

บทที่ 2

แนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังต่อไปนี้

1. แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมและการพัฒนาจริยธรรมโดยให้ตระหนักถึงความยุติธรรมและความอาทรที่มีต่อการอยู่ร่วมกันในสังคม
 - 1.1. ทฤษฎีพัฒนาการทางการรู้คิดและการตัดสินใจทางจริยธรรมของเพียเจต์ (Piaget)
 - 1.2. พัฒนาการทางจริยธรรมตามทฤษฎีของลอว์เรนซ์ โคห์ลเบิร์ก (Lawrence Kohlberg)
 - 1.3. จริยธรรมความอาทร (Morality of Care) ของแคโรล กิลลิแกน (Carol Gilligan)
 - 1.4. ทฤษฎีผสมผสาน: การพัฒนาจริยธรรมโดยให้ตระหนักถึงความยุติธรรมและความอาทรที่มีต่อการอยู่ร่วมกันในสังคม (The Just and Caring Community Approach)
 - 1.5. ความหมายของจริยธรรมและการพัฒนาจริยธรรม
 - 1.6. วิธีการในการพัฒนาจริยธรรม
2. แนวคิดเกี่ยวกับการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม
 - 2.1. ความหมายของการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม
 - 2.2. ปัจจัยพื้นฐานที่ทำให้กลุ่มประสบผลสำเร็จ
 - 2.3. การจัดตั้งกลุ่มเพื่อรับการปรึกษา
 - 2.4. ประโยชน์ของการให้การปรึกษาแบบกลุ่มที่เอื้อต่อการพัฒนาจริยธรรม
3. แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีความก้าวร้าว
 - 3.1. ความหมายของพฤติกรรมก้าวร้าว
 - 3.2. ทฤษฎีและแนวคิดเกี่ยวกับความก้าวร้าว
 - 3.3. พัฒนาการของพฤติกรรมก้าวร้าว
 - 3.4. พฤติกรรมความก้าวร้าวสู่การต่อต้านสังคม
 - 3.5. วยร่นกับความก้าวร้าว
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 4.1. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาจริยธรรม
 - 4.2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความก้าวร้าว
5. เหตุผลในการตั้งสมมติฐาน
6. สรุปสมมติฐานการวิจัยและสมมติฐานทางสถิติ

แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมและการพัฒนาจริยธรรมโดยให้
ตระหนักถึงความยุติธรรมและความอาทรที่มีต่อการอยู่ร่วมกันในสังคม

1.1 ทฤษฎีพัฒนาการทางการรู้คิดและการตัดสินใจทางจริยธรรมของเพียเจต์ (Piaget)
ครैन (Crain, 1985) ได้กล่าวว่าทฤษฎีพัฒนาการจริยธรรมของโคล์ห์เบิร์ก (Kohlberg) นั้นมี
รากฐานมาจากทฤษฎีพัฒนาการทางการรู้คิด (Cognitive Development) และการตัดสินใจทาง
จริยธรรมของเพียเจต์ (Piaget) ดังนั้นจึงต้องทำความเข้าใจในทฤษฎีพัฒนาการทางการรู้คิดและ
การตัดสินใจทางจริยธรรมของเพียเจต์ก่อน วิลเลียมส์ & วิลเลียมส์ (Williams & Williams,
1970) ได้กล่าวถึงขั้นตอนของพัฒนาการทางการรู้คิด (Cognitive Development) ของเพียเจต์
(Piaget, 1948) ซึ่งมี 4 ขั้นไว้ดังนี้

ขั้นที่ 1 การรับรู้ด้วยประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว (Sensori-motor) เป็นขั้น
พัฒนาการของเด็กแรกเกิดถึง 2 ปี ในขั้นนี้เด็กจะเริ่มเรียนรู้ความสัมพันธ์ของสิ่งแวดล้อมและ
สามารถที่จะอนุมานความสัมพันธ์ของเหตุและผลได้ สามารถเลียนแบบพฤติกรรมของผู้ใหญ่
โดยไม่จำเป็นต้องเห็นตัวอย่างแสดงจริง ๆ แต่เลียนแบบจากความจำ

ขั้นที่ 2 ก่อนการคิดที่มีเหตุผล (Preoperational) เป็นขั้นพัฒนาการของเด็ก 2-7 ปี ในขั้นนี้
เด็กมีโครงสร้างการรู้คิดที่จะใช้สัญลักษณ์แทนวัตถุสิ่งของที่อยู่รอบ ๆ ตัวได้ หรือมีพัฒนาการ
ทางด้านภาษา จะเข้าใจภาษาและทราบว่าของต่าง ๆ มีชื่อและใช้ภาษาเพื่อช่วยในการแก้ปัญหา
ได้ มีการยึดถือตนเองเป็นศูนย์กลาง (Egocentrism) ไม่สามารถที่จะเข้าใจความคิดเห็นของ
ผู้อื่นและไม่สามารถที่จะเปรียบเทียบสิ่งของที่มากและน้อย ยาวสั้นได้อย่างแท้จริง

ขั้นที่ 3 การคิดแบบมีเหตุผลเชิงรูปธรรม (Concrete Operations) เป็นขั้นพัฒนาการของ
เด็กอายุ 7-11 ปี เด็กวัยนี้สามารถที่จะสร้างกฎเกณฑ์ในการแบ่งสิ่งแวดล้อมออกเป็นหมวดหมู่
ได้ สามารถที่จะอ้างอิงด้วยเหตุผล และไม่ขึ้นกับการรับรู้จากรูปร่างเท่านั้น และสามารถคิด
ย้อนกลับได้ มีความเข้าใจเกี่ยวกับกิจกรรมและความสัมพันธ์ของตัวเลขเพิ่มขึ้น

ขั้นที่ 4 การคิดแบบมีเหตุผลเชิงนามธรรม (Formal Operations) เป็นขั้นพัฒนาการของเด็ก
อายุ 12 ปีถึงวัยผู้ใหญ่ ในขั้นนี้ความคิดของเด็กเป็นขั้นสุดขั้ว คือจะเริ่มคิดเป็นผู้ใหญ่
สามารถที่จะคิดหาเหตุผลนอกเหนือไปจากข้อมูลที่มีอยู่ สามารถที่จะคิดอย่างนักวิทยาศาสตร์
สนใจสิ่งที่จะสร้างทฤษฎีเกี่ยวกับทุกสิ่งทุกอย่างและมีความพอใจที่จะคิดพิจารณาเกี่ยวกับสิ่งที่
ไม่มีตัวตนหรือสิ่งที่เป็นนามธรรม (Williams & Williams, 1970, น. 67-70)

นอกจากขั้นพัฒนาการรู้คิดแล้ว เพียเจต์ (Piaget) ยังเป็นผู้ริเริ่มแนวคิดการศึกษาจริยธรรม
ของบุคคลที่เน้นการพัฒนาการลักษณะที่ส่งเสริมจริยธรรม เรียกเหตุผลเชิงจริยธรรมว่าเป็น
การตัดสินใจเชิงจริยธรรม (Moral Judgment) (โกศล, 2547, น.1) โดยการตัดสินใจเชิงจริยธรรม
ของเพียเจต์นั้นมีสองระดับ โดยบอกว่าเด็กที่อายุน้อยกว่า 10-11 ปีนั้น จริยธรรมของเขาจะ

เป็นไปตามกฎหรืออำนาจที่มาจากผู้ใหญ่หรือศาสนา (Crain, 1985, น. 118) หรือที่เรียกว่า Heteronymous Morality ซึ่งเป็นจริยธรรมที่มาจากอำนาจโดยมีผู้ใหญ่หรือค่านิยมในสังคมเป็นผู้จัดสรรให้ การปฏิบัติตามนั้นจะไม่มีเหตุผลกำกับ แต่ทำตามเพราะเป็นค่านิยมที่มองเห็นได้ในสังคม ลักษณะพฤติกรรมนี้เรียกว่า จริยธรรมตามที่เห็นจริง (Moral Realism) (Williams & Williams, 1970, น. 75)

ส่วนอีกระดับหนึ่งนั้นเกิดขึ้นเมื่อเด็กเห็นความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ มากขึ้น เด็ก ๆ เข้าใจว่ากฎต่าง ๆ นั้นปรับเปลี่ยนได้ถ้าทุก ๆ คนเห็นชอบด้วย กฎไม่ใช่สิ่งที่สูงส่งจนแตะต้องไม่ได้ แต่เป็นเครื่องมือที่มนุษย์ใช้เพื่อที่จะทำให้สามารถอยู่ร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ (Crain, 1985, น.118) หรือที่เรียกว่า Autonomous Morality คือจริยธรรมที่มีความเป็นประชาธิปไตยและกระจายอำนาจ อยู่บนพื้นฐานของการร่วมมือและเคารพซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นสิ่งที่มีเหตุผลและเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ในสังคมของเด็กเอง (Williams & Williams, 1970, น. 75-76) ดังนั้นการตัดสินใจทางจริยธรรมก็จะเกิดจากตัวบุคคลเองหรือความตั้งใจภายในของตัวบุคคล (Crain, 1985, น.119)

1.2 พัฒนาการทางจริยธรรมตามทฤษฎีของลอว์เรนซ์ โคห์ลเบิร์ก (Lawrence Kohlberg)

โคห์ลเบิร์ก (Kohlberg, 1984) มีแนวคิดสอดคล้องกับทฤษฎีของเพียเจต์ (Piaget) โดยได้กล่าวว่ากระบวนการพัฒนาทางจริยธรรมนั้นเป็นไปตามพัฒนาการทางารรู้คิด (Kohlberg, 1984, น.7) โคห์ลเบิร์กได้ให้ความสำคัญกับพัฒนาการทางจริยธรรมและได้พัฒนาระดับต่าง ๆ ในการคิดทางจริยธรรมมากขึ้นดังต่อไปนี้

ระดับที่ 1 จริยธรรมก่อนระดับกฎเกณฑ์ - Preconventional Morality โดยแบ่งสองขั้นดังนี้

ขั้นที่ 1 วิธีการเชื่อฟังและการถูกลงโทษ: ขั้นแรกของโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) เหมือนกับขั้นแรกของความคิดทางจริยธรรมของเพียเจต์ (Piaget) เด็กจะคอยรับอำนาจที่อยู่เหนือกว่าในการให้กฎเกณฑ์ต่าง ๆ โดยเด็ก ๆ จะเชื่อฟังโดยไม่สงสัย หรือทำตามผู้มีอำนาจ เพราะกลัวถูกการทำให้โทษโคห์ลเบิร์กเรียกการคิดในขั้นที่ 1 ว่าเป็นจริยธรรมก่อนระดับสังคม เพราะเด็กยังไม่ได้พูดในฐานะสมาชิกของสังคม (Crain, 1985, น.120)

ขั้นที่ 2 เพื่อความสนใจของตัวเองหรือเพื่อรางวัล: ในขั้นนี้เด็กเริ่มรู้ว่าไม่ใช่จะต้องรับอำนาจที่สั่งลงมาอย่างเดียว โดยเด็กเริ่มที่จะมีความคิดของตัวเองและจะตามความสนใจของตัวเอง

จะเห็นว่าในทั้งสองขั้นพูดถึงการทำโทษ แต่เด็กจะมองการลงโทษแตกต่างกันไป โดยในขั้นที่ 1 การลงโทษในใจของเด็กคือความผิดมหันต์ การทำโทษหมายถึงการไม่เชื่อฟัง

ซึ่งเป็นความคิด ส่วนในขั้นที่ 2 นั้นแตกต่างไปเพราะมองการลงโทษคือความเสี่ยงที่ใคร ๆ ก็ต้องการจะหลีกเลี่ยง (Crain, 1985, น.120-121)

แม้ในขั้นที่ 2 นั้นจะฟังดูจะไม่มีจริยธรรมเท่าไรนัก แต่เป็นขั้นที่บุคคลพัฒนาขึ้นเพื่อที่จะสามารถปกป้องสิทธิ์ของตนเพื่อให้เกิดการกระทำที่ยุติธรรมหรือการแลกเปลี่ยนที่ยุติธรรม อย่างการกระทำแบบ “ถ้าทำดีมา ฉันจะดีไป แต่ถ้าร้ายมา ก็จะร้ายไป” (Gibbs et al., 1983, น. 19)

ในขั้นที่ 2 นี้ยังให้เหตุผลแบบจริยธรรมก่อนระดับสังคมเพราะบุคคลพูดออกมาอย่างตัวตนแยกออกจากสังคมมากกว่าจะเป็นส่วนหนึ่งของสมาชิกของสังคม บุคคลจะมองว่าแต่ละคนนั้นทำอะไรให้กันนั้นก็เพื่อแลกเปลี่ยนกัน แต่ยังไม่เห็นถึงบทบาทหน้าที่ตามค่านิยมของครอบครัวหรือชุมชน (Crain, 1985, น. 121)

ระดับที่ 2 จริยธรรมระดับกฎเกณฑ์ - Conventional Morality แบ่งเป็นสองขั้นดังนี้

ขั้นที่ 3 ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่ดี ในขั้นนี้เป็นช่วงที่เด็กกำลังย่างเข้าสู่วัยรุ่น จริยธรรมจึงไม่ใช่แค่การแลกเปลี่ยนธรรมดาอีกต่อไป บุคคลเชื่อว่าเขาควรที่จะใช้ชีวิตตามความคาดหวังของครอบครัวและชุมชน และประพฤตินทางที่ “ดี” พฤติกรรมที่ดีหมายถึงมีแรงจูงใจที่ดีและมีความรู้สึกระหว่างบุคคลที่คืออย่างเช่น ความรัก ความเห็นอกเห็นใจ ไว้วางใจผู้อื่น และเป็นห่วงผู้อื่น

อย่างที่ได้อธิบายมาแล้วว่ามีความเหมือนระหว่าง 3 ขั้นแรกของโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) และ 2 ขั้นของ Moral Judgment ของเพียเจต์ (Piaget) จะเห็นตามลำดับขั้นว่ามีการเปลี่ยนจากการเชื่อฟังโดยไม่มีความจนถึงการเริ่มมองสื่อสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ และมีเรื่องแรงจูงใจที่ดีเข้ามามีส่วนด้วย สำหรับโคห์ลเบิร์กแล้วเขามองว่าน่าจะเป็น 3 ลำดับขั้นมากกว่า 2 ลำดับขั้น (Crain, 1985, น. 122)

ขั้นที่ 4 การดำรงไว้ซึ่งความเป็นระเบียบของสังคม ในขั้นที่ 3 นั้นจะเป็นไปตามความสัมพันธ์กับสมาชิกในครอบครัวหรือเพื่อนสนิทเท่านั้น ซึ่งบุคคลจะสามารถใช้ความพยายามของคนเรียนรู้ความรู้สึกหรือความต้องการของผู้อื่นและพยายามที่จะช่วยเหลือ แต่ในขั้นที่ 4 นี้จะแตกต่างออกไป บุคคลจะเริ่มสนใจสังคมส่วนรวม ดังนั้นจะเน้นในเรื่องของการทำตามกฎหมาย เคารพในอำนาจ และทำตามหน้าที่ของตนเพื่อที่จะดำรงไว้ซึ่งความเป็นระเบียบของสังคม (Crain, 1985, น. 122)

ขั้นที่ 4 ถือว่าเป็นขั้นในระดับสังคมเพราะว่าบุคคลจะตัดสินใจทางจริยธรรมจากมุมมองของสังคมส่วนรวมทั้งหมด เขาคิดในมุมมองที่เขาเป็นสมาชิกของสังคมอย่างเต็มที่ (Colby & Kohlberg, 1983, น.27)

อย่างในขั้นที่ 1 และขั้นที่ 4 อาจจะมีเหตุผลเหมือนกันว่าการขโมยนั้นเป็นเรื่องที่จะไม่ทำเพราะผิดกฎหมาย โคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) บอกว่าเราจะต้องมองไปถึงเหตุผลที่อยู่ลึกไปกว่าคำตอบที่ให้ อย่างในขั้นที่ 1 บุคคลอาจบอกว่าการขโมยนั้นเป็นเรื่องผิดกฎหมายแต่ไม่สามารถอธิบายเหตุผลอื่นได้นอกจากบอกว่าจะทำให้ติดคุก ส่วนในขั้นที่ 4 นั้นจะแตกต่างไป บุคคลจะตอบโดยพูดถึงแนวคิดของหน้าที่ของกฎหมายที่มีในสังคมส่วนรวม โดยแนวคิดนี้นั้นจะมาจากเหตุผลในการตัดสินใจของขั้นที่ 4 (Crain, 1985, น. 122)

ระดับที่ 3 จริยธรรมเหนือกฎเกณฑ์ - Postconventional Morality โดยแบ่งเป็น 2 ขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 5 สัญญาที่ตกลงโดยสังคมและสิทธิมนุษยชน (Social Contract and Individual Rights) ในขั้นที่ 4 บุคคลต้องการที่จะทำให้สังคมดำเนินไปตามปกติ แต่อย่างไรก็ตามสังคมที่ดำเนินไปด้วยดีไม่จำเป็นที่จะต้องเป็นสังคมที่ดี สังคมเผด็จการอาจจะมีระเบียบดี แต่อาจไม่มีจริยธรรมที่ดีก็ได้ ในขั้นที่ 5 บุคคลเริ่มที่จะถาม “สังคมจะดีได้ด้วยอะไร” บุคคลจะเริ่มคิดถึงสังคมในแบบทฤษฎีมากยิ่งขึ้น ถอยหลังและมองสังคมตัวเองและพิจารณาถึงสิทธิและค่านิยมที่สังคมควรจะยึดถือ เขาจะประเมินสังคมที่อยู่ด้วยคุณค่าที่เขาพิจารณาไว้ก่อนแล้ว มุมมองของสังคมของเขาจึงมาจากสิ่งที่เขาคิดไว้ก่อนว่าสังคมควรยึดถืออะไร (Colby & Kohlberg, 1983, น.22)

ในขั้นที่ 5 บุคคลจะมีความเชื่อพื้นฐานอยู่ก่อนว่าสังคมที่ดีควรมีสัญญาที่ตกลงโดยสังคมซึ่งผู้คนมีสิทธิมีเสียงที่จะร่วมให้ข้อคิดเห็นในสัญญานั้นเพื่อเป็นผลประโยชน์สูงสุดกับทุก ๆ ฝ่าย บุคคลจะเริ่มมองเห็นกลุ่มต่าง ๆ ที่มีอยู่ในสังคมซึ่งในแต่ละกลุ่มสังคมนั้นก็มีค่านิยมที่แตกต่างกันไป แต่พวกเขาก็เชื่อบุคคลที่มีเหตุผลจะเห็นแก่สองประเด็น หนึ่งทุกคนต่างต้องการที่จะมีสิทธิพื้นฐานอย่างเสรีภาพและชีวิตที่ได้รับการปกป้อง สองทุกคนต้องการขบวนการประชาธิปไตยในการเปลี่ยนแปลงกฎหมายที่ไม่ยุติธรรมและเพื่อเปลี่ยนแปลงสังคมให้ดีขึ้น (Crain, 1985, น. 123)

ในขั้นที่ 5 นี้บุคคลจะพูดถึงจริยธรรมและสิทธิของบุคคลซึ่งจะอยู่สูงกว่ากฎหมายโดยทั่วไป อย่างไรก็ตามโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) ยืนยันว่าเราจะไม่ตัดสินบุคคลว่าอยู่ในขั้นที่ 5 เพียงแค่ภาษาที่เขาใช้ แต่จะต้องดูถึงมุมมองทางสังคมของเขาและรูปแบบในการให้เหตุผล ในขั้นที่ 4 บุคคลมักจะพูดถึงสิทธิที่มีชีวิตอยู่ แต่อย่างไรก็ตามสิทธินั้นก็ต้องเป็นไปตามกฎหมายโดยอำนาจของกลุ่มคนในสังคมหรือศาสนา ส่วนในขั้นที่ 5 นั้นจะแตกต่างไป บุคคลจะใช้ความพยายามของตัวเองในการคิดว่าสังคมควรที่จะมีค่านิยมอย่างไร อย่างเช่นบุคคลอาจมองว่าทรัพย์สินควรที่จะมีค่านี้น้อยกว่าชีวิต เขาจะพยายามที่จะตัดสินใจโดยมีเหตุผลว่าสังคมควรที่จะมีลักษณะอย่างไร (Gibbs et al., 1983, น. 83)

ขั้นที่ 6 วิธีการยึดอุดมคติสากล (Universal Principles) ในขั้นที่ 5 บุคคลอาจจะตัดสินใจทางจริยธรรมโดยใช้แนวคิดที่ดีสำหรับสังคม เขาจะบอกว่าการกระทำต่าง ๆ ทำไปเพื่อ 1) ปกป้องสิทธิบางอย่างของบุคคล และ 2) หากมีการโต้แย้งให้เป็นไปตามกระบวนการในแบบประชาธิปไตย

อย่างไรก็ตามตามกระบวนการแบบประชาธิปไตยนั้นไม่ได้ให้ผลที่เราารู้สึกว่ายุติธรรมเสมอไป ตัวอย่างเช่น โดยส่วนใหญ่แล้วกฎหมายที่ออกมานั้นมักไม่เป็นประโยชน์กับชนกลุ่มน้อยในสังคม ดังนั้นโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) เชื่อว่าจะต้องมีขั้นที่เหนือยิ่งขึ้นไปอีก นั่นคือขั้นที่ 6 ซึ่งนิยามถึงวิธีการที่เราเชื่อว่าจะให้ความยุติธรรมที่แท้จริงได้ (Crain, 1985, น. 124-125)

วิธีการความยุติธรรมหรือหลักการความเป็นธรรมของโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) นั้นได้มาจากนักปรัชญาคานท์ (Kants) และรอลส์ (Rawls) รวมทั้งผู้นำทางจริยธรรมอย่างคานธี และมาร์ติน ลูเธอร์คิง ตามลักษณะของคนเหล่านี้ วิธีการความยุติธรรมคือการที่เราต้องยอมรับฟังทุกฝ่ายโดยไม่เข้าข้างฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง เคารพในศักดิ์ศรีของความเป็นมนุษย์ของบุคคลทุกคน ดังนั้นหลักของความยุติธรรมจึงเป็นสากลและใช้ได้กับทุกคน ดังนั้นนั่นหมายถึงเราจะไม่ลงคะแนนให้กับกฎหมายที่จะช่วยคนบางกลุ่มและทำร้ายคนอีกกลุ่ม วิธีการของความยุติธรรมจะให้เราเห็นการตัดสินใจที่เกิดจากการเคารพในคนทุกคนอย่างเท่าเทียมกัน (Crain, 1985, น. 125)

ตามทฤษฎีแล้วประเด็นที่ทำให้ขั้นที่ 5 แตกต่างจากขั้นที่ 6 คือการไม่ยอมทำตามในฐานะพลเรือน (Civil Disobedience) บุคคลที่มีพัฒนาการจริยธรรมอยู่ในขั้นที่ 5 จะลังเลที่จะไม่ยอมทำตามเพราะว่าเขาเชื่อมั่นในสัญญาที่ตกลงกันโดยสังคมและการเปลี่ยนแปลงจะต้องเป็นไปตามกลไกในกระบวนการประชาธิปไตย ส่วนในขั้นที่ 6 นั้นแตกต่างกัน ในขั้นที่ 6 บุคคลจะยึดมั่นในความยุติธรรมและมีเหตุผลในการที่จะไม่ทำตามกฎเกณฑ์ของสังคม ตัวอย่างเช่น มาร์ติน ลูเธอร์คิง ที่ได้แย้งว่ากฎหมายจะเป็นผลได้ก็ต่อเมื่ออยู่บนรากฐานของความเป็นธรรม การยึดมั่นในความเป็นธรรมทำให้เขามีความจำเป็นที่จะไม่ทำตามกฎหมายที่ไม่ยุติธรรม มาร์ติน ลูเธอร์คิงยังยอมรับถึงความจำเป็นของกฎหมายและกระบวนการประชาธิปไตยอย่างในขั้นที่ 4 และ 5 ดังนั้นเขาจึงยอมรับโทษจากการกระทำของเขา อย่างไรก็ตามเขาเชื่อว่าในขั้นที่ 6 ที่สูงกว่านั้นการยึดมั่นในหลักการความเป็นธรรมจะทำให้บุคคลกล้าที่จะละทิ้งกฎเกณฑ์ที่จะก่อให้เกิดความไม่ยุติธรรมได้อย่างแท้จริง (Crain, 1985, น. 125-126)

1.3 จริยธรรมความอาทร (Morality of Care) ของแคโรล กิลลิแกน (Carol Gilligan)

กิลลิแกน (Gilligan) เคยทำงานอยู่กับโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) มาก่อน และเป็นบุคคลหนึ่งที่วิจารณ์ว่าทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคห์ลเบิร์กนั้นเป็นมุมมองของผู้ชายกับจริยธรรมมากกว่าโดยยังไม่ได้คำนึงถึงโลกของผู้หญิง ในหนังสือที่โด่งดังของกิลลิแกน คือ *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development* ที่เขียนขึ้นในปี 1982 ว่าทฤษฎีของโคห์ลเบิร์กนั้นได้จากการศึกษาโดยใช้กลุ่มตัวอย่างผู้ชายเท่านั้น จากการที่ฟังประสบการณ์ของผู้หญิง กิลลิแกนจึงมองว่าจริยธรรมความอาทรน่าจะเหมาะกับผู้หญิงมากกว่า โดยบอกว่าจริยธรรมของความอาทรและความรับผิดชอบนั้นไม่ได้อยู่บนพื้นฐานของความรุนแรง ในขณะที่จริยธรรมที่ยืนหยัดเพื่อความเป็นธรรมและสิทธิของคนนั้นต้องเรียกร้องเพื่อความเท่าเทียมกัน (Nucci, 1997, น.10)

สำหรับผู้หญิงแล้วกิลลิแกน (Gilligan) บอกว่าศูนย์กลางของจริยธรรมไม่ได้เป็นการเรียกร้องสิทธิหรืออยู่บนกฎเกณฑ์ใด ๆ แต่อยู่กับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลด้วยจรรยาของความรู้สึกและความอาทร โดยไม่ใช่การใช้ชีวิตที่คำนึงถึงแต่ความยุติธรรมโดยปราศจากความรู้สึก จริยธรรมของผู้หญิงจึงเป็นไปตามบริบทมากกว่า คืออยู่กับความจริง ความสัมพันธ์ที่เป็นไปมากกว่าการแก้ไขปัญหาด้วยนามธรรมด้วยประเด็นจริยธรรมที่ขัดแย้ง (Moral Dilemma) ซึ่งเป็นวิธีที่โคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) ใช้ในการวัดระดับพัฒนาการทางจริยธรรมว่ามีการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมว่าอยู่ในระดับใด (Crain, 1985, น. 135)

ตัวอย่างประเด็นทางจริยธรรมที่ขัดแย้งที่มักจะกล่าวถึง คือ ผู้หญิงคนหนึ่งป่วยเป็นมะเร็งขั้นรุนแรงและอาจจะเสียชีวิตได้ มียาตัวหนึ่งที่สามารถรักษาให้เธอหายได้ซึ่งเป็นแร่รังสีที่เภสัชกรคนหนึ่งเพิ่งค้นพบ โดยเภสัชกรจะขายให้ในราคา 2,000 เหรียญซึ่งเขาจะได้กำไรถึงสิบเท่าของต้นทุน สามียของผู้หญิงที่ป่วยคือไฮนซ์ (Heinz) ไปหาทุกคนเพื่อยืมเงินแต่เขาสามารถยืมมาได้เพียง 1,000 เหรียญ ไฮนซ์บอกเภสัชกรว่าภรรยาของเขากำลังจะตาย และขอร้องให้เภสัชกรลดราคาขายให้หรือให้เขาผ่อนคืนให้ทีหลัง แต่เภสัชกรไม่ยอมขายให้ ด้วยความสิ้นหวังสามีจึงตัดสินใจแอบเข้าไปในร้านและขโมยยาให้ภรรยา คำถามคือสามีควรที่จะทำเช่นนั้นหรือไม่ และเพราะอะไร (Kohlberg, 1984, น.49)

กิลลิแกนและวิกกินส์ (Gilligan & Wiggins, 1984) ได้เขียนบทความเรื่องต้นกำเนิดของจริยธรรมในความสัมพันธ์ในวัยเด็ก โดยผู้เขียนบอกว่าประเด็นทางจริยธรรมที่จะถกเถียงไม่ใช่เป็นเรื่องที่ไม่จำเป็น แต่ประเด็นที่นำมาพูดนั้นควรเป็นประเด็นที่ใกล้ตัวบุคคลที่สามารถให้บุคคลสามารถมีความรู้สึกร่วมได้ เพื่อที่จะนำเด็กออกจากความเห็นแก่ตัวเอง (Egocentric) และสามารถสื่อสารสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมได้ (Gilligan & Ward & Taylor & Bardige, 1988, น.136-137)

กิลลิแกน (Gilligan) เห็นว่าหากผู้หญิงจะต้องถูกประเมินด้วยประเด็นทางจริยธรรม โดยพิจารณาตามขั้นตอนของทฤษฎีพัฒนาการทางจริยธรรมของโคลท์เบอร์ก (Kohlberg) ผู้หญิงก็จะอยู่ไม่เกินขั้นที่ 3 เพราะผู้หญิงจะยึดในเรื่องความรู้สึกระหว่างบุคคล ในขณะที่ผู้ชาย โดยปกติจะอยู่ในขั้นที่ 4 และ 5 ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความคิดที่นามธรรมเพื่อให้สังคมดำรงอยู่ได้ (Crain, 1985, น. 135) ด้วยเหตุนี้กิลลิแกน (Gilligan) จึงพยายามที่จะสร้างขั้นตอนพัฒนาการทางจริยธรรมสำหรับผู้หญิงเพื่อเป็นการยืนยันว่าพัฒนาการทางจริยธรรมของผู้หญิงไม่ได้ด้อยกว่า เพียงแต่ผู้หญิงมีความแตกต่างจากผู้ชาย โดยผู้หญิงจะยึดศูนย์กลางอยู่ที่ความสัมพันธ์ท่ามกลางผู้คน ซึ่งแบ่งเป็น 3 ขั้นได้ดังนี้

ขั้นที่ 1 ก่อนกฎเกณฑ์ (Preconventional) โดยเด็กหรือบุคคลจะมีเป้าหมายเพื่อที่จะทำให้อตัวเองสามารถดำรงชีวิตอยู่ได้

ขั้นที่ 2 ขั้นกฎเกณฑ์ (Conventional) จะเป็นช่วงที่เด็กหรือบุคคลจะเปลี่ยนจากการที่ยึดตัวเองเป็นศูนย์กลางหรือความเห็นแก่ตัวมาเป็นการรับผิดชอบผู้อื่น โดยความดีของบุคคลคือการยอมเสียสละ

ขั้นที่ 3 ขั้นเหนือกฎเกณฑ์ (Postconventional) เป็นขั้นที่บุคคลไม่ได้แค่มุ่งทำความดีด้วยการเสียสละอย่างเดียว แต่จะมองความจริงของชีวิต (เห็นสังขารในชีวิต) โดยจะยึดหลักอหิงสาซึ่งจะไม่ทำร้ายผู้อื่นและตนเอง (Nucci, 1997, น.11)

จะเห็นได้ว่าขั้นต่าง ๆ นั้นเหมือนกับโคลท์เบอร์ก (Kohlberg) แต่สิ่งที่แตกต่างคือกิลลิแกน (Gilligan) จะชี้ให้เห็นจุดเปลี่ยนต่าง ๆ ของแต่ละขั้นว่ามาจากความรู้สึกของตัวคนมากกว่าการเปลี่ยนแปลงทางความคิดเหมือนอย่างเช่น โคลท์เบอร์กที่พัฒนาขั้นตอนทางจริยธรรมโดยใช้ทฤษฎีพัฒนาการการรู้คิดของเพียเจต์ (Piaget) แต่ของกิลลิแกนนั้นได้คิดแปลงมาจากทฤษฎีพัฒนาอีโก้ของ فروยด์ (Freud) จึงดูเหมือนว่าทฤษฎีพัฒนาการจริยธรรมของกิลลิแกนนั้นได้มาจากการผสมผสานของทั้ง فروยด์, โคลท์เบอร์ก และ เพียเจต์ (Nucci, 1997, น.11)

จากหนังสือของกิลลิแกน (Gilligan) นั้น อาจจะเป็นการยากที่จะทำให้เข้าใจแนวคิดทางจริยธรรม เพราะขั้นตอนของพัฒนาการจริยธรรมของกิลลิแกนนั้นได้จากการสัมภาษณ์ผู้หญิงถึงการตัดสินใจทำแท้ง สำหรับกิลลิแกนนั้นมองว่าผู้หญิงนั้นมีสิทธิ์ที่จะเลือกและมองเรื่องแบบนี้ย่อมมีเหตุผล แต่สำหรับผู้ที่ไม่เห็นด้วยกับการทำแท้งก็จะไม่สามารถเห็นประเด็นทางจรรยาที่นำเสนอจากสิ่งที่กิลลิแกนพยายามที่จะบอก (Gilligan, 1982, น. 3)

ในการอธิบายพัฒนาการของกิลลิแกน (Gilligan) ก็ยังมองว่าการให้เหตุผลทางจริยธรรมนั้นเป็นไปแบบมิติเดียว โดยให้ความสนใจในเรื่องความสัมพันธ์ของบุคคลที่มีกับผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม แต่สิ่งสำคัญที่กิลลิแกนนำมาสู่จิตวิทยาพัฒนาการจริยธรรมคือกิลลิแกน

ได้ให้เห็นถึงอีกมุมมองหนึ่งในการให้เหตุผลทางจริยธรรมนั่นคือ การมองความอาหารและความเห็นอกเห็นใจในตัวตน ซึ่งจากการวิจัยต่าง ๆ ได้มีผลออกมาว่าผู้ชายและผู้หญิงนั้นไม่ได้มีความแตกต่างในการให้เหตุผลทางจริยธรรมในแบบที่กิลลิแกนบอกไว้ แต่ทั้งผู้หญิงและผู้ชายต่างก็ใช้ทั้งมิติของความยุติธรรมและความอาหารในการตัดสินใจทางจริยธรรม (Nucci, 1997, น.11-15)

1.4 ทฤษฎีผสมผสาน: การพัฒนาจริยธรรมโดยให้ตระหนักถึงความยุติธรรมและความอาหารที่มีต่อการอยู่ร่วมกันในสังคม (*The Just and Caring Community Approach*)

ทฤษฎีของทั้งโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) และกิลลิแกน (Gilligan) ต่างก็ได้รับความสนใจ มีผู้นำไปใช้ในโรงเรียนต่าง ๆ โดยในเริ่มแรกจะเป็นการแยกใช้ทฤษฎีของใครคนใดคนหนึ่ง อย่างเนล นอดดิงส์ (Nel Noddings) ที่เห็นความสำคัญของความใส่ใจและความสัมพันธ์ว่าคือเป้าหมายที่สำคัญของการศึกษา ด้วยเหตุนี้ นอดดิงส์จึงเขียนหนังสือ “Challenge to Care in Schools” ในปี 1992 (Smith, 2004, น.1)

ส่วนโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) นั้นได้พัฒนาวิธีการสร้างสรรค์ชุมชนที่มีความยุติธรรม (*The Just Community Approach*) ขึ้นเพื่อใช้ในโรงเรียนเช่นเดียวกัน โดยได้วิธีนี้จากสองแนวคิดคือ หนึ่งแนวคิดทางจิตวิทยาจากจอห์น เดวี (John Dewey) และเพียเจต์ (Piaget) ที่เสนอว่าโรงเรียนนั้นควรมีบรรยากาศของประชาธิปไตยอันจะก่อให้เกิดพัฒนาการทางจริยธรรมจากการที่ให้เด็ก ๆ ทุกคนมีโอกาสที่จะตัดสินใจร่วมกันในเรื่องต่าง ๆ สองได้จากแนวคิดทางสังคมวิทยาซึ่งนำโดยเคิร์กเฮม (Durkheim) ซึ่งบอกว่าโรงเรียนควรที่จะเป็นชุมชนที่จัดเกลาทางจริยธรรมโดยสร้างบรรทัดฐานและความผูกพันให้กับกลุ่ม (Power & Makogon, 1995, น. 14)

ชุมชนที่มีความยุติธรรม (Just Community) เกิดจากการที่นักเรียนรู้สึกว่ามันเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มหรือชุมชน โดยกลุ่มหรือชุมชนนั้นจะพยายามแก้ไขปัญหามองบุคคลที่เกิดขึ้นด้วยการมีเป้าหมายและคำมั่นสัญญาของกลุ่มที่ชัดเจน การสื่อสารเป็นสิ่งสำคัญในการที่จะทำให้สมาชิกรู้สึกว่ามันเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ดังนั้นในโรงเรียนจึงมีการประชุมกันทุกอาทิตย์เพื่อพูดคุยกันถึงเรื่องต่าง ๆ ที่อยู่ในความสนใจของทุกฝ่าย และร่วมกันหาทางแก้ไข ปัญหา นอกจากนั้นยังมีการตั้งคณะกรรมการซึ่งมาจากนักเรียนโดยมีอาจารย์ที่เหมาะสมเป็นผู้ดูแล (Power & Makogon, 1995, น. 15-20)

ในการประเมินชุมชนที่มีความยุติธรรมนั้น โคลบี้ โคห์ลเบิร์กและคณะ (Colby, Kohlberg et al., 1987) ได้กล่าวถึงระดับขั้นของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสถาบัน (Levels of

Institutional Valuing) และขั้นของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคม (Stages of the Sense of Community Valuing) ไว้ โดยระดับขั้นของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสถาบันมีดังต่อไปนี้

0 ขั้นปฏิเสธสถาบัน: โรงเรียนไม่มีค่าสำคัญใด

1 สถาบันเป็นเครื่องมือให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ต้องการ: โรงเรียนมีค่าในฐานะสถาบันที่จะช่วยให้บุคคลได้ในสิ่งที่ต้องการ

2 ภาพลักษณ์ที่น่าตื่นเตน: โรงเรียนมีค่าเฉพาะเมื่อมีเหตุการณ์สำคัญต่าง ๆ ที่ทำให้สมาชิกได้รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของภาพลักษณ์ของโรงเรียน ตัวอย่างเช่น เมื่อทีมโรงเรียนแข่งขันในเรื่องต่าง ๆ

3 เป็นชุมชนของคน: เมื่อโรงเรียนมีค่าดังเช่นสถานที่ที่สมาชิกจะรู้สึกได้ถึงความปลอดภัยกับผู้อื่นและทำให้เกิดแรงจูงใจจากภายในที่จะช่วยเหลือบุคคลใกล้ชิดเหล่านั้นและชุมชนโดยรวม

4 เป็นชุมชนที่มีบรรทัดฐาน: เมื่อบุคคลมองว่าโรงเรียนเป็นสิ่งมีค่าเพราะเอื้อประโยชน์กับสมาชิกที่อยู่ในชุมชน เนื่องจากชุมชนสามารถบังคับให้สมาชิกประพฤติตามรูปแบบที่เหมาะสม สมาชิกสามารถคาดหวังว่าบุคคลในชุมชนว่าจะยึดถือในบรรทัดฐานเดียวกันและมีความรับผิดชอบร่วมกัน (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989, น.117)

ส่วนขั้นของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของสังคมมีดังต่อไปนี้

ขั้นที่ 1 คือ ไม่ได้รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน

ขั้นที่ 2 คือ ไม่ได้มีความรู้สึกที่ชัดเจนกับชุมชนที่อยู่ นอกจากจะเห็นว่าชุมชนเป็นสถานที่ที่สมาชิกมาแลกเปลี่ยนสิ่งที่ต้องการ บุคคลมองชุมชนว่าเป็นที่คนต่าง ๆ มาอยู่รวมกันเพื่อที่จะเอื้อประโยชน์และพึ่งพากันเพื่อความปลอดภัย ชุมชนจึงมีค่าเพื่อที่จะให้สมาชิกได้รับในสิ่งที่ตัวเองต้องการ (ที่เห็นได้เป็นรูปธรรม) ตัวอย่างเช่น มองชุมชนว่าเหมือน “ธนาคาร” สมาชิกมาพบปะเพื่อแลกเปลี่ยนผลประโยชน์กัน แต่ผลประโยชน์ที่ได้ขึ้นอยู่กับว่าสมาชิกคนนั้นทำให้มากน้อยเท่าใด

ขั้นที่ 3 คือ รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนโดยคำนึงถึงความสัมพันธ์และการได้แบ่งปันกับสมาชิกคนอื่น ๆ กลุ่มมีค่าเนื่องจากไมตรีที่ได้จากสมาชิก คุณค่าของกลุ่มเกิดจากคุณค่าของบรรทัดฐานที่คาดหวังไว้ ตัวอย่างเช่น มองชุมชนว่าเหมือนครอบครัวที่ซึ่งสมาชิกใส่ใจกันและกัน ชุมชนมีเกียรติก็เพราะได้ช่วยเหลือคนอื่น ๆ

ขั้นที่ 4 คือ ชุมชนถูกมองว่าเป็นภาพรวมซึ่งโดดเด่นด้วยความสัมพันธ์ของสมาชิก การเป็นสมาชิกเสมือนได้เข้าร่วมสัญญาทางสังคมที่จะเคารพซึ่งบรรทัดฐานและอุดมการณ์ของกลุ่ม ชุมชนเป็นองค์กรรวมที่ประกอบด้วยระบบของความสัมพันธ์ที่ดำเนินไปตามหน้าที่ของ

กลุ่ม ตัวอย่างเช่น การขโมยจะส่งผลต่อชุมชนมากกว่าบุคคลเพราะนั่นคือสิ่งที่เราเป็นอยู่ เราไม่ใช่แค่กลุ่มผู้คนเท่านั้น (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989, น.117)

นอกจากนี้ยังมีเบอร์แมน (Berman, 2003) ที่นำจริยธรรมความอาทรเข้าไปใช้ในโรงเรียนโดยมีจุดมุ่งหมายที่จะให้นักเรียนรู้สึกผูกพันสัมพันธ์กับผู้อื่น รวมทั้งรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนในโรงเรียนของตน โดย เบอร์แมนบอกว่าการก่อให้เกิดความรับผิดชอบในเด็กนั้นจะต้องให้เด็กรู้สึกถึงความเป็นชุมชนที่อยู่และเรียนรู้ที่จะบริการผู้อื่น เพื่อให้เด็กมีโอกาสดูเห็นถึงผลดีที่ตัวเองได้สร้างความแตกต่างให้กับผู้อื่น เป็นการสร้างทักษะและค่านิยมของความเห็นอกเห็นใจกัน (Berman, 2003, น.2)

แต่อย่างไรก็ตามในระยะหลังการมองพัฒนาการทางจริยธรรมนั้นมีหลายมิติมากขึ้น มีทั้งการพัฒนาทฤษฎีอื่น ๆ ขึ้นมาอีก หรือการผสมผสานทฤษฎีของโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) และกิลลิแกน (Gilligan) เข้าด้วยกัน อย่างอาร์ เอ็ม โทมัส (R.M. Thomas) ที่กล่าวถึงทฤษฎีผสมผสานของพัฒนาการทางจริยธรรม (Integrated Theory of Moral Development) โดยมีลำดับขั้นดังต่อไปนี้ (Hughes, 2002, น.406)

ตาราง 1

ลำดับขั้นพัฒนาการทางจริยธรรมของทฤษฎีผสมผสาน

ลำดับขั้น	วิธีการความยุติธรรม (Principle of Justice)	วิธีการความอาทร (Principle of Compassion)
1	การตัดสินใจใด ๆ เกิดจากการพยายามหลบเลี่ยงการลงโทษ พฤติกรรมต่าง ๆ เป็นผลจากการหลบเลี่ยงการลงโทษ	ไม่รู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่นที่ต้องการความช่วยเหลือ และไม่รู้สึกยินดีที่คนอื่นประสบความสำเร็จ เราควรที่จะดูแลและทำเพื่อตัวเองเท่านั้น
2	เริ่มเห็นถึงความต้องการของผู้อื่น แต่เป็นไปเพื่อแลกเปลี่ยนเท่านั้น อย่างเช่น “หากเธอดีกับฉัน ฉันจะดีกับเธอ หากเธอร้ายมา ฉันก็ร้ายไป”	รู้สึกเห็นอกเห็นใจเพื่อน คนคุ้นเคยหรือสัตว์เลี้ยงในเวลาที่คุณหรือสัตว์เลี้ยงต้องการความช่วยเหลือ แต่ไม่รู้สึกหรืออยากที่จะเสนอความช่วยเหลือกับผู้อื่น
3	ยอมรับปฏิบัติตามความคิของบุคคลอื่นที่เห็นว่า “คนดี” ควรเป็นอย่างไร เพื่อที่จะได้รับการยอมรับจากผู้อื่นว่าตนนั้นปฏิบัติตัวได้เหมาะสมและยุติธรรม	รู้สึกเห็นอกเห็นใจเพื่อนและคนคุ้นเคยในยามที่เขาต้องการความช่วยเหลือ และรู้สึกว่าเป็นที่ที่จะต้องช่วยคนเหล่านี้โดยกระทำไปเพราะคำนึงถึงอำนาจของผู้ใหญ่หรือผู้ที่เหนือกว่า

4	ตัดสินใจทางจริยธรรมโดยกฎเกณฑ์หรือระบบของสังคม เชื่อว่าบุคคลที่ดีนั้นจะต้องปฏิบัติตามกฎหมาย	รู้สึกเห็นอกเห็นใจเพื่อนและคนคุ้นเคยในยามที่เขาต้องการความช่วยเหลือ และรู้สึกว่าต้องช่วยเหลือพวกเขาหากไม่ต้องการจะเสียสละตนเองมากนัก
5	ตัดสินใจทางจริยธรรมโดยกฎเกณฑ์และกฎหมาย แต่ก็รู้ว่าโครงสร้างบางอย่างควรปรับเปลี่ยน โดยยึดหลักของสิทธิมนุษยชนเหนือกฎหมายหรือกฎเกณฑ์	รู้สึกเห็นอกเห็นใจอย่างลึกซึ้งในยามที่เพื่อนและคนคุ้นเคยต้องการความช่วยเหลือ รู้สึกยินดีกับชัยชนะของผู้อื่น และยังรู้สึกเห็นอกเห็นใจกับบุคคลอื่น ๆ ที่ไม่ใช่เพื่อนหรือญาติในยามที่เขาต้องการความช่วยเหลือ
6	ยึดวิธีการความยุติธรรม (หลักการความเป็นธรรม) เชื่อว่าคนทุกคนต่างมีสิทธิเท่าเทียมกันและเราควรที่จะเคารพในบุคคลอื่น	รู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่นอย่างลึกซึ้งและรู้สึกว่าต้องช่วยเหลือในยามที่เพื่อนและคนคุ้นเคยต้องการ รู้สึกยินดีกับชัยชนะของบุคคลอื่น ๆ แม้จะเป็นคนแปลกหน้า

แม้ว่าทั้งทฤษฎีของโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) และกิลลิแกน (Gilligan) จะให้มุมมองของมิติทางจริยธรรมที่แตกต่าง จริง ๆ แล้วนั้นชุมชนยุติธรรมของโคห์ลเบิร์กและจริยธรรมเรื่องความอาทรของกิลลิแกนนั้นไม่ใช่สองทฤษฎีที่แตกต่างกันอย่างสิ้นเชิง การที่โคห์ลเบิร์ก, ฮิกกินส์ (Higgins), และพาวเวอร์ (Power) ได้พยายามจัดรูปแบบชุมชนที่ยุติธรรม (Just Community) ขึ้นในโรงเรียนมัธยมปลายนั้นก็เพราะได้มุมมองเรื่องความรับผิดชอบจากกิลลิแกน (Kohlberg, 1984, น. 233) โดยโคห์ลเบิร์กได้อธิบายว่า “ในการจัดตั้งชุมชนที่ยุติธรรมนั้นไม่ใช่เพียงแต่การพัฒนาให้เกิดสังคมแบบประชาธิปไตยที่ยุติธรรมหรือที่เรียกว่า Gesellschaft เท่านั้น แต่ยังเป็นการส่งเสริมสิทธิของนักเรียน และยังเพื่อก่อให้เกิดชุมชนของโรงเรียนที่เหนียวแน่นหรือที่เรียกว่า Gemeinschaft การเข้าร่วมนี้จะก่อให้เกิดความรู้สึกอาทรและรับผิดชอบต่อเพื่อนคนอื่น ๆ และชุมชนของโรงเรียนด้วย” (Kohlberg, 1984, น. 233)

นอกจากนี้กัมพ์ (Gump, 2000) ก็ให้ความเห็นว่าทั้งสองทฤษฎีของโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) และกิลลิแกน (Gilligan) มีความเหมือนกันคือเริ่มต้นจากพฤติกรรมที่สนใจแต่ผลประโยชน์ของตัวเองก่อนแล้วจึงค่อยพัฒนาที่จะสนใจผู้อื่น ก่อนที่จะพัฒนาไปยังขั้นจริยธรรมสูงสุด (Hughes, 2002, น.405)

ดังนั้นการพัฒนาจริยธรรมในนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 คือที่มีอายุระหว่าง 12-14 ปี นั้นซึ่งเป็นช่วงวัยรุ่นตอนต้น จากทฤษฎีพัฒนาการรู้คิดของเพียเจต์ (Piaget, 1948) เด็กกำลังเข้า

สู่ขั้นที่ 4 คือขั้นความคิดแบบมีเหตุผลเชิงนามธรรม เริ่มมีความคิดแบบผู้ใหญ่ สามารถที่จะคิดหาเหตุผลนอกเหนือไปจากข้อมูลที่มีอยู่ (Williams & Williams, 1970, น. 67-70) แต่อย่างไรก็ตามนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ก็เป็นวัยที่เพิ่งเริ่มจะเรียนรู้ที่จะคิดเป็นนามธรรม จึงมองว่าเป็นประโยชน์อย่างมากที่จะใช้วิธีการให้ตระหนักถึงความยุติธรรมและความอาทรที่มีต่อการอยู่ร่วมกันในสังคม (Just and Caring Community Approach) ในการเป็นสะพานให้นักเรียนได้ก้าวข้ามขั้นจริยธรรมจากระดับก่อนกฎเกณฑ์มาที่ระดับกฎเกณฑ์

ตามทฤษฎีการตัดสินใจทางจริยธรรมของเพียเจต์ (Piaget) เด็กในช่วงนี้เห็นความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ มากขึ้น เป็นจริยธรรมแบบ Autonomous Morality คือจริยธรรมที่มีความเป็นประชาธิปไตยและกระจายอำนาจ อยู่บนพื้นฐานของการร่วมมือและเคารพซึ่งกันและกัน ซึ่งเป็นสิ่งที่มีเหตุผลและเกิดจากการปฏิสัมพันธ์ในสังคมของเด็กเอง (Williams & Williams, 1970, น. 75-76)

แม้ในทฤษฎีของโคลบลเบิร์ก (Kohlberg) และกิลลิแกน (Gilligan) ไม่ได้ระบุในเรื่องอายุของการพัฒนาทางจริยธรรม แต่ช่วงวัยรุ่นตอนต้นเป็นวัยที่เขาเริ่มที่จะสื่อสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและบุคคลอื่น ๆ และกำลังก้าวไปอยู่ในขั้นพัฒนาการจริยธรรมระดับกฎเกณฑ์ (Conventional) หากวัยรุ่นตอนต้นไม่สามารถพัฒนาเข้าสู่ระดับกฎเกณฑ์ได้ พวกเขาจะติดอยู่ในระดับขั้นที่ทำความดีเพราะกลัวการถูกลงโทษหรือเพื่อประโยชน์ของตนเอง ดังนั้นวิธีการที่จะให้เด็กได้ตระหนักถึงความยุติธรรมและความอาทรที่มีต่อการอยู่ร่วมกันในสังคม (Just and Caring Community Approach) จึงจะเป็นวิธีที่เหมาะสมที่จะใช้เพื่อสร้างความเข้มแข็งให้กับมุมมองของเด็กที่เพิ่งหันมาสนใจและเข้าใจสิ่งแวดล้อมรอบตัวเอง

1.5 ความหมายของการพัฒนาทางจริยธรรม

ในการศึกษาเรื่องของจริยธรรม ได้มีผู้ให้ความหมายของจริยธรรมไว้อย่างต่าง ๆ กันตามทัศนะของตนคือ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาได้อภิปรายเกี่ยวกับความหมายของจริยธรรม และได้ข้อสรุปว่า “จริยธรรมคือการกระทำทั้งกาย วาจา และใจที่ดีงาม เป็นประโยชน์ต่อตนเอง ต่อผู้อื่น และต่อสังคม ซึ่งจริยธรรมนี้มีส่วนที่เป็นพฤติกรรมที่แสดงออกและสภาวะของจิตใจ” (วัลลภา จันทรเพ็ญ, 2544, น. 32)

พระราชวรมนูนี้ได้กล่าวว่า “จริยธรรมแปลว่า ธรรมคือจริยะ หรือหลักแห่งจริยะ ได้แก่ ข้อที่ควรประพฤติปฏิบัติตาม ซึ่งอาจมีการเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเทศะ จริยธรรมของชนกลุ่มหนึ่งอาจไม่เหมือนกับจริยธรรมของชนอีกกลุ่มหนึ่ง จริยธรรมนี้สามารถนำมาประยุกต์ใช้เพื่อประโยชน์แก่ชีวิตและสังคมของมนุษย์เพื่อให้สังคมของมนุษย์เป็นสังคมที่ดี

เป็นไปเพื่อประโยชน์เกื้อกูล และความสุขแก่มนุษย์นั่นเอง” (พระราชวรณีย์, 2529, น.590-591)

ทศนา แชนมณีได้ให้ความหมายของจริยธรรมไว้ว่า “จริยธรรมเป็นการแสดงออกทางการประพฤติปฏิบัติ ซึ่งสะท้อนคุณธรรมภายในให้เห็นเป็นรูปธรรม” (ทศนา แชนมณี, 2542, น.2)

ส่วนเพียเจต์ (Piaget, 1960) กล่าวถึงจริยธรรมไว้ว่า “จริยธรรมเป็นลักษณะประสบการณ์ของมนุษย์และหน้าที่ที่เกี่ยวกับกฎเกณฑ์ในการให้ความร่วมมือที่เกี่ยวกับการจัดเตรียมทางสังคมในเรื่องความสนใจและความเป็นสุขของแต่ละบุคคล ความสัมพันธ์ร่วมกันในรูปของสิ่งที่ควรกระทำและสิทธิ” (วิลลกา จันทรเพ็ญ, 2544, น. 33)

อย่างไรก็ตามวิลเลียม แดมอน (William Damon, 1988) ได้สรุปแนวคิดของลักษณะของจริยธรรมที่อยู่ในการศึกษาและงานวิจัยของพัฒนาการทางจริยธรรมไว้ดังนี้

1. จริยธรรมคือสิ่งที่ใช้ในการประเมินการกระทำหรือเหตุการณ์หนึ่ง ๆ เพื่อเป็นการจำแนกระหว่างความดีและความเลว และเป็นตัวกำหนดว่าการกระทำใดคือความดี
2. จริยธรรมได้บ่งบอกถึงมาตรฐานที่จำเป็นอันเป็นที่ยอมรับของสังคมโดยรวม
3. จริยธรรมเกี่ยวข้องกับความใส่ใจในความเป็นอยู่ของผู้อื่น นี่หมายความว่าเรื่องของจริยธรรมนั้นต้องอยู่เหนือความต้องการส่วนบุคคล การใส่ใจในผู้อื่นทางจริยธรรมนั้นจะต้องรวมถึงองค์ประกอบทางอารมณ์และความคิดซึ่งเป็นตัวกำหนดในเรื่องของการตัดสินใจและการประพฤติของบุคคล
4. จริยธรรมจะรวมถึงความรู้สึกถึงความรับผิดชอบในการกระทำที่แสดงถึงความเป็นห่วงคนอื่น ๆ ความรับผิดชอบนี้อาจแสดงออกด้วยการกระทำของความใส่ใจ อ่อนโยน ใจดี และมีเมตตา
5. จริยธรรมจะรวมถึงความใส่ใจในสิทธิของผู้อื่น สิ่งนี้บ่งบอกถึงการที่บุคคลลงไว้ซึ่งความยุติธรรมและยึดมั่นในการที่จะแก้ปัญหาโดยคำนึงถึงความเป็นธรรมกับทุกฝ่าย
6. จริยธรรมรวมถึงการยึดมั่นในความซื่อสัตย์ โดยใช้เป็นบรรทัดฐานในสัมพันธภาพที่มีกับผู้อื่น
7. จริยธรรมก่อให้เกิดอารมณ์ตอบสนองและการตัดสินใจจากความรู้สึกที่รบกวนจิตใจ โดยความรู้สึกเหล่านี้ได้แก่ ความละอาย ความรู้สึกผิด ความโกรธ ความกลัว และความรู้สึกสมเพท (Damon, 1988, น.5) โดยแดมอน (Damon) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่าไม่ว่าจะเป็นความรู้สึกทางบวกอย่างความเห็นอกเห็นใจ ความสงสาร ความชื่นชม และความภาคภูมิใจในตนเอง หรือความรู้สึกทางลบอย่างความโกรธ การระบืออารมณ์ ความละอาย และความรู้สึกผิด เป็นสิ่งสำคัญในการที่เราจะมีปฏิสัมพันธ์กับสถานการณ์หนึ่ง ๆ และนำมาซึ่งการตัดสินใจทาง

จริยธรรมโดยเราจะใช้มาตรฐานและค่านิยมของเราในการกระทำ อารมณ์ทางจริยธรรมเหล่านี้จะเป็นตัวก่อให้เกิดพัฒนาการของค่านิยมทางจริยธรรมในระยะยาว (Damon, 1988, น. 13)

อย่างไรก็ตามในการวิจัยนี้จะใช้ความหมายของจริยธรรมในความหมายที่ 3, 4, และ 5 ตามทฤษฎีของโคลห์เบอร์ก (Kohlberg) และกิลลิแกน (Gilligan) ดังนั้นการพัฒนาจริยธรรมในที่นี้คือกระบวนการที่มีจุดมุ่งหมายในการทำให้บุคคลมีความใส่ใจในความเป็นอยู่และสิทธิของผู้อื่น และรู้สึกถึงความรับผิดชอบที่มีต่อผู้อื่น โดยเรื่องของจริยธรรมนั้นจะต้องอยู่เหนือความต้องการส่วนบุคคล อีกทั้งบุคคลจะมีการตัดสินใจและการกระทำที่คำนึงถึงความยุติธรรมของทุกฝ่าย ด้วยความใส่ใจ อ่อนโยน และมีเมตตา

1.6 วิธีการในการพัฒนาจริยธรรม

โคลห์เบอร์ก (Kohlberg, 1975) ได้กล่าวว่าขั้นตอนของพัฒนาการจริยธรรมนั้นเกิดจากกระบวนการขัดเกลา ตัวอย่างเช่น พ่อแม่ ครู ฯลฯ ไม่ใช่เกิดจากการบอกกล่าวถึงคุณค่าของจริยธรรม (อย่างการบอกให้เด็กเป็นคนซื่อสัตย์) แล้วให้เด็กปฏิบัติตาม การที่เด็กหรือบุคคลจะพัฒนาไปอีกขั้นหนึ่งได้นั้น เด็กหรือบุคคลจะต้องได้คิดเองถึงปัญหาจริยธรรมที่เกิดขึ้น ประสบการณ์ทางสังคมจะก่อให้เกิดพัฒนาการเพราะเป็นการกระตุ้นกระบวนการทางจิตใจ อย่างในขณะที่บุคคลได้พูดคุยกับผู้อื่น บุคคลจะเห็นมุมมองของตนและจะเริ่มสงสัยเมื่อถูกท้าทายด้วยมุมมองของบุคคลอื่น ๆ แล้วจะเกิดแรงจูงใจที่จะเข้าใจอย่างสร้างสรรค์ในสิ่งที่เกิดขึ้น บุคคลจะก้าวไปสู่มุมมองที่กว้างมากขึ้น (Crain, 1985, น. 126)

โคลห์เบอร์ก (Kohlberg, 1975) ยังบอกอีกว่าการเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้เมื่อเปิดโอกาสให้บุคคลมีบทบาท รวมถึงโอกาสที่บุคคลจะสามารถพิจารณามุมมองของบุคคลอื่นด้วย อย่างเมื่อเราปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เราจะเห็นว่าคนอื่นมีมุมมองที่แตกต่างจากเรา แต่หากเราจะต้องร่วมกิจกรรมเดียวกับเขา เราก็ต้องแก้ไขปัญหาและปรับความคิด สิ่งนี้จะทำให้บุคคลเข้าใจแนวคิดของความยุติธรรมได้

บรรยากาศที่ดีที่สุดที่จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงคือบรรยากาศที่เปิดเผยและเป็นประชาธิปไตย เมื่อบรรยากาศเป็นอิสระ เด็กก็จะกล้าที่แสดงความแตกต่างออกมาและปรับเปลี่ยนความคิด (Crain, 1985, น. 126)

นอกจากนี้วัลเบอร์ก (Walberg, 1997) ได้ศึกษาวิจัยต่าง ๆ และรวบรวมถึงประเด็นต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ในการพัฒนาจริยธรรม โดยข้อสำคัญต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. ประเด็นต่าง ๆ ครอบคลุมมาจากปัญหาของเด็ก ๆ: (พูดคุยโดยยึดหลักของความยุติธรรมและความอาทรในผู้อื่น) ประเด็นของจริยธรรมนั้นทั้งเด็กและผู้ใหญ่ต่างก็มีปัญหาเหมือนกัน และ

การตัดสินใจทางจริยธรรมของแต่ละคนก็อาจไม่ขึ้นกับบรรทัดฐาน กฎเกณฑ์ หรือวัฒนธรรมใด ๆ เลย

2. การพัฒนาจริยธรรมควรคำนึงถึงพัฒนาการของเด็กด้วย: อย่างเด็กเล็กจะทำความดีตามสัญชาตญาณ เด็ก ๆ ก็ยังไม่สามารถเข้าใจถึงความยุติธรรมได้อย่างเต็มที่ และก็ยังไม่เข้าใจถึงหน้าที่ของสัญญาทางสังคมต่าง ๆ ที่ทำให้สังคมดำรงอยู่ได้ ในการที่จะให้เด็กพัฒนาในด้านจริยธรรมและเติบโตทางสังคม เราจะต้องเข้าใจถึงพัฒนาการของเด็กในแต่ละขั้นด้วย

3. ควรเข้าใจว่าพัฒนาการของจริยธรรมและความเข้าใจถึงสัญญาทางสังคม (Convention) เกิดจากประสบการณ์สังคมในแบบต่าง ๆ กัน: อย่างมโนทัศน์ทางจริยธรรมของเด็กเกิดจากประสบการณ์ในโรงเรียน ประเด็นต่าง ๆ ก็จะเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์ที่เด็กมีในโรงเรียน หากจะบอกว่าจริยธรรมเป็นเรื่องของความยุติธรรมและความอาทรในมวลมนุษยชาติ ก็ควรที่จะโยนให้เด็กเห็นให้ได้จากประสบการณ์ที่เด็กมีขณะนั้น ส่วนสัญญาทางสังคม อาจให้เด็กเห็นได้จากกฎเกณฑ์ที่มีในชีวิตประจำวันของเขา เช่น ต้องยกมือก่อนพูด ห้ามทานขนมในห้องเรียน

4. การพัฒนาทางจริยธรรมนั้นเกิดจากการพูดคุยในประเด็นจริยธรรมและการแก้ปัญหาทางจริยธรรม: การตัดสินใจทางจริยธรรมจะพัฒนาไปได้นั้นเกิดจากเด็กเริ่มเห็นว่าหลักจริยธรรมของตัวเองนั้นไม่เพียงพอหรือไม่ดีพอ วิธีหนึ่งที่มีประสิทธิภาพที่สุดคือจัดเป็นกลุ่มเล็กแล้วให้มีการพูดคุยกัน โดยเด็กจะต้องหาวิธีทางแก้ไขปัญหาทางจริยธรรมของเขาให้ได้ โดยคำนึงถึงความยุติธรรมของทุกฝ่าย ในกระบวนการที่เกิดขึ้นเด็กจะต้องรับฟังสมาชิกในกลุ่มพูดที่มาจากมุมมองต่าง ๆ ที่แตกต่างจากของเขา การพูดคุยอาจเกิดขึ้นได้จากการอ่านเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงก็ได้

5. การพูดคุยทางจริยธรรมอาจจะใช้ตัวอย่างทางจริยธรรมก็ได้: อาจจะ让孩子ได้อ่านเรื่องราวเกี่ยวกับตัวอย่างทางจริยธรรมเพื่อให้เด็กเห็นตัวอย่างบทบาททางจริยธรรม แต่อย่างไรก็ตามอย่าให้ข้อดีวิธีการนี้จนถึงขนาดทำให้เด็กเข้าใจว่าต้องกระทำอย่างตัวอย่างเพียงอย่างเดียว เพราะเด็กจะไม่พัฒนาวิธีการของคนและเด็กก็จะทำตามตัวอย่างโดยขาดความเคารพและไม่เข้าใจในจริยธรรมอย่างแท้จริง

6. เปิดโอกาสให้สะท้อนถึงความเป็นตัวเองเพื่อพัฒนาลักษณะทางจริยธรรม: กระตุ้นให้เด็กมี “ตัวตนทางจริยธรรม” ของตัวเองซึ่งจะไปรวมกับอัตลักษณ์ทั้งหมดของเด็ก โดยอาจให้การบ้านให้เด็กได้สะท้อนออกมาว่าตัวเองนั้นเป็นใครและอยากที่จะเป็นอะไร เพื่อให้เด็ก ๆ ได้เรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง อาจจะ让孩子เขียนข้อที่เขาอยากที่จะปรับปรุงเกี่ยวกับตัวเอง นี่จะทำให้เด็ก ๆ ได้สำรวจตัวเองและบริบทรอบตัวเอง รวมทั้งได้เพิ่มทักษะการสื่อสารด้วย

7. การพูดคุยด้านจริยธรรมจะมีประโยชน์สูงสุดเมื่อเกี่ยวข้องกับประเด็นหรือพฤติกรรมที่

เกิดขึ้นกับเด็กจริง ๆ: แรงจูงใจและความสนใจของเด็กจะเพิ่มมากขึ้นเมื่อประเด็นปัญหานั้นเป็นเรื่องจริงในชีวิตประจำวันและอยู่ในความสนใจของเด็ก ๆ และผลที่ตามมาของการตัดสินใจของพวกเขาจะมีผลต่อนโยบายหรือการกระทำอื่น ๆ วิธีนี้จะทำให้เด็กเข้าใจถึงบทบาทของตัวเองและเพิ่มความเป็นตัวเองได้มากขึ้น มีงานวิจัยจำนวนมากที่ใช้วิธีนี้เพราะเป็นเทคนิคของ “ชุมชนที่ยุติธรรม – Just Community”

8. ประเด็นทางจริยธรรมมักมาจากการที่ต้องปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ที่ตัวเองอยู่: การที่เด็กหรือบุคคลต้องอยู่ในบริบทของวัฒนธรรมของตัวเองนั้น อาจจะเห็นว่าสิ่งที่ตัวเองทำหรือเห็นนั้นอยู่หรือไม่อยู่ในจริยธรรม นี่เป็นสิ่งที่สามารถนำมาใช้เพื่อพูดคุยต่อไป (Walberg, 1997, 151-155)

2. แนวคิดเกี่ยวกับการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม

2.1 ความหมายของการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม

จอร์จ เอ็ม แกซดา (George M. Gazda, 1984) ได้ให้คำนิยาม “การให้การปรึกษาแบบกลุ่มว่าคือกระบวนการของพลังปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลโดยเน้นในเรื่องพฤติกรรมและความคิดในระดับจิตสำนึก โดยการบำบัดจะเป็นไปเพื่อให้ตระหนักรู้ถึงความเป็นจริง ได้ระบายออก ก่อให้เกิดความไว้วางใจและใส่ใจซึ่งกันและกัน ขอมรับ สนับสนุนกันเอง และบรรยากาศเป็นไปอย่างเสรี หน้าที่ของการบำบัดคือการสร้างสรรค์และทำให้กลุ่มที่นั้นได้แบ่งปันเรื่องราวของตนเองออกมาให้คนอื่น ๆ ได้รับฟัง ผู้รับการปรึกษานั้นเป็นคนปกติซึ่งมีปัญหาและเรื่องราวที่แตกต่างและยินดีที่จะเปลี่ยนแปลงบุคลิกภาพของตัวเองในระดับหนึ่ง ผู้รับการปรึกษาจะได้ประโยชน์จากการปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มในการเพิ่มความเข้าใจและขอมรับในค่านิยมและเป้าหมายเพื่อที่จะเรียนรู้และ/หรือละเลิกซึ่งพฤติกรรมหรือทัศนคติบางอย่าง” (Gazda, 1984, น. 7-8)

เฮนีย์และลิปสัน (Haney & Leibsohn, 2001) ได้ให้คำนิยามว่า “ที่เข้าร่วมโปรแกรมการให้การปรึกษาแบบกลุ่มคือการที่สมาชิกในกลุ่มมีการปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกันและเพื่อก่อให้เกิดการตระหนักรู้ในตนเองด้วยตัวเองหรือเกิดจากกลุ่ม สมาชิก ได้มีโอกาสสำรวจความเป็นไปได้ในการที่จะเปลี่ยนแปลง และกระทำตามกระแสที่เปลี่ยนไปของกลุ่ม ในการใช้ทักษะในการให้คำปรึกษา ผู้ให้คำปรึกษาจะสามารถก่อให้เกิดการตระหนักรู้โดยการให้กลุ่มรับรู้ที่กำลังเกิดอะไรขึ้นในกลุ่ม ช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่เป็นไปได้โดยการตรวจสอบความเป็นไปได้ และก่อให้เกิดการกระทำโดยทำหายกลุ่ม” (Haney & Leibsohn, 2001, น. 7)

2.2 ปัจจัยพื้นฐานที่ทำให้กลุ่มประสบผลสำเร็จ

ยาโลม (Yalom, 1975) ได้บอกว่าในที่เข้าร่วมโปรแกรมการให้การปรึกษาแบบกลุ่มยังก่อให้เกิดปัจจัยในการบำบัดต่าง ๆ 11 ประการ (Yalom, 1975, น.5) ปัจจัยเหล่านี้เหมือนข้อสมมติฐานที่จะได้เห็นได้ในการกระบวนการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม (Brown, 2000, น.770) ปัจจัยทั้ง 11 ประการมีรายละเอียดดังนี้

1. การมีความหวัง (Instillation of Hope) กลุ่มผู้เข้ารับการบำบัดมักจะประกอบด้วยบุคคลหลากหลายซึ่งแต่ละคนมีระดับของการจัดการกับปัญหาของตัวเองได้แตกต่างกัน สมาชิกทั้งหมดล้วนมีปัญหาค่คล้ายคลึงกันแต่ด้วยระดับความแตกต่างของการจัดการปัญหา สมาชิกบางคนจะปรับปรุงหรือแก้ไขปัญหาดตัวเองได้ดีกว่าบางคน ซึ่งผู้คนในกลุ่มจะเห็นสิ่งที่เกิดขึ้นและรู้สึกมีความหวังในการปรับปรุงหรือแก้ไขปัญหาดตัวเอง (Yalom, 1975, น.6-7)
2. ความเป็นสากล (Universality) ผู้รับการปรึกษาหลายคนคิดว่าเขาคือคน ๆ เดียวที่ต้องมีเจอหรือเผชิญกับปัญหาเหล่านี้ ทำให้เขารู้สึกอ้างว้าง ขอมรับปัญหาที่เกิดขึ้นไม่ได้ ทำให้เกิดพฤติกรรมที่ไม่ยังคิดหรือจินตนาการไปต่าง ๆ นานา แต่เมื่อกลุ่มมารวมตัวกันด้วยปัญหาที่คล้ายคลึงกัน เมื่อได้ยินสมาชิกคนอื่น ๆ เปิดเผยปัญหา ความรู้สึกโดดเดี่ยวก็มักจะหายไปและรู้สึกเหมือนได้สัมผัสกับโลกได้อีกครั้ง สมาชิกมักจะบอกว่าสมาชิกในกลุ่มเหมือนได้ลงเรือเดียวกัน

ผู้รับการปรึกษาจะเห็นความคล้ายคลึงของปัญหากับผู้อื่นและแบ่งปันสิ่งที่อยู่ในใจกับคนในกลุ่ม สมาชิกจะได้ระบายความรู้สึกอัดอั้นที่อยู่ในใจและรู้สึกเป็นที่ยอมรับ (Yalom, 1975, น.7-8)

3. การแบ่งปันข้อมูล (Imparting Information) โดยปกติแล้วทั้งผู้นำกลุ่มและสมาชิกจะตรวจสอบประสบการณ์โดยการก่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ในกลุ่ม สมาชิกบางคนก็ได้รับผลสำเร็จจากการแบ่งปันข้อมูลเพราะพวกเขาได้เรียนรู้รูปแบบของตัวเอง ปัญหาที่เกิดขึ้นกับเขา และกระบวนการบำบัดที่ได้ช่วยเหลือเขา (Yalom, 1975, น. 10-12)

4. เป็นประโยชน์กับผู้อื่น (Altruism) ในการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม สมาชิกจะเป็นทั้งผู้ให้และผู้รับ สมาชิกส่วนใหญ่อาจหมกมุ่นกับปัญหาของตัวเองและไม่คิดว่าตัวเองมีสิ่งใดที่จะแบ่งปันให้คนอื่น ด้วยเขาเหล่านั้นอาจคิดว่าตัวเองนั้นเป็นภาระของผู้อื่นมานาน แต่ประสบการณ์กลุ่มจะทำให้พวกเขามีความภูมิใจในตนเอง (Self-Esteem) มากขึ้นและพบว่าตัวเองนั้นมีความสำคัญกับผู้อื่นเช่นกัน

ด้วยกระบวนการของกลุ่ม สมาชิกจะรู้สึกว่าตัวเองเป็นประโยชน์กับผู้อื่นโดยการช่วยเหลือพึ่งพาซึ่งกันและกันภายในกลุ่ม สมาชิกแสดงที่ท่าของการสนับสนุน ให้คำแนะนำ เปิดเผยความรู้สึกภายใน และพูดถึงข้อกังวลที่คล้ายคลึงกัน สมาชิกจะรู้สึกว่าตัวเองเป็นที่ต้องการของคนอื่น (Yalom, 1975, น. 12-14)

5. ผู้รับการปรึกษาจะรู้สึกเหมือนอยู่ในครอบครัวตัวเองขณะทำกลุ่ม (The Corrective Recapitulation of the Primary Family Group) การให้การปรึกษาแบบกลุ่มนั้นให้ความรู้สึกเหมือนอยู่ในครอบครัว สมาชิกหลายคนจะแสดงพฤติกรรมเหมือนกับที่แสดงกับบุคคลในครอบครัว อย่างนิสัยชอบแข่งขันกับพี่น้องในครอบครัว ทำให้เกิดพฤติกรรมเรียกร้องความสนใจและใส่ใจจากผู้นำกลุ่ม ความขัดแย้งที่เคยมีอยู่ครอบครัวอาจหวนมาเกิดขึ้นได้ในขณะที่สมาชิกเข้าอยู่ในกลุ่ม สมาชิกอาจใช้กลุ่มเป็นทางที่จัดการกับความรู้สึกค้างคั่ง (Unfinished business) ที่มีอยู่กับครอบครัว ซึ่งผู้นำกลุ่มจะต้องตระหนักรู้และช่วยสมาชิกเหล่านั้นจัดการกับความรู้สึกค้างคั่งที่มีมาจากครอบครัว (Yalom, 1975, น. 14-15)

6. พัฒนาตัวเองจากการขัดเกลา (Development of Socializing Techniques) การเรียนรู้จากสังคมเป็นพัฒนาการที่สำคัญของทักษะการเข้าสังคม สิ่งนี้เป็นปัจจัยสำคัญในการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม ในกลุ่มแบบต่าง ๆ ก็ให้สมาชิกมีปฏิสัมพันธ์ในแบบต่าง ๆ แต่ทั้งหมดก็ช่วยให้สมาชิกได้พัฒนาทักษะการเข้าสังคม ด้วยกระบวนการกลุ่มสมาชิกจะต้องเรียนรู้ที่จะช่วยเหลือผู้อื่น รู้จักการที่จะจัดการกับความขัดแย้ง ไม่คอยวิพากษ์วิจารณ์ผู้อื่น และแสดงความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น ซึ่งทักษะที่กล่าวมาจะช่วยให้สมาชิกเข้ากับผู้อื่นได้ดีในโอกาสต่อไป ด้วย (Yalom, 1975, น. 16)

7. พฤติกรรมการลอกเลียนแบบ (Imitative Behavior) ในขณะทำการให้การปรึกษาแบบกลุ่มนั้น สมาชิกอาจจะเดิน พูด หรือคิดเหมือนกับผู้นำกลุ่มหรือสมาชิกคนอื่น ๆ แม้พฤติกรรมลอกเลียนแบบนี้จะเป็นเพียงชั่วคราว แต่ก็สามารถช่วยสมาชิกคนนั้น ๆ ได้ออกจากรูปแบบพฤติกรรมเดิม ๆ โดยได้ทดลองทำพฤติกรรมใหม่ ๆ แม้บางครั้งพฤติกรรมใหม่ ๆ ที่ลองใช้นั้นไม่เหมาะสม แต่จะทำให้สมาชิกคนนั้น ๆ เกิดการตระหนักรู้ว่ารูปแบบพฤติกรรมเดิม ๆ ของตนเป็นอย่างไร และสามารถเลือกรูปแบบพฤติกรรมที่เหมาะสมกับสภาพชีวิตของตนเอง (Yalom, 1975, น. 17)

8. การเรียนรู้ที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น (Interpersonal Learning) การให้การปรึกษาแบบกลุ่มนั้นมีเป้าหมายและรูปแบบของการปฏิสัมพันธ์กัน แม้เป้าหมายของสมาชิกจะมาเพื่อลดความทุกข์ทรมานลงก็จะมีปรับเปลี่ยนเป็นเป้าหมายของการปฏิสัมพันธ์กันในเวลาต่อมา สมาชิกต้องการที่จะสื่อสารกัน เป็นที่ไว้วางใจและซื่อสัตย์ต่อกัน ผลก็คือเขาเรียนรู้ที่จะรักผู้อื่น งานที่สำคัญอย่างแรกเลยของผู้นำกลุ่มคือแปลความเจ็บปวดให้อยู่ในโครงสร้างของการปฏิสัมพันธ์กัน

ความต้องการที่จะเป็นที่ยอมรับและปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นนั้นเป็นธรรมชาติของมนุษย์ ในขณะที่ชวนกันให้การปรึกษาแบบกลุ่มสมาชิกก็จะได้รับประสบการณ์ทางอารมณ์ นั่นคือสมาชิกจะเห็นว่ารูปแบบที่เขาปฏิสัมพันธ์นั้นก่อให้เกิดอะไรขึ้นกับกลุ่ม เป็นการทดลองจาก

สภาพความเป็นจริง หากสมาชิกได้แสดงอารมณ์ในทางลบออกมา เขาจะได้มีโอกาสตรวจสอบสถานการณ์ว่าสิ่งใดได้เกิดขึ้น และเข้าใจตัวเองได้มากขึ้น

การอยู่ในสภาพแบบกลุ่มก่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์ที่มีพลัง มีการโต้ตอบระหว่างสมาชิกกันเอง และสมาชิกกับสภาพแวดล้อมของกลุ่ม สมาชิกจะต้องปรับตัวและได้ตอบกับกลุ่มสังคมของเขา ผู้นำกลุ่มไม่ได้เห็นเพียงแค่พฤติกรรมที่เกิดขึ้นเท่านั้น แต่เห็นเหตุการณ์ที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมเหล่านั้นด้วยซึ่งจะทำให้เข้าใจพลังของพฤติกรรมของสมาชิกคนนั้น ๆ (Yalom, 1975, น. 30-37)

9. ความเหนียวแน่นของกลุ่ม (Group Cohesiveness) ในที่นี้ความเหนียวแน่นของกลุ่มหมายถึงผลของพลังที่รวมกันของสมาชิกในการที่จะคงความเป็นกลุ่มของตนและอยู่ในกลุ่มนั้น ๆ การได้รับการยอมรับ ความใส่ใจจากกลุ่มทำให้สมาชิกในกลุ่มรับรู้ความรู้สึกของความเป็นเจ้าของและถูกเป็นเจ้าของ ที่สำคัญคือได้สร้างระบบของค่านิยมในกลุ่มขึ้น ก่อให้เกิดระบบความเชื่อของกลุ่ม

กลุ่มที่มีความเหนียวแน่นมากก็จะก่อให้เกิดผลที่ดีมากขึ้นเท่านั้น สมาชิกที่ผูกพันกับกลุ่มจะได้รับผลที่ดีกว่าเนื่องจากได้รับการยอมรับและสนับสนุนจากกลุ่มแน่นอนว่าความรู้สึกที่ผูกพันกับกลุ่มจะก่อให้เกิดการมาร่วมกลุ่มที่สม่ำเสมอ การเข้าร่วมทำกิจกรรมของกลุ่มอย่างเต็มใจ มีอิทธิพลและได้รับอิทธิพลกับสมาชิกคนอื่น ๆ และยังมีผลอีกมากมาย (Yalom, 1975, น. 46-53)

10. มีการระบายความรู้สึก (Catharsis) การรวมกลุ่มกันนั้นเป็นโอกาสที่สมาชิกสามารถระบายความในใจออกมา ซึ่งเป็นกระบวนการสำคัญในการบำบัด การเรียนรู้ที่จะระบายความรู้สึกออกมานั้นก่อให้เกิดความรู้สึกที่เป็นอิสระ การระบายความรู้สึกนั้นเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการปฏิสัมพันธ์ ด้วยการระบายความรู้สึกนั้นก่อให้เกิดความไว้นับถือเชื่อใจและตามมาด้วยความเหนียวแน่นกันของกลุ่ม (Yalom, 1975, น. 83-84)

11. ปัจจัยของการเข้าใจสัจธรรมของชีวิต (Existential Factors) ปัจจัยของการเข้าใจในสัจธรรมของชีวิตนั้นเป็นเรื่องหนึ่งที่สำคัญแต่อาจเป็นสิ่งที่สมาชิกไม่สังเกตเห็นได้ชัดเจนเหมือนข้ออื่น ๆ ปัจจัยของการเข้าใจสัจธรรมของชีวิตอยู่นั้นประกอบด้วย 5 ปัจจัยดังนี้

- ตระหนักว่าบางครั้งชีวิตนั้นก็ไม่ได้รับความยุติธรรมเสมอไป
- ตระหนักว่าในที่สุดก็ไม่มีใครรอดพ้นจากความทุกข์ ความเจ็บป่วยและความตาย
- ตระหนักว่าไม่ว่าจะมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับใครมากแค่ไหน บุคคลก็ต้องเป็นคนที่จะต้องเผชิญหน้ากับชีวิตของเขาเอง
- เผชิญหน้ากับประเด็นของชีวิตและความตาย และใช้ชีวิตอย่างตรงไปตรงมา

ปล่อยวางกับเรื่องเล็กน้อยในชีวิต

- แม้คนอื่นจะคอยให้คำแนะนำและสนับสนุน บุคคลจะเรียนรู้ว่าในที่สุดแล้ว เขามีหน้าที่ที่จะต้องรับผิดชอบวิถีชีวิตของเขา

ปัจจัยเหล่านี้จะเป็นสิ่งที่ให้เห็นในกลุ่มอยู่แล้วไม่ว่าจะเป็นกิจกรรมที่กลุ่มทำหรือ ข้อมูลที่สมาชิกแบ่งปันกัน ผู้นำกลุ่มจะมีหน้าที่ชี้ให้สมาชิกเห็นโครงสร้างของปัจจัยเหล่านี้ และให้แน่ใจว่าสมาชิกเข้าใจประเด็นเหล่านี้อย่างถูกต้อง สิ่งที่สำคัญอีกอันหนึ่งคือการให้ สมาชิกอยู่กับปัจจุบัน กับสิ่งที่เป็นอย่าง ซึ่งสิ่งนี้จะนำมาซึ่งความเข้าใจในตัวเองและยอมรับ ตัวเอง (Yalom, 1975, 84-85)

2.3 การจัดตั้งกลุ่มเพื่อรับการปรึกษา

มิติที่สำคัญขององค์ประกอบของกลุ่มคือความเหมือนและความต่างของกลุ่ม มิตินี้ หมายถึงว่าสมาชิกควรที่จะเหมือนกันและมีส่วนร่วมของลักษณะที่เหมือนกัน กลุ่มที่กำหนดเวลาที่จะใช้มีแนวโน้มที่จะให้ผลที่ดีกว่ากับกลุ่มที่มีความเหมือนในด้านอายุ เพศ การศึกษา และปัญหา ยาโลม (Yalom) บอกว่ากลุ่มที่มีความเหมือนกันจะพัฒนาตัวตนในกลุ่ม ได้เร็วกว่า และมีความเหนียวแน่นมากกว่า ให้การสนับสนุนกันมากกว่าและขัดแย้งน้อยกว่า และเข้าร่วมกลุ่มมากกว่ากลุ่มที่มีความแตกต่าง (Brammer, 1993, น.239) แต่อย่างไรก็ตาม ความแตกต่างก็จะทำให้บุคคลได้เรียนรู้ประสบการณ์ที่แตกต่างกันของบุคคลอื่น ๆ (Brammer, 1993, น.239)

2.3.1 ขนาดของกลุ่ม (Size)

แบรมเมอร์ (Brammer, 1993) กล่าวว่ากลุ่มที่มีขนาดเท่าไรนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัย หลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นเรื่องของอายุของผู้เข้าร่วม ประเภทของกลุ่ม ประสบการณ์ของผู้นำ กลุ่ม จำนวนผู้นำกลุ่ม และประเภทของปัญหาที่ต้องได้รับการสำรวจ

กลุ่มควรที่จะใหญ่พอที่จะให้โอกาสในการปฏิสัมพันธ์และเล็กพอที่จะให้ทุกคนมีส่วน ในการเข้าร่วมและรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ยิ่งกลุ่มใหญ่มากขึ้นเท่าไร โอกาสที่จะคนที่โดด เค้นและพวกพ้องจะใช้เวลาานกว่าคนอื่นจะมีมากขึ้นเช่นเดียวกัน ยิ่งไปกว่านั้นอาจจะเกิด กลุ่มย่อยและกลุ่มเล็กกลุ่มน้อยมากขึ้น แต่เมื่อกลุ่มเล็กเกินไป พลังของกลุ่มก็ลดลงไปด้วย (Brammer, 1993, น.241)

ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1977) กล่าวว่าโดยทั่วไปแล้วการให้การปรึกษาแบบกลุ่มควรจะมี สมาชิก 10 คนหรือน้อยกว่านั้น สำหรับกลุ่มซึ่งประกอบด้วยสมาชิกที่เป็นวัยรุ่นหรือผู้ใหญ่ กลุ่มขนาด 6-10 คน เป็นขนาดซึ่งผู้นำกลุ่มสามารถที่จะนำกลุ่มได้อย่างมีประสิทธิภาพ สำหรับกลุ่มซึ่งมีสมาชิกเป็นเด็กควรจะมีขนาด 4-6 คน สาเหตุที่ควรจะมีการจำกัดจำนวน

สมาชิกในกลุ่มไว้ไม่เกิน 10 คน เพราะว่าหากกลุ่มมีขนาดใหญ่กว่านี้ สมาชิกบางคนอาจจะไม่ได้รับความสนใจหรือมีส่วนร่วมในกลุ่มอย่างเต็มที่ บางคนอาจจะหลีกเลี่ยงการเข้าร่วม และกลุ่มอาจจะมีสภาพกลายเป็นห้องเรียนมากกว่าที่จะเป็นช่วงเวลาแห่งการปรึกษาเชิงจิตวิทยา (ไพรัตน์ รุจิรานพวงศ์, 2548, น.30)

ยาโลม (Yalom, 1975) กล่าวว่าสมาชิกกลุ่มประมาณ 5-10 คนจะเป็นที่นิยมกันโดยทั่วไป เพราะว่าถ้าสมาชิกมีจำนวนน้อยกว่านี้จะทำให้เป็นเหมือนการปรึกษารายบุคคล ซึ่งการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่มจะน้อย เกิดข้อคิดหรือมุมมองต่าง ๆ ที่จำกัด ทำให้การเรียนรู้ไม่ได้ผลคุ้มค่าเท่าที่ควร แต่ถ้าจำนวนสมาชิกมากกว่า 10 คน จะทำให้ไม่มีเวลาในการทำความเข้าใจปัญหาและให้การช่วยเหลือสมาชิกแต่ละคนได้ (Yalom, 1975, น.248)

แกซดา (Gazda, 1984) กล่าวว่าจำนวนสมาชิกกลุ่มเป็นตัวแปรที่มีผลต่อปฏิริยาและความสัมพันธ์กันระหว่างผู้นำกลุ่มและสมาชิกกลุ่ม นั่นคือ จำนวนสมาชิกกลุ่มจะมีผลต่อการแก้ปัญหา ซึ่งพบว่าการที่กลุ่มมีสมาชิกจำนวนมากจะมีลักษณะเป็นการให้ข้อมูลและการให้คำแนะนำ สมาชิกจะมีโอกาสในการแสดงความคิดเห็นน้อยลง ผู้นำกลุ่มจะกลายเป็นศูนย์กลางในการควบคุมกลุ่ม สมาชิกจะมีโอกาสที่จะแสดงศักยภาพของตัวเองน้อย นอกจากนี้สมาชิกในกลุ่มเป็นปัจจัยสำคัญที่จะทำให้กลุ่มเกิดความเหนียวแน่น และทำให้กลุ่มประสบความสำเร็จ แกซดาพบว่าขนาดของกลุ่มจะขึ้นอยู่กับลักษณะของสมาชิกในกลุ่ม ระยะเวลาและความถี่ของการทำกลุ่ม ถ้าระยะเวลาของการทำกลุ่มน้อยอาจตั้งกลุ่มที่มีสมาชิกจำนวน 5-7 คน จะทำให้กลุ่มเกิดความเหนียวแน่นและมีโอกาสพัฒนาได้ แต่ถ้าเป็นกลุ่มที่มีระยะเวลาในการทำกลุ่มมาก เช่น 6 เดือนหรือ 1 ปี จำนวนสมาชิกควรมี 7-10 คน เพราะจะทำให้มีเวลาในการทำความเข้าใจและช่วยเหลือสมาชิกแต่ละคนได้ (Gazda, 1984, น.152)

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าการให้การปรึกษาแบบกลุ่มนั้นจะมีจำนวนสมาชิกประมาณ 5-10 คน แต่จะเป็นจำนวนเท่าไรนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัยของอายุของสมาชิก ตลอดจนระยะเวลาและความถี่ของการทำกลุ่ม จำนวนสมาชิกที่เหมาะสมจะทำให้สมาชิกสามารถสำรวจปัญหาของตนเองได้อย่างชัดเจน มีส่วนร่วมในกลุ่ม และสามารถช่วยเหลือสมาชิกในกลุ่มได้ นอกจากนี้ผู้ให้การปรึกษายังสามารถสังเกตพฤติกรรมและให้ความช่วยเหลือสมาชิกแต่ละคนได้อย่างทั่วถึงอีกด้วย

2.3.2 ระยะเวลาและความถี่ของการเข้ากลุ่ม (*Length and Frequency of Meeting*)

ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1977) ในการกำหนดระยะเวลาและความถี่ของการเข้ากลุ่มนั้น หากการจัดกลุ่มกระทำในสถานศึกษาก็จำเป็นที่จะต้องพิจารณาถึงการจเวลาเรียนของสถาบันการศึกษานั้นด้วย เช่น ในโรงเรียนส่วนมากจะจัดเวลาเรียนเป็นคาบ (Period) คาบละ 50 นาทีเป็นต้น การพิจารณาดังกล่าวจะช่วยให้สามารถกำหนดได้ว่าควรจะใช้เวลาการเข้ากลุ่ม

นานเท่าใด โดยทั่วไปแล้วระยะเวลาในการเข้ากลุ่มแต่ละครั้งควรจะใช้เวลา 1 ชั่วโมงครึ่งถึง 2 ชั่วโมง แต่สำหรับเคื่กระยะเวลาที่ใช้ควรจะสั้นลง คือ แต่ละครั้งควรจะใช้เวลาประมาณ 20 นาทีถึง 1 ชั่วโมง สำหรับความถี่ในการเข้ากลุ่มนั้นอย่างน้อยที่สุดควรจะพบกันสัปดาห์ละ 1 ครั้ง ส่วนจำนวนครั้งที่จะใช้ในการเข้ากลุ่มทั้งหมดขึ้นอยู่กับเป้าหมายของกลุ่มและธรรมชาติของสมาชิกในกลุ่ม แต่อย่างน้อยที่สุดควรมีระยะเวลาในการเข้ากลุ่มไม่ต่ำกว่า 8 ครั้ง และถ้าหากมากกว่านี้ก็ยังเป็นการดีมาก (ไพรัตน์ รุจิรานพวงศ์, 2548, น.32)

ยาโลม (Yalom, 1975) ได้กล่าวว่ากลุ่มการปรึกษาควรจะพบกันอย่างต่อเนื่องและระยะเวลาไม่ห่างกันเกินไปนัก ควรใช้เวลาครั้งละ 4-8 ชั่วโมง หรืออาจทำเป็นกลุ่มระยะยาว (Marathon Group) ซึ่งเป็นกลุ่มพัฒนาตนเองประเภทหนึ่งที่สมาชิกจะได้มีประสบการณ์ในการรับรู้ความรู้สึกที่เข้มข้น เนื่องจากกลุ่มจะใช้เวลายาวนานตั้งแต่ 24 ชั่วโมงจนถึงหนึ่งอาทิตย์หรือมากกว่านั้น กลุ่มจึงมักทำกันช่วงวันหยุดสุดสัปดาห์ที่ติดกัน และในช่วงเวลานั้นกลุ่มแทบจะไม่มีการหยุดพัก จะมีการหยุดพักเพื่อรับประทานอาหารหรือพักเป็นช่วงเวลาสั้น ๆ เท่านั้น ความต่อเนื่องและความเหนียวแน่นจะทำให้บุคคลค้นพบตนเองเร็วขึ้น (Yalom, 1975, น. 278-279)

แกซดา (Gazda, 1984) กล่าวว่า ความเหนียวแน่นของกลุ่มและความสำเร็จของกลุ่มขึ้นอยู่กับระยะเวลาและจำนวนครั้งในการให้การปรึกษา อีกทั้งยังต้องคำนึงถึงลักษณะปัญหาของสมาชิกในกลุ่มด้วยว่ามีความรุนแรงมากน้อยเพียงใด ถ้ามีความรุนแรงมากควรมีการให้การปรึกษาแบบกลุ่มในระยะเวลาสั้นและจำนวนครั้งในการทำกลุ่มควรจะมีมากขึ้น (Gazda, 1984, น.153)

เกลดดิ้ง (Gladding, 1995) ได้กล่าวว่าการให้การปรึกษาแบบกลุ่มโดยเฉพาะในกลุ่มวัยรุ่นอาจจะใช้เวลา 1-2 ชั่วโมงหรือมากกว่าเล็กน้อยในการให้การปรึกษาแต่ละครั้ง แต่ในบางครั้งอาจจะทำเป็นกลุ่มมาราธอนซึ่งต้องใช้เวลายาวนานติดต่อกันหลายวัน และถ้าปัญหาความขัดแย้งมีความรุนแรง รบกวนต่อการดำเนินชีวิตของสมาชิก กลุ่มควรมีระยะเวลาจำนวนครั้ง ความถี่ในการทำกลุ่มมากขึ้น ซึ่งระยะเวลา จำนวนครั้ง ความถี่ในการทำกลุ่มล้วนเป็นปัจจัยที่มีผลต่อความเหนียวแน่นและประสิทธิภาพของการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม ที่จะสามารถช่วยเหลือสมาชิกแต่ละคนได้ (Gladding, 1995, น.229)

2.3.3 องค์ประกอบอื่น ๆ ของการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม

กลุ่มแบบปิดและกลุ่มแบบเปิด (Closed and Open Groups): ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1977) กล่าวว่าผู้จัดกลุ่มควรกำหนดว่ากลุ่มควรจะเป็นแบบปิดหรือแบบเปิดให้แน่นอน กลุ่มแบบปิด หมายถึงกลุ่มที่ประกอบด้วยสมาชิกกลุ่มเดียวกันตั้งแต่เริ่มต้นจนกระทั่งปิดกลุ่ม ส่วนกลุ่มแบบเปิด หมายถึงกลุ่มที่มีสมาชิกบางคนออกไปและรับสมาชิกใหม่เข้ามาแทนที่เป็น

ระยะๆ จนกระทั่งปิดกลุ่ม สำหรับการให้การปรึกษาแบบกลุ่มควรจะมีลักษณะเป็นกลุ่มปิด เพราะกลุ่มจะมีการพัฒนาและก้าวสู่ช่วงเวลาที่มีการแก้ปัญหา ซึ่งความเคลื่อนไหวนี้จำเป็นต้องอาศัยเวลาและความผูกพันเป็นหนึ่งเดียวกัน การที่มีสมาชิกใหม่เข้ามาในกลุ่มอาจจะขัดขวางต่อพัฒนาการเช่นนี้ได้ (ไพรัตน์ รุจิรานพวงศ์, 2548, น. 33)

ความสมัครใจของสมาชิกกลุ่ม (Voluntary): ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1977) กล่าวว่าโดยทั่วไปผู้ที่เข้าร่วมจะแบ่งออกเป็น 3 ประเภทคือ ผู้ที่สมัครใจ (The Volunteer) ผู้ที่สมัครใจแถมถูกบังคับ (The Forced Volunteer) และผู้ที่ถูกบังคับ (The Forced Participant) ผู้สมัครใจจะตัดสินใจเข้าร่วมกลุ่มด้วยความเต็มใจของตนเอง ซึ่งการให้การปรึกษาแบบกลุ่มจะทำต่อผู้รับการปรึกษาซึ่งมีความทุกข์ใจและต้องการความช่วยเหลือได้ง่ายกว่าผู้ที่ถูกบังคับจากครอบครัวหรือเพื่อนฝูง และผู้ที่สมัครใจมักจะได้รับประโยชน์มากกว่า สำหรับผู้ที่สมัครใจแถมถูกบังคับนั้น เป็นประเภทครึ่งๆ กลางๆ บุคคลประเภทนี้แสดงความสนใจที่จะเข้าร่วมกลุ่มก็เพียงเพราะว่าได้รับการกระตุ้นกะยอหรือถูกชักนำให้เข้าร่วมกลุ่ม ดังนั้นจึงต้องใช้เวลามากกว่าจึงจะเกิดความไว้วางใจและยอมรับในกลุ่ม ส่วนผู้ที่ถูกบังคับให้เข้ากลุ่มนั้นอาจจะเป็นผู้ที่ต้องการความช่วยเหลือแต่ไม่ยอมเข้ากลุ่มด้วยเหตุผลใดเหตุผลหนึ่ง ดังนั้นผู้ให้การปรึกษาจำเป็นต้องใช้เวลาแก่สมาชิกประเภทนี้มากขึ้น จนกว่าเขาจะกล้าเปิดเผยตนเองออกมา (ไพรัตน์ รุจิรานพวงศ์, 2548, น. 34)

อายุ (Age): ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1977) กล่าวว่าการจัดกลุ่มมักนิยมจัดให้บุคคลที่มีอายุใกล้เคียงกันอยู่ในกลุ่มเดียวกัน เพราะสมาชิกกลุ่มจะรู้สึกสะดวกใจมากขึ้นเมื่ออยู่ในกลุ่มที่มีอายุใกล้เคียงกัน การจัดกลุ่มที่สมาชิกมีอายุแตกต่างกันมาก ๆ ควรจะทำในกรณีที่มีจุดประสงค์พิเศษเท่านั้น เช่น จัดให้เด็กวัยรุ่นและผู้ปกครองอยู่ในกลุ่มเดียวกัน เพื่อให้ทั้งสองฝ่ายได้มีโอกาสพูดคุยกันอย่างเปิดเผย หรือจัดนักศึกษาปีสุดท้ายและนักศึกษาปีที่ 1 อยู่ในกลุ่มเดียวกัน เพื่อให้ให้นักศึกษาปีที่ 1 ได้เรียนรู้ทักษะทางสังคม (Social Skills) จากตัวแบบซึ่งเป็นรุ่นพี่ เป็นต้น (ไพรัตน์ รุจิรานพวงศ์, 2548, น. 34)

เพศ (Sex): ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1977) กล่าวว่า การจัดกลุ่มให้สมาชิกทั้งหมดเป็นเพศเดียวกันเหมาะสำหรับผู้รับการปรึกษาที่เป็นเด็กวัยที่เรียนอยู่ (School-Age Children) ส่วนการจัดกลุ่มให้มีทั้งสองเพศละกันเหมาะสำหรับผู้รับการปรึกษาที่เป็นเด็กวัยรุ่นและผู้ใหญ่ ทั้งนี้เพราะเด็กวัยเรียนหรือเด็กอายุประมาณ 6-12 ปี เป็นวัยที่กำลังอยู่ในระยะของการเรียนรู้อัตลักษณ์ความเป็นชายและความเป็นหญิง ส่วนการจัดกลุ่มให้ละกันทั้งสองเพศนั้น จะมีสภาพที่คล้ายกับสังคมภายนอกมากกว่า นอกจากนี้เด็กวัยรุ่นยังมีแนวโน้มที่จะไวต่อการประเมินตัวเขาของเพศตรงข้ามและมีความต้องการอย่างมากที่จะปรับปรุงตนเอง (ไพรัตน์ รุจิรานพวงศ์, 2548, น. 34-35)

ระดับสติปัญญาและการศึกษา (Intelligence and Educational Level): ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1977) พบว่าการที่สมาชิกกลุ่มที่มีระดับสติปัญญาใกล้เคียงกันมีความสำคัญ ผู้ใหญ่ที่มีระดับสติปัญญาและการศึกษาค่ำกว่าสมาชิกกลุ่มอื่น ๆ มักจะรู้สึกเป็นส่วนเกินและไม่สนใจที่จะมีส่วนร่วมในกลุ่ม (ไพรัตน์ รุจิรานพวงศ์, 2548, น. 35)

ความเป็นเพื่อน (Friendship): ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1977) กล่าวว่าทำให้การปรึกษาแบบกลุ่มไม่ควรจัดเพื่อนสนิท ญาติ และผู้ที่ไม่เป็นมิตรกับสมาชิกในกลุ่มอยู่ในกลุ่มเดียวกันกับสมาชิกคนนั้น เพราะบุคคลเหล่านั้นมักจะมีส่วนร่วมเกี่ยวข้องกับปัญหาของสมาชิกคนนั้น เขาจึงอาจจะไม่สามารถพูดถึงสิ่งต่าง ๆ ออกมาได้อย่างเปิดเผย ในบางกรณีการจัดให้เพื่อนสนิทอยู่ในกลุ่มเดียวกันทำให้เกิดผลเสียเพราะพวกเขามีแนวโน้มที่จะให้การสนับสนุนอีกฝ่ายหนึ่งในทางที่ไม่ถูกต้อง แต่กลุ่มก็อาจจะได้รับประโยชน์ในแง่ที่สมาชิกได้รับแรงสนับสนุนในการแก้ปัญหาของเขา และกลุ่มก็ยังสามารถปรับปรุงสัมพันธภาพของพวกเขาได้ด้วยกรช่วยเหลือพวกเขาให้เกิดความเข้าใจต่อกันมากขึ้น ดังนั้นในการตัดสินใจว่าจะจัดให้เพื่อนสนิทอยู่ในกลุ่มเดียวกันหรือไม่ จะต้องมีการหาข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของพวกเขา โดยการสังเกต พูดคุย และพยายามสรุปให้ได้ว่าสัมพันธภาพของพวกเขาจะมีผลเสียต่อกลุ่มหรือไม่ (ไพรัตน์ รุจิรานพวงศ์, 2548, น. 35)

การจัดสถานที่ (Physical Arrangement): ทรอตเซอร์ (Trotzer, 1977) พบว่าการจัดสถานที่รวมทั้งสภาพแวดล้อมทางกายภาพต่าง ๆ เป็นปัจจัยที่มีความสำคัญประการหนึ่ง โดยเฉพาะอย่างยิ่งจะมีผลต่อปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่มในช่วงที่กำลังสร้างความคุ้นเคยต่อกัน ห้องที่จะใช้ประชุมกลุ่มควรจะมีขนาดเล็ก แต่ก็ใหญ่พอที่จะบรรจุสมาชิกทั้งหมดได้โดยไม่ต้องอยู่กันอย่างเบียดเสียด ควรจะมีความเป็นส่วนตัว (privacy) ปราศจากการรบกวนจากผู้อื่น นอกจากนี้การจัดที่นั่งควรจะเป็นรูปร่างกลม ส่วนจะนั่งบนเก้าอี้หรือนั่งบนพื้นก็ขึ้นอยู่กับความคิดเห็นของผู้จัดกลุ่มและสมาชิกกลุ่ม (ไพรัตน์ รุจิรานพวงศ์, 2548, น. 33)

2.4 ประโยชน์ของการให้การปรึกษาแบบกลุ่มที่เอื้อต่อการพัฒนาจริยธรรม

จากคำนิยาม ปัจจัยพื้นฐานที่ทำให้กลุ่มประสบความสำเร็จ และการจัดตั้งกลุ่มเพื่อรับการปรึกษาจะเห็นได้ว่ามีองค์ประกอบที่เอื้อกับวิธีการในการพัฒนาจริยธรรม

จากคำนิยามของเฮนีย์และลิปสัน (Haney & Leibsohn, 2001) การปรึกษากลุ่มเป็นไปเพื่อให้ตระหนักรู้ถึงความเป็นจริงและตระหนักรู้ถึงตนเอง ตลอดจนได้มีโอกาสสำรวจความเป็นไปได้ในการที่จะเปลี่ยนแปลง ด้วยเหตุนี้จึงตรงกับประเด็นของวิธีการในการพัฒนาจริยธรรมของวัลเบอร์ก (Walberg, 1997) ที่ว่าประเด็นต่าง ๆ ควรมาจากปัญหาของเด็กเองใน

บริบทที่เด็กอยู่ นอกจากนี้ยังเอื้อกับวิธีการที่ว่าเป็นการเปิดโอกาสให้สะท้อนความเป็นตัวเอง เพื่อพัฒนาลักษณะทางจริยธรรม (Walberg, 1997, น.151-152)

ประเด็นทางจริยธรรมมักมาจากการที่ต้องปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ที่ตัวเองอยู่ และการพูดคุยจริยธรรมจะเป็นประโยชน์สูงสุดเมื่อเกี่ยวข้องกับประเด็นหรือพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจริงของเด็ก (Walberg, 1997, น.152-155) ซึ่งจะตรงกับกระบวนการที่ว่าผู้ให้คำปรึกษาจะก่อให้เกิดการตระหนักรู้โดยการให้กลุ่มรับรู้ว่าการกำลังเกิดอะไรขึ้นในกลุ่ม ช่วยให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่เป็นไปได้โดยการตรวจสอบความเป็นไปได้และก่อให้เกิดการกระทำโดยท้าทายกลุ่ม (Haney & Leibsohn, 2001, น. 7)

วิธีที่มีประสิทธิภาพที่ดีที่สุดในการพัฒนาจริยธรรมคือจัดเป็นกลุ่มเล็ก ๆ แล้วให้มีการพูดคุยกัน ซึ่งเป็นไปตามวิธีการที่ว่าด้วยการพัฒนาทางจริยธรรมนั้นเกิดจากการพูดคุยในประเด็นจริยธรรมและการแก้ปัญหาทางจริยธรรม (Walberg, 1997, 153) ซึ่งก็ตรงกับลักษณะของการจัดตั้งกลุ่มเพื่อรับการปรึกษา โดยเกลดดิ้ง (Gladding) ได้กล่าวว่าขนาดของกลุ่มให้การปรึกษาจะอยู่ที่ประมาณ 6-10 คน ซึ่งการมีมากเกินไปหรือน้อยเกินไปนั้นอาจทำให้ไปลดความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันของกลุ่ม (Cohesiveness) และความพอใจของสมาชิก การมีสมาชิกมากเกินไปทำให้เกิดการแข่งขันในการพูดและจะทำให้สมาชิกบางคนนั้นเงียบไม่มีส่วนร่วม (Gladding, 1995, น. 28)

3. แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีความก้าวร้าว

3.1 ความหมายของพฤติกรรมก้าวร้าว

มีผู้ให้ความหมาย นิยามและคำจำกัดความของคำว่าก้าวร้าวไว้หลายท่าน ได้แก่ ฟรอยด์ (Freud, 1930) กล่าวว่าพฤติกรรมก้าวร้าวเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกมาโดยเป็นการมุ่งร้ายทำลายผู้อื่น มีจุดมุ่งหมายที่จะให้ผู้รับพฤติกรรมก้าวร้าวมีอันแตกดับไป (ดวงใจ สมานสิน, 2539, น. 15)

บจอร์คควิสต์ (Bjorkqvist, 1985) ให้คำจำกัดความของความก้าวร้าวว่าเป็นความตั้งใจที่จะทำอันตรายต่อสิ่งมีชีวิตหรือ Organism Surrogate ซึ่งประกอบด้วยกรกระทำ (Act) ความตั้งใจ (Intention) และวัตถุประสงค์ (Objective) ในการจะให้ผู้อื่นได้รับอันตรายหรือบาดเจ็บ โดยเป็นได้ทั้งทางกาย (Physical) หรือทางจิตใจ (Mental) เป็นการกระทำที่ใช้กำลังหรือคำพูดทั้งโดยตรงและทางอ้อม ทั้งตั้งใจและไม่ตั้งใจ และเป็นสิ่งที่สิ่งมีชีวิตต้องการที่จะหลีกเลี่ยงจากการถูกกระทำ (สุเกษม อิงคนินันท์, 2537, น. 25-26)

แบนดูรา (Bandura, 1973) ให้คำนิยามความก้าวร้าวว่าคือ พฤติกรรมที่ส่งผลให้บุคคลได้รับบาดเจ็บหรือสิ่งของเสียหาย การบาดเจ็บนั้นอาจเป็นทางกายหรือทางจิตใจ (รู้สึกว่าคุณค่าหรือศักดิ์ศรีลดน้อยลง) (Bandura, 1973, น.5)

เบอร์โกวิทซ์ (Berkowitz, 1993) ได้กล่าวว่าความก้าวร้าวคือพฤติกรรม (ไม่ว่าจะเป็นการใช้กำลังหรือวิธีการใด) ที่แสดงออกมาด้วยความตั้งใจที่จะทำร้ายผู้อื่น (Berkowitz, 1993, น.11)

बारอนและริชาร์ดสัน (Baron & Richardson, 1994) กล่าวว่าความก้าวร้าวคือ พฤติกรรมที่แสดงออกในรูปแบบใดก็ตามโดยมีเป้าหมายที่จะทำร้ายสิ่งมีชีวิตอื่นที่ต้องการหลีกเลี่ยงการกระทำนั้น (Baron & Richardson, 1994, น.5)

คูน (Coon, 2002) กล่าวว่าความก้าวร้าวคือการกระทำใดที่จะเกิดขึ้นเพื่อก่อให้เกิดอันตรายกับผู้อื่น (Coon, 2002, น.543)

ชาฟเฟอร์ (Shaffer, 2002) ก็ได้กล่าวถึงความหมายของความก้าวร้าวในทำนองเดียวกันว่าคือพฤติกรรมที่กระทำด้วยความตั้งใจที่จะทำร้ายสิ่งมีชีวิตอื่นที่อยากจะหลีกเลี่ยงจากการกระทำนี้ (Shaffer, 2002, น. 489)

ในที่นี้จึงขอสรุปความหมายของความก้าวร้าวคือพฤติกรรมที่กระทำด้วยความตั้งใจที่จะทำร้ายสิ่งมีชีวิตอื่นให้ได้รับอันตรายหรือบาดเจ็บไม่ว่าจะเป็นทางกายหรือทางจิตใจ เป็นการกระทำที่อาจจะใช้กำลัง และหรือคำพูด โดยแสดงออกทั้งทางตรงและทางอ้อม

3.2 ทฤษฎีและแนวคิดเกี่ยวกับความก้าวร้าว

ทฤษฎีและแนวคิดด้านสัญชาตญาณ (Instinct Theory) เป็นทฤษฎีความก้าวร้าวที่เก่าที่สุดและรู้จักกันดี โดยซิกมันด์ ฟรอยด์ (Sigmund Freud, 1930) มีความเชื่อว่าความก้าวร้าวเกิดจากพลังของสัญชาตญาณของความตาย และเชื่อว่าความมุ่งร้าย หรือการเป็นศัตรูกันจะเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ ทุกเวลา และถ้าไม่ได้ปลดปล่อยเป็นช่วง ๆ ก็จะสูงขึ้นจนถึงระดับที่ทำให้เกิดการกระทำที่รุนแรง ความเกี่ยวข้องกับแนวคิดนี้สำหรับมนุษย์ก็คือ การต่อสู้ สงคราม และการทำลายล้าง ซึ่งยังคงเป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญของเรื่องราวของมนุษย์ในโลก (Morgan, 1986, น. 290) .

ทฤษฎีและแนวคิดด้านความคับข้องใจ (Frustration) ในปี 1939 คอลลาร์ด (Dollard), บู้บ (Boob), มิลเลอร์ (Miller), โมว์เลอร์ (Mowrer) และเซียร์ส (Sears) ซึ่งเป็นกลุ่มบุกเบิกการศึกษาเกี่ยวกับความก้าวร้าวได้เสนอแนวความคิดที่น่าเชื่อถือว่าความก้าวร้าวเป็นผลมาจากความคับข้องใจ ที่เกิดจากการขัดขวางความต้องการต่อจุดมุ่งหมายของบุคคล คนเราจะพยายามทำร้ายคนที่รบกวน ขัดขวางความต้องการให้ได้มาซึ่งจุดมุ่งหมาย ถ้าคนเราไม่สามารถ

แสดงความก้าวร้าวที่เกิดจากความคับข้องใจได้โดยตรง เขาก็จะแทนแทนโดยการ โกรธหรือแสดงการก้าวร้าวต่อคนอื่นหรือสิ่งของ (Sampson, 1991, น. 277-278)

บรูโน (Bruno) กล่าวว่าปฏิกิริยาตอบสนองที่แท้จริงของความคับข้องใจคือความโกรธ ซึ่งรวมไปถึงระดับของความรู้สึกนึกคิดของการเป็นปรปักษ์ต่อต้านกำเนิดของความคับข้องใจ (สุเกษม อิงคินันท์, 2537, น. 29)

แนวคิดความก้าวร้าวของอาร์โนลด์ บัส (Arnold Buss) บัส (Buss, 1973) ได้อธิบาย พฤติกรรมความก้าวร้าวในหลายมิติ จนเป็นแนวทางศึกษาในปัจจุบัน โดยได้อธิบายว่าความก้าวร้าวในสัตว์นั้นเป็นแบบใช้กำลังและเป็นทางตรง นั่นคือการต่อสู้เพื่อให้เกิดความเสียหายต่ออีกฝ่าย แต่ความก้าวร้าวในมนุษย์นั้นมีหลายทิศทาง ไม่จำกัดในเรื่องของเวลา สถานที่ และอาวุธที่ใช้ อย่างสัตว์อาจใช้อาวุธที่มีอยู่กับตัว แต่มนุษย์ประดิษฐ์อาวุธต่าง ๆ ขึ้นมา รวมถึงการใช้วาจาในการทำร้ายกัน ซึ่งกันว่าความก้าวร้าวทางวาจา (verbal aggression) นอกจากนั้นเราอาจไม่ใช้วิธีทำร้ายกันตรง ๆ แต่กลับใช้วิธีทำร้ายกันทางอ้อมโดยไม่ให้ศัตรูรู้ตัว อย่างปล่อยลมยางรถคนที่เราไม่ชอบ หรือบางครั้งเราก็แสดงความก้าวร้าวโดยการไม่ทำอะไรเลย (passive aggression) อย่าง ปฏิเสธที่จะให้ความร่วมมือ (Buss, 1973, น.430)

มิติตความก้าวร้าวที่หลากหลายอาจแสดงออกในพฤติกรรม 8 รูปแบบดังนี้

ตารางที่ 2
พฤติกรรม 8 รูปแบบของมิตความก้าวร้าว

มีการกระทำ (Active)		ไม่ยอมกระทำ (Passive)	
เผชิญหน้า โดยตรง (Direct)	แสดงโดยทางอ้อม (Indirect)	เผชิญหน้า โดยตรง (Direct)	แสดงโดย ทางอ้อม (Indirect)
ใช้กำลัง (Physical)	ชก, ตบ, ตี ใช้ กำลังทำร้ายเหยื่อ เช่นการตบตีคนที่ ตัวเองโกรธ	แกล้งหรือลอบทำ ร้ายเช่น เมื่อไม่ ชอบใครก็แอบ ทำลายข้าวของ ของเขา	ทำตัวเป็น อุปสรรค อย่างเช่นนั่ง ขวางทาง คนที่ คนไม่ชอบ ปฏิเสธที่จะ ทำงานที่ จำเป็นต้องทำ เช่นหน้าที่ล้าง จาน แต่เมื่อ โกรธก็จะไม่ล้าง
ใช้คำพูด (Verbal)	ใช้วาจาพูดดูถูก ถากถางประชด ประชันเหยื่อ เช่น การดูค่า พูดจา สบประมาทคนที่ ตัวเองไม่พอใจ	นินทาว่าร้าย ปล่อยข่าวลือ เช่น เมื่อไม่ชอบใครก็ จะพูดจาว่าร้ายอีก ฝ่ายให้ผู้อื่นฟัง	วางเฉย ไม่ยอม พูด เช่นเมื่อไม่ พอใจ ก็จะไม่ ยอมพูดกับคน นั้น ไม่ยอมร่วมมือ โดยการใช้คำพูด หรือการเขียน เช่นเมื่อไม่พอใจ ใครก็ชักชวนคน อื่น ๆ ไม่ให้พูด กับคน ๆ นั้น

จากตารางที่ 2 ในรูปแบบพฤติกรรมทั้ง 8 ประเภะนั้นเกิดจากฐานของพฤติกรรม 3 รูปแบบนั่นคือ การใช้กำลังและการใช้คำพูด แสดงออกโดยการกระทำและแสดงออกโดยการไม่ยอมกระทำ เผชิญหน้าโดยตรงและแสดงออกทางอ้อม ความก้าวร้าวของสัตว์ส่วนใหญ่เป็นแบบแสดงออกโดยการกระทำ ใช้กำลังและเผชิญหน้าโดยตรง (Active, Physical, and Direct) ซึ่งต้องใช้การต่อสู้เป็นหลัก แต่มนุษย์เรานั้นใช้ความก้าวร้าวทางคำพูดมากกว่า และมองว่าการต่อสู้เป็นรูปแบบพฤติกรรมที่เป็นปัญหาและไม่เป็นที่ยอมรับในสังคม (Buss, 1973, น. 430)

ความก้าวร้าวทางอ้อมนั้นเป็นตัวอย่างของพฤติกรรมที่เบี่ยงเบนโดยที่ผู้กระทำไม่ต้องเผชิญหน้ากับเหยื่อ อย่างเช่นการปล่อยข่าวลือในทางที่ไม่ดีเพื่อให้เหยื่อได้รับความเสียหายลอบวางเพลิง แม้ความก้าวร้าวทางอ้อมจะไม่ได้ให้พอใจอย่างสูงสุดกับผู้กระทำ แต่วิธีนี้เรา

มักจะไม่รู้ตัวผู้กระทำ ทำให้ผู้กระทำไม่จำเป็นต้องเป็นกังวลว่าจะได้รับการลงโทษจากการกระทำของตน (Buss, 1973, น. 430)

ความก้าวร้าวจากการปฏิเสธที่จะกระทำ (Passive Aggression) เป็นรูปแบบที่อันตรายน้อยที่สุด โดยเฉพาะเมื่อแสดงออกโดยทางอ้อม สิ่งนี้ผู้น้อยมักจะใช้เป็นอาวุธกับผู้ที่มีอำนาจเหนือกว่า อย่างเช่นลูกใช้กับพ่อแม่ (Buss, 1973, น.430)

นอกเหนือจากรูปแบบของพฤติกรรมก้าวร้าว 8 ประเภทที่ได้กล่าวมาแล้วพฤติกรรมความก้าวร้าวยังสามารถแบ่งออกโดยดูจากสิ่งเร้าและอารมณ์ที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมดังในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 3
สิ่งเร้าและอารมณ์ของพฤติกรรมความก้าวร้าว

	สิ่งเร้า (Stimulus)	อารมณ์ (Emotion)	การตอบสนอง (Response)	ผลที่พึงใจให้เกิด (Reinforcer – Intent)
ความก้าวร้าวจากความโกรธ (Angry Aggression)	การถูกขู่ให้โกรธ: การถูกดูถูก ถูกดูหมิ่น ถูกทำให้รำคาญใจ ฯลฯ	โกรธ	ความก้าวร้าว	ทำให้เหยื่อได้รับความเสียหาย: เจ็บปวด ทุกข์ทรมาน ชัดเคืองใจ ฯลฯ
ใช้ความก้าวร้าวเป็นเครื่องมือ (Instrumental Aggression)	การแข่งขัน ชิงดีชิงเด่น ทำให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ต้องการ	อาจจะมีความโกรธหรือไม่มีความโกรธ	ความก้าวร้าว	ให้ได้ซึ่งผลที่ต้องการ: ชัยชนะ อาหาร เงิน สถานะทางสังคม ฯลฯ

จากตารางที่ 3 จะเห็นได้ว่าความก้าวร้าวจากความโกรธเกิดจากสิ่งเร้าที่ไม่น่าพอใจ ทำให้เกิดอารมณ์โกรธ และความตั้งใจที่จะทำร้ายเหยื่อให้ได้รับความเสียหาย ในขณะที่การใช้ความก้าวร้าวเป็นเครื่องมือเกิดจากการแข่งขันหรือแรงจูงใจบางอย่าง (เช่น การมีอำนาจ ความเป็นเด่นดัง อาหาร เพื่อนหรือคู่รัก ฯลฯ) โดยอาจจะมีความโกรธหรือไม่ก็ได้ การกระทำนั้นทำ

ไปเพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งหรือรางวัลที่ตัวเองต้องการ การที่เหยื่อได้รับความเสียหายเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้ (Buss, 1973, น. 431)

3.3 พัฒนาการของพฤติกรรมก้าวร้าว

จะเห็นได้ว่าเมื่อเด็กเล็กโกรธ เด็กอาจขว้างปาสิ่งของหรือคืบคลานคนอื่น เป็นการยากที่จะบอกว่าการกระทำเหล่านี้เกิดจากความตั้งใจของพฤติกรรมที่ก้าวร้าว เพียงเท่านี้ (Piaget, 1952) ทำการทดลองโดยได้ทำให้เด็กอายุ 7 เดือนหงุดหงิดโดยเอามือของเขาไปกั้นหน้าของเล่นที่เด็กกำลังอยากที่จะเอื้อมมือไปเอา ปรากฏว่าเด็กคนนั้นตีมือของเขาเพื่อพยายามไปยังของเล่น

มาร์ลีน แคลปแลนและคณะ (Marlene Caplan et al., 1991) ได้พบว่าเด็กทารก 1 ขวบ นั้นอาจมีลักษณะก้าวร้าวระหว่างกันได้เมื่อเด็กคนหนึ่งกำลังเล่นของเล่นชิ้นหนึ่งอยู่ เด็กอีกคนจะเข้ามาแย่งของเล่นชิ้นนั้นจากเด็กคนนั้นทั้งที่ของเล่นที่เหมือนกันวางอยู่พบพื้น สิ่งนี้แสดงว่าเด็กกำลังมองเด็กอีกคนว่าเป็นคู่แข่งที่ต้องเอาชนะ นี่หมายความว่าการใช้ความก้าวร้าวเป็นเครื่องมือ (Instrumental Aggression) ได้เพิ่มขึ้นในตัวเด็กตั้งแต่ขวบแรกแล้ว (Shaffer, 2002, น.489)

ลักษณะความก้าวร้าวของเด็กจะเปลี่ยนไปอย่างค่อนข้างเห็นชัดเจนตามอายุที่มากขึ้น จากการวิจัยของฟลอเรนซ์ กูดีนอฟ (Florence Goodenough, 1931) ได้อธิบายว่าเด็กอายุ 2-5 ปี ส่วนใหญ่จะใช้ความก้าวร้าวเป็นเครื่องมือเพื่อให้สิ่งที่ตัวเองต้องการ แต่พอเริ่มเข้าวัยเรียน ฮาร์ทอัฟ (Hartup, 1974) บอกว่าความก้าวร้าวด้วยความโกรธและความเป็นศัตรู (Angry / Hostile Aggression) เพิ่มขึ้น ทำให้เด็กโต้ตอบกันด้วยความก้าวร้าว และบางคนต้องใช้ความก้าวร้าวในการปกป้องตัวเอง ทำให้เด็กในวัยเรียนมีความก้าวร้าวที่เกิดจากการขู่ข่มขู่ของอีกฝ่ายหนึ่งซึ่งเรียกว่า Retaliatory Aggression (Shaffer, 2002, น.490)

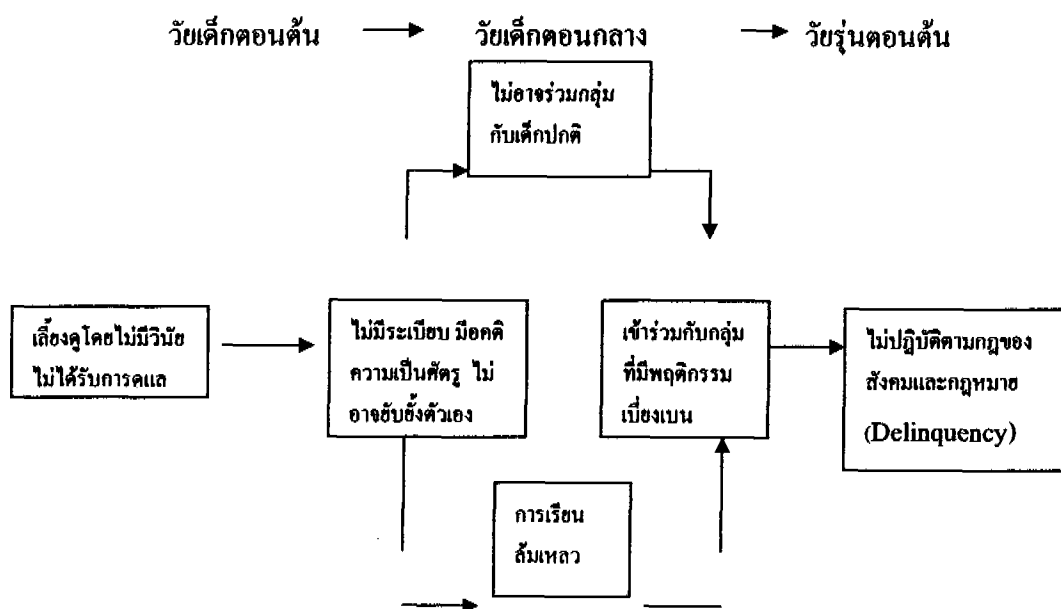
พอเริ่มเข้าสู่วัยเรียนการต่อสู้และความก้าวร้าวทางตรงเริ่มจะลดน้อยลง แต่ไม่ได้หมายความว่าความก้าวร้าวในเด็กวัยเรียนจะลดน้อยลงไป ซิมมอนส์ (Simmons, 2002) กล่าวว่าช่วงอายุ 10-13 ปีเป็นช่วงที่เด็กผู้หญิงใช้ความก้าวร้าวแบบทางอ้อมมากที่สุด ความก้าวร้าวทางอ้อมที่เด็กผู้หญิงนิยมใช้และทำให้เหยื่อได้รับความเสียหายก็คือความก้าวร้าวที่ใช้ความสัมพันธ์ (Relational Aggression) เป็นพฤติกรรมที่ข่มขู่ กีดกัน ไม่ยอมรับอีกฝ่าย หรือกระจายข่าวลือโดยมีจุดมุ่งหมายที่จะทำให้อีกฝ่ายเสียความภูมิใจในตน (Self-Esteem) เพื่อน ๆ หรือสถานะทางสังคม ความก้าวร้าวแบบนี้เป็นความก้าวร้าวที่นุ่มนวลและร้ายกาจที่เด็กผู้หญิงมักใช้กัน (Simmons, 2002, น. 27)

ชาฟเฟอร์ (Shaffer, 2002) กล่าวว่าพอเข้าสู่วัยรุ่น วัยรุ่นชายจะแสดงความก้าวร้าวออกมาในรูปของการขโมย เหลวไหล หนีโรงเรียน ใช้จ่ายหรือสารเสพติด และพฤติกรรมทางเพศ จะเห็นได้ว่าในช่วงวัยรุ่นนั้นการแสดงออกด้วยความก้าวร้าวอย่างเปิดเผยนั้นจะลดน้อยลง แต่จะเริ่มเปลี่ยนไปในรูปแบบของการต่อต้านสังคม (Antisocial) เพื่อแสดงความไม่พอใจที่มีอยู่ออกมา (Shaffer, 2002, น.489)

3.4 พฤติกรรมความก้าวร้าวสู่การต่อต้านสังคม

ชาฟเฟอร์ได้อธิบายว่าวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวบางส่วนก็พัฒนาไปสู่วัยรุ่นที่มีพฤติกรรมที่ต่อต้านสังคม (Antisocial) ดังภาพที่แสดงดังต่อไปนี้

ภาพที่ 1 พัฒนาการของพฤติกรรมก้าวร้าวสู่การต่อต้านสังคม (Antisocial)



แม้ว่าวัยรุ่นชายที่ละเลยกฎของสังคมและกฎหมายจะมีสถิติทางอาชญากรรมที่ร้ายแรง แต่วัยรุ่นหญิงก็มักจะเกี่ยวข้องกับการลักทรัพย์ พฤติกรรมทางเพศ และการใช้จ่าย วัยรุ่นหญิงมักจะถูกจับเนื่องจากหนีออกจากบ้านและขายบริการทางเพศ สังเกตได้ว่าบรรยากาศทางบ้านของเด็กผู้หญิงอาจยุ่งเหยิงและสับสน กว่าในการที่จะกดดันให้เด็กผู้หญิงเข้าสู่พฤติกรรมที่ละเลยกฎของสังคมและกฎหมาย (Delinquency) นั้นหมายความว่าเด็กผู้หญิงสามารถมีพฤติกรรมต่อต้านสังคมดังเช่นเด็กผู้ชายเหมือนกัน (Shaffer, 2002, น. 500)

3.5 วัยรุ่นกับความก้าวร้าว

วัยรุ่น (Adolescence) เป็นวัยที่อยู่กึ่งกลางระหว่างการพัฒนาจากวัยเด็กไปสู่ผู้ใหญ่ โดยมีการพัฒนาทางด้านร่างกายเพื่อเข้าสู่วัยเจริญพันธุ์อย่างเต็มที่ พร้อม ๆ กับการพัฒนาทางด้านจิตใจ

ช่วงอายุของวัยรุ่นจะอยู่ระหว่าง 13-20 ปี ซึ่งมีการจัดแบ่งโดยลูเอลล่า โคล (Luella Cole, 1970) นักจิตวิทยาพัฒนาการ ดังนี้

1) วัยเตรียมเข้าสู่วัยรุ่น (Preadolescence)

ผู้หญิง 10-13 ปี

ผู้ชาย 13-15 ปี

2) วัยรุ่นตอนต้น (Early Adolescence)

ผู้หญิง 13-15 ปี

ผู้ชาย 15-17 ปี

3) วัยรุ่นตอนกลาง (Middle Adolescence)

ผู้หญิง 15-18 ปี

ผู้ชาย 17-19 ปี

4) วัยรุ่นตอนปลาย (Late Adolescence)

ผู้หญิง 18-21 ปี

ผู้ชาย 19-21 ปี (Rogers, 1972, น.26)

วัยรุ่นเป็นช่วงวัยที่มีอารมณ์ตึงเครียด (Stressful) ซึ่งเป็นอารมณ์ที่นำไปสู่การกระทำที่ต่อต้านสังคม ทำให้เกิดความรู้สึกแปลกแยก และมีความรู้สึกที่ไม่ได้รับการยอมรับจากบุคคลรอบข้างมากกว่าในวัยอื่น ๆ (Rogers, 1995, น.174) เป็นเพราะร่างกายในช่วงวัยรุ่นเกิดการเปลี่ยนแปลงโดยจะมีฮอร์โมนออกมาซึ่งจะมีผลต่ออารมณ์และความรู้สึกของวัยรุ่น (Gustin, 1967, น.80) ดังนั้นวัยรุ่นจึงมีแนวโน้มในการเกิดสภาวะอารมณ์ซึ่งเป็นปฏิกิริยาโต้ตอบที่สัมพันธ์กับความพึงพอใจและไม่พึงพอใจ อันเนื่องมาจากความต้องการพื้นฐานหรือสิ่งเร้าที่กระตุ้นโดยจะตอบสนององได้ไวมาก (Cole & Hall, 1970, น.251)

ในขณะที่วัยนี้มีพัฒนาการทางด้านร่างกายเจริญเติบโตถึงขั้นสูงสุดเพื่อทำหน้าที่อย่างเต็มที่ของวัยเจริญพันธุ์ แต่พัฒนาการทางด้านจิตใจยังไม่เจริญเท่าที่ควร นั่นคือ วัยรุ่นเริ่มจะมีการพัฒนาแนวคิดต่อสิ่งต่าง ๆ รอบตัว แต่ก็ยังไม่สมบูรณ์เช่นวัยผู้ใหญ่ การที่เขาต้องอยู่ในช่วงของการเปลี่ยนแปลงไม่ใช่เด็กและผู้ใหญ่ ทำให้เขาเกิดความสับสนอย่างมากกับความเป็นตัวเอง (Bandura, 1964, น.187) ทั้งยังต้องรับมือกับสภาวะความกดดันอันเกิดจากความคาดหวังและความต้องการจากบุคคลแวดล้อมไม่ว่าจะเป็นผู้ปกครอง ครู หรือแม้แต่คนในสังคมในการที่จะให้เขาริเริ่มที่จะรับผิดชอบแบบผู้ใหญ่ โดยที่เขาเองก็ไม่แน่ใจว่าตนมีศักยภาพเพียงพอหรือไม่ขณะที่ร่างกายเติบโตเต็มที่แล้ว สิ่งเหล่านี้ทำให้เกิดความสับสนและหวาดกลัวและนำไปสู่ภาวะของการสร้างกลไกป้องกันตนเองโดยจะออกมาในรูปแบบของ

พฤติกรรมที่แปลกประหลาด เพื่อเป็นการปลดปล่อยภาวะตึงเครียดและความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในจิตใจ (Gustin, 1967, น.178)

พฤติกรรมก้าวร้าวคือพฤติกรรมที่กระทำด้วยความตั้งใจที่จะทำร้ายสิ่งมีชีวิตอื่นให้ได้รับอันตรายหรือบาดเจ็บไม่ว่าจะเป็นทางกายหรือทางจิตใจ ภาวะทางอารมณ์ที่นำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวคือ ความโกรธ (Anger) ความริษยา (Jealousy) ความเกลียดชัง (Hatred) และความรู้สึกเป็นศัตรูกับผู้อื่น (Hostility) (Cole & Hall, 1970, น. 257)

ความโกรธเป็นอารมณ์ที่เป็นปัจจัยสำคัญที่จะนำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าว การแสดงความโกรธเป็นการแสดงให้เห็นถึงสภาวะจิตที่วุ่นวายกับข้อขัดใจ (Frustration) และอ่อนแอไร้อำนาจ (Powerless) โดยเฉพาะในวัยรุ่น ความโกรธมักจะเกิดขึ้นได้ง่ายและบ่อยครั้ง จากการวิจัยพบว่าระยะเวลาเฉลี่ยของการเกิดอารมณ์โกรธในวัยรุ่นอาจสูงถึง 15 นาทีต่อครั้ง และแต่ละครั้งความโกรธจะคงอยู่ตั้งแต่ 1 นาทีจนถึง 48 ชั่วโมง ซึ่งการตอบสนองของวัยรุ่นต่อภาวะทางอารมณ์ดังกล่าวมักจะออกมาในรูปแบบของการใช้วาจา และท่าทางมากกว่าอย่างอื่น (Cole & Hall, 1970, น. 258)

สาเหตุของภาวะทางอารมณ์ที่นำไปสู่พฤติกรรมก้าวร้าวสำหรับวัยรุ่นมักมาจากสังคมรอบข้างตัวเอง เมื่อวัยรุ่นถูกเร้า เช่น การตกอยู่ในสถานการณ์ที่น่าอับอาย น่าขบขัน เขาจะตอบโต้กับต่อสถานการณ์ในลักษณะดังกล่าวรุนแรงกว่าวัยอื่น ๆ ดังนั้นการถูกกระตุ้นเพียงเล็กน้อยก็สามารถนำไปสู่การกระทำหรือพฤติกรรมที่รุนแรงได้ (Cole & Hall, 1970, น. 269)

นอกจากนั้นวัยรุ่นยังเป็นวัยที่ต้องการอิสระจากครอบครัว ดังนั้นเขาจะต่อต้านกับการที่ต้องพึ่งพาพ่อแม่ รวมถึงต่อต้านกฎเกณฑ์ ข้อห้าม และการควบคุมหรือการถูกบังคับให้ปฏิบัติตาม การที่เขาถอยห่างจากครอบครัวทำให้เขาจะต้องพยายามแก้ไขปัญหาด้านสภาวะจิตใจที่สับสนขัดแย้งและตึงเครียดด้วยตัวเอง โดยหันไปพึ่งพากลุ่มเพื่อนที่มีสภาวะเช่นเดียวกับเขา และยอมที่จะรับเอาแนวทางปฏิบัติของกลุ่มมาเป็นของตนเองอย่างไม่มีเงื่อนไข (Bandura, 1964, น. 187) เพื่อให้ตนเองสามารถเป็นสมาชิกของกลุ่มสังคมนั้นได้อย่างสมบูรณ์ ซึ่งอาจนำไปสู่การใช้ความก้าวร้าวและความรุนแรงได้โดยง่าย และกลายเป็นปัญหาของสังคมในที่สุด (Gustin, 1967, น. 182)

4.. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาจริยธรรม

ดวงเดือน พันธุมนาวินและเพ็ญแข ประจันปัจจนึก (2520) ได้ศึกษาเหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็กนักเรียนประถมศึกษา มัธยมศึกษา และอุดมศึกษา กลุ่มตัวอย่างอายุตั้งแต่ 11-25 ปี จำนวน 1,400 คนในกรุงเทพมหานคร พบว่าเยาวชนไทยส่วนใหญ่ (40-54%) ใช้

เหตุผลเชิงจริยธรรมในชั้นที่ 3 ได้ตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 (อายุประมาณ 11-12 ปี) จนถึง นักศึกษาปริญญาตรีปีที่ 2 (อายุประมาณ 18-25 ปี) รองลงมาคือการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมชั้น ที่ 2 ผู้ตอบทุกระดับชั้นเรียนจะใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมชั้นนี้จำนวน 30-40% ส่วนชั้นที่ 4 และ ชั้นที่ 5 นักศึกษาและเรียนมัธยมปีที่ 3 ใช้มากกว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ทำให้เห็นว่า ชาวคนไทยสามารถใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในชั้นที่ 3 ได้ตั้งแต่อายุ 10 ปี

โกศล มีคุณ (2524) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การวิจัยเชิงทดลองฝึกอบรมการใช้เหตุผลเชิง จริยธรรมและทักษะในการสมมติบทบาทของเด็กนักเรียนชั้นประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็น นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 191 คน อายุตั้งแต่ 9-14 ปี จากโรงเรียน 3 แห่งในจังหวัดราชบุรี อันเป็นตัวแทนของโรงเรียนในชนบท โรงเรียนใน ชุมชนของชนบท และโรงเรียนในเมือง เขตละหนึ่งแห่ง แบ่งนักเรียนออกเป็น 4 กลุ่มดังนี้ กลุ่มทดลองที่ 1 ได้รับการฝึกสมมติบทบาทร่วมกับการฝึกใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม กลุ่มที่ 2 ได้รับการฝึกสมมติบทบาทอย่างเดียว กลุ่มทดลองที่ 3 ได้รับการฝึกใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมอย่าง เดียว ส่วนกลุ่มที่ 4 เป็นกลุ่มควบคุมซึ่งได้รับการฝึกโดยใช้เนื้อหาวิชาหน้าที่พลเมืองและ ศีลธรรมตามหลักสูตร ผลการวิจัยปรากฏว่า กลุ่มที่ได้รับทั้งการฝึกเหตุผลเชิงจริยธรรมและ การฝึกสมมติบทบาทให้ผลดีกว่ากลุ่มควบคุมอย่างเด่นชัด

ศิริพร อุภิรมย์ (2527) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การเปรียบเทียบความสามารถในการใช้ เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ซึ่งสอนด้วยกิจกรรมคัดสรรกับ กิจกรรมตามแผนของการสอนปกติ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 30 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 15 คน และกลุ่มควบคุม 15 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนด้วย เกม กรณีตัวอย่าง และบทบาทสมมติ โดยสอนครั้งละ 4 คาบ คาบละ 20 นาที รวมทั้งหมด 14 ครั้ง ผลการวิจัยปรากฏว่า หลังการทดลองกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนการใช้เหตุผลเชิง จริยธรรมเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 กลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนการใช้ เหตุผลเชิงจริยธรรมสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

กรองแก้ว สานุสนธิ์ (2529) ได้ทำการวิจัยเรื่องผลของการใช้กิจกรรมกลุ่มเพื่อพัฒนา ความเสี่ยสละของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมวกเหล็กวิทยา จังหวัดสระบุรี กลุ่ม ตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมวกเหล็กวิทยา จังหวัดสระบุรี ประจำปี การศึกษา 2528 จำนวน 24 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 12 คน และกลุ่มควบคุม 12 คน โดยกลุ่ม ทดลองพัฒนาความเสี่ยสละโดยใช้กิจกรรมกลุ่ม ส่วนกลุ่มควบคุมพัฒนาความเสี่ยสละโดยการ ให้ข้อสนเทศ ผลการวิจัยปรากฏว่าหลังการฝึกกิจกรรม นักเรียนในกลุ่มทดลองที่พัฒนาความ เสี่ยสละโดยใช้กิจกรรมกลุ่มมีความเสี่ยสละสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ นักเรียนในกลุ่มควบคุมที่พัฒนาความเสี่ยสละ โดยการให้ข้อสนเทศมีความเสี่ยสละสูงขึ้นอย่าง

มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อเปรียบเทียบความเสถียรของนักเรียนในกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมภายหลังการทดลอง นักเรียนในกลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกด้วยโปรแกรม กิจกรรมกลุ่ม มีความเสถียรสูงกว่่านักเรียนในกลุ่มควบคุมที่ได้รับข้อเสนออย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สุวินัย สมันละ (2534) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การศึกษาระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมนักเรียนไทยมุสลิมชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตหนองจอก กรุงเทพมหานคร โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนไทยมุสลิม และเพื่อเปรียบเทียบระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนไทยมุสลิมชายและนักเรียนไทยมุสลิมหญิง โดยศึกษาพฤติกรรม 4 ด้าน คือ ความซื่อสัตย์ ความรับผิดชอบ ความขยันหมั่นเพียร ความมีระเบียบวินัยและเคารพกฎหมาย ใช้เครื่องมือซึ่งเป็นแบบทดสอบเชิงสถานการณ์มี 6 ตัวเลือก ในแต่ละตัวเลือกเป็นระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม 6 ขั้นตามทฤษฎีพัฒนาทางจริยธรรมของโคล์เบิร์ก (Kohlberg) ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมุสลิมชายมีระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในทุกคุณลักษณะจริยธรรมอยู่ในระดับขั้นที่ 5 ซึ่งเป็นระดับที่ยึดสัญญาที่ตกลงโดยสังคมและสิทธิมนุษยชน นักเรียนมุสลิมหญิงมีระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในทุกคุณลักษณะจริยธรรมอยู่ในระดับขั้นที่ 6 ซึ่งเป็นระดับที่ยึดถืออุดมคติสากล สรุปคือนักเรียนมุสลิมชายและหญิงมีระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมทุกคุณลักษณะแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยนักเรียนหญิงมีระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมสูงกว่่านักเรียนชาย

บุญเดือน ปั่นแสง (2535) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลการใช้กลุ่มสัมพันธ์ที่มีต่อความรับผิดชอบของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนบ้านวังคาราชฎูรอุทิศ อำเภอวังทอง จังหวัดพิษณุโลก ปีการศึกษา 2534 จำนวน 24 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 12 คน และกลุ่มควบคุม 12 คน กลุ่มทดลองได้เข้าร่วมโปรแกรมกลุ่มสัมพันธ์จำนวน 12 ครั้ง เป็นเวลา 4 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที ผลการวิจัยปรากฏว่า นักเรียนที่เข้าร่วมกลุ่มสัมพันธ์มีความรับผิดชอบสูงกว่่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมกลุ่มสัมพันธ์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อดิศักดิ์ ภูมิรัตน์ (2535) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลของการใช้กิจกรรมกลุ่มที่มีเจตคติเชิงจริยธรรมด้านความซื่อสัตย์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านหนองนา อำเภอวังทอง จังหวัดพิษณุโลก ปีการศึกษา 2534 จำนวน 30 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 15 คน และกลุ่มควบคุม 15 คน กลุ่มทดลอง 50 นาที รวม 12 ครั้ง ผลการวิจัยปรากฏว่า นักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มมีเจตคติเชิงจริยธรรมด้านความซื่อสัตย์สูงกว่่านักเรียนที่ไม่ได้เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

รุ่งรัตน์ ไกรทอง (2537) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลของการใช้บทบาทสมมติที่มีต่อการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมด้านความเอื้อเฟื้อของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดช่องนนทรี กรุงเทพมหานคร กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดช่องนนทรี ปีการศึกษา 2536 จำนวน 30 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 15 คน กลุ่มทดลองได้รับการใช้บทบาทสมมติ และกลุ่มควบคุมได้รับการสอนแบบปกติ ผลการวิจัยปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับการใช้บทบาทสมมติมีการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมด้านความเอื้อเฟื้อสูงขึ้น หลังจากได้รับการใช้บทบาทสมมติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนที่ได้รับการใช้บทบาทสมมติมีการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมด้านความเอื้อเฟื้อเพื่อผู้อื่นสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อ้อยทิพย์ ทองดี (2537) ได้ทำการศึกษาผลของพัฒนาจริยธรรมด้านความรับผิดชอบด้วยวิธีการสร้างความตระหนักและการปรับพฤติกรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนบ้านโคกพิทยา อำเภอพิชัย จังหวัดอุตรดิตถ์ ปีการศึกษา 2536 จำนวน 24 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 12 คน และกลุ่มควบคุม 12 คน กลุ่มทดลองได้เข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาจริยธรรมด้านความรับผิดชอบตามโปรแกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ผลการวิจัยพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นที่ได้รับการพัฒนาจริยธรรมด้านความรับผิดชอบด้วยวิธีการสร้างความตระหนักและปรับพฤติกรรม (กลุ่มทดลอง) มีจริยธรรมด้านความรับผิดชอบสูงกว่านักเรียนที่ไม่ได้รับการพัฒนาจริยธรรมด้านความรับผิดชอบ (กลุ่มควบคุม) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

พัชรา บุญเล่า (2538) ได้ทำการศึกษา ผลของการเข้าค่ายจริยธรรม พร้อมทั้งการให้การศึกษาแบบกลุ่มที่มีต่อจริยธรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1,2,3 โรงเรียนเลขธรรมกิตติวิทยาคม อำเภอบ้านนา จังหวัดนครนายก ปีการศึกษา 2538 ซึ่งมีคะแนนจริยธรรมสูง กลาง และต่ำ ซึ่งสมัครใจเข้ารับการทดลอง จำนวน 54 คน ใช้เวลาทดลอง 7 วัน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่โปรแกรมการเข้าค่ายจริยธรรมพร้อมทั้งการให้การศึกษาแบบกลุ่ม จำนวน 7 โปรแกรม และแบบสอบถามวัดจริยธรรมวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าที (t -test) ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้ นักเรียนที่เข้าค่ายจริยธรรมพร้อมทั้งการให้การศึกษาแบบกลุ่ม ภายหลังการทดลอง 1 สัปดาห์ 1 เดือน และ 3 เดือน มีจริยธรรมแตกต่างจากก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และเมื่อพิจารณาที่คะแนนจริยธรรม พบว่านักเรียนที่เข้าค่ายจริยธรรมพร้อมทั้งการให้การศึกษาแบบกลุ่ม ทั้งกลุ่มสูง กลุ่มกลาง และกลุ่มต่ำมีคะแนนจริยธรรมเพิ่มขึ้น หลังจากการทดลอง 1 สัปดาห์ 1 เดือน และ 3 เดือน ทั้ง 3 กลุ่ม

แก่นคุณ วิเศษการ (2539) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลของกิจกรรมแนะแนวแบบกลุ่มเพื่อ

พัฒนาเหตุผลเชิงจริยธรรมของเยาวชนในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน จังหวัดขอนแก่น จำนวน 32 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 16 คน กลุ่มทดลองได้รับกิจกรรมแนะแนวแบบกลุ่มสัปดาห์ละ 3 ครั้ง ครั้งละ 50 นาที เป็นเวลาติดต่อกัน 4 สัปดาห์ รวม 12 ครั้ง โดยใช้กิจกรรมแนะแนวแบบกลุ่ม ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับกิจกรรมตามปกติที่สถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนจัดให้ ผลการวิจัยปรากฏว่าเยาวชนในกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมสูงขึ้น หลังจากได้รับกิจกรรมแนะแนวแบบกลุ่ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนเยาวชนในกลุ่มทดลองมีค่าเฉลี่ยของคะแนนการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมไม่แตกต่างกับเยาวชนในกลุ่มควบคุม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติแต่พบว่าในกลุ่มทดลอง มีการเปลี่ยนขั้นการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมสูงขึ้น 1 คน

เดือนเด่นกล้า ชัยปริญญา (2539) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การปลูกฝังจริยธรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนกวางโจนศึกษา อำเภอกุฉินารายณ์ จังหวัดชัยภูมิ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อปลูกฝังจริยธรรม ด้วยการให้ดูแบบนุคคณจริง เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองปรับปรุงมาจากหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา ประกอบด้วยแผนการทดลองสอนใช้ดูแบบนุคคณจริง และแบบสอบถามวัดจริยธรรม ผลการวิจัยปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับเรียนรู้โดยใช้ดูแบบนุคคณจริงมีการพัฒนาทางจริยธรรมสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สิริวรรณ จันทะสานนท์ (2541) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลของกิจกรรมกลุ่มที่มีต่อการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมด้านความเอื้อเฟื้อของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนอัสสัมชัญคอนแวนต์สีลม กรุงเทพมหานคร พบว่านักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มมีการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมด้านความเอื้อเฟื้อดีกว่านักเรียนที่ไม่เข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

สุปราณี ธรรมพิทักษ์ (2542) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลของการจัดกิจกรรมตามแนวคิดของโคห์ลเบิร์กเพื่อพัฒนาเหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 84 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 42 คน กลุ่มควบคุม 42 คน โดยกลุ่มทดลองจะได้รับการฝึกกิจกรรมตามแนวคิดของโคห์ลเบิร์ก จำนวน 12 ครั้ง ๆ ละ 50 นาที จากการวิจัยพบว่านักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมตามแนวคิดของโคห์ลเบิร์กมีเหตุผลเชิงจริยธรรมสูงกว่าก่อนเข้าร่วมกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

พิเชษฐ เวชพลรักธรรม (2544) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การตัดสินใจเชิงจริยธรรมของวัยรุ่นที่สื่อสารในห้วงสนทนาบนเครือข่ายอินเทอร์เน็ต โดยใช้แบบสอบถามเพื่อการสำรวจและการสัมภาษณ์เชิงกลุ่ม ผลการวิจัยพบว่า เพศมีความสัมพันธ์กับการตัดสินใจในแต่ละ

สถานการณ์ โดยวัยรุ่นชายจะมีการตัดสินใจยอมรับหรือปฏิบัติในแต่ละสถานการณ์โดยอาศัยความพึงพอใจ และไม่ได้คำนึงถึงสังคมและคนรอบข้าง ในขณะที่วัยรุ่นหญิงจะมีการตัดสินใจยอมรับหรือปฏิบัติในแต่ละสถานการณ์โดยอาศัยความถูกต้องตามค่านิยมและวัฒนธรรมโดยมีสังคมเป็นผู้กำหนด อย่างไรก็ตามวัยรุ่นส่วนใหญ่นิยมใช้ค่านิยมของการมีอิสรภาพอย่างไร้ขอบเขต ซึ่งก่อให้เกิดค่านิยมร่วมกันที่มุ่งเน้นไปในเรื่องของการแสวงหาความรักและความสัมพันธ์ทางเพศ

สมเชาว์ ศรีศักดา (2546) ได้ทำการวิจัยเรื่อง พฤติกรรมทางจริยธรรมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานประถมศึกษาจังหวัดสุพรรณบุรี มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพฤติกรรมทางจริยธรรมและเพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมทางจริยธรรมโดยการจำแนกตามเพศ และสถานภาพของครอบครัว กลุ่มตัวอย่างจำนวน 1,059 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนมีพฤติกรรมทางจริยธรรม ด้านความใฝ่รู้ ความขยัน ความอดทน ความซื่อสัตย์ ความมีระเบียบ การตรงต่อเวลา ความกตัญญูคุณเวที ความยุติธรรม และความเป็นผู้มีวัฒนธรรมและปฏิบัติตามขนบธรรมเนียมประเพณี อยู่ในระดับปานกลาง ด้านความประหยัด นักเรียนชายอยู่ในระดับปานกลาง นักเรียนหญิงอยู่ในระดับน้อย ด้านความสามัคคี ความเสียสละ และความเมตตากรุณา ชายหญิงอยู่ในระดับน้อย 2) นักเรียนชายและหญิงและนักเรียนที่มีสถานภาพทางครอบครัวแตกต่างกัน มีพฤติกรรมทางจริยธรรมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

งานวิจัยต่างประเทศ

พริงเกิลและกูธ (Pringle & Gooth, 1965) ได้ทำการศึกษาโดยใช้ระยะเวลาานกับเด็กอายุ 11 ปี และติดตามไปจนเข้าสู่วัยรุ่นอายุ 15 ปี ผู้วิจัยพบว่า พัฒนาการทางสติปัญญาในระดับต่างกันจะมองจริยธรรมในด้านการทำความชั่วต่างกัน เด็กที่มีสติปัญญาดำจะให้อะไรด้วยความชั่วเป็นการกระทำที่เห็นได้ชัดเจน อย่าง ควักลูกนกนัยน์ตาคนอื่น การพูดคำหยาบ หรือการสูบบุหรี่ ส่วนเด็กที่มีสติปัญญาปานกลางและสูงจะให้อะไรด้วยความชั่วในแนวคิดที่กว้าง (Concept) เช่น ฆาตกรรมเป็นสิ่งไม่ควรกระทำ เมื่อสำรวจเมื่ออายุ 15 ปี วัยรุ่นที่มีสติปัญญาดำจะตอบขึ้นความชั่วด้วยการกระทำเหมือนกันแต่มีชั้นความรุนแรงสูงขึ้น เช่น โจรกรรม ส่วนพวกที่มีสติปัญญาสูงจะตอบความชั่วในเรื่องที่ละเอียดอ่อนเช่น การทำให้คนอื่นผิดหวัง การรังเกียจสีผิว การก่อสงคราม

ทูเรียล (Turiel, 1966) ได้วัดระดับจริยธรรมของเด็กวัยรุ่นตอนต้นแล้ว ให้เด็กแสดงเป็นบุคคลในเรื่องซึ่งมีปัญหาและไปขอคำแนะนำจากเพื่อนสองคน เพื่อนทั้งสองคนแนะนำเด็กไปคนละทาง โดยการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นเดียวกัน เด็กบางคนจะได้รับคำแนะนำ

ที่ใช้เหตุผลสูงกว่าระดับจริยธรรมของตนเพียง 1 ขั้น บางคนจะได้รับฟังคำแนะนำที่สูงกว่าระดับจริยธรรมของตน 2 ขั้น บางคนได้รับการแนะนำที่ต่ำกว่าระดับจริยธรรมของตน 1 ขั้น เด็กบางคนไม่ได้รับประสบการณ์ดังกล่าวเลย หลังจากนั้นหนึ่งสัปดาห์ เด็กทุกคนจะถูกวัดระดับเหตุผลเชิงจริยธรรมอีกครั้งหนึ่ง ผลปรากฏว่าเด็กที่รับคำแนะนำประเภทที่ใช้เหตุผลสูงกว่าระดับจริยธรรมของตน 1 ขั้นนั้นมีพัฒนาการทางจริยธรรมมากที่สุด

ลีเฟอร์กีและวาโลชิน (Lefurgy & Waloshin) (1969) ได้ทำการทดลองยกระดับจิตใจของเด็กโดยใช้กลุ่มเพื่อน คือทดลองให้เด็กได้รับฟังเหตุผลจากเพื่อน ๆ ผลการวิจัยพบว่าเหตุผลที่เพื่อน ๆ เสนอนั้นมีอิทธิพลขั้นรุนแรงถึงขั้นสามารถเพิ่มหรือลดขั้นระดับพัฒนาการทางจริยธรรมได้ และการเปลี่ยนแปลงนี้มีผลคงทนถึง 100 วันหลังจากการทดลอง

เรส (Rest, 1969) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็กอายุระหว่าง 10-14 ปี จากการวิจัยพบว่าเด็กจะยอมรับฟังระดับเหตุผลเชิงจริยธรรมที่เหนือกว่าที่เขาใช้อยู่ แต่เด็กจะทำความเข้าใจกับระดับเหตุผลเชิงจริยธรรมที่เหนือขึ้นไป 2 ขั้น ได้ยากที่สุด รองลงมาคือระดับเหตุผลเชิงจริยธรรมที่เหนือกว่า 1 ขั้น ส่วนระดับเหตุผลเชิงจริยธรรมที่ต่ำกว่า 1 ขั้น เด็กจะทำความเข้าใจได้อย่างดี

กีเซย์ (Keasey, 1973) และการทดลองของชไลเฟอร์ และดักลาส (Schliefer & Douglas, 1973) ได้ทำการทดลองยกระดับเหตุผลเชิงจริยธรรมแก่วัยรุ่น ซึ่งได้พบว่าวัยรุ่นที่ได้รับเหตุผลสูงขึ้น 1 ขั้นจากตัวแบบ มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเป็นระดับที่สูงขึ้นกว่าเดิมมากกว่ากลุ่มที่เสนอเหตุผลให้โดยไม่มีตัวแบบ

บิสกินและฮอสกินสัน (Biskin & Hoskinson, 1977) ได้ทดลองสอนจริยธรรมโดยวิธีการจัดโครงการอภิปรายเกี่ยวกับจริยธรรมที่ตัดสินใจจากวรรณคดีและการอ่านเรื่องราวโดยใช้นักเรียนในระดับเกรด 4-5 แบ่งออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม แล้ววัดจริยธรรมตามวิธีของโคลห์เบิร์ก (Kohlberg) จากนั้นในกลุ่มทดลองได้จัดโครงการสร้างการอภิปรายอย่างเป็นระบบ ครูใช้คำถาม 3 แบบ คือคำถามเกี่ยวกับข้อเท็จจริง ดีความการประเมินผลเพื่อช่วยให้นักเรียนสมมติบทบาทของตนเองลงไป ส่วนกลุ่มควบคุมปล่อยให้มีการอภิปรายกันเอง จากนั้นทดสอบระดับจริยธรรมในตอนหลัง ผลการวิจัยพบว่าการอภิปรายอย่างเป็นระบบที่ให้ออกาสผู้เรียนให้อยู่ในบทบาทในท้องเรื่องสามารถเปลี่ยนการตัดสินใจจริยธรรมในระดับที่สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ

ดี คอสต้า (De Costa, 1979) ได้ทำการวิจัยเรื่องพัฒนาการของความคิดเห็นทางจริยธรรมของเด็กเล็กจำนวน 58 คน อายุ 7-9 ปี ผลการวิจัยพบว่าอายุเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของการคิดทางจริยธรรมของเด็กเล็ก โดยเด็กที่มีพัฒนาการทางการรู้คิดในขั้นที่สูงกว่าจะคิดหา

เหตุผลเชิงจริยธรรมในระดับที่สูงกว่า ดังนั้นการพัฒนาจริยธรรมจึงควรที่จะยึดพัฒนาการทางการรู้คิด

ซีฟริง (Sieftring, 1981) ได้ศึกษาหาความสัมพันธ์ระหว่างการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมและเชาวน์ปัญญา โดยดูความแตกต่างระหว่างเพศที่มีต่อการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมต้นจำนวน 80 คน ที่มีระดับเชาวน์ปัญญาต่างกันแบ่งเป็น 4 กลุ่ม คือกลุ่มเรียนอ่อน กลุ่มเรียนปกติ กลุ่มฉลาด และกลุ่มฉลาดมาก ทุกกลุ่มมีเพศชาย 10 คน และเพศหญิง 10 คน ผลการศึกษาวិสูจน์พบว่าระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมระหว่างเพศชายกับเพศหญิงไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ยังพบว่าระดับชั้นของการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมมีผลกระทบต่อการใช้ปฏิบัติตามสังคม

เอลเลน (Allen, 1982) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมและปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มเพื่อน โดยศึกษากับกลุ่มตัวอย่างที่มีอายุ 2-5 ปี จำนวนทั้งสิ้น 63 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แบบวัดการตัดสินใจเชิงจริยธรรมตามแนวของเพียเจต์ (Piaget) และมิติทางสังคมที่ครูและผู้ปกครองเป็นผู้ประเมินในด้านปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในด้านปริมาณ คุณภาพ และขอบเขตของการมีปฏิสัมพันธ์ ผลการวิจัยพบว่าการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมมีความสัมพันธ์กับปริมาณหรือระยะเวลาที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในเชิงบวก แต่ไม่สัมพันธ์กับปริมาณหรือระยะเวลาที่เด็กมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในเชิงลบ

พาร์สัน (Parsons, 1982) ได้ศึกษาระดับขั้นการพัฒนาการจริยธรรมของเด็กในเกาะนิวฟันแลนด์ เพื่อศึกษาถึงอิทธิพลของสภาพที่ตั้งอยู่โดดเดี่ยว ที่มีผลต่อระดับเหตุผลเชิงจริยธรรมของเด็ก โดยใช้แบบสัมภาษณ์ของโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) กลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กชาย 42 คน แบ่งเป็นกลุ่มอายุ 10 ปี 13 ปี และ 16 ปี ผลการวิจัยพบว่าเด็กชายอายุ 10 ปี และ 13 ปี จะใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นที่ 1 และ 2 ส่วนเด็กอายุ 16 ปี จะใช้เหตุผลในขั้นที่ 2 เป็นอย่างมาก เด็กเกือบจะไม่ใช้ขั้นที่ 3 และ 4 หรือสูงกว่าเลย โดยเฉพาะอย่างยิ่งไม่มีเด็กคนใดในกลุ่มตัวอย่างที่พัฒนาไปถึงระดับเหนือกฎเกณฑ์เลย ซึ่งแสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของการขาดสิ่งแวดล้อมกระตุ้น เนื่องจากสภาพที่ตั้งโดดเดี่ยวจะมีผลต่อความคืบหน้าปัญญาในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรม

ริชาร์ดและคณะ (Richards et al., 1984) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมตามทฤษฎีของโคห์ลเบิร์กและพฤติกรรมก่อกวนในห้องเรียน พบว่านักเรียนที่มีเหตุผลเชิงจริยธรรมอยู่ในระดับต่ำ คือขั้นที่ 1 และขั้นที่ 2 มีพฤติกรรมก่อกวนในห้องเรียนมากกว่านักเรียนที่มีเหตุผลเชิงจริยธรรมในขั้นที่ 3 และ และยังพบว่าระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมเพิ่มขึ้นตามอายุ และสถานภาพทางสังคม เพศ มีผลต่อพฤติกรรมก่อกวนในห้องเรียน

อย่างไรก็ตาม ความสัมพันธ์ระหว่างการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมและพฤติกรรมก่อนในห้องเรียนสามารถทำนายได้ดีในเด็กชายมากกว่าเด็กหญิง

โรมานเน่ (Romane, 1985) ได้ศึกษาผลของโปรแกรมการส่งเสริมพัฒนาการทางจริยธรรมที่มีต่อการพัฒนาจริยธรรมของนักเรียนประถมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 5 สองกลุ่มจำนวน 32 คน โดยแบ่งเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง ทำการทดลอง 8 สัปดาห์ ผลการทดลองพบว่าโปรแกรมการส่งเสริมพัฒนาการทางจริยธรรมสามารถพัฒนาระดับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนได้

จอห์นและมอร์ริส (John & Morris, 1986) ศึกษาพฤติกรรมและความรู้ด้านจริยธรรมของเด็กพบว่าพฤติกรรมและความรู้เกี่ยวกับจริยธรรมของเด็กกับการสอนความรู้ทางด้านศีลธรรมมีความสัมพันธ์กันในระดับต่ำมาก การสอนของโรงเรียนไม่สามารถที่จะชักจูงเด็กให้แสดงออกซึ่งคุณค่าทางด้านจริยธรรมได้ ทั้งนี้เพราะสังคม ครอบครัว ความต้องการ และความรู้ของเด็กเป็นองค์ประกอบที่สำคัญกว่าการสอนศีลธรรมของโรงเรียน

รีเมอร์ (Reimer, 1989) ได้สำรวจความเข้าใจของวัยรุ่นและโครงสร้างความหมายของความรับผิดชอบและประเมินถึงกระบวนการของความเข้าใจและโครงสร้างความรับผิดชอบเกี่ยวกับการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของวัยรุ่นในด้านการพัฒนาตนเองและความรับผิดชอบ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำนวน 72 คน อายุ 12-18 ปี ผลการวิจัยพบว่าระดับการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมและความรับผิดชอบต่อตนเองมีความสัมพันธ์กับอายุและเพศ

วอล์กเกอร์และเทย์เลอร์ (Walker & Taylor, 1991) ได้ศึกษาพัฒนาการทางจริยธรรมของชั้นการเปลี่ยนแปลงของการให้เหตุผลเชิงจริยธรรม โดยการสัมภาษณ์เด็กและผู้ใหญ่โดยดูการให้เหตุผลทางจริยธรรม การสัมภาษณ์ครั้งแรกห่างจากครั้งที่ 2 เป็นเวลา 2 ปี ผลการศึกษาพบว่าพัฒนาการในการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมที่สูงขึ้นกว่าเดิม โดยเป็นไปตามลำดับขั้นพัฒนาการ

ชาร์ป (Sharp, 1992) ได้ศึกษาวุฒิภาวะในการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมและประสบการณ์ชีวิตของวัยรุ่นตอนต้น กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นวัยรุ่นชาย 49 คน วัยรุ่นหญิง 40 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบทดสอบความสามารถของวุฒิภาวะของไอโอว่า (IOWA) ผลการวิจัยพบว่าวินัยทางบ้านและวุฒิภาวะทางจริยธรรมของวัยรุ่นมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และพบความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างการทำกิจกรรมกับวุฒิภาวะทางจริยธรรม

ซิมเมอร์แมน (Zimmerman, 1992) ได้ทำการศึกษาเรื่องเพศและการมีส่วนร่วมในการกีฬาที่มีผลต่อการให้เหตุผลเชิงจริยธรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาจำนวน 120 คน มีอายุระหว่าง 16-18 ปี เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยมี 2 ชนิดคือ

แบบสอบถามประวัติ และแบบสอบถาม DIT (Defining Issue Test) ซึ่งพัฒนามาจากแบบวัดการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมของโคห์ลเบิร์ก (Kohlberg) ผลการวิจัยพบว่านักเรียนหญิงมีคะแนนการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมสูงกว่่านักกีฬาชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

4.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความก้าวร้าว

เพชรสุดา เพชรใส (2525) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ผลการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มต่อการปรับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนพิบูลวิทยาลัย จังหวัดลพบุรี ปีการศึกษา 2524 จำนวน 16 คน กลุ่มทดลอง 8 คน กลุ่มควบคุม 8 คน กลุ่มทดลองจะได้รับการให้การศึกษาแบบกลุ่ม สัปดาห์ละ 2 ครั้ง ติดต่อกัน 5 สัปดาห์ รวม 10 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมง 30 นาที ผู้วิจัยเป็นผู้ให้การศึกษาแบบกลุ่ม ผลการวิจัยพบว่าการให้การศึกษาแบบกลุ่มจะลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนให้น้อยลงอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

ชนิดา อุรีรักษ์ (2528) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การศึกษาความสัมพันธ์ภายในครอบครัวกับพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กที่นอนพักรักษาตัว ณ ดิกรัฟฟายนอก โรงพยาบาลเด็ก” ผลการวิจัยสรุปว่าพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กมีผลมาจากลักษณะโครงสร้างของครอบครัวและการอบรมเลี้ยงดู เด็กที่มาจากครอบครัวใหญ่ มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำ หรืออยู่ในชนชั้นกรรมกร หรืออยู่ในครอบครัวที่บิดามารดาหย่ากัน มีแนวโน้มที่ก้าวร้าวมากกว่าเด็กที่อยู่ในครอบครัวที่อบอุ่น บิดามารดารักใคร่กัน และมีฐานะทางเศรษฐกิจปานกลาง การอบรมเลี้ยงดูที่แตกต่างกันมีผลให้เด็กมีพฤติกรรมก้าวร้าวที่แตกต่างกันด้วย การอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลยหรือแบบให้ความคุ้มครองเข้มงวดมากเกินไป จะทำให้เด็กมีพฤติกรรมก้าวร้าวได้มากกว่าการอบรมเลี้ยงดูแบบให้ความรักความอบอุ่น มีเหตุผลให้ประชาธิปไตยในการอบรมสั่งสอน

สมพร สุทัศน์ย์ (2529) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์เชิงสาเหตุกับพฤติกรรมก้าวร้าว ในเขตกรุงเทพมหานคร โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 390 คน ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ตัวแปรที่มีอิทธิพลเชิงสาเหตุต่อพฤติกรรมก้าวร้าวในระดับสูงสุดคือ อิทธิพลกลุ่มเพื่อน รองลงมาคือ การให้แรงเสริม การอบรมเลี้ยงดูแบบใช้อำนาจควบคุม

ทิพย์วัลย์ สุทิน (2539) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนวัยรุ่น โดยรูปแบบการปรับพฤติกรรมด้วยปัญญา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชายชั้นมัธยมศึกษาโรงเรียนโยธินบำรุง อำเภอเมือง จังหวัดนครศรีธรรมราช มีอายุระหว่าง 13-15 ปี จำนวน 30 คน กลุ่มที่ได้รับการทดลองจำแนกตามเงื่อนไขการทดลอง 3 กลุ่มดังนี้คือ กลุ่มปรับพฤติกรรม

ด้วยปัญหาการวิเคราะห์พฤติกรรมจัดการกับความโกรธ พุศเดือนตนเอง และคิดถึงผลกระทบที่ตามมา ในระยะทดลอง 6 สัปดาห์จำนวน 10 ครั้ง ในขณะที่กลุ่มกำกับตนเอง ฝึกการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมตนเอง และกลุ่มควบคุมได้ร่วมกิจกรรมการแนะแนวศึกษาและอาชีพ การเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการบันทึก จำนวนช่วงเวลาการเกิดพฤติกรรมก้าวร้าวในชั้นเรียน ผลการวิจัยพบว่านักเรียนในกลุ่มปรับพฤติกรรมด้วยปัญญามีพฤติกรรมก้าวร้าวน้อยกว่านักเรียนกลุ่มกำกับตนเองและกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ .05

เสนห์ เติยรพงศ์ (2540) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การก่อเหตุทะเลาะวิวาททำร้ายร่างกายของนักเรียนอาชีวศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร และปริมณฑล โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้คือ นักเรียนอาชีวศึกษาที่เคยก่อเหตุทะเลาะวิวาททำร้ายร่างกายทั้งทางตรงและทางอ้อมจำนวน 176 คน ผลการศึกษาพบว่า ทักษะต่อครอบครัวในเรื่องบิดามารดารักลูกไม่เท่ากัน การแสดงความรักของบิดามารดาที่น้อยไปหรือมากเกินไป และความเชื่อในตัวบิดามารดาอย่างมาก มีผลต่อการก่อเหตุทะเลาะวิวาท

ปณิดา นิตยาพร (2543) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์เชิงปฏิสัมพันธ์ระหว่างการเปิดรับสื่อมวลชนที่เนื้อหารุนแรงและสภาพแวดล้อมทางสังคมต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของกลุ่มวัยรุ่นชาย โดยกลุ่มตัวอย่างคือ กลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาอายุระหว่าง 16-18 ปี ผลการวิจัยสรุปได้ว่าการอบรมเลี้ยงดูแบบปล่อยปละละเลยมีความสัมพันธ์เชิงปฏิสัมพันธ์ระหว่างการเปิดรับสื่อมวลชนที่มีเนื้อหารุนแรงและสภาพแวดล้อมทางสังคมต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของกลุ่มวัยรุ่นชาย

เรวดี สิริพลกานนท์ (2544) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การศึกษาวิธีการอบรมเลี้ยงดูบุตรของผู้ที่มีบุตรมีพฤติกรรมก้าวร้าว โดยเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์เจาะลึกเด็กที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวจำนวน 7 คน และผู้ปกครองที่บุตรมีพฤติกรรมก้าวร้าวจำนวน 7 คน รวมทั้งผู้รักษาจำนวน 7 คน ผลการศึกษาพบว่าเด็กส่วนใหญ่มาจากครอบครัวที่มีความสัมพันธ์ที่ไม่ดีมากที่สุด มีความขัดแย้ง และใช้ความรุนแรงในครอบครัวด้วยการแสดงออกทั้งการกระทำ และคำพูด การแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กเกือบครึ่งมีพฤติกรรมขโมยและอีกประมาณครึ่งหนึ่งมีการทะเลาะรุนแรง ทำร้ายตนเองและผู้อื่น เนื่องจากเด็กต้องการต่อต้านท้าทาย และแสดงการเรียกร้องความสนใจจากบิดามารดา โดยมีสาเหตุมาจากการขาดการอบรมเลี้ยงดู ขาดความรัก และความอบอุ่น

ปวีณา แสงสุริย์พรชัย (2546) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของนักศึกษา: ศึกษากรณีมหาวิทยาลัยกรุงเทพ วิทยาเขตกล้วยน้ำไท โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักศึกษามหาวิทยาลัยกรุงเทพ วิทยาเขตกล้วยน้ำไทจำนวนทั้งสิ้น 226 คน ผลการศึกษาพบว่าเพศ การเข้าชมคอนเสิร์ตแนวร็อก และอิทธิพลของคนดริมีอิทธิพลต่อ

พฤติกรรมก้าวร้าวของนักศึกษา และนักศึกษาที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดจะมีพฤติกรรมก้าวร้าวมากกว่านักศึกษาที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบใช้เหตุผลและรักสนับสนุน ปัจจัยที่ไม่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของนักศึกษาได้แก่ ความสัมพันธ์และอิทธิพลของกลุ่มเพื่อน จำนวนเพื่อนสนิท การเข้าชมคอนเสิร์ตทั่วไป อาชีพของบิดา ระดับการศึกษาของบิดา คณะที่ศึกษา และเกรดเฉลี่ย

ปาริชาติ จันทรานุกรักษ์ (2546) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยเก็บรวบรวมข้อมูลจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนสามเสนวิทยาลัยจำนวน 169 คน ผลการศึกษาพบว่าเพศชายมีพฤติกรรมก้าวร้าวมากกว่าเพศหญิง นักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีพฤติกรรมก้าวร้าวมากกว่านักเรียนในระดับชั้นปีที่ 1 และ 3 และนักเรียนที่มีรายได้ต่อสัปดาห์สูงตั้งแต่ 300 บาทขึ้นไปมีพฤติกรรมก้าวร้าวมากกว่านักเรียนที่มีรายได้ต่ำสัปดาห์ต่ำ นักเรียนที่เล่นเกมคอมพิวเตอร์มากกว่า 7 ครั้งต่อสัปดาห์มีพฤติกรรมก้าวร้าวมากกว่านักเรียนเล่นน้อยกว่า และนักเรียนที่เล่นเกมออนไลน์มีพฤติกรรมก้าวร้าวมากกว่านักเรียนที่เล่นเกมผ่าน เกมภาษา และกีฬา

งานวิจัยต่างประเทศ

แบนดูราและคณะ (Bandura et al., 1961) ทำการศึกษาผลของการเห็นตัวแบบที่แสดงความก้าวร้าวต่อพฤติกรรมของเด็ก โดยให้เด็กดูตัวแบบที่ก้าวร้าวและไม่ก้าวร้าว ตัวแบบที่ก้าวร้าวเล่นกับตุ๊กตาล้มลุกโดยการชกต่อยตุ๊กตา เตะ โยน ฯลฯ ส่วนตัวแบบไม่ก้าวร้าวเล่นกับของเล่นอื่น ๆ โดยไม่สนใจตุ๊กตาล้มลุกเลย เมื่อเด็กทั้งสองกลุ่มได้มีโอกาสเล่นกับของเล่นเหมือนตัวแบบเล่น ปรากฏว่าเด็กที่เห็นตัวแบบก้าวร้าวก็จะเล่นกับตุ๊กตาโดยเลียนแบบความก้าวร้าว ส่วนเด็กที่เห็นตัวแบบไม่ก้าวร้าวก็เล่นกับของเล่นต่าง ๆ โดยแสดงความก้าวร้าวออกมาน้อย

อาร์เชอร์และคาริน (Archer & Karin, 1981) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ความแตกต่างของอายุกับการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับประถมศึกษาอายุ 6 และ 11 ปี จำนวน 90 คน โดยใช้วิธีการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนติดต่อกันหลายสัปดาห์ ผลการศึกษาพบว่านักเรียนชายอายุ 11 ปีก้าวร้าวทางกายมากกว่านักเรียนชายอายุ 6 ปี ส่วนนักเรียนหญิงอายุ 11 ปี ก้าวร้าวทางวาจามากกว่านักเรียนหญิงอายุ 6 ปี สรุปได้ว่าเด็กนักเรียนที่มีอายุมากขึ้นจะแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวได้มากขึ้นด้วย

อีริก (Eric, 1985) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การลดพฤติกรรมก้าวร้าวและการส่งเสริมพฤติกรรมการทำดีต่อสังคมของนักเรียนในระดับประถมศึกษา โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียน

ชายที่มีอายุ 8-13 ปี จำนวน 104 คน วิธีการคือจำแนกนักเรียนตามพฤติกรรมที่ผิดปกติ กลุ่มตัวอย่างมี 4 กลุ่มตามวิธีการทดลอง คือ 1) ด้านความคิด (ฝึกควบคุมตนเอง) 2) พฤติกรรม (ฝึกทักษะการเข้าสังคม) 3) ด้านความคิดและพฤติกรรม (การฝึกควบคุมตนเองและการฝึกทักษะการเข้าสังคม) และ 4) ด้านการเล่นและการเอาใจใส่กลุ่ม ในการฝึกจะให้นักจิตวิทยาในโรงเรียนพบกับนักเรียนเป็นกลุ่มย่อย 10 คนเป็นระยะเวลา 5 สัปดาห์ จากนั้นครู ผู้ปกครอง นักเรียนจะประเมินพฤติกรรมนักเรียน ซึ่งจากการวิจัยปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับวิธีการปฏิบัติ ด้านความคิดและพฤติกรรมมีพฤติกรรมก้าวร้าวลดลงกว่านักเรียนที่ได้รับการทดลองด้วยการ เล่นและการเอาใจใส่กลุ่ม ซึ่งแสดงว่าวิธีการความคิดและพฤติกรรมเป็นวิธีการลดพฤติกรรม ก้าวร้าวโดยจะส่งเสริมพฤติกรรมการทำดีต่อสังคมได้ นอกจากนี้ยังพบว่าผู้ฝึกพิเศษจะลด พฤติกรรมก้าวร้าวได้น้อยกว่าผู้ฝึกพิเศษอื่น อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อีรอน (Eron, 1993) ได้การศึกษาเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างสังคมในบ้านและการ ลงโทษต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็ก โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนเกรด 3 จำนวน 451 คน วิธีการคือให้เพื่อนประเมินพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กและสัมภาษณ์บิดามารดาของเด็กเกี่ยวกับการ ลงโทษที่บ้าน ผลการศึกษาสรุปว่าการลงโทษมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวใน ระดับสูงไม่ว่าเด็กจะอยู่ในสภาพครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจในระดับใด

เซียร์และคณะ (Sears et al., 1995) ได้ทำการวิจัยเรื่องการอบรมเลี้ยงดูของบิดามารดา กับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียน โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนอายุ 10 ปี จำนวน 365 คน วิธีการคือการสัมภาษณ์บิดามารดาที่มีระดับการศึกษาและรายได้ระดับสูงและต่ำ ผลการวิจัย ปรากฏว่าบิดามารดาที่มีระดับการศึกษาและรายได้สูงจะใช้เหตุผลในการอบรมเลี้ยงดูมากกว่า การลงโทษทางกาย มีความเข้มงวดน้อยกว่า แต่จะยอมให้เด็กแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวต่อบิดา มารดามากกว่าบิดามารดาที่มีระดับการศึกษาและรายได้ต่ำ

มัวร์ (Moore, 1996) ได้ทำการศึกษาเรื่อง ความแตกต่างของอายุกับการแสดง พฤติกรรมก้าวร้าว โดยกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับประถมศึกษาอายุ 11 ปี จำนวน 320 คน วิธีการคือให้ผู้รับการทดลองปิดตา 1 ข้าง แล้วดูภาพที่แสดงความรุนแรง ต่อมาครั้งที่ 2 ให้ ผู้รับการทดลองปิดตาข้างตรงข้ามกับครั้งที่ 1 แล้วดูภาพที่ไม่แสดงความรุนแรง จากผล การศึกษาปรากฏว่านักเรียนชายรับรู้ความรุนแรงได้มากกว่านักเรียนหญิงและแสดงพฤติกรรม รุนแรงในเวลาต่อมา

สก็อตและคณะ (Scott et al., 1997) ได้ทำการศึกษาเรื่อง การลดพฤติกรรมก้าวร้าวของ นักเรียนโดยใช้แรงเสริมทางสังคม ใช้วิธีปรับพฤติกรรมเพื่อให้นักเรียนมีความสัมพันธ์กับ เพื่อนมากขึ้น วิธีการคือครูสังเกตและบันทึกความถี่ของพฤติกรรมก้าวร้าว ในระยะที่สองครู ได้รับคำแนะนำให้ใช้การเสริมแรงทางสังคมคือให้คำชมเชย และให้ความสนใจเมื่อนักเรียน

แสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม เช่น การช่วยเหลือผู้อื่น สนใจผู้อื่น พุดคุยอย่างเป็นมิตร ตลอดจนมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็น ในขณะที่เดียวกันครูจะไม่ให้แรงเสริมทางสังคม เมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมก้าวร้าว เช่นการทำร้ายร่างกายข่มขู่และเรียกร้อง ซึ่งผลการศึกษาสรุปได้ว่า ความถี่ของพฤติกรรมก้าวร้าวลดลงและนักเรียนมีความสัมพันธ์กับเพื่อนมากขึ้น

5. เหตุผลในการตั้งสมมติฐาน

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาจริยธรรมและความก้าวร้าวทั้งในและต่างประเทศ ผู้วิจัยยังไม่พบว่ามีการศึกษาถึงการให้การปรึกษาแบบกลุ่มในการพัฒนาจริยธรรมเพื่อลดระดับความก้าวร้าวโดยตรงที่เดียว แต่จากการวิจัยของสก็อตและคณะ (Scott et al., 1997) จากการศึกษาเรื่อง การลดพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียน โดยใช้แรงเสริมทางสังคมให้วิธีปรับพฤติกรรมเพื่อให้นักเรียนมีความสัมพันธ์กับเพื่อนมากขึ้นและสนใจเมื่อนักเรียนแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม เช่น การช่วยเหลือผู้อื่น สนใจผู้อื่น ฯลฯ ปรากฏว่านักเรียนมีพฤติกรรมความก้าวร้าวที่ลดลง สรุปว่าการที่นักเรียนมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นมากขึ้นทำให้เด็กมีความก้าวร้าวลดลง นอกจากนั้นหากนักเรียนได้รับความสนใจเมื่อแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสม พฤติกรรมก้าวร้าวก็ลดน้อยลงด้วย เป้าหมายหลักของวิธีการให้รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนที่มีความยุติธรรมและอาทรกัน (Just and Caring Community Approach) ก็คือ ช่วยให้นักเรียนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของครอบครัวและโรงเรียนโดยคำนึงถึงความสัมพันธ์ นั่นคือช่วยให้นักเรียนเข้าใจในเรื่องของความสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งจะมีส่วนตรงกับการวิจัยของสก็อตและคณะว่าหากนักเรียนมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นเพิ่มขึ้น ความก้าวร้าวก็จะลดลง

จากการวิจัยของริชาร์ดและคณะ (Richards et al., 1984) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมตามทฤษฎีของโคลห์เบอร์กและพฤติกรรมก่อกวนในห้องเรียน ซึ่งพบว่าขั้นพัฒนาการทางจริยธรรมมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก่อกวนในห้องเรียนของนักเรียน นั่นคือนักเรียนที่มีขั้นพัฒนาการทางจริยธรรมสูงจะมีพฤติกรรมก่อกวนในห้องเรียนลดน้อยลง และตามทฤษฎีของโคลห์เบอร์ก (Kohlberg) และกิลลิแกน (Gilligan) การพัฒนาจริยธรรมคือกระบวนการที่มีจุดมุ่งหมายในการทำให้บุคคลมีความใส่ใจในความเป็นอยู่และสิทธิของผู้อื่น และรู้สึกถึงความรับผิดชอบที่มีต่อผู้อื่น โดยเรื่องของจริยธรรมนั้นจะต้องอยู่เหนือความต้องการส่วนบุคคล อีกทั้งบุคคลจะมีการตัดสินใจและการกระทำที่คำนึงถึงความยุติธรรมของทุกฝ่าย ด้วยความใส่ใจ อ่อนโยน และมีเมตตา

นอกจากนี้ด้วยวิธีการให้รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน (Community Approach) นั้นยังเป็นการก่อบุคคลรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนโดยคำนึงถึงความสัมพันธ์และการได้แบ่งปันกับสมาชิกคนอื่น ๆ โดยให้สมาชิกตระหนักว่ากลุ่มมีค่าเนื่องจากไมตรีที่ได้จากสมาชิก

รวมทั้งยังเป็นกระบวนการที่ทำให้บุคคลเข้าใจถึงการอยู่ร่วมกันเป็นชุมชนว่าเป็นเสมือนสมาชิกได้เข้าร่วมสัญญาทางสังคม (Social Contract) ซึ่งต้องเคารพต่อบรรทัดฐานและอุดมการณ์ของชุมชนที่อยู่

ดังนั้นการให้การปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อก่อให้เกิดพัฒนาการทางจริยธรรมที่สูงขึ้นด้วยวิธีการที่ให้ผู้รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนนั้น ผลที่ได้ย่อมสามารถลดความก้าวร้าวซึ่งคือพฤติกรรมที่กระทำด้วยความตั้งใจที่จะทำร้ายสิ่งมีชีวิตอื่นให้ได้รับอันตรายหรือบาดเจ็บไม่ว่าจะเป็นทางกายหรือทางจิตใจของบุคคลได้

ผู้วิจัยจึงได้ตั้งสมมติฐานการวิจัยเพื่อพิสูจน์ถึงประสิทธิภาพของโปรแกรมการให้การปรึกษาแบบกลุ่มในการพัฒนาจริยธรรมด้วยวิธีการที่ให้ผู้รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนที่มีความยุติธรรมและความอาทรกัน

โดยใช้การเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมดังนี้

1. ในระยะก่อนการทดลอง นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลองจะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวรวมไม่แตกต่างกับนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม
2. นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวรวมลดลงภายหลังการทดลอง
 - 2.1 นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านการใช้กำลังลดลงภายหลังการทดลอง
 - 2.2 นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านวาจาลดลงภายหลังการทดลอง
 - 2.3 นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความโกรธลดลงภายหลังการทดลอง
 - 2.4 นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านความรู้สึกเป็นศัตรูกับผู้อื่นลดลงภายหลังการทดลอง
 - 2.5 นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านการใช้ความสัมพันธ์ลดลงภายหลังการทดลอง
3. นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลองจะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวรวมลดลงมากกว่านักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม
 - 3.1 นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลองจะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านการใช้กำลังลดลงมากกว่านักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม
 - 3.2 นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลองจะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านวาจาลดลงมากกว่านักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม

3.3 นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลองจะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านความโกรธลดลงมากกว่านักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม

3.4 นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลองจะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านความรู้สึกเป็นศัตรูกับผู้อื่นลดลงมากกว่านักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม

3.5 นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลองจะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านการใช้ความสัมพันธ์ลดลงมากกว่านักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม

4. จากการรับรู้ของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวรวมลดลงภายหลังการทดลอง

4.1 จากการรับรู้ของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยของความก้าวร้าวด้านการใช้กำลังลดลงภายหลังการทดลอง

4.2 จากการรับรู้ของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยของความก้าวร้าวด้านวาจาลดลงภายหลังการทดลอง

4.3 จากการรับรู้ของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความโกรธลดลงภายหลังการทดลอง

4.4 จากการรับรู้ของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านความรู้สึกเป็นศัตรูกับผู้อื่นลดลงภายหลังการทดลอง

4.5 จากการรับรู้ของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านการใช้ความสัมพันธ์ลดลงภายหลังการทดลอง

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยต่าง ๆ ที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าว ได้พบว่ามีหลายปัจจัยที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่นตอนต้น ไม่ว่าจะเป็นปัจจัยของเพศ ผลการเรียน ลำดับที่เกิด การทำกิจกรรมที่โรงเรียนหรือองค์กรอื่น ๆ การช่วยเหลืองานบ้าน การศึกษาและอาชีพของผู้ปกครอง ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้ตั้งสมมติฐานการวิจัยเพื่อพิสูจน์ปัจจัยต่าง ๆ ดังที่กล่าวมา

5. ปัจจัยต่าง ๆ อันได้แก่เพศ ผลการเรียน การทำกิจกรรมที่โรงเรียนหรือองค์กรอื่น ๆ การช่วยเหลืองานบ้าน การศึกษาและอาชีพของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด มีความสัมพันธ์กับคะแนนความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

จากงานวิจัยของปวีณา แสงสุรีย์พรชัย (2546) และปาริชาติ จันทรานุกรักษ์ (2546) พบว่าเพศมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวคือ เพศชายมีพฤติกรรมก้าวร้าวสูงกว่าเพศหญิง นอกจากนี้จากการวิจัยหลายชิ้นเรื่องความก้าวร้าวโดยใช้ความสัมพันธ์ของโครงการโอฟีเลีย (Ophelia Project, 2005) ได้แสดงให้เห็นว่าแม้ทั้งหญิงและชายต่างก็ใช้ความก้าวร้าวโดยใช้

ความสัมพันธ์ แต่เด็กผู้หญิงจะใช้เวลาก้าวร้าวโดยใช้ความสัมพันธ์มากกว่า และจากการวิจัยเชิงสำรวจของราเชล ซิมมอนส์ (Rachel Simmons, 2002) เด็กผู้หญิงโดยเฉพาะในวัย 10-13 ปี จะเป็นช่วยวัยที่ใช้เวลาก้าวร้าวโดยใช้ความสัมพันธ์สูง การวิจัยที่กล่าวมาแสดงให้เห็นความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าว ผู้วิจัยจึงต้องการที่จะศึกษาปัจจัยเพศกับพฤติกรรมก้าวร้าว ดังสมมติฐานต่อไปนี้

5.1 เพศมีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวรวมของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

จากการวิจัยของเสนห์ เสนีย์พงศ์ (2540) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การก่อเหตุทะเลาะวิวาททำร้ายร่างกายของนักเรียนอาชีวศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร และประมวลผลการศึกษาพบว่า ทศนะต่อครอบครัวในเรื่องบิดามารดาร์กไม่เท่ากัน การแสดงความรักของบิดามารดาที่น้อยไปหรือมากเกินไป และความเชื่อในตัวบิดามารดาน้อยมาก มีผลต่อการก่อเหตุทะเลาะวิวาท นั่นหมายถึงการที่ตัวนักเรียนนั้นคิดว่าตัวเองไม่เป็นที่รักของบิดามารดา และบิดามารดาก็หรือน้องคนอื่นมากกว่า ซึ่งหมายความว่าลำดับที่การเกิดและจำนวนพี่น้องน่าจะมีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียน นอกจากนี้จากการวิจัยของชนิดา อุรีรักษ์ (2528) ก็พบว่าพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กมีผลมาจากลักษณะโครงสร้างของครอบครัวโดยเด็กที่มาจากครอบครัวใหญ่มีแนวโน้มที่จะก้าวร้าวมากกว่า จึงได้สมมติฐานดังต่อไปนี้

5.2 ลำดับที่การเกิดของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

จากการวิจัยของชาร์ป (Sharp, 1992) ได้ศึกษาพฤติกรรมในการใช้เหตุผลเชิงจริยธรรมและประสิทธิภาพชีวิตของวัยรุ่นตอนต้น ผลการวิจัยพบว่าวินัยทางบ้านและกิจกรรมที่วัยรุ่นทำมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมทางจริยธรรมของวัยรุ่น แต่ยังไม่มีการศึกษาถึงการทำกิจกรรมและการช่วยเหลืองานบ้านของวัยรุ่นตอนต้นว่ามีความสัมพันธ์กับความก้าวร้าวอย่างไร ผู้วิจัยจึงตั้งสมมติฐานดังต่อไปนี้

5.3 การทำกิจกรรมที่โรงเรียนหรือองค์กรอื่น ๆ มีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

5.4 การช่วยเหลืองานบ้านมีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

จากงานวิจัยของชนิดา อุรีรักษ์ (2528) ซึ่งได้ทำการวิจัยเรื่องการศึกษาความสัมพันธ์ภายในครอบครัวกับพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กที่นอนพักรักษาตัว ณ ดิกรู้ป่วยนอก โรงพยาบาลเด็ก ผลการวิจัยส่วนหนึ่งสรุปว่าพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กมีผลมาจากลักษณะโครงสร้างของครอบครัว โดยเด็กที่มาจากครอบครัวที่มีฐานะทางเศรษฐกิจต่ำ หรือบิดามารดา

อยู่ในชั้นมัธยมศึกษา มีแนวโน้มที่เด็กจะก้าวร้าวมากกว่า สมมติฐานย่อยข้อต่อไปจึงเกี่ยวกับการศึกษาและอาชีพของผู้ปกครองดังต่อไปนี้

5.5 การศึกษาของผู้ปกครองมีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

5.5.1 การศึกษาของบิดามีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

5.5.2 การศึกษาของมารดามีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

5.6 อาชีพของผู้ปกครองมีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

5.6.1 อาชีพของบิดามีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

5.6.2 อาชีพของมารดามีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

6. สรุปสมมติฐานการวิจัยและสมมติฐานทางสถิติ

สมมติฐานที่ 1

สมมติฐานการวิจัยที่ 1 คือ ในระยะก่อนการทดลอง นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลองจะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวรวมและด้านต่าง ๆ ไม่แตกต่างกับนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม

สมมติฐานทางสถิติคือ

Ho: ในระยะก่อนการทดลอง นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลองจะมีคะแนนเฉลี่ยของความก้าวร้าวรวมและด้านต่าง ๆ ไม่แตกต่างกับนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม

Hi: ในระยะก่อนการทดลอง นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลองจะมีคะแนนเฉลี่ยของความก้าวร้าวรวมและด้านต่าง ๆ ไม่แตกต่างกับนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มควบคุม

สมมติฐานที่ 2

สมมติฐานการวิจัยที่ 2 คือ นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวรวมลดลงภายหลังการทดลอง

Hi: จากการรับรู้ของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านความรู้สึกเป็นศัตรูกับผู้อื่นลดลงภายหลังการทดลอง

สมมติฐานการวิจัยที่ 4.5 คือ จากการรับรู้ของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านการใช้ความสับสนลดลงภายหลังการทดลอง

สมมติฐานทางสถิติคือ

Ho: จากการรับรู้ของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านการใช้ความสับสนไม่ลดลงภายหลังการทดลอง

Hi: จากการรับรู้ของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็นกลุ่มทดลอง จะมีคะแนนเฉลี่ยความก้าวร้าวด้านการใช้ความสับสนลดลงภายหลังการทดลอง

สมมติฐานที่ 5

สมมติฐานการวิจัยที่ 5 คือ ปัจจัยต่าง ๆ อันได้แก่เพศ ลำดับการเกิด การทำกิจกรรมที่โรงเรียนหรือองค์กรอื่น ๆ การช่วยเหลืองานบ้าน การศึกษาและอาชีพของผู้ปกครองที่ใกล้ชิด มีความสัมพันธ์กับคะแนนความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

สมมติฐานการวิจัยที่ 5.1 เพศมีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวรวมของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

สมมติฐานทางสถิติคือ

Ho: เพศมีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวรวมของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

Hi: เพศไม่มีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวรวมของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

สมมติฐานการวิจัยที่ 5.2 ลำดับการเกิดของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

สมมติฐานทางสถิติคือ

Ho: ลำดับการเกิดของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

Hi: ลำดับการเกิดของนักเรียนไม่มีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

สมมติฐานการวิจัยที่ 5.3 การทำกิจกรรมที่โรงเรียนหรือองค์กรอื่น ๆ มีความสัมพันธ์

สมมติฐานการวิจัยที่ 5.6.1 อาชีพของบิดามีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

สมมติฐานทางสถิติคือ

Ho: อาชีพของบิดามีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

Hi: อาชีพของบิดาไม่มีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

สมมติฐานการวิจัยที่ 5.6.2 อาชีพของมารดาที่มีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

สมมติฐานทางสถิติคือ

Ho: อาชีพของมารดาที่มีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

Hi: อาชีพของมารดาไม่มีความสัมพันธ์กับระดับความก้าวร้าวของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม