากการสนใจตนเองไปสู่ความสามารถต่อการเข้าใจ การทำนาย และการตอบสนองต่อมุมมองและความรู้สึกของบุคคลอื่นในช่วงวัยรุ่นตอนต้น (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 12; citing Slaby. 1995) ดังนั้นในระยะนี้ของชีวิตจึงเป็นสิ่งสำคัญสำหรับการพัฒนาความเห็นใจและการมีมุมมองต่าง ๆ ต่อบุคคลอื่น ๆ

การเรียนรู้ในการประเมินตนเองและความสามารถของตนเองอย่างแท้จริงเป็นอีกกระบวนการหนึ่งที่มีความสำคัญในวัยเด็ก เด็กส่วนใหญ่มีแนวโน้มที่จะมองตนเองเกี่ยวกับความสามารถของตนในแง่บวกมากเกินไป ในระยะวัยเด็กตอนกลาง (7-10 ปี) จะเริ่มสะท้อนให้เห็นถึงความสำเร็จหรือความล้มเหลวของตนเอง และความเหมาะสมระหว่างความสำเร็จของตนเองต่อเป้าหมายภายในและมาตรฐานภายนอก ความกดดันเกี่ยวกับการแข่งขัน และความต้องการสำเร็จ

3. พัฒนาการด้านอารมณ์ (Emotional Development) เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็วของพัฒนาการทางร่างกาย ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางด้านอารมณ์ของวัยรุ่นด้วย วัยรุ่นจะมีอารมณ์ไม่คงที่ รุนแรง และเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา การปรับตัวทางอารมณ์ของวัยรุ่นนับเป็นเรื่องยาก ซึ่งในบางครั้งการควบคุมอารมณ์ถือเป็นสิ่งสำคัญสำหรับช่วงวัยรุ่น

4. พัฒนาการทางความคิด (Cognitive Development) ความคิดสามารถนิยามได้ว่าเป็นกระบวนการของการจัดการและสร้างความหมายของประสบการณ์ โดยในวัยทารกจะเรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมโดยผ่านประสาทสัมผัสโดยตรง (Direct Sensory) ต่อมาในวัย 5-6 ปี เด็ก ๆ จะพัฒนาความซับซ้อนมากขึ้นสำหรับความเข้าใจในโลกโดยผ่านภาษา (language) การเลียนแบบ (Imitation) การจินตนาการ (Imagery) และการใช้สัญลักษณ์ต่าง ๆ (Symbolic Play) ตลอดจนการวาดรูป (Drawing) การเริ่มเปลี่ยนมาสู่วัยรุ่นตอนต้นจะเริ่มเพิ่มความเข้าใจในด้านของความสัมพันธ์เชิงสาเหตุและเหตุผล (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 12; citing Newman; & Newman. 1998)

5. พัฒนาการทางสังคมและบริบทครอบครัว (Social Development and Family Context) การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะกลายเป็นการเพิ่มความซับซ้อนของวัยเด็กที่กำลังจะเข้าสู่ช่วงวัยรุ่น เวลาส่วนใหญ่ของเด็กวัยรุ่นใช้เวลาร่วมกับกลุ่มเพื่อน และจะมีปฏิสัมพันธ์กับเพศตรงข้ามเพิ่มขึ้น เด็กในช่วงวัย 7-11 ปี เป็นวัยหัวเลี้ยวหัวต่อ ซึ่งจะเริ่มห่างเหินจากบ้านหรือครอบครัวและจะใช้เวลามากขึ้นกับกลุ่มเพื่อน โรงเรียน และกลุ่มชุมชน ในช่วงวัยนี้เป็นช่วงสำคัญช่วงหนึ่งของชีวิต เนื่องจากเด็ก ๆ จะเรียนรู้เกี่ยวกับความสามารถหรือสร้างสรรค์ และรู้สึกด้อยได้ ตลอดจนผลที่จะเกิดขึ้นตามมาของพัฒนาการทั้งทางสังคม อารมณ์ และสติปัญญา (Hansen; Nangle; & Kathryn. 1998: 489-513) ในขณะที่กลุ่มเพื่อน (Peer Group) ถือเป็นกลุ่มที่มีความสำคัญ และครอบครัวก็จะเป็นกลุ่มที่มีความสำคัญต่อเด็กและวัยรุ่นเช่นเดียวกันด้วย

ตาราง 1 ชั้นของพัฒนาการที่สำคัญของวัยเด็กสู่วัยรุ่น

ชั้นของพัฒนาการในวัยเด็กและวัยรุ่น				
	วัยเด็กตอนต้น อายุ 4 – 6 ปี	วัยเด็กตอนกลาง อายุ 7 – 10 ปี	วัยรุ่นตอนต้น อายุ 11 – 14 ปี	วัยรุ่นตอนกลาง อายุ 15 – 17 ปี
ด้านบริบททางสังคม (Social Context)	- ส่วนมากอยู่ภายในบ้าน - มีปฏิสัมพันธ์ที่สำคัญอยู่ระหว่างเด็กและผู้ดูแล/ครอบครัว	- เริ่มออกจากบ้านไปสู่บริบททางสังคมที่กว้างมากขึ้น - มีพัฒนาความรู้สึกรวมถึงความพยายาม - มีการเรียนรู้ที่จะให้ความร่วมมือกับกลุ่มเพื่อนและผู้ใหญ่	- เรียนรู้ที่จะเป็นอิสระ - มุ่งความสนใจไปสู่กลุ่มเพื่อนเพิ่มขึ้น - เข้าใจมุมมองของบุคคลอื่น	- ความเป็นอิสระจากพ่อแม่ - ผู้ปกครอง
ด้านความคิด (Cognition)	- มีการตัดสินใจที่หลากหลาย - มีการอธิบายถึงความไม่ถูกต้อง ยุติธรรม	- เริ่มที่จะมีการวางแผนอย่างมีสติ มีพฤติกรรมที่ให้ความร่วมมือ มีการประเมิน และปรับปรุงแผนบนพื้นฐานการพิจารณาอย่างรอบคอบ และการประเมิน	- มีการคิดถึงผลลัพธ์ทั้งระยะสั้นและระยะยาว - มีการคิดที่เป็นนามธรรม การคิดพิจารณาเกี่ยวกับสมมติฐานต่าง ๆ ที่เป็นจริงเพิ่มขึ้น - มีการค้นหาข้อมูลข่าวสารและใช้ข้อมูลข่าวสารนั้น ๆ ที่จะแก้ปัญหาใหม่ ๆ	- มีการใช้กระบวนการการแก้ปัญหา - มีการคิดพิจารณาถึงทางเลือกที่ดีและเหมาะสม - มีการระบุถึงปัจจัยที่ไม่สามารถควบคุมได้ - มีการระบุถึงมาตรฐานภายนอกที่ยุติธรรม

ตาราง 1 (ต่อ)

ขั้นของพัฒนาการในวัยเด็กและวัยรุ่น				
	วัยเด็กตอนต้น อายุ 4 – 6 ปี	วัยเด็กตอนกลาง อายุ 7 – 10 ปี	วัยรุ่นตอนต้น อายุ 11 – 14 ปี	วัยรุ่นตอนกลาง อายุ 15 – 17 ปี
ด้านอัตมโนทัศน์ (Self – Concept)	- เด็กมีแนวโน้มที่จะมองโลกในแง่ดีเกี่ยวกับความสามารถของตนเอง	- เด็กที่มีอายุประมาณ 10 ปี จะสามารถพิจารณาตนเองต่อความสามารถและความสำเร็จตลอดจนความล้มเหลวของตนเองได้	- มีการพัฒนาความรู้สึกรู้สียงของตนเองในการที่จะดูแลหรือปกครองตนเอง	- มีการพัฒนาที่ต่อเนื่องจากวัยรุ่นตอนต้นเกี่ยวกับการดูแลหรือปกครองตนเอง

6. เพศและพัฒนาการ (Gender and Development) จากเอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ ที่ศึกษาถึงความแตกต่างของกระบวนการพัฒนาของทั้งเด็กผู้หญิงและเด็กผู้ชายยังเป็นสิ่งที่ยังไม่สมบูรณ์ กล่าวได้ว่าเด็กผู้ชายจะมีความเสี่ยงทางด้านจิตใจมากกว่าเด็กผู้หญิงในช่วงตลอดเวลาของวัยเด็ก และเด็กผู้หญิงก็มีความเข้มแข็งและการฟื้นฟูทางด้านจิตใจมากกว่าเด็กผู้ชายในช่วงวัยเด็ก ซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นความเสี่ยงอย่างมากในพัฒนาของวัยรุ่นต่อมา เด็กผู้ชายจะมีการเผชิญกับความซึมเศร้า การพัฒนาการเรียนรู้ที่ผิดปกติ และการขาดการควบคุมตนเองมากกว่าเด็กผู้หญิง (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 12; citing Gillgan. 1993)

7. พัฒนาการด้านศีลธรรม (Moral Development) พัฒนาการด้านศีลธรรมเป็นมิติสำคัญของพัฒนาการมนุษย์ ซึ่งอาจกล่าวได้ว่า คุณค่าของพัฒนาการด้านศีลธรรมและกฎระเบียบของบุคคลจะใช้สำหรับการสร้างความสมดุลและการวินิจฉัย ตัดสินเกี่ยวกับความขัดแย้งของตนเองและบุคคลอื่น อย่างไรก็ตามมีมุมมองเกี่ยวกับพัฒนาการทางด้านศีลธรรมที่หลากหลาย เช่น จากมุมมองของนักพฤติกรรมนิยมมีความเชื่อว่าพฤติกรรมด้านศีลธรรมนั้นก็มีความเหมือนกับพฤติกรรมอื่น ๆ ที่เกิดจากการเรียนรู้โดยผ่านกระบวนการของการวางเงื่อนไขและตัวแบบ (Conditioning and Modeling) ส่วนนักทฤษฎีด้านความคิดกลับมองอีกทางหนึ่งว่า การพัฒนาด้านศีลธรรมจะเป็นไปตามกระบวนการหรือขั้นตอนของการพัฒนาด้านความคิดของเด็ก

สิ่งที่เด่นชัดมากขึ้นในการพัฒนาด้านศีลธรรมของผู้หญิงและผู้ชายต่อมุมมองของความมีเหตุผลในศีลธรรม กล่าวได้ว่าแนวความคิดในด้านศีลธรรมของผู้หญิงจะมุ่งประเด็นปัญหาสำคัญในเรื่องความรับผิดชอบและการดูแลเอาใจใส่ ในขณะที่ผู้ชายจะมุ่งประเด็นสำคัญที่เรื่องของความถูกต้องและความยุติธรรม ดังนั้นอาจกล่าวสรุปได้ว่าทั้งเด็กผู้หญิงและเด็กผู้ชายจะมีการพัฒนาในเหตุผลและศีลธรรมภายใต้บริบททางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน (Eccles. 1999: 36)

สรุปได้ว่าจากพัฒนาการหรือการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในช่วงระหว่างวัยเด็กตอนกลางสู่วัยรุ่นนั้นมีการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญ ๆ มากมาย ไม่ว่าจะเป็นการเปลี่ยนแปลงด้านร่างกาย การเปลี่ยนแปลงด้านจิตใจ การเปลี่ยนแปลงด้านสัมพันธภาพกับกลุ่มเพื่อนและครอบครัว ตลอดจนความสามารถในการเจริญงอกงามสำหรับวัยรุ่นตอนต้นในการคิดอย่างเป็นนามธรรม การคิดพิจารณาถึงปัญหาในหลาย ๆ มิติ และการพิจารณาอย่างรอบคอบต่อตนเองและบุคคลอื่น ดังนั้นการที่เข้าใจถึงพัฒนาการเหล่านี้จะช่วยให้สามารถจัดทักษะชีวิตที่จำเป็นที่จะช่วยในการสร้างการเปลี่ยนแปลงที่ดีที่เหมาะสมในวัยผู้ใหญ่ต่อไป

2.2.2 ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory)

ผู้พัฒนาทฤษฎีนี้ คือ อัลเบิร์ต แบนดูรา (Albert Bandura) โดยเน้นที่รูปแบบการเรียนรู้ทางสังคมและความคิด (Cognition-Social Learning Theory) จากการศึกษาและวิจัยของแบนดูรา มีความเชื่อว่าเด็กเรียนรู้ในการแสดงพฤติกรรมโดยผ่านการสังเกตและจากการสังเกต อาจกล่าวได้ว่าพฤติกรรมจะถูกเสริมแรงหรือปรับเปลี่ยนโดยผลของการกระทำหรือการตอบสนองของบุคคลอื่น ๆ ต่อพฤติกรรมของตนเอง เด็กมีการเรียนรู้ที่จะแสดงพฤติกรรมโดยผ่านการสังเกตและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม มากกว่าแค่ผ่านการพูดหรือการสั่งสอน ดังนั้นเด็กควรจะได้รับการสอนเกี่ยวกับทักษะต่าง ๆ โดยผ่านกระบวนการของการสั่งสอน (Instruction) การฝึกซ้อม (Rehearsal) และการให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) มากกว่าที่จะเพียงแค่ใช้การสั่งสอนเพียงอย่างเดียว

นอกจากนี้แบนดูรายังเน้นเกี่ยวกับความเชื่อในความสามารถแห่งตน (Self-Efficacy) โดยได้ให้ความหมายของความเชื่อในความสามารถแห่งตนไว้ว่า ความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองที่จะแสดงพฤติกรรมได้อย่างเหมาะสม ความเชื่อในความสามารถแห่งตนนี้เป็นสิ่งสำคัญที่จะใช้ในการเรียนรู้และรักษาพฤติกรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการเผชิญกับความกดดันทางสังคม

ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมมีประเด็นสำคัญ 2 ประการที่มีอิทธิพลต่อโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตและทักษะทางสังคม ประการที่ 1 การพิจารณาถึงความจำเป็นของการช่วยให้เด็กและวัยรุ่นเรียนรู้เกี่ยวกับวิธีการหรือทักษะสำหรับการเผชิญกับลักษณะภายในตนเองของชีวิตทางสังคมที่ได้ดำเนินอยู่ เช่น การลดความเครียด (Stress Reduction) การควบคุมตนเอง (Self Control) และการสร้างการตัดสินใจ (Decision-Making) เป็นต้น ประเด็นที่ 2 ประสิทธิภาพของการจัดโปรแกรม โปรแกรมทักษะชีวิตและทักษะทางสังคมจำเป็นที่จะต้องจัด

ขึ้นด้วยกระบวนการที่เป็นธรรมชาติที่จะให้เด็กได้เกิดการเรียนรู้ ซึ่งวิธีการส่วนใหญ่ที่ใช้ในการจัดโปรแกรมพัฒนาทักษะชีวิตและทักษะทางสังคมเพิ่มเติมนอกจากการใช้วิธีการสอน ได้แก่ การสังเกต การใช้บทบาทสมมติ และกลุ่มเพื่อน (Ladd; & Mize. 1983: 127-157)

2.2.3. ทฤษฎีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา (Problem-Behavior theory)

ผู้พัฒนาทฤษฎีพฤติกรรมที่เป็นปัญหา คือ เจสเซอร์ โดโนแวน และโคสตา (Jessor; Donovan; & Costa. 1991: 17-37) โดยทฤษฎีนี้รับรู้และเข้าใจในพฤติกรรมที่เป็นปัญหาต่างๆ ของวัยรุ่น และพฤติกรรมเสี่ยง จากหลักการพื้นฐานของทฤษฎี อาจกล่าวได้ว่าการลดหรือการช่วยเหลือในพฤติกรรมที่เป็นปัญหาต่าง ๆ ไม่สามารถใช้ตัวแปรเพียงตัวเดียวในการช่วยเหลือหรือเข้าใจพฤติกรรม แต่เป็นผลผลิตของการปฏิสัมพันธ์ที่ซับซ้อนระหว่างบุคคลและสิ่งแวดล้อม ทฤษฎีพฤติกรรมที่เป็นปัญหาก็จะให้ความสนใจกับความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรด้านจิตสังคม (Psychosocial Variables) 3 ประเภท ได้แก่

- (1) ระบบบุคลิกภาพ (Personality System) ได้แก่ ค่านิยม ความคาดหวัง ความเชื่อ เจตคติ และทิศทางเกี่ยวกับตนเองและสังคม
- (2) การรับรู้ระบบของสิ่งแวดล้อม (Perceived Environment System) ได้แก่ การรับรู้ในเจตคติและพฤติกรรมของพ่อแม่และเพื่อน
- (3) ระบบพฤติกรรม (Behavior System) พฤติกรรมต่าง ๆ ที่เป็นปัญหา ได้แก่ การใช้แอลกอฮอล์ การสูบบุหรี่ และการใช้ยาอื่น ๆ ซึ่งรวมไปถึงพฤติกรรมทางเพศของบุคคล

ระบบทางด้านจิตสังคมเหล่านี้จะเป็นตัวแปรที่จะกระตุ้นหรือควบคุมต่อพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ถ้าตัวแปรกระตุ้นมีความเข้มแข็งก็จะมีแนวโน้มหรืออาจเป็นไปได้ที่ทำให้เกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาขึ้น ในทางตรงกันข้ามถ้าตัวแปรกระตุ้นไม่เข้มแข็ง และตัวแปรควบคุมเข้มแข็งก็จะทำให้ช่วยลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาได้

นอกจากนี้จากการศึกษาและงานวิจัยของเจสเซอร์ (Jessor. 1992: 34) ได้อธิบายถึงระบบ 2 ระบบที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมที่เป็นปัญหา คือ ระบบด้านสิ่งแวดล้อมทางสังคม (Social Environment) ประกอบด้วย ความยากจน และโครงสร้างของครอบครัว และระบบที่ 2 คือ ระบบด้านพันธุกรรมและร่างกาย (Biology and Genetics) ประกอบด้วย ประวัติครอบครัวของบุคคลที่มีประวัติการติดสุรา และระดับสติปัญญา สำหรับในระบบด้านพันธุกรรมและร่างกายจะใช้ประโยชน์สำหรับการระบุว่าเด็กกับความโน้มเอียงทางพันธุกรรมมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมเสี่ยงต่าง ๆ แต่สำหรับปัจจัยนี้ยังมีข้อจำกัดในด้านการป้องกัน ส่วนระบบด้านสิ่งแวดล้อมก็จะใช้ในการระบุความสัมพันธ์ของตัวแปรกับพฤติกรรมเสี่ยง เช่น ผลการเรียนต่ำ (Poor school performance) จะมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาหรือพฤติกรรมเสี่ยงต่าง ๆ เป็นต้น ดังนั้นจากทฤษฎีดังกล่าว อาจใช้ในการเชื่อมโยงเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของเด็กและวัยรุ่น เช่น การทำความเข้าใจในค่านิยมของตนเอง (Values Clarification) (หมายถึง การเข้าใจในค่านิยมและความเชื่อของตนเองดีขึ้น) และการคิดอย่างมี

วิจารณ์ญาณ (Critical Thinking) (หมายถึง การรับรู้และการวิเคราะห์ค่านิยมของสิ่งแวดล้อมทางสังคมต่าง ๆ ได้อย่างชัดเจน) เป็นต้น

2.2.4. ทฤษฎีอิทธิพลทางสังคม (Social Influence Theory)

ทฤษฎีอิทธิพลทางสังคมนี้ได้รับอิทธิพลมาจากแบนดูรา เปรียบทฤษฎีนี้ได้กับว่าเป็นการเพาะเชื้อทางด้านจิตใจ (Psychological Inoculation) ของมนุษย์ อิทธิพลทางสังคมเป็นที่ยอมรับว่าเด็กและวัยรุ่นอยู่ภายใต้ความกดดันที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมเสี่ยงต่าง ๆ โดยความกดดันทางสังคมนี้รวมถึง ความกดดันจากกลุ่มเพื่อน ตัวแบบของพ่อแม่ที่สูบบุหรี่ สื่อต่าง ๆ จากสังคม เป็นต้น จากแนวความคิดพื้นฐานของทฤษฎีอิทธิพลทางสังคมนี้ การสร้างโปรแกรมการป้องกันและพัฒนา อาจกระทำโดยการคาดการณ์ถึงความกดดันต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเด็กและวัยรุ่น ตลอดจนการสอนเกี่ยวกับทั้งสิ่งที่กดดันและวิธีการที่จะต่อต้านสิ่งเหล่านั้น ก่อนที่เด็กและวัยรุ่นจะถูกคุกคามจากความกดดันต่าง ๆ จากสังคม เช่น การสูบบุหรี่ การหนีเรียน การดื่มสุรา และการมีพฤติกรรมทางเพศที่ไม่เหมาะสม

วิธีการอื่น ๆ ที่ใช้ในการจัดโปรแกรมการป้องกันและการพัฒนา อาจมีการให้ข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ ต่อผลที่จะเกิดขึ้นกับพฤติกรรมเสี่ยง และหรือใช้ความกลัวที่จะพยายามป้องกันเด็กและวัยรุ่นจากความเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่จะนำไปให้ชีวิตไม่ประสบความสำเร็จ

(Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 12; citing Hasen. 1992)

2.2.5. ทฤษฎีการแก้ปัญหาทางด้านความคิด (Cognitive - Problem Solving Theory)

รูปแบบของการสร้างสมรรถนะของทฤษฎีการป้องกันขั้นปฐมภูมิ คือ การสอนทักษะการแก้ปัญหาทางความคิดเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (ICPS = Interpersonal Cognitive Problem Solving) กับเด็กและวัยรุ่น ซึ่งทักษะนี้จะช่วยลดและป้องกันพฤติกรรมทางลบและพฤติกรรมที่หุนหันพลันแล่นของวัยรุ่น โดยทักษะนี้จะมุ่งประเด็นสำคัญต่อความสามารถในการสร้างทางเลือกที่จะแก้ปัญหาต่อปัญหาที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และยังมุ่งประเด็นสำคัญต่อความสามารถที่จะทำให้เกิดแนวความคิดของผลที่จะตามมาของพฤติกรรมที่เกิดความแตกต่างกันของทางเลือก

คำว่า ICPS หมายถึงว่า ฉันสามารถที่จะแก้ปัญหาได้ “I Can Problem Solve” การเรียนรู้ที่จะคิดพิจารณาผลที่จะเกิดขึ้นตามมาและวิธีการแก้ปัญหามากๆ จะช่วยให้เด็กและวัยรุ่นสามารถที่จะเผชิญกับสถานการณ์ของความคับข้องใจได้ดีขึ้น สามารถที่จะรู้จักการอดทนเกี่ยวกับการรอคอย โดยเฉพาะอย่างยิ่งการรู้จักประยุกต์ใช้ต่อสถานการณ์ทางสังคมหรือสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Shure; & Spivack. 1980: 29-44)

2.2.6. ทฤษฎีพหุปัญญา : ความเฉลียวฉลาดทางอารมณ์ (Multiple Intelligence Theory: Including Emotional Intelligence)

เฮวาร์ด การ์ดเนอร์ (Howard Gardner) เป็นผู้ริเริ่มศึกษาเกี่ยวกับความหลากหลายทางสติปัญญาและได้จำแนกออกเป็น 8 ด้าน ได้แก่ ความสามารถด้านภาษา (Linguistic Intelligence) ความสามารถด้านตรรกะและคณิตศาสตร์ (Logical-Mathematical Intelligence) ความสามารถด้านมิติสัมพันธ์ (Spatial Intelligence) ความสามารถด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว (Bodily / Kinesthetic Intelligence) ความสามารถด้านดนตรี (Musical Intelligence) ความสามารถด้านสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal Intelligence) และความสามารถด้านการเข้าใจในตนเอง (Intrapersonal Intelligence) โดยทั้ง 8 ด้านนี้ การ์ดเนอร์ ถือว่าเป็นสิ่งที่มนุษย์ทุกคนมีและติดตัวมาตั้งแต่กำเนิด แต่อาจมีระดับความสามารถที่ไม่เท่ากันเนื่องจากบุคคลนั้น ๆ อาจถูกพัฒนาความสามารถโดยวิธีที่แตกต่างกันไปของแต่ละบุคคล

แนวคิดและหลักการของทฤษฎีพหุปัญญานั้นมีส่วนสำคัญอย่างยิ่งในการนำไปประยุกต์ใช้กับระบบการศึกษา และวิธีการพัฒนาทักษะชีวิตทั้งในด้านการส่งเสริมหรือแม้กระทั่งการป้องกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านการพัฒนาความสามารถสร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างบุคคล และความสามารถในการเข้าใจตนเอง เนื่องจากการที่บุคคลรู้จักวิธีการในการจัดการอารมณ์ตนเอง อย่างน้อยก็เป็นส่วนสำคัญในการทำชีวิตประสบความสำเร็จได้ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 12; citing Weissberg. 1998)

2.2.7. ทฤษฎีความเสี่ยงและการฟื้นฟู (Resilience and Risk Theory)

ทฤษฎีความเสี่ยงและการฟื้นฟูเป็นทฤษฎีที่พยายามที่จะอธิบายว่าทำไมบางคนจึงสามารถตอบสนองต่อความเครียด และความยากลำบากได้ดีกว่าบุคคลอื่น ๆ ทฤษฎีนี้ให้ความสำคัญกับปัจจัยทั้งภายในและภายนอกที่ช่วยในการต่อต้านและป้องกันสิ่งที่เป็นความเครียดทางสังคม ความวิตกกังวล หรือการได้รับการคุกคามต่าง ๆ จากความกดดันทางสังคม อาจกล่าวได้ว่าเมื่อเด็กและวัยรุ่นในสังคมมีปัจจัยป้องกันที่เข้มแข็ง เด็กและเยาวชนก็จะสามารถต่อต้านพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมต่าง ๆ ได้ ในด้านปัจจัยป้องกันภายในนี้รวมถึงความภาคภูมิใจในตนเอง(Self-Esteem) และการควบคุมตนเองภายใน(Internal Locus of Control) ส่วนปัจจัยป้องกันภายนอก ได้แก่ การได้รับการสนับสนุนทางสังคมชั้นปฐมภูมิ (primarily social supports) อาทิเช่น กลุ่มเพื่อน ครอบครัว โรงเรียน และชุมชน เป็นต้น นอกจากนี้ปัจจัยที่สำคัญอื่น ๆ ได้แก่ การดูแลเอาใจใส่ และสัมพันธภาพของการสนับสนุนซึ่งกันและกัน ความคาดหวัง และโอกาสสำหรับวัยรุ่นให้มีส่วนร่วมและเกี่ยวข้องกับกิจกรรมต่าง ๆ ด้วย (Luthar; & Zigler. 1991: 6-22) ดังนั้นทฤษฎีความเสี่ยงและการฟื้นฟูจึงเป็นส่วนสำคัญพื้นฐานส่วนหนึ่งสำหรับการพัฒนาทักษะชีวิตเด็กและวัยรุ่น ดังตัวอย่างแสดงในตาราง 2

ตาราง 2 เปรียบเทียบปัจจัยเสี่ยงกับปัจจัยในการป้องกันพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม

เปรียบเทียบปัจจัยเสี่ยงกับปัจจัยในการป้องกันพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม	
ปัจจัยเสี่ยง	ปัจจัยในการป้องกัน (ฟื้นฟู)
ลักษณะของแต่ละบุคคล (Individual Characteristics)	
- ความล่าช้าของการพัฒนาทักษะต่าง ๆ เช่น สติปัญญาต่ำ ความสามารถทางสังคมน้อย การขาดการสนใจ ความบกพร่องในการเรียน ทักษะการทำงานไม่ดี และนิสัยการทำงานที่ไม่ดี - ความยุ่งยากทางอารมณ์ ความเฉาทางอารมณ์ วุฒิภาวะทางอารมณ์ไม่เหมาะสม เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ มีการบริหารจัดการอารมณ์ไม่ดี	- ทักษะทางการคิด - ทักษะทางการคิดและสังคม - สมรรถนะทางสังคม - ทักษะการแก้ปัญหา - การควบคุมตนเองภายใน - มีอารมณ์สนุกสนาน - มีระดับสติปัญญาปานกลาง

สรุป

ทฤษฎีแต่ละทฤษฎีนั้นเป็นพื้นฐานสำคัญสำหรับการพัฒนาทักษะชีวิตของเด็กและเยาวชน ซึ่งจะต้องนำมาบูรณาการให้เกิดความเหมาะสม เช่น บางทฤษฎีมุ่งให้ความสำคัญกับการตั้งเป้าหมาย ความสามารถในการแก้ปัญหา ความสามารถในการสื่อสารระหว่างบุคคล และการแก้ปัญหาคือความขัดแย้ง ส่วนบางทฤษฎีก็มุ่งความสำคัญที่ผลลัพธ์ของพฤติกรรม

การสอนให้เด็กและเยาวชนได้รู้จักคิดว่าจะทำอะไร (How to think) ดีกว่าสอนให้เด็กวัยรุ่นนั้นคิดว่า คิดอะไร (what to think) สิ่งเหล่านี้จะเป็นส่วนช่วยให้เด็กและเยาวชนสามารถคิดแก้ปัญหา สร้างการตัดสินใจ และการจัดการอารมณ์ของตนเอง โดยผ่านกระบวนการของการมีส่วนร่วม ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะเป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพต่อการพัฒนาทักษะชีวิตของเด็กและวัยรุ่นเป็นอย่างมาก โดยดูได้จากรายละเอียดจากตาราง 3

ตาราง 3 เปรียบเทียบการประยุกต์ทฤษฎีต่าง ๆ ที่ใช้สำหรับการพัฒนาทักษะชีวิต

การประยุกต์ทฤษฎีต่าง ๆ สำหรับการพัฒนาทักษะชีวิต (Implications of theories for Developing Life Skills)	
1. ทฤษฎีพัฒนาการ เด็กและวัยรุ่น (Child and Adolescent Development Theory)	- ช่วงวัยรุ่นเป็นช่วงเวลาที่สำคัญของโอกาสที่จะสร้างทักษะและพฤติกรรมทางบวกต่าง ๆ ด้วยเหตุที่วัยรุ่นเป็นช่วงที่มีพัฒนาการทางภาพลักษณ์ต่อตนเอง (Self – Image) และมีความสามารถที่จะคิดอย่างเป็นนามธรรมและความสามารถที่จะคิดแก้ปัญหาได้ดี - บริบททางสังคมที่กว้างขวางของวัยรุ่นจะช่วยจัดสถานการณ์ที่หลากหลายต่อการฝึกฝนทักษะใหม่ ๆ กับกลุ่มเพื่อนและบุคคลอื่น ๆ ที่อยู่ภายนอกครอบครัว - การพัฒนาทักษะและความสามารถต่าง ๆ เป็นวิธีทางหนึ่งที่จะช่วยให้วัยรุ่นมีพัฒนาการด้านต่าง ๆ ได้ดี
2. ทฤษฎีการเรียนรู้ ทางสังคม (Social Learning Theory)	- การสอนทักษะชีวิตจำเป็นที่จะต้องมีการบูรณาการที่เป็นขั้นเป็นตอนและเป็นธรรมชาติโดยให้เด็กและวัยรุ่นเรียนรู้พฤติกรรมจาก ตัวแบบ การสังเกต และการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม - เด็กและวัยรุ่นจำเป็นต้องมีทักษะภายใน เช่น ทักษะการควบคุมตนเอง ทักษะการผ่อนคลายความเครียด ทักษะการบริหารตนเอง ทักษะการตัดสินใจ เป็นต้น ซึ่งทักษะเหล่านี้จะสามารถสนับสนุนให้เด็กและวัยรุ่นเกิดพฤติกรรมทางบวก
3. ทฤษฎีพฤติกรรม ที่เป็นปัญหา (Problem Behavior theory)	- ค่านิยม ความเชื่อ เจตคติ การรับรู้ของเพื่อน ครอบครัว เกี่ยวกับพฤติกรรมนั้น ๆ จะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของบุคคล อย่างไรก็ตามการทำความเข้าใจอย่างชัดเจนกับค่านิยม และการคิดอย่างมีวิจารณญาณ เป็นสิ่งสำคัญของการพัฒนาทักษะชีวิต
4. ทฤษฎีอิทธิพล ทางสังคม (Social Influence Theory)	- ความกดดันจากกลุ่มเพื่อนและสังคมที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมเสี่ยงต่าง ๆ สามารถป้องกันได้ก่อนเด็กและวัยรุ่นจะถูกกดดัน ดังนั้นการป้องกันจึงค่อนข้างสำคัญกว่าการแก้ไข - การสอนทักษะการต่อต้านเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพวิธีหนึ่งที่จะช่วยลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหามากกว่าการให้ข้อมูลหรือผลลัพธ์ของพฤติกรรมนั้น

ตาราง 3 (ต่อ)

การประยุกต์ทฤษฎีต่าง ๆ สำหรับการพัฒนาทักษะชีวิต (Implications of theories for Developing Life Skills)	
5. การแก้ปัญหา ทางด้านความคิด (Cognitive Problem Solving)	- ทักษะการแก้ปัญหาที่ดีจะมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมที่เป็นปัญหาทางสังคม - การสอนทักษะการแก้ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคลในช่วงเด็กและวัยรุ่นเป็นช่วงที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด
6. พหุปัญญา : ความ เฉลียวฉลาดทางอารมณ์ (Multiple Intelligence : Including Emotional Intelligence)	- มนุษย์มีมิติทางสติปัญญาที่หลากหลาย ดังนั้นวิธีการสอนทักษะชีวิตนั้น จะต้องมีการเรียนรู้ที่หลากหลาย - การจัดการอารมณ์ และการเข้าใจความรู้สึกของตนเอง รวมถึงการเข้าใจความรู้สึกของผู้อื่น เป็นสิ่งสำคัญของพัฒนาการมนุษย์
7. ทฤษฎีความเสี่ยงและ การฟื้นฟู (Resilience and Risk Theory)	- ทักษะทางความคิดและสังคม ความสามารถทางสังคม และทักษะการแก้ปัญหาสามารถใช้เป็นสื่อประสานสำหรับพฤติกรรมที่เหมาะสมได้ - โปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตจำเป็นที่จะต้องระบุทักษะที่เฉพาะเจาะจงในการพัฒนา โดยมุ่งความสำคัญของปัจจัยภายในที่จะช่วยให้เด็กและวัยรุ่นตอบสนองต่อความยากลำบากและสิ่งที่เป็นอุปสรรคในการดำเนินชีวิตได้

2.3 พื้นฐานสำคัญของการสร้างโมเดลในการพัฒนาทักษะชีวิต

จากพื้นฐานทฤษฎีต่าง ๆ ที่ได้กล่าวข้างต้น แมนกรูก้า วิทแมน และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 22-28) พื้นฐานสำคัญของการออกแบบหรือสร้างโมเดลในการพัฒนาทักษะชีวิต จะประกอบด้วย 3 ส่วน ได้แก่ ส่วนประกอบที่หนึ่ง การพัฒนาทักษะที่จำเป็น (Skills Development) ซึ่งทักษะเหล่านี้จะถูกออกแบบหรือกำหนดภายใต้บริบทพื้นฐานว่าอะไรเป็นทักษะที่จำเป็นในการพัฒนาทักษะชีวิต ส่วนประกอบที่ 2 คือ เนื้อหาเกี่ยวกับข้อมูลข่าวสาร (Informational Content) ซึ่งทั้งนี้ขึ้นอยู่กับปัญหาต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นในด้านส่วนบุคคล ด้านสังคม และด้านภาระหน้าที่ต่าง ๆ ของวัยรุ่นหรือกลุ่มตัวอย่างที่จะศึกษา และส่วนประกอบสุดท้าย คือ ระเบียบวิธีการต่าง ๆ ที่ใช้ในการสร้างปฏิสัมพันธ์ของการสอนทักษะชีวิต (Interactive Teaching Methodologies) โดยทั้งสามองค์ประกอบที่กล่าว เป็นสิ่งสำคัญในการสร้างโมเดลในการพัฒนาทักษะชีวิต ทั้งนี้ผู้ออกแบบอาจจำเป็นต้องพิจารณาว่า

กลุ่มตัวอย่างที่จะพัฒนานั้นเป็นใคร การให้ชนิดของกลยุทธ์ในการเรียนรู้ที่จะพัฒนาทักษะชีวิตนั้นคืออะไร โดยมีรายละเอียดต่าง ๆ ดังนี้

2.3.1 การพัฒนาทักษะที่จำเป็น

1. การพัฒนาทักษะต่าง ๆ (Skills Development) ในการออกแบบการพัฒนาทักษะชีวิตนั้นขึ้นอยู่กับว่าผู้ออกแบบปรารถนาจะให้ผลลัพธ์ออกมาเป็นอย่างไร โดยทั้งนี้ทักษะชีวิตอาจแบ่งออกเป็นทักษะที่จำเป็นได้เป็นหลายประเภท เช่น การแก้ปัญหาหว่านบุคคล การให้ความร่วมมือ การแสดงออกอย่างเหมาะสม การมีความรับผิดชอบ การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น การควบคุมตนเอง ทักษะการสื่อสารสนทนา การแก้ปัญหาความขัดแย้ง ทักษะการควบคุมความโกรธ การแก้ปัญหาและการตัดสินใจ การคิดอย่างมีวิจารณญาณและสร้างสรรค์ การตระหนักรู้ในตนเอง การเผชิญและจัดการกับความเครียดตลอดจนการจัดการกับอารมณ์ของตนเอง เป็นต้น

จากการกล่าวถึงทักษะชีวิตที่จำเป็น แมนกรูก้า วิทแมน และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 22) ที่ศึกษาเกี่ยวกับวิธีการพัฒนาทักษะชีวิตในเด็กและวัยรุ่นได้แบ่งองค์ประกอบสำคัญของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตไว้ 3 ทักษะ คือ

1. องค์ประกอบทักษะทางสังคม (Social Skills) ประกอบด้วย ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะระหว่างบุคคล (การพัฒนาสัมพันธภาพที่ดี) ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น

เนื่องจากวัยรุ่นเป็นวัยของความท้าทายมีความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นเพิ่มขึ้นไม่ว่าจะเป็นพ่อแม่ กลุ่มเพื่อน หรือบุคคลอื่น ๆ ในสังคม สิ่งเหล่านี้จะเพิ่มความซับซ้อนของการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมให้กับวัยรุ่นการที่วัยรุ่นขาดทักษะทางสังคมที่พอเพียงหรือวัยรุ่นที่ล้มเหลวในการพัฒนาทักษะสำหรับการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น อาจถูกการปฏิเสธจากกลุ่มสังคมนั้นและนำมาซึ่งพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ไม่เหมาะสม เช่น พฤติกรรมก้าวร้าว การแยกตัวออกจากสังคม การใช้สารเสพติดต่าง ๆ เป็นต้น

2. องค์ประกอบทักษะทางความคิด (Cognitive Skills) ประกอบด้วย ทักษะการแก้ปัญหาและทักษะการตัดสินใจ (การเข้าใจผลที่จะเกิดขึ้นของการกระทำ การกำหนดทางเลือกในการแก้ปัญหา)

การพัฒนาทักษะชีวิตส่วนใหญ่จะรวมทักษะทางสังคมและทักษะทางความคิดเข้าด้วยกัน การแก้ปัญหาและการตัดสินใจ เป็นทักษะสำคัญของทักษะทางความคิดในการที่จะช่วยพัฒนาทักษะชีวิตให้กับวัยรุ่น จากทฤษฎีของเบนดูรากล่าวไว้ว่า บุคคลที่มีประสบการณ์ที่ยุ่งยากเกี่ยวกับการตัดสินใจและการแก้ปัญหาก็จะส่งผลให้บุคคลนั้นไม่สามารถสร้างเป้าหมายที่เหมาะสมและประสบความสำเร็จในเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้ ดังนั้นสิ่งสำคัญในการฝึกทักษะการตัดสินใจและการแก้ปัญหาให้กับวัยรุ่นนั้นจะต้องออกแบบโมเดลให้วัยรุ่นเรียนรู้ว่าอย่างไร (How) ไม่ใช่รู้วาคืออะไร(What) เท่านั้น เนื่องจากทักษะทางความคิดจะช่วยให้เด็กนำทักษะที่

ได้ฝึกไปประยุกต์ใช้ในการต่อต้านหรือปฏิเสธความกดดันจากกลุ่มเพื่อน สื่อ และสังคม ได้ โดยการเรียนรู้ที่จะคิดอย่างมีวิจารณญาณเกี่ยวกับความกดดันต่าง ๆ ที่เข้ามาคุกคามในชีวิต

นอกจากนี้ทักษะทางความคิดยังมีความสัมพันธ์กับการประเมินตนเอง(Self-Evaluation) ซึ่งจะช่วยให้สะท้อนในเรื่องค่านิยมที่มีต่อพฤติกรรมต่าง ๆ ของบุคคลและคุณภาพของบุคคล ตลอดจนบุคคลอื่น อีกทั้งยังเกี่ยวข้องกับการคาดหวังหรือระดับที่ตนเองคาดหวังที่จะพยายามกำหนดเป้าหมายหรือผลที่จะเกิดขึ้นในชีวิตอย่างแท้จริงในอนาคต บุคคลที่มีความเชื่อในเชิงสาเหตุหรือเหตุผลจะมีแนวโน้มที่จะสัมพันธ์กับพฤติกรรมเชิงบวกและพฤติกรรมที่สร้างสรรค์ ตลอดจนประสบความสำเร็จทางการศึกษา ส่วนการสร้างการตัดสินใจจะเกี่ยวข้องกับการวางแผนการเชิงเหตุผล การจัดการของความยุ่งยากในการเลือกสิ่งใดสิ่งหนึ่งโดยเฉพาะภายใต้สถานการณ์ที่ตึงเครียด (โดยสามารถระบุประเด็นปัญหาที่สำคัญ หรือปัญหา การกำหนดเป้าหมาย การเลือกทางเลือกที่เหมาะสม และความเป็นไปได้ของผลที่จะเกิดขึ้น)

3. องค์ประกอบทักษะการเผชิญทางอารมณ์ (Emotional Coping Skills) ประกอบด้วย การจัดการความเครียด การจัดการกับความรู้สึกรวมถึงความโกรธ ทักษะสำหรับการเพิ่มการควบคุมภายในตนเอง (การควบคุม ดูแลตนเอง)

ทักษะการเผชิญทางอารมณ์โดยผ่านการเรียนรู้ในการบริหารจัดการตนเอง และการควบคุมความเครียด ทักษะทางอารมณ์เป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างมากของการสร้างโมเดลการพัฒนาทักษะชีวิต การเพิ่มทักษะของการควบคุมอารมณ์จะช่วยให้บุคคลที่มีปัญหาสามารถคิดและจัดการเกี่ยวกับสถานการณ์ที่คับข้องใจและสถานการณ์ที่ยั่วยู่ได้ ทั้งนี้การจัดการความวิตกกังวลเป็นส่วนประกอบสำคัญของทักษะการจัดการกับอารมณ์ วัยรุ่นที่ไม่สามารถจัดการกับความเครียดหรือความวิตกกังวลได้นั้น จะมีแนวโน้มของการรับรู้ที่บิดเบือน (Distorted Perception) การขาดความเชื่อในความสามารถแห่งตน (Lack of self-efficacy)

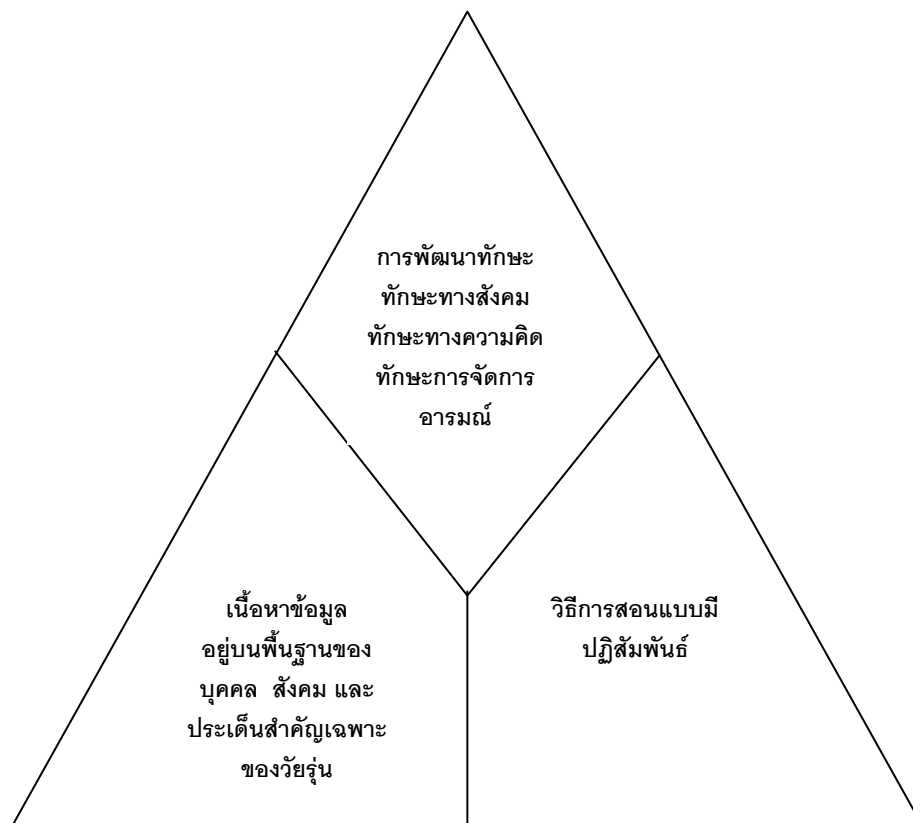
ในทักษะของการจัดการทางอารมณ์นั้นจะรวมถึงการควบคุมตนเองภายใน(Internal locus of control) การควบคุมตนเอง และความรับผิดชอบในชีวิต การเรียนรู้ที่จะชะลอความพึงพอใจ การตั้งเป้าหมายที่แท้จริง เป็นต้น

การสร้างโมเดลการพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่นที่มีประสิทธิภาพนั้นจะต้องมีทั้ง 3 องค์ประกอบดังกล่าว เนื่องจากจะช่วยให้วัยรุ่นสามารถมีพัฒนาการต่าง ๆ ที่เหมาะสม และการจัดทักษะที่จำเป็นและมีความเหมาะสมกับความเจริญเติบโต

2.3.2 พื้นฐานสำคัญของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิต (Key Elements of Life Skills Programs)

พื้นฐานสำคัญของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตประกอบด้วยส่วนสำคัญ 3 ส่วน ดังนี้

1. การพัฒนาทักษะ (Skills Development) ประกอบด้วยทักษะ 3 ทักษะ ได้แก่ ทักษะทางด้านสังคม ทักษะทางด้านความคิด และทักษะการจัดการทางอารมณ์
2. เนื้อหาข้อมูล/ข่าวสาร (Informational Content) เนื้อหาข้อมูลของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตนั้นอยู่บนพื้นฐานของบุคคล สังคม และประเด็นสำคัญเฉพาะของวัยรุ่นเป็นหลัก
3. วิธีการสอนแบบมีปฏิสัมพันธ์ (Interactive Teaching Methodologies) โดยเน้นกระบวนการเรียนรู้อย่างเป็นธรรมชาติ ได้แก่ การแสดงบทบาทสมมติ การเรียนรู้จากตัวแบบ และการใช้กิจกรรมกลุ่ม เป็นต้น



ภาพประกอบ 4 กรอบแนวคิดพื้นฐานสำคัญของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตของแมนกรูการ์ วิทแมน และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 22)

2.3.2.1 การกำหนดทักษะชีวิตเฉพาะ (Defining Specific Life Skills)

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยต่าง ๆ ได้มีผู้จัดประเภทของทักษะที่สำคัญ ๆ ไว้แตกต่างกัน ในการจัดประเภทต่าง ๆ นั้นขึ้นอยู่กับความปรารถนาของผลลัพธ์ที่ผู้ออกแบบโปรแกรมนั้นต้องการ ซึ่งทักษะต่าง ๆ ที่ใช้ในการออกแบบเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของเด็กและวัยรุ่นถูกออกแบบมาบนพื้นฐานของทฤษฎีต่าง ๆ โดยสามารถจัดประเภทได้เป็น 3 ประเภทตามตาราง 4

ตาราง 4 การกำหนดทักษะชีวิตเฉพาะ

ทักษะชีวิต (Life Skills)			
	ทักษะทางด้านสังคม (Social Skills)	ทักษะทางด้านความคิด (Cognitive Skills)	ทักษะการจัดการด้าน อารมณ์ (Emotional Coping Skills)
ทักษะชีวิต (Life Skills)	- ทักษะการติดต่อสื่อสาร	- ทักษะการแก้ปัญหา	- การจัดการ
	- ทักษะการปฏิเสธและ	และการตัดสินใจ	ความเครียด
	เจรจาต่อรอง	ประกอบด้วยการเข้าใจ	- การจัดการ
	- ทักษะการกล้าแสดงออก	ผลที่จะตามมาของ	ความรู้สึก รวมถึง
	อย่างเหมาะสม	พฤติกรรม และการ	ความโกรธ
	- ทักษะเกี่ยวกับ	กำหนดทางเลือกการ	- ทักษะการเพิ่ม
	ความสัมพันธ์ระหว่าง	แก้ปัญหา	การควบคุม
	บุคคล	- ทักษะการคิดอย่างมี	ตนเองภายใน
	- ทักษะการให้ความร่วมมือ	วิจรณ์ญาณ	
	- ทักษะการเห็นอกเห็นใจ	ประกอบด้วยการ	
	และการยอมรับในมุมมอง	วิเคราะห์อิทธิพลของสื่อ	
	อื่นๆ	และกลุ่มเพื่อน การ	
		วิเคราะห์การรับรู้	
		ของปทัสฐานทางสังคม	
		และความเชื่อ	
		ตลอดจนการประเมิน	
		ตนเองและทำความเข้าใจ	
		เข้าใจในค่านิยมให้	
		ชัดเจน	

ทักษะทั้งสามประการดังกล่าวข้างต้น เป็นทักษะที่มีความสัมพันธ์กัน หรืออีกนัยหนึ่งคือแต่ละทักษะนั้นมิได้ไม่ได้แยกออกจากกัน และเป็นส่วนที่ร่วมกันส่งเสริมทำให้เกิดทักษะชีวิตที่สมบูรณ์ในการดำรงชีวิต

2.3.2.2 การกำหนดขอบข่ายของเนื้อหาและข้อมูล (Defining Information/Content Areas)

จากเอกสารและงานวิจัย ได้ชี้ให้เห็นชัดเจนว่าโปรแกรมที่มีประสิทธิภาพนั้น จะต้องมียุทธศาสตร์ที่เป็นมาตรฐานชัดเจน และมีการสอนให้เกิดการประยุกต์ทักษะไปสู่พฤติกรรมเฉพาะได้ โปรแกรมการสอนทักษะชีวิตสำหรับวัยรุ่นนั้นเน้นที่การให้วัยรุ่นได้รู้จักการคิดว่าอย่างไร (How to think) มากกว่าการที่เพียงคิดว่าอะไร (What to think) และนอกจากนั้นยังช่วยให้เด็กวัยรุ่นได้สำรวจค่านิยมส่วนบุคคล และความหมายของชีวิตโดยผ่านการประเมินตนเอง ดังนั้นเนื้อหาของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตจะต้องมีความชัดเจนบนพื้นฐานของบุคคลเป็นสำคัญ ดังเช่นตัวอย่างการกำหนดเนื้อหาเฉพาะของทักษะชีวิต ดังแสดงในตาราง 5

ตาราง 5 เนื้อหาข้อมูลที่สุดคล้องกับการพัฒนาทักษะชีวิต

เนื้อหาข้อมูลที่สุดคล้องกับการพัฒนาทักษะชีวิต (Information Content to Accompany the Development of Life Skills)		
ตัวอย่างของเนื้อหาข้อมูล		
ขอบข่ายของ เนื้อหาเฉพาะด้าน (Specific Content Areas)	การดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ หรือยาเสพติด (Alcohol Tobacco and other Substance Use)	- อิทธิพลทางสังคมเกี่ยวกับการใช้เครื่องดื่มแอลกอฮอล์ บุหรี่ และยาเสพติดอื่น ๆ - การรับรู้ที่ผิด ๆ เกี่ยวกับระดับของเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ บุหรี่ และยาเสพติดอื่น ๆ ในชุมชน โดยกลุ่มเพื่อน - ผลกระทบของการใช้เครื่องเครื่งดื่มแอลกอฮอล์ บุหรี่ และยาเสพติดอื่น ๆ
	สัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal Relationships)	- มิตรภาพ - การนัดออกเดท - สัมพันธภาพของเด็กและผู้ปกครอง
	สุขภาพร่างกาย / การบริโภค	- อาหารที่มีประโยชน์ - การออกกำลังกาย และเล่นกีฬา - การป้องกันโรคต่าง ๆ - การกินที่ผิดปกติ - การดูแลสุขภาพด้านภาพพจน์

นอกจากนี้เนลสันโจนส์ (Nelson-Jones. 1992: 15) ได้กล่าวถึงขอบข่ายของทักษะชีวิตที่เฉพาะไว้ว่า ทักษะชีวิตสามารถจำแนกในขอบข่ายเฉพาะที่แตกต่างกันไป ขึ้นอยู่กับว่าบุคคลนั้นต้องการที่จะพยายามจัดประเภทของทักษะชีวิตอะไรไว้ในการพัฒนา เช่น อีแกน และโคเวน (Nelson-Jones. 1992: 15; citing Egan; & Cowan. 1979) ได้จัดประเภททักษะชีวิตไว้ 6

ประเภท คือ การพัฒนาด้านร่างกาย (Physical Development) การพัฒนาด้านสติปัญญา (Intellectual Development) การบริหารตนเอง (Self-Management) การทำความเข้าใจในค่านิยม (Values Clarification) การเกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal Involvement) และการเกี่ยวข้องกับกลุ่ม (Small-Group Involvement) และเนลสัน โจนส์ (Nelson-Jones. 1995: 15) ได้กำหนดขอบข่ายของการพัฒนาทักษะชีวิตไว้ 7 ด้าน ได้แก่ ด้านความรู้สึก ด้านความคิด ด้านสัมพันธภาพ ด้านการศึกษา ด้านการทำงาน ด้านการใช้เวลาว่าง และด้านสุขภาพ โดยกล่าวได้ว่าในด้านของความคิดและความรู้สึกนั้นเป็นพื้นฐานของทักษะทางด้านจิตใจ (Psychological Skills) ส่วนอีก 5 ด้านนั้นเป็นพื้นฐานของหน้าที่มนุษย์ (Human Functioning) ในการดำเนินชีวิต อีกทั้ง ดี จุง (De Jung. 1995: 99-100) ได้กล่าวถึงขอบข่ายพื้นฐานของการให้การศึกษาด้านทักษะชีวิต ดังนี้ ด้านสุขภาพ ด้านการพัฒนาส่วนบุคคลและระหว่างบุคคล ด้านสิทธิและหน้าที่ของมนุษย์ ด้านสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ด้านการทำงานและการประกอบอาชีพ ด้านการศึกษา ด้านการให้ความรู้ด้านเพศศึกษา และการศึกษาด้านเศรษฐกิจ เป็นต้น

2.3.2.3 การนิยามวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพ (Defining Effective

Teaching Methods)

โปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตจะใช้วิธีการสอนแบบการมีปฏิสัมพันธ์ (Interactive Teaching Method) อาจกล่าวได้ว่า การสอนทักษะชีวิตเพียงอย่างเดียวโดยที่ขาดการมีปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกกลุ่มจะไม่ช่วยทำให้เกิดทักษะชีวิตขึ้น โดยการสอนแบบมีปฏิสัมพันธ์นั้นจะประกอบด้วยวิธีการและเทคนิคต่าง ๆ ได้แก่ การใช้บทบาทสมมติ (Role Playing) การอภิปราย (Discussion) การใช้การทำงานกลุ่ม (Group Work) การวิเคราะห์สถานการณ์ (Situation Analysis) การฝึกปฏิบัติ (Practice) การใช้การเล่าเรื่อง (Story Telling) การใช้เกม (Game) และ การใช้เทคนิคอื่น ๆ ทางด้านจิตวิทยามาบูรณาการในการสอนการพัฒนาทักษะชีวิต (UNICEF. 2001: Online) ซึ่งสอดคล้องกับเรย์โนลด์ (Reynolds. 1994: 18-20) ที่กล่าวว่า วิธีการในการฝึกอบรมและทำงานกลุ่ม ควรให้สมาชิกที่เข้าร่วมฝึกอบรมมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันด้วยวิธีการต่าง ๆ เช่น การใช้เกม การใช้สถานการณ์จำลอง การใช้บทบาทสมมติ การอภิปรายกลุ่ม การเรียนรู้จากการปฏิบัติ และการทำแบบฝึกหัด เป็นต้น

ทั้งนี้การที่ผู้ฝึกอบรมได้ร่วมกิจกรรมหรือทำงานร่วมกับกลุ่มเพื่อนจะช่วยส่งเสริมพฤติกรรมทางสังคมที่ดีได้ โครงสร้างของกลุ่มเพื่อนที่เป็นมาตรฐานเป็นการนำไปสู่การสนับสนุนพฤติกรรมที่ดีงามด้วย ดังนั้นสรุปได้ว่าการพัฒนาทักษะชีวิตจะเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ร่วมกัน การสนับสนุนจากกลุ่มเพื่อน โอกาสสำหรับการฝึกฝนทักษะ การให้ข้อมูลย้อนกลับที่ถูกต้องและการวิพากษ์วิจารณ์อย่างสร้างสรรค์ รวมถึงการมีตัวแบบที่ดีของทักษะชีวิตโดยกลุ่มเพื่อนสมาชิกด้วยกัน เป็นต้น (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 26-27)

นอกจากนี้ธีระ ชัยยุทธขรรยง (2545: 61-67) ได้กล่าวถึงวิธีการต่าง ๆ ในการฝึกทักษะชีวิตของเด็กและเยาวชน ดังนี้

1. การระดมสมอง เป็นเทคนิคที่สร้างสรรค์ที่ก่อให้เกิดความคิดและคำแนะนำจากบุคคล โดยมีการใช้คำถามเป็นตัวเร้าให้บุคคลในกลุ่มแนะแนวคำตอบ ทั้งนี้การระดมสมองเป็นการให้โอกาสสมาชิกทุกคนในกลุ่มคิดโดยปราศจากการวิพากษ์วิจารณ์

2. การแสดงบทบาทสมมติ เป็นการแสดงบทบาทตามสถานการณ์ตัวอย่างที่กำหนดขึ้น บทบาทสมมติจะมีรูปแบบสถานการณ์ที่หลากหลาย ซึ่งทำให้ผู้เรียนได้แสดงบทบาทด้วยการใช้ทักษะการดำเนินชีวิตตามที่ผู้ฝึกหรือผู้สอนดำเนินการจัดกิจกรรมโดยไม่มีการซ่อมล่วงหน้า เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจลึกซึ้งในเรื่องที่เรียนเป็นจะต้องให้ผู้เรียนได้แสดงออกตามที่ตนคิดอย่างเป็นธรรมชาติ และถือเอาการแสดงออกทั้งความรู้สึกและพฤติกรรมของผู้แสดงมาเป็นข้ออภิปรายเพื่อการเรียนรู้ เป็นการฝึกให้ผู้เรียนได้ประสบกับสถานการณ์จริงในสภาพของการสมมติขึ้นมาเพื่อฝึกให้ผู้เรียนได้ทดลองเรียนรู้ปรับพฤติกรรมของตนอย่างมีประสิทธิภาพในสภาวะต่าง ๆ ตลอดจนนำประสบการณ์ที่มีมาใช้ในสถานการณ์ที่ต่างกัน

3. การเรียนรู้จากแม่แบบ เป็นวิธีการที่ให้ผู้คนเรียนรู้จากแม่แบบไปใช้ในการปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ ด้วยการกำหนดพฤติกรรมที่จะต้องสังเกตอย่างชัดเจนไม่ซับซ้อน แม่แบบต้องมีลักษณะน่าสนใจเหมาะสมมีการให้แรงเสริมและสิ่งเร้าที่มีความแตกต่างควบคู่กันไป ตลอดจนมีการฝึกฝนและให้ข้อมูลย้อนกลับแก่แม่แบบสำหรับการคัดเลือกแม่แบบต้องคำนึงถึงข้อคิดและข้อจำกัดบางประการของวิธีการให้แม่แบบ เพราะมีฉะนั้นจะทำให้เสียเวลาในการทดลองโดยเปล่าประโยชน์

4. การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ เป็นเทคนิคที่บุคคลหาวิธีการจัดการกับปัญหาในชีวิตประจำวัน เพื่อให้สามารถปรับตัวและดำเนินชีวิตให้เข้ากับสังคมได้ด้วยการจัดประสบการณ์ในแต่ละขั้นตอนของการแก้ปัญหา ซึ่งมีขั้นตอนต่าง ๆ ตามกระบวนการต่อไปนี้

- 4.1 ขั้นที่ 1 การระบุปัญหาและวางเป้าหมายที่จะแก้ไข
- 4.2 ขั้นที่ 2 การหาแนวทางสำรองหลาย ๆ วิธี เพื่อดำเนินสู่เป้าหมาย
- 4.3 ขั้นที่ 3 การประเมินและตัดสินใจเลือกทางที่ดีและเหมาะสมที่สุด
- 4.4 ขั้นที่ 4 การดำเนินวิธีแก้ปัญหาตามทางเลือกที่เลือกไว้
- 4.5 ขั้นที่ 5 การติดตามผลตามวิธีการที่ปฏิบัติ

5. การใช้เหตุผล เป็นการให้ผู้คนใช้เหตุผลในการเลือกที่จะกระทำ หรือเลือกที่จะไม่กระทำพฤติกรรม เหตุผลที่กล่าวถึงนี้จะแสดงให้เห็นเหตุจูงใจหรือแรงจูงใจที่อยู่เบื้องหลังการกระทำต่าง ๆ ของบุคคล โดยเฉพาะถ้าเป็นการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม โดยสามารถแบ่งเหตุผลได้เป็น 2 ประเภท คือ

5.1 เหตุผลแบบอุปนัยหรือปรนัย (Inductive Reasoning) หมายถึงความสามารถสรุปความคิดหรือหลักการจากสิ่งที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ทั้งที่เกิดขึ้นกับตนเอง

และเกิดขึ้นกับบุคคลอื่น ๆ แล้วนำมาประพจน์ปฏิบัติได้ เพื่อส่งเสริมให้เกิดรูปความคิดในเชิงนามธรรม

5.2 เหตุผลแบบนิรนัย (Deductive Reasoning) หมายถึง ความสามารถที่จะดึงหลักการทั่ว ๆ ไป หรือกฎข้อบังคับที่มีหลักไว้สำหรับเป็นแนวในการประพจน์ปฏิบัติ เช่น หลักปรัชญา คำสั่งสอน สุภาษิต เป็นต้น

6. การให้กำลังใจ เป็นวิธีหนึ่งที่จะช่วยให้บุคคลมีพลังในการกระทำสิ่งใด ๆ ก็ตาม โดยผู้ฝึกหรือผู้สอนจะต้องพยายามให้กำลังใจ กระตุ้นให้บุคคลเกิดความเชื่อมั่น

7. การตั้งเป้าหมาย เป็นวิธีการที่ช่วยให้บุคคลสามารถกำหนดเป้าหมายส่วนตัวที่ชัดเจน แน่นนอน รู้วิธีปฏิบัติเพื่อความปลอดภัยที่สร้างสรรค์

8. การพิจารณาสร้างเสริมค่านิยม เป็นวิธีการช่วยให้บุคคลเรียนรู้ค่านิยมพื้นฐาน ได้แก่ คุณค่าตนเอง ความรัก ความเข้าใจ เป็นต้น วิธีการนี้เป็นการช่วยให้บุคคลกลั่นกรองหาทางให้ความเข้าใจในเรื่องของความเชื่อต่าง ๆ ในชีวิตของแต่ละบุคคล และได้มีโอกาสในการพิจารณาว่าค่านิยมเหล่านั้นเป็นอย่างไร

9. การสร้างภาพตนเองในทางบวก เป็นวิธีการที่ช่วยให้บุคคลมองตนเองว่าเป็นคนเก่ง และมีความสามารถ โดยการคิดหรือจินตนาการว่าตนเองมีความสามารถในการกระทำหรือปฏิบัติกิจกรรมนั้น ๆ ได้

2.4 องค์ประกอบของทักษะชีวิต

แม็คเวล (Maxwell. 1981: 7-8) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของทักษะชีวิตว่าควรมีทักษะที่จำเป็นใหญ่ ๆ ดังนี้

1. ทักษะด้านความรู้ในตนเอง และการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Knowledge or Self-Awareness Skills) ในด้านความรู้ในตนเองและการรู้ในข้อจำกัดของตนเองเป็นสิ่งที่จำเป็นและมีประโยชน์อย่างมหาศาลโดยที่จะขาดเสียมิได้ ตัวอย่างเช่น ทักษะการประเมินตนเอง หรือการค้นหาข้อดีและข้อด้อยของตนเองในขอบเขตของชีวิต ทักษะของการเข้าใจแรงจูงใจในตนเอง ความปรารถนา ความชอบ และการกำหนดเป้าหมายในชีวิตของตนเองอย่างชัดเจน เป็นต้น

2. ทักษะการมีปฏิสัมพันธ์ (Interactive Skills) มนุษย์เป็นสัตว์สังคม จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องอยู่รวมกันและใช้ชีวิตร่วมกัน ดังนั้นทักษะที่จำเป็นในการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้แก่ ทักษะการแสดงออกทางอารมณ์ของตน ทักษะการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ ทักษะการเข้าใจอารมณ์บุคคลอื่น ทักษะการตีความในแรงจูงใจของบุคคลอื่น ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการต่อต้านความกดดันจากสังคม และทักษะการฟังอย่างมีประสิทธิภาพ

3. ทักษะการแก้ปัญหา (Problem-Solving Skills) ชีวิตของมนุษย์ในแต่ละช่วงวัยจะต้องเผชิญกับความซับซ้อนทางสังคมที่เกิดขึ้น ดังนั้นทักษะการแก้ปัญหาจึงจำเป็นและมีความสำคัญในการดำรงชีวิต ไม่ว่าจะเป็นทักษะการค้นหาข้อมูล ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการคิดหาทางเลือกที่เหมาะสม ทักษะการวางแผนทั้งระยะสั้นและระยะยาว ซึ่งทักษะต่าง ๆ จะ

ขึ้นอยู่กับนำไปประยุกต์กับขอบข่ายของชีวิตในแต่ละด้านของบุคคล เช่น ชีวิตการทำงาน ชีวิตการเรียน ชีวิตครอบครัว และชีวิตส่วนตัวของการใช้เวลาว่าง เป็นต้น

กัสตา ซิลเดอร์ และบรู๊ค (Gazda; Childers; & Brooks. 1987: 212) ได้จัดประเภทต่าง ๆ ของทักษะชีวิตไว้มากกว่า 300 ทักษะ โดยสามารถรวมเป็น 4 องค์ประกอบใหญ่ ๆ ได้แก่

1. ทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์และการสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal Communication and Human Relations Skills) ประกอบด้วยทักษะที่จำเป็น คือ การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพทั้งภาษาพูดและภาษาท่าทางกับบุคคลอื่น การสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น การมีส่วนร่วมและเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และชุมชน การจัดการในเรื่องความใกล้ชิดกับบุคคลอื่น การแสดงความคิดเห็นและความคิดได้อย่างชัดเจน

2. ทักษะด้านการตัดสินใจและการแก้ปัญหา (Problem Solving and Decision Making Skills) ประกอบด้วยทักษะที่จำเป็น คือ การค้นหาข้อมูล การวิเคราะห์และประเมินข้อมูล การประเมินปัญหา การจัดการปัญหา การระบุปัญหา และการแก้ปัญหา การกำหนดเป้าหมาย การคาดการณ์และการวางแผนอย่างเป็นระบบ การบริหารเวลา การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการสรุปสุดท้ายคือการแก้ปัญหาคือความขัดแย้ง

3. ทักษะด้านการดูแลสุขภาพสภาพและร่างกาย (Physical Fitness and Health Maintenance Skills) ประกอบด้วยทักษะที่จำเป็น คือ การดูแลเรื่องการรับประทานอาหาร การควบคุมน้ำหนัก การออกกำลังกาย การเล่นกีฬา การเข้าใจด้านจิตสังคมในมุมมองเกี่ยวกับเรื่องเพศ การบริหารความเครียด และการเลือกและปฏิบัติในกิจกรรมเวลาว่าง

4. ทักษะด้านการพัฒนาเอกลักษณ์และจุดมุ่งหมายในชีวิต (Identity Development and Purpose in Life Skills) ประกอบด้วยทักษะที่จำเป็น คือ การพัฒนาเอกลักษณ์ส่วนตัว การตระหนักรู้ในอารมณ์ตนเอง การกำกับดูแลตนเอง การรักษาไว้ซึ่งความมีคุณค่าในตนเอง การพัฒนาบทบาททางเพศ การพัฒนาความหมายของชีวิต และการทำความกระจำชัดในค่านิยมและคุณธรรม

ยูเนสโก (Focusing Resources on Effective School Health. 2002: Online; citing UNESCO. 2001) ได้แบ่งองค์ประกอบของทักษะชีวิตไว้เป็น 3 ด้าน ดังนี้

1. ด้านความสามารถทางความคิด (Cognitive Abilities) เป็นความสามารถในการเรียนรู้ที่จะรู้ (Learning to Know) โดยแบ่งออกเป็น 2 ทักษะ คือ

- 1.1 ทักษะการแก้ปัญหาและการตัดสินใจ (Decision making and Problem solving skills) ประกอบด้วย ทักษะในการรวบรวมข้อมูลข่าวสาร การประเมินผลที่จะเกิดขึ้นในอนาคตของพฤติกรรมในปัจจุบันสำหรับตนเองและผู้อื่น การกำหนดทางเลือกต่าง ๆ ในการแก้ปัญหา ทักษะการวิเคราะห์เกี่ยวกับอิทธิพลของค่านิยมและเจตคติของตนเองและบุคคลอื่น ต่อแรงจูงใจ

1.2 ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Critical thinking skills) ประกอบด้วย การวิเคราะห์กลุ่มเพื่อนและอิทธิพลของสื่อต่าง ๆ การวิเคราะห์เจตคติ ค่านิยม ปทัสถานทางสังคม และความเชื่อ และปัจจัยต่าง ๆ ที่มีผลกระทบต่อตนเอง

2. ด้านความสามารถส่วนบุคคล (Personal abilities) เป็นความสามารถในการเรียนรู้ที่จะเป็น (Learning to be) โดยแบ่งออกเป็น 3 ทักษะ คือ

2.1 ทักษะการเพิ่มการควบคุมภายในตนเอง (Skills for increasing internal locus of control) ประกอบด้วย ทักษะการสร้างเชื่อมั่น และความภาคภูมิใจในตนเอง ทักษะการตระหนักรู้ในตนเองรวมถึงการตระหนักรู้ในสิทธิ อิทธิพล ค่านิยม เจตคติ จุดแข็ง และจุดอ่อน ทักษะในการกำหนดเป้าหมาย ทักษะในการดูแลตนเอง และทักษะในการประเมินตนเอง

2.2 ทักษะการจัดการกับความรู้สึก (Skills for managing feeling) ประกอบด้วย การจัดการความโกรธ การจัดการกับความวิตกกังวลและความเศร้า / ผิดหวัง ทักษะการเผชิญสำหรับการจัดการกับความสูญเสีย ความทุกข์

2.3 ทักษะการจัดการความเครียด (Skills for managing stress) ประกอบด้วย การบริหารเวลา การเพิ่มความคิดทางบวก การรู้จักเทคนิคการผ่อนคลาย

3. ด้านความสามารถระหว่างบุคคล (Interpersonal abilities) เป็นความสามารถในการเรียนรู้ที่จะอยู่ร่วมกับบุคคลอื่น แบ่งออกเป็น 5 ทักษะ คือ

3.1 ทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal communication skills) ประกอบด้วย การสื่อสารทั้งภาษาท่าทางและภาษากาย การฟังอย่างมีประสิทธิภาพ การแสดงความรู้สึก การให้ข้อมูลย้อนกลับ (ไม่ใช่ทางลบ) และการรับข้อมูลย้อนกลับ

3.2 ทักษะการปฏิเสธและการเจรจาต่อรอง (Negotiation and Refusal skills) ประกอบด้วย การบริหารความขัดแย้งและการเจรจาต่อรอง ทักษะการแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการปฏิเสธ

3.3 ทักษะการเห็นอกเห็นใจ (Empathy skills) ประกอบด้วย ความสามารถที่จะฟังและเข้าใจความต้องการของบุคคลอื่นในสถานการณ์ต่าง ๆ ตลอดจนแสดงถึงความเข้าใจในสิ่งนั้น

3.4 ทักษะการทำงานเป็นทีมและการให้ความร่วมมือ (Cooperation and Teamwork skills) ประกอบด้วย การแสดงเคารพในความคิดเห็นของบุคคลอื่น การประเมินความสามารถของบุคคลและการสนับสนุนกลุ่ม

นอกจากนี้จากการศึกษาของ แมนกรูการ์ วิทแมน และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 22) ที่ศึกษาเกี่ยวกับวิธีการพัฒนาทักษะชีวิตในเด็กและวัยรุ่น ได้แบ่งองค์ประกอบสำคัญของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตไว้ 3 องค์ประกอบ คือ

1. องค์ประกอบทักษะทางสังคม (Social Skills) ประกอบด้วย ทักษะการสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะระหว่างบุคคล (การพัฒนาสัมพันธภาพที่ดี) ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจ

2. องค์ประกอบทักษะทางความคิด (Cognitive Skills) ประกอบด้วย ทักษะการแก้ปัญหาและการตัดสินใจ (การเข้าใจผลที่จะเกิดขึ้นของการกระทำ การกำหนดทางเลือกในการแก้ปัญหา)

3. องค์ประกอบทักษะการเผชิญทางอารมณ์ (Emotional Coping Skills) ประกอบด้วย การจัดการความเครียด การจัดการกับความรู้สึกรวมถึงความโกรธ ทักษะสำหรับการเพิ่มการควบคุมภายในตนเอง (การบริหารจัดการและดูแลตนเอง)

ทักษะทั้งสามองค์ประกอบดังกล่าวเป็นทักษะที่มีความสัมพันธ์กัน หรืออีกนัยหนึ่งคือแต่ละทักษะนั้นมิได้ไม่ได้แยกออกจากกัน และเป็นส่วนที่ร่วมกันส่งเสริมทำให้เกิดทักษะชีวิตที่สมบูรณ์ในการดำรงชีวิต

ดีน แบลเลย์ และปาร์คเกอร์ (Deen; Bailey; & Parker. 2002: Online) ได้ศึกษาเรื่องระบบการประเมินทักษะชีวิต (Life Skills Evaluation System) ของมหาวิทยาลัยวอชิงตันสเตท โดยแบ่งทักษะชีวิตเป็น 8 ทักษะ ได้แก่

1. ทักษะการสร้างการตัดสินใจ (Decision Making Skills) หมายถึง ความสามารถในการสร้างทางเลือกหลาย ๆ ทางเพื่อการตัดสินใจ ประกอบด้วย การทำการรายการของทางเลือกก่อนการตัดสินใจ การคิดเกี่ยวกับสิ่งที่จะเกิดขึ้นเกี่ยวกับสิ่งที่ตัดสินใจ และการประเมินการตัดสินใจที่มีประสิทธิภาพ

2. ทักษะการใช้ทรัพยากรอย่างฉลาด (Wise Use of Resources Skills) หมายถึง ความสามารถในการใช้การคิดวิจารณ์อย่างดี การไม่สิ้นเปลือง รู้จักความรับผิดชอบ และการจัดลำดับความสำคัญของสิ่งต่าง ๆ ประกอบด้วย การใช้ทรัพยากรตามธรรมชาติในสภาพแวดล้อมของตนได้อย่างชาญฉลาด การวางแผนการใช้ทรัพยากรด้านการเงินของตนเอง การใช้เวลาอย่างมีคุณค่าในชีวิต และการดูแลในทรัพย์สินของตนเองได้

3. ทักษะการสื่อสาร (Communication Skills) หมายถึง ความสามารถในการแลกเปลี่ยนความคิด ข้อมูลข่าวสาร หรือข้อความระหว่างบุคคล การใช้คำพูด การเขียน กริยาท่าทาง และศิลปะของการแสดงออกทางอารมณ์ และความคิด ประกอบด้วย การนำเสนอที่ดี การเป็นผู้ฟังที่มีประสิทธิภาพ การสื่อสารที่ชัดเจนทั้งในด้านความคิด ความรู้สึก และสื่อสารแผนการกับบุคคลอื่นได้

4. ทักษะการยอมรับความแตกต่าง (Accepting Differences Skills) หมายถึง ความสามารถในการยอมรับและยินดีในเรื่องความแตกต่างระหว่างบุคคล ประกอบด้วย การปฏิบัติตนกับบุคคลอื่นที่แตกต่างกันด้วยความเคารพ การทำงานหรือทำกิจกรรมกับบุคคลอื่นที่มีความแตกต่างกันกับตัวเอง และการสร้างมิตรภาพกับบุคคลอื่นที่มีความแตกต่างจากตนเอง

5. ทักษะความเป็นผู้นำ (Leadership Skills) หมายถึง ความสามารถที่จะช่วยเหลือกลุ่มในการพบปะ ประชุม การแสดงความสามารถของการนำกลุ่ม การใช้อิทธิพลส่วนบุคคลในการแนะนำกลุ่มให้บรรลุวัตถุประสงค์ของกลุ่มได้ ประกอบด้วย การจัดการกลุ่มเพื่อให้ไปสู่เป้าหมายที่กลุ่มกำหนดไว้ การใช้รูปแบบของความเป็นผู้นำที่แตกต่างกันในการนำกลุ่ม การกระตุ้นให้บุคคลอื่นสามารถแบ่งปันประสบการณ์ที่จะใช้เป็นประโยชน์ในกลุ่ม

6. ทักษะการใช้ประโยชน์ (Useful / Marketable Skills) หมายถึง ความสามารถของบุคคลประกอบด้วย การคลี่คลายปัญหา การปฏิบัติตามคำสั่ง การให้การสนับสนุนในฐานะสมาชิกของทีมงาน การยอมรับในความรับผิดชอบของงานที่ได้รับมอบหมาย การจดบันทึกเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ต่อตนเองและต่อการทำงานอย่างถูกต้อง

7. ทักษะการเลือกวิถีการดำเนินชีวิตที่ดี (Healthy Lifestyle Choices Skills) หมายถึง ความสามารถในการเลือกวิถีการดำรงชีวิตที่ดีและเหมาะสม เป็นเงื่อนไขที่นำไปสู่สุขภาพกายและจิตที่ดีการป้องกันจากโรคภัยไข้เจ็บ ประกอบด้วย การเลือกรับประทานอาหารที่มีประโยชน์ การเลือกทำกิจกรรมที่ส่งเสริมสุขภาพร่างกายและสุขภาพใจที่ดี การจัดการความเครียดในชีวิต และการหลีกเลี่ยงพฤติกรรมเสี่ยงที่ก่อให้เกิดความเสียหายในด้านต่าง ๆ

8. ทักษะการรับผิดชอบในตนเอง (Self-Responsibility Skills) หมายถึง การดูแลตนเอง การรับผิดชอบในพฤติกรรมและพันธะหน้าที่ของตนเอง การแยกแยะในสิ่งที่ถูกต้องและสิ่งที่ไม่ถูกต้องได้ ประกอบด้วย การรู้ว่าอะไรคือหน้าที่ของตนเองเมื่ออยู่ในกลุ่ม การยอมรับในข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นจากตนเองโดยไม่กล่าวโทษผู้อื่น การเข้าใจถึงการปฏิบัติตามคำมั่นสัญญาของตนเองได้ และการควบคุมเป้าหมายของตนเอง เป็นต้น

เฮนดริกส์ (Hendricks, 1996: Online) ได้ศึกษาเกี่ยวกับเป้าหมายของโมเดลในการพัฒนาทักษะชีวิต (Targeting Life Skills Model) แบ่งโมเดลทักษะชีวิตเป็นประเภทต่าง ๆ ซึ่งใช้คำย่อว่า 4 - H ประกอบด้วย

1. H1 คือ Head ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบหลัก ได้แก่

1.1 ด้านการจัดการ (Managing) แบ่งเป็น

- 1.1.1 ด้านการฟื้นฟูกลับสู่สภาวะจิตใจที่สมดุล (Resiliency)
- 1.1.2 ด้านความสามารถในการใช้ประโยชน์จากทรัพยากรต่าง ๆ (Wise Use of Resource)
- 1.1.3 ด้านความสามารถในการจัดการและการวางแผน (Planning and Organizing)
- 1.1.4 ด้านความสามารถในการตั้งเป้าหมาย (Goal Setting)

1.2 ด้านการคิด (Thinking) แบ่งเป็น

- 1.2.1 ด้านความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณ
(Critical Thinking)
- 1.2.2 ด้านความสามารถในการแก้ปัญหา
(Problem Solving)
- 1.2.3 ด้านความสามารถในการตัดสินใจ (Decision Making)
- 1.2.4 ด้านความสามารถการเรียนรู้ที่จะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ
(Learning to Learn)

2. H2 คือ Heart ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบหลัก ได้แก่

2.1 ด้านความสัมพันธ์ (Relating) แบ่งเป็น

- 2.1.1 ทักษะด้านการสื่อสาร (Communication Skill)
- 2.1.2 ทักษะด้านความร่วมมือ (Cooperation Skill)
- 2.1.3 ทักษะด้านสังคม (Social Skill)
- 2.1.4 ทักษะด้านการแก้ปัญหความขัดแย้ง
(Conflict Resolution Skill)
- 2.1.5 ทักษะด้านการยอมรับความแตกต่าง
(Accepting Differences Skill)

2.2 ด้านการดูแลเอาใจใส่ (Caring) แบ่งเป็น

- 2.2.1 ทักษะด้านการห่วงใยผู้อื่น (Concern for Others Skill)
- 2.2.2 ทักษะด้านความเห็นอกเห็นใจ (Empathy Skill)
- 2.2.3 ทักษะด้านการแบ่งปัน ช่วยเหลือ (Sharing Skill)
- 2.2.4 ทักษะด้านการรักษามิตรภาพ (Nurturing Relationships Skill)

3. H3 คือ Hands ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบหลัก ได้แก่

3.1 ด้านการให้ (Giving) แบ่งเป็น

- 3.1.1 การอาสาสมัครช่วยเหลือชุมชน
(Community Service Volunteering)
- 3.1.2 การมีภาวะผู้นำ (Leaderships)
- 3.1.3 การสนับสนุนเสียสละในกลุ่ม (Contributions to Group Effort)

3.2 ด้านการทำงาน (Working) แบ่งเป็น

- 3.2.1 ทักษะด้านการทำงานเป็นทีม (Teamwork Skill)
- 3.2.2 ทักษะด้านการจูงใจตนเอง (Self – Motivation Skill)

4. H4 คือ Health ประกอบด้วย 2 องค์ประกอบหลัก ได้แก่

4.1 ด้านการเป็นอยู่ (Being) แบ่งเป็น

- 4.1.1 ความภาคภูมิใจในตนเอง (Self – Esteem)
- 4.1.2 ความรับผิดชอบในตนเอง (Self – Responsibility)
- 4.1.3 การจัดการความรู้สึกตนเอง (Managing Feeling)
- 4.1.4 ความมีระเบียบวินัยในตนเอง (Self – Discipline)

4.2 ด้านการดำรงชีวิต (Living) แบ่งเป็น

- 4.2.1 การเลือกรูปแบบในการดำเนินชีวิตที่ดี และเหมาะสม
(Healthy Lifestyle Choices)
- 4.2.2 การบริหารจัดการความเครียด (Stress Management)
- 4.2.3 การป้องกันโรคภัยไข้เจ็บต่าง ๆ (Disease Prevention)
- 4.2.4 ความปลอดภัยส่วนบุคคลในเรื่องของการดูแลทรัพย์สินตนเอง
(Personal Safety)

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization. 1993: Online) ได้กล่าวถึงทักษะชีวิตไว้ว่า ทักษะชีวิตจะมีความแตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ซึ่งจำเป็นจะต้องวิเคราะห์ชุดของทักษะหลักต่าง ๆ ที่จะช่วยส่งเสริมสนับสนุนชีวิตความเป็นอยู่ที่ดี (Well being) และการปฏิบัติหน้าที่ทางสังคม (Social Functioning) ดังนั้นชุดของทักษะต่าง ๆ ที่จำเป็นของทักษะชีวิตได้แก่ การสร้างการตัดสินใจ การแก้ปัญหา ความคิดสร้างสรรค์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ การสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การตระหนักรู้ในตนเอง ความสามารถในการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น การเผชิญกับอารมณ์ และการจัดการความเครียด

นีลเลย์ (Neeley. 2004: 54-56) ได้ศึกษาองค์ประกอบของหลักสูตรการแนะแนวเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียน โดยแบ่งองค์ประกอบของทักษะชีวิตไว้ 7 ด้าน ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 ด้านการพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง (Self – Confidence Development) ได้แก่

1.1 การมีอัตมโนทัศน์ต่อตนเองอย่างถูกต้อง (Have accurate self-concept) ประกอบด้วย การตระหนักรู้ในคุณลักษณะส่วนบุคคลของตนเอง และการอธิบายเกี่ยวกับด้านร่างกายของตนเองได้

1.2 การตระหนักรู้ในลักษณะเฉพาะของตนเอง (Appreciate their uniqueness) ประกอบด้วย การระบุความเหมือนและความแตกต่างระหว่างตนเองกับผู้อื่น และการอธิบายว่าอะไรที่จะช่วยสร้างตนเองให้มีความรู้สึกที่ดี

1.3 การจัดการกับความรู้สึกตนเอง (Manage their feeling) ประกอบด้วย การระบุถึงความรู้สึกของตนเอง และการตระหนักรู้ว่าทำไมการจัดการอารมณ์ของตนเองนั้นถึงเป็นสิ่งสำคัญ

องค์ประกอบที่ 2 ด้านแรงจูงใจเพื่อความสำเร็จ (Motivation to Achieve) ได้แก่

2.1 การพัฒนาศักยภาพทางการเรียนของตนเอง (Develop their own academic potential) ประกอบด้วย การตระหนักรู้ว่าอะไรเป็นสิ่งที่ต้องเรียนรู้ และจะเรียนรู้ได้อย่างไร การตระหนักรู้ถึงประโยชน์จากการเรียนรู้ การตระหนักรู้ถึงสิ่งที่สนใจในการเรียนรู้ และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมของโรงเรียน

2.2 การได้รับประโยชน์ของโอกาสทางการศึกษาในโรงเรียน (Take advantage of the educational opportunities afforded them in School) ประกอบด้วย การตระหนักรู้ในทักษะและเจตคติที่จำเป็นสำหรับความสำเร็จทางการศึกษาในโรงเรียน

2.3 การรับรู้ในอาชีพว่าอะไรจะเป็นสิ่งที่ช่วยเติมเต็มในศักยภาพของตนเอง (Recognize careers that will allow them to fulfill their potential) ประกอบด้วย การอธิบายถึงอาชีพที่ตนเองปรารถนาในอนาคต

2.4 การพัฒนาทักษะความเป็นผู้นำ (Develop their leadership skill) ประกอบด้วย การได้เป็นหัวหน้าห้อง และการนำกลุ่มไปสู่จุดมุ่งหมาย

องค์ประกอบที่ 3 ด้านทักษะการสร้างการตัดสินใจ (Decision Making Skill) ด้านการตั้งเป้าหมาย (Goal-Setting Skill) ด้านการวางแผน (Planning Skill) และด้านทักษะการแก้ปัญหา (Problem-Solving Skill) ได้แก่

3.1 การสร้างการตัดสินใจ (Make decision) ประกอบด้วย การตระหนักรู้ในการสร้างทางเลือก และการเข้าใจในทางเลือกที่ยากต่อการตัดสินใจระหว่างทางเลือกที่ต้องการ 2 ทางเลือก

3.2 การพัฒนาแผนการปฏิบัติ (Develop a plan of action) ประกอบด้วย การวางแผนชีวิตประจำวัน และการตระหนักรู้ในความจำเป็นของการใช้เวลาอย่างมีประสิทธิภาพ

3.3 การตั้งเป้าหมาย (Set goal) ประกอบด้วย การตระหนักรู้ในเป้าหมายของตนเอง

3.4 การรวบรวมข้อมูลข่าวสาร (Gather information) การตระหนักรู้ในความแตกต่างของอาชีพ

3.5 การแก้ปัญหา (Solve problems) ประกอบด้วย การนิยามถึงปัญหา และการระบุปัญหาต่าง ๆ

องค์ประกอบที่ 4 ด้านการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลอย่างมีประสิทธิภาพ (Interpersonal Effectiveness) ได้แก่

4.1 การให้ความเคารพผู้อื่น (Respect others) ประกอบด้วย การตระหนักรู้ในความรู้สึกของบุคคลอื่น และการแสดงถึงความเอาใจใส่ผู้อื่น

4.2 การมีสัมพันธที่ดีกับบุคคลอื่น (Relate well with others) ประกอบด้วย การตระหนักรู้ในความรับผิดชอบของตนเองเมื่อทำงานร่วมกับผู้อื่น ตระหนักรู้ว่าทำอะไรที่สามารถแสดงถึงความเอาใจใส่บุคคลอื่น

4.3 การรักษาความซื่อสัตย์ในตนเองเมื่อต้องทำงานร่วมกันในกลุ่ม (Maintain their personal integrity while participating in groups) ประกอบด้วย การกล้าแสดงความต้องการและความจำเป็นของตนเองในกลุ่ม การหาเอกลักษณ์ของตนเองเมื่อเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม

4.4 การพัฒนาสัมพันธภาพที่ดี (Develop healthy friendships) ประกอบด้วย อธิบายถึงลักษณะที่ดีของตนเองที่สามารถสร้างสัมพันธภาพที่ดี อธิบายลักษณะของบุคคลอื่นที่จะช่วยให้เกิดสัมพันธภาพที่ดี

4.5 การทำหน้าที่สมาชิกกลุ่มได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Function effectively as group members) ประกอบด้วย การตระหนักถึงการทำงานเป็นทีม การปฏิบัติตามกฎระเบียบของกลุ่ม ตระหนักถึงบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบต่าง ๆ ทั้งในครอบครัว โรงเรียน และชุมชน

องค์ประกอบที่ 5 ด้านทักษะการสื่อสาร (Communication Skills) ได้แก่

5.1 การเข้าใจพื้นฐานของทักษะการสื่อสาร (Understanding basic communication skills) ประกอบด้วย การเข้าใจถึงการฟังและการพูดกับบุคคลที่หลากหลาย

5.2 การแสดงออก (Express themselves) ประกอบด้วย การแสดงออกทั้งด้านคำพูด ความคิด และความรู้สึก

5.3 การรับฟังผู้อื่น (Listen to others) ประกอบด้วย การตระหนักรู้ในการเป็นผู้ฟังที่ดี การรับรู้ว่าบุคคลอื่นมีการสื่อสารที่แตกต่างกัน และการรับฟังบุคคลอื่นอย่างตั้งใจและการทบทวนความคิดของบุคคลอื่นเมื่อสนทนา

องค์ประกอบที่ 6 ด้านวัฒนธรรมที่ต่างกัน (Cross-Cultural Effectiveness) ได้แก่

6.1 การซาบซึ้งในวัฒนธรรมของตนเอง (Appreciate their own culture) ประกอบด้วย การแสดงถึงความภูมิใจในครอบครัวของตนเอง

6.2 การเคารพและยอมรับบุคคลที่เป็นสมาชิกกลุ่มที่มีวัฒนธรรมที่ต่างกัน (Respect others as individuals and accept them for their culture relationships)

ประกอบด้วย การรับรู้และเข้าใจถึงความแตกต่างกันต่าง ๆ ด้านภาษา การตระหนักรู้ความหมายของภูมิหลังเกี่ยวกับวัฒนธรรมของบุคคลอื่น

องค์ประกอบที่ 7 ด้านความรับผิดชอบในพฤติกรรม (Responsible Behavior) ได้แก่

7.1 ความรับผิดชอบในพฤติกรรม (Behave responsibly) ประกอบด้วย การตระหนักถึงกฎระเบียบของห้องเรียน/โรงเรียน การสามารถปฏิบัติตามกฎและความสั่งได้

7.2 การมีความรับผิดชอบในพฤติกรรมของตนเอง (Take responsibility for their own behaviors) การระบุถึงพฤติกรรมของตนเอง และการยอมรับรางวัลและผลที่ตามมาของพฤติกรรม

7.3 การมีวินัย (Be self-disciplined) ประกอบด้วย การรู้และปฏิบัติตามกฎของตนเอง

ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานต์ (2540: 8-28) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของทักษะชีวิตที่สามารถแบ่งตามพฤติกรรมการเรียนรู้ได้ 3 ด้าน ดังนี้

องค์ประกอบของทักษะชีวิตด้านที่ 1 ด้านพุทธิพิสัย โดยมีองค์ประกอบรวม ได้แก่ ความคิดวิเคราะห์วิจารณ์ (Critical Thinking) ซึ่งเป็นความสามารถที่จะวิเคราะห์แยกแยะข้อมูลข่าวสาร ปัญหาและสถานการณ์ต่าง ๆ รอบตัว และความคิดสร้างสรรค์ (Creative Thinking) เป็นความสามารถในการคิดออกไปอย่างกว้างขวางโดยไม่ยึดติดอยู่ในกรอบ

องค์ประกอบของทักษะชีวิตด้านที่ 2 ด้านจิตพิสัย ประกอบด้วยองค์ประกอบรวม 2 คู่ ได้แก่

คู่ที่ 1 ความตระหนักรู้ในตน (Self Awareness) เป็นความสามารถในการค้นหา และเข้าใจในจุดดี จุดด้อยของตนเอง และความแตกต่างจากบุคคลอื่น ไม่ว่าจะเป็นในแง่ความสามารถ เพศ วัย ระดับการศึกษา ศาสนา สุขภาพ เป็นต้น และความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น (Empathy) เป็นความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกและเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่นที่แตกต่างกับเรา ไม่ว่าจะเป็นในด้านเพศ วัย ระดับการศึกษา ศาสนา สุขภาพ เป็นต้น

คู่ที่ 2 ความภาคภูมิใจในตนเอง (Self Esteem) เป็นความรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า เช่น ความมีน้ำใจ รู้จักให้และรู้จักรับ ค้นพบและภูมิใจในความสามารถด้านต่าง ๆ ของตนเอง เช่น ความสามารถด้านสังคม ความสามารถด้านดนตรี ความสามารถด้านกีฬา ความสามารถด้านศิลปะ เป็นต้น ทั้งนี้ได้มุ่งสนใจอยู่แต่ในเรื่องรูปร่างหน้าตาหรือ ความสามารถทางเพศ ความสามารถด้านการเรียนเก่งเพียงเท่านั้น และความรับผิดชอบต่อสังคม (Social Responsibility) หมายถึงความรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของสังคม และมีส่วนรับผิดชอบในความเจริญหรือเสื่อมของสังคม ความรับผิดชอบต่อสังคมมีส่วนสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับความภาคภูมิใจในตน เพราะหากคนเรามีความภาคภูมิใจในตน บุคคลนั้นก็จะมีแรงจูงใจที่จะทำดีกับผู้อื่นและสังคม

องค์ประกอบของทักษะชีวิตด้านที่ 3 ด้านทักษะพิสัย ประกอบด้วยองค์ประกอบของทักษะชีวิต 3 คู่ ได้แก่

คู่ที่ 1 การสร้างสัมพันธภาพและการสื่อสาร (Interpersonal Relationship and Communication Skills) เป็นความสามารถในการใช้คำพูดและภาษาท่าทาง เพื่อสื่อสารความรู้สึกนึกคิดของตน และความสามารถในการรับรู้ความรู้สึกนึกคิดของอีกฝ่าย ไม่ว่าจะในการแสดงความต้องการความชื่นชม การปฏิเสธ การสร้างสัมพันธภาพ เป็นต้น

คู่ที่ 2 ทักษะการตัดสินใจและการแก้ปัญหา (Decision Making and Problem Solving Skills) เป็นความสามารถในการรับรู้ปัญหา สาเหตุของปัญหา การพิจารณาทางเลือก การวิเคราะห์ข้อดีและข้อเสียของแต่ละทางเลือก การประเมินทางเลือก การตัดสินใจเลือกทางแก้ปัญหาได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

คู่ที่ 3 ทักษะการจัดการกับอารมณ์ และความเครียด (Coping with Emotion and Stress Skills) เป็นความสามารถในการประเมินอารมณ์ การรู้เท่าทันอารมณ์ว่ามีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของตน รู้จักวิธีจัดการกับอารมณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างเหมาะสมและเป็นความสามารถที่จะรู้สาเหตุของความเครียด เรียนรู้วิธีการควบคุมระดับความเครียด รู้วิธีผ่อนคลาย และหลีกเลี่ยงสาเหตุ พร้อมทั้งเบี่ยงเบนพฤติกรรมไปในทางที่พึงประสงค์

นอกจากนี้คุชฌี บริพัตร ณ อยุธยา; และสายฤดี วโรกิจโกศาธร (2546: 156-159) ได้กล่าวถึงทักษะชีวิตที่จำเป็นที่เด็กจะต้องมีในการดำเนินชีวิต ได้แก่ ด้านความเชื่อมั่น ด้านแรงจูงใจ ด้านความมุ่งมั่นพยายาม ด้านความรับผิดชอบ ด้านความคิดสร้างสรรค์ ด้านความห่วงใยผู้อื่น ด้านการทำงานร่วมกัน ด้านการมีสามัญสำนึก และด้านการแก้ปัญหา

2.5 สาเหตุที่ทำให้เกิดความบกพร่องของทักษะชีวิต

เนลสันโจน (Nelson-Jone. 1997: 8-20) ได้กล่าวถึงทักษะชีวิตไว้ว่า บุคคลที่บกพร่องในทักษะชีวิตจะไม่สามารถพัฒนาหรือเติมเต็มศักยภาพของตนเองได้ ตลอดจนการที่บุคคลมีความเจ็บป่วยทางจิตใจเป็นสิ่งที่สะท้อนถึงความบกพร่องของทักษะชีวิต บุคคลสามารถมีทักษะชีวิตที่เข้มแข็งและอ่อนแอของตนเอง ซึ่งในที่นี้จะเน้นเฉพาะบุคคลที่มีทักษะชีวิตที่บกพร่องอาจสืบเนื่องจากสาเหตุต่าง ๆ ดังนี้

2.5.1. บุคคลมีทักษะการคิดที่อ่อนแอ (Thinking Skills Weaknesses)

ทักษะการคิดที่ไม่เข้มแข็งทำให้บุคคลมีทักษะชีวิตต่ำ ทั้งนี้อาจจำแนกเป็นประเด็นสำคัญ ต่าง ๆ ได้ดังนี้

2.5.1.1 การสืบเนื่องจากความไม่พอเพียง (Attributional Deficiencies) ความรับผิดชอบและการอธิบายเกี่ยวกับตนเองเป็นสิ่งสำคัญสำหรับทักษะชีวิตที่ไม่เข้มแข็ง บุคคลมักจะบอกหรืออธิบายเกี่ยวกับตนเองว่าเกิดอะไรขึ้นในชีวิต การอธิบายที่ผิดพลาดเกี่ยวกับความรับผิดชอบและสาเหตุต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นเป็นประเด็นสำคัญ หรือการหลีกเลี่ยงความรับผิดชอบ เช่น การคิดเกี่ยวกับตนเองว่าสิ่งที่เกิดขึ้นเป็นเพราะธรรมชาติของตัวเอง เป็นเพราะความโชคร้ายที่เกิดขึ้นกับฉันในอดีต เป็นเพราะฉันโชคไม่ดี เป็นเพราะสิ่งแวดล้อมที่

แยกทำให้ฉันเป็นแบบนี้ เป็นความผิดพลาดของคนอื่นเลยทำให้ฉันต้องเป็นแบบนี้ และเป็นเพราะความผิดของตนเอง เป็นต้น จากประเด็นดังกล่าวข้างต้นเป็นสิ่งที่บกพร่องทางความคิดที่ส่งผลต่อการมีทักษะชีวิตที่บกพร่อง

2.5.1.2 กฎระเบียบส่วนตัวที่ไม่เป็นตามจริง (Unrealistic Personal Rules) อาจจะกล่าวได้ว่า กฎระเบียบส่วนตัว หมายถึง สิ่งที่ต้องทำหรือไม่ทำ (Do and Don't) ซึ่งเป็นการนำพาชีวิตของบุคคล บุคคลแต่ละคนจะมีกฎระเบียบที่เป็นมาตรฐานสำหรับตนเองและบุคคลอื่น บางครั้งมาตรฐานเหล่านั้นที่ตนเองสร้างขึ้นเป็นสิ่งที่เป็นไปได้และมีความยืดหยุ่นเหมาะสม แต่สำหรับบางโอกาสก็อาจจะมีมาตรฐานที่ไม่เป็นจริงและมีความยืดหยุ่นไม่เหมาะสม โดยสิ่งเหล่านี้ เอลลิส ได้ใช้คำว่า “Mustabation” กล่าวคือ เป็นกฎระเบียบที่ยึดติดภายในตนเอง โดยมีความคิดยึดติดว่า จะต้อง (Must) ควรจะ (Oughts) และน่าจะ (Shoulds) ประเด็นเหล่านี้เป็นสาเหตุสำคัญที่ทำให้บุคคลมีทักษะชีวิตที่ไม่เข้มแข็งในการดำเนินชีวิต

2.5.1.3 การรับรู้ตนเองที่ไม่ถูกต้อง (Perceiving Inaccurately) บุคคลที่มีทักษะชีวิตไม่เข้มแข็งจะมีการรับรู้ที่ผิดพลาดและยึดติดกับการรับรู้ นั้น เป็นเรื่องยากที่บุคคลจะยอมรับในสิ่งที่ตรงกันข้ามกับสิ่งที่ตนเองได้ประเมินไว้อย่างสูง ไม่ว่าจะเป็น ความเก่ง ความฉลาด ความรัก ความสามารถ ทั้งในด้านการงานหรือการศึกษา

2.5.1.4 การพูดคุยกับตนเองในทางลบ (Negative Self-Talk) ในการพูดกับตนเองสามารถเปรียบได้กับการจัดการกับการพูดคุยกับตนเอง โดยอาจแบ่งเป็น 2 ประเด็นใหญ่ ๆ คือ การบอกให้ตนเองสงบและการสอนตนเอง (Calming and Coaching) ทั้งนี้การพูดคุยกับตนเองในทางลบสามารถทำให้บุคคลมีทักษะชีวิตที่บกพร่องได้

2.5.1.5 การกลัวการเปลี่ยนแปลง (Fear of Change) การที่บุคคลมีทักษะชีวิตที่บกพร่อง อาจก่อให้เกิดเป็นนิสัยที่ถาวรของตนเองได้ และบุคคลส่วนใหญ่มักจะต่อต้านกับการเปลี่ยนแปลงเนื่องมาจากความกลัว ความกลัวการเปลี่ยนแปลงอาจจำแนกออกเป็น 7 มิติได้ดังนี้ ประการที่ 1 บุคคลมักจะกลัวในสิ่งที่ตนเองไม่รู้ ประการที่ 2 บุคคลกลัวความลำบากในการที่จะต้องพยายามเพิ่มขึ้นในการที่จะเปลี่ยนแปลงตนเอง ประการที่ 3 บุคคลกลัวที่จะสูญเสียผลประโยชน์บางอย่างกับพฤติกรรมที่ยังคงทำอยู่เมื่อต้องเปลี่ยนแปลงตนเอง ประการที่ 4 กลัวว่าคนอื่นจะไม่ยอมรับตนเองอันเกิดจากผลของการเปลี่ยนแปลงตนเอง ประการที่ 5 กลัวเกิดความขัดแย้งภายในตนเองเมื่อเกิดการเปลี่ยนแปลง ประการที่ 6 กลัวที่จะล้มเหลวอันเป็นผลจากการเปลี่ยนแปลง และประการที่ 7 กลัวผลลัพธ์ของความสำเร็จ ความกลัวเหล่านี้ที่เกิดขึ้นกับบุคคล จะส่งผลให้บุคคลนั้นมีทักษะชีวิตที่บกพร่องอยู่ในการดำเนินชีวิต

2.5.2. การไม่เปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อม (Unchanged Environmental Circumstances) ทักษะชีวิตที่ไม่เข้มแข็งเกิดได้โดยตัวบุคคลว่าได้ทำอะไรต่อตนเอง และโดยสิ่งแวดล้อมที่ทำให้เขายังเป็นอย่างนั้น เช่น การขาดตัวแบบที่ดีในการเรียนรู้ การได้รับผลรางวัลที่ไม่เหมาะสมจากบุคคลอื่น การขาดการสั่งสอนแนะนำที่ดี การมีข้อมูลข่าวสารที่ผิดพลาด การขาดโอกาสที่เหมาะสมที่จะพัฒนาทักษะชีวิต การไม่ได้รับการกระตุ้นที่เหมาะสม และการอยู่กับกลุ่มเพื่อนที่ไม่ดี เป็นต้น

บุคคลมีระดับทางเลือกที่หลากหลายเกี่ยวกับตนเอง ซึ่งถ้าเป็นไปได้บุคคลนั้นจะต้องเอาชนะปัจจัยภายนอกให้ได้ เช่น หาตัวแบบที่ดีให้กับตนเองในการเรียนรู้ เลือกคบเพื่อนที่สนับสนุนให้เกิดพฤติกรรมที่เหมาะสมการสร้างโอกาสที่จะเรียนรู้ในการพัฒนาทักษะชีวิต เป็นต้น

2.6 ปัจจัยที่ช่วยสนับสนุนการเสริมสร้างทักษะชีวิต

เนลสันโจนส์ (Nelson-Jones. 1997: 14-18) ได้กล่าวถึงปัจจัยที่ช่วยส่งเสริมและสนับสนุนทักษะชีวิตของบุคคลว่ามีปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการมีทักษะชีวิตที่เข้มแข็งและอ่อนแอหลายปัจจัย ดังนี้

1. สัมพันธภาพที่ให้การสนับสนุน (Supportive Relationships) ไม่ว่าบุคคลจะอยู่ในช่วงอายุใดก็ตามจะเกิดความสุขและสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ หากบุคคลนั้นรู้สึกว่ามีคนไว้วางใจเขา โรเจอร์ (Nelson-Jones. 1997: 14 ; citing Roger. 1959) ได้ให้ความสำคัญและเน้นเป็นอย่างยิ่งกับสัมพันธภาพที่ให้การสนับสนุนไม่ว่าจะเป็นการให้ความเคารพ ความจริงใจ ความเข้าใจและเห็นอกเห็นใจต่างๆ ดังนั้นปัจจัยด้านสัมพันธภาพที่ให้การสนับสนุนจะช่วยพัฒนาทักษะชีวิตกับบุคคลได้ทั้งนี้สัมพันธภาพที่สนับสนุนจะก่อให้เกิดความรู้สึกปลอดภัยในการสำรวจพฤติกรรมและการเรียนรู้ที่ผิดพลาดต่าง ๆ ของตน อีกทั้งยังช่วยให้บุคคลรับฟังตัวเองมากขึ้นมีความรู้สึกภูมิใจและความเข้าใจในตนเองที่ลึกซึ้งสามารถเกิดการสัมผัสกับความต้องการที่แท้จริงของตนเองตลอดจนความต้องการของชีวิตตนเองได้

2. การเรียนรู้จากตัวอย่าง (Learning from Example) การเรียนรู้จากตัวอย่างเป็นวิธีที่สำคัญวิธีหนึ่งในการช่วยให้บุคคลได้มาซึ่งทักษะชีวิต การเรียนรู้จากตัวอย่างอาจส่งผลกระทบต่อทักษะชีวิตที่ดีและไม่ดีได้ เด็กและวัยรุ่นจะเรียนรู้ที่จะแสดงความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมจากตัวอย่างรอบ ๆ ตัว เช่น เด็กที่มีพ่อแม่ที่ขาดการแสดงออกทางอารมณ์ จะทำให้เด็กขาดโอกาสสำหรับการสังเกตวิธีการของการแสดงออกทางอารมณ์ได้ หรือถ้าพ่อแม่/บุคคลอื่น ๆ รอบ ๆ ตัวเด็ก มีการคิด รู้สึก และพฤติกรรมที่ขาดประสิทธิภาพ เช่น การด่าหิ ดุ ด่า หรือมีการแสดงออกที่เกินจริง จะทำให้เด็กมีพฤติกรรมเช่นนั้นตามไปด้วย ในทางตรงกันข้ามถ้าเด็กได้เรียนรู้จากตัวแบบที่ดีของพ่อแม่หรือบุคคลที่มีความสำคัญสำหรับเด็ก (กลุ่มเพื่อน ครู พี่น้อง ญาติ และสื่อ) ก็จะทำให้เด็กมีทักษะชีวิตที่เข้มแข็งในด้านความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรม

3. การเรียนรู้จากผลที่ตามมา (Learning from Consequences) การเรียนรู้ทักษะชีวิตจากการสังเกตตัวแบบเป็นการผสมผสานของการเรียนรู้ผลที่ตามมาทั้งดีและไม่ดี บุคคลจะรับรู้ผลที่เกิดขึ้นตามมาด้วยวิธี 2 วิธี คือ การเรียนรู้แบบวางเงื่อนไข (Classical Conditioning) และการเรียนรู้จากการปฏิบัติ (Operant Conditioning) ผลที่เกิดขึ้นที่ดีจะช่วยให้บุคคลได้มาซึ่งทักษะชีวิต

4. การสั่งสอน และการสอนตนเอง (Instruction and Self-Instruction) การสั่งสอนเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้บุคคลเกิดทักษะชีวิต การสอนทักษะชีวิตเกิดขึ้นอย่างไม่เป็นทางการในครอบครัว เช่น คำสั่งของทักษะชีวิตพื้นฐานที่เกิดขึ้นในครอบครัวได้แก่ การขอร้องให้ลูกหรือเด็กทำบางสิ่งบางอย่าง โดยมีการสื่อสารว่า “ได้โปรด” หรือ “ขอบคุณ” สิ่งเหล่านี้เป็นทักษะชีวิตพื้นฐานในด้านการสั่งสอนที่เริ่มต้นจากครอบครัว ทำให้เด็กเรียนรู้ที่จะสร้างสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ๆ ภายนอกครอบครัวได้

การสั่งสอนสามารถเป็นสิ่งที่ดีและเป็นสิ่งที่ไม่มีคุณค่าได้ เช่น เมื่อบุคคลเกิดการต่อต้านผู้สั่งสอน หรือผู้สั่งสอนบางคนเน้นด้านการพูดคุยกว่ามากกว่าการที่จะบอกบุคคลว่าจะต้องทำอะไร เป็นต้น

5. ข้อมูลข่าวสารและโอกาส (Information and Opportunity) บุคคลต้องการข้อมูลข่าวสารที่พอเพียงต่อการที่จะพัฒนาทักษะชีวิต เช่น การให้ข้อมูลเกี่ยวกับการป้องกันโรคติดต่อทางเพศสัมพันธ์ นอกจากนี้เด็ก วัยรุ่น และผู้ใหญ่มีความต้องการเช่นเดียวกันในเรื่องของโอกาสที่จะทดสอบและพัฒนาทักษะชีวิต

6. ความวิตกกังวลและความเชื่อมั่น (Anxiety and Confidence) เด็ก ๆ จะเจริญเติบโตภายใต้ประสบการณ์ที่ดีและไม่ดีสำหรับการพัฒนาความภาคภูมิใจในตนเอง ระดับความวิตกกังวลจะมีความสัมพันธ์กับการป้องกันการต่อต้านจากอันตรายและแรงจูงใจของตนเองเกี่ยวกับความสำเร็จที่เป็นจริง ผลของพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมมีความสัมพันธ์กับความวิตกกังวล ซึ่งความวิตกกังวลในที่นี้รวมถึงความไม่เต็มใจ ความตึงเครียด ความตื่นเต้น การเรียนรู้โดยไม่ผ่อนคลายความตึงเครียด หรือแม้กระทั่งการขาดความมุ่งมั่นพยายาม อย่างไรก็ตามบุคคลที่จะเรียนรู้ทักษะชีวิตหรือทักษะในการช่วยตนเองได้ดีจะต้องมีทักษะของการจัดการความวิตกกังวล

2.7 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต

2.7.1 งานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต

สำหรับงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นนั้น ผู้วิจัยได้ทำการค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเรียงตามลำดับดังต่อไปนี้

เมลินดา (Melinda. 1981: Online) ได้ศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการฝึกทักษะชีวิตในการเพิ่มพฤติกรรมที่เหมาะสมในชั้นเรียน โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมปีที่ 2 ในชุมชนเมือง จำนวน 22 คน โดยโปรแกรมการฝึกทักษะชีวิตมีวัตถุประสงค์ เพื่อลดพฤติกรรมก้าวร้าวในห้องเรียน เพื่อลดพฤติกรรมก่อกวนในห้องเรียน และการเพิ่มการพูดที่เหมาะสม (Approving Statement) ตลอดจนลดการพูดที่ไม่เหมาะสม (Non Approving Statement) โดยมีเทคนิคต่าง ๆ ได้แก่ การฝึกการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม (Assertiveness Training) การเล่นบทบาทสมมติและให้ข้อมูลย้อนกลับ (Role play video feedback) ผลจากการศึกษาพบว่า นักเรียนสามารถลดพฤติกรรมก้าวร้าวและพฤติกรรมก่อกวนชั้นเรียนได้ แต่ไม่สนับสนุนในด้านการพูดที่เหมาะสม ตลอดจนลดการพูดจาที่ไม่เหมาะสม

ซู (Sue. 1991: Online) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการสร้างแบบวัดทักษะชีวิต โดยวัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อสร้างเครื่องมือในการวัดทักษะชีวิตสำหรับกลุ่มประชากรปกติ โดยแบ่งองค์ประกอบของทักษะชีวิตเป็น 4 ด้าน ได้แก่ ทักษะด้านมนุษยสัมพันธ์และการสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal Communication / Human Relation Skills) ทักษะด้านการดูแลสุขภาพ และร่างกาย (Physical Fitness / Health Maintenance Skills) ทักษะด้านการตัดสินใจ และการแก้ปัญหา (Problem Solving / Decision Making Skills) ทักษะด้านการพัฒนาเอกลักษณ์ และจุดมุ่งหมายในชีวิต (Identity Development / Purpose in Life Skills) โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา เป็นนักเรียนระดับปริญญาตรีที่มีอายุระหว่าง 18-30 ปี จำนวน 718 คน

มาลี (Marie. 1997: Online) ได้ศึกษาผลของการสอนทักษะชีวิตต่อการควบคุมตนเองของผู้อยู่ในสถานกักกันชาย โดยใช้โปรแกรมการสอนพื้นฐานทักษะชีวิต (Basic Life Skills Program) โดยมุ่งประเด็นที่ 3 องค์ประกอบ คือ การควบคุมตนเอง การควบคุมปัญหา การเพิ่มความเชื่อในความสามารถแห่งตน จากการศึกษพบว่า หลังกลุ่มตัวอย่างได้เข้าร่วมโปรแกรมพัฒนาทักษะชีวิต จำนวน 10 ครั้ง นั้นกลุ่มตัวอย่างมีคะแนนทักษะชีวิตทั้ง 3 ด้านเพิ่มขึ้นหลังจากการได้รับการอบรม

เคย์ (Kay. 1998: Online) ได้ศึกษาการออกแบบหลักสูตรที่เอื้อต่อการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนในโรงเรียนมัธยม โดยกลุ่มเป้าหมายของการศึกษาเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาที่อาศัยอยู่ในเมือง โดยแบ่งเป็น 3 ระดับชั้น ได้แก่ เกรด 10 เกรด 11 และเกรด 12 ซึ่งมีวัตถุประสงค์ของการศึกษาเพื่อออกแบบหลักสูตรที่เอื้อต่อการพัฒนาทักษะชีวิตของเด็กนักเรียน ประกอบด้วยทักษะชีวิตในด้านต่าง ๆ ได้แก่ ทักษะการตระหนักรู้ในตนเอง ทักษะการสร้างการตัดสินใจ ทักษะการติดต่อสื่อสาร และทักษะการแก้ปัญหา

ลีเซล (Liesel. 2000: Online) ได้ศึกษาโปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต (บริบทของชาวอัฟริกัน) โดยมีจุดมุ่งหมายของการศึกษาเพื่อสร้างโปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาในการพัฒนาทักษะชีวิตที่ช่วยในการจัดการชีวิตของกลุ่มตัวอย่างได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งทักษะชีวิตประกอบด้วย การยอมรับตนเอง การตระหนักรู้ในตนเอง การควบคุมอารมณ์ของตนเอง การเพิ่มแรงจูงใจ การมองโลกในแง่ดี และการรู้จักอดทน โปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาในการพัฒนาทักษะชีวิตนั้น พัฒนามาจากพื้นฐานทฤษฎีการบำบัดของเหตุผลและพฤติกรรม ตลอดจนแนวคิดด้านความฉลาดทางอารมณ์ ผลของการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างสามารถพัฒนาทักษะชีวิตของตนเองเพิ่มขึ้นหลังจากการเข้ารับการทดลอง โดยสามารถไปใช้ชีวิตประจำวันของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ

กิลเบิร์ต และวูล์ฟกัง (Gilbert; & Wolfgang. 2000: Online) ได้ศึกษาการป้องกันการดื่มแอลกอฮอล์และการสูบบุหรี่โดยผ่านโปรแกรมการฝึกทักษะชีวิต กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนวัยรุ่นในระดับไฮสคูล โปรแกรมการฝึกทักษะชีวิตนั้นออกแบบโดยมีโรงเรียนเป็นพื้นฐานในการออกแบบโปรแกรม เพื่อให้นักเรียนได้รับความรู้ และเกิดเจตคติที่ดีเกี่ยวกับเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ และบุหรี่ ตลอดจนมีทักษะในการปฏิเสธหรือต่อต้านจากความกดดันทางสังคมต่อยาเสพติด อีกทั้งโปรแกรมยังช่วยในการพัฒนาการจัดการตนเอง และเพิ่มทักษะทางสังคมให้กับนักเรียนวัยรุ่น ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนมีทักษะชีวิตเพิ่มขึ้นหลังจากได้รับการอบรม

เอ็ดเวอร์สเดน (Edversden. 2001: Online) ได้ศึกษา ความรู้ด้านทักษะชีวิตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายทั้งในเขตเมืองและเขตนอกเมืองในอิสลินอย์ โดยวัตถุประสงค์ของการศึกษาเพื่อวัดระดับความรู้ด้านทักษะชีวิตของนักเรียนมัธยมศึกษาทั้งในเขตเมืองและนอกเมือง ผลจากการศึกษาพบว่า นักเรียนทั้งในเขตเมืองและนอกเมืองมีความรู้ด้านทักษะชีวิตอยู่ในระดับต่ำ และเพศไม่มีนัยสำคัญทางสถิติกับความรู้ด้านทักษะชีวิต

อัลเบิร์ตทิน เคปปี้ และจอร์จเนวัล (Albertyn; Kapp; & Groenewald. 2001: 180-200) ได้ศึกษารูปแบบของการเพิ่มพลังในบุคคลโดยผ่านโปรแกรมทักษะชีวิตในอเมริกาใต้ กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นพนักงานในบริษัท จำนวน 37 คน โดยมีการประเมินติดตามผลทักษะชีวิตหลังจากการอบรมเป็นระยะเวลา 3 เดือน ผลจากการศึกษาพบว่า พนักงานที่ได้รับการอบรมมีพลังในการทำงานเพิ่มขึ้น ไม่ว่าจะเป็นในเรื่อง มุมมองที่ดีกับการทำงาน มีความรู้สึกเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น มีการเคารพตนเอง และมีความรู้สึกว่าจะสามารถควบคุมสิ่งแวดล้อมต่าง ๆ ในชีวิตได้

เอลิซาเบธ (Elizabeth. 2001: Online) ได้ศึกษาผลกระทบของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น โดยโปรแกรมของการพัฒนาทักษะชีวิตประกอบด้วยทักษะต่าง ๆ ดังนี้ ทักษะการตั้งเป้าหมาย ทักษะการแก้ปัญหา และทักษะการค้นหาคำสนับสนุนทางสังคม โดยมีวัตถุประสงค์ของการศึกษา คือ การสอนให้วัยรุ่นรู้จักการควบคุมตนเอง และมีความเชื่อมั่นในตนเองเกี่ยวกับการสร้างการตัดสินใจที่ดีในอนาคตได้ ซึ่งผลของการศึกษาพบว่า วัยรุ่นมีทักษะชีวิตที่ดีขึ้นหลังจากการเข้ารับโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิต

เกรกอรี (Gregory. 2001: Online) ได้ศึกษาทักษะชีวิตและการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของนักศึกษาที่เป็นนักกีฬาในวิทยาลัย จุดมุ่งหมายของการศึกษาเพื่อประเมินความเชื่อเกี่ยวกับการลดพฤติกรรมเสี่ยงในการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์และปัญหาที่สัมพันธ์กับการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักเรียนที่เป็นนักกีฬาที่สมัครใจในการเข้าร่วมการทดลอง โดยแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่ได้เข้าร่วมการทดลองจำนวน 3 ครั้ง และกลุ่มที่ได้เข้าร่วมการทดลองจำนวน 2 ครั้ง และกลุ่มควบคุม ซึ่งใน 2 กลุ่มแรกนั้นผู้วิจัยได้ฝึกทักษะชีวิตโดยฝึกทักษะทางความคิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavioral Skill Training) และกลยุทธ์ในการเพิ่มแรงจูงใจ (Motivational Enhancement Strategies) รวมถึงการใช้เทคนิคการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการดื่มแอลกอฮอล์ ผลที่ตามมาจากการดื่ม ความเชื่อเกี่ยวกับการดื่มแอลกอฮอล์ ผลจากการศึกษาพบว่า คะแนนทักษะชีวิตเกี่ยวกับแอลกอฮอล์ของทั้ง 3 กลุ่มแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

เบนเดอร์ (Bender. 2002: Online) ได้สร้างโปรแกรมทักษะชีวิตเพื่อใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตด้านส่วนตัว และด้านสัมพันธภาพระหว่างบุคคลสำหรับผู้เรียน (เกรด 7 อายุ 12 – 16 ปี) โดยใช้รูปแบบของโปรแกรมการวิจัยแบบกลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียวที่มีการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง (One group pre-test post-test experiment design) ซึ่งโปรแกรมทักษะชีวิตมีจำนวนครั้งในการทดลองทั้งหมด 12 ครั้ง และใช้เวลาครั้งละ 1.30 ชั่วโมง ผลจากการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีทักษะชีวิตเพิ่มขึ้นหลังเข้าร่วมการอบรม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ

กริฟฟิน และบอทวิน (Griffin; & Botvin. 2003: Online) ได้ศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการป้องกันในโรงเรียนกับวัยรุ่นกลุ่มเสี่ยงในการใช้ยาเสพติดในระดับต้นโดยการศึกษาได้ใช้โปรแกรมการฝึกทักษะชีวิต (Life Skills Program Training) โดยมีโรงเรียนเป็นพื้นฐาน (School-Based) โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนในเมืองใน 29 โรงเรียนในนิวยอร์กที่มีผลการเรียนต่ำตลอดจนมีกลุ่มเพื่อนที่ใช้ยาเสพติด ผลจากการศึกษาพบว่า หลังจากกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการฝึกทักษะชีวิตจะมีความสัมพันธ์ในระดับต่ำกับการใช้ยาเสพติด นอกจากนี้ได้มีการติดตามผลการทดลองในระยะยาว (1 ปี) พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เข้ารับโปรแกรมการฝึกทักษะชีวิตที่เป็นกลุ่มเสี่ยง ได้รายงานว่ามีอัตราการใช้ยาเสพติดในระดับต่ำมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้เข้ารับการฝึกทักษะชีวิต

ซอลลิงเกอร์ เซเวล และมัวเอเจ (Zollinger; Saywell; & Muegge. 2003: 46-338) ได้ศึกษาผลของหลักสูตรการฝึกทักษะชีวิตของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่สิบศูนย์ในประเทศอินเดีย วัตถุประสงค์ของการศึกษาเพื่อประเมินการป้องกันการสูบบุหรี่โดยมีโรงเรียนเป็นพื้นฐานและโปรแกรมควบคุม ทั้งนี้โดยประเมินผลของหลักสูตรการฝึกทักษะชีวิตต่อนักเรียนในชั้นมัธยมศึกษา ในด้านความรู้ เจตคติ และความสามารถในการสร้างการตัดสินใจที่ดีในการดำเนินชีวิต โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการสำรวจข้อมูล จำนวน 1,598 คน

ชาร์อน ซู และจูเลียน่า (Sharon; Sue; & Juliana. 2003: 74-165) ได้ศึกษาการสร้างทักษะชีวิตโดยผ่านการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมโดยความร่วมมือและการทดลองหลังเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 6 โดยเข้าร่วมโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตหลังเลิกเรียน โดยการใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมและการทดลอง ผลจากการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีพัฒนาการทักษะชีวิตทางสังคมเพิ่มขึ้นและประสบความสำเร็จในการเรียนเพิ่มขึ้น

สลิกเกอร์ และคนอื่น ๆ (Slicker; & et al. 2005: Online) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเลี้ยงดูของพ่อแม่ต่อการพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่นตอนปลายในประเทศสหรัฐอเมริกาโดยกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักเรียนในระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 1 ในมหาวิทยาลัยมิทเชาท์ จำนวน 660 คน แบ่งเป็นเพศหญิงร้อยละ 68.2 และเพศชายร้อยละ 22.7 มีค่าเฉลี่ยอายุ 17.9 ปี โดยการสำรวจการรับรู้ในพฤติกรรม การเลี้ยงดูของพ่อแม่และการรับรู้ของทักษะชีวิตของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 ด้าน ได้แก่ ด้านการสื่อสารระหว่างบุคคล ด้านการตัดสินใจ ด้านการดูแลสุขภาพ และด้านการพัฒนาเอกลักษณ์ของตนเอง ผลจากการศึกษาพบว่า การพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่นทั้ง 4 ด้านมีความสัมพันธ์กับรูปแบบการเลี้ยงดูของพ่อแม่ในระดับสูง

ชิปโปรา เมย์ราฟ และจูดี (Zipora; Merav; & Judy. 2005: Online) ได้ศึกษาผลของการฝึกทักษะชีวิตต่อการรับรู้ของครูเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมและความเชื่อในความสามารถแห่งตน ซึ่งมุ่งเน้นทักษะชีวิต 4 ด้าน ได้แก่ ด้านเป้าหมายแห่งชีวิตและการพัฒนาเอกลักษณ์แห่งตน ด้านการตัดสินใจและการแก้ปัญหา ด้านสัมพันธภาพระหว่างบุคคล และด้านการรักษาสุขภาพร่างกาย โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม จำนวน 214 คน แบ่งเป็นกลุ่มที่ 1 คือ กลุ่มครูที่ไม่ได้รับการฝึกทักษะชีวิต กลุ่มที่ 2 คือ กลุ่มครูที่ได้รับการฝึก 1 ปี และกลุ่มที่ 3 คือกลุ่มครูที่ได้รับการฝึกทักษะชีวิต 2 ปี ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มครูที่ได้รับการฝึกทักษะชีวิต 2 ปี มีระดับคะแนนในการรับรู้สภาพแวดล้อมและคะแนนการเชื่อในความสามารถแห่งตนมากกว่าครูกลุ่มอื่น ๆ

2.7.2 งานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต

สมศักดิ์ นุกุลอุดมพานิชย์; สุตาภรณ์ कुमार; และวียะดา ดิลกวัฒนา (2543: 60-70) ได้ศึกษาเรื่อง การสร้างเสริมทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการเสพติดในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดสุโขทัย โดยกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 84 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองจำนวน 45 คน และกลุ่มเปรียบเทียบจำนวน 39 คน โดยมีวัตถุประสงค์ของการศึกษา คือ การศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการสร้างเสริมทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการเสพติดของนักเรียน ตลอดจนเพื่อเพิ่มทักษะชีวิตในด้าน การเห็นคุณค่าในตนเอง การตระหนักในตนเอง ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการจัดการกับความเครียด ทักษะการปฏิเสธ ตลอดจนการมีพฤติกรรมป้องกันการเสพติด ผลจากการศึกษาพบว่า โปรแกรมการสร้างเสริมทักษะชีวิตมีประสิทธิผล โดยมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งกล่าวได้ว่า นักเรียนมีคะแนนการเปลี่ยนแปลงในด้านการเห็นคุณค่าในตนเอง การมีความตระหนักในตนเอง มีทักษะการตัดสินใจ ทักษะการจัดการกับความเครียด ทักษะการปฏิเสธ และมีพฤติกรรมการป้องกันการเสพติดเพิ่มขึ้น

กาญจนา จุ่งรุ่งเรือง (2543: ออนไลน์) ได้ศึกษาเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างทักษะชีวิตและการปรับตัวของนักศึกษาโดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยขอนแก่น ชั้นปีที่ 1 ปีการศึกษา 2542 จำนวน 422 คน โดยวัตถุประสงค์ของการวิจัย เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของทักษะชีวิตและการปรับตัวของนักศึกษา โดยเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามวัดทักษะชีวิต ประกอบด้วย ด้านการตัดสินใจ ด้านการเห็นคุณค่าในตนเอง และด้านการจัดการกับอารมณ์ ผลจากการวิจัย พบว่า นักศึกษามีทักษะชีวิตโดยรวมและในแต่ละด้านอยู่ในระดับค่อนข้างสูง มีการปรับตัวโดยรวม ในด้านความสัมพันธ์กับอาจารย์ เพื่อน ในระดับค่อนข้างดี แต่มีการปรับตัวด้านการเรียนอยู่ในระดับต่ำ

ธมลวรรณ เหล่าวิทยนุรักษ์ (2545: ออนไลน์) ได้ศึกษาเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่าง สิ่งแวดล้อมทางสังคม ทักษะชีวิตด้านจิตพิสัย และพฤติกรรมเสริมสร้างสังคมของวัยรุ่น ใน กรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์ของการวิจัย คือ 1. เพื่อศึกษาถึงสิ่งแวดล้อมทางสังคม ทักษะชีวิตด้านจิตพิสัย และพฤติกรรมเสริมสร้างสังคมของวัยรุ่น 2. เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของทักษะชีวิตด้านจิตพิสัยของวัยรุ่นที่ได้รับสิ่งแวดล้อมทางสังคมต่างกัน 3. เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมเสริมสร้างสังคมของวัยรุ่นที่ได้รับสิ่งแวดล้อมทางสังคมต่างกันและ 4. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างทักษะชีวิตด้านจิตพิสัยและพฤติกรรมเสริมสร้างสังคมของวัยรุ่น กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2544 ของโรงเรียนในกรุงเทพมหานคร จำนวน 2 โรงเรียน ได้แก่ โรงเรียนนวมินทราชินูทิศ เตรียมอุดมศึกษาน้อมเกล้า และโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยรามคำแหง จำนวน 90 คน เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาประกอบด้วย แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป แบบสอบถามวัดสิ่งแวดล้อมทางสังคม แบบสอบถามวัดทักษะชีวิตด้านจิตพิสัย และแบบวัดพฤติกรรมเสริมสร้างสังคม ผลจากการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับสิ่งแวดล้อมทางสังคมต่างกันจะมีทักษะชีวิตด้านจิตพิสัยและพฤติกรรมเสริมสร้างทางสังคมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และทักษะชีวิตด้านจิตพิสัยมีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมเสริมสร้างสังคมในระดับปานกลาง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สมบุรณ์ กุดนอก (2545: ออนไลน์) ได้ศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมการจัดค่าย สร้างเสริมทักษะชีวิตให้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จังหวัดสกลนคร โดยมีวัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมจัดค่ายสร้างเสริมทักษะชีวิตให้กับนักเรียน กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนคำเพิ่มพิทยาสรรค์ จังหวัดสกลนคร ผลจากการศึกษา พบว่า หลังจากนักเรียนที่ได้รับการอบรมเรื่องการเสริมสร้างทักษะชีวิตมีทักษะชีวิต ในด้านความก้าวหน้าทางการเรียน ความคงทนทางการเรียน เจตคติต่อโปรแกรมการฝึกอยู่ในระดับมาก

นภาพร จันทวรรณ (2545: ออนไลน์) ได้ศึกษาการใช้กิจกรรมทักษะชีวิต เพื่อพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองในการป้องกันการติดยาบ้า ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนบ้านเวียงแก้ว จังหวัดเชียงราย โดยมีวัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อศึกษาผลการใช้กิจกรรมทักษะชีวิตเพื่อพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองในการป้องกันการติดยาบ้า กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 15 คน ที่เข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาทักษะชีวิต จำนวน 8 กิจกรรม เป็นเวลา 8 สัปดาห์ ผลจากการศึกษา พบว่า นักเรียนมีระดับคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองในด้านครอบครัว ด้านโรงเรียน และด้านเพื่อนก่อนและหลังการทดลองไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองต่อการป้องกันการติดยาบ้าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เมธาวิ อุดมธรรมานุภาพ; ภัคดี ปรีวรรณ; และบุราพร เล็กสุขุม (2545: ออนไลน์) ได้ศึกษาผลของการเรียนรู้ทักษะชีวิตเพื่อพัฒนาตนเองด้านความฉลาดทางอารมณ์ด้วยโปรแกรมการฝึกทางจิตวิทยา โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นนักศึกษาสถาบันราชภัฏสวนดุสิตที่สมัครใจเข้าร่วมโครงการ เป็นเพศชายและเพศหญิงจำนวน 40 คน ซึ่งอาสาสมัครเข้าร่วมโปรแกรม จัดเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มควบคุมจำนวน 20 คน และกลุ่มทดลองจำนวน 20 คน ผลจากการศึกษาพบว่า นักศึกษาที่เข้าร่วมการเรียนรู้ทักษะชีวิตเพื่อพัฒนาตนเอง มีคะแนนความฉลาดทางอารมณ์ในด้าน การควบคุมอารมณ์และความต้องการของตนเอง ด้านการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ด้านความรับผิดชอบ ด้านแรงจูงใจในตนเอง ด้านการตัดสินใจและแก้ปัญหา ด้านสัมพันธภาพ ด้านความภาคภูมิใจในตนเอง ด้านความพึงพอใจในชีวิต และด้านความสงบทางใจมากขึ้นหลังจากได้เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกทางจิตวิทยา

บุษบา ญาณสมเด็จ (2546: ออนไลน์) ได้ศึกษาประสิทธิผลการใช้โปรแกรมเสริมสร้างทักษะชีวิต เพื่อป้องกันการใช้จ่าย โดยมียัตถุประสงค์การวิจัยเพื่อศึกษาประสิทธิผลของโปรแกรมเสริมสร้างทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการใช้จ่ายเสพติดซึ่งกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปีการศึกษา 2545 โรงเรียนหอพระ จังหวัดเชียงใหม่ จำนวน 156 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองจำนวน 78 คน และกลุ่มเปรียบเทียบ จำนวน 78 คน นักเรียนในกลุ่มทดลองจะได้รับโปรแกรมเสริมสร้างทักษะชีวิต ตามแนวคิดขององค์การอนามัยโลก โดยมีการใช้กิจกรรมร่วมกับการเรียนรู้ แบบมีส่วนร่วม การใช้สถานการณ์จำลอง การแสดงบทบาทสมมติ การอภิปรายกลุ่มใหญ่ การอภิปรายกลุ่มย่อย การระดมสมอง ทั้งนี้เพื่อเปลี่ยนแปลงสัมพันธภาพและการสื่อสารในครอบครัว ความรู้เรื่องยาเสพติด และการเห็นคุณค่าในตนเอง ผลจากการศึกษาพบว่า นักเรียนมีสัมพันธภาพและการสื่อสารในครอบครัว ความรู้เรื่องยาและสารเสพติด และการเห็นคุณค่าในตนเองเพิ่มขึ้นหลังได้รับการฝึกอบรม

กมลรัตน์ วัชรินทร์ (2547: ออนไลน์) ที่ศึกษาการพัฒนาแบบวัดทักษะชีวิต สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 โดยมีวัตถุประสงค์ของการวิจัย คือ 1. เพื่อสร้างแบบวัดทักษะชีวิตสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 2. เพื่อศึกษาคุณภาพในเรื่องของอำนาจจำแนก ความตรงและความเที่ยงของแบบวัดและ 3. เพื่อสร้างเกณฑ์สำหรับแปลความหมายของคะแนนที่ได้จากแบบวัดทักษะชีวิตสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 ปีการศึกษา 2546 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จำนวน 680 คน ผลจากการศึกษาพบว่า แบบวัดทักษะชีวิต จำนวน 84 ข้อ 9 องค์ประกอบ คือ ด้านการคิดวิเคราะห์ ด้านการคิดสร้างสรรค์ ด้านการสร้างสัมพันธภาพและการสื่อสาร ด้านการตัดสินใจและการแก้ปัญหา ด้านการจัดการกับอารมณ์และความเครียด วัดโดยใช้แบบปรนัยเลือกตอบจำนวน 34 ข้อ และด้านการตระหนักรู้ในตนเอง ด้านความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ด้านความภาคภูมิใจในตนเอง ด้านความรับผิดชอบต่อสังคม วัดโดยใช้แบบวัดแบบมาตราส่วนประมาณค่า จำนวน 50 ข้อ ประกอบกับแบบวัดทักษะชีวิตที่สร้างขึ้นนั้นมีค่าอำนาจจำแนก มี

ความตรงตามทฤษฎี และมีความเที่ยงทั้งฉบับที่ 0.92 ตลอดจนเกณฑ์ปกติของทักษะชีวิต จัดเสนอในรูปคะแนนมาตรฐานในแต่ละองค์ประกอบและตำแหน่งเปอร์เซ็นต์ไทล์

ภูมิภัทร ปาลกะวงศ์ ณ อยุธยา (2547: ออนไลน์) ได้ศึกษาผลของโปรแกรมแนะแนวกลุ่มต่อการพัฒนาทักษะชีวิตและเปลี่ยนเจตคติต่อการทะเลาะวิวาทของเด็กและเยาวชนชายในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง(Quasi – Experimental Design) เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมแนะแนวกลุ่มต่อการพัฒนาทักษะชีวิตด้านการเปลี่ยนเจตคติต่อพฤติกรรมทะเลาะวิวาท โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นเยาวชนชายในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนบ้านมุกิตา ที่มีคะแนนทักษะชีวิตและคะแนนวัดเจตคติต่อพฤติกรรมทะเลาะวิวาทต่ำ จำนวน 24 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 12 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 12 คน โดยกลุ่มทดลองจะได้รับโปรแกรมแนะแนวกลุ่ม จำนวน 15 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง 30 นาที ผลจากการศึกษาพบว่า เด็กและเยาวชนที่เข้าร่วมโปรแกรมแนะแนวกลุ่มมีคะแนนทักษะชีวิตและคะแนนเจตคติต่อพฤติกรรมทะเลาะวิวาทสูงกว่าก่อนได้รับโปรแกรมการแนะแนวกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2.8 ตัวแปรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิต

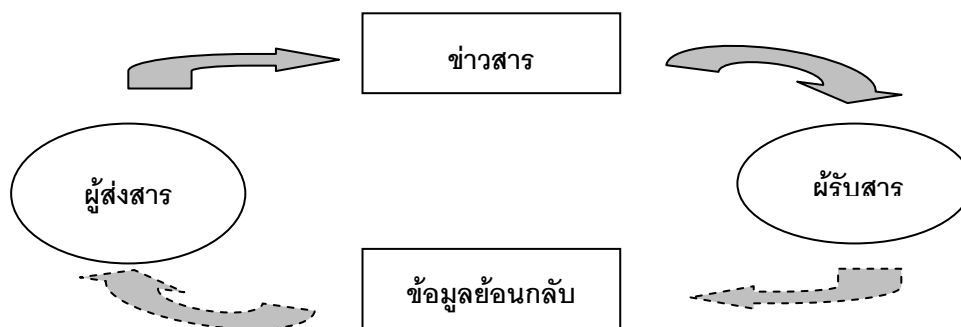
2.8.1 ทักษะการติดต่อสื่อสาร (Communication Skills)

การสื่อสาร (Communication) หมายถึง การแลกเปลี่ยนข่าวสาร (Messages) คำว่า ข่าวสารอาจกล่าวหมายถึง ภาษาพูด ภาษาท่าทาง ภาษาเขียน สัญลักษณ์ และกริยาต่าง ๆ เป็นต้น การสื่อสารจะเกิดขึ้นจะต้องประกอบด้วยผู้ส่งและผู้รับ และสิ่งสำคัญทั้งผู้ส่งสารและผู้รับสารจะต้องมีความเข้าใจเหมือนกันเกี่ยวกับสารหรือข้อมูลนั้น ๆ

2.8.1.1 รูปแบบของการสื่อสาร กระบวนการของการสื่อสารสามารถแบ่งออกเป็น 2 รูปแบบ ได้แก่

1.) การสื่อสารแบบทางเดียว (One-way Communication) หมายถึง ผู้ส่งสารส่งข่าวสาร ผู้รับก็ได้รับข่าวสารนั้น และกระบวนการการสื่อสารก็สิ้นสุดลง

2.) การสื่อสารแบบสองทาง (Two-way Communication) หมายถึง ผู้ส่งสารส่งข่าวไปยังผู้รับสาร และผู้รับสารเกิดการตอบสนองด้วยข่าวสารอื่น ๆ ทั้งผู้รับสารและผู้ส่งสารจะมีการสับเปลี่ยนบทบาทซึ่งกันและกัน การสนทนาและการติดต่อสื่อสารเป็นตัวอย่างของการสื่อสารแบบสองทาง (Throop; & Casellucci. 1999: 144-145) ดังภาพประกอบ 5



ภาพประกอบ 5 รูปแบบการสื่อสารแบบทางเดียวและสองทาง

2.8.1.2 ทักษะของการติดต่อสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ

การที่บุคคลมีความปรารถนาที่จะมีสัมพันธ์กับบุคคลอื่นโดยการสร้างสัมพันธภาพให้ประสบความสำเร็จ หลักสำคัญก็คือการที่บุคคลนั้นจะต้องเรียนรู้การเป็นผู้สื่อสารที่ดีและมีประสิทธิภาพ การเป็นผู้สื่อสารที่ดีจะต้องมีการแสดงออกของพฤติกรรมที่เป็นธรรมชาติ มีความสามารถในการรับฟัง การถ่ายทอดข้อมูลข่าวสารอย่างชัดเจนและถูกต้อง ตลอดจนการนำเสนอและตอบสนองต่อความคิดด้วยความกระตือรือร้น ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (Mulligan, 2004: 90-92)

1.) การมีความสามารถในการรับฟัง (Having the ability to listen) การมีความสามารถในการรับฟังหมายถึงความตั้งใจในการเป็นผู้ฟังที่ดี โดยการสนใจในสิ่งที่ผู้พูดกำลังพูด และในขณะที่กำลังฟังห้ามคิดเกี่ยวกับสิ่งที่เราจะพูด

2.) การไม่ตัดสินผู้พูด (Being non-judgmental) บุคคลส่วนใหญ่จะเกิดความคับข้องใจเมื่อคู่สนทนาไม่ต้องการที่จะพูดเกี่ยวกับเรื่องของเขา การใช้คำถามที่ถูกต้องจะเป็นการช่วยให้การสนทนามีความราบรื่นมากขึ้น และการไม่ตัดสินเกี่ยวกับตัวคู่สนทนาจะช่วยให้คู่สนทนาตอบสนองการสนทนาได้ดี

3.) การมีความสามารถที่จะเผชิญกับการวิพากษ์วิจารณ์ (Having the ability to deal with criticism) ไม่มีบุคคลใดชอบการวิพากษ์วิจารณ์อย่างแน่นอน ซึ่งในการถูกวิพากษ์วิจารณ์ระหว่างการสนทนานั้น มีวิธีการต่าง ๆ ที่จะช่วยในการจัดการ ได้แก่ การเงียบ (Silence) การป้องกัน (Defence) และการรุกรานการสนทนา (Attack) เป็นต้น

นอกจากนี้กรณิการ์ นลราชสุวจน์ (2545: 371-379) ได้กล่าวถึงการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพว่าจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีทักษะของการฟังที่ดีเป็นสิ่งสำคัญ ดังนั้นการฝึกทักษะการฟังที่มีประสิทธิภาพจะช่วยให้พัฒนาทักษะการสื่อสารได้ พฤติกรรมของการฟังที่มีประสิทธิภาพประกอบด้วย

1.) การประสานสายตา (Eye Contact) เป็นพฤติกรรมที่มีความสำคัญในการรับฟังเพื่อการสนทนาที่มีประสิทธิภาพ การประสานสายตานี้เป็นการแสดงความต้องการเกี่ยวข้องมีส่วนร่วม และช่วยสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ ทำให้ผู้พูดรู้สึกที่ผู้ฟังนั้นใส่ใจและสนใจเรื่องราวที่เขาพูดอย่างแท้จริง

2.) การแสดงออกทางสีหน้า (Facial Expression) เป็นพฤติกรรมที่สื่อความรู้สึกทางอารมณ์ของผู้รับฟัง ซึ่งมีการแสดงออกได้หลายลักษณะ ได้แก่ การทำหน้านิ่ง คิ้วขมวด ยิ้มแย้ม หัวเราะ เม้มปาก จมูกย่น ปากเบ้ เป็นต้น การแสดงออกทางสีหน้าที่เหมาะสม คือ การสื่อความตั้งใจ ความสนใจ ความจริงใจ และการยอมรับของผู้ฟัง ซึ่งจะช่วยให้บรรยากาศของการสื่อสารราบรื่นขึ้น

3.) กิริยาและท่าทาง (Posture and Gesture) การวางตำแหน่งร่างกาย และการเคลื่อนไหวร่างกาย สามารถสื่อความหมายให้ทราบถึงอารมณ์ความรู้สึกได้หลายประการเช่น การนั่งตัวตรงแสดงความตื่นตัว หรือความกระตือรือร้น การนั่งเอนตัวมาข้างหน้าผู้พูดแสดงให้เห็นถึงความสนใจและตั้งใจที่จะรับฟัง การนั่งหลังพิงเก้าอี้ แสดงถึงความเฉื่อยฉาบ การนั่งตัวงอแสดงออกถึงความเบื่อหน่าย การนั่งห่างแสดงความไวตัว การนั่งใกล้แสดงถึงความใกล้ชิด

4.) การใช้น้ำเสียง (Tone of Voice) ลักษณะต่าง ๆ ของการใช้น้ำเสียง ได้แก่ ระดับเสียง จังหวะ ความเข้ม ความถี่ของการใช้เสียงมีผลกระทบต่อปฏิสัมพันธ์ในการสนทนา ระดับเสียงมีลักษณะต่าง ๆ ได้แก่ น้ำเสียงราบเรียบ หมายถึงไม่แสดงความรู้สึกใด ๆ เสียงแข็งกร้าว หมายถึง ก้าวร้าว ขุ่นข้องใจ หรือโกรธ เสียงอ่อน หมายถึง ความลังเล เสียงเบา หมายถึง ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง เสียงสั้น หมายถึง ประหม่า หรือกลัว เป็นต้น

5.) การสัมผัส (Touching) หมายถึง การแตะต้องร่างกาย การสัมผัสเป็นการสื่อความหมายโดยไม่ได้ใช้วาจา ซึ่งในบางสถานการณ์การใช้การสัมผัสอาจช่วยให้เพิ่มประสิทธิภาพของการสนทนาได้มากยิ่งขึ้น

6.) การใช้ความเงียบ (Silence) ความเงียบมีความสำคัญเช่นเดียวกับการฟังและการพูดในกระบวนการสนทนา

นอกจากนี้ลักษณะของการฟังที่ไม่ดี (Sutton; & Stewart. 2006: 36) มีดังต่อไปนี้

- 1.) การขาดการให้ความสนใจ
- 2.) การแสสร้งทำเป็นตั้งใจฟัง
- 3.) ฟังแต่ไม่รู้ว่าคุณพูดกำลังพูดเรื่องอะไร
- 4.) พูดแทรกในขณะที่ผู้พูดกำลังพูดอยู่
- 5.) ฟังแต่ขัดแย้งในใจกับเรื่องราวที่คุณกำลังพูด

2.8.2 ทักษะการปฏิเสธและการเจรจาต่อรอง (Refuse and Negotiation Skills)

Skills)

ทักษะการเจรจาต่อรองเป็นทักษะย่อยของทักษะการแก้ปัญหา อย่างไรก็ตามทักษะการเจรจาต่อรองเป็นพื้นฐานของการสื่อสารเบื้องต้น ทักษะการเจรจาต่อรองเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับนักเรียน นักศึกษาที่อยู่ในสถาบันการศึกษา เนื่องจากถ้านักเรียนเหล่านั้นขาดทักษะการเจรจาต่อรองจะก่อให้เกิด ความโกรธ ความคับข้องใจ และความล้มเหลวต่าง ๆ ได้ แต่ในทางตรงกันข้ามถ้าบุคคลมีทักษะการเจรจาต่อรองที่ดีจะมีความสัมพันธ์กับความเป็นผู้นำ ผู้สั่งการ หรือแบบอย่างที่ดีของนักเรียนคนอื่น ๆ ในกลุ่มเพื่อน การเจรจาต่อรองจะช่วยส่งเสริมทักษะในการแก้ปัญหานักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่ออยู่ในกลุ่มเพื่อน

2.8.2.1 ทักษะการเจรจาต่อรองประกอบด้วยทักษะต่าง ๆ ดังนี้

- 1.) การเข้าใจความต้องการ ความปรารถนา หรือความคิดเห็นอื่น ๆ ที่แตกต่างกัน (การเข้าใจความต้องการของตนเองที่แตกต่างจากบุคคลอื่น ๆ)
- 2.) การแสดงคำพูดที่แตกต่าง (การอธิบายสิ่งที่แตกต่าง)
- 3.) การแสดงคำพูดที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์ส่วนตัว
- 4.) การสนใจข้อมูลจากบุคคลอื่น
- 5.) การรับฟังผู้อื่น
- 6.) การทำให้เกิดทางเลือกที่รวมมุมมองเข้าด้วยกันของทั้งสองฝ่าย
- 7.) การเสนอแนะทางเลือกในทางบวกเป็นรูปแบบที่ก่อให้เกิดความพึงพอใจของทั้งสองฝ่าย (Win-Win)

การเป็นผู้เจรจาต่อรองที่ดีจะรวมถึงการเกี่ยวข้องกับการเปิดใจ (Open mind) ในการรับฟังความคิดเห็น มุมมองของบุคคลอื่น ๆ ด้วย

2.8.2.2 ขั้นตอนของการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่

- 1.) การใช้ความรู้สึกเป็นข้ออ้างประกอบเหตุผล กล่าวคือ เป็นการใช้คำพูดที่อ่อนโยนกว่าการใช้เหตุผลเพียงอย่างเดียว ซึ่งอาจถูกโต้แย้งด้วยเหตุผลอื่น ๆ ได้อีก แต่ถ้ามีการอ้างถึงความรู้สึกที่เป็นเรื่องส่วนตัวประกอบกับเหตุผล จะเป็นการหาข้อโต้แย้งได้ยาก
- 2.) การขอปฏิเสธ กล่าวคือ เป็นการใช้คำพูดที่อ่อนโยน และมีความชัดเจน
- 3.) การขอความเห็นชอบ กล่าวคือ เป็นการรักษาน้ำใจผู้ขอร้องหรือชักชวน โดยเป็นการพูดปฏิเสธเพื่อสรุปโดยการตัดบท และกล่าวคำขอบคุณเพื่อแสดงถึงการรักษาน้ำใจโดยมิให้เกิดผลกระทบกับสัมพันธภาพ

2.8.2.3 วิธีการปฏิเสธเมื่อถูกรบเร้า หรือขอร้องซ้ำ ๆ

ในกรณีที่ผู้ขอร้องหรือผู้ชักชวนเข้าซ้ำบ่อย ๆ ผู้ถูกชักชวนต้องหนักแน่น ไม่หวั่นไหว เพราะจะทำให้เกิดความลังเล และเสียสมาธิ ควรยืนยันการปฏิเสธด้วยท่าทีที่แน่วแน่มั่นคง ดังนี้

- 1.) การปฏิเสธซ้ำ เป็นการกล่าวปฏิเสธโดยไม่ต้องใช้อ้ออ้าง พร้อมทั้งกล่าวคำขอบคุณ และเดินหนีจากสถานการณ์นั้น ๆ
- 2.) การตอรอง เป็นการที่ผู้ถูกขอร้องพยายามบ่ายเบี่ยงหันเหให้ไปทำกิจกรรมอื่น ๆ แทนเป็นทางเลือก
- 3.) การผัดผ่อน เป็นการขอยืดเวลา หรือชะลอการตัดสินใจ เพื่อให้ผู้ชักชวนรอคอย หรือเปลี่ยนใจ

ตัวอย่าง

ขั้นตอนการปฏิเสธ

1. การอ้างความรู้สึกรวบรวมเหตุผล

คำพูดที่ปฏิเสธ

“พ่อแม่คงต้องรอฉัน และท่านคงเป็นห่วงถ้าฉันต้องกลับบ้านดึก ๆ “

2. การขอปฏิเสธ

“ครั้งนี้ฉันขอไม่ไปนะ”

3. การขอความเห็นชอบ

“เธอคงไม่ว่าอะไรนะ ที่ฉันไม่ไป และชอบใจมากที่เข้าใจฉัน”

วิธีการปฏิเสธเมื่อถูกรบเร้า หรือขอร้องซ้ำ ๆ

1. การปฏิเสธซ้ำ โดยไม่ต้องมีข้ออ้าง “ไม่ไปจริง ๆ เราขอตัวทำการบ้านนะ”
2. การตอรอง “เราว่าไปเดินซื้อของที่ห้างกันดีกว่าไหม”
3. การผัดผ่อน “เอาไว้ครั้งหน้าฉันจะไปด้วยนะ”
(เดินออกจากกลุ่มเพื่อน)

นอกจากนี้ยังมีเทคนิคในการปฏิเสธและเจรจาต่อรองโดยใช้เทคนิคของการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางและวิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา(Person-Centered and Psycho-educational Counseling Approaches) ซึ่งพัฒนาจากทอมสัน (Thompson. 2003: 265-268) เพื่อปฏิเสธและไม่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง ตลอดจนเสนอทางเลือก และให้บุคคลอื่นเห็นสอดคล้องกับข้อเสนอแนะของตนเอง ได้แก่

เทคนิคที่ 1 เทคนิคการที่จะใช้ในการปฏิเสธคำขอร้องจากบุคคลอื่น ได้แก่

- 1.) พูดง่าย ๆ ว่าไม่ (Simply say “no”) ตัวอย่างเช่น “ไม่”
- 2.) ใช้คำขึ้นต้นประโยคว่า ฉันต้องการ.....(Use I want...statement) ตัวอย่างเช่น “ไม่ละ ฉันไม่ค่อยอยากที่จะไปเที่ยวกลางคืนเท่าไร”
- 3.) ใช้คำขึ้นต้นประโยคว่า “ฉันรู้สึก....” (Use I feel....statement) ตัวอย่างเช่น “ไม่ไปดีกว่า ฉันรู้สึกกังวลถ้าจะไปเที่ยวโดยที่ฉันยังไม่ได้ทำงานที่อาจารย์มอบหมายเสร็จ”
- 4.) ใช้ประโยคที่แสดงถึงความเห็นอกเห็นใจ (Use empathetic assertion statement) ตัวอย่างเช่น “ฉันเข้าใจเธอนะ แต่ฉันให้เธอขี่มรตไม่ได้จริง ๆ เพราะฉันต้องไปรับพ่อ”

เทคนิคที่ 2 เทคนิคการจัดการกับความกดดันของกลุ่มเพื่อน (Handling the Perennial Dilemma of Peer Pressure) เป็นการเรียนรู้ทักษะการปฏิเสธความกดดันจากกลุ่มเพื่อน ได้แก่

- 1.) การฟังเพื่อที่จะทำความเข้าใจว่าบุคคลนั้น ๆ ต้องการที่จะให้เราทำอะไร (Listen to what someone wants you to do) ตัวอย่างเช่น โดดเรียน ไปเที่ยวกลางคืน ขโมยของ ยืมเงิน เป็นต้น
- 2.) การคิดเกี่ยวกับว่าอะไรจะเกิดขึ้นถ้าเราได้ทำในสิ่ง ๆ นั้น (อะไรจะเกิดขึ้นถ้าเราทำสิ่ง ๆ นั้นแล้วถูกจับได้ หรืออะไรจะเกิดขึ้นตามมา) (Think about what would happen if you were caught or what would be the consequences)
- 3.) การคิดเกี่ยวกับว่าคุณต้องการจะทำอะไร (Think about what you want to do) แบ่งออกเป็น
 - 3.1) การปฏิเสธ (Refuse) เป็นการพูดว่า “ไม่” อย่างชัดเจน และแน่วแน่ ตัวอย่างเช่น ไม่... ไม่ ฉันหมายถึงว่าไม่จริง ๆ หรือไม่ขอบคุณ เป็นต้น
 - 3.2) การชะลอการปฏิเสธ (Delay Refuse) เพื่อไม่ให้เกิดความขัดแย้ง หรือความไม่พอใจของผู้ขอร้อง หมายถึง เป็นการเลื่อนการตัดสินใจจนกระทั่งเราสามารถคิดเกี่ยวกับสิ่ง ๆ นั้นได้อย่างรอบคอบหรือถี่ถ้วน ตัวอย่างเช่น ฉันยังไม่พร้อม หรืออาจจะ...แต่เดี๋ยวเราค่อยเอาไว้คุยกันวันหลัง หรือฉันอยากที่จะไปปรึกษากับ.... (เพื่อน พ่อแม่ หรือบุคคลอื่น ๆ) ก่อน เป็นต้น

3.3) การโน้มน้าวหรือการต่อรอง (Bargain) เป็นความพยายามที่จะทำให้เพื่อนยอมรับในความคิดเห็น หรือข้อเสนอแนะของเรา ตัวอย่างเช่น เราน่าจะลองทำ.....(ทำในสิ่งที่คุณคิด).....แทน หรือฉันว่าฉันไม่อยากจะทำอย่างนั้นแต่เราอาจจะทำแบบนี้นะใหม่..... หรือ มีทางอื่นอีกไหมที่จะทำให้เราทั้งคู่มีความสุข เป็นต้น

4.) ตรวจสอบถึงผลที่จะเป็นไปได้และจัดอันดับผลนั้น ๆ จาก 1 ถึง 10 (1 = น้อยที่สุด และ 10 = มากที่สุด) (Examine possible consequences and rank them from 1 to 10)

5.) ตัดสินใจว่าอะไรที่คุณจะต้องทำโดยคงไว้ซึ่งสิ่งที่คุณยังสนใจที่จะทำมากที่สุดอยู่ (Decide what to do to maintain your best interest)

6.) อธิบายให้คนอื่นเข้าใจถึงความต้องการและความจำเป็นของเรา (Explain to others your needs and wants) เช่น ฉันไม่อยากจะให้พ่อแม่เป็นห่วง เป็นต้น

สำหรับการสอนทักษะการเจรจาต่อรองนั้น มิลเลอร์ (Miller. 1998 : 152-153) ได้กล่าวไว้ดังนี้

1.) การอภิปรายเกี่ยวกับคำจำกัดความของการเจรจาต่อรอง การถามนักเรียนที่จะพยายามในการกำหนดคำจำกัดความนั้น ๆ

2.) การให้ตัวอย่างที่เป็นจริง (Real-Life Examples) ของการเจรจาต่อรองและการถามถึงผู้เรียนในการยกตัวอย่าง เช่น การเจรจาต่อรองกับพ่อแม่เกี่ยวกับเวลากลับบ้าน การเจรจาต่อรองกับเพื่อน การเจรจาต่อรองกับผู้บังคับบัญชา

3.) การถามผู้เรียนที่จะให้อธิบายเวลาในการใช้การเจรจาต่อรอง โดยมีการให้บทหรือตัวอย่าง ถ้าในกรณีที่ผู้เรียนไม่สามารถยกตัวอย่างได้ เช่น การเจรจาต่อรองเกี่ยวกับการแต่งตัว การออกเดท หรือเวลาในการกลับบ้าน การเจรจาต่อรองในหน้าที่การทำงานกับเจ้านาย การเจรจาต่อรองกับเพื่อนเกี่ยวกับภาพยนตร์หรือสถานที่ที่จะไป เป็นต้น

ในการแสดงบทบาทสมมติของในแต่ละสถานการณ์ ผู้สอนต้องพยายามชี้ประเด็นสำคัญให้ชัดเจนเกี่ยวกับทักษะการเจรจาต่อรองที่มีประสิทธิภาพและไม่มีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ในการเจรจาต่อรองผู้เรียนจำเป็นที่จะต้องเรียนรู้ว่าอย่างไรที่จะเห็นสถานการณ์ต่าง ๆ จากมุมมองของบุคคลอื่น ๆ ได้ อะไรเป็นแรงจูงใจที่สำคัญของบุคคลอื่น ทำไมของทั้งสองฝ่ายจึงแตกต่างกัน ผู้เรียนจะต้องไม่มุ่งประเด็นไปที่ประเด็นปัญหาหรือที่ตัวบุคคล

2.8.3 ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (Assertive Skill)

พฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (Assertive Behavior) หมายถึง การมีพฤติกรรมที่กระตือรือร้น ตรงไปตรงมา และซื่อสัตย์ ตลอดจนการรู้จักเคารพในสิทธิตนเองและบุคคลอื่น รวมทั้งการมองถึงความต้องการ ความจำเป็นและสิทธิเท่าเทียมของตนเองเท่าเทียมหรือเสมอภาคกับบุคคลอื่นด้วย (Lloyd. 1993: 13-14)

2.8.3.1 ประเภทของพฤติกรรม 3 ลักษณะ

พฤติกรรมประเภทที่ 1 พฤติกรรมไม่ตอบโต้ (Passive Behavior) เป็นลักษณะของพฤติกรรมไม่เหมาะสมหรือไม่แสดงออก

พฤติกรรมประเภทที่ 2 พฤติกรรมก้าวร้าว (Aggressive Behavior)

พฤติกรรมประเภทที่ 3 พฤติกรรมแสดงออกอย่างเหมาะสม (Assertive Behavior)

2.8.3.2 หลักการและแนวคิดของพฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม

1.) การบอกเกี่ยวกับความรู้สึก (Talking about feeling) การบอกเกี่ยวกับความรู้สึกเป็นสิ่งสำคัญของการพัฒนาทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม โดยเป็นการแสดงถึงอารมณ์ ความรู้สึกของตนเองอย่างซื่อสัตย์ โดยผู้วิจัยยกตัวอย่างเหตุการณ์ 2 – 3 เหตุการณ์ และให้สมาชิกบอกถึงความรู้สึกต่อเหตุการณ์นั้น ๆ ว่ารู้สึกอย่างไร

2.) แนวทางเบื้องต้นของการเลือกใช้คำที่เหมาะสม (Basic guidelines for assertive word choice) (Lloyd. 1993: 39-41)

แนวทางที่ 1 การใช้ คำพูดว่า “ฉัน” มากกว่าการใช้คำว่า “คุณ” (Use I-statement rather than You-statement)

ตัวอย่างเช่น

“เธอชอบขัดจังหวะเวลาฉันกำลังพูดเสมอ ๆ” เปลี่ยนเป็น “ฉันอยากที่จะพูดเรื่องที่ฉันอยากจะทำโดยไม่มีการขัดจังหวะ” หรือ

“คุณทำให้ฉันอับอายเมื่อคุณพูดเรื่องของฉันต่อหน้าคนเป็นจำนวนมาก” เปลี่ยนเป็น “ฉันรู้สึกอับอายที่คุณพูดเรื่องของฉันต่อหน้าคนจำนวนมาก” เป็นต้น

แนวทางที่ 2 การใช้คำอธิบายถึงความเป็นจริงแทนที่จะตัดสินหรือวิพากษ์วิจารณ์ หรือกล่าวในสิ่งที่เกินความเป็นจริง (Use factual descriptions instead of judgments or exaggerations)

ตัวอย่างเช่น

“เธอนี่ทำงานสะเพร่าเหลือเกิน” เปลี่ยนเป็น “รายงานที่เธอทำมีคำผิดอยู่หลายที่เลยนะ”
 แนวทางที่ 3 การแสดงความคิด ความรู้สึก และความคิดเห็นที่สะท้อนถึงตนเอง (Express thoughts, feeling, and opinions reflecting ownership)

ตัวอย่างเช่น

“เขาทำให้ฉันโกรธ” เปลี่ยนเป็น “ฉันรู้สึกโกรธเมื่อเขาผิดสัญญากับฉัน” เป็น

3.) ลักษณะของพฤติกรรมการแสดงออกอย่างเหมาะสม

ซอลเตอร์ (พรรณราย ทรัพย์ประภา. 2524 : 48; อ้างอิงจาก Salter. 1949) กล่าวว่า บุคคลที่มีพฤติกรรมแสดงออกอย่างเหมาะสมจะมีลักษณะของพฤติกรรมต่าง ๆ ดังนี้

3.1.) การพูดแสดงถึงความรู้สึกที่แท้จริง เป็นการแสดงถึงความรู้สึกชอบและความรู้สึกสนใจได้อย่างไม่ขัดเขินแทนการพูดโดยใช้คำพูดอย่างเป็นกลาง ๆ สามารถที่จะใช้วาจา “ฉันรู้สึกที่....” หรือ “ฉันคิดว่า....” ในเวลาที่เหมาะสม

3.2.) การพูดเกี่ยวกับตนเอง เมื่อบุคคลทำสิ่งใดที่มีคุณค่าและน่าสนใจ บุคคลนั้นสามารถที่จะพูด หรือเล่าให้คนอื่นทราบได้ โดยไม่พูดโอ้อวดหรือผูกขาดการสนทนาเพียงผู้เดียว แต่สามารถเล่าถึงความสำเร็จของตนเองได้ในสถานการณ์และเวลาที่เหมาะสม

3.3.) การท้าทาย บุคคลสามารถที่จะแสดงความเป็นมิตรกับบุคคลที่ต้องการรู้จักให้มากขึ้นได้ ด้วยการแสดงความยินดีที่ได้พบ การรู้จักยิ้มแย้มและท้าทายได้

3.4.) การยอมรับคำยกย่องชมเชย บุคคลสามารถยอมรับคำชมเชยได้อย่างจริงใจ แทนการแสดงความไม่เห็นด้วย

3.5.) การแสดงออกทางสีหน้าในขณะสนทนาได้อย่างเหมาะสม หมายถึงเป็นการที่บุคคลรู้จักการแสดงออกทางใบหน้าและน้ำเสียงที่ตรงกับความรู้สึกที่แท้จริง และสามารถประสานสายตากับบุคคลอื่นในขณะสนทนาได้อย่างตรงไปตรงมา

3.6.) การแสดงความไม่เห็นด้วยอย่างสุภาพ เมื่อมีความคิดเห็นที่ไม่ตรงกัน หรือเกิดความรู้สึกไม่เห็นด้วยกับบุคคลอื่น สามารถที่จะแสดงความไม่เห็นด้วยได้อย่างนุ่มนวล

3.7.) การขอให้แสดงถึงความกระจำ เมื่อมีบุคคลให้คำแนะนำ คำสั่งสอน หรืออธิบายไม่ชัดเจน ก็สามารถที่จะขอร้องให้บุคคลนั้น ๆ อธิบายให้เกิดความเข้าใจหรือกระจำชัดมากขึ้น

3.8.) การกล่าวถามถึงเหตุผล เมื่อมีผู้ใดมาขอร้องให้ทำบางสิ่งที่ไม่ดีหรือไม่มีเหตุผล ก็สามารถถามได้ว่า เพราะอะไรหรือทำไมจึงต้องให้ทำแบบนั้น

3.9.) การแสดงความไม่เห็นด้วยในขณะนั้น เมื่อมีความคิดเห็นไม่ตรงกัน หรือไม่เห็นด้วยกับบุคคลอื่นโดยที่ตนเองมีความแน่ใจในสิ่งที่ไม่เห็นด้วยก็สามารถแสดงความไม่เห็นด้วย ณ ขณะนั้นได้อย่างเหมาะสม

3.10.) การพูดเพื่อรักษาสีหน้าของตนเอง การไม่ยอมให้ใครมาเอาเปรียบ โดยไม่ยุติธรรม สามารถที่จะปฏิเสธได้โดยไม่รู้สึกผิด สามารถที่จะแสดงสิทธิและขอร้องให้ผู้อื่นแสดงความยุติธรรมต่อตนเองได้ โดยไม่ก่อให้เกิดสถานการณ์ที่รุนแรงได้

3.11.) การแสดงการยืนหยัด เมื่อมีเรื่องคับข้องใจในเรื่องที่มีเหตุมีผล พอสมควร สามารถที่จะดำเนินการร้องทุกข์ จนกว่าจะได้รับความพอใจแม้จะมีผู้ใดกีดขวางก็ไม่เกิดความรู้สึกอึดอัด

3.12.) การหลีกเลี่ยงการแสดงเหตุผลในทุก ๆ ความเห็น กล่าวคือ เมื่อมีการอภิปรายถ้ามีใครโต้แย้งตลอดเวลา และคอยซักถามว่า “ทำไม” บุคคลนั้น ๆ สามารถที่จะปฏิเสธการตอบคำถามเพื่อที่จะยุติปัญหาเหล่านั้น เป็นต้น

นอกจากนี้ สไปเกล และกูเวรมอนท์ (Spiegler; & Guevremont. 1998: 278-279) ได้กล่าวถึงธรรมชาติของพฤติกรรมการแสดงออกอย่างเหมาะสมไว้ดังนี้

ประการที่ 1 การรู้จักขอร้องในสิ่งที่เป็สิทธิของตนเอง

ประการที่ 2 การยืนหยัดในสิทธิของตน

ประการที่ 3 การรู้จักปฏิเสธในสิ่งที่ไม่สมเหตุสมผล

ประการที่ 4 การแสดงความรู้สึกและความคิดเห็น และประการสุดท้าย การแสดงออกถึงความปรารถนาและความต้องการของตนเองต่อบุคคลอื่นได้

กล่าวโดยสรุปได้ว่าเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งในการที่จะแยกความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมกับพฤติกรรมก้าวร้าวว่า ความแตกต่างนั้นขึ้นอยู่กับระดับของความปลอดภัยของบุคคลเป็นสำคัญ เช่น พฤติกรรมแสดงออกอย่างเหมาะสมจะได้มาโดยปราศจากคุกคามสิทธิของบุคคลอื่น แต่ในทางตรงกันข้ามพฤติกรรมก้าวร้าวจะได้มาซึ่งเป้าหมายเดียวกัน แต่จะเป็นการคุกคามในสิทธิของบุคคลอื่น เป็นต้น

2.8.4 ทักษะการให้ความร่วมมือ (Cooperative Skill)

ทักษะการให้ความร่วมมือเป็นทักษะที่จำเป็นอย่างหนึ่งในการดำเนินชีวิตของบุคคล ไม่ว่าจะเป็นการให้ความร่วมมือในการทำงาน การให้ความร่วมมือในการเรียนการศึกษา หรือการให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันกับบุคคลอื่น ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักเรียน นักศึกษาที่จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีความร่วมมือในการเรียน ดังนั้นครูผู้สอนจำเป็นที่จะต้องมีการเสริมสร้างและพัฒนาทักษะการให้ความร่วมมือแก่นักเรียน

2.8.4.1 ลักษณะเบื้องต้นที่สำคัญของกลุ่มมีดังต่อไปนี้

- 1.) สำนึกในความเป็นเอกภาพของสมาชิก และช่วยให้บุคคลรวมกันโดยมีสัมพันธภาพระดับรู้สำนึก
- 2.) ภายในกลุ่มสมาชิกจะมีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล
- 3.) มีปฏิสัมพันธ์ที่เปลี่ยนแปลงเสมอ

2.8.4.2 การทำงานร่วมกันในกลุ่ม (Group work)

การทำงานร่วมกันในกลุ่ม หมายถึง การนำเอาประสบการณ์มาวางแผนและแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกัน เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ต้องการในสมาชิกแต่ละคน และการเปลี่ยนแปลงของกลุ่มโดยส่วนรวม ผู้นำจะสามารถทำงานให้มีประสิทธิภาพต่อเมื่อเขาได้เรียนรู้วิธีการที่จะช่วยอำนวยความสะดวก (Facilitate) ให้เกิดปฏิสัมพันธ์อย่างสร้างสรรค์ระหว่างสมาชิกแต่ละคน โดยวิธีการดังกล่าว แล้วประสบการณ์กลุ่มจะทำให้เกิดพัฒนาการในตัวบุคคล ทุกคนและกลุ่มจะดำเนินไปด้วยความสำเร็จตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งเอาไว้ (คมเพชร ฉัตรศุภกุล. 2546: 6)

2.8.4.3 ประโยชน์ที่เกี่ยวข้องกับการทำงานกลุ่ม

ในกรณีที่บุคคลแต่ละคนมาอยู่รวมกันเป็นกลุ่มนั้น ย่อมทำให้มีการทำกิจกรรมบางประการร่วมกัน ทั้งนี้เพื่อการดำเนินชีวิต เพื่อการแก้ปัญหา เพื่อการดำเนินกิจกรรมการงานในหน้าที่ซึ่งได้รับมอบหมาย สิ่งที่น่าสนใจในการทำงานกลุ่มที่ควรพิจารณาในแง่แนวคิดกับการทำงานกลุ่มมีดังต่อไปนี้

- 1.) บุคคลแต่ละคนมีความสามารถพิเศษในตนเอง ความสามารถดังกล่าวจะเป็นประโยชน์ไม่มากนักน้อยกับการทำงานกลุ่มเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์
- 2.) ประสบการณ์ที่ได้รับจากกลุ่ม จะช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้พัฒนาความสามารถพิเศษขึ้นมา แล้วนำไปใช้ให้เป็นประโยชน์ต่อตนเองและกลุ่มได้
- 3.) บุคคลแต่ละคนจะมีอิทธิพลต่อกัน และในขณะเดียวกันกลุ่มจะมีอิทธิพลต่อบุคคลแต่ละคนเช่นเดียวกัน เมื่อบุคคลแต่ละคนมาอยู่รวมกันเป็นกลุ่ม สิ่งที่จะเกิดขึ้นอย่างแน่นอนในกลุ่ม คือ การมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ระหว่างบุคคลแต่ละคน ทุกคนมีโอกาสดังได้รับฟังความคิดเห็นของสมาชิก ตลอดจนแสดงความคิดเห็นของตนเอง เรียนรู้การรู้จักการให้ (Give) และการรู้จักการรับ (Take)
- 4.) กลุ่มจะช่วยในการส่งเสริมให้สมาชิกแต่ละคน มีการพัฒนาทัศนคติทางด้านสังคมในทางที่ดีขึ้น

2.8.4.4 การมีส่วนร่วมในกลุ่ม

การมีความรู้เกี่ยวกับหลักการและแนวคิดของการทำงานกลุ่มจะช่วยเพิ่ม และปรับปรุงวิธีในการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้ เช่น การรู้จักวิเคราะห์เป้าหมายของกลุ่ม การวิเคราะห์บทบาท และการวิเคราะห์ปทัสถาน (Norms) ของกลุ่มที่มีส่วนร่วม ซึ่งจะช่วยให้เข้าใจธรรมชาติของกลุ่มเพิ่มขึ้น ตลอดจนการเรียนรู้ที่จะมีส่วนร่วมในกลุ่มอย่างกระตือรือร้นได้ ในการมีส่วนร่วมในกลุ่มอย่างกระตือรือร้นสมาชิกกลุ่มต้องปฏิบัติดังนี้ (Throop; & Castellucci. 1999: 238-242)

- 1) ให้ความสนใจ (Pay Attention) โดยการรู้จักฟังและเคารพในความคิดของบุคคลอื่น ๆ
- 2) รู้จักสังเกตว่าสมาชิกคนอื่น ๆ คิดอย่างไร และรู้สึกอย่างไร เมื่อคุณไม่เห็นด้วยกับพวกเขา และให้พวกเขารู้ว่าคุณไม่ได้ทำลายความคิดของสมาชิกคนอื่น ๆ
- 3) กล้าแสดงออก (Be Assertive) เช่น กล้าที่จะพูดเมื่อคุณมีบางสิ่งบางอย่างที่อยากจะแสดงความคิดเห็นต่อกลุ่ม
- 4) แสดงความคิดเห็น (Contribute your Ideas) โดยตระหนักว่าสิ่งที่คุณคิดจะมีคุณค่าและเป็นประโยชน์ต่อกลุ่ม
- 5) เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ (Be courteous) โปรดระลึกว่ากลุ่มเป็นมากกว่าผลผลิตเมื่อสมาชิกมีการให้ร่วมมือกับสมาชิกอื่น ๆ ในกลุ่ม

2.8.4.5 พฤติกรรมที่ไม่สร้างสรรค์ต่อการทำงานร่วมกันในกลุ่ม (Harmful Behaviors in Groups) (Hims. 157: 1972)

<u>พฤติกรรมที่ไม่สร้างสรรค์</u>	<u>คำอธิบายอื่น</u>
1. วิพากษ์ ตัดสิน (Judging)	ไม่ไว้วางใจ ตำหนิ เปรียบเทียบ ตัดสินลงโทษ ไม่เห็นด้วย เป็นต้น
2. อันธพาล (Bully)	ขู่เข็ญ คุกคาม เสียดสี ถากถาง เหน็บแนม ส่อเสียด เยาะเย้ย ทำให้ขายหน้า
3. การคิดเล็ก คิดน้อย (Calculating)	หลอกหลวงพูดเปรย ๆ การนินทา พุดลับหลัง ไม่บอกความจริงทั้งหมด
4. ออกคำสั่ง (Dictating)	ใช้อำนาจ สั่งการ ใช้กฎระเบียบ เผด็จการ

5. หลีกเลี้ยงที่จะเข้าไปเกี่ยวข้อง (Avoiding Involvement)	ทำเป็นลืม เพิกเฉย ไม่ใส่ใจ ทำเป็นไม่ได้ยิน ไม่แสดงความคิดเห็นใด ๆ

6. ยอม (Clinging)	ปฏิบัติตาม ยอมตาม ตามใจ

7. ปกป้อง (Protecting)	ปกป้องคนอื่น

2.8.4.5 ขั้นตอนการสอนทักษะการให้ความร่วมมือ

จอห์นสัน จอห์นสัน และโฮลูเบค (Johnson; Johnson; & Holubec. 1998: 124) ได้
อธิบาย 4 ขั้นตอนในการสอนทักษะการให้ความร่วมมือแก่นักเรียน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ทำให้มั่นใจว่านักเรียนมีความเข้าใจและมีความต้องการสำหรับทักษะในการให้
ความร่วมมือ ในขั้นนี้มีขั้นตอนในการปฏิบัติ ดังนี้

1.) ให้นักเรียนช่วยกันทำรายการต่าง ๆ ของทักษะทางสังคมหรือทักษะที่จำเป็นที่จะ
ช่วยให้การทำงานเป็นทีมประสบความสำเร็จ และจากทักษะที่นักเรียนได้ทำรายการมา ให้
นักเรียนเลือกทักษะที่จำเป็น 1-2 ทักษะ

2.) นำเสนอกรณีศึกษาที่จะทำให้ให้นักเรียนสามารถเห็นและเข้าใจได้ดีขึ้นถึงการมีทักษะ
การทำงานร่วมกันมากกว่าการไม่มีทักษะการให้ความร่วมมือนี้ จากนั้นชมเชยนักเรียนที่ใช้
ทักษะการให้ความร่วมมือในห้องเรียน

3.) สาธิตความจำเป็นสำหรับทักษะโดยผ่านการใช้บทบาทสมมติ

ขั้นที่ 2 ทำให้มั่นใจว่านักเรียนเข้าใจว่าอะไรคือทักษะการเรียนรู้การให้ความร่วมมือ
และสามารถที่จะใช้ได้อย่างไร ตลอดจนว่าเมื่อไหร่จึงควรที่จะใช้ทักษะนี้ ในขั้นนี้มีขั้นตอนใน
การปฏิบัติ ดังนี้

1.) นิยามทักษะนี้ในเชิงของภาษาท่าทางและภาษาพูด และอธิบายอย่างถี่ถ้วนว่า
นักเรียนนั้นจะต้องปฏิบัติอย่างไรบ้าง

2.) สาธิตและจำลองทักษะให้นักเรียนดูและอธิบายถึงขั้นตอนต่าง ๆ ว่ารายละเอียด
ของทักษะต่าง ๆ นั้นเป็นอย่างไรทั้งในเชิงภาษาท่าทางและภาษาพูด

3.) ลองให้นักเรียนได้ฝึกปฏิบัติทักษะเหล่านี้ ประมาณ 1-2 ครั้งในกลุ่ม

ทั้งนี้ ครูผู้สอนต้องเป็นแบบอย่าง (Modeling) ของการคาดหวังของทักษะทางสังคมต่าง
ๆ ที่จะช่วยให้นักเรียนได้เห็นทักษะต่าง ๆ อย่างเป็นรูปเป็นร่าง อีกทั้งแสดงเป็นตัวอย่างแก่
นักเรียนในห้องเรียน

ขั้นที่ 3 จำลองสถานการณ์และกระตุ้นนักเรียนให้ได้ฝึกทักษะ โดยมีครูผู้สอนเป็นแนวทางในการฝึกปฏิบัติ ในขั้นนี้มีขั้นตอนในการปฏิบัติ ดังนี้

- 1.) มอบหมายให้นักเรียนได้ฝึกทักษะเฉพาะบทบาทที่ได้รับ ทั้งนี้ทักษะที่ฝึกฝนควรค่อย ๆ ได้รับการฝึกทีละเล็กละน้อย โดยเรียนรู้ 1 ทักษะต่อ 1 สัปดาห์ และทำซ้ำไปเรื่อย ๆ เพื่อให้เกิดความเชี่ยวชาญ
- 2.) สังเกตแต่ละกลุ่มที่มอบหมายและมีการจดบันทึก บุคคลที่ใช้ทักษะได้อย่างบ่อยครั้ง และใช้อย่างไรจึงมีประสิทธิภาพ
- 3.) มีการสอดแทรกการใช้ทักษะต่าง ๆ ระหว่างการฝึกโดยอาจให้บางกลุ่มออกมาสาธิตให้เพื่อน ๆ ดู
- 4.) มีการสอนนักเรียนว่าทำอะไรที่จะปรับปรุงการใช้ทักษะได้ดี

ขั้นที่ 4 มีการให้ข้อมูลย้อนกลับ เนื่องจากการให้ข้อมูลย้อนกลับนี้จะช่วยสะท้อนต่อการกระตุ้นการใช้ทักษะต่าง ๆ เพิ่มเติมในอนาคต

นอกจากนี้ เกทส์ และคณะ (Gates; & et al. 1999: 6-11) ได้กล่าวถึง องค์ประกอบของการสอนทักษะการให้ความร่วมมือกลุ่มว่า เป้าหมายสำคัญของการสอนทักษะการให้ความร่วมมือกลุ่ม คือ การเอื้ออำนวยให้นักเรียนเข้าใจประสิทธิภาพของทักษะการให้ความร่วมมือ การส่งเสริมให้นักเรียนตระหนักรู้ของการทำงานในกลุ่ม และการเรียนรู้พื้นฐานสำคัญ 5 ประการที่จำเป็นในการเรียนรู้ของทักษะการให้ความร่วมมือ ได้แก่

- 1) การพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันในทางบวก (Positive Interdependence)
- 2) ความรับผิดชอบของแต่ละบุคคล (Individual Accountability)
- 3) การส่งเสริมปฏิสัมพันธ์แบบตัวต่อตัว (Face to Face Promotive Interaction)
- 4) การมีทักษะสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal Skill) การมีทักษะในกลุ่มย่อย (Small Group Skill)
- 5) การมีกระบวนการกลุ่ม (Group Processing)

2.8.5 ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น (Empathetic Skill)

ปัจจัยประการหนึ่งของการสร้างทักษะทางสังคมและทักษะในการดำเนินชีวิตคือ ความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) ความเห็นอกเห็นใจ หมายถึง วิธีการของบุคคลที่ใช้ในการรับรู้ และการสัมผัสความเป็นจริงต่อความรู้สึก ประสบการณ์และการรับรู้ของบุคคลอีกคนหนึ่ง (Dryden. 1999: 41) และ แมนกรุก้า; วิทแมน; และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 42) ได้ให้ความหมายของการเห็นอกเห็นใจว่า หมายถึง ความสามารถในการร่วมตอบสนองทางอารมณ์ของบุคคลอื่น ในขณะที่เดียวกันก็สามารถจำแนก การรับรู้ และบทบาทของบุคคลอื่น ๆ ได้ด้วย นอกจากนี้ มอย; และคณะ (Moi; & et al. 2002: 236) ได้กล่าวถึงความเห็นอกเห็นใจว่า เป็นความสามารถในการที่จะเข้าใจการตอบสนองของบุคคล

โดยการนึกถึงใจเขาใจเรา หรือเป็นความสามารถในการที่จะเข้าใจความรู้สึกของบุคคลอื่นได้ดี เท่ากับความเข้าใจในความรู้สึกของตนเอง การเห็นอกเห็นใจเป็นสิ่งที่ทำให้มั่นใจได้ว่าเป็นการ เข้าอกเข้าใจอย่างลึกซึ้ง ไว้วางใจ การให้ความร่วมมือ ความซื่อสัตย์จริงใจในสัมพันธภาพกับ บุคคลอื่น โดยทั้งนี้จุดมุ่งหมายที่สำคัญของการเห็นอกเห็นใจ คือ การเคารพและเข้าใจใน ความรู้สึกของบุคคลอื่น การเห็นอกเห็นใจนั้นไม่ใช่เป็นของขวัญจากพระเจ้า แต่เป็นทักษะที่ บุคคลจำเป็นที่จะต้องฝึกฝนและพัฒนาเพื่อใช้ในการเพิ่มประสิทธิภาพในการดำเนิน ชีวิตประจำวัน โดยมีเทคนิคต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. การใช้เทคนิคการแสดงความคิดเห็น (Empathic Assertion Technique) เป็นเทคนิคที่ใช้เพื่อแสดงการรับรู้ต่อความรู้สึกของบุคคล โดยการนึกถึงสิ่งต่าง ๆ ต่อไปนี้

- 1.) เหตุการณ์หรือสถานการณ์นั้นเป็นอย่างไร (Situation) (กดดัน ลำบากใจ หรือยุ่งยากใจ)
- 2.) บุคคลที่อยู่ในสถานการณ์นั้นรู้สึกอย่างไร (Feeling) (เศร้า เสียใจ โกรธ กังวล เป็นต้น)
- 3.) บุคคลนั้น ๆ ต้องการอะไร (Want) หรือความต้องการของเขา คืออะไร (สอบผ่าน มีเงิน มีงานที่ดี เป็นต้น)

2. การใช้เทคนิคการอธิบายความรู้สึกและเห็นใจ (Describing Feeling and Empathizing) โดยสามารถทำได้ดังนี้

- 1.) การรับฟังอย่างตั้งใจว่าเขาหรือเธอกำลังถึงอะไร (การเข้าใจ ความรู้สึกภายใต้คำพูดต่าง ๆ)
- 2.) ลองระลึกหรือจินตนาการว่าถ้าคุณอยู่ในเงื่อนไขหรือสถานการณ์ เดียวกับบุคคลคนนั้น คุณจะรู้สึกอย่างไร
- 3.) ตอบสนองด้วยการใช้คำที่สะท้อนความรู้สึกได้อย่างเหมาะสม และสื่อสารว่าคุณรับรู้ในความรู้สึกต่อเขาในสถานการณ์นั้น ๆ อย่างไร

ตัวอย่างเช่น

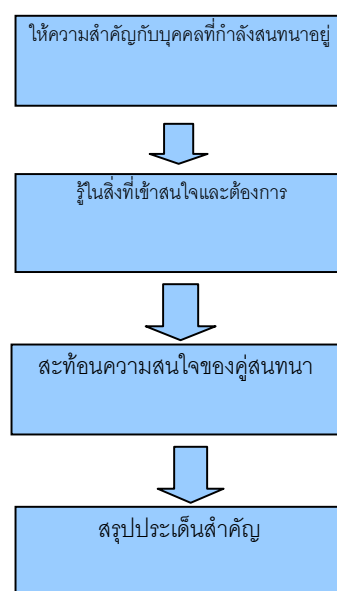
สมชาย : ฉันรู้สึกว่ามันเป็นคนโง่มาก ๆ ที่ฉันไม่สามารถสอบผ่านวิชาภาษาอังกฤษ

สมหญิง : อ้อ..อี ฉันเข้าใจเธอ..ฉันรู้ว่าเธอเสียใจที่เธอสอบไม่ผ่าน และฉันก็เชื่อว่าเธอ จะทำคะแนนวิชานี้ได้ดีในการสอบครั้งต่อไป

การพัฒนาทักษะการเห็นอกเห็นใจสามารถทำได้หลายวิธี ไม่ว่าจะเป็นการหยั่งรู้ (Being Intuitive) การฟังอย่างตั้งใจ (Active Listening) และการนำ (Leading On) โดยมี รายละเอียดต่าง ๆ ดังนี้

1. การหยั่งรู้หรือเข้าใจความรู้สึกที่เกิดขึ้นเองได้ ผู้มีพรสวรรค์ในการสื่อสารจะมีความสามารถในการที่สัมผัสหรือรู้สึกว่าคุณคนอื่นคิดหรือรู้สึกอย่างไร เมื่อคุณกำลังนั่งสนทนากับใครสักคนหนึ่งนั้น การใช้การจินตนาการและประสบการณ์ในอดีตที่คล้ายคลึงกับสถานการณ์ที่คุณที่กำลังสนทนาอยู่เป็นสิ่งสำคัญในการสนทนา การลองจินตนาการว่าคุณกำลังบุคคลที่เราที่กำลังสนทนาอยู่จะช่วยให้เราได้เกิดความเข้าใจความรู้สึกหรือความต้องการของเขา

2. การฟังอย่างตั้งใจ การฟังอย่างตั้งใจเป็นเทคนิคหนึ่งที่จะช่วยในการแสดงความคิดเห็นนอกเหนือใจบุคคลอื่น การสร้างความสัมพันธ์และการเข้าใจบุคคลอื่น การฟังอย่างตั้งใจจะช่วยให้เข้าใจประเด็นสำคัญ ค่านิยม ความต้องการ ความหวัง เป้าหมาย สิ่งที่เกี่ยวข้อง และความสนใจของกลุ่มสนทนาได้ โดยเทคนิคของการฟังมีดังภาพประกอบ 6



ภาพประกอบ 6 เทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ

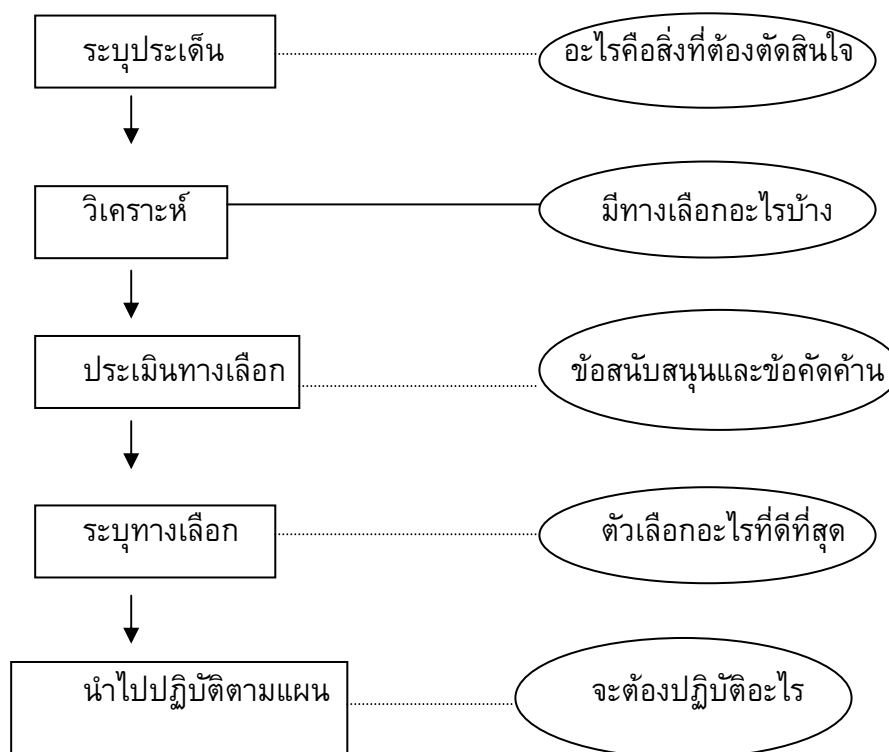
3. การนำ เมื่อได้ก็ตามที่คุณสามารถพัฒนาทักษะการเห็นอกเห็นใจได้แล้ว เมื่อนั้นคุณก็จะสามารถนำการสนทนาในลักษณะที่ตรงประเด็นที่คุณต้องการได้ การผ่านการเห็นอกเห็นใจนั้นจะช่วยให้คุณจะสามารถจับประเด็นในบางประเด็นเกี่ยวกับความคิดและความรู้สึกของบุคคลอื่น

ทักษะดังกล่าวข้างต้นเหล่านี้ จะช่วยให้คุณจะสามารถพัฒนาความเห็นอกเห็นใจเพื่อใช้ในการดำรงชีวิตได้อย่างประสบความสำเร็จ

2.8.6 ทักษะการตัดสินใจ (Decision Making Skill)

ทักษะการตัดสินใจเป็นทักษะย่อยอีกทักษะหนึ่งของทักษะการแก้ปัญหา ซึ่งมักจะเป็นทักษะที่ควบคู่กัน นักเรียนจำเป็นที่จะต้องมีความรู้ทักษะการตัดสินใจในชีวิตประจำวัน โดยทักษะของการตัดสินใจจะมีขั้นตอน คือ ขั้นตอนการยอมรับความต้องการสำหรับการตัดสินใจ การกำหนดรายการต่าง ๆ ของทางเลือกที่เป็นไปได้ การวิเคราะห์ทางเลือกต่าง ๆ การเลือกทางเลือกที่เหมาะสม และการปฏิบัติตามทางเลือก (Miller. 1998: 153-154) นอกจากนี้คมเพชร จิตรสุภกุล (2547: 40-41) ได้กล่าวถึงกระบวนการของการตัดสินใจไว้ดังนี้

2.8.6.1 กระบวนการตัดสินใจ ประกอบด้วย ขั้นตอนดังแสดงในภาพประกอบ



ภาพประกอบ 7 กระบวนการตัดสินใจ

2.8.6.2 การสอนทักษะการตัดสินใจ

สำหรับการสอนทักษะการตัดสินใจ มิลเลอร์ (Miller. 1998: 153-154) ได้กล่าวไว้ว่า ลำดับของการสอนสำหรับทักษะการตัดสินใจจะมีขั้นตอน ดังนี้

- 1.) ให้นักเรียนอภิปรายเกี่ยวกับประเด็นของการตัดสินใจ
- 2.) การให้ตัวอย่างของการตัดสินใจทั้งประเภทของการตัดสินใจที่ง่ายและซับซ้อน ซึ่งให้เห็นว่าการตัดสินใจมีผลกระทบต่อตนเอง และผลกระทบต่อบุคคลอื่น ตลอดจนมีผลกระทบต่อกลุ่มด้วย
- 3.) อธิบายกระบวนการของการตัดสินใจให้ผู้เรียนเข้าใจ โดยมีการยกตัวอย่างที่มีความสัมพันธ์หรือเกี่ยวข้องกับชีวิตของผู้เรียนจริง ๆ เช่น การซื้อรถใหม่ การไปพบแพทย์ หรือการใช้เงินเพื่อซื้อของ เป็นต้น
- 4.) ให้โอกาสผู้เรียนได้มีการแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) เกี่ยวกับการตัดสินใจ โดยการให้บทในการแสดงการตัดสินใจ
- 5.) การให้การบ้านผู้เรียนที่เกี่ยวข้องกับประเด็นการตัดสินใจ ให้ผู้เรียนได้ใช้ทักษะที่เป็นความรู้ในการตัดสินใจอย่างน้อย 1 ครั้ง ต่อสัปดาห์ และมีการอภิปรายงานที่มอบหมายในห้องพร้อมให้ข้อมูลย้อนกลับร่วมกันในกลุ่ม
- 6.) ให้ผู้เรียนในชั้นร่วมกันเลือกและลองกำหนดสถานการณ์ที่ต้องตัดสินใจ โดยการฝึกปฏิบัติ

2.8.7 ทักษะการแก้ปัญหา (Problem-solving skills)

ปัญหาเป็นเรื่องปกติและเกิดขึ้นได้กับมนุษย์ทุก ๆ คน และการแก้ปัญหาก็เป็นทักษะที่เป็นประโยชน์สำหรับการเผชิญกับความยุ่งยากของปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน อย่างไรก็ตามการขาดทักษะของการแก้ปัญหาหรือความสามารถในการแก้ปัญหามีความสัมพันธ์กับปัญหาทางด้านจิตใจที่มากมายไม่ว่าจะเป็นเด็กและผู้ใหญ่ รวมถึงอาการของความซึมเศร้าและความยุ่งยากในสัมพันธภาพระหว่างบุคคลด้วย ในแนวคิดหลักการของการบำบัดเชิงพฤติกรรมนั้น ทักษะการแก้ปัญหามานำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการกับปัญหาต่าง ๆ ของบุคคลได้ไม่ว่าจะเป็น ปัญหาความเครียด ปัญหาความวิตกกังวล ปัญหาด้านความโกรธ ปัญหาการควบคุมตนเองและการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม ตลอดจนการปรับตัวทางสังคม (Spiegler; & Guevremont. 1998: 346-355)

เบนนาร์ด (Miller. 1998: 128; citing Benard. 1993) ให้ความหมายของทักษะการแก้ปัญหว่า หมายถึง ความสามารถในการคิดอย่างเป็นนามธรรมที่จะนำไปสู่การแก้ปัญห การวางแผนในอนาคต และการมองหาความช่วยเหลือจากบุคคลอื่น ๆ

2.8.7.1 แนวคิดและหลักการในการแก้ปัญหา

1.) มนุษย์ทุกคนเกิดมามีปัญหาทุกคน ไม่มีใครที่ไม่มีปัญหา

2.) ปัญหาที่เกิดขึ้นมี 2 ลักษณะ คือ ปัญหาที่สามารถแก้ไขได้ กับปัญหาที่ไม่สามารถแก้ไขได้ ดังนั้นถ้าเกิดปัญหาที่ไม่สามารถแก้ไขได้ให้ยอมรับกับปัญหานั้น ๆ

3.) บุคคลที่เกิดปัญหามักถูกจำกัดโดยทางแคบ ๆ โดยมุมมองของการมองทุกอย่างในแง่ร้ายกับปัญหาที่เกิดขึ้น (ตอกย้ำกับปัญหา) โดยไม่ได้มุ่งเน้นถึงวิธีการที่จะแก้ปัญหา

นอกจากนี้ เรซ (Race. 1994: 51-53) ได้แนะนำแนวคิดของการแก้ปัญหาเมื่อบุคคลเผชิญกับปัญหาไว้ดังนี้

1.) ยอมรับว่าคุณมีปัญห (Accept that you may have a problem) เพื่อเป็นการช่วยให้บุคคลไม่ต้องมองว่าจะเกิดปฏิกิริยากับตนเอง และจะได้ไม่เสียเวลากับการที่จะกล่าวโทษตนเอง และบุคคลอื่น ๆ

2.) บอกให้ได้ว่าปัญหาของคุณคืออะไร (What the problem is) เพื่อทำความเข้าใจว่าอะไรคือสิ่งที่เป็นปัญหาและทำให้คุณไม่สบายใจ

3.) ลองมองหาบุคคลที่คุณสามารถจะพูดคุยเกี่ยวกับปัญหาของคุณได้ (Talk about your problem to someone) การมองหาบุคคลที่จะพูดคุยในปัญหาของเรา นั้น ควรเป็นบุคคลที่คุณสามารถไว้วางใจได้

4.) หาคำตอบว่าทำไมจึงเกิดปัญหาขึ้น (Work out why the problem arose) วิธีนี้อาจจะไม่ได้ช่วยในการแก้ปัญหของคุณในปัจจุบันมากนัก แต่เพื่อเป็นการป้องกันไม่ให้เกิดปัญหาแบบนี้ซ้ำกับคุณอีกในอนาคต

5.) ปรึกษากับบุคคลอื่นโดยการบอกถึงแผนการแก้ปัญหของคุณว่าเป็นอย่างไร (Tell someone what you are planning to do) ถ้าคุณไม่มั่นใจว่าวิธีการแก้ปัญหของคุณจะได้ผลหรือไม่ ให้ลองปรึกษากับบุคคลอื่นที่คุณมั่นใจและไว้วางใจ เพื่อบางทีอาจจะมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติมประกอบกับเป็นการให้คุณได้ทบทวนแผนการแก้ปัญหของคุณด้วย

6.) ดำเนินการตามแผนการแก้ปัญหา (Keep a log of what you do) สิ่งนี้จะช่วยให้คุณรู้สึกว่าคุณได้มีการปฏิบัติตามแผนของคุณเพื่อเป็นการแสดงถึงความก้าวหน้าในการแก้ปัญหาด้วย

7.) ปรับมุมมองปัญหาว่าไม่ใช่อุปสรรคแต่เป็นโอกาสที่ทำให้คุณพัฒนาตนเอง (Regard each problem as an opportunity to grow) เมื่อคุณรู้สึกเป็นทุกข์กับปัญหา ให้ลองปรับมุมมองใหม่ว่าเป็นสิ่งที่มีคุณค่าในการพัฒนาให้ตัวเองมีทักษะเพิ่มความสามารถกับตนเอง

2.8.7.2 ขั้นตอนของทักษะการแก้ปัญหา

โอโดโนฮิว; และเคลสเนอร์ (O'Donohue; & Krasner. 1995: 154-157) ได้แบ่งขั้นตอนของทักษะการแก้ปัญหออกเป็น 5 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 การทำความเข้าใจในปัญหา (Problem orientation) ซึ่งเป็นการรับรู้ว่ามีปัญหาเกิดขึ้น และในการแก้ปัญหานั้นจะไม่เป็นการเสียเวลา หรือคุ้มค่ากับเวลาที่เสียไป

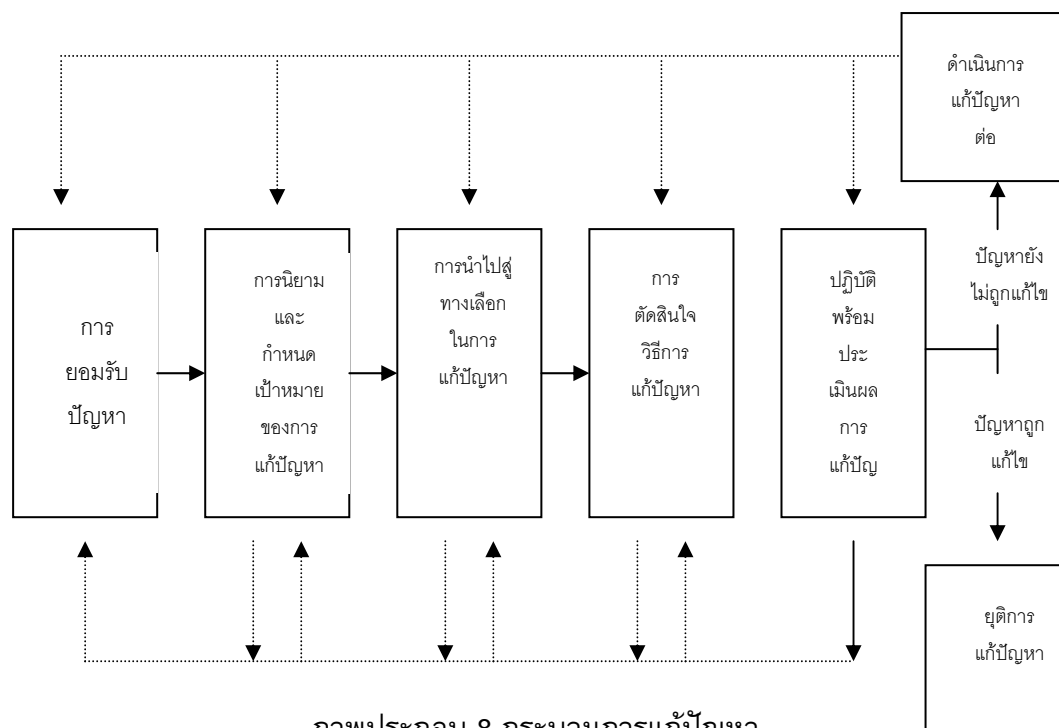
ขั้นที่ 2 การนิยามปัญหา (Problem definition) เป็นการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ เกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้น และทำความเข้าใจในปัญหานั้น ๆ ว่าเป็นอย่างไร ตลอดจนการกำหนดเป้าหมายในการแก้ปัญหที่เป็นปัญหาจริง ๆ

ขั้นที่ 3 การนำไปสู่ทางเลือกต่าง ๆ ในการแก้ปัญหา (Generation of alternative solutions) ขั้นนี้เป็นระดมวิธีการแก้ปัญหต่าง ๆ ให้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ อาจเป็นการมองหาคำแนะนำเกี่ยวกับความคิดเห็นจากบุคคลต่าง ๆ

ขั้นที่ 4 การตัดสินใจ (Decision making) เป็นการเปรียบเทียบและตัดสินใจเลือกวิธีการแก้ปัญหที่ดีที่สุดเพื่อนำไปสู่การแก้ปัญหาได้สำเร็จ

ขั้นที่ 5 การปฏิบัติการและการตรวจสอบวิธีการแก้ปัญหา (Solution implementation and verification) เป็นขั้นตอนของการนำวิธีการการแก้ปัญหาที่ตัดสินใจเลือกแล้วไปใช้ และพิจารณาถึงระดับของประสิทธิผลของวิธีการแก้ปัญหานั้น ๆ

นอกจากนี้ สไปเกลอร์ และกวเวมมูท (Spiegler; & Guevremont. 1998: 346-355) ได้เสนอแนวคิดของกระบวนการพื้นฐานการแก้ปัญหา ไว้ว่าประกอบด้วยขั้นตอนต่าง ๆ คือ การยอมรับในปัญหาที่เกิดขึ้น การนิยามปัญหาและการกำหนดเป้าหมายในการแก้ปัญหา การนำไปสู่ทางเลือกต่าง ๆ ในการแก้ปัญหา การตัดสินใจวิธีการแก้ปัญหที่ดีและเหมาะสมที่สุด และการปฏิบัติพร้อมทั้งการประเมินประสิทธิผล โดยขั้นตอนแสดงดังภาพประกอบ



ดังนั้นการให้ความสำคัญในการสอนทักษะการแก้ปัญหาของวัยรุ่นนั้น ต้องให้ผู้ฝึกได้ฝึกฝนทักษะของการแก้ปัญหาในประเด็นปัญหาที่หลากหลาย รวมถึงการกระตุ้นในประเด็นปัญหาที่สัมพันธ์กับวินัย การศึกษา กลุ่มเพื่อน และครอบครัว

2.8.8 ทักษะการจัดการความเครียด (Stress Managing Skills)

ความเครียด (Stress) หมายถึง ปฏิกริยาการตอบสนองของร่างกายที่ไม่เฉพาะเจาะจงต่อความต้องการต่าง ๆ ที่กระทำต่อร่างกาย หรือสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งที่บุคคลเข้าไปเกี่ยวข้องโดยการถูกคุกคามหรือไม่สามารถหาหนทางแก้ไข (Kalat. 1999: 466) นอกจากนี้กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2541: 9) ได้ให้ความหมายของความเครียดว่าหมายถึง ภาวะของอารมณ์ (Emotion) หรือความรู้สึก (Feeling) ที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ที่ทำให้รู้สึกไม่สบายใจ คับข้องใจ หรือถูกบีบคั้น กดดันจิตใจจนทำให้เกิดความทุกข์ใจ สบสน โกรธ หรือเสียใจ อีกทั้งศรีเรือน แก้วกังวาน (2542: 1) ได้ให้ความหมายของความเครียดว่าเป็นสภาวะอารมณ์ประเภทหนึ่ง โดยเป็นปฏิกริยาการตอบสนองต่อสิ่งเร้าทั้งภายนอกและภายใน ซึ่งจะส่งผลต่อร่างกายและจิตใจของบุคคลทั้งบวกและลบ

2.8.8.1 ประเภทของความเครียด

ลักขณา สิริวัฒน์ (2544: 160-162) ได้จำแนกประเภทของความเครียดไว้หลายชนิด ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับว่าจะใช้เกณฑ์อะไรในการแบ่งประเภท ได้แก่

ประเภทที่ 1 จำแนกตามผลที่เกิดขึ้น ซึ่งสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ลักษณะ ได้แก่

1.1 ความเครียดที่ส่งผลทางลบ (Negative Stress) ซึ่งความเครียดลักษณะนี้เป็นความเครียดที่ก่อให้เกิดความทุกข์ ความไม่สบายใจ หรือความอึดอัดใจให้กับบุคคล เช่น การหย่าร้าง การถูกทำโทษ การถูกให้ออกจากงาน เป็นต้น

1.2 ความเครียดที่ส่งผลทางบวก (Positive Stress) เป็นความเครียดที่ก่อให้เกิดความสุข ความสบายใจ และความพึงพอใจ ได้แก่ การได้รับรางวัล การได้เลื่อนตำแหน่งหน้าที่การงาน การแต่งงาน เป็นต้น

ประเภทที่ 2 จำแนกตามสาเหตุที่เกิดขึ้น สามารถแบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ ได้แก่

2.1 ความเครียดจากเวลา (Time Stress) เป็นความเครียดที่เกิดจากการมีเวลาไม่เพียงพอในการที่จะกระทำสิ่งใดให้สำเร็จ

2.2 ความเครียดจากสถานการณ์ (Situation Stress) เป็นความเครียดที่เป็นผลมาจากบุคคลที่อยู่ในสถานการณ์ที่ถูกคุกคามทางจิตใจ ซึ่งไม่สามารถควบคุมหรือหาวิธีแก้ไขสถานการณ์นั้น ๆ ได้

2.3 ความเครียดที่เกิดจากการคาดการณ์ (Anticipatory Stress) เป็นความเครียดหรือความรู้สึกทุกข์ใจในการที่จะต้องติดต่อกับบุคคลที่เข้ากันไม่ได้ หรือต้องเผชิญหน้ากับบุคคลที่มีพฤติกรรมที่ไม่ปรารถนา

ประเภทที่ 3 จำแนกตามแหล่งที่เกิด สามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ได้แก่

3.1 ความเครียดทางด้านชีววิทยา (Biological Stress) หรือร่างกาย (Physical Stress) เช่น การเกิดอุบัติเหตุต่าง ๆ การมีโรคประจำตัว การเปลี่ยนแปลงของร่างกายในวัย ต่าง ๆ

3.2 ความเครียดทางด้านจิตใจ (Psychological Stress) เป็นสภาพการณ์ที่กระทบหรือคุกคามที่สืบเนื่องมาจากความคิดของตนเอง โดยเกิดจากการหมกมุ่นอยู่กับเรื่องเดิมที่ทำให้ทุกข์ใจ หรืออาจเกิดจากการได้รับข้อมูลจากคนอื่นก็ได้

ประเภทที่ 4 จำแนกตามความสามารถในการป้องกันความเครียด สามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ดังนี้

4.1 ความเครียดที่สามารถหลีกเลี่ยงได้ (Avoid Stress) เช่น ไม่ชอบอากาศร้อนในห้องนอน ก็สามารถติดตั้งเครื่องปรับอากาศในห้องนอนได้

4.2 ความเครียดที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ (Unavoid Stress) เช่น ความเครียดที่เกิดจากการเจ็บป่วย ความเครียดจากการทำงาน เป็นต้น

2.8.8.2 ลักษณะอาการของความเครียด (Symptoms of Stress)

สัญญาณและอาการของความเครียดมีอยู่หลากหลายลักษณะที่สามารถสังเกต ได้ว่าเมื่อไหร่จึงถือได้ว่าบุคคลนั้นๆ กำลังประสบความเครียดอยู่ โดยประเภทของอาการความเครียดไว้ 4 ชนิด ดังนี้

- 1) ด้านความรู้สึก (Feeling) ได้แก่ ความรู้สึกกังวล ความรู้สึกกลัว ความรู้สึกโมโหจนเฉื่อยง่าย ความรู้สึกขุ่นเคือง
- 2) ด้านความคิด (Thoughts) ได้แก่ ความภาคภูมิใจในตนเองต่ำ ความกลัวความล้มเหลว ขาดสมาธิ เหนื่อยง่าย กังวลเกี่ยวกับเรื่องอนาคต หมกมุ่นในความคิดและเรื่องงาน สะเพร่า ขาดการระมัดระวัง เป็นต้น
- 3) ด้านพฤติกรรม (Behavior) ได้แก่ พุดติดอ่างและพูดเร็ว ร้องไห้โดยไม่มีเหตุผล หุนหันพลันแล่น หัวเราะเสียงดัง กัดฟัน สูบบุหรี่จัด เพิ่มปริมาณการใช้จ่ายและเครื่องดื่มประเภทแอลกอฮอล์ กินอาหารน้อยหรือมากเกินไป เป็นต้น
- 4) ด้านร่างกาย (Physiological) ได้แก่ มือเปียกเหงื่อ หัวใจเต้นแรง ปวดศีรษะ ปวดเมื่อยคอและหลัง เป็นต้น

2.8.8.3 หลักการและเทคนิคในการลดความเครียด

2.8.8.3.1 การควบคุมความคิดทางลบ (Controlling Negative Thinking)

การคิดที่ดี (Healthy Thinking) คือการไม่คิดในแง่ลบ คนส่วนใหญ่ที่มีปัญหาในเรื่องอารมณ์ ไม่ว่าจะเป็น ความเครียด ความซึมเศร้า ความวิตกกังวล หรือความไม่สบายใจนั้นเป็นผลมาจากการมุ่งให้ความสนใจหรือการหมกมุ่นเกี่ยวกับความรู้สึกที่ไม่ดี การกระทำที่ย่ำคิด และ

การหมกมุ่นในความคิดกับเหตุการณ์ที่ไม่พึงปรารถนาและความรู้สึกไม่มีความสุขจะทำให้เกิดปัญหาต่าง ๆ วิธีการที่จะช่วยในการควบคุมความคิดทางลบนั้นสามารถทำได้ดังนี้ (Kleinke. 1998: 83-92)

- 1.) การคิดโดยการปรับเปลี่ยนความคิด (Thinking Adaptive Thoughts)
- 2.) การหยุดคิดการคิดในทางลบ (Stopping Negative Thoughts)
- 3.) การฝึกการคิดในเชิงบวก (Practicing Positive Thoughts)
- 4.) การรับการตักเตือนในความคิดของตนเอง (Taking Charge of your Thinking)

นอกจากนี้ประเภทต่าง ๆ ของความคิดทางลบหรือความคิดที่บิดเบือน แบ่งเป็นประเภทต่าง ๆ ได้ดังนี้ (Sharf. 2001: 378-380)

ประเภทที่ 1 การคิดแบบ 2 ขั้วตรงข้าม (Dichotomous Thinking) เป็นการคิดโดยคิดว่าสิ่งต่าง ๆ หากไม่อย่างนี้ก็ต้องเป็นอีกอย่าง ความคิดประเภทนี้จะถูกจำกัดในการคิดแบบทั้งหมด หรือ ศูนย์ หรือ 2 ขั้วตรงข้าม ตัวอย่างเช่น นักเรียนพูดว่า " ถ้าฉันไม่ได้ A ในการสอบครั้งนี้ ฉันก็จะสอบตก" ซึ่งเป็นการถูกจำกัดในการคิดแบบ 2 ขั้วตรงข้าม เกรด A- และ B+ กลายมาเป็นสอบตกและถูกมองว่าไม่พึงพอใจกับสิ่งที่ได้รับ

ประเภทที่ 2 การสรุปแบบเลือกเอา (Selective Abstraction) บางครั้งบุคคลเก็บเอาข้อคิดเห็นหรือข้อเท็จจริงจากเหตุการณ์เพื่อเป็นการยืนยันความคิดที่ซึมเศร้าหรือการคิดในแง่ลบ ตัวอย่างเช่น นักเบสบอลผู้ซึ่งตีลูกและลงแข่งสำเร็จมามากอาจจะมุ่งมองเฉพาะจุดผิดพลาดที่เขาทำและยึดติดกับข้อผิดพลาดนั้นๆ ดังนั้นนักเบสบอลคนนี้ได้สรุปแบบเลือกเฉพาะเหตุการณ์เพียงเหตุการณ์เดียวจากภาพรวมในหลายเหตุการณ์โดยการดึงข้อสรุปในแง่ลบเพื่อทำให้รู้สึกเศร้า

ประเภทที่ 3 การลงสรุปอย่างไร้เหตุผล (Arbitrary Inference.) หมายถึง การสรุปที่ขัดแย้ง หรือขาดข้อเท็จจริง หรือหลักฐานต่าง ๆ มาสนับสนุน โดยสามารถแบ่งออกเป็น 2 แบบ ได้แก่

3.1) การอ่านใจ (Mind reading) หมายถึง เป็นความคิดที่ว่าเราคาดการณ์ว่าคนอื่นนั้นจะรู้สึกหรือเขาคิดอย่างไรกับเรา ตัวอย่างเช่น นักเรียนคนหนึ่งอาจสรุปว่าเพื่อนไม่ชอบเขา เพราะไม่มีใครไปดูหนังกับเขา แต่ในความเป็นจริงแล้ว เพื่อน ๆ อาจมีหลายเหตุผลที่ไม่ไปกับ

3.2) การคาดคะเนแง่ลบ (Negative prediction) หมายถึง บุคคลเชื่อว่ามีบางอย่างที่ไม่ดีกำลังจะเกิดขึ้น แม้ว่าจะไม่มีหลักฐานอะไรมาสนับสนุนความคิดความเชื่อเหล่านั้น เช่น บุคคลอาจคาดคะเนว่าจะสอบตก แม้ว่าบุคคลคนนั้นจะทำข้อสอบได้อย่างดี และเตรียมพร้อมสำหรับการสอบ ในกรณีนี้การลงสรุปเกี่ยวกับการสอบตกเป็นการคาดคะเนแง่ลบไม่มีข้อเท็จจริงอะไรมาสนับสนุนกับเหตุการณ์นั้น ๆ

ดังนั้นทั้งการอ่านใจและการคาดคะเนแง่ลบทำให้เกิดการลงสรุปอย่างไร้เหตุผลซึ่งอยู่บนพื้นฐานของการขาดการสนใจต่อข้อมูลที่มีอยู่ และ/หรือบิดเบือนข้อมูลที่มีอยู่ทำให้เกิดความเครียดหรือความวิตกกังวลได้

ประเภทที่ 4 การคิดหายนะ (Catastrophizing) ในการบิดเบือนทางความคิดแบบนี้ บุคคลจะนำเหตุการณ์ที่วิตกกังวลอยู่มาขยายเพื่อให้เกินความจริง และเพื่อให้เกิดความน่ากลัว ตัวอย่างเช่น “ฉันรู้ว่าเมื่อฉันได้พบกับอาจารย์ ฉันจะพูดบางอย่างที่โง่ ๆ ออกมาซึ่งทำให้เสียใจมากต่อเกรดของฉัน ฉันรู้ว่าฉันจะพูดบางอย่างที่จะทำให้อาจารย์ลดเกรดของฉัน” ความคิดเหล่านี้ย่อมทำให้อาจารย์กลายเป็นเรื่องหายนะได้

ประเภทที่ 5 การคิดแบบสรุปเกินจริง (Overgeneralization). เป็นการสร้างกฎเกณฑ์จากเหตุการณ์ร้าย ๆ 2-3 ครั้ง บุคคลบิดเบือนความคิดโดยผ่านการสรุปเกินจริง ตัวอย่างเช่น นักศึกษาปวส.ชั้นปีที่ 2 ของวิทยาลัยอาชีวศึกษาสรุปดังนี้ “เพราะฉันทำข้อสอบภาษาอังกฤษในครั้งแรกไม่ได้ ดังนั้นฉันไม่สามารถทำภาษาอังกฤษได้อีก” ดังนั้นประสบการณ์แค่ 2-3 ครั้งก็ถูกสรุปเกินจริงมาเป็นกฎเกณฑ์ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมในอนาคต

ประเภทที่ 6 การคิดโดยการทำให้เป็นเรื่องส่วนตัว (Personalization) การพูดถึงเหตุการณ์ที่ไม่เกี่ยวข้องกับบุคคลแต่ทำให้มีความหมายเป็นการบิดเบือนความคิดในแง่การทำให้เป็นเรื่องส่วนตัวได้ ตัวอย่างเช่น “ฝนตกเสมอเลยยามที่ฉันจะไปเดินห้าง” และ “เมื่อใดก็ตามที่ฉันไปเดินห้าง ก็จะมีคนติดตื้ออย่างมาทุกครั้งที่” บุคคลไม่ใช่สาเหตุของฝนหรือรถติด เหตุการณ์เหล่านี้อยู่นอกเหนือการควบคุมของเรา ยิ่งกว่านั้น

ความคิดในแง่ลบหรือความคิดที่บิดเบือนเหล่านี้หากเกิดบ่อย ๆ จะนำสู่ความทุกข์ใจ หรือความผิดปกติทางจิต และอาจเกิดความซึมเศร้า วิตกกังวล หรือความแปรปรวนอื่น ๆ ทางด้านจิตใจได้

2.8.8.3.2 กฎ 5 ประการในการเผชิญกับความวิตกกังวล (Five Rules for Coping with Anxiety)

- ประการที่ 1 คือ ห้ามเป็นผู้หลีกเลี่ยง (Don't be avoider)
- ประการที่ 2 คือ การใช้การเผชิญทางบวก (Use positive confrontation)
- ประการที่ 3 คือ มีความรอบรู้ในการกำหนดทิศทาง (Be mastery-oriented)
- ประการที่ 4 คือ การเก็บบันทึก (Keep records)
- ประการที่ 5 คือ การเต็มใจที่ทำงาน (Be willing to work)

2.8.8.3.3 เทคนิคเบื้องต้นในการลดความเครียด นอกจากหลักการเบื้องต้นดังกล่าวข้างต้นแล้ว มีเทคนิคเบื้องต้นที่จะช่วยในการลดความเครียด ดังนี้

- 1) ตระหนักรู้ในการตอบสนองต่อความเครียดของตนเอง
- 2) เสริมแรงตนเอง ด้วยข้อความทางบวก
- 3) หลีกเลี่ยงการแข่งขันที่ไม่จำเป็น
- 4) พัฒนาพฤติกรรมการกล้าแสดงออก
- 5) ยอมรับในข้อจำกัดของตนเอง และโปรดยอมรับไว้เสมอว่าทุกคนย่อมมีเอกลักษณ์ของตนเอง และมีความแตกต่างกัน
- 6) ออกกำลังกาย

- 7) กินอาหารให้สมดุลในแต่ละวัน
- 8) พุดคุยกับเพื่อนที่สามารถไว้วางใจได้เกี่ยวกับความกังวลนั้น ๆ
- 9) เรียนรู้ในการที่จะใช้เวลาได้อย่างเหมาะสม
- 10) มีการกำหนดเป้าหมายที่เป็นไปได้ในชีวิต
- 11) จัดเรียงลำดับความสำคัญของกิจกรรมในแต่ละวัน
- 12) มีการฝึกการผ่อนคลาย โดยใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยาเมื่อรู้สึกตึงเครียด ดังตัวอย่าง (Kleinke. 1998: 121-122) ได้กล่าวถึง การลดความเครียดด้วยการใช้เทคนิคการลดความอ่อนไหวอย่างเป็นระบบ (Systematic Desensitization) เทคนิคนี้ผู้บุกเบิก คือ โจเซฟ โวลเป (Joseph Wolpe) ซึ่งเป็นเทคนิคในการเตรียมตัวตนเองเพื่อลดความวิตกกังวลที่จะเกิดขึ้น โดยมีขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

ขั้นที่ 1 การเริ่มต้นโดยการนั่งในท่าทางที่ผ่อนคลายที่สุด (นั่งหลังตรงติดพนักพิง / สมาชิกคนใดรู้สึกอึดอัดกับทางเกวให้ปลดเข็มขัดออก และถอดรองเท้าทุกเท้า)

ขั้นที่ 2 หลับตาเพื่อหลบหลีกสิ่งเร้าจากการมอง จากนั้นให้เริ่มหายใจยาว ๆ ทั้งหายใจเข้า และหายใจออก โดยให้ความสนใจอยู่กับการหายใจ (รู้กำลังหายใจเข้า และรู้กำลังหายใจออก)

ขั้นที่ 3 เริ่มเกร็งและคลายกล้ามเนื้อทีละส่วน โดยขั้นแรกให้ค่อย ๆ เริ่มเกร็งกล้ามเนื้อจนรู้สึกตึงที่สุด แต่ไม่ตึงมาก (ต้องไม่รู้สึกปวด / เป็นตะคริว) และเกร็งไว้สักพัก (ประมาณ 5-7 วินาที) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มรับรู้ถึงความตึงเครียดที่เกิดขึ้นในกล้ามเนื้อ แล้วจึงคลายกล้ามเนื้อออกทันที (เพื่อให้รับรู้ว่าการคลายอย่างแท้จริง และรู้สึกสบายจากการได้ผ่อนคลายของกล้ามเนื้อ)

ขั้นที่ 4 ในการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อนั้นจะเริ่มจากที่เท้า น่อง หน้าขา มือ แขน ต้นแขน หัวไหล่ หน้าอก หน้าท้อง คอ หน้าผาก คิ้ว ตา และปากตามลำดับ ให้สมาชิกกลุ่มสามารถแยกแยะความรู้สึกที่เกิดขึ้นได้ในขณะฝึกทั้งการเกร็งและการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ

2.8.9 ทักษะการเผชิญความโกรธ (Anger Coping Skill)

ความโกรธเป็นหนึ่งในความซับซ้อนทางด้านอารมณ์ของมนุษย์ ซึ่งเป็นเหมือนกับการมีปฏิกิริยาต่อความคับข้องใจ (Frustration) และการถูกคุกคามในชีวิต มนุษย์ทุกคนย่อมต้องเผชิญกับความโกรธในการดำเนินชีวิต ปัญหาเกี่ยวกับความโกรธเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตมนุษย์ที่เป็นเรื่องปกติ แต่จะมีประเด็นคำถามที่เกิดขึ้นว่า ทำไมคนเราจึงต้องโกรธ และเมื่อโกรธบุคคลจะมีการตอบสนองต่อความโกรธอย่างไร และความโกรธนั้นเป็นสิ่งที่รบกวนกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคลหรือไม่ เราสามารถที่จะจัดการกับความโกรธได้อย่างไรจึงถือว่าเหมาะสม

เป็นเรื่องยากที่จะให้คำจำกัดความของความโกรธเนื่องจากมนุษย์จะมีความหลากหลายเป็นอย่างมากเมื่อบุคคลแสดงความโกรธออกมา บางส่วนของอารมณ์จะสามารถเชื่อมโยงกับ

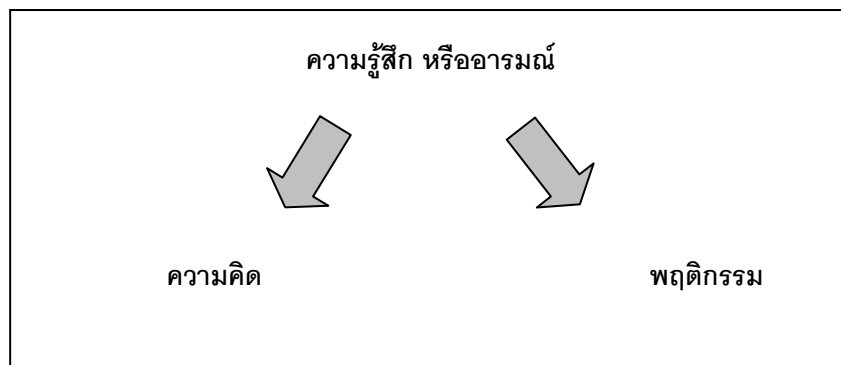
ความโกรธได้ คือ ความโมโห (Fury) ความเจ็บแค้นใจ (Outrage) ความไม่เป็นมิตร (Hostility) ความเดือดดาล (Rage) ความเกลียด (Hate) ความไร้เหตุผล (Irration) ความระคายเคือง (Aggravation) และความขุ่นเคืองใจ (Resentment) เป็นต้น (Kleinle. 1998: 132-133)

สมาคมจิตวิทยาอเมริกัน (American Psychological Association (APA). 2006: Online) ได้ให้นิยามของความโกรธว่า ความโกรธ หมายถึง ภาวะของอารมณ์ที่หลากหลายในระดับรุนแรงจากความคิดที่ไร้เหตุผล ขุ่นเคือง โมโห และเดือดดาลของบุคคล

2.8.9.1 มุมมองต่าง ๆ ของนักจิตวิทยาต่อความโกรธ

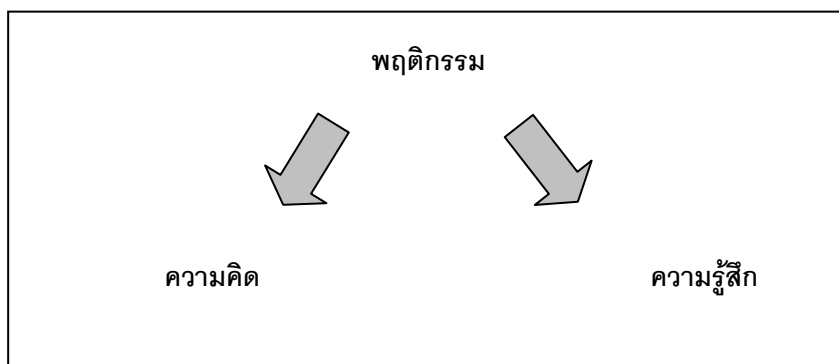
การที่จะเข้าใจในการจัดการกับความโกรธนั้นไม่ใช่เรื่องง่ายนักเนื่องจากมีความซับซ้อนเกี่ยวพันกันของการปฏิสัมพันธ์ของทั้งความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรม ดังนั้นการที่บุคคลเข้าใจถึงปัจจัยอะไรที่มีอิทธิพลต่อความโกรธนั้น ก็จะช่วยให้เราเข้าใจสาเหตุของความโกรธได้เบื้องต้นในการที่จะใช้ในการจัดการกับความโกรธได้ซึ่งมีมุมมองต่าง ๆ ของนักจิตวิทยาเกี่ยวกับความโกรธดังต่อไปนี้ (Faupel; Herrick; & Sharp. 1998: 7-11)

2.8.9.1.1 มุมมองที่ 1 มุมมองของนักจิตวิทยากลุ่มพลวัตรทางจิต (Psychodynamic Approach) ให้มุมมองของความโกรธว่าเกิดจากความรู้สึกหรืออารมณ์และเป็นผลให้เกิดแรงขับไปสู่การแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ดังภาพประกอบ 9



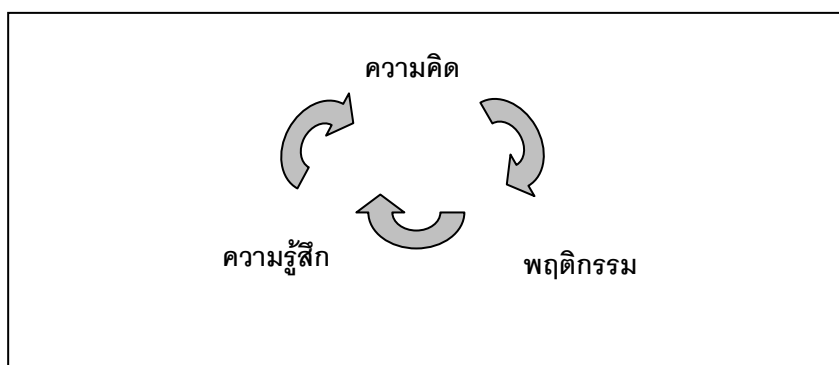
ภาพประกอบ 9 มุมมองของนักจิตวิทยากลุ่มพลวัตรจิตเกี่ยวกับความโกรธ

2.8.9.1.2 มุมมองที่ 2 มุมมองของนักจิตวิทยาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorist Approach) มองว่าพฤติกรรมของมนุษย์ปัจจัยแรกของการเกิดความโกรธเนื่องจากนักพฤติกรรมนิยมเชื่อว่า พฤติกรรมของบุคคลนั้นถูกควบคุมโดยการให้รางวัลหรือการลงโทษตามประสบการณ์ที่ได้รับในอดีต ดังภาพประกอบ 10



ภาพประกอบ 10 มุมมองของนักจิตวิทยาแบบพฤติกรรมนิยมเกี่ยวกับความโกรธ

2.8.9.1.3 มุมมองที่ 3 มุมมองของนักจิตวิทยากลุ่มความคิด (Cognitive Approach) นักจิตวิทยากลุ่มนี้เชื่อว่าธรรมชาติของความคิดมีอิทธิพลต่ออารมณ์และความรู้สึกของมนุษย์ และอารมณ์ความรู้สึกเหล่านี้จะเป็นแรงขับไปสู่การแสดงให้เกิดพฤติกรรม แต่อย่างไรก็ตามทั้งความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมก็เป็นปัจจัยที่สัมพันธ์กันที่ส่งผลให้เกิดความโกรธ ดังภาพประกอบ 11



ภาพประกอบ 11 มุมมองของนักจิตวิทยากลุ่มความคิดเกี่ยวกับความโกรธ

สิ่งสำคัญสิ่งหนึ่งที่บุคคลจำเป็นต้องรู้เมื่อเกิดความโกรธ คือ สาเหตุ (Causing) ของความโกรธ และวิธีที่จัดการกับความโกรธอย่างเหมาะสม จากการสำรวจเกี่ยวกับการตอบสนองของความโกรธ (Kleinke. 1998: 138; citing Harris. 1992) พบว่า นักศึกษาในมหาวิทยาลัยส่วนใหญ่จะตอบสนองความโกรธโดยแสดงออก ดังนี้

- 1) ตะโกน หรือแผดเสียงใส่บุคคลที่ทำให้เราโกรธ
- 2) ออกกำลังกาย
- 3) หาอะไรอย่างอื่นทำเพื่อเบี่ยงเบนความสนใจ
- 4) พยายามไม่คิดเรื่องที่โกรธ โดยคิดเรื่องอื่นแทน

นอกจากนี้ไคลน์ (Kleinke. 1998: 140) ได้อธิบายถึงวิธีการจัดการเมื่อเผชิญกับความโกรธ ซึ่งมีอยู่หลายเทคนิคที่เป็นประโยชน์ในการช่วยเหลือ ดังนี้

1.) การผ่อนคลาย (Self-Relaxation) วิธีการผ่อนคลายเป็นเทคนิคที่ง่ายและเป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการจัดการความโกรธ โดยมีวิธีง่าย ๆ ได้แก่ การหายใจลึก ๆ (Deep Breathing) การฝึกจินตนาการ (Relaxing Imagery) การผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (Muscle-Relaxation) เป็นต้น

2.) การกำหนดโครงสร้างทางความคิดใหม่ (Cognitive Restructuring) สามารถกระทำโดยการเปลี่ยนวิธีการคิดใหม่ เมื่อบุคคลต้องเผชิญกับความโกรธส่วนใหญ่มักจะสะท้อนให้เห็นถึงความคิดภายใน และแนวโน้มส่วนใหญ่ก็มักจะขยายความคิดเกินความเป็นจริง (Exaggerated Thinking)

3.) การใช้อารมณ์ขัน (Using Humor) เป็นวิธีการอีกหนึ่งวิธีที่ช่วยให้บรรเทาความโกรธ ซึ่งวิธีนี้เป็นเหมือนการปฏิเสธที่จะรับความเครียดหรือเรื่องราวที่เป็นความโกรธไว้

4.) การเปลี่ยนสิ่งแวดล้อม (Changing Environment) ในบางครั้งสิ่งแวดล้อมอาจเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดความโมโหได้

2.8.10 ทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง (Self Monitoring Skill)

ทักษะการควบคุม ดูแลตนเองเป็นความสามารถอย่างหนึ่งที่สำคัญสำหรับการดำรงชีวิตในปัจจุบัน มีคำอยู่หลายคำที่มีความหมายใกล้เคียงและสามารถใช้แทนกันได้บางครั้ง ได้แก่ การควบคุมตนเอง (Self control) การมีวินัยในตนเอง (Self discipline) การกำกับดูแลตนเอง (Self regulation) เป็นต้น ดังนั้นความหมายของการควบคุมดูแลตนเองสามารถให้คำจำกัดความได้ดังนี้

แบนดูรา (Bandura. 1977: 140) ได้ให้ความหมายของการควบคุม ดูแลตนเองว่า เป็นความสามารถในการกำหนด ดูแลตนเองของบุคคล ทั้งในด้านความคิด อารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเองให้เป็นไปในทิศทางที่บุคคลต้องการหรือกำหนดไว้ ไม่ว่าจะพบกับอุปสรรคหรือปัญหาใด ๆ ก็ตาม ตลอดจนอยู่ในสถานการณ์ที่เกิดความขัดแย้งขึ้นในใจ อีกทั้งมิชเชล; และมิชเชล (Mischel; & Mischel. 1976: 84) ได้ให้ความหมายว่า ทักษะการควบคุมตนเองเป็นความสามารถที่จะละเว้นการกระทำบางชนิดหรือเป็นความสามารถที่จะแสดงพฤติกรรมที่ใช้ความอดทนและการตัดสินใจอย่างมีเหตุและผลที่เหมาะสม ทั้งนี้เพื่อให้ได้รับผลดี

ตามที่ตนเองปรารถนาและหลีกเลี่ยงผลกระทบในทางลบที่อาจจะเกิดขึ้นกับตนเองได้ นอกจากนี้เบอมมิสเตอร์, ฮีทเทอร์ตัน; และไทซ์ (Baumeister; Heatherton; & Tice. 1994: 7) ได้ให้ความหมายไว้ว่า การควบคุมตนเองเป็นความสามารถในการพยายามของบุคคลที่จะเปลี่ยนแปลงการตอบสนองของตนเอง ซึ่งการตอบสนองในที่นี้หมายถึง การกระทำ ความคิด ความรู้สึก ความปรารถนา และการปฏิบัติตนในด้านต่าง ๆ เป็นต้น

2.8.10.1 ลักษณะของบุคคลที่มีทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง

ธอร์ลีเซน; และเมโนนี (Thoresen; & Manoney. 1974: 178) และโรเซนเบอม (Rosenbaum. 1980: 109-121) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมการควบคุมตนเอง โดยอาศัยแนวคิดตามการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning) ได้สรุปถึงลักษณะของบุคคลที่มีความสามารถในการควบคุมดูแลตนเองต้องประกอบได้ไปด้วยลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

- 1) มีความสามารถในการเลือกกระทำ และการรู้จักการใช้ความคิดอย่างมีเหตุผล หรือมีลักษณะการแสดงออกทางอารมณ์และการกระทำอย่างเหมาะสมกับสถานการณ์
- 2) มีแนวทางในการแก้ปัญหาและสามารถวางแผนการดำเนินชีวิตเพื่อเป้าหมายของตนเองในอนาคต
- 3) มีความสามารถในการยับยั้งชั่งใจในการกระทำตามอำเภอใจของตนเอง และอดทนอดกลั้นเมื่อต้องเผชิญความยากลำบาก
- 4) มีความสามารถในการรับรู้ผลกระทบจากการกระทำของตนเอง ตลอดจนรู้จักการให้รางวัลและลงโทษตนเองในผลของการกระทำนั้น ๆ

2.8.10.2 แนวทางการแก้ไขและพัฒนาทักษะการควบคุมดูแลตนเอง

แนวทางในการแก้ไขและพัฒนาทักษะการควบคุม ดูแลตนเองนั้น สามารถใช้แนวคิดและทฤษฎีของการให้คำปรึกษาในเชิงความคิด และพฤติกรรม (Behavioural and Cognitive Counseling Theory) ในการประยุกต์ใช้ได้ดังนี้

เจลดาร์ด; และเจลดาร์ด (Geldard; & Geldard. 1999: 155-158) ได้เสนอแนะกลยุทธ์ในเชิงความคิดและพฤติกรรมในการแก้ปัญหการควบคุมตนเอง ไว้ดังนี้

- 1.) การระบุถึงพฤติกรรมที่เป็นปัญหา (Identification of problem behaviour) โดยหลักการเบื้องต้นของการให้คำปรึกษานั้น สิ่งสำคัญประการหนึ่งของการแก้ปัญหาคือ การที่บุคคลสามารถที่จะระบุพฤติกรรมต่าง ๆ ที่เป็นสาเหตุของปัญหาที่เกิดขึ้นได้ ดังนั้นการที่บุคคลยอมรับในปัญหาหรือพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจะช่วยให้บุคคลสามารถเปลี่ยนแปลงตนเองได้
- 2.) การสังเกตพฤติกรรม (Observation of behavior) ถ้าบุคคลปรารถนาที่จะเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของตนเองนั้น สิ่งสำคัญอีกประการหนึ่ง คือ บุคคลจำเป็นต้องสังเกตพฤติกรรมของตนเองในปัจจุบันเพื่อที่จะสามารถเข้าใจตนเอง และผลที่เกิดขึ้นในพฤติกรรมที่เป็นปัญหานั้น ๆ

3.) การประเมินพฤติกรรม (Evaluation of behavior) ในการเปลี่ยนแปลงใด ๆ ก็ตาม วัยรุ่นส่วนใหญ่มักจะหมดกำลังใจหรือท้อใจเมื่อรู้ว่าการเปลี่ยนแปลงไม่เกิดความก้าวหน้าหรือสำเร็จมากขึ้น ดังนั้นเพื่อหลีกเลี่ยงปัญหาเหล่านี้ ผู้ออกแบบโปรแกรมจำเป็นต้องจัดโปรแกรมที่จูงใจและกระตุ้นสำหรับการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง หรือเพิ่มแบบฝึกหัดที่เพิ่มความสนใจมากขึ้นเป็นต้น

4.) การกำหนดผลที่ตามมาของพฤติกรรม (Setting consequences for behaviour) เป้าหมายสำคัญที่ช่วยในการกระตุ้นวัยรุ่นในการควบคุม ดูแลตนเองให้สำเร็จ สิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งคือ จำเป็นจะต้องได้รับรางวัล หรือการเสริมแรงเมื่อเป้าหมายสัมฤทธิ์ผล

2.8.10.3 เทคนิคกระบวนการ WDEP ในการควบคุมและดูแลตนเอง

ทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง พัฒนาแนวคิดของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความเป็นจริง (Reality Counseling Theory) (Corey, 2005: 325-328) โดยนำหลัก “ระบบ WDEP” มาประยุกต์ในการควบคุมดูแลตนเอง ประกอบด้วย

2.3.1 W = wants เป็นการสำรวจความต้องการ และความจำเป็น ตลอดจนการกำหนดเป้าหมายของตนเอง (ทั้งนี้ต้องสามารถระบุเป้าหมายและความสำคัญของเป้าหมายได้)

2.3.2 D = Direct and Doing เป็นการกำหนดทิศทางและวิเคราะห์แนวทางการกำหนดเป้าหมาย จากแนวคิดของการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความเป็นจริงนั้นจะเน้นพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในปัจจุบันและเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ในอดีต ตลอดจนมุ่งที่การตระหนักรู้ของการกำหนดเป้าหมายและเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

2.3.3 E = Evaluation การประเมิน เป็นการให้สมาชิกได้สามารถประเมินตนเอง (Self – Evaluation) ถึงแนวทางต่าง ๆ ที่เหมาะสมในการกำหนดเป้าหมาย และความเป็นไปได้ของแนวทางที่เลือกมาใช้ในให้เป้าหมายประสบความสำเร็จ

2.3.4 P = Planning and Action หลักสำคัญอย่างหนึ่งของแนวคิดการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง คือ เป้าหมายที่เกิดจากความต้องการและความจำเป็นที่แท้จริง ซึ่งผู้กำหนดเป้าหมายจะเป็นผู้กำหนดเอง โดยสิ่งสำคัญคือทำให้ข้อผูกพันกับตัวเอง ก่อนจะลงมือปฏิบัติตามแผน กล่าวคือเน้นในเรื่องความรับผิดชอบต่อตนเอง

จากเอกสารดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่าตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตนั้น ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบที่ 1 องค์ประกอบด้านสังคม ได้แก่ ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและการเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ และทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น องค์ประกอบที่ 2 องค์ประกอบด้านความคิด ได้แก่ ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ปัญหา องค์ประกอบที่ 3 องค์ประกอบด้านการเผชิญอารมณ์ ได้แก่ ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะด้านการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง

3. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างโมเดล

3.1 ความหมายของโมเดล

อิงลิช และอิงลิช (เสรี ชัดเข้ม. 2538: 50; อ้างอิงจาก English; & English. 1965: 326) ได้ให้ความหมายของโมเดล ไว้ดังนี้

1. แบบจำลองเลียนแบบของจริง
2. ตัวแบบที่เป็นแบบอย่าง
3. แบบจำลองการดำเนินงานที่แสดงความสัมพันธ์ของส่วนต่าง ๆ ในระบบ
4. การอธิบายความสัมพันธ์ของข้อมูลในรูปของระบบสัญลักษณ์

อุทุมพร จามรมาน (2541: 22) กล่าวว่า โมเดล หมายถึง โครงสร้างความเกี่ยวข้องกันระหว่างหน่วยต่าง ๆ หรือตัวแปรต่าง ๆ ดังนั้น โมเดล จึงน่าจะมีมากกว่า 1 มิติ หรือหลายตัวแปร และตัวแปรดังกล่าวนี้ต่างก็มีความเกี่ยวข้องซึ่งกันและกัน (เชิงความสัมพันธ์หรือตรรกะ)

คีฟส์ (เสรี ชัดเข้ม. 2538: 51 ; อ้างอิงจาก Keeves. 1988) ได้ให้ความหมายของโมเดลว่า หมายถึง แบบแผนโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร

เสรี ชัดเข้ม (2538: 52) ได้กล่าวถึงโมเดลเชิงแนวคิด หมายถึง แบบจำลองโครงสร้างความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบหรือตัวแปรของทฤษฎีเรื่องใดเรื่องหนึ่งหรือจากแนวคิดเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เพื่อให้อธิบายทฤษฎีที่มีอยู่แล้วให้เข้าใจได้ชัดเจนยิ่งขึ้น หรือเพื่อใช้เป็นแนวทางในการสร้างทฤษฎีใหม่ต่อไป

จากความหมายของโมเดล สรุปได้ว่า แบบจำลอง ตัวแบบ หรือโครงสร้างของสิ่งต่าง ๆ ที่มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน เพื่อใช้ในการอธิบายหรือเพื่อเป็นแนวทางในการสร้างแนวคิดหรือหลักการเพิ่มเติมต่อไป

3.2 ความสัมพันธ์ระหว่างโมเดลกับทฤษฎี

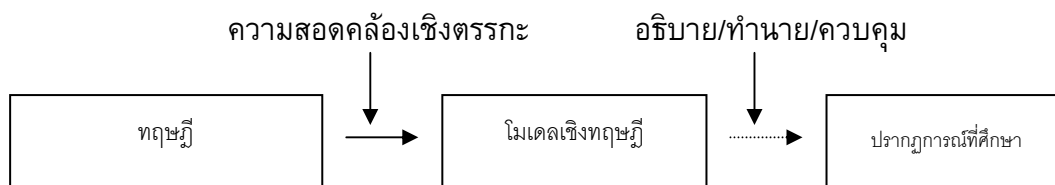
โมเดลเชิงแนวคิดมีความแตกต่างจากทฤษฎีในบางประการ แต่ก็มีความสัมพันธ์กับทฤษฎีในลักษณะต่าง ๆ ดังนี้ (เสรี ชัดเข้ม. 2538: 52)

1. โมเดลเชิงทฤษฎี (Theoretical Model) คือ โมเดลหรือแบบจำลองที่สร้างขึ้นจากประสบการณ์ งานวิจัย หรือทฤษฎีที่มีอยู่แล้ว เพื่อหาข้อสรุปที่ใช้ในการอธิบาย ทำนาย หรือควบคุมปรากฏการณ์ของสิ่งที่ศึกษา และเมื่อทดสอบโมเดลกับข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้แล้ว ถ้ามีความสอดคล้องกัน โมเดลนั้น ๆ ก็จะทำให้เกิดความน่าเชื่อถือ (Reliability) อันนำไปสู่การสร้างทฤษฎีในเรื่องนั้น ๆ ดังนั้นโมเดลเชิงทฤษฎีจึงเป็นแค่ขั้นตอนขั้นต้นหนึ่งของการสร้างทฤษฎีใหม่ ดังภาพประกอบ 12



ภาพประกอบ 12 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างโมเดลเชิงทฤษฎีกับทฤษฎี

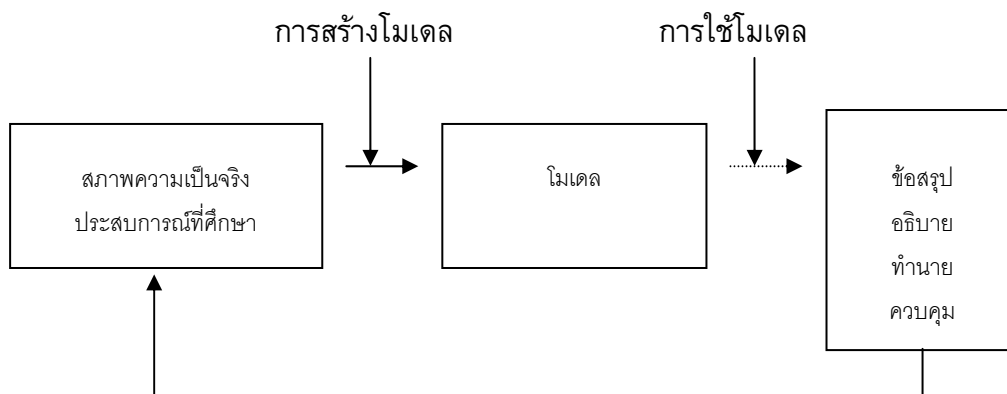
2. โมเดลเชิงปฏิบัติ (Practice Model) คือ โมเดลหรือแบบจำลองที่สร้างขึ้นมาจากทฤษฎีที่มีอยู่แล้ว แต่เพื่อช่วยให้เข้าใจในทฤษฎีนั้น ๆ ได้ดียิ่งขึ้น หรือเพื่อใช้ในการอธิบาย ทำนาย ตลอดจนการควบคุมปรากฏการณ์ที่ศึกษา ดังนั้นโมเดลเชิงปฏิบัติจึงเป็นแบบจำลองที่ได้จากการถ่ายทอดจากทฤษฎีไปสู่การปฏิบัติ ดังภาพประกอบ 13



ภาพประกอบ 13 ความสัมพันธ์ระหว่างโมเดลเชิงปฏิบัติกับทฤษฎี

3.3 การสร้างโมเดล

การศึกษาปรากฏการณ์ทางธรรมชาติ หรือสังคมเรื่องใดเรื่องหนึ่งอาจไม่ศึกษาปรากฏการณ์เรื่องนั้นโดยตรง แต่เราศึกษาโดยวิธีการสร้างโมเดลเพื่อหาข้อสรุปที่สามารถนำไปอธิบาย ทำนาย หรือควบคุมปรากฏการณ์ที่ศึกษา ดังภาพประกอบ 14



ภาพประกอบ 14 การศึกษาปรากฏการณ์โดยวิธีการสร้างโมเดล

โมเดลที่ใช้ศึกษาค้นคว้าปรากฏการณ์ทางสังคมต้องมีคุณสมบัติ 2 ประการ คือ ประการที่ 1 โมเดลต้องมีลักษณะสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงของปรากฏการณ์ของเรื่องที่ศึกษา และประการที่ 2 โมเดลต้องสามารถนำไปใช้หาข้อสรุปเพื่อการอธิบาย ทำนาย หรือควบคุมปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง

คุณสมบัติของโมเดลทั้ง 2 ประการนี้ มีลักษณะที่ขัดแย้งกันระหว่างสองโมเดล กล่าวคือ การสร้างโมเดลให้สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงของปรากฏการณ์มากเท่าใด โมเดลก็จะสลับซับซ้อนมากขึ้น ทำให้การนำโมเดลไปใช้มีความยุ่งยาก ในทางตรงกันข้ามถ้าเน้นความสะดวกในการนำโมเดลไปใช้อธิบายปรากฏการณ์ ก็ต้องเขียนโมเดลให้ง่ายและชัดเจน โมเดลนั้นก็ย่อมไม่สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงของปรากฏการณ์ ซึ่งทำให้การนำโมเดลไปใช้อธิบาย ทนาย และควบคุมปรากฏการณ์ได้จำกัด ดังนั้นการสร้างโมเดลจึงต้องพยายามสร้างให้ได้ทั้งความสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงของปรากฏการณ์ให้มากที่สุดและ ขณะเดียวกันก็สามารถนำไปใช้หาข้อสรุปเพื่ออธิบาย ทำนาย หรือควบคุมปรากฏการณ์นั้น ๆ ให้มากที่สุดด้วย โดยเราอาจเลือกศึกษาเฉพาะองค์ประกอบหรือตัวแปรที่สำคัญ ๆ ของปรากฏการณ์นั้น ๆ (เสรี ชัดเข้ม. 2538: 54)

3.4 คุณลักษณะของโมเดลที่ดี มีลักษณะที่สำคัญดังต่อไปนี้

1. โมเดลควรประกอบด้วยความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างระหว่างตัวแปรมากกว่าการเน้นความสัมพันธ์แบบองค์รวม อย่างไรก็ตามความสัมพันธ์และสมการถดถอยที่ใช้หาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรก็สามารถนำไปใช้สร้างโมเดลได้
2. โมเดลควรนำไปสู่การทำนายผลที่ตามมา ซึ่งสามารถตรวจสอบได้ด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยเมื่อทดสอบโมเดลแล้ว ถ้าปรากฏว่าโมเดลไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โมเดลนั้นก็จะถูกยกเลิกไป
3. โมเดลควรอธิบายโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงเหตุผลของเรื่องที่ศึกษาได้
4. โมเดลควรนำไปสู่การสร้างแนวความคิดใหม่ของเรื่องที่ศึกษาได้

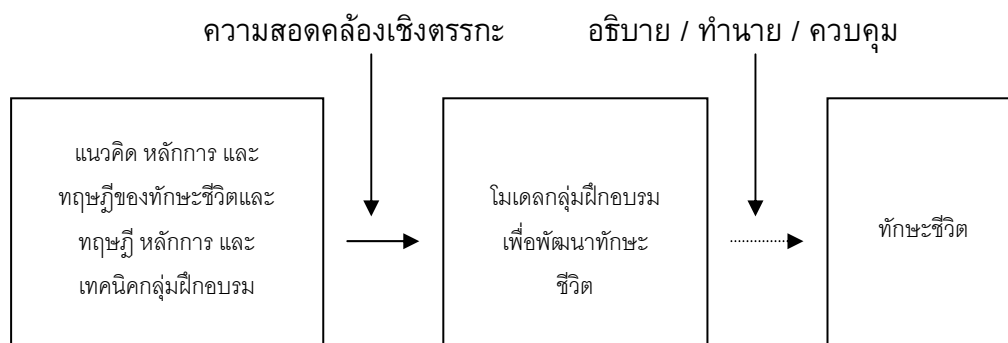
3.5 ข้อควรระมัดระวังในการสร้างโมเดล

1. การทำให้โมเดลชัดเจนเกินไป เนื่องจากในการสร้างโมเดลจะต้องทำให้สิ่งที่เป็นนามธรรมหรือสลับซับซ้อนมีความชัดเจนมากขึ้นเพื่อให้เห็นองค์ประกอบหรือตัวแปรที่เกี่ยวข้องได้ชัดเจน บางครั้งการพยายามทำให้โมเดลชัดเจนหรือเข้าใจง่าย โดยการกำหนดองค์ประกอบหรือตัวแปรที่เกี่ยวข้องทั้งมากและน้อยเข้าไปไว้ในโมเดลทำให้โมเดลสลับซับซ้อนเกินไป เพราะมีจำนวนตัวแปรที่เกี่ยวข้องมาก ไม่สะดวกต่อการทดสอบโมเดล

ดังนั้นการทำให้โมเดลชัดเจน จึงต้องกำหนดขอบเขตความเกี่ยวข้องขององค์ประกอบหรือตัวแปรให้เหมาะสม โดยกำหนดเฉพาะองค์ประกอบหรือตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กันจริง ๆ เท่านั้นเข้าไปในโมเดล

2. การเน้นรูปแบบหรือสัญลักษณ์ที่ใช้ในโมเดลมากเกินไป ทำให้ละเลยความสำคัญขององค์ประกอบหรือตัวแปรที่ต้องนำไปทดสอบหรือตรวจสอบ อาจทำให้มองไม่เห็นโครงสร้างความสัมพันธ์ที่แท้จริงขององค์ประกอบหรือตัวแปรภายในโมเดล

จากเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการสร้างและพัฒนาโมเดล อาจกล่าวได้ว่าโมเดลนั้นเป็นแบบจำลองที่ผู้วิจัยหรือผู้พัฒนาสร้างขึ้นเพื่อแสดงถึงความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่าง ๆ ส่วนโมเดลการฝึกอบรมกลุ่มจึงหมายถึง แบบจำลองการฝึกอบรมกลุ่มที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยอาศัยแนวความคิด หลักการ ทฤษฎี และเทคนิคต่าง ๆ โดยเป็นโมเดลเชิงปฏิบัติ (Practice Model) เพื่อช่วยให้เข้าใจทฤษฎีและหลักการการฝึกอบรมกลุ่ม และนำไปใช้อธิบายผลที่เกิดจากการทดลองใช้ทฤษฎีและหลักการฝึกอบรมกลุ่มว่านำไปสู่ผลของการพัฒนาได้หรือไม่ โมเดลเชิงปฏิบัติของการฝึกอบรมกลุ่มเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ดังแสดงภาพประกอบ 15



ภาพประกอบ 15 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างโมเดลเชิงปฏิบัติของกลุ่มฝึกอบรม เพื่อพัฒนาทักษะชีวิต

3.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างโมเดล

มอร์แกน; และมิลาน (Morgan; & Millan. 1999: 153-159) ได้ศึกษาการช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงเชิงสร้างสรรค์ โดยการใช้โมเดลการให้คำปรึกษาแบบบูรณาการ 3 ระยะ ทั้งนี้ได้บูรณาการทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบการสัมพันธ์กับสิ่งอื่น ๆ (Object Relation Theory) และทฤษฎีความพัวพัน (Attachment Theory) และการใช้เทคนิคการให้คำปรึกษาแบบความคิดและพฤติกรรม (Cognitive Behavioral Techniques) เพื่อส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงในทางสร้างสรรค์ของผู้รับคำปรึกษา โดยโมเดลการให้คำปรึกษาแบ่งออกเป็น 3 ระยะได้แก่ ระยะที่ 1 ระยะการประเมิน (Assessment) ระยะที่ 2 ระยะการเชื่อมโยง หวังรู้ กับปัจจุบัน โดยใช้เทคนิคทางความคิด และแบบประสบการณ์ (Linking insight with the present : Experiential and cognitive techniques) และระยะที่ 3 ระยะส่งเสริมการเปลี่ยนแปลง โดยวิธีการทางพฤติกรรม (A behavioral approach) ผลจากการศึกษาพบว่า โมเดลการให้คำปรึกษาทั้งสามระยะเอื้ออำนวยต่อเปลี่ยนแปลงความเจริญงอกงาม การเรียนรู้ และความคิดสร้างสรรค์ของผู้ขอรับคำปรึกษา

ทศพร ประเสริฐสุข (2525: 161-163) ได้ศึกษาการสร้างโมเดลการสอนแบบ กระบวนการกลุ่มเพื่อพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สำหรับเด็กด้อยสัมฤทธิ์(ก.พ.ร.)โดยมี วัตถุประสงค์ของการวิจัยเพื่อสร้างโมเดลการสอนแบบกระบวนการกลุ่มเพื่อพัฒนาแรงจูงใจใฝ่ สัมฤทธิ์ หรือโมเดลการสอนแบบ ก.พ.ร. และเพื่อทดสอบโมเดลการสอนเพื่อเพิ่มแรงจูงใจใฝ่ สัมฤทธิ์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กด้อยสัมฤทธิ์ กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักเรียนชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 1 ในจังหวัดนครสวรรค์ ที่ผ่านการทดสอบและถูกจัดเป็นเด็กด้อยสัมฤทธิ์ จำนวน 60 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุม และกลุ่มปกติ กลุ่มละ 20 คน ผล จากการศึกษพบว่า นักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ในกลุ่มทดลอง มีคะแนนแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์เพิ่มขึ้น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.001 และนักเรียนด้อยสัมฤทธิ์ในกลุ่มทดลองมีคะแนนแรงจูงใจ ใฝ่สัมฤทธิ์สูงกว่ากลุ่มควบคุมและกลุ่มปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 อีกทั้งนักเรียน ด้อยสัมฤทธิ์ในกลุ่มทดลองมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สูงกว่ากลุ่มควบคุมและกลุ่มปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จากผลการศึกษาสรุปได้ว่า โมเดลการสอนแบบ ก.พ.ร. ที่สร้างขึ้นสามารถใช้สอนเพื่อเพิ่มแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กด้อยสัมฤทธิ์ได้

4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มฝึกอบรม

การฝึกอบรมเป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญและเป็นส่วนประกอบในการเรียนรู้และการพัฒนา ของมนุษย์ในหลาย ๆ รูปแบบ อย่างไรก็ตามจากข้อเท็จจริงที่ว่า การฝึกอบรมสามารถสร้าง ประโยชน์ให้เกิดขึ้นกับประสิทธิผลของหน่วยงานต่าง ๆ ได้ ในปัจจุบันเป็นที่ยอมรับกันอย่าง แพร่หลาย ทั้งภาครัฐและเอกชนได้เริ่มตระหนักในคุณค่าของการฝึกอบรม ก่อนทำความเข้าใจ ในความหมายของการฝึกอบรม ควรแยกแยะความหมายจากคำหรือแนวความคิดที่มีความ ไกลเคียงกัน ตลอดจนคำที่มีความเกี่ยวข้องกันต่าง ๆ ได้แก่ การเรียนรู้ การศึกษา และการ พัฒนา โดยมีรายละเอียดดังนี้ (Buckley; & Caple. 1995: 13-14)

การเรียนรู้ (Learning) หมายถึง กระบวนการที่ซึ่งบุคคลได้มาซึ่งความรู้ ทักษะ และ เจตคติ โดยผ่านประสบการณ์ การสะท้อน ศึกษา หรือการสอน

การศึกษา (Education) หมายถึง กระบวนการและชุดของกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งมี จุดมุ่งหมายในการช่วยให้บุคคลสามารถซึมซับและพัฒนาความรู้ ทักษะ ค่านิยม และความ เข้าใจ ซึ่งไม่ใช่เรื่องของการศึกษาเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างแคบ ๆ เท่านั้น แต่จะเกี่ยวข้องกับการ ให้ความหมาย การวิเคราะห์ การแก้ปัญหาต่าง ๆ อย่างกว้างขวาง

การพัฒนา (Development) หมายถึง การเสริมสร้างทั่ว ๆ ไป และความเจริญงอกงาม ของทักษะและความสามารถในด้านต่าง ๆ ของบุคคล โดยผ่านการเรียนรู้ที่รู้ตัว (Conscious) และไม่รู้จักตัว (Unconscious)

การฝึกอบรม (Training) หมายถึง ความพยายามกระทำอย่างเป็นระบบและมีการวางแผนที่จะปรับปรุงหรือพัฒนาความรู้ (Knowledge) เจตคติ (Attitude) และทักษะ (Skill) โดยผ่านประสบการณ์การเรียนรู้ เพื่อให้การปฏิบัติงานสำเร็จและมีประสิทธิภาพในกิจกรรมต่าง ๆ ที่หลากหลาย ซึ่งจุดมุ่งหมายหลักของการฝึกอบรมในหน่วยงานต่าง ๆ คือ การช่วยให้บุคคลได้รับความสามารถต่าง ๆ เพื่อที่จะทำให้เขาปฏิบัติหน้าที่อย่างสมบูรณ์ในงานที่ได้รับมอบหมาย

ความหมายของการฝึกอบรมนั้นมีความหมายกว้างขวางมากซึ่งอาจมีนอกเหนือจากที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ทั้งนี้การฝึกอบรมจะเป็นการเน้นเรื่องการได้รับประสบการณ์การเรียนรู้โดยผ่านกระบวนการการจัดประสบการณ์ ด้วยวิธีการต่าง ๆ ที่หลากหลายโดยมุ่งเน้นเพื่อให้บุคคลเพิ่มพูนความรู้ ความสามารถ เจตคติ และทักษะบางประการเรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยเฉพาะ เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมในทิศทางที่เหมาะสม

4.1 ความหมายและประเภทของกลุ่ม

4.1.1 ความหมายของกลุ่ม

กลุ่ม (Group) หมายถึง การรวมตัวของบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไป เพื่อทำงานร่วมกันและให้บรรลุจุดมุ่งหมายอันเดียวกัน (Common Goal) โดยมีลักษณะเบื้องต้นที่สำคัญของกลุ่ม คือ สำนึกในความมีเอกภาพของสมาชิก และช่วยให้บุคคลรวมกันโดยมีสัมพันธภาพระดับรู้สำนึก ภายในกลุ่มสมาชิกจะมีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล และมีปฏิสัมพันธ์ที่เป็นแปลงเสมอ (คมเพชร จิตรศุภกุล. 2546: 6) นอกจากนี้ ออยสเตอร์ (Oyster. 2000: 7) ได้กล่าวถึงลักษณะพื้นฐานสำคัญของกลุ่ม ควรประกอบด้วย สัมพันธภาพระหว่างบุคคล ความกลมเกลียวกัน การมีปฏิสัมพันธ์ เป้าหมาย มีการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา และมีพื้นฐานของกลุ่ม

4.1.2 ประเภทของกลุ่ม

เนลสันโจนส์ (Nelson-Jones. 1992: 2-6) ได้แบ่งประเภทของกลุ่มต่าง ๆ ไว้อย่างกว้าง ๆ หลายประเภท ดังนี้

1. การอภิปรายกลุ่ม (Discussion Groups) การอภิปรายกลุ่มมุ่งที่ประเด็นเฉพาะเจาะจง มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้สมาชิกมีส่วนร่วมและได้รับความรู้ความเข้าใจอย่างกว้าง ๆ ของประเด็นที่ได้กำหนดให้
2. กลุ่มข้อมูลข่าวสาร (Information Groups) กลุ่มข้อมูลข่าวสารเป็นการให้ข้อมูลที่เฉพาะเจาะจง แม้ว่าข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ จะถูกจัดให้สมาชิก แต่ผู้นำกลุ่มก็ยังเป็นทรัพยากรสำคัญของข่าวสาร กลุ่มข้อมูลข่าวสารอาจรวมถึงเรื่องราวต่าง ๆ เช่น ข้อมูลข่าวสารเกี่ยวกับอาชีพ เพศศึกษา และการให้การศึกษาในเรื่องยาเสพติด เป็นต้น กลุ่มข้อมูลข่าวสารมีวัตถุประสงค์โดยเน้นด้านการให้ความรู้ (Educational Purpose) ในการช่วยบุคคลให้ได้มาซึ่งความรู้เฉพาะ อีกทั้งกลุ่มข้อมูลข่าวสารมีแนวโน้มของการพัฒนาหรือป้องกันมากกว่าการรักษาหรือแก้ไข

3. กลุ่มที่มุ่งการทำงานเป็นหลัก (Task-Oriented Groups) ในกลุ่มที่มุ่งการทำงานเป็นหลัก หน้าที่จะเป็นสิ่งที่สำคัญเป็นหลักในกลุ่มนี้ โดยในกลุ่มจะมีการพูดคุยเกี่ยวกับการปฏิบัติ หรืออย่างน้อยก็จะพูดคุยเกี่ยวกับการตัดสินใจ การวางแผนการปฏิบัติ ทั้งนี้กลุ่มจะมีเป้าหมายที่ชัดเจนและเฉพาะเจาะจง

4. กลุ่มเจริญงอกงาม (Growth Groups) กลุ่มเจริญงอกงามเกิดขึ้นภายใต้หัวข้อที่เรียกแตกต่างกัน เช่น กลุ่มแลกเปลี่ยนความคิดเห็น (Encounter Groups) กลุ่มที่ไวต่อความรู้สึก (Sensitivity Group) กลุ่มที่กรู๊ป (T-Groups) กลุ่มประสบการณ์ (Experiential Groups) กลุ่มมนุษย์สัมพันธ์ (Human Relation Groups) ซึ่ง โรเจอร์ ได้ให้นิยามกลุ่มเหล่านี้ว่า เป็นกลุ่มที่เน้นหรือให้ความสำคัญกับความเจริญงอกงามของบุคคลและพัฒนาการ ตลอดจนการปรับปรุงสัมพันธภาพและการสื่อสารระหว่างบุคคลโดยผ่านกระบวนการทางประสบการณ์ คุณค่าสำคัญของกลุ่มเจริญงอกงามนี้ คือ การละทิ้งสิ่งปรุงแต่งภายนอกทางสังคม (Social Façade) การสร้างความเปิดเผยและซื่อสัตย์ การกระทำในสิ่งที่ปัจจุบัน (Here and Now) การได้สัมผัสกับการแสดงออกถึงความรู้สึก และการดำเนินการโดยผ่านประสบการณ์ต่าง ๆ จากสมาชิกคนอื่น ๆ ซึ่งความแตกต่างอีกประการหนึ่งที่สำคัญของกลุ่มนี้จะอยู่ที่สมาชิกที่เข้าร่วมกลุ่มจะต้องมีระดับของความเข้าใจตนเองอย่างถ่องแท้ด้วย ซึ่งไม่ได้หมายรวมถึงคนไข้ หรือผู้ป่วยที่มีอาการทางจิต

5. การให้คำปรึกษากลุ่ม (Counseling Groups) ในการให้คำปรึกษากลุ่ม ปฏิสัมพันธ์และสัมพันธภาพของกลุ่มจะถูกกระตุ้นโดยผู้นำกลุ่มที่จะช่วยให้สมาชิกกลุ่มมีเป้าหมายส่วนบุคคล สมาชิกของการให้คำปรึกษากลุ่มมีแนวโน้มที่อาจเคยได้รับการให้คำปรึกษากลุ่มมาแล้ว ตลอดจนการได้รับการให้คำปรึกษาเป็นรายบุคคลมาก่อนซึ่งการให้คำปรึกษากลุ่มนี้จะก่อให้เกิดประโยชน์กับสมาชิกกลุ่มได้ดังนี้

- 1.) การที่สมาชิกได้อภิปรายพูดคุยเกี่ยวกับสิ่งที่พวกเขากังวล
- 2.) สมาชิกกลุ่มสามารถกำหนดหรือนิยามเกี่ยวกับความปรารถนาในพฤติกรรมใหม่ของตนเอง
- 3.) สมาชิกกลุ่มได้ฝึกทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคล
- 4.) สมาชิกกลุ่มได้มีการลองปฏิบัติพฤติกรรมใหม่ ๆ ของตน

ในการให้คำปรึกษากลุ่มนี้ อาจมีข้อจำกัดทางด้านเวลาที่เกี่ยวข้องด้วย อย่างไรก็ตามอาจจะมีการกำหนดช่วงเวลาของการให้คำปรึกษาทุกเดือน มากกว่าทุก ๆ วัน หรือทุก ๆ สัปดาห์ โดยจำนวนครั้งที่มีความเหมาะสมสูงสุด ประมาณ 10 ครั้ง ต่อการให้คำปรึกษากลุ่มหนึ่งประเด็น

6. กลุ่มจิตบำบัด (Psychotherapy Groups) กลุ่มจิตบำบัดนี้มีความแตกต่างจากการให้คำปรึกษากลุ่มหรือกลุ่มเจริญงอกงาม ประเด็นที่ 1 คือ วัตถุประสงค์ของการทำจิตบำบัดกลุ่มนั้นอยู่ที่การรักษา มากกว่าการป้องกันหรือการพัฒนา ประเด็นที่ 2 คือ สมาชิกกลุ่มจะมีแนวโน้มของความรุนแรงทางอารมณ์มากกว่ากลุ่มอื่น ๆ ซึ่งอาจกล่าวได้ว่าเป็นกลุ่มบุคคลที่

จำเป็นจะต้องได้รับการปรับโครงสร้างทางบุคลิกภาพใหม่ (Personality Restructuring) ประเด็นที่ 3 คือ เนื่องจากสมาชิกที่เข้าร่วมกลุ่มมีความภาคภูมิใจในตนเองต่ำ และขาดการตระหนักรู้ในตนเอง สมาชิกกลุ่มจึงไม่ค่อยเปิดเผย มีการต่อต้านและป้องกันตนเอง รวมไปถึงความวิตกกังวลเกี่ยวกับความปลอดภัยด้านจิตใจ ประเด็นที่ 4 การฝึกทำกลุ่มจิตบำบัด ผู้นำกลุ่มจะต้องมีความรู้ทางด้านจิตวิทยาเป็นอย่างดี หรืออาจเป็นแพทย์ ประเด็นสุดท้าย การปิดเปิดที่สมาชิกกลุ่มได้เก็บไว้นั้น ผู้นำกลุ่มจำเป็นต้องอย่างยิ่งที่จะต้องมีการสำรวจอย่างลึกซึ้งมากกว่าการให้คำปรึกษากลุ่ม หรือกลุ่มเจริญงอกงาม เช่น การใช้แบบทดสอบทางจิตวิทยา เป็นต้น ดังนั้นกล่าวโดยสรุป กลุ่มจิตบำบัดจะมีความเข้มข้นและระยะเวลาที่ยาวนาน ส่วนใหญ่จะต้องอยู่ภายใต้การดูแลของแพทย์ หรือจิตแพทย์

7. กลุ่มช่วยเหลือตนเอง (Self-Help Groups) สำหรับกลุ่มช่วยเหลือตนเอง อาจมีการเรียกที่แตกต่างกันไปเช่น กลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer support groups) กลุ่มสนับสนุนร่วมกัน (Mutual support groups) กลุ่มแบ่งปันประสบการณ์ร่วมกัน (Mutual sharing groups) เป็นต้น ในกลุ่มช่วยเหลือตนเองนี้มีกลุ่มที่มากมาย เช่น กลุ่มสิทธิสตรี กลุ่มสิทธิบุรุษ กลุ่มเกย์ เป็นต้น ทั้งนี้ในกลุ่มช่วยเหลือตนเองจะเน้นในเรื่องของการแบ่งปันประสบการณ์ ความคิดความรู้สึก ตลอดจนการสนับสนุน ให้กำลังใจซึ่งกันและกัน

8. กลุ่มเครือข่ายสนับสนุน (Support Networks Groups) การดำรงชีวิตของบุคคลจะมีการติดต่อสัมพันธ์กับบุคคลต่าง ๆ ที่มีระดับของความหลากหลายที่สามารถจะสนับสนุนบุคคลนั้น ๆ สำหรับเครือข่ายที่สนับสนุน อาจได้แก่ ครอบครัว เพื่อน เพื่อนร่วมงาน ชมรม สโมสร โบสถ์ โรงเรียน และอื่น ๆ ดังนั้นเมื่อบุคคลค้นหาการช่วยเหลือจากมืออาชีพ ก็เป็นสัญญาณว่าบุคคลนั้น ๆ ขาดการช่วยเหลือตนเอง และขาดเครือข่ายที่สนับสนุน สำหรับกลุ่มเครือข่ายสนับสนุนจะมีลักษณะที่ไม่ค่อยเป็นทางการมากนักเมื่อเปรียบเทียบกับกลุ่มช่วยเหลือตนเอง

9. กลุ่มฝึกอบรม (Training Groups) กลุ่มฝึกอบรม กลุ่มทักษะชีวิต หรือกลุ่มการฝึกทักษะชีวิต เป็นกลุ่มที่มีข้อจำกัดด้านเวลา และมีโครงสร้างของกลุ่มที่เฉพาะเจาะจง และมีการกำหนดเป้าหมายตลอดจนโปรแกรมของการเรียนรู้ไว้ล่วงหน้า ทักษะทางสังคมเป็นประเด็นพื้นฐานที่กลุ่มฝึกอบรมมุ่งพัฒนา ตัวอย่างเช่น การฝึกทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม การจัดการด้านความโกรธ การบริหารความขัดแย้ง อีกทั้งกลุ่มฝึกอบรมก็ยังมีประเด็นสำคัญในด้านอื่น ๆ ของการดำรงชีวิตด้วยเช่นกัน ตัวอย่างเช่น ด้านสุขภาพ ด้านการศึกษา หรือด้านการทำงาน เป็นต้น ผู้นำกลุ่มฝึกอบรมจะใช้ทั้งทักษะการสอนและทักษะการเอื้ออำนวย (Didactic and Facilitative Skills) ในการช่วยเหลือสมาชิกพัฒนาทักษะและสามารถเชื่อมโยงเปลี่ยนไปสู่การนำไปใช้ได้จริงหลังจากเข้าร่วมการฝึกอบรม

นอกจากนี้ชาร์ฟเฟอร์; และกัลลินสกี (Sharffer; & Galinsky. 1989: 183-200) ได้แบ่งรูปแบบของการบำบัดแบบกลุ่ม (Models of Group Therapy) เป็นชนิดต่างๆ คือกลุ่มดำเนินการทางสังคม (Social Work Group) การบำบัดแบบพลวัตกลุ่ม (Group-Dynamic Therapy Group) กลุ่มประสบการณ์และภวนิยม (The Existential-Experiential Group) กลุ่มบำบัดแบบพฤติกรรม (Behavior Therapy in Groups) กลุ่มการบำบัดแบบวิเคราะห์จิต (Psychoanalytic Therapy Group) กลุ่มเผชิญหน้า (Encounter Group) กลุ่มฝึกปฏิบัติแบบเกสตัลท์ (Gestalt Therapy Workshop) และสุดท้ายคือ กลุ่มฝึกอบรม (T-Group or Training Group)

กลุ่มฝึกอบรมเริ่มนำมาใช้ในปี ค.ศ.1964 มีชื่อเรียกที่หลากหลาย ได้แก่ กลุ่มฝึกอบรมแบบอ่อนไหว (Sensitivity Training Group) การทดลองมนุษย์สัมพันธ์ (Human Relation Laboratory) โดยเน้นการได้รับประสบการณ์และความรู้อย่างเข้มข้นในเรื่องสัมพันธภาพระหว่างบุคคล และวิธีการของการเรียนรู้ว่าจะทำอย่างไรในการปรับปรุงทักษะระหว่างบุคคล และการเข้าใจปรากฏการณ์ของพลวัตกลุ่มโดยการที่สมาชิกกลุ่มมีส่วนร่วมในกลุ่ม

ดังนั้นอาจกล่าวโดยสรุปได้ว่า กลุ่มฝึกอบรมเป็นกลุ่มที่มีข้อจำกัดด้านเวลา และเป็นกลุ่มที่มีโครงสร้าง โดยผู้นำกลุ่มจะเน้นในเรื่องทักษะการสอนและทักษะการเอื้ออำนวยที่จะช่วยให้สมาชิกหรือผู้เข้าร่วมกลุ่มพัฒนาและรักษาทักษะชีวิตเฉพาะด้านที่ได้ฝึก ทั้งนี้ลักษณะสำคัญอีกประการหนึ่งสำหรับกลุ่มฝึกอบรม คือ จะไม่มีการสมมติฐานของความแปรปรวนทางจิตใจ มีการสอนและการฝึกอย่างเป็นระบบ มีการทดลองประสบการณ์การเรียนรู้โดยการกระทำ และให้ผู้เข้าร่วมมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องในการฝึกในระดับสูง

4.2 ขอบข่ายของกลุ่มฝึกอบรม

เนลสันโจนส์ (Nelson-Jones. 1992: 6-13) ได้กล่าวเกี่ยวกับขอบข่ายของกลุ่มฝึกอบรมไว้ว่า กลุ่มฝึกอบรมมีวัตถุประสงค์ทั้งในด้านการป้องกันและการพัฒนา หรืออาจกล่าวได้ว่าเป้าหมายสำคัญของการฝึกอบรมกลุ่มทักษะชีวิตก็เพื่อสอนให้ผู้เข้ารับการอบรมมีทักษะต่าง ๆ ในการดำเนินชีวิต ทั้งนี้กลุ่มฝึกอบรมได้รับอิทธิพลของแนวคิดทางด้านพฤติกรรมและความคิดเป็นหลักที่จะใช้ในการดำเนินการฝึกอบรมกลุ่ม โดยเน้นทั้งทักษะด้านการคิดและทักษะของการกระทำ ขอบข่ายของการฝึกอบรมกลุ่มทักษะชีวิตนี้มีมากมาย โดยสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ประเด็น คือ ขอบข่ายกว้าง ๆ (Broad Areas) และ หน่วยงานที่สามารถนำการฝึกอบรมกลุ่มทักษะชีวิตไปประยุกต์ใช้ (Setting for Training Groups)

4.2.1 ขอบข่ายกว้าง ๆ ของกลุ่มฝึกอบรม

ขอบข่ายแบบกว้าง ๆ ของกลุ่มฝึกอบรม สามารถแบ่งได้เป็น 4 ขอบข่ายใหญ่ ๆ ดังนี้

1. ด้านพัฒนาการ (Development) โดยกลุ่มฝึกอบรมสามารถนำไปใช้ได้ตั้งแต่เด็กจนถึงผู้สูงอายุ เพื่อให้ได้มาซึ่งทักษะชีวิตทางด้านจิตใจที่เหมาะสมกับพัฒนาการในแต่ละช่วงวัย
2. ด้านการฝึกอบรมกับผู้รับการอบรมเฉพาะ (Training specific clientele) โดยการฝึกอบรมกลุ่มลักษณะนี้จะช่วยในการให้ผู้เข้ารับการอบรมสามารถจัดการกับปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตได้ดีขึ้น ตัวอย่างเช่น การฝึกการแสดงออกที่เหมาะสมสำหรับผู้หญิง หรือการฝึกการแสดงอารมณ์สำหรับผู้ชาย เป็นต้น
3. ด้านการฝึกอบรมที่เกี่ยวข้องกับงานหรืออาชีพ (Training Groups work-related Training) การฝึกอบรมกลุ่มที่เกี่ยวข้องกับงานนั้น จะเป็นการฝึกอบรมที่มีลักษณะสามารถนำทักษะที่ฝึกไปใช้เสริมหรือเพิ่มประสิทธิภาพในด้านการทำงาน เช่น การฝึกอบรมทักษะการสร้างสัมพันธภาพให้กับครูหรือหมอ หรือการฝึกอบรมการบริหารความโกรธกับตำรวจ เป็นต้น
4. ด้านกลุ่มฝึกอบรมสำหรับผู้ให้การช่วยเหลือ (Helper Training) สำหรับการฝึกอบรมนี้จะเป็นการฝึกอบรมทักษะต่าง ๆ ให้กับกลุ่มผู้ช่วยเหลือเพื่อนำทักษะไปใช้กับการช่วยเหลือต่อไป เช่น การฝึกอบรมทักษะการฟังให้กับผู้ให้คำปรึกษาหรือนักสังคมสงเคราะห์ เป็นต้น

4.2.2 หน่วยงานที่สามารถนำกลุ่มฝึกอบรมไปประยุกต์ใช้

กลุ่มการฝึกอบรมทักษะชีวิตสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้กับหลาย ๆ หน่วยงานที่มีความแตกต่างกัน ดังต่อไปนี้

1. โรงเรียนในระดับประถมและมัธยม การฝึกทักษะชีวิตสามารถใช้ได้กับทั้งโรงเรียนในระดับประถมและมัธยม ตลอดจนในหลักสูตรและนอกหลักสูตร เช่น โปรแกรมการฝึกการตระหนักรู้ด้านความรู้สึก ด้านค่านิยม การฝึกทักษะการฟัง การฝึกทักษะในการให้ความร่วมมือและการแก้ปัญหาความขัดแย้งตลอดจนการฝึกทักษะการตัดสินใจในด้านการศึกษาและอาชีพ เป็นต้น

สำหรับในขอบข่ายของกลุ่มฝึกอบรมแบบกว้าง ๆ ที่ได้กล่าวข้างต้นนั้น สามารถนำมาประยุกต์ในโรงเรียนได้ทั้ง 4 ขอบข่าย เช่น การฝึกทักษะด้านการศึกษา การฝึกทักษะการสร้างสัมพันธภาพกับเพื่อนสำหรับนักเรียน การให้ความรู้ด้านการศึกษาต่อและด้านอาชีพ และการพัฒนาครูและอาจารย์ เป็นต้น

2. มหาวิทยาลัยและวิทยาลัย สำหรับในกลุ่มฝึกอบรมในมหาวิทยาลัยหรือวิทยาลัยนั้นสามารถออกแบบกลุ่มผู้ฝึกอบรมได้อย่างน้อย 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มนักเรียน กลุ่มเจ้าหน้าที่ที่เกี่ยวข้อง และกลุ่มอาจารย์ ทักษะต่าง ๆ ที่สำคัญ ๆ คือ การฝึกทักษะด้านการเรียน การฝึกทักษะด้านการจัดการความวิตกกังวล ทักษะการสร้างสัมพันธภาพ ทักษะด้านการคิดอย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้การฝึกทักษะให้กับเจ้าหน้าที่และอาจารย์อาจมีทักษะที่เกี่ยวข้องต่าง

ๆ ดังต่อไปนี้ ทักษะการให้คำปรึกษา ทักษะการเอื้ออำนวย ทักษะการสร้างสัมพันธภาพ ทักษะการจัดการพฤติกรรม ทักษะการสร้างทีมงาน และทักษะการเป็นผู้นำ เป็นต้น

3. ขอบข่ายทางการแพทย์ ในด้านกลุ่มฝึกอบรมของทางการแพทย์นั้นจะเน้นในด้านหลัก ๆ 2 ด้าน คือ ตัวคนไข้ และครอบครัวของคนไข้เป็นสำคัญสำหรับกลุ่มฝึกอบรม สำหรับกลุ่มคนไข้ที่นี้อาจใช้การฝึกอบรมในโรงพยาบาล โดยมีทักษะที่สำคัญ ได้แก่ การจัดการความวิตกกังวล การจัดการความเครียด การป้องกันโรคหัวใจ และการบริหารสำหรับอาการปวดหัว ส่วนในด้านการฝึกอบรมกลุ่มให้กับครอบครัวอาจรวมไปถึงการฝึกทักษะการดูแลผู้ป่วย หรือการฝึกทักษะการดูแลผู้ติดเชื้อเอชไอวี เป็นต้น

4. ด้านธุรกิจและอุตสาหกรรม กลุ่มฝึกอบรมในขอบข่ายของธุรกิจและอุตสาหกรรมนั้นก็ยังเน้นในเรื่องของการฝึกทักษะชีวิตด้านจิตใจ (Psychological Skills) โดยมีวัตถุประสงค์ทั้งในการปรับปรุงประสิทธิภาพของการปฏิบัติงานและขวัญกำลังใจ ตลอดจนการป้องกันปัญหาด้านสุขภาพทางจิตด้วย

ขอบข่ายของกลุ่มฝึกอบรมทักษะชีวิตในวงการธุรกิจและอุตสาหกรรมนั้น สามารถแบ่งขอบข่ายของการฝึกทักษะออกเป็น 3 ด้านกว้าง คือ

ด้านที่ 1 การพัฒนาอาชีพ (Career Development) ประกอบด้วย การวางแผนอาชีพ การปรับปรุงงาน การเผชิญกับการออกจากงาน และทักษะการเผชิญกับการเกษียณ

ด้านที่ 2 ทักษะด้านการสื่อสาร (Communication Skills) ประกอบด้วย ความ เป็นผู้นำ การนิเทศงาน การสร้างทีมงาน การเจรจาต่อรอง การบริหารความขัดแย้ง การแสดงออกอย่างเหมาะสม การให้คำปรึกษา การแสดงความซาบซึ้ง การแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ การนำการประชุมอย่างมีประสิทธิภาพ และการพูดหน้าสาธารณะชน เป็นต้น

ด้านที่ 3 ด้านการเสริมสร้างสภาวะทางจิตที่ดี (Mental Wellness) ประกอบด้วย การแก้ปัญหาความขัดแย้งระหว่างบุคคล การบริหารจัดการความเครียด การให้ การศึกษาด้านการป้องกันการใช้ยาเสพติด ทักษะการสร้างสัมพันธภาพในครอบครัว และคู่สมรส และทักษะการดูแลรักษาสุขภาพร่างกาย จากทักษะต่าง ๆ ที่ได้กล่าวมานี้สามารถนำไปประยุกต์ได้ในทุกระดับ ไม่ว่าจะเป็น ระดับผู้บริหาร ระดับผู้จัดการ ระดับหัวหน้างาน และระดับพนักงาน

5. หน่วยงานด้านครอบครัวและการสมรส ในกลุ่มฝึกอบรมทักษะชีวิตสำหรับขอบข่ายด้านครอบครัวและการสมรส จะมีโปรแกรมสำหรับการฝึกทักษะต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องโดยให้คำสำคัญกับทักษะด้านการสร้างสัมพันธภาพของคู่สมรสและทักษะการเป็นพ่อแม่ที่มีประสิทธิภาพ โดยมีทักษะย่อย ๆ ที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ การบริหารความโกรธ การแสดงความรักและความห่วงใย ทักษะการจัดการพฤติกรรมของเด็ก ทักษะการเป็นพ่อ และทักษะการให้ความรู้ด้านเพศศึกษา เป็นต้น

6. หน่วยงานด้านอื่น ๆ นอกจากหน่วยงานที่กล่าวข้างต้น ยังมีอีกหลาย ๆ หน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการนำกลุ่มฝึกอบรมทักษะชีวิตไปประยุกต์ใช้ได้ เช่น หน่วยงานของรัฐบาล สถานบำบัดต่าง ๆ เรือนจำ หน่วยงานเอกชน เป็นต้น

4.3 ขั้นตอนของกลุ่มฝึกอบรม (Stages of a Training Group)

เนลสัน โจนส์ (Nelson-Jone. 1992: 48-49) ได้แบ่งขั้นตอนของกลุ่มฝึกอบรมออกเป็น 4 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นเตรียมการ (The Preparatory Stage) ขั้นเตรียมการนี้เป็นขั้นเริ่มแรก ก่อนที่สมาชิกกลุ่มจะได้พบกัน เป็นขั้นของการเริ่มต้นที่ผู้นำกลุ่มจะต้องพิจารณาปัจจัยหลาย ๆ ประการหรือแม้กระทั่งความต้องการภายนอกสำหรับการฝึกการอบรมทักษะชีวิตแบบกลุ่ม ปัจจัยของการพิจารณาในขั้นเตรียมการ ได้แก่

1) การพิจารณาถึงผู้ช่วยผู้นำกลุ่ม (Considerate Co-leaders) ในการพิจารณาผู้ช่วยผู้นำกลุ่มมีแนวทางในการพิจารณาดังนี้ ประการที่หนึ่งผู้ช่วยผู้นำกลุ่มจำเป็นต้องมีทักษะและประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการฝึกทักษะต่าง ๆ ตลอดจนความรู้ด้านจิตวิทยา ประการที่สอง การทำงานร่วมกับผู้นำกลุ่มนั้น ผู้ช่วยผู้นำกลุ่มจะต้องรู้สึกในเชิงของความร่วมมือมากกว่าสัมพันธภาพในเชิงของการแข่งขันและประการที่สามผู้ช่วยผู้นำกลุ่มจะต้องมีความเข้าใจอย่างชัดเจนเกี่ยวกับบทบาทและสถานภาพของแต่ละบุคคลในกลุ่ม เป็นต้น

2) เป้าหมายสำหรับกลุ่ม (Goals for the Group) ในการพิจารณาการฝึกอบรมทักษะชีวิตแบบกลุ่มนั้นเป้าหมายกลุ่มเป็นเรื่องที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง ซึ่งเป้าหมายอาจแบ่งออกเป็น เป้าหมายรวมของกลุ่ม (Overall Goal) เป็นการมุ่งให้ความสำคัญแบบกว้าง ๆ ของการฝึกอบรมกลุ่ม และเป้าหมายย่อย (Sub Goal) เป็นเป้าหมายเฉพาะในการฝึกทักษะ โดยเน้นจุดมุ่งหมายให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมเกิดการฝึกปฏิบัติทักษะเฉพาะต่าง ๆ ได้

3) ขนาดของกลุ่ม (Group Size) ในการฝึกอบรมกลุ่มนั้นมักจะพบกับคำถามว่าจำนวนสมาชิกในกลุ่มฝึกอบรมนั้น จำนวนเท่าไรจึงจะมีความเหมาะสม ซึ่งขนาดที่เหมาะสมของกลุ่มฝึกอบรม พบว่า จำนวน 4-8 คน ถือว่าเป็นขนาดที่มีความเหมาะสมในการที่จะเรียนรู้ในการที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่มฝึกอบรม นอกจากนี้ยาโลม (Nelson-Jones. 1992: 59; อ้างอิงจาก Yalom. 1985) ได้กล่าวถึงจำนวนที่เหมาะสมของผู้เข้ารับการฝึกอบรมว่า จำนวน 7 หรือ 8 คน ถือว่าเป็นขนาดของกลุ่มที่มีความเหมาะสม แต่ถ้าหากจำนวน มากกว่า 8 กล่าวคือ ประมาณ 10 คน ก็เป็นเรื่องที่ยอมรับได้สำหรับกลุ่มฝึกอบรม ซึ่งในบางครั้งจะพบว่ากลุ่มฝึกอบรมนั้นอาจมีจำนวนสมาชิกมากกว่า 10 คน เช่น จำนวนนักเรียนทั้งห้องเรียน จำนวนกองทหาร หรือในองค์กรธุรกิจ (แผนก) ซึ่งประเด็นเหล่านี้ต้องอาศัยการพิจารณาอย่างถี่ถ้วนไม่ว่าจะเป็นเรื่องของ ผู้ช่วยในการฝึกอบรม ทีมงานที่ช่วยในการฝึกอบรม ทักษะและความสามารถของผู้นำ เป็นต้น นอกจากนี้ชมิทท์ (Schmidt. 1993: 137) ได้กล่าวถึงขนาดของกลุ่มฝึกอบรม และการทำกิจกรรมกลุ่มว่า การกำหนดจำนวนสมาชิกกลุ่มนั้น

ขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของกลุ่ม อายุของสมาชิกกลุ่ม จำนวนครั้งของการฝึกอบรม และธรรมชาติของปัญหา ตลอดจนความหลากหลายของปัญหารวมทั้งสิ่งที่เกี่ยวข้องกับสมาชิกกลุ่ม

4) จำนวนครั้งและระยะเวลาในการพบกันแต่ละครั้ง (Settle on Frequency and Duration of Sessions) จำนวนของการฝึกทักษะและวิธีการของการสอนเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการกำหนดระยะเวลาและจำนวนครั้ง ทั้งนี้อาจขึ้นอยู่กับความเหมาะสมของเนื้อหาและทักษะที่จะใช้ในการฝึก ซึ่งการฝึกอบรมบางกลุ่มอาจใช้เวลาในการอบรมประมาณ 2-3 ชั่วโมงในแต่ละครั้ง

5) สถานที่ การจัดห้อง และสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ (Location Physical Setting and Facilities) สำหรับปัจจัยเหล่านี้มีข้อคำถามต่าง ๆ ที่จะช่วยในการตรวจสอบความเหมาะสมของสถานที่ การจัดห้อง และสิ่งอำนวยความสะดวกต่าง ๆ ได้แก่

- 5.1) มีการขออนุญาตในเรื่องของการใช้สถานที่ในการฝึกอบรมก่อนหรือไม่
- 5.2) สถานที่ที่จะใช้ฝึกอบรมสามารถใช้สถานที่เดิมได้ตลอดการฝึกอบรมหรือไม่
- 5.3) สถานที่ฝึกอบรมง่ายต่อการมาฝึกอบรมสำหรับผู้เข้าร่วมกลุ่มหรือไม่
- 5.4) สถานที่ฝึกอบรมมีความเป็นส่วนตัวหรือไม่
- 5.5) แสง อากาศ และอุณหภูมิมีความเหมาะสมหรือไม่
- 5.6) การจัดและการตกแต่งห้องสะอาดหรือไม่
- 5.7) มีพื้นที่เพียงพอต่อการฝึกอบรมในการทำกิจกรรมหรือไม่
- 5.8) มีสื่อต่าง ๆ ที่ช่วยในการเพิ่มประสิทธิภาพการฝึกอบรมหรือไม่

6) การกำหนดเนื้อหาและวิธีการต่าง ๆ ในการฝึกอบรม (Decide on Training Methods and Material) การออกแบบโปรแกรมการฝึกอบรมทักษะชีวิตในแต่ละครั้งจะต้องมีความครอบคลุม ผู้ออกแบบหรือผู้นำการฝึกอบรมจะต้องมีการเตรียมตัวเกี่ยวกับวิธีการและเนื้อหาที่จำเป็นสำหรับการฝึกอบรม ทั้งนี้วิธีการหลัก ๆ ที่ใช้ในการฝึกอบรมทักษะชีวิตกลุ่ม จะครอบคลุมถึงการบรรยาย (Lectures) การประเมินตนเอง (Self-Assessment) การสาธิต (Demonstration) การสอน (Coaching) การฝึกซ้อม (Rehearsal) การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) การให้แบบฝึกหัด (Exercise) การใช้เกม (Games) การอภิปรายกลุ่ม (Group Discussion) และการให้การบ้าน (Homework) เป็นต้น

7) การโฆษณาและประชาสัมพันธ์ (Advertising) ในการโฆษณาการฝึกอบรมกลุ่มนั้น อาจใช้วิธีต่าง ๆ ได้โดย เช่น การใช้การบอกแบบปากต่อปาก (Word of mouth) การใช้แผ่นพับ / โปสเตอร์ และการใช้บุคคลเป็นผู้ประชาสัมพันธ์ เป็นต้น

ขั้นที่ 2 ขั้นเริ่มต้น (The Initial Stage) ในขั้นนี้จะเริ่มนับตั้งแต่มีการพบกันครั้งแรก ระหว่างสมาชิกกับผู้นำกลุ่ม สิ่งจำเป็นสำหรับผู้นำกลุ่มในขั้นนี้ คือ การสร้างสัมพันธภาพ (Relationship Building) และการกำหนดหน้าที่ต่าง ๆ ในกลุ่ม (Task orientation function) ซึ่งสมาชิกทุกคนจะต้องรู้จักผู้นำกลุ่มและสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม นอกจากนั้นผู้นำกลุ่มจะต้องมีการกำหนดโครงสร้าง ๆ ต่าง ๆ ของกลุ่ม การสร้างความคุ้นเคยระหว่างผู้นำกลุ่มกับสมาชิก และระหว่างสมาชิกกับสมาชิกเองก็ตาม ทักษะสำคัญที่ผู้นำกลุ่มจะต้องมีในขั้นนี้ คือ ทักษะการเอื้ออำนวย (Facilitative Skill) ในขั้นนี้อาจจำเป็นที่จะต้องมีการประเมินตนเองของสมาชิก (Self-Assessment) และการกำหนดเป้าหมายส่วนบุคคล (Setting of Personal Goal)

ดังที่ได้กล่าวข้างต้นเกี่ยวกับการฝึกอบรมกลุ่มในขั้นเริ่มต้นนั้น ทักษะที่สำคัญของผู้นำกลุ่ม คือ ทักษะการเอื้ออำนวย ได้แก่

1) การจัดที่นั่ง (Arrange Seating) การจัดที่นั่งสำหรับการฝึกอบรมกลุ่มนั้นเป็นสิ่งสำคัญและเป็นทักษะอย่างหนึ่งที่ผู้นำกลุ่มจำเป็นต้องให้ความสำคัญ โดยส่วนมากสำหรับการให้คำปรึกษากลุ่มหรือการทำจิตบำบัดกลุ่มนั้นมักจะนิยมจัดที่นั่งเป็นแบบวงกลม (Circular Seating Pattern) ซึ่งเป็นวิธีหนึ่งที่จะช่วยให้กลุ่มเกิดปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อสมาชิก แต่ในทางตรงกันข้ามนั้นการจัดที่นั่งแบบวงกลมก็มีข้อจำกัดในการนำมาใช้กับการฝึกอบรมทักษะชีวิตแบบกลุ่ม เนื่องจากการฝึกทักษะจะมีการเน้นที่การสอนด้วย ดังนั้นสำหรับการจัดที่นั่งของการฝึกอบรมกลุ่ม การจัดที่นั่งแบบเกือกม้า (Horseshoe Seating Pattern) ก็จะเป็นประโยชน์อย่างมากสำหรับการฝึกอบรมกลุ่ม

2) การเปิดกลุ่ม (Open the Group) การเปิดกลุ่มนั้นจะต้องมีเป้าหมายและโครงสร้างของกลุ่มที่ชัดเจน โดยเน้นบรรยากาศที่สร้างความรู้สึกลดภัยทางอารมณ์ของผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมและการเน้นบรรยากาศของกลุ่มที่มีจุดมุ่งหมายร่วมกันทั้งนี้การใช้ถ้อยคำน้ำเสียง และท่าทางก็เป็นประเด็นสำคัญอีกปัจจัยหนึ่งที่ผู้นำกลุ่มไม่ควรละเลย โดยการเปิดกลุ่มสามารถปฏิบัติได้ดังนี้

- 2.1) การแนะนำตนเอง (Introduction)
- 2.2) การสร้างการเชื่อเชิญผู้เข้าร่วมฝึกอบรมกลุ่ม
(Welcoming Participants)
- 2.3) การสื่อสารในเรื่องของข้อจำกัดด้านเวลาทั้งในแต่ละครั้งและตลอดการฝึกอบรมกลุ่ม (Communicating the time limits both of Individual sessions and of the life of the group)
- 2.4) การกล่าวถึงวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมกลุ่ม
(Stating purposes for the group)
- 2.5) การทำความเข้าใจอย่างชัดเจนของผู้นำและสมาชิก
(Clarifying your own role and indicating participants' role)

- 2.6) การกระตุ้นให้มีส่วนร่วมในกิจกรรมและความรับผิดชอบส่วนบุคคลสำหรับการพัฒนาทักษะชีวิตต่าง ๆ เป็นต้น
(Encouraging active participation and personal responsibility for skill development)

ตัวอย่างเช่น

“สวัสดีสมาชิกทุกท่าน วันนี้เป็นวันแรกที่เราได้มาเข้าร่วมในการฝึกทักษะชีวิต ผมชื่อ เราจะมี การพบกันในทุก ๆ วัน.....เวลา..... ซึ่งเป็นเวลาที่เราจะพบกันทั้งสิ้นประมาณ(สัปดาห์) สำหรับวัตถุประสงค์หรือจุดมุ่งหมายที่เรามาพบกันนั้นก็เพื่อช่วยให้พวกเราได้พัฒนา.....(ทักษะชีวิตแต่ละด้าน / ประโยชน์ต่าง ๆ ที่สมาชิกจะได้รับ) มาพูดถึงเกี่ยวกับบทบาทของผมเป็นทั้งผู้ฝึกและเป็นทั้งผู้ที่จะช่วยให้สมาชิกทุกคนได้เรียนรู้ประสบการณ์ซึ่งกันและกัน...”

3) การกำหนดกิจกรรมในการสร้างความคุ้นเคย (Getting-Acquainted Exercises) ในการฝึกอบรมกลุ่มการกำหนดกิจกรรมในการสร้างความคุ้นเคยเพื่อให้สมาชิกเปิดเผยตนเอง และสร้างความไว้วางใจระหว่างสมาชิกกลุ่ม โดยมีกิจกรรมต่าง ๆ ดังนี้
การแนะนำตนเอง (Introduce oneself) การให้กล่าวถึงตนเองสั้น ๆ (Give a brief introductory speech) การใช้เกมลูกบอล (Use a ball) การแนะนำเพื่อน (Introduce a partner)การแนะนำแบบ 3 คน หรือกลุ่มย่อย (Use triads or small groups) การใช้กิจกรรมการอภิปรายเกี่ยวกับการประเมินตนเอง (Discussion self-assessment exercise) การใช้ภาพยนตร์หรือวีดีโอ (Use movies and videos) เป็นต้น

4) การกระตุ้นการมีส่วนร่วม (Encourage Participation) การกระตุ้นให้มีส่วนร่วมในการฝึกอบรมกลุ่มนั้น มิใช่เป็นการบังคับหรือการควบคุมสมาชิกกลุ่ม แต่เป็นการกระตุ้นให้สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วมในกลุ่ม เพื่อให้กลุ่มสามารถดำเนินต่อไปได้อย่างประสบความสำเร็จ โดยมีวิธีการต่าง ๆ ดังนี้

4.1) การบอกบทบาทในการเปิดกล่าวกลุ่ม (Give cues in your opening statement) การบอกบทบาทในการเปิดกลุ่ม เป็นการบอกบทบาทและหน้าที่ต่าง ๆ ของผู้นำกลุ่มที่จะมีส่วนร่วมในการฝึกอบรมกลุ่ม

4.2) การกระตุ้นการพูดต่าง ๆ โดยการอ้างถึงตนเอง (Encourage self referent talk) ผู้นำกลุ่มต้องกระตุ้นสมาชิกที่จะมีส่วนร่วมและพูดคุยเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมต่าง ๆ ของตนเอง โดยใช้คำว่าตัวฉัน (I statement) เนื่องจากการใช้คำว่า “ฉัน” จะทำให้สมาชิกรู้สึกถึงการตระหนักรู้เกี่ยวกับปัญหาหรือทักษะชีวิตที่อ่อนแอของตนเองได้

4.3) การกระตุ้นการพูดคุยต่อสมาชิกคนอื่น ๆ (Encourage talking to each other) วิธีนี้เป็นการที่ผู้นำกลุ่มสามารถกระตุ้นให้สมาชิกมีปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกคนอื่น ๆ ซึ่งอาจไม่ใช่แค่เพียงคำพูดอย่างเดียว แต่อาจหมายรวมถึงการใช้ภาษาท่าทางต่าง ๆ เช่น กริยา ท่าทาง การประสานสายตา เป็นต้น

4.4) เชื้อเชิญในการมีส่วนร่วม (Invite participation) ผู้นำกลุ่มสามารถให้การเชื้อเชิญในการมีส่วนร่วมกับกลุ่มโดยการใช้คำถามที่เอื้อต่อการมีส่วนร่วม ตัวอย่างเช่น มีสมาชิกคนใดบ้างที่ต้องการที่จะแชร์เกี่ยวกับสิ่งที่เพื่อนพูด ทั้งนี้ผู้นำกลุ่มอาจจะเจาะจงกับสมาชิกที่มีปัญหาในการมีส่วนร่วมในกลุ่มได้โดยใช้คำถามว่า “สมชาย ผมกำลังรอฟังความคิดเห็นจากเธออยู่นะ อยากให้เธอลองแชร์เกี่ยวกับสิ่งที่เพื่อนพูด” เป็นต้น

4.5) การให้การอนุญาตที่จะอภิปรายในกรณีที่สมาชิกบางคนรู้สึกว่ามี ความแตกต่างกัน (Give permission to discuss differences) ถ้าผู้นำกลุ่มรู้สึกว่าสมาชิกในกลุ่มคนใดรู้สึกแปลกแยกหรือมีความแตกต่างจากสมาชิกคนอื่น ๆ เนื่องจากความแตกต่างในเรื่อง อายุ ศาสนา เพศ สถานทางสังคม หรือสติปัญญา ฯลฯ ผู้นำกลุ่มสามารถสร้างข้อผูกพันที่จะแสดงให้สมาชิกคนนั้นรู้สึกว่าผู้นำกลุ่มรู้สึกอ่อนไหวถึงความแตกต่างเหล่านี้

4.6) การอนุญาตให้อภิปรายถึงความกลัวต่างๆ (Give permission to discuss fears) ทั้งสมาชิกและผู้นำกลุ่มอาจจะหลีกเลี่ยงไม่ได้เกี่ยวกับความรู้สึกกังวลเกี่ยวกับการเริ่มต้นในกลุ่มใหม่ ทั้งนี้ผู้นำกลุ่มอาจจะบอกให้สมาชิกทุกคนได้รับรู้ว่าถ้าเกิดความรู้สึกกังวลหรือกลัว การเปิดเผยความรู้สึกอาจเป็นวิธีหนึ่งที่ช่วยให้คลายความกังวลได้

4.7) การเสนอการสนับสนุน (Offer support) ความพยายามในการสนับสนุนด้วยความจริงใจต่อการมีส่วนร่วม โดยการแสดงพฤติกรรมที่ให้ความใส่ใจที่ดีต่อสมาชิก

4.8) การสนับสนุนกฎระเบียบของกลุ่มที่จะนำไปซึ่งการมีส่วนร่วม (Foster group rules conducive to participation) ในกลุ่มนั้นผู้นำต้องมีการกำหนดกฎระเบียบหรือปทัสฐานของกลุ่มขึ้น เพื่อให้สมาชิกทุกคนรู้ถึงสิ่งที่ควรทำ และสิ่งที่ไม่ควรทำในกลุ่ม

4.9) การเป็นตัวแบบที่ดี (Be a role model) การใช้ภาษาว่า “ฉัน” และการเป็นผู้ที่เอื้ออำนวย ตลอดจนการเปิดเผยความรู้สึกต่าง ๆ ของผู้นำกลุ่มกับสมาชิกกลุ่ม จะช่วยให้สมาชิกคนอื่น ๆ รู้สึกว่าผู้นำกลุ่มมีส่วนร่วมและมีส่วนเกี่ยวข้องกับกลุ่มในฐานะบุคคลคนหนึ่งที่ไม่ใช่ผู้สอน อาจารย์ หรือผู้เชี่ยวชาญใด ๆ ที่กำลังมาสอนเขาหรือเธอ

5) การเข้าใจถึงความเห็นอกเห็นใจ (Empathic understanding) การเลือกตอบสนองในการเข้าใจความเห็นอกเห็นใจต่อสมาชิกกลุ่มนั้น มีวิธีการต่าง ๆ ที่ซึ่งวิธีนี้เป็นทักษะหนึ่งของทักษะการเอื้ออำนวยให้กลุ่มประสบความสำเร็จ ได้แก่

5.1) การตอบสนองอย่างเห็นอกเห็นใจต่อการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกสองคนหรือมากกว่า เช่น การทำความเข้าใจอย่างกระจ่างว่าสมาชิกนั้นพูดอะไร หรือ การสรุปสิ่งต่าง ๆ ของการมีปฏิสัมพันธ์ต่อสมาชิก

5.2) การตอบสนองต่อกลุ่มของสมาชิกทั้งหมด เช่น การสะท้อนถึงความวิตกกังวลที่สมาชิกทุกคนมาร่วมฝึกอบรมกลุ่มในฐานะที่ไม่เคยพบกันหรือรู้จักกันมาก่อน

5.3) การตอบสนองที่จะไม่พูดถึงความต้องการของสมาชิกที่ไม่ค่อยมีบทบาทหรือมีส่วนร่วมในกลุ่ม เนื่องจากสมาชิกนั้น ๆ เป็นบุคคลที่เปราะบางทางด้านความรู้สึก

5.4) การตอบสนองโดยการปล่อยให้สมาชิกกลุ่มได้แสดงความเห็นอกเห็นใจซึ่งกันและกัน

5.5) การตอบสนองโดยการระบุให้สมาชิกเข้าใจถึงว่า การตอบสนองความเห็นอกเห็นใจนั้นจะเป็นประโยชน์ต่อตัวสมาชิกเองทั้งการอยู่ภายในกลุ่มและการอยู่ภายนอกกลุ่ม เป็นต้น

6) การเปิดเผยตนเอง (Self-Disclosure) ประเด็นปัญหาสำคัญของกลุ่มฝึกอบรมทักษะชีวิต คือ ผู้นำกลุ่มจะมีส่วนร่วมได้มากน้อยแค่ไหนต่อกลุ่ม ถ้าผู้นำกลุ่มเปิดเผยตนเองสามารถที่จะช่วยสนับสนุนบรรยากาศของการฝึกอบรมที่จริงใจและเป็นธรรมชาติ ทั้งนี้ ผู้นำกลุ่มฝึกอบรมจะต้องสื่อข้อความเกี่ยวกับตนเอง โดยผู้นำที่สื่อสารเกี่ยวกับตนเองที่มีความสอดคล้อง จะแสดงให้เห็นถึงความจริงใจและความเป็นตัวตนที่แท้จริงของผู้นำกลุ่มต่อสมาชิก ข้อสำคัญอีกประการหนึ่ง คือ การเปิดเผยประสบการณ์ส่วนตัว การแสดงถึงความเกี่ยวข้องับสมาชิก และการใช้อารมณ์ขัน เป็นองค์ประกอบสำคัญของการเปิดเผยตนเองที่จะเป็นประโยชน์ต่อการฝึกอบรมกลุ่ม

7) การสรุป (Summarizing) โดยทั่ว ๆ ไปนั้น การสรุปไม่ได้เป็นสิ่งที่ต้องการหรือปรารถนาสำหรับกลุ่มฝึกอบรม เนื่องจากการสรุปอาจเป็นสิ่งที่ขัดขวางกระบวนการการมีปฏิสัมพันธ์หรือการเรียนรู้ของกลุ่มได้ แต่อย่างไรก็ตามบางครั้งการสรุปก็เป็นสิ่งที่ดีและมีความจำเป็นต่อกลุ่ม การสรุปสามารถเกิดขึ้นในระยะเริ่มต้น ระยะระหว่างดำเนินการ และระยะการยุติกลุ่ม ในระยะเริ่มต้นของการพบกันแต่ละครั้งผู้นำกลุ่มสามารถสรุปเกี่ยวกับการเรียนรู้หลัก ๆ ที่ได้เรียนรู้ไปเมื่อครั้งก่อน และระยะในการดำเนินการผู้นำกลุ่มสามารถสรุปถึงการเรียนรู้หลัก ๆ ความรู้สึก และข้อแนะนำที่เกี่ยวข้องในกลุ่ม ส่วนระยะยุติในกลุ่มฝึกอบรมแต่ละครั้ง ผู้นำกลุ่มสามารถสรุปถึงการเรียนรู้ที่ได้เรียนรู้ไปในครั้งนี้

ขั้นที่ 3 ขั้นดำเนินการ (The Working Stage) ในขั้นนี้ผู้นำกลุ่มก็ยังจำเป็นที่จะต้องใช้ทักษะในการเอื้ออำนวยให้กับสมาชิกในกลุ่มเรียนรู้จากสมาชิกคนอื่น ๆ โดยการพูดคุยเกี่ยวกับตนเอง และการให้ข้อมูลย้อนกลับ นอกเหนือจากนั้นผู้นำกลุ่มต้องพยายามที่จะกำหนดเป้าหมายในการฝึกอบรมกลุ่มเฉพาะ โดยใช้ทักษะการสอน การให้การบรรยาย การซักซ้อม และการให้ข้อมูลย้อนกลับ การใช้แบบฝึกหัด และเกมตลอดจนการให้การบ้าน เป็นต้น

สำหรับขั้นตอนการของการฝึกอบรมทักษะชีวิตแบบกลุ่มนั้น ผู้นำจำเป็นที่จะต้องมีทั้งทักษะการเอื้ออำนวยที่ดีและทักษะการเน้นเกี่ยวกับการสอนที่ดี ดังมีรายละเอียดดังนี้

1) ทักษะการเอื้ออำนวยในการเปิดเผยตนเอง (Facilitative Self-Disclosure Skill) เหตุผลหลักของการใช้ทักษะการเอื้ออำนวยในขั้นเริ่มต้น คือ การสร้างความไว้วางใจระหว่างสมาชิกกับสมาชิก และระหว่างสมาชิกกับผู้นำกลุ่ม แต่สำหรับทักษะการเอื้ออำนวยในขั้นตอนการนั้น คือ การที่ผู้นำกลุ่มพยายามที่จะให้สมาชิกได้ปลดปล่อยความเป็นตัวตนออก หรือการละทิ้งหน้ากากที่สวมใส่ ตลอดจนการป้องกันตนเองต่าง ๆ ซึ่งอาจทำโดยการกำหนดหรือระบุกฎของกลุ่มต่าง ๆ ขึ้น ได้แก่ การให้สมาชิกได้เรียนรู้การเคารพและการยอมรับสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่มในฐานะการเป็นมนุษย์ การให้สมาชิกได้เรียนรู้การช่วยเหลือสมาชิกคนอื่น ๆ โดยการแบ่งปันประสบการณ์ที่ย่างยากต่าง ๆ ตลอดจนประสบการณ์ที่ได้รับความสำเร็จ เมื่อมีการพูดคุยหรืออภิปรายเกี่ยวกับประสบการณ์ของตนเอง พยายามให้สมาชิกใช้คำที่แทนด้วยตนเอง หรือ “I Statement” การให้สมาชิกเรียนรู้ว่าเป็นเรื่องที่ดีที่สมาชิกได้เปิดเผยตนเองในกลุ่มกับสมาชิกคนอื่น และการให้สมาชิกทุกคนเรียนรู้ถึงสิทธิของสมาชิกคนอื่น ๆ ในการที่จะรักษาความลับของกลุ่มไว้

2) ทักษะการเอื้ออำนวยที่ให้สมาชิกรู้จักการให้ข้อมูลย้อนกลับร่วมกัน (Facilitative Open Mutual Feedback Skill) วิธีการเรียนรู้ที่ดีอีกอย่างหนึ่ง คือ การได้เรียนรู้จากข้อมูลย้อนกลับ การเปิดการให้ข้อมูลย้อนกลับระหว่างผู้เข้าร่วมกลุ่มเป็นทักษะที่มีความซับซ้อน เนื่องจากสมาชิกแต่ละคนมีพื้นฐานที่แตกต่างกัน ดังนั้นผู้นำกลุ่มจำเป็นต้องคอยให้ความช่วยเหลือในการให้ข้อมูลย้อนกลับของสมาชิกกลุ่ม

3) ทักษะการเอื้ออำนวยให้แต่ละบุคคลช่วยเหลือบุคคลอื่นในการจัดการปัญหา (Facilitate Helping Each Other to Manage Problem Skill) เมื่อสมาชิกได้มีการอภิปรายถึงปัญหา ไม่ใช่แค่เพียงผู้นำกลุ่มเท่านั้นที่จะช่วยในการจัดการกับปัญหาเหล่านั้น แต่ยังเป็นหน้าที่ของสมาชิกกลุ่มทุกคนที่จะเป็นทั้งผู้ช่วยเหลือและผู้ถูกช่วยเหลือด้วย

ขั้นที่ 4 ขั้นยุติ (The Ending Stage) ในขั้นของการยุตินี้ จะมุ่งให้ความสำคัญที่การยุติของกลุ่มฝึกอบรม และนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง การรักษาไว้ ตลอดจนการพัฒนาทักษะชีวิตที่ได้เรียนรู้จากกลุ่มให้นำไปสู่การประยุกต์ใช้ได้จริงภายนอกกลุ่ม สิ่งสำคัญสำหรับผู้นำกลุ่มในขั้นนี้อีกประการหนึ่งคือ การที่ผู้นำกลุ่มช่วยให้สมาชิกจัดการกับความรู้สึกต่าง ๆ ที่กังวลภายในกลุ่ม ยิ่งไปกว่านั้นผู้นำกลุ่มจำเป็นต้องอย่างยิ่งที่จะมุ่งให้ความสำคัญในเรื่องของการให้สมาชิกได้เรียนรู้ทักษะชีวิตที่เข้มแข็งในกลุ่ม วิธีการหนึ่งที่จะช่วยให้เกิดความเข้มแข็งมั่นคงของทักษะชีวิตในขั้นยุติกลุ่มนี้ คือการทำให้สมาชิกมั่นใจได้ว่ามีความรู้ความเข้าใจที่พอเพียงที่จะนำพาพฤติกรรมตนเองไปสู่การใช้ทักษะชีวิตในขอบข่ายอื่น ๆ ได้ การช่วยให้สมาชิกในการประเมินจุดแข็งและจุดอ่อนของตนเอง การพัฒนาแผนการปฏิบัติสำหรับการดำรงไว้และการพัฒนาทักษะของตนเอง รวมถึงการคาดการณ์ถึงความล้มเหลวในกรณีที่ไม่ได้ผล และความเหมาะสมต่าง ๆ

4.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มฝึกอบรม

คูเกอร์; และเชอร์เซีย (Cooker; & Cherchia. 1976: 464-467) ได้ศึกษาผลของกลุ่มฝึกอบรมทักษะการเป็นผู้นำเพื่อน และการไม่ได้ฝึกทักษะการเป็นผู้นำเพื่อนเพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสาร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษา โดยมีครูเป็นผู้คัดเลือกในการทำหน้าที่เพื่อเป็นผู้นำกลุ่มเพื่อน จำนวน 60 คน ซึ่งแบ่งเป็นเพศชาย จำนวน 28 คน และเพศหญิง จำนวน 32 คน แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลอง คือ ผู้นำกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรมทักษะการสื่อสาร จำนวน 40 คน และกลุ่มควบคุม คือ ผู้นำกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมทักษะการสื่อสาร จำนวน 20 คน ผู้นำกลุ่มนักเรียนทั้งหมด 60 คน ทำหน้าที่เป็นผู้นำกลุ่มให้กับนักเรียนคนอื่น ๆ จำนวน 625 คน โดยแบ่งออกเป็นกลุ่ม ๆ ละ 8-12 คน แต่ละกลุ่มมีผู้นำ 1 คน เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษา คือ ดัชนีของการสื่อสาร (IOC = Index of Communication) และมาตรวัดการตอบสนองของคาร์คัพฟ์ ซึ่งวัดจากการฟังเทปบันทึกเสียงที่ผู้นำกลุ่มได้บันทึกระหว่างการฝึกทดลอง ผลการศึกษาพบว่า คะแนนเฉลี่ยจากการวัดทักษะการสื่อสาร และมาตรวัดการตอบสนองจากเทปบันทึกเสียงระหว่างกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 แสดงให้เห็นว่า ผู้นำกลุ่มที่ได้รับการฝึกอบรมทักษะการสื่อสาร มีความสามารถในการเอื้ออำนวยกลุ่มสูงกว่า ผู้นำกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมกลุ่มทักษะการสื่อสาร

วันเพ็ญ สมภพรุ่งโรจน์ (2547: 144-150) ได้ศึกษาและพัฒนาความสามารถในการเผชิญอุปสรรคในการปฏิบัติงานของพนักงานโดยใช้การฝึกอบรมแบบเพื่อนช่วยเพื่อน(Peer Support Training Group) โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นพนักงานบริษัทโตโยต้า เค.มอเตอร์ ผู้จำหน่ายโตโยต้า จำกัด แบ่งกลุ่มฝึกอบรมเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 เป็นพนักงานระดับหัวหน้างานจำนวน 5 คน ที่มีคะแนนความสามารถในการเผชิญอุปสรรคในการปฏิบัติงานสูงสุดเพื่อเข้าร่วมการฝึกอบรมเพื่อนช่วยเพื่อนโดยผู้วิจัยเป็นผู้ฝึก และกลุ่มที่ 2 เป็นพนักงานส่วนหน้า จำนวน 8 คน ที่มีคะแนนความสามารถในการเผชิญอุปสรรคในการปฏิบัติงานต่ำสุดเพื่อเข้ารับการฝึกอบรมโดยกลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อนเป็นผู้ฝึก ผลจากการศึกษาพบว่า หลังจากได้รับการฝึกอบรมเกี่ยวกับความสามารถในการเผชิญอุปสรรคจากผู้วิจัย พนักงานที่เป็นกลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อน(กลุ่มที่1)มีความสามารถในการฝึกอบรมและความสามารถในการเผชิญอุปสรรคในการปฏิบัติงานเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และหลังจากได้รับการฝึกอบรมเกี่ยวกับความสามารถในการเผชิญอุปสรรคในการปฏิบัติงานจากกลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อน พนักงานส่วนหน้า (กลุ่มที่ 2) มีความสามารถในการเผชิญอุปสรรคเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

โอภาส กิจกำแหง (2548: 141-142) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้จำหน่ายอิสระในการขายตรงโดยใช้การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา (Psychology-Based Training) เป็นผู้จำหน่ายในการขายตรงจำนวน 20 คน ของบริษัทกิฟฟารีน สกายไลน์ ยูนิตี้ จำกัด ผลจากการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมการฝึกอบรมเชิงจิตวิทยามีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ในการขายตรงเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

5. ทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่เกี่ยวข้องกับการสร้างโมเดลเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ทฤษฎีการให้คำปรึกษา (Counseling Theory) เป็นสิ่งที่ช่วยในการอธิบายว่าอะไรเกิดขึ้นในสัมพันธภาพของการให้คำปรึกษา และเพื่อช่วยผู้ให้คำปรึกษาทำนายการประเมินผลและการปรับปรุงผลของการให้คำปรึกษา อีกทั้งทฤษฎีจะช่วยเป็นกรอบแนวคิด (Framework) สำหรับการสร้างการสังเกตแบบวิทยาศาสตร์ (Scientific Observations) เกี่ยวกับการให้คำปรึกษา (Thompson. 2003: 3; citing Brammer; & Shostrom. 1977: 28)

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาเป็นสาระที่มีการบูรณาการจากแนวความคิดหรือเนื้อหาที่เกิดจากการบูรณาการของศาสตร์หลาย ๆ ศาสตร์ ได้แก่ ด้านจิตวิทยา ด้านสังคมวิทยา ด้านมานุษยวิทยา ด้านการศึกษา ด้านเศรษฐศาสตร์ และด้านปรัชญา รวมถึงการที่ได้จากผลการวิจัยหรือข้อมูลที่เกิดจากสภาพการณ์ของการปฏิบัติการ สำหรับแนวคิดทางด้านจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษานั้น เป็นสิ่งที่เกี่ยวข้องกับมุมมองต่าง ๆ ที่มีต่อพื้นฐานธรรมชาติของมนุษย์ (Nature of Human) นำไปสู่การพัฒนาบุคลิกภาพต่าง ๆ และเป็นแนวทางที่นำไปสู่การพัฒนาทฤษฎีการให้คำปรึกษาที่อาศัยแนวคิดในศาสตร์อื่น ๆ มาบูรณาการเข้าด้วยกัน แนวคิดสำคัญ ๆ ทางด้านจิตวิทยาที่ปรากฏในทฤษฎีการให้คำปรึกษา มีพื้นฐานมาจากนักจิตวิทยากลุ่มต่าง ๆ ได้แก่ กลุ่มจิตวิเคราะห์ กลุ่มมนุษยนิยม กลุ่มภวนิยม กลุ่มปัญญานิยม และกลุ่มพฤติกรรมนิยม รวมไปถึงกลุ่มที่พัฒนาแนวความคิดใหม่ ๆ จากพื้นฐานแนวความคิดเดิม เช่น กลุ่มปัญญาทางสังคม กลุ่มวิเคราะห์สัมพันธภาพระหว่างบุคคล กลุ่มโพลีโมเดิร์น และกลุ่มคอนสตรัคติวิส เป็นต้น (ประดิษฐ์ อนุประมัย; และสมร ทองดี. 2545: 10) นอกจากนี้ทอมสัน(Thompson. 2003: xPreface) กล่าวไว้ว่า ไม่มีทฤษฎีการให้คำปรึกษาใดเพียงทฤษฎีเดียวที่สามารถสะท้อนหรืออธิบายพฤติกรรมของมนุษย์ได้ทั้งหมด ดังนั้นการใช้ทฤษฎีและเทคนิคที่หลากหลายจะช่วยส่งเสริมประสิทธิภาพในการดำเนินการกลุ่มหรือการให้คำปรึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้เลือกทฤษฎีการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

5.1 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory)

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ในช่วงแรกเริ่มมีการใช้ชื่อว่า การให้คำปรึกษาแบบไม่นำทาง (Non-Directive Counseling) ต่อมาพัฒนาเป็น การให้คำปรึกษาโดยยึดผู้รับคำปรึกษาเป็นศูนย์กลาง (Client-Centered Counseling) และในปัจจุบันใช้ชื่อว่า การให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling) การให้คำปรึกษาวิธีนี้พัฒนาขึ้นโดยคาร์ล โรเจอร์ (Carl Rogers) (Sharf. 2001: 211)

5.1.1 แนวคิดที่สำคัญ

แนวคิดที่สำคัญของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง คอเลย์ (Corey. 2004: 271-277) ได้ให้แนวคิดที่สำคัญไว้ดังนี้

ประการที่ 1 ความเชื่อใจในกระบวนการกลุ่ม (Trust in the Group Process) โดยพื้นฐานของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางนี้อยู่บนพื้นฐานของความรู้สึกไว้วางใจในความสามารถของกลุ่มที่จะพัฒนาศักยภาพของสมาชิกได้ ดังนั้นสิ่งสำคัญของแนวคิดนี้ คือ การที่สมาชิกกลุ่มจะต้องพัฒนารายกาของการยอมรับและการไว้วางใจซึ่งกันและกัน

ประการที่ 2 เงื่อนไขของกระบวนการให้คำปรึกษาเพื่อความเจริญงอกงาม (The Therapeutic Conditions for Growth) เป็นพื้นฐานสำคัญอีกประการหนึ่งภายใต้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางที่จะช่วยทำให้กลุ่มเกิดความเจริญงอกงาม ดังที่ โรเจอร์ (Rogers) ได้กล่าวไว้ว่า บุคคลมีทรัพยากรที่มีคุณค่าภายในตนเอง สำหรับการเข้าใจ และการเปลี่ยนอัตมโนทัศน์ของตนเอง พื้นฐานทางด้านเจตคติที่ดี และการนำพาในพฤติกรรมของตนเองได้ สิ่งเหล่านี้เป็นปัจจัยสำคัญในการยึดเป็นแนวคิดที่จะช่วยให้บุคคลเจริญงอกงาม นอกจากนั้นปัจจัยสำคัญที่เป็นสิ่งจำเป็นสำหรับผู้ให้คำปรึกษาในการนำพาให้บุคคลเกิดความเจริญงอกงามในตนเองได้นั้น โรเจอร์ได้ใช้คำว่า เงื่อนไขหลัก (Core Conditions) ประกอบด้วย

1) ความจริงใจ (Genuineness) เป็นพื้นฐานสำคัญอันดับแรกของเงื่อนไขหลัก คือ ความจริงใจ ความไม่แสร้ง หรือความสอดคล้องกลมกลืน ของผู้ให้คำปรึกษา (หรือผู้อำนวยความสะดวกในการฝึกกลุ่ม) โดยองค์ประกอบสำคัญของผู้ให้คำปรึกษาที่มีความจริงใจจะต้องประกอบด้วย การตระหนักรู้ในตนเอง การยอมรับตนเอง และการไว้วางใจตนเองด้วย

2) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regard and Acceptance) การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไขนั้นเป็นการแสดงเจตคติในทางบวกต่อสมาชิกกลุ่ม และรวมถึงการไม่วิพากษ์วิจารณ์สมาชิกกลุ่ม ทั้งนี้ยังเกี่ยวข้องกับการสื่อสารแบบใสใจ ไม่พูดจาทำร้ายจิตใจของสมาชิกกลุ่มโดยการประเมิน การวิพากษ์วิจารณ์ ตัดสินเกี่ยวกับความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมต่าง ๆ ของสมาชิกกลุ่ม

3) ความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) เจื่อนไขหลักสุดท้ายที่สำคัญ คือ ความเห็นอกเห็นใจ ในการแสดงความเห็นอกเห็นใจสมาชิกกลุ่ม สิ่งสำคัญในการแสดงความเห็นอกเห็นใจ คือ การแสดงความรู้สึกอย่างถูกต้องแม่นยำ (Accurate Empathy) ทั้งนี้เป็นการที่ผู้ให้คำปรึกษามีความรู้สึกเข้าใจอย่างลึกซึ้งกับความหมายและความรู้สึกเกี่ยวกับประสบการณ์ต่าง ๆ ของสมาชิกกลุ่ม

5.1.2 เทคนิคในการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง

รัฐจวน ค่าวชิรพิทักษ์ (2545: 269-272) ได้กล่าวถึงเทคนิคสำคัญ ๆ ของการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางว่า การให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางนั้นเน้นให้ความสำคัญกับการติดตามเรื่องราวและอารมณ์ความรู้สึกของผู้รับการปรึกษา เทคนิคที่นำมาใช้จึงมุ่งเน้นการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษา โดยมีเทคนิคประกอบด้วย

1) การฟัง (Listening) โดยการเป็นผู้ให้คำปรึกษาที่ดีจะต้องให้ความสนใจและตั้งใจรับฟังเรื่องราวต่าง ๆ ของผู้รับคำปรึกษาด้วยความสนใจ ทำความเข้าใจ รวมทั้งเข้าใจถึงอารมณ์และความรู้สึกของผู้รับคำปรึกษาด้วย การจับใจความสำคัญ ไม่วิเคราะห์ หรือสรุปประเด็นจนกว่าจะได้รับฟังจนจบ

2) การตั้งคำถาม (Questioning) เทคนิคการตั้งคำถามที่มีประสิทธิภาพ จะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดความเข้าใจในตัวเองมากขึ้น รวมทั้งการใช้คำถามเพื่อช่วยผู้ให้คำปรึกษาเกิดความเข้าใจหรือรู้จักตนเองตามความเป็นจริงมากขึ้น การใช้คำถามที่ดีควรเป็นคำถามที่กระตุ้นให้ผู้รับคำปรึกษาได้ระบายความอัดอั้นใจออกมาให้มากที่สุด หรือใช้คำถามจูงใจให้เกิดความรู้สึกกระฉ่างในปัญหา ตลอดจนการสะท้อนให้เกิดการรับรู้และยอมรับความรู้สึกหรืออารมณ์ของผู้รับคำปรึกษา โดยลักษณะคำถามประกอบด้วย การตั้งคำถามปลายเปิด และการตั้งคำถามปลายปิด เป็นต้น

3) เทคนิคการสะท้อน (Reflection) การใช้เทคนิคการสะท้อน เป็นการที่ผู้ให้คำปรึกษาพยายามในการสื่อสารให้ผู้รับคำปรึกษา ตระหนักถึงตนเอง รับรู้เกี่ยวกับตนเองอย่างแท้จริง

4) เทคนิคการสรุป (Summarizing) เป็นเทคนิคที่ช่วยให้ผู้รับคำปรึกษามีความชัดเจนเกี่ยวกับความคิดของตนเองมากขึ้น การสรุปของผู้ให้คำปรึกษานั้นจะช่วยตรวจสอบความถูกต้องของการรับรู้ที่ผู้ให้คำปรึกษามีต่อผู้รับคำปรึกษา

5.2 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory)

การให้คำปรึกษาแบบความคิดเป็นทฤษฎีการให้คำปรึกษาหนึ่งที่ถูกพัฒนาขึ้นโดยอา론แบ็ค(Aaron Beck) เน้นความสำคัญกับระบบของความเชื่อ และความคิดในการเป็นตัวกำหนดความรู้สึกและพฤติกรรมต่าง ๆ ของบุคคล ประเด็นที่สำคัญของการให้คำปรึกษาแนวความคิด คือ การทำความเข้าใจกับความเชื่อของบุคคลที่ได้ถูกบิดเบือน และการใช้เทคนิคต่าง ๆ ที่จะเปลี่ยนแปลงความคิดที่ไม่เหมาะสมนั้น ๆ ในขณะเดียวกันก็หมายถึงรวมถึงความรู้สึกและพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ด้วย ในกระบวนการให้คำปรึกษาการให้ความใส่ใจเป็นการทำให้ได้รับรู้ความคิดของแต่ละบุคคลที่อาจไม่ตระหนักรู้ของระบบความเชื่อ

5.2.1 แนวคิดที่สำคัญ

การดำเนินงานร่วมกับผู้รับคำปรึกษา นักบำบัดแนวความคิด จะทำหน้าที่รับบทบาทในการสอนและการช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจความเชื่อที่บิดเบือน ตลอดจนการแนะนำวิธีการต่าง ๆ สำหรับการเปลี่ยนความเชื่อเหล่านั้น ในทำนองเดียวกันนักบำบัดแนวความคิด อาจจะให้ผู้รับคำปรึกษาดำเนินการโดยนำไปปฏิบัติเป็นทางเลือกใหม่ต่อวิธีการเก่าๆของการแก้ปัญหาที่เคยเกิดขึ้น ดังที่นักบำบัดได้รวบรวมข้อมูลที่จะกำหนดกลวิธีในการให้คำปรึกษา ซึ่งผู้รับคำปรึกษาจะต้องบันทึกเกี่ยวกับความคิดที่บกพร่องต่าง ๆ ของตนเอง และการเข้าถึงปัญหาของผู้รับคำปรึกษาโดยใช้คำถามย่อ ๆ สำหรับความหลากหลายของความแตกต่างทางความคิดปกติทางด้านจิตใจ ในการให้คำปรึกษาวิธีการนี้ ผู้ให้คำปรึกษาจะต้องมีแนวทางของประเภทความคิดที่ไม่เหมาะสม และกลวิธีในการบำบัดโดยเฉพาะสำหรับความแปรปรวนทางจิตใจในด้านต่าง ๆ รวมทั้งความซึมเศร้า และความผิดปกติทางด้านความวิตกกังวล (Sharf. 2001: 371)

นอกจากนี้ คอเลย์ (Corey. 2005: 283-286) ได้กล่าวว่า ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิดมีความคล้ายคลึงกับทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเหตุผล อารมณ์ และพฤติกรรม (Rational Emotive Behavioral Counseling) ที่เน้นในเรื่องการยอมรับและการเปลี่ยนแปลงความคิดในทางลบและความเชื่อที่ไม่สมเหตุผลที่เป็นอุปสรรคต่อการดำเนินชีวิตของบุคคล วิธีการของแบ็คอยู่บนพื้นฐานของทฤษฎีทางด้านเหตุผลที่ว่า วิธีการที่บุคคลเกิดความรู้สึกและแสดงพฤติกรรมเป็นสิ่งที่ถูกกำหนดโดยการรับรู้และโครงสร้างของประสบการณ์ของบุคคล สมมติฐานของทฤษฎีทางด้านความคิด คือ

- 1) การสื่อสารภายในของบุคคล (Internal Communication) เป็นการเข้าถึงการพิจารณาต่อตนเอง
- 2) ความเชื่อของผู้รับคำปรึกษามีความหมายอย่างมากต่อบุคคล
- 3) ความเชื่อที่มีความหมายผู้รับคำปรึกษาสามารถค้นพบได้ด้วยตนเอง มากกว่าการที่ผู้ให้คำปรึกษาเป็นผู้สอนหรือตีความหมายเหล่านั้น

ความเชื่อหรือแบบแผนที่สำคัญของบุคคลเป็นตัวกำหนดการบิดเบือนทางความคิด. เนื่องจากแบบแผนทางความคิดเริ่มก่อรูปตั้งแต่วัยเด็ก กระบวนการคิดซึ่งสนับสนุนแบบแผน อาจสะท้อนความผิดพลาดในการให้เหตุผล การบิดเบือนทางความคิดปรากฏเมื่อกระบวนการประมวลข้อมูลไม่แม่นยำหรือขาดประสิทธิภาพฟรีแมน (Sharf. 2001: 378-380; อ้างอิงจาก Freeman. 1987) ได้กล่าวถึงความหลากหลายของการบิดเบือนทางความคิด ดังตัวอย่างต่อไปนี้

1) การคิดแบบ 2 ขั้วตรงข้าม (Dichotomous Thinking) โดยคิดว่าสิ่งต่างๆ หากไม่อย่างนั้นก็ต้องเป็นอีกอย่าง เป็นแน่เช่นเราต้องการมันหรือไม่ก็มันไม่ดี เราถูกจำกัดในการคิดแบบทั้งหมด หรือศูนย์ หรือ 2 ขั้วตรงข้าม นักเรียนผู้พูดว่า” ถ้าฉันไม่ได้ A ในการสอบ ฉันก็จะสอบตก” ถูกจำกัดในการคิดแบบ 2 ขั้วตรงข้าม เกรด A- และ B+ กลายมาเป็นสอบตกและถูกมองว่าไม่เพียงพอใจ

2) การสรุปแบบเลือกเอา (Selective Abstraction) บางครั้งบุคคลเก็บเอาข้อคิดเห็นหรือข้อเท็จจริงจากเหตุการณ์เพื่อยืนยันความคิดซึมเศร้าหรือแง่ลบ ตัวอย่างเช่น นักเบสบอลผู้ซึ่งตีลูกและลงแข่งสำเร็จมามากอาจมุ่งมองเฉพาะจุดผิดพลาดที่เขาทำและยึดติดกับมัน ดังนั้น นักเบสบอลคนนี้ได้สรุปแบบเลือกเฉพาะเหตุการณ์หนึ่งเดียวจากหลายเหตุการณ์เพื่อดึงข้อสรุปแง่ลบเพื่อรู้สึกเศร้า

3) การลงสรุปอย่างไร้เหตุผล (Arbitrary Inference.) หมายถึงการลงสรุปที่ขัดแย้งหรือขาดข้อเท็จจริงหรือหลักฐานมาสนับสนุน มี 2 แบบ แบบที่หนึ่งคือ การอ่านใจ (Mind reading) แบบที่สอง คือ การคาดคะเนแง่ลบ (Negative prediction) การอ่านใจ หมายถึงความคิดที่ว่าเรารู้ว่าคนอื่นเขาคิดอย่างไรกับเรา ตัวอย่างเช่น ผู้ชายอาจสรุปว่าเพื่อนไม่ชอบเขาเพราะไม่มีใครไปเดินเที่ยวกับเขา แต่ที่จริงแล้ว เพื่อนอาจมีหลายเหตุผลที่ไม่ได้ไปด้วย การคาดคะเนแง่ลบ หมายถึงบุคคลเชื่อว่ามีความบางอย่างที่ไม่ดีกำลังจะเกิดขึ้น แม้ไม่มีหลักฐานอะไรสนับสนุนเลย บุคคลอาจคาดคะเนว่าจะสอบตก แม้ว่าเธอจะทำข้อสอบได้อย่างดีและเตรียมพร้อมสำหรับการสอบที่จะมาถึง ในกรณีนี้การลงสรุปเกี่ยวกับการสอบตก เป็นการคาดคะเนแง่ลบ ไม่มีข้อเท็จจริงอะไรสนับสนุน ดังนั้น ทั้งการอ่านใจและการคาดคะเนแง่ลบทำให้เกิดการลงสรุปอย่างไร้เหตุผลซึ่งอยู่บนพื้นฐานของการขาดการสนใจต่อข้อมูลที่มีอยู่ และหรือบิดเบือนข้อมูลที่มีอยู่

4) การคิดหายนะ (Catastrophizing) ในการบิดเบือนทางความคิดแบบนี้ บุคคลจะนำเหตุการณ์ที่วิตกกังวลและขยายให้เกินจริงเพื่อให้เกิดความน่ากลัว เช่น “ฉันรู้ว่าเมื่อฉันได้พบผู้จัดการภาค ฉันจะพูดบางอย่างที่โง่ๆออกมาซึ่งทำให้เสี่ยงมากต่องานของฉัน ฉันรู้ว่าฉันจะพูดบางอย่างที่จะทำให้เธอเลิกพิจารณาฉันในเรื่องความก้าวหน้า” นั้นย่อมทำให้การพบปะที่สำคัญอาจกลายเป็นเรื่องหายนะได้

5) การสรุปเกินจริง (Overgeneralization) เป็นการสร้างกฎเกณฑ์จากเหตุการณ์ร้ายๆ 2-3 ครั้ง บุคคลบิดเบือนความคิดผ่านการสรุปเกินจริง ตัวอย่างเช่น นักเรียนปี2 ของโรงเรียนมัธยมศึกษาอาจสรุปดังนี้ “เพราะฉันทำสอบพีชคณิตในครั้งแรกไม่ได้ ดังนั้นฉันไม่สามารถทำคณิตศาสตร์ได้” อีกตัวอย่างอาจเป็นบุคคลที่คิดว่า “เพราะเพื่อน ๆ โกรธฉัน เพื่อนๆคงไม่ชอบฉัน และคงไม่ต้องการจะสูงส่งกับฉันอีกแล้ว” ดังนั้นประสบการณ์แง่ลบ 2-3 ครั้ง ก็ถูกสรุปเกินจริงมาเป็นกฎเกณฑ์ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมในอนาคต

6) การตีตราและตีตรามิต (Labeling and Mislabeled) มุมมองแง่ลบของบุคคลถูกสร้างโดยการตีตราตนเองจากข้อผิดพลาดหรือความผิดพลาดบางอย่าง บุคคลผู้ซึ่งมีเหตุการณ์ที่เคอะเขินเป็น ๆ เกิดขึ้น กับคนที่รู้จัก เขาอาจพูดสรุปว่า “ฉันเป็นคนที่ไม่มีใครรู้จัก. ฉันเป็นคนขี้อาย” มากกว่าจะพูดว่า “ฉันรู้สึกเคอะเขินที่จะพูดกับเพื่อน” ในการตีตราและตีตรามิตแบบนี้ บุคคลได้สร้างความรู้สึกต่อตนเองหรือเอกลักษณ์ที่ไม่ถูกต้องขึ้น โดยพื้นฐานการตีตราหรือตีตรามิตเป็นตัวอย่างหนึ่งของการสรุปเกินจริงในระดับหนึ่งที่มีผลกระทบต่อมุมมองตัวตนของบุคคล

7) การขยายใหญ่หรือย่อให้เล็กลง (Magnification or Minimization) การบิดเบือนทางความคิดอาจเกิดได้เมื่อบุคคลขยายความไม่สมบูรณ์แบบหรือย่อจุดด้อย ย่อมจะทำให้ได้ข้อสรุปที่สนับสนุนความเชื่อเรื่องปมด้อยและความรู้สึกซึมเศร้า ตัวอย่างหนึ่งของการขยายใหญ่ก็คือ มีนักกรีฑาผู้ซึ่งทรมานกับการดึงกล้ามเนื้อ เขาคิดว่า “ฉันคงไม่สามารถเล่นได้ในเกมวันนี้ อาชีพนักกรีฑาของฉันอาจต้องยุติลง” ในทางตรงข้าม ตัวอย่างของการหดลงอาจเกิดกับนักกรีฑาที่คิดว่า “แม้ฉันจะมีวันนี้ที่เล่นได้อย่างดี แต่มันก็ไม่ดีพอมันไม่ถึงมาตรฐานของฉัน” ในทั้งการขยายใหญ่หรือหดเล็กลง นักกรีฑาดูเหมือนจะรู้สึกซึมเศร้าทั้งสองทาง

8) การทำให้เป็นเรื่องส่วนตัว (Personalization) การพูดถึงเหตุการณ์ที่ไม่เกี่ยวข้องกับบุคคลแต่ทำให้มีความหมายเป็นการบิดเบือนความคิดในแง่ส่วนตัว ตัวอย่างเช่น ฝนตกเสมอเลยยามที่ฉันจะปิกนิก และเมื่อใดก็ตามที่ฉันไปเดินซื้อของตามห้าง ก็จะเกิดรถติดอย่างมากเสมอ บุคคลไม่ใช่สาเหตุของฝนหรือรถติด เหตุการณ์เหล่านี้อยู่นอกเหนือการควบคุมของเรา ยิ่งกว่านั้นเมื่อบุคคลถูกถามจากเหตุการณ์ไม่ดี

สิ่งเหล่านี้หากเกิดบ่อย ๆ การบิดเบือนทางความคิดอาจนำสู่ความทุกข์ใจในการดำเนินชีวิตหรือความผิดปกติทางจิต การอ้างอิงและลงสรุปจากพฤติกรรมเป็นส่วนสำคัญของการทำงานของบุคคล บุคคลต้องตรวจวัดสิ่งที่เขาทำและประเมินผลที่น่าจะเกิดขึ้นเพื่อวางแผนชีวิตในสังคม ชีวิตในความรัก และงานอาชีพ เมื่อมีการบิดเบือนทางความคิดเกิดขึ้นบ่อย บุคคลจะไม่สามารถทำสิ่งเหล่านี้ได้อย่างสำเร็จและอาจเกิดซึมเศร้า วิตกกังวล หรือความแปรปรวนอื่น ๆ ในการดำเนินชีวิตประจำวันได้

5.2.1 เทคนิคในการให้คำปรึกษาแบบความคิด

สำหรับเทคนิคในการให้คำปรึกษาแบบความคิดนั้น ชาร์ฟ (Sharf. 2001: 386-390) ได้ยกตัวอย่างของเทคนิคการให้คำปรึกษาแบบความคิดไว้ดังนี้

1) เทคนิคการชี้แนะเพื่อการค้นพบ (Guided Discovery Technique)

เทคนิคนี้ช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเปลี่ยนความเชื่อในแง่ลบ และสมมติฐาน ผู้ให้คำปรึกษาแนะนำผู้รับคำปรึกษาให้ค้นพบวิธีคิดใหม่ ๆ และพฤติกรรมใหม่ ๆ โดยการถามคำถามเป็นชุด ๆ ซึ่งเป็นข้อมูลที่มีอยู่จริง เพื่อท้าทายความเชื่อ ตัวอย่างเช่น

ผู้รับคำปรึกษา : ฉันรู้สึกกลัวเมื่อฉันต้องรายงานเกี่ยวกับงานใหม่ของฉันในวันจันทร์
หลายคนคิดว่าฉันไม่สามารถทำงานได้

ผู้ให้คำปรึกษา : อะไรเป็นสมมติฐานที่คุณคิดแบบนั้น ?

ผู้รับคำปรึกษา : เหมือนว่าฉันกำลังอ่านใจตัวเอง, เหมือนฉันรู้ล่วงหน้าว่าจะเกิดอะไรขึ้น.

ผู้ให้คำปรึกษา : คุณตั้งสมมติฐานว่าอย่างไรอีก ?

ผู้รับคำปรึกษา : ฉันรู้ว่าเพื่อนร่วมงานใหม่ของฉัน เค้าคิดอะไรกับฉัน

2) เทคนิค 3 คำถาม (The Three-Question Technique)

เทคนิค 3 คำถามประกอบด้วยชุดคำถาม 3 คำถามซึ่งออกแบบมาเพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาทบทวนความคิดเชิงลบ แต่ละคำถามเป็นวิธีการค้นหาเพิ่มเติมในเรื่องความเชื่อในเชิงลบ และจะได้มาซึ่งความคิดที่เป็นรูปธรรม (Objective Thinking) เพิ่มมากขึ้น ตัวอย่างเช่น

2.1) อะไรเป็นหลักฐานในความเชื่อนั้น ?

2.2) คุณสามารถตีความสถานการณ์นั้นได้อย่างไรอีก ?

2.3) ถ้าสิ่งนั้นเป็นจริง มันมีอะไรที่เกี่ยวข้องกันอีกหรือเปล่า ?

3) เทคนิคการบ่งบอกความคิดอัตโนมัติ (Specifying Automatic Thoughts Technique)

ความสำคัญของการให้คำปรึกษาในช่วงแรก ๆ ก็คือขอให้ผู้รับคำปรึกษาอธิบายและบันทึกความคิดทางลบ การบ่งบอกความคิดโดยใช้ แบบบันทึกความคิดที่บิดเบือน D.T.R. (Dysfunctional Thought Record) โดยการนำไปใช้ในการให้คำปรึกษาในครั้งหน้า ซึ่งเป็นประโยชน์สำหรับการให้คำปรึกษาในครั้งต่อไป

4) เทคนิคการเข้าใจความหมายเฉพาะ (Understanding Idiosyncratic Meaning)

คำพูดที่แตกต่างสามารถมีความหมายที่ต่างกันไปสำหรับบุคคล ขึ้นอยู่กับความคิดที่เกิดขึ้นอัตโนมัติ และแบบแผนของความคิด ดังนั้นหลาย ๆ ครั้งที่ไม่เพียงพอ สำหรับผู้ให้คำปรึกษาที่จะสรุปความหมายของคนคำพูดของผู้รับคำปรึกษา ตัวอย่าง บุคคลที่ซึมเศร้า บ่อยครั้งที่จะใช้

คำพูดที่ไม่ชัดเจน เช่น ทุกข์ใจ ผู้แพ้ ชีเมเศร้า หรือการฆ่าตัวตาย การถามผู้รับคำปรึกษาจะช่วยทั้งผู้ให้คำปรึกษาและผู้รับคำปรึกษาเข้าใจกระบวนการคิดมากขึ้น

ตัวอย่างเช่น

ผู้รับคำปรึกษา : ฉันเป็นผู้แพ้จริง ๆ ทุก ๆ สิ่งที่ทำฉันแสดงว่าฉันเป็นผู้แพ้
 ผู้ให้คำปรึกษา : คุณพูดว่า คุณเป็นผู้แพ้ ผู้แพ้มันหมายถึงอะไร
 ผู้รับคำปรึกษา : ไม่เคยได้อะไรทุกอย่างที่ต้องการ และสูญเสียทุกอย่าง
 ผู้ให้คำปรึกษา : คุณสูญเสียอะไร
 ผู้รับคำปรึกษา : จริง ๆ ฉันก็ไม่ได้สูญเสียมากมาย
 ผู้ให้คำปรึกษา : บางครั้งคุณอาจบอกฉัน คุณสูญเสียอะไร เพราะว่าฉันไม่เข้าใจ
 คุณสูญเสียอะไรบ้าง

5) เทคนิคการทำหายอย่างเด็ดขาด (Challenging Absolutes) บ่อยครั้งที่ผู้รับคำปรึกษาแสดงความโศกเศร้าของพวกเขาก็ใช้คำพูดแบบเกินจริง เช่น “ทุก ๆ คนในที่ทำงานเก่งกว่าฉัน” ข้อความที่พูด เช่น ทุก ๆ คน เสมอ ๆ ไม่เลย ไม่มีใคร และตลอดเวลา บ่อยครั้งมันเป็นประโยชน์สำหรับผู้ให้คำปรึกษา ที่จะถามหรือใช้ท้าทายคำพูด เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาปรับเปลี่ยนความคิดให้มันถูกต้องแม่นยำมากขึ้น

ตัวอย่างเช่น

ผู้รับคำปรึกษา : ทุก ๆ คนในที่ทำงานเก่งกว่าฉัน
 ผู้ให้คำปรึกษา : ทุกคน ? ทุกคนที่ทำงานเก่งกว่าคุณ ?
 ผู้รับคำปรึกษา : อืม ฉันไม่ใช่ มีคนจำนวนมากที่ทำงาน ฉันไม่รู้จัดทั้งหมด แต่เจ้านายเก่งกว่าฉัน เหมือนกับเธอรู้จริง ๆ ว่าอะไรจะเกิดขึ้น
 ผู้ให้คำปรึกษา : สังเกตคุณ เรามาดูกันนะ คนอื่นในที่ทำงานมีใครอีกที่เก่งกว่าคุณ นอกจากเจ้านายคุณ
 ผู้รับคำปรึกษา : ฉันเดาว่า มีเพียงแต่เจ้านายฉัน เธอมีประสบการณ์มากในงานของฉัน และรู้ว่าต้องทำอะไรบ้าง

6) เทคนิคการลดความหายนะ (Decatastrophizing) ผู้รับคำปรึกษาจะกลัวมากกับผลลัพธ์ที่จะไม่ค่อยเกิดขึ้น เทคนิคนี้ใช้บ่อยครั้งกับการจัดการกับความกลัว คือ เทคนิค “ถ้าสิ่งนี้เกิดขึ้น คุณจะอย่างไร” มันเหมาะสมอย่างยิ่งเมื่อผู้รับคำปรึกษามีการตอบสนองเกินความจริงกับผลลัพธ์ที่เป็นไปได้

ตัวอย่างเช่น

ผู้รับคำปรึกษา : ถ้าฉันไม่มีชื่อในรายชื่อนักเรียนที่เรียนดีในเทอมนี้ มันจะแย่สำหรับฉัน
 ฉันจะมีเรื่องยุ่งยาก ฉันจะไม่สามารถเข้าไปเรียนในโรงเรียนกฎหมาย
 ผู้ให้คำปรึกษา : และถ้าคุณไม่มีชื่อในรายชื่อนักเรียนที่เรียนดี จะเกิดอะไรขึ้นกับคุณ

ผู้รับคำปรึกษา: ใช่ มันน่ากลัวมาก ฉันไม่รู้ ฉันจะทำอะไร ?

ผู้ให้คำปรึกษา: ใช่ อะไรจะเกิดขึ้น ถ้าคุณไม่มีรายชื่อในรายชื่อนักเรียนที่เรียนดี ?

ผู้รับคำปรึกษา: ฉันเดาว่า มันจะขึ้นอยู่กับว่า ฉันจะได้เกรดอะไร คือความแตกต่าง
มากระหว่างได้ B ทั้งหมด และ ไม่มีรายชื่อในรายชื่อนักเรียนที่เรียน
ดี และ ได้ C ทั้งหมด

ผู้ให้คำปรึกษา: และถ้าคุณได้ B ทั้งหมดละ

ผู้รับคำปรึกษา: ฉันเดาว่ามันจะเลวเท่าไร ฉันสามารถทำให้ดีขึ้นในเทอมต่อไป

ผู้ให้คำปรึกษา: ถ้าคุณได้ C ทั้งหมดละ

ผู้รับคำปรึกษา: นั่นมันไม่จริง ฉันทำได้ดีในห้องเรียน มันโอกาสน้อยในการเข้าเรียน
โรงเรียนกฎหมาย แต่ฉันจะสามารถอยู่ได้

7) เทคนิคการกำหนดข้อดีและข้อเสีย (Listing Advantage and Disadvantage) บางครั้งเทคนิคนี้จะเป็นประโยชน์สำหรับผู้รับคำปรึกษาที่เขียนถึงข้อดีและข้อเสีย โดยเฉพาะความเชื่อหรือพฤติกรรมของตนเอง เช่น นักเรียนสามารถเขียนข้อดีของการคงความเชื่อ “ฉันต้องมีรายชื่อในรายชื่อนักเรียนที่เรียนดี” และข้อเสียของความเชื่อนั้น การกำหนดข้อดี และข้อเสียของความเชื่อช่วยให้บุคคลลดความรู้สึกกังวล และความเชื่อที่บิดเบือน ตลอดจนความคิดทางลบได้

8) เทคนิคการฝึกซ้อมความคิด (Cognitive Rehearsal) การใช้จินตนาการการจัดการกับเหตุการณ์ที่กำลังจะเกิดขึ้นเป็นสิ่งที่มีความประโยชน์ การฝึกซ้อมความคิดสามารถทำได้เพื่อให้บุคคลได้ลองเผชิญกับเหตุการณ์ที่กำลังกังวล หรือไม่สบายใจ

5.3 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Theory)

หลักการของพฤติกรรมตั้งอยู่บนพื้นฐานของวิธีการทางวิทยาศาสตร์ และได้พัฒนามากว่า 100 ปี การให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยมเกิดขึ้นหลังปี ค.ศ. 1950 ในระยะเริ่มแรกวิธีการบำบัดหลาย ๆ วิธีมีพื้นฐานมาจากงานของพาฟลอฟ (Pavlov) ที่เกี่ยวข้องกับการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (Classical Conditioning) และงานของสกินเนอร์ (Skinner) ในเรื่องการวางเงื่อนไขแบบการกระทำ (Operant Conditioning) งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ การสังเกต ซึ่งเป็นพื้นฐานต่อการพัฒนาเทคนิคของกระบวนการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม นักให้คำปรึกษาในยุคแรก ๆ สามารถประยุกต์ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการเสริมแรง การลดพฤติกรรม การปรับพฤติกรรม ตลอดจนการให้ตัวแบบในการช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษา จะเห็นว่าการให้คำปรึกษาเชิงพฤติกรรมใช้การประยุกต์โดยวิธีการทางวิทยาศาสตร์มาใช้ในการให้คำปรึกษา (Sharf. 2001: 287)

5.3.1 แนวคิดที่สำคัญ

การให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยมมีลักษณะเฉพาะตัวเป็นกระบวนการการให้คำปรึกษาที่อยู่บนพื้นฐานของหลักการและกระบวนการโดยวิธีการทางวิทยาศาสตร์ การทดลองต่าง ๆ ของการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยมได้รับหลักการของการเรียนรู้อย่างเป็นระบบในการประยุกต์ใช้เพื่อช่วยบุคคลเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนา โดยคอเลย์ (Corey. 2004: 360-363) ได้กล่าวถึงแนวคิดที่สำคัญที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ดังนี้

ประการที่ 1 การประเมินพฤติกรรม (Behavioral Assessment) การประเมินพฤติกรรมประกอบด้วยชุดของขั้นตอนต่าง ๆ ที่ใช้รวบรวมข้อมูลที่จะเป็นแนวทางในการพัฒนาของการกำหนดการวางแผนของโปรแกรมสำหรับการช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษา

ประการที่ 2 เป้าหมายของการบวนการให้คำปรึกษาที่ถูกต้อง (Precise Therapeutic Goals) ในการให้คำปรึกษาในช่วงเริ่มต้นจะต้องมีการระบุถึงเป้าหมายส่วนบุคคลที่บุคคลต้องการได้รับการให้คำปรึกษา การระบุเป้าหมายเป็นแนวทางสำคัญของการให้คำปรึกษาโดยการสร้างนิยามปัญหาในเชิงรูปธรรมที่บุคคลต้องการที่จะเปลี่ยนแปลงและความต้องการที่จะได้เรียนรู้ทักษะใหม่ ๆ ที่จำเป็นในการนำไปใช้ในชีวิต

ประการที่ 3 การวางแผนการปฏิบัติ (Treatment Plan) หลังจากที่ได้สมาชิกได้ระบุถึงเป้าหมาย การวางแผนการปฏิบัติเป็นขั้นตอนต่อไปที่ต้องดำเนินการ เป็นที่แน่นอนว่าผู้รับคำปรึกษาทุกคนคาดหวังที่จะทำบางสิ่งบางอย่างในการให้คำปรึกษา ไม่ใช่เพียงแค่จะมาพูดถึงแต่ปัญหาที่เกิดขึ้นกับตนเองเพียงเท่านั้น ดังนั้นการร่วมกันระดมสมอง (Brainstorming) จึงเป็นกลยุทธ์สำคัญในการช่วยในการวางแผนการปฏิบัติเพื่อช่วยในการกำหนดแผนการและสิ่งที่ผู้รับคำปรึกษาจะต้องปฏิบัติในการให้คำปรึกษา ทั้งนี้การวิเคราะห์เทคนิคที่จำเป็นที่จะช่วยในการเสริมสร้างแผนการปฏิบัติให้มีประสิทธิภาพ ได้แก่ การใช้ตัวแบบ การชักจูงพฤติกรรม การสอน การให้การบ้าน การให้ข้อมูลย้อนกลับ การปรับโครงสร้างความคิดใหม่ การลดความอ่อนไหว การลดความตึงเครียด และการให้ข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ เป็นต้น

ประการที่ 4 การประเมินวัตถุประสงค์ (Objective Evaluation) เมื่อมีการกำหนดถึงเป้าหมายของพฤติกรรม การดำเนินการ และกระบวนการให้คำปรึกษาอย่างชัดเจน ขั้นตอนต่อไปก็คือการประเมินวัตถุประสงค์หรือผลของการดำเนินการ ทั้งนี้การให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยมจะเน้นและให้ความสำคัญกับการประเมินประสิทธิภาพของเทคนิคต่าง ๆ ที่นำมาใช้ในการให้คำปรึกษา

การตัดสินใจที่จะใช้เทคนิคเป็นพื้นฐานสำคัญในการแสดงถึงประสิทธิภาพ ในการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยมมีเทคนิคต่าง ๆ มากมายให้เลือกใช้ในการประยุกต์กับการดำเนินการในการให้คำปรึกษา หรือแม้กระทั่งผู้ให้คำปรึกษาอาจจะนำเทคนิคจากทฤษฎีอื่น ๆ

มาประยุกต์ใช้ตามความเหมาะสมเพื่อช่วยในการเปลี่ยนแปลงรูปแบบของความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมต่าง ๆ ของผู้รับคำปรึกษาได้

5.3.2 เทคนิคในการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม

ปรีชา วิหคโต (2545: 35-46) ได้กล่าวถึงเทคนิคในการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ประกอบด้วย เทคนิคที่ใช้ทั่วไป และเทคนิคเฉพาะของการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม โดยเทคนิคที่ใช้ทั่วไป เป็นเทคนิคที่ใช้ร่วมกันในทุกขั้นตอนของการให้คำปรึกษา เช่น เทคนิคการใส่ใจ การฟัง การเจียบ การสะท้อน การทวนความ การสนับสนุน การใช้คำถาม ปลายปิดและปลายเปิด การทำความเข้าใจ เป็นต้น

ส่วนเทคนิคเฉพาะของการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยมนั้น ได้แก่ เทคนิคการผ่อนคลาย (Muscle Relaxation) เทคนิคการลดความรู้สึกอ่อนไหวอย่างเป็นระบบ (Systematic Desensitization) เทคนิคการฝึกการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (Assertive Training) การเสริมแรงทางสังคม (Social Reinforcement) การให้ตัวแบบ (Modeling) เป็นต้น นอกจากนี้ชาร์ฟ (Sharf, 2001: 304-305) ได้กล่าวถึงเทคนิคการให้ตัวแบบไว้ว่า การให้คำปรึกษาที่ใช้เทคนิคการเรียนรู้จากตัวแบบ (Modeling) เป็นพื้นฐานหลักในการให้คำปรึกษาแนวการเรียนรู้ทางสังคมของบันดูรา (Bandura) โดยพื้นฐานแล้ว ตัวแบบเป็นเทคนิคหนึ่งในการให้คำปรึกษาเกิดขึ้นเมื่อผู้รับคำปรึกษาสังเกตพฤติกรรมของบุคคลอื่น และใช้ประโยชน์จากการสังเกตนั้น การเรียนรู้ว่าตัวแบบกระทำพฤติกรรมอย่างไร และอะไรที่เกิดขึ้นกับตัวแบบโดยที่ผลของการเรียนรู้จากพฤติกรรมซึ่งทั้ง 2 ส่วนนั้นเป็นของการเรียนรู้จากตัวแบบ

ในการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรม (พฤติกรรมบำบัด) มี 5 ลักษณะรูปแบบหน้าที่พื้นฐานของตัวแบบ ดังนี้

1. การสอน (Teaching)
2. การเรียนรู้โดยทันที (Prompt)
3. การจูงใจ (Motivations)
4. การลดความวิตกกังวล (Reducing Anxiety)
5. การทำให้เกิดความท้อแท้ (Discouraging)

ตัวแบบสามารถเกิดขึ้นได้ผ่านการสาธิต เช่น ตัวอย่างการดูคนขว้างลูกเบสบอล หรือ การดูคนปลูกผลไม้ และตัวแบบสามารถใช้เป็นแบบได้ทันที เช่น เด็กคนหนึ่งเดินอย่างสง่างามเหมือนกับหัวหน้านางโยธวาทิต โดยให้ผู้รับคำปรึกษาแสดงพฤติกรรมเหมือนกับเด็กคนนั้นทันที (ทำไปพร้อม ๆ กัน) อีกทั้งตัวแบบโดยการเสริมแรงพฤติกรรมเป็นลักษณะของบุคคลที่สามารถจูงใจคนอื่น ๆ ให้เกิดพฤติกรรมได้ เช่น เมื่อพ่อแม่ใช้เกมมาช่วยในการทำความสะดวกสบายกับเด็ก ๆ ดังนั้นเด็ก ๆ จึงเห็นว่าการทำความสะอาดเป็นเรื่องที่น่าสนใจ เป็นต้น การลดความวิตกกังวลสามารถเกิดขึ้นได้จากตัวแบบ เช่น เด็กคนหนึ่งลงไปเล่นในน้ำหลังจากที่ได้เห็นเด็กคนอื่น ๆ ได้ลงไปเล่นในน้ำ ดังนั้นสิ่งเหล่านี้เป็นการลดความรู้สึกกลัวน้ำของเด็ก เป็นต้น หน้าที่หลัก ๆ สุดท้ายของการเรียนรู้จากตัวแบบแต่ละบุคคลสามารถรู้สึก

ท้อแท้ (Discouraging) จากพฤติกรรมที่ต่อเนื่อง เช่น เมื่อผู้ให้คำปรึกษาให้คนสูบบุหรี่ดูรูปภาพ / ภาพยนตร์ ของผู้ป่วยที่สูบบุหรี่และค่อย ๆ กำลังจะตายจากการเป็นโรคมะเร็ง เป็นต้น ในส่วนนี้จะกล่าวถึงหน้าที่หลัก ๆ 5 รูปแบบ ที่ได้รวมเอาระดับที่หลากหลายของเทคนิคการเรียนรู้ จากตัวแบบต่าง ๆ เช่น

1.) ตัวแบบที่มีชีวิต (Live Modeling)

โดยพื้นฐานแล้วตัวแบบที่มีชีวิต หมายถึง การดูจากตัวแบบ บางครั้งตัวแบบอาจจะเป็นตัวผู้ให้คำปรึกษา โดยให้แสดงพฤติกรรมเฉพาะ บ่อยครั้งที่ตัวแบบจะถูกทำซ้ำ ๆ หลาย ๆ ครั้ง และหลังจากได้มีการสังเกตตัวแบบ ผู้รับคำปรึกษาจะสังเกตพฤติกรรมซ้ำ ๆ กันเป็นเวลาหลาย ๆ ครั้งได้

2.) ตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ (Symbolic Modeling)

บ่อยครั้งที่ตัวแบบที่มีชีวิตอาจไม่เหมาะสมหรืออาจจะไม่สะดวกที่จะใช้ในการให้คำปรึกษา ดังนั้นตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ อาจจะถูกใช้แทนในการให้คำปรึกษา ตัวอย่างโดยทั่ว ๆ ไปของตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ ได้แก่ ภาพยนตร์ หรือ วีดีโอเทปของการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม แต่ละบุคคลอาจไม่ได้สังเกตตัวแบบที่เป็นจริง (บุคคล หรือสิ่งมีชีวิต) ตัวอย่างอื่น ๆ ที่ยังไม่ได้กล่าวถึง ได้แก่ รูปภาพ รูปในหนังสือต่าง ๆ และการเล่น ตัวอย่างหนังสือของเด็ก ๆ เกี่ยวกับเด็กคนหนึ่งที่กำลังไปโรงพยาบาลเพื่อรับการผ่าตัด ซึ่งหนังสือนั้นเป็น ตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ที่สามารถช่วยลดความวิตกกังวลของเด็กคนหนึ่งเกี่ยวกับการผ่าตัด (ห้องผ่าตัด) เป็นต้น

3.) การแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing)

วิธีการที่สะดวกวิธีการหนึ่งของการเรียนรู้จากตัวแบบ คือ การที่ผู้ให้คำปรึกษาได้แสดงบทบาทสมมติในสถานการณ์ต่าง ๆ กับผู้มารับคำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษาอาจจะแสดงเป็นบทบาทของผู้มารับคำปรึกษา หรือเป็นใครซักคนในชีวิตของตัวผู้มารับคำปรึกษา บ่อยครั้งที่วิธีการนี้ใช้เป็นวิธีการที่ช่วยเหลือผู้รับคำปรึกษาให้มีทักษะทางสังคมเพิ่มขึ้นกับบุคคลอื่น ๆ และการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมที่จะช่วยเพิ่มความสำเร็จให้ดีขึ้น บทบาทสมมติ (Role Playing) ในการให้คำปรึกษาประกอบด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ที่แตกต่างกันหลากหลายในการสมมติการสนทนาระหว่างผู้รับคำปรึกษากับบุคคลอื่น ๆ การให้ผู้รับคำปรึกษาได้ฝึกปฏิบัติการสังเกตพฤติกรรมใหม่ ๆ จะเป็นการทำให้การสังเกตพฤติกรรมใหม่ ๆ นั้นมีความมั่นคงมากขึ้น

4.) ตัวแบบแบบมีส่วนร่วม (Participant Modeling)

บางครั้งตัวแบบแบบมีส่วนร่วมจะเป็นประโยชน์อย่างมากสำหรับผู้ให้คำปรึกษาที่จะเป็นตัวแบบของพฤติกรรมให้กับผู้รับคำปรึกษา โดยช่วยแนะแนวทางผู้รับคำปรึกษาในการแสดงพฤติกรรม เช่น ถ้าผู้รับคำปรึกษากลัวที่จะปีนบันได ผู้บำบัดสามารถเป็นตัวแบบพฤติกรรมโดยเริ่มปีนบันไดให้ผู้รับคำปรึกษาดูและต่อจากนั้นก็ใช้การมีส่วนร่วม(การอยู่ใกล้ ๆ กับผู้รับคำปรึกษาในขณะที่ปีนบันได)โดยผู้ให้คำปรึกษาสามารถช่วยผู้รับคำปรึกษาในการปีนบันได ในขณะที่ให้กำลังใจและสนับสนุนทางด้านร่างกาย (การดัน) เมื่อมีความจำเป็น เป็นต้น

5.) ตัวแบบที่ซ่อนเร้น (Covert Modeling)

บางครั้งเมื่อตัวแบบไม่สามารถใช้ในการสังเกตได้ การใช้ตัวแบบที่มองไม่เห็นหรือซ่อนเร้น อาจจะเป็นประโยชน์ที่จะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาจินตนาการเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เป็นตัวแบบในกระบวนการนี้ ผู้ให้คำปรึกษาอาจจะอธิบายถึงสถานการณ์สำหรับผู้รับคำปรึกษาที่มีการจินตนาการ ตัวอย่างของตัวแบบซ่อนเร้น เช่น เด็กหญิงอายุ 7 ขวบที่หูหนวก ซึ่งเธอได้ถูกทารุณกรรมทางเพศจากพ่อเลี้ยงของเธอ ผลของการที่เธอถูกทารุณกรรมทางเพศทำให้เธอมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม โดยเธอชอบจับที่เป้ากางเกงของผู้ชาย ซึ่งมันเกี่ยวข้องกับพฤติกรรมทางเพศที่ไม่เหมาะสมอื่นๆ และการมีอารมณ์ที่เกรี้ยวกราด ในการใช้ตัวแบบซ่อนเร้นผู้ให้คำปรึกษาได้ให้เด็กผู้หญิงลองจินตนาการถึงเด็กน้อยอีกคนหนึ่ง ที่เป็นเด็กที่มีความรู้สึกที่ดีเกี่ยวกับการที่ไม่มีอารมณ์เกรี้ยวกราด และมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีและเหมาะสมกับเด็กคนอื่น ๆ เป็นต้น ทั้งนี้ในเหตุการณ์หลายๆ เหตุการณ์ที่ผู้รับคำปรึกษาได้จินตนาการจะต้องเกี่ยวกับพฤติกรรมในทางที่สร้างสรรค์มากกว่าเป็นพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม

5.4 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธภาพ (Transactional Analysis Counseling Theory)

ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธภาพอยู่บนพื้นฐานของมุมมองเชิงปรัชญาเกี่ยวกับบุคคลและเป้าหมายของการเปลี่ยนแปลง โดยข้อสันนิษฐานในเชิงปรัชญาของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธภาพมีดังนี้ (Stewart. 2000: 1)

- 1) บุคคลทุกคนโอเค (People are OK)
- 2) ทุกคนมีความสามารถที่จะคิด (Everyone has the capacity to think)
- 3) บุคคลสามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเอง และการตัดสินใจเหล่านั้นสามารถเปลี่ยนแปลงได้ (People decide their own destiny, and these decisions can be changed)

นอกจากนี้ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธภาพมีความเชื่อว่า ผู้รับคำปรึกษาเป็นบุคคลที่มีคุณค่า และบุคลิกภาพและชีวิตส่วนตัวของผู้รับคำปรึกษาสามารถปรับปรุงได้ ดังนั้นเป้าหมายสำคัญของการให้คำปรึกษา คือ การช่วยให้บุคคลสามารถค้นพบความเป็นตัวของตัวเอง และมีอิสระจากการควบคุมของประสบการณ์ที่ได้รับในอดีต สำหรับบุคคลที่มีความเป็นตัวของตัวเองอย่างแท้จริงจะต้องมีลักษณะดังนี้ (Corey. 2001: 273,450)

- 1) ตระหนักรู้และเข้าใจตนเอง และสิ่งแวดล้อมตรงตามความเป็นจริง และพร้อมที่จะเผชิญกับสิ่งที่เกิดขึ้น
- 2) มีความเป็นธรรมชาติ สามารถแสดงความรู้สึกได้อย่างแท้จริง มีความยืดหยุ่น ยอมรับ และความรับผิดชอบ
- 3) มีความใกล้ชิดสนิทสนม สามารถให้และรับความรักจากบุคคลอื่น สามารถติดต่อสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้อย่างสนิทสนมและจริงใจ

ส่วนเป้าหมายเฉพาะของการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธภาพ คือ เพื่อช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาสามารถจัดความยุ่งยากสับสนในชีวิต ให้สามารถดำเนินชีวิตได้อย่างราบรื่น โดย

- 1) ช่วยให้ผู้คลหลุดพ้นจากการมีบุคลิกภาพที่ไม่เหมาะสม ที่เกิดจากสภาวะของตัวตนต่าง ๆ ได้แก่ ความเป็นพ่อแม่ ความเป็นผู้ใหญ่ และความเป็นเด็ก อีกทั้งสามารถปรับเปลี่ยนสภาวะตัวตน (Ego State) ได้ตามความเหมาะสม
- 2) ช่วยให้ผู้คลหลุดพ้นจากทฤษฎีชีวิตหรือตำแหน่งชีวิต (Life Position) ที่ไม่เหมาะสม ให้เข้าสู่ทฤษฎีที่ดี หรือที่เรียกว่า ฉันก็ดี เธอก็ดี (I am OK-You are OK)
- 3) ช่วยให้ผู้รับคำปรึกษามีความเป็นตัวของตัวเอง รู้จักคิดอย่างมีเหตุผล และเข้าใจตัวเองตรงตามความเป็นจริง
- 4) ปรับโครงสร้างบุคลิกภาพของผู้รับคำปรึกษา เพื่อให้หลุดพ้นจากปัญหาต่าง ๆ ในชีวิต

5.4.1 แนวคิดที่สำคัญ

คอเลย์ (Corey. 2001: 275-281) แนวคิดที่สำคัญเกี่ยวกับทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธภาพระหว่างบุคคล ประกอบด้วย

ประการที่ 1 การวิเคราะห์โครงสร้างบุคลิกภาพ (Structural Analysis) โครงสร้างบุคลิกภาพของบุคคลประกอบด้วย 3 สภาวะ ได้แก่ สภาวะความเป็นพ่อแม่ (Parent State) สภาวะความเป็นผู้ใหญ่ (Adult State) และสภาวะความเป็นเด็ก (Child State)

ประการที่ 2 การวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Transactional Analysis) หรือการวิเคราะห์รูปแบบของสัมพันธภาพ รูปแบบของสัมพันธภาพแบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ ได้แก่ การสื่อสารแบบสอดคล้อง (Complementary Transaction) การสื่อสารแบบขัดแย้งหรือตัดขาด (Cross Transaction) และการสื่อสารแบบซ่อนเร้น (Ulterior Transaction)

ประการที่ 3 การวิเคราะห์เกม (Game Analysis) เกมเป็นรูปแบบของการติดต่อสื่อสารระหว่างบุคคล เป็นการติดต่อสัมพันธ์แบบผิวเผินและเป็นกิจกรรมทางสังคม แต่เกมทางจิตวิทยา (Psychological Game) จากการเล่น เป็นวิธีการที่บุคคลพยายามคาดหวังผลประโยชน์จากบุคคลหรือผู้เข้ามาร่วมเล่นเกม เช่น การเล่นเกมเพื่อความต้องการการได้รับความสนใจหรือใส่ใจ แต่ทั้งนี้ผลลัพธ์จากการเล่นเกมมักจะมีผลกระทบในทางลบกับบุคคล

ประการที่ 4 การวิเคราะห์ทัศนะชีวิต (Life Position) หมายถึง เจตคติที่บุคคลมีต่อตนเองหรือบุคคลอื่นทั้งในด้านบวกและด้านลบ บุคคลจะมีทัศนะชีวิตอย่างไรขึ้นอยู่กับพื้นฐานของการเข้าใจตนเอง ความรู้สึกที่มีต่อตนเองและบุคคลอื่น รวมถึงอิทธิพลในวัยเด็ก ทัศนะชีวิตสามารถแบ่งออกได้เป็น 4 ประเภท ได้แก่

- 1) ฉันก็ดี-เธอก็ดี (I am OK-You are OK)
- 2) ฉันก็ดี-เธอชั้ย (I am OK-You are not OK)
- 3) ฉันก็ชั้ย-เธอนั้นดี (I am not OK-You are OK)
- 4) ฉันก็ชั้ย-เธอก็ชั้ย (I am not OK-You are not OK)

ประการที่ 5 การใส่ใจ (Stroke) เป็นการกระทำหรือการแสดงออกของบุคคลหนึ่งที่มีต่ออีกบุคคลหนึ่ง หากมีการแสดงออกด้วยความจริงใจ ยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข มีความเอื้ออาทรต่อกัน ก็จะทำให้เกิดสัมพันธภาพที่ดี การแสดงความรู้สึกสามารถแบ่งออกได้เป็นการแสดงความรู้สึกทางบวก (Positive Stroke) และการแสดงความรู้สึกทางลบ (Negative Stroke)

5.4.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาแบบการวิเคราะห์สัมพันธภาพ

นรา สมประสงค์; และนุชลี อุปภัย (2545: 187-189) ได้กล่าวถึงเทคนิคที่สำคัญของการให้คำปรึกษาแบบการวิเคราะห์สัมพันธภาพระหว่างบุคคล ไว้ดังนี้

- 1) การซักถาม (Interrogation) ใช้ในกรณีผู้รับคำปรึกษามีปัญหาความยุ่งยากในการแสดงบุคลิกภาพ เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาสามารถคิดและโต้ตอบได้
- 2) การระบุบ่งชี้ (Specification) ผู้ให้คำปรึกษาจะใช้วิธีนี้เพื่ออธิบายบ่งชี้เฉพาะเจาะจงไปยังพฤติกรรมที่ผิดปกติของผู้รับคำปรึกษา เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจถึงสาเหตุที่มาของพฤติกรรมดังกล่าวและวิธีการปรับปรุงแก้ไข
- 3) การเผชิญหน้า (Confrontation) เป็นวิธีการที่ผู้ให้คำปรึกษาใช้เพื่อยืนยันให้ผู้รับคำปรึกษาเห็นหรือตระหนักถึงพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของตน โดยทำการระบุพฤติกรรมนั้น ๆ ขึ้นมาทันทีที่ผู้รับคำปรึกษาแสดงออก เพื่อให้เกิดการรับรู้และไม่เลียงหนี
- 4) การอธิบาย (Explanation) เป็นบทบาทของการสอน อธิบายชี้แจงยกเหตุผลมาประกอบเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจและยอมรับพฤติกรรมที่มีปัญหาของตน
- 5) การยกตัวอย่างประกอบคำอธิบาย (Illustration) โดยการยกอุทาหรณ์ หรือเกร็ดเล็ก ๆ น้อย ๆ ที่มีแง่มุมเด่นชัด และเป็นแบบสร้างสรรค์ เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจรายละเอียดของเรื่องราวของตนเองและเรื่องราวที่เกี่ยวข้อง
- 6) การยืนยัน (Confirmation) เป็นวิธีการที่ใช้ในการย้ำเตือนเพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาตระหนักถึงพฤติกรรมที่มีปัญหาที่ต้องได้รับการแก้ไข
- 7) การตีความหมาย (Interpretation) จะช่วยให้ผู้รับบริการเข้าใจเหตุผลหรืออิทธิพลที่อยู่เบื้องหลังของพฤติกรรม หรือการแสดงพฤติกรรมของผู้รับคำปรึกษา

8) การก่อรูปเพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรม (Crystallization) จะเกิดขึ้นเมื่อผู้รับคำปรึกษาใช้สภาวะความเป็นผู้ใหญ่ได้สอดคล้องกับสภาพความเป็นจริง และผู้รับคำปรึกษาเล่นเกมทางจิตวิทยา รวมทั้งการใช้รูปแบบการสื่อสารแบบสอดคล้องกัน โดยอาจให้ผู้รับคำปรึกษาทดลองปฏิบัติในสภาพกลุ่มที่มีความรู้สึกปลอดภัยต่อการเปลี่ยนแปลงก่อน แล้วจึงค่อย ๆ ให้ผู้รับคำปรึกษานำไปลองใช้ในสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวัน

5.5 วิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Psycho-educational Counseling Approach)

5.5.1 แนวคิดที่สำคัญ

ในการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา เป็นกลยุทธ์ที่เน้นในการสอนให้ความรู้ (Knowledge) เกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ ที่ช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดการควบคุมตนเองในการกระทำต่าง ๆ

เจลดาร์ด; และเจลดาร์ด (Geldard; & Geldard. 1999: 183-205) ได้นำทฤษฎีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยาใช้กับวัยรุ่น โดยกล่าวว่า กลยุทธ์นี้จะเน้นการกระตุ้นให้วัยรุ่นเรียนรู้ข้อมูลข่าวสารใหม่ ๆ ตลอดจนการให้ความรู้ด้านส่วนบุคคล (Personal Knowledge) และการถ่ายทอดประสบการณ์ต่าง ๆ ของผู้ให้คำปรึกษากับผู้รับคำปรึกษา

5.5.2 เทคนิคในการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา

1. กลยุทธ์เชิงการได้รับข้อมูล (Strategies to get information) ซึ่งเป็นเทคนิคในการช่วยให้วัยรุ่นได้ค้นพบ และแบ่งปันประสบการณ์ ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง ได้แก่ การใช้แบบวัดต่าง ๆ (Inventories) การใช้แบบประเมิน (Assessment) การใช้การวิเคราะห์ตนเอง (Self Analysis) เป็นต้น

2. กลยุทธ์ในการอธิบายสัมพันธ์ภาพ (Strategies to explain relationships) เป็นเทคนิคในการสำรวจประเด็นปัญหาที่สำคัญต่าง ๆ เกี่ยวกับด้านสัมพันธ์ภาพ และช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเข้าใจเกี่ยวกับธรรมชาติของสัมพันธ์ภาพ ได้แก่ การใช้แผนภูมิอธิบายความสัมพันธ์ (Genograms) และการใช้การอธิบายขอบเขตของตนเอง (Strategies for understanding boundaries) เป็นต้น

3. กลยุทธ์ในการช่วยเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (Strategies to help change behavior) เป็นเทคนิคที่ช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ได้แก่ เทคนิคการแก้ปัญหา (Problem-solving) การใช้เทคนิคเส้นเวลา (Time-line) เป็นต้น

5.6 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา (Solution-Focused Counseling Theory)

5.6.1 แนวคิดที่สำคัญ

นิคโคลส์; และชวาทซ์ (Nichols; & Schwartz. 2001: 371-377) ได้กล่าวถึงทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหาว่าเป็นการให้คำปรึกษาแบบสั้น ๆ (Brief Counseling) โดยมีกลยุทธ์ที่จะมุ่งเน้นที่คำตอบ โดยมีแนวคิดที่ว่า

- 1.) การให้คำปรึกษาควรมีความสั้น กระชับ ไม่ยืดเยื้อ (Counseling should be brief)
- 2.) คนส่วนมากที่มาขอรับคำปรึกษาจะต้องไม่เป็นโรคประสาท หรือมีอาการทางจิต
- 3.) การเปลี่ยนแปลงควรเกิดขึ้นทันที และเกิดขึ้นอย่าง ชัดเจน ตลอดจนเห็นแนวทางในการเปลี่ยนแปลง (Change can be brought about suddenly and profoundly)

การให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหาเป็นวิธีหนึ่งที่ได้รับการนิยมน้อยมากและอาจจะเป็นวิธีการที่เหมาะสมกับยุคสมัยปัจจุบันโดยเน้นการปฏิบัติที่ค่อนข้างน้อยและให้ความสำคัญกับความคิดตลอดจนเทคนิคต่าง ๆ ที่สามารถสอนได้โดยง่าย ซึ่งมีการรวมสิ่งที่สำคัญและเป็นที่ยอมรับต่อการฝึกปฏิบัติ และเป็นสิ่งที่ทำให้มั่นใจได้ว่าการแก้ไขปัญหานั้นรวดเร็วต่อการจัดการในเรื่องของความพยายามที่จะแก้ปัญหา นอกจากนั้นการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหาก็จะเน้นความสำคัญต่อปัจจุบันที่ปัญหายังคงเกิดขึ้นอยู่ โดยไม่ได้ให้ความสำคัญต่ออดีตที่ผ่านมาที่เป็นสาเหตุของการเกิดปัญหานั้น ๆ

เป้าหมายการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา คือ การแก้ปัญหาของความทุกข์หรือความไม่สบายใจที่มันปรากฏอยู่ในปัจจุบันโดยการช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้ทำหรือคิดบางสิ่งบางอย่างที่มันแตกต่างออกไปจนกลายเป็นสิ่งที่พึงพอใจมากขึ้นสำหรับการดำรงชีวิตในปัจจุบัน อย่างไรก็ตามผู้ให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหามองว่าผู้รับคำปรึกษาในการที่จะเข้าถึงเป้าหมายของตัวเอง นอกจากนั้นยังเชื่อว่าคนส่วนใหญ่มีทักษะต่าง ๆ ในการที่จะแก้ปัญหาแต่มองไม่เห็นความสามารถเหล่านั้น เพราะว่าปัญหาเหล่านั้นปรากฏเพียงเหมือนภาพลวง ๆ ดังนั้นพลังหรือความแข็งแกร่งของตัวเองก็เหมือนภาพที่อัดแน่นจนดูไม่ออกว่าเป็นภาพอะไรจึงทำให้ไม่สามารถที่จะแก้ปัญหาได้ หรือถึงแม้แก้ปัญหาก็เป็นเพียงการแก้ปัญหาที่ผิดพลาดหรือไร้ประสิทธิภาพ บางครั้งการเปลี่ยนแปลงง่าย ๆ ในการมุ่งเน้นว่าอะไรที่ผู้รับคำปรึกษายังทำได้ไม่ดี และอะไรที่ได้ทำไปแล้วและมันทำได้ดีซึ่งจะทำให้เป็นสิ่งที่เตือนใจตัวผู้รับคำปรึกษา เพื่อขยายสิ่งดี ๆ เหล่านั้นในการนำทรัพยากรเหล่านี้ให้เกิดประโยชน์ ในขณะที่คนอื่น ๆ อาจจะสามารถหาความสามารถที่ไม่ได้ใช้ในปัจจุบันและนำมาซึ่งทักษะต่าง ๆ ที่ไม่ได้ถูกใช้มาใช้กับปัญหาต่าง ๆ ของตัวเอง

ส่วนเป้าหมายในระดับอื่น ๆ เป้าหมายง่าย ๆ ที่จะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาเริ่มที่จะเปลี่ยนภาษาของตัวเองจากการพูดคุยเกี่ยวกับปัญหาจนนำมาสู่การพูดถึงเกี่ยวกับทางแก้ปัญหา บางครั้งบุคคลส่วนใหญ่อาจจะเริ่มพูดถึงเกี่ยวกับว่าอะไรที่เขาสามารถทำได้อย่างมีประสิทธิภาพ และอะไรคือจุดเด่นที่เขามี ตลอดจนอะไรที่เขาได้ทำไปแล้วในอดีตที่มันสำเร็จ ซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นความสำเร็จของเป้าหมายเบื้องต้นของการให้คำปรึกษา

นอกจากที่กล่าวมาแล้วเดวิส; และออสบอร์น (Davis; & Osborn. 2000: 64 - 65) ได้กล่าวถึงเป้าหมายในการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา ว่าควรมีลักษณะแบบ SAM คือ S = Specific มีความเฉพาะเจาะจง A = Attainable สามารถที่จะสำเร็จหรือบรรลุเป้าหมายได้ และ M = Measurable สามารถวัดผลในเป้าหมายได้

5.6.2 เทคนิคในการให้คำปรึกษา

1.) เทคนิคคำถามประหลาด (Miracle Question) “สมมติว่าคืนหนึ่งในขณะที่คุณนอนหลับอยู่ มีปัญหาเกิดขึ้นและปัญหานี้ได้รับการแก้ไข ? มันจะเป็นอย่างไรล่ะ ? แล้วจะมีอะไรที่จะเป็นสิ่งที่แตกต่างไปจากเดิม ? คำถามนี้เป็นการกระตุ้นความปรารถนาและความต้องการในการแก้ปัญหาโดยให้ผู้เข้ารับคำปรึกษามีความชัดเจนในมุมมองของเป้าหมายของตัวเอง ก็เหมือนกับวิธีเดียวกันนักเทนนิสที่จะต้องเสิร์ฟลูกไปยังเป้าหมายที่เขาได้นึกหรือคิดเอาไว้ซึ่งการที่เขาได้นึกหรือจินตนาการทำให้เขาสามารถเสิร์ฟลูกได้อย่างสมบูรณ์แบบ

อีกทั้งยังช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้มองนอกเหนือจากปัญหาที่เห็นว่าอะไรที่เขาต้องการอย่างแท้จริงที่จะไม่กำจัดปัญหาด้วยตัวมันเอง แต่แทนด้วยว่าสามารถที่จะทำสิ่งนั้นที่ปัญหายังคงบดบังอยู่ ถ้าผู้ให้คำปรึกษาสามารถกระตุ้นผู้รับคำปรึกษาให้เริ่มทำในสิ่งที่ไม่คำนึงถึงปัญหา ปัญหาก็จะไม่ปรากฏเป็นภาพของปัญหาที่ดูมากมายโดยไม่รู้ตัว

ตัวอย่าง

แม้ผู้ทุกข์ทรมานจากโรคผิดปกติทางอารมณ์ทำให้กินมากเกินไป แล้วอาเจียนออกมา (Bulimia) เธอบอกว่าถ้าไม่ใช่เพราะไอ้เจ้าโรคนี้ เขาคงได้สนิทกับคนอื่น ๆ และมีความสุขมากกว่านี้ ถ้าด้วยการกระตุ้นของนักบำบัด แม้เธออาจจะเสี่ยงที่จะสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น ๆ และอาจจะมีความสุขมากขึ้น ส่วนโรค Bulimia ก็อาจจะไม่ใช่ปัญหาของเธอ และก็แทบจะไม่เป็นอุปสรรคในชีวิตของเธออีกเลย ซึ่งอาจจะเป็นการเพิ่มความสามารถในการควบคุมเจ้าโรคนี้ได้ด้วยเหมือนกัน

2.) เทคนิคคำถามที่เป็นข้อยกเว้น (Exception Question)

คำถามที่เป็นข้อยกเว้นจะไม่สนใจในภาพของปัญหาที่ยังคงซ่อนตัวอยู่ในความใส่ใจที่จะเป็นจินตนาการในทางลบของผู้รับคำปรึกษาอยู่ เมื่อเวลาที่ปัญหานั้นไม่ได้เกิดขึ้น เมื่อนั้นผู้รับคำปรึกษาก็จะสามารถมองเห็นทางออกของการแก้ปัญหา โดยการสำรวจว่าอะไรเป็นสิ่งที่แตกต่างไปเกี่ยวกับตัวเขา ตัวผู้รับคำปรึกษาจะพบร่องรอยที่เป็นสิ่งที่เขาสามารถขยายไปสู่ข้อยกเว้นเหล่านี้ได้นอกจากนี้สิ่งที่เพิ่มเติมผู้รับคำปรึกษาอาจจะพบอีกว่าเมื่อพิจารณาถึง

ความสามารถของเขาที่จะหลีกเลี่ยงปัญหาในบางครั้งได้ ซึ่งจะช่วยให้มองเห็นภาพเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงซึ่งมันดูเหมือนจะไม่ยากเลยที่จะทำในสิ่งเหล่านี้

ตัวอย่าง

แมรีจำได้หลายครั้งก่อนสัปดาห์ที่ผ่านมาที่เธอได้โต้แย้งถึงการดื่มอย่างหนักของเธอ เธอพบว่าในช่วงเวลานั้นเธอได้หนีออกจากบ้านจากพ่อแม่ของเธอและเธอก็ไม่ได้กังวลเกี่ยวกับความผิดหวังของตัวเอง เธอได้ตัดสินใจว่ามันเป็นช่วงเวลาที่จะต้องมีความเป็นอิสระ ดังนั้นคำตอบก็คือจุดเชื่อมต่อของทั้งผู้บำบัดและผู้รับการบำบัดในการพูดคุยร่วมกันเกี่ยวกับอะไรก็ตามที่มันจะเป็นปัญหาหรือความทุกข์หรือไม่

3.) เทคนิคคำถามวัดระดับ (Scaling Question)

เทคนิคคำถามวัดระดับกลายเป็นเทคนิคที่เด่นและสำคัญอีกเทคนิคหนึ่งของการให้คำปรึกษาแบบเน้นการ

นอกจากนี้เดวิส; และออสบอร์น (Davis; & Osborn. 2000: 68) ได้กล่าวว่า เทคนิคนี้เป็นเทคนิคที่ใช้บ่อยในการให้คำปรึกษาแบบเน้นแก้ปัญหา เพื่อที่จะระบุและเข้าใจความรู้สึกของตัวผู้รับคำปรึกษา และช่วยในการประเมินความรู้สึก ตลอดจนเพื่อช่วยในการกำหนดสิ่งที่จะเปลี่ยนแปลง อีกทั้งนอกจากประเมินความรู้สึกแล้ว ยังสามารถใช้ในการบอกปริมาณของเจตคติ ความเชื่อมั่น แรงจูงใจ ตลอดจนความคิดของผู้รับคำปรึกษาได้

ตัวอย่าง

มีระดับวัดจาก 0 – 10 ซึ่ง 0 เป็นความรู้สึกซึมเศร้าที่เกิดขึ้นที่คุณได้บอกไว้ (ตอนแรก) และระดับ 10 หมายถึง ระดับความรู้สึกซึมเศร้าของคุณที่เกิดขึ้นหลังจากมีปัญหาร้ายที่เกิดขึ้นกับตัวคุณ (ปัญหาได้รับการแก้ไข) แล้วขณะนี้คุณรู้สึกถึงระดับความซึมเศร้าของคุณอยู่ที่ระดับเท่าไร ?

5.7 ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง (Reality Counseling Theory)

วิลเลียม กลาสเซอร์ (William Glasser) จิตแพทย์ชาวอเมริกันเป็นผู้ริเริ่มพัฒนาวิธีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง

5.7.1 แนวคิดที่สำคัญ

แนวคิดพื้นฐานของการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง ให้ความสำคัญกับความรับผิดชอบว่าอะไรคือสิ่งที่เราเลือกที่จะทำ (Responsible for what we choose to do) เนื่องจากปัญหาที่เกิดขึ้นกับผู้รับคำปรึกษาเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน การให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงจึงให้ความสำคัญเพียงเล็กน้อยกับสิ่งที่ในอดีต นอกจากนี้ วิลเลียม กลาสเซอร์ มีความเชื่อว่าเราสามารถที่จะควบคุม หรือกำหนดในสิ่งที่ปัจจุบันเท่านั้น

การให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงมุ่งเน้นที่การแก้ปัญหา และการเผชิญกับความ ต้องการของความเป็นจริงในสังคมปัจจุบัน โดยการสร้างทางเลือกที่มีประสิทธิภาพ ดังนั้นผู้รับ คำปรึกษาควรมุ่งที่จะตั้งใจต่อการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมที่จะช่วยเติมเต็มต่อความต้องการ และความจำเป็นของผู้รับคำปรึกษา โดยการหลีกเลี่ยงการสร้างข้อแก้ตัว (Excuses) และการ ตำหนิ (Blaming) บุคคลอื่น พร้อมกับสามารถสร้างทางเลือกที่มีประสิทธิภาพ และเพิ่มการ ควบคุมตนเองในการดำเนินชีวิต (Corey. 2000: 419) ดังคำพูดที่กล่าวไว้ว่า “จงรับผิดชอบ และควบคุมการดำเนินชีวิตของท่าน และเผชิญกับสิ่งที่เกิดขึ้นจากการกระทำของตนเอง” (วัชร ทรัพย์มี. 2545: 68)

5.7.2 เทคนิคในการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง

ผู้ให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงจะใช้เทคนิคต่อไปนี้ในการให้คำปรึกษา นอกเหนือไปจากเทคนิคพื้นฐาน (วัชร ทรัพย์มี. 2545: 79-82)

1.) เทคนิคการสร้างสัมพันธภาพ (Building Relationship Technique) สำหรับในการ พบผู้ขอรับคำปรึกษาเป็นครั้งแรก ผู้ให้คำปรึกษาจะต้องสร้างสัมพันธภาพที่ดี โดยการทักทาย แสดงความเป็นมิตร มีความจริงใจ ให้เกียรติ รักษาความลับกับผู้ขอรับคำปรึกษา แสดงถึง ความห่วงใยเอาใจใส่ เต็มใจที่จะพูดคุยได้ทุกเรื่อง ตลอดจนชี้ให้ผู้รับคำปรึกษาเห็นประโยชน์ที่ จะได้รับจากการให้คำปรึกษา ทั้งนี้เพื่อให้ผู้รับคำปรึกษาสามารถรู้สึกไว้วางใจในการเปิดเผย ข้อมูล ความรู้ และการให้ความร่วมมือในการให้คำปรึกษา ดังที่ชาร์ฟ (Sharf) กล่าวถึง กระบวนการในการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง ว่าการให้คำปรึกษาที่ดีเกิดจากสิ่งแวดล้อม ในการให้คำปรึกษาและวิธีการเฉพาะที่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ตลอดกระบวนการให้ คำปรึกษาที่มีสัมพันธภาพที่เต็มไปด้วยความอบอุ่นจะถูกสร้างขึ้นจากการมีสัมพันธภาพที่ดีที่จะ ช่วยเอื้ออำนวยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในการให้คำปรึกษา

นอกจากนี้ในการสร้างสัมพันธภาพที่อบอุ่น ในกระบวนการให้คำปรึกษาแบบเผชิญ ความจริง ผู้ให้คำปรึกษาควรให้ความสำคัญกับการใส่ใจในพฤติกรรมเป็นอันดับแรกไม่ว่าจะ เป็น การนั่งในท่าทางที่เปิดเผย การมีท่าทีที่ยอมรับ การประสานสายตาสอดคล้อง และ การตีความหมายสิ่งที่ผู้รับคำปรึกษาบอกซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นเงื่อนไขที่สำคัญสำหรับ สัมพันธภาพในการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง

2.) เทคนิคการพูดแบบเผชิญหน้า (Confrontation Technique) ผู้ให้คำปรึกษาจะพูด แบบเผชิญหน้ากับผู้ขอรับคำปรึกษา เมื่อเกิดความขัดแย้งในความคิด ความรู้สึก เพื่อให้เกิด การทบทวนประเด็นต่าง ๆ ในการที่จะเข้าใจพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของตนเอง ซึ่งการใช้ เทคนิคที่จำเป็นอย่างยิ่งที่ทั้งผู้รับคำปรึกษาและผู้ให้คำปรึกษาจะต้องมีสัมพันธภาพที่ดี

3.) เทคนิคการใช้อารมณ์ขัน (Sense of Human Technique) ผู้ให้คำปรึกษาจะพูดถึงแง่มุมชีวิตของผู้รับคำปรึกษาหรือเรื่องอื่น ๆ ในลักษณะของการสร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลาย ให้ความรู้สึกไม่เครียด แต่ไม่ใช้การพูดจาตลก สนทนา หรือประชดประชัน

4.) เทคนิคการเปิดเผย (Self Disclosure) เป็นเทคนิคที่ผู้ให้คำปรึกษาจะช่วยให้ผู้รับคำปรึกษาได้เปิดเผยประสบการณ์ ความคิด ความรู้สึก และปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ

5.) เทคนิคการมองโลกแง่บวก (Being Positive) ผู้ให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงจะเจาะจงในสิ่งที่ผู้รับคำปรึกษาสามารถทำได้โอกาสทั้งหลายจะถูกนำมาเพื่อเสริมแรงการกระทำแง่บวกและวางแผนที่สร้างสรรค์ ข้อความแง่บวกนำมาใช้ในการกล่าวถึงเรื่องที่ร้ายๆและการบ่นถึงความไม่สบายใจ

ตัวอย่างเช่น “ถ้าผู้รับคำปรึกษาพูด” ฉันโกรธในสิ่งที่เพื่อนพูดกับฉันวันนี้” ผู้ให้คำปรึกษาแบบเผชิญความเป็นจริงจะไม่ตอบสนองโดยการพูดว่า “คุณรู้สึกโกรธเพื่อนที่ไม่พูดกับคุณอย่างดี” แต่ผู้ให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงอาจตอบสนองว่า “แล้วคุณจะทำอย่างไรเพื่อให้คุณจะไม่เลือกที่จะโกรธเพื่อน” การเน้นของคำถามของผู้ให้คำปรึกษาจะเน้นไปที่การกระทำแง่บวก

ในการมองแง่บวก มีอีก 2 ด้าน (Wubbolding; & Brickell) กล่าวคือ

- 5.1) มองทุกสิ่งว่าเป็นข้อได้เปรียบ หรือมองว่าสิ่งที่เกิดขึ้นเป็นโอกาส
- 5.2) พูดอย่างมีความหวังและพูดอย่างสร้างสรรค์กับสิ่งที่เกิดขึ้น

ตัวอย่างเช่น ผู้ให้คำปรึกษาจะทำอย่างไรจึงเปลี่ยนมุมมองแง่ลบของผู้รับคำปรึกษาให้เป็นแง่บวก ผู้รับคำปรึกษาถูกไล่ออกจากงาน 9 แห่งในเวลาเพียง 10 เดือน ซึ่ง ผู้ให้คำปรึกษาจะอธิบาย หรือพูดคุยเกี่ยวกับเรื่องการเลือกและการวางแผนงาน มากกว่าจะพูดถึงสิ่งที่เกิดขึ้นเป็นต้น

6.) เทคนิคอุปมา (Metaphors) เป็นเทคนิคในการใส่ใจในภาษาและการใช้ภาษาของผู้รับคำปรึกษา ซึ่งจะเป็นประโยชน์ในการสื่อความเข้าใจกับผู้รับคำปรึกษาโดยผ่านภาษาของเขา ตัวอย่างเช่น ถ้าผู้รับคำปรึกษาพูดว่า “ “ เมื่อฉันสอบได้ A ในวิชาคณิตศาสตร์ เหมือนโลกทั้งใบมันดูสดใสขึ้น” ผู้บำบัดอาจตอบสนองว่า “มันเป็นเหมือนอะไรในแสงสว่างและแสงแดดยามเช้าที่สดชื่น” เป็นต้น โดยสาระสำคัญแล้วผู้ให้คำปรึกษากำลังพูดถึงในวิธีที่สอดคล้องกลมกลืนกับการรับรู้ส่วนตัวของผู้รับคำปรึกษานั้นเอง

7.) เทคนิค WDEP (Corey. 2005: 325-328) เทคนิคนี้เป็นการนำหลัก “ระบบ WDEP” มาประยุกต์ใช้ในการควบคุมดูแลตนเอง ประกอบด้วย

1. W = wants เป็นการสำรวจความต้องการ และความจำเป็น ตลอดจนการกำหนดเป้าหมายของตนเอง (ทั้งนี้ต้องสามารถระบุเป้าหมายและความสำคัญของเป้าหมายได้)

2. D = Direct and Doing เป็นการกำหนดทิศทางและวิเคราะห์แนวทางการกำหนดเป้าหมาย จากแนวคิดของการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความเป็นจริงนั้นจะเน้นพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในปัจจุบันและเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ในอดีต ตลอดจนมุ่งที่การตระหนักรู้ของการกำหนดเป้าหมายและเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

3. E = Evaluation การประเมิน เป็นการให้สมาชิกได้สามารถประเมินตนเอง (Self – Evaluation) ถึงแนวทางต่าง ๆ ที่เหมาะสมในการกำหนดเป้าหมาย และความเป็นไปได้ของแนวทางที่เลือกมาใช้ในให้เป้าหมายประสบความสำเร็จ

4. P = Planning and Action หลักสำคัญอย่างหนึ่งของแนวคิดการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง คือ เป้าหมายที่เกิดจากความต้องการและความจำเป็นที่แท้จริง ซึ่งผู้กำหนดเป้าหมายจะเป็นผู้กำหนดเอง โดยสิ่งสำคัญคือการให้ข้อมูลกับตัวเอง ก่อนจะลงมือปฏิบัติตามแผน กล่าวคือเน้นในเรื่องความรับผิดชอบต่อตนเอง

กล่าวโดยสรุปในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้นำทฤษฎีการให้คำปรึกษาต่าง ๆ มาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ได้แก่ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธภาพ วิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา ตลอดจนทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

ในการวิจัยเรื่อง การศึกษาทักษะชีวิตและการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นในครั้งนี เป็นการศึกษาและพัฒนา (Research and Development) ประกอบด้วยการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิต โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 - 2 ในวิทยาลัยพณิชยการสังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2550 ซึ่งประกอบด้วยวิทยาลัยต่าง ๆ จำนวน 4 แห่ง ได้แก่ วิทยาลัยพณิชยการธนบุรี วิทยาลัยพณิชยการเชตุพน วิทยาลัยพณิชยการบางนา และวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย พร้อมกับการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ผู้วิจัยนำเสนอวิธีการดำเนินการตามหัวข้อต่าง ๆ ดังนี้

1. การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง
2. การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
 - 2.1 แบบวัดทักษะชีวิต
 - 2.2 การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
3. ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย
 - 3.1 ชั้นการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิต
 - 3.2 ชั้นการดำเนินการทดลองใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
4. การจัดกระทำข้อมูลและการวิเคราะห์ข้อมูล

การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ในการวิจัยครั้งนี้ กำหนดขอบเขตของการศึกษาเป็น 2 ระยะ คือ

1. การศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตและศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นในวิทยาลัยพณิชยการของรัฐบาลกรุงเทพมหานคร
2. การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาทักษะชีวิตเป็นนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นสูงชั้นปีที่1-2ที่ศึกษาในวิทยาลัยพณิชยการสังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2550 จำนวน 4 แห่ง ได้แก่ วิทยาลัยพณิชยการธนบุรี วิทยาลัยพณิชยการเซตุน และวิทยาลัยพณิชยการบางนา และวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย จำนวน 4,078 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำหรับการศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง

เป็นนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1-2 จำนวน 1,196 คน ที่ศึกษาในวิทยาลัยพณิชยการ สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2550 ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) โดยมีระดับการศึกษาเป็นชั้น (Strata) และมีห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่ม (Sampling Unit) และจากการสุ่มแบบอย่างง่ายจากประชากร โดยใช้ระดับความเชื่อมั่น .05 (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2540: 303) ดังแสดงตามตาราง 6

ตาราง 6 ประชากรและกลุ่มตัวอย่างสำหรับการศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง
ที่จำแนกตามหลักสูตรของแต่ละวิทยาลัย

วิทยาลัย	ประชากร (Population)		กลุ่มตัวอย่าง (Sample)	
	ระดับชั้นการศึกษา ปวส.1 - 2		ระดับชั้นการศึกษา ปวส.1 - 2	
	จำนวนนักเรียน	จำนวนห้องเรียน	จำนวนนักเรียน	จำนวนห้องเรียน
วิทยาลัย พณิชยการธนบุรี	1,183	35	309	8
วิทยาลัย พณิชยการเซตุน	959	27	313	8
วิทยาลัย พณิชยการบางนา	1,323	46	324	10
วิทยาลัย พณิชยการ อินทราชัย	613	16	250	6
รวม	4,078	124	1,196	32
รวมจำนวน นักเรียน / ห้องเรียน	4,078 คน (124 ห้อง)		1,196 คน (32 ห้อง)	

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำหรับการพัฒนาทักษะชีวิต กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมได้มาจากการสุ่มแบบเจาะจง (Purposive sampling) จากกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาในระยะที่ 1 โดยพิจารณากลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนเฉลี่ยทักษะชีวิตโดยรวมตั้งแต่ 25 เปอร์เซนต์ไทล์ลงมา จำนวน 24 คน แล้วสุ่มอย่างง่ายเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 12 คน กลุ่มทดลองเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ส่วนกลุ่มควบคุมไม่ได้เข้าร่วมการฝึกอบรมกลุ่มใด ๆ

วิธีการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นเข้าร่วมการทดลอง มีขั้นตอนดังนี้

- 1.) ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างจากประชากรที่มีคะแนนเฉลี่ยทักษะชีวิตโดยรวม ตั้งแต่เปอร์เซนต์ไทล์ที่ 25 ลงมา จำนวน 24 คน ประกอบด้วยนักเรียนชาย 8 คน และนักเรียนหญิง 16 คน
- 2.) ผู้วิจัยนัดนักเรียนวัยรุ่นที่มีคะแนนเฉลี่ยของทักษะชีวิตตั้งแต่เปอร์เซนต์ไทล์ที่ 25 ลงมา จำนวน 24 คน มาสัมภาษณ์เพื่อสอบถามความสมัครใจในการเข้าร่วมการทดลอง ซึ่งนักเรียนวัยรุ่นทุกคนสมัครใจในการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม
- 3.) ผู้วิจัยสุ่มอย่างง่าย (Simple random sampling) นักเรียนในข้อ 2 เป็น 2 กลุ่ม ๆ ละ 12 คน แล้วสุ่มอย่างง่ายอีกครั้งหนึ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ มีดังนี้

1. แบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
2. โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างเครื่องมือในการวิจัย ดังนี้

1. แบบวัดทักษะชีวิต

แบบวัดทักษะชีวิต มีขั้นตอนในการสร้างดังต่อไปนี้

- 1.1 ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตทั้งในประเทศและต่างประเทศ เพื่อทราบถึงแนวความคิด ความหมายและองค์ประกอบต่าง ๆ ของทักษะชีวิต
- 1.2 สืบค้นความคิดเห็นเบื้องต้นของนักเรียนวัยรุ่นเกี่ยวกับทักษะชีวิตและการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยใช้แบบสอบถามปัญหา (Problem Checklist Questionnaire) พัฒนาจากแม็คเวล (Maxwell. 1981: 64-65) (ภาคผนวก ฉ) กับนักเรียนวัยรุ่นที่ศึกษาในวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา ระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 3 และระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูงชั้นปีที่ 1-2 จำนวน 97 คน ตลอดจนการอภิปรายกลุ่มกับนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูงปีที่ 1 ในวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี จำนวน 12 คน

1.3 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In depth Interview) เกี่ยวกับประเด็นปัญหาต่าง ๆ ของนักเรียนวัยรุ่นกับผู้บริหาร คณะอาจารย์ประจำวิทยาลัย และกลุ่มเครือข่ายผู้ปกครองของวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี เพื่อสร้างข้อคำถามเกี่ยวกับทักษะชีวิตตามนิยามศัพท์เฉพาะ

1.4 เขียนนิยามศัพท์เฉพาะ และองค์ประกอบของทักษะชีวิตที่ได้จากเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ การอภิปรายกลุ่ม และแบบสอบถามปัญหาจากนักเรียนวัยรุ่น ผู้บริหาร อาจารย์ และกลุ่มผู้ปกครองเครือข่ายในวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี

1.5 สร้างข้อคำถามแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น จำนวน 94 ข้อ ซึ่งเป็นแบบวัดแบบมาตราส่วนประเมินค่า (Rating Scale) ตามแบบของลิเคิร์ต (Likert) มี 5 ระดับ คือ จริงที่สุด ส่วนใหญ่จริง จริงพอประมาณ จริงเพียงเล็กน้อย และไม่จริงเลย

1.6 นำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นฉบับที่สร้างเสร็จ จำนวน 94 ข้อ ให้ผู้ทรงคุณวุฒิ (ภาคผนวก ก) จำนวน 5 ท่าน ได้แก่ รองศาสตราจารย์ ดร.อารีย์ พันธุ์มณี รองศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล รองศาสตราจารย์ ดร.สมสรร วงษ์อยู่น้อย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ และอาจารย์ ดร.พาสนา จุลรัตน์ เป็นผู้พิจารณาตรวจสอบเกี่ยวกับการใช้ภาษา และความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์ในแต่ละด้านเป็นรายข้อ และตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของแบบวัดที่สร้างขึ้น โดยผู้วิจัยกำหนดระดับความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ ดังนี้

+1 เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามนั้นเป็นตัวบ่งชี้ถึงการมีทักษะชีวิต

0 เมื่อไม่แน่ใจว่าข้อคำถามนั้นเป็นตัวบ่งชี้ถึงการมีทักษะชีวิต

-1 เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามนั้นไม่เป็นตัวบ่งชี้ถึงการมีทักษะชีวิต

1.7 ผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้จากการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิมาหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Item Objective Congruence : IOC) ระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ระหว่าง 0.60 - 1.00 จากนั้นผู้วิจัยได้ทำการปรับปรุงข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ

1.8 นำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วจำนวน 94 ข้อ ไปทดลองใช้ (Tryout) กับนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 - 2 ในมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีตะวันออกวิทยาเขตจักรพงษ์ภูวนารถ ซึ่งเป็นกลุ่มที่ไม่ได้ใช้ในการศึกษาจริงที่มีความใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่จะศึกษา จำนวน 100 คน ในช่วงเดือน มกราคม พ.ศ. 2550

1.9 นำข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้มาวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกของข้อคำถามเป็นรายข้อโดยการวิเคราะห์ค่าระหว่างข้อกับคะแนนรวม (Item-Total Correlation) และค่าความเชื่อมั่นความสอดคล้องภายในโดยหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha-Coefficient) ของครอนบัค (Cronbach)

1.9.1 ค่าอำนาจจำแนกรายข้อ โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) ผู้วิจัยคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 จำนวน 67 ข้อ ซึ่งมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.2011-0.6415 (ภาคผนวก ค)

1.9.2 ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทักษะชีวิตทั้งฉบับ โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Coefficient) ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา เท่ากับ 0.9136 ซึ่งแสดงว่าแบบวัดมีความเชื่อมั่นอยู่ในระดับสูง ส่วนค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดของทั้ง 3 องค์ประกอบ โดยจำแนกเป็นทักษะย่อย 10 ทักษะ มีค่าความเชื่อมั่นดังนี้

ตาราง 7 ค่าความเชื่อมั่นโดยรวมและแต่ละทักษะย่อยของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ทักษะย่อยของแต่ละองค์ประกอบ	จำนวนข้อ	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (α)
องค์ประกอบด้านสังคม		
ทักษะการติดต่อสื่อสาร	11	0.8246
ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง	6	0.7040
ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม	7	0.6625
ทักษะการให้ความร่วมมือ	8	0.6626
ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น	5	0.8331
องค์ประกอบด้านความคิด		
ทักษะการตัดสินใจ	5	0.6915
ทักษะการแก้ปัญหา	4	0.6605
องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์		
ทักษะการจัดการความเครียด	6	0.7874
ทักษะการเผชิญความโกรธ	4	0.5417
ทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง	11	0.7440
ทักษะชีวิตโดยรวม	67	0.9136

1.10 ตัวอย่างแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นในแต่ละองค์ประกอบ

คำชี้แจง ให้นักศึกษาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องหลังข้อความที่ตรงกับความคิด ความรู้สึก และการแสดงออกที่แท้จริงของนักศึกษา

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
องค์ประกอบด้านสังคม					
1. ฉันสามารถสื่อสารพูดคุยกับบุคคลอื่นได้อย่างราบรื่น.....					
2. ฉันคิดว่าเพื่อน ๆ เข้าใจฉัน เวลาฉันพูดคุยกับเขา.....					
องค์ประกอบด้านความคิด					
1. ฉันสามารถประเมินผลของการตัดสินใจของฉันได้ว่าเป็นอย่างไร.....					
2. ก่อนจะตัดสินใจอะไร / อย่างไร ฉันจะประเมินถึงผลดี / ผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมา.....					
องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์					
1. เมื่อเกิดความไม่สบายใจ ฉันมักจะหาอะไรทำเพื่อลดความไม่สบายใจ.....					
2. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกกังวล และฉัน <u>ไม่</u> สามารถจัดการความกังวลที่เกิดขึ้นนั้นได้.					

เกณฑ์การให้คะแนน กำหนดการให้คะแนนดังนี้

ข้อความ	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
ข้อความทางบวก	5	4	3	2	1
ข้อความทางลบ	1	2	3	4	5

เกณฑ์การแปลความหมายคะแนนทักษะชีวิต มีดังนี้

เกณฑ์การแปลความหมายคะแนนเฉลี่ยของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ทั้งรายด้าน และโดยรวม (วิเชียร เกตุสิงห์. 2538: 9)

คะแนนเฉลี่ย	4.50 – 5.00	หมายถึง ทักษะชีวิตสูงมาก
คะแนนเฉลี่ย	3.50 – 4.49	หมายถึง ทักษะชีวิตสูง
คะแนนเฉลี่ย	2.50 – 3.49	หมายถึง ทักษะชีวิตปานกลาง
คะแนนเฉลี่ย	1.50 – 2.49	หมายถึง ทักษะชีวิตต่ำ
คะแนนเฉลี่ย	1.00 – 1.49	หมายถึง ทักษะชีวิตต่ำมาก

1.11 นำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นไปให้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,196 คน ตอบ เพื่อนำมาใช้แสดงหลักฐานความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

2. การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น เป็นการกำหนดโครงสร้างความสัมพันธ์ของทฤษฎี หลักการ แนวคิด และเทคนิคต่าง ๆ ของการให้คำปรึกษาและเทคนิคทางจิตวิทยาที่จะนำมาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นในแต่ละองค์ประกอบ โดยมีลำดับขั้นต่อไปนี้

2.1 ผู้วิจัยศึกษาเอกสาร ตำรา แนวคิดทฤษฎีทั้งในประเทศและต่างประเทศเกี่ยวกับกลุ่มฝึกอบรม และแนวคิด หลักการของการพัฒนาทักษะชีวิต

2.2 ผู้วิจัยพิจารณาเลือกแนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคการให้คำปรึกษา ตลอดจนหลักการและเทคนิคทางจิตวิทยา มาประยุกต์ใช้กับกลุ่มฝึกอบรมที่มีความเหมาะสมกับการพัฒนาทักษะชีวิตในแต่ละองค์ประกอบ

2.3 ดำเนินการจัดทำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นตามหลักการ แนวคิด ทฤษฎีและเทคนิคของการให้คำปรึกษา ตลอดจนเทคนิคต่าง ๆ ทางด้านจิตวิทยา โดยลักษณะของโมเดลกลุ่มฝึกอบรมมีดังนี้

2.3.1 เป็นโมเดลที่มุ่งนำไปใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิต ซึ่งเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบทักษะชีวิต 3 องค์ประกอบ

2.3.2 เป็นโมเดลที่ดำเนินการโดยใช้กลุ่มฝึกอบรม จำนวน 12 ครั้ง และดำเนินการครั้งละ 1.30 ชั่วโมง ถึง 2 ชั่วโมง

รายละเอียดของโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ดังแสดงในภาคผนวก ง

2.4 ผู้วิจัยนำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่สร้างขึ้นให้ผู้ทรงคุณวุฒิ (ภาคผนวก ก) จำนวน 5 คน ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชูศรี เลิศรัตน์เดชากุล อาจารย์ ดร.พาสนา จุลรัตน์ รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริบูรณ์ สายโกสุม และรองศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ไชยพันธุ์ เป็นผู้ตรวจสอบและพิจารณาความถูกต้องของความสอดคล้องทั้งในด้านเนื้อหา แนวคิด ทฤษฎี เทคนิค วัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ และการประเมินผลในกลุ่มฝึกอบรม ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.80 - 1.00 จากนั้นผู้วิจัยนำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมที่ได้รับการตรวจสอบแล้วไปปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิ

2.5 ผู้วิจัยนำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรับปรุงแก้ไข ไปทดลองใช้ (Tryout) กับนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูงปีที่ 1 และ 2 ในวิทยาลัยเทคโนโลยีสยาม ที่ไม่ใช้กลุ่มที่ใช้ในการทดลองจริงและมีความใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 12 คน เป็นเวลา 2 สัปดาห์ เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมเกี่ยวกับลำดับขั้นตอน ระยะเวลา เนื้อหาต่าง ๆ ของโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ตลอดจนเพื่อหาข้อบกพร่องที่เกิดขึ้นระหว่างการทดลอง และปรับแก้ไขโมเดลก่อนนำไปใช้จริง โดยเริ่มดำเนินการทดลองใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมในเดือนกรกฎาคม พ.ศ. 2550

2.6 นำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมมาปรับปรุงแก้ไข และนำไปทดลองจริงกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 12 คน โดยมีการฝึกอบรมสัปดาห์ละ 2 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง 30 นาที ถึง 2 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 12 ครั้ง เป็นเวลา 6 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับการฝึกอบรมใด ๆ

2.7 ภายหลังเสร็จสิ้นจากกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ครั้งที่ 12 ผู้วิจัยนำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นให้กลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมตอบแบบวัดทักษะชีวิตอีกครั้ง เพื่อนำมาเป็นข้อมูลหลังการทดลอง

2.8 ภายหลังการทดลองผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น อีกครั้งหนึ่งในวันที่ 24 กันยายน พ.ศ. 2550 เวลา 15.30 น. เพื่อใช้เป็นข้อมูลในระบะติดตามผล

2.9 นำผลที่ได้จากแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ทั้งก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระบะติดตามผลมาวิเคราะห์ และสรุปผล

ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

ขั้นที่ 1 การศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

1. นำแบบวัดทักษะชีวิตที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 67 ข้อ ไปเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ปีที่ 1 และ 2 ในวิทยาลัยพณิชยการ สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2550

ได้แก่ วิทยาลัยพณิชยการธนบุรี วิทยาลัยพณิชยการเซตุน วิทยาลัยพณิชยการบางนา และวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย จำนวนทั้งสิ้น 1,196 ฉบับ

2. นำข้อมูลที่ได้จากแบบวัดทักษะชีวิตในข้อที่ 1 ไปวิเคราะห์หาค่าประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) โดยใช้โปรแกรมลิสเรล (LISREL 8.54) เพื่อแสดงหลักฐานความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดทักษะชีวิต

ขั้นที่ 2 การดำเนินการทดลองโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต

ในการดำเนินการทดลองโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังนี้

2.1 แบบแผนการทดลอง

การทดลองครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยเชิงทดลอง โดยใช้การวิจัยแบบ Randomized Pretest-Posttest Control Group Design (Creswell, 2003: 170) ซึ่งมีแบบแผนการทดลอง ดังแสดงในตาราง 8

ตาราง 8 แบบแผนการทดลอง Randomized Pretest-Posttest Control Group Design

กลุ่ม	สอบก่อน	ทดลอง	สอบหลัง
E R	T ₁	X ₁	T ₂
C R	T ₁	-	T ₂

ความหมายของสัญลักษณ์ มีดังนี้

E	คือ	กลุ่มทดลอง (Experimental Group)
C	คือ	กลุ่มควบคุม (Control Group)
R	คือ	การกำหนดกลุ่มตัวอย่างแบบสุ่ม (Random Assignment)
T ₁	คือ	การสอบก่อนที่จะจัดกระทำทดลอง (Pretest)
T ₂	คือ	การสอบหลังจากที่จัดกระทำทดลอง (Posttest)
X ₁	คือ	การจัดกระทำ (Treatment) โดยโมเดลฝึกอบรมกลุ่ม

แบบแผนการทดลองดังกล่าวข้างต้นเป็นแบบแผนที่มีการวัดหรือการทดสอบเพียง 2 ครั้ง ได้แก่ การวัดก่อนการทดลอง (Pretest) และการวัดหลังการทดลอง (Posttest) ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ปรับเปลี่ยนแบบแผนการทดลองโดยได้ดำเนินการวัดหรือการทดสอบภายหลังการทดลองในครั้งที่ 12 เป็นเวลา 4 สัปดาห์ จัดเป็นการวัดในระยะติดตามผล (Follow up)

แบบแผนการทดลองดังกล่าวจัดเป็นแบบแผนที่ออกแบบให้มีการวัดซ้ำ (Repeated Measures Design) โดยมีการวัดทั้งหมด 3 ครั้ง ได้แก่ การวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และการวัดระยะติดตามผล

2.2 วิธีดำเนินการทดลอง

ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลองกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยแบ่งออกเป็น 4 ระยะ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.2.1 ระยะก่อนการทดลอง

ผู้วิจัยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนทักษะชีวิตเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงมา จำนวนทั้งสิ้น 24 คน แล้วสัมภาษณ์เพื่อสอบถามความสนใจในการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม เป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 12 คน และกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโมเดลกลุ่มฝึกอบรม จำนวน 12 คน

ก่อนดำเนินการกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ผู้วิจัยไม่ได้ดำเนินการวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นจากกลุ่มตัวอย่างทั้ง 24 คน ทั้งนี้เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างได้รับการวัดทักษะชีวิตแล้วหนึ่งครั้ง ในขั้นตอนการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างเพื่อนำมาใช้ในการพัฒนา ดังนั้นผู้วิจัยถือว่าคะแนนที่ได้จากการวัดดังกล่าวเป็นคะแนนก่อนการทดลอง (Pretest)

2.2.2 ระยะการทดลอง

ผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการทดลองกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 12 คน โดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นเป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ ระหว่างวันที่ 17 กรกฎาคม 2550 ถึง 23 สิงหาคม พ.ศ. 2550 ดังแสดงในตาราง 9

ตาราง 9 ระยะเวลาในการฝึกอบรมกลุ่มเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของกลุ่มทดลอง

ครั้งที่	สัปดาห์ที่	วัน เดือน ปี	หัวเรื่อง
1	1	17 ก.ค.2550	ปฐมนิเทศ และการสร้างความคุ้นเคย
2	1	19 ก.ค.2550	การพัฒนาทักษะการติดต่อสื่อสาร
3	2	24 ก.ค.2550	การพัฒนาทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง
4	2	26 ก.ค.2550	การพัฒนาทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม
5	3	31 ก.ค.2550	การพัฒนาทักษะการให้ความร่วมมือ
6	3	2 ส.ค.2550	การพัฒนาทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น
7	4	7 ส.ค.2550	การพัฒนาทักษะการตัดสินใจ
8	4	9 ส.ค.2550	การพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา
9	5	14 ส.ค.2550	การพัฒนาทักษะการจัดการความเครียด
10	5	16 ส.ค.2550	การพัฒนาทักษะการจัดการความโกรธ
11	6	21 ส.ค.2550	การพัฒนาทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง
12	6	23 ส.ค.2550	การยุติกลุ่มฝึกอบรม

รายละเอียดโมเดลกลุ่มฝึกอบรม แสดงในภาคผนวก ง สำหรับกลุ่มควบคุมจะไม่มีให้การฝึกอบรมใด ๆ เพื่อเป็นกลุ่มเปรียบเทียบผลที่ได้จากการทดลอง

2.2.3 ระยะหลังการทดลอง

ผู้วิจัยดำเนินการวัดทักษะชีวิตนักเรียนวัยรุ่นที่เป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม จำนวน 24 คน อีกครั้งหนึ่ง ภายหลังจากเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม ครบทั้ง 12 ครั้ง ในวันที่ 23 สิงหาคม พ.ศ. 2550 แล้วใช้คะแนนจากการวัดดังกล่าวเป็นคะแนนภายหลังการทดลอง (Posttest)

2.2.4 ระยะติดตามผล

ภายหลังการทดลอง 4 สัปดาห์ ผู้วิจัยดำเนินการติดตามผลการทดลองจากกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยผู้วิจัยให้ทั้ง 2 กลุ่ม ตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นอีกครั้ง ในวันที่ 24 กันยายน พ.ศ. 2550 เพื่อเป็นคะแนนระยะติดตามผล

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1. ขั้นการศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

1.1 นำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ไปยังผู้อำนวยการวิทยาลัยต่าง ๆ ทั้ง 4 แห่ง เพื่อขออนุญาต และขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัย

1.2 เก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างดังนี้

1.2.1 นำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ไปทดลองใช้ (Tryout) กับนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 และ 2 ในมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีตะวันออกวิทยาเขตจักรพงษ์ภูวนารถซึ่งเป็นกลุ่มที่ไม่ได้ใช้ในการศึกษาจริงที่มีความใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่จะศึกษา จำนวน 100 คน ในช่วงเดือน มกราคม พ.ศ. 2550

1.2.2 นำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นฉบับสมบูรณ์ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพไปวัดกับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,196 คน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.2.2.1 ผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยตนเอง สำหรับวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี และสำหรับอีก 3 วิทยาลัย ผู้วิจัยขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูลโดยดำเนินการจัดส่งแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ไปยังวิทยาลัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ วิทยาลัยพณิชยการเซตุนน วิทยาลัยพณิชยการบางนา และวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัยในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยเริ่มเก็บข้อมูลในช่วงเดือน กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2550

1.2.2.2 ผู้วิจัยตรวจสอบ และคัดเลือกแบบวัดที่ใช้ในการวิจัยอีกครั้ง โดยตรวจสอบฉบับที่มีความสมบูรณ์ จำนวนทั้งหมด 1,196 ฉบับ แล้วนำมาวิเคราะห์แสดงหลักฐานความเชื่อมั่น หลักฐานความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัด และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

2. ขั้นการพัฒนาทักษะชีวิตโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรม

2.1 ผู้วิจัยนำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ไปยังผู้อำนวยการวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี เพื่อขออนุญาต และขอความอนุเคราะห์เรื่องการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัย

2.2 ผู้วิจัยดำเนินการพิจารณาคัดเลือกวัยรุ่นที่มีคะแนนทักษะชีวิตเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงมา จำนวน 24 คน เป็นเพศชาย 8 คน เพศหญิง 16 คน และมีความสนใจในการเข้ากลุ่มทดลอง จากนั้นผู้วิจัยทำการสุ่มอย่างง่ายเป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 12 คน แบ่งเป็น เพศชาย 6 คน เพศหญิง 6 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 12 คน แบ่งเป็นเพศชาย 2 คน เพศหญิง 10 คน

2.3 ผู้วิจัยดำเนินการทดลอง โดยการนำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมาทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มทดลอง ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับการฝึกอบรมใด ๆ

2.4 ผู้วิจัยดำเนินการหลังจากยุติกลุ่มฝึกอบรม โดยให้กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นอีกครั้ง เพื่อนำมาใช้เป็นข้อมูลหลังการทดลอง

2.5 ภายหลังจากการยุติการทดลอง ผู้วิจัยไม่มีการใช้กลุ่มฝึกอบรมกลุ่มใด ๆ กับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมเป็นระยะเวลา 4 สัปดาห์ เพื่อติดตามผล โดยผู้วิจัยนัดกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมให้มาตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น อีกครั้ง ในวันที่ 24 กันยายน พ.ศ. 2550 เพื่อเป็นข้อมูลระยะติดตามผล

2.6 วิเคราะห์ทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นภายหลังการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม โดยเปรียบเทียบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

การจัดกระทำข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการจัดกระทำข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้โปรแกรมลิสเรล (LISREL 8.54) เพื่อวิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง และโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS 11.5 เพื่อวิเคราะห์สถิติพื้นฐาน หาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัด และการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล โดยมีรายละเอียดต่าง ๆ ดังนี้

1. วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน (Mean) ได้แก่ ร้อยละ ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

2. วิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 5 คน เพื่อตรวจสอบความถูกต้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์ที่กำหนดไว้ (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 95)

3. วิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation: r_{xy}) (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 98)

4. วิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นโดยรวม และรายองค์ประกอบของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบัค (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 131)

5. วิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ด้วยโปรแกรมลิสเรล LISREL 8.54 (Joreskog; & Sorbom. 1999)

6. วิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยทักษะชีวิตก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้สถิติ F-test โดยวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางแบบวัดซ้ำ (Two-Way Repeated ANOVA Measurement)

7. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปโดยดำเนินการดังนี้

7.1 วิเคราะห์ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

7.2 วิเคราะห์ความเที่ยงตรงตามเนื้อหา โดยใช้สูตรดัชนีความสอดคล้อง (Item–Objective Congruence) (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 95)

$$IOC = \sum R / N$$

เมื่อ

IOC	แทน	ดัชนีความสอดคล้องระหว่างแบบวัดกับนิยามเชิงปฏิบัติการ
R	แทน	ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ
$\sum R$	แทน	ผลรวมคะแนนความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิทั้งหมด
N	แทน	จำนวนผู้ทรงคุณวุฒิ

7.3 สถิติวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดรายข้อ โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation: r_{xy}) (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 84)

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

เมื่อ r_{xy}	แทน	ดัชนีอำนาจจำแนกของแบบวัดรายข้อ
$\sum X$	แทน	ผลรวมของคะแนนรายข้อ (Item)
$\sum Y$	แทน	ผลรวมของคะแนนรวม (Total) ที่ไม่รวมข้อที่นำมาคำนวณ
$\sum XY$	แทน	ผลรวมของผลคูณของคะแนน x และคะแนน y
$\sum X^2$	แทน	ผลรวมกำลังสองของคะแนน x
$\sum Y^2$	แทน	ผลรวมกำลังสองของคะแนน y
N	แทน	จำนวนคนทั้งหมดที่นำมาวิเคราะห์

7.4 สถิติวิเคราะห์ความเชื่อถือได้ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียน

วัยรุ่น การแสดงค่าความเชื่อถือได้ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (α - Coefficient) ของครอนบัค (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 131)

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right)$$

α แทน ค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่น

n แทน จำนวนข้อของแบบวัด

S_i^2 แทน คะแนนความแปรปรวนเป็นรายข้อ

S_t^2 แทน คะแนนความแปรปรวนของแบบวัด

7.5 สถิติความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัด

7.5.1 การแสดงค่าความสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวมทั้งฉบับ (ที่หักคะแนนข้อนั้นออก) โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation : r_{xy})

7.5.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบ เพื่อตรวจสอบแต่ละองค์ประกอบของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น และตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง โดยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล LISREL 8.54 (Joreskog; & Sorbom. 1999)

7.6 สถิติวิเคราะห์ผลการพัฒนาทักษะชีวิตโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรม

7.6.1 สถิติวิเคราะห์ความเที่ยงตรงตามเนื้อหาโดยใช้สูตรดัชนีความ

สอดคล้อง (Item-Objective Congruence) (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 95)

7.6.2 วิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยทักษะชีวิตก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม โดยพิจารณาจากค่า F - test ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ (Two-way ANOVA Repeated Measurement) (Steven. 1996)

7.6.3 การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) (Steven. 1996)

7.6.4 การวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ และการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Test) ของค่าเฉลี่ยทักษะชีวิตโดยรวมและรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ด้วยวิธี LSD (Steven. 1996)

7.6.5 การวิเคราะห์เปรียบเทียบโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดสองทาง (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) แบบ One Between and Two Within Design (Steven. 1996)

บทที่ 4

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

สัญลักษณ์ในการวิเคราะห์และแปลผล

การวิเคราะห์ข้อมูลและแปลความหมายของผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยกำหนดสัญลักษณ์และอักษรย่อที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

n	=	จำนวนคนในกลุ่มตัวอย่าง
M	=	ค่าเฉลี่ย (Mean)
SD	=	ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน
χ^2	=	ค่าสถิติไค-สแควร์
p	=	ค่าความน่าจะเป็นในการทดสอบสมมติฐาน
GFI	=	ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี
AGFI	=	ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว
RMR	=	ดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ
RMSEA	=	ดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า
R^2	=	ค่าสัมประสิทธิ์พหุการณ (Coefficient of determination)
b	=	ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading)
SE	=	ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (Standard Error)
LS	=	ทักษะชีวิตโดยรวม
SS	=	องค์ประกอบด้านสังคม
COM	=	ทักษะการติดต่อสื่อสาร
RN	=	ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง
AS	=	ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม
COOP	=	ทักษะการให้ความร่วมมือ
EM	=	ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น
CS	=	องค์ประกอบด้านความคิด
DEC	=	ทักษะการตัดสินใจ
PS	=	ทักษะการแก้ปัญหา
ES	=	องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์
MS	=	ทักษะการจัดการความเครียด
CAN	=	ทักษะการเผชิญความโกรธ
SMS	=	ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามลำดับ ดังนี้

ตอนที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งออกเป็น 4 ตอนย่อย ได้แก่

- 1.1 จำนวน และร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
- 1.2 ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายทักษะรายองค์ประกอบ และโดยรวม
- 1.3 ค่าความเชื่อถือได้ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
- 1.4 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

ตอนที่ 2 การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอออกเป็น 2 ตอนย่อย ได้แก่

- 2.1 การนำเสนอขั้นตอนการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
- 2.2 การสรุปทฤษฎีและเทคนิคกลุ่มฝึกอบรมที่ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ตอนที่ 3 การเปรียบเทียบทักษะชีวิตก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งออกเป็น 2 ตอนย่อย ได้แก่

- 3.1 การวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม
- 3.2 การเปรียบเทียบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ตอนที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

1.1 จำนวน และร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยนำข้อมูลของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นมาวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าร้อยละของข้อมูลพื้นฐานตามเพศ ระดับชั้นการศึกษา ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และวิทยาลัย ดังแสดงในตาราง 10

ตาราง 10 จำนวน ร้อยละของข้อมูลทั่วไปของกลุ่มตัวอย่าง (n = 1,196)

ข้อมูลทั่วไป	จำนวน (คน)	ร้อยละ
1. เพศ		
ชาย	263	22.00
หญิง	933	78.00
รวม	1,196	100
2. ระดับชั้นการศึกษา		
ปวส. ชั้นปีที่ 1	615	51.40
ปวส. ชั้นปีที่ 2	581	48.60
รวม	1,196	100
3. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน		
เกรดเฉลี่ยระหว่าง 3.00 – 4.00	521	43.60
เกรดเฉลี่ยระหว่าง 2.00 – 2.99	635	53.10
เกรดเฉลี่ยต่ำกว่า 1.99 ลงมา	40	3.30
รวม	1,196	100
4. วิทยาลัย		
วิทยาลัยพณิชยการธนบุรี	309	25.80
วิทยาลัยพณิชยการบางนา	324	27.10
วิทยาลัยพณิชยการเซตุน	313	26.20
วิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย	250	20.90
รวม	1,196	100

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 10 พบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 78.00 ส่วนเพศชาย คิดเป็นร้อยละ 22.00 กำลังศึกษาในระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ปีที่ 2 (ปวส.2) มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 51.40 ส่วนชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ปีที่ 1 (ปวส.1) คิดเป็นร้อยละ 48.60 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมากที่สุดมีเกรดเฉลี่ยอยู่ ระหว่าง 2.00 - 2.99 คิดเป็นร้อยละ 53.10 รองลงมาคือระหว่าง 3.00-4.00 คิดเป็นร้อยละ 43.60 และเกรดเฉลี่ยต่ำกว่า 1.99 ลงมา คิดเป็นร้อยละ 3.30 ตามลำดับ

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ศึกษาอยู่ในวิทยาลัยพณิชยการบางนา จำนวน 324 คน คิดเป็นร้อยละ 27.10 รองลงมาศึกษาอยู่ในวิทยาลัยเซตุนพนา จำนวน 313 คน คิดเป็นร้อยละ 26.20 ศึกษาอยู่ในวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี จำนวน 309 คน คิดเป็นร้อยละ 25.80 และศึกษาอยู่ในวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย จำนวน 250 คน คิดเป็นร้อยละ 20.90 ตามลำดับ

1.2 ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นนัยรายทักษะรายองค์ประกอบ และโดยรวม

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยนำข้อมูลของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นนัยรายทักษะ รายองค์ประกอบ และโดยรวมมาหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเฉลี่ยต่อข้อ ดังแสดงในตาราง 11

ตาราง 11 ค่าต่ำสุด ค่าสูงสุด ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

องค์ประกอบทักษะชีวิต		K	Max	Min	M	SD	แปลผล
องค์ประกอบด้านสังคม	(SS)	37	4.85	1.86	3.7315	.4268	สูง
1. ทักษะการติดต่อสื่อสาร	(COM))	11	5.00	1.00	3.8275	.5251	สูง
2. ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง	(RN)	6	5.00	1.00	3.5655	.6168	สูง
3. ทักษะการกล้าแสดงออก	(AS)	7	5.00	2.14	3.6297	.4873	สูง
4. ทักษะการให้ความร่วมมือ	(COOP)	8	5.00	2.13	3.7375	.4918	สูง
5. ทักษะการเห็นอกเห็นใจ	(EM)	5	5.00	1.80	3.8972	.5931	สูง
องค์ประกอบด้านความคิด	(CS)	9	5.00	1.10	3.5577	.5265	สูง
6. ทักษะการตัดสินใจ	(DE)	5	5.00	1.20	3.6818	.6607	สูง
7. ทักษะการแก้ปัญหา	(PS)	4	5.00	1.00	3.4335	.5240	ปานกลาง
องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์	(ES)	21	5.00	2.02	3.6174	.4618	สูง
8. ทักษะการจัดการความเครียด	(MS)	6	5.00	1.33	3.6267	.5958	สูง
9. ทักษะการเผชิญความโกรธ	(CAN)	4	5.00	1.25	3.5426	.6126	สูง
10. ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง	(SMS)	11	5.00	1.73	3.6830	.5503	สูง
(n = 1,196 คน) ทักษะชีวิตรวม	(LS)	67	4.87	1.91	3.6847	.3978	สูง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 11 พบว่า คะแนนทักษะชีวิตเฉลี่ยต่อข้อโดยรวมอยู่ในระดับสูง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.6847 และรายองค์ประกอบอยู่ในระดับสูงทุกองค์ประกอบดังนี้ ด้านสังคม (3.7315) ด้านความคิด (3.5577) และด้านการเผชิญทางอารมณ์ (3.6174) ตามลำดับ ส่วนคะแนนเฉลี่ยของทักษะย่อยทุกด้าน อยู่ในระดับสูง (3.5426 – 3.8972) ยกเว้นทักษะการแก้ปัญหา (3.4335) อยู่ในระดับปานกลาง

1.3 ค่าความเชื่อถือได้ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

การวิเคราะห์หาค่าความเชื่อถือได้ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่เก็บรวบรวม (Collecting Data) จากผู้ตอบแบบวัด จำนวน 1,196 คน มาหาค่าความเชื่อถือได้ของคะแนน โดยใช้สูตรความสอดคล้องภายในแบบแอลฟา (α) ของครอนบัก และค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานในการวัด (SE_m) เพื่อแสดงหลักฐานว่าข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้ในครั้งนี้มีความน่าเชื่อถือได้มากน้อยเพียงใด โดยแยกคำนวณเป็นระดับชั้น และวิทยาลัยดังแสดงในตาราง 12 และ 13

ตาราง 12 ค่าความเชื่อถือได้ของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูงปีที่ 1 และ 2

ทักษะชีวิต	ค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูลที่เก็บรวบรวม		
		ปวส.1	ปวส.2
		(n = 615)	(n = 581)
ทักษะการติดต่อสื่อสาร	α	0.752	0.758
	SE_m	1.476	1.547
ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง	α	0.766	0.761
	SE_m	0.930	0.917
ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม	α	0.696	0.690
	SE_m	1.137	1.148
ทักษะการให้ความร่วมมือ	α	0.733	0.738
	SE_m	1.117	1.126
ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น	α	0.781	0.785
	SE_m	0.676	0.686
ทักษะการตัดสินใจ	α	0.799	0.801
	SE_m	0.701	0.694
ทักษะการแก้ปัญหา	α	0.685	0.725
	SE_m	0.687	0.655
ทักษะการจัดการความเครียด	α	0.734	0.736
	SE_m	1.023	1.017
ทักษะการเผชิญความโกรธ	α	0.711	0.727
	SE_m	0.741	0.747
ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง	α	0.739	0.735
	SE_m	1.720	1.693
โดยรวม	α	0.933	0.934
	SE_m	0.896	0.893

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 12 พบว่า ค่าความเชื่อถือได้ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตโดยรวมทุกด้านของนักเรียนวัยรุ่นชั้นปีที่ 1 ชั้นปีที่ 2 และทั้งหมด มีค่าสูงเท่ากับ 0.933, 0.934, และ 0.933 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (SE_m) เท่ากับ 0.896, 0.893, และ 0.898 และเมื่อพิจารณาในแต่ละระดับชั้นและทั้งหมด พบว่ามีค่าตั้งแต่

0.700 ขึ้นไปเกือบทุกด้าน ยกเว้นทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม และทักษะการแก้ปัญหา ที่มีค่า 0.685 และ 0.696 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (SE_m) 0.655 – 1.720 แสดงว่า คะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่เก็บรวบรวมจากกลุ่มตัวอย่างครั้งนี้ มีความเชื่อถือได้สูงเพียงพอที่จะทำให้การแปลผลการวิจัยได้ถูกต้องแม่นยำ

ตาราง 13 ค่าความเชื่อถือได้ของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษา
ในวิทยาลัยต่าง ๆ

ทักษะชีวิต		ค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูลที่เก็บรวบรวม				
		วิทยาลัย พนัญชการ ธนบุรี	วิทยาลัย พนัญชการ บางนา	วิทยาลัย พนัญชการ เขตพุน	วิทยาลัย พนัญชการ อินทราชัย	รวม
		(n=309)	(n=324)	(n=313)	(n=250)	(n=1,196)
ทักษะ	α	0.753	0.749	0.755	0.876	0.755
การติดต่อสื่อสาร	SE_m	1.444	1.500	1.484	1.454	1.510
ทักษะการกล้าแสดงออก	α	0.767	0.736	0.765	0.775	0.763
อย่างเหมาะสม	SE_m	0.930	0.934	0.913	0.955	0.934
ทักษะการปฏิเสธและ	α	0.699	0.691	0.703	0.675	0.693
เจรจาต่อรอง	SE_m	1.104	1.145	1.104	1.217	1.142
ทักษะ	α	0.722	0.742	0.736	0.739	0.735
การให้ความร่วมมือ	SE_m	1.124	1.129	1.100	1.126	1.120
ทักษะการเห็นอกเห็นใจ	α	0.773	0.785	0.785	0.790	0.783
บุคคลอื่น	SE_m	0.670	0.690	0.665	0.700	0.680
ทักษะ	α	0.797	0.799	0.802	0.799	0.800
การตัดสินใจ	SE_m	0.717	0.703	0.666	0.716	0.698
ทักษะ	α	0.714	0.704	0.714	0.685	0.706
การแก้ปัญหา	SE_m	0.676	0.683	0.602	0.712	0.670
ทักษะการจัดการ	α	0.731	0.747	0.740	0.709	0.735
ความเครียด	SE_m	1.031	1.016	0.983	1.038	1.020
ทักษะ	α	0.710	0.740	0.740	0.674	0.719
การเผชิญความโกรธ	SE_m	0.760	0.714	0.700	0.811	0.744
ทักษะการควบคุม	α	0.719	0.741	0.740	0.726	0.737
ดูแลตนเอง	SE_m	1.761	1.748	1.645	1.727	1.709
โดยรวม	α	0.927	0.931	0.935	0.940	0.933
	SE_m	0.942	0.925	0.852	0.867	0.898

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 13 พบว่า ค่าความเชื่อถือได้ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตโดยรวมทุกด้านของนักเรียนวัยรุ่นวิทยาลัยพนัญชการธนบุรี วิทยาลัยพนัญชการบางนา วิทยาลัยพนัญชการเขตพุน วิทยาลัยพนัญชการอินทราชัย และทั้งหมด มีค่าสูงเท่ากับ 0.927, 0.931, 0.935, 0.940, และ 0.933 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (SE_m) เท่ากับ 0.942, 0.925, 0.852, 0.867, และ 0.898 และเมื่อพิจารณาในแต่ละวิทยาลัยและ

ทั้งหมด พบว่ามีค่าตั้งแต่ 0.674 - 0.876 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (SE_m) เท่ากับ 0.602 - 1.761 แสดงว่า คะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่เก็บรวบรวมจากกลุ่มตัวอย่างครั้งนี้ มีความเชื่อถือได้สูงเพียงพอที่จะทำให้การแปลผลการวิจัยได้ถูกต้องแม่นยำ

1.4 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยต้องการศึกษาว่าแบบวัดทักษะชีวิตมีองค์ประกอบ 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านสังคม ด้านความคิด และด้านการเผชิญทางอารมณ์หรือไม่ และองค์ประกอบด้านสังคม ประกอบด้วย 5 ทักษะย่อย องค์ประกอบด้านความคิด ประกอบด้วย 2 ทักษะย่อย และองค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ ประกอบด้วย 3 ทักษะย่อยหรือไม่ โดยทำการวิเคราะห์ตามลำดับดังนี้

1.4.1 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์

การวิเคราะห์ตอนนี้เป็นการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานสำหรับการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ผู้วิจัยนำคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น 10 ทักษะย่อย มาคำนวณหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ดังแสดงในตาราง 14

ตาราง 14 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สันขององค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

องค์ประกอบทักษะชีวิต		องค์ประกอบทักษะชีวิต									
		ทักษะด้านสังคม (SS)					ทักษะด้านความคิด (CS)		ทักษะด้านการจัดการทางอารมณ์ (ES)		
		COM	RN	AS	COOP	EM	DEC	PS	MS	CAN	SMS
ด้านสังคม (SS)	COM	1.000									
	RN	.600*	1.000								
	AS	.484*	.437*	1.000							
	COOP	.560*	.480*	.569*	1.000						
	EM	.524*	.487*	.473*	.615*	1.000					
ด้านความคิด (CS)	DEC	.494*	.480*	.336*	.477*	.502*	1.000				
	PS	.444*	.412*	.391*	.463*	.385*	.575*	1.000			
ด้านการเผชิญทางอารมณ์ (ES)	MS	.316*	.232*	.403*	.475*	.362*	.330*	.457*	1.000		
	CAN	.341*	.297*	.312*	.368*	.265*	.285*	.323*	.412*	1.000	
	SMS	.466*	.443*	.427*	.571*	.480*	.504*	.476*	.482*	.398*	1.000

$p < .05$

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 14 พบว่า คะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ทั้ง 10 ทักษะย่อย มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ตั้งแต่ .232 - .615 และมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

1.4.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 (First Order)

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยต้องการศึกษาว่า องค์ประกอบด้านสังคมของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ประกอบด้วย ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น องค์ประกอบด้านความคิด ประกอบด้วย ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ปัญหา และองค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ ประกอบด้วย ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเองหรือไม่ โดยทำการวิเคราะห์ยืนยันองค์ประกอบในอันดับที่ 1 ของทักษะชีวิต โดยคำนวณค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลแต่ละทักษะย่อยกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และหาค่าน้ำหนักองค์ประกอบ(b) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE) ตลอดจนทดสอบนัยสำคัญทางสถิติ (t) ของค่าน้ำหนักองค์ประกอบ พร้อมทั้งค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูล (R^2) ของคะแนนแต่ละทักษะย่อย ดังแสดงในตาราง 15

ตาราง 15 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor loading) เชิงยืนยันอันดับที่ 1 โดยใช้โปรแกรม ลิสเรล (n = 1,196 คน)

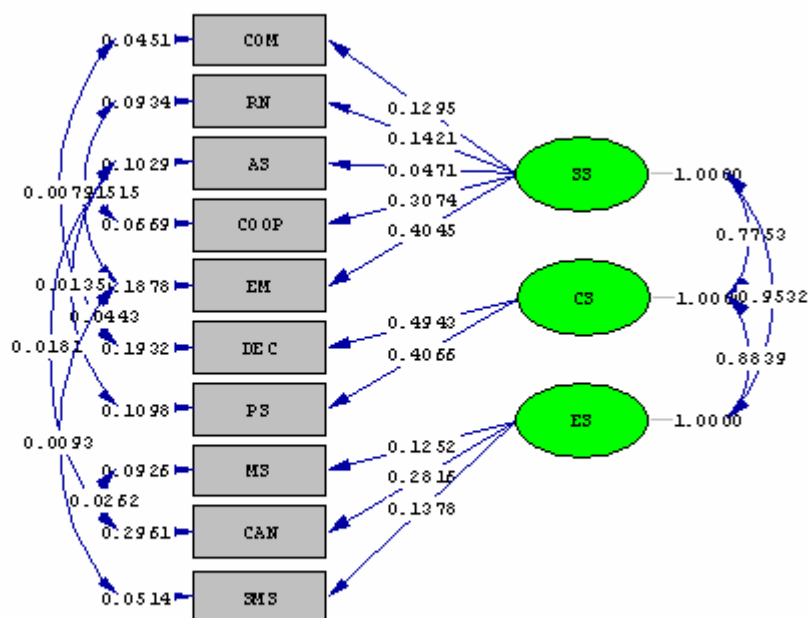
องค์ประกอบทักษะชีวิต	b	SE	t	R^2
องค์ประกอบด้านสังคม				
1. ทักษะการติดต่อสื่อสาร	0.1295	0.0075	17.2051*	0.2710
2. ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง	0.1421	0.0106	13.2986*	0.1778
3. ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม	0.0412	0.0113	4.1369*	0.0211
4. ทักษะการให้ความร่วมมือ	0.3074	0.0114	26.8369*	0.5853
5. ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น	0.4045	0.0173	23.3731*	0.4655
องค์ประกอบด้านความคิด				
6. ทักษะการตัดสินใจ	0.4943	0.0191	25.8028*	0.5585
7. ทักษะการแก้ปัญหา	0.4066	0.0153	26.5642*	0.6008
องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์				
8. ทักษะการจัดการความเครียด	0.1252	0.0111	11.2542*	0.1448
9. ทักษะการเผชิญความโกรธ	0.2816	0.0211	13.3464*	0.2113
10. ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง	0.1378	0.0092	14.9583*	0.2698
ผลการทดสอบความเหมาะสม Chi-Square = 32.8475 df = 24 p = 0.1073 GFI = 0.9945				
AGFI = 0.9875 RMR = 0.0031 CFI = 0.9982 RMSEA = 0.0176				

p < .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 15 พบว่า ความเหมาะสมพอดีของโมเดลมีค่า χ^2 เท่ากับ 32.8475 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.1073 ดังนั้นค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสามารถแปลความหมายได้ว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเมื่อพิจารณาดัชนีความเหมาะสมพอดีค่าอื่น ๆ ได้แก่ ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.9945 ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.9875 ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ 0.9982 ซึ่งมีค่าสูงตามเกณฑ์ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อีกทั้งค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.0031 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประเมินค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.0176 ซึ่งมีค่าต่ำมากใกล้เคียงศูนย์ จากดัชนีดังกล่าว แสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 ของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น องค์ประกอบที่ 1 ด้านสังคม ประกอบด้วย ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.0412 – 0.4045 องค์ประกอบที่ 2 ด้านความคิด ประกอบด้วย ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ปัญหา มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.4066 – 0.4943 และองค์ประกอบที่ 3 ด้านการเผชิญทางอารมณ์ ประกอบด้วย ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.1252 – 0.2816

ค่าความเชื่อถือได้ของการวัด (R^2) แต่ละทักษะย่อย มีค่าความเชื่อถือได้ของทักษะย่อย ทั้ง 10 ทักษะ ตั้งแต่ 0.0211 - 0.6008 โดยทักษะการแก้ปัญหา มีค่าความเชื่อถือได้สูงสุด รองลงมา คือ ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง ทักษะการเผชิญความโกรธ ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการจัดการความเครียด และทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม มีค่าความเชื่อถือได้ต่ำสุดตามลำดับ

เพื่อให้เห็นเด่นชัด ผู้วิจัยจึงนำเสนอโมเดลวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 ขององค์ประกอบทักษะชีวิต ดังแสดงในภาพประกอบ 16



Chi-Square=32.85, df=24, P-value=0.10733, RMSEA=0.018

ภาพประกอบ 16 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 ขององค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

1.4.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (Second Order)

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยต้องการศึกษาว่า แบบวัดทักษะชีวิตประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ ด้านสังคม ด้านความคิด และด้านการเผชิญทางอารมณ์หรือไม่ โดยทำการวิเคราะห์ยืนยันองค์ประกอบในอันดับที่ 2 ของทักษะชีวิต ด้วยการคำนวณค่าดัชนีความเหมาะสมพอดีของโมเดลแต่ละองค์ประกอบกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ผลจากการวิเคราะห์ครั้งที่ 1 ปรากฏว่า ได้ค่า χ^2 เท่ากับ 140.0060 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.00 ค่าดัชนีความเหมาะสมพอดี (GFI) เท่ากับ 0.9756 และค่าความคลาดเคลื่อนเฉลี่ย (RMSEA) เท่ากับ 0.0555 จากค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.00 แสดงว่า โมเดลไม่เหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ดังนั้นผู้วิจัยจึงดำเนินการปรับโมเดลใหม่โดยคำนึงถึงความสัมพันธ์ของตัวแปรบางคู่ตามข้อเสนอแนะทางสถิติ โดยพิจารณาค่าดัชนีปรับแต่งโมเดล (Modification indices) ตามวิธีการของโจเรสกอก; และซอร์บอม (Joreskog; & Sorbom. 1999: 21) ซึ่งทำการวิเคราะห์ต่ออีก 2 ครั้ง จึงได้โมเดลที่มีความเหมาะสมพอดีกับคะแนนแบบวัดทักษะชีวิต ดังปรากฏผลในตาราง 16 และคำนวณหาค่าน้ำหนักองค์ประกอบ(b) ค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (SE)

และทดสอบนัยสำคัญทางสถิติ (t) ของค่าน้ำหนักองค์ประกอบพร้อมทั้งค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูล (R^2) ของคะแนนแต่ละองค์ประกอบ ดังแสดงในตาราง 17

ตาราง 16 ค่าดัชนีทดสอบโมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

	ค่าดัชนี	เกณฑ์พิจารณา
χ^2	32.8475	ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ
p	0.1073	< .05
df	24	-
ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์	1.3686	< 2.0
ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (GFI)	0.9945	ค่าเข้าใกล้ 1.0
ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI)	0.9875	ค่าเข้าใกล้ 1.0
ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (CFI)	0.9982	ค่าเข้าใกล้ 1.0
ดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR)	0.0031	ค่าเข้าใกล้ 0.0
ดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประเมินค่า (RMSEA)(90%)	0.0313	ค่าเข้าใกล้ 0.0

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตาราง 16 พบว่า การทดสอบความเหมาะสมพอดีของโมเดลโครงสร้างทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นมีค่า χ^2 เท่ากับ 32.8475 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.1073 ดังนั้นค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งแสดงว่า โมเดลโครงสร้างของผู้วิจัยมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ประกอบกับค่าไค - สแควร์สัมพัทธ์ (Relative chi-square) มีค่าเท่ากับ 1.3686 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 2.0 แสดงว่า โมเดลโครงสร้างมีลักษณะเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่น่าพอใจ (Carmines; & McIver. 1981)

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพิจารณาดัชนีความเหมาะสมอื่น ๆ ได้แก่ ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.9945 ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.9875 ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ 0.9982 แสดงว่าโมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อีกทั้งค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.0031 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประเมินค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.0176 ซึ่งมีค่าต่ำมากใกล้ศูนย์ จากดัชนีดังกล่าว แสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นมี 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านสังคม ประกอบด้วย 5 ทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ และทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น องค์ประกอบด้านความคิด ประกอบด้วย 2 ทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ปัญหา องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ ประกอบด้วย 3 ทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ

และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง ซึ่งโมเดลโครงสร้างดังกล่าวมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์สามารถวัดองค์ประกอบของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นได้ 3 องค์ประกอบ

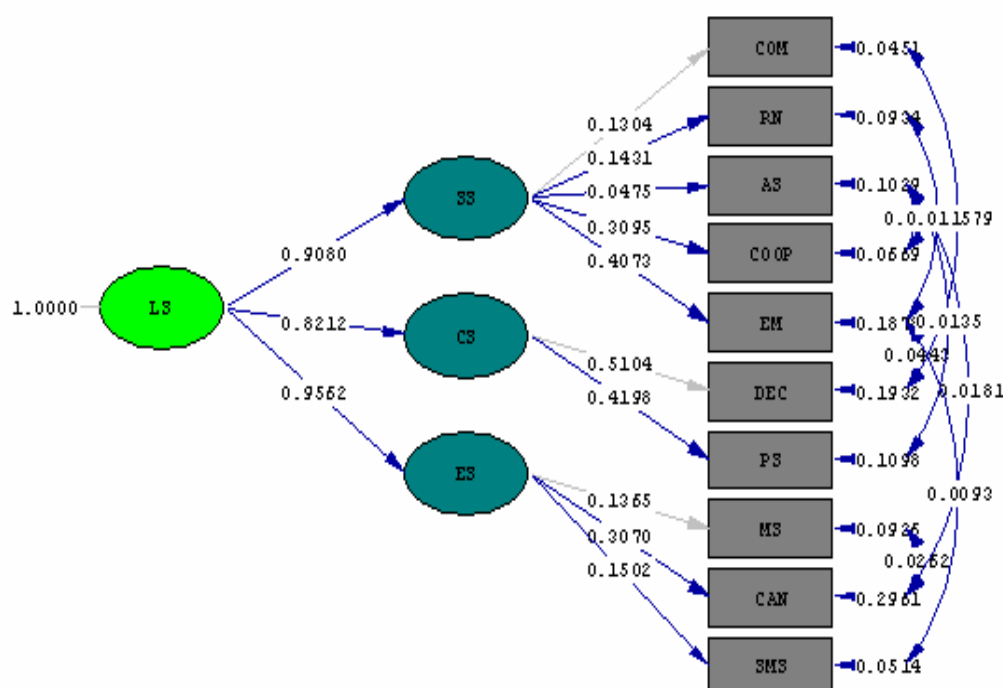
ตาราง 17 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 โดยใช้โปรแกรมลิสเรล (n = 1,196 คน)

องค์ประกอบทักษะชีวิต	b	SE	t	R ²
องค์ประกอบด้านสังคม (SS)	.9080	0.0582	15.6145*	0.8361
องค์ประกอบด้านความคิด (CS)	.8212	0.0406	20.2290*	0.7190
องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ (ES)	.9562	0.0784	12.2036*	1.0867

p < .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 17 พบว่า โมเดลทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นมีน้ำหนักองค์ประกอบในแต่ละด้านมีค่าเป็นบวก และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทุกด้าน แสดงว่าองค์ประกอบทั้ง 3 องค์ประกอบ เป็นตัวบ่งชี้ที่สำคัญในการพิจารณาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น นอกจากนี้เมื่อพิจารณาในรายละเอียดขององค์ประกอบแล้ว องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ มีค่าน้ำหนักมากที่สุด เท่ากับ .9562 รองลงมาได้แก่ องค์ประกอบด้านสังคม และองค์ประกอบด้านความคิด โดยมีค่าน้ำหนักเท่ากับ .9080 และ .8212 ตามลำดับ ส่วนค่าความเชื่อถือได้ของการวัด (R²) แต่ละองค์ประกอบ มีค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูลที่วัดในแต่ละองค์ประกอบอยู่ในระดับสูง

เพื่อให้เห็นความชัดเจนของโมเดลทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยจึงนำเสนอโมเดลวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ของโมเดลทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ดังแสดงในภาพประกอบ 17 และแสดงเส้นกราฟเพื่อแสดงความสัมพันธ์ระหว่างค่าความคลาดเคลื่อนกับค่าควอนไทล์ปกติ (Q-Plot of Standardized Residuals) ซึ่งจุดใน Q – Plot นี้เป็นจุดที่ตัดกันระหว่างความคลาดเคลื่อนมาตรฐานกับค่าควอนไทล์ปกติ โดยมีเส้นทแยงมุมแสดงให้เห็นถึงความลาดเอียงที่มีค่าเท่ากับ 1 ดังแสดงในภาพประกอบ 18

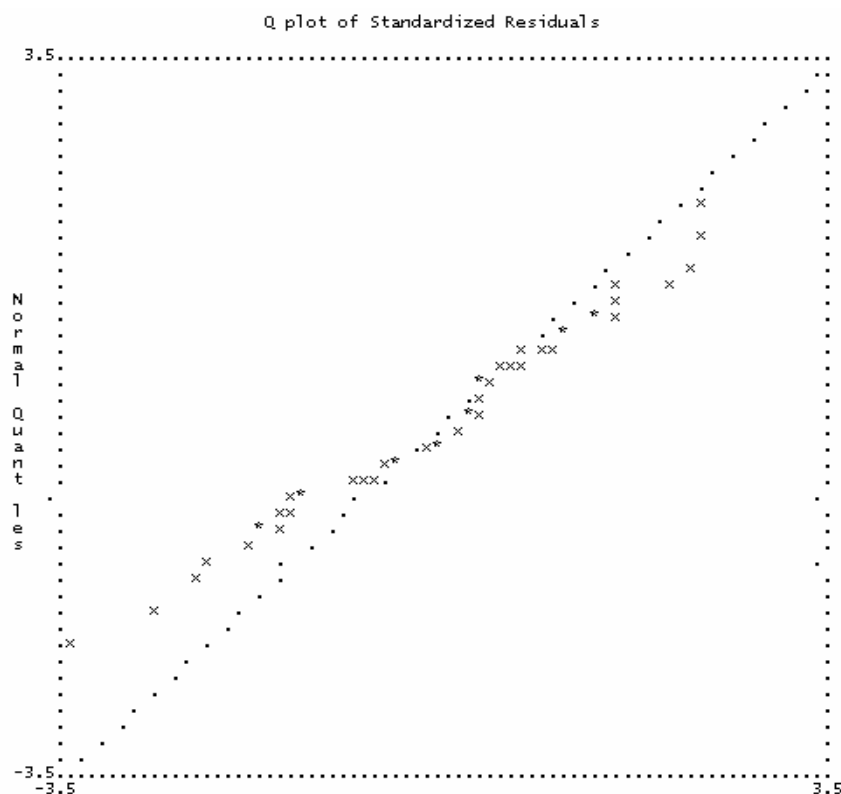


Chi-Square=32.85, df=24, P-value=0.10733, RMSEA=0.018

ภาพประกอบ 17 โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (Second Order)
ขององค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

จากภาพประกอบ 17 แสดงให้เห็นเด่นชัด เช่นเดียวกับการวิเคราะห์ข้อมูลในตารางตอนต้นว่า โมเดลทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ประกอบด้วย องค์ประกอบด้านสังคม ด้านความคิด และด้านการเผชิญทางอารมณ์ และองค์ประกอบด้านสังคม มีทักษะย่อยต่าง ๆ ได้แก่ ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น องค์ประกอบด้านความคิด มีทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ปัญหา องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ มีทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง

นอกจากนี้ยังแสดงให้เห็นเพิ่มเติมว่า ทักษะการติดต่อสื่อสารมีความสัมพันธ์กับทักษะการตัดสินใจ ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรองมีความสัมพันธ์กับทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น ทักษะการกล้าแสดงออกมีความสัมพันธ์กับทักษะการแก้ปัญหาและการเผชิญความโกรธ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่นมีความสัมพันธ์กับทักษะการควบคุมดูแลตนเอง



ภาพประกอบ 18 กราฟคิวพล็อต (Q-Plot) แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนกับค่าควอนไทล์ปกติ

จากภาพประกอบ 18 พบว่า เส้นกราฟที่ลากผ่าน x และ * มีความลาดเอียงมากกว่า 1 กล่าวคือ เส้นกราฟมีความชันใกล้เคียงกับเส้นทแยงมุมอันเป็นเกณฑ์เปรียบเทียบ แสดงว่า โมเดลโครงสร้างของผู้วิจัยก่อให้เกิดความคลาดเคลื่อนไม่มากนัก เนื่องจากเส้นกราฟที่ได้มีความใกล้เคียงกับเส้นทแยงมุม ซึ่งสามารถสรุปได้ว่า โมเดลโครงสร้างมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ตอนที่ 2 การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

2.1 การนำเสนอขั้นตอนการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ในตอนนี้อย่างได้สร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยนำกรอบแนวคิดในการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น จากแนวคิดของแมนกรูก้า; วิทแมน; และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001) มาใช้เป็นกรอบแนวคิดในการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิต ส่วนโมเดลการฝึกอบรมผู้วิจัยได้นำแนวคิดกลุ่มฝึกอบรม (Training Group) ตามแนวคิดของเนลสันโจนส์ (Nelson-Jones. 1992: 260-271) โดยมีแนวคิดต่าง ๆ ดังนี้

2.1.1. ขั้นตอนของการฝึกอบรม (Stage of Training Group) ขั้นตอนของกลุ่มฝึกอบรมประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่

2.1.1.1 ขั้นเริ่มต้นหรือขั้นนำ (Initial Stage) ซึ่งในขั้นนี้ถือเป็นขั้นสำคัญสำหรับการเริ่มต้นในการดำเนินการกลุ่มฝึกอบรมในแต่ละครั้ง การเริ่มต้นที่ดีควรประกอบด้วยประเด็นสำคัญต่าง ๆ ได้แก่ ผู้นำกลุ่มควรมีการสร้างบรรยากาศที่ดี สนุกสนาน รื่นรมย์ให้กับสมาชิกกลุ่มรู้สึกผ่อนคลาย และคุ้นเคยกันก่อนเข้าสู่เนื้อหา มีการบอกถึงวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมในแต่ละครั้งว่าผู้นำกลุ่มจะฝึกทักษะชีวิตอะไร ควรมีกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการนำเข้าสู่เนื้อหาของทักษะที่จะฝึก มีการทบทวนเนื้อหาในการฝึกอบรมในครั้งก่อนว่าได้ฝึกอะไรไปบ้าง มีการทบทวนเกี่ยวกับการบ้านหรืองานที่ผู้นำกลุ่มมอบหมายให้สมาชิกกลุ่มในการฝึกอบรมครั้งก่อน เป็นต้น

2.1.1.2 ขั้นดำเนินการ (Working Stage) เป็นขั้นตอนที่ไม่มีวิธีการหรือรูปแบบที่กำหนดอย่างชัดเจนในการฝึกทักษะชีวิตในแต่ละครั้ง แต่ก็นับได้ว่าเป็นหัวใจสำคัญของการฝึกในแต่ละครั้ง (Heart of the session) โดยมีประเด็นสำคัญต่าง ๆ ได้แก่ การที่ผู้นำกลุ่มให้สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้พฤติกรรมหรือทักษะที่เฉพาะเจาะจงในการฝึก การให้สมาชิกมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการฝึกทักษะชีวิตต่าง ๆ เป็นต้น

2.1.1.3 ขั้นยุติการฝึกอบรม (Ending Stage) ผู้นำกลุ่มที่มีประสิทธิภาพจะให้ความใส่ใจกับการยุติการฝึกอบรมในแต่ละครั้ง โดยการมุ่งเน้นที่การให้เหตุผลสำหรับการยุติกลุ่มฝึกอบรมว่าสมาชิกกลุ่มได้รับประโยชน์อะไรบ้างจากการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมในแต่ละครั้ง โดยผู้นำกลุ่มอาจจะปฏิบัติด้วยวิธีการต่าง ๆ ได้แก่ การสรุปเนื้อหาสาระต่าง ๆ ของกลุ่มฝึกอบรมซึ่งผู้นำกลุ่มอาจเป็นผู้สรุปหรือสมาชิกกลุ่มเป็นผู้สรุป การทำความเข้าใจร่วมกัน ซึ่งอาจใช้การซักถาม หรือเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มได้ถามเกี่ยวกับประเด็นปัญหาต่าง ๆ ที่สงสัยหรือไม่เข้าใจ การให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันและกันระหว่างสมาชิกกับสมาชิก หรือผู้นำกลุ่มกับสมาชิก การให้การบ้านหรืองานบางอย่างที่เกี่ยวข้องกับการฝึกทักษะชีวิต ตลอดจนการจัดการเกี่ยวกับความรู้สึกที่ค้างคาใจ (Unfinished Business) ของสมาชิกกลุ่ม เป็นต้น

2.1.2 ระยะเวลาในการฝึกและจำนวนครั้ง (Length of Group and Duration of Session) ในกลุ่มฝึกอบรมควรมีระยะเวลาในการฝึกประมาณ 6-12 ครั้ง และแต่ละครั้งควรใช้เวลาในการฝึกไม่ควรเกิน 2-3 ชั่วโมง

2.1.3. เนื้อหาและวิธีการในการฝึกอบรม (Training Method and Materials) เนื้อหาการฝึกอบรมนั้นขึ้นอยู่กับว่า ผู้นำกลุ่มต้องการจะฝึกหรือพัฒนาทักษะชีวิตอะไรให้กับสมาชิกกลุ่ม แต่ทั้งนี้จะต้องครอบคลุมกับความต้องการและความจำเป็นในการฝึกทักษะชีวิตส่วนสำหรับวิธีการฝึกอบรมนั้น ควรเป็นการฝึกทักษะชีวิตอย่างเป็นระบบ (Systematic life skills Training) กล่าวคือ มีการนำวิธีการต่าง ๆ ที่สำคัญ ๆ มาใช้ในการฝึกทักษะชีวิต ได้แก่ การบรรยายและการสอน (Lecture and Teaching) การประเมินตนเอง (Self-Assessment)

การสาธิต (Demonstration) การฝึกสอน (Coaching) การฝึกซ้อม (Rehearsal) การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) การบันทึกงาน (Worksheets) การใช้แบบฝึกหัด (Exercises) การใช้เกม (Game) การอภิปราย (Discussion) และการให้การบ้าน (Homework) เป็นต้น

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้นำทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา ตลอดจนนำหลักการและเทคนิคต่าง ๆ ทางด้านจิตวิทยามาประยุกต์ใช้ในโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นในแต่ละครั้งดังนี้

ครั้งที่ 1 การปฐมนิเทศและการสร้างความคุ้นเคย

ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง(Person-Centered Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การใช้ความจริงใจ การเปิดเผยตนเอง และใช้หลักการของการให้คำปรึกษากลุ่ม (Group Counseling) ได้แก่ การรักษาความลับกลุ่ม การวิจารณ์สมาชิกคนอื่นอย่างสร้างสรรค์ การมีความจริงใจ

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคทางจิตวิทยา ประกอบด้วย การใช้เกมบอกชื่อ (Name Circle Game) ซึ่งพัฒนามาจากแนวคิดของทอมสัน (Thompson. 2003: 39) การใช้การสอน (Teaching) โมเดลการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (The Bridge Model of Behavior Change) พัฒนามาจากพีช คอร์ป (Peace Corps. 2001: 13)

ครั้งที่ 2 การพัฒนาทักษะการติดต่อสื่อสาร

ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ (Transactional Analysis Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ และการประยุกต์ใช้หลักการทางการให้คำปรึกษา ได้แก่ การใช้เทคนิคการฟังอย่างมีประสิทธิภาพโดยใช้พฤติกรรมให้ความใส่ใจ (Attending Behavior)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ การให้ข้อมูลย้อนกลับ การแสดงบทบาทสมมติ การสาธิต การประเมินตนเองเกี่ยวกับทักษะการฟัง

ครั้งที่ 3 การพัฒนาทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง

ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง และวิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา(Person-Centered and Psycho-educational Counseling Approach) ได้แก่ เทคนิคการปฏิเสธเมื่อถูกขอร้อง (Different ways to refuse a request) และเทคนิคการจัดการกับความกดดันของกลุ่มเพื่อน (Handling the perennial dilemma of peer pressure) โดยพัฒนาแนวคิดจากทอมสัน (Thompson. 2003: 265-268)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ การใช้บทบาทสมมติ การให้ข้อมูลย้อนกลับ การสอน และแบบบันทึกสถานการณ์

ครั้งที่ 4 การพัฒนาทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม

ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม(Behavioral Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการฝึกการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม การใช้แบบประเมินตนเองเกี่ยวกับการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม โดยพัฒนาแบบประเมินตนเองจาก ลอยด์ (Lloyd. 1993: 9-11) นอกจากการใช้ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการตอบสนองอย่างเหมาะสม (Active response) โดยพัฒนาแนวคิดจากทอมสัน (Thompson. 2003: 272-273)

อีกทั้งผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคทางจิตวิทยา ได้แก่ การใช้เกม “ใครเคยทำยกมือขึ้น” พัฒนาแนวคิดจากพีช คอร์ป (Peace Corps. 2001: 118-119) การสอน (Teaching) แนวคิดการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ได้แก่ การบอกเกี่ยวกับความรู้สึก (Talking about feeling) แนวทางเบื้องต้นของการเลือกใช้คำที่เหมาะสม (Basic guideline for assertive word choice) พัฒนาแนวคิดจากลอยด์ (Lloyd. 1993: 39-41) การใช้แบบฝึกหัดฝึกการตอบสนองการแสดงพฤติกรรม พัฒนาแนวคิดจากบิชอป (Bishop. 1996: 43 -45) การใช้สถานการณ์จำลองและการสอนขั้นตอนการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม พัฒนาแนวคิดจากองค์การอนามัยโลก (Peace Corps. 2001: 140; citing WHO. 1994)

ครั้งที่ 5 การพัฒนาทักษะการให้ความร่วมมือ

ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการยอมรับบุคคลอื่นอย่างไม่มีเงื่อนไข

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ การระดมสมอง การการสาธิตและการใช้เกม “ยอมรับหรือไม่ยอมรับ” การประเมินความสามารถตนเองโดยใช้สถานการณ์จำลอง การใช้บทบาทสมมติ การสอน การใช้เกมต่อชิ้นส่วน (Jig Saw Game) ตลอดจนการใช้แบบวิเคราะห์ตนเองในกลุ่มสำหรับการทำงานร่วมกัน โดยพัฒนาแนวคิดจาก ฮิมส์ (Hims. 1972: 97-98)

ครั้งที่ 6 การพัฒนาทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น

ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง(Person-Centered Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการแสดงความเห็นอกเห็นใจ (Empathic Assertion Technique) เทคนิคการอธิบายความรู้สึกและเห็นใจ (Describing Feeling and Empathizing Technique) พร้อมกับการฝึกการแสดงความเห็นอกเห็นใจ โดยพัฒนาแนวคิดจากทอมสัน (Thompson. 2003: 273-280)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เทคนิคการเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับชีวิตจริง (Story Telling about Real Life Story) เทคนิคการฝึกการวิเคราะห์ความรู้สึกจากภาษาท่าทาง เทคนิคการฝึกแสดงความรู้สึก โดยพัฒนาแนวคิดจากคราบ; บัทเลอร์; และเบอร์กสตรอม (Karp; Butler; & Bergstrom. 1998: 27) การใช้เกม การสอน และเทคนิคการจินตนาการ

ครั้งที่ 7 การพัฒนาทักษะการตัดสินใจ

ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการกำหนดข้อดีข้อเสีย (List Advantage and Disadvantage Technique)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เทคนิคการใช้เกมการเล่าเรื่อง (Story Telling Game) “แม่น้ำจะเซ้” พัฒนาแนวคิดกิจกรรมจาก คมเพชร ฉัตรสุกกุล (2546: 161-162) เทคนิคการสอน (Teaching) เกี่ยวกับประเภทของการตัดสินใจ พัฒนาแนวคิดจากอาโรบา (Neenan; & Dryden. 2003: 127 ; citing Arroba. 1978) เทคนิคการใช้การ์ดจำลองสถานการณ์การตัดสินใจ (Decision-Making Scenario Cards) โดยพัฒนาแนวคิดจากพีซ คอร์ป (Peace Corps. 2001: 148) และการใช้บทบาทสมมติ

ครั้งที่ 8 การพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา

ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา (Solution-Focused Counseling Theory) โดยใช้เทคนิคคำถามปาฏิหาริย์ (Miracle Question) อีกทั้งใช้วิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Psycho-educational Counseling Approach) ได้แก่ การสอนเทคนิคการแก้ปัญหา (Problem Solving Worksheet Technique)

การใช้หลักการให้คำปรึกษาแบบจุลภาค ได้แก่ เทคนิคการฟัง (Listening Technique) เทคนิคการตั้งคำถาม (Questioning Technique) และเทคนิคการให้กำลังใจ (Supportive Technique)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เกมแก้เชือก (Game) เทคนิคการสอน (Teaching) เกี่ยวกับแนวคิดของการให้คำปรึกษากับการแก้ปัญหา และแนวคิดในการเอาชนะปัญหา พัฒนาแนวคิดจากเรซ (Race. 1992: 51-53) การใช้แบบบันทึกงานการแก้ปัญหา (Problem solving work sheet) พัฒนาจากเจลดาร์ด; และเจลดาร์ด (Geldard; & Geldard. 1999: 204)

ครั้งที่ 9 การพัฒนาทักษะการจัดการความเครียด

ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิค 3 คำถาม (Three-Questions Technique) เทคนิคการกำหนดความคิดใหม่ (Reframing Thoughts Technique) พัฒนาจากคาร์ลสัน; สเปนอร์รี; และลีวิส (Carlson; Sperry; & Lewis. 1997: 64) นอกจากนี้ยังใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (Muscle relaxation) พัฒนาแนวคิดจาก คาร์ลสัน และเบอร์สไตน์ (Carlson; & Bernstein. 1995: 26-27) เทคนิคการให้การบ้าน (Homework) พัฒนาแนวคิดจากสชิราลดี (Schiraldi. 2000: 113)

อีกทั้งการประยุกต์การใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เทคนิคการประเมินตนเอง โดยใช้แบบวัดความเครียด (Stress Assessment) พัฒนาจากทรูป; และคลาสเทลลูชี (Throop; & Castellucci. 1999: 261) เทคนิคการสอน (Teaching) รูปแบบต่าง ๆ ของการคิดทางลบตามแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด โดยพัฒนาแนวคิดจากชาร์ฟ (Sharf. 2001: 378-380) เทคนิคการวิเคราะห์ตนเอง (Self Analysis) เกี่ยวกับความเครียด แบบฟอร์มบันทึกความเครียด เทคนิคการค้นหาการสนับสนุนทางสังคม พัฒนาแนวคิดจากทรูป; และคลาสเทลลูชี (Throop ; & Castellucci. 1999: 266) ตลอดจนเทคนิคการประเมินตนเองอย่างถูกต้อง (Making Accurate Primary Appraisals Technique)

ครั้งที่ 10 การพัฒนาทักษะการเผชิญความโกรธ

ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการเปลี่ยนความคิด และการใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตาลท์ (Gestalt Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่า พัฒนาแนวคิดจากสชิราลดี (Schiraldi. 2000: 290-291)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์การใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ การวิเคราะห์ภาพข่าวที่เป็นเหตุการณ์ที่เกิดจากความโกรธ เทคนิคการประเมินตนเองโดยใช้แบบวัดความโกรธ พัฒนาจากทรูป; และคลาสเทลลูชี (Throop; & Castellucci. 1999: 221) เทคนิคการสอน (Teaching) โมเดลความโกรธ (Firework Model) และมุมมองต่างๆ ของกลุ่มนักจิตวิทยาเกี่ยวกับความโกรธ การใช้แบบวัดอุณหภูมิความโกรธ (Anger Thermometer) การวัดการตอบสนองของความโกรธ การฝึกการคิดหลาย ๆ มุมตามแนวคิดของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด พัฒนาจากแนวคิดของเฟอเฟิล; เฮอริริค; และชาร์ฟ (Faupel; Herrick; & Sharp. 1998: 4-90) และแบบบันทึกสัญญาณการดูแลและการจัดการอารมณ์ พัฒนาแนวคิดจากคาร์ฟ; บัตเลอร์; และเบอร์กส์ตรอม (Krab; Butler; & Bergstrom. 1998: 99)

ครั้งที่ 11 การพัฒนาทักษะการควบคุมดูแลตนเอง

ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง (Reality Counseling Theory)

ได้แก่ เทคนิค WDEP

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์การใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เกม (Game) “คำสั่ง” เทคนิคการวิเคราะห์ตนเอง (Self-Analysis) การกำหนดเป้าหมายของตนเอง (Make a to do list) และการใช้ตารางเวลา (Time Log) โดยพัฒนาแนวคิดจากทรูป; และคลาสเทลลูซี่ (Throop; & Castellucci. 1999: 282-283) ตลอดจนการใช้เทคนิคการเสริมแรง

ครั้งที่ 12 การยุติกลุ่มฝึกอบรม

ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา (Solution-Focused Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการใช้คำถามวัดระดับ (Scaling Question Technique) และการใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เทคนิคการให้กำลังใจ

ภายหลังการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ผู้วิจัยได้นำโมเดลไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชูศรี เลิศรัตน์เดชากุล อาจารย์ ดร.พาสนา จุลรัตน์ รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริบุรณ์ สายโกสม และรองศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ไชยพันธ์ เป็นผู้ตรวจสอบและพิจารณาความถูกต้องของเนื้อหาสอดคล้องทั้งในเนื้อหา แนวคิด ทฤษฎี เทคนิค วัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ และการประเมินผลการฝึกอบรมกลุ่ม ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.80 - 1.00 จากนั้นผู้วิจัยนำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมที่ได้รับการตรวจสอบแล้วไปปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิ และนำไปทดลองใช้ (Tryout) กับนักเรียนวัยรุ่นที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ที่มีความคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง เป็นเวลา 2 สัปดาห์ จำนวน 12 คน เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมเกี่ยวกับลำดับขั้นตอน ระยะเวลา และเนื้อหาต่าง ๆ ของโมเดลกลุ่มฝึกอบรมแต่ละครั้ง

โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ทั้ง 3 องค์ประกอบ ประกอบด้วย ทักษะย่อยต่าง ๆ 10 ทักษะ ซึ่งเป็นโมเดลที่ดำเนินการโดยการใช้กลุ่มฝึกอบรม จำนวน 12 ครั้ง และดำเนินการครั้งละ 1 ชั่วโมง 30 นาที ถึง 2 ชั่วโมง โดยรายละเอียดของโมเดลกลุ่มฝึกอบรมดังแสดงในภาคผนวก ง

2.2 การสรุปทฤษฎีและเทคนิคกลุ่มฝึกอบรมที่ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียน วัยรุ่น

ในตอนนี้นำข้อมูลมาสรุปกระบวนการกลุ่มฝึกอบรมเพื่อการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น เพื่อให้เห็นความชัดเจนของทฤษฎี แนวคิด และเทคนิคของทฤษฎีการให้คำปรึกษาตลอดจนแนวคิดและเทคนิคด้านจิตวิทยาที่ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตแต่ละองค์ประกอบ ดังแสดงในตาราง 18

ตาราง 18 สรุปทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา และเทคนิคต่างๆ ทางด้านจิตวิทยา
ที่นำมาใช้ในกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ทักษะชีวิต	ทฤษฎี การให้คำปรึกษา	เทคนิคทางจิตวิทยา และ การให้คำปรึกษา
ครั้งที่ 1 การปฐมนิเทศและการสร้างความคุ้นเคย (Orientation and Building Relationship)	1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory)	1.1 การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) 1.2 การใช้ความจริงใจ (Genuineness) 1.3 การเปิดเผยตนเอง (Self-Disclosure)
	2. หลักการของการให้คำปรึกษากลุ่ม	2.1 การรักษาความลับของกลุ่ม 2.2 การวิจารณ์สมาชิกคนอื่นอย่างสร้างสรรค์ 2.3 การมีความจริงใจ
	3. เทคนิคทางจิตวิทยา	3.1 เกมบอกชื่อ (Name Circle Game) 3.2 การสอน (Teaching) โดยใช้โมเดลการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (The Bridge Model of Behavior Change)

ตาราง 18 (ต่อ)

ทักษะชีวิต	ทฤษฎี การให้คำปรึกษา	เทคนิคทางจิตวิทยา และ การให้คำปรึกษา
ครั้งที่ 2 ทักษะการติดต่อสื่อสาร (Communication Skills)	1. ทฤษฎีการวิเคราะห์ การสื่อสารสัมพันธ์ (Transactional Analysis Theory)	1.1 เทคนิคการวิเคราะห์ การสื่อสารสัมพันธ์ (Transactional Analysis Techniques)
	2. หลักการทาง การให้คำปรึกษา	2.1 เทคนิคการฟังอย่างมี ประสิทธิภาพ (Active Listening Techniques) โดย การใช้พฤติกรรมให้ความใส่ใจ (Attending Behavior)
	3. เทคนิคทางจิตวิทยา	3.1 การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) 3.2 การแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) 3.3 การสาธิต (Demonstration) 3.4 การประเมินตนเอง (Self -Assessment) เกี่ยวกับทักษะการฟังโดยใช้ แบบประเมิน
ทักษะด้านสังคม (Social Skills)	1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบยึดบุคคลเป็น ศูนย์กลางและวิธีการให้ คำปรึกษาเชิงการศึกษา และจิตวิทยา (Person- Centered and Psycho- Educational Counseling Approach)	1.1 เทคนิคการปฏิเสธเมื่อถูก ขอร้อง (Different Ways to Refuse a Request Technique) 1.2 เทคนิคการจัดการกับ ความกดดันของกลุ่มเพื่อน (Handling the Perennial Dilemma of Peer Pressure Techniques)
	2. เทคนิคทางจิตวิทยา	2.1 การใช้บทบาทสมมติ (Role Playing) 2.2 การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Giving Feedback) 2.3 การสอน (Teaching) 2.4 แบบบันทึกสถานการณ์ (Worksheet)

ตาราง 18 (ต่อ)

ทักษะชีวิต	ทฤษฎี การให้คำปรึกษา	เทคนิคทางจิตวิทยา และ การให้คำปรึกษา
ครั้งที่ 4 ทักษะการกล้าแสดงออก อย่างเหมาะสม (Assertive Skills)	1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory)	1.1 เทคนิคการตอบสนอง อย่างเหมาะสม (Assertive Response Techniques)
	2. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Counseling Theory)	2.1 การประเมินตนเอง (Self assessment) เกี่ยวกับ ทักษะการกล้าแสดงออก อย่างเหมาะสม 2.2 การใช้แบบฝึกหัด (Exercises) การฝึกการ ตอบสนองการแสดง พฤติกรรมต่างๆ
	3. เทคนิคทางจิตวิทยา	3.1 การใช้สถานการณ์จำลอง (Simulation) 3.2 การสอน (Teaching) 3.3 เกม (Game) 3.4 บทบาทสมมติ (Role Playing)
ทักษะด้านสังคม (Social Skills)	1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory)	1.1 เทคนิคการยอมรับ บุคคลอื่นอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)
	2. เทคนิคทางจิตวิทยา	2.1 เทคนิคการระดมสมอง (Brainstorming Technique) 2.2 การสาธิต (Demonstration) 2.3 การใช้เกมต่อชิ้นส่วน (Jigsaw Game) 2.4 การใช้บทบาทสมมติ (Role Playing) 2.5 การประเมินตนเอง (Self Assessment) จาก แบบวิเคราะห์พฤติกรรม ตนเองในกลุ่ม 2.6 สถานการณ์จำลอง 2.7 เกม (Game) 2.8 การสอน (Teaching)
ครั้งที่ 5 ทักษะ การให้ความร่วมมือ (Cooperative Skills)		

ตาราง 18 (ต่อ)

ทักษะชีวิต		ทฤษฎี การให้คำปรึกษา	เทคนิคทางจิตวิทยา และ การให้คำปรึกษา
ทักษะด้านสังคม (Social Skills)	ครั้งที่ 6 ทักษะการเห็นอกเห็นใจ บุคคลอื่น (Empathetic Skills)	1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบยึดบุคคลเป็น ศูนย์กลาง (Person- Centered Counseling Theory)	1.1 เทคนิคการแสดง ความเห็นอกเห็นใจ (Empathic Assertion Technique) 1.2 เทคนิคการอธิบาย ความรู้สึกและเห็นใจ (Describing Feeling and Empathizing Technique)
		2. เทคนิคทางจิตวิทยา	2.1 การฝึกการวิเคราะห์ ความรู้สึกจากภาษาท่าทาง 2.2 การฝึกการแสดง ความรู้สึก 2.3 การจินตนาการ (Imagine) 2.4 การสอน (Teaching) 2.5 เกม (Game) ปริศนา ความรู้สึก 2.6 เทคนิคการเล่าเรื่อง (Story Telling) โดยใช้ เรื่องราวชีวิตจริง (Real life story)
ทักษะด้านความคิด (Cognitive Skills)	ครั้งที่ 7 ทักษะการตัดสินใจ (Decision-Making Skills)	1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบความคิด (Cognitive Counseling Theory)	1.1 เทคนิคการกำหนดข้อดี ข้อเสีย (List Advantage and Disadvantage Technique)
		2. เทคนิคทางจิตวิทยา	2.1 เทคนิคการเล่าเรื่อง เกม (Game) แม่น้ำจระเข้ 2.2 บทบาทสมมติ (Role Playing) 2.3 การ์ดจำลองสถานการณ์ (Scenario Cards) 2.4 การสอน (Teaching)

ตาราง 18 (ต่อ)

ทักษะชีวิต	ทฤษฎี การให้คำปรึกษา	เทคนิคทางจิตวิทยา และ การให้คำปรึกษา
ทักษะด้านความคิด (Cognitive Skills)	ครั้งที่ 8 ทักษะการแก้ปัญหา (Problem-Solving Skills)	1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา (Solution-Focused Counseling Theory) 2. วิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Psycho-educational Counseling Approach) 3. เทคนิคการให้คำปรึกษาแบบจุลภาค 4. เทคนิคทางจิตวิทยา
		1.1 เทคนิคคำถามปาฏิหาริย์ (Miracle Question Technique) 1.2 เทคนิคการฟัง (Listening) 2.1 การสอนเทคนิคการแก้ปัญหา (Problem Solving Worksheet Technique) 3.1 เทคนิคการตั้งคำถาม เทคนิคการฟัง และเทคนิคการให้กำลังใจ การเรียบ การสะท้อนความรู้สึก 4.1 เกม (Game) แก่เชือก 4.2 การสอน (Teaching) 4.3 การเขียนปัญหาลงกระดาษ
		1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory)
		1.1 เทคนิค 3 คำถาม (Three-Questions Technique) 1.2 เทคนิคการกำหนดความคิดใหม่ (Reframing Thoughts Techniques)
ทักษะด้านการ เผชิญทางอารมณ์ (Emotion Coping Skills)	ครั้งที่ 9 ทักษะการจัดการ ความเครียด (Stress Managing Skills)	2. ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavior Counseling Theory)
		2.1 เทคนิคการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (Muscle Relaxation Training Technique) 2.2 เทคนิคการให้การบ้าน (Homework Assignment) 3.1 การประเมินตนเอง โดยใช้แบบวัดความเครียด 3.2 การค้นหาการสนับสนุนทางสังคม 3.3 แบบบันทึกความเครียด 3.4 การสอน (Teaching) 3.5 การประเมินตนเองอย่างถูกต้อง (Making Accurate Primary Appraisals)
		3. เทคนิคทางจิตวิทยา

ตาราง 18 (ต่อ)

ทักษะชีวิต		ทฤษฎี การให้คำปรึกษา	เทคนิคทางจิตวิทยา และ การให้คำปรึกษา
ทักษะด้านการ เผชิญทางอารมณ์ (Emotion Coping Skills)	ครั้งที่ 10 ทักษะการเผชิญ ความโกรธ (Anger Coping Skills)	1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory)	1.1 เทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่า (Empty Chair Technique)
		2. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบความคิด (Cognitive Counseling Theory)	2.1 เทคนิคการเปลี่ยน ความคิด
		3. เทคนิคทางจิตวิทยา	3.1 เทคนิคการจัดการความ โกรธ ได้แก่ การประเมิน ความโกรธ แบบวัดการ ตอบสนองความโกรธ การฝึก การคิดหลาย ๆ มุม และการ บันทึกการสัญญา เป็นต้น 3.2 การวิเคราะห์ตนเอง (Self-Analysis)
ทักษะด้านการ เผชิญทางอารมณ์ (Emotion Coping Skills)	ครั้งที่ 11 ทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง (Self-Monitoring Skills)	1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบเผชิญความจริง (Reality Counseling Theory)	1.1 เทคนิค WDEP
		2. เทคนิคทางจิตวิทยา	2.1 การเสริมแรง (Reinforcement Technique) 2.2 การกำหนดเป้าหมาย ตนเอง (Make A to do list) 2.3 เทคนิคการบริหารเวลา โดยใช้ตารางเวลา (Time Log) 2.4 เกม (Game)

ตาราง 18 (ต่อ)

ทักษะชีวิต	ทฤษฎี การให้คำปรึกษา	เทคนิคทางจิตวิทยา และ การให้คำปรึกษา
การยุติกลุ่มฝึกอบรม (Terminating Training Group)	1. ทฤษฎีการให้คำปรึกษา แบบเน้นการแก้ปัญหา (Solution-Focused Counseling Theory)	1.1 เทคนิคคำถามวัดระดับ (Scaling Question Technique)
	2. เทคนิคทางจิตวิทยา	2.1 การให้กำลังใจ (Supportive)

ผลการวิเคราะห์ตามตาราง 18 พบว่า ในการพัฒนาองค์ประกอบด้านสังคม ประกอบด้วย ทักษะย่อยต่าง ๆ ได้แก่ ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ และทักษะด้านการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น โดยใช้ทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง วิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา หลักการทางการให้คำปรึกษา และเทคนิคทางด้านจิตวิทยาในการพัฒนาองค์ประกอบด้านสังคม และมีเทคนิคต่าง ๆ ได้แก่ เทคนิคการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ เทคนิคการฟังอย่างมีประสิทธิภาพโดยใช้พฤติกรรมการให้ความใส่ใจ การให้ข้อมูลย้อนกลับ การแสดงบทบาทสมมติ การสาธิต การประเมินตนเอง เทคนิคการปฏิเสธเมื่อถูกขอร้อง การจัดการกับความกดดันของกลุ่มเพื่อน การสอน แบบบันทึกสถานการณ์ เทคนิคการตอบสนองอย่างเหมาะสม เทคนิคการฝึกการกล้าแสดงออก การใช้สถานการณ์จำลอง เกม เทคนิคการยอมรับบุคคลอื่นอย่างไม่มีเงื่อนไข การระดมสมอง เทคนิคการแสดงความเห็นอกเห็นใจ เทคนิคการอธิบายความรู้สึกเห็นใจ การฝึกการวิเคราะห์ภาษาท่าทาง การฝึกการแสดงความรู้สึก และเทคนิคการจินตนาการ

การพัฒนาองค์ประกอบด้านความคิด ประกอบด้วย ทักษะย่อยต่าง ๆ ได้แก่ ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ปัญหา โดยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา วิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา เทคนิคการให้คำปรึกษาแบบจุลภาค และเทคนิคทางด้านจิตวิทยา โดยมีเทคนิคต่าง ๆ คือ เทคนิคการกำหนดข้อดีข้อเสีย เกม บทบาทสมมติ การ์ดสถานการณ์จำลอง เทคนิคคำถามปฏิกิริยา เทคนิคการตั้งคำถาม เทคนิคการรับฟัง เทคนิคการให้กำลังใจ และการสอนเทคนิคการแก้ปัญหา

การพัฒนาองค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ ประกอบด้วยทักษะย่อยต่าง ๆ ได้แก่ ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง โดยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตาลท์ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง และเทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เทคนิค 3 คำถาม เทคนิคการกำหนดความคิดใหม่ เทคนิคการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ เทคนิคการให้การบ้าน เทคนิคการประเมินตนเอง เทคนิคการค้นหาการสนับสนุนทางสังคม เทคนิคการบันทึกความเครียด เทคนิคการสอน เทคนิคการประเมินตนเองอย่างถูกต้อง เทคนิคแก้ข้ออ้างเปล่า เทคนิคการเปลี่ยนความคิด เทคนิคการจัดการความโกรธ เทคนิค WDEP เทคนิคการเสริมแรง เทคนิคการกำหนดเป้าหมาย และเทคนิคการบริหารเวลา

ตอนที่ 3 การเปรียบเทียบทักษะชีวิตก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

3.1 การวิเคราะห์สถิติพื้นฐานของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยนำคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมรายองค์ประกอบ และรายทักษะทั้งก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลอง จำนวน 12 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 12 คน มาหาค่าเฉลี่ยต่อข้อ และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ดังแสดงในตาราง 19

ตาราง 19 ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการแปลผลของคะแนนทักษะชีวิตในระย่ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล
ของกุ่มทดลองและกุ่มควบคุม

ทักษะชีวิต		กุ่มทดลอง (n = 12 คน)									กุ่มควบคุม (n = 12 คน)								
LS		ก่อนการทดลอง			หลังการทดลอง			ระยะติดตามผล			ก่อนการทดลอง			หลังการทดลอง			ระยะติดตามผล		
องค์ประกอบ	ด้าน	M	SD	แปลผล	M	SD	แปลผล	M	SD	แปลผล	M	SD	แปลผล	M	SD	แปลผล	M	SD	แปลผล
ด้านสังคม (SS)	COM	3.174	.593	ปานกลาง	3.652	.502	สูง	4.068	.481	สูง	3.227	SD	ปานกลาง	2.985	.588	ปานกลาง	2.962	.587	ปานกลาง
	RN	3.000	.765	ปานกลาง	3.361	.572	ปานกลาง	3.667	.568	สูง	2.958	.354	ปานกลาง	2.500	.443	ปานกลาง	2.722	.514	ปานกลาง
	AS	2.893	.328	ปานกลาง	3.286	.487	ปานกลาง	3.655	.432	สูง	2.989	.577	ปานกลาง	2.583	.631	ปานกลาง	2.762	.528	ปานกลาง
	COOP	3.146	.583	ปานกลาง	3.729	.372	สูง	3.865	.509	สูง	2.979	.247	ปานกลาง	2.927	.570	ปานกลาง	2.885	.427	ปานกลาง
	EM	3.167	.465	ปานกลาง	4.017	.555	สูง	4.167	.416	สูง	3.133	.696	ปานกลาง	3.050	.748	ปานกลาง	3.521	.956	ปานกลาง
รวม		3.076	.387	ปานกลาง	3.609	.403	สูง	3.884	.369	สูง	3.057	.453	ปานกลาง	2.809	.427	ปานกลาง	2.971	.475	ปานกลาง
ด้านความคิด (CS)	DEC	2.850	.709	ปานกลาง	3.500	.793	สูง	3.933	.725	สูง	3.133	.346	ปานกลาง	3.050	.758	ปานกลาง	3.133	.528	ปานกลาง
	PS	2.688	.355	ปานกลาง	3.188	.544	ปานกลาง	3.646	.597	สูง	2.792	.403	ปานกลาง	2.979	.249	ปานกลาง	3.042	.410	ปานกลาง
	รวม	2.769	.471	ปานกลาง	3.344	.631	ปานกลาง	3.790	.626	สูง	2.963	.591	ปานกลาง	3.015	.402	ปานกลาง	3.086	.426	ปานกลาง
ด้านการเผชิญทางอารมณ์(ES)	SM	2.931	.379	ปานกลาง	3.472	.400	ปานกลาง	3.646	.597	สูง	2.653	.415	ปานกลาง	2.653	.792	ปานกลาง	2.708	.735	ปานกลาง
	CAN	2.813	.428	ปานกลาง	3.438	.453	ปานกลาง	3.771	.558	สูง	2.729	.625	ปานกลาง	2.875	.527	ปานกลาง	2.833	.660	ปานกลาง
	SMS	2.902	.520	ปานกลาง	3.341	.326	ปานกลาง	3.515	.511	สูง	2.667	.726	ปานกลาง	2.894	.451	ปานกลาง	2.909	.399	ปานกลาง
รวม		2.882	.319	ปานกลาง	3.417	.314	ปานกลาง	3.644	.454	สูง	2.683	.646	ปานกลาง	2.807	.453	ปานกลาง	2.817	.540	ปานกลาง
รวม (LS)		2.909	2.909	ปานกลาง	3.457	.384	ปานกลาง	3.773	.439	สูง	2.901	.518	ปานกลาง	2.877	.370	ปานกลาง	2.958	.580	ปานกลาง

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 19 พบว่า คะแนนทักษะชีวิตโดยรวมในระย่ก่อนการทดลอง และหลังการทดลอง ของกุ่มทดลอง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.909 และ 3.457 ซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง และระยะติดตามผล มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.773 ซึ่งอยู่ในระดับสูง ส่วนคะแนนทักษะชีวิตโดยรวมในระย่ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ของกุ่มควบคุมมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.901, 2.877, และ 2.958 ตามลำดับ ซึ่งอยู่ในระดับปานกลาง

3.2 การเปรียบเทียบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

การวิเคราะห์ข้อมูลตอนนี้ผู้วิจัยทำการเปรียบเทียบคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตโดยรวม และแต่ละองค์ประกอบที่ได้จากการการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ตามลำดับดังนี้

3.2.1 การเปรียบเทียบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวม

การวิเคราะห์ตอนนี้ ผู้วิจัยนำคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตโดยรวมที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมาวิเคราะห์ความแปรปรวนโดยใช้สถิติ Two-Way ANOVA Repeated Measurement และทำการตรวจสอบการแจกแจงปกติของกลุ่มตัวอย่าง ด้วยวิธีบ็อกซ์เอ็ม (Box's M test) ได้ค่าเท่ากับ 6.080 และจากการทดสอบได้ค่า F เท่ากับ .862 ที่นัยสำคัญทางสถิติ เท่ากับ .522 แสดงว่า กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนเป็นเอกพันธ์กัน ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบทักษะชีวิตโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมต่อไป ดังแสดงผลในตาราง 20

ตาราง 20 การเปรียบเทียบทักษะชีวิตโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
ระหว่างกลุ่ม					
กลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	3.929	1	3.929	18.807*	0.000
ความคลาดเคลื่อน	4.596	22	.209		
ภายในกลุ่ม					
ผลการวัดก่อน หลัง และติดตามผล	2.562	2	1.281	12.261*	0.000
ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มกับผลการวัดก่อน					
หลัง และติดตามผล	2.064	2	1.032	9.879*	0.000
ความคลาดเคลื่อน	4.597	44	.104		

*p < .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 20 พบว่า ผลการวัดคะแนนทักษะชีวิตก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนทักษะชีวิตโดยรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 9.879$, $p = 0.000$) แสดงว่า คะแนนที่ได้จากผลการวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมแต่ละครั้งของกลุ่มฝึกอบรม และกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมมีความแตกต่างกัน

ดังนั้นผู้วิจัยจึงไม่แปลความหมายผลหลัก (Main Effects) ของกลุ่มการฝึกอบรม และผลที่ได้จากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ผลเฉพาะกลุ่ม (Simple Effects) โดยแยกการวิเคราะห์ทีละกลุ่ม และนำผลที่ได้จากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลมาทดสอบความแตกต่างโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) และเปรียบเทียบเป็นรายคู่ด้วยวิธีการ LSD เพื่อดูว่าคู่ใดมีความแตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงในตาราง 21 - 22

ตาราง 21 การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียวของคะแนนทักษะชีวิตโดยรวมในแต่ละกลุ่ม

กลุ่ม	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
กลุ่มทดลอง	ผลการวัดก่อน หลัง และติดตามผล	4.477	1	4.477	31.537*	0.000
	ความคลาดเคลื่อน	1.562	11	.142		
กลุ่มควบคุม	ผลการวัดก่อน หลัง และติดตามผล	0.020	1	0.020	.165	0.693
	ความคลาดเคลื่อน	1.321	11	.120		

*p < .05

ผลจากการวิเคราะห์ตามตาราง 21 พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลในกลุ่มทดลอง มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 31.537$, $p = 0.000$) ส่วนในกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

แสดงว่าในกลุ่มทดลองมีคะแนนทักษะชีวิตโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล มีความแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่ ส่วนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมใดๆ ไม่พบความแตกต่าง

ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการตรวจสอบความแตกต่างรายคู่โดยใช้การทดสอบด้วยวิธีการ LSD ดังแสดงผลในตาราง 22

ตาราง 22 การเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตโดยรวมที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ภายในกลุ่มทดลองด้วยวิธีการ LSD

กลุ่ม	ระยะการทดลอง		Mean Difference	Std. Error	p
กลุ่มทดลอง	หลังการทดลอง	ก่อนการทดลอง	.548*	.131	.002
	ระยะติดตามผล	ก่อนการทดลอง	.864*	.154	.000
	ระยะติดตามผล	หลังการทดลอง	.316	.161	.076

*p < .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 22 พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมหลังการทดลอง และระยะติดตามผลที่เป็นกลุ่มทดลอง แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า การทดลองโดยใช้กลุ่มฝึกอบรมส่งผลต่อการพัฒนาทักษะชีวิตให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการฝึกอบรมอยู่จนถึงระยะติดตามผล

3.2.2 การเปรียบเทียบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นเป็นรายองค์ประกอบ

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยนำคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมาเปรียบเทียบกันโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดสองทาง(Two-Way ANOVA Repeated Measurement) แบบ One Between and Two Within Design ดังแสดงในตาราง 23

ตาราง 23 การเปรียบเทียบกันโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดสองทาง
แบบ One Between and Two Within Design

แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
ระหว่างกลุ่ม					
กลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	11.788	1	11.788	18.807*	.000
ความคลาดเคลื่อน	13.789	22	.627		
ภายในกลุ่ม					
องค์ประกอบทักษะชีวิต	1.363	2	.681	5.714*	.006
ปฏิสัมพันธ์ขององค์ประกอบทักษะชีวิตกับกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	.964	2	.482	4.042*	.024
ความคลาดเคลื่อน	5.247	44	.119		
ผลการวัดก่อน หลัง และติดตามผล	7.687	2	3.843	12.261*	.000
ปฏิสัมพันธ์ของผลการวัดก่อน หลัง และติดตามผลกับกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	6.193	2	3.097	9.879*	.000
ความคลาดเคลื่อน	13.792	44	.313		
ปฏิสัมพันธ์ขององค์ประกอบทักษะชีวิตกับผลการวัดก่อน หลัง และติดตามผล	.439	4	.110	1.258	.293
ปฏิสัมพันธ์ขององค์ประกอบทักษะชีวิตกับผลการวัดก่อน หลัง และติดตามผล และกับกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุม	.307	4	.076	.881	.479
ความคลาดเคลื่อน	7.673	88	.087		

*p < .05

ผลการวิเคราะห์ตามตาราง 23 พบว่า องค์ประกอบทักษะชีวิต ผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผล และกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนทักษะชีวิตรายองค์ประกอบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = .881$, $p = .479$) องค์ประกอบทักษะชีวิต ผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผลมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนทักษะชีวิตรายองค์ประกอบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = .1258$, $p = .293$)

ส่วนผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผล ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนทักษะชีวิตรายองค์ประกอบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 9.879$, $p = 0.000$) แสดงว่า คะแนนที่ได้จากผลการวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบในแต่ละครั้งของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมมีความแตกต่างกัน

ดังนั้นผู้วิจัยจึงไม่แปลความหมายผลหลัก (Main Effects) ของกลุ่มการฝึกอบรม และผลที่ได้จากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ผลเฉพาะกลุ่ม (Simple Effects) เป็นรายองค์ประกอบ โดยแยกการวิเคราะห์ทีละกลุ่ม โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) และเปรียบเทียบเป็นรายคู่ด้วยวิธีการ LSD เพื่อดูว่าคู่ใดมีความแตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงในตาราง 24 - 27

ตาราง 24 การเปรียบเทียบองค์ประกอบทักษะชีวิตด้านการเผชิญทางอารมณ์ที่ได้ผลจากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

กลุ่ม	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
กลุ่มทดลอง	ด้านอารมณ์	3.678	2	1.839	13.576*	.000
	ความคลาดเคลื่อน	2.980	22	.135		
	ด้านสังคม	4.052	2	2.026	16.842*	.000
	ความคลาดเคลื่อน	2.647	22	.120		
	ด้านความคิด	6.286	2	3.143	9.987*	.001
	ความคลาดเคลื่อน	2.980	22	.135		
กลุ่มควบคุม	ด้านอารมณ์	.134	2	.067	.409	.409
	ความคลาดเคลื่อน	3.612	22	.164		
	ด้านสังคม	.381	2	.190	2.580	.099
	ความคลาดเคลื่อน	1.623	22	.073		
	ด้านความคิด	.094	2	.047	.283	.756
	ความคลาดเคลื่อน	3.680	22	.167		

*p < .05

ผลการวิเคราะห์ตามตาราง 24 พบว่า คะแนนแบบวัดทักษะชีวิตรายองค์ประกอบที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทุกองค์ประกอบ ($F = 13.576$, $p = 0.000$, $F = 16.842$, $p = 0.000$, $F = 9.987$, $p = 0.001$) ของกลุ่มทดลอง ส่วนของกลุ่มควบคุมไม่พบความแตกต่าง

แสดงว่าในกลุ่มทดลองมีคะแนนทักษะชีวิตรายองค์ประกอบที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล มีความแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่ ส่วนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมใดๆ ไม่พบความแตกต่าง

ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการตรวจสอบความแตกต่างรายคู่โดยใช้การทดสอบด้วยวิธีการ LSD ดังแสดงผลในตาราง 25

ตาราง 25 การเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ภายในกลุ่มทดลอง ด้วยวิธีการ LSD

กลุ่ม	ระยะการทดลอง		Mean Difference	Std. Error	p
กลุ่มทดลอง	หลังการทดลอง	ก่อนการทดลอง	.535*	.150	.004
	ระยะติดตามผล	ก่อนการทดลอง	.762*	.157	.000
	ระยะติดตามผล	หลังการทดลอง	.227	.144	.114

*p < .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 25 พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ หลังการทดลอง และระยะติดตามผลที่เป็นกลุ่มทดลอง แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า การทดลองโดยใช้กลุ่มฝึกอบรมส่งผลต่อการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านการเผชิญทางอารมณ์ให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการฝึกอบรมอยู่จนถึงระยะติดตามผล

ตาราง 26 การเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบด้านสังคม
ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลภายใน
กลุ่มทดลองด้วยวิธีการ LSD

กลุ่ม	ระยะการทดลอง		Mean	Std.	p
			Difference	Error	
กลุ่มทดลอง	หลังการทดลอง	ก่อนการทดลอง	.533*	.104	.001
	ระยะติดตามผล	ก่อนการทดลอง	.808*	.096	.000
	ระยะติดตามผล	หลังการทดลอง	.275	.134	.074

*p < .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 26 พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบด้านสังคม หลังการทดลอง และระยะติดตามผลที่เป็นกลุ่มทดลอง แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า การทดลองโดยใช้กลุ่มฝึกอบรมส่งผลต่อการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านการเผชิญทางอารมณ์ให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการฝึกอบรมอยู่จนถึงระยะติดตามผล

ตาราง 27 การเปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ของค่าเฉลี่ยรายองค์ประกอบด้านความคิด
ที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลภายในกลุ่มทดลอง
ด้วยวิธีการ LSD

กลุ่ม	ระยะการทดลอง		Mean Difference	Std. Error	p
กลุ่ม ทดลอง	หลังการทดลอง	ก่อนการทดลอง	.575*	.161	.004
	ระยะติดตามผล	ก่อนการทดลอง	1.021*	.249	.002
	ระยะติดตามผล	หลังการทดลอง	.446	.264	.119

*p < .05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามตาราง 27 พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของ
นักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบด้านความคิด หลังการทดลอง และระยะติดตามผลที่เป็นกลุ่ม
ทดลอง แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลอง
กับระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า การทดลองโดยใช้กลุ่มฝึกอบรม
ส่งผลต่อการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านความคิดให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการฝึกอบรมอยู่
จนถึงระยะติดตามผล

บทที่ 5

สรุปผล อภิปราย และข้อเสนอแนะ

ความมุ่งหมายของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีความมุ่งหมายสำคัญเพื่อศึกษาทักษะชีวิตและสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรม เพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยมีความมุ่งหมายเฉพาะของการวิจัยดังนี้

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
2. เพื่อสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
3. เพื่อเปรียบเทียบทักษะชีวิตโดยรวมและรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม และกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมใด ๆ

สมมติฐานในการวิจัย

นักเรียนวัยรุ่นที่เข้าร่วมโมเดลกลุ่มฝึกอบรม และนักเรียนวัยรุ่นในกลุ่มควบคุม มีทักษะชีวิตโดยรวมและรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลแตกต่างกัน

ขอบเขตของการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ กำหนดขอบเขตของการศึกษาเป็น 2 ระยะ คือ

1. การศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตและศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นในวิทยาลัยพณิชยการของรัฐบาลกรุงเทพมหานคร
2. การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 - 2 ที่ศึกษาในวิทยาลัยพณิชยการ สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2550 ซึ่งมี 4 แห่ง ได้แก่ วิทยาลัยพณิชยการธนบุรี วิทยาลัยพณิชยการเชตุพน วิทยาลัยพณิชยการบางนา และวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย จำนวน 4,078 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำหรับการศึกษาระดับประกอบของทักษะชีวิต

เป็นนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1-2 จำนวน 1,196 คน ที่ศึกษาในวิทยาลัย พณิชยการ สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2550 ซึ่งได้มาจากการ สุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) โดยมีหลักสูตรเป็นชั้น (Strata) และมีห้องเรียนเป็น หน่วยในการสุ่ม (Sampling Unit) และจากการสุ่มแบบอย่างง่ายจากประชากร โดยใช้ระดับความ เชื่อมั่น .05 (พวงรัตน์ ทวีรัตน์. 2540: 303)

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้สำหรับการพัฒนาทักษะชีวิต

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการ พัฒนาทักษะชีวิตโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมได้มาจากการสุ่มแบบเจาะจง (Purposive sampling) จากกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาในระยะที่ 1 โดยพิจารณากลุ่มตัวอย่างที่มีคะแนนเฉลี่ยทักษะ ชีวิตโดยรวมตั้งแต่ 25 เปอร์เซนต์ไต่ลงมา จำนวน 24 คน แล้วสุ่มอย่างง่ายเป็นกลุ่มทดลองและ กลุ่มควบคุมกลุ่มละ 12 คน กลุ่มทดลองเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ส่วนกลุ่ม ควบคุมไม่ได้เข้าร่วมการฝึกอบรมกลุ่มใด ๆ

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย คือ

1. ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษาระดับประกอบทักษะชีวิต มีดังนี้

1.1 ตัวแปรโครงสร้าง ประกอบด้วย

- 1.1.1. ทักษะด้านสังคม (Social Skills)
- 1.1.2. ทักษะด้านความคิด (Cognitive Skills)
- 1.1.3. ทักษะด้านการเผชิญทางอารมณ์ (Emotional Coping Skills)

1.2 ตัวแปรชีวิต ประกอบด้วย

- 1.2.1 ทักษะด้านสังคม ได้แก่
 - 1.2.1.1 ทักษะการติดต่อสื่อสาร (Communication Skill)
 - 1.2.1.2 ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง
(Refuse and Negotiation Skills)
 - 1.2.1.3 ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (Assertive Skill)
 - 1.2.1.4 ทักษะการให้ความร่วมมือ (Cooperative Skill)
 - 1.2.1.5 ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น (Empathetic Skill)
- 1.2.2 ทักษะด้านการคิด ได้แก่
 - 1.2.2.1 ทักษะการตัดสินใจ (Decision Making Skill)
 - 1.2.2.2 ทักษะการแก้ปัญหา (Problem Solving Skill)

1.2.3 ทักษะด้านการเผชิญทางอารมณ์ ได้แก่

1.2.3.1 ทักษะการจัดการความเครียด (Stress Managing Skill)

1.2.3.2 ทักษะการเผชิญความโกรธ (Anger Coping Skill)

1.2.3.3 ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง (Self Monitoring Skill)

2. ตัวแปรที่ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น คือ

2.1 ตัวแปรจัดกระทำ ได้แก่ กลุ่มฝึกอบรม (Training Group)

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ทักษะชีวิต (Life Skills)

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ มีดังนี้

1. แบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
2. โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างเครื่องมือในการวิจัย ดังนี้

1. แบบวัดทักษะชีวิต

แบบวัดทักษะชีวิต มีขั้นตอนในการสร้างดังต่อไปนี้

1.1 ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะชีวิตทั้งในประเทศและต่างประเทศ เพื่อทราบถึงแนวความคิด ความหมายและองค์ประกอบต่าง ๆ ของทักษะชีวิต

1.2 สืบค้นความคิดเห็นเบื้องต้นของนักเรียนวัยรุ่นเกี่ยวกับทักษะชีวิต และการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยใช้แบบสอบถามปัญหา (Problem Checklist Questionnaire) พัฒนาจากแม็คเวล (Maxwell. 1981: 64-65) (ภาคผนวก จ) กับนักเรียนวัยรุ่นที่ศึกษาในวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี สังกัดสำนักงานการอาชีวศึกษา ระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ ชั้นปีที่ 3 และระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 - 2 จำนวน 97 คน ตลอดจนการอภิปรายกลุ่มกับนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 ในวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี จำนวน 12 คน

1.3 การสัมภาษณ์เชิงลึก (In depth Interview) เกี่ยวกับประเด็นปัญหาต่าง ๆ ของนักเรียนวัยรุ่นกับผู้บริหาร คณะอาจารย์ประจำวิทยาลัย และกลุ่มเครือข่ายผู้ปกครองของวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี เพื่อสร้างข้อคำถามเกี่ยวกับทักษะชีวิตตามนิยามศัพท์เฉพาะ

1.4 เขียนนิยามศัพท์เฉพาะ และองค์ประกอบของทักษะชีวิตที่ได้จากเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ การอภิปรายกลุ่ม และแบบสอบถาม ปัญหาจากนักเรียนวัยรุ่น ผู้บริหาร อาจารย์ และกลุ่มผู้ปกครองเครือข่ายในวิทยาลัยพณิชยการ ธนบุรี

1.5 สร้างข้อคำถามแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น จำนวน 94 ข้อ ซึ่งเป็นแบบวัดแบบมาตราส่วนประเมินค่า (Rating Scale) ตามแบบของลิเคิร์ต (Likert) มี 5 ระดับ คือ จริงที่สุด ส่วนใหญ่จริง จริงพอประมาณ จริงเพียงเล็กน้อย และไม่จริงเลย

1.6 นำแบบวัดทักษะชีวิตฉบับที่สร้างเสร็จ จำนวน 94 ข้อ ให้ผู้ทรงคุณวุฒิ (ภาคผนวก ก) จำนวน 5 ท่าน ได้แก่ รองศาสตราจารย์ ดร.อารีย์ พันธุ์มณี รองศาสตราจารย์ ดร.มานพ ชูนิล รองศาสตราจารย์ ดร.สมสรร วงษ์อยู่น้อย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ และอาจารย์ ดร.พาสนา จุรัตน์ เป็นผู้พิจารณาตรวจสอบเกี่ยวกับการใช้ภาษา และความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์ในแต่ละด้านเป็นรายข้อและตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ของแบบวัดที่สร้างขึ้น โดยผู้วิจัยกำหนดระดับความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ ดังนี้

- +1 เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามนั้นเป็นตัวบ่งชี้ถึงการมีทักษะชีวิต
- 0 เมื่อไม่แน่ใจว่าข้อคำถามนั้นเป็นตัวบ่งชี้ถึงการมีทักษะชีวิต
- 1 เมื่อแน่ใจว่าข้อคำถามนั้นไม่ใช่อันเป็นตัวบ่งชี้ถึงการมีทักษะชีวิต

1.7 ผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้จากการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิมาหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Item Objective Congruence : IOC) ระหว่างข้อคำถามกับนิยามเชิงปฏิบัติการ มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ระหว่าง 0.60 - 1.00 จากนั้นผู้วิจัยได้ทำการปรับปรุงข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิ

1.8 นำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่ปรับปรุงแก้ไขแล้ว จำนวน 94 ข้อ ไปทดลองใช้ (Tryout) กับนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 และ 2 ในมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีตะวันออกวิทยาเขตจักรพงษ์ภูวนารถ ซึ่งเป็นกลุ่มที่ไม่ได้ใช้ในการศึกษาจริงที่มีความใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่จะศึกษา จำนวน 100 คน ในช่วงเดือน มกราคม พ.ศ. 2550

1.9 นำข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้มาวิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกของข้อคำถามเป็นรายข้อโดยการวิเคราะห์ค่าระหว่างข้อกับคะแนนรวม (Item-Total Correlation) และค่าความเชื่อมั่นความสอดคล้องภายในโดยหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha-Coefficient) ของครอนบัค (Cronbach)

1.9.1 ค่าอำนาจจำแนกรายข้อ โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation) ผู้วิจัยคัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ .20 จำนวน 67 ข้อ ซึ่งมีค่าอำนาจจำแนกรายข้ออยู่ระหว่าง 0.2011 - 0.6415 (ภาคผนวก ค)

1.9.2 ค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดทักษะชีวิตทั้งฉบับ โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟา (Coefficient) ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา เท่ากับ 0.9136 ซึ่งแสดงว่าแบบวัดมีความเชื่อมั่นอยู่ในระดับสูง ส่วนค่าความเชื่อมั่นของแบบวัดของทักษะย่อยทั้ง 3 องค์ประกอบ มีค่าความเชื่อมั่นดังนี้

องค์ประกอบด้านสังคม ได้แก่ ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธ และเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ และทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา เท่ากับ 0.8246, 0.7040, 0.6625, 0.6626, และ 0.8331

องค์ประกอบด้านการคิด ได้แก่ ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ปัญหา มีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา เท่ากับ 0.6915 และ 0.6605

องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ ได้แก่ ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเองมีค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา เท่ากับ 0.7874, 0.5417, และ 0.7440

1.10 นำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นไปให้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,196 คน ตอบ เพื่อนำมาใช้แสดงหลักฐานความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน

2. การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นเป็นการกำหนดโครงสร้างความสัมพันธ์ของทฤษฎี หลักการ แนวคิด และเทคนิคต่างๆ ของการให้คำปรึกษา และเทคนิคทางจิตวิทยาที่จะนำมาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นในแต่ละองค์ประกอบ โดยมีลำดับขั้นต่อไปนี้

2.1 ผู้วิจัยศึกษาเอกสาร ตำรา แนวคิดทฤษฎีทั้งในประเทศและต่างประเทศ เกี่ยวกับกลุ่มฝึกอบรม และแนวคิด หลักการ ของการพัฒนาทักษะชีวิต

2.2 ผู้วิจัยพิจารณาเลือกแนวคิด ทฤษฎี และเทคนิคการให้คำปรึกษาตลอดจนหลักการและเทคนิคทางจิตวิทยามาประยุกต์ใช้กับกลุ่มฝึกอบรมที่มีความเหมาะสมกับการพัฒนาทักษะชีวิตในแต่ละองค์ประกอบ

2.3 ดำเนินการจัดทำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นตามหลักการ แนวคิด ทฤษฎีและเทคนิคของการให้คำปรึกษา ตลอดจนเทคนิคต่างๆ ทางด้านจิตวิทยา โดยลักษณะของโมเดลกลุ่มฝึกอบรมมีดังนี้

2.3.1 เป็นโมเดลที่มุ่งนำไปใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ซึ่งเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบทักษะชีวิต 3 องค์ประกอบ

2.3.2 เป็นโมเดลที่ดำเนินการโดยใช้กลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น จำนวน 12 ครั้ง และดำเนินการครั้งละ 1.30 ชั่วโมง ถึง 2 ชั่วโมง

2.4 ผู้วิจัยนำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่สร้างขึ้น ให้ผู้ทรงคุณวุฒิ (ภาคผนวก ก) จำนวน 5 คน ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชูศรี เลิศรัตน์เดชากุล อาจารย์ ดร.พาสนา จุรัตน์ รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริบูรณ์ สายโกสุม และรองศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ไชยพันธุ์ เป็นผู้ตรวจสอบและพิจารณาความถูกต้องของความสอดคล้องทั้งในด้านเนื้อหา แนวคิด ทฤษฎี เทคนิค วัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ และการประเมินผลในกลุ่มฝึกอบรม ซึ่งมีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.80 - 1.00 จากนั้นผู้วิจัยนำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมที่ได้รับการตรวจสอบแล้วไปปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะจากผู้ทรงคุณวุฒิ

2.5 ผู้วิจัยนำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่ได้รับการปรับปรุงแก้ไขไปทดลองใช้ (Tryout) กับนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1 และ 2 ในวิทยาลัยเทคโนโลยีสยาม ที่ไม่ใช้กลุ่มที่ใช้ในการทดลองจริงและมีความใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 12 คน เป็นเวลา 2 สัปดาห์ เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมเกี่ยวกับลำดับขั้นตอน ระยะเวลา เนื้อหาต่าง ๆ ของโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ตลอดจนเพื่อหาข้อบกพร่องที่เกิดขึ้นระหว่างการทดลอง และปรับแก้ไขโมเดลก่อนนำไปใช้จริง โดยเริ่มดำเนินการทดลองใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมในเดือน กรกฎาคม พ.ศ. 2550

2.6 นำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมมาปรับปรุงแก้ไข และนำไปทดลองจริงกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 12 คน โดยมีการฝึกอบรมสัปดาห์ละ 2 ครั้ง ครั้งละ 1.30 ชั่วโมง ถึง 2 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 12 ครั้ง เป็นเวลา 6 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับการฝึกอบรมใด ๆ

2.7 ภายหลังเสร็จสิ้นจากกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ครั้งที่ 12 ผู้วิจัยนำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นให้กลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นอีกครั้ง เพื่อนำมาเป็นข้อมูลหลังการทดลอง

2.8 ภายหลังการทดลองผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น อีกครั้งหนึ่งในวันที่ 24 กันยายน พ.ศ.2550 เวลา 15.30 น. เพื่อใช้เป็นข้อมูลในระยะติดตามผล

2.9 นำผลที่ได้จากแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ทั้งก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลมาวิเคราะห์ และสรุปผล

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

1. ขั้นการศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

1.1 นำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ไปยังผู้อำนวยการวิทยาลัยต่าง ๆ ทั้ง 4 แห่ง เพื่อขออนุญาต และขอความอนุเคราะห์ในการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัย

1.2 เก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างดังนี้

1.2.1 นำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ไปทดลองใช้ (Tryout) กับนักเรียนวัยรุ่นที่กำลังศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 1-2 ในมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีตะวันออกวิทยาเขตจักรพงษ์ภูวนารถ ซึ่งเป็นกลุ่มที่ไม่ได้ใช้ในการศึกษาจริงที่มีความใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่จะศึกษา จำนวน 100 คน ในช่วงเดือน มกราคม พ.ศ. 2550

1.2.2 นำแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นฉบับสมบูรณ์ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพไปวัดกับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,196 คน โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.2.2.1 ผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยตนเอง สำหรับวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี และสำหรับอีก 3 วิทยาลัย ผู้วิจัยขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูลโดยดำเนินการจัดส่งแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ไปยังวิทยาลัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ วิทยาลัยพณิชยการเซตุนพน วิทยาลัยพณิชยการบางนา และวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย ในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยเริ่มเก็บข้อมูลในช่วงเดือน กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2550

1.2.2.2 ผู้วิจัยตรวจสอบและคัดเลือกแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่ใช้ในการวิจัยอีกครั้ง โดยตรวจสอบฉบับที่มีความสมบูรณ์ จำนวนทั้งหมด 1,196 ฉบับ แล้วนำมาวิเคราะห์แสดงหลักฐานความเชื่อมั่น หลักฐานความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัด และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis)

2. ขั้นการพัฒนาทักษะชีวิตโดยการใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรม

2.1 ผู้วิจัยนำหนังสือจากบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ไปยังผู้อำนวยการวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี เพื่อขออนุญาต และขอความอนุเคราะห์เรื่องการเก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับการวิจัย

2.2 ผู้วิจัยดำเนินการพิจารณาคัดเลือกวัยรุ่นที่มีคะแนนทักษะชีวิตเปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงมา จำนวน 24 คน เป็นเพศชาย 8 คน เพศหญิง 16 คน และมีความสนใจในการเข้ากลุ่มทดลอง จากนั้นผู้วิจัยทำการสุ่มอย่างง่ายเป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 12 คน แบ่งเป็นเพศชาย 6 คน เพศหญิง 6 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 12 คน แบ่งเป็นเพศชาย 2 คน เพศหญิง 10 คน

2.3 ผู้วิจัยดำเนินการทดลอง โดยการนำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมาทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มทดลอง ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่เป็นกลุ่มควบคุมจะไม่ได้รับการฝึกอบรมใด ๆ

2.4 ผู้วิจัยดำเนินการหลังจากยุติกลุ่มฝึกอบรม โดยให้กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นอีกครั้ง เพื่อนำมาใช้เป็นข้อมูลหลังการทดลอง

2.5 ภายหลังจากการยุติการทดลอง ผู้วิจัยไม่มีการใช้กลุ่มฝึกอบรมกลุ่มใด ๆ กับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมเป็นระยะเวลา 4 สัปดาห์ เพื่อติดตามผล โดยผู้วิจัยนัดกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมให้มาตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นอีกครั้ง ในวันที่ 24 กันยายน พ.ศ. 2550 เพื่อเป็นข้อมูลระยะติดตามผล

2.6 วิเคราะห์ทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นภายหลังการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม โดยเปรียบเทียบกับก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

การจัดกระทำข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการจัดกระทำข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูล โดยใช้โปรแกรมลิสเรล (LISREL 8.54) เพื่อวิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง และโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS 11.5 เพื่อวิเคราะห์สถิติพื้นฐาน หาค่าความเชื่อมั่นของแบบวัด และการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล โดยมีรายละเอียดต่าง ๆ ดังนี้

1. วิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน (Mean) ได้แก่ ร้อยละ ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด ค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
2. วิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 5 คน เพื่อตรวจสอบความถูกต้องระหว่างข้อคำถามกับนิยามศัพท์ที่กำหนดไว้ (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 95)
3. วิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยใช้สูตรสหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation: r_{xy}) (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 98)
4. วิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นโดยรวม และรายองค์ประกอบของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น โดยการหาค่าสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบัค (บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. 2545: 131)
5. วิเคราะห์ค่าความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง ด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ด้วยโปรแกรมลิสเรล LISREL 8.54 (Joreskog; & Sorbom. 1999)

6. วิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยทักษะชีวิตก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้สถิติ F - test โดยวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางแบบวัดซ้ำ (Two-Way ANOVA Repeated Measurement) การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) การวิเคราะห์เปรียบเทียบโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดสองทาง(Two-Way ANOVA Repeated Measurement) แบบ One Between and Two Within Design (Steven. 1996)

7. การวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างรายคู่ และการทดสอบภายหลัง (Post Hoc Test) ของค่าเฉลี่ยทักษะชีวิตโดยรวม และรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ด้วยวิธี LSD (Steven. 1996)

สรุปผลการวิจัย

ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ ผลการวิจัยสรุปได้ตามลำดับสำคัญดังนี้

1. การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
2. ผลการศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
3. การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
4. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลการเปรียบเทียบทักษะชีวิตโดยรวมและรายองค์ประกอบก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ของกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม และกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมใด ๆ

1. การศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

1.1 จำนวน และร้อยละของกลุ่มตัวอย่างที่ตอบแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

นักเรียนวัยรุ่นที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 78.00 ส่วนเพศชาย คิดเป็นร้อยละ 22.00 กำลังศึกษาในระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ปีที่2 (ปวส.2) มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 51.40 ส่วนชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ปีที่ 1 (ปวส.1)คิดเป็นร้อยละ 48.60 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมากที่สุดมีเกรดเฉลี่ยอยู่ ระหว่าง 2.00 - 2.99 คิดเป็นร้อยละ 53.10 รองลงมาคือระหว่าง 3.00-4.00 คิดเป็นร้อยละ 43.60 และเกรดเฉลี่ยต่ำกว่า 1.99 ลงมา คิดเป็นร้อยละ 3.30 ตามลำดับ

กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ศึกษาอยู่ในวิทยาลัยพณิชยการบางนา จำนวน 324 คน คิดเป็นร้อยละ 27.10 รองลงมาศึกษาอยู่ในวิทยาลัยเซตุน จำนวน 313 คน คิดเป็นร้อยละ 26.20 ศึกษาอยู่ในวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี จำนวน 309 คน คิดเป็นร้อยละ 25.80 และศึกษาอยู่ในวิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย จำนวน 250 คน คิดเป็นร้อยละ 20.90 ตามลำดับ

1.2 ค่าความเชื่อถือได้ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูลที่เก็บรวบรวมมา โดยใช้สถิติความสอดคล้องภายในแบบอัลฟา (α) ตามวิธีการของครอนบักของแบบวัดทักษะชีวิตโดยรวมมีค่า 0.933 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน 0.898 เมื่อพิจารณาค่าเชื่อถือได้ของข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาที่ได้จากการวิเคราะห์เป็นรายด้านมีค่าเท่ากับ 0.755, 0.763, 0.693, 0.735, 0.783, 0.800, 0.706, 0.735, 0.719, และ 0.737 นอกจากนี้ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ค่าเชื่อถือได้ของข้อมูลที่เก็บรวบรวมมาโดยแยกคำนวณเป็นระดับชั้น และวิทยาลัย มีดังนี้

1.2.1 คะแนนทักษะชีวิตจำแนกตามระดับชั้นการศึกษา พบว่า ค่าความเชื่อถือได้ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตโดยรวมทุกด้านของนักเรียนวัยรุ่นชั้นปีที่ 1 ชั้นปีที่ 2 และทั้งหมด มีค่าสูงเท่ากับ 0.933, 0.934, และ 0.933 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (SE_m) เท่ากับ 0.896, 0.893, และ 0.898 และเมื่อพิจารณาในแต่ละระดับชั้นและทั้งหมด พบว่ามีค่าตั้งแต่ 0.700 ขึ้นไปเกือบทุกด้าน ยกเว้นทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม และทักษะการแก้ปัญหา ที่มีค่า 0.685 และ 0.696 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (SE_m) 0.655 – 1.720 แสดงว่า คะแนนแบบวัดทักษะชีวิตที่เก็บรวบรวมจากกลุ่มตัวอย่างครั้งนี้ มีความเชื่อถือได้สูงเพียงพอที่จะทำให้การแปลผลการวิจัยได้ถูกต้องแม่นยำ

1.2.2 คะแนนทักษะชีวิตจำแนกตามวิทยาลัย พบว่า ค่าความเชื่อถือได้ของคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตโดยรวมทุกด้านของนักเรียนวัยรุ่นวิทยาลัยพณิชยการธนบุรี วิทยาลัยพณิชยการบางนา วิทยาลัยพณิชยการเซตุนพน วิทยาลัยพณิชยการอินทราชัย และทั้งหมด มีค่าสูงเท่ากับ 0.927, 0.931, 0.935, 0.940, และ 0.933 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (SE_m) เท่ากับ 0.942, 0.925, 0.852, 0.867, และ 0.898 และเมื่อพิจารณาในแต่ละวิทยาลัยและทั้งหมด พบว่ามีค่าตั้งแต่ 0.674 และ 0.876 และมีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐานของการวัด (SE_m) 0.602 – 1.761 แสดงว่า คะแนนแบบวัดทักษะชีวิตที่เก็บรวบรวมจากกลุ่มตัวอย่างครั้งนี้ มีความเชื่อถือได้สูงเพียงพอที่จะทำให้การแปลผลการวิจัยได้ถูกต้องแม่นยำ

1.3 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

1.3.1 การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ขององค์ประกอบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น 3 องค์ประกอบ ซึ่งประกอบด้วยทักษะย่อย 10 ทักษะ พบว่า ทักษะย่อยทั้ง 10 ทักษะของทั้ง 3 องค์ประกอบมีความสัมพันธ์กันอยู่ในระดับสูงในทางบวก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของทักษะย่อยที่มีค่าสูงสุด คือ ความสัมพันธ์ระหว่างทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่นกับทักษะการให้ความร่วมมือ มีค่าเท่ากับ 0.615 ส่วนค่าสหสัมพันธ์ที่มีค่าต่ำสุด คือ ทักษะการจัดการความเครียดกับทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง มีค่าเท่ากับ 0.232

1.3.2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 ของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ด้วยการนำทักษะย่อยต่าง ๆ ทั้ง 10 ทักษะมาวิเคราะห์เพื่อแสดงความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง โดยการวิเคราะห์ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL 8.45) ผลการวัดการทดสอบความเหมาะสมพอดีของโมเดลมีความเหมาะสมพอดีของโมเดลมีค่า χ^2 เท่ากับ 32.8475 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.1073 ดังนั้นค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสามารถแปลความหมายได้ว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และเมื่อพิจารณาดัชนีความเหมาะสมพอดีค่าอื่น ๆ ได้แก่ ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.9945 ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.9875 ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ 0.9982 ซึ่งมีค่าสูงตามเกณฑ์ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อีกทั้งค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.0031 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประเมินค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.0716 ซึ่งมีค่าต่ำมากใกล้เคียงศูนย์ จากดัชนีดังกล่าว แสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 1 ของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น องค์ประกอบที่ 1 ด้านสังคม ประกอบด้วย ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.0412 – 0.4045 องค์ประกอบที่ 2 ด้านความคิด ประกอบด้วย ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ปัญหา มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบตั้งแต่ 0.4066 – 0.4943 และองค์ประกอบที่ 3 ด้านการเผชิญทางอารมณ์ ประกอบด้วย ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ตั้งแต่ 0.1252 – 0.2816

ค่าความเชื่อถือได้ของการวัด (R^2) แต่ละทักษะย่อย มีค่าความเชื่อถือได้ของทักษะย่อยทั้ง 10 ทักษะ อยู่ระหว่าง 0.0211 - 0.6008 โดยทักษะการแก้ปัญหา มีค่าความเชื่อถือได้สูงสุด รองลงมาคือ ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง ทักษะการเผชิญความโกรธ ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการจัดการความเครียด และทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม มีค่าต่ำสุดตามลำดับ

1.3.3 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ด้วยการนำคะแนนองค์ประกอบทักษะชีวิต จำนวน 3 องค์ประกอบ มาวิเคราะห์เพื่อแสดงหลักฐานความเที่ยงตรงตามโครงสร้าง โดยใช้การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL) การทดสอบความเหมาะสมพอดีของโมเดลโครงสร้างทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นมีค่า χ^2 เท่ากับ 32.8475 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.1073 ดังนั้นค่า χ^2 ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งแสดงว่า โมเดลโครงสร้างของผู้วิจัยมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ประกอบกับค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (Relative chi-square) มีค่าเท่ากับ 1.3686 ซึ่งมีค่า

น้อยกว่า 2.0 แสดงว่า โมเดลโครงสร้างมีลักษณะเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับที่น่าพอใจ (Carmines; & McIver. 1981)

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพิจารณาดัชนีความเหมาะสมอื่น ๆ ได้แก่ ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.9945 ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.9875 ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ 0.9982 แสดงว่าโมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ อีกทั้งค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.0031 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประเมินค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.0716 ซึ่งมีค่าต่ำมากใกล้ศูนย์ จากดัชนีดังกล่าว แสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นมี 3 องค์ประกอบ คือ องค์ประกอบด้านสังคม ประกอบด้วย 5 ทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ และทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น องค์ประกอบด้านความคิด ประกอบด้วย 2 ทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ปัญหา องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ประกอบด้วย 3 ทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง ซึ่งมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์สามารถวัดองค์ประกอบของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นได้ 3 องค์ประกอบ

เมื่อพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบในแต่ละองค์ประกอบ พบว่า โมเดลทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นมีน้ำหนักองค์ประกอบในแต่ละด้านมีค่าเป็นบวก และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทุกด้าน แสดงว่า องค์ประกอบทั้ง 3 องค์ประกอบ เป็นตัวบ่งชี้ที่สำคัญในการพิจารณาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น นอกจากนี้เมื่อพิจารณาในรายละเอียดขององค์ประกอบแล้ว องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์มีค่าน้ำหนักมากที่สุด เท่ากับ .9562 รองลงมาได้แก่ องค์ประกอบด้านสังคม และองค์ประกอบด้านความคิด โดยมีค่าน้ำหนักเท่ากับ .9080 และ .8212 ตามลำดับ

ส่วนค่าความเชื่อถือได้ของการวัด (R^2) แต่ละองค์ประกอบ มีค่าความเชื่อถือได้ของข้อมูลที่วัดในแต่ละองค์ประกอบอยู่ในระดับสูง

2. ผลการศึกษาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ทักษะชีวิตโดยรวมของนักเรียนวัยรุ่น จำนวน 1,196 คน อยู่ในระดับสูงโดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.6847 ส่วนแต่ละองค์ประกอบ พบว่า องค์ประกอบด้านสังคม องค์ประกอบด้านความคิด และองค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ อยู่ในระดับสูง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.7315, 3.5577, และ 3.6174 ตามลำดับ

นอกจากนี้เมื่อพิจารณาทักษะย่อยของแต่ละองค์ประกอบ พบว่า นักเรียนวัยรุ่นที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมีทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง อยู่ในระดับสูง มีค่าเฉลี่ยระหว่าง 3.5426 ถึง 3.8972 ส่วนทักษะการแก้ปัญหา อยู่ในระดับปานกลาง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.4335

3. การสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตทั้ง 3 องค์ประกอบ (10 ทักษะย่อย) และดำเนินการโดยกลุ่มฝึกอบรม จำนวน 12 ครั้ง และครั้งละ 1 ชั่วโมง 30 นาที ถึง 2 ชั่วโมง โดยนำกรอบแนวคิดในการศึกษาองค์ประกอบของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น จากแนวคิดของแมนกรูการ์; วิทแมน; และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001) มาใช้เป็นกรอบแนวคิดในการศึกษาองค์ประกอบทักษะชีวิต ส่วนโมเดลกลุ่มฝึกอบรมผู้วิจัยได้นำแนวคิดกลุ่มฝึกอบรม (Training Group) ตามแนวคิดของเนลสันโจนส์ (Nelson-Jones. 1992) โดยมีขั้นตอนของการฝึกอบรม (Stage of Training Group) 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 ขั้นเริ่มต้นหรือขั้นนำ (Initial Stage) ขั้นที่ 2 ขั้นดำเนินการ (Working Stage) และขั้นที่ 3 ขั้นยุติการฝึกอบรม (Ending Stage)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้นำทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา ได้แก่ ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) ทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ (Transactional Analysis Counseling Theory) วิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Psycho-educational Counseling Approach) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา (Solution-Focused Counseling Theory) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Counseling Theory) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) และทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง (Reality Counseling Theory) ตลอดจนนำหลักการและเทคนิคต่าง ๆ ทางด้านจิตวิทยามาประยุกต์ใช้ในโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

เมื่อตรวจสอบโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยใช้การวิเคราะห์จากหลักฐานเชิงคุณลักษณะ (Qualitative) โดยให้ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน ได้แก่ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชูศรี เลิศรัตน์เดชากุล อาจารย์ ดร.พาสนา จุฬรัตน์ รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริบูรณ์ สายโกสุม และรองศาสตราจารย์ ดร.กาญจนา ไชยพันธุ์ เป็นผู้ตรวจสอบและพิจารณาความถูกต้องของความสอดคล้องทั้งในเนื้อหา

แนวคิด ทฤษฎี เทคนิค วัตถุประสงค์ วิธีดำเนินการ และการประเมินผลกลุ่มฝึกอบรม พบว่า โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.80-1.00 ซึ่งเกณฑ์ประเมินว่าค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ที่มีค่าตั้งแต่ 0.50 ขึ้นไป แสดงว่าเป็นตัวแทนของจุดประสงค์ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

4. การเปรียบเทียบทักษะชีวิตของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม ก่อน การทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

4.1 การเปรียบเทียบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวม

ก่อนการวิเคราะห์ ผู้วิจัยนำคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตโดยรวมที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมาวิเคราะห์ความแปรปรวนโดยใช้สถิติ Two-Way ANOVA Repeated Measurement และทำการตรวจสอบการแจกแจงปกติของกลุ่มตัวอย่าง ด้วยวิธีบ็อกซ์เอ็ม (Box's M test) ได้ค่าเท่ากับ 6.080 และจากการทดสอบได้ค่า F เท่ากับ .862 ที่นัยสำคัญทางสถิติ เท่ากับ .522 แสดงว่า กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความแปรปรวนของความคลาดเคลื่อนเป็นเอกพันธ์กันผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบทักษะชีวิตโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมต่อไป และสรุปผลการศึกษาดังนี้

จากผลการเปรียบเทียบทักษะชีวิตโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า ผลที่ได้จากการวัดคะแนนทักษะชีวิตก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนทักษะชีวิตโดยรวมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 9.879$, $p = 0.000$) แสดงว่า คะแนนที่ได้จากการวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวม แต่ละครั้งของกลุ่มฝึกอบรม และกลุ่มที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมมีความแตกต่างกัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงไม่แปลความหมายผลหลัก (Main Effects) ของกลุ่มการฝึกอบรม และผลของการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ผลเฉพาะกลุ่ม (Simple Effects) โดยแยกการวิเคราะห์ทีละกลุ่ม และนำผลที่ได้จากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล มาทดสอบความแตกต่าง โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) และเปรียบเทียบเป็นรายคู่ด้วยวิธีการ LSD เพื่อดูว่าคู่ใดมีความแตกต่างกัน ผลจากการวิเคราะห์พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ในกลุ่มทดลอง มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($F = 31.537$, $p = 0.000$) ส่วนในกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติแสดงว่า ในกลุ่มทดลองมีคะแนนทักษะชีวิตโดยรวมก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล มีความแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่ ส่วนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมใดๆ ไม่พบความแตกต่าง

ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการตรวจสอบความแตกต่างรายคู่โดยใช้การทดสอบด้วยวิธีการ LSD พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมหลังการทดลอง และระยะติดตามผลที่เป็นกลุ่มทดลอง แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า การทดลองโดยใช้กลุ่มฝึกอบรมส่งผลต่อการพัฒนาทักษะชีวิตให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการฝึกอบรมอยู่จนถึงระยะติดตามผล

4.2 การเปรียบเทียบทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบ

การวิเคราะห์ตอนนี้ผู้วิจัยนำคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมาเปรียบเทียบกัน โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำชนิดสองทาง(Two-Way ANOVA Repeated Measurement) แบบ One Between and Two Within Design ผลการวิเคราะห์ พบว่า องค์ประกอบทักษะชีวิต (ด้านสังคม ด้านความคิด และด้านการเผชิญทางอารมณ์) กับผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล และกับกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนทักษะชีวิตรายองค์ประกอบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = .881, p = .479$) องค์ประกอบทักษะชีวิต กับผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล มีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนทักษะชีวิตรายองค์ประกอบอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = .1258, p = .293$)

ส่วนผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันต่อคะแนนทักษะชีวิตรายองค์ประกอบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($F = 9.879, p = 0.000$) แสดงว่า คะแนนที่ได้จากผลการวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบในแต่ละครั้งของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมมีความแตกต่างกัน

ดังนั้นผู้วิจัยจึงไม่แปลความหมายผลหลัก (Main Effects) ของกลุ่มการฝึกอบรม และผลที่ได้จากการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ผู้วิจัยจึงทำการวิเคราะห์ผลเฉพาะกลุ่ม (Simple Effects) เป็นรายองค์ประกอบ โดยแยกการวิเคราะห์ทีละกลุ่ม โดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way ANOVA Repeated Measurement) และเปรียบเทียบเป็นรายคู่ด้วยวิธีการ LSD เพื่อดูว่าคู่ใดมีความแตกต่างกัน ผลการวิเคราะห์พบว่า คะแนนแบบวัดทักษะชีวิตรายองค์ประกอบที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทุกองค์ประกอบ ($F = 13.576, p = 0.000, F = 16.842, p = 0.000, F = 9.987, p = 0.001$) ของกลุ่มทดลอง ส่วนของกลุ่มควบคุมไม่พบความแตกต่าง

แสดงว่าในกลุ่มทดลองมีคะแนนทักษะชีวิตรายองค์ประกอบที่ได้จากผลการวัดก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล มีความแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่ ส่วนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมใดๆ ไม่พบความแตกต่าง

ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการตรวจสอบความแตกต่างรายคู่โดยใช้การทดสอบด้วยวิธีการ LSD พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ หลังการทดลอง และระยะติดตามผลที่เป็นกลุ่มทดลอง แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับระยะติดตามผล แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า การทดลองโดยใช้กลุ่มฝึกอบรมส่งผลต่อการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านการเผชิญทางอารมณ์ให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการฝึกอบรมอยู่จนถึงระยะติดตามผล

ส่วนค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบด้านสังคม หลังการทดลอง และระยะติดตามผลที่เป็นกลุ่มทดลอง แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า การทดลองโดยใช้กลุ่มฝึกอบรมส่งผลต่อการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านการเผชิญทางอารมณ์ให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการฝึกอบรมอยู่จนถึงระยะติดตามผล

ค่าเฉลี่ยคะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นรายองค์ประกอบด้านความคิด หลังการทดลอง และระยะติดตามผลที่เป็นกลุ่มทดลอง แตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่หลังการทดลองกับระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ แสดงว่า การทดลองโดยใช้กลุ่มฝึกอบรมส่งผลต่อการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านความคิดให้ดีขึ้น และมีความคงทนของผลการฝึกอบรมอยู่จนถึงระยะติดตามผล

กล่าวโดยสรุป จากผลวิเคราะห์ความแตกต่างของทักษะชีวิตโดยรวมและรายองค์ประกอบทุกด้าน ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงให้เห็นว่า กลุ่มฝึกอบรมมีผลทำให้ทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยรวมและรายองค์ประกอบทุกด้านของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกัน สอดคล้องกับสมมติฐานของการวิจัย

การอภิปรายผล

การวิจัยเรื่อง การศึกษาทักษะชีวิต และการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ผลการศึกษาพบว่า องค์ประกอบของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ

องค์ประกอบด้านสังคม ประกอบด้วย 5 ทักษะย่อย ได้แก่

1. ทักษะการติดต่อสื่อสาร
2. ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง
3. ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม
4. ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น
5. ทักษะการให้ความร่วมมือ

องค์ประกอบด้านความคิด ประกอบด้วย 2 ทักษะย่อย ได้แก่

1. ทักษะการตัดสินใจ
2. ทักษะการแก้ปัญหา

องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ ประกอบด้วย 3 ทักษะย่อย ได้แก่

1. ทักษะการจัดการความเครียด
2. ทักษะการเผชิญความโกรธ
3. ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง

จากผลการวิจัยเกี่ยวกับองค์ประกอบต่าง ๆ ของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นของการวิจัยในครั้งนี้ สามารถยืนยันได้ว่าแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ซึ่งสามารถวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นได้ โดยผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับผลการศึกษาของแมนกรุก้า; วิทแมน; และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 6) ดีน; แบลลีย์; และปาร์คเกอร์ (Deen; Bailey; & Parker. 2002: Online) และยูเนสโก (Focusing Resources on Effective School Health. 2002: Online; citing UNESCO. 2001) ซึ่งมีแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของทักษะชีวิต ในรายละเอียดองค์ประกอบที่คล้ายคลึงกัน คือ ทักษะในด้านสังคม ด้านความคิด และด้านการเผชิญทางอารมณ์

นอกจากนี้ผลการศึกษายังพบว่า องค์ประกอบที่มีน้ำหนักมากที่สุดคือ องค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ โดยผลของการศึกษาสอดคล้องกับที่ แมนกรุก้า; วิทแมน; และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 25) กล่าวไว้ว่า ทักษะด้านอารมณ์เป็น องค์ประกอบที่มีความสำคัญที่สุดสำหรับทักษะชีวิต ทั้งนี้อาจเนื่องจากความรู้สึกหรืออารมณ์จะมีความสัมพันธ์และมีอิทธิพลต่อบุคคล (Corey. 2004: 396-400) และสอดคล้องกับเฟอเฟิล; เฮอร์

ริค; และชาร์พ (Faupel; Herrick; & Sharp. 1998: 7-11) ได้กล่าวไว้ว่า ความรู้สึกหรืออารมณ์จะมีอิทธิพล และมีผลทำให้บุคคลเกิดแรงขับที่นำไปสู่การแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ได้

การนำคะแนนของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นไปวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่ 2 (Confirmatory Factor Analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL 8.54) พบว่าแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น มีค่าดัชนีทดสอบประสิทธิภาพของโมเดล ได้แก่ ค่า χ^2 มีค่าเท่ากับ 32.8475 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (p) เท่ากับ 0.1073 ซึ่งมีค่ามากกว่าค่าความเหมาะสมพอดีขั้นต่ำ (The minimum value of the fir function) อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2537: 45; อ้างอิงจาก Joreskog; & Sorbom. 1989: 23-28) นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาค่าไค - สแควร์สัมพัทธ์ (Relative chi-square) มีค่าเท่ากับ 1.3686 ซึ่งมีค่าน้อยกว่า 2.0 แสดงว่า โมเดลโครงสร้างมีลักษณะสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ในระดับเป็นที่น่าพอใจ (Carmines; & McIver. 1981) และเมื่อพิจารณาค่าดัชนีวัดความเหมาะสมพอดีอื่น ๆ ก็ให้ผลสอดคล้องกัน คือ ค่าดัชนีความเหมาะสมพอดี (GFI) มีค่าเท่ากับ 0.9945 ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) มีค่าเท่ากับ 0.9875 ดัชนีความเหมาะสมพอดีเปรียบเทียบ (CFI) มีค่าเท่ากับ 0.9982 แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ (นงลักษณ์ วิรัชชัย. 2537: 45; อ้างอิงจาก Joreskog; & Sorbom. 1989: 26-27) รวมถึงการพิจารณาค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) พบว่า ค่าดัชนีรากของกำลังสองเฉลี่ยของเศษ (RMR) มีค่าเท่ากับ 0.0031 และดัชนีรากที่สองของความคลาดเคลื่อนในการประมาณค่า (RMSEA) มีค่าเท่ากับ 0.0176 ซึ่งมีค่าต่ำมากใกล้ศูนย์ จากดัชนีดังกล่าว แสดงว่า โมเดลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของทักษะชีวิต 3 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านสังคม องค์ประกอบด้านความคิด และองค์ประกอบด้านการเผชิญทางอารมณ์ มีค่าความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ สามารถวัดองค์ประกอบของทักษะชีวิตได้ ผลการวิเคราะห์ดังกล่าวเป็นการยืนยันความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้าง (Construct validity) ของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น เนื่องจากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันเป็นเทคนิคและวิธีการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงโครงสร้างที่ดีวิธีหนึ่ง ซึ่งสอดคล้องกับ นงลักษณ์ วิรัชชัย (2537: 53; อ้างอิงจาก Joreskog; & Sorbom. 1989: 23-28; Long. 1983: 61-64; Bollen. 1989: 256-281, 335-338) ที่กล่าวว่า ขั้นตอนที่สำคัญในการวิเคราะห์โมเดลลิสเรลอีกขั้นตอนหนึ่ง คือ การตรวจสอบความตรงของโมเดลลิสเรลที่เป็นสมมติฐานการวิจัย หรือการประเมินความถูกต้องของโมเดล หรือการตรวจสอบความเหมาะสมพอดีระหว่างข้อมูลเชิงประจักษ์กับโมเดล โปรแกรมลิสเรลจะให้ค่าสถิติที่ช่วยตรวจสอบความตรงของโมเดล 5 วิธี คือ

1. ความคลาดเคลื่อนมาตรฐานและสหสัมพันธ์ของค่าประมาณพารามิเตอร์ (Standard Errors and Correlations of Estimates)

2. สหสัมพันธ์พหุคูณ และสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (Multiple Correlation and Coefficients of Determination) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมลิสเรลจะให้ค่าสหสัมพันธ์พหุคูณ และสัมประสิทธิ์การพยากรณ์สำหรับตัวแปรสังเกตได้ แยกทีละตัว และรวมทุกตัว รวมทั้งสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ของสมการโครงสร้างด้วย ค่าสถิติเหล่านี้ควรมีค่าสูงสุดไม่เกิน 1 และค่าที่สูงกว่าแสดงว่าโมเดลมีความตรง

3. ค่าสถิติวัดระดับความเหมาะสมพอดี (Goodness of Fit Measurement) ค่าสถิติในกลุ่มนี้ใช้ตรวจสอบความตรงของโมเดลเป็นภาพรวมทั้งโมเดล ไม่ใช่เป็นการตรวจสอบเฉพาะค่าพารามิเตอร์แต่ละตัวเหมือนค่าสถิติสองประเภทแรก ในทางปฏิบัตินักวิจัยควรใช้สถิติวัดระดับความเหมาะสมพอดีตรวจสอบความตรงของโมเดลทั้งหมด ค่าสถิติในกลุ่มนี้สำหรับโปรแกรมลิสเรลมี 4 ประเภท คือ

3.1 ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-Square Statistics) ค่าสถิติไค-สแควร์ เป็นค่าสถิติใช้ทดสอบสมมติฐานทางสถิติว่าฟังก์ชันความเหมาะสมพอดีมีค่าเป็นศูนย์ การคำนวณค่าไค-สแควร์คำนวณจากผลคูณขององศาอิสระกับค่าของฟังก์ชันความเหมาะสมพอดี ถ้าค่าสถิติไค-สแควร์มีค่าสูงมากแสดงว่าฟังก์ชันความเหมาะสมพอดีมีค่าแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ กล่าวคือ โมเดลลิสเรลไม่มีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ถ้าสถิติไค-สแควร์ มีค่าต่ำมาก และยังมีค่าใกล้เคียงศูนย์มากเท่าไร แสดงว่าโมเดลลิสเรลเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.2 ดัชนีวัดความเหมาะสมพอดี (Goodness of Fit Index : GFI) ค่าดัชนี GFI เป็นอัตราส่วนของผลต่างระหว่างฟังก์ชันความเหมาะสมพอดีจากโมเดลก่อนปรับและหลังปรับโมเดลกับฟังก์ชันความเหมาะสมพอดีก่อนปรับโมเดล ดัชนี GFI จะมีค่าอยู่ระหว่าง 0 และ 1 และเป็นค่าที่ไม่ขึ้นกับขนาดของกลุ่มตัวอย่าง ถ้าดัชนี GFI เข้าใกล้ 1.00 แสดงว่าโมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3.3 ดัชนีวัดระดับความเหมาะสมพอดีที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index : AGFI) เมื่อนำดัชนี GFI มาปรับแก้ โดยคำนึงถึงขนาดขององศาความเป็นอิสระ ซึ่งรวมจำนวนตัวแปรและขนาดของกลุ่มตัวอย่าง จะได้ค่าดัชนี AGFI ที่มีคุณสมบัติเช่นเดียวกับดัชนี GFI

3.4 ดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนที่เหลือ (Root Mean Squared Residual : RMR) ดัชนี RMR บอกขนาดของส่วนที่เหลือโดยเฉลี่ยจากการเปรียบเทียบระดับความเหมาะสมพอดีของโมเดลสองโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ และจะใช้ได้ต่อเมื่อตัวแปรภายนอกและตัวแปรสังเกตได้เป็นตัวแปรมาตรฐาน เพราะค่าดัชนีแปลความหมายสัมพันธ์กับขนาดของความแปรปรวนและความแปรปรวนร่วมระหว่างตัวแปร ค่าของดัชนี RMR ยิ่งเข้าใกล้ศูนย์ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

4. การวิเคราะห์เศษเหลือหรือความคลาดเคลื่อน (Analysis of Residuals) วิธีการใช้คือพล็อต เป็นกราฟแสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคลาดเคลื่อนกับค่าควอไทล์ปกติ ถ้าได้เส้นกราฟที่มีความชันมากกว่าเส้นทแยงมุม อันเป็นเกณฑ์ในการเปรียบเทียบ แสดงว่า โมเดลมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์

จากผลการวิเคราะห์ห้อยประกอบเชิงยืนยันที่แสดงดังกล่าวข้างต้น จึงอาจกล่าวได้ว่า โมเดลการวิเคราะห์ห้อยประกอบเชิงยืนยันของทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีความเหมาะสมพอดีกับข้อมูลเชิงประจักษ์สามารถนำไปใช้ในการวัดทักษะชีวิตของวัยรุ่นทั่วไปได้อย่างมีความเที่ยงตรง

จากความมุ่งหมายการวิจัยข้อที่ 2 เพื่อสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น จากผลการหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตรวจสอบโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยใช้การวิเคราะห์จากหลักฐานเชิงคุณลักษณะ (Qualitative) พบว่า ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) มีค่าระหว่าง 0.80 - 1.00 แสดงว่า โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นผ่านเกณฑ์การตรวจสอบเชิงคุณลักษณะ ซึ่งสามารถนำไปใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นได้

ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่าโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตเป็นไปตามแนวคิดของเนลสันโจนส์ (Nelson-Jones. 1992) ที่กล่าวถึงกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตที่มีประสิทธิภาพควรประกอบด้วยขั้นตอนในการฝึกอบรมแต่ละครั้ง 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นเริ่มหรือขั้นนำ (Initial Stage) ขั้นดำเนินการ (Working Stage) และขั้นยุติหรือขั้นสรุป (Ending Stage) อีกทั้งควรมีการกำหนดระยะเวลาในการฝึกและจำนวนครั้งที่เหมาะสม (Length of Group and Duration of Session) โดยมีระยะเวลาในการฝึกประมาณ 6-12 ครั้ง และแต่ละครั้งควรใช้เวลาในการฝึกไม่ควรเกิน 2-3 ชั่วโมง มีการเลือกและพิจารณาการใช้เนื้อหาตลอดจนวิธีการต่าง ๆ ในการฝึกอบรม (Training Method and Materials) ที่ดีมีความเหมาะสม กล่าวคือ ในด้านวิธีการฝึกอบรมที่ดีที่จะทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีทักษะชีวิตที่เพิ่มขึ้นนั้น ควรเป็นการฝึกทักษะชีวิตอย่างเป็นระบบ (Systematic life skills Training) โดยมีการนำเทคนิค และวิธีการต่าง ๆ ที่สำคัญ ๆ มาใช้ในการฝึกอบรม ได้แก่ การสอนและการบรรยาย (Lecture and Teaching) การประเมินตนเอง (Self-Assessment) การสาธิต (Demonstration) การฝึกสอน (Coaching) การฝึกซ้อม (Rehearsal) การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) การใช้แผ่นบันทึกงาน (Worksheets) การใช้แบบฝึกหัด (Exercises) การใช้เกม (Game) การใช้การอภิปราย (Discussion) และการให้การบ้าน (Homework) เป็นต้น

ส่วนในด้านเนื้อหาของการพัฒนาทักษะชีวิตนั้น แมนกรูการ์; วิทแมน; และโพสเนอร์ (Mangrulkar; Whitman; & Posner. 2001: 22) ได้กล่าวถึงเนื้อหาที่สำคัญของการสร้างโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตไว้ 3 ทักษะ คือ

1. ทักษะด้านสังคม (Social Skills) ประกอบด้วย ทักษะการติดต่อสื่อสารสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการแสดงออกอย่าง ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น

เนื่องจากวัยรุ่นเป็นวัยของความท้าทาย มีความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นเพิ่มขึ้นไม่ว่าจะเป็น พ่อแม่ กลุ่มเพื่อน หรือบุคคลอื่น ๆ ในสังคม สิ่งเหล่านี้จะเพิ่มความซับซ้อนของการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมให้กับวัยรุ่น

2. ทักษะทางความคิด (Cognitive Skills) ประกอบด้วย ทักษะการแก้ปัญหาและการตัดสินใจ (การเข้าใจผลที่จะเกิดขึ้นของการกระทำ การกำหนดทางเลือกในการแก้ปัญหา) ในการพัฒนาทักษะชีวิตส่วนใหญ่จะรวมทักษะทางสังคมและทักษะทางความคิดเข้าด้วยกัน การแก้ปัญหาและการตัดสินใจ เป็นทักษะสำคัญของทักษะด้านความคิดในการที่จะช่วยพัฒนาทักษะชีวิตให้กับวัยรุ่น จากทฤษฎีของแบนดูรากล่าวไว้ว่า บุคคลที่มีประสบการณ์ที่ยุ่งยากเกี่ยวกับการตัดสินใจและการแก้ปัญหาจะส่งผลให้บุคคลนั้นไม่สามารถสร้างเป้าหมายที่เหมาะสมและประสบความสำเร็จในเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้ ดังนั้นสิ่งสำคัญในการฝึกทักษะการตัดสินใจ และการแก้ปัญหาให้กับวัยรุ่นนั้นจะต้องออกแบบโมเดลให้วัยรุ่นเรียนรู้ว่าทำอย่างไร(How) ไม่ใช่รู้ว่าคืออะไร(What)เท่านั้น เนื่องจากทักษะทางความคิดจะช่วยให้วัยรุ่นเรียนรู้ที่จะคิดอย่างมีวิจารณญาณเกี่ยวกับความกดดันต่าง ๆ ที่เข้ามาคุกคามในชีวิต

นอกจากนี้ทักษะทางความคิดยังมีความสัมพันธ์กับการประเมินตนเอง(Self-Evaluation) ซึ่งจะช่วยสะท้อนในเรื่องค่านิยมที่มีต่อพฤติกรรมต่าง ๆ ของบุคคล และคุณภาพของบุคคล ตลอดจนบุคคลอื่น อีกทั้งยังเกี่ยวข้องกับการคาดหวังหรือระดับที่ตนเองคาดหวังที่จะพยายามกำหนดเป้าหมายหรือผลที่จะเกิดขึ้นในชีวิตอย่างแท้จริงในอนาคต บุคคลที่มีความเชื่อในเชิงสาเหตุหรือเหตุผลจะมีแนวโน้มที่จะสัมพันธ์กับพฤติกรรมเชิงบวก และพฤติกรรมที่สร้างสรรค์ ตลอดจนประสบความสำเร็จทางการศึกษา ส่วนการสร้างการตัดสินใจจะเกี่ยวข้องกับกระบวนการเชิงเหตุผล การจัดการของความยุ่งยากในการเลือกสิ่งใดสิ่งหนึ่งโดยเฉพาะภายใต้สถานการณ์ที่ตึงเครียด (โดยสามารถระบุประเด็นปัญหาที่สำคัญหรือปัญหาการกำหนดเป้าหมาย การเลือกทางเลือกที่เหมาะสมและความเป็นไปได้ของผลที่จะเกิดขึ้น)

3. ทักษะการเผชิญทางอารมณ์ (Emotional Coping Skills) ประกอบด้วย การจัดการความเครียด การจัดการกับความรู้สึกรวมถึงความโกรธ ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง สำหรับทักษะการเผชิญทางอารมณ์โดยผ่านการเรียนรู้ในการบริหารจัดการตนเองและการควบคุมความเครียด เป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างมากของการสร้างโมเดลการพัฒนาทักษะชีวิต โดยการเพิ่มทักษะของการควบคุมอารมณ์จะช่วยให้บุคคลที่มีปัญหาสามารถคิดและจัดการเกี่ยวกับสถานการณ์ที่คับข้องใจ และสถานการณ์ที่ยั่วเย้าได้

ดังนั้นในการสร้างโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่นที่มีประสิทธิภาพนั้นจะต้องมีทั้ง 3 องค์ประกอบดังกล่าว เนื่องจากจะช่วยให้วัยรุ่นสามารถมีพัฒนาการต่าง ๆ ที่เหมาะสม และมีทักษะที่จำเป็นและมีความเหมาะสมกับการดำเนินชีวิต

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้นำทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา ตลอดจนนำหลักการและเทคนิคต่าง ๆ ทางด้านจิตวิทยามาประยุกต์ใช้ในโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นในแต่ละครั้ง ซึ่งสอดคล้องกับที่เนลสันโจนส์ (Nelson-Jones. 1997: 10) กล่าวว่า การพัฒนาทักษะชีวิตนั้นจำเป็นอย่างยิ่งในการประยุกต์แนวความคิด กรอบแนวคิดในเชิงทฤษฎีมาประยุกต์ใช้กับโมเดลในการพัฒนาทักษะชีวิตเพื่อเป็นโมเดลของการฝึกปฏิบัติ ไม่ว่าจะเป็น แนวคิดภายใต้การให้คำปรึกษาแบบการให้ความรู้ ข้อมูลเชิงจิตวิทยา (Psychological Education Framework) การบูรณาการทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นความคิด (Cognitive Counseling Theory) ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบมนุษยนิยมและพฤติกรรมนิยม (Humanistic and Behavioral Counseling Theory) เป็นต้น

ดังนั้นอาจสรุปได้ว่า โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นสามารถใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นได้ โดยผลจากการทดลองใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมพบว่า สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้แนวทางในการพัฒนาตนเองต่อทักษะชีวิตด้านต่าง ๆ สมาชิกกลุ่มมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน ตลอดระยะการดำเนินการในแต่ละครั้งของการพัฒนาทักษะชีวิตในแต่ละทักษะ สมาชิกกลุ่มมีการถามคำถามและตอบคำถาม มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม มีการแบ่งปันประสบการณ์ การมีโอกาสได้ประเมินทักษะต่าง ๆ ของตนเองในกลุ่ม

ก่อนการยุติกลุ่มฝึกอบรม สมาชิกกลุ่มได้ซักถามแสดงความคิดเห็น สมาชิกบางคนบอกข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ต่อกลุ่ม ซึ่งนำไปสู่การพัฒนาตนเอง การมีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มที่ดี การเรียนรู้เกี่ยวกับความคิด ความรู้สึกทั้งของตนเองและสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม

จากความมุ่งหมายการวิจัยข้อที่ 3 เพื่อเปรียบเทียบทักษะชีวิตโดยรวมและรายด้านของกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม และกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้รับการฝึกอบรมใด ๆ ก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

ผลจากการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรม พบว่า หลังจากทีกลุ่มทดลองได้ร่วมกลุ่มฝึกอบรมมีคะแนนทักษะชีวิตโดยรวมและในแต่ละรายด้านเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ .05 โดยผู้วิจัยขอเสนอผลการพัฒนาทักษะชีวิตในแต่ละด้านเป็นลำดับดังนี้

ผลจากการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านสังคมของนักเรียนวัยรุ่นโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรม พบว่า หลังจากทีกลุ่มทดลองได้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม มีคะแนนทักษะชีวิตด้านสังคมเพิ่มขึ้น ทั้งนี้ผู้วิจัยใช้กลุ่มฝึกอบรมโดยนำทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษาตลอดจนเทคนิคและวิธีการทางด้านจิตวิทยามาประยุกต์ใช้โดยมีรายละเอียดดังนี้

เมื่อผู้วิจัยได้ใช้เทคนิคตามโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตในด้านสังคมซึ่งประกอบด้วย 5 ทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ และทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น

ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษาที่ผู้วิจัยนำมาใช้ในการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตด้านสังคมในทักษะการติดต่อสื่อสาร คือ เทคนิคการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ โดยผู้วิจัยใช้การสาธิต (Demonstration) ถึงการสื่อสารในรูปแบบต่าง ๆ บนพื้นฐานทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ (Transactional Analysis Counseling Theory) ได้แก่ การสื่อสารแบบสอดคล้องกัน (Complementary Transaction) การสื่อสารแบบตัด (Cross Transaction) และการสื่อสารแบบซ่อนเร้น (Ulterior Transaction) โดยหลังจากการสาธิตรูปแบบการสื่อสารต่าง ๆ ทำให้สมาชิกเรียนรู้ว่าการสื่อสารแบบไหนคือรูปแบบการสื่อสารที่ดีที่ช่วยให้เกิดสัมพันธภาพ และควรฝึกใช้ในชีวิตประจำ ตลอดจนหลักเลือกรูปแบบการสื่อสารที่ก่อให้เกิดการทำลายสัมพันธภาพ และสามารถให้การสื่อสารด้วยท่าทางที่สอดคล้องเหมาะสม นอกจากนี้ผู้วิจัยใช้การฝึกการใช้พฤติกรรมให้ความสนใจ (Attending Behavior) โดยให้สมาชิกกลุ่มฝึกการประสานสายตา ฝึกการแสดงออกทางสีหน้า การฟังที่ระมัดระวังเหมาะสม เมื่อฝึกการใช้พฤติกรรมการให้ความสนใจเสร็จแล้วผู้วิจัยให้สมาชิกออกมาแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) พร้อมกับให้สมาชิกคนอื่น ๆ ให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) กับสมาชิกที่ออกมาแสดงบทบาทสมมติ ซึ่งทำให้สมาชิกกลุ่มเรียนรู้เทคนิคทางจิตวิทยาในการเป็นผู้ฟังที่ดี รู้จักรับฟังบุคคลอื่นอย่างตั้งใจ และในขณะเดียวกันก็สามารถให้และรับฟังข้อมูลย้อนกลับจากสมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ ได้

ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรองผู้วิจัยนำทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางและวิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Person-Centered and Psycho-educational Counseling Approach) โดยการสอน (Teaching) เทคนิคการปฏิเสธเมื่อถูกขอร้อง (Different Ways to Refuse a Request Technique) และเทคนิคการจัดการกับความกดดันของกลุ่มเพื่อน (Handling the Perennial Dilemma of Peer Pressure Technique) พร้อมทั้งให้สมาชิกได้วิเคราะห์ถึงสถานการณ์ที่ตนเองรู้สึกอึดอัดในการปฏิเสธ ตลอดจนให้สมาชิกกลุ่มได้แสดงบทบาทสมมติตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจากการวิเคราะห์ของกลุ่ม ซึ่งเทคนิคต่าง ๆ ช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้ทักษะในการปฏิเสธและเจรจาต่อรองในสิ่งที่อึดอัดใจและทำให้เกิดผลเสียแต่ตนเอง เช่น ต้องปฏิเสธเพื่อนเมื่อเรามีความจำเป็นในการทำงานบางสิ่งบางอย่าง และต่อรองทางเลือกกับเพื่อนว่าจะทำอะไร เช่น ปฏิเสธว่า “ไม่” หรือจะชะลอการปฏิเสธเพื่อไม่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง หรือโน้มน้าวต่อรองเพื่อนโดยการเสนอทางเลือกอื่น ๆ เพื่อให้ทั้งสองฝ่ายพอใจได้อย่างไร พร้อมกับสมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้แนวคิดในการประนีประนอม และโน้มน้าวบุคคลอื่น ๆ ให้สอดคล้องกับความคิดของ

ตน ตลอดจนมีการเสนอทางเลือกอื่นๆ ได้ อีกทั้งได้เรียนรู้ประสบการณ์จากเพื่อนสมาชิกคนอื่น ๆ และได้รับความรู้สึกของเพื่อน ๆ ในกลุ่มถึงแนวคิดต่าง ๆ ในการที่จะปฏิเสธและเจรจาต่อรอง

ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) โดยใช้เทคนิคการตอบสนองอย่างเหมาะสม (Assertive Response Technique) และใช้เทคนิคการสอน (Teaching) หลักการและแนวคิดเกี่ยวกับการแสดงพฤติกรรมการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ได้แก่ การบอกเกี่ยวกับความรู้สึก (Talking about feeling) การเลือกใช้คำที่เหมาะสม (Basic guidelines for assertive word choice) เช่น การใช้คำว่าฉัน ผม มากกว่าการใช้คำว่า คุณ เป็นต้น การอธิบายถึงความเป็นจริงแทนที่จะตัดสินหรือวิพากษ์วิจารณ์ (Use factual descriptions instead of judgment or exaggeration) นอกจากนี้ยังใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม โดยใช้เทคนิคการฝึกการตอบสนอง การแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ โดยใช้การแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) ตามสถานการณ์ที่ผู้วิจัยกำหนด (เข้าคิวซื้ออาหารกลางวัน แล้วมีคนแซงคิว) เทคนิคต่าง ๆ ช่วยให้ผู้วิจัยมีความเข้าใจเกี่ยวกับพฤติกรรมการกล้าแสดงออกมากขึ้น และสามารถแสดงพฤติกรรมการกล้าแสดงออกได้ เช่น การกล้าที่จะพูดเพื่อปกป้องสิทธิของตนเอง โดยไม่ล่วงล้ำสิทธิผู้อื่น การกล้าที่จะแสดงความรู้สึกและความต้องการของตนเอง หรือสิ่งที่สมาชิกกลุ่มไม่เห็นด้วยได้อย่างสุภาพมากขึ้น

ทักษะการให้ความร่วมมือ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) โดยใช้เทคนิคการยอมรับบุคคลอื่นอย่างไม่มีเงื่อนไข ทำให้สมาชิกกลุ่มเรียนรู้ในการที่จะยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคลเมื่อต้องทำงานร่วมกันกับกลุ่มเพื่อน การใช้เทคนิคการใช้เกมต่อหัวใจ (Jig saw game) ทำให้สมาชิกเรียนรู้ในการประยุกต์หลักการของการทำงานร่วมกัน ได้แก่ การเคารพความคิดบุคคลอื่น การใช้ความสามารถของตนเองเพื่อเป็นประโยชน์ต่อกลุ่ม การให้การสนับสนุน ไว้วางใจสมาชิก เนื่องจากการใช้เกมเป็นสถานการณ์จำลองในการทำงานร่วมกันจริง ๆ ของสมาชิกกลุ่มจะทำให้เห็นถึงคุณค่าและความสำคัญของการให้ความร่วมมือในการทำงานร่วมกัน

ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) โดยใช้เทคนิคการแสดงความเห็นอกเห็นใจ (Empathic Assertion Technique) และเทคนิคการอธิบายความรู้สึกและเห็นใจ (Describing Feeling and Empathizing Technique) การฝึกการวิเคราะห์ความรู้สึกจากภาษาท่าทาง และการใช้เทคนิคการเล่าเรื่องโดยใช้เรื่องราวที่เป็นชีวิตจริงของบุคคลที่ประสบปัญหาความยากจน และความลำบากกับการต่อสู้ดิ้นรนในชีวิต ซึ่งเทคนิคนี้ทำให้สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้และเข้าใจความรู้สึกถึงความเห็นอกเห็นใจ รู้จักเปรียบเทียบกับบุคคลอื่นกับชีวิตของตนเองว่าเป็นอย่างไร ซึ่งสมาชิกกลุ่มกล่าวว่า “ชีวิตพวกเขาเกิดมาดีกว่าเราตั้งเยอะ ควรจะสู้ชีวิต และเอาชนะความลำบากได้บ้าง ชีวิตของเราโชคดีกว่ามาก ดังนั้นเราควรที่จะตั้งใจทำหน้าที่ของตนเองให้ดีกว่านี้ ความลำบาก

ของเรายังน้อยเมื่อเทียบกับเขา” สิ่งเหล่านี้เป็นการสะท้อนให้เห็นถึงการเรียนรู้และเข้าใจความรู้สึก และความต้องการของบุคคลอื่นในสถานการณ์ต่าง ๆ ตลอดจนการทำให้สมาชิกกลุ่มย้อนมองดูชีวิตตนเอง ทำให้เกิดการพัฒนาความรู้สึกและความคิดบางประการในการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านการเห็นอกเห็นใจ

ผลจากการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านความคิดของนักเรียนวัยรุ่นโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรม พบว่า หลังจากที่ถูกทดลองได้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม มีคะแนนทักษะชีวิตด้านความคิดเพิ่มขึ้น ทั้งนี้ผู้วิจัยใช้กลุ่มฝึกอบรมโดยนำทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา ตลอดจนเทคนิคและวิธีการทางด้านจิตวิทยามาประยุกต์ใช้โดยมีรายละเอียดดังนี้

เมื่อผู้วิจัยได้ใช้เทคนิคตามโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตในด้านความคิด ซึ่งประกอบด้วย 2 ทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ปัญหา

ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษาที่ผู้วิจัยนำมาใช้ในการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตด้านความคิดในทักษะการตัดสินใจ คือ เทคนิคการกำหนดข้อดีข้อเสีย (List Advantage and Disadvantage Technique) ซึ่งเป็นพื้นฐานของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) โดยเทคนิคนี้ทำให้สมาชิกกลุ่มเรียนรู้ขั้นตอนการตัดสินใจในการใช้เทคนิคสามารถเลือกการตัดสินใจได้อย่างเหมาะสมและมีกระบวนการมากขึ้น โดยกระบวนการตัดสินใจประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์สถานการณ์ ข้อดี/ข้อเสีย และสามารถประเมินผลการตัดสินใจได้ อีกทั้งเทคนิคเกม (Game) แม่น้ำจะเข้าเป็นเทคนิคในการเชื่อมโยงกิจกรรมกับการเริ่มฝึกทักษะการตัดสินใจได้ดี เนื่องจากเหตุการณ์ของเกมเกี่ยวข้องกับประเด็นต่าง ๆ ของการตัดสินใจ ซึ่งจะมีผลกระทบต่อชีวิตของตนเอง และสมาชิกเห็นความสำคัญของการตัดสินใจที่ดี สมาชิกเรียนรู้ว่าเมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่ต้องตัดสินใจต้องทำอะไร (How)

ทักษะการแก้ปัญหาผู้วิจัยใช้เทคนิคการสอน (Teaching) เกี่ยวกับแนวคิดของการแก้ปัญหา โดยให้หลักการของการให้คำปรึกษาและแนวคิดของเทคนิคการเอาชนะปัญหา (Overcoming Problems) เทคนิคการแก้ปัญหา การใช้เทคนิคการเขียนปัญหาลงกระดาษ แล้วขยำทิ้ง โดยกิจกรรมนี้ทำให้สมาชิกกลุ่มเรียนรู้ว่ามนุษย์ทุกคนมีปัญหาเหมือนกันหมดทุกคน และมีปัญหาแตกต่างกันไป ดังนั้นทำให้สมาชิกกลุ่มมองถึงเรื่องการมีปัญหว่า การมีปัญหาก็ถือว่าเป็นเรื่องปกติ อีกทั้งได้รู้ว่ามีปัญหามากกว่าเราแล้ว เพื่อนสมาชิกกลุ่มบางคนยังมีปัญหาที่หนักกว่าเรามาก และเรียนรู้ที่จะเห็นอกเห็นใจซึ่งกันและกัน ตลอดจนการแก้ปัญหาก็ต้องใช้สติปัญญาในการคิดหาสาเหตุ และวิธีการแก้ปัญหา พร้อมทั้งเรียนรู้แนวคิดเกี่ยวกับวิธีการแก้ปัญหว่าไม่ใช่มีแค่วิธีเดียว ปัญหาที่เกิดขึ้นบางอย่างแก้ไขได้แต่บางอย่างแก้ไขไม่ได้ต้องยอมรับในปัญหานั้น ๆ นอกจากนี้การใช้เกมแก้เชือกนอกจากเป็นกิจกรรมที่ใช้ในการนำเข้าสู่เนื้อหาการฝึกทักษะการแก้ปัญหายังมีประสิทธิผลแล้ว ยังทำให้สมาชิกกลุ่มเกิดแนวคิดเกี่ยวกับการแก้ปัญหว่า หากมีปัญหาเกิดขึ้นนั้นสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งคือการกำหนดหรือระบุว่าจะอะไรคือปัญหา เพื่อจะได้เข้าใจสาเหตุและแนวทางสำหรับการแก้ปัญหาได้ เป็นต้น

ข้อสังเกตประการหนึ่งของการวิจัย พบว่า นักเรียนวัยรุ่นกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยทักษะย่อยในด้านการแก้ปัญหาต่ำที่สุด คือ 2.688 ทั้งนี้ อาจมีเหตุผลเนื่องจากวัฒนธรรมของคนไทย ผู้ใหญ่มีแนวโน้มชอบช่วยเหลือ และแก้ปัญหาให้กับเด็ก โดยไม่ได้มีการฝึกให้เด็กวัยรุ่นรู้จักการแก้ปัญหาด้วยตัวเอง จึงทำให้คะแนนทักษะการแก้ปัญหาของวัยรุ่นที่เป็นกลุ่มทดลองมีคะแนนน้อยที่สุด ซึ่งหลังจากการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม พบว่ามีคะแนนทักษะชีวิตในด้านการแก้ปัญหาสูงขึ้นถึง 3.188 และคะแนนทักษะชีวิตในระยะติดตามผลสูงขึ้น 3.646 จากข้อสังเกตนี้อาจกล่าวได้ว่า เทคนิค และกิจกรรมต่าง ๆ ในกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตนั้นมีประสิทธิภาพอย่างมากในการพัฒนาทักษะในด้านการแก้ปัญหาทั้งหลังการทดลอง และระยะติดตามผล

ผลจากการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านการเผชิญทางอารมณ์ของนักเรียนวัยรุ่นโดยใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรม พบว่า หลังจากทีกลุ่มทดลองได้ร่วมกลุ่มฝึกอบรม มีคะแนนทักษะชีวิตด้านการเผชิญทางอารมณ์เพิ่มขึ้น ทั้งนี้ผู้วิจัยใช้กลุ่มฝึกอบรมโดยนำทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษา ตลอดจนเทคนิคและวิธีการทางด้านจิตวิทยามาประยุกต์ใช้โดยมีรายละเอียดดังนี้

เมื่อผู้วิจัยได้ใช้เทคนิคตามโมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตในด้านการเผชิญทางอารมณ์ ซึ่งประกอบด้วย 3 ทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง

ทฤษฎีและเทคนิคการให้คำปรึกษาที่ผู้วิจัยนำมาใช้ในการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตด้านการเผชิญทางอารมณ์ในทักษะการจัดการความเครียด คือ เทคนิคการสอน (Teaching) แนวคิดของความคิดที่บิดเบือน ที่สามารถทำให้เกิดความเครียด การใช้เทคนิคการกำหนดความคิดใหม่หรือมุมมองใหม่ (Reframing Thoughts Technique) โดยให้สมาชิกกลุ่มได้ทำแบบฝึกหัดต่าง ๆ เกี่ยวกับการมองหลาย ๆ มุมหรือการกำหนดความคิดใหม่ การใช้เทคนิค 3 คำถาม (Three Question Technique) ตามแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) เทคนิคการประเมินตนเองอย่างถูกต้อง (Making Accurate Primary Appraisals Technique) เทคนิคการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (Muscle Relaxation Techniques) เทคนิคการค้นหาค้นหาการสนับสนุนทางสังคม (Seeking Social Support) เทคนิคการให้การบ้าน (Home Work Assignment) ซึ่งผลจากการใช้เทคนิคทำให้สมาชิกกลุ่มได้แนวคิดและหลักการต่าง ๆ ในการผ่อนคลายความเครียด ตลอดจนเกิดการตระหนักรู้ความเครียดของตนเอง จากการทำแบบประเมินตนเองเกี่ยวกับความเครียด อีกทั้งเมื่อมีความเครียดหรือความไม่สบายใจอะไรจะไม่โทษหรือกล่าวตำหนิตนเอง หรือถ้าตำหนิตนเองไปแล้วในความคิดแรก ให้เปลี่ยนความคิดที่สองให้เป็นการประเมินตนเองอย่างถูกต้องมากขึ้นเพื่อเป็นการให้กำลังใจตนเอง

ทักษะการเผชิญความโกรธ ผู้วิจัยใช้เทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่า (Empty Chair) การวิเคราะห์ตนเอง (Self-Analysis) เกี่ยวกับตนเองมีปัญหอย่างไรกับความโกรธ และความโกรธนั้นส่งผลอะไรบ้างกับชีวิตของตนเอง และการให้ดูภาพโมเดลของความโกรธ (Firework Model) หรือการฝึกการคิดโดยการเปลี่ยนความคิดหลาย ๆ มุม จากการใช้เทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่าช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้ระบายความโกรธ มีความสบายใจและรู้สึกดีมากขึ้น และการที่สมาชิกได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับการยับยั้งความโกรธว่าต้องทำอะไร สมาชิกได้เรียนรู้วิธีการควบคุมความโกรธ และเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่ทำให้ตนเองไม่พอใจ อีกทั้งช่วยในการเพิ่มความเข้าใจของสมาชิกกลุ่มด้วยกันมากขึ้น จากการได้บอกถึงประสบการณ์ต่าง ๆ ของตนเองว่าที่ผ่านเคยพบกับปัญหาและสิ่งต่าง ๆ อย่างเป็นบ้าง และมีวิธีการจัดการอย่างไรกับความโกรธ

ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง ผู้วิจัยใช้เทคนิคการกำหนดเป้าหมายตนเอง (Make A To Do List Technique) เทคนิคการบริหารเวลาโดยใช้ตารางเวลา (Time Log) และเทคนิคการบันทึก “WDEP” บนพื้นฐานทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง (Reality Counseling Theory) ผลการใช้เทคนิคทำให้สมาชิกนั้นสามารถเขียนถึงสิ่งที่เป้าหมายในอนาคต พร้อมจัดลำดับความสำคัญของสิ่งที่จะทำก่อนและหลัง เรียนรู้ในการใช้การบริหารเวลาของตนเองได้ในการใช้ตารางเวลา (Time Log) ตลอดจนสามารถวางแผนการดูแลตนเอง โดยการใช้เทคนิค WDEP ได้โดยมีความมั่นใจว่าจะสามารถปฏิบัติตามแผนการของตนเอง ตลอดจนสามารถรับผิดชอบตนเองในด้านต่าง ๆ โดยเฉพาะในด้านของการเรียน

นอกจากนี้ในการยุติกลุ่มฝึกอบรม ผู้วิจัยนำเทคนิคคำถามวัดระดับ (Scaling Question Techniques) ใช้พร้อมกับเทคนิคการให้กำลังใจและเสริมแรงกับสมาชิกในการสามารถนำความรู้และทักษะชีวิตต่าง ๆ ที่ได้ฝึกฝนไปใช้ในชีวิตประจำวัน โดยผลการใช้เทคนิคทำให้สมาชิกมั่นใจมากขึ้น โดยประเมินจากการที่สมาชิกส่วนใหญ่ตอบของเทคนิคคำถามวัดระดับ เกินครึ่ง (ระดับ 5-9 จากระดับ 1-10) และสมาชิกมีความรู้สึกมั่นใจในการได้รับความรู้เกี่ยวกับทักษะชีวิตที่ได้ฝึกอบรมไปว่าจะนำไปใช้ในการพัฒนาตนเองในด้านต่าง ๆ

ในการใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นครั้งนี้ การที่กลุ่มทดลองที่เข้าร่วมในการวิจัย มีทักษะชีวิตเพิ่มขึ้นนอกจากการประยุกต์ใช้ทฤษฎีและเทคนิคทางการให้คำปรึกษา ตลอดจนหลักการและเทคนิคทางด้านจิตวิทยาที่เหมาะสมแล้ว ทั้งนี้อาจมีปัจจัยอื่น ๆ ดังนี้

ปัจจัยที่ 1 ด้านตัวผู้วิจัย (Researcher) ปัจจัยด้านตัวผู้วิจัยที่ส่งผลต่อการช่วยพัฒนาทักษะชีวิตในการใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมนั้น ได้แก่ ผู้วิจัยต้องมีความรู้ ความสามารถ มีบุคลิกภาพที่ดี มีการใช้ภาษาสอดคล้องกับสมาชิกกลุ่มซึ่งเป็นกลุ่มวัยรุ่น ดังที่คมเพชร จิตรศุภกุล (2545: 170) กล่าวว่าความสามารถในการดำเนินการกลุ่มให้ประสบความสำเร็จของผู้นำกลุ่มเป็นสิ่งสำคัญ

เพราะเนื้อหาของกิจกรรมไม่ใช่เรื่องยาก ใคร ๆ ก็ทำได้ แต่วิธีการที่จะใช้ให้มีประสิทธิภาพนั้นต้องอาศัยความสามารถของผู้นำกิจกรรมเป็นอย่างมาก นอกจากการพูดจানাเชื่อถือแล้ว บุคลิกภาพของผู้นำกลุ่มยังต้องดีด้วย อีกทั้ง เจลดาร์ด; และเจลดาร์ด (Geldard; & Geldard. 1999: 63) ได้กล่าวถึงคุณสมบัติของผู้ให้คำปรึกษากับกลุ่มวัยรุ่นที่ช่วยให้ประสบความสำเร็จ นอกจากการเข้าใจกระบวนการพัฒนาการของวัยรุ่นแล้วนั้น ความสามารถในการเชื่อมต่อด้วยการใช้ภาษาและการเข้าใจโลกของวัยรุ่นนั้นเป็นสิ่งสำคัญอีกสิ่งหนึ่งในการผลักดันให้สามารถประสบความสำเร็จในการดำเนินการกลุ่มได้

ทั้งนี้สำหรับตัวผู้วิจัยเองนั้นเป็นบุคคลที่มีความรู้ ความสามารถเกี่ยวกับการฝึกอบรม และเทคนิคทฤษฎีด้านการให้คำปรึกษาเนื่องจากได้รับการฝึกฝนและศึกษามาในด้านดังกล่าวโดยเฉพาะ ประกอบกับผู้วิจัยมีวัยที่ใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งสามารถใช้ภาษาในการสื่อสารสอดคล้องกับสมาชิกกลุ่มที่เป็นกลุ่มวัยรุ่นได้ จึงทำให้การทำกลุ่มฝึกอบรมมีประสิทธิภาพและประสบความสำเร็จในการพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ปัจจัยที่ 2 ด้านสัมพันธภาพระหว่างผู้วิจัยกับสมาชิกกลุ่มฝึกอบรม ในการฝึกอบรมครั้งนี้ผู้วิจัยได้มีการสร้างสัมพันธภาพที่คุ้นเคยกับสมาชิกกลุ่มตั้งแต่ก่อนเข้ากับการฝึกอบรม อีกทั้งยังเน้นในเรื่องของการสร้างสัมพันธภาพกับสมาชิกกลุ่มทุกครั้งของการฝึกอบรมกลุ่ม ดังที่เนลสันโจนส์ (Nelson-Jones. 1993: 27) ได้กล่าวถึงการมีสัมพันธภาพที่ดีกับสมาชิกกลุ่มในการฝึกอบรมว่า การมีสัมพันธภาพที่ดีที่สนับสนุนซึ่งกันและกันจะช่วยให้กลุ่มเจริญงอกงาม เกิดบรรยากาศของความไว้วางใจ เห็นอกเห็นใจซึ่งกันและกัน ซึ่งสอดคล้องกับเซมรูด-ไคลก์แมน (Semrud-Clikeman. 1995: 102) ที่กล่าวว่า การมีสัมพันธภาพที่ดีในกลุ่มจะช่วยลดความขัดแย้ง อารมณ์ที่รุนแรงในการทำกลุ่มได้ ซึ่งการสร้างสัมพันธภาพที่ดีควรเริ่มต้นตั้งแต่การพบกันใน 2-3 ครั้งแรก เพื่อก่อให้เกิดประสิทธิภาพของการทำกลุ่มต่อไป

ทั้งนี้จากการสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้วิจัยกับสมาชิกกลุ่มในกลุ่มฝึกอบรม ก่อให้เกิดบรรยากาศการฝึกอบรมทุกครั้งเป็นไปโดยราบรื่น มีประสิทธิภาพ สนุกสนาน สร้างแรงกระตุ้นในการเรียนรู้ การมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่าง ๆ ให้กับสมาชิกกลุ่ม

ปัจจัยที่ 3 ด้านตัวสมาชิกกลุ่ม สมาชิกกลุ่มที่เข้าร่วมการฝึกอบรมมีทั้งเพศชายและเพศหญิง พร้อมทั้งมีวัยที่มีความใกล้เคียงกัน ซึ่งปัจจัยเหล่านี้จะช่วยทำให้การฝึกอบรมมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ดังที่คมเพชร จิตรศุภกุล (2545: 147) กล่าวว่า การดำเนินการกลุ่มที่ดีสมาชิกกลุ่มต้องมีทั้งบุคคลที่มีลักษณะแตกต่างกัน (Heterogeneity) และลักษณะเหมือนกัน (Homogeneity) ความเหมือนกันเหล่านี้จะทำให้กลุ่มมีความราบรื่น มีข้อตกลงในกลุ่มได้อย่างไม่มีข้อโต้แย้ง ส่วนความแตกต่างกันของสมาชิกทำให้ได้เรียนรู้ความคิด ความรู้สึกของบุคคลอื่นที่นอกเหนือจากกลุ่มที่มีความใกล้เคียง เช่น นักเรียนวัยรุ่นชายได้เรียนรู้เกี่ยวกับความคิด ความรู้สึกของนักเรียนวัยรุ่นหญิง เป็นต้น อีกทั้งบุคคลจะเอื้ออำนวยต่อการปฏิบัติงานในกลุ่ม ซึ่งสอดคล้องกับที่เนลสันโจนส์ (Nelson-

Jones. 1992: 82) กล่าวว่า สิ่งหนึ่งที่จะช่วยให้กลุ่มเกิดความหลากหลายคือ การมีทั้งเพศชายและเพศหญิงในการฝึกอบรมกลุ่ม (Mixed-sex group)

ปัจจัยที่ 4 ปัจจัยเฉพาะต่อกระบวนการกลุ่มฝึกอบรม (Factors Unique to Group Process) ทอมสัน (Thompson. 2003: 25-27; citing Fuhriman; & Burlingame. 1990: 47) ได้กล่าวถึงปัจจัยเฉพาะที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในกระบวนการกลุ่มฝึกอบรม ได้แก่

การเรียนรู้จากบุคคลอื่นในกลุ่ม (Vicarious Learning) กล่าวคือ เป็นการเรียนรู้โดยการสังเกต ซึ่งสมาชิกกลุ่มจะสามารถสังเกตสมาชิกคนอื่น ๆ รวมถึงตัวผู้นำกลุ่มเอง

การเห็นแก่ส่วนรวม (Altruism) กล่าวคือ เป็นการที่สมาชิกกลุ่มเรียนรู้จากการเสียสละไม่เห็นแก่ตัว การสนับสนุนสมาชิกคนอื่น ๆ การให้ข้อเสนอแนะต่าง ๆ ต่อสมาชิกกลุ่ม การดูแลและเสียสละเป็นพลังอันยิ่งใหญ่ในกลุ่มฝึกอบรมที่จะทำให้คนอื่น ๆ เกิดการซึมซับด้วยตนเอง (Self-Absorption) ในการเปลี่ยนแปลงในกลุ่ม

การเรียนรู้จากการมีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล (Interpersonal Learning) เป็นการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์กันในกลุ่ม จะช่วยให้สมาชิกกลุ่มสามารถเพิ่มความสามารถทางสังคมกับบุคคลอื่น และการปรับเปลี่ยนเจตคติและพฤติกรรมภายในกลุ่ม การที่บุคคลได้อยู่ในกลุ่มเป็นระยะเวลานาน ๆ จะเป็นการช่วยให้บุคคลได้เพิ่มโอกาสของการเรียนรู้ทักษะทางสังคม

ดังนั้นกล่าวโดยสรุปของการใช้โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น เป็นโมเดลที่สร้างขึ้นเพื่อใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตในด้านต่าง ๆ ของนักเรียนวัยรุ่น ดังที่เนลสันโจนส์ (Nelson-Jones. 1992: 6) กล่าวว่า การฝึกอบรมกลุ่มเป็นวิธีการที่ช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้พัฒนาทักษะชีวิตในด้านต่าง ๆ โดยผ่านกระบวนการการเรียนรู้โดยการกระทำ การสอนอย่างเป็นระบบ และการมีปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกกลุ่ม ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยเบนเดอร์ (Bender. 2002: Online) ได้สร้างโปรแกรมทักษะชีวิตเพื่อใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิตด้านส่วนตัวและด้านสัมพันธภาพระหว่างบุคคลสำหรับผู้เรียน (เกรด 7 อายุ 12-16 ปี) โดยใช้รูปแบบของโปรแกรมการวิจัยแบบกลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียวที่มีการทดสอบก่อนและหลังการทดลอง (One group pre-test post-test experiment design) ผลจากการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีทักษะชีวิตเพิ่มขึ้นหลังเข้าร่วมการอบรม และจากการศึกษาของไลเซล (Liesel. 2000: Online) ได้ศึกษาโปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต โดยมีจุดมุ่งหมายของการศึกษาเพื่อสร้างโปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาในการพัฒนาทักษะชีวิตที่ช่วยในการจัดการชีวิตของกลุ่มตัวอย่างได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งทักษะชีวิตประกอบด้วย การยอมรับตนเอง การตระหนักรู้ในตนเอง การควบคุมอารมณ์ของตนเอง การเพิ่มแรงจูงใจ การมองโลกในแง่ดี และการรู้จักอดทน โปรแกรมการแนะแนวและการให้คำปรึกษาในการพัฒนาทักษะชีวิตนั้น พัฒนามาจากพื้นฐานทฤษฎีการบำบัดของเหตุผลและพฤติกรรม ตลอดจนแนวคิดด้านความฉลาดทางอารมณ์ ผลของการศึกษาพบว่า กลุ่มตัวอย่างสามารถพัฒนาทักษะชีวิตของตนเองเพิ่มขึ้นหลังจากการเข้ารับการทดลอง โดยสามารถไปใช้ชีวิตประจำวันของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ และนอกจากนี้ยังสอดคล้องกับการศึกษาของ

เอลิซาเบธ (Elizabeth. 2001: Online) ได้ศึกษาผลกระทบของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น โดยโปรแกรมของการพัฒนาทักษะชีวิตประกอบด้วยทักษะต่าง ๆ ดังนี้ ทักษะการตั้งเป้าหมาย ทักษะการแก้ปัญหา และทักษะการค้นหาคำสนับสนุนทางสังคม โดยมีวัตถุประสงค์ของการศึกษา คือ การสอนให้วัยรุ่นรู้จักการควบคุมตนเอง และมีความเชื่อมั่นในตนเองเกี่ยวกับการสร้างการตัดสินใจที่ดีในอนาคตได้ ซึ่งผลของการศึกษาพบว่า วัยรุ่นมีทักษะชีวิตที่ดีขึ้นหลังจากการเข้ารับโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิต

จากการติดตามผลการฝึกอบรม ซึ่งผู้วิจัยได้สัมภาษณ์สมาชิกกลุ่มที่เข้ารับการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงและการนำทักษะไปใช้ในชีวิตประจำวัน หลังจากการฝึกอบรม 4 สัปดาห์ พบว่า นอกจากสมาชิกได้มีทักษะชีวิตในด้านต่าง ๆ ได้แก่ การมีทักษะในการติดต่อสื่อสาร ทักษะในการปฏิเสธ ทักษะในการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น ทักษะการตัดสินใจ ทักษะการแก้ปัญหา ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธและทักษะการควบคุมดูแลตนเองแล้วนั้น ประโยชน์อีกอย่างหนึ่งที่สมาชิกทุกคนได้รับ คือ การที่ได้มีสังคมเพื่อนที่ดีขึ้น การได้รู้จักและเรียนรู้เกี่ยวกับเพื่อนมากขึ้น ทำให้สมาชิกกลุ่มรู้สึกห่วงใย และรักกันมากกว่าก่อนเข้ารับการฝึกอบรมกลุ่ม มีความเห็นอกเห็นใจกัน สามารถทำงานร่วมกันได้อย่างราบรื่นและมีประสิทธิภาพ และคอยเอาใจใส่ซึ่งกันและกันโดยเฉพาะในเรื่องของการเรียน ทั้งนี้จากการที่สมาชิกกลุ่มมีทักษะชีวิตในด้านต่าง ๆ เพิ่มขึ้น อาจเกิดจากการที่สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้ทักษะชีวิตในด้านต่าง ๆ และได้นำไปใช้ในชีวิตประจำวันไม่ว่าจะเป็นกับกลุ่มเพื่อน กลุ่มครอบครัว หรือกลุ่มอื่น ๆ ทำให้สมาชิกกลุ่มเกิดการเรียนรู้ เกิดความเข้าใจที่ลึกซึ้งมากขึ้น เกิดประสบการณ์ที่ได้เรียนรู้จากกลุ่มฝึกอบรม ตลอดจนเกิดทักษะที่เพิ่มมากขึ้นจากการได้นำไปใช้จริงในชีวิตประจำวัน

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

ผลการวิจัยในครั้งนี้ สามารถนำไปปรับใช้ได้ดังนี้

1.1 แบบวัดทักษะชีวิตสามารถนำไปเป็นเครื่องมือในการวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นได้เนื่องจากมีความเที่ยงตรงในระดับสูง ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนวัยรุ่นระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 และ 2 จึงสามารถนำไปใช้ในการวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น เพื่อใช้ในการประกอบการพิจารณาในการคัดเลือกในการสอบเข้าเรียนในวิทยาลัยต่อไป

1.2 โมเดลกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ผู้ที่จะนำโมเดลกลุ่มฝึกอบรมนี้ไปใช้ ควรเป็นผู้มีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับทฤษฎีการให้คำปรึกษาต่าง ๆ รวมถึงการได้รับการฝึกปฏิบัติมาเป็นอย่างดีเพื่อเสริมสร้างประสบการณ์ในการฝึกอบรมก่อนที่จะนำไปใช้ในการพัฒนาทักษะชีวิต

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ในการศึกษาครั้งต่อไป ควรมีการติดตามผลทักษะชีวิตทุก 3 เดือน หรือ 6 เดือน เพื่อจะได้ทราบว่าทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่นมีการเปลี่ยนแปลงในทิศทางใด

2.2 การศึกษาทักษะชีวิตกับกลุ่มประชากรอื่น ๆ ได้แก่ วัยรุ่นในระดับมัธยมศึกษา หรือวัยรุ่นในระดับอุดมศึกษา เป็นต้น ตลอดจนทั้งการศึกษาทักษะชีวิตของวัยรุ่นกับกลุ่มวัยรุ่นที่มีปัญหาในด้านอื่น ๆ เช่น ทักษะชีวิตกับวัยรุ่นที่มีปัญหายาเสพติด ทักษะชีวิตกับวัยรุ่นที่ประสบปัญหาความรุนแรงในครอบครัวหรือทักษะชีวิตกับการป้องกันปัญหาเพศสัมพันธ์ของวัยรุ่น เป็นต้น

บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

- กมลรัตน์ วัชรินทร์. (2547). การพัฒนาแบบวัดทักษะชีวิต สำหรับนักเรียนชั้น
มัธยมศึกษาปีที่ 1-3. วิทยานิพนธ์ ศษ.ม. กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. สืบค้นเมื่อ 30 กันยายน 2548,
จาก [http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/\[in=book2.par\]](http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/[in=book2.par])
- กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. (2541). คู่มือคลายเครียด. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์
บริษัทสยามเอ็มแอนด์บีพลีลิ่ง จำกัด.
- กรรณิการ์ นลราชสุวัจน์. (2545). “ทักษะที่จำเป็นในการให้การศึกษา,” **ทฤษฎีและแนว
ปฏิบัติในการให้การศึกษา**. ศึกษาศาสตร์. นนทบุรี: สำนักพิมพ์
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
- กาญจนา จุ่งรุ่งเรือง. (2543). ความสัมพันธ์ระหว่างทักษะชีวิตและการปรับตัวของ
นักศึกษามหาวิทยาลัยขอนแก่น. วิทยานิพนธ์ ปศ.ม. (จิตวิทยาการศึกษา).
ขอนแก่น: บัณฑิตวิทยาลัย. มหาวิทยาลัยขอนแก่น. สืบค้นเมื่อ 30 กันยายน 2548,
จาก [http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/\[in=book2.par\]](http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/[in=book2.par])
- กำไลรัตน์ เย็นสุจิต. (2540, พฤษภาคม-สิงหาคม). “การพัฒนาทักษะชีวิต,” **วารสาร
สุขศึกษา**. 20(76): 69.
- คมเพชร ฉัตรสุกุล. (2546). กิจกรรมกลุ่มในโรงเรียน. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ:
สำนักพิมพ์พัฒนาศึกษา.
- _____. (2547). การพัฒนาศักยภาพผู้บริหาร. (เอกสารประกอบการบรรยาย).
กรุงเทพ: บริษัทไทยประกันชีวิตจำกัด.
- ชูศรี เสือรัตน์เดชากุล. (2545). “ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การศึกษาแบบภวนิยม,”
ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้คำปรึกษา. ศึกษาศาสตร์. นนทบุรี:
สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- ดุขฎี บริพัตร ณ อรุณยา, หม่อม; และสายฤดี วิโรกิจโกศาธร. (2546, กันยายน). “Mega
Skills ทักษะชีวิตที่เด็กต้องมี,” **บันทึกคุณแม่**. 10(122) : 156-159.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2537). ความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างเส้น (LISREL) สถิติวิเคราะห์
สำหรับการวิจัยทางสังคมศาสตร์ และพฤติกรรมศาสตร์. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย

- นภาพร จันทวรรณ. (2545). การใช้กิจกรรมทักษะชีวิตเพื่อพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองในการป้องกันการติดยาบ้าของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนบ้านเวียงแก้ว อ.เชียงแสน จังหวัด เชียงราย. วิทยานิพนธ์มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. สืบค้นเมื่อ 30 กันยายน 2548,
จาก [http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/\[in=book2.par\]](http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/[in=book2.par])
- นรา สมประสงค์; และนุชลี อุปภัย. (2545). “ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบวิเคราะห์สัมพันธภาพ,” **ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้คำปรึกษา.** ศึกษาศาสตร. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาราช.
- บุญเชิด ภิญโญนนตพงษ์. (2545). **ประมวลสาระวิชาการพัฒนาเครื่องมือสำหรับการประเมินผลการศึกษา.** นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาราช.
- บุษบา ญาณสมเด็จ. (2546). **ประสิทธิผลการใช้โปรแกรมเสริมสร้างทักษะชีวิต เพื่อป้องกันการ ติดยาในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนห่อพระ จังหวัด เชียงใหม่.** สืบค้นเมื่อ 30 กันยายน 2548,
จาก [http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/\[in=book2.par\]](http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/[in=book2.par])
- ประดินันท์ อุปรัมย์; และสมร ทองดี. (2545). “แนวคิดกับทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษา.” **ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษา.** ศึกษาศาสตร. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาราช.
- ปรีชา วิหคโต. (2545). “ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม,” **ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้คำปรึกษา.** ศึกษาศาสตร. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาราช.
- ผจงจิต อินทสุวรรณ. (2545). **การวิเคราะห์ความแปรปรวนหลายตัวแปร : Multivariate Analysis of Variance (MANOVA).** กรุงเทพฯ: ธนรัชการพิมพ์.
- พวงรัตน์ ทวีรัตน์. (2540). **วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์.** พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: สำนักงานทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ทศพร ประเสริฐสุข. (2524). **การสร้างโมเดลการสอนแบบกระบวนการกลุ่มเพื่อพัฒนาแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สำหรับเด็กด้อยสัมฤทธิ์.** วิทยานิพนธ์ ค.ด. (จิตวิทยาการศึกษา) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. ถ่ายเอกสาร.

- ธมลวรรณ เหล่าวิทยานุรักษ์. (2545). การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งแวดล้อมทางสังคมกับทักษะชีวิตด้านจิตพิสัยและพฤติกรรมเสริมสร้างสังคม. วิทยานิพนธ์ วท.ม. (จิตวิทยาพัฒนาการ) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยรามคำแหง. สืบค้นเมื่อ 30 กันยายน 2548, จาก [http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/\[in=book2.par\]](http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/[in=book2.par])
- ธีระ ชัยยุทธยรรยง. (2545, กุมภาพันธ์). “วิธีการฝึกทักษะการดำเนินชีวิตแก่เด็กและเยาวชน,” วารสารวิชาการ. 5(2) : 61-67.
- ภูมิภัทร ปาลกะวงศ์ ณ อยุธยา. (2547). ผลของโปรแกรมแนะแนวกลุ่มต่อการพัฒนาทักษะชีวิต และเปลี่ยนเจตคติต่อการทะเลาะวิวาทของเด็กและเยาวชน ในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน. วิทยานิพนธ์ (ศศ.ม.) กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย. มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. สืบค้นเมื่อ 30 กันยายน 2548, จาก [http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/\[in=book2.par\]](http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/[in=book2.par])
- เมธาวิ อุดมธรรมานุภาพ; ภัคดี ปรีวรรณ; และบุรภาพ เล็กสุขุม (2545). ผลของการเรียนรู้ทักษะชีวิตเพื่อพัฒนาตนด้านความฉลาดทางอารมณ์ (ดี เก่ง) ของกรมสุขภาพจิตด้วย โปรแกรมการฝึกทางจิตวิทยา. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์. มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนดุสิต. สืบค้นเมื่อ 30 กันยายน 2548, จาก [http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/\[in=book2.par\]](http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/[in=book2.par])
- ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานติ์. (2540, กรกฎาคม-สิงหาคม). “หลักและวิธีการสอนทักษะชีวิต,” กองบริการการศึกษา. 8 (68): 8-28.
- _____. (2545, ตุลาคม). “เด็กไทยขาดทักษะชีวิต เพราะระบบโรงเรียนไม่ส่งเสริม,” สานปฏิรูป. 5(55): 66-72.
- รัญจวน คำขวัญพิทักษ์. (2545). “ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้คำปรึกษาแบบผู้รับการปรึกษาเป็นศูนย์กลาง,” ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้คำปรึกษา. ศึกษาศาสตร์. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- ลักขณา สิริวัฒน์. (2544). จิตวิทยาในชีวิตประจำวัน. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- วิเชียร เกตุสิงห์. (2538, กุมภาพันธ์-มีนาคม). “ค่าเฉลี่ยกับการแปลความหมาย: เรื่องง่าย ๆ ที่บางครั้งก็พลาดได้,” ข่าวสารการวิจัยศึกษา. 18(3) : 8-11.
- วันเพ็ญ สมภพรุ่งโรจน์. (2547). การศึกษาและพัฒนาความสามารถในการเผชิญอุปสรรคในการปฏิบัติงานของพนักงานโดยใช้การฝึกอบรมแบบเพื่อนช่วยเพื่อน. ปรินญาณพนธ์ กศ.ด. (จิตวิทยาการให้คำปรึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.

- วัชร ทรัพย์มี. (2545). “ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง”, **ทฤษฎีและแนวปฏิบัติในการให้การปรึกษา**. ศึกษาศาสตร. นนทบุรี: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2540). **จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงทุกวัย**. พิมพ์ครั้งที่ 7. กรุงเทพฯ: คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- _____. (2542). “การจัดการความเครียด”, **เอกสารประกอบการเรียนวิชา จิตวิทยา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์**.
- สุพัตรา สุภาพ. (2536). **สังคมและวัฒนธรรมไทย ค่านิยม ครอบครัว ศาสนา ประเพณี**. พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สมบูรณ์ กุดนอก. (2545). **ประสิทธิผลของโปรแกรมการจัดค่ายสร้างเสริมทักษะชีวิตนักเรียนชั้น มัธยมศึกษาตอนต้น จังหวัด สกลนคร**. สืบค้นเมื่อ 30 กันยายน 2548, จาก [http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/\[in=book2.par\]](http://www.riclib.nrct.go.th/scripts/wwwi32.exe/[in=book2.par])
- สมศักดิ์ นกุลอุดมพานิชย์; สุตาภรณ์ กุมาร; และวิยะดา ดิลกวัฒนา (2543, เมษายน-มิถุนายน). “การเสริมทักษะชีวิตเพื่อป้องกันการเสพยาบ้าในนักเรียนมัธยมศึกษา สังกัด กรมสามัญศึกษา จังหวัดสุโขทัย,” **วารสารนโยบายและแผนสาธารณสุข**. 3(2): 60-70.
- เสรี ชัดเข้ม. (2537, พฤศจิกายน). “โมเดลและการสร้างโมเดล,” **วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา**. ชลบุรี: 9(2): 34-56.
- สำนักงานกองทุนสนับสนุนการเสริมสร้างสุขภาพ. (2548,มกราคม-กุมภาพันธ์). “ต้องทำอีก โพล,” **มติชน**. 25(1276); 30.
- อุทุมพร จามรمان. (2541). “โมเดล,” **วารสารวิชาการ**. 1(3): 22-26.
- อุมาพร ภัทรวาณิชย์. (2537). **ปัจจัยทางวัฒนธรรมที่มีผลต่อพฤติกรรมทางเพศที่ไม่เสี่ยงของวัยรุ่น**. กรุงเทพฯ: สถาบันวิจัยประชากรและสังคม. มหาวิทยาลัยมหิดล.
- โอภาส กิจกำแหง. (2548). **การพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้จำหน่ายอิสระในการขายตรงโดยใช้การฝึกอบรมเชิงจิตวิทยา**. ปรินญาณินพนธ์ กศ.ด. (จิตวิทยาการให้คำปรึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- Albertyn, Ruth M.; Kapp, Chris A.; & Groenewald, Cornie J. (2001). “Patterns of Empowerment in Individuals Through the Course of A Life skills Programme in South Africa,” **Studies in the Education of Adults**. 33(2): 120-200.

- American Psychology Association. (2006). **Controlling Anger: Before It Controls You**. Retrieved September 26, 2006, from <http://www.apa.org/topics/controlanger.html>
- Bandura, Albert. (1997). **Social Learning Theory**. Engle woods Cliffs, N.J.: Prentice -Hall.
- Baumeister, Roy F.; Heatherton, Todd F.; & Tice, Dianne M. (1994). **Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation**. New York: Academic Press.
- Bender, Cornelia Johanna Getruida. (2002). **A Life Skills Programme for Learners in the Senior Phase: A Social Work Perspective**. Retrieved January 31, 2006, from <http://www.upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-11222002-110633/>
- Bishop, Sue. (1996). **Develop Your Assertiveness**. London: Kogan Page Limited.
- Botvin, Gilbert J. (2006). **Life Skills Training : Promoting Health and Personal Development**. Princeton Health Press.
- Brandt, R. S. (1984). "Teaching of Thinking, for Thinking, about Thinking," **Educational Leadership**. 42: 3
- Buckley, Roger; & Caple Jim. (1995). **The Theory and Practice of Training**. 3rd ed. London: Kogan Page Ltd.
- Carmines, R. G.; & McIver, I. P. (1981). "Analyzing Models with Unserved Variables : Analysis of Covariance Structure." In **G.W. Bohostedt & E.F. Borgotta (Eds), Social Measurement**. Beverly Hills, CA: Sage.
- Carlson, Jon; Sperry Len; & Lewis Judith, A. (1997). **Family Therapy Ensuring Treatment Efficacy**. London : Brooks/Cole Publishing Company.
- Cooker, P.; & Cherchia, P. (1976). "Effect of Communications Skills Training on High School Students Ability to Function as Peer Group Facilitator," **Journal of Counseling Psychology**. 23 (5) : 464-467.
- Coon, Dennis. (1997). **Essential of Psychology: Exploration and Application**. 5th ed. London: West Publishing.

- Corey, Gerald. (2000). **Theory and Practice of Group Counseling**. 5th ed.
California: Thomson Brook/Cole Inc.
- “_____”. (2001). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**.
California: Brooks/Cole Publishing Company.
- “_____”. (2004). **Theory and Practice of Group Counseling**. 6th ed.
California: Thomson Brook/Cole Inc.
- “_____” (2005). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**.
7th ed. International Student Edition. California: Thomson Brooks/Cole Inc.
- Creswell, John W. (2003). **Research Design: Qualitative Quantitative and Mixed
Methods Approaches**. 2nd ed. London: SAGE Publication.
- Davis, Thomas E.; & Osborn, Cyntiha J. (2000). **The Solution-Focused School
Counselor: Shaping Professional Practice**. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Deen, Mary K.; Bailey, Sandra J.; & Parker, Louise. (2002). **Life Skills Evaluation
System : Measuring Growth in Life Skills for Youth and Family Program**.
Washington: Washington State University. Retrieved November 29, 2005,
from <http://www.ext.wsu.edu/lifeskills/viewlife.asp>
- De Jong, T. (1995). **Proposed General Guidelines for a Life skills Curriculum
Framework**. Johannesburg: Centre for Education Policy Development.
- Dryden, Windy. (1999). **Person-Centered Counseling in Action**. London: SAGE
Publications.
- Dworetzky, John P. (1999). **Psychology**. 6th ed. Western Washington University.
Washington: Books/Cole Publishing Company.
- Eccle, J. (1999, Fall). “The Development of Children Ages 6 to 14,” **The Future of
Children**. 9(2): 30-34.
- Edversden, Terre H. (2001). **Life Skills Knowledge of Rural and Urban High School
Freshmen in Illinois**. Illinois: Southern Illinois University at Carbondale.
Retrieved August 15, 2005, from <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3019254>
- Egan, G.; & Cowan, M. A. (1979). **People in System: A Model for Development in
the Human-Service Professions and Education**. Monterey: Brooks/Cole.

- Elizabeth, Taylor T. (2001). **The Impact of the Going for the Goal Program on Life Skills Development in Adolescence.** New Brunswick: University of New Brunswick. Retrieved September 15, 2005, from <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit>
- Faupel, Adrian ; Herrick, Elizabeth ;& Sharp, Peter. (1998). **Anger Management: A Practical Guide.** London: David Fulton Publishers.
- Focusing Resource on Effective School Health. (2002). **What are the “Skills” Referred to in this Approach.** Retrieved July 27, 2005, from http://www.portal.unesco.org/education/en/ev.php.URL.ID=36637&URL_DO=DO_TOPIC&URL_section=201.html
- Gates, Ann Q.; et al. (1999). **A Cooperative Model for Orienting Students to Research Groups.** New York: ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference.
- Gazda, G. M.; Childers, W. C.; & Brooks, D. K. (1987). **Foundations of Counseling and Human Services.** New York: McGraw-Hill.
- Geldard, Kathryn; & Geldard, David. (1999). **Counseling Adolescents: The Pro-Active Approach.** London: SAGE Publications.
- Gilbert, Botvin J.; & Wolfgang, Kantor L. (2000). “Preventing Alcohol and Tobacco Use Through Life Skills Training: Theory, Method, and Empirical Findings,” **Alcohol Research and Health.** 24(4); 250. Retrieved August 15, 2005, from <http://www.umi.com/dissertations/fullcit>
- Goodship, Joan M. (1992). **Life Skills Mastery for Students with Special Needs.** Retrieved August 24, 2005, from <http://www.thememoryhole.org/edu/eric/ed321502.html>
- Gregory, Barry M. (2001). **College Alcohol and Life Skills Study with Student-Athletes. Florida Atlantic University.** Retrieved September 15, 2005, from <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3001230>
- Griffin, K. W.; & Botvin, G. J. (2003). “Effectiveness of a Universal Drug Abuse Prevention Approach for Youth at High Risk for Substance Use Initiation,” **Preventive Medicine.** 36(1): 1-7. Retrieved August 24, 2005, from http://www.drugabuse.gov/NIDA_notes/NNyol18N5/School.html
- Hansen, W.; Nangle D.; & Kathryn, M. (1998). “Enhancing the Effectiveness of Social Skills Interventions with Adolescents,” **Education and Treatment of Children.** 21(4): 489-153.

- Hims, R. (1972). **Life Skills Coaching Manual**. Canada: Saskatchewan News rat Incorporated.
- Hendrick, Patricia A. (1996). **Developing Youth Curriculum Using the Targeting Life Skills Model**. Iowa: Iowa State University. Retrieved August 24, 2005, from <http://www.extension.iastate.edu/4H/lifeskills/homepage.html>
- Hurlock, Elizabeth B. (1974). **Development Psychology**. New Delhi: Tata Megraw-Hill Publishing Co., Ltd.
- Jessor, R. (1992). "Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action." **Adolescents at Risk : Medical and Social Perspectives**. Boulder, Co. West view Press.
- Jessor, Richard; Donovan, E. J.;& Costa, France M. (1991). **Beyond Adolescence Problem Behavior and Young Adult Development**. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D.; Johnson, R.;& Holubec, E. (1998). **Cooperation in the Classroom**. Boston: Allyn and Bacon.
- Joreskog, K. G.; & Sorbom, D. (1999). **Lisrel 8 : New Statistical Features**. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Kalat, James W. (1999). **Introduction to Psychology**. New York: Brooks / Cole.
- Karp, Chery L.; Butler, Traci L.; & Bergstrom, Sage C. (1998). **Activity Manual For Adolescents**. London: SAGE.
- Kay, Gregg K. (1998). **American Expedition : A Curriculum Designed to Facilitate Life Skills Development Among High School Students**. The Union Institute. Retrieved July 12, 2003, from <http://www.thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>
- Kleinke, Chris L. (1998). **Coping with Life Challenges**. New York: Brooks/Cole Publishing Company.
- Ladd, G.;& Mize, J. (1983). "A Cognitive-Social Learning Model of Social Skill Training," **Psychological Review**. 90: 127-157.
- Liesel, Ebersohn. (2000). **Guidance and Counseling Programme in Core Life Skills (Afrikaans text)**. Dissertation Abstracts International. Retrieved July 12, 2003, from <http://www.thailis-db.car.chula.ac.th/dao/detail.nsp>

- Lloyd, Sam R. (1993.) **How to Develop Assertiveness: Practical Techniques for Personal Success.** London: Kogan Page.
- Luthar, S.; & Zigler, E. (1991). "Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood," **American Journal of Orthopsychiatry.** 61(1): January. 6-22.
- Mangrulkar, Leena; Whitman, Chery V.; & Posner, Marc. (2001). **Life Skills Approach to Child and Adolescent Health Human Development.** Washington, DC: Education Development Center, Inc.
- Marie, Ann Conerly. (1997). **The Effect of Life Skills Instruction on Locus of Control in Adult Male Inmates.** The University of Southern Mississippi. Retrieved August 15, 2005, from <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9806474>
- Maxwell, Robert. (1981). **Life After School : A Social Skills Curriculum.** New York: Pergamon International Library.
- Melinda, Contreras. (1981). **A Study of the Effectiveness of A Structured Life Skills Program in Facilitation Appropriate Classroom Behavior.** New Jersey: Rutgers the State University of New Jersey. Retrieved September 15, 2005, from <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/8122145>
- Miller, Darcy. (1998). **Enhancing Adolescent Competence : Strategies for Classroom Management.** Washington: An International Thomson Publishing Company.
- Mischel, Walter; & Mischel, Harriet N. (1976). "A Cognitive Social Learning Approach to Morality and Self Regulation," **Moral Development and Behavior : Theory Research and Social Issue.** New York: Holt, Rinehart and Winston. p.84-107.
- Moi, Ali; & et al. (2002). **Successful Manager's Handbook.** London: Darling Kindersley Limited.
- Morgan, Barbara; & Milan, Mac Pamela. (1999). "Helping Clients Move Toward Constructive Change : A Three-Phase Integrated Counseling Model," **Journal of Counseling and Development.** Spring: (77).
- Mulligan, Eileen. (2004). **Life Coaching: Change Your Life in 7 Days.** London: Piatkus Books Ltd.

- Neeley, Shirley J. (2004). **A Model Comprehensive Developmental Guidance and Counseling Program for Texas Public Schools.** Austun: Texas Education Agency.
- Neenan, Michael ; & Dryden, Windy. (2003). **Life Coaching: A Cognitive-Behavioural Approach.** London: Rout ledge Taylor and Francis Group
- Nelson-Jones, Richard. (1992). **Group Leadership: A Training Approach.** California: Brook/Cole.
- _____. (1997). **Life skills Helping: A Textbook of Practical Counseling and Helping Skills.** 3rd ed. Sydney: Holt, Rinehart and Winston.
- _____. (2000). **Practice Counseling and Helping Skills.** 4th ed. London: York House Typographic Ltd.
- Nichols, Michael P.; & Schwartz, Richard C. (2001). **Family Therapy Concept and Method.** 5th ed. London: Allyn and Bacon.
- O'Donohue, William ; & Krasner, Leonard. (1995). "Problem Solving Skill," **Handbook of Psychological Skills Training: Clinical Techniques and Applications.** Boston: Allyn Bacon.
- Oyster, Carol K. (2000). **Groups A User's Guide.** Boston: McGraw Hill.
- Peace, Corps. (2001). **Life Skills Manual.** Washington, D.C.: Center for Field Assistance and Applied Research Information Collection and Exchange.
- Pease, Allan. (1995). **Body Language : How to Read Others' Thoughts by Their Gestures.** Singapore: Heinemann Asia.
- Race, Phil. (1994). **500 Tips for Students.** Oxford: Blackwell Published.
- Reynolds, Michael. (1994). **Group Work in Education and Training : Ideas in Practice.** London: Kogan Page Limited.
- Rice, Phillip F. (1996). **The Adolescence : Development Relationship and Culture.** 8th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Rosenbaum, Michael. (1980, January). "A Schedule for Assessing Self-Control Behavior, Preliminary Finding," **Behavior Therapy.** 11: 109-121.
- Schiraldi, Glenn R. (2000). **The Post-Traumatic Stress Disorder Sourcebook : A Guide to healing Recovery and Growth.** Los Angeles: Lowell House.
- Schmidt, John J. (1993). **Counseling in Schools : Essential Service and Comprehensive Programs.** Boston: Allyn & Bacon.

- Semrud-Clikeman, Margaret. (1995). **Child and Adolescent Therapy**. Boston: Allyn & Bacon.
- Shaffer, John B. P.; & Galinsky, David M. (1989). **Models of Group Therapy**. New Jersey: Prentice Hall.
- Sharf, Richard S. (2001). **Theories of Psychotherapy and Counseling: Concepts and Cases**. 2nd ed. Wadsworth. New York: Brooks/Coles.
- Sharon, Junge K.; Sue, Manglallan; & Juliana, Raskauskas. (2003). "Building Life Skills Through After school Participation in Experimental and Cooperative Learning," **Child Study Journal**. 33(3) ; 74-165.
- Shure; & Spivack. (1980). "Interpersonal Problem Solving as a Mediator of Behavioral Adjustment in Preschool and Kindergarten Children," **Journal of Applied Developmental Psychology**. Summer.
- Slicker, Ellen K.; & et al. (2005). **The Relationship of Parenting Style to Older Adolescent Life Skills Development in the United States**. SAGE Publications. Retrieved August 24, 2003, from <http://you.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/3/227>
- Spiegler, Michael D.; & Guevremont, David C. (1998). **Contemporary Behavior Therapy**. 3rd ed. New York: Brooks/Cole.
- Steinberg, Laurence. (1993). **Adolescence**. 3rd ed. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Stewart, Ivan. (2000). **Transactional Analysis Counseling in Action**. 2nd ed. London: SAGE Publications Ltd.
- Stevens, James. (1996). **Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sue, Blum C. (1991). **Measurement of Life Skills**. University of Montana. Retrieved September 15, 2005, from <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9211896>
- Sutton, Jan; & Stewart, William. (2006). **Learning to Counsel : Develop the Skills You Need to Counsel Others**. 2nd ed. Oxford: How to books.
- Thompson, Rosemary A. (2003). **Counseling Techniques : Improving Relationships with Others, Ourselves, Our Families, and Our Environment**. New York: Brunner Routledge.
- Thompson, Charley L.; Pudolph, Linda B.; & Henderson, Donna. (2004). **Counseling Children**. 6th ed. New York: Brooks/Cole.

- Thoresen, Carl E.; & Manoney, Michael J. (1974). **Behavioral Self-Control**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Throop, Robert K.; & Castellucci, Marion B. (1999). **Reaching Your Potential : Personal and Professional Development**. 2nd ed. New York: Delmar Publishers.
- Tshiwula, J. L. (1995). **The Development and Evaluation of A Preventive Program for Juvenile Delinquency**. University of Port Elizabeth: Unpublished Doctoral Dissertation.
- UNICEF. (2001). "What is the Life Skills Approach ?," **Explore Ideas Articles, Opinions, and Research about Teaching and Learning**. Retrieved July 17, 2005, from <http://www.unicef.org/teachers/teacher/lifeskill/htm>
- U.S. Department of Health and Human Services. (2005). "Life Skills Training," **SAMHSA Model Program : Effective Substance Abuse and Mental Health Programs for Every Community**. Retrieved January 16, 2005, from <http://www.samhsa.gov>
- World Health Organization. (1993). **Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools**. Programme on Mental Health. Geneva. Retrieved August 15, 2005, from <http://www.unescap.org/esid/hds/pubs/2317/m7.pdf>
- Zipora, Shechtman; Merav, Levy ;& Judy, Leichtentritt. (2005). "Impact of Life Skills Training on Teacher's Perceived Environment and Self-Efficacy," **Journal of Educational Research**. 98(3): 54-144. Retrieved July 19, 2005, from http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_single_fulltext.jhtml?_D
- Zolinger, Terrell W.; Saywell, Robert M.;& Muegge, Carolyn M. (2003). " Impact of the Life Skills Training Curriculum on Middle School Students Tobacco Use in Marion Country Indiana, 1997-2000," **The Journal of School Health**. 79(9): 46-338.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจเครื่องมือการวิจัย

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิตรวจในการตรวจแบบวัดทักษะชีวิต

1. รศ. ดร.อารี พันธุ์มณี ศูนย์พัฒนาคุณภาพชีวิตและอาชีพ
มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต
2. รศ. ดร.มานพ ชูนิล อาจารย์ประจำสาขาวิชามนุษยศาสตร์
คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
3. รศ. ดร.สมสรร วงษ์อยู่น้อย อาจารย์ประจำสำนักทดสอบทางการศึกษาและจิตวิทยา
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
4. ผศ.ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ อาจารย์ประจำภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
5. ดร.พาสนา จุลรัตน์ อาจารย์ประจำภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจโมเดลการฝึกอบรมกลุ่มเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต

1. ผศ.ดร.นันทนา วงษ์อินทร์ อาจารย์ประจำภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. ผศ.ดร.ชูศรี เลิศรัตน์เดชากุล รองคณบดีฝ่ายวางแผนพัฒนาและกิจการพิเศษ
บัณฑิตวิทยาลัย
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ
3. ดร.พาสณา จุลรัตน์ อาจารย์ประจำภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
4. รศ.ดร.ศิริบูรณ์ สายโกสุม อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง
5. รศ.ดร.กาญจนา ไชยพันธุ์ อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ภาคผนวก ข

แบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

เฉลยคำตอบและการให้คะแนนแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

แบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

คำชี้แจงในการตอบแบบวัดทักษะชีวิต

1. แบบวัดทักษะชีวิตนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อการศึกษาเท่านั้น ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรการศึกษาคุณวุฒิบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
2. คำตอบของนักเรียน / นักศึกษาจะเป็นประโยชน์และมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการศึกษา และการวิจัยต่อไป
3. คำตอบของนักเรียน / นักศึกษาไม่มีถูก หรือผิด ผู้วิจัยจึงใคร่ขอความกรุณาจากนักเรียน / นักศึกษาช่วยตอบแบบวัดทักษะชีวิตตามความเป็นจริง และตรงกับความคิด ความรู้สึกของนักเรียน / นักศึกษามากที่สุด
4. ข้อมูลต่าง ๆ ที่นักเรียน / นักศึกษาตอบ จะถือว่าเป็นความลับและไม่เป็นผลเสียต่อตัวท่านหรือบุคคลใด ๆ
5. แบบวัดทักษะชีวิตมีทั้งหมด 9 หน้า แบ่งออกเป็น 2 ตอน โปรดตอบคำถามให้ครบทุกข้อ เพราะถ้าตอบไม่ครบทุกข้อจะทำให้แบบวัดนี้ไม่สามารถวิเคราะห์ผลการวิจัยได้

ผู้วิจัยขอขอบคุณนักเรียน / นักศึกษาทุกท่าน ที่ได้ให้ความร่วมมือในการตอบแบบสอบถาม และให้ความช่วยเหลือในการวิจัยครั้งนี้อย่างยิ่งมา ณ โอกาสนี้

ตอนที่ 1

ข้อมูลทั่วไป

คำชี้แจง โปรดทำเครื่องหมาย ✓ ลงใน ☐ หน้าข้อความที่ตรงกับความเป็นจริงของนักเรียน

1. เพศ ☐ ชาย ☐ หญิง
2. ชั้นปีที่กำลังศึกษา ☐ ประกาศนียบัตรชั้นสูงปีที่ 1 ☐ ประกาศนียบัตรชั้นสูงปีที่ 2
3. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (เกรดเฉลี่ยตั้งแต่เทอมแรกจนถึงปัจจุบัน)
 - ☐ 3.00 - 4.00
 - ☐ 2.00 - 2.99
 - ☐ 0.01 - 1.99

ตอนที่ 2

ทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

คำชี้แจง ให้นักศึกษาทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องหลังข้อความที่ตรงกับความคิด ความรู้สึก และการแสดงออกที่แท้จริงของนักศึกษา

จริงที่สุด	หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวนักเรียนมากที่สุด
ส่วนใหญ่จริง	หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวนักเรียนเป็นส่วนใหญ่
จริงพอประมาณ	หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวนักเรียนพอประมาณ
จริงเพียงเล็กน้อย	หมายถึง ข้อความนั้นสอดคล้องกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวนักเรียนเพียงเล็กน้อย
ไม่จริงเลย	หมายถึง ข้อความนั้นไม่สอดคล้องกับความเป็นจริงเกี่ยวกับตัวนักเรียนเลย

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
1. ฉันสามารถสื่อสารพูดคุยกับบุคคลอื่นได้อย่างราบรื่น.....					
2. ฉันคิดว่าเพื่อน ๆ เข้าใจฉัน เวลาฉันพูดคุยกับเขา.....					
3. เมื่อเพื่อนมาเล่าปัญหาครอบครัวให้ฉันฟัง ฉันสามารถรับฟังและแสดงสีหน้า ท่าทางได้อย่างเหมาะสม.....					
4. ฉันคิดว่าฉันเป็นผู้ฟังที่ดีเมื่อพูดคุยกับคนอื่น ๆ					
5. ฉันสามารถรับฟังเรื่องราวต่าง ๆ ที่เพื่อน ๆ เล่าให้ฉันฟังได้ทุก ๆ เรื่อง...					
6. เวลาเพื่อนพูดคุยกับฉัน ฉันสามารถรับฟังด้วยความตั้งใจ.....					
7. เมื่อจำเป็นต้องพูดข้อเสียของเพื่อน ๆ ในห้อง ฉันสามารถบอกข้อเสียของเพื่อนได้โดยที่เพื่อนไม่รู้สึกรังเกียจหรือไม่พอใจได้.....					
8. เวลาฉันจะตักเตือนเพื่อนฉันจะใช้คำพูดที่ไม่ทำร้ายความรู้สึกของเพื่อน...					
9. เมื่อเพื่อน ๆ แนะนำฉัน ฉันจะตั้งใจฟัง.....					
10. ฉันนำสิ่งที่เพื่อนแนะนำมาเป็นแนวทางในการปรับปรุงตนเอง.....					
11. ฉันเปิดใจรับฟังเรื่องราวต่าง ๆ เกี่ยวกับข้อบกพร่องของตัวเอง.....					

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
12. เมื่อเพื่อนขอให้ฉันไปหยิบของ ๆ คนอื่นโดยที่เจ้าของไม่ได้อนุญาตฉันจะปฏิเสธเพื่อน.....					
13. ฉันกลับปฏิเสธถ้าเพื่อน ๆ ให้ทำสิ่งที่จะทำให้ผู้อื่นเดือดร้อนได้.....					
14. เมื่อเพื่อนในกลุ่มขัดแย้งกัน ฉันจะเป็นคนที่คอยไกล่เกลี่ย.....					
15. เมื่อเพื่อนสนิทของฉันขัดใจกัน ฉันจะพยายามให้เขาทำความเข้าใจกัน.....					
16. ฉันสามารถโน้มน้าวเพื่อน ๆ ให้ทำตามความคิดของฉันได้.....					
17. เวลาเกิดความขัดแย้งในห้องเรียน ฉันสามารถเสนอทางเลือกต่าง ๆ ที่จะช่วยให้ทุกฝ่ายพอใจ.....					
18. ฉัน <u>ไม่</u> ชอบเอาเปรียบหรือลวงล้าในสิทธิของเพื่อน ๆ					
19. ฉันมักจะทำให้เพื่อน ๆ เดือดร้อนเสมอ.....					
20. ฉันสามารถบอกความรู้สึกและความคิดที่แท้จริงของตนเองกับเพื่อน ๆ ได้.....					
21. ฉันสามารถบอกความต้องการของ ฉันว่าฉันต้องการอะไรกับเพื่อน ๆ ได้...					
22. ฉันรู้สึกดีเมื่อสามารถบอกกับเพื่อนว่า ฉันคิดและรู้สึกอย่างไร.....					
23. ฉัน <u>ไม่</u> ค่อยแสดงความรู้สึกที่แท้จริงของตนเองให้กับเพื่อน ๆ รู้.....					

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่ จริง	จริงพอ ประมาณ	จริงเพียง เล็กน้อย	ไม่จริงเลย
24. เมื่อฉันมีความคิดเห็นไม่ตรงกับเพื่อนฉันสามารถแสดงความคิดเห็นของฉันโดยไม่ทำให้เพื่อน ๆ รู้สึกไม่พอใจ.....					
25. ฉันเคารพในความคิดของเพื่อน ๆ ไม่ว่าเพื่อนจะเสนอความคิดอะไรก็ตาม.					
26. เวลาทำงานกลุ่ม ฉันให้ความสนใจและให้ความสำคัญกับความคิดของเพื่อน ๆ					
27. ฉันรู้ว่าฉันมีความสามารถอะไรที่จะนำมาใช้เป็นประโยชน์กับกลุ่มเพื่อนเมื่อต้องทำงานร่วมกันได้.....					
28. ฉัน <u>ไม่</u> แน่ใจว่าตนเองมีความสามารถอะไรที่จะเป็นประโยชน์ต่อการทำงานกลุ่มร่วมกับเพื่อน					
29. ฉันให้กำลังใจเพื่อน ๆ ในกลุ่มเมื่อเพื่อน ๆ รู้สึกเบื่อ.....					
30. ฉันเชื่อว่าเพื่อน ๆ ในกลุ่มที่ได้รับมอบหมายให้รับผิดชอบงานอะไร เขาสามารถทำงานนั้นได้สำเร็จ.....					
31. ฉันสนับสนุนความคิดเห็นของเพื่อนและให้ความร่วมมือกับสมาชิกในการทำงานกลุ่ม.....					
32. ฉันยอมรับว่าสมาชิกแต่ละคนในกลุ่มมีความสามารถแตกต่างกัน					
33. เมื่อเพื่อนสอບตก ฉันสามารถรับรู้และเข้าใจความรู้สึกเสียใจของเพื่อนได้.					

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
34. เมื่อเพื่อนรู้สึกผิดหวัง ฉันสามารถเข้าใจความรู้สึกของเพื่อนว่าเขาารู้สึกอย่างไร.....					
35. ฉันรู้สึกถึงอาการประหม่าของเพื่อนได้เมื่อเขาต้องออกไปพูดหน้าชั้นเรียน.....					
36. ฉันสามารถเข้าใจว่าเพื่อนของฉันต้องการอะไร เวลาเพื่อนฉันเจอปัญหา.....					
37. ฉันเข้าใจความรู้สึกของเพื่อนบางคนที่ยังหวังอะไรแล้วไม่สมหวัง.....					
38. เมื่อจำเป็นต้องตัดสินใจ ฉันจะรวบรวมข้อมูลที่จำเป็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนั้น ๆ เพื่อนำมาใช้ประกอบการตัดสินใจ.....					
39. ฉันมักจะวิเคราะห์สถานการณ์และข้อมูลต่าง ๆ เพื่อลดความเสี่ยงต่อการตัดสินใจ.....					
40. ก่อนจะตัดสินใจเลือกทางเลือกใด ฉันจะวิเคราะห์ข้อดี / ข้อเสียของทางเลือกนั้น.....					
41. ฉันสามารถประเมินผลของการตัดสินใจของฉันได้ว่าเป็นอย่างไร.....					
42. ก่อนจะตัดสินใจอะไร / อย่างไร ฉันจะประเมินถึงผลดี / ผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมา.....					
43. เมื่อฉันประสบปัญหาฉันสามารถบอกได้ว่า ปัญหานั้น ๆ คืออะไร และเกิดจากสาเหตุใด.....					

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
44. เมื่อฉันพบปัญหา ฉัน <u>ไม่</u> สามารถระบุได้ว่าอะไรคือปัญหาที่เกิดขึ้นกับฉัน					
45. ฉันจะวิเคราะห์แนวทางต่าง ๆ ในการแก้ปัญหาด้วยเหตุและผล.....					
46. เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น ฉันสามารถกำหนดแนวทางในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้ดี.....					
47. ฉันจะมองปัญหาหรืออุปสรรคที่เกิดขึ้นกับตัวเองว่าเป็นบทเรียนที่สำคัญของชีวิต มากกว่าจะมองว่าเป็นความโชคร้ายของตัวเอง.....					
48. ฉันเรียนรู้และได้ประโยชน์จากความผิดพลาดที่เกิดขึ้นกับตัวฉัน มากกว่าที่จะกล่าวโทษหรือตำหนิตนเอง.....					
49. เมื่อรู้สึกเครียดจากการเรียน ฉันสามารถหาอะไรทำให้ตัวเองรู้สึกผ่อนคลาย.....					
50. เมื่อเกิดความเครียดฉัน <u>ไม่</u> สามารถหาวิธีการช่วยลดความเครียดได้.....					
51. เมื่อเกิดความไม่สบายใจ ฉันมักจะหาอะไรทำเพื่อลดความไม่สบายใจ.....					
52. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกกังวล และฉัน <u>ไม่</u> สามารถจัดการความกังวลที่เกิดขึ้นนั้นได้					
53. เมื่ออยู่ในเหตุการณ์ที่ทำให้ฉัน <u>ไม่</u> พอใจ ฉันสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้ดี.....					

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
54. เมื่อฉันรู้สึกว่าคุณเองกำลังโกรธ ฉันจะหาวิธีควบคุมอารมณ์เพื่อ <u>ไม่</u> ให้ตัวเองโกรธ.....					
55. การอ่านหนังสือ หรือหาเพื่อนคุย เป็นวิธีการหนึ่งที่ช่วยให้เราสามารถผ่อนคลายความโกรธได้.....					
56. เมื่อฉันรู้สึกโกรธ ฉัน <u>ไม่</u> รู้ว่าจะทำอย่างไรที่จะช่วยให้ตัวเองหายโกรธ.....					
57. ฉันเชื่อว่าฉันสามารถทำรายการที่ครูสั่งได้เป็นอย่างดี ถ้าฉันตั้งใจจะทำ.....					
58. ฉันเชื่อมั่นว่าฉันสามารถทำงานที่ฉันตั้งใจได้สำเร็จ.....					
59. เวลาฉันลงมือทำอะไร ฉันรู้สึกมั่นใจว่าฉันจะต้องทำได้.....					
60. ฉันมีเป้าหมายในชีวิตหลายอย่างที่ต้องการจะทำ.....					
61. ฉันใช้ชีวิตไปวัน ๆ โดย <u>ไม่</u> มีเป้าหมาย.....					
62. ฉันวางแผนการดำเนินชีวิตของตนเอง.....					
63. ฉันใช้เวลาในแต่ละวันโดยเปล่าประโยชน์.....					

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอสมควร	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
64. ฉันวางแผนการใช้เวลาในแต่ละวันและปฏิบัติตามแผนนั้น.....					
65. เมื่ออาจารย์มอบหมายงานให้ฉันฉันสามารถทำเสร็จและส่งตามวันเวลาที่นัดหมาย.....					
66. ฉันสามารถทำงานต่าง ๆ เสร็จได้ทันตามกำหนดทุกครั้ง.....					
67. แม้ว่าฉันจะต้องทำงานหลาย ๆ อย่างพร้อมกัน แต่ฉันก็สามารถทำงานทุกอย่างที่ได้รับมอบหมายได้ทันตามกำหนด.....					

ขอบคุณสำหรับความร่วมมือในการตอบแบบสอบถาม

เฉลยคำตอบ
แบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
1. ฉันสามารถสื่อสารพูดคุยกับบุคคลอื่นได้อย่างราบรื่น.....	5	4	3	2	1
2. ฉันคิดว่าเพื่อน ๆ เข้าใจฉัน เวลาฉันพูดคุยกับเขา.....	5	4	3	2	1
3. เมื่อเพื่อนมาเล่าปัญหาครอบครัวให้ฉันฟัง ฉันสามารถรับฟังและแสดงสีหน้า ท่าทางได้อย่างเหมาะสม.....	5	4	3	2	1
4. ฉันคิดว่าฉันเป็นผู้ฟังที่ดีเมื่อพูดคุยกับคนอื่น ๆ	5	4	3	2	1
5. ฉันสามารถรับฟังเรื่องราวต่าง ๆ ที่เพื่อน ๆ เล่าให้ฉันฟังได้ทุก ๆ เรื่อง...	5	4	3	2	1
6. เวลาเพื่อนพูดคุยกับฉัน ฉันสามารถรับฟังด้วยความตั้งใจ.....	5	4	3	2	1
7. เมื่อจำเป็นต้องพูดข้อเสียของเพื่อน ๆ ในห้อง ฉันสามารถบอกข้อเสียของเพื่อนได้โดยที่เพื่อนไม่รู้สึกโกรธหรือไม่พอใจได้.....	5	4	3	2	1
8. เวลาฉันจะตักเตือนเพื่อนฉันจะใช้คำพูดที่ไม่ทำร้ายความรู้สึกของเพื่อน...	5	4	3	2	1
9. เมื่อเพื่อน ๆ แนะนำฉัน ฉันจะตั้งใจฟัง.....	5	4	3	2	1
10. ฉันนำสิ่งที่เพื่อนแนะนำมาเป็นแนวทางในการปรับปรุงตนเอง.....	5	4	3	2	1
11. ฉันเปิดใจรับฟังเรื่องราวต่าง ๆ เกี่ยวกับข้อบกพร่องของตัวเอง.....	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอสมควร	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
12. เมื่อเพื่อนขอให้ฉันไปหยิบของ ๆ คนอื่นโดยที่เจ้าของไม่ได้อนุญาต ฉันจะปฏิเสธเพื่อน.....	5	4	3	2	1
13. ฉันกลับปฏิเสธถ้าเพื่อน ๆ ให้ทำสิ่งที่จะทำให้ผู้อื่นเดือดร้อนได้.....	5	4	3	2	1
14. เมื่อเพื่อนในกลุ่มขัดแย้งกัน ฉันจะเป็นคนที่คอยไกล่เกลี่ย.....	5	4	3	2	1
15. เมื่อเพื่อนสนิทของฉันขัดใจกัน ฉันจะพยายามให้เขาทำความเข้าใจกัน.....	5	4	3	2	1
16. ฉันสามารถโน้มน้าวเพื่อน ๆ ให้ทำตามความคิดของฉันได้.....	5	4	3	2	1
17. เวลาเกิดความขัดแย้งในห้องเรียน ฉันสามารถเสนอทางเลือกต่าง ๆ ที่จะช่วยให้ทุกฝ่ายพอใจ.....	5	4	3	2	1
18. ฉัน <u>ไม่</u> ชอบเอาเปรียบหรือลวงล้าในสิทธิของเพื่อน ๆ	5	4	3	2	1
19. ฉันมักจะทำให้เพื่อน ๆ เดือดร้อนเสมอ.....	1	2	3	4	5
20. ฉันสามารถบอกความรู้สึกและความคิดที่แท้จริงของตนเองกับเพื่อน ๆ ได้.....	5	4	3	2	1
21. ฉันสามารถบอกความต้องการของ ฉันว่าฉันต้องการอะไรกับเพื่อน ๆ ได้...	5	4	3	2	1
22. ฉันรู้สึกดีเมื่อสามารถบอกกับเพื่อนว่า ฉันคิดและรู้สึกอย่างไร.....	5	4	3	2	1
23. ฉัน <u>ไม่</u> ค่อยแสดงความรู้สึกที่แท้จริงของตนเองให้กับเพื่อน ๆ รู้.....	1	2	3	4	5

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
24. เมื่อฉันมีความคิดเห็นไม่ตรงกับเพื่อน ฉันสามารถแสดงความคิดเห็นของฉันโดยไม่ทำให้เพื่อน ๆ รู้สึกไม่พอใจ.....	5	4	3	2	1
25. ฉันเคารพในความคิดของเพื่อน ๆ ไม่ว่าเพื่อนจะเสนอความคิดอะไรก็ตาม.	5	4	3	2	1
26. เวลาทำงานกลุ่ม ฉันให้ความสนใจและให้ความสำคัญกับความคิดของเพื่อน ๆ	5	4	3	2	1
27. ฉันรู้ว่าฉันมีความสามารถอะไรที่จะนำมาใช้เป็นประโยชน์กับกลุ่มเพื่อนเมื่อต้องทำงานร่วมกันได้.....	5	4	3	2	1
28. ฉัน <u>ไม่</u> แน่ใจว่าตนเองมีความสามารถอะไรที่จะเป็นประโยชน์ต่อการทำงานกลุ่มร่วมกับเพื่อน	1	2	3	4	5
29. ฉันให้กำลังใจเพื่อน ๆ ในกลุ่มเมื่อเพื่อน ๆ รู้สึกเบื่อ.....	5	4	3	2	1
30. ฉันเชื่อว่าเพื่อน ๆ ในกลุ่มที่ได้รับมอบหมายให้รับผิดชอบงานอะไร เขาสามารถทำงานนั้นได้สำเร็จ.....	5	4	3	2	1
31. ฉันสนับสนุนความคิดเห็นของเพื่อนและให้ความร่วมมือกับสมาชิกในการทำงานกลุ่ม.....	5	4	3	2	1
32. ฉันยอมรับว่าสมาชิกแต่ละคนในกลุ่มมีความสามารถแตกต่างกัน	5	4	3	2	1
33. เมื่อเพื่อนสอບตก ฉันสามารถรับรู้และเข้าใจความรู้สึกเสียใจของเพื่อนได้.	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอสมควร	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
34. เมื่อเพื่อนรู้สึกผิดหวัง ฉันสามารถเข้าใจความรู้สึกของเพื่อนว่าเขารู้สึกอย่างไร.....	5	4	3	2	1
35. ฉันรู้สึกถึงอาการประหม่าของเพื่อนได้เมื่อเขาต้องออกไปพูดหน้าชั้นเรียน.....	5	4	3	2	1
36. ฉันสามารถเข้าใจว่าเพื่อนของฉันต้องการอะไร เวลาเพื่อนฉันเจอปัญหา.	5	4	3	2	1
37. ฉันเข้าใจความรู้สึกของเพื่อนบางคนที่ยังหวังอะไรแล้วไม่สมหวัง.....	5	4	3	2	1
38. เมื่อจำเป็นต้องตัดสินใจ ฉันจะรวบรวมข้อมูลที่จำเป็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนั้น ๆ เพื่อนำมาใช้ประกอบการตัดสินใจ.....	5	4	3	2	1
39. ฉันมักจะวิเคราะห์สถานการณ์และข้อมูลต่าง ๆ เพื่อลดความเสี่ยงต่อการตัดสินใจ.....	5	4	3	2	1
40. ก่อนจะตัดสินใจเลือกทางเลือกใด ฉันจะวิเคราะห์ข้อดี / ข้อเสียของทางเลือกนั้น.....	5	4	3	2	1
41. ฉันสามารถประเมินผลของการตัดสินใจของฉันได้ว่าเป็นอย่างไร.....	5	4	3	2	1
42. ก่อนจะตัดสินใจอะไร / อย่างไร ฉันจะประเมินถึงผลดี / ผลเสียที่จะเกิดขึ้นตามมา.....	5	4	3	2	1
43. เมื่อฉันประสบปัญหาฉันสามารถบอกได้ว่า ปัญหานั้น ๆ คืออะไร และเกิดจากสาเหตุใด.....	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
44. เมื่อฉันพบปัญหา ฉัน <u>ไม่</u> สามารถระบุได้ว่าอะไรคือปัญหาที่เกิดขึ้นกับฉัน	1	2	3	4	5
45. ฉันจะวิเคราะห์แนวทางต่าง ๆ ในการแก้ปัญหาด้วยเหตุและผล.....	5	4	3	2	1
46. เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้น ฉันสามารถกำหนดแนวทางในการแก้ปัญหาต่าง ๆ ได้ดี.....	5	4	3	2	1
47. ฉันจะมองปัญหาหรืออุปสรรคที่เกิดขึ้นกับตัวเองว่าเป็นบทเรียนที่สำคัญของชีวิต มากกว่าจะมองว่าเป็นความโชคร้ายของตัวเอง.....	5	4	3	2	1
48. ฉันเรียนรู้และได้ประโยชน์จากความผิดพลาดที่เกิดขึ้นกับตัวฉันมากกว่าที่จะกล่าวโทษหรือตำหนิตนเอง.....	5	4	3	2	1
49. เมื่อรู้สึกเครียดจากการเรียน ฉันสามารถหาอะไรทำให้ตัวเองรู้สึกผ่อนคลาย.....	5	4	3	2	1
50. เมื่อเกิดความเครียดฉัน <u>ไม่</u> สามารถหาวิธีการช่วยลดความเครียดได้.....	1	2	3	4	5
51. เมื่อเกิดความไม่สบายใจ ฉันมักจะหาอะไรเพื่อลดความไม่สบายใจ.....	5	4	3	2	1
52. บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกกังวล และฉัน <u>ไม่</u> สามารถจัดการความกังวลที่เกิดขึ้นนั้นได้.....	1	2	3	4	5
53. เมื่ออยู่ในเหตุการณ์ที่ทำให้ฉัน <u>ไม่</u> พอใจ ฉันสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้ดี.....	5	4	3	2	1

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
54. เมื่อฉันรู้สึกว่าคุณเองกำลังโกรธ ฉันจะหาวิธีควบคุมอารมณ์เพื่อ <u>ไม่</u> ให้ตัวเองโกรธ.....	5	4	3	2	1
55. การอ่านหนังสือ หรือหาเพื่อนคุย เป็นวิธีการหนึ่งที่ช่วยให้เราสามารถผ่อนคลายความโกรธได้.....	5	4	3	2	1
56. เมื่อฉันรู้สึกโกรธ ฉัน <u>ไม่</u> รู้ว่าจะทำอย่างไรที่จะช่วยให้ตัวเองหายโกรธ.....	1	2	3	4	5
57. ฉันเชื่อว่าฉันสามารถทำรายการที่ครูสั่งได้เป็นอย่างดี ถ้าฉันตั้งใจจะทำ	5	4	3	2	1
58. ฉันเชื่อมั่นว่าฉันสามารถทำงานที่ฉันตั้งใจได้สำเร็จ.....	5	4	3	2	1
59. เวลาฉันลงมือทำอะไร ฉันรู้สึกมั่นใจว่าฉันจะต้องทำได้.....	5	4	3	2	1
60. ฉันมีเป้าหมายในชีวิตหลายอย่างที่ต้องการจะทำ.....	5	4	3	2	1
61. ฉันใช้ชีวิตไปวัน ๆ โดย <u>ไม่</u> มีเป้าหมาย.....	1	2	3	4	5
62. ฉันวางแผนการดำเนินชีวิตของตนเอง.....	5	4	3	2	1
63. ฉันใช้เวลาในแต่ละวันโดยเปล่าประโยชน์.....	1	2	3	4	5

ข้อคำถาม	จริงที่สุด	ส่วนใหญ่จริง	จริงพอประมาณ	จริงเพียงเล็กน้อย	ไม่จริงเลย
64. ฉันวางแผนการใช้เวลาในแต่ละวันและปฏิบัติตามแผนนั้น.....	5	4	3	2	1
65. เมื่ออาจารย์มอบหมายงานให้ฉันฉันสามารถทำเสร็จและส่งตามวันเวลาที่นัดหมาย.....	5	4	3	2	1
66. ฉันสามารถทำงานต่าง ๆ เสร็จได้ทันตามกำหนดทุกครั้ง.....	5	4	3	2	1
67. แม้ว่าฉันจะต้องทำงานหลาย ๆ อย่างพร้อมกัน แต่ฉันก็สามารถทำงานทุกอย่างที่ได้รับมอบหมายได้ทันตามกำหนด.....	5	4	3	2	1

ขอบคุณสำหรับความร่วมมือในการตอบแบบสอบถาม

ภาคผนวก ค

การตรวจสอบคุณภาพแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

- 1.) ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของแบบวัดทักษะชีวิต
ของนักเรียนวัยรุ่น
- 2.) ค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ตาราง 28 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ข้อ	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 1	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 2	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 3	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 4	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 5	ค่าดัชนี IOC	หมายเหตุ
1	1	1	1	1	1	1.00	
2	1	1	1	1	1	1.00	
3	1	1	0	1	1	0.80	
4	1	1	0	1	1	0.80	
5	1	1	1	1	1	1.00	
6	1	1	1	1	1	1.00	
7	1	1	0	1	1	0.80	
8	1	1	0	1	1	0.80	
9	1	1	1	1	1	1.00	
10	1	1	1	1	1	1.00	
11	1	1	1	1	1	1.00	
12	1	1	1	1	0	0.80	
13	1	1	1	1	0	0.80	
14	1	1	1	1	1	1.00	
15	1	1	1	0	1	0.80	
16	1	1	1	1	1	1.00	
17	1	1	1	0	1	0.80	
18	1	1	1	1	1	1.00	
19	0	1	1	1	0	0.60	
20	1	1	1	1	1	1.00	
21	1	1	1	1	0	0.80	
22	1	1	1	1	0	0.80	
23	1	1	1	1	1	1.00	
24	1	1	0	1	1	0.80	
25	1	1	1	1	1	1.00	

ตาราง 28 (ต่อ)

ข้อ	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 1	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 2	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 3	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 4	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 5	ค่าดัชนี IOC	หมายเหตุ
26	1	1	0	1	1	0.80	
27	1	1	0	1	0	0.60	
28	1	1	1	1	0	0.80	
29	0	1	1	1	1	0.80	
30	1	1	1	1	1	1.00	
31	1	1	1	1	0	0.80	
32	1	1	1	1	0	0.80	
33	1	1	0	1	1	0.80	
34	1	1	1	1	0	0.80	
35	1	1	1	1	0	0.80	
36	1	1	1	1	1	1.00	
37	1	1	1	1	1	1.00	
38	1	1	1	1	1	1.00	
39	1	1	1	1	1	1.00	
40	1	1	1	1	1	1.00	
41	1	1	1	0	0	0.60	
42	1	1	1	0	1	0.80	
43	1	1	1	1	1	1.00	
44	1	1	1	1	1	1.00	
45	1	1	0	1	1	0.80	
46	1	1	0	1	1	0.80	
47	1	1	1	1	1	1.00	
48	1	1	0	1	1	0.80	
49	1	1	1	1	1	1.00	
50	1	1	1	1	1	1.00	

ตาราง 28 (ต่อ)

ข้อ	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 1	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 2	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 3	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 4	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 5	ค่าดัชนี IOC	หมายเหตุ
51	1	1	1	1	1	1.00	
52	0	1	1	1	1	0.80	
53	1	1	1	1	1	1.00	
54	1	1	1	1	1	1.00	
55	1	1	1	1	0	0.80	
56	1	1	1	1	0	0.80	
57	1	1	1	1	1	1.00	
58	1	1	1	1	1	1.00	
59	1	1	1	1	0	0.80	
60	1	1	0	1	0	0.60	
61	1	1	1	1	1	1.00	
62	1	1	1	1	1	1.00	
63	1	1	1	1	1	1.00	
64	1	1	1	1	1	1.00	
65	1	1	1	1	1	1.00	
66	1	1	1	1	1	1.00	
67	1	1	0	1	0	0.60	
68	1	1	1	1	1	1.00	
69	1	1	1	1	1	1.00	
70	1	1	1	1	1	1.00	
71	1	1	1	1	1	1.00	
72	1	1	1	1	1	1.00	
73	1	1	1	1	1	1.00	
74	1	1	1	1	1	1.00	
75	1	1	1	1	1	1.00	

ตาราง 28 (ต่อ)

ข้อ	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 1	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 2	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 3	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 4	ผู้เชี่ยวชาญ คนที่ 5	ค่าดัชนี IOC	หมายเหตุ
76	1	1	1	1	1	1.00	
77	1	1	1	1	1	1.00	
78	1	1	1	1	1	1.00	
79	1	1	1	1	1	1.00	
80	1	1	1	1	1	1.00	
81	1	1	1	1	0	0.80	
82	1	1	1	1	1	1.00	
83	1	1	1	1	1	1.00	
84	1	1	1	1	1	1.00	
85	1	1	1	1	1	1.00	
86	1	1	0	1	0	0.60	
87	1	1	1	1	1	1.00	
88	1	1	1	1	1	1.00	
89	1	0	0	1	1	0.60	
90	1	1	1	1	1	1.00	
91	1	1	1	1	1	1.00	
92	1	1	0	1	1	0.80	
93	1	1	1	1	1	1.00	
94	1	1	1	1	1	1.00	

ตาราง 29 ค่าอำนาจจำแนกรายข้อของแบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก	หมายเหตุ
ด้านการติดต่อสื่อสาร		
1	.2167	คัดเลือกไว้
2	.3912	คัดเลือกไว้
3	.3328	คัดเลือกไว้
4	.2182	คัดเลือกไว้
5	.2402	คัดเลือกไว้
6	.4447	คัดเลือกไว้
7	.4896	คัดเลือกไว้
8	.3431	คัดเลือกไว้
9	.3425	คัดเลือกไว้
10	.4223	คัดเลือกไว้
11	.4985	คัดเลือกไว้
ด้านการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง		
12	.1417	ตัดออก
13	.0550	ตัดออก
14	.2929	คัดเลือกไว้
15	.3405	คัดเลือกไว้
16	.3685	คัดเลือกไว้
17	.3705	คัดเลือกไว้
18	.2535	คัดเลือกไว้
19	.0084	ตัดออก
20	.4298	คัดเลือกไว้
ด้านการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม		
21	.0024	ตัดออก
22	.1715	ตัดออก
23	.3294	คัดเลือกไว้
24	.2698	คัดเลือกไว้
25	.2637	คัดเลือกไว้

ตาราง 29 (ต่อ)

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก	หมายเหตุ
26	.3958	คัดเลือกไว้
27	.1081	ตัดออก
28	.1121	ตัดออก
29	.3113	คัดเลือกไว้
30	.2476	คัดเลือกไว้
31	.0793	ตัดออก
32	.0460	ตัดออก
33	.3372	คัดเลือกไว้
34	.0855	ตัดออก
35	.1479	ตัดออก
ด้านการให้ความร่วมมือ		
36	.2017	คัดเลือกไว้
37	.3438	คัดเลือกไว้
38	.4054	คัดเลือกไว้
39	.2510	คัดเลือกไว้
40	.3210	คัดเลือกไว้
41	.1012	ตัดออก
42	.3353	คัดเลือกไว้
43	.3951	คัดเลือกไว้
44	.4399	คัดเลือกไว้
45	.1905	ตัดออก
ด้านการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น		
46	.4796	คัดเลือกไว้
47	.4475	คัดเลือกไว้
48	.4682	คัดเลือกไว้
49	.3504	คัดเลือกไว้
50	.4653	คัดเลือกไว้
ด้านการตัดสินใจ		
51	.3920	คัดเลือกไว้
52	.1372	ตัดออก
53	.2939	คัดเลือกไว้
54	.4779	คัดเลือกไว้

ตาราง 29 (ต่อ)

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก	หมายเหตุ
55	.1336	ตัดออก
56	.1599	ตัดออก
57	.3831	คัดเลือกไว้
58	.4999	คัดเลือกไว้
ด้านการแก้ปัญหา		
59	.1567	ตัดออก
60	.1403	ตัดออก
61	.5577	คัดเลือกไว้
62	.1958	คัดเลือกไว้
63	.4957	คัดเลือกไว้
64	.2710	คัดเลือกไว้
ด้านการจัดการความเครียด		
65	.4292	คัดเลือกไว้
66	.4837	คัดเลือกไว้
67	.1409	ตัดออก
68	.4241	คัดเลือกไว้
69	.3845	คัดเลือกไว้
70	.4858	คัดเลือกไว้
71	.3131	คัดเลือกไว้
ด้านการเผชิญความโกรธ		
72	.1372	ตัดออก
73	.0444	ตัดออก
74	.4707	คัดเลือกไว้
75	.2331	คัดเลือกไว้
76	.1978	ตัดออก
77	.1255	ตัดออก
78	.0044	ตัดออก
79	.2245	คัดเลือกไว้
80	.2393	คัดเลือกไว้

ตาราง 29 (ต่อ)

ข้อ	ค่าอำนาจจำแนก	หมายเหตุ
ด้านการควบคุมดูแลตนเอง		
81	.1543	ตัดออก
82	.4767	คัดเลือกไว้
83	.4751	คัดเลือกไว้
84	.2833	คัดเลือกไว้
85	.0469	ตัดออก
86	.1759	ตัดออก
87	.4551	คัดเลือกไว้
88	.4441	คัดเลือกไว้
89	.3505	คัดเลือกไว้
90	.2853	คัดเลือกไว้
91	.2204	คัดเลือกไว้
92	.2046	คัดเลือกไว้
93	.2552	คัดเลือกไว้
94	.3226	คัดเลือกไว้

ตาราง 30 ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ของโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต
ของนักเรียนวัยรุ่น

ครั้งที่		ผลการประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญคนที่					ค่าดัชนี IOC
		1	2	3	4	5	
1	ด้านวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านเนื้อหา	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	1	1	1	1	1	1.00
2	ด้านวัตถุประสงค์	1	0	1	1	1	0.80
	ด้านเนื้อหา	0	1	1	1	1	0.80
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	0	1	1	1	1	0.80
3	ด้านวัตถุประสงค์	1	1	0	1	1	0.80
	ด้านเนื้อหา	1	1	0	1	1	0.80
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	1	1	1	1	1	1.00
4	ด้านวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านเนื้อหา	1	1	0	1	1	0.80
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	1	1	1	1	1	1.00
5	ด้านวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านเนื้อหา	0	1	1	1	1	0.80
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	0	1	1	1	1	0.80
6	ด้านวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านเนื้อหา	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	1	1	1	1	1	1.00
7	ด้านวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านเนื้อหา	0	1	1	1	1	0.80
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	1	1	1	1	1	1.00

ตาราง 30 (ต่อ)

ครั้งที่		ผลการประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญคนที่					ค่าดัชนี
		1	2	3	4	5	IOC
8	ด้านวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านเนื้อหา	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	1	1	1	1	1	1.00
9	ด้านวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านเนื้อหา	0	1	1	1	1	0.80
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	1	1	1	1	1	1.00
10	ด้านวัตถุประสงค์	0	1	1	1	1	0.80
	ด้านเนื้อหา	0	1	1	1	1	0.80
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	1	1	0	1	1	0.80
11	ด้านวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านเนื้อหา	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	1	1	1	1	1	1.00
12	ด้านวัตถุประสงค์	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านเนื้อหา	1	1	1	1	1	1.00
	ด้านการเลือกใช้ทฤษฎี	1	1	1	1	1	1.00

หมายเหตุ : ผู้วิจัยแก้ไขปรับปรุงวัตถุประสงค์ เนื้อหาและการเลือกใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิสำหรับด้านที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องที่คะแนนเป็น 0 จากนั้นให้ประธานและกรรมการควบคุมปริญญาพันธ์ตรวจสอบผลการแก้ไขอีกครั้งหนึ่งก่อนดำเนินการทดลอง (Tryout)

ภาคผนวก ง

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต
ของนักเรียนวัยรุ่น

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 1

เรื่อง การปฐมนิเทศและการสร้างความคุ้นเคย

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อสร้างสัมพันธภาพ และความไว้วางใจระหว่างผู้วิจัยกับและสมาชิกกลุ่ม
2. เพื่อชี้แจงความสำคัญและวัตถุประสงค์ของกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต
3. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมได้รับทราบถึงรายละเอียดต่าง ๆ เกี่ยวกับตารางวัน เวลา จำนวนครั้ง ระยะเวลา รูปแบบและวิธีการต่าง ๆ ในกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 1
2. ใบงานที่ 1 โมเดลการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม
(The Bridge Model Of Behavior Change)

วิธีดำเนินการ

ในการปฐมนิเทศกลุ่มฝึกอบรมในครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการฝึกอบรมเพื่อมุ่งหวังให้ผู้เข้าร่วมการฝึกอบรมได้มีความคุ้นเคย และรู้สึกไว้วางใจซึ่งกันและกัน โดยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข การใช้ความจริงใจ การเปิดเผยตนเอง และใช้หลักการของการให้คำปรึกษากลุ่ม (Group Counseling) ได้แก่ การรักษาความลับกลุ่ม การวิจารณ์สมาชิกคนอื่นอย่างสร้างสรรค์ การมีความจริงใจต่อสมาชิกกลุ่ม

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคทางจิตวิทยา ได้แก่ การใช้เกมบอกชื่อ (Name Circle Game) ซึ่งพัฒนามาจากแนวคิดของทอมสัน (Thompson. 2003: 39) การใช้การสอน (Teaching) โมเดลการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (The Bridge Model of Behavior Change) ที่พัฒนามาจากพีช คอร์ป (Peace Corps. 2001: 13) โดยมีรายละเอียดต่าง ๆ ของการฝึกอบรมดังนี้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยแนะนำตนเอง และให้สมาชิกได้แนะนำตนเองโดยใช้เกมการบอกชื่อเป็นวงกลม (Name Circle Game) เพื่อเป็นการสร้างสัมพันธ์ภาพและความคุ้นเคย
2. ผู้วิจัยชี้แจงวัตถุประสงค์ วิธีการ รูปแบบ กฎระเบียบ รวมทั้งบทบาทหน้าที่ของผู้วิจัยและสมาชิกกลุ่ม ตลอดจนตารางวัน เวลา และสถานที่ในการฝึกอบรม

ขั้นดำเนินการ

1. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มได้สนทนาแลกเปลี่ยนความรู้สึกที่ได้มีโอกาสรู้จักสมาชิกผู้เข้าร่วมการฝึกอบรม
2. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มได้กล่าวถึงความต้องการ หรือความคาดหวังที่จะได้รับในการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม
3. ผู้วิจัยแจกโมเดลการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (The Bridge Model of Behavior Change) โดยให้สมาชิกกลุ่มได้ดูภาพ (ใบงานที่ 1) และใช้เทคนิคการสอน (Teaching) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มเข้าใจถึงปัญหาต่าง ๆ ในชีวิต และวิธีการที่จะช่วยในการแก้ปัญหาต่าง ๆ หรือลดปัญหาที่จะเกิดขึ้น โดยดำเนินการดังนี้
 - 3.1 ให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันคิดและบอกถึงปัญหาต่าง ๆ ที่วัยรุ่นต้องเผชิญในการดำเนินชีวิต จากนั้นให้บอกถึงทักษะที่ช่วยในการแก้ปัญหาต่าง ๆ นั้น
 - 3.2 ผู้วิจัยเขียนปัญหาและทักษะต่าง ๆ ที่สมาชิกกลุ่มกล่าวในฟลิปชาร์ต
4. ผู้วิจัยนำประเด็นปัญหาต่าง ๆ ที่ได้ยกตัวอย่างมาอธิบายเพื่อเชื่อมโยงเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะชีวิตในเรื่องของความหมาย ความสำคัญ และทักษะชีวิตต่าง ๆ ที่สมาชิกกลุ่มควรมีในการดำเนินชีวิต

ขั้นสรุป

1. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มสรุปในประเด็นที่สำคัญดังนี้
 - 1.1 การสร้างความคุ้นเคยและสัมพันธ์ภาพระหว่างผู้วิจัยกับสมาชิกกลุ่ม และระหว่างสมาชิกกลุ่มด้วยกัน
 - 1.2 วัตถุประสงค์ วิธีการ กฎระเบียบของกลุ่มฝึกอบรม รวมถึงบทบาทหน้าที่ของสมาชิกกลุ่มและผู้วิจัย ตลอดจนวัน เวลา และสถานที่ในการฝึกอบรม
 - 1.3 ประโยชน์ที่สมาชิกกลุ่มได้รับจากการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต
2. ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มซักถามข้อสงสัยเกี่ยวกับรายละเอียดของกลุ่มฝึกอบรม เพื่อให้เกิดการรับรู้และความเข้าใจที่ตรงกัน
3. ผู้วิจัยนัดหมาย วัน เวลา และสถานที่ในการฝึกอบรมครั้งต่อไป

การประเมินผล

1. ผู้วิจัยสังเกตจากการให้ความสนใจ ความกระตือรือร้น การให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมและการตอบคำถาม การถามคำถามต่าง ๆ
2. ผู้วิจัยสังเกตจากการสมาชิกได้สรุปผลของกลุ่มฝึกอบรมในครั้งนี้เกี่ยวกับเนื้อหาและเทคนิคที่ได้รับในการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 1

“วัยรุ่น” มาจากคำภาษาอังกฤษว่า “Adolescence” มีรากศัพท์มาจากภาษาละตินว่า “Adolescere” หมายถึงการเจริญเติบโตหรือเจริญเติบโตไปสู่ความเป็นผู้ใหญ่ วัยรุ่นเป็นช่วงเวลาการเจริญเติบโตจากความไม่มีวุฒิภาวะของเด็กไปสู่ความมีวุฒิภาวะของผู้ใหญ่ เป็นช่วงเวลาเปลี่ยนแปลงทางด้านร่างกาย จิตใจ และสังคม

ทักษะชีวิต (Life Skills) เป็นทักษะหนึ่งที่มีความจำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตในสังคมที่ซับซ้อนในปัจจุบัน และเป็นทักษะที่จะช่วยสนับสนุนและลดประเด็นปัญหาสำคัญที่เข้ามาคุกคามชีวิตของแต่ละบุคคล อีกทั้งยังเป็นทักษะที่ช่วยให้บุคคลสามารถปรับตนเองให้เข้ากับสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตลอดจนช่วยเสริมสร้างการดำเนินชีวิตให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

ความหมายของทักษะชีวิต

เนลสัน โจนส์ (Nelson-Jones) ได้กล่าวถึงทักษะชีวิตไว้ว่า ทักษะชีวิตนำมาซึ่งทางเลือกความรับผิดชอบส่วนบุคคล เมื่อบุคคลต้องเป็นผู้ที่รับผิดชอบในตัวเองบุคคลนั้น ๆ อยู่ในกระบวนการการสร้างทางเลือกที่จะทำให้ชีวิตของตนเองนั้นสมบูรณ์และมีความสุขมากที่สุด ดังนั้นทักษะชีวิตจึงเป็นทักษะในการช่วยเหลือตนเอง (Self - helping skills) หรือเป็นความสามารถที่บุคคลสามารถช่วยตนเองในด้านต่าง ๆ ในการจัดแจงชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพ

แม็คเวล (Maxwell) ได้ให้ความหมายของคำว่าทักษะชีวิตว่าหมายถึง ความสามารถในการจัดการหรือแก้ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิต

โบรลิน (Brolin) ให้ความหมายว่า ทักษะชีวิตเป็นทักษะ (Skills) และความรู้ (Knowledge) ที่จำเป็นและมีความสำคัญในการดำเนินชีวิตของบุคคล

องค์การอนามัยโลก (World Health Organization) ได้ให้ความหมายของทักษะชีวิตไว้ว่า ทักษะชีวิต หมายถึง ความสามารถในการปรับเปลี่ยนและให้มีพฤติกรรมในทางที่เหมาะสมที่จะสามารถให้บุคคลจัดการกับความต้องการและสิ่งต่าง ๆ ที่มากระตุ้นในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ

เฮนดริกส์ (Hendricks) ให้ความหมายของทักษะชีวิต หมายถึงความสามารถของบุคคลที่จะสามารถเรียนรู้ที่จะช่วยเหลือตนเองในการที่จะประสบความสำเร็จในชีวิต ตลอดจนความสมบูรณ์และความพึงพอใจในชีวิตได้

ทาชิวูลา (Tshiwula) ให้ความหมายว่า ทักษะชีวิตเป็นกระบวนการที่ช่วยส่งเสริมพัฒนาการของบุคคลและพัฒนาการระหว่างบุคคลของผู้เรียนรู้

ดี จุง (De Jong) ให้ความหมายว่า ทักษะชีวิตเป็นสิ่งที่บุคคลมีความจำเป็นต้องมีอย่างยิ่งที่จะเผชิญกับชีวิตและความท้าทายต่าง ๆ ให้ได้รับความสำเร็จ

องค์ประกอบสำคัญของทักษะชีวิต 3 องค์ประกอบ คือ

องค์ประกอบที่ 1 ทักษะทางสังคม (Social Skills) ประกอบด้วย ทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ และทักษะการเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

องค์ประกอบที่ 2 ทักษะทางความคิด (Cognitive Skills) ประกอบด้วย ทักษะการแก้ปัญหา และทักษะการตัดสินใจ

องค์ประกอบที่ 3 ทักษะการเผชิญทางอารมณ์ (Emotional Coping Skills) ประกอบด้วย การจัดการความเครียด การเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง

จากการสำรวจปัญหาของวัยรุ่นโดยสำนักงานกองทุนสนับสนุนการเสริมสร้างสุขภาพ (2548) ได้สำรวจปัญหาของเยาวชนไทยในปัจจุบัน โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ถึงระดับปริญญาตรี จำนวน 4,645 คน จาก 25 จังหวัด ผลการศึกษาพบว่า ปัญหา อันดับ 1 คือ ปัญหาการดื่มเครื่องดื่มที่มีแอลกอฮอล์

อันดับ 2 คือ ปัญหาการทะเลาะวิวาท

อันดับ 3 คือ ปัญหาการใช้จ่ายอย่างฟุ่มเฟือย

อันดับ 4 คือ ปัญหาการเที่ยวสถานบันเทิงในเวลากลางคืน

อันดับ 5 คือ ปัญหาการมีเพศสัมพันธ์ในวัยเรียน

อันดับ 6 คือ ปัญหาติดการพนัน

อันดับ 7 คือ ปัญหาการสูบบุหรี่

อันดับ 8 คือ ปัญหาการคิดฆ่าตัวตาย

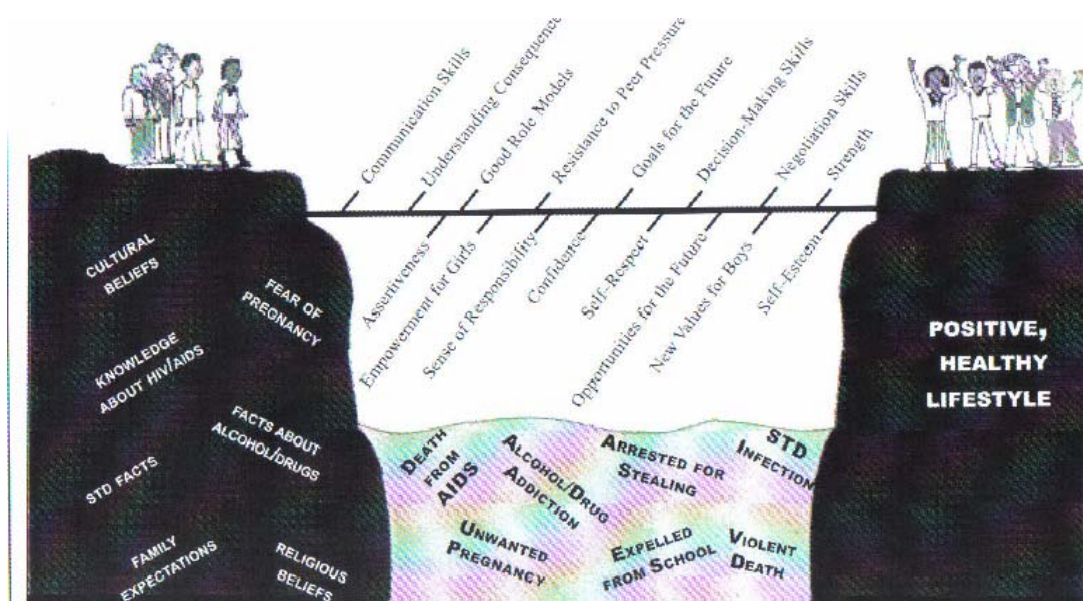
อันดับ 9 คือ ปัญหาการใช้สารเสพติด ตามลำดับ

ใบงานที่ 1
โมเดลการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

The Bridge Model of Behavior Change



ภาพที่ 1



ภาพที่ 2

ให้นักเรียน / นักศึกษา เขียนอุปสรรค หรือ ปัญหาต่าง ๆ ที่วัยรุ่นต้องเผชิญในการดำเนินชีวิต



ทำไม..ชีวิตจึงมีแต่เรื่องวุ่น ๆ หนอ

ชีวิตที่มีความสุข

ปัญหาต่าง ๆ ของวัยรุ่น

- 1.)
- 2.)
- 3.)
- 4.)
- 5.)
- 6.)
- 7.)
- 8.)
- 9.)
- 10.)

ภาพที่ 3

ทักษะอะไรบ้างที่ช่วยในการแก้ปัญหา และช่วยให้วัยรุ่นดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข



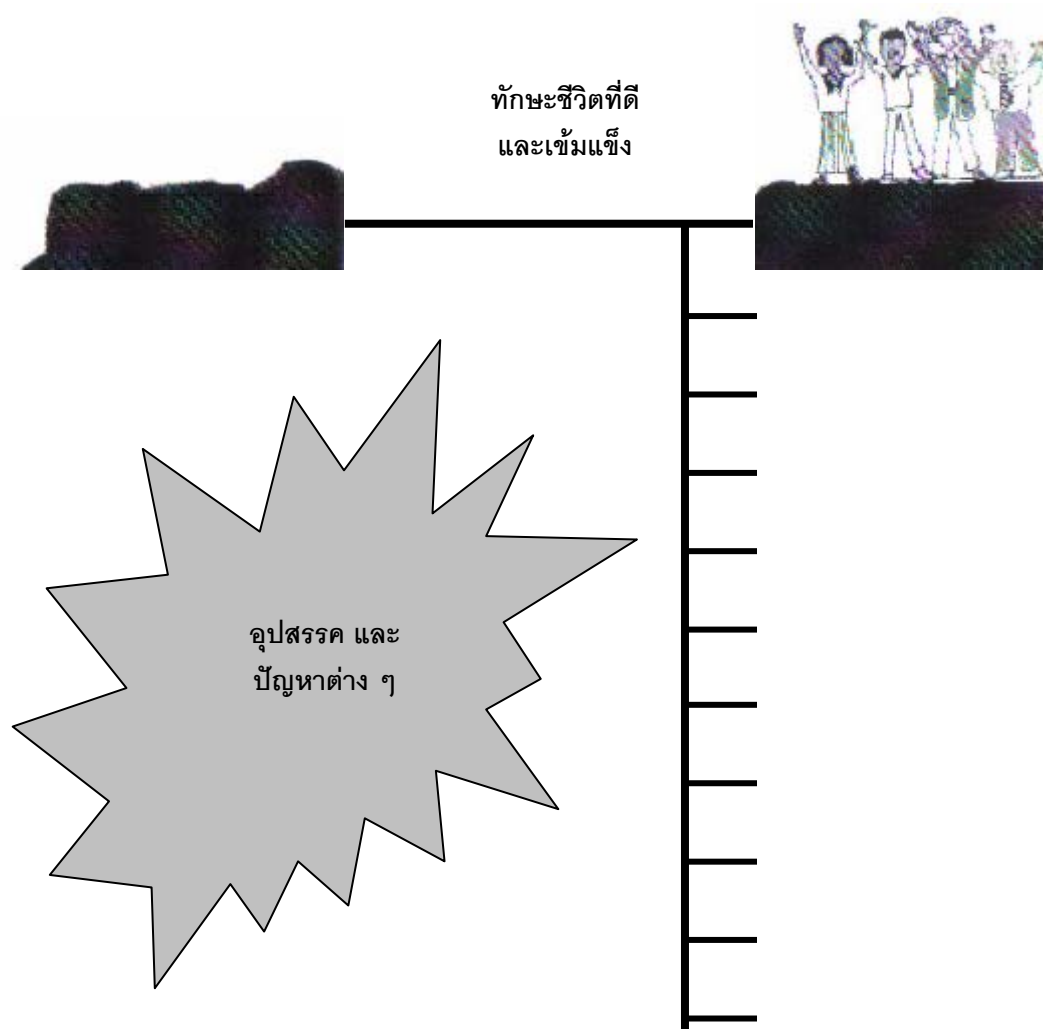
ทำไงดี..ชีวิตจึงจะมีความสุข

ชีวิตที่มีความสุข

ทักษะหรือความสามารถที่ช่วยให้ดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข

1.)	2.)
3.)	4.)
5.)	6.)
7.)	8.)
9.)	10.)

ภาพที่ 4



ภาพที่ 5

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 2

เรื่อง การพัฒนาทักษะการติดต่อสื่อสาร (Communication Skill)

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมรู้และเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบการติดต่อสื่อสารของตนเอง และสามารถนำรูปแบบการติดต่อสื่อสารมาสื่อสารด้วยท่าทางที่สอดคล้องเหมาะสม
2. เพื่อพัฒนาทักษะการติดต่อสื่อสารในด้านการรับฟัง และการให้ข้อมูลย้อนกลับ ได้อย่างเหมาะสม

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 2
2. ใบงานที่ 2 แบบประเมินทักษะการฟัง (Listening Skill Assessment)

วิธีดำเนินการ

ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ (Transactional Analysis Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ และการประยุกต์ใช้หลักการทางการให้คำปรึกษา ได้แก่ การใช้เทคนิคการฟังอย่างมีประสิทธิภาพโดยใช้พฤติกรรมให้ความใส่ใจ (Attending Behavior)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ การให้ข้อมูลย้อนกลับ การแสดงบทบาทสมมติ การสาธิต การประเมินตนเองเกี่ยวกับทักษะการฟัง โดยมีรายละเอียดต่าง ๆ ของการฝึกอบรมดังนี้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม และทบทวนโดยการถามสมาชิกกลุ่มถึงความหมาย ความสำคัญ และทักษะชีวิตต่าง ๆ ที่วัยรุ่นควรพัฒนาในการดำเนินชีวิตในกลุ่มฝึกอบรมครั้งที่ 1
2. ผู้วิจัยกล่าวถึงความจำเป็นของการสื่อสารในปัจจุบันว่ามีความจำเป็นอย่างไรในการดำเนินชีวิต ซึ่งเน้นถึงการสื่อสารแบบใช้ภาษาพูดกับการสื่อสารที่ไม่ใช้ภาษาพูด (ภาษาท่าทาง) โดยผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่มว่าการสื่อสารสามารถแบ่งออกได้กี่ประเภท จากนั้นผู้วิจัยเน้นถึงการพูดหรือการสื่อสารที่ดีมีประโยชน์อย่างไร โดยการยกตัวอย่างถึงสุภาษิตต่าง ๆ ว่า ตัวอย่าง พูดดีเป็นศรีแก่ปาก พูดมากปากจะมีศรี / ปากเป็นเอก เลขเป็นโท / เป็นต้น

3. ผู้วิจัยกล่าวถึงการสื่อสารประเภทการใช้ภาษาท่าทาง โดยให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนแสดงภาษาท่าทางที่สื่อถึงความหมายต่าง ๆ แล้วให้สมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆทายว่าท่าทางที่สมาชิกคนนั้นแสดงสื่อความหมายว่าอย่างไร

4. ผู้วิจัยกล่าวสรุปถึงความสำคัญว่าการสื่อสารทั้งภาษาพูดและภาษาท่าทางนั้นจะต้องมีความสอดคล้องเหมาะสมกัน

ขั้นตอนการ

1. ผู้วิจัยอธิบายถึงแนวคิดทางจิตวิทยาเกี่ยวกับการติดต่อสื่อสารว่า มีรูปแบบการติดต่อสื่อสาร 3 ประเภท ที่จะเป็นสิ่งที่ช่วยในการเพิ่มหรือลดสัมพันธภาพระหว่างบุคคลในการติดต่อสื่อสารได้ คือ ทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสาร (Transactional Analysis Counseling Theory)

2. ผู้วิจัยสาธิต (Demonstration) ถึงการสื่อสารแบบสอดคล้องกัน (Complementary Transaction) การสื่อสารแบบขัดแย้ง (Cross Transaction) และการสื่อสารแบบซ้อนเร้น (Ulterior Transaction) ให้สมาชิกดูเป็นตัวอย่าง

2.1 ผู้วิจัยอธิบายถึงรูปแบบการสื่อสารต่าง ๆ ตามแนวคิด ทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสาร 3 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบที่ 1 การติดต่อสื่อสารแบบสอดคล้องกัน รูปแบบที่ 2 การติดต่อสื่อสารแบบขัดแย้งกัน และรูปแบบที่ 3 การติดต่อสื่อสารแบบซ้อนเร้น จากนั้นผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มจับคู่กันและแสดงการสื่อสารในรูปแบบต่าง ๆ ซึ่งหลังจากเสร็จสิ้นการแสดงผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่มว่ารูปแบบการติดต่อสื่อสารแบบไหนที่ดีกว่ากันและช่วยในการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นได้

2.2 ผู้วิจัยสรุปถึงรูปแบบการติดต่อสื่อสารต่าง ๆ ตามแนวคิดทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสารโดยแสดงให้เห็นถึงรูปแบบการติดต่อสื่อสารที่สื่อสารด้วยท่าทางที่สอดคล้องเหมาะสม (ผู้วิจัยสนทนากับสมาชิกกลุ่มด้วยการสื่อสารที่สอดคล้องแต่แสดงสีหน้าไม่ค่อยอยากพูดคุยด้วยกับสมาชิกกลุ่มเพื่อแสดงให้เห็นถึงความไม่สอดคล้องระหว่างภาษาพูดและภาษาท่าทาง)

3. ผู้วิจัยอธิบายถึงความสำคัญของการฟังที่ดีกับการสื่อสารว่าการรับฟังมีความสำคัญอย่างไร จากนั้นให้สมาชิก 2 คนออกมาเป็นอาสาสมัครในการแสดงบทบาทสมมติของการสนทนา

3.1 ผู้วิจัยสาธิตเพิ่มถึงการใช้พฤติกรรมใส่ใจของการฟังที่มีประสิทธิภาพ (Active Listening) ได้แก่ การแสดงสีหน้า (Facial Expression) การประสานสายตา (Eyes Contact) กริยา (Gesture) และท่าทาง (Posture) การใช้น้ำเสียง (Tone of Voice) และการตอบสนองในการสนทนาต่าง ๆ (การผกศัรษะ) เพื่อการสื่อสารที่ดี ตลอดจนอธิบายถึงลักษณะการรับฟังที่ไม่ดีในการสื่อสาร

3.2 ให้สมาชิกจับคู่แสดงการสื่อสารสนทนาโดยใช้พฤติกรรมการใส่ใจของการฟังที่มีประสิทธิภาพ ประมาณคู่ละ 5 นาที และให้สมาชิกได้ประเมินทักษะการฟังของตนเองโดยใช้แบบประเมินทักษะการฟัง (ใบงานที่ 2) พร้อมกับให้สมาชิกได้ให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันและกันในการแสดงบทบาทสมมติ (ผู้วิจัยบอกให้สมาชิกพยายามในการให้ข้อมูลย้อนกลับในเชิงสร้างสรรค์ กล่าวคือ สมาชิกต้องพูดถึงสิ่งที่ไม่ทำร้ายความรู้สึกเพื่อน พูดถึงในสิ่งที่ดีก่อนแล้วค่อยพูดถึงในสิ่งที่สมาชิกต้องพัฒนา)

ขั้นสรุป

ผู้วิจัยให้สมาชิกได้สรุปถึงรูปแบบการวิเคราะห์การสื่อสารต่าง ๆ และพฤติกรรมการให้ความใส่ใจของการรับฟังที่จะก่อให้เกิดทักษะของการติดต่อสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ ตลอดจนหลักการให้ข้อมูลย้อนกลับบุคคลอื่น จากนั้นผู้วิจัยกล่าวสรุปเพิ่มเติม และให้สมาชิกได้ซักถามในประเด็นต่าง ๆ โดยให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนบอกแก่กลุ่มว่าในการเข้ากลุ่มครั้งนี้ได้รับอะไรจากกลุ่มบ้าง และไม่ได้รับอะไรจากกลุ่ม ตลอดจนสามารถนำประสบการณ์จากกลุ่มไปใช้นอกกลุ่มได้อย่างไร

การประเมินผล

สังเกตจากการให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรม ได้แก่ การตอบคำถามของสมาชิกกลุ่มเมื่อผู้วิจัยถามคำถาม การแสดงความคิดเห็นหรือเสนอแนะข้อมูล และการแสดงบทบาทสมมติในการฝึกอบรม เช่น การฝึกการสื่อสารรูปแบบต่าง ๆ การฝึกการฟังโดยใช้พฤติกรรมใส่ใจในการสนทนา ตลอดจนสังเกตจากการสมาชิกกลุ่มสรุปเกี่ยวกับเนื้อหาและเทคนิคต่าง ๆ ที่ได้จากการฝึกอบรม

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 2

การพัฒนาทักษะการติดต่อสื่อสาร

การวิเคราะห์รูปแบบการติดต่อสื่อสาร

รูปแบบของการติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคล สามารถแบ่งรูปแบบการติดต่อสื่อสารต่าง ๆ ดังนี้

1. การติดต่อสื่อสารสัมพันธ์ที่สอดคล้องกัน(Complementary Transaction) การติดต่อสัมพันธ์แบบนี้จะมีลักษณะถ้อยทีถ้อยอาศัยกัน ผู้สื่อสารคาดหวังว่าจะได้รับการตอบสนองจากบุคคลที่ตนสื่อสารอย่างไร ก็ได้รับการตอบสนองตามคาดหวัง ไม่ขัดแย้งกัน สัมพันธภาพระหว่างบุคคลจึงเป็นไปในเชิงบวก เช่น มีมิตรไมตรีที่ดีต่อกัน ไว้วางใจและเข้าใจกัน ดังนั้นสัมพันธภาพระหว่างทั้งสองฝ่ายก็จะดำเนินต่อไปได้เรื่อย ๆ อย่างราบรื่น

2. การติดต่อสื่อสารสัมพันธ์แบบขัดแย้ง (Cross Transaction) เป็นการติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ซึ่งฝ่ายหนึ่งไม่ได้รับการตอบสนองตามที่คาดหวังไว้ จึงทำให้เกิดสัมพันธภาพในเชิงลบ เกิดการขัดแย้งกันขึ้น มีข้อขัดแย้งกัน ไม่ร่วมมือกัน หรือเกิดความเข้าใจผิดกันอาจถึงขั้นทะเลาะวิวาทเป็นศัตรูกันได้

3. การติดต่อสื่อสารสัมพันธ์แบบซ่อนเร้น (Ulterior Transaction) เป็นการติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคลซึ่งผู้ติดต่อแสดงพฤติกรรมที่สังเกตเห็นได้อย่างหนึ่ง แต่มีความต้องการที่แท้จริงซึ่งเคลือบแฝงหรือซ่อนเร้นได้ภายในเป็นอีกอย่างหนึ่ง ซึ่งมีลักษณะคล้าย ๆ กับ “ปากอย่าง ใจอย่าง” หรือ “วาจาขัดแย้งกับท่าทาง” ท่าทางและพฤติกรรมอื่น ๆ ที่แสดงออกมาซึ่งไม่สอดคล้องกับวาจาที่สื่อสารออกมา พฤติกรรมต่าง ๆ ที่ใช้ประกอบการสังเกต เช่น น้ำเสียง คำพูดที่เลือกใช้ สรรพนามที่ใช้ การปลั่งปาก การแสดงออกทางสีหน้า การแสดงออกทางด้านร่างกาย เช่น ยกไหล่ การใช้มือประกอบคำพูด ฯลฯ

ตามแนวคิดจากทฤษฎีการวิเคราะห์การติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การติดต่อสัมพันธ์สามารถประสบความสำเร็จได้ หากบุคคลรู้ภาวะตัวตนของตนและรู้ว่าผู้ที่เรติดต่อด้วยมีภาวะตัวตนแบบใด แล้วพยายามปรับตัวเข้าหากัน เพื่อให้เกิดการติดต่อสัมพันธ์แบบที่ไม่ขัดแย้งกัน ก็จะทำให้การติดต่อสัมพันธ์เป็นไปในทางที่ดี เกิดความพึงพอใจด้วยกันทั้งสองฝ่ายได้

การฟังที่มีประสิทธิภาพ

การฟังเป็นสิ่งสำคัญสำหรับการสนทนาที่ดี ดังนั้นการฝึกทักษะการฟังที่มีประสิทธิภาพจะช่วยในการพัฒนาทักษะการสื่อสารได้ พฤติกรรมของการฟังที่มีประสิทธิภาพประกอบด้วย (กรรณิการ์ นลราชสุวัจน์. 2545: 371-379)

1. การประสานสายตา (Eye Contact) เป็นพฤติกรรมที่มีความสำคัญในการรับฟังเพื่อการสนทนาที่มีประสิทธิภาพ การประสานสายตานั้นเป็นการแสดงความต้องการเกี่ยวข้องมีส่วนร่วม และช่วยสร้างบรรยากาศของความไว้วางใจ ทำให้ผู้พูดรู้สึกว่าคุณฟังนั้นใส่ใจและสนใจเรื่องราวที่เขาพูดอย่างแท้จริง

2. การแสดงออกทางสีหน้า (Facial Expression) เป็นพฤติกรรมที่สื่อความรู้สึกทางอารมณ์ของผู้รับฟัง ซึ่งมีการแสดงออกได้หลายลักษณะ ได้แก่ การทำหน้ายิ้ม คิ้วขมวด ยิ้มแย้ม หัวเราะ เม้มปาก จมูกย่น ปากเบ้ เป็นต้น การแสดงออกทางสีหน้าที่เหมาะสม คือ การสื่อความตั้งใจ ความสนใจ ความจริงใจ และการยอมรับของผู้ฟัง ซึ่งจะช่วยให้บรรยากาศของการสื่อสารราบรื่นขึ้น

3. กิริยาและท่าทาง (Gesture and Posture) การวางตำแหน่งร่างกาย และการเคลื่อนไหวร่างกาย สามารถสื่อความหมายให้ทราบถึงอารมณ์ความรู้สึกได้หลายประการเช่น การนั่งตัวตรงแสดงความตื่นตัว หรือความกระตือรือร้น การนั่งเอนตัวมาข้างหน้าผู้พูดแสดงให้เห็นถึงความสนใจและตั้งใจที่จะรับฟัง การนั่งหลังพิงเก้าอี้ แสดงถึงความเฉื่อยชา การนั่งตัวอวดแสดงออกถึงความเบื่อหน่าย การนั่งห่างแสดงความไวตัว การนั่งใกล้แสดงถึงความใกล้ชิด

4. การใช้น้ำเสียง (Tone of Voice) ลักษณะต่าง ๆ ของการใช้น้ำเสียง ได้แก่ ระดับเสียง จังหวะ ความเข้ม ความถี่ของการใช้เสียงมีผลกระทบต่อปฏิสัมพันธ์ในการสนทนา ระดับเสียงมีลักษณะต่าง ๆ ได้แก่ น้ำเสียงราบเรียบ หมายถึงไม่แสดงความรู้สึกใด ๆ เสียงแข็งกร้าว หมายถึง ก้าวร้าว ขุ่นข้องใจ หรือโกรธ เสียงอ่อน หมายถึง ความลังเล เสียงเบา หมายถึง ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง เสียงสั้น หมายถึง ประหม่า หรือกลัว เป็นต้น

5. การสัมผัส (Touching) หมายถึง การแตะต้องร่างกาย การสัมผัสเป็นการสื่อความหมายโดยไม่ได้ใช้วาจา ซึ่งในบางสถานการณ์การใช้การสัมผัสอาจช่วยให้เพิ่มประสิทธิภาพของการสนทนาได้มากยิ่งขึ้น

6. การใช้ความเงียบ (Silence) ความเงียบมีความสำคัญเช่นเดียวกับการฟังและการพูดในกระบวนการสนทนา

นอกจากนี้ชูทตัน; และสจ๊วต (Stewart; & Sutton. 2006: 36) ได้กล่าวถึงลักษณะของการฟังที่ไม่ดี มีลักษณะต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. การขาดการให้ความสนใจ
2. การแสสร้งทำเป็นตั้งใจฟัง
3. ฟังแต่ไม่รู้ว่าคุณพูดกำลังพูดเรื่องอะไร
4. พูดแทรกทันทีในขณะที่ผู้พูดกำลังพูดอยู่
5. รับฟังแต่ไม่เห็นด้วย หรือขัดแย้งในใจกับเรื่องราวที่ผู้พูดกำลังพูดถึงอยู่

ใบงานที่ 2
แบบประเมินทักษะการฟัง
(Listening Skills Assessment)

ทักษะการฟัง (Listening Skills)	น้อย		ปานกลาง		มาก	
	1	2	3	4	5	6
ประสานสายตาคู่สนทนาระหว่าง การสนทนา.....						
แสดงความสนใจผู้สนทนาโดยใช้ การเงยบ.....						
แสดงกิริยา ท่าทางในการตั้งใจฟัง						
โต้ตอบในระหว่างการสนทนาโดย ใช้น้ำเสียงที่เหมาะสม.....						
ใช้การสัมผัสเพื่อแสดงออกถึงการ รับรู้ความรู้สึก.....						
การผงกศีรษะเพื่อแสดงถึงการฟัง ที่ดีในขณะที่สนทนา.....						
การแสดงออกทางสีหน้าอย่าง เหมาะสม.....						

ข้อแนะนำอื่น ๆ

.....

.....

.....

.....

.....

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 3

เรื่อง การพัฒนาทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง (Refuse and Negotiation Skills)

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถปฏิเสธในสิ่งที่ก่อให้เกิดผลเสียแก่ตนเองและบุคคลอื่น
2. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถรู้จักประนีประนอมในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง
3. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถโน้มน้าวให้บุคคลอื่นเห็นสอดคล้องกับความคิดของตนเอง และการเสนอทางเลือกที่ทำให้เกิดความพึงพอใจทั้งแก่ตนเองและผู้อื่น

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 3
2. ใบงานที่ 3 แบบบันทึกสถานการณ์

วิธีดำเนินการ

ในการพัฒนาทักษะการปฏิเสธและการเจรจาต่อรองนั้น ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง และวิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Person-Centered and Psycho-educational Counseling Approach) ได้แก่ เทคนิคการปฏิเสธเมื่อถูกขอร้อง (Different ways to refuse a request) และเทคนิคการจัดการกับความกดดันของกลุ่มเพื่อน (Handling the perennial dilemma of peer pressure) โดยพัฒนาแนวคิดจากทอมสัน (Thompson. 2003: 265-268)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ การใช้บทบาทสมมติ การให้ข้อมูลย้อนกลับ การสอน และแบบบันทึกสถานการณ์

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายกับสมาชิกกลุ่ม และทบทวนเนื้อหาของกลุ่มฝึกอบรมในครั้งที่แล้วเกี่ยวกับทักษะการติดต่อสื่อสาร
2. ผู้วิจัยให้สมาชิกที่เข้ารับการอบรม (สุ่มตัวอย่าง / สมาชิกที่เต็มใจเปิดประสบการณ์) กล่าวถึงประสบการณ์ส่วนตัวที่เกี่ยวข้องกับความอึดอัดใจในการที่จะต้องปฏิเสธในชีวิตประจำวัน และเชื่อมโยงถึงว่าในชีวิตของทุกคนจะต้องเผชิญกับสถานการณ์ของการที่ต้องปฏิเสธทั้งนั้น

ขั้นดำเนินการ

1. ผู้วิจัยแจกแบบบันทึกสถานการณ์ (ใบงานที่ 3) และให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมได้คิดถึงเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่ทำให้ตนเองรู้สึกอึดอัดใจในการที่จะปฏิเสธ และให้บันทึกเหตุการณ์นั้น ๆ ลงในแบบฟอร์มที่แจกให้
 2. ผู้วิจัยให้สมาชิกแต่ละคนรายงานผลการบันทึกว่าเป็นอย่างไร (แบ่งปันประสบการณ์เพื่อให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมเรียนรู้ซึ่งกันและกัน)
 3. ถามคำถามสมาชิกว่าจากประสบการณ์แต่ละคนนั้น เหตุการณ์ไหนที่สมาชิกทุกคนคิดว่ารู้สึกอึดอัดใจในการปฏิเสธมากที่สุด และจากนั้นผู้วิจัยได้จำลองสถานการณ์ (Simulation) ที่ได้รับการเลือกจากสมาชิก โดยให้สมาชิกที่เป็นเจ้าของเหตุการณ์นั้น ๆ แสดงบทบาทสมมติตามสถานการณ์นั้น ๆ (แสดงบทบาทตามความเป็นจริง)
 4. เมื่อสิ้นสุดการแสดงบทบาทตามสถานการณ์จำลองแล้ว ให้สมาชิกแต่ละคนช่วยกันให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) กับผู้แสดงเพื่อรับทราบข้อมูล ความคิดเห็นต่าง ๆ จากสมาชิกเพื่อใช้ในการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่ต้องแก้ไข โดยมีแนวทางในการให้ข้อมูลย้อนกลับในประเด็นต่าง ๆ ดังนี้ (Bishop. 1996: 74)
 - 4.1 น้ำเสียงที่ใช้ในการปฏิเสธเป็นอย่างไร นิ่ง และมั่นคง หรือไม่
 - 4.2 คำพูดและท่าทางที่กล่าวปฏิเสธนั้นมีความสอดคล้องกันหรือไม่
 - 4.3 ให้เหตุผลอย่างเพียงพอกับการปฏิเสธหรือไม่ หรือบอกเหตุผลมากเกินไปจนเกินความเป็นจริง
 - 4.4 พูดคำว่าขอโทษทันทีหรือไม่ กล่าวคำขอโทษอย่างจริงจังและเหมาะสม
 - 4.5 ใช้ภาษาท่าทางโดยการยิ้มแย้มทันทีหรือไม่ โดยที่ไม่รู้สึกขวยเขิน
 - 4.6 มีการเสนอแนะทางเลือก หรือความคิดเห็นอื่น ๆ แทนหรือไม่
- ตลอดจนมีการพยายามในการประนีประนอมหรือไม่ และหลังจากการให้ข้อมูลย้อนกลับและตรวจสอบแนวทางในการให้ข้อมูลย้อนกลับแล้ว ให้สมาชิกได้แสดงบทบาทสมมติอีกครั้ง ตามที่กลุ่มได้เสนอแนะร่วมกัน

5. ผู้วิจัยใช้เทคนิคการสอน (Teaching) เกี่ยวกับแนวคิด และหลักการของการปฏิเสธและเจรจาต่อรองให้กับสมาชิกกลุ่มโดยใช้เทคนิคของการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางและวิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Person-Centered and Psycho-educational Counseling Approaches) ซึ่งพัฒนาจากทอมสัน (Thompson. 2003: 265-268) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มสามารถปฏิเสธโดยไม่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง ตลอดจนเสนอทางเลือก และให้บุคคลอื่นเห็นสอดคล้องกับข้อเสนอแนะของตนเอง ได้แก่

5.1 เทคนิคที่ 1 เทคนิคการที่จะใช้ในการปฏิเสธคำขอร้องจากบุคคลอื่น (Different Ways to Refuse a Request Technique) ได้แก่

5.1.1 การใช้คำพูดง่าย ๆ ว่า “ไม่” (Simply say “no”)

5.1.2 การใช้คำขึ้นต้นประโยคว่า “ฉันต้องการ..... หรือผมต้องการ”(Use I want...statement)

5.1.3 การใช้คำขึ้นต้นประโยคว่า “ฉันรู้สึก....” (Use I feel....statement)

5.1.4 การใช้ประโยคที่แสดงถึงความเห็นอกเห็นใจเกี่ยวกับสิ่งที่บุคคลอื่นขอร้องเรา (Use empathetic assertion statement)

5.2 เทคนิคที่ 2 เทคนิคการจัดการกับความกดดันของกลุ่มเพื่อน (Handling the Perennial Dilemma of Peer Pressure) เป็นการเรียนรู้ทักษะการปฏิเสธความกดดันจากกลุ่มเพื่อน ได้แก่

5.2.1 การฟังเพื่อที่จะทำความเข้าใจว่าต้องการที่จะให้เราทำอะไร (Listen to what someone wants you to do)

5.2.2 การคิดเกี่ยวกับว่าอะไรจะเกิดขึ้นถ้าเราได้ทำในสิ่ง ๆ นั้น (อะไรจะเกิดขึ้นถ้าเราทำสิ่ง ๆ นั้น) (Think about what would happen if you were caught or what would be the consequences)

5.2.3 การคิดเกี่ยวกับว่าเราต้องการจะทำอะไร (Think about what you want to do) แบ่งวิธีออกเป็น

1.) การปฏิเสธ (Refuse) เป็นการพูดว่า “ไม่” อย่างชัดเจน และแน่วแน่ ตัวอย่างเช่น ไม่... ไม่ ฉันหมายถึงว่าไม่จริง ๆ หรือไม่..ขอบคุณ เป็นต้น

2.) การชะลอการปฏิเสธ (Delay Refuse) เพื่อไม่ให้เกิดความขัดแย้ง หรือความไม่พอใจของผู้ขอร้อง หมายถึง เป็นการเลื่อนการตัดสินใจจนกระทั่งเราสามารถคิดเกี่ยวกับสิ่ง ๆ นั้นได้อย่างรอบคอบหรือถี่ถ้วน ตัวอย่างเช่น ฉันยังไม่พร้อม หรืออาจจะ...แต่เดี๋ยวเราค่อยเอาไว้คุยกันวันหลัง หรือฉันอยากที่จะไปปรึกษากับ....(เพื่อน พ่อแม่ หรือบุคคลอื่น ๆ) ก่อน เป็นต้น

3.) การโน้มน้าว (Bargain) เป็นความพยายามที่จะทำให้เรา และเพื่อนยอมรับในความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะของเราได้ ตัวอย่างเช่น เราน่าจะลองทำ..... แทน หรือฉันว่าฉันไม่อยากจะทำอย่างนั้นแต่เราอาจจะทำแบบนี้ดูใหม่..... หรือ มีทางอื่นอีกไหมที่จะทำให้เราทั้งคู่มีความสุข เป็นต้น

5.2.4 ตรวจสอบถึงผลที่จะเป็นไปได้และจัดอันดับผลนั้น ๆ จาก 1 ถึง 10 (1 = น้อยที่สุด และ 10 = มากที่สุด) (Examine possible consequences and rank them from 1 to 10)

5.2.5 ตัดสินใจว่าอะไรที่เราจะต้องทำโดยคงไว้ซึ่งสิ่งที่ตัวคุณมีความสนใจมากที่สุด (Decide what to do to maintain your best interest)

5.2.6 อธิบายให้คนอื่นเข้าใจถึงความต้องการและความจำเป็นของเรา (Explain to others your needs and wants)

ขั้นสรุป

ผู้วิจัยสรุปถึงหลักการของทักษะในการปฏิเสธและเจรจาต่อรองและให้นักเรียนสรุปถึงเทคนิคของการปฏิเสธและเจรจาต่อรองที่ได้ฝึกไป

การประเมินผล

สังเกตจากการร่วมทำกิจกรรม และการฝึกปฏิบัติการแสดงบทบาทสมมติในการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง การตอบคำถามและการถามคำถามของสมาชิกกลุ่ม

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 3

การพัฒนาทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง

การปฏิเสธเป็นสิทธิส่วนบุคคลที่ทุกคนควรเคารพและยอมรับ บุคคลควรปฏิเสธในสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดผลที่ไม่ดีและสิ่งที่ไม่ก่อให้เกิดประโยชน์กับตนเอง หรือเกิดผลร้ายที่จะตามมา แต่เหตุผลที่บุคคลไม่กล้าปฏิเสธเพราะความเกรงใจ หรือไม่กล้าและกลัวจะทำให้บุคคลที่ขอร้องเกิดความรู้สึกที่ไม่ดีกับตนเอง

การปฏิเสธที่ดีจะต้องแสดงท่าทางจริงจังประกอบกับคำพูด และน้ำเสียงที่หนักแน่นแต่ไม่ก้าวร้าว เพื่อแสดงความตั้งใจจริง แต่ต้องแสดงถึงความผูกพัน ห่วงใยตลอดจนถนอมน้ำใจผู้ขอร้องด้วย

การเจรจาต่อรองเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นที่ทุกคนต้องเผชิญในชีวิตประจำวัน ไม่ว่าจะเป็นการซื้อของหรือการโน้มน้าวให้เพื่อนหรือบุคคลกระทำหรือเห็นด้วยในสิ่งที่ตนเองปรารถนา

การเจรจาต่อรองที่ดีนั้นหมายถึงการร่วมมือในการตัดสินใจเกี่ยวกับความคิดเห็นของตน โดยที่ยังคงไว้ซึ่งความสัมพันธ์ที่ดีโดยผ่านกระบวนการและการโต้แย้งกับบุคคลอื่น

ขั้นตอนของการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่

1. การใช้ความรู้สึกเป็นข้ออ้างประกอบเหตุผล กล่าวคือ เป็นการใช้คำพูดที่อ่อนโยนกว่าการใช้เหตุผลเพียงอย่างเดียว ซึ่งอาจถูกโต้แย้งด้วยเหตุผลอื่น ๆ ได้อีก แต่ถ้ามีการอ้างถึงความรู้สึกที่เป็นเรื่องส่วนตัวประกอบกับเหตุผล จะเป็นการหาข้อโต้แย้งได้ยาก
2. การขอปฏิเสธ กล่าวคือ เป็นการใช้คำพูดที่อ่อนโยน และมีความชัดเจน
3. การขอความเห็นชอบ กล่าวคือ เป็นการรักษาน้ำใจผู้ขอหรือชักชวน โดยเป็นการพูดปฏิเสธเพื่อสรุปโดยการตัดบท และกล่าวคำขอบคุณเพื่อแสดงถึงการรักษาน้ำใจโดยมิให้เกิดผลกระทบกับสัมพันธภาพ

วิธีการปฏิเสธเมื่อถูกรบเร้า หรือขอร้องซ้ำ ๆ

ในกรณีที่ผู้ขอหรือผู้ชักชวนเข้าซ้ำบ่อย ๆ ผู้ถูกชักชวนต้องหนักแน่น ไม่หวั่นไหว เพราะจะทำให้เกิดความลังเล และเสียสมาธิ ควรยืนยันการปฏิเสธด้วยท่าทีที่แน่วแน่มั่นคง ดังนี้

1. การปฏิเสธซ้ำ เป็นการกล่าวปฏิเสธโดยไม่ต้องใช้ข้ออ้าง พร้อมทั้งกล่าวคำขอบคุณ และเดินหนีจากสถานการณ์นั้น ๆ
2. การต่อรอง เป็นการที่ผู้ถูกขอหรือพยายามบ่ายเบี่ยงหันเหให้ไปทำกิจกรรมอื่น ๆ แทนเป็นทางเลือก
3. การผัดผ่อน เป็นการขอยืดเวลา หรือชะลอการตัดสินใจ เพื่อให้ผู้ชักชวนรอคอยหรือเปลี่ยนใจ

ตัวอย่าง

ขั้นตอนการปฏิเสธ

1. การอ้างความรู้สึกประกอบเหตุผล
2. การขอปฏิเสธ
3. การขอความเห็นชอบ

คำพูดที่ปฏิเสธ

“พ่อแม่คงต้องรอฉัน และท่านคงเป็นห่วงถ้าฉันต้องกลับบ้านดึก ๆ “

“ครั้งนี้ฉันขอไม่ไปนะ”

“เธอคงไม่ว่าอะไรนะ ที่ฉันไม่ไป และขอบใจมากที่เข้าใจฉัน”

วิธีการปฏิเสธเมื่อถูกรบเร้า หรือขอร้องซ้ำ ๆ

1. การปฏิเสธซ้ำ โดยไม่ต้องมีข้ออ้าง
2. การต่อรอง
3. การผัดผ่อน

“ไม่ไปจริง ๆ เราขอตัวทำการบ้านนะ”

“เราว่าไปเดินซื้อของที่ห้างกันดีกว่าไหม”

“เอาไว้ครั้งหน้าฉันจะไปด้วยนะ”
(เดินออกจากกลุ่มเพื่อน)

นอกจากนี้ยังมีเทคนิคในการปฏิเสธและเจรจาต่อรองโดยใช้เทคนิคของการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางและวิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา(Person-Centered and Psycho-educational Counseling Approaches) เพื่อปฏิเสธและไม่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง ตลอดจนการเสนอทางเลือก และให้บุคคลอื่นเห็นสอดคล้องกับข้อเสนอแนะของตนเอง ได้แก่

1. วิธีการที่จะใช้ในการปฏิเสธคำขอร้องจากบุคคลอื่น ได้แก่

- 1.1 พูดง่าย ๆ ว่าไม่ (Simply say “no”) ตัวอย่างเช่น “ไม่”
- 1.2 ใช้คำขึ้นต้นประโยคว่า ฉันต้องการ.....(Use I want...statement) ตัวอย่างเช่น “ไม่ละ ฉันไม่ค่อยอยากที่จะไปเที่ยวกลางคืนเท่าไร”
- 1.3 ใช้คำขึ้นต้นประโยคว่า “ฉันรู้สึก....” (Use I feel....statement) ตัวอย่างเช่น “ไม่ไปดีกว่า ฉันรู้สึกกังวลถ้าจะไปเที่ยวโดยที่ฉันยังไม่ได้ทำงานที่อาจารย์มอบหมายเสร็จ”
- 1.4 ใช้ประโยคที่แสดงถึงความเห็นอกเห็นใจ (Use empathetic assertion statement) ตัวอย่างเช่น “ฉันเข้าใจเธอนะ แต่ฉันให้เธอมีมรดกไม่ได้จริง ๆ เพราะฉันต้องไปรับพ่อ”

2. เทคนิคการจัดการกับความกดดันของกลุ่มเพื่อน (Handling the Perennial Dilemma of Peer Pressure) เป็นการเรียนรู้ทักษะการปฏิเสธความกดดันจากกลุ่มเพื่อน ได้แก่

2.1 การฟังเพื่อที่จะทำความเข้าใจว่าบุคคลนั้น ๆ ต้องการที่จะให้เราทำอะไร (Listen to what someone wants you to do) ตัวอย่างเช่น โดดเรียน ไปเที่ยวกลางคืน ขโมยของ ยืมเงิน เป็นต้น

2.2 การคิดเกี่ยวกับว่าอะไรจะเกิดขึ้นถ้าเราได้ทำในสิ่ง ๆ นั้น (อะไรจะเกิดขึ้นถ้าเราทำสิ่ง ๆ นั้นแล้วถูกจับได้ หรืออะไรจะเกิดขึ้นตามมา) (Think about what would happen if you were caught or what would be the consequences)

2.3 การคิดเกี่ยวกับว่าคุณต้องการจะทำอะไร (Think about what you want to do) แบ่งวิธีออกเป็น 3 วิธี ได้แก่

2.3.1) การปฏิเสธ (Refuse) เป็นการพูดว่า “ไม่” อย่างชัดเจน และแน่วแน่ ตัวอย่างเช่น ไม่... ไม่ ฉันหมายถึงว่าไม่จริง ๆ หรือไม่ขอบคุณ เป็นต้น

2.3.2) การชะลอการปฏิเสธ (Delay Refuse) เพื่อไม่ให้เกิดความขัดแย้ง หรือความไม่พอใจของผู้ขอร้อง หมายถึง เป็นการเลื่อนการตัดสินใจ จนกระทั่งเราสามารถคิดเกี่ยวกับสิ่ง ๆ นั้นได้อย่างรอบคอบหรือถี่ถ้วน ตัวอย่างเช่น ฉันยังไม่พร้อม หรืออาจจะ...แต่เดี๋ยวเราค่อยเอาไว้ด้วยกันวันหลัง หรือฉันอยากที่จะไปปรึกษากับ.... (เพื่อน พ่อแม่ หรือบุคคลอื่น ๆ) ก่อน เป็นต้น

2.3.3) การโน้มน้าวหรือการต่อรอง (Bargain) เป็นความพยายามที่จะทำให้เพื่อนยอมรับในความคิดเห็น หรือข้อเสนอแนะของเรา ตัวอย่างเช่น เราน่าจะลองทำ.....(ทำในสิ่งที่คุณคิด).....แทน หรือฉันว่าฉันไม่อยากจะทำอย่างนั้นแต่เราอาจจะทำแบบนี้ดูไหม..... หรือ มีทางอื่นอีกไหมที่จะทำให้เราทั้งคู่มีความสุข เป็นต้น

2.4 ตรวจสอบถึงผลที่จะเป็นไปได้และจัดอันดับผลนั้น ๆ จาก 1 ถึง 10 (1 = น้อยที่สุด และ 10 = มากที่สุด) (Examine possible consequences and rank them from 1 to 10)

2.5 ตัดสินใจว่าอะไรที่คุณจะต้องทำโดยคงไว้ซึ่งสิ่งที่คุณยังสนใจที่จะทำมากที่สุดอยู่ (Decide what to do to maintain your best interest)

2.6 อธิบายให้คนอื่นเข้าใจถึงความต้องการและความจำเป็นของเรา (Explain to others your needs and wants) เช่น ฉันไม่อยากจะทำให้พ่อแม่เป็นห่วง เป็นต้น

ใบงานที่ 3
แบบบันทึกสถานการณ์
(การปฏิเสธและเจรจาต่อรอง)

เหตุการณ์หรือสถานการณ์
(อีตอัดหรือไม่กล้าปฏิเสธ).....

ความรู้สึก.....

เหตุผลที่ไม่กล้าปฏิเสธ.....

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 4

เรื่อง การพัฒนาทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (Assertive Skills)

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมพัฒนาทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม
2. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมมีทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมโดยแสดงพฤติกรรมในการปกป้องสิทธิของตนเอง ไม่ล่วงล้ำสิทธิคนอื่น (ไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อน) และแสดงความคิด ความรู้สึกของตนเองอย่างสุภาพโดยไม่ทำให้ผู้อื่นไม่พอใจ

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 4
2. ใบงานที่ 4 แบบประเมินการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม
3. ใบงานที่ 5 รายการตัวอย่างของพฤติกรรมไม่เหมาะสม
4. ใบงานที่ 6 แบบฟอร์มการวิเคราะห์การตอบสนองอย่างเหมาะสม
5. ใบงานที่ 7 แบบวิเคราะห์การแสดงออกของพฤติกรรม
6. ใบงานที่ 8 แบบแสดงตัวอย่างขั้นตอนการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม
7. ใบงานที่ 9 สถานการณ์จำลอง

วิธีดำเนินการ

ในการฝึกกลุ่มอบรมพัฒนาทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมนี้ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการฝึกการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม การใช้แบบประเมินตนเองเกี่ยวกับการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม โดยพัฒนาแบบประเมินตนเองจาก ลอยด์ (Lloyd. 1993: 9-11) นอกจากการใช้ทฤษฎีพฤติกรรมนิยม ผู้วิจัยยังใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการตอบสนองอย่างเหมาะสม (Active response) โดยพัฒนาแนวคิดจากทอมสัน (Thompson. 2003: 272-273)

อีกทั้งผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้เทคนิคทางจิตวิทยา ได้แก่ การใช้เกม “ใครเคยทำยกมือขึ้น” พัฒนาแนวคิดจากพีช คอร์ป (Peace Corps. 2001: 118-119) การสอน (Teaching) แนวคิดการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ได้แก่ การบอกเกี่ยวกับความรู้สึก (Talking about feeling) แนวทางเบื้องต้นของการเลือกใช้คำที่เหมาะสม (Basic guideline for assertive word choice) พัฒนาแนวคิดจากลอยด์ (Lloyd. 1993: 39-41) การใช้แบบฝึกหัดฝึกการตอบสนองการแสดงพฤติกรรม พัฒนาจากบิชอป (Bishop. 1996: 43 -45) การใช้สถานการณ์จำลอง

และการสอนขั้นตอนการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม พัฒนาแนวคิดจากองค์การอนามัยโลก (WHO. 1993: Online)

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทาย และสนทนาประเด็นทั่ว ๆ ไป เพื่อเป็นการสร้างสัมพันธภาพในกลุ่มฝึกอบรม และทบทวนเนื้อหาของการทักทายและการปฏิเสธและเจรจาต่อรองในการฝึกอบรมครั้งก่อน
2. ผู้วิจัยแจกแบบประเมินทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (ใบงานที่ 4) และให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมประเมินทักษะของตนเอง จำนวน 15 ข้อ โดยแบบประเมินการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมนี้ผู้วิจัยได้พัฒนาจากลอยด์ (Lloyd. 1993: 9-11)
- 3.. ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมตรวจสอบคะแนนและแปลผลจากการประเมินทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม

ขั้นดำเนินการ

1. ผู้วิจัยเริ่มต้นโดยการให้ทุกคนนั่งเป็นวงกลมและบอกถึงพฤติกรรมต่าง ๆ (พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมที่กำหนดให้ อยู่ในใบงานที่ 5) แล้วถามสมาชิกกลุ่มว่าใครเคยแสดงพฤติกรรมเหล่านั้นบ้างโดยสมาชิกคนใดแสดงพฤติกรรมที่ผู้วิจัยกล่าวบ่อย ๆ ให้ยกมือขึ้นทั้งสองมือ ถ้าใครแสดงพฤติกรรมที่ผู้วิจัยกล่าวเป็นบางครั้งให้ยกมือขึ้นมือเดียว และถ้าใครไม่เคยแสดงพฤติกรรมเหล่านั้นเลยไม่ต้องยกมือ
2. ผู้วิจัยอธิบายถึงพฤติกรรมที่กล่าวไปแล้วในตอนต้น ว่าเป็นประเภทของพฤติกรรมก้าวร้าว (Aggressive Behavior) และพฤติกรรมแบบไม่โต้ตอบ (Passive Behavior) ต่อจากนั้นผู้วิจัยบอกถึงพฤติกรรมดังกล่าวอีกครั้งและให้สมาชิกบอกว่าพฤติกรรมที่กล่าวเป็นพฤติกรรมประเภทใด (ก้าวร้าว หรือไม่โต้ตอบ)
3. ผู้วิจัยอธิบายถึงพฤติกรรมกล้าแสดงออกโดยอธิบายความหมายของคำว่า “การกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม” คืออะไร และทำอย่างไรถึงจะเรียกว่าแสดงพฤติกรรมกล้าแสดงออกได้อย่างเหมาะสม ได้แก่

3.1 การสอน (Teaching) หลักการและแนวคิดของการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ประกอบด้วย

- 1.) การบอกเกี่ยวกับความรู้สึก (Talking about feeling) การบอกเกี่ยวกับความรู้สึกเป็นสิ่งสำคัญของการพัฒนาทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม โดยเป็นการแสดงถึงอารมณ์ ความรู้สึกของตนเองอย่างซื่อสัตย์ โดยผู้วิจัยยกตัวอย่างเหตุการณ์ 2-3 เหตุการณ์และให้สมาชิกบอกถึงความรู้สึกต่อเหตุการณ์นั้น ๆ ว่ารู้สึกอย่างไร (เหตุการณ์ที่ 1 หากนักเรียนนั่งแท็กซี่จะไปห้างสรรพสินค้า นักเรียนต้องการให้แท็กซี่ไปทางที่นักเรียนต้องการแต่คนขับบอกว่าให้ไปทางที่เขา นักเรียนจะพูดอย่างไร / เหตุการณ์ที่ 2 นักเรียนนั่งทานอาหาร

ที่ร้านค้าแห่งหนึ่งในห้างสรรพสินค้า นักเรียนส่งน้ำส้มปั่น แต่ทางร้านทำน้ำแดงมโหฬารมา นักเรียนจะทำอย่างไร)

2.) แนวทางเบื้องต้นของการเลือกใช้คำที่เหมาะสม (Basic guidelines for assertive word choice) (Lloyd. 1993: 39-41)

แนวทางที่ 1 การใช้ คำพูดว่า “ฉัน” มากกว่าการใช้คำว่า “คุณ” (Use I – statement rather than You – statement)

ตัวอย่างเช่น

“เธอชอบขัดจังหวะเวลาฉันกำลังพูดเสมอ ๆ “ เปลี่ยนเป็น “ฉันอยากที่จะพูดเรื่องที่ฉันอยากจะทำโดยไม่มีการขัดจังหวะ “ หรือ

“คุณทำให้ฉันอับอายเมื่อคุณพูดเรื่องของฉันต่อหน้าคนเป็นจำนวนมาก” เปลี่ยนเป็น “ฉันรู้สึกอับอายที่คุณพูดเรื่องของฉันต่อหน้าคนจำนวนมาก” เป็นต้น

แนวทางที่ 2 การใช้คำอธิบายถึงความเป็นจริงแทนที่จะตัดสินหรือวิพากษ์วิจารณ์ หรือกล่าวในสิ่งที่เกินความเป็นจริง (Use factual descriptions instead of judgments or exaggerations)

ตัวอย่างเช่น

“เธอทำงานสะเพร่าเหลือเกิน” เปลี่ยนเป็น “รายงานที่เธอทำมีคำผิดอยู่หลายที่เลยนะ”

แนวทางที่ 3 การแสดงความคิด ความรู้สึก และความคิดเห็นที่สะท้อนถึงตนเอง (Express thoughts, feeling, and opinions reflecting ownership)

ตัวอย่างเช่น

“เขาทำให้ฉันโกรธ” เปลี่ยนเป็น “ฉันรู้สึกโกรธเมื่อเขาผิดสัญญากับฉัน” เป็นต้น

3.2 ผู้วิจัยแจกแบบฟอร์มเทคนิคการวิเคราะห์การตอบสนองอย่างเหมาะสม (Assertive Response Technique) เป็นแนวคิดบนพื้นฐานของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางที่พัฒนาจากทอมสัน (Thompson. 2003: 272-273) (ใบงานที่ 6) และให้สมาชิกได้ทำและให้แต่ละคนรายงานผลการบันทึกและให้สมาชิกช่วยกันแสดงความคิดเห็น

3.3 ผู้วิจัยแจกแบบฟอร์มการฝึกการตอบสนองการแสดงพฤติกรรม 3 ประเภท (พฤติกรรมก้าวร้าว พฤติกรรมไม่ตอบโต้ และพฤติกรรมแสดงออกอย่างเหมาะสม) ใบงานที่ 7 (Bishop. 1996: 43-45) โดยยกตัวอย่างสถานการณ์ 1 สถานการณ์

3.4 จากนั้นผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มออกมาแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) ตามสถานการณ์ที่กำหนดให้ โดยแสดงพฤติกรรมการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม พร้อมกับให้สมาชิกกลุ่มร่วมแสดงความคิดเห็นของการแสดงว่าเป็นอย่างไร

4. ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์ (Situation) ไปงานที่ 9 (สมหมายและสมชายเป็นเพื่อนรักกัน ยืมเงินแล้วยังไม่คืนเมื่อถึงกำหนด) และให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมแต่ละคนเสนอแนะความคิดเห็นถ้าท่านอยู่ในสถานการณ์นี้ท่านจะแสดงพฤติกรรมหรือตอบสนองอย่างไรกับสถานการณ์นี้

5. ผู้วิจัยอธิบายและแจกขั้นตอนการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม (ไปงานที่ 8) การแสดงตัวอย่างถึงลักษณะของพฤติกรรมการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมว่าควรมีลักษณะอย่างไรตามแนวคิดขององค์การอนามัยโลก (World Health Organization. 1993: Online) โดยการเน้นการอธิบายถึงขั้นตอนการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม 4 ขั้นตอน (Step to Deliver an Assertive Behavior) ได้แก่

- 5.1 ขั้นที่ 1 การอธิบายถึงความรู้สึกหรือปัญหาของตนเองว่าเป็นอย่างไร (Explain your feeling and problem)
- 5.2 ขั้นที่ 2 การบอกถึงความต้องการของตนเอง (Make your request)
- 5.3 ขั้นที่ 3 การถามผู้ถูกขอร้องว่าเขารู้สึกอย่างไรกับความต่อนั้น หรือข้อเรียกร้องของตนเอง (Ask how the other person feel about your request)
- 5.4 ขั้นที่ 4 การยอมรับด้วยคำขอบคุณ (Accept with thanks)

ขั้นสรุป

ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมซักถาม และสรุปเนื้อหาต่าง ๆ ของพฤติกรรมการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม

การประเมินผล

ผู้วิจัยสังเกตจากการทำแบบประเมินทักษะการกล้าแสดงออก การมีส่วนร่วมในกิจกรรม การแสดงความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของสมาชิกกลุ่มในกลุ่มฝึกอบรม

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 4

การพัฒนาทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม

ความหมาย

พฤติกรรมกล้าแสดงออก (Assertive Behavior) หมายถึง การมีพฤติกรรมที่กระตือรือร้น ตรงไปตรงมา และซื่อสัตย์ ตลอดจนการรู้จักเคารพในสิทธิตนเอง และบุคคลอื่น รวมทั้งการมองถึงความต้องการ ความจำเป็นและสิทธิเท่าเทียมของตนเองเท่าเทียมหรือเสมอภาคกับบุคคลอื่นด้วย

ประเภทของพฤติกรรม 3 ลักษณะ

พฤติกรรมประเภทที่ 1 พฤติกรรมไม่ตอบโต้ (Passive Behavior) เป็นลักษณะของพฤติกรรมไม่เหมาะสมหรือไม่แสดงออก

พฤติกรรมประเภทที่ 2 พฤติกรรมก้าวร้าว (Aggressive Behavior)

พฤติกรรมประเภทที่ 3 พฤติกรรมแสดงออกอย่างเหมาะสม (Assertive Behavior)

หลักการและแนวคิดของพฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม

1.) การบอกเกี่ยวกับความรู้สึก (Talking about feeling) การบอกเกี่ยวกับความรู้สึกเป็นสิ่งสำคัญของการพัฒนาทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม โดยเป็นการแสดงถึงอารมณ์ ความรู้สึกของตนเองอย่างซื่อสัตย์ โดยผู้วิจัยยกตัวอย่างเหตุการณ์ 2 – 3 เหตุการณ์ และให้สมาชิกบอกถึงความรู้สึกต่อเหตุการณ์นั้น ๆ ว่ารู้สึกอย่างไร

2.) แนวทางเบื้องต้นของการเลือกใช้คำที่เหมาะสม (Basic guidelines for assertive word choice)

แนวทางที่ 1 การใช้ คำพูดว่า “ฉัน” มากกว่าการใช้คำว่า “คุณ” (Use I – statement rather than You – statement)

ตัวอย่างเช่น

“เธอชอบขัดจังหวะเวลาฉันกำลังพูดเสมอ ๆ “ เปลี่ยนเป็น “ฉันอยากที่จะพูดเรื่องที่ฉันอยากจะทำโดยไม่มีการขัดจังหวะ “ หรือ

“คุณทำให้ฉันอับอายเมื่อคุณพูดเรื่องของฉันต่อหน้าคนเป็นจำนวนมาก” เปลี่ยนเป็น “ฉันรู้สึกอับอายที่คุณพูดเรื่องของฉันต่อหน้าคนจำนวนมาก” เป็นต้น

แนวทางที่ 2 การใช้คำอธิบายถึงความเป็นจริงแทนที่จะตัดสินหรือวิพากษ์วิจารณ์ หรือกล่าวในสิ่งที่เกินความเป็นจริง (Use factual descriptions instead of judgments or exaggerations)

ตัวอย่างเช่น

“เธอทำงานสะเพร่าเหลือเกิน” เปลี่ยนเป็น “รายงานที่เธอทำมีคำผิดอยู่หลายที่เลยนะ”

แนวทางที่ 3 การแสดงความคิด ความรู้สึก และความคิดเห็นที่

สะท้อนถึงตนเอง (Express thoughts, feeling, and opinions reflecting ownership)

ตัวอย่างเช่น

“เขาทำให้ฉันโกรธ” เปลี่ยนเป็น “ฉันรู้สึกโกรธเมื่อเขาผิดสัญญากับฉัน” เป็นต้น

3.) ลักษณะของพฤติกรรมการแสดงออกอย่างเหมาะสม

ซอลเตอร์ (Salter) กล่าวว่า บุคคลที่มีพฤติกรรมแสดงออกอย่างเหมาะสมจะมีลักษณะของพฤติกรรมต่าง ๆ ดังนี้

1. การพูดแสดงถึงความรู้สึกที่แท้จริง เป็นการแสดงถึงความรู้สึกชอบ และความรู้สึกสนใจได้อย่างไม่ขัดเขินแทนการพูดโดยใช้คำพูดอย่างเป็นกลาง ๆ สามารถที่จะใช้วาจา “ฉันรู้สึก ว่า....” หรือ “ฉันคิดว่า....” ในเวลาที่เหมาะสม

2. การพูดเกี่ยวกับตนเอง เมื่อบุคคลทำสิ่งใดที่มีคุณค่าและน่าสนใจ บุคคลนั้นสามารถที่จะพูด หรือเล่าให้คนอื่นทราบได้ โดยไม่พูดโอ้อวดหรือผูกขาดการสนทนาเพียงผู้เดียว แต่สามารถเล่าถึงความสำเร็จของตนเองได้ในสถานการณ์และเวลาที่เหมาะสม

3. การท้าทาย บุคคลสามารถที่จะแสดงความเป็นมิตรกับบุคคลที่ต้องการรู้จักให้มากขึ้นได้ ด้วยการแสดงความยินดีที่ได้พบ การรู้จักยิ้มแย้มและท้าทายได้

4. การยอมรับคำยกย่องชมเชย บุคคลสามารถยอมรับคำชมเชยได้อย่างจริงใจ แทนการแสดงความไม่เห็นด้วย

5. การแสดงออกทางสีหน้าในขณะสนทนาได้อย่างเหมาะสม หมายถึงเป็นการที่บุคคลรู้จักการแสดงออกทางใบหน้าและน้ำเสียงที่ตรงกับความรู้สึกที่แท้จริง และสามารถประสานสายตากับบุคคลอื่นในขณะสนทนาได้อย่างตรงไปตรงมา

6. การแสดงความเห็นด้วยอย่างสุภาพ เมื่อมีความคิดเห็นที่ไม่ตรงกัน หรือเกิดความรู้สึกไม่เห็นด้วยกับบุคคลอื่น สามารถที่จะแสดงความเห็นด้วยได้อย่างนุ่มนวล

7. การขอให้แสดงถึงความกระจำ เมื่อมีบุคคลให้คำแนะนำ คำสั่งสอน หรืออธิบาย ไม่ชัดเจน ก็สามารถที่จะขอร้องให้บุคคลนั้น ๆ อธิบายให้เกิดความเข้าใจหรือกระจ่างชัดมากขึ้น

8. การกล่าวถามถึงเหตุผล เมื่อมีผู้ใดมาขอร้องให้ทำบางสิ่งที่ไม่ใช่เหตุผล ก็สามารถถามได้ว่า เพราะอะไรหรือทำไมจึงต้องให้ทำแบบนั้น

9. การแสดงความเห็นด้วยในขณะนั้น เมื่อมีความคิดเห็นไม่ตรงกัน หรือไม่เห็นด้วยกับบุคคลอื่นโดยที่ตนเองมีความแน่ใจในสิ่งที่ไม่เห็นด้วยก็สามารถแสดงความเห็นด้วย ณ ขณะนั้นได้อย่างเหมาะสม

10. การพูดเพื่อรักษาสีทรีของตนเอง การไม่ยอมให้ใครมาเอาไรต์เอาเปรียบโดยไม่ยุติธรรม สามารถที่จะปฏิเสธได้โดยไม่รู้สึกผิด สามารถที่จะแสดงสิทธิและขอร้องให้ผู้อื่นแสดงความยุติธรรมต่อตนเองได้ โดยไม่ก่อให้เกิดสถานการณ์ที่รุนแรงได้

11. การแสดงการยืนหยัด เมื่อมีเรื่องคับข้องใจในเรื่องที่มีเหตุมีผลพอสมควร สามารถที่จะดำเนินการร้องทุกข์ จนกว่าจะได้รับความพอใจแม้จะมีผู้ใดกีดขวางก็ไม่เกิดความรู้สึกล้มเลิก

12. การหลีกเลี่ยงการแสดงเหตุผลในทุก ๆ ความเห็น กล่าวคือ เมื่อมีการอภิปรายถ้ามีใครโต้แย้งตลอดเวลา และคอยซักถามว่า “ทำไม” บุคคลนั้น ๆ สามารถที่จะปฏิเสธการตอบคำถามเพื่อที่จะยุติปัญหาเหล่านั้น เป็นต้น

นอกจากนี้ สไปกิล; และกูเวจมอนท์ (Spiegler; & Guevremont) ได้กล่าวถึงธรรมชาติของพฤติกรรมการแสดงออกอย่างเหมาะสมไว้ดังนี้

ประการที่ 1 การรู้จักขอร้องในสิ่งที่เป็นสิทธิของตนเอง

ประการที่ 2 การยืนหยัดในสิทธิของตน

ประการที่ 3 การรู้จักปฏิเสธในสิ่งที่ไม่สมเหตุสมผล

ประการที่ 4 การแสดงความรู้สึกและความคิดเห็น และประการสุดท้าย การแสดงออกถึงความปรารถนาและความต้องการของตนเองต่อบุคคลอื่นได้

กล่าวโดยสรุปได้ว่าเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งในการที่จะแยกความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมกับพฤติกรรมก้าวร้าวว่า ความแตกต่างนั้นขึ้นอยู่กับระดับของความปลอดภัยของบุคคลเป็นสำคัญ เช่น พฤติกรรมแสดงออกอย่างเหมาะสมจะได้มาโดยปราศจากคุกคามสิทธิของบุคคลอื่น แต่ในทางตรงกันข้ามพฤติกรรมก้าวร้าวจะได้มาซึ่งเป้าหมายเดียวกัน แต่จะเป็นการคุกคามในสิทธิของบุคคลอื่น เป็นต้น

ใบงานที่ 4
แบบประเมินการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม
(An Assertiveness Assessment)

คำสั่ง ให้นักเรียน / นักศึกษา ใส่คะแนนหน้าข้อความแต่ละข้อ โดยกำหนดระดับของคะแนนดังนี้

	เสมอ ๆ	บ้างบางครั้ง	ไม่เคย		
	5	4	3	2	1
_____ 1.	ฉันสามารถขอให้คนอื่นทำในสิ่งที่ฉันต้องการ โดยไม่รู้สึกอาย				
_____ 2.	เมื่อมีคนมาขอให้ฉันทำในสิ่งที่ฉันไม่ต้องการจะทำ ฉันสามารถปฏิเสธโดยที่ไม่รู้สึกผิด				
_____ 3.	ฉันไม่รู้สึกอึดอัดใจ เมื่อต้องพูดกับกลุ่มคนจำนวนมาก ๆ (เช่น พูดหน้าชั้น)				
_____ 4.	ฉันรู้สึกมั่นใจที่จะแสดงความคิดเห็นของฉัน กับบุคคลที่เป็นผู้ใหญ่กว่าฉัน				
_____ 5.	เมื่อฉันรู้สึก โกรธ / คับข้องใจ / ผิดหวัง / ไม่พอใจ ฉันจะแสดงความรู้สึกของฉันออกมา				
_____ 6.	เมื่อฉันโกรธ ฉันจะแสดงความคิด ความรู้สึกของฉัน แต่จะไม่ตำหนิ หรือต่อว่าคนที่ทำให้ฉันโกรธ				
_____ 7.	ฉันไม่รู้สึกอึดอัดใจ เมื่อต้องแสดงความคิดเห็นกับกลุ่มเพื่อน				
_____ 8.	ถ้าฉันไม่เห็นด้วยกับความคิดเห็นส่วนใหญ่ของเพื่อนในกลุ่ม ฉันสามารถที่จะยื่นกรานความคิดของฉันกับกลุ่มเพื่อน โดยที่ไม่รู้สึกอึดอัดอะไร				
_____ 9.	เมื่อฉันทำสิ่งที่ผิดพลาดเกิดขึ้น ฉันจะยอมรับในความผิดพลาดของฉัน				
_____ 10.	ฉันจะบอกคนที่ก่อปัญหาให้กับฉัน เมื่อบุคคลนั้น ๆ สร้างความอึดอัดใจกับฉัน				
_____ 11.	การได้พบพูดคุยกับเพื่อนใหม่ ๆ เป็นสิ่งที่ง่ายและไม่ทำให้ฉันรู้สึกอึดอัด				
_____ 12.	เมื่อมีการถกเถียงกับเพื่อนในเรื่องความเชื่อของฉัน ฉันจะไม่ดูถูกความคิดเห็นของเพื่อน ที่ได้แย้งกับฉันว่า ไร้เหตุผล ไร้สาระ ความคิดปัญญาอ่อน ไร้เงา เป็นต้น				
_____ 13.	ฉันคิดว่าคนส่วนใหญ่มีความสามารถ และมีคุณค่า				
_____ 14.	แม้ว่าฉันจะไม่มีความรู้ และไม่เคยทำงานนั้นมาก่อน ฉันก็รู้สึกมั่นใจและคิดว่าฉันสามารถเรียนรู้งานนั้น ๆ ได้				
_____ 15.	ฉันเชื่อว่าความต้องการของฉันสำคัญเท่า ๆ กับความต้องการของคนอื่น				

เกณฑ์การแปลผลคะแนน

ให้รวมคะแนนทั้งหมด โดยมีระดับเกณฑ์การแปลคะแนนดังนี้

15 – 30

คุณเป็นคนที่ไม่ค่อยกล้าแสดงออก หรือจะลำบากใจเมื่อต้องแสดงออกกับสถานการณ์
บางสถานการณ์

30 -45

คุณดูเหมือนว่าจะเป็นคนที่กล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม แต่การตอบสนองของคุณ
บางครั้งไม่เหมาะสม หรือกำว้าว

45 – 60

คุณเป็นคนที่มีการกล้าแสดงออกได้อย่างเหมาะสม สามารถตอบสนองสถานการณ์ต่าง
ๆ ได้อย่างเป็นธรรมชาติ

60 ขึ้นไป

คุณเป็นคนที่กล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมได้อย่างสม่ำเสมอ และสามารถจัดการกับ
สถานการณ์ต่าง ๆ ได้

ใบงานที่ 5
รายการตัวอย่างของพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม
(List of Actions)

พฤติกรรมก้าวร้าว (Aggressive Behavior)	พฤติกรรมหลีกเลี่ยง (Avoiding Behavior)
พูดจาหาเรื่องจับผิด / ถากถาง	หลบเลี่ยงโดยไม่พูดอะไร
ตะโกน / เอะอะโวยวาย	โกรธ โมโห แต่ไม่พูดหรือโต้ตอบใด ๆ ทั้งสิ้น
เถียงหัวชนฝา	นึกโทษ ว่าร้ายคนอื่นลับหลัง
เจ้าคิดเจ้าแค้น / แกแค้น (ทั้งคำพูดและการกระทำ)	พูดด้วยคำพูดที่สุภาพ แต่ข้างในโกรธแค้นมาก
ขู่ / เตือน (ถ้าคุณไม่.....)	พยายามที่จะลืมปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น
ขัดจังหวะ / ขัดขวาง	
พูดเยาะเย้ย / กระแทกกระแทก / เหน็บเหน็บ	
ดูถูก / สบประมาท	
ต่อว่า / ดุ / ตำ / ตำหนิ	

ใบงานที่ 6

แบบฟอร์มเทคนิคการวิเคราะห์การตอบสนองอย่างเหมาะสม

เมื่อ.....

(อธิบายถึงพฤติกรรมของบุคคลอื่น ๆ หรือเหตุการณ์ที่ดึงดูดใจ)

ผลกระทบ คือ.....

.....

.....

(อธิบายถึงเหตุการณ์หรือพฤติกรรมของบุคคลนั้น ๆ มีผลอย่างไรกับตัวเรา)

ฉันรู้สึก.....

.....

(อธิบายถึงความรู้สึกว่ารู้สึกอย่างไรกับสถานการณ์หรือพฤติกรรมนั้น ๆ)

แสดงพฤติกรรม.....

.....

(ตอบสนองหรือแสดงพฤติกรรมอะไร)

พฤติกรรมที่น่าจะแสดงออกให้ดีกว่าเดิม.....

.....

.....

(พฤติกรรมอะไรที่น่าจะดีกว่าเดิมในการตอบสนอง)

ใบงานที่ 7

แบบฟอร์มการฝึกการตอบสนองการแสดงพฤติกรรม 3 ประเภท
(พฤติกรรมก้าวร้าว พฤติกรรมไม่ตอบโต้ และพฤติกรรมแสดงออกอย่างเหมาะสม)

สถานการณ์ : คุณกำลังเข้าแถวต่อคิวสั่งอาหารกลางวัน แล้วในขณะนั้นมีนักเรียนคนหนึ่งเดินมาลัดคิวหน้าคุณ ถ้าคุณอยู่ในสถานการณ์นี้ คุณจะแสดงออกอย่างไร

	พฤติกรรม ก้าวร้าว	พฤติกรรม แสดงออกเหมาะสม	พฤติกรรม ไม่โต้ตอบ
กิริยา ท่าทาง			
การ แสดงออก ทางสีหน้า			
สายตา			
น้ำเสียง			
การพูด			

ใบงานที่ 8
ขั้นตอนการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม
(Step to Deliver An Assertive Behavior)

ขั้นตอน	คำอธิบาย	คำที่อาจจะใช้ในการพูด.....	ข้อความ
1. การอธิบายถึงความรู้สึกหรือปัญหาของตนเอง (Explain your feeling and problem)	บอกว่าคุณรู้สึกอย่างไรเกี่ยวกับพฤติกรรม / ปัญหานั้น ๆ โดยการอธิบายถึงพฤติกรรมที่เกิดขึ้นที่รู้สึกเลวและสร้างความเดือดร้อนให้กับคุณ	- ฉันรู้สึกคับข้องใจเมื่อ..... - ฉันรู้สึกไม่มีความสุขเลยเมื่อ..... - ฉันรู้สึก.....เมื่อ.....	ฉันรู้สึกไม่ค่อยดี เมื่อฉันให้เธอยืมเงินและฉันไม่ได้เงินคืนตามที่เรอนัดหมายกับฉัน
2. บอกถึงความต้องการของตนเอง (Make your request)	บอกอย่างชัดเจนว่าคุณต้องการหรือปรารถนาจะให้เกิดขึ้น	- ฉันอยากให้มันดีขึ้นถ้า..... - ฉันต้องการที่จะ..... - คุณสามารถ..... - ได้โปรดนะอย่า..... - ฉันอยากที่จะให้คุณ.....	ฉันอยากจะให้มันดีกว่านี้ เมื่อคุณยืมเงินฉันและเธอจะคืนเงินฉันให้เร็วที่สุดเท่าที่จะทำได้นะ
3. ถามผู้ถูกขอร้องว่าเขารู้สึกอย่างไรกับความต้องการหรือข้อเรียกร้องของตนเอง (Ask how the other person feel about your request)	เชื่อเชิญให้บุคคลนั้น ๆ แสดงความคิดเห็น / ความรู้สึกเกี่ยวกับข้อเรียกร้องของตนเอง	- คุณรู้สึกอย่างไรกับเรื่องนี้... - โอเคมียสำหรับคุณนะ..... - คุณคิดอย่างไร / คุณคิดว่า... - อะไรคือความคิดเห็นของคุณ...	โอเคมีย...สำหรับคุณ..
คำตอบ (Answer)	บุคคลจะแสดงความคิดเห็นหรือความรู้สึกเกี่ยวกับข้อเรียกร้อง	บุคคลตอบสนอง	ใช่..คุณพูดถูกแล้วฉันผิดเองที่ไม่ได้คืนเงินตามที่สัญญาไว้ แต่ฉันจะรีบคืนคุณให้เร็วที่สุดเลย
4. ยอมรับด้วยคำขอบคุณ (Accept with thanks)	ถ้าบุคคลเห็นด้วยกับคำขอร้อง / ความต้องการของคุณ ให้พูดว่า “ขอบคุณ” ซึ่งจะเป็นวิธีที่ดีวิธีหนึ่งในการจบการสนทนา	- ขอบคุณ / ขอขอบคุณมากเยี่ยม..ฉันรู้สึกซาบซึ้งจริง ๆ - ฉันดีใจนะ...ที่คุณเห็นด้วยกับฉัน...	ขอบคุณนะที่เธอเข้าใจฉัน...ไป...เดี่ยวเราไปหาอะไรกินกันดีกว่า....

ใบงานที่ ๑
สถานการณ์จำลอง

สถานการณ์

สมหมายและสมชายเป็นเพื่อนรักกันคบกันมาเป็นเวลาหลายปีสมชายทำงาน Part – time ที่ร้านพิซซ่าแห่งหนึ่ง และสมชายได้ยืมเงินสมหมายหลายครั้ง ซึ่งสมหมายสังเกตว่าสมชายชอบคืนเงินช้า และไม่ตรงตามที่นัดหมายหรือสัญญาไว้บ่อย ๆ โดยครั้งนี้สมหมายตัดสินใจที่จะพูดคุยกับสมชายในเรื่องนี้ และจะขอให้สมชายใช้เงินที่ยืมไปให้เร็วที่สุด

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 5

เรื่อง การพัฒนาทักษะการให้ความร่วมมือ (Cooperative skills)

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถรับฟัง และเคารพในความคิดเห็น
บุคคลอื่น
2. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถประเมินความสามารถของตนเองที่ใช้
เป็นประโยชน์ต่อการทำงานในกลุ่ม
3. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถให้การสนับสนุน และการให้ความ
ไว้วางใจสมาชิกกลุ่มในการทำงานร่วมกัน
4. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถยอมรับในความแตกต่างระหว่าง
บุคคลเมื่อทำงานร่วมกันกับสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 5
2. ใบงานที่ 10 แบบวิเคราะห์พฤติกรรมตนเองในกลุ่ม
3. กล่องต่อชิ้นส่วน (รูปหัวใจ) (Jigsaw)
4. ใบงานที่ 11 สถานการณ์จำลอง
5. กระดาษ A4
6. แผ่นใสประกอบการฝึกอบรมกลุ่ม

วิธีดำเนินการ

ในการฝึกทักษะการให้ความร่วมมือนี้ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบ
ยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการยอมรับ
บุคคลอื่นอย่างไม่มีเงื่อนไข

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ การระดมสมอง การการ
สาธิตและการใช้เกม “ยอมรับหรือไม่ยอมรับ” การประเมินความสามารถตนเองโดยใช้
สถานการณ์จำลอง การใช้บทบาทสมมติ การสอน การใช้เกมต่อชิ้นส่วน (Jig Saw Game)

ตลอดจนการใช้แบบวิเคราะห์ตนเองในกลุ่มสำหรับการทำงานร่วมกันโดยพัฒนาแนวคิดจาก ฮิมส์ (Hims. 1972: 97-98) โดยมีขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม เพื่อเป็นการสร้างสัมพันธภาพและบรรยากาศในกลุ่มฝึกอบรม พร้อมทั้งทบทวนถึงเนื้อหาของการฝึกทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมในการฝึกอบรมครั้งก่อน โดยเน้นขั้นตอนการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม จากนั้นผู้วิจัยอธิบายถึงว่า มนุษย์เป็นสัตว์สังคม (Social Animal) ย่อมอยู่รวมกันเป็นกลุ่ม ตลอดจนอธิบายความหมายของคำว่า “กลุ่ม” (Group) และ”การทำงานร่วมกันในกลุ่ม” (Group work)

ขั้นตอนการ

1. ผู้วิจัยแบ่งผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็น 2 กลุ่ม โดยให้แต่ละกลุ่มร่วมกันระดมความคิดเพื่อระบุถึงทักษะหรือพฤติกรรมอะไรบางอย่างที่จะช่วยให้เกิดทักษะในการให้ความร่วมมือเมื่อต้องทำงานร่วมกันในกลุ่ม และเพื่อให้การทำงานกลุ่มประสบความสำเร็จและมีประสิทธิภาพ

2. ผู้วิจัยให้ตัวแทนแต่ละกลุ่มออกมานำเสนอผลการระดมสมอง และจากนั้นผู้วิจัยอธิบายเพิ่มเติมถึงลักษณะของพฤติกรรมที่จำเป็นในการทำงานร่วมกันในกลุ่ม ได้แก่ การตั้งหัวหน้ากลุ่ม การให้สมาชิกทุกคนรู้จักแสดงความคิดเห็นของตนเอง การให้สมาชิกทุกคนมีส่วนร่วมในกิจกรรมหรือการทำงาน การรู้จักการนำความสามารถของตนมาใช้ให้เป็นประโยชน์ต่อกลุ่ม การให้ความไว้วางใจสมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ และการแสดงท่าทางถึงการสนับสนุนและให้การยอมรับสมาชิกคนอื่น ๆ การแสดงถึงความคิดเห็น และความรู้สึกของตนเองเมื่อถึงเวลาที่เหมาะสม การรู้จักการเคารพในความคิดผู้อื่น และการรับฟังความคิดของสมาชิก เป็นต้น โดยเน้นการรับฟัง เคารพความคิดเห็นคนอื่น การประเมินความสามารถตนเอง การสนับสนุนสมาชิกในกลุ่ม และการยอมรับความแตกต่างของสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม ซึ่งแบ่งเป็นการฝึกดังนี้

1.) การฝึกการรับฟัง และเคารพความคิดเห็นคนอื่น โดยใช้การสาธิต (Demonstration) ผู้วิจัยกำหนดให้สมาชิกในกลุ่ม 2 คน (ชาย 1 หญิง 1 คน) ออกไปซื้อของนอกห้อง และจากนั้นผู้วิจัยตกลงกับสมาชิกที่เหลือว่า เราจะมาเล่นเกมยอมรับหรือไม่ยอมรับ (Reject or Accept Game) โดยจะกำหนดสถานการณ์ขึ้นมา 1 สถานการณ์ แล้วให้ทั้ง 2 คนออกมาเป็นตัวแทนในการพูดหรือออกความคิดเห็น (สถานการณ์ที่กำหนด : ถ้าในกลุ่มเราจะจัดให้มีการทัศนศึกษาขึ้นนั้น เราจะไปที่ไหนกันดี) ซึ่งมีเงื่อนไขดังนี้ กำหนดให้ สมาชิก ชาย เป็นหมายเลข 1 ที่ เมื่อเขาพูดอะไรออกมา หรือแสดงความคิดเห็นอะไรออกมานั้น สมาชิกทุกคนจะปรบมือ แสดงท่าที อากาหรือพฤติกรรมของการตั้งใจ สนใจฟังในสิ่งที่สมาชิกหมายเลข 1 พูด ส่วนสมาชิกหมายเลข 2 นั้น หากเขาพูดอะไร ก็ให้สมาชิกกลุ่มแสดงท่าทางไม่สนใจฟังไม่ตั้งใจในการรับฟัง พร้อมกับแสดงการไม่เห็นด้วยในสิ่งที่สมาชิกหมายเลข 2 เสนอมา เมื่อ

เสร็จสิ้นถามสมาชิกแต่ละคนที่เล่าเรื่องราวรู้สึกอย่างไรเมื่อเล่าเรื่องแล้วผู้ฟังไม่สนใจในสิ่งที่เขาพูด และเมื่อมีคนรับฟังในสิ่งที่เราพูด ตลอดจนเคารพและยอมรับในความคิดเห็น

2.) การประเมินความสามารถตนเอง ใช้การกำหนดสถานการณ์การณ (Simulation) ผู้วิจัยแจกสถานการณ์จำลองในการทำงานร่วมกัน (ใบงานที่ 11) แล้วให้สมาชิกที่ได้สถานการณ์นั้น ๆ บอกมา ตนเองมีความสามารถอะไรในการทำกิจกรรมนั้น ๆ

3.) การสนับสนุนสมาชิกในกลุ่มใช้บทบาทสมมติ (Role playing) ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์ขึ้น 2 สถานการณ์ ได้แก่ สถานการณ์ที่ 1 เมื่อเพื่อนได้เสนอแนะความคิดเห็นออกมาในกลุ่ม สถานการณ์ที่ 2 เมื่อเพื่อนในกลุ่มรู้สึกเบื่อหน่ายในการทำงานกลุ่มที่มีความยากและเยาะ โดยให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนบอกประโยคที่ใช้ในการสนับสนุนความคิดเห็นของเพื่อนในกลุ่ม หรือการให้กำลังใจ ตลอดจนการแสดงถึงความไว้วางใจในกลุ่มเมื่อต้องทำงานร่วมกันตามสถานการณ์ที่ผู้วิจัยกำหนดให้

4.) การยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคลของสมาชิก ใช้การสอน (Teaching) หลักการยอมรับบุคคลอื่นอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) ตามแนวคิดของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง(Person-Centered Counseling Theory) และจากนั้นก็สาธิต (Demonstration) ถึงการยอมรับบุคคลอย่างไม่มีเงื่อนไข ด้วยการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข โดยการให้สมาชิกกลุ่มออกมา 2 คน โดยกำหนดให้สมาชิกคนที่ 1 พูดอะไรออกมาก็ได้แล้วให้สมาชิกคนที่ 2 นั่งฟังอย่างเดียวโดยไม่มีการโต้เถียงหรือแสดงท่าทางไม่ยอมรับ จากนั้นให้สมาชิกอีก 2 ออกมาแสดง โดยให้สมาชิกคนที่ 1 พูดอะไรออกมาก็ได้เช่นกัน แต่ครั้งนี้ให้สมาชิกคนที่ 2 โต้เถียง แสดงถึงการไม่ยอมรับและไม่เห็นด้วยกับสิ่งที่สมาชิกคนที่ 1 พูด จากนั้นผู้วิจัยอธิบายถึงบทบาททั้ง 2 ลักษณะที่สมาชิกทั้งสองกลุ่มแสดง

3. ผู้วิจัยสรุปถึงหลักการและพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ใช้ในการทำงานร่วมกันในกลุ่มให้สมาชิกได้เข้าใจและเห็นความสำคัญของการทำงานร่วมกันในกลุ่ม

4. ผู้วิจัยให้ผู้เข้าร่วมฝึกอบรมทำกิจกรรมกลุ่ม (Group Activity) โดยการใช้เกมต่อชิ้นส่วน (Jigsaw Game) โดยให้ทั้ง 2 กลุ่มต่อชิ้นส่วนทั้งหมด 16 ชิ้นให้เป็นรูปหัวใจให้เร็วที่สุด โดยให้สมาชิกทั้ง 2 กลุ่ม ต่อหัวใจทั้งหมด 2 ครั้ง โดยกำหนดให้กลุ่มที่ 1 ต่อครั้งแรกเป็นหัวใจที่ประกอบง่าย และครั้งที่ 2 มีความยากมากขึ้น จนไม่สามารถจะต่อได้เสร็จภายในเวลาที่กำหนด ส่วนกลุ่มที่ 2 นั้น การต่อหัวใจมีความยากง่ายในระดับปานกลางทั้ง 2 ครั้ง ทั้งนี้ให้สมาชิกกลุ่มทั้ง 2 กลุ่มยึดหลักการของการทำงานร่วมกันตามที่ผู้วิจัยได้อธิบายไปแล้วข้างต้น

5. เมื่อกิจกรรมเสร็จสิ้นผู้วิจัยแจกแบบวิเคราะห์พฤติกรรมตนเองในกลุ่ม ใบงานที่ 11 (Analysis of Personal Behavior in Group Assessment) พัฒนาจากฮิมส์ (Hims. 1972: 97-98) เพื่อให้สมาชิกได้ตรวจสอบและตระหนักรู้ว่าตนเองมีพฤติกรรมที่เอื้อต่อการทำงานกลุ่มหรือไม่ และเพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาทักษะในการทำงานร่วมกับผู้อื่นต่อไป

ขั้นสรุป

1. ผู้วิจัยสรุปถึงแนวคิดของกิจกรรมต่าง ๆ ที่สมาชิกกลุ่มได้ร่วมกิจกรรม ได้แก่ การรู้จักรับฟังความคิดเห็นของสมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ การที่สมาชิกกลุ่มสามารถประเมินความสามารถของตนเองที่จะใช้เป็นประโยชน์ต่อกลุ่ม การรู้จักการให้การสนับสนุนและความไว้วางใจในสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม และการให้สมาชิกกลุ่มสามารถรู้จักการยอมรับในความแตกต่างระหว่างบุคคลของสมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ ในการทำงานร่วมกัน ทั้งในด้านความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรม โดยให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้าใจถึงสาเหตุและธรรมชาติของความแตกต่างของบุคคล โดยการให้การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regard)
2. ผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่มเกี่ยวกับหลักการและพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ใช้ในการทำงานร่วมกันในกลุ่มที่ได้กล่าวไปข้างต้นว่ามีอะไรบ้าง (ให้สมาชิกกลุ่มได้สรุป)
3. ผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่มว่าได้อะไรบ้างจากการเข้ากิจกรรมในครั้งนี้ โดยให้สมาชิกแต่ละคนตอบ

การประเมินผล

ผู้วิจัยสังเกตจากการทำกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกัน การตอบคำถาม การแสดงความคิดเห็น และประเมินจากแบบวิเคราะห์พฤติกรรมตนเองในกลุ่ม

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 5

การพัฒนาทักษะการให้ความร่วมมือ

มนุษย์เป็นสัตว์สังคม (Man is a social animal) ซึ่งกล่าวคือ มนุษย์อยู่รวมกันเป็นกลุ่ม โดยกลุ่ม (Group) ในที่นี้หมายถึง การรวมตัวกันของบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไป เพื่อทำงาน ร่วมกันและให้บรรลุจุดมุ่งหมายอันเดียวกัน (Common goal)

ลักษณะเบื้องต้นที่สำคัญของกลุ่มมีดังต่อไปนี้

1. สำนึกในความเป็นเอกภาพของสมาชิก และช่วยให้บุคคลรวมกันโดยมีสัมพันธภาพ ระดับรู้สึก
2. ภายในกลุ่มสมาชิกจะมีสัมพันธภาพระหว่างบุคคล
3. มีปฏิสัมพันธ์ที่เปลี่ยนแปลงเสมอ

การทำงานร่วมกันในกลุ่ม (Group work)

หมายถึง การนำเอาประสบการณ์มาวางแผนและแลกเปลี่ยนซึ่งกันและกัน เพื่อให้เกิด การเปลี่ยนแปลงที่ต้องการในสมาชิกแต่ละคน และการเปลี่ยนแปลงของกลุ่มโดยส่วนรวม ผู้นำ จะสามารถทำงานให้มีประสิทธิภาพต่อเมื่อเขาได้เรียนรู้วิธีการที่จะช่วยอำนวยความสะดวก (Facilitate) ให้เกิดปฏิสัมพันธ์อย่างสร้างสรรค์ระหว่างสมาชิกแต่ละคนโดยวิธีการดังกล่าว แล้ว ประสบการณ์กลุ่มจะทำให้เกิดพัฒนาการในตัวบุคคลทุกคนและกลุ่มจะดำเนินไปด้วย ความสำเร็จตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งเอาไว้

ปรัชญาที่เกี่ยวข้องกับการทำงานกลุ่ม

ในกรณีที่บุคคลแต่ละคนมาอยู่รวมกันเป็นกลุ่มนั้น ย่อมทำให้มีการทำกิจกรรมบาง ประการร่วมกัน ทั้งนี้เพื่อการดำเนินชีวิต เพื่อการแก้ปัญหา เพื่อการดำเนินกิจกรรมการงาน ในหน้าที่ซึ่งได้รับมอบหมาย สิ่งที่น่าสนใจในการทำงานกลุ่มที่ควรพิจารณาในแง่แนวคิดกับ การทำงานกลุ่มมีดังต่อไปนี้

1. บุคคลแต่ละคนมีความสามารถพิเศษในตนเอง ความสามารถดังกล่าวจะเป็น ประโยชน์ไม่มากนักน้อยกับการทำงานกลุ่มเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์
2. ประสบการณ์ที่ได้รับจากกลุ่ม จะช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้พัฒนาความสามารถพิเศษ ขึ้นมา แล้วนำไปใช้ให้เป็นประโยชน์ต่อตนเองและกลุ่มได้
3. บุคคลแต่ละคนจะมีอิทธิพลต่อกลุ่ม และในขณะเดียวกันกลุ่มจะมีอิทธิพลต่อบุคคล แต่ละคนเช่นเดียวกัน เมื่อบุคคลแต่ละคนมาอยู่รวมกันเป็นกลุ่ม สิ่งที่จะเกิดขึ้นอย่างแน่นอนใน กลุ่ม คือ การมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ระหว่างบุคคลแต่ละคน ทุกคนมีโอกาสจะได้รับฟัง ความคิดเห็นของสมาชิก ตลอดจนแสดงความคิดเห็นของตนเอง เรียนรู้การรู้จักการให้ (Give) และการรู้จักการรับ (Take)

4. กลุ่มจะช่วยในการส่งเสริมให้สมาชิกแต่ละคน มีการพัฒนาทัศนคติทางด้านสังคม ในทางที่ดีขึ้น

การมีส่วนร่วมในกลุ่ม

การมีความรู้เกี่ยวกับหลักการและแนวคิดของการทำงานกลุ่มจะช่วยเพิ่ม และปรับปรุง วิธีในการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้ เช่น การรู้จักวิเคราะห์เป้าหมายของกลุ่ม การวิเคราะห์ บทบาท และการวิเคราะห์ปทัสฐาน (Norms) ของกลุ่มที่มีส่วนร่วม ซึ่งจะช่วยให้เข้าใจธรรมชาติ ของกลุ่มเพิ่มขึ้น ตลอดจนการเรียนรู้ที่จะมีส่วนร่วมกับการกลุ่มอย่างกระตือรือร้นได้ ในการมีส่วนร่วม ในกลุ่มอย่างกระตือรือร้นสมาชิกกลุ่มต้องปฏิบัติดังนี้ (Throop; & Castellucci. 1999: 238-242)

1. ให้ความสนใจ (Pay Attention) โดยการรักษาฟังและเคารพในความคิดของบุคคลอื่น ๆ
2. รู้จักสังเกตว่าสมาชิกคนอื่น ๆ คิดอย่างไร และรู้สึกอย่างไร เมื่อคุณไม่เห็นด้วยกับพวกเขา และให้พวกเขารู้ว่าคุณไม่ได้ทำลายความคิดของสมาชิกคนอื่น ๆ
3. กล้าแสดงออก (Be Assertive) เช่น กล้าที่จะพูดเมื่อคุณมีบางสิ่งบางอย่างที่อยากจะแสดงความคิดเห็นต่อกลุ่ม
4. แสดงความคิดเห็น (Contribute your Ideas) โดยตระหนักว่าสิ่งที่คุณคิดจะมีคุณค่า และเป็นประโยชน์ต่อกลุ่ม
5. เอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ (Be courteous) โปรดระลึกว่ากลุ่มเป็นมากกว่าผลผลิตเมื่อสมาชิก มีการให้ร่วมมือกับสมาชิกอื่น ๆ ในกลุ่ม

พฤติกรรมที่ไม่สร้างสรรค์ต่อการทำงานร่วมกันในกลุ่ม (Harmful Behaviors in Groups)

<u>พฤติกรรมที่ไม่สร้างสรรค์</u>	<u>คำอธิบายอื่น</u>
1. วิพากษ์ ตัดสิน (Judging)	ไม่ไว้วางใจ คำหยาบ เปรียบเทียบ ตัดสินลงโทษ ไม่เห็นด้วย เป็นต้น
2. อันธพาล (Bully)	ขู่เข็ญ คุกคาม เสียดสี ถากถาง เหน็บแนม ส่อเสียด เยาะเย้ย ทำให้ขายหน้า
3. การคิดเล็ก คำน้อย (Calculating)	หลอกลวง พูดยเปรย ๆ การนินทา ไม่บอกความจริงทั้งหมด
4. ออกคำสั่ง (Dictating)	ใช้อำนาจ สั่งการ ใช้กฎระเบียบ เผด็จการ

พฤติกรรมที่ไม่สร้างสรรค์คำอธิบายอื่น

5. หลีกเลี้ยงที่จะเข้าไปเกี่ยวข้อง
(Avoiding Involvement)

ทำเป็นลืม เพิกเฉย ไม่ใส่ใจ
ไม่แสดงความคิดเห็นใด ๆ

6. ยอม (Clinging)

ปฏิบัติตาม ยอมตาม ตามใจ

7. ปกป้อง (Protecting)

ปกป้องคนอื่น

ใบงานที่ 10

แบบวิเคราะห์พฤติกรรมตนเองในกลุ่ม (Analysis of Personal Behavior In Groups Assessment)

คำสั่ง ให้สมาชิกกลุ่มวงกลมในช่องตัวเลขที่ตรงกับความคิด ความรู้สึกของตัวเองมากที่สุดโดย
เรียงลำดับจากน้อยไปมาก

ชื่อสมาชิก.....

วันที่.....

1. รู้จักรับฟังและเคารพความคิดเห็นของบุคคลอื่น

น้อย

1	2	3	4	5

 มาก

2. เสนอแนะความคิดเห็นของตนเองต่อกลุ่ม

น้อย

1	2	3	4	5

 มาก

3. ใ่วางใจสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม

น้อย

1	2	3	4	5

 มาก

4. ยอมรับข้อโต้แย้ง / ข้อคัดค้าน / การปฏิเสธของเพื่อนในกลุ่ม

น้อย

1	2	3	4	5

 มาก

5. ยอมรับความคิดเห็นของเพื่อนคนอื่น ๆ ที่แตกต่างจากความคิดเห็นของตนเอง

น้อย

1	2	3	4	5

 มาก

6. รู้จักนำความสามารถของตนเองมาใช้ประโยชน์ต่อกลุ่ม

น้อย

1	2	3	4	5

 มาก

7. สนับสนุนให้กำลังใจเมื่อเพื่อนในกลุ่มเสนอความคิดเห็น

น้อย

1	2	3	4	5

 มาก

ใบงานที่ 11
สถานการณ์จำลองที่กำหนดให้

เมื่อครูให้นักเรียนแบ่งกลุ่มทำงานร่วมกันในการออกค่ายพัฒนาชุมชน

เมื่อครูให้นักเรียนแบ่งกลุ่มในการจัดทำโครงการรณรงค์สัปดาห์ป้องกันโรคเอดส์

เมื่อครูให้นักเรียนแบ่งกลุ่มเป็นตัวแทนในการจัดทัศนศึกษาวัดพระแก้ว

เมื่อครูให้นักเรียนแบ่งกลุ่มเป็นตัวแทนในการจัดแข่งกันกีฬาประสานสัมพันธ์
ระหว่างแผนกในวิทยาลัย

เมื่อครูให้นักเรียนแบ่งกลุ่มเป็นตัวแทนในการจัดแข่งขันร้องเพลงในวิทยาลัย

เมื่อครูให้นักเรียนแบ่งกลุ่มมอบหมายในการทำรายงาน

เมื่อครูให้นักเรียนแบ่งกลุ่มเป็นตัวแทนห้องในการจัดร้านเพื่อขายสินค้าในงาน
Marketing Fair ของวิทยาลัย

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 6

เรื่อง การพัฒนาทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น (Empathetic skills)

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมมีความสามารถในการรับรู้ความรู้สึกของบุคคลอื่นได้
2. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมมีความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกตลอดจนความต้องการของบุคคลอื่นในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 6
2. ใบงานที่ 12 เรื่องราวชีวิตจริง (Real Life Story)
3. ใบงานที่ 13 ภาพแสดงออกทางสีหน้า
4. ใบงานที่ 14 ภาพตัวอย่างเหตุการณ์ต่าง ๆ
5. แผ่นใสประกอบการฝึกอบรมกลุ่ม การฝึกเทคนิคการแสดงความรู้สึก และเห็นใจ
6. บัตรคำปริศนาความรู้สึก (Feeling Charade)

วิธีดำเนินการ

ในการพัฒนาทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น ผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการแสดงความเห็นอกเห็นใจ (Empathic Assertion Technique) เทคนิคการอธิบายความรู้สึกและเห็นใจ (Describing Feeling and Empathizing Technique) พร้อมกับการฝึกการแสดงความเห็นอกเห็นใจ โดยพัฒนาแนวคิดจากทอมสัน (Thompson. 2003: 273-280)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เทคนิคการเล่าเรื่องราวเกี่ยวกับชีวิตจริง (Story Telling about Real Life Story) เทคนิคการฝึกการวิเคราะห์ความรู้สึกจากภาษาท่าทาง เทคนิคการฝึกแสดงความรู้สึก โดยพัฒนาแนวคิดจากคราบ; บัทเลอร์; และเบอร์กสตรอม (Karp; Butler; & Bergstrom. 1998: 27) การใช้เกม การสอน และเทคนิคการจินตนาการ

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม และทบทวนเนื้อหาของการฝึกการทำงานร่วมกัน เกี่ยวกับหลักการและเทคนิคต่าง ๆ ในการทำงานร่วมกัน จากนั้นผู้วิจัยเริ่มต้นด้วยการเล่าเรื่องราวชีวิตจริง (Real Life Story) (ใบงานที่ 12) (พร้อมภาพประกอบ) โดยเรื่องราวที่นำมาเล่านั้นเป็นชีวิตของบุคคล (นักเรียน) ที่ประสบปัญหากับความยากลำบากในชีวิต (ยากจน) กับครอบครัวที่มีพ่อพิการเลี้ยงดูลูกเพียงคนเดียว

2. ผู้วิจัยถามผู้เข้าร่วมฝึกอบรมเกี่ยวกับความรู้สึกที่มีต่อเหตุการณ์ว่าสมาชิกแต่ละคนรู้สึกอย่างไรกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น

3. ผู้วิจัยอธิบายถึงความแตกต่างระหว่าง คำว่า ความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) กับการมีความรู้สึกร่วม (Sympathy) ว่าแตกต่างกันอย่างไรตามแนวคิดของการให้คำปรึกษาของซัทตัน; และสจวร์ต (Sutton; & Stewart. 2006: 17)

ขั้นดำเนินการ

1. ผู้วิจัยอธิบายถึงทักษะการแสดงการเห็นอกเห็นใจ ประกอบด้วย 2 ส่วนที่สำคัญ คือ

- 1.1 การรับรู้ และเข้าใจความรู้สึก ตลอดจนความต้องการของบุคคล
- 1.2 การตอบสนองด้วยถ้อยคำที่แสดงถึงความเข้าใจในความรู้สึกของ

บุคคล

2. ผู้วิจัยกล่าวถึงหลักในการรับรู้ และเข้าใจความรู้สึกของบุคคลนั้น จำเป็นที่จะต้องสังเกตภาษากาย (Body language) โดยเฉพาะสีหน้าว่าคน ๆ นั้นมีการแสดงออกทางสีหน้าด้วยความรู้สึกอะไร โดยผู้วิจัยให้สมาชิกดูภาพต่าง ๆ ของบุคคลที่แสดงออกทางสีหน้า (ใบงานที่ 13) โดยพัฒนาแนวคิดกิจกรรมจาก พีช (Pease. 1995: 17-23) และให้ตอบว่าภาพที่เห็นบุคคลในภาพแสดงความรู้สึกอะไร ประกอบด้วย

- 1.) ภาพสีหน้าที่แสดงความรู้สึกโกรธ
- 2.) ภาพสีหน้าที่แสดงความรู้สึกเสียใจ
- 3.) ภาพสีหน้าที่แสดงความรู้สึกผิดหวัง ท้อแท้
- 4.) ภาพสีหน้าที่แสดงความรู้สึกดีใจ

3. จากนั้นผู้วิจัยให้สมาชิกได้ใช้กิจกรรมปริศนาความรู้สึก (Feeling Charade) โดยพัฒนาแนวคิดกิจกรรมจากคราบ; บัทเลอร์; และเบอร์กสตรอม (Karp; Butler; & Bergstrom. 1998: 27) โดยให้สมาชิกกลุ่มแสดงออกถึงความรู้สึกต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยมีบัตรคำที่กำหนดความรู้สึกต่าง ๆ ให้ (โกรธ เสียใจ กังวล เศร้า ดีใจ ภูมิใจ เบื่อหน่าย ตื่นเต้น เหนื่อยล้า อิจฉา กลัว และมีความสุข) และให้สมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ ทายว่าเพื่อนที่กำลังแสดงนั้นมีความรู้สึกอย่างไรในขณะนั้น โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้เรียนรู้การแสดงออกถึง

ความรู้สึกของตนเอง และการเพิ่มความสามารถในการเข้าใจความรู้สึกบุคคลอื่นจากภาษาท่าทาง (Nonverbal body language)

4. ผู้วิจัยให้สมาชิกดูภาพตัวอย่างเหตุการณ์ต่าง ๆ (ใบงานที่ 14) แล้วถามสมาชิกกลุ่มโดยใช้เทคนิคการแสดงความเห็นอกเห็นใจ (Empathic Assertion Technique) ของทอมสัน (Thompson. 2003: 280) โดยมีรายละเอียดดังนี้

4.1 เหตุการณ์นั้นเป็นอย่างไร (Situation)

4.2 บุคคลที่อยู่ในสถานการณ์นั้นรู้สึกอย่างไร (Feeling)

4.3 และบุคคลนั้น ๆ ต้องการอะไร (Want)

5. ผู้วิจัยสอนเพิ่มเติมถึงหลักในการแสดงความเห็นอกเห็นใจโดยใช้เทคนิคการอธิบายความรู้สึกและเห็นใจ (Describing Feeling and Empathizing) พัฒนาแนวคิดจากทอมสัน (Thompson. 2003: 273) ดังนี้

1.) การรับฟังอย่างตั้งใจว่าเขาหรือเธอกำลังถึงอะไร (การเข้าใจความรู้สึกภายใต้คำพูดต่าง ๆ)

2.) ลองระลึกหรือจินตนาการว่าถ้าคุณอยู่ในเงื่อนไขหรือสถานการณ์เดียวกับบุคคลคนนั้น คุณจะรู้สึกอย่างไร

3.) ตอบสนองด้วยการใช้คำที่สะท้อนความรู้สึกได้อย่างเหมาะสม และสื่อสารว่าคุณรับรู้ในความรู้สึกต่อเขาในสถานการณ์นั้น ๆ อย่างไร
ตัวอย่างเช่น

สมชาย : ฉันรู้สึกว่าฉันเป็นคนโง่มาก ๆ ที่ฉันไม่สามารถสอบผ่านวิชาภาษาอังกฤษ

สมหญิง : อ้อ..ฮิ ฉันเข้าใจเธอ..ฉันรู้ว่าเธอเสียใจที่เธอสอบไม่ผ่าน และฉันก็เชื่อว่าเธอจะทำคะแนนวิชานี้ได้ดีในการสอบครั้งต่อไป

ซึ่งผู้วิจัยให้แบบฝึกหัดกับสมาชิกเพื่อฝึกการใช้เทคนิคการอธิบายความรู้สึกและเห็นใจโดยการกำหนดสถานการณ์ต่าง ๆ ให้ ดังนี้

สถานการณ์ที่ 1 เพื่อนรักถูกแฟนทิ้ง

เพื่อน : ฮือ ๆ ๆ (ร้องไห้) ชีวิตฉันไม่เหลือใครอีกแล้ว ไม่มีใครรักฉันจริงเลย
ฉันมันไม่ดีมากใช่ไหม.....เธอ...

สมาชิก :

สถานการณ์ที่ 2 เพื่อนทำโทรศัพท์มือถือที่เพิ่งซื้อมาหาย

เพื่อน : ทำไมเรื่องชวย ๆ แบบนี้มันต้องเกิดขึ้นกับฉันด้วย อุตสาหัสพระหัยด
อดออม เก็บเงินตั้งหลายเดือน

สมาชิก :

สถานการณ์ที่ 3 เพื่อนแข่งกีฬาแพ้

เพื่อน : ฉันก็พยายามสู้เต็มที่แล้ว แต่ฉันก็ยังสู้เขาไม่ได้อยู่ดี ฉันมันไม่เอาไหนเลย
จริง ๆ

สมาชิก :

สถานการณ์ที่ 4 เพื่อนทะเลาะกันแฟน

เพื่อน : ฉันเอาใจเขาทุกอย่าง อยากได้อะไรก็หามาให้ เขายังแอบไปมีคนอื่นอีก ฉัน
มันแย่มากใช่ไหมเขาถึงไปมีคนอื่น ฮือ ๆ ... ๆ.....

สมาชิก :

สถานการณ์ที่ 5 เพื่อนสอบตก

เพื่อน : ฉันรู้สึกเหมือนตัวเองเป็นคนที่ย่ำแย่ที่สุดในโลก ขนาดสอบวิชาสิ่งแวดล้อมที่ง่าย ๆ
ฉันยังสอบตกเลย และที่สำคัญในห้องไม่มีใครสอบตกเลย นอกจากฉันคนเดียว
ฉันมันโง่จริง ๆ

สมาชิก :

6. ผู้วิจัยให้สมาชิกได้ฝึกการจินตนาการ (Imagine) และตอบสนองด้วยการใช้
ถ้อยคำที่เหมาะสม (Respond with the appropriate feeling words) ต่อการแสดงความเห็นอก
เห็นใจต่อเหตุการณ์ต่าง ๆ

7. ผู้วิจัยสรุปเพิ่มเติมถึงสิ่งที่สมาชิกได้ฝึก และอธิบายถึงนอกจากการใช้
เทคนิคต่าง ๆ ดังกล่าวข้างต้น บางครั้งยังอาจใช้เทคนิคการสัมผัส (Touching) ในการ
ตอบสนองต่อความเห็นอกเห็นใจได้

ขั้นสรุป

3.1 ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้ารับการฝึกอบรม
กลุ่มในครั้งนี้ ถึงสิ่งที่ได้รับ และสิ่งที่ได้ให้กับกลุ่ม ตลอดจนสิ่งที่คาดว่าจะนำไปใช้ประโยชน์
นอกกลุ่มและในชีวิตประจำวัน

3.2 ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้สมาชิกได้ซักถาม และนัดหมายวันเวลา สถานที่ใน
การฝึกอบรมครั้งต่อไป

3.3 ผู้วิจัยสรุปถึงทักษะการติดต่อสื่อสาร ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง
ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ทักษะการให้ความร่วมมือ และทักษะการเห็นอกเห็น
ใจบุคคลอื่น ว่าเป็นส่วนประกอบสำคัญของทักษะชีวิตด้านสังคม (Social Skills)

การประเมินผล

สังเกตจากการมีส่วนร่วมในกิจกรรม การให้ความร่วมมือ ความกระตือรือร้น
และการตอบคำถาม ตลอดจนการสรุปสิ่งที่ได้รับจากกลุ่มฝึกอบรม

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 6

การพัฒนาทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น

ปัจจัยประการหนึ่งของการสร้างทักษะทางสังคม (Social skills) และทักษะในการดำเนินชีวิต (Life skills) คือ ทักษะการเห็นอกเห็นใจ (Empathic skills) มีความหมายของคำที่ใกล้เคียงกับคำว่าเห็นอกเห็นใจ ได้แก่ การมีอารมณ์ร่วม (Sympathy) ดังนั้นจึงจำเป็นที่จะต้องทำความเข้าใจกับความหมายเหล่านี้ก่อน เพื่อป้องกันความสับสนในการใช้

ความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) หมายถึง ความสามารถในการรับรู้และบอกความรู้สึกของบุคคลอื่น ๆ ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ และสามารถสื่อสารความรู้สึกที่รับรู้ให้บุคคลนั้น ๆ ได้

การมีอารมณ์ร่วม (Sympathy) หมายถึง การที่บุคคลรับรู้ในความรู้สึกของบุคคลอื่น และมีความรู้สึกคล้อยตามกับสถานการณ์นั้น ๆ (Sutton and Stewart)

การเห็นอกเห็นใจนั้นไม่ใช่เป็นของขวัญจากพระเจ้าแต่เป็นทักษะที่บุคคลจำเป็นต้องฝึกฝนและพัฒนาเพื่อใช้ในการเพิ่มประสิทธิภาพในการดำเนินชีวิตประจำวันโดยมีเทคนิคต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. การใช้เทคนิคการแสดงความเห็นอกเห็นใจ (Empathic Assertion Technique) เป็นเทคนิคที่ใช้เพื่อแสดงการรับรู้ต่อความรู้สึกของบุคคล โดยการนึกถึงสิ่งต่าง ๆ ต่อไปนี้

- 1.) เหตุการณ์หรือสถานการณ์นั้นเป็นอย่างไร (Situation) (กดดัน ลำบากใจ หรือยุ่งยากใจ)
- 2.) บุคคลที่อยู่ในสถานการณ์นั้นรู้สึกอย่างไร (Feeling) (เศร้า เสียใจ โกรธ กังวล เป็นต้น)
- 3.) บุคคลนั้น ๆ ต้องการอะไร (Want) หรือความต้องการของเขา คืออะไร (สอบผ่าน มีเงิน มีงานที่ดี เป็นต้น)

2. การใช้เทคนิคการอธิบายความรู้สึกและเห็นใจ (Describing Feeling and Empathizing) โดยสามารถทำได้ดังนี้

- 1.) การรับฟังอย่างตั้งใจว่าเขาหรือเธอกำลังถึงอะไร (การเข้าใจความรู้สึกภายใต้คำพูดต่าง ๆ)
- 2.) ลองระลึกหรือจินตนาการว่าถ้าคุณอยู่ในเงื่อนไขหรือสถานการณ์เดียวกับบุคคลคนนั้น คุณจะรู้สึกอย่างไร
- 3.) ตอบสนองด้วยการใช้คำที่สะท้อนความรู้สึกได้อย่างเหมาะสม และสื่อสารว่าคุณรับรู้ในความรู้สึกต่อเขาในสถานการณ์นั้น ๆ อย่างไร

ตัวอย่างเช่น

สมชาย : ฉันรู้สึกว่าเป็นคนโง่มาก ๆ ที่ฉันไม่สามารถสอบผ่านวิชาภาษาอังกฤษ

สมหญิง : อ้อ..อี ฉันเข้าใจเธอ..ฉันรู้ว่าเธอเสียใจที่เธอสอบไม่ผ่าน และฉันก็เชื่อว่าเธอ
จะทำคะแนนวิชานี้ได้ดีในการสอบครั้งต่อไป

=====

ใบงานที่ 12

เรื่องราวชีวิตจริง (Real Life Story)

เรื่องราวของหนุ่มพิการที่ไม่ยอมแพ้ต่ออุปสรรคที่ผ่านเข้ามาในชีวิต เขาชื่อ **นายบัวลอย โคลา** อยู่ที่อำเภอวังสะพุง จังหวัดเลย

ภาพของหนุ่มพิการที่กำลังนั่งสอนการบ้านลูกๆ ได้ต้นไม้ใหญ่ คือการเริ่มต้นเรื่องราวของเราในวันนี้ บัวลอย โคลา วัย 33 ปี เป็นหนุ่มสู้ชีวิตและเป็นคนดีประจำหมู่บ้าน เหล้าไม่ดื่ม บุหรี่ไม่สูบ หากินรับจ้างไปตาม ประสาของคนที่ไม่มีความรู้ติดตัวบัวลอยเคยมีครอบครัวที่อบอุ่น มีภรรยา และลูกเล็กๆ 2 คน โดยตัวเขาทำงาน เป็นพนักงานระดับล่างในบริษัทแห่งหนึ่งก็พอเลี้ยงครอบครัวได้



แต่แล้วเหตุการณ์ อันไม่คาดฝันก็เกิดขึ้นรถโดยสารที่บัวลอย นั่งไปทำงานเกิดประสบกับรถลื่นล้ม เหตุการณ์ในครั้งนั้นทำให้บัวลอยเสียขาไปข้างหนึ่ง แคนนั้นก็ทำให้ครอบครัวเจ็บปวดพออยู่แล้ว ภรรยาของเขาก็มาล้มป่วยจนเสียชีวิตในที่สุดการเป็นพ่อพิการที่ต้องเลี้ยงดูลูกถึง 2 คนช่วงดูหนักหนา เพราะค่าแรงที่ได้ทุกวันนี้แค่วันละ 40-50 บาท ซึ่งแทบไม่เพียงพอค่ากับข้าวในแต่ละมื้อ แต่บัวลอยก็ยังยั้งสู้เขาทำงานโดยไม่รู้สึกท้อแท้กับชีวิต ซ้ำยังใช้ร่างกายช่วยเหลืองานส่วนรวมอยู่บ่อยๆ จนเป็นที่รักใคร่ของคนทั้งหมู่บ้าน



การไม่มีขาที่ไม่จำเป็นที่ชีวิตจะต้องสิ้นหวังนี่คือสิ่งที่บัวลอยยึดถือเสมอมาเขาบอกกับเราว่าลูกคือทุกสิ่งทุกอย่างหากเขาหยุดชีวิตเพียงแค่นี้เด็กๆ ทั้งสองคนคงกลายเป็นคนไร้อนาคต ทุกวันนี้บัวลอยยังคงตั้งหน้าตั้งตาทำงานโดยไม่เคยปริปากบ่น แม้ค่าแรงของคนพิการไร้ความรู้จะไม่มากมายอะไรนัก แต่เขารู้สึกภาคภูมิใจที่สามารถทำให้ครอบครัวได้รับรู้ถึงความพิการไม่ใช่อุปสรรคสำหรับการดำเนินชีวิต

แหล่งที่มา : วงเวียนชีวิต

ใบงานที่ 13

ภาพการแสดงออกทางสีหน้า

ภาพที่ 1

คำสั่ง ให้นักเรียน / นักศึกษาดูรูปภาพ แล้วให้บอกถึงอารมณ์ และความรู้สึกต่าง ๆ

ภาพนี้แสดงถึง อารมณ์ / ความรู้สึกอะไร



อารมณ์ / ความรู้สึก.....

.....

ภาพที่ 2

ภาพนี้แสดงถึง อารมณ์ / ความรู้สึกอะไร



อารมณ์ / ความรู้สึก.....

.....

.....

ภาพที่ 3

ภาพนี้แสดงถึง อารมณ์ / ความรู้สึกอะไร



อารมณ์ / ความรู้สึก.....

ภาพที่ 4

ภาพนี้แสดงถึง อารมณ์ / ความรู้สึกอะไร



อารมณ์ / ความรู้สึก.....

ภาพที่ 5

ภาพนี้แสดงถึง อารมณ์ / ความรู้สึกอะไร



อารมณ์ / ความรู้สึก.....

ภาพนี้แสดงถึง อารมณ์ / ความรู้สึกอะไร



อารมณ์ / ความรู้สึก.....

.ใบงานที่ 14
ภาพเหตุการณ์ต่าง ๆ

ภาพที่ 1 เด็กนักเรียนไม่มีห้องเรียนหนังสือ



ภาพที่ 2 เด็กนักเรียนที่ยากจนมากจนต้องกินดินแทนขนม



ภาพที่ 3 เด็กยากจนที่ไม่มีห้องเรียน



ภาพที่ 4 ชีวิตที่ทุกข์ยากจนต้องร้องไห้



แผ่นใสแบบฝึกหัดเทคนิคการอธิบายความรู้สึกและเห็นใจ (Describing Feeling and Empathizing Techniques)

สถานการณ์ที่ 1 เพื่อนรักถูกแฟนทิ้ง

เพื่อน : อือ ๆ ๆ ๆ (ร้องไห้) ชีวิตฉันไม่เหลือใครอีกแล้ว ไม่มีใครรักฉันจริงเลย
ฉันมันไม่ดีมากใช่ไหม.....เธอ...

สมาชิก :

สถานการณ์ที่ 2 เพื่อนทำโทรศัพท์มือถือที่เพิ่งซื้อมาหาย

เพื่อน : ทำไมเรื่องชวย ๆ แบบนี้มันต้องเกิดขึ้นกับฉันด้วยวะเนี่ย อุตส่าห์ประหยัด
อดออม เก็บเงินตั้งหลายเดือน

สมาชิก :

สถานการณ์ที่ 3 เพื่อนแข่งกีฬาแพ้

เพื่อน : ฉันก็พยายามสู้เต็มที่แล้ว แต่ฉันก็ยังสู้เขาไม่ได้อยู่ดี ฉันมันไม่เอาไหนเลย
จริง ๆ

สมาชิก :

สถานการณ์ที่ 4 เพื่อนทะเลาะกันแฟน

เพื่อน : ฉันเอาใจเขาทุกอย่าง อยากได้อะไรก็หามาให้ เขายังแอบไปมีคนอื่นอีก ฉัน
มันแย่มากใช่ไหมเขาถึงไปมีคนอื่น อือ ๆ ... ๆ.....

สมาชิก :

สถานการณ์ที่ 5 เพื่อนสอบตก

เพื่อน : ฉันรู้สึกเหมือนตัวเองเป็นคนที่โง่ที่สุดในโลก ขนาดสอบวิชาสิ่งแวดล้อมที่
ง่าย ๆ ฉันยังสอบตกเลย และที่สำคัญในห้องไม่มีใครสอบตกเลย
นอกจากฉันคนเดียว ฉันมันโง่จริง ๆ

สมาชิก :

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 7

เรื่อง การพัฒนาทักษะด้านการตัดสินใจ (Decision - Making skill)

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถเก็บรวบรวมข้อมูลที่ใช้ประกอบการตัดสินใจได้
2. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถวิเคราะห์สถานการณ์ (วิเคราะห์ข้อดี / ข้อเสีย) และข้อมูลเพื่อลดความเสี่ยงในการตัดสินใจ
3. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถประเมินผลของการตัดสินใจได้

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 7
2. ใบงานที่ 15 เรื่อง “แม่น้ำจระเข้”
3. ใบงานที่ 16 การ์ดจำลองสถานการณ์ (Scenario Cards)
4. ใบงานที่ 17 แบบฟอร์มบันทึกเทคนิคการกำหนดข้อดี และข้อเสีย
(List Advantage and Disadvantage Technique)
5. แผ่นใสประกอบการฝึกอบรม

วิธีดำเนินการ

ในการพัฒนาทักษะด้านการตัดสินใจผู้วิจัยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการกำหนดข้อดีข้อเสีย (List Advantage and Disadvantage Technique)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เทคนิคการใช้เกมการเล่นเรื่อง (Story Telling Game) “แม่น้ำจระเข้” พัฒนาแนวคิดกิจกรรมจาก คมเพชร นัตรศุภกุล (2546: 161-162) เทคนิคการสอน (Teaching) เกี่ยวกับประเภทของการตัดสินใจ พัฒนาแนวคิดจากอาโรบา (Neenan; & Dryden. 2003: 127; อ้างอิงจาก Arroba. 1978) เทคนิคการใช้การ์ดจำลองสถานการณ์การตัดสินใจ (Decision-Making Scenario Cards) โดยพัฒนาแนวคิดจากพีซ คอร์ป (Peace Corps. 2001: 148) และการใช้บทบาทสมมติ โดยมีรายละเอียดต่าง ๆ ของการฝึกอบรมดังนี้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยเริ่มต้นโดยการกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม และทบทวนถึงทักษะการเห็นอกเห็นใจในกลุ่มฝึกอบรมในครั้งที่แล้ว
2. ผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่มเกี่ยวกับประเด็นของการตัดสินใจว่า “ในชีวิตประจำวันทุกคนจะต้องเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจหรือไม่” จากนั้นผู้วิจัยซักถามสมาชิกกลุ่มโดยการให้ตัวอย่างการตัดสินใจแต่ละประเภท โดยเรียงลำดับตัวอย่างการตัดสินใจจากง่ายไปการตัดสินใจที่ซับซ้อนมากขึ้น

ตัวอย่างคำถาม

- 2.1 ถ้าเพื่อน ๆ ชวนนักเรียนไปดูหนังกับเพื่อนนักเรียนไปดูการแสดงดนตรีนักเรียนจะเลือกอะไร
 - 2.2 ถ้านักเรียนได้ตั๋วเครื่องบินฟรีไปเที่ยวระหว่างประเทศอเมริกากับประเทศญี่ปุ่น นักเรียนจะเลือกไปที่ไหน
 - 2.3 ถ้าเพื่อนชวนนักเรียนไปงานวันเกิดตอนกลางคืนและในวันรุ่งขึ้นนักเรียนมีสอบนักเรียนจะอย่างไร
 - 2.4 สมมติว่านักเรียนสำเร็จการศึกษาในระดับปริญญาตรี และนักเรียนได้รับการเรียกตัวเพื่อเข้ารับทำงานในบริษัทที่นักเรียนอยากจะทำ และในขณะเดียวกันนักเรียนก็ได้รับการคัดเลือกเพื่อเข้าเรียนในระดับปริญญาโทในขณะที่นักเรียนปรารถนา นักเรียนจะอย่างไร
3. ผู้วิจัยชี้ให้สมาชิกกลุ่มเห็นความสำคัญว่าการตัดสินใจนั้นมีผลกระทบต่อตนเองอย่างไรในชีวิตประจำวัน

ขั้นตอนการ

2.1 ผู้วิจัยเริ่มต้นโดยใช้เกมในการเชื่อมโยงทักษะการตัดสินใจ โดยการนำเทคนิคการเล่าเรื่อง (Story Telling Technique) “แม่น้ำจะเซ” (ใบงานที่ 15) โดยเนื้อเรื่องจะมีเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่ทำให้สมาชิกกลุ่มได้ตัดสินใจ รวมถึงมีการแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) ในแต่ละสถานการณ์ตามเนื้อเรื่องที่ผู้วิจัยกำหนดให้

2.2 ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนแสดงความคิดเห็นและอภิปรายถึงเหตุการณ์ที่สำคัญ ๆ ในเรื่องที่ต้องเผชิญกับการตัดสินใจ พร้อมอธิบายชนิดต่าง ๆ ของการตัดสินใจ (Decision making styles) ตามแนวคิดของอาโรบา (Neenan; & Dryden. 2003: 127; อ้างอิงจาก Arroba. 1978) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มรู้ว่าตนเองมีการตัดสินใจอยู่ในชนิดใด ประกอบด้วย

- 1.) การตัดสินใจโดยไม่ได้อะไร (No thought style)
- 2.) การตัดสินใจด้วยความไม่สบายใจ (Compliant style)
- 3.) การตัดสินใจด้วยเหตุและผล (Logical style)
- 4.) การตัดสินใจด้วยอารมณ์ (Emotional style)
- 5.) การตัดสินใจด้วยสัญชาตญาณ (Intuitive style)

6.) การตัดสินใจด้วยความลังเล (Hesitant style)

2.3 ผู้วิจัยสรุปถึงความสำคัญของการตัดสินใจ พร้อมทั้งสอนกระบวนการของการตัดสินใจ ได้แก่ การระบุประเด็นในการตัดสินใจ การวิเคราะห์การตัดสินใจ (การให้สมาชิกกลุ่มได้รู้จักการเก็บรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจ) การประเมินทางเลือก (การวิเคราะห์สถานการณ์และข้อมูลเพื่อพิจารณาการตัดสินใจ) การระบุผลการตัดสินใจ ตลอดจนสอนเทคนิคทางจิตวิทยาการให้คำปรึกษาที่ช่วยในการตัดสินใจ โดยนำเทคนิคการกำหนดข้อดีและข้อเสีย (List Advantage and Disadvantage Technique) ของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory)

2.4 ผู้วิจัยแจกการ์ดจำลองสถานการณ์ (Scenario Cards) ต่าง ๆ (ใบงานที่ 16) โดยพัฒนาจากคู่มือทักษะชีวิตของพีซ คอร์ป (Peace Corps. 2001) และแบบฟอร์มการกำหนดข้อดี ข้อเสีย (ใบงานที่ 17) ตลอดจนให้สมาชิกกลุ่มจับคู่กันและเลือกการ์ด 1 คู่ต่อ 1 ใบ โดยให้แต่ละคู่ปฏิบัติดังนี้

2.4.1 อธิบายเกี่ยวกับสถานการณ์นั้น (อะไรคือสิ่งที่ต้องตัดสินใจ)

2.4.2 ให้สมาชิกกลุ่มกำหนดขั้นตอนการตัดสินใจว่าถ้าเราเป็นบุคคลในสถานการณ์นั้น ๆ เราจะตัดสินใจอย่างไร

2.4.3 ให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคู่ออกมานำเสนอผลการตัดสินใจ

2.5 ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันอภิปราย และแสดงความคิดเห็นต่อสถานการณ์เกี่ยวกับสถานการณ์ต่าง ๆ จากนั้นผู้วิจัยอธิบายประเด็นสำคัญของการตัดสินใจเพิ่มเติม คือ การเคารพในการตัดสินใจของตนเอง ไม่ว่าจะเกิดผลอะไรขึ้นหลังจากการตัดสินใจจะต้องไม่เสียใจ รู้สึกผิด ต่ำหนี่หรือโทษตนเองในการตัดสินใจหลังจากได้ผ่านกระบวนการคิดตัดสินใจแล้ว

ขั้นสรุป

3.1 ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มร่วมกันสรุปประเด็นต่าง ๆ และความสำคัญของการตัดสินใจ โดยผู้วิจัยพยายามกระตุ้นสมาชิกต่อการคิดเกี่ยวกับการตัดสินใจว่ามีผลกระทบต่อการดำเนินชีวิตของสมาชิก

3.2 ให้สมาชิกกลุ่มซักถาม และผู้วิจัยอธิบายเพิ่มเติม ตลอดจนถามว่าสมาชิกกลุ่มได้อะไรบ้างจากการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมในครั้งนี้ และได้ให้อะไรกับกลุ่มบ้าง

3.3 ผู้วิจัยนัดหมาย วัน เวลา และสถานที่กลุ่มฝึกอบรมในครั้งต่อไป

การประเมินผล

สังเกตจากการแสดงความคิดเห็น สังเกตจากการร่วมกิจกรรม และการแสดงบทบาทสมมติ ตลอดจนการอภิปรายซักถาม

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 7

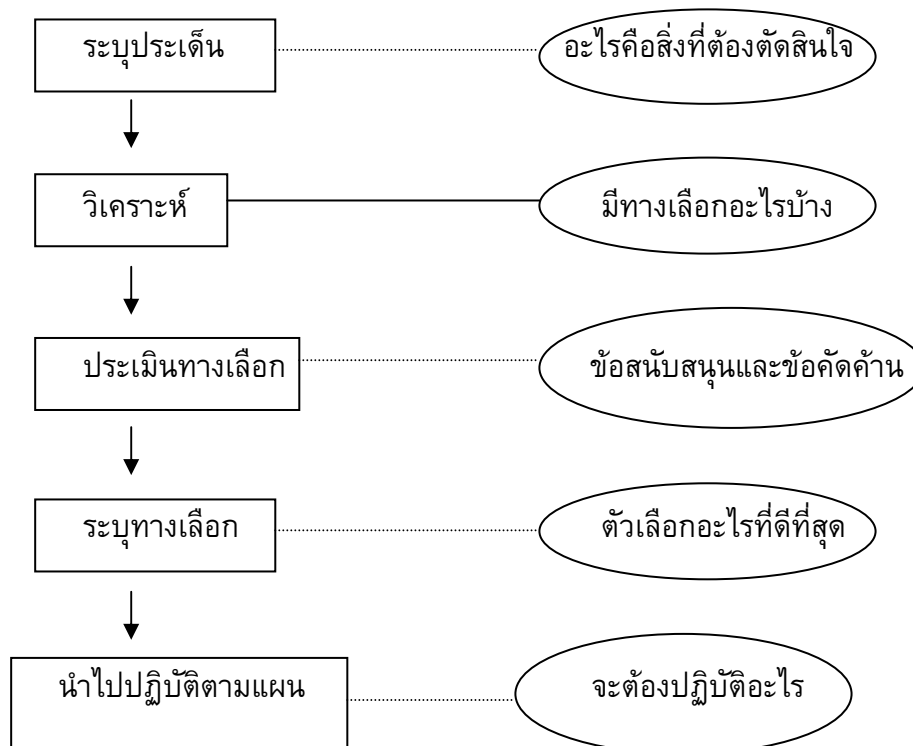
การพัฒนาทักษะด้านการตัดสินใจ

ทักษะการตัดสินใจเป็นทักษะย่อยอีกทักษะหนึ่งของทักษะการแก้ปัญหา ซึ่งมักจะเป็นทักษะที่ควบคู่กัน นักเรียนจำเป็นที่จะต้องมีความรู้ทักษะการตัดสินใจในชีวิตประจำวัน โดยทักษะของการตัดสินใจจะมีขั้นตอนต่าง ๆ คือ

1. ขั้นตอนการยอมรับความต้องการสำหรับการตัดสินใจ
2. การกำหนดรายการต่าง ๆ ของทางเลือกที่เป็นไปได้
3. การวิเคราะห์ทางเลือกต่าง ๆ การเลือกทางเลือกที่เหมาะสม
4. การปฏิบัติตามทางเลือก

นอกจากนี้คิมเพชร ฉัตรสุภากุล ได้กล่าวถึงกระบวนการของการตัดสินใจไว้ดังนี้

กระบวนการตัดสินใจ ประกอบด้วย ขั้นตอนดังแสดงในภาพประกอบ



ใบงานที่ 15

เรื่อง แม่ น้ำจระเข้

กาลครั้งหนึ่งมีหมู่บ้านอยู่ 2 หมู่บ้าน ซึ่งทั้ง 2 หมู่บ้านนี้มีชายหญิงคู่หนึ่งที่รักกันและหมั่นหมายตอกันว่าจะแต่งงานกัน โดยฝ่ายหญิงชื่อ ดารณี อาศัยอยู่ที่หมู่บ้าน ก และฝ่ายชายชื่อ ประสิทธิ์อาศัยอยู่ที่หมู่บ้าน ข โดยทั้ง 2 หมู่บ้านมีแม่น้ำกั้นขวางและมีจระเข้อาศัยอยู่ในแม่น้ำซุกซม ทั้ง 2 คน อาศัยสะพานซึ่งเป็นวิธีเดียวที่จะใช้ในการเดินทางระหว่างทั้ง 2 หมู่บ้าน

วันหนึ่งประสิทธิ์ป่วยหนัก และมีพายุก่อตัวขึ้น เลยทำให้สะพานที่ใช้ในการติดต่อของทั้งสองหมู่บ้านพัง ทำให้ดารณีไม่สามารถไปเยี่ยมประสิทธิ์ได้ จึงนั่งคิดหาวิธีที่จะไปเยี่ยมประสิทธิ์ที่กำลังป่วยหนัก และก็นึกขึ้นได้ว่าในหมู่บ้านนั้นมีชายผู้หนึ่งซึ่งเป็นผู้ที่มีเรืออยู่เพียงลำเดียวในหมู่บ้าน ชื่อทศพร ดารณีจึงไปขอความช่วยเหลือจากทศพรเพื่อให้ช่วยพายเรือข้ามฝากไปเยี่ยมประสิทธิ์ เมื่อดารณีไปขอความช่วยเหลือทศพรก็ได้ปฏิเสธอะไร แต่ทศพรก็ขอดารณีหนึ่งอย่างเพื่อเป็นแลกเปลี่ยนกับการพายเรือข้ามฝาก โดยขอว่า ถ้าฉันไปส่งเธอฉันขอนอนกับเธอหนึ่งคืน (ในเรื่องทศพรแอบหลงรักดารณี)

คำถาม : ถ้านักเรียนเป็นดารณีนักเรียนจะตัดสินใจอย่างไร

ปรากฏว่าดารณีได้นอนคิดทั้งคืนเกี่ยวกับการตัดสินใจ และได้ตัดสินใจแล้วว่าจะทำตามทีทศพรขอ ซึ่งเมื่อดารณีได้ทำตามทีทศพรขอ ทศพรก็ได้ทำตามสัญญาไว้กับดารณี เมื่อทั้งสองคนได้พายเรือข้ามไปพบกับประสิทธิ์ ประสิทธิ์ก็ดีใจมากที่ได้เห็นดารณีแฟนสาว และได้ถามดารณีว่า “ดารณีเธอข้ามมาได้ยังไง สะพานมันขาดไม่ใช่หรือ”

คำถาม : ถ้านักเรียนเป็นดารณีนักเรียนจะบอกความจริงกับประสิทธิ์หรือไม่

ปรากฏว่าดารณีได้บอกความจริงกับประสิทธิ์ทุกอย่างกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ซึ่งประสิทธิ์เองก็ถึงกับตกใจกับเหตุการณ์นี้

คำถาม : ถ้าท่านเป็นประสิทธิ์ท่านจะทำอย่างไร จะรับได้หรือไม่กับเรื่องที่เกิดขึ้นกับดารณี

ใบงานที่ 16
การ์ดจำลองสถานการณ์
(Decision – Making Scenario Cards)

เหตุการณ์ที่ 1

เมื่อท่านรู้ว่าเพื่อนในห้องเรียนของท่านขายยาบ้า ท่านจะอย่างไร บอกครูหรือไม่บอก
หรือตัดสินใจอย่างไร

เหตุการณ์ที่ 2

ถ้านักเรียนรู้ว่าตัวเองตั้งครรภ์ (เป็นผู้ชาย แฟนตั้งครรภ์) นักเรียนจะอย่างไร บอกผู้ปกครอง
หรือไม่บอกหรือมีทางเลือกอะไร

เหตุการณ์ที่ 3

ในเช้าวันหนึ่งนักเรียนกำลังแต่งตัวไปเรียนและวันนั้นในตอนเช้านักเรียนมีนัดกับเพื่อน ๆ ในห้อง แต่เพื่อน
รักต่างโรงเรียน มาชวนให้นักเรียนไปทำธุระสำคัญกับเขา นักเรียนจะตัดสินใจอย่างไร ไปหรือไม่ไป หรือ
อย่างไร

เหตุการณ์ที่ 4

นักเรียนมีเงินอยู่ 4,000 บาท ซึ่งจะต้องใช้ในทุกเดือน และได้ไปเดินเล่นที่ห้างสรรพสินค้า ซึ่งก็พบกับสินค้า
ชิ้นหนึ่งซึ่งเป็นของที่นักเรียนอยากได้มาก และลดราคาวันสุดท้าย ราคา 3,000 บาท นักเรียนจะอย่างไร

เหตุการณ์ที่ 5

นักเรียนกับเพื่อนรักของนักเรียนได้ไปสอบเข้าเรียนในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง พอถึงวันประกาศผลสอบ
นักเรียนได้ไปดูผลการสอบคัดเลือก ซึ่งผลออกมาว่านักเรียนสอบได้แต่เพื่อนของนักเรียนสอบไม่ได้
นักเรียนจะอย่างไร บอกเพื่อนหรือไม่บอกเพื่อนเกี่ยวกับผลการสอบครั้งนี้

เหตุการณ์ที่ 6

นักเรียนมีแฟนอยู่ 1 คนซึ่งคบกันมาเป็นเวลา 8 – 9 เดือน และต่อมานักเรียนได้รู้จักกับเพื่อนใหม่คนหนึ่ง
ซึ่งเป็นคนที่นักเรียนชอบมาก นักเรียนจะอย่างไร

ใบงานที่ 17 แบบฟอร์มบันทึกการกำหนดข้อดี / ข้อเสีย

สถานการณ์ (ที่ต้องตัดสินใจ).....

นักเรียน / นักศึกษามีทางเลือกอะไรบ้าง

- 1.)
 2.)
 3.)

วิเคราะห์ทางเลือก

ทางเลือกที่ 1

ข้อดี

ข้อเสีย

.....

ผลที่จะเกิดขึ้นตามมา.....

ทางเลือกที่ 2

ข้อดี

ข้อเสีย

.....

ผลที่จะเกิดขึ้นตามมา.....

ทางเลือกที่ 3

ข้อดี

ข้อเสีย

.....

ผลที่จะเกิดขึ้นตามมา.....

ระบุทางเลือกที่ตัดสินใจ.....

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 8

เรื่อง การพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา (Problem-Solving Skill)

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถกำหนดหรือระบุได้ว่าอะไรคือปัญหาที่เกิดขึ้น
2. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถวิเคราะห์ความเป็นไปได้ของแนวทางในการแก้ปัญหาด้วยเหตุและผล
3. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถกำหนดแนวทางและวิธีการในการแก้ปัญหาได้

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 8
2. เชือกตามจำนวนผู้เข้ารับการอบรมกลุ่ม (ความยาว 1 เมตรครึ่ง)
3. ใบงานที่ 18 แบบฟอร์มการแก้ปัญหา
4. กระดาษ A4 ตัดแบ่งครึ่ง และปากกา

วิธีดำเนินการ

ในการพัฒนาทักษะด้านการแก้ปัญหา ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา (Solution-Focused Counseling Theory) โดยใช้เทคนิคคำถามปาฏิหาริย์ (Miracle Question) อีกทั้งใช้วิธีการให้คำปรึกษาเชิงการศึกษาและจิตวิทยา (Psycho-educational Counseling Approach) ได้แก่ การสอนเทคนิคการแก้ปัญหา (Problem Solving Worksheet Technique)

การใช้หลักการให้คำปรึกษาแบบจุลภาค ได้แก่ เทคนิคการฟัง (Listening Technique) เทคนิคการตั้งคำถาม (Questioning Technique) และเทคนิคการให้กำลังใจ (Supportive Technique)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เกมแก้เชือก (Game) เทคนิคการสอน (Teaching) เกี่ยวกับแนวคิดของการให้คำปรึกษากับการแก้ปัญหา และแนวคิดในการเอาชนะปัญหา พัฒนาแนวคิดจากเรซ (Race. 1992: 51-53) การใช้แบบบันทึก

งานการแก้ปัญหา (Problem solving work sheet) พัฒนาจากเจลดาร์ด; และเจลดาร์ด (Geldard; & Geldard. 1999: 204)

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม เพื่อเป็นการสร้างสัมพันธภาพ และทบทวนเนื้อหาของการตัดสินใจในการฝึกอบรมครั้งที่แล้ว
2. ผู้วิจัยเริ่มต้นโดยการเล่นเกม (Game) แก่เชือก โดยให้สมาชิกกลุ่มจับคู่กัน และแจกเชือกคนละ 1 เส้น จากนั้นให้เพื่อนผูกข้อมือของอีกฝ่ายหนึ่ง ทั้ง 2 ข้าง เมื่อผูกเสร็จให้คนที่ผูกเชือกแล้ว ผูกข้อมือของเพื่อน 1 ข้าง จากนั้นให้นำปลายเชือกที่ยังไม่ได้ผูกสอดเข้าด้านในของตนเอง แล้วนำปลายเชือกที่สอดไปผูกข้อมือของเพื่อนอีกข้างหนึ่ง เมื่อเสร็จสิ้น ผู้วิจัยให้เวลาสมาชิกกลุ่มประมาณ 5 นาทีในการแก้เชือก โดยมีกติกาในการเล่นอยู่ 3 ข้อ คือ ข้อที่หนึ่งห้ามใช้มือแก้เชือก ข้อที่สองห้ามหลุดเชือกออกจากข้อมือ และข้อที่สามห้ามตัดเชือก
3. หลังจากเสร็จสิ้นกิจกรรม ผู้วิจัยให้สมาชิกที่สามารถแก้เชือกได้สำเร็จบอกสมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ ว่าที่ทำสำเร็จนั้นทำได้อย่างไร / มีแนวคิดในการแก้ปัญหายังไง จากนั้นผู้วิจัยสรุปแนวคิดเพิ่มเติมจากกิจกรรมว่า เมื่อเกิดปัญหาขึ้นสิ่งสำคัญคือจะต้องรู้ว่าปัญหาคืออะไร และอะไรคือสาเหตุของปัญหา โดยการที่จะต้องพยายามใช้สมองในการคิดไตร่ตรองแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น จึงจะสามารถช่วยในการแก้ปัญหาได้ มิใช่การแก้ปัญหาที่ยังไม่รู้ว่าจะอะไรคือปัญหาและสาเหตุของปัญหาที่เกิดขึ้นคืออะไร

ขั้นตอนการ

1. ผู้วิจัยแจกกระดาษให้สมาชิกกลุ่มเขียนถึงปัญหาที่เกิดขึ้น และเมื่อสมาชิกเขียนเสร็จให้หย่าและโดยมาไว้ตรงกลาง
2. ผู้วิจัยหยิบกระดาษที่สมาชิกเขียนมาอ่านให้สมาชิกกลุ่มฟัง และให้สมาชิกที่เป็นเจ้าของปัญหาเล่าถึงปัญหา พร้อมวิธีการที่สมาชิกกลุ่มแก้ไขปัญหานั้นเป็นอย่างไร และให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันอภิปรายถึงประเด็นปัญหาต่าง ๆ (สุ่มตัวอย่างของสมาชิก 1-2 คน)
3. ผู้วิจัยใช้เทคนิคการตั้งคำถาม (Questioning Technique) และเทคนิคการฟังอย่างตั้งใจ (Active Listening Technique) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มรู้สึกไม่อึดอัดใจในการเปิดเผยหรือเล่าถึงปัญหานั้น ๆ ตลอดจนกระตุ้นให้สมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ แสดงความคิดเห็น ให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อสร้างบรรยากาศในกลุ่มอย่างสร้างสรรค์ (ในกรณีที่สมาชิกกลุ่มยังมีความคลุมเครือกับปัญหา และเป้าหมายในการแก้ปัญหา ผู้วิจัยใช้เทคนิคการใช้คำถามปาฏิหารย์ (Miracle Question Technique) เพื่อกระตุ้นความตั้งใจให้สมาชิกกลุ่มแก้ปัญหา มีความชัดเจนในมุมมองของเป้าหมายในการแก้ปัญหาของตนเอง)

ตัวอย่างคำถาม

“สมมติว่าในคืนนี้ ขณะที่เรากำลังนอนหลับอยู่ มีสิ่งที่เป็นปฏิกิริยาเกิดขึ้นกับตัวเรา และปัญหาที่เราากำลังกลุ้มใจอยู่นั้นได้รับการแก้ไขหรือปัญหานั้น ๆ มันหมดไป ถ้าปฏิกิริยาเกิดขึ้นมันจะทำให้เราเป็นอย่างไร แล้วจะมีอะไรเกิดขึ้นที่จะเป็นสิ่งที่แตกต่างไปจากเดิม”

4. ผู้วิจัยอธิบายแนวคิดของหลักการแก้ปัญหาโดยใช้หลักการของการให้คำปรึกษา ดังนี้

- 1.) มนุษย์ทุกคนเกิดมามีปัญหาทุกคน ไม่มีใครที่ไม่มีปัญหา
- 2.) ปัญหาที่เกิดขึ้นมี 2 ลักษณะ คือ ปัญหาที่สามารถแก้ไขได้ กับ ปัญหาที่ไม่สามารถแก้ไขได้ ดังนั้นถ้าเกิดปัญหาที่ไม่สามารถแก้ไขได้ให้ยอมรับกับปัญหานั้น ๆ
- 3.) บุคคลที่เกิดปัญหามักถูกจำกัดโดยทางแคบ ๆ โดยมุมมองของการมองทุกอย่างในแง่ร้ายกับปัญหาที่เกิดขึ้น (ตอกย้ำกับปัญหา) โดยไม่ได้มุ่งเน้นถึงวิธีการที่จะแก้ปัญหา

นอกจากนี้ผู้วิจัยอธิบายแนวคิดในการเอาชนะปัญหา (Overcoming Problems) พัฒนาแนวคิดจากเรซ (Race, 1992: 51-53) เพื่อสร้างเจตคติที่ดีกับการแก้ปัญหา และสร้างแนวทางในการแก้ปัญหาให้กับสมาชิกกลุ่มโดยมีรายละเอียดดังนี้

- 1.) ยอมรับว่าคุณมีปัญหา (Accept that you may have a problem) เพื่อเป็นการช่วยให้บุคคลไม่ต้องมองหาว่าจะเกิดปฏิกิริยากับตนเอง และจะได้ไม่เสียเวลากับการที่จะกล่าวโทษตนเอง และบุคคลอื่น ๆ
- 2.) บอกให้ได้ว่าปัญหาของคุณคืออะไร (What the problem is) เพื่อทำความเข้าใจว่าอะไรคือสิ่งที่เป็นปัญหาและทำให้คุณไม่สบายใจ
- 3.) ลองมองหาบุคคลที่คุณสามารถจะพูดคุยเกี่ยวกับปัญหาของคุณได้ (Talk about your problem to someone) การมองหาบุคคลที่จะพูดคุยในปัญหาของเรานั้น ควรเป็นบุคคลที่คุณสามารถไว้วางใจได้
- 4.) หาคำตอบว่าทำไมจึงเกิดปัญหาขึ้น (Work out why the problem arose) วิธีนี้อาจจะไม่ช่วยในการแก้ปัญหของคุณในปัจจุบันมากนัก แต่เพื่อเป็นการป้องกันไม่ให้เกิดปัญหาแบบนี้ซ้ำกับคุณอีกในอนาคต
- 5.) ปรึกษากับบุคคลอื่นโดยการบอกถึงแผนการแก้ปัญหของคุณว่าเป็นอย่างไร (Tell someone what you are planning to do) ถ้าคุณไม่มั่นใจว่าวิธีการแก้ปัญหของคุณจะได้ผลหรือไม่ ให้ลองปรึกษากับบุคคลอื่นที่คุณมั่นใจและไว้วางใจ เพื่อบางทีอาจจะมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติม ประกอบกับเป็นการให้คุณได้ทบทวนแผนการแก้ปัญหของคุณด้วย

- 6.) ดำเนินการตามแผนการแก้ปัญหา (Keep a log of what you do) สิ่งนี้จะช่วยให้คุณรู้สึกว่าคุณได้มีการปฏิบัติตามแผนของคุณเพื่อเป็นการแสดงถึงความก้าวหน้าในการแก้ปัญหาด้วย
- 7.) ปรับมุมมองปัญหาว่าไม่ใช่อุปสรรคแต่เป็นโอกาสที่ทำให้คุณพัฒนาตนเอง (Regard each problem as an opportunity to grow) เมื่อคุณรู้สึกเป็นทุกข์กับปัญหา ให้ลองปรับมุมมองใหม่ว่าเป็นสิ่งที่มีคุณค่าในการพัฒนาให้ตัวเองมีทักษะเพิ่มความสามารถกับตนเอง

5. ผู้วิจัยแจกแบบฟอร์มการแก้ปัญหา (Problem solving work sheet) พัฒนาแนวคิดจากเจลดาร์ด; และเจลดาร์ด (Geldard; & Geldard. 1999: 204) (ใบงานที่ 18) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้ทำตามขั้นตอนต่าง ๆ ของการแก้ปัญหา โดยให้สมาชิกกลุ่มได้ลองฝึกการแก้ปัญหาโดยใช้ปัญหาที่สมาชิกกลุ่มได้กล่าวมาในตอนต้น

6. ให้สมาชิกกลุ่มได้รายงาน แสดงความคิดเห็น และอภิปรายร่วมกันในกลุ่มถึงผลการฝึกการแก้ปัญหา พร้อมกับผู้วิจัยสรุปถึงขั้นตอนต่าง ๆ ในการแก้ปัญหา (แผ่นใส่ประกอบการอธิบาย)

ขั้นสรุป

1. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มสรุปเกี่ยวกับทักษะการแก้ปัญหา และกระตุ้นเสริมแรงให้สมาชิกได้สามารถนำแนวทางการแก้ปัญหาไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน
2. ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มได้ซักถามข้อสงสัย และนัดหมาย วัน เวลา และสถานที่ในการฝึกอบรมกลุ่มครั้งต่อไป
3. ผู้วิจัยสรุปเนื้อหาสาระสำคัญของทักษะการตัดสินใจ และทักษะการแก้ปัญหาว่าทั้งสองทักษะเป็นส่วนประกอบที่สำคัญขององค์ประกอบด้านความคิดของทักษะชีวิต

การประเมินผล

สังเกตจากความกระตือรือร้นและการใส่ใจในการให้คำปรึกษา ความร่วมมือในการร่วมทำกิจกรรมและการอภิปรายแสดงความคิดเห็นในกลุ่ม ตลอดจนการตอบคำถามต่าง ๆ

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 8

การพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา

ปัญหาเป็นเรื่องปกติและเกิดขึ้นได้กับมนุษย์ทุก ๆ คน และการแก้ปัญหาก็เป็นทักษะที่จำเป็นและเป็นประโยชน์สำหรับการเผชิญกับความยุ่งยากกับปัญหาต่างๆที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน อย่างไรก็ตามการขาดทักษะของการแก้ปัญหาหรือความสามารถในการแก้ปัญหาก็ก่อให้เกิดความยุ่งยากในการดำเนินชีวิต

เบนาร์ด (Benard. 1993) ให้ความหมายของทักษะการแก้ปัญหว่า หมายถึงความสามารถในการคิดอย่างเป็นนามธรรมที่จะนำไปสู่การแก้ปัญหา การวางแผนในอนาคต และการมองหาความช่วยเหลือจากบุคคลอื่น ๆ

แนวคิดและหลักการในการแก้ปัญหา

- 1.) มนุษย์ทุกคนเกิดมามีปัญหาทุกคน ไม่มีใครที่ไม่มีปัญหา
- 2.) ปัญหาที่เกิดขึ้นมี 2 ลักษณะ คือ ปัญหาที่สามารถแก้ไขได้ กับปัญหาที่ไม่สามารถแก้ไขได้ ดังนั้นถ้าเกิดปัญหาที่ไม่สามารถแก้ไขได้ให้ยอมรับกับปัญหานั้น ๆ
- 3.) บุคคลที่เกิดปัญหามักถูกจำกัดโดยทางแคบ ๆ โดยมุมมองของการมองทุกอย่างในแง่ร้ายกับปัญหาที่เกิดขึ้น (ตอกย้ำกับปัญหา) โดยไม่ได้มุ่งเน้นถึงวิธีการที่จะแก้ปัญหา

นอกจากนี้ เรซ (Race. 1992) ได้แนะนำแนวคิดของการแก้ปัญหาเมื่อบุคคลเผชิญกับปัญหาไว้ดังนี้

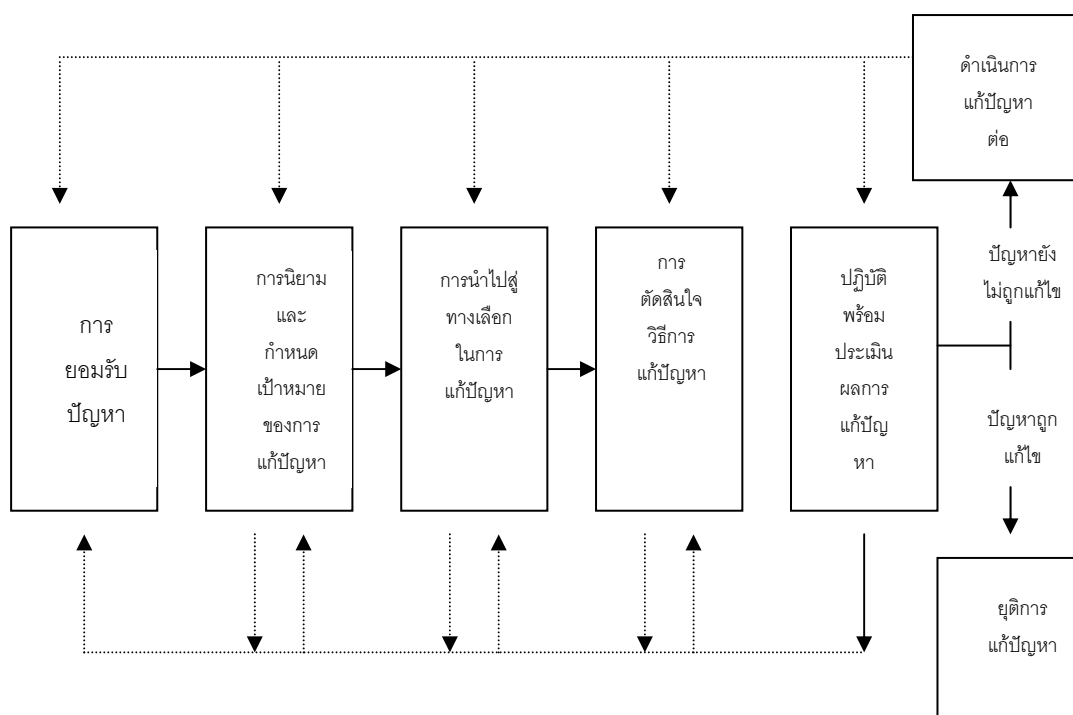
- ยอมรับว่าคุณมีปัญห (Accept that you may have a problem) เพื่อเป็นการช่วยให้บุคคลไม่ต้องมองหาว่าจะเกิดปฏิกิริยากับตนเอง และจะได้ไม่เสียเวลากับการที่จะกล่าวโทษตนเอง และบุคคลอื่น ๆ
- บอกให้ได้ว่าปัญหาของคุณคืออะไร (What the problem is) เพื่อทำความเข้าใจว่าอะไรคือสิ่งที่เป็นปัญหาและทำให้คุณไม่สบายใจ
- ลองมองหาบุคคลที่คุณสามารถจะพูดคุยเกี่ยวกับปัญหาของคุณได้ (Talk about your problem to someone) การมองหาบุคคลที่จะพูดคุยในปัญหาของเรานั้น ควรเป็นบุคคลที่คุณสามารถไว้วางใจได้
- หาคำตอบว่าทำไมจึงเกิดปัญหขึ้น (Work out why the problem arose) วิธีนี้อาจจะไม่ได้ช่วยในการแก้ปัญหของคุณในปัจจุบันมากนัก แต่เพื่อเป็นการป้องกันไม่ให้เกิดปัญหาแบบนี้ซ้ำกับคุณอีกในอนาคต
- ปรึกษามองคนอื่นโดยการบอกถึงแผนการแก้ปัญหของคุณว่าเป็นอย่างไร (Tell someone what you are planning to do) ถ้าคุณไม่มั่นใจว่าวิธีการแก้ปัญหของคุณจะได้ผลหรือไม่ ให้ลองปรึกษากับบุคคลอื่นที่คุณมั่นใจและไว้วางใจ เพื่อบางทีอาจจะมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติม ประกอบกับเป็นการให้คุณได้ทบทวนแผนการแก้ปัญหของคุณด้วย

- ดำเนินการตามแผนการแก้ปัญหา (Keep a log of what you do) สิ่งนี้จะช่วยให้คุณรู้สึกว่าคุณได้มีการปฏิบัติตามแผนของคุณเพื่อเป็นการแสดงถึงความก้าวหน้าในการแก้ปัญหาด้วย
- ปรับมุมมองปัญหาว่าไม่ใช่อุปสรรคแต่เป็นโอกาสที่ทำให้คุณพัฒนาตนเอง (Regard each problem as an opportunity to grow) เมื่อคุณรู้สึกเป็นทุกข์กับปัญหา ให้ลองปรับมุมมองใหม่ว่าเป็นสิ่งที่มีคุณค่าในการพัฒนาให้ตัวเองมีทักษะเพิ่มความสามารถกับตนเอง

กระบวนการการแก้ปัญหายังเป็นระบบ

นอกจากนี้ สไปเกลอร์; และกวเวรเมท (Spiegle; & Guevremont. 1998) ได้เสนอแนวคิดของกระบวนการพื้นฐานการแก้ปัญหา ไว้ว่าประกอบด้วยขั้นตอนต่าง ๆ คือ

1. การยอมรับในปัญหาที่เกิดขึ้น
2. การนิยามปัญหาและการกำหนดเป้าหมายในการแก้ปัญหา
3. การนำไปสู่ทางเลือกต่าง ๆ ในการแก้ปัญหา
4. การตัดสินใจวิธีการแก้ปัญหาที่ดีและเหมาะสมที่สุด
5. การปฏิบัติพร้อมทั้งการประเมินประสิทธิผล โดยขั้นตอนแสดงดังภาพประกอบ



ใบงานที่ 18
แบบฟอร์มขั้นตอนการแก้ปัญหา
(Problem – Solving Step Worksheet)

ขั้นที่ 1 กำหนด / ระบุปัญหาที่เกิดขึ้น คือ.....

.....

(อธิบายเกี่ยวกับเหตุการณ์และประเด็นสำคัญที่เป็นประเด็นปัญหาที่เกิดขึ้น : อะไรคือปัญหา)

ขั้นที่ 2 สาเหตุของปัญหา คือ.....

.....
 (บอกถึงสาเหตุต่าง ๆ ที่ทำให้เกิดปัญหานั้น)

ขั้นที่ 3 กำหนดแนวทาง / วิธีที่เป็นไปได้ในการแก้ปัญหา.....

1.....

2.....

3.....

4.....

(เขียนถึงแนวทาง / วิธีการแก้ปัญหาที่คุณคิดว่าคุณสามารถใช้ในการแก้ปัญหาในครั้งนี้ได้)

ขั้นที่ 4 ระบุข้อดี / ข้อเสีย ของแนวทางที่จะใช้ในการแก้ปัญหา

ข้อดี	ข้อเสีย
วิธีที่ 1.....	
วิธีที่ 2.....	
วิธีที่ 3.....	
วิธีที่ 4.....	

ขั้นที่ 5 เลือกแนวทาง / วิธีการในการแก้ปัญหาที่ดีที่สุด

.....

ขั้นที่ 6 ระบุขั้นตอนของแนวทางในการแก้ปัญหา พร้อมระบุถึงสิ่งที่คิดว่าจำเป็นที่จะช่วยในการแก้ปัญหา

ขั้นตอน	สิ่งที่จำเป็น
1.....	
2.....	
3.....	

ขั้นที่ 7 ทบทวนถึงความก้าวหน้าหลังการดำเนินการแก้ปัญหาพร้อมกับสิ่งที่มีการเปลี่ยนแปลงหลังจากแก้ปัญหาแล้ว.....

.....

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 9

เรื่อง การพัฒนาทักษะการจัดการความเครียด (Stress Managing Skill)

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถควบคุมความคิดในทางลบเมื่อเกิด
ความเครียดได้
2. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถหาวิธีการผ่อนคลายความเครียด
ความวิตกกังวล หรือความไม่สบายใจได้

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 9
2. ใบงานที่ 19 แบบประเมินความเครียด
3. ใบงานที่ 20 แบบบันทึกความเครียด
4. ใบงานที่ 21 แบบฟอร์มการค้นหาการสนับสนุนทางสังคม
5. ใบงานที่ 22 แบบฟอร์มบันทึกการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ
6. แผ่นใสประกอบการอธิบาย เหตุการณ์ที่ทำให้ไม่สบายใจ (การกำหนดความคิดใหม่)
7. แผ่นใสประกอบการอธิบาย เทคนิคการประเมินตนเองอย่างถูกต้อง

วิธีดำเนินการ

ในการพัฒนาทักษะการจัดการความเครียด ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบ
ความคิด (Cognitive Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิค 3 คำถาม (Three-Questions
Technique) เทคนิคการกำหนดความคิดใหม่ (Reframing Thoughts Technique) พัฒนาจาก
คาร์ลสัน; สเปนเซอร์; และลีวิส (Carlson; Sperry; & Lewis. 1997: 64) นอกจากนี้จะใช้ทฤษฎีการ
ให้คำปรึกษาแบบความคิด ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral
Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (Muscle relaxation)
พัฒนาแนวคิดจากคาร์ลสัน; และเบอร์สไตน์ (Carlson; & Bernstein. 1995: 26-27) เทคนิคการ
ให้บ้าน (Home work) พัฒนาแนวคิดจากสชิรัลดี (Schiraldi. 2000: 113)

อีกทั้งการประยุกต์การใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เทคนิคการประเมินตนเอง
โดยใช้แบบวัดความเครียด (Stress Assessment) พัฒนาจากทรูป; และคลาสเทลลูชี (Throop;
& Castellucci. 1999: 261) เทคนิคการสอน (Teaching) รูปแบบต่าง ๆ ของการคิดทางลบ
ตามแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด โดยพัฒนาแนวคิดจากชาร์ฟ (Sharf. 2001:

378-380) เทคนิคการวิเคราะห์ตนเอง (Self analysis) เกี่ยวกับความเครียด แบบฟอร์มบันทึกความเครียด เทคนิคการค้นหาการสนับสนุนทางสังคม พัฒนาแนวคิดจากทรูป; และคลาสเทลลูชี (Throop; & Castellucci. 1999: 266) ตลอดจนเทคนิคการประเมินตนเองอย่างถูกต้อง (Making Accurate Primary Appraisals Technique) พัฒนาแนวคิดจากไคลน์ (Kleinke. 1998 : 76-77)

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายและพูดคุยกับสมาชิกกลุ่มเรื่องทั่ว ๆ ไป และซักถามถึงประสบการณ์ในการเข้ากลุ่มครั้งที่ 8 พร้อมกับถามสมาชิกกลุ่มว่าเมื่อเกิดปัญหาต่าง ๆ ขึ้นแล้วทำให้เรารู้สึกอย่างไร
2. ผู้วิจัยให้สมาชิกทำแบบประเมินความเครียด (Stress Assessment) (ใบงานที่ 19) ซึ่งพัฒนาแนวคิดจากทรูป; และคลาสเทลลูชี (Throop; & Castellucci. 1999)
3. ผู้วิจัยแปลผลคะแนนเพื่อตรวจสอบดูว่าสมาชิกมีความเครียดระดับใด พร้อมทั้งให้สมาชิกรายงานผลคะแนนของตัวเอง
4. ผู้วิจัยสรุปให้สมาชิกกลุ่มทราบถึงความเครียดส่งผลต่อชีวิตอย่างไร และความเครียดสามารถป้องกันและแก้ไขได้ถ้าเรารู้วิธีการที่เหมาะสม

ขั้นตอนการ

1.. ผู้วิจัยอธิบายให้สมาชิกกลุ่มมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับธรรมชาติของความเครียด สาเหตุของความเครียด และเรียนรู้เกี่ยวกับบทบาทของความเกี่ยวข้องทางด้านความคิดและอารมณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด ตลอดจนรูปแบบต่าง ๆ ของการคิดทางลบ หรือการคิดที่บิดเบือนตามแนวคิดของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) ได้แก่

- 1.) การคิดแบบ 2 ขั้ว
- 2.) การเลือกสรุปความคิด
- 3.) การสรุปการคิดอย่างไร้เหตุผล
- 4.) การคิดแบบหายหน้า
- 5.) การคิดเกินความเป็นจริง
- 6.) การคิดโดยยึดเป็นเรื่องราวส่วนตัว

2. ผู้วิจัยแจกแบบฟอร์มบันทึกความเครียด (ใบงานที่ 20) ให้กับสมาชิกกลุ่ม และให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนเขียนถึงเหตุการณ์ที่ทำให้ตนเองรู้สึกเครียดหรือวิตกกังวล หรือเหตุการณ์ที่ทำให้รู้สึกไม่สบายใจ

3. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มบอกถึงเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียดในกลุ่ม และผู้วิจัยซักถามถึงวิธีการจัดการในการจัดการกับความเครียดนั้น ๆ ของสมาชิกว่ามีอะไรบ้าง ตลอดจนขอความคิดเห็น ข้อมูลย้อนกลับจากสมาชิกคนอื่น ๆ

4. ผู้วิจัยอธิบายถึงเทคนิคในการจัดการความเครียด ความกังวล ความไม่สบายใจต่าง ๆ ได้แก่

4.1 การกำหนดความคิดใหม่ หรือการมองมุมใหม่ (Reframing Thoughts) เป็นการมองปัญหาใหม่ (Relabeling) การตีความหมายในทางบวก (Positive Interpretation) การให้ความหมายในทางบวก (Positive Connotation) โดยที่ผู้วิจัยพยายามเสนอให้สมาชิกได้พิจารณาหรือมองปัญหาให้แตกต่างจากเดิม โดยผู้วิจัยให้ตัวอย่างสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียดหรือความวิตกกังวลกับสมาชิกกลุ่ม จากนั้นให้สมาชิกกลุ่มได้ลองทำแบบฝึกหัดการกำหนดความคิดใหม่ หรือการตีความหมายเหตุการณ์ในทางบวก (แผ่นใส่ประกอบการอธิบาย : เหตุการณ์ไม่สบายใจต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้น)

4.2 การใช้เทคนิคการประเมินตนเองอย่างถูกต้อง (Making Accurate Primary Appraisals Technique) โดยผู้วิจัยกล่าวถึงว่า บางครั้งเมื่อเกิดความเครียด กังวล ไม่สบายใจขึ้น คนเรามักจะประเมินตนเองในทางที่ไม่ถูกต้องหรือไม่เหมาะสม ตัวอย่างเช่น “ฉันมันโง่เลยสอบตก” “ที่เธอต้องเลิกกับฉันเพราะฉันมันไม่ดีพอ” ประโยคของความคิดเหล่านี้เป็นสิ่งที่บั่นทอนจิตใจในการดำเนินชีวิต ดังนั้นหากเกิดเหตุการณ์เหล่านี้ขึ้นเราต้องรู้จักการประเมินตนเองอย่างถูกต้อง โดยผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์ขึ้น และให้สมาชิกลองประเมินตนเองกับเหตุการณ์ต่าง ๆ เหล่านี้

4.3 การใช้เทคนิค 3 คำถาม (The three-question technique) เป็นเทคนิค 3 คำถามประกอบด้วยชุดคำถาม 3 คำถาม เพื่อช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้ทบทวนความคิดในทางลบ โดยแต่ละคำถามเป็นวิธีการในการค้นหาเพิ่มเติมในเรื่องความคิดในเชิงลบ และจะได้มาซึ่งความคิดที่เป็นรูปธรรม (Objective Thinking) เพิ่มมากขึ้น (Sharf. 2000: 387)

ตัวอย่างคำถาม

1. อะไรเป็นหลักฐานในความเชื่อนั้น ?
2. สมาชิกกลุ่มสามารถตีความเกี่ยวกับสถานการณ์ได้ว่าอย่างไรอีก ?
3. ถ้าสิ่งนั้นเป็นจริง มันมีอะไรที่เกี่ยวข้องกันอีก หรือมันจะเป็นอย่างไร ?

4.4 การใช้เทคนิคการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (Muscle Relaxation Training Technique) โดยเทคนิคการผ่อนคลายกล้ามเนื้อได้พัฒนาแนวคิดจากคาร์สัน; และเบอนส์ไตน์ (Carlson; & Bernstein.1995: 26-27) ได้แก่

- 1.) ผู้วิจัยกล่าวถึงวัตถุประสงค์ของการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (ประโยชน์และเงื่อนไขต่าง ๆ)
- 2.) ให้สมาชิกกลุ่มนั่งในท่าทางที่ผ่อนคลายที่สุด (นั่งหลังตรงติดพนักพิง / สมาชิกคนใดรู้สึกอึดอัดกับทางเบาะให้ปลดเข็มขัดออก และถอดรองเท้า)
- 3.) ให้สมาชิกหลับตาเพื่อหลบหลีกสิ่งเร้าจากการมองเห็น จากนั้นให้เริ่มสูดลมหายใจยาว ๆ ทั้งหายใจเข้า และหายใจออก โดยให้สมาชิกให้ความสนใจอยู่กับการหายใจ (รู้ว่ากำลังหายใจเข้า และรู้ว่ากำลังหายใจออก)

4.) ให้สมาชิกกลุ่มเริ่มเกร็งและคลายกล้ามเนื้อที่ละส่วน โดยขั้นแรกให้ค่อย ๆ เริ่มเกร็งกล้ามเนื้อจนรู้สึกตึงที่สุด แต่ไม่ตึงมาก (ต้องไม่รู้สึกปวด / เป็นตะคริว) และเกร็งไว้สักพัก (ประมาณ 5-7 วินาที) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มรับรู้ถึงความตึงเครียดที่เกิดขึ้นในกล้ามเนื้อ แล้วจึงคลายกล้ามเนื้อออกทันที (เพื่อให้รับรู้ว่าการคลายกล้ามเนื้อผ่อนคลายอย่างแท้จริง และรู้สึกสบายจากการได้ผ่อนคลายของกล้ามเนื้อ)

ตัวอย่าง

“เมื่อผมบอกให้ทุกคนเกร็งกล้ามเนื้อที่หน้าผากของคุณ ให้ทุกคนเหลือกตาขึ้นข้างบนทันที และเกร็งกล้ามเนื้อไว้ให้จนรับรู้ถึงความตึงบนหน้าผาก เกร็งไว้อยู่นั้น จนกว่าผมจะบอกให้ผ่อนคลาย และเมื่อผมบอกว่าผ่อนคลายให้สมาชิกทุกคนคลายกล้ามเนื้อทันที”

5.) ในการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อนั้นจะเริ่มจากที่ทำนอง หน้าขา มือ แขน ต้นแขน หัวไหล่ หน้าอก หน้าท้อง คอ หน้าผาก คิ้ว ตา และปากตามลำดับ ให้สมาชิกกลุ่มสามารถแยกแยะความรู้สึกที่เกิดขึ้นได้ในขณะฝึกทั้งการเกร็งและการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ

4.5 การใช้เทคนิคการค้นหาคำสนับสนุนทางสังคม (Seeking Social Support Technique) โดยมีแบบฟอร์มการค้นหาคำสนับสนุนทางสังคม (ใบงานที่ 21) โดยผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มได้ทำโดยพัฒนาจากทรูป; และคลาสเทลลูชี (Throop; & Castellucci. 1999: 265-266) เพื่อให้สมาชิกได้ตระหนักถึงบุคคลหรือเครือข่ายในการสนับสนุนเมื่อเกิดปัญหาหรือความเครียด

5. หลังจากได้อธิบายเทคนิคต่าง ๆ เสร็จสิ้น ผู้วิจัยกระตุ้นให้สมาชิกกลุ่มได้นำเทคนิคต่าง ๆ ไปใช้กับการจัดการความเครียดของตนเองในชีวิตประจำวัน

ขั้นสรุป

1. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มสรุปสาระสำคัญและประเด็นต่าง ๆ ในการฝึกทักษะการจัดการความเครียด
2. ผู้วิจัยให้การบ้าน (Home work assignment) โดยให้แบบบันทึกการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (ใบงานที่ 22) โดยพัฒนาจากสชิราลดี (Schiraldi. 2000: 113) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้นำเทคนิคการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อไปใช้นอกกลุ่มการฝึกอบรม
3. ผู้วิจัยเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มซักถาม และนัดหมายวัน เวลา สถานที่ในการฝึกอบรมในครั้งต่อไป

การประเมินผล

1. สังเกตจากแบบประเมินความเครียด
2. สังเกตจากการร่วมทำกิจกรรม แสดงความคิดเห็น การซักถาม และการสรุปประเด็นสำคัญต่าง ๆ ของการฝึกทักษะการจัดการความเครียด

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 9

การพัฒนาทักษะการจัดการความเครียด

ความเครียด (Stress) หมายถึง ปฏิกริยาการตอบสนองของร่างกายที่ไม่เฉพาะเจาะจงต่อความต้องการต่าง ๆ ที่กระทำต่อร่างกาย หรือสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่งที่บุคคลเข้าไปเกี่ยวข้องโดยการถูกคุกคามหรือไม่สามารถหาหนทางแก้ไข

นอกจากนี้ กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2541 : 9) ได้ให้ความหมายของความเครียดว่า หมายถึง ภาวะของอารมณ์ (Emotion) หรือความรู้สึก (Feeling) ที่เกิดขึ้นเมื่อเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ที่ทำให้รู้สึกไม่สบายใจ คับข้องใจ หรือถูกบีบคั้น กดดันจิตใจจนทำให้เกิดความทุกข์ใจ สบสน โกรธ หรือเสียใจ

ประเภทของความเครียด

ลักขณา สิริวัฒน์ (2544 : 160-162) ได้จำแนกประเภทของความเครียดไว้หลายชนิด ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับว่าจะใช้เกณฑ์อะไรในการแบ่งประเภท ได้แก่

ประเภทที่ 1 จำแนกตามผลที่เกิดขึ้น ซึ่งสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ลักษณะ ได้แก่

1.1 ความเครียดที่ส่งผลทางลบ (Negative Stress) ซึ่งความเครียดลักษณะนี้เป็นความเครียดที่ก่อให้เกิดความทุกข์ ความไม่สบายใจ หรือความอึดอัดใจให้กับบุคคล เช่น การหย่าร้าง การถูกทำโทษ การถูกให้ออกจากงาน เป็นต้น

1.2 ความเครียดที่ส่งผลทางบวก (Positive Stress) เป็นความเครียดที่ก่อให้เกิดความสุข ความสบายใจ และความพึงพอใจ ได้แก่ การได้รับรางวัล การได้เลื่อนตำแหน่งหน้าที่การงาน การแต่งงาน เป็นต้น

ประเภทที่ 2 จำแนกตามสาเหตุที่เกิดขึ้น สามารถแบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ ได้แก่

2.1 ความเครียดจากเวลา (Time Stress) เป็นความเครียดที่เกิดจากการมีเวลาไม่เพียงพอในการที่จะกระทำสิ่งใดให้สำเร็จ

2.2 ความเครียดจากสถานการณ์ (Situation Stress) เป็นความเครียดที่เป็นผลมาจากบุคคลที่อยู่ในสถานการณ์ที่ถูกคุกคามทางจิตใจ ซึ่งไม่สามารถควบคุมหรือหาวิธีแก้ไขสถานการณ์นั้น ๆ ได้

2.3 ความเครียดที่เกิดจากการคาดการณ์ (Anticipatory Stress) เป็นความเครียดหรือความรู้สึกทุกข์ใจในการที่จะต้องติดต่อกับบุคคลที่เข้ากันไม่ได้ หรือต้องเผชิญหน้ากับบุคคลที่มีพฤติกรรมที่ไม่ปรารถนา

ประเภทที่ 3 จำแนกตามแหล่งที่เกิด สามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ได้แก่

3.1 ความเครียดทางด้านชีววิทยา (Biological Stress) หรือร่างกาย (Physical Stress) เช่น การเกิดอุบัติเหตุต่าง ๆ การมีโรคประจำตัว การเปลี่ยนแปลงของร่างกายในวัยต่าง ๆ

3.2 ความเครียดทางด้านจิตใจ (Psychological Stress) เป็นสภาพการณ์ที่กระทบหรือคุกคามที่สืบเนื่องมาจากความคิดของตนเอง โดยเกิดจากการหมกมุ่นอยู่กับเรื่องเดิมที่ทำให้ทุกข์ใจ หรืออาจเกิดจากการได้รับข้อมูลจากคนอื่นก็ได้

ประเภทที่ 4 จำแนกตามความสามารถในการป้องกันความเครียด สามารถแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ดังนี้

4.1 ความเครียดที่สามารถหลีกเลี่ยงได้ (Avoid Stress) เช่น ไม่ชอบอากาศร้อนในห้องนอน ก็สามารถติดตั้งเครื่องปรับอากาศในห้องนอนได้

4.2 ความเครียดที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ (Unavoidable Stress) เช่น ความเครียดที่เกิดจากการเจ็บป่วย ความเครียดจากการทำงาน เป็นต้น

ลักษณะอาการของความเครียด (Symptoms of Stress)

มีสัญญาณและอาการของความเครียดอยู่หลากหลายลักษณะที่สามารถสังเกต ได้ว่าเมื่อไหร่จึงถึงบุคคลนั้น ๆ กำลังประสบความเครียดอยู่ ฝ่ายให้บริการคำปรึกษา มหาวิทยาลัย บัฟฟาโล ได้จัดประเภทของอาการความเครียดไว้ 4 ชนิด ดังนี้

1. ด้านความรู้สึก (Feeling) ได้แก่ ความรู้สึกกังวล ความรู้สึกกลัว ความรู้สึกโมโห ฉุนเฉียวง่าย ความรู้สึกขุ่นเคือง
2. ด้านความคิด (Thoughts) ได้แก่ ความภาคภูมิใจในตนเองต่ำ ความกลัวความล้มเหลว ขาดสมาธิ เหมินอายง่าย กังวลเกี่ยวกับเรื่องอนาคต หมกมุ่นในความคิดและเรื่องงาน สะเพร่า ขาดการระมัดระวัง เป็นต้น
3. ด้านพฤติกรรม (Behavior) ได้แก่ พูดติดอ่างและพูดเร็ว ร้องไห้โดยไม่มีเหตุผล หุนหันพลันแล่น หัวเราะเสียงดัง กัดฟัน สูบบุหรี่จัด เพิ่มปริมาณการใช้จ่ายและเครื่องดื่มประเภทแอลกอฮอล์ กินอาหารน้อยหรือมากเกินไป เป็นต้น
4. ด้านร่างกาย (Physiological) ได้แก่ มือเปียกเหงื่อ หัวใจเต้นแรง ปวดศีรษะ ปวดเมื่อยคอและหลัง เป็นต้น

หลักการและเทคนิคในการลดความเครียด

1. การควบคุมความคิดทางลบ (Controlling Negative Thinking)

การคิดที่ดี (Healthy Thinking) คือการไม่คิดในแง่ลบ คนส่วนใหญ่ที่มีปัญหาในเรื่องอารมณ์ ไม่ว่าจะเป็น ความเครียด ความซึมเศร้า ความวิตกกังวล หรือความไม่สบายใจนั้นเป็นผลมาจากการมุ่งให้ความสนใจหรือการหมกมุ่นเกี่ยวกับความรู้สึกที่ไม่ดี การกระทำที่ย่ำคิดและการหมกมุ่นในความคิดกับเหตุการณ์ที่ไม่พึงปรารถนาและความรู้สึกไม่มีความสุขจะทำให้

เกิดปัญหาต่าง ๆ วิธีการที่จะช่วยในการควบคุมความคิดทางลบนั้นสามารถทำได้ดังนี้ (Kleinke. 1998 : 83-92)

- 1.) การคิดโดยการปรับเปลี่ยนความคิด (Thinking Adaptive Thoughts)
- 2.) การหยุดคิดการคิดในทางลบ (Stopping Negative Thoughts)
- 3.) การฝึกการคิดในเชิงบวก (Practicing Positive Thoughts)
- 4.) การรับภาระรับผิดชอบในความคิดของตนเอง (Taking Charge of your Thinking)

2. กฎ 5 ประการในการเผชิญกับความวิตกกังวล (Five Rules for Coping with Anxiety)

- ประการที่ 1 คือ ห้ามเป็นผู้หลีกเลี่ยง (Don't be avoider)
- ประการที่ 2 คือ การใช้การเผชิญทางบวก (Use positive confrontation)
- ประการที่ 3 คือ มีความรอบรู้ในการกำหนดทิศทาง (Be mastery-oriented)
- ประการที่ 4 คือ การเก็บบันทึก (Keep records)
- ประการที่ 5 คือ การเต็มใจที่ทำงาน (Be willing to work)

3. เทคนิคเบื้องต้นในการลดความเครียด นอกจากหลักการเบื้องต้นดังกล่าวข้างต้นแล้ว มีเทคนิคเบื้องต้นที่จะช่วยในการลดความเครียด ดังนี้

1. ตระหนักรู้ในการตอบสนองต่อความเครียดของตนเอง
2. เสริมแรงตนเอง ด้วยข้อความทางบวก
3. หลีกเลี่ยงการแข่งขันที่ไม่จำเป็น
4. พัฒนาพฤติกรรมการกล้าแสดงออก
5. ยอมรับในข้อจำกัดของตนเอง และโปรดยอมรับไว้เสมอว่าทุกคนย่อมมีเอกลักษณ์ของตนเอง และมีความแตกต่างกัน
6. ออกกำลังกาย
7. กินอาหารให้สมดุลในแต่ละวัน
8. พุดคุยกับเพื่อนที่สามารถไว้วางใจได้เกี่ยวกับความกังวลนั้น ๆ
9. เรียนรู้ในการที่จะใช้เวลาได้อย่างเหมาะสม
10. มีการกำหนดเป้าหมายที่เป็นไปได้ในชีวิต
11. จัดเรียงลำดับความสำคัญของกิจกรรมในแต่ละวัน

4. การฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ โดยใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยาเมื่อรู้สึกตึงเครียด โดยมีรายละเอียดดังนี้

4.1 ความหมาย

การฝึกผ่อนคลายกล้ามเนื้อ หมายถึง การลดความตึงเครียดของกล้ามเนื้อต่าง ๆ อย่างเป็นขั้นตอน ในการฝึกนี้ผู้ฝึกจะได้เรียนรู้และสามารถแยกแยะความรู้สึกขณะเกร็งและ

ขณะคลายกล้ามเนื้อในแต่ละส่วนได้ ตลอดทั้งได้เรียนรู้การควบคุมความคิด ความรู้สึกของตนเองให้มากขึ้น และสามารถผ่อนคลายความรู้สึกและอาการต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น

4.2 เจาะไขการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ

บุคคลที่มีสภาพร่างกายไม่พร้อมไม่ควรจะฝึกเทคนิคการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ ได้แก่ รู้สึกหิวหรืออึดจนเกินไป หรือเหน็ดเหนื่อยจากการออกกำลังกาย บุคคลที่ฝึกผ่อนคลายไม่เพียงพอ ง่วงนอน หรือผู้มีอาการบาดเจ็บทางร่างกาย เป็นต้น

4.3 ขั้นตอนการฝึกเทคนิคการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ

1. การเริ่มต้นโดยการนั่งในท่าทางที่ผ่อนคลายที่สุด (นั่งหลังตรงติดพนักพิง / สมาชิกคนใดรู้สึกอึดอัดกับกางเกงให้ปลดเข็มขัดออก และถอดรองเท้าทุกเท้า)
2. หลับตาเพื่อหลบหลีกสิ่งเร้าจากการมองเห็น จากนั้นให้เริ่มหายใจยาว ๆ ทั้งหายใจเข้า และหายใจออก โดยให้ความสนใจอยู่กับการหายใจ (รู้ว่กำลังหายใจเข้า และรู้ว่กำลังหายใจออก)
3. เริ่มเกร็งและคลายกล้ามเนื้อทีละส่วน โดยขั้นแรกให้ค่อย ๆ เริ่มเกร็งกล้ามเนื้อจนรู้สึกตึงที่สุด แต่ไม่ตึงมาก (ต้องไม่รู้สึกปวด / เป็นตะคริว) และเกร็งไว้สักพัก (ประมาณ 5-7 วินาที) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มรับรู้ถึงความตึงเครียดที่เกิดขึ้นในกล้ามเนื้อ แล้วจึงคลายกล้ามเนื้อออกทันที (เพื่อให้รับรู้ว่กล้ามเนื้อผ่อนคลายอย่างแท้จริง และรู้สึกสบายจากการได้ผ่อนคลายของกล้ามเนื้อ)
4. ในการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อนั้นจะเริ่มจากที่เท้า น่อง หน้าขา มือ แขน ต้นแขน หัวไหล่ หน้าอก หน้าท้อง คอ หน้าผาก คิ้ว ตา และปากตามลำดับ ให้สมาชิกกลุ่มสามารถแยกแยะความรู้สึกที่เกิดขึ้นได้ในขณะฝึกทั้งการเกร็งและการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ

ประเภทต่าง ๆ ของความคิดที่บิดเบือน

ประเภทที่ 1 การคิดแบบ 2 ขั้วตรงข้าม (Dichotomous thinking) เป็นการคิดโดยคิดว่าสิ่งต่าง ๆ หากไม่อย่างนี้ก็ต้องเป็นอย่างอื่น ความคิดประเภทนี้จะถูกจำกัดในการคิดแบบ ทั้งหมด หรือ ศูนย์ หรือ 2 ขั้วตรงข้าม ตัวอย่างเช่น นักเรียนพูดว่า " ถ้าฉันไม่ได้ A ในการสอบครั้งนี้ ฉันก็จะสอบตก" ซึ่งเป็นการถูกจำกัดในการคิดแบบ 2 ขั้วตรงข้าม เกรด A- และ B+ กลายมาเป็นสอบตกและถูกมองว่าไม่พึงพอใจกับสิ่งที่ได้รับ

ประเภทที่ 2 การสรุปแบบเลือกเอา (Selective abstraction) บางครั้งบุคคลเก็บเอาข้อคิดเห็นหรือข้อเท็จจริงจากเหตุการณ์เพื่อเป็นการยืนยันความคิดที่ซึมเศร้าหรือการคิดในแง่ลบ ตัวอย่างเช่น นักเบสบอลผู้ซึ่งตีลูกและลงแข่งสำเร็จมามากอาจจะมุ่งมองเฉพาะจุดผิดพลาดที่เขาทำและยึดติดกับข้อผิดพลาดนั้น ๆ ดังนั้นนักเบสบอลคนนี้ได้สรุปแบบเลือก

เฉพาะเหตุการณ์เพียงเหตุการณ์เดียวจากภาพรวมในหลายเหตุการณ์โดยการดึงข้อสรุปในแง่ลบเพื่อให้รู้สึกเศร้า

ประเภทที่ 3 การลงสรุปอย่างไร้เหตุผล (Arbitrary inference.) หมายถึง การสรุปที่ขัดแย้ง หรือขาดข้อเท็จจริง หรือหลักฐานต่าง ๆ มาสนับสนุน โดยสามารถแบ่งออกเป็น 2 แบบ ได้แก่

1) การอ่านใจ (mind reading) หมายถึง เป็นความคิดที่เราคาดการณ์ว่าคนอื่นนั้นจะรู้สึกหรือเขาคิดอย่างไรกับเรา ตัวอย่างเช่น นักเรียนคนหนึ่งอาจสรุปว่าเพื่อนไม่ชอบเขา เพราะไม่มีใครไปดูหนังกับเขา แต่ในความเป็นจริงแล้ว เพื่อน ๆ อาจมีหลายเหตุผลที่ไม่ไปกับ

2) การคาดคะเนแง่ลบ (negative prediction) หมายถึง บุคคลเชื่อว่ามีบางอย่างที่ไม่ดีกำลังจะเกิดขึ้น แม้ว่าอาจจะไม่มีหลักฐานอะไรมาสนับสนุนความคิดความเชื่อเหล่านั้น เช่น บุคคลอาจคาดคะเนว่าจะสอบตก แม้ว่าบุคคลคนนั้นจะทำข้อสอบได้อย่างดี และเตรียมพร้อมสำหรับการสอบ ในกรณีนี้การลงสรุปเกี่ยวกับการสอบตกเป็นการคาดคะเนแง่ลบไม่มีข้อเท็จจริงอะไรมาสนับสนุนกับเหตุการณ์นั้น ๆ ดังนั้นทั้งการอ่านใจและการคาดคะเนแง่ลบทำให้เกิดการลงสรุปอย่างไร้เหตุผลซึ่งอยู่บนพื้นฐานของการขาดการสนใจต่อข้อมูลที่มีอยู่ และ/หรือบิดเบือนข้อมูลที่มีอยู่ทำให้เกิดความเครียดหรือความวิตกกังวลได้

ประเภทที่ 4 การคิดหายนะ (Catastrophizing) ในการบิดเบือนทางความคิดแบบนี้ บุคคลจะนำเหตุการณ์ที่วิตกกังวลอยู่มาขยายเพื่อให้เกินความจริง และเพื่อให้เกิดความน่ากลัว ตัวอย่างเช่น “ฉันรู้ว่าเมื่อฉันได้พบกับอาจารย์ ฉันจะพูดบางอย่างที่โง่ ๆ ออกมาซึ่งทำให้เสียมากต่อเกรดของฉัน ฉันรู้ว่าฉันจะพูดบางอย่างที่จะทำให้อาจารย์ลดเกรดของฉัน” ความคิดเหล่านี้ย่อมทำให้อาจกลายมาเป็นเรื่องหายนะได้

ประเภทที่ 5 การคิดแบบสรุปเกินจริง (Overgeneralization). เป็นการสร้างกฎเกณฑ์จากเหตุการณ์ร้าย ๆ 2-3 ครั้ง บุคคลบิดเบือนความคิดโดยผ่านการสรุปเกินจริง ตัวอย่างเช่น นักศึกษาปวส.ชั้นปีที่ 2 ของวิทยาลัยอาจสรุปดังนี้ “เพราะฉันทำข้อสอบภาษาอังกฤษในครั้งแรกไม่ได้ ดังนั้นฉันไม่สามารถทำภาษาอังกฤษได้อีก” ดังนั้นประสบการณ์แง่ลบ 2-3 ครั้งก็ถูกสรุปเกินจริงมาเป็นกฎเกณฑ์ที่ส่งผลต่อพฤติกรรมในอนาคต

ประเภทที่ 6 การคิดโดยการทำให้เป็นเรื่องส่วนตัว (Personalization) การพูดถึงเหตุการณ์ที่ไม่เกี่ยวข้องกับบุคคลแต่ทำให้มีความหมายเป็นการบิดเบือนความคิดในแง่การทำให้เป็นเรื่องส่วนตัวได้ ตัวอย่างเช่น “ฝนตกเสมอเลยยามที่ฉันจะไปเดินห้าง” และ “เมื่อใดก็ตามที่ฉันไปเดินห้าง ก็จะมีรถติดอย่างมาทุกครั้งที่” บุคคลไม่ใช่สาเหตุของฝนหรือรถติด เหตุการณ์เหล่านี้อยู่นอกเหนือการควบคุมของเรา ยิ่งกว่านั้น

ความคิดในแง่ลบหรือความคิดที่บิดเบือนเหล่านี้หากเกิดบ่อย ๆ จะนำสู่ความทุกข์ใจ หรือความผิดปกติทางจิต และอาจเกิดความซึมเศร้า วิตกกังวล หรือความแปรปรวนอื่น ๆ ทางด้านจิตใจได้

ใบงานที่ 19 แบบประเมินความเครียด
(Stress Assessment)

คำสั่ง ให้นักเรียนเขียนตัวเลข 1 – 4 หลังข้อความที่ตรงกับความคิด ความรู้สึกของนักเรียน

- 1 หมายถึง ไม่เคยเลย
- 2 หมายถึง บางครั้ง
- 3 หมายถึง บ่อยครั้ง
- 4 หมายถึง เป็นประจำ / เสมอ ๆ

1. ฉันพยายามที่จะทำสิ่งต่าง ๆ ที่เป็นไปได้หลาย ๆ อย่าง ในเวลาที่เหลือไม่มาก _____
2. เวลาค้นเล่นเกม ฉันอยากที่จะเอาชนะเพื่อที่จะได้รู้สึกดี _____
3. ฉันรู้สึกอึดอัดใจที่จะขอความช่วยเหลือจากบุคคลอื่นเวลานั้นเจอกับปัญหา _____
4. ฉันชอบที่จะวิจารณ์หรือพูดถึงเกี่ยวกับคนอื่น _____
5. ฉันเป็นคนที่มีความทะเยอทะยาน _____
6. ฉันจะทำหลาย ๆ อย่างในเวลาเดียวกันเพื่อไม่ให้เสียเวลา _____
7. ฉันใช้เวลาไม่มากกับตัวเองในแต่ละวัน _____
8. ฉันชอบที่จะแข่งขันกับคนอื่น ๆ _____
9. ฉันชอบทำงานหลาย ๆ อย่างในเวลาเดียวกัน _____
10. เมื่อครูให้ทำรายงาน ฉันมักจะทำเสร็จในวันที่ครูกำหนดให้ส่งงาน มากกว่าเสร็จก่อนกำหนด _____
11. ฉันรู้สึกว่าฉันมีหลาย ๆ อย่างให้รับผิดชอบ _____
12. ฉันไม่ค่อยอดทนกับการรอคอยหรือความล่าช้า _____
13. เวลาค้นหนังสือ และเจอสัญญาณไฟเหลืองฉันจะให้คนขับเพิ่มความเร็วเพื่อไม่ให้ติดไฟแดง _____
14. ฉันต้องการคำชื่นชมและการยอมรับจากบุคคลอื่น _____
15. ฉันเป็นคนที่ชอบดูเวลา _____
16. ฉันมีหลาย ๆ สิ่งที่ต้องทำ แต่ก็มีเวลาไม่มากที่จะทำสิ่งเหล่านั้น _____
17. ฉันคิดว่าเพื่อนฉันคิดว่าฉันเป็นคนชอบแข่งขัน _____
18. ฉันรู้สึกไม่ดี ที่ปล่อยเวลาให้เปล่าประโยชน์ และไม่ได้ทำอะไรเลย _____
19. เวลาค้นพูดกับคนอื่นฉันมักจะพูดเร็ว _____
20. ฉันเป็นคนที่โกรธง่ายมาก _____

เกณฑ์การแปลผลความเครียด

มากกว่า 70	หมายถึง	คุณมีระดับความเครียดมาก
60 – 90	หมายถึง	คุณมีระดับความเครียดปานกลาง
40 – 59	หมายถึง	คุณมีระดับความเครียดเล็กน้อย
30 – 39	หมายถึง	คุณมีโอกาสที่จะเครียดเล็กน้อยแต่สามารถควบคุมได้
20 – 29	หมายถึง	คุณไม่มีความเครียดเลย

ใบงานที่ 20
แบบบันทึกความเครียด

เหตุการณ์ที่ทำให้รู้สึก..... (เครียด วิตกกังวล ไม่สบายใจ ฯลฯ)

.....

.....

.....

.....

.....



แผ่นใสประกอบการอธิบาย
เหตุการณ์ที่ทำให้ไม่สบายใจ / กังวล / เครียด
(การฝึกเทคนิคการกำหนดความคิดใหม่)

เหตุการณ์ที่ 1 ส่งรายงานที่อาจารย์มอบหมายแล้ว อาจารย์ไม่ให้ผ่าน ให้กลับไปทำรายงานใหม่ทั้งหมด

Reframing Thoughts :

เหตุการณ์ที่ 2 สอบกลางภาคได้คะแนนสอบเป็นอันดับสุดท้ายของห้อง

Reframing Thoughts :

เหตุการณ์ที่ 3 อาจารย์ให้ทำงานหลายอย่าง จนไม่ได้ไปเที่ยวกับเพื่อน ๆ ต่างจังหวัด

Reframing Thoughts :

เหตุการณ์ที่ 4 ทำเงินหายในกระเป๋าสตางค์หาย 1,500 บาท (หายแต่เงิน กระเป๋าไม่หาย)

Reframing Thoughts :

แผนใส่ประกอบการอธิบาย
เหตุการณ์ต่าง ๆ ที่กำหนดให้
(การฝึกเทคนิคการสร้างการประเมินตนเองเบื้องต้นอย่างถูกต้อง)
(Making Accurate Primary Appraisals)

เมื่อบุคคลส่วนใหญ่พยายามทำงานที่ตนเองต้องการให้สำเร็จ แต่ผลปรากฏว่า งานชิ้นนั้นไม่บรรลุตามที่ตนเองต้องการ คนส่วนใหญ่จะบอกกับตนเองหรือมองตนเองอย่างไรกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น

- ทำงานไม่สำเร็จหรือล้มเหลว เพราะว่าฉันมันโง่ (ไม่เก่ง)
- ฉันยังไม่ได้ทำงานนั้นอย่างเต็มที่ หรือฉันก็ทำงานนั้นดีที่สุดแล้ว ฉันอาจจะไม่เหมาะกับงานนั้น ฯลฯ

อย่างไรก็ตามเมื่อเรารู้สึกแย่ (Feeling Down) เป็นเรื่องง่ายมากที่เราจะประเมิน (Appraisal) ตนเองอย่างไม่ถูกต้องโดยต่าง ๆ เช่น

- การกล่าวโทษ / ตำหนิตนเอง (Self-Blame)
- การขยายเกินจริง (Overgeneralization)
- การไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ (Irreversibility)
- การทำให้เป็นเรื่องส่วนตัว (Personalization)

ดังนั้นการที่เราประเมินตนเองแบบนี้ จะทำให้ตนเองรู้สึกแย่มากขึ้น และแทบจะไม่ใช่การช่วยให้ตัวเองรู้สึกดีขึ้นกับเหตุการณ์นั้นเลย ดังนั้น เทคนิคการประเมินตนเองอย่างถูกต้อง อาจช่วยให้สามารถประเมินตนเองได้ในทางที่ดีขึ้น

แบบฝึกหัด

แบบที่ 1 เมื่อรู้สึกถึงการกล่าวโทษ / ตำหนิตนเอง (Self-Blame)

เหตุการณ์ ลืมวันเกิดแม่ตัวเอง

Inaccurate Self : เรามันเป็นลูกเลวจริง ๆ ขนาดวันเกิดแม่ตัวเองก็ยังลืมได้

Accurate Self : เป็นเรื่องที่โชคไม่ดีมาก ๆ ที่ฉันลืมวันเกิดแม่ แต่ก็ไม่ได้หมายความว่าฉันเป็นลูกไม่ดี

แบบที่ 2 การไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ (Irreversibility)

เหตุการณ์ เพื่อนให้ออกไปเป็นตัวแทนกลุ่มพูดหน้าห้อง

Inaccurate Self : ฉันไม่กล้าไปเพราะว่าฉันเป็นคนขี้อาย และฉันก็ไม่สามารถเปลี่ยนแปลงตัวเองได้ด้วย

Accurate Self : ฉันสามารถเรียนรู้ที่จะเอาชนะความขี้อายของฉันได้

แบบที่ 3 การขยายเกินจริง (Overgeneralization)

เหตุการณ์ : คู่กับเพื่อนใหม่แล้วเขาบอกว่าไม่ชอบเรา

Inaccurate Self : ฉันคงไม่น่าคบ และคงไม่มีใครชอบฉันแน่เลย

Accurate Self : ถึงแม้เขาจะไม่อยากรู้จักฉัน แต่ฉันก็ยังมีเพื่อน และคนที่ชอบฉันอีกตั้งเยอะ

แบบที่ 4 การทำให้เป็นเรื่องส่วนตัว (Personalization)

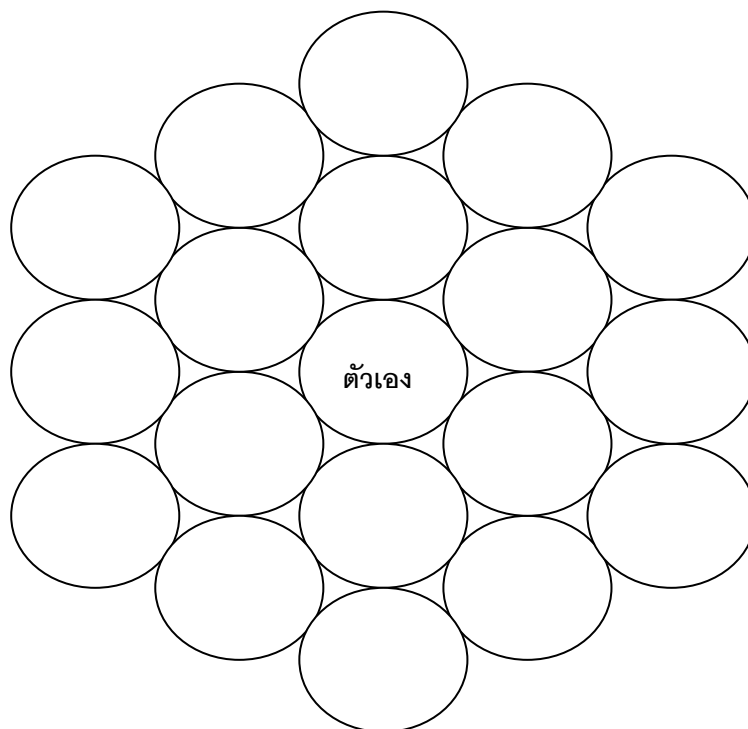
เหตุการณ์ : อ.อารมณ์เสีย เมื่อมอบหมายงานในกลุ่มแล้วไม่คืบหน้า

Inaccurate Self : ที่อาจารย์อารมณ์เสีย เพราะว่าฉันทำงานที่ได้รับมอบหมายช้า

Accurate Self : ที่อาจารย์อารมณ์เสีย เพราะว่ากลุ่มของเราทำงานล่าช้า

ใบงานที่ 21
แบบฟอร์มการค้นหาการสนับสนุนทางสังคม
(Seeking Social Support Form)

คำสั่ง ให้นักเรียนเขียนถึงบุคคลที่ท่านคิดว่าสามารถพูดคุยปรึกษาเมื่อเวลาที่เกิดความเครียด โดยให้เขียนชื่อบุคคลที่คุณรู้สึกว่าเป็นบุคคลที่คุณจะพูดคุยเป็นคนแรกใกล้กับวงของ “ตัวเอง” ก่อน



ใบงานที่ 22
แบบฟอร์มบันทึกการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ
(Relaxation Record)

ร่างกาย ผ่อนคลายมาก

(สรีระ) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ตึงเครียดมาก

จิตใจ

(อารมณ์)สบายใจมาก

กังวลใจ / ไม่สบายใจมาก

[illegible]

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 10

เรื่อง การพัฒนาทักษะการเผชิญความโกรธ (Anger Coping Skills)

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถควบคุมหรือยับยั้งเมื่อเผชิญความโกรธ หรือสถานการณ์ที่ไม่พอใจได้
2. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถหาวิธีผ่อนคลายความโกรธ หรือสถานการณ์ที่ไม่พอใจได้

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรมกลุ่ม ครั้งที่ 10
2. ใบงานที่ 23 ภาพการตอบสนองของพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม
3. ใบงานที่ 24 แบบวัดความโกรธ
4. ใบงานที่ 25 โมเดลความโกรธ (Firework Model)
5. ใบงานที่ 26 แบบวัดอุณหภูมิความโกรธ
6. ใบงานที่ 27 แบบวัดการตอบสนองความโกรธ
7. ใบงานที่ 28 แบบบันทึกการฝึกความคิดเพื่อลดความโกรธ
8. ใบงานที่ 29 แบบฟอร์มบันทึกสัญญาการดูแลและจัดการอารมณ์

วิธีดำเนินการ

ในการพัฒนาด้านทักษะเผชิญความโกรธผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการเปลี่ยนความคิด และการใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ (Gestalt Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่า พัฒนาแนวคิดจากสชิรัลดี (Schiraldi. 2000: 290-291)

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์การใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ การวิเคราะห์ภาพเหตุการณ์ที่เกิดจากความโกรธ เทคนิคการประเมินตนเองโดยใช้แบบวัดความโกรธ พัฒนาจากทรูป; และคลาสเทลลูชี (Throop; & Castellucci. 1999 : 221) เทคนิคการสอน (Teaching) โมเดลความโกรธ (Firework Model) และมุมมองต่างๆ ของกลุ่มนักจิตวิทยาเกี่ยวกับความโกรธ การใช้แบบวัดอุณหภูมิความโกรธ (Anger Thermometer) การวัดการตอบสนองความโกรธ การฝึกการคิดหลาย ๆ มุมตามแนวคิดของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด พัฒนาจากแนวคิดของเฟอเพิล; เฮอริค; และชาร์พ (Faupel; Herrick; & Sharp.

1998: 4-90) และแบบบันทึกสัญญาณการดูแลและการจัดการอารมณ์ พัฒนาแนวคิดจากคาร์พ; บัตเลอร์; และเบอร์กส์ตรอม (Krab; Butler; & Bergstrom. 1998: 99) โดยมีรายละเอียดต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม และซักถามถึงการฝึกอบรมในครั้งที่แล้ว เกี่ยวกับการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ
2. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มดูภาพเกี่ยวกับการตอบสนองของพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมอันเนื่องจากสาเหตุของความโกรธ (ใบงานที่ 23) ได้แก่ ภาพการทำร้ายร่างกาย และ ภาพการแสดงพฤติกรรมที่รุนแรง
3. ผู้วิจัยร่วมกันอภิปรายกับสมาชิกกลุ่มเกี่ยวกับสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมต่าง ๆ โดยมุ่งเน้นที่สาเหตุของความโกรธเพื่อเป็นการเชื่อมโยงเข้าสู่ประเด็นในการฝึกอบรมกลุ่มในครั้งนี้

ขั้นตอนการ

1. ผู้วิจัยแจกแบบวัดความโกรธ 10 ข้อ (Take An Anger Inventory) พัฒนาแนวคิดจาก ทูรูป; และแคสเทลลูชี (Throop; & Castellucci. 1999: 221) (ใบงานที่ 24) เพื่อเป็นการตรวจสอบว่าสมาชิกกลุ่มมีระดับความโกรธเป็นอย่างไร จากนั้นผู้วิจัยแปลผลคะแนนให้สมาชิกกลุ่มทราบถึงระดับคะแนนความโกรธของตนเอง
2. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความโกรธว่าเป็นอย่างไร โดยให้สมาชิกกลุ่มเริ่มจากการวิเคราะห์ตนเองว่าปัจจุบันตัวเองเป็นอย่างไร มีปัญหาเกี่ยวกับความโกรธอย่างไร และความโกรธส่งผลอย่างไรบ้างกับตัวเอง ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้เทคนิคการตั้งใจฟัง (Active Listening) การใช้คำถาม และการให้ข้อมูลย้อนกลับกับสมาชิกกลุ่ม (ดีหรือไม่ดีอย่างไร และส่งผลอะไรบ้างให้กับเราในการดำเนินชีวิต) ต่อจากนั้นผู้วิจัยอธิบายโมเดลความโกรธ (The Firework Model) พัฒนาแนวคิดของเฟอเฟิล; เฮอริค; และชาร์พ (Faupel; Herrick; & Sharp. 1998: 58) (ใบงานที่ 25) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มเข้าใจสาเหตุและกระบวนการของความโกรธ ตลอดจนมุมมองของความโกรธตามทฤษฎีทางการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ได้แก่ มุมมองทางพฤติกรรมนิยม (Behaviorist Approach) มุมมองทางพลวัตทางจิต (Psychodynamic Approach) และมุมมองทางด้านความคิด (Cognitive Approach)
4. ผู้วิจัยแจกกระดาษให้สมาชิกกลุ่มได้ระบุถึงสิ่งที่ทำให้โกรธ หรือเหตุการณ์ที่ทำให้โกรธตลอดจนเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดความไม่พอใจ
5. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนรายงานกับสมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ ว่าเหตุการณ์ที่ทำให้ตนเองโกรธคืออะไร และผู้วิจัยเขียนเหตุการณ์นั้น ๆ ลงบนกระดานเพื่อแสดงให้สมาชิกกลุ่มเห็นว่ามีความเหมือนหรือแตกต่างกันบ้าง จากนั้นผู้วิจัยแจกแบบวัดอุณหภูมิความโกรธ (Anger Thermometer) (ใบงานที่ 26) พัฒนาจากเฟอเฟิล; เฮอริค; และชาร์พ (Faupel; Herrick; &

Sharp. 1998: 60) และให้สมาชิกกลุ่มวัดระดับอุณหภูมิความโกรธจากเหตุการณ์ต่าง ๆ ของเพื่อนสมาชิกกลุ่มที่ได้รายงาน ว่าตนเองนั้นมีระดับอุณหภูมิความโกรธเท่าไรต่อเหตุการณ์ต่าง ๆ

6. ให้สมาชิกแต่ละคนรายงานผลการวัดระดับอุณหภูมิความโกรธ และผู้วิจัยซักถามสมาชิกกลุ่ม ว่าเมื่อสมาชิกอยู่ในอุณหภูมิความโกรธระดับอุ่น (Warm) เดือด (Boiling) และระเบิด (Exploding) แต่ละคนมีวิธีการตอบสนองต่อความโกรธอย่างไร พร้อมกับร่วมกันอภิปรายและแสดงความคิดเห็น

7. ผู้วิจัยแจกแบบวัดการตอบสนองต่อความโกรธ 10 ข้อที่พัฒนา จากเฟอเฟิล; เฮอริค; และชาร์พ (Faupel; Herrick; & Sharp. 1998: 31-32) (ใบงานที่ 27) และแปลผลการตอบสนองของแต่ละระดับคะแนน

8. ผู้วิจัยสอนเทคนิคทางจิตวิทยาการให้คำปรึกษาแก่สมาชิกกลุ่มในการตอบสนองต่อความโกรธ โดยใช้เทคนิคต่าง ๆ ดังนี้

8.1 การเปลี่ยนความคิดโดยการฝึกคิดหลาย ๆ มุมมอง ตามแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด พัฒนาจาก เฟอเฟิล; เฮอริค; และชาร์พ (Faupel; Herrick; & Sharp. 1998: 90) โดยให้สมาชิกกลุ่มได้ทำแบบฝึกการคิดเพื่อลดความโกรธ เพื่อใช้ในการฝึกการปรับเปลี่ยนความคิดให้สมาชิกกลุ่มได้รู้จักคิดหลาย ๆ ด้านโดยการที่พยายามเข้าใจผู้อื่นมากขึ้น (ใบงานที่ 28)

8.2 การใช้เทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่า (Empty Chair Technique) ตามแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเกสตัลท์ พัฒนาจากสคิรัลดี (Schiraldi. 2000: 290-291) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้จัดการความโกรธได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยให้สมาชิกกลุ่มได้ลองฝึกการใช้เทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่า โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.) นำเก้าอี้ 2 ตัวจัดให้เผชิญหน้ากัน และให้สมาชิกที่เป็นอาสาสมัครนั่งเก้าอี้ตัวใดตัวหนึ่ง

2.) ให้สมาชิกกลุ่มนั้นนั่งในท่าทางที่ผ่อนคลาย หายใจลึก ๆ ทำใจให้เย็นเพื่อเตรียมตัวในการสัมผัสกับความรู้สึกของตนเองอย่างซื่อสัตย์ (ความรู้สึกจริง ๆ)

3.) ให้จินตนาการถึงบุคคลที่เราารู้สึกโกรธว่าเขากำลังนั่งอยู่ตรงข้ามกับเรา

4.) เริ่มบทสนทนา

4.1) เริ่มต้นโดยการเริ่มพูดประโยคที่เป็นทางบวกก่อน (ตัวอย่างเช่น นับจากนี้ฉันอยากที่จะรู้สึกดี ๆ เมื่อฉันนึกถึงคุณ แต่ตอนนี้ฉันไม่ได้คิดอย่างนั้น สิ่งที่คุณต้องการคือ การที่ฉันจะไม่โกรธคุณ)

4.2) บอกว่าคุณต้องการอะไร (ตัวอย่างเช่น ฉันต้องการให้คุณเข้าใจความรู้สึกของฉัน และไม่ใช่ว่าคุณจะพูดแค่เพียงคำว่า “ขอโทษ” หรือ “ฉันเสียใจ” หรือ “ฉันไม่ได้ตั้งใจ” เพียงแค่นั้น)

4.3) บอกบุคคลที่หนึ่งตรงข้ามคุณว่า คุณกำลังคิดและรู้สึกอะไรอยู่ โดย

ประการที่ 1 อธิบายว่าเกิดอะไรขึ้น (เหตุการณ์)

ประการที่ 2 อธิบายถึงความรู้สึกของคุณ (ฉันรู้สึก.....และในตอนนี้นั้นก็ยังรู้สึก...)

ประการที่ 3 หลังจากได้บอกถึงความรู้สึก ให้นั่งอยู่กับที่แล้วลองคิดลองสัมผัสกับความรู้สึกของตัวเองว่าเป็นอย่างไร (ยังโกรธ / รู้สึกดีขึ้น หรือเปล่า)

5.) เปลี่ยนที่นั่ง แล้วสมมติว่าตัวเองเป็นบุคคลตรงข้ามบ้าง (บุคคลที่คุณโกรธ) ลองคิดโดยสมมติดูว่าถ้าคุณเป็นเขาคุณจะรู้สึกอย่างไรกับเหตุการณ์เหล่านี้ แล้วให้ตอบโต้ออกมาโดยการแสดงความคิดเห็นต่าง ๆ รวมทั้งสิ่งที่เกิดขึ้นว่าคุณรู้สึกอย่างไร (ให้นั่งอยู่ก่อนหลังจากพูดเสร็จ)

6.) เปลี่ยนที่นั่งสลับไปมาทั้ง 2 ที่ แล้วให้ลองโต้ตอบในความรู้สึกต่าง ๆ ของตนเองออกมา

ขั้นสรุป

1. ผู้วิจัยแจกแบบฟอร์มบันทึกสัญญาการดูแลและจัดการกับอารมณ์และให้สมาชิกกลุ่มเขียนสัญญา (My Contract Form) (ใบงานที่ 29) โดยพัฒนาเทคนิคจากคาร์พ; บัตเลอร์; และเบอร์กัสโตรม (Karb; Butler; & Bergstrom. 1998: 99)

2. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มสรุปถึงสาระสำคัญต่าง ๆ ที่ได้จากการฝึกทักษะเกี่ยวกับการจัดการความโกรธ และเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มได้ซักถามเพื่อทำให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนมากขึ้น ตลอดจนผู้วิจัยกระตุ้นให้สมาชิกกลุ่มได้สามารถนำทักษะการเผชิญความโกรธไปใช้จริงกับการดำเนินชีวิตประจำวัน

การประเมินผล

ผู้วิจัยสังเกตจากการความร่วมมือในการทำกิจกรรม การตอบคำถาม การซักถาม การแสดงบทบาทสมมติ และแบบวัดความโกรธ ตลอดจนการสรุปการฝึกทักษะการจัดการความโกรธของสมาชิกกลุ่ม

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 10

การพัฒนาทักษะการเผชิญความโกรธ

ความโกรธเป็นหนึ่งในความซับซ้อนทางด้านอารมณ์ของมนุษย์ ซึ่งเป็นเหมือนกับการมีปฏิกิริยาต่อความคับข้องใจ (Frustration) และการถูกคุกคามในชีวิต มนุษย์ทุกคนย่อมต้องเผชิญกับความโกรธในการดำเนินชีวิต ปัญหาเกี่ยวกับความโกรธเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตมนุษย์ที่เป็นเรื่องปกติ แต่จะมีประเด็นคำถามที่เกิดขึ้นว่า ทำไมคนเราจึงต้องโกรธ และเมื่อโกรธบุคคลจะมีการตอบสนองต่อความโกรธอย่างไร และความโกรธนั้นเป็นสิ่งรบกวนกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคลหรือไม่ เราสามารถที่จะจัดการกับความโกรธได้อย่างไรจึงถือว่าเหมาะสม

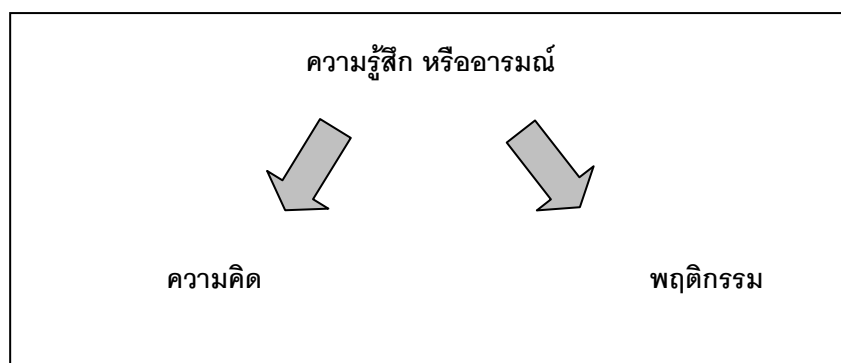
เป็นเรื่องยากที่จะให้คำจำกัดความของความโกรธ เนื่องจากมนุษย์จะมีความหลากหลายเป็นอย่างมากเมื่อบุคคลแสดงความโกรธออกมา บางส่วนของอารมณ์จะสามารถเชื่อมโยงกับความโกรธได้ คือ ความโมโห (Fury) ความเจ็บแค้นใจ (Outrage) ความไม่เป็นมิตร (Hostility) ความเดือดดาล (rage) ความเกลียด (Hate) ความไร้เหตุผล (Irration) ความระคายเคือง (Aggravation) และความขุ่นเคืองใจ (resentment) เป็นต้น

สมาคมจิตวิทยาอเมริกัน (American Psychological Association. 2006) ได้ให้นิยามของความโกรธว่า **ความโกรธ** หมายถึง ภาวะของอารมณ์ที่หลากหลายในระดับรุนแรงซึ่งเป็นผลจากความคิดที่ไร้เหตุผล ความขุ่นเคือง ความโมโห และความเดือดดาลของบุคคล

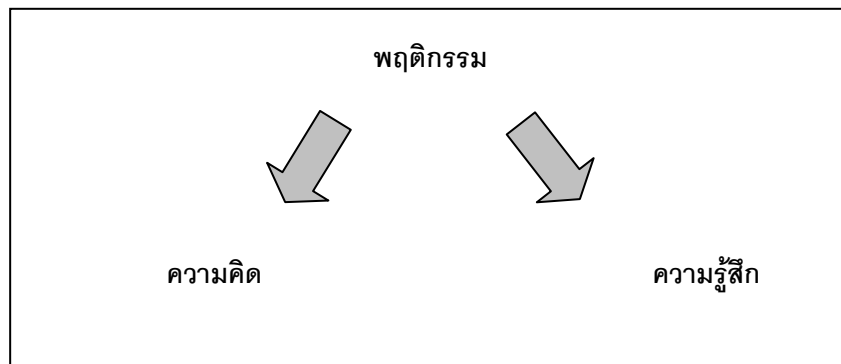
มุมมองต่าง ๆ ของนักจิตวิทยาต่อความโกรธ

การที่จะเข้าใจในการจัดการกับความโกรธนั้นไม่ใช่เรื่องที่ยากนักเนื่องจากมีความซับซ้อนเกี่ยวข้อกันของการปฏิสัมพันธ์ของทั้งความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรม ดังนั้นการที่บุคคลเข้าใจถึงปัจจัยอะไรที่มีอิทธิพลต่อความโกรธนั้น ก็จะช่วยให้เราเข้าใจสาเหตุของความโกรธได้เบื้องต้นในการที่จะใช้ในการจัดการกับความโกรธได้ ซึ่งมีมุมมองต่าง ๆ ของนักจิตวิทยาเกี่ยวกับความโกรธดังต่อไปนี้ (Faupel; Herrick; & Sharp. 1998)

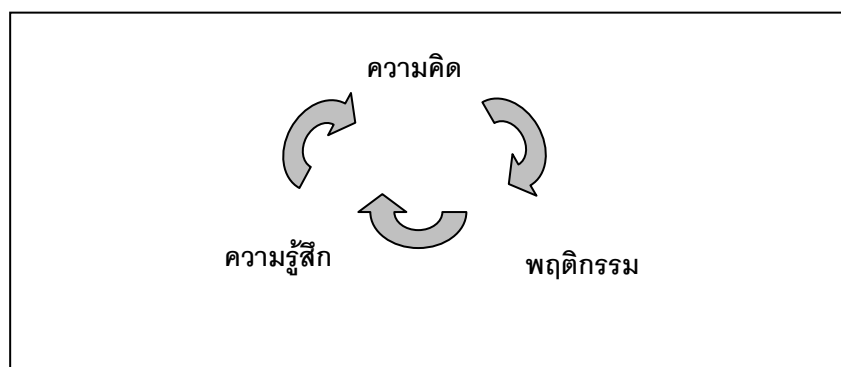
มุมมองที่ 1 มุมมองของนักจิตวิทยากลุ่มพลวัตรทางจิต (Psychodynamic Approach) ให้มุมมองของความโกรธว่าเกิดจากความรู้สึกหรืออารมณ์และเป็นผลให้เกิดแรงขับไปสู่การแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ ดังภาพประกอบ



มุมมองที่ 2 มุมมองของนักจิตวิทยาแบบพฤติกรรมนิยม (Behaviorist Approach) มองว่าพฤติกรรมของมนุษย์ปัจจัยแรกของการเกิดความโกรธ เนื่องจากนักพฤติกรรมนิยมเชื่อว่าพฤติกรรมของบุคคลนั้นถูกควบคุมโดยการให้รางวัลหรือการลงโทษตามประสบการณ์ที่ได้รับในอดีต ดังภาพประกอบ



มุมมองที่ 3 มุมมองของนักจิตวิทยากลุ่มความคิด (Cognitive approach) นักจิตวิทยากลุ่มนี้เชื่อว่าธรรมชาติของความคิดมีอิทธิพลต่ออารมณ์และความรู้สึกของมนุษย์ และอารมณ์ความรู้สึกเหล่านี้จะเป็นแรงขับไปสู่การแสดงให้เกิดพฤติกรรม แต่อย่างไรก็ตามทั้งความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมก็เป็นปัจจัยที่สัมพันธ์กันที่ส่งผลให้เกิดความโกรธ ดังภาพประกอบ



นอกจากนี้สิ่งสำคัญสิ่งหนึ่งที่บุคคลจำเป็นต้องรู้เมื่อเกิดความโกรธ คือ สาเหตุ (Causing) ของความโกรธ และวิธีที่จัดการกับความโกรธอย่างเหมาะสม จากการสำรวจเกี่ยวกับการตอบสนองของความโกรธ พบว่า นักศึกษาในมหาวิทยาลัยส่วนใหญ่จะตอบสนองความโกรธโดยแสดงออก ดังนี้

1. ตะโกน หรือแผดเสียงใส่บุคคลที่ทำให้เราโกรธ
2. ออกกำลังกาย
3. หาอะไรอย่างอื่นทำเพื่อเบี่ยงเบนความสนใจ
4. พยายามไม่คิดเรื่องที่โกรธ โดยคิดเรื่องอื่นแทน

นอกจากนี้ไคลน์ (Kleinke) ได้อธิบายถึงวิธีการจัดการเมื่อเผชิญกับความโกรธ ซึ่งมีอยู่หลายเทคนิคที่เป็นประโยชน์ในการช่วยเหลือ ดังนี้

1. การผ่อนคลาย (Self – Relaxation) วิธีการผ่อนคลายเป็นเทคนิคที่ง่ายและเป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการจัดการความโกรธ โดยมีวิธีง่าย ๆ ได้แก่ การหายใจลึก ๆ (Deep Breathing) การฝึกจินตนาการ (Relaxing Imagery) การผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (Muscle-Relaxation) เป็นต้น

2. การกำหนดโครงสร้างทางความคิดใหม่ (Cognitive Restructuring) สามารถกระทำโดยการเปลี่ยนวิธีการคิดใหม่ เมื่อบุคคลต้องเผชิญกับความโกรธส่วนใหญ่มักจะสะท้อนให้เห็นถึงความคิดภายใน และแนวโน้มส่วนใหญ่ก็มักจะขยายความคิดเกินความเป็นจริง (Exaggerated Thinking)

3. การใช้อารมณ์ขัน (Using Humor) เป็นวิธีการอีกหนึ่งวิธีที่ช่วยให้บรรเทาความโกรธ ซึ่งวิธีนี้เป็นเหมือนการปฏิเสธที่จะรับความเครียดหรือเรื่องราวที่เป็นความโกรธไว้

4. การเปลี่ยนสิ่งแวดล้อม (Changing Environment) ในบางครั้งสิ่งแวดล้อมอาจเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดความโมโหได้

ใบงานที่ 23
ภาพการตอบสนองของพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม

ภาพที่ 1



ภาพที่ 2



ภาพที่ 2 (ต่อ)



ใบงานที่ 24 แบบวัดความโกรธ (Take An Anger Inventory)

คำสั่ง ให้นักเรียน วงกลมตัวเลขหลังข้อความที่ตรงกับความคิด ความรู้สึกของนักเรียนมากที่สุด

ข้อที่	ข้อความ	โกรธมาก	โกรธบ้าง	ไม่โกรธเลย
1	เพื่อนของคุณทำงานที่อาจารย์สั่งผิดพลาด และมาต่อว่า คุณบอกว่าคุณเป็นสาเหตุของความผิดพลาดนั้น คุณจะ รู้สึกอย่างไร.....	1	2	3
2	คุณกำลังสนทนากับเพื่อนของคุณ จากนั้นคุณก็พบว่า เพื่อนของคุณไม่ได้ฟังในสิ่งที่คุณพูดเลย คุณจะรู้สึกอย่างไร..	1	2	3
3	คุณเล่นเกมกับเพื่อน และคุณเป็นผู้แพ้ คุณจะรู้สึกอย่างไร.....	1	2	3
4	คุณได้คุยกับคน ๆ หนึ่งซึ่งในการพูดคุยนั้นเขามักชอบคุย ไม่ไ้อวดเกี่ยวกับเรื่องของเขาลดลดการสนทนาคุณจะรู้สึก อย่างไร.....	1	2	3
5	อาจารย์บอกกับคุณว่ารายงานที่คุณทำสิ่งนั้น มันไม่เอา ไหนและไม่ได้เรื่องเอาซะเลย คุณจะรู้สึกอย่างไร.....	1	2	3
6	สมมติว่าคุณกำลังขับรถ และมีรถมาปาดหน้ารถคุณอย่าง กะทันหัน คุณจะรู้สึกอย่างไร.....	1	2	3
7	คุณกำลังเดินซื้อของที่ห้างสรรพสินค้า ซึ่งมีพนักงานขาย ของคอยเดินตามคุณ และพยายามเสนอขายสินค้าให้คุณ อยู่ตลอดเวลา คุณจะรู้สึกอย่างไร.....	1	2	3
8	คุณกำลังเดินอยู่บนถนน มีรถคันหนึ่งวิ่งผ่านคุณและทำให้ น้ำข้างถนนกระเด็นมาโดนคุณ คุณจะรู้สึกอย่างไร.....	1	2	3
9	เพื่อนของคุณเดินมาปิดโทรทัศน์ ในขณะที่คุณกำลังดู รายการโทรทัศน์ที่ชอบอยู่ คุณจะรู้สึกอย่างไร.....	1	2	3
10	ในขณะที่คุณกำลังชมภาพยนตร์ในโรงภาพยนตร์ คุณก็ พบว่าคนที่นั่งข้างคุณไม่ได้ปิดเสียงโทรศัพท์ และปล่อยให้ เสียงโทรศัพท์ดังอยู่หลายครั้ง คุณจะรู้สึกอย่างไร.....	1	2	3

คะแนนรวม _____ คะแนน

เกณฑ์การแปลผลคะแนน

- 10 – 15 คุณเป็นคนที่มีอารมณ์โกรธเร็วมาก เมื่อเจอกับสถานการณ์ที่ไม่พอใจ
- 16 – 20 คุณเป็นคนที่มีอารมณ์โกรธค่อนข้างง่าย แต่ในบางสถานการณ์ก็ยังสามารถควบคุมได้บ้าง
- 21 – 25 คุณเป็นคนที่มีอารมณ์โกรธในระดับปานกลาง หรือปกติทั่วไป
- 26 – 30 คุณเป็นคนที่มีอารมณ์โกรธยาก และช้า สามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้

ใบงานที่ 25
 โมเดลความโกรธ (Firework Model)

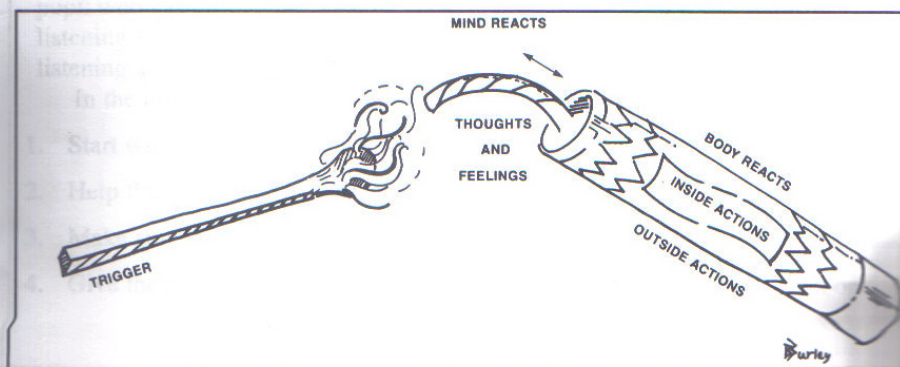


Figure 8.1 The Firework Model

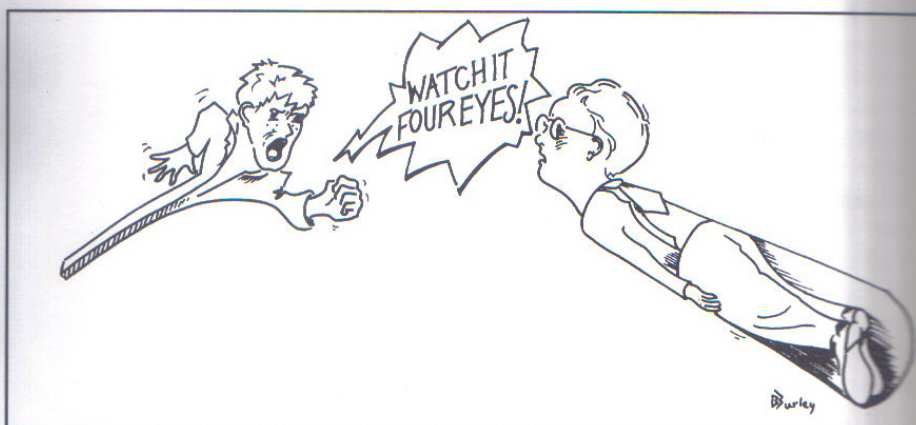


Figure 8.2 The Firework Model made real: a common trigger

ใบงานที่ 26 แบบวัดอุณภูมิความโกรธ

แบบวัดอุณภูมิความโกรธ	
ความโกรธ ระดับระเบิด	_____
ความโกรธ ระดับเดือด	_____
ความโกรธ ระดับอุ่น	_____
ความรู้สึกระดับ ปกติ ควบคุมได้	_____
ความรู้สึกระดับสงบ เย็น ไม่โกรธ เลย ๆ	_____

ใบงานที่ 27 แบบวัดการตอบสนองต่อความโกรธ

คำสั่ง ให้นักเรียน / นักศึกษาพิจารณาถึงรูปแบบการตอบสนองต่อความรู้สึกโกรธของตัวเองว่าท่านเคยปฏิบัติด้วยวิธีการต่าง ๆ เหล่านี้มากน้อยเพียงใด โดยให้ทำเครื่องหมาย ☒ ลงในช่องหลังข้อความที่ท่านคิดว่าตรงกับความคิด ความรู้สึกของท่านมากที่สุด

เมื่อฉันโกรธ.....ฉันจะ.....(ทำเครื่องหมาย ☒ ลงในช่องที่ตรงกับความคิด ความรู้สึกของท่าน)

ข้อคำถาม	บ่อยครั้ง	บางครั้ง	ไม่บ่อย	ไม่เคยเลย
	(ก)	(ข)	(ค)	(ง)
1. ค่อย ๆ ทำใจให้เย็น และควบคุมความโกรธไว้.....	☐	☐	☐	☐
2. ตะโกนออกมาดัง ๆ	☐	☐	☐	☐
3. ร้องไห้.....	☐	☐	☐	☐
4. ควบคุมตนเองไม่ค่อยได้.....	☐	☐	☐	☐
5. พุดจาไม่ดี ใช้คำพูดไม่ค่อยเหมาะสม.....	☐	☐	☐	☐
6. ทำร้ายร่างกาย.....	☐	☐	☐	☐
7. ทำเฉย ๆ แต่ก็ยังรู้สึกโกรธอยู่ข้างในใจ.....	☐	☐	☐	☐
8. เดินหนีจากเหตุการณ์นั้น ๆ	☐	☐	☐	☐
9. ทำลายข้าวของ.....	☐	☐	☐	☐
10. หวังว่าเดี๋ยวมันก็หายไปเอง.....	☐	☐	☐	☐

เกณฑ์การให้คะแนนการตอบสนองความโกรธ

ข้อคำถาม	(ก)	(ข)	(ค)	(ง)
1.	1	2	3	4
2.	4	3	2	1
3.	1	2	3	4
4.	4	3	2	1
5.	4	3	2	1
6.	4	3	2	1
7.	1	2	3	4
8.	1	2	3	4
9.	4	3	2	1
10.	1	2	3	4

เกณฑ์การแปลผลคะแนน

31 – 40 คะแนน หมายถึง	คุณมีแนวโน้มของการตอบสนองต่อความโกรธอย่างไม่เหมาะสม ซึ่งปราศจากการควบคุมอารมณ์ของตนเอง
20 – 30 คะแนน หมายถึง	คุณมีระดับคะแนนปกติ แสดงว่าคุณมีแนวโน้มในการตอบสนองความรู้สึกกับความโกรธของคุณได้อย่างสมดุล
10 – 19 คะแนน หมายถึง	คุณมีแนวโน้มของการตอบสนองต่อความโกรธแบบระงับ และเก็บกดอารมณ์ คุณไม่ได้ขาดการควบคุมตนเอง แต่คุณมีแนวโน้มสูงที่จะหลบหนีความรู้สึก

ใบงานที่ 28
แบบบันทึกการฝึกความคิดเพื่อลดความโกรธ

คุณคิดอะไร ? (What do I think)

เหตุการณ์ที่กระตุ้นความรู้สึก	อะไรที่คุณคิด (ความรู้สึกที่ทำให้โกรธ)	อะไรที่คุณคิด (ความรู้สึกที่ไม่โกรธ)
ตัวอย่าง ถ้าคุณกำลังเดินซื้อของอยู่ ซึ่งมีคนเดินสวนคุณแล้วชนกับคุณ.....	1. เดินประสาอะไรไม่รู้จกดูทาง ไอ้บ้าเอ๊ย 2. ที่ตั้งเยอะตั้งแยะไม่เดินดันมา เดินชนเรา กวนจริง ๆ	1. เขาคงรีบไปธุระ 2. สงสัยเขาคงมองไม่เห็น และไม่ ตั้งใจชนเราหรอก
เพื่อนมาหยิบของ ๆ เราไปใช้ โดยไม่ได้ขออนุญาตจากเรา	1. 2.	1. 2.
เพื่อนยืมเงินไปแล้วนัดเราอย่าง เป็นมันเป็นเหมาะว่าจะใช้คืน แต่ ปรากฏว่าเพื่อนคนนั้นไม่ใช่เงินคืน ตามกำหนดที่สัญญาเอาไว้	1. 2.	1. 2.
เรามีเรื่องที่ยากจะเล่าให้เพื่อนฟัง มาก แต่ในขณะที่กำลังเล่าเรื่องอยู่ นั้น เขาไม่ฟังในสิ่งที่เราพูด	1. 2.	1. 2.
นัดเพื่อน แล้วเพื่อนไม่มาตาม เวลาที่เรานัดหมาย (รออยู่เกือบ ชั่วโมง)	1. 2.	1. 2.
โทรศัพท์ไปหาเพื่อน 2 – 3 ครั้ง เพื่อจะบอกเรื่องสำคัญ แต่เพื่อน ไม่ยอมรับสายเลยสักครั้ง	1. 2.	1. 2.
เพื่อนยืมซีดีเพลงที่เราหวงและรัก มากไปฟัง แล้วปรากฏว่าเพื่อน คนนั้นทำซีดีแผ่นนั้นของเราพัง	1. 2.	1. 2.

ใบงานที่ 29

แบบฟอร์มบันทึกสัญญาการดูแลและจัดการกับอารมณ์

แบบฟอร์มบันทึกสัญญาการดูแลและจัดการกับอารมณ์ (My Contract Form)

ฉันจะดูแลความโกรธ ความโมโห ความไม่พอใจของฉันโดย.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ชื่อสมาชิก.....

วัน.....เวลา.....

ลายเซ็น.....

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 11

เรื่อง การพัฒนาทักษะการควบคุมดูแลตนเอง (Self – Monitoring Skill)

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถการมีความเชื่อมั่นในตนเอง
2. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถในการกำหนดเป้าหมายต่าง ๆ ในการดำเนินชีวิต
3. เพื่อให้ผู้เข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรมสามารถบริหารเวลา และการมีความรับผิดชอบต่องานของตนเอง

อุปกรณ์

1. เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 11
2. ใบงานที่ 30 แบบฟอร์ม WDEP
3. ใบงานที่ 31 การกำหนดเป้าหมาย และจัดลำดับความสำคัญ
4. ใบงานที่ 32 ตารางเวลาการบริหารเวลา (Time Log)

วิธีดำเนินการ

ในกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตวัยรุ่นในด้านการควบคุมดูแลตนเอง ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง (Reality Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิค WDEP

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้ประยุกต์การใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เกม (Game) “คำสั่ง” เทคนิคการวิเคราะห์ตนเอง (Self – Analysis) การกำหนดเป้าหมายของตนเอง (Make a To Do List) และการใช้ตารางเวลา (Time Log) โดยพัฒนาแนวคิดจากทรูป; และคลาสเทลลูชี (Throop; & Castellucci. 1999: 282 -283) ตลอดจนการใช้เทคนิคการเสริมแรง โดยมีรายละเอียดต่าง ๆ ของการฝึกอบรมดังนี้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม และซักถามถึงการฝึกอบรมในครั้งที่แล้ว
2. ผู้วิจัยถามถึงสมาชิกกลุ่มในการนำทักษะต่าง ๆ ไปใช้ในชีวิตประจำวัน
3. ผู้วิจัยบอกเป้าหมายของกลุ่มฝึกอบรมในครั้งที่ 11 และถามสมาชิกกลุ่มว่า สมาชิกคนใดที่สามารถควบคุมตัวเองได้ดีบ้าง จากนั้นบอกสมาชิกกลุ่มว่าเราจะมาทดสอบกันว่า พวกเราจะสามารถควบคุมตนเองได้ดีแค่ไหนโดยผู้วิจัยจะออกคำสั่งให้สมาชิกกลุ่มทำตามที่คุณวิจัยบอก เช่น บอกให้ยืนสมาชิกกลุ่มก็ยืน บอกให้นั่งสมาชิกกลุ่มก็นั่ง (ให้ทำซัก 4-5 ครั้ง) เปลี่ยนคำสั่งต่อไปถ้าผู้วิจัยบอกอะไรให้สมาชิกกลุ่มทำตรงข้ามกับที่คุณวิจัยบอก เช่น บอกให้ยืนก็นั่ง บอกให้นั่งก็ยืน บอกให้หันซ้ายให้หันขวา เป็นต้น
4. ผู้วิจัยสรุปถึงกิจกรรม “คำสั่ง” ถึงการควบคุมดูแลตนเอง ว่าบางครั้งเป็นเรื่องยากที่บังคับหรือควบคุมตนเอง ดังนั้นถ้าเราเรียนรู้เทคนิคบางอย่างก็จะสามารถช่วยพัฒนาการควบคุม ดูแลตนเองได้ โดยจะมีรายละเอียดต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

ขั้นตอนการ

1. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มพิจารณาสิ่งที่ตนเองทำแล้วรู้สึกดี เกิดความมั่นใจในตนเอง
2. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนรายงาน พร้อมบอกถึงว่า แล้วตนเองทำสิ่งนั้นอย่างไร
3. ผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่มอีกครั้งหนึ่งว่า ถ้าคุณจะทำอะไรใหม่ที่จะทำให้เกิดความเชื่อมั่นคุณจะทำอย่างไร
4. ให้สมาชิกกลุ่มช่วยกันแสดงความคิดเห็น และอภิปรายร่วมกัน
5. ผู้วิจัยอธิบายถึงการควบคุมดูแลตนเอง นั้นนอกจากจะมีความเชื่อมั่นแล้ว การกำหนดเป้าหมาย และการบริหารเวลาก็มีความจำเป็น ผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่มว่า ชีวิตมีเป้าหมายอะไรบ้าง ให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนได้คิด และตอบคำถามที่ละคน (ผู้วิจัยอธิบายเพิ่มเติมถึงเป้าหมายว่า คนเรามีเป้าหมายทั้งระยะสั้น และระยะยาว)

5.1 ผู้วิจัยกล่าวถึงว่า สมาชิกกลุ่มบางคนอาจไม่ได้มีเป้าหมายในชีวิตทั้งระยะสั้น และระยะยาว แต่สิ่งสำคัญของการดำเนินชีวิตแต่ละวัน คือ การที่เราต้องรู้จักกำหนดเป้าหมายในแต่ละวัน พร้อมกับจัดลำดับความสำคัญว่าอะไรคือสิ่งที่เราควรจะทำก่อนทั้งในระยะสั้นและระยะยาว จากนั้นผู้วิจัยแจกใบงาน 31 การกำหนดเป้าหมาย และการจัดลำดับความสำคัญ (โดยเป้าหมายนั้นเป็นเป้าหมายในวันรุ่งขึ้น) ซึ่งพัฒนาจาก ทูรูป; และ คลาสเทลลูซี่ (Throop; & Casellucci. 1999: 282-283) จากนั้นให้สมาชิกกลุ่มรายงาน และให้สมาชิกกลุ่มลองนำไปปฏิบัตินอกกลุ่มดูว่า เราได้ทำ หรือได้ปฏิบัติตามเป้าหมายหรือไม่

5.2 ผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่มว่าวัยรุ่นส่วนใหญ่ใช้เวลาทำอะไรบ้างในแต่ละวัน หรือมีกิจกรรมอะไรบ้าง ให้สมาชิกได้ตอบคำถามและร่วมอภิปราย จากนั้นผู้วิจัยแจกใบงาน 32 ตารางเวลา (Time Log) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้ลองพิจารณาถึงการใช้เวลาตลอดทั้งสัปดาห์ (Weekly Planner) ว่าตนเองใช้เวลาอย่างไรบ้าง จากนั้นผู้วิจัยสรุปถึงการบริหารเวลาว่าควรทำอย่างไร (เวลาเป็นสิ่งที่เดียวที่ทุกคนมีเท่ากัน ดังนั้นถ้าใครรู้จักใช้เวลาให้มีคุณค่าก็จะได้เปรียบคนที่ใช้เวลาโดยเปล่าประโยชน์)

6. นอกจากนี้ผู้วิจัยสอนแนวคิดของหลักการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริงเกี่ยวกับกระบวนการ WDEP เพื่อให้สมาชิกกลุ่มประเมินถึงเป้าหมายของตนเอง การบริหารเวลา และการมีความรับผิดชอบต่อเป้าหมายและพฤติกรรมของตนเอง โดยมีรายละเอียดดังนี้

6.1 ผู้วิจัยสอนเกี่ยวกับทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง โดยพัฒนาแนวคิดของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความเป็นจริง (Reality Counseling Theory) โดยนำหลัก “ระบบ WDEP” มาประยุกต์ใช้ในการควบคุมดูแลตนเอง ประกอบด้วย

6.1.1 **W = wants** เป็นการสำรวจความต้องการ และความจำเป็น ตลอดจนการกำหนดเป้าหมายของตนเอง (ทั้งนี้ต้องสามารถระบุเป้าหมายและความสำคัญของเป้าหมายได้)

6.1.2 **D = Direct and Doing** เป็นการกำหนดทิศทางและวิเคราะห์แนวทางการกำหนดเป้าหมาย จากแนวคิดของการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความเป็นจริงนั้นจะเน้นพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในปัจจุบันและเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ในอดีต ตลอดจนมุ่งที่การตระหนักรู้ของการกำหนดเป้าหมายและเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

6.1.3 **E = Evaluation** การประเมิน เป็นการให้สมาชิกได้สามารถประเมินตนเอง (Self – Evaluation) ถึงแนวทางต่าง ๆ ที่เหมาะสมในการกำหนดเป้าหมาย และความเป็นไปได้ของแนวทางที่เลือกมาใช้ในให้เป้าหมายประสบความสำเร็จ

6.1.4 **P = Planning and Action** หลักสำคัญอย่างหนึ่งของแนวคิดการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง คือ เป้าหมายที่เกิดจากความต้องการและความจำเป็นที่แท้จริง ซึ่งผู้กำหนดเป้าหมายจะเป็นผู้กำหนดเอง โดยสิ่งสำคัญคือการให้ข้อมูลกับตัวเอง ก่อนจะลงมือปฏิบัติตามแผน กล่าวคือเน้นในเรื่องความรับผิดชอบต่อตนเอง

7. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มระบุ W, D, E, P ของตนเองตามแบบฟอร์ม WDEP (ใบงานที่ 31) และจากนั้นให้สมาชิกเล่าให้กลุ่มฟัง

8. ผู้วิจัยเสริมแรงเพื่อให้สมาชิกกลุ่มมีความมั่นใจในการที่จะปฏิบัติตามเป้าหมายที่กำหนดไว้

ขั้นสรุป

1. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการเข้ากลุ่มฝึกอบรม
2. ผู้วิจัยสรุปถึงทักษะต่าง ๆ ได้แก่ ทักษะการจัดการความเครียด ทักษะการเผชิญความโกรธ และทักษะการควบคุมดูแลตนเอง ว่าเป็นส่วนประกอบสำคัญของทักษะการเผชิญทางอารมณ์ ที่จำเป็นต้องพัฒนาเพื่อใช้ในการดำเนินชีวิต
3. เปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มซักถามข้อสงสัย และนัดหมาย วัน เวลา และสถานที่ในการฝึกอบรมครั้งต่อไป

การประเมินผล

สังเกตจากความกระตือรือร้นและใส่ใจในการฝึกอบรม ตลอดจนความร่วมมือในการทำกิจกรรม และการแสดงความคิดเห็นในการฝึกอบรมกลุ่ม

เอกสารประกอบการฝึกอบรม ครั้งที่ 11

การพัฒนาทักษะการควบคุมดูแลตนเอง

ทักษะการควบคุม ดูแลตนเองเป็นความสามารถอย่างหนึ่งที่จำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตในปัจจุบัน มีคำอยู่หลายคำที่มีความหมายใกล้เคียงและสามารถใช้แทนกันได้บางครั้ง ได้แก่ การควบคุมตนเอง (Self control) การมีวินัยในตนเอง (Self discipline) การกำกับดูแลตนเอง (Self regulation) เป็นต้น ดังนั้นความหมายของการควบคุมดูแลตนเองสามารถให้คำจำกัดความได้ดังนี้

แบนดูรา(Bandura) ได้ให้ความหมายของการควบคุม ดูแลตนเองว่า เป็นความสามารถในการกำหนด ดูแลตนเองของบุคคล ทั้งในด้านความคิด อารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเองให้เป็นไปในทิศทางที่บุคคลต้องการหรือกำหนดไว้ ไม่ว่าจะพบกับอุปสรรคหรือปัญหาใด ๆ ก็ตาม ตลอดจนอยู่ในสถานการณ์ที่เกิดความขัดแย้งขึ้นในใจ

อีกทั้งมิชเชล; และมิชเชล (Mischel; & Mischel) ได้ให้ความหมายว่า ทักษะการควบคุมตนเองเป็นความสามารถที่จะละเว้นการกระทำบางชนิด หรือเป็นความสามารถที่จะแสดงพฤติกรรมที่ใช้ความอดทนและการตัดสินใจอย่างมีเหตุและผลที่เหมาะสม ทั้งนี้เพื่อให้ได้รับผลดีตามที่ตนเองปรารถนา และหลีกเลี่ยงผลกระทบในทางลบที่อาจเกิดขึ้นกับตนเองได้

ลักษณะของบุคคลที่มีทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง

ธอร์ลีสเซน; และเมโนนี (Thoresen; & Manoney) และ โรเซนเบอม (Rosenbaum) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรม的自我ควบคุมตนเอง โดยอาศัยแนวคิดตามการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning) ได้สรุปถึงลักษณะของบุคคลที่มีความสามารถในการควบคุมดูแลตนเองต้องประกอบได้ไปด้วยลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

1. มีความสามารถในการเลือกกระทำ และการรู้จักการใช้ความคิดอย่างมีเหตุผล หรือมีลักษณะการแสดงออกทางอารมณ์และการกระทำอย่างเหมาะสมกับสถานการณ์
2. มีแนวทางในการแก้ปัญหาและสามารถวางแผนการดำเนินชีวิตเพื่อเป้าหมายของตนเองในอนาคต
3. มีความสามารถในการยับยั้งชั่งใจในการกระทำตามอำเภอใจของตนเอง และอดทนอดกลั้นเมื่อต้องเผชิญความยากลำบาก
4. มีความสามารถในการรับรู้ผลกระทบจากการกระทำของตนเอง ตลอดจนรู้จักการให้รางวัลและลงโทษตนเองในผลของการกระทำนั้น ๆ

เทคนิคกระบวนการ WDEP

ทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง พัฒนาแนวคิดของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความเป็นจริง (Reality Counseling Theory) โดยนำหลัก “ระบบ WDEP” มาประยุกต์ใช้ในการควบคุมดูแลตนเอง ประกอบด้วย

2.3.1 W = wants เป็นการสำรวจความต้องการ และความจำเป็น ตลอดจนการกำหนดเป้าหมายของตนเอง (ทั้งนี้ต้องสามารถระบุเป้าหมายและความสำคัญของเป้าหมายได้)

2.3.2 D = Direct and Doing เป็นการกำหนดทิศทางและวิเคราะห์แนวทางการกำหนดเป้าหมาย จากแนวคิดของการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความเป็นจริงนั้นจะเน้นพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในปัจจุบันและเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ในอดีต ตลอดจนมุ่งที่การตระหนักรู้ของการกำหนดเป้าหมายและเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

2.3.3 E = Evaluation การประเมิน เป็นการให้สมาชิกได้สามารถประเมินตนเอง (Self – Evaluation) ถึงแนวทางต่าง ๆ ที่เหมาะสมในการกำหนดเป้าหมาย และความเป็นไปได้ของแนวทางที่เลือกมาใช้ในให้เป้าหมายประสบความสำเร็จ

2.3.4 P = Planning and Action หลักสำคัญอย่างหนึ่งของแนวคิดการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง คือ เป้าหมายที่เกิดจากความต้องการและความจำเป็นที่แท้จริง ซึ่งผู้กำหนดเป้าหมายจะเป็นผู้กำหนดเอง โดยสิ่งสำคัญคือการให้ข้อมูลกับตัวเอง ก่อนจะลงมือปฏิบัติตามแผน กล่าวคือเน้นในเรื่องความรับผิดชอบต่อตนเอง

ใบงานที่ 30 แบบฟอร์ม WDEP

ให้สมาชิกกลุ่มเขียนข้อความที่เกี่ยวกับการควบคุมดูแลตนเอง ลงในตารางต่อไปนี้

เป้าหมาย (W)	ทำอะไรให้ เป้าหมายสำเร็จ (D)	ประเมินถึงแผน การปฏิบัติ (E)	วางแผนปฏิบัติจริง (P)

ใบงาน 31

เรื่อง การกำหนดเป้าหมาย (Make A “To Do List”)

คำสั่ง ให้นักเรียนกำหนดเป้าหมาย โดยการทำการต่าง ๆ ที่นักเรียนจะต้องทำในวันพรุ่งนี้ โดยให้เรียงลำดับความสำคัญของสิ่งที่จะต้องทำจากลำดับ ที่ 1 – 4

อันดับที่ 1 เป็นสิ่งที่สำคัญมากที่สุด ไม่สามารถเลื่อนได้
 อันดับที่ 2 เป็นสิ่งสำคัญ ต้องทำให้เสร็จเร็วที่สุดเท่าที่จะทำได้
 อันดับที่ 3 สำคัญน้อย สามารถทำให้เสร็จภายในอีก 2-3 วันได้
 อันดับที่ 4 แทบจะไม่สำคัญเลย เสร็จเมื่อไหร่ก็ได้

- 1.]
- 2.]
- 3.]
- 4.]

ใบงาน 32
เรื่อง ตารางเวลา [Time Log]

ให้นักเรียนเขียนบันทึกตารางเวลาภายในสัปดาห์ว่าต้องทำอะไรบ้าง

ตารางเวลา			
เวลา	วันจันทร์	วันอังคาร	วันพุธ
06.00 น.			
07.00 น.			
08.00 น.			
09.00 น.			
10.00 น.			
11.00 น.			
12.00 น.			
13.00 น.			
14.00 น.			
15.00 น.			
16.00 น.			
17.00 น.			
18.00 น.			
19.00 น.			
20.00 น.			
21.00 น.			
22.00 น.			
23.00 น.			
24.00 น.			
01.00 น.			
02.00 น.			
03.00 น.			
04.00 น.			
05.00 น.			

ตารางเวลา				
เวลา	วันพฤหัสบดี	วันศุกร์	วันเสาร์	วันอาทิตย์
06.00 น.				
07.00 น.				
08.00 น.				
09.00 น.				
10.00 น.				
11.00 น.				
12.00 น.				
13.00 น.				
14.00 น.				
15.00 น.				
16.00 น.				
17.00 น.				
18.00 น.				
19.00 น.				
20.00 น.				
21.00 น.				
22.00 น.				
23.00 น.				
24.00 น.				
01.00 น.				
02.00 น.				
03.00 น.				
04.00 น.				
05.00 น.				

รายละเอียดโปรแกรมกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของวัยรุ่น ครั้งที่ 12

เรื่อง การยุติกกลุ่มฝึกอบรม

เวลา 1 ชั่วโมง 30 นาที

วัตถุประสงค์

1. เพื่อสรุปภาพรวมของกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น
2. เพื่อเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มได้ประเมินตนเองในการที่จะสามารถนำทักษะชีวิตต่าง ๆ ไปใช้นอกกลุ่มฝึกอบรม
3. เพื่อประเมินผลการเข้าร่วมกลุ่มฝึกอบรม

อุปกรณ์

1. ใบงานที่ 33 แบบวัดระดับความรู้สึกต่อการนำทักษะชีวิตต่าง ๆ ไปใช้ใน
ชีวิตประจำวัน
2. แบบวัดทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น

วิธีดำเนินการ

ในกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตวัยรุ่นในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นการแก้ปัญหา (Solution-Focused Counseling Theory) ได้แก่ เทคนิคการใช้คำถามวัดระดับ (Scaling Question Technique) และการใช้เทคนิคทางด้านจิตวิทยา ได้แก่ เทคนิคการให้กำลังใจ โดยมีรายละเอียดต่าง ๆ ดังนี้

ขั้นนำ

1. ผู้วิจัยกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม และซักถามถึงการฝึกอบรมในครั้งที่แล้ว
2. ผู้วิจัยถามถึงสมาชิกกลุ่มในการนำทักษะต่าง ๆ ไปใช้ในชีวิตประจำวัน
3. ผู้วิจัยให้กำลังใจสมาชิกกลุ่มเพื่อให้สมาชิกกลุ่มเกิดความมั่นใจในการนำทักษะชีวิตต่าง ๆ ไปใช้ในชีวิตประจำวัน
4. ผู้วิจัยบอกเป้าหมายของการฝึกอบรมกลุ่มในครั้งนี้ 12 เพื่อพัฒนาทักษะชีวิต และยุติกกลุ่มฝึกอบรม

ขั้นตอนการ

1. ผู้วิจัยทบทวนการพัฒนาองค์ประกอบของทักษะชีวิตต่าง ๆ ได้แก่
 - 1.1 ทักษะด้านสังคม ประกอบด้วย
 - 1.) ทักษะการติดต่อสื่อสาร
 - 2.) ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง
 - 3.) ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม
 - 4.) ทักษะการให้ความร่วมมือ
 - 5.) ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น
 - 1.2 ทักษะการคิด ประกอบด้วย
 - 1.) ทักษะการตัดสินใจ
 - 2.) ทักษะการแก้ปัญหา
 - 1.3 ทักษะการเผชิญทางอารมณ์ ประกอบด้วย
 - 1.) ทักษะการจัดการความเครียด
 - 2.) ทักษะการเผชิญความโกรธ
 - 3.) ทักษะการควบคุม ดูแลตนเอง
2. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มทบทวนถึงทักษะชีวิตของตนเองว่ามีครบทั้ง 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ทักษะทางสังคม ทักษะการคิด และทักษะการเผชิญทางอารมณ์
3. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มทบทวนถึงทักษะชีวิตของตนเองถึงสิ่งที่ต้องเพิ่มเติม และสิ่งที่จะนำไปพัฒนาตนเองให้ดีขึ้นต่อไปเมื่อสิ้นสุดการฝึกอบรมกลุ่ม
4. ผู้วิจัยแจกแบบวัดระดับความรู้สึกต่อการนำทักษะชีวิตต่าง ๆ ไปใช้ในชีวิตประจำวัน (ใบงานที่ 33) เปรียบเทียบก่อนและหลังการเข้าฝึกอบรม โดยพัฒนาเทคนิคจากทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบมุ่งเน้นที่การแก้ปัญหา (Solution-Focused Counseling) คือ เทคนิคคำถามวัดระดับ (Scaling Question Technique) (Davis; & Osborn. 2000: 68-69) เพื่อเป็นการเข้าใจและประเมินความคิด ความรู้สึก และความปรารถนา ตลอดจนเพื่อช่วยในการกำหนดสิ่งที่จะเปลี่ยนแปลงของสมาชิกกลุ่ม
5. ผู้วิจัยให้กำลังใจให้กำลังใจกับสมาชิกกลุ่มเพื่อเป็นแรงผลักดันให้สมาชิกกลุ่มมั่นใจในการนำทักษะต่าง ๆ ไปใช้

ขั้นสรุป

1. ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มได้สะท้อนถึงความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของตนเอง ทั้งต่อตนเอง และต่อสมาชิกคนอื่น ๆ รวมทั้งต่อผู้วิจัยต่อการฝึกอบรมกลุ่มเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต
2. ผู้วิจัยส่งเสริมให้กำลังใจแก่สมาชิกกลุ่มในการนำทักษะต่าง ๆ ไปใช้ในการดำเนินชีวิต โดยการชื่นชมสมาชิกกลุ่มที่มีความรับผิดชอบ การให้ความร่วมมือในการฝึกอบรมกลุ่มตลอดการฝึกอบรม
3. ให้สมาชิกทำแบบวัดทักษะชีวิตหลังการทดลอง

การประเมินผล

1. จากการซักถามการสะท้อนความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของสมาชิกกลุ่มที่มีต่อตนเอง ต่อสมาชิกกลุ่ม ต่อผู้วิจัยในการฝึกอบรมกลุ่ม
2. ผลการวัดแบบวัดทักษะชีวิต

ภาคผนวก จ

สรุปผลการสังเกตพฤติกรรมของกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมการฝึกอบรมกลุ่ม
เพื่อพัฒนาทักษะชีวิต จำนวน 12 ครั้ง

การทดลองครั้งที่ 1 เรื่อง การปฐมนิเทศและสร้างความคุ้นเคย
วันที่ 17 กรกฎาคม 2550 เวลา 15.30 – 17.00 น. สถานที่ ห้องโพรเจกต์

1.) ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.) เริ่มต้นโดยการกล่าวการต้อนรับและแสดงความยินดีกับสมาชิกกลุ่มที่ได้เข้าร่วมโครงการการฝึกอบรมกลุ่มเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตในครั้งนี้ ผู้วิจัยแนะนำตัวเองให้กับสมาชิกโดยแนะนำ ชื่อ สกุล ตำแหน่งหน้าที่ การงานในปัจจุบัน ประสบการณ์การทำงานที่สำคัญ

2.) ผู้วิจัยใช้เกมบอกชื่อ (Name Circle) เป็นกิจกรรมในการเริ่มต้นการทดลองเพื่อเป็นการสร้างสัมพันธภาพและความคุ้นเคยกับสมาชิกกลุ่ม โดยผู้วิจัยบอกให้สมาชิกแต่ละคนบอกชื่อเล่น และลักษณะเด่นของตนเอง โดยให้บอกเรียงไปที่ละคนและคนต่อไปให้ทวนชื่อและลักษณะเด่นของสมาชิกคนก่อนหน้าที่พูดทุกคน

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

สมาชิกกลุ่มมีความกระตือรือร้น และให้ความสนใจกับการร่วมกิจกรรม และส่วนใหญ่ไม่ค่อยเขิน หรืออาย ส่วนมากมีความกล้าแสดงออก

1.3 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

1.) ผู้วิจัยนำหลักการของเทคนิคการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางมาใช้ในการทดลองครั้งนี้ ได้แก่

1.1 การใช้การยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regards)

กล่าวคือ ผู้วิจัยจะไม่มี การใส่อคติ ความรู้สึก การตัดสินของตนเองกับสมาชิกกลุ่มในการฝึกอบรมกลุ่มโดยเด็ดขาด ตัวอย่างเช่น มีสมาชิกคนหนึ่งที่ไม่สนใจเข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมที่ผู้วิจัยและสมาชิกคนอื่น ๆ ไม่มีใครใส่รอยเท้า ตอนแรกผู้วิจัยก็รู้สึกที่ไม่ชอบ แต่พยายามทำตัวให้เป็นกลางไม่ใสความรู้สึกไม่ชอบในพฤติกรรมหรือบุคลนั้น ๆ ไปในขณะดำเนินการกลุ่ม เป็นต้น

1.2 การใช้ความจริงใจ (Genuineness) กล่าวคือ ผู้วิจัยพยายามใช้ความตั้งใจและความรู้สึกที่ดี ๆ กับสมาชิกในการฝึกอบรมกลุ่ม และให้ข้อมูลที่แท้จริงไม่ปกปิด หรือแสดงถึงความรู้สึกไม่ไว้วางใจกับสมาชิกกลุ่ม

1.3 การเปิดเผยตนเอง (Self-Disclosure) กล่าวคือ ผู้วิจัยแสดงถึงความรู้สึก ข้อมูล ความคิดของตนเอง ให้กับสมาชิกกลุ่มได้รับรู้เพื่อเป็นการแสดงให้เห็นสมาชิกกลุ่มรู้สึกได้ว่าผู้วิจัยเปิดเผยตนเองในการฝึกอบรมกลุ่ม พร้อมทั้งใช้น้ำเสียงที่นุ่มนวล แต่มีความชัดเจน เพื่อให้สมาชิกกลุ่มฟังแล้วรู้สึกสบายใจในการสื่อสาร

2. การกำหนดโครงสร้างกลุ่มโดยนำหลักการของการให้คำปรึกษากลุ่ม (Group Counseling) มาใช้ โดยการวางโครงสร้างกลุ่ม (Structuring) เป็นการบอกถึงวัตถุประสงค์ของการเข้ากลุ่ม (บอกถึงในแง่ของการปฏิบัติการเพื่อช่วยนักเรียนนักศึกษาในการพัฒนาตนเอง) นอกจากนั้นยังเน้นถึงกฎของการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม 3 ประการ ได้แก่

2.1 การรักษาความลับ โดยให้สมาชิกกลุ่มตระหนักถึงการรักษาความลับภายในกลุ่มว่ามีข้อดี และมีผลเสียอย่างไร เช่น ข้อเสีย กล่าวคือ เป็นการสร้างความเสียหายแก่ผู้ที่เกี่ยวข้อง อีกทั้งยังเป็นการทำลายตนเองในแง่ของการไว้วางใจ ข้อดี กล่าวคือ เป็นการฝึกการไว้วางใจบุคคลอื่น เป็นต้น

2.2 การวิจารณ์อย่างสร้างสรรค์ สิ่งนี้เป็นอีกสิ่งหนึ่งที่สมาชิกควรให้ความสำคัญ ในเรื่องของการให้ข้อมูลย้อนกลับต่อสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่มที่เป็นไปในทิศทางบวกมากกว่าที่จะทำให้สมาชิกรู้สึกไม่ดี หรือเป็นการต่อว่าและตำหนิ

2.3 การมีความจริงใจ ให้สมาชิกกลุ่มเน้นถึงการเป็นตัวของตัวเอง โดยการให้ความจริงใจกับสมาชิกคนอื่น ๆ ไม่แสร้งสร้าง หรือหลอกลวง หรือการแสดงพฤติกรรมที่ไม่ใช่เป็นตัวของตัวเอง ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มลองนึกถึงตนเองว่า สมาชิกนั้นชอบคนที่มีลักษณะไม่มีความจริงใจหรือเปล่า และสะท้อนให้เห็นว่าในเมื่อตนเองไม่ชอบความไม่จริงใจ และสมาชิกคนอื่น ๆ ก็ไม่ชอบเหมือนกัน ดังนั้นเราควรแสดงความจริงใจต่อกันทั้งการอยู่ในกลุ่มและนอกกลุ่ม ถ้าเราเริ่มจริงใจตั้งแต่ตอนนี้เราก็จะเป็นคนที่จริงใจต่อไป แต่ถ้าเราเป็นคนไม่จริงใจเราก็จะเป็นแบบนั้นตลอดไป

1.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

1.) สมาชิกกลุ่มมีความมั่นใจ ไว้วางใจและคุ้นเคยกับผู้วิจัย สังเกตจากการกล้าที่จะแสดงความคิดเห็น สบตา พูดคุยเล่น และมีเสียงหัวเราะในการทำกิจกรรม สมาชิกมีความมั่นใจในการฝึกอบรม กล้าที่จะเปิดเผยข้อมูลของตนเอง สังเกตจากการเล่าถึงเรื่องส่วนตัวของสมาชิกเอง

1.5 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.) ผลจากกิจกรรมทำให้สมาชิกกลุ่มมีความรู้สึกคุ้นเคยกันเพิ่มมากขึ้น และทำให้การดำเนินการในการฝึกอบรมในขั้นต่อไปมีความคล่องตัวมากขึ้น

2.) บรรยากาศในการฝึกอบรมนั้นเป็นไปด้วยความสนุกสนาน มีเสียงหัวเราะเป็นระยะ ๆ ตลอดเวลา (ซึ่งอาจเกิดจากที่สมาชิกกลุ่มรู้จัก เคยเห็นหน้ากันมาก่อนอยู่แล้ว เลยทำให้สมาชิกกลุ่มมีความสนิทคุ้นเคยกันเร็วขึ้น)

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 ให้สมาชิกกลุ่มแลกเปลี่ยนความรู้สึก และความต้องการในการเข้าร่วมฝึกรวมกลุ่ม

2.1.2 การวิเคราะห์ปัญหาวัยรุ่น และทักษะที่ช่วยทำให้การดำเนินชีวิตมีความสุข โดยใช้โมเดลการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (The Bridge Model of Behavior Change) (ใบงานที่ 1)

2.1.3 ใช้การสอน (Teaching) ในเรื่องของความหมาย ความสำคัญ และทักษะชีวิตในด้านต่าง ๆ ที่สมาชิกกลุ่มควรมีเพื่อนำไปใช้ในการดำเนินชีวิต

2.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.2.1 ในการแลกเปลี่ยนความรู้สึกสมาชิกไม่ค่อยพูดมากเท่าไรนัก และตอบสั้น ๆ ไม่ค่อยอธิบายเพิ่มเติม หรือแสดงความคิดเห็นเท่าที่ควร ในการวิเคราะห์ปัญหาโดยใช้ The Bridge Model of Behavior Change นั้นสมาชิกกลุ่มบางคนไม่เข้าใจว่าต้องทำอะไร และไม่เข้าใจความหมายของคำในภาพ เนื่องจากมีศัพท์ภาษาอังกฤษ โดยปัญหาที่สมาชิกกลุ่มตอบส่วนใหญ่ ได้แก่ ปัญหาด้านครอบครัว ปัญหาด้านการเรียน ปัญหาด้านการคบเพื่อน ปัญหาด้านการใช้เวลา ปัญหาด้านการควบคุมอารมณ์และความคิด ปัญหาด้านความรัก ปัญหาด้านการขาดอิสระ ปัญหาด้านการมีเพศสัมพันธ์ก่อนวัยอันควร ปัญหาด้านการใช้เงิน ปัญหาเรื่องการขาดความรับผิดชอบ และปัญหาด้านการเที่ยวกลางคืน เป็นต้น

2.2.2 จากการสอนความหมาย ความสำคัญ และทักษะต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ สมาชิกมีความตั้งใจในการฟัง มีส่วนร่วมในการตอบคำถาม และแสดงความคิดเห็น ยกตัวอย่างประเด็นต่าง ๆ ที่เป็นปัญหาในการดำเนินชีวิต เช่น การคบเพื่อน การควบคุมอารมณ์ การตัดสินใจ เป็นต้น ส่วนในตอนให้วิเคราะห์ปัญหาของวัยรุ่นนั้นบรรยากาศอาจเริ่มเงียบขรึมมากขึ้น เนื่องจากสมาชิกกลุ่มต้องเริ่มใช้ความคิดในการคิดถึงปัญหาต่าง ๆ ของวัยรุ่นและตนเอง แต่สมาชิกกลุ่มก็สามารถดำเนินกิจกรรมไปได้ด้วยความเรียบร้อย

2.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.3.1 สมาชิกกลุ่มส่วนใหญ่ยังต้องการการได้รับการสนับสนุนหรือกระตุ้นจากผู้วิจัยในการตอบคำถามที่ผู้วิจัยถาม มีสมาชิก 2-3 คน ที่กล้าแสดงออกเกี่ยวกับความคิดเห็นความรู้สึกของตนเอง และสามารถถ่ายทอดในลักษณะของการใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย บางครั้งผู้วิจัยต้องนำทางในการตอบคำถามอยู่บ้าง

2.3.2 สมาชิกบางคนไม่ค่อยเข้าใจภาพโมเดลการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม (The Bridge Model of Behavior Change) เนื่องจากมีศัพท์ภาษาอังกฤษ

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 สมาชิกกลุ่มมีความคุ้นเคยและมีสัมพันธภาพที่ดีต่อกันมากขึ้น (สังเกตจากการพูดจาหยอกล้อกัน) สมาชิกมีความไว้วางใจ และคุ้นเคยกับผู้วิจัยมากขึ้น (สังเกตจากการที่สมาชิกซักถามผู้วิจัย การตอบคำถาม การกล้าแสดงความคิดเห็น)

3.1.2 สมาชิกเห็นความสำคัญและความจำเป็น ตลอดจนประโยชน์ในการเข้ารับการฝึกอบรมกลุ่มเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น อีกทั้งสมาชิกรู้และเข้าใจถึงโครงสร้างของกลุ่ม บทบาทหน้าที่ กฎระเบียบของกลุ่ม ตลอดจนรูปแบบและวิธีการสำหรับการฝึกอบรมกลุ่ม

การทดลองครั้งที่ 2 เรื่อง ทักษะการติดต่อสื่อสาร

วันที่ 19 กรกฎาคม 2550 เวลา 15.30 – 17.00 น. สถานที่ ห้องไฟโรจน์

1. ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 กล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม (โดยเน้นที่การสร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลาย) และทบทวนเนื้อหาเกี่ยวกับทักษะชีวิตต่าง ๆ ที่จำเป็นในการดำรงชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น ตลอดจนปัญหาต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับวัยรุ่น ในการฝึกอบรมครั้งที่ 1

1.1.2 ผู้วิจัยพูดถึงความสำคัญและความจำเป็นของการสื่อสาร โดยผู้วิจัยยกตัวอย่างคำสุภาสิตให้สมาชิกกลุ่มฟัง พูดถึงประโยคขึ้นต่อ และให้สมาชิกกลุ่มต่อประโยคของสุภาสิตนั้น ๆ และให้สมาชิกกลุ่มอธิบายความหมายของสุภาสิต

1.1.3 ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนแสดงท่าทางที่สื่อถึงความหมายต่าง ๆ คนละ 1 ท่าทาง

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 สมาชิกกลุ่มในระยะเริ่มต้นนั้น ดูยังเกร็ง ๆ ไม่ค่อยมีความกระตือรือร้นมากนัก แต่ก็ให้ความร่วมมือในการตอบคำถามที่ผู้วิจัยถาม และในการตอบประโยคสุภาสิต สมาชิกกลุ่มสามารถตอบประโยคสุภาสิตได้ และสามารถอธิบายได้ว่าประโยคนั้นหมายความว่าอย่างไร ตลอดจนสามารถเข้าใจความสำคัญและความจำเป็นในการสื่อสาร

1.2.2 สมาชิกกลุ่มให้ความร่วมมือในการแสดงภาษาท่าทางที่สื่อความหมาย ตัวอย่างเช่น สมาชิกกลุ่มบางคนยกนิ้วโป้ง บางคนทำท่าวงนอน บางคนทำท่ารัก เป็นต้น โดยตลอดการทำกิจกรรมสมาชิกทุกคนหัวเราะ ยิ้มแย้ม และชอบในกิจกรรมนี้มาก

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 ในระยะเริ่มต้นสมาชิกกลุ่มดูยังขาดความกระตือรือร้น ทั้งนี้ผู้วิจัยพยายามสร้างบรรยากาศโดยการสร้างเสียงหัวเราะ พูดจาหยอกล้อให้สมาชิกกลุ่มรู้สึกผ่อนคลาย และไม่เครียดกับการฝึกอบรมกลุ่ม

1.3.2 สมาชิกกลุ่มมีความเข้าใจถึงความสำคัญของการสื่อสารได้เป็นอย่างดี สังเกตจากการตอบคำถามของสมาชิก

1.3.3 สมาชิกกลุ่มบางคนยังไม่ค่อยกล้าในการแสดงออกในการทำกิจกรรม แสดงภาษาท่าทางมากนัก

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่างๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.1.1 การใช้การสาธิต (Demonstration) ถึงการสื่อสารในรูปแบบต่าง ๆ บนพื้นฐานทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ (Transactional Analysis) ได้แก่ การสื่อสารแบบสอดคล้องกัน (Complementary Transaction) การสื่อสารแบบตัด (Cross Transaction) และการสื่อสารแบบซ่อนเร้น (Ulterior Transaction) โดยมีรายละเอียดดังนี้

1.) การสื่อสารแบบสอดคล้อง ผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่มว่า หนูย่ครับตอนนี้กี่โมงแล้วครับ หนูย่ตอบว่า ประมาณสี่โมงสิบครับ ผู้วิจัยถามต่อว่า วันนี้เราจะเลิกฝึกอบรมกลุ่มประมาณกี่โมงครับ หนูย่ตอบว่า ประมาณ 5 โมงครับ ผู้วิจัยบอกว่า โอเค ประมาณห้าโมง เพราะฉะนั้นเรามีเวลาเหลือประมาณ สัก 45 นาที หนูย่ พยักหน้าพร้อมกับพูดว่าครับ (เป็นการแสดงถึงรูปแบบการสื่อสารแบบสอดคล้องกัน)

2.) การสื่อสารแบบตัดกัน ผู้วิจัยบอกกับสมาชิกกลุ่มว่า “คราวนี้หนูย่ลองถามอาจารย์มั่งนะครับว่ากี่โมง” หนูย่พูดว่า “อาจารย์ครับกี่โมงแล้วครับ” ผู้วิจัย แสดงท่าทางไม่ค่อยได้ยิน แล้วพูดว่า “หา...อะไร..นะ ไม่ค่อยได้ยิน” (ท่าทางกระพัดกระเฟียด หงุดหงิด) หนูย่ก็ถามอีกว่า “อาจารย์ครับตอนนี้กี่โมงแล้วครับ” ผู้วิจัยตอบว่า “ทำไม..... เหนื่อย” หนูย่บอกว่า “อยากรู้ว่ากี่โมงแล้วครับ” ผู้วิจัยตอบว่า “ไม่มีนาฬิกาหรือไงถึงมาถามคนอื่นเค้า โตแล้วอายุก็จะ 20 อยู่แล้ว ไม่รู้จักหัดใส่นาฬิกาซะบ้าง” หนูย่เงยบและไม่กล้าพูดกับ ผู้วิจัยพร้อมแสดงท่าทางงง ๆ

3.) การสื่อสารแบบซ่อนเร้น ผู้วิจัยสังเกตสมาชิก แล้วพูดกับสมาชิกคนหนึ่งว่า แจ็คครับวันนี้ใส่ถุงเท้าสีขาว ๆ (ทำเสียงสูง และแสดงสีหน้าแบบดูถูก และทั้ง ๆ ที่ถุงเท้าของแจ็คนั้นทั้งเก่าและขาด)

2.1.2 ให้สมาชิกลองฝึกการแสดงการสื่อสารในรูปแบบต่าง ๆ 3 รูปแบบ

2.1.3 ให้สมาชิกจับคู่กันสนทนาถึงการฟังที่ใช้พฤติกรรมการใส่ใจ โดยการใช้บทบาทสมมติในการดำเนินการฝึก (Role Playing) โดยฝึกการประสานสายตา การหยุดกลัมนื้อดวงตา การฝึกการเงยบ การฝึกการผงกศีรษะ การฝึกการแสดงออกทางสีหน้าอย่างเหมาะสม เป็นต้น

2.1.4 การให้สมาชิกกลุ่มได้ลองฝึกการให้ข้อมูลย้อนกลับกับสมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ จากการฝึกการสนทนา และการใช้แบบประเมินทักษะการฟัง (Listening Skills Assessment) (ใบงานที่ 2)

2.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.2.1 สมาชิกให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมเป็นอย่างดี มีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น กล้าแสดงออก กล้าพูดเสนอแนะความคิดของตนเองให้ผู้วิจัย

2.2.2 สมาชิกรู้สึกชอบเกี่ยวกับรูปแบบของการสื่อสารต่าง ๆ เนื่องจากมีแนวคิดที่ดี และนำไปใช้ได้จริงในชีวิต สมาชิกส่วนใหญ่บอกว่าการสื่อสารแบบสอดคล้องดีแต่ในชีวิตจริงนำไปปฏิบัติได้ยากมาก ส่วนใหญ่จะการใช้การสื่อสารแบบตัดกันกับเพื่อน ๆ หรือบุคคลในครอบครัว เช่น พ่อ แม่ หรือพี่น้อง เป็นต้น

2.3 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.3.1 สมาชิกกลุ่มมีความรู้ความเข้าใจเพิ่มขึ้นเกี่ยวกับการสื่อสารในรูปแบบต่าง ๆ ตามแนวคิดทฤษฎีการวิเคราะห์การสื่อสารสัมพันธ์ ตลอดจนสามารถนำรูปแบบการสื่อสารแบบสอดคล้องไปใช้ได้จริงพร้อมกับการสื่อสารด้วยภาษาพูดและภาษาท่าทางที่สอดคล้องกันได้

2.3.2 สมาชิกสามารถให้ข้อมูลย้อนกลับกับเพื่อนสมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ ได้อย่างสร้างสรรค์

2.4 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.4.1 ในการแสดงบทบาทสมมติ สมาชิกกลุ่มบางคนยังไม่กล้าแสดงออกมากนัก ยังรู้สึกเขิน (อึด) กับสมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ อีกทั้งในการแสดงบทบาทสมมติสมาชิกกลุ่มไม่สามารถออกมาแสดงได้ครบทุกคู่ เนื่องจากเวลาในการฝึกไม่พอ

2.4.2 โดยภาพรวมของการฝึกอบรมนั้นเป็นไปตามวัตถุประสงค์และลำดับขั้นตอน พร้อมกับมีบรรยากาศในการฝึกอบรมกลุ่มที่ดี ตลอดจนสมาชิกกลุ่มบางคนมีความรู้ดี (หนุ่ย) สามารถตอบคำถามได้อย่างถูกต้อง และมีเหตุผล เป็นคนช่างสังเกต (ตอบถึงการใช้ในการประสานสายตา รู้จักการสังเกตเกี่ยวกับตัวผู้วิจัย เป็นต้น)

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 สมาชิกมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบการติดต่อสื่อสาร และสามารถสื่อสารด้วยภาษาท่าทางที่สอดคล้องเหมาะสม (สังเกตจากการตอบคำถามและการแสดงบทบาทสมมติ) และสมาชิกสามารถให้ข้อมูลย้อนกลับกับบุคคลอื่นได้อย่างสร้างสรรค์ กล่าวคือ ไม่ตำหนิ ทำร้ายความรู้สึก เป็นต้น

3.1.2 สมาชิกกลุ่มมีทักษะการฟังโดยสามารถแสดงพฤติกรรมใส่ใจ ได้แก่ การประสานสายตา การให้ความสนใจโดยการเงยบ การแสดงกิริยาท่าทางในการตั้งใจฟัง การใช้ น้ำเสียงที่เหมาะสม การผงกศีรษะเพื่อเป็นการรับฟังที่ดี และการแสดงออกทางสีหน้าอย่างเหมาะสม

การทดลองครั้งที่ 3 เรื่อง ทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง

วันที่ 24 กรกฎาคม 2550 เวลา 15.30 – 17.00 น. สถานที่ ห้องโพรเจน

1. ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 ผู้วิจัยกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม และทบทวนเนื้อหาการฝึกทักษะการติดต่อสื่อสารในครั้งที่ 2 ได้แก่ รูปแบบการติดต่อสื่อสารตามแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบการวิเคราะห์สื่อสารสัมพันธ์ (Transactional Analysis Counseling Theory) การรับฟังโดยใช้พฤติกรรมให้ความสนใจ (Attending Behavior) และการรู้จักให้ข้อมูลย้อนกลับบุคคลอื่นอย่างสร้างสรรค์

1.1.2 ให้สมาชิกเล่าเรื่อง/ประสบการณ์ของตนเองเกี่ยวกับสถานการณ์ที่ลำบากใจ หรืออึดอัดใจในการปฏิเสธ

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 สมาชิกกลุ่มแต่ละคนดูขาดความสนใจและความพร้อมในการฝึกอบรมกลุ่ม (ลุกไป ลุกมา เดินไป เดินมาอยู่ไม่เป็นที่) แต่ทุกคนก็มาทันพร้อมและตรงเวลาตามที่นัดหมาย

1.2.2 บรรยากาศในการฝึกอบรมกลุ่มไม่ค่อยกระตือรือร้นมากนัก สมาชิกกลุ่มดูเกร็ง ๆ (มีอาจารย์มาขอร้องสังเกตการณ์ในการฝึกอบรมกลุ่มในครั้งนี้) สมาชิกกลุ่มไม่ค่อยกล้าพูดมากนัก สังเกตจากการขออาสาสมัครในการเปิดประสบการณ์ แต่ไม่มีใครเป็นอาสาสมัคร ซึ่งผู้วิจัยต้องใช้การกระตุ้นจากสมาชิกกลุ่มในการหาตัวแทน โดยสมาชิกจะเลือกสมาชิกซึ่งมีความกล้าแสดงความคิดเห็น และพูดมีหลักการและมีเหตุผลมากที่สุดคนหนึ่งในจำนวนสมาชิกกลุ่มทั้งหมด

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 สมาชิกกลุ่มบางคนดูเหมือนเหนื่อยล้าในการฝึกอบรมกลุ่ม และบรรยากาศในการฝึกอบรมยังความกระตือรือร้นจากสมาชิกกลุ่ม

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 ผู้วิจัยแจกแบบบันทึกสถานการณ์ (ใบงานที่ 3) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้นึกถึงเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่ทำให้ตนเองรู้สึกอึดอัดในการที่จะปฏิเสธ ซึ่งจากการให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนรายงานสถานการณ์ต่าง ๆ จะพบว่า ส่วนใหญ่สมาชิกกลุ่มจะมีความอึดอัดในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเพื่อน และครอบครัว โดยมีสถานการณ์ที่อึดอัดดังนี้ เพื่อนเอางานของเพื่อนมาให้ทำทั้ง ๆ ที่งานของตัวเองยังไม่เสร็จ เพื่อนขอยืมเงิน ทั้ง ๆ ที่ไม่มี ต้องไปส่งเพื่อนอีกคนที่สนามบิน แต่ได้รับปากเพื่อนอีกกลุ่มจะไปเที่ยวด้วย เพื่อนชวนไปเที่ยว แต่ต้องทำงานให้แม่ เพื่อนให้เราทำในสิ่งที่เราไม่ยอมทำ เพื่อนชวนไปเดินซื้อของ แต่ไม่ยอมไปเพราะต้องทำการบ้าน ต้องทำงานร่วมกับเพื่อนในกลุ่มทั้ง ๆ ที่ไม่ยอมทำ (เพื่อนมาขอร้องว่าให้อยู่ในกลุ่มที่ทำรายงานด้วยแต่ก็ไม่กล้าปฏิเสธเพื่อนคนนั้น) เพื่อนชอบขอข้อมูลเวลาสอบซึ่งทั้งที่จริงไม่ยอมให้ดูแต่ก็กลัวเพื่อนโกรธ แม่ชวนไปขายของ แต่ต้องทำการบ้าน พ่อให้ช่วยงานที่บ้าน เพื่อนชวนไปเที่ยว ไปเดินซื้อของ และแม่ชอบใช้ให้ทำเรื่องต่าง ๆ ในบ้าน เป็นต้น

2.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.2.1 การแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) โดยการจำลองสถานการณ์ที่สมาชิกกลุ่มเกิดความอึดอัดใจในการที่จะปฏิเสธ

2.2.2 การสอน (Teaching) ผู้วิจัยสอนการฝึกเทคนิคในการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ซึ่งเป็นเทคนิคของการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลางและการให้ข้อมูลความรู้ในเชิงจิตวิทยา (Person – Centered and Psycho Educational Counseling Approaches) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มสามารถปฏิเสธโดยไม่ก่อให้เกิดความขัดแย้ง ตลอดจนเสนอทางเลือกอื่น ๆ และให้บุคคลอื่นเห็นสอดคล้องกับข้อเสนอแนะของตนเอง ประกอบด้วย เทคนิคการปฏิเสธคำขอร้องจากบุคคลอื่น และเทคนิคการจัดการกับความกดดันของกลุ่มเพื่อน

2.3 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.3.1 ในการแสดงบทบาทสมมติ ในช่วงแรกสมาชิกกลุ่มปฏิเสธในการที่จะแสดง โดยให้เหตุผลว่า ไม่กล้าและอาย แต่ผู้วิจัยกระตุ้นและให้กำลังใจในการให้สมาชิกแสดง

2.3.2 ในการทำกิจกรรมต่าง ๆ สมาชิกให้ความร่วมมือดี ร่วมกันแสดงความคิดเห็น สนใจในเทคนิคและความรู้ต่าง ๆ ตอบคำถามที่ผู้วิจัยถาม

2.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.4.1 สมาชิกเกิดแนวทางต่าง ๆ ในการนำไปพัฒนาทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง และสามารถกล้าที่จะนำไปใช้จริงในชีวิตประจำวัน

2.4.2 สมาชิกกลุ่มมีเทคนิคในการที่จะปฏิเสธและเจรจาต่อรอง

2.5 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.5.1 บรรยากาศในการดำเนินการฝึกอบรมกลุ่มดี สมาชิกมีความกล้าที่จะแสดงออกมากขึ้น ให้ความร่วมมือต่าง ๆ ในการทำกิจกรรม แต่บางคนอาจต้องอาศัยการกระตุ้นจากผู้วิจัยในบางครั้ง

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 สมาชิกกลุ่มมีทักษะในการปฏิเสธและเจรจาต่อรองในสิ่งที่ขัดใจและทำให้เกิดผลเสียแต่ตนเอง เช่น ต้องปฏิเสธเพื่อนเมื่อเรามีความจำเป็นในการทำงานบางอย่าง และต่อรองทางเลือกกับเพื่อนว่าจะทำอะไร เช่น ปฏิเสธไปเลย หรือจะชะลอการปฏิเสธ หรือจะโน้มน้าวเพื่อนโดยการเสนอทางเลือกอื่น ๆ เพื่อนให้ทั้งสองฝ่ายพอใจได้อย่างไร

3.1.2 สมาชิกกลุ่มมีแนวคิดในการประนีประนอม และโน้มน้าวบุคคลอื่นๆ ให้สอดคล้องกับความคิดของตน ตลอดจนมีการเสนอทางเลือกอื่นๆ ได้

3.2 สมาชิกได้รับประสบการณ์จากการทดลองอย่างไรบ้าง

3.2.1 ได้พัฒนาทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรอง ได้เรียนรู้ประสบการณ์จากเพื่อนสมาชิกคนอื่น ๆ และได้รับความรู้สึกของเพื่อน ๆ ในกลุ่ม เป็นต้น

การทดลองครั้งที่ 4 เรื่อง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม

วันที่ 26 กรกฎาคม 2550 เวลา 15.30 – 17.00 น. สถานที่ ห้องโพโรจน์

1. ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 ผู้วิจัยกล่าวทักทาย และสนทนากับสมาชิกกลุ่มในเรื่องทั่ว ๆ ไป เพื่อเป็นการสร้างสัมพันธภาพ และทบทวนทักษะการปฏิเสธและเจรจาต่อรองที่ได้อบรมไปเมื่อครั้งที่ 3

1.1.2 การใช้แบบประเมินทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (An Assertiveness Assessment) (ใบงานที่ 4) จำนวน 15 ข้อ พร้อมการแปลผลคะแนน

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 สำหรับในการฝึกอบรมกลุ่มครั้งนี้ สมาชิกกลุ่มมาสายกว่าที่นัดหมาย 10 นาที และมีสมาชิกกลุ่มผู้หญิงคนหนึ่ง อารมณ์ไม่ดีจากการเรียนก่อนเข้าอบรมในครั้งนี้ ซึ่งเกิดจากการทะเลาะกับเพื่อนผู้ชายในห้องเรียน แต่ผู้วิจัยก็ช่วยสร้างบรรยากาศให้ดีขึ้นโดยการพยายามสร้างเสียงหัวเราะให้กับสมาชิกทุกคนได้รู้สึกผ่อนคลาย จากบรรยากาศที่ดูตึงเครียดนั้น

1.2.2 สมาชิกกลุ่มมีความสนใจ และตั้งใจในการทำแบบประเมินทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ในตอนแปลผลคะแนนบรรยากาศสนุกสนาน สมาชิกกลุ่มหัวเราะ

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 ผลการดำเนินการในขั้นแรกเป็นไปตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรมกลุ่ม แต่ผู้วิจัยต้องอาศัยการกระตุ้นและสร้างบรรยากาศให้สนุกสนานไม่เครียดมากนักกับสมาชิก

1.3.2 สำหรับคะแนนการประเมินทักษะของสมาชิกกลุ่ม มีผลดังนี้ สมาชิกส่วนใหญ่ (6 คน) มีคะแนนอยู่ระหว่าง 45 – 60 ซึ่งหมายถึง การเป็นคนค่อนข้างที่สามารถกล้าแสดงออกได้อย่างเหมาะสม และตอบสนองต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเป็นธรรมชาติ สมาชิกจำนวน 5 คน มีคะแนนอยู่ระหว่าง 30 – 45 ซึ่งหมายถึง เป็นคนที่มีความกล้าในการแสดงออกได้อย่างเหมาะสม แต่การตอบสนองส่วนใหญ่ไม่เหมาะสม และมีแนวโน้มก้าวร้าว สมาชิกจำนวน 1 คน มีคะแนนอยู่ระหว่าง 15 – 30 ซึ่งหมายถึง เป็นคนไม่กล้าในการแสดงออกอย่างเหมาะสม หรือลำบากใจเมื่อต้องแสดงออกกับสถานการณ์บางสถานการณ์ ส่วนไม่มีสมาชิกคนใดที่มีคะแนนอยู่ระหว่าง 60 ขึ้นไป หมายถึง เป็นคนกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมโดยสม่ำเสมอ และมีความสามารถในการจัดการกับสถานการณ์ต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดี

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 ผู้วิจัยใช้กิจกรรม “ใครเคยทำยกมือขึ้น” โดยการบอกพฤติกรรมต่าง ๆ ที่กำหนดขึ้น (ดูใบงานที่ 5) โดยถามสมาชิกว่าใครเคยแสดงพฤติกรรมที่ผู้วิจัยอ่านมาบ้าง ถ้าแสดงบ่อยให้สมาชิกยกมือขึ้น 2 ข้าง ถ้าแสดงเป็นบางครั้งให้ยกมือขึ้นข้างเดียว แต่ถ้าไม่เคยแสดงสมาชิกกลุ่มไม่ต้องยกมือ

2.1.2 การอธิบายถึงลักษณะของพฤติกรรมต่าง ๆ 3 ประเภท และพูดถึงพฤติกรรมต่าง ๆ ที่ได้กล่าวถึง (ใบงานที่ 5) และให้สมาชิกบอกผู้วิจัยอีกครั้งว่าพฤติกรรมที่ผู้วิจัยอ่านนั้นเป็นพฤติกรรมประเภทใด

2.1.3 ผู้วิจัยอธิบายความหมายของคำว่า การกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ตามเอกสารประกอบการฝึกอบรมกลุ่ม ครั้งที่ 4

2.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.2.1 เทคนิคการวิเคราะห์การตอบสนองอย่างเหมาะสม (Assertive Response Technique) (ใบงานที่ 6) เพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้ตระหนักรู้ และสามารถวิเคราะห์การตอบสนองได้อย่างเหมาะสม

2.2.2 การสอน (Teaching) หลักการและแนวคิดเกี่ยวกับการแสดงพฤติกรรม การกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ได้แก่ การบอกเกี่ยวกับความรู้สึก (Talking about feeling) การเลือกใช้คำที่เหมาะสม (Basic guidelines for assertive word choice) เช่น การใช้คำว่า ฉัน มากกว่าการใช้คำว่า คุณ เป็นต้น การอธิบายถึงความเป็นจริงแทนที่จะตัดสินหรือวิพากษ์วิจารณ์ (Use factual descriptions instead of judgment or exaggeration)

2.2.3 การฝึกการตอบสนองการแสดงพฤติกรรมต่าง ๆ (ใบงานที่ 7) พร้อมกับการใช้การแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing) ตามสถานการณ์ที่ผู้วิจัยกำหนด (เข้าคิวซื้ออาหารกลางวัน แล้วมีคนแซงคิว)

2.2.4 ผู้วิจัยแจกใบสถานการณ์ (ใบงานที่ 9) และให้สมาชิกเสนอความคิดเห็นว่าถ้าสมาชิกอยู่ในสถานการณ์เช่นนั้นสมาชิกจะอย่างไร จากนั้นผู้วิจัยได้ใช้เทคนิคการสอน (Teaching) ขั้นตอนการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม (Step to Deliver an Assertive Behavior) (ใบงานที่ 8) โดยเน้นการอธิบายถึงขั้นตอนต่าง ๆ ของการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม

2.3 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.3.1 สมาชิกกลุ่มให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรม “ใครเคยทำยกมือขึ้น” โดยให้ความสนใจ ถามคำถามเมื่อไม่เข้าใจ (เช่น ถามคำว่า ถากถาง เป็นยังงัย) ตอบคำถามร่วมกันแสดงความคิดเห็น มีการยกตัวอย่างประสบการณ์ของตนเองประกอบ เป็นต้น

2.3.2 สมาชิกกลุ่มเริ่มมีการพูดจาหยอกล้อกันมากขึ้น กระแซ่เข้าเฝ้าเหย่เพื่อนสมาชิกด้วยกันเอง

2.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.4.1 ในการตอบคำถามของการแยกประเภทพฤติกรรมนั้น สมาชิกสามารถตอบได้ว่าพฤติกรรมนั้น ๆ เป็นพฤติกรรมประเภทใด

2.4.2 สมาชิกพยายามร่วมกันในการอธิบายความหมาย ของพฤติกรรมกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม

2.4.3 สมาชิกมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับพฤติกรรมการกล้าแสดงออกมากขึ้น และสามารถแสดงพฤติกรรมการกล้าแสดงออกได้ เช่น การกล้าที่จะพูดเพื่อปกป้องสิทธิของตนเอง การกล้าที่จะแสดงความรู้สึกของตนเอง หรือสิ่งที่เราไม่เห็นด้วยได้อย่างสุภาพมากขึ้น

2.5 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.5.1 ในการฝึกเทคนิคการวิเคราะห์การตอบสนองอย่างเหมาะสม (Assertive Response Technique) สมาชิกบางคนนึกสถานการณ์ที่อึดอัดไม่ออก ใช้เวลาในการทำนาน

2.5.2 ในการแสดงบทบาทสมมติ สมาชิกรู้สึกถึงความกล้าในการแสดงออกมากขึ้น และการแสดงนั้นมีบรรยากาศที่สนุกสนาน ทำให้สมาชิกรู้สึกสนุกกับการเรียนรู้ด้วย

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 สมาชิกกลุ่มสามารถแสดงพฤติกรรมในการปกป้องสิทธิของตนเอง รวมถึงการกล้าในการแสดงความคิดเห็น ความรู้สึก หรือสิ่งที่ไม่เห็นด้วยของตนเองได้อย่างสุภาพและไม่ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อนได้

3.2 สมาชิกได้รับประสบการณ์จากการทดลองอย่างไรบ้าง

3.2.1 สมาชิกได้เรียนรู้ในการแสดงพฤติกรรมอย่างเหมาะสม เช่น มีหลักการมากขึ้น เรียนรู้ถึงขั้นตอนในการแสดงออกอย่างเหมาะสมเมื่อต้องเผชิญในสถานการณ์ที่จำเป็น ได้ฝึกการกล้าแสดงออก ได้แสดงความคิดเห็นมากขึ้น

การทดลองครั้งที่ 5 เรื่อง ทักษะการให้ความร่วมมือ

วันที่ 31 กรกฎาคม 2550 เวลา 15.30 – 17.00 น. สถานที่ ห้องไฟโรจน์

ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 ผู้วิจัยกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่มในเรื่องทั่ว ๆ ไป (Small Talk) เพื่อเป็นการสร้างสัมพันธภาพ

1.1.2 ผู้วิจัยทบทวนเนื้อหาการฝึกอบรมเรื่อง ทักษะการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม ของการฝึกอบรมในครั้งที่ 4 โดยผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่มถึงขั้นตอนต่าง ๆ ของการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมว่ามีอะไรบ้าง

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 มีสมาชิกกลุ่มประมาณ 3 – 4 คน เข้ากลุ่มสาย และสมาชิกยังดูไม่ค่อยกระตือรือร้นมากนักในการเข้าร่วมกลุ่ม

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 บรรยากาศของการฝึกอบรมกลุ่มเป็นไปด้วยดี แต่สมาชิกดูขาดความกระตือรือร้นในการทำกิจกรรมในขั้นเริ่มต้น

1.3.2 สมาชิกมีความพยายามในการที่จะแสดงความคิดเห็นในการตอบคำถามที่ผู้วิจัยถามถึง การทบทวนเนื้อหาของการฝึกการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม และสมาชิกสามารถตอบคำถามเกี่ยวกับความหมายของกลุ่ม และการทำงานกลุ่มร่วมกันได้

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 การแบ่งกลุ่มในการระดมสมอง (Brainstorming) ให้สมาชิกร่วมกันคิดเกี่ยวกับหลักในการทำงานกลุ่มร่วมกันว่าควรประกอบด้วยอะไรบ้าง หรือมีพฤติกรรมที่พึงประสงค์อะไรในการที่สมาชิกทุกคนต้องทำงานร่วมกัน

2.1.2 การใช้เกม “ยอมรับหรือปฏิเสธ” (Accept or Reject) ในการฝึกการฟังและการเคารพความคิดเห็นสมาชิกคนอื่นเมื่อต้องทำงานกลุ่มร่วมกัน

2.1.3 การใช้สถานการณ์จำลอง (Simulation) (ใบงานที่ 11) เพื่อให้สมาชิกได้สามารถประเมินตนเองเกี่ยวกับจุดเด่น ความสามารถ หรือข้อดีของตนเองเมื่อต้องทำงานกลุ่มร่วมกัน

2.1.4 การใช้เกมต่อหัวใจ (Jigsaw Game) เพื่อให้สมาชิกสามารถนำหลักการและแนวคิดต่าง ๆ เกี่ยวกับการทำงานร่วมกันมาใช้จริงในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม

2.1.5 การใช้แบบวิเคราะห์พฤติกรรมในการทำงานกลุ่ม (Analysis of Personal Behavior in Group Assessment) (ใบงานที่ 10) โดยการให้สมาชิกกลุ่มได้ประเมินตนเองหลังจากได้ทำงานกลุ่มร่วมกัน

2.1.6 การสอน (Teaching) โดยการอธิบายเกี่ยวกับความหมายของกลุ่มการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มที่ดีและมีประสิทธิภาพควรประกอบด้วยพฤติกรรมอะไรบ้าง

2.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.2.1 การใช้บทบาทสมมติ (Role Playing) เพื่อให้สมาชิกได้ฝึกการให้การสนับสนุน การให้กำลังใจซึ่งกันและกัน และการไว้วางใจสมาชิกกลุ่มในการทำงานร่วมกัน (โดยกำหนดเหตุการณ์ 2 เหตุการณ์ ได้แก่ เหตุการณ์ที่ 1 เมื่อทำงานกลุ่มแล้วเพื่อนเสนอความคิดเห็นออกมาในกลุ่ม เหตุการณ์ที่ 2 เมื่อทำงานกลุ่มแล้วเพื่อนในกลุ่มรู้สึกท้อแท้ เบื่อหน่ายกับการทำงาน เนื่องจากงานนั้นมีความยากและเยาะ เป็นต้น)

2.2.2 การใช้การสาธิต (Demonstration) ให้สมาชิกกลุ่มเห็นความสำคัญและตระหนักถึงการรู้จักยอมรับในความแตกต่างกันของบุคคลอื่น และยอมรับบุคคลอื่นอย่างไม่มีเงื่อนไข (Unconditional Positive Regard) บนแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง (Person-Centered Counseling Theory) โดยให้สมาชิกสาธิตถึงการยอมรับบุคคลอื่นอย่างไม่มีเงื่อนไข และสาธิตถึงการไม่ยอมรับบุคคลอื่น ในการทำงานกลุ่มร่วมกัน (กลุ่มที่ 1 ให้สมาชิกเสนอความคิดเห็น และให้สมาชิกอีกคนฟังและยอมรับโดยไม่โต้แย้ง หรือขัดขวางการพูดของสมาชิกอีกคนหนึ่ง กลุ่มที่ 2 ให้สมาชิกเสนอความคิดเห็น และให้สมาชิกอีกคนหนึ่ง โต้แย้งไม่ยอมรับ และปฏิเสธความคิดที่สมาชิกคนแรกเสนอ)

2.3 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.3.1 สมาชิกร่วมกันแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพ ให้ความร่วมมือในการระดมสมอง และทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่ผู้วิจัยมอบหมาย

2.3.2 สมาชิกสามารถบอกถึงความสามารถของตนเองในการทำงานร่วมกัน สมาชิกกลุ่มมีความกระตือรือร้นอย่างมากในการให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมยอมรับหรือไม่ยอมรับ (Accept or Reject) โดยสมาชิกชอบในกิจกรรม และเกมต่อชิ้นส่วนรูปหัวใจ (Jigsaw Games)

2.3.3 สมาชิกกลุ่มมีความกระตือรือร้นอย่างมากในการให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมเกมต่อชิ้นส่วนรูปหัวใจ (Jig Saw Games)

2.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.4.1 ผลการใช้กิจกรรมยอมรับหรือไม่ยอมรับ สมาชิกคนที่ได้รับการยอมรับจากกลุ่มเพื่อน มีความรู้สึกมั่นใจ รู้สึกดี และมีความกล้ามากขึ้นในการแสดงความคิดเห็น ส่วนสมาชิกคนที่ถูกสมาชิกกลุ่มไม่ยอมรับนั้น รู้สึกไม่มั่นใจ ไม่กล้า ท้อแท้ในการที่จะแสดงความคิดเห็นในกลุ่ม

2.4.2 ผลการให้ประเมินความสามารถของตนเองในการนำมาใช้ให้เป็นประโยชน์ต่อกลุ่มโดยกำหนดสถานการณ์จำลองขึ้นนั้นสมาชิกสามารถบอกถึงข้อดีและประโยชน์ของตนเองในการนำมาใช้ในการทำงานร่วมกันได้

2.4.3 สมาชิกเรียนรู้และตระหนักถึงความสำคัญของการยอมรับบุคคลอื่นอย่างไม่มีเงื่อนไข โดยเรียนรู้จากการสาธิตเปรียบเทียบสถานการณ์ว่าแบบไหนดีและจะช่วยให้การทำงานร่วมกันในกลุ่มมีประสิทธิภาพมากที่สุด

2.4.4 สมาชิกสามารถนำหลักการ แนวคิด และเทคนิคของการทำงานร่วมกันมาใช้ในการทำงานกลุ่มได้จริง จากเกมต่อชิ้นส่วน (สมาชิกมีการตั้งหัวหน้ากลุ่ม มีการรับฟังและเคารพความคิดเห็นเพื่อน สามารถนำความสามารถของตนเองมาใช้เป็นประโยชน์ต่อกลุ่มให้กำลังใจ และสนับสนุนเพื่อนในกลุ่ม ตลอดจนยอมรับความแตกต่างของบุคคลในกลุ่มได้ ทั้งนี้ผู้วิจัยประเมินจากการใช้แบบวิเคราะห์พฤติกรรมตนเองในการทำงานกลุ่มร่วมกัน (ใบงานที่ 11) โดยภาพรวมของสมาชิกกลุ่มมีคะแนนของพฤติกรรมมากกว่าครึ่งหนึ่งทั้งหมด

2.5 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.5.1 บรรยากาศในการฝึกอบรมกลุ่มเป็นไปด้วยดี มีความสนุกสนาน และเป็นไปตามขั้นตอนที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ สมาชิกชอบในกิจกรรมที่ผู้วิจัยนำมาใช้ ได้แก่ เกมยอมรับหรือไม่ยอมรับ เกมต่อหัวใจ ซึ่งทั้ง 2 กิจกรรมนี้สามารถทำให้สมาชิกเข้าใจหลักการทำงานกลุ่มได้อย่างชัดเจน และในการฝึกอบรมกลุ่มนั้น ถูกรบกวนจากเสียงโทรศัพท์ของสมาชิกกลุ่มบางคน

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 สมาชิกเรียนรู้ถึงความจำเป็นในเรื่องการรับฟัง เคารพในความคิดเห็นของสมาชิกกลุ่ม สามารถประเมินความสามารถของตนเอง การให้กำลังใจ สนับสนุน ไว้วางใจกัน ตลอดจนการเรียนรู้ในการยอมรับความแตกต่างของบุคคล โดยการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไขได้

3.1.2 สมาชิกกลุ่มสามารถบอกถึงหลักการต่าง ๆ ในการทำงานร่วมกันได้

การทดลองครั้งที่ 6 เรื่อง ทักษะการเห็นอกเห็นใจบุคคลอื่น
วันที่ 2 สิงหาคม 2550 เวลา 15.30 – 17.00 น. สถานที่ ห้องโพรเจกต์

1. ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 กล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม และทบทวนเนื้อหาการฝึกอบรมทักษะการทำงานร่วมกัน ในการฝึกอบรมครั้งที่ 5

1.1.2 ผู้วิจัยอ่านเรื่องราวที่เป็นชีวิตจริง (Real life story) เกี่ยวกับครอบครัวที่ยากจนต้องดิ้นรนทำมาหากินเพื่อเลี้ยงลูกสาว โดยที่มีพ่อพิการจากการประสบอุบัติเหตุ และกำพร้ามารดา

1.1.3 การสอน (Teaching) ผู้วิจัยสอนสมาชิกกลุ่มเกี่ยวกับความหมาย ความแตกต่างระหว่าง การเห็นอกเห็นใจ (Empathy) กับความมีอารมณ์ร่วม หรือสงสาร (Sympathy)

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 สมาชิกกลุ่มสนใจ และตั้งใจฟังเรื่องราวที่ผู้วิจัยเล่า และให้ความคิดเห็นว่า “น่าสงสาร” มากกว่า พร้อมกับการเปรียบเทียบกับชีวิตของตนเอง ว่าชีวิตพวกเขาเกิดมาดีกว่าเขาตั้งเยอะ ควรจะสู้ชีวิต และเอาชนะความลำบากได้บ้าง ชีวิตของเราโชคดีกว่ามาก ดังนั้นเราควรที่จะตั้งใจทำหน้าที่ของตนเองให้ดีกว่านี้ ความลำบากของเราอย่างน้อยเมื่อเทียบกับเขา

1.2.2 สมาชิกกลุ่มส่วนใหญ่ไม่เข้าใจความแตกต่างระหว่าง คำว่า ความเห็นอกเห็นใจ กับ ความสงสาร

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 บรรยากาศในการฝึกอบรมกลุ่มเป็นไปด้วยดี สมาชิกมีความสนใจและตั้งใจในการทำกิจกรรม มีการแสดงความคิดเห็น ตอบคำถาม และถามคำถามต่างๆ กับผู้วิจัย ในขั้นการเริ่มต้น เป็นไปตามขั้นตอนที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้น

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 การฝึกการรับรู้ความรู้สึก อารมณ์ของบุคคลจาก สีหน้า ท่าทาง ต่าง ๆ การฝึกการแสดงสีหน้าพร้อมบอกความรู้สึก โดยใช้กิจกรรมปริศนาความรู้สึก (Feeling Charade) โดยกำหนดความรู้สึกในบัตรคำที่แจกให้ ได้แก่ โกรธ เสียใจ กังวล เศร้า ดีใจ ภูมิใจ เบื่อหน่าย ตื่นเต้น เหงื่อเย็น อิจฉา กลัว และมีความสุข เป็นต้น

2.1.2 การฝึกการรับรู้และการเข้าใจความรู้สึก โดยการสังเกตภาษาท่าทาง โดยเฉพาะการแสดงออกทางสีหน้า (Facial Expression) โดยผู้วิจัยแจกใบงานที่ 13 ให้กับสมาชิกกลุ่มได้ฝึกการวิเคราะห์ความรู้สึก

2.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.2.1 เทคนิคการแสดงความเห็นอกเห็นใจ (Empathic Assertion Techniques)

ซึ่งพัฒนาจากแนวคิดของการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง โดยมีภาพประกอบ (ใบงานที่ 14) ประกอบด้วย การอธิบายถึงเหตุการณ์นั้นเป็นอย่างไร (Situation) บุคคลที่อยู่ในสถานการณ์นั้นรู้สึกอย่างไร (Feeling) และบุคคลนั้นต้องการอะไร (Want)

2.2.2 เทคนิคการอธิบายความรู้สึกและเห็นใจ (Describing Feeling and Empathizing Technique) ซึ่งพัฒนาจากแนวคิดของการให้คำปรึกษาแบบยึดบุคคลเป็นศูนย์กลาง ประกอบด้วย การรับฟังอย่างตั้งใจ การลองจินตนาการถึงว่าถ้าคุณตกอยู่ในสถานการณ์นั้นบ้าง คุณจะรู้สึกอย่างไร การตอบสนองด้วยการใช้คำพูดที่สะท้อนความรู้สึกได้อย่างเหมาะสม และสื่อสารได้ว่าคุณรับรู้ในความรู้สึกต่อเขาในสถานการณ์นั้น ๆ โดยมีแบบฝึกหัดที่ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์ต่าง ๆ ให้ฝึกการวิเคราะห์ ฝึกพูด นอกจากนั้นผู้วิจัยเลือกสถานการณ์ที่กำหนด (แผ่นใสประกอบการฝึกอบรมครั้งที่ 6) แล้วให้สมาชิกกลุ่มแสดงบทบาทสมมติ (Role Playing)

2.3 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.3.1 สมาชิกมีการตอบสนองการรับรู้ความรู้สึกจากการแสดงออกทางสีหน้าได้ (เกมปริศนาความรู้สึก) และสมาชิกรู้สึกสนุกกับกิจกรรม พร้อมกล้าแสดงออก

2.3.2 สมาชิกให้ความร่วมมือ มีการเสนอแนะความคิดเห็นในกลุ่มมากขึ้น

2.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.4.1 สมาชิกมีความเข้าใจ สามารถนำหลักการและเทคนิคการเห็นอกเห็นใจไปประยุกต์ใช้ในการแสดงความเห็นอกเห็นใจ

2.4.2 สมาชิกสามารถตอบสนองด้านภาษาพูด ท่าทาง ในการแสดงความเห็นอกเห็นใจได้ดี เช่น การฝึกบทบาทสมมติ สมาชิกมีการใช้การสัมผัส (Touching) ได้

2.5 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.5.1 ในการแสดงบทบาทสมมติสมาชิกคู่แรกไม่กล้าแสดงออก แต่สมาชิกคู่ที่สองนั้นสามารถแสดงบทบาทสมมติได้ดี

2.5.2 ในการใช้หลักการทางการให้คำปรึกษานั้น ถ้าใช้กับวัยรุ่นควรมีการพิจารณาถึงประเด็นต่าง ๆ ด้วย เช่น ภาษาที่ใช้ ท่าที ควรมีความสอดคล้องกับวัยรุ่น เนื่องจากเมื่อผู้วิจัยได้แสดงตัวอย่างของการรับฟังปัญหาและแสดงความเห็นอกเห็นใจกับสมาชิกกลุ่ม ซึ่งเปรียบเทียบกับเพื่อนสมาชิกด้วยกันที่ร่วมแสดง สมาชิกที่มีปัญหากับบอกว่าการได้พูดคุยกับเพื่อนนั้นรู้สึกดีกว่า ว่าเขารับรู้และเข้าใจความรู้สึกได้ดีกว่าผู้วิจัยแสดง

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 สมาชิกกลุ่มเรียนรู้เทคนิคในการแสดงการเห็นอกเห็นใจ และเข้าใจความรู้สึก ความต้องการของบุคคลอื่นได้

การทดลองครั้งที่ 7 เรื่อง ทักษะการตัดสินใจ

วันที่ 7 สิงหาคม 2550 เวลา 15.30 – 17.00 น. สถานที่ ห้องไฟโรจน์

1. ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 การกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่มเพื่อสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ และสัมพันธภาพที่ดีในการดำเนินการฝึกอบรมกลุ่ม

1.1.2 ผู้วิจัยซักถามสมาชิกกลุ่มถึงประเด็นต่าง ๆ เกี่ยวกับการตัดสินใจว่าแต่ละคนเป็นอย่างไร การตัดสินใจสำคัญและจำเป็นอย่างไรกับชีวิตประจำวัน (ชีวิตเคยตัดสินใจอะไรบ้าง)

1.1.3 กำหนดสถานการณ์เกี่ยวกับการตัดสินใจขึ้น เพื่อให้สมาชิกได้เลือกตัดสินใจ เช่น เลือกไปดูหนังหรือดูคอนเสิร์ต ไปเที่ยวอเมริกากับญี่ปุ่น ไปงานวันเกิดกับอ่านหนังสือสอบ เรียนต่อหรือทำงาน เป็นต้น

1.1.4 ผู้วิจัยสรุปถึงความสำคัญของการตัดสินใจกับการดำเนินชีวิต

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 สมาชิกให้ความร่วมมือดีกับการร่วมแสดงความคิดเห็น และให้เหตุผลต่าง ๆ ในการคำถามที่ผู้วิจัยถามสมาชิกกลุ่ม

1.2.2 สมาชิกรู้สึกสนุกสนานกับบรรยากาศในการดำเนินการฝึกอบรม มีเสียงหัวเราะการพูดจาหยอกล้อกันระหว่างสมาชิกกลุ่ม

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 บรรยากาศการเริ่มต้นการดำเนินการฝึกอบรมดี สมาชิกให้ความร่วมมือกระตือรือร้น และสนุกสนานกับกิจกรรมและการแสดงความคิดเห็น ซึ่งเป็นไปตามขั้นตอนและวัตถุประสงค์ที่ผู้วิจัยกำหนดขึ้น

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 การเล่าเรื่องโดยใช้เกมแม่น้ำจระเข้ (Story Telling) (ใบงานที่ 15) โดยผู้วิจัยเล่าเรื่องต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์ที่ต้องตัดสินใจ และให้สมาชิกกลุ่มได้ตัดสินใจตามสถานการณ์ต่างๆ ของเรื่องราวที่ผู้วิจัยเล่า

2.1.2 การสอน (Teaching) ผู้วิจัยอธิบายเกี่ยวกับประเภทของการตัดสินใจต่าง ๆ กระบวนการตัดสินใจ ได้แก่ การกำหนดสถานการณ์ที่ต้องตัดสินใจ การเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อประกอบการตัดสินใจ การวิเคราะห์ทางเลือกต่าง ๆ การตัดสินใจเลือกทางเลือกที่เหมาะสม เป็นต้น

2.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.2.1 การ์ดจำลอง (Scenario Cards) (ใบงานที่ 16)

2.2.2 เทคนิคการกำหนดข้อดี ข้อเสีย (List Advantage and Disadvantage) (แบบฟอร์มใบงาน 17) ซึ่งเป็นพื้นฐานของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory)

2.3 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.3.1 สมาชิกทุกคนให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมที่ผู้วิจัยมอบหมายและร่วมกันแสดงความคิดเห็น

2.3.2 สมาชิกมีความสนุกสนาน และให้ความสนใจในการทำกิจกรรมที่ผู้วิจัยบอก

2.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.4.1 การใช้เกมแม่น้ำจระเข้ สามารถเชื่อมโยงกิจกรรมกับการเริ่มฝึกทักษะการตัดสินใจได้ดี เนื่องจากเหตุการณ์ของเกมเกี่ยวข้องกับประเด็นต่าง ๆ ของการตัดสินใจ ซึ่งจะมีผลกระทบต่อชีวิตของตนเอง และสมาชิกเห็นความสำคัญของการตัดสินใจที่ดี

2.4.2 เทคนิคการกำหนดข้อดีข้อเสีย ทำให้สมาชิกรู้ขั้นตอนการตัดสินใจในการใช้เทคนิค สามารถเลือกการตัดสินใจได้อย่างเหมาะสมและมีกระบวนการมากขึ้น

2.5 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.5.1 สมาชิกให้ความสนใจกับการฝึกอบรมกลุ่ม มีการยกตัวอย่างเกี่ยวกับประเภทต่าง ๆ ของการตัดสินใจน้อย (สมาชิกบอก) ถ้าเป็นไปได้ควรกำหนดสถานการณ์จำลองคนละสถานการณ์ ให้สมาชิกทุกคนได้มีโอกาสตัดสินใจคนละสถานการณ์

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 สมาชิกเข้าใจกระบวนการตัดสินใจ ได้แก่ การเก็บรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์สถานการณ์ ข้อดี/ข้อเสีย และสามารถประเมินผลการตัดสินใจได้

3.2 สมาชิกได้รับประสบการณ์จากการทดลองอย่างไรบ้าง

3.2.1 ได้รู้ว่าตนเองเป็นคนตัดสินใจรูปแบบใด มีการตัดสินใจนั้นย่อมต้องมีทางเลือกหลาย ๆ ทางและเลือกทางที่เหมาะสมที่สุด และสมาชิกได้รู้ว่าการตัดสินใจต้องมีการวิเคราะห์ข้อดี / ข้อเสียก่อนการตัดสินใจ ตลอดจนการเข้าใจถึงกระบวนการของการตัดสินใจ

การทดลองครั้งที่ 8 เรื่อง ทักษะการแก้ปัญหา

วันที่ 9 สิงหาคม 2550 เวลา 13.30 - 15.00 น. สถานที่ ห้อง 626

1. ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 การกล่าวการท้าทายสมาชิกกลุ่มเพื่อเป็นการสร้างสัมพันธภาพและเริ่มต้นการทำกลุ่มด้วยบรรยากาศที่ดี โดยการถามสมาชิกกลุ่มว่าให้สมาชิกทุกคนลองสังเกตถึงสิ่งรอบตัวเรา แล้วบอกผู้วิจัยว่ามีอะไรที่เปลี่ยนแปลงไปบ้าง (สมาชิกจะตอบว่าห้องเปลี่ยน เสื้อผู้วิจัยเปลี่ยน สมาชิกใส่เสื้อที่ไม่ใช่ชุดเครื่องแบบนักศึกษา เป็นต้น)

1.1.2 ทบทวนเนื้อหาของการฝึกทักษะการตัดสินใจ ในการฝึกอบรมครั้งที่ 7 และจากนั้นผู้วิจัยใช้เกม (Game) แก่เชือกเป็นการเริ่มต้นกิจกรรมเพื่อนำเข้าสู่เนื้อหาในการฝึกอบรมกลุ่ม

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 สมาชิกมีความใส่ใจให้ความร่วมมือในการตอบคำถามที่ผู้วิจัยถาม และมีบรรยากาศที่สนุกสนานในการเริ่มต้นฝึกทักษะการแก้ปัญหา

1.2.2 สมาชิกสามารถบอกถึงขั้นตอนของการตัดสินใจได้ ให้ความร่วมมือดีในการตอบคำถาม สำหรับเกมแก่เชือกสมาชิกกลุ่มกระตือรือร้นในการทำกิจกรรม เนื่องจากอาจมีการเคลื่อนไหว และเกมนั้นสามารถให้แง่คิดในการเชื่อมโยงสู่ประเด็นของการแก้ปัญหาได้อย่างชัดเจน

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 ผู้วิจัยสามารถสร้างบรรยากาศในชั้นเริ่มต้นได้ดี สมาชิกมีความสนุกสนานกับการเริ่มต้น และสามารถนำเกมแก่เชือกเชื่อมโยงเข้าสู่การฝึกทักษะการแก้ปัญหาได้ดี มีความชัดเจน ทำให้สมาชิกเกิดความสนใจในการเรียนรู้ และเห็นประโยชน์จริงจากการทำกิจกรรม

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 เขียนปัญหาลงกระดาษ แล้วขยำทิ้ง

2.1.2 การสอนแนวคิดของการแก้ปัญหาโดยให้หลักการของการให้คำปรึกษา และแนวคิดของเทคนิคการเอาชนะปัญหา

2.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.2.1 เทคนิคการตั้งคำถาม / เทคนิคการฟัง / เทคนิคการให้กำลังใจ

2.2.2 เทคนิคการใช้คำถามปฏิหรรษ์

2.2.3 เทคนิคการแก้ปัญหา (แบบฟอร์ม) (ใบงานที่ 18)

2.3 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.3.1 ในการเริ่มเปิดประเด็นปัญหาหลังจากที่ให้ผู้สมาชิกขย่ำปัญหาและโยนไว้ตรงกลาง ผู้วิจัยได้สุ่มหยิบประเด็นปัญหามา 1 ปัญหา โดยผู้วิจัยอ่านปัญหา พออ่านจบให้ผู้สมาชิกกลุ่มทายก่อนว่าเป็นปัญหาใคร สมาชิกทุกคนก็บอกว่าเป็นของแป้ง ผู้วิจัยเลยถามว่าใช่ของแป้งหรือเปล่า แป้งบอกว่าใช่ จากนั้นผู้วิจัยให้ผู้สมาชิกเล่าปัญหา พอเริ่มพูดได้นิดหน่อย แป้งก็ร้องไห้ออกมาแล้วก็บอกว่ามันเหนื่อย ร้องไห้ ผู้วิจัยใช้เทคนิค การเงยบ.....จากนั้นพอสักระยะหนึ่ง แป้งก็เล่าต่อว่ารู้สึกว่าเขาเรียนก็หนักแล้ว กลับบ้านต้องสอนการบ้านน้อง พอสอนไม่ได้พอแม่ก็ว่า ที่เรียนมาจะไปเรียนทำไม เรียนไปก็ไปสอนการบ้านน้องก็ไม่ได้ หยุด...เงยบ ผู้วิจัยถามว่า แป้งรู้สึกอย่างไร ? แป้งบอกว่า รู้สึกน้อยใจ ผู้วิจัยก็ใช้เทคนิคทวนคำ...ว่า แป้งรู้สึกน้อยใจพ่อกับแม่ แป้งบอกว่าใช่ จากนั้นผู้วิจัยปล่อยให้แป้งได้ระบายออกมาอีกสักระยะหนึ่ง แล้วผู้วิจัยถามว่าขณะนี้รู้สึกยังงัย แป้งบอกว่า รู้สึกดีขึ้นสบายใจขึ้น ผู้วิจัยให้ผู้สมาชิกคนอื่นพูดให้กำลังใจกับแป้ง พร้อมแสดงทั้งภาษาพูด และภาษาท่าทางต่าง ๆ เพื่อให้แป้งรู้สึกดีขึ้น หลังจากให้กำลังใจเสร็จผู้วิจัยถามว่าแป้งรู้สึกดีขึ้นบ้างไหม แป้งบอกว่ารู้สึกดีมากกว่าเพื่อน ๆ ให้กำลังใจ และแสดงถึงความเป็นเพื่อนเมื่อเขารู้สึกมีปัญหาในการแสดงเทคนิคการให้กำลังใจ สมาชิกให้กำลังใจเพื่อนได้ดี

2.3.2 การสอน (Teaching) แนวคิด และเทคนิค สมาชิกให้ความสนใจ ให้ความร่วมมือในการตอบคำถาม มีการเสนอแนวคิดต่าง ๆ ร่วมด้วย และตอนผู้วิจัยใช้เทคนิคปาทัวร์นั้น หลังจากใช้เสร็จผู้วิจัยถามว่าคิดอย่างไรกับคำถามนี้ สมาชิกบอกว่า ดี ทำให้เขาได้คิดถึงปัญหาของตนเองมากขึ้นกว่าเดิม และมองเห็นความสำคัญของปัญหามากกว่าเดิม

2.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.4.1 สมาชิกกลุ่มสามารถเข้าใจถึงขั้นตอนการแก้ปัญหาตามแบบฟอร์ม โดยสมาชิกกลุ่มคนหนึ่งพูดว่า “แบบฟอร์มนี้แจกกลับบ้านหรือเปล่านั้น เพราะว่าเวลามีปัญหาจะได้นำไปใช้จริง ๆ เลย หนูชอบเพราะการเขียนจะช่วยให้เราเข้าใจและมีวิธีการแก้ปัญหาดีขึ้นกว่าการคิดเพียงอย่างเดียว”

2.5 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.5.1 ในการเปิดประเด็นปัญหาของแป้งนั้นถ้ามีเวลามากกว่านี้ในการให้คำปรึกษาถึงปัญหาเพิ่มเติม และสมาชิกคนอื่น ๆ อาจได้เล่าถึงปัญหาของตนเองด้วย

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 เป็นไปตามวัตถุประสงค์และขั้นตอนที่ผู้วิจัยวางแผนและกำหนดไว้

3.2 สมาชิกได้รับประสบการณ์จากการทดลองอย่างไรบ้าง

3.2.1 สมาชิกเรียนรู้ว่าการมีปัญหาคือเรื่องปกติของมนุษย์ ได้รู้ว่าการนอกจากเรามีปัญหาแล้ว เพื่อนเราบางคนยังมีปัญหาที่หนักกว่าเรามาก และเรียนรู้ที่จะเห็นอกเห็นใจซึ่งกันและกัน ตลอดจนการแก้ปัญหาจะต้องใช้สติปัญญาในการคิด หาสาเหตุ และวิธีการแก้ปัญหา วิธีการแก้ปัญหาไม่ใช่มีแค่วิธีเดียว ปัญหาที่เกิดขึ้นบางอย่างแก้ไขได้แต่บางอย่างแก้ไขไม่ได้ ต้องยอมรับในปัญหานั้น ๆ

การทดลองครั้งที่ 9 เรื่อง ทักษะการจัดการความเครียด

วันที่ 14 สิงหาคม 2550 เวลา 15.00 – 16.30 น. สถานที่ ห้อง 626

1. ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 ผู้วิจัยกล่าวทักทายสมาชิกกลุ่ม และทบทวนเนื้อหาของการฝึกทักษะการแก้ปัญหา ในครั้งที่ 8 ว่าเป็นอย่างไรได้นำแนวคิด เทคนิคไปลองใช้บ้างหรือเปล่า จากนั้นผู้วิจัยถามสมาชิกว่าเวลาเกิดปัญหานั้นจะทำให้เรารู้สึกอย่างไร (ผู้วิจัยถามให้สมาชิกแต่ละคนตอบ) สมาชิกตอบว่าเครียด

1.1.2 ผู้วิจัยใช้แบบประเมินความเครียด (Stress Assessment) (ใบงานที่ 19)

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 การเริ่มต้นการทดลองสมาชิกให้ความสนใจในการตอบคำถาม แต่ก็ยังไม่มีการแสดงความคิดเห็นอะไรมากนัก นอกจากตอบเฉพาะสิ่งที่ผู้วิจัยถาม

1.2.2 ในการทำแบบประเมินสมาชิกให้ความสนใจ กระตือรือร้น และรู้สึกชอบเวลาทำแบบประเมินความเครียด และสมาชิกใช้เวลาในการทำพอสมควร ไม่ช้าและเร็วเกินไป (5-6 นาที)

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 จากการเริ่มต้นการทักทาย สมาชิกยังไม่ค่อยกระตือรือร้นในการแสดงความคิดเห็นมากนัก แต่บรรยากาศในการเริ่มต้นการทดลองเป็นไปด้วยดี มีสมาชิกบางคนเท่านั้นที่ยังพูดคุยน้อย (มีโทรศัพท์ดังเวลาทำกลุ่ม ไม่ปิดเสียง) แต่การเชื่อมโยงของประเด็นทักษะการแก้ปัญหามีการเชื่อมโยงเข้าสู่ทักษะการจัดการความเครียดได้ดี

1.3.2 สมาชิกตอบแบบประเมินความเครียด แล้วรายงานผลหรือระดับความเครียด ส่วนใหญ่สมาชิกมีความเครียดอยู่ในระดับเล็กน้อย (ปานกลาง) มี 2-3 คนเท่าที่มีความเครียดในระดับปานกลาง (ระดับ 4 จาก 5 ระดับ)

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 แบบบันทึกความเครียด (ใบงานที่ 20) เป็นแบบฟอร์มที่ให้สมาชิกกลุ่มเขียนหรือบันทึกถึงเหตุการณ์ที่ทำให้ตนเองรู้สึกเครียด กังวล และไม่สบายใจต่าง ๆ เพื่อเป็นการให้สมาชิกกลุ่มได้เกิดการทบทวน ตรวจสอบ และตระหนักในตนเองเกี่ยวกับสิ่งที่ตนเองกังวลหรือเครียดอยู่

2.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.2.1 การสอน (Teaching) แนวคิดของความคิดที่บิดเบือน ที่สามารถทำให้เกิดความเครียด (6 ประเภท) ตามแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory)

2.2.2 เทคนิคการกำหนดความคิดใหม่ หรือมุมมองใหม่ (Reframing Thoughts) ตามแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory) โดยให้แบบฝึกหัดในแผ่นใส

2.2.3 การใช้เทคนิค 3 คำถาม (Three Question Technique) ตามแนวคิดทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความคิด (Cognitive Counseling Theory)

2.2.4 เทคนิคการประเมินตนเองอย่างถูกต้อง (Making Accurate Primary Appraisals Technique)

2.2.5 เทคนิคการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ (Muscle Relaxation Techniques)

2.2.6 เทคนิคการค้นหาค้นหาการสนับสนุนทางสังคม (Seeking social Support) (ใบงานที่ 21)

2.2.7 เทคนิคการให้การบ้าน (Home work assignment) (ใบงานที่ 22)

2.3 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.3.1 สมาชิกพยายามร่วมมือในการตอบคำถามของการสอนแนวคิดของความคิดที่บิดเบือน แต่ก็ไม่ได้แสดงความคิดเห็นมากนัก บางคนทำท่าทางงง ๆ อาจจะไม่ใช่ใจ แต่พอผู้วิจัยถามสมาชิกก็บอกว่ารู้เรื่อง ซึ่งสมาชิกสนใจแต่ไม่ค่อยมีส่วนร่วม / ปฏิสัมพันธ์เท่าไรนัก

2.3.2 สมาชิกสามารถใช้เทคนิคการมองมุมใหม่ได้ แต่ก็ยังไม่ค่อยดีมากนักในการมองมุมใหม่ เช่น เงินหายแต่กระเป๋าดังค์ยังไม่หาย สมาชิกบอกว่า ไม่เป็นไรถือว่าพาดเคราะห์ เป็นต้น (หลังจากจบกลุ่ม สมาชิกผู้ชายคนหนึ่ง โทรหาแฟนไม่ติด และเขาก็บอกกับเพื่อนว่าไม่ได้เราต้องมองมุมใหม่ ต้องมองว่าสงสัยสัญญาไม่มี....อย่ามองโลกในแง่ร้ายเดียวเครียด...สมาชิกกล่าว)

2.3.3 เทคนิค 3 คำถามสมาชิกรับฟังอย่างตั้งใจ แต่ไม่มีส่วนร่วมเหมือนเดิม เทคนิคประเมินตนเองอย่างถูกต้อง สมาชิกสนใจฟัง และให้ความร่วมมือในการตอบคำถามมากขึ้นแต่ก็ยังไม่มากนัก

2.3.4 เทคนิคผ่อนคลายกล้ามเนื้อ สมาชิกให้ความร่วมมือดี สนใจ และปฏิบัติตามสิ่งที่ผู้วิจัยกล่าวตลอดการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ

2.3.5 เทคนิคการค้นหาการสนับสนุนทางสังคม สมาชิกบางคนสงสัยว่าให้เขียนใครหรือทำอะไรมีความไม่เข้าใจอยู่บ้าง แต่หลังจากที่ผู้วิจัยอธิบายสมาชิกก็มีความเข้าใจมากขึ้น

2.3.6 เทคนิคการให้การบ้าน สมาชิกไม่มีคำถามในการที่ผู้วิจัยแจกแบบฟอร์มการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ

2.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.4.1 สมาชิกรู้แนวคิดของความคิดที่บิดเบือน ซึ่งเป็นที่มาอย่างหนึ่งของความเครียด

2.4.2 สมาชิกรู้หลัก และมีการได้นำไปทดลองใช้จริงภายนอกการฝึกอบรมกลุ่ม

2.4.3 สมาชิกได้แนวคิดหลักการใช้เวลาเกิดความเครียดจะลองเอาไปถามกับตัวเองดูตามแบบที่ผู้วิจัยสอนไว้ในการฝึกอบรม ตลอดจนเกิดการตระหนักรู้ว่า เวลาที่มีความเครียดหรือไม่สบายใจอะไรจะไม่โทษหรือกล่าวตำหนิตนเอง หรือถ้าตำหนิตนเองไปแล้ว ในความคิดแรก ให้เปลี่ยนความคิดที่สองให้เป็นการประเมินตนเองอย่างถูกต้องมากขึ้นเพื่อเป็นการให้กำลังใจตนเอง

2.4.4 สมาชิกส่วนใหญ่ ตอบว่าหลังจากการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อแล้ว รู้สึกสบาย ไม่เครียด อยากหลับ แต่มีสมาชิก 2 คนที่บอกว่าฝึกแล้วรู้สึกเฉย ๆ

2.4.5 ค้นหาการสนับสนุนทางสังคม ฝึกคิดแล้วดี จะได้ตรวจสอบตนเองว่าเรามีใครที่พอพูดคุยได้เวลาเกิดความเครียดหรือปัญหา ทำให้ทบทวนตนเองมากขึ้น

2.4.6 หลังจากได้ให้การบ้านไปสมาชิกกลุ่มได้กลับไปลองทำที่บ้านกันส่วนใหญ่ มีเพียงสมาชิก 3 คนเท่านั้นที่ไม่ได้ทำ และผลของการฝึกก็ทำให้ตัวเองรู้สึกผ่อนคลาย ทำให้หลับง่ายขึ้น ส่วนมีสมาชิกบางคนก็บอกว่าทำแล้วยังรู้สึกเฉย ๆ อาจเป็นเพราะว่าตนเองทำผิดวิธี

2.5 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.5.1 เนื้อหาของความคิดปิดเบือน อาจดูแล้วเข้าใจยาก (ภาษา) สมาชิกอาจเข้าใจไม่หมด จำเป็นต้องไปอ่านประกอบในเอกสารฝึกอบรมเพิ่มเติม

2.5.2 แผ่นใสไม่ค่อยดึงดูดความสนใจ และตัวเล็กมาก จริง ๆ ต้องเป็นการนำเสนอโดยใช้ PowerPoint แต่ทางวิทยาลัยไม่มีอุปกรณ์ สมาชิก ถึงเทคนิค 3 คำถามว่า ผู้วิจัยเอามาจากไหน คิดเองหรือเปล่า ผู้วิจัยเลยต้องอธิบายที่มาที่ไปว่าเป็นมาอย่างไร

2.5.3 บรรยากาศการฝึกการผ่อนคลาย ยังถือว่ามีความเสี่ยงรบกวนในการฝึกอยู่บ้างเนื่องจากห้องที่ฝึกครั้งนี้ไปเปลี่ยนมาฝึกห้องที่ใกล้กับห้องเรียน เวลานั้นนักเรียนเล็กก็จะเดินคุยกันเสียงดัง และในขณะที่กำลังฝึกอยู่นั้น มีเสียงโทรศัพท์ของสมาชิกบางคนดังขึ้นทำให้ทำลายบรรยากาศขณะที่กำลังฝึกอยู่

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 เป็นไปตามวัตถุประสงค์และขั้นตอนที่ผู้วิจัยวางแผนและกำหนดไว้

การทดลองครั้งที่ 10 เรื่อง ทักษะการเผชิญความโกรธ

วันที่ 16 สิงหาคม 2550 เวลา 13.00 - 15.00 น. สถานที่ ห้อง 626

1. ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 ผู้วิจัยสร้างสัมพันธภาพโดยการกล่าวทักทาย พูดคุยกับสมาชิกกลุ่มในเรื่องทั่ว ๆ ไป

1.1.2 ผู้วิจัยทบทวนเนื้อหาของการฝึกทักษะการจัดการความเครียดในครั้งที่ 9 และให้สมาชิกกลุ่มรายงานการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อที่ผู้วิจัยได้มอบไว้ให้เป็นการบ้านได้ฝึกทำ (Homework Assignment)

1.1.3 ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มดูภาพเกี่ยวกับการตอบสนองพฤติกรรมไม่เหมาะสม (ใบงานที่ 23)

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 สมาชิกมาสาย 15 นาที แต่พอมาถึงก็ให้ความร่วมมือในการตอบคำถาม สมาชิกทุกคนรายงานการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ นอกจากมีสมาชิก 3 คนที่ไม่ได้ฝึกเป็นการบ้าน

1.2.2 สมาชิกให้ความสนใจกับภาพ และสามารถอธิบายถึงเหตุการณ์ และสาเหตุของการเกิดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมตามภาพได้

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 ส่วนใหญ่สมาชิกรู้สึกดีและพอใจในการฝึกการผ่อนคลายกล้ามเนื้อ บรรยากาศบางครั้งจำเป็นต้องอาศัยการกระตุ้นจากผู้วิจัย และจะมีโทรศัพท์ตั้งขึ้นในการฝึกอบรม

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 การทำแบบวัดความโกรธ (Take An Anger Inventory) (ใบงานที่ 24)

2.1.2 การวิเคราะห์ตนเอง (Self Analysis) เกี่ยวกับตนเองมีปัญหอย่างไรกับความโกรธ และความโกรธนั้นส่งผลอะไรบ้างกับชีวิตของตนเอง และการให้ดูภาพโมเดลของความโกรธ (Firework Model) (ใบงานที่ 25)

2.1.3 การให้เขียนเหตุการณ์ของความโกรธในระดับต่าง ๆ (5 ระดับ) (Anger Thermometer) (ใบงานที่ 26)

2.1.4 แบบวัดการตอบสนองต่อความโกรธ และแบบฟอร์มบันทึกสัญญาณการดูแลและจัดการอารมณ์ (ใบงานที่ 27)

2.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.2.1 การฝึกการคิดโดยการเปลี่ยนความคิดหลาย ๆ มุม พัฒนาจากแนวคิดของทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเน้นความคิด

2.2.2 การใช้เทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่า (Empty Chair Technique)

2.3 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.3.1 สมาชิกมีความตั้งใจในการทำแบบวัดความโกรธ

สมาชิกรู้ว่าตนเองเป็นคนอย่างไร (โกรธง่าย / โกรธยาก) จากการวิเคราะห์ตนเอง และส่วนใหญ่รู้ว่าความโกรธเป็นสิ่งที่ไม่มีผลดีเลย มีสมาชิกคนหนึ่งแบ่งประสบการณ์ถึงผลจากความโกรธของตนเองให้สมาชิกกลุ่มฟัง ซึ่งสามารถเล่าได้ดี สมาชิกทุกคนสนใจมีอารมณ์ร่วม จากการดูโมเดลความโกรธ สมาชิกตั้งใจฟัง สนใจถาม และให้ความร่วมมือในการแสดงความคิดเห็นดี

2.3.2 สมาชิกส่วนใหญ่ให้ความร่วมมือ แต่มีบางคนนี้อาจไม่เข้าใจคำถาม

2.3.3 สมาชิกให้ความสนใจในการตอบแบบวัดการตอบสนองความโกรธ

ในการให้สมาชิกอาสาสมัครออกมาแสดงนั้น ไม่ค่อยมีผู้ใดกล้าออกมา จนเพื่อนสมาชิกเอ่ยชื่อไป เหมือนกับว่าไปก็ไม่ค่อยกล้า แต่เพื่อน ๆ ตบมือให้เลยออกมา ในขณะที่แสดงตอนแรกไปไม่ค่อยกล้าที่จะพูดถึงเรื่องที่ไม่สบายใจ แต่ผู้วิจัยก็พยายามสร้างความไว้วางใจ (พูดว่าจะสิ่งที่ไปพูดทุกอย่างจะเป็นเรื่องภายในกลุ่มเท่านั้น จะไม่มีการพูดอีกเมื่อสิ้นสุดกลุ่ม) เมื่อพูดไปได้ซัก

ระยะหนึ่ง ปูร่องให้อย่างมากจนทำให้เพื่อน ๆ บางคนร้องไห้ตาม และบางคนก็ดูว่ามีความรู้สึกรวมไปกับเหตุการณ์ที่ปูเล่า

2.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.4.1 สมาชิกกลุ่มสามารถทำแบบฝึกหัดความคิดในการตอบได้อย่างดี

(ประเมินจากการตอบจากการรายงาน)

2.4.2 การใช้เทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่านั้น ผู้วิจัยถามความรู้สึก (ปูบอกว่า = ไม่อยากเล่าไม่อยากให้ใครได้รับรู้ รู้ว่าพูดออกมาต้องร้องไห้ ช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้ระบายความโกรธได้เล็กน้อยให้สบายใจและรู้สึกดีขึ้น แต่ก็ยังมีความรู้สึกที่ค้างคาใจอยู่) (ประเมินจากการสัมภาษณ์หลังจบการอบรม)

2.4.3 ในการใช้สัญญาการดูแลจัดการอารมณ์ นั้นทำให้สมาชิกได้ตระหนักรู้ถึงวิธีการ และแนวทางของตนเองในการจะรับมืออารมณ์โกรธเมื่อเจอสถานการณ์ที่ไม่พอใจ และเพื่อทำให้เป็นการให้ข้อผูกพันกับตนเองถึงการทำสัญญาอารมณ์

2.5 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.5.1 ในการทำเทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่านั้นผู้วิจัยที่ยังไม่ชำนาญ ควรได้รับการฝึกฝนอย่างดีกับผู้เชี่ยวชาญก่อนที่จะนำมาใช้ในการทดลองจริง เนื่องจากสิ่งที่อ่านกับสถานการณ์จริงมันแตกต่างกันมากกับในตำรา

2.5.2 การใช้เวลาในการฝึกอบรมกลุ่มนาน ๆ จะทำให้สมาชิกรู้สึกล่าในการฝึกอบรม สังเกตจากการฝึกอบรมครั้งนี้ใช้เวลาประมาณ เกือบ 2 ชั่วโมง ผู้วิจัยสังเกตว่าสมาชิกดูล่า ๆ และไม่ค่อยกระตือรือร้นเหมือนตอนเริ่มดำเนินการมากนัก

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 สมาชิกได้เรียนรู้วิธีในการควบคุมความโกรธ และเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่ทำให้ตนเองไม่พอใจ

3.1.2 สมาชิกได้เรียนรู้ และเข้าใจกลุ่มสมาชิกด้วยกันมากขึ้น จากการได้บอกถึงประสบการณ์ต่าง ๆ ของตนเองว่าที่ผ่านเคยพบกับปัญหาและสิ่งต่าง ๆ อย่างไรบ้าง

3.1.3 ผู้วิจัยให้สมาชิกกลุ่มทำแบบบันทึกสัญญา (ใบงานที่ 29) เพื่อเป็นการช่วยให้สมาชิกกลุ่มตระหนักรู้เกี่ยวกับการยับยั้งและตั้งใจในการลดความโกรธ

การทดลองครั้งที่ 11 เรื่อง ทักษะการควบคุมดูแลตนเอง

วันที่ 21 สิงหาคม 2550 เวลา 15.00 – 16.30 น. สถานที่ ห้อง 626

1. ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 กล่าวทักทายสมาชิกกลุ่มฝึกอบรม พูดคุยเพื่อเป็นการสร้างสัมพันธภาพ และบรรยากาศที่ดีในการฝึกอบรมกลุ่ม

1.1.2 ผู้วิจัยใช้เกมเป็นการเชื่อมโยงเข้าสู่เนื้อหาของการฝึกทักษะการควบคุมดูแลตนเอง โดยการให้สมาชิกปฏิบัติตามคำสั่ง

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 สมาชิกมีหน้าตายิ้มแย้ม ให้ความสนใจ ร่วมมือในการตอบคำถามผู้วิจัยในการเล่นเกสมสมาชิกรู้สึกสนุก และมีความกระตือรือร้นในการเล่นเกสมอย่างมาก

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 ในการใช้เกมเชื่อมโยงเข้าสู่เนื้อหานั้น สามารถใช้เชื่อมโยงได้ดีในเรื่องของการควบคุมดูแลตนเอง ทำให้สมาชิกรู้ว่าการควบคุมตัวเองนั้นไม่ใช่เรื่องง่าย (ก่อนเล่นเกมผู้วิจัยถามว่าการควบคุมตนเองนั้นยากหรือไม่ สมาชิกตอบว่าง่ายที่จะควบคุมตนเอง แต่พอหลังจากเล่นเกมสมาชิกตอบว่ายากมากที่จะควบคุมตัวเอง) ทำให้เห็นความจำเป็นในการที่จะต้องเรียนรู้วิธีการและทักษะในการควบคุมดูแลตนเองในชีวิตประจำวัน

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 ผู้วิจัยใช้การอภิปราย ชักถาม และแสดงความคิดเห็นในการให้บอกถึงสิ่งที่ตนเองทำแล้วรู้สึกมั่นใจ (เช่น การต้องฝึกฝน การกล้าแสดงออก การให้กำลังใจตนเอง การมีความเชื่อมั่นในตนเอง เป็นต้น)

2.1.2 ให้บอกถึงเป้าหมายของตนเอง และผู้วิจัยอธิบายถึงแนวคิดการดูแลควบคุมตัวเองแบบ WDEP บนพื้นฐานทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบความเป็นจริง (Reality Counseling Theory)

2.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.2.1 เทคนิคการกำหนดเป้าหมายตนเอง (Make A To Do List)

2.2.2 เทคนิคการบริหารเวลา (Time Log)

2.2.3 เทคนิค การบันทึก “WDEP” บนพื้นฐานทฤษฎีการให้คำปรึกษาแบบเผชิญความจริง

2.3 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.3.1 สมาชิกครึ่งหนึ่งบอกถึงสิ่งที่ตนเองทำแล้วรู้สึกมั่นใจได้ เช่น (เล่นเกม การแต่งตัว การร้องเพลง) แต่ก็มีสมาชิกอีกครึ่งหนึ่งที่บอกว่าไม่มีสิ่งที่ตนเองทำแล้วรู้สึกมั่นใจ มีสมาชิกบอกให้สมาชิกที่มั่นใจในการร้องเพลงให้ฟัง ... ซึ่งสมาชิกคนนั้นก็สามารถร้องเพลงให้สมาชิกกลุ่มฟัง ซึ่งร้องเพราะมาก ๆ

2.3.2 สมาชิกทุกคนให้ความร่วมมือในการตอบคำถามที่ผู้วิจัยถาม ถึงทำอย่างไรที่จะทำให้ตนเองทำสิ่งใดก็ได้แล้วแต่แล้วรู้สึกมั่นใจ

2.3.3 สมาชิกสนใจในการเขียนเป้าหมายของตนเอง (Make a To Do List) ตลอดจนสมาชิกนั่งฟังโดยไม่สงสัยเกี่ยวกับแนวคิดแบบ WDEP ผู้วิจัยเลยถามสมาชิกว่าเข้าใจหรือไม่ สมาชิกพยักหน้า

2.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.4.1 สมาชิกนั้นสามารถเขียนถึงสิ่งที่เป้าหมายในวันพรุ่งนี้ พร้อมจัดลำดับความสำคัญของสิ่งที่จะทำก่อนและหลังได้

2.4.2 สมาชิกเรียนรู้ในการใช้การบริหารเวลาของตนเองได้ในการใช้ Time Log

2.4.3 สมาชิกสามารถวางแผนการดูแลตนเอง โดยการใช้ WDEP ได้โดยมีความมั่นใจว่าจะสามารถปฏิบัติตามแผนการของตนเองได้ (รู้สึกมั่นใจ และผู้วิจัยพึงจากรายงานแล้วก็คิดว่าน่าจะทำได้ โดยผู้วิจัยติดตามผลของการควบคุมตนเองในการฝึกอบรมครั้งต่อไป)

2.5 ข้อสังเกตจากการทดลอง

2.5.1 สมาชิกมีความตั้งใจในการทำกิจกรรม และให้ความร่วมมือสูงมาก ยังมีเสียงโทรศัพท์ของสมาชิกดังอยู่

2.5.2 การใช้เทคนิค Time Log สมาชิกบอกว่ามีประโยชน์มากในการให้ตนเองรู้จักการบริหารเวลา วางแผนกำหนดเป้าหมายในชีวิตประจำวันตลอดสัปดาห์

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 เป็นไปตามวัตถุประสงค์และขั้นตอนที่ผู้วิจัยวางแผนและกำหนดไว้

การทดลองครั้งที่ 12

เรื่อง การยุติกกลุ่มฝึกอบรม

วันที่ 23 สิงหาคม 50 เวลา 15.30 - 16.30 น. สถานที่ ห้อง 626

1. ระยะที่ 1 การเริ่มต้นการทดลอง

1.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

1.1.1 การทักทายสมาชิกกลุ่มฝึกอบรม และการซักถาม อภิปรายเกี่ยวกับประเด็นต่าง ๆ ในการฝึกอบรมตลอดระยะเวลาตั้งแต่ต้นจนถึงปัจจุบัน

1.1.2 การให้กำลังใจ (Encouraging) สมาชิกกลุ่มในการให้รู้สึกมั่นใจในการนำความรู้ที่ได้รับไปใช้จริงในชีวิตประจำวัน

1.2 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

1.2.1 สมาชิกกลุ่มมาตรงเวลา และกระตือรือร้นอย่างมากในการเข้ารับการฝึกอบรม

1.2.2 สมาชิกให้ความร่วมมือในการตอบคำถาม แต่บางคนก็ยังไม่ค่อยพูดหรือแสดงความคิดเห็นการตอบคำถาม

1.2.3 สมาชิกแสดงสีหน้าท่าทางถึงความรู้สึกมั่นใจว่าได้รับความรู้ และประโยชน์จากการฝึกอบรมกลุ่ม

1.3 ข้อสังเกตจากการทดลอง

1.3.1 สมาชิกกลุ่มลำดับถึงทักษะที่ฝึกตั้งแต่ครั้งที่ 1 – 12 ไม่ได้ ผู้วิจัยต้องคอยช่วยบอก

1.3.2 บรรยากาศในการฝึกอบรมกลุ่มนั้น เป็นไปด้วยความราบรื่น มีเสียงหัวเราะ และสมาชิกทุกคนให้ความสนใจ กระตือรือร้นในการร่วมทำกิจกรรม

2. ระยะที่ 2 การดำเนินการทดลอง

2.1 กิจกรรมที่ใช้ในการทดลอง

2.1.1 การทบทวนเนื้อหา ทักษะชีวิตในด้านต่าง ๆ กับสมาชิกกลุ่ม

2.2 เทคนิคการให้คำปรึกษาต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรม

2.2.1 การใช้แบบวัดระดับความรู้สึกต่อการนำทักษะชีวิตไปใช้ในชีวิตประจำวัน (Scaling Question Technique)

2.2.2 การให้กำลังใจสมาชิกกลุ่ม โดยหลังจากที่สมาชิกตอบถึงระดับของความมั่นใจ ผู้วิจัยกระตุ้นสมาชิกว่าที่ได้ระดับเท่านี้ มันจะสามารถเพิ่มขึ้นไปอีกได้ไหม สมาชิกตอบด้วยความมั่นใจเป็นเสียงเดียวกันว่าได้

2.3 พฤติกรรมของสมาชิกในกลุ่มทดลอง

2.3.1 สมาชิกพยายามตอบคำถามที่ผู้วิจัยถาม และทบทวนเนื้อหาของทักษะชีวิตต่าง ๆ ดี ให้ความร่วมมือ กระตือรือร้น

2.3.2 สมาชิกกลุ่มรู้สึกถึงความมั่นใจในการทำแบบวัดระดับความรู้สึกถึงการนำความรู้ที่ได้รับไปใช้

2.4 ผลของเทคนิคการให้คำปรึกษาที่นำไปใช้ในการพัฒนา

2.4.1 สมาชิกส่วนใหญ่ตอบ เกินครึ่ง (ระดับ 5 - 9) และสมาชิกมีความรู้สึกมั่นใจในการได้รับความรู้เกี่ยวกับทักษะชีวิตที่ได้ฝึกอบรมไป

3. ระยะที่ 3 การสรุปการทดลอง

3.1 ผลการทดลองที่ได้รับ

3.1.1 สมาชิกได้รับประสบการณ์จากการทดลองอย่างไรบ้าง

1. ได้มาร่วมกันทำกิจกรรม ได้รู้จักตัวคนที่แท้จริงของเพื่อน ๆ ที่ไม่รู้จักก็รู้จัก ที่รู้จักอยู่แล้วก็รู้จักมากขึ้น รู้จักความเห็นอกเห็นใจที่ต้องใช้ในชีวิตประจำวัน (สมาชิก 1)
2. ได้รับประสบการณ์ต่าง ๆ ในการพูดการติดต่อสื่อสาร การรู้จักคิด และการดูแลตนเองในด้านต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นเรื่องการคบเพื่อน การรับผิดชอบเรื่องการเรียน การรู้จักบทบาทหน้าที่ของตนเองให้ดีขึ้น (สมาชิก 2)

3. ได้รู้ว่าควรพูดอย่างไรถึงเป็นการสื่อสารที่ดี เป็นผู้ฟังที่ดี แล้วได้ทักษะการควบคุมอารมณ์ของตนเอง ในสถานการณ์ที่เราเจออาจารย์ หรือผู้ใหญ่กว่าเราควรปฏิบัติตนอย่างไร เมื่อเราทำสิ่งที่ผิด ได้รู้จักระบบการคิดอย่างเป็นขั้นตอน และหลักการตัดสินใจที่ดีว่าต้องตัดสินใจอย่างไร ได้ทราบถึงความเป็นเพื่อนว่าเราจะมองเพื่อนเราจากภายนอกไม่ได้ คนเรามีทั้งเบื้องหน้าและเบื้องหลัง บางคนอ่อนไหว (สมาชิก 3)
4. ได้เรียนรู้ทักษะในการใช้ชีวิตร่วมกันในสังคม การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม การรู้จักการคิด การแยกแยะต่าง ๆ เมื่อทำงานเป็นกลุ่มต้องมีการแต่งตั้งหัวหน้า หรือสมาชิกกลุ่มต้องช่วยกันแสดงความคิดเห็นร่วมกัน (สมาชิก 4)
5. ได้ความเป็นจริงที่เราไปใช้ชีวิตประจำวัน และได้เรียนรู้ว่าสังคมเราเราต้องเรียนรู้ในการอยู่ในสังคมนั้นได้ (สมาชิก 5)
6. รู้จักการพูดจาอย่างไรให้เหมาะสม กล่าวติดล้าแสดงออก ควบคุมอารมณ์โกรธ รู้จักการแก้ไขปัญหา (หัวเราะ) เคารพในการตัดสินใจตนเอง ซึ่งใช้ในชีวิตประจำวันได้ (สมาชิก 6)
7. ได้รู้จักเพื่อนมากขึ้นสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเขาได้ความรู้ ทำให้เรามีทักษะในการใช้ชีวิตมากขึ้น รู้จักการควบคุมอารมณ์ของตนเอง รู้จักการคิดการแก้ปัญหาที่ดี (สมาชิก 7)
8. ได้รับรู้ปัญหาของเพื่อนคนอื่น ๆ อย่างน้อยทุกคนก็มีปัญหาทุกคน ไม่ใช่เราคนเดียว ได้รู้จักการปรับใช้ในชีวิตประจำวันให้ดีขึ้นกว่าเดิม (สมาชิก 8)
9. ได้ความรู้ ได้หลาย ๆ อย่างที่สามารถใช้ในชีวิตประจำวันได้ เช่น ความเครียด หรือความโกรธ โดยเราต้องรู้จักคิดหลาย ๆ มุม คิดถึงความรู้สึกคนอื่น อย่าคิดในแง่ลบ ให้รู้จักมองในส่วนของเขา มันทำให้ไปใช้ได้จริง ๆ ไม่ใช่ว่าเรียนแล้วเอาไปใช้ไม่ได้ (สมาชิก 9)
10. ได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อน ๆ แล้วก็ได้หลักในการที่เราคิดว่าเรามีปัญหาเราจะแก้ปัญหายังไง เป็นขั้นตอน ได้หลักในการใช้ชีวิตประจำวันหลาย ๆ อย่าง สมมติว่าเราจะสื่อสารกับเพื่อน เราจะสื่อสารอย่างไรให้เขารู้สึกดีหรือไม่ให้เขาไม่รู้สึกไม่ดีกับเรา ได้สิ่งที่เราไม่เคยรู้มาก่อน และได้เรียนรู้ทักษะหลาย ๆ อย่างเช่น การตัดสินใจ การแก้ปัญหามันต้องแก้ที่ต้นเหตุ ไม่ใช่แก้ที่ปลายเหตุ หรือแก้ปัญหามันทั้ง ๆ ที่ยังไม่ได้คิดหรือรู้ว่าปัญหาคืออะไร รู้เกี่ยวกับการทำงานเป็นกลุ่ม รู้ว่างานบางชิ้นนั้นต้องอาศัยการทำงานร่วมกัน งานบางชิ้นไม่สามารถทำงานคนเดียวได้ (สมาชิก 10)

11. ก็ได้ให้เรารู้จักคิดมากขึ้น เวลาเราจะทำอะไรเราต้องคิดให้เยอะ ๆ ก่อนที่เราจะทำอย่างว่าวม ได้รับรู้ถึงปัญหาของคนอื่นหาคนอื่นมีปัญหาหนักกว่าเราเขายังสู้ชีวิตได้ทำไมกับปัญหาของเราแค่เล็กน้อยเมื่อเทียบกับเขาเราจะสู้ชีวิตไม่ได้ (สมาชิก 11)
12. ก็ได้เรียนรู้ถึงทักษะต่าง ๆ ที่ช่วยทำให้เราวางตัวในแต่ละเหตุการณ์ต่าง ๆ ได้ดีขึ้น แล้วก็รู้จักเพื่อน ๆ มากขึ้น และรู้สึกว่ารักเพื่อนมากกว่าเดิม และได้ฝึกทักษะต่าง ๆ แม้จะจำได้บ้างไม่ได้บ้าง แต่ถ้าเกิดฝึกจนชำนาญแล้วไปใช้ในชีวิตทักษะเหล่านี้จะทำให้เราอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข (สมาชิก 12)

ภาคผนวก จ

แบบสอบถามปัญหา (Problem Checklist Questionnaire)

แบบสอบถาม

คำสั่ง ให้นักเรียน / นักศึกษา ทำเครื่องหมาย ✓ ในช่องว่างที่ตรงกับความคิด ความรู้สึกของนักเรียน / นักศึกษามากที่สุดในแต่ละข้อความที่กำหนดให้

ข้อคำถาม	เป็นปัญหาสำคัญ	เป็นปัญหาเล็กน้อย	ไม่เป็นปัญหาเลย
1. นักเรียนนักศึกษาคิดว่าการสื่อสารพูดคุยกับพ่อแม่ ครู อาจารย์ และเพื่อน ๆ ในบางครั้งเป็นปัญหาสำคัญในชีวิต....			
2. การเจรจาต่อรองในบางเรื่องกับพ่อแม่ กับเพื่อน หรือกับครูอาจารย์.....			
3. การปฏิเสธเพื่อน ๆ ในบางเรื่อง เช่น การชวนไปเที่ยว ทั้งๆ ที่ไม่อยากไป.....			
4. การไม่กล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมไม่ว่าจะเป็นกับเพื่อน พ่อแม่ หรือครู เป็นปัญหา.....			
5. การให้ความร่วมมือกับเพื่อน ๆ เวลาทำงานหรือมีกิจกรรมกลุ่ม.....			
6. การแสดงความเห็นอกเห็นใจ เช่น ในบางครั้งเห็นเพื่อน เสียใจ แต่ฉันไม่รู้จะทำอะไรเพื่อให้เพื่อนรู้สึกดีขึ้น.....			
7. การตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ในชีวิต.....			
8. การแก้ปัญหา เช่น บางครั้งเมื่อเกิดปัญหาแต่ฉันไม่สามารถจัดการได้.....			
9. เมื่อเกิดความเครียดฉันไม่สามารถจัดการหรือลดความเครียดได้.....			
10. เมื่อรู้สึกโกรธไม่ว่าจะเป็นเพื่อนหรือพ่อแม่ ฉันมักจะไม่สามารถควบคุมอารมณ์ได้.....			
11. การดูแลตนเอง และการควบคุมให้ปฏิบัติตามแผนที่ตนเองกำหนดไว้.....			

(ที่มา : พัฒนาจาก Maxwell. 1981 : 64 – 65)

ภาคผนวก ข

ภาพแสดงการทดลองกลุ่มฝึกอบรมเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตของนักเรียนวัยรุ่น



ภาพแสดงการจัดสิ่งแวดล้อมทางกายภาพ (Physical Setting)
ที่เอื้อต่อกลุ่มฝึกอบรม



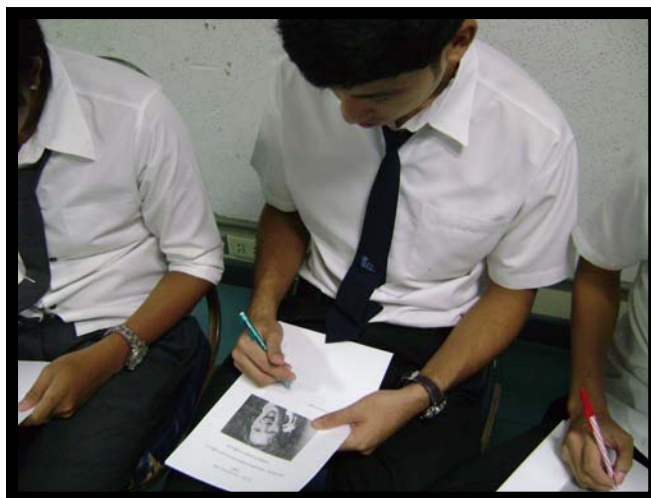
ภาพแสดงบรรยากาศที่สนุกสนานและสัมพันธภาพที่ดี ที่กระตุนการเรียนรู้
และมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม



ภาพแสดงการใช้เทคนิคระดมสมอง (Brainstorming)



ภาพแสดงการใช้เทคนิคเกมต่อชิ้นส่วน (Jigsaw Game)



ภาพแสดงการใช้เทคนิคการฝึกการวิเคราะห์ความรู้สึกจากภาษาท่าทาง



ภาพแสดงการใช้เทคนิคเกมแก้เชือก



ภาพแสดงการใช้เทคนิคเก้าอี้ว่างเปล่า (Empty Chair)



ภาพแสดงการใช้เทคนิคการจินตนาการ

ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อสกุล นายสกล วรเจริญศรี

วันเดือนปีเกิด 5 มกราคม 2521

สถานที่เกิด เขตธนบุรี กรุงเทพมหานคร

สถานที่ทำงาน ภาควิชาการแนะแนวและจิตวิทยาการศึกษา
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ที่อยู่ 1307 ถนนเทอดไท แขวงตลาดพลู อำเภอธนบุรี
จังหวัด กรุงเทพมหานคร 10600

ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2542	การศึกษาระดับบัณฑิต (กศ.บ.) หรือเทียบเท่าบริหารธุรกิจบัณฑิต (บธ.บ.) (ธุรกิจศึกษา - การตลาด) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2545	การศึกษาระดับบัณฑิต (กศ.ม.) (สาขาจิตวิทยาการแนะแนว) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
พ.ศ. 2551	การศึกษาระดับดุษฎีบัณฑิต (กศ.ด.) (สาขาจิตวิทยาการให้คำปรึกษา) มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ