

ความสัมพันธ์ของรูปแบบความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเอง
และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา



นางสาว รัชนิยา แก้วคำศรี

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา
คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2545
ISBN 974-17-2577-9
ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

RELATIONSHIPS AMONG ATTACHMENT STYLES, SELF-ESTEEM AND COPING
STRATEGIES OF COLLEGE STUDENTS



Miss Ratchanee Krawcomsri

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of Master of Arts in Counseling Psychology

Faculty of Psychology

Chulalongkorn University

Academic Year 2002

ISBN 974-17-2577-9

หัวข้อวิทยานิพนธ์	ความสัมพันธ์ของรูปแบบความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา
โดย	นางสาว รัชนีย์ แก้วคำศรี
สาขาวิชา	จิตวิทยาการปรึกษา
อาจารย์ที่ปรึกษา	รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วน
หนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาโทมหาบัณฑิต

..... คณบดีคณะจิตวิทยา
(รองศาสตราจารย์ ดร. พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กรรณิการ์ นลราชสุวรรณ)

..... อาจารย์ที่ปรึกษา
(รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส)

..... กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล)

สภามหาวิทยาลัย
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รัชนี้ย์ แก้วคำศรี : ความสัมพันธ์ของรูปแบบความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเองและกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา. (RELATIONSHIPS AMONG ATTACHMENT STYLES, SELF-ESTEEM AND COPING STRATEGIES OF COLLEGE STUDENTS) อ. ที่ปรึกษา : รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส, 220 หน้า. ISBN 974-17-2577-9

การวิจัยครั้งนี้ แบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ส่วน การวิจัยส่วนที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงพรรณนามีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพัน ระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วยนักศึกษาจำนวน 409 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แบบวัดรูปแบบความผูกพัน แบบวัดการเผชิญปัญหา และแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐาน วิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว ความแปรปรวนสองทาง และเปรียบเทียบพหุคูณด้วยวิธีการ Dunnett's T3 ผลการวิจัย พบว่า 1. นักศึกษาโดยทั่วไปมีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง มีการเห็นคุณค่าในตนเองระดับปานกลาง และใช้การเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพ โดยใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูง ใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมค่อนข้างสูง ใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงค่อนข้างต่ำ 2. นักศึกษาหญิงเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่าและใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมมากกว่า นักศึกษาชาย 3. นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม มากกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน 4. นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว 5. นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน ใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล 6. นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวและแบบกังวล 7. นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ และต่ำที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับนักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบทะนงตนและแบบกังวล

การวิจัยส่วนที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลองแบบมีกลุ่มควบคุมทดสอบก่อนและหลังการทดลอง (Randomized Pretest-Posttest Control Group Design) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์ที่มีต่อรูปแบบความผูกพันของนักศึกษา กลุ่มตัวอย่างจำนวน 26 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 13 คน และเป็นกลุ่มควบคุมจำนวน 13 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แบบวัดรูปแบบความผูกพัน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ย ของคะแนนการมองตนเอง และผู้อื่นด้านลบ ด้วยการทดสอบค่าที่ ผลการวิจัย พบว่า

หลังการทดลองนักศึกษาที่เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์มีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่าก่อนการเข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์ และต่ำกว่านักศึกษากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

หลักสูตร.....จิตวิทยาการปรึกษา.....ลายมือชื่อนิสิต.....

สาขาวิชา.....จิตวิทยาการปรึกษา.....ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....

ปีการศึกษา.....2545.....ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษาร่วม.....

4278126738 : MAJOR COUNSELING PSYCHOLOGY

KEYWORD: ATTACHMENT STYLES / SELF-ESTEEM / COPING STRATEGIES / TROTZER GROWTH GROUP

RATCHANEE KRAWCOMSRI : RELATIONSHIPS AMONG ATTACHMENT STYLES, SELF-

ESTEEM AND COPING STRATEGIES OF COLLEGE STUDENTS. THESIS ADVISOR : ASSOC.

PROF. SUPAPAN KOTRAJARAS, M. S. 220 pp. ISBN 974-17-2577-9

This research was divided into 2 parts: descriptive and experimental. Study 1 investigated the attachment styles, coping strategies and self-esteem of college students. Participants were 409 undergraduate students. The instruments used were the Experience in Close Relationship Scales-Revised (ECR-R), the Coping Scale, and the Self-Esteem Inventories (CSEI). Data was analyzed using a One-Way and a Two-Way ANOVA designs followed by post-hoc multiple comparisons with Dunnett's T3 test.

The major findings were as follows:

1. The students had a secure attachment style and a moderate level of self-esteem, and used effective means of coping: used more problem-focused strategies, used moderately high level of social support seeking strategies, and used moderately low level of avoidance strategies.
2. Female students had higher level of self-esteem and used more social support seeking strategies than male students.
3. Students with secure and preoccupied attachment styles used more social support seeking strategies than those with dismissing attachment style.
4. Students with secure attachment style used less avoidance strategies than those with preoccupied and fearful attachment style .
5. Students with dismissing attachment style used less avoidance strategies than those with preoccupied attachment style.
6. Students with secure attachment style had higher level of self-esteem than those with fearful and preoccupied attachment style.
7. Students with fearful attachment style had low level of self-esteem and compared with other three attachment styles, those with fearful attachment style had lowest level of self-esteem.

The second study, experimental research with the randomized pretest-posttest control group design, investigated the effect of Trotzer growth group on the internal working model of self and others of college students. Twenty-six from 409 undergraduate students in study 1 who volunteered were selected and randomly assigned to participate in the group. The experimental group and control group comprising 13 students each. The results indicated that:

The posttest scores on the negative Internal-working model of self and others of the experimental group were lower than its pretest scores and lower than the posttest scores of the control group at .05 level of significance.

Program.....Counseling..Psychology.....Student's signature.....

Field of study.....Counseling..Psychology.....Advisor's signature.....

Academic year.....2002.....Co-advisor's signature.....

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความสำเร็จและความช่วยเหลือจากบุคคลหลายฝ่ายดังนี้ บุคคลแรกที่ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณในความกรุณา ที่รับผู้วิจัยไว้เป็นนิสิต ที่อยู่ใน การดูแลตลอดการทำวิทยานิพนธ์ คือ รศ. สุภาพรรณ โคตรจรัส เป็นบุคคลที่ให้ความเอาใจใส่ ให้การช่วยเหลือ ให้คำแนะนำ ในเวลาที่ผู้วิจัยพบอุปสรรค ซึ่งสิ่งต่างๆ เหล่านี้เป็นพลังสำคัญที่สร้างให้เกิดความสำเร็จในครั้งนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รศ.ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล อาจารย์ผู้ให้คำแนะนำในการพัฒนา และปรับปรุงเครื่องมือ ให้ความรู้ความเข้าใจในเรื่องกระบวนการต่างๆ ในการทำวิจัย และการวิเคราะห์ข้อมูล กราบขอบพระคุณ ผศ.ดร. กวรรณิการ์ นลราชสุวัจน์ ที่ให้การเอาใจใส่ รวมทั้งให้คำแนะนำที่ดี ซึ่งมีส่วนช่วยให้งานสำเร็จอย่างสมบูรณ์ยิ่งขึ้น กราบขอบพระคุณ รศ.ดร. ไสริศ โพธิ์แก้ว ที่ทำให้ผู้วิจัยได้เห็นโลกทัศน์ที่กว้างขึ้นในมุมมองแปลกใหม่ และให้คำแนะนำที่ดีในการทำกลุ่ม

กราบขอบพระคุณ คุณครูและอาจารย์ทุกท่านที่ประสิทธิ์ประสาทวิชา อบรมสั่งสอน ทั้งทางด้านวิชาการและจริยธรรม ขอขอบคุณอาจารย์บัวทอง สว่างโสภาคกุล ที่ให้ความช่วยเหลือในเรื่องกลุ่มตัวอย่างและสถานที่ในการทำกลุ่ม ขอขอบคุณพี่อู พี่เนม พี่เทพ และพี่ต่าย ที่ให้การอุปการะในการฝึกทำกลุ่มทั้งสถานที่และคำแนะนำ ขอขอบคุณพี่สวัสดิ์ที่ดูแลซ่อมแซมคอมพิวเตอร์ ซึ่งถือเป็นอุปกรณ์ที่สำคัญอย่างยิ่งในงานครั้งนี้

กลุ่มบุคคลที่ ผู้วิจัยจะไม่มีวันลืม คือเพื่อนๆ CO15 ทุกคน ขอขอบคุณเต็นและกล้าเพื่อน ผู้ที่เป็นทั้งแรงผลักดัน และแรงดันให้งานสำเร็จลุล่วง ขอขอบคุณ หมวย อู๋ย อี๊ด ดา กก เพื่อนที่คอยห่วงใย ให้การช่วยเหลือ และเป็นกำลังใจให้เสมอมา ขอขอบคุณ พี่บิ่ง พี่ปอ พี่หลา พี่มุก พี่เอ พี่พัช ผู้ที่เป็นทั้งพี่และเพื่อนที่คอยดูแลเอาใจใส่พร้อมทั้งเป็นกำลังใจที่ติดตลอด 3 ปี ที่เรียนด้วยกัน

สุดท้ายนี้ขอกราบขอบพระคุณในความกรุณาของพ่อและแม่ ที่ให้การอบรมเลี้ยงดู ให้ความรัก ความอบอุ่น เพื่อเป็นพลังในการต่อสู้กับอุปสรรคและปัญหาต่างๆ รวมทั้งให้การศึกษา มาตลอดระยะเวลาอันยาวนาน ขอขอบคุณญาติ พี่น้องและคุณป้าร้านแก้าทุกคนที่ให้กำลังใจและการช่วยเหลือเป็นอย่างดี ขอขอบคุณน้องเต้าที่พร้อมให้ความช่วยเหลือในทุกๆ เรื่องและทุกเวลา และกราบขออภัยไว้ ณ ที่นี้หากผู้วิจัยใส่ชื่อผู้ที่เกี่ยวข้องขาดตกบกพร่องไป

รัชนิย์ แก้วคำศรี

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฌ
สารบัญภาพ.....	
บทที่	
1. บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
วัตถุประสงค์ในการวิจัย.....	8
สมมติฐานการวิจัย.....	9
ขอบเขตการวิจัย	9
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย	11
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ	13
2. วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง.....	14
แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	14
แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบความผูกพัน.....	14
แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเอง.....	23
แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเผชิญปัญหา	29
แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการปรึกษาเชิงจิตวิทยา ตามแนวทออดเซอร์.....	45
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	66
3. วิธีดำเนินการวิจัย	
การออกแบบงานวิจัย.....	73
กลุ่มตัวอย่างและการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง	73
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	75
ขั้นตอนดำเนินการวิจัยและการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	95
4. ผลการวิจัย.....	104

สารบัญ (ต่อ)

	หน้า
5. อภิปรายผลการวิจัย.....	130
6. สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ.....	152
รายการอ้างอิง.....	163
ภาคผนวก.....	169
ภาคผนวก ก. สถิติที่ใช้ในการวิจัย.....	170
ภาคผนวก ข. แบบวัดที่ใช้ในการวิจัย.....	176
ภาคผนวก ค. การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ.....	187
ภาคผนวก ง. ค่าคะแนนที่ได้จากการทดลอง.....	202
ภาคผนวก จ. คะแนนดิบ คะแนนที่ และระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์.....	206
ภาคผนวก ฉ. แบบฝึกหัดที่ใช้ในการดำเนินกลุ่มพัฒนาตน.....	211
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	220

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
1. กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ ระดับชั้นปีและสาขาวิชา.....	74
2. ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม.....	75
3. เกณฑ์การให้คะแนนของแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด....	76
4. เกณฑ์การแปลผลแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด.....	77
5. ค่าความเที่ยงของแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด ฉบับปรับปรุงของ Brennan และคณะและค่าความเที่ยงของแบบวัด รูปแบบความผูกพันฉบับที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น.....	80
6. เกณฑ์การแปลผลแบบวัดรูปแบบความผูกพันที่ผู้วิจัยร่วมกันพัฒนาขึ้น.....	81
7. ค่าความเที่ยงของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith.....	83
8. ค่าความเที่ยงของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองในกลุ่มตัวอย่างคนไทย.....	85
9. เกณฑ์การให้คะแนนของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง ฉบับที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น.....	86
10. เกณฑ์การแปลผลแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น.....	87
11. คำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนของแบบสำรวจตนเอง.....	89
12. ค่าความเที่ยงของแบบวัดการเผชิญปัญหาของสุภาพรรณ โคตรจรัส และ ชุมพร ยงกิตติกุล (2545) และค่าความเที่ยงและความตรง ของแบบวัดรูปแบบความผูกพันฉบับที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น.....	91
13. คำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนของแบบวัดการเผชิญปัญหา ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น.....	94
14. การแปลผลแบบวัดการเผชิญปัญหาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น.....	94
15. การจัดแบ่งรูปแบบความผูกพัน.....	105
16. ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ของรูปแบบ ความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเองและการเผชิญปัญหา ของนักศึกษา.....	106
17. ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ของคะแนน การมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง และคะแนนการเผชิญปัญหาของนักศึกษา.....	108

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่	หน้า
18. จำนวนและร้อยละของรูปแบบความผูกพันของนักศึกษา จำแนกตามเพศและสาขาวิชา.....	109
19. ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ของการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบ การเห็นคุณค่าในตนเองและการเผชิญปัญหา ของนักศึกษา จำแนกตามเพศและ สาขาวิชา.....	110
20. ระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา.....	111
21. การทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรตาม.....	112
22. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของคะแนนการมองตนเองด้านลบ ของนักศึกษาโดยมีตัวแปรต้นเป็นเพศและสาขาวิชา.....	113
23. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ ของนักศึกษาโดยมีตัวแปรต้นเป็นเพศและสาขาวิชา.....	113
24. ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของคะแนน การมองผู้อื่นด้านลบของนักศึกษาด้วยวิธีการ Dunnett's T3.....	114
25. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของการเห็นคุณค่าในตนเอง ของนักศึกษา จำแนกตามเพศและสาขาวิชา.....	114
26. ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของการเห็นคุณค่า ในตนเองของนักศึกษา ด้วยวิธีการ Dunnett's T3.....	116
27. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของคะแนนการเผชิญปัญหา แบบมุ่งจัดการกับปัญหาของนักศึกษา จำแนกตามเพศและสาขาวิชา.....	115
28. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของการเผชิญปัญหา แบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมของนักศึกษา โดยมีตัวแปรต้นเป็น เพศ และสาขาวิชา.....	116
29. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของการเผชิญปัญหา แบบหลีกเลี่ยงของนักศึกษาจำแนกตามเพศและสาขาวิชา.....	116
30. การทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรตาม.....	117
31. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา โดยมีตัวแปรต้นเป็นรูปแบบความผูกพัน.....	118

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่	หน้า
32. ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา ด้วยวิธีการ Dunnett's T3.....	118
33. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการ กับปัญหาของนักศึกษา จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	119
34. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของการเผชิญปัญหาแบบแสวงหา การสนับสนุนทางสังคมของนักศึกษา จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	120
35. ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ของการเผชิญปัญหา แบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมของนักศึกษาด้วยวิธีการ Dunnett's T3...	120
36. ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง ของนักศึกษา โดยมีตัวแปรต้นเป็นรูปแบบความผูกพัน.....	121
37. ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงของนักศึกษา ด้วยวิธีการ Dunnett's T3.....	122
38. ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของการมองตนเองด้านลบ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในระยะก่อนและหลังการทดลอง ด้วยการทดสอบค่าที่.....	125
39. ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของการมองผู้อื่นด้านลบ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในระยะก่อนและหลังการทดลอง ด้วยการทดสอบค่าที่.....	126
40. ข้อกระทงของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน แบบวัดการเผชิญปัญหา และแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง จำแนกตามรายด้าน.....	186
41. แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน ในมาตรวัดความวิตกกังวลในการมีสัมพันธภาพใกล้ชิด หรือที่เรียกว่า รูปแบบการมองตนเองด้านลบ (n = 50).....	188
42. แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน ในมาตรวัดการหลีกเลี่ยง สัมพันธภาพที่ใกล้ชิด หรือที่เรียกว่า รูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ (n = 50).....	189
43. แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน ในมาตรวัดการมองตนเองด้านลบ (n = 86).....	190

สารบัญตาราง (ต่อ)

ตารางที่	หน้า
44. แสดงผลการวิเคราะห์รายชื่อของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน ในมาตรวัดการมองผู้อื่นด้านลบ (n = 86).....	191
45. แสดงผลการวิเคราะห์รายชื่อของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง ในขั้นสร้างมาตร (n = 59).....	192
46. ผลการวิเคราะห์รายชื่อของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง ในขั้นนำไปใช้ (n = 409).....	194
47. แสดงผลการวิเคราะห์รายชื่อของแบบวัดการเผชิญปัญหาฉบับ A ในขั้นสร้างมาตร (n = 49).....	196
48. แสดงผลการวิเคราะห์รายชื่อของแบบวัดการเผชิญปัญหาฉบับ B ในขั้นสร้างมาตร (n = 43).....	198
49. แสดงผลการวิเคราะห์รายชื่อของแบบวัดการเผชิญปัญหา (n = 118).....	200
50. คะแนนการมองตนเองด้านลบของนักศึกษาในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในระยะก่อนและหลังการทดลอง.....	203
51. คะแนนการมองผู้อื่นด้านลบของนักศึกษาในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในระยะก่อนและหลังการทดลอง.....	204
52. คะแนนรูปแบบความผูกพันของกลุ่มทดลองก่อนและหลังการทดลอง.....	205
53. ค่าคะแนนดิบ เปอร์เซ็นต์ไทล์ และค่าคะแนนที่ ของแบบวัดการเผชิญปัญหา แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง.....	207

สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
1. รูปแบบความผูกพันของผู้ใหญ่ของ Bartholomew & Horowitz (1991)	17
2. การแบ่งรูปแบบความผูกพันของผู้ใหญ่ของ Brennan และคณะ (1998)	19
3. การพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองของ Golden & Lesh (1994)	28
4. รูปแบบของกระบวนการความเครียดตามทฤษฎีความเครียดของ Lazarus.....	31
5. การวิเคราะห์ห้องสี่ประกอบของมาตรวัดการเผชิญปัญหา.....	40
6. ลำดับขั้นความต้องการของมนุษย์ของ Maslow.....	46
7. หน้าต่างโจฮารี (The Johari Window) ของ Joseph Luft.....	49
8. คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	119
9. คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	120
10. คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	121
11. คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	122

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

มนุษย์มีแนวทางในการสร้างสัมพันธภาพ และมีความรู้สึกต่อสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นแตกต่างกัน บางคนรู้สึกพึงพอใจในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดกับบุคคลอื่นและมีความไว้วางใจในสัมพันธภาพที่เกิดขึ้น ในขณะที่บางคนจะมีความอึดอัด และไม่สบายใจเมื่อต้องสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนมกับบุคคลอื่น ซึ่งเป็นผลมาจากการที่บุคคลมีความพอใจในตนเอง หรือมองบุคคลอื่นว่าน่าไว้วางใจมากน้อยเพียงใด ผู้ที่มองบุคคลอื่นว่าไม่น่าไว้วางใจจะหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพ และการสร้างความผูกพันกับบุคคลอื่น

ลักษณะของสัมพันธภาพที่แตกต่างกัน เป็นผลมาจากรูปแบบความผูกพัน (Attachment styles) ของแต่ละบุคคลที่มีความแตกต่างกัน รูปแบบความผูกพันดังกล่าวพัฒนามาจากสัมพันธภาพของความผูกพัน (Attachment) ระหว่างผู้เลี้ยงดูคนแรก (ส่วนใหญ่คือมารดา) กับทารกในช่วงต้นของชีวิต (Dworstzky, 1987)

Bowlby (1969) กล่าวว่าความผูกพันเป็นระบบพฤติกรรมพื้นฐานในการดำรงอยู่ของทารก โดยมีเป้าหมายในการคงไว้ซึ่งความใกล้ชิดสนิทสนมกับผู้เลี้ยงดูคนแรก การตอบสนองของผู้เลี้ยงดูเมื่อเด็กต้องการ จะเป็นตัวตัดสินรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับตนเอง (Internal-Working model of self) และรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับผู้อื่น (Internal-Working model of other) ถ้าทารกได้รับการตอบสนองอย่างเหมาะสม ทารกจะมีความรู้สึกมั่นคงทางจิตใจ มองผู้อื่นว่าดี ไว้ใจได้ และมองตนเองในทางบวกแต่ในทางตรงกันข้าม ถ้าทารกถูกปฏิเสธจากผู้เลี้ยงดู ทารกจะขาดความมั่นคงทางจิตใจ จะมองว่าผู้อื่นไม่น่าไว้วางใจและส่งผลให้มองตนเองในทางลบ (Feeney และ Noller, 1996)

จากรูปแบบการมองตนเองและมองผู้อื่นในช่วงต้นของชีวิตจึงเกิดการพัฒนาขึ้นมาเป็นรูปแบบความผูกพันที่มีต่อผู้อื่น Bartholomew และ Horowitz (1991) ได้ศึกษารูปแบบความผูกพันของวัยผู้ใหญ่ตามทฤษฎีความผูกพันของ Bowlby พบว่า สามารถแบ่งรูปแบบความผูกพันของวัยผู้ใหญ่ ออกเป็น 4 รูปแบบด้วยกันคือ รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง รูปแบบความผูกพัน

แบบทะนงตน รูปแบบความผูกพันแบบกังวลและรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว โดยที่ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีการมองตนเองและผู้อื่นทางบวก ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน คือผู้ที่มีการมองตนเองทางบวกแต่มองผู้อื่นทางลบ ส่วนผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล คือ ผู้ที่มีการมองตนเองทางลบแต่มองผู้อื่นทางบวก ในขณะที่ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมองทั้งตนเองและผู้อื่นทางลบ

รูปแบบความผูกพันที่พัฒนาขึ้นในช่วงต้นของชีวิตนี้มีความสำคัญและมีผลต่อบุคคลไปตลอดชีวิต โดยเฉพาะอย่างยิ่งในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น และโดยเฉพาะในช่วงอายุประมาณ 18-25 ปี เป็นช่วงที่เชื่อมต่อระหว่างวัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ เป็นช่วงของวัยที่ต่อไปจะกลายเป็นกำลังสำคัญของประเทศชาติ ทำหน้าที่สืบต่อจากผู้ใหญ่ในอนาคต จึงสมควรที่จะได้รับการช่วยเหลือส่งเสริมให้เขาได้เจริญเติบโตไปในทางที่เหมาะสม ในวัยนี้จะมีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นในชีวิตเป็นอย่างมาก โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงทางสังคม เพราะบุคคลในวัยนี้กำลังอยู่ในช่วงเริ่มเข้าศึกษาต่อในมหาวิทยาลัยจึงต้องพบเจอกับสังคมใหม่ เพื่อนใหม่ที่มาจากสถานที่ต่าง ๆ ซึ่งส่วนใหญ่ไม่เคยรู้จักกันมาก่อน

ความสัมพันธ์ซึ่งสะท้อนถึงความรักและความผูกพันมีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะว่ามันมนุษย์ จำเป็นต้องอยู่รอดและมีการช่วยเหลือพึ่งพาอาศัยกัน บางครั้งสิ่งที่สำคัญที่สุดในชีวิตก็คือเพื่อน โดยเฉพาะคนที่อยู่ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้นจะมีความต้องการให้คนรอบๆ ตัว เอาใจใส่เขาอย่างจริงจัง (Cavanagh , 1997)

จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่าพัฒนาการที่สำคัญของวัยนี้ คือการมีสัมพันธภาพความผูกพันใกล้ชิดกับบุคคลอื่น ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีพัฒนาการของ Erikson ซึ่งเสนอว่าบุคคลในวัยผู้ใหญ่ตอนต้นจะมีการพัฒนาในเรื่องความผูกพันใกล้ชิดหรือการแยกตัว (Intimacy VS. Isolation) ต้องการมีเพื่อนสนิทที่จะสามารถรับรู้ ร่วมแบ่งปันประสบการณ์ที่ตนมี ภาวะวิกฤตของบุคคลในวัยนี้ คือ การไม่สามารถสร้างความรู้สึกผูกพันใกล้ชิดกับบุคคลอื่นได้ จะนำไปสู่การต้องแยกตัวอยู่ตามลำพัง ดังนั้นในช่วงวัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ตอนต้นนี้ เราจึงควรให้ความสำคัญอย่างยิ่งกับรูปแบบความผูกพันของแต่ละคนว่ามีลักษณะหรือมีรูปแบบการทำงานภายในเป็นอย่างไร จากงานวิจัยพบว่า บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะรู้สึกว่าตนเองและบุคคลอื่นมีคุณค่า ไว้วางใจและพึ่งพาได้ ไม่รู้สึกลำบากในการที่จะต้องมีความผูกพันใกล้ชิดกับบุคคลอื่น (Bartholomew & Horowitz, 1991) ซึ่งสิ่งเหล่านี้นำมาซึ่งความสุขในชีวิตของบุคคลนั้น ในทางกลับกันบุคคลที่มี

รูปแบบความผูกพันแบบกังวลจะมีความลำบากในการมีสัมพันธภาพใกล้ชิดกับบุคคลอื่นเพราะเกรงว่าบุคคลอื่นจะไม่ชอบตน บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวจะมองตนเองและบุคคลอื่นในแง่ลบจึงหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น และ สุดท้ายคือบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน จะมองว่าตนเองดีมีคุณค่า แต่มองคนอื่นในแง่ลบ ไม่มีคุณค่าที่ควรแก่การไว้วางใจ จึงหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นเช่นกัน

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่ารูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน แบบกังวล และแบบหวาดกลัวเป็นรูปแบบความผูกพันที่ไม่เหมาะสม บุคคลเหล่านี้บางครั้งอาจรู้สึกว่าเป็นปัญหาโดยเฉพาะผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวซึ่งจะมีลักษณะเก็บตัว ชอบอยู่คนเดียว ไม่กล้าแสดงความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น ส่งผลให้เกิดความวิตกกังวล ท้อแท้ ขาดความสุขในชีวิต โดยเฉพาะอย่างยิ่งนิสิตนักศึกษาซึ่งอยู่ในมหาวิทยาลัยจำเป็นต้องสัมพันธ์กับเพื่อน เพราะต้องพูดคุยปรึกษากันในเรื่องต่าง ๆ เช่น เรื่องการเรียน เรื่องกิจกรรม และเป็นความต้องการโดยธรรมชาติของมนุษย์อยู่แล้วที่ต้องมีเพื่อน ดังนั้นการขาดสัมพันธภาพความผูกพันกับบุคคลอื่นจึงเกิดผลกระทบตามมาเป็นอย่างมาก ทั้งทางด้านจิตใจ อารมณ์ สังคม และการเรียน

Vivona (2000) ศึกษารูปแบบความผูกพันกับบิดามารดาของวัยรุ่นตอนปลายกับคุณภาพของสัมพันธภาพความผูกพันและการปรับตัวพบว่า วัยรุ่นตอนปลายที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงจะมีการรายงานถึงอาการซึมเศร้าและวิตกกังวลสูงกว่าผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้หญิงซึ่งมีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงพบว่าจะมีปัญหากับการปรับตัวในมหาวิทยาลัย และมีพัฒนาการในการใกล้ชิดสนิทสนมในระดับต่ำ

ดังนั้นลักษณะของรูปแบบความผูกพันจึงมีความเกี่ยวข้องกับการปรับตัวเพื่อเผชิญปัญหาเมื่อบุคคลเกิดปัญหาหรือความเครียดจะมีการปรับตัวด้วยวิธีการต่างๆ เพื่อเผชิญกับปัญหาหรือความเครียดนั้น โดยเฉพาะบุคคลที่กำลังศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยที่ต้องประสบกับสิ่งต่างๆ ที่เป็นสาเหตุให้เกิดปัญหาหรือความเครียดทั้งเรื่องการเรียน การสอบ เพื่อน ปัญหาด้านการเงิน เป็นต้น ทำให้ต้องปรับตัวเพื่อเผชิญกับปัญหาอยู่ตลอดเวลา (Reda, 1994)

การเผชิญปัญหา (Coping) เป็นความพยายามทางปัญญาและพฤติกรรมที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างไม่หยุดยั้ง เพื่อจะจัดการกับปัญหาหรือข้อเรียกร้องนี้จากทั้งภายนอกและภายใน ที่บุคคลประเมินว่าคุณค่า หรือเกินกว่าความสามารถที่ตนจะรับได้ (Lazarus and Folkman, 1984) และผลที่เกิดขึ้นสามารถเป็นไปได้ทั้งทางบวกและทางลบ บางครั้งบรรลุผล

บางครั้งทำให้เกิดผลเสียกับบุคคล เนื่องจากกลวิธีการเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพและไม่มีประสิทธิภาพ กลวิธีการเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพ เช่น การแสวงหาการช่วยเหลือ การลงมือกระทำด้วยเหตุผล การวางแผน กลวิธีเหล่านี้จะนำไปสู่การปรับตัวที่ดี แต่สำหรับกลวิธีการเผชิญปัญหาที่ไม่มีประสิทธิภาพ เช่น การตำหนิตนเอง การพยายามหนีจากปัญหาหรือสถานการณ์นั้น (Kleinke, 1991) บางคนอาจหนีปัญหาด้วยการใช้สารเสพติดหรือแอลกอฮอล์ ซึ่งนำไปสู่การทำลายตนเอง มักพบได้ในนักศึกษาระดับอุดมศึกษาที่ติดสารเสพติด ติดสุรา จนส่งผลเสียถึงการเรียน

ในวัยผู้ใหญ่ก็เช่นเดียวกับวัยเด็ก ที่ต้องการให้บุคคลอื่นมาประคับประคองให้ความช่วยเหลือและทำให้รู้สึกสบายขึ้น เวลาที่เครียดหรือประสบปัญหา บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง ลักษณะความผูกพันที่มีนอกจากจะเป็นตัวป้องกันผลกระทบที่เกิดจากความเครียดและอารมณ์โศกเศร้าได้ดีแล้ว ยังช่วยให้สามารถปรับตัวเผชิญกับปัญหาได้ดีกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง (Kemp and Neimeyer, 1999)

Mukulincer, Florian and Weller (1993) ทำการศึกษารูปแบบความผูกพันกับการตอบสนองต่อสภาพแวดล้อมที่ทำให้เกิดความเครียดในสถานการณ์สงคราม พบว่า บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันที่แตกต่างกันจะใช้กลวิธีในการเผชิญปัญหาต่างกัน บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะมีความผูกพันกับกลุ่มมากกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง ดังนั้น บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะแสวงหาการสนับสนุนช่วยเหลือจากบุคคลอื่น แต่บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันไม่มั่นคงหลีกเลี่ยง มักมีแนวโน้มที่จะหนีห่างออกจากปัญหา บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันไม่มั่นคงแบบมีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพจะเผชิญปัญหาด้วยการมุ่งเน้นจัดการกับอารมณ์ สรุปแล้วรูปแบบความผูกพันที่มั่นคงจะเอื้อต่อการตอบสนองต่อความเครียด ทำให้เผชิญกับปัญหาหรือสถานการณ์เครียดได้ดีกว่า ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง

จะเห็นได้ว่าความผูกพันส่งผลถึงกลวิธีที่ใช้ในการเผชิญปัญหา ทำให้บุคคลมีกลวิธีในการเผชิญปัญหาแตกต่างกันไปทั้งเหมาะสมและไม่เหมาะสม ถ้าเผชิญปัญหาอย่างเหมาะสมผลที่ออกมาจะมีประสิทธิภาพและทำให้บุคคลสามารถผ่านปัญหาไปได้โดยที่มีสุขภาพกายและสุขภาพใจสมบูรณ์ แต่ถ้าเผชิญปัญหาอย่างไม่เหมาะสมไม่มีประสิทธิภาพก็จะยิ่งเกิดปัญหาตามมามากมาย ไม่เพียงแต่จะแก้ปัญหาไม่ได้แต่กลับเพิ่มปัญหาทำให้สุขภาพกายและสุขภาพใจเสียไป

สำหรับในนักศึกษาก็จะส่งผลถึงการเรียนด้วย นอกจากนี้รูปแบบความผูกพันยังเกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาอีกด้วย

การเห็นคุณค่าในตนเองหมายถึง ความคิดทางบวกหรือทางลบที่บุคคลมีต่อตนเอง เมื่อบุคคลมีลักษณะเห็นคุณค่าในตนเองสูง จะเคารพยอมรับนับถือตนเองและมองตนเองว่าเป็นบุคคลที่มีคุณค่า (Rosenberg, 1979) บุคคลที่รู้สึกว่าคุณค่าจะมีการตัดสินใจที่ดี เป็นบุคคลที่ได้รับประสบการณ์การยอมรับจากบุคคลอื่น และรู้จักให้และรับความรักจากบุคคลอื่น การเห็นคุณค่าในตนเองมีอิทธิพลมาจากการที่บุคคลนั้นมีสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น เช่นคนในครอบครัว เพื่อน และอาจารย์ เป็นต้น บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำจะมีความสัมพันธ์กับปัญหาที่ตึงเครียด เช่นการติดสารเสพติด การฆ่าตัวตาย หรือพฤติกรรมที่ทำลายตนเองในแบบอื่น เป็นต้น (Greenberg and Gold, 1994) Coopersmith (1967 cited in Helms and Turner, 1981) พบว่าบุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำจะขาดความสามารถในการสร้างปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ขาดความสามารถทางสังคม นอกจากนี้ยังมีลักษณะชอบโยนความผิดของตนเองให้บุคคลอื่น ต้องการความเอาใจใส่และการยอมรับอย่างสูง มักมีเพื่อนไม่มากนัก

การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นความคิดที่มีผลมาจากการรับรู้ความแตกต่างระหว่างตัวตนที่แท้จริงกับตัวตนในอุดมคติ ถ้ายังต่างกันมากก็จะยิ่งเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ คนที่เห็นว่าตนเองมีคุณค่าจะสามารถมองและประเมินตนเองตามความเป็นจริง สามารถประเมินความสัมพันธ์ที่ตนมีกับบุคคลอื่นได้อย่างถูกต้อง นำไปสู่การปรับตัวทางสังคมที่ดี นอกจากนี้บุคคลยังประเมินตนเองจากการประสบความสำเร็จและความล้มเหลวในชีวิตประจำวัน มีการเปรียบเทียบตนเองกับบุคคลอื่นในสังคม และเปรียบเทียบกับมาตรฐานภายใน (Internal standards) ของตนเองด้วย (Smith and Mackie, 1995) การประสบความสำเร็จและการได้รับการยอมรับทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกที่ดีกับตนเอง แต่ความล้มเหลวการปฏิเสธและการสูญเสียทำให้บุคคลรู้สึกแย่ง จากที่กล่าวมาจะเห็นได้ว่าบุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำและสูง มีความแตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัดทั้งในพฤติกรรมการตอบสนอง และวิธีการจัดการกับสถานการณ์ต่างๆ ที่ผ่านเข้ามาในชีวิต

Bowlby (1973) เสนอว่าความผูกพันที่มั่นคงเป็นพื้นฐานของการยอมรับนับถือตนเองทางบวก เนื่องมาจากที่ผู้เลี้ยงดูไวต่อความรู้สึกของทารกและทารกรับรู้ว่าคุณค่าผู้เลี้ยงดูไว้วางใจได้ เมื่อทารกรู้สึกว่าคุณค่าได้รับการตอบสนองจากผู้เลี้ยงดูเป็นอย่างดีในเวลาที่ต้องการ เขาก็จะเห็นคุณค่าในตนเอง มองตนเองดี แต่ถ้าทารกไม่ได้รับการตอบสนองในเวลาที่ต้องการเช่น เวลาหิวแล้วร้องแต่

ไม่มีใครมาสนใจ ทารกก็จะรับรู้ว่าคุณค่า ไม่ใช่เป็นที่รักของบุคคลอื่น และรู้สึกไม่มั่นคง ซึ่งจะพัฒนาไปเป็นผู้ใหญ่ที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ดังนั้นรูปแบบความผูกพันจึงมีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเอง

Bartholomew และ Horowitz (1991) ออกแบบการวิจัยเพื่อศึกษารูปแบบความผูกพันที่จัดได้เป็น 4 แบบ ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้เข้าใจถึงความแตกต่างในแต่ละกลุ่ม พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง และแบบทะนงตน รายงานว่ามีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองสูง เมื่อเปรียบเทียบกับบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวและกังวล

Meyers (1998) ทำการศึกษาหาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันกับบุคลิกภาพในนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 323 คน พบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง จะมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงและแบบวิตกกังวลในสัมพันธภาพ (anxious ambivalent attachment style)

จากงานวิจัยพบว่ารูปแบบความผูกพันมีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง จะสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเอง และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง มักจะมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง จึงพบว่า รูปแบบความผูกพันของมนุษย์ มีความเกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหา และหากบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง ก็มักสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองสูงและกลวิธีการเผชิญปัญหาที่เหมาะสม แต่หากบุคคลใดมีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง ก็มักสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำและกลวิธีการเผชิญปัญหาที่ไม่เหมาะสม ซึ่งบุคคลในกลุ่มนี้ถ้าพบในนักศึกษา ก็ควรได้รับการพัฒนา ให้เป็นบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันที่เหมาะสมขึ้น ลดการมองตนเองและผู้อื่นในทางลบ ทำให้เป็นบุคคลที่มีประสิทธิภาพมีการมองตนเองและผู้อื่นในทางบวก รวมถึงสร้างให้เกิดศักยภาพในการเผชิญกับปัญหาได้อย่างเหมาะสม

การพัฒนาให้เกิดการมองตนเองและผู้อื่นในทางบวกนั้น จำเป็นต้องอาศัยสัมพันธภาพที่ดี การให้และรับ การบอกข้อมูลป้อนกลับ เพื่อให้บุคคลเกิดการตระหนักรู้ในตนเอง และเกิดการพัฒนาตนเอง ดังนั้นผู้วิจัยมีความคิดเห็นว่าคุณค่าพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีของ Erikson เป็นกลุ่มที่เหมาะสมในการนำมาพัฒนาสัมพันธภาพของบุคคลเนื่องจากกลุ่มมีลักษณะที่เน้นในเรื่องสัมพันธภาพ

การศึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์ มีพื้นฐานมาจากความเชื่อของทอตเซอร์ ที่เสนอว่าโดยธรรมชาติแล้วมนุษย์มีแนวโน้มพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องเพื่อบรรลุภาวะสัจการแห่งตน (Self-Actualization) โดยมนุษย์จะพัฒนาเอกลักษณ์แห่งตน (Self-Identity) ด้วยการบรรลุความต้องการขั้นพื้นฐานของตนและการมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น เขาเชื่อว่ากลุ่มพัฒนาตนเป็นรูปแบบหนึ่งที่สามารถช่วยให้บุคคลพัฒนาตนเองด้วยการรับรู้ตนเองได้อย่างสอดคล้องและเหมาะสมกับความเป็นจริงของสภาวะแวดล้อม โดยผ่านกระบวนการสำรวจตนเอง การรับและให้ข้อมูลป้อนกลับ กับเพื่อนสมาชิกกลุ่ม และการตัดสินใจเลือกวิถีการดำเนินชีวิตของตนอย่างสอดคล้องกับสังคม (Trotzer, 1977) ทอตเซอร์เสนอรูปแบบการพัฒนาบุคคล โดยเอื้อให้บุคคลได้บรรลุความต้องการพื้นฐานต่างๆ ภายในตน ตามทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมนุษย์ (Hierarchy of human needs) ของมาสโลว์ (Maslow) และนำรูปแบบหน้าต่างโจฮารี (The Johari Window) ซึ่งอธิบายสัมพันธภาพระหว่างบุคคลเข้ามาเอื้อให้บุคคลได้สำรวจตนเอง และพัฒนาสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน นำไปสู่การบรรลุถึงความต้องการของตนเองในแต่ละลำดับขั้น ไปจนถึงภาวะสัจการแห่งตนได้ในที่สุด ซึ่งบุคคลที่บรรลุสัจการแห่งตนจะมีลักษณะที่สำคัญดังนี้ เป็นผู้รับรู้ตามจริง ยอมรับตนเองและผู้อื่น มีสัมพันธภาพที่ดีกับคนรอบข้าง เมื่อมีปัญหาจะไม่หมกหมุ่นครุ่นคิดอยู่กับตนเอง แต่จะเผชิญปัญหาและแก้ปัญหาเหล่านั้นอย่างเต็มศักยภาพ (Maslow, 1970)

กลุ่มพัฒนาตน จึงเป็นกลุ่มที่ช่วยพัฒนาบุคคลให้มีความมั่งคั่งในตนเอง รู้สึกว่าตนเป็นบุคคลที่มีคุณค่า เข้าใจและยอมรับตนเองอย่างแท้จริง พร้อมทั้งจะรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเองและเป็นผู้ที่สามารถนำทางชีวิตของตนเองได้ รวมทั้งยังช่วยเอื้อให้บุคคลมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลรอบข้าง เกิดการเรียนรู้และยอมรับผู้อื่นอย่างที่เขาเป็น สามารถปรับตัวได้ดีกับสภาพแวดล้อมในปัจจุบัน ซึ่งจะทำให้บุคคลนั้นเกิดการพัฒนาตนเองได้อย่างสูงสุด และสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข

จากที่กล่าวมาจะเห็นว่ากลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์เน้นในเรื่องการพัฒนาบุคคลไปสู่การบรรลุภาวะสัจการแห่งตน ที่ต้องอาศัยสัมพันธภาพที่ดี และถึงแม้ว่ายังไม่มีการวิจัยมาสนับสนุนว่า กลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์จะทำให้รูปแบบความผูกพันเปลี่ยนแปลงไป แต่จากแนวคิดที่เกี่ยวข้องซึ่งเน้นการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น ผู้วิจัยจึงเห็นว่าสมควรที่จะนำกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์มาใช้กับนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อลดระดับของรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นทางลบ เนื่องจากการมีสัมพันธภาพดี อบอุ่น ปลอดภัย และเปิดเผยกันอย่างจริงใจภายในกลุ่ม จะช่วยเปลี่ยนรูปแบบการมองตนเองและการมองบุคคลอื่นให้เป็นไปในทางบวกมากขึ้น สร้างให้บุคคลรู้สึกถึงคุณค่าในตนเองและผู้อื่น เชื่อมมันและไว้วางใจผู้อื่น ลดความกังวลและความหวาดกลัวในการมีสัมพันธภาพ

ผู้วิจัยในฐานะที่ศึกษาในสาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา ตระหนักในความสำคัญของบทบาทและหน้าที่ของนักจิตวิทยาการปรึกษาในการดูแลจิตใจของบุคคลอื่น โดยส่งเสริมและสนับสนุนให้บุคคลมีความมั่นคงทางจิตใจเพื่อเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้นนักจิตวิทยาการปรึกษาจึงต้องเข้าใจทั้งรูปแบบการทำงานภายในและสนใจในความแตกต่างของรูปแบบความผูกพันของผู้มาปรึกษาด้วย เพราะรูปแบบความผูกพันของแต่ละคนมีความเกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเอง และความสามารถในการเผชิญปัญหา (Kraus and Haverkamp, 1996) นอกจากนี้จะทำความเข้าใจในรูปแบบความผูกพันและลักษณะที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบความผูกพันแล้ว งานที่เป็นเป้าหมายที่สำคัญประการหนึ่งของนักจิตวิทยาการปรึกษาคือการพัฒนาบุคคลไปสู่ความงอกงาม โดยมีเครื่องมือคือ กระบวนการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม ดังนั้นเพื่อให้งานเสร็จสมบูรณ์ผู้วิจัยจึงนำการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม เข้ามาพัฒนาบุคคลให้เกิดความงอกงามตามเป้าหมาย สามารถรับรู้ตนเองและบุคคลอื่นอย่างสอดคล้อง ตรงตามความเป็นจริง นำมาสู่สัมพันธภาพที่ดี โดยนักจิตวิทยาการปรึกษาต้องทำตนเป็นพื้นฐานที่มั่นคง (secure base) ทางจิตใจเพื่อให้บุคคลที่มาปรึกษาเกิดความรู้สึกมั่นคงและกล้าสำรวจประสบการณ์ที่ผ่านมาและนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองเห็นตนเองและผู้อื่น ทำให้มีรูปแบบความผูกพันที่มั่นคงขึ้น (Pistole and Watkins, 1995) จากที่กล่าวมาผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษารูปแบบความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนิสิตมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ซึ่งกำลังศึกษาอยู่ชั้นปีที่ 1 ถึงชั้นปีที่ 4 ร่วมกับการทำกลุ่มพัฒนาตนเองแนวทอตเซอร์

วัตถุประสงค์การวิจัย

การวิจัยส่วนที่ 1

1. เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพัน ระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา
2. เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบทะนงตน แบบกังวลและแบบหวาดกลัว
3. เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบทะนงตน แบบกังวลและแบบหวาดกลัว

การวิจัยส่วนที่ 2

เพื่อศึกษาผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนเองตามแนวทอตเซอร์ที่มีต่อรูปแบบความผูกพันของนักศึกษา

สมมติฐานการวิจัย

การวิจัยส่วนที่ 2

1. หลังการทดลองนักศึกษาที่เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์ จะมีการมองตนเองและผู้อื่นทางลบต่ำกว่าก่อนการเข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์
2. หลังการทดลองนักศึกษากลุ่มทดลอง จะมีการมองตนเองและผู้อื่นทางลบต่ำกว่านักศึกษากลุ่มควบคุม

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้วิธีวิจัย 2 แบบ คือ การวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive Research) และการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) โดยแบ่งเป็น 2 ส่วนดังนี้

ส่วนที่ 1 การวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive Research)

1. วัตถุประสงค์ของการวิจัย
 - 1.1 เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพัน ระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา
 - 1.2 เพื่อศึกษาเปรียบเทียบ การเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน
2. กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขนชั้นปีที่ 1 ถึงชั้นปีที่ 4 จำนวน 409 คน
3. ตัวแปรในการวิจัย
 - 3.1 วัตถุประสงค์ของการวิจัยข้อที่ 1.1
 1. ตัวแปรอิสระ คือ เพศและสาขาวิชา
 2. ตัวแปรตาม คือ
 - 2.1 คะแนนรูปแบบความผูกพัน ด้านรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองตนเองและการมองผู้อื่นทางลบ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ เรียกว่า คะแนนการมองตนเองและการมองผู้อื่นทางลบ จากแบบวัดความผูกพัน
 - 2.2 คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองจากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

2.3 คะแนนการเผชิญปัญหาที่ได้จากแบบวัดการเผชิญปัญหา แบ่งออกเป็น 3 แบบ คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม และการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง

3.2 วัตถุประสงค์ของการวิจัยข้อที่ 1.2

1. ตัวแปรอิสระ คือ รูปแบบความผูกพัน 4 แบบ ดังนี้

1.1 รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง

1.2 รูปแบบความผูกพันแบบกังวล

1.3 รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน

1.4 รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว

2. ตัวแปรตาม คือ

2.1 คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองจากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

2.2 คะแนนการเผชิญปัญหาที่ได้จากแบบวัดการเผชิญปัญหา แบ่งออกเป็น 3 แบบ คือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม และการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง

ส่วนที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง แบบมีกลุ่มควบคุมทดสอบก่อนและหลังการทดลอง (Randomized Pretest-Posttest Control Group Design)

1. เพื่อศึกษาผลของกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์ ที่มีต่อระดับความผูกพัน ประเมินได้จากคะแนนการมองตนเองและการมองผู้อื่นทางลบ

2. กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักศึกษาระดับอุดมศึกษาของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน จำนวน 26 คน เป็นกลุ่มทดลองจำนวน 13 คน และเป็นกลุ่มควบคุม 13 คน

3. ตัวแปรในการวิจัย

3.1 ตัวแปรอิสระ คือ การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์

3.3 ตัวแปรตาม คือ คะแนนการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบ ซึ่งได้จากแบบวัดความผูกพัน

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. **รูปแบบความผูกพัน** หมายถึง ลักษณะความสัมพันธ์ที่แสดงถึงโครงสร้างทางความคิดของบุคคลที่มีต่อตนเองและผู้อื่นในทางบวกหรือทางลบแสดงออกได้เป็นความผูกพัน 4 รูปแบบคือ รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง รูปแบบความผูกพันแบบกังวล รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และ รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง ค่าคะแนนจากแบบวัดความผูกพันที่ผู้วิจัยพัฒนามาจากแบบวัดประสบการณ์ในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุงของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) จำแนกเป็นรูปแบบความผูกพัน 4 แบบ

1.1 **รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง** หมายถึง ลักษณะความสัมพันธ์ที่แสดงถึงความคิด ความรู้สึกว่าตนเองและบุคคลอื่นมีคุณค่า เป็นที่รัก พึงพาและไว้วางใจได้ ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง บุคคลที่ได้คะแนนเฉลี่ยการมองตนเองด้านลบตั้งแต่ 3.99 ลงไป และมีคะแนนเฉลี่ยการมองผู้อื่นด้านลบตั้งแต่ 3.99 ลงไป

1.2 **รูปแบบความผูกพันแบบกังวล** หมายถึง ลักษณะความสัมพันธ์ที่แสดงถึงความคิด ความรู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่า ไม่เป็นที่รักของบุคคลอื่น แต่บุคคลอื่นมีคุณค่าพึงพาได้ ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง บุคคลที่ได้คะแนนเฉลี่ยการมองตนเองด้านลบตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป และมีคะแนนเฉลี่ยการมองผู้อื่นด้านลบตั้งแต่ 3.99 ลงไป

1.3 **รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน** หมายถึง ลักษณะความสัมพันธ์ที่แสดงถึงความคิดความรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า แต่บุคคลอื่นไม่มีคุณค่า ไม่น่าไว้วางใจ ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง บุคคลที่ได้คะแนนเฉลี่ยการมองตนเองด้านลบตั้งแต่ 3.99 ลงไป และมีคะแนนเฉลี่ยการมองผู้อื่นด้านลบตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป

1.4 **รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว** หมายถึง ลักษณะความสัมพันธ์ที่แสดงถึงความคิดความรู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่า ไม่เป็นที่รักของบุคคลอื่น และบุคคลอื่นก็เช่นกัน ไม่มีคุณค่า ไม่น่าไว้วางใจเช่นกัน ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง บุคคลที่ได้คะแนนเฉลี่ยการมองตนเองด้านลบตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป และมีคะแนนเฉลี่ยการมองผู้อื่นด้านลบตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป

2. **การเห็นคุณค่าในตนเอง** หมายถึง การที่บุคคลมีความรู้สึกเกี่ยวกับตนเองซึ่งได้จากการประเมินสิ่งที่ตนเองกระทำ หรือสิ่งที่ตนเองเป็น โดยมองว่ามีความสำคัญมีคุณค่า น่ายอมรับนับถือ และการประเมินตนเองนี้มีผลมาจากระบบความเชื่อภายในของตนเองและประสบการณ์

จากภายนอกประกอบกัน ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง ค่าคะแนนที่ได้จากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่ผู้วิจัยพัฒนามาจากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith (Coopersmith Self-Esteem Inventories: CSEI, 1984) ประกอบด้วย การเห็นคุณค่าในตนเองโดยทั่วไป ด้านสังคมและกลุ่มเพื่อน ด้านครอบครัว และด้านการเรียน

3. กลวิธีการเผชิญปัญหา หมายถึง วิธีการที่บุคคลใช้เพื่อพยายามจัดการกับสถานการณ์หรือปัญหาที่เขาประเมินว่าคุกคามและทำให้เกิดความเครียด โดยการมีพฤติกรรมต่างๆ เพื่อควบคุม ลด หรือเรียนรู้ที่จะทนต่อภาวะคุกคามอันนำมาซึ่งความเครียดนั้นและผลที่ตามมา อาจเป็นไปได้ทั้งทางบวกและทางลบ ในการวิจัยครั้งนี้ หมายถึง ค่าคะแนนการเผชิญปัญหาที่ได้จากแบบวัดการเผชิญปัญหา (Coping Scale) ที่ผู้วิจัยพัฒนามาจากแบบวัดการเผชิญปัญหาของ สุภาพรพรณ โคตรจรัส (2539) และ สุภาพรพรณ โคตรจรัส และ ชุมพร ยงกิตติกุล (2544) จำแนกเป็นรูปแบบการเผชิญปัญหา 3 แบบ ได้แก่ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง

4. กลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอริสเซอร์ หมายถึง กระบวนการที่ช่วยให้บุคคลพัฒนาตนเองด้วยการรับรู้ตนเองได้อย่างสอดคล้องและเหมาะสมกับความเป็นจริงของสภาวะแวดล้อม โดยผ่านกระบวนการสำรวจตนเอง การรับและให้ข้อมูลป้อนกลับ กับเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม ช่วยให้บุคคลพัฒนาสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน นำไปสู่การบรรลุความต้องการของตนเองในแต่ละลำดับขั้นไปจนถึงภาวะสัจการแห่งตนได้ในที่สุด บรรยากาศภายในกลุ่มเต็มไปด้วยการยอมรับ มีความอบอุ่น ไว้วางใจ ลักษณะของกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอริสเซอร์ ผู้นำกลุ่มจะมีการจัดการจัดกิจกรรมเชิงจิตวิทยาในกลุ่ม เพื่อให้สมาชิกได้มีประสบการณ์ตรงในมิติต่างๆ ด้วยตนเอง มีการเรียนรู้ที่จะเข้าใจและยอมรับตนเอง ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้มีสมาชิกเป็นนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบต่าง ๆ เป็นกลุ่มทดลองจำนวน 13 คน และกลุ่มควบคุมจำนวน 13 คน

5. นักศึกษา หมายถึง นิสิตที่กำลังศึกษาในมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน ระดับปริญญาตรีตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 ถึงชั้นปีที่ 4

6. สาขาวิชา หมายถึง กลุ่มคณะที่เปิดสอนอยู่ในมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน แบ่งเป็น 3 สาขาวิชา คือ

สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ ประกอบด้วย คณะวิทยาศาสตร์ และคณะวิศวกรรมศาสตร์

สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ ประกอบด้วย คณะเกษตร คณะประมง คณะวนศาสตร์ คณะสัตวแพทยศาสตร์ และคณะอุตสาหกรรมเกษตร

สาขาวิชาสังคมศาสตร์ ประกอบด้วย คณะศึกษาศาสตร์ คณะเศรษฐศาสตร์ คณะบริหารธุรกิจ คณะสังคมศาสตร์ และคณะมนุษยศาสตร์

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. เพื่อทราบถึงรูปแบบความผูกพันของนักศึกษา และทราบถึงรูปแบบความผูกพันว่ามีความเกี่ยวข้องกับสัมพันธ์อย่างไรกับระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาอันเป็นการเพิ่มพูนความรู้ในสาขาวิชาจิตวิทยา
2. เพื่อทราบถึงผลของการนำกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทออดเซอร์ เข้ามาใช้กับนักศึกษามหาวิทยาลัยที่มีรูปแบบความผูกพันแบบต่างๆ
3. เพื่อเป็นองค์ความรู้ที่ช่วยให้นักจิตวิทยาการปรึกษา เข้าใจธรรมชาติของผู้มาปรึกษา และสามารถพัฒนากระบวนการปรึกษาเชิงจิตวิทยาให้มีความเหมาะสมกับผู้มาปรึกษา
4. เพื่อเป็นแนวทางในการศึกษาวิจัย และพัฒนาต่อไปในอนาคตในเรื่องรูปแบบความผูกพันในบริบทของงานด้านจิตวิทยาการปรึกษา

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 2

วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องในการวิจัยครั้งนี้ จากเอกสารบทความ และรายงานการวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศ โดยสรุปรวบรวมและนำเสนอหัวข้อตามลำดับดังนี้

1. ทฤษฎีความผูกพัน
2. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเอง
3. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเผชิญปัญหา
4. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาตามแนวทฤษฎีของ

1. ทฤษฎีความผูกพัน

1.1 ความหมายของความผูกพัน (attachment)

ความผูกพัน หมายถึง ความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างบุคคลสองคน ความรู้สึกผูกพันดังกล่าวจะค่อยๆ เกิดขึ้นทีละน้อยอย่างต่อเนื่องจนกลายเป็นความรู้สึกที่มีลักษณะพิเศษและคงทนตลอดไป (Bowlby, 1969) เป็นความสัมพันธ์ที่มีความมั่นคงและเป็นความสัมพันธ์ระหว่างมารดาและทารก ความสัมพันธ์นี้จะเชื่อมโยงกันที่เด็กที่ละเล็กทีละน้อยและแข็งแกร่งมากขึ้นในช่วงเดือนแรกจนเป็นสัมพันธภาพที่ถาวร (Grusec & Lytton, 1988) นอกจากนี้ความผูกพันยังเป็นพันธะทางอารมณ์ชนิดหนึ่งที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ของบุคคลในเรื่องความมั่นคงปลอดภัยที่เกิดจากสัมพันธภาพ (Bee, 1997) ปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นจะก่อให้เกิดผลทางด้านจิตใจ เช่น ความรักใคร่ พึงพอใจซึ่งกันและกันอย่างต่อเนื่อง (จวิรรณ พงษ์เทพ, 2533)

สรุปได้ว่าความผูกพันคือพันธะทางอารมณ์ระหว่างบุคคลสองคน โดยเฉพาะทารกกับผู้เลี้ยงดู เป็นการรับรู้ของบุคคลในเรื่องความมั่นคงปลอดภัย ซึ่งเกิดจากสัมพันธภาพที่อบอุ่น พันธะทางอารมณ์นี้จะค่อย ๆ เกิดขึ้นทีละน้อยอย่างต่อเนื่องจนกลายเป็นความรู้สึกที่มีลักษณะพิเศษและคงทนถาวรตลอดไป

1.2 ความหมายของพฤติกรรมความผูกพัน (Attachment behavior)

พฤติกรรมความผูกพันเป็นพฤติกรรมทางสังคมที่มีความสำคัญในการสร้างสมดุลของพฤติกรรมการอยู่ร่วมกัน เป็นการครอบครองที่นำไปสู่การมีหน้าที่พิเศษต่อกัน (Bowlby , 1969) ซึ่งเนื่องมาจากเด็กต้องอาศัยผู้เลี้ยงดูเพื่อการอยู่รอด เมื่อเกิดสถานการณ์ที่คุกคามความปลอดภัย เด็กจึงมีพฤติกรรมความผูกพันเกิดขึ้น เป็นระบบพฤติกรรมไม่อยู่นิ่ง มีลักษณะเฉพาะเช่น การยิ้มและการร้องไห้ สันนิษฐานว่าพฤติกรรมเหล่านี้ทำหน้าที่เป็นสัญญาณเพื่อกระตุ้นพฤติกรรมของมารดาและผู้ใหญ่ ทำให้มาใกล้ชิดกับเด็ก (Joffe & Vaughn, 1982 อ้างถึงใน Dworstzky, 1987)

สรุปว่าพฤติกรรมความผูกพัน คือ พฤติกรรมทางสังคมที่ทำหน้าที่ในการรักษา และคงไว้ซึ่งความใกล้ชิดสนิทสนมระหว่างบุคคล เช่น พฤติกรรมการยิ้ม การร้องไห้ การสบสายตาเป็นต้น พฤติกรรมเหล่านี้จะทำหน้าที่กระตุ้นผู้เลี้ยงดู ให้เข้ามาใกล้ชิดกับทารกเมื่อทารกรู้สึกไม่ปลอดภัย

1.3 การพัฒนาของทฤษฎีความผูกพันมาสู่การแบ่งรูปแบบความผูกพันใน

ปัจจุบัน

ทฤษฎีความผูกพันของ Bowlby (1988) เริ่มต้นมาจากสมมติฐานที่ว่ามนุษย์มีสัญชาตญาณภายในที่จะแสวงหาและสร้างความผูกพัน หรือรักษาพันธะทางอารมณ์ให้คงอยู่กับบุคคลอื่นๆ เห็นได้จากกรณีที่เด็กต้องกระตุ้นให้ผู้เลี้ยงดูเกิดการตอบสนองเพื่อความอยู่รอดของตน Bowlby ตั้งสมมติฐานว่า ต้องมีกลไกบางอย่างที่ทำให้เกิดความสมดุลระหว่างความต้องการความปลอดภัยของทารก และความต้องการประสบการณ์ในการเรียนรู้สิ่งต่างๆ และเรียกกลไกนี้ว่า ความผูกพัน (attachment) (Michael & Sheila, 1989)

ทฤษฎีความผูกพันของ Bowlby มีข้อสันนิษฐานประการแรกว่า บุคคลที่มีความมั่นใจในความผูกพันว่าจะได้รับเมื่อเขาต้องการ เขาจะไม่หนีความกลัว และเขามักจะมีพฤติกรรมการสำรวจมากกว่าบุคคลที่ขาดความมั่นใจ ข้อสันนิษฐานประการที่สองคือ ความคาดหวังต่างๆ ของบุคคล พัฒนามาจากการได้มาและการตอบสนองของภาพความผูกพันที่ดีของบุคคลนั้น และคุณค่าของความรักจะเป็นพื้นฐานของพัฒนาการในช่วงแรกกับภาพความผูกพันเหล่านี้ และส่งผลต่อมาถึง “รูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับตนเองและบุคคลอื่น” (Lopez, 1995)

หลังจากที่เด็กอายุถึง 18 เดือน ความผูกพันที่มีต่อแม่ มีความซับซ้อนมากยิ่งขึ้น ในเวลานี้เด็กอาจจะเริ่มสร้าง “รูปแบบการทำงานภายใน” ของสัมพันธภาพของตัวเขาเองและผู้เลี้ยงดู

(Main, Kaplan & Cassidy, 1985 อ้างถึงใน Feeney & Noller, 1996) รูปแบบการทำงานภายในเหล่านี้จะก่อตัวเป็นแบบแผนสัมพันธ์ภาพกับบุคคลอื่นในเวลาต่อมา ซึ่งสิ่งนี้ก็คือ “รูปแบบความผูกพัน” ที่พัฒนาขึ้น (Pfaller, Kiselica & Gerstein, 1998)

ต่อมาได้มีการศึกษาวิจัยตามทฤษฎีความผูกพันของ Bowlby ทำให้มีข้อมูลเชิงประจักษ์มากยิ่งขึ้น เนื่องจากความผูกพันเป็นอารมณ์ความรู้สึก อยู่ภายในไม่สามารถมองเห็นได้ เราจึงต้องสังเกตจาก “พฤติกรรมความผูกพัน” ที่เด็กมีต่อผู้เลี้ยงดูเพื่อคงไว้ซึ่งความใกล้ชิด อย่างเช่น การร้องไห้ การสับสนตา เป็นต้น (Bower, 1979) Ainsworth และผู้ร่วมงาน (1978) ได้พัฒนา “สถานการณ์แปลกใหม่” ขึ้นเพื่อประเมินความผูกพันระหว่างทารกและแม่ของเขา โดยการสังเกตตามแนวทางที่เป็นมาตรฐาน พบว่าทารกให้ผู้เลี้ยงดูเป็น “พื้นฐานความมั่นคงปลอดภัย” (secure base) ในการสำรวจ (Cowie & Pecherek, 1994)

จากงานวิจัยของ Ainsworth และผู้ร่วมงาน (1978) สามารถแบ่งประเภทความผูกพันของเด็กได้ 3 แบบดังนี้คือแบบมั่นคง แบบวิตกกังวล/หลีกเลี่ยง และแบบวิตกกังวล/ไม่แน่ใจในความรู้สึก (Michael & Sheila, 1989)

ต่อมาในปี ค.ศ. 1987 มีงานวิจัยของ Hazan และ Shaver ออกมา เพื่อประเมินรูปแบบความผูกพันของผู้ใหญ่เป็นครั้งแรก โดยมีพื้นฐานจากงานของ Mary Ainsworth ที่ทำการศึกษาความผูกพันระหว่างแม่และทารก (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) แต่งานวิจัยของ Hazan และ Shaver (1987) เน้นที่ความผูกพันแบบรักใคร่เสน่หาของผู้ใหญ่ (romantic attachment) ซึ่งเขาสังเกตเห็นว่าความผูกพันแบบรักใคร่เสน่หาของผู้ใหญ่มีลักษณะเช่นเดียวกับรูปแบบความผูกพันระหว่างแม่และทารก เช่น ผู้ใหญ่เมื่ออยู่ใกล้กับคนรักหรือเพื่อนสนิท จะรู้สึกมั่นคงปลอดภัย ถ้าที่จะสำรวจสิ่งแวดล้อมและมีความคิดสร้างสรรค์ในสิ่งต่างๆ มากยิ่งขึ้น เช่นเดียวกับเด็ก ที่เมื่ออยู่ใกล้มารดา ก็จะรู้สึกปลอดภัย ถ้าสำรวจสิ่งแวดล้อมรอบตัว และเมื่อบุคคลรู้สึกไม่สบาย เศร้าหรือถูกคุกคาม จะใช้คนรักหรือเพื่อนสนิทเป็นแหล่งที่ทำให้ตนเองรู้สึกสบาย และปลอดภัยมากขึ้น (source of safety) เช่นเดียวกับเด็กที่ร้องเรียกมารดาให้เข้ามาหาเมื่อรู้สึกกลัวหรือหิว เป็นต้น

ดังนั้น Hazan และ Shaver (1987) จึงสรุปว่าความผูกพันแบบรักใคร่เสน่หาของผู้ใหญ่ (romantic attachment) กับความผูกพันระหว่างมารดาและทารกมีลักษณะคล้ายคลึงกัน จึงนำการแบ่งประเภทความผูกพันระหว่างมารดาและทารกที่ Ainsworth และผู้ร่วมงาน (1978) ทำไว้มาใช้ในการแบ่งประเภทความผูกพันของผู้ใหญ่ เป็น 3 แบบคือแบบมั่นคง แบบหลีกเลี่ยง และแบบวิตกกังวล/ไม่แน่ใจในความรู้สึก ซึ่งคล้ายกับการแบ่งรูปแบบความผูกพันระหว่างแม่และทารก

ต่อมาได้มีการขยายทฤษฎีความผูกพันขึ้นอีกจากงานวิจัยของ Bartholomew และ Horowitz (1991) ซึ่งทำการศึกษาวัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ตอนต้น พบว่าผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลักหนี แบ่งได้เป็นอีก 2 แบบคือแบบหวาดกลัวและแบบทะนงตน สรุปแล้วจึงสามารถแบ่งรูปแบบความผูกพันของวัยผู้ใหญ่ได้ 4 แบบ ซึ่งแสดงออกมาเป็นรูปแบบความผูกพันของผู้ใหญ่ (Model of Adult Attachment) ดังภาพ

รูปแบบการมองตนเอง

		บวก	ลบ
รูปแบบ การมองผู้อื่น	บวก	1 มั่นคง (secure) (+, +) รู้สึกสบายใจในการใกล้ชิด และความเป็นอิสระ	2 กังวล (preoccupied) (-, +) กังวลในเรื่องสัมพันธ์ภาพ
	ลบ	4 ทะนงตน (Dismissing) (+, -) ทะนงตน ฟังพาตนเอง มองบุคคลอื่นในทางลบ	3 หวาดกลัว (Fearful) (-, -) กลัวการใกล้ชิด สนิทสนม

ภาพที่ 1 ความผูกพันของผู้ใหญ่

ที่มา: Bartholomew & Horowitz (1991) หน้า 227

จากภาพสามารถแบ่งออกเป็น 2 มิติ คือ รูปแบบการมองตนเอง (Model of self) และรูปแบบการมองผู้อื่น (Model of other or Partner) ว่าเรามองตนเองและผู้อื่นอย่างไร มองในทางลบหรือทางบวก และสามารถแยกย่อยได้ 4 แบบดังนี้

แบบที่ 1 รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (secure) เป็นลักษณะความผูกพันที่บุคคล มองตนเองและมองบุคคลอื่นในทางบวก เคารพและเห็นคุณค่าในตนเองและบุคคลอื่น รู้สึกว่าบุคคลอื่นฟังพาได้ ไว้วางใจได้

แบบที่ 2 รูปแบบความผูกพันแบบกังวล (preoccupied) เป็นลักษณะความผูกพันที่บุคคล มองตนเองในทางลบ แต่มองบุคคลอื่นในทางบวก กังวลในเรื่องสัมพันธภาพ กลัวบุคคลอื่นไม่ชอบตน บุคคลในแบบนี้มีลักษณะพึ่งพาสูง ค่อนข้างติดบุคคลอื่น

แบบที่ 3 รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว (fearful) เป็นลักษณะความผูกพันที่บุคคล มองตนเองในทางลบและมองบุคคลอื่นในทางลบเช่นเดียวกัน รู้สึกไม่ไว้วางใจบุคคลอื่น กลัวการใกล้ชิดสนิทสนมกับบุคคลอื่น

แบบที่ 4 รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (dismissing) เป็นลักษณะความผูกพันที่บุคคล มองตนเองในทางบวกแต่มองบุคคลอื่นในทางลบ บุคคลในประเภทนี้เห็นคุณค่าของตน แต่ปฏิเสธบุคคลอื่น มองว่าบุคคลอื่นไม่น่าไว้วางใจ จึงหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น

จากการแบ่งรูปแบบความผูกพันของ Bartholomew และ Horowitz (1991) จะพบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน มีการมองตนเองเป็นบวกเช่นเดียวกัน คือรู้สึกว่าคุณค่าตัวเองมีคุณค่า น่าเชื่อถือ และสามารถเป็นที่รักของผู้อื่นได้ แต่สำหรับรูปแบบการมองผู้อื่นจะแตกต่างกัน บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง มีการมองผู้อื่นเป็นบวก จึงมีความสบายใจในการใกล้ชิดสนิทสนมกับบุคคลอื่น แต่สำหรับบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน มีการมองผู้อื่นเป็นลบ จึงไม่เห็นคุณค่าไม่เชื่อมั่น และไม่ไว้วางใจบุคคลอื่น ดังนั้นบุคคลในกลุ่มนี้จึงมักปฏิเสธ และไม่ใส่ใจในการมีสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น

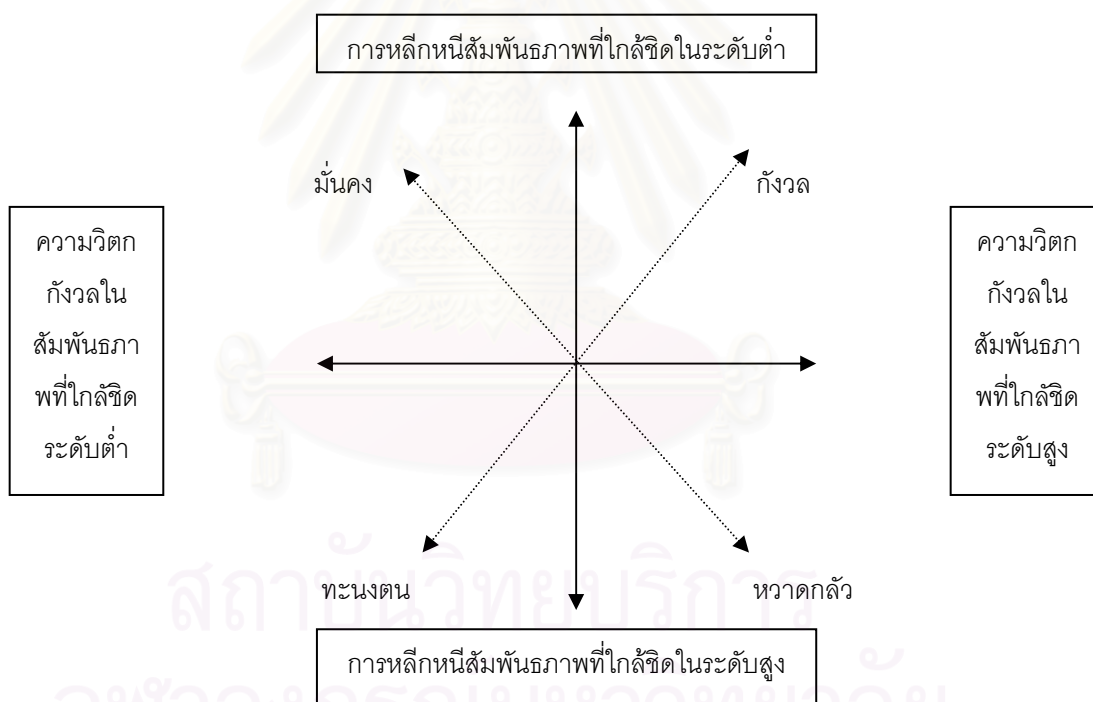
สำหรับบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว มีรูปแบบการมองตนเองเป็นลบเหมือนกัน คือรู้สึกว่าคุณค่าตัวเองไม่มีคุณค่า ไม่มีความสามารถและไม่เป็นที่รักของผู้อื่น แต่มีความแตกต่างกันในรูปแบบการมองผู้อื่น ซึ่งทำให้ผู้ที่รูปแบบความผูกพันแบบกังวลซึ่งมีรูปแบบการมองผู้อื่นเป็นบวก มีความพึ่งพาสูง แสวงหาความใกล้ชิดสนิทสนมเมื่อเกิดความทุกข์ แต่บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว ซึ่งรูปแบบการมองผู้อื่นเป็นลบ มักจะหลีกเลี่ยงจากสังคมเมื่อเกิดความทุกข์ หรือเกิดปัญหาขึ้น เพราะไม่ไว้วางใจผู้อื่น

การพัฒนาเรื่องการแบ่งรูปแบบความผูกพันมีขึ้นอย่างต่อเนื่อง นักวิจัยพยายามออกแบบการวัดความผูกพันด้วยวิธีการรายงานตนเองโดยใช้พื้นฐานการแบ่งแบบ 2 มิติ คือรูปแบบการมองตนเอง และ รูปแบบการมองผู้อื่น มาเป็นหลักในการวิเคราะห์และอ้างอิง แต่ยังมีนักวิจัยบางคนที่ยึดพื้นฐานความคิดของ John Bowlby และ Mary Ainsworth ที่เขียนเฉพาะเจาะจงในเรื่องความผูกพันกับเรื่องผู้เลี้ยงดูคนแรก

จนกระทั่งในปี ค.ศ. 1998 มีงานวิจัยของ Brennan, Clark และ Shaver พวกเขาทำการวิเคราะห์องค์ประกอบโดยใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวนมาก Brennan และคณะ (1998) พบองค์ประกอบเฉพาะ 12 องค์ประกอบจากการรายงานตนเองของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเมื่อทำการ

วิเคราะห์หลังจากหมุนแกน 45 องศา พบ 2 องค์ประกอบหลักคือ ความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) และ การหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) ดังนั้นจึงสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 มิติเช่นเดียวกับการแบ่งรูปแบบความผูกพันของ Bartholomew และ Horowitz (1991) โดยที่รูปแบบการมองตนเอง (Model of self) ตรงกับความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) และ รูปแบบการมองผู้อื่น (Model of other) ตรงกับการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) การแบ่งและเรียกชื่อมิติในลักษณะนี้ ทำให้เกิดความเข้าใจได้ดีขึ้นเพราะคำที่ใช้มีความชัดเจนตรงกับแนวความคิดและตรงกับเนื้อหาของข้อคำถาม ซึ่งต่างจากคำเรียกแบบเดิมของ Bartholomew และ Horowitz (1991) ที่อยู่ในลักษณะเชิงความคิด ทำให้ผู้ศึกษาอาจเข้าใจไม่ชัดเจนนัก

Brennan และคณะ (1998) นำเสนอเป็น 4 รูปแบบที่เกิดจากการตัดกันของ 2 มิติ ดังนี้



ภาพที่ 2 แสดงการแบ่งรูปแบบความผูกพันของผู้ใหญ่ตามแนวคิดของ Brennan และคณะ (1998) ที่มา: Shaver และ Fraley (2001) หน้า 2

1.4 ลักษณะของรูปแบบความผูกพัน 4 แบบ

Bartholomew (1990, 1993) และ Bartholomew & Horowitz (1991) อธิบายถึงลักษณะของบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบต่างๆ ไว้ดังนี้

1. รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (secure)

บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงเป็นผู้ที่มีรูปแบบการมองตนเองทางบวกและมีรูปแบบการมองผู้อื่นทางบวก บุคคลในกลุ่มนี้ ประเมินสัมพันธภาพทั้งในอดีตและปัจจุบันตามความเป็นจริง มีลักษณะที่ดูอบอุ่น เป็นที่รักใคร่ของกลุ่มเพื่อน ให้ความสำคัญกับเรื่องมิตรภาพ มีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดกับผู้อื่นในเชิงพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน มั่นใจในตนเอง เปิดเผยกล้าแสดงความรู้สึกต่อหน้าผู้อื่น เช่น ร้องไห้เมื่อทุกข์ใจ เมื่อประสบกับปัญหาหรือภาวะที่ทุกข์ใจ จะมีความยืดหยุ่นในการจัดการกับปัญหา มีความกระตือรือร้น และมีแนวโน้มที่จะใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาที่หลากหลายอย่างมีประสิทธิภาพ และมักแสวงหาการสนับสนุนจากผู้อื่นเพื่อช่วยในการแก้ปัญหาอีกด้วย

2. รูปแบบความผูกพันแบบกังวล (preoccupied)

บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลเป็นผู้ที่มีรูปแบบการมองตนเองทางลบ แต่มีรูปแบบการมองผู้อื่นทางบวก มีความกังวลในสัมพันธภาพสูง แต่ไม่หลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่น ให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนมเป็นอย่างมากทำให้มีลักษณะติดเพื่อนและชอบพึ่งพาผู้อื่น ต้องการความรักความเอาใจใส่มากเป็นพิเศษ จนบางครั้งทำให้เกิดปัญหา รู้สึกไม่เพียงพอกับสิ่งที่ได้รับจากเพื่อนหรือคนรัก การรู้สึกถึงคุณค่าในตนเองขึ้นอยู่กับผู้อื่นสูง มีการแสดงออกทางอารมณ์สูง อ่อนไหวง่ายและร้องไห้บ่อย ไม่ชอบตัวตนที่ตนเองเป็นอยู่ เมื่อประสบปัญหาจะมีปฏิกิริยาโต้ตอบทางอารมณ์อย่างรุนแรง และยากที่จะแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองโดยปราศจากการช่วยเหลือของผู้อื่น

3. รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (dismissing)

บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนเป็นผู้ที่มีรูปแบบการมองตนเองทางบวก แต่มีรูปแบบการมองผู้อื่นทางลบ มีความกังวลในสัมพันธภาพต่ำ แต่หลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่นสูง ไม่ชอบการใกล้ชิดสนิทสนมกับผู้อื่น สัมพันธภาพกับเพื่อนเป็นไปแบบผิวเผิน บุคลิกภาพดูไม่อบอุ่น ยึดหลักความเป็นจริงและใช้เหตุผลเป็นหลัก ไม่ใช้อารมณ์ความรู้สึกในการตัดสินใจ เมื่อประสบปัญหาหรือภาวะที่ทุกข์ใจ จะเผชิญหน้ากับปัญหาโดยตรงและหลีกเลี่ยงความช่วยเหลือจากผู้อื่น เป็นบุคคลที่ร้องไห้ยาก มีความมั่นใจในตนเองสูงมาก ไม่เชื่อว่าผู้อื่นจะมองตนเองอย่างไร

4. รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว (fearful)

บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวเป็นผู้ที่มีรูปแบบการมองตนเองทางลบและมีรูปแบบการมองผู้อื่นทางลบเช่นกัน มีความกังวลในสัมพันธภาพสูงและหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่นสูง ถึงแม้จะต้องการใกล้ชิดสนิทสนมกับผู้อื่นแต่ก็ไม่กล้า เพราะกลัวการปฏิเสธจากผู้อื่น มีความมั่นใจในตนเองต่ำ ไม่สามารถตัดสินใจได้ด้วยตนเองต้องพึ่งผู้อื่นอยู่

เสมอ เมื่อประสบปัญหาหรือภาวะที่ทุกข์ใจ จะไม่แก้ปัญหาก็จะหนีปัญหา จมอยู่กับความทุกข์ และตำหนิตนเองตลอดเวลา โดยที่ไม่ต้องการความช่วยเหลือจากผู้อื่น มีการควบคุมตนเองสูง ไม่กล้าเปิดเผยตัวเองมากเกินไป ซ้ำร้ายและมักลังเลสงสัยว่าผู้อื่นคิดอย่างไรกับตน และมักคิดไปเองว่าตนเองถูกปฏิบัติจากผู้อื่นอยู่เสมอ

1.5 ทฤษฎีความผูกพันกับการศึกษาเชิงจิตวิทยา

Bowlby (1988) ได้เสนอถึงความเกี่ยวข้องของทฤษฎีความผูกพันและสัมพันธภาพของการศึกษาเชิงจิตวิทยาและการบำบัดเพื่อการเปลี่ยนแปลง มีหลักการทำงานที่สำคัญ 5 ประการ สามารถนำมาใช้ในการศึกษาเชิงจิตวิทยารายบุคคล, การศึกษาเชิงจิตวิทยาครอบครัว และการศึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม หลักการทำงาน 5 ประการ มีดังนี้

1. สร้างพื้นฐานที่มั่นคงปลอดภัย

ในขั้นแรกนี้นักจิตวิทยาการศึกษาควรเอื้อให้ผู้มาปรึกษารู้สึกถึงความมั่นคงปลอดภัยโดย นักจิตวิทยาการศึกษาจะต้องทำตนเป็นพื้นฐานที่มั่นคงปลอดภัย (Secure base) ให้กับผู้มาปรึกษา เพื่อให้ผู้มาปรึกษาล้ำที่สำรวจความไม่แน่ใจและความเจ็บปวดในชีวิตของเขาทั้งในอดีตและปัจจุบัน เป็นเรื่องยากที่จะคิดถึงความเจ็บปวดที่ผ่านมาถ้าปราศจากความไว้วางใจ ดังนั้นนักจิตวิทยาการศึกษาควรให้การสนับสนุน ให้กำลังใจ เห็นอกเห็นใจ แนะนำ และเปิดโอกาสให้ผู้มาปรึกษาได้สำรวจตนเอง ในการสร้างพื้นฐานที่มั่นคงอาจใช้เวลามากหรือน้อยขึ้นอยู่กับรูปแบบความผูกพันของผู้มาปรึกษา ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงนี้อาจใช้เวลานานในการสร้างความผูกพันและความรู้สึกมั่นคงปลอดภัย มากกว่าผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (Krause and Haverkamp, 1996)

2. สำรวจความผูกพันในอดีตและความยากลำบากในสัมพันธภาพปัจจุบัน

ในขั้นที่สองนักจิตวิทยาการศึกษาจะเอื้อให้ผู้มาปรึกษาได้สำรวจ โดยให้กำลังใจ ให้เขาพิจารณาถึงแนวทางในการสร้างสัมพันธภาพซึ่งมีความสำคัญกับชีวิตในปัจจุบันของผู้มาปรึกษา และสำรวจถึงสิ่งที่เขาคาดหวังในความรู้สึกของตนเอง และสิ่งที่คิดว่าคนอื่นคาดหวังจากเขา Bowlby (1988) เน้นว่าการให้กำลังใจผู้มาปรึกษาจะช่วยให้ผู้มาปรึกษาสำรวจอดีตของเขา ซึ่งจะช่วยให้เขามีความเข้าใจในความรู้สึกและสัมพันธภาพในปัจจุบัน และในขั้นนี้นักจิตวิทยาการศึกษาจะต้องใช้เทคนิคให้ผู้มาปรึกษาอธิบายสถานการณ์อย่างหนักแน่นตรงไปตรงมา และคอยให้กำลังใจ ให้ผู้มาปรึกษารู้สึกไว้วางใจในการระลึกถึงความรู้สึก และทำให้ชัดเจนกับเหตุการณ์มากขึ้น

3. สำรวจสัมพันธภาพระหว่างผู้มาปรึกษาและนักจิตวิทยาการปรึกษา

ในขั้นนี้นักจิตวิทยาการปรึกษาจะเน้นการให้กำลังใจ เพื่อให้ผู้มาปรึกษาตรวจสอบสัมพันธภาพระหว่างตนเองกับนักจิตวิทยาการปรึกษา จากพื้นฐานของสัมพันธภาพในการบำบัดอาจจะนำมาซึ่งการกระตุ้น ระบบความผูกพันของผู้มาปรึกษา ผู้มาปรึกษาจะแสดงถึงโครงสร้างทางความคิดและความคาดหวังที่มีต่อบุคคลอื่น จากนั้นนักจิตวิทยาการปรึกษาก็จะเอื้อให้ผู้มาปรึกษาสร้างโครงสร้างทางความคิดและความคาดหวังที่ส่งผลต่อความรู้สึกและพฤติกรรมที่เหมาะสมขึ้น

4. การเชื่อมระหว่างอดีตกับปัจจุบัน

ในขั้นนี้นักจิตวิทยาการปรึกษาจะเอื้อให้ผู้มาปรึกษาพิจารณาการรับรู้ในปัจจุบันว่าเป็นอย่างไรและคาดหวังอะไร รู้สึกและกระทำอย่างไร ซึ่งอาจเป็นผลมาจากเหตุการณ์ในวัยเด็กและวัยรุ่นโดยเฉพาะที่เกิดขึ้นร่วมกับบิดามารดา ในกระบวนการขั้นนี้ บ่อยครั้งจะพบกับความเจ็บปวดเมื่อต้องพิจารณาถึงความคิดความรู้สึกที่มีต่อบิดามารดา ผู้มาปรึกษาจะได้ตระหนักถึงอารมณ์ความรู้สึกและการกระทำของตนเองที่มีต่อบิดามารดา ซึ่งจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงให้เหมาะสม

5. การปรับปรุงรูปแบบการทำงานภายใน

เป็นงานขั้นสุดท้ายของนักจิตวิทยาการปรึกษาที่จะช่วยให้ผู้มาปรึกษาเข้าใจถึงรูปแบบการมองตนเอง (Models of self) และรูปแบบการมองผู้อื่น (Models of others) ที่สร้างมาจากประสบการณ์การเลี้ยงดูในอดีตซึ่งไม่เหมาะสมเป็นประสบการณ์ที่เจ็บปวด จึงนำมาสู่เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน การติดตามร่องรอยในอดีต อาจจะเป็นจุดที่เริ่มที่นำมาสู่ความเข้าใจในโลกที่ผู้มาปรึกษา คิด รู้สึก และกระทำ โดยมีนักจิตวิทยาการปรึกษาช่วยเอื้อให้ผู้มาปรึกษาได้สำรวจธรรมชาติและรูปแบบภายในของตน เมื่อเขาเกิดความเข้าใจอย่างถ่องแท้แล้วว่าเขารับรู้อย่างไรก็จะส่งผลถึงการกระทำที่ตามมา จากนั้นจึงทำการพิจารณาถึงรูปแบบภายในที่เหมาะสม ผู้มาปรึกษาจะได้รับข้อมูลใหม่ เช่น ตนเองเป็นบุคคลที่มีคุณค่าและความสามารถและบุคคลอื่นก็มีคุณค่าและไว้วางใจได้เช่นเดียวกัน ซึ่งเป็นการปรับรูปแบบทั้งการมองตนเองและผู้อื่นทางลบ ให้เป็นไปในทางบวกมากขึ้น นำไปสู่แนวทางใหม่สำหรับการปฏิบัติในชีวิตประจำวัน โดยเริ่มที่นักจิตวิทยาการปรึกษาก่อนและออกไปปฏิบัติกับคนภายนอกต่อไป (Krause and Haverkamp, 1996)

จากที่กล่าวมานักจิตวิทยาการปรึกษาจะต้องไม่ลืมว่าตนเองจะเป็นเสมือนพื้นฐานที่มั่นคงทางจิตใจให้กับผู้มาปรึกษา ด้วยการเข้าอกเข้าใจ ร่วมรู้สึก ให้การยอมรับ ให้กำลังใจ ทำให้ผู้มาปรึกษา รู้สึกถึงบรรยากาศที่อบอุ่น ปลอดภัย และเกิดความไว้วางใจ เพื่อกำล้า

สำรวจประสบการณ์ที่เจ็บปวดในอดีต นำมาสู่ความเข้าใจรูปแบบการมองตนเองและบุคคลอื่นในปัจจุบัน และก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในที่สุด

2. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเอง

2.1 ความหมายของการเห็นคุณค่าในตนเอง

การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง ความคิดทางบวกหรือทางลบที่บุคคลมีต่อตนเอง เมื่อบุคคลมีลักษณะเห็นคุณค่าในตนเองสูง ไม่ได้ หมายความว่า ผู้นั้นดีเลิศ มีลักษณะหยิ่ง อวดดี ถูกเยียดหยามบุคคลอื่น แต่หมายถึงบุคคลนั้นเคารพ ยอมรับนับถือตนเอง และมองตนเองว่าเป็นบุคคลที่มีคุณค่า (Rosenberg, 1979) การเห็นคุณค่าในตนเอง เป็นการประเมินของแต่ละบุคคลเพื่อสร้างและเป็นการกระทำที่คงไว้ซึ่งการใส่ใจต่อตนเอง เป็นการทำบุคคลตัดสินคุณค่าของตนเอง (Coopersmith, 1967) และเป็นการรับรู้เกี่ยวกับตนเองในมิติของความรู้สึก เป็นโครงสร้างของการประเมินในสิ่งที่ตนเองทำและสิ่งที่ตนเองเป็น สิ่งใดที่บุคคลทำสำเร็จ บุคคลนั้นก็ประเมินว่าดี, มีคุณค่า และให้ความสำคัญกับสิ่งเหล่านี้ (Hamachek, 1995) เป็นแนวทางที่บุคคลคิดและรู้สึกเกี่ยวกับตนเองและบุคคลอื่น โดยวัดจากการกระทำของตน นอกจากนี้ยังหมายถึงระบบความเชื่อภายในตนเอง และประสบการณ์ชีวิตจากภายนอกว่าเป็นอย่างไรอีกด้วย (Palladino, 1989)

สรุปจากที่กล่าวมาพบว่า การเห็นคุณค่าในตนเอง หมายถึง การที่บุคคลมีความรู้สึกเกี่ยวกับตนเอง ซึ่งได้จากการประเมินสิ่งที่ตนเองกระทำหรือสิ่งที่ตนเองเป็น โดยมองว่ามีความสำคัญมีคุณค่า นำยอมรับนับถือ และการประเมินตนเองนี้ มีผลมาจากระบบความเชื่อภายในตนเองและประสบการณ์จากภายนอกประกอบกัน

2.2 ลักษณะของบุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงและต่ำ

ระดับของการเห็นคุณค่าในตนเองที่แตกต่าง ทำให้เกิดความรู้สึกเกี่ยวกับตนเองที่แตกต่างกันในแต่ละบุคคล และแนวทางในการสะท้อนภาพของตนเองไปสู่บุคคลอื่นก็แตกต่างกัน

บุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง (high self-esteem) ไม่จำเป็นว่าจะต้องพิจารณาว่าตนเองดีหรือแย่กว่าคนทั่วไป แต่เป็นการมองว่าตนเองดีและมีคุณค่าเหมือนกับบุคคลทั่วไป (Rosenberg, 1979) บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองสูง ประเมินตนเองในทางบวก มองว่าตนเองมีกำลังความสามารถที่จะทำสิ่งต่างๆ ได้ และเป็นบุคคลที่มีคุณค่ายอมรับตนเอง เคารพ

ตนเอง มีความเชื่อมั่น ไม่ซื่ออาย มีความกล้าแสดงออก นอกจากนี้ยังพบว่า บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองสูงจะประเมิน ลักษณะและความสามารถของตนเองตามจริง(Berk,1994)

บุคคลที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (low self-esteem) หมายถึงการที่บุคคลนั้นขาดการยอมรับนับถือตนเอง พิจารณาว่าตนเองไม่มีคุณค่า รู้สึกว่าไม่พอเพียงหรือมีฉะนั้นก็วิตกกังวลว่าตนเองบกพร่อง (Rosenberg,1979) บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำทำให้ขาดความมั่นใจและความกล้าแสดงออก ไม่กล้าพูด ขาดการดูแลเอาใจใส่ตนเอง มักจะชอบกินและดื่ม เช่นติดสุราหรือยาเสพติด บางครั้งทำลายสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำบางคนอาจใช้ “การปกป้องคุณค่าในตนเอง (defensive self-esteem)” ทำให้มีพฤติกรรมมั่นใจมากเกินไป และบางครั้งอาจก้าวร้าว

Reda (1994) ทำการศึกษาเพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างแหล่งของความเครียดและระดับของความเครียดที่สัมพันธ์กับความเชื่ออำนาจภายในภายนอกตนและการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง มีความเครียดน้อยกว่าคนที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ และถ้าความแตกต่างระหว่างภาพลักษณ์ของตนเอง กับตัวตนในอุดมคติยิ่งแตกต่างกันมากก็มักแสดงถึงระดับการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ แต่ถ้าภาพลักษณ์ของตนเองกับตัวตนในอุดมคติใกล้เคียงกันมากก็มักแสดงถึงระดับการเห็นคุณค่าในตนเองสูง (Roffey , 1994)

2.3 ความต้องการการเห็นคุณค่า (esteem needs)

ทฤษฎีแรงจูงใจมนุษย์ของ Maslow (1970) จัดลำดับความต้องการของมนุษย์ออกเป็น 5 ขั้น ซึ่งความต้องการการเห็นคุณค่า นั้นจัดอยู่ในขั้นที่ 4 Maslow เสนอว่ามนุษย์ทุกคนในสังคมมีความต้องการหรือความปรารถนาที่จะมั่นคงและต้องการประเมินตนเองในระดับสูง มีความนับถือตนเอง หรือเห็นคุณค่าตนเองและต้องการมีคุณค่าสำหรับบุคคลอื่น ความต้องการการเห็นคุณค่าในตนเองนี้อาจแบ่งได้เป็น 2 ส่วน คือ

1. ความต้องการเห็นคุณค่าในตนเอง (self-esteem) คือความปรารถนาที่จะเข้มแข็ง ประสบความสำเร็จ มีความเชี่ยวชาญ และมีความสามารถเพียงพอ มีความมั่นใจในการเผชิญหน้ากับสิ่งต่างๆ รอบตัว และมีความต้องการที่จะมีอิสระ มีเสรีภาพ

2. ความต้องการให้บุคคลอื่นมองเห็นคุณค่าของตน (esteem of others) อาจเรียกได้ว่าเป็นความปรารถนาในชื่อเสียงหรือเกียรติยศ โดยให้ความหมายจากการยอมรับนับถือ และเห็นคุณค่าจากที่บุคคลอื่นมอง มีสถานภาพเด่น มีความสำคัญ เป็นที่รู้จัก และเป็นที่น่าสนใจ มีศักดิ์ศรี เป็นที่ชื่นชมสำหรับบุคคลอื่น

ความพึงพอใจในคุณค่าของตนเอง จะนำไปสู่ความรู้สึกมั่นใจในตนเอง รู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า เข้มแข็ง มีความสามารถ และรู้สึกเพียงพอ รู้สึกว่าตนเองมีประโยชน์ และมีความสำคัญต่อโลกนี้ แต่ถ้าความต้องการเห็นคุณค่าในตนเองไม่ประสบผล บุคคลนั้นจะรู้สึกด้อย รู้สึกตนเองอ่อนแอ และไม่สามารถช่วยเหลือตนเองได้

2.4 องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง

การเห็นคุณค่าในตนเองเกิดขึ้นจากองค์ประกอบหลายประการ ทั้งจากตนเองและสิ่งแวดล้อมรอบข้าง ที่มีอิทธิพลทำให้บุคคลมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงหรือต่ำแตกต่างกัน ซึ่งมีผู้สรุปไว้ดังนี้

Coopersmith (1984) แบ่งองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง ออกเป็น องค์ประกอบภายใน และองค์ประกอบภายนอก ดังนี้

1. องค์ประกอบภายใน

องค์ประกอบภายใน หมายถึง ลักษณะเฉพาะของบุคคลแต่ละคนที่ส่งผลให้บุคคลมีการเห็นคุณค่าในตนเองแตกต่างกัน ได้แก่

1.1 ลักษณะทางกายภาพ

ลักษณะทางกายภาพมีส่วนช่วยให้บุคคลมีความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองมากขึ้น เช่น ความสวยงาม การมีรูปร่างหน้าตาดี เป็นต้น ลักษณะทางกายภาพบางครั้งเอื้อให้บุคคลประสบความสำเร็จในกิจกรรมที่ทำ เช่น ความแข็งแรงและความรวดเร็ว ลักษณะทางกายภาพจะมีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองมากน้อยเพียงใด ขึ้นอยู่กับค่านิยมของสังคมนั้น ๆ เป็นสำคัญ

1.2 ความสามารถของบุคคลในการดำเนินกิจกรรม

ความสามารถของบุคคลในการทำกิจกรรมต่าง ๆ มีความสัมพันธ์กับการประสบความสำเร็จของบุคคล ไม่ว่าจะเป็นกิจกรรมภายในโรงเรียน ครอบครัวหรือสังคม ลักษณะดังกล่าวช่วยส่งเสริมให้บุคคลเกิดความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง โดยมีระดับสติปัญญาเป็นตัวช่วย

สนับสนุนให้กิจกรรมหรือการกระทำนั้นสำเร็จตามวัตถุประสงค์ เมื่อประสบความสำเร็จ ความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองจะเพิ่มมากขึ้นทันที แต่เมื่อใดที่ประสบกับความล้มเหลว บุคคลจะรู้สึกว่าตนเองด้อยคุณค่า

1.3 สภาวะทางอารมณ์

สภาวะทางอารมณ์เป็นสิ่งที่ซ่อนเร้นให้เห็นถึงความพึงพอใจ ความรู้สึกเป็นสุข ความวิตกกังวล เป็นต้น สภาวะทางอารมณ์ดังกล่าว เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นแล้วส่งผลต่อการประเมินตนเอง บุคคลที่ประเมินตนเองไปในทางที่ดี จะแสดงความรู้สึกพึงพอใจ แสดงอารมณ์ทางด้านบวกออกมา ในขณะที่บุคคลใดประเมินตนเองไปในทางที่ไม่ดี จะไม่มีความพอใจในสภาวะปัจจุบันของตนเองและมองว่าตนเองไม่สามารถประสบความสำเร็จได้ในอนาคต

1.4 ค่านิยมส่วนบุคคล

บุคคลจะประเมินตัวเองกับสิ่งที่ตนเองให้คุณค่าและการประเมินนี้จะเป็นไปอย่างสอดคล้องกับสิ่งที่สังคมให้คุณค่า ถ้าค่านิยมส่วนตัวของบุคคลสอดคล้องกับค่านิยมของสังคม บุคคลจะเห็นคุณค่าในตนเองสูง แต่ถ้าค่านิยมส่วนตัวของเขาไม่สอดคล้องกับค่านิยมของสังคม บุคคลจะเห็นคุณค่าในตนเองต่ำลง

1.5 ความทะเยอทะยาน

การประเมินตนเองของบุคคลมีพื้นฐานจากการเปรียบเทียบผลงานและความสามารถของตนเอง กับมาตรฐานส่วนตนที่ตั้งไว้ ประสบการณ์ของการได้รับความสำเร็จจะนำไปสู่ความคาดหวังต่อความสำเร็จในครั้งต่อไป ซึ่งความสามารถที่ทำได้ตามกฎเกณฑ์ที่ตั้งหรือดีกว่าจะช่วยพัฒนาความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง ถ้าผลงานไม่เป็นไปตามเกณฑ์ที่ได้วางไว้ บุคคลจะรู้สึกว่าตนเองล้มเหลว

2. องค์ประกอบภายนอก

องค์ประกอบภายนอก หมายถึง สภาพแวดล้อมภายนอกที่บุคคลมีปฏิสัมพันธ์ด้วย ซึ่งส่งผลให้บุคคลเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองที่แตกต่างกันออกไป

2.1 ความสัมพันธ์กับครอบครัว-พ่อแม่

สิ่งแวดล้อมที่ส่งผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง ส่วนหนึ่งเกิดจากประสบการณ์ที่บุคคลเคยได้รับในวัยเด็กหรือการประสบความสำเร็จในชีวิตตามเป้าหมายที่วางไว้ องค์ประกอบเกี่ยวกับความสัมพันธ์กับครอบครัวและพ่อแม่ มีอิทธิพลต่อเด็กในการพัฒนาความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองเป็นอย่างมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่และเด็ก ภายใต้สภาพแวดล้อมต่อไปนี้

2.1.1 การที่พ่อแม่ยอมรับความคิด ความรู้สึก สิทธิและควมมีคุณค่าของเด็กที่มีอยู่และเป็นอยู่

2.1.2 การที่พ่อแม่กำหนดขอบเขต กฎระเบียบของการกระทำที่ชัดเจน และดูแลให้เด็กกระทำตาม ทำให้เด็กเกิดความรู้สึกมั่นคงและปลอดภัย

2.1.3. การที่พ่อแม่ให้ความนับถือ ให้ความสำคัญนิสระแก่เด็กภายในขอบเขตอันสมควร ให้มีโอกาสแสดงออกถึงความสามารถและความรับผิดชอบ

2.2 โรงเรียนและการศึกษา

การประเมินความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองเป็นกระบวนการต่อเนื่อง โดยการเทียบเคียงกับผู้อื่นที่มีความหมายกับตน ประสบการณ์ที่เด็กได้รับจากโรงเรียนจะช่วยส่งเสริมความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองให้เพิ่มขึ้นจากการที่เด็กได้รับจากครอบครัว เพราะโรงเรียนมีหน้าที่ช่วยอบรมให้เด็กนักเรียนมีความรู้ความสามารถ มีความเชื่อมั่น มีทักษะและมีความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง

2.3 สถานภาพทางสังคม

สถานภาพทางสังคมเป็นสิ่งที่แสดงถึงตำแหน่งหรือสถานภาพของบุคคลในสังคม โดยการพิจารณาจากลักษณะอาชีพ ตำแหน่งการงาน บทบาททางสังคม รายได้หรือสถานะทางเศรษฐกิจ บุคคลที่มาจากสถานภาพทางสังคมในระดับสูง จะได้รับการปฏิบัติที่ทำให้เกิดความรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า

2.4 กลุ่มเพื่อน

ความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคล ส่วนหนึ่งเกิดจากการรับรู้ในการมองตนเองตามสภาพที่เป็นอยู่แล้วเปรียบเทียบกับคนอื่น ๆ ถ้าเปรียบเทียบแล้วพบว่า ตนเองมีความสามารถ มีทักษะในการเรียนรู้ในการทำกิจกรรมต่าง ๆ หรือมีความถนัดในเรื่องใดเรื่องหนึ่งมากกว่ากลุ่มเพื่อนในวัยเดียวกัน บุคคลนั้นก็จะมีความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองเพิ่มขึ้น ตรงกันข้ามเมื่อใดที่บุคคลพบว่าตนเองขาดทักษะหรือความถนัดในการดำเนินกิจกรรมใดๆ บุคคลจะเกิดความรู้สึกว่าตนเองไม่มีความสามารถ ไม่เป็นที่ยอมรับของกลุ่มเพื่อน ส่งผลเห็นคุณค่าในตนเองลดลง

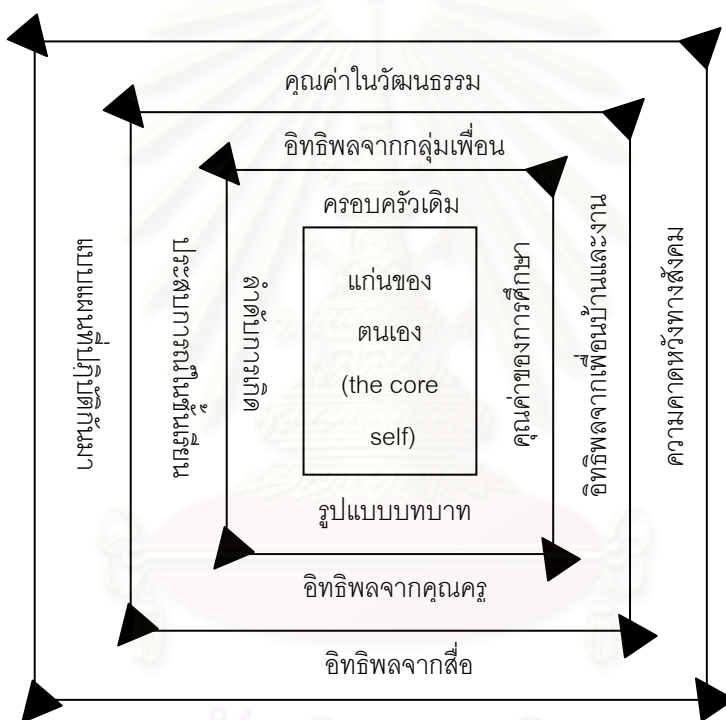
นอกจากนี้ยังมี Golden และ Lesh (1994) อธิบายถึงองค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองซึ่งสอดคล้องกับ Coopersmith (1984) ซึ่ง Golden และ Lesh นำเสนอเป็นแผนภาพแบ่งเป็น 4 ชั้น ดังแสดงในภาพที่ 5

ชั้นที่ 1 คือ แก่นของตนเอง ซึ่งบุคคลมีมาตั้งแต่กำเนิด เป็นพันธุกรรมที่ได้รับถ่ายทอดลักษณะต่าง ๆ มาจากพ่อแม่

ขั้นที่ 2 คือ ครอบครัวและผู้เลี้ยงดู ซึ่งมีผลกับบุคคลตั้งแต่ช่วงแรกของชีวิต จนกระทั่งเป็นผู้ใหญ่ วงนี้จะใกล้ชิดกับตนเอง (self) มากที่สุด ครอบครัวเป็นอิทธิพลหลักในการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง เพราะเป็นส่วนแรกของสัมพันธภาพ แรงสนับสนุน และความรัก วงนี้ทำให้บุคคลแข็งแกร่งเพื่อพร้อมเผชิญกับสิ่งต่างๆ

ขั้นที่ 3 คือ โลกที่อยู่ภายนอกบ้านได้แก่โรงเรียน เพื่อนเล่น ครูอาจารย์ และบุคคลอื่นที่มีความสำคัญต่อตนเอง สำหรับผู้ใหญ่อาจเป็นที่ทำงาน ถัดจากครอบครัวแล้ววงนี้มีอิทธิพลต่อการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองมากที่สุด เพราะบุคคลจะประเมินตนเองเมื่อเขาอยู่ในสังคม

ขั้นที่ 4 คือ สื่อและวัฒนธรรม บุคคลจะรับรู้ความแตกต่างของตนเองได้จากสื่อ และจากวัฒนธรรมที่ตนเองอยู่ได้เช่นกัน



ภาพที่ 3 การพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง

ที่มา : Golden & Lesh (1994) หน้า 12

2.5 การสร้างการเห็นคุณค่าในตนเอง

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ก่อให้เกิดปัญหาตามมา ทั้งในเรื่องบุคลิกภาพ สัมพันธภาพ แล้วยังก่อให้เกิดความเครียดอีกด้วย ดังนั้นสำหรับผู้ที่จะเห็นคุณค่าในตนเองต่ำจึงควรมีการเปลี่ยนแปลงเพื่อพัฒนาตนเองให้ดีขึ้น โดย Greenberg & Gold (1994) ได้เสนอแนะวิธีการสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองไว้ดังนี้

1. การยอมรับตนเอง เป็นสิ่งสำคัญมากสำหรับการสร้างการเห็นคุณค่าในตนเอง เป็น การเรียนรู้ในการที่จะชื่นชมและเชื่อในคุณค่าของตนเอง

2. การบอกกับตนเองในทางบวก (Positive self-talk) การบอกตนเองในทางลบเป็น ประจำเป็นการทำลายการเห็นคุณค่าในตนเอง ดังนั้นเราจึงควรบอกหรือพูดกับตัวเองถึงสิ่งที่ดีๆ ตัวอย่างเช่น “ฉันทำโครงการนี้ได้ดีเยี่ยม”

3. หาสิ่งที่คุณเองทำได้ดี เช่น เล่นกีตาร์ เล่นฟุตบอล แต่งกลอนเป็นต้น เมื่อทำสิ่งใด แล้วรู้สึกดี จะช่วยให้คุณสร้างความมั่นใจมากยิ่งขึ้น และทำให้กล้าลองทำสิ่งใหม่ๆ ต่อไป

4. ใช้คำแทนตนเองว่าฉัน (“I” statement) ถ้าบุคคลมีความรับผิดชอบกับความรู้สึก ของตนเองจะใช้คำว่า “ฉัน” บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำจะกลัวที่จะใช้คำว่า “ฉัน” เพราะกลัว การวิพากษ์วิจารณ์จากบุคคลอื่น

5. พัฒนาการสนับสนุนจากกลุ่ม (Develop a support Group) – แรงสนับสนุนจาก กลุ่มเพื่อนที่บุคคลไว้วางใจและสามารถพูดคุยได้อย่างเปิดเผย จะช่วยสร้างให้เกิดการเห็นคุณค่า ในตนเอง กลุ่มที่ดีจะไม่กดดันแต่จะสร้างให้เกิดความรู้สึกที่ดีกับบุคคล

6. ต่อต้านแรงกดดันจากกลุ่มเพื่อน (Resist Peer Pressure) คนที่เห็นคุณค่าใน ตนเองต่ำมักจะไม่มีความมั่นใจในการออกความเห็นหรือการตัดสินใจด้วยตนเอง ผลที่ตามมาคือ เขาจะได้รับอิทธิพลและแรงกดดันจากเพื่อนมาก ดังนั้นในการสร้างคุณค่าและความมั่นใจให้กับ บุคคลช่วยให้บุคคลตัดสินใจด้วยตนเองได้

7. กระทำสิ่งต่างๆ ด้วยความซื่อตรง (Act with Integrity) บุคคลที่ชื่นชมและเห็น คุณค่าของตนเองจะสามารถเห็นคุณค่าของบุคคลอื่นได้เช่นเดียวกัน การที่เราปฏิบัติด้วยความ ซื่อตรงและมีความรับผิดชอบต่อบุคคลอื่น จะทำให้เรารู้สึกดีกับตัวเราเอง ซึ่งเป็นการเพิ่มการเห็น คุณค่าในตนเอง

3. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเผชิญปัญหา

การดำเนินชีวิตโดยทั่วไปบุคคลมักจะต้องประสบกับปัญหาหรือสถานการณ์ต่างๆ มากมาย ทั้งความคับข้องใจและความขัดแย้งที่เกิดขึ้นภายในจิตใจ สถานการณ์ที่เกิดขึ้นใหม่และมี ศักยภาพเพียงพอในการทำให้เกิดความไม่พอใจนี้เราเรียกว่าสิ่งที่ก่อให้เกิดความเครียด (stressor) (Greenberg and Gold, 1994) ความเครียดทำให้เกิดการกระทบกระเทือนทั้งทาง สุขภาพกายและสุขภาพใจอย่างมาก ดังนั้นบุคคลจึงต้องปรับตัวเพื่อเผชิญกับปัญหาด้วยวิธีการ ต่างๆ เพื่อลดความเครียด

3.1 ความหมายของการเผชิญปัญหา (coping)

การเผชิญปัญหาเป็นกระบวนการที่บุคคลพยายามจะทำให้ภาวะเครียดลดลงหรือ จัดภาวะเครียดและความวิตกกังวลที่เกิดขึ้นเมื่อบุคคลต้องเผชิญกับปัญหาที่ทำนาย และ พฤติกรรมที่ตอบสนองต่อความเครียดนี้ เราเรียกว่าการเผชิญปัญหา (Lazarus, 1976) เป็นความ พยายามในการจัดการกับสถานการณ์ที่บุคคลประเมินว่ามีศักยภาพที่เป็นอันตรายหรือทำให้เกิด ความเครียด (Kleinke, 1991)

จากความหมายในการเผชิญปัญหาจะเห็นได้ว่าการเผชิญปัญหาประกอบด้วย องค์ประกอบหลัก 3 ประการ ดังนี้

1. การเผชิญปัญหาจะเกี่ยวข้องกับความพยายามและการวางแผน ไม่ใช่เกิดขึ้นโดย อัตโนมัติหรือเป็นปฏิกิริยาสะท้อนกลับ

2. นิยามนี้ไม่ได้บอกว่าเมื่อเผชิญปัญหาแล้วผลที่ตามมาจะเป็นไปในทางบวกเสมอไป สำหรับบางคนผลของการเผชิญปัญหาอาจจะออกมาดี แต่สำหรับบางคนก็อาจจะไม่ดี

3. การเผชิญปัญหาเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นตลอดเวลา

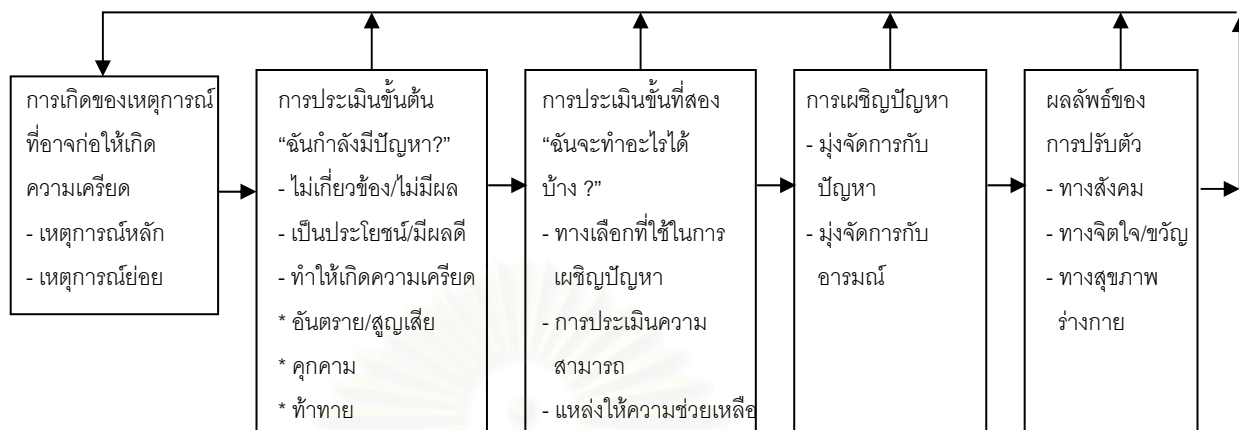
นอกจากนี้การเผชิญปัญหายังเป็นความพยายามในการควบคุมลด หรือเรียนรู้ที่จะทนต่อ ภาวะคุกคามอันนำมาซึ่งความเครียด (Feldman, 1990)

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า การเผชิญปัญหา หมายถึง กระบวนการที่บุคคลพยายามจัดการ กับสถานการณ์หรือปัญหา ที่ประเมินว่าคุกคามและทำให้เกิดความเครียด โดยการมีพฤติกรรม ต่างๆ เพื่อควบคุม ลด หรือเรียนรู้ที่จะทนต่อภาวะคุกคามอันนำมาซึ่งความเครียดนั้น และผลที่ ตามมาอาจเป็นไปได้ทั้งทางบวกและทางลบ

3.2 รูปแบบของกระบวนการความเครียดและการเผชิญปัญหา

ความเครียดและการเผชิญปัญหาเป็นกระบวนการที่เกิดจากการประเมินทางปัญญา ที่มีต่อเหตุการณ์ Slavin (1991) ได้เสนอกระบวนการของความเครียดและการเผชิญปัญหา ซึ่ง พัฒนามาจากงานของ Lazarus และผู้ร่วมงาน (Lazarus, 1966 ; Lazarus and Folkman, 1984) ออกมาเป็นแผนภาพดังนี้

A Transactional Model of the Stress Process



ภาพที่ 4 รูปแบบของกระบวนการความเครียดตามทฤษฎีความเครียดของ Lazarus

ที่มา: Slavin, Rainer, McCreary & Gowda, 1991 หน้า 157-158; สุภาพพรรณ โคตรจรัส, 2539

จากภาพแบ่งได้เป็น 5 องค์ประกอบที่สำคัญดังนี้

1. การเกิดเหตุการณ์ที่อาจก่อให้เกิดความเครียด (Occurrence of a Potentially stressful Event)

ความเครียดมีผลมาจากความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสิ่งแวดล้อมหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น ดังนั้นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจึงเป็นสิ่งเร้าที่กระตุ้นให้เกิดความเครียด ไม่ว่าจะเป็นเหตุการณ์ทางบวกหรือทางลบก็ทำให้เกิดความเครียดได้เช่นกัน ตัวอย่าง การแต่งงานเป็นเหตุการณ์ทางบวกแต่สามารถสร้างให้เกิดความเครียดได้ เพราะเป็นสถานการณ์ที่มีการเปลี่ยนแปลง (Greenberg & Gold, 1994) เหตุการณ์แต่ละเหตุการณ์จะทำให้เกิดความเครียดได้มากน้อยเพียงใดก็ขึ้นอยู่กับการประเมินที่บุคคลมีต่อเหตุการณ์นั้น

เหตุการณ์ในที่นี้ หมายถึง ทั้งเหตุการณ์การเปลี่ยนแปลงที่สำคัญในชีวิตหรืออาจเรียกว่า เหตุการณ์หลัก ตัวอย่างเช่น การหย่าร้าง การเสียชีวิตของบุคคลที่สำคัญกับตน และเหตุการณ์ย่อยที่เราจะประสบได้ในชีวิตประจำวัน ตัวอย่างเช่น การขัดแย้งกับเพื่อนหรือผู้ร่วมงาน การจรรยา ตัดขาด หรืออาจเป็นเหตุการณ์ที่ดำเนินมาอย่างต่อเนื่องในชีวิตเช่น ป่วยเรื้อรังตั้งแต่เด็ก

2. การประเมินขั้นต้น (Primary appraisal)

เป็นการที่บุคคลประเมินเหตุการณ์หรือสถานการณ์ในสิ่งแวดล้อมที่เกิดขึ้นว่าคุกคามหรือมีผลต่อตนเองมากน้อยเพียงใด Lazarus และ Folkman (1984) แบ่งการประเมินในขั้นต้นเป็น 3 ลักษณะดังนี้

1. ประเมินว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นไม่เกี่ยวข้องกับตน
2. ประเมินว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นประโยชน์และมีผลดีกับตน
3. ประเมินว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นทำให้เกิดความเครียด

ซึ่งเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียดนี้สามารถแบ่งออกได้เป็นอีก 3 ลักษณะคือ

1. อันตรายหรือสูญเสีย (Harm/Loss) เป็นการประเมินของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในทางลบ หลังจากที่เหตุการณ์ผ่านไปแล้ว ผลของเหตุการณ์ทำให้เกิดความรู้สึกสูญเสีย และเป็นอันตรายต่อบุคคล

2. คุกคาม (Threat) เป็นการประเมินเหตุการณ์ของบุคคลโดยการคาดคะเนว่าเหตุการณ์ที่กำลังจะเกิดขึ้น จะทำให้เกิดอันตรายและการสูญเสีย เป็นการคาดคะเนผลของเหตุการณ์ในทางลบ

3. ทำทาย (Challenge) เป็นการที่บุคคลประเมินเหตุการณ์ที่ตนรับรู้ว่ายุ่งยาก เป็นปัญหาแต่คาดคะเนว่าผลของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในอนาคตจะเป็นประโยชน์กับตน เป็นการคาดคะเนผลของเหตุการณ์ในทางบวก

3. การประเมินขั้นที่สอง (Secondary appraisal)

การประเมินในขั้นที่สองจะเกิดขึ้นหลังจากที่บุคคลประเมินว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นนั้นทำให้เกิดความเครียดซึ่งมี 3 ลักษณะที่กล่าวไปคือ อันตราย, คุกคามหรือทำทาย การประเมินในขั้นนี้บุคคลจะประเมินจากทั้งแหล่งภายในเช่น สติปัญญา และแหล่งภายนอกเช่นการสนับสนุนจากสังคม โดยประเมินว่าจะมีวิธีการกับปัญหาอย่างไรบ้าง โดยมีการตั้งคำถามถามตัวเอง เช่น “ฉันจะสามารถทำอะไรได้บ้าง?” ประเมินความสามารถของตนเองและประเมินแหล่งสนับสนุนที่มี เช่น แหล่งช่วยเหลือทางสังคม

การประเมินในขั้นที่ 2 ถ้าบุคคลประเมินว่าตนเองสามารถจะจัดการกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้ด้วยตนเองและใช้แหล่งช่วยเหลือที่มี จากการประเมินว่าคุกคามในขั้นต้นอาจเปลี่ยนเป็นทำ

ทายในขั้นที่สอง แต่ถ้านบุคคลประเมินว่าตนเองไม่สามารถที่จะแก้ไขปัญหาได้ และขาดการช่วยเหลือจากแหล่งอื่นก็จะทำให้บุคคลเกิดความเครียดอย่างมาก

4. ความพยายามในการเผชิญปัญหา (Coping Efforts)

Lazarus และ Folkman (1984) ได้แบ่งความพยายามของบุคคลในการจัดการกับสถานการณ์ความเครียดที่เกิดขึ้นออกเป็น 2 หลักใหญ่ดังนี้

1. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem-Focused Coping) เป็นวิธีการทางปัญหาที่บุคคลใช้ในการจัดการกับความเครียด โดยการเผชิญหน้ากับปัญหา พยายามทำความเข้าใจและหาทางแก้ไข เปลี่ยนแปลงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น

การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาสามารถทำได้ทั้งภายใน (inner-directed) และภายนอก (outer-directed) การมุ่งจัดการกับปัญหาภายในเป็นความพยายามของบุคคลในการพิจารณาทัศนคติของตนเองและนำไปสู่การพัฒนาทักษะใหม่ๆ และเกิดการตอบสนอง การมุ่งจัดการกับปัญหาภายนอกเป็นการมุ่งแก้ปัญหาไปที่สถานการณ์ที่เกิดขึ้นหรือพฤติกรรมของบุคคลอื่น (Kleinke, 1991)

2. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ (Emotion-Focused Coping) เป็นวิธีการทางปัญหาที่บุคคลใช้ในการจัดการกับความเครียดโดยการตอบสนองต่อความเครียดด้วยการควบคุมอารมณ์ เช่น การทำสมาธิ การผ่อนคลาย เป็นต้น

ในการเผชิญปัญหาอาจไม่จำเป็นว่าจะต้องรู้ตัว (conscious) เช่น การใช้วิธีการปฏิเสธไม่รู้ปัญหาหรือสถานการณ์ที่เกิดขึ้น และบางครั้งการเผชิญปัญหาก็อาจไม่มีประสิทธิภาพ เช่น การใช้ยาเสพติดเพื่อหนีปัญหา

Folkman และ Lazarus (1980, Cited in Feldman, 1990) กล่าวว่า การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์จะใช้เมื่อผู้นั้นรับรู้ว่าจะเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ และการมุ่งจัดการกับปัญหาจะใช้ในสถานการณ์ที่เขาเห็นว่าสามารถปรับปรุงแก้ไขได้ และวิธีการเผชิญปัญหาที่ดีควรใช้ทั้ง 2 วิธีผสมผสานกันอย่างเหมาะสม

5. ผลลัพธ์ของการปรับตัว (Adaptational Outcome)

Lazarus and Folkman (1984) แบ่งผลของการปรับตัวจากการเผชิญความเครียดออกเป็น 3 ด้านคือ

1. ผลทางสังคม (Social function) เป็นผลของการปรับตัวของบุคคลที่เกิดจากการตอบสนองตามบทบาทหน้าที่ของตนในสังคมเช่น บทบาทของพ่อแม่ นายจ้างหรือลูกจ้าง ถ้าบุคคลสามารถเผชิญกับเหตุการณ์ประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ แสดงว่าผลของการปรับตัวทางสังคมมีประสิทธิภาพ

2. ผลทางด้านจิตใจ (Morale) มีผลมาจากการรับรู้ตนเองต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นว่าเขาคิดและรู้สึกอย่างไร เช่น พึงพอใจ หรือไม่พึงพอใจ

3. ผลทางด้านสุขภาพร่างกาย (Somatic illness) การปรับตัวมีผลต่อสุขภาพร่างกาย การใช้วิธีการเผชิญปัญหาที่ไม่มีประสิทธิภาพอาจส่งผลให้เกิดความทุกข์โทรมทางร่างกาย

จากแผนภาพกระบวนการความเครียดทั้ง 5 ขั้นตอนนี้ ไม่จำเป็นจะต้องเกิดขึ้นตามลำดับผลที่เกิดขึ้นในกระบวนการแต่ละขั้นสามารถย้อนกลับในขั้นประเมินขั้นต้นได้อีกเช่นเดียวกัน หรือเมื่อเราใช้วิธีการเผชิญปัญหาไปแล้วแต่ไม่ประสบผลสำเร็จ จะต้องมีการย้อนกลับมาประเมินเหตุการณ์นั้นอีกครั้ง เพื่อหาวิธีการเผชิญปัญหาใหม่ที่ดีขึ้นเพื่อลดความเครียด ทำให้ผลของการปรับตัวมีประสิทธิภาพ การประเมินที่ย้อนกลับไปกลับมานี้เป็นวงจรที่เกิดขึ้นซ้ำแล้วซ้ำอีก ในกระบวนการของความเครียด

3.3 วิธีการเผชิญปัญหา

3.3.1 วิธีการเผชิญปัญหาของ Carver, Scheier และ Weintraub

ในปี ค.ศ. 1989 Carver, Scheier และ Weintraub (1989) ทำการศึกษาและรวบรวมวิธีการเผชิญปัญหาโดยใช้ทฤษฎีพื้นฐานของ Folkman และ Lazarus (1978) และรูปแบบของการกำกับตนเอง (Self-Regulation) เป็นหลักและจำแนกวิธีการเผชิญปัญหาได้ 14 วิธีการเผชิญปัญหา ดังนี้

1. การลงมือกระทำการเผชิญปัญหา (Active Coping) เป็นกระบวนการในการลงมือแก้ปัญหาเพื่อขจัดสิ่งที่ก่อให้เกิดความเครียด รวมถึงการลงมือแก้ปัญหาโดยตรง การใช้ความพยายามมากขึ้นในการแก้ปัญหา การดำเนินการและวางแผนสู่การปฏิบัติ

2. การวางแผน (Planning) เป็นการคิดหาวิธีการในการเผชิญกับสิ่งที่ทำให้เกิดความเครียด รวมถึงการหากลวิธีในการเผชิญปัญหา การคิดเกี่ยวกับขั้นตอนในการกระทำและวางแผน และหาทางที่จะจัดการกับปัญหาให้ได้อย่างดีที่สุด

3. การระงับกิจกรรมอื่นที่ไม่เกี่ยวข้อง (Suppression of Competing Activities) เป็น การระงับความสนใจอื่นที่จะเข้ามาเกี่ยวข้อง ทำให้เราใส่ใจที่จะเผชิญปัญหาอย่างเต็มที่

4. การชะลอการเผชิญปัญหา (Restraint Coping) เป็นการรอโอกาสที่เหมาะสมจึงจะลงมือทำ
5. การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อหาสิ่งช่วยเหลือ (Social Support Seeking for Instrumental Reasons) เป็นการขอคำปรึกษา ต้องการความช่วยเหลือ ขอข้อมูล รายละเอียดเกี่ยวกับเหตุการณ์เพิ่มเติม ขอทราบแนวทางการเผชิญปัญหาจากผู้ที่เคยประสบเหตุการณ์เช่นเดียวกัน
6. การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อได้รับกำลังใจ (Social Support Seeking for Emotional Reasons) เป็นการพูดระบายความรู้สึก ความทุกข์ เพื่อขอกำลังใจ ความเห็นใจ คำปลอบโยน และความเข้าใจจากบุคคลอื่น
7. การตีความหมายใหม่ในทางบวกและการเติบโต (Positive Reinterpretation and Growth) เป็นการจัดการความกดดันทางอารมณ์มากกว่าเป็นการเผชิญกับสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด หรือจัดการปรับเปลี่ยนสถานการณ์ โดยการมองสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียดในทางที่ดี หรือการเติบโตในแง่มุมมองใหม่ในทางบวก วิธีการนี้ไม่เพียงแต่ลดความทุกข์โศก แต่ยังสามารถนำบุคคลให้มุ่งสู่การลงมือแก้ปัญหาโดยตรง และเรียนรู้จากประสบการณ์ที่ได้รับนั้น
8. การพึ่งศาสนา (Turning to Religion) เป็นการใช้ศาสนาเป็นแหล่งช่วยเหลือทางจิตใจในขณะเผชิญความเครียด การใช้วิธีการทางศาสนา เช่น การสวดมนต์ การนั่งสมาธิ
9. การยอมรับ (Acceptance) เป็นการยอมรับความเป็นจริงตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้น ซึ่งการยอมรับความจริงที่เกิดขึ้นเป็นสิ่งที่ดีที่บอกให้ทราบว่า บุคคลนั้นพร้อมที่จะเผชิญกับสถานการณ์นั้น ๆ
10. การปฏิเสธ (Denial) เป็นการปฏิเสธต่อสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด ปฏิเสธความเป็นจริงที่เกิดขึ้น และไม่สนใจต่อเหตุการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด
11. การระบายออกทางอารมณ์ (Focus on Venting of Emotions) เป็นการให้ความสนใจต่ออารมณ์ ความรู้สึกที่มี และระบายความรู้สึกเหล่านั้นออกไป
12. การไม่แสดงออกทางพฤติกรรม (Behavioral Disengagement) เป็นการลดความพยายามของบุคคลในการเผชิญกับปัญหาหรือสิ่งทำให้เกิดความเครียด รวมถึงการละทิ้งความพยายามที่จะแก้ปัญหา เป็นพฤติกรรมที่แสดงถึงการช่วยตนเองไม่ได้ มักเกิดกับบุคคลที่คาดหวังว่าตนจะสูญเสีย ไม่มีทางเอาชนะอุปสรรคได้
13. การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด (Mental Disengagement) เป็นวิธีการลดความกดดันทางอารมณ์ โดยการไม่คิดถึงวิธีการที่จะเผชิญกับสิ่งทำให้เกิดความเครียดไม่คิดถึงเป้าหมายที่มีอุปสรรคชัดเจน การหนีจากปัญหาโดยวิธีการอื่น ใช้กิจกรรมอื่นเพื่อที่จะไม่คิดถึง

ปัญหา รวมถึงการฝันกลางวัน การนอน การหมกมุ่นอยู่กับการดูโทรทัศน์ เป็นต้น การใช้กิจกรรมเหล่านี้ส่วนใหญ่จะขัดขวางการแก้ปัญหาที่เป็นประโยชน์

14. การใช้สุรา และ/หรือยา (Alcohol and/or Drug Use) เป็นการใช้สุราหรือยาเพื่อให้ลืมเหตุการณ์ เพื่อให้รู้สึกดีขึ้น

3.3.2 วิธีการเผชิญปัญหาของ Frydenberg และ Lewis

Frydenberg และ Lewis (1993 อ้างถึงใน วิธนา มิ่งเมือง, 2540) ได้ศึกษารวบรวมวิธีการเผชิญปัญหาของวัยรุ่น โดยยึดทฤษฎีของ Lazarus และคณะ (Lazarus, Averil & Opton, 1974; Lazarus & Launier, 1978, อ้างถึงใน วิธนา มิ่งเมือง, 2540) ร่วมกับลักษณะพัฒนาการของวัยรุ่นตามทฤษฎีของ Erikson (1963, 1985 อ้างถึงใน วิธนา มิ่งเมือง, 2540) และงานวิจัยที่เกี่ยวกับปัญหาของวัยรุ่นของ Hauser และ Bowlds (1990 อ้างถึงใน วิธนา มิ่งเมือง, 2540) ของ Collins (1991 อ้างถึงใน วิธนา มิ่งเมือง, 2540) เป็นพื้นฐานในการศึกษาวิจัย โดยเสนอรูปแบบการเผชิญปัญหาของวัยรุ่นทั้งหมด 18 วิธี ได้แก่

1. การแสวงหาความเพลิดเพลินเพื่อการผ่อนคลาย (Seek Relaxing Diversion) เป็นการแสวงหาวิธีการต่าง ๆ ที่กระทำแล้วทำให้บุคคลรู้สึกเพลิดเพลิน รู้สึกผ่อนคลายจากปัญหาหรือความเครียด เป็นวิธีที่ไม่เป็นโทษต่อร่างกาย และไม่เกี่ยวกับกีฬา เช่น การฟังเพลง การเล่นดนตรี หรือการพักผ่อน เป็นต้น

2. การทำงานและสัมฤทธิ์ผล (Work & Achieve) เป็นวิธีการจัดการปัญหาโดยแสดงให้เห็นถึงความพยายาม ความมานะบากบั่นในการทำงาน เพื่อให้ประสบความสำเร็จ หรือเกิดสัมฤทธิ์ผลในงาน เช่น การขยันทำงานมากขึ้น การติดตามงานที่ต้องการจะทำ เป็นต้น

3. การแก้ปัญหา (Solving the Problem) เป็นกระบวนการคิด ทำความเข้าใจกับปัญหา สาเหตุ เพื่อหาวิธีในการแก้ปัญหา แล้วดำเนินการหรือลงมือแก้ปัญหาตามขั้นตอน ซึ่งเป็นวิธีจัดการกับปัญหาอย่างเป็นระบบ

4. การผ่อนคลายทางด้านร่างกาย (Physical Recreation) เป็นการปฏิบัติด้วยวิธีต่าง ๆ เพื่อให้ร่างกายได้รับการผ่อนคลาย และมีสุขภาพแข็งแรง เช่น การเล่นกีฬา หรือออกกำลังกาย เป็นต้น

5. การคบหาเพื่อนสนิท (Investing in Close Friend) เป็นการกระทำเพื่อสร้างความสัมพันธ์ที่ดีหรือสร้างความใกล้ชิดสนิทสนมกับเพื่อนชายหรือหญิง เช่น การให้เวลากับเพื่อน การพบปะเพื่อนฝูง เป็นต้น

6. การมุ่งเน้นในด้านบวก (Focus on Positive) เป็นการมองสถานการณ์ หรือปัญหานั้น ๆ ไปในทางที่ดี เป็นการแสดงให้เห็นถึงทัศนคติที่เป็นมุมมองทางบวกต่อชีวิต และสถานการณ์ต่าง ๆ ได้แก่ การมองหาส่วนดีของเหตุการณ์หรือปัญหาที่เกิดขึ้น การพยายามทำให้ชีวิตสดใส

รำแรง เป็นต้น

7. การแสวงหาการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Seek to Belong) เป็นการแสวงหาวิธีการต่าง ๆ ที่กระทำแล้วทำให้ตนเองได้รับการยอมรับ หรือเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม

8. การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม (Social Support Seeking) เป็นวิธีการเผชิญปัญหาโดยมุ่งเน้นจัดการกับปัญหา แต่วิธีการจัดการนั้นอาศัยความช่วยเหลือ หรือสนับสนุนจากผู้ที่อยู่รอบข้าง

9. การแสวงหาการสนับสนุนทางด้านจิตใจ (Seeking Spiritual Support) เป็นวิธีการจัดการกับปัญหา โดยการนำเอาความเชื่อความศรัทธาทางศาสนา มาใช้จัดการกับปัญหา เช่น การสวดมนต์อ้อนวอนให้พระคุ้มครอง หรือการอ่านหนังสือธรรมะ เป็นต้น

10. การแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ (Seeking Professional Help) เป็นวิธีการจัดการกับปัญหาโดยมุ่งจัดการที่สาเหตุของปัญหา แต่การจัดการกับปัญหานั้นอาศัยความช่วยเหลือสนับสนุนจากผู้เชี่ยวชาญโดยเฉพาะ เช่น การขอรับบริการปรึกษาเชิงจิตวิทยา

11. การรวมกลุ่มจัดการกับปัญหา (Social Action) เป็นวิธีการจัดการกับปัญหา โดยใช้การรวมกลุ่ม หรือหาพวกมาร่วมกันจัดการกับปัญหาแทนการจัดการกับปัญหาด้วยตัวเองเพียงลำพัง

12. การมีความคิดที่เป็นความปรารถนา (Wishful Thinking) เป็นการจัดการกับปัญหาโดยใช้การคิด หวัง หรือปรารถนาที่จะให้ปัญหาหรือความทุกข์คลี่คลายลง เช่น การปรารถนาจะให้สิ่งปาฏิหาริย์อย่างใดอย่างหนึ่งเกิดขึ้น

13. การเก็บปัญหาไว้คนเดียว (Keep to Self) เป็นการเก็บเอาความคิด ความรู้สึกที่เป็นทุกข์ หรือความกดดันต่าง ๆ ไว้กับตนเอง และหลีกเลี่ยงที่จะพบปะผู้อื่น

14. การตำหนิตนเอง (Self Blame) เป็นการโทษตนเอง การตำหนิตนเองว่าเป็นตัวการที่ทำให้ความ ยุ่งยากหรือปัญหาต่าง ๆ เกิดขึ้น มักจะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลไม่สามารถจะจัดการกับปัญหาได้ หรือมองไม่เห็นทางออกของปัญหา

15. การมีความกังวล (Worry) เป็นการลดความคับข้องใจ หรือความกดดันทางอารมณ์ด้วยการคิดเกี่ยวกับปัญหามากขึ้น แต่ไม่สามารถช่วยให้ความทุกข์ลดลงได้ เนื่องจากความคิดนั้นมักเป็นความคิดในทางลบ

16. การไม่รับรู้ปัญหา (Ignore the Problem) เป็นการตัดปัญหา หลีกเลี่ยงปัญหา และไม่ยอมรับปัญหาที่เกิดขึ้น เพื่อให้ตนเองรู้สึกดี

17. การไม่เผชิญกับปัญหา (Not Coping) เป็นวิธีการที่แสดงให้เห็นถึงการที่บุคคลสามารถจัดการใดๆ กับปัญหา หรือความทุกข์ที่เกิดขึ้นได้ และมีแนวโน้มที่จะพัฒนาไปสู่อาการทางกายที่มีสาเหตุมาจากจิตใจ

18. การลดความตึงเครียด (Tension Reduction) เป็นการแสวงหาวิธีการต่าง ๆ เพื่อจะช่วยให้ความเครียดลดลง เช่น การดื่มเหล้า สูบบุหรี่ หรือการใช้ยาเสพติด เป็นต้น

กลวิธีการเผชิญปัญหาทั้ง 18 วิธีเหล่านี้ เมื่อจัดตามกรอบแนวคิดวิธีการเผชิญปัญหาของ Lazarus และ Folkman (1984) จะได้กลวิธีดังนี้คือ

กลวิธีการเผชิญปัญหาที่จัดอยู่ในการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นที่ปัญหา (Problem-Focused Coping) ได้แก่ การแสวงหาความเพ็ดเพลินเพื่อการผ่อนคลาย การทำงาน และสัมฤทธิ์ผล การแก้ปัญหา การผ่อนคลายทางด้านร่างกาย การคบหาเพื่อนสนิท การแสวงหาการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม การแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ การรวมกลุ่มจัดการกับปัญหา และการมีความวิตกกังวล

กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นที่อารมณ์ (Emotion-Focused Coping) ได้แก่ การมีความคิดที่เป็นความปรารถนา การแสวงหาการสนับสนุนทางด้านจิตใจ การมุ่งเน้นในด้านบวก การไม่รับรู้ปัญหา การตำหนิตนเอง การลดความตึงเครียด การเก็บปัญหาไว้คนเดียว

จากการศึกษาของ Frydenberg และ Lewis (1993 อ้างถึงใน วิณา มิ่งเมือง, 2540) ได้จัดแบ่งกลุ่มวิธีการเผชิญปัญหาทั้ง 18 วิธี ออกเป็น 3 กลุ่มดังนี้

กลุ่มที่ 1 เป็นการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา โดยใช้ความสามารถของตนเอง (Solving the Problem หรือ Problem-Focused) ได้แก่ การแก้ปัญหา การผ่อนคลายทางด้านร่างกาย การทำงานและสัมฤทธิ์ผล การคบหาเพื่อนสนิท การแสวงหาการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม การมุ่งเน้นในด้านบวก และการแสวงหาความเพ็ดเพลินเพื่อการผ่อนคลาย

กลุ่มที่ 2 เป็นการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา โดยอาศัยแหล่งสนับสนุนอื่น (Reference to Others) ได้แก่ การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม การแสวงหาการสนับสนุนทางด้านจิตใจ การแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญ และการรวมกลุ่มจัดการกับปัญหา

กลุ่มที่ 3 เป็นการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงปัญหา (Non-Productive Coping หรือ Avoidance) ได้แก่ การมีความกังวล การมีความคิดที่เป็นความปรารถนา การไม่รับรู้ปัญหา การไม่เผชิญปัญหา การเก็บปัญหาไว้คนเดียว และการตำหนิตนเอง

เมื่อพิจารณากลวิธีการเผชิญปัญหาทั้ง 18 วิธีในแง่ของประสิทธิภาพการทำงานของการเผชิญปัญหาใน 2 ลักษณะ คือ วิธีการเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพ ได้แก่ วิธีที่แสดงให้เห็นถึงความพยายามในการจัดการกับปัญหาหรือความเครียดที่มีอยู่โดยตรงโดยใช้ความสามารถของตนเอง หรืออาศัยแหล่งสนับสนุนอื่น ๆ และวิธีเผชิญปัญหาที่ไม่มีประสิทธิภาพ ได้แก่ วิธีที่แสดงให้เห็นถึงลักษณะของการไม่สามารถจัดการกับปัญหา หรือหลีกเลี่ยงปัญหา

3.3.3 การศึกษาแบบวัดกลวิธีการเผชิญปัญหาโดย Cook และ Heppner

Cook และ Heppner (1997) ศึกษารวบรวมกลวิธีการเผชิญปัญหาที่ได้จากการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือจากแบบวัดการเผชิญปัญหา 3 แบบ ได้แก่ แบบวัดการเผชิญปัญหา (The COPE Inventory) ของ Carver และคณะ (1989) แบบวัดกลวิธีการเผชิญปัญหา (The Coping Strategies Inventory) ของ Tobin และคณะ (1989) และแบบวัดการเผชิญปัญหาในสถานการณ์ที่กดดัน (The Coping Inventory for Stressful Situation) ของ Endler และ Parker (1994) โดยเครื่องมือวัดทั้ง 3 มีความสอดคล้องกันในการอธิบายคุณลักษณะโดยรวมของกลวิธีการเผชิญปัญหาที่แบ่งออกเป็น 3 แบบคือ

1. การมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem Engagement)
2. การหาแรงสนับสนุนทางอารมณ์และสังคม (Social/Emotional Support)
3. การหลีกเลี่ยง (Avoidance)

วิธีการเผชิญปัญหา 3 แบบนี้มีความสัมพันธ์กับกลวิธีการเผชิญปัญหา 26 ด้าน ที่ Cook และ Heppner (1997) รวบรวมมาจากแบบวัดการเผชิญปัญหาทั้ง 3 แบบวัด ดังภาพที่ 4

ภาพที่ 5 การวิเคราะห์องค์ประกอบของมาตรวัดการเผชิญปัญหา

กลยุทธ์ที่ใช้ในการเผชิญปัญหา	นำมาจาก แบบวัด	รูปแบบของการเผชิญปัญหา		
		องค์ประกอบที่ 1 มุ่งจัดการ กับปัญหา	องค์ประกอบที่ 2 แสวงหาการ สนับสนุน ในด้านอารมณ์ และสังคม	องค์ประกอบที่ 3 หลีกเลี่ยง
การวางแผน	COPE	.78*	.17	-.16
การลงมือดำเนินการแก้ปัญหา	COPE	.78*	.13	-.07
การมุ่งกระทำพฤติกรรม	CISS	.78*	.19	-.20
การแก้ไข้ปัญหา	CSI	.68*	.08	-.06
การตีความหมายใหม่ในทางบวกและการเติบโต	COPE	.65*	.26	-.12
การระงับกิจกรรมอื่นที่ไม่เกี่ยวข้อง	COPE	.64*	.07	.10
การเปลี่ยนรูปแบบการคิด	CSI	.57*	.29	-.01
การชะลอการเผชิญปัญหา	COPE	.44*	-.06	.24
การยอมรับ	COPE	.41*	.02	.04
การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อ กำลังใจ	COPE	-.12	.84*	.06
การสนับสนุนทางสังคม	CSI	.03	.84*	.03
การเปลี่ยนแปลงด้านสังคม	CSI	.16	.76*	.07
การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อหา สิ่งช่วยเหลือ	COPE	.28	.70*	.02
การแสดงออกในด้านอารมณ์	CSI	.23	.51*	.50
การถอยหนีจากสังคม	CSI	.06	-.52*	.21
การหลีกเลี่ยงปัญหา	CSI	-.07	.09	.70
การมุ่งเผชิญปัญหาด้านอารมณ์	CISS	.09	.12	.69*
การคิดอย่างมีความหวัง	CSI	.04	.03	.67*
การวิพากษ์วิจารณ์ตนเอง	CSI	.07	-.12	.61*
การปฏิเสธ	COPE	-.08	.07	.54*
การไม่แสดงออกทางพฤติกรรม	COPE	-.17	-.06	.53*
การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด	COPE	.08	.17	.46*
การใช้สิ่งบันเทิงใจ	CISS	.08	.38	.46*
การใช้สุราและ/หรือยา	COPE	-.12	-.07	.32
การพึ่งศาสนา	COPE	.12	.14	-.07
การใช้อารมณ์ขัน	COPE	.16	-.01	.20

หมายเหตุ * แสดงถึงค่าสหสัมพันธ์ที่สูงกว่า .30 CISS = แบบวัดการเผชิญปัญหาในสถานการณ์ที่กดดัน (The Coping Inventory for Stressful Situation, 1990, 1994); CSI = แบบวัดกลยุทธ์การเผชิญปัญหา (The Coping Strategies Inventory, 1989); COPE = แบบวัดกลยุทธ์การเผชิญปัญหา (COPE, 1989)

จากภาพที่ 5 สามารถจำแนกให้เห็นถึงรูปแบบการเผชิญปัญหา 3 รูปแบบหลัก โดยกลวิธีการเผชิญปัญหาทั้ง 26 ด้าน มีความสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับรูปแบบหลักในลักษณะใดลักษณะหนึ่งโดยเฉพาะ ดังนี้

1. การมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem Engagement) สัมพันธ์กับวิธีการวางแผน การลงมือดำเนินการแก้ไขปัญหา การมุ่งกระทำการแก้ไขปัญหา การตีความหมายใหม่ในทางบวกและการเติบโต การระงับกิจกรรมอื่นที่ไม่เกี่ยวข้อง การเปลี่ยนโครงสร้างทางความคิด การชะลอการเผชิญปัญหา การยอมรับปัญหา

2. การหาแรงสนับสนุนจากรอบข้าง (Social/Emotional Support) สัมพันธ์กับวิธีแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อให้ได้รับกำลังใจ การสนับสนุนทางสังคม การเปลี่ยนแปลงด้านสังคม การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อหาสิ่งช่วยเหลือ การแสดงออกในด้านอารมณ์

3. การหลีกเลี่ยง (Avoidance) สัมพันธ์กับวิธีการถอยหนีจากสังคม การหลีกเลี่ยงปัญหาสนใจในด้านอารมณ์ มีความปรารถนาที่อยู่เหนือเหตุผล การวิพากษ์วิจารณ์ตนเอง การปฏิเสธ การไม่แสดงออกทางพฤติกรรม การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด การเข้าหาสิ่งบันเทิงใจ การใช้สุราและ/หรือยา

จากการศึกษาของ Cook และ Heppner แสดงให้เห็นความสอดคล้องกันของเครื่องมือทั้งสามที่วัดการเผชิญปัญหาซึ่งแสดงให้เห็นคุณลักษณะโดยรวมของรูปแบบการเผชิญปัญหา 3 รูปแบบ รวมทั้งกลวิธีการเผชิญปัญหาที่ได้จากแบบวัดการเผชิญปัญหา (COPE Inventory) ของ Carver และคณะ (1989) Frydenberg และ Lewis (1993 อ้างถึงใน วิธนา มิ่งเมือง, 2540) รวมทั้งงานวิจัยอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง ได้นำมาใช้เป็นพื้นฐานของการแบ่งลักษณะโดยรวมของรูปแบบการเผชิญปัญหาออกเป็น 3 แบบ ซึ่งประกอบด้วยวิธีการเผชิญปัญหา 18 ด้าน ในแบบวัดการเผชิญปัญหาที่พัฒนาโดย สุภาพรรณ โคตรจรัส (2543) ผู้พัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้

Folkman & Lazarus (1984) ได้พัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาตามแนวทฤษฎีความเครียดของ Lazarus ที่มีการยอมรับอย่างกว้างขวาง โครงสร้างการเผชิญปัญหาของโฟล์คแมนและลาซารัสแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะคือ การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem-Focused Coping) และการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์ (Emotion-Focused Coping)

มีการศึกษาความเครียดตามแนวทฤษฎีความเครียดของ Lazarus จำนวนมากในปี ค.ศ. 1989 Carver, Scheier and Weintraub พัฒนาและรวบรวมวิธีการเผชิญปัญหาทั้งหมด 13 แบบ ซึ่งใช้รูปแบบพื้นฐานของโฟล์คแมนและลาซารัส นอกจากนี้ในปี ค.ศ. 1986 - ค.ศ. 1990

Frydenberg and Lewis (Frydenberg & Lewis, 1993 อ้างใน วีณา มิ่งเมือง, 2540) ได้ทำการศึกษารวบรวมวิธีการเผชิญปัญหาของวัยรุ่น โดยยึดหลักทฤษฎีของลาซารัสและคณะร่วมกับลักษณะพัฒนาการของวัยรุ่นตามทฤษฎีของอีริคสันและงานวิจัยเกี่ยวกับปัญหาของวัยรุ่น โดยนำเสนอวิธีการเผชิญปัญหาออกเป็น 18 กลวิธี

สำหรับในเมืองไทยได้มีการศึกษาและพัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาโดยสุภาพรรณ โคตรจรัส(2543) ซึ่งมีพื้นฐานโครงสร้างมาจากทฤษฎีความเครียดของลาซารัส (Folkman & Lazarus, 1984) แบบวัดการเผชิญปัญหาของ Carver, Scheier and Weintraub และแบบวัดการเผชิญปัญหาของ Frydenberg and Lewis แบบวัดการเผชิญปัญหานี้ แบ่งวิธีการในการเผชิญปัญหาออกเป็น 18 ด้านซึ่งสุภาพรรณ โคตรจรัส อธิบายไว้ดังต่อไปนี้

1. การลงมือดำเนินการแก้ปัญหา (Active Coping, AC) เป็นกระบวนการในการลงมือแก้ปัญหาเพื่อขจัดสิ่งที่ก่อให้เกิดความเครียด รวมถึงการลงมือแก้ปัญหาโดยตรง การใช้ความพยายามมากขึ้นในการแก้ปัญหา การดำเนินการแก้ปัญหามาตามขั้นตอน
2. การวางแผน (Planning, P) เป็นการคิดหาวิธีการในการเผชิญกับสิ่งที่ก่อให้เกิดความเครียด คิดหาวิธีการที่จะนำมาใช้ รวมทั้งขั้นตอนในการดำเนินการ วางแผนสู่การปฏิบัติ
3. การทำงานหนักและความสำเร็จในงาน (Work Hard and Achieve, W&A) เป็นการทำที่แสดงถึงความมุ่งมั่นสู่เป้าหมาย ความขยันหมั่นเพียร การทำงานหนักและทำให้สำเร็จ
4. การระงับกิจกรรมอื่นที่ไม่เกี่ยวข้อง (Suppression of Competing Activities, SCA) เป็นการระงับสิ่งที่จะเข้ามารบกวนความใส่ใจในการเผชิญปัญหาอย่างเต็มที่
5. การชะลอการเผชิญปัญหา (Restraint Coping, RC) เป็นการรอโอกาสที่เหมาะสมจึงจะลงมือทำ ต้องทำให้แน่ใจว่าจะไม่ทำให้เหตุการณ์เลวร้ายยิ่งขึ้นถ้าด่วนลงมือทำเสียก่อน
6. การตีความหมายใหม่ในทางบวกและการเติบโต (Positive Reinterpretation and Growth, PR) เป็นการจัดการกับความกดดันทางอารมณ์มากกว่าจัดการปรับเปลี่ยนสถานการณ์ โดยมองสถานการณ์นั้นในแง่มุมมองใหม่ในทางบวกมองหาส่วนดีของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น
7. การยอมรับ (Acceptance, A) เป็นการยอมรับความเป็นจริงตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้น รวมทั้งการมองโลกในแง่บวก
8. การหาทางผ่อนคลาย (Relaxation, R) เป็นการทำกิจกรรมที่ชอบ ทำงานอดิเรก การดูแลสุขภาพร่างกาย หาความเพลิดเพลิน เพื่อการพักผ่อนหย่อนใจ

9. การแสวงหาการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Seek to Belong, B) เป็นการปฏิบัติตนที่แสดงถึงความใส่ใจและเห็นความสำคัญในสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น

10. การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อแก้ปัญหา (Seeking Instrumental Social Support, SISS) เป็นการขอคำปรึกษา ขอทราบแนวทางการเผชิญปัญหาจากผู้ที่เคยประสบเหตุการณ์เช่นเดียวกันหรือการขอคำปรึกษาจากผู้เชี่ยวชาญ

11. การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อกำลังใจ (Seeking Emotional Social Support, SESS) เป็นการพูดระบายความทุกข์เพื่อขอความเห็นใจ คำปลอบโยน รวมทั้งการหาที่พึ่งทางใจจากแหล่งต่างๆ เช่น ศาสนา

12. การปฏิเสธ (Denial, D) เป็นการปฏิเสธความจริงที่เกิดขึ้น และไม่สนใจต่อเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น

13. การไม่แสดงออกทางพฤติกรรม (Behavioral Disengagement หรือ Not Coping, BD) เป็นการลดความพยายามในการแก้ไขปัญหา เป็นพฤติกรรมที่แสดงถึงการช่วยตนเองไม่ได้

14. การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด (Mental Disengagement, MD) เป็นการลดความกดดันทางอารมณ์โดยการไม่คิดถึงปัญหา หรือเหตุการณ์ที่ก่อให้เกิดความเครียด โดยหันไปทำกิจกรรมอื่นที่ไม่เกี่ยวข้องไม่นำไปสู่การแก้ปัญหา

15. การเก็บความรู้สึกไว้คนเดียว (Keep to Self, KS) เป็นการไม่เปิดเผยความคิด ความรู้สึกต่าง ๆ ของตนให้บุคคลอื่นรู้ รวมทั้งหลีกเลี่ยงการพบปะบุคคลอื่น

16. การตำหนิตนเอง (Self Blame, SB) เป็นการกระทำที่แสดงถึงการโทษตนเอง การตำหนิตนเอง

17. การเป็นกังวล (Worry, W) เป็นการแสดงถึงความกังวลในเหตุการณ์หรือสถานการณ์ต่าง ๆ

18. การระบายออกทางอารมณ์ (Focus on Venting of Emotion, FVE) เป็นการใส่ใจต่ออารมณ์ความรู้สึกที่มีและระบายความรู้สึกนั้นต่อสิ่งต่าง ๆ อาจทำให้หมกมุ่นกับอารมณ์นั้นมากขึ้นหรือไม่ก่อให้เกิดประโยชน์ใด ๆ และอาจก่อให้เกิดอุปสรรคและปัญหามากขึ้น เช่น การใช้สุราหรือยาเสพติด

วิธีการเผชิญปัญหา 18 ด้าน ดังกล่าว จัดได้เป็น 3 กลุ่ม เป็นแบบการเผชิญปัญหา 3 แบบ ได้แก่

1. การมุ่งจัดการกับปัญหา ประกอบด้วย วิธีการเผชิญปัญหา 9 กลวิธี ได้แก่ การลงมือดำเนินการแก้ปัญหา การวางแผน การทำงานหนักและความสำเร็จในงาน การระงับกิจกรรมอื่นที่ไม่เกี่ยวข้อง การชะลอการเผชิญปัญหา การตีความหมายใหม่ในทางบวกและการเติบโต การยอมรับ การหาทางผ่านคลาย และการแสวงหาการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม

2. การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมประกอบด้วยวิธีการเผชิญปัญหาดังนี้ การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อแก้ปัญหา และการแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อกำลังใจ

3. การหลีกเลี่ยงประกอบด้วย กลวิธีการเผชิญปัญหาดังนี้ การปฏิเสธ การไม่แสดงออกทางพฤติกรรม การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด การเก็บความรู้สึกไว้คนเดียว การตำหนิตนเอง การเป็นกังวล และการระบายออกทางอารมณ์

3.4 ปัจจัยที่มีผลต่อวิธีการเผชิญปัญหา

บุคคลจะมีวิธีการในการเผชิญปัญหาที่แตกต่างกันออกไป จะประสบผลสำเร็จหรือไม่ก็ขึ้นอยู่กับแหล่งทรัพยากรที่สนับสนุนทั้งภายในและภายนอกของบุคคล (Lazarus and Folkman, 1984 อ้างถึงใน วิธนา มิ่งเมือง, 2540) ได้แก่

1. ภาวะสุขภาพและพลังกำลังของบุคคล (Health and energy) ภาวะสุขภาพและพลังกำลังมีผลกระทบต่อวิธีการเผชิญปัญหาของบุคคล บุคคลที่มีสุขภาพดี และมีพลังกำลังแข็งแรง ย่อมมีความเข้มแข็งและคงทนต่อภาวะเครียดได้มากกว่าบุคคลที่เจ็บป่วยหรือไม่มีพลังกำลัง

2. ความเชื่อในทางบวก (Positive beliefs) ความเชื่อในทางบวกที่มีผลต่อวิธีการเผชิญปัญหาคือความเชื่อในความสามารถของตนหรือความเชื่ออำนาจภายในตน กับความเชื่ออำนาจภายนอกบุคคลที่มีความเชื่ออำนาจภายในตนมักจะใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ส่วนบุคคลที่เชื่ออำนาจภายนอกตนมักจะใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับอารมณ์

3. ทักษะในการแก้ปัญหา (Problem solving skills) บุคคลที่สามารถแสวงหาความรู้ข้อมูลต่างๆ ได้ดี จะเป็นทรัพยากรที่ช่วยให้บุคคลสามารถเผชิญปัญหาได้ดียิ่งขึ้น

4. ทักษะทางสังคม (Social skills) ทักษะทางสังคมเป็นการแสดงถึงความสามารถของบุคคลในการที่จะสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น บุคคลที่มีทักษะนี้ดีก็จะช่วยเหลืออำนวยความสะดวกให้บุคคลสามารถจัดการกับปัญหาต่างๆที่เกิดขึ้นได้

5. การสนับสนุนทางสังคม (Social support) บุคคลที่ได้รับการสนับสนุนหรือได้รับการช่วยเหลือจากบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้อง ก็จะช่วยให้บุคคลมีแหล่งทรัพยากรที่จะจัดการกับปัญหาได้มากขึ้น

6. แหล่งทรัพยากรทางวัตถุ (Material resources) บุคคลที่มีทรัพย์สิน เงินทอง หรือสิ่งของต่างๆก็สามารถใช้เป็นแหล่งทรัพยากรในการจัดการกับปัญหาได้วิธีหนึ่ง ซึ่งอาจช่วยให้บุคคลมีทางเลือกวิธีแก้ปัญหามากขึ้น

4. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาเชิงจิตวิทยาตามแนวทรอดเซอร์

James P. Trotzer เป็นนักจิตวิทยาการศึกษาแนวมนุษยนิยมคนหนึ่งที่ทำให้ความสำคัญกับการพัฒนาศักยภาพของบุคคล ที่เชื่อว่าโดยธรรมชาติแล้วมนุษย์มีแนวโน้มพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องเพื่อบรรลุความงอกงามสูงสุดหรือบรรลุภาวะสัจการแห่งตน (Self-Actualization) โดยมนุษย์จะพัฒนาเอกลักษณ์แห่งตน (Self-Identity) ด้วยการบรรลุความต้องการขั้นพื้นฐานของตน และการมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น โดยอธิบายเรื่องความต้องการขั้นพื้นฐานของมนุษย์ด้วยทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมนุษย์ (Hierarchy of human needs) Maslow และอธิบายสัมพันธภาพระหว่างบุคคลด้วยแนวคิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลตามแบบหน้าต่างโจฮารี (The Johari Window) ของ Luft และใช้เป็นพื้นฐานการศึกษาเชิงจิตวิทยาตามแนวของเขา โดยมุ่งหวังให้บุคคลเกิดการพัฒนาตนเองและมีความเจริญงอกงามทางจิตใจ เป็นผู้ที่มิมีมนุษย์สัมพันธ์ที่ดี (Trotzer, 1977)

4.1 ทักษะเกี่ยวกับมนุษย์ของทรอดเซอร์

Trotzer มีความเชื่อพื้นฐานว่ามนุษย์แต่ละคนมีความต้องการพื้นฐานและจะสามารถบรรลุความต้องการพื้นฐานดังกล่าวได้โดยผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่ดีกับผู้อื่น ความต้องการพื้นฐานของบุคคลดังกล่าว เป็นแรงจูงใจให้บุคคลแสดงพฤติกรรมเพื่อตอบสนองต่อความต้องการนั้น อันเป็นการส่งเสริมรูปแบบการดำเนินชีวิตของบุคคล ส่วนการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นจะเอื้อให้บุคคลตอบสนองความต้องการได้อย่างมีประสิทธิภาพ และสามารถพัฒนาเอกลักษณ์แห่งตน พัฒนาการของกระบวนการกลุ่ม สะท้อนให้เห็นถึงลำดับขั้นความต้องการพื้นฐานของบุคคลจะสัมพันธภาพภายในกลุ่มจะช่วยให้บุคคลบริหารจัดการในการบรรลุความต้องการพื้นฐานของบุคคล

อันจะนำบุคคลไปสู่การปรับตัวที่มีประสิทธิภาพและก้าวเข้าสู่การเป็นบุคคลที่มีชีวิตเต็มในที่สุด (Trotzer, 1977)

4.1.1 ทฤษฎีลำดับชั้นความต้องการของมนุษย์ (Hierarchy of human needs)

Trotzer ได้นำทฤษฎีลำดับชั้นความต้องการพื้นฐานบุคคล ของ Maslow มาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาตน โดยเขามีความเชื่อว่า บุคคลมีความต้องการขั้นพื้นฐานที่สูงใจให้มีพฤติกรรมเพื่อตอบสนองความต้องการของตนเอง บุคคลจะบรรลุความต้องการในลำดับชั้นที่ต่ำกว่าก่อน จึงจะพัฒนาไปสู่ความต้องการในลำดับชั้นที่สูงขึ้นไปได้ เป้าหมายของการพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีนี้จะดำเนินการไปเพื่อเอื้ออำนวยให้บุคคลได้บรรลุตามความต้องการของตนเองในลำดับชั้นต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม อันเป็นการพัฒนาให้เขามุ่งไปสู่ความงอกงามสูงสุด (Trotzer, 1977) ซึ่งลำดับชั้นความต้องการพื้นฐานของบุคคลมีรายละเอียด ดังนี้



ภาพที่ 6 ลำดับชั้นความต้องการของมนุษย์ของ Maslow
ที่มา: Maslow (1970, cited in Trotzer , 1977: 30)

1. ความต้องการทางด้านร่างกาย (Physiological needs)

เป็นความต้องการขั้นแรกของมนุษย์เพื่อการดำรงชีวิต ได้แก่ ความต้องการอาหาร ที่พักอาศัย ยารักษาโรค และเครื่องนุ่งห่ม ความต้องการทางด้านร่างกายเป็นความต้องการพื้นฐานกายภาพ ซึ่งหากเขาเกิดความขาดแคลนสิ่งเหล่านี้จะส่งผลได้บุคคลเกิดการรับรู้ที่บิดเบือนได้ ดังนั้นความต้องการด้านร่างกายจึงควรได้รับการตอบสนองอย่างเพียงพอก่อน จึงจะช่วยให้บุคคลเกิดการเรียนรู้และพัฒนาตนเองในการตอบสนองความต้องการขั้นต่อไปอย่างเต็มศักยภาพ การที่ขาดการตอบสนองความต้องการด้านร่างกายอย่างเพียงพอ อาจมีผลกระทบต่อสมาชิกที่เข้ากลุ่มตัวอย่างเช่น สมาชิกในกลุ่มมีอาการเจ็บป่วย อ่อนเพลียหรือสถานที่ที่ไม่เอื้ออำนวย เช่น อากาศร้อน เสียงดัง หรือ คับแคบเกินไป สิ่งเหล่านี้เป็นอุปสรรคในการมีปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่มทั้งสิ้น ผู้นำกลุ่มจึงควรคำนึงถึงสิ่งเหล่านี้ด้วย (Trotzer, 1977)

2. ความต้องการทางด้านความมั่นคงปลอดภัย (Safety needs)

ความต้องการทางด้านนี้จะเกี่ยวข้องกับเรื่องความไว้วางใจ ซึ่งทำให้บุคคลพัฒนาความรู้สึกมั่นคงในตนเองส่งผลต่อความสามารถในการดำเนินชีวิตได้อย่างสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ความมั่นคงปลอดภัยเป็นสิ่งที่มนุษย์ทุก ๆ คนต้องการ ความคับข้องใจส่วนใหญ่เกิดจากการที่บุคคลเกิดความกลัวในสิ่งที่ตนเองไม่รู้ จนสูญเสียความมั่นคงทางจิตใจ เกิดความฟุ้งฟิง ไม่มีความเชื่อมั่นในตนเอง วิดกกังวลและเกิดการป้องกันตนเอง ต้องการความปลอดภัย การปกป้องคุ้มครอง นอกจากนี้ ความมั่นคงปลอดภัยยังมีความเกี่ยวข้องกับธรรมชาติของความไว้วางใจ กล่าวคือความไว้วางใจจะช่วยทำให้บุคคลลดความวิตกกังวล และก่อให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเองมากขึ้น ทั้งนี้บรรยากาศในกลุ่มจึงควรเอื้อให้เกิดความมั่นคงปลอดภัยและไว้วางใจต่อกัน ทำให้กล้าที่จะเปิดเผยตนเองและแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน ซึ่งส่งผลให้เกิดการพัฒนา ปรับปรุง เปลี่ยนแปลงตนเอง เกิดความเจริญงอกงามและมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่น

3. ความต้องการความรักและความต้องการการเป็นเจ้าของ (Love and belonging needs)

เป็นความต้องการที่จะให้และได้รับความรักจากผู้อื่นซึ่งเป็นพื้นฐานของมนุษย์ทุกคน การที่บุคคลได้รับการตอบสนองความต้องการความรักจากผู้อื่นจะช่วยให้เกิดการพัฒนารยอมรับในตนเอง รู้สึกตนเองเป็นที่รักและได้รับการยอมรับจากบุคคลอื่น จนกระทั่งเกิดการยอมรับในตนเอง เห็นคุณค่าในตนเอง ความต้องการความรักใคร่ผูกพันนั้นไม่ใช่เฉพาะต้องการได้รับความรักจากบุคคลอื่นแต่เพียงอย่างเดียวเท่านั้น แต่ยังรวมไปถึงการให้ความรักกับบุคคลอื่นด้วย และถ้าความต้องการในเรื่องความผูกพันการมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่นไม่ได้รับการตอบสนองอย่าง

เพียงพอ จะทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกอ้างว้างโดดเดี่ยวและเกิดการแยกตนเองจากสังคม กระบวนการกลุ่มต้องส่งเสริมให้เกิดบรรยากาศที่สมาชิกรู้สึกว่าได้รับการยอมรับและรู้สึกอิสระที่จะเปิดเผยตัวตนที่แท้จริงกับบุคคลอื่น ซึ่งจะส่งผลให้เขาเกิดการยอมรับตนเองอย่างแท้จริง

4. ความต้องการการยอมรับนับถือ (Esteem needs)

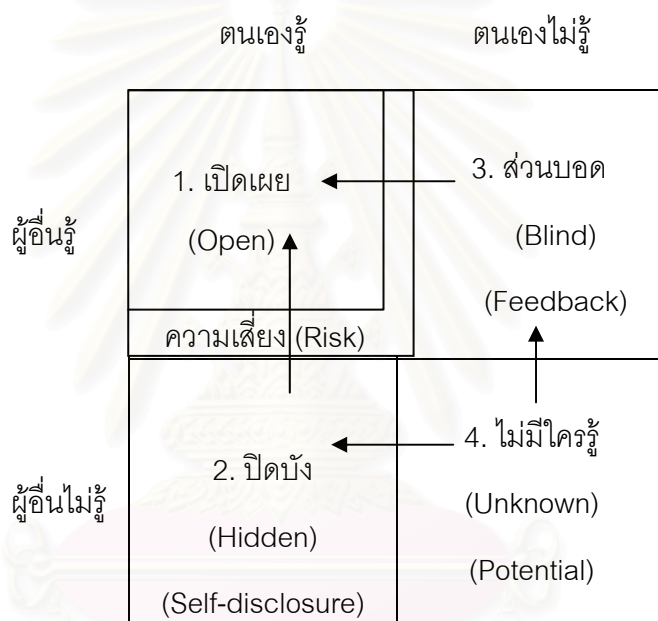
เป็นความต้องการความรู้สึกว่าได้รับความยอมรับนับถือจากทั้งตนเองและบุคคลอื่น ให้เกียรติและเห็นคุณค่าของตน บุคคลจึงแสดงความเสียสละต่อผู้อื่น เพื่อให้ได้รับความรู้สึกมีคุณค่า ได้รับความนับถือ และการประสบความสำเร็จ ความภาคภูมิใจหรือการเห็นคุณค่าของตนเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคล Maslow เชื่อว่าความต้องการนี้จะได้รับการตอบสนองให้เกิดความพึงพอใจได้เมื่อบุคคลรู้สึกว่าตนมีคุณค่า มีประโยชน์ และมีความเชื่อมั่นในตนเอง ไม่ได้เกิดจากตำแหน่ง ชื่อเสียง เกียรติยศ เงินทอง แต่เป็นการยอมรับที่เกิดจากภายในตัวบุคคลหรือจากบุคคลอื่น จนทำให้บุคคลเกิดความรู้สึกว่าได้รับความยอมรับนับถืออย่างแท้จริง ถ้าบุคคลปราศจากความรู้สึกด้านการยอมรับนับถือ บุคคลจะรู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่าและคิดว่าบุคคลอื่นก็มองว่าเขาไม่มีคุณค่าเช่นกัน กระบวนการกลุ่มจะช่วยให้ความรู้สึกนี้หมดไป โดยที่บรรยากาศกลุ่มจะเอื้อให้สมาชิกในกลุ่มรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า กลุ่มจะสร้างความเข้มแข็งและให้กำลังใจแก่สมาชิก เอื้อให้สมาชิกได้มีส่วนร่วมในความรับผิดชอบทั้งต่อตนเองและบุคคลอื่น ซึ่งกลุ่มสามารถทำให้เกิดกระบวนการแก้ไขปัญหาของสมาชิกแต่ละคนไปพร้อมกันกับการตอบสนองความต้องการการยอมรับนับถือของสมาชิกด้วย

5. ความต้องการการพัฒนาตนเองอย่างเต็มที่ (Self-actualization needs)

เป็นความต้องการในการมีชีวิตที่สงบสุข มีความพึงพอใจ มองชีวิตตามความเป็นจริงและใช้ศักยภาพที่มีอยู่ในตนเองได้อย่างเต็มที่เพื่อการมีชีวิตอยู่อย่างกลมกลืนและเป็นธรรมชาติ และใช้ศักยภาพที่มีอยู่แก้ไข้ปัญหา เอาชนะอุปสรรคต่าง ๆ ในชีวิตเพื่อการมีชีวิตที่สมบูรณ์ บุคคลจะมีกระแสภายในตนที่มุ่งไปสู่ภาวะการพัฒนาตนเองอย่างเต็มที่ บุคคลที่บรรลุภาวะสัจจการแห่งตนนั้นจะมีความปรารถนาที่จะช่วยเหลือบุคคลอื่น เป็นบุคคลที่มีคุณธรรม มีความคิดสร้างสรรค์ มีความยืดหยุ่น และเมื่อประสบกับปัญหาจะให้ปัญหาเป็นศูนย์กลาง (Problem Centered) มากกว่าให้ตนเองเป็นศูนย์กลางของปัญหา (Self Centered) ทำให้ปรับตัวได้ดีและดำเนินชีวิตได้อย่างราบรื่น โดยที่ความต้องการการบรรลุภาวะสัจจการแห่งตนเป็นแรงจูงใจให้สมาชิกในกลุ่มได้พัฒนาตนเองอย่างเต็มที่ตามศักยภาพของแต่ละบุคคล เพื่อเป็นหนทางไปสู่การเจริญงอกงาม

4.1.2 แนวคิดหน้าต่างใจฮารี (The Johari window)

รูปแบบหน้าต่างโจฮารี เป็นรูปแบบของการมีปฏิสัมพันธ์ของมนุษย์ อธิบายถึงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และความตระหนักรู้ในการกระทำและความรู้สึกของตนในขณะที่มีสัมพันธภาพกับผู้อื่น จะช่วยให้บุคคลพัฒนาสัมพันธภาพที่ดีต่อกัน ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลมีผลกระทบโดยตรงต่อการพัฒนาตนเองอย่างเต็มที่ของบุคคล รูปแบบหน้าต่างโจฮารี แบ่งการติดต่อสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ออกเป็น 2 มิติคือ 1) มิติส่วนตน และ 2) มิติส่วนผู้อื่น และกำหนดมิติให้แบ่งออกเป็นส่วนของ การรับรู้ และไม่รับรู้ ในช่องสี่เหลี่ยมของหน้าต่างที่แสดงถึงภาวะของบุคคลในการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นดังรูป



แผนภาพที่ 7 หน้าต่างโจฮารี (The Johari Window)
ที่มา: Joseph Luft (1963 cited in Trotzer , 1977: 40)

บริเวณที่ 1 เปิดเผย (Open) เป็นส่วนของข้อมูลต่าง ๆ ที่สามารถรับรู้ได้ทั้งตนเองและผู้อื่น มักจะเปิดเผยในส่วนที่มีความสัมพันธ์กัน การแบ่งปันและแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน ส่งผลให้บริเวณของการเปิดเผยตนเองนี้ขยายเพิ่มขึ้น ส่งผลให้เกิดความมอกงามและควมมีวุฒิภาวะของบุคคล

บริเวณที่ 2 ส่วนปิดบัง (Hidden) เป็นส่วนที่บุคคลสามารถรับรู้ข้อมูลต่าง ๆ ของตนเองแต่ไม่เปิดเผยให้ผู้อื่นรับรู้ เนื่องจากเป็นข้อมูลที่บุคคลได้รับรู้เกี่ยวกับตนเองตามประสบการณ์เดิมและ

การเรียนรู้ที่สะสมมา บุคคลสามารถแบ่งปันข้อมูลส่วนตัวเหล่านี้ให้ผู้อื่นรับรู้ได้ด้วยการเปิดเผยตนเอง

บริเวณที่ 3 ส่วนบอด (Blind) เป็นส่วนที่บุคคลไม่สามารถรับรู้ข้อมูลต่าง ๆ เกี่ยวกับตนเอง แต่ผู้อื่นสามารถรับรู้ได้โดยไม่เคยแบ่งปันหรือแลกเปลี่ยนข้อมูลดังกล่าว การให้ข้อมูลย้อนกลับ จะทำให้ส่วนบอดเคลื่อนไปสู่ส่วนเปิดได้ และเป็นผลดีต่อความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

บริเวณที่ 4 ไม่มีใครรู้ (Unknown) เป็นส่วนของข้อมูลที่ไม่สามารถรับรู้ได้ทั้งตนเองและผู้อื่น จัดเป็นบริเวณที่แสดงถึงศักยภาพหรือความสามารถภายในตนของบุคคลที่มีอยู่อย่างแท้จริง หากบุคคลพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับผู้อื่นได้ดีจะมีการเคลื่อนย้ายข้อมูลผ่านส่วนที่ปิดบังหรือส่วนบอดไปสู่ส่วนเปิด

รูปแบบของความสัมพันธ์ตามแบบหน้าต่างใจฮารี มีองค์ประกอบหลักที่เกี่ยวข้อง 2 ประการคือ การเปิดเผยตนเอง และการได้รับข้อมูลย้อนกลับ (Johnson , 1993)

1. การเปิดเผยตนเอง หมายถึง การแสดงออกของบุคคลที่เป็นการเปิดเผยถึงสถานการณ์ในปัจจุบันและให้ข้อมูลในอดีต การแบ่งปันความเป็นส่วนตัวซึ่งบุคคลรับรู้เฉพาะตนเองกับผู้อื่น บุคคลจะกล้าเปิดเผยตนเองเมื่อเขารู้สึกไว้วางใจผู้อื่น ยิ่งเปิดเผยตนเองมากก็จะสามารถรู้จักตนเองได้อย่างแท้จริงเพิ่มขึ้น เนื่องจากการเปิดเผยตนเองจะเอื้ออำนวยให้บุคคลมีความเข้าใจซึ่งกันและกันอย่างถูกต้องมากขึ้น การแสดงความรู้สึกส่วนตัวออกมาจะช่วยเสริมสร้างให้ผู้อื่นรู้จักและเข้าใจในตนเองได้อย่างชัดเจนขึ้น การเปิดเผยตนเองเป็นเหมือนหน้าต่างที่ช่วยให้บุคคลได้มองเห็นตนเองได้อย่างชัดเจนและถูกต้องมากขึ้น

2. การได้รับข้อมูลป้อนกลับจากผู้อื่น หมายถึง บุคคลได้รับข้อมูลเกี่ยวกับการกระทำของตนเองจากบุคคลอื่น โดยการได้สนทนากับผู้อื่นในแง่มุมที่เขาไม่เคยได้รับรู้มาก่อน การได้รับข้อมูลป้อนกลับช่วยให้บุคคลเกิดการตระหนักรู้ในตนเอง และมีการสำรวจตนเอง ทำให้เกิดการปรับปรุงพฤติกรรมของตนเอง การเรียนรู้การกระทำที่มาจากข้อมูลป้อนกลับจากผู้อื่นยังเป็นรากฐานที่ดีของบุคคลในการสร้างสัมพันธ์ภาพกับผู้อื่นในอนาคตด้วย เพราะการยอมรับซึ่งกันและกันจะเสริมความคิดและการกระทำที่สร้างสรรค์ร่วมกัน การให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีประสิทธิภาพควรเป็นไปในลักษณะที่ก่อให้เกิดประโยชน์ ปราศจากการคุกคามและไม่ก่อให้เกิดการใช้กลไกการป้องกันตนเองของผู้รับข้อมูลป้อนกลับ

การให้ข้อมูลป้อนกลับที่ดีควรมีลักษณะดังนี้คือ (Johnson , 1993)

1. เน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับที่พฤติกรรมของบุคคลที่ไม่ใช่ที่บุคลิกภาพของเขา
2. เน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับที่เป็นการอธิบายถึงสิ่งที่เกิดขึ้นไม่ใช่เป็นการตัดสินถูกหรือผิด

3. เน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับในสถานการณ์ที่เฉพาะเจาะจงมากกว่าพฤติกรรมที่เป็นนามธรรม
4. เน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับในภาวะปัจจุบันขณะมากกว่าที่จะพูดถึงสิ่งที่เป็นอดีต
5. เน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับที่เป็นการร่วมแบ่งปันการรับรู้มากกว่าที่จะให้คำแนะนำ
6. ควรให้ข้อมูลป้อนกลับกับบุคคลที่พร้อมจะรับรู้ มิใช่เป็นไปเพราะความต้องการจะให้ข้อมูลของผู้ให้เพื่อให้บุคคลนั้นเกิดการตระหนักรู้ในตนเองเพิ่มขึ้น
7. ไม่ควรให้ข้อมูลป้อนกลับที่มากเกินไปกว่าความเข้าใจของบุคคลในขณะนั้น เพราะจะเป็นการลดโอกาสของบุคคลที่จะได้ใช้ประโยชน์จากข้อมูลนั้น
8. เน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับในพฤติกรรมที่บุคคลนั้นสามารถจะเปลี่ยนแปลงได้

ปัจจัยที่มีส่วนสำคัญในการเปิดเผยตนและการให้ข้อมูลป้อนกลับจะมีความเกี่ยวข้องกับความเสี่ยง บุคคลจะรู้สึกว่าจะมีความเสี่ยงน้อยในการเปิดเผยเรื่องราวเกี่ยวกับตนเองที่เขาพร้อมจะเปิดเผยกับบุคคลที่มีความคุ้นเคยกัน และหากเรื่องที่น่ามาเปิดเผยนั้นเป็นเรื่องที่มีความเป็นส่วนตัวมากขึ้น ความรู้สึกของการเสี่ยงก็จะเพิ่มมากขึ้น ความเสี่ยงของสัมพันธภาพในกลุ่มการปรึกษาเชิงจิตวิทยานั้นจะลดลงได้ เมื่อมีความไว้วางใจ มีการยอมรับ มีการให้เกียรติ มีการติดต่อสื่อสารที่จริงใจและมีความเข้าใจในการดำเนินความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล หากภายในกลุ่มมีบรรยากาศเช่นนี้ การเปิดเผยตนเองและการให้ข้อมูลป้อนกลับก็จะเกิดขึ้นอย่างอิสระ ซึ่งจะช่วยให้ผู้อำนวยให้บุคคลเกิดการเรียนรู้และมีความมอกงามส่วนบุคคลเพิ่มมากขึ้น

ทฤษฎีการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลตามแนวคิดหน้าต่างใจฮารี ที่มุ่งให้ความสำคัญต่อรูปแบบการตระหนักรู้ของบุคคลที่มีต่อความคิด ความรู้สึกและพฤติกรรมของตน ในขณะที่สร้างสัมพันธ์กับผู้อื่น มาพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยอาศัยกระบวนการกลุ่มเป็นเครื่องมือในการเปิดเผยตนเองและการได้รับข้อมูลป้อนกลับ อันนำไปสู่ความมอกงามส่วนบุคคลหรือพัฒนาตนเองไปสู่ความเป็นมนุษย์ที่แท้

4.2 เป้าหมายของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวทฤษฎีการ

การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวทฤษฎีการ เป็นกลุ่มพัฒนาตน (Growth group) มีวัตถุประสงค์เพื่อการพัฒนาศักยภาพของบุคคล สร้างความมอกงามแก่บุคคลทางด้านจิตใจ พัฒนาทักษะความสัมพันธ์กับผู้อื่น มีการสื่อสารกันด้วยความเข้าใจลึกซึ้งทั้งในด้านความหมายและความรู้สึก ภายใต้บรรยากาศแห่งการยอมรับ มีความอบอุ่น มีความไว้วางใจ พร้อมที่จะช่วยเหลือกันอย่างจริงใจ มีเป้าหมายเพื่อเพิ่มการตระหนักรู้ในตนเอง โดยมีกิจกรรมเชิงจิตวิทยาภายในกลุ่มเป็นเครื่องมือพาสมาชิกไปเพื่อให้ได้มีประสบการณ์ตรงในมิติต่าง ๆ

ด้วยตนเอง มีการเรียนรู้ที่จะเข้าใจและยอมรับตนเองอย่างแท้จริง มีอิสระในการกระทำสิ่งต่าง ๆ อย่างเหมาะสม และพร้อมที่จะรับผิดชอบต่อการกระทำของตน เป็นผู้ที่สามารถนำทางชีวิตของตนเองได้ เกิดการเรียนรู้และยอมรับผู้อื่นอย่างที่เขาเป็น สามารถปรับตัวได้ดีกับสภาพแวดล้อมในปัจจุบัน เป็นหนทางไปสู่การเป็นบุคคลที่บรรลุภาวะการพัฒนาด้านตนเองอย่างเต็มที่ (Trotzer, 1977)

ดังนั้นกลุ่มพัฒนาด้านนี้ จึงเป็นกลุ่มที่ช่วยพัฒนาบุคคลให้มีความมองอกงามในตนเอง รู้สึกว่าตนเป็นบุคคลที่มีคุณค่า เข้าใจและยอมรับตนเองอย่างแท้จริง มีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์มีอิสรภาพในการกระทำสิ่งต่าง ๆ อย่างเหมาะสม พร้อมที่จะรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเองและเป็นผู้ที่สามารถ นำทางชีวิตของตนเองได้ รวมทั้งยังช่วยเอื้อให้บุคคลมีสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลรอบข้างเกิดการเรียนรู้และยอมรับผู้อื่นอย่างที่เขาเป็น สามารถปรับตัวได้ดีกับสภาพแวดล้อมในปัจจุบัน ซึ่งจะทำให้บุคคลนั้นเกิดการพัฒนาด้านตนเองได้อย่างสูงสุด และสามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข

Maslow กล่าวถึงลักษณะผู้บรรลุภาวะการพัฒนาด้านตนเองอย่างเต็มที่ไว้ดังนี้

1. เป็นผู้รับรู้ความจริงอย่างชัดเจน และสามารถสัมพันธ์กับความเป็นจริงได้อย่างกลมกลืน

เป็นภาวะที่บุคคลมีความสามารถในการรู้เท่าทันความรู้สึกนึกคิดของตนเอง ซื่อสัตย์ต่อตนเอง ปราศจากอคติ ไม่บิดเบือนการรับรู้ให้เกินไปตามความต้องการ ความปรารถนา ความวิตกกังวล ความกลัวของตน สามารถอยู่กับความเป็นจริงได้ เมื่ออยู่กับความเป็นจริงอย่างที่มีนัยเป็นด้วยจิตใจแห่งความสอดคล้องก็จะสามารถต้อนรับความเป็นจริงนั้นได้อย่างกลมกลืน

2. ยอมรับตนเอง ยอมรับผู้อื่น และยอมรับความเป็นจริงตามธรรมชาติของมนุษย์

บุคคลสามารถเข้าใจธรรมชาติมนุษย์ เข้าใจโลกและชีวิตอย่างแท้จริง ยอมรับข้อบกพร่อง ความขัดแย้งในตนเอง มีความเคารพและเห็นคุณค่าของตนและผู้อื่น เป็นการเคารพอย่างสอดคล้องกับความเป็นจริง การยอมรับตนเองมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับการยอมรับผู้อื่น บุคคลจะแสดงออกแต่ความเป็นจริงโดยไม่เสแสร้ง

3. มีความเป็นอิสระ เป็นธรรมชาติและเรียบง่าย

เป็นภาวะที่บุคคลมีความคิด ความรู้สึกและการกระทำที่เป็นอิสระ มีความเรียบง่ายและเป็นธรรมชาติ มีความเป็นตัวของตัวเองค่อนข้างสูง มีวิถีชีวิตที่เลือกกระทำเองมิใช่กระทำตามกฎเกณฑ์หรือแบบแผนของสังคม บุคคลจะตระหนักรู้ถึงความปรารถนา ความคิดของตนและแสดงออกอย่างเป็นธรรมชาติ

4. ยึดปัญหาเป็นศูนย์กลาง

บุคคลจะพิจารณาปัญหาจากข้อเท็จจริงไม่นำความรู้สึกส่วนตัวมาตัดสินและไม่หมกมุ่นอยู่กับตนเอง สามารถมองเห็นปัญหาอย่างชัดเจนและอยู่บนความถูกต้อง

5. มีอิสระความรู้สึกเป็นอิสระและสามารถอยู่ได้ด้วยตนเอง

บุคคลสามารถดำรงตนอยู่ตามลำพังได้โดยไม่มีความรู้สึกอึดอัดหรือไม่สบายใจ สามารถมีชีวิตอยู่ภายใต้ภาวะแห่งการต่อสู้หรือการรบกวนใด ๆ จากบุคคลอื่นด้วยความสงบ ไม่หวั่นไหว และไม่กระทำการตอบสนองที่รุนแรงใด ๆ มีความเป็นตัวของตัวเอง มีชีวิตชีวา มีความรับผิดชอบ มีความเข้มแข็ง และมีจิตใจที่เป็นอิสระ

6. มีความเป็นตัวของตัวเองเป็นอิสระจากวัฒนธรรมและสิ่งแวดล้อม

บุคคลมีความเป็นตัวของตัวเองได้ เป็นอิสระจากสังคม มีแรงจูงใจในการพัฒนาตนโดยศักยภาพที่อยู่ในตนมากกว่าจะพึ่งพาผู้อื่น มีความเข้มแข็งเป็นอิสระจากความคิดเห็นหรือความรู้สึกพึงพอใจของบุคคลอื่น

7. สามารถคงความสดชื่น ซาบซึ้งในประสบการณ์ชีวิตประจำวัน

บุคคลสามารถสัมผัสกับความซาบซึ้งในประสบการณ์ชีวิตที่มีทั้งความสุข ความสดชื่น ความปีติปลาบปลื้มและแปลกใจ แม้ว่าประสบการณ์นั้นจะเป็นประสบการณ์ที่เคยเกิดขึ้นมาแล้ว แต่ ณ ขณะนั้นประสบการณ์เหล่านี้คือความใหม่เสมอ ซึ่งความรู้สึกเหล่านี้ไม่ได้เกิดขึ้นตลอดเวลา แต่อาจเกิดขึ้นในบางโอกาส

8. มีประสบการณ์ที่ลึกซึ้ง

เป็นภาวะที่มีประสบการณ์ลึกซึ้ง กว้างไกล ไร้ขอบเขต ไม่ตกอยู่ภายใต้เงื่อนไขของเวลา มีจิตใจที่แน่วแน่เป็นสมาธิ มีความเป็นหนึ่งเดียวกับสรรพสิ่งในขณะนั้น เห็นคุณค่าและความสำคัญของประสบการณ์ที่ผ่านเข้ามาในแต่ละวัน

9. มีความรู้สึกผูกพันใกล้ชิดกับมวลมนุษย์

เป็นภาวะที่บุคคลมีความรู้สึกต่อมนุษย์ทั้งมวลว่ามีความผูกพันเป็นหนึ่งเดียวกัน รู้สึกเห็นอกเห็นใจ มีความรักและความปรารถนาที่จะช่วยเหลือมนุษยชาติโดยปราศจากเงื่อนไขใด ๆ ไม่ว่าจะอยู่ในสถานการณ์เช่นใด หรือพบกับบุคคลประเภทใดก็ตาม

10. มีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับบุคคลอื่น

บุคคลมีความสามารถในการสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้อย่างใกล้ชิดและลึกซึ้ง เป็นสายสัมพันธ์ที่เกี่ยวข้องกันด้วยความรักและความเป็นหนึ่งเดียวกัน และสามารถปล้ำขอบเขตของความยึดถือในตัวตนได้ ในภาวะนี้บุคคลไม่จำเป็นต้องเป็นที่รู้จักหรือเป็นที่นิยมกว้างขวางแต่อาจมีเพื่อนรักที่สนิทสนมลึกซึ้งจำนวนไม่มากนักแต่ก็สามารถสร้างสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดกับบุคคลอื่นได้

11. การเห็นคุณค่าและให้เกียรติผู้อื่น

บุคคลเห็นคุณค่าของผู้อื่น สามารถที่จะมีมิตรไมตรีกับบุคคลอื่นได้อย่างเหมาะสม โดยไม่คำนึงถึงชนชั้นวรรณะ การศึกษา เชื้อชาติ มีความอ่อนน้อมถ่อมตนไม่ยึดถือเกียรติหรือศักดิ์ศรี

ภายนอก ตระหนักถึงความเท่าเทียมกันของมนุษย์ ให้ความสำคัญต่อบุคคลที่มีความสามารถมากกว่าการพิจารณาถึงชาติกำเนิด หรืออายุ

12. มีความสามารถแยกแยะระหว่างวิธีการและจุดมุ่งหมายของความคิดกับความชัดได้อย่างชัดเจน

บุคคลสามารถจำแนกมาตรฐานทางศีลธรรมได้อย่างถูกต้อง สามารถแยกความแตกต่างระหว่างวิธีการและจุดมุ่งหมายได้อย่างชัดเจน โดยให้ความสำคัญกับจุดมุ่งหมายมากกว่าวิธีการ

13. มีอารมณ์ขันอย่างมีไมตรีและแฝงไว้ด้วยปรัชญา

บุคคลสามารถมีอารมณ์ขันที่ให้แก่คิดในเชิงปรัชญา เป็นอารมณ์ขันที่มีอยู่ในสถานการณ์นั้น ๆ มากกว่าที่จะมาจากที่อื่น เกิดขึ้นมาอย่างเป็นธรรมชาติมากกว่าที่จะคิดไว้ล่วงหน้า เป็นอารมณ์ขันที่มีการให้เกียรติและยกย่องผู้อื่นเสมอ

14. มีความคิดสร้างสรรค์

บุคคลมีความคิดสร้างสรรค์จากความสามารถภายในตน จากการรับรู้ที่คมชัด จากประสบการณ์ที่เปิดกว้างและสะสมมานาน มีอิสระในความคิด และการกระทำที่ไม่ถูกจำกัดไว้ในขอบเขตใด ๆ แม้แต่วัฒนธรรม

15. มีความสามารถต้านทานต่อการครอบงำทางวัฒนธรรมได้

บุคคลเป็นอิสระจากการถูกครอบงำทางวัฒนธรรม ค่านิยม กฎหมาย และกฎเกณฑ์ประเพณีของสังคม เป็นผู้รับรู้ตนเองอย่างชัดเจนจึงสามารถรู้ทิศทางของตนที่จะดำเนินไปอย่างเสรี ไม่กระทำตามวัฒนธรรมอย่างไร้เป้าหมาย บุคคลจะแสดงทัศนคติในเชิงวิจารณ์ต่อความอยุติธรรมที่เกิดขึ้นในสังคม ด้วยวิถีทางแห่งความสงบและระมัดระวังการพัฒนาของวัฒนธรรมนั้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป

4.2.2 กระบวนการของกลุ่มพัฒนาตน

กระแสการเคลื่อนไหวในกลุ่ม (Group process) ซึ่งแต่ละขั้นตอนของกระบวนการกลุ่มจะมีลักษณะเฉพาะ มีความเกี่ยวเนื่องกันมิได้มีการแยกจากกันอย่างอิสระ ระยะเวลาในแต่ละขั้นนั้นจะขึ้นอยู่กับธรรมชาติของผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่ม บางกลุ่มขั้นตอนแต่ละขั้นอาจสิ้นสุดลงอย่างรวดเร็ว บางกลุ่มขั้นตอนต่างๆ ก็อาจเกิดขึ้นเกือบจะพร้อม ๆ กันและบางขั้นตอนอาจเกิดขึ้นเป็นเวลายาวนาน ซึ่งทรอตเซอร์จำแนกการเคลื่อนไหวตามลำดับ 5 ขั้น มีรายละเอียดดังนี้ (Trotzer, 1977)

1. ขั้นความปลอดภัย (The security stage)

เป็นระยะเริ่มต้นของกลุ่ม สมาชิกกลุ่มจะรู้สึกอึดอัด กังวลใจ สงสัย ต่อต้าน และไม่สบายใจ เนื่องจากสมาชิกกำลังก้าวเข้าสู่สถานการณ์แบบใหม่ที่ไม่คุ้นเคย และไม่สามารถทำนายได้เลยว่าจะเกิดอะไรขึ้นต่อไป และไม่มีเชื่อมั่นว่าตนเองจะสามารถควบคุมตนเองหรือมีความสัมพันธ์กับสมาชิกในกลุ่มคนอื่น ๆ ได้ดี นอกจากนี้ยังอาจเกิดความอึดอัดใจขึ้นได้เนื่องจากสมาชิกกลุ่มตระหนักว่าตนเองกำลังอยู่ในกระบวนการการปรึกษาเชิงจิตวิทยาและมีเรื่องส่วนตัวเข้ามาเกี่ยวข้อง ที่ทำให้สมาชิกรู้สึกลำบากใจและไม่อาจเปิดเผยให้ผู้อื่นรับรู้ได้ในสถานการณ์ใด ๆ ในขั้นตอนนี้จะเป็นช่วงที่สมาชิกใช้ทดสอบว่าพวกเขาสามารถไว้วางใจกลุ่มได้เพียงไร ซึ่งการทดสอบออกมาในรูปแบบการต่อต้าน การถอยหนี การแสดงความไม่เป็นมิตร โดยเฉพาะต่อผู้นำกลุ่ม ต่อกฎระเบียบหรือข้อตกลงของกลุ่ม และต่อการกระทำของสมาชิกคนอื่น ๆ ในระยะเริ่มต้นนี้ ผู้นำกลุ่มบางคนใช้การอุ้มเครื่อง เพื่อให้สมาชิกได้แสดงออกและจัดการกับความรู้สึกไม่ปลอดภัยดังกล่าว เพื่อสร้างความคุ้นเคยและรู้สึกผ่อนคลายขึ้นในกลุ่ม และเริ่มมีความไว้วางใจต่อกัน จะนำไปสู่ความสัมพันธ์ที่แน่นแฟ้นมากขึ้น

บทบาทของผู้นำกลุ่มในขั้นนี้ คือ ให้ความรู้สึกมั่นคงปลอดภัย โดยมีท่าทีอบอุ่นยอมรับและเข้าใจในตัวสมาชิก สร้างสรรค์บรรยากาศแห่งความเป็นมิตรและความรู้สึกปลอดภัยขึ้นในกลุ่ม มีความไวต่อการรับรู้ มีการตระหนักรู้ และสามารถสื่อความรู้สึกและสิ่งที่ตนสังเกตเห็นกลุ่มได้ รับรู้โดยปราศจากการใช้อำนาจ เมื่อกลุ่มผ่อนคลายความไม่สบายใจจากสถานการณ์ที่เกิดขึ้นได้แล้ว สมาชิกก็เริ่มต้นกล่าวถึงปัญหาในชีวิตของเขาได้และเมื่อสมาชิกมีการแบ่งปันความรู้สึกและการรับรู้ ความไว้วางใจก็จะเริ่มพัฒนาขึ้นเมื่อสมาชิกมีความไว้วางใจในกลุ่มเขาก็จะสามารถเปิดเผยเรื่องภายในของตนออกมามากกว่าที่จะพูดเรื่องที่ไม่เกี่ยวข้องกับตนเองเพื่อที่จะให้ผู้อื่นได้รู้จักเขาอย่างแท้จริง

2. ขั้นการยอมรับ (The acceptance stage)

ลักษณะที่เกิดขึ้นในขั้นตอนนี้จะมีการเปลี่ยนจากความรู้สึกต่อต้านมาเป็นการยอมรับและร่วมมือกันในฐานะเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม พวกเขาจะรู้สึกสบายใจและปลอดภัยในกลุ่ม มีการยอมรับรูปแบบกลุ่มและบทบาทของผู้นำกลุ่มได้ เมื่อบุคคลมีการยอมรับเกิดขึ้นสัมพันธ์ภาพก็จะองกวมและความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันนี้เป็นสิ่งที่มีความสำคัญในกระบวนการกลุ่ม เนื่องจากจะช่วยให้สมาชิกกลุ่มไวต่อการรับรู้เกี่ยวกับสมาชิกคนอื่น ๆ มากขึ้น และพร้อมที่จะเรียนรู้ถึงการยอมรับผู้อื่น จากการที่สมาชิกรู้สึกว่าได้รับการยอมรับอย่างจริงจังจากสมาชิกคนอื่น ๆ จะทำให้บุคคลรู้สึกว่ามีคุณค่า และมีความมั่นใจในตนเองที่จะเผชิญกับปัญหาต่างๆ เพิ่มมากขึ้น

ในขั้นนี้ผู้นำกลุ่มก็จะมีบทบาทการเป็นตัวแบบการแสดงออกถึงการยอมรับสมาชิกกลุ่ม มีการยอมรับอย่างจริงใจและเป็นการยอมรับอย่างไม่มีเงื่อนไขใด ๆ เมื่อสมาชิกได้รับการยอมรับจากผู้นำกลุ่ม สมาชิกจะรู้สึกยอมรับตนเองมากขึ้นและยอมรับสมาชิกคนอื่น ๆ มากขึ้น เมื่อนั้นบรรยากาศแห่งการยอมรับและเข้าใจก็จะเกิดขึ้นทั่วกลุ่ม

สมาชิกกลุ่มจะยังไม่กล้าแสดงให้เห็นถึงปัญหาของตนเอง จนกว่าพวกเขาจะรู้สึกว่ามีความอิสระและปราศจากความกลัวว่าจะถูกปฏิเสธจากบุคคลอื่น และปัญหาต่างๆ ของบุคคลจะไม่สามารถแก้ไขได้ถ้าหากบุคคลนั้นไม่ยอมรับว่าปัญหานั้นเป็นส่วนหนึ่งของตน ยิ่งไปกว่านั้นพวกเขาจะต้องรู้ว่าถึงแม้พวกเขาจะมีปัญหาแต่เขาก็ยังเป็นบุคคลที่มีคุณค่าและมีความสำคัญ มนุษย์ทุกคนต้องการที่จะชอบและยอมรับตนเองและต้องการที่จะได้รับการชอบและยอมรับจากผู้อื่น เมื่อสมาชิกแต่ละคนสามารถยอมรับความรู้สึก ความคิดและพฤติกรรมไม่ว่าจะดีหรือเลวว่าเป็นส่วนหนึ่งของพวกเขา และยังได้รับการนับถือว่าเป็นบุคคลที่มีคุณค่าแล้ว ก็จะเป็นก้าวสำคัญในกระบวนการช่วยเหลือของกลุ่ม

3. ขั้นความรับผิดชอบต่อตนเอง (The responsibility stage)

ขั้นตอนนี้มีลักษณะสำคัญคือสมาชิกได้ก้าวออกมาจากการยอมรับตนเองและผู้อื่นไปสู่การมีความรับผิดชอบต่อตนเอง ความแตกต่างระหว่างการยอมรับตนเองและการรับผิดชอบต่อตนเอง คือ การยอมรับตนเองนั้นเป็นการยอมรับว่าปัญหาเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตตนเท่านั้น สมาชิกกลุ่มยังมีโอกาสหลีกเลี่ยงจากการแก้ไขปัญหานั้นและปฏิเสธความรับผิดชอบต่อเปลี่ยนแปลงแก้ไข ส่วนการรับผิดชอบต่อตนเองจะส่งเสริมให้สมาชิกกลุ่มก้าวไปสู่การแก้ไขเปลี่ยนแปลง กระแสกลุ่มช่วงนี้มุ่งเน้นการสร้างควมไว้วางใจและความยอมรับ โดยมุ่งความสนใจอยู่ที่ความเหมือนกันของสมาชิกกลุ่ม ซึ่งทำให้สมาชิกสำนึกว่าคนอื่น ๆ ก็มีปัญหาเช่นเดียวกันตน แม้ว่าแต่ละคนจะมีความแตกต่างกันก็ตาม ในขั้นนี้จุดสนใจจะเปลี่ยนมาสู่ความแตกต่างระหว่างบุคคล ซึ่งตั้งอยู่บนพื้นฐานของลักษณะเฉพาะและความรับผิดชอบของบุคคล การเน้นถึงภาวะของสิ่งที่เป็นปัจจุบันหรือที่นี้และเดี๋ยวนี้ (Here and now) เป็นองค์ประกอบสำคัญของขั้นความรู้สึกรับผิดชอบต่อตนเอง และสิ่งสำคัญที่สุดคือขั้นนี้จะเกิดขึ้นต่อเมื่อสมาชิกมีความพร้อมที่จะช่วยเหลือกันและกันภายในกลุ่ม ซึ่งแรก ๆ จะมุ่งรับผิดชอบต่อความรู้สึกขณะนั้นก่อนเมื่อสมาชิกเกิดความรับผิดชอบต่อความรู้สึกของตนเอง ก็จะเป็นการก้าวขึ้นที่จะมีความรับผิดชอบต่อภาระทำและปัญหาของตน และสมาชิกยอมรับกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ในการอยู่ร่วมกันเพื่อการทำกลุ่มเท่านั้น ซึ่งจะทำให้สมาชิกเกิดการประเมินตนเอง เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของที่จะรับผิดชอบต่อปัญหาของตน รู้สึกถึงการเป็นเจ้าของการกระทำทั้งหมดของตน เกิดความรู้สึกนับถือต่อบุคคลซึ่งทำให้สมาชิกมองโลกและชีวิตกว้างขึ้น และมีความรู้สึกเท่าเทียมกันในการเป็นประโยชน์ต่อกัน เป็นต้น

บทบาทของผู้นำกลุ่มคือช่วยให้สมาชิกตระลึกถึงความรับผิดชอบต่อตนเอง โดยที่ผู้นำกลุ่มต้องเป็นตัวอย่างที่แสดงถึงการมีความรับผิดชอบต่อตนเองแก่สมาชิกกลุ่ม ให้มุ่งเน้นความสนใจที่ตนเองมากกว่าเน้นเหตุการณ์และบุคคลนอกกลุ่ม ผู้นำกลุ่มพึงหลีกเลี่ยงการสอนสมาชิกเรื่องความรับผิดชอบแต่ควรให้สมาชิกได้มีประสบการณ์เรื่องความรับผิดชอบด้วยตนเอง ส่วนการเลือกว่าจะมีความรับผิดชอบต่อตนเองหรือไม่นั้นจะขึ้นอยู่กับ การตัดสินใจของสมาชิกเอง

4. ขั้นแก้ไขเปลี่ยนแปลง (The working stage)

มุ่งความสนใจอยู่ที่ปัญหาของแต่ละบุคคล สมาชิกกลุ่มจะเริ่มช่วยกันเพื่อทำให้สมาชิกกลุ่มคนอื่นได้แก้ปัญหาของเขาได้ มีการยอมรับว่าชีวิตของตนมีบางสิ่งที่ไม่น่าพึงพอใจ และตระหนักว่าการเปลี่ยนแปลงแก้ไขจะเป็นสิ่งที่ก่อให้เกิดประโยชน์กับตัวเอง จุดประสงค์ของขั้นนี้คือการเปิดโอกาสให้สมาชิกกลุ่มได้ตรวจสอบปัญหาส่วนตัวของตนเองอย่างใกล้ชิดในสภาพแวดล้อมที่ให้ความอิสระปราศจากความรู้สึกบีบคั้นหรือถูกบังคับ เป็นขั้นตอนที่ก่อให้เกิดการค้นหาคำตอบในการแก้ไขปัญหานั้น และเป็นขั้นตอนที่ก่อให้เกิดการทดลองแสดงพฤติกรรม หรือมีทัศนคติแบบใหม่ ในสถานที่ ที่มีความปลอดภัยก่อนนำออกไปปฏิบัติภายนอกกลุ่ม

บทบาทของผู้นำกลุ่มในขั้นตอนนี้จะเป็นผู้เอื้ออำนวยให้มีการพูดคุยถึงปัญหา เสนอแง่มุมของปัญหาให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้และสร้างบรรยากาศตามแนวทางที่ได้รับการแนะนำนั้น หลังจากนั้นผู้นำกลุ่มต้องใช้ความชำนาญของตนในการกำหนดวิธีการในการตรวจสอบผลที่ได้มาจากคำแนะนำนั้น เพื่อเป็นเครื่องช่วยในการตัดสินใจของสมาชิก กิจกรรมส่วนใหญ่ที่นำมาใช้อาจเป็นการแสดงบทบาทสมมติ การฝึกติดต่อสื่อสาร หรือการอภิปราย ซึ่งวิธีการดังกล่าวเป็นการทดสอบความเป็นไปได้ของการนำวิธีการนั้นไปแก้ปัญหาและเพื่อเพิ่มความเชื่อมั่นกับสมาชิกก่อนจะไปเผชิญกับภาวะที่มีการคุกคามภายนอกกลุ่ม

5. ขั้นการปิดกลุ่มหรือยุติการปรึกษา (The closing stage)

ขั้นสุดท้ายของกระแสความเคลื่อนไหวในกลุ่ม โดยมีลักษณะการให้ความสนับสนุน มีการให้ข้อมูลย้อนกลับ การให้กำลังใจ ถึงแม้ว่าสมาชิกกลุ่มจะประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหาภายในกลุ่มแต่พวกเขายังต้องเผชิญกับความยากในการปรับปรุงพฤติกรรมหรือทัศนคติของตนภายนอกกลุ่ม การปิดกลุ่มนี้เป็นไปเพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้กระจ่างในประสิทธิภาพของการได้อยู่ร่วมกันเพื่อแก้ปัญหาของตนกับผู้อื่นตลอดจนเห็นคุณค่าของการช่วยเหลือผู้อื่น คุณค่าของการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น หรือได้เรียนรู้ความคิดของผู้อื่นซึ่งอาจมีทัศนคติที่ต่างไปจากตนเอง ในช่วงนี้สมาชิกกลุ่มจะให้การสนับสนุน ให้กำลังใจแก่เพื่อน มีการยอมรับความจริงและมุ่งมั่นที่จะเปลี่ยนแปลง มีการกล่าวอำลาและมีการติดตามการเปลี่ยนแปลงหลังจากเลิกกลุ่มแล้ว

บทบาทของผู้นำกลุ่ม คือ ช่วยเหลือให้สมาชิกได้อภิปรายเกี่ยวกับประสบการณ์และความรู้สึกของเขา ให้ความสนับสนุน ความเข้าใจ และกำลังใจแก่เขา นอกจากนี้ผู้นำกลุ่มยังช่วยชี้

ให้เขาเห็นว่าความเปลี่ยนแปลงทั้งหมดเป็นผลงานความดีความชอบของเขาเอง ไม่ใช่ของกลุ่ม หรือผู้นำกลุ่ม สมาชิกสามารถนำพฤติกรรมและทัศนคติใหม่ๆ ไปใช้ในชีวิตประจำวันของตนได้และ ถือเป็นรางวัลที่ได้รับจากตนเอง

การยุติกลุ่มนั้นไม่สามารถกำหนดได้อย่างชัดเจนนัก และกระแสดังกล่าวก็มิได้หยุดนิ่งตายตัว การดำเนินของกระแสดังกล่าวอาจมีลำดับไม่เท่ากันทุกกลุ่มซึ่งบางครั้งอาจหวนสู่ขั้นตอนเดิมได้หลายครั้ง ชั้นของกระแสดังกล่าวเคลื่อนไหวของกลุ่มอาจเกิดขึ้นพร้อมกัน ดังนั้นจึงไม่สามารถแยกกันได้อย่างเด็ดขาด

4.2.3 ลักษณะของกลุ่ม

ลักษณะกลุ่มพัฒนาตน (Growth Group) ตามรูปแบบของทรอตเซอร์ ประกอบด้วยโครงสร้างต่อไปนี้ (Trotzer, 1977)

1. ขนาดของกลุ่ม

กลุ่มพัฒนาตนของทรอตเซอร์ควรมีสมาชิกกลุ่มประมาณ 6-10 คน เพื่อผู้นำกลุ่มสามารถที่จะนำกลุ่มได้อย่างมีประสิทธิภาพ การที่กลุ่มมีขนาดใหญ่เกินไปจะทำให้สมาชิกกลุ่มบางคนไม่ได้รับความสนใจ หรือมีส่วนร่วมในกลุ่มได้ไม่เต็มที่

2. ระยะเวลาและความถี่ของการเข้ากลุ่ม

ในการกำหนดระยะเวลาและความถี่ของการเข้ากลุ่ม หากการจัดกลุ่มกระทำในสถานศึกษา ก็จำเป็นที่จะต้องพิจารณาถึงการจัดเวลาเรียนเป็นคาบ คาบละ 50 นาที เป็นต้น การพิจารณาดังกล่าวจะช่วยให้สามารถกำหนดได้ว่า ควรจะใช้เวลาในการเข้ากลุ่มนานเท่าใด โดยทั่วไปแล้วระยะเวลาในการเข้ากลุ่มแต่ละครั้งควรจะใช้เวลาหนึ่งชั่วโมงครึ่งถึงสองชั่วโมง สำหรับความถี่ของการเข้ากลุ่ม อย่างน้อยที่สุดควรพบกันสัปดาห์ละหนึ่งครั้ง จำนวนครั้งที่ใช้ในการเข้ากลุ่มทั้งหมดขึ้นอยู่กับเป้าหมายของกลุ่มและธรรมชาติของสมาชิกกลุ่ม แต่อย่างน้อยที่สุดควรจะใช้เวลาเข้ากลุ่มไม่ต่ำกว่า 8 ครั้ง

3. กลุ่มแบบปิดและกลุ่มแบบเปิด

ผู้นำกลุ่มควรกำหนดว่ากลุ่มจะเป็นแบบปิดหรือว่าแบบเปิดโดยกลุ่มแบบปิดหมายถึงกลุ่มที่ประกอบไปด้วยสมาชิกกลุ่มเดียวกันตั้งแต่เริ่มต้นจนกระทั่งยุติการเข้ากลุ่ม ส่วนกลุ่มแบบเปิด หมายถึง กลุ่มที่มีสมาชิกกลุ่มบางคนออกไปและมีการรับสมาชิกกลุ่มใหม่เข้ามาแทนที่เป็นระยะๆ จนกระทั่งยุติการเข้ากลุ่ม สำหรับกลุ่มพัฒนาตนควรมีลักษณะกลุ่มแบบปิด

เนื่องจากกลุ่มมีการพัฒนาและก้าวสู่ช่วงเวลาที่มีการแก้ไขอุปสรรคซึ่งล้วนต้องอาศัยเวลาและความผูกพันกันในระดับหนึ่ง การที่รับสมาชิกใหม่เข้ามาอาจจะขัดขวางการพัฒนาการของกลุ่มได้

4. อายุ

สมาชิกควรมีอายุใกล้เคียงกันเพื่อความสะดวกใจมากขึ้นเมื่ออยู่ในกลุ่ม เพศควรมีทั้งสองเพศปนกันจะเหมาะกับกลุ่มวัยรุ่น และวัยผู้ใหญ่ เพราะกลุ่มจะมีสภาพใกล้เคียงกับกับสังคมภายนอก

5. ระดับสติปัญญาและการศึกษา

สมาชิกกลุ่มควรมีระดับสติปัญญาใกล้เคียงกัน จะรู้สึกเป็นพวกเดียวกันและมีส่วนร่วมต่อกลุ่มสูงกว่า สมาชิกกลุ่มที่มีระดับสติปัญญาต่างกัน

6. ความเป็นเพื่อน

การจัดเพื่อนสนิทอยู่ในกลุ่มเดียวกันมีทั้งข้อดีและข้อเสีย ข้อดีคือ กลุ่มได้รับประโยชน์ในแง่ช่วยเหลือกันขจัดอุปสรรคต่างๆ และช่วยสร้างสัมพันธภาพที่มีต่อกันให้แน่นแฟ้นมากขึ้น

7. การจัดสถานที่

ห้องที่ใช้จัดกลุ่มควรมีขนาดพอดีกับสมาชิกกลุ่ม มีความเป็นส่วนตัวปราศจากการรบกวน มีการจัดที่นั่งเป็นรูปวงกลม

4.2.4 บทบาทของผู้นำกลุ่ม (Group leader)

ผู้นำกลุ่มเป็นผู้มีบทบาทสำคัญที่สุดในกระบวนการการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม เพราะผู้นำกลุ่มจะมีบทบาทในการเอื้ออำนวยให้เกิดการพัฒนาศักยภาพอันนำไปสู่ความงอกงามของสมาชิก โดยมีรายละเอียดดังนี้

บุคลิกลักษณะของผู้นำกลุ่มที่มีประสิทธิภาพ

ผู้นำกลุ่มเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญอย่างมากในกลุ่มพัฒนาตน เนื่องจากผู้นำกลุ่มจะเป็นผู้เอื้อให้เกิดกระแสความเคลื่อนไหวภายในกลุ่มให้เป็นไปด้วยความราบรื่นและมีประสิทธิภาพ ดังนั้นผู้นำกลุ่มที่มีประสิทธิภาพจึงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการเอื้อให้เกิดความงอกงามภายในบุคคล ซึ่ง Trotzer (1977) ได้กล่าวถึง บุคลิกลักษณะของผู้นำกลุ่มที่มีประสิทธิภาพ

1. มีการตระหนักรู้ในตนเอง (Self-awareness) หมายถึง การรู้จักแข็ง จุดอ่อน ความขัดแย้งในใจ แรงจูงใจและความต้องการตนเอง ผู้นำกลุ่มจะต้องมีความเข้าใจอย่างแจ่มชัดเกี่ยวกับความตั้งใจและเป้าหมายของตนเอง มีความรอบรู้อย่างละเอียดลึกซึ้งในการสร้าง

สัมพันธ์กับผู้อื่น มีการตระหนักรู้ในตนเองซึ่งช่วยให้มองเห็นตนเองชัดเจนเป็นรูปธรรม เป็นการหลีกเลี่ยงความไม่รู้เกี่ยวกับตนเอง และยังเป็นส่งเสริมให้เกิดความรู้สึกมั่นคงปลอดภัยต่อผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่ม ทำให้ผู้นำกลุ่มสื่อสารด้วยความจริงใจ ลดการใช้กลไกป้องกันตนเอง

2. มีความใจกว้างและยืดหยุ่น (Openness and flexibility) ความสามารถที่จะรับฟังความคิดหรือทัศนคติต่าง ๆ ของผู้อื่นได้โดยไม่เอากฎเกณฑ์หรือมาตรฐานของตนเข้าไปตัดสินความคิดนั้น ๆ ว่าเป็นสิ่งผิดหรือถูก และสามารถที่จะจัดการกับสถานการณ์หนึ่ง ๆ ได้อย่างเหมาะสมโดยมีความยืดหยุ่นไม่ยึดติดอยู่กับแบบแผนตายตัว มีความไวต่อความต้องการของสมาชิกกลุ่ม

3. การมองโลกในแง่ดี (Think positively) การมีทัศนคติต่อชีวิตและโลกในแง่ดี จะมีอิทธิพลต่อบุคคลที่อยู่แวดล้อมตัวเขา เป็นบุคคลที่มองเห็นคุณค่าของการมีชีวิตอยู่ ซึ่งรวมไปถึงการเห็นคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ รอบตัว นอกจากนี้เขายังมองเห็นว่าบุคคลแต่ละคนต่างมีความเข้มแข็งในตนเอง สิ่งนี้เป็นสิ่งสำคัญในการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม เพราะสมาชิกกลุ่มที่มีปัญหา มักจะมองตนเองไม่มีคุณค่าและไม่มีจุดหมาย การมองโลกในแง่บวกของผู้นำกลุ่มจะช่วยให้สมาชิกกลุ่มมองตนเองในด้านดี มีความรู้สึกว่าตนเองมีความหมายในการมีชีวิตอยู่ในโลก

4. มีความจริงใจและความสนใจอย่างแท้จริงต่อสมาชิกกลุ่ม (Genuine and sincere interest in others) เป็นลักษณะที่ช่วยในการพัฒนาสัมพันธภาพภายในกลุ่ม กลุ่มจะสามารถดำเนินไปด้วยดี เมื่อผู้นำกลุ่มมีความจริงใจและสนใจต่อสมาชิกกลุ่มอย่างแท้จริง

5. ความรู้สึกอบอุ่นและความใส่ใจ (Warmth and caring) เป็นท่าทีที่แสดงถึงความเข้าใจและยอมรับในตัวผู้มารับการปรึกษา ซึ่งอาจจะแสดงด้วยวาจาหรือสีหน้าท่าทางก็ได้ เป็นลักษณะที่ช่วยในการพัฒนาสัมพันธภาพภายในกลุ่ม

6. มีใจเที่ยงตรง (Objectivity) การเข้าไปรับรู้ปัญหาของผู้อื่น เสมือนหนึ่งเป็นเรื่องราวที่เกิดขึ้นกับตนเองแต่ในขณะเดียวกันก็ไม่ได้สูญเสียความเป็นตัวของตัวเองและสามารถประเมินเหตุการณ์ได้อย่างมีเหตุผลปราศจากอคติใด ๆ

7. การเป็นผู้มีวุฒิภาวะและมีความกลมกลืน (Mature and integrated) เป็นผู้ที่สามารถจัดการกับชีวิตส่วนตัวของตนเองได้อย่างเหมาะสม และให้ความชื่นชมกับความพยายามของสมาชิกที่จะหาแนวทางแก้ไขปัญหา สามารถที่จะอยู่ร่วมกับคนอื่นได้อย่างเป็นสุข มีความเข้มแข็งอดทนพอที่จะยอมรับจุดอ่อนของตน มีความจริงใจต่อตนเอง ต่อผู้รับการปรึกษาและต่อหน้าที่ความรับผิดชอบของตน

ทักษะของการเป็นผู้นำกลุ่ม

ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1977) ได้แบ่งทักษะในด้านต่างๆ เป็น 3 ประเภทคือ

1. ทักษะการตอบสนอง (Reaction Skills) เป็นการตอบสนองอย่างเป็นธรรมชาติ ทักษะต่าง ๆ เหล่านี้ช่วยให้ผู้นำกลุ่มรับรู้สมาชิกแต่ละบุคคล และสมาชิกทั้งกลุ่มซึ่งประกอบด้วยทักษะย่อย ๆ ดังต่อไปนี้

1.1 การฟัง (Listening) เป็นทักษะที่มีความสำคัญมากของผู้นำกลุ่ม และเป็นทักษะที่สามารถพัฒนาได้เพื่อให้เกิดความเข้าใจในตัวสมาชิก ปัญหาของเขาและการสื่อสารของพวกเขา ในกลุ่มลักษณะการฟังจะต้องมีความตั้งใจ (Active) และจะเป็นประโยชน์อย่างมากเมื่อนักจิตวิทยาการปรึกษาสามารถสื่อสิ่งที่ฟังออกมาเป็นคำพูดเพื่อให้ผู้มาปรึกษาเข้าใจ ซึ่งมี 4 ประการ

1.1.1 เป็นการสื่อสารให้สมาชิกทราบว่าผู้นำกลุ่มยอมรับเขา เพราะผู้นำกลุ่มมีความเต็มใจที่จะรับฟังในสิ่งที่สมาชิกพูด และไม่ตัดสินว่าสิ่งที่สมาชิกพูดนั้นผิดหรือถูก

1.1.2 เป็นการสื่อสารให้สมาชิกทราบว่าผู้นำกลุ่มให้เกียรติสมาชิก ให้โอกาสแก่สมาชิกได้พูดสิ่งที่เขามองเห็น โดยไม่ทำให้เขาคิดว่าสิ่งที่เขาพูดออกมานั้นไร้ความหมาย

1.1.3 เป็นการสื่อสารที่แสดงถึงความเข้าใจสมาชิกอย่างแท้จริง โดยการสะท้อนคำพูดของสมาชิกซึ่งเป็นการแสดงให้สมาชิกรู้ว่าผู้นำกลุ่มเข้าใจความหมายของสิ่งที่สมาชิกพูด

1.1.4 เป็นการสื่อสารถึงการใส่ใจในตัวสมาชิก โดยการให้ความสนใจในทัศนคติที่สมาชิกแสดงออกมา

1.2 การถอดความ (Restatement) เป็นทักษะในการทวนเนื้อหาเบื้องต้นของการสื่อสารของสมาชิก เป้าหมายหลักมีเพื่อสื่อให้ผู้พูดทราบว่ามีคนกำลังฟังในสิ่งที่ตนเองพูดและผู้นำกลุ่มกำลังอยู่กับเขา ณ ขณะนั้น วิธีการนี้จะมีประโยชน์ในช่วงเริ่มต้นของการสื่อสารและอาจจะลดคุณค่าลงเมื่อบทสนทนาเริ่มมีความลึกซึ้งมากยิ่งขึ้น

1.3 การสะท้อนความรู้สึก (Reflection) เป็นทักษะในการแสดงความหมายของการสื่อสารของสมาชิก เพื่อช่วยให้เขาได้รู้ว่าเขาไม่ได้เพียงแต่ถูกรับฟังเท่านั้นแต่ยังมีคนที่เข้าใจเขา ด้วยการสะท้อนความรู้สึกนั้นอาจจะมุ่งสนใจเฉพาะเนื้อหาของการสื่อสารหรืออารมณ์ที่เกี่ยวข้องในการสื่อสารก็ได้ สำหรับวิธีการนี้จะมีประโยชน์เพราะช่วยให้ผู้นำกลุ่มเข้าใจในกรอบการรับรู้ภายในของสมาชิกกลุ่ม รวมทั้งช่วยให้สมาชิกกลุ่มแสดงออกในสิ่งที่พวกเขาอาจจะไม่สามารถแสดงออกได้ภายในสภาพการณ์อื่น ทั้งนี้การสะท้อนความรู้สึกถือเป็นทักษะที่ซับซ้อนเนื่องจากจะต้องให้ความใส่ใจทั้งต่อวัจนภาษาและอวัจนภาษา

1.4 การทำให้เกิดความกระจ่าง (Clarifying) เป็นทักษะในการปรับปรุงการสื่อสาร โดยการสนองตอบต่อข้อความที่สับสนและมีแง่มุมที่ไม่ชัดเจนเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ดีขึ้น บางครั้งอาจขอให้สมาชิกกล่าวซ้ำอีกครั้งได้ นอกจากนั้นผู้นำยังอาจจะต้องช่วยสมาชิกหาคำที่มีความสัมพันธ์กับความหมายของเขา

1.5 การสรุปความ (Summarizing) เป็นทักษะในการนำองค์ประกอบที่สำคัญของบทสนทนาเข้าไว้ด้วยกันและนำเสนอในรูปแบบที่เป็นเนื้อเดียวกัน ทั้งนี้การสรุปความมีประโยชน์ในแง่ของการเป็นประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับสมาชิก

2. ทักษะการมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction Skills) เป็นทักษะที่ช่วยเป็นสื่อในการทำหน้าที่ในกลุ่มของผู้นำกลุ่มใช้เพื่อการควบคุม (Control) และแนะนำ (Guide) การปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกกลุ่มและผู้นำกลุ่มยังใช้ทักษะเชิงปฏิสัมพันธ์ในการเอื้ออำนวยให้เกิดการแก้ไขปัญหาภายในกลุ่มประกอบด้วยทักษะย่อย ๆ ดังนี้

2.1 การควบคุมการดำเนินการ (Moderating) เป็นทักษะทั่วไปที่ผู้นำใช้ในการดำเนินการปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม เพื่อให้เกิดการแสดงความคิดเห็นและคงไว้ซึ่งการอภิปรายที่ยุติธรรมสำหรับสมาชิกทุกคน ซึ่งผู้นำจะต้องมีความเป็นวัตถุวิสัยเพื่อไม่ให้สมาชิกมองว่าไม่ยุติธรรม

2.2 การตีความ (Interpreting) เป็นทักษะในการเชื่อมข้อมูลและอารมณ์ที่ถูกอภิปรายไปสู่เกณฑ์ภายนอกในฐานะของกรอบการรับรู้เพื่อช่วยให้สมาชิกเกิดการหยั่งรู้และเข้าใจ สำหรับการตีความกลุ่มนั้นจะเน้นที่หน้าที่ของกลุ่มมากกว่าที่ปัจเจกบุคคลภายในกลุ่ม เพื่อช่วยให้กลุ่มปรับปรุงรูปแบบการสื่อสารซึ่งจะนำไปสู่ความสงบในที่สุด

2.3 การเชื่อมโยง (Linking) เป็นทักษะการผูกองค์ประกอบที่คล้ายคลึงกันเข้าไว้ด้วยกันในการสื่อสารของสมาชิกแต่ละคน เพื่อช่วยให้เขามีการรับรู้ใกล้เคียงกับคนอื่นซึ่งมีประโยชน์ในการพัฒนาความมีส่วนร่วมภายในกลุ่ม นอกจากนี้ยังใช้ในการชี้ให้เห็นถึงกลุ่มย่อยซึ่งมีการรับรู้ที่แตกต่างในประเด็นเดียวกัน

2.4 การขัดขวาง (Blocking) เป็นทักษะในการป้องกันไม่ให้เกิดเรื่องที่ไม่พึงปรารถนา ไม่ถูกจรรยาบรรณ หรือพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมโดยกลุ่มหรือสมาชิกคนใดภายในกลุ่ม ผู้นำกลุ่มต้องใช้ความรู้ของตนเกี่ยวกับกระบวนการกลุ่ม และไวต่อความรู้สึกเพื่อขัดขวางไม่ให้เกิดการกระทำที่ไม่ส่งผลดีต่อสมาชิกกลุ่ม ทั้งนี้ผู้นำกลุ่มจะต้องไม่ใช้อารมณ์ มีความมั่นคงและอบอุ่น

2.5 การสนับสนุน (Supporting) เป็นทักษะในการให้การเสริมแรง การส่งเสริมให้สมาชิกกลุ่มมีความพยายามที่จะมีปฏิสัมพันธ์กันภายในกลุ่ม โดยเฉพาะอย่างยิ่งเวลาที่สมาชิกกำลังเผชิญกับข้อมูลส่วนบุคคลที่ยุงยากหรือได้รับข้อมูลป้อนกลับที่ก่อให้เกิดอารมณ์ นอกจากนี้ยังช่วยให้สมาชิกที่นั่งเงียบหรือซื่อๆ ได้แสดงออกด้วย

2.6 การจำกัดขอบเขต (Limited) เป็นทักษะในการระบุขอบเขตเพื่อให้เกิดโครงสร้างของกลุ่ม

2.7 การป้องกัน (Protection) เป็นทักษะของการป้องกันสมาชิกแต่ละคนจากการถูกวิพากษ์วิจารณ์หรือถูกทำร้ายทางจิตใจซึ่งไม่ช่วยในการบำบัดแต่อย่างใด

2.8 การหาข้อสรุปที่เป็นมติของกลุ่ม (Consensus Talking) เป็นทักษะในการค้นหาว่าสมาชิกแต่ละคนยืนอยู่ตรงจุดไหนในการรับรู้เกี่ยวกับหัวข้อต่าง ๆ และปัญหาที่ถูกอภิปรายในกลุ่ม ซึ่งจะช่วยให้สมาชิกเกิดความเข้าใจว่าตนเองอยู่ตรงจุดใดในการมีความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น สำหรับทักษะนี้จะมีประโยชน์เมื่อหัวข้อที่มีเนื้อหาทางอารมณ์สูงถูกนำมาอภิปราย และบทสนทนาที่มีความร้อนแรงและยุ่งยากขึ้นเรื่อย ๆ โดยจะช่วยให้กลุ่มลดระดับอารมณ์ลงและสร้างความเป็นไปได้ในการก่อให้เกิดความเข้าใจที่ดีขึ้น

3. ทักษะเชิงปฏิบัติการ (Action Skills) เป็นทักษะที่ใช้ในการส่งเสริมและนำกระบวนการกลุ่ม ช่วยเพิ่มปฏิสัมพันธ์อย่างลึกซึ้งในกลุ่ม ช่วยให้ผู้นำกลุ่มสามารถใช้ความรู้ความชำนาญให้เกิดผลดีแก่สมาชิกหรือกลุ่ม ประกอบด้วยทักษะย่อย ๆ ดังนี้

3.1 การถาม (Questioning) ๆ ในกลุ่มการถามสามารถใช้ในการช่วยให้สมาชิกพิจารณาถึงแง่มุมด้านต่างๆของตนเองและสิ่งที่ตนเองไม่เคยนึกถึงมาก่อน สำหรับรูปแบบการถามควรมีลักษณะเป็นคำถามปลายเปิดและหลีกเลี่ยงการถามที่มีคำตอบให้เลือกว่า “ใช่” หรือ “ไม่ใช่” เพราะจะก่อให้เกิดรูปแบบของการสนทนาที่ไม่สมดุลย์

3.2 การสืบค้น (Probing) คือ ทักษะของการช่วยให้สมาชิกกลุ่มได้มองตนเองและปัญหาของตนเองอย่างลึกซึ้งมากขึ้น ภายใต้ทิศทางจากแหล่งภายนอก เช่น ผู้นำกลุ่ม ซึ่งโดยปกติแล้วสมาชิกจะไม่ยอมรับผิดชอบกับตนเองในสิ่งที่ลงสู่ระดับลึกของปัญหาแต่จะยินยอมถ้าผู้นำมีบทบาทที่กระตือรือร้นในกระบวนการ การสืบค้นที่มีประสิทธิภาพจะช่วยให้สมาชิกได้เรียนรู้กระบวนการสำรวจตนเองและค่อยๆเคลื่อนกลุ่มไปสู่ระดับลึกซึ้งมากขึ้นของการมีปฏิสัมพันธ์และปัญหา

3.3 การจัดระดับน้ำเสียง (Tone Setting) น้ำเสียงเป็นสิ่งสำคัญต่อบรรยากาศและทัศนคติของกลุ่ม เป็นกระบวนการของการกำหนดมาตรฐานเชิงคุณภาพซึ่งกลุ่มสามารถสังเกตและตอบสนองได้ ซึ่งผู้นำกลุ่มสามารถกำหนดระดับเสียงได้หลากหลายวิธี น้ำเสียงยังบ่งบอกถึงอารมณ์ส่วนบุคคลซึ่งแสดงออกต่อกลุ่มและบุคลิกลักษณะการแสดงออกของสมาชิกกลุ่ม อีกทั้งยังทำให้ผู้นำกลุ่มได้รับรู้ถึงพฤติกรรม ความรู้สึก ความคิดของสมาชิกกลุ่มและรู้ว่าควรตอบสนองอย่างไรนอกจากนี้ ผู้นำกลุ่มยังสามารถใช้อารมณ์ขันเข้าแทรกได้เมื่อมีการอภิปรายสิ่งใดเป็นระยะเวลายาวนานมาก

3.4 การเผชิญหน้า (Confrontation) เป็นทักษะที่ทำให้สมาชิกกลุ่มได้เผชิญหน้ากับสิ่งที่เกี่ยวกับตัวเขาเอง การเผชิญหน้าควรจะทำในลักษณะเป็นการหยั่งดูและไม่มี การบีบบังคับจนสมาชิกกลุ่มไม่มีทางหลีกเลี่ยง ทักษะนี้มีประโยชน์ในการช่วยให้กลุ่มจัดการกับความขัดแย้งหรือความไม่สอดคล้องกันในพฤติกรรมของสมาชิกกลุ่มแต่ละคนและช่วยให้สมาชิกกลุ่มรับผิดชอบต่อ

ปัญหาของตนเอง ทักษะการเผชิญหน้าควรรู้ใช้เมื่อกลุ่มมีความไว้วางใจและยอมรับต่อกัน และใช้เพื่อการสร้างสรรค์มิใช่การทำลาย

3.5 การร่วมแบ่งปันความรู้สึกส่วนตัว (Personal Sharing) คือ เครื่องมือซึ่งผู้นำใช้ในการเปิดเผยตนเองกับกลุ่ม ซึ่งเป็นทักษะที่สำคัญเนื่องจากเมื่อได้ก็ตามที่ผู้นำร่วมแบ่งปันการรับรู้หรือเรื่องราวของตนเองต่อสมาชิกกลุ่มจะก่อให้เกิดผลลัพธ์ที่มีคุณค่าตามมาเสมอ การแลกเปลี่ยนเรื่องราวของตนเองมีประโยชน์ในการเป็นตัวอย่งสำหรับสมาชิกกลุ่มและช่วยให้พวกเขาได้เห็นว่าคุณนำกลุ่มก็เป็นเพียงแค่มนุษย์คนหนึ่ง

3.6 การเป็นตัวแบบ (Modeling) คือ ทักษะของการสาธิตโดยการให้การกระทำที่เป็นตัวอย่างที่มีคุณภาพ บุคลิกลักษณะ และทักษะที่สมาชิกอาจจะต้องการเรียนรู้ถึงหน้าที่ที่มีประสิทธิภาพในกลุ่มและในชีวิตส่วนตน ในที่นี้ ผู้นำจะเป็นตัวแบบเสมอไม่ว่าเขาจะเป็นผู้เลือกหรือไม่ก็ตาม อันเนื่องมาจากตำแหน่งในกลุ่ม การให้ตัวแบบมีประโยชน์ในการสอนให้สมาชิกทราบถึงทักษะความสัมพันธ์ระหว่างกันที่สำคัญ ซึ่งจะก่อให้เกิดการสื่อสารและการมีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพ

หน้าที่ของผู้นำกลุ่ม

ทรอดเซอร์ (1977) ได้เสนอหน้าที่ของผู้นำกลุ่มไว้ดังนี้

1. สิ่งเสริมให้มีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่ม (Promoting interaction)

บรรยากาศที่สมาชิกภายในกลุ่มมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน จะช่วยให้กลุ่มเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน ผู้นำกลุ่มต้องพยายามเต็มที่ที่จะสนับสนุนการพัฒนาของกลุ่ม การใช้ทักษะเชื่อมโยง รวมทั้งการอภิปรายหรือพูดคุยกันภายในกลุ่ม และการที่ผู้นำกลุ่มได้ร่วมเปิดเผยความรู้สึกและการรับรู้ของตนโดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วงแรกของการเริ่มกลุ่ม ก็เป็นสิ่งที่เป็ประโยชน์มากต่อการสนับสนุนให้สมาชิกกลุ่มได้พูดคุยเปิดเผยความในใจต่อกัน

2. เอื้ออำนวยให้มีปฏิสัมพันธ์ในกลุ่ม (Facilitating interaction)

การเอื้ออำนวยเป็นการกระทำที่ช่วยส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ที่ในกลุ่มให้มากขึ้น โดยผู้นำกลุ่มจะแนะนำถึงวิธีการที่จะทำให้การติดต่อสื่อสารมีความหมายและมีประสิทธิภาพมากขึ้น วิธีการที่ช่วยให้การพูดคุยมีความหมายและก่อให้เกิดผลดีมากขึ้น คือ ช่วยให้สมาชิกกลุ่มมีความเข้าใจต่อกันมากขึ้น ซึ่งจะทำให้ดีมีมากเพียงไร ก็ขึ้นอยู่กับความไว ความสนใจและความสามารถในการเปิดเผยตนเองของผู้นำกลุ่ม

3. การเริ่มต้นการปฏิสัมพันธ์ (Initiating interaction)

การเริ่มต้นการปฏิสัมพันธ์ หมายถึง การที่ผู้นำกลุ่มมีบทบาทอย่างกระตือรือร้นในการก่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ภายในในกลุ่มและกำหนดว่าปฏิสัมพันธ์นั้นจะมุ่งเน้นไปที่อะไรหรือดำเนินต่อไปอย่างไร การทำหน้าที่จะมีประสิทธิภาพขึ้นอยู่กับความรู้เกี่ยวกับกระแสของกลุ่ม และความชำนาญของผู้นำกลุ่มในการค้นหาความต้องการของสมาชิกกลุ่ม การเริ่มต้นยังมีประโยชน์ในการคลายความวิตกกังวลของสมาชิก อันเป็นผลเนื่องจาก สถานการณ์ที่ไม่มีกำหนดแน่นอน

4. การนำการปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม (Guiding interaction)

เนื่องจากกลุ่มมีความสับสนและมีความขัดแย้งภายใน จึงจำเป็นต้องมีผู้คอยให้คำแนะนำเพื่อให้ได้รับประโยชน์จากปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้น การนำจะช่วยให้กลุ่มได้ก้าวไปสู่เป้าหมายของตน และเป็นความพยายามของนักจิตวิทยาการศึกษาที่จะใช้ประโยชน์ให้มากที่สุดจากสถานการณ์ของกลุ่มเพื่อให้สมาชิกของกลุ่มมีความเติบโตองงามขึ้น

5. การแทรกแซง (Interventing)

การแทรกแซงถูกนำมาใช้เพื่อป้องกันสิทธิของสมาชิกบางคน และเมื่อกระบวนการกลุ่มประสบกับภาวะอันตรายหรือสภาพกลุ่มที่มีความกดดัน ซึ่งสถานการณ์เช่นนั้นอาจจะมีผลต่อจิตใจของสมาชิกหรือขัดขวางการพัฒนาของกลุ่ม การแทรกแซงอาจรวมถึง การรักษาเวลาที่กำหนดไว้และการนำกลุ่มเข้าสู่เรื่องจริง

6. การรวบรวมความรู้ที่นึกคิดเข้าด้วยกัน (Consolidating)

การกระทำที่ผู้นำกลุ่มใช้เพื่อจะรวบรวมความคิดและความรู้สึกที่กระจัดกระจายเข้าด้วยกัน ซึ่งจะเป็นผลให้เกิดความเข้าใจร่วมกัน ผู้นำกลุ่มต้องตระหนักว่าภายในกลุ่มมีความคิดเห็นไม่ตรงกันและจะต้องทำหน้าที่ให้สมาชิกเข้าใจว่า พวกเขามีความคิดเห็นที่เหมือนและแตกต่างกันอย่างไรบ้าง

7. การรักษากฎ (Rule-keeping)

เป็นหน้าที่ที่สำคัญที่ผู้นำกลุ่มจะต้องสร้างในกลุ่ม จุดประสงค์คือเพื่อให้ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มอยู่ในขอบเขตที่กำหนดไว้

8. การส่งเสริมด้านการสื่อสาร (Enhancing communication)

หน้าที่ของผู้กลุ่มคือ การช่วยให้สมาชิกได้เปิดเผยตนเองและเข้าใจผู้อื่นอย่างถูกต้องทักษะที่จำเป็นคือ ทักษะเชิงตอบสนอง (Reaction skills)

9. การแก้ไขความขัดแย้ง (Resolving conflicts)

ในขณะที่กลุ่มดำเนินไปนั้นอาจเกิดความขัดแย้งขึ้นภายในกลุ่มซึ่งผู้นำกลุ่มจะต้องตระหนักว่าสาเหตุของความขัดแย้งนั้นคืออะไร ผู้นำกลุ่มต้องรู้ว่าจะใช้วิธีการแก้ไขปัญหาแบบใดเมื่อไรที่เขาควรจะไป และเมื่อไรที่ควรปล่อยให้กลุ่มจัดการกันเอง

10. ระดมพลังของสมาชิก (Mobilizing Group Resources)

การให้สมาชิกได้ช่วยเหลือตนเองด้วยการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ผู้นำกลุ่มจะต้องมีความเต็มใจที่จะอยู่หลังฉาก แล้วปล่อยให้สมาชิกกลุ่มได้มีบทบาทมากขึ้น ซึ่งผลที่ตามมาก็คือ สมาชิกกลุ่มจะรู้สึกว่าคุณค่า สามารถรับผิดชอบกับการกระทำของตนเองได้

กระบวนการของกลุ่มพัฒนาตนเองดังกล่าวน่าจะช่วยให้สมาชิกที่เข้ากลุ่มมีการเปลี่ยนแปลงในระดับของความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีในการเผชิญปัญหา

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบความผูกพัน

Diehl, Elnick, Bourbeau และ Labovie – Vief (1998) ศึกษา รูปแบบความผูกพันของวัยผู้ใหญ่กับลักษณะของครอบครัวและบุคลิกภาพ ใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 304 เป็นชาย 145 คน และหญิง 159 คน เพื่อตรวจสอบความแตกต่างของบรรยากาศในครอบครัวและบุคลิกภาพของบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบต่างๆ นอกจากนี้ยังตรวจสอบความแตกต่างในกลุ่มอายุอีกด้วย พบว่ารูปแบบความผูกพันมีความสัมพันธ์กับบรรยากาศในครอบครัวและบุคลิกภาพแต่ไม่สัมพันธ์กับกลุ่มอายุ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง จะรายงานถึง ครอบครัวเดิมและครอบครัวปัจจุบันในทางบวก และมีคะแนนบุคลิกภาพสูงซึ่งบ่งชี้ถึงความมั่นใจในตนเอง มีสุขภาพจิตที่ดี ทำหน้าที่ในสังคมอย่างมีประสิทธิภาพมากกว่า เมื่อเทียบกับกลุ่มบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง (ได้แก่แบบทะนงตน,แบบกังวลและแบบหวาดกลัว)

Kennedy (1999) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความรักความผูกพันของวัยผู้ใหญ่กับรูปแบบลักษณะทางความคิด เอกลักษณะแห่งตน ความผูกพันกับผู้เลี้ยงดูคนแรกและสภาพแวดล้อมในครอบครัว โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในวิทยาลัยจำนวน 225 คน เป็นชาย 58 คน เป็นหญิง 167 คน พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แทบจะไม่มีลักษณะ

ที่มึนเศร้าแต่จะมีเอกลักษณ์แห่งความสำเร็จ และประเมินผู้เลี้ยงดูคนแรกว่าให้อิสระและการสนับสนุนสูง ประเมินครอบครัวว่ามีความหมาย, มีความแน่นแฟ้น, มีการกระทำเพื่อสร้างสรรค์ และมีความฉลาดทางวัฒนธรรมสูงกว่าในกลุ่มบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน แบบหวาดกลัวหรือแบบกังวล

Pfaller, Kiselica และ Gerstein (1998) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและพลวัตในครอบครัวจากกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่มีอายุระหว่าง 18 – 22 ปี จำนวน 238 คน เป็นชาย 93 และหญิง 145 คน พบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะมีระดับการปรับตัวของครอบครัว ความแน่นแฟ้นและความพึงพอใจในครอบครัวเดิม สูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงและแบบกังวลในสัมพันธภาพ

Simpson (1990) ศึกษาผลกระทบบของรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบวิตกกังวล และหลีกเลี่ยง ที่มีต่อสัมพันธภาพของความรัก โดยทำการศึกษาระยะยาวกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นคู่สมรสจำนวน 144 คู่ พบว่าทั้งชายและหญิงที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง มีความสัมพันธ์กับสัมพันธภาพการพึ่งพาอาศัยกัน สัญญาผูกพันใจ ความไว้วางใจและความพึงพอใจ สูงกว่าผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหลีกเลี่ยง ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหลีกเลี่ยงจะมีอารมณ์ทางบวกน้อยแต่จะมีกับอารมณ์ทางลบมากในการมีสัมพันธภาพ สำหรับผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะมีอารมณ์ทางบวกมาก และมีอารมณ์ทางลบน้อย การสัมภาษณ์หลังการติดตามผล 6 เดือน สำหรับคู่ที่แยกทางกันพบว่าชายที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงจะมีอารมณ์โศกเศร้าหลังการแยกทางกันน้อยกว่าผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและวิตกกังวล

You, Malley และ Morrison (2000) ศึกษาความสัมพันธ์ที่มีผลต่อความใกล้ชิดสนิทสนมทางสังคม และความคาดหวังของเพื่อน โดยทำการศึกษากับชาวอเมริกันเชื้อสายคอเคเซียนและชาวเกาหลี ซึ่งอยู่ในวัยผู้ใหญ่ตอนต้น (18 – 27 ปี) กำลังศึกษาระดับอุดมศึกษา ชาวอเมริกันจำนวน 62 คน เป็นชาย 20 และเป็นหญิง 42 คนชาวเกาหลี 115 คนเป็นชาย 70 คน และหญิง 45 คน พบว่าชาวเกาหลีมีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลสูงกว่า มีความใกล้ชิดสนิทสนมต่ำ และมีความคาดหวังในมิตรภาพต่ำกว่าชาวอเมริกันคอเคเซียน ในการวิเคราะห์การถดถอย ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความใกล้ชิดสนิทสนม และความคาดหวังทางบวก สำหรับผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนจะมีความสัมพันธ์ทางลบกับการ

ใกล้ชิดสนิทสนมและความคาดหวังทางบวกกับมิตรภาพ สรุปลได้ในทางวัฒนธรรมนักศึกษาชาวเกาหลีมีความใกล้ชิดสนิทสนมกับเพื่อนน้อยกว่าชาวอเมริกันคอเคเซียน และมีความคาดหวังทางลบมากกว่าชาวอเมริกันคอเคเซียน

Vivona (2000) ศึกษารูปแบบความผูกพันกับบิดามารดาของวัยรุ่นตอนปลายกับคุณภาพของสัมพันธภาพความผูกพันและการปรับตัว โดยแบ่งการศึกษาเป็น 2 ส่วน ส่วนแรกทำการศึกษารูปแบบความผูกพันกับบิดามารดาและคุณภาพของสัมพันธภาพความผูกพันซึ่งวัดจากอาการซึมเศร้าและความวิตกกังวล ใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในระดับอุดมศึกษาจำนวน 173 คน พบว่าวัยรุ่นตอนปลายที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงจะมีการรายงานถึงอาการซึมเศร้าและความวิตกกังวลสูงกว่าผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง ส่วนที่ 2 ทำการศึกษารูปแบบความผูกพันกับบิดามารดาและการปรับตัวในกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในวิทยาลัยจำนวน 170 คน พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้หญิงซึ่งมีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงมีการปรับตัวในมหาวิทยาลัยได้น้อยและมีพัฒนาการในการใกล้ชิดสนิทสนมในระดับต่ำ

Cooper, Shaver และ Collins (1998) ศึกษาความแตกต่างของความไม่มั่นคงทางอารมณ์ อึดอัดในทัศนคติ และความเสียวหรือพฤติกรรมที่เป็นปัญหาในแต่ละรูปแบบความผูกพันโดยมีกลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,989 คน เป็นวัยรุ่นผิวขาวและผิวดำอายุระหว่าง 13 - 19 ปี พบว่าวัยรุ่นที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงเป็นกลุ่มที่มีการปรับตัวดีที่สุดและมักไม่มีพฤติกรรมเสียว วัยรุ่นที่มีรูปแบบความผูกพันแบบวิตกกังวลในสัมพันธภาพเป็นกลุ่มที่มีการปรับตัวไม่เหมาะสมที่สุด มีอึดอัดในทัศนคติทางลบ และมีระดับของความไม่มั่นคงทางอารมณ์สูงและมีพฤติกรรมเสียวสูง วัยรุ่นที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงมีความไม่มั่นคงทางอารมณ์สูงและมีอึดอัดในทัศนคติทางลบ แต่มีพฤติกรรมเสียวในระดับที่ใกล้เคียงกับวัยรุ่นที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบความผูกพันและกลวิธีการเผชิญปัญหา

Kemp and Neimeyer (1999) ศึกษาความผูกพันระหว่างบุคคลกับประสบการณ์ การแสดงออกและการเผชิญกับความเครียดโดยมีกลุ่มตัวอย่างจำนวน 193 คน ผลการศึกษาพบว่ารูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง เมื่อเปรียบเทียบกับรูปแบบอื่นเช่นรูปแบบความผูกพันแบบกังวลจะมีระดับกลุ่มอาการทางจิตและมีระดับความโตกเศร้า สูงกว่าบุคคลที่มีรูปแบบผูกพันแบบมั่นคง

แต่สำหรับรูปแบบของการเผชิญปัญหาซึ่งแบ่งเป็นแบบแสวงหาการสนับสนุนจากสังคมและหลีกเลี่ยงหนีห่างจากสังคม พบว่าไม่มีความสัมพันธ์กับรูปแบบความผูกพัน

Mikulincer และ Forian (1995) ศึกษาเพื่อประเมินผลกระทบของรูปแบบความผูกพันในวัยผู้ใหญ่ตอนต้นที่มีความเครียดของการฝึกต่อสู้ในระยะเวลา 4 เดือนกลุ่มตัวอย่าง คือ ทหารใหม่ชาวอิสราเอลเป็นชาย 92 คนอายุ 18 ปี โดยทำแบบวัดความผูกพันตอนเริ่มต้นฝึก หลังจากครบ 4 เดือน จะประเมินแนวทางในการเผชิญปัญหา และประเมินความสามารถในการเป็นผู้นำจากเพื่อน ผลการวิจัยพบว่า เมื่อเปรียบเทียบกับทหารที่มีรูปแบบมั่นคงแล้ว ทหารที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลในสัมพันธภาพ จะมีวิธีการเผชิญกับปัญหาโดยมุ่งจัดการกับอารมณ์และประเมินว่าการฝึกเป็นสถานการณ์ที่มีการคุกคามกว่าทหารที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง นอกจากนี้ยังประเมินตนเองว่าไม่มีความสามารถในการเผชิญกับปัญหาในสถานการณ์การฝึกและได้รับการประเมินจากเพื่อนว่าไม่เหมาะสมในการเป็นผู้นำของทหาร บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงหนีจะมีวิธีการเผชิญปัญหาแบบหนีห่างออกจากปัญหาและไม่ต้องการแสวงหาการสนับสนุน และประเมินการฝึกว่าคุกคามมาก

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบความผูกพันและการเห็นคุณค่าในตนเอง

Bartholomew และ Horowitz (1991) ศึกษารูปแบบความผูกพันและการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยใช้แบบรายงานตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับอุดมศึกษาจำนวน 77 คนเป็นชาย 37 คนและหญิง 40 คนอายุระหว่าง 18 – 22 ปี โดยจำแนกรูปแบบความผูกพันได้ 4 แบบ และพบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตนจะมีการรายงานว่ามีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองสูง เมื่อเปรียบเทียบกับบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวและแบบกังวล

Feeney และ Noller (1990) ศึกษารูปแบบความผูกพันที่เป็นตัวพยากรณ์สัมพันธภาพของความรักในวัยผู้ใหญ่ (Adult Romantic Relationships) ซึ่งรวมไปถึงการศึกษาความสัมพันธ์ของรูปแบบความผูกพันกับการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 374 คนเป็นชาย 162 คนและหญิง 212 คน กำลังศึกษาในระดับอุดมศึกษาชั้นปีที่ 1 พบว่ารูปแบบความผูกพันมีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองอย่างมาก นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองทั้งด้านครอบครัว ส่วนตัว และด้านสังคมสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงหนีและแบบวิตกกังวลในสัมพันธภาพ

Meyers (1998) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันกับบุคลิกภาพใน นักศึกษาระดับอุดมศึกษาจำนวน 323 คนเป็นชาย 105 คนและหญิง 218 คนพบว่านักศึกษาที่มี รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง จะมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบ ความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงและแบบวิตกกังวลในสัมพันธภาพ นอกจากนี้นักศึกษาที่มีรูปแบบความ ผูกพันแบบมั่นคง ยังมีระดับความสามารถส่วนบุคคลสูง และมีความใส่ใจใฝ่หาทางจิตใต้สำนึกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบผูกพันแบบหลีกเลี่ยง และแบบวิตกกังวลในสัมพันธภาพ นักศึกษาที่มีรูปแบบ ความผูกพันแบบมั่นคงมักไม่ค่อยใช้กลไกการป้องกันตนเองแบบตำหนิตนเองมากนัก เมื่อ เปรียบเทียบกับนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงและกังวลในสัมพันธภาพ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม

Varki (1975) ศึกษาผลของกลุ่มพัฒนาตนเองที่มีต่อทัศนคติของเด็กหญิงในสถาบัน ผู้กระทำผิด ทำการศึกษาใน Sleighton School ซึ่งเป็นศูนย์ของเด็กหญิงผู้กระทำผิดที่มีอายุ ระหว่าง 12-18 ปี จำนวน 74 คน เด็กหญิงที่อยู่ในการดูแลจากผู้ที่ถูกล่องหนทางเพศ ขโมยของ ติดยาเสพติด สมรู้ร่วมคิดในการกระทำผิดและเป็นฆาตกร ผลการทดลองพบว่า เด็กหญิงในกลุ่ม ทดลองมีภาพพจน์เกี่ยวกับความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้น ทัศนคติทางบวกต่อกลุ่มเพื่อน เพิ่มขึ้น การนึกถึงความถูกต้องและความเป็นมนุษย์ของกลุ่มเพื่อนเพิ่มขึ้น มีทัศนคติทางบวกต่อ สังคมและกฎหมายเพิ่มมากขึ้น กลุ่มพัฒนาตนเองเป็นทางออกของการแก้ปัญหาอาชญากรรมและ การกระทำผิดในสังคม ซึ่งเห็นได้จากผลของการศึกษาที่พบว่า เด็กหญิงที่กระทำผิดสามารถ เปลี่ยนแปลงได้ เมื่ออยู่ในสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมและได้รับประสบการณ์ที่ดี

นุชนาถ บรรพทุมพร (2541) ศึกษาผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนว โรเจอร์สต่อการยอมรับภาพลักษณ์ของตนเองในบุคคลที่สูญเสียแขนขา กลุ่มตัวอย่างเป็นบุคคลที่ สูญเสียแขนขาที่กำลังฝึกอาชีพที่ ศูนย์ฝึกอาชีพคนพิการพระประแดง จังหวัดสมุทรปราการ จำนวน 16 คนเป็นกลุ่มทดลอง 8 คน และกลุ่มควบคุม 8 คน กลุ่มทดลองได้รับการปรึกษาเชิง จิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวโรเจอร์ส เป็นเวลา 3 วันติดต่อกัน วันละ 8 ชั่วโมง รวม 24 ชั่วโมง โดย ผู้วิจัยเป็นผู้นำกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือแบบวัดการยอมรับภาพลักษณ์ของบุคคลที่ สูญเสียแขนขาซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นผลการวิจัยพบว่า (1) หลังการทดลอง บุคคลที่สูญเสียแขนขาที่ ได้รับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวโรเจอร์ส มีคะแนนการยอมรับภาพลักษณ์สูงกว่า ก่อนได้รับการได้รับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (2) หลังการ

ทดลอง บุคคลที่สูญเสียแขนขาที่ได้รับการศึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวโรเจอร์สมีคะแนนการยอมรับภาพลักษณ์สูงกว่าบุคคลที่สูญเสียแขนขาที่ไม่ได้รับการศึกษาเชิงจิตวิทยาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

พรประภา แก้วกล้า (2533) ศึกษาผลของการศึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความเป็นจริงต่อการลดพฤติกรรมการเสพกัญชา และเพิ่มการเห็นคุณค่าในตนเอง กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้ถูกคุมประพฤติจำนวน 12 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 6 คน โดยกลุ่มทดลองได้รับการศึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความเป็นจริงเป็นเวลา 5 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ครั้งละ 2 ชั่วโมง กลุ่มควบคุมไม่ได้รับการศึกษาใดๆ เครื่องมือที่ใช้คือแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง ผลการวิจัยพบว่าผู้ถูกคุมประพฤติในกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมการเสพกัญชาน้อยลง และมีการเห็นคุณค่าในตนเองเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มควบคุม ทั้งในระยะทดลองและระยะติดตามผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

วีณา มิ่งเมือง (2540) ทำการศึกษาผลของการศึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความเป็นจริงต่อกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ โรงเรียนสตรีวัดอัมพรสวรรค์ จำนวน 16 คน คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยพิจารณาจากผู้ที่มีคะแนนการเผชิญปัญหาด้านมุ่งจัดการกับปัญหาโดยใช้ความสามารถของตนเอง และการเผชิญปัญหาด้านมุ่งจัดการกับปัญหาโดยอาศัยแหล่งอื่นๆ ต่ำกว่าค่ากลางคือ ต่ำกว่า 52.5 และ 22.5 คะแนน ตามลำดับและมีคะแนนการเผชิญปัญหาด้านหลีกเลี่ยงปัญหาสูงกว่าค่ากลางคือ สูงกว่า 70 คะแนน และสุ่มเป็นกลุ่มทดลอง 8 คน และกลุ่มควบคุม 8 คน กลุ่มทดลองได้เข้าร่วมการศึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความเป็นจริง ทั้งหมด 12 ครั้ง 7 สัปดาห์ รวมประมาณ 20 ชั่วโมง ผลการวิจัยพบว่า (1) หลังการทดลองนักเรียนที่เข้ารับการศึกษาระบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความเป็นจริงมีคะแนนการเผชิญปัญหาด้านมุ่งจัดการกับปัญหาโดยใช้ความสามารถของตนเอง และการเผชิญปัญหาด้านมุ่งจัดการกับปัญหาโดยอาศัยแหล่งอื่นๆ สูงกว่าก่อนเข้ากลุ่ม และสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้ากลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (2) หลังการทดลองนักเรียนที่เข้ารับการศึกษาระบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความเป็นจริงมีคะแนนการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงปัญหาลดต่ำกว่าก่อนเข้ากลุ่ม และต่ำกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้ากลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อัญชลี ปิยปัญญาวงศ์ (2542) ทำการศึกษาผลของกลุ่มการเจริญส่วนบุคคลตามรูปแบบของทอริที่มีต่อความกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมของนักศึกษาพยาบาล กลุ่มตัวอย่างคือนักศึกษาพยาบาลของคณะพยาบาลศาสตร์ศิริราช มหาวิทยาลัยมหิดล จำนวน 16 คน กลุ่มทดลอง 8 คน และกลุ่มควบคุม 8 คน กลุ่มทดลองได้เข้าร่วมกลุ่มการเจริญส่วนบุคคลตามรูปแบบ

ของทอดเซอร์เป็นเวลา 3 วัน ติดต่อกันใช้เวลาทั้งสิ้น 20 ชั่วโมง ผลการวิจัยพบว่า (1) นักศึกษาพยาบาลที่เข้าร่วมกลุ่มการเรียนรู้ส่วนบุคคลตามรูปแบบของทอดเซอร์ มีคะแนนความกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมภายหลังเข้ากลุ่มสูงกว่าก่อนเข้ากลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 (2) นักศึกษาพยาบาลที่เข้าร่วมกลุ่มการเรียนรู้ส่วนบุคคลตามรูปแบบของทอดเซอร์ มีคะแนนความกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมภายหลังเข้ากลุ่มสูงกว่า นักศึกษาพยาบาลที่ไม่ได้เข้ากลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าวข้างต้นจะพบว่า ยังไม่มีผู้ใด
 ทำการศึกษาผลของกลุ่มพัฒนาตนต่อรูปแบบความผูกพัน และกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอดเซอร์
 ที่มึนั้น มีการนำไปใช้ในหลักสูตรการฝึกงานแบบเข้มเป็นส่วนใหญ่ แต่สำหรับในการทำวิจัยพบ
 น้อยมาก ประกอบกับการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า มีงานวิจัยที่แสดงให้เห็นว่ารูปแบบ
 ความผูกพัน มีความสัมพันธ์กับการเห็นคุณค่าในตนเองและกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา
 ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาผลของกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอดเซอร์ต่อรูปแบบความผูกพันของ
 นักศึกษา

สถาบันวิทยบริการ
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

1. การออกแบบงานวิจัย

การวิจัยครั้งนี้แบ่งการศึกษาเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive Research) และส่วนที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research)

ส่วนที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความแตกต่างของระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว

ส่วนที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีของโรดเจอร์สต่อนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบต่าง ๆ โดยเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มที่เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีของโรดเจอร์ส กับกลุ่มที่ไม่ได้เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีของโรดเจอร์ส ซึ่งจัดเป็นกลุ่มควบคุม โดยใช้รูปแบบการทดลองที่เรียกว่า การทดลองแบบทดสอบก่อนและหลังการทดลอง โดยมีกลุ่มควบคุม (Randomized Pretest-Posttest Control Group Design)

2. กลุ่มตัวอย่างและการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

2.1 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้คือ นักศึกษาของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน ซึ่งกำลังศึกษาชั้นปีที่ 1 – ชั้นปีที่ 4 ในปีการศึกษา 2545 จำนวน 409 คน

2.2 การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

2.2.1 การวิจัยส่วนที่ 1

ผู้วิจัยสุ่มกลุ่มตัวอย่างจากนักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน ซึ่งกำลังศึกษาชั้นปีที่ 1 – ชั้นปีที่ 4 ในปีการศึกษา 2545 ด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) โดยแจกแบบสอบถามทั้งสิ้น 450 ชุด

จากนั้นนำแบบสอบถามดังกล่าวมาตรวจสอบความครบถ้วนในการตอบของกลุ่มตัวอย่าง รวมทั้งตรวจสอบคะแนนการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง (lie scale) ซึ่งอยู่ในแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง จากการตรวจสอบจึงเหลือแบบวัดจำนวน 359 ชุด ที่มีความถูกต้องสมบูรณ์ หลังจากนั้นผู้วิจัยจึงเก็บข้อมูลเพิ่มเติมในชั้นเรียนอีก 50 ชุด เมื่อตรวจสอบแล้วพบว่าทั้ง 50 ชุด มีความถูกต้องสมบูรณ์ ดังนั้นจึงมีข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างที่นำมาวิเคราะห์ในการวิจัยครั้งนี้ทั้งสิ้น 409 คน แจกแจงกลุ่มตัวอย่างตามชั้น ดังนี้

ตารางที่ 1 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ ระดับชั้นปี และสาขาวิชา (n = 409)

สาขาวิชา	เพศ	ระดับชั้นปี				รวม
		1	2	3	4	
วิทยาศาสตร์	ชาย	20	24	18	16	78
	หญิง	28	13	9	7	57
	รวม	48	37	27	23	135
เกษตรศาสตร์	ชาย	8	6	6	13	33
	หญิง	17	13	10	21	61
	รวม	25	19	16	34	94
สังคมศาสตร์	ชาย	9	13	21	11	54
	หญิง	26	21	58	21	126
	รวม	35	34	79	32	180
รวม		108	90	122	89	409

2.2.2 การวิจัยส่วนที่ 2

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในระดับอุดมศึกษาของ

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน กำลังศึกษาชั้นปีที่ 1 – ชั้นปีที่ 4 ที่ผ่านการทำแบบวัดรูปแบบความผูกพันแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดการเผชิญปัญหาเรียบร้อยแล้ว จำนวน 26 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 13 คน ซึ่งสมัครใจในการเข้ากลุ่มพัฒนาตน และเป็นกลุ่มควบคุมจำนวน 13 คน ซึ่งจะทำการสุ่มจากกลุ่มตัวอย่างที่เก็บรวบรวมข้อมูลเรียบร้อยแล้ว และให้ความร่วมมือที่จะตอบแบบวัดอีกครั้งหนึ่ง

ตารางที่ 2 ข้อมูลพื้นฐานของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม (n = 26)

กลุ่ม	เพศ		อายุ		กลุ่มสาขาวิชา			ชั้นปี			
	ชาย	หญิง	18-21	22-25	วิทยาศาสตร์	เกษตรศาสตร์	สังคมศาสตร์	1	2	3	4
ทดลอง	5	8	13	0	0	0	13	0	0	13	0
ควบคุม	8	5	9	4	4	2	7	4	2	6	1

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

3.1 การวิจัยส่วนที่ 1

สำหรับการวิจัยส่วนที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงพรรณนามีเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบวัด 3 แบบคือ

1. แบบวัดรูปแบบความผูกพัน(Attachment test) ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาร่วมกับ ญัฐสุดา เต้พันธ์ และ สมบุญ จารุเกษมทวิ จากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in Close Relationship Scale Revised: ECL-R) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000)

2. แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองซึ่งผู้วิจัยพัฒนามาจาก แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith (Coopersmith Self-Esteem Inventories: CSEI) (1984)

3. แบบวัดการเผชิญปัญหา (Coping Scale) ซึ่งผู้วิจัยพัฒนามาจากแบบวัดของ สุภาพรพรณ โคตรจรัส (2539) และ สุภาพรพรณ โคตรจรัส และ ชุมพร ยงกิตติกุล (2545)

1. แบบวัดรูปแบบความผูกพัน

แบบวัดรูปแบบความผูกพันที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ พัฒนามาจากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in Close Relationship Scale Revised) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000)

1.1 แบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in Close Relationship Scale Revised : ECL-R) พัฒนามาจากแบบวัด

ประสบการณ์ในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (ECL) ของ Shaver และคณะ (1998) โดยใช้การวิเคราะห์ด้วยวิธี IRT (Item Response Theory) เป็นแบบวัดรายงานตนเองเพื่อบอกถึงรูปแบบความผูกพัน ประกอบด้วยรายข้อกระทงจำนวน 36 ข้อแบ่งมาตรวัดย่อย 2 มาตรวัด คือ

1. ความวิตกกังวลในการมีสัมพันธภาพใกล้ชิด (Anxiety) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองตนเองด้านลบ ประกอบด้วยข้อกระทงจำนวน 18 ข้อ (ข้อ1 - 18)
2. การหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบประกอบข้อกระทงจำนวน 18 ข้อ (ข้อ18 - 36)

วิธีการตอบแบบวัด

แบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in Close Relationship Scale Revised: ECL-R) มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประเมินค่า (Likert Scale) ซึ่งมีให้เลือกตอบ 7 ระดับ ว่าข้อความดังกล่าวตรงกับความรู้สึกของผู้ตอบมากน้อยเพียงใด โดย 1 หมายถึง "ตรงมากที่สุด" และ 7 หมายถึง "ไม่ตรงเลย"

เกณฑ์การให้คะแนน

เนื่องจากแบบวัดนี้มีลักษณะรายงานตนเองทั้งทางด้านบวกและด้านลบ ดังนั้นจึงแบ่งลักษณะการให้คะแนนดังนี้

ตารางที่ 3 เกณฑ์การให้คะแนนของแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด

คำตอบ	คะแนน	
	ข้อกระทงทางบวก	ข้อกระทงทางลบ
ตรงมากที่สุด	1	7
ตรงมาก	2	6
ค่อนข้างตรง	3	5
ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน	4	4
ไม่ค่อยตรง	5	3
ส่วนใหญ่ไม่ตรง	6	2
ไม่ตรงเลย	7	1

การแปลผล

การแปลผลแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดจะแปลผลจากคะแนนรวมใน 2 ด้านคือ ด้านความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองตนเองด้านลบ และด้านการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ

โดยคะแนนรวมในแต่ละด้านจะอยู่ในช่วงคะแนนตั้งแต่ 18 - 126 คะแนน จากนั้นนำคะแนนที่ได้มาหาค่าเฉลี่ยโดยการหารด้วย 18 จะได้คะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วงคะแนนตั้งแต่ 1 - 7 โดยในการแปลผลจะพิจารณาคะแนนเฉลี่ย ทั้ง 2 ด้าน ดังนี้

ตารางที่ 4 เกณฑ์การแปลผลแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด

รูปแบบความผูกพัน	ค่าเฉลี่ยด้านความวิตกกังวล ในสัมพันธภาพ	ค่าเฉลี่ยด้านการหลีกเลี่ยง ในสัมพันธภาพ
1. แบบมั่นคง	0-3.99	0-3.99
2. แบบกังวล	4.01-7.00	0-3.99
3. แบบทะนงตน	0-3.99	4.01-7.00
4. แบบหวาดกลัว	4.01-7.00	4.01-7.00

คุณภาพของเครื่องมือ

1. ค่าความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity)

Fraley, Waller, และ Brennan (2000) ได้พัฒนาแบบสอบถามประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุงมาจากแบบสอบถามประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดของ Shaver, Brennan, และ Clark (1998) โดย Shaver และคณะนำข้อคำถามมาจากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีความผูกพัน สามารถสร้างเป็นข้อกระทงจำนวน 482 ข้อ จากนั้น Shaver และคณะ ทำการตัดข้อความที่ไม่เกี่ยวข้องกับรูปแบบความผูกพันออก ด้วยวิธีการออกเสียงและถ้อยคำ 2 ใน 3 ในการประเมินจะกระทำโดยเป็นอิสระต่อกัน ภายหลังจากการประเมินมีข้อกระทงเหลือจำนวน 373 ข้อ มีโครงสร้างหลัก 60 โครงสร้าง หลังจากนั้น Shaver และคณะ (1998) นำทั้ง 60 โครงสร้างมาทำการวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factoring Analysis) พบ 2 องค์ประกอบหลักคือ ความวิตกกังวลในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) และการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) ต่อมา Brennan และคณะ (2000) นำข้อ

กระทรวงจำนวน 373 ข้อมาวิเคราะห์ด้วยวิธี Item Response Theory (IRT) เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการตอบสนองของบุคคลและลักษณะบุคลิกภาพที่ซ่อนเร้นโดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 1,085 คน (เป็นชาย 403 คน เป็นหญิง 682 คน) จากมหาวิทยาลัย Texas ในเมือง Austin ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่ามีข้อกระทรวงที่มีค่าแอลฟาสูงสุดจำนวน 36 ข้อ ซึ่งตรงกับข้อคำถาม 36 ข้อที่ได้จากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดของ Shaver และคณะ (1998) จากการวิเคราะห์ดังกล่าวสามารถสรุปได้ว่าแบบสอบถามประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุงมีความเที่ยงตรงตามทฤษฎีรูปแบบความผูกพัน

2. ค่าความเที่ยง (Reliability)

Fraley, Waller และ Brennan (2000) นำแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุงมาตรวจสอบความเที่ยงด้วยวิธีการทดสอบซ้ำ (Test-retest) กับกลุ่มตัวอย่างเดิมจำนวน 1,085 คน พบว่ามาตรวัดความวิตกกังวลในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดมีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.93 และมาตรวัดการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดมีค่าความเที่ยงเท่ากับ 0.95

1.2 การพัฒนาแบบวัดรูปแบบความผูกพันสำหรับการวิจัยในครั้งนี้

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนาแบบวัดรูปแบบความผูกพันมาจากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุงของ Brennan และคณะ (Fraley, Waller และ Brennan, 2000) โดยผู้วิจัยดำเนินการแปลจากต้นฉบับ และปรับปรุงให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นคนไทย ร่วมกับ ญัฐสุดา เต้พันธ์ และ สมบุญ จารุเกษมทวี ตามขั้นตอนดังนี้

1.2.1 ผู้วิจัยศึกษาการพัฒนาแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in Close Relationship Scale Revised : ECL-R) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) ซึ่งเป็นต้นฉบับ รวมถึงศึกษางานวิจัยอื่นๆ ที่เกี่ยวข้อง

1.2.2 ผู้วิจัยร่วมกับญัฐสุดา เต้พันธ์และสมบุญ จารุเกษมทวี แปลจากต้นฉบับและเรียบเรียงภาษาใหม่เพื่อให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง จากนั้นนำแบบวัดที่แปลและเรียบเรียงภาษาแล้วไปให้อาจารย์ผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่านช่วยตรวจพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

1.2.3 นำแบบวัดจำนวน 36 ข้อไปดำเนินการทดสอบกับนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 - ชั้นปีที่ 4 แล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายด้านรวม (Corrected Item Total Correlation) เพื่อพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความต่อไป

1.3 การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

1.3.1 การประเมินค่าความตรง

1.3.1.1 การประเมินค่าความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity)

ผู้วิจัยแปลและเรียบเรียงภาษาให้ตรงตามเนื้อหาพร้อมกับผู้วิจัยอีก 2 ท่าน จากนั้นผู้วิจัยนำแบบวัดฉบับที่แปลและเรียบเรียงภาษาแล้วไปให้อาจารย์ผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน คือ รองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กวรรณิการ์ นลราชสุวัจน์ ช่วยตรวจพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความให้ถูกต้องตรงตามเนื้อหาและมีความเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างมากยิ่งขึ้น

1.3.1.2 การประเมินค่าความตรงตามสภาพ (Concurrent Validity)

ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ได้รับการพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความให้ถูกต้องตรงตามเนื้อหาแล้วไปดำเนินการทดลองใช้ โดยเก็บข้อมูลกับนักศึกษาตั้งแต่ที่ชั้นปีที่ 1 - ชั้นปีที่ 4 จำนวน 50 คน แล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายด้านรวม (Corrected Item Total Correlation: CITC) พบว่ามีข้อคำถามที่มีค่า r สูงกว่า 0.20 จำนวน 32 ข้อ โดยมีค่า r ตั้งแต่ 0.21 - 0.76 ผู้วิจัยจึงดำเนินการปรับข้อคำถามที่มีค่า r ต่ำกว่า 0.20 ร่วมกับณัฐสุดา เต้พันธ์และสมบุญ จารุเกษมทวี จากนั้นนำเสนอต่ออาจารย์ผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่านคือรองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล และรองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กวรรณิการ์ นลราชสุวัจน์ เพื่อพิจารณาเพื่อพิจารณาค่า CITC และปรับปรุงแก้ไขข้อความอีกครั้ง (ดังรายละเอียดในภาคผนวก ค)

ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปดำเนินการทดลองเก็บกับนักศึกษาจำนวน 86 คน จากนั้นนำไปทดสอบค่าที (t-test) ด้วยการทดสอบแบบกลุ่มอิสระโดยใช้กลุ่มคะแนนสูงและกลุ่มคะแนนต่ำร้อยละ 33 โดยคัดเลือกข้อกระทงที่มีค่าอำนาจจำแนกสูงหรือมีค่า t มากกว่า 1.67 ขึ้นไป ที่ระดับนัยสำคัญ 0.05 พบว่ามีข้อกระทงที่มีค่าสูงกว่า 1.67 จำนวน 35 ข้อ โดยข้อกระทงในมาตรวัดรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองเห็นตนเองด้านลบ ผ่านเกณฑ์จำนวน 17 ข้อ ไม่ผ่านเกณฑ์ 1 ข้อ และข้อกระทงในมาตรวัดรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ ผ่านเกณฑ์ทั้งสิ้น 18 ข้อ ผู้วิจัยนำข้อความที่มีค่า t ต่ำกว่า 1.67 มาปรับปรุงแก้ไขร่วมกับณัฐสุดา เต้พันธ์และสมบุญ จารุเกษมทวี จากนั้นนำเสนอต่ออาจารย์ผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน คือ รองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล รองศาสตราจารย์สุภาพรรณ โคตรจรัส และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กวรรณิการ์ นลราชสุวัจน์ เพื่อพิจารณาปรับปรุงแก้ไขอีกครั้ง ก่อนนำไปใช้จริง (รายละเอียดแสดงในภาคผนวก ค)

1.3.2 การประเมินค่าความเที่ยง (Reliability)

ผู้วิจัยนำแบบวัดรูปแบบความผูกพันที่ได้จากนักศึกษา 86 คน มาวิเคราะห์หาค่าความเที่ยง โดยวิธีการหาค่าความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ด้วยสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach' s Alpha coefficient) ได้ค่าความเที่ยงด้านรูปแบบการมองตนเองด้านลบเท่ากับ 0.86 และ ค่าความเที่ยงด้านรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบเท่ากับ 0.83

ตารางที่ 5 แสดงค่าความเที่ยงของแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุงของ Brennan และคณะ (Fraley, Waller, และ Brennan,2000) และค่าความเที่ยงของแบบวัดรูปแบบความผูกพันฉบับที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

มาตรวัด	จำนวนข้อ	ความเที่ยง (ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา)	
		Fraley , Waller และ Brennan (2000) n = 1085	ผู้วิจัย n = 86
การมองตนเองด้านลบ	18	0.93	0.86
การมองผู้อื่นด้านลบ	18	0.95	0.83

1.4 ลักษณะของแบบวัดรูปแบบความผูกพันที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยครั้งนี้

แบบวัดรูปแบบความผูกพันประกอบด้วยข้อกระทงจำนวน 36 ข้อมีลักษณะเป็นมาตรมาตราส่วนประเมินค่า (Likert Scale) ซึ่งมีให้เลือกตอบระดับ 7 ว่าข้อความดังกล่าวตรงกับความรู้สึกของผู้ตอบมากน้อยเพียงใดซึ่งมีลักษณะการตอบและเกณฑ์การให้คะแนนตามแบบของแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in Close Relationship Scale Revised: ECL-R)

1.4.1 การแปลผล

สำหรับแบบวัดรูปแบบความผูกพันที่ผู้วิจัยร่วมกันพัฒนาขึ้น แบ่งรูปแบบความผูกพัน จากการพิจารณาคะแนนการมองตนเองด้านลบและคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ โดยคะแนนรวมในแต่ละด้านจะอยู่ในช่วงคะแนนตั้งแต่ 18 - 126 คะแนน จากนั้นนำคะแนนที่ได้มาหา

ค่าเฉลี่ยโดยการหารด้วย 18 จะได้คะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วงคะแนนตั้งแต่ 1 – 7 โดยในการแปลผล จะพิจารณาคะแนนเฉลี่ยทั้ง 2 ด้าน ดังนี้

ตารางที่ 6 เกณฑ์การแปลผลแบบวัดรูปแบบความผูกพันที่ผู้วิจัยร่วมกันพัฒนาขึ้น

รูปแบบความผูกพัน	คะแนนเฉลี่ย การมองตนเองด้านลบ	คะแนนเฉลี่ย การมองผู้อื่นด้านลบ
1. แบบมั่นคง	0-3.99	0-3.99
2. แบบกังวล	4.01-7.00	0-3.99
3. แบบทะนงตน	0-3.99	4.01-7.00
4. แบบหวาดกลัว	4.01-7.00	4.01-7.00

2. แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

ก่อนหน้านี้ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาเพื่อหาแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่จะนำมาใช้ในการวิจัยครั้งนี้ โดยเริ่มจากศึกษาแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith ฉบับผู้ใหญ่ (Coopersmith Self-Esteem Inventory–Adult Form) ใช้กับกลุ่มตัวอย่างอายุ 15 ปีขึ้นไป มีข้อกระทง 25 ข้อ แต่ไม่มีรายข้อที่ใช้วัดการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง (lie scale) และเมื่อนำไปทดลองใช้แล้วพบว่าค่าความเที่ยง (Reliability) ไม่สูงนัก เมื่อผู้วิจัยปรึกษากับผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ท่าน คือรองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล และรองศาสตราจารย์ สุภาพรพรณ โคตรจรัส จึงเห็นสมควรเปลี่ยนมาใช้แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith ฉบับนักเรียน (Coopersmith Self-Esteem Inventory–School Form) (1984) แล้วดำเนินการพัฒนาให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักศึกษา

2.1 แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith ฉบับนักเรียน

(Coopersmith Self-Esteem Inventory–School Form) (1984)

สร้างขึ้นโดย Stanley Coopersmith (1984) ซึ่งข้อกระทงส่วนใหญ่ดัดแปลงมาจากมาตรวัดของ Roger และ Dymond (1954) หลังจากคัดเลือกข้อได้เรียบร้อยแล้ว Coopersmith นำแบบวัดไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิคือนักจิตวิทยาจำนวน 5 คน ตรวจสอบและแยกข้อกระทงออกเป็น 2 กลุ่มคือ ข้อกระทงที่บ่งชี้การเห็นคุณค่าในตนเองสูงและข้อกระทงที่บ่งชี้การเห็น

คุณค่าในตนเองต่ำ และทำการตัดข้อกระทงที่มีความหมายซ้ำกันและข้อกระทงที่มีความคิดเห็นไม่ตรงกันออก จากนั้นนำมาทดสอบความเข้าใจกับนักเรียนจำนวน 30 คน จนในที่สุดได้ข้อกระทงของแบบวัดจำนวน 50 ข้อ และข้อกระทงที่ใช้วัดการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง (lie scale) จำนวน 8 ข้อ รวมทั้งสิ้น 58 ข้อ

แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองทั้ง 58 ข้อสามารถแบ่งเป็นข้อกระทงที่ใช้วัดการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง (lie scale) จำนวน 8 ข้อ และข้อกระทงที่วัดทัศนคติเกี่ยวกับตนเอง 50 ข้อ โดยแบ่งเป็น 4 ด้านดังนี้

1. ด้านตนเองโดยทั่วไปจำนวน 26 ข้อ
2. ด้านสังคมและกลุ่มเพื่อนจำนวน 8 ข้อ
3. ด้านครอบครัวจำนวน 8 ข้อ
4. ด้านการเรียนจำนวน 8 ข้อ

วิธีการตอบแบบวัดและเกณฑ์การให้คะแนน

ข้อความที่ความหมายทางบวก ถ้าตอบ “เหมือนตัวฉัน” ได้ 1 คะแนน ถ้าตอบ “ไม่เหมือนตัวฉัน” ได้ 0 คะแนน

ข้อความที่ความหมายทางลบ ถ้าตอบ “ไม่เหมือนตัวฉัน” ได้ 1 คะแนน ถ้าตอบ “เหมือนตัวฉัน” ได้ 0 คะแนน

คุณภาพของเครื่องมือ

1. ค่าความตรง (Validity)

ความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity) Kokenes (1974, 1978) (อ้างถึงใน Coopersmith, 1984) ทำการศึกษาเกี่ยวกับนักเรียนเกรด 4 ถึงเกรด 8 ที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจำนวนมากกว่า 7,600 คน โดยสังเกต ครอบครัว กลุ่มเพื่อน และเรื่องการเรียนรู้ที่มีผลต่อการเห็นคุณค่าในตนเองโดยรวมของเด็กวัยรุ่นตอนต้นและเด็กวัยรุ่น จากการศึกษาของ Kokenes ทำให้ยืนยันได้ว่าแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith มีรายด้านย่อยที่มีความตรงเชิงโครงสร้างสามารถนำมาใช้วัดการเห็นคุณค่าในตนเองได้ครอบคลุมเป็นอย่างดี

ความตรงตามสภาพ (Concurrent Validity) Coopersmith รายงานการศึกษาความตรงตามสภาพซึ่ง Simon และ Simon (1975) (อ้างถึงใน Coopersmith, 1984) ทำการศึกษาค้นหาความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนของแบบวัด CSEI กับแบบวัด SRA Achievement Series และ แบบวัด Lorge Thorndike Intelligence Test ได้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ .33 และ .30 ตามลำดับ ซึ่งถือว่าแบบวัด CSEI มีความตรงตามสภาพ

2. ความเที่ยง (Reliability)

มีผู้ทำการศึกษาหาค่าความเที่ยงของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith (1984: 12) ไว้ดังนี้

ตารางที่ 7 ค่าความเที่ยงของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith (1984: 12)

ผู้ทำการศึกษา	กลุ่มตัวอย่าง	การตรวจสอบ	ค่าความเที่ยง
Spatz and Johnston (1973)	นักเรียนเกรด 5, 9 และ 12 รวมจำนวน 600 คน	Internal Consistency ด้วยสูตรของคูเดอริริชาร์ดสัน (KR-20)	.81, .86 และ .80 ตามลำดับ
Kimball (1972)	นักเรียนเกรด 4 – เกรด 8 จำนวน 7,600 คน	Internal Consistency ด้วยสูตรของคูเดอริริชาร์ดสัน (KR-20)	.87 - .92
Fullerton (1972)	นักเรียนเกรด 5 และ เกรด 6 จำนวน 104 คน	Spit – Half	.87
Taylor and Reitz (1968)	-	-	.90

2.2 การพัฒนาแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของผู้วิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนาแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith ฉบับนักเรียน (Coopersmith Self-Esteem Inventory–School Form) (1984) ดังนี้

1. ผู้วิจัยศึกษาแบบวัด CSEI (1984) ซึ่งเป็นต้นฉบับ รวมถึงศึกษาแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith ที่คนไทยเคยแปลและพัฒนาไว้ ได้แก่แบบวัดของ สุภาพรพรณ โคตรจรัส แบบวัดของ สุใจ ตั้งทรงสวัสดิ์ แปลร่วมกับ บุญผา อัญยัต และแบบวัดของ ชยาพร ลีประเสริฐ
2. ผู้วิจัยแปลจากต้นฉบับและเรียบเรียงภาษาใหม่เพื่อให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง โดยมีแบบวัดที่คนไทยพัฒนาไว้เป็นพื้นฐานในการพิจารณาภาษาร่วมด้วย จากนั้นนำแบบวัดที่แปลและเรียบเรียงภาษาแล้วไปให้อาจารย์ผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่านช่วยตรวจพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

3. นำแบบวัดจำนวน 58 ข้อไปดำเนินการทดสอบกับนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 - ชั้นปีที่ 4 แล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายชื่อกับรายข้อที่เหลือทั้งหมดในแต่ละด้าน (Corrected Item Total Correlation) เพื่อพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความต่อไป ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้ นำแบบวัดไปทดลองใช้ 2 ครั้งเมื่อเห็นว่าแบบวัดมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายชื่อกับรายด้านรวมผ่านเกณฑ์ และผ่านการพิจารณาของอาจารย์ที่ปรึกษาแล้วจึงนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง ซึ่งรายละเอียดกล่าวในส่วนคุณภาพของเครื่องมือ

2.3 การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

2.3.1 การประเมินค่าความตรง

2.3.1.1 ค่าความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity)

ผู้วิจัยแปลและเรียบเรียงภาษาไทยใหม่เพื่อให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างและยุคสมัย โดยมีแบบวัดที่คนไทยพัฒนาไว้เป็นพื้นฐานในการพิจารณาภาษาร่วมด้วย จากนั้นผู้วิจัยนำแบบวัดฉบับที่แปลและเรียบเรียงภาษาไทยแล้ว ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ คือ อาจารย์ประจำคณะจิตวิทยา 3 ท่าน คือ รองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล รองศาสตราจารย์ สุภาพรพรณ โคตรจรัส และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กรรณิการ์ นลราชสุวัจน์ เพื่อพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความให้ถูกต้องตรงตามเนื้อหาและมีความเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง

2.3.1.2 การประเมินค่าความตรงตามสภาพ (Concurrent Validity)

ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ได้รับการพิจารณาปรับปรุงแก้ไขข้อความและสำนวนภาษาไทยให้ถูกต้องตรงตามเนื้อหาแล้วไปดำเนินการทดลองใช้ โดยเก็บข้อมูลกับนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 - ชั้นปีที่ 4 ได้แบบสอบถามจำนวน 65 ชุด จากนั้นนำมาคัดเลือกแบบวัดที่มีคะแนนการตอบไม่ตรงกับความจริงเกิน 4 คะแนนออกจึงเหลือแบบวัดจำนวน 59 ชุดแล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายชื่อกับรายข้อที่เหลือทั้งหมดในแต่ละด้าน (Corrected Item Total Correlation : CITC) พบว่ามีข้อคำถามที่มีค่า r อยู่ระหว่าง $-.05$ - $.50$ ผู้วิจัยจึงดำเนินการปรับข้อคำถามที่มีค่า r ต่ำกว่า $.20$ รวมทั้งข้อคำถามที่มีผู้ทำแบบวัดให้คำแนะนำว่าเข้าใจยาก จากนั้นนำเสนอต่อ รองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล และรองศาสตราจารย์ สุภาพรพรณ โคตรจรัส โดยผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 2 ท่านได้ประชุม และปรับปรุงแก้ไขข้อความอีกครั้ง มีข้อคำถามจำนวน 16 ข้อที่ทำการแก้ไขใหม่ รวมข้อความที่ผ่านการพิจารณา 58 ข้อ

ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ได้รับการพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขแล้วในครั้งที่ 1 ไปดำเนินการเก็บข้อมูลเป็นครั้งที่ 2 กับนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 - ชั้นปีที่ 4 ได้แบบสอบถามจำนวน 70 ชุด จากนั้นนำมาคัดเลือกแบบวัดที่มีคะแนนการตอบไม่ตรงกับความจริง

เกิน 4 คะแนนออกจึงเหลือแบบวัดจำนวน 59 ชุดแล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายข้อที่เหลือทั้งหมดในแต่ละด้าน (Corrected Item Total Correlation : CITC) และจึงดำเนินการปรับข้อคำถามที่มีค่า r ต่ำอีกครั้ง จากนั้นนำเสนอต่ออาจารย์ 2 ท่านคือรองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล และรองศาสตราจารย์ สุภาพรพรณ โคตรจรัส พิจารณาแล้วจึงเห็นว่าควรปรับข้อคำถามอีกจำนวน 5 ข้อ ได้แก่ ข้อ 19, 55, 57, 29, และ 42 หลังจากแก้ไขแล้วจึงนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง

2.3.2 การประเมินค่าความเที่ยง

ผู้วิจัยนำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองทั้ง 58 ข้อที่ได้จากนักศึกษา 409 คน มาหาค่าความเที่ยง โดยในขั้นตอนวิเคราะห์ผู้วิจัยจะไม่นำข้อที่ใช้ตรวจสอบการตอบไม่ตรงตามความเป็นจริง (lie scale) มาวิเคราะห์ ดังนั้นจึงเหลือ 50 ข้อที่นำมาวิเคราะห์หาความเที่ยงโดยวิธีการหาค่าความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ด้วยสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach's Alpha coefficient) ได้ค่าความเที่ยงทั้งฉบับเท่ากับ .85 ค่าความเที่ยงด้านตนเองโดยทั่วไปเท่ากับ .79 ค่าความเที่ยงด้านสังคมและกลุ่มเพื่อนเท่ากับ .55 ค่าความเที่ยงด้านครอบครัวเท่ากับ .58 และค่าความเที่ยงด้านการเรียนเท่ากับ .59

ตารางที่ 8 ค่าความเที่ยงของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองในกลุ่มตัวอย่างคนไทย

มาตรวัด	สุใจ ตั้งทรงสวัสดิ์ และบุปผา อุษยีดี (2532) n = 100		ชยาพร ลิประเสริฐ (2536) n = 100		ผู้วิจัย n = 409	
	จำนวน ข้อ	ความ เที่ยง	จำนวน ข้อ	ความ เที่ยง	จำนวน ข้อ	ความ เที่ยง
ด้านตนเองโดยทั่วไป	26	-	24	.63	26	.79
ด้านสังคมและกลุ่มเพื่อน	8	-	7	.59	8	.55
ด้านครอบครัว	8	-	8	.73	8	.58
ด้านการเรียน	8	-	5	.57	8	.59
รวมทั้งฉบับ	50	.83	44	.73	50	.85

2.4 ลักษณะของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยครั้งนี้

แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองประกอบด้วยข้อกระทง 58 ข้อ (ภาคผนวก ข) มีลักษณะเป็นมาตราประมาณค่า (Rating scale) โดยมีลักษณะเป็นประโยคบอกเล่ารายงานตนเอง แบ่งเป็นข้อกระทงที่ใช้วัดการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง (lie scale) จำนวน 8 ข้อ และข้อกระทงที่วัดทัศนคติเกี่ยวกับตนเอง 50 ข้อ โดยแบ่งเป็นด้านดังนี้

1. ด้านตนเองโดยทั่วไป 26 ข้อ ได้แก่ 1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56 และ 57
2. ด้านสังคมและกลุ่มเพื่อน 8 ข้อ ได้แก่ 5, 8, 14, 21, 28, 40, 49 และ 52
3. ด้านครอบครัว 8 ข้อ ได้แก่ 6, 9, 11, 16, 20, 22, 29 และ 44
4. ด้านการเรียน 8 ข้อ ได้แก่ 2, 17, 23, 33, 37, 42, 46 และ 54
5. ด้านการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง 8 ข้อ ได้แก่ 26, 32, 36, 41, 45, 50, 53 และ 58

เกณฑ์การให้คะแนน

เนื่องจากแบบวัดนี้มีลักษณะรายงานตนเองทั้งทางด้านบวกและด้านลบ ดังนั้นจึงแบ่งลักษณะการให้คะแนนดังนี้

ตารางที่ 9 เกณฑ์การให้คะแนนของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองฉบับที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

คำตอบ	ข้อความทางบวก	ข้อความทางลบ
เหมือนตัวฉัน	1 คะแนน	0 คะแนน
ไม่เหมือนตัวฉัน	0 คะแนน	1 คะแนน

ข้อความที่ตอบไม่ตรงตามความเป็นจริง

ถ้ารวมคะแนนด้านนี้พบว่าได้คะแนนมากกว่า 4 คะแนน ผู้วิจัยจะทำการตัดแบบสอบถามชุดนั้นออกทันที ดังนั้นแบบสอบถามที่นำมาวิเคราะห์ในครั้งนี้นี้จะมีคะแนนการตอบไม่ตรงตามความเป็นจริงตั้งแต่ 1-4 คะแนนเท่านั้น ซึ่งถือว่าเป็นกลุ่มตัวอย่างที่เชื่อถือได้ และในการแปลผลจะไม่นำข้อกระทงของด้านนี้มาคิดคะแนนด้วย

การแปลผล

ผู้วิจัยแปลผลจากคะแนนรวมของข้อกระทงทั้งหมดนับยกเว้นข้อกระทงที่ใช้วัดการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง โดยจะมีคะแนนรวมอยู่ในช่วง 0-50 จากนั้นนำคะแนนที่ได้มา $\times 2$ เพื่อแปลผลต่อไป

ผู้วิจัยใช้เปอร์เซ็นต์ไทล์เป็นเกณฑ์ในการเปรียบเทียบภายในกลุ่มดังนี้

1. เปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 75 ขึ้นไป (upper quartile) บ่งชี้การเห็นคุณค่าในตนเองสูง
2. เปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 26-74 (ช่วง inter quartile) บ่งชี้การเห็นคุณค่าในตนเองปานกลาง

ปานกลาง

3. เปอร์เซ็นต์ไทล์ที่ 25 ลงไป (lower quartile) บ่งชี้การเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ซึ่งในการวิจัยครั้งนี้มีเกณฑ์การแปลผลดังนี้

ตารางที่ 10 เกณฑ์การแปลผลแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นในงานวิจัยครั้งนี้

ระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์	คะแนนรวม	ระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง
75	ตั้งแต่ 80 คะแนนขึ้นไป	สูง
26-74	59-79	ปานกลาง
25	ตั้งแต่ 58 คะแนนลงไป	ต่ำ

3. แบบวัดการเผชิญปัญหา

แบบวัดการเผชิญปัญหาที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้พัฒนามาจากแบบสำรวจตนเองของ สุภาพรพรณ โคตรจรัส (2539) และสุภาพรพรณ โคตรจรัส และชุมพร ยงกิตติกุล (2545) ซึ่งวัดการเผชิญปัญหาของบุคคล

3.1 แบบสำรวจตนเองสุภาพรพรณ โคตรจรัส (2539) และสุภาพรพรณ โคตรจรัส และชุมพร ยงกิตติกุล (2545)

เป็นแบบวัดที่ใช้วัดการเผชิญปัญหาของบุคคล พัฒนามาจากทฤษฎีความเครียดของลาซารัส (Folkman & Lazarus, 1984) แบบวัดการเผชิญปัญหาของ Carver, Scheier and Weintraub (1989) และแบบวัดการเผชิญปัญหาของ Frydenberg and Lewis (1993) แบบสำรวจตนเองนี้เป็นแบบวัดสำหรับรายงานตนเองใช้ประเมินแนวโน้มของแต่ละบุคคลในการใช้วิธีการเผชิญปัญหาเมื่อประสบปัญหาหรือความเครียด แบ่งเป็นการเผชิญปัญหา 3 รูปแบบ

ประกอบด้วยกลวิธีการเผชิญปัญหา 18 วิธี มีข้อกระทงทั้งหมด 40 ข้อ โดยการเผชิญปัญหาแต่ละแบบ ประกอบด้วยกลวิธีการเผชิญปัญหา ดังนี้

1. การมุ่งจัดการกับปัญหา ประกอบด้วย กลวิธีการเผชิญปัญหา 9 วิธี ดังนี้

- 1.1 การลงมือดำเนินการแก้ปัญหา (Active Coping)
- 1.2 การวางแผน (Planning)
- 1.3 การทำงานหนักและความสำเร็จในงาน (Work Hard and Achieve)
- 1.4 การระงับกิจกรรมอื่นที่ไม่เกี่ยวข้อง (Suppression of Competing Activities)
- 1.5 การชะลอการเผชิญปัญหา (Restraint Coping)
- 1.6 การตีความหมายใหม่ในทางบวกและการเติบโต (Positive Reinterpretation and Growth)
- 1.7 การยอมรับ (Acceptance)
- 1.8 การหาทางผ่อนคลาย (Relaxation)
- 1.9 การแสวงหาการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Seek to Belong)

2. การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม ประกอบด้วย กลวิธีการเผชิญปัญหา 2 วิธี ดังนี้

- 2.1 การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อแก้ปัญหา (Seeking Instrumental Social Support)
- 2.2 การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อกำลังใจ (Seeking Emotional Social Support)

3. การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง ประกอบด้วย กลวิธีการเผชิญปัญหา 7 วิธี ดังนี้

- 3.1 การปฏิเสธ (Denial)
- 3.2 การไม่เกี่ยวข้องทางพฤติกรรม (Behavioral Disengagement)
- 3.3 การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด (Mental Disengagement)
- 3.4 การเก็บความรู้สึกไว้คนเดียว (Keep to Self)
- 3.5 การตำหนิตนเอง (Self Blame)
- 3.6 การเป็นกังวล (Worry)
- 3.7 การระบายออกทางอารมณ์ (Focus on Venting of Emotion)

การตอบแบบวัดและเกณฑ์การให้คะแนน

แบบสำรวจตนเองเป็นแบบมาตราส่วนประเมินค่าตามแบบลิเคิร์ต (Likert Scale) โดยมีค่าตั้งแต่ 1 – 5 (1 หมายถึง “ไม่ทำเลย” 5 หมายถึง “ทำบ่อยมาก”) การตอบแบบวัดให้ผู้ตอบเลือกคำตอบที่ตรงกับตนเองมากที่สุดโดยทำเครื่องหมาย 3 ทับตัวเลขที่ตรงกับตัวเลือก

ตารางที่ 11 คำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนของแบบสำรวจตนเอง

คำตอบ	หมายถึง	การให้คะแนน
1 = ไม่ทำเลย	โดยทั่วไปฉันไม่ทำเช่นนั้นเลย	1 คะแนน
2 = ไม่ค่อยได้ทำ	โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นบ้างเล็กน้อย	2 คะแนน
3 = ทำและไม่ทำพอๆ กัน	โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นในปริมาณปานกลาง	3 คะแนน
4 = ทำค่อนข้างบ่อย	โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นเป็นส่วนมาก	4 คะแนน
5 = ทำบ่อยมาก	โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นเป็นประจำ	5 คะแนน

3.2 การพัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหาที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนาแบบวัดการเผชิญปัญหามาจากแบบสำรวจตนเองของ สุภาพรพรณ โคตรจรัส (2539) และสุภาพรพรณ โคตรจรัส และชุมพร ยงกิตติกุล (2545) ดังนี้

3.2.1 ผู้วิจัยศึกษาแบบสำรวจตนเองของ สุภาพรพรณ โคตรจรัส (2539) , สุภาพรพรณ โคตรจรัส และชุมพร ยงกิตติกุล (2544) รวมถึงศึกษาแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีการเผชิญปัญหาทั้งงานวิจัยในประเทศและต่างประเทศ เพื่อนำมาปรับปรุงแก้ไขสร้างข้อคำถามให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง

3.2.2 เมื่อศึกษาแบบวัดที่เกี่ยวข้องกับการเผชิญปัญหาร่วมกับผู้ร่วมผู้วิจัยอีก 3 ท่าน คือ กรกวรรณ สุวรรณพรพรนษา เปรมพร มันเสมอ และ วราภรณ์ รัตนาวิศิษฐ์กุล แล้วจึงคัดเลือกข้อกระทงได้จำนวนทั้งหมด 92 ข้อ เนื่องจากมีจำนวนหลายข้อ ผู้วิจัยจึงนำมาแบ่งเป็นแบบวัด 2 ฉบับ ตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษา คือ ฉบับ A และฉบับ B อย่างละ 46 ข้อ และสลับข้อความแต่ละด้านให้คละกัน จากนั้นนำแบบวัดไปทดลองใช้โดยเก็บข้อมูลกับนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 - ชั้นปีที่ 4 จำนวนแบบละ 50 คน เพื่อปรับภาษาและคัดเลือกข้อที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายข้อที่เหลือทั้งหมดในแต่ละด้าน (Corrected Item Total Correlation) สูงในแต่ละด้าน ด้านละประมาณ 2-5 ข้อ รวมแล้วได้

ข้อความในแบบวัดทั้งหมด 55 ข้อ และนำเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความ เมื่ออาจารย์ที่ปรึกษาพิจารณาแล้วจึงอนุญาตให้นำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริงได้

3.3 การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

3.3.1 การประเมินค่าความตรง (Validity)

3.3.1.1 การประเมินค่าความตรงตามสภาพ (Concurrent Validity)

นำข้อกระทงของแบบวัดการเผชิญปัญหาที่คัดเลือกออกมาทั้งสิ้นจำนวน 92 ข้อมาแบ่งออกเป็น 2 ฉบับ ฉบับ A และ ฉบับ B อย่างละ 46 ข้อ และสลับข้อความแต่ละด้านให้คละกัน จากนั้นนำแบบวัดไปทดลองใช้โดยเก็บข้อมูลกับนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 - ชั้นปีที่ 4 จำนวน 50 คน นำมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (Corrected Item Total Correlation) ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับผลรวมคำตอบของข้อกระทงอื่นทั้งหมดของมาตร โดยแยกวิเคราะห์เป็นรายด้าน องค์ประกอบรายย่อย และองค์ประกอบหลัก ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อในแต่ละด้านกับคะแนนรวมข้อที่เหลือในแต่ละด้าน ปรากฏว่ามีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ในช่วง 0.23 ถึง 0.71 (ดังรายละเอียดในภาคผนวก ค)

จากนั้นผู้วิจัยทดสอบค่าที่ (t-test) ด้วยวิธีการทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มคะแนนสูง และกลุ่มคะแนนต่ำ ร้อยละ 27 จากการทดสอบค่า t จึงสามารถคัดเลือกข้อที่มีอำนาจจำแนกสูงคือมีค่า $t > 0.66$ ที่ระดับนัยสำคัญ .05 ซึ่งค่า t ของแบบวัดฉบับนี้มีค่าอยู่ในช่วง 1.71 ถึง 15.02 ได้ข้อกระทงทั้งหมดของแบบวัดการเผชิญปัญหาฉบับจริงจำนวนทั้งสิ้น 55 ข้อ (ดังรายละเอียดในภาคผนวก ค)

3.3.2 การประเมินค่าความเที่ยง (Reliability)

นำข้อมูลของแบบวัดการเผชิญปัญหาที่ได้รับการตรวจพิจารณาแก้ไขจากอาจารย์ที่ปรึกษาแล้วจำนวน 55 ข้อ ไปทดลองเก็บกับนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยจำนวน 118 คนแล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงโดยวิธีการหาค่าความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ด้วยสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach' s Alpha coefficient) ได้ค่าความเที่ยงทั้งฉบับเท่ากับ .82 ค่าความเที่ยงการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเท่ากับ .85 ค่าความเที่ยงการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเท่ากับ .84 และค่าความเที่ยงการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงเท่ากับ .75

ตารางที่ 12 แสดงค่าความเที่ยงของแบบวัดการเผชิญปัญหาของสุภาพรณ โคตรจรัส และ ชุมพร ยงกิตติกุล (2545) และค่าความเที่ยงของแบบวัดการเผชิญปัญหาลบที่ผู้วิจัย พัฒนาขึ้น

มาตรวัด	สุภาพรณ โคตรจรัส และ ชุมพร ยงกิตติกุล (2545) n = 2,500		ผู้วิจัย n = 118	
	จำนวนข้อ	ความเที่ยง	จำนวนข้อ	ความเที่ยง
การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับ ปัญหา	20	.85	27	.85
การประเผชิญปัญหาแบบแสวงหา การสนับสนุนทางสังคม	4	.63	8	.84
การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง	16	.73	20	.75
รวมทั้งฉบับ	40	-	55	.82

3.3.3 การหาเกณฑ์ปกติ

ผู้วิจัยหาคะแนนที่ (T-score) ด้วยสูตร $T = 50 + 10Z$ เพื่อสร้างเป็นเกณฑ์ในการเปรียบเทียบคะแนนของกลุ่มตัวอย่างสำหรับการวิจัยในครั้งนี้ ซึ่งมีกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 409 คน (รายละเอียดแสดงในภาคผนวก จ)

3.4 ลักษณะของแบบวัดการเผชิญปัญหาที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยครั้งนี้

แบบวัดการเผชิญปัญหาที่พัฒนาขึ้นในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วยข้อ กระทั่งจำนวน 55 ข้อ (รายละเอียดแสดงในภาคผนวก ข) มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประเมินค่า (Likert Scale) ซึ่งมีให้เลือกตอบ 5 ระดับ ว่าข้อความดังกล่าวตรงกับความรู้สึกของผู้ตอบมากน้อยเพียงใด วัดลักษณะการเผชิญปัญหา 3 แบบ และแบ่งเป็นมาตรวัดย่อยที่บอกถึงกลวิธีการเผชิญปัญหา (Coping Strategies) 17 ด้าน ดังนี้

1. การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem focused Coping) เป็นด้านที่แสดงถึงความพยายามในการจัดการกับปัญหาโดยตรงประกอบด้วยกลวิธีการเผชิญปัญหา 8 ด้าน รวม 27 ข้อ ดังนี้

1.1 การลงมือดำเนินการแก้ปัญหา (Active Coping) และ การวางแผน

(Planning) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงความพยายามในการลงมือแก้ปัญหาเพื่อจัดการกับสิ่งที่ก่อให้เกิดความเครียด รวมทั้งการวางแผนไปสู่การจัดการกับปัญหา รวม 5 ข้อ ได้แก่ข้อ 1, 12, 29, 38, และ 45

1.2 การทำงานหนักและความสำเร็จในงาน (Work Hard and Achieve) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงความขยันหมั่นเพียร การทำงานหนักเพื่อให้ประสบความสำเร็จ รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 2, 13 และ 51

1.3 การระงับกิจกรรมอื่นที่ไม่เกี่ยวข้อง (Suppression of Competing Activities) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการระงับสิ่งต่างๆ ที่จะมารบกวนความสนใจในการเผชิญปัญหาอย่างเต็มที่ รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 22, 30 และ 39

1.4 การชะลอการเผชิญปัญหา (Restraint Coping) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการรอคอยโอกาสที่เหมาะสมแล้วค่อยลงมือแก้ปัญหา รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 14, 31 และ 46

1.5 การตีความหมายใหม่ในทางบวกและการเติบโต (Positive Reinterpretation and Growth) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการมองปัญหาหรือสถานการณ์ในทางบวก มองหาส่วนดี และเรียนรู้จากประสบการณ์ที่ได้รับ รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 3, 23 และ 40

1.6 การยอมรับ (Acceptance) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการยอมรับความเป็นจริงตามสถานการณ์ที่เกิดขึ้น รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 4, 32 และ 52

1.7 การหาทางผ่อนคลาย (Relaxation) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการพักผ่อนหย่อนใจ การทำกิจกรรมที่ชอบ รวม 4 ข้อ ได้แก่ข้อ 15, 24, 41 และ 47

1.8 การแสวงหาการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Seek to Belong) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการใส่ใจ และการให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพ รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 5, 33 และ 53

2. การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม (Social Support Seek) เป็นองค์ประกอบในการเผชิญปัญหาด้านที่แสดงถึงความพยายามในการจัดการกับปัญหา โดยอาศัยแหล่งสนับสนุนต่างๆ ประกอบด้วยกลวิธีการเผชิญปัญหา 2 ด้าน รวม 8 ข้อ ดังนี้

2.1 การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อแก้ปัญหา (Seeking Instrumental Social Support) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการขอความช่วยเหลือจากแหล่งต่างๆ เพื่อให้การแก้ปัญหาบรรลุผล รวม 5 ข้อ ได้แก่ข้อ 6, 16, 21, 25 และ 42

2.2 การแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อกำลังใจ (Seeking Emotional Social Support) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการพยายามพูดระบายเพื่อขอกำลังใจ และความเห็นอกเห็นใจ รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 7, 17 และ 34

3. การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance) เป็นองค์ประกอบในการเผชิญปัญหาด้านที่แสดงถึงความไม่สามารถจะจัดการกับปัญหาได้ โดยแสดงพฤติกรรมต่างๆ เพื่อหลีกเลี่ยงปัญหา แบ่งได้เป็น 7 ด้าน รวม 20 ข้อ แบ่งเป็นด้านย่อยดังนี้

3.1 การปฏิเสธ (Denial) ประกอบด้วย ข้อความที่แสดงถึงการปฏิเสธความจริงที่เกิดขึ้น รวม 2 ข้อ ได้แก่ 8 และ 48

3.2 การไม่แสดงออกทางพฤติกรรม (Behavioral Disengagement) ประกอบด้วย ข้อความที่แสดงถึงการล้มเลิกความพยายามในการจัดการกับปัญหา รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 18, 43 และ 55

3.3 การไม่เกี่ยวข้องทางความคิด (Mental Disengagement) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการลดความกดดันทางอารมณ์โดยไม่คิดถึงปัญหา หรือคิดว่าปัญหาจะคลี่คลายไปได้เอง รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 9, 26 และ 35

3.4 การเก็บความรู้สึกไว้คนเดียว (Keep to Self) ประกอบด้วย ข้อความที่แสดงถึงการไม่เปิดเผยความรู้สึกต่างๆ ให้ผู้อื่นรู้ รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 10, 19 และ 49

3.5 การตำหนิตนเอง (Self Blame) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการโทษตนเอง ว่าตนเองผิดและเป็นต้นเหตุของปัญหา รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 27, 36 และ 44

3.6 การเป็นกังวล (Worry) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงความกังวลในเรื่องต่างๆ รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 11, 37 และ 50

3.7 การระบายออกทางอารมณ์ (Focus on Venting of Emotion) ประกอบด้วยข้อความที่แสดงถึงการหาวิธีการระบายออกอย่างไม่ถูกวิธี และบางครั้งกลับทำให้ปัญหาเพิ่มมากขึ้น รวม 3 ข้อ ได้แก่ข้อ 20, 28 และ 54

การตอบแบบวัดและเกณฑ์การให้คะแนน

ผู้ตอบจะต้องพิจารณาว่าเมื่อตนพบสถานการณ์ที่ยุ่งยากและเป็นปัญหาในชีวิต เป็นสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด จะมีวิธีการอย่างไรในการได้ตอบต่อความเครียด

การตอบแบบวัดให้ผู้ตอบเลือกคำตอบที่ตรงกับตนเองมากที่สุดโดยทำเครื่องหมาย 3 ในช่องที่ตรงกับคำตอบที่เลือก

ตารางที่ 13 คำตอบและเกณฑ์การให้คะแนนของแบบวัดการเผชิญปัญหาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

คำตอบ	หมายถึง	การให้คะแนน
1 = ไม่ทำเลย	โดยทั่วไปฉันไม่ทำเช่นนั้นเลย	1 คะแนน
2 = ไม่ค่อยได้ทำ	โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นบ้างเล็กน้อย	2 คะแนน
3 = ทำและไม่ทำพอๆ กัน	โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นในปริมาณปานกลาง	3 คะแนน
4 = ทำค่อนข้างบ่อย	โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นเป็นส่วนมาก	4 คะแนน
5 = ทำบ่อยมาก	โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นเป็นประจำ	5 คะแนน

นำคะแนนรวมในแต่ละด้านมาหารด้วยจำนวนข้อกระทงทั้งหมดของรายด้านนั้น โดยในด้านมุ่งจัดการกับปัญหาที่มีข้อกระทง 27 ข้อ ด้านแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมมีข้อกระทง 8 ข้อ และด้านการหลีกเลี่ยงมีข้อกระทง 20 ข้อ คะแนนที่ได้ออกมาจะเป็นคะแนนเฉลี่ย มีช่วงคะแนนตั้งแต่ 1 ถึง 5 แล้วนำคะแนนเฉลี่ยดังกล่าวมาแปลผลตามเกณฑ์ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 14 การแปลผลแบบวัดการเผชิญปัญหาที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

คะแนนเฉลี่ยการเผชิญปัญหา	หมายถึง
1.00 – 2.49	ใช้การเผชิญปัญหาด้านนั้นในระดับต่ำ
2.50 – 3.49	ใช้การเผชิญปัญหาด้านนั้นในระดับปานกลาง
3.50 – 5.00	ใช้การเผชิญปัญหาด้านนั้นในระดับสูง

4. ขั้นตอนดำเนินการวิจัย

4.1 การวิจัยส่วนที่ 1

ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บข้อมูลตามขั้นตอนดังนี้

4.1.1 ผู้วิจัยติดต่อขอหนังสือราชการจากคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เพื่อขออนุญาตเก็บข้อมูลจากนิสิต มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน

4.1.2 ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยตนเองในมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน โดยแจกแบบสอบถามทั้งสิ้น 450 ชุด จากนั้นนำแบบสอบถามดังกล่าวมาตรวจสอบความครบถ้วนในการตอบของกลุ่มตัวอย่าง รวมทั้งตรวจสอบคะแนนการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง (lie scale) ซึ่งอยู่ในแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง จากการตรวจสอบจึงเหลือแบบวัดจำนวน 359 ชุด ที่มีความถูกต้องสมบูรณ์ และมีแบบวัดที่เสียจำนวน 91 ชุด นอกจากนี้ผู้วิจัยยังดำเนินการเก็บข้อมูลในชั้นเรียนได้แบบวัดเพิ่มเติมอีก 50 ชุด เมื่อตรวจสอบแล้วพบว่าทั้ง 50 ชุด มีความถูกต้องสมบูรณ์ ดังนั้นแบบวัดที่นำมาวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้จึงมีจำนวนรวมทั้งสิ้น 409 ชุด จากนั้นผู้วิจัยนำแบบวัดทั้ง 409 ฉบับ มาบันทึกคะแนนเพื่อรวบรวมข้อมูลและนำมาวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติโดยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS

4.2 การวิจัยส่วนที่ 2

4.2.1 ผู้วิจัยจัดทำโปรแกรมกลุ่มพัฒนาตนตามแนว Trotzer ขึ้น โดยอาศัยพื้นฐานทฤษฎีกระแสกลุ่มตามแนว Trotzer จากนั้นนำโปรแกรมที่จัดทำขึ้นไปปรึกษากับผู้เชี่ยวชาญคือรองศาสตราจารย์ ดร. ไสริศ โพธิ์แก้ว และ รองศาสตราจารย์ สุภาพรพรณ โคตรจรัส จากนั้นนำโปรแกรมที่ผ่านการพิจารณาแล้ว ไปทำการศึกษาแนะนำรื่องกับนักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร สถาบันราชภัฏสวนสุนันทา และสถาบันราชภัฏมหาสารคาม จำนวน 8 กลุ่ม

4.2.2 ผู้วิจัยประกาศรับสมัครนักศึกษาที่จะเข้าร่วมทำกิจกรรมกลุ่มพัฒนาตนจากการเก็บแบบวัดในชั้นเรียน ปรากฏว่ามีนักศึกษาที่สนใจสมัครเข้าร่วมทำกิจกรรมกลุ่มจำนวน 43 คน ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการสุ่มตัวอย่างอย่างง่าย (simple random sampling) มาเป็นกลุ่มทดลอง 13 คน และกลุ่มควบคุม 13 คน

4.2.3 ผู้วิจัยนำกลุ่มทดลองเข้าร่วมกลุ่มพัฒนาตนตามแนวของ Trotzer โดยมีผู้วิจัยเป็นผู้นำกลุ่มมีระยะเวลา 2 วัน คือในวันเสาร์และวันอาทิตย์ ตั้งแต่เวลา 8.00-16.30 น. รวมระยะเวลาทั้งสิ้น 17 ชั่วโมง โดยกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 เข้าร่วมกลุ่มพัฒนาตนในวันที่ 6 ถึง 7 กรกฎาคม 2545 และกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 เข้าร่วมกลุ่มพัฒนาตนในวันที่ 13 ถึง 14 กรกฎาคม 2545

สำหรับกลุ่มควบคุมภายหลังจากที่เก็บข้อมูลเป็นครั้งที่ 2 เรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยจึงดำเนินการจัดกลุ่มพัฒนาตนให้ตามความประสงค์

4.2.4 การเก็บข้อมูลของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

การเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง ผู้วิจัยแจกแบบวัดและรอเก็บคืนด้วยตนเองจากกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม ในวันที่ 18 มิถุนายน 2545

การเก็บข้อมูลหลังการทดลอง กลุ่มทดลองที่ 1 เก็บข้อมูลหลังจากเข้ากลุ่มเสร็จคือ ในวันที่ 7 กรกฎาคม 2545 กลุ่มทดลองที่ 2 เก็บข้อมูลหลังจากเข้ากลุ่มเสร็จคือ ในวันที่ 14 กรกฎาคม 2545

การเก็บข้อมูลครั้งที่ 2 ของกลุ่มควบคุม กระทำในวันที่ 6 ถึง 7 สิงหาคม 2545

4.2.5 ผู้วิจัยนำแบบวัดมาตรวจบันทึกคะแนน แล้วนำข้อมูลที่ได้ มาดำเนินการวิเคราะห์ทางสถิติ และนำข้อมูลจากเทปบันทึกเสียงมาวิเคราะห์กระแสกลุ่มเพื่ออภิปรายผล

โปรแกรมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตน ตามแนว Trotzer

การศึกษานำร่อง

โปรแกรมกลุ่มในการศึกษานำร่องครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดขึ้นโดยให้ความสำคัญกับกระแสการเคลื่อนไหวในกลุ่ม (Group process) ตามแนว Trotzer โดยมีวิธีการดังนี้

กลุ่มในช่วงที่ 1 เป็นระยะเริ่มต้น สมาชิกกลุ่มจะรู้สึกอึดอัด กังวลใจ สงสัย ต่อต้าน และไม่สบายใจ เนื่องจากสมาชิกกำลังก้าวเข้าสู่สถานการณ์แปลกใหม่ที่ไม่คุ้นเคย นอกจากนี้ยังอาจเกิดความอึดอัดใจขึ้นได้เนื่องจากสมาชิกกลุ่มตระหนักว่าตนเองกำลังอยู่ในกระบวนการการปรึกษาเชิงจิตวิทยาและมีเรื่องส่วนตัวเข้ามาเกี่ยวข้อง ที่ทำให้สมาชิกรู้สึกลำบากใจและไม่อาจเปิดเผยให้ผู้อื่นรับรู้ได้ในสถานการณ์ใดๆ และแบบฝึกหัดที่ควรนำมาใช้ช่วงนี้ ควรเป็นแบบฝึกหัดที่จะเอื้อให้สมาชิกได้ทำความรู้จักกัน ในบรรยากาศที่อบอุ่น เป็นกันเอง ไม่ตึงเครียดจนเกินไป หรือเป็นกิจกรรมที่ใช้ในการอุ่นเครื่อง เพื่อให้สมาชิกได้แสดงออก และจัดการกับความรู้สึกไม่ปลอดภัย ซึ่ง

ผู้วิจัยเลือกกิจกรรม “การสร้างสัมพันธ์ (Building Dyads)” มาใช้ในช่วงนี้ เพื่อให้สมาชิกได้มีโอกาสรู้จักกันมากขึ้น ได้เปิดเผยตนเองให้สมาชิกในกลุ่มได้รับรู้ และเพื่อให้รู้สึกไว้วางใจในกลุ่มมากขึ้น

กลุ่มในช่วงที่ 2 ในขั้นนี้ จะมีการเปลี่ยนจากความรู้สึกต่อต้านมาสู่การยอมรับ และร่วมมือกันในกลุ่มมากขึ้น แบบฝึกหัดที่ผู้วิจัยนำมาใช้ในช่วงนี้คือ “ชื่อนั้นสำคัญไฉน” “คุณค่าแห่งตน” และ “ภาพงามความเป็นฉัน” เพื่อเอื้อให้สมาชิกได้เปิดเผยตนเอง และได้รับการยอมรับจากผู้อื่น เนื่องจากมนุษย์ทุกคนย่อมต้องการเป็นที่รัก และได้รับการยอมรับจากผู้อื่น เมื่อสมาชิกรู้สึกว่าตนเองได้รับการยอมรับอย่างจริงจังจากสมาชิกคนอื่น สมาชิกคนนั้นก็รู้สึกว่าเป็นบุคคลที่มีคุณค่าและมีความมั่นใจที่จะเผชิญปัญหาต่างๆเพิ่มมากขึ้น เมื่อบุคคลมองว่าตนเองมีคุณค่าแล้ว ก็จะตระหนักถึงคุณค่าของสมาชิกในกลุ่ม ซึ่งจะก่อให้เกิดกระบวนการช่วยเหลือในกลุ่ม

กลุ่มในช่วงที่ 3 เป็นระยะที่บุคคลเริ่มมีความรับผิดชอบต่อตนเอง ระบุว่าควรจะมีควมรับผิดชอบในปัญหาที่เกิดขึ้น และเข้าใจว่าตนเองสามารถที่จะแก้ไขปัญหาได้ เพราะบุคคลเป็นเจ้าของการกระทำของตนเอง แบบฝึกหัดในช่วงนี้จึงควรเอื้อให้สมาชิก ได้เปิดเผยตนเองให้มากยิ่งขึ้น ในประสบการณ์ที่เคยผ่านมามีอุปสรรค ปัญหา หรือความไม่สบายใจใดบ้าง ซึ่งผู้วิจัยเลือก “ถนนชีวิต” มาเป็นแบบฝึกหัดในช่วงนี้ เพื่อให้สมาชิกได้บอกเล่าปัญหาในชีวิตที่ยังรู้สึกที่ไม่สามารถขจัดไปได้ ซึ่งก่อให้เกิดกระแสกลุ่มที่เข้าอกเข้าใจกัน ช่วยเหลือกัน รวมถึงได้มองเห็นปัญหาของผู้อื่น และรับรู้ว่า ไม่ใช่ตนคนเดียวที่มีปัญหา และทำความเข้าใจว่าเราสามารถจัดการกับปัญหาได้

กลุ่มในช่วงที่ 4 สมาชิกจะเริ่มช่วยกันเพื่อทำให้สมาชิกกลุ่ม คนอื่นได้แก้ปัญหา และทุกคนจะตระหนักว่าการเปลี่ยนแปลงแก้ไขจะทำให้เกิดประโยชน์กับตัวเอง ผู้วิจัยเลือกแบบฝึกหัด “ภาพงามความเป็นคุณ” เพื่อให้สมาชิกได้มีโอกาสเป็นทั้งผู้ให้และผู้รับ สมาชิกแต่ละคนจะได้เห็นตนเองในมุมมองของเพื่อน และเกิดการตระหนักรู้ในตนเองมากขึ้น นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงแก้ไขให้เหมาะสม และถ้าสิ่งใดดีบุคคลก็จะได้รับรู้และรักษาสิ่งนั้นไว้

กลุ่มในช่วงที่ 5 บุคคลจะได้มีโอกาสให้กำลังใจซึ่งกันและกัน เพื่อเป็นพลังในการฝ่าฟันกับอุปสรรค มีการให้ข้อมูลป้อนกลับ ถึงแม้ว่าสมาชิกกลุ่มจะประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหาภายในกลุ่ม แต่พวกเขายังต้องเผชิญกับความยากลำบากในการปรับปรุงพฤติกรรม หรือทัศนคติของตนภายนอกกลุ่ม การปิดกลุ่มนี้เป็นไปเพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้กระจ่างในประสิทธิภาพของการได้อยู่ร่วมกันเพื่อแก้ปัญหาของตนกับผู้อื่น ตลอดจนเห็นคุณค่าของการช่วยเหลือผู้อื่น ในขั้นนี้สัมพันธภาพจะออกงามสมาชิกทุกคนมีความรู้สึกที่ดีต่อกัน รู้สึกถึงคุณค่าของตนจากการยอมรับของผู้อื่น ได้เรียนรู้ความคิดของผู้อื่น ซึ่งอาจมีทัศนคติที่แตกต่างจากตนเอง ในขั้นนี้ผู้วิจัยเลือกแบบฝึกหัด “บอกเล่าความประทับใจ” เพื่อเอื้อให้สมาชิกได้พูดคุยเกี่ยวกับประสบการณ์และ

ความรู้สึกที่มีต่อสมาชิกในกลุ่ม รวมถึงเปิดโอกาสให้สมาชิกได้ให้กำลังใจ ขอบคุนและขอโทษซึ่งกันและกัน

การดำเนินการจัดกลุ่มพัฒนาตนตามแนว Trotzer ให้กับกลุ่มทดลอง

จากการศึกษานำร่อง (pilot study) กับนักศึกษาทั้ง 8 กลุ่ม พบว่ากระบวนการกลุ่มพัฒนาตนตามแนว Trotzer ที่ผู้วิจัยดำเนินการนั้นสร้างให้เกิดความงอกงามในตนเอง สมาชิกในกลุ่มมีความรู้สึกว่าเป็นบุคคลที่มีคุณค่า เข้าใจและยอมรับตนเองอย่างแท้จริง และเอื้อให้สมาชิกมีสัมพันธภาพที่ดีต่อบุคคลรอบข้าง เกิดการเรียนรู้และยอมรับอย่าง que อื่นเป็น สร้างให้เกิดความสุขในการดำเนินชีวิต ซึ่งตรงตามแนวของ Trotzer และเหมาะสมอย่างยิ่งที่จะนำมาใช้ในการลดระดับของรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่นในด้านลบ ผู้วิจัยจึงนำผลที่ได้จากการศึกษานำร่องมาพัฒนาโปรแกรมให้เหมาะสมยิ่งขึ้น รวมทั้งนำผลที่ได้มาปรับปรุงประสิทธิภาพในการทำกลุ่มของตนเองด้วย

จากการที่พบว่า กิจกรรมที่นำมาใช้ในแต่ละช่วง เอื้อให้กระแสการเคลื่อนไหวในกลุ่มเป็นไปได้อย่างดี สมาชิกมีการสำรวจตนเอง เปิดเผยตนเอง แลกเปลี่ยนข้อมูลป้อนกลับ ตระหนักรู้ และยอมรับในตนเองและผู้อื่นมากขึ้น ผู้วิจัยจึงยังคงใช้กิจกรรมที่นำมาใช้ในการศึกษานำร่องต่อไป และเพิ่มกิจกรรม “ก้าวแห่งความไว้วางใจ” เพื่อให้สมาชิกเรียนรู้การไว้วางใจผู้อื่น ก่อนที่จะใช้กิจกรรม “ถนนชีวิต” เพื่อให้สมาชิกสามารถยอมรับข้อมูลป้อนกลับ เพื่อเข้าใจและยอมรับตนเองมากขึ้น เพื่อพัฒนาโปรแกรมให้เหมาะสมยิ่งขึ้น และจากประสบการณ์ในการเป็นผู้นำกลุ่มในแต่ละครั้ง ผู้วิจัยได้เรียนรู้และพัฒนาตนเองในการดำเนินกลุ่มเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

โปรแกรมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตน ตามแนว Trotzer

โปรแกรมกลุ่มในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดขึ้นโดยยึดหลักการเคลื่อนไหวในกลุ่ม (Group process) ของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนว Trotzer ซึ่งแบ่งออกเป็น 5 ขั้นตอนดังนี้

1. ขั้นความปลอดภัย (The security stage)
2. ขั้นการยอมรับ (The acceptance stage)
3. ขั้นความรับผิดชอบต่อตนเอง (The responsibility stage)
4. ขั้นแก้ไขเปลี่ยนแปลง (The working stage)
5. ขั้นการปิดกลุ่มหรือยุติการปรึกษา (The closing stage)

จากการพิจารณากระแสการเคลื่อนไหวภายในกลุ่ม ผู้วิจัยจึงจัดแบบฝึกหัดให้มีความสอดคล้องตามขั้นต่างๆ รวมทั้งเลือกแบบฝึกหัดที่คาดว่าจะช่วยลดระดับคะแนนของรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองเห็นตนเองและผู้อื่นด้านลบได้ โดยพิจารณาจากการศึกษานำร่องก่อนหน้านี้ รวมระยะเวลาทั้งสิ้น 17 ชั่วโมง ซึ่งโปรแกรมที่จัดขึ้นและผลการดำเนินการสรุป ดังนี้

ช่วงที่	ระยะเวลา	วัตถุประสงค์	วิธีดำเนินการ
1	วันเสาร์ 08.00 น. – 09.00 น. กลุ่มที่ 1 6 ก.ค. 45 กลุ่มที่ 2 13 ก.ค. 45	1. เพื่อเตรียมสมาชิกให้พร้อม ในการเริ่มกลุ่ม 2. เพื่อการสร้างสัมพันธ์ภาพ เปิด โอกาสให้สมาชิกได้รู้จักคุ้นเคยกัน มากขึ้น 3. เพื่อพัฒนาบรรยากาศของ ความไว้วางใจและความรู้สึกมี ส่วนร่วม	1. ผู้นำกลุ่มกล่าวต้อนรับสมาชิก แนะนำตัวและให้ สมาชิกแต่ละคนแนะนำตนเอง 2. ผู้นำกลุ่มชี้แจงวัตถุประสงค์และระยะเวลาในการ เข้ากลุ่ม 3. ผู้นำกลุ่มเสนอแบบฝึกหัด “การสร้างสัมพันธ์” (Building Dyads) 4. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ ผลการดำเนินการ สมาชิกรู้สึกผ่อนคลาย เป็นกันเอง ลดความวิตก กังวลลง รวมทั้งให้ความสนใจในเรื่องราวของเพื่อน โดยการซักถาม และพูดคุยกันอย่างสนุกสนาน
2	วันเสาร์ 09.00 น.- 12.00 น. กลุ่มที่ 1 6 ก.ค. 45 กลุ่มที่ 2 13 ก.ค. 45	1. เพื่อให้สมาชิกได้สำรวจตนเอง ในแง่มุมต่าง ๆ ของชีวิต 2. เพื่อให้สมาชิกได้เปิดเผยเรื่อง ราวเกี่ยวกับตนเองให้มากขึ้น	1. ผู้นำกลุ่มเสนอแบบฝึกหัด “ชื่อนั้นสำคัญไฉน” (This is me) 2. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ ผลการดำเนินการ สมาชิกได้มีโอกาสตระหนักรู้ในตนเองมากขึ้น รวม ทั้งระลึกถึงบุคคลที่มีความสำคัญในชีวิต ซึ่งเป็นผู้ตั้ง ชื่อให้ เช่น พ่อแม่ และได้เปิดเผยเรื่องราวส่วนตัวมาก ขึ้น
3	วันเสาร์ 13.00 น. – 14.00 น. กลุ่มที่ 1 6 ก.ค. 45 กลุ่มที่ 2 13 ก.ค. 45	1. เพื่อให้สมาชิกสำรวจตนเองถึง ประสบการณ์และความรู้สึกที่ ผ่านมา 2. เพื่อให้สมาชิกตระหนักถึงคุณ ค่าที่ทุกคนมีอยู่ภายในตนเอง 3. เพื่อให้สมาชิกแต่ละคนรู้สึก และชื่นชมในคุณค่าของบุคคลอื่น 4. สร้างความรู้สึกทางบวกให้กับ ตนเองและผู้อื่น	1. ผู้นำกล่าวสรุปสิ่งที่ทำร่วมกันในช่วงเช้า 2. ผู้นำกลุ่มเสนอแบบฝึกหัด “คุณค่าแห่งตน” (Self esteem) โดยให้สมาชิกเล่าว่าตนเองคุณค่าอย่างไร กับสิ่งใดบ้าง 3. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ ผลการดำเนินการ เมื่อสมาชิกได้ตระหนักถึงคุณค่าของตนเอง ทำให้รู้ สึกอึดใจใจ ภูมิใจ และรับรู้ว่าคุณค่าที่ทุกคนล้วนมีคุณค่าทั้ง ต่อตนเองและผู้อื่น รวมทั้งได้ร่วมความรู้สึกที่เป็นสุข ของเพื่อน และให้กำลังใจซึ่งกันและกัน

ช่วงที่	ระยะเวลา	วัตถุประสงค์	วิธีดำเนินการ
4	วันเสาร์ 14.30 น.- 16.30 น. กลุ่มที่ 1 6 ก.ค. 45 กลุ่มที่ 2 13 ก.ค. 45	1. เพื่อให้สมาชิกได้มีโอกาส สำรวจตนเองและรู้จักตนเองมากขึ้น 2. เพื่อให้สมาชิกกล้าที่จะเปิดเผย ตนเองในกลุ่มโดยผ่านสัญลักษณ์ แทนตน	1. ผู้นำกลุ่มเสนอแบบฝึกหัด "ภาพจากความเป็นฉัน" (Symbol of me) โดยให้สมาชิกวาดภาพสัญลักษณ์ที่ จะสื่อถึงความเป็นตนเองได้ดีที่สุด 2. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ ผลการดำเนินการ สมาชิกได้มีโอกาสสื่อความเป็นตัวตนของตนเอง ออกมาโดยผ่านสัญลักษณ์ ทำให้กล้าพูดมากขึ้น มี บรรยากาศของความไว้วางใจ เข้าใจซึ่งกันและกัน พร้อมทั้งยอมรับในตัวตนที่เพื่อนเป็น
5	วันอาทิตย์ 08.00 น.- 09.00 น. กลุ่มที่ 1 7 ก.ค. 45 กลุ่มที่ 2 14 ก.ค. 45	1. เพื่อเตรียมพร้อมกลุ่ม (warm) สำหรับวันอาทิตย์ 2. เพื่อให้สมาชิกได้เรียนรู้การไว วางใจผู้อื่น 3. เพื่อให้สมาชิกได้เรียนรู้และ แสดงออกถึงความห่วงใยซึ่งกัน และกัน	1. ผู้นำกลุ่มสรุปสิ่งที่ทำร่วมกันและสิ่งที่ได้เรียนรู้จาก วันเสาร์ 2. ผู้นำกลุ่มเสนอแบบฝึกหัด "ก้าวแห่งความไว้วางใจ" (Trust Walk) โดยให้สมาชิกจับคู่กัน จากนั้นผลัดกัน เป็นคนคาดอกและคนไข แล้วหาเดินตามสถานที่ต่างๆ 3. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ ผลการดำเนินการ สมาชิกดูตื่นเต้นกับกิจกรรมเนื่องจากได้ออกมาเดิน ข้างนอกห้อง และค่อยๆ จูงมือพาเพื่อนเดินอย่าง ระมัดระวัง แสดงถึงความห่วงใย คนที่ถูกปิดตาในตอน แรกจะค่อนข้างกังวล แต่เมื่อเพื่อนให้การใส่ใจเป็น อย่างดี ก็รู้สึกได้ถึงความปลอดภัย และไว้วางใจเพื่อน มากขึ้น

วันที่	ระยะเวลา	วัตถุประสงค์	วิธีดำเนินการ
6	วันอาทิตย์ 09.00 น.- 12.00 น. กลุ่มที่ 1 7 ก.ค. 45 กลุ่มที่ 2 14 ก.ค. 45	1. ให้สมาชิกมีโอกาสสำรวจสิ่งที่ ค้างใจเหตุการณ์ที่สำคัญในชีวิต เพื่อเข้าใจและยอมรับตนเองมาก ขึ้น 2. ให้สมาชิกได้เรียนรู้วิธีการแก้ไข ปัญหาต่าง ๆ ในชีวิตจากการแลกเปลี่ยน ประสบการณ์ในกลุ่ม 3. ให้สมาชิกเกิดการช่วยเหลือ เกื้อกูลกันในการแก้ไขปัญหา ทำให้เกิดความรู้สึกแน่นแฟ้น มี การยอมรับซึ่งกันและกัน	1. ผู้นำกลุ่มเสนอแบบฝึกหัด "ถนนชีวิต" (Road of life) โดยให้สมาชิกวาดรูปถนนซึ่งแทนประสบการณ์ ชีวิตของตนที่ผ่านมา 2. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ ผลการดำเนินการ บรรยากาศเต็มไปด้วยความไว้วางใจ ทำให้สมาชิก พร้อมที่จะเปิดเผยเรื่องราวของตนเองในส่วนที่ลึกซึ้ง มากขึ้น ทำให้มองเห็นถึงปัญหาในชีวิตของตน และ ของเพื่อน มีการให้กำลังใจในการต่อสู้กับอุปสรรคที่ เผชิญ สมาชิกได้รับรู้ว่าในเวลาที่ตนเองมีปัญหา ก็มี เพื่อนที่พร้อมรับฟังและคอยเป็นกำลังใจให้เสมอทำให้ เกิดความรู้สึกที่ดีกับผู้อื่นมากขึ้น
7	วันอาทิตย์ 13.00 น.- 15.00 น. กลุ่มที่ 1 7 ก.ค. 45 กลุ่มที่ 2 14 ก.ค. 45	1. เพื่อให้สมาชิกแสดงความรู้สึก ใส่ใจต่อกัน 2. เพื่อให้สมาชิกทราบถึงความรู้สึก ของเพื่อนสมาชิกกลุ่มที่มีต่อ ตนจากการให้ข้อมูลป้อนกลับ 3. เพื่อสร้างให้เกิดสัมพันธภาพที่ งดงามภายในกลุ่ม	1. ผู้นำกลุ่มสรุปสิ่งที่ทำร่วมกันในช่วงเช้า 2. ผู้นำกลุ่มเสนอแบบฝึกหัด "ภาพความเป็นคุณ" (Symbol of you) 3. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกช่วยกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ ผลการดำเนินการ สมาชิกมีความยินดีและอยากกับรู้ในสิ่งที่เพื่อนบอก แต่ละคนได้มีโอกาสบอกความรู้สึกที่มีกับเพื่อนอย่าง จริงใจ เป็นการให้ข้อมูลป้อนกลับ ทำให้ตระหนักผู้ใน ตนเองเพิ่มขึ้น มีการชื่นชมและให้กำลังใจซึ่งกันและกัน เกิดสัมพันธภาพและความรู้สึกที่ดีต่อกันอย่างลึกซึ้ง มากขึ้น

ช่วงที่	ระยะเวลา	วัตถุประสงค์	วิธีดำเนินการ
8	วันอาทิตย์ 15.00 น.- 16.30 น. กลุ่มที่ 1 7 ก.ค. 45 กลุ่มที่ 2 14 ก.ค. 45	1. สมาชิกได้มีโอกาสสำรวจ ประสบการณ์ด้านสัมพันธภาพที่ดี ต่อกันระหว่างตนเองกับผู้อื่น 2. ให้สมาชิกได้รับกำลังใจจาก กลุ่มในการดำเนินชีวิตต่อไป	1. ผู้นำกลุ่มเสนอแบบฝึกหัด "ความประทับใจ" (Impression Go Round) 2. โดยให้สมาชิกกลุ่มได้บอกถึงความรู้สึกประทับใจ ในช่วงเวลาดี ๆ ที่ได้มาอยู่ร่วมกันในโอกาสสุดท้ายของ การเข้ากลุ่ม 3. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้จาก การเข้ากลุ่มในครั้งนี้ และกล่าวอำลาเพื่อปิดกลุ่ม 4. แจกแบบวัดความผูกพัน ผลการดำเนินการ บรรยากาศในกลุ่มเต็มไปด้วยความสุข ที่ได้มี โอกาสบอกความรู้สึกประทับใจ ที่ได้มาทำกลุ่มร่วมกัน ได้รู้จักและเข้าใจกันมากขึ้น รวมทั้งขอบคุณในสิ่งดี ๆ ที่ เพื่อนมีให้ทั้งการรับฟังในกลุ่ม ให้การยอมรับและให้ แนวทางในการแก้ไขปัญหา

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลได้ทำการวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS

คำนวณ ดังนี้

การวิจัยส่วนที่ 1

1. คำนวณหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD)

ของคะแนนความผูกพัน คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง และคะแนนการเผชิญปัญหา

2. วิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (Two-Way ANOVA) โดยมีตัวแปรอิสระคือ เพศ

และสาขาวิชา และวิเคราะห์ตัวแปรตามทีละตัว ได้แก่ คะแนนการมองตนเองด้านลบ คะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง และคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหา

3. วิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-Way ANOVA) โดยมีตัวแปรอิสระคือ รูป

แบบความผูกพัน 4 แบบ คือ แบบมั่นคง แบบทะนงตน แบบกังวล และแบบหวาดกลัว และ

วิเคราะห์ตัวแปรตามที่ละตัวได้แก่คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง และคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหา

4. ถ้าผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนพบความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

จะทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่โดยวิธีการของ Dunnett's T3

การวิจัยส่วนที่ 2

1. คำนวณหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนความผูกพัน ทั้งการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบ ของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองทั้งระยะก่อนและหลังการทดลอง

2. ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ย (Mean) ของคะแนนการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบ ของนักศึกษาในกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมในช่วงก่อนและหลังการทดลอง ด้วยการทดสอบค่าทีแบบกลุ่มอิสระ (t-Independent test)

3. ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ย (Mean) ของคะแนนการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบ ของนักศึกษาในกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมในช่วงก่อนและหลังการทดลอง ด้วยการทดสอบค่าทีแบบกลุ่มไม่อิสระ (t-dependent test)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 4

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยจะนำเสนอเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงพรรณนา และ ส่วนที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลอง โดยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

การวิจัยส่วนที่ 1

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพัน ระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา
2. เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว
3. เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว

ตัวแปรในการวิจัย ประกอบด้วย

ตัวแปรอิสระ คือ เพศและสาขาวิชา

ตัวแปรตาม ได้แก่

1. รูปแบบความผูกพัน แบ่งออกเป็น 4 แบบ คือ รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง รูปแบบความผูกพันแบบกังวล รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว
2. การเห็นคุณค่าในตนเอง
3. กลวิธีการเผชิญปัญหา แบ่งออกเป็น 3 แบบ คือ กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม และกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง

ผู้วิจัยแบ่งรูปแบบความผูกพัน โดยพิจารณาจากคะแนนเฉลี่ยของการมองตนเองด้านลบ และคะแนนเฉลี่ยของการมองผู้อื่นด้านลบ ดังนี้

ตารางที่ 15 เกณฑ์การจัดแบ่งรูปแบบความผูกพัน

รูปแบบความผูกพัน	คะแนนเฉลี่ย การมองตนเองด้านลบ	คะแนนเฉลี่ย การมองผู้อื่นด้านลบ
1. แบบมั่นคง	0-3.99	0-3.99
2. แบบกังวล	4.01-7.00	0-3.99
3. แบบทะนงตน	0-3.99	4.01-7.00
4. แบบหวาดกลัว	4.01-7.00	4.01-7.00

จากตารางที่ 15 สามารถแปลความหมายได้ดังนี้

1. การมองตนเองด้านลบ ถ้ามีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วง
 - 0-3.99 หมายถึง มีการมองตนเองด้านลบในระดับต่ำซึ่งแสดงว่า มีการมองตนเองในด้านบวก
 - 4.01-7.00 หมายถึง มีการมองตนเองด้านลบในระดับสูง มีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพ
2. การมองผู้อื่นด้านลบ ถ้ามีคะแนนเฉลี่ยอยู่ในช่วง
 - 0-3.99 หมายถึง มีการมองผู้อื่นด้านลบในระดับต่ำซึ่งแสดงว่า มีการมองผู้อื่นในด้านบวก
 - 4.01-7.00 หมายถึง มีการมองผู้อื่นด้านลบในระดับสูง หลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด

จากการพิจารณาคะแนนเฉลี่ยการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบ สามารถแบ่งรูปแบบความผูกพันของกลุ่มตัวอย่างได้ดังนี้

1. ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทั้งหมด

- 1.1 รูปแบบความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา

ตารางที่ 16 ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนรูปแบบความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา

รูปแบบความ ผูกพัน	จำนวน	ร้อยละ (%)	การเห็นคุณค่า ในตนเอง		กลวิธีการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่ง จัดการกับ ปัญหา		กลวิธีการเผชิญ ปัญหาแบบ แสวงหาการ สนับสนุนทาง สังคม		กลวิธีการเผชิญ ปัญหาแบบการ หลีกเลี่ยง	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
แบบมั่นคง	295	72.1	70.88	14.28	3.72	0.38	3.42	0.58	2.80	0.45
แบบกังวล	61	14.9	61.60	15.26	3.69	0.40	3.43	0.49	3.14	0.45
แบบทะนงตน	38	9.3	64.94	16.84	3.65	0.39	3.04	0.61	2.86	0.53
แบบหวาดกลัว	15	3.7	47.86	14.56	3.57	0.45	3.09	0.73	3.22	0.43
รวม	409	100	68.10	15.56	3.70	0.39	3.37	0.59	2.87	0.48

1.1.1 รูปแบบความผูกพัน

จากตารางที่ 16 แสดงให้เห็นรูปแบบความผูกพันที่มีนักศึกษาจำนวนมากที่สุดถึงน้อยที่สุด ตามลำดับ ได้แก่รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว โดยมีนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจำนวนมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 72.1 และนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีจำนวนน้อยที่สุดคิดเป็นร้อยละ 3.7

1.1.2 การเห็นคุณค่าในตนเอง

เมื่อพิจารณาการเห็นคุณค่าในตนเองจากเกณฑ์การแปลผล พบว่า คะแนนตั้งแต่ 80 คะแนนขึ้นไป หมายถึง มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองสูงคะแนนในช่วง 59 – 79 คะแนน หมายถึง มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองปานกลาง และคะแนนตั้งแต่ 58 คะแนนลงไป หมายถึง มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ ดังนั้นจากตารางที่ 8 พบว่า นักศึกษาโดยรวมมีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับปานกลาง โดยที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างสูง นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล และแบบทะนงตน มีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ ส่วนนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับต่ำ

1.1.3 กลวิธีการเผชิญปัญหา

จากข้อมูลในตารางที่ 16 เมื่อพิจารณากลวิธีการเผชิญปัญหาจากเกณฑ์การแปลผล คะแนน 3.50-5.00 หมายถึง ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบดังกล่าวในระดับสูง คะแนน 2.50-3.49 หมายถึง ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบดังกล่าวในระดับปานกลาง คะแนน 1.00-2.49 หมายถึง ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบดังกล่าวในระดับต่ำ แสดงว่า

1.1.3.1 คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาโดยรวม

นักศึกษาโดยรวมใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูง ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลางค่อนข้างสูง และใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงนี้ในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ

1.1.3.2 กลวิธีการเผชิญปัญหาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

เมื่อพิจารณากลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาพบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันทั้ง 4 รูปแบบใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูง

เมื่อพิจารณากลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมพบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลางค่อนข้างสูง ในขณะที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนและแบบหวาดกลัว ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบนี้ในระดับปานกลาง

เมื่อพิจารณากลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงพบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงนี้ในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ ในขณะที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัวใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบนี้ในระดับปานกลางค่อนข้างสูง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1.2 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ การเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา

ตารางที่ 17 ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนการมองตนเองด้านลบ คะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง และคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา (N= 409)

ตัวแปร	M	SD
รูปแบบความผูกพัน		
การมองตนเองด้านลบ	3.15	.96
การมองผู้อื่นด้านลบ	2.96	.87
การเห็นคุณค่าในตนเอง	68.10	15.56
กลวิธีการเผชิญปัญหา		
แบบมุ่งจัดการกับปัญหา	3.70	0.39
แบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม	3.37	0.59
แบบหลีกเลี่ยง	2.87	0.48

จากตารางที่ 17 แสดงให้เห็นว่านักศึกษามีคะแนนเฉลี่ยของรูปแบบความผูกพันด้านการมองตนเองด้านลบเท่ากับ 3.15 และมีคะแนนเฉลี่ยของรูปแบบความผูกพันด้านการมองผู้อื่นด้านลบเท่ากับ 2.96 ซึ่งเมื่อเทียบจากเกณฑ์การแปลผลแสดงว่า นักศึกษาโดยรวมมีการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำ ซึ่งแสดงให้เห็นว่านักศึกษาโดยรวมมีการมองทั้งตนเองและผู้อื่นในทางบวก มีการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับปานกลาง และในด้านกลวิธีการเผชิญปัญหา มีกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูง มีกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลางค่อนข้างสูง มีกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ

1.3 จำนวนและร้อยละของรูปแบบความผูกพันจำแนกตามเพศและสาขาวิชา

ตารางที่ 18 จำนวนและร้อยละของรูปแบบความผูกพัน จำแนกตามเพศและสาขาวิชา (N = 409)

ตัวแปร	รูปแบบความผูกพัน								รวม	
	แบบมั่นคง		แบบกังวล		แบบทะนงตน		แบบหวาดกลัว			
	จำนวน (N)	ร้อยละ (%)	จำนวน (N)	ร้อยละ (%)	จำนวน (N)	ร้อยละ (%)	จำนวน (N)	ร้อยละ (%)	จำนวน (N)	ร้อยละ (%)
เพศ										
ชาย	110	26.9	25	6.1	23	5.6	7	1.7	165	40.3
หญิง	185	45.2	36	8.8	15	3.7	8	2.0	244	59.7
รวม	295	72.1	61	14.9	38	9.3	15	3.7	409	100
สาขาวิชา										
วิทยาศาสตร์	93	22.7	19	4.6	15	3.7	8	2.0	135	33
เกษตรศาสตร์	68	16.6	15	3.7	7	1.7	4	1.0	94	23
สังคมศาสตร์	134	32.8	27	6.6	16	3.9	3	0.7	180	44
รวม	295	72.1	61	14.9	38	9.3	15	3.7	409	100

จากตารางที่ 18 พบว่ากลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำนวน 409 คน แบ่งเป็นบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงสูงที่สุดคือร้อยละ 72.1 เป็นเพศชายร้อยละ 26.9 เพศหญิงร้อยละ 45.2 เมื่อพิจารณาตามสาขาวิชาแบ่งเป็นสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ร้อยละ 22.7 สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ร้อยละ 16.6 สาขาวิชาสังคมศาสตร์ร้อยละ 32.8 รองลงมาเป็นบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล อันดับที่สามคือ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน คิดเป็นร้อยละ 9.3 และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีจำนวนน้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 3.7 เป็นเพศชายร้อยละ 1.7 เพศหญิงร้อยละ 2.0 เป็นนิสิตสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ร้อยละ 2.0 สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ร้อยละ 1.0 สาขาวิชาสังคมศาสตร์ 0.7

1.4 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ การเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหา จำแนกตามเพศและสาขาวิชา

ตารางที่ 19 ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของการมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ การเห็นคุณค่าในตนเอง และการเผชิญปัญหาของนักศึกษา จำแนกตามเพศและ สาขาวิชา (N = 409)

ตัวแปร	จำนวน (คน)	ร้อยละ (%)	การมอง ตนเองด้านลบ		การมองผู้อื่น ด้านลบ		การเห็นคุณค่าใน ตนเอง		กลวิธีการเผชิญ ปัญหาแบบมุ่ง จัดการกับ ปัญหา		กลวิธีการ เผชิญปัญหา แบบแสวงหา การสนับสนุน ทางสังคม		กลวิธีการ เผชิญปัญหา แบบหลีกเลี่ยง	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
เพศ														
ชาย	165	40.3	3.19	.96	3.12	.89	65.52	14.44	3.73	0.41	3.25	0.62	2.88	0.46
หญิง	244	59.7	3.12	.97	2.85	.83	69.84	16.06	3.68	0.37	3.46	0.55	2.86	0.49
รวม	409	100	3.15	.96	2.96	.87	68.10	15.56	3.70	0.39	3.37	0.59	2.87	0.48
สาขาวิชา														
วิทยาศาสตร์	135	33	3.19	.97	3.09	.89	65.18	14.88	3.68	0.36	3.30	0.53	2.92	0.47
เกษตรศาสตร์	94	23	3.14	.94	3.07	.78	67.16	16.54	3.76	0.41	3.35	0.61	2.91	0.47
สังคมศาสตร์	180	44	3.12	.97	2.80	.87	71.66	15.16	3.70	0.39	3.44	0.61	2.80	0.48
รวม	409	100	3.15	.96	2.96	.87	68.10	15.56	3.70	0.39	3.37	0.59	2.87	0.48

จากตารางที่ 19 แสดงให้เห็นว่านิสิตทั้งเพศชายและเพศหญิงในทุกสาขาวิชา มีการมองตนเองและผู้อื่นไปในทางบวก มีการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับปานกลาง และใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูง ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลางค่อนข้างสูง ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ

1.5 ระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา

ตารางที่ 20 ระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา (N = 409)

ระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง	จำนวน (N)	ร้อยละ (%)	M	SD
สูง	110	26.89	89.20	6.41
ปานกลาง	192	46.94	69.00	6.05
ต่ำ	107	26.16	40.55	11.47

จากตารางที่ 20 แสดงระดับการเห็นคุณค่าในตนเองโดยใช้เปอร์เซ็นต์ไทล์เป็นเกณฑ์ในการจัดแบ่ง ซึ่งบุคคลที่ได้คะแนนรวมตั้งแต่ 80 คะแนนขึ้นไปบ่งชี้ว่ามีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง บุคคลที่ได้คะแนนรวมตั้งแต่ 59 - 79 คะแนนบ่งชี้ว่ามีการเห็นคุณค่าในตนเองระดับปานกลาง และบุคคลที่ได้คะแนนรวมตั้งแต่ 58 คะแนนลงไปบ่งชี้ว่ามีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ เมื่อพิจารณาระดับการเห็นคุณค่าในตัวเองตามเกณฑ์ดังกล่าว พบว่ามีนักศึกษาที่มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองปานกลางจำนวนมากที่สุดจำนวน 192 คนคิดเป็นร้อยละ 46.94 รองลงมาคือนักศึกษาที่มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองสูงจำนวน 110 คนคิดเป็นร้อยละ 26.89 และนักศึกษามีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำจำนวน 107 คนคิดเป็นร้อยละ 26.16

2. รูปแบบความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา จำแนกตามเพศและสาขาวิชา

2.1 ผลการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวน (Test of Homogeneity of Variance)

ก่อนการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางผู้วิจัยจำเป็นต้องทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวน (Test of Homogeneity of Variance) ของตัวแปรตาม เนื่องจากเพศและสาขาวิชาของกลุ่มตัวอย่างมีสัดส่วนแตกต่างกันมาก เมื่อผลการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวนพบว่าความแปรปรวนของตัวแปรตามไม่แตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงดำเนินการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางซึ่งตัวแปรตามที่น่ามาวิเคราะห์ได้แก่ คะแนนที่ใช้พิจารณาแบ่งรูปแบบความผูกพันคือ คะแนนการมองตนเองด้านลบและคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม และคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง

ตารางที่ 21 แสดงการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรตามดังนี้

ตัวแปร	F	ระดับ นัยสำคัญ
การมองตนเองด้านลบ	0.39	.854
การมองผู้อื่นด้านลบ	0.92	.470
การเห็นคุณค่าในตนเอง	1.45	.205
กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา	0.53	.756
กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม	2.39*	.037
กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง	0.78	.563

$P < .05$ $F(5, 403) = 2.21$

ผลการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวนพบว่า คะแนนของตัวแปรตามได้แก่ คะแนนการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบ คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม พบว่ามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ดังนั้นผู้วิจัยจึงดำเนินการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของตัวแปรตามทีพบว่า ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีตัวแปรต้นเป็นเพศและสาขาวิชา หากพบว่ามีความแตกต่างระหว่างกลุ่มถึงระดับนัยสำคัญทางสถิติ ผู้วิจัยจะทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีการของดันเน็ต (Dunnett ' s T3)

ส่วนคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมถึงแม้ว่าจะดำเนินการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางต่อ แต่จะสังเกตได้ว่ากลุ่มตัวอย่างมีความแตกต่างกันมากไม่ผ่านการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวน ดังนั้นควรนำมาพิจารณาประกอบผลการวิจัย

2.2 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง

ตารางที่ 22 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของคะแนนการมองตนเองด้านลบของนักศึกษา จำแนกตามเพศและสาขาวิชา

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig.
เพศ	67.35	1	67.35	0.22	.638
สาขาวิชา	67.03	2	33.51	0.11	.896
เพศ * สาขาวิชา	128.29	2	64.146	0.21	.810
ความคลาดเคลื่อน	122512.98	403	304.00		
รวม	122858.39	408			

$P < .05$ $F(2, 403) = 3.00$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 22 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองตนเองด้านลบ พบว่าเพศและสาขาวิชาไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศและสาขาวิชาก็ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเช่นกัน

ตารางที่ 23 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบของนักศึกษา จำแนกตามเพศและสาขาวิชา

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig.
เพศ	1277.92	1	1277.92	5.49*	.020
สาขาวิชา	1501.95	2	750.98	3.23*	.041
เพศ * สาขาวิชา	1304.54	2	652.27	2.80	.062
ความคลาดเคลื่อน	93772.08	403	232.68		
รวม	99278.22	408			

* $P < .05$ $F(2, 403) = 3.00$

ตารางที่ 24 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ
ของนักศึกษา ด้วยวิธีการ Dunnett's T3

สาขาวิชา	การมองผู้อื่นด้านลบ					
	N	M	SD	สาขาวิชา		
				1	2	3
1. วิทยาศาสตร์	135	3.09	.89			
2. เกษตรศาสตร์	94	3.07	.78	~		
3. สังคมศาสตร์	180	2.80	.87	3<1*	3<2*	

*p < .05

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 23 แสดงถึงคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ พบว่าเพศและสาขาวิชามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศและสาขาวิชาไม่พบความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยที่เพศหญิงมีการมองผู้อื่นด้านลบ (M = 2.85) ต่ำกว่าเพศชาย (M = 3.12) หมายถึงเพศหญิงมองผู้อื่นด้านลบมากกว่าเพศชาย ดังตารางที่ 19 และนักศึกษาสาขาวิชาสังคมศาสตร์มีคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบต่ำกว่า หมายถึงมองผู้อื่นด้านลบมากกว่านักศึกษาสาขาวิชาวิทยาศาสตร์และสาขาวิชาเกษตรศาสตร์ ดังปรากฏในตารางที่ 24

ตารางที่ 25 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา
จำแนกตามเพศและสาขาวิชา

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig.
เพศ	231.13	1	231.13	3.92*	.048
สาขาวิชา	371.22	2	185.61	3.14*	.044
เพศ * สาขาวิชา	19.16	2	9.58	0.16	.850
ความคลาดเคลื่อน	23781.93	403	59.01		
รวม	24693.02	408			

*P < .05 F(2 , 403) = 3.00

ตารางที่ 26 แสดงผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา ด้วยวิธีการ Dunnett's T3

สาขาวิชา	การเห็นคุณค่าในตนเอง					
	N	M	SD	สาขาวิชา		
				1	2	3
1. วิทยาศาสตร์	135	65.18	14.88			
2. เกษตรศาสตร์	94	67.16	16.54	~		
3. สังคมศาสตร์	180	71.66	15.16	3>1**	~	

** p < .01

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 25 แสดงถึงคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง พบว่าเพศและสาขาวิชามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศและสาขาวิชาไม่พบความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยที่นักศึกษหญิงเห็นคุณค่าในตนเอง (M = 69.84) สูงกว่านักศึกษาชาย (M = 65.52) ดังปรากฏในตารางที่ 19 และนักศึกษาสาขาวิชาสังคมศาสตร์มีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง (M = 71.66) สูงกว่านักศึกษาสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ (M = 65.18) ดังตารางที่ 26

ตารางที่ 27 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาของนักศึกษา จำแนกตามเพศและสาขาวิชา

แหล่งความแปรปรวน	SS	Df	MS	F	Sig.
เพศ	281.47	1	281.47	2.59	.108
สาขาวิชา	356.65	2	178.33	1.64	.195
เพศ * สาขาวิชา	221.39	2	110.70	1.02	.362
ความคลาดเคลื่อน	43812.04	403	108.71		
รวม	44568.59	408			

P < .05 F(2, 403) = 3.00

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 27 แสดงถึงคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem focused Coping) ไม่พบว่าเพศ สาขาวิชา และ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศและสาขาวิชามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ตารางที่ 28 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมของนักศึกษา จำแนกตามเพศ และสาขาวิชา

แหล่งความแปรปรวน	SS	Df	MS	F	Sig.
เพศ	236.52	1	236.52	10.99*	.001
สาขาวิชา	60.79	2	30.39	1.41	.245
เพศ * สาขาวิชา	40.31	2	20.15	0.94	.393
ความคลาดเคลื่อน	8673.91	403	21.52		
รวม	9021.96	408			

* $P < .05$ $F(2, 403) = 3.00$

จากตารางที่ 28 แสดงถึงคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม (Social Support Seeking) พบว่าเพศมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยที่ นักศึกษาหญิงใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม ($M = 3.46$) สูงกว่า นักศึกษาชาย ($M = 3.25$) ดังปรากฏในตารางที่ 19 ส่วนสาขาวิชาและปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศและสาขาวิชา ไม่พบความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ตารางที่ 29 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางของกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงของนักศึกษา จำแนกตามเพศและสาขาวิชา

แหล่งความแปรปรวน	SS	Df	MS	F	Sig.
เพศ	8.26	1	8.26	0.09	.765
สาขาวิชา	377.53	2	188.77	2.05	.130
เพศ * สาขาวิชา	61.41	2	30.71	0.33	.717
ความคลาดเคลื่อน	37136.79	403	92.15		
รวม	37668.445	408			

$P < .05$ $F(2, 403) = 3.00$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 29 แสดงถึงคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance Coping) ของนักศึกษา ไม่พบว่าเพศ สาขาวิชา และปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศและสาขาวิชา มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

3. การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

3.1 ผลการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวน (Test of Homogeneity of Variance)

ก่อนการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One Way ANOVA) ผู้วิจัยจำเป็นต้องทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวน (Test of Homogeneity of Variance) ของตัวแปรตาม เนื่องจากรูปแบบความผูกพันของกลุ่มตัวอย่างมีสัดส่วนแตกต่างกันมาก เมื่อผลการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวนพบว่าความแปรปรวนของตัวแปรตามไม่แตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงดำเนินการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียวซึ่งตัวแปรตามที่น่ามาวิเคราะห์ ได้แก่ คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม และคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง

ตารางที่ 30 การทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวนของตัวแปรตามดังนี้

ตัวแปร	F	ระดับ นัยสำคัญ
การเห็นคุณค่าในตนเอง	1.08	.36
กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา	0.20	.90
กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม	1.65	.18
กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง	0.56	.64

$$P < .05 \quad F(3,405) = 2.60$$

ผลการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวนพบว่า ตัวแปรตามไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้นผู้วิจัยจึงดำเนินการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียวของตัวแปรตามดังกล่าว โดยมีตัวแปรต้นเป็นรูปแบบความผูกพัน

3.2 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One Way ANOVA)

ตารางที่ 31 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig.
ระหว่างกลุ่ม	2840.39	3	946.79	17.55**	0.000
ภายในกลุ่ม	21852.64	405	53.96		
รวม	24693.02	408			

**P< .01 F(3 ,405) = 3.78

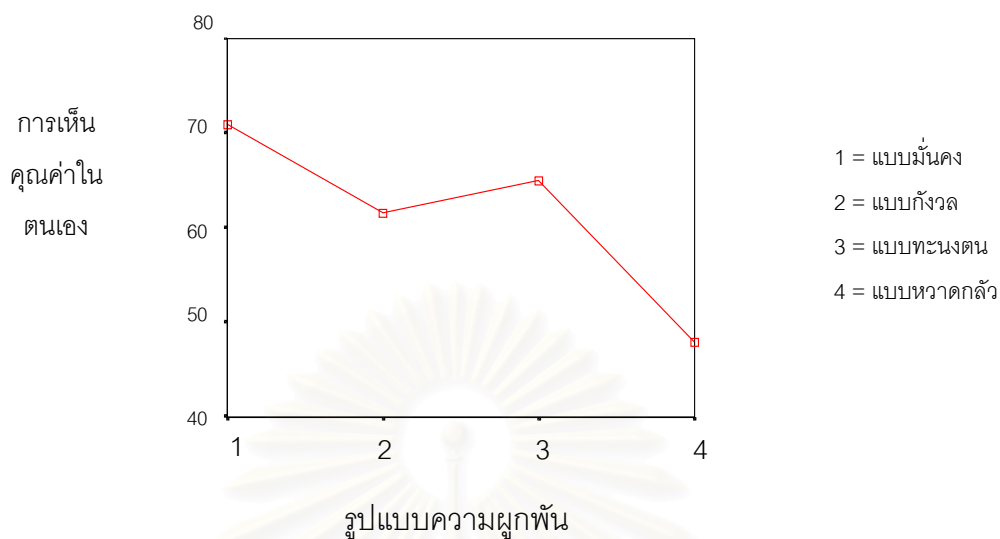
ตารางที่ 32 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา ด้วยวิธีการ Dunnett's T3

รูปแบบความผูกพัน	การเห็นคุณค่าในตนเอง						
	N	M	SD	รูปแบบความผูกพัน			
				1	2	3	4
1. มั่นคง	295	70.88	14.28				
2. กังวล	61	61.60	15.26	2<1***			
3. ทะนงตน	38	64.94	16.84	~	~		
4. หวาดกลัว	15	47.86	14.56	4<1***	4<2*	4<3**	

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนดังตารางที่ 31 แสดงถึงคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา พบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวและแบบกังวล และนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำที่สุด โดยเห็นคุณค่าในตนเองต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบทะนงตนและแบบหวาดกลัว ดังตารางที่ 32

ภาพที่ 8 คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน



4. กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

ตารางที่ 33 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาของนักศึกษา จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

แหล่งความแปรปรวน	SS	Df	MS	F	Sig.
ระหว่างกลุ่ม	351.20	3	117.07	1.07	.361
ภายในกลุ่ม	44217.39	405	109.18		
รวม	44568.59	408			

$P < .05$ $F(3, 405) = 2.60$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวดังตารางที่ 33 แสดงถึงคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem focused Coping) ของนักศึกษา พบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ภาพที่ 9 คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน



ตารางที่ 34 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมของนักศึกษา จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

แหล่งความแปรปรวน	SS	Df	MS	F	Sig.
ระหว่างกลุ่ม	406.66	3	135.55	6.37**	.000
ภายในกลุ่ม	8615.30	405	21.27		
รวม	9021.96	408			

**P < .01 F(3, 405) = 3.78

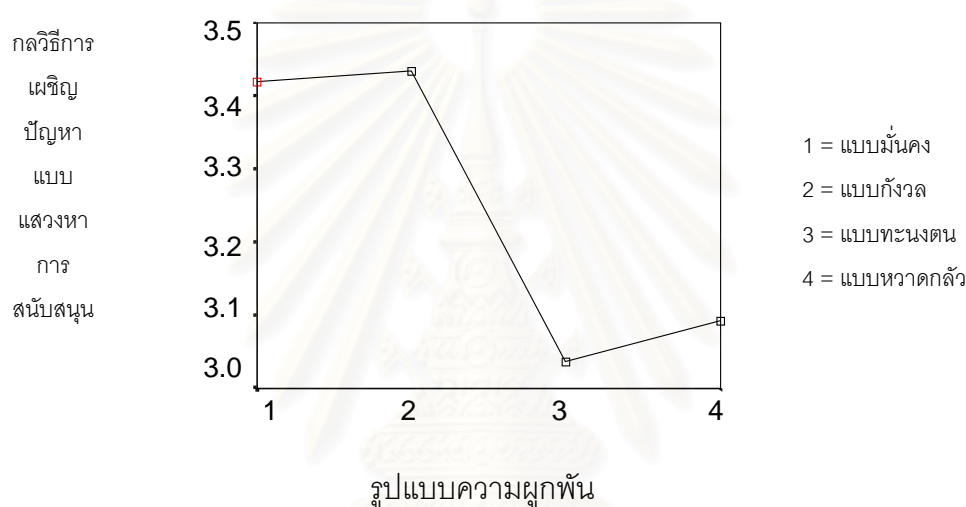
ตารางที่ 35 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม ของนักศึกษา ด้วยวิธีการ Dunnett's T3

รูปแบบความผูกพัน	กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม						
	N	M	SD	รูปแบบความผูกพัน			
				1	2	3	4
1. มั่นคง	295	3.42	0.58				
2. กังวล	61	3.43	0.49	~			
3. ทะนงตน	38	3.04	0.61	3<1**	3<2**		
4. หวาดกลัว	15	3.09	0.73	~	~	~	

** p < .01

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนดังตารางที่ 34 แสดงถึงคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม (Social Support Seeking) ของนักศึกษา พบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ดังปรากฏในตารางที่ 35

ภาพที่ 10 คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน



ตารางที่ 36 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงของนักศึกษา จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig.
ระหว่างกลุ่ม	3251.97	3	1083.99	12.76**	.000
ภายในกลุ่ม	34416.47	405	84.98		
รวม	37668.44	408			

**P < .01 F(3, 405) = 3.78

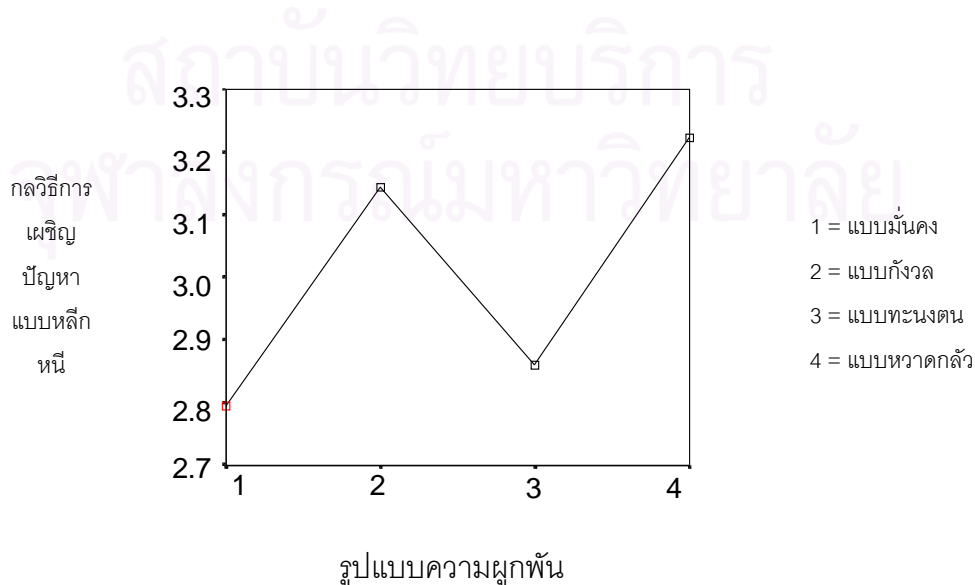
ตารางที่ 37 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงหนีของนักศึกษา ด้วยวิธีการ Dunnett's T3

รูปแบบความผูกพัน	กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงหนี						
	N	M	SD	รูปแบบความผูกพัน			
				1	2	3	4
1. มั่นคง	295	2.80	0.45				
2. กังวล	61	3.14	0.45	2>1***			
3. ทะนงตน	38	2.86	0.53	~	3<2*		
4. หวาดกลัว	15	3.22	0.43	4>1*	~	~	

* $p < .05$, *** $p < .001$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนดังตารางที่ 36 แสดงถึงคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงหนี (Avoidance Coping) ของนักศึกษา พบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงหนีแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงหนีต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวและแบบกังวล ในขณะที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงหนีต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล ดังตารางที่ 37

ภาพที่ 11 คะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงหนี จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน



จากผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน มีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองแตกต่างกัน โดยที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว คือผู้ที่มีการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบสูง มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ และต่ำกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบทะนงตนและแบบกังวลตามลำดับ โดยที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง คือ ผู้ที่มีการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำ และนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบแบบทะนงตน คือ ผู้ที่มีการมองตนเองด้านลบต่ำแต่มองผู้อื่นด้านลบสูง และนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล คือ ผู้ที่มีการมองตนเองด้านลบสูงแต่มองผู้อื่นด้านลบต่ำ โดยเฉพาะอย่างยิ่งพบว่า ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงที่สุด ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะนำกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีของโรเจอร์มาใช้ เพื่อช่วยให้นักศึกษามีการมองตนเองและผู้อื่นในด้านบวกเพิ่มขึ้น โดยลดคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบลง

การวิจัยส่วนที่ 2

การวิจัยส่วนที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงทดลองแบบมีกลุ่มควบคุมทดสอบก่อนและหลังการทดลอง (Randomized Pretest-Posttest Control Group Design) เพื่อศึกษาผลของกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีของโรเจอร์ ที่มีต่อระดับความผูกพัน โดยดูจากคะแนนรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองตนเองด้านลบ และคะแนนรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองผู้อื่นด้านลบ กลุ่มตัวอย่าง เป็นนักศึกษาระดับอุดมศึกษาของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน จำนวน 26 คน เป็นกลุ่มทดลองจำนวน 13 คน และเป็นกลุ่มควบคุม 13 คน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีของโรเจอร์ที่มีต่อรูปแบบความผูกพันของนักศึกษา ในด้านการมองตนเองด้านลบและมองผู้อื่นด้านลบ

สมมติฐานการวิจัย

การวิจัยส่วนที่ 2

1. หลังการทดลองนักศึกษาที่เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์ จะมีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่าก่อนการเข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์

2. หลังการทดลองนักศึกษากลุ่มทดลอง จะมีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่านักศึกษากลุ่มควบคุม

ตัวแปรในการวิจัย

ตัวแปรอิสระ คือ การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์

ตัวแปรตาม คือ คะแนนการมองตนเองด้านลบ และคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ

1. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัย

1.1 การทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของคะแนนการมองตนเองด้านลบ และคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในระยะก่อนและหลังการทดลอง ด้วยการทดสอบค่าที

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 38 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของคะแนนการมองตนเองด้านลบ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในระยะก่อนและหลังการทดลองด้วยการทดสอบค่าที

การมองตนเองด้านลบ	ก่อนการทดลอง		หลังการทดลอง		การทดสอบค่าที (t-dependent test)
	M	SD	M	SD	
กลุ่มทดลอง (n=13)	3.61	0.66	2.71	0.56	3.81*
กลุ่มควบคุม (n=13)	3.63	0.74	3.67	0.37	0.24
การทดสอบค่าที (t-independent test)	0.78		5.09*		

* $p < .05$ (.05 $t_{24} = 1.71$) ทดสอบสองทาง

* $p < .05$ (.05 $t_{12} = 1.78$) ทดสอบทางเดียว

จากตารางที่ 38 ผลการวิเคราะห์ด้วยการทดสอบค่าที (t-test) ปรากฏผลการวิเคราะห์ดังนี้

1. คะแนนการมองตนเองด้านลบ ของนักศึกษากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระยะก่อนการทดลอง ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ
2. หลังการทดลองคะแนนการมองตนเองด้านลบ ของนักศึกษากลุ่มทดลองต่ำกว่ากลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.05
3. คะแนนการมองตนเองด้านลบ ของนักศึกษากลุ่มทดลองในระยะหลังการทดลองต่ำกว่าระยะก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.05
4. คะแนนการมองตนเองด้านลบ ของนักศึกษากลุ่มควบคุมในระยะก่อนและหลังการทดลอง ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 39 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในระยะก่อนและหลังการทดลองด้วยการทดสอบค่าที

การมองผู้อื่นด้านลบ	ก่อนการทดลอง		หลังการทดลอง		การทดสอบค่าที (t-dependent test)
	M	SD	M	SD	
กลุ่มทดลอง (n=13)	3.65	0.70	3.06	0.51	5.87*
กลุ่มควบคุม (n=13)	3.58	0.68	3.62	0.59	0.89
การทดสอบค่าที (t-independent test)	0.26		2.58*		

* $p < .05$ (.05 $t_{24} = 1.71$) ทดสอบสองทาง

* $p < .05$ (.05 $t_{12} = 1.78$) ทดสอบทางเดียว

จากตารางที่ 39 ผลการวิเคราะห์ด้วยการทดสอบค่าที (t-test) ปรากฏผลการวิเคราะห์ดังนี้

1. คะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ ของนักศึกษาในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระยะก่อนการทดลอง ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ
2. หลังการทดลองคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ ของนักศึกษาในกลุ่มทดลองต่ำกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.05
3. คะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ ของนักศึกษาในกลุ่มทดลองระยะหลังการทดลองต่ำกว่าระยะก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.05
4. คะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ ของนักศึกษาในกลุ่มควบคุมในระยะก่อนและหลังการทดลอง ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

การวิจัยส่วนที่ 1

1. รูปแบบความผูกพันของนักศึกษา

1.1 จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด นักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีจำนวนสูงสุดคิดเป็นร้อยละ 72.1 รองลงมาตามลำดับคือบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลคิดเป็นร้อยละ 14.9 บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนคิดเป็นร้อยละ 9.3 และลำดับสุดท้ายคือบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวคิดเป็นร้อยละ 3.7 โดยที่มีนักศึกษาหญิงคิดเป็นร้อยละ 45.2 และนักศึกษาชายร้อยละ 26.9 ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (ตารางที่ 16 และ 18)

1.2 นักศึกษาโดยรวมทั้งเพศชายและเพศหญิง และทั้งสามสาขาวิชา ได้แก่ สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ และสาขาวิชาสังคมศาสตร์ มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงโดยมองตนเองและผู้อื่นในทางบวก (ตารางที่ 19) โดยที่นักศึกษาหญิงมองผู้อื่นด้านบวกมากกว่านักศึกษาชาย (ตารางที่ 19 และ 23) และนักศึกษสาขาวิชาสังคมศาสตร์ มองผู้อื่นด้านบวกมากกว่านักศึกษสาขาวิชาวิทยาศาสตร์และเกษตรศาสตร์ (ตารางที่ 23 และ 24)

2. การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา

2.1 จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด พบว่ามีนักศึกษาที่เห็นคุณค่าในตนเองในระดับสูงและระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 26.89 และ 26.16 ตามลำดับ และมีนักศึกษาที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับปานกลางจำนวนมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 46.94

2.2 การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาจำแนกตามเพศและสาขาวิชา

2.2.1 นักศึกษาโดยรวมทั้งเพศชายและเพศหญิง ในทั้งสามสาขาวิชา ได้แก่ สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ และสาขาวิชาสังคมศาสตร์ มีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับปานกลาง โดยที่นักศึกษาหญิงมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาชาย และนักศึกษสาขาวิชาสังคมศาสตร์มีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ (ตารางที่ 19, 25, และ 26)

2.3 การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

2.3.1 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีการเห็นคุณค่าในตนเอง

ในระดับปานกลาง ส่วนนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบทะนงตน มีการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ และนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับต่ำ (ตารางที่ 16)

2.3.2 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวและแบบกังวล (ตารางที่ 32)

2.3.3 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำที่สุด โดยต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบทะนงตนและแบบกังวล ตามลำดับ (ตารางที่ 32)

3. กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา

3.1 กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาโดยรวม พบว่านักศึกษาโดยรวมทั้งเพศชายและเพศหญิง และทั้งสามสาขาวิชา ได้แก่ สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ และสาขาวิชาสังคมศาสตร์ ใช้การเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพโดยใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูง ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลางค่อนข้างสูง และใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง ซึ่งเป็นวิธีการเผชิญปัญหาที่ไม่มีประสิทธิภาพในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ (ตารางที่ 16 และ 19)

3.2 กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาจำแนกตามเพศและสาขาวิชา

3.2.1 นักศึกษาทั้งเพศชายและเพศหญิงและทั้งสามสาขาวิชา ได้แก่ สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ และสาขาวิชาสังคมศาสตร์) ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (ตารางที่ 27) และแบบหลีกเลี่ยง (ตารางที่ 29) ไม่แตกต่างกัน

3.2.2 นักศึกษาหญิงใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมสูงกว่านักศึกษาชาย ส่วนนักศึกษาในสาขาวิชาที่ต่างกัน ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 19 และ 28)

3.3 กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

3.3.1 กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาพบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันทั้ง 4 รูปแบบ ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูงและไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 16 และ 33)

3.3.2 กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม พบว่า

3.3.2.1 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้

กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลางค่อนข้างสูง ส่วนนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนและแบบหวาดกลัว ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลาง (ตารางที่ 16)

3.3.2.2 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม สูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (ตารางที่ 34 และ 35)

3.3.3 กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง พบว่า

3.3.3.1 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ ในขณะที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลางค่อนข้างสูง (ตารางที่ 16)

3.3.3.2 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว แต่ไม่แตกต่างจากนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (ตารางที่ 36 และ 37)

3.3.3.3 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล (ตารางที่ 36 และ 37)

การวิจัยส่วนที่ 2 ผลการวิจัยพบว่า

1. หลังการทดลองนักศึกษาที่เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์ มีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่าก่อนการเข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์
2. หลังการทดลองนักศึกษากลุ่มทดลอง มีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่านักศึกษากลุ่มควบคุม

บทที่ 5

การอภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้แบ่งการศึกษาเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่ 1 เป็นการศึกษาเชิงพรรณนา และส่วนที่ 2 เป็นการศึกษาเชิงทดลอง ดังนั้นผู้วิจัยจึงแบ่งการอภิปรายออกเป็น 2 ส่วนดังนี้

การวิจัยส่วนที่ 1

การวิจัยนี้เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพัน ระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหา ของนักศึกษา และเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างวิธีการเผชิญปัญหาและระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา ที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน อภิปรายผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยดังต่อไปนี้

1. รูปแบบความผูกพันของนักศึกษา

1.1 ผลการวิจัยพบว่า จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำนวน 409 คน มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงร้อยละ 72.1 รองลงมาตามลำดับคือรูปแบบความผูกพันแบบกังวลร้อยละ 14.9 รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนร้อยละ 9.3 และลำดับสุดท้ายคือรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวร้อยละ 3.7 เห็นได้ว่ามีนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจำนวนมากที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของต่างประเทศ ได้แก่ งานวิจัยของ Collins และ Read (1990), Bartholomew และ Horowitz (1991), Shaver และคณะ (1998), Searle และ Meara (1999), และ Vivona (2000) เป็นต้น ที่พบกลุ่มตัวอย่างที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจำนวนมากที่สุดเช่นกัน นอกจากนี้ยังพบว่าผลการวิจัยมีความสอดคล้องตรงกับ ญัฐสุดา เต้พันธ์ (2544) และสมบุญ จารุเกษมทวิ (2544) ซึ่งมีกลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตนักศึกษาไทยเช่นเดียวกัน คือพบนักศึกษาในแต่ละรูปแบบของความผูกพันในจำนวนร้อยละที่ใกล้เคียงกันจากมากไปหาน้อยตามลำดับ ได้แก่ รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง รูปแบบความผูกพันแบบกังวล รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว

รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง เป็นรูปแบบที่เหมาะสมที่สุดในการดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้โดยไม่เกิดปัญหาในเรื่องสัมพันธภาพดังเช่นรูปแบบอื่น จึงเป็นเรื่องปกติในสังคมที่จะสามารถพบบุคคลที่มีลักษณะสุขภาพจิตดีอย่างเช่น บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงได้

มากกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง และเนื่องมาจากบุคคลส่วนใหญ่ย่อมมีความต้องการภายในที่จะได้รับการยอมรับและการเห็นคุณค่าจากตนเองและผู้อื่น ดังนั้นบุคคลส่วนใหญ่จึงแสดงการยอมรับหรือมองตนเองและผู้อื่นในแง่บวกเพื่อตอบสนองความต้องการภายในของตน อันก่อให้เกิดความสุขในการดำรงชีวิตในสังคม จึงทำให้เราพบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีจำนวนมากที่สุดและพบบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงน้อยลงมาตามลำดับ ไม่ว่าจะในประเทศไทยหรือต่างประเทศ

จากที่ผู้วิจัยพบบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจำนวนมากถึงร้อยละ 72.1 จัดว่าเป็นจำนวนที่ค่อนข้างสูง อาจเป็นผลมาจากการเลี้ยงดูของครอบครัวแบบไทยที่พ่อแม่ให้ความรักความอบอุ่นกับลูก หรืออาจเป็นผลมาจากลักษณะสังคมแบบไทยที่ให้ความสำคัญกับบุคคลรอบตัว มากกว่าสังคมตะวันตกที่เน้นความเป็นส่วนตัว เป็นต้น ซึ่งเป็นประเด็นที่ควรนำมาศึกษาต่อว่าเป็นเพราะเหตุใดนักศึกษาในกลุ่มตัวอย่าง จึงมีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงในจำนวนร้อยละที่สูง

นอกจากนี้การที่พบว่า มีนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวน้อยที่สุด เนื่องจากรูปแบบความผูกพันแบบนี้เป็นรูปแบบความผูกพันที่ไม่เหมาะสม คือ มีรูปแบบการมองตนเองด้านลบและผู้อื่นด้านลบ มีความกังวลในสัมพันธภาพสูงและหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่นสูง เนื่องจากกลัวได้รับการปฏิเสธจากผู้อื่น มักขาดความสุขในการดำเนินชีวิตอยู่ในสังคม มีงานวิจัยพบว่า รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีความสัมพันธ์กับประวัติในการถูกทำร้ายหรือถูกล่วงลามทางเพศในวัยเด็ก (Alexander, 1993 และ Shaver และคณะ, 1994) ซึ่งพบได้ไม่บ่อยนักในสังคมทั่วไป โดยเฉพาะกับนักศึกษามหาวิทยาลัย จึงทำให้พบรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวน้อยที่สุด

1.2 เมื่อพิจารณาการมองตนเองและผู้อื่นในทางบวกและลบ พบว่านักศึกษาโดยรวมทั้งเพศชายและเพศหญิง ทั้งในสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ เกษตรศาสตร์ และสังคมศาสตร์ มีการมองตนเองและผู้อื่นในทางบวก (มีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำ) หรือกล่าวได้ว่าเป็นบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แสดงให้เห็นว่านักศึกษาโดยรวมเป็นผู้ที่เห็นคุณค่าของตนเองและผู้อื่น มีลักษณะที่อบอุ่น เป็นที่รักใคร่ของกลุ่มเพื่อน มีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดกับผู้อื่นในเชิงพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน เป็นคนเปิดเผยกล้าแสดงความรู้สึกต่อหน้าผู้อื่น มีการเผชิญปัญหาที่หลากหลาย จะเห็นได้ว่าลักษณะเหล่านี้ส่งผลให้บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงเป็นผู้ที่มีสุขภาพจิต และดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างเป็นสุข ผลการวิจัยของ Shaver และ Brennan (1992) พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีความสัมพันธ์ทางลบกับความไม่มั่นคงทางอารมณ์ และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง (กังวล, ทะนงตนและหวาดกลัว) จะมี

สัมพันธ์ทางบวกกับความไม่มั่นคงทางอารมณ์ อย่างเช่น บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล จะมีคะแนนในด้านการพึ่งพาและด้านต้องการความรักสูง บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบ ทะนงตนจะมีคะแนนในด้านการแยกตัวสูง และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวจะมีคะแนนสูงทั้งในด้านการพึ่งพาและด้านการแยกตัว

2. การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา

2.1 การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาโดยรวม

ผลการวิจัยพบว่า จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 409 คน มีนักศึกษาที่เห็นคุณค่าในตนเองในระดับสูงและระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 26.89 และ 26.16 ตามลำดับ และมีนักศึกษามีการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับปานกลางจำนวนมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 46.94 เมื่อพิจารณาภาพรวมพบว่า นักศึกษาโดยรวมทั้งเพศชายและเพศหญิง ในทั้งสามสาขาวิชา มีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับปานกลาง

จากผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาส่วนใหญ่มีการเห็นคุณค่าในตนเองปานกลาง และมีนักศึกษาที่เห็นคุณค่าในตนเองระดับสูงและระดับต่ำในจำนวนที่ใกล้เคียงกัน เช่นเดียวกับงานวิจัยของ นุชลดดา โรจนประภาพรรณ (2539) ซึ่งทำการศึกษากการเห็นคุณค่าในตนเองกับวัยรุ่นพบว่า มีวัยรุ่นที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงและต่ำคิดเป็นร้อยละ 50 เท่ากัน ผู้วิจัยมีความคิดเห็นว่าควรพัฒนานักศึกษาที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองปานกลางและต่ำ ให้มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองที่สูงขึ้น เนื่องจากการเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์กับสุขภาพทางจิต (Deneve & Cooper, 1998 อ้างถึงใน สุภาพรรณ โคตรจรัส และ ชุมพร ยงกิตติกุล, 2545) บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองสูงจะประเมินตนเองในทางบวก มองว่าตนเองมีกำลังความสามารถที่จะทำสิ่งต่างๆ ได้ เป็นบุคคลที่ยอมรับและเคารพตนเอง มีความเชื่อมั่น มีความกล้าแสดงออก (Berk, 1994) บุคคลเหล่านี้จะมีความพึงพอใจในตนเองซึ่งส่งผลให้มีความสุขกับชีวิต

แสดงให้เห็นว่าการเห็นคุณค่าในตนเองจะเป็นเสมือนเกราะป้องกันบุคคลจากความทุกข์ ความเศร้า สอดคล้องกับงานวิจัยของ Reda (1994) ซึ่งพบว่านักศึกษามีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง จะมีความเครียดน้อยกว่าคนที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำ นอกจากนี้บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำยังมีลักษณะอีกหลายประการที่นำมาซึ่งความไม่มีความสุขในการดำรงชีวิต

อย่างเช่น ขาดการยอมรับนับถือตนเอง ขาดความมั่นใจในตนเองเพราะรู้สึกว่าคุณค่าในตนเองบกพร่องอยู่เสมอ ขาดการดูแลเอาใจใส่ตนเอง และมีแนวโน้มในการติดสุราหรือยาเสพติด นอกจากนี้การเห็นคุณค่าในตนเองยังเป็นสิ่งที่ช่วยคงไว้ซึ่งสัมพันธภาพทางสังคม บุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองสูงจะมีสัมพันธภาพทางสังคมที่ดีและมั่นคง แตกต่างจากบุคคลที่เห็นคุณค่าในตนเองต่ำจะมีสัมพันธภาพทางสังคมที่ไม่มั่นคง (Cast & Burke, 2002)

2.2 การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาจำแนกตามเพศและสาขาวิชา

เมื่อจำแนกตามเพศพบว่า นักศึกษาหญิงมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาชาย เนื่องจากมีงานวิจัยที่พบว่าการเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทำให้ผู้วิจัยตั้งข้อสงสัยว่าอาจเป็นเพราะนักศึกษาหญิงส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับการเรียนและมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักศึกษาชาย ส่งผลให้นักศึกษาหญิงเกิดความภาคภูมิใจและเกิดการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาชาย และเหตุผลอีกประการอาจเป็นเพราะความคาดหวังจากสังคม และความคาดหวังจากตนเอง เนื่องเพศชายมักถูกคาดหวังจากสังคมว่า ต้องเก่งมีความสามารถ และเป็นผู้นำผู้อื่นได้ ดังนั้นเพศชายจึงรู้สึกว่าคุณค่าในตนเองต่ำตามที่ตนเองและผู้อื่นคาดหวัง เมื่อสิ่งที่ตนเองหวังไม่เป็นไปตามที่ต้องการ จึงเกิดความรู้สึกคับข้องใจ ไม่พอใจในสิ่งที่ตนเองเป็น ทำให้เห็นคุณค่าในตนเองต่ำกว่า สอดคล้องกับ Roffey (1994) ที่กล่าวว่า ถ้าความแตกต่างระหว่างภาพลักษณ์ของตนเอง กับตัวตนในอุดมคติยิ่งแตกต่างกันมาก ก็มักจะแสดงถึงระดับการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ แต่ถ้าภาพลักษณ์ของตนเองกับตัวตนในอุดมคติใกล้เคียงกันมากก็มักจะแสดงถึงระดับการเห็นคุณค่าในตนเองสูง จากเหตุผลดังกล่าวจึงอาจส่งผลให้นักศึกษาชายมีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำกว่านักศึกษาหญิง

เมื่อจำแนกตามสาขาวิชาพบว่า นักศึกษาสาขาวิชาสังคมศาสตร์มีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ เนื่องจาก นักศึกษาสาขาวิชาสังคมศาสตร์ เช่น คณะสังคมศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ และคณะศึกษาศาสตร์ เป็นต้น มีการศึกษาในกระบวนวิชาที่ต้องมีความเกี่ยวข้องกับมนุษย์และสังคม แตกต่างจากนักศึกษาสาขาวิชาวิทยาศาสตร์ ได้แก่ คณะวิทยาศาสตร์และคณะวิศวกรรมศาสตร์ มีการศึกษาในกระบวนวิชาที่เกี่ยวกับ เครื่องมือ สารเคมี การทดลอง เครื่องจักรกล ซึ่งจะเห็นได้ว่ามีความเกี่ยวข้องกับบุคคลหรือสังคมน้อยกว่า ในขณะที่นักศึกษาสาขาวิชาสังคมศาสตร์จะมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมสูงกว่า การที่บุคคลได้มีสัมพันธภาพพร้อมๆกับผู้อื่น ได้รับการยอมรับ และรู้สึกว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มหรือสังคมนั้น จะทำให้เกิดความภาคภูมิใจ และรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเอง นอกจากนี้นักศึกษา

สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ ซึ่งศึกษาในกระบวนวิชาที่จัดได้ว่ามีความยากและซับซ้อน และมีการแข่งขันกันสูง เมื่อนักศึกษาไม่สามารถทำได้ตามที่ตนเองคาดหวัง จึงเกิดความรู้สึกคับข้องใจ รู้สึกว่าตนเองไม่มีความสามารถ ทำให้เห็นคุณค่าในตนเองต่ำกว่า

2.3 การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองแตกต่างกัน โดยที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว และพบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวจะมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับต่ำ และต่ำที่สุดเมื่อเทียบกับนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง, แบบกังวล และแบบทะนงตน ซึ่งผลการวิจัยสอดคล้องตามทฤษฎีความผูกพันของ Bowlby (1973) ที่เสนอว่าลักษณะความผูกพันที่มั่นคงจะเป็นพื้นฐานของการยอมรับนับถือตนเอง รวมทั้งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Bartholomew และ Horowitz (1991) ที่ประเมินรูปแบบความผูกพันโดยศึกษากับนักศึกษามหาวิทยาลัยพบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตนจะมีรายงานว่ามึระดับการเห็นคุณค่าในตนเองสูง เมื่อเปรียบเทียบกับบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวและแบบกังวล ซึ่งเป็นผลมาจากการที่บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวและแบบกังวลมีรูปแบบการมองตนเองเป็นลบ ไม่ชอบตัวตนที่เป็นอยู่ ซ้ำร้ายและดั่งเลสงสัยว่าผู้อื่นคิดอย่างไรกับตน โดยในบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมักจะติดผู้อื่น ทำให้การรู้สึกถึงคุณค่าในตนเองขึ้นอยู่กับผู้อื่นสูง และพบในงานวิจัยของ Meyers (1998) เช่นกันที่กล่าวว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงและแบบกังวลในสัมพันธภาพ นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยของ Brennan และ Bosson (1998) ที่พบว่ารูปแบบความผูกพันสามารถเป็นตัวแปรพยากรณ์ระดับการเห็นคุณค่าในตนเองได้ดี โดยบุคคลรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงมักมีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ

3. กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา

3.1 กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาโดยรวม และจำแนกตามเพศและสาขาวิชา

3.1.1 กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem focused Coping)

จากผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาโดยรวมใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูง แสดงให้เห็นว่าโดยภาพรวมนักศึกษาเมื่อประสบกับปัญหา สถานการณ์ที่ยุ่งยากในชีวิต หรือเกิดความเครียด ก็มักเลือกใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งจัดว่าเป็น เป็นลักษณะของการจัดการกับปัญหาที่เหมาะสม ผลที่ได้รับมักจะเป็นผลดีกับบุคคลนั้น คือสามารถขจัดปัญหาหรือทำให้ปัญหาบรรเทาเบาบางลงได้ ที่เป็นเช่นนี้เนื่องมาจากการเผชิญปัญหาในแบบนี้เป็นกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบที่มีประสิทธิภาพ เช่น การลงมือดำเนินการแก้ปัญหา การวางแผน การตีความหมายใหม่ในทางบวก เป็นต้น สุภาพรรณ โคตรจรัส (2539) ได้ประมวลผลการวิจัยเกี่ยวกับความเครียดโดยสรุปว่า วิธีการเผชิญความเครียดที่มีประสิทธิภาพ คือ การพร้อมที่จะเผชิญปัญหาด้วยตนเอง มีการลงมือดำเนินการ มีการวางแผน อันนำไปสู่การลงมือแก้ปัญหาโดยตรง ดังนั้นกลวิธีการเผชิญปัญหาในด้านการมุ่งจัดการกับปัญหาจึงเป็นกลวิธีที่เหมาะสมที่สุดในการนำมาจัดการกับปัญหา

จากที่กล่าวมาสามารถเป็นข้อยืนยันได้ว่านักศึกษาโดยรวมเผชิญกับปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีการยอมรับกับปัญหาที่ตนเองประสบ ไม่หลีกเลี่ยงปัญหา และพร้อมที่จะแก้ไขให้ดีขึ้น และมีแนวโน้มว่าอาจเป็นบุคคลที่มองโลกในแง่ดี เห็นคุณค่าในตนเองสูง มีความอดทน ดังเช่น งานวิจัยของ Carver และคณะ (1989) ที่พบว่าการเผชิญปัญหาด้วยวิธีการจัดการกับปัญหา การวางแผนก่อนการแก้ปัญหา มีความสัมพันธ์ทางบวกกับการมองโลกในแง่ดี การเห็นคุณค่าในตนเอง มีความเข้มแข็งอดทน และเชื่อมั่นในตนเอง นอกจากนี้ กรกวรรณ สุพรรณวรรษา (2544) ยังพบว่านักศึกษาที่มองโลกในแง่ดีจะใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา มากกว่านักศึกษาที่มองโลกในแง่ร้าย จากลักษณะของบุคลิกภาพดังกล่าวข้างต้น จึงแสดงให้เห็นว่านักศึกษาไทยส่วนใหญ่เป็นบุคคลที่มีสุขภาวะจิตที่ดี

เมื่อจำแนกตามเพศและสาขาวิชา พบว่าทั้งเพศชาย เพศหญิง และทั้งสามสาขาวิชา ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาไม่แตกต่างกัน แสดงให้เห็นว่าเพศและสาขาวิชาไม่มีผลต่อการเลือกใช้วิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา นักศึกษาในกลุ่มดังกล่าวน่าจะมีแนวโน้มในการประเมินสถานการณ์ที่เป็นปัญหาแล้วพบว่า ปัญหาที่เกิดขึ้นเป็นสิ่งที่ท้าทาย ที่ตนเองสามารถจัดการได้ จึงทำให้เลือกเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา

3.1.2 กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม (Social Support Seeking)

ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาโดยรวมใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลางค่อนข้างสูง แสดงให้เห็นว่าเมื่อนักศึกษาประสบปัญหาหรือสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด นอกจากใช้วิธีการเผชิญปัญหาโดยมุ่งจัดการกับปัญหา ลงมือ

แก้ไขที่สาเหตุของปัญหาด้วยตนเองแล้ว นักศึกษาส่วนใหญ่ยังเลือกใช้วิธีการการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมอีกด้วย คือพยายามแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมเพื่อแก้ปัญหา และเพื่อกำลังใจของตนเอง เช่น การขอความช่วยเหลือจากพ่อแม่ หรือญาติพี่น้อง ขอคำปรึกษาจากผู้ที่มีความรู้หรือเชี่ยวชาญในเรื่องนั้นๆ เช่นนักจิตวิทยา บางครั้งอาจเลือกวิธีการเล่าปัญหาของตนให้ผู้อื่นฟังเพื่อให้รู้สึกสบายใจมากขึ้น เป็นการเผชิญปัญหาโดยมุ่งจัดการกับอารมณ์อย่างมีประสิทธิภาพ จากลักษณะการเผชิญปัญหาดังกล่าว แสดงให้เห็นว่านักศึกษามีการใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ควบคู่กับกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม ซึ่งถือว่านักศึกษามีการปรับตัวที่ดี มีการเผชิญปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังเช่นที่ Lazarus และ Folkman (1984) กล่าวว่า ผู้ที่เผชิญปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพจะใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งเน้นการแก้ปัญหา และมุ่งเน้นในด้านอารมณ์ร่วมกันอย่างเหมาะสม เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพมากที่สุด

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังมีความคิดเห็นว่า การใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ควบคู่กับกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมของนักศึกษา เนื่องมาจากกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา มักเป็นวิธีการที่บุคคลเลือกใช้เมื่อบุคคลนั้นมั่นใจว่าจะแก้ไขปัญหาด้วยตนเองสำเร็จ แต่ยังมีปัญหาอีกหลากหลายที่ต้องการประสบการณ์ และความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน การที่นักศึกษาต้องเผชิญกับปัญหาดังกล่าวเพียงลำพังอาจก่อให้เกิดความไม่มั่นใจ ความอ้างว้างโดดเดี่ยว และท้อแท้ในภายหลัง ดังนั้นนักศึกษาจึงต้องการความช่วยเหลือจากบุคคลรอบข้าง เช่น พ่อแม่ หรืออาจารย์ เพื่อช่วยแนะแนวทางในการแก้ปัญหา และเพื่อเป็นกำลังใจในการต่อสู้กับอุปสรรคต่างๆ อย่างมั่นคง ซึ่งสอดคล้องกับ Cavanagh (1997) ที่กล่าวว่า บุคคลที่อยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนปลายถึงวัยผู้ใหญ่ตอนต้น ซึ่งตรงกับวัยของนักศึกษาจะมีความต้องการให้คนรอบๆ ตัวเอาใจใส่เขาอย่างจริงจัง

จากเหตุผลดังกล่าว ผู้ที่เกี่ยวข้อง เช่น พ่อแม่ อาจารย์ หรือ นักจิตวิทยา จึงควรเข้ามามีส่วนร่วม ในการดูแลให้คำปรึกษาเมื่อเด็กพบกับอุปสรรคในชีวิต เพื่อให้เด็กรู้สึกอบอุ่นใจ และรับรู้ว่ามีคนที่พร้อมจะช่วยเหลือเมื่อเขาต้องการ ทำให้เขาสามารถเผชิญปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

เมื่อจำแนกตามเพศพบว่า นักศึกษาหญิงใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมสูงกว่านักศึกษาชาย ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ สุภาพรรณ โคตรจรัส และ ชุมพร ยงกิตติกุล (2545) และ กรกวรรณ สุพรรณวรรษา (2544) ที่พบว่านักเรียนหญิงใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมมากกว่านักเรียนชาย ผู้วิจัยมีความคิดเห็นว่าเนื่องจากเพศหญิงมักให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพทางสังคมมากกว่าเพศชาย เวลาที่เกิดปัญหาขึ้นเพศหญิงจึงขอความช่วยเหลือจากคนรอบข้าง เช่น พ่อแม่ หรือ เพื่อน เป็นต้น ซึ่งต่างกับเพศชายที่มัก

ให้ความสำคัญความสามารถของตนเอง เนื่องจากเพศชายถูกมองจากสังคมรอบข้างว่า ต้องเป็นเพศที่เข้มแข็ง และสามารถช่วยเหลือตนเองได้ เมื่อเกิดปัญหาขึ้นเพศชายจึงมักแก้ปัญหาที่ผ่านเข้ามาด้วยตนเอง มากกว่าการขอความช่วยเหลือจากคนรอบข้าง

เมื่อจำแนกตามสาขาวิชาพบว่า นักศึกษาในสาขาวิชาที่ต่างกัน ใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมไม่แตกต่างกัน

3.1.3 กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง (Avoidance Coping)

ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาโดยรวมใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ แสดงให้เห็นว่านักศึกษาโดยรวม ไม่หลีกเลี่ยงปัญหาด้วยวิธีการแก้ไม่รับรู้ปัญหาที่เกิดขึ้น ตาหนีตตนเอง หรือรอคอยให้ปฏิกิริยาเกิดขึ้นโดยที่ไม่ยอมทำอะไรให้เกิดการเปลี่ยนแปลง แต่กลับมีความพยายามในการมุ่งที่จะเผชิญกับปัญหา และยังคงแสดงให้เห็นว่าเมื่อมีปัญหา นักศึกษาจะหาคนปรึกษา มากกว่าการเก็บความรู้สึกไว้คนเดียว ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยเกี่ยวกับการใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาและกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมดังกล่าวข้างต้น ทั้งนี้ผู้วิจัยมีความคิดเห็นว่าเนื่องจากนักศึกษาเป็นบุคคลที่มีความรู้ในระดับปริญญาตรี ซึ่งถือได้ว่าได้รับการอบรมสั่งสอน ให้เกิดความรู้ความเข้าใจ ในเรื่องพฤติกรรมที่เหมาะสม อีกทั้งมีวุฒิภาวะในการรับรู้ได้ว่า สิ่งใดเมื่อปฏิบัติแล้วก่อให้เกิดประโยชน์กับตนเอง หรือสิ่งใดเมื่อปฏิบัติแล้วก่อให้เกิดโทษกับตนเอง จึงสามารถเลือกปฏิบัติตนไปในแนวทางที่เหมาะสมกว่าได้อย่างถูกต้อง

นอกจากนี้ผลการวิจัยยังแสดงให้เห็นว่านักศึกษาไทยเป็นบุคคลที่มีคุณภาพ มีศักยภาพในการแก้ปัญหาได้ดีพอสมควร แต่ยังคงต้องการการพัฒนาไปสู่พฤติกรรมที่เหมาะสมยิ่งขึ้น ดังนั้นนักศึกษาจึงควรได้รับการส่งเสริมจากมหาวิทยาลัย หรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง เช่น นักจิตวิทยา ในการจัดกิจกรรมต่างๆ เพื่อพัฒนาบุคลิกภาพ พัฒนาการรู้คิดทั้งทางด้านปัญญา และอารมณ์ มีกลวิธีการเผชิญปัญหาที่เหมาะสม เพื่อสร้างให้เกิดทรัพยากรบุคคลที่มีคุณภาพแก่ประเทศไทยในอนาคต

เมื่อจำแนกตามเพศและสาขาวิชานักศึกษาทั้งเพศชาย เพศหญิง และทั้งสามสาขาวิชาใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงไม่แตกต่างกัน แสดงให้เห็นว่าการที่มีเพศต่างกันหรือศึกษาในสาขาวิชาที่ต่างกันไม่มีผลในการเลือกใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง เนื่องจาก การเลือกวิธีการเผชิญปัญหาเป็นผลมาจากการที่บุคคลประเมินความสามารถของตนเอง และประเมินแหล่งความช่วยเหลือที่ตนเองมี เมื่อประเมินแล้วพบว่าตนเองไม่มีความสามารถที่จะแก้ไขปัญหานั้นได้ รวมทั้งไม่มีผู้ช่วยเหลือ จึงทำให้ตัดสินใจใช้วิธีการหลีกเลี่ยงปัญหาในที่สุด

3.2 กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

3.2.1 กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา (Problem focused Coping)

การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาพบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพัน ทั้ง 4 รูปแบบ ใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูงและไม่แตกต่างกัน แสดงให้เห็นว่า ไม่ว่าจะบุคคลจะมีการมองตนเองและผู้อื่นในทางลบหรือทางบวกก็ไม่มีผลในการเลือกใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากวุฒิภาวะ การเรียนรู้ และประสบการณ์ที่ผ่านมาช่วยให้นักศึกษาเข้าใจและรับรู้ได้ว่า กลวิธีการเผชิญปัญหาในด้านการมุ่งจัดการกับปัญหา เป็นลักษณะของการจัดการกับปัญหาที่เหมาะสม และผลที่ได้รับมักเป็นผลดีกับบุคคลนั้น คือสามารถจัดปัญหาหรือบรรเทาปัญหาลงได้ จึงทำให้นักศึกษาในกลุ่มนี้เลือกใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูงเช่นกัน

จากผลการวิจัยพบว่าสอดคล้องกับงานวิจัยของ Mikulincer และ Florian (1995) ที่ทำกับทหารใหม่ ซึ่งไม่พบความแตกต่างของกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา กับบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบต่างๆ แต่พบความแตกต่างของกลวิธีการเผชิญปัญหาในแบบอื่น ซึ่งเขาเห็นว่าเป็นผลมาจากธรรมชาติของกลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันและใช้ชีวิตในแบบเดียวกันจึงมักใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาเหมือนกัน จึงอาจเป็นไปได้ว่านักศึกษากลุ่มตัวอย่างที่กำลังศึกษาในระดับอุดมศึกษา ผ่านประสบการณ์การเรียนรู้ที่ไม่แตกต่างกันมากนักจึงทำให้เลือกใช้การเผชิญปัญหาในแบบนี้ซึ่งเป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพ ในระดับที่ไม่แตกต่างกัน

3.2.2 กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม (Seek Social Support)

ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมแตกต่างกัน โดยที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม สูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน

เมื่อพิจารณาในรายละเอียดพบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลางค่อนข้างสูง ส่วนนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนและแบบหวาดกลัว ใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลาง

จากผลการวิจัยพบว่าสอดคล้องกับงานวิจัยของ Bartholomew และ Horowitz (1991) ที่กล่าวว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง เป็นบุคคลที่มีรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองเห็นตนเองและผู้อื่นในทางบวก เป็นที่รักใคร่ของกลุ่มเพื่อน มีความสามารถทางสังคม มีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดกับผู้อื่นในลักษณะพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน เป็นคนเปิดเผยกล้าแสดงความรู้สึกต่อหน้าผู้อื่น ดังนั้นเมื่อประสบกับปัญหาหรือภาวะที่ทุกข์ใจจะใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาที่หลากหลายอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม ก็เป็นอีกวิธีการที่บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงนิยมใช้ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Mikulincer และ Florian (1995) ที่พบว่า บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง จะมีความผูกพันกับกลุ่มมากกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง ดังนั้น บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะแสวงหาการสนับสนุนจากบุคคลอื่นเมื่อประสบกับปัญหา

สำหรับนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล เป็นบุคคลที่มีการมองเห็นตนเองทางลบแต่มองเห็นผู้อื่นในทางบวก จึงส่งผลให้ไม่เชื่อมั่นในความสามารถของตนเองมากนัก แต่ให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพกับเพื่อน ทำให้มีลักษณะติดเพื่อนและชอบพึ่งพาผู้อื่น จึงใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลางค่อนข้างสูง

จากเหตุผลดังกล่าวทำให้นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมสูงกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน ที่มีการมองเห็นในทางบวกแต่มีการมองเห็นผู้อื่นในทางลบ จึงทำให้นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนมีความเชื่อมั่นในตนเอง เชื่อในความสามารถของตน และมองว่าผู้อื่นไม่มีความสามารถ ไม่น่าเชื่อถือ ดังนั้นเมื่อเกิดปัญหากลุ่มนี้จึงมองว่าตนเองสามารถที่จะจัดการแก้ไขปัญหาต่างๆ ที่เกิดขึ้นได้ และเชื่อว่าถ้าตนเองไม่สามารถแก้ปัญหาได้แล้ว บุคคลอื่นก็คงไม่สามารถช่วยเหลือได้เช่นกัน

นอกจากนี้ Fraley และคณะ (1998) พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนไม่ชอบการเปิดเผยแสดงความรู้สึก และไม่ค่อยแสดงออกทางอารมณ์ เช่นเดียวกับ Lopez และ Gormley (2002) ที่พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนมีลักษณะเย็นชา ไม่มีการตอบสนองทางอารมณ์ทั้งทางบวกและทางลบ จากลักษณะดังกล่าวมาแล้วจึงส่งผลให้นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน ไม่ต้องการขอความช่วยเหลือจากใครไม่ว่าจะเป็นเพื่อนสนิทหรืออาจารย์ จึงทำให้มีคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมต่ำกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล

3.3.3 กลวิธีการเผชิญปัญหาด้านการหลีกเลี่ยง (Avoidance Coping)

ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนนการเผชิญปัญหาด้านการหลีกเลี่ยงแตกต่างกันดังนี้

นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว แต่ไม่แตกต่างจากนักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน

เมื่อพิจารณาในรายละเอียดพบว่า นักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตนใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ ในขณะที่นักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว ใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลางค่อนข้างสูง

จากผลการวิจัยพบว่าสอดคล้องกับงานวิจัยของ Bartholomew และ Horowitz (1991) ที่พบว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง เป็นผู้ที่มีการมองตนเองในทางบวก เชื่อในความสามารถของตนเอง มีความยืดหยุ่นในการตอบสนองกับปัญหาที่ประสบ ดังนั้นกลวิธีการเผชิญปัญหาของผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะเป็นกลวิธีการที่มีประสิทธิภาพ อย่างเช่น ลงมือดำเนินการแก้ปัญหาด้วยตนเอง มีการวางแผนอย่างรอบคอบ เพราะเชื่อในความสามารถของตนเอง นอกจากนี้ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง ยังมีการมองผู้อื่นในทางบวก จึงเชื่อว่าผู้อื่นจะสามารถช่วยเหลือหรือแบ่งเบาความทุกข์ให้ลดลงได้ จึงส่งผลให้บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงไม่ค่อยใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาด้านการหลีกเลี่ยง ต่างจากนักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว ที่มีการมองตนเองเหมือนกันคือ มองตนเองในทางลบ และมีความกังวลในสัมพันธภาพ มีความมั่นใจในตนเองต่ำ ไม่เชื่อว่าตนเองจะมีความสามารถในการจัดการกับปัญหาได้ โดยเฉพาะในนักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวที่มีทั้งความกังวลในสัมพันธภาพและการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด เพราะนอกจากจะมองตนเองในทางลบแล้วยังมองผู้อื่นในทางลบอีกด้วย ไม่เชื่อใจ ไม่ไว้ใจผู้อื่นหรือถ้าจะขอความช่วยเหลือ ก็กลัวว่าจะได้รับการปฏิเสธจากผู้อื่น เมื่อประสบกับปัญหาหรือภาวะที่ทุกข์ใจ จะไม่แก้ปัญหาแต่จะหนีปัญหา จมอยู่กับความทุกข์และตำหนิตนเองตลอดเวลา จึงทำให้บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัวเลือกใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงสูงกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง

นอกจากนี้ผลการวิจัยที่ปรากฏยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Lopez และ Gormley (2002) ที่พบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงจะใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาในรูปแบบการหลีกเลี่ยง สูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง โดยการใช้การหลีกเลี่ยงจากปัญหา การปฏิเสธปัญหา ซึ่งก่อให้เกิดปัญหาในเรื่องการเรียนตามมาภายหลัง และผลการวิจัยยังสอดคล้องกับ Mikulincer และ Florian (1995) ที่พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพจะใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงปัญหา สูงกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง

ส่วนนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน ใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล

เมื่อพิจารณาในรายละเอียดพบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน ใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ ในขณะที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลางค่อนข้างสูง

การที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล เนื่องจากนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนมีการมองตนเองในทางบวก จึงทำให้มีความเชื่อมั่นในตนเอง เชื่อในความสามารถของตน ส่งผลให้เผชิญปัญหาด้วยตนเองมากกว่าหลีกเลี่ยงปัญหา ซึ่งต่างจากนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลที่มีการมองตนเองในทางลบ ขาดความมั่นใจในตนเอง อ่อนไหวง่ายและร้องไห้บ่อย เมื่อประสบปัญหาจะมีปฏิกิริยาได้ตอบทางอารมณ์อย่างรุนแรง (Bartholomew & Horowitz, 1991) จากลักษณะดังกล่าวจึงทำให้นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน

การวิจัยส่วนที่ 2

ผลการวิจัยที่พบสนับสนุนสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ทุกประการ คือ

1. หลังการทดลองนักศึกษาที่เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์ มีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่าก่อนการเข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทรอดเซอร์
2. หลังการทดลองนักศึกษากลุ่มทดลอง มีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่านักศึกษากลุ่มควบคุม

จากผลที่ปรากฏแสดงให้เห็นว่า การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทออตเซอร์ มีผลทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของคะแนนความผูกพันของนักศึกษากลุ่มตัวอย่างไปในทางที่ดีขึ้น โดยการลดคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นในด้านลบ ที่เป็นเช่นนี้ผู้วิจัยมีความเห็นว่า เนื่องมาจากการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทออตเซอร์ มีเป้าหมายสำคัญในการมุ่งส่งเสริมบุคคลเกิดการตระหนักรู้ในพฤติกรรมของตนและรับรู้ถึงความรู้สึกของผู้อื่นที่มีต่อการแสดงออกของตน เกิดความเข้าใจตนเอง และยอมรับตนเองตามความเป็นจริง และรวมไปถึงความเข้าใจผู้อื่น ยอมรับผู้อื่นอย่างที่เขาเป็นมากขึ้น เป็นการส่งเสริมให้บุคคลได้พัฒนาสัมพันธภาพอันดีกับผู้อื่น ก่อให้เกิดความไว้วางใจ เกิดการเปิดเผย กล้าที่จะมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่นอย่างจริงใจ ลดความหวาดกลัวหรือความวิตกกังวลในเรื่องการถูกปฏิเสธจากผู้อื่น สร้างให้เกิดความมั่นใจในการมีสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น ทำให้มองตนเองและมองบุคคลอื่นในทางบวกเพิ่มขึ้น

นักศึกษากลุ่มทดลอง ผู้วิจัยได้จัดกิจกรรมหรือแบบฝึกหัดที่ส่งเสริมให้บุคคลเกิดการตระหนักรู้ในตนเอง รับรู้ถึงคุณค่าที่ตนเองมี มีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มผ่านกิจกรรม “คุณค่าแห่งตน” ซึ่งส่งผลให้บุคคลมีการมองตนเองในด้านลบ มีคะแนนในด้านนี้ลดลงคือมองตนเองในทางบวกเพิ่มมากขึ้น รวมทั้งมีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มจากกิจกรรม “ก้าวแห่งความไว้วางใจ” ที่ทำให้สมาชิกรู้สึกไว้วางใจผู้อื่น และรับรู้ว่าเพื่อนจะสามารถช่วยเหลือเขาได้ ในเวลาที่เขาประสบปัญหาหรือเกิดความทุกข์ใจ ช่วยให้สมาชิกลดการมองผู้อื่นด้านลบ หรือกิจกรรม “ภาพงามความเป็นคุณ” ที่ช่วยส่งเสริมให้สมาชิกมองผู้อื่นในแง่บวก และรับรู้ว่าตนเองและผู้อื่นมีคุณค่า ก่อให้เกิดสัมพันธภาพที่ดีภายในกลุ่ม นอกจากนี้กิจกรรมที่จัดขึ้นแล้ว ยังมีลักษณะบรรยากาศภายในกลุ่มที่มีความอบอุ่น ปลอดภัย จริงใจ โดยมีผู้นำกลุ่มและสมาชิกคนอื่นๆ เป็นเสมือนฐานแห่งความมั่นคงทางจิตใจ ที่ทำให้บุคคลกล้าสำรวจประสบการณ์ และเปิดเผยความรู้สึกที่มีแก่เพื่อนสมาชิก

ดังนั้นจะเห็นได้ว่าเป้าหมายของกลุ่ม กิจกรรมที่จัดขึ้น รวมทั้งบรรยากาศภายในกลุ่มจึงเป็นสาเหตุที่สร้างให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของคะแนนรูปแบบความผูกพันไปในทางที่ดีขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับ Neswald และ McCalip (2001) ที่กล่าวว่ารูปแบบการมองตนเองและการมองผู้อื่นไม่ได้ยั้งคงที่ แต่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ เช่นเดียวกับ Collins และ Read (1990) ที่ให้ความเห็นว่ารูปแบบการทำงานภายในของบุคคลเป็นพลวัตและเมื่อบุคคลได้รับข้อมูลใหม่ๆ ก็จะมีการตอบสนองที่แตกต่างกันออกไป ซึ่งหมายความว่ารูปแบบการมองตนเองและการมองผู้อื่นของบุคคล สามารถที่จะปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงได้ และนำไปสู่การมีสัมพันธภาพระหว่างบุคคลในทางที่ดีขึ้น มีความสมดุลกันระหว่างการมีอิสระในตนเองและการพึ่งพาผู้อื่น ดังเช่นในกลุ่มทดลองของผู้วิจัย สมาชิกจะได้รับข้อมูลใหม่ๆ เกี่ยวกับตนเอง ซึ่งเป็นข้อมูลที่พวกเขามีอยู่ในตนเองแต่ไม่ได้ตระหนักถึง เป็นการย้ายจากส่วนบอดและส่วนที่ไม่เคยรู้ตามแนวคิดหน้าต่างใจฮารี

ไปสู่ส่วนเปิดเผย ด้วยสัมพันธภาพที่ดีภายในกลุ่ม การช่วยเหลือ การยอมรับอย่างจริงใจทั้งจากสมาชิกและผู้นำกลุ่ม และการเข้าใจซึ่งกันและกัน สร้างให้บุคคลรู้สึกถึงคุณค่าของตนเองและผู้อื่น และเกิดการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการมองตนเองและการมองผู้อื่น เช่นคำพูดของสมาชิกในกลุ่ม ดังนี้ “รู้สึกว่าคุณค่ามากขึ้นกล้าที่จะพูดคุยกับเพื่อนมากขึ้น” แสดงถึงการมองตนเองทางบวก “รู้สึกรักเพื่อนๆ มากขึ้น บางคนก็ไม่ได้เป็นอย่างที่เราคิด พอพูดคุยกันจริงแล้วเป็นคนจริงใจมาก” “เรารู้ว่าเพื่อนทุกคนเป็นห่วง เราก็รักเพื่อนทุกคนนะ” แสดงถึงการมองผู้อื่นทางบวก

การวิเคราะห์ขั้นของกระแกลุ่มพัฒนาตน (Personal Growth Group) ตามแนวคิดของ James P. Trotzer

การวิเคราะห์กระแกลุ่มสามารถแบ่งออกได้เป็น 5 ขั้นดังนี้

1. ขั้นเริ่มต้น (Initial Stage)
2. ขั้นยอมรับ (Acceptance Stage)
3. ขั้นรับผิดชอบ (Responsibility Stage)
4. ขั้นแก้ไขเปลี่ยนแปลง (Working Stage)
5. ขั้นปิดกลุ่ม (Closing Stage or Termination Stage)

การวิเคราะห์กระแกลุ่มในครั้งนี้แบ่งเป็น 5 ขั้น ตามแนวคิด James P. Trotzer ซึ่งมีกลุ่มทดลองเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ กำลังศึกษาในสาขาสังคมศาสตร์จำนวนทั้งสิ้น 13 คน โดยสมัครใจในการเข้าร่วมกลุ่มครั้งนี้ ค่าเฉลี่ยของคะแนนรูปแบบการทำงานภายในเกี่ยวกับการมองตนเองและการมองผู้อื่นในทางลบ จัดอยู่ในกลุ่มที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจำนวน 7 คน แบบกังวล 1 คน แบบทะนงตน 4 คน และ แบบหวาดกลัว 1 คน หลังการเข้ากลุ่มพัฒนาตนแล้ว พบว่า คะแนนการมองตนเองและการมองผู้อื่นในทางลบลดลง โดยมีนักศึกษาจำนวน 12 คน มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง และมีเพียง 1 คน ที่ยังคงมีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน โดยมีคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบลดลงจากค่าเฉลี่ย 4.78 ลงมาที่ 4.06 แต่ยังไม่ถึงเกณฑ์ 3.99 ที่จะจัดได้ว่ามองผู้อื่นทางบวก (แสดงในภาคผนวก ง) ซึ่งในการวิเคราะห์กระแกลุ่มสามารถแสดงให้เห็นการเปลี่ยนแปลงของคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบ ในขั้นต่างๆ ดังนี้

1. ขั้นเริ่มต้นหรือขั้นสร้างความรู้สึกมั่นคงปลอดภัย (Initial Stage)

ในขั้นเริ่มต้นนี้สมาชิกยังมีความลังเล สงสัย ไม่แน่ใจ และรู้สึกไม่ปลอดภัยว่าตนเองจะต้องทำอะไร หรือผู้นำกลุ่มจะทำอะไรกับตน จึงแสดงให้เห็นถึงความวิตกกังวล และตื่นเต้นกับสถานการณ์แปลกใหม่ที่ได้ประสบ สมาชิกบางคนเงียบ ไม่กล้าแสดงความคิดเห็น เพราะเกรงว่าจะผิด ผู้นำกลุ่มจึงอธิบายให้เห็นถึงวัตถุประสงค์ในการเข้ากลุ่ม คือ เพื่อพัฒนาตนเอง และการที่เราจะพัฒนาตนเองได้นั้น เราต้องรู้จักตนเองก่อน โดยอาศัยการเปิดเผยตนเอง และการบอกจากเพื่อน และบอกสมาชิกว่า ทุกคนมีอิสระในการพูดในสิ่งที่เราคิดหรือในสิ่งที่เรา รู้สึกไม่มีถูกหรือผิด ทุกสิ่งล้วนเป็นความจริงที่ออกมาจากใจของทุกคนและกล่าวต้อนรับสมาชิกทุกคนเข้าสู่กลุ่มด้วยบรรยากาศที่เป็นกันเอง บอกระยะเวลาการเข้ากลุ่ม จากนั้นผู้นำกลุ่มจึงแนะนำตนเองและให้สมาชิกแนะนำตนเองเช่นกัน บรรยากาศในกลุ่มเริ่มผ่อนคลายขึ้น ผู้นำกลุ่มจึงนำเข้าสู่แบบฝึกหัดแรก คือ “การสร้างสัมพันธ์” เพื่อเป็นการอุ่นเครื่อง และสร้างสัมพันธ์ภาพในเบื้องต้น โดยให้สมาชิกจับคู่กับคนที่ตนรู้จักน้อยที่สุด เพื่อทำความรู้จักกันให้มากที่สุด ซึ่งในขั้นนี้สมาชิกยังมีความอึดอัดใจที่จะถามคำถาม บางคนบอกว่า รู้จักกันหมดแล้ว บางคนก็ไม่ทราบว่าจะถามอะไรดี ในช่วงนี้ จึงเป็นการพูดคุยเกี่ยวกับเรื่องทั่ว ๆ ไป ในช่วงแรกเงียบ แต่ในช่วงหลังบรรยากาศค่อนข้างสนุกสนาน เรื่องราวเป็นไปแบบผิวเผิน และมีคำพูดที่แสดงถึงรูปแบบการมองตนเองในทางลบและมองผู้อื่นในทางบวก ตัวอย่างเช่น “เคยจะได้เป็นประธานนักเรียนด้วย แต่เราไม่เอา คือมันต้องรับผิดชอบมาก กลัวจะรับไม่ไหว เลยให้คนอื่นที่เขาดีกว่า เก่งกว่าเป็นแทนจะดีกว่า” แสดงถึงความไม่มั่นใจในความสามารถของตนเอง

มีคำพูดที่แสดงถึงรูปแบบการมองผู้อื่นในทางลบ และแฝงไว้ด้วยการมองตนเองทางลบ คิดว่าเพื่อนคงไม่อยากคุยกับตนเอง มองว่าการคบเพื่อนอาจทำให้เกิดความวุ่นวาย และเกิดปัญหาตามมา รู้สึกกังวลในการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน และกลัวการปฏิเสธจากผู้อื่น จึงหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธ์ภาพกับเพื่อน ซึ่งแสดงให้เห็นจากที่เพื่อนในกลุ่มบอกว่าโอ้ไม่ค่อยเข้าซุ่ม ไม่ชอบทำกิจกรรม และพูดน้อยเมื่อเรียนเสร็จก็จะกลับหอพัก ตัวอย่างคำพูดที่แสดงถึง การมองผู้อื่นทางลบ และการมองตนเองทางลบ เช่น

ผู้นำกลุ่ม : เหมือนไอ้ รู้สึกว่าอยากจะให้มีคนมาคุยกับเรา เดินเข้ามาหาเรามากกว่าที่จะ

ให้ เราเดินเข้าไปหาเค้า หรือว่าเราพอใจแล้วที่อยู่ตรงนี้

ไอ้ : อยู่ตรงนี้ก็โอเคแล้ว ไม่ค่อยมีใครมาวุ่นวายทำให้เกิดปัญหาหรือว่าเราก็จะได้ไม่ไปวุ่นวายให้เค้าเกิดปัญหา ถ้าจะให้เพื่อนเข้ามาเราก็ดูเหมือนว่าเค้าจะอยากเข้ามาหาเราไหม หรือเค้ามีความจำเป็นอะไรที่จะเข้ามาหาเรา ถ้าเพื่อนเข้ามาแล้วเค้าไม่อยากคุยกับเรา หรือเราไม่อยากคุยกับเค้า ก็อาจจะเกิดความรู้สึกไม่ดีทั้ง 2 ฝ่าย ถ้าจะเข้าไปหาเพื่อนก็ไม่รู้จะคุยอะไรให้นานให้เกิดความสบายใจ พูดเฉพาะทีละคนเดี่ยวคนอื่นในกลุ่มก็น้อยใจอีก

2. ขั้นการยอมรับ (Acceptance Stage)

ด้วยบรรยากาศที่เป็นกันเอง ท่าทีของผู้นำกลุ่มที่อบอุ่น และแสดงถึงการยอมรับสมาชิกอย่างไม่มีเงื่อนไข พร้อมรับฟังและใส่ใจอย่างต่อเนื่อง สร้างให้สมาชิกในกลุ่มรู้สึกมั่นคง ปลอดภัย และไว้วางใจกลุ่มมากขึ้น กระแสกลุ่มจึงเคลื่อนเข้าสู่ขั้นการยอมรับ สมาชิกจะยอมรับซึ่งกันและกัน และร่วมมือกันในฐานะที่ตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม การได้รับการยอมรับอย่างจริงใจจากสมาชิกคนอื่นและจากผู้นำกลุ่ม จะทำให้บุคคลรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า และมีความมั่นใจในตนเองที่จะเผชิญกับปัญหาต่าง ๆ เพิ่มมากขึ้น มีการมองตนเองในทางบวกเพิ่มขึ้น ในขั้นนี้สมาชิกหลายคนจึงกล้าเปิดเผยเรื่องราวของตนเองมากขึ้น เพราะรับรู้ว่าจะถึงแม้ตนเองจะเคยทำสิ่งที่ไม่ดี หรือเคยผิดพลาด ก็ยังมีเพื่อนสมาชิกและผู้นำกลุ่มที่ยอมรับในตัวเขา ดังตัวอย่าง

นา : เรารู้สึกภูมิใจที่มีอิสระ เราสามารถดูแลตัวเองได้ กับเพื่อนก็รู้สึกภูมิใจที่เป็นที่รักของเพื่อน

ผู้นำกลุ่ม : ภูมิใจที่เราดูแลตัวเองได้นะคะ แล้วก็ยังเป็นที่ยรักของเพื่อน ๆ ด้วยนะ ลองยกตัวอย่างได้ไหมคะ

นา : รู้สึกว่าเพื่อน ๆ เค้ารักเรา เวลาเค้าจะไปไหนเค้าก็อยากให้เราไปด้วย เราก็รู้สึกดี

ผู้นำกลุ่ม : นารับรู้ได้นะว่าเพื่อนใส่ใจเรา มันเป็นความภูมิใจไหมคะที่รู้สึกว่าเป็นเพื่อน ๆ เห็นความสำคัญของเรา

นา : ค่ะ ภูมิใจ แล้วก็ภูมิใจที่เราเป็นคนรักตนเอง ดูแลตนเอง แม่เค้าจะค่อนข้างให้อิสระกับเรามาก แต่ไม่ใช่เค้าไม่ใส่ใจ แต่เพราะเค้าไว้วางใจ เค้าเชื่อใจว่าเราจะดูแลตัวเองได้

ผู้นำกลุ่ม : นารู้สึกว่าแม่เค้าไว้วางใจเรานะคะ เชื่อกันว่าเราสามารถดูแลตัวเองได้ ตรงนี้รู้เปล่าคะก็เลยทำให้รู้สึกว่าเราจะต้องทำตัวให้ดีขึ้น ไม่เหลวไหลนะ ถึงแม้ว่าจะไม่ได้อยู่ใกล้ ๆ แม่

นา : ใช่ค่ะพี่ เพราะเค้าไว้วางใจเราขนาดนี้ เราก็ยังต้องทำตัวให้ดี เค้าจะได้ไม่ผิดหวังจริง ๆ แล้วเราอยากจะทำก่อนที่เราอยู่แพลตนะ ยังไม่ได้สร้างบ้านเลย ข้าง ๆ ห้องเราสังคมไม่ดีเลย เราเคยอยู่ในที่ที่แบบไม่ดีเลย มีทุกอย่างเลย เพื่อนเราก็ห้องตอนอยู่ ม.1 ยาเสพติดก็มี แต่เรารู้สึกว่าพวกเค้าไม่รักตัวเอง เราไม่ชอบแบบนั้น บางทีเราก็เคยแบบดูคนเค้าซุ่มกันก็มี ตอนเราอยู่ ป.4 นะ เราเคยดูบุหรี่ยี่ด้วยแต่แค่ลองนิดเดียว

ผู้นำกลุ่ม : อืม ถึงแม้ว่าน่าจะเคยอยู่ในสังคมที่นาบอกว่าไม่ค่อยดีเท่าไร แต่นาก็ยังสามารถดูแลตัวเองได้ดีจนถึงทุกวันนี้ เป็นไงคะความรู้สึกของเราตอนนี้

นา : ก็ดีใจค่ะ ภูมิใจด้วย

โบ : โบคิดว่าพ่อแม่เนาเค้าใส่ใจดีด้วย แล้วส่วนใหญ่มาก็มาจากตัวนาเองด้วยที่ไม่ฝึกไปไปในทางที่ไม่ดี

เล็ก : นาเข้มแข็งดี

น็อต : นาเก่งนะที่ดูแลตัวเองได้ ขนาดสิ่งรอบตัวไม่ดี

จากบทสนทนาจะเห็นว่า นารู้สึกไว้วางใจในกลุ่มมากขึ้น จึงกล้าเปิดเผยเรื่องราวในวัยเด็กของตนที่เคยอยู่ในสังคมที่เสี่ยงต่อการกระทำสิ่งที่ไม่ดี รวมทั้งความผิดพลาดที่ตนเองเคยทำ ซึ่งสมาชิกในกลุ่มรู้สึกชื่นชมที่นาสามารถดูแลตนเองได้ดี จากการที่สมาชิกได้รับการยอมรับจากผู้อื่น จึงส่งผลให้บุคคลตระหนักถึงคุณค่าในตนเองมากยิ่งขึ้น ซึ่งจะช่วยลดการมองตนในด้านลบให้ลดลง และทำให้มองผู้อื่นในแง่บวกที่ดีมากขึ้นด้วย นอกจากนี้ยังมีสมาชิกบางคนที่เปิดใจกับเพื่อนในกลุ่มว่าไม่ชอบหรือไม่พอใจอะไรตนเองหรือไม่ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงการมองตนเองในด้านลบ ดังตัวอย่าง

พิม : เราอยากรู้ว่าทำไม ยู้ย ชอบล้อเราอยู่เรื่อย ๆ ยู้ยไม่ชอบหรือไม่พอใจอะไรเราหรือเปล่า

ยู้ย : ทำไมคิดแบบนั้นละ เราชอบพิม เราถึงกล้าล้อเล่นด้วย คนอย่างเรานะ ถ้าไม่ชอบใครก็จะไม่ยุ่งด้วยเลย

ผู้นำกลุ่ม : เพราะอะไรถึงทำให้พิม คิดว่าเพื่อนไม่ชอบเราคะ

พิม : ไม่รู้เหมือนกันคะ รู้สึกว่าไม่ค่อยมั่นใจ กลัวว่าเพื่อน ๆ จะไม่ชอบเรา

ผู้นำกลุ่ม : กังวลใจนะคะว่าเพื่อนจะรู้สึกไม่ดีกับเราหรือเปล่า เราไม่อยากให้เพื่อนไม่ชอบเรานะ

พิม : คะ ก็เลยอยากรู้ว่าเพื่อนคิดยังไงกับเราบ้าง

บทสนทนาในช่วงนี้แสดงให้เห็นถึงการมองตนเองในด้านลบ รู้สึกว่าตนเองไม่เป็นที่รักของผู้อื่น ขาดความมั่นใจในสัมพันธภาพ มีความต้องการให้ผู้อื่นรักตน แต่กลัวการปฏิเสธจากเพื่อน

อร : เราชอบพิมนะ พิมเป็นคนเรียบบร้อย น่ารัก ถึงจะไม่ค่อยพูดแต่ก็ฟังเพื่อน ๆ

เทียน : พิมนิสัยดี ไม่เห็นเคยโกรธใครเลย ยิ้มตลอดเป็นแบบนี้แหละดีแล้ว

ผู้ย : ใช่ พิมมีดีอยู่กับตัวแล้วไม่ต้องไปคิดมากหรอก ก็ที่ล้อก็เพราะรักไง

ในกระบวนการกลุ่ม เพื่อน ๆ ได้มีโอกาสบอกความรู้สึกกับพิม พิมได้คลายความอึดอัด กังวลใจลง และยังได้ตระหนักถึงคุณค่าในตนเอง สร้างให้เกิดการมองตนเองในแง่บวก และรับรู้ว่าเป็นคนไม่ได้ปฏิเสธตน จึงเป็นการเพิ่มการยอมรับในผู้อื่น และลดการหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพกับเพื่อนอีกด้วย

3. ขั้นรับผิดชอบ (Responsibility Stage)

เมื่อสมาชิกในกลุ่มเกิดการยอมรับในตนเองและผู้อื่นแล้ว กระแสกลุ่มก็จะเข้าสู่ขั้นรับผิดชอบ สมาชิกจะเกิดการตระหนักรู้ถึงปัญหาของตนเองนำไปสู่การตระหนักถึงการรับผิดชอบต่อตนเอง มีความรับผิดชอบต่อการกระทำและปัญหาของตนเอง และจะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงแก้ไขในเวลาต่อมา ซึ่งในช่วงนี้สมาชิกจะมีการเปิดเผยตนเองถึงปัญหาหรืออุปสรรคของตนให้เพื่อนในกลุ่มได้รับรู้ แสดงให้เห็นถึงความพร้อมที่จะเปลี่ยนแปลงตนเอง ดังตัวอย่าง

(อธิบายถึงเรื่องที่มีอยู่ในภาพ)

ปู : มีเรื่องด้วย ถ้ามันไม่มีอะไรเลย มันก็ดูไม่มีชีวิตชีวา

ผู้นำกลุ่ม : เราารู้สึกไร้เปล่าคะ ว่าบางครั้งเราก็ไม่อยากที่จะวิ่งว้าง

ปู : บางทีก็รู้สึกโดดเดี่ยวก็มีบางอารมณ์ ถ้าเราแสดงออกมาเพื่อนอาจจะเบื่อหน่าย

เหมียว : ไม่ค่อยเคยเห็นเลย ปูเค้าเก็บเก่ง

ปู : ใช่เราจะเก็บเอาไว้ไม่ค่อยปรึกษาใคร

เทียน : ใครเบื่อ ไม่มีใครเบื่อหรอก

ปู : บางทีเราก็คิดมาก จนเบื่อเลย สมาชิกไม่อยู่กับสิ่งที่ทำ

ในช่วงนี้สมาชิกจะบอกถึงปัญหาที่ตนเองมี และเพื่อนสมาชิกจะแสดงความห่วงใย และพร้อมที่จะช่วยเหลือซึ่งนำไปสู่ขั้นการเปลี่ยนแปลงต่อไป

4. ขั้นแก้ไขเปลี่ยนแปลง (Working Stage)

ในขั้นนี้จะมุ่งความสนใจไปที่ปัญหาของแต่ละบุคคล สมาชิกกลุ่มเริ่มช่วยกันเพื่อทำให้สมาชิกกลุ่มคนอื่น ๆ ได้แก้ไขปัญหของเขาได้ เป็นขั้นที่ก่อให้เกิดการค้นหาทางออกในการ

แก้ปัญหา บางครั้งมีการทดลองแสดงพฤติกรรมก่อนนำออกไปใช้ภายนอกกลุ่ม และจากการที่สมาชิกได้มีโอกาสช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการแก้ปัญหา ร่วมแบ่งเบาทุกข์สุข สมาชิกจะรู้ว่าตนเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และตนมีความสำคัญเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม พร้อมทั้งรู้สึกว่าคุณมีความสำคัญกับตน รับรู้ว่าตนเองจะสามารถพึ่งพาเพื่อนได้ในเวลาที่ประสบปัญหา อันเป็นการเปลี่ยนแปลงรูปแบบความคิดเดิมที่เคยคิดว่าบุคคลอื่นไม่น่าไว้วางใจหรือบุคคลอื่นปฏิเสธตน ไปสู่ความเข้าใจใหม่ว่าแท้จริงแล้ว เพื่อนหรือบุคคลอื่นไม่ได้เป็นอย่างที่ตนเองคิด และเกิดการยอมรับในตัวผู้อื่นเพิ่มมากขึ้น ส่งผลให้คะแนนการมองผู้อื่นในด้านลบลดลง

ตัวอย่างบทสนทนาในขั้นการแก้ไขเปลี่ยนแปลงเป็นช่วงที่ปู พูดถึงปัญหาของตัวเอง แล้วเพื่อนก็พยายามช่วยกันแก้ไขปัญหา ให้คำแนะนำ พร้อมทั้งให้กำลังใจในการเปลี่ยนแปลง

เหมียว : ปูกลัวเพื่อนเบื่อเธอ ไม่เบื่อหรอก เพราะขนาดตัวเราเองก็ยังมีเลย ปูเราก็มี เราก็ต้องคิดถึงใจเขาใจเราบ้าง หมายถึงเรื่องอารมณ์เนี่ย

เทียน : เป็นเพราะเราไปมองถึงอะไรที่มันไกลเกินไปรีเปล่า มองถึงวันข้างหน้ามากเกินไป ทำให้รู้สึกว่าอนาคตมันก็ยังมองอะไรไม่เห็น เลยทำให้บางครั้งรู้สึกเหมือนอยู่คนเดียว

ผู้นำกลุ่ม : ค่ะเหมียวก็อยากบอกกับปูว่า ไม่ต้องกลัวเพื่อนจะเบื่อนะ เพราะว่าทุกคนต่างก็มี อารมณ์ความรู้สึกได้เช่นกัน เพราะฉะนั้นมีอะไรก็บอกเพื่อน ๆ ได้ ใช่มั้ยคะ

เหมียว : ค่ะ อยากบอกเขาว่า มีอะไรก็บอกกันได้ อย่าเก็บไว้คนเดียวไม่ดีหรอก

ผู้นำกลุ่ม : ค่ะ ส่วนเทียน ก็อยากบอกให้ปู อยู่กับปัจจุบันขณะนี้ให้มากขึ้นนะ บางทีการที่เรามองถึงสิ่งที่มันยังมาไม่ถึงแล้วเป็นยังไงคะ

ปู : มันเว้งว่าง

ผู้นำกลุ่ม : เว้งว่างนะ มองหาแต่คำตอบของวันข้างหน้าจนลืมสิ่งที่สำคัญที่สุดไป ก็คือสิ่งที่เรากำลังทำอยู่ตรงหน้า ที่เราควรจะได้ใจและทำมันให้ดีที่สุด แล้ววันข้างหน้ามันก็อาจจะดีตามไปด้วยนะ

ปู : ใช่มั้ยคะ บางทีคิดโน้น คิดนี้ ก็ไม่เสร็จซักอย่าง

เทียน : เราอยากบอกปู ว่าทำวันนี้ให้ดีที่สุด เพราะวันนี้จะเป็นพื้นฐานสำหรับวันต่อ ๆ ไป ถ้าเมื่อไรที่วันนี้ดี วันข้างหน้าก็จะดีตามไปเอง

ยู๋ย : คิดเหมือนกันเลย อย่าคิดมากนะอยู่กับปัจจุบัน ปูเป็นคนที่ทำเรื่องสนุกสนานเพื่อนก็อยู่กับปูแบบเนี่ย ปูไม่ต้องกังวลไปไกล ไม่มีใครทิ้งปูหรอก อย่าคิดมากหัวเราะแหละดีแล้ว

- บอล : ปู่ กังวลหรือ อย่างเช่นอะไรที่กังวล เรื่องที่กังวลมากที่สุด
- ปู่ : ส่วนมากก็เป็นเรื่องครอบครัว คือ น้องจะไม่ค่อยเชื่อฟังพ่อก็ไม่ค่อยมีบทบาท แม่ก็เสียไปแล้ว น้องเป็นคนงอแง เอาแต่ใจ จะเอาอะไร ต้องเอาให้ได้ เป็นน้องผู้หญิง
- ผู้นำกลุ่ม : ปู่ รู้สึกเป็นห่วงน้อง ตรงนี้คุณแม่ก็ไม่อยู่กับเราแล้ว ก็เป็นหน้าที่ที่เราต้องดูแลน้อง
- ปู่ : ค่ะ แนะนำอะไร ก็ไม่สนใจฟัง เกียกกันตลอดเลย น้องจะเอาอารมณ์เป็นที่ตั้ง ไม่สนใจเราเลย
- ผู้นำกลุ่ม : เราอยากที่จะให้น้องฟังเราบ้างนะ
- เหมียว : ปู่ อย่างกังวลมากนะ เราต้องค่อย ๆ ดูแลน้อง ปรึกษาประคองอย่าไปไว้วางใจ เดี่ยวเตลิดไปเลย
- เทียน : เราก็ต้องวางตัวให้เป็นตัวแบบด้วย เราพูดแล้วน้องจะเชื่อ
- เทียน : นาน ๆ พูดที แต่จริงจัง และก็ทำดีกับน้องเอาไว้ น้องจะได้รู้สึกที่เราเอาใจใส่ ดูแลเค้าดี เค้าจะเกรงใจเรา ห่วงใยเค้า เค้าก็จะฟังเรา
- ผู้นำกลุ่ม : เพื่อน ๆ ก็ได้ให้คำแนะนำปู่ นะคะ หลายอย่างเลยที่เพื่อนอยากให้น้องใช้กับน้อง
- ปู่ : ค่ะ ตอนนี้น้องเค้าก็ดีขึ้นเหมือนกัน บางทีก็มาปรึกษาเรา
- ผู้นำกลุ่ม : แสดงว่าเค้าก็ไว้ใจเรานะ แล้วเรารู้สึกยังไงคะ
- ปู่ : ก็รู้สึกดี ที่น้องให้ความสำคัญกับเรา
- ผู้นำกลุ่ม : แล้ว ปู่ มีอะไรจะบอกกับเพื่อนใหม่คะ
- ปู่ : ก็อยากบอกว่า จะทำตัวกับน้องใหม่ เพราะตอนแรกจะไม่ค่อยสนใจน้องเท่าไร ขอขอบคุณเพื่อน ๆ มาก

จากบทสนทนาจะเห็นได้ว่าสมาชิกมีความห่วงใยซึ่งกันและกัน เพื่อนในกลุ่มพยายามช่วยปู่แก้ไข สะท้อนความรู้สึก พร้อมทั้งรับฟังสิ่งที่เป็นปัญหา ให้คำแนะนำและให้ข้อมูลป้อนกลับทำให้ปู่เกิดการตระหนักรู้ในตนเองว่าจริงๆแล้วตนเองก็ควรจะปรับเปลี่ยนตนเองเข้าหาน้องด้วย จากการช่วยเหลือกันสร้างให้เกิดสัมพันธภาพที่ออกมาภายในกลุ่ม และจากการที่ปู่เคยมองว่าเพื่อนๆ จะเบียดเบียนเองเล่าปัญหาให้ฟัง ก็เกิดเปลี่ยนแปลงรูปแบบการมองไปในทางที่ดีขึ้น ส่งผลให้คะแนนการมองผู้อื่นในด้านลบลดลง และยังเป็นผลให้มองตนเองในทางบวกมากขึ้น เนื่องจากได้รับการยอมรับจากเพื่อนในกลุ่ม

5. ขั้นปิดกลุ่ม (Closing Stage)

ในขั้นนี้สมาชิกจะมีการให้ความสนับสนุน ให้ข้อมูลป้อนกลับ ให้กำลังใจแก่กัน เพื่อพร้อมที่จะเผชิญกับการปรับปรุงพฤติกรรม หรือทัศนคติของตนภายนอกกลุ่ม การปิดกลุ่มจะเป็นไปเพื่อให้สมาชิกกลุ่มได้กระจ่างในประสิทธิภาพของการได้อยู่ร่วมกันเพื่อแก้ปัญหาของตนกับผู้อื่น ตลอดจนเห็นคุณค่าของการช่วยเหลือผู้อื่น คุณค่าของการได้รับการยอมรับจากผู้อื่น เรียนรู้ความคิดของผู้อื่นซึ่งแตกต่างไปจากตน ซึ่งในช่วงท้ายนี้ผู้นำกลุ่มเปิดโอกาสให้สมาชิกบอกความรู้สึกที่มีต่อกันในการมาเข้ากลุ่มครั้งนี้ จากที่อยู่ร่วมกัน 2 วัน กับบรรยากาศภายในกลุ่ม สร้างให้เกิดความประทับใจอย่างไร หรืออยากจะทำขอบคุณ ขอโทษ ให้กำลังใจกับเพื่อน อย่างไรก็ได้ ดังตัวอย่าง

- ผู้ย : ต้องขอบคุณเพื่อน ๆ ทุกคนที่สนใจเรา รับฟังสิ่งที่เราพูด ใส่ใจว่าเป็นยังไง เรา รู้สึกยังไง แล้วก็อยากบอกว่าเรารักเพื่อนทุก ๆ คนนะ
- อร : ขอขอบคุณที่ให้คำแนะนำดี ๆ ให้ข้อคิดที่บางที่เราก็มองไม่ได้ถึง แล้วก็รู้สึกดีที่เพื่อน จำสิ่งที่เราพูดได้ ทำให้เรารู้สึกว่าเรามีความหมายกับเค้า
- เหมียว : ขอขอบคุณที่เพื่อนเป็นห่วง
- พิม : ขอขอบคุณเพื่อน ๆ ขอขอบคุณพี่ ที่ทำให้เรารู้สึกว่ามีคุณค่าในตัวเอง กล้าที่จะคบ จะพูดคุยกับเพื่อน กล้าที่จะเปิดใจกับคนอื่นมากขึ้น
- ปู : ขอขอบคุณเพื่อน ๆ ที่รับฟัง รู้สึกดีค่ะ ได้รับรู้ความรู้สึกของทุกคน และได้ระบายความรู้สึกของตัวเองให้เพื่อนฟัง ขอขอบคุณมาก ๆ ค่ะ
- บอล : ขอขอบคุณทุกคนที่ไว้ใจ มาขอคำปรึกษา ขอขอบคุณพี่ที่ช่วยให้เราได้เปิดใจเข้าหากัน
- เทียน : ขอขอบคุณเพื่อนที่ตรงนี้เป็นโอกาสให้เราได้เปิดตนเอง ทำให้พวกเราได้สนิทกันมากขึ้น กับบางคนเมื่อก่อนก็ไม่ค่อยได้คุยกัน พอมาคุยก็รู้สึกดี ทำให้ได้เพื่อนมากขึ้น รักกันมากขึ้น

จากตัวอย่างบทสนทนา จะเห็นได้ว่าสมาชิกมีการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการมองตนเองและการมองผู้อื่น ซึ่งจากเดิมสมาชิกหลายคน เคยมองว่าตนเองไม่ดี ไม่รู้สึกถึงคุณค่าในตนเองและไม่กล้าที่จะมีสัมพันธภาพกับเพื่อน เพราะเกรงว่าตนเองจะถูกปฏิเสธ สังเกตได้จากในกลุ่มช่วงแรกจะไม่มั่นใจ ไม่ค่อยกล้าพูดแต่พอในช่วงหลังกล้าพูดและล้อเล่นกับเพื่อนมากขึ้น เช่น พิม ที่เคยมองว่าตนเองไม่มีคุณค่า ไม่น่าสนใจ แต่ตอนหลังมองว่าถึงตนเองจะเป็นเหมือนสมุดเล่มเล็กๆ แต่ก็มี

คุณค่าไม่แพ้น้ำส้มเลmonsใหญ่ และจะเป็นสมุดที่มีสีส้มมากขึ้นเพราะได้รับความรักจากเพื่อนๆ และพร้อมที่จะแบ่งเบาถ้าเพื่อนมีปัญหา สมาชิกบางคนก็รู้สึกภูมิใจที่ตนได้มีโอกาสช่วยเหลือเพื่อน บางคนก็รู้สึกประทับใจที่เพื่อนๆ ใส่ใจเรื่องราวของตนเป็นอย่างดี บรรยากาศในกลุ่มเต็มไปด้วยความสุข และรอยยิ้ม จากมิตรภาพที่องงาม สมาชิกทุกคนได้รู้ว่าเพื่อนจะพร้อมเป็นกำลังใจให้เสมอในเวลาที่เขาทุกข์ หรือประสบปัญหา รับรู้ว่ามีคนที่ยรักและห่วงใยเขาอย่างจริงจัง ทำให้สมาชิกตระหนักถึงคุณค่าของตนเองและผู้อื่น ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการมองตนเอง และผู้อื่นไปในทางบวกมากขึ้น

จากการวิเคราะห์กระแสกลุ่มในชั้นต่างๆ จะเห็นว่ารูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นของสมาชิกกลุ่มค่อยๆ มีการเปลี่ยนแปลง จากชั้นเริ่มต้นกลุ่มที่สมาชิกมีคำพูดที่แสดงถึงรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นในด้านลบ ไม่ไว้ใจและไม่กล้าเปิดเผยเรื่องราวส่วนตัวมากนัก ขาดการตระหนักถึงคุณค่าในตนเองและผู้อื่น เมื่อกลุ่มดำเนินไปสักระยะ สมาชิกได้มีโอกาสพูดคุยกันมากขึ้น ภายใต้บรรยากาศที่อบอุ่นเป็นกันเอง เริ่มมีการใส่ใจเรื่องราวซึ่งกันและกัน พร้อมทั้งการที่ผู้วิจัยหรือนักจิตวิทยาการปรึกษา ทำตนเป็นพื้นฐานที่มั่นคงปลอดภัย (secure base) ให้กับสมาชิก เอื้อให้บรรยากาศในกลุ่ม เป็นบรรยากาศที่มั่นคงปลอดภัย ช่วยให้สมาชิกกลุ่มแต่ละคนเป็นพื้นฐานที่มั่นคงปลอดภัยให้แก่กันและกัน สมาชิกจึงกล้าเปิดเผยเรื่องราวที่เป็นปัญหาหรืออุปสรรคในชีวิต ผ่านกิจกรรมต่างๆ ทำให้เกิดความเข้าใจและการยอมรับกันอย่างจริงจัง สมาชิกแต่ละคนได้มีโอกาสช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีการให้และรับข้อมูลป้อนกลับ ทำให้บุคคลเกิดการตระหนักรู้ในตนเอง นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงแก้ไข จากการบรรยากาศแห่งการช่วยเหลือกันในกลุ่ม สมาชิกเกิดการตระหนักรู้ว่าตนเองมีเพื่อนที่รักและห่วงใย สร้างให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น และรับรู้ว่าการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่นไม่ได้เป็นเรื่องน่ากลัวอย่างที่ตนเองเคยคิด รับรู้ว่าเพื่อนสามารถช่วยเหลือได้ในเวลาที่เกิดปัญหา ทำให้รูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นในด้านลบ ค่อยๆ เกิดการเปลี่ยนแปลงไปสู่รูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นในด้านบวกมากขึ้น ซึ่งการเปลี่ยนแปลงของรูปแบบการมองตนเองและการมองผู้อื่นจะเกิดไปพร้อมๆ กันอย่างสอดคล้องผ่านสัมพันธภาพที่องงามภายในกลุ่ม จากที่กล่าวมาจึงทำให้การมองตนเองและผู้อื่นในด้านลบมีคะแนนลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ หลังจากทีสมาชิกเข้ากลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์แล้ว

บทที่ 6

สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

1. วัตถุประสงค์การวิจัย

การวิจัยส่วนที่ 1

1. เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพัน ระดับการเห็นคุณค่าในตนเองและวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา
2. เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว
3. เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว

การวิจัยส่วนที่ 2

เพื่อศึกษาผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีที่มีต่อรูปแบบความผูกพันของนักศึกษาในด้านการมองตนเองและผู้อื่น

2. สมมติฐานการวิจัย

การวิจัยส่วนที่ 2

1. หลังการทดลองนักศึกษาที่เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎี จะมีการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่าก่อนการเข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎี
2. หลังการทดลองนักศึกษากลุ่มทดลอง จะมีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นทางลบต่ำกว่านักศึกษากลุ่มควบคุม

3. กลุ่มตัวอย่าง

การวิจัยส่วนที่ 1

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้คือ นักศึกษาของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน ซึ่งกำลังศึกษาชั้นปีที่ 1 – ชั้นปีที่ 4 ในปีการศึกษา 2545 จำนวน 409 คน

การวิจัยส่วนที่ 2

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับอุดมศึกษาของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน กำลังศึกษาชั้นปีที่ 1 – ชั้นปีที่ 4 ที่ผ่านการทำแบบวัดรูปแบบความผูกพันแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง และแบบวัดการเผชิญปัญหาเรียบร้อยแล้ว จำนวน 26 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 13 คน ซึ่งสมัครใจในการเข้ากลุ่มพัฒนาตน และเป็นกลุ่มควบคุมจำนวน 13 คน ซึ่งจะทำการสุ่มจากกลุ่มตัวอย่างที่เก็บรวบรวมข้อมูลเรียบร้อยแล้ว

4. การออกแบบงานวิจัย

การวิจัยส่วนที่ 1

การวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความแตกต่างของระดับการเห็นคุณค่าในตนเอง และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว

การวิจัยส่วนที่ 2

การวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีต่อหน้านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบต่าง ๆ โดยเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มที่เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎี กับกลุ่มที่ไม่ได้เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎี ซึ่งจัดเป็นกลุ่มควบคุม โดยใช้รูปแบบการทดลองที่เรียกว่า การทดลองแบบทดสอบก่อนและหลังการทดลองโดยมีกลุ่มควบคุม (Randomized Pretest-Posttest Control Group Design)

5. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยส่วนที่ 1

สำหรับการวิจัยส่วนที่ 1 มีเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบวัด 4 แบบคือ

1. แบบสอบถามข้อมูลส่วนตัว
2. แบบวัดรูปแบบความผูกพัน(Attachment test) ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาเพื่อให้เหมาะสมกับคนไทยร่วมกับ ณิชรัฐดา เต้พันธ์ และ สมบุญ จารุเกษมทวี จากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in Close Relationship Scale Revised) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000)
2. แบบวัดการเผชิญปัญหา (Coping Scale) ซึ่งผู้วิจัยพัฒนามาจากแบบวัดของ สุภาพรพรณ โคตรจรัส (2539) และ สุภาพรพรณ โคตรจรัส และ ชุมพร ยงกิตติกุล (2545)
3. แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองซึ่งผู้วิจัยพัฒนามาจาก แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith (Coopersmith Self-Esteem Inventories : CSEI) (1984)

การวิจัยส่วนที่ 2

สำหรับการวิจัยส่วนที่ 2 มีเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบวัด 2 แบบวัดคือ

1. แบบสอบถามข้อมูลส่วนตัว
2. แบบวัดรูปแบบความผูกพัน(Attachment test) ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาเพื่อให้เหมาะสมกับคนไทยร่วมกับ ณิชรัฐดา เต้พันธ์ และ สมบุญ จารุเกษมทวี จากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in Close Relationship Scale Revised) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000)

6. ขั้นตอนดำเนินงานวิจัย

การวิจัยส่วนที่ 1

ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บข้อมูลตามขั้นตอนดังนี้

1. ผู้วิจัยทำหนังสือติดต่อขออนุญาตเก็บข้อมูลนิสิตในมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน
2. ผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยตนเองในมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตบางเขน

โดยแจกแบบสอบถามทั้งสิ้น 450 ชุด จากนั้นนำแบบสอบถามดังกล่าวมาตรวจสอบดูว่า กลุ่มตัวอย่างทำครบถ้วนหรือไม่ รวมทั้งตรวจสอบคะแนนการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง (lie scale) ซึ่งอยู่ในแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง จากการตรวจสอบจึงเหลือแบบวัดจำนวน 359 ชุด ที่มีความถูกต้องสมบูรณ์ และมีแบบวัดที่ตอบไม่ครบถ้วน 91 ชุด นี้ผู้วิจัยจึงดำเนินการเก็บข้อมูลในชั้นเรียนเพิ่มเติมอีก 50 ชุด เมื่อตรวจสอบแล้วพบว่าทั้ง 50 ชุด มีความถูกต้องสมบูรณ์ ดังนั้นแบบวัดที่นำมาวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้จึงมีจำนวนรวมทั้งสิ้น 409 ชุด

จากนั้นผู้วิจัยข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างจำนวน 409 คน มาบันทึกคะแนนเพื่อรวบรวมข้อมูลและนำมาวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติโดยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS

การวิจัยส่วนที่ 2

1. ผู้วิจัยจัดทำโปรแกรมกลุ่มพัฒนาตนตามแนว Trotzer ขึ้น โดยอาศัยพื้นฐานทฤษฎีกระแสกลุ่มตามแนว Trotzer จากนั้นนำโปรแกรมที่จัดทำขึ้นไปปรึกษากับผู้เชี่ยวชาญคือ รองศาสตราจารย์ ดร. โสริศ โปธิ์แก้ว และ รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส เมื่อผ่านการพิจารณาแล้วจึงนำไปทำการศึกษา นำร่องเพื่อพัฒนาและปรับปรุงโปรแกรมกับนักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร สถาบันราชภัฏสวนสุนันทา และสถาบันราชภัฏมหาสารคาม จำนวน 8 กลุ่ม

2. ผู้วิจัยประกาศรับสมัครนักศึกษาที่จะเข้าร่วมทำกิจกรรมกลุ่มพัฒนาตน จากการเก็บข้อมูลในชั้นเรียน ปรากฏว่ามีนักศึกษาที่สนใจสมัครเข้าร่วมทำกิจกรรมกลุ่มจำนวน 43 คน ดังนั้นผู้วิจัยจึงทำการสุ่มตัวอย่างอย่างง่าย (simple random sampling) มาเป็นกลุ่มทดลอง 13 คน และกลุ่มควบคุม 13 คน

3. ผู้วิจัยนำกลุ่มทดลองเข้าร่วมกลุ่มพัฒนาตนตามแนวของ Trotzer โดยมีผู้วิจัยเป็นผู้นำกลุ่มมีระยะเวลา 2 วัน คือในวันเสาร์และวันอาทิตย์ ตั้งแต่เวลา 8.00-16.30 น. รวมระยะเวลาทั้งสิ้น 17 ชั่วโมง โดยกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 1 เข้าร่วมกลุ่มพัฒนาตนในวันที่ 6 ถึง 7 กรกฎาคม 2545 และกลุ่มทดลองกลุ่มที่ 2 เข้าร่วมกลุ่มพัฒนาตนในวันที่ 13 ถึง 14 กรกฎาคม 2545

สำหรับกลุ่มควบคุมภายหลังจากที่เก็บข้อมูลเป็นครั้งที่ 2 เรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยจึงดำเนินการจัดกลุ่มพัฒนาตนให้ตามความประสงค์

4. การเก็บข้อมูลของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม

การเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง ผู้วิจัยแจกแบบวัดและรอเก็บคืนด้วยตนเองจากกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม ในวันที่ 18 มิถุนายน 2545

การเก็บข้อมูลหลังการทดลอง กลุ่มทดลองที่ 1 เก็บข้อมูลหลังจากการเข้ากลุ่ม คือ ในวันที่ 7 กรกฎาคม 2545 กลุ่มทดลองที่ 2 เก็บข้อมูลหลังจากการเข้ากลุ่ม คือ ในวันที่ 14 กรกฎาคม 2545

การเก็บข้อมูลครั้งที่ 2 ของกลุ่มควบคุม กระทำในวันที่ 6 ถึง 7 สิงหาคม 2545

5. ผู้วิจัยนำแบบวัดมาตรวจบันทึกคะแนน แล้วนำข้อมูลที่ได้ มาดำเนินการวิเคราะห์ทางสถิติ และนำข้อมูลจากแบบบันทึกเสียงมาวิเคราะห์กระแสกลุ่มเพื่ออภิปรายผล

7. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูล ได้ทำการวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSSคำนวณ ดังนี้

การวิจัยส่วนที่ 1

1. คำนวณหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนความผูกพัน คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง และคะแนนการเผชิญปัญหา
2. วิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (Two-Way ANOVA) โดยมีตัวแปรอิสระคือ เพศ และสาขาวิชา และวิเคราะห์ตัวแปรตามทีละตัว ได้แก่ คะแนนการมองตนเองด้านลบ คะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง และคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหา
3. วิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-Way ANOVA) โดยมีตัวแปรอิสระคือ รูปแบบความผูกพัน 4 แบบ คือ แบบมั่นคง แบบทะนงตน แบบกังวล และแบบหวาดกลัว และวิเคราะห์ตัวแปรตามทีละตัวได้แก่คะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง และคะแนนกลวิธีการเผชิญปัญหา
4. ถ้าผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนพบความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 จะทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่โดยวิธีการของดันเน็ต ที่ 3 (Dunnett's T3)

การวิจัยส่วนที่ 2

1. คำนวณหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนความผูกพัน ทั้งการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบ ของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองทั้งระยะก่อนและหลังการทดลอง

2. ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ย (Mean) ของคะแนนการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบ ของนักศึกษากลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมในช่วงก่อนและหลังการทดลอง ด้วยการทดสอบค่าที่แบบกลุ่มอิสระ (t-Independent test)

3. ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ย (Mean) ของคะแนนการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบ ของนักศึกษากลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมในช่วงก่อนและหลังการทดลอง ด้วยการทดสอบค่าที่แบบกลุ่มไม่อิสระ (t-dependent test)

8. สรุปผลการวิจัย

การวิจัยส่วนที่ 1

1. รูปแบบความผูกพันของนักศึกษา

1.1 จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด นักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีจำนวนสูงสุดคิดเป็นร้อยละ 72.1 รองลงมาตามลำดับคือบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลคิดเป็นร้อยละ 14.9 บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนคิดเป็นร้อยละ 9.3 และลำดับสุดท้ายคือบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวคิดเป็นร้อยละ 3.7

1.2 นักศึกษาโดยรวมทั้งเพศชายและเพศหญิง และทั้งสามสาขาวิชา ได้แก่ สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ และสาขาวิชาสังคมศาสตร์ มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงโดยมองตนเองและผู้อื่นในทางบวก

1.3 นักศึกษาหญิงมองผู้อื่นด้านบวกมากกว่านักศึกษาชาย และนักศึกษาสาขาวิชาสังคมศาสตร์ มองผู้อื่นด้านบวกมากกว่านักศึกษาสาขาวิชาวิทยาศาสตร์และเกษตรศาสตร์

2. การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษา

2.1 นักศึกษามีการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับสูงและระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 26.89 และ 26.16 ตามลำดับ และมีนักศึกษาที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับปานกลางจำนวนมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 46.94

2.2 นักศึกษาโดยรวมทั้งเพศชายและเพศหญิง ในทั้งสามสาขาวิชา มีการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในระดับปานกลาง โดยที่นักศึกษาเพศหญิงมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง

สูงกว่านักศึกษาชาย และนักศึกษาสาววิชาสังคมศาสตร์มีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่า นักศึกษาสาววิชาวิทยาศาสตร์

2.3 การเห็นคุณค่าในตนเองของนักศึกษาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

2.3.1 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวและแบบกังวล

2.3.2 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ และมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำกว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบทะนงตนและแบบกังวล ตามลำดับ

3. กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา

3.1 นักศึกษาโดยรวมทั้งเพศชายและเพศหญิง และทั้งสามสาขาวิชา ได้แก่ สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ และสาขาวิชาสังคมศาสตร์ ใช้การเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพโดยใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาในระดับสูง ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาคำปรึกษาสนับสนุนทางสังคมในระดับปานกลางค่อนข้างสูง และใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง ซึ่งเป็นวิธีการเผชิญปัญหาที่ไม่มีประสิทธิภาพในระดับปานกลางค่อนข้างต่ำ

3.2 กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาจำแนกตามเพศและสาขาวิชา

3.2.1 นักศึกษาทั้งเพศชายและเพศหญิงและทั้งสามสาขาวิชา ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา และแบบหลีกเลี่ยง ไม่แตกต่างกัน

3.2.2 นักศึกษาหญิงใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาคำปรึกษาสนับสนุนทางสังคมสูงกว่านักศึกษาชาย ส่วนนักศึกษาในสาขาวิชาที่ต่างกัน ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาคำปรึกษาสนับสนุนทางสังคมไม่แตกต่างกัน

3.3 กลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

3.3.1 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาคำปรึกษาสนับสนุนทางสังคม สูงกว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน

3.3.2 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว แต่ไม่แตกต่างจากนักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน

3.3.3 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน ใช้กลวิธีการเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล

การวิจัยส่วนที่ 2

1. หลังการทดลองนักศึกษาที่เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์ มีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่าก่อนการเข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์
2. หลังการทดลองนักศึกษากลุ่มทดลอง มีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่านักศึกษากลุ่มควบคุม

9. ข้อเสนอแนะ

1. ในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยทำการตรวจสอบกลวิธีการเผชิญปัญหา และระดับการเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบต่างๆ ซึ่งกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยที่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 - 4 และพบว่าเมื่อนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจำนวนมากที่สุด และมีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวจำนวนน้อยที่สุด (ตารางที่ 16 และ 18) ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความคิดเห็นว่าการวิจัยครั้งต่อไป ควรทำความเข้าใจลักษณะความผูกพันของกลุ่มตัวอย่างที่แตกต่างออกไป โดยเฉพาะกับกลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะเฉพาะเจาะจง เช่น ผู้ที่มีประวัติการถูกทำร้ายหรือถูกทารุณกรรม
2. ในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยศึกษารูปแบบความผูกพันแบบต่างๆ ในเชิงปริมาณ ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความคิดเห็นว่าการวิจัยครั้งต่อไปควรเพิ่มการศึกษาถึงปัจจัยสาเหตุที่ทำให้บุคคลมีรูปแบบความผูกพันแบบต่างๆ โดยใช้การเก็บข้อมูลจากแบบวัดรูปแบบความผูกพันร่วมกับสัมภาษณ์ในเชิงลึกเกี่ยวกับประวัติส่วนตัว ประวัติครอบครัว และการมีสัมพันธภาพกับบุคคลรอบข้าง แล้วนำข้อมูลที่ได้มาประมวลผล ทั้งนี้เพื่อเป็นการขยายฐานความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นคนไทย
3. ในงานวิจัยครั้งนี้พบว่า การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทอตเซอร์ สามารถลดการมองตนเองและผู้อื่นในทางลบลง ดังนั้น ในสถาบันการศึกษาจึงควรจัดกลุ่มพัฒนาตนให้กับนักศึกษา เพื่อพัฒนารูปแบบความผูกพันให้เหมาะสม เป็นบุคคลที่มีประสิทธิภาพทั้งต่อตนเองและผู้อื่น รวมทั้ง ครู อาจารย์ หรือนักจิตวิทยา ในสถาบันการศึกษาควรประยุกต์หลักการของรูปแบบความผูกพัน เพื่อนำมาใช้ใน การเรียน การสอน โดยทำตนเป็นเสมือนพื้นฐานที่มั่นคง ปลอดภัย ให้แก่นักเรียน นักศึกษา ทำให้เกิดบรรยากาศที่ดีในการเรียน และเกิดความไว้วางใจ เมื่อเด็กประสบกับปัญหาทำให้กล้าเข้ามาขอคำปรึกษา เพื่อเป็นแนวทางในการแก้ปัญหาได้อย่างดียิ่งขึ้น

4. ในงานวิจัยครั้งนี้พบว่า การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มพัฒนาตนตามแนว
ทรอดเซอร์สามารถลดการมองตนเองและผู้อื่นในทางลบลงได้ ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความคิดเห็นว่า
สำหรับการวิจัยครั้งต่อไป ควรทดลองนำการปรึกษาเชิงจิตวิทยาในรูปแบบอื่นๆ มาใช้ ในการลด
การมองตนเองและผู้อื่นในทางลบลง เช่น การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวโรเจอร์ส หรือ
การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบรายบุคคล เป็นต้น เพื่อพัฒนาและหาวิธีการทางจิตวิทยาที่เหมาะสม
ที่สุด



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- กรกวรรณ สุพรรณวรรณ. (2544). การวิเคราะห์การมองโลกในแง่ดีและกลวิธีการเผชิญปัญหาของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กาญจนา ชาตวรรณวงศ์. (2541). รายงานการฝึกงานการปรึกษาเชิงจิตวิทยา ณ โรงเรียนการขนส่งทหารเรือกรมการขนส่งทหารเรือ. รายงานการฝึกงานหลักสูตรปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชยาพร ลีประเสริฐ. (2536). ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มที่มีต่อการเห็นคุณค่าในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ณัฐสุดา เต็มพันธ์. (2544). ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นิราศศิริ โจรจนธรรมกุล. (2535). ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มที่มีต่อการเพิ่มการเห็นคุณค่าในตนเองของสตรีในสถานสงเคราะห์หญิงบ้านเกร็ดตระการ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นุชนาถ บรรพตพร. (2541). ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มแนวโรเจอร์ต่อการยอมรับภาพลักษณ์ของตนเองในบุคคลที่สูญเสียแขนขา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นุชลดดา โจรจนประภาพรรณ. (2539). ความสัมพันธ์ระหว่างสัมพันธภาพในครอบครัว การอบรมเลี้ยงดูของบิดามารดากับความรู้สึกมีคุณค่าในตนเองของวัยรุ่นตอนต้น ศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา อำเภออรัญประเทศ จังหวัดสระแก้ว. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาวิชาอนามัยครอบครัว มหาวิทยาลัยมหิดล.
- พรประภา แก้วกล้า. (2533). ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความเป็นจริงต่อการลดการเสพติด และการเพิ่มการเห็นคุณค่าในตนเองของผู้ถูกคุมความประพฤติ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พรศรี ใจงาม. (2535). ความสัมพันธ์ระหว่างความรู้สึกเห็นคุณค่าในตนเองกับความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษาวิทยาลัยพลศึกษา ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษาระดับสูง. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชามัธยมศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- พัชรี คำเชื้อ. (2543). รายงานการสำรวจและวิเคราะห์เบื้องต้น ภาวะการทำงานทำของบัณฑิต มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ รุ่นปีการศึกษา 2542. กรุงเทพมหานคร. งานวิจัยสถาบัน และสารสนเทศ กองแผนงาน มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
- รวีวรรณ พงษ์เทพ. (2533). ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยคัดสรรกับความผูกพันระหว่างมารดา และทารกในครรภ์ของหญิงตั้งครรภ์ ภาคเหนือตอนบนของประเทศไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท มหาวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วีณา มิ่งเมือง. (2540). ผลของการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มตามแนวคิดพิจารณาความเป็นจริงต่อกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท มหาวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุใจ ตั้งทรงสวัสดิ์. (2532). การใช้เพื่อนผู้ให้การช่วยเหลือในกลุ่มเพื่อการเพิ่มความรู้สึกรู้เห็นคุณค่าในตนเอง ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาจิตวิทยาการปรึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุภาพรณ โคตรจรัส. (2539). "ความเครียดและการบริหารความเครียด". เอกสารการประชุมวิชาการประจำปีของสมาคมจิตวิทยาแห่งประเทศไทย เรื่องเทคนิคทางจิตวิทยาในการพัฒนาคุณภาพคน 6-7 กรกฎาคม 2539.
- สุภาพรณ โคตรจรัส. (2543). แบบสำรวจตนเอง. คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุภาพรณ โคตรจรัสและชุมพร ยงกิตติกุล. (2545). ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูและพฤติกรรมส่วนบุคคลของวัยรุ่นไทย. คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมบุญ จารุเกษมทวี. (2544). ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพัน ความวิตกกังวล และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัญชลี ปิยปัญญาวงศ์. (2542). ผลของกลุ่มการเจริญส่วนบุคคลตามรูปแบบของทรอดเซอร์ที่มีต่อความกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมของนักศึกษาพยาบาล. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อรชума พุ่มสวัสดิ์. (2539). การเปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเองของเด็กวัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูในรูปแบบที่แตกต่างกันตามการรับรู้ของตนเอง. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

- Alexander, R., Feeney, J., Noller, P., & Hohaus, L. (1998). Attachment style and coping resources as predictors of coping strategies in the transition to parenthood. *Australian Institute of Family Studies Conference*. Melbourne.
- Alexander, T. (2000). *Adjustment and Human Relations: A lamp Along the way*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61: 226 – 244.
- Bee, H. (1997). *The Developing child (8th ed)*. San Francisco: Harper Collins College Publishers.
- Berk, L. E. (1994). *Child development (3rd ed)*. London: Allyn and Bacon.
- Blake, T. R., & Rust, J. O. (2002). Self-esteem and self-efficacy of college students with disabilities. *College Student Journal*, 36: 214-222.
- Bower, T. G. R. (1979). *Human development*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol .1 Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York : Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *The secure base*. New York: Basic Books.
- Brennan, K. A., & Bosson, J. K. (1998). Attachment-style differences in attitudes toward and reactions to feedback from romantic partners: An exploration of the relational bases of self-esteem. *The Society for Personality and Social Psychology*, 24: 699-714
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A Theory of self-esteem. *Social Forces*, 80: 1041-1069.
- Cavanagh, J. C. (1997). *Adult Development and Aging (3rd ed)*. London: Brooks / Cole

- Caver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing copy strategies: A theoretically based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56: 267 – 283.
- Collins, N. L. & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and social Psychology*, 58: 644-663
- Cook, S. E., & Heppner, P. P. (1997). A psychometric study of three coping measures. *Educational and Psychological Measurement*, 57: 906-923
- Cooper , M. L., Shaver, P. R., & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 74: 1380 – 1397.
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto: California Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S. (1984). *SEI: self-esteem inventories*. Palo Alto: California Consulting Psychologists Press.
- Corey, G. (1995). *Group counseling (4th ed.)*. California: Brook/Cole.
- Cowie, H. & Pecherek, A. (1994). *Counseling: approaches and Issues in education*. London: David Fulton Publishers.
- Diehl, M., Elnick , A. B., & Bourbeau, L. S. (1998). Adult attachment styles: their relations to family context and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*. 74: 1656 – 1669.
- Dworetzky, J. P. (1987). *Introduction to child development (3rd ed.)*. St. Paul: West Publishing.
- Feeney, J. A. & Noller, P. (1990). Attachment style as a prediction of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* , 58: 281 – 291.
- Feeney, J. & Noller, P. (1996). *Adult Attachment*. California: SAGE.
- Feldman, R. S. (1990). *Understanding psychology: international edition (2nd ed.)*. New York: McGraw – Hill.
- Fraley, C. R., waller, N. G. & Brennam, K. A. (2002). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and social Psychology*, 78: 350-365

- Golden, B. J. & Lesh, K. (1994). *Building self – esteem: strategies for success in school and beyond* (2nd ed.). Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- Greenberg, J. & Gold, R. (1994). *Health*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Grusec, J. E. and Lytton, H. (1988). *Social development*. New York: Springer – Verlag.
- Hamachek, D. (1995). *Psychology in teaching , learning, and growth* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52: 511-524.
- Helms, D. B. & Turner, J. S. (1981). *Exploring child behavior* (2nd ed.). New York: CBS College Publishing.
- Howe, M. (1995). *The mother 's role in early social development: learning in infants and young children*. London: The Macmillan.
- Johnson, D. R. (1993). *Reaching out*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kemp, M. A. & Neimayer, G. J. (1999). Interpersonal attachment: experiencing, expressing, and coping with stress. *Journal of Counselling Psychology*, 46: 388 – 394.
- Kennedy, J. H. (1999). Romantic attachment style and ego identity, attributional style, and family of origin in first – year college students. *College Student Journal*, 33: 171 – 181.
- Kleinke, C. L. (1991). *Coping with life challenges*. California: Brooks/Cole.
- Krause, A. M. & Haverkamp, B. E. (1996). Attachment in adult child – older parent relationships: Theory, and practice. *Journal of Counseling and Development*, 75: 83 – 92.
- Lazarus, R. S. (1976). *Pattern of adjustment* (3rd ed.). Tokyo: McGraw – Hill Kogakusha.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lene, A. M. , Jones, L., & Stevens, M. J. (2002). Coping with failure: The effects of self-esteem and coping on changes in self-efficacy. *Journal of Sport Behavior*, 25: 331-346.

- Lopez, F. G. (1995). Attachment theory as an integrative framework for family counseling. *Family Journal*, 3: 11 – 18.
- Lopez, F. G., & Brennan, K. A. (2000). Dynamic processes underlying adult attachment organization: toward an attachment theoretical perspective on the healthy and effective self. *Journal of Counseling Psychology*, 47: 283-300
- Lopez, F. G., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: relations to self-confidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 49: 355-364
- Lopez, F. G., Mitchell, P., & Gormley, B. (2002). Adult attachment orientations and college student distress: test of a mediational model. *Journal of counseling Psychology*, 49: 460-467.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- McWhirter, B. T. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of Counseling & Development*, 75: 460-469.
- Meyers, S. A. (1998). Personality correlates of adult attachment style. *Journal of Social Psychology*, 138: 407 – 409.
- Michael, C. & Sheila R. C. (1989). *The development of children*. New York: WH. Freeman and Company.
- Mikulincer, M. & Florian, V. (1995). Appraisal of and coping with a real – life stressful situation: the contribution of attachment styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21: 406 – 415.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1984). *Child development and Personality* (6th ed.). New York: Harper and Row.
- Myers, J. I. (1971). *Fundamental of experimental design*. Boston: Allyn and Bacon.
- Neswald-McCalip, R. (2001). Development of the secure counselor discussion of attachment theory in counseling supervision counselor. *Education & supervision*, 41: 18-28
- Palladino, C. D. (1989). *Developing self – esteem*. California: Crisp.
- Pervin, L. A. (1980). *Personality: theory, assessment and research*. New York: John Wiley and Sons.

- Pfaller, J., Kiselica, M., & Gerstein, L. (1998). Attachment style and family dynamics in young adults. *Journal of Counseling Psychology, 45*: 353 – 357.
- Pistole, M. C. (1997). Attachment theory: Contribution to group work. *Journal for Specialists in Group Work, 22*: 7- 22
- Pistole, M. C. & Walkins, C. E. (1995). Attachment theory, counseling process, and supervision. *The Counseling Psychologist, 23*: 457 – 478.
- Reda, A. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology, 14*: 323 – 331.
- Roffey, S., Tarrant, T., & Majors, K. (1994). *Young friend: schools and friendship*. London: Cassell.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on encounter group*. New York: Harper & Row.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Searle, B. & Meara, N. M. Affective dimensions of attachment styles: exploring self-reported attachment style, gender, and emotional experience among college students. *Journal of counseling Psychology, 46*: 147-158.
- Shaver, P. R., & Brennan, K. A. (1992). Attachment styles and the “big five” personality trait: Their connections with each other and with romantic relationship outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*: 536-545
- Shaver, P. R., Brennan, K. A., & Clark, C. L. (1998). Self-report measures of adult attachment : an integrative & over new. [online]. Available from: <http://www.psychology.ucdavis.edu> [March,3,2001].
- Shaver, P. R. I, & Fraley, C. R. (1999). Self-report measures of adult attachment. [Online]. Available from: <http://psychology.ucdavis.edu> [March, 3, 2001]
- Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*: 971 – 980.
- Slavin , L. A. ,Rainer, K. L., McCreary, M. L., & Gorda, K. K. (1991). Toward a multicultural model of the stress process. *Journal of Counseling and Development, 70*: 156 – 163.

- Smith, E. R. & Makie, D. M. (1995). *Social psychology*. New York: Worth.
- Trotzer, J. P. (1977). *The counsel and the group: intergrating theory training and practice*. California: Madswort.
- Varki, C. P. (1975). The effects of personal growth groups on the attitudes of institutionalized delinquent girls (recidivism rates). *Dissertation Abstracts International*, 54: 04-B.
- Vivona, J. M. (2000: Quali). Parental attachment styles of late adolescents ties of attachment relationships and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47: 316 – 329.
- You, H. S. & Malley – Morrison, K. (2000). Young adult attachment styles and intimate relationships with close friends. *Journal of Cross – Cultural Psychology*. 31: 528 – 235.



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก.

สถิติที่ใช้ในการวิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1. สถิติพื้นฐาน ได้แก่

1.1 ค่าเฉลี่ย โดยใช้สูตร

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

เมื่อ	X	แทน	คะแนนเฉลี่ย
	$\sum X$	แทน	ผลรวมของคะแนนทั้งหมด
	N	แทน	จำนวนของกลุ่มตัวอย่าง

1.2 ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยใช้สูตร

$$SD = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N - 1}}$$

เมื่อ	SD	แทน	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
	X	แทน	คะแนนเฉลี่ย
	$\sum (X - \bar{X})^2$	แทน	ผลรวมของคะแนนทั้งหมด
	N	แทน	จำนวนของกลุ่มตัวอย่าง

2. สถิติสำหรับการวิเคราะห์เครื่องมือ ได้แก่

2.1 วัดค่าความเที่ยงโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์ α (α - Coefficient) ของครอนบาค (Cronbach's Alpha)

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

เมื่อ	n	แทน	จำนวนข้อ
	S_i^2	แทน	ความแปรปรวนของคะแนนแต่ละข้อ
	S_x^2	แทน	ความแปรปรวนของคะแนนผู้รับการทดสอบทั้งหมด

2.2 ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัด สถิติที่ใช้ทดสอบ คือ t-test แบบกลุ่มอิสระต่อกันจากสูตร

$$t = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left[\frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2} \right]}}$$

$$df = n_1 + n_2 - 2$$

เมื่อ X_1 แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ 1

X_2 แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ 2

n_1 แทน ขนาดของกลุ่มที่ 1

n_2 แทน ขนาดของกลุ่มที่ 2

S_1^2 แทน ความแปรปรวนของกลุ่มที่ 1

S_2^2 แทน ความแปรปรวนของกลุ่มที่ 2

2.3 ค่าความสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวมของข้อทั้งหมดด้วยวิธีการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's product – moment correlation coefficient)

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

3. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยส่วนที่หนึ่ง

3.1 การวิเคราะห์ค่าความแปรปรวนแบบจำแนกสองทาง (TWO – WAY ANOVA with INTERACTION)

$$F = \frac{MS_A}{MS_E}$$

$$F = \frac{MS_B}{MS_E}$$

$$F = \frac{MS_{AB}}{MS_E}$$

$$MS_A = \frac{SS_A}{a - 1}$$

$$MS_B = \frac{SS_B}{b - 1}$$

$$MS_{AB} = \frac{SS_{AB}}{(a - 1)(b - 1)}$$

$$SS_T = SS_A + SS_B + SS_{AB} + SS_E$$

โดยที่ SS_T แทน ผลบวกของความผันแปรทั้งหมดที่มีองศาอิสระ $abn - 1 = n - 1$
 SS_A แทน ผลบวกของความผันแปรที่เกิดจากปัจจัย A ที่มีองศาอิสระ $(a - 1)$
 SS_B แทน ผลบวกของความผันแปรที่เกิดจากปัจจัย B ที่มีองศาอิสระ $(b - 1)$
 SS_{AB} แทน ผลบวกของความผันแปรที่เกิดจากอิทธิพลร่วมของปัจจัย A และ B ที่มีองศาอิสระ $(a - 1)(b - 1)$
 SS_E แทน ผลบวกของความคลาดเคลื่อนยกกำลังสองที่มีองศาอิสระ $ab(n - 1)$

3.2 การวิเคราะห์ความแปรปรวนของคะแนนการเผชิญปัญหาและการเห็นคุณค่า

ในตนเองของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน

$$F = \frac{MS_b}{MS_w}$$

เมื่อ F แทน ค่าความแปรปรวน
 MS_b แทน ค่า mean square ภายในกลุ่ม
 MS_w แทน ค่า mean square ระหว่างกลุ่ม

3.3 การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ตามวิธีการของ Dunnett's T3

$$t = \frac{(X_1 - X_2)}{\sqrt{MS_w \left[\frac{(1)}{n_1} + \frac{(1)}{n_2} \right]}}$$

$$df = N - K$$

เมื่อ X แทน ค่าเฉลี่ยเลขคณิตของแต่ละกลุ่ม

n แทน จำนวนกลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่ม

N แทน ขนาดของกลุ่มตัวอย่าง

MS_w แทน ความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม

3.3 การหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson's product – moment correlation coefficient)

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

4. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลการวิจัยส่วนที่สอง

4.1 การทดสอบคะแนนความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยจากคะแนนก่อนและหลัง

การทดลองของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยการทดสอบค่าที (t-test) หาค่าที่แบบกลุ่มไม่อิสระต่อกัน (t-dependent test) จากสูตร

$$t = \frac{\sum D}{\sqrt{[N\sum D^2 - (\sum D)^2] / (n-1)}}$$

$$df = n_1 - 1$$

เมื่อ D แทน ความแตกต่างของคะแนนแต่ละคู่

N แทน จำนวนคู่

4.2 การทดสอบคะแนนความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยระหว่างกลุ่มทดลองและ

กลุ่มควบคุม โดยการทดสอบค่าที (t-test) หาค่าที่แบบกลุ่มอิสระต่อกัน (t-independent test)

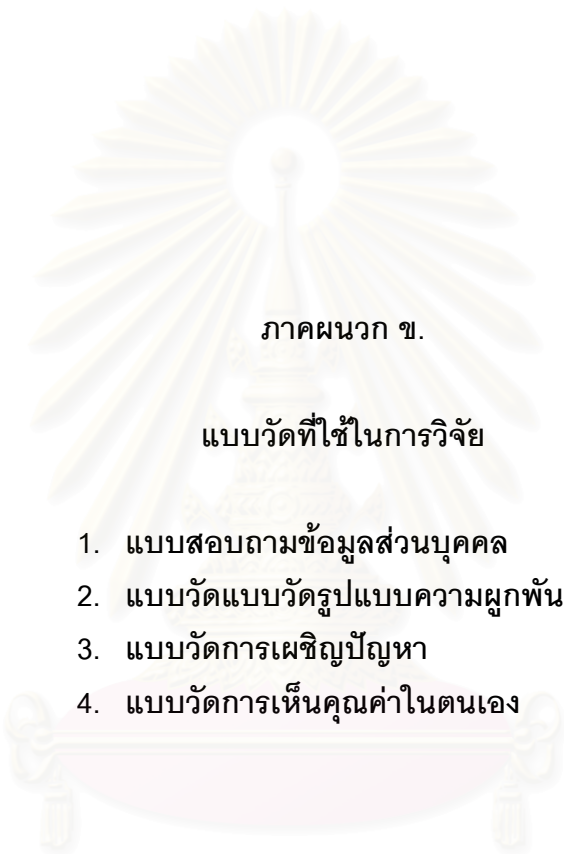
จากสูตร

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left[\frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2} \right]}}$$

$$df = n_1 + n_2 - 2$$

- เมื่อ
- X_1 แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ 1
 - X_2 แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ 2
 - n_1 แทน ขนาดของกลุ่มที่ 1
 - n_2 แทน ขนาดของกลุ่มที่ 2
 - S_1^2 แทน ความแปรปรวนของกลุ่มที่ 1
 - S_2^2 แทน ความแปรปรวนของกลุ่มที่ 2

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ข.

แบบวัดที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคล
2. แบบวัดแบบวัดรูปแบบความผูกพัน
3. แบบวัดการเผชิญปัญหา
4. แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1

ข้อมูลส่วนบุคคล

กรุณา ✓ ในช่องสี่เหลี่ยมที่สอดคล้องกับตัวท่าน

- | | | | |
|---|---------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. เพศ | ชาย | หญิง | (สำหรับผู้วิจัย) |
| | | | <input type="checkbox"/> |
| 2. อายุ | ต่ำกว่า 18 ปี | 18 - 21 ปี | <input type="checkbox"/> |
| | 22 - 25 ปี | 25 ปีขึ้นไป | <input type="checkbox"/> |
| 3. คณะ..... | สาขาวิชา..... | | <input type="checkbox"/> |
| 4. ชั้นปี | ชั้นปีที่ 1 | ชั้นปีที่ 2 | <input type="checkbox"/> |
| | ชั้นปีที่ 3 | ชั้นปีที่ 4 | <input type="checkbox"/> |
| 5. สถานภาพสมรสของบิดามารดา | อยู่ด้วยกัน | แยกกันอยู่ | <input type="checkbox"/> |
| | หย่า | บิดาหรือมารดาเสียชีวิต | <input type="checkbox"/> |
| 6. ท่านสนใจเข้ากลุ่มการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเพื่อพัฒนาตนเองหรือไม่
โดยใช้เวลา 2 วัน คือ เสาร์ - อาทิตย์
(หมายเหตุ: กลุ่มพัฒนาตนเองเป็นกลุ่มที่ช่วยพัฒนาบุคคลให้มีความองงาม
ทางด้านจิตใจ รู้สึกรู้ว่าตนเองมีคุณค่า เข้าใจและยอมรับตนเองมากขึ้น รวมทั้ง
พัฒนาสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น) | สนใจ | ไม่สนใจ (ไม่ต้องทำข้อ 7) | <input type="checkbox"/> |
| 7. ถ้าท่านสนใจเข้ากลุ่มการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเพื่อพัฒนาตนเอง โดยไม่ต้องเสีย
ค่าใช้จ่ายใดๆ กรุณาเขียนเบอร์โทรศัพท์ที่ติดต่อได้ จักเป็นพระคุณอย่างยิ่ง
เบอร์โทรศัพท์..... | | | |

แบบวัดรูปแบบความผูกพัน (ตอนที่ 2)

คำชี้แจง ข้อความด้านล่างต่อไปนี้เป็นข้อความแสดงถึงความรู้สึก ที่ท่านมีต่อความสัมพันธ์กับเพื่อนสนิท

เพื่อนสนิท ในที่นี้หมายถึง บุคคลที่ท่านมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดมากที่สุดเพียงคนเดียวเท่านั้น ซึ่งอาจจะเป็นเพื่อนเพศเดียวกัน หรือ เพื่อนต่างเพศ หรือ แฟน หรือ คนรัก หากท่านเลือกบุคคลดังกล่าวแล้ว ขอให้ท่านนึกถึงความสัมพันธ์ ที่มีต่อบุคคลดังกล่าว ในการตอบข้อคำถามทุกข้อ

กรุณาอ่านและพิจารณาข้อความแต่ละข้อความโดยละเอียดก่อนจะกาเครื่องหมาย ในช่องที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด โดยแต่ละช่องมีความหมายดังนี้

- | | | |
|---|-------------|---------------------|
| 1 | หมายความว่า | ไม่ตรงเลย |
| 2 | หมายความว่า | ส่วนใหญ่ไม่ตรง |
| 3 | หมายความว่า | ไม่ค่อยตรง |
| 4 | หมายความว่า | ตรงและไม่ตรงพอๆ กัน |
| 5 | หมายความว่า | ค่อนข้างตรง |
| 6 | หมายความว่า | ตรงมาก |
| 7 | หมายความว่า | ตรงที่สุด |

ข้อความ	1	2	3	4	5	6	7
	ไม่ตรง เลย	ส่วนใหญ่ ไม่ตรง	ไม่ ค่อย ตรง	ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน	ค่อนข้าง ตรง	ตรง มาก	ตรง ที่สุด
1. ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่ชอบฉัน							
2. ฉันกังวลว่าเพื่อนสนิทจะขัดใจกับฉัน							
3. ฉันมักกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่จริงใจกับฉัน							
4. ฉันกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่ห่วงใยฉัน มากเท่าที่ฉัน ห่วงใยเขา							
5. ฉันต้องการให้ความรู้สึกของเพื่อนสนิทที่มีต่อฉัน เทียบเท่ากับความรู้สึกของฉันที่มีต่อเขา							
6. ฉันกังวลมากเกี่ยวกับความผูกพันที่มีต่อเพื่อนสนิท							
7. เมื่อฉันไม่ได้พบกับเพื่อนสนิทเป็นเวลานาน ฉันเกรงว่าเขาจะไปสนิทกับคนอื่น							
8. เมื่อฉันแสดงความรู้สึกของฉันที่มีต่อเพื่อนสนิทออกไป ฉันกังวลว่าเขาจะไม่เข้าใจความรู้สึกที่ฉันแสดงออกไป							
9. ฉันไม่ค่อยกังวลว่าเพื่อนสนิทจะห่างเหินฉัน							
10. เพื่อนสนิททำให้ฉันไม่แน่ใจในตนเอง							
11. ฉันไม่ค่อยกังวลว่าเพื่อนสนิทจะเลิกคบฉัน							

ข้อความ	1 ไม่ตรง เลย	2 ส่วน ใหญ่ไม่ ตรง	3 ไม่ ค่อย ตรง	4 ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน	5 ค่อนข้าง ตรง	6 ตรง มาก	7 ตรง ที่สุด
12. เพื่อนสนิทไม่ยอมไกล่ชืดฉัน เท่าที่ฉันอยากให้เป็น							
13. บางครั้งเพื่อนสนิทของฉันเปลี่ยนไปโดยไม่มีเหตุผลที่ชัดเจน							
14. บางครั้งฉันต้องการไกล่ชืดกับผู้อื่น แต่กลับทำให้เขาถอยหนี							
15. ฉันเกรงว่าถ้าเพื่อนสนิทรู้จักตัวตนที่แท้จริงของฉันแล้ว เขาจะไม่ชอบฉัน							
16. ฉันโกรธเมื่อฉันไม่ได้รับความรักและกำลังใจจากเพื่อนสนิท							
17. ฉันกังวลว่าตนเองจะไม่ทัดเทียมผู้อื่น							
18. เพื่อนสนิทจะสนใจฉันต่อเมื่อฉันโกรธเท่านั้น							
19. ฉันไม่แสดงความรู้สึกที่แท้จริงให้เพื่อนสนิทรู้							
20. ฉันสบายใจได้บอกความรู้สึกนึกคิดส่วนตัวกับเพื่อนสนิท							
21. ฉันลำบากใจที่จะต้องพึ่งพาเพื่อนสนิท							
22. ฉันรู้สึกสนิทใจกับเพื่อนสนิทของฉัน							
23. ฉันอึดอัดที่จะเปิดใจกับเพื่อนสนิท							
24. ฉันไม่ชอบไกล่ชืดกับเพื่อนสนิทมากเกินไป							
25. ฉันอึดอัดเมื่อเพื่อนสนิทเข้ามาสนิทสนมกับฉัน มากเกินไป							
26. ฉันสนิทสนมกับเพื่อนได้ง่าย							
27. การสนิทสนมกับเพื่อน ไม่ใช่เรื่องยากสำหรับฉัน							
28. ฉันมักปรับทุกข์กับเพื่อนสนิท							
29. ฉันพึ่งพาเพื่อนสนิทได้ในยามที่ฉันต้องการ							
30. ฉันพูดคุยกับเพื่อนสนิทได้ทุกเรื่อง							
31. ฉันสามารถพูดถกเถียงได้แย้งกับเพื่อนสนิทได้ทุกเรื่อง							
32. ฉันรู้สึกว่าอุ่นใจเมื่อเพื่อนสนิทเข้ามาไกล่ชืดกับฉัน							
33. ฉันรู้สึกสบายใจ แม้ฉันจะต้องพึ่งพาเพื่อนสนิท							
34. การพึ่งพาเพื่อนสนิทเป็นเรื่องที่ฉันทำได้ง่าย							
35. ฉันรัก ผูกพันและเอื้ออาทร กับเพื่อนสนิทอย่างลึกซึ้ง							
36. เพื่อนสนิทเข้าใจฉัน และความต้องการของฉัน							

แบบวัดการเผชิญปัญหา (ตอนที่ 3)

คำชี้แจง

เมื่อท่านพบกับสภาพการณ์ที่ยุ่งยากและเป็นปัญหาในชีวิต เป็นสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด ท่านย่อมมีวิธีการมากมายหลายวิธีในการได้ตอบสนองต่อความเครียด ข้อคำถามต่อไปนี้ถามเกี่ยวกับสิ่งที่คุณทำและรู้สึกเมื่อท่านประสบกับเหตุการณ์ดังกล่าว

ขอให้ท่านอ่านข้อความในแบบสำรวจทีละข้อ แล้วเลือกคำตอบที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด โดยไม่ต้องคำนึงว่าคนส่วนใหญ่จะทำหรือคิดอย่างไร **ทำเครื่องหมาย 4 ลงในช่อง** ตามลำดับความมากน้อยที่ตรงกับตัวท่านมากที่สุด ไม่มี คำตอบใด “ถูก” หรือ “ผิด” **โปรดตอบทุกข้อ**

คำตอบให้เลือก ในแต่ละข้อมีตัวเลือกให้เลือก ดังนี้

- | | | |
|------------------------|---------|---|
| 1 = ไม่ทำเลย | หมายถึง | โดยทั่วไปฉันจะไม่ทำเช่นนั้นเลย |
| 2 = ไม่ทำได้ทำ | หมายถึง | โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นบ้างเล็กน้อย |
| 3 = ทำและไม่ทำพอ ๆ กัน | หมายถึง | โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นในปริมาณปานกลาง |
| 4 = ทำค่อนข้างบ่อย | หมายถึง | โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นเป็นส่วนมาก |
| 5 = ทำบ่อยมาก | หมายถึง | โดยทั่วไปฉันจะทำเช่นนั้นเป็นประจำ |

ตัวอย่างการตอบ

เมื่อพบเหตุการณ์ที่ยุ่งยาก เป็นปัญหา หรือเมื่อรู้สึกเครียด ท่านทำสิ่งต่อไปนี้บ่อยเพียงไร

วิธีการใช้	ทำบ่อยมาก 5	ทำค่อนข้างบ่อย 4	ทำและไม่ทำพอ ๆ กัน 3	ไม่ค่อยได้ทำ 2	ไม่ทำเลย 1
ฉันระบายความรู้สึกออกมา		4			

แสดงว่าเมื่อท่านพบเหตุการณ์ที่ยุ่งยาก เป็นปัญหาในชีวิต หรือเมื่อรู้สึกเครียด ท่านมักจะระบายความรู้สึกออกมา **เป็นส่วนมาก**

เมื่อพบเหตุการณ์ยุ่งยาก เป็นปัญหา หรือ เมื่อรู้สึกเครียด ท่านทำสิ่งต่อไปนี้บ่อยเพียงไร

วิธีการใช้	ทำบ่อย มาก 5	ทำค่อนข้างบ่อย	ทำและไม่ทำ พอ ๆ กัน 3	ไม่ค่อย ได้ทำ 2	ไม่ ทำเลย 1
1. ฉันลงมือแก้ไขที่สาเหตุของปัญหา					
2. ฉันพยายามทำงานให้ทันตามกำหนด					
3. ฉันเรียนรู้จากเหตุการณ์ที่ประสบ					
4. ฉันเรียนรู้ที่จะอยู่กับปัญหาที่เกิดขึ้น					
5. ฉันพยายามทำตัวให้เข้ากับเพื่อน ๆ ได้ดี					
6. ฉันขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น เช่น พ่อแม่ หรือญาติ พี่น้อง					
7. ฉันระบายความในใจของฉันกับใครบางคน และรู้สึกสบายใจขึ้น					
8. ฉันพยายามไม่รับรู้ว่ามิอะอะไรเกิดขึ้น					
9. ฉันจะทำกิจกรรมอื่น เช่น ดูโทรทัศน์ เพื่อจะให้คิดถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นน้อยลง					
10. ฉันไม่ให้ใครรู้ว่า ฉันกำลังกังวลเรื่องอะไร					
11. ฉันกังวลว่าตนเองจะไม่มีความสุข					
12. ฉันลงมือแก้ปัญหาไปที่ละขั้น					
13. ฉันไปมหาวิทยาลัยสม่ำเสมอ					
14. ฉันรอกเวลาให้ได้จังหวะที่เหมาะสมจึงลงมือทำ					
15. ฉันดูแลตัวเองให้มีสุขภาพร่างกายแข็งแรง เช่น เล่นกีฬา ออกกำลังกาย และรับประทานอาหารตามหลักโภชนาการ					
16. ฉันพูดคุยปัญหาเกี่ยวกับคนอื่น ให้ช่วยหาทางแก้ปัญหา					
17. ฉันเล่าปัญหาให้เพื่อนที่มีปัญหาเช่นเดียวกันฟัง					
18. ฉันยอมรับว่าไม่สามารถแก้ไขปัญหาได้ และเลิกความพยายามที่จะแก้ปัญหาต่อไป					
19. ฉันเลี้ยงที่จะพบปะผู้คน					
20. ฉันหาวิธีใดวิธีหนึ่งแสดงออกเพื่อให้ความทุกข์ลดลง เช่น ร้องไห้ โวยวาย หรือนอนหลับ					
21. ฉันพิจารณาความคิดเห็นของผู้อื่นแล้วพยายามนำมาใช้จัดการกับปัญหา					
22. ฉันมุ่งอยู่ที่การแก้ปัญหาและไม่ให้สิ่งใดมารบกวนความพยายามของฉัน					

วิธีการใช้	ทำบ่อย มาก 5	ทำค่อนข้างบ่อย 4	ทำและไม่ทำ พอ ๆ กัน 3	ไม่ค่อย ได้ทำ 2	ไม่ ทำเลย 1
23. ค้นหาสิ่งที่ดีจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น					
24. ค้นหาเวลาเพื่อทำกิจกรรมที่ชอบ หรือทำงานอดิเรก					
25. ค้นหาความช่วยเหลือจากอาจารย์หรือเพื่อน					
26. ค้นหาว่าจะมีปาฏิหาริย์เกิดขึ้นในสิ่งร้าย ๆ ที่เกิดขึ้นจะกลับกลายเป็นดี					
27. ค้นคิดว่าฉันเป็นต้นเหตุของปัญหา					
28. ค้นรู้สึกหงุดหงิด และจะระบายอารมณ์ออกมา					
29. ค้นคิดหาทางที่จะจัดการกับปัญหาอย่างไรให้ดีที่สุด					
30. ค้นมุ่งอยู่ที่การแก้ปัญหาย่างเต็มที่ โดยไม่ให้ความคิดและกิจกรรมอื่นมารบกวน					
31. ค้นหาอะไรเพื่อให้แน่ใจว่า จะไม่ทำอะไรที่เลวร้าย เพราะการกระทำที่เร็วเกินไป					
32. ค้นยอมรับสิ่งที่เกิดขึ้นและยอมรับว่า มันไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้					
33. ค้นหาให้คนที่มีความสำคัญกับตัวฉันประทับใจ					
34. ค้นเล่าปัญหาของฉัน และรู้สึกว่ามีคนเข้าใจและ เห็นอกเห็นใจฉัน					
35. ค้นหาว่าปัญหาต่าง ๆ จะคลี่คลายไปได้เอง					
36. ค้นบอกตัวเองว่าเป็นความผิดของฉัน					
37. ค้นกังวลเกี่ยวกับอนาคตของฉัน					
38. ค้นพิจารณาถึงขั้นตอนต่าง ๆ ในการลงมือแก้ปัญหา					
39. ค้นคิดหาทางแก้ปัญหานี้ โดยไม่หวั่นไหวโดยมารบกวน					
40. จากประสบการณ์ที่ผ่านมาทำให้ฉันปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงตนเอง					
41. ค้นหาทางผ่อนคลายความเครียด เช่น ฟังเพลง อ่านหนังสือ ดูโทรทัศน์ เล่นดนตรี เดินห้างสรรพสินค้า ดูของสวย ๆ งาม ๆ					
42. ค้นหาคำปรึกษาจากผู้ที่มีความรู้ หรือผู้เชี่ยวชาญในเรื่องนั้นๆ					
43. ค้นหาความพยายามที่จะทำอะไรต่อไป					
44. ค้นหาหนทางตนเอง					
45. ค้นหาพิจารณาดูว่า ฉันกำลังทำอะไรและทำไมจึงทำ					

วิธีการใช้	ทำบ่อย มาก 5	ทำค่อนข้างบ่อย	ทำและไม่ทำ พอ ๆ กัน 3	ไม่ค่อย ได้ทำ 2	ไม่ ทำเลย 1
46. ฉันรอคอยเพื่อทำจิตใจให้สงบได้ก่อน จึงลงมือแก้ปัญหา					
47. ฉันออกกำลังกายเพื่อคลายเครียด					
48. ฉันพยายามบอกตัวเองว่า เหตุการณ์นี้ไม่ได้เกิดขึ้นจริง					
49. ฉันเก็บความรู้สึกต่าง ๆ ไว้คนเดียว					
50. ฉันกังวลกับปัญหาที่เกิดขึ้น					
51. ฉันขยันทำงานมาก					
52. ฉันยอมรับปัญหาที่เกิดขึ้น และพยายามมองชีวิตให้สดใสเบิกบาน					
53. ฉันปรับปรุงความสัมพันธ์ของฉันกับผู้อื่น					
54. ฉันกินหรือดื่มต่างไปจากปกติ					
55. ฉันรู้สึกไม่สบาย					

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (ตอนที่ 4)

คำชี้แจง ขอให้อ่านข้อความแต่ละข้อต่อไป แล้วพิจารณาว่าแต่ละข้อ **เหมือน** หรือ **ไม่เหมือน** ตัวท่านเอง แล้วทำเครื่องหมายคำตอบ (✓) ลงในช่องคำตอบที่ท่านเลือก **ไม่มีคำตอบที่ "ถูก" หรือ "ผิด"** ฉะนั้นกรุณาตอบให้ตรงความจริง มากที่สุด และ **โปรดตอบทุกข้อ**

ข้อความ	คำตอบ	
	เหมือน ตัวฉัน	ไม่เหมือน ตัวฉัน
1. โดยทั่วไปไม่ค่อยมีอะไรทรมานใจฉัน		
2. ฉันรู้สึกลำบากใจมาก ที่ต้องออกไปพูดหน้าชั้น		
3. ถ้าเป็นไปได้ฉันอยากเปลี่ยนหลายสิ่งหลายอย่างเกี่ยวกับตัวเอง		
4. ฉันสามารถตัดสินใจได้โดยไม่รู้สึกรังเกียจเกินไป		
5. ใครอยู่กับฉันแล้วจะสนุก		
6. เมื่ออยู่ที่บ้านฉันหงุดหงิดง่ายมาก		
7. ฉันต้องใช้เวลาอยู่นานที่จะทำให้คุ้นเคยกับสิ่งใหม่ๆ		
8. ฉันเป็นที่นิยมชมชอบของกลุ่มเพื่อนวัยเดียวกัน		
9. พ่อแม่คำนึงถึงความรู้สึกของฉันเสมอ		
10. ฉันยอมแพ้อย่างง่ายดาย		
11. พ่อแม่คาดหวังในตัวฉันมากเกินไป		
12. เป็นเรื่องลำบากใจที่เกิดเป็นฉัน		
13. ชีวิตฉันช่างยุ่งเหยิงไปหมด		
14. เพื่อน ๆ มักคล้อยตามความคิดของฉัน		
15. ฉันรู้สึกว่าตัวเองต่ำต้อย		
16. หลายครั้งที่ฉันอยากหนีออกนอกบ้าน		
17. เมื่ออยู่ที่มหาวิทยาลัยฉันหงุดหงิดบ่อย ๆ		
18. ฉันหน้าตาไม่ค่อยดีเมื่อเทียบกับคนส่วนมาก		
19. ถ้ามีบางอย่างจะต้องพูด ฉันจะพูดออกมาเลย		
20. พ่อแม่เข้าใจในตัวฉัน		
21. คนส่วนมากได้รับความนิยมนมากกว่าฉัน		
22. ฉันรู้สึกอยู่เสมอว่าพ่อแม่ผลักดันฉัน		
23. ทีมมหาวิทยาลัยฉันรู้สึกท้อแท้บ่อย ๆ		
24. บ่อยครั้งที่ฉันอยากจะเป็นคนอื่น		
25. ฉันไม่สามารถเป็นที่พึ่งของใครได้		
26. ฉันไม่เคยกังวลเกี่ยวกับสิ่งใดเลย		
27. ฉันค่อนข้างมั่นใจในตัวเอง		

ข้อความ	คำตอบ	
	เหมือนตัวฉัน	ไม่เหมือนตัวฉัน
28. ฉันเป็นที่รักใคร่ของผู้อื่นได้ง่าย		
29. ฉันกับพ่อแม่สนุกสนานร่วมกันอย่างมาก		
30. ฉันใช้เวลาฝึกกลางวันมากทีเดียว		
31. ถ้าเป็นไปได้ฉันอยากเป็นเด็กกว่านี้		
32. ฉันทำสิ่งที่ถูกต้องเสมอ		
33. ฉันภูมิใจกับการเรียนของฉัน		
34. ต้องมีคนคอยบอกฉันว่า ฉันต้องทำอะไรบ้าง		
35. ฉันมักเสียใจกับสิ่งที่ทำไปแล้ว		
36. ฉันไม่เคยมีความสุขเลย		
37. ฉันจะทำอะไรอย่างเต็มความสามารถ		
38. ฉันสามารถดูแลตัวเองได้		
39. ฉันเป็นคนค่อนข้างจะมีความสุข		
40. ฉันชอบพบปะพูดคุยกับคนที่เด็กกว่าฉัน		
41. ฉันชอบทุกคนที่ฉันรู้จัก		
42. ฉันชอบแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน		
43. ฉันเข้าใจตนเอง		
44. ที่บ้านไม่มีใครใส่ใจกับฉันมากนัก		
45. ฉันไม่เคยถูกลงโทษ		
46. ที่มหาวิทยาลัยฉันทำอะไรได้ไม่ดีเท่าที่อยากทำ		
47. ฉันตัดสินใจได้เองและมั่นใจกับสิ่งนั้น		
48. โดยแท้จริงฉันไม่อยากเป็นชาย/หญิง อย่างเป็นอยู่		
49. ฉันไม่ชอบรวมกลุ่มกับคนอื่น		
50. ฉันไม่เคยประหม่าเลย		
51. ป่อยครั้งฉันรู้สึกที่ตนเองน่าอาย		
52. เพื่อน ๆ วิพากษ์วิจารณ์ฉันบ่อย ๆ		
53. ฉันพูดความจริงเสมอ		
54. อาจารย์ทำให้ฉันรู้สึกว่าฉันไม่ดีพอ		
55. ฉันไม่ค่อยใส่ใจว่าจะอะไรจะเกิดขึ้นกับฉัน		
56. ฉันเป็นคนล้มเหลว		
57. ฉันจะรู้สึกหงุดหงิดง่าย เมื่อถูกตำหนิ		
58. ฉันรู้สึกอยู่เสมอว่าควรพูดอะไรกับผู้อื่น		

ตารางที่ 40 ข้อกระทงของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน แบบวัดการเผชิญปัญหา และแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง จำแนกตามรายด้านดังนี้

แบบวัด	ข้อกระทงที่	รวม
แบบวัดรูปแบบความผูกพัน		
การมองตนเองด้านลบ	1 - 18	18
การมองผู้อื่นด้านลบ	19 - 36	18
แบบวัดการเผชิญปัญหา		
การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหา	1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 52 และ 53	27
การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคม	6, 7, 16, 17, 21, 25, 34 และ 42	8
การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยง	8, 9, 10, 11, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 35, 36, 37, 43, 44, 48, 49, 50, 54 และ 55	20
แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง		
ด้านตนเองโดยทั่วไป	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56 และ 57	26
ด้านสังคมและกลุ่มเพื่อน	5, 8, 14, 21, 28, 40, 49 และ 52	8
ด้านครอบครัว	6, 9, 11, 16, 20, 22, 29 และ 44	8
ด้านการเรียน	2, 17, 23, 33, 37, 42, 46 และ 54	8
วัดการตอบไม่ตรงกับความเป็นจริง	26, 32, 36, 41, 45, 50, 53 และ 58	8



ภาคผนวก ค.

การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 41 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัดความวิตกกังวลในการมีสัมพันธภาพใกล้ชิด (Anxiety) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองตนเองทางลบ ประกอบด้วยข้อกระทงจำนวน 18 ข้อ โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกับคะแนนรวม (CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach' s Alpha coefficient) ในขั้นสร้างมาตร (n = 50)

ข้อความ	ทิศทางของข้อความ	ค่าCITC (n = 50)
1. ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่ชอบฉัน	-	0.7438*
2. ฉันกังวลว่าเพื่อนสนิทจะขัดใจกับฉัน	-	0.6266*
3. ฉันมักกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่จริงใจกับฉัน	-	0.6554*
4. ฉันกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่ห่วงใยฉัน มากเท่าที่ฉัน ห่วงใยเขา	-	0.6389*
5. บ่อยครั้งที่ฉันอยากให้เพื่อนสนิทมีความรู้สึกมั่นคงต่อฉันอย่างที่คุณรู้สึกมั่นคงต่อเขา	-	-0.0397
6. ฉันกังวลมากเกี่ยวกับความผูกพันที่มีต่อเพื่อนสนิท	-	0.6918*
7. เมื่อฉันไม่ได้พบกับเพื่อนสนิทเป็นเวลานาน ฉันเกรงว่าเขาจะไปสนิทกับคนอื่น	-	0.7622*
8. เมื่อฉันแสดงความรู้สึกของฉันมีต่อเพื่อนสนิทออกไป ฉันกังวลว่าเขาจะไม่เข้าใจความรู้สึกที่ฉันแสดงออกไป	-	0.6697*
9. ฉันไม่ค่อยกังวลว่าเพื่อนสนิทจะห่างเหินฉัน	+	0.2075*
10. เพื่อนสนิททำให้ฉันไม่แน่ใจในตนเอง	-	0.6914*
11. ฉันไม่ค่อยกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่ใส่ใจฉัน	+	0.1000*
12. เพื่อนสนิทไม่อยากใกล้ชิดฉัน เท่าที่ฉันอยากให้เป็น	-	0.7357*
13. บางครั้งเพื่อนสนิทของฉันเปลี่ยนไปโดยไม่มีเหตุผลที่ชัดเจน	-	0.5949*
14. บางครั้งฉันต้องการใกล้ชิดกับผู้อื่น แต่กลับทำให้เขาถอยหนี	-	0.6111*
15. ฉันเกรงว่าถ้าเพื่อนสนิทรู้จักตัวตนที่แท้จริงของฉันแล้ว เขาจะไม่ชอบฉัน	-	0.6770*
16. ฉันโกรธเมื่อฉันไม่ได้รับความรักและกำลังใจจากเพื่อนสนิท	-	0.5383*
17. ฉันกังวลว่าตนเองจะไม่ตัดเทียมผู้อื่น	-	0.5332*
18. เพื่อนสนิทจะสนใจฉันต่อเมื่อฉันโกรธเท่านั้น	-	0.4410*
สัมประสิทธิ์แอลฟา		0.8964*

*p<.05

สัมประสิทธิ์แอลฟารวมทั้งฉบับเท่ากับ 0.8909* (36 ข้อ)

ตารางที่ 42 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรฐานการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ไกล่ชืด (Avoidance) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองผู้อื่นทางลบประกอบด้วยข้อกระทงจำนวน 18 ข้อ โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกับคะแนนรวม (CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach' s Alpha coefficient) ในชั้นสร้างมาตร (n = 50)

ข้อความ	ทิศทางของข้อความ	ค่าCITC (n = 50)
19. ฉันไม่แสดงความรู้สึกที่แท้จริงให้เพื่อนสนิทรู้	-	0.4350*
20. ฉันสบายใจได้บอกความรู้สึกนึกคิดส่วนตัวกับเพื่อนสนิท	+	0.3264*
21. ฉันลำบากใจที่จะต้องพึ่งพาเพื่อนสนิท	-	0.3191*
22. ฉันรู้สึกสนิทใจกับเพื่อนสนิทของฉัน	+	0.4595*
23. ฉันอึดอัดที่จะเปิดใจกับเพื่อนสนิท	-	0.5500*
24. ฉันไม่ชอบไกล่ชืดกับเพื่อนสนิทมากเกินไป	-	0.5423*
25. ฉันอึดอัดเมื่อเพื่อนสนิทเข้ามาสนิทสนมกับฉันมากเกินไป	-	0.5305*
26. ฉันสนิทสนมกับเพื่อนค่อนข้างง่าย	+	-0.0004
27. การไกล่ชืดกับเพื่อนสนิทเป็นปัญหาสำหรับฉัน	+	0.0877*
28. ฉันมักปรับทุกข์กับเพื่อนสนิท	+	0.3741*
29. ฉันพึ่งพาเพื่อนสนิทได้ในยามที่ฉันต้องการ	+	0.5254*
30. ฉันพูดคุยกับเพื่อนสนิทได้ทุกเรื่อง	+	0.6371*
31. ฉันสามารถพูดถกเถียงโต้แย้งกับเพื่อนสนิทได้ทุกเรื่อง	+	0.6211*
32. ฉันรู้สึกว่าอุ่นใจเมื่อเพื่อนสนิทเข้ามาไกล่ชืดกับฉัน	-	0.3584*
33. ฉันรู้สึกสบายใจ แม้ฉันจะต้องพึ่งพาเพื่อนสนิท	+	0.3535*
34. การพึ่งพาเพื่อนสนิทเป็นเรื่องที่ฉันทำได้ง่าย	+	0.4140*
35. ฉันรัก ผูกพันและเอื้ออาทร กับเพื่อนสนิทอย่างลึกซึ้ง	+	0.5608*
36. เพื่อนสนิทเข้าใจฉัน และความต้องการของฉัน	+	0.6337*
สัมประสิทธิ์แอลฟา		0.8909*

*p<.05

สัมประสิทธิ์แอลฟา รวมทั้งฉบับเท่ากับ 0.8909* (36 ข้อ)

ตารางที่ 43 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัดความวิตกกังวลในการมีสัมพันธภาพใกล้ชิด (Anxiety) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองตนเองทางลบ ประกอบด้วยข้อกระทงจำนวน 18 ข้อ โดยการวิเคราะห์ค่าที (t-test) แบบกลุ่มอิสระ โดยใช้กลุ่มสูงกลุ่มต่ำร้อยละ 33 (n = 86)

ข้อความ	ทิศทางของ ข้อความ	ค่าที (t-test) n = 86
1. ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่ชอบฉัน	-	7.187*
2. ฉันกังวลว่าเพื่อนสนิทจะขัดใจกับฉัน	-	5.398*
3. ฉันมักกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่จริงใจกับฉัน	-	8.240*
4. ฉันกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่ห่วงใยฉัน มากเท่าที่ฉัน ห่วงใยเขา	-	6.170*
5. ฉันต้องการให้ความรู้สึกของเพื่อนสนิทที่มีต่อฉัน เทียบเท่ากับความรู้สึกของฉันที่มีต่อเขา	-	1.225*
6. ฉันกังวลมากเกี่ยวกับความผูกพันที่มีต่อเพื่อนสนิท	-	7.672*
7. เมื่อฉันไม่ได้พบกับเพื่อนสนิทเป็นเวลานาน ฉันเกรงว่าเขาจะไปสนิทกับคนอื่น	-	10.702*
8. เมื่อฉันแสดงความรู้สึกของฉันมีต่อเพื่อนสนิทออกไป ฉันกังวลว่าเขาจะไม่เข้าใจความรู้สึกที่ฉันแสดงออกไป	-	6.540*
9. ฉันไม่ค่อยกังวลว่าเพื่อนสนิทจะห่างเหินฉัน	+	1.825*
10. เพื่อนสนิททำให้ฉันไม่แน่ใจในตนเอง	-	7.686*
11. ฉันไม่ค่อยกังวลว่าเพื่อนสนิทจะเลิกคบฉัน	+	1.945*
12. เพื่อนสนิทไม่อยากใกล้ชิดฉัน เท่าที่ฉันอยากให้เป็น	-	7.016*
13. บางครั้งเพื่อนสนิทของฉันเปลี่ยนไปโดยไม่มีเหตุผลที่ชัดเจน	-	5.472*
14. บางครั้งฉันต้องการใกล้ชิดกับผู้อื่น แต่กลับทำให้เขาถอยหนี	-	5.346*
15. ฉันเกรงว่าถ้าเพื่อนสนิทรู้จักตัวตนที่แท้จริงของฉันแล้ว เขาจะไม่ชอบฉัน	-	6.148*
16. ฉันโกรธเมื่อฉันไม่ได้รับความรักและกำลังใจจากเพื่อนสนิท	-	5.719*
17. ฉันกังวลว่าตนเองจะไม่ทัดเทียมผู้อื่น	-	5.139*
18. เพื่อนสนิทจะสนใจฉันต่อเมื่อฉันโกรธเท่านั้น	-	4.022*

*p<.05 (df = 54) t = 1.67

ตารางที่ 44 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัดการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ไกล่ซิด (Avoidance) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองผู้อื่นทางลบประกอบด้วยข้อกระทงจำนวน 18 ข้อ โดยการวิเคราะห์ค่าที (t-test) แบบกลุ่มอิสระ โดยใช้กลุ่มสูงกลุ่มต่ำร้อยละ 33 (n = 86)

ข้อความ	ทิศทางของ ข้อความ	ค่าที (t-test) n = 86
19. ฉันไม่แสดงความรู้สึกที่แท้จริงให้เพื่อนสนิทรู้	-	4.515*
20. ฉันสบายใจได้บอกความรู้สึกนึกคิดส่วนตัวกับเพื่อนสนิท	+	4.000*
21. ฉันลำบากใจที่จะต้องพึ่งพาเพื่อนสนิท	-	3.495*
22. ฉันรู้สึกสนิทใจกับเพื่อนสนิทของฉัน	+	4.584*
23. ฉันอึดอัดที่จะเปิดใจกับเพื่อนสนิท	-	6.186*
24. ฉันไม่ชอบไกล่ซิดกับเพื่อนสนิทมากเกินไป	-	4.978*
25. ฉันอึดอัดเมื่อเพื่อนสนิทเข้ามาสนิทสนมกับฉัน มากเกินไป	-	5.758*
26. ฉันสนิทสนมกับเพื่อนได้ง่าย	+	2.999*
27. การสนิทสนมกับเพื่อน ไม่ใช่เรื่องยากสำหรับฉัน	+	2.938*
28. ฉันมักปรับทุกข์กับเพื่อนสนิท	+	3.188*
29. ฉันพึ่งพาเพื่อนสนิทได้ในยามที่ฉันต้องการ	+	2.843*
30. ฉันพูดคุยกับเพื่อนสนิทได้ทุกเรื่อง	+	5.046*
31. ฉันสามารถพูดถกเถียงโต้แย้งกับเพื่อนสนิทได้ทุกเรื่อง	+	6.267*
32. ฉันรู้สึกอึดอัดใจเมื่อเพื่อนสนิทเข้ามาไกล่ซิดกับฉัน	-	5.819*
33. ฉันรู้สึกสบายใจ แม้ฉันจะต้องพึ่งพาเพื่อนสนิท	+	3.641*
34. การพึ่งพาเพื่อนสนิทเป็นเรื่องที่ฉันทำได้ง่าย	+	4.549*
35. ฉันรัก ผูกพันและเอื้ออาทร กับเพื่อนสนิทอย่างลึกซึ้ง	+	6.614*
36. เพื่อนสนิทเข้าใจฉัน และความต้องการของฉัน	+	6.340*

*p<.05 (df = 54) t = 1.67

สถาบันวิจัยบว
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 45 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง ประกอบด้วยข้อกระทงจำนวน 50 ข้อ โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกับคะแนนรวมทั้งฉบับ และรายข้อกับรายด้าน (CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach's Alpha coefficient) ในขั้นสร้างมาตร (n = 59)

มาตรวัดย่อย	ลำดับข้อในแบบวัด	ข้อความ	ทิศทาง	ค่าCITC	
				รายข้อกับทั้งฉบับ	รายข้อกับมาตรวัดย่อย
1. ด้านตนเอง โดยทั่วไป (26 ข้อ)	1	สิ่งต่างๆ มักไม่กวนใจฉัน	+	.1646	.2369
	3	ถ้าเป็นไปได้ฉันอยากเปลี่ยนแปลงหลายสิ่งหลายอย่างเกี่ยวกับตนเอง	-	.3478	.4714
	4	ฉันตัดสินใจได้ไม่ยากนัก	+	.4321	.3515
	7	ฉันต้องใช้เวลาอยู่นานที่จะทำตัวให้คุ้นกับสิ่งใหม่	-	.4011	.4028
	10	ฉันยอมแพ้อย่างง่ายดาย	-	.3830	.4492
	12	เป็นตัวฉันนี่มันอยากพอดู	-	.2409	.2966
	13	ชีวิตฉันช่างยุ่งเหยิงไปหมด	-	.4504	.4417
	15	ฉันรู้สึกว่าคุณตัวต่อตัว	-	.4831	.4100
	18	ฉันหน้าตาไม่ค่อยดีเมื่อเทียบกับคนส่วนมาก	-	.3938	.3424
	19	ถ้าฉันมีอะไรจะพูด ฉันจะพูดออกมาเลย	+	.2755	.1937
	24	บ่อยครั้งที่ฉันอยากจะเป็นคนอื่น	-	.4921	.4738
	25	ฉันไม่สามารถเป็นที่พึ่งของใครได้	-	.4123	.4188
	27	ฉันค่อนข้างมั่นใจในตนเอง	+	.4935	.4572
	30	ฉันใช้เวลาพักผ่อนกลางวันมากทีเดียว	-	.2607	.3114
	31	ฉันอยากเป็นเด็กกว่านี้	-	.0329	.0597
	34	ต้องมีคนคอยบอกฉันว่า ฉันต้องทำอะไรบ้าง	-	.3130	.2547
	35	ฉันมักเสียใจกับสิ่งที่ทำไปแล้ว	-	.3223	.3472
	38	ฉันสามารถดูแลตัวเองได้	+	.3068	.3184
	39	ฉันค่อนข้างมีความสุข	+	.1651	.1122
	43	ฉันเข้าใจตนเอง	+	.6492	.6602
	47	ฉันตัดสินใจได้เองและมั่นใจกับสิ่งนั้น	+	.5064	.4441
	48	โดยแท้จริงฉันไม่อยากเป็นชาย/หญิง	-	.3457	.2842
	51	บ่อยครั้งที่ฉันรู้สึกอายตนเอง	-	.1135	.0827
	55	ฉันไม่โยติว่าอะไรจะเกิดขึ้นกับฉัน	-	.0268	.0084
	56	ฉันเป็นคนล้มเหลว	-	.4155	.4094
	57	ฉันหงุดหงิดง่ายมากเมื่อถูกดู	-	-.0550	-.0428

มาตรวัดย่อย	ลำดับ ข้อใน แบบวัด	ข้อความ	ทิศทาง	ค่าCITC	
				รายข้อกับ ทั้งฉบับ	รายข้อ กับมาตร วัดย่อย
2. ด้านสังคม และกลุ่มเพื่อน (8 ข้อ)	5	ใครอยู่กับฉันแล้วจะสนุก	+	.3992	.3231
	8	ฉันเป็นที่นิยมชมชอบของกลุ่มคนวัยเดียวกัน	+	.2918	.2840
	14	เพื่อนๆ มักคล้อยตามความคิดของฉัน	+	.3271	.3552
	21	คนส่วนมากได้รับความนิยมมากกว่าฉัน	-	.4160	.4233
	28	ฉันชอบอะไรง่าย ๆ	+	.2099	.0992
	40	ฉันชอบที่จะเล่นกับคนที่เด็กกว่าฉัน	-	-.0185	-.0490
	49	ฉันไม่ชอบรวมกลุ่มกับคนอื่น	-	.2874	.2244
	52	เพื่อนๆ จับผิดฉันบ่อยมาก	-	.1393	-.0253
3. ด้าน ครอบครัว (8 ข้อ)	6	เมื่ออยู่ที่บ้านฉันหงุดหงิดง่ายมาก	-	.4443	.4357
	9	พ่อแม่คำนึงถึงความรู้สึกของฉันเสมอ	+	.4625	.4187
	11	พ่อแม่คาดหวังฉันมากเกินไป	-	.4037	.5088
	16	หลายครั้งที่ฉันอยากหนีออกนอกบ้าน	-	.3274	.3306
	20	พ่อแม่เข้าใจฉัน	+	.4079	.4251
	22	ฉันรู้สึกอยู่เสมอว่าพ่อแม่ผลักดันฉัน	-	.4100	.2211
	29	ฉันกับพ่อแม่มีสิ่งที่ทำแล้วสนุกสนาน ร่วมกัน	+	.1812	.2868
	44	ที่บ้านไม่มีใครใส่ใจกับฉันมากนัก	-	.3387	.4686
4. ด้านการ เรียน (8 ข้อ)	2	ฉันรู้สึกยากลำบากมากที่ต้องพูดหน้าชั้น	-	.3478	.2904
	17	เมื่ออยู่ที่มหาวิทยาลัยฉันหงุดหงิดบ่อยๆ	-	.2034	.1766
	23	ที่มหาวิทยาลัยฉันรู้สึกท้อแท้บ่อยๆ	-	.3831	.3053
	33	ฉันภูมิใจกับงานด้านการเรียนของฉัน	+	.3300	.3602
	37	ฉันจะทำอะไรเต็มความสามารถ	+	.2887	.2312
	42	ฉันชอบให้ถูกเรียกตอบในชั้นเรียน	+	.0177	-.0116
	46	ที่มหาวิทยาลัยฉันทำอะไรได้ไม่ดีเท่าที่อยาก ทำ	-	.3403	.5110
	54	อาจารย์ทำให้ฉันรู้สึกว่าฉันไม่ดีพอ	-	.2879	.2848

ตารางที่ 46 ผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์(CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค ในขั้นนำไปใช้ (n = 409)

มาตรวัดย่อย	ลำดับข้อในแบบวัด	ข้อความ	ทิศทาง	ค่าCITC	
				รายข้อกับทั้งฉบับ	รายข้อกับมาตรวัดย่อย
1. ด้านตนเองโดยทั่วไป (26 ข้อ) ค่าแอลฟา .7866	1	โดยทั่วไปไม่ค่อยมีอะไรทวนใจฉัน	+	.2347	.2039
	3	ถ้าเป็นไปได้ฉันอยากเปลี่ยนแปลงหลายสิ่งหลายอย่างเกี่ยวกับตนเอง	-	.3524	.3427
	4	ฉันสามารถตัดสินใจได้โดยไม่รู้สึกหนักใจจนเกินไป	+	.2562	.2867
	7	ฉันต้องใช้เวลาอยู่นานที่จะทำให้ตัวให้คุ้นเคยกับสิ่งใหม่ๆ	-	.3138	.2797
	10	ฉันยอมแพ้อย่างง่ายดาย	-	.3532	.3903
	12	เป็นเรื่องลำบากใจที่เกิดเป็นฉัน	-	.4225	.4036
	13	ชีวิตฉันช่างยุ่งเหยิงไปหมด	-	.4362	.4233
	15	ฉันรู้สึกว่าตัวเองต่ำต้อย	-	.4800	.4991
	18	ฉันหน้าตาไม่ค่อยดีเมื่อเทียบกับคนส่วนมาก	-	.2708	.2815
	19	ถ้ามีบางอย่างจะต้องพูด ฉันจะพูดออกมาเลย	+	.1195	.0921
	24	บ่อยครั้งที่ฉันอยากจะเป็นคนอื่น	-	.4251	.4478
	25	ฉันไม่สามารถเป็นที่พึ่งของใครได้	-	.3628	.3488
	27	ฉันค่อนข้างมั่นใจในตนเอง	+	.4360	.4067
	30	ฉันใช้เวลาฝึกกลางวันมากทีเดียว	-	.3163	.2930
	31	ถ้าเป็นไปได้ ฉันอยากเป็นเด็กกว่านี้	-	.3090	.2746
	34	ต้องมีคนคอยบอกฉันว่า ฉันต้องทำอะไรบ้าง	-	.3759	.3648
	35	ฉันมักเสียใจกับสิ่งที่ทำไปแล้ว	-	.4220	.4515
	38	ฉันสามารถดูแลตัวเองได้	+	.1777	.2210
	39	ฉันเป็นคนค่อนข้างจะมีความสุข	+	.3252	.2758
43	ฉันเข้าใจตนเอง	+	.3646	.3610	
47	ฉันตัดสินใจได้เองและมั่นใจกับสิ่งนั้น	+	.3962	.4517	
48	โดยแท้จริงฉันไม่อยากเป็นชาย/หญิง	-	.1994	.1839	
51	บ่อยครั้งฉันรู้สึกว่าตนเองน่าอาย	-	.4209	.4305	
55	ฉันไม่ค่อยใส่ใจว่าจะอะไรจะเกิดขึ้นกับฉัน	-	.0638	.0379	
56	ฉันเป็นคนล้มเหลว	-	.2761	.2830	
57	ฉันจะรู้สึกหงุดหงิดง่ายเมื่อถูกตำหนิ	-	.2393	.2393	

มาตรวัดย่อย	ลำดับ ข้อใน แบบวัด	ข้อความ	ทิศทาง	ค่าCITC	
				รายข้อกับ ทั้งฉบับ	รายข้อกับ มาตรวัด ย่อย
2. ด้านสังคม และกลุ่มเพื่อน (8 ข้อ) ค่าแอลฟา .5476	5	ใครอยู่กับฉันแล้วจะสนุก	+	.3930	.4098
	8	ฉันเป็นที่นิยมชมชอบของกลุ่มคนวัยเดียวกัน	+	.3040	.4188
	14	เพื่อนๆ มักคล้อยตามความคิดของฉัน	+	.3515	.2947
	21	คนส่วนมากได้รับความนิยมนมากกว่าฉัน	-	.3905	.3028
	28	ฉันเป็นที่รักใคร่ของผู้อื่นได้ง่าย	+	.3889	.4609
	40	ฉันชอบพบปะพูดคุยกับคนที่เด็กกว่าฉัน	-	.0909	.0908
	49	ฉันไม่ชอบรวมกลุ่มกับคนอื่น	-	.3241	.2793
	52	เพื่อนๆ วิพากษ์วิจารณ์ฉันบ่อยๆ	-	.2104	.1180
3. ด้าน ครอบครัว (8 ข้อ) ค่าแอลฟา .5772	6	เมื่ออยู่ที่บ้านฉันหงุดหงิดง่ายมาก	-	.2751	.2173
	9	พ่อแม่คำนึงถึงความรู้สึกของฉันเสมอ	+	.2685	.4635
	11	พ่อแม่คาดหวังฉันมากเกินไป	-	.1884	.1990
	16	หลายครั้งที่ฉันอยากหนีออกนอกบ้าน	-	.2505	.2844
	20	พ่อแม่เข้าใจฉัน	+	.3473	.4846
	22	ฉันรู้สึกอยู่เสมอว่าพ่อแม่ผลักดันฉัน	-	.0040	.0061
	29	ฉันกับพ่อแม่สนุกสนานร่วมกันอย่างมาก	+	.2788	.3766
	44	ที่บ้านไม่มีใครใส่ใจกับฉันมากนัก	-	.3271	.3267
4. ด้านการ เรียน (8 ข้อ) ค่าแอลฟา .5964	2	ฉันรู้สึกลำบากใจมากที่ต้องออกไปพูด หน้าชั้น	-	.3930	.3216
	17	เมื่ออยู่ที่มหาวิทยาลัยฉันหงุดหงิดบ่อยๆ	-	.2613	.1842
	23	ที่มหาวิทยาลัยฉันรู้สึกท้อแท้บ่อยๆ	-	.3768	.3600
	33	ฉันภูมิใจกับงานด้านการเรียนของฉัน	+	.3676	.3383
	37	ฉันจะทำอะไรเต็มความสามารถ	+	.2791	.2924
	42	ฉันชอบแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน	+	.2880	.2808
	46	ที่มหาวิทยาลัยฉันทำอะไรได้ไม่ดีเท่าที่อยาก ทำ	-	.4127	.3590
	54	อาจารย์ทำให้ฉันรู้สึกว่าฉันไม่ดีพอ	-	.3345	.2314

สัมประสิทธิ์แอลฟารวมทั้งฉบับเท่ากับ .8553

ตารางที่ 47 แสดงผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายด้าน (CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach's Alpha coefficient) ของแบบวัดการเผชิญปัญหาฉบับ A ในขั้นสร้างมาตร (n = 49)

ข้อความ	ค่าCITC
1. ฉันลงมือแก้ไขที่สาเหตุของปัญหา	.4901
2. ฉันคิดหาทางจะจัดการกับปัญหาอย่างไรให้ดีที่สุด	.5218
3. ฉันพยายามทำงานให้ทันตามกำหนด	.4459
4. ฉันปิดบังความรู้สึกของฉันไม่ให้ใครรู้	.1643
5. ฉันไปมหาวิทยาลัยสม่ำเสมอ	.4675
6. ฉันมุ่งอยู่ที่การแก้ปัญหา และไม่ให้สิ่งใดมารบกวนความพยายามของฉัน	.5801
7. ฉันรอมเวลาให้ได้จังหวะที่เหมาะสมจึงลงมือทำ	.6080
8. ฉันเรียนรู้จากเหตุการณ์ที่ประสบ	.6644
9. ฉันค้นหาสิ่งที่ดีจากเหตุการณ์ที่ประสบ	.4373
10. ฉันยอมรับสิ่งที่เกิดขึ้น และยอมรับว่าฉันไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้	.2747
11. ฉันหาทางผ่อนคลายความเครียด เช่น ฟังเพลงอ่านหนังสือ ดูโทรทัศน์ เล่นดนตรี เดินห้างสรรพสินค้า ดูของสวยๆ งามๆ	.4036
12. ฉันทำงานหรือกิจกรรมอื่น เพื่อที่จะได้ไม่กังวลกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น	.0809
13. ฉันทำการบ้านหรือดูหนังสือแทนที่จะออกไปเที่ยวเล่น	.2372
14. ฉันดูแลตัวเองให้มีสุขภาพร่างกายแข็งแรง เช่น เล่นกีฬา ออกกำลังกาย และ รับประทานอาหารตามหลักโภชนาการ	.5123
15. ฉันรู้สึกไม่สบาย	.3665
16. ฉันมุ่งอยู่ที่การแก้ปัญหาอย่างเต็มที่ โดยไม่ให้ความคิดและกิจกรรมอื่นมารบกวน	.5926
17. ฉันลงมือแก้ปัญหาไปที่ละขั้น	.6857
18. ฉันคิดว่า ฉันเป็นต้นเหตุของความเดือดร้อนให้ตนเอง	.2497
19. ฉันทำให้คนที่มีความสำคัญกับตัวฉันประทับใจ	.3314
20. ฉันพูดคุยปัญหากับคนอื่น เพื่อช่วยหาทางแก้ปัญหา	.3689
21. ฉันพิจารณาถึงขั้นตอนต่างๆ ในการลงมือแก้ปัญหา	.6106
22. จากประสบการณ์ที่ผ่านมา ทำให้ฉันปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงตนเอง	.6339
23. ฉันตำหนิตนเอง	.3799
24. ฉันจะสบายใจขึ้น เมื่อได้ระบายใส่ใครสักคน	.1946
25. ฉันถามวิธีแก้ปัญหาจากผู้ที่เคยอยู่ในสถานการณ์เดียวกันมาก่อน	.2411
26. ฉันแสวงหากำลังใจจากเพื่อนๆ และบุคคลรอบข้าง	.2490
27. ฉันออกกำลังกายเพื่อคลายเครียด	.5093

ข้อความ	ค่าCITC
28. ฉันรอคอยเพื่อทำให้สงบได้ก่อนจึงลงมือแก้ปัญหา	.5237
29. ฉันสวดมนต์เพื่อให้จิตใจสงบ	.1745
30. ฉันพยายามผูกมิตรกับผู้อื่น	.2215
31. ฉันเห็นว่าฉันเป็นคนผิด	.3421
32. ฉันหาวิธีใดวิธีหนึ่งแสดงออกเพื่อให้ความทุกข์ลดลง เช่น ร้องไห้ โวยวาย หรือนอนหลับ	.4308
33. ฉันบอกตัวเองว่า เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นกับตัวฉัน มันไม่เป็นความจริง	.1514
34. ฉันเรียนรู้ที่จะอยู่กับปัญหาที่เกิดขึ้น	.4106
35. ฉันยอมรับว่าไม่สามารถแก้ปัญหาได้ และเลิกความพยายามที่จะ แก้ปัญหาต่อไป	.6511
36. ฉันขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น เช่น พ่อ แม่ หรือ เพื่อน	.5528
37. ฉันคิดถึงเรื่องอื่นๆ ที่ทำให้จิตใจสบายแทนที่จะมัวเป็นกังวล	-.0536
38. ฉันวางเฉยต่อปัญหาเหมือนไม่มีอะไรเกิดขึ้น	.1930
39. ฉันหวังว่าจะมีปฏิกิริยาเกิดขึ้น ให้สิ่งร้ายๆ กลับกลายเป็นดี	.3813
40. ฉันเก็บความรู้สึกต่างๆ ไว้คนเดียว	.3500
41. ฉันกังวลกับปัญหาที่เกิดขึ้น	.4707
42. ฉันกังวลว่าตนเองจะไม่มีความสุข	.5449
43. ฉันรู้สึกหงุดหงิด และจะระบายอารมณ์ออกมา	.3411
44. ฉันพิจารณาความคิดเห็นของผู้อื่น แล้วพยายามนำมาใช้จัดการกับ ปัญหา	.4049
45. ฉันแกล้งบอกตัวเองว่า เหตุการณ์นี้ไม่ได้เกิดขึ้นจริง	.3185
46. ฉันจะรู้สึกดีขึ้นถ้าได้ดื่มสุรา สูบบุหรี่ หรือ ใช้น้ำยาเสพติด	.0592
สัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งฉบับ	.7244

หมายเหตุ : ข้อความที่พิมพ์ด้วยตัวหนา คือ ข้อความที่เลือกไปใช้ในแบบวัดการเผชิญปัญหาฉบับจริง

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 48 แสดงผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายด้าน (CITC) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach' s Alpha coefficient) ของแบบวัดการเผชิญปัญหาฉบับ B ในชั้นสร้างมาตร (n = 43)

ข้อความ	ค่าCITC
1. ฉันลงมือแก้ปัญหาไปจนสุดความสามารถ	.1765
2. ฉันเปลี่ยนแปลงอะไรบางอย่าง เพื่อให้แก้ปัญหาได้ดีขึ้น	-.0331
3. ฉันรอเพื่อหาโอกาสที่เหมาะสม จึงลงมือแก้ปัญหา	-.1166
4. ฉันนำวิธีใหม่ๆ มาใช้แก้ปัญหา	.3012
5. ฉันเล่าปัญหาให้เพื่อนที่มีปัญหาเช่นเดียวกันฟัง	.5901
6. ฉันขยันทำงานมาก	.2549
7. ฉันมุ่งอยู่ที่การแก้ปัญหานี้ โดยละความสนใจจากสิ่งอื่นไปบ้าง	.1227
8. ฉันไม่ทำอะไรเลย เพราะคิดหาวิธีแก้ปัญหาไม่ได้	.1502
9. ฉันระบายความในใจของฉันกับใครบางคนและรู้สึกสบายใจขึ้น	.6694
10. ฉันพยายามควบคุมตนเองไม่ให้ทำอะไรเร็วเกินไป	.0147
11. ฉันหันไปสนใจเรื่องอื่นที่ไม่ใช่ปัญหาที่เกิดขึ้น	.1830
12. ฉันไม่ให้ใครรู้ว่า ฉันกำลังกังวลเรื่องอะไร	.2933
13. ฉันพบปะสังสรรค์กับเพื่อน	.3962
14. ฉันพยายามมองเหตุการณ์ที่ประสบในแง่มุมมองใหม่ที่ดี	.3863
15. ฉันกังวลว่าอะไรจะเกิดขึ้นกับฉัน	.1803
16. ฉันจะอยู่คนเดียวไม่พบใคร	.2821
17. ฉันคิดถึงคนที่ประสบปัญหามากกว่าฉัน ทำให้ฉันเห็นว่าปัญหาของฉันไม่หนักหนาเท่าไร	-.0807
18. ฉันพยายามทำงานให้สำเร็จอย่างดี	.1347
19. ฉันออกไปเที่ยวหาความสนุกสนานเพลิดเพลิน	.3177
20. ฉันปรับปรุงความสัมพันธ์ของฉันกับผู้อื่น	.2671
21. ฉันเลิกพยายามที่จะแก้ปัญหา	.3887
22. ประสบการณ์ที่เกิดขึ้น ทำให้ฉันได้เรียนรู้และรู้ดีกว่าฉันโตขึ้น	.3981
23. ฉันขอคำปรึกษาจากผู้ที่มีความรู้ หรือผู้เชี่ยวชาญในเรื่องนั้นๆ	.7133
24. ฉันคิดว่าฉันเป็นต้นเหตุของปัญหา	.3101
25. ฉันทำอะไรเพื่อให้แน่ใจว่า จะไม่ทำอะไรที่เลวร้ายเพราะการกระทำที่เร็วเกินไป	.2970
26. ฉันคิดหาทางแก้ปัญหานี้ โดยไม่ให้สิ่งใดมารบกวน	.2576
27. ฉันเล่าปัญหาของฉัน และรู้สึกว่ามีคนเข้าใจและเห็นอกเห็นใจฉัน	.6816
28. ฉันหาเวลาเพื่อทำกิจกรรมที่ชอบหรือทำงานอดิเรก	.5445
29. ฉันตัดปัญหาออกไปจากใจฉัน และไม่รับรู้ว่าอะไรจะเกิดขึ้น	.2319

ข้อความ	ค่าCITC
30. ฉันปรึกษาหาหรือกับกลุ่มหรือเพื่อนเพื่อหาทางแก้ปัญหา	.3467
31. ฉันกังวลเกี่ยวกับอนาคตของฉัน	.2779
32. ฉันวางมือจากกิจกรรมอื่น เพื่อใส่ใจกับสิ่งที่เกิดขึ้นอย่างเต็มที่	.2052
33. ฉันหมดความพยายามที่จะทำอะไรต่อไป	.3967
34. ฉันกินหรือดื่มต่างไปจากปกติ	.4842
35. ฉันทำกิจกรรมอื่น เช่น ดูโทรทัศน์ เพื่อให้คิดถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นน้อยลง	.3689
36. ฉันคิดว่าปัญหาต่างๆ จะคลี่คลายไปในทางที่ดี	.0380
37. ฉันเลี้ยงที่จะพบปะผู้คน	.5768
38. ฉันทำให้เป็นสุขกับสิ่งที่เกิดขึ้น	.2465
39. ฉันพิจารณาดูว่า ฉันกำลังทำอะไรและทำไมจึงทำ	.4504
40. ฉันบอกตัวเองว่าเป็นความผิดของฉัน	.4448
41. ฉันขอความช่วยเหลือจากอาจารย์หรือเพื่อน	.5810
42. ฉันกังวลเกี่ยวกับเรื่องต่างๆ ในอนาคต	.2551
43. ฉันยอมรับปัญหาที่เกิดขึ้น และพยายามมองชีวิตให้สดใสเบิกบาน	.4816
44. ฉันพยายามทำตัวให้เข้ากับเพื่อนๆ ได้ดี	.5544
45. ฉันระบายความรู้สึกออกมา	-.1438
46. ฉันหวังว่าปัญหาต่างๆ จะคลี่คลายไปได้เอง	.3788
สัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งฉบับ	.8258

หมายเหตุ : ข้อความที่พิมพ์ด้วยตัวหนา คือ ข้อความที่เลือกไปใช้ในแบบวัดการเผชิญปัญหาฉบับจริง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 49 แสดงผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายด้าน (CITC) ค่าที (t-test) และค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach's Alpha coefficient) ของแบบวัดการเผชิญปัญหา (n = 118)

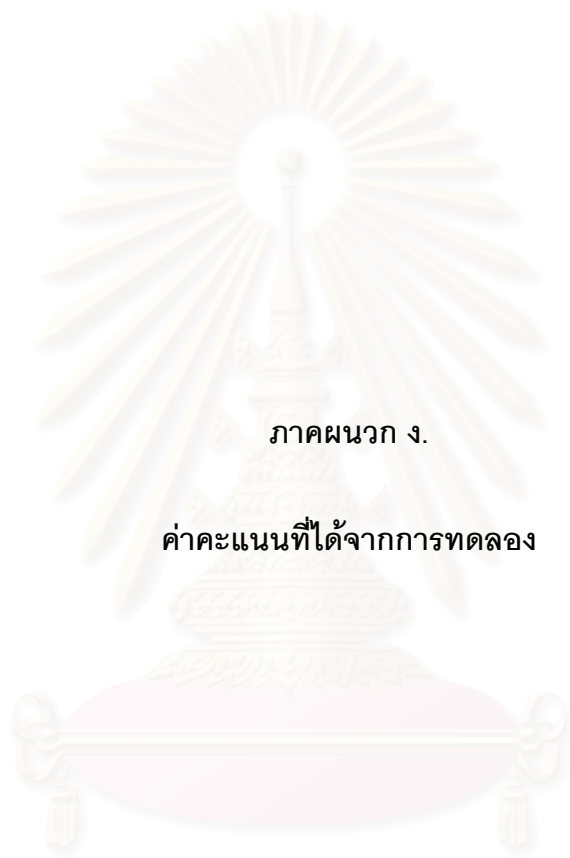
ข้อความ	ค่าที (t-test)	ค่าCITC
1. ฉันลงมือแก้ไขที่สาเหตุของปัญหา	5.77**	.4544
2. ฉันพยายามทำงานให้ทันตามกำหนด	3.96**	.3844
3. ฉันเรียนรู้จากเหตุการณ์ที่ประสบ	6.15**	.4432
4. ฉันเรียนรู้ที่จะอยู่กับปัญหาที่เกิดขึ้น	3.81**	.3611
5. ฉันพยายามทำตัวให้เข้ากับเพื่อนๆ ได้ดี	2.98**	.2994
6. ฉันขอความช่วยเหลือจากผู้อื่น เช่น พ่อแม่ หรือ ญาติ พี่น้อง	6.15**	.4222
7. ฉันระบายความในใจของฉันกับใครบางคนและรู้สึกสบายใจขึ้น	15.02**	.7081
8. ฉันตัดปัญหาออกไปจากใจฉัน และไม่รับรู้ว่ามีอะไรเกิดขึ้น	1.71*	.0813
9. ฉันทำกิจกรรมอื่น เช่น ดูโทรทัศน์ เพื่อให้คิดถึงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นน้อยลง	3.03**	.1818
10. ฉันไม่ให้ใครรู้ว่า ฉันกำลังกังวลเรื่องอะไร	0.58	-.1372
11. ฉันกังวลว่าตนเองจะไม่มีความสุข	3.91**	.3353
12. ฉันลงมือแก้ปัญหาไปที่ละขั้น	7.53**	.05708
13. ฉันไปมหาวิทยาลัยสม่ำเสมอ	3.12**	.2761
14. ฉันรอกเวลาให้ได้จังหวะที่เหมาะสมจึงลงมือทำ	2.68**	.2502
15. ฉันดูแลตัวเองให้มีสุขภาพร่างกายแข็งแรง เช่น เล่นกีฬา ออกกำลังกาย และรับประทานอาหารตามหลักโภชนาการ	4.41**	.3324
16. ฉันพูดคุยปัญหากับคนอื่น ให้ช่วยหาทางแก้ปัญหา	9.46**	.6271
17. ฉันเล่าปัญหาให้เพื่อนที่มีปัญหาเช่นเดียวกันฟัง	9.15**	.6759
18. ฉันยอมรับว่าไม่สามารถแก้ปัญหาได้ และเลิกความพยายามที่จะแก้ปัญหาต่อไป	3.74**	.2869
19. ฉันเลี้ยงที่จะพบปะผู้คน	4.32**	.3450
20. ฉันหาวิธีใดวิธีหนึ่งแสดงออกเพื่อให้ความทุกข์ลดลง เช่น ร้องไห้ โวยวาย หรือนอนหลับ	2.96**	.2295
21. ฉันพิจารณาความคิดเห็นของผู้อื่น แล้วพยายามนำมาใช้จัดการกับปัญหา	3.85**	.2606
22. ฉันมุ่งอยู่ที่การแก้ปัญหา และไม่ให้สิ่งใดมารบกวนความพยายามของฉัน	5.82**	.4702
23. ฉันหาสิ่งที่ดีจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น	5.90**	.4806
24. ฉันหาเวลาเพื่อทำกิจกรรมที่ชอบหรือทำงานอดิเรก	3.77**	.2809
25. ฉันขอความช่วยเหลือจากอาจารย์หรือเพื่อน	14.04**	.6053
26. ฉันหวังว่าจะมีปาฏิหาริย์เกิดขึ้น ให้สิ่งร้ายๆ กลับกลายเป็นดี	2.61**	.2121
27. ฉันคิดว่าฉันเป็นต้นเหตุของปัญหา	8.56**	.6424

ข้อความ	ค่าที (t-test)	ค่าCITC
28. ฉันรู้สึกหงุดหงิด และจะระบายอารมณ์ออกมา	4.10**	.3301
29. ฉันคิดหาทางจะจัดการกับปัญหาอย่างไรให้ดีที่สุด	5.00**	.4497
30. ฉันมุ่งอยู่ที่การแก้ปัญหาอย่างเต็มที่ โดยไม่ให้ความคิดและกิจกรรมอื่นมารบกวนฉัน	6.84**	.5963
31. ฉันทำอะไรเพื่อให้แน่ใจว่า จะไม่ทำอะไรที่เลวร้ายเพราะการกระทำที่เร็วเกินไป	4.73**	.4810
32. ฉันยอมรับสิ่งที่เกิดขึ้น และยอมรับว่ามันไม่สามารถเปลี่ยนแปลงได้	2.38**	.2165
33. ฉันทำให้คนที่มีความสำคัญกับตัวฉันประทับใจ	2.08**	.1194
34. ฉันเล่าปัญหาของฉัน และรู้สึกว่ามีคนเข้าใจและเห็นอกเห็นใจฉัน	9.36**	.6769
35. ฉันหวังว่าปัญหาต่างๆ จะคลี่คลายไปได้เอง	2.94**	.1372
36. ฉันบอกตัวเองว่าเป็นความผิดของฉัน	6.56**	.5574
37. ฉันกังวลเกี่ยวกับอนาคตของฉัน	4.33**	.3850
38. ฉันพิจารณาถึงขั้นตอนต่างๆ ในการลงมือแก้ปัญหา	6.93**	.6088
39. ฉันคิดหาทางแก้ปัญหานี้ โดยไม่ให้สิ่งใดมารบกวน	7.89**	.6690
40. จากประสบการณ์ที่ผ่านมา ทำให้ฉันปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงตนเอง	5.78**	.4575
41. ฉันหาทางผ่อนคลายความเครียด เช่น ฟังเพลงอ่านหนังสือ ดูโทรทัศน์ เล่นดนตรี เดินห้างสรรพสินค้า ดูของสวยๆ งามๆ	4.02**	.1925
42. ฉันขอคำปรึกษาจากผู้ที่มีความรู้ หรือผู้ที่เชี่ยวชาญในเรื่องนั้นๆ	7.57**	.5251
43. ฉันหมดความพยายามที่จะทำอะไรต่อไป	7.99**	.5651
44. ฉันตำหนิตนเอง	8.74**	.6483
45. ฉันพิจารณาดูว่า ฉันกำลังทำอะไรและทำไมจึงทำ	3.43**	.3105
46. ฉันรอคอยเพื่อทำจิตใจให้สงบได้ก่อนจึงลงมือแก้ปัญหา	4.84**	.4262
47. ออกกำลังกายเพื่อคลายเครียด	5.94**	.4116
48. ฉันแกล้งบอกตัวเองว่า เหตุการณ์นี้ไม่ได้เกิดขึ้นจริง	3.89**	.3326
49. ฉันเก็บความรู้สึกต่างๆ ไว้คนเดียว	2.69**	.1110
50. ฉันกังวลกับปัญหาที่เกิดขึ้น	3.57**	.2907
51. ฉันขยันทำงานมาก	4.45**	.3768
52. ฉันยอมรับปัญหาที่เกิดขึ้น และพยายามมองชีวิตให้สดใสเบิกบาน	4.05**	.3772
53. ฉันปรับปรุงความสัมพันธ์ของฉันกับผู้อื่น	3.59**	.3295
54. ฉันกินหรือดื่มต่างไปจากปกติ	4.61**	.3316
55. ฉันรู้สึกไม่สบาย	6.17**	.4839
สัมประสิทธิ์แอลฟาทั้งหมด		.8204

หมายเหตุ

*sig .05 level

**sig .01 level



ภาคผนวก ง.

ค่าคะแนนที่ได้จากการทดลอง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 50 คะแนนการมองเห็นตนเองด้านลบ (Anxiety) ของนักศึกษาในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม
ในระบะก่อนและหลังการทดลอง

คนที่	กลุ่มทดลอง		กลุ่มควบคุม	
	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง
1	5.06	2.06	5.33	3.83
2	3.67	2.72	3.67	3.83
3	2.78	2.39	2.44	3.83
4	3.61	3.22	3.67	3.78
5	2.39	2.33	2.67	2.83
6	3.38	3.67	3.83	3.78
7	3.56	3.28	3.56	4.00
8	3.78	3.28	3.78	3.94
9	4.28	3.06	4.56	4.11
10	3.56	2.89	3.39	3.67
11	3.50	1.94	3.67	3.61
12	3.00	2.50	3.00	2.94
13	3.94	2.00	3.67	3.61
X	3.61	2.71	3.63	3.67
SD	0.66	0.56	0.74	0.37

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

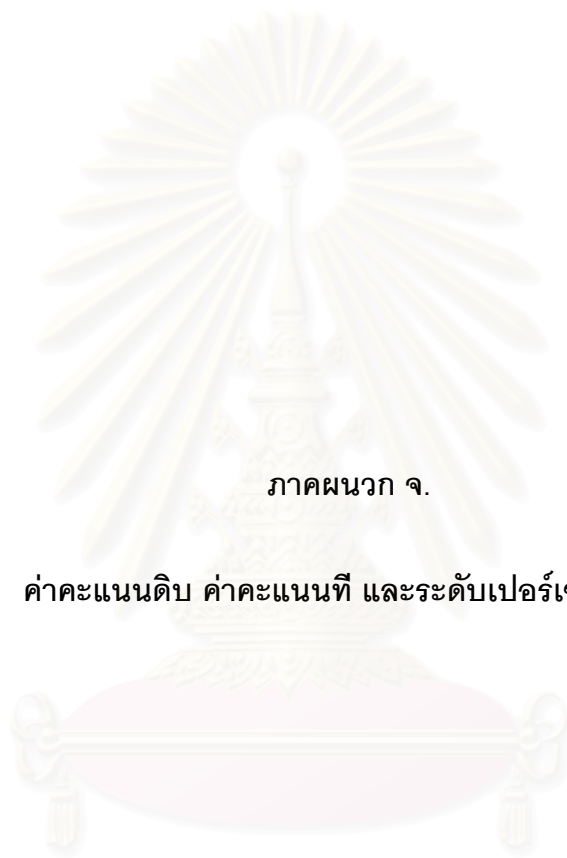
ตารางที่ 51 คะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ (Avoidance) ของนักศึกษาในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม
ในระบะก่อนและหลังการทดลอง

คนที่	กลุ่มทดลอง		กลุ่มควบคุม	
	ก่อน	หลัง	ก่อน	หลัง
1	3.67	2.83	3.28	3.61
2	3.22	2.89	3.17	3.17
3	4.11	3.67	4.06	3.72
4	3.56	2.56	3.56	3.61
5	3.56	3.11	3.56	3.78
6	2.78	2.50	2.83	2.89
7	4.39	3.11	4.22	4.33
8	4.28	3.72	4.56	4.39
9	4.50	3.44	4.17	4.11
10	2.78	2.56	2.67	2.89
11	4.78	4.06	4.61	4.56
12	2.72	2.56	2.72	2.94
13	3.17	2.89	3.17	3.17
X	3.65	3.06	3.58	3.62
SD	0.70	0.51	0.68	0.59

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 52 คะแนนรูปแบบความผูกพันของกลุ่มทดลองก่อนและหลังการทดลอง

คนที่	ก่อนการทดลอง			หลังการทดลอง		
	มองตนเอง	มองผู้อื่น	รูปแบบความ ผูกพัน	มองตนเอง	มองผู้อื่น	รูปแบบความ ผูกพัน
1	5.06	3.67	กังวล	2.06	2.83	มั่นคง
2	3.67	3.22	มั่นคง	2.72	2.89	มั่นคง
3	2.78	4.11	ทะนงตน	2.39	3.67	มั่นคง
4	3.61	3.56	มั่นคง	3.22	2.56	มั่นคง
5	2.39	3.56	มั่นคง	2.33	3.11	มั่นคง
6	3.38	2.78	มั่นคง	3.67	2.50	มั่นคง
7	3.56	4.39	ทะนงตน	3.28	3.11	มั่นคง
8	3.78	4.28	ทะนงตน	3.28	3.72	มั่นคง
9	4.28	4.50	หวาดกลัว	3.06	3.44	มั่นคง
10	3.56	2.78	มั่นคง	2.89	2.56	มั่นคง
11	3.50	4.78	ทะนงตน	1.94	4.06	ทะนงตน
12	3.00	2.72	มั่นคง	2.50	2.56	มั่นคง
13	3.94	3.17	มั่นคง	2.00	2.89	มั่นคง
X	3.61	3.65	มั่นคง	2.71	3.06	มั่นคง



ภาคผนวก จ.

ค่าคะแนนดิบ ค่าคะแนนที่ และระดับเปอร์เซ็นต์ไทล์

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 53 ค่าคะแนนดิบ เปอร์เซ็นต์ไทล์ และค่าคะแนนที่ ของแบบวัดการเผชิญปัญหา แบบวัดการเห็นคุณค่า
ในตนเอง

แบบวัดการเผชิญปัญหา ด้านมุ่งจัดการกับปัญหา			แบบวัดการเผชิญปัญหา ด้านแสวงหาการสนับสนุน ทางสังคม			แบบวัดการเผชิญปัญหา ด้านการเผชิญปัญหาโดย การหลีกเลี่ยง			แบบวัดการเห็นคุณค่าใน ตนเอง		
คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ไทล์	T - score	คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ไทล์	T - score	คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ ไทล์	T - score	คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ ไทล์	T - score
130	99	80	40	99	80	87	99	80	100	99	80
129	99	78	39	99	75	86	99	75	98	99	78
128	99	78	38	99	72	85	99	72	96	99	74
127	99	78	37	98	70	84	98	72	94	98	71
126	99	75	36	97	69	83	98	72	92	95	67
125	99	73	35	96	67	82	98	71	90	92	65
124	98	72	34	94	65	81	98	70	88	90	63
123	98	71	33	91	63	80	98	70	86	85	61
122	98	70	32	84	61	79	96	69	84	83	59
121	98	70	31	76	58	78	96	68	82	79	58
120	97	69	30	69	55	77	96	68	80	74	57
119	97	68	29	63	54	76	96	67	78	69	55
118	96	68	28	52	51	75	95	67	76	63	53
117	96	67	27	43	49	74	95	66	74	60	52
116	94	66	26	36	46	73	94	66	72	56	51

แบบวัดการเผชิญ ปัญหาด้านมุ่งจัดการ กับปัญหา			แบบวัดการเผชิญ ปัญหาด้านแสวงหาการ สนับสนุนทางสังคม			แบบวัดการเผชิญ ปัญหาด้านการเผชิญ ปัญหาโดยการหลีกเลี่ยง หนี			แบบวัดการเห็นคุณค่า ในตนเอง		
คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ ไทล์	T – score	คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ ไทล์	T – score	คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ ไทล์	T – score	คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ ไทล์	T – score
115	93	65	25	31	45	72	93	64	70	50	50
114	92	64	24	26	44	71	91	63	68	44	49
113	89	62	23	19	42	70	90	62	66	40	47
112	88	61	22	14	40	69	89	61	64	35	46
111	86	61	21	10	38	68	87	61	62	31	45
110	83	59	20	6	35	67	84	60	60	27	44
109	80	58	19	4	33	66	82	59	58	24	43
108	77	57	18	3	31	65	81	58	56	20	42
107	71	56	17	2	28	64	80	58	54	18	40
106	69	55	16	1	26	63	75	57	52	16	40
105	67	54				62	70	55	50	14	39
104	62	53				61	67	54	48	11	38
103	58	52				60	62	53	46	9	36
102	55	51				59	58	52	44	8	35
101	51	50				58	53	51	42	7	34

แบบวัดการเผชิญ ปัญหาด้านมุ่งจัดการ กับปัญหา						แบบวัดการเผชิญ ปัญหาด้านการเผชิญ ปัญหาโดยการหลีกเลี่ยง			แบบวัดการเห็นคุณค่า ในตนเอง		
คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ ไทล์	T – score				คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ ไทล์	T – score	คะแนน ดิบ	เปอร์ เซ็นต์ ไทล์	T – score
100	47	49				57	46	49	40	6	33
99	43	48				56	41	48	38	5	33
98	39	47				55	38	47	36	3	31
97	35	46				54	35	46	34	2	30
96	31	45				53	30	45	32	2	28
95	28	44				52	27	44	30	1	26
94	26	43				51	24	43			
93	22	42				50	21	42			
92	20	41				49	18	41			
91	18	41				48	16	40			
90	17	40				47	13	39			
89	15	39				46	11	38			
88	13	38				45	10	37			
87	12	38				44	9	36			
86	11	37				43	6	35			



ภาคผนวก จ.

แบบฝึกหัดที่ใช้ในการดำเนินกลุ่มพัฒนาตน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบฝึกหัดที่ 1

“การสร้างสัมพันธ” (Building dyads)

ลักษณะ

เป็นแบบฝึกหัดที่ใช้ในช่วงเริ่มต้นกลุ่มเพื่อแนะนำตนเองและสร้างความรู้จักคุ้นเคยกันให้มากขึ้น

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้สมาชิกเรียนรู้วิธีการสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น
2. เพื่อให้สมาชิกเกิดความคุ้นเคยกับเพื่อนสมาชิกในกลุ่ม

อุปกรณ์ กระดาษ ดินสอ หรือปากกา

ระยะเวลาที่ใช้ ประมาณ 45 – 60 นาที

วิธีดำเนินการ

1. ให้สมาชิกจับคู่กับสมาชิกที่ตนไม่รู้จักหรือรู้จักน้อยที่สุด จากนั้นก็ให้แต่ละคู่สนทนาเพื่อนทำความรู้จักกันให้มากที่สุด โดยใช้เวลาประมาณ 5 – 10 นาที ขณะเดียวกันก็ให้สมาชิกเขียนบันทึกความประทับใจหรือเรื่องราวของเพื่อนตน
2. ให้แต่ละคู่รวมกับคู่อื่นๆ เป็นกลุ่ม 4 คน จากนั้นให้สมาชิกแต่ละคนแลกเปลี่ยนเรื่องราวกับกลุ่มของตนตามที่ได้รับฟังมา เป็นเวลา 10 นาที
3. ให้กลุ่ม 4 คน รวมกับกลุ่มอื่นๆ เป็นกลุ่ม 8 คน จากนั้นก็ผลัดกันแนะนำคู่ของตน ตามแบบที่ทำมาในข้อ 2 เป็นเวลา 15 นาที

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบฝึกหัดที่ 2

“ชื่อนั้นสำคัญไฉน” (This is me)

ลักษณะ

เป็นแบบฝึกหัดที่เปิดโอกาสให้สมาชิกได้สำรวจตนเองในแง่มุมต่างๆ ของชีวิตและเกิดการเปิดเผยเรื่องราวของตนเองแก่บุคคลอื่น โดยอาศัยชื่อจริง ชื่อเล่น เป็นสื่อในการเปิดเผยตนเอง

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้สมาชิกได้สำรวจตนเองในแง่มุมต่างๆ ของชีวิต
2. เพื่อให้สมาชิกเกิดการเปิดเผยเรื่องราวของตนเองแก่บุคคลอื่น เพื่อทำความรู้จักกันให้มากขึ้น

อุปกรณ์ กระดาษ ดินสอ หรือปากกา

ระยะเวลาที่ใช้ ประมาณ 2 ชั่วโมง

วิธีดำเนินการ

1. ผู้นำกลุ่มสนทนาและเชิญชวนให้สมาชิกได้ให้เวลากับตนเอง เพื่อสำรวจตนเองในเรื่องราวต่อไปนี้
 - ฉันมีความรู้สึกเกี่ยวกับชื่อ นามสกุล และชื่อเล่นของตนเองว่า
 - ความหมายของชื่อ นามสกุล และชื่อเล่น
 - บุคคลที่ตั้งชื่อ นามสกุล และชื่อเล่น รวมถึงความรู้สึกที่มีต่อบุคคลนั้น
2. ผู้นำกลุ่มแจกกระดาษให้สมาชิกและให้สมาชิกใช้เวลาในการสำรวจตนเอง แล้วจดบันทึกตามหัวข้อ จากนั้นผู้นำกลุ่มเอื้ออำนวยให้สมาชิกได้บอกเล่าเรื่องราวของตนเอง เพื่อให้สมาชิกได้เปิดเผยตนเอง และแนะนำตนเองให้สมาชิกคนอื่นได้รู้จักมากขึ้นรวมทั้งได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน
3. สมาชิกและผู้นำกลุ่มร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้รับ

แบบฝึกหัดที่ 3

“คุณค่าแห่งตน” (Self esteem)

ลักษณะ

เป็นแบบฝึกหัดที่เปิดโอกาสให้สมาชิกได้สำรวจตนเอง มองถึงคุณค่าภายในที่ตนเองมี

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้สมาชิกได้สำรวจตนเองในมุมมองทางบวก รับรู้ถึงคุณค่าภายในที่ตนเองมีสรั้า
2. เพื่อให้สมาชิกเกิดการเปิดเผยเรื่องราวของตนเองแก่บุคคลอื่นในเรื่องราวที่ลึกซึ้งมาก
ขึ้น

อุปกรณ์ กระดาษ ดินสอ หรือปากกา

ระยะเวลาที่ใช้ ประมาณ 2 ชั่วโมง

วิธีดำเนินการ

1. ผู้นำกลุ่มสนทนาและเชิญชวนให้สมาชิกได้ให้เวลากับตนเอง เพื่อสำรวจถึงคุณค่าของตนเองว่า รู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าอย่างไรบ้าง
2. ผู้นำกลุ่มแจกกระดาษให้สมาชิกและให้สมาชิกใช้เวลาในการสำรวจตนเอง แล้วจดบันทึก จากนั้นผู้นำกลุ่มเอื้ออำนวยให้สมาชิกได้บอกเล่าเรื่องราวของตนเอง เพื่อให้สมาชิกได้เปิดเผยตนเอง และได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกันรวมถึงให้กำลังใจสนับสนุนในคุณค่าที่เพื่อนสมาชิกมี
3. สมาชิกและผู้นำกลุ่มร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้รับ

สถาบันนวัตยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบฝึกหัดที่ 4

“ภาพงามความเป็นฉัน” (Symbol of me)

ลักษณะ

เป็นแบบฝึกหัดที่เปิดโอกาสให้สมาชิกได้สำรวจตนเอง โดยใช้สัญลักษณ์ต่างๆ เป็นตัวแทนในการเปิดเผยตนเอง

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้สมาชิกได้สำรวจตนเอง เพื่อให้ได้รู้จักตนเองมากขึ้น
2. เพื่อให้สมาชิกกล้าที่จะเปิดเผยตนเองต่อกลุ่ม ผ่านสัญลักษณ์ต่างๆ ทำให้รู้จักซึ่งกันและกันมากขึ้น

อุปกรณ์ กระดาษ ดินสอ หรือปากกา

ระยะเวลาที่ใช้ ประมาณ 2 ชั่วโมง

วิธีดำเนินการ

1. ผู้นำกลุ่มสนทนาและเชิญชวนให้สมาชิกได้ให้เวลากับตนเอง เพื่อสำรวจตนเองว่ามีสัญลักษณ์ใดสามารถแทนความเป็นตัวตนของเราได้ดีที่สุด
2. ผู้นำกลุ่มแจกกระดาษให้สมาชิกและให้สมาชิกวาดภาพของสิ่งนั้นลงไปบนกระดาษ และอภิปรายถึงสัญลักษณ์ที่วาดขึ้นว่าตรงกับตนเองอย่างไร แลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน
3. สมาชิกและผู้นำกลุ่มร่วมกันสรุปสิ่งที่ได้รับ

แบบฝึกหัดที่ 5

“ก้าวแห่งความไว้วางใจ” (Trust Walk)

ลักษณะ

เป็นแบบฝึกหัดที่เปิดโอกาสให้สมาชิกได้สำรวจและใส่ใจกับความรู้สึกที่เกิดขึ้นอย่างตั้งใจ หลังจากปิดการรับรู้ทางตา และเพ่งความสนใจไปยังการรับรู้ทางหู จมูก ลิ้น และกาย ให้สังเกตและขจัดความคิดที่เกิดขึ้น เพื่อเน้นความรู้สึกไปในปัจจุบันอย่างแท้จริง เป็นการใช้ภาษากาย

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้สมาชิกได้เรียนรู้การไว้วางใจผู้อื่น
2. เพื่อให้สมาชิกเรียนรู้การเป็นผู้นำและผู้ตาม
3. เพื่อให้สมาชิกได้สัมผัสความรู้สึกที่เกิดขึ้นอย่างแท้จริง โดยตัดการรับรู้ทางตา
4. เพื่อให้สมาชิกได้เรียนรู้และแสดงออกถึงความห่วงใยซึ่งกันและกัน

อุปกรณ์ ผ้าสำหรับปิดตา

ระยะเวลาที่ใช้ ประมาณ 2 ชั่วโมง

วิธีดำเนินการ

1. ให้สมาชิกจับคู่แล้วลุกขึ้นยืน
2. ให้สมาชิกคนหนึ่งสมมติตนว่าเป็นคนตาบอดโดยการปิดตา และสมาชิกอีกคนเป็นคนใบ้พูดไม่ได้ ให้สมาชิกเป็นใบ้พาคู่ของตนเดินไปสำรวจตามที่ต่างๆ ในขอบเขตที่กำหนดและสมาชิกจับคู่ของตนให้สัมผัสกับสิ่งต่างๆ รอบตัว โดยคนที่เป็นคนนำพยายามเอาใจใส่ดูแลคู่ของตนให้ปลอดภัย
3. ขณะเดินให้สมาชิกใส่ใจและสังเกตความรู้สึกที่เกิดขึ้นด้วย
4. เข้ากลุ่มเพื่อแบ่งปันประสบการณ์ต่อกันของสมาชิก

แบบฝึกหัดที่ 6 “ถนนชีวิต” (Road of life)

ลักษณะ

เป็นแบบฝึกหัดที่ให้สมาชิกได้สำรวจความรู้สึกและประสบการณ์ที่สำคัญในชีวิตที่ผ่านมาตามลำดับโดยจินตนาการเป็นถนนหรือแผนที่แล้วระบุจุดสำคัญต่างๆ ในชีวิตโดยใช้รูปภาพ หรือสัญลักษณ์แทนสิ่งเหล่านั้น

วัตถุประสงค์

1. เพื่อให้สมาชิกมีโอกาสสำรวจสิ่งค้างใจ เหตุการณ์ที่สำคัญในชีวิต เพื่อเข้าใจและยอมรับตนเองมากขึ้น
2. เพื่อให้สมาชิกได้เรียนรู้วิธีการแก้ไขปัญหาต่างๆ ในชีวิตจากการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ในกลุ่ม
3. เพื่อให้สมาชิกเกิดการช่วยเหลือเกื้อกูลกันในการแก้ไขปัญหา อันทำให้เกิดความรู้สึกแน่นแฟ้น มีการยอมรับซึ่งกันและกันมากขึ้น

อุปกรณ์ กระดาษ ดินสอ และสี

ระยะเวลา ประมาณ 2 ชั่วโมง

วิธีดำเนินการ

1. ผู้นำกลุ่มแจกกระดาษเปล่าให้สมาชิก 1 แผ่น และให้สมาชิกวาดภาพถนนชีวิตของตน ตั้งแต่แรกเกิดจนถึงปัจจุบัน
2. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกให้บอกเล่าเรื่องราวบนถนนชีวิตของแต่ละคน
3. ผู้นำกลุ่มชวนสมาชิกให้ช่วยแบ่งปันประสบการณ์ชวนผู้เล่าพูดคุยในเรื่องที่เกิดขึ้นพร้อมสนับสนุนกำลังใจซึ่งกันและกัน
4. ผู้นำกลุ่มและสมาชิกร่วมกันสรุปการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการทำแบบฝึกหัดนี้

แบบฝึกหัดที่ 7 “ภาพงามความเป็นคุณ” (Symbol of you)

ลักษณะ

เป็นแบบฝึกหัดที่เชื่อมความสัมพันธ์ภายในกลุ่ม ให้มีความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน มีการให้และรับข้อมูลย้อนกลับแก่กัน

วัตถุประสงค์

1. เพื่อส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองตามที่ตนเองเป็นและโดยอาศัยข้อมูลป้อนกลับจากเพื่อน
2. เพื่อให้สมาชิกแสดงความรู้สึกลึกซึ้งต่อกัน โดยสื่อสารออกมาในลักษณะของรูปภาพหรือหาสิ่งของที่จะมาเป็นสัญลักษณ์แทนเพื่อน
3. เพื่อให้กลุ่มมีความสัมพันธ์กันมากขึ้น จากการได้ปรึกษาหารือและทำงานร่วมกัน

อุปกรณ์ที่ใช้ กระดาษ ดินสอ และสี

ระยะเวลา ประมาณ 2 ชั่วโมง

วิธีดำเนินการ

1. ให้สมาชิกวาดรูปที่แสดงถึงเพื่อนสมาชิกตามที่ตนรับรู้
2. ให้สมาชิกที่เป็นอาสาสมัครคนแรกนั่งกลางวง สมาชิกแต่ละคนมอบรูปให้ แล้วอธิบายถึงความคิดเห็นของตนเองที่สื่อออกมาเป็นสัญลักษณ์ และเพื่อบอกความรู้สึกที่ตนมี ให้กำลังใจซึ่งกันและกัน
3. ผลัดให้สมาชิกคนอื่นๆ ออกมานั่งกลางวงจนครบทุกคน
4. บอกเล่าและแสดงความคิดเห็น

แบบฝึกหัดที่ 8

“ความประทับใจ” (Impression Go Round)

ลักษณะ

เป็นแบบฝึกหัดที่เปิดโอกาสให้สมาชิกแสดงความรู้สึกที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ระหว่างตนเองกับผู้อื่น โดยเฉพาะความรู้สึกที่ประทับใจและขอบคุณต่อกัน

วัตถุประสงค์

1. เปิดโอกาสให้สมาชิกได้มีการสื่อสารและเผชิญหน้ากันโดยตรง ระหว่างกันในกลุ่ม
2. เพื่อให้สมาชิกมีโอกาสสำรวจประสบการณ์ด้านความสัมพันธ์ที่ดีต่อกันระหว่างตนเองกับผู้อื่น
4. เพื่อให้สมาชิกได้รับกำลังใจจากกลุ่มในการดำเนินชีวิตต่อไป

อุปกรณ์ที่ใช้ -

ระยะเวลา ประมาณ 1 ชั่วโมง

วิธีดำเนินการ

1. ผู้นำกลุ่มสนทนากับสมาชิกถึงเรื่องราวตลอดระยะเวลาที่อยู่ในกลุ่ม และครั้งนี้จะเป็นโอกาสสุดท้ายที่สมาชิกทุกคนจะมีช่วงเวลาที่อยู่ร่วมกันและแบ่งปันความรู้สึกนึกคิดและประสบการณ์แก่กัน ผู้นำกลุ่มย้าให้สมาชิกทราบถึงความสำคัญของการตั้งใจในการปฏิบัติกิจกรรม ถ้าหากสมาชิกเล่นกันขณะทำกิจกรรม ก็จะไม่ได้รับประโยชน์จากการปฏิบัติกิจกรรมนี้
2. ให้สมาชิกผู้ที่พร้อมจะรับในสิ่งที่เพื่อนจะบอก ออกมานั่งหลังตาตรงกลางวงระหว่างเพื่อนๆ แล้วนั่งฟังและรับรู้สิ่งที่เพื่อนบอก รวมถึงความรู้สึกของเพื่อนๆ โดยที่ไม่ต้องโต้ตอบใดๆ
3. จากนั้นให้เพื่อนๆ สมาชิกค่อยๆ แบ่งปันความรู้สึกโดยผ่านหัวข้อ ขอบคุณ ขอโทษ และให้กำลังใจเพื่อน โดยค่อยๆ เคลื่อนตัวออกมาจากกลุ่มเข้ามาหาสมาชิกที่อยู่กลางวง รายงานชื่อ และสัมผัสเพื่อนจากนั้นเริ่มบอกสิ่งที่ต้องการจะพูด ทำเช่นเดียวกันจนครบทุกคน
4. จากนั้นให้สมาชิกคนถัดไปออกมานั่งที่กลางวงบ้างทำเช่นเดียวกับข้อ 2 และ ข้อ3 จนครบทุกคน

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาว รัชนีย์ แก้วคำศรี เกิดเมื่อวันที่ 6 กันยายน พ.ศ. 2521 ที่จังหวัดกรุงเทพมหานคร สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาวิชาจิตวิทยาคลินิก ตามหลักสูตรวิทยาศาสตร์บัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับ 2) มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ในปีการศึกษา 2541 และเข้าศึกษาต่อในหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา ที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อ พ.ศ. 2542

ประสบการณ์เกี่ยวกับการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม

1. เป็นสมาชิกกลุ่มจิตสัมพันธ์	จำนวน	1	ครั้ง
2. เป็นสมาชิกกลุ่มพัฒนาตน	จำนวน	2	ครั้ง
3. เป็นผู้นำกลุ่มจิตสัมพันธ์	จำนวน	1	ครั้ง
4. เป็นผู้นำกลุ่มพัฒนาตน	จำนวน	12	ครั้ง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย