Chulalongkorn University
Chula Digital Collections

Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD)

2019

ผลของโปรแกรมการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3

ธัญรดา แก้วกันหา
คณะครุศาสตร์

Follow this and additional works at: https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd

Part of the Educational Psychology Commons

Recommended Citation

แก้วกันหา, ธัญรดา, "ผลของโปรแกรมการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3" (2019). *Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD)*. 9155.
https://digital.car.chula.ac.th/chulaetd/9155

This Thesis is brought to you for free and open access by Chula Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD) by an authorized administrator of Chula Digital Collections. For more information, please contact ChulaDC@car.chula.ac.th.

ผลของโปรแกรมการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3

น.ส.ธัญรดา แก้วกันหา

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2562

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

EFFECTS OF A SELF-
DISCLOSURE PROGRAM ON PEER RELATIONSHIPS AND COLLABORATIVE WORKING SKIL
LS OF THIRD GRADE STUDENTS

Miss Tanrada Kaewkunha

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Education in Educational Psychology
Department of Educational Research and Psychology
FACULTY OF EDUCATION
Chulalongkorn University
Academic Year 2019
Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์	ผลของโปรแกรมการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3
โดย	น.ส.ธัญรดา แก้วกันหา
สาขาวิชา	จิตวิทยาการศึกษา
อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชุติมา สุรเศรษฐ

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้นับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต

..... คณบดีคณะครุศาสตร์

(รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริเดช สุชีวะ)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชุติมา สุรเศรษฐ)

..... กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย

(ดร.อารยา ผลธัญญา)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ธัญรดา แก้วกันหา : ผลของโปรแกรมการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3. (EFFECTS OF A SELF-DISCLOSURE PROGRAM ON PEER RELATIONSHIPS AND COLLABORATIVE WORKING SKILLS OF THIRD GRADE STUDENTS) อ.ที่ปรึกษาหลัก : ผศ. ดร.ชุติมา สุรเศรษฐ

งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยกึ่งทดลองเพื่อศึกษาผลของโปรแกรมการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีผู้เข้าร่วมการวิจัยเป็นนักเรียนที่ผ่านการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายลำดับขั้นจากโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร จำนวน 40 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 20 คน กลุ่มทดลองจะได้รับการฝึกการเปิดเผยตนเองที่พัฒนาขึ้นตามโมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมเพื่อเสริมสร้างทักษะทางสังคม จำนวน 10 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที เป็นระยะเวลา 2 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลประกอบด้วย แบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือดำเนินการก่อนและหลังการทดลอง รวมถึงในระยะติดตามผล ข้อมูลทางสถิติพื้นฐานที่ได้ถูกวิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนาม (MANOVA) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (repeated MANOVA) ผลการวิจัยพบว่า 1) ค่าเฉลี่ยของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของกลุ่มทดลองในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผลสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 2) ค่าเฉลี่ยของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของกลุ่มทดลองในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผลสูงกว่าระยะก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สาขาวิชา	จิตวิทยาการศึกษา	ลายมือชื่อนิสิต .....
ปีการศึกษา	2562	ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาหลัก .....

5983381027 : MAJOR EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
KEYWORD: peer relationships, collaborative working skills, self-disclosure

Tanrada Kaewkunha : EFFECTS OF A SELF-DISCLOSURE PROGRAM ON PEER RELATIONSHIPS AND COLLABORATIVE WORKING SKILLS OF THIRD GRADE STUDENTS. Advisor: Asst. Prof. Chutima Suraseth, Ph.D.

This quasi-experimental research using a pretest-posttest control design for investigate the effect of a self-disclosure program on peer relationships and collaborative working skills of third-grade student. The participants were 40 students from public elementary school, Bangkok Thailand, which devided into an experimental group and control group; each group included 20 students. Treatment of this experiment was through a self-disclosure program based on a cognitive–social learning model of social-skill training. The experimental group was participated in 10 sessions that contained 50 minutes long per session for 2 weeks. The data were collected by the peer relationships questionnaire and the collaborative working skills questionnaire to compare peer relationships and collaborative working skills in the Third-grade student between the experimental group and the control group before, after the experiment and also follow up periods. After MANOVA and repeated MANOVA analysis, the experimental results showed 1) The experimental group after participated in a self-disclosure program at post and follow up period, had higher levels of peer relationships and collaborative working skills than control group with a statistical significance of .05. 2) The level of peer relationships and collaborative working skills in experimental group, at post and follow up period are higher than pretest with a statistical significance of .05.

Field of Study: Educational Psychology Student's Signature .....

Academic Year: 2019 Advisor's Signature .....

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์เล่มนี้จะสำเร็จลุล่วงไม่ได้หากขาดความเมตตาให้ความช่วยเหลือและให้คำปรึกษาด้วยความทุ่มเทเอาใจใส่เสมอมาจากอาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชุติมา สุรเศรษฐ ขอบพระคุณในความใจเย็นและติดตามความคืบหน้าของการทำวิจัยเสมอมา คำพูดดี ๆ ที่เป็นทั้งการให้กำลังใจและเติมพลังในการทำงานวิจัยและการใช้ชีวิตตลอดช่วงเวลาในการดำเนินงาน การนำเสนอทางออกและแนวทางในการแก้ปัญหาที่พบ ตลอดจนการให้ความเชื่อมั่นและเคารพในการตัดสินใจของผู้วิจัย ที่ทำให้เกิดแรงพลังทางบวกในการดำเนินงานจนสำเร็จลุล่วงด้วยดี ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอาจารย์เป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ ผู้วิจัยจะนำหลักการทำงาน แนวคิดและการปฏิบัติตนมาใช้ในการพัฒนาตนเองต่อไป

ขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ ที่ให้ความกรุณาเป็นประธานกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ และคณาจารย์ภาควิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ทุกท่านที่ประสิทธิ์ประสานวิชา ให้ความรู้และคำแนะนำจนนำไปสู่การพัฒนาหัวข้องานวิจัยที่สนใจและผลการวิจัยที่สมบูรณ์ ขอบพระคุณอาจารย์ ดร. อารยา ผลธัญญา ที่ให้ความกรุณาเป็นกรรมการสอบวิทยานิพนธ์และให้คำแนะนำในการปรับปรุงแก้ไขวิทยานิพนธ์ให้มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่สละเวลาพิจารณา ให้ข้อเสนอแนะและแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขเพื่อพัฒนาเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยให้มีประสิทธิภาพ ตลอดจนผู้เกี่ยวข้องทุกท่านที่มีส่วนในการให้ความช่วยเหลือและประสานงานในการทดลองใช้เครื่องมือและเก็บข้อมูลการวิจัย

ขอบคุณคุณลภัสพิชชา สุรวาทกุล ที่ให้คำปรึกษาที่ดีทางด้านสถิติในการวิเคราะห์ข้อมูลและตอบคำถามทางสถิติที่ผู้วิจัยสงสัยในระหว่างการวิเคราะห์ข้อมูลเสมอมา

สุดท้ายขอบคุณครอบครัวที่ให้การสนับสนุน ให้ความเชื่อมั่น เคารพในการตัดสินใจ และเป็นกำลังใจที่สำคัญในการเรียนรู้ก้าวต่อไปของชีวิต ขอบคุณเพื่อน และเพื่อนร่วมงาน ที่ให้ความช่วยเหลือคอยรับฟัง เป็นที่พึ่งทางใจและให้ความบันเทิง ในช่วงเวลาที่ต้องเผชิญกับสถานการณ์ที่ยากลำบากในระหว่างการทำงานวิจัย บุคคลสำคัญเหล่านี้ที่มีส่วนทำให้ผู้วิจัยมีความมุ่งมั่นในการทำวิทยานิพนธ์จนสำเร็จลุล่วง

ธัญรดา แก้วกันหา

สารบัญ

หน้า

..... ค

บทคัดย่อภาษาไทย..... ค

..... ง

บทคัดย่อภาษาอังกฤษ..... ง

กิตติกรรมประกาศ..... จ

สารบัญ..... ฉ

สารบัญตาราง..... ฌ

สารบัญภาพ ..... ฎ

บทที่ 1 บทนำ 1

1. ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา 1

2. คำถามวิจัย 7

3. วัตถุประสงค์ของการวิจัย 7

4. สมมติฐานการวิจัย..... 8

5. คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย 8

6. ขอบเขตของการวิจัย 9

7. ประโยชน์ที่ได้รับ 12

บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 13

ตอนที่ 1 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน 14

1.1 ความหมายของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน 14

1.2 องค์ประกอบของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน..... 20

1.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในวัยเด็กตอนกลาง 24

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

1.4 การวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน 27
1.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน 29
ตอนที่ 2 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการทำงานแบบร่วมมือ 34
2.1 ความหมายของทักษะการทำงานแบบร่วมมือ 34
2.2 องค์ประกอบของทักษะการทำงานแบบร่วมมือ 35
2.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเด็กตอนกลาง 41
2.4 การวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ 46
2.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการการทำงานแบบร่วมมือในวัยเด็กตอนกลาง 46
ตอนที่ 3 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเอง 58
3.1 ความหมายของการเปิดเผยตนเอง 58
3.2 แนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเอง 60
3.3 กระบวนการการเปิดเผยตนเอง 64
3.4 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเปิดเผยตนเอง 72
3.5 การเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองในวัยเด็กตอนกลาง 74
3.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเอง 95
ตอนที่ 4 ความเชื่อมโยงระหว่างความสามารถในการเปิดเผยตนเอง สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเด็กตอนกลาง 101
4.1 การเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน 101
4.2 การเปิดเผยตนเองที่มีต่อทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเด็กตอนกลาง 104
ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดในการวิจัย 106
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย 109
ตอนที่ 1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง 109
ตอนที่ 2 การออกแบบการวิจัย 113
ตอนที่ 3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย 114

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ตอนที่ 4 การดำเนินการทดลองและการเก็บรวบรวมข้อมูล 122
ตอนที่ 5 การวิเคราะห์ข้อมูล 124
บทที่ 4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล 125
ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวอย่างการวิจัย 126
ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย 129
2.1. ผลการวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 129
2.2. ผลการวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 134
บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ 138
สรุปผลการวิจัย 139
อภิปรายผลการวิจัย 140
บรรณานุกรม 150
ภาคผนวก 168
ภาคผนวก ก 169
ภาคผนวก ข 171
ภาคผนวก ค 173
ภาคผนวก ง 181
ภาคผนวก จ 184
ภาคผนวก ฉ 186
ภาคผนวก ช 190
ภาคผนวก ซ 193
ประวัติผู้เขียน 204

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สารบัญตาราง

หน้า

ตารางที่ 2.1 แสดงองค์ประกอบของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน 21

ตารางที่ 2.2 องค์ประกอบของทักษะการทำงานแบบร่วมมือ 39

ตารางที่ 2.3 สรุปงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ 51

ตารางที่ 2.4 สรุปประเภทของข้อมูลในการเปิดเผยตนเองที่มีความเกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคลและการทำงานแบบร่วมมือ 71

ตารางที่ 2.5 โมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (a cognitive-social learning model of social-skill training) 86

ตารางที่ 3.1 ตารางแสดงข้อมูลพื้นฐานทางสถิติของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่จัดการเรียนการสอนแบบปกติ ก่อนการคัดเลือกเข้าสู่กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม 111

ตารางที่ 3.2 ตารางแสดงข้อมูลพื้นฐานทางสถิติของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นปะถมศึกษาปีที่ 3 ในระยะก่อนการทดลอง 112

ตารางที่ 3.3 ตารางแสดงผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ของนักเรียนในห้องเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่จัดการเรียนการสอนปกติ 112

ตารางที่ 3.4 ขั้นตอนการจัดกิจกรรมในโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 119

ตารางที่ 4.1 ตารางแสดงข้อมูลพื้นฐานทางสถิติของกลุ่มตัวอย่างการทดลอง 127

ตารางที่ 4.2 ตารางแสดงข้อมูลพื้นฐานทางสถิติของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และในระยะติดตามผล 128

ตารางที่ 4.3 แสดงค่า Levene's Test of Equality of Error Variances และค่า Shapiro-Wilk ของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม 129

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ตารางที่ 4.4 ผลการวิเคราะห์ค่าเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือ โดยใช้สถิติ Box's M 130

ตารางที่ 4.5 ผลการวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่ม (multivariate tests)..... 131

ตารางที่ 4.6 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม (tests of between-subjects effects) ของคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผลระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง 132

ตารางที่ 4.7 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ (Pairwise Comparisons) ของคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผลระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง 133

ตารางที่ 4.8 ผลการการวิเคราะห์ความแปรปรวนของการวัดแต่ละครั้งของข้อมูลในกลุ่มทดลองโดยใช้สถิติ Mauchly's Test of Sphericity..... 134

ตารางที่ 4.9 ผลการวิเคราะห์คะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผล ในกลุ่มทดลอง 135

ตารางที่ 4.10 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบเป็นรายคู่ (Pairwise Comparison) ด้วยวิธี Least square difference (LSD) ของคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผลในกลุ่มทดลอง 136

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

สารบัญภาพ

หน้า

แผนภาพที่ 2.1 โมเดลหน้าต่างของโจฮาริ (the Johari window's model) 60

แผนภาพที่ 2.2 การเปิดเผยตนเองและพัฒนาการส่วนบุคคล (Self-disclosure and individual development) 65

แผนภาพที่ 2.3 โมเดลการตัดสินใจเปิดเผยตนเอง (disclosure decision model) 67

แผนภาพที่ 2.4 ความสัมพันธ์แบบสามเหลี่ยมที่ส่งผลต่อกันและกัน (triadic reciprocal causation) 77

แผนภาพที่ 2.5 โมเดลการปรับตัวทางสังคมตามแนวคิดการประมวลข้อมูลสารสนเทศทางสังคม (social information processing model of children's social adjustment) 78

แผนภาพที่ 2.6 ขั้นตอนการตั้งคำถามโดยใช้เทคนิค R-C-A 91

แผนภาพที่ 2.7 กรอบแนวคิดในการพัฒนาโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง 94

แผนภาพที่ 2.8 กรอบแนวคิดในการวิจัย 108

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทที่ 1
บทนำ

1. ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

โลกปัจจุบันมีความเปลี่ยนแปลงอย่างก้าวกระโดด ทั้งการเปลี่ยนแปลงโครงสร้างทางสังคม วัฒนธรรม ซึ่งส่งผลต่อวิถีชีวิตของผู้คนที่เปลี่ยนไปตามยุคสมัย โดยเฉพาะการเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้ชัดเจนอย่างความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีสมัยใหม่ที่ครอบคลุมการอำนวยความสะดวกในการดำเนินชีวิตประจำวัน ตั้งแต่การใช้ชีวิตในครัวเรือน การคมนาคมขนส่ง ไปจนถึงการติดต่อสื่อสาร โดยเฉพาะอย่างยิ่งความสะดวกด้านการติดต่อสื่อสารที่ฉับไวผ่านเครือข่ายอินเทอร์เน็ตไร้สาย จากรายงานการสำรวจการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารในครัวเรือนของสำนักงานสถิติแห่งชาติ พบว่าประชากรอายุ 6 ปีขึ้นไปที่ใช้อินเตอร์เน็ตในปี พ.ศ. 2561 สูงถึงร้อยละ 56.82 จากจำนวนประชากรทั้งหมดของประเทศซึ่งเพิ่มขึ้นในสัดส่วนมากกว่าสองเท่าจากการสำรวจในปี พ.ศ. 2550 ที่พบเพียงร้อยละ 15.5 ของประชากรเท่านั้น และประชากรอายุ 6 ปีขึ้นไปมากกว่าครึ่งหนึ่ง (ร้อยละ50.5) ของประชากรของประเทศใช้โทรศัพท์เคลื่อนที่แบบสมาร์ทโฟน (สำนักงานสถิติแห่งชาติ, 2563) สะท้อนให้เห็นถึงการใช้งานอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์ที่เพิ่มขึ้น โดยเฉพาะอุปกรณ์สมาร์ทโฟน ไอแพดหรือแท็บเล็ตประเภทต่าง ๆ ที่พบเห็นทั่วไปในสังคมปัจจุบัน จึงอาจกล่าวได้ว่าเด็กยุคใหม่เกิดมาพร้อมกับความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยี และมีความต้องการใช้เครื่องมือทางเทคโนโลยีเพิ่มมากขึ้นจนกลายเป็นปัจจัยสำคัญอย่างหนึ่งในการดำเนินชีวิต ซึ่งการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีส่งผลต่อรูปแบบของการปฏิสัมพันธ์ในสังคมของผู้คนในยุคปัจจุบัน (Stehlik, 2018) โดยเด็กในยุคปัจจุบันมีความสามารถในการใช้อุปกรณ์เทคโนโลยีต่าง ๆ ทั้งในกิจกรรมการเรียนรู้ กิจกรรมเพื่อความบันเทิงสันทนาการ ตลอดจนการใช้เพื่อการติดต่อสื่อสารซึ่งทำให้เด็กบางคนใช้เวลากับอุปกรณ์ทางเทคโนโลยีมากกว่าการที่มีปฏิสัมพันธ์แบบเผชิญหน้ากับผู้อื่นในโลกแห่งความเป็นจริง ส่งผลกระทบต่อเด็กทั้งในด้านสัมพันธภาพและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (Graafland, 2018)

ทั้งนี้โดยธรรมชาติแล้วมนุษย์เป็นสิ่งมีชีวิตที่มีการเรียนรู้ผ่านการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม อันหมายรวมถึงบุคคลอื่นและสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นรอบตัว ตามทฤษฎีการเรียนรู้ มนุษย์จะเรียนรู้ผ่านการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยใช้ภาษาเป็นเครื่องมือ ตลอดจนผ่านการช่วยเหลือจากบุคคลอื่น (Slavin, 2014; O. Tan, Parsons, Hinson, & Sardo-brown, 2011; Vygotsky, 1986, 1997) ซึ่งนักจิตวิทยาหลายคนเชื่อว่าธรรมชาติของกระบวนการคิด การเรียนรู้ ตลอดจนพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของบุคคลสามารถทำความเข้าใจได้จากการศึกษาบริบทของกลุ่มและวัฒนธรรมประเพณีของสังคม (Mercer &

Howe, 2012) ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมทางสังคมกับการคิดของบุคคล ตลอดจนการพัฒนาความเป็นตัวตนจึงมีความสำคัญและเกี่ยวข้องกันอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ดังนั้นนอกจากการเสริมสร้างทักษะความรู้เท่าทันเทคโนโลยีให้แก่เด็กยุคใหม่แล้ว ทักษะที่สำคัญที่ควรส่งเสริมเพื่อสร้างความสมดุลในการดำรงชีวิตในสภาพสังคมปัจจุบัน ตลอดจนช่วยในการเรียนรู้ของมนุษย์ผ่านการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในยุคสมัยที่เทคโนโลยีพัฒนาก้าวไกลที่ละเลยไม่ได้อีกทักษะหนึ่งคือการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลและทักษะการทำงานแบบร่วมมือกัน

การสร้างสัมพันธภาพกับเพื่อนเป็นทักษะที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 โดยเป็นส่วนหนึ่งของการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่นซึ่งเป็นองค์ประกอบหนึ่งของทักษะชีวิต (Morreale, Valenzano, & Bauer, 2017; สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2560) ตลอดจนเป็นส่วนประกอบที่สำคัญซึ่งส่งผลให้การเรียนแบบร่วมมือมีประสิทธิภาพ (Gillies, 2014; Johnson & Johnson, 2014; Kershner, Warwick, Mercer, & Kleine Staarman, 2014) ส่งผลดีต่อการทำงานเป็นทีม ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งและยั่งยืน โดยความสามารถในการทำงานร่วมกับผู้อื่นนั้นเป็นทักษะที่สำคัญในศตวรรษที่ 21 และเป็นเงื่อนไขสำคัญสำหรับการเรียนรู้ที่ดีที่สุด (Johnson & Johnson, 2014; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014; Saavedra & Opfer, 2012) อีกทั้งการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่นยังเป็นทักษะพื้นฐานที่มีความเกี่ยวข้องกับทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 ที่สนับสนุนให้ผู้เรียนเรียนรู้ผ่านกระบวนการเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง โดยผู้เรียนในศตวรรษที่ 21ควรได้พัฒนาทักษะที่จำเป็นซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับทั้งขอบเขตของความสามารถทางปัญญา เช่น ความคิดรวบยอดและการวิเคราะห์เหตุผล ตลอดจนความสามารถระหว่างบุคคล เช่น การทำงานเป็นทีม และการสื่อสารที่ซับซ้อน และความสามารถภายในบุคคล เช่น การมีภูมิคุ้มกันทางจิตใจ และความมีสติจดจ่อ (Declaration, 2015; Sharratt & Planche, 2016; ธันยวิช วิเชียรพันธ์ และ ปวีณา จันทร์สุข, 2556) การมีทักษะการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่ดี ยังสอดคล้องกับเป้าหมายตามแผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการฉบับที่ 12 (พ.ศ.2560-2564) ที่มุ่งหวังให้ผู้เรียนแต่ละระดับการศึกษาได้รับการพัฒนาขีดความสามารถเต็มศักยภาพที่มีอยู่ในตัวตนของแต่ละบุคคล มีคุณลักษณะนิสัยที่พึงประสงค์ มีองค์ความรู้ที่สำคัญและทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 รวมทั้งทักษะการดำรงชีวิต ความรู้ความสามารถ และสมรรถนะในการปฏิบัติงานที่ตอบสนองต่อความต้องการของตลาดแรงงานและการพัฒนาประเทศ ซึ่งคุณลักษณะเหล่านี้ล้วนแล้วแต่ต้องพัฒนาขึ้นโดยอาศัยการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลทั้งสิ้นโดยเฉพาะในการทำงานร่วมกัน (Baines, Rubie-Davies, & Blatchford, 2009; สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

ทักษะการทำงานแบบร่วมมือควรได้รับการส่งเสริมให้เกิดขึ้นในวัยเรียนเช่นเดียวกัน โดยทักษะการทำงานแบบร่วมมือนั้นมีความเกี่ยวข้องกับการสร้างและการรักษาความสัมพันธ์ ตลอดจนการปฏิบัติภาระหน้าที่ให้สำเร็จ ทักษะการทำงานแบบร่วมมือยังมีความจำเป็นต่อการเรียนรู้แบบร่วมมือซึ่งเป็นรูปแบบของการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพในยุคสมัยปัจจุบัน (Johnson & Johnson, 1999, 2014) การที่ผู้เรียนมีทักษะการทำงานแบบร่วมมือก็จะช่วยส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพของผู้เรียน กระตุ้นให้เกิดการปฏิสัมพันธ์ที่ส่งเสริมการเรียนรู้ ทำให้ผู้เรียนมีผลการเรียนที่ดี (Ashman & Gillies, 1997; Golub & Buchs, 2014) ตลอดจนส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนของพวกเขา (Johnson & Johnson, 2014; Slavin, 2015) นอกจากการทำงานแบบร่วมมือจะส่งผลต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนแล้ว เด็กวัยเรียนยังให้ความสำคัญอย่างมากกับความชอบและความไม่ชอบเพื่อนว่าเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานร่วมกันด้วย (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014) โดยทั่วไปแล้วเพื่อนสนิทจะมีการปฏิสัมพันธ์และมีการร่วมมือกันมากกว่าบุคคลที่ไม่ได้เป็นเพื่อนกันหรือบุคคลที่มีคุณภาพของมิตรภาพไม่ค่อยดีนัก (Bowker, 2004; Poulin & Chan, 2010) ทั้งนี้บุคคลไม่สามารถรู้เกี่ยวกับวิธีการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพได้โดยอาศัยสัญชาตญาณหรือเป็นสิ่งที่สามารถเกิดขึ้นเองได้เมื่อต้องการ ผู้เรียนต้องได้รับการสอนทักษะการทำงานแบบร่วมมือและต้องได้รับการกระตุ้นให้ใช้ทักษะเหล่านั้น ถ้าสมาชิกในกลุ่มขาดทักษะที่จำเป็นในการทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ กลุ่มก็จะกลายเป็นกลุ่มที่ไม่มีประสิทธิภาพเช่นเดียวกัน (Ashman & Gillies, 2003; L. S. Fuchs, Fuchs, Kazdan, & Allen, 1999; Golub & Buchs, 2014; Johnson & Johnson, 1999; Kershner et al., 2014; Kutnick & Blatchford, 2014) การใช้จัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือนั้นจะช่วยเสริมสร้างความเชื่อมั่นในตนเองซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนาทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ซึ่งเป็นการเตรียมพร้อมผู้เรียนในการเรียนรู้ทั้งในห้องเรียนในระดับที่สูงขึ้นและการทำงานในอนาคต (Kutnick, Ota, Berdondini, & Instruction, 2008; McKinney & Denton, 2006; Tolmie et al., 2010)

จากผลการสำรวจทักษะของเด็กไทยในศตวรรษที่ 21 ที่ดำเนินการโดยสำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน ผ่านการวัดทักษะเด็กไทยในยุคศตวรรษที่ 21 จากตัวอย่างฐานกิจกรรมการเรียนรู้ในกลุ่มเด็กอายุ 5-15 ปี จำนวน 407 คน ที่เข้าร่วมกิจกรรม ผู้สำรวจให้ข้อเสนอแนะจากการประเมินการเข้าร่วมฐานกิจกรรมว่าเด็กไทยมีปัญหาเรื่องการทำงานเป็นทีม ซึ่งอยู่ในกลุ่มทักษะชีวิตและอาชีพ ซึ่งเป็นผลกระทบจากทักษะด้านการสื่อสาร เด็กส่วนใหญ่อยากคิดแก้ไขปัญหาด้วยตัวเอง ปฏิเสธการถามความเห็นและทำงานร่วมกับผู้อื่น ทั้งที่ทักษะการทำงานแบบร่วมมือถือเป็นคุณลักษณะที่ตลาดแรงงานและบริษัทชั้นนำของโลกต้องการ โดยพบว่าสิ่งแวดล้อมทางการศึกษาเป็น

ตัวหล่อหลอมให้เด็กต่างคนต่างเรียน ไม่มีกิจกรรมฝึกให้เด็กทำงานร่วมกับผู้อื่น (สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน, 2556) สอดคล้องกับการศึกษาเอกสารงานวิจัยในบริบทที่เกี่ยวกับห้องเรียนระดับประถมศึกษาของ Kutnick and Blatchford (2014) ที่พบว่านักเรียนส่วนใหญ่ในโรงเรียนประถมศึกษาไม่ค่อยได้รับโอกาสในการทำงานร่วมกัน การมอบหมายงานทางการเรียนรู้มักอยู่ในรูปแบบของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูผู้สอนและผู้เรียน ไม่ค่อยมีการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทำงานระหว่างกันมากนัก และเช่นเดียวกันนักเรียนในโรงเรียนประถมศึกษาไม่ค่อยได้รับการสอนให้ทำงานเป็นกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพ (Baines et al., 2009; Ladd, 2005; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014) ด้วยเหตุนี้การส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและการทำงานแบบร่วมมือกันจึงควรได้รับการพัฒนาให้เกิดขึ้นแก่ผู้เรียนในปัจจุบัน เพื่อส่งเสริมคุณลักษณะที่จำเป็นและแก้ปัญหาทักษะที่ด้อยประสิทธิภาพในเด็กไทย

ในบริบททางการศึกษา การเรียนการสอนในโรงเรียนต้องอาศัยปัจจัยทั้งด้านสังคม อารมณ์ บวกกับเนื้อหาการเรียนร่วมกัน เนื่องจากผู้เรียนไม่ได้เรียนรู้ด้วยตัวคนเดียว แต่เรียนรู้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับครูและเพื่อน ผ่านการกระตุ้นและสนับสนุนจากครอบครัว รวมถึงปัจจัยด้านอารมณ์ยังส่งผลต่อการมีส่วนร่วมทางการเรียนการสอนของผู้เรียน การทำงาน ความสำเร็จทางการเรียนรู้ เนื่องจากความสัมพันธ์ทางสังคมและกระบวนการทางอารมณ์ความรู้สึกส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน โรงเรียนจำเป็นต้องส่งเสริมกระบวนการเหล่านี้ให้เกิดขึ้นร่วมกับกระบวนการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อผู้เรียน (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Elias, Johnson, & Fortman, 1989; Zins, 2004) ด้วยเหตุนี้การส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลหรือความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนให้เกิดขึ้นจึงเป็นสิ่งที่ควรพิจารณาไปพร้อม ๆ กับการจัดการเรียนการสอนในเนื้อหาสาระทางวิชาการในโรงเรียน (Greenberg et al., 2003) โดยเฉพาะอย่างยิ่งในวัยเด็กตอนกลางที่เริ่มเข้าสู่วัยเรียน ซึ่งมีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับสังคมใหม่ที่กว้างขึ้น นอกเหนือจากบุคคลในครอบครัวของตนเอง โดยเด็กในวัยประถมนี้จะมีการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนบ่อยขึ้น ซับซ้อนขึ้น และเป็นอิสระจากพ่อแม่ผู้ปกครองมากขึ้นกว่าเดิม (Caputi, Lecce, Pagnin, & Banerjee, 2012; Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008)

สำหรับวัยเด็กตอนกลางที่เข้าสู่วัยเรียน เพื่อนจะเริ่มมีอิทธิพลต่อการปรับตัวในโรงเรียนของผู้เรียนเรื่อยไปจนกระทั่งถึงวัยรุ่น เพื่อนจะมีผลต่อเจตคติและพฤติกรรมของผู้เรียนในวัยนี้ทั้งจากการเรียนรู้จากการสังเกต การได้รับการเสริมแรงต่าง ๆ ผ่านบทสนทนาที่มีระหว่างกัน หรือแม้กระทั่งการถกเถียงกันหรือการแบ่งปันความคิดต่าง ๆ ระหว่างกัน โดยอิทธิพลจากเพื่อนนั้นสามารถส่งผลได้ทั้งทางบวกและทางลบต่อผู้เรียน ผู้เรียนที่มีมิตรภาพที่มีคุณลักษณะทางลบน้อย เช่น ไม่มีการทะเลาะกัน

ไม่มีความขัดแย้งกัน มีเพื่อนที่ปฏิบัติตามกฎระเบียบ จะมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน แสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมและมีผลการเรียนที่ดีกว่า ผู้เรียนที่มีความสัมพันธ์กับเพื่อนที่คงทนจะสามารถรักษาความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนได้ดีจะมีการปรับตัวในโรงเรียนที่ดีกว่าผู้เรียนที่ไม่มีเพื่อนหรือมีคุณภาพของมิตรภาพที่ไม่ดี (Berndt, 1999) ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนยังส่งผลอย่างมากต่อการรับรู้ตนเองของเด็ก เด็กที่ถูกปฏิเสธการคบหาสมาคมจากเพื่อน มักถูกพบว่ามีความหวาดกลัว ความวิตกกังวล และการถอนตัวทางสังคม และนำไปสู่ความรู้สึกโดดเดี่ยว ซึมเศร้า และการรับรู้ตนเองทางลบหรือการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ (Rubin & Lollis, 1988) นอกจากนี้ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนยังส่งผลต่อพัฒนาการด้านต่าง ๆ เกือบทุกด้าน รวมถึงพฤติกรรมที่แสดงออกในการใช้ชีวิตประจำวันของเด็ก และการแสดงออกของเด็กก็ยังส่งผลกระทบต่อกลุ่มเพื่อนของพวกเขาในทางกลับกันด้วย เด็กวัยนี้จะเริ่มพัฒนาความสัมพันธ์กับเพื่อนและคลุกคลีกับเพื่อนมากขึ้น พัฒนาการด้านต่าง ๆ จะพัฒนาขึ้นและได้รับอิทธิพลจากเพื่อน ทั้งการพัฒนาอัตลักษณ์ของตนเอง พัฒนาการทางอารมณ์และสังคม รวมถึงการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่มีความเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์กับเพื่อนอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ ทั้งนี้สัมพันธภาพระหว่างผู้เรียนและเพื่อนหรือเพื่อนร่วมชั้นนั้นมีความสัมพันธ์กับการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน ความสำเร็จในการเรียนในโรงเรียนและการปรับตัวของเด็กในวัยนี้ (Cappella, Kim, Neal, & Jackson, 2013; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Hartup, 1989) อีกทั้งยังส่งผลต่อพัฒนาการทางด้านต่าง ๆ ของบุคคลในระยะต่อมาของชีวิตอีกด้วย (Ladd, 1990)

ในประเทศไทยได้มีการศึกษาการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือกันในผู้เรียนไว้หลากหลายวิธี เช่น การฝึกการกำกับอารมณ์ (ปริณดา เลิศศรีมงคล, 2554) การจัดการเรียนการสอนแบบแบบมีส่วนร่วมตามแนวรูปแบบทีม เกม ทัวร์นาเม้นท์ เพื่อให้ความรู้เกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างบุคคลโดยตรง (ประไพพิมพ์ สุขพลี, 2550) การแสดงบทบาทสมมติ (ปิยะรัตน์ เรืองแสง, 2546) การปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลอง (ดวงธิดา รักษาแก้ว, 2552) การฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสม (เกศสุดา อินทรโอสถ, 2546; ระวีวรรณ คำสม, 2542; วศินี มุกดอกไม้, 2541) กิจกรรมการแนะแนวกลุ่ม (ศุภลักษณ์ สัตย์เพริศพราย, 2533)ซึ่งผู้วิจัยเห็นว่ายังไม่มีการศึกษาใดที่เน้นการส่งเสริมความสามารถในการเปิดเผยตนเองที่ส่งผลต่อการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือในวัยเด็กโดยตรง อีกทั้งทักษะการสื่อสารในเด็กประถมช่วงชั้นที่ 1 (ประถมศึกษาปีที่ 1-3) ที่ระบุไว้ในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานว่าให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้สึกนึกคิดไปใช้อธิบายสื่อสารความต้องการของตนเองได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2560) นั้นมีความเกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเอง ซึ่งเป็นประโยชน์ในการสร้างและรักษาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (Altman & Taylor, 1973; Buhrmester

& Prager, 1995; Collins & Miller, 1994; Laurenceau, Barrett, & Pietromonaco, 1998; Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006; Reis & Shaver, 1988) ตลอดจนการเสริมสร้างทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (Elias et al., 1989; Johnson, 1973; Rosenfeld & Gilbert, 1989; Sprecher, Treger, & Wondra, 2013)

การพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมืออย่างมีประสิทธิภาพนั้นมีความเกี่ยวข้องกับความสามารถในการเปิดเผยตนเอง (Self-disclosure) (Berndt, 1999; DeVito, 1992, 2014; Hargie, 2017; Jones, 2013) ซึ่งเป็นความสามารถในการเปิดเผยหรือให้ข้อมูลส่วนตัวแก่ผู้อื่น ทั้งข้อมูลทางด้านความคิด ความชอบ ความรู้สึก เป็นรูปแบบของพฤติกรรมที่บุคคลหนึ่งบอกเล่าเกี่ยวกับตนเองให้อีกคนหนึ่งรู้ Miell and Duck (1986) เชื่อว่าบุคคลสามารถใช้การเปิดเผยตนเองเป็นแนวทางที่จะพิจารณาการสานสัมพันธ์หรือการไม่สานสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยการแสดงความคิด หรือการแสดงพฤติกรรมทั่วไปเพื่อตอบสนองความต้องการได้รับความคาดหวังในการเปิดเผยตนเองที่เท่าเทียมกันในความสัมพันธ์ (norm of reciprocity) หรือการแลกเปลี่ยนข้อมูลในระหว่างการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกัน ซึ่งการเปิดเผยตนเองนั้นไม่ได้ส่งผลเฉพาะในระหว่างที่กำลังทำการสื่อสาร แต่ยังส่งผลถึงการพัฒนามิตรภาพซึ่งเกิดจากการสนทนาในบริบทต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง โดยเด็กในวัยเรียนนี้มักเห็นคุณค่าของความเป็นเพื่อนเพราะพวกเขาให้การสนับสนุนทางอารมณ์และมีการเปิดเผยตนเองระหว่างกัน (Parker et al., 2006) จากการศึกษาพบว่ากระบวนการการเปิดเผยตนเองนั้นเป็นการเสริมสร้างความใกล้ชิด และความคุ้นเคยสนิทสนมในความสัมพันธ์ โดยในระดับที่รู้จักกันผิวเผินนั้น การเปิดเผยเกี่ยวกับข้อมูลที่มีความคล้ายคลึงกันทำให้เกิดความรู้สึกเชื่อมโยงกันภายในขึ้นระหว่างบุคคล (Buhrmester & Prager, 1995) จากนั้นการเปิดเผยข้อมูลที่เป็นส่วนตัวเกี่ยวกับตนเองมากขึ้นจะสร้างประสบการณ์ของความคุ้นเคยสนิทสนมใน การพัฒนาความสัมพันธ์ (Altman & Taylor, 1973) และเป็นการรักษาความคุ้นเคยกันในความสัมพันธ์ที่รู้จักกันดีอยู่แล้วด้วย (Parker et al., 2006) ซึ่งการเปิดเผยตนเองมีผลในการพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน การสร้างความความใกล้ชิดสนิทสนม ความไว้เนื้อเชื่อใจกัน และความชอบ ให้เกิดขึ้นระหว่างกัน ซึ่งมีประโยชน์ทั้งในการเริ่มพัฒนาความสัมพันธ์และการรักษาความสัมพันธ์ระหว่างกันให้คงอยู่ (Collins & Miller, 1994; Poulin & Chan, 2010; Sprecher & Hendrick, 2004; Sprecher, Treger, & Wondra, 2013; Vittengl & Holt, 2000) นอกจากนี้การเปิดเผยตนเองยังส่งผลต่อการทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพ (Johnson, 1973; Van Velsor, 2017) เป็นการสร้างและการรักษาความเชื่อใจในสถานการณ์ที่ต้องทำงานร่วมกัน (Sprecher, Treger, Wondra, Hilaire, & Wallpe, 2013) มีความเกี่ยวข้องกับความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน (cohesiveness) (Elias et al., 1989;

Rosenfeld & Gilbert, 1989; Stokes, Fuehrer, & Childs, 1983) ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่งในการทำงานแบบร่วมมือกันเป็นกลุ่มหรือเป็นทีม เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการตอบสนองของบุคคลต่อสมาชิกกลุ่มในการจัดการกลุ่มเพื่อให้การทำงานร่วมกันมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น โดยเฉพาะการเปิดเผยตนเองเกี่ยวกับความเป็นจริง อารมณ์ความรู้สึก และความคิดที่เกี่ยวกับการทำงานร่วมกัน (task-focused self-disclosure) ส่งผลทางบวกต่อความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันในกลุ่ม การยอมรับว่าเป็นส่วนหนึ่งของงาน (commitment to task) รวมถึงประสิทธิภาพในการทำงานเป็นกลุ่ม ดังนั้นเป็นไปได้ว่าการส่งเสริมการเปิดเผยตนเองจะส่งผลดีต่อการสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือในวัยเด็กตอนกลางด้วยเช่นเดียวกัน

จากหลักการและเหตุผล ตลอดจนความจำเป็นที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น ผู้วิจัยเล็งเห็นความสำคัญของการพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ผ่านกระบวนการเปิดเผยตนเองให้เกิดขึ้นในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งอยู่ในช่วงวัยเด็กตอนกลางหรือวัยเรียนที่มีความพร้อมทางด้านพัฒนาการทางภาษา พัฒนาการทางสังคมอารมณ์ที่เหมาะสม โดยเป็นช่วงวัยที่สนใจการเข้าร่วมกลุ่มกับเพื่อนและเริ่มให้ความสนใจกลุ่มเพื่อนมากขึ้น อีกทั้งยังอยู่ในสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการพัฒนาความสามารถในการเปิดเผยตนเองเพื่อพัฒนาความสัมพันธ์ให้มีประสิทธิภาพ โดยเด็กนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 เป็นวัยเรียนที่อยู่ในช่วงชั้นที่ 1 ตามหลักสูตรการเรียนการสอนของไทย ซึ่งเด็กในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ได้ผ่านระยะเวลาการปรับตัว (transition) จากชั้นอนุบาลไปเป็นการเรียนการสอนในระดับประถมศึกษามาแล้วในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จึงเป็นระดับที่มีความพร้อมที่จะพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือให้เกิดขึ้น โดยการส่งเสริมความสามารถในการเปิดเผยตนเองจะส่งผลดีทั้งในแง่ของการศึกษาและการใช้ชีวิตในสังคมของผู้เรียนต่อไปในอนาคต (Bukowski, Laursen, & Rubin, 2018; Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009; Cappella et al., 2013; Guhn, Gadermann, Almas, Schonert-Reichl, & Hertzman, 2016; Rubin, Bukowski, & Laursen, 2011)

2. คำถามวิจัย

โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองช่วยพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและช่วยส่งเสริมทักษะการทำงานแบบร่วมมือของเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ได้หรือไม่

3. วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3

4. สมมติฐานการวิจัย

4.1 นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือหลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผล สูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

4.2 นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

5. คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

การเปิดเผยตนเอง หมายถึง ความสามารถในการเปิดเผยหรือให้ข้อมูลส่วนตัวแก่ผู้อื่น และ/หรือ ข้อมูลทางด้านความคิด ความชอบ ความรู้สึก ที่ตนเองมีต่อสถานการณ์ต่าง ๆ เป็นรูปแบบของพฤติกรรมที่บุคคลใช้คำพูดบอกเล่าเกี่ยวกับรายละเอียดตนเองให้อีกบุคคลหนึ่งรู้

โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง หมายถึง ชุดของกิจกรรมที่เน้นการฝึกความสามารถในการเปิดเผยตนเองหรือให้ข้อมูลส่วนตัวแก่ผู้อื่น ทั้งข้อมูลทางด้านความคิด ความชอบ ความรู้สึก ที่ตนเองมีต่อสถานการณ์ต่าง ๆ เป็นรูปแบบของพฤติกรรมที่บุคคลหนึ่งบอกเล่าเกี่ยวกับรายละเอียดตนเองให้อีกบุคคลหนึ่งรู้เพื่อส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ประกอบด้วยขั้นตอนในการฝึก 3 ขั้นตอน (Ladd & Mize, 1983) คือ ขั้นการเสริมสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ ขั้นการส่งเสริมการแสดงทักษะ และขั้นการสนับสนุนให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้ แต่ละกิจกรรมประกอบด้วยเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเปิดเผยตนเองเพื่อสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือ อันได้แก่ การเปิดเผยข้อมูลส่วนตัว (Altman & Taylor, 1973; T. K. Gamble & M. W. Gamble, 2014) การเปิดเผยตนเองด้านอารมณ์ และการเปิดเผยตนเองด้านความคิด (Elias et al., 1989; Johnson, 1973; Van Velsor, 2017)

สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน หมายถึง ความสัมพันธ์ทางสังคมที่เกี่ยวข้องกันของบุคคลและเพื่อนของเขาที่มีอายุเท่า ๆ กัน ซึ่งสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนที่ดีสามารถพิจารณาได้จากคุณภาพของมิตรภาพและผลของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล (Parker & Asher, 1993) ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบย่อย การสนับสนุนและห่วงใย (validation and caring) การจัดการความขัดแย้ง (conflict resolution) ความขัดแย้งและการทรยศ (conflict and betrayal) การช่วยเหลือและชี้แนะแนวทาง (help and guidance) ความเป็นเพื่อนและความบันเทิง (companionship and recreation) และการแลกเปลี่ยนความใกล้ชิด (intimacy exchange) ประเมินโดยใช้แบบวัดคุณภาพ

ของมิตรภาพที่พัฒนาจากแบบวัด Friendship Quality Questionnaire: FQQ ของ Parker and Asher (1993)

ทักษะในการทำงานร่วมกัน หมายถึง ทักษะที่จำเป็นในการทำงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายหรือภาระหน้าที่อย่างใดอย่างหนึ่งร่วมกันระหว่างบุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปตามงานวิจัยของ Ladd และคณะ (2014) อันประกอบไปด้วย ทักษะการจดจ่อในงาน (on-task behavior) ทักษะการร่วมมือกัน (cooperative Skills) ทักษะการสนับสนุนและห่วงใย (support/concern behavior) และทักษะการตระหนักรู้ (conscientiousness) ประเมินโดยใช้แบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือที่พัฒนาจากแบบวัด Grade-School Children's Social Collaborative Skills ของ Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al. (2014)

6. ขอบเขตของการวิจัย

ประชากร นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 จำนวน 3,194 คน (ระบบสารสนเทศเพื่อการบริหารการศึกษา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร, 2563) (ข้อมูล ณ วันที่ 10 มิ.ย.2562)

กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนสายน้ำทิพย์ จำนวน 40 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 20 คน และกลุ่มควบคุม 20 คน

ผู้วิจัยเลือกวิจัยในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 เนื่องจากเป็นตัวแทนของกลุ่มตัวอย่างในวัยเรียนซึ่งอยู่ในช่วงวัยเด็กตอนกลาง ซึ่งจากการศึกษาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องพบว่า เพื่อนเป็นรูปแบบของความสัมพันธ์มีความสำคัญต่อพัฒนาการของวัยเด็กตอนกลาง (6-12ปี) (Cronin & Mandich, 2016; Keenan, Evans, & Crowley, 2016) โดยเด็ก ๆ ในวัยนี้มักเห็นคุณค่าของความเป็นเพื่อนเพราะพวกเขาให้การสนับสนุนทางอารมณ์ มีการเปิดเผยตนเองระหว่างกัน (Parker & Asher, 1993; Parker et al., 2006) และเริ่มมีการพัฒนาเป็นกลุ่มเพื่อน การเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มเพื่อนทำให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นและได้รับประสบการณ์ที่เป็นอิสระจากพ่อแม่ผู้ปกครองหรือผู้ใหญ่คนอื่น ๆ ซึ่งพวกเขาจะมีโอกาสได้พัฒนาอัตมโนทัศน์ (self-concept) จากการปฏิสัมพันธ์อย่างกว้างขวางกับบุคคลอื่น (Hartup, 1992, 1996) อีกทั้งในวัยเด็กตอนกลางหรือวัยเรียนโอกาสในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะเพิ่มขึ้น เด็กในวัยนี้จะใช้เวลาเกือบทั้งวันกับเด็กคนอื่น ทั้งในห้องเรียน ในโรงเรียน หรือในบริเวณบ้านใกล้เรือนเคียง (Semrud-Clikeman, 2007) เด็กวัยเรียนให้ความสำคัญอย่างมากกับความชอบและความไม่ชอบเพื่อนว่าเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานร่วมกันระหว่างพวกเขาด้วย (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014) ซึ่งตรงกับ Baines et al. (2009) ที่ให้ข้อเสนอแนะว่าการที่ผู้สอนให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและ

ทักษะการทำงานเป็นกลุ่มนั้น จะช่วยให้การทำงานเป็นกลุ่มประสบความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอนในทุกห้องเรียนได้ (Stehlik, 2018) อีกทั้งสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนนั้นยังสามารถเป็นแรงผลักดันให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอนตลอดจนการแสดงพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม (Wentzel, 2017; Wentzel & Watkins, 2002) นอกจากนี้จากการศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 พบว่าคุณภาพของผู้เรียนเมื่อจบการศึกษาในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 นั้นต้องสามารถ “เล่ารายละเอียดและบอกสาระสำคัญ ตั้งคำถาม ตอบคำถาม รวมทั้งพูดแสดงความคิด ความรู้สึกเกี่ยวกับเรื่องที่ฟังและดู พูดสื่อสาร เล่าประสบการณ์และพูดแนะนำ หรือพูดเชิญชวนให้ผู้อื่นปฏิบัติตาม และมีมารยาทในการฟัง ดู และพูด” (หน้า 39) ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับทักษะพื้นฐานในการเปิดเผยตนเองแก่ผู้อื่น และทักษะทางสังคมที่ควรได้รับการส่งเสริมให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนในวัยนี้เช่นเดียวกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2560; สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

ตัวแปรในการวิจัย

ตัวแปรต้น โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง

ตัวแปรตาม สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยเพื่อศึกษาผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3 ตัวแปรในการวิจัยประกอบด้วย *ตัวแปรต้น คือ โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง* ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นจากแนวคิดการเรียนรู้ทักษะสังคมจากการฝึกปฏิบัติตามโมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (cognitive-social learning model of social-skill training) ของ Ladd & Mize (1983) เป็นเทคนิคการส่งเสริมทักษะทางสังคมตามแนวคิดการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura ที่สามารถนำมาใช้ได้อย่างเหมาะสมกับผู้เรียนในวัยเด็กตอนกลาง (Ladd & Mize, 1983; Goldstein & McGinnis, 1997; McGinnis & Goldstein, 1997, 2003; Bierman et al., 2017) โปรแกรมการเปิดเผยตนเองเป็นชุดของกิจกรรมที่เน้นการส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ตามแนวคิดการส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนของ Buhrmester and Prager (1995) และแนวคิดเกี่ยวกับการทำงานแบบร่วมมือของ Johnson (1973) ร่วมกับกระบวนการเปิดเผยตนเองตามโมเดลการตัดสินใจที่จะเปิดเผยตนเอง (disclosure decision model) ของ Omarzu (2000) และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยมีเนื้อหาในการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 *ตัวแปรตาม คือ สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือ* สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ผู้วิจัยเลือกใช้การพิจารณาคุณภาพของมิตรภาพและผลของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล

ตามแนวคิดของ Parker & Asher (1993) ซึ่งประกอบด้วย 6 องค์ประกอบย่อย การสนับสนุนและห่วงใย (validation and caring) การจัดการความขัดแย้ง (conflict resolution) ความขัดแย้งและการทรยศ (conflict and betrayal) การช่วยเหลือและชี้แนะแนวทาง (help and guidance) ความเป็นเพื่อนและความบันเทิง (companionship and recreation) และการแลกเปลี่ยนความใกล้ชิด (intimacy exchange) เนื่องจากผู้วิจัยได้สังเคราะห์องค์ประกอบของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องแล้วพบว่า ความสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในเด็กวัยเรียนหรือวัยเด็กตอนกลางสามารถพิจารณาได้จากหลายองค์ประกอบ แต่ที่นิยมศึกษามากที่สุดคือการพิจารณาจากคุณภาพของมิตรภาพ (friendship quality) อีกทั้งจากการศึกษาค้นคว้าพบว่าสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนมีการให้นิยามแตกต่างกันไปตามบริบทที่ศึกษาแต่ต่างก็กล่าวไปในทิศทางเดียวกันว่าสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คือ ความสัมพันธ์ทางสังคมที่เกี่ยวข้องกันของบุคคลและเพื่อนของเขาที่มีอายุเท่า ๆ กัน ซึ่งสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนที่ดีสามารถพิจารณาได้จากคุณภาพของมิตรภาพและผลของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler, & Tomich, 2000; Guhn et al., 2016; Ladd, 1999; Perdue, Manzeske, & Estell, 2009; สันต์ สุวทันพรกูล, 2551) ซึ่งตรงตามแนวคิดของ Parker & Asher (1993) อีกทั้งแบบวัด Friendship quality questionnaire (Parker & Asher, 1989) นั้นยังใช้ในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นเด็กนักเรียนเกรด 3-5 ซึ่งอยู่ในวัยเรียนและมีอายุใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ สำหรับทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ผู้วิจัยใช้การวัดตามงานวิจัยของ Ladd และคณะ (2014) อันประกอบไปด้วย ทักษะการจดจ่อในงาน (on-task behavior) ทักษะการร่วมมือกัน (cooperative Skills) ทักษะการสนับสนุนและห่วงใย (support/concern behavior) และทักษะการตระหนักรู้ (conscientiousness) เนื่องจาก Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al. (2014) ได้ทำการศึกษาทักษะการทำงานแบบร่วมมือซึ่งเป็นทักษะที่ผู้เรียนจำเป็นต้องใช้ในการทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมชั้นที่ได้รับมอบหมายในห้องเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษา (เกรด 3-เกรด5) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อระบุทักษะที่จำเป็นในการทำงานแบบร่วมมือประเมินความสำคัญของทักษะที่ถูกระบุว่าสำคัญในการทำงานแบบร่วมมือโดยเฉพาะ รวมทั้งศึกษาว่าทักษะใดที่มีความสัมพันธ์กับความสามารถทางสังคมและความสามารถทางการเรียนของเด็ก Ladd และคณะ (2014) ได้ทำการพัฒนาแบบวัด Grade-School Children’s Social Collaborative Skills ซึ่งเป็นแบบวัดการรับรู้ของเด็กเกี่ยวกับทักษะการทำงานแบบร่วมมือที่มีต่อเพื่อนของเขา โดยมีขั้นตอนการพัฒนาที่มีระบบและน่าเชื่อถือ พวกเขาได้เริ่มพัฒนาทักษะที่เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกันมาจากทฤษฎีและโมเดลการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Barnes & Todd, 1977; Cohen, 1994; Vedder, 1985) โดยใช้วิธีการให้

เหตุผลเชิงอนุมาน (deductive approach) เพื่อจำแนกทักษะที่เกี่ยวข้องร่วมกับการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเรียน (D. Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997; Prague, 1989; Webb & Farivar, 1994) และทำการแบ่งองค์ประกอบของทักษะการทำงานแบบร่วมมือในขั้นแรก จากนั้นใช้การสัมภาษณ์นักเรียนเกรด 3 ถึงเกรด 5 จำนวน 113 คน เพื่อระบุทักษะที่สำคัญในการทำงานร่วมกันจากวิธีการ Attribute units ได้ทักษะที่เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกันจากการสัมภาษณ์ทั้งหมด 49 ทักษะ Ladd และคณะ (2014) ใช้วิธีการวิเคราะห์ confirmatory factor analysis (CFA) จำแนกองค์ประกอบของทักษะทั้งหมด จากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 212 คน ประเมินความสำคัญของทักษะที่เกี่ยวข้อง (0-3) จนได้แบบวัดแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือที่ใช้ประเมินเพื่อนในการทำงานร่วมกันของเด็กวัยเรียน ลักษณะของแบบวัดเป็นแบบวัดแบบรายงานทักษะการทำงานแบบร่วมมือของเพื่อนใช้สำหรับประเมินในเด็กเกรด 3 ถึงเกรด 5 (อายุประมาณ 8-11 ปี) ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างที่มีความใกล้เคียงกันกับที่ผู้วิจัยเลือกศึกษาในงานวิจัยในครั้งนี้

7. ประโยชน์ที่ได้รับ

7.1 ได้โปรแกรมที่ช่วยในการสร้างเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

7.2 ได้แนวทางในการจัดกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือ สำหรับเด็กชั้นประถมศึกษาตอนต้น

7.3 ได้ประยุกต์แนวคิดและทฤษฎีทางจิตวิทยาการศึกษาในการสร้างสรรค์กิจกรรมเพื่อเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองอันเป็นกระบวนการที่จำเป็นในการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่นตลอดจนช่วยส่งเสริมทักษะการทำงานแบบร่วมมือในสังคมที่เกิดการเปลี่ยนแปลงทางด้านเทคโนโลยีที่เกิดขึ้นในปัจจุบันและในอนาคต

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรและวิธีการที่ใช้ในการวิจัย โดยได้นำเสนอมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรในการวิจัยอันประกอบด้วย ตัวแปรตามได้แก่ สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในตอนที่ 1 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และตอนที่ 2 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ตามด้วยตัวแปรต้น คือ การเปิดเผยตนเอง ในตอนที่ 3 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเอง พร้อมกันนี้ผู้วิจัยได้นำเสนอความเชื่อมโยงระหว่างความสามารถในการเปิดเผยตนเอง สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเด็กตอนกลางไว้ในตอนที่ 4 และแสดงกรอบแนวคิดในการวิจัยไว้ในตอนท้าย โดยมีรายละเอียดของแต่ละตอนดังต่อไปนี้

ตอนที่ 1 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

1.1 ความหมายของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

1.2 องค์ประกอบของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

1.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในวัยเด็กตอนกลาง

1.4 การวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

1.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

ตอนที่ 2 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

2.1 ความหมายของทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

2.2 องค์ประกอบของทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

2.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานร่วมกันในวัยเด็กตอนกลาง

2.4 การวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

2.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกันในวัยเด็กตอนกลาง

ตอนที่ 3 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเอง

3.1 ความหมายของการเปิดเผยตนเอง

3.2 ข้อมูลในการเปิดเผยตนเอง

3.3 กระบวนการการเปิดเผยตนเอง

3.4 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเปิดเผยตนเอง

3.5 การเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองในวัยเด็กตอนกลาง

3.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเอง

ตอนที่ 4 ความเชื่อมโยงระหว่างความสามารถในการเปิดเผยตนเอง สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเด็กตอนกลาง

4.1 การเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนของวัยเด็กตอนกลาง

4.2 การเปิดเผยตนเองที่มีต่อทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเด็กตอนกลาง

ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดในการวิจัย

ตอนที่ 1 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

1.1 ความหมายของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

เพื่อน (peer) คือ ลักษณะความสัมพันธ์ที่พบได้อย่างแพร่หลายในช่วงชีวิตของคนเรา ซึ่งสามารถพบเจอได้หลากหลายรูปแบบในบุคคลที่ล้อมรอบเราในทุก ๆ วันของชีวิตตั้งแต่วัยเด็กจนกระทั่งถึงวัยชรา เช่น เพื่อนที่เป็นสมาชิกร่วมชั้นเรียน สมาชิกร่วมชุมชน เพื่อนร่วมงาน หรือเพื่อนร่วมทีมกีฬา ที่มีความสำคัญและลักษณะเฉพาะที่โดดเด่นในแต่ละบริบทกลุ่มเพื่อน บุคคลจะค้นหาและรักษาซึ่งความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นทั้งสองทางกับเพื่อน เช่น เพื่อนสนิท คนรู้จัก เพื่อนร่วมหอพัก เพื่อนร่วมงาน หรือเพื่อนบ้าน เป็นต้น เมื่อพิจารณาจากความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนที่มีอยู่ทั่วทุกหนแห่งในชีวิตของเรา จึงเป็นไปได้ว่าเพื่อนจะมีอิทธิพลต่อความเป็นตัวเรา โดยเฉพาะในสภาพสังคมปัจจุบันที่มนุษย์มีความเป็นปัจเจกบุคคลมากขึ้นกว่าในอดีต รวมถึงครอบครัวที่อยู่เป็นครอบครัวเดี่ยวและแยกย้ายไม่ได้อยู่ในที่เดียวกันมากขึ้น (Reitz, Zimmermann, Hutteman, Specht, & Neyer, 2014) เพื่อนอาจเป็นบุคคลหลายคนที่มีความใกล้เคียงกันในหลาย ๆ ด้าน ไม่ว่าจะเป็นเพศ อายุ สถานะทางสังคม ตลอดจนมีความสนใจที่คล้ายคลึงกัน (Berndt, 2004)

จากการศึกษางานวิจัยและเอกสารที่เกี่ยวข้องพบว่ามีการใช้คำที่มีความหมายสื่อถึงสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คือ “peer relationships” (Guhn et al., 2016; Reitz et al., 2014) และ “friendship” (Ladd, 1999) สองคำนี้มีความหมายที่แสดงถึงสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนที่คาบเกี่ยวกันเมื่อกล่าวถึง Peer relationships มักมีคำว่า Friendship เข้ามาเกี่ยวข้อง Peer relationships ในภาษาไทยคือ สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน สัมพันธภาพกับเพื่อน หรือความสัมพันธ์กับเพื่อน สัมพันธภาพ หมายถึง ความผูกพัน ความเกี่ยวข้องกัน สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คือ ความผูกพันความเกี่ยวข้องกันระหว่างเพื่อน และ friendship หมายถึง มิตรภาพ แปลเป็นภาษาไทยได้ว่า ความเป็นเพื่อน (สำนักงานราชบัณฑิตยสภา, 2554) ซึ่งเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล Hinde (1997) ให้คำจำกัดความของสัมพันธภาพ (relationships) ว่าเป็นกลุ่มของการปฏิสัมพันธ์ที่

เกิดขึ้นอยู่เมื่อเวลาผ่านไปและเป็นการสร้างรากฐานของความคาดหวังซึ่งกันและกันระหว่างบุคคล (the basis for reciprocal interpersonal expectations) (Rubin et al., 2011)

Ladd (1999) กล่าวถึงสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ว่ามีความเกี่ยวข้องกับมิตรภาพ (friendship) ซึ่งเป็นรูปแบบความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นอย่างสมัครใจ เกิดขึ้นทั้งสองฝ่าย มักจะทำให้เกิดผลของความผูกพันทางบวก และการยอมรับจากเพื่อน (peer acceptance) ซึ่งเป็นสถานะความสัมพันธ์ของเด็กที่มีในกลุ่มเพื่อนที่รับรู้ได้จากระดับความชอบและความไม่ชอบจากสมาชิกกลุ่ม

Contreras et al. (2000) กล่าวถึงสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนว่าเป็นความสัมพันธ์ของบุคคลหนึ่งกับเพื่อนของเขา เห็นได้จากพฤติกรรมทางสังคมที่มีต่อเพื่อน (social behavior with peers)

Perdue et al. (2009) กล่าวถึงสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนว่าเป็นผลกระทบของการทำงานทางสังคมที่มีต่อเพื่อน (social functioning with peers) อันประกอบไปด้วย คุณภาพของมิตรภาพ (friendship quality) การสนับสนุนทางสังคม (social support) และพฤติกรรมก้าวร้าวที่แสดงออกในความสัมพันธ์ (overtly and relationally aggressive) ซึ่งสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนนั้นสามารถทำนายการมีส่วนร่วมกับการเรียนการสอนในโรงเรียน (school engagement) ได้

Reitz et al. (2014) กล่าวถึงสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนว่าเป็นความสัมพันธ์ที่มีต่อกันทั้งสองฝ่าย และเพื่อนที่อยู่ในความสัมพันธ์จะคาดหวังและคอยติดตามในความเสมอภาคระหว่างกัน ซึ่งคุณลักษณะของความสัมพันธ์ที่เสมอภาคเป็นเกณฑ์พื้นฐานของความสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน เนื่องจาก 1) กระบวนการของการสร้างความสัมพันธ์ที่มีต่อกันทั้งสองฝ่ายนั้นจะเกิดขึ้นอย่างเป็นธรรมชาติในความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนมากกว่าความสัมพันธ์แบบอื่น เช่น ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในครอบครัว 2) ความสัมพันธ์ที่มีต่อกันทั้งสองฝ่ายมีความสำคัญต่อการรักษาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน เนื่องจากความสัมพันธ์ที่ไม่สมดุลมีแนวโน้มที่จะสิ้นสุดหรือจบลง เนื่องจากความไม่สมดุลกันในความสัมพันธ์นั้นทำลายความพึงพอใจในความสัมพันธ์ 3) การแลกเปลี่ยนระหว่างบุคคลที่อยู่บนพื้นฐานของความเท่าเทียมกันเป็นคุณลักษณะพื้นฐานของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนที่พบได้จากทุกวัฒนธรรม และ 4) การมีความสัมพันธ์ที่เสมอภาคสามารถอธิบายได้ทั้งความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล 2 คน และความสัมพันธ์แบบกลุ่ม ที่อาจส่งผลต่อพัฒนาการของบุคคล ในระดับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ความเสมอภาคส่งผลต่อการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันในบุคคลสองคน ซึ่งสามารถกระตุ้นกระบวนการแลกเปลี่ยนความใกล้ชิดสนิทสนมทางสังคม และในระดับกลุ่มความเสมอภาคส่งผลต่อบรรทัดฐานของกลุ่ม และมาตรฐานที่เป็นแนวทางในการปฏิบัติตนและพัฒนาการของสมาชิกกลุ่มและเป็นแหล่งอ้างอิงในการเปรียบเทียบทางสังคมระหว่างกัน

Guhn et al. (2016) ได้กล่าวถึงสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนว่าเป็นความสัมพันธ์ทางสังคม (social relations) กับเพื่อนที่มีอายุเท่า ๆ กัน โดยวัดจากความรู้สึกถึงความเป็นเพื่อน (peer belonging) และความใกล้ชิดสนิทสนมกันระหว่างเพื่อน (friendship intimacy)

การศึกษาเกี่ยวกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนนั้นมีการใช้แนวคิดและหลักการในการศึกษาที่แตกต่างกันไปและทำการศึกษากันในหลากหลายแนวทางซึ่งมีแค่บางส่วนเท่านั้นที่มีความคาบเกี่ยวกัน (Gifford-Smith & Brownell, 2003) จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบการศึกษาที่แพร่หลายซึ่งเกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนคือ การศึกษาความสัมพันธ์ที่อยู่ภายใต้พื้นฐานการปฏิสัมพันธ์แบบกลุ่ม (group-based peer interactions and relationships) และความสัมพันธ์ที่อยู่ภายใต้การปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (dyadic peer interactions and relationships) ในระดับกลุ่มสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนสามารถพิจารณาได้จากลักษณะของความชอบ (likeability) หรือการยอมรับทางสังคม (social acceptance) จากสมาชิกกลุ่ม เช่น ความนิยมชมชอบในหมู่เพื่อน (popularity) หรือการปฏิเสธจากเพื่อน (rejection) ลักษณะของการมีตัวตน (visibility) หรือความเด่น (salience) ในกลุ่ม ลักษณะของความเชื่อมโยงระหว่างบุคคลและสมาชิกคนอื่น ๆ ในกลุ่ม (network centrality) ลักษณะของความสำคัญของบุคคลในกลุ่ม (their dominant in group hierarchy) ลักษณะของการรับรู้บุคคลโดยเพื่อนของพวกเขา (reputation) และลักษณะของความกว้างขวางของเครือข่ายทางสังคมที่บุคคลอยู่ร่วมด้วย (social network) ในระดับสัมพันธภาพระหว่างบุคคลมักนิยมศึกษามิตรภาพของบุคคล และความสัมพันธ์ที่เป็นคู่ (dyadic relationship) ระหว่างเพื่อนอื่น ๆ เช่น ลักษณะของผู้รังแก-ผู้ถูกรังแก (bully-victim relationship) และลักษณะของการเป็นศัตรูกัน (mutual antipathies or enemies) เป็นต้น โดยสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนนั้นมักกล่าวถึงการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่มีอายุไล่เลี่ยกันหรือเพื่อนร่วมชั้น (age-mates) (Hartup, 1996) สัมพันธภาพระหว่างเพื่อนที่ดีพิจารณาได้จากคุณภาพของการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล เช่น ความสามารถทางสังคม เป็นต้น สัมพันธภาพนำไปสู่ระดับของการมีประสบการณ์กับเพื่อนที่ซับซ้อนยิ่งขึ้น ซึ่งจะมีความเกี่ยวข้องกับความหมาย ความคาดหวัง และอารมณ์ความรู้สึกที่เกิดจากความต่อเนื่องของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่มีต่อกัน (Rubin et al., 2008)

สำหรับงานวิจัยในประเทศไทยมีผู้ใช้คำว่าสัมพันธภาพกับเพื่อนในด้านที่สื่อความหมายถึงพฤติกรรมที่แสดงออกต่อกันและกัน (สุเมธ พงษ์เภตรา, 2553; สุพรรณิการ์ มาศยคง, 2554)

สุเมธ พงษ์เภตรา (2553) กล่าวถึงสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนว่าเป็นการปฏิบัติตนของนักเรียนและเพื่อนที่มีต่อกันทั้งในและนอกห้องเรียนเพื่อให้เกิดความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ได้แก่ การให้การช่วยเหลือสนับสนุนเพื่อนเมื่อเพื่อนต้องการความช่วยเหลือ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น

ทางด้านการเรียน การทำงาน และด้านส่วนตัว การรู้จักให้และยอมรับเคารพในสิทธิของเพื่อน สนใจในความรู้สึกของเพื่อน ความห่วงใยใกล้ชิดสนิทสนมซึ่งกันและกัน การทำงานและกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกัน ดังรายละเอียดต่อไปนี้ 1) *ด้านการเรียน* ได้แก่ การให้การช่วยเหลือพึ่งพาซึ่งกันและกันด้านการเรียนและการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันด้านการเรียน 2) *ด้านการทำงานกลุ่ม* ได้แก่ การช่วยเหลือสนับสนุนเมื่อเพื่อนต้องการความช่วยเหลือในการทำงานกลุ่ม การรู้จักการให้การยอมรับเคารพในสิทธิความคิดเห็นของเพื่อนในการทำงานกลุ่ม และการทำกิจกรรมต่าง ๆ ร่วมกันในกลุ่มเพื่อนเพื่อให้เกิดความสำเร็จ

สุพรรณิการ์ มาศยคง (2554) กล่าวว่าสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนเป็นองค์ประกอบหนึ่งของคุณภาพชีวิตในโรงเรียนของนักเรียน โดยเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกถึงความรู้สึกของนักเรียนที่มีต่อเพื่อน

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจะเห็นว่าสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนมีการให้นิยามแตกต่างกันไปตามบริบทที่ศึกษา แต่ต่างก็กล่าวไปในทิศทางเดียวกันว่าสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คือ ความสัมพันธ์ทางสังคมที่เกี่ยวข้องกันของบุคคลและเพื่อนของเขาที่มีอายุเท่า ๆ กัน ซึ่งสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนที่ดีสามารถพิจารณาได้จากคุณภาพของมิตรภาพและผลของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล (Contreras et al., 2000; Guhn et al., 2016; Ladd, 1999; Perdue et al., 2009; สันต์ สุวทันพรกูล, 2551)

สัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในวัยเด็กตอนกลาง (อายุระหว่าง 6-12 ปี)

เพื่อนมีความสำคัญต่อพัฒนาการของวัยเด็กตอนกลาง เด็กวัยนี้มักเห็นคุณค่าของความเป็นเพื่อนเพราะพวกเขาให้การสนับสนุนทางอารมณ์ (provide opportunity for emotion support) และมีการเปิดเผยตนเองระหว่างกัน (self-disclosure) (Parker et al., 2006) และเริ่มมีการพัฒนาเป็นกลุ่มเพื่อนซึ่งกลุ่มเพื่อนนั้นมีความสำคัญต่อพัฒนาการของบุคคลในวัยต่าง ๆ เพราะพวกเขาช่วยให้เกิดความสำเร็จในความต้องการพื้นฐานของมนุษย์ อันได้แก่ ความต้องการที่จะเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มและมีการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (need to belong to a group and interact socially) และความต้องการที่จะพัฒนาความเป็นตนเอง (need to develop a sense of self) การเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มเพื่อนทำให้เด็กมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นและได้รับประสบการณ์ที่เป็นอิสระจากพ่อแม่ผู้ปกครองหรือผู้ใหญ่คนอื่น ๆ ซึ่งพวกเขาจะได้พัฒนาอัตมโนทัศน์ (self-concept) จากการปฏิสัมพันธ์อย่างกว้างขวางกับบุคคลอื่น (Hartup, 1992) แม้ว่าความต้องการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มและการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นจะเป็นคุณลักษณะพื้นฐานของมนุษย์แต่ก็มีความแตกต่างระหว่างบุคคลในระดับความต้องการ ซึ่งอาจมีสาเหตุมาจากธรรมชาติหรืออารมณ์ของบุคคล และ

สาเหตุจากการเลี้ยงดูหรือประสบการณ์ทางสังคม (socialization experiences) โดยความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนในวัยเด็กนั้นเป็นความสัมพันธ์สองทาง (bidirectional) เช่น คุณลักษณะทางอารมณ์บางอย่างเช่น ความเขินอาย (shyness) หรือความชอบเข้าสังคม (sociability) อาจส่งผลต่อความสามารถในการผูกมิตรของพวกเขา คุณลักษณะทางอารมณ์เหล่านี้จะส่งผลต่อการตอบสนองของพ่อแม่ของเด็กที่ขี้อายในการเตรียมที่จะให้การกระตุ้นหรือการสนับสนุนให้พวกเขาได้รับประสบการณ์ในการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนมากกว่าพ่อแม่ของเด็กที่มีความชอบเข้าสังคม (Rubin & Lollis, 1988) และพ่อแม่ที่เตรียมโอกาสให้ลูกมีการติดต่อกับเพื่อนอาจสอนให้พวกเขาปฏิสัมพันธ์ทางบวกและมีการสอดแทรกเมื่อมีการแสดงพฤติกรรมทางลบขึ้น (Ladd, Le Sieur, & Profilet, 1993) การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่และเด็กตั้งแต่วัยแรกเกิดจนถึงวัยเด็กตอนกลางอาจช่วยให้เกิดความเข้าใจในผลกระทบต่อความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน (Hartup, 1992)

ในวัยเด็กตอนกลาง (6-12 ปี) หรือวัยเรียน โอกาสในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะเพิ่มขึ้น เด็กในวัยนี้จะใช้เวลาเกือบทั้งวันกับเด็กคนอื่นทั้งในห้องเรียน ในโรงเรียน หรือในบริเวณบ้านใกล้เรือนเคียง เด็กในวัยนี้จะไม่ต้องการผู้ใหญ่คอยจัดการรูปแบบการปฏิสัมพันธ์ของพวกเขาอีกต่อไป วัยเด็กตอนกลางจะค่อย ๆ เพิ่มการพึ่งพาอันมีความเกี่ยวข้องกับการยอมรับและความเห็นพ้องต้องกันจากเพื่อนของพวกเขามากกว่าจากผู้ใหญ่ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มจะแผ่ขยายขึ้นมากกว่าในช่วงวัยก่อนหน้า กลุ่มเพื่อนในวัยเรียนนั้นน่าสนใจเพราะช่วยเพิ่มโอกาสในการมีอิสระเสรีที่มากกว่าการอยู่ในครอบครัว โดยการกระตุ้นให้เกิดการรับรู้ตนเอง ในกลุ่มเพื่อนเด็ก ๆ สามารถพูด แสดงความคิดเห็นหรือทำในสิ่งที่ตนเองรู้สึกหรืออยากทำโดยปราศจากการบอกกล่าวตักเตือนหรือการห้ามปราม (Berndt, 2004; Gifford-Smith & Brownell, 2003) วัยเด็กตอนกลางโดยเฉพาะช่วงที่ย่างเข้าสู่วัยรุ่น (preadolescence) ปรารถนาที่จะค้นหาเพื่อนที่มีความคล้ายคลึงกับตนเอง อยากที่จะทราบว่าเพื่อนนั้นมีความสงสัย มีความกลัว ความปรารถนา และมีการรับรู้ ในเรื่องเดียวกับตน ซึ่งกลุ่มเพื่อนนั้นเป็นแหล่งข้อมูลที่สำคัญของการยืนยันตัวตนของตนเอง (self-confirmation) จากสิ่งที่เด็กได้เรียนรู้ โดยการเปรียบเทียบความรู้สึก ความคิดกับเพื่อนคนอื่นที่มีคุณลักษณะคล้ายคลึงกับตนเอง ซึ่งการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มนั้นช่วยให้เกิดการค้นพบตนเองและกระตุ้นให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเองขึ้น นอกจากนี้กลุ่มเพื่อนยังช่วยเป็นตัวแบบให้บุคคลในการมีคุณลักษณะบางอย่าง เพื่อนช่วยแสดงให้เห็นว่าสิ่งใดคุ้มค่าที่จะลงมือทำ และควรจะลงมือทำอย่างไร (Berndt, 2004; Reitz et al., 2014) เช่น เพื่อนที่ช่วยสอนการเต้นหรือบอกว่าเพลงไหนที่กำลังเป็นที่นิยม หรือมีอิทธิพลในสไตล์การแต่งตัวของเพื่อน เป็นต้น กลุ่มเพื่อนช่วยให้เกิดการค้นพบตนเอง (personal identity) ซึ่งเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างช้า ๆ และค่อนข้างซับซ้อนจากการที่เด็กหันไปหาการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนแทนที่

พ่อแม่ของตน ซึ่งการเข้าร่วมกลุ่มเพื่อนนั้นสามารถเกิดความยากลำบากในหลายกรณีที่เกี่ยวข้องกับการสร้างความสัมพันธ์และการคงไว้ซึ่งการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Grusec & Lytton, 1988) เช่น เด็ก ๆ ต้องเรียนรู้ที่จะปกป้องตนเอง ไม่ให้ถูกคนอื่นแกล้ง หรือการเรียนรู้ที่จะได้รับการสนับสนุนหรือเสียงข้างมากในกลุ่ม เป็นต้น

ลักษณะของมิตรภาพระหว่างเพื่อนในวัยเด็กตอนกลาง

ช่วงวัยเด็กตอนกลางเป็นช่วงที่เด็กมีการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจเกี่ยวกับมิตรภาพ (Selman, 1980) ก่อนหน้านั้นในวัยก่อนวัยเรียน เด็ก ๆ จะมีความเข้าใจเกี่ยวกับมิตรภาพเพียงแค่เป็นแนวคิดเกี่ยวกับบุคคลที่มาเล่นกันในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่งเท่านั้น (momentary playmate) เมื่อเริ่มเข้าสู่วัยเด็กตอนกลาง การพูดคุยเกี่ยวกับมิตรภาพหรือหัวข้อที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเพื่อนจะเริ่มระบุถึงความพึงพอใจในแบบผู้ใหญ่ที่มีความเกี่ยวข้องกับอารมณ์ความรู้สึกและเป้าหมายของมิตรภาพ (feelings and intentions) โดยไม่ใช่เป็นเพียงแค่กิจกรรมที่ทำร่วมกันที่เห็นได้ชัดเจนเท่านั้นที่ทำให้เป็นเพื่อนกันหรือทำให้แยกจากกัน เด็กในวัยนี้เริ่มที่จะเล็งเห็นว่าความคิดและความรู้สึกเกี่ยวกับสถานการณ์ทางสังคมของบุคคลอื่นอาจมีความแตกต่างจากความคิดหรือความรู้สึกของตนเอง แต่ถึงแม้ว่าจะเริ่มรู้จักการรับรู้ที่แตกต่างกันระหว่างบุคคล เด็กในวัยนี้ก็ยังคงให้ความสำคัญกับความคิดและความรู้สึกของตนเองฝ่ายเดียวอยู่ไม่ใช่เพื่อนที่อยู่ในความสัมพันธ์ระหว่างกันของพวกเขา แต่อย่างไรก็ตามเด็กในวัยนี้จะเริ่มแสดงออกและเข้าใจว่าความสัมพันธ์ทั้งสองฝ่ายนั้นจะต้องมีความร่วมมือระหว่างกัน (coordinate) ปรับความต้องการของตน (adjust their need) ตลอดจนมีการปฏิบัติต่อกันด้วยวิธีการที่พึงพอใจร่วมกัน แต่ความเข้าใจของพวกเขาเกี่ยวกับมิตรภาพยังไม่ได้มีความคาดหวังว่าจะต้องมีความเกี่ยวข้องกับการถกเถียงหรือเหตุการณ์ทางลบต่างๆ ในช่วงปลายของวัยเด็กตอนกลาง เด็กส่วนใหญ่จะสามารถเข้าใจได้ว่ามิตรภาพเป็นความรู้สึกที่เชื่อมโยงกันและมีความต่อเนื่องเมื่อเวลาผ่านไป แม้ว่าระยะทางจะไกลกัน และเมื่อบริบทเปลี่ยนไป (Parker et al., 2006)

นอกจากความเข้าใจเกี่ยวกับมิตรภาพที่เริ่มเปลี่ยนไปแล้ว การเลือกคบเพื่อนยังมีความคงทนและมีแนวโน้มที่จะเป็นความสัมพันธ์ทั้งสองทางเพิ่มขึ้นจากช่วงวัยก่อนหน้า เด็กในวัยนี้จะอธิบายลักษณะของมิตรภาพของพวกเขาโดยระบุถึงความซื่อสัตย์ (loyalty) การเปิดเผยตนเอง (self-disclosure) และความเชื่อใจ (trust) เพิ่มขึ้นตามอายุ (Hartup, 1992; Parker et al., 2006; Rubin et al., 2008) ตลอดจนการเริ่มมีกลุ่มเพื่อนที่มั่นคงจะเริ่มพัฒนาในช่วงวัยนี้และค่อย ๆ เพิ่มขึ้นตามอายุจนกระทั่งเริ่มเข้าสู่วันรุ่น ซึ่งการรวมเป็นกลุ่มเพื่อนนั้นจะมีลักษณะที่เกิดขึ้นเองโดยสมัครใจ และมีพื้นฐานมาจากความเป็นเพื่อนที่ดีต่อกัน โดยปกติแล้วจะประกอบด้วยสมาชิกประมาณ 3-10 คน และมักจะเป็นเพศเดียวกัน (Brown & Klute, 2006)

1.2 องค์ประกอบของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

จากการศึกษาพบว่าองค์ประกอบและคุณภาพของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนถูกใช้ร่วมกันในการอธิบายพื้นฐานของแนวคิดเกี่ยวกับมิตรภาพ (Ladd, 1999)

Berndt (1996) กล่าวว่า มิตรภาพประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ คือ ลักษณะของมิตรภาพ (friendship features) คุณภาพของมิตรภาพ (friendship quality) และผลลัพธ์ของมิตรภาพ (friendship effects) ลักษณะของมิตรภาพนั้นแสดงถึงคุณลักษณะทางบวกและทางลบของมิตรภาพหรือความเป็นเพื่อน เช่น ความใกล้ชิดสนิทสนม ความขัดแย้ง คุณภาพของมิตรภาพแสดงถึงการประเมินภาพรวมของมิตรภาพ เช่น ความพึงพอใจในมิตรภาพที่แสดงถึงคุณลักษณะด้านบวกของมิตรภาพมากกว่าทางลบ และผลลัพธ์ของมิตรภาพแสดงถึงผลกระทบของมิตรภาพที่มีต่อบุคคลที่มีปฏิสัมพันธ์ด้วย (Berndt, 1996, 2018) Parker and Asher (1993) ได้สำรวจการรับรู้ความเป็นเพื่อนของวัยเรียนพบว่าความพึงพอใจในมิตรภาพระหว่างเพื่อนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการสนับสนุนเกื้อกูลซึ่งกันและกัน มีความเป็นเพื่อน และการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และมีความสัมพันธ์ทางลบกับความขัดแย้ง

ผู้วิจัยได้สังเคราะห์องค์ประกอบของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า ความสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในเด็กวัยเรียนหรือวัยเด็กตอนกลางสามารถพิจารณาได้จากหลายองค์ประกอบ ที่นิยมศึกษามากที่สุดคือการพิจารณาจากคุณภาพของมิตรภาพ (friendship quality) (Contreras et al., 2000; Hardy, Bukowski, & Sippola, 2002; Ladd, 1999; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014; Parker & Asher, 1993; Perdue et al., 2009; Schwartz, Gorman, Duong, & Nakamoto, 2008) รายละเอียดดัง *ตารางที่ 2.1*

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตารางที่ 2.1 แสดงองค์ประกอบของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

ผู้วิจัย	แบบวัด	กลุ่มตัวอย่าง	สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (peer relationships)								
			การสนับสนุนทางสังคม, การสนับสนุนและห่วงใย (social support, Validation and caring)	การจัดการความขัดแย้ง (Conflict Resolution)	พฤติกรรมก้าวร้าวในความสัมพันธ์ ความขัดแย้งและการทรยศ (Conflict and Betrayal, overt aggressive)	การช่วยเหลือและชี้แนะแนวทาง (Help and Guidance)	ความสามารถระหว่างบุคคล (interpersonal competence)	การยอมรับจากเพื่อน (peer acceptance)	การปฏิเสธจากเพื่อน (peer rejection)	ความรู้สึกถึงความเป็นเพื่อน, ความเป็นเพื่อนและความบันเทิง (peer belonging, Companionship and Recreation)	ความใกล้ชิดระหว่างเพื่อน, การแลกเปลี่ยนความใกล้ชิด (Intimacy Exchange, (friendship intimacy)
Parker and Asher (1993)	Friendship quality questionnaire (Parker & Asher, 1989)	เด็กนักเรียนเกรด 3-5	/	/	/	/				/	/
Ladd (1999)	-	วัยเด็กตอนกลาง	/	/	/		/	/	/	/	/
Contreras et al. (2000)	- The peer skills subscale of Teacher-child rating scale (TCRS; Primary Mental Health Project, 1995) - Teachers ranked the target child relative to his or her classmate on peer competence	เด็กนักเรียนเกรด 5 (อายุเฉลี่ย 11 ปี)					/	/			
Hardy et al. (2002)	Sociametric nominations	เด็กนักเรียนเกรด 6 ถึงเกรด 7 (อายุ 11-14 ปี)						/	/	/	

ตารางที่ 2.1 แสดงองค์ประกอบของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (ต่อ)

ผู้วิจัย	แบบวัด	กลุ่มตัวอย่าง	สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (peer relationships)								
			การสนับสนุนทางสังคม, การสนับสนุนและห่วงใย (social support, Validation and caring)	การจัดการความขัดแย้ง (Conflict Resolution)	พฤติกรรมก้าวร้าวในความสัมพันธ์ ความขัดแย้งและการทรยศ (Conflict and Betrayal, overt aggressive)	การช่วยเหลือและชี้แนะแนวทาง (Help and Guidance)	ความสามารถระหว่างบุคคล (interpersonal competence)	การยอมรับจากเพื่อน (peer acceptance)	การปฏิเสธจากเพื่อน (peer rejection)	ความรู้สึกถึงความเป็นเพื่อน, ความเป็นเพื่อนและความบันเทิง (peer belonging, Companionship and Recreation)	ความใกล้ชิดระหว่างเพื่อน, การแลกเปลี่ยนความใกล้ชิด (Intimacy Exchange, (friendship intimacy)
Schwartz et al. (2008)	Peer nomination inventory	เด็กนักเรียนเกรด 3 ถึง เกรด 4 (อายุเฉลี่ย 9.1 ปี)	/					/	/	/	/
Perdue et al. (2009)	- Friendship interview (Vandell, 1999) - Perception of peer social support scale (Ladd et al., 1996)	เด็กนักเรียนเกรด 3	/	/	/						
Guhn et al. (2016)	Relational provisional loneliness questionnaire (Thomson. 1989)	เด็กนักเรียนเกรด 4 (อายุประมาณ 10 ปี)								/	/
		รวม	4	3	3	1	2	4	3	5	4

CHULALONGKORN UNIVERSITY

คุณภาพของมิตรภาพ (friendship quality)

คุณภาพของมิตรภาพ เป็นการประเมินเชิงคุณภาพในมิตรภาพระหว่างบุคคล ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับกลยุทธ์หลัก 2 ประการ (Hartup, 1996) คือ

1) การวิเคราะห์ขนาดของมิตรภาพ (dimensional analysis) โดยการพิจารณาเกี่ยวกับองค์ประกอบที่คงทนในความสัมพันธ์ว่าปรากฏอยู่หรือหายไปในกระบวนการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างเพื่อน เช่น ความเป็นเพื่อน (companionship) ความใกล้ชิดสนิทสนม (intimacy) ความขัดแย้ง (conflict) หรือ ความไม่สมดุลกันของอำนาจ (power asymmetries) เป็นต้น การประเมินในลักษณะนี้จะอยู่บนพื้นฐานของข้อกำหนด (provisions) หรือลักษณะเฉพาะ (features) ที่บุคคลกล่าวถึงเมื่อพูดคุยเกี่ยวกับความสัมพันธ์

2) การวิเคราะห์จำแนกประเภทและแบ่งหมวดหมู่ (typological and categorical analysis) โดยพิจารณาจากปัจจัยที่สามารถระบุเป็นรูปแบบในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เชื่อว่ามีความสำคัญต่อพัฒนาการทางสังคมและการปรับตัวในมิตรภาพ บุคคลอธิบายความสัมพันธ์กับเพื่อนแตกต่างจากความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น โดยมีลักษณะของความเป็นเพื่อนกัน ใกล้ชิดสนิทสนมกัน มีความเสมอภาคกัน เกิดขึ้นในเวลาเดียวกัน และไว้วางใจได้ ไม่ค่อยพบที่กล่าวถึงความรัก ซึ่งเป็นลักษณะความสัมพันธ์แบบการเข้าร่วมเป็นสมาชิกกัน (affiliative relationships)

สำหรับงานวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัยสรุปองค์ประกอบของสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนตามแบบวัด Friendship Quality Questionnaire: FQQ ของ(Parker & Asher, 1993) ซึ่งวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนจากคุณภาพของมิตรภาพและผลของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างบุคคล ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบย่อย ได้แก่

1) การสนับสนุนและห่วงใย (validation and caring) ประกอบด้วย พฤติกรรมการสนับสนุนทางด้านความคิด ให้คำชม การกระทำที่แสดงเห็นว่าแต่ละฝ่ายมีความสำคัญ พูดขอโทษเมื่อทำร้ายความรู้สึกกัน ห่วงใยความรู้สึกของอีกฝ่าย และยังเป็นเพื่อนกันถึงแม้คนอื่นจะพูดลับหลังยังคงชอบซึ่งกันและกันแม้ว่าคนอื่นจะไม่ชอบ รวมถึงไม่บอกความลับของเพื่อนกับคนอื่น

2) การจัดการความขัดแย้ง (conflict resolution) ประกอบด้วย พฤติกรรมที่นำไปสู่การคืนดีกันอย่างง่ายดายเมื่อมีการทะเลาะผิดใจกันเกิดขึ้น หายโกรธกันอย่างง่ายดาย และพูดคุยเกี่ยวกับวิธีการที่จะทำให้ต่างฝ่ายหายโกรธกัน

3) ความขัดแย้งและการทรยศ (conflict and betrayal) ประกอบด้วย พฤติกรรมที่มีการถกเถียง การต่อสู้ และโกรธกันเป็นประจำ ไม่รับฟังซึ่งกันและกัน และสร้างความรำคาญแก่กันและกัน การพูดจาไม่ดีลับหลังกับคนอื่น และไม่สามารถเก็บความลับของกันและกันได้

4) การช่วยเหลือและชี้แนะแนวทาง (help and guidance) ประกอบด้วย พฤติกรรมการช่วยเหลือเพื่อให้ทำสิ่งต่างๆ ได้เร็วขึ้น การให้คำแนะนำในการแก้ปัญหาต่างๆ สามารถพึ่งพาอาศัยกันได้ในการหาแนวทางที่ดีในการทำสิ่งต่าง ๆ ให้สำเร็จลุล่วง ให้ยืมและแบ่งปันสิ่งของซึ่งกันและกัน รวมถึงการทำในสิ่งที่ต่างฝ่ายร้องขอ และช่วยเหลือเพื่อนในการทำงานที่ได้รับมอบหมายเป็นประจำ

5) ความเป็นเพื่อนและความบันเทิง (companionship and recreation) ประกอบด้วย พฤติกรรมการทำเรื่องสนุกสนานร่วมกัน การเลือกซึ่งกันและกันเพื่อจับคู่ในการทำสิ่งต่าง ๆ เล่นด้วยกันในเวลาพักเสมอ นั่งรับประทานอาหารกลางวันด้วยกัน รวมถึงการไปเที่ยวบ้านซึ่งกันและกัน

6) การแลกเปลี่ยนความใกล้ชิด (intimacy exchange) ประกอบด้วย พฤติกรรมการพูดคุยแลกเปลี่ยนเกี่ยวกับปัญหา เรื่องที่ทำให้เสียใจ หรือโกรธ บอกความลับซึ่งกันและกัน บอกเล่าข้อมูลส่วนตัว แลกเปลี่ยนวิธีการที่สามารถทำให้ซึ่งกันและกันหายโกรธ

1.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในวัยเด็กตอนกลาง

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่ามีปัจจัยหลายประการที่ส่งผลต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในวัยเด็กตอนกลาง ซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

1) คุณภาพของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (quality of the interactions between individuals) การมีความสัมพันธ์คือการที่บุคคลค้นพบว่าตนเองมีส่วนเกี่ยวข้องกับบุคคลอื่นโดยอาจพบว่าตนเองมีปฏิสัมพันธ์หรือไม่มีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลนั้น ซึ่งเป็นขั้นตอนของการพัฒนาความสัมพันธ์ที่มีความหมายอย่างใดอย่างหนึ่ง โดยบุคคลจะเริ่มพัฒนาความรู้สึกภายในที่มีในความสัมพันธ์และสิ่งอื่นที่เกี่ยวข้องโดยมีพื้นฐานจากประสบการณ์ที่ได้รับจากการปฏิสัมพันธ์ (interaction-based experiences) ที่มีร่วมกันทั้งสองฝ่ายกับบุคคลหนึ่ง โดยรูปแบบของความสัมพันธ์จะพัฒนาไปเป็นแบบใดนั้นเป็นผลกระทบของคุณภาพของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Bukowski et al., 2009; Crick & Ladd, 1993; Howes, 2009; Rubin et al., 2008) การปฏิสัมพันธ์ทางบวกจะนำไปสู่การพัฒนามิตรภาพที่มีความหมาย สนับสนุนซึ่งกันและกันและมีความปลอดภัยในความสัมพันธ์ การปฏิสัมพันธ์ทางลบจะทำให้เกิดความเป็นปฏิปักษ์กันหรือความสัมพันธ์แบบผู้รังแกและผู้ถูกรังแก

2) คุณลักษณะส่วนตัวของบุคคล (individual characteristics) เช่น ลักษณะบุคลิกภาพมีผลต่อการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เด็กที่มีความชอบเข้าสังคมจะสามารถพัฒนาความสัมพันธ์หรือผูกมิตรได้ดีกว่าเด็กที่ขี้อาย (Rubin & Bukowski, 1998) ทักษะทางสังคม (social skills) ของบุคคลจะทำให้บุคคลสามารถสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนได้ดีกว่า (Oden & Asher, 1977) บุคคลที่มีความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์จะสามารถพัฒนามิตรภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนมได้ดีกว่าด้วยเช่นกัน (Shechtman, 1994) เด็กที่มีปัญหาด้านพัฒนาการทางอารมณ์และสังคมมักจะพบปัญหาในการสร้างและรักษาความสัมพันธ์กับเพื่อน (Hartup, 1992)

3) ลักษณะความสัมพันธ์กับพ่อแม่ผู้ปกครอง (parent-child relationships) รูปแบบการเลี้ยงดูของพ่อแม่ (parental style) เด็กที่มีลักษณะความผูกพันแบบปลอดภัยจากการเลี้ยงดูของพ่อแม่ตั้งแต่เด็กส่งผลทางบวกต่อการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนเมื่อเด็กโตขึ้น โดยที่ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างพ่อแม่ผู้ปกครองกับเด็กนั้นสามารถทำนายความสัมพันธ์กับเพื่อนในเด็กได้ (England & Sroufe, 1992; Kerns & Barth, 1995; Ladd & Pettit, 2002; Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001)

ในกระบวนการเริ่มและพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลนั้น บุคคลที่ไม่รู้จักกันจะเริ่มต้นจากความตั้งใจ ความคาดหวัง ความจำเป็น ความปรารถนา ความมุ่งมั่น และความเชื่อ ซึ่งจะช่วยในการนำทางการกระทำของตนและมีความพยายามพัฒนาวิธีการหรือกลยุทธ์ในการสร้างความสัมพันธ์ที่เกิดจากความตั้งใจของตน โดยบุคคลจะมีเทคนิคการกระทำ และรูปแบบในการแสดงพฤติกรรมในกิจกรรมทางสังคมที่สำคัญ ยกตัวอย่างเช่น การแสดงพฤติกรรมที่มีความสุภาพ เป็นมิตร และกระตุ้นการมีส่วนร่วมในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม โดยสิ่งสำคัญที่สุดในแต่ละกลยุทธ์ที่ใช้ในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันคือ การใช้การเปิดเผยตนเอง ซึ่ง Miell and Duck (1986) เชื่อว่าบุคคลสามารถใช้การเปิดเผยตนเองเป็นแนวทางที่จะส่งผลกระทบต่อการสานสัมพันธ์หรือการไม่สานสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยการแสดงความคิด หรือการแสดงพฤติกรรมทั่วไปเพื่อตอบสนองความต้องการการได้รับความคาดหวังในการเปิดเผยตนเองที่เท่าเทียมกันในความสัมพันธ์ (norm of reciprocity) หรือการแลกเปลี่ยนข้อมูลในระหว่างการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกัน ซึ่งการเปิดเผยตนเองนั้นไม่ได้ส่งผลเฉพาะในระหว่างที่กำลังทำการสื่อสาร แต่ยังส่งผลถึงการพัฒนามิตรภาพซึ่งเกิดการสนทนาในบริบทต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง โดย Miell and Duck ได้เสนอกลยุทธในการพัฒนามิตรภาพ (strategies in developing friendships) จากการศึกษางานวิจัยที่มีความเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลไว้ดังนี้

1) การสื่อสารที่มีเป้าหมาย (purposive communication) ซึ่งในที่นี้คือการสื่อสารเพื่อเหตุผลที่บุคคลจะสร้างความสัมพันธ์ที่ดีซึ่งเป็นเป้าหมายที่มีความยืดหยุ่นตามระดับความใกล้ชิดสนิทสนมของบุคคล โดยบุคคลจะเปิดเผยข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับตนเองที่เหมาะสมตามความสนใจในอีกบุคคลหนึ่ง (attention to partner) ตลอดจนสถานการณ์และระดับของการแบ่งปันข้อมูล (situation and extent of share knowledge) ดังนั้นการสร้างความใกล้ชิดสนิทสนมนั้นไม่ได้เกิดขึ้นแค่จากหัวข้อที่พูดคุยกัน แต่ยังเกี่ยวข้องกับแรงจูงใจและรูปแบบของพฤติกรรมการสื่อสารในบริบททางสังคมที่เกี่ยวข้อง (motivational and social context) ไม่ใช่เฉพาะแต่การตอบโต้กันทั้งสองฝ่ายที่ควรถูกพิจารณาในการสร้างความสัมพันธ์ แต่ยังรวมถึงเป้าหมายที่บุคคลมีในระหว่างการสื่อสาร ซึ่งการเปิดเผยตนเองในการสร้างความสัมพันธ์นั้นต้องเกิดจากเป้าหมายหรือความตั้งใจที่มีในการสานความสัมพันธ์

2) การเก็บรวบรวมและการแลกเปลี่ยนข้อมูล (information gathering and exchange) การแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างบุคคลนั้นมีจุดประสงค์เพื่อให้แต่ละบุคคลสามารถรวบรวมข้อมูลระหว่างกันได้โดยตรง โดยใช้กลยุทธ์ต่าง ๆ เพื่อขจัดความไม่มั่นคงของบุคคล และเพิ่มระดับความสัมพันธ์ที่สามารถคาดเดาและควบคุมได้ ภายใต้พฤติกรรมเชิงรุก เชิงรับ และการผลัดเปลี่ยนกัน รวมถึงการที่แต่ละบุคคลสังเกตและถามคำถามซึ่งกันและกัน ตลอดจนการเปิดเผยตนเองที่เหมาะสมระหว่างกัน ซึ่งบุคคลสามารถใช้การเปิดเผยตนเองเป็นกลยุทธ์ในการสร้างความสัมพันธ์มากกว่าที่จะเป็นผลของการพัฒนาความสัมพันธ์

3) ความสำคัญของบทบาทของบุคคลและข้อมูลส่วนตัว (accounts of the role and function of personal information) บุคคลควรแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมและเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวโดยใช้การควบคุมการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวให้ไหลลื่นควบคู่ไปกับการตอบสนองการปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน พร้อมกับต้องแสดงพฤติกรรมให้เหมาะสมในแต่ละลำดับขั้นของการพัฒนาความสัมพันธ์ ซึ่งประกอบด้วย (1) การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลใหม่ที่ไม่ได้รู้จักกันมาก่อน (2) การมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลที่เป็นเพื่อนสนิท (3) การยุติการพัฒนาความสัมพันธ์ และ (4) การกระชับความสัมพันธ์ให้พัฒนาขึ้น

4) ระดับของการตระหนักและการวางแผนการปฏิสัมพันธ์ (level of awareness and strategic planning in interactions) การปฏิสัมพันธ์ที่มีการติดตามและวางแผนจะสามารถเปลี่ยนแปลงระดับความใกล้ชิดในการพัฒนาความสัมพันธ์ได้ การปฏิสัมพันธ์ที่มีการวางแผนจะส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาความสัมพันธ์ขึ้นระหว่างกันขึ้นก่อนที่จะมีความสัมพันธ์ที่คงที่

จากข้อเสนอแนะของ Miell and Duck (1986) ที่ได้เสนอแนะเกี่ยวกับกลยุทธ์ที่ใช้ในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันข้างต้น ผู้วิจัยได้พิจารณากลยุทธ์ในการสร้างสัมพันธภาพระหว่างกันทั้ง 4 กลยุทธ์ เพื่อใช้เป็นแนวทางในการเปิดเผยตนเองเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างกันที่เป็นไปได้ในวัยเด็กตอนกลางโดยนำข้อเสนอแนะดังกล่าวไปปรับใช้พัฒนากิจกรรมในโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองในการพิจารณาสาระสำคัญของเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในกิจกรรมที่ประกอบอยู่ในโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง

1.4 การวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

Pepler and Craig (1998) กล่าวว่าเพื่อนส่งผลกระทบทั้งทางบวกและทางลบต่อเด็ก ดังนั้นควรใส่ใจที่จะประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและมิตรภาพในเด็กและวัยรุ่น โดยวิธีการที่ใช้ในการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนดังกล่าวสามารถประเมินโดยใช้วิธีการหลัก ๆ 4 วิธี ได้แก่

1) การรายงานตนเอง (self-reports) การถามกับเด็กโดยตรงในหัวข้อเกี่ยวกับองค์ประกอบของความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนและมิตรภาพ วิธีการนี้มาจากข้อสันนิษฐานที่ว่าผู้แสดงพฤติกรรมสามารถเข้าถึงตัวอย่างของพฤติกรรมมากกว่าผู้สังเกตการณ์ สามารถใช้ในการวัดพฤติกรรมทางอารมณ์สังคมของเด็ก (Achenbach & Edelbrock, 1991) รวมถึงใช้ในการวัดคุณภาพขององค์ประกอบของมิตรภาพ เช่น ความเป็นเพื่อน ระดับของความใกล้ชิดสนิทสนมหรือความขัดแย้ง (Buhrmester, Furman, Wittenberg, & Reis, 1988; Parker & Asher, 1993) วิธีการนี้เป็นวิธีการที่ง่ายและประหยัดในการเก็บรวบรวมข้อมูลและเด็กสามารถรายงานประสบการณ์ทางสังคมของพวกเขาที่เกิดขึ้นในบริบทที่หลากหลายได้ แต่ก็ต้องระมัดระวังเกี่ยวกับอคติในการรายงานตนเองของเด็กโดยผู้ประเมินต้องให้ความสำคัญในการชี้แจงต่อพวกเขาว่าไม่มีคำตอบที่ถูกหรือผิด และควรพิจารณาปัจจัยทางด้านพัฒนาการที่ส่งผลต่อระดับความสามารถทางปัญญาและทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับความสามารถในการรายงานพฤติกรรมของตนเองในเด็กแต่ละวัยด้วย

2) การประเมินจากเพื่อน (peer assessments) การถามเด็กเกี่ยวกับการรับรู้ผู้อื่นภายในกลุ่มเพื่อนของตน เป็นการถามคำถามเกี่ยวกับมิตรภาพเพื่อประเมินคุณภาพของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล หรือการยอมรับและการปฏิเสธจากเพื่อนเพื่อประเมินความสัมพันธ์ของสมาชิกในกลุ่ม (Parker & Asher, 1993) เนื่องจากเพื่อนใช้เวลาในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันซึ่งไม่ได้อยู่ภายใต้การควบคุมของผู้ใหญ่ ด้วยเหตุนี้การใช้การประเมินจากเพื่อนอาจมีความแม่นยำมากกว่าการรายงานจากผู้ใหญ่ ซึ่งสามารถรายงานได้ทั้งพฤติกรรมที่พึงประสงค์และไม่เหมาะสมในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน (Pepler, King, Craig, Byrd, & Bream, 1995) อีกทั้งการประเมินจากการ

รับรู้ของเพื่อนหลาย ๆ คนเป็นการเพิ่มความตรงและความเที่ยงในการประเมินพฤติกรรมทางสังคมของเด็กได้ดีขึ้น และยังช่วยให้เข้าใจการยอมรับจากเพื่อนเพื่อประโยชน์ในการปรับตัวทางสังคมต่อไป แต่ก็ต้องระมัดระวังอคติในการประเมินพฤติกรรมทางลบที่จะไม่เปลี่ยนแปลงระหว่างเพื่อนหรือการให้คะแนนที่เกิดจริงที่อาจส่งผลกระทบต่อความตรงของการประเมิน การประเมินแบบนี้อาจต้องใช้ระยะเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลและประเมินผลมากกว่าการรายงานตนเองหรือการรายงานจากผู้ใหญ่

3) การรายงานจากผู้ใหญ่ (adult reports) การถามผู้ใหญ่ที่มีความเกี่ยวข้อง เช่น ครู หรือผู้ปกครอง เกี่ยวกับทักษะการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนของผู้เรียนหรือเด็กที่อยู่ในความดูแลของพวกเขา เนื่องจากทั้งพ่อแม่และครูมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับเด็กในการดูแลและโอกาสในการสังเกตพวกเขาในช่วงเวลาที่ยาวนาน โดยส่วนใหญ่จะใช้วิธีการประเมินระดับของพฤติกรรม (Howes & Phillipsen, 1998; Pepler et al., 1995) ทั้งนี้ควรระวังว่าลักษณะของพ่อแม่อาจส่งผลต่อการประเมินบุตรของตนเองได้ พ่อแม่อาจมีแนวโน้มประเมินพฤติกรรมของบุตรดีกว่าความเป็นจริงหรือเข้าข้างเด็กมากเกินไป และแม้ว่าครูจะมีช่วงเวลาที่ใกล้ชิดกับเด็กในบริบทของโรงเรียน แต่ความคาดหวังของครูก็ส่งผลต่อการประเมินพฤติกรรมเด็กได้เช่นกัน

4) การสังเกตในบริบทจริง (naturalistic observations) การสังเกตโดยตรงระหว่างที่เด็กและเพื่อนมีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน (Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Guhn et al., 2016) การใช้วิธีการนี้ในการเก็บข้อมูลในการประเมินเป็นการลดอคติและข้อจำกัดทั้งหลายที่ส่งผลต่อความตรงของผลการประเมินได้ เนื่องจากพฤติกรรมของเด็กนั้นสามารถสังเกตได้โดยตรง ซึ่งสามารถทำได้หลากหลายแบบตามความเหมาะสมกับพฤติกรรมและบริบทที่ต้องการสังเกต อาทิ การอธิบายพฤติกรรมที่สังเกตเห็น การตรวจสอบพฤติกรรมที่พบเห็น หรือการตรวจสอบเวลาหรือความถี่ที่แสดงพฤติกรรม การแปลความหมายของพฤติกรรม ณ เวลาจริง หรือการแปลความหมายของพฤติกรรมภายหลังผ่านการบันทึกเทป การใช้วิธีการนี้ในการเก็บข้อมูลจะใช้เวลานานและยังต้องใช้เวลาในการฝึกฝนผู้สังเกตให้มีความเที่ยงตรงในการตีความพฤติกรรมอีกด้วย การสังเกตพฤติกรรมในเด็กที่มีอายุมากขึ้นในบริบทจริงเด็กอาจแสดงพฤติกรรมที่หลากหลายซึ่งยากต่อการสังเกตพฤติกรรมที่สนใจ ซึ่งเป็นการยากที่จะตัดสินว่าปัจจัยใดเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อมิตรภาพของเด็กและสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

วิธีการที่ได้กล่าวมาข้างต้นมีทั้งจุดเด่นและจุดด้อยในการประเมินความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนในแต่ละช่วงอายุ ทั้งวัยเด็กตอนต้น วัยเด็กตอนกลาง หรือวัยรุ่น เนื่องจากงานวิจัยชิ้นนี้

ผู้วิจัยสนใจศึกษาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในกลุ่มตัวอย่างวัยเรียนซึ่งอยู่ในช่วงวัยเด็กตอนกลางเป็นวัยที่มีพัฒนาการทางปัญญาที่สามารถใช้การรายงานตนเองได้ โดยเมื่อเริ่มเข้าสู่วัยเด็กตอนกลาง การพูดคุยเกี่ยวกับมิตรภาพหรือหัวข้อที่เกี่ยวข้องกับความเป็นเพื่อนจะเริ่มระบุถึงความพึงพอใจในแบบผู้ใหญ่ที่มีความเกี่ยวข้องกับอารมณ์ความรู้สึกและเป้าหมายของมิตรภาพ (feelings and intentions) โดยไม่ใช่เป็นเพียงแค่กิจกรรมที่ทำร่วมกันที่เห็นได้ชัดเจนเท่านั้นที่ทำให้เป็นเพื่อนกันหรือทำให้แยกจากกัน เด็กในวัยนี้เริ่มที่จะรู้จักเล็งเห็นว่าความคิดและความรู้สึกเกี่ยวกับสถานการณ์ทางสังคมของบุคคลอื่นอาจมีความแตกต่างจากความคิดหรือความรู้สึกของตนเอง (Parker et al., 2006) เด็กในวัยนี้จะอธิบายลักษณะของมิตรภาพของพวกเขาโดยระบุถึงความซื่อสัตย์ การเปิดเผยตนเอง และความเชื่อใจ เพิ่มขึ้นตามอายุ (Hartup, 1992; Parker et al., 2006; Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009) เมื่อพิจารณาข้อดีและข้อจำกัดแล้ว การรายงานตนเองนั้นผู้แสดงพฤติกรรมสามารถเข้าถึงตัวอย่างของพฤติกรรมมากกว่าผู้สังเกตการณ์ และการใช้วิธีนี้ยังสามารถใช้ประเมินคุณภาพของมิตรภาพระหว่างเพื่อนซึ่งมีการใช้อย่างหลากหลาย (Buhrmester et al., 1988; Parker & Asher, 1993) ผู้วิจัยจึงเลือกใช้การรายงานตนเองในการเก็บข้อมูลเพื่อประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในงานวิจัยครั้งนี้

1.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

Oden and Asher (1977) ได้ทำการศึกษาการฝึกฝนทักษะทางสังคมในเด็กเกรด 3 และเกรด 4 เพื่อส่งเสริมการสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (friendship making) โดยใช้วิธีการ Coaching เป็นเวลา 4 สัปดาห์ ผู้วิจัยได้ศึกษาใน 3 เงื่อนไข คือ 1) ใช้การชี้แนะจากผู้ใหญ่เกี่ยวกับทักษะทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับการสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน 2) เล่นเกมกับเพื่อนเพื่อฝึกฝนทักษะทางสังคม โดยที่ผู้เข้าร่วมการศึกษาจะจับคู่เล่นเกมกับเพื่อน โดยไม่ได้รับคำชี้แนะหรือการพิจารณาทักษะใด ๆ จากผู้ให้คำแนะนำ และ 3) เล่นเกมอื่นที่ไม่เกี่ยวข้อง โดยผู้เข้าร่วมการศึกษาจะถูกพาออกจากห้องเรียนเพื่อนเล่นโดยลำพังไม่เกี่ยวข้องกับผู้อื่น และไม่ได้รับคำชี้แนะ ผู้เข้าร่วมการศึกษาจะถูกขอให้ประเมินสังคมมิติ (sociometric assessment) ก่อนและหลังการเข้าร่วมโปรแกรม ผลการประเมินพบว่า กลุ่มที่เข้าร่วมโปรแกรมการ coaching ได้รับคะแนนจากการทำสังคมมิติเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มควบคุมที่จับคู่เล่นเกม และกลุ่มที่เล่นเดี่ยว ๆ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เด็กที่อยู่ในกลุ่มที่เข้าร่วมโปรแกรมยังได้รับการประเมินว่ามีความนิยมเพิ่มขึ้นในความต้องการเป็นเพื่อนด้วยแต่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และนอกจากนี้ยังพบว่าผลสังคมมิติในการติดตามเด็กที่เข้าร่วมการศึกษาภายหลังเวลาผ่านไป 1 ปี ยังคงดำเนินไปเช่นเดิม

Shechtman (1994) ได้ทำการศึกษาวิธีการส่งเสริมความสัมพันธ์ใกล้ชิดระหว่างเพื่อนในกลุ่มตัวอย่างที่ย่างเข้าวัยรุ่น (preadolescence) โดยมีแนวคิดที่ว่าการพัฒนาความสัมพันธ์ฉันท์เพื่อนระหว่างเพศเดียวกันนั้นเป็นงานพัฒนาการที่มีความแตกต่างจากการพัฒนาความสัมพันธ์โดยทั่วไป การศึกษาพบว่าเพื่อนที่สนิทสนมกันนั้นมีความเกี่ยวข้องกับส่วนประกอบของความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ (relational competence) ซึ่งสามารถพัฒนาได้จากการมีส่วนร่วมปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มบำบัด (group psychotherapy) และวิธีการนี้อาจเป็นวิธีการที่สามารถนำไปใช้ในการส่งเสริมมิตรภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนม (intimate friendship) ในวัยที่กำลังย่างเข้าสู่วัยรุ่นได้ ซึ่งเขาพบความสัมพันธ์ที่เป็นเหตุเป็นผลกันว่าสามารถพบการพัฒนาความสัมพันธ์ของมิตรภาพแบบใกล้ชิดจากการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มบำบัด จากกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับกลุ่มบำบัด (therapeutic process) และเอกสารงานวิจัยที่สนับสนุนผลการศึกษานี้

Mary (2014) ได้ทำการศึกษาบทบาทของการเล่นเกมร่วมกัน (co-operative games) และกิจกรรมวงกลม (circle time activities) ในการส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนทางบวกในชั้นเรียนระดับประถมในฝรั่งเศสจำนวน 2 ห้องเรียน ซึ่งประกอบด้วยกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 40 คน ซึ่งชุดของกิจกรรมนั้นดำเนินการพัฒนาจากการศึกษาเกี่ยวกับบริบททางการศึกษาของบุคคล สังคม และพลเมือง ตลอดจนการเห็นคุณค่าในตนเองของเด็ก โดยใช้เวลากว่า 1 ปี ประเมินผลโดยใช้ชุดของการสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างกับครูประจำชั้นและการสัมภาษณ์แบบกลุ่มจากนักเรียน เมื่อดำเนินการใช้กิจกรรมตลอดทั้งปี ผลของการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า การเล่นเกมร่วมกัน (co-operative games) และกิจกรรมวงกลม (circle time activities) ทำให้เกิดบริบทของการแสดงตัวตน (self-expression) และนำไปสู่การรู้ซึ้งถึงความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น (empathy) และความเข้าอกเข้าใจระหว่างเพื่อนร่วมชั้น (understanding among pupils) ที่เพิ่มขึ้น ตลอดจนสามารถเพิ่มการยอมรับซึ่งกันและกันระหว่างเพื่อนร่วมชั้น (acceptance towards peers) และพบการรายงานการปฏิเสธจากเพื่อน (peer rejection) ที่น้อยลงด้วย

Cervantes, Gutierrez, and Transforming Education (2019) ได้รายงานสรุปการศึกษาจากการเยี่ยมชมโรงเรียนทั่วประเทศในสหรัฐอเมริกา และใช้การปฏิบัติตามหลักฐานเชิงประจักษ์ (evidence-based practices) เพื่อทำความเข้าใจแนวทางที่ผู้สอนสามารถปฏิบัติและการปฏิบัติเพื่อเสริมสร้างความสัมพันธ์ที่เข้มแข็งภายในห้องเรียนและโรงเรียน จากการเรียนรู้โดยตรงผ่านนักเรียน ครูผู้สอน และเจ้าหน้าที่ที่เกี่ยวข้องที่จะนำไปสู่วัฒนธรรมของโรงเรียน (school culture) ที่เหมาะสม ทักษะทางอารมณ์สังคมที่จำเป็นของนักเรียน (stronger student social-emotional competencies) และหลักคิด(mindsets) ของนักเรียนในการให้ความสำคัญในการเสริมสร้างความ

เชื่อมโยงกันที่เข้มแข็งในห้องเรียนและในโรงเรียนเพื่อส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างนักเรียน และระหว่างผู้เรียนกับ นอกจากนี้ยังสรุปแนวทางที่ครูผู้สอนสามารถใช้สนับสนุนการปฏิสัมพันธ์ทางบวกระหว่างผู้เรียนในห้องเรียนผ่านการสร้างความสัมพันธ์โดยเจตนา (intentional relationship-building) และผ่านมุมมองทางสังคม (social perspective-taking)

วศินี มุกดอกไม้ (2541) ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลของกิจกรรมกลุ่มและการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสมที่มีต่อสัมพันธภาพกับเพื่อนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนชุมชนบึงบา อำเภอหนองเสือ จังหวัดปทุมธานี ที่มีสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนต่ำกว่าเปอร์เซนไทล์ที่ 50 จำนวน 24 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน โดยกลุ่มทดลองประกอบด้วยกลุ่มที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม และกลุ่มที่เข้าร่วมการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสม กลุ่มควบคุมได้รับการให้ข้อสนเทศ ประเมินผลโดยใช้แบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน พบว่า นักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม กลุ่มที่เข้าร่วมการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสม และกลุ่มที่ได้รับการให้ข้อสนเทศ มีสัมพันธภาพกับเพื่อนดีขึ้นหลังเข้าร่วมกิจกรรม โดยนักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม นักเรียนกลุ่มที่เข้าร่วมการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสม และกลุ่มควบคุมได้รับการให้ข้อสนเทศ มีสัมพันธภาพกับเพื่อนเพิ่มขึ้นไม่แตกต่างกัน

ระวีวรรณ คำสม (2542) ทำการศึกษาผลของการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสมโดยใช้กลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อนที่มีต่อการปฏิบัติตนกับเพื่อนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนวัดไร่ขิงวิทยา จังหวัดนครปฐม โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่ได้รับการประเมินการปฏิบัติตนกับเพื่อนจากผู้เชี่ยวชาญและจากแบบสอบถามว่ามีการปฏิบัติตนกับเพื่อนไม่เหมาะสม จำนวน 16 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสมโดยใช้กลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อนที่มีต่อการปฏิบัติตนกับเพื่อน กลุ่มควบคุมได้รับการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสมโดยใช้กลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อนที่มีต่อการปฏิบัติตนกับเพื่อนโดยมีผู้วิจัยเป็นผู้ช่วยเหลือ ผลการวิจัยพบว่านักเรียนที่ได้รับการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสมโดยใช้กลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อนมีการปฏิบัติตนกับเพื่อนดีขึ้น และทั้งสองกลุ่มมีการปฏิบัติตนกับเพื่อนดีขึ้นไม่แตกต่างกัน

เกศสุดา อินทรโอสถ (2546) ได้ทำการศึกษาผลของการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสมที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนบ้านครอง 3 (ดรุณศึกษา) จังหวัดนครนายก ที่มีสัมพันธภาพไม่ดีกับเพื่อน จำนวน 16 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 8 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสม กลุ่มควบคุมรับการให้ข้อสนเทศ ประเมินผลโดยการใช้แบบสอบถามสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ผลการศึกษา

พบว่า นักเรียนที่เข้าร่วมการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสมมีสัมพันธภาพกับเพื่อนดีขึ้น และสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมการฝึก

กาญจนา ปัญญาเพ็ชร (2548) ทำการศึกษาผลของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตต่อความสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 เขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 70 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 37 คน และกลุ่มเปรียบเทียบ 33 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม อารมณ์และพฤติกรรมสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศที่เหมาะสมเมื่อเข้าสู่วัยรุ่น โดยใช้หลักการของทักษะชีวิต ได้แก่ ทักษะความตระหนักในตนเอง ความภาคภูมิใจในตนเองในการเลือกคบกับเพื่อนต่างเพศ การคิดอย่างมีวิจารณญาณและการตัดสินใจ เพื่อป้องกันการนำไปสู่การมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับเพื่อนต่างเพศ การสร้างสัมพันธภาพและการปฏิเสธเมื่อต้องเผชิญกับแรงกดดันจากกลุ่มเพื่อนและสิ่งแวดล้อมเพื่อป้องกันการนำไปสู่การมีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมกับเพื่อนต่างเพศ ร่วมกับการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ด้วยกิจกรรมการอภิปรายกลุ่ม การระดมสมอง และการแสดงบทบาทสมมติ ส่วนกลุ่มเปรียบเทียบได้รับการสอนตามปกติ การศึกษาพบว่า ภายหลังการทดลองกลุ่มทดลองมีคะแนนเฉลี่ยความรู้เรื่องการเปลี่ยนแปลงเมื่อเข้าสู่วัยรุ่นสูงกว่าก่อนการทดลอง และความรู้เกี่ยวกับความสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศที่เหมาะสมสูงกว่าก่อนการทดลอง การเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มเปรียบเทียบ พบว่ากลุ่มทดลองมีคะแนนสูงกว่ากลุ่มเปรียบเทียบในด้านทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณและทักษะการตัดสินใจ ทักษะการสร้างสัมพันธภาพและทักษะการปฏิเสธ ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่าโปรแกรมการสอนการพัฒนาทักษะชีวิตมีผลต่อการเปลี่ยนแปลงในด้านความรู้และการเลือกคบเพื่อนต่างเพศที่เหมาะสมไปในทางที่ดีขึ้น แม้จะมีบางประเด็นที่ยังไม่เปลี่ยนแปลงชัดเจนมาก ผู้วิจัยเสนอแนะให้มีการศึกษาเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตอย่างต่อเนื่องและเพิ่มระยะเวลาการเรียนการสอนให้มากขึ้น

สันต์ สุวทันพรกูล (2551) ได้ทำการวิจัยและพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ที่บูรณาการสาระท้องถิ่นโดยใช้กระบวนการวิจัยเป็นฐานเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตสำหรับนักเรียนประถมศึกษา ซึ่งมีทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเป็นองค์ประกอบหนึ่ง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาสภาพและลักษณะการสอนเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการ การใช้สาระท้องถิ่น และการใช้กระบวนการวิจัยในการจัดการเรียนรู้ 2) สร้างและพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ฯ และ 3) ศึกษาผลการใช้แผนการจัดการเรียนรู้ฯ ใช้วิธีการวิจัยแบบผสมผสานระหว่างการสำรวจ กรณีศึกษา และการทดลอง วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา t-test และ MANOVA กลุ่มตัวอย่างในการสำรวจ คือ ครูประถมศึกษา 77 คน กรณีศึกษา คือ โรงเรียนประถมศึกษาขนาดกลาง และกลุ่มทดลอง คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 44 คน โดยใช้แบบสอบถามความคิดเห็นของครู แบบสังเกต

และแบบสัมภาษณ์นักเรียนในกรณีศึกษา แผนการจัดการเรียนรู้ที่บูรณาการสาระท้องถิ่นโดยใช้กระบวนการวิจัยเป็นฐาน และแบบวัดทักษะชีวิต ผลการวิจัยพบว่า สภาพและลักษณะปัจจุบัน 1) ครูสอนเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตในระดับสูงแต่สำเร็จปานกลาง 2) ครูจัดการเรียนรู้บูรณาการระดับปานกลางถึงสูง และสำเร็จปานกลาง 3) ครูใช้สาระท้องถิ่นด้านสภาพแวดล้อมมากที่สุด 4) ครูใช้กระบวนการวิจัยและมีความสำเร็จในระดับน้อยถึงปานกลาง แผนการจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสร้างและพัฒนาขึ้นประกอบด้วย 3 หน่วย คือ 1) ท้องถิ่นเราน่าอยู่ 2) เรียนรู้ใช้ชีวิต และ 3) เศรษฐกิจของชุมชน จากการทดลองพบว่า นักเรียนกลุ่มที่เรียนตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นมีคะแนนเฉลี่ยทักษะชีวิตซึ่งมีทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเป็นองค์ประกอบหนึ่งสูงกว่านักเรียนกลุ่มที่เรียนตามปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ประไพพิมพ์ สุขพลี (2550) ศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมตามแนวรูปแบบทีม เกม ทัวร์นาเม้นท์ (cooperative learning according to the team game tournament model) ที่มีต่อพัฒนาการความรู้เรื่องการสื่อสารเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคลของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จากกลุ่มตัวอย่างจำนวน 88 คน โดยใช้เครื่องมือคือ แบบวัดความรู้เรื่องการสื่อสารเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคล และแบบวัดความสามารถในการอธิบายการพูดเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคลในสถานการณ์ต่าง ๆ ใช้วัดกับกลุ่มตัวอย่างก่อนและหลังการทดลอง ผลการวิจัยพบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนความรู้การสื่อสารเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคลหลังเรียนของนักเรียนในกลุ่มทดลองสูงกว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนความรู้การสื่อสารเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคลคลก่อนเรียนของนักเรียนในกลุ่มทดลอง เช่นเดียวกับค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการอธิบายการพูดเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคลคลในสถานการณ์ต่างๆ หลังเรียนของนักเรียนในกลุ่มทดลองสูงกว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการอธิบายวิธีการพูดเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคลคลก่อนเรียนของนักเรียนในกลุ่มทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนพบว่า การเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในวัยเรียนนั้นสามารถทำได้หลากหลายรูปแบบ ทั้งการใช้การฝึกฝนทักษะทางสังคมโดยใช้วิธีการ Coaching (Oden & Asher, 1977) การสร้างความสัมพันธ์จากการมีส่วนร่วมปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มบำบัด (group psychotherapy) (Shechtman, 1994) ใช้การเล่นเกมร่วมกัน (co-operative games) และกิจกรรมวงกลม (circle time activities) (Mary, 2014) ใช้กิจกรรมกลุ่มและการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสม (เกศสุดา อินทรโอสถ, 2546; ระวีวรรณ คำสม,

2542; วศินี มุกดอกไม้, 2541) การสอนเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะชีวิต (กาญจนา ปัญญาเพ็ชร, 2548) หรือการจัดการเรียนรู้ที่บูรณาการสาระท้องถิ่นโดยใช้กระบวนการวิจัยเป็นฐานเพื่อพัฒนาทักษะชีวิต โดยสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนเป็นองค์ประกอบหนึ่งของทักษะชีวิต (สันต์ สุวทันพรกูล, 2551) ตลอดจนการจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมตามแนว รูปแบบทีม เกม ทัวร์นาเม้นท์ (ประไพพิมพ์ สุขพลี, 2550) แต่ยังไม่พบว่ามีงานวิจัยใดที่ใช้การส่งเสริมการเปิดเผยตนเองเพื่อพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนโดยตรงในกลุ่มเด็กวัยเรียน

ตอนที่ 2 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

2.1 ความหมายของทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

จากการศึกษาพบว่าส่วนประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่งของโปรแกรมการส่งเสริมทักษะทางสังคมในเด็กคือ การเรียนรู้ทักษะที่มีความเกี่ยวข้องกับการร่วมมือกัน (collaboration) (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Ettekal, et al., 2014; Van Velsor, 2017) ซึ่งโดยทั่วไปแล้วถูกให้คำจำกัดความว่าเป็นการที่บุคคลทำงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายหรือการทำงานหรือภาระหน้าที่อย่างใดอย่างหนึ่งร่วมกัน ในเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมีการใช้คำที่มีความหมายเกี่ยวกับการทำงานร่วมกันคือ“collaborative skills” (Ashman & Gillies, 1997; Gillies & Ashman, 1996; Kershner et al., 2014; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014) และ “cooperative skills” (Johnson & Johnson, 1999, 2014) ซึ่งทั้งสองคำนี้ถูกใช้ในความหมายที่คล้ายคลึงกันสามารถใช้แทนกันได้ (Van Velsor, 2017) ทักษะการทำงานร่วมกันนั้นมีความเกี่ยวข้องกับการสร้างและการรักษาความสัมพันธ์ ตลอดจนการปฏิบัติภาระหน้าที่ให้สำเร็จ ซึ่งต้องอาศัยทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลพื้นฐานอย่างการฟัง การสื่อสาร และความสามารถในการเข้าใจมุมมองของผู้อื่นเพื่อใช้ในการร่วมมือกันแก้ไขความขัดแย้ง ตัดสินใจ แก้ปัญหา ตลอดจนการต่อรองในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในการทำงานร่วมกัน (Johnson & Johnson, 1999, 2014)

Gillies and Ashman (1996) กล่าวว่าทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (collaborative skills) เป็นพฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่แสดงถึงความร่วมมือและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีการใช้ภาษาที่แสดงถึงความร่วมมือเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน (inclusive language) (เช่นคำว่า “เรา”) รวมถึงการให้คำอธิบายเพื่อสนับสนุนช่วยเหลือซึ่งกันและกัน โดยทักษะการทำงานแบบร่วมมือนั้นประกอบด้วย ทักษะที่ใช้ในการจัดการและเสริมสร้างกลุ่ม ทักษะที่ใช้ในการทำความเข้าใจเรื่องที่กำลังเป็นประเด็นปัญหา หรือหัวข้อที่กำลังเรียนรู้อยู่ รวมถึงความรู้

เกี่ยวกับกระบวนการกลุ่ม (group-dynamics) กระบวนการแก้ปัญหา (problem-solving process) และทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคล (interpersonal communication skills)

Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al. (2014) กล่าวถึงทักษะการทำงานแบบร่วมมือว่าเป็นพฤติกรรมของบุคคลระหว่างที่มีการทำกิจกรรมที่ต้องอาศัยความร่วมมือกัน โดยเป็นพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดผลลัพธ์ทางบวก เช่น ผลการเรียนที่ดีหรือผลทางพัฒนาการทางสังคมที่ดี เป็นต้น

Kershner et al. (2014) กล่าวถึงทักษะการทำงานแบบร่วมมือกันว่าเป็นวิธีการที่บุคคลจัดการกับงานกลุ่มที่มีระหว่างเพื่อนที่ทำงานร่วมกัน เพื่อให้เกิดผลลัพธ์ในการทำงานร่วมกันที่มีประสิทธิภาพ โดยอาศัยทั้งการพูด ภาษากายและภาษาท่าทาง ในการสื่อสารที่ใช้ในการรับมือกับความรู้ความเข้าใจทางสังคมที่เชื่อมต่อกัน ตลอดจนการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น

Gillies (2014) กล่าวว่า ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ คือ ทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและทักษะการจัดการกลุ่มขนาดเล็ก (interpersonal and small group skills) ที่ใช้ในการจัดการการปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มตลอดจนพฤติกรรมต่าง ๆ เพื่อทำให้การร่วมมือในการทำงานที่มีประสิทธิภาพ โดยการทำงานร่วมกันนั้นมีความเกี่ยวข้องกับการที่บุคคลให้ความร่วมมือกันในการทำงานเพื่อให้บรรลุเป้าหมายร่วมกันหรือทำให้งานเสร็จสิ้น

2.2 องค์ประกอบของทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

ความร่วมมือกันระหว่างบุคคลหรือการทำงานร่วมกันนั้นขึ้นอยู่กับทั้งเป้าหมายในแต่ละสถานการณ์ (goal structure of the situation) และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของแต่ละบุคคล (cooperative skills of the individuals) ตั้งแต่ที่บุคคลในสังคมมีการให้ความสำคัญกับความร่วมมือกันในกระบวนการปฏิสัมพันธ์ของมนุษย์ ทักษะในการทำงานแบบร่วมมือให้เกิดประสิทธิภาพเป็นทักษะที่สำคัญซึ่งบุคคลจำเป็นต้องฝึกฝนให้ชำนาญ (Johnson, 1973; Johnson & Johnson, 1990) มีผู้กล่าวถึงทักษะในการทำงานแบบร่วมมือหรือทักษะการทำงานร่วมกันของบุคคลว่าต้องอาศัยทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและทักษะทางสังคมหลายอย่างที่มีความเกี่ยวข้อง ซึ่งมีความคล้ายคลึงและเป็นไปในทิศทางเดียวกัน ดังต่อไปนี้

Johnson (1973) กล่าวว่าทักษะการทำงานแบบร่วมมือให้มีประสิทธิภาพนั้นประกอบไปด้วย 1) การเปิดเผยตนเอง (self-disclosure) เพื่อสร้างความไว้เนื้อเชื่อใจกับผู้อื่น 2) การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพกับผู้อื่น (communicating effective with others) 3) การกระตุ้นและสนับสนุนผู้อื่น (influencing and supporting others) และ 4) การจัดการกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้น (managing conflicts constructively) ซึ่งพื้นฐานของการเสริมสร้างและคงไว้ซึ่งความร่วมมือกันนั้น

คือ การสื่อสารที่มุ่งเน้นและคาดหวังถึงความร่วมมือกันร่วมกับการสร้างความเชื่อใจ โดยการสื่อสารทีมีประสิทธิภาพขึ้นอยู่กับทักษะการส่งสาร และทักษะการรับสาร สำหรับการสร้างความเชื่อใจนั้นขึ้นอยู่กับทักษะการเปิดเผยตนเองระหว่างบุคคลที่เกิดขึ้นทั้งสองฝ่าย โดยเป็นการเปิดเผยข้อมูล ความคิด ความรู้สึก และการสื่อสารเพื่อแสดงถึงการตอบรับการเปิดเผยตนเองของบุคคลอื่น

Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al. (2014) ทำการศึกษาทักษะการทำงานแบบร่วมมือซึ่งเป็นทักษะที่ผู้เรียนจำเป็นต้องใช้ในการทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมชั้นที่ได้รับมอบหมายในห้องเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษา (เกรด 3-เกรด 5) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อระบุทักษะที่จำเป็นในการทำงานแบบร่วมมือประเมินความสำคัญของทักษะที่ถูกระบุว่าสำคัญในการทำงานแบบร่วมมือ รวมทั้งศึกษาว่าทักษะใดที่มีความสัมพันธ์กับความสามารถทางสังคมและความสามารถทางการเรียนของเด็ก พบว่า ทักษะที่จำเป็นในการทำงานแบบร่วมมือ ประกอบด้วย พฤติกรรมการจดจ่อในงาน (on-task behavior) ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (cooperative skills) พฤติกรรมการสนับสนุนและห่วงใย (support/concern behavior) ความรอบคอบและมีสติ (conscientiousness) และความสัมพันธ์กับเพื่อน (relational and partner attributes)

1) พฤติกรรมการจดจ่อในงาน ซึ่งแสดงออกโดยการยังคงพยายามทำงานแม้ว่างานนั้นจะมีความยุ่งยาก การมุ่งมั่นตั้งใจในการทำงาน มีทรัพยากรพร้อมในการทำงาน รู้ว่าตนเองต้องทำอะไรตลอดจนมีการเตรียมตัวเพื่อการทำงาน

2) ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ อันได้แก่ มีความใส่ใจ ฟัง แบ่งปัน และอธิบายไอเดียแนวคิดต่าง ๆ ให้แก่บุคคลอื่น ผลัดเปลี่ยนกันอ่านหรือถามตอบ ตลอดจนมีความเต็มใจที่จะทดลองใช้วิธีการแก้ปัญหาของบุคคลอื่นหรือรับฟังความคิดเห็นของคนอื่น มีการแบ่งหน้าที่การทำงานอย่างเสมอภาคกัน

3) พฤติกรรมการสนับสนุนและห่วงใย ให้การช่วยเหลือ สนับสนุนและกระตุ้นห่วงใยและใส่ใจความรู้สึกของบุคคลอื่น

4) ความรอบคอบและมีสติ แสดงออกโดยการพูดคุยเกี่ยวกับสิ่งที่ต้องการแก้ไขเมื่อเกิดความคิดเห็นไม่ตรงกันแทนที่จะทะเลาะกัน สามารถควบคุมอารมณ์ตนเองได้ มีความสงบนิ่งแม้ว่าจะกำลังตื่นเต้น โกรธ หรือสับสน การคิดก่อนพูด

5) ความสัมพันธ์กับเพื่อน โดยมีความชอบ และมีความสนิทสนมกัน ทำให้มีความสบายใจที่จะทำงานร่วมกัน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

Gillies (2014) ได้ทำการวิเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้แบบร่วมมือในบริบทของการเรียนการสอนในห้องเรียน พบพฤติกรรมที่จำเป็นในการทำงานแบบร่วมมือให้ดีและมีประสิทธิภาพ ดังต่อไปนี้

1) มีความกระตือรือร้นในการรับฟังผู้อื่นขณะที่มีการอภิปรายในหัวข้อต่าง ๆ ร่วมกัน

2) พิจารณาแนวคิดและมุมมองของผู้อื่น

3) แสดงความคิดเห็นอย่างชัดเจนโดยไม่แสดงความคิดเห็นในเชิงดูถูกคนอื่น

4) การวิพากษ์วิจารณ์ความคิดเห็นของผู้อื่นอย่างสร้างสรรค์

5) มีความรับผิดชอบต่อพฤติกรรมของตนเอง

6) แบ่งปันทรัพยากรในการทำงาน

7) การมีทักษะในการสลับกันหรือผลัดเปลี่ยนกันในการทำงาน

Gillies and Ashman (1996) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการสอนทักษะการทำงานแบบร่วมมือเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ในเด็กเกรด 6 ซึ่งได้กล่าวถึงทักษะการทำงานแบบร่วมมือว่าประกอบด้วย

1) การมีปฏิสัมพันธ์ทางบวก

2) การให้ความร่วมมือกับสมาชิกในกลุ่มเพื่อทำให้งานสำเร็จ

3) รับผิดชอบหน้าที่ของตนเองเพื่อบรรลุเปาหมายในการทำงานกลุ่ม

4) มีการสื่อสารระหว่างบุคคลและทักษะในการทำงานแบบร่วมมือ

5) มีการประมวลผลการทำงานของกลุ่มอย่างสม่ำเสมอทั้งในแง่การจัดการทำงานและการจัดการที่มีความเกี่ยวข้องกับสมาชิกกลุ่ม

Ashman and Gillies (1997) กล่าวถึงทักษะการทำงานแบบร่วมมือในนักเรียนระดับประถมศึกษาว่าประกอบไปด้วย

1) มีการพูดคุยกันอย่างอิสระโดยไม่พูดสอดแทรกกัน รับฟังผู้อื่น ปฏิบัติตามเป้าหมาย และแบ่งปันแนวคิดซึ่งกันและกัน

2) ไม่แสดงอำนาจและไวต่อความรู้สึกของผู้อื่น

3) พิจารณาความคิดเห็น แนวคิด ไอเดียต่าง ๆ และตัดสินใจร่วมกัน

4) มีความสามารถในการจัดการกลุ่ม

Johnson and Johnson (2014) ได้วิเคราะห์หลักการสำคัญที่จะช่วยส่งเสริมการเรียนรู้แบบร่วมมือที่มีประสิทธิภาพ โดยหลักการดังกล่าวประกอบไปด้วยทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ตลอดจนทักษะทางปัญญาที่มีความเกี่ยวข้องกับการวางแผนและการจัดการ ดังต่อไปนี้

1) การพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันในเชิงบวก (positive interdependence) เป็นการที่บุคคลรับรู้ว่าตนเองมีความเกี่ยวข้องเชื่อมโยงกับบุคคลอื่นในลักษณะที่ตระหนักว่าคนหนึ่งจะไม่สามารถทำงานให้สำเร็จได้จนกว่าจะมีการร่วมมือกัน และสมาชิกกลุ่มจะได้รับประโยชน์จากการทำงานร่วมกัน โดยที่การทำงานของตนเองก็ส่งผลให้เกิดประโยชน์แก่สมาชิก ในขณะที่การทำงานของสมาชิกคนอื่นก็ให้ประโยชน์ต่อตนเองเช่นเดียวกัน

2) การมีทักษะทางสังคมที่เหมาะสม (appropriate use of social skills) ซึ่งเป็นทักษะที่มีความเกี่ยวข้องกับทักษะการจัดการความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในกลุ่ม ทักษะผู้นำ ทักษะการสื่อสาร และทักษะการจัดการความขัดแย้ง

3) การปฏิสัมพันธ์ในลักษณะที่เป็นการส่งเสริม ให้การสนับสนุนและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (promotive interaction) โดยที่บุคคลส่งเสริมความสำเร็จของแต่ละคนโดยการให้ความช่วยเหลือ การเป็นผู้ช่วย ให้การสนับสนุน ผลักดันและให้ความชื่นชมซึ่งกันและกันในความพยายามในการเรียนรู้ ตลอดจนการสร้างความเชื่อใจให้เกิดขึ้นระหว่างกัน

4) การตัดสินใจที่ทุกคนมีส่วนร่วม (decision-making, individual accountability) จะเกิดขึ้นเมื่อเกิดการรับฟังและประเมินสิ่งที่สมาชิกทุกคนแสดงออกซึ่งจะเกิดผลลัพธ์กลับมาสู่กลุ่มและบุคคล

5) กระบวนการกลุ่ม (group processing) การจัดกระบวนการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพในกลุ่ม การแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มที่ส่งเสริมให้ประสบผลสำเร็จในการทำงาน

Kershner et al. (2014) ศึกษาการทำงานแบบร่วมมือในการจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือในชั้นเรียนวิทยาศาสตร์ของผู้เรียนในชั้นประถมศึกษา (8-10 ปี) เมื่อประเมินทักษะที่ผู้เรียนคิดว่ามีความจำเป็นในการทำงานร่วมกันพบทักษะที่สำคัญประกอบด้วย ทักษะการฟังที่มีประสิทธิภาพ และความอดทนรอคอยของสมาชิกกลุ่ม ดังนี้

1) การรับฟังซึ่งกันและกันและแบ่งปันแนวคิดที่จะนำไปสู่ผลลัพธ์ที่ดี โดยการผลัดกันแสดงความคิดเห็นและให้เวลาซึ่งกันและกันรับฟังความคิดเห็นของเพื่อนแม้จะใช้เวลานาน เพื่อให้เปิดโอกาสในการเข้าถึงทรัพยากรทางความคิด

2) การมีความอดทนและรอคอยเพื่อให้ได้มาซึ่งเหตุผลทางสังคมและเหตุผลในเชิงปฏิบัติที่หลากหลาย

ทั้งนี้ผู้วิจัยได้สรุปองค์ประกอบของทักษะการทำงานแบบร่วมมือจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องไว้ดังแสดงในตารางที่ 2.2

ตารางที่ 2.2 องค์ประกอบของทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

ผู้วิจัย	แบบประเมิน	กลุ่มตัวอย่าง	ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (collaborative skills)						
			การจดจ่อในงาน (on-task)	ทักษะการสื่อสาร (communication skills)	การสนับสนุนและห่วงใย (support and concern)	ความรอบคอบและมีสติ (conscientiousness, emotion regulation)	การตัดสินใจ (decision making)	การจัดการกลุ่ม (group management)	ความสัมพันธ์กับเพื่อน (relational and partner attributes, trust)
Johnson (1973)	-	-		/	/			/	/
Gillies and Ashman (1996)	- Children's perceptions of Group Experience (Jonhson & Johnson, 1990) - Teachers' perceptions of Group Experience - Observation Coding Procedures (Sharan, 1988; Webb, 1985)	นักเรียนเกรด 6 (11-12 ปี)	/	/	/		/	/	
Ashman and Gillies (1997)	- Children's perceptions of Group Experience (Jonhson & Johnson, 1990) - Teachers' perceptions of Group Experience - Observation Coding Procedures (Sharan, 1988; Webb, 1985)	นักเรียนเกรด 6		/	/		/	/	
Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al. (2014)	- Four steps to success: ประเมินความรู้และความตระหนักในพฤติกรรมการทำงานร่วมกันของผู้เรียน (student's knowledge and student's awareness of cooperative behaviors) - Working with my partner Questionnaire: ประเมินการรับรู้พฤติกรรมการทำงานร่วมกันของตนเอง (Self-perceived collaborative behaviors) การรับรู้พฤติกรรมการทำงานร่วมกันและพฤติกรรมการรบกวนการทำงานร่วมกันของเพื่อน (Perception of partners' collaborative behaviors and Perception of partners' collaborative disruptors)	เด็กนักเรียนเกรด 3 ถึงเกรด 5 (7–12 ปี)	/	/	/	/			/

ตารางที่ 2.2 องค์ประกอบของทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (ต่อ)

ผู้วิจัย	แบบประเมิน	กลุ่มตัวอย่าง	ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (collaborative skills)						
			การจดจ่อในงาน (on-task)	ทักษะการสื่อสาร (communication skills)	การสนับสนุนและห่วงใย (support and concern)	ความรอบคอบและมีสติ (conscientiousness, emotion regulation)	การตัดสินใจ (decision making)	การจัดการกลุ่ม (group management)	ความสัมพันธ์กับเพื่อน (relational and partner attributes, trust)
Gillies (2014)	-	วิเคราะห์ในบริบทของการเรียนการสอนในห้องเรียน		/	/	/			
Johnson and Johnson (2014)	-	วิเคราะห์ส่วนประกอบของการจัดการเรียนการสอนแบบ cooperative learning	/	/	/		/	/	
Kershner et al. (2014)	Children's interview simi-structured schedule	นักเรียน 8-10 ปี		/		/			
รวม			3	7	6	3	3	4	2

CHULALONGKORN UNIVERSITY จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จากตารางที่ 2.2 เห็นว่าองค์ประกอบที่สำคัญในการทำงานแบบร่วมมือที่ผู้วิจัยมีความเห็นตรงกัน 2 อันดับแรกคือ ทักษะการสื่อสาร และการสนันสนุนและห่วงใย การจัดการกลุ่ม ตามด้วยการจดจ่อในงาน ความรอบคอบและมีสติ การตัดสินใจ และความสัมพันธ์กับเพื่อน ซึ่งจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องการสื่อสาร การสนับสนุนและห่วงใย ความสัมพันธ์กับเพื่อน เป็นองค์ประกอบที่สำคัญในสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนเช่นเดียวกัน สำหรับงานวิจัยนี้ผู้วิจัยใช้การจัดองค์ประกอบในการทำงานแบบร่วมมือตามแบบวัด Grade-School Children's Social Collaborative Skills ของ Ladd และคณะ (2014) ซึ่งประกอบด้วย 4 องค์ประกอบย่อย ได้แก่ 1) ความจดจ่อในงาน (on task) 2) การทำงานแบบร่วมมือ (cooperative) 3) การสนับสนุนและความห่วงใย (support and concern) และ 4) ความตระหนักรู้ (conscientiousness) เนื่องจากมีการพัฒนาโดยใช้กลุ่มตัวอย่างที่ใกล้เคียงกันโดยเป็นนักเรียนที่มีอายุระหว่าง 7-12 ปี

2.3 ปัจจัยที่ส่งผลต่อทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเด็กตอนกลาง

การพยายามจัดกลุ่มให้เด็กหรือการสร้างสถานการณ์ให้เด็กทำงานร่วมกัน ไม่ได้ส่งผลให้เกิดการพยายามทำงานแบบร่วมมือเสมอไป บางครั้งการพยายามจัดกลุ่มให้เด็กก็อาจไม่ประสบผลสำเร็จในการสร้างความร่วมมือให้เกิดขึ้น (Johnson & Johnson, 2014; Van Velsor, 2017) ในบางสถานการณ์การจัดให้ผู้เรียนนั่งใกล้กันอาจเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนแข่งขันกันหรือพูดคุยเล่นกัน แทนที่จะเกิดพฤติกรรมการทำงานแบบร่วมมืออย่างมีประสิทธิภาพ Van Velsor (2017) กล่าวว่าสิ่งที่สำคัญในการส่งเสริมทักษะการทำงานแบบร่วมมือในเด็กต้องเริ่มที่การให้สิ่งชี้แนะหรือสื่อที่เฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับการฟัง การรับรู้มุมมองของผู้อื่น การตัดสินใจ และการจัดการความขัดแย้ง ร่วมกับการแสดงบทบาทสมมุติที่มีความเกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกันเพื่อกระตุ้นความเข้าใจเกี่ยวกับทักษะเหล่านั้นให้ชัดเจนขึ้น และในท้ายที่สุดคือการสร้างโอกาสให้เด็ก ๆ ได้ฝึกปฏิบัติทักษะการทำงานแบบร่วมมือในสถานการณ์จริง โดยได้ให้หลักการเกี่ยวกับการช่วยเหลือหรือสนับสนุนให้เกิดทักษะการร่วมมือกันในเด็กไว้ 8 หลักการดังนี้

หลักการที่ 1 การจัดกลุ่มให้เด็กแบบที่มีความหลากหลาย

การจัดกลุ่มโดยการเลือกสมาชิกกลุ่มที่มีความหลากหลายทางด้านความสามารถ จะช่วยสร้างความสมดุลทางด้านทัศนคติ พฤติกรรม ตลอดจนเป็นวิธีการส่งเสริมการเรียนรู้ระหว่างบุคคลให้เกิดขึ้นในสมาชิกกลุ่ม ในกลุ่มที่เน้นการทำงานแบบร่วมมือกัน การจัดกลุ่มที่มีความหลากหลายจะทำให้เด็ก ๆ เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับทักษะการทำงานแบบร่วมมือได้อย่างดีเยี่ยม จากการเห็นต้นแบบ (role model) โดยเฉพาะกับเด็กที่มีความบกพร่องทางด้านพัฒนาการ

หลักการที่ 2 ให้ความใส่ใจในเรื่องวัฒนธรรมและบริบทที่เกี่ยวข้อง

การจัดกลุ่มเพื่อกระตุ้นให้เด็กเกิดการใช้ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ สิ่งที่สำคัญอย่างยิ่งคือการพิจารณาทักษะที่มีอยู่ในการร่วมมือกันและมีความสอดคล้องกับค่านิยมในวัฒนธรรมอย่างไร เนื่องจากการทำงานแบบร่วมมือให้ประสบความสำเร็จนั้นมีความเกี่ยวข้องทั้งชุดของทักษะที่เกี่ยวข้องกับบุคคลอื่น เช่น การแบ่งปัน การให้ความช่วยเหลือ และทักษะที่เกี่ยวข้องกับบุคคล เช่น การยืนหยัดในความคิดของตนเอง เป็นต้น การส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของเด็ก ยกตัวอย่างเช่นการใช้กลยุทธ์ที่เหมาะสมในการจัดการกับความขัดแย้งหรือการยอมตามความต้องการของผู้อื่นขึ้นอยู่กับกระบวนการขัดเกลาทางสังคมวัฒนธรรม (cultural socialization) ดังนั้นจึงเป็นสิ่งที่สำคัญอย่างมากในการพิจารณาว่าวัฒนธรรมสามารถขับเคลื่อนพฤติกรรมการทำงานกลุ่มของเด็กและส่งผลต่อกระบวนการกลุ่มทั้งหมดอย่างไร รวมถึงการพิจารณาถึงปัญหาหรือบริบทที่เด็ก ๆ กำลังเผชิญอยู่หรือมีความเกี่ยวข้องกับประสบการณ์ที่ผ่านมาของพวกเขา สิ่งเหล่านี้ควรได้รับการพิจารณาก่อนที่จะมีการจัดกลุ่มเพื่อกระตุ้นให้เกิดความสำเร็จในการทำงานร่วมกัน

หลักการที่ 3 การวางแผนการทำงานแบบร่วมมืออย่างรัดกุมแต่ก็มีความยืดหยุ่นในการนำไปใช้

การวางแผนกิจกรรมที่ให้เด็กมีส่วนร่วมเป็นหลักการสำคัญในการประสบผลสำเร็จในการจัดการกลุ่มในเด็กโดยผู้สอนอาจจะต้องทำการวางแผนกิจกรรมที่หลากหลายเพื่อทำให้เด็กเกิดเกิดความสนใจในการเข้าร่วมกิจกรรม ซึ่งกิจกรรมที่วางแผนไว้ต้องมีความยืดหยุ่นเนื่องจากกิจกรรมที่สามารถทำให้เด็กกลุ่มหนึ่งให้ความสนใจมาก ๆ อาจไม่เป็นที่สนใจสำหรับเด็กอีกกลุ่มหนึ่งหรือสร้างความวุ่นวายให้เกิดขึ้นในเด็กอีกกลุ่มหนึ่งได้ ดังนั้นการวางแผนการทำกิจกรรมที่หลากหลายก็จะช่วยหลีกเลี่ยงปัญหาที่พบและสามารถใช้เป็นทางเลือกในการทำกิจกรรมให้เหมาะสมกับความสนใจของเด็ก

หลักการที่ 4 การวางโครงสร้างสำหรับการทำงานร่วมกัน

เด็กที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมที่มีความใกล้ชิดกัน เช่น โรงเรียน หรือสถานรับเลี้ยงเด็ก มีแนวโน้มที่จะมีการปฏิสัมพันธ์ที่หลากหลายกับผู้อื่นที่อยู่ภายนอกกลุ่มของตนเอง พวกเขาต้องการเวลาที่จะทำความรู้จักซึ่งกันและกัน โดยการสนับสนุนให้เกิดกิจกรรมการแบ่งปันความคุ้นเคยระหว่างกันผ่านการเปิดเผยตนเองและการกระตุ้มให้เด็กเกิดความสนใจในความคิดและความรู้สึกของผู้อื่นรวมถึงการสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการทำกิจกรรมที่อาศัยความร่วมมือระหว่างกัน ซึ่งเกิดขึ้นจากการที่เด็ก ๆ มีการสื่อสารเกี่ยวกับแนวคิดของตนเอง มีการรับฟังมุมมองของผู้อื่น ให้ความเคารพซึ่งกันและกัน และให้ความสำคัญกับความคิดเห็นที่หลากหลายในการทำงานร่วมกัน ซึ่งสามารถสร้าง

บรรยากาศเหล่านี้ให้เกิดขึ้นได้ผ่านบทบาทสมมติที่เหมาะสมกับพัฒนาการและสังคมวัฒนธรรมของเด็ก โดยเริ่มจากการที่เด็กๆ มีส่วนร่วมในการคิดเรื่องราวในการแสดงบทบาทสมมติขึ้นร่วมกัน นอกจากนี้การสร้างโครงสร้างสำหรับการทำงานแบบร่วมมือยังสามารถทำได้โดยการเริ่มให้เด็กเริ่มทำงานเป็นคู่ก่อน เพื่อให้เด็กมีโอกาสได้ฝึกทักษะในการทำงานร่วมกัน ก่อนที่จะพัฒนาเป็นการทำงานเป็นกลุ่ม

หลักการที่ 5 การวางแผนกิจกรรมที่ทำร่วมกันให้เหมาะสมตามช่วงวัย

การวางแผนกิจกรรมที่ต้องใช้ความร่วมมือให้เหมาะสมกับช่วงวัยของเด็ก การให้เด็กทำกิจกรรมที่ให้ใช้ความร่วมมือกันเร็วเกินไปโดยเฉพาะกับเด็กเล็กอาจไม่ได้ผลเพราะเด็กจะต่างคนต่างทำ บางครั้งต้องให้เด็กได้ใช้ความคิดกับตนเองในการทำงานที่ได้รับมอบหมายก่อน การทำกิจกรรมที่ต้องอาศัยความร่วมมือจะประสบความสำเร็จเมื่อเด็ก ๆ เข้าใจทักษะพื้นฐานในการทำร่วมกันและสามารถทำงานร่วมกันได้ การวางแผนกิจกรรมที่ต้องใช้ความร่วมมือกันสำหรับเด็กนั้นต้องคำนึงถึงขั้นพัฒนาการของพวกเขาโดยการพิจารณาช่วงอายุที่เหมาะสมในการใช้ทักษะต่าง ๆ ในการทำงานแบบร่วมมือ เช่น การที่เด็กที่โตกว่าสามารถแสดงพฤติกรรมความร่วมมือกันที่ซับซ้อนอย่างความสามารถในการให้ความสนใจผู้อื่นได้มากกว่าเด็กที่อายุน้อยกว่าทำให้เด็กโตสามารถมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่ต้องอาศัยความร่วมมือกันได้ดีกว่า ดังนั้นการฝึกให้เด็กเล็กทำงานร่วมกันควรเริ่มจากทักษะที่ไม่ค่อยมีความเกี่ยวข้องสังคมที่ซับซ้อนมากนัก อย่างเช่น ทักษะการฟัง ทักษะการสื่อสาร ทักษะการแบ่งปัน ในขณะที่เด็กโตกว่าสามารถฝึกทักษะที่มีความซับซ้อนมากขึ้นอย่าง ทักษะการรับรู้มุมมองของผู้อื่น หรือทักษะการต่อรอง เป็นต้น โดยการฝึกการทำงานร่วมกันในทุกช่วงอายุนั้นควรคำนึงถึงสถานการณ์ความขัดแย้งเป็นสำคัญ ให้เด็กมีประสบการณ์ในการจัดการความขัดแย้งและการนำไปใช้ก่อนที่จะมอบหมายให้ร่วมกันทำงาน

หลักการที่ 6 การตัดสินใจในการให้ความช่วยเหลือ

ในการทำกิจกรรมที่ใช้ความร่วมมือกันนั้นต้องทำให้เด็กทุกคนมีส่วนร่วมในการทำงานและมีความรู้สึกเป็นเจ้าของผลงานร่วมกัน โดยการกระตุ้น การวางแนวทางปฏิบัติ และการชี้แนะหรือสอนโดยตรงเมื่อเด็กเกิดความสับสน ร่วมกับการมีช่วงเวลาที่ปล่อยให้เด็กได้เรียนรู้ที่จะใช้ทักษะและทรัพยากรที่มีในทำงานร่วมกันด้วยตนเอง โดยการเรียนรู้จากเพื่อนที่ทำกิจกรรมร่วมกัน

หลักการที่ 7 การใช้กล้องถ่ายรูป

กล้องถ่ายรูปเป็นอุปกรณ์ที่จำเป็นสำหรับการทำกิจกรรมที่ต้องใช้ความร่วมมือกันโดยเฉพาะเมื่อเด็กใช้เวลาในการสร้างสรรค์ผลงานบางอย่างร่วมกัน รูปภาพนั้นจะเป็นการรวบรวม

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ผลงานและขั้นตอนต่าง ๆ ระหว่างการร่วมมือกันทำกิจกรรม ซึ่งสามารถใช้รูปภาพเพื่อแสดงให้เห็นกระบวนการกลุ่มและสามารถทำการประเมินกิจกรรมกลุ่มได้

หลักการที่ 8 การสื่อสารกับผู้ที่มีความเกี่ยวข้อง

การสื่อสารกับผู้ปกครองเพื่อให้มีส่วนร่วมในการส่งเสริมทักษะทางสังคมที่เกี่ยวข้องในการทำงานแบบร่วมมือนั้น สามารถช่วยให้เด็กมีพฤติกรรมที่เหมาะสมและสามารถลดพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมได้ด้วย โดยการสื่อสารต้องใช้ภาษาที่เหมาะสมเพื่อให้ผู้ปกครองเกิดความเข้าใจที่ถูกต้องร่วมกัน นอกจากนี้การร่วมมือกันระหว่างผู้สอนและเด็กก็ยังช่วยในการส่งเสริมพัฒนาการทางสังคมที่เหมาะสมได้ด้วย โดยผู้สอนสามารถเปิดโอกาสให้เด็กทำงานร่วมกันในชั้นเรียน ใช้การพูดคุยอภิปรายเกี่ยวกับทักษะที่เหมาะสมร่วมกัน เป็นการเสริมสร้างทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ผ่านการร่วมมือกันระหว่างผู้เรียนและผู้สอน

จากแนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือ Johnson and Johnson (1990) ให้ข้อเสนอแนะว่าบุคคลไม่สามารถรู้เกี่ยวกับวิธีการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างมีประสิทธิภาพได้โดยอาศัยสัญชาตญาณหรือเป็นสิ่งที่สามารถเกิดขึ้นเองได้เมื่อต้องการ ผู้เรียนต้องได้รับการสอนทักษะการทำงานแบบร่วมมือและต้องได้รับการกระตุ้นให้ใช้ทักษะเหล่านั้น ถ้าสมาชิกในกลุ่มขาดทักษะที่จำเป็นในการทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ กลุ่มก็จะกลายเป็นกลุ่มที่ไม่มีประสิทธิภาพ ในการพยายามทำงานแบบร่วมมือให้มีประสิทธิภาพหรือเพื่อให้บรรลุเป้าหมายร่วมกันได้นั้น ผู้เรียนจะต้องมีคุณสมบัติเหล่านี้

1) ทำความรู้จักกันหรือมีความคุ้นเคยตลอดจนมีความเชื่อใจซึ่งกันและกัน

2) มีการสื่อสารที่ถูกต้องตรงไปตรงมาและชัดเจน

3) ยอมรับและสนับสนุนซึ่งกันและกัน

4) สามารถแก้ไขความขัดแย้งด้วยวิธีการที่มีประโยชน์

โดยสามารถปฏิบัติตามลำดับขั้นในการสอนทักษะการทำงานแบบร่วมมือให้เกิดขึ้นแก่ผู้เรียนได้ดังต่อไปนี้

1) ผู้เรียนจะต้องเล็งเห็นความจำเป็นในการใช้ทักษะต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องในการทำงานแบบร่วมมือ เพื่อให้เกิดความต้องการที่จะเรียนรู้ทักษะดังกล่าว โดยผู้เรียนจะต้องมีความเชื่อที่ว่าตนเองจะมีความสามารถดีขึ้นเมื่อมีทักษะเหล่านี้ ผู้สอนสามารถเน้นย้ำความจำเป็นของทักษะในการทำงานร่วมกันโดยการอธิบายว่าทำไมทักษะเหล่านั้นถึงมีความสำคัญ แสดงให้เห็นว่าทักษะเหล่านั้นเป็นอย่างไรโดยการติดไว้บนโปสเตอร์ โดยการใช้ประโยคสั้น ๆ อธิบายไว้บนบอร์ด และบอกกับผู้เรียนว่าพวกเขาจะได้รับรางวัลเมื่อมีการใช้ทักษะเหล่านั้น

2) ผู้เรียนจะต้องเข้าใจว่าทักษะการทำงานแบบร่วมมือคืออะไรและเมื่อไรที่ควรใช้ โดยข้อมูลเหล่านี้ต้องแสดงให้เห็นด้วยการใช้ T-Chart และการจำลองให้ดู (modeling) เริ่มที่ผู้สอนเขียนทักษะที่จำเป็นในการทำงานร่วมกัน โดยการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการพูดคุยเกี่ยวกับทักษะดังกล่าว ใช้การถามคำถามในชั้นเรียน เช่น ทักษะเหล่านี้คืออะไร และควรมีการปฏิบัติตนอย่างไร และเขียนลงไปบนกระดานให้ผู้เรียนเห็น หลังจากนั้นผู้สอนทำการยกตัวอย่างหรือแสดงให้ดูเกี่ยวกับทักษะเหล่านั้นจนกว่าผู้เรียนจะได้แนวคิดและการปฏิบัติตนที่ชัดเจนเกี่ยวกับทักษะดังกล่าว

3) เพื่อให้เกิดการพัฒนาทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ผู้เรียนจะต้องได้รับการฝึกฝนทักษะเหล่านั้นซ้ำ ๆ หลังจากที่ผู้เรียนได้รับแนวคิดและหลักการปฏิบัติตนเพียงพอที่จะทราบว่าทักษะดังกล่าวนั้นคืออะไร ผู้สอนควรขอให้ผู้เรียนแสดงบทบาทสมมุติ (role-play) ร่วมกับเพื่อนในชั้นเรียน โดยบทบาทสมมตินั้นต้องมีความเกี่ยวข้องกับการใช้ทักษะในการทำงานแบบร่วมมือ เช่น การที่ผู้สอนกำหนดบทบาทให้ผู้เรียนเป็นผู้อ่าน (reader) ผู้ให้การสนับสนุน (encourager) ผู้สรุป (summarizer) และผู้ประสานงาน (elaboration-seeker) ให้กับสมาชิกแต่ละคนในกลุ่มที่มีการทำงานร่วมกัน ซึ่งบทบาทในการใช้ทักษะต่าง ๆ นั้น ควรมีการสลับผลัดเปลี่ยนจนกว่าผู้เรียนทุกคนจะมีโอกาสได้แสดงทุกบทบาทอย่างเท่าเทียมกัน เมื่อจบบทเรียนเกี่ยวกับการทำงานร่วมกันแต่ละครั้ง ผู้สอนมีการสรุปให้ฟังเกี่ยวกับการใช้ทักษะการทำงานแบบร่วมมือที่สังเกตเห็น ในระหว่างการฝึกทักษะใหม่ ๆ อาจต้องได้รับการชี้แนะและการเสริมแรงให้เกิดขึ้นในบางครั้ง ซึ่งสำคัญอย่างมากที่ผู้สอนจะต้องทำการกระตุ้นอย่างหนักแน่นเพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้ทักษะการทำงานแบบร่วมมือได้ในระยะยาว

4) ผู้เรียนต้องได้ทำการประเมินตนเองเกี่ยวกับความถี่และความสามารถในการใช้ทักษะการทำงานแบบร่วมมือของตนเอง ซึ่งผู้เรียนจำเป็นที่จะต้องทำการอภิปราย อธิบาย และสะท้อนประสิทธิภาพของการใช้ทักษะในการทำงานแบบร่วมมือเพื่อประโยชน์ในการพัฒนาทักษะดังกล่าวของตนเอง เพื่อเป็นการสร้างโอกาสนี้ให้เกิดขึ้น ผู้สอนควรมีการจัดเตรียมเวลาสำหรับการประเมินในกลุ่มและกำหนดขั้นตอนในการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติตาม อาจทำได้โดยการมอบหมายให้ผู้เรียนเขียนเกี่ยวกับสิ่งที่กลุ่มของตนเองทำได้ดีและสิ่งที่ควรทำให้ดีขึ้นในครั้งต่อไป ซึ่งการประเมินตนเองนี้นอกจากจะช่วยเพิ่มทักษะการทำงานแบบร่วมมือแล้ว ยังช่วยเพิ่มผลความสำเร็จในการทำงานและพัฒนาคุณภาพของความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนอีกด้วย

5) ผู้เรียนต้องมีความพากเพียรในการฝึกฝนทักษะการทำงานแบบร่วมมืออย่างต่อเนื่องจนกระทั่งสามารถใช้ทักษะดังกล่าวอย่างอัตโนมัติในชีวิตประจำวัน โดยผู้สอนจะต้องมอบหมายให้ผู้เรียนได้ใช้ทักษะในการทำงานแบบร่วมมือในบทบาทการทำงานเป็นกลุ่มอย่าง

สม่ำเสมอ ร่วมกับการให้ผลป้อนกลับเกี่ยวกับความถี่และความสามารถในการใช้ทักษะของผู้เรียนและให้รางวัลกับกลุ่มเมื่อสมาชิกในกลุ่มมีการใช้ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

กล่าวโดยสรุปจะเห็นได้ว่าปัจจัยที่สำคัญในการทำงานแบบร่วมมือในเด็กให้มีประสิทธิภาพนั้นต้องเริ่มที่การให้สิ่งชี้แนะหรือสื่อที่เฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับการฟัง การรับรู้มุมมองของผู้อื่น การตัดสินใจ และการจัดการความขัดแย้ง ร่วมกับการแสดงบทบาทสมมติที่มีความเกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกันเพื่อกระตุ้นความเข้าใจเกี่ยวกับทักษะเหล่านั้นให้ชัดเจนขึ้น และในท้ายที่สุดคือการสร้างโอกาสให้เด็ก ๆ ได้ฝึกปฏิบัติทักษะการทำงานแบบร่วมมือในสถานการณ์จริง โดยใช้กลยุทธ์ต่างๆ ในการเสริมสร้างทักษะการทำงานแบบร่วมมือ โดยเฉพาะการสอนให้เด็ก ๆ ใช้ทักษะการทำงานร่วมกันที่เหมาะสมและการฝึกฝนการใช้ทักษะการทำงานแบบร่วมมือในสถานการณ์จริง

2.4 การวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

การวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือในวัยเด็กสามารถเลือกทำได้หลากหลายวิธีเช่นเดียวกับการวัดทักษะทางสังคมทั่วไป อันได้แก่ การถามจากเด็กโดยตรง (self-report) (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014) การสังเกตจากบริบทจริง (naturalistic observations) (Kershner et al., 2014; ปริณดา เลิศศรีมงคล, 2554) การรายงานจากครูหรือผู้ปกครอง (adult-report) (Ladd, Kochenderfer-Ladd, & Rydell, 2011; Maddern, Franey, McLaughlin, & Cox, 2004) การถามจากเพื่อน (peer-report) (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014) โดยที่ผู้วิจัยสามารถเลือกใช้ได้ตามความเหมาะสมต่อกลุ่มเป้าหมาย และข้อจำกัดต่างๆ ที่มีในการทำการวิจัยเช่นเดียวกับการวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน โดยข้อควรระวังนอกจากความเหมาะสมต่อกลุ่มเป้าหมายแล้ว ความตรงและความเที่ยงของเครื่องมือที่ใช้ในการวัดตลอดจนอคติของผู้ประเมินนั้นเป็นปัจจัยสำคัญที่ควรพึงระวังในการวัด

สำหรับการวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัยใช้การถามจากเด็กโดยตรง โดยใช้แบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือแบบประเมินค่า เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งเป็นวัยเด็กตอนกลางที่มีชุดความคิดเกี่ยวกับตนเอง และมีพัฒนาการทางปัญญาที่สามารถทำการประเมินตนเองได้ อีกทั้งการถามจากเด็กโดยตรงยังมีการใช้กันอย่างแพร่หลายในการวิจัยอีกด้วย

2.5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการการทำงานแบบร่วมมือในวัยเด็กตอนกลาง

Ashman and Gillies (1997) ศึกษาพฤติกรรมการทำงานแบบร่วมมือและการมีปฏิสัมพันธ์ของนักเรียนในกลุ่มที่ได้รับการสอนทักษะการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning skills) และกลุ่มที่ไม่ได้รับการสอนในบริบทห้องเรียนทั่วไป ในห้องเรียนเกรด 6 จำนวน 10 ห้อง

ประกอบด้วยนักเรียนที่เข้าร่วมการศึกษาทั้งหมด 192 คน จาก 8 โรงเรียนในประเทศออสเตรเลีย ประเมินผลจากการสังเกตการปฏิสัมพันธ์ และประเมินการทำงานเป็นกลุ่มจากแบบสังเกตการทำงานเป็นกลุ่ม (group observations and rating scale) ผลการศึกษาพบว่า การปฏิสัมพันธ์ของเด็กในกลุ่มที่ได้รับการสอนและกลุ่มที่ไม่ได้รับการสอนแตกต่างกันและความแตกต่างนั้นคงอยู่เมื่อเวลาผ่านไป โดยกลุ่มที่ได้รับการสอนมีความร่วมมือและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีความกระตือรือร้นและพยายามที่จะมีส่วนร่วมในงานที่ได้รับมอบหมายโดยการใช้ภาษาที่มีการสื่อความหมายถึงการเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน เช่นคำว่าเรา และมีการให้การอธิบายเพื่อช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการทำงานซึ่งปรากฏในการทำงานร่วมกันเมื่อเวลาผ่านไป อีกทั้งเด็กในกลุ่มที่ได้รับการสอนทักษะการทำงานแบบร่วมมือยังมีผลการเรียนรู้ (learning outcomes) ดีกว่าเด็กในกลุ่มที่ไม่ได้รับการสอน

Golub and Buchs (2014) ทำการศึกษาการเตรียมพร้อมระยะสั้นเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมและการกำหนดกฎที่เกี่ยวข้องกับงานที่ได้รับมอบหมายต่อการเพิ่มการปฏิสัมพันธ์ในการทำงานร่วมกัน (constructive interactions) ในนักเรียนเกรด 6 จำนวน 32 คน โดยนักเรียนจะได้รับมอบหมายให้เข้าร่วมการโต้วาที (Johnson & Johnson, 2007) โดยที่นักเรียนทุกคนจะได้รับการนำเสนอกฎของการโต้วาที 3 ข้อ นักเรียนครึ่งหนึ่งจะได้รับการสอนเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมและกฎของการทำงานแบบร่วมมือในการโต้วาทีโดยการอธิบายและอภิปรายร่วมกัน การปฏิสัมพันธ์ในการโต้วาทีของนักเรียนจะได้รับการบันทึกเทปและประเมินผลรายบุคคล ผลการศึกษาปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับการเตรียมพร้อมในการทำงานร่วมกันแสดงพฤติกรรมสนับสนุน ถามคำถาม และให้ความสนใจเพื่อนมากกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับการเตรียมความพร้อม และคุณภาพโดยรวมในการทำงานร่วมกันยังได้รับการประเมินว่าดีขึ้น ซึ่งงานวิจัยนี้สรุปได้ว่าการเตรียมความพร้อมระยะสั้นในการทำงานแบบร่วมมือสามารถทำให้เกิดการปฏิสัมพันธ์ในทางสร้างสรรค์ได้มากขึ้น

Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al. (2014) ทำการศึกษาทักษะการทำงานแบบร่วมมือซึ่งเป็นทักษะที่ผู้เรียนจำเป็นต้องใช้ในการทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมชั้นที่ได้รับมอบหมายในห้องเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษา (เกรด 3-เกรด 5) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อระบุทักษะที่จำเป็นในการทำงานแบบร่วมมือประเมินความสำคัญของทักษะที่ถูกระบุว่าสำคัญในการทำงานแบบร่วมมือ รวมทั้งศึกษาว่าทักษะใดที่มีความสัมพันธ์กับความสามารถทางสังคมและความสามารถทางการเรียนของเด็ก โดยเริ่มจากการสัมภาษณ์เด็กนักเรียนเกรด 3 ถึงเกรด 5 จำนวน 113 คน โดยให้อธิบายลักษณะของการทำงานร่วมกันที่ดี แล้วนำมาจัดกลุ่มแบ่งประเภท จากนั้นให้นักเรียนจำนวน 212 คน ประเมินความสำคัญของลักษณะที่เหมาะสมในการทำงานแบบร่วมมือแต่ละประเภท เพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการวัดการเลือกเพื่อนและการยอมรับของเพื่อนในการทำงานร่วมกัน

(work partner preference and peer acceptance) และศึกษาความสัมพันธ์ของทักษะที่จำเป็นกับผลของการเข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนจากการรายงานของครูผู้สอน จากการศึกษาคณะผู้วิจัยพบทักษะที่เหมาะสมในการทำงานแบบร่วมมือประกอบด้วยทักษะต่าง ๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับงานและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ซึ่งทักษะแต่ละประเภทมีความสัมพันธ์กับการเลือกเพื่อนในการทำงานร่วมกัน การยอมรับจากเพื่อน และผลงานที่แตกต่างกัน ผลจากการศึกษานี้ช่วยระบุประเภทของทักษะที่จำเป็นในการทำงานร่วมกับเพื่อนร่วมชั้นสำหรับเด็กวัยประถมศึกษาในบริบทของการทำงานแบบร่วมมือในชั้นเรียน ทักษะเหล่านี้ถูกแบ่งออกเป็น 4 ประเภท คือ 1). การจดจ่อในงาน (on-task) 2). ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (cooperative Skills) หมายรวมถึงพฤติกรรมการแบ่งปันข้อมูลและความคิดเห็น ตลอดจนพฤติกรรมการช่วยเหลือซึ่งกันและกันและการสื่อสาร 3). การสนับสนุนและห่วงใย (support and concern) เป็นการแสดงออกถึงการสนับสนุนทางอารมณ์ความรู้สึก และ 4). ความรอบคอบและมีสติ (conscientiousness) การแสดงออกถึงความมีวินัยในตนเอง (self-discipline) ความระมัดระวังรอบคอบ (deliberate actions) และความเท่าเทียมกัน (fairness) โดยเพื่อนร่วมชั้นที่มีทักษะเหล่านี้จะถูกเลือกให้ทำงานร่วมกันมากกว่าเพื่อนที่มีทักษะเหล่านี้ต่ำ และนักเรียนที่มีทักษะการทำงานแบบร่วมมือสูงจะมีผลการเรียนที่ดีจากการประเมินของครูผู้สอนด้วย

Groeben, Perren, Stadelmann, and von Klitzing (2011) ทำการศึกษาผลกระทบขององค์ประกอบต่าง ๆ ของทักษะสังคมที่มีต่อพัฒนาการกลุ่มอาการทางอารมณ์ในเด็กระยะยาวตั้งแต่เด็กวัยอนุบาลถึงวัยเด็กตอนกลาง โดยได้จำแนกประเภทของทักษะสังคมแบ่งเป็นทักษะสังคมที่ใช้เป้าหมายและความต้องการต่อตนเองในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (self-oriented social skills) ประกอบด้วย พฤติกรรมการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสม (assertiveness) และพฤติกรรมการมีส่วนร่วมทางสังคม (social participation) และทักษะสังคมที่ใช้เป้าหมายและความต้องการต่อผู้อื่นในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (other-oriented social skills) ประกอบด้วยพฤติกรรมเอื้อสังคม (pro-social) และพฤติกรรมการให้ความร่วมมือ (cooperative behavior) เด็กที่เข้าร่วมการศึกษาจำนวน 167 คน จะถูกประเมินในช่วงที่มีอายุ 5 ปี ช่วง 6 ปี และช่วง 9 ปี โดยคณะผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลจาก ทั้งผู้ปกครอง ครูผู้สอน และตัวเด็กเอง เพื่อใช้ในการวิเคราะห์สภาพจิตใจของเด็ก (children’s psychopathology) และให้ครูผู้สอนเป็นผู้ประเมินทักษะสังคมในเด็ก ผลการศึกษาพบว่า ทักษะสังคมที่ใช้เป้าหมายและความต้องการของตนเองในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่บกพร่องส่งผลต่อพัฒนาการกลุ่มอารมณ์ของเด็ก เด็กที่มีทักษะความสามารถในการกล้าแสดงออกต่ำ จะส่งผลให้เกิดความบกพร่องทางอารมณ์ในเวลาต่อมา เด็กที่มีระดับทักษะพฤติกรรมเอื้อสังคมต่ำ แต่ถ้ามี

พฤติกรรมการกล้าแสดงออกอย่างเหมาะสมที่สูง จะช่วยป้องกันการเกิดปัญหาทางอารมณ์ได้ ในทางตรงข้ามการศึกษาพบว่าเด็กที่มีทักษะพฤติกรรมเอื้อสังคมสูง เป็นปัจจัยที่ทำให้เกิดความเสี่ยงต่อภาวะทางอารมณ์ตามมาได้ โดยเฉพาะในเด็กที่มีทักษะการเข้าร่วมปฏิสัมพันธ์ทางสังคมอันประกอบด้วยพฤติกรรมเอื้อสังคม และพฤติกรรมการให้ความร่วมมือต่ำ

Kershner et al. (2014) ทำการศึกษาวิธีการที่ผู้เรียนบริหารจัดการการทำงานกลุ่มในชั้นเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) ในกลุ่มนักเรียนอายุ 8-10 ปี ที่ทำงานร่วมกันในกิจกรรมทางวิทยาศาสตร์โดยการใช้กระดาน interactive whiteboard (IWB) ในการทำกิจกรรม โดยทำการสังเกตห้องเรียนชั้นประถมศึกษาจำนวน 12 ห้องเรียน จากการสัมภาษณ์รายกลุ่มผู้เข้าร่วมการศึกษาสรุปว่าการเรียนรู้ที่ได้ผลต้องอาศัย ความอดทนและรอคอยต่อเหตุผลทางสังคมและสิ่งที่เป็นไปได้ที่หลากหลาย คณะผู้วิจัยได้สรุปการสื่อสาร (dialogue) ของสมาชิกกลุ่มระหว่างและหลังจากที่เข้าร่วมกิจกรรม ในแง่ของการประกอบขึ้นและการพัฒนาขีดความสามารถในการจัดการกับความขัดแย้งและปัญหาที่ส่งผลกระทบต่อตนเองและผู้อื่นของผู้เข้าร่วมการวิจัย โดยให้ความสนใจกับการคิดและภาษาที่พวกเขาใช้ในการจัดการการทำงานกลุ่มที่ช่วยเสริมสร้างประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ

ปริณดา เลิศศรีมงคล (2554) ศึกษาผลของโปรแกรมฝึกการกำกับอารมณ์ที่มีต่อทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 60 คน โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 30 คน กลุ่มทดลองได้รับการฝึกด้วยโปรแกรมการกำกับอารมณ์ที่มุ่งเน้นการกำกับอารมณ์ด้วยวิธีการใช้การจัดการกับปัญหา (problem-focus strategies) ซึ่งมีกระบวนการฝึกคือ 1) การประเมินอารมณ์ของตนเอง 2) การหาสาเหตุของการเกิดอารมณ์เชิงลบ 3) การตั้งเป้าหมายและวางแผนเพื่อกำจัดอารมณ์เชิงลบ 4) การติดตามผลการกำกับอารมณ์ และ 5) การประเมินผลลัพธ์โดยเปรียบเทียบกับเป้าหมายที่ตั้งไว้ จำนวน 12 ครั้ง ครั้งละ 60 นาที เป็นเวลา 4 สัปดาห์ การจัดกิจกรรมครั้งที่ 9-12 ได้จัดกิจกรรมการทำงานร่วมกันเป็นทีมทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมเพื่อสังเกตพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมของนักเรียน ผู้วิจัยวัดผลด้วยแบบวัดทักษะการทำงานเป็นทีม 2 ครั้ง คือ ก่อนการทดลองและหลังการทดลอง แล้วนำมาวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ พบว่า หลังจากได้รับการฝึกด้วยโปรแกรมการกำกับอารมณ์ ค่าเฉลี่ยของคะแนนทักษะการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลองสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุม รวมถึงค่าเฉลี่ยของคะแนนทักษะการทำงานเป็นทีมของกลุ่มทดลองหลังการทดลองยังสูงกว่าก่อนการทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการทำงานแบบร่วมมือพบว่า การให้ความสำคัญกับการสอนทักษะที่เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกันสำคัญมากในวัยเด็กตอนกลาง เนื่องจากสามารถส่งเสริม

กระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพของผู้เรียน (Ashman & Gillies, 1997; Golub & Buchs, 2014; Groeben et al., 2011; Kershner et al., 2014; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Ettekal, et al., 2014) และยังพบข้อสังเกตว่าเด็กในวัยเรียนให้ความสำคัญมากกับความชอบและไม่ชอบเพื่อน ตลอดจนความคุ้นเคยสนิทสนมในการทำงานร่วมกัน (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014) สำหรับการส่งเสริมทักษะการทำงานแบบร่วมมือนั้นได้มีผู้วิจัยศึกษาไว้หลายรูปแบบทั้งการสอนทักษะการทำงานแบบร่วมมือแก่ผู้เรียนโดยตรง (Ashman & Gillies, 1997; Golub & Buchs, 2014; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Ettekal, et al., 2014) หรือใช้การฝึกการกำกับอารมณ์ (ปริณดา เลิศศรีมงคล, 2554) ทั้งนี้ยังไม่พบงานวิจัยที่ส่งเสริมการเปิดเผยตนเองเพื่อพัฒนาทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาโปรแกรมการเสริมสร้างทักษะสังคมและทักษะที่มีความเกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคลและการทำงานแบบร่วมมือในวัยเรียน จำนวน 10 งาน พบว่ามีการใช้วิธีการที่หลากหลาย อันได้แก่ การฝึกการเรียนรู้และการปฏิบัติตามแนวคิดการเรียนรู้ทางสังคม การใช้การแสดงบทบาทสมมุติ การใช้กลุ่มจิตสัมพันธ์ การจัดกิจกรรมแนะแนวกลุ่ม การจัดกิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนโดยใช้สถานการณ์จำลอง การจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมตามรูปแบบเกม มีระยะเวลาในการทำกิจกรรมตั้งแต่ 10 วัน ถึง 15 สัปดาห์ โดยความถี่ที่ใช้ในการทำกิจกรรม 1-4 ครั้งต่อสัปดาห์ ใช้เวลาครั้งละ 30-60 นาที ระยะเวลารวม 270-1,000 นาที ผู้วิจัยได้สรุปรายละเอียดของโปรแกรมไว้ในตารางที่ 2.3

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตารางที่ 2.3 สรุปงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

ผู้วิจัย	ตัวแปร		วิธีการเสริมสร้างทักษะ (intervention)		กลุ่มตัวอย่าง	เครื่องมือที่ใช้ในการวัด
	ตัวแปรต้น	ตัวแปรตาม	กรอบแนวคิด	ระยะเวลาที่ใช้		
Haynes and Avery (1979)	โปรแกรมการฝึกทักษะการเปิดเผยตนเองและการรับรู้ความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น (self-disclosure and empathy skills training program)	ทักษะการเปิดเผยตนเองและการรับรู้ความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น (self-disclosure and empathy skills)	**โปรแกรมการฝึกทักษะการเปิดเผยตนเองและการรับรู้ความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น (self-disclosure and empathy skills training program)** เป็นโปรแกรมการฝึกทักษะการเปิดเผยตนเองและการรับรู้ความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นของวัยรุ่นตามโครงสร้างการเรียนรู้โดยแต่ละขั้นตอนออกแบบโดยใช้ทั้งการสอนและการฝึกประการณ์ โดยการทำกิจกรรมแต่ละครั้งจะเตรียมพร้อมให้ผู้เรียนเกิดความรู้เกี่ยวกับทักษะไปพร้อมๆ กับการฝึกการแสดงพฤติกรรมการเปิดเผยตนเองและการรับรู้ความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นให้เกิดขึ้น	16 ครั้ง ใช้เวลา ครั้งละ 1 ชั่วโมง 4 วันต่อสัปดาห์	นักเรียน เกรด 10 (Grade 10 students)	Coding of tapes and written response items. The Self-Feeling Awareness Scale (Guerney,1977) and the Acceptance of Other Scale (Guerney, 1977)
Bornstein, Bellack, and Hersen (1977)	โปรแกรม social-skills training	พฤติกรรมที่พึงประสงค์ (assertiveness behavior)	**social-skills training for unassertive children** เป็นการสอนทักษะสังคมตามขั้นตอนการปรับพฤติกรรมในเด็กที่มีพฤติกรรมไม่เหมาะสม ซึ่งประกอบด้วย 1.ผู้ปรับพฤติกรรมนำเสนอเหตุการณ์จากแบบประเมินพฤติกรรมที่พึงประสงค์กับเด็ก เพื่อเป็นการเตรียมความพร้อมและสังเกตการณ์ตอบสนองของเด็ก 2.ผู้ปรับพฤติกรรมให้ผลป้อนกลับต่อพฤติกรรมการตอบสนองของเด็กที่เฉพาะเจาะจงไปยังพฤติกรรมเป้าหมาย 3.ผู้ปรับพฤติกรรมพูดคุยเกี่ยวกับผลป้อนกลับกับเด็กเพื่อยืนยันความเข้าใจของเด็ก 4.ผู้เป็นต้นแบบพฤติกรรม (role models) แสดงพฤติกรรม	ระยะเวลา 3 สัปดาห์ 3 ครั้งต่อสัปดาห์ ใช้เวลาครั้งละ 15-30	เด็กที่มีพฤติกรรมไม่เหมาะสม อายุระหว่าง 8-11 ปี	Behavioral Assertiveness Test-Revised (Eisler, Hersen, Miller, and Blanchard,1975),

ตารางที่ 2.3 สรุปงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (ต่อ)

ผู้วิจัย	ตัวแปร		วิธีการเสริมสร้างทักษะ (intervention)		กลุ่มตัวอย่าง	เครื่องมือที่ใช้ในการวัด
	ตัวแปรต้น	ตัวแปรตาม	กรอบแนวคิด	ระยะเวลาที่ใช้		
			การตอบสนองที่เฉพาะเจาะจงไปยังพฤติกรรมเป้าหมายที่ต้องการปรับ 5.ใช้สื่อการสอนเพิ่มเติมให้เพิ่มเติมตามการแสดงการตอบสนองของเด็กในครั้งที่สอง 6.การฝึกทักษะเป็นไปตามลำดับจนกว่าผู้ปรับพฤติกรรมจะพบว่าเด็กสามารถแสดงพฤติกรรมเป้าหมายได้ตามที่กำหนดไว้ 7.เปลี่ยนสถานการณ์ที่มีความคล้ายคลึงไปเรื่อยๆ จนกระทั่งจบทุกสถานการณ์ที่อยู่ในแบบประเมินพฤติกรรมเด็ก			
Ashman and Gillies (1997)	การสอนทักษะการเรียนรู้แบบร่วมมือ	พฤติกรรมการทำงานร่วมกันและการมีปฏิสัมพันธ์ของนักเรียน (children's cooperative behavior and Interactions)	**การสอนทักษะการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning skills training)** เป็นโปรแกรมที่ออกแบบมาเพื่อสอนลำดับขั้นตอนที่เด็กจะต้องปฏิบัติตามในระหว่างการทำกิจกรรมกลุ่ม แบ่งเป็น 2 ครั้ง ครั้งที่ 1 จะแนะนำเกี่ยวกับกระบวนการทำงานเป็นกลุ่มผ่านการอภิปรายร่วมกันในชั้นเรียนเพื่อให้นักเรียนสามารถจำแนกแยกแยะทักษะที่เกี่ยวข้องผ่านการเรียนรู้ทักษะและสื่อต่างๆ ที่เตรียมไว้ให้ เด็กจะถูกบอกเกี่ยวกับหน้าที่ความรับผิดชอบในการจำแนกภาระงานและแบ่งหน้าที่รับผิดชอบที่แต่ละคนในกลุ่มจะต้องทำ ครั้งที่ 2 จะมุ่งเน้นการฝึกฝนทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (interpersonal skills) และทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (collaborative skills) โดยนักเรียนจะถูกบอกให้ใช้ทักษะเหล่านี้เพื่อพัฒนาหลักการปฏิบัติงานร่วมกันในกลุ่ม	2 ครั้ง ครั้งละ 45 นาที เป็นเวลา 2 วัน	ห้องเรียนเกรด 6	ประเมินผลจากการสังเกตการปฏิสัมพันธ์ และประเมินการทำงานเป็นกลุ่มจากแบบสังเกตการทำงานเป็นกลุ่ม (group observations and rating scale)

ตารางที่ 2.3 สรุปงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (ต่อ)

ผู้วิจัย	ตัวแปร		วิธีการเสริมสร้างทักษะ (intervention)		กลุ่มตัวอย่าง	เครื่องมือที่ใช้ในการวัด
	ตัวแปรต้น	ตัวแปรตาม	กรอบแนวคิด	ระยะเวลาที่ใช้		
Golub and Buchs (2014)	การเตรียมพร้อมผู้เรียนสำหรับการทำงานร่วมกันในกระบวนการโต้วาที	พฤติกรรมการปฏิสัมพันธ์ทางบวกการทำงานร่วมกัน (positive interaction)	**การเตรียมพร้อมระยะสั้นแก่ผู้เรียนสำหรับการทำงานแบบร่วมมือในกระบวนการโต้วาที (preparing pupils to cooperate during cooperative controversy)** การสอนเกี่ยวกับการสนับสนุนทางสังคมและกฎของการทำงานแบบร่วมมือในการโต้วาที (social support, and the three targeted cooperative rules for controversy) โดยการอธิบายและอภิปรายร่วมกัน	ครั้งละ 45 นาที จำนวน 3 ครั้ง(three 45-min lessons)	นักเรียนเกรด 6	การปฏิสัมพันธ์ในการโต้วาทีของนักเรียนจะได้รับการบันทึกเทปและประเมินผลรายบุคคล
Ladd, Kochenderfer-Ladd, Ettekal, et al. (2014)	โปรแกรม The 4R-SUCCESS	ทักษะทางสังคมและทักษะที่เกี่ยวข้องกับการทำกิจกรรมในชั้นเรียน (children's social and scholastic skills in dyadic classroom activities)	**The 4R-SUCCESS program:** เป็นโปรแกรมเพื่อส่งเสริมทักษะทางสังคมและทักษะที่เกี่ยวข้องกับการทำกิจกรรมในชั้นเรียนของเด็กประถม เป็นโปรแกรมที่สร้างขึ้นจากแนวคิดการเรียนรู้ทางสังคมสำหรับสอนทักษะทางสังคมสำหรับเด็ก กระบวนการสอนประกอบด้วยการใช้สื่อการสอนหลายรูปแบบที่อ้างอิงตามจุดประสงค์การเรียนรู้ที่เฉพาะเจาะจงสำหรับแต่ละทักษะ ตามลำดับการสอนที่ระบุอยู่ตามหลักการของทฤษฎีที่ให้ความสำคัญกับประสบการณ์การเรียนรู้ของเด็กที่เกิดขึ้นตามลำดับที่ส่งผลให้เกิดทักษะและความชำนาญในการใช้ทักษะ	10 วัน วันละ 30-60 นาที (1 session per day 30-60 minutes/ session)	นักเรียนเกรด 3-5 (3rd through 5th grade children) (n = 201)	1. Knowledge of the 4R-SUCCESS curriculum, or program content, and 2. Perceptions of their own behavior, their partners' behavior, and the quality of partnership that was achieved when working on collaborative activities.

ตารางที่ 2.3 สรุปงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (ต่อ)

ผู้วิจัย	ตัวแปร		วิธีการเสริมสร้างทักษะ (intervention)		กลุ่มตัวอย่าง	เครื่องมือที่ใช้ในการวัด
	ตัวแปรต้น	ตัวแปรตาม	กรอบแนวคิด	ระยะเวลาที่ใช้		
						- Self Assessment of Collaborative Behavior - Partners' Collaborative Behavior
ปริณดา เลิศศรีมงคล (2554)	โปรแกรมฝึกการกำกับอารมณ์	ทักษะการทำงานเป็นทีม	**โปรแกรมฝึกการกำกับอารมณ์ที่มีต่อทักษะการทำงานเป็นทีม** มุ่งเน้นการกำกับอารมณ์ด้วยวิธีการใช้การจัดการกับปัญหา (problem-focus strategies) ซึ่งมีกระบวนการฝึกคือ 1) การประเมินอารมณ์ของตนเอง 2) การหาสาเหตุของการเกิดอารมณ์เชิงลบ 3) การตั้งเป้าหมายและวางแผนเพื่อกำจัดอารมณ์เชิงลบ 4) การติดตามผลการกำกับอารมณ์ และ 5) การประเมินผลลัพธ์โดยเปรียบเทียบกับเป้าหมายที่ตั้งไว้ การจัดกิจกรรมครั้งที่ 9-12 ได้จัดกิจกรรมการทำงานร่วมกันเป็นทีมทั้งในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมเพื่อสังเกตพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมของนักเรียน	จำนวน 12 ครั้งๆ ละ 60 นาที เป็นเวลา 4 สัปดาห์	นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6	แบบวัดทักษะการทำงานเป็นทีม
ดวงธิดา รักษาแก้ว (2552)	การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ใน สถานการณ์จำลอง	ทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคล (interpersonal communication	**การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลอง** ประกอบด้วย 1) แผนการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลอง	ระยะเวลาดำเนินการ 4 สัปดาห์ จำนวน 8 คาบ	นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 5	แบบวัดทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคล ด้านการปฏิเสธเมื่อถูกกดดัน และการปฏิเสธอย่าง

ตารางที่ 2.3 สรุปงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (ต่อ)

ผู้วิจัย	ตัวแปร		วิธีการเสริมสร้างทักษะ (intervention)		กลุ่มตัวอย่าง	เครื่องมือที่ใช้ในการวัด
	ตัวแปรต้น	ตัวแปรตาม	กรอบแนวคิด	ระยะเวลาที่ใช้		
	(online learning interactions)	skills)	2) เว็บการเรียนโดยใช้ กิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลอง ผู้เรียนดำเนินการเรียนตามขั้นตอน ดังนี้ ขั้นที่ 1 เข้าสู่บทเรียนด้วยการแนะนำการเรียนด้วยการปฏิสัมพันธ์กับส่วนต่อประสานของเว็บ และการเรียนในแต่ละคาบ ขั้นที่2ปฏิบัติกิจกรรมโดยใช้สถานการณ์จำลองฝึกการใช้ทักษะด้วยการปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหา โดยผู้เรียนเข้าใช้งานบทเรียนสถานการณ์จำลองบนเว็บ ขั้นที่ 3 จำแนกแยกแยะและวิเคราะห์โดยร่วมกันอภิปรายและแสดงความคิดเห็นด้วยการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกันและผู้สอน โดยใช้เครื่องมือการสื่อสารบนเว็บ ขั้นที่ 4 ลงความเห็นสรุปกิจกรรมการเรียน	ครั้งละ 50 นาที		ประนีประนอม ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น
ประไพพิมพ์ สุขพลี (2550)	การจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ตามแนวรูปแบบ ทีม เกม ทัวร์นาเม้นท (cooperative learning according to the team game tournament	ความรู้เรื่องการสื่อสารเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคลของ (development of communicative knowledge for interpersonal	**กระบวนการการจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ตามแนวรูปแบบ ทีม เกม ทัวร์นาเม้นท** ประกอบด้วยแผนการเรียนรู้ทั้งหมด 5 แผน ได้แก่ การพูดติชม การพูดเพื่อสร้างบรรยากาศ การพูดเพื่อแสดงความคิดเห็น การพูดโต้แย้ง และการพูดเพื่อคลี่คลายปัญหาความขัดแย้ง ขั้นตอนการเรียนรู้แต่ละแผนประกอบด้วย -ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน -ขั้นศึกษาสาระการเรียนรู้เพื่อเตรียมแข่งขัน	ใช้เวลาในการสอน 6 สัปดาห์ จำนวน 20 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที	นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5	1. แบบวัดความรู้เรื่องการสื่อสารเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคล 2. แบบวัดความสามารถในการอธิบายการพูดเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคลในสถานการณ์ต่างๆ

ตารางที่ 2.3 สรุปงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (ต่อ)

ผู้วิจัย	ตัวแปร		วิธีการเสริมสร้างทักษะ (intervention)		กลุ่มตัวอย่าง	เครื่องมือที่ใช้ในการวัด
	ตัวแปรต้น	ตัวแปรตาม	กรอบแนวคิด	ระยะเวลาที่ใช้		
	model)	relationship)	-ขั้นการแข่งขัน -ขั้นประเมินผลการเรียนรู้			
ปิยะรัตน์ เรืองแสง (2546)	การแสดงบทบาทสมมติ (role play)	การสื่อสารระหว่างบุคคล (interpersonal communication)	**การแสดงบทบาทสมมติ** บทสำหรับการแสดงบทบาทสมมติ สร้างตามกรอบความคิดในเรื่องขั้นตอนการแสดงของ Shaftel (1967) โดยมีเนื้อหาในการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลที่มีประสิทธิภาพทั้ง 5 องค์ประกอบ ตามแนวคิดของ Chatier (1974) และ Bienvenu (1974) และสร้างเรื่องตามหลักการเลือกเรื่องของ Shaw และ Maier (1986) ซึ่งเสนอว่าควรเป็นบทบาทที่มีผลต่อการอภิปรายและแสดงความคิดเห็นที่ทำให้เกิดความเข้าใจภายในกลุ่ม ประกอบด้วยบทบาทสมมติจำนวน 10 เรื่อง เวลาในการแสดงเรื่องละ 4-6 นาที จัดการแสดงวันละ 1 เรื่อง 5 ครั้ง ใน 5 ห้องเรียน ใช้เวลาประมาณ 15-20 นาที โดยแต่ละเรื่องจะมีกลุ่มทดลองร่วมแสดงด้วยทุกเรื่อง	ใช้เวลาในการทดลองทั้งสิ้น 10 วัน วันละ 1 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที	นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4	แบบสำรวจการสื่อสารระหว่างบุคคล จากแบบสำรวจการสื่อสารระหว่างบุคคลของ Millard J. Bienvenu (1974)
ศุภลักษณ์ สัตย์เพริศพราย (2533)	กิจกรรมการแนะแนวกลุ่ม (group guidance activities)	พัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล (interpersonal communication development)	**กิจกรรมการแนะแนวกลุ่มเพื่อพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล** กิจกรรมที่นำไปใช้ในการดำเนินการมุ่งเน้นให้นักเรียนมีอัตมโนทัศน์ที่เหมาะสม มีทักษะในการเป็นผู้ฟังที่ดี มีความสามารถในการแสดงความคิดเห็นอย่างชัดเจน มีความสามารถในการแสดงออกทางอารมณ์ได้อย่างเหมาะสม และมีความตั้งใจในการที่จะเปิดเผยตนเองต่อบุคคลอื่น รวม	จัดกิจกรรมในชั่วโมงแนะแนว ใช้เวลาทั้งหมด 15 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 1 คาบ คาบละ	นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4	แบบสำรวจการสื่อสารระหว่างบุคคล จากแบบสำรวจการสื่อสารระหว่างบุคคลของ Millard J. Bienvenu (1974)

ตารางที่ 2.3 สรุปงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (ต่อ)

ผู้วิจัย	ตัวแปร		วิธีการเสริมสร้างทักษะ (intervention)		กลุ่มตัวอย่าง	เครื่องมือที่ใช้ในการวัด
	ตัวแปรต้น	ตัวแปรตาม	กรอบแนวคิด	ระยะเวลาที่ใช้		
			ทั้งสิ้น 15 กิจกรรม ใช้เวลาในการจัดกิจกรรมทั้งหมด 15 ครั้ง การจัดกิจกรรมแต่ละครั้งมีรูปแบบ ดังนี้ 1. ครูชี้แจงวัตถุประสงค์และหัวข้อกิจกรรม 5-10 นาที 2. อธิบายกิจกรรม 5 นาที 3. นักเรียนทำกิจกรรม 20-35 นาที 4. นักเรียนร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและความรู้สึกซึ่งกันและกัน 5-10 นาที โดยครูจะเป็นผู้อำนวยการให้มีการแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกอย่างกว้างขวางตามวัตถุประสงค์ของกิจกรรม 5. ครูและนักเรียนร่วมกันสรุปข้อคิดที่ได้จากกิจกรรม โดยให้นักเรียนเขียนข้อสรุปลงบนกระดาษก่อนที่มีการร่วมกันอภิปรายทั้งห้อง 5-10 นาที	50 นาที		

CHULALONGKORN UNIVERSITY จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 3 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเอง

3.1 ความหมายของการเปิดเผยตนเอง

การเปิดเผยตนเองเป็นกระบวนการที่บุคคลบอกเล่าเรื่องราวหรือข้อมูลเกี่ยวกับตนเองให้บุคคลอื่นฟังซึ่งเป็นส่วนประกอบที่สำคัญในทุกความสัมพันธ์ (Tardy & Dindia, 2006) ทั้งนี้นักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมายของการเปิดเผยตนเอง ดังนี้

Wood (2012) กล่าวว่า การเปิดเผยตนเองเป็นการเปิดเผยข้อมูลเกี่ยวกับตนเองที่บุคคลอื่นไม่สามารถที่จะค้นพบได้เองโดยที่เราไม่บอก บุคคลจะเปิดเผยตนเองเมื่อมีการแบ่งปันข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับตนเองอันอาจจะประกอบไปด้วย ความคาดหวัง (hopes) ความกลัว (fears) ความรู้สึก (feeling) ความคิด (thoughts) และประสบการณ์ (experiences) แม้ว่าบุคคลจะไม่ได้เปิดเผยเรื่องส่วนตัวของตนเองให้ทุกคนทราบและไม่ได้ทำอย่างสม่ำเสมอนักแม้กับบุคคลที่มีความสนิทสนมกัน แต่การเปิดเผยตนเองนั้นนับเป็นประเภทหนึ่งของการสื่อสารที่สำคัญ เมื่อบุคคลแบ่งปันข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับตนเองแก่บุคคลอื่น ความเชื่อใจ และความเข้าอกเข้าใจมีแนวโน้มว่าจะเกิดขึ้น

Guerrero, Andersen, and Afifi (2017) กล่าวว่า โดยปกติแล้วการเปิดเผยตนเองถูกให้คำจำกัดความว่าเป็นการสื่อสารโดยใช้ภาษาพูด (verbal communication) ในการเปิดเผยข้อมูลบางอย่างเกี่ยวกับตนเองต่อบุคคลอื่น แต่ก็มีบ้างที่กล่าวรวมไปถึงการใช้ภาษาอื่นที่ไม่ใช่การพูด (nonverbal communication) ในการเปิดเผยตนเอง เช่น การที่บุคคลสวมใส่สัญลักษณ์บางอย่างทางศาสนา เช่น เข็มกลัด หรือผ้าพันคอ พวกเขาได้เปิดเผยข้อมูลเกี่ยวกับตนเองและองค์กรที่เกี่ยวข้อง หรืออาจกล่าวรวมถึงการเปิดเผยรูปภาพ ในเครือข่ายทางสังคมออนไลน์ เป็นต้น แต่โดยส่วนใหญ่แล้วการเปิดเผยตนเองนั้นเป็นการสื่อสารโดยการใช้ภาษาพูด เช่น การพูดคุยเกี่ยวกับสถานที่ที่ตนเองเกิดและเติบโต คณะที่เรียน ซึ่งเป็นข้อมูลโดยทั่วไป หรือการพูดคุยเกี่ยวกับความปรารถนาในอนาคต หรือประสบการณ์เลวร้ายในวัยเด็ก ซึ่งเป็นข้อมูลที่ลึกซึ้งขึ้นไป เมื่อความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลพัฒนาขึ้น การเปิดเผยตนเองเกี่ยวกับข้อมูลส่วนตัวก็จะเพิ่มมากขึ้นอย่างเป็นปกติในการสื่อสาร เมื่อความสัมพันธ์ยุติลงการเปิดเผยตนเองก็จะลดลงด้วยเช่นเดียวกัน

การเปิดเผยตนเอง คือ กระบวนการที่บุคคลหนึ่งบอกให้คนอื่นทราบเกี่ยวกับตนเอง มันจะเริ่มต้นประโยคด้วยคำว่า “ฉัน” (Derlega, 1984) การเปิดเผยตนเองอาจทำให้เกิดการรับรู้มีความเข้าใจซึ่งกันและกันที่ช่วยพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลสองคน สามารถลดความคลุมเครือของความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นใหม่โดยการให้ความสนใจไปที่เรื่องราวของคู่สนทนาที่เกี่ยวข้อง นอกจากนี้ยังส่งผลให้ได้รับผลตอบรับเกี่ยวกับตัวตนของตนเองได้ด้วย การเปิดเผยความคิดเห็นอาจเกิดขึ้นได้ระหว่างบุคคลสองคน และความคิดเห็นที่ตรงกันมีแนวโน้มที่จะยืนยันความปรารถนาของ

บุคคล มโนทัศน์เกี่ยวกับตนเอง (self-concept) และการเห็นคุณค่าของตนเอง (self-worth) ของบุคคลได้ด้วย ทั้งนี้เวลาและข้อมูลหรือเรื่องราวที่บุคคลเปิดเผยส่งผลต่อความประทับใจที่จะได้รับจากบุคคลหนึ่งได้ และเป็นอีกปัจจัยที่ส่งผลต่อความประทับใจที่บุคคลจะประเมินอีกบุคคลหนึ่งด้วย (Martin & Osborne, 1989)

Devito (2014) กล่าวว่า การเปิดเผยตนเอง เป็นการสื่อสารระหว่างบุคคลประเภทหนึ่งที่มีความเกี่ยวข้องกับการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวที่เกี่ยวกับตนเองที่มักจะเก็บซ่อนไว้ ซึ่งมีรายละเอียดเกี่ยวกับลักษณะของการเปิดเผยตนเอง ดังนี้

1) การเปิดเผยตนเองเป็นการสื่อสารประเภทหนึ่งที่บุคคลนำข้อมูลของตนเองที่ซ่อนไว้เปิดเผยออกไป โดยการบอกตรง ๆ (overt statement about the self) หรือเป็นการพลั้งเผลอ (slip of the tongue) เช่น การเรียกชื่อแฟนเก่าแทนคนปัจจุบัน การเคลื่อนไหวทางกายที่ไม่รู้ตัว (unconscious nonverbal movement) เช่น การสัมผัสทางกายหรือการหลบสายตา ตลอดจนการแสดงออกถึงความสับสนในการสื่อสาร (public confession) เหล่านี้สามารถจัดเป็นรูปแบบของการเปิดเผยตนเองได้ทั้งสิ้น แต่โดยทั่วไป การเปิดเผยตนเอง มักจะใช้กล่าวถึงการเปิดเผยข้อมูลอย่างชัดเจน โดยการใช้ประโยคบอกเล่า (as in the statements)

2) ในกระบวนการเปิดเผยตนเองนั้นบุคคลจะเปิดเผยข้อมูลเกี่ยวกับตนเองโดยข้อมูลดังกล่าวนั้นเป็นข้อมูลที่ผู้ฟังไม่ทราบเกี่ยวกับตัวบุคคล ซึ่งลักษณะของข้อมูลที่เปิดเผยนั้นมีตั้งแต่ข้อมูลที่มีความสำคัญในระดับธรรมดา เช่น ฉันรู้สึกกลัวเกี่ยวกับการทดสอบภาษาฝรั่งเศส ไปจนถึงข้อมูลที่มีความสำคัญมาก เช่น ฉันรู้สึกซึมเศร้าหรือฉันรู้สึกอยากฆ่าตัวตาย ซึ่งการเปิดเผยข้อมูลนั้นบุคคลจะต้องเปิดเผยต่อบุคคลอื่น ข้อมูลที่เปิดเผยไปต้องได้รับและถูกเข้าใจจากบุคคลอย่างน้อยหนึ่งคนขึ้นไป

3) ในการศึกษาเกี่ยวกับการสื่อสารและเอกสารที่เกี่ยวข้อง การเปิดเผยตนเองนั้นมีความเกี่ยวข้องกับข้อมูลที่โดยปกติแล้วบุคคลจะเก็บซ่อนไว้ การบอกคนอื่นเกี่ยวกับเรื่องบางอย่างเกี่ยวกับตนเอง เป็นการพูดคุยเกี่ยวกับเรื่องทั่วไป ไม่ใช่การเปิดเผยตัวเองเป็นเพียงแค่การพูดคุยธรรมดาเท่านั้น

กล่าวโดยสรุปแล้วการเปิดเผยตนเองเป็นพฤติกรรมการสื่อสารที่ผู้พูดมีจุดมุ่งหมายที่จะทำให้ตนเองเป็นที่รู้จักแก่บุคคลอื่น บางครั้งอาจเป็นการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวที่ไม่เป็นที่รู้จัก มีความเป็นส่วนตัวและมีลักษณะอ่อนไหวสูง (sensitive) ซึ่งไม่ใช่ข้อมูลที่บุคคลจะบอกกล่าวแก่บุคคลอื่น หรืออาจเป็นข้อมูลส่วนตัวทั่วไปทั้งหมดที่เกี่ยวข้องกับตนเองที่หมายรวมทั้งการอธิบายโดยตรงหรือข้อมูลที่ได้จากการประเมินบุคคล

3.2 แนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเอง

3.2.1 แนวคิด Johari window's model (The Johari window's model)

Luft and Ingham (1961) ได้สร้างโมเดลที่อธิบายประเภทของความรู้ที่มีความเกี่ยวข้องกับการเจริญงอกงามภายในตัวบุคคล (individual growth) และการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (development of relationship) ที่ใช้ชื่อเรียกว่า The Johari window ซึ่งเป็นโมเดลที่รวมประเภทของข้อมูลที่มีความเกี่ยวข้องกับบุคคล 4 ประเภทเข้าด้วยกัน ได้แก่ ข้อมูลเปิด (open area) ข้อมูลปิด (blind area) ข้อมูลที่ซ่อนอยู่ (hidden area) และ ข้อมูลที่ไม่รู้ (unknown area) ดังแสดงใน*แผนภาพที่ 1* โดยพื้นที่ของข้อมูลต่างๆ ในโมเดลนั้นจะไม่อยู่กับที่หรือเหมือนเดิมในทุกความสัมพันธ์ ข้อมูลเหล่านั้นสามารถเปลี่ยนแปลงได้เมื่อเวลาผ่านไป

1) ข้อมูลเปิด (open area) เป็นข้อมูลที่ทราบโดยทั่วกันทั้งตนเองและบุคคลอื่นๆ เช่น ชื่อ ส่วนสูง สาขาที่เรียน รสชาติอาหารที่ชอบรับประทาน และเพลงที่ชอบฟัง ที่ถูกรับรู้โดยบุคคลอื่นๆ เช่น ผู้เรียนล้วนทราบถึงความเชี่ยวชาญของอาจารย์ที่กำลังบรรยายอยู่ ผู้ร่วมงานทราบถึงลักษณะการทำงานหรือรูปแบบการแต่งตัวที่เราชอบ เป็นต้น

		มุมมองของตนเอง (views of self)	
		รับรู้ (known to self)	ไม่รู้ (unknown to self)
มุมมองของคนอื่น (views of others)	รับรู้ (known to others)	ข้อมูลเปิด	ข้อมูลปิด
	ไม่รู้(unknown to others)	ข้อมูลที่ซ่อนอยู่	ข้อมูลที่ไม่รู้

แผนภาพที่ 2.1 โมเดลหน้าต่างของโจฮาริ (the Johari window's model)

2) ข้อมูลปิด (blind area) เป็นข้อมูลที่บุคคลอื่นทราบเกี่ยวกับตัวบุคคล แต่บุคคลนั้นไม่รับรู้เกี่ยวกับตนเอง เช่น บุคคลอื่นทราบว่าตัวเรารู้สึกไม่ปลอดภัยหรือประหม่ากับสถานการณ์หนึ่งในขณะที่เราเองอาจจะไม่รับรู้เกี่ยวกับเรื่องนั้นเลยด้วยซ้ำ เพื่อนร่วมงานและหัวหน้างานของเราอาจทราบจุดแข็ง หรือความสามารถของเราที่เราเองอาจไม่ทันรับรู้

3) ข้อมูลที่ซ่อนอยู่ (hidden area) เป็นข้อมูลที่บุคคลทราบเกี่ยวกับตนเอง แต่เลือกที่จะเก็บไว้ไม่เปิดเผยแก่บุคคลทั่วไป เช่น การที่ไม่บอกคนอื่นเกี่ยวกับเรื่องเลวร้ายที่เคยเกิดขึ้นในอดีต หรือความอ่อนแอของเราเองให้บุคคลอื่นรู้ บุคคลอาจไม่เปิดเผยข้อตำหนิในประวัติการทำงาน

ของตนเองให้ผู้จ้างงานทราบ นักการเมืองแทบจะไม่เปิดเผยเลยว่าการกล่าวปราศรัยของพวกเขานั้นล้วนแล้วแต่ถูกเขียนขึ้นมาโดยบุคคลอื่น

4) ข้อมูลที่ไม่รู้ (unknown area) เป็นข้อมูลที่ถูกทำให้เกิดขึ้นมาเองซึ่งไม่มีใครหรือบุคคลอื่นทราบ ข้อมูลในส่วนนี้หมายรวมถึงสิ่งที่ยังไม่เกิดขึ้น สถานการณ์ที่ยังไม่เกิดขึ้นมาในชีวิต ความสามารถของบุคคลที่ตนเองยังไม่ทราบ เช่นไม่มีใครทราบว่าตัวเราจะจัดการกับสถานการณ์ที่เป็นปัญหาที่ยังไม่เคยเกิดขึ้นอย่างไงจนกว่าสถานการณ์นั้นจะเกิดขึ้นจริง ๆ ไม่มีใครทราบว่าตัวเรามีเจตคติในการบริหารงานอย่างไรจนกว่าจะได้มีโอกาสลองบริหารงานเอง

การเปิดเผยตนเองมีความเกี่ยวข้องกับการรับรู้เกี่ยวกับตนเองที่เหมาะสม ต้องเริ่มต้นที่การรู้จักตนเอง โดยเริ่มจากการเรียนรู้ในพื้นที่ของข้อมูลที่ถูกซ่อนอยู่ และการค้นหาตนเองในพื้นที่ของข้อมูลที่ยังไม่รู้ ซึ่งอาจทำได้โดยการลองเอาตนเองเข้าไปเผชิญหน้ากับสถานการณ์ใหม่ๆ ลองสิ่งที่ไม่เคยทำ และทดลองใช้วิธีการสื่อสารใหม่ๆ หรือวิธีการที่ช่วยให้มีความรู้เกี่ยวกับตนเองจากการถามว่าคนอื่นมองเราอย่างไร และลองพิจารณาจากสิ่งที่บุคคลอื่นมองเรา

3.2.2 ทฤษฎีการแทรกซึมทางสังคม (social penetration theory)

Altman and Taylor (1973) ได้พัฒนาทฤษฎีการแทรกซึมทางสังคมขึ้น ซึ่งพวกเขาได้กล่าวถึงการเปิดเผยตนเองว่ามักจะเพิ่มขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไปทีละเล็กทีละน้อยในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล เริ่มจากการที่บุคคลเริ่มทำความรู้จักซึ่งกันและกัน เกิดความชอบและพัฒนาความไว้ใจซึ่งกันและกันตามมา ตามทฤษฎีนี้กรอบความคิดเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองสามารถอธิบายได้ทั้งหมด 6 มิติ ได้แก่ มิติด้านความลึก (depth) มิติด้านความกว้าง (breadth) มิติด้านความถี่ (frequency) มิติด้านความคงทน (duration) มิติด้านความเกี่ยวข้อง (valence) และ มิติด้านความแม่นยำ (veracity)

1) มิติด้านความลึก เป็นมิติของข้อมูลที่บุคคลเปิดเผยว่าเป็นข้อมูลที่มีความเป็นส่วนตัวมากแค่ไหน หรือเป็นการสื่อสารที่ลึกเพียงใด

2) มิติด้านความกว้าง เป็นมิติเกี่ยวกับข้อมูลที่มีความเกี่ยวข้องกับเรื่องราวหรือหัวข้อที่บุคคลสามารถเปิดเผยตนเองระหว่างกันว่ามีความมากน้อยเพียงใด

3) มิติด้านความถี่ เป็นมิติที่กล่าวถึงความบ่อยในการเปิดเผยตนเองของบุคคล โดยบุคคลที่มีความถี่ในการเปิดเผยตัวเองมากจะนำไปสู่ความชอบและการพัฒนาความสัมพันธ์ให้เกิดขึ้น

4) มิติด้านความคงทน เป็นมิติที่กล่าวถึงระยะเวลาในการเปิดเผยตนเอง ซึ่งเป็นไปได้เช่นกันที่บุคคลที่มีการเปิดเผยตนเองไม่บ่อยนักแต่กลับมีระยะเวลาที่ใช้ในการเปิดเผยตนเองนาน

5) มิติด้านความเกี่ยวข้อง เป็นมิติที่กล่าวถึงข้อมูลของการเปิดเผยตนเองว่าเป็นข้อมูลทางบวกหรือทางลบ เช่น เมื่อบุคคลเปิดเผยตนเองเกี่ยวกับความใฝ่ฝัน ความรู้สึกอบอุ่นที่มีให้กับใครบางคน หรือความทรงจำแสนสุขในวัยเด็ก เหล่านี้เป็นการเปิดเผยตนเองทางบวก ในทางตรงข้ามถ้าบุคคลเปิดเผยตนเองเกี่ยวกับความกลัว ความรู้สึกเกลียดต่อใครบางคน หรือความทรงจำที่เลวร้ายในวัยเด็ก ทั้งหมดนี้เป็นการเปิดเผยตนเองทางลบ

6) มิติด้านความจริง เป็นมิติที่มีความเกี่ยวข้องกับความซื่อสัตย์หรือหลอกลวงในการเปิดเผยตนเอง การเปิดเผยข้อมูลที่มีความซื่อสัตย์นั้นจะเปิดเผยข้อมูลที่เป็นจริงต่อบุคคลอื่น แต่ทั้งนี้ทั้งนั้นก็ขึ้นอยู่กับเวลาในการเปิดเผยตนเอง บุคคลมักจะเปิดเผยข้อมูลที่ดีของตนเองเพื่อสร้างความประทับใจแรกเห็นแก่บุคคลอื่น

มีการศึกษาที่พบว่าระยะเวลาที่ใช้ในการเปิดเผยตนเองที่ยาวนานมีความสัมพันธ์กับความใกล้ชิดของเพื่อนมากกว่าความถี่ในการเปิดเผยตนเอง เพื่อนที่มีความใกล้ชิดสนิทสนมกันมากน้อยเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับข้อมูลที่พวกเขาสื่อสารกันว่ามีความลึกหรือความเป็นส่วนตัวมากเพียงใด โดยเพื่อนไม่ต้องการความถี่ในการติดต่อกันเพื่อที่จะคงความสนิทสนมไว้ตราบใดที่พวกเขามีการพูดคุยกันเกี่ยวกับข้อมูลเชิงลึกที่ยาวนาน (Emmers-Sommer, 2004) และการเปิดเผยตนเองอย่างซื่อสัตย์เท่านั้นที่ช่วยสร้างความใกล้ชิดสนิทสนมให้เกิดขึ้นในความสัมพันธ์ (Guerrero et al., 2017)

ทฤษฎีการแทรกซึมทางสังคมนั้นได้พยายามอธิบายกระบวนการเปิดเผยตนเองระหว่างการพัฒนาความสัมพันธ์ว่าคล้ายกับการปลอกเปลือกหัวหอม โดยเปลือกชั้นนอกนั้นจะบางและปลอกง่ายกว่า เมื่อพยายามปลอกเปลือกชั้นในจะปลอกยากขึ้นและใจกลางของหัวหอมนั้นก็จะเป็นชั้นที่หนาแน่นขึ้นด้วย โดย Altman and Taylor (1973) กล่าวว่า การเปิดเผยตนเองนั้นมีชั้นหลักอยู่ทั้งหมด 3 ชั้น ได้แก่

1) ชั้น superficial ซึ่งง่ายต่อการเข้าถึง ในชั้นนี้บุคคลจะเปิดเผยข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับตนเองซึ่งไม่สามารถเป็นภัยต่อตนเอง เช่น การบอกชื่อ สาขาที่เรียน บ้านเกิด ราศีที่เกิด สีที่ชอบ ซึ่งเป็นข้อมูลพื้นฐานในการเปิดเผยตนเอง

2) ชั้น social or personal เป็นชั้นที่เพื่อน สมาชิกในครอบครัว และคู่รัก สามารถเข้าถึงได้ ในชั้นนี้บุคคลจะเปิดเผยมากขึ้นเกี่ยวกับข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับความชอบหรือไม่ชอบ ความปรารถนาและความกลัว แต่ก็ยังเก็บความหวังและความหวาดกลัวที่เป็นความลับบ้าง เช่น การบอกเพื่อนของตนเองเกี่ยวกับประเภทของบุคคลที่ตนเองอยากแต่งงานด้วย การบอกเกี่ยวกับประสบการณ์ที่ไม่ดีในวัยเด็ก หรือการพูดคุยเกี่ยวกับความกังวลในการหางานเมื่อเรียนจบ แต่จะไม่ลงรายละเอียดที่เป็นส่วนตัวมากนักในหัวข้อเหล่านั้น

3) ชั้น intimate or core เป็นชั้นที่เข้าถึงยาก ซึ่งเปิดเผยให้เฉพาะบุคคลที่ถูกเชื่อใจหรือไว้วางใจเท่านั้น บุคคลจะเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวที่แสดงให้เห็นถึงความเป็นตัวตนของตนเองทั้งหมด ความลับสุดยอด หรือความรู้สึกที่ลึกซึ้ง เช่น บุคคลอาจเปิดเผยประสบการณ์ที่ไม่ดีในวัยเด็กที่เขาไม่ปรารถนาที่จะนึกถึง หรืออาจจะบอกเกี่ยวกับความกลัวที่จะไม่ประสบผลสำเร็จหรือความไม่ปลอดภัยทางอาชีพของตนเอง บุคคลอาจเปิดเผยความผูกพัน ความรู้สึกทางบวกที่ตนเองมีต่ออีกบุคคลหนึ่ง โดยการบอกความรู้สึกว่าคนคนนั้นมีความสำคัญหรือมีความหมายกับเขาเพียงใด

การเปิดเผยตนเองนั้นควรเกิดขึ้นทีละเล็กทีละน้อยอย่างค่อยเป็นค่อยไป ด้วยการให้ข้อมูลที่ระมัดระวังและมีความเหมาะสม บุคคลไม่ควรที่จะบอกกล่าวข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับตนเองมากไปและเร็วเกินไป โดยเฉพาะข้อมูลนั้นเป็นข้อมูลที่มีความสำคัญและสามารถใช้ทำร้ายตนเองได้ (Petronio, 2002) บุคคลควรเริ่มต้นจากการเปิดเผยข้อมูลที่เป็นส่วนตัวซึ่งเป็นข้อมูลที่ไม่ทำให้ตนเองดูไม่มีความมั่นคง ถ้าบุคคลที่เปิดเผยด้วยยอมรับอีกบุคคลหนึ่งเร็วเกินไป จะเป็นการจำกัดการเปิดเผยตนเอง และถ้าอีกบุคคลหนึ่งที่เราเปิดเผยตนเองด้วยทำให้เกิดความมั่นใจที่มากพอ บุคคลก็จะมีแนวโน้มที่จะเปิดเผยข้อมูลที่เป็นส่วนตัวมากขึ้นต่อไป ซึ่งเป็นการสานสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างกัน ถ้าการเปิดเผยตนเองนั้นสอดคล้องกับความเข้าอกเข้าใจระหว่างกัน ทำให้เกิดความเชื่อมั่นในตนเอง ความเชื่อใจและความผูกพันก็จะเกิดขึ้น (Petronio, 2015; Wood, 2012)

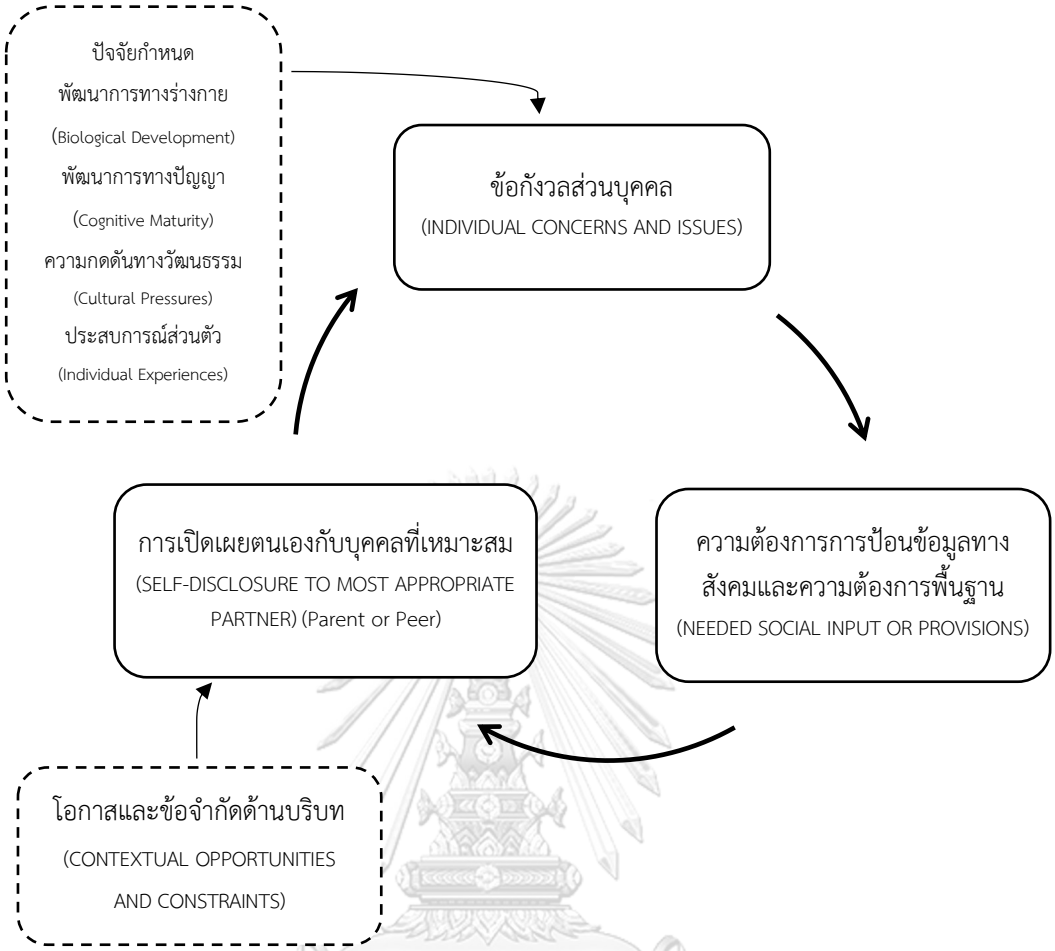
ในช่วงเริ่มต้นของความสัมพันธ์ การเปิดเผยตนเองอย่างสม่ำเสมอ และเกิดขึ้นทั้งสองฝ่ายเป็นเรื่องจำเป็น ถ้าบุคคลเปิดเผยตนเองแก่คนที่เพิ่งรู้จัก จะรู้สึกผ่อนคลายมากขึ้นถ้าบุคคลนั้นตอบสนองโดยการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวของตนเอง (Dindia, 2000) โดยการแบ่งปันข้อมูลส่วนตัวของกันและกัน มีแนวโน้มที่จะช่วยส่งเสริมให้เกิดบรรยากาศแห่งความไว้เนื้อเชื่อใจและความรู้สึกผ่อนคลายให้เกิดขึ้นด้วย โดยทั่วไปแล้วการเปิดเผยตัวเองเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป ความลึกของข้อมูลที่เปิดเผยระหว่างบุคคลแสดงให้เห็นถึงระดับของความใกล้ชิดสนิทสนมในความสัมพันธ์ การเปิดเผยข้อมูลที่มากจนเกินไปอย่างรวดเร็วสามารถทำให้เกิดความหวาดกลัวแก่บุคคลอื่นได้ (Guerrero et al., 2017)

3.3 กระบวนการการเปิดเผยตนเอง

3.3.1 การเปิดเผยตนเองและพัฒนาการส่วนบุคคล (Self-disclosure and individual development)

Buhrmester and Prager (1995) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของการเปิดเผยตนเองในพัฒนาการส่วนบุคคล (Individual development) และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Interpersonal relationships) ในวัยเด็กและวัยรุ่น โดยได้กล่าวถึงการเปิดเผยตนเองว่าเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการที่ทั้งถูกทำให้เกิดขึ้นโดยการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและและถูกกำหนดโดยพัฒนาการของเด็กแต่ละคน แนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการเปิดเผยตนเองของพวกเขาเกิดขึ้นจากการผนวกรวมทฤษฎีพัฒนาการทางสังคม interpersonal theory ของ Sullivan (1953) และทฤษฎีพัฒนาการบุคลิกภาพและเอกลักษณ์ส่วนบุคคลของ Erikson (1968) เข้าด้วยกัน โดยแนวคิดความต้องการการป้อนข้อมูลทางสังคมและความต้องการพื้นฐาน (needed social input and provisions) มีความสอดคล้องคล้ายคลึงกับความต้องการทางสังคม (social needs) ในทฤษฎีพัฒนาการทางสังคม interpersonal theory ของ Sullivan (1953) และก็มีแนวคิดเกี่ยวกับข้อกังวลทางด้านพัฒนาการ (developmental issues and concerns) ที่คล้ายคลึงกับแนวคิด (crises and preoccupations) ของทฤษฎีพัฒนาการบุคลิกภาพและเอกลักษณ์ส่วนบุคคลของ Erikson (1968) ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในกระบวนการเปิดเผยตนเอง ดังแสดงใน*แผนภาพที่ 2.2*

จากแผนภาพปัญหาและข้อกังวลที่ครอบงำความสนใจของบุคคลเป็นศูนย์กลางที่ส่งผลต่อการเปิดเผยตนเองโดยไม่ว่าจะในช่วงเวลาใดก็ตามบุคคลจะใส่ใจเกี่ยวกับปัญหาและผลที่จะตามมา ซึ่งเป็นตัวจัดระเบียบความคิด ความต้องการและเป้าหมายของพวกเขา ปัญหาและข้อกังวลนั้นเกิดจากปัจจัยกำหนดที่หลากหลายตั้งแต่พัฒนาการทางร่างกาย (biological development) พัฒนาการทางปัญญา (cognitive maturity) ความกดดันทางวัฒนธรรม (cultural pressures) และประสบการณ์ส่วนตัว (individual experiences) ยกตัวอย่างเช่น เด็กผู้ชายวัยแรกรุ่นอาจหมกมุ่นกับประเด็นทางด้านเพศและศีลธรรมเมื่ออยู่ในความสัมพันธ์กับแฟน โดยจะมีปัจจัยหลายอย่างที่เป็นตัวกำหนดระยะของข้อกังวลอันได้แก่ วัยแรกรุ่น ความสามารถทางปัญญาในการสะท้อนตนเอง วัฒนธรรมทางเพศของวัยรุ่น และความรู้สึกส่วนตัวต่อความสัมพันธ์นั้น โดยความกังวลเกี่ยวกับปัจจัยเหล่านี้ส่งผลต่อความคิด ความรู้สึก และการวางแผนของเขา



แผนภาพที่ 2.2 การเปิดเผยตนเองและพัฒนาการส่วนบุคคล (Self-disclosure and individual development) (Buhrmester & Prager, 1995, p.11)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

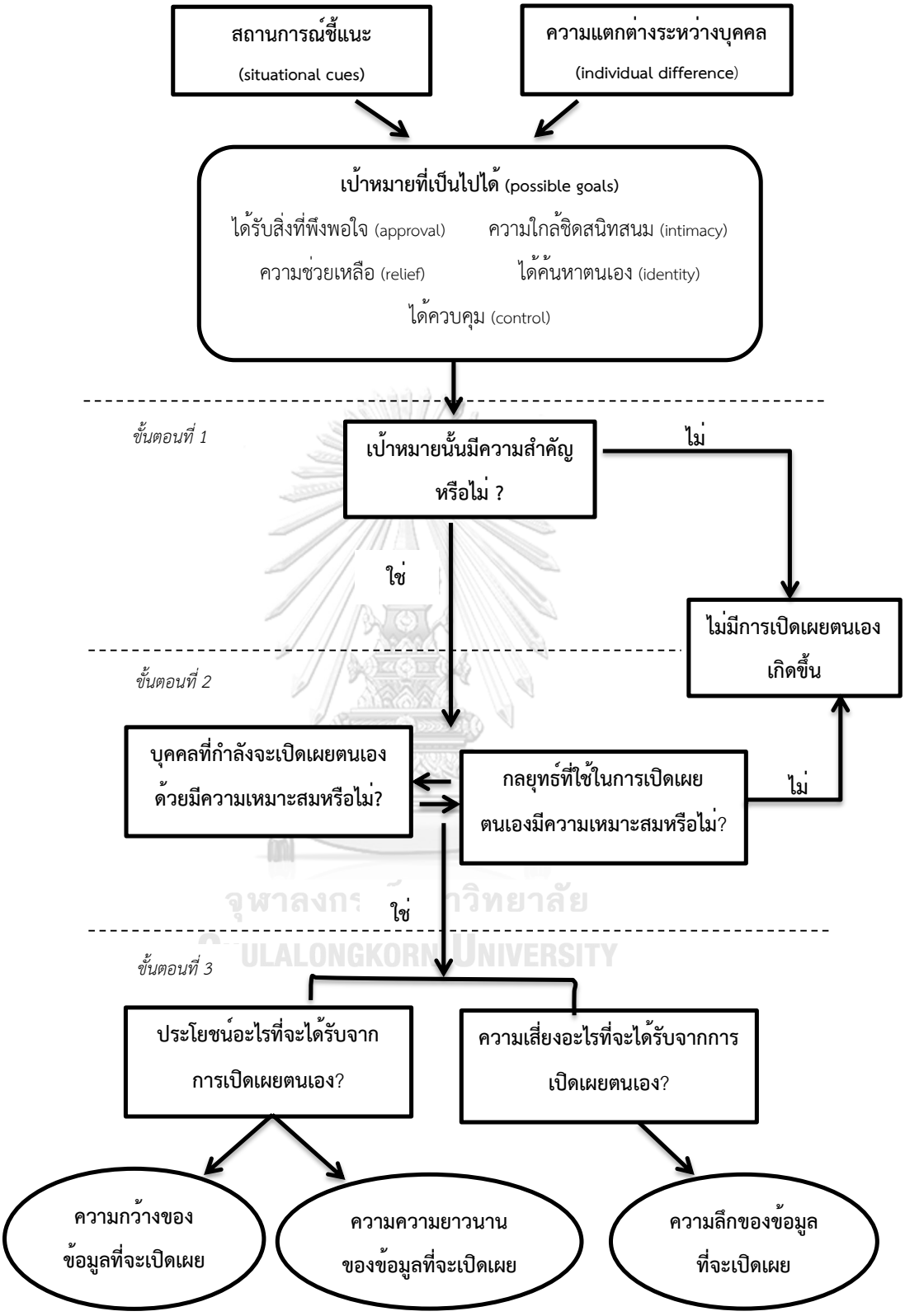
ปัญหาและข้อกังวลที่ครอบงำความสนใจของบุคคลจะสร้างความต้องการการป้อนข้อมูลทางสังคมที่เฉพาะเจาะจงและความต้องการพื้นฐาน (social input or social provisions) ที่บุคคลแสวงหาผ่านความสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งจะช่วยจัดหาข้อมูลที่เป็นประโยชน์ ผลป้อนกลับ หรือทัศนะจากการปฏิสัมพันธ์ที่เป็นตัวช่วยเหลือในการจัดการกับปัญหาและข้อกังวลของพวกเขา การเปิดเผยตนเองมีหน้าที่เป็นเครื่องมือซึ่งเป็นวิธีการที่บุคคลได้รับความเห็นทางสังคมตลอดจนข้อกำหนดพื้นฐานที่แก้ไขปัญหาและความกังวลของพวกเขา เช่นการที่เด็กชายวัยรุ่นบอกคนที่ไว้ใจเกี่ยวกับแรงกระตุ้นและความวิตกกังวลทางศีลธรรมของเขานั้นเป็นการเปิดประตูสู่การสนทนาที่สามารถได้รับความคิดเห็นและการสนทนาที่สร้างสรรค์ที่จะช่วยเขาจัดการกับข้อกังวลของตนเอง

การเปิดเผยตนเองเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ในการรับข้อมูลทางสังคมหรือข้อกำหนดพื้นฐานที่มีความเกี่ยวข้องกับความสนใจหรือกังวลต่าง ๆ ของบุคคล โดยมีปัจจัยทั่วไปที่กำหนดประเภทของบุคคลที่จะสร้างความสัมพันธ์ด้วยซึ่งเป็นความสัมพันธ์ในลักษณะของการเปิดเผย

ตนเองทั้งสองฝ่าย มี 2 ปัจจัย ได้แก่ 1) ประเภทที่เฉพาะเจาะจงของข้อมูลทางสังคมหรือข้อกำหนดทางสังคม (the specific type of social input/provisions) ที่ต้องการจะเป็นส่วนประกอบที่ทำให้เกิดการเลือกประเภทของบุคคลที่จะให้ข้อมูลทางสังคมเหล่านั้นต่อพวกเขา 2) โครงสร้างของสิ่งแวดล้อมทางสังคม (the structure of the social environment) จะเป็นตัวกำหนดข้อจำกัดและโอกาสที่แตกต่างกันในการเปิดเผยตนเองต่อบุคคลอื่น สุดท้ายประสบการณ์จากการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นจะส่งผลด้านบวกหรือลบต่อประเด็นปัญหาและข้อกังวลอย่างไรนั้นขึ้นอยู่กับการตัดสินใจแต่ละบุคคล ซึ่งการเปิดเผยตนเองนั้นไม่ใช่เพียงแค่เกิดขึ้นจากข้อกังวลต่าง ๆ เท่านั้น แต่ยังมีส่วนทำให้เกิดวิธีการแก้ไขปัญหาและข้อกังวลเหล่านั้นด้วย

3.3.2 โมเดลการตัดสินใจที่จะเปิดเผยตนเอง (disclosure decision model)

Omarzu (2000) ได้อธิบายโมเดลของกระบวนการการเปิดเผยเองเพื่อใช้เป็นกรอบแนวคิดในการศึกษาการเปิดเผยตนเองในสถานการณ์ต่าง ๆ โดยได้พยายามรวบรวมแนวคิดเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองที่ได้มีการศึกษาไว้ที่สามารถอธิบายพฤติกรรมการเปิดเผยตนเอง ที่เรียกว่า *โมเดลการตัดสินใจที่จะเปิดเผยตนเอง (disclosure decision model)* เป็นโมเดลที่กล่าวถึงกระบวนการทางปัญญาที่มีต่อการตัดสินใจที่ส่งผลต่อเนื้อหา ความลึก ความกว้าง และความยาวนาน ในการเปิดเผยตนเอง โมเดลนี้ได้กล่าวถึงเป้าหมายในการเปิดเผยตนเองในกระบวนการเปิดเผยตนเอง ซึ่งการเปิดเผยตนเองนั้นจะเกิดขึ้นต้องเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์บางอย่าง รวมถึงมีการเลือกเป้าหมายในการเปิดเผยตนเอง โดยบุคคลจะตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่จะเปิดเผย วิธีการที่จะเปิดเผยตนเอง หรือใครที่บุคคลต้องการจะเปิดเผยตนเองด้วยซึ่งการตัดสินใจนั้นจะอยู่บนพื้นฐานของการประเมินความเป็นไปได้ของรางวัลที่จะได้รับกับความเสี่ยงที่จะเกิดขึ้นจากการเปิดเผยตนเองในแต่ละสถานการณ์ โดยกระบวนการตัดสินใจในการเปิดเผยตนเองดังแสดงในแผนภาพที่ 2.3



แผนภาพที่ 2.3 โมเดลการตัดสินใจเปิดเผยตนเอง (disclosure decision model) (Omarzu, 2000, p.178)

กระบวนการที่บุคคลตัดสินใจในการเปิดเผยตนเองนั้นในท้ายที่สุดแล้วจะนำไปสู่ประเภทและระดับของการเปิดเผยข้อมูลที่แตกต่างกัน โดยเริ่มจากสถานการณ์นำ (situation cues) จะเน้นให้เห็นถึงรางวัลทางสังคม (social reward) ที่เฉพาะเจาะจงที่จะได้รับจากการเปิดเผยตนเอง พฤติกรรมอื่น ๆ ที่จะส่งผลให้บรรลุเป้าหมายจะถูกพิจารณาร่วมด้วย แต่ถ้าบุคคลเหล่านั้นถูกระงับหรือเกิดความยุ่งยากลำบาก การเปิดเผยตนเองก็จะถูกเลือกแค่การเปิดเผยในระดับผิวเผินเท่านั้น ลำดับถัดไปบุคคลจะพิจารณาเป้าหมาย ความสามารถในการปฏิสัมพันธ์กับเป้าหมายหรือบุคคลอื่นจะถูกพิจารณาใน 2 มิติ ได้แก่ 1) เนื้อหาที่เป็นประโยชน์ (subjective utility) และ 2) เนื้อหาที่มีความเสี่ยง (subjective risk) การพิจารณาเนื้อหาที่จะเปิดเผยนั้นบุคคลก็จะพิจารณาความลึก ความกว้างและความยาวนาน ต่อผลในการเปิดเผยตนเองที่จะเกิดขึ้นโมเดลนี้ยังให้ความสำคัญกับความแตกต่างระหว่างบุคคล ที่จะส่งผลต่อการเปิดเผยตนเองในเงื่อนไขต่าง ๆ โดยความแตกต่างระหว่างบุคคลนี้ไม่สามารถใช้ในการคาดการณ์ระดับทั่วไปในการเปิดเผยตนเอง แต่สามารถใช้การคาดการณ์ระยะเวลาและวิธีการว่าบุคคลจะเปิดเผยตนเองเพื่อให้บรรลุเป้าหมายทางสังคมในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน ซึ่งความแตกต่างระหว่างบุคคลนั้นไม่จำเป็นว่าจะนำไปสู่การเปิดเผยตนเองที่มากกว่าหรือน้อยกว่าในสถานการณ์ต่าง ๆ แต่สามารถทำให้เห็นรูปแบบที่บุคคลจะใช้ในการเปิดเผยตนเองในแต่ละสถานการณ์ โมเดลในการตัดสินใจเปิดเผยตนเองนี้ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 ขั้นพิจารณาสถานการณ์จากเป้าหมายทางสังคม (entering the situation: pursuit of a social goal) ในขั้นนี้บุคคลจะพิจารณาสถานการณ์ในการเปิดเผยตนเองโดยดูจากเป้าหมายทางสังคมเป็นสำคัญ ซึ่งเบาะแส (cue) ในสถานการณ์ต่าง ๆ จะทำให้เป้าหมายในการเปิดเผยตนเองอย่างใดอย่างหนึ่งชัดเจนขึ้นมา เช่น ในสถานการณ์ที่มีบรรยากาศโรแมนติกมีแสงเทียนอ่อน ๆ จะนำไปสู่เป้าหมายในการสร้างความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิด (intimate relationship) มากกว่าที่จะมีเป้าหมายเพื่อจัดการความสัมพันธ์ทางธุรกิจ แต่บุคคลอาจจะใช้นิสัยส่วนตัวมาใช้เป็นเป้าหมายทางสังคมในทุก ๆ สถานการณ์ เช่น บุคคลที่ถูกกีดกันทางสังคมที่มีความต้องการความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดกับบุคคลอื่นอาจใช้แรงจูงใจนี้มาใช้ในทุกสถานการณ์ที่เข้าร่วมแม้ว่าจะเหมาะสมหรือไม่เหมาะสมกับสถานการณ์ก็ตาม โดยเป้าหมายที่เฉพาะเจาะจงกับสถานการณ์ใดนั้นมักจะส่งผลต่อเนื้อหาที่บุคคลจะเปิดเผยในกระบวนการเปิดเผยตนเอง

ขั้นตอนที่ 2 ขั้นเลือกใช้กลยุทธ์และพิจารณาเป้าหมาย (selecting a strategy and searching for targets) ขั้นตอนนี้บุคคลจะพิจารณาความเหมาะสมของกลยุทธ์ที่จะใช้ในการเปิดเผยตนเองในแต่ละสถานการณ์และกับบุคคลใด โดยการตัดสินใจในขั้นนี้บุคคลจะพิจารณาการเปิดเผยตนเองแบบใดที่เหมาะสมกับสถานการณ์ที่กำลังเผชิญ แต่ยังไม่ได้ถึงขั้นกำหนดประเภทหรือ

จำนวนในการเปิดเผยตนเอง (determine the type or amount of disclosure) เมื่อบุคคลได้เป้าหมายในการเปิดเผยตนเองในแต่ละสถานการณ์แล้วก็จะค้นหากลยุทธ์ที่เหมาะสมในการเปิดเผยตนเองเพื่อที่จะบรรลุเป้าหมายนั้น อาจจะเป็นการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม เช่น บุคคลมีเป้าหมายที่จะมีความใกล้ชิดสนิทสนมนอกจากจะเปิดเผยตนเองแล้ว ยังอาจแสดงพฤติกรรมที่นำไปสู่ความใกล้ชิดอย่างการให้ของขวัญ เป็นต้น แล้วแต่สถานการณ์ที่บุคคลได้รับ นอกจากกลยุทธ์แล้ว บุคคลยังเลือกเป้าหมายที่คิดว่าเหมาะสมที่จะเปิดเผยตนเอง แต่ในบางเงื่อนไขการเลือกเป้าหมายในการเปิดเผยตนเองก็เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติ ในบางกรณีการพิจารณากลยุทธ์อาจมาก่อนการเลือกบุคคลที่จะเปิดเผยตนเอง หรือบางกรณีบุคคลก็เลือกบุคคลเป้าหมายที่จะทำการเปิดเผยตนเองก่อนที่จะพิจารณากลยุทธ์ที่จะใช้ในการเปิดเผยตนเอง ซึ่งจะเกิดขึ้นพร้อม ๆ กันในขั้นตอนเดียวกันในกระบวนการตัดสินใจในโมเดลซึ่งก็จะเป็นแนวทางในการพิจารณาเนื้อหาในการเปิดเผยตนเองต่อไป

ขั้นตอนที่ 3 ขั้นพิจารณาประโยชน์และความเสี่ยงของข้อมูลหรือเนื้อหาในการเปิดเผยตนเอง (subjective utility versus subjective risk) ในขั้นตอนนี้บุคคลจะตัดสินใจโดยพิจารณาจากการรับรู้สถานการณ์และบุคคลเป้าหมายที่จะทำการเปิดเผยตนเองประกอบด้วย การตัดสินใจเกี่ยวกับข้อมูลที่จะเปิดเผยนั้นจะเกิดขึ้นก่อนและระหว่างกระบวนการปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้น ซึ่งข้อมูลที่บุคคลเลือกที่จะเปิดเผยนั้นจะพิจารณาจาก 2 ปัจจัย คือ ปัจจัยความเป็นไปได้ของรางวัลหรือประโยชน์ที่จะได้รับ (subjective utility of the possible reward) ซึ่งจะส่งผลต่อความกว้างของข้อมูลและความยาวนานในการเปิดเผยตนเองที่จะเกิดขึ้น และปัจจัยความเสี่ยงที่อาจเกิดขึ้นจากการเปิดเผยตนเอง (subjective probability of risk) ซึ่งจะส่งผลต่อความลึกซึ้งของข้อมูลในการเปิดเผยตนเอง

จากแนวคิดของ Buhrmester and Prager (1995) ที่ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของการเปิดเผยตนเองในพัฒนาการส่วนบุคคลและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในวัยเด็กและวัยรุ่น พบว่าการเปิดเผยตนเองเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ในการรับข้อมูลทางสังคมหรือข้อจำกัดที่มีความเกี่ยวข้องกับความสนใจหรือกังวลต่าง ๆ ของบุคคล โดยปัจจัยทั่วไปที่กำหนดประเภทของบุคคลที่จะสร้างความสัมพันธ์ด้วยซึ่งเป็นความสัมพันธ์ในลักษณะของการเปิดเผยตนเองทั้งสองฝ่าย มี 2 ปัจจัย ได้แก่ 1) ประเภทที่เฉพาะเจาะจงของข้อมูลทางสังคมหรือข้อกำหนดทางสังคมที่ต้องการ จะเป็นส่วนประกอบที่ทำให้เกิดการเลือกประเภทของบุคคลที่จะให้ข้อมูลทางสังคมเหล่านั้น 2) โครงสร้างของสิ่งแวดล้อมทางสังคม จะเป็นตัวกำหนดข้อจำกัดและโอกาสที่แตกต่างกันในการเปิดเผยตนเองต่อบุคคลอื่น สอดคล้องกับกระบวนการเปิดเผยตนเองตามโมเดลการตัดสินใจที่จะเปิดเผยตนเองของ Omarzu (2000) ที่ได้อธิบายโมเดลของกระบวนการการเปิดเผยเองเพื่อใช้เป็นกรอบ

แนวคิดในการศึกษาการเปิดเผยตนเองในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่สามารถอธิบายพฤติกรรมการเปิดเผยตนเอง โมเดลดังกล่าวได้กล่าวถึงกระบวนการทางปัญญาที่มีต่อการตัดสินใจที่ส่งผลต่อเนื้อหา ความลึก ความกว้าง และ ความยาวนาน ในการเปิดเผยตนเอง ตลอดจนเป้าหมาย ในกระบวนการเปิดเผยตนเอง ซึ่งการเปิดเผยตนเองนั้นจะเกิดขึ้นจำเป็นต้องเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์บางอย่าง รวมถึงมีการเลือกเป้าหมายในการเปิดเผยตนเอง โดยบุคคลจะตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่จะเปิดเผย วิธีการที่จะเปิดเผยตนเอง หรือใครที่บุคคลต้องการจะเปิดเผยตนเองด้วยซึ่งการตัดสินใจนั้นจะอยู่บนพื้นฐานของการประเมินความเป็นไปได้ของรางวัลที่จะได้รับกับความเสี่ยงที่จะเกิดขึ้นจากการเปิดเผยตนเองในแต่ละสถานการณ์ ซึ่งผู้วิจัยได้ประยุกต์ใช้แนวคิดและทฤษฎีนี้เป็นกรอบในการพัฒนาโปรแกรมการเปิดเผยตนเองเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะในการทำงานแบบร่วมมือในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ในการวิจัยครั้งนี้

การศึกษาข้อมูลในการเปิดเผยตนเองจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าประเภทของข้อมูลสามารถแบ่งได้ตามการรับรู้ตนเองและการรับรู้โดยผู้อื่น (Lult, & Ingham, 1961) แบ่งตามระดับความสนิทสนมของบุคคล หรือแบ่งตามมิติต่าง ๆ ในการเปิดเผยข้อมูล (Altman, & Taylor, 1973) ซึ่งการแบ่งประเภทของข้อมูลในการเปิดเผยตนเองนั้นสามารถทำได้หลากหลายรูปแบบ และเมื่อพิจารณากระบวนการในการเปิดเผยตนเองของบุคคลจากโมเดลการตัดสินใจที่จะเปิดเผยตนเอง (Omarzu, 2000) แล้ว พบว่าข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยข้อมูลได้รับอิทธิพลอย่างมากจากเป้าหมายในการเปิดเผยข้อมูลของบุคคล และเนื่องจากการวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลและทักษะในการทำงานแบบร่วมมือ ผู้วิจัยจึงแบ่งประเภทข้อมูลโดยใช้เกณฑ์ในการแบ่งตามเป้าหมายในการเปิดเผยตนเองดังกล่าวโดยสังเคราะห์ประเภทของข้อมูลที่พบจากงานวิจัยที่มีการกล่าวถึงข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งสามารถแบ่งข้อมูลได้เป็น 2 ประเภท ตามตารางที่ 2.4

ตารางที่ 2.4 สรุปประเภทของข้อมูลในการเปิดเผยตนเองที่มีความเกี่ยวข้องกับสัมพันธภาพระหว่างบุคคลและการทำงานแบบร่วมมือ

ผู้วิจัย	ประเภทของข้อมูลในการเปิดเผยตนเอง	
	สัมพันธภาพระหว่างบุคคล	**การทำงานแบบร่วมมือ**
Luft and Ingham (1961)	- *ข้อมูลเปิด* เป็นข้อมูลส่วนตัวทั่วไปเกี่ยวกับตนเอง เช่น ชื่อ อายุ เพศ อาหารที่ชอบรับประทาน ความสามารถพิเศษ หรือสาขาที่เรียน เป็นต้น - *ข้อมูลปิด* เป็นข้อมูลที่บุคคลอื่นทราบเกี่ยวกับตนเอง แต่คนนั้นไม่รับรู้เกี่ยวกับตนเอง เช่น อาจเป็นจุดด้อยหรือจุดเด่นของตนเองที่คนอื่นมองเห็น สถานการณ์ที่ทำให้รู้สึกไม่ปลอดภัย	- *ข้อมูลเปิด* เป็นข้อมูลส่วนตัวทั่วไปเกี่ยวกับตนเอง เช่น ชื่อ อายุ เพศ ความสามารถพิเศษ หรือสาขาที่เรียน เป็นต้น - *ข้อมูลที่ไม่รู้* ข้อมูลที่ทำให้เกิดขึ้นมาโดยที่ยังไม่มีใครทราบ เช่น การจัดการปัญหาหรือสถานการณ์ที่ยังไม่เกิดขึ้น ความคิดเห็นหรือเจตคติต่อเรื่องราวหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ
Altman and Taylor (1973)	- *ข้อมูลชั้น superficial* เป็นข้อมูลส่วนตัวทั่วไป เช่น ชื่อ สถานที่เรียน วันเดือนปีเกิด ซึ่งเป็นข้อมูลพื้นฐานในการเปิดเผยตนเองที่ง่ายต่อการเข้าถึงซึ่งไม่สามารถเป็นภัยต่อตนเอง - *ข้อมูลชั้น social or personal* บุคคลจะเปิดเผยมากขึ้นเกี่ยวกับข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับความชอบหรือไม่ชอบ ความปรารถนาและความกลัว แต่ก็ยังเก็บความหวังและความหวาดกลัวที่เป็นความลับบ้าง เช่น การบอกเกี่ยวกับประสบการณ์ที่ไม่ดีในวัยเด็ก หรือการพูดคุยเกี่ยวกับความกังวลในการหางานเมื่อเรียนจบ แต่จะไม่ลงรายละเอียดที่เป็นส่วนตัวมากนักในหัวข้อเหล่านั้น	- *ข้อมูลชั้น superficial* เป็นข้อมูลส่วนตัวทั่วไป เช่น ชื่อ สถานที่เรียน วันเดือนปีเกิด ซึ่งเป็นข้อมูลพื้นฐานในการเปิดเผยตนเอง - *ข้อมูลชั้น social or personal* บุคคลจะเปิดเผยมากขึ้นเกี่ยวกับข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับความชอบหรือไม่ชอบ ความปรารถนาและความกลัว
Johnson (1973)	- *ข้อมูลส่วนตัว* ชื่อ อายุ ความสามารถพิเศษ ความสนใจ	- *ข้อมูลด้านอารมณ์ความรู้สึกในการทำงานร่วมกัน* - *ข้อมูลด้านความคิด* วิธีการที่จำทำให้บรรลุเป้าหมายร่วมกัน วิธีการที่จะใช้ในการทำงานแบบร่วมมือ
Elias et al. (1989)	- *ข้อมูลส่วนตัว* ชื่อ อายุ ความสนใจ ความชอบ	- *ข้อมูลด้านอารมณ์ความรู้สึก ความคิดในการทำงานแบบร่วมมือ*
Laurenceau (1998)	- *ข้อมูลส่วนตัว* ความจริงทั่วไปเกี่ยวกับตนเอง - *ข้อมูลเกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึก*	
Emmers-Sommer (2004)	- *ข้อมูลส่วนตัวที่มีความคล้ายคลึงกันในการเริ่มความสัมพันธ์*	
Gamble and Gamble (2014)	- *ข้อมูลส่วนตัว*	
Guerrero et al. (2017)	- *ข้อมูลที่ตรงกับความเป็นจริงส่วนตัว* เป็นข้อมูลที่เปิดเผยตนเองอย่างซื่อสัตย์	
Van Velsor (2017)		- *ข้อมูลเกี่ยวกับความคิดหรือความสนใจของตนเอง*

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

จากตารางที่ 2.4 สรุปได้ว่าเมื่อแบ่งประเภทของข้อมูลตามเป้าหมายในการเปิดเผยตนเองเพื่อให้สอดคล้องกับการวิจัยในครั้งนี้ จะสามารถแบ่งข้อมูลได้เป็น 2 ประเภท ได้แก่

1) ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ประกอบด้วย ข้อมูลส่วนตัว (Altman & Taylor, 1973; Emmers-Sommer, 2004; T. K. Gamble & M. W. Gamble, 2014; Guerrero et al., 2017; Laurenceau et al., 1998; Luft & Ingham, 1961) และข้อมูลเกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึก (Laurenceau et al., 1998)

2) ข้อมูลเกี่ยวกับการทำงานแบบร่วมมือ ประกอบด้วย ข้อมูลส่วนตัว (Altman & Taylor, 1973; Elias et al., 1989; Johnson, 1973; Luft & Ingham, 1961) ข้อมูลเกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึก (Ashman & Gillies, 1997; Elias et al., 1989; Johnson, 1973; Luft & Ingham, 1961) และข้อมูลเกี่ยวกับความคิด (Altman & Taylor, 1973; Elias et al., 1989; Johnson, 1973; Luft & Ingham, 1961; Van Velsor, 2017)

3.4 ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเปิดเผยตนเอง

มีปัจจัยหลายอย่างที่ส่งผลต่อบุคคลในการที่จะตัดสินใจเปิดเผยหรือไม่เปิดเผยตนเอง อะไรที่บุคคลจะเปิดเผยและใครที่บุคคลจะเปิดเผยตนเองด้วย ปัจจัยที่สำคัญที่สุดมักเกี่ยวข้องกับลักษณะของบุคคล วัฒนธรรม เพศ ลักษณะของผู้ที่บุคคลจะเปิดเผยตนเองด้วย ตลอดจนหัวข้อหรือเนื้อหาและช่องทางในการเปิดเผยตนเอง (Devito, 2014; Ignatius & Kokkonen, 2007) รวมถึงสภาวะอารมณ์และแรงจูงใจของบุคคลในขณะนั้น (Ignatius & Kokkonen, 2007) มีรายละเอียดดังนี้

1) ลักษณะเฉพาะของบุคคล บุคคลที่ชอบเข้าสังคมและเปิดเผยตนเองสูง (highly sociable and extroverted) มักจะชอบเปิดเผยตนเองมากกว่าบุคคลที่ไม่ชอบเข้าสังคมและเก็บตัว (less so sociable and introverted) บุคคลที่มีความรู้สึกสะดวกใจหรือผ่อนคลายในการสื่อสารมักจะเปิดเผยตนเองมากกว่าบุคคลที่มีความกังวลในการพูดคุยกับบุคคลอื่น บุคคลที่มีความสามารถหรือมีความเก่งที่มากกว่ามักจะมีส่วนร่วมในการเปิดเผยตนเองมากกว่าบุคคลที่ไม่มีความสามารถ ซึ่งอาจเกิดจากการที่บุคคลที่มีความสามารถมีความมั่นใจในตนเองมากกว่าและมีเรื่องราวที่น่าภาคภูมิใจทางบวกที่จะเปิดเผยมากกว่า แต่ทั้งนี้ความมั่นใจในตนเองอาจจะทำให้บุคคลมีความเสี่ยงที่จะได้รับการตอบสนองทางลบขึ้นได้ (McCroskey & Wheeless, 1976) ความสามารถในการประเมินระดับการเปิดเผยตนเองกับบุคคลอื่นและในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน (flexibility disclosure) ตลอดจนลักษณะบุคลิกภาพแบบต่าง ๆ ก็ทำให้บุคคลมีลักษณะการเปิดเผยตนเองที่แตกต่างกัน เช่น คนขี้อาย (shyness) คนที่มีลักษณะบุคลิกภาพแบบหวั่นไหว (neuroticism) จะมีระดับการเปิดเผยตนเองที่ค่อนข้างน้อย เป็นต้น (Ignatius & Kokkonen, 2007)

2) วัฒนธรรม ในแต่ละวัฒนธรรมมีมุมมองในการเปิดเผยตนเองที่ต่างกันในบางวัฒนธรรมอาจมองว่าการเปิดเผยตนเองทางด้านความรู้สึกแสดงถึงความอ่อนแอ ในบางประเทศการเปิดเผยข้อมูลของตนเองในที่ทำงานเป็นเรื่องที่ไม่เหมาะสม

3) เพศ การเปิดเผยตนเองในเพศหญิงและเพศชายนั้นมีความแตกต่างกันจากการศึกษาพบว่า เพศหญิงมักเปิดเผยตนเองกับเพศเดียวกันมากกว่าเพศชาย ตลอดจนเพศหญิงมักจะเปิดเผยข้อมูลที่ลึกซึ้งเมื่อมีความใกล้ชิดสนิทสนมกันมากขึ้นในขณะที่เพศชายไม่ได้เปลี่ยนแปลงระดับของข้อมูลในการเปิดเผยตนเองระหว่างกัน (Leaper, Carson, Baker, Holliday, & Myers, 1995)

4) ลักษณะของผู้ที่บุคคลจะเปิดเผยตนเองด้วย การเปิดเผยตนเองนั้นจะเกิดขึ้นมากที่สุดในกลุ่มเล็ก ๆ มากกว่าในกลุ่มใหญ่ เป็นลักษณะของการเปิดเผยทั้งสองฝ่ายหรือกลุ่มที่ประกอบด้วยบุคคลสองคน ซึ่งเป็นบริบทที่เหมาะสมต่อการเปิดเผยตนเอง โดยบุคคลจะสามารถสังเกตติดตามการเปิดเผยตนเองของตนได้ บุคคลจะทำการเปิดเผยตนเองต่อไปถ้าได้รับการสนับสนุนจากผู้ฟัง ถ้ามีผู้ฟังมากกว่าหนึ่งคนการติดตามการเปิดเผยตนเองจะทำได้ยากขึ้น เนื่องจากการตอบสนองของผู้ฟังก็จะมีลักษณะแตกต่างกันออกไป โดยบุคคลจะเปิดเผยตนเองมากกับผู้ที่ตนชื่นชอบ (Derlega, Winstead, Wong, & Greenspan, 1987) และที่ตนเองเชื่อใจ (Wheeless & Grotz, 1977) และยังจะเกิดความชอบต่อบุคคลที่ตนเองเปิดเผยด้วย (Berg & Archer, 1983)

5) หัวข้อหรือเนื้อหาและช่องทางในการเปิดเผยตนเอง บุคคลมีแนวโน้มที่จะเปิดเผยตนเองในข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพหรืองานอดิเรกมากกว่าข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับชีวิตคู่หรือสถานการณ์ทางการเงินของตนเอง (Jourard, 1971) อาจกล่าวได้ว่าบุคคลจะเปิดเผยในเรื่องที่จะทำให้ถูกชอบ และไม่ค่อยเปิดเผยเรื่องที่เป็นส่วนตัวและเรื่องด้านลบของตนเอง และการเปิดเผยตนเองทางช่องทางออนไลน์จะมีลักษณะที่เป็นการเปิดเผยตนเองทั้งสองฝ่ายได้เร็วกว่าและพัฒนาระดับความใกล้ชิดสนิทสนมได้สูงกว่าการเปิดเผยตนเองแบบต่อหน้า (Joinson, 2001)

6) สภาวะอารมณ์ของบุคคล อารมณ์มีผลกระทบต่อความปรารถนาที่จะเปิดเผยตนเองของบุคคล บุคคลที่อยู่ในอารมณ์ทางบวกจะเปิดเผยข้อมูลที่มีความสนิทสนมมากกว่าหลากหลายกว่า และเป็นข้อมูลส่วนตัวที่ซ่อนอยู่มากกว่าบุคคลที่อยู่ในอารมณ์ทางลบ และบุคคลที่อยู่ในอารมณ์ทางลบจะมีความมุ่งหวังที่จะได้รับการเปิดเผยตนเองตอบจากบุคคลที่เปิดเผยด้วยกลับมามากกว่า โดยอารมณ์จะส่งผลกระทบผ่านกระบวนการประมวลข้อมูลต่อพฤติกรรมความสัมพันธ์ของบุคคลที่แสดงออกมา (Forgas, 2011)

3.5 การเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองในวัยเด็กตอนกลาง

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าการเปิดเผยตนเองนั้นเป็นทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของทักษะชีวิต (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2560) และทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลซึ่งเป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 (Declaration, 2015; Sharratt & Planche, 2016; ธันยวิช วิเชียรพันธ์ และ ปวีณา จันทร์สุข, 2556) ที่ต้องอาศัยความเข้าใจเกี่ยวกับทักษะ การตระหนักถึงความสำคัญของทักษะ การฝึกฝนการใช้ทักษะ ตลอดจนการนำไปใช้ ซึ่งมีปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับทั้งบุคคลและสิ่งแวดล้อมที่ส่งผลต่อการเปิดเผยตนเองของบุคคลเช่นเดียวกับทักษะทางสังคมโดยทั่วไป จากงานวิจัยพบว่าเด็กสามารถเข้าใจเกี่ยวการเปิดเผยตนเองได้ตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาล (Hicks, Liu, & Heyman, 2015; Kim, Harris, & Warneken, 2014) และได้มีการสร้างโปรแกรมการเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองที่ประสบผลสำเร็จในนักเรียนชั้นมัธยมปลาย (Haynes & Avery, 1979) ดังนั้นการสร้างโปรแกรมเพื่อพัฒนาการเปิดเผยตนเองที่เหมาะสมในวัยเด็กตอนกลางซึ่งเป็นนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาจึงมีความเป็นไปได้ โดยสามารถวางแผนโปรแกรมให้เกิดขึ้นเป็นขั้นตอนที่เหมาะสมตามลำดับขั้นพัฒนาการ และทฤษฎีการเรียนรู้ของเด็ก

3.5.1 พัฒนาการในวัยเด็กตอนกลาง

วัยเด็กตอนกลาง (middle childhood) เป็นวัยที่อยู่ในช่วงอายุประมาณ 6-12 ขวบ เป็นวัยที่มีพัฒนาการด้านต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและสังคมเพิ่มมากขึ้นและเด่นชัดที่สุด เด็กในวัยนี้จะเริ่มใช้ชีวิตในโรงเรียนเพิ่มมากขึ้น เริ่มมีเพื่อนมีสังคมที่กว้างขึ้นมากกว่าบุคคลในครอบครัว จนสามารถเรียกได้ว่าเป็นวัยเรียน สภาพแวดล้อมอันประกอบอยู่ในโรงเรียนจึงมีบทบาทสำคัญอย่างมากกับพัฒนาการทางด้านต่าง ๆ ของเด็กในช่วงวัยนี้ (ศิริกุล อิศรานุรักษ์, 2549) จากการศึกษาพบว่าเด็กในวัยเรียนนั้นชอบที่จะทำงานกับเพื่อนที่ค้ำจุนสนับสนุนกัน (supportive) มีความสามารถในการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ (able to communicate) และมีความสามารถในการหาทางออกของความขัดแย้ง (effective at solving disagreements) ตลอดจนสามารถมองในมุมมองของเพื่อนและมีความเข้าใจความคิดของเพื่อนในระหว่างที่ทำงานร่วมกันด้วย (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014; Van Velsor, 2017) คุณสมบัติเหล่านี้ล้วนเป็นทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่ควรได้รับการส่งเสริมเพื่อประโยชน์ในการสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างเพื่อน และประโยชน์ทางการเรียนรู้ในชั้นเรียน โดยเฉพาะในวัยเรียนควรได้รับการส่งเสริมทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเพื่อประโยชน์ในการทำงานร่วมกัน ซึ่งเป็นหนึ่งในทักษะที่จำเป็นในการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) ที่มีประสิทธิภาพ (Johnson & Johnson, 1999,

2014) และการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพก็จะช่วยส่งเสริมพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของผู้เรียนในวัยเด็กตอนกลาง ต่อเนื่องไปจนวัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่ในอนาคตได้ต่อไป (Groeben et al., 2011; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000)

1) พัฒนาการทางอารมณ์และสังคม (emotional and social development)

เด็กในวัยเด็กตอนกลางจะเปลี่ยนแปลงความสนใจหลักจากครอบครัวไปเป็นที่โรงเรียนและเพื่อนจะมีความสำคัญมากขึ้นในกระบวนการหล่อหลอมทางสังคม (socialization) ของพวกเขา (Semrud-Clikeman, 2007) โดยที่การกำกับอารมณ์ (emotional regulation) และความสามารถในการเข้าสังคม (sociability) ยังคงเป็นปัจจัยสำคัญต่อเนื่องมาจากพัฒนาการในช่วงวัยก่อนหน้า และเป็นปัจจัยหลักในการเริ่มสร้างมิตรภาพในวัยเรียน (Altman & Taylor, 1973; Fonzi, Schneider, Tani, & Tomada, 1997; Ladd, 1999, 2005; Ladd, Herald, & Andrews, 2006) ในขณะที่ทักษะทางสังคม (social skills) และการมีความสนใจที่คล้ายกันเป็นปัจจัยสำคัญในการทำให้มิตรภาพคงอยู่ต่อไป สำหรับเด็กในวัยนี้ความสามารถในการสนทนากลายเป็นสิ่งที่สำคัญในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เด็กที่สามารถเข้าสังคมได้สำเร็จจะมีการสื่อสารที่ชัดเจนและสามารถโต้ตอบกับบุคคลอื่นได้ (Burleson et al., 1986) รวมถึงความสามารถในการเข้ากลุ่มเด็กที่สามารถเข้าร่วมการสนทนาและสามารถแสดงออกอย่างมั่นใจจะประสบความสำเร็จในการเข้ากลุ่มมากกว่าเด็กที่มีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมรบกวน ไม่เห็นด้วย หรือพูดเกี่ยวกับตนเอง (Putallaz & Wasserman, 1990) เด็กในวัยนี้จะมีการพัฒนาการรับรู้มุมมองของผู้อื่น (interpersonal perception) โดยความสามารถในการเข้าใจตนเองและผู้อื่นเป็นพัฒนาการที่สำคัญสำหรับเด็กในวัยนี้ (Semrud-Clikeman, 2007) ซึ่งจะส่งผลกับทั้งการเข้ากลุ่มเพื่อน การกำกับอารมณ์ และการแก้ไขความขัดแย้ง (Cillessen & Bellmore, 2011)

2) พัฒนาการทางปัญญา

โครงสร้างที่สำคัญของสมองเด็กในวัยนี้จะมีการพัฒนาในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหา (problem-solving strategies) ซึ่งมีความสัมพันธ์โดยตรงกับทั้งความสามารถทางสังคม (social competence) และทักษะทางวิชาการ (academic skills) (Blair, 2002) เด็กในวัยเด็กตอนกลางจะพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้และความเข้าใจที่หลากหลายและซับซ้อนขึ้น เด็กจะได้รับทักษะสำคัญที่หลากหลายตามสังคมและวัฒนธรรมของตน รวมถึงทักษะการตระหนักในตนเองที่พัฒนาขึ้นอย่างรวดเร็ว เด็กในวัยนี้จะพัฒนาความนึกคิดเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้และสามารถค้นพบกลยุทธ์ในการเรียนรู้และฝึกฝนว่าสามารถพัฒนาการเรียนรู้และผลการปฏิบัติของตนเองได้ พวกเขาจะสามารถเก็บจำข้อมูลเพื่อใช้ในการแก้ไขปัญหาใหม่ ๆ หรือในสถานการณ์ใหม่ ๆ ได้ ซึ่งต้องอาศัยทักษะการ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

สะท้อนเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังทำและสิ่งที่ต้องการให้เกิดขึ้นที่พัฒนาอย่างรวดเร็วในช่วงวัยนี้ เด็กจะเริ่มที่จะวางแผนอย่างตั้งใจ ลงมือทำ ประเมินกระบวนการกระทำของตนและปรับแผนและกลยุทธ์จากการสะท้อนและประเมินค่าสิ่งต่าง ๆ ของตน (Eccles, 1999)

เด็กในช่วงวัยนี้ยังพัฒนาความสามารถในการรับรู้มุมมองของผู้อื่น (ability to take the perspective of others) พวกเขาสามารถเข้าใจว่าผู้อื่นมีมุมมองในเรื่องต่าง ๆ และมีสิ่งที่รู้ที่แตกต่างจากตนเองและสามารถเข้าใจได้ว่าความแตกต่างนี้ส่งผลต่อการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น พวกเขาจะทำความเข้าใจคนอื่นจากความรู้เดิมของตนเองและเสริมสร้างความสามารถในการให้เหตุผลให้ดีขึ้น ซึ่งความสามารถในการพัฒนาความเข้าใจมุมมองคนอื่นนี้เป็นความสามารถพื้นฐานที่ได้พัฒนามาตั้งแต่แบเบาะ แต่จะพบเห็นได้อย่างชัดเจนและเด่นชัดในช่วงวัยเด็กตอนกลาง (Selman, 1980)

ตามลำดับขั้นพัฒนาการจะเห็นได้ว่ามี 3 เรื่องหลัก ๆ ที่ส่งผลกระทบต่อความมั่นใจและการเข้าร่วมทำงานหรือกิจกรรมต่าง ๆ ของเด็กในวัยนี้ 1) การเปลี่ยนแปลงทางปัญญาและความสามารถในการรับรู้มุมมองของผู้อื่น ที่ส่งผลให้เด็กมีความสามารถที่เพิ่มขึ้นในการตอบสนองต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลวของตนเอง 2) การขยายกว้างขึ้นของสภาพแวดล้อมรอบ ๆ ตัวเด็ก โดยการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน บุคคลอื่น และการทำกิจกรรมต่าง ๆ นอกเหนือจากครอบครัว 3) การเริ่มเข้าสู่การเปรียบเทียบทางสังคมและการแข่งขันในห้องเรียนและกลุ่ม ช่วงเวลาของเด็กในวัยเด็กตอนกลางนี้เป็นช่วงเวลาที่เด็กมีโอกาสได้พัฒนาความสามารถและความสนใจด้านต่าง ๆ ได้หลากหลายทิศทาง โดยส่วนใหญ่แล้วเด็กในวัยนี้ที่ได้รับการส่งเสริมที่ดี ได้รับประสบการณ์ที่ถูกต้องเหมาะสม พวกเขาจะสามารถพัฒนาการรับรู้ความสามารถและความมั่นใจในการกระทำและควบคุมสิ่งต่าง ๆ ด้วยตนเองได้ (Eccles, 1999)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

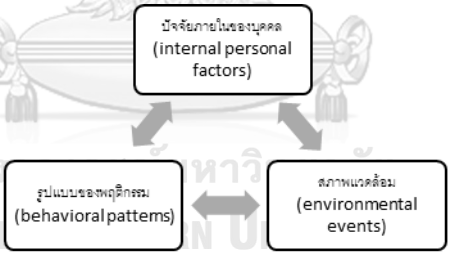
3.5.2 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ของเด็กในวัยเด็กตอนกลาง

เนื่องจากวัยเด็กตอนกลางเป็นวัยที่มีพัฒนาการด้านปัญญาที่พัฒนาขึ้นมากจากวัยก่อนหน้า โครงสร้างที่สำคัญของสมองเด็กในวัยนี้จะมีการพัฒนาในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาซึ่งมีความสัมพันธ์โดยตรงกับทั้งความสามารถทางสังคมและทักษะทางการศึกษา อีกทั้งเด็กในวัยเด็กตอนกลางจะพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้และความเข้าใจที่หลากหลายและซับซ้อนขึ้น เด็กจะได้รับทักษะสำคัญที่หลากหลายตามสังคมและวัฒนธรรมของตน รวมถึงทักษะการตระหนักในตนเองที่พัฒนาขึ้นอย่างรวดเร็ว เด็กในวัยนี้จะพัฒนาความนึกคิดเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้และสามารถค้นพบกลยุทธ์ในการเรียนรู้และฝึกฝนว่าสามารถพัฒนาการเรียนรู้และผลการปฏิบัติของตนเองได้ พวกเขาจะสามารถเก็บจำข้อมูลเพื่อใช้ในการแก้ไขปัญหาใหม่ ๆ หรือในสถานการณ์ใหม่ ๆ ได้ ซึ่งต้องอาศัย

ทักษะการสะท้อนเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังทำและสิ่งที่ต้องการให้เกิดขึ้นที่พัฒนาอย่างรวดเร็วในช่วงวัยนี้ เด็กจะเริ่มที่จะวางแผนอย่างตั้งใจ ลงมือทำ ประเมินกระบวนการกระทำของตนและปรับแผนและกลยุทธ์จากการสะท้อนและประเมินค่าสิ่งต่าง ๆ ของตนดังที่ได้กล่าวมาในหัวข้อพัฒนาการข้างต้น จะเห็นได้ว่าสิ่งสำคัญในการเรียนรู้ของเด็กวัยนี้ประกอบด้วยปัจจัยภายนอก เช่น สภาพแวดล้อม และการช่วยเหลือของบุคคล และปัจจัยภายใน เช่น ความสามารถทางการคิด วางแผน และสะท้อนการกระทำของตนเอง ซึ่งสามารถนำหลักการของทฤษฎีการเรียนรู้มาปรับใช้ในการส่งเสริมการเรียนรู้การเปิดเผยตนเองของเด็กได้ (Slavin, 2019; O. S. Tan, 2011; Vygotsky, 1997) ดังต่อไปนี้

1) ทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม (social-cognitive theory)

ทฤษฎีนี้อธิบายพฤติกรรมของมนุษย์ว่าเกิดจากการปรับและควบคุมโดยอิทธิพลของสิ่งแวดล้อมร่วมกับปัจจัยภายในของตนเองซึ่งเป็นไปในลักษณะของความสัมพันธ์แบบสามเหลี่ยมที่ส่งผลต่อกันและกัน (triadic reciprocal causation) อันประกอบด้วยปัจจัยภายในของบุคคล (internal personal factors) ในรูปแบบของความสามารถทางปัญญา อารมณ์ความรู้สึก และคุณลักษณะทางกายภาพ รูปแบบของพฤติกรรม (behavioral patterns) และสภาพแวดล้อม (environmental events) ซึ่งต่างส่งผลต่อกันทั้งหมดในลักษณะของความสัมพันธ์แบบหลายทาง (bidirectionally) (Bandura, 1999, 2011) ดังแสดงในแผนภาพที่ 2.4



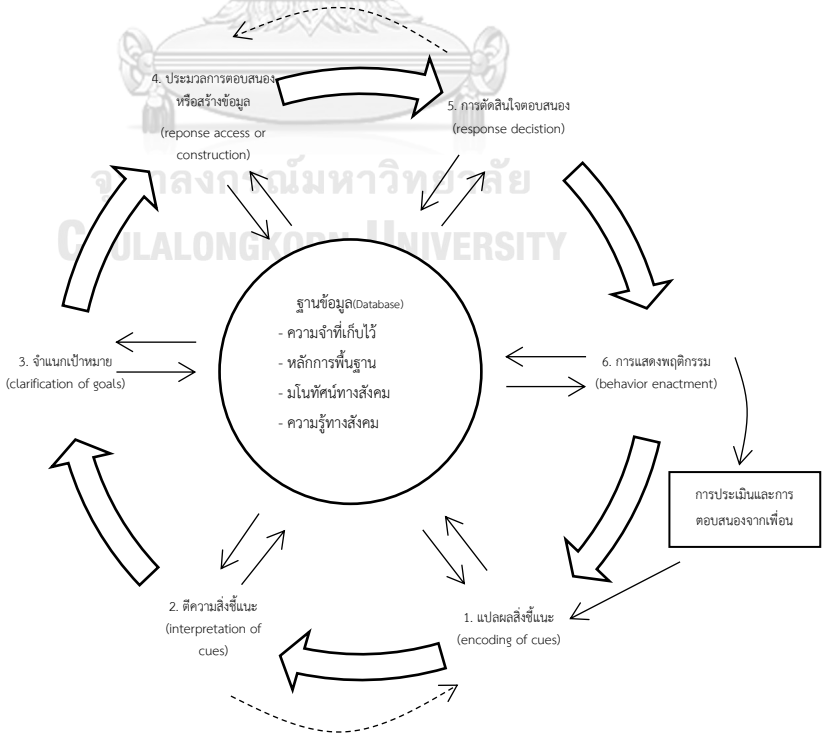
แผนภาพที่ 2.4 ความสัมพันธ์แบบสามเหลี่ยมที่ส่งผลต่อกันและกัน (triadic reciprocal causation)

สำหรับการสร้างความรู้และความสามารถของบุคคลนั้นทฤษฎีนี้กล่าวถึงทั้งโครงสร้างหลายอย่างที่ส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถและการกำกับการแสดงพฤติกรรม โครงสร้างทางความรู้นั้นเป็นรูปแบบของตัวแบบ หลักการ และกลยุทธ์ในการแสดงพฤติกรรมที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งเป็นแนวทางในการสร้างรูปแบบการแสดงพฤติกรรมที่ซับซ้อน ซึ่งโครงสร้างทางความรู้นี้เกิดจากรูปแบบการคิดและพฤติกรรมที่เป็นแบบอย่าง จากผลของกิจกรรมที่ได้เรียนรู้ การสั่งสอน ตลอดจนการสังเคราะห์ความรู้ความเข้าใจในการได้รับความรู้ต่าง ๆ ของเด็ก นอกจากนี้ยังมีการกล่าวถึงความสามารถในการกำกับตนเอง (self-regulation) ที่เป็นวิธีการที่บุคคลประเมินความสามารถของ

ตนเองผ่านกระบวนการทางปัญญาเพื่อจูงใจตนเอง ชี้แนะปรับปรุงและกำกับการแสดงพฤติกรรมของตนเองได้ (Bandura, 1999, 2011) หลักการสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมที่สามารถนำมาพิจารณาในการวางแผนโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองในเด็ก คือ การเรียนรู้จากการสังเกตและเก็บจำเพื่อนำไปประเมินและแสดงพฤติกรรม โดยการนำเสนอตัวแบบ และการส่งเสริมให้เด็กเกิดความสามารถในการกำกับตนเอง

2) ทฤษฎีการประมวลข้อมูลสารสนเทศทางสังคม (social information processing theory)

พื้นฐานของแนวคิดการประมวลข้อมูลสารสนเทศทางสังคมคือการที่เด็กสามารถเกิดความเข้าใจ (understanding) และตีความ (interpretation) สถานการณ์ที่ส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมของพวกเขา ทฤษฎีนี้กล่าวถึงรายละเอียดของขั้นตอนในการที่เด็กประมวลผลและตีความสิ่งชี้แนะ (cues) ในสถานการณ์ทางสังคมจนเกิดเป็นการตัดสินใจที่มีประสิทธิภาพหรือไม่มีประสิทธิภาพ (Crick & Dodge, 1994) โดยเริ่มจากการที่เด็ก ๆ นำสถานการณ์ทางสังคมมาพิจารณาร่วมกับประสบการณ์ที่ผ่านมาของตนเองและคุณสมบัติพื้นฐานของตนเองมาพิจารณาร่วมกันเพื่อการปรับตัวทางสังคมที่ตนเองกำลังเผชิญหน้าอยู่ ซึ่งเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็วต่อเนื่องกันร่วมกับวงจรของการให้ผลป้อนกลับ ดังปรากฏในแผนภาพที่ 2.5



แผนภาพที่ 2.5 โมเดลการปรับตัวทางสังคมตามแนวคิดการประมวลข้อมูลสารสนเทศทางสังคม (social information processing model of children's social adjustment) (Crick & Dodge, 1994, p.76)

จากแผนภาพการประมวลข้อมูลสารสนเทศทางสังคมเริ่มขึ้นจากการที่เด็กแปลผลและตีความสิ่งชี้แนะทางสังคม ในขั้นตอนที่ 1 และ 2 ยกตัวอย่างเช่น สถานการณ์ที่เด็กคนหนึ่งถูกกระแทกด้วยลูกฟุตบอลขณะที่กำลังเดินผ่านสนามหญ้า เด็กคนนั้นต้องค้นหาว่าเกิดอะไรขึ้นซึ่งเป็นการให้ความสนใจหรือแปลผลสิ่งที่กำลังเกิดขึ้น และตีความว่าทำไมถึงเกิดขึ้น เกิดจากอุบัติเหตุหรือความตั้งใจ จากนั้นในลำดับต่อไปขั้นตอนที่ 3 เด็กจะทำการจำแนกเป้าหมายที่ต้องการในสถานการณ์ที่กำลังเกิดขึ้น เช่น ต้องการรักษาความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน หรือการไม่ยอมรับการกระทำนั้นที่เกิดขึ้น ในขั้นตอนถัดมาในขั้นตอนที่ 4 และ 5 เป็นขั้นตอนในการประเมินการตอบสนองที่เป็นไปได้ในลักษณะที่ไม่ส่งผลทางลบ สอดคล้องกับเป้าหมายที่ต้องการ และการรับรู้ความสามารถของตนเองในการตอบสนอง เช่น เด็กอาจเลือกที่จะโยนลูกบอลคืนเพื่อแสดงความเป็นมิตร แต่อาจไม่มีความสามารถในการโยนที่มากพอ ในที่สุดแล้วก็จะเลือกแสดงพฤติกรรมที่เป็นไปได้ที่สอดคล้องกับเป้าหมาย ไม่ส่งผลที่ไม่ดีต่อตนเองและมีความสามารถเพียงพอที่จะทำได้ เช่นการกลิ้งแทนการโยน และแสดงออกไปในขั้นตอนที่ 6 ของโมเดล

หลักการสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวคิดนี้ที่สามารถนำมาพิจารณาปรับใช้ในการพัฒนาโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองในเด็กคือ การกระตุ้นให้เด็กเกิดกระบวนการปรับตัวทางสังคมตามวงจรการเรียนรู้ของเด็ก โดยการให้สิ่งชี้แนะการแสดงพฤติกรรมและกระตุ้นให้เด็กพัฒนาตามเป้าหมายที่ได้กำหนดไว้ร่วมกัน ได้แก่ เป้าหมายในการสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนหรือเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน จากนั้นกระตุ้นให้เด็กเกิดการประมวลการตัดสินใจที่จะตอบสนองต่อสิ่งชี้แนะจนแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมในการเปิดเผยตนเองออกมาในที่สุด

3.5.3 กระบวนการเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองในวัยเด็ก

1) โมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (cognitive-social learning model of social-skill training)

Ladd and Mize (1983) ได้ทำการจัดระเบียบแนวคิดและหลักการต่าง ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาวิธีการเสริมสร้างทักษะทางสังคมสำหรับเด็ก โดยใช้มุมมองทางการเรียนรู้ทางปัญญาสังคม ซึ่งได้จำกัดความทักษะทางสังคมว่าเป็นความสามารถของเด็กในการจัดการทางปัญญาและพฤติกรรมเพื่อให้เกิดการแสดงออกที่นำไปสู่การยอมรับทางสังคมและวัฒนธรรมหรือเป้าหมายทางสังคมที่เหมาะสม ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับแนวโน้มที่จะประเมินและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่มุ่งเน้นเป้าหมายอย่างต่อเนื่องเพื่อเพิ่มโอกาสในการบรรลุเป้าหมาย โมเดลนี้ได้บัญญัติระเบียบวิธีการของการเสริมสร้างทักษะทางสังคมตามแนวคิดการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมที่ใช้อธิบายการได้มาซึ่งทักษะและ

การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของ Bandura โดยการที่เด็ก ๆ สร้างมโนทัศน์หรือโครงสร้างทางความคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมจากข้อมูลที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ที่ได้รับ เช่น การสังเกตตัวแบบหรือการรับฟังคำสอนทางวาจา และในโอกาสต่อมาพวกเขาจะใช้มโนทัศน์ที่เกิดขึ้นเป็นรูปแบบหรือแนวทางในการแสดงพฤติกรรม ซึ่งแรงจูงใจในการแสดงพฤติกรรมภายใต้มโนทัศน์ที่เกิดขึ้นนั้นอาจเกิดได้จากการได้รับผลที่พึงพอใจจากพฤติกรรมนั้น ๆ หรือการรับรู้ความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมที่เกิดขึ้นใหม่และระดับของพฤติกรรมที่มีอยู่เดิม จนกระทั่งมโนทัศน์และการแสดงออกถูกปรับเปลี่ยนหรือปรับปรุงอันเป็นผลของการตอบสนองต่อผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นมา

การเสริมสร้างทักษะทางสังคมตามโมเดลนี้มีองค์ประกอบ (training variables) ที่ความเกี่ยวข้องในกระบวนการเพื่อให้บรรลุตามวัตถุประสงค์หลักของการฝึกอบรม ประกอบด้วยคำแนะนำ การฝึกฝน และผลป้อนกลับ (Ladd & Mize, 1983)

1) คำแนะนำ (instruction) เป็นการเตรียมพร้อมผู้เข้าร่วมการฝึกโดยการระบุข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับหลักการของทักษะหรือการแสดงทักษะให้ชัดเจน ซึ่งการให้คำแนะนำนั้นสามารถเกิดประโยชน์หลายอย่าง เป็นการถ่ายทอดเนื้อหาสาระสำคัญหรือคุณลักษณะเด่นเกี่ยวกับพฤติกรรมทางสังคมรวมถึงเป็นการจูงใจให้เกิดพฤติกรรม โดยการกำหนดเป้าหมายของการแสดงพฤติกรรมหรือหลักการพื้นฐานต่าง ๆ เพื่อเป็นแนวทางให้ผู้เข้าร่วมการฝึกในการแสดงพฤติกรรมในเวลาต่อมาโดยรูปแบบของคำแนะนำนั้นสามารถเป็นได้ทั้งลักษณะของตัวแบบ (modeled instruction) เป็นการให้คำแนะนำโดยการให้ข้อมูลแก่ผู้เข้าร่วมการฝึกเกี่ยวกับพฤติกรรมของนักแสดงหรือเพื่อนซึ่งเป็นในภาพยนตร์หรือการบันทึกวิดีโอ หรือลักษณะของการใช้วาจา (verbal instruction) ซึ่งอาศัยการใช้ภาษาโดยเฉพาะการพูดเพื่อสื่อสารที่มีความเกี่ยวข้องกับการอธิบาย การให้ตัวอย่าง การบอกกฎเกณฑ์ การให้คำแนะนำ การเตรียมความพร้อม ตลอดจนการร้องขอเกี่ยวกับพฤติกรรมทางสังคมและการปฏิบัติ การใช้การแนะนำร่วมกันทั้งการรวมกันระหว่างการสอนด้วยวาจาและแบบจำลองจะช่วยให้ผู้เข้าร่วมการฝึกมีข้อมูลจากการบอกด้วยวาจาและการสาธิตจากตัวแบบที่แสดง

2) การฝึกฝน (rehearsal) เป็นการแสดงออกหรือการดำเนินการในลักษณะของการปฏิบัติเพื่อให้ประสบผลสำเร็จในการพยายามแสดงพฤติกรรมให้ได้ตามที่กำหนดไว้ ยกตัวอย่าง เช่น การฝึกการปฏิบัติตามมโนทัศน์ของทักษะที่ได้กำหนดไว้ก่อนหน้า รูปแบบหลักของการฝึกฝนนั้นเป็นได้ทั้งลักษณะที่แสดงออกอย่างชัดเจน เช่น การที่ผู้เข้าร่วมการฝึกฝึกการเคลื่อนไหวหรืออากัปกิริยาที่แสดงออก ลักษณะที่แอบแฝงภายใน ซึ่งเป็นลักษณะที่ไม่สามารถสังเกตเห็นได้โดยตรง เช่น ความคิดเกี่ยวกับทักษะ หรือการจินตนาการเกี่ยวกับการตอบสนองที่เกิดขึ้น และลักษณะของ

วาจา ซึ่งเป็นการท่องจำเกี่ยวกับข้อมูลเกี่ยวกับทักษะหรือการรายงานสิ่งที่ตนเองอาจจะทำแทนที่การลงมือกระทำจริง ๆ เป็นต้น การฝึกฝนในกระบวนการเรียนรู้ทักษะทางสังคมนั้นขึ้นอยู่กับรูปแบบที่ใช้ซึ่งการเข้ารหัส (encoding) การเก็บรักษา (retention) และการแก้ไข (retrieval) มโนทัศน์ทางปัญญาเกี่ยวกับพฤติกรรมนั้นจะถูกทำให้เกิดขึ้นผ่านกระบวนการฝึกฝนทั้งรูปแบบที่มองไม่เห็นและลักษณะของการเปล่งวาจา ส่วนการฝึกฝนลักษณะที่มองเห็นนั้นจะทำให้เกิดการสร้างสมดุลระหว่างพฤติกรรมที่เกิดขึ้นกับมโนทัศน์เดิมที่มีอยู่แล้วในความทรงจำ

3) ผลป้อนกลับ (feedback) เป็นข้อมูลที่ได้จากการแสดงออกของบุคคลโดยการที่พวกเขาประเมินระดับความสอดคล้องและความไม่สอดคล้องระหว่างพฤติกรรมกับมาตรฐานทั้งภายนอกภายในหรือเกณฑ์ที่กำหนด ผลป้อนกลับสามารถเกิดได้จากการสังเกตตนเอง เช่น self-monitoring หรือการสังเกตโดยบุคคลอื่น เช่น ผู้สอน หรือเพื่อน ซึ่งเกิดขึ้นได้ทั้งการประเมินค่าหรือการให้ข้อมูล ผลป้อนกลับแบบประเมินค่าไม่ได้ระบุเฉพาะเจาะจงเหตุผลถึงความสอดคล้องหรือไม่สอดคล้องระหว่างการแสดงออกกับเกณฑ์มาตรฐานของพฤติกรรม ในขณะที่ผลป้อนกลับทางด้านข้อมูลนั้นระบุการแสดงพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนด ซึ่งผลป้อนกลับจากบุคคลอื่นนั้นจะแตกต่างกันในระดับของข้อมูลป้อนกลับที่ได้รับ และผลป้อนกลับด้วยตนเองนั้นจะแตกต่างกันตามระดับความสามารถในการตรวจสอบการแสดงพฤติกรรมของตนเองและการให้ข้อมูลในการประเมินตนเอง ในกระบวนการฝึกทักษะทางสังคมนั้น ผู้ฝึกจะให้ผลป้อนกลับในลักษณะของการประเมินค่าผ่านการแสดงการยอมรับ การให้รางวัล หรือคำชมที่เป็นลักษณะทางบวกในการอธิบายพฤติกรรมที่ระบุความสอดคล้องของการแสดงออกกับเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้ก่อนหน้า และผลป้อนกลับลักษณะการให้ข้อมูลที่กล่าวถึงองค์ประกอบที่สำคัญของเกณฑ์การแสดงพฤติกรรม อธิบายเงื่อนไขหรือกฎเกณฑ์สำหรับการแสดงออกที่เหมาะสม หรือการเน้นย้ำผลลัพธ์หรือสถานการณ์ของพฤติกรรมที่เกิดขึ้น อาจกล่าวได้ว่าผลป้อนกลับในลักษณะของการประเมินค่านั้นทำให้บุคคลทราบว่าตนเองสมควรปรับปรุงหรือไม่ปรับปรุงพฤติกรรมหรือมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะของตนเอง ในขณะที่ผลป้อนกลับในลักษณะข้อมูลนั้นจะช่วยระบุว่าพฤติกรรมสมควรปรับปรุงได้ด้วยวิธีการใด

หลักของการเรียนรู้ทักษะและการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจากการวิเคราะห์ตามแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมนั้น สามารถกำหนดวัตถุประสงค์ของการเสริมสร้างทักษะได้เป็น 3 วัตถุประสงค์หลักตามลำดับการฝึกทักษะทางสังคม (Ladd & Mize, 1983) ได้แก่

1) การเสริมสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ (enhancing skill concepts) หนึ่งในเป้าหมายในการสอนทักษะทางสังคมในเด็กคือการสอนแนวคิดหรือมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะทางสังคมที่เหมาะสม ซึ่งเป็นหน้าที่ของผู้สอนที่จะต้องช่วยเหลือให้ผู้เรียนสามารถทราบและเก็บข้อมูล

เกี่ยวกับทักษะทางสังคมนั้น ๆ เพื่อใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาทักษะและเป็นกลยุทธ์ในการแสดงทักษะเพื่อให้บรรลุเป้าหมายทางสังคมในสถานการณ์ต่าง ๆ ซึ่งการเตรียมข้อมูลเกี่ยวกับทักษะให้เด็ก ๆ ทราบนั้นเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการกระตุ้นการแสดงพฤติกรรมที่มีเป้าหมาย เป้าหมายพื้นฐานในการสอนมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะคือ การชี้แนะให้ผู้เรียนมีความเข้าใจในระดับที่สูงขึ้นไปเกี่ยวกับความสามารถที่ตนเองทำได้ โดยการเพิ่มการนำไปใช้ การแผ่ขยายทักษะและเรื่องต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับทักษะให้แก่ผู้เรียนได้ทราบ ซึ่งข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเหล่านี้จะเป็นประโยชน์ในการนำมาใช้จัดการและชี้แนะประสบการณ์ที่มีอยู่เดิม กลยุทธ์ในการให้คำแนะนำเพื่อส่งเสริมความเข้าใจเกี่ยวกับมโนทัศน์หรือการได้รับข้อมูลเกี่ยวกับแนวคิดที่เพิ่มขึ้นสามารถทำได้โดยการใช้ทั้งการแนะนำ การฝึกซ้อม และการให้ผลป้อนกลับร่วมกัน ตามขั้นตอน 5 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การสร้างความตั้งใจที่จะเรียนรู้เกี่ยวกับทักษะทางสังคม โดยการจัดเตรียมวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้ อาจใช้วิธีการเพิ่มความสำคัญของทักษะหรือการอธิบายการทำงานหรือขยายความองค์ประกอบที่เกี่ยวข้อง เช่น การบอกถึงเหตุผลในการเรียนรู้ทักษะ ประโยชน์ในการเรียนรู้ทักษะ และความเกี่ยวข้องต่าง ๆ ที่ส่งผลต่อการแสดงพฤติกรรมทางสังคม

ขั้นตอนที่ 2 กล่าวถึงมโนทัศน์โดยกำหนดคุณลักษณะที่มีความเกี่ยวข้องกับทักษะ ขั้นตอนนี้จะช่วยให้ผู้เรียนทราบความหมายของทักษะซึ่งสามารถทำให้เกิดขึ้นโดยการระบุทั้งคุณลักษณะที่เกี่ยวข้องและไม่เกี่ยวข้องกับทักษะนั้น ๆ จะช่วยให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนขึ้น รวมถึงการยกตัวอย่างที่สามารถมองเห็นได้อย่างชัดเจน ซึ่งจะช่วยอย่างมากในการทำความเข้าใจสำหรับผู้เรียนที่ไม่มีความสามารถในการตีความ

ขั้นตอนที่ 3 การให้ชุดของตัวอย่างที่ถูกต้องและไม่ถูกต้องในการแสดงทักษะเพื่อแสดงให้เห็นถึงแนวความคิดที่ถูกต้องและป้องกันไม่ให้เกิดความเข้าใจผิดเกี่ยวกับทักษะ

ขั้นตอนที่ 4 การฝึกฝนหรือทบทวนเกี่ยวกับแนวคิดที่ให้ไว้เพื่อช่วยในการลงรหัสและเก็บจำข้อมูลเกี่ยวกับทักษะซึ่งอาจใช้ทั้งการทบทวนทางวาจาและการทบทวนทางความคิดที่มองไม่เห็น โดยการทบทวนแนวคิดเกี่ยวกับทักษะทางวาจานั้นมีประสิทธิภาพอย่างมากในการฝึกทักษะทางสังคมสำหรับเด็ก โดยเฉพาะการทบทวนทันทีหลังเรียนรู้เกี่ยวกับทักษะจะทำให้สามารถเก็บจำแนวคิดนั้นได้มากกว่า โดยเฉพาะการเรียนรู้เรื่องใหม่ การทบทวนยังทำให้ผู้สอนแน่ใจว่าเด็ก ๆ หรือผู้เรียนมีความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับข้อมูลที่ให้ไป

สำหรับพฤติกรรมที่มีความซับซ้อนยิ่งขึ้นหรือที่ผู้เรียนอาจคิดว่าไม่ค่อยมีความหมายต่อตนเอง การใช้ตัวช่วยในการจดจำอื่น ๆ ก็อาจเป็นประโยชน์ด้วยเช่นเดียวกัน

ขั้นตอนที่ 5 การที่ผู้เรียนให้ผลป้อนกลับและกระตุ้นให้ขยายความเกี่ยวกับความเข้าใจในมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะของตนเอง โดยการขอให้ผู้เรียนอธิบายทักษะที่ได้เรียนมาเหล่านั้น แสดงความสัมพันธ์หรือการนำไปประยุกต์กับแนวคิดและบริบทอื่น ๆ โดยผลป้อนกลับนั้นมีความจำเป็นในกระบวนการปรับความเข้าใจของผู้เรียนหรือการส่งเสริมการพิจารณาความสัมพันธ์และการประยุกต์ทักษะ

2) การส่งเสริมการแสดงทักษะ (promoting skill performance) วัตถุประสงค์ในลำดับต่อมาของการส่งเสริมทักษะทางสังคมคือการเพิ่มทักษะความสามารถในเด็กโดยการปรับปรุงทักษะที่บกพร่องให้ดีขึ้น ในกระบวนการนี้จะประกอบไปด้วยชุดของการแนะนำการแสดงพฤติกรรม (a series of performance trials) ที่ผู้เรียนสามารถแปลงแนวคิดเกี่ยวกับทักษะที่ได้รับก่อนหน้าออกมาเป็นการกระทำหรือแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม โดยสามารถทำให้เกิดการส่งเสริมการแสดงทักษะให้เกิดขึ้นได้โดย การให้โอกาสผู้เรียนได้ฝึกฝนการใช้ทักษะในบริบทที่กำหนดให้โดยการช่วยเหลือของผู้ใหญ่เพื่อให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับการแสดงทักษะที่ถูกต้องและลดปัจจัยหรือสถานการณ์ที่อาจทำให้เกิดความสับสนหรือยับยั้งความพยายามในการแสดงพฤติกรรม เช่น การดูถูกหรือการปฏิเสธจากเพื่อน การจัดให้มีการฝึกใช้ทักษะในบริบทที่สามารถความคุมได้ เช่น การยกตัวอย่างสถานการณ์สมมติ การแสดงบทบาทสมมติร่วมกัน เป็นต้น ซึ่งการให้คำแนะนำระหว่างการฝึกฝนทักษะนั้นมีประสิทธิภาพอย่างมากในการฝึกทักษะใหม่ ๆ โดยเฉพาะการใช้ร่วมกับการนำเสนอตัวแบบ และในระหว่างการฝึกการแสดงทักษะนั้นผู้สอนต้องมีการประเมินและการให้ผลป้อนกลับจากผู้สอนร่วมด้วย เพื่อให้เกิดแรงจูงใจในการแสดงพฤติกรรม การประเมินของผู้สอนนั้นควรให้ข้อมูลเกี่ยวกับความไม่สอดคล้องกันระหว่างระดับของการแสดงทักษะและเป้าหมายหรือมาตรฐานในการแสดงออกที่กำหนดไว้ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนปรับเปลี่ยน มโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะรวมถึงการให้ข้อมูลที่เฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับวิธีการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม นอกจากนี้การแสดงให้ถึงความเป็นไปได้ในการประสบผลสำเร็จในการแสดงพฤติกรรมโดยเฉพาะในระยะเริ่มแรกของการฝึกทักษะ เพื่อที่จะเป็นการรักษาแรงจูงใจของผู้เรียนและทำให้เกิดความรู้สึกของการรับรู้ความสามารถของตนเอง โดยมาตรฐานของการแสดงพฤติกรรมอาจเปลี่ยนแปลงไปตามระดับการพัฒนาของผู้เรียนเพื่อเพิ่มระดับความมั่นใจในการแสดงพฤติกรรม

3) การสนับสนุนให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้ (fostering skill maintenance/generalization) หลังจากที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้เกี่ยวกับความสามารถในการ

แสดงออกซึ่งทักษะที่ต้องการด้วยการให้ความช่วยเหลือจากผู้ให้คำแนะนำแล้ว วัตถุประสงค์ต่อไปของการสอนทักษะทางสังคมคือการผลักดันให้ผู้เรียนเกิดการเพิ่มขึ้นของความเป็นอิสระในการแสดงพฤติกรรมและการประเมินตนเอง โดยการส่งเสริมให้เกิดการคงไว้ซึ่งทักษะและการแผ่ขยายทักษะเป็นกระบวนการที่สำคัญร่วมกันในการเสริมสร้างทักษะทางสังคมให้เกิดประสิทธิภาพ

1) การแผ่ขยายทักษะ (skill generalization) เป็นกระบวนการของผู้เรียนที่มีความก้าวหน้าจากการแสดงออกของทักษะใหม่ภายใต้การควบคุมตนเองที่ค่อนข้างดี เมื่ออยู่ในบริบทที่ปราศจากความเสี่ยงจนกระทั่งสามารถใช้ทักษะในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมธรรมดาทั่วไปที่เกิดขึ้นในสถานการณ์จริงในชีวิต ซึ่งบริบทของการเรียนรู้เป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างมากในการได้มาซึ่งทักษะที่ฝึกฝน โดยเฉพาะการให้โอกาสผู้เรียนได้ฝึกฝนทักษะในสถานการณ์จริงโดยปราศจากการแนะนำจากผู้ให้ความช่วยเหลือเพื่อลดความเป็นไปได้ในการอนุมานความสำเร็จของการเกิดทักษะไปที่การสนับสนุนของผู้สอนไปสู่ความสามารถของตนเอง การสนับสนุนให้เกิดการแผ่ขยายทักษะนั้นเริ่มจากการกระตุ้นให้เด็กใช้ทักษะใหม่ที่ได้เรียนรู้ในบริบทการเรียนรู้ของการฝึกฝนทักษะด้วยตนเองที่มีความใกล้เคียงกับสถานการณ์จริงในสังคม เช่น หลังจากการทบทวนทักษะ ผู้สอนจัดในผู้เรียนได้เริ่มต้นการใช้ทักษะนั้นในสถานการณ์สมมติในเกมร่วมกับผู้สอนและเพื่อนที่คุ้นเคย จากนั้นเปลี่ยนเป็นเพื่อนกลุ่มเล็ก ๆ ที่อาจจะประกอบด้วยเพื่อนที่คุ้นเคยและไม่คุ้นเคยกัน โดยที่ผู้สอนเป็นเพียงผู้สังเกตการณ์ไปจนกระทั่งการให้โอกาสผู้เรียนได้ใช้ทักษะในสถานการณ์จริงในชั้นเรียนหรือในละแวกใกล้เคียงโดยที่ไม่มีการช่วยเหลือ

2) การรักษาไว้ซึ่งทักษะ (skill maintenance) เป็นการช่วยให้ผู้เรียนสามารถฝึกฝนทักษะได้ด้วยตนเองในบริบทที่มีความเป็นธรรมชาติมากขึ้น เกิดความคงไว้ซึ่งความพยายามในการใช้ทักษะเพื่อให้บรรลุเป้าหมายทางสังคมแม้ว่ากำลังเผชิญหน้ากับสถานการณ์ที่ไม่คุ้นเคยหรือบีบบังคับ รวมถึงการตรวจสอบการแสดงทักษะและผลลัพธ์ที่เกี่ยวข้องในการปฏิบัติตนและปรับเปลี่ยนทักษะให้ดีขึ้นเมื่อเกิดความล้มเหลวในผลลัพธ์ทางสังคมอย่างต่อเนื่อง โดยความรับผิดชอบในการใช้ทักษะด้วยตนเองนั้นจะค่อย ๆ เกิดขึ้นจากการฝึกซ้อมในสถานการณ์ที่ถูกขอให้แสดงทักษะพร้อมกับการถอดถอนคำแนะนำจากผู้เชี่ยวชาญ การสอนให้ผู้เรียนสามารถให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ตนเองโดยการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการประเมินตนเอง (self-evaluations) เกี่ยวกับการแสดงพฤติกรรมของตนเองกับบุคคลอื่นเพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการเรียนรู้ทักษะที่เป็นอิสระนอกเหนือจากสถานการณ์ในการฝึก และยังเป็นการช่วยให้เด็กสามารถประเมินประโยชน์ของทักษะในการได้มาซึ่ง

เป้าหมายทางสังคมที่เฉพาะเจาะจง ในการตรวจสอบทักษะการประเมินการตอบสนองทางอารมณ์ความรู้สึก และการอนุมานเกี่ยวกับความสำเร็จและความล้มเหลวของใช้ทักษะ เป็นการส่งเสริมให้เกิดการฝึกฝนและการเรียนรู้เกี่ยวกับทักษะอย่างต่อเนื่อง ทำให้เกิดการปรับปรุงพัฒนาการใช้ทักษะด้วยตนเอง โดยเฉพาะการเกิดความรู้สึกเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy) ซึ่งมีบทบาทในการได้รับมาซึ่งทักษะและการคงไว้ซึ่งทักษะ ช่วยลดความวิตกกังวล ทำให้เด็กมีความอดทนในการแสดงทักษะในสถานการณ์ที่ยุ่งยากหรือมีอัตราความสำเร็จต่ำซึ่งจะทำให้เกิดความไม่มั่นใจในตนเองตามมา การเสริมสร้างความรู้สึกเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้นเกิดขึ้นได้จากการสนับสนุนให้เกิดโอกาสของการประสบความสำเร็จในการแสดงทักษะในสถานการณ์ที่ซับซ้อนขึ้น การปลอบใจไม่ให้ผู้เรียนจมกับความไม่สำเร็จ การอนุมานสาเหตุของความล้มเหลวไปที่ความพยายาม รวมถึงการลดความวิตกกังวลในการแสดงทักษะซึ่งอาจรวมอยู่ในขั้นตอนของการแนะนำและฝึกฝนด้วยตนเอง (Ladd & Mize, 1983) รายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 2.5

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตารางที่ 2.5 โมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (a cognitive-social learning model of social-skill training)

วัตถุประสงค์ (training objective)	**กระบวนการ (training procedure)**
เสริมสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ (enhancing skill concepts)	1) สร้างความตั้งใจที่จะเรียนรู้เกี่ยวกับทักษะ - การจัดเตรียมแนวทางที่เป็นระบบ - เน้นความเกี่ยวข้องของการทำงานที่เกี่ยวข้องกับทักษะ 2) จำกัดความมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะในลักษณะขององค์ประกอบของทักษะ - ขยายความโดยการบอกความหมายของทักษะ - ระบุองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องและไม่เกี่ยวข้องกับทักษะ 3) การแสดงให้เห็นตัวอย่าง - ระบุตัวอย่างที่ดีและตัวอย่างที่ไม่ดี 4) ส่งเสริมการฝึกซ้อมและการระลึกถึงมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ - กระตุ้นให้เกิดการพูดทบทวนด้วยวาจา - กำหนดรหัสที่ช่วยในการจดจำมโนทัศน์ 5) ปรับแต่งและขยายความมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ - แก้ไขความเข้าใจที่ไม่ถูกต้องเกี่ยวกับทักษะ - ระบุทางเลือกอื่นๆ เกี่ยวกับทักษะ
ส่งเสริมการแสดงทักษะ (promoting skill performance)	1) เตรียมโอกาสในการชี้แนะการฝึกฝนทักษะ - เตรียมการฝึกฝนที่เปิดเผย - ดำเนินการฝึกฝนการใช้ทักษะในบริบทที่เหมาะสม 2) ประเมินการใช้ทักษะโดยผู้สอน - บอกให้ทราบเกี่ยวกับมาตรฐานของการแสดงทักษะ - ให้ผลป้อนกลับเกี่ยวกับการแสดงทักษะและระดับมาตรฐาน 3) ส่งเสริมให้เกิดการปรับแต่งและการใช้ทักษะให้ชำนาญ - แนะนำการปฏิบัติรวมทั้งแนวคิดที่ถูกต้องเพื่อแก้ไขและปรับเปลี่ยนพฤติกรรม
สนับสนุนให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้ (fostering skill maintenance/generalization)	1) จัดเตรียมโอกาสให้เกิดการฝึกฝนการใช้ทักษะด้วยตนเอง - ฝึกซ้อมทักษะในชุดของบริบทที่ใกล้เคียงกับสถานการณ์ในชีวิตจริง 2) ส่งเสริมการแสดงทักษะด้วยตนเอง - กระตุ้นการใช้ทักษะโดยการค่อยๆ ถอดถอนการชี้แนะและตัวช่วยต่างๆ 3) สนับสนุนให้เกิดการประเมินตนเองและการปรับปรุงทักษะ - ประเมินการแสดงทักษะของตนเอง - ตรวจสอบผลลัพธ์ของการแสดงทักษะด้วยตนเอง - ยอมรับการประเมินตนเองที่ไม่เกิดผลเสียและไม่กระทบภาวะความรู้สึก - ใช้ข้อมูลจากการตรวจสอบตนเองในการปรับปรุงการแสดงทักษะ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

2) การสอนทักษะทางสังคมโดยใช้วิธี skillstreaming

Goldstein and McGinnis (1997) พัฒนาโปรแกรมการสอนทักษะทางสังคมที่เรียกว่า skillstreaming มีพื้นฐานมาจากการทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคมซึ่งมีแนวคิดว่าพฤติกรรมต่าง ๆ ที่บุคคลแสดงออกมานั้นเป็นผลลัพธ์ของทักษะทางสังคมและทักษะการแก้ปัญหาเมื่อต้องเผชิญหน้ากับสถานการณ์ต่าง ๆ ที่หลากหลาย ภายใต้แนวคิดนี้ทักษะต่าง ๆ สามารถเกิดขึ้น (acquired) คงอยู่ (maintained) และแผ่ขยาย (generalized) ไปสู่สถานการณ์ที่ซับซ้อนขึ้นได้ โดยโปรแกรมการสอนทักษะทางสังคมนี้ประกอบด้วยเนื้อหาที่จำเป็นสำหรับเด็กในแต่ละช่วงพัฒนาการ ได้แก่ วัยเด็กตอนต้นหรือวัยก่อนประถมศึกษา (early childhood) วัยเรียนหรือวัยประถมศึกษา (elementary school-age) และวัยรุ่น (adolescence) (Goldstein & McGinnis, 1997; McGinnis & Goldstein, 1997, 2003) แผนการสอนทักษะทางสังคมในโปรแกรมนี้จะประกอบด้วยทักษะทางสังคมที่เกี่ยวข้องหลากหลายทักษะในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ เพื่อสอนทักษะทางสังคมที่บกพร่องหรือที่จำเป็นผ่านการชี้แนะ (instruction) การนำเสนอตัวแบบ (modeling) การแสดงบทบาทสมมติ (role-playing) การให้ผลป้อนกลับ (feedback) และการสนับสนุนให้เกิดการแผ่ขยายทักษะไปสู่สถานการณ์ที่นอกเหนือจากการเรียนรู้ในชั้นเรียน ซึ่งการสอนทักษะทางสังคมในโปรแกรมนี้สามารถใช้ได้ทั้งในกลุ่มเล็ก ๆ หรือกลุ่มใหญ่อย่างชั้นเรียนทั้งชั้นเรียน

โปรแกรมนี้เริ่มจากการระบุนักเรียนที่มีพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์หรือมีแนวโน้มที่จะมีปัญหาหรือมีทักษะทางสังคมที่บกพร่อง ซึ่งผ่านการประเมินจากผู้ประเมินที่หลากหลาย เช่น นักจิตวิทยา ครูผู้สอน พ่อแม่ผู้ปกครอง ครูแนะแนว นักสังคมสงเคราะห์ เป็นต้น โดยการสังเกตพฤติกรรมและประเมินโดยการใช้แบบประเมินพฤติกรรม (checklist assessing) เพื่อประเมินพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับทักษะทางสังคมนั้น ๆ ซึ่งเด็กก็จะถูกขอให้ประเมินตนเองจากแบบประเมินพฤติกรรมที่คล้ายกันด้วยเช่นกัน เด็กที่มีความบกพร่องทางทักษะทางสังคมที่คล้ายกันจะถูกให้ข้อมูลเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ของกลุ่มและขอให้เข้ากลุ่มกัน จากนั้นจะเริ่มระบุทักษะที่เป็นเป้าหมายในการพัฒนาและกระตุ้นให้นักเรียนแต่ละคนมีส่วนร่วมในการตั้งกฎของกลุ่มเพื่อให้เกิดความรู้สึกร่วมหรือความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันและการเคารพซึ่งกันและกันในกลุ่ม จากนั้นเริ่มทำการสอนทักษะทางสังคมตามขั้นตอน 9 ขั้นตอน ดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 ให้คำจำกัดความทักษะ (define the skill) โดยการที่กลุ่มอภิปรายร่วมกันเพื่อระบุและให้คำจำกัดความทักษะในลักษณะของพฤติกรรมที่สามารถแสดงออกได้ โดยอาจทำได้โดยการเตรียมการ์ดที่เกี่ยวข้องกับทักษะเพื่อให้สิ่งชี้แนะแก่ผู้เรียน หรือการเขียนลงบนกระดาน

ขั้นตอนที่ 2 แสดงตัวอย่างทักษะ (model the skill) เมื่อผู้เรียนเข้าใจความหมายของทักษะดังกล่าวแล้วให้ผู้สอนแสดงตัวอย่างของทักษะ โดยเลือกตัวอย่างที่มีความใกล้เคียงกับเหตุการณ์ที่ผู้เรียนมีแนวโน้มที่จะประสบพบเจอ จากนั้นขอให้ผู้เรียนยกตัวอย่างเหตุการณ์ที่ตนเองเคยมีประสบการณ์

ขั้นตอนที่ 3 สร้างความจำเป็นในการใช้ทักษะ (established student skill need) ก่อนที่จะเตรียมการแสดงบทบาทสมมติเพื่อเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนการใช้ทักษะในลำดับถัดไป ผู้สอนมีความจำเป็นอย่างมากที่ต้องระบุถึงความจำเป็นหรือประโยชน์ของการใช้ทักษะในอนาคต โดยระบุเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้องหรือจำเป็นในการใช้ จากนั้นถามผู้เรียนเกี่ยวกับการใช้ทักษะนั้น

ขั้นตอนที่ 4 เลือกผู้แสดงบทบาทสมมติ (selected role-player) ผู้สอนทำการเลือกผู้แสดงบทบาทสมมติโดยการขอให้อาสาสมัครในกลุ่มออกมาแสดงตัวอย่างก่อน จากนั้นผลัดกันแสดงโดยเปิดโอกาสให้ทุกคนมีส่วนร่วมในการแสดงบทบาทสมมติ ซึ่งการแสดงบทบาทสมมตินั้นควรอยู่บนพื้นฐานของความสบายใจ โดยการกระตุ้นและทำให้แน่ใจว่าผู้เรียนสามารถแสดงทักษะได้ตามความต้องการของตนเอง โดยปราศจากการเปรียบเทียบ ข่มขู่หรือบีบบังคับให้ทำตาม

ขั้นตอนที่ 5 สร้างบทบาทสมมติ (set up the role-play) เมื่อผู้เรียนได้รับการอธิบายเกี่ยวกับสถานการณ์ที่อาจจำเป็นในการใช้ทักษะ จากนั้นจึงมอบหมายให้ผู้เรียนได้แสดงบทบาทสมมติในสถานการณ์ต่าง ๆ โดยกำหนดบทบาทให้ผู้เรียนแต่ละคนได้มีส่วนร่วม และจัดให้มีสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับสถานการณ์จริงมากที่สุด ผ่านการกระตุ้นและให้ข้อมูลจากผู้สอน

ขั้นตอนที่ 6 แสดงบทบาทสมมติ (conduct the role-play) ผู้ที่ได้รับบทบาทในการแสดงบทบาทสมมติแสดงร่วมกันตามที่ได้รับมอบหมาย โดยตัวแสดงหลักแสดงพฤติกรรมที่ถูกให้บทมาตามขั้นตอนผ่านการคิดออกมาโดยใช้เสียงตามที่ถูกสอนมาในขั้นตอนก่อนหน้า ร่วมกับตัวแสดงร่วม และนักเรียนคนอื่นที่ไม่ได้มีบทบาททำการสังเกต ซึ่งระหว่างการสังเกตผู้สอนสามารถทำการแนะนำและชี้แนะสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมเกี่ยวกับทักษะร่วมด้วย

ขั้นตอนที่ 7 ให้ผลป้อนกลับ (provide performance feedback) สมาชิกในกลุ่มทำการให้ผลป้อนกลับแก่ผู้ที่แสดงบทบาทสมมติหลัก โดยเริ่มที่ตัวแสดงร่วม จากนั้นเพื่อนที่สังเกตการณ์ในกลุ่มให้ผลป้อนกลับแก่ผู้แสดงหลักเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องในการแสดง จากนั้นผู้สอนให้ผลป้อนกลับโดยเสนอแนะเกี่ยวกับขั้นตอนการแสดงพฤติกรรมที่เฉพาะเจาะจงและให้ตัวเสริมแรงทางสังคม เช่น คำชมเชย แสดงความพอใจ หรือการกระตุ้น เมื่อแสดงบทบาทได้ใกล้เคียงกับที่กำหนดไว้ จากนั้นผู้แสดงบทบาทสมมติประเมินการแสดงของตนเอง ซึ่งเป็นการฝึกการประเมินประสิทธิภาพของตนเองจากมุมมองของผู้อื่น

ขั้นตอนที่ 8 ให้การบ้านเกี่ยวกับทักษะ (assign skill homework) การมอบหมายการบ้านเกี่ยวกับการฝึกฝนทักษะในสถานการณ์จริงแก่ผู้เรียน โดยการตกลงร่วมกันระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนเกี่ยวกับสถานการณ์ บุคคล เวลา สถานที่ และวิธีการที่จะแสดงพฤติกรรม และขั้นตอนที่ผู้เรียนจะใช้ในการแสดงทักษะ โดยให้ความสำคัญกับระดับของทักษะที่ผู้เรียนสามารถทำได้เป็นสำคัญ

ขั้นตอนที่ 9 เลือกผู้แสดงบทบาทสมมติในครั้งต่อไป (select next role-player) การให้โอกาสผู้เรียนทุกคนได้เป็นผู้แสดงบทบาทสมมติ โดยขั้นตอนทั้ง 8 ขั้นตอนจะถูกสลับวนไปจนกว่าสมาชิกในกลุ่มจะแสดงพฤติกรรมที่ถูกต้องเกี่ยวกับทักษะที่สอน การติดตามผลจะเกิดขึ้นหลังจากที่ผู้เรียนได้รับการประเมินว่าบรรลุเป้าหมายของการแสดงทักษะที่เหมาะสม

3) กระบวนการเสริมสร้างทักษะทางอารมณ์สังคมสำหรับเด็ก (social and emotional skills training for children: the fast track friendship)

Bierman et al. (2017) ให้ข้อเสนอแนะว่าการที่จะมีทักษะทางสังคมนั้นต้องการมากกว่าความรู้ที่เกี่ยวกับทักษะทางสังคมและความสามารถในการแสดงพฤติกรรมออกมาภายใต้การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมนั้นมีความเกี่ยวข้องกับการประสานงานอย่างรวดเร็วของความคิด ความรู้สึกและการกระทำ ผ่านกระบวนการประเมินและตัดสินใจตอบสนองที่แสดงออกภายใต้ความรู้สึกตัว โดยเด็กที่มีทักษะทางสังคมนั้นจะสามารถแสดงพฤติกรรมได้อย่างอัตโนมัติในสถานการณ์ทางสังคมต่าง ๆ ยกเว้นเมื่อเกิดปัญหาที่คาดไม่ถึงหรือมีอุปสรรคแปลกใหม่เกิดขึ้น การที่พวกเขาทำเช่นนี้ได้เกิดจากการสะสมประสบการณ์จากการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทำให้ทักษะการตอบสนองกลายเป็นความเคยชินและไม่ต้องใช้ความพยายามมาก เพื่อให้เด็ก ๆ สามารถมีทักษะทางสังคมในระดับนี้ จำเป็นต้องมีการขยายและสนับสนุนโอกาสในการฝึกปฏิบัติเพื่อให้เกิดการแสดงพฤติกรรมที่คล่องแคล่วขึ้นและมีความเป็นธรรมชาติในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม จากแนวคิดนี้ Bierman et al. (2017) ได้จัดทำโปรแกรมการฝึกฝนทักษะสังคมที่มีความเกี่ยวข้องกับมิตรภาพ โดยใช้โมเดลการชี้แนะ (coaching model) ที่รวมเทคนิคการสอนการแสดงพฤติกรรมและการสนับสนุนเข้าไว้ในโปรแกรม ส่งเสริมการฝึกฝนในการเล่นและบริบทการสนทนาที่หลากหลายเพื่อส่งเสริมให้เด็กแสดงความสามารถที่ดีขึ้น ผ่านขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. *การนำเสนอทักษะ (skill presentations)* โดยการใช้สื่อการสอน การนำเสนอตัวแบบ และการอภิปรายเพื่อขยายความมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะทางสังคมนั้นให้ชัดเจน รวมถึงยกตัวอย่างการแสดงทักษะทั้งทางบวกและทางลบ

2. ให้ทำกิจกรรมการฝึกปฏิบัติทักษะ (skill practice activities) โดยให้โอกาสได้ฝึกฝนและปรับแต่งการแสดงทักษะในบริบทของเกมและกิจกรรมต่าง ๆ

3. การให้ผลป้อนกลับ (performance feedback) ด้วยการให้คำชมเชยที่เฉพาะเจาะจงเพื่อเสริมแรงในการแสดงทักษะ โดยไม่ใช้การวิพากษ์วิจารณ์อย่างรุนแรงจากผู้ใหญ่ละเพื่อนเพื่อส่งเสริมให้เด็กมีการตระหนักทางสังคมและความรู้สึก (social awareness and sensitivity) ซึ่งเป็นประโยชน์ในการปรับปรุงและพัฒนาการแสดงทักษะให้ดีขึ้น

4. การสนับสนุนให้เกิดการกำกับตนเอง (self-regulation support) ผ่านการชี้แนะด้านอารมณ์ความรู้สึก กลยุทธ์ที่ใช้ในการให้เหตุผล และการใช้กระบวนการแก้ปัญหาเพื่อส่งเสริมให้เด็กสามารถแก้ไขปัญหาของตนเองได้

5. การแผ่ขยายโปรแกรมการฝึกฝน (generalization programming) ซึ่งหมายรวมถึงการฝึกฝนในรูปแบบกิจกรรมหรือเกมที่หลากหลายกับเพื่อน และความพยายามที่จะขอความร่วมมือให้มีการสนับสนุนการปฏิสัมพันธ์ของเด็กกับครูและพ่อแม่ผู้ปกครอง เพื่อส่งเสริมให้เกิดการแผ่ขยายการใช้ทักษะทางสังคมในชีวิตจริง

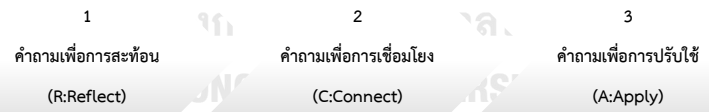
3.5.4 เทคนิคในการเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองในวัยเด็ก

การเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองในวันเด็กสามารถใช้เทคนิคต่างๆ ร่วมกับการสอนโดยตรง การใช้ตัวแบบ การนำเสนอเหตุการณ์ตัวอย่าง ประกอบการทำกิจกรรมจากการลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์สมมติ เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพมากขึ้น ซึ่งเทคนิคที่น่าสนใจที่สามารถนำมาปรับใช้ในการวางแผนกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองในวัยเด็กคือ เทคนิคการตั้งคำถาม R-C-A เนื่องจากวัยเด็กตอนกลางเป็นวัยที่มีพัฒนาการด้านปัญญาที่พัฒนาขึ้นมากจากวัยก่อนหน้า โครงสร้างที่สำคัญของสมองเด็กในวัยนี้จะมีการพัฒนาในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาซึ่งมีความสัมพันธ์โดยตรงกับทั้งความสามารถทางสังคมและทักษะทางการศึกษา อีกทั้งเด็กในวัยเด็กตอนกลางจะพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้และความเข้าใจที่หลากหลายและซับซ้อนขึ้น เด็กในวัยนี้จะพัฒนาความนึกคิดเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้และสามารถค้นพบ กลยุทธ์ในการเรียนรู้และฝึกฝนว่าสามารถพัฒนาการเรียนรู้และผลการปฏิบัติของตนเองได้ พวกเขาจะสามารถเก็บจำข้อมูลเพื่อใช้ในการแก้ไขปัญหาใหม่ ๆ หรือในสถานการณ์ใหม่ ๆ ได้ ซึ่งต้องอาศัยทักษะการสะท้อนเกี่ยวกับสิ่งที่กำลังทำและสิ่งที่ต้องการให้เกิดขึ้น

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

เทคนิคการใช้คำถาม R-C-A

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ กระทรวงศึกษาธิการ (2560) ได้เสนอแนะแนวทางในการพัฒนาทักษะชีวิตด้วยเทคนิคคำถาม R-C-A ในการสอดแทรกทักษะชีวิตพื้นฐานอย่างการคิดวิเคราะห์ การตัดสินใจและแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ และการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพเป็นแกนเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทักษะชีวิตองค์ประกอบอื่นที่สำคัญ อย่างการตระหนักรู้และเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น การรู้จักการจัดการอารมณ์และความเครียดอย่างเหมาะสม การคิดวิเคราะห์ตัดสินใจและแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ตลอดจนการรู้จักสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น โดยครูหรือผู้ดำเนินกิจกรรมเป็นผู้ตั้งประเด็นคำถามหลังจากเสร็จสิ้นกิจกรรมหรือการเรียนการสอนเนื้อหาสาระในหลักสูตรแล้ว เพื่อให้ผู้เรียนเปิดเผยตนเองผ่านการสะท้อนความรู้สึกหรือมุมมอง นำความรู้สึกและความคิดที่ได้รับจากการปฏิบัติเชื่อมโยงกับประสบการณ์ในชีวิตที่ผ่านมาหรือที่ตนเองได้เรียนรู้มาแล้ว และนำมาปรับใช้ในชีวิตประจำวันของตนเองทั้งในปัจจุบันและอนาคต โดยเทคนิคการใช้คำถาม R-C-A นั้นจะต้องถามคำถามเพื่อให้ผู้เรียนได้สะท้อน เชื่อมโยง และปรับใช้สอดรับกัน ให้เกิดคุณลักษณะของทักษะชีวิตองค์ประกอบเดียวกันอย่างต่อเนื่องและมุ่งเน้นการพัฒนาองค์ความรู้ในทิศทางเดียวกัน โดยเริ่มจากการถามความรู้สึกหรือมุมมอง ต่อด้วยคำถามที่ให้คิดเชื่อมโยง และจบด้วยคำถามให้อภิปรายเพื่อการปรับใช้ โดยการสร้างความคิด จินตนาการและองค์ความรู้เตรียมพร้อมสำหรับใช้ในสถานการณ์ที่อาจเผชิญในอนาคต



แผนภาพที่ 2.6 ขั้นตอนการตั้งคำถามโดยใช้เทคนิค R-C-A

การที่ผู้เรียนได้มีโอกาสสนทนา หรืออภิปรายเพื่อตอบคำถาม มีความสำคัญต่อการพัฒนาทักษะชีวิตอย่างมาก เพราะผู้เรียนจะสามารถมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างการเรียนรู้และพฤติกรรมการเรียนรู้ กับประสบการณ์ในชีวิตประจำวันของผู้เรียน มองเห็นความเป็นจริงในชีวิตและถูกท้าทายให้คิดถึงทางออก ได้โอกาสสร้างแนวความคิด มุมมองใหม่ ๆ และได้ร่วมแบ่งปันความคิดเห็น ความกังวลในใจและประสบการณ์ของตนเองร่วมกันอย่างต่อเนื่อง นำไปสู่ความเข้าใจที่ลึกซึ้งเป็นการช่วยส่งเสริมทักษะความคิด การฟังและการพูดของผู้เรียนอีกด้วย

ลักษณะของคำถาม R-C-A

1) คำถามเพื่อการสะท้อน (R: Reflect) เป็นคำถามเพื่อให้ผู้เรียนได้สะท้อนความรู้สึกหรือมุมมองของตน โดยตั้งคำถามเกี่ยวกับสิ่งที่ผู้เรียนสังเกตเห็นหรือสัมผัสได้หรือถามถึงความรู้สึกของผู้เรียนที่เกิดขึ้นในขณะที่ร่วมกิจกรรมหรือการจัดการเรียนการสอนในชั่วโมงนั้น เช่น นักเรียนมีความรู้สึกอย่างไรที่ได้เรียนเรื่องนี้ นักเรียนได้สังเกตไหมว่า ขณะทำงานร่วมกับเพื่อนมีอะไรเกิดขึ้นบ้าง เป็นต้น

2) คำถามเพื่อการเชื่อมโยง (C: Connect) เป็นคำถามเพื่อให้ผู้เรียนได้คิดเชื่อมโยงโดยตั้งคำถามเพื่อให้เกิดการเชื่อมโยงระหว่างประสบการณ์หรือความรู้ที่มีมาก่อนกับประสบการณ์หรือความคิดที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้ใหม่ในชั่วโมงนั้น เช่น ในการทำงานร่วมกันในครั้งก่อนนักเรียนมีความรู้สึกเหมือนกับครั้งนี้หรือไม่ และรู้สึกอย่างไร นักเรียนสังเกตได้ไหมว่ามีพฤติกรรมใดบ้างในการทำงานร่วมกันที่เกิดขึ้นในครั้งที่ผ่านมา เป็นต้น

3) คำถามเพื่อการปรับใช้ (A: Apply) เป็นคำถามเพื่อให้ผู้เรียนได้คิดเชื่อมโยงโดยการตั้งคำถามถึงสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ในปัจจุบันเพื่อเตรียมความพร้อมในการเผชิญกับเหตุการณ์หรือสถานการณ์ต่าง ๆ ในอนาคต เช่น ในอนาคตหากนักเรียนเกิดความรู้สึกอย่างครั้งนี้อีก นักเรียนจะมีแนวทางการปฏิบัติตนอย่างไรบ้าง จึงจะควบคุมหรือผ่อนคลายความรู้สึกนึกคิดที่ทำให้เกิดความกังวลหรือความเครียดให้หมดไปได้ เป็นต้น

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่าการเรียนรู้ทักษะสังคมจากการฝึกปฏิบัติตามโมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (cognitive-social learning model of social-skill training) เป็นเทคนิคการส่งเสริมทักษะทางสังคมตามแนวคิดการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura ที่สามารถนำมาใช้ได้อย่างเหมาะสมกับผู้เรียนในวัยเด็กตอนกลาง (Ladd & Mize, 1983; Goldstein & McGinnis, 1997; McGinnis & Goldstein, 1997, 2003; Bierman et al., 2017) ผู้วิจัยได้พัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้จากการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือ โดยการนำสถานการณ์และบริบทที่คาดว่าผู้เรียนจะประสบพบเจอในชีวิตมาเป็นพื้นฐานในการจัดกิจกรรม โดยดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ตามขั้นตอนการส่งเสริม การฝึกปฏิบัติ และการเสริมสร้างให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้ ร่วมกับการใช้เทคนิคการใช้คำถาม R-C-A (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) เพื่อกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมเกิดการคิดวิเคราะห์ ตัดสินใจและแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ และมีการสื่อสารที่มี

ประสิทธิภาพ ในการพัฒนาการเปิดเผยตนเองให้เกิดขึ้นเพื่อส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ จากการศึกษาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเสริมสร้างการเปิดเผยตนเอง กระบวนการเปิดเผยตนเอง และแนวทางในการส่งเสริมการเปิดเผยตนเองในเด็กที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น ร่วมกับการสังเคราะห์ข้อมูลในการเปิดเผยตนเองจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อใช้เป็นเนื้อหาในการเปิดเผยตนเองเพื่อสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (Altman & Taylor, 1973; Gamble, & Gamble, 2014; Jonhson, 1973; Elias, et al., 1989; Van Velsor, 2017) ร่วมกับการศึกษาสถานการณ์และปัญหาที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองของเด็กวัยเรียนในบริบททางการศึกษาและการปรับตัวในโรงเรียน ผู้วิจัยสามารถนำข้อมูลที่ได้มาเป็นกรอบในการสร้างโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองเพื่อส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3 ได้ ดังแสดงในแผนภาพต่อไปนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง (self-disclosure program)

แนวคิดและทฤษฎีการเปิดเผยตนเอง	*ขั้นตอนในการเสริมสร้างการเปิดเผยตนเอง*	*องค์ประกอบในการเปิดเผยตนเอง*	*เนื้อหาในการเปิดเผยตนเอง*
• แนวคิดการเปิดเผยตนเองและพัฒนาการของบุคคล (self-disclosure and individual developments) (Buhrmester & Prager, 1995) • โมเดลกระบวนการตัดสินใจเปิดเผยตนเอง (the disclosure decision model) (Omarzu, 2000)	• โมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (A cognitive-social learning model of social-skill training) (Ladd & Mize, 1983) ประกอบด้วย 1. ขั้นการเสริมสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ 2. ขั้นการส่งเสริมการแสดงทักษะ 3. ขั้นการสนับสนุนให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้	• คำแนะนำ (instruction) ประกอบด้วย คำแนะนำในลักษณะของตัวแบบ (modeled instruction) หรือ คำแนะนำในลักษณะของการใช้วาจา (verbal instruction) • การฝึกฝน (rehearsal) ประกอบด้วย การฝึกฝนในลักษณะที่แสดงออกอย่างชัดเจน (overt rehearsal) หรือ การฝึกฝนในลักษณะที่แอบแฝงภายใน (covert rehearsal) หรือ การฝึกฝนในลักษณะของวาจา (verbal rehearsal) • ผลป้อนกลับ (feedback) ประกอบด้วย ผลป้อนกลับจากการสังเกตตนเอง หรือผลป้อนกลับจากการสังเกตโดยบุคคลอื่น	• ประกอบด้วยเนื้อหาในการเปิดเผยตนเองที่มีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือจากการสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ประกอบด้วย 1. การเปิดเผยข้อมูลส่วนตัว 2. การเปิดเผยตนเองด้านอารมณ์และความคิด

แผนภาพที่ 2.7 กรอบแนวคิดในการพัฒนาโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง

3.6 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเอง

Hicks et al. (2015) ได้ทำการวิจัยเชิงทดลองเพื่อศึกษาความคาดหวังเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองของเด็กวัยอนุบาลและวัยประถมตอนต้นในบริบทที่แตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างจำนวน 252 คน มีอายุตั้งแต่ 3-7 ขวบ เข้าร่วมการทดลอง 2 การทดลอง ที่มีการเล่าเรื่องประกอบภาพการ์ตูนเกี่ยวกับตัวการ์ตูนที่ประสบความสำเร็จและตัวการ์ตูนที่ล้มเหลวในการแก้ปัญหา puzzle (vignettes about characters who succeeded or failed at solving a puzzle) การทดลองทั้งสองต่างยืนยันว่า เด็กในทุกช่วงอายุให้เหตุผลว่าบุคคลมีแนวโน้มที่จะเปิดเผยผลลัพธ์ทางบวกมากกว่าผลลัพธ์ทางลบของตนเอง และการทดลองที่ 2 ได้เพิ่มเงื่อนไขเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมเข้าไปในเรื่องเล่า ผลการทดลองพบว่า เด็กในทุกช่วงอายุให้เหตุผลว่าบุคคลมีแนวโน้มที่จะเปิดเผยตนเองทั้งในผลลัพธ์ทางบวกและทางลบในสิ่งแวดล้อมที่มีการสนับสนุนจากเพื่อน (supportive peer environment) มากกว่าสิ่งแวดล้อมที่ไม่มีการสนับสนุนจากเพื่อน (unsupportive peer environment) นอกจากนี้การทดลองทั้งสองยังพบความเปลี่ยนแปลงเมื่อพิจารณาจากช่วงอายุ โดยเด็กที่มีอายุน้อยกว่าจะคาดหวังว่าบุคคลจะเก็บงำข้อมูลเกี่ยวกับผลลัพธ์ของการกระทำของตนเองทั้งผลที่ประสบความสำเร็จหรือล้มเหลวน้อยกว่าเด็กที่มีอายุมากกว่า ซึ่งข้อค้นพบนี้ชี้แนะว่าเด็กในช่วงวัยอนุบาลเป็นช่วงวัยที่สำคัญในการเริ่มพัฒนาการรู้จักความเต็มใจที่จะแบ่งปันข้อมูลเกี่ยวกับผลของการกระทำของตนเอง (performance inflammation) ให้เกิดขึ้น

Kim et al. (2014) ทำการศึกษาวิธีการที่วัยเด็กตอนต้นประเมินและให้เหตุผลเกี่ยวกับการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัว โดยการใช้การเล่าเรื่องผ่านภาพประกอบ (story vignettes) เด็กที่มีอายุ 4-5 ขวบ และเด็กที่มีอายุ 7-8 ขวบ ถูกขอให้ประเมินว่าตัวละครที่ได้รับการเปิดเผยข้อมูลจากเพื่อนว่าเพื่อนของเขาได้ทำลายกฎบางอย่าง เช่น ขโมยคุกกี้ หรือ ไม่มีความสามารถบางอย่าง เช่น ปั่นจักรยานไม่ได้ ในเรื่องราวที่ได้ฟัง เปรียบเทียบกับการประเมินตัวละครจากการเล่าเรื่องทางบวกที่ตัวละครปฏิบัติตามกฎและมีความสามารถบางอย่าง ผลการศึกษาพบว่า เด็กที่มีอายุน้อยกว่าเห็นด้วยกับการเปิดเผยข้อมูลทางบวก แต่ไม่เห็นด้วยกับการเปิดเผยข้อมูลทางลบ ทั้งข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับกฎเกณฑ์หรือความสามารถ เด็กที่มีอายุมากกว่าไม่เห็นด้วยกับการเปิดเผยข้อมูลที่เกี่ยวกับการไม่มีความสามารถของบุคคลอื่น ในขณะที่เห็นด้วยกับการเปิดเผยข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการละเมิดหรือฝ่าฝืนกฎระเบียบ เด็กจะตัดสินการประเมินของตนเองโดยอาศัยการอ้างอิงจากกฎระเบียบทางสังคมในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับข้อควรปฏิบัติ และอาศัยการตัดสินการประเมินจากความรู้สึกส่วนบุคคลในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับความสามารถ ผลการศึกษานี้ให้ข้อเสนอแนะว่า เด็กในวัยเด็กตอนต้นมีความกังวลในการ

เปิดเผยข้อมูลด้านลบของบุคคลอื่น แต่เมื่ออายุเพิ่มขึ้นเด็กจะเปลี่ยนมาเพิ่มความกังวลเกี่ยวกับการปกป้องระเบียบของสังคมมากกว่าถึงแม้ว่าจะส่งผลกระทบต่อความเป็นส่วนตัวของบุคคล

Sprecher, Treger, and Wondra (2013) ทำการทดลองเพื่อศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของการเปิดเผยตนเอง ว่าการให้หรือการได้รับการเปิดเผยตนเองที่นำไปสู่ความชอบและความรู้สึกทางบวกอื่น ๆ เช่น ความใกล้ชิดที่มากกว่าในการปฏิสัมพันธ์ครั้งแรก พร้อมทั้งศึกษาว่าความรู้เกี่ยวกับผู้อื่นนั้นสามารถนำไปสู่ระดับความชอบและการรับรู้ความคุ้นเคยได้ดีขึ้นหรือน้อยลง โดยให้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่ไม่รู้จักกันจับคู่เพื่อดำเนินงานตามโครงสร้างเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองที่ได้รับมอบหมาย ผู้วิจัยสุ่มให้ผู้เจ้าร่วมการทดลองคนใดคนหนึ่งเป็นผู้เปิดเผยตนเองในขณะที่อีกคนหนึ่งเป็นผู้ฟังในครั้งแรก และสลับบทบาทกันในครั้งที่สอง ผลการทดลองพบว่า หลังจากการปฏิสัมพันธ์ครั้งที่หนึ่งผู้ที่เป็นคนฟังรายงานความชอบและความประทับใจทางบวกอื่น ๆ ที่มากกว่าเมื่อเปรียบเทียบกับคนที่เป็นผู้เปิดเผยตนเอง ความแตกต่างนี้หายไปหลังจากผู้เข้าร่วมการทดลองสลับบทบาทกันในการเปิดเผยตนเองครั้งที่สอง การทดลองพบว่าการฟังมีความเชื่อมโยงกับระดับการรับรู้ความคุ้นเคย

Vittengl and Holt (2000) ทำการวิจัยเชิงทดลองเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการทำให้เกิดความสัมพันธ์ทางสังคม (social relationship facilitation) และความรู้สึก (affect) ในนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 202 คน ผู้วิจัยให้กลุ่มตัวอย่างที่ไม่รู้จักกันมาก่อนเข้าร่วมการสนทนาเพื่อทำความรู้จักกันในระยะเวลาสั้น ๆ โดยมีการประเมินความรู้สึกทางลบและทางบวกของตนเองก่อนและหลังการเข้าร่วมการทดลอง หลังเข้าร่วมการสนทนาผู้เข้าร่วมการทดลองประเมินระดับการเปิดเผยตนเองของตนเอง (self-disclosure) ความดึงดูดใจทางสังคมในคู่สนทนา (social attraction to partners) และข้อสรุปเกี่ยวกับบทสนทนาของตนเองกับคู่สนทนา (contribution to the conversation relative to their partners) ผลการศึกษาพบว่าความรู้สึกทางบวกของผู้เข้าร่วมการศึกษาเพิ่มขึ้นหลังการสนทนา ทั้งนี้การเปิดเผยตนเองและความดึงดูดทางสังคมสามารถทำนายการเพิ่มขึ้นของความรู้สึกทางบวก บทสนทนาระหว่างผู้เข้าร่วมการศึกษาสามารถทำนายการลดลงของความรู้สึกทางลบได้

Anders and Tucker (2000) ทำการศึกษาความสามารถในการสื่อสารระหว่างบุคคลในแง่ของตัวแปรส่งผ่านระหว่างตัวแปรความผูกพัน (attachment) และการสนับสนุนทางสังคม (social support) ในกลุ่มตัวอย่างนักศึกษามหาวิทยาลัย พบว่าความสามารถในการสื่อสารระหว่างบุคคลที่บกพร่องหรือต่ำ จะนำไปสู่การสนับสนุนทางสังคมจากกลุ่มที่มีขนาดเล็กและพบความพึงพอใจที่ต่ำในกลุ่มบุคคลที่ลักษณะความผูกพันแบบวิตกกังวลและแบบหลีกเลี่ยงที่สูง จากการ

วิเคราะห์ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบย่อยของตัวแปรความสามารถในการสื่อสารระหว่างบุคคล พบว่า ความพึงพอใจในการสนับสนุนทางสังคมในระดับที่ต่ำภายในบุคคลที่มีลักษณะความผูกพันแบบวิตกกังวลอาจมีสาเหตุมาจากการขาดทักษะทางด้านการแสดงออกที่เหมาะสม (assertiveness) ในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และในบุคคลที่มีลักษณะความผูกพันแบบหลีกเลี่ยง ที่มีขนาดของกลุ่มสังคมที่เล็กมีสาเหตุมาจากการเปิดเผยตนเอง (self-disclosure) ในระดับที่ต่ำ และความพึงพอใจในการสนับสนุนทางสังคมในระดับที่ต่ำนั้นอาจมีสาเหตุมาจากการขาดทักษะทางด้านการแสดงออกที่เหมาะสมในการเปิดเผยตนเอง

Gresham (1985) ได้ทำการศึกษาการใช้กระบวนการ cognitive-behavioral training หรือ CBT ในการฝึกทักษะทางสังคมในวัยเด็กทั้งหมด 33 งานวิจัย ซึ่งการทำโปรแกรมส่วนใหญ่จัดขึ้นในกลุ่มเด็กนักเรียนระหว่างเกรด 3-5 (21 เรื่อง) กลุ่มเด็กก่อนประถมศึกษา (11 เรื่อง) และเด็กวัยรุ่น (1 เรื่อง) โดยแบ่งงานวิจัยออกตามเทคนิคที่ใช้ในการทำโปรแกรมเป็น 4 ประเภท ประกอบด้วย การใช้เทคนิคตัวแบบ (modeling) การใช้เทคนิคการชี้แนะ (coaching) การใช้ชุดของการรักษา (treatment packages) และการใช้วิธีการแก้ปัญหาทางสังคม (social problem solving) พบว่าเทคนิคที่ใช้ในการสอนทักษะทางสังคมในวัยเด็กที่มีประสิทธิภาพคือ การใช้เทคนิคตัวแบบ (modeling) และการใช้เทคนิคชี้แนะ (coaching) โดยการใช้เทคนิคตัวแบบนั้นจะมีประสิทธิภาพในการเสริมสร้างการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทางบวก และการใช้เทคนิค ชี้แนะนั้นจะช่วยลดการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทางลบ รวมถึงพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น พฤติกรรมก้าวร้าวในเด็กก่อนประถมศึกษา เป็นต้น

Haynes and Avery (1979) ทำการทดลองโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนา จัดทำเครื่องมือ และประเมินผลโปรแกรมการพัฒนาการสื่อสารสำหรับนักเรียนระดับมัธยมปลาย ผู้วิจัยแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมโดยวิธีการสุ่ม โดยได้ทดลองใช้โปรแกรมกับนักเรียนชั้นมัธยมปลายจำนวน 25 คน โดยนักเรียนกลุ่มนี้จะเข้าร่วมการโปรแกรมเพื่อพัฒนาทักษะในการเปิดเผยตนเอง (self-disclosure) และทักษะการรับรู้ความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่น (empathy) จำนวน 16 ชั่วโมง และมีกลุ่มควบคุม 23 คน ไม่ได้รับโปรแกรม ผู้เข้าร่วมการทดลองทำการประเมินพฤติกรรมโดยการสังเกตและแบบประเมิน (behavioral and paper-and-pencil assessment) ก่อนและหลังการเข้าร่วมโปรแกรม ผลการทดลองพบว่านักเรียนที่ได้รับโปรแกรมการพัฒนาการสื่อสารดังกล่าวมีระดับทักษะการเปิดเผยตนเองและทักษะการรับรู้ความรู้สึกนึกคิดของผู้อื่นสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรม ผู้วิจัยได้เสนอแนะว่าการประสบผลสำเร็จจากการพัฒนาโปรแกรมเพื่อส่งเสริมทักษะการสื่อสารในกลุ่มประชากรที่เป็นวัยรุ่นนี้ทำให้เกิดความเป็นไปได้ที่จะส่งเสริมทักษะการสื่อสารใน

กลุ่มประชากรอื่น ๆ ที่มีอายุน้อยกว่าอย่างเช่นเด็กชั้นมัธยมต้น หรือเด็กนักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษา ซึ่งการสอนทักษะการสื่อสารที่ประสบความสำเร็จเร็วเท่าไรก็จะช่วยให้เด็กๆ มีส่วนร่วมในกิจกรรมการสื่อสาร โดยการเรียนรู้ทักษะเหล่านี้แต่เนิ่น ๆ โดยเฉพาะการใช้เวลาในการหล่อหลอมทักษะการสื่อสารให้เกิดขึ้นในตัวบุคคล ความสามารถในการสื่อสารที่เกิดขึ้นก็จะช่วยให้เกิดความพึงพอใจในการพัฒนาความสัมพันธ์ในเวลาต่อมา ซึ่งการวิจัยในการปรับเปลี่ยนวิธีการฝึกอบรมต่าง ๆ ดูเหมือนว่าจะช่วยให้เกิดทักษะการสื่อสารที่เหมาะสมขึ้นได้

Kirshner, Dies, and Brown (1978) ได้ทำการทดลองเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองในนักศึกษามหาวิทยาลัยโดยใช้ระยะเวลาในการทำกลุ่มทดลอง 8 ชั่วโมง ในกลุ่มผู้เข้าร่วมการทดลอง 8 กลุ่ม กลุ่มละ 8 คนคละเพศ โดยใช้เทปเสียงเพื่อแนะนำโครงสร้างและการดำเนินการที่เหมือนกันในแต่ละกลุ่ม ในกลุ่มทดลอง 4 กลุ่มจะถูกกำหนดให้เปิดเผยตนเองใน 2 ระดับ (level of intimacy) ในขณะที่กลุ่มควบคุมจะถูกกำหนดให้เปิดเผยตนเองในระดับปกติ (moderate levels of personal disclosure and interpersonal sharing) โดยผู้เข้าร่วมการทดลองทั้งสองกลุ่มจะได้รับหัวข้อในการเปิดเผยตนเองที่เหมือนกันต่างกันเฉพาะคำสั่งและพฤติกรรมในการเปิดเผยตนเองในกลุ่ม ผลการทดลองพบว่า การเปิดเผยตนเองในระดับที่สูงนั้นส่งผลให้เกิดความเป็นปึกแผ่นในกลุ่มมากกว่า (group cohesiveness)

อดิศรา วิลาลัย (2544) ศึกษาผลของกลุ่มจิตสัมพันธ์ต่อการเปิดเผยตนเองของนักศึกษา ในกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาสถาบันราชภัฏนครราชสีมา ชั้นปีที่ 1 จำนวน 42 คน ซึ่งสุ่มจากผู้ที่มีคะแนนการเปิดเผยตนเองที่เปอร์เซ็นไทล์ที่ 30 และต่ำกว่า สมัครใจเข้าร่วมในการวิจัย แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 21 คน และกลุ่มควบคุม 21 คน โดยการแบ่งกลุ่มทดลองออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มละ 6-8 คน กลุ่มทดลองเข้าร่วมกลุ่มจิตสัมพันธ์ มีระยะเวลา 3 วัน 2 คืน ติดต่อกันรวมทั้งสิ้นประมาณ 21 ชั่วโมง โดยผู้วิจัยเป็นผู้นำกลุ่ม ประเมินผลด้วยแบบวัดการเปิดเผยตนเองที่พัฒนามาจากแบบวัดการเปิดเผยตนเอง Jourard’s Self-disclosure Questionnaire (JSDQ) ของ Jourard ผลการวิจัยพบว่าหลังการเข้าร่วมกลุ่มจิตสัมพันธ์ นักศึกษาที่เข้าร่วมกลุ่มจิตสัมพันธ์มีคะแนนการเปิดเผยตนเองสูงกว่าก่อนเข้าร่วมกลุ่มจิตสัมพันธ์ และหลังการเข้าร่วมกลุ่มจิตสัมพันธ์ นักศึกษาที่เข้าร่วมกลุ่มจิตสัมพันธ์มีคะแนนการเปิดเผยตนเองสูงกว่านักศึกษาที่ไม่ได้เข้าร่วมกลุ่มจิตสัมพันธ์ด้วย

ดวงธิดา รักษาแก้ว (2552) ได้ทำการศึกษาผลของการเรียนด้วยกิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลองที่มีต่อทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคลซึ่งมีการเปิดเผยตนเองเป็นองค์ประกอบหนึ่ง ในนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในจำนวน 70 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 35 คน กลุ่มทดลองใช้การจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมปฏิสัมพันธ์

ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลอง กลุ่มควบคุมใช้การจัดการเรียนรู้ตามโครงการก้าวอย่างเข้าใจขององค์การแพท (PATH) เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลอง เว็บการเรียนโดยใช้กิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลอง แบบวัดทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคล แบบสัมภาษณ์ความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อกิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลอง และ แบบประเมินการสะท้อนการเรียนรู้ของผู้เรียนบนบล็อก จากการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพพบว่า นักเรียนที่เรียนด้วยกิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลองมีทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคลหลังเรียนสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติ อีกทั้งนักเรียนยังมีความเห็นว่า การเรียนด้วยกิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออน์ไลน์ในสถานการณ์จำลองช่วยให้ผู้เรียนได้รับความรู้ในวิธีการปฏิเสธที่เหมาะสมส่งผลให้ผู้เรียนมีความมั่นใจในการปฏิเสธและกิจกรรมช่วยให้ผู้เรียนได้ลองผิดลองถูกมีอิสระในการเรียนและฝึกการสื่อสารและแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้า ผู้เรียนมีระดับการสะท้อนการเรียนรู้บนบล็อกในระดับสูง ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้เดิมของตนกับความรู้ใหม่ ผู้เรียนสามารถประยุกต์สิ่งที่เรียนกับสถานการณ์อื่นได้อย่างเหมาะสม ผู้เรียนสามารถสะท้อนการเรียนรู้และสามารถสื่อความหมายที่ต้องการได้อย่างชัดเจน และผู้เรียนสามารถทบทวนความเข้าใจในสิ่งที่เรียนและสรุปความรู้ที่ได้เรียนมาอย่างชัดเจน

ปิยะรัตน์ เรืองแสง (2546) ศึกษาผลของการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลซึ่งมีการเปิดเผยตนเองเป็นองค์ประกอบหนึ่งของการสื่อสารระหว่างบุคคลในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มนักเรียนที่มีคะแนนการสื่อสารระหว่างบุคคลต่ำกว่าเปอร์เซ็นไทล์ที่ 25 จากการทำแบบสำรวจการสื่อสารระหว่างบุคคล จำนวน 30 คน ผู้วิจัยใช้วิธีสุ่มอย่างง่ายเพื่อแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 15 คน กลุ่มตัวอย่างได้รับการจัดการแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล ผลการวิเคราะห์ทางสถิติของคะแนนการสื่อสารระหว่างบุคคลหลังการแสดงบทบาทสมมติ พบว่า การแสดงบทบาทสมมุติมีผลต่อการเพิ่มความสามารถในการเพิ่มความสามารถในการสื่อสารระหว่างบุคคลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ศุภลักษณ์ สัตย์เพริศพราย (2533) ศึกษาผลของกิจกรรมการแนะแนวกลุ่ม (group guidance activities) ที่มีต่อการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลซึ่งมีองค์ประกอบหนึ่งคือการเปิดเผยตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในกลุ่มตัวอย่างแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 1 ห้องเรียน และกลุ่มควบคุม 1 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 48 คน โดยทำการสุ่มจากนักเรียนทั้งหมด 12 ห้องเรียน ผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย ดำเนินกิจกรรมการแนะแนวกลุ่ม ตามเนื้อหาที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นกับกลุ่มทดลอง 15 คาบ เป็นเวลา 15 สัปดาห์ ส่วนกลุ่มควบคุมได้ดำเนินการตามที่ฝ่ายแนะแนวของโรงเรียนจัดขึ้น

เป็นระยะเวลาเท่ากัน โดยผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัยสลับกันเข้าดำเนินการทั้ง 2 กลุ่ม กลุ่มตัวอย่างถูกวัดระดับการสื่อสารระหว่างบุคคลก่อนและหลังการการทดลองด้วยแบบสำรวจการสื่อสารระหว่างบุคคล ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ พบว่า นักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมการแนะแนวกลุ่ม มีประสิทธิภาพในการสื่อสาร ระหว่างบุคคลสูงกว่าก่อนเข้าร่วมกิจกรรมการแนะแนวกลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และนักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมการแนะแนวกลุ่ม มีประสิทธิภาพในการสื่อสารระหว่างบุคคลสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมการแนะแนวกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเองพบว่า บุคคลสามารถเข้าใจและแสดงพฤติกรรมการเปิดเผยตนเองได้ตั้งแต่วัยเด็กตอนต้น ในวัยอนุบาลและวัยประถมตอนต้น (Kim et al., 2014) และมีความคาดหวังเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองในบริบทที่แตกต่างกัน (Hicks et al., 2015) การเปิดเผยตนเองที่นำไปสู่ความชอบและความรู้สึกทางบวกอื่น ๆ เช่น ความใกล้ชิดสนิทสนม (Sprecher, Treger, & Wondra, 2013; Vittengl & Holt, 2000) จะทำให้เกิดความเป็นปึกแผ่นในกลุ่มมากกว่า (group cohesiveness) (Kirshner et al., 1978) การเปิดเผยตนเองในระดับที่ต่ำทำให้บุคคลเกิดลักษณะความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงนำไปสู่การสนับสนุนทางสังคมจากกลุ่มที่มีขนาดเล็ก (Anders & Tucker, 2000) ทั้งนี้การสร้างโปรแกรมเพื่อพัฒนาองค์ประกอบของการเปิดเผยตนเองสามารถทำได้โดยการใช้กลุ่มจิตสัมพันธ์ (อดิศรา วิลาลัย, 2544) กิจกรรมปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลอง (ดวงธิดา รักษาแก้ว, 2552) การแสดงบทบาทสมมติเพื่อพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคล (ปิยะรัตน์ เรืองแสง, 2546) หรือการใช้กิจกรรมการแนะแนวกลุ่ม (ศุภลักษณ์ สัตย์เพริศพราย, 2533) ผู้วิจัยพบข้อสังเกตว่าโปรแกรมการพัฒนาการเปิดเผยตนเองยังพบได้น้อยในกลุ่มตัวอย่างวัยเรียนอย่างนักเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้น ซึ่งผู้เรียนในวัยนี้มีความเป็นไปได้ในการพัฒนาการเปิดเผยตนเอง สำหรับโปรแกรมการเปิดเผยตนเองได้มีผู้พัฒนาไว้แล้วเป็นการพัฒนาโปรแกรมเพื่อส่งเสริมทักษะการสื่อสารในกลุ่มประชากรที่เป็นวัยรุ่น (Haynes & Avery, 1979; อดิศรา วิลาลัย, 2544) พบข้อเสนอแนะว่ามีความเป็นไปได้ที่จะส่งเสริมทักษะการเปิดเผยตนเองในกลุ่มประชากรอื่น ๆ ที่มีอายุน้อยกว่าอย่างเช่นเด็กชั้นมัธยมต้น หรือเด็กนักเรียนในระดับประถมศึกษา ซึ่งการสอนทักษะการเปิดเผยตนเองที่ประสบความสำเร็จเร็วเท่าไรก็จะช่วยให้เด็ก ๆ มีส่วนร่วมในกิจกรรมการสื่อสาร โดยการเรียนรู้ทักษะเหล่านี้แต่เนิ่น ๆ โดยเฉพาะการใช้เวลาในการหล่อหลอมการเปิดเผยตนเองให้เกิดขึ้นในตัวบุคคล จะช่วยให้เกิดความพึงพอใจในการพัฒนาความสัมพันธ์ในเวลาต่อมา ซึ่งการวิจัยในการปรับเปลี่ยนวิธีการฝึกอบรมต่าง ๆ สามารถช่วยให้เกิดทักษะการสื่อสารที่เหมาะสมขึ้นได้ (Gresham, 1985; Haynes & Avery, 1979)

ตอนที่ 4 ความเชื่อมโยงระหว่างความสามารถในการเปิดเผยตนเอง สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเด็กตอนกลาง

4.1 การเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

จากการศึกษาพบว่ากระบวนการการเปิดเผยตนเองนั้นเป็นการเสริมสร้างความใกล้ชิด (closeness) และความคุ้นเคยสนิทสนม (intimacy) ในความสัมพันธ์ โดยในระดับที่รู้จักกันผิวเผินนั้น การเปิดเผยเกี่ยวกับข้อมูลที่มีความคล้ายคลึงกันทำให้เกิดความรู้สึกเชื่อมโยงกันภายในขึ้นระหว่างบุคคล(Buhrmester & Prager, 1995; Laurenceau et al., 1998) จากนั้นการเปิดเผยข้อมูลที่เป็นส่วนตัวเกี่ยวกับตนเองมากขึ้นจะสร้างประสบการณ์ของความคุ้นเคยสนิทสนมในการพัฒนาความสัมพันธ์ (Altman & Taylor, 1973) และเป็นการรักษาความคุ้นเคยกันในความสัมพันธ์ที่รู้จักกันดีอยู่แล้วด้วย (Prager, Fuller, & Gonzalez, 1989) ซึ่งการเปิดเผยตนเองมีผลในการพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ในการสร้างความความใกล้ชิดสนิทสนม ความไว้เนื้อเชื่อใจกัน (trust) และความชอบ (Liking) ให้เกิดขึ้นระหว่างกัน ซึ่งมีประโยชน์ทั้งในการเริ่มพัฒนาความสัมพันธ์ และการรักษาความสัมพันธ์ระหว่างกันให้คงอยู่

เมื่อบุคคลเปิดเผยตนเอง บุคคลจะมีความเต็มใจที่จะเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวต่าง ๆ ที่อาจมีเนื้อหาเกี่ยวกับเรื่องราวหรือสถานการณ์ของตนเองให้ผู้อื่นทราบ ซึ่งตามคำจัดกัดความแล้วข้อความที่บุคคลจะเปิดเผยตนเองโดยทั่วไปเป็นความจริงเกี่ยวกับตนเองที่บุคคลอื่นไม่สามารถค้นพบได้ด้วยตัวพวกเขาเอง (T. K. Gamble & M. Gamble, 2014; Tardy & Dindia, 2006; Tardy & Smithson, 2018; Wood, 2003) ในวัฒนธรรมตะวันตกการเปิดเผยตนเองเป็นตัววัดความใกล้ชิดสนิทสนม (closeness) ด้วยเหตุผลที่ว่าบุคคลไม่ค่อยจะเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวของตนเองที่มีความสำคัญหรือมีความหมายให้ผู้อื่นที่หลากหลายทราบมากนัก (T. K. Gamble & M. Gamble, 2014) การเปิดเผยตนเองช่วยให้เกิดความสำเร็จในการสร้างความใกล้ชิดสนิทสนมหรือความคุ้นเคย (closeness or intimacy) เมื่อบุคคลเปิดเผยข้อมูลเกี่ยวกับตนเองมากขึ้น ลักษณะของการสื่อสารก็จะมีความเป็นส่วนตัวที่แสดงถึงความคุ้นเคยกันมากขึ้น ในทำนองเดียวกันถ้าบุคคลถูกกีดกันหรือได้รับผลที่ไม่ดีจากการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวของตนเอง การสื่อสารก็จะมีลักษณะของความคุ้นเคยใกล้ชิดกันน้อยและมีความเป็นทางการมากขึ้น (Regan, 2011) การเปิดเผยตนเองมีความเกี่ยวข้องกับความชอบ ความคุ้นเคย และความใกล้ชิด (Sprecher & Hendrick, 2004; Sprecher, Treger, & Wondra, 2013; Sprecher, Treger, Wondra, et al., 2013; Vittengl & Holt, 2000) บุคคลมีแนวโน้มที่จะถูกชอบจากบุคคลที่ตนเองเปิดเผยด้วย และบุคคลมีแนวโน้มที่จะเปิดเผยตนเองกับบุคคลที่ตนเองชอบมากกว่าบุคคลที่ตนเองไม่ชอบ และบุคคลมีแนวโน้มที่จะชอบผู้อื่นมากขึ้นเมื่อเขาได้เปิดเผยข้อมูลที่เป็นส่วนตัวของตนเอง (Collins & Miller, 1994; Regan, 2011)

บางครั้งบุคคลใช้การเปิดเผยตนเองเป็นเครื่องมือในการทำความรู้จักกับผู้อื่น (Derlega, Winstead, & Greene, 2001; T. K. Gamble & M. Gamble, 2014; Regan, 2011) บุคคลใช้การทักษะในการแสดงออกถึงความเกี่ยวข้องโดยการเปิดเผยตนเองที่ช่วยทำให้ผู้อื่นที่เป็นคู่สนทนาเปิดเผยตนเองกลับมา (reciprocate) ง่ายดายขึ้น บุคคลจะทราบว่าความลึก (depth) ของข้อมูลนั้นมีความหลากหลายระดับและความลึกซึ้งในการเปิดเผยตนเองควรมีความสัมพันธ์ทางบวกกับระยะของความสัมพันธ์ (relationship stage) ที่เหมาะสมด้วย (T. K. Gamble & M. W. Gamble, 2014) ซึ่งการเปิดเผยตนเองนั้นอาจทำให้เกิดความเสี่ยง โดยการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวที่เกี่ยวกับความชอบ ไม่ชอบ ความรู้สึก ความกลัว จุดแข็งและจุดบกพร่องของตนเองนั้นเป็นการเพิ่มระดับความอ่อนแอของตนเองซึ่งอาจจะนำตัวบุคคลไปสู่การถูกปฏิเสธ (rejection) และการวิพากษ์วิจารณ์ (criticism) ขึ้นได้ ด้วยเหตุผลนี้บุคคลจึงมักจะเริ่มเปิดเผยตนเองในข้อมูลที่มีความเสี่ยงต่อการไม่ชอบที่ไม่สูงนักก่อน เช่น ข้อมูลทั่วไปอย่างสีที่ชอบ เช่น ฉันชอบสีเขียวเพราะทำให้นึกถึงคุณยาย และเปิดเผยข้อมูลที่นำไปสู่ความเสี่ยงที่สูงขึ้นภายหลัง เช่น ฉันไม่เชื่อว่าพระเจ้ามีอยู่จริง หรือ ฉันไม่คิดว่าการแต่งงานเป็นเรื่องสำคัญในชีวิตนี้ เป็นต้น โดยบุคคลจะเก็บข้อมูลเหล่านี้ไว้จนกว่าจะแน่ใจว่าผู้อื่นนั้นมีความพร้อมที่จะรับข้อมูลและรับพฤติกรรมการเปิดเผยตนเองของตนได้ โดยการแสดงออกของบุคคลจะมีความสอดคล้องกับความคาดหวังในการเปิดเผยตนเองที่เท่าเทียมกันในความสัมพันธ์ (norm of reciprocity) (Floyd, Schrodt, Erbert, & Trethewey, 2017) บุคคลจะคาดหวังว่าผู้อื่นจะเปิดเผยข้อมูลเกี่ยวกับตัวเขาในประเภทเดียวกันกลับมา เมื่อผู้อื่นเปิดเผยข้อมูลประเภทเดียวกับที่บุคคลเปิดเผยกลับมาบุคคลจะรู้สึกปลอดภัย ทำให้เกิดความเต็มใจที่จะเปิดเผยตนเองในระดับที่ลึกซึ้งมากขึ้นและเมื่อเวลาผ่านไปจะทำให้เกิดความเต็มใจที่เพิ่มมากขึ้นในการเปิดเผยข้อมูลที่ใกล้ชิดเป็นกันเอง (intimate information) (Sprecher, Treger, & Wondra, 2013) ในทางตรงกันข้าม การปราศจากการเปิดเผยตนเองที่เท่าเทียมกันโดยที่บุคคลหนึ่งไม่พร้อมที่จะเปิดตนเองอย่างเปิดเผย การเปิดเผยตนเองของบุคคลจะค่อยเป็นค่อยไป ทำให้ความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นจะเป็นความสัมพันธ์ฝ่ายเดียว (one-side relationship) และมีแนวโน้มที่จะพัฒนาไม่เต็มที่ ซึ่งการเปิดเผยข้อมูลของตนเองที่เป็นส่วนตัวมากนั้นมักจะพบเฉพาะกับบุคคลที่มีความสัมพันธ์ที่เป็นไปอย่างใกล้ชิดกันมากที่สุด (T. K. Gamble & M. Gamble, 2014; Morreale, Spitzberg, & Barge, 2007)

เมื่อบุคคลไม่สนใจและไม่คุ้นเคยกัน หรืออยู่ในสถานการณ์ของการเปิดเผยตนเองที่ไม่เหมาะสม บุคคลอาจถูกมองทางลบ ซึ่งการพัฒนาความสัมพันธ์ที่น่าพึงพอใจนั้นขึ้นอยู่กับการเปิดเผยตนเองที่เหมาะสมของบุคคล (Altman & Taylor, 1973; Wood, 2003, 2012) โดยปกติแล้วจะเพิ่มขึ้นในระหว่างการเกิดขึ้นของความสัมพันธ์ทางบวก บุคคลจะตัดสินความแข็งแรงและสุขภาวะของความสัมพันธ์จากการประเมินความกว้างและความลึกของข้อมูลที่ถูกแบ่งปันต่อกัน ความกว้างของความสัมพันธ์นั้นมีความสัมพันธ์กับจำนวนของหัวข้อที่บุคคลสามารถพูดคุยกัน ในขณะที่ความลึก

ของความสัมพันธ์นั้นเห็นได้จากความสำคัญของหัวข้อที่พูดคุยเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ จำนวนของข้อมูลที่บุคคลเปิดเผยที่มีความเกี่ยวข้องกับตนเอง รวมถึงความรู้สึกต่อหัวข้อการเปิดเผยตนเองนั้น ความลึกซึ้งของความสัมพันธ์ถูกพบในระดับของความใกล้ชิดที่บุคคลเต็มใจที่จะเปิดเผยความลับในเรื่องที่เฉพาะเจาะจงเกี่ยวกับตนเอง ยิ่งบุคคลเปิดเผยตนเองมากเท่าไรบุคคลอื่นก็จะสามารถแทรกซึมเขาสู่ความเป็นตัวตนของเขาได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น (Altman & Taylor, 1973; Derlega, Winstead, Mathews, & Braitman, 2008)

จากโมเดลกระบวนการของการพัฒนาความสนิทสนม (interpersonal process model of intimacy) (Reis & Shaver, 1988) เสนอว่าการเปิดเผยตนเองและการตอบสนองของบุคคลที่ได้รับการเปิดเผยตนเองด้วยนั้นทำให้เกิดประสบการณ์ของความใกล้ชิดสนิทสนมในการปฏิสัมพันธ์ Laurenceau et al. (1998) ได้ทำการทดสอบแนวคิดนี้แล้วพบหลักฐานที่สนับสนุนแนวคิดนี้ว่าการที่บุคคลจะเกิดความใกล้ชิดสนิทสนมระหว่างกันนั้นต้องมีการเปิดเผยตนเองเกิดขึ้นในการปฏิสัมพันธ์ทั้งสองฝ่ายบวกกับการตอบสนองของคู่สนทนาซึ่งเป็นตัวทำนายที่สำคัญของกระบวนการนี้ และพวกเขายังพบว่าการเปิดเผยตนเองเกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึกนั้นเป็นตัวทำนายความใกล้ชิดสนิทสนมได้ดีกว่าการเปิดเผยตนเองเกี่ยวกับความจริงหรือข้อมูลส่วนตัว ดังนั้นจะเห็นว่าในกระบวนการพัฒนาความสัมพันธ์นั้น การเปิดเผยตนเองและความใกล้ชิดสนิทสนมมีความสัมพันธ์ต่อกันทางบวก การค้นพบธรรมชาติภายในของบุคคลอื่นเกิดจากการที่บุคคลแกะเปลือกนอกหรือค่อย ๆ แทรกซึมเข้าไปในชั้นต่าง ๆ ที่ปกป้องความเป็นตนเองของอีกบุคคลหนึ่ง (inner self) ซึ่งยิ่งบุคคลสามารถแกะเปลือกภายนอกออกได้เท่าไร ก็จะสามารถรู้จักตัวตนของบุคคลนั้นได้มากขึ้น และนำไปสู่ความใกล้ชิดสนิทสนมกันในที่สุด

การเปิดเผยตนเองส่งผลต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในแง่ของการสร้างความไว้เนื้อเชื่อใจระหว่างกัน เป็นที่ทราบกันมานานแล้วว่า ในกระบวนการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลนั้นบุคคลที่มีการเปิดเผยตนเองอย่างเหมาะสมจะช่วยเพิ่มความเชื่อใจระหว่างกันได้ (Wheeless & Grotz, 1977) อีกทั้งการเปิดเผยตนเองที่เท่าเทียมกันระหว่างบุคคล และการแสดงออกถึงการยอมรับจากบุคคลที่ตนเองเปิดเผยด้วย ก็จะทำให้เกิดความเชื่อใจต่อบุคคลนั้นขึ้นมา (Johnson & Noonan, 1972) การเปิดเผยตนเอง ในแง่ของมิตรภาพในวัยเด็กและวัยรุ่นนั้นจะทำให้ความสัมพันธ์เหนียวแน่นเข้มแข็งขึ้นเมื่อเวลาผ่านไป เพราะการเปิดเผยตนเองเป็นการเพิ่มความเข้าใจและความเชื่อใจให้เกิดขึ้นระหว่างกัน (Buhrmester & Prager, 1995) ซึ่งความเชื่อใจนั้นเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความสัมพันธ์ฉันท์เพื่อน (Hartup, 1992)

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมีงานวิจัยในเชิงสหสัมพันธ์ที่พบความสัมพันธ์ระหว่างการเปิดเผยตนเองกับการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Buhrmester & Prager, 1995; Collins & Miller, 1994; Hardy et al., 2002; Johnson & Noonan, 1972; Laurenceau et al.,

1998; Sprecher & Hendrick, 2004; Sprecher, Treger, & Wondra, 2013; Sprecher, Treger, Wondra, et al., 2013; Vittengl & Holt, 2000; Wheeless & Grotz, 1977) ซึ่งงานวิจัยส่วนใหญ่เป็นงานวิจัยที่ศึกษาในกลุ่มตัวอย่างที่เป็นวัยผู้ใหญ่และวัยรุ่น พบข้อสรุปที่ว่าการเปิดเผยตนเองเป็นกระบวนการในการพัฒนาความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดสนิมสนม บุคคลที่เปิดเผยตนเองอย่างเท่าเทียมระหว่างกันจะทำให้บุคคลมีความคุ้นเคยกัน นำไปสู่ความชอบและความไว้เนื้อเชื่อใจซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการมีสัมพันธภาพที่ดีระหว่างเพื่อน

4.2 การเปิดเผยตนเองที่มีต่อทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเด็กตอนกลาง

ปัจจัยเกื้อหนุนที่สำคัญอย่างมากในการทำงานแบบร่วมมือเพื่อให้เกิดการทำงานที่มีประสิทธิภาพ คือความรู้สึกสนิทสนมและเชื่อใจซึ่งกันและกัน ซึ่งความเชื่อใจในการทำงานร่วมกันนั้นเกิดขึ้นได้โดยการเปิดเผยตนเองเพื่อสร้างประสบการณ์ที่ดีระหว่างกันและสร้างความไว้เนื้อเชื่อใจกับผู้อื่น Johnson (1973) ระบุว่าในกรณีที่จะต้องทำงานแบบร่วมมือกับผู้อื่นให้มีประสิทธิภาพนั้นบุคคลจะต้องมีทักษะที่สำคัญอย่างหนึ่งคือการเปิดเผยตนเองเพื่อสร้างความไว้เนื้อเชื่อใจกับผู้อื่น โดยเริ่มจากการที่บุคคลเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับแนวคิด อารมณ์ความรู้สึกเกี่ยวกับงานที่ต้องทำร่วมกัน วิธีการที่จะบรรลุเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน หรือวิธีการที่แต่ละคนจะใช้ในการทำงานร่วมกัน ลำดับถัดไปคือการที่แต่ละคนในสถานการณ์ที่ต้องทำงานร่วมกันตอบสนองด้วยการยอมรับซึ่งกันและกัน จากนั้นเกิดการเปิดเผยตนเองอย่างเท่าเทียมกันทั้งสองฝ่ายหรือการแลกเปลี่ยนข้อมูลส่วนตัวซึ่งกันและกัน (reciprocation of disclosure) ซึ่งเป็นการสร้างและการรักษาความเชื่อใจในสถานการณ์ที่ต้องทำงานร่วมกัน (Sprecher, Treger, Wondra, et al., 2013) โดยการที่บุคคลจะมีความสามารถในการเปิดเผยความรู้สึกและความคิดเห็นส่วนตัวที่มากขึ้นนั้นขึ้นอยู่กับการตระหนักรู้ในตนเอง (self-awareness) และการยอมรับตนเอง (self-acceptance) ของพวกเขา (Johnson, 1973)

นอกจากนี้การเปิดเผยตนเองยังมีความเกี่ยวข้องกับความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน (cohesiveness) (Elias et al., 1989; Rosenfeld & Gilbert, 1989; Stokes et al., 1983) ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่สำคัญอย่างหนึ่งในการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มหรือเป็นทีมที่ทำให้การทำงานแบบร่วมมือมีประสิทธิภาพ (Beal, Cohen, Burke, & McLendon, 2003; Johnson & Johnson, 2014; Mullen & Copper, 1994) ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันหรือความเหนียวแน่นในกลุ่มนั้นเป็นความรู้สึกที่สมาชิกกลุ่มรับรู้เกี่ยวกับความใกล้ชิดเชื่อมโยงกัน (being closely knit) การเปิดเผยตนเองอย่างเป็นธรรมชาติและมีความซื่อสัตย์มีความเชื่อมโยงกับความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันที่สูงในบริบทการเรียนในชั้นเรียน (Rosenfeld & Gilbert, 1989) สอดคล้องกับที่ Elias et al. (1989) ให้ข้อเสนอแนะว่า การเปิดเผยตนเองนั้น เป็นการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างบุคคลซึ่งเป็นปรากฏการณ์ที่สำคัญในการทำความเข้าใจกระบวนการกลุ่ม (group dynamics) ในบริบทของการทำงานร่วมกัน การเปิดเผยตนเองนั้นเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการตอบสนองของบุคคลต่อสมาชิกกลุ่มในการจัดการ

กลุ่มเพื่อให้การทำงานร่วมกันมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น การเปิดเผยตนเองเกี่ยวกับความเป็นจริง อารมณ์ ความรู้สึก และความคิดที่เกี่ยวกับการทำงานร่วมกัน (task-focused self-disclosure) นั้นส่งผลทางบวกต่อความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันในกลุ่ม การยอมรับว่าเป็นส่วนหนึ่งของงาน (commitment to task) รวมถึงประสิทธิภาพในการทำงานเป็นกลุ่ม (group productivity) นอกจากการรวมกลุ่มกันของวัยผู้ใหญ่ ที่สมาชิกกลุ่มต้องมีการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน เพื่อให้คุ้นเคยกันและมีการเปิดเผยตนเองต่อกัน ในกลุ่มวัยเด็กก็ต้องการเวลาที่จะทำความรู้จักเพื่อให้เกิดความคุ้นเคยเช่นกัน ผ่านการทำกิจกรรมที่เสริมสร้างความคุ้นเคยและการเปิดเผยตนเองโดยการกระตุ้นความสนใจในความรู้สึกและความคิดของผู้อื่น (Van Velsor, 2017)

การศึกษาเอกสารงานวิจัยและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเองและการทำงานร่วมกัน พบว่าการเปิดเผยตนเองมีความสัมพันธ์กับทักษะการทำงานแบบร่วมมือเป็นการสร้างความคุ้นเคยเพื่อให้เกิดความเชื่อใจกัน (Johnson, 1973; Sprecher, Treger, & Wondra, 2013; Sprecher, Treger, Wondra, et al., 2013) และเป็นการสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันระหว่างสมาชิกในกลุ่มเมื่อมีการมอบหมายให้ทำงานร่วมกัน (Elias et al., 1989; Rosenfeld & Gilbert, 1989; Stokes et al., 1983) ด้วยเหตุนี้โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองจึงน่าที่จะพัฒนาทักษะการทำงานแบบร่วมมือที่มีประสิทธิภาพขึ้น

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องแสดงให้เห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนที่ได้กล่าวมาในข้อ 4.1 และความเชื่อมโยงระหว่างการเปิดเผยตนเองที่มีต่อทักษะการทำงานแบบร่วมมือได้กล่าวมาในข้อ 4.2 ผู้วิจัยสามารถนำข้อสรุปที่ได้มาตั้งสมมติฐานงานวิจัยในการศึกษาโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือในวัยเรียนหรือวัยเด็กตอนกลาง ดังนี้

สมมติฐานข้อที่ 1 นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สมมติฐานข้อที่ 2 นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ตอนที่ 5 กรอบแนวคิดในการวิจัย

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเองสรุปได้ว่าการเปิดเผยตนเอง หมายถึง ความสามารถในการเปิดเผยหรือให้ข้อมูลส่วนตัวแก่ผู้อื่น ทั้งข้อมูลทางด้านความคิด ความชอบ ความรู้สึก ที่ตนเองมีต่อสถานการณ์ต่าง ๆ เป็นรูปแบบของพฤติกรรมที่บุคคลใช้คำพูดบอกเล่าเกี่ยวกับรายละเอียดตนเองให้อีกบุคคลหนึ่งรู้ ซึ่งเป็นปัจจัยที่สำคัญทั้งในการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (Altman & Taylor, 1973; Buhrmester & Prager, 1995; Collins & Miller, 1994; Laurenceau et al., 1998; Prager et al., 1989; Reis & Shaver, 1988) และการเสริมสร้างทักษะการทำงานแบบร่วมมือ (Elias et al., 1989; Johnson, 1973; Rosenfeld & Gilbert, 1989; Sprecher, Treger, & Wondra, 2013) เด็กวัยเรียนที่อยู่ในช่วงประถมศึกษาซึ่งอยู่ระหว่างช่วงวัยเด็กตอนกลางมีพัฒนาการทางสังคมเด่น มีการเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อมใหญ่ขึ้นจากครอบครัวมาเป็นโรงเรียน (Semrud-Clikeman, 2007) เป็นช่วงวัยที่มีความเหมาะสมในการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ เด็กวัยเรียนให้ความสำคัญอย่างมากกับความชอบและความไม่ชอบเพื่อนว่าเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการทำงานร่วมกันระหว่างพวกเขาด้วย (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al., 2014) ซึ่งตรงกับ Baines et al. (2009) ที่ให้ข้อเสนอแนะว่าการที่ผู้สอนให้ความสำคัญกับการพัฒนาทักษะความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและทักษะการทำงานเป็นกลุ่มนั้น จะช่วยให้การทำงานเป็นกลุ่มประสบความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอนในทุกห้องเรียนได้ อีกทั้งสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนนั้นยังสามารถเป็นแรงผลักดันให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอนตลอดจนการแสดงพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสม (Wentzel & Watkins, 2002)

เมื่อศึกษาสถานการณ์และปัญหาที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองของเด็กวัยเรียนในบริบททางการศึกษาและการปรับตัวในโรงเรียน กระบวนการเปิดเผยตนเอง (Omarzu, 2000) และแนวทางในการส่งเสริมการเปิดเผยตนเองในเด็ก ผู้วิจัยได้พัฒนาโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองจากแนวคิดที่ได้ศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเอง โดยคำนึงถึงพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กเป็นสำคัญ และประยุกต์แนวคิดการสอนทักษะทางสังคมตามโมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (Ladd & Mize, 1983) เพื่อวางแผนขั้นตอนการฝึกการเปิดเผยตนเองในวัยเรียน โดยแบ่งเป็น 3 ขั้นตอนหลัก ได้แก่ 1) ขั้นการเสริมสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ (enhancing skill concepts) เพื่อให้ผู้เรียนทราบและเก็บข้อมูลเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองเพื่อใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาทักษะและเป็นกลยุทธ์ในการแสดงพฤติกรรมให้บรรลุเป้าหมายทางสังคมในสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และการทำงานร่วมกัน 2) ขั้นการส่งเสริมการแสดงทักษะ (promoting skill performance) เพื่อเพิ่มทักษะความสามารถในการเปิดเผยตนเอง โดยการปรับปรุงทักษะที่บกพร่องให้ดีขึ้น ในกระบวนการนี้จะประกอบไปด้วยวิธีการ

ต่าง ๆ ที่ใช้ในการแนะนำการแสดงออกที่ผู้เรียนสามารถแปลงแนวคิดเกี่ยวกับทักษะที่ได้รับก่อนหน้าออกมาเป็นการกระทำหรือแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม โดยให้โอกาสผู้เรียนได้ฝึกฝนการใช้ทักษะในบริบทที่กำหนดให้โดยการช่วยเหลือของผู้สอนเพื่อให้เกิดความเข้าใจเกี่ยวกับการแสดงทักษะที่ถูกต้อง และลดปัจจัยหรือสถานการณ์ที่อาจทำให้เกิดความสับสนหรือยับยั้งความพยายามในการแสดงพฤติกรรม เช่น การดูถูกหรือการปฏิเสธจากเพื่อน การจัดให้มีการฝึกใช้ทักษะในบริบทที่สามารถความคุมได้ เช่น การยกตัวอย่างสถานการณ์สมมติ การแสดงบทบาทสมมติร่วมกัน เป็นต้น ร่วมกับการให้คำแนะนำระหว่างการฝึกฝนทักษะ การนำเสนอตัวแบบ และในระหว่างการฝึกการเปิดเผยตนเองนั้นผู้สอนต้องมีการประเมินและการให้ผลป้อนกลับจากผู้สอนร่วมด้วย เพื่อให้เกิดแรงจูงใจในการแสดงพฤติกรรมและทำให้เกิดความรู้สึกของการรับรู้ความสามารถของตนเอง โดยคำนึงถึงระดับการพัฒนาของผู้เรียนเพื่อเพิ่มความมั่นใจในการแสดงพฤติกรรมเป็นสำคัญ 3) ขั้นสนับสนุนให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้ (fostering skill maintenance/generalization) โดยผลักดันให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมและประเมินตนเองอย่างเป็นอิสระเพิ่มขึ้น เพื่อให้เกิดการคงไว้ซึ่งทักษะและการแผ่ขยายทักษะเป็นกระบวนการที่สำคัญร่วมกันในการเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองให้เกิดประสิทธิภาพ โดยเนื้อหาในโปรแกรมเป็นเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเองเพื่อสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ประกอบด้วย1) การเปิดเผยข้อมูลส่วนตัว (Altman & Taylor, 1973; T. K. Gamble & M. W. Gamble, 2014) 2) การเปิดเผยตนเองด้านอารมณ์ และ 3) การเปิดเผยตนเองด้านความคิด (Elias et al., 1989; Johnson, 1973; Van Velsor, 2017)

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเองที่ส่งผลต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ดังที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยได้กรอบแนวคิดในการวิจัยดังปรากฏในแผนภาพ ต่อไปนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตัวแปรต้น

โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง
(a self-disclosure program)

ชุดของกิจกรรมที่เน้นการฝึกความสามารถในการเปิดเผยตนเองหรือให้ข้อมูลส่วนตัวแก่ผู้อื่น ทั้งข้อมูลทางด้านความคิด ความชอบ ความรู้สึก ที่ตนเองมีต่อสถานการณ์ต่างๆ เป็นรูปแบบของพฤติกรรม ที่บุคคลหนึ่งบอกเล่าเกี่ยวกับรายละเอียดตนเองให้อีกบุคคลหนึ่งรู้เพื่อส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3 ประกอบด้วยขั้นตอนในการฝึก 3 ขั้นตอน (Ladd & Mize, 1983) คือ

1) ขั้นการเสริมสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ
2) ขั้นการส่งเสริมการแสดงทักษะ
3) ขั้นการสนับสนุนให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้

แต่ละกิจกรรมประกอบด้วยเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเปิดเผยตนเองเพื่อสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือ อันได้แก่ การเปิดเผยข้อมูลส่วนตัว การเปิดเผยตนเองด้านอารมณ์ และการเปิดเผยตนเองด้านความคิด

ตัวแปรตาม

สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (peer relationships)

ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบย่อย (Parker, & Asher, 1993) ได้แก่

1) การสนับสนุนและห่วงใย (validation and caring)
2) การจัดการความขัดแย้ง (conflict resolution)
3) ความขัดแย้งและการทรยศ (conflict and betrayal)
4) การช่วยเหลือและชี้แนะแนวทาง (help and guidance)
5) ความเป็นเพื่อนและความบันเทิง (companionship and recreation)
6) การแลกเปลี่ยนความใกล้ชิด (intimacy exchange)

ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ
(collaborative working skills)

ประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบย่อย (Ladd et al., 2014) ได้แก่

1) ทักษะการจดจ่อในงาน (on-task behavior)
2) ทักษะการร่วมมือกัน (cooperative skills)
3) ทักษะการสนับสนุนและห่วงใย (support/concern behavior)
4) ทักษะการตระหนักรู้ (conscientiousness)

แผนภาพที่ 2.8 กรอบแนวคิดในการวิจัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทที่ 3
วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเรื่องผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3 เป็นการวิจัยแบบกึ่งทดลอง (quasi-experimental design) แบบสองกลุ่มวัดก่อนและหลังการทดลอง (pre-posttest control group design) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3 โดยมีสมมติฐานการวิจัย คือ 1) นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และ 2) นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนต่าง ๆ ดังนี้

ตอนที่ 1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ตอนที่ 2 การออกแบบการวิจัย

ตอนที่ 3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ตอนที่ 4 การดำเนินการทดลองและการเก็บรวบรวมข้อมูล

ตอนที่ 5 การวิเคราะห์ข้อมูล

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ตอนที่ 1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 จำนวน 3,194 คน (ระบบสารสนเทศเพื่อการบริหารการศึกษา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร, 2563) (ข้อมูล ณ วันที่ 10 มิ.ย.2562)

กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนสายน้ำทิพย์ จำนวน 40 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 20 คน และกลุ่มควบคุม 20 คน โดยใช้วิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายลำดับขั้น (multi-stage sampling) ดังนี้

1. การสุ่มกลุ่มตัวอย่างในระดับโรงเรียน ผู้วิจัยเลือกโรงเรียนจากโรงเรียนที่อยู่ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร โดยมีขั้นตอนในการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

1.1 เลือกโรงเรียนในสังกัดที่มีคุณสมบัติสอดคล้องกับคุณสมบัติที่กำหนด ประกอบด้วย

1) เป็นโรงเรียนรัฐบาลที่จัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการ

2) เป็นโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

3) เป็นโรงเรียนสหศึกษาที่จัดห้องเรียนแบบคละ นักเรียนในแต่ละห้องเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่หลากหลาย

ซึ่งมีโรงเรียนที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์ข้างต้น จำนวน 32 โรงเรียน จากจำนวนโรงเรียนทั้งหมด 37 โรงเรียน (ระบบสารสนเทศเพื่อการบริหารการศึกษา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร, 2563)

1.2 ทำการสุ่มอย่างง่ายโดยการจับสลากเลือกโรงเรียนที่มีคุณสมบัติสอดคล้องกับคุณสมบัติตานเกณฑ์ข้อ 1.1 ซึ่งมีทั้งหมด 32 โรงเรียน ได้โรงเรียนสายน้ำทิพย์ ซึ่งเป็นโรงเรียนที่สอนระดับประถมศึกษา ประกอบด้วยห้องเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 6 ห้องเรียน (ดังแสดงรายละเอียดในภาคผนวก ก)

1.3 ติดต่อขอความร่วมมือในการวิจัยกับฝ่ายวิชาการโรงเรียนสายน้ำทิพย์ เมื่อได้รับการตอบรับและยินดีให้ความร่วมมือในการวิจัย ผู้วิจัยจึงดำเนินการส่งจดหมายขอความร่วมมือในการวิจัยไปยังผู้อำนวยการโรงเรียน

2. การสุ่มกลุ่มตัวอย่างเพื่อเข้าร่วมการทดลอง ประกอบด้วยกลุ่มตัวอย่างที่จะเข้าร่วมเป็นกลุ่มทดลอง 1 กลุ่ม และกลุ่มควบคุม 1 กลุ่ม โดยคัดเลือกจากนักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสายน้ำทิพย์ จำนวน 6 ห้องเรียน ซึ่งมีขั้นตอนในการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

2.1 คัดเลือกห้องเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนแบบปกติ ไม่มีโปรแกรมการเรียนการสอนแบบคัดแยกเด็กที่มีความสามารถพิเศษ หรือโปรแกรมการเรียนการสอนแบบอื่น ประกอบด้วยนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 3 ห้องเรียน มีนักเรียนทั้งหมด 59 คน เมื่อจำแนกตามเพศกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดแบ่งเป็นเพศหญิง 35 คน (ร้อยละ 59.3) และเพศชาย 24 คน (ร้อยละ 40.7) เมื่อจำแนกตามอายุกลุ่มตัวอย่างมีอายุ 8-10 ปี ประกอบด้วยนักเรียนที่มีอายุ 8 ปี จำนวน 13 คน (ร้อยละ 22.0) นักเรียนที่มีอายุ 9 ปี จำนวน 43 คน (ร้อยละ 72.9) นักเรียนที่มีอายุ 10 ปี (ร้อยละ 3.4) จำนวน 2 คน และนักเรียนที่ไม่ระบุอายุ 1 คน (ร้อยละ 1.7) นักเรียนในแต่ละห้องเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่หลากหลาย เมื่อ

จำแนกตามห้องเรียนประกอบด้วยนักเรียนในห้องเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/4 จำนวน 19 คน (ร้อยละ 32.2) นักเรียนในห้องเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 จำนวน 20 คน (ร้อยละ 39.9) และนักเรียนในห้องเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/6 จำนวน 20 คน (ร้อยละ 39.9) (ดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 3.1)

ตารางที่ 3.1 ตารางแสดงข้อมูลพื้นฐานทางสถิติของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่จัดการเรียนการสอนแบบปกติ ก่อนการคัดเลือกเข้าสู่กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ข้อมูลพื้นฐาน	**ป. 3/4** *(N=19)*		**ป. 3/5** *(N=20)*		**ป. 3/6** *(N=20)*		**รวม** *(N=59)*	
	จำนวน	**ร้อยละ**	**จำนวน**	**ร้อยละ**	**จำนวน**	**ร้อยละ**	**จำนวน**	**ร้อยละ**
เพศ								
ชาย	8	42.1	9	45	7	35	24	40.7
หญิง	11	57.9	11	55	13	65	35	59.3
อายุ								
8 ปี	4	21.1	5	25	4	20	13	22
9 ปี	14	73.7	14	70	16	80	44	74.6
10 ปี	1	5.3	1	5	-	-	2	3.4

2.2 ก่อนการทดลองผู้วิจัยดำเนินการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือในห้องเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนปกติ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานทางสถิติของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนแต่ละห้องเรียนพบว่าคะแนนเฉลี่ยทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/4, 3/5 และ 3/6 มีค่าคะแนนเฉลี่ยใกล้เคียงกัน คือ 83.63, 88.65 และ 90.20 ตามลำดับ และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 24.12, 22.75 และ 24.71 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/4, 3/5 และ 3/6 พบว่าค่าเฉลี่ยคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือ คือ 21.53, 22.00 และ 22.65 ตามลำดับ และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 6.12, 6.42 และ 7.39 ตามลำดับ (ดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 3.2)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ตารางที่ 3.2 ตารางแสดงข้อมูลพื้นฐานทางสถิติของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นปะถมศึกษาปีที่ 3 ในระยะก่อนการทดลอง

	ห้องเรียน	M	SD
สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน	ป. 3/4	83.63	24.12
	ป. 3/5	88.65	22.75
	ป. 3/6	90.20	24.71
ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ	ป. 3/4	21.53	6.12
	ป. 3/5	22.00	6.42
	ป. 3/6	22.65	7.39

ผู้วิจัยได้ทำการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ เพื่อเลือกห้องเรียนที่มีค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนที่ได้จากแบบวัดที่ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยที่คะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในแต่ละห้องเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=.400, *p*=.672) ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในแต่ละห้องเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=.140, *p*=.870) (ดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 3.3) ผู้วิจัยเลือกห้องเรียนที่มีจำนวนนักเรียนเท่ากันคือ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/6 เพื่อทำการสุ่มเลือกเข้ากลุ่มเงื่อนไขในการทดลองในลำดับต่อไป

ตารางที่ 3.3 ตารางแสดงผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ของนักเรียนในห้องเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่จัดการเรียนการสอนปกติ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน					
Between Groups	456.371	2	228.186	.400	.672*
Within Groups	31924.171	56	570.074		
Total	32380.542	58			
ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ					
Between Groups	12.442	2	6.221	.140	.870*
Within Groups	2495.287	56	44.559		
Total	2507.729	58			

p=.05

2.3 ทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่างอย่างง่ายในการกำหนดกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมฝึกการเปิดเผยตนเองและกลุ่มควบคุม จากห้องเรียนที่มีค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนที่ได้จากแบบวัดที่ไม่แตกต่างกัน โดยการจับสลากเพื่อเลือกห้องเรียนเข้ากลุ่มทดลอง 1 ห้อง และกลุ่มควบคุม 1 ห้อง ผลการจับสลากพบว่าได้นักเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 เป็นกลุ่มควบคุม และ นักเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/6 เป็นกลุ่มทดลอง

ตอนที่ 2 การออกแบบการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบกึ่งทดลอง (quasi-experimental design) แบบสองกลุ่มวัดก่อนและหลังการทดลอง (pre-posttest control group design) โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองจะเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง ในขณะที่กลุ่มควบคุมทำกิจกรรมในชั้นเรียนทั่วไปที่ไม่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง โดยผู้เข้าร่วมการวิจัยจะได้รับการทดสอบด้วยแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือทั้งก่อนและหลังการเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง และติดตามผลหลังเสร็จสิ้นการทดลองในระยะเวลา 2 สัปดาห์ โดยมีรูปแบบการวิจัยดังนี้

กลุ่มตัวอย่าง	ก่อนทดลอง	ดำเนินการทดลอง	หลังทดลอง	ติดตามผล
E	O_1	X	O_2	O_3
C	O_1	-	O_2	O_3

โดย E = กลุ่มทดลอง

C = กลุ่มควบคุม

O_1 = การประเมินด้วยแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือก่อนการทดลอง

O_2 = การประเมินด้วยแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือหลังการทดลอง

O_3 = การประเมินด้วยแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะติดตามผล

X = การฝึกด้วยโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง

กลุ่มทดลองเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ประกอบด้วยกิจกรรมจำนวน 10 กิจกรรม ผู้เข้าร่วมกิจกรรมใช้เวลาทำกิจกรรมครั้งละ 50 นาที สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ในคาบโฮมรูมและคาบกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน รวมระยะเวลาทั้งสิ้น 8 ชั่วโมง 20

นาที (500 นาที) มีการทดสอบก่อนการใช้โปรแกรม 1 สัปดาห์ และทดสอบหลังการใช้โปรแกรมภายในวันที่เสร็จสิ้นการทำกิจกรรมวันสุดท้าย และทำการทดสอบเพื่อติดตามผลหลังจากเสร็จสิ้นการทดลองเป็นเวลา 2 สัปดาห์ ด้วยแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ รวมระยะเวลาทั้งหมดในการเก็บรวบรวมข้อมูลและการทำวิจัยทั้งสิ้น 8 สัปดาห์

ตอนที่ 3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วยแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือ โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

3.1 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

3.1.1 แบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ผู้วิจัยใช้แบบวัดคุณภาพของมิตรภาพที่พัฒนาจากแบบวัด Friendship Quality Questionnaire: FQQ ของ Parker & Asher (1993) เป็นแบบวัดการรับรู้ของเด็กเกี่ยวกับคุณภาพของมิตรภาพที่มีกับเพื่อนของพวกเขา ลักษณะของแบบวัดเป็นมาตรแบบประมาณค่า 5 ระดับ (5-point Likert scale) ลำดับในการประเมินตั้งแต่ 0-4 (0=ไม่จริงเลย, 1=ค่อนข้างไม่จริง, 2=จริงและไม่จริงพอๆ กัน, 3=ค่อนข้างจริง, 4=จริงที่สุด) จำนวน 40 ข้อ ซึ่งพัฒนามาจากแบบวัดฉบับก่อนหน้าของ Bukowski และคณะ (1987) แบบวัด Friendship Quality Questionnaire: FQQ เป็นแบบวัดแบบรายงานตนเองใช้สำหรับเด็กเกรด 3 ถึงเกรด 6 (อายุประมาณ 8-12 ปี) มีค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's alphas) ของทั้งฉบับเท่ากับ .83 ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบย่อย ได้แก่ 1) การสนับสนุนและห่วงใย (validation and caring) 2) การจัดการความขัดแย้ง (conflict resolution) 3) ความขัดแย้งและการทรยศ (conflict and betrayal) 4) การช่วยเหลือและชี้แนะแนวทาง (help and guidance) 5) ความเป็นเพื่อนและความบันเทิง (companionship and recreation) และ 6) การแลกเปลี่ยนความใกล้ชิด (intimacy exchange)

ผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนตามขั้นตอน ดังต่อไปนี้

1) ผู้วิจัยแปลแบบวัดคุณภาพของมิตรภาพ Friendship Quality Questionnaire: FQQ ของ Parker และ Asher (1993) เป็นภาษาไทย ตรวจสอบความเหมาะสมของการใช้ภาษาในข้อคำถามกับอาจารย์ที่ปรึกษาและปรับแก้ไข

2) ผู้วิจัยตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและความถูกต้องในการใช้ภาษาโดยขอความอนุเคราะห์จากผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญทางด้านจิตวิทยาการศึกษา จำนวน 2 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านวัดและประเมินผล 1 ท่าน เพื่อให้ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะในการปรับปรุงข้อคำถาม (รายละเอียดตามภาคผนวก ข)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

3) ผู้วิจัยนำผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาจากผู้เชี่ยวชาญมาหาค่า IOC (index of congruence) และคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.6 ขึ้นไป (วรรณี แกมเกตุ, 2555) ได้ข้อคำถามที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.6 ขึ้นไป ทั้งหมด 33 ข้อ และต่ำกว่า 0.6 ทั้งหมด 7 ข้อ พร้อมทั้งปรับแก้ข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ดังนี้ 1) การปรับแก้ประธานของประโยคจาก “ฉันและเพื่อน”เป็น “ฉันกับเพื่อน” 2) ปรับการใช้ภาษาให้ง่ายขึ้นและเหมาะสมกับวัยของกลุ่มตัวอย่าง (รายละเอียดตามภาคผนวก ค)

4) ผู้วิจัยตรวจสอบความเข้าใจในภาษาและเพื่อทดสอบความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายในซ้ำก่อนที่จะนำไปใช้เก็บข้อมูลในการวิจัย โดยนำแบบวัดที่ผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาจากผู้เชี่ยวชาญและปรับแก้แล้ว ไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนดาราคาม จำนวน 36 คน ซึ่งมีลักษณะและบริบทของสถานศึกษาใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง จากนั้นนำข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้แบบวัดมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (corrected item total correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach’s alpha) ของแบบวัดคุณภาพของมิตรภาพที่ใช้ประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน มีค่าเท่ากับ .884 (ดังแสดงรายละเอียดในภาคผนวก ง)

3.1.2 แบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ผู้วิจัยใช้แบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือที่พัฒนาจากแบบวัด Grade-School Children’s Social Collaborative Skills ของ Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, et al. (2014) เป็นแบบวัดการรับรู้ของเด็กเกี่ยวกับทักษะการทำงานแบบร่วมมือที่มีต่อเพื่อนเขา ลักษณะของแบบวัดเป็นแบบวัดแบบประมาณค่า 4 ระดับ (4-point scale) ลำดับในการประเมินตั้งแต่ 0-3 (0=ไม่เคย, 1=แทบจะไม่เคย, 2=เคยเป็นบางครั้ง, 3= แทบจะตลอดเวลา) จำนวน 11 ข้อ ซึ่งได้เริ่มพัฒนาทักษะที่เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกันมาจากทฤษฎีและโมเดลการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Barnes & Todd, 1977; Cohen, 1994; Vedder, 1985) โดยใช้วิธีการให้เหตุผลเชิงอนุมาน (deductive approach) เพื่อจำแนกทักษะที่เกี่ยวข้องร่วมกับการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับทักษะการทำงานแบบร่วมมือของวัยเรียน (D. Fuchs et al., 1997; Prague, 1989; Webb & Farivar, 1994) และทำการแบ่งองค์ประกอบของทักษะการทำงานแบบร่วมมือในขั้นแรก จากนั้นใช้การสัมภาษณ์นักเรียนเกรด 3 ถึงเกรด 5 จำนวน 113 คน เพื่อระบุทักษะที่สำคัญในการทำงานร่วมกันจากวิธีการ Attribute units ได้ทักษะที่เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกันจากการสัมภาษณ์ทั้งหมด 49 ทักษะ Ladd และคณะ (2014) ใช้วิธีการวิเคราะห์ confirmatory factor analysis (CFA) จำแนกองค์ประกอบของทักษะทั้งหมด จากนั้นให้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 212 คน ประเมินความสำคัญของทักษะที่เกี่ยวข้อง (0-3) จนได้แบบวัดแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือที่ใช้ประเมินเพื่อนในการทำงานร่วมกันของเด็กวัยเรียน ลักษณะของแบบวัดเป็นแบบวัดแบบรายงานทักษะการทำงานแบบร่วมมือของเพื่อนใช้สำหรับประเมินในเด็กเกรด 3 ถึงเกรด 5 (อายุ

ประมาณ 8-11 ปี) ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบย่อย ได้แก่ 1) ความจดจ่อในงาน (on task) 2) ความร่วมมือกัน (cooperative) 3) การสนับสนุนและความห่วงใย (support and concern) และ 4) ความตระหนักรู้ (conscientiousness)

ผู้วิจัยได้ดำเนินการพัฒนาแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนตามขั้นตอน ดังต่อไปนี้

1) ผู้วิจัยแปลแบบวัด Grade-School Children's Social Collaborative Skills ของ Ladd และคณะ (2014) เป็นภาษาไทย ตรวจสอบความเหมาะสมของการใช้ภาษาในข้อคำถามกับอาจารย์ที่ปรึกษาและปรับแก้ไข

2) ผู้วิจัยตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาและความถูกต้องในการใช้ภาษา โดยขอความอนุเคราะห์จากผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญทางด้านจิตวิทยาการศึกษา จำนวน 2 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านวัดและประเมินผล 1 ท่าน เพื่อให้ความคิดเห็นและข้อเสนอแนะในการปรับปรุงข้อคำถาม (รายละเอียดตามภาคผนวก ข)

3) ผู้วิจัยนำผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาจากผู้เชี่ยวชาญมาหาค่า IOC (index of congruence) และคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.6 ขึ้นไป (วรรณี แกมเกตุ, 2555) ได้ข้อคำถามที่ผ่านเกณฑ์ทั้งหมด 11 ข้อ พร้อมทั้งปรับแก้ไขข้อคำถามโดยใช้ภาษาให้เหมาะสมกับวัยของกลุ่มตัวอย่างตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ (รายละเอียดตามภาคผนวก ค)

4) ผู้วิจัยตรวจสอบความเข้าใจในภาษาและเพื่อทดสอบความเที่ยงแบบความสอดคล้องภายในซ้ำก่อนที่จะนำไปใช้เก็บข้อมูลในการวิจัย โดยทดลองใช้แบบวัดที่ผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาจากผู้เชี่ยวชาญและปรับแก้แล้ว ไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่จะใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนดาราคาม จำนวน 36 คน เพื่อตรวจสอบความเข้าใจในภาษาและทดสอบความเที่ยงแบบสอดคล้องภายในซ้ำก่อนที่จะนำไปใช้เก็บข้อมูลในการวิจัย โดยการนำข้อมูลที่ได้จากการทดลองใช้แบบวัดมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (corrected item total correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's alpha) ของแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือมีค่าเท่ากับ .882 (ดังแสดงรายละเอียดในภาคผนวก จ)

3.2 เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 3 เป็นชุดของกิจกรรมที่เน้นการส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ตามแนวคิดการส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนของ Buhrmester และ Prager (1995) และแนวคิดเกี่ยวกับการทำงานแบบร่วมมือของ Johnson (1973) ร่วมกับกระบวนการเปิดเผยตนเองตามโมเดลการตัดสินใจที่จะเปิดเผยตนเอง (disclosure decision model) ของ Omarzu (2000) และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นตามโมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (cognitive-social learning model of social-skill training) ซึ่งเป็นเทคนิคการส่งเสริมทักษะทางสังคมตามแนวคิดการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura สามารถนำมาใช้ได้อย่างเหมาะสมกับผู้เรียนในวัยเด็กตอนกลาง (Ladd & Mize, 1983) โดยมีขั้นตอนในการพัฒนาดังนี้

3.2.1) ศึกษาสถานการณ์และปัญหาที่เกิดขึ้นเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองของเด็กวัยเรียนในบริบททางการศึกษาและการปรับตัวในโรงเรียน และแนวทางในการส่งเสริมการเปิดเผยตนเองให้เกิดขึ้นจาก เอกสารบทความและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจากฐานข้อมูลทั้งในประเทศและต่างประเทศ จากหนังสือ วารสาร และแหล่งข้อมูลออนไลน์ ที่มีใจความสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมการเปิดเผยตนเองในวัยเรียน เพื่อพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและการทำงานแบบร่วมมือ

3.2.2) พัฒนาโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง จากแนวคิดที่ได้ศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเอง โดยคำนึงถึงพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็กเป็นสำคัญ โดยประยุกต์แนวคิดการสอนทักษะทางสังคมตามโมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (Ladd & Mize, 1983) เพื่อวางแผนขั้นตอนในการฝึกการเปิดเผยตนเองในวัยเรียน โดยแบ่งเป็น 3 ขั้นตอนหลัก ได้แก่

1) ขั้นการเสริมสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ (enhancing skill concepts) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถทราบและเก็บข้อมูลเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเอง เพื่อใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาทักษะและเป็นกลยุทธ์ในการแสดงพฤติกรรมเพื่อให้บรรลุเป้าหมายทางสังคมในสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และการทำงานร่วมกัน

2) ขั้นการส่งเสริมการแสดงทักษะ (promoting skill performance) เพื่อเพิ่มทักษะความสามารถในการเปิดเผยตนเองในเด็ก โดยการปรับปรุงทักษะที่บกพร่องให้ดีขึ้น ในกระบวนการนี้จะประกอบไปด้วยวิธีการต่างๆ ที่ใช้ในการแนะนำการแสดงที่ผู้เรียนสามารถแปลงแนวคิดเกี่ยวกับทักษะที่ได้รับก่อนหน้าออกมาเป็นการกระทำหรือแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม โดยให้โอกาสผู้เรียนได้ฝึกฝนการใช้ทักษะในบริบทที่กำหนดให้โดยการช่วยเหลือของผู้สอนเพื่อให้เกิดความเข้าในเกี่ยวกับการแสดงทักษะที่ถูกต้องและลดปัจจัยหรือสถานการณ์ที่อาจทำให้เกิดความสับสนหรือยับยั้งความพยายามในการแสดงพฤติกรรม เช่น การดูถูกหรือการปฏิเสธจากเพื่อน การจัดให้มีการฝึก

ใช้ทักษะในบริบทที่สามารถความคุมได้ เช่น การยกตัวอย่างสถานการณ์สมมติ การแสดงบทบาทสมมติร่วมกัน เป็นต้น ร่วมกับการให้คำแนะนำระหว่างการฝึกฝนทักษะ ร่วมกับการนำเสนอตัวแบบ และในระหว่างการฝึกการเปิดเผยตนเองนั้นผู้สอนต้องมีการประเมินและการให้ผลป้อนกลับจากผู้สอนร่วมด้วย เพื่อให้เกิดแรงจูงใจในการแสดงพฤติกรรมและทำให้เกิดความรู้สึกของการรับรู้ความสามารถของตนเอง โดยคำนึงถึงระดับการพัฒนาของผู้เรียนเพื่อเพิ่มระดับความมั่นใจในการแสดงพฤติกรรมเป็นสำคัญ

3) ขั้นสนับสนุนให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้ (fostering skill maintenance/generalization) โดยผลักดันให้ผู้เรียนเกิดการเพิ่มขึ้นของความเป็นอิสระในการแสดงพฤติกรรมและการประเมินตนเอง เพื่อให้เกิดการคงไว้ซึ่งทักษะและการแผ่ขยายทักษะเป็นกระบวนการที่สำคัญร่วมกันในการเสริมสร้างการเปิดเผยตนเองให้เกิดประสิทธิภาพ

3.2.3) สังเกตและรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับบริบทและลักษณะของกลุ่มตัวอย่างที่จะทำการศึกษาโดยการเข้าไปสังเกตการณ์การจัดการเรียนการสอน และการทำกิจกรรมต่างๆ ของนักเรียนในโรงเรียนสายน้ำทิพย์ เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการวางแผนกิจกรรม รวมถึงพัฒนาเอกสารและสื่อการเรียนรู้ที่จะใช้ประกอบการจัดกิจกรรมในโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง โดยเป็นกิจกรรมการเรียนรู้จากการปฏิบัติทั้งหมด 10 กิจกรรม โดยแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้จากการปฏิบัติประกอบด้วยกิจกรรมทั้งหมด 10 กิจกรรม ดังนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตารางที่ 3.4 ขั้นตอนการจัดกิจกรรมในโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ขั้นตอน	กิจกรรม	เนื้อหา	ข้อมูลในการเปิดเผยตนเอง
1. ขั้นการเสริมสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ (enhancing skill concepts) การช่วยเหลือให้ผู้เรียนสามารถทราบและเก็บข้อมูลเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเอง เพื่อใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาทักษะและเป็นกลยุทธ์ในการแสดงทักษะเพื่อให้บรรลุเป้าหมายทางสังคมในสถานการณ์ต่างๆ	*ครั้งที่ 1* บอกทีได้ไหม	มีสาระสำคัญเพื่อให้ผู้เรียนทราบว่าความตั้งใจ ความจำเป็น ความมุ่งมั่นของบุคคลจะช่วยนำทางการกระทำและส่งผลให้เกิดความพยายามพัฒนาวิธีการในการสร้างความสัมพันธ์ โดยการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม เป็นมิตร และกระตุ้นการมีส่วนร่วมในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เพื่อให้ทราบว่ากลยุทธ์สำคัญที่ใช้ในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างกันคือ การใช้การเปิดเผยตนเอง (Johnson, & Noonan, 1972; Collins & Miller, 1994; Buhrmester & Prager, 1995; Wheeless, & Grotz, 1977; Prager, et al., 1989; Laurenceau et al., 1998; Vittengl et al., 2000; Sprecher, & Hendrick, 2004; Sprecher et al., 2013)	ข้อมูลส่วนตัว
	ครั้งที่ 2 การเปิดเผยตนเองคืออะไร	มีสาระสำคัญเกี่ยวกับการให้ความรู้เกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองว่าเป็นความสามารถในการเปิดเผยหรือให้ข้อมูลส่วนตัวแก่ผู้อื่น ทั้งข้อมูลทางด้านความคิด ความชอบ ความรู้สึกที่มีต่อสถานการณ์ต่างๆ เป็นรูปแบบของพฤติกรรมที่บุคคลใช้คำพูดบอกเล่าเกี่ยวกับรายละเอียดของตนเองให้อีกบุคคลหนึ่งรู้ เป็นปัจจัยที่สำคัญต่อการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานร่วมกัน (DeVito, 2014; Guerrero, Afifi, & Andersen, 2014; Wood, 2012)	ข้อมูลส่วนตัว ข้อมูลด้านความคิด ข้อมูลด้านอารมณ์ความรู้สึก
	ครั้งที่ 3 ทำไงดีนะ	การเปิดเผยตนเองเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและการทำงานร่วมกันให้มีประสิทธิภาพนั้น ต้องอาศัยทักษะพื้นฐาน ได้แก่ การฟัง การถามคำถาม การตอบคำถาม ซึ่งต้องอาศัยการให้ความสนใจต่อคู่สนทนาในระหว่างกระบวนการการเปิดเผยตนเองระหว่างกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของการเปิดเผยตนเอง ซึ่งอาจเป็นการเปิดเผยตนเองเพื่อสร้างความสัมพันธ์หรือการเปิดเผยตนเองเพื่อที่จะทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ (Buhrmester & Prager, 1995; Omarzu, 2000)	ข้อมูลส่วนตัว ข้อมูลด้านความคิด ข้อมูลด้านอารมณ์ความรู้สึก

ตารางที่ 3.4 ขั้นตอนการจัดกิจกรรมในโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 (ต่อ)

ขั้นตอน	กิจกรรม	เนื้อหา	ข้อมูลในการเปิดเผยตนเอง
	ครั้งที่ 4 พวกเราคือใคร	การเปิดเผยตนเองมีความเกี่ยวข้องกับการรับรู้เกี่ยวกับตนเองที่เหมาะสม บุคคลต้องเริ่มต้นที่การรู้จักตนเอง โดยเริ่มจากการเรียนรู้ในพื้นที่ของข้อมูลที่ถูกซ่อนอยู่ และการค้นหาตนเองในพื้นที่ของข้อมูลที่ยังไม่รู้ ซึ่งอาจทำได้โดยการลองเอาตนเองเข้าไปเผชิญหน้ากับสถานการณ์ใหม่ๆ ลองสิ่งที่ไม่เคยทำ และทดลองใช้วิธีการสื่อสารใหม่ๆ หรือวิธีการที่ช่วยให้มีความรู้เกี่ยวกับตนเองจากการถามว่าคนอื่นมองเราอย่างไร และลองพิจารณาจากสิ่งที่บุคคลอื่นมองเรา (Luft & Ingham, 1961; Altman & Taylor, 1973)	ข้อมูลส่วนตัว ข้อมูลด้านความคิด ข้อมูลด้านอารมณ์ความรู้สึก
2. ขั้นการส่งเสริมการแสดงทักษะ (promoting skill performance) การให้โอกาสผู้เรียนได้ฝึกฝนการใช้ทักษะในบริบทที่กำหนดให้โดยการช่วยเหลือของผู้ใหญ่เพื่อให้เกิดความเข้าในเกี่ยวกับการแสดงทักษะที่ถูกต้องและลดปัจจัยหรือสถานการณ์ที่อาจทำให้เกิดความสับสนหรือยับยั้งความพยายามในการแสดงพฤติกรรม	*ครั้งที่ 5* เป็นใครกันนะ	ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยข้อมูลได้รับอิทธิพลอย่างมากจากเป้าหมายในการเปิดเผยข้อมูลของบุคคล (Buhrmester & Prager, 1995; Omarzu, 2000) และเนื่องจากการวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยเกี่ยวกับการเปิดเผยตนเองเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคลและทักษะในการทำงานแบบร่วมมือ ผู้วิจัยได้แบ่งประเภทข้อมูลตามเป้าหมายในการเปิดเผยตนเองดังกล่าวโดยสังเคราะห์จากงานวิจัยที่มีการกล่าวถึงข้อมูลต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งสามารถแบ่งข้อมูลได้เป็น 2 ประเภท คือ 1) ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ประกอบด้วย ข้อมูลส่วนตัว (Lult, & Ingham, 1961; Altman, & Taylor, 1973; Laurenceau, 1998; Emmers-Sommer, 2004; Gamble, & Gamble,2014; Guerrero et al., 2017) และข้อมูลเกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึก (Laurenceau, 1998) 2) ข้อมูลเกี่ยวกับการทำงานแบบร่วมมือ ประกอบด้วย ข้อมูลส่วนตัว (Lult, & Ingham, 1961; Altman, & Taylor, 1973; Johnson, 1973; Elias et al.,1989) ข้อมูลเกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึก (Lult, & Ingham, 1961; Altman, & Taylor, 1973; Johnson, 1973; Elias et al.,1989) และข้อมูลเกี่ยวกับความคิด (Lult, & Ingham, 1961; Altman, & Taylor, 1973; Johnson, 1973; Elias et al.,1989; Van Velsor,2017)	ข้อมูลส่วนตัว
	ครั้งที่ 6 คิดอะไรอยู่		ข้อมูลด้านความคิด
	ครั้งที่ 7 ที่เรารู้สึก		ข้อมูลด้านอารมณ์ความรู้สึก

ตารางที่ 3.4 ขั้นตอนการจัดกิจกรรมในโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 (ต่อ)

ขั้นตอน	กิจกรรม	เนื้อหา	ข้อมูลในการเปิดเผยตนเอง
3. ขั้นการสนับสนุนให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้ (fostering skill maintenance/generalization) การผลักดันให้ผู้เรียนเกิดการเพิ่มขึ้นของความเป็นอิสระในการแสดงพฤติกรรมและการประเมินตนเอง โดยการส่งเสริมให้เกิดการคงไว้ซึ่งทักษะและการแผ่ขยายทักษะ การให้โอกาสผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้ฝึกฝนทักษะในสถานการณ์จริง และให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ตนเองโดยการกระตุ้นให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมเกิดการประเมินตนเอง	*ครั้งที่ 8* ทำยังไงดีอยากมีเพื่อน	มีสาระสำคัญเกี่ยวกับการฝึกการเปิดเผยตนเองเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนให้มีประสิทธิภาพนั้น โดยอาศัยทักษะพื้นฐาน ได้แก่ การฟัง การถามคำถาม การตอบคำถาม ซึ่งต้องอาศัยการให้ความสนใจต่อคู่สนทนา ในระหว่างกระบวนการการเปิดเผยตนเองระหว่างกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในการสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ซึ่งประกอบด้วยการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัว (Lult, & Ingham, 1961; Altman, & Taylor, 1973; Laurenceau, 1998; Emmers-Sommer, 2004; Gamble, & Gamble,2014; Guerrero et al., 2017) และข้อมูลเกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึก (Laurenceau, 1998)	ข้อมูลส่วนตัว ข้อมูลด้านความคิด ข้อมูลด้านอารมณ์ความรู้สึก
	ครั้งที่ 9 ทำยังไงดีถึงได้ช่วย	มีสาระสำคัญเกี่ยวกับการฝึกการเปิดเผยตนเองในการทำงานร่วมกันให้มีประสิทธิภาพ โดยอาศัยทักษะการสื่อสารพื้นฐาน ได้แก่ การฟัง การถามคำถาม การตอบคำถาม ซึ่งต้องอาศัยการให้ความสนใจต่อคู่สนทนา ในระหว่างกระบวนการการเปิดเผยตนเองระหว่างกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน ซึ่งประกอบด้วยข้อมูลเกี่ยวกับการทำงานแบบร่วมมือ ประกอบด้วย ข้อมูลส่วนตัว (Lult, & Ingham, 1961; Altman, & Taylor, 1973; Johnson, 1973; Elias et al.,1989) ข้อมูลเกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึก (Lult, & Ingham, 1961; Altman, & Taylor, 1973; Johnson, 1973; Elias et al.,1989) และข้อมูลเกี่ยวกับความคิด (Lult, & Ingham, 1961; Altman, & Taylor, 1973; Johnson, 1973; Elias et al.,1989; Van Velsor,2017)	ข้อมูลส่วนตัว ข้อมูลด้านความคิด ข้อมูลด้านอารมณ์ความรู้สึก
	ครั้งที่ 10 ฉันทำได้	มีสาระสำคัญในการสอนให้ผู้เรียนสามารถให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ตนเองโดยการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการประเมินตนเองเกี่ยวกับการแสดงพฤติกรรมของตนเองกับบุคคลอื่นเพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการเรียนรู้การเปิดเผยตนเองที่เป็นอิสระนอกเหนือจากสถานการณ์ในการฝึก เป็นการช่วยให้เด็กสามารถประเมินประโยชน์ของทักษะในการได้มาซึ่งเป้าหมายทางสังคมที่เฉพาะเจาะจง (Ladd & Mize, 1983; Goldstein & McGinnis, 1997; McGinnis & Goldstein, 1997, 2003; Bierman et al., 2017)	ข้อมูลส่วนตัว ข้อมูลด้านความคิด ข้อมูลด้านอารมณ์ความรู้สึก

3.2.4) ตรวจสอบความเหมาะสมของแผนการทำกิจกรรมที่จะใช้ในโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองโดยอาจารย์ที่ปรึกษาและผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญทางด้านจิตวิทยาพัฒนาการเด็ก 1 ท่าน ผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาการศึกษา 1 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาระดับประถมศึกษา 1 ท่าน วิเคราะห์ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ โดยการตรวจสอบความตรงทางเนื้อหา (content validity) ตรวจสอบในเรื่องของโครงสร้าง ความครอบคลุมของเนื้อหา ความตรงของเนื้อหา ความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ ความถูกต้องของภาษา ความถูกต้องของรูปแบบความเหมาะสมของกิจกรรมสื่อที่ใช้ และระยะเวลาในการดำเนินการตลอดจนลำดับของเนื้อหา โดยพิจารณาค่า IOC (index of congruence) IOC ตั้งแต่ 0.6 ขึ้นไป ในแต่ละด้านของกิจกรรม ผู้วิจัยได้นำข้อเสนอแนะที่ได้มาปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้ ตามประเด็นต่างๆ ที่ได้รับข้อเสนอแนะดังนี้ 1) ปรับปรุงเนื้อหาให้ตรงกับวัตถุประสงค์ โดยเพิ่มรายละเอียดของเนื้อหากิจกรรมให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์มากขึ้น 2) ปรับปรุงเนื้อหาให้มีความเฉพาะเจาะจงกับกลุ่มตัวอย่างมากขึ้น 3) เพิ่มการแสดงตัวอย่างที่เฉพาะเจาะจงในกิจกรรมเพื่อให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ 4) ปรับความยากง่ายของสื่อและอุปกรณ์ และวิธีการดำเนินกิจกรรมให้เหมาะกับกลุ่มตัวอย่าง (รายละเอียดดังภาคผนวก ค)

3.2.5) นำแผนการทำกิจกรรมไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนดาราคาม ซึ่งเป็นเด็กวัยเรียนที่มีลักษณะคล้ายกับกลุ่มตัวอย่างที่จะทำการศึกษา จำนวน 2 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมที่ 4 พวกเราคือใคร และกิจกรรมที่ที่ 6 คิดอะไรอยู่ เพื่อตรวจสอบความเข้าใจและประสิทธิภาพของกิจกรรมที่จะใช้เพื่อฝึกการเปิดเผยตนเองในเด็ก และนำผลที่ได้มาปรับปรุงพัฒนาโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ก่อนนำไปใช้จริง

ตอนที่ 4 การดำเนินการทดลองและการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยวางแผนดำเนินการทดลองและเก็บรวบรวมข้อมูล ระหว่างเดือนสิงหาคม พ.ศ. 2562 – เดือนมีนาคม พ.ศ. 2563 โดยแบ่งการดำเนินการออกเป็น 3 ขั้นตอน คือ ขั้นเตรียมการทดลอง ขั้นดำเนินการทดลอง และขั้นหลังการทดลอง มีรายละเอียดแต่ละขั้นตอน ดังนี้

ขั้นเตรียมการทดลอง

1. ผู้วิจัยทำการศึกษาค้นคว้าข้อมูล ทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เกี่ยวกับการฝึกการเปิดเผยตนเอง ที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

2. ผู้วิจัยวางแผนการดำเนินการทดลอง ตลอดจนจัดเตรียมเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง อันประกอบด้วย เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน แบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง ได้แก่ โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งหมายรวมถึงสื่อและอุปกรณ์และเครื่องมือที่ใช้ในการจัดโปรแกรม

3. ผู้วิจัยขอความร่วมมือในการดำเนินการวิจัยจากทางโรงเรียนสายน้ำทิพย์ โดยทำหนังสือขอความร่วมมือจากทางบัณฑิตวิทยาลัยส่งถึงผู้อำนวยการโรงเรียนเพื่อชี้แจงวัตถุประสงค์การวิจัย ขั้นตอนในการดำเนินการวิจัย ตัวอย่างการดำเนินกิจกรรมที่มีในโปรแกรมการทดลอง ตารางการดำเนินกิจกรรมที่จะเกิดขึ้นตลอดกระบวนการทดลอง และขออนุญาตเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

ขั้นดำเนินการทดลอง

1. ผู้วิจัยเริ่มการดำเนินการทดลองโดยแนะนำตนเอง ชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัย และขอความร่วมมือผู้เข้าร่วมกิจกรรมในการวิจัย พร้อมทั้งชี้แจงสิทธิของกลุ่มตัวอย่างตามมาตรฐานจรรยาบรรณ เพื่อให้กลุ่มตัวอย่างเกิดความเข้าใจและให้ความยินยอมที่จะเข้าร่วมการวิจัย

2. ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบก่อนการทดลอง โดยการทำแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ เพื่อหาค่าเฉลี่ยของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือในแต่ละห้องเรียน จากนั้นทำการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งประกอบด้วยกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม อย่างละ 1 ห้องเรียน

3. ผู้วิจัยดำเนินการทดลองโดยการใช้โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองในกลุ่มทดลอง ประกอบด้วยแผนกิจกรรม 10 กิจกรรม ผู้เข้าร่วมกิจกรรมใช้เวลาทำกิจกรรมครั้งละ 50 นาที 2-3 ครั้งต่อสัปดาห์ จำนวนทั้งสิ้น 10 ครั้ง ดำเนินกิจกรรมในคาบโฮมรูมและคาบกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน รวมระยะเวลาในการทดลองใช้โปรแกรมทั้งสิ้น 10 วัน

ขั้นหลังการทดลอง

1. ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบหลังการทดลอง โดยให้กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ทำแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน แบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ เพื่อหาค่าเฉลี่ยของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ภายหลังการทดลองในวันที่เสร็จสิ้นการทำกิจกรรมวันสุดท้าย และทำการทดสอบในระยะติดตามผลภายหลังจากเสร็จสิ้นการทดลองเป็นระยะเวลา 2 สัปดาห์

2. ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลจากแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ไปวิเคราะห์ทางสถิติด้วยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS

3. ผู้วิจัยดำเนินการนำเสนอและสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล และอภิปรายผลการวิจัย

ตอนที่ 5 การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติ ดังต่อไปนี้

สถิติพื้นฐาน ได้แก่

1. จำนวนร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมจำแนกตามเพศ

2. ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

สถิติทดสอบสมมติฐาน

1. วิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนาม (MANOVA) เพื่อวิเคราะห์ผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองในกลุ่มทดลองที่ส่งผลต่อคะแนนจากแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน แบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

2. วิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (repeated MANOVA) เพื่อเปรียบเทียบคะแนนจากแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน แบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทที่ 4
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่องผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3 มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3 เป็นการวิจัยแบบกึ่งทดลอง (quasi-experimental design) แบบสองกลุ่มวัดก่อนและหลังการทดลอง (pre-posttest control group design) โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองจะเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง ในขณะที่กลุ่มควบคุมทำกิจกรรมในชั้นเรียนทั่วไปที่ไม่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง โดยผู้เข้าร่วมการวิจัยจะได้รับการทดสอบด้วยแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือทั้งก่อนและหลังการเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง และติดตามผลหลังเสร็จสิ้นการทดลองในระยะเวลา 2 สัปดาห์ โดยมีสมมติฐานการวิจัย คือ 1) นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และ 2) นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัย ผู้วิจัยได้แบ่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวอย่างการวิจัย

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย

ทั้งนี้ในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์แทนความหมายในการอ่านผลการวิเคราะห์และแปลผลข้อมูลทางสถิติไว้ ดังนี้

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนค่าสถิติ

M หมายถึง ค่าเฉลี่ย

SD หมายถึง ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

สัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปรการวิจัย

PRQ หมายถึง คะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในระยะก่อนการทดลอง

Post PRQ หมายถึง คะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในระยะหลังการทดลอง

FOLPRQ หมายถึง คะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในระยะติดตามผล

CSQ หมายถึง คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะก่อนการทดลอง

PostCSQ หมายถึง คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะหลังการทดลอง

FOLCSQ หมายถึง คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะติดตามผล

ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของตัวอย่างการวิจัย

การนำเสนอการวิเคราะห์ข้อมูลในตอนที่ 1 เป็นการนำเสนอค่าสถิติพื้นฐานของกลุ่มตัวอย่างวิจัย ซึ่งเก็บรวบรวมโดยใช้แบบสอบถามแบบเติมข้อมูล และมาตรประเมินค่า ประกอบด้วย เพศ อายุ และห้องเรียน โดยนำเสนอด้วยค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ความถี่ (N) และ ร้อยละ (%) กลุ่มตัวอย่างการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสายน้ำทิพย์ ซึ่งเป็นโรงเรียนสหศึกษาของรัฐบาล ที่ผ่านเงื่อนไขการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายลำดับขั้นดังที่กล่าวมาแล้วในบทที่ 3 รวมถึงผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และในระยะติดตามผล

ผลการวิเคราะห์กลุ่มตัวอย่างการวิจัยจำนวนทั้งหมด 40 คน ประกอบด้วยนักเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 จำนวน 20 คน (ร้อยละ 50) และนักเรียนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/6 ซึ่งเป็นนักเรียนในกลุ่มทดลองที่ได้รับโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง จำนวน 20 คน (ร้อยละ 50) พบว่าเมื่อจำแนกตามเพศกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดแบ่งเป็นเพศหญิง 24 คน (ร้อยละ 60) และเพศชาย 16 คน (ร้อยละ 40) เมื่อจำแนกตามอายุกลุ่มตัวอย่างมีอายุ 8-10 ปี ประกอบด้วยนักเรียนที่มีอายุ 8 ปี จำนวน 9 คน (ร้อยละ 22.5) นักเรียนที่มีอายุ 9 ปี จำนวน 30 คน (ร้อยละ 75) นักเรียนที่มีอายุ 10 ปี จำนวน 1 คน (ร้อยละ 2.5) มีรายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 4.1

ตารางที่ 4.1 ตารางแสดงข้อมูลพื้นฐานทางสถิติของกลุ่มตัวอย่างการทดลอง

ข้อมูลพื้นฐาน		ป. 3/5 *(N=20)*		ป. 3/6 *(N=20)*		รวม *(N=40)*	
		จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
เพศ							
	ชาย	9	45	7	35	16	40
	หญิง	11	55	13	65	24	60
อายุ							
	8 ปี	5	25	4	20	9	22.5
	9 ปี	14	70	16	80	30	75
	10 ปี	1	5	-	-	1	2.5

ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และในระยะติดตามผล พบว่า คะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 และ 3/6 ในระยะก่อนการทดลอง มีค่าคะแนนเฉลี่ยใกล้เคียงกัน คือ 88.65 และ 90.20 ตามลำดับ และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 22.76 และ 24.71 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 และ 3/6 ในระยะหลังการทดลอง พบว่า กลุ่มทดลองมี ค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนสูงกว่ากลุ่มควบคุม คือ 121.25 และสูงกว่ากลุ่มควบคุมในระยะติดตามผล คือ 116.60 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผล เท่ากับ 22.25 และ 23.01 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาค่าสถิติพื้นฐานของคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 และ 3/6 ในระยะก่อนการทดลอง พบว่ามีค่าคะแนนเฉลี่ยใกล้เคียงกัน คือ 22.00 และ 22.65 ตามลำดับ และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 6.42 และ 7.39 ตามลำดับ ทั้งนี้เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 และ 3/6 ในระยะหลังการทดลอง พบว่า กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือสูงกว่ากลุ่มควบคุม คือ 30.15 และสูงกว่ากลุ่มควบคุมในระยะติดตามผล คือ 29.60 โดยมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานในระยะหลังการทดลองและระยะติดตามผล เท่ากับ 4.17 และ 4.08 ตามลำดับ ดังแสดงผลในตารางที่ 4.2

ตารางที่ 4.2 ตารางแสดงข้อมูลพื้นฐานทางสถิติของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และในระยะติดตามผล

	ห้องเรียน	**ระยะ**	M	SD
คะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน	ชั้น ป. 3/5	ก่อนการทดลอง	88.65	22.76
		หลังการทดลอง	94.00	20.43
		ระยะติดตามผล	95.45	17.47
	ชั้น ป. 3/6 *(กลุ่มทดลอง)*	ก่อนการทดลอง	90.20	24.71
		หลังการทดลอง	121.25	22.25
		ระยะติดตามผล	116.60	23.01
คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือ	ชั้น ป. 3/5	ก่อนการทดลอง	22.00	6.42
		หลังการทดลอง	21.55	5.75
		ระยะติดตามผล	21.65	5.95
	ชั้น ป. 3/6 *(กลุ่มทดลอง)*	ก่อนการทดลอง	22.65	7.39
		หลังการทดลอง	30.15	4.17
		ระยะติดตามผล	29.60	4.08

ตารางที่ 4.3 จากผลการตรวจสอบความเป็นเอกพันธ์ของความแปรปรวนระหว่างกลุ่มโดยใช้ค่าสถิติ Levene's Test of Equality of Error Variances พบว่าค่าคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และในระยะติดตามผล มีความแปรปรวนที่ไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลการทดสอบการแจกแจงแบบปกติด้วย Shapiro-Wilk test ของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม พบว่าค่าคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในทุกระยะส่วนใหญ่ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ยกเว้นคะแนนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/6 ในระยะหลังการทดลอง และคะแนนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/6 ในระยะติดตามผล แสดงให้เห็นว่าค่าคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน ในทุกระยะของข้อมูลส่วนใหญ่มีการแจกแจงของข้อมูลในลักษณะการแจกแจงปกติ สำหรับคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือ พบว่าคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนทั้งในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 และ 3/6 ในทุกระยะที่มีค่าคะแนนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 สรุปได้ว่าคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ในแต่ละระยะมีทั้งการแจกแจงข้อมูลที่ปกติและไม่ปกติ การสรุปผลการวิจัยจึงต้องมีการให้ข้อเสนอแนะทางสถิติในด้านนี้ด้วย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ตารางที่ 4.3 แสดงค่า Levene's Test of Equality of Error Variances และค่า Shapiro-Wilk ของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ระยะ		Levene's Test of Equality of Error Variances		Shapiro-Wilk	
		f	Sig.	ป.3/5	ป.3/6
คะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน	ก่อนการทดลอง	.315	.731	.328	.062
	หลังการทดลอง	1.048	.357	.825	.032*
	ระยะติดตามผล	3.045	.056	.853	.027*
คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือ	ก่อนการทดลอง	1.885	.161	.001*	.004*
	หลังการทดลอง	.797	.456	.001*	.000*
	ระยะติดตามผล	.911	.408	.001*	.000*

**p=.05*

ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย ผู้เข้าร่วมการวิจัยจะได้รับการทดสอบด้วยแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือทั้งก่อนและหลังการเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง และติดตามผลหลังเสร็จสิ้นการทดลองในระยะเวลา 2 สัปดาห์ ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ผลทางสถิติ โดยแสดงผลการวิเคราะห์ตามสมมติฐานการวิจัย ประกอบด้วย 1) ผลการวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 และ 2) ผลการวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2 (รายละเอียดการวิเคราะห์ผลทางสถิติดังแสดงในภาคผนวก ซ)

2.1. ผลการวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1

นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ผู้วิจัยวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (repeated MANOVA) เพื่อวิเคราะห์อิทธิพลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่ส่งผลต่อคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล โดยทำการตรวจสอบการทดสอบความเป็นเอกพันธ์ของเมตริกความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของประชากร (homogeneity of variance covariance matrices) โดยใช้สถิติทดสอบ Box’s M

(รายละเอียดดังตารางที่ 4.4) และการวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่ม (multivariate tests) โดยเลือกใช้สถิติ Pillai's Trace (รายละเอียดดังตารางที่ 4.5) เมื่อพบว่าข้อตกลงเบื้องต้นเป็นไปตามเงื่อนไข จึงทำการวิเคราะห์ด้วยสถิติ repeated MANOVA เพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัย

ตารางที่ 4.4 ผลการวิเคราะห์ค่าเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือ โดยใช้สถิติ Box's M

Box's M	F	df1	df2	Sig.
72.035	2.843	21	5311.030	.000*

**p=.05*

ผลการวิเคราะห์ค่าเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และติดตามผล พบว่าเมทริกซ์ความแปรปรวน-ความแปรปรวนร่วมของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือนั้นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (p = .000) ซึ่งไม่เป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียวของตัวแปรพหุนาม แต่อย่างไรก็ตามกลุ่มตัวอย่างมีขนาดที่เท่าเทียมกัน และสามารถฝ่าฝืนได้หากตัวอย่างการวิจัยมีมากกว่า 20 คนขึ้นไป (Tabachnick, Fidell, & Ullman, 2018) ผู้วิจัยจึงเลือกใช้สถิติ Pillai's Trace ในการวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่ม (Multivariate Tests) พบว่าแต่ละห้องเรียนมีค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในแต่ละช่วงเวลาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (Pillai's Trace=.988, F=469.293, p = .000) (รายละเอียดดังตารางที่ 4.5)

ตารางที่ 4.5 ผลการวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่ม (multivariate tests)

	Effect	Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.988	469.293	.000*	.988
	Wilks' Lambda	.012	469.293	.000*	.988
	Hotelling's Trace	85.326	469.293	.000*	.988
	Roy's Largest Root	85.326	469.293	.000*	.988
ห้องเรียน	Pillai's Trace	.906	52.834	.000*	.906
	Wilks' Lambda	.094	52.834	.000*	.906
	Hotelling's Trace	9.606	52.834	.000*	.906
	Roy's Largest Root	9.606	52.834	.000*	.906

*p =.05

จากการวิเคราะห์ความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม (tests of between-subjects effects) พบว่านักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองและนักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยในระยะหลังการทดลองคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=16.279, p =.000) และในระยะติดตามผลมีคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=10.721, p =.002) ในระยะหลังการทดลองคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=29.291, p =.000) และในระยะติดตาม ผลคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=24.275, p =.000) ดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 4.6

ตารางที่ 4.6 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม (tests of between-subjects effects) ของคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผลระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง

แหล่งความแปรปรวน	**ตัวแปรตาม**	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
ระหว่างกลุ่ม	PRQ	24.025	1	24.025	.043	.838
	PostPRQ	7425.625	1	7425.625	16.279	.000*
	FOLPRQ	4473.225	1	4473.225	10.721	.002*
	CSQ	4.225	1	4.225	.088	.768
	PostCSQ	739.600	1	739.600	29.291	.000*
	FOLCSQ	632.025	1	632.025	24.275	.000*
ความคาดเคลื่อน	PRQ	21443.750	38	564.309		
	PostPRQ	17333.750	38	456.151		
	FOLPRQ	15855.750	38	417.257		
	CSQ	1820.550	38	47.909		
	PostCSQ	959.500	38	25.250		
	FOLCSQ	989.350	38	26.036		
รวม	PRQ	341341.000	40			
	PostPRQ	488085.000	40			
	FOLPRQ	469981.000	40			
	CSQ	21761.000	40			
	PostCSQ	28428.000	40			
	FOLCSQ	27887.000	40			

*p =.05

จากนั้นผู้วิจัยวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ (pairwise comparisons) ด้วยวิธีการ Least Significant Difference ภายหลังการทดสอบรวม ระหว่างคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผลระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง เพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1 พบว่านักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วม

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

โปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยในระยะหลังการทดลองคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) ในระยะหลังการทดลองคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.002) เช่นเดียวกับในระยะติดตามผลที่คะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) และคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่ม ควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) (ดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 4.7)

ตารางที่ 4.7 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ (Pairwise Comparisons) ของคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผลระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง

ตัวแปรตาม	**(I) Class**	**(J) Class**	**Mean Difference (I-J)**	**Std. Error**	**Sig.**	**95% Confidence Interval for Difference**	
						Lower Bound	Upper Bound
PRQ	3/5	3/6	-1.550	7.512	.838	-16.757	13.657
	3/6	3/5	1.550	7.512	.838	-13.657	16.757
PostPRQ	3/5	3/6	-27.250	6.754	.000*	-40.923	-13.577
	3/6	3/5	27.250	6.754	.000*	13.577	40.923
FOLPRQ	3/5	3/6	-21.150	6.460	.002*	-34.227	-8.073
	3/6	3/5	21.150	6.460	.002*	8.073	34.227
CSQ	3/5	3/6	-.650	2.189	.768	-5.081	3.781
	3/6	3/5	.650	2.189	.768	-3.781	5.081
PostCSQ	3/5	3/6	-8.600	1.589	.000*	-11.817	-5.383
	3/6	3/5	8.600	1.589	.000*	5.383	11.817
FOLCSQ	3/5	3/6	-7.950	1.614	.000*	-11.216	-4.684
	3/6	3/5	7.950	1.614	.000*	4.684	11.216

*p =.05

2.2. ผลการวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2

นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ เพื่อทดสอบสมมติฐานในข้อนี้ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (repeated MANOVA) เพื่อวิเคราะห์คะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลในกลุ่มทดลองซึ่งประกอบด้วยนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/6 จำนวน 20 คน ในการวิเคราะห์ความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระหว่างกลุ่ม (Multivariate Tests) พบว่ากลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในแต่ละช่วงเวลาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (Wilks' Lambda=.017, F=230.031, *p*= .000) จากนั้นจึงทำการวิเคราะห์ความแปรปรวนของการวัดแต่ละครั้งของข้อมูลเพื่อตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบวัดซ้ำ โดยใช้สถิติ Mauchly’s Test of Sphericity พบว่าความแปรปรวนในการวัดแต่ละครั้งของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนไม่แตกต่างกันนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (*p*= .604) ซึ่งเป็นไปตามเงื่อนไขการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ ในขณะที่ความแปรปรวนในการวัดแต่ละครั้งของคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือแตกต่างกันนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (*p*= .000) ซึ่งไม่เป็นไปตามเงื่อนไขการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ จึงเลือกใช้สถิติในการวิเคราะห์ข้อมูลที่แตกต่างกัน (Tabachnick, Fidell & Ullman, 2018) ดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 4.8

ตารางที่ 4.8 ผลการการวิเคราะห์ความแปรปรวนของการวัดแต่ละครั้งของข้อมูลในกลุ่มทดลองโดยใช้สถิติ Mauchly’s Test of Sphericity (N=20)

Measure	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	Df	Sig.
PRQscore	.945	1.009	2	.604
CSQscore	.030	63.256	2	.000*

**p =.05*

เมื่อพิจารณาผลวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำของค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในกลุ่มทดลองจำแนกตามช่วงเวลาโดยใช้สถิติ Sphericity Assumed พบว่าการวัดในช่วงเวลาที่แตกต่างกันระหว่างก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผลในกลุ่มทดลอง มีอิทธิพลทำให้ค่าเฉลี่ยของคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=567.718, *p*=.000) และผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำของค่าเฉลี่ยคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในกลุ่มทดลองจำแนกตามช่วงเวลาโดยใช้สถิติ Greenhouse-Geisser พบว่าการวัดในช่วงเวลาที่แตกต่างกันระหว่างก่อนการทดลอง หลังการทดลอง และระยะติดตามผล ในกลุ่มทดลอง มีอิทธิพลทำให้ค่าเฉลี่ยของคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (F=33.684, *p*=.000) ดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 4.9

ตารางที่ 4.9 ผลการวิเคราะห์คะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผล ในกลุ่มทดลอง

แหล่งความแปรปรวน	การวัด	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
ช่วงเวลา	สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน					
	Sphericity Assumed	11217.900	2	5608.950	567.718	.000*
	ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ					
	Greenhouse-Geisser	699.033	1.015	688.628	33.684	.000*
ความคาดเคลื่อน	สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน					
	Sphericity Assumed	375.433	38	9.880		
	ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ					
	Greenhouse-Geisser	394.300	19.287	20.444		

*p =.05

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำของค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของกลุ่มทดลองในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผล สรุปได้ว่าความแปรปรวนของค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือในกลุ่มทดลองมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 เพื่อตรวจสอบสมมติฐานข้อที่ 2 ผู้วิจัยจึงทำการเปรียบเทียบเป็นรายคู่ (Pairwise Comparison) ด้วยวิธี Least square difference (LSD) ผลการวิเคราะห์ทางสถิติพบว่า ค่าเฉลี่ย

คะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) ค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) ค่าเฉลี่ยคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) ค่าเฉลี่ยคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) ดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 4.10

ตารางที่ 4.10 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบเป็นรายคู่ (Pairwise Comparison) ด้วยวิธี Least square difference (LSD) ของคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ในระยะก่อนการทดลอง หลังการทดลองและระยะติดตามผลในกลุ่มทดลอง

Measure	(I) factor1	(J) factor1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval for Difference	
						Lower Bound	Upper Bound
สัมพันธภาพระหว่างเพื่อน	ก่อน	หลัง	-31.050	1.062	.000*	-33.274	-28.826
		ติดตามผล	-26.400	1.037	.000*	-28.571	-24.229
	หลัง	ก่อน	31.050	1.062	.000*	28.826	33.274
		ติดตามผล	4.650	.871	.000*	2.826	6.474
	ติดตามผล	ก่อน	26.400	1.037	.000*	24.229	28.571
		หลัง	-4.650	.871	.000*	-6.474	-2.826
ทักษะการทำงานแบบร่วมมือ	ก่อน	หลัง	-7.500	1.198	.000*	-10.007	-4.993
		ติดตามผล	-6.950	1.287	.000*	-9.643	-4.257
	หลัง	ก่อน	7.500	1.198	.000*	4.993	10.007
		ติดตามผล	.550	.153	.002*	.229	.871
	ติดตามผล	ก่อน	6.950	1.287	.000*	4.257	9.643
		หลัง	-.550	.153	.002*	-.871	-.229

*p =.05

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติโดยใช้การวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (repeated MANOVA) เพื่อทดสอบสมมติฐานการวิจัยทั้งสองข้อที่กล่าวมาข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วม

โปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือหลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ทั้ง 2 ข้อ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทที่ 5
สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่องผลของโปรแกรมการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3 มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3 เป็นการวิจัยแบบกึ่งทดลอง (quasi-experimental design) แบบสองกลุ่มวัดก่อนและหลังการทดลอง (pre-posttest control group design) โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองจะเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง ในขณะที่กลุ่มควบคุมทำกิจกรรมในชั้นเรียนทั่วไปที่ไม่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง โดยผู้เข้าร่วมการวิจัยจะได้รับการทดสอบด้วยแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือทั้งก่อนและหลังการเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง และติดตามผลหลังเสร็จสิ้นการทดลองในระยะเวลา 2 สัปดาห์ โดยมีสมมติฐานการวิจัย ดังนี้ 1) นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และ 2) นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนสายน้ำทิพย์ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 40 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 20 คน และกลุ่มควบคุม 20 คน โดยใช้วิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายลำดับขั้น (multi-stage sampling) กลุ่มทดลองเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ประกอบด้วยกิจกรรมจำนวน 10 กิจกรรม ผู้เข้าร่วมกิจกรรมใช้เวลาทำกิจกรรมครั้งละ 50 นาที สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ในคาบโฮมรูมและคาบกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน รวมระยะเวลาทั้งสิ้น 8 ชั่วโมง 20 นาที (500 นาที) มีการทดสอบก่อนการใช้โปรแกรม 1 สัปดาห์ และทดสอบหลังการใช้โปรแกรมภายในวันที่เสร็จสิ้นการทำกิจกรรมวันสุดท้าย และทำการทดสอบเพื่อติดตามผลหลังจากเสร็จสิ้นการทดลองเป็นระยะเวลา 2 สัปดาห์ ด้วยแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ รวม

ระยะเวลาทั้งหมดในการเก็บรวบรวมข้อมูลและการทำวิจัยทั้งสิ้น 8 สัปดาห์ โดยผู้วิจัยได้เริ่มทำการเก็บข้อมูลตั้งแต่วันที่ 6 มกราคม ถึง 6 มีนาคม พ.ศ.2563 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย แบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือ โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติภาคบรรยายพื้นฐาน และการวิเคราะห์สถิติการทดสอบความแปรปรวนของตัวแปรพหุนามแบบวัดซ้ำ (repeated MANOVA) โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป IBM SPSS Ver.22 ร่วมกับการประเมินผลการทำกิจกรรมของนักเรียนกลุ่มทดลองในแต่ละครั้งประกอบการวิเคราะห์ข้อมูลและอภิปรายผล

สรุปผลการวิจัย

จากการศึกษาผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติพบว่าเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัย โดยสามารถสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูลได้ดังนี้

สมมติฐานข้อที่ 1 นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือหลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยพบว่านักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือ หลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยในระยะหลังการทดลองคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) ในระยะหลังการทดลองคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) เช่นเดียวกับในระยะติดตามผลที่คะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) และคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) (ดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 4.7)

สมมติฐานข้อที่ 2 นักเรียนในกลุ่มทดลองที่เข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีคะแนนการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนการประเมินทักษะการทำงานแบบร่วมมือหลังการเข้าร่วมโปรแกรมและระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมโปรแกรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยพบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) ค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนใน

ระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) ค่าเฉลี่ยคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) ค่าเฉลี่ยคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือในระยะติดตามผลสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.000) (ดังแสดงรายละเอียดในตารางที่ 4.10)

อภิปรายผลการวิจัย

จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลสรุปได้ว่าโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีผลต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยผู้วิจัยได้อภิปรายผลการวิจัยตามประเด็นที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ และปัจจัยที่มีความเกี่ยวข้องกับผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

1. โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่ใช้ในการวิจัยเป็นชุดของกิจกรรมที่เน้นการส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานร่วมกัน ผู้วิจัยพัฒนามาจากแนวคิดของ Buhrmester and Prager (1995) ที่ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของการเปิดเผยตนเองในพัฒนาการส่วนบุคคล (individual development) และความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (interpersonal relationships) ในวัยเด็กและวัยรุ่น ภายใต้ข้อสรุปที่ว่าการเปิดเผยตนเองเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ในการรับข้อมูลทางสังคมหรือข้อจำกัดที่มีความเกี่ยวข้องกับความสนใจหรือกังวลต่าง ๆ ของบุคคล โดยปัจจัยทั่วไปที่กำหนดประเภทของบุคคลที่จะสร้างความสัมพันธ์ด้วย (relationship partners) ซึ่งเป็นความสัมพันธ์ในลักษณะของการเปิดเผยตนเองทั้งสองฝ่าย (recipients of disclosure) มี 2 ปัจจัย ได้แก่ 1) ประเภทที่เฉพาะเจาะจงของข้อมูลทางสังคมหรือข้อกำหนดทางสังคมที่ต้องการจะเป็นส่วนประกอบที่ทำให้เกิดการเลือกประเภทของบุคคลที่จะให้ข้อมูลทางสังคมเหล่านั้น 2) โครงสร้างของสิ่งแวดล้อมทางสังคมจะเป็นตัวกำหนดข้อจำกัดและโอกาสที่แตกต่างกันในการเปิดเผยตนเองต่อบุคคลอื่น สอดคล้องกับกระบวนการเปิดเผยตนเองตามโมเดลการตัดสินใจที่จะเปิดเผยตนเอง (disclosure decision model) ของ Omarzu (2000) ที่ได้อธิบายโมเดลของกระบวนการการเปิดเผยเองเพื่อใช้เป็นกรอบแนวคิดในการศึกษาการเปิดเผยตนเองในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่สามารถอธิบายพฤติกรรมการเปิดเผยตนเอง โมเดลดังกล่าวได้กล่าวถึงกระบวนการทางปัญญาที่มีต่อการตัดสินใจที่ส่งผลต่อเนื้อหา ความลึก ความกว้าง และ ความยาวนานในการเปิดเผยตนเอง ตลอดจนเป้าหมายในกระบวนการเปิดเผยตนเอง ซึ่งการเปิดเผยตนเองนั้นจะเกิดขึ้นจำเป็นต้องเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์บางอย่าง

รวมถึงมีการเลือกเป้าหมายในการเปิดเผยตนเอง โดยบุคคลจะตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่จะเปิดเผย วิธีการที่จะเปิดเผยตนเอง หรือใครที่บุคคลต้องการจะเปิดเผยตนเองด้วยซึ่งการตัดสินใจนั้นจะอยู่บนพื้นฐานของการประเมินความเป็นไปได้ของรางวัลที่จะได้รับกับความเสี่ยงที่จะเกิดขึ้นจากการเปิดเผยตนเองในแต่ละสถานการณ์

โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองเป็นชุดของกิจกรรมที่เน้นการส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานร่วมกัน ตามแนวคิดของ Buhrmester and Prager (1995) และแนวคิดเกี่ยวกับการทำงานร่วมกันของ Johnson (1973) โดยมีขั้นตอนการฝึกการเปิดเผยตนเองตามโมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training) ซึ่งเป็นเทคนิคการส่งเสริมทักษะทางสังคมตามแนวคิดการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura สามารถนำมาใช้ได้อย่างเหมาะสมกับผู้เรียนในวัยเด็กตอนกลาง (Ladd & Mize, 1983; Goldstein & McGinnis, 1997; McGinnis & Goldstein, 1997, 2003; Bierman et al., 2017) ผู้วิจัยได้พัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้จากการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน และทักษะการทำงานร่วมกัน โดยการนำสถานการณ์และบริบทที่คาดว่าผู้เรียนจะประสบพบเจอในชีวิตมาเป็นพื้นฐานในการจัดกิจกรรม ที่ส่งเสริมให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมเกิดการเรียนรู้จากการส่งเสริมการฝึกปฏิบัติ และการเสริมสร้างให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้ ประกอบกับความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของครูผู้ชำนาญการประจำชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และผู้เชี่ยวชาญ (รายนามผู้เชี่ยวชาญในภาคผนวก ก) โดยผู้วิจัยเป็นผู้ดำเนินการใช้โปรแกรมด้วยตนเอง ซึ่งสามารถอภิปรายผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ได้ดังนี้

1.1 ผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า สัมพันธภาพระหว่างเพื่อนเพิ่มขึ้นในกลุ่มนักเรียนที่ได้รับโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง อันเนื่องมาจากการฝึกการเปิดเผยตนเองตามขั้นตอนในการพัฒนาทักษะสังคมจากการฝึกปฏิบัติตามโมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมเพื่อการเสริมสร้างทักษะทางสังคม ซึ่งเป็นเทคนิคการส่งเสริมทักษะทางสังคมตามแนวคิดการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura เป็นโมเดลที่สามารถนำมาใช้ได้อย่างเหมาะสมกับผู้เรียนในวัยเด็กตอนกลาง (Ladd & Mize, 1983; Goldstein & McGinnis, 1997; McGinnis & Goldstein, 1997, 2003; Bierman et al., 2017) ในงานวิจัยนี้คือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งมีคะแนนจากการประเมินสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนที่เพิ่มขึ้น เนื่องจากได้รับโอกาสในการฝึกการเปิดเผยตนเอง โดยกระบวนการการเปิดเผยตนเองนั้นเป็นการเสริมสร้างความใกล้ชิดและความคุ้นเคยสนิทสนมในความสัมพันธ์ โดย

นักเรียนที่รู้จักกันผิวเผินนั้น การเปิดเผยเกี่ยวกับข้อมูลที่มีความคล้ายคลึงกันทำให้เกิดความรู้สึกเชื่อมโยงกันภายในขึ้นระหว่างพวกเขา (Buhrmester & Prager, 1995; Laurenceau et al., 1998) หลังจากรู้จักกันแล้วการเปิดเผยข้อมูลที่เป็นส่วนตัวเกี่ยวกับตนเองมากขึ้นจะสร้างประสบการณ์ของความคุ้นเคยสนิทสนมในการพัฒนาความสัมพันธ์ (Altman & Taylor, 1973) และเป็นการรักษาความคุ้นเคยกันในความสัมพันธ์ที่รู้จักกันดีอย่างเพื่อนที่สนิทอยู่แล้วด้วย (Prager et al., 1989) จากผลของฝึกการเปิดเผยตนเองจะเห็นได้ว่าการเปิดเผยตนเองมีผลในการพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในการสร้างความใกล้ชิดสนิทสนม ความไว้เนื้อเชื่อใจกันและความชอบให้เกิดขึ้นระหว่างกัน ซึ่งมีประโยชน์ทั้งในการเริ่มพัฒนาความสัมพันธ์ และการรักษาความสัมพันธ์ระหว่างกันให้คงอยู่ เมื่อบุคคลเปิดเผยข้อมูลเกี่ยวกับตนเองมากขึ้น ลักษณะของการสื่อสารก็จะมีความเป็นส่วนตัวที่แสดงถึงความคุ้นเคยกันมากขึ้นส่งผลให้มีสัมพันธภาพระหว่างกันที่ดีขึ้น ในทำนองเดียวกันถ้าบุคคลถูกกีดกันหรือได้รับผลที่ไม่ดีจากการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวของตนเอง การสื่อสารก็จะมีลักษณะของความคุ้นเคยใกล้ชิดกันน้อยและมีความเป็นทางการมากขึ้น (Regan, 2011) การเปิดเผยตนเองนั้นมีความเกี่ยวข้องกับความชอบ ความคุ้นเคย และความใกล้ชิด (Sprecher & Hendrick, 2004; Sprecher, Treger, & Wondra, 2013; Sprecher, Treger, Wondra, et al., 2013; Vittengl & Holt, 2000) บุคคลมีแนวโน้มที่จะถูกชอบจากบุคคลที่ตนเองเปิดเผยด้วย และบุคคลมีแนวโน้มที่จะเปิดเผยตนเองกับบุคคลที่ตนเองชอบมากกว่าบุคคลที่ตนเองไม่ชอบ และบุคคลมีแนวโน้มที่จะชอบผู้อื่นมากขึ้นเมื่อเขาได้เปิดเผยข้อมูลที่เป็นส่วนตัวของตนเอง (Collins & Miller, 1994; Regan, 2011)

โปรแกรมการเปิดเผยตนเองทำให้ผู้เข้าร่วมโปรแกรมได้ฝึกใช้การเปิดเผยตนเองเป็นเครื่องมือเพื่อใช้ในการทำความรู้จักกับผู้อื่น (Derlega, Winstead, & Greene, 2001; T. K. Gamble & M. Gamble, 2014; Regan, 2011) นักเรียนที่เข้าร่วมโปรแกรมใช้ทักษะในการแสดงออกถึงความเกี่ยวข้องกันด้วยการเปิดเผยตนเองที่ช่วยทำให้ผู้อื่นที่เป็นคู่สนทนาเปิดเผยตนเองกลับมาง่ายดายขึ้นโดยการแบ่งปันข้อมูลความสนใจ ความชอบ หรือประสบการณ์ที่คล้ายคลึงกัน ในระหว่างการทำกิจกรรม และหลังการทำกิจกรรม การเปิดเผยตนเองส่งผลต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนในแง่ของการสร้างความไว้เนื้อเชื่อใจระหว่างกัน นักเรียนที่มีการเปิดเผยตนเองอย่างเหมาะสมจะช่วยเพิ่มความเชื่อใจระหว่างกันได้ (Wheeless & Grotz, 1977, Buhrmester & Prager, 1995) อีกทั้งการเปิดเผยตนเองที่เท่าเทียมกันระหว่างบุคคล และการแสดงออกถึงการยอมรับจากบุคคลที่ตนเองเปิดเผยด้วยก็จะทำให้เกิดความเชื่อใจต่อบุคคลนั้นขึ้นมา (Johnson & Noonan, 1972) การเปิดเผยตนเอง ในแง่ของมิตรภาพในวัยเด็กและวัยรุ่นนั้นจะทำให้ความสัมพันธ์เหนียวแน่นเข้มแข็งขึ้นเมื่อเวลาผ่านไป

เพราะเด็กได้พัฒนาความเข้าใจและความเชื่อใจให้เกิดขึ้นระหว่างกัน ซึ่งความเชื่อใจนั้นเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความสัมพันธ์ฉันท์เพื่อน (Hartup, 1992)

1.2 ผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่มีต่อทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

ผลของคะแนนการทำงานแบบร่วมมือของนักเรียนกลุ่มที่เข้าร่วมการทดลองเพิ่มขึ้นและมากกว่ากลุ่มที่ไม่ได้เข้าร่วมโปรแกรมนั้น แสดงให้เห็นว่า การเปิดเผยตนเองเป็นปัจจัยเกื้อหนุนที่สำคัญอย่างมากในการทำงานแบบร่วมมือเพื่อให้เกิดการทำงานที่มีประสิทธิภาพ นักเรียนที่มีการเปิดเผยตนเองจะเกิดความรู้สึกสนิทสนมและเชื่อใจซึ่งกันและกัน โดยการเปิดเผยตนเองเพื่อสร้างประสบการณ์ที่ดีระหว่างกันและสร้างความไว้เนื้อเชื่อใจกับผู้อื่นในการทำงานร่วมกัน สอดคล้องกับ Johnson (1973) ที่ระบุว่าในกรณีที่จะต้องทำงานแบบร่วมมือกับผู้อื่นให้มีประสิทธิภาพนั้น บุคคลจะต้องมีทักษะที่สำคัญอย่างหนึ่งคือการเปิดเผยตนเองเพื่อสร้างความไว้เนื้อเชื่อใจกับผู้อื่น โดยเริ่มจากการที่บุคคลเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวเกี่ยวกับแนวคิด อารมณ์ความรู้สึกเกี่ยวกับงานที่ต้องทำร่วมกัน วิธีการที่จะบรรลุเป้าหมายในการทำงานร่วมกัน หรือวิธีการที่แต่ละคนจะใช้ในการทำงานร่วมกัน ลำดับถัดไปคือการที่แต่ละคนในสถานการณ์ที่ต้องทำงานร่วมกันตอบสนองด้วยการยอมรับซึ่งกันและกัน จากนั้นเกิดการเปิดเผยตนเองอย่างเท่าเทียมกันทั้งสองฝ่ายหรือการแลกเปลี่ยนข้อมูลส่วนตัวซึ่งกันและกันซึ่งเป็นการสร้างและการรักษาความเชื่อใจในสถานการณ์ที่ต้องทำงานร่วมกัน (Sprecher, Treger, Wondra, et al., 2013) การที่บุคคลจะมีความสามารถในการเปิดเผยความรู้สึกและความคิดเห็นส่วนตัวที่มากขึ้นนั้นขึ้นอยู่กับการตระหนักรู้ในตนเองและการยอมรับตนเองของพวกเขา (Johnson, 1973) ซึ่งเป็นคุณสมบัติที่สามารถเกิดขึ้นผ่านกระบวนการการเปิดเผยตนเอง

การทำงานแบบร่วมมือต้องอาศัยความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน เพื่อทำให้การทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มหรือเป็นทีมเกิดการทำงานแบบร่วมมือมีประสิทธิภาพ (Beal, Cohen, Burke, & McLendon, 2003; Johnson & Johnson, 2014; Mullen & Copper, 1994) ซึ่งนักเรียนที่เข้าร่วมโปรแกรมการเปิดเผยตนเองมีโอกาสพัฒนาความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน (Elias et al., 1989; Rosenfeld & Gilbert, 1989; Stokes et al., 1983) จากการฝึกการเปิดเผยตนเองในกิจกรรมต่างๆ ที่เข้าร่วมเพื่อเสริมสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันในกลุ่มให้เกิดขึ้นเห็นได้ชัดจากการร่วมกิจกรรมที่ 8 ทำยังไงดีอยากมีเพื่อน และ 9 ทำยังไงดีถึงได้ช่วย ซึ่งมีลักษณะของกิจกรรมกลุ่มที่มอบหมายให้ผู้เข้าร่วมกิจกรรมทำงานร่วมกันเพื่อวางแผนการเปิดเผยตนเองที่เหมาะสมในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่กำหนดให้ ผู้เข้าร่วมกิจกรรมมีพฤติกรรมที่แสดงถึงความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันหรือความสามัคคีในกลุ่ม การมีส่วนร่วมในวัตถุประสงค์ของกลุ่ม อันนำไปสู่การร่วมมือกันในการทำงานที่ได้รับมอบหมายให้ประสบความสำเร็จตามความถนัดของตนเอง ความเป็นอันหนึ่งอัน

เดียวกันหรือความเหนียวแน่นในกลุ่มนั้นเป็นความรู้สึกที่สมาชิกกลุ่มรับรู้เกี่ยวกับความใกล้ชิดเชื่อมโยงกัน การเปิดเผยตนเองอย่างเป็นธรรมชาติและมีความซื่อสัตย์มีความเชื่อมโยงกับความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันที่สูงในบริบทการเรียนในชั้นเรียน (Rosenfeld & Gilbert, 1989) ซึ่งสามารถพบได้ในระหว่างการเข้าร่วมโปรแกรมการเปิดเผยตนเอง สอดคล้องกับที่ Elias และคณะ (1989) ให้ข้อเสนอแนะว่า การเปิดเผยตนเองนั้น เป็นการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างบุคคลซึ่งเป็นปรากฏการณ์ที่สำคัญในการทำความเข้าใจกระบวนการกลุ่มในบริบทของการทำงานร่วมกัน การเปิดเผยตนเองนั้นเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการตอบสนองของบุคคลต่อสมาชิกกลุ่มในการจัดการกลุ่มเพื่อให้การทำงานร่วมกันมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น การเปิดเผยตนเองเกี่ยวกับความเป็นจริง อารมณ์ความรู้สึก และความคิดที่เกี่ยวกับการทำงานร่วมกัน นั้นส่งผลทางบวกต่อความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันในกลุ่ม การยอมรับว่าเป็นส่วนหนึ่งของงาน รวมถึงประสิทธิภาพในการทำงานเป็นกลุ่ม ซึ่งการทำงานร่วมกันในกลุ่มวัยเด็กก็ต้องการเวลาที่จะทำความรู้จักเพื่อให้เกิดความคุ้นเคยเช่นกัน ผ่านการทำกิจกรรมที่เสริมสร้างความคุ้นเคยและการเปิดเผยตนเองโดยการกระตุ้นความสนใจในความรู้สึกและความคิดของผู้อื่น (Van Velsor, 2017) ซึ่งเกิดขึ้นได้จากการฝึกการเปิดเผยตนเองที่เกิดขึ้น

โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองช่วยพัฒนาทักษะการทำงานแบบร่วมมือที่มีประสิทธิภาพขึ้นซึ่งสอดคล้องกับเอกสารงานวิจัยและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการเปิดเผยตนเองและการทำงานร่วมกันที่พบว่าการเปิดเผยตนเองมีความสัมพันธ์กับทักษะการทำงานแบบร่วมมือเป็นการสร้างความคุ้นเคยเพื่อให้เกิดความไว้เนื้อเชื่อใจระหว่างกัน (Johnson, 1973; Sprecher, Treger, & Wondra, 2013; Sprecher, Treger, Wondra, et al., 2013) และเป็นการสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันระหว่างสมาชิกในกลุ่มเมื่อมีการมอบหมายให้ทำงานร่วมกัน (Elias et al., 1989; Rosenfeld & Gilbert, 1989; Stokes et al., 1983)

2. ปัจจัยที่มีความเกี่ยวข้องกับผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

การใช้โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 นั้น ต้องพิจารณาถึงประเด็นที่สำคัญต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

2.1 ความเหมาะสมของเนื้อหาที่ใช้ในการทำกิจกรรมกับวัยของผู้เข้าร่วมกิจกรรม

ในวัยเด็กตอนกลางหรือวัยเรียน โอกาสในการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะเพิ่มขึ้น เนื่องจากเด็กในวัยนี้จะใช้เวลาเกือบทั้งวันกับเด็กคนอื่น ทั้งในห้องเรียน ในโรงเรียน หรือในบริเวณบ้านใกล้เรือน

เคียง เด็กในวัยนี้จะไม่ต้องการผู้ใหญ่คอยจัดการรูปแบบการปฏิสัมพันธ์ของพวกเขาเหมือนในวัยก่อนหน้าอีกต่อไป พวกเขาจะค่อย ๆ เพิ่มการพึ่งพาอันมีความเกี่ยวข้องกับการยอมรับและความเห็นพ้องต้องกันจากเพื่อนมากกว่าจากผู้ใหญ่ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มจะแผ่ขยายขึ้นมากกว่าในช่วงวัยก่อนหน้า (Berndt, 2004; Gifford-Smith & Brownell, 2003) การพิจารณาความเหมาะสมของเนื้อหาที่ใช้ในการทำกิจกรรมโดยคำนึงถึงความสนใจของเด็กในวัยนี้จึงเป็นสิ่งสำคัญ (Bryant, Clifford, & Peisner, 1991; Charlesworth, 1998; Maxwell, McWilliam, Hemmeter, Ault, & Schuster, 2001; Schmidt, Burts, Durham, Charlesworth, & Hart, 2007) วัยเด็กตอนกลางโดยเฉพาะช่วงที่ย่างเข้าสู่วัยรุ่นนั้นปรารถนาที่จะค้นหาเพื่อนที่มีความคล้ายคลึงกับตนเอง อยากที่จะทราบว่าเพื่อนนั้นมีความสงสัย มีความกลัว ความปรารถนา และมีการรับรู้ ในเรื่องเดียวกับตน ซึ่งกลุ่มเพื่อนนั้นเป็นแหล่งข้อมูลที่สำคัญของการยืนยันตัวตนของตนเองจากสิ่งที่เด็กได้เรียนรู้ โดยการเปรียบเทียบความรู้สึก ความคิดกับเพื่อนคนอื่นที่มีคุณลักษณะคล้ายคลึงกับตนเอง ซึ่งการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มนั้นช่วยให้เกิดการค้นพบตนเองและกระตุ้นให้เกิดการเห็นคุณค่าในตนเองขึ้น นอกจากนี้กลุ่มเพื่อนยังช่วยเป็นตัวแบบให้บุคคลในการมีคุณลักษณะบางอย่าง เพื่อนช่วยแสดงให้เห็นว่าสิ่งใดคุ้มค่าที่จะลงมือทำ และควรจะลงมือทำอย่างไร (Berndt, 2004; Reitz et al., 2014) กลุ่มเพื่อนช่วยให้เกิดการค้นพบตนเองซึ่งเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างช้า ๆ และค่อนข้างซับซ้อนจากการที่เด็กหันไปหาการสนับสนุนทางสังคมจากเพื่อนแทนที่พ่อแม่ของตน ซึ่งการเข้าร่วมกลุ่มเพื่อนนั้นสามารถเกิดความยากลำบากในหลายกรณีที่เกี่ยวข้องกับการสร้างความสัมพันธ์และการคงไว้ซึ่งการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม (Grusec & Lytton, 1988) เช่น เด็ก ๆ ต้องเรียนรู้ที่จะปกป้องตนเอง ไม่ให้ถูกคนอื่นแกล้ง หรือการเรียนรู้ที่จะได้รับการสนับสนุนหรือเสียงข้างมากในกลุ่ม เป็นต้น ซึ่งเนื้อหาในการจัดโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองมีความสอดคล้องกับวัยของผู้เข้าร่วมโปรแกรมจะช่วยส่งเสริมให้พวกเขาได้พัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะในการทำงานแบบร่วมมือ

จากการศึกษาพัฒนาการทางปัญญา สังคมและอารมณ์ ของเด็กในวัยนี้ เนื้อหาที่เหมาะสมในการทำกิจกรรมจะเป็นเนื้อหาที่ส่งเสริมให้เกิดการปฏิสัมพันธ์ทางบวกระหว่างกัน ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนามิตรภาพที่มีความหมาย สนับสนุนซึ่งกันและกัน และมีความปลอดภัยในความสัมพันธ์ ใช้การเปิดเผยตนเองเป็นแนวทางที่จะสานสัมพันธ์ระหว่างบุคคล โดยการแสดงความคิด หรือการแสดงพฤติกรรมเพื่อตอบสนองความต้องการการได้รับความคาดหวังในการเปิดเผยตนเองที่เท่าเทียมกันในความสัมพันธ์ (Miell & Duck, 1986) โดยเนื้อหาที่ใช้จะต้องมีเป้าหมายหรือความตั้งใจที่มีในการสานความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล มีการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างบุคคลเพื่อให้แต่ละบุคคลสามารถรวบรวมข้อมูลระหว่างกันได้โดยตรง มีการส่งเสริมการแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมและเปิดเผยข้อมูลส่วนตัว

โดยใช้การควบคุมการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวให้ไหลลื่นควบคู่ไปกับการตอบสนองการปฏิสัมพันธ์ร่วมกันตามระดับความสนิทสนมคุ้นเคยที่เกิดขึ้นในความสัมพันธ์ โดยใช้สถานการณ์ที่มีความใกล้เคียงหรือเกิดขึ้นจริงในชีวิตประจำวันของเด็กในวัยนี้ เพื่อให้เด็ก ๆ ได้ฝึกลงมือปฏิบัติ รวมถึงมีเพื่อนคอยเป็นตัวแบบในการเปิดเผยตนเองที่เหมาะสม (Ladd, 1990; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Ettekal, et al., 2014; Ladd et al., 2011; Mary, 2014; McGinnis & Goldstein, 1997; Oden & Asher, 1977; Shechtman, 1994; Van Velsor, 2017; Vygotsky, 1997; Wentzel & Watkins, 2002)

2.2 ความพึงพอใจของผู้เข้าร่วมกิจกรรมที่มีต่อการเข้าร่วมโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเอง

ปัจจัยหนึ่งที่ควรคำนึงถึงเพื่อการใช้โปรแกรมอย่างมีประสิทธิภาพคือความพึงพอใจของผู้เข้าร่วมกิจกรรม โดยต้องพิจารณาถึงคุณภาพของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่เข้าร่วมโปรแกรม เนื่องจากการมีความสัมพันธ์คือการที่บุคคลค้นพบว่าตนเองมีส่วนเกี่ยวข้องกับบุคคลอื่นโดยอาจพบว่าตนเองมีการปฏิสัมพันธ์หรือไม่มีการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลนั้น ซึ่งเป็นขั้นตอนของการพัฒนาความสัมพันธ์ที่มีความหมายอย่างใดอย่างหนึ่ง โดยบุคคลจะเริ่มพัฒนาความรู้สึกภายในที่มีในความสัมพันธ์และสิ่งอื่นที่เกี่ยวข้องโดยมีพื้นฐานจากประสบการณ์ที่ได้รับจากการปฏิสัมพันธ์ที่มีร่วมกันทั้งสองฝ่ายกับบุคคลหนึ่งซึ่งรูปแบบของความสัมพันธ์จะพัฒนาไปเป็นแบบใดนั้นเป็นผลกระทบของคุณภาพของการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Bukowski et al., 2009; Crick & Ladd, 1993; Howes, 2009; Rubin et al., 2008) การปฏิสัมพันธ์ทางบวกจะนำไปสู่การพัฒนามิตรภาพที่มีความหมาย สนับสนุนซึ่งกันและกันและมีความปลอดภัยในความสัมพันธ์ การปฏิสัมพันธ์ทางลบจะทำให้เกิดความเป็นปฏิปักษ์กันหรือความสัมพันธ์แบบผู้รังแกและผู้ถูกรังแก การใช้โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองได้พิจารณาถึงการส่งเสริมปฏิสัมพันธ์ทางบวกระหว่างผู้เข้าร่วมกิจกรรมเพื่อก่อให้เกิดความพึงพอใจและเกิดประสบการณ์ที่ดีในการเข้าร่วมกิจกรรมและส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาทักษะที่ต้องการอันได้แก่การพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะในการทำงานแบบร่วมมือต่อไป จากการประเมินตนเองหลังจากการทำกิจกรรมพบว่ามีการรายงานความพึงพอใจทางบวกในการทำกิจกรรมแต่ละครั้ง ดังตัวอย่างข้อความที่ปรากฏในสมุดบันทึกการทำกิจกรรม

“ได้บอกเพื่อนว่าฉันชอบอะไร” “ได้มุมมองต่าง ๆ ของเพื่อน” “ได้รู้จักเพื่อน”

“ได้รู้จักว่าเพื่อนเป็นคนใจดีมาก” “ได้รู้ความรู้สึกของคนเรา” “ได้ช่วยเหลือกัน”

“ดีใจมากที่ได้ทำกิจกรรม” “ดีใจที่ได้รู้ความรู้สึกของเรา” “ช่วยกันทำ”

“ได้ความรู้ ได้ความสนุก” “ได้อ่านและได้ทำงานร่วมกับเพื่อน”

“ได้ทำกิจกรรมที่มีสาระและมีความรู้” “ได้เล่นเกมกับคุณครูและเพื่อน ๆ ทุกคน”

“ได้รับความรู้มากเพราะได้ทำงานกับเพื่อน”

2.3 สัมพันธภาพของผู้ดำเนินกิจกรรมและผู้เข้าร่วมกิจกรรม

โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองพัฒนาขึ้นตามโมเดลการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมสำหรับการเสริมสร้างทักษะทางสังคม (Ladd & Mize, 1983) ซึ่งประกอบด้วย ขั้นการเสริมสร้างมโนทัศน์เกี่ยวกับทักษะ ขั้นการส่งเสริมการแสดงทักษะ และขั้นการสนับสนุนให้เกิดการรักษาทักษะและการนำไปใช้ โดยในแต่ละขั้นตอนต้องอาศัยมุมมองทางการเรียนรู้ทางปัญญาสังคมของ Bandura ซึ่งได้จำกัดความทักษะทางสังคมว่าเป็นความสามารถของเด็กในการจัดการทางปัญญาและพฤติกรรมเพื่อให้เกิดการแสดงออกที่นำไปสู่การยอมรับทางสังคมและวัฒนธรรมหรือเป้าหมายทางสังคมที่เหมาะสม ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับแนวโน้มที่จะประเมินและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมที่มุ่งเน้นเป้าหมายอย่างต่อเนื่องเพื่อเพิ่มโอกาสในการบรรลุเป้าหมาย โดยการที่เด็ก ๆ สร้างมโนทัศน์หรือโครงสร้างทางความคิดเกี่ยวกับพฤติกรรมจากข้อมูลที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ที่ได้รับ เช่น การสังเกตตัวแบบหรือการรับฟังคำสอนทางวาจา และในโอกาสต่อมาพวกเขาจะใช้มโนทัศน์ที่เกิดขึ้นเป็นรูปแบบหรือแนวทางในการแสดงพฤติกรรม ซึ่งแรงจูงใจในการแสดงพฤติกรรมภายใต้มโนทัศน์ที่เกิดขึ้นนั้นอาจเกิดได้จากการได้รับผลที่พึงพอใจจากพฤติกรรมนั้น ๆ หรือการรับรู้ความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมที่เกิดขึ้นใหม่และระดับของพฤติกรรมที่มีอยู่เดิม จนกระทั่งมโนทัศน์และการแสดงออกถูกปรับเปลี่ยนหรือปรับปรุงอันเป็นผลของการตอบสนองต่อผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นมา (Bierman et al., 2017; Goldstein & McGinnis, 1997; McGinnis & Goldstein, 1997, 2003) โดยการเสริมสร้างทักษะทางสังคมตามโมเดลนี้มีองค์ประกอบที่มีความเกี่ยวข้องในกระบวนการเพื่อให้บรรลุตามวัตถุประสงค์หลักของการฝึกอบรม ประกอบด้วย คำแนะนำ การฝึกฝน และผลป้อนกลับ ซึ่งองค์ประกอบเหล่านี้มีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับผู้ดำเนินกิจกรรมที่จะมีบทบาททั้งเป็นผู้ให้คำแนะนำ ตัวแบบ และผู้ให้ผลป้อนกลับแก่ผู้เข้าร่วมกิจกรรม การที่ผู้ดำเนินกิจกรรมแสดงพฤติกรรมการเปิดเผยตนเองต่อผู้เข้าร่วมกิจกรรม ก็จะสามารถเป็นตัวแบบ เป็นการกระตุ้นและส่งเสริมให้เด็ก ๆ แสดงพฤติกรรมการเปิดเผยตนเองที่เหมาะสมต่อไป ซึ่งสัมพันธภาพของผู้ดำเนินกิจกรรมและผู้เข้าร่วมกิจกรรมนั้นมีผลต่อความสำเร็จในการทำกิจกรรมเสริมสร้างทักษะต่าง ๆ ให้เกิดขึ้นในเด็ก (Ahnert et al., 2012; Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012; O'Connor, 2010; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Sabol, Pianta, & development, 2012; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011)

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ จากการศึกษาผลการใช้โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ดังต่อไปนี้

1.1 โปรแกรมการเปิดเผยตนเองนี้ถูกออกแบบมาเพื่อใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ในคาบเรียนแนะแนว โฮมรูม และกิจกรรมการพัฒนาตนเอง พบว่ากิจกรรมที่ใช้ประสบผลสำเร็จในการเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ กิจกรรมที่ใช้ในแต่ละครั้งสามารถนำไปประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับผู้เรียนชั้นประถมศึกษาในช่วงชั้นที่สูงขึ้นไปในช่วงชั้นที่ 2 ระดับประถมศึกษาตอนปลาย (ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4-6) ซึ่งเป็นกลุ่มที่พัฒนาการคิดวิเคราะห์ในระดับที่สูงขึ้นต่อไปได้ ทั้งนี้สามารถปรับเนื้อหาให้สอดคล้องกับบริบท ความสนใจของผู้เข้าร่วมกิจกรรม

1.2 การใช้โปรแกรมการเปิดเผยตนเองเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพที่เหมาะสมยิ่งขึ้น ผู้ดำเนินกิจกรรมต้องคำนึงถึงลักษณะของผู้เข้าร่วมกิจกรรมเป็นรายบุคคลร่วมด้วย เพื่อพิจารณาเนื้อหาที่เหมาะสมในการจัดกิจกรรม โดยพิจารณาลักษณะนิสัย ความสนใจ สภาพครอบครัว ภูมิหลัง เพื่อหาแรงจูงใจที่จะกระตุ้นการเปิดเผยตนเองของผู้เข้าร่วมกิจกรรมได้อย่างเต็มที่ นอกจากนี้การสำรวจสภาพแวดล้อม ค่านิยม ลักษณะภาพรวมของนักเรียนในโรงเรียน ก็เป็นประเด็นที่ต้องนำมาพิจารณาร่วมกับลักษณะของผู้เข้าร่วมกิจกรรม เพื่อวางแผนการทำกิจกรรมให้เหมาะสมและเกิดประสิทธิภาพสูงสุด

1.3 การใช้โปรแกรมการเปิดเผยตนเองเพื่อให้เกิดผลที่มีประสิทธิภาพต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือในวัยตอนกลางนั้น การสร้างความคุ้นเคยระหว่างผู้ดำเนินกิจกรรมและผู้เข้าร่วมกิจกรรมนั้นจำเป็นอย่างยิ่งในช่วงก่อนการเริ่มโปรแกรมจริง โดยเฉพาะผู้ดำเนินกิจกรรมที่ไม่ใช่ครูในโรงเรียนหรือครูประจำชั้นในโรงเรียน ผู้ดำเนินกิจกรรมควรสร้างความคุ้นเคยโดยการแฝงตัวเข้าร่วมกิจกรรมปกติของโรงเรียน เช่น กิจกรรมเข้าแถวหน้าเสาธง ตักอาหารกลางวัน หรือการเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน เป็นต้น ความคุ้นเคยระหว่างผู้ดำเนินกิจกรรมและผู้เข้าร่วมกิจกรรมนั้นจะส่งผลให้เกิดบรรยากาสที่ดี และลดบรรยากาศที่อึดอัดอันเกิดจากความไม่คุ้นเคยกัน ในระหว่างการดำเนินกิจกรรม หรือการจัดกิจกรรมละลายพฤติกรรมก่อนการเริ่มกิจกรรมจริง ก็เป็นสิ่งที่ควรให้ความสำคัญเพื่อสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้ดำเนินกิจกรรมและผู้เข้าร่วมกิจกรรม

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป จากการศึกษาผลการใช้โปรแกรมผลของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป ดังต่อไปนี้

2.1 โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองที่ใช้ในการวิจัยนั้นพัฒนาขึ้นจากแนวคิดการเปิดเผยตนเองที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ โดยได้วิเคราะห์ผลการวิจัยแยกระหว่างตัวแปรตาม 2 ตัวแปร ได้แก่สัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือ แต่เป็นที่น่าสังเกตว่าสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมืออาจมีความเกี่ยวข้องกัน ซึ่งผู้ที่สนใจสามารถศึกษาเพิ่มเติมในการวิจัยครั้งต่อไปได้

2.2 ผู้วิจัยสามารถนำโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองไปประยุกต์ใช้ในการทำการวิจัยกับกลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะเฉพาะ เพื่อพัฒนาโปรแกรมการเปิดเผยตนเองที่เหมาะสมเฉพาะกลุ่มเป้าหมายที่สนใจให้เกิดขึ้นได้ เช่น ในเด็กที่มีลักษณะขี้อาย ไม่กล้าแสดงออก หรือเด็กมีปัญหาในการทำความรู้จักและสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน เป็นต้น

2.3 เป็นที่น่าสังเกตว่าช่วงเวลาในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลหรือการดำเนินการใช้โปรแกรมการเปิดเผยตนเองเพื่อเสริมสร้างสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและทักษะการทำงานแบบร่วมมือกับผู้เข้าร่วมกิจกรรม อาจมีผลในการปรับใช้เนื้อหาให้เหมาะสม การดำเนินการเมื่อเริ่มต้นภาคเรียนที่ 1 เนื้อหาที่ใช้ในการทำกิจกรรมอาจมีความเกี่ยวข้องกับการเริ่มทำความรู้จักเพื่อนใหม่ การดำเนินการในช่วงภาคเรียนที่ 2 หรือปลายการศึกษาเนื้อหาที่ใช้อาจมีความเกี่ยวข้องมากกว่าในการสื่อสารที่เพื่อเสริมสร้างความเข้าอกเข้าใจกันระหว่างบุคคล การขจัดความขัดแย้งในความสัมพันธ์หรือสถานการณ์ในชีวิตประจำวันที่ผู้เข้าร่วมกิจกรรมมีร่วมกัน เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างมีความคุ้นเคยกันและรู้จักกันในฐานะเพื่อนร่วมชั้นมาแล้วในภาคเรียนที่ผ่านมา ทั้งนี้ผู้วิจัยสามารถปรับเนื้อหาให้เหมาะสมกับช่วงเวลาในการใช้โปรแกรม

บรรณานุกรม

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1991). Child behavior checklist. *Burlington (Vt),* 7.

Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., Milatz, A. J. A., & development, h. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *,* 14(3), 249-263.

Altman, I., & Taylor, D. (1973). Social penetration theory. *New York: Holt, Rinehart &\Mnston*.

Anders, S. L., & Tucker, J. S. (2000). Adult attachment style, interpersonal communication competence, and social support. *Personal Relationships,* 7(4), 379-389.

Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (1997). Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of school psychology,* 35(3), 261-279.

Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (2003). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*: Routledge.

Baines, E., Rubie-Davies, C., & Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education,* 39(1), 95-117.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology,* 2(1), 21-41.

Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. *Handbook of social psychological theories,* 2012, 349-373.

Barnes, D., & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*: Routledge & Kegan Paul.

Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., & McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups: a meta-analytic clarification of construct relations. *Journal of applied psychology,* 88(6), 989-1004.

Berg, J. H., & Archer, R. L. (1983). The disclosure-liking relationship: Effects of self-perception, order of disclosure, and topical similarity. *Human Communication*

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

Research, 10(2), 269-281.

Berndt, T. J. (1996). Transitions in friendship and friends' influence. In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 57-84). Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist,* 34(1), 15-28.

Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly (*1982-), 206-223.

Berndt, T. J. (2018). *Transitions in Friendship and Friends' Influence*. United Kingdom, Europe: Psychology Press.

Bierman, K. L., Greenberg, M. T., Coie, J. D., Dodge, K. A., Lochman, J. E., & McMahon, R. J. (2017). *Social and Emotional Skills Training for Children: The Fast Track Friendship Group Manual*. New York, NY: Guilford Publications.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist,* 57(2), 111-127.

Bornstein, M. R., Bellack, A. S., & Hersen, M. J. J. o. A. B. A. (1977). Social-skills training for unassertive children: a multiple-baseline analysis 1. 10(2), 183-195.

Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence,* 24(2), 85-112.

Brown, B. B., & Klute, C. (2006). Friendships, cliques, and crowds. *Blackwell handbook of adolescence*, 330-348.

Bryant, D. M., Clifford, R. M., & Peisner, E. S. J. A. E. R. J. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. 28(4), 783-803.

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social psychology,* 55(6), 991-1008.

Buhrmester, D., & Prager, K. (1995). Patterns and functions of self-disclosure during childhood and adolescence. In K. J. Rotenberg (Ed.), *Cambridge studies in social*

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

and emotional development: Disclosure processes in children and adolescents (pp. 10-56).

Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Publications.

Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231).

Burleson, B. R., Applegate, J. L., Burke, J. A., Clark, R. A., Delia, J. G., & Kline, S. L. (1986). Communicative correlates of peer acceptance in childhood. *Communication Education,* 35(4), 349-361.

Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W., & Jackson, D. R. (2013). Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: The role of social network equity. *American journal of community psychology,* 52(3-4), 367-379.

Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental psychology,* 48(1), 257-270.

Cervantes, D. J., Gutierrez, A. S., & Transforming Education. (2019). *Stories from the Field: Fostering Positive Peer Relationships*. Retrieved from http://ezproxy.car.chula.ac.th/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED601208&site=eds-live

Charlesworth, R. J. C. E. (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. 74(5), 274-282.

Cillessen, A. H., & Bellmore, A. D. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. In *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 393-412).

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research,* 64(1), 1-35.

Collins, N. L., & Miller, L. C. (1994). Self-disclosure and liking: a meta-analytic review. *Psychological bulletin,* 116(3), 457-475.

Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000).

Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology,* 14(1), 111-124.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International,* 21(1), 22-36.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin,* 115(1), 74-101.

Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental psychology,* 29(2), 244.

Cronin, A., & Mandich, M. (2016). *Human development and performance throughout the lifespan* (2nd edition. ed.): Cengage Learning.

Declaration, I. (2015). *Education* 2030: *Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.* Paper presented at the World Education Forum.

Derlega, V. J. (1984). Self-disclosure and intimate relationships. *Communication, intimacy, and close relationships*, 1-9.

Derlega, V. J., Winstead, B. A., & Greene, K. (2001). Self-disclosure and starting a close relationship. *Handbook of relationship beginnings*, 153-174.

Derlega, V. J., Winstead, B. A., Mathews, A., & Braitman, A. L. (2008). Why does someone reveal highly personal information? Attributions for and against self-disclosure in close relationships. *Communication Research Reports,* 25(2), 115-130.

Derlega, V. J., Winstead, B. A., Wong, P. T., & Greenspan, M. (1987). Self-disclosure and relationship development: an attributional analysis.

DeVito, J. A. (1992). *The interpersonal Communication book* (6th ed.). NY: HarperCollins publishers Inc.

DeVito, J. A. (2014). *Human communication: The basic course* (12th ed.). Boston: Pearson Education Limited

Dindia, K. (2000). Sex differences in self-disclosure, reciprocity of self-disclosure, and

self-disclosure and liking: Three meta-analyses reviewed. *Balancing the secrets of private disclosures*, 21-36.

Doumen, S., Koomen, H. M., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. J. J. o. S. P. (2012). Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. 50(1), 61-76.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development,* 82(1), 405-432.

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The future of children*, 30-44.

Elias, F. G., Johnson, M. E., & Fortman, J. B. (1989). Task-focused self-disclosure: Effects on group cohesiveness, commitment to task, and productivity. *Small Group Behavior,* 20(1), 87-96.

Emmers-Sommer, T. M. (2004). The effect of communication quality and quantity indicators on intimacy and relational satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships,* 21(3), 399-411.

England, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77-106). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*: WW Norton & company.

Floyd, K., Schrodt, P., Erbert, L. A., & Trethewey, A. (2017). *Exploring communication theory : making sense of us*: Routledge.

Fonzi, A., Schneider, B. H., Tani, F., & Tomada, G. (1997). Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. *Child development,* 68(3), 496-506.

Forgas, J. P. (2011). Affective influences on self-disclosure: Mood effects on the intimacy and reciprocity of disclosing personal information. *Journal of Personality and Social psychology,* 100(3), 449-461.

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal,* 34(1), 174-206.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S., & Allen, S. J. T. E. S. J. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. 99(3), 201-219.

Gamble, T. K., & Gamble, M. (2014). *Interpersonal communication : building connections together*: SAGE Publications.

Gamble, T. K., & Gamble, M. W. (2014). *Interpersonal communication: Building connections together*. CA: Sage Publications.

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of school psychology,* 41(4), 235-284.

Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology,* 3(2), 125-140.

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and instruction,* 6(3), 187-200.

Goldstein, A. P., & McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*: Research Press.

Golub, M., & Buchs, C. (2014). Preparing pupils to cooperate during cooperative controversy in grade 6: a way to increase positive interactions and learning? *European journal of psychology of education,* 29(3), 453-466.

Graafland, J. H. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist,* 58(6-7), 466-474.

Gresham, F. M. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training

with children: A critical review. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 13(3), 411-423.

Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self-and other-oriented social skills. *European Child & Adolescent Psychiatry,* 20(1), 3-15.

Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). Socialization and the family. In *Social Development: History, theory, and research* (pp. 161-212). New York, NY.: Springer.

Guerrero, L. K., Afifi, W. A., & Andersen, P. A. (2014). *Close encounters : communication in relationships* (Fourth edition ed.): SAGE Publications.

Guerrero, L. K., Andersen, P. A., & Afifi, W. A. (2017). *Close encounters: Communication in relationships* (5th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Guhn, M., Gadermann, A. M., Almas, A., Schonert-Reichl, K. A., & Hertzman, C. (2016). Associations of teacher-rated social, emotional, and cognitive development in kindergarten to self-reported wellbeing, peer relations, and academic test scores in middle childhood. *Early Childhood Research Quarterly,* 35, 76-84.

Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *The Journal of Early Adolescence,* 22(2), 117-142.

Hargie, O. (2017). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice* (6th ed.). Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist,* 44(2), 120-126.

Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 257-281). Boston, MA: Springer.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child development,* 67(1), 1-13.

Haynes, L. A., & Avery, A. W. (1979). Training adolescents in self-disclosure and empathy skills. *Journal of Counseling Psychology,* 26(6), 526-530.

Hicks, C. M., Liu, D., & Heyman, G. D. (2015). Young children's beliefs about self-

disclosure of performance failure and success. *British Journal of Developmental Psychology,* 33(1), 123-135.

Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*: Psychology Press.

Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 180-194.

Howes, C., & Phillipsen, L. (1998). Continuity in children's relations with peers. *Social Development,* 7(3), 340-349.

Ignatius, E., & Kokkonen, M. (2007). Factors contributing to verbal self-disclosure. *Nordic Psychology,* 59(4), 362-391.

Johnson, D. W. (1973). *Interpersonal Skills for Cooperative Work*

Paper presented at the the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Philadelphia, Pennsylvania, March 29, 1973. https://eric.ed.gov/?id=ED078911

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational leadership,* 47(4), 29-33.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice,* 38(2), 67-73.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología/Annals of Psychology,* 30(3), 841-851.

Johnson, D. W., & Noonan, M. P. (1972). Effects of acceptance and reciprocation of self-disclosures on the development of trust. *Journal of Counseling Psychology,* 19(5), 411-416.

Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European journal of social psychology,* 31(2), 177-192.

Jones, R. (2013). *Communication in the real world: An introduction to communication studies*: The Saylor Foundation.

Jourard, S. M. (1971). *Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self*. Oxford, England: John Wiley.

Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K. (2016). *An introduction to child development*: Sage.

Kerns, K. A., & Barth, J. M. (1995). Attachment and play: Convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships,* 12(2), 243-260.

Kershner, R., Warwick, P., Mercer, N., & Kleine Staarman, J. (2014). Primary children's management of themselves and others in collaborative group work:'Sometimes it takes patience...'. *Education* 3-13*,* 42(2), 201-216.

Kim, S., Harris, P. L., & Warneken, F. (2014). Is it okay to tell? Children's judgements about information disclosure. *British Journal of Developmental Psychology,* 32(3), 291-304.

Kirshner, B. J., Dies, R. R., & Brown, R. A. (1978). Effects of experimental manipulation of self-disclosure on group cohesiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 46(6), 1171-1177.

Kutnick, P., & Blatchford, P. (2014). Groups and classrooms. In *Effective Group Work in Primary School Classrooms. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (Vol. 8): Springer, Dordrecht.

Kutnick, P., Ota, C., Berdondini, L. J. L., & Instruction. (2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity. 18(1), 83-95.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child development,* 61(4), 1081-1100.

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual review of psychology,* 50(1), 333-359.

Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.

Ladd, G. W., Herald, S., & Andrews, R. (2006). Young children's peer relations and social competence. *Handbook of research on the education of young children,* 2, 23-54.

Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Ettekal, I., Cortes, K., Sechler, C. M., & Visconti, K. J. (2014). The 4R-SUCCESS program: Promoting children's social and scholastic skills in dyadic classroom activities. *Gruppendynamik und*

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

Organisationsberatung, 45(1), 25-44.

Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Visconti, K. J., Ettekal, I., Sechler, C. M., & Cortes, K. I. (2014). Grade-school children's social collaborative skills: Links with partner preference and achievement. *American Educational Research Journal,* 51(1), 152-183.

Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., & Rydell, A. M. (2011). Children's Interpersonal Skills and School-Based Relationships. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (2nd ed., pp. 181-206).

Ladd, G. W., Le Sieur, K. D., & Profilet, S. M. (1993). Direct parental influences on young children's peer relations. In S. Duck (Ed.), *Understanding relationship processes series* (Vol. 2, pp. 152-183). Thousand Oaks, CA,: Sage Publications, Inc.

Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive–social learning model of social-skill training. *Psychological review,* 90(2), 127-157.

Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 5, pp. 269-309). Erlbaum Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Laurenceau, J.-P., Barrett, L. F., & Pietromonaco, P. R. (1998). Intimacy as an interpersonal process: The importance of self-disclosure, partner disclosure, and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of personality social psychology,* 74(5), 1238-1251.

Leaper, C., Carson, M., Baker, C., Holliday, H., & Myers, S. (1995). Self-disclosure and listener verbal support in same-gender and cross-gender friends' conversations. *Sex Roles,* 33(5-6), 387-404.

Luft, J., & Ingham, H. (1961). The Johari Window: a graphic model of awareness in interpersonal relations. *Human relations training news,* 5(9), 6-7.

Maddern, L., Franey, J., McLaughlin, V., & Cox, S. (2004). An evaluation of the impact of an inter-agency intervention programme to promote social skills in primary school children. *Educational Psychology in Practice,* 20(2), 135-155.

Martin, G., & Osborne, J. G. (1989). *Psychology, adjustment, and everyday living*: Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

Mary, L. (2014). Fostering positive peer relations in the primary classroom through circle time and co-operative games. *Education* 3-13, 42(2), 125-137.

Maxwell, K. L., McWilliam, R., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., & Schuster, J. W. J. E. C. R. Q. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. 16(4), 431-452.

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly,* 15(3), 307-329.

McCroskey, J. C., & Wheeless, L. R. (1976). *Introduction to human communication*: Allyn and Bacon.

McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (1997). *Skillstreaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (Revised ed.). Champaign, Illinois: Research Press.

McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (2003). *Skillstreaming in early childhood: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*: Research Press.

McKinney, D., & Denton, L. F. (2006). *Developing collaborative skills early in the CS curriculum in a laboratory environment.* Paper presented at the Proceedings of the 37th SIGCSE technical symposium on Computer science education.

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, culture and social interaction,* 1(1), 12-21.

Miell, D., & Duck, S. (1986). Strategies in developing friendships. In *Friendship and social interaction* (pp. 129-143): Springer.

Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2007). *Human communication : motivation, knowledge, and skills* (2nd ed. ed.): Thomson/ Wadsworth.

Morreale, S. P., Valenzano, J. M., & Bauer, J. A. (2017). Why communication education is important: A third study on the centrality of the discipline's content and pedagogy. *Communication Education,* 66(4), 402-422.

Mullen, B., & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological bulletin,* 115(2), 210-227.

O'Connor, E. J. J. o. s. p. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. 48(3),

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

187-218.

Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child development*, 495-506.

Omarzu, J. (2000). A disclosure decision model: Determining how and when individuals will self-disclose. *Personality and Social Psychology Review,* 4(2), 174-185.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology,* 29(4), 611-621.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Theory and method* (2nd ed., Vol. 1, pp. 419-493). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1998). Assessing children's peer relationships. *Child Psychology and Psychiatry Review,* 3(4), 176-182.

Pepler, D. J., King, G., Craig, W., Byrd, B., & Bream, L. (1995). *The development and evaluation of a multisystem social skills group training program for aggressive children.* Paper presented at the Child and Youth Care Forum.

Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools,* 46(10), 1084-1097.

Petronio, S. (2002). *Boundaries of privacy: Dialectics of disclosure*: Suny Press.

Petronio, S. (2015). Communication privacy management theory. *The international encyclopedia of interpersonal communication*, 1-9. doi:https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic132

Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental review,* 30(3), 257-272.

Prager, K. J., Fuller, D. O., & Gonzalez, A. S. (1989). The Function of Self-Disclosure in. *Journal of Social Behavior and Personality,* 4(5), 563-580.

Prague, S. A. V. (1989). Identifying social skills important to junior high school science students working in cooperative groups. *Dissertation abstracts international,* 49,

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

3255.

Putallaz, M., & Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. *Peer rejection in childhood*, 60-89.

Regan, P. (2011). *Close relationships*: Routledge.

Reis, H. T., & Shaver, P. (1988). Intimacy as an interpersonal process. *Handbook of personal relationships,* 24(3), 367-389.

Reitz, A. K., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J., & Neyer, F. J. (2014). How peers make a difference: The role of peer groups and peer relationships in personality development. *European Journal of Personality,* 28(3), 279-288.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. J. R. o. e. r. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. 81(4), 493-529.

Rosenfeld, L. B., & Gilbert, J. R. (1989). The measurement of cohesion and its relationship to dimensions of self-disclosure in classroom settings. *Small Group Behavior,* 20(3), 291-301.

Rubin, K. H., & Bukowski, W. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 571-645).

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: Guilford Press.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, NY: Guilford Press.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, R. S. Siegler, & N. Eisenberk (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 141-180). Hoboken, New Jersey: John Wiley & sons, Inc.

Rubin, K. H., & Lollis, S. P. (1988). Origins and consequences of social withdrawal. *Clinical implications of attachment*, 219-252.

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan,* 94(2), 8-13.

Sabol, T. J., Pianta, R. C. J. A., & development, h. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. 14(3), 213-231.

Schmidt, H. M., Burts, D. C., Durham, R. S., Charlesworth, R., & Hart, C. H. J. J. o. R. i. C. E. (2007). Impact of the developmental appropriateness of teacher guidance strategies on kindergarten children's interpersonal relations. 21(3), 290-301.

Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child–parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental psychology,* 37(1), 86-100.

Schwartz, D., Gorman, A. H., Duong, M. T., & Nakamoto, J. J. J. o. a. p. (2008). Peer relationships and academic achievement as interacting predictors of depressive symptoms during middle childhood. 117(2), 289.

Selman, R. L. (1980). *Growth of interpersonal understanding*. NY: Academic Press.

Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. In *Social Competence in Children* (pp. 1-9). Boston, MA: Springer.

Sharratt, L., & Planche, B. (2016). *Leading collaborative learning: Empowering excellence*. US: Corwin Press.

Shechtman, Z. (1994). Group counseling/psychotherapy as a school intervention to enhance close friendships in preadolescence. *International journal of group psychotherapy,* 44(3), 377-391.

Slavin, R. E. (2014). *Educational psychology : theory and practice* (10th ed.). Harlow, Essex: Pearson.

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education* 3-13*,* 43(1), 5-14.

Slavin, R. E. (2019). *Educational psychology: Theory and practice*.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. J. E. p. r. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. 23(4), 457-477.

Sprecher, S., & Hendrick, S. S. (2004). Self-disclosure in intimate relationships: Associations with individual and relationship characteristics over time. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 23(6), 857-877.

Sprecher, S., Treger, S., & Wondra, J. D. (2013). Effects of self-disclosure role on liking, closeness, and other impressions in get-acquainted interactions. *Journal of Social and Personal Relationships,* 30(4), 497-514.

Sprecher, S., Treger, S., Wondra, J. D., Hilaire, N., & Wallpe, K. (2013). Taking turns: Reciprocal self-disclosure promotes liking in initial interactions. *Journal of*

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

Experimental Social Psychology, 49(5), 860-866.

Stehlik, T. (2018). *Educational Philosophy for 21st Century Teachers. [electronic resource]*: Springer International Publishing.

Stokes, J. P., Fuehrer, A., & Childs, L. (1983). Group members' self-disclosures: Relation to perceived cohesion. *Small Group Behavior,* 14(1), 63-76.

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry (HS Perry & ML Gawel, Eds.). In: New York: Norton.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2018). *Using Multivariate Statistics*: Pearson.

Tan, O., Parsons, R., Hinson, S., & Sardo-brown, D. (2011). *Educational psychology: a practitioner-researcher approach (An Asian Edition)* (2nd ed.). Singapore: Cengage Learning Asia.

Tan, O. S. (2011). *Educational psychology : a practitioner-researcher approach* (2nd ed., Asian ed. ed.): Cengage Learning Asia.

Tardy, C. H., & Dindia, K. (2006). Self-disclosure: Strategic revelation of information in personal and professional relationships. In *The handbook of communication skills* (3rd ed., pp. 229–266).

Tardy, C. H., & Smithson, J. (2018). Self-disclosure: Strategic revelation of information in personal and professional relationships 1. In *The handbook of communication skills* (pp. 217-258): Routledge.

Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., . . . instruction. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. 20(3), 177-191.

Van Velsor, P. (2017). Let's all play together nicely: Facilitating collaboration in children's groups. *The Journal for Specialists in Group Work,* 42(4), 299-315.

Vedder, P. (1985). *Cooperative learning: A study on processes and effects of cooperation between primary school children* (Vol. 38): Taylor & Francis Group.

Vittengl, J. R., & Holt, C. S. (2000). Getting acquainted: The relationship of self-disclosure and social attraction to positive affect. *Journal of Social and Personal Relationships,* 17(1), 53-66.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

Press.

Vygotsky, L. S. (1997). *Educational psychology* (R. Silverman, Trans.). Florida St.Lucie Press.

Webb, N. M., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal,* 31(2), 369-395.

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school.

Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationsips and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review,* 31(3), 366-377.

Wheeless, L. R., & Grotz, J. (1977). The measurement of trust and its relationship to self-disclosure. *Human Communication Research,* 3(3), 250-257.

Wood, J. T. (2003). *Communication in our lives* (3rd ed. ed.): Thomson/Wadsworth.

Wood, J. T. (2012). *Communication in our lives* (6th ed. ed.).

Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* : Teachers College Press.

เกศสุดา อินทรโอสถ. (2546). ผลของการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสมที่มีต่อสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนบ้านครอง 3 (ดรุณศึกษา) จังหวัดนครนายก. วิทยานิพนธ์หลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

กาญจนา ปัญญาเพ็ชร. (2548). ประสิทธิผลของโปรแกรมการพัฒนาทักษะชีวิตต่อความสัมพันธ์กับเพื่อนต่างเพศของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 เขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์หลักสูตรพยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาเอกพยาบาลสาธารณสุข มหาวิทยาลัยมหิดล.

ดวงธิดา รักษาแก้ว. (2552). ผลของปฏิสัมพันธ์ทางการเรียนออนไลน์ในสถานการณ์จำลองที่มีต่อทักษะการสื่อสารระหว่างบุคคลของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย.

ธันยวิช วิเชียรพันธ์ และ ปวีณา จันทร์สุข. (2556). รายงานโครงการพัฒนาเครื่องมือเพื่อเสริมสร้างทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ของเด็กและเยาวชนไทย เพื่อเตรียมความพร้อมสู่ประชาคมอาเซียน: สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน (สสค.).

ประไพพิมพ์ สุขพลี. (2550). ผลของกระบวนการการจัดการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม ตามแนวรูปแบบ ทีม

เกม ทัวนาเม้นท มีต่อการพัฒนาความรู้เรื่องการสื่อสารเพื่อรักษาสัมพันธภาพระหว่างบุคคลของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาประถมศึกษา ภาควิชาหลักสูตรการสอนและเทคโนโลยีการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลง กรณ์มหาวิทยาลัย.

ปริณดา เลิศศรีมงคล. (2554). ผลของโปรแกรมฝึกการกำกับอารมณ์ทีที่มีต่อทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ปิยะรัตน์ เรืองแสง. (2546). ผลของการแสดงบทบาทสมมติต่อการสื่อสารระหว่างบุคคลในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ระบบสารสนเทศเพื่อการบริหารการศึกษา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร. (2563). ข้อมูลนักเรียน. Retrieved 18 มีนาคม 2561 http://data.bopp-obec.info/emis/schooldata-view_student.php?School_ID=1010720036&Area_CODE=1001

ระวีวรรณ คำสม. (2542). ผลของการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสมโดยใช้กลุ่มเพื่อนช่วยเพื่อนที่มีต่อการปฏิบัติตนกับเพื่อนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนวัดไร่ขิงวิทยา จังหวัดนครปฐม. วิทยานิพนธ์หลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการแนะแนว มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

วรรณี แกมเกตุ. (2555). วิธีวิทยาการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์ (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วศินี มุกดอกไม้. (2541). การศึกษาเปรียบเทียบผลของกิจกรรมกลุ่มและการฝึกพฤติกรรมการแสดงออกที่เหมาะสมที่มีต่อสัมพันธภาพกับเพื่อนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนชุมชนบึงบา อำเภอหนองเสือ จังหวัดปทุมธานี. วิทยานิพนธ์หลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการแนะแนว มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

ศิริกุล อิศรานุรักษ์. (2549). พัฒนาการด้านอารมณ์และสังคมของเด็กวัย 6-12 ปี วารสารสาธารณสุขและการพัฒนา, ปีที่ 4(2), 89-100.

ศุภลักษณ์ สัตย์เพริศพราย. (2533). ผลของการใช้กิจกรรมการแนะแนวกลุ่มที่มีต่อการพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สันต์ สุวทันพรกูล. (2551). การวิจัยและพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ที่บูรณาการสาระท้องถิ่นโดยใช้กระบวนการวิจัยเป็นฐานเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตสำหรับนักเรียนประถมศึกษา. วิทยานิพนธ์

หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2560). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กระทรวงศึกษาธิการ.

สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2560). แผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ ๑๒ (พ.ศ. ๒๕๖๐ - ๒๕๖๔). กระทรวงศึกษาธิการ.

สำนักงานราชบัณฑิตยสภา, พ. ศ. (2554). พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ.๒๕๕๔. Retrieved 2561 http://www.royin.go.th/dictionary/

สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน. (2556). ผลสำรวจทักษะของเด็กไทยในศตวรรษที่ 21. http://www.qlf.or.th/Home/Contents/570

สำนักงานสถิติแห่งชาติ. (2563). สถิติเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร. http://statbbi.nso.go.th/staticreport/page/sector/th/16.aspx

สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2560). แนวทางการพัฒนาทักษะชีวิต บูรณาการการเรียนการสอน 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.

สุเมธ พงษ์เภตรา. (2553). ปัจจัยที่ส่งผลต่อสัมพันธภาพกับเพื่อนของนักเรียนช่วงชั้นที่ 4 โรงเรียนสารสาสน์เอกตรา เขตยานนาวา กรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์หลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

สุพรรณิการ์ มาศยคง. (2554). คุณภาพชีวิตในโรงเรียนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์หลักสูตรวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาสถิติประยุกต์และเทคโนโลยีสารสนเทศ คณะสถิติประยุกต์ สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

อดิศรา วิลาลัย. (2544). ผลของกลุ่มจิตสัมพันธ์ต่อการเปิดเผยตนเองของนักศึกษา. วิทยานิพนธ์หลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการปรึกษา คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาคผนวก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ภาคผนวก ก

ข้อมูลโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตาราง *แสดงข้อมูลโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษากรุงเทพมหานคร*

ลำดับ	โรงเรียน	ประเภทการศึกษา
1	วัดชนะสงคราม	อนุบาล-ประถมศึกษา
2	อนุบาลวัดปรินายก	อนุบาล-ประถมศึกษา
3	พระตำหนักสวนกุหลาบ	อนุบาล-มัธยมศึกษาตอนต้น
4	ราชวินิต	ประถมศึกษา-มัธยมศึกษาตอนปลาย
5	ทีปังกรวิทยาพัฒน์(วัดโบสถ์)ในพระราชูปถัมภ์ฯ	อนุบาล-ประถมศึกษา
6	วัดพลับพลาชัย	อนุบาล-ประถมศึกษา
7	วัดโสมนัส	อนุบาล-ประถมศึกษา
8	ประถมนนทรี	อนุบาล-ประถมศึกษา
9	วัดด่าน	อนุบาล-ประถมศึกษา
10	มหาวีรานุวัตร	อนุบาล-ประถมศึกษา
11	วัดชัยชนะสงคราม(วัดตึก)	อนุบาล-ประถมศึกษา
12	อนุบาลสามเสนฯ	อนุบาล-ประถมศึกษา
13	ทุ่งมหาเมฆ	อนุบาล-ประถมศึกษา
14	วัดเวตวันธรรมาวาส	อนุบาล-ประถมศึกษา
15	สายน้ำทิพย์	อนุบาล-ประถมศึกษา
16	ดาราคาม	อนุบาล-ประถมศึกษา
17	พญาไท	อนุบาล-ประถมศึกษา
18	อนุบาลพิบูลเวศม์	อนุบาล-ประถมศึกษา
19	วัดอุทัยธาราม	ประถมศึกษา
20	พิบูลอุปถัมภ์	อนุบาล-มัธยมศึกษาตอนปลาย
21	บางบัว (เพ่งตั้งตรงจิตรวิทยาคาร)	อนุบาล-มัธยมศึกษาตอนต้น
22	บ้านหนองบอน (นัยนานนท์อนุสรณ์)	อนุบาล-ประถมศึกษา
23	วัดมหาบุศย์ (พิทักษ์ถาวรคุณ)	อนุบาล-ประถมศึกษา
24	ไทยรัฐวิทยา ๗๕ เฉลิมพระเกียรติ	อนุบาล-มัธยมศึกษาตอนปลาย
25	พระยาประเสริฐสุนทราศรัย (กระจ่าง สิงหเสนี)	อนุบาล-ประถมศึกษา
26	วัดประยุรวงศาวาส	ประถมศึกษา
27	วัดเจ้ามูล	อนุบาล-ประถมศึกษา
28	วัดสังข์กระจาย	อนุบาล-ประถมศึกษา
29	วัดหงส์รัตนาราม	อนุบาล-ประถมศึกษา
30	ประถมทวีธาภิเศก	อนุบาล-ประถมศึกษา
31	วัดช่างเหล็ก	อนุบาล-ประถมศึกษา
32	วัดอมรินทราราม	อนุบาล-ประถมศึกษา
33	โฆสิตสโมสร	อนุบาล-ประถมศึกษา
34	ราชวินิตประถมบางแค	อนุบาล-ประถมศึกษา
35	วัดนาคปรก	อนุบาล-ประถมศึกษา
36	วัดหนัง	อนุบาล-ประถมศึกษา
37	อนุบาลวัดนางนอง	อนุบาล-ประถมศึกษา

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ภาคผนวก ข

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจประเมินเครื่องมือรวบรวมข้อมูลการวิจัย

1. รองศาสตราจารย์ ดร.โชติกา ภาษีผล
   อาจารย์ประจำสาขาวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. อาจารย์ ดร.สุภลัคน์ ลวดลาย
   อาจารย์ประจำวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. อาจารย์ ดร.จรินทร วินทะไชย์
   อาจารย์ประจำสาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษาคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจประเมินเครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง

1. ดร.ศรินธร วิทยะสิรินันท์
   ครูการศึกษาพิเศษ โรงเรียนนานาชาติเซ้นทแอนดรูส์ (St.Andrews International school Bangkok)
   ผู้มีประสบการณ์ทางด้านการสอนเด็กประถมมากกว่า 30 ปี
2. อาจารย์ ดร.สุภลัคน์ ลวดลาย
   อาจารย์ประจำวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. นางอุดมลักษณ์ ประสงค์ผลชัย
   ครูประจำชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสายน้ำทิพย์ ผู้มีประสบการณ์การสอนเด็กประถมศึกษามากกว่า 25 ปี

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ภาคผนวก ค

ผลการวิเคราะห์ค่า IOC (Index of Congruence) ของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ประกอบด้วย 1. แบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

2. แบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

3. โปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตาราง แสดงผลการวิเคราะห์ค่า IOC (Index of Congruence) ของแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (ด้านการสนับสนุนและห่วงใย)

ข้อคำถาม	ผู้ทรงคุณวุฒิ 1	2	3	IOC	ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไข	ข้อคำถามที่ปรับ
การสนับสนุนและห่วงใย (validation and caring)						
14. เพื่อนของฉันทำให้ฉันรู้สึกดีเกี่ยวกับความคิดของตนเอง	1	1	0	0.67	*ภาษายากไปสำหรับ ป.3 ปรับ* เพื่อนของฉันทำให้ฉันรู้สึกดีเกี่ยวกับความคิดของตนเองเมื่อฉันคิดอะไรได้	14. เพื่อนของฉันทำให้ฉันรู้สึกดีกับตนเองเมื่อฉันคิดอะไรได้
3. เพื่อนของฉันชมว่าฉันเก่งในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง	1	0	1	0.67	เพื่อนของฉันชนว่าฉันเก่ง	3. เพื่อนของฉันชมว่าฉันเก่ง
5. ฉันและเพื่อนต่างทำให้ซึ่งกันและกันรู้สึกพิเศษและเป็นคนสำคัญ	1	0	0	0.33	ฉันและเพื่อนต่างรู้สึกพิเศษและเห็นความสำคัญของกันและกัน, ฉันกับเพื่อนต่างทำให้เรารู้สึกเป็นคนพิเศษและเป็นคนสำคัญ	5. ฉันกับเพื่อนต่างทำให้ซึ่งกันและกันรู้สึกพิเศษและเป็นคนสำคัญ
12. เพื่อนของฉันชมว่าฉันเป็นคนฉลาด	1	1	1	1		12. เพื่อนของฉันชมว่าฉันเป็นคนฉลาด
7. เพื่อนของฉันกล่าวคำขอโทษเมื่อทำร้ายความรู้สึกของฉัน	1	0	1	0.67	เพื่อนของฉันพูดขอโทษเมื่อทำร้ายความรู้สึกของฉัน	7. เพื่อนของฉันพูดขอโทษเมื่อทำร้ายความรู้สึกของฉัน
4. เพื่อนของฉันคอยสนับสนุนฉันเมื่อคนอื่นพูดถึงฉันลับหลัง	1	0	0	0.33	ถึงแม้คนอื่นจะพูดถึงฉันลับหลังแต่เพื่อนของฉันก็คอยสนับสนุนฉัน, เพื่อนของฉันเข้าข้างฉันเวลาที่คนอื่นนินทาฉัน	4. ถึงแม้คนอื่นจะพูดถึงฉันลับหลังแต่เพื่อนของฉันก็เข้าข้างฉัน
9. เพื่อนของฉันมีไอเดียที่ดีเกี่ยวกับเกมที่จะเล่นด้วยกัน	1	0	1	0.67	เพื่อนของฉันมีไอเดียดี ๆ เวลาเล่นเกมด้วยกัน	9. เพื่อนของฉันมีไอเดียดี ๆ เวลาเล่นด้วยกัน
40. เพื่อนของฉันใส่ใจความรู้สึกของฉัน	1	0	1	0.67	เพื่อนของฉันแคร์ความรู้สึกของฉัน	40. เพื่อนของฉันใส่ใจความรู้สึกของฉัน
11. เพื่อนของฉันชอบฉันแม้ว่าคนอื่นจะไม่ชอบ	1	1	1	1		11. เพื่อนของฉันชอบฉันแม้ว่าคนอื่นจะไม่ชอบ
29. เพื่อนของฉันไม่บอกความลับของฉันกับคนอื่น	1	1	1	1		29. เพื่อนของฉันไม่บอกความลับของฉันกับคนอื่น

CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตาราง แสดงผลการวิเคราะห์ค่า IOC (Index of Congruence) ของแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (ด้านการจัดการความขัดแย้ง และด้านความขัดแย้งและการทรยศ)

ข้อคำถาม	ผู้ทรงคุณวุฒิ 1	2	3	IOC	ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไข	ข้อคำถามที่ปรับ
การจัดการความขัดแย้ง (conflict resolution)						
25. ฉันและเพื่อนสามารถทำให้กันและกันหายโกรธได้อย่างง่ายดายเมื่อมีการทะเลาะกัน	0	0	0	0	*ตรวจสอบประธานของข้อคำถาม,* เราหายโกรธกันได้อย่างง่ายดายเวลาที่เราทะเลาะกัน. เมื่อฉันทะเลาะกับเพื่อนเราจะหายโกรธกันง่าย	25. ฉันกับเพื่อนหายโกรธกันได้อย่างง่ายดายเวลาที่เราทะเลาะกัน
34. ฉันและเพื่อนลืมในเรื่องที่ถกเถียงกันอย่างรวดเร็ว	0	0	1	0.33	ฉันและเพื่อนลืมเรื่องที่เถียงกันได้อย่างรวดเร็ว	34. ฉันกับเพื่อนลืมเรื่องที่เถียงกันได้อย่างรวดเร็ว
10. ฉันและเพื่อนพูดคุยเกี่ยวกับวิธีที่จะทำให้หายโกรธเมื่อกำลังโกรธซึ่งกันและกันอยู่	0	0	1	0.33	เวลาที่เราโกรธกันฉันกับเพื่อนคุยกันว่าทำอย่างไรเราถึงจะหายโกรธกัน	10. ฉันกับเพื่อนคุยกันว่าทำอย่างไรเราถึงจะหายโกรธกันเมื่อเราโกรธกัน
ความขัดแย้งและการทรยศ (conflict and betrayal)						
19. ฉันและเพื่อนโต้เถียงกันเป็นประจำ	0	0	1	0.33	ฉันและเพื่อนเถียงกันเป็นประจำ	19. ฉันกับเพื่อนเถียงกันเป็นประจำ
26. ฉันและเพื่อนทะเลาะกันเป็นประจำ	0	1	1	0.67		26. ฉันกับเพื่อนต่อสู้กันเป็นประจำ
2. ฉันและเพื่อนโกรธกันเป็นประจำ	0	1	1	0.67		2. ฉันกับเพื่อนโกรธกันเป็นประจำ
36. เพื่อนของฉันไม่ฟังที่ฉันพูด	1	1	1	1		36. เพื่อนของฉันไม่ฟังที่ฉันพูด
30. ฉันและเพื่อนมักทำเรื่องที่กวนใจซึ่งกันและกันเป็นประจำ	0	0	1	0.33	ฉันกับเพื่อนมักป่วนหรือทำให้ต่างคนต่างรำคาญกันบ่อยๆ	30. ฉันกับเพื่อนมักกวนใจหรือทำให้ต่างคนต่างรำคาญกันบ่อย ๆ
8. เพื่อนพูดในเรื่องที่ไม่ดีเกี่ยวกับฉันกับเพื่อนคนอื่น	0	0	0	0	เพื่อนของฉันพูดเรื่องไม่ดีเกี่ยวกับฉันให้เพื่อนคนอื่นฟัง, เพื่อนพูดให้ร้ายฉันกับเพื่อนคนอื่น	8. เพื่อนของฉันพูดเรื่องไม่ดีเกี่ยวกับฉันให้เพื่อนคนอื่นฟัง
20. ฉันสามารถไว้ใจในการรักษาคำสัญญาของเพื่อนได้	1	0	1	0.67	ฉันสามารถเชื่อใจในคำสัญญาของเพื่อนได้	20. ฉันสามารถเชื่อใจในคำสัญญาของเพื่อนได้

ตารางที่ แสดงผลการวิเคราะห์ค่า IOC (Index of Congruence) ของแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (ด้านการช่วยเหลือและชี้แนะแนวทาง)

ข้อคำถาม	ผู้ทรงคุณวุฒิ 1	2	3	IOC	ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไข	ข้อคำถามที่ปรับ
การช่วยเหลือและชี้แนะแนวทาง (help and guidance)						
33. เพื่อนของฉันช่วยเหลือฉันให้ทำเรื่องต่างๆ สำเร็จได้เร็วขึ้น	1	0	1	0.67	เพื่อนของฉันช่วยให้ฉันทำเรื่องต่าง ๆ เสร็จได้เร็วขึ้น	33. เพื่อนของฉันช่วยให้ฉันทำเรื่องต่างๆ สำเร็จได้เร็วขึ้น
38. ฉันและเพื่อนช่วยเหลือซึ่งกันและกันทำแบบฝึกหัดเป็นประจำ	1	0	1	0.67	ฉันกับเพื่อนช่วยกันทำงานที่ได้รับมอบหมายเป็นประจำ	38. ฉันกับเพื่อนช่วยเหลือซึ่งกันและกันทำแบบฝึกหัดเป็นประจำ
23. เพื่อนของฉันให้คำปรึกษาในการคิดแก้ปัญหาเรื่องต่างๆ	1	1	1	1		23. เพื่อนของฉันให้คำปรึกษาในการคิดแก้ปัญหาเรื่องต่าง ๆ
35. ฉันและเพื่อนสามารถพึ่งพาซึ่งกันและกันในการค้นหาวิธีการให้งานสำเร็จได้	1	0	1	0.67	เราต่างพึ่งพากันและกันในการหาวิธีที่ดีที่ช่วยให้งานสำเร็จ	35. ฉันกับเพื่อนพึ่งพากันและกันในการหาวิธีที่ดีที่ช่วยให้งานสำเร็จ
31. เพื่อนของฉันเสนอวิธีการที่ดีในการทำสิ่งต่างๆ	1	0	1	0.67	เพื่อนของฉันเสนอไอเดียดี ๆ ในการทำสิ่งต่าง ๆ	31. เพื่อนของฉันเสนอไอเดียดี ๆ ในการทำสิ่งต่างๆ
32. ฉันและเพื่อนยืมสิ่งของของกันและกันเป็นประจำ	1	0	1	0.67	เราต่างยืมของกันและกันเป็นประจำ	32. ฉันกับเพื่อนยืมของกันและกันเป็นประจำ
27. ฉันและเพื่อนแบ่งปันสิ่งต่างๆ ระหว่างกันและกัน	1	0	1	0.67	ฉันกับเพื่อนแบ่งปันสิ่งต่าง ๆ ให้กัน	27. ฉันกับเพื่อนแบ่งปันสิ่งต่าง ๆ ให้กัน
17. ฉันและเพื่อนทำในสิ่งที่ต่างฝ่ายร้องขอ	1	0	1	0.67	เราต่างทำในสิ่งที่เพื่อนชอบ	17. ฉันกับเพื่อนทำในสิ่งที่ต่างฝ่ายร้องขอ
16. ฉันและเพื่อนช่วยเหลือซึ่งกันและกันในงานที่ได้รับมอบหมายเป็นประจำ	1	0	1	0.67	เราต่างช่วยกันทำงานที่ได้รับมอบหมายเป็นประจำ	16. ฉันกับเพื่อนช่วยกันทำงานที่ได้รับมอบหมายเป็นประจำ

ตาราง แสดงผลการวิเคราะห์ค่า IOC (Index of Congruence) ของแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (ด้านความเป็นเพื่อนและความบันเทิง)

ข้อคำถาม	ผู้ทรงคุณวุฒิ 1	2	3	IOC	ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไข	ข้อคำถามที่ปรับ
ความเป็นเพื่อนและความบันเทิง (companionship and recreation)						
1. ฉันและเพื่อนนั่งรับประทานอาหารกลางวันด้วยกันเสมอ	1	1	1	1		1. ฉันกับเพื่อนนั่งรับประทานอาหารกลางวันด้วยกันเสมอ
6.ฉันและเพื่อน มักจะจับคู่กันในการทำสิ่งต่าง ๆ ร่วมกัน	1	1	1	1		6. ฉันกับเพื่อนมักจะจับคู่กันในการทำสิ่งต่าง ๆ ร่วมกัน
22. ฉันและเพื่อนเล่นด้วยกันเป็นประจำในช่วงพัก	1	1	1	1		22. ฉันกับเพื่อนเล่นด้วยกันเป็นประจำในช่วงพัก
18. ฉันและเพื่อนทำสิ่งที่สนุกสนานด้วยกันเป็นประจำ	1	0	1	0.67	ฉันกับเพื่อนทำเรื่องสนุกๆ ด้วยกันเป็นประจำ	18. ฉันกับเพื่อนทำเรื่องสนุก ๆ ด้วยกันเป็นประจำ
21. ฉันและเพื่อนไปเที่ยวบ้านของกันและกัน	1	0	0	0.33	ฉันกับเพื่อนต่างไปเที่ยวบ้านของกันและกัน, ฉันและเพื่อนไปเที่ยวด้วยกัน	21. ฉันกับเพื่อนต่างไปเที่ยวบ้านของกันและกัน

CHULALONGKORN UNIVERSITY

ตาราง แสดงผลการวิเคราะห์ค่า IOC (Index of Congruence) ของแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน (ด้านการแลกเปลี่ยนความใกล้ชิด)

การแลกเปลี่ยนความใกล้ชิด (intimacy exchange)						
13. เพื่อนและฉันบอกเล่าเกี่ยวกับปัญหาของตนเองให้ซึ่งกันและกันทราบอยู่เสมอ	1	0	1	0.67	ทั้งฉันและเพื่อนพูดคุยเล่าปัญหาของตนเองให้รู้เสมอ, เพื่อนและฉันบอกเล่าเกี่ยวกับปัญหาของตนเองให้กันฟังอยู่เสมอ	13. ฉันกับเพื่อนพูดคุยเล่าปัญหาของตนเองให้กันและกันฟังอยู่เสมอ
24. ฉันและเพื่อนพูดคุยเกี่ยวกับเรื่องที่ทำให้เสียใจ	1	0	1	0.67	ฉันกับเพื่อนสามารถพูดคุยถึงเรื่องที่ทำให้เราเสียใจได้, ฉันและเพื่อนพูดคุยเกี่ยวกับเรื่องที่ทำให้เราเสียใจด้วยกัน	24. ฉันกับเพื่อนสามารถพูดคุยเกี่ยวกับเรื่องที่ทำให้เราเสียใจได้
15. ฉันสามารถพูดคุยกับเพื่อนได้เมื่อฉันรู้สึกโกรธในเรื่องที่เกิดขึ้นกับฉัน	1	0	1	0.67	ฉันบอกเพื่อนในเรื่องที่ฉันโกรธได้	15. ฉันบอกเพื่อนในเรื่องที่ทำให้ฉันโกรธได้
39. ฉันและเพื่อนบอกความลับซึ่งกันและกัน	1	0	1	0.67	ฉันกับเพื่อนเล่าความลับให้กันฟังได้	39. ฉันกับเพื่อนเล่าความลับให้กันฟังได้
37. ฉันและเพื่อนบอกข้อมูลส่วนตัวซึ่งกันและกัน	1	0	1	0.67	ฉันกับเพื่อนสามารถเล่าเรื่องส่วนตัวให้กันฟังได้	37. ฉันกับเพื่อนบอกข้อมูลส่วนตัวซึ่งกันและกัน
28. ฉันและเพื่อนมักพูดคุยเกี่ยวกับวิธีการที่จะทำให้ต่างฝ่ายรู้สึกดีขึ้นเมื่อโกรธกัน	1	0	1	0.67	ฉันกับเพื่อนมักคุยกันเพื่อหาวิธีที่ช่วยให้ต่างคนต่างรู้สึกดีขึ้นเวลาที่โกรธกัน	28. ฉันกับเพื่อนมักคุยกันเพื่อหาวิธีที่ทำให้ต่างคนต่างรู้สึกดีขึ้นเวลาที่โกรธกันได้

CHULALONGKORN UNIVERSITY จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ แสดงผลการวิเคราะห์ค่า IOC (Index of Congruence) ของแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

ข้อคำถาม	ผู้ทรงคุณวุฒิ 1	2	3	IOC	ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไข	ข้อคำถามที่ปรับ
ความจดจ่อในงาน (on task)						
1. ฉันตั้งใจทำงานจนกว่างานจะเสร็จ	1	1	1	1		1. ฉันตั้งใจทำงานจนกว่างานจะเสร็จ
2. ฉันจดจ่อให้ความสนใจในงานที่กำลังทำอยู่	1	0	1	0.67	ฉันมีสมาธิจดจ่อในงานที่กำลังทำอยู่	2. ฉันจดจ่อให้ความสนใจในงานที่กำลังทำอยู่
ความร่วมมือกัน (cooperative)						
3. ฉันรับฟังเพื่อนร่วมงาน	1	1	1	1		3. ฉันรับฟังเพื่อนร่วมงาน
4. ฉันแบ่งปันไอเดียกับเพื่อน	1	0	1	0.67	ฉันแบ่งปันความคิดกับเพื่อน	4. ฉันแบ่งปันไอเดียกับเพื่อน
5. ฉันให้ความช่วยเหลือเมื่อเพื่อนไม่เข้าใจ	1	0	1	0.67	ฉันช่วยเหลือเพื่อนเมื่อเพื่อนไม่เข้าใจในเวลาทำงาน	5. ฉันให้ความช่วยเหลือเมื่อเพื่อนไม่เข้าใจ
6. ฉันสลับกันอ่านและตอบคำถามกับเพื่อน	1	1	1	1		6. ฉันสลับกันอ่านและตอบคำถามกับเพื่อน
การสนับสนุนและความห่วงใย (support and concern)						
7. ฉันทำให้เพื่อนรู้สึกดีแม้ว่าจะทำผิดพลาด	1	1	1	1	ฉันทำให้เพื่อนรู้สึกดีแม้เพื่อนจะทำผิดพลาด	7. ฉันทำให้เพื่อนรู้สึกดีแม้ว่าจะทำผิดพลาด
8. ฉันให้คำชมแก่เพื่อน	1	1	1	1	ฉันชมเพื่อนว่าเพื่อนทำได้ดี	8. ฉันให้คำชมแก่เพื่อน
9. ฉันพยายามทำความเข้าใจในมุมมองของเพื่อน	1	1	1	1		9. ฉันพยายามทำความเข้าใจในมุมมองของเพื่อน
ความตระหนักรู้ (conscientiousness)						
10. ฉันแบ่งปันความรับผิดชอบในการทำงานอย่างเท่าเทียมกัน	1	1	1	1		10. ฉันแบ่งปันความรับผิดชอบในการทำงานอย่างเท่าเทียมกัน
11. ฉันพยายามแก้ไขความขัดแย้งมากกว่าการทะเลาะกัน	1	1	1	1		11. ฉันพยายามแก้ไขความขัดแย้งมากกว่าการทะเลาะกัน

ตาราง แสดงผลการวิเคราะห์ค่า IOC (Index of Congruence) ของโปรแกรมการฝึกการเปิดเผยตนเองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำแนกตามกิจกรรม

กิจกรรม	**ค่า IOC จำแนกตามประเด็นในการพิจารณา**					**ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงแก้ไข**
	1.จุดประสงค์การเรียนรู้และเนื้อหาการเรียนรู้สอดคล้องกัน	2.กิจกรรมมีความสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	3.กิจกรรมมีความสอดคล้องกับกรอบกรอบแนวคิดในการพัฒนาโปรแกรม	4.กิจกรรมมีความเหมาะสมกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3	5. สื่อมีความสอดคล้องกับกิจกรรมและจุดประสงค์การเรียนรู้	
ครั้งที่ 1 บอกทีได้ไหม	0	1	0.66	1	1	เนื้อหายังไม่ตรงกับวัตถุประสงค์ และยังไม่เหมาะกับวัย ปรับเนื้อหาให้เหมาะสมกับวัย
ครั้งที่ 2 การเปิดเผยตนเองคืออะไร	1	0.66	1	1	1	เพิ่มรายละเอียดของเนื้อหากิจกรรมให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์มากขึ้น
ครั้งที่ 3 ทำไงดีนะ	0.66	1	1	1	1	เพิ่มเนื้อหาในการแสดงตัวอย่างที่ไม่ถูกต้องของการเปิดเผยตนเอง
ครั้งที่ 4 พวกเราคือใคร	0.33	1	0.66	1	1	เน้นเนื้อหาของพฤติกรรมที่ทำได้และทำไม่ได้ เพื่อป้องกันไม่ให้เกิดความล้มเหลว ในการแสดงพฤติกรรมการเปิดเผยตนเอง
ครั้งที่ 5 เป็นใครกันนะ	1	1	1	1	1	
ครั้งที่ 6 คิดอะไรอยู่	0.66	1	0.66	0.66	1	กิจกรรมการอ่านจับใจความสำคัญแล้วแสดงความคิดเห็น อาจจะไม่เหมาะกันเด็ก ป.3 เท่าไร
ครั้งที 7 ที่เรารู้สึก	1	1	1	1	1	
ครั้งที่ 8 ทำยังไงดีอยากมีเพื่อน	0.33	1	1	1	1	เพื่อเนื้อหาโดยให้มีความเฉพาะเจาะจงกับกลุ่มตัวอย่างมากขึ้น
ครั้งที่ 9 ทำยังไงดีถึงได้ช่วย	0.33	1	1	1	1	เพื่อเนื้อหาโดยให้มีความเฉพาะเจาะจงกับกลุ่มตัวอย่างมากขึ้น
ครั้งที่ 10 ฉันทำได้	1	1	1	1	1	เพื่อตัวอย่างในการประเมินตนเอง

CHULALONGKORN UNIVERSITY จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ง

ผลการวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item Total Correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) ของแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	36	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	36	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.884	.888	40

ตารางแสดง ผลการวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item Total Correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) เมื่อตัดข้อคำถาม (if Item Deleted) ของแบบวัดสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

ลำดับที่	องค์ประกอบย่อย/ข้อคำถาม	ความตรงเชิงเนื้อหา
	การสนับสนุนและห่วงใย (validation and caring)	
14.	ทำให้ฉันรู้สึกดีในความคิดของตนเอง	.880
3.	ชมว่าฉันเก่งในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง	.877
5.	ต่างทำให้ซึ่งกันและกันรู้สึกพิเศษและเป็นคนสำคัญ	.883
12.	ชมว่าฉันเป็นคนฉลาด	.879
7.	กล่าวคำขอโทษเมื่อทำร้ายความรู้สึกของฉัน	.878
4.	คอยสนับสนุนฉันเมื่อคนอื่นพูดลับหลัง	.882
9.	มีไอเดียที่ดีเกี่ยวกับสิ่งที่จะทำร่วมกัน	.886
40.	ใส่ใจความรู้สึกของฉัน	.878
11.	ชอบฉันแม้ว่าคนอื่นจะไม่ชอบ	.883
29.	ไม่บอกความลับของฉันกับคนอื่น	.886
	การจัดการความขัดแย้ง (conflict resolution)	
25.	ทำให้เรื่องจบลงอย่างง่ายดายเมื่อมีการทะเลาะกัน	.876
34.	ลืมในเรื่องที่ถกเถียงกันอย่างรวดเร็ว	.883
10.	พูดคุยเกี่ยวกับวิธีที่จะทำให้หายโกรธเมื่อกำลังโกรธซึ่งกันและกันอยู่	.883

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ลำดับที่	องค์ประกอบย่อย/ข้อคำถาม	ความตรงเชิงเนื้อหา
	ความขัดแย้งและการทรยศ (conflict and betrayal)	
	19. โต้เถียงกันเป็นประจำ	.885
	26. ต่อสู้กันเป็นประจำ	.886
	2. โกรธกันเป็นประจำ	.891
	36. ไม่ฟังที่ฉันพูด	.890
	30. รบกวนซึ่งกันและกันเป็นประจำ	.889
	8. พูดในเรื่องที่ไม่ดีเกี่ยวกับฉันกับคนอื่น	.890
	20. สามารถไว้ใจได้ในคำสัญญา	.878
	การช่วยเหลือและชี้แนะแนวทาง (help and guidance)	
	33. ช่วยเหลือฉันให้ทำเรื่องต่าง ๆ สำเร็จได้เร็วขึ้น	.879
	38. ช่วยเหลือซึ่งกันและกันทำแบบฝึกหัดเป็นประจำ	.876
	23. ให้คำปรึกษาในการคิดแก้ปัญหาเรื่องต่าง ๆ	.881
	35. สามารถพึ่งพาซึ่งกันและกันในการค้นหาวิธีการให้งานสำเร็จได้	.876
	31. เสนอวิธีการที่ดีในการทำสิ่งต่าง ๆ	.879
	32. ยืมสิ่งของของกันและกันเป็นประจำ	.880
	27. แบ่งปันสิ่งต่าง ๆ ระหว่างกันและกัน	.879
	17. ทำในสิ่งที่ต่างฝ่ายร้องขอ	.884
	16. ช่วยเหลือซึ่งกันและกันในงานที่ได้รับมอบหมายเป็นประจำ	.880
	ความเป็นเพื่อนและความบันเทิง (companionship and recreation)	
	1. นั่งรับประทานอาหารกลางวันด้วยกันเสมอ	.886
	6. มักจะจับคู่กันในการทำสิ่งต่าง ๆ ร่วมกัน	.882
	22. เล่นด้วยกันเป็นประจำในช่วงพัก	.881
	18. ทำสิ่งที่สนุกสนานด้วยกันเป็นประจำ	.880
	21. ไปเที่ยวบ้านของกันและกัน	.881
	การแลกเปลี่ยนความใกล้ชิด (intimacy exchange)	
	13. บอกเล่าเกี่ยวกับปัญหาของตนเองให้ซึ่งกันและกันทราบอยู่เสมอ	.878
	24. พูดคุยเกี่ยวกับเรื่องที่ทำให้เสียใจ	.887
	15. พูดคุยด้วยเมื่อฉันรู้สึกโกรธในเรื่องที่เกิดขึ้นกับฉัน	.887
	39. บอกความลับซึ่งกันและกัน	.877
	37. บอกข้อมูลส่วนตัวซึ่งกันและกัน	.878
	28. พูดคุยเกี่ยวกับวิธีการที่จะทำให้ต่างฝ่ายรู้สึกดีขึ้นเมื่อโกรธกัน	.877

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ภาคผนวก จ

ผลการการวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item Total Correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) ของแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	36	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	36	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.882	.882	11

ตารางแสดง ผลการวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อคำถามแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item Total Correlation: CITC) และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) เมื่อตัดข้อคำถาม (if Item Deleted) ของแบบวัดทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

ลำดับที่	องค์ประกอบย่อย/ข้อคำถาม	ความตรงเชิงเนื้อหา
	ความจดจ่อในงาน (on task)	
1.	ตั้งใจทำงานจนกว่างานจะเสร็จ	.881
2.	จดจ่อในงานที่กำลังทำอยู่	.868
	ความร่วมมือกัน (cooperative)	
	รับฟังเพื่อนร่วมงาน	.875
3.	แบ่งปันไอเดีย	.865
4.	ให้ความช่วยเหลือเมื่อเพื่อนไม่เข้าใจ	.878
5.	สลับกันอ่านและตอบคำถาม	.869
6.		
	การสนับสนุนและความห่วงใย (support and concern)	
7.	ทำให้เพื่อนรู้สึกดีแม้ว่าจะทำผิดพลาด	.876
8.	ให้คำชมแก่เพื่อน	.862
9.	พยายามทำความเข้าใจในมุมมองของเพื่อน	.862
	ความตระหนักรู้ (conscientiousness)	
10.	แบ่งปันความรับผิดชอบในการทำงานอย่างเท่าเทียมกัน	.873
11.	พยายามแก้ไขความขัดแย้งมากกว่าการทะเลาะกัน	.874

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ภาคผนวก ฉ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติก่อนการทดลองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสายน้ำทิพย์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Chulalongkorn University

ข้อมูลทั่วไป

Class

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	¾	19	32.2	32.2	32.2
	3/5	20	33.9	33.9	66.1
	3/6	20	33.9	33.9	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Gender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	boy	24	40.7	40.7	40.7
	Girl	35	59.3	59.3	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8	13	22.0	22.0	22.0
	9	44	74.6	74.6	96.6
	10	2	3.4	3.4	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ผลการวิเคราะห์ความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยคะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนและคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือ ก่อนการทดลอง

ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนที่ได้จากแบบวัดของ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/6 พบว่านักเรียนในทั้งสองห้องเรียนมีค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนที่ได้จากแบบวัดที่ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยที่คะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อนระหว่างทั้งสองห้องเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.838) และคะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือระหว่างทั้งสองห้องเรียนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (p=.759)

คะแนนสัมพันธภาพระหว่างเพื่อน

ANOVA

PRQsum

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	456.371	2	228.186	.400	.672
Within Groups	31924.171	56	570.074		
Total	32380.542	58			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: PRQsum

LSD

(I) Class	(J) Class	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
3/4	3/5	-5.01842	7.64903	.514	-20.3413	10.3044
	3/6	-6.56842	7.64903	.394	-21.8913	8.7544
3/5	3/4	5.01842	7.64903	.514	-10.3044	20.3413
	3/6	-1.55000	7.55033	.838	-16.6751	13.5751
3/6	3/4	6.56842	7.64903	.394	-8.7544	21.8913
	3/5	1.55000	7.55033	.838	-13.5751	16.6751

คะแนนทักษะการทำงานแบบร่วมมือ

ANOVA

CSQsum

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12.442	2	6.221	.140	.870
Within Groups	2495.287	56	44.559		
Total	2507.729	58			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: CSQsum

LSD

(I) Class	(J) Class	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
3/4	3/5	-.47368	2.13849	.826	-4.7576	3.8102
	3/6	-1.12368	2.13849	.601	-5.4076	3.1602
3/5	3/4	.47368	2.13849	.826	-3.8102	4.7576
	3/6	-.65000	2.11089	.759	-4.8786	3.5786
3/6	3/4	1.12368	2.13849	.601	-3.1602	5.4076
	3/5	.65000	2.11089	.759	-3.5786	4.8786

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ภาคผนวก ช

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติหลังการทดลอง และระยะติดตามผล ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสายน้ำทิพย์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ข้อมูลทั่วไป

Class

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3/5	20	50.0	50.0	50.0
	3/6	20	50.0	50.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Gender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	boy	16	40.0	40.0	40.0
	girl	24	60.0	60.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8	9	22.5	22.5	22.5
	9	30	75.0	75.0	97.5
	10	1	2.5	2.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

ข้อมูลทั่วไป ชั้น ป.3/5

Statistics

		Gender	Age
N	Valid	20	20
	Missing	0	0

Gender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	boy	9	45.0	45.0	45.0
	girl	11	55.0	55.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

Age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8	5	25.0	25.0	25.0
	9	14	70.0	70.0	95.0
	10	1	5.0	5.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

ข้อมูลทั่วไป ชั้น ป.3/6

Statistics

		Gender	Age
N	Valid	20	20
	Missing	0	0

Gender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	boy	7	35.0	35.0	35.0
	girl	13	65.0	65.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

Age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8	4	20.0	20.0	20.0
	9	16	80.0	80.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ภาคผนวก ซ

ผลการวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ผลการวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Class	2	3/5	20
	3	3/6	20

Descriptive Statistics

	Class	Mean	Std. Deviation	N
PRQsum	3/5	88.6500	22.75562	20
	3/6	90.2000	24.71437	20
	Total	89.4250	23.46179	40
PostPRQsum	3/5	94.0000	20.42702	20
	3/6	121.2500	22.24948	20
	Total	107.6250	25.19634	40
FOLPRQsum	3/5	95.4500	17.47020	20
	3/6	116.6000	23.00664	20
	Total	106.0250	22.83103	40
CSQsum	3/5	22.0000	6.41544	20
	3/6	22.6500	7.39328	20
	Total	22.3250	6.84026	40
PostCSQsum	3/5	21.5500	5.75349	20
	3/6	30.1500	4.17102	20
	Total	25.8500	6.60051	40
FOLCSQsum	3/5	21.6500	5.94957	20
	3/6	29.6000	4.08334	20
	Total	25.6250	6.44777	40

Box's Test of Equality of Covariance Matrices[a]

Box's M	72.035
F	2.843
df1	21
df2	5311.030
Sig.	.000

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept + Class

Multivariate Tests[a]

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power[c]
Intercept	Pillai's Trace	.988	469.293[b]	6.000	33.000	.000	.988	2815.760	1.000
	Wilks' Lambda	.012	469.293[b]	6.000	33.000	.000	.988	2815.760	1.000
	Hotelling's Trace	85.326	469.293[b]	6.000	33.000	.000	.988	2815.760	1.000
	Roy's Largest Root	85.326	469.293[b]	6.000	33.000	.000	.988	2815.760	1.000
Class	Pillai's Trace	.906	52.834[b]	6.000	33.000	.000	.906	317.007	1.000
	Wilks' Lambda	.094	52.834[b]	6.000	33.000	.000	.906	317.007	1.000
	Hotelling's Trace	9.606	52.834[b]	6.000	33.000	.000	.906	317.007	1.000
	Roy's Largest Root	9.606	52.834[b]	6.000	33.000	.000	.906	317.007	1.000

a. Design: Intercept + Class

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = .0

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

	F	df1	df2	Sig.
PRQsum	.603	1	38	.442
PostPRQsum	.913	1	38	.345
FOLPRQsum	3.678	1	38	.063
CSQsum	2.781	1	38	.104
PostCSQsum	.654	1	38	.424
FOLCSQsum	.601	1	38	.443

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + Class

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power[g]
Corrected Model	PRQsum	24.025[a]	1	24.025	.043	.838	.001	.043	.055
	PostPRQsum	7425.625[b]	1	7425.625	16.279	.000	.300	16.279	.976
	FOLPRQsum	4473.225[c]	1	4473.225	10.721	.002	.220	10.721	.891
	CSQsum	4.225[d]	1	4.225	.088	.768	.002	.088	.060
	PostCSQsum	739.600[e]	1	739.600	29.291	.000	.435	29.291	1.000
	FOLCSQsum	632.025[f]	1	632.025	24.275	.000	.390	24.275	.998
Intercept	PRQsum	319873.225	1	319873.225	566.840	.000	.937	566.840	1.000
	PostPRQsum	463325.625	1	463325.625	1015.728	.000	.964	1015.728	1.000
	FOLPRQsum	449652.025	1	449652.025	1077.639	.000	.966	1077.639	1.000
	CSQsum	19936.225	1	19936.225	416.125	.000	.916	416.125	1.000
	PostCSQsum	26728.900	1	26728.900	1058.570	.000	.965	1058.570	1.000
	FOLCSQsum	26265.625	1	26265.625	1008.838	.000	.964	1008.838	1.000
Class	PRQsum	24.025	1	24.025	.043	.838	.001	.043	.055
	PostPRQsum	7425.625	1	7425.625	16.279	.000	.300	16.279	.976
	FOLPRQsum	4473.225	1	4473.225	10.721	.002	.220	10.721	.891
	CSQsum	4.225	1	4.225	.088	.768	.002	.088	.060
	PostCSQsum	739.600	1	739.600	29.291	.000	.435	29.291	1.000
	FOLCSQsum	632.025	1	632.025	24.275	.000	.390	24.275	.998
Error	PRQsum	21443.750	38	564.309					
	PostPRQsum	17333.750	38	456.151					
	FOLPRQsum	15855.750	38	417.257					

	CSQsum	1820.550	38	47.909					
	PostCSQsum	959.500	38	25.250					
	FOLCSQsum	989.350	38	26.036					
Total	PRQsum	341341.000	40						
	PostPRQsum	488085.000	40						
	FOLPRQsum	469981.000	40						
	CSQsum	21761.000	40						
	PostCSQsum	28428.000	40						
	FOLCSQsum	27887.000	40						
Corrected Total	PRQsum	21467.775	39						
	PostPRQsum	24759.375	39						
	FOLPRQsum	20328.975	39						
	CSQsum	1824.775	39						
	PostCSQsum	1699.100	39						
	FOLCSQsum	1621.375	39						

a. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.025)

b. R Squared = .300 (Adjusted R Squared = .281)

c. R Squared = .220 (Adjusted R Squared = .200)

d. R Squared = .002 (Adjusted R Squared = -.024)

e. R Squared = .435 (Adjusted R Squared = .420)

f. R Squared = .390 (Adjusted R Squared = .374)

g. Computed using alpha = .05

Estimates

Dependent Variable	Class	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
PRQsum	3/5	88.650	5.312	77.897	99.403
	3/6	90.200	5.312	79.447	100.953
PostPRQsum	3/5	94.000	4.776	84.332	103.668
	3/6	121.250	4.776	111.582	130.918
FOLPRQsum	3/5	95.450	4.568	86.203	104.697
	3/6	116.600	4.568	107.353	125.847
CSQsum	3/5	22.000	1.548	18.867	25.133
	3/6	22.650	1.548	19.517	25.783
PostCSQsum	3/5	21.550	1.124	19.275	23.825
	3/6	30.150	1.124	27.875	32.425
FOLCSQsum	3/5	21.650	1.141	19.340	23.960
	3/6	29.600	1.141	27.290	31.910

Pairwise Comparisons

Dependent Variable	(I) Class	(J) Class	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.[b]	95% Confidence Interval for Difference[b]	
						Lower Bound	Upper Bound
PRQsum	3/5	3/6	-1.550	7.512	.838	-16.757	13.657
	3/6	3/5	1.550	7.512	.838	-13.657	16.757
PostPRQsum	3/5	3/6	-27.250*	6.754	.000	-40.923	-13.577
	3/6	3/5	27.250*	6.754	.000	13.577	40.923
FOLPRQsum	3/5	3/6	-21.150*	6.460	.002	-34.227	-8.073
	3/6	3/5	21.150*	6.460	.002	8.073	34.227
CSQsum	3/5	3/6	-.650	2.189	.768	-5.081	3.781
	3/6	3/5	.650	2.189	.768	-3.781	5.081
PostCSQsum	3/5	3/6	-8.600*	1.589	.000	-11.817	-5.383
	3/6	3/5	8.600*	1.589	.000	5.383	11.817
FOLCSQsum	3/5	3/6	-7.950*	1.614	.000	-11.216	-4.684
	3/6	3/5	7.950*	1.614	.000	4.684	11.216

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the .05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

การวิเคราะห์ทางสถิติเพื่อตรวจสอบสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 2

Within-Subjects Factors

Measure	factor1	Dependent Variable
PRQscore	1	PRQ
	2	PostPRQ
	3	FOLPRQ
CSQscore	1	CSQ
	2	PostCSQ
	3	FOLCSQ

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
PRQ	90.2000	24.71437	20
PostPRQ	121.2500	22.24948	20
FOLPRQ	116.6000	23.00664	20
CSQ	22.6500	7.39328	20
PostCSQ	30.1500	4.17102	20
FOLCSQ	29.6000	4.08334	20

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

Multivariate Tests[a]

Effect			Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power[c]
Between Subjects	Intercept	Pillai's Trace	.973	320.165[b]	2.000	18.000	.000	.973	640.329	1.000
		Wilks' Lambda	.027	320.165[b]	2.000	18.000	.000	.973	640.329	1.000
		Hotelling's Trace	35.574	320.165[b]	2.000	18.000	.000	.973	640.329	1.000
		Roy's Largest Root	35.574	320.165[b]	2.000	18.000	.000	.973	640.329	1.000
Within Subjects	factor1	Pillai's Trace	.983	230.031[b]	4.000	16.000	.000	.983	920.124	1.000
		Wilks' Lambda	.017	230.031[b]	4.000	16.000	.000	.983	920.124	1.000
		Hotelling's Trace	57.508	230.031[b]	4.000	16.000	.000	.983	920.124	1.000
		Roy's Largest Root	57.508	230.031[b]	4.000	16.000	.000	.983	920.124	1.000

a. Design: Intercept Within Subjects Design: factor1

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = .05

Mauchly's Test of Sphericity[a]

Within Subjects Effect	Measure	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon[b]		
						Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
factor1	PRQscore	.945	1.009	2	.604	.948	1.000	.500
	CSQscore	.030	63.256	2	.000	.508	.509	.500

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept Within Subjects Design: factor1

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Tests of Within-Subjects Effects

Multivariate[a,b]

Within Subjects Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power[e]
factor1	Pillai's Trace	.978	18.189	4.000	76.000	.000	.489	72.756	1.000
	Wilks' Lambda	.032	85.105[c]	4.000	74.000	.000	.821	340.419	1.000
	Hotelling's Trace	30.047	270.422	4.000	72.000	.000	.938	1081.687	1.000
	Roy's Largest Root	30.036	570.690[d]	2.000	38.000	.000	.968	1141.381	1.000

a. Design: Intercept

Within Subjects Design: factor1

b. Tests are based on averaged variables.

c. Exact statistic

d. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

e. Computed using alpha = .05

Univariate Tests

Source	Measure		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
factor1	PRQscore	Sphericity Assumed	11217.900	2	5608.950	567.718	.000	.968
		Greenhouse-Geisser	11217.900	1.897	5914.728	567.718	.000	.968
		Huynh-Feldt	11217.900	2.000	5608.950	567.718	.000	.968
		Lower-bound	11217.900	1.000	11217.900	567.718	.000	.968
	CSQscore	Sphericity Assumed	699.033	2	349.517	33.684	.000	.639
		Greenhouse-Geisser	699.033	1.015	688.628	33.684	.000	.639
		Huynh-Feldt	699.033	1.018	686.913	33.684	.000	.639

		Lower-bound	699.033	1.000	699.033	33.684	.000	.639
Error(factor1)	PRQscore	Sphericity Assumed	375.433	38	9.880			
		Greenhouse-Geisser	375.433	36.035	10.418			
		Huynh-Feldt	375.433	38.000	9.880			
		Lower-bound	375.433	19.000	19.760			
	CSQscore	Sphericity Assumed	394.300	38	10.376			
		Greenhouse-Geisser	394.300	19.287	20.444			
		Huynh-Feldt	394.300	19.335	20.393			
		Lower-bound	394.300	19.000	20.753			

Tests of Within-Subjects Contrasts

Source	Measure	factor1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power[a]
factor1	PRQscore	Linear	6969.600	1	6969.600	647.859	.000	.972	647.859	1.000
		Quadratic	4248.300	1	4248.300	471.941	.000	.961	471.941	1.000
	CSQscore	Linear	483.025	1	483.025	29.183	.000	.606	29.183	.999
		Quadratic	216.008	1	216.008	51.414	.000	.730	51.414	1.000
Error(factor1)	PRQscore	Linear	204.400	19	10.758					
		Quadratic	171.033	19	9.002					
	CSQscore	Linear	314.475	19	16.551					
		Quadratic	79.825	19	4.201					

a. Computed using alpha = .05

Tests of Between-Subjects Effects

Transformed Variable: Average

Source	Measure	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power[a]
Intercept	PRQscore	717445.350	1	717445.350	444.133	.000	.959	444.133	1.000
	CSQscore	45265.067	1	45265.067	665.869	.000	.972	665.869	1.000
Error	PRQscore	30692.317	19	1615.385					
	CSQscore	1291.600	19	67.979					

a. Computed using alpha = .05

Parameter Estimates

Dependent Variable	Parameter	B	Std. Error	t	Sig.	95% Confidence Interval		Partial Eta Squared
						Lower Bound	Upper Bound	
PRQ	Intercept	90.200	5.526	16.322	.000	78.633	101.767	.933
PostPRQ	Intercept	121.250	4.975	24.371	.000	110.837	131.663	.969
FOLPRQ	Intercept	116.600	5.144	22.665	.000	105.833	127.367	.964
CSQ	Intercept	22.650	1.653	13.701	.000	19.190	26.110	.908
PostCSQ	Intercept	30.150	.933	32.327	.000	28.198	32.102	.982
FOLCSQ	Intercept	29.600	.913	32.418	.000	27.689	31.511	.982

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ-สกุล	นางสาวธัญรดา แก้วกันหา
วัน เดือน ปี เกิด	23 กันยายน 2532
สถานที่เกิด	สกลนคร
วุฒิการศึกษา	คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ที่อยู่ปัจจุบัน	895/102 ปุณณวิถี48 ถนนสุขุมวิท101 แขวงบางจาก เขตพระโขนง กรุงเทพมหานคร 10260
ผลงานตีพิมพ์	การเห็นคุณค่าในตนเอง แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ และสุขภาวะทางจิต ในผู้ใหญ่ตอนปลายที่เป็นอาสาสมัครและผู้ใหญ่ตอนปลายทั่วไป

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY