

รูปแบบความผูกพันและการแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา



นางสาววรรษญา วชิโรดม

สถาบันวิทยบริการ

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต

สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2549

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ATTACHMENT STYLES AND CONFLICT RESOLUTIONS OF
VOCATIONAL STUDENTS

Miss Warunya Wachirodom

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of Requirements
for the Degree of Master of Arts Program in Counseling Psychology

Faculty of Psychology

Chulalongkorn University

Academic Year 2006

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

รูปแบบความผูกพันและการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งของ
นักศึกษาอาชีวศึกษา

โดย

นางสาว วรัญญา วชิโรดม

สาขาวิชา

จิตวิทยาการปรึกษา

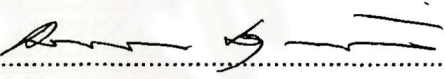
อาจารย์ที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส

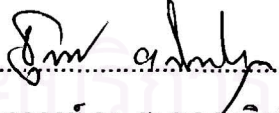
คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้นับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาโทมหาบัณฑิต


.....คณบดีคณะจิตวิทยา
(รองศาสตราจารย์ ดร. สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์


.....ประธานกรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กรรณิการ์ นลราชสุวัฒน์)


.....อาจารย์ที่ปรึกษา
(รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส)


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

สถาบันจิตวิทยาการปรึกษา
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยุญา วชิโรตตมา : รูปแบบความผูกพันและการแก้ไขปัญหาคความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา
(ATTACHMENT STYLES AND CONFLICT RESOLUTIONS OF VOCATIONAL STUDENTS)

อ.ที่ปรึกษา : รศ. สุภาพรรณ โคตรจรัส, 180 หน้า

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพัน และการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาอาชีวศึกษาจำนวน 567 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้คือ แบบวัดรูปแบบความผูกพัน แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง วิเคราะห์ข้อมูลโดย วิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว ความแปรปรวนสองทาง การเปรียบเทียบพหุคูณด้วยวิธีการ Dunnett's T3 และ Scheffe และหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ผลการวิจัยพบว่า

1. นักศึกษาอาชีวศึกษาโดยทั่วไปมีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมในระดับค่อนข้างสูง ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง แบบยอมให้และแบบแข่งขันในระดับปานกลาง
2. นักศึกษาหญิงมีรูปแบบการมองผู้อื่นด้านบวกมากกว่านักศึกษาชาย
3. นักศึกษาหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมสูงกว่านักศึกษาชาย ในขณะที่นักศึกษาชายใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษาหญิง
4. นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว และกลุ่มนี้ยังใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน
5. นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน
6. นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัวใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้สูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน และกลุ่มนี้ยังใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน
7. รูปแบบการมองตนเองด้านลบมีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้
8. รูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบมีความสัมพันธ์ทางลบกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอม
9. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม
10. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้มีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมและแบบหลีกเลี่ยง

สาขาวิชา.....จิตวิทยาการปรึกษา.....ลายมือชื่อนิสิต..... วิชา วชิโรตตมา
ปีการศึกษา.....2549.....ลายมืออาจารย์ที่ปรึกษา..... 2549

4678126038: MAJOR COUNSELING PSYCHOLOGY

KEY WORD : ATTACHMENT STYLES / CONFLICT RESOLUTIONS/ VOCATIONAL STUDENTS

WARUNYA WACHIRODOM: ATTACHMENT STYLES AND CONFLICT RESOLUTIONS OF VOCATIONAL STUDENTS. THESIS ADVISOR: ASSOC. PROF. SUPAPAN KOTRAJARAS, 180 pp.

This study investigated the attachment styles and conflict resolutions of vocational students. Participants were 567 vocational students. The instruments used were the Experience in Close Relationship Scales-Revised (ECR-R) and The Conflict Resolution Inventory. Data was analyzed using a One-Way and a Two-Way ANOVA designs followed by post-hoc multiple comparisons with Dunnett's T3 and Scheffe test and Pearson Product moment Correlations. The findings were as follows:

1. Vocational students had a secure attachment style and used high level of conflict resolution behavior of integrating and compromising, and moderate level of avoiding conflict, obliging and dominating.
2. Female students had more positive internalized models of other than male students.
3. Female students used more integrating and compromising conflict resolution styles than male students, while male students used more dominating conflict resolution style than female students.
4. Vocational students with secure and preoccupied attachment styles used more conflict resolution behavior of integrating than those with dismissing and fearful attachment styles; and used more compromising than those with dismissing attachment style.
5. Vocational students with preoccupied attachment style used more dominating conflict resolution style than those with secure and dismissing attachment styles.
6. Vocational students with preoccupied and fearful attachment styles used more obliging conflict resolution style than those with secure and dismissing attachment styles, and used more avoiding conflict than those with dismissing attachment style.
7. Negative internal working model of self had positive correlation with obliging conflict resolution style.
8. Negative internal working model of other had negative correlation with integrating and compromising conflict resolution styles.
9. Integrating conflict resolution style had positive correlation with compromising conflict resolution style.
10. Obliging conflict resolution style had positive correlation with compromising and avoiding conflict resolution styles.

Field of student....Counseling...Psychology.....Student's signature...*Warunya Wachirodom*
Academic year.....2006.....Advisor's signature...*Supapan Kotrajaras*

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงด้วยดี ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ผู้ให้ความเมตตา ดูแลช่วยเหลือ และชี้แนะตลอดการทำวิทยานิพนธ์ ด้วยความเอาใจใส่และอดทนเป็นอย่างยิ่ง เป็นกำลังใจให้ผู้วิจัยมีแรงผลักดันในการทำวิทยานิพนธ์ในครั้งนี้จนสำเร็จ

ขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล ที่กรุณาช่วยเหลือชี้แนะในการพัฒนาปรับปรุงเครื่องมือในการวิจัย การวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ และให้คำแนะนำต่างๆตลอดการทำวิทยานิพนธ์ในครั้งนี้ กราบขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กรรณิการ์ นลราชสุวัจน์ ผู้เป็นอาจารย์เริ่มต้นให้ผู้วิจัยได้มีทักษะและความรู้ในการปรึกษาเชิงจิตวิทยา และให้ความกรุณาผู้วิจัยมาโดยตลอด และขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร. ไสริช โพธิแก้ว ครูผู้เปรียบเหมือนชาวสวนที่คอยพรุนดินรดน้ำ จนผู้วิจัยเติบโตและงอกงามในวิถีของนักจิตวิทยาการปรึกษา และเปิดโอกาสให้ผู้วิจัยได้ฝึกฝนการปรึกษาเชิงจิตวิทยาอย่างต่อเนื่อง

กราบขอบพระคุณมด.ศรีประไพ พุกพิบูลย์ ผู้ที่ทำให้ผู้วิจัยได้มีประสบการณ์ที่มีค่าในการบริการการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแก่นักเรียนที่ โรงเรียนบดินทรเดชา (สิงห์ สิงหเสนี) เอื้อเพื่อให้ผู้วิจัยมีเวลาในการทำวิทยานิพนธ์ และเป็นกำลังใจมาโดยตลอด กราบขอบพระคุณอาจารย์ประสาน ผู้ช่วยเหลือผู้วิจัยในการดำเนินการเก็บข้อมูล ขอขอบคุณพี่เต็น พี่กล้า สำหรับคำแนะนำและกำลังใจในการเริ่มต้นทำวิทยานิพนธ์ ขอขอบคุณพี่พี พี่ทิพย์ สำหรับคำแนะนำ กำลังใจ และการช่วยเหลือในการดำเนินการเก็บข้อมูล ขอขอบคุณพี่กลางสำหรับความห่วงใยและการช่วยเหลือที่มีค่าในการทำวิทยานิพนธ์ ขอขอบคุณพี่ๆ เจ้าหน้าที่คณะจิตวิทยาทุกท่านที่ให้ความช่วยเหลือจนวิทยานิพนธ์เล่มนี้สำเร็จเสร็จสิ้น และขอขอบคุณนักศึกษาอาชีวศึกษา วิทยาลัยเทคนิคจันทบุรี โรงเรียนโยนออฟอาร์คบริหารธุรกิจ และวิทยาการอาชีพ นายายอาม ที่ให้ความร่วมมือตอบแบบสอบถามเป็นอย่างดี

สำหรับบุคคลที่ผู้วิจัยลืมไม่ได้เลยคือ เพื่อนๆ Counseling รุ่น 19 เพื่อนผู้ร่วมเดินทางบนถนนสายเดียวกัน ขอขอบคุณทุกคนสำหรับมิตรภาพ กำลังใจ และความช่วยเหลือที่มีให้กันมาตลอด ขอขอบคุณโอบอลที่เป็นแรงผลักดัน และช่วยเหลือในการทำวิทยานิพนธ์จนสำเร็จ ขอขอบคุณก๊ีบสำหรับน้ำใจ ความเอื้ออาทรที่มีให้เพื่อนคนนี้ และขอขอบคุณพี่ๆ น้องๆ ชาวจิตวิทยาการปรึกษาทุกท่านที่ทำให้ผู้วิจัยเห็นคุณค่า และความหมายในงานการปรึกษาเชิงจิตวิทยา ขอขอบคุณเพื่อน Crazy Gang ต่าย ธิ ก๊ีบ แซมบี้ มั่นท์ วิ เปรม จำ ที่ผ่านทุกข์สุขร่วมกันมาอย่างยาวนาน ทำให้ผู้วิจัยได้เข้าใจความหมายของคำว่าเพื่อนอย่างแท้จริง และขอบคุณพี่คู่สำหรับแรงกระตุ้นและความห่วงใยที่ทำให้ผู้วิจัยเข้มแข็งขึ้น

ท้ายที่สุด ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ คุณพ่อและคุณแม่ ผู้ที่เป็นแบบอย่างที่ดีงาม ผู้ที่ให้ความรัก และเดินเคียงข้างผู้วิจัยมาโดยตลอด คอยให้กำลังใจ ห่วงใย ช่วยเหลือ และสนับสนุนในสิ่งที่ผู้วิจัยทำเสมอมา ทำให้ผู้วิจัยมีแรงและพลังในการก้าวผ่านอุปสรรคต่างๆจนสำเร็จ และขอบคุณน้องลูกหว้าที่เข้าใจและเป็นกำลังใจให้พี่คนนี้ในทุกๆเรื่อง และกราบขออภัยไว้ ณ ที่นี้หากผู้วิจัยใส่ชื่อผู้ที่เกี่ยวข้องขาดตกบกพร่องไป

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฌ
สารบัญภาพ.....	๗
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
วัตถุประสงค์ในการวิจัย.....	7
ขอบเขตในการวิจัย.....	7
คำจำกัดความในการวิจัย.....	9
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	11
2 วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง.....	13
แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความผูกพัน.....	13
แนวคิดที่เกี่ยวกับการแก้ไขความขัดแย้ง.....	25
แนวคิดเกี่ยวกับจิตวิทยาวัยรุ่นและนักศึกษาอาชีวศึกษา.....	51
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	54
3 วิธีการดำเนินการวิจัย.....	64
การออกแบบการวิจัย.....	64
กลุ่มตัวอย่างและการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	64
เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย.....	65
ขั้นตอนในการดำเนินการวิจัยและการเก็บรวบรวมข้อมูล.....	81
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	81
4 ผลการวิจัย.....	83
5 อภิปรายผลการวิจัย.....	109
6 สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ.....	124

	หน้า
รายการอ้างอิง.....	132
ภาคผนวก.....	141
ภาคผนวก ก สถิติที่ใช้ในการวิจัย.....	142
ภาคผนวก ข แบบวัดที่ใช้ในการวิจัย.....	147
ภาคผนวก ค การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน.....	156
ภาคผนวก ง การตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง.....	163
ภาคผนวก จ ลักษณะข้อมูลของกลุ่มตัวอย่าง.....	174
ภาคผนวก ฉ จดหมายขอความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูล.....	177
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	180



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
1	แสดงกลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา.....65
2	เกณฑ์การให้คะแนนแบบวัดรูปแบบความผูกพัน..... 66
3	เกณฑ์การแปลผลรูปแบบความผูกพัน..... 68
4	เปรียบเทียบความเที่ยงของแบบวัดประสบการณ์ในสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิด ฉบับปรับปรุงของ Fraley, Waller และ Brennan แบบวัดความผูกพันของ ณัฐสุตา เต้พันธ์ สมบุญ จารุเกษมทวี และรัชนิย์ แก้วคำศรีและแบบวัด ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น..... 74
5	เกณฑ์การให้คะแนนแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง..... 75
6	เกณฑ์การแปลผลแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง.....76
7	แสดงค่าความเที่ยงของแบบวัดการแก้ไขความขัดแย้งของ Rahim (1983)..... 78
8	ค่าความเที่ยงของแบบวัดการแก้ไขความขัดแย้งของ Rahim (1983) และของผู้วิจัย..... 80
9	เกณฑ์การแปลผลแบบวัดรูปแบบความผูกพัน..... 84
10	ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนรูปแบบความ ผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา..... 85
11	ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนการมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา...86
12	จำนวนและร้อยละ ของรูปแบบความผูกพัน จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา.....86
13	ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนการมองตนเอง ด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา (n=567).....88
14	แสดงผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนการมองตนเอง ด้านลบ ของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและ ที่ตั้งสถานศึกษา..... 90
15	แสดงผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนการมองผู้อื่น ด้านลบของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและ ที่ตั้งสถานศึกษา.....91

ตารางที่	หน้า
16	แสดงผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนรูปแบบการ แก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ และระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษา.....92
17	แสดงผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนรูปแบบการ แก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา..... 93
18	แสดงผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนรูปแบบ การแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษา..... 94
19	แสดงผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนรูปแบบ การแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษา.....95
20	แสดงผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนรูปแบบ การแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษา..... 96
21	ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบ บูรณาการจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน..... 97
22	ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของรูปแบบการแก้ไขความ ขัดแย้งแบบบูรณาการ ด้วยวิธีการ Scheffe..... 98
23	ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง แบบหลีกเลี่ยงนี้จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....99
24	ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของรูปแบบการแก้ไขความ ขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง ด้วยวิธีการ Scheffe.....99
25	ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง แบบแข่งขันจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน..... 100
26	ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของรูปแบบการแก้ไขความ ขัดแย้งแบบแข่งขัน ด้วยวิธีการ Scheffe..... 101
27	ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง แบบยอมให้จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....102

ตารางที่	หน้า
28	ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของรูปแบบการแก้ไขความ ขัดแย้งแบบยอมให้ ด้วยวิธีการ Scheffe.....102
29	ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบ แบบประนีประนอมจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....103
30	ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของรูปแบบการแก้ไขความ ขัดแย้งแบบประนีประนอม ด้วยวิธีการ Scheffe.....104
31	ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างของคะแนนการมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ แบบหลีกเลี่ยงนี้ แบบแข่งขัน แบบยอมให้ และแบบประนีประนอม.....105
32	ข้อกระทงของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง จำแนกตามรายด้าน.....155
33	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัดความ วิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองตนเอง ด้านลบ (ฉบับ ก)(n=118).....157
34	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัด การหลีกเลี่ยงนี้สัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองผู้อื่น ด้านลบ(ฉบับ ก) (n=118).....158
35	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัด ความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมอง ตนเองด้านลบ (ฉบับ ข) (n=124).....159
36	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัด การหลีกเลี่ยงนี้สัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมอง ผู้อื่นด้านลบ(ฉบับ ข) (n=124).....160
37	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัดความ วิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) หรือเรียกว่ารูปแบบการมองตนเอง ด้านลบ (ฉบับรวม) (n=88).....161
38	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัด การหลีกเลี่ยงนี้สัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) หรือเรียกว่ารูปแบบการมองผู้อื่น ด้านลบ (ฉบับรวม) (n=88).....162

ตารางที่	หน้า
39	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบ นุรณาการ (ฉบับ ก) (n=188)..... 164
40	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบ หลีกหนี (ฉบับ ก)..... 164
41	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบ แข่งขัน (ฉบับ ก) (n=88)..... 165
42	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบ ยอมให้ (ฉบับ ก) (n=88)..... 165
43	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบ ประนีประนอม (ฉบับ ก) (n=88)..... 166
44	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบ นุรณาการ (ฉบับ ข) (n=124)..... 167
45	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบ หลีกหนี (ฉบับ ข) (n=124)..... 167
46	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบ แข่งขัน (ฉบับ ข) (n=124)..... 168
47	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบ ยอมให้ (ฉบับ ข) (n=124)..... 168
48	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบ ประนีประนอม (ฉบับ ข) (n=124)..... 169
49	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งใน รูปแบบนุรณาการ (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าที (T-test) (n=88)..... 170
50	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งใน รูปแบบหลีกหนี (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าที (T-test) (n=88)..... 170
51	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งใน รูปแบบแข่งขัน (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าที (T-test) (n=88)..... 171
52	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งใน รูปแบบยอมให้ (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าที (T-test) (n=88)..... 172

ตารางที่	หน้า
53	แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งใน รูปแบบประนีประนอม (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าที (T-test) (n=88).....172
54	นักศึกษาอาชีวศึกษาจำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของ สถานศึกษา (n=567)..... 175
55	ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนรูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง..... 175
56	ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนการมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา (n=567).....176



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญภาพ

ภาพที่		หน้า
1	แสดงโครงสร้างความผูกพันของ Bartholomew & Horowitz (1991).....	19
2	แสดงการแบ่งประเภทรูปแบบความผูกพันของ Brennan และคณะ (1998).....	21
3	แสดงการแบ่งประเภทรูปแบบความผูกพันของผู้ใหญ่ของ Shaver(2000).....	22
4	แสดงหน้าต่างใจแฮรี่ (The Johari Window) ของ Joseph Luft.....	32
5	แสดงกระบวนการของความขัดแย้ง 6 ขั้นตอนของ Filly (1975).....	37
6	แสดงกระบวนการของความขัดแย้งของ Thomas (1976).....	38
7	แสดงกระบวนการของความขัดแย้งของ Robbins (2003).....	41
8	แสดงรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบของ Kilmann-Thomas (1977).....	45
9	แสดงรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบของ Rahim (1983, 1985).....	47
10	แสดงรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบของ Kilmann-Thomas และ Rahim รวมกันโดย Hocker & Wilmot (1977).....	49
11	คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	98
12	คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	100
13	คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	101
14	คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	103
15	คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน.....	104

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ความผูกพันเป็นสายใยทางอารมณ์ระหว่างบุคคล ที่เกิดจากความสัมพันธ์ของบุคคลนั้น กับบุคคลที่ตนมีความสัมพันธ์เกี่ยวข้อง เพื่อตอบสนองความต้องการความมั่นคงปลอดภัย สายใยทางอารมณ์นี้เริ่มพัฒนาตั้งแต่วัยทารก และจะคงอยู่ตลอดชีวิตของบุคคล ความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับผู้เลี้ยงดูเป็นพื้นฐานที่สำคัญของการสร้างความผูกพันขึ้น และมีผลต่อการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นๆต่อไปในวัยผู้ใหญ่ ซึ่งความสามารถในการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลต่างๆเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับบุคคลที่จะดำรงชีวิตอยู่อย่างมีความสุขในสังคม

การพัฒนาความผูกพันของเด็กทุกคนเกิดมาพร้อมกับพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดความผูกพันกับบุคคลอื่น(Bowlby, 1988) ไม่ว่าจะเป็นการร้องไห้ การยิ้ม การมอง ซึ่งบ่งบอกถึงความต้องการความเอาใจใส่จากบุคคลอื่น ในช่วงเดือนแรก เด็กจะแสดงพฤติกรรมเพื่อดูว่าพฤติกรรมที่แสดงออกนั้นสามารถที่จะเกิดความผูกพันระหว่างตนกับบุคคลรอบข้างได้หรือไม่ เป็นพฤติกรรมที่แสดงออกอย่างไม่เป็นระบบ จนกระทั่งอายุประมาณ 6 เดือนพฤติกรรมที่แสดงออกจึงแสดงถึงความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์กับสังคม ต่อมาจึงจะพัฒนาพฤติกรรมความผูกพันขึ้นมาเป็นระบบ และพัฒนาระบบความคิด (Internal working model) ของตนต่อการรับรู้การตอบสนองของมารดาและผู้เลี้ยงดูต่อตน ระบบความคิดจะพัฒนาขึ้นโดยที่จะคงรูปแบบการทำงานในการรับรู้การตอบสนองของผู้อื่นไว้เพื่อใช้ในการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น เด็กที่ไม่ได้รับการดูแลเอาใจใส่หรือไม่ได้รับการตอบสนองที่สม่ำเสมอ ระบบความคิดในด้านความคิดและอารมณ์ที่เกิดขึ้นคือความรู้สึกไม่แน่ใจ นำมาซึ่งความขัดแย้งภายในจิตใจ มีความกังวลในการแยกจากหรือในการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น

ตามแนวคิดของ Bowlby(1988) เน้นความสำคัญของสัมพันธภาพระหว่างมารดาหรือผู้เลี้ยงดูกับเด็ก ซึ่งจะนำไปสู่การสร้างระบบความคิดเกี่ยวกับการมองตนเองและบุคคลอื่นทั้งในด้านบวกและด้านลบ สาเหตุที่บุคคลมีปัญหาในการสร้างสัมพันธภาพหรือหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพที่น่าพึงพอใจเมื่อเป็นผู้ใหญ่ ย่อมสืบเนื่องมาจากคุณภาพของความสัมพันธ์ในวัยเด็ก ซึ่งเป็นต้นแบบของการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมในภายหลัง

ทฤษฎีความผูกพัน (Bowlby, 1977, 1988) อธิบายถึงระบบความคิด (Internal working model) ซึ่งเป็นโครงสร้างการรับรู้ตนเองและสังคมที่ได้พัฒนาผ่านประสบการณ์ของความผูกพัน

แบ่งออกเป็นรูปแบบการมองตนเอง (Model of Self) คือมองเห็นถึงคุณค่าและความสามารถของ ตนในการเป็นที่รักของบุคคลอื่น และรูปแบบการมองผู้อื่น (Model of other) คือความคาดหวังที่จะ ได้รับคุณค่าจากบุคคลอื่น และมองเห็นคุณค่า ความเชื่อถือ ไว้วางใจในบุคคลอื่น เมื่อบุคคล เกิดปัญหาต่างๆขึ้นจะกระตุ้นระบบความผูกพันและพฤติกรรม ซึ่งก็ขึ้นอยู่กับระบบความคิดว่าจะ แสวงหาความช่วยเหลือหรือหลีกเลี่ยงความช่วยเหลือ การมองตนเองและผู้อื่นจะกำหนดการ ตอบสนองทางความคิด การสื่อสารหรือพฤติกรรมที่สร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น Bartholomew และ Horowitz (1991) ใช้มิติของรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นในการแบ่งรูปแบบความผูกพัน เป็น 4 รูปแบบคือ ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง มีรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านบวก มีความมั่นใจในตนเองสูง แสดงอารมณ์อย่างตรงไปตรงมาและมีประสิทธิภาพในการจัดการกับ ปัญหา ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล มีรูปแบบการมองตนเองด้านลบและมีรูปแบบการมอง ผู้อื่นด้านบวก มีความมั่นใจในตนเองต่ำ อ่อนไหวง่าย ต้องการให้บุคคลอื่นยอมรับ ผู้ที่มีรูปแบบ ความผูกพันแบบทะนงตน มีรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบและมองตนเองด้านบวก มีความมั่นใจสูง หลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด เย็นชาต่อความสัมพันธ์ ไม่สนใจว่าคนอื่นคิดกับตนอย่างไร และ รูปแบบสุดท้ายคือ ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว มีรูปแบบการมองทั้งตนเองและผู้อื่น ด้านลบ มีความมั่นใจในตนเองต่ำ หลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด ปฏิเสธที่จะแสวงหาความ ช่วยเหลือจากบุคคลอื่นเมื่อมีปัญหา

การอยู่ร่วมกันในสังคม บุคคลย่อมสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นหรือสร้างสัมพันธภาพ กับบุคคลในสังคม ทั้งที่เป็นรายบุคคล หรือกลุ่มบุคคล เพื่อช่วยเหลือซึ่งกันและกัน รวมถึงการ ตอบสนองความต้องการของตนไม่ว่าจะเป็นความต้องการทางด้านร่างกาย อาทิ ปัจจัยสี่เพื่อการ ดำรงชีวิต หรือความต้องการทางด้านจิตใจ เช่น การยอมรับ ความต้องการความภาคภูมิใจ เป็นต้น การมีความสัมพันธ์กับผู้อื่นในบางครั้งอาจเกิดความขัดแย้งขึ้นได้ อันเนื่องมาจากความแตกต่าง ระหว่างบุคคลไม่ว่าจะเป็น ความคิด ค่านิยม การศึกษา ศาสนา เป็นต้น ทำให้เกิดความไม่ สอดคล้องกันในการคิดหรือการปฏิบัติ เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นแล้วบุคคลก็ปรารถนาที่จะหา แนวทางในการแก้ไขอย่างมีประสิทธิภาพและเป็นที่ยอมรับ เพื่อลดหรือระงับความขัดแย้งนั้น

ความขัดแย้ง หมายถึงการปฏิสัมพันธ์ของบุคคลหรือองค์การสองฝ่ายหรือมากกว่า ซึ่งเป็น ลักษณะเป็นปรปักษ์ต่อกัน อันเนื่องมาจากความแตกต่างกันในการรับรู้ ค่านิยม ความคิด เป้าหมาย และขีดขวางการบรรลุเป้าหมายของอีกฝ่ายหนึ่ง Robbins (1983, 2003) ได้สรุปทัศนะเกี่ยวกับ ความขัดแย้งซึ่งแบ่งเป็น 3 ทัศนะคือ(1) ทัศนะสมัยเดิมเชื่อว่าความขัดแย้งเป็นสิ่งที่ไม่จำเป็นและ ให้ผลร้ายควรหลีกเลี่ยง การขจัดความขัดแย้งจะทำให้การดำเนินงานดีขึ้น (2) ทัศนะต่อมาเชื่อว่า ความขัดแย้งเป็นเรื่องธรรมชาติ เป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในระดับพอดี

ก่อให้เกิดประโยชน์เพราะเป็นตัวชี้ให้เห็นและตระหนักถึงปัญหา (3) ทักษะสุดท้ายมีแนวคิดที่ว่า ความขัดแย้งเป็นสิ่งที่จำเป็น ควรกระตุ้นให้เกิดเพราะความขัดแย้งก่อให้เกิดความก้าวหน้าและนำไปสู่การพัฒนาการแก้ปัญหาความขัดแย้งซึ่งเป็นทักษะที่คงอยู่จนถึงปัจจุบัน ความขัดแย้งนั้น ถ้าจะแบ่งประเภท แบ่งออกได้เป็นประเภทหลักๆคือ ความขัดแย้งภายในบุคคล ความขัดแย้งระหว่างบุคคล และความขัดแย้งภายในองค์การ โดยที่สาเหตุของความขัดแย้งโดยทั่วไปนั้นมี ผู้ทรงคุณวุฒิได้ให้ความคิดเห็นไว้หลายท่านด้วยกัน อาทิ เกิดความขัดแย้งขึ้นอันเนื่องมาจากมีความแตกต่างกันในด้านต่างๆ เช่น เป้าหมาย ความคิด อุปนิสัย พฤติกรรม ศาสนา ความเชื่อ เชื้อชาติ หรือเกิดการแย่งชิงทรัพยากร การสื่อความหมายที่ไม่ถูกต้อง เป็นต้น ซึ่งสาเหตุเหล่านี้ล้วนก่อให้เกิดความขัดแย้งไม่ทางใดก็ทางหนึ่ง

กระบวนการของความขัดแย้งออกเป็น 4 ขั้นตอน (Robbins, 1983,2003) คือ ขั้นแรกของกระบวนการขัดแย้งคือมีสภาพการณ์นำ เป็นลักษณะของสภาพการณ์ที่ยังไม่ปรากฏความขัดแย้ง แต่เป็นสภาพการณ์ที่นำไปสู่ความขัดแย้ง อาจจัดเป็นสาเหตุของความขัดแย้ง ขั้นที่ 2 คือความขัดแย้งตามการรับรู้ คือการที่บุคคลรับรู้ได้ว่ามีความขัดแย้งเกิดขึ้นและอาจจะรู้สึกว่าจะมีความขัดแย้งเกิดขึ้น ซึ่งเกิดจากการที่บุคคลรู้สึกว่าจะถูกกระทบจากสภาพการณ์นำ ขั้นที่ 3 คือพฤติกรรม การแสดงออก เป็นพฤติกรรมที่แสดงความขัดแย้งอย่างเปิดเผยขึ้น เช่น การพูด การแสดงความก้าวร้าว การใช้กำลัง เป็นต้น เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นแต่ละฝ่ายก็พยายามที่จะจัดการกับความขัดแย้งโดยหาทางลดความคับข้องใจในรูปแบบต่างๆ และขั้นสุดท้ายคือ ผลของความขัดแย้ง คือผลที่ตามมาหลังจากจัดการกับความขัดแย้ง ซึ่งอาจจะเป็นผลดีหรือผลเสียก็ได้ เช่น อาจเกิดความสัมพันธ์ที่เหนียวแน่นหรือเกิดความแตกแยก กระบวนการแก้ไขความขัดแย้งของ Robbins (1983) มีลักษณะคล้ายกับกระบวนการของความขัดแย้งตามแนวคิดของ Alan Filly (1975) แต่ Filly แยกขั้นของความขัดแย้งตามความรู้สึก (Felt Conflict) ออกจากความขัดแย้งตามการรับรู้ (Perceived Conflict) และแยกขั้นของการแก้ไขหรือระงับความขัดแย้ง (Conflict Resolution) ออกจากพฤติกรรมที่ปรากฏชัด (Manifest Behavior) จึงแบ่งออกได้เป็น 6 ขั้นตอน

การแก้ไขความขัดแย้งเป็นการลดหรือยุติความขัดแย้งที่เกิดขึ้นโดยที่ ในปัจจุบันนักวิจัยส่วนใหญ่มักใช้แนวคิดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของ Kilmann และ Thomas (1977) แบ่งออกเป็น 2 มิติ มิติแรกคือ มิติของพฤติกรรมร่วมมือ (Co-operativeness) คือการที่บุคคลพยายามที่จะให้เป็นไปตามความต้องการของผู้อื่นหรือคล้อยตามผู้อื่น เป็นพฤติกรรมเพื่อให้ผู้อื่นพอใจ อีกมิติหนึ่งคือ มิติพฤติกรรมมุ่งเอาชนะ (Assertiveness) คือพฤติกรรมเพื่อให้ตนเองพอใจ เพื่อให้เป็นไปตามความต้องการของตนเอง ส่วนการแบ่งมิติของ Rahim (1983) มีลักษณะคล้ายคลึงกันกับของ Thomas และ Kilmann (1977) คือ แบ่งเป็นมิติการคำนึงถึงตนเอง (Concern for Self)

และมีมติการคำนึงถึงผู้อื่น (Concern for other) แต่ Thomas นั้นจะเน้นไปในส่วนของพฤติกรรมมากกว่า และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของ Thomas, Kilmann (1977) และ Rahim (1983) แบ่งรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งเป็น 5 รูปแบบคือ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน (Competing/Dominating) รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบร่วมมือ/บูรณาการ (Collaborating/Integrating) รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง (Avoiding) รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการยอมให้ (Accommodation/Obliging) และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม (Compromising) อธิบายโดยอาศัยองค์ประกอบ 2 มิติดังกล่าว

บุคคลที่มีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน (Competing/Dominating) มีลักษณะมุ่งเอาชนะ คำนึกถึงความต้องการของตนเองสูง แต่คำนึงถึงความต้องการของผู้อื่นต่ำ ใช้การแข่งขันและอำนาจ เพื่อให้ตนเองได้รับผลประโยชน์ เอาใจตนเอง ไม่คำนึงถึงความสูญเสียของผู้อื่น รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบร่วมมือ/บูรณาการ (Collaborating/Integrating) มีลักษณะมุ่งเอาชนะและร่วมมือในระดับสูง คำนึกถึงเป้าหมายของทั้งตนเองและผู้อื่นสูง ร่วมมือร่วมใจในการแก้ปัญหาทำให้เกิดการได้ผลประโยชน์ทั้งสองฝ่ายอย่างเต็มที่ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง (Avoiding) มีการคำนึงถึงเป้าหมายของทั้งตนเองและผู้อื่นต่ำ มุ่งเอาชนะและร่วมมืออยู่ในระดับต่ำ มีการถอยหนีจากปฏิสัมพันธ์ที่มีความขัดแย้ง มีลักษณะนิ่งเฉยต่อข้อโต้แย้ง ไม่สนใจข้อโต้แย้งที่เกิดขึ้น แก้ไขความขัดแย้งโดยไม่รักษาผลประโยชน์และไม่ให้ความร่วมมือ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการยอมให้ (Accommodation/Obliging) มีการคำนึงถึงความต้องการของตนเองต่ำแต่มีความคำนึงถึงความต้องการของผู้อื่นสูง เน้นที่การเอาใจผู้อื่น เป็นผู้เสียสละ เป็นผู้ที่ไม่ต้องการให้เกิดการบาดหมางใจระหว่างบุคคล และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม (Compromising) คำนึกถึงความต้องการและเป้าหมายของตนเองและผู้อื่นอยู่ในระดับปานกลาง อยู่ในลักษณะที่พบกันครึ่งทาง มุ่งให้และได้รับประโยชน์ทั้งสองฝ่าย และแสวงหาความสมดุลที่จุดกึ่งกลาง มีลักษณะของการพูดถึงความขัดแย้งตรงๆมากกว่า หลีกเลี่ยงความขัดแย้งแต่ยังไม่เจาะลึกลงไปในความขัดแย้งเหมือนกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ ซึ่งรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแต่ละรูปแบบนั้นจะมีประสิทธิภาพมากน้อยเพียงไรจะขึ้นอยู่กับสถานการณ์ความขัดแย้งด้วย อาทิ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันอาจเหมาะสมกับสถานการณ์ที่มีความขัดแย้งเพียงเล็กน้อยและต้องการการตัดสินใจอย่างเร่งด่วน แต่พบว่ารูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมใช้ได้ผลกับแทบทุกสถานการณ์

รูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นสร้างพื้นฐานที่แตกต่างกันในการแก้ไขความขัดแย้งในสัมพันธภาพระหว่างบุคคล รูปแบบของความผูกพันเป็นส่วนหนึ่งของภาพความผูกพันที่ดำรงอยู่

ตลอดชีวิตของบุคคล (Bowlby ,1969,1973 และ1980 อ้างถึงใน Shi, 2003) โดยเฉพาะความสามารถในการรักษาสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด เป็นไปได้ว่า รูปแบบความผูกพันส่งผลต่อการจัดการสถานการณ์ที่ตึงเครียด เช่น ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างคูรััก (Kobak & Duemmler, 1994)

รูปแบบความผูกพันเป็นรากฐานของกระบวนการในการสร้างสัมพันธภาพ ทฤษฎีความผูกพันให้คำอธิบายถึงรูปแบบแก้ไขความขัดแย้งที่แตกต่างกัน มีนักวิจัยหลายท่านให้ความสนใจความสัมพันธ์ระหว่างการแก้ไขความขัดแย้งและความผูกพัน เนื่องจากการแก้ไขความขัดแย้งนั้นแบ่งออกเป็น 2 มิติ เช่นเดียวกับมิติของระบบความคิดของความผูกพัน ทฤษฎีความผูกพันอธิบายถึงการพัฒนาความสัมพันธ์ที่มั่นคงที่ส่งผลต่อการแก้ไขความขัดแย้งในสัมพันธภาพแบบคูรััก มีงานวิจัยศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้ง พบความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันและความสามารถในการแก้ไขความขัดแย้งของคู่สมรส (Kobak & Hazan,1991; Cohn, Silver, Cowan, Cowan & Pearson, 1992 อ้างถึงใน Corcoran & Mallinckrodt, 2000) โดยพบว่า บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบร่วมมือ (Collaborating) และแบบประนีประนอม (Compromising) และมีความสัมพันธ์กับความพึงพอใจในสัมพันธภาพ (Relationship satisfaction) บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ (Obliging) (Pistole, 1989 อ้างถึงใน Wilmot & Hocker, 1997) ผู้ใหญ่ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีการเปิดเผยทัศนะของตนดีกว่าผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันอื่นๆและมีการแก้ไขความขัดแย้งที่หลากหลาย ดังนั้นเห็นได้ว่านักวิจัยหลายท่านให้ความสนใจความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งซึ่งพบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันที่แตกต่างกันนั้นมีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแตกต่างกัน ส่วนใหญ่เป็นงานวิจัยในต่างประเทศซึ่งทำการศึกษาในนักศึกษาและคู่สมรส

ในฐานะของผู้บริการการปรึกษาเชิงจิตวิทยา ผู้วิจัยมองเห็นว่าหากพึงเข้าใจถึงรูปแบบความผูกพัน การแก้ไขความขัดแย้งและความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้งของบุคคลจะนำไปสู่แนวทางในการบริการการปรึกษาและช่วยเหลือผู้รับบริการการปรึกษา แต่มีได้มีเจตนาในการที่กำจัดความขัดแย้งให้หมดไปโดยสิ้นเชิงแต่เป็นการเอื้อให้เกิดการแก้ไขความขัดแย้งที่เหมาะสมและสร้างสรรค์ การทราบถึงรูปแบบความผูกพันของบุคคลเน้นไปที่การปรับปรุงสัมพันธภาพในปัจจุบันโดยการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นทางลบ เพื่อให้เกิดความมั่นคงในสัมพันธภาพ และนำไปสู่ความเข้าใจในการจัดการความขัดแย้งของบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน ส่วนการทราบถึงรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของบุคคลนั้นเป็นประโยชน์ในการเข้าใจถึงแนวทางในการปรับเปลี่ยนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งให้

มีประสิทธิภาพมากขึ้นโดยการฝึกทักษะหรือความสามารถทางสังคม อีกทั้งช่วยให้ผู้รับการปรึกษาได้เรียนรู้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่หลากหลายเพื่อก่อให้เกิดการแก้ไขความขัดแย้งได้เหมาะสมกับสถานการณ์ความขัดแย้ง ดังนั้นการศึกษาศึกษาความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้งจึงมีความสำคัญในการที่จะเข้าใจและนำไปสู่แนวทางในการบริการการปรึกษาที่ชัดเจนขึ้น

ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยจึงให้ความสนใจกลุ่มนักศึกษาวัยรุ่นที่ศึกษาในวิทยาลัยอาชีวศึกษา เนื่องจาก วัยรุ่นเป็นวัยที่ต้องเผชิญกับการค้นหาตนเอง และให้ความสนใจและเกี่ยวข้องกับเพื่อนต่างเพศ มีการนัดพบ มีความสัมพันธ์กับเพศตรงข้ามมากขึ้น และรวบรวมประสบการณ์ที่เคยได้รับมาก่อนหน้านั้นทั้งหมดนำมารวมกันเพื่อพัฒนาความเข้าใจสภาพความเป็นจริงของตนเอง ซึ่งจะทำให้เขามีพฤติกรรมที่สอดคล้องกับความเป็นจริง และมีพฤติกรรมที่สังคมยอมรับ แต่หากเขาไม่สามารถรวบรวมประสบการณ์ต่างๆที่เคยได้รับมาในตอนต้นได้ จะไม่สามารถพัฒนาการรู้จักตนเอง และเกิดความสับสนในบทบาทที่ควรจะเป็นมากขึ้น ซึ่งเป็นความขัดแย้งที่เขาจะต้องเผชิญ (Erikson, 1968)

วัยรุ่นเป็นวัยหัวเลี้ยวหัวต่อของวัยเด็กที่จะก้าวเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ ย่อมกล่าวได้ว่าวัยรุ่นเป็นวัยที่ต้องเผชิญกับความขัดแย้ง ไม่ว่าจะเป็นความขัดแย้งภายในตนเอง ความขัดแย้งระหว่างบุคคล (เพื่อนหรือคู่รัก) โดยที่ผู้วิจัยให้ความสนใจที่ความขัดแย้งระหว่างบุคคลอันเป็นความขัดแย้งที่ไม่สามารถจะหลีกเลี่ยงได้ เนื่องจากนักศึกษานั้นย่อมมีปฏิสัมพันธ์และสร้างสัมพันธ์ภาพระหว่างเพื่อนนักศึกษาหรือคู่รักซึ่งแต่ละบุคคลมีการสร้างสัมพันธ์ภาพกับผู้อื่นตามแบบฉบับของตนซึ่งมีรากฐานมาจากรูปแบบความผูกพันที่ได้พัฒนาขึ้น ในสัมพันธ์ภาพย่อมมีความขัดแย้งเกิดขึ้นได้ เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ (2541) กล่าวว่าความขัดแย้งอาจเกิดขึ้นเนื่องมาจากลักษณะของบุคคลหรือความต้องการที่แตกต่างกัน การแข่งขันผลประโยชน์ที่มีจำกัด รวมถึงความต้องการความรัก ความต้องการการยอมรับ การยกย่องนับถือ และการขาดทักษะในการสร้างสัมพันธ์ภาพ ซึ่งอาจก่อให้เกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงปรารถนานำไปสู่ความขัดแย้งหรือหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง

การที่ผู้วิจัยให้ความสนใจเจาะจงไปที่กลุ่มนักศึกษาอาชีวศึกษาโดยเฉพาะ เนื่องมาจาก นักศึกษาอาชีวศึกษามักมีภาพในทางลบ จากพฤติกรรมที่รุนแรง เห็นได้จากการทะเลาะวิวาทในสถาบัน และระหว่างสถาบัน แสดงให้เห็นถึงการใช้การแก้ไขความขัดแย้งด้วยความรุนแรง ซึ่งเป็นปัญหาสังคมที่สำคัญ และบุคคลให้ความสนใจ ซึ่งไม่ได้มีผลกระทบต่อนักศึกษาเองเท่านั้น ยังส่งผลกระทบต่อความสงบสุขในสังคม และสถานการณ์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นส่งผลกระทบต่อภาพพจน์ของวิทยาลัยอาชีวศึกษาทั่วประเทศ ซึ่งทำให้สถานศึกษาที่ไม่เกี่ยวข้องต่างได้รับผลกระทบไปด้วย มีหลายฝ่ายพยายามที่จะหาสาเหตุและหาแนวทางในการแก้ไขความขัดแย้งที่เกิดขึ้น แต่ก็ยังพบว่ายังมีปัญหาเกิดขึ้นอยู่เป็นระยะๆ ดังนั้นผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาว่านักศึกษาอาชีวศึกษามี

รูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งอย่างไร เพื่อให้เกิดความเข้าใจ และเป็นแนวทางในการแก้ไขต่อไป

จากที่กล่าวมาข้างต้นความขัดแย้งที่เกิดขึ้นมักทำให้ผู้ที่มีความขัดแย้งกันเกิดอารมณ์ที่รุนแรงทั้งสองฝ่าย ทั้งความโกรธ ความไม่พอใจ ความกังวล (Kho, Angeles, Rabe, Bisquera, Perez & Bonpin, 2002) และความก้าวร้าว (สิทธิโชค วรรณสุนดีกุล, 2546) ซึ่งความขัดแย้งที่เกิดขึ้นส่งผลต่อสัมพันธภาพ การเรียน การดำเนินชีวิตในสถานศึกษา รวมถึงการดำเนินชีวิตในสังคม และอาจนำไปสู่การแก้ไขความขัดแย้งโดยวิธีการที่รุนแรง หากความขัดแย้งไม่ได้รับแก้ไขอย่างเหมาะสม แต่หากมีการแก้ไขความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์นักศึกษาอาชีวศึกษาจะสามารถพัฒนาศักยภาพและสร้างแนวทางในการแก้ไขความขัดแย้งที่หลากหลาย มีความสามารถที่จะรักษาสัมพันธภาพให้คงอยู่และแผ่ขยายไปสู่การสร้างมิตรภาพกับบุคคลอื่นได้ต่อไป นอกจากนี้ นักศึกษาเป็นอนาคตที่สำคัญของชาติที่จะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ต่อไป หากนักศึกษามีแนวทางแก้ไขความขัดแย้งทางลบก็ส่งผลทางลบต่อตนเองและสังคมโดยรวมได้ ดังนั้นในฐานะนักจิตวิทยา การปรึกษาจึงมุ่งที่จะทำความเข้าใจเพื่อนำไปสู่การช่วยเหลือและพัฒนาทั้งรูปแบบความผูกพัน และการแก้ไขความขัดแย้งอย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

1. เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา
2. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีภูมิลำเนาแตกต่างกันในด้านเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา
3. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน
4. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้แบ่งการวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive research) แบ่งออกเป็น 2 ส่วน ส่วนที่ 1 เพื่อศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีภูมิลำเนาแตกต่างกันในด้านเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา และศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

ส่วนที่ 2 เพื่อศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัย ประกอบด้วย นักศึกษาอาชีวศึกษาชายและหญิงที่กำลังศึกษาหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ และหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ของวิทยาลัยอาชีวศึกษา ทั้งในกรุงเทพมหานคร และต่างจังหวัด ในปีการศึกษา 2548 จำนวน 567 คน

ตัวแปรในงานวิจัย ประกอบด้วย

ส่วนที่ 1

1. ตัวแปรอิสระ คือ

1.1 เพศ แบ่งเป็น 2 เพศดังนี้

- เพศหญิง
- เพศชาย

1.2 ระดับการศึกษา แบ่งเป็น 2 ระดับ ดังนี้

- หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.)
- หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.)

1.3 ที่ตั้งของสถานศึกษาแบ่งเป็น 2 แห่ง ดังนี้

- กรุงเทพมหานคร
- ต่างจังหวัด

2. ตัวแปรตาม คือ

2.1 รูปแบบความผูกพัน ได้แก่ ค่าคะแนนจากแบบวัดความผูกพันของผู้ใหญ่
พิจารณาใน 2 มิติ ได้แก่

2.1.1 รูปแบบการมองตนเองด้านลบ (Negative model of self)

2.1.2 รูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ (Negative model of other)

2.2 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง ได้แก่ ค่าคะแนนจากแบบวัดการแก้ไขความ
ขัดแย้ง แบ่งเป็น 5 รูปแบบ ได้แก่

2.2.1 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน (Dominating)

2.2.2 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ (Integrating)

2.2.3 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง (Avoiding)

2.2.4 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ (Obliging)

2.2.5 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม (Compromising)

ส่วนที่ 2

ตัวแปรอิสระ คือ รูปแบบความผูกพัน 4 รูปแบบ คือ

รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (Secure)

รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (Dismissing)

รูปแบบความผูกพันแบบกังวล (Preoccupied)

รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว (Fearful)

ตัวแปรตาม คือ ค่าคะแนนจากแบบวัดการแก้ไขความขัดแย้ง แบ่งเป็น 5 รูปแบบ

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. **รูปแบบความผูกพัน** หมายถึง รูปแบบความผูกพันของผู้ใหญ่ที่แสดงโครงสร้างทางความคิดของบุคคลที่มีต่อสัมพันธ์ภาพระหว่างบุคคลที่พัฒนาขึ้นมาในวัยเด็กจากความสัมพันธ์ระหว่างเด็กและผู้เลี้ยงดู ตามโครงสร้างทฤษฎีความผูกพันของ Bowlby (1988) แสดงโครงสร้างทางความคิดของบุคคลที่มีต่อตนเองและบุคคลอื่นในทางบวกหรือทางลบแสดงออกได้เป็นความผูกพัน 4 รูปแบบตามการแบ่งรูปแบบความผูกพันของ Bartholomew และ Horowitz ได้แก่ รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน รูปแบบความผูกพันแบบกังวล และรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว

ในงานวิจัยครั้งนี้ หมายถึงค่าคะแนนจากแบบวัดความผูกพันที่พัฒนาจากแบบวัดความผูกพันของ ฌ็องส์ดา เด็พันท์(2544) สมบุญ จารุเกษมทวิ (2544) และรัชนิย์ แก้วคำศรี(2545) ซึ่งพัฒนาจากแบบวัดประสบการณ์ในสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุงของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) โดยประเมินการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบ ซึ่งสามารถจะแบ่งรูปแบบความผูกพันเป็น 4 รูปแบบ ดังนี้

1.1 **รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (Secure)** หมายถึง ลักษณะความสัมพันธ์ที่แสดงถึงความผูกพันที่มีการมองตนเองและผู้อื่นด้านบวก รับรู้ที่ตนเองและบุคคลอื่นมีคุณค่า มีความมั่นใจในตนเองสูงเมื่อเผชิญปัญหาและมีประสิทธิภาพในการจัดการกับปัญหาที่หลากหลาย มีสัมพันธ์ภาพที่มั่นคง อบอุ่น จริงใจ และกล้าที่จะเปิดเผยความเป็นตัวเองออกมา ในงานวิจัยนี้ หมายถึงบุคคลที่มีคะแนนเฉลี่ยของการมองตนเองด้านลบตั้งแต่ 3.99 ลงไป และมีคะแนนเฉลี่ยการมองผู้อื่นด้านลบตั้งแต่ 3.99 ลงไป

1.2 รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (Dismissing) หมายถึง เป็นลักษณะที่แสดงถึงการมองผู้อื่นด้านลบและการมองตนเองด้านบวก มีความมั่นใจในตนเองสูง รู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า แต่ไม่มีความเชื่อมั่นและไม่ไว้วางใจบุคคลอื่น ในงานวิจัยครั้งนี้หมายถึง บุคคลที่มีคะแนนเฉลี่ยการมองตนเองด้านลบตั้งแต่ 3.99 ลงไป และมีคะแนนเฉลี่ยของการมองผู้อื่นด้านลบตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป

1.3 รูปแบบความผูกพันแบบกังวล (Preoccupied) หมายถึง ลักษณะความสัมพันธ์ที่แสดงถึงการมองตนเองด้านลบและการมองผู้อื่นด้านบวก มีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพ มองว่าตนเองไม่มีคุณค่า ไม่สามารถเป็นที่รักของบุคคลอื่น อ่อนไหวง่าย แต่มองบุคคลอื่นมีคุณค่า ฟังพาได้ ในงานวิจัยครั้งนี้หมายถึง บุคคลที่มีคะแนนเฉลี่ยการมองตนเองด้านลบตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป และมีคะแนนเฉลี่ยการมองผู้อื่นด้านลบตั้งแต่ 3.99 ลงไป

1.4 รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว (Fearful) หมายถึง ลักษณะความสัมพันธ์ที่แสดงถึงการมองทั้งตนเองและผู้อื่นด้านลบ มีความมั่นใจในตนเองต่ำ รู้สึกว่าตนเองไม่มีคุณค่า ไม่เป็นที่รักและไม่มีความเชื่อมั่นในบุคคลอื่น เห็นบุคคลอื่นไม่น่าไว้วางใจเช่นเดียวกัน ในงานวิจัยครั้งนี้หมายถึง บุคคลที่มีคะแนนเฉลี่ยการมองตนเองด้านลบตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป และมีคะแนนเฉลี่ยการมองผู้อื่นด้านลบตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป

2. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง หมายถึง รูปแบบการตอบสนองหรือกลุ่มพฤติกรรมของบุคคลในการจัดการหรือระงับความขัดแย้ง จำแนกได้เป็น 5 รูปแบบ คือ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม

ในการวิจัยครั้งนี้หมายถึง ค่าคะแนนจากแบบวัดการแก้ไขความขัดแย้ง ที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัด The Rahim Organization Conflict Inventory –II (ROCI-II) (1983) อธิบายโดยใช้มิติการคำนึงถึงตนเอง และมิติการคำนึงถึงบุคคลอื่น ซึ่งมีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบ ดังนี้

2.1 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน (Dominating) หมายถึง แบบแผนการแก้ไขความขัดแย้งที่แสดงถึงพฤติกรรมมุ่งเอาชนะสูงและร่วมมือต่ำ คำนึงถึงเป้าหมายหรือความต้องการของตนเองสูง แต่คำนึงถึงความต้องการของผู้อื่นต่ำ และตอบสนองโดยการแข่งขันและการใช้อำนาจในระดับสูง

2.2 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ (Integrating) หมายถึง แบบแผนการแก้ไขความขัดแย้งที่แสดงถึงพฤติกรรมมุ่งเอาชนะและร่วมมือในระดับสูง คำนี้ถึงเป้าหมายของทั้งตนเองและผู้อื่นสูง เป็นการมุ่งที่จะเอาชนะแต่ในขณะเดียวกันก็ให้ความร่วมมืออย่างเต็มที่ในการแก้ไขความขัดแย้ง

2.3 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง (Avoiding) หมายถึง แบบแผนการแก้ไขความขัดแย้งที่มีพฤติกรรมมุ่งเอาชนะและร่วมมืออยู่ในระดับต่ำเช่นเดียวกัน คำนี้ถึงเป้าหมายของทั้งตนเองและผู้อื่นต่ำ และมีการถอยหนีจากปฏิสัมพันธ์ที่มีความขัดแย้ง มีลักษณะนิ่งเฉยต่อข้อโต้แย้ง ไม่สนใจข้อโต้แย้งที่เกิดขึ้น

2.4 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการยอมให้ (Obliging) หมายถึง แบบแผนการแก้ไขความขัดแย้งที่มีพฤติกรรมมุ่งเอาชนะต่ำและร่วมมือสูง คำนี้ถึงความต้องการหรือเป้าหมายของตนเองต่ำแต่มีความคำนึงถึงความต้องการของผู้อื่นสูง เน้นที่การเอาใจผู้อื่น เป็นผู้เสียสละ

2.5 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม (Compromising) หมายถึง แบบแผนการแก้ไขความขัดแย้งที่มีพฤติกรรมมุ่งเอาชนะและร่วมมือในระดับปานกลาง แสดงถึงการคำนึงถึงความต้องการและเป้าหมายของตนเองและผู้อื่นอยู่ในระดับปานกลาง แสดงหาความสมดุลที่จุดกึ่งกลาง

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. เพื่อทราบถึงรูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา
2. เพื่อทราบถึงความแตกต่างระหว่างเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษาที่สัมพันธ์กับรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งเพื่อเกิดความรู้ในการทำความเข้าใจผู้รับการศึกษาและพัฒนาแนวทางในการปรึกษาเชิงจิตวิทยาให้เหมาะสมกับผู้รับการศึกษา
3. เพื่อทราบถึงรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน
4. เพื่อเป็นองค์ความรู้ในด้านรูปแบบความผูกพัน นำมาใช้ในการให้การปรึกษาเชิงจิตวิทยาแก่นักศึกษาอาชีวศึกษา เป็นแนวทางในการปรับปรุงรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นให้ไปในด้านบวก และเป็นแนวทางในการช่วยเหลือผู้รับการศึกษาในการสร้างความสัมพันธ์ที่มีประสิทธิภาพ

5. เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาประสิทธิภาพของการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษา
อาชีวศึกษา และผู้รับการปรึกษาให้เป็นไปในแนวทางสร้างสรรค์และเหมาะสม

6. เพื่อเป็นองค์ความรู้ในการศึกษาค้นคว้าวิจัยในด้านรูปแบบความผูกพันและการแก้ไข
ความขัดแย้งในบริบทด้านจิตวิทยาการปรึกษาต่อไป



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 2 วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยทำการศึกษาค้นคว้าแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัยนี้จากเอกสารบทความและรายงานการวิจัยทั้งในประเทศ และต่างประเทศ โดยสรุปรวบรวมและนำเสนอ ดังนี้

1. ทฤษฎีและแนวคิดเกี่ยวกับความผูกพัน
2. แนวคิดของความขัดแย้ง
3. แนวคิดเกี่ยวกับจิตวิทยาวัยรุ่นและนักศึกษาอาชีวศึกษา
4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. ทฤษฎีและแนวคิดที่เกี่ยวกับความผูกพัน (Attachment)

ความหมายของความผูกพัน (Attachment)

ความผูกพันคือ คุณลักษณะที่เป็นสายใยทางอารมณ์ระหว่างผู้เลี้ยงดูกับบุคคลในวัยเด็กที่ก่อให้เกิดความมั่นคงปลอดภัยนำมาซึ่งการสำรวจสิ่งแวดล้อมรอบๆตัวของเด็ก และคุณลักษณะดังกล่าวเป็นต้นแบบในการกำหนดสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดของบุคคลในช่วงวัยต่อไป เป็นสายใยทางอารมณ์ที่เกิดจากประสบการณ์จากบุคคลที่มีความสำคัญต่อตน (Bowlby, 1973, 1988)

ความผูกพันคือ พัฒนาการของสายใยทางอารมณ์ (Emotional bond) ระหว่างเด็กและผู้เลี้ยงดู จึงมีความสำคัญต่อการพัฒนาของเด็ก โดยความผูกพันเป็นสายใยทางอารมณ์ระหว่างบุคคล สร้างมาตั้งแต่กำเนิดและคงอยู่แม้เวลาผ่านไป เกิดขึ้นจากความต้องการความมั่นคงปลอดภัยของบุคคล เมื่อบุคคลอยู่ในวัยเด็กจะแสวงหาความใกล้ชิดทางกายและจิตใจจากผู้เลี้ยงดู ความผูกพันเป็นพื้นฐานสำคัญที่บุคคลจะมีความสัมพันธ์ที่มั่นคงและเชื่อมั่นในวัยเด็กและความผูกพันเป็นพื้นฐานสำคัญต่อความสัมพันธ์ในวัยผู้ใหญ่ (Ainsworth, 1979)

แนวคิดพื้นฐานของความผูกพันคือ แนวคิดที่เน้นว่าบุคคลในวัยเด็กจะมีความสามารถพื้นฐานในการที่จะสร้างความรู้สึกมั่นคงต่อตนเองและสิ่งแวดล้อมรอบตัว หากผู้เลี้ยงดูให้การดูแลเอาใจใส่และตอบสนองให้มีความสุขสบายและการปกป้องอย่างสม่ำเสมอ (Ainsworth, 1978 อ้างถึงใน Bradford & Lyddon, 1994)

กล่าวโดยสรุปคือ ความผูกพันเป็นสายใยทางอารมณ์ของบุคคลที่เกิดมาจากความสัมพันธ์ของบุคคลนั้นกับบุคคลที่มีความสัมพันธ์ต่อตน โดยมาจากความต้องการความมั่นคงปลอดภัย และสายใยทางอารมณ์นี้จะคงอยู่ตลอดชีวิตของบุคคล ความผูกพันเป็นพื้นฐานที่สำคัญต่อความสัมพันธ์ในวัยผู้ใหญ่

1.1 ทฤษฎีความผูกพันของ Bowlby (Bowlby's Attachment Theory)

John Bowlby ได้พัฒนาทฤษฎีความผูกพันเพื่ออธิบายถึงการสร้างสายใยทางอารมณ์กับบุคคลที่มีความสำคัญเป็นพิเศษ (Bowlby, 1977)

ทฤษฎีความผูกพันมีแนวคิดที่สำคัญ 2 ประการคือ

1. พฤติกรรมความผูกพัน (Attachment behavior) จะเป็นพฤติกรรมที่สำคัญของบุคคลในทุกช่วงชีวิต เป็นรูปแบบพฤติกรรมที่มีความสัมพันธ์แบบใกล้ชิดของบุคคล โดยที่พฤติกรรมความผูกพันจะมีส่วนเกี่ยวข้องกับกระทำที่บุคคลจะใกล้ชิดกับบุคคลอื่น โดยความผูกพันสามารถสังเกตเห็นได้จากพฤติกรรมความผูกพัน เช่น การกอด การสัมผัส การยิ้ม เป็นต้น ซึ่งแสดงถึงลักษณะของการยอมรับของบุคคล เพื่อที่จะปิดกั้นหรือนำไปสู่ความใกล้ชิดกับบุคคลอื่นที่บุคคลนั้นผูกพันโดยแสดงออกด้านพฤติกรรมความผูกพัน เป็นการสื่อถึงโครงสร้างภายในทางความคิดและอารมณ์ของบุคคลที่เรียกว่า ระบบความคิดของความผูกพัน (Internal working Model)

2. รูปแบบความผูกพัน (Attachment Styles) พัฒนาขึ้นมาในช่วงวัยเด็กจากความสัมพันธ์ระหว่างเด็กและผู้เลี้ยงดู และเป็นโครงสร้างของความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับผู้ใหญ่ในอนาคต

Bowlby (1988) กล่าวว่าเด็กทุกคนเกิดมาพร้อมกับพฤติกรรมที่ก่อให้เกิดความผูกพันกับบุคคลอื่นรอบตัว เช่น การร้องไห้ การยิ้ม การมอง เป็นต้น ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวเป็นลักษณะของการแสวงหาการเอาใจใส่ของบุคคลที่อ่อนแอกว่าที่มีต่อบุคคลที่เข้มแข็งกว่า

เด็กในช่วงเดือนแรกจะแสดงพฤติกรรมต่างๆ เพื่อทดสอบว่าพฤติกรรมดังกล่าวก่อให้เกิดความผูกพันระหว่างตนกับบุคคลรอบๆข้างหรือไม่ โดยพฤติกรรมต่างๆ ในช่วงนี้ยังไม่เป็นระบบ จนกระทั่ง 6 เดือนแรกเป็นพัฒนาการที่แสดงออกถึงความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นครั้งแรก โดยเด็กสามารถที่จะรับรู้ความแตกต่างระหว่างมารดาหรือผู้เลี้ยงกับบุคคลอื่นๆ ได้จากเสียง กลิ่นและรูปแบบการอุ้ม รวมทั้งรู้ว่าการร้องไห้มีความหมายสำหรับตน เนื่องจากนำมาซึ่งการตอบสนองของความต้องการเมื่อตนรู้สึกไม่สุขสบาย

ระยะ 9 เดือนแรกของเด็ก พฤติกรรมความผูกพันจะพัฒนาขึ้นอย่างเป็นระบบ มีความสามารถในการพัฒนาระบบของการรู้คิด และจดจำมารดาหรือผู้เลี้ยงดู และพัฒนาระบบความคิดของตนในการรับรู้การตอบสนองของมารดาและผู้เลี้ยงดูต่อตนเอง ระบบความคิดของเด็กนี้จะพัฒนาขึ้นเพื่อรับรู้ปฏิสัมพันธ์และการตอบสนองที่มารดาหรือผู้เลี้ยงดูมีต่อตน โดยเด็กจะคงระบบความคิดนี้ไว้เพื่อใช้ในการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น

เด็กที่ได้รับการดูแลเอาใจใส่และการตอบสนองจากผู้เลี้ยงดูไม่สม่ำเสมอหรือไม่สอดคล้องกับความรู้สึกรับรู้ของตนเอง ระบบความคิดในด้านความคิดและอารมณ์ที่เกิดขึ้นคือความรู้สึกไม่แน่ใจและวิตกกังวลว่าตนเองจะได้รับการตอบสนองจากผู้เลี้ยงดูหรือผู้เลี้ยงดูจะเห็นคุณค่าของตนหรือไม่ นำมาซึ่งความขัดแย้งภายในจิตใจ วิตกกังวลจากการแยกจากและกังวลในการสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่น เด็กที่ได้รับการปฏิเสธหรือการละเลยจากผู้เลี้ยงดูจะสร้างระบบความคิดที่รับรู้ว่าคุณค่าของตัวเองต่ำชีวิตอยู่โดยปราศจากความรักและการสนับสนุนจากผู้อื่น เด็กจะไม่พัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองหรือพัฒนาความรู้สึกว่าตนไร้คุณค่าอันนำมาซึ่งการหลีกเลี่ยง มีการปฏิเสธที่จะสร้างสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในวัยผู้ใหญ่ต่อไป (Ainsworth, 1978 อ้างถึงใน Bowlby, 1988)

สรุปได้ว่า ทฤษฎีความผูกพันของ Bowlby นั้นมุ่งเน้นที่สัมพันธภาพระหว่างมารดาหรือผู้เลี้ยงดูกับเด็ก โดยสัมพันธภาพดังกล่าวจะนำมาซึ่งระบบความคิดเกี่ยวกับการมองตนเองและผู้อื่น อธิบายสาเหตุที่บุคคลมีปัญหาในการสร้างและคงไว้ซึ่งสัมพันธภาพที่น่าพึงพอใจเมื่อเป็นผู้ใหญ่และสาเหตุที่บุคคลหลีกเลี่ยงความสัมพันธภาพของความสัมพันธ์ในวัยเด็กเป็นต้นแบบของความสัมพันธภาพทางสังคมในภายหลัง

ระบบความคิด (Internal Working Model)

ระบบความคิดของบุคคลพัฒนาจากความสัมพันธภาพระหว่างเด็กกับผู้เลี้ยงดูในช่วงแรกของชีวิต เป็นโครงสร้างการรับรู้ตนเองและสังคมซึ่งพัฒนาผ่านประสบการณ์ของความผูกพันและเก็บไว้ในความทรงจำระยะยาว โดยประกอบด้วยรูปแบบการมองตนเอง (Model of Self) คือการรับรู้พื้นฐานของบุคคลถึงคุณค่า ความสามารถและการเป็นที่รักของบุคคลอื่น และรูปแบบการมองผู้อื่น (Model of Other) คือความคาดหวังที่จะได้รับคุณค่าจากบุคคลอื่นและความคาดหวังที่บุคคลมีต่อผู้อื่นถึงคุณความดีความเชื่อถือและไว้วางใจ ซึ่งเสมือนเป็นการตอบสนองที่บุคคลสร้างขึ้นเพื่อประเมินคุณค่าของบุคคลอื่น กล่าวได้ว่าระบบความคิดของบุคคลพัฒนาขึ้นในวัยเด็ก ซึ่งสัมพันธ์กับสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในวัยผู้ใหญ่ เมื่อบุคคลมีปัญหา ความเครียดหรือความเจ็บป่วยภาวะภายในจะกระตุ้นระบบของความผูกพัน และพฤติกรรมซึ่งขึ้นอยู่กับระบบความคิดของบุคคล

ว่าจะแสวงหาความช่วยเหลือหรือหลีกเลี่ยงจากความช่วยเหลือ รูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นจะ
ทำหน้าที่ในการกำหนดการตอบสนองทางความคิด รูปแบบการสื่อสารและพฤติกรรมในการสร้าง
สัมพันธภาพที่ใกล้ชิดกับบุคคลอื่น

รูปแบบการมองตนเองและผู้อื่น และการสร้างสัมพันธภาพ

อิทธิพลของรูปแบบการมองตนเองและรูปแบบการมองผู้อื่นของบุคคลในการสร้าง
สัมพันธภาพมีดังนี้ (Collins และ Read, 1994)

1. ด้านการตอบสนองด้านความคิด (Cognitive Response)

อิทธิพลของระบบความคิดที่มีต่อการตอบสนองทางความคิดมี 3 ลักษณะดังนี้

1.1 กระบวนการคัดสรรโดยระบบความคิดของบุคคลจะกำหนดการเลือกการ
ตอบสนองต่อเหตุการณ์ที่สัมพันธ์กับจุดมุ่งหมาย ความเชื่อ แรงจูงใจและทัศนคติของบุคคลที่มีอยู่
เดิม เช่น บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบวิตกกังวลจะแสวงหาความพึงพอใจจากผู้อื่น ซึ่งตรง
ข้ามกับบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวและทะนงตนที่จะมีความวิตกกังวลจากการมี
สัมพันธภาพที่ใกล้ชิดและมีความยากลำบากในการไว้ใจผู้อื่น

1.2 อิทธิพลของระบบความคิดที่ตอบสนองต่อระบบการตอบสนองทางความคิด
ของบุคคลคือ ความทรงจำทางลบ เมื่อบุคคลพบกับเหตุการณ์ที่คล้ายกับเหตุการณ์ในอดีตที่
เจ็บปวด ระบบความคิดจะกระตุ้นความทรงจำทางลบ โดยเฉพาะบุคคลที่มีระบบความคิด
เกี่ยวกับการมองผู้อื่นด้านลบ บุคคลพยายามที่จะควบคุมให้เกิดความผ่อนคลายจากเหตุการณ์ ให้
มีลักษณะใกล้เคียงกับประสบการณ์ที่เจ็บปวดที่ผ่านมา ซึ่งความทรงจำที่เรียกคืนมานั้นจะเป็น
การย้ำถึงการคงอยู่ของระบบความคิดเกี่ยวกับการมองตนเองและผู้อื่น โดยเฉพาะเหตุการณ์ใน
ความทรงจำในอดีตที่เจ็บปวดจะมีความคงทนมากกว่าความทรงจำที่เป็นที่พึงพอใจ

1.3 อิทธิพลของระบบความคิดที่ตอบสนองต่อระบบการตอบสนอง
ทางความคิดของบุคคล จะทำงานผ่านกระบวนการอนุมานและการอธิบายประสบการณ์ในอดีต
โดยที่บุคคลที่มีระบบความคิดที่มั่นคงจะมีความเชื่อมั่นต่อการตอบสนองของบุคคลอื่น ในขณะที่
บุคคลที่มีระบบความคิดที่ไม่มั่นคงจะสะท้อนถึงการรับรู้ที่ผู้อื่นไม่สามารถตอบสนองต่อความ
ต้องการของตนได้อย่างเพียงพอ และบุคคลที่มีระบบความคิดแบบหลีกเลี่ยง จะอธิบายเหตุการณ์
ต่างๆทางลบ นำมาซึ่งความไม่ไว้วางใจต่อบุคคลอื่นและสถานการณ์รอบข้าง

2. การตอบสนองด้านอารมณ์ (Emotional Response)

ระบบความคิดต่อการตอบสนองทางอารมณ์ในขั้นทุติยภูมิ ทำหน้าที่ในการ
กำหนดทิศทางปฏิกิริยาทางอารมณ์ซึ่งจะถูกกระตุ้นทันทีทันใดเมื่อเกิดสถานการณ์เฉพาะ เช่น

เมื่อบุคคลต้องการความใกล้ชิดแต่ถูกปฏิเสธ บุคคลจะตอบสนองด้วยความเศร้าโศกมากหรือน้อย ขึ้นอยู่กับโครงสร้างของการทำงานภายในของบุคคล นอกจากการตอบสนองทางอารมณ์ เช่น ความโกรธ ความเศร้า ยังนำไปสู่ความรู้สึกทางลบมากขึ้นด้วย อย่างเช่น บุคคลที่ซึมเศร้ามากมักมีแนวโน้มที่หาข้อมูลที่ทำให้ตนเองซุ่มมัวมากยิ่งขึ้น โดยเฉพาะบุคคลที่มองตนเองด้านลบ จะมุ่งความสนใจไปยังความรู้สึกที่เกิดจากประสบการณ์ที่ล้มเหลว การถูกเพิกเฉยจากบุคคลอื่น

ระบบความคิดต่อการตอบสนองทางอารมณ์ในขั้นทุติยภูมิเป็นทิศทางของการตอบสนองทางอารมณ์ในขั้นปฐมภูมิ ซึ่งจะคงอยู่หรือหายไปขึ้นอยู่กับ การแปลความหมายจากประสบการณ์ในอดีต โดยบุคคลที่มีประสบการณ์ในอดีตที่ดีและมั่นคงจากการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่นจะมีความรู้สึกในบวกต่อตนเอง ในขณะที่บุคคลที่มีประสบการณ์ในอดีตที่เจ็บปวดจากการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่นจะมีความรู้สึกลบต่อตนเอง

3. การตอบสนองด้านพฤติกรรม (Behavior Response)

ระบบความคิดส่งผลกระทบต่อพฤติกรรม 2 ประการ

3.1 ระบบความคิด เป็นเสมือนแหล่งสะสมรูปแบบพฤติกรรมหรือ กลวิธีของบุคคลในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ซึ่งเป็นผลจากการปฏิสัมพันธ์ในวัยเด็ก นำไปสู่ปฏิสัมพันธ์ในวัยรุ่นและวัยผู้ใหญ่และจะดำเนินไปตลอดชีวิตของบุคคล

3.2 ระบบความคิด ยังส่งผลต่อการสร้างรูปแบบพฤติกรรมและกลวิธีใหม่ ๆ ในการสร้างสัมพันธภาพ หรือเมื่อบุคคลต้องเผชิญกับสถานการณ์ใหม่ โดยจะทำหน้าที่ในการตัดสินใจและจัดการกับปัญหาหรือหลีกเลี่ยงปัญหาเมื่อบุคคลประสบกับสัมพันธภาพที่ยากลำบาก บุคคลที่มีระบบความคิดที่มั่นคง จะมีแนวโน้มของการผสมผสานกระบวนการทางความคิดและอารมณ์ในการแก้ปัญหา โดยปราศจากความครอบงำจากความคิดเห็นของบุคคลอื่น ส่วนบุคคลที่ไม่มีระบบความคิดที่มั่นคง มีแนวโน้มที่จะจัดการปัญหาโดยใช้กระบวนการทางความคิดหรืออารมณ์อย่างใดอย่างหนึ่งเท่านั้น

1.2 แนวคิดรูปแบบความผูกพันของ Hazan และ Shaver

Hazan และ Shaver (1987) ได้ขยายแนวคิดทฤษฎีความผูกพันของ Bowlby โดยสังเกตว่าสัมพันธภาพแบบคู่รักในผู้ใหญ่มีลักษณะของพลวัตคล้ายคลึงกับรูปแบบความผูกพันในวัยทารกที่สังเกตโดย Ainsworth ซึ่ง Hazan และ Shaver พบว่าผู้ใหญ่จะมีความรู้สึกที่มั่นคงเมื่อ บุคคลที่ตนรักอยู่ใกล้และให้การตอบสนองทางความรู้สึกแก่ตน โดยที่จะใช้บุคคลที่ตนรักเป็นฐาน เพื่อความมั่นคงในการตรวจสอบสิ่งแวดล้อม โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อบุคคลเศร้าโศก เจ็บป่วยหรือ ถูกคุกคามซึ่ง Hazan และ Shaver ได้จำแนกรูปแบบความผูกพันในวัยผู้ใหญ่เป็น 3 ลักษณะ

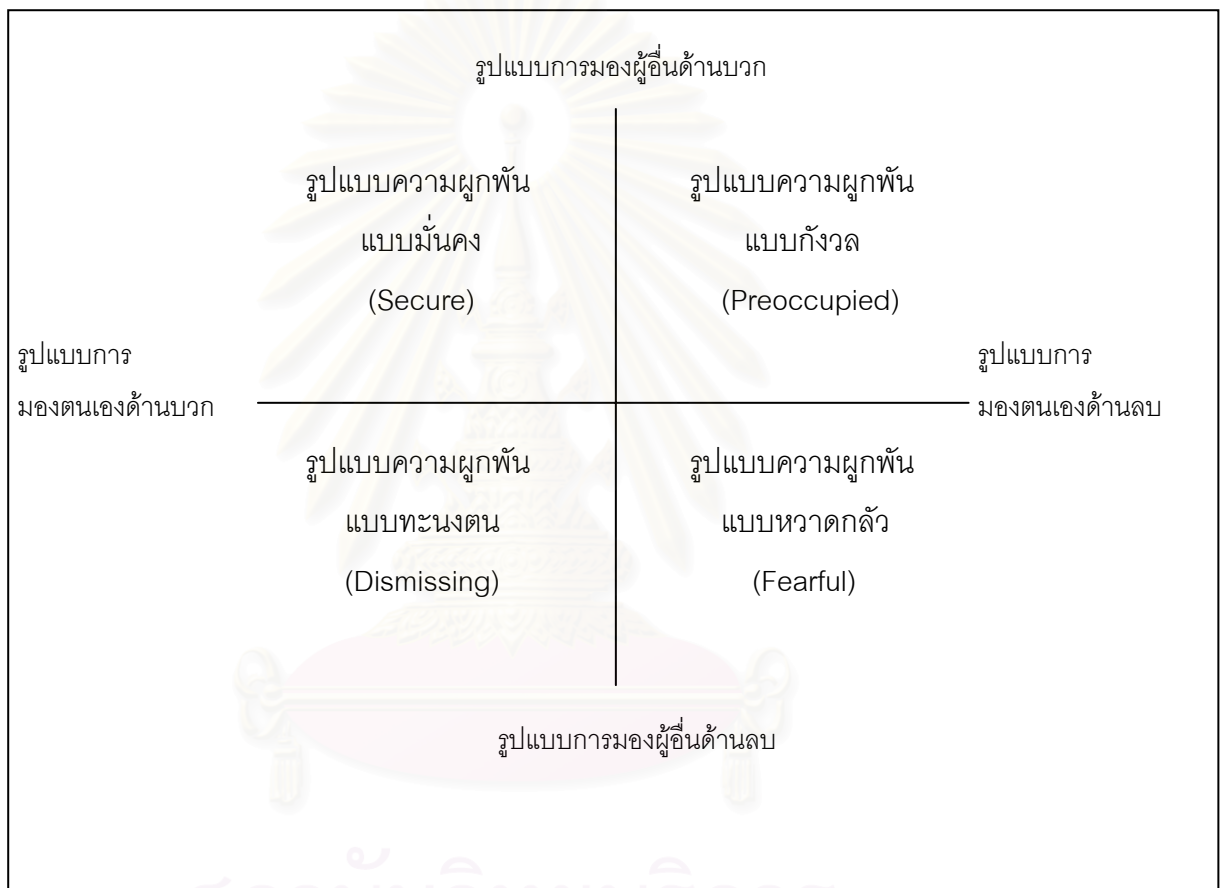
1. รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (Secure) พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีความไว้วางใจในสัมพันธภาพและมิตรภาพที่ผู้อื่นมอบให้ มีความเชื่อมั่นในตนเอง ยอมรับบุคคลอื่นในแง่ดี มีความรัก มีมิตรภาพที่มั่นคง มีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดสนิทสนม รับรู้ว่าคุณค่าของตนเองได้รับการเอาใจใส่อย่างดีและมีสัมพันธภาพที่อบอุ่นจากบิดามารดาหรือผู้เลี้ยง
2. รูปแบบความผูกพันแบบวิตกกังวล-ไม่แน่ใจ (Anxious-Ambivalent) พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบนี้มีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพ มีความไม่แน่ใจในความรักและมิตรภาพที่บุคคลอื่นมีให้ มีความวิตกกังวลจากการแยกจากสูง หลงรักผู้อื่นง่าย มีความกลัวความรู้สึกโดดเดี่ยวและความอิจฉาสูง จะรับรู้ว่าคุณค่าของตนเองได้รับการเลี้ยงดูจากผู้เลี้ยงดูในบางครั้งเหมาะสมและบางครั้งไม่เหมาะสมกับความต้องการ
3. รูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยง (Avoidant) พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบนี้จะมีลักษณะของการหลีกเลี่ยงการมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นและหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดโดยเฉพาะเมื่อพบกับภาวะที่กดดัน มีความไว้วางใจในสัมพันธภาพต่ำ จะรักษาระยะห่างในการมีสัมพันธภาพกับผู้อื่นสูง จะรับรู้ว่าคุณค่าของตนเองได้รับการเลี้ยงดูเอาใจใส่ในลักษณะที่เป็นชาหรือถูกปฏิเสธที่จะได้รับการเลี้ยงดู

1.3 แนวคิดรูปแบบความผูกพันของ Bartholomew และ Horowitz

Bartholomew และ Horowitz (1991) พบว่ารูปแบบความผูกพันแบบผู้ใหญ่ในแบบหลีกเลี่ยงนี้ตามแนวคิดของ Hazan และ Shaver ยังมีความคลุมเครือระหว่างหลีกเลี่ยงนี้แบบหวาดกลัว (บุคคลหลีกเลี่ยงนี้สัมพันธภาพโดยสิ้นเชิงเนื่องจากความกลัวการเสียใจและความเจ็บปวดจากสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด) และลักษณะหลีกเลี่ยงนี้แบบทะนงตน (บุคคลมีกลไกป้องกันตนเองโดยมีความไว้วางใจตนเอง รักษาความรู้สึกเป็นอิสระจากสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด) จึงได้เสนอว่ารูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยง (Avoidant) ที่ Hazan และ Shaver ได้เสนอไว้ควรแยกย่อยออกเป็น 2 รูปแบบคือ หวาดกลัว-หลีกเลี่ยง และทะนงตน-หลีกเลี่ยง ส่วนอีกสองรูปแบบคือ รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและวิตกกังวลคงไว้ตามเดิม

Bartholomew และ Horowitz (1991) ใช้แนวคิดในการแบ่งรูปแบบความผูกพันจากการตัดกันของมิติพื้นฐานคือ รูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นทั้งด้านบวกและด้านลบ โดยที่รูปแบบการมองตนเองสัมพันธ์กับระดับของความรู้สึกของการเห็นคุณค่าในตนเองมากหรือน้อย และรับรู้ว่าคุณค่าจากการคาดหวังจากบุคคลอื่น จากนั้นยังสัมพันธ์กับประสบการณ์ความวิตกกังวลหรือการพึ่งพาในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด ส่วนรูปแบบการมองผู้อื่นแสดงถึงระดับความคาดหวังของบุคคลในการรับรู้ว่าคุณค่าและคอยให้ความช่วยเหลือตน ดังนั้นจึงแสดงถึงแนวโน้มของการแสวงหาหรือหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดกับผู้อื่น

รูปแบบการมองตนเองด้านบวกเป็นความรู้สึกภายในถึงคุณค่าในตนเองโดยไม่ต้องขึ้นอยู่กับการรับรองจากภายนอก มองว่าตนเองมีคุณค่าที่จะได้รับความรักจากผู้อื่น ส่วนการมองผู้อื่นในทางบวกแสดงถึงความหวังในการเรียกหาและได้รับการสนับสนุนจากผู้อื่น มองเห็นว่าบุคคลอื่นมีคุณค่าและสามารถที่จะสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นได้ ส่วนรูปแบบการมองตนเองทางด้านลบและรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบมีลักษณะที่ตรงข้ามกับรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านบวก โดยแบ่งแยกได้เป็น 4 มิติดังภาพ



แผนภาพที่ 1 แสดงโครงสร้างรูปแบบความผูกพัน

ที่มา : Bartholomew and Horowitz (1991) หน้า 227

รูปแบบความผูกพัน 4 รูปแบบ

Bartholomew และ Horowitz (1991) อธิบายลักษณะของบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพัน 4 รูปแบบดังนี้

1. รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (Secure)

บุคคลที่มีความผูกพันแบบมั่นคงเป็นบุคคลที่มีความมั่นใจในตนเองสูง เมื่อเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพในการจัดการกับปัญหาที่หลากหลาย ซึ่งบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันนี้จะมี การจัดการกับปัญหารวมถึงการแสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคลอื่นหรือแหล่งช่วยเหลืออื่น จะแสดงอารมณ์อย่างตรงไปตรงมา เนื่องจากมีรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านบวก จึงมี สัมพันธภาพที่มั่นคงอบอุ่นจริงใจและกล้าที่จะเปิดเผยความเป็นตัวเองออกมา

2. รูปแบบความผูกพันแบบกังวล (Preoccupied)

บุคคลที่มีความผูกพันแบบกังวลมีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพ เมื่อเผชิญปัญหาหรือ ความทุกข์จะตอบสนองรุนแรงเกินจริง บุคคลเช่นนี้จะมีปัญหาในการจัดการกับปัญหาที่ตนมีกับ ผู้อื่น อ่อนไหวง่าย เนื่องจากมีรูปแบบการมองตนเองด้านลบและรูปแบบการมองผู้อื่นด้านบวก จึง มีความมั่นใจในตนเองต่ำและต้องการให้ผู้อื่นยอมรับเพื่อให้ตนเองเกิดความภาคภูมิใจ เมื่อมี ปัญหาทางจิตใจเกิดขึ้นต้องการความเห็นใจ ความใส่ใจจากผู้อื่นและวิตกกังวลว่าผู้อื่นจะมองตน อย่างไร

3. รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (Dismissing)

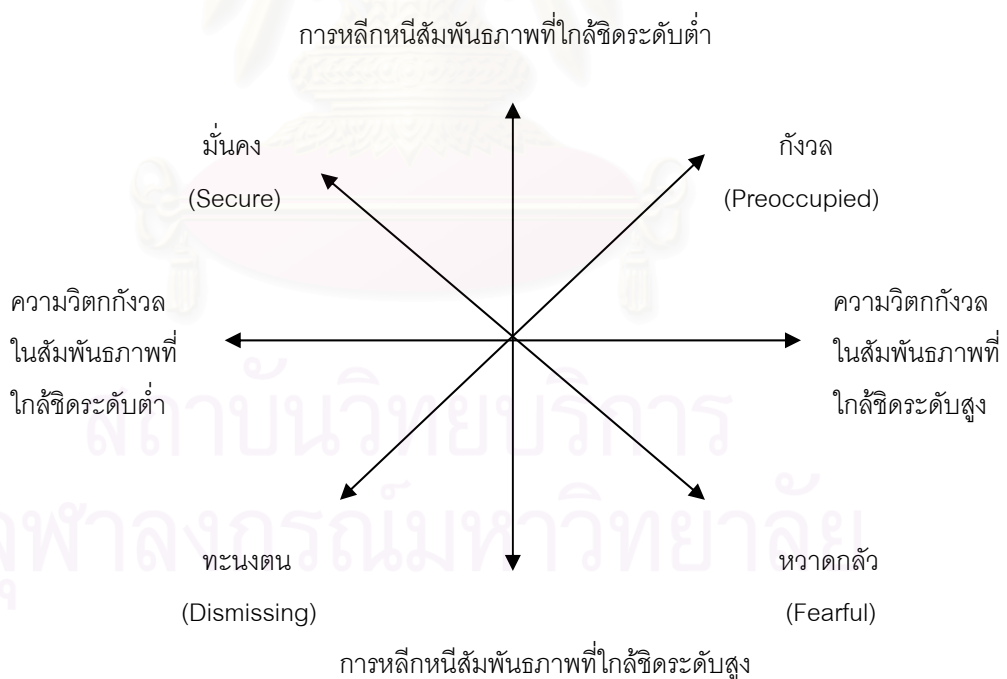
บุคคลที่มีความผูกพันแบบทะนงตน มีความมั่นใจในตนเองสูง แต่จะหลีกเลี่ยงการ มีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด ค่อนข้างเย็นชาต่อความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิด เมื่อเผชิญกับปัญหาหรือความ ทุกข์ บุคคลจะดึงความรู้สึกและปัญหาที่เกิดขึ้นออกจากกันโดยไม่สนใจความรู้สึกและอารมณ์ของ ตน และมุ่งที่จะจัดการปัญหาเพียงอย่างเดียวและหลีกเลี่ยงการแสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคล อื่น บุคคลที่มีความผูกพันแบบนี้จะไม่แสดงอารมณ์ความรู้สึกออกมาให้บุคคลอื่นทราบ เนื่องจากว่ามีรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบและมีรูปแบบการมองตนเองด้านบวกจึงมีความมั่นใจใน ตนเองสูงและไม่ใส่ใจว่าคนอื่นจะคิดอย่างไรกับตน

4. รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว (Fearful)

บุคคลที่มีความผูกพันแบบหวาดกลัว มีความมั่นใจในตนเองต่ำ มีความวิตกกังวลใน การแยกจากสูง จะเผชิญปัญหาหรือความทุกข์ด้านอารมณ์ แต่มิได้กระทำเพื่อตอบโต้ความเศร้า โศกนั้นโดยตรง บุคคลที่มีความผูกพันแบบนี้จะไม่แสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคลอื่นและไม่ แสดงออกให้บุคคลอื่นทราบและไม่แสดงอารมณ์ออกมา บุคคลจะกังวลว่าผู้อื่นไม่ค่อยชอบตน เนื่องจากว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบ บุคคลพยายามพัฒนาความเชื่อที่มีต่อบุคคลอื่นเมื่อทราบว่าตนเองมีปัญหา ในส่วนหนึ่งต้องการ

แสวงหาความช่วยเหลือจากผู้อื่นแต่เกรงว่าไม่ถูกต้องและผู้อื่นจะปฏิเสธ จึงส่งผลให้บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันเช่นนี้ไม่แสวงหาความช่วยเหลือจากผู้อื่นเมื่อมีปัญหา

ต่อมา Brennan Shaver และ Clark (1998) (อ้างถึงใน ญัฐสุดา เต้พันธ์, 2544, รัชนิย แก้วคำศรี, 2545) เสนอว่าควรเรียกมิติ 2 ด้านที่ Bartholomew เรียกว่ารูปแบบการมองตนเอง เปลี่ยนเป็นความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด(Anxiety) และรูปแบบการมองผู้อื่น เปลี่ยนเป็นการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) เนื่องจากว่าคำว่าวิตกกังวลและหลีกเลี่ยงใกล้เคียงกับลักษณะของบุคคลในมิติทั้ง 2 มิติ และใช้คำว่าระบบความคิดนั้นแสดงบริบทอยู่ในส่วนโครงสร้างทางความคิดโดยที่ Brennan Shaver และ Clark ได้รวบรวมลักษณะต่างๆของบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันทั้ง 4 แบบแสดงออกมาจัดกลุ่มคำเพื่อหาคำที่สามารถเป็นตัวแทนลักษณะที่บุคคลแสดงออกมาในแกนหลัก 2 แกนที่ Bartholomew เรียกว่ารูปแบบการมองตนเองและผู้อื่น โดยใช้คำว่าวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด(Anxiety) และหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด(Avoidance)แทน แต่การตัดประสานกันของมิติและการแบ่งออกมาเป็นรูปแบบความผูกพันต่างๆ ยังคงเหมือนเดิมตามที่ Bartholomew ได้เสนอไว้ดังแผนภาพ



แผนภาพที่ 2 แสดงการแบ่งประเภทรูปแบบความผูกพัน

ที่มา : Shaver และ Fraley (1997) หน้า 2

เมื่อนำมาพิจารณาร่วมกับแนวคิดรูปแบบการมองตนเองและรูปแบบการมองผู้อื่นของ Bartholomew เป็นดังนี้

หลักสี่สัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิด

(รูปแบบการมองผู้อื่น)

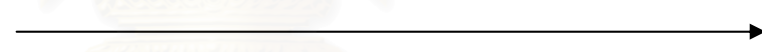
(ต่ำ)



(สูง)

มั่นคง	กังวล
ทะนงตน	หวาดกลัว

(ต่ำ)



(สูง)

วิตกกังวลในสัมพันธ์ภาพที่ใกล้ชิด (รูปแบบการมองตนเอง)

แผนภาพที่ 3 การแบ่งประเภทรูปแบบความผูกพันของผู้ใหญ่

ที่มา : อ้างถึงในณัฐสุดา เต๋พันธ์ จาก Shaver (2000) หน้า 20

1.4 เพศและความผูกพันในผู้ใหญ่

การศึกษาโดยใช้รูปแบบความผูกพันแบบแบ่งเป็น 3 รูปแบบ ไม่พบความแตกต่างที่ชัดเจนระหว่างเพศ จากการวัดรูปแบบความผูกพัน 4 รูปแบบพบว่าเพศชายใช้รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนมากกว่าเพศหญิง ขณะที่พบว่าผู้หญิงใช้รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมากกว่าเพศชาย (Brannan & Shaver, 1995 & Tobey, 1991) (อ้างถึงใน Shi, 2003) และพบว่าคะแนนเฉลี่ยของรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนในเพศชายมากกว่าเพศหญิง ในขณะที่เพศหญิงมีคะแนนเฉลี่ยของรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมากกว่าเพศชาย (Bartholomew & Horowitz, 1991) แต่งานวิจัยอีกหลายฉบับยังไม่พบความแตกต่างที่ชัดเจนระหว่างเพศกับรูปแบบความผูกพัน

1.5 ทฤษฎีความผูกพันกับการศึกษาเชิงจิตวิทยา

Bowlby (1988) ได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างทฤษฎีความผูกพันและสัมพันธภาพของการศึกษาเชิงจิตวิทยาและการบำบัด โดยมีหลักการ 5 ข้อในการทำงานการศึกษาเชิงจิตวิทยา โดยอาศัยทฤษฎีความผูกพันมาใช้ในการศึกษาเชิงจิตวิทยารายบุคคล การศึกษาเชิงจิตวิทยาครอบครัว และการศึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม โดยหลักการทำงานมี 5 ข้อดังนี้

1. สร้างพื้นฐานที่มั่นคง

นักจิตวิทยาการศึกษาเอื้อให้ผู้รับคำปรึกษาเกิดความมั่นคง ปลอดภัยและพร้อมที่จะสำรวจปัญหาของตนทั้งในอดีตและปัจจุบัน โดยนักจิตวิทยาการศึกษาควรให้การสนับสนุน ให้กำลังใจ เห็นอกเห็นใจ เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้รับการปรึกษาล้ำที่สำรวจตนเอง เวลาที่ใช้ในการสร้างพื้นฐานที่มั่นคงปลอดภัยเวลาจะมากน้อยเพียงใด ขึ้นอยู่กับรูปแบบความผูกพันของผู้รับการปรึกษา เช่น ผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงใจจะใช้เวลานานในการสร้างความรู้สึกที่มั่นคงปลอดภัย มากกว่าผู้ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง

2. สำรวจความผูกพันในอดีตและความยากลำบากในสัมพันธภาพปัจจุบัน

นักจิตวิทยาการศึกษาเอื้อให้ผู้รับการปรึกษาได้สำรวจ และพิจารณาถึงแนวทางในการสร้างสัมพันธภาพซึ่งมีความสำคัญกับชีวิตของตนในปัจจุบัน รวมถึงความคาดหวังในความรู้สึกของตน และสิ่งที่บุคคลอื่นคาดหวังจากตน โดยที่นักจิตวิทยาการศึกษาช่วยให้ผู้รับการปรึกษาได้สำรวจอดีต เพื่อช่วยให้มีความเข้าใจในความรู้สึกและสัมพันธภาพในปัจจุบัน โดยการให้ผู้รับการปรึกษาได้อธิบายสถานการณ์ที่เกิดขึ้นอย่างตรงไปตรงมาและผู้บริการการปรึกษาคอยให้กำลังใจ โดยให้ผู้รับการปรึกษารู้สึกไว้วางใจ ระวังถึงความรู้สึก และทำให้ชัดเจนกับเหตุการณ์มากขึ้น

3. สำรวจสัมพันธภาพระหว่างผู้รับการปรึกษาและนักจิตวิทยาการศึกษา

นักจิตวิทยาการศึกษาเอื้อให้ผู้รับการปรึกษาสำรวจถึงความรู้สึกในสัมพันธภาพระหว่างตนเองกับผู้บริการการปรึกษา จากพื้นฐานของสัมพันธภาพในการศึกษาเชิงจิตวิทยา อาจนำมาซึ่งการกระตุ้นระบบความผูกพันของผู้รับการปรึกษา โดยแสดงถึงโครงสร้างทางความคิดและความคาดหวังที่มีต่อบุคคลอื่น นักจิตวิทยาการศึกษาจะเอื้อให้ผู้รับการปรึกษาสร้างโครงสร้างทางความคิดและความคาดหวังที่ส่งผลต่อความรู้สึกและพฤติกรรมที่เหมาะสม

4. การเชื่อมโยงสัมพันธภาพในอดีตกับปัจจุบัน

นักจิตวิทยาการศึกษาจะเอื้อให้ผู้รับการปรึกษาพิจารณาการรับรู้ ความคาดหวัง ความรู้สึกและการกระทำของผู้รับคำปรึกษาที่มีต่อสัมพันธภาพในปัจจุบัน ซึ่งเป็นผลจาก

สถานการณ์ที่เคยเผชิญในวัยเด็กและวัยรุ่น โดยเฉพาะเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นร่วมกับบิดาหรือมารดา เนื่องจากมีความคิดพื้นฐานว่า สัมพันธภาพในอดีตเป็นพื้นฐานที่สำคัญสำหรับสัมพันธภาพในปัจจุบัน ในขั้นนี้ ผู้รับการปรึกษาจะพบกับความเจ็บปวดเมื่อต้องพิจารณาถึงความคิด ความรู้สึกของตน เมื่อผู้รับการปรึกษาตระหนักถึงความรู้สึกของตนเองแล้ว นักจิตวิทยาการปรึกษาจะเอื้อให้ผู้รับการปรึกษาพิจารณาถึงความคิดต่อสัมพันธภาพที่เหมาะสม

5. การปรับปรุงระบบความคิด

นักจิตวิทยาการปรึกษาเอื้อให้ผู้รับการปรึกษาเข้าใจถึงระบบความคิดเกี่ยวกับการมองเห็นตนเอง (Model of self) และระบบความคิดเกี่ยวกับการมองเห็นผู้อื่น (Model of other) ของผู้รับคำปรึกษา ที่สร้างมาจากประสบการณ์เลี้ยงดูในอดีตที่ไม่เหมาะสมและเจ็บปวด ซึ่งนำมาสู่เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน การติดตามถึงอดีตของผู้รับการปรึกษา นำมาถึงการเข้าใจโลกของผู้รับการปรึกษาทั้ง ความคิด ความรู้สึก และการกระทำ โดยมีผู้บริกาการปรึกษาช่วยเอื้อให้ผู้รับการปรึกษาได้สำรวจถึงธรรมชาติ เข้าใจถึงระบบความคิดของตน รวมถึงที่มาของระบบความคิดที่ไม่เหมาะสม และเข้าใจระบบความคิดที่เหมาะสม เข้าใจสัมพันธภาพในกระบวนการปรึกษาเชิงจิตวิทยา และผู้รับการปรึกษาจะได้รับข้อมูลใหม่ เช่น ผู้รับการปรึกษารับรู้ว่าตนเองมีคุณค่า มีความสามารถ และบุคคลอื่นก็มีคุณค่า และไว้วางใจได้เช่นเดียวกัน ซึ่งเป็นการปรับปรุงรูปแบบทั้งการมองเห็นตนเองและผู้อื่นทางลบ ให้เป็นไปในทางบวกมากขึ้น

จากการที่กล่าวมาข้างต้นแสดงให้เห็นถึงบทบาทของนักจิตวิทยาการปรึกษาที่เชื่อมโยงกับทฤษฎีความผูกพัน โดยที่นักจิตวิทยาการปรึกษาเป็นเสมือนผู้สร้างพื้นฐานที่มั่นคงทางจิตใจแก่ผู้รับการปรึกษา ด้วยการเข้าใจ เห็นอกเห็นใจ ให้การยอมรับ และให้กำลังใจ เพื่อให้ผู้รับการปรึกษาเกิดความรู้สึกไว้วางใจ ปลอดภัย และกล้าที่จะสำรวจประสบการณ์ที่เกิดขึ้นในอดีตของตน และนำไปสู่การปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงระบบความคิดให้เกิดความเหมาะสม และสร้างสัมพันธภาพที่มีประสิทธิภาพกับบุคคลอื่นต่อไป

สงวนลิขสิทธิ์
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2. แนวคิดที่เกี่ยวกับความขัดแย้ง (Conflict)

ความหมายของความขัดแย้ง (Conflict)

Coser (1967) กล่าวถึงความขัดแย้งว่า เป็นการต่อสู้กันในเรื่องของสิ่งที่มีคุณค่าและการอ้างถึงสถานภาพ อำนาจ และทรัพยากรที่หายาก ซึ่งเป็นเป้าหมายของฝ่ายตรงข้ามที่พยายามจะลบร้าง ทำให้เกิดความเสียหาย หรือกำจัดไม่ให้คู่แข่งได้รับสิ่งนั้น (อ้างถึงใน Wilmot Hocker, 1997) ซึ่งสอดคล้องกับที่ Rahim (1985) และ Tidwell (1998) ได้ให้ความหมายของความขัดแย้งไว้ว่า เป็นสภาวะการณ์ที่ส่งผลกระทบซึ่งกันและกัน แสดงถึงความไม่เห็นด้วย ความแตกต่างหรือการเข้ากันไม่ได้ระหว่างบุคคลหรือภายในกลุ่ม รวมถึงระหว่างกลุ่ม

ส่วน Johnson & Johnson (1975) และ Robbins (1997, 2003) ได้ให้ความหมายว่า ความขัดแย้งคือ การเป็นปรปักษ์ ความขาดแคลน สภาวะการณ์ที่กิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งอยู่ในลักษณะที่ขัดขวาง หรือรบกวนอีกกิจกรรมหนึ่ง อันมีผลให้กิจกรรมนั้นเสียหาย และดำเนินต่อไปได้โดยยากลำบากหรือมีผลน้อยลงในทางใดทางหนึ่ง ประกอบด้วยบุคคลทั้งสองฝ่ายที่มีความสนใจหรือเป้าหมายที่ไปด้วยกันไม่ได้

นักวิชาการไทยหลายท่านได้ให้ความหมายของความขัดแย้งไว้ ดังนี้

ความขัดแย้งคือ ไม่ลงรอยกัน โดยที่ “ขัด” หมายถึง ขื่นไว้ ฝ่าฝืน และคำว่า “แย้ง” หมายถึง ไม่ตรงกันหรือไม่ลงรอยเดียวกัน ต่อต้าน ต้านไว้จึงพออธิบายรวมกันได้ว่า ความขัดแย้งเป็นการแสดงออกในลักษณะที่ไม่ปฏิบัติตามหรือแย้งไม่เห็นพ้องด้วย (พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน, 2525)

ความขัดแย้งคือ เกิดจากการที่บุคคลต้องตัดสินใจเลือกอย่างใดอย่างหนึ่ง โดยที่การเลือกนั้นอาจเต็มใจเลือก หรือจำใจเลือก ความขัดแย้งระหว่างบุคคล เป็นสถานการณ์ที่การกระทำของฝ่ายหนึ่งไปขัดขวาง หรือสกัดกั้นการกระทำของอีกฝ่ายหนึ่ง ในการที่จะบรรลุเป้าหมายของเขา หรือการที่บุคคลมีความแตกต่างในค่านิยม ความสนใจ แนวคิด วิธีการ เป้าหมาย ต้องมาติดต่อกันหรืออยู่ร่วมกันในสังคมเดียวกัน โดยที่ความแตกต่างนี้เป็นสิ่งที่ไม่สอดคล้องกันหรือไปด้วยกันไม่ได้ (เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์, 2534)

ทิสนา แชมณี (2522), วิจิตร วรุตยงกูร (2525) และ วงศาและสุวิทย์ (2539) ได้ให้ความหมายของความขัดแย้งไว้คล้ายคลึงกัน คือหมายถึง สภาพการณ์ที่คนมีความเห็น ค่านิยมทัศนคติ วัฒนธรรม ความคาดหวัง ความเชื่อแตกต่างกัน และตกอยู่ในภาวะไม่อาจจะตัดสินใจหรือ

ตกลงหาข้อยุติที่น่าพึงพอใจได้ทั้งสองฝ่าย หากปล่อยปละละเลย ไม่หาทางทำความเข้าใจ อาจจะทำให้เกิดความแตกแยก อิจฉา

กล่าวโดยสรุปคือ ความขัดแย้งคือ ปฏิสัมพันธ์ของบุคคล กลุ่มหรือองค์กร 2 ฝ่ายหรือมากกว่า ซึ่งเป็นไปในลักษณะเป็นปรปักษ์ต่อกัน อันเนื่องจากความแตกต่างกันในการรับรู้ ค่านิยม ความคิด เป้าหมาย และการขัดขวางการบรรลุเป้าหมายของอีกฝ่ายหนึ่ง

2.1 แนวคิดและทัศนะเกี่ยวกับความขัดแย้ง

Robbins (1997, 2003) ได้ชี้ให้เห็นทัศนะเกี่ยวกับความขัดแย้งที่เปลี่ยนแปลงไป 3 แนวคือ แนวสมัยเดิม แนวพฤติกรรมศาสตร์ และแนวปฏิสัมพันธ์

1. แนวสมัยเดิม (Traditional) แนวคิดนี้ยอมรับกันอย่างแพร่หลายในช่วงปี ค.ศ. 1930-1948 มองว่าความขัดแย้งทุกชนิดเป็นเครื่องทำลาย ความขัดแย้งถูกมองในทางลบ เป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงได้ เกิดจากความผิดพลาดของการบริหารงานที่ไม่เป็นไปตามหลักปฏิบัติของคนใดคนหนึ่ง ดังนั้นต้องหาตัวคนผิดให้ได้ ความขัดแย้งเป็นผลจากความล้มเหลวในการสื่อสาร ขาดความไว้วางใจ ดังนั้นความขัดแย้งก่อให้เกิดผลเสีย การขจัดความขัดแย้งทำให้การดำเนินงานดีขึ้น

2. แนวพฤติกรรมศาสตร์ (Behavioral Science) แนวคิดนี้ยอมรับกันอย่างแพร่หลายในช่วงปี ค.ศ. 1949-1975 แนวคิดนี้ยอมรับว่าความขัดแย้งเป็นธรรมชาติ เกิดขึ้นในทุกกลุ่มและทุกองค์การ เป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ ดังนั้นจึงควรยอมรับความขัดแย้ง โดยความขัดแย้งเกิดมาจากสาเหตุต่างๆหลากหลาย ความขัดแย้งไม่จำเป็นต้องเลวร้ายเสมอไป ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในระดับพอดีก่อให้เกิดประโยชน์เพราะเป็นตัวชี้ให้เห็นถึงปัญหา และส่งเสริมการปฏิบัติงานของกลุ่ม

3. แนวปฏิสัมพันธ์ (Interaction) เป็นแนวคิดในปัจจุบัน คล้ายกับแนวคิด พฤติกรรมศาสตร์ มีแนวคิดว่าความขัดแย้งบางอย่างเป็นสิ่งจำเป็น ควรกระตุ้นให้เกิดเพราะความขัดแย้งก่อให้เกิดความก้าวหน้า และช่วยให้กลุ่มทำงานอย่างมีประสิทธิภาพ ถ้าหากมีความขัดแย้งในระดับที่พอเหมาะจะช่วยให้คนตื่นตัว กระตือรือร้น ประเมินตนเองและมีความคิดสร้างสรรค์ เชื่อว่าความขัดแย้งไม่ได้ดีหรือเลวทั้งหมด ขึ้นอยู่กับว่าความขัดแย้งนั้นสร้างประโยชน์ในการสนับสนุนเป้าหมายหรือช่วยพัฒนาบุคคล หรือสกัดกั้นทำลายการทำงานหรือเป้าหมายของกลุ่ม

นอกจากนี้ยังมีทัศนะและแนวคิดเกี่ยวกับความขัดแย้งที่พัฒนาจากอดีตมาจนถึงปัจจุบันที่เป็นที่ยอมรับหรือเป็นแบบฉบับ (เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์, 2541) อาทิ

แนวคิดของ Karl Marx: เชื่อว่าความขัดแย้งและการเปลี่ยนแปลงเป็นของคู่กัน ความขัดแย้งเป็นพื้นฐานของชีวิต โดยเขาใช้การวิเคราะห์ความขัดแย้งเป็นเครื่องมือในการวิเคราะห์สังคมซึ่งอยู่บนพื้นฐานของการศึกษาความขัดแย้งทางเศรษฐกิจ เชื่อว่าความขัดแย้งเป็น

เครื่องมือในการพัฒนาสังคม โดยที่จุดเริ่มต้นของความขัดแย้งมาจากเศรษฐกิจ ความขัดแย้งระหว่างกลุ่มเกิดขึ้นเมื่อแต่ละกลุ่มมีความสนใจทางเศรษฐกิจที่ตรงข้ามกัน ซึ่งนำไปสู่ความขัดแย้งทางสังคมและการเมือง โดยต่างพยายามในการสนองประโยชน์ของตนซึ่งอีกฝ่ายก็ยอมเสียผลประโยชน์ และในกลุ่มเองสมาชิกก็พยายามแสวงหาผลประโยชน์จึงทำให้เกิดความขัดแย้งกันภายในกลุ่มซึ่งความขัดแย้งนั้นเป็นสภาพการณ์ตามปกติทางสังคม โดยที่จุดเน้นของเขาคือเศรษฐกิจ การต่อสู้ของชนชั้น ธรรมชาติของการแข่งขันและการแสวงหาผลประโยชน์

แนวคิดของ Max Weber: ยอมรับว่าความขัดแย้งในผลประโยชน์ของบุคคล พบได้ทุกหนทุกแห่งในสังคม ความขัดแย้งเกิดขึ้นเมื่อบุคคลกระทำการเพื่อให้บรรลุความปรารถนาของตนโดยเกิดการปะทะกับอีกฝ่ายหนึ่ง หรือหลายกลุ่ม ความขัดแย้งเป็นผลมาจากการมีทรัพยากรหรือรางวัลอย่างจำกัด เมื่อบุคคลบรรลุเป้าหมายเขาจะมีอำนาจมากขึ้น เชื่อว่าการแข่งขันเป็นรูปแบบหนึ่งของความขัดแย้ง

แนวคิดของ George Simmel: เชื่อว่าความขัดแย้งเป็นปฏิสัมพันธ์รูปแบบหนึ่งที่เกิดขึ้นในกลุ่มเพราะสมาชิกในกลุ่มมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกัน เชื่อว่าความขัดแย้งระหว่างสองฝ่ายแสดงให้เห็นถึงลักษณะความสัมพันธ์ของทั้งสองฝ่ายนั้น ความขัดแย้งเป็นผลมาจากความรู้สึกเข้าข้างตนเองมากกว่าเข้าข้างอีกฝ่าย ความรู้สึกอาจจะเป็นความมั่งร่ำรวย โกรธ เกลียด หรืออิจฉา ซึ่งโดยมากเกิดขึ้นเพราะพฤติกรรม หรือคุณลักษณะทางสังคมของแต่ละฝ่ายมีความสำคัญเหนืออีกฝ่าย ไม่มีบุคคลใดที่จะหนีความขัดแย้งได้ ความขัดแย้งมักนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางสังคม โดยที่แนวคิดของเขาคือความขัดแย้งทำให้เกิดความกลมเกลียวภายในกลุ่ม ความกลมเกลียวภายในกลุ่มเป็นสาเหตุทำให้เกิดความขัดแย้ง ความกลมเกลียวระหว่างกลุ่มเป็นสาเหตุที่ก่อให้เกิดความขัดแย้งและมีความสัมพันธ์ระหว่างความขัดแย้งกับโครงสร้างของกลุ่ม

แนวคิดของ Mosca: เชื่อว่าความขัดแย้งในสังคมไม่ว่าจะเป็นความขัดแย้งระหว่างบุคคลกับบุคคลหรือระหว่างกลุ่มกับกลุ่มเป็นปกติธรรมดา ไม่สามารถที่จะหลีกเลี่ยงไปได้ในการดำรงชีวิตในสังคม แม้ว่าจะสามารถขจัดความขัดแย้งลงได้บ้างแต่เขาเห็นว่าไม่มีความจำเป็นที่จะต้องทำเช่นนั้น เพราะว่าความขัดแย้งเป็นสิ่งที่ขาดไม่ได้ในการสร้างความก้าวหน้า ความเป็นระเบียบของสังคม และเสรีภาพทางการเมือง ซึ่งแนวคิดของ Mosca นั้นแตกต่างไปจากแนวคิดของ Karl Marx Mosca มีทัศนะว่า การดิ้นรนเพื่อการมีชีวิตอยู่อาจพบในสังคมต่างๆซึ่งเป็นการดิ้นรนเพื่อการยังชีพในเบื้องต้น แต่เมื่อการดิ้นรนในระดับนั้นบรรลุผลแล้ว บุคคลก็หันไปสู่ความขัดแย้ง เพื่อจะเด่นกว่าคนอื่นซึ่งมากกว่าการมีชีวิตอยู่ มุ่งสู่การเป็นผู้ที่มีอำนาจ เป็นผู้ที่ตัดสินใจและควบคุมชะตาของสังคม เชื่อว่าความขัดแย้งที่สำคัญที่สุดในสังคม คือความขัดแย้งเกี่ยวกับอำนาจ ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างบุคคลหรือระหว่างกลุ่มก็เพื่อต้องการเป็นสมาชิกของชนชั้นปกครอง ซึ่งชนชั้นปกครองก็คือกลุ่มคนที่มีอำนาจ

2.2 ประเภทของความขัดแย้ง

ลักษณะของความขัดแย้งโดยทั่วไปนั้น อาจจะแบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ

2.2.1 ความขัดแย้งของบุคคล

ความขัดแย้งของบุคคล อาจจะเป็นความขัดแย้งภายในตัวบุคคล (Intrapersonal conflict/Internal conflict) หรือความขัดแย้งระหว่างบุคคล (Interpersonal conflict)

1) **ความขัดแย้งภายในตัวบุคคล** เป็นภาวะที่บุคคลรับรู้ถึงความขัดแย้งในจิตใจของตนเอง เกี่ยวข้องกับอารมณ์ที่ไม่กลมกลืนกันเมื่อเผชิญกับเป้าหมาย ค่านิยม ความเชื่อ ความต้องการหลายๆประการที่แตกต่างกันในเวลาเดียวกัน โดยที่ความขัดแย้งในตัวบุคคลสะท้อนถึงช่องว่างระหว่างสิ่งที่ตนเองต้องการและจะอย่างไรเพื่อให้ได้ในสิ่งที่ต้องการ ซึ่งอาจจะเป็นลักษณะที่ชอบทั้งคู่ (approach-approach conflict) แต่จะต้องเลือกเพียงอย่างเดียว หรือสิ่งที่ต้องเลือกมีข้อดีที่ตนเองชอบและข้อเสียที่ตนเองไม่ชอบ (approach-avoidance conflict) ทำให้ตัดสินใจลำบากว่าจะเลือกดีหรือไม่ หรืออาจจะเป็นสิ่งที่ตนเองไม่ชอบทั้งคู่ (avoidance-avoidance conflict) แต่ต้องเลือกอย่างใดอย่างหนึ่ง เป็นต้น นอกจากนี้ยังได้แก่ ความขัดแย้งในบทบาท (role conflict) เมื่อบุคคลต้องเผชิญกับภาวะที่ต้องยินยอมให้กับอีกฝ่ายหนึ่งแต่ต้องมีข้อขัดแย้งกับอีกฝ่ายหนึ่ง ความขัดแย้งภายในตัวบุคคลยังเกิดขึ้นเมื่อบุคคลมีความไม่แน่ใจว่าเขาถูกคาดหวังให้ปฏิบัติอะไร หรือถูกคาดหวังให้ปฏิบัติงานเกินความสามารถของตน หรือต้องปฏิบัติงานที่ขัดกับความเชื่อ ค่านิยม ทศนคติหรือความต้องการของตน

2) **ความขัดแย้งระหว่างบุคคล** เป็นความขัดแย้งระหว่างบุคคลเมื่อถูกแย่งชิงปัจจัยสี่ โดยจะเกิดความขัดแย้งขึ้นอย่างเป็นไปโดยอัตโนมัติ อันอาจเกิดจากบุคลิกภาพที่แตกต่างกัน ทศนคติ บทบาท เป้าหมาย และผลประโยชน์ เป็นต้น ส่วนใหญ่เป็นผลมาจากบุคลิกภาพ ผู้ที่มีบุคลิกภาพค่อนข้างก้าวร้าว ย่อมเกิดความขัดแย้งกับผู้อื่นได้ง่าย โดยเฉพาะกับบุคคลที่มีความรู้สึกไว ซึ่งความขัดแย้งของบุคคลย่อมมีผลต่อความขัดแย้งขององค์การโดยส่วนรวมด้วย เพราะบุคคลเป็นองค์ประกอบขององค์การด้วย

แบบของความขัดแย้งระหว่างบุคคลจำแนกออกเป็นประเภทย่อยที่สำคัญได้ 2 ประเภท ดังนี้

1) แบบการได้มาทั้งหมดหรือสูญเสียทั้งหมด (Zero-Sum Conflict) ความขัดแย้งแบบนี้ ถ้าอีกฝ่ายหนึ่งได้เท่าไร อีกฝ่ายก็จะเสียเท่านั้น นั่นคือฝ่ายชนะได้เท่าไรเมื่อรวมกับฝ่ายแพ้ที่เสียไปจะเท่ากับศูนย์ความขัดแย้งแบบ Zero-Sum เป็นการแข่งขันกันอย่างแท้จริง เช่น การแข่งเพื่อชิงตำแหน่ง

2)แบบผลรวมของผู้แพ้กับผู้ชนะไม่เท่ากับศูนย์ (Non-Zero-Sum Conflict หรือ Mixed-motive Situation) ความขัดแย้งแบบนี้มีลักษณะสำคัญ 2 ประการคือ ประการแรก การที่ฝ่ายหนึ่งชนะเท่าใดไม่ได้หมายความว่าอีกฝ่ายจะต้องแพ้เท่านั้น นั่นคือผลรวมของผู้แพ้กับผู้ชนะไม่เท่ากับศูนย์ ประการที่สอง มีตัวกระตุ้นทั้งความร่วมมือและการแข่งขันเข้าไปเกี่ยวข้องด้วย เช่น การซื้อขายมีทั้งความร่วมมือและแข่งขัน คือทั้งผู้ซื้อและผู้ขายต่างร่วมมือกันในการซื้อสินค้า แต่ก็มีการแข่งขัน คือผู้ขายพยายามที่จะขายให้ได้ราคาสูงที่สุด ส่วนผู้ซื้อพยายามซื้อในราคาถูกลงที่สุด เป็นต้น

2.2.2 ความขัดแย้งขององค์การ

องค์การประกอบด้วยกลุ่มบุคคลหลายกลุ่มทำงานด้วยกัน ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจึงเป็นความขัดแย้งระหว่างบุคคลภายในกลุ่ม ระหว่างกลุ่มภายในองค์การ หรือระหว่างองค์การกับภายนอกองค์การ ความขัดแย้งขององค์การเป็นการต่อสู้ดิ้นรนที่แสดงออกจนเป็นที่สังเกตเห็นได้ทั้งสองฝ่าย มีเป้าหมายไม่เป็นในทางเดียวกัน ต่อสู้กันเพื่อทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัด

แบ่งได้เป็นประเภทใหญ่ได้ 2 ประเภทคือ

1) ความขัดแย้งภายในกลุ่ม ความขัดแย้งประเภทนี้ประกอบด้วย

1.1 ความขัดแย้งในบทบาท (Role Conflict) เกิดจากความคาดหวังต่างๆของบุคคลที่ดำรงตำแหน่งสองตำแหน่งหรือมากกว่า และความคาดหวังนั้นเป็นสิ่งที่ไปด้วยกันไม่ได้

1.2 ความขัดแย้งในอำนาจ (Authority Conflict) เกิดในองค์กรขนาดใหญ่และเกี่ยวข้องกับบทบาทที่ต้องแสดงต่อผู้มีอำนาจสองคนในขณะเดียวกัน และไม่สามารถที่จะปฏิบัติได้ทั้งสองคน

1.3 ความขัดแย้งในประเด็น (Issue Conflict) เป็นผลมาจากความคิดเห็นที่ไม่สอดคล้องกันระหว่างสมาชิกกลุ่มในการแก้ปัญหาอย่างใดอย่างหนึ่ง อาจเกิดจากความเห็น เป้าหมายและวิธีการที่แตกต่างกันในการแก้ปัญหา

2) ความขัดแย้งระหว่างกลุ่ม ความขัดแย้งประเภทนี้ประกอบด้วย

2.1 ความขัดแย้งในหน้าที่ (Functional Conflict) เกิดจากการบรรลุเป้าหมายของหน่วยงานหนึ่งกีดกันไม่ให้อีกฝ่ายบรรลุเป้าหมาย หน่วยงานย่อยต่างก็ต้องแข่งขันกันเพื่อบรรลุเป้าหมาย

2.2 ความขัดแย้งระหว่างระดับชั้น (Hierarchical Conflict) เกิดจากกลุ่มในแต่ละระดับชั้นขององค์การ ดิ้นรน แข่งขันเพื่อจะเอารางวัลหรือประโยชน์จากองค์การ เช่น ตำแหน่ง เงินเดือน เป็นต้น

2.3 ความขัดแย้งระหว่างสายบังคับบัญชากับสายอำนาจการ (Line Vs. Staff Conflict) เป็นความขัดแย้งระหว่างกลุ่ม ความขัดแย้งเกิดจากฝ่ายปฏิบัติการเห็นว่าฝ่ายอำนาจการก้าวท้าว หรือข้อเสนอของฝ่ายอำนาจการดูเหมือนทำให้ฝ่ายปฏิบัติงานทำงานไม่ได้ ความขัดแย้งเกิดขึ้นบ่อยครั้งเมื่อ บุคคลในสายอำนาจการรับรู้ตนว่าเป็นสายบังคับบัญชาแล้วไปสั่งการฝ่ายปฏิบัติการ

2.3 สาเหตุของความขัดแย้ง

สาเหตุของความขัดแย้งมีผู้เชี่ยวชาญหลายท่านได้เสนอไว้ดังนี้

สาเหตุความขัดแย้งโดยทั่วไป

Duke (1976) ได้สรุปแนวคิดของผู้ทรงคุณวุฒิต่างๆเกี่ยวกับสาเหตุของความขัดแย้งทั่วไปไว้ดังนี้ (อ้างถึงใน เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์, 2533, 2545)

1. ความขัดแย้งเป็นผลมาจากการเป็นเจ้าของ การใช้และการกระจายสินค้าและทรัพยากรต่างๆ
2. ความขัดแย้งเป็นผลมาจาก ศักดิ์ศรี ตำแหน่งฐานะและการส่งเสริมบุคคลิกภาพ
3. ความขัดแย้งเป็นผลมาจากการควบคุม หรือการชี้แนวทางให้ผู้อื่นปฏิบัติ รวมถึงการควบคุมเครื่องมือต่างๆของรัฐ
4. ความขัดแย้งเป็นผลมาจากค่านิยม
5. ความขัดแย้งเป็นผลมาจากบทบาท
6. ความขัดแย้งเป็นผลมาจากวัฒนธรรม
7. ความขัดแย้งเป็นผลมาจากผู้สนับสนุน อุดมการณ์ที่ต่างกันหรือตรงข้าม

Pheuman & Bruehl (1982) ได้แบ่งสาเหตุของความขัดแย้งออกเป็น 3 สาเหตุดังนี้

1. องค์ประกอบด้านบุคคล ได้แก่ ภูมิหลังของบุคคล ซึ่งมีความแตกต่างกันทางวัฒนธรรม การศึกษา ประสบการณ์ ค่านิยม และความเชื่อ รวมทั้งอารมณ์ ความรู้สึกนึกคิดทัศนคติ อุปนิสัยส่วนตัว รวมทั้งภาวะผู้นำของแต่ละบุคคล และการรับรู้ที่แตกต่างกันทำให้มีความเข้าใจและความคิดเห็นที่แตกต่างกันเป็นสาเหตุความขัดแย้งที่เกิดจากบุคคลหรือกลุ่มบุคคล
2. การปฏิสัมพันธ์และกระบวนการสื่อสารที่ไม่มีคุณภาพ ข้อมูลบิดเบือน รวมทั้งความล่าช้าของการสื่อสาร
3. สภาพขององค์การ ได้แก่ การมีทรัพยากรที่จำกัด ความไม่ชัดเจนในบทบาทหน้าที่ และสายบังคับบัญชา กฎเกณฑ์ที่เข้มงวดและการแข่งขันเพื่อให้ได้ประโยชน์และอำนาจ

สรุปได้ว่า ความขัดแย้งมีสาเหตุมาจากความขัดกันของปัจจัย ดังนี้ (วงศา และสุวิทย์, 2539)

1. ปัจจัยทางจิตวิทยา ซึ่งเกี่ยวกับความคิด อุนิสัย และพฤติกรรมมนุษย์
2. ปัจจัยเกี่ยวกับความต้องการดำรงชีพต่างๆ ซึ่งถ้ามีการแก่งแย่งในสิ่งที่มีจำกัด จะทำให้เกิดความขัดแย้ง
3. ปัจจัยด้านวัฒนธรรม เช่น ศาสนา ความเชื่อ เชื้อชาติ ความแตกต่างระหว่างกลุ่มชน เช่นคนรุ่นใหม่กับคนรุ่นเก่า
4. ปัจจัยทางด้านเศรษฐกิจ เกิดการช่วงชิงทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัด จากช่องว่างของความแตกต่าง ในลักษณะและโอกาสทางเศรษฐกิจ เช่น ระหว่างการเมืองกับชนบท ระหว่างภาคอุตสาหกรรมและภาคการเกษตร
5. ปัจจัยทางสังคม เกิดการไม่เท่าเทียมกันในอำนาจของกลุ่มต่างๆ และได้จำแนกความขัดแย้งโดยแหล่งที่มาซึ่งน่าจะเป็นแนวทางในการวิเคราะห์สาเหตุของความขัดแย้งได้ดีขึ้น โดยแยกเป็นดังนี้
 - 5.1) ความขัดแย้งที่เกิดจากข้อมูลข่าวสาร เนื่องจากการขาดข้อมูล การเข้าใจผิดพลาด ความสับสนเกี่ยวกับความรับผิดชอบ ความแตกต่างในวิธีประเมินผลการรับรู้ที่ต่างกััน
 - 5.2) ความขัดแย้งเนื่องจากผลประโยชน์ เกิดการแข่งขันให้ได้มาซึ่งทรัพยากร เกิดการแข่งขันเกี่ยวกับความต้องการทางอารมณ์ เช่น ความเคารพนับถือ เกียรติยศ ศักดิ์ศรี
 - 5.3) ความขัดแย้งจากโครงสร้าง เช่น การขัดแย้งกันให้ได้มาซึ่งอำนาจ การรับรู้หรือเกิดความไม่เท่าเทียมกันเกี่ยวกับอำนาจการควบคุม การเป็นเจ้าของทรัพยากรและกระบวนการที่เกี่ยวข้อง
 - 5.4) ความขัดแย้งที่มาจากค่านิยมความเชื่อ ซึ่งอาจจะเป็นในรูปแบบความแตกต่างในโลกทัศน์ ปรัชญาในการดำเนินชีวิต ค่านิยมเกี่ยวกับสิ่งต่างๆเป้าหมาย ความคาดหวัง กฎเกณฑ์ในการประเมินความคิดหรือพฤติกรรม ความแตกต่างเกี่ยวกับประวัติศาสตร์ วัฒนธรรม ประเพณี ประวัติส่วนตัว การเลี้ยงดู

สาเหตุของความขัดแย้งระหว่างบุคคล

ความขัดแย้งระหว่างบุคคลมีสาเหตุมาจากบุคคลเป็นประการสำคัญ จากการพิจารณาหน้าต่างใจแฮรี่ (Johari Window) ซึ่งพัฒนาโดย Joseph Luft และ Hary Ingham เป็นวิธีการอย่างหนึ่งที่จะเข้าใจตัวบุคคลได้ดียิ่งขึ้น หน้าต่างใจแฮรี่เกิดจากการผสมกันของตัวแปรใน 2 มิติ มิติแรก คือการรับรู้ของเรา (เรารู้ หรือเราไม่รู้) มิติที่สองคือการรับรู้ของคนอื่น (เขารู้ หรือเขาไม่รู้) จาก 2 มิติทำให้เกิดความขัดแย้งได้มี 4 แบบ คือ (อ้างถึงใน Trotzer, 1983)

แบบที่ 1 เราารู้และเขารู้ เป็นลักษณะที่เปิดเผย บุคคลแบบที่ 1 เป็นบุคคลที่เปิดเผยง่าย ในการติดต่อสัมพันธ์ สามารถที่จะคบหรือไปกับคนอื่นไม่ยาก จึงเป็นลักษณะที่ไม่นำไปสู่ ความขัดแย้ง

แบบที่ 2 เราไม่รู้แต่เขารู้ เป็นลักษณะของบุคคลที่มองไม่เห็นตนเองหรือมีดบอด จึงมักเป็น ส่วนที่ทำให้คนอื่นขุ่นเคืองโดยตั้งใจหรือไม่ตั้งใจซึ่งอาจจะนำไปสู่ความขัดแย้ง

แบบที่ 3 เราไม่รู้แต่เขาไม่รู้เป็นลักษณะที่ซ่อนเร้นเนื่องจากกลัวว่าคนอื่นจะรู้จึงต้อง ระมัดระวังในการแสดงออก หรือไม่กล้าแสดงออกเพราะกลัวหรือไม่ทราบว่าคนอื่นจะตอบสนอง หรือมีปฏิกิริยาอย่างไร ซึ่งสามารถที่จะนำไปสู่ความขัดแย้งได้

แบบที่ 4 เราไม่รู้และเขาไม่รู้ เป็นลักษณะที่ต่างคนก็ต่างไม่รู้ เมื่อไม่รู้ทั้งสองฝ่ายนำไปสู่ การเข้าใจผิดกันตลอดเวลา เป็นสาเหตุที่สำคัญที่สุดที่นำไปสู่ความขัดแย้ง

	เรา ^{ู้}	เราไม่ ^{รู้}
เขา ^{รู้}	แบบที่ 1 เปิดเผย	แบบที่ 2 บอด
เขาไม่ ^{รู้}	แบบที่ 3 ซ่อนเร้น	แบบที่ 4 ต่างคนต่างไม่ ^{รู้}

แผนภาพที่ 4 แสดงหน้าต่างใจแฮรี่

ที่มา : อ้างถึงใน Trotzer, J.P. (1983) หน้า 80 จาก Joseph, L. (1963)

นอกจากนี้ยังมีนักวิชาการจาก Alexander Hamilton Institute (1983) ชี้ให้เห็นว่าความ ขัดแย้งระหว่างบุคคลเกิดจากสาเหตุสำคัญ 8 ประการคือ ความแตกต่างของบุคลิกภาพ ความแตกต่างของค่านิยม ความแตกต่างของการรับรู้ ความแตกต่างของเป้าหมาย การแข่งขัน เพื่อจะได้ทรัพยากรที่มีจำกัด การพึ่งพาอาศัยกันของบุคคล ความกดดันต่อบทบาท และความ แตกต่างของสถานภาพ

de Bono (1987) ได้แสดงให้เห็นว่าสาเหตุสำคัญของความขัดแย้งระหว่างบุคคลคือ การ
มีความคิดเห็นไม่ตรงกัน การที่บุคคลมีความคิดเห็นไม่ตรงกันเกิดจากสาเหตุสำคัญ 3 ประการ คือ

1. คนมองสิ่งต่างๆไม่เหมือนกัน ความขัดแย้งนั้นเกิดจากการที่คนมีความคิดเห็นไม่
ตรงกัน อันเนื่องมาจากคนมองเห็นสิ่งต่างๆไม่เหมือนกัน สาเหตุที่คนเรามองเห็นสิ่งต่างๆไม่
เหมือนกันเนื่องมาจาก

1.1 อารมณ์ คนที่มีอารมณ์แตกต่างกัน ย่อมจะมีโอกาสมองเห็นแตกต่างกันใน
เหตุการณ์เดียวกัน เช่น คนที่มีอารมณ์ดีจะมองเห็นว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นบกพร่องเพียงเล็กน้อย
สามารถแก้ไขได้ ในขณะที่คนที่อารมณ์ร้ายอาจจะมองว่าเป็นเรื่องที่เสียหาย

1.2 สภาพแวดล้อม คนที่มีสภาพแวดล้อมแตกต่างกันย่อมมองเห็นเหตุการณ์
หรือสิ่งต่างๆแตกต่างกัน เช่น คนในเมืองกับคนที่อยู่ในชนบทย่อมมองเห็นปัญหาการจราจร
แตกต่างกัน

1.3 ความจำกัดในการมอง ทำให้บุคคลมองเห็นเหตุการณ์แตกต่างกันและ
มองเห็นปัญหาแตกต่างกัน บางคนมองเห็นเหตุการณ์ได้กว้างและไกลกว่า

1.4 เหตุผลเฉพาะหน้า คนส่วนใหญ่มักจะคิดตามเหตุผลเฉพาะหน้าและ
ตัดสินใจเลือกหรือปฏิบัติตามนั้น ซึ่งคนที่มุ่งเหตุผลเฉพาะหน้าย่อมที่จะมองเห็นแตกต่างจากคนที่
มุ่งเหตุผลระยะยาว

1.5 มองกันคนละมุม แต่ละคนมีมุมมองเป็นของตนเองซึ่งย่อมทำให้มองเห็น
สิ่งต่างๆไม่เหมือนกัน อาทิ นักเศรษฐศาสตร์มีมุมมองต่อปัญหาแตกต่างจากนักการศึกษา เป็นต้น

1.6 ข้อมูลคนละอย่าง คนที่มีข้อมูลแตกต่างกันย่อมมองเห็นเหตุการณ์ต่างๆ
แตกต่างกัน

1.7 การมองไม่เต็มรูป คนที่มองเต็มรูปย่อมมองเห็นแตกต่างจากคนที่มองเห็น
เพียงบางส่วนของรูป

1.8 ประสบการณ์ คนที่มีประสบการณ์ต่างกันย่อมมีโอกาสที่จะมองเห็น
แตกต่างกัน คนที่มีประสบการณ์น้อยย่อมมีโอกาสมองเห็นแตกต่างจากคนที่มีประสบการณ์มาก

1.9 การคาดคะเน บุคคลที่มีข้อมูลดีและถูกต้อง มีประสบการณ์และมี
ความฉลาด ย่อมสามารถคาดคะเนเหตุการณ์ในอนาคตได้ถูกต้อง ความสามารถที่แตกต่างกันใน
การคาดคะเนในอนาคตทำให้คนมองเห็นเหตุการณ์แตกต่างกัน

1.10 การรับรู้ ประสบการณ์ที่ไม่เหมือนกันทำให้บุคคลมีการรับรู้แตกต่างกัน
มองเห็นเหตุการณ์แตกต่างกัน

2. คนมีความต้องการสิ่งต่างๆไม่เหมือนกัน การมีความเห็นที่แตกต่างกันเป็นสาเหตุของความขัดแย้ง ความต้องการที่แตกต่างกัน เป็นผลทำให้คนมีความคิดเห็นแตกต่างกัน การที่คนมีความต้องการสิ่งต่างๆไม่เหมือนกันอาจจะเป็นเพราะ

2.1 สไตล์ (Style) แต่ละคนมีรูปแบบเป็นของตนเองซึ่งมีความแตกต่างกัน

2.2 หลักการ (Principle) หลักการเป็นเครื่องชี้แนวทางเพื่อการตัดสินใจ

คนที่มีความต้องการต่างกันย่อมต้องการสิ่งต่างๆไม่เหมือนกัน

2.3 สโลแกน (Slogans) สโลแกนเป็นการผสมผสานของหลักการ ความเชื่อ และค่านิยม สะท้อนให้เห็นถึงเหตุผลในการกระทำหรือในการคิด

2.4 ค่านิยม (Values) อารยธรรมและวัฒนธรรมสะท้อนให้เห็นถึงค่านิยมของบุคคล ค่านิยมมีความสัมพันธ์กับหลักการและความเชื่อเป็นอย่างมาก คนที่มีค่านิยมแตกต่างกันย่อมมีความต้องการต่างกันและจะมีความเห็นต่างกันด้วย

2.5 ความเชื่อ (Beliefs) การรับรู้ พฤติกรรม ค่านิยมและหลักการต่างก็เป็นผลของความเชื่อของบุคคล คนที่มีความเชื่อต่างกันย่อมมีความต้องการต่างกัน ความเชื่อของบุคคลส่งผลต่อความคิดเห็นของบุคคล คนที่มีความเชื่อต่างกันมักมีความคิดเห็นต่างกันด้วย

3. คนมีแบบของความคิดเห็นไม่เหมือนกัน ความขัดแย้งเกิดจากการที่คนมีความคิดเห็นไม่ตรงกัน สาเหตุอีกประการหนึ่งที่ทำให้คนมีความคิดเห็นไม่ตรงกัน เพราะแต่ละคนมีแบบของความคิดเห็นไม่เหมือนกัน ปัจจัยบางประการที่ทำให้คนมีแบบของความคิดเห็นไม่เหมือนกัน เช่น

3.1 พื้นฐานของความคิด คนที่มีความคิดพื้นฐานต่างกันย่อมมีความคิดเห็นไม่ตรงกัน บางคนอาจคิดถึงตนเองเป็นสิ่งแรก บางคนอาจจะคิดถึงเพื่อนเป็นอันดับแรก บางคนอาจจะคิดถึงสังคมก่อนอย่างอื่น หรือบางคนอาจจะคิดถึงประเทศชาติก่อนอย่างอื่น

3.2 สองขั้วของความคิด ความคิดของบุคคลมักอยู่ระหว่างสองขั้วตรงข้าม บางครั้งก็จะอยู่ใกล้ขั้วใดขั้วหนึ่ง บางครั้งอาจอยู่ระหว่างกลางระหว่างสองขั้ว การที่บุคคลมีความคิดติดกับขั้วใดขั้วหนึ่งมักจะมีความคิดเห็นแตกต่างจากคนอื่น ๆ

3.3 หลักตรรกวิทยา ความคิดของบุคคลขึ้นอยู่กับหลักตรรกวิทยาที่เขาใช้ ความคิดที่ตั้งอยู่บนหลักตรรกวิทยาที่ไม่ถูกต้อง ย่อมแตกต่างไปจากคนอื่นและเป็นความคิดที่ไม่สมเหตุสมผล

2.4 กระบวนการของความขัดแย้ง

Alan Filly (1975) (อ้างถึงใน ชูเกียรติ แถวปัดถา, 2536) ได้เสนอว่ากระบวนการของความขัดแย้งแบ่งออกเป็น 6 ขั้นตอน

1. สภาพการณ์ก่อนเกิดความขัดแย้ง (Antecedent Condition of Conflict)

เป็นลักษณะของสภาพการณ์ที่ปราศจากความขัดแย้ง แต่จะนำไปสู่ความขัดแย้ง โดยที่มีคุณลักษณะของความสัมพันธ์ทางสังคม 9 ประการต่อไปนี้ซึ่งทำให้เกิดความขัดแย้งหรือพฤติกรรมที่นำไปสู่ความขัดแย้ง

- 1.1 ความคลุมเครือของขอบเขตอำนาจ แต่ละฝ่ายไม่ทราบว่าเป็นอำนาจอะไรบ้าง
- 1.2 ความขัดแย้งของผลประโยชน์ เมื่อแต่ละฝ่ายมีความต้องการในสิ่งเดียวกันที่มีจำนวนจำกัดก็เป็นสาเหตุของความขัดแย้งได้
- 1.3 อุปสรรคในการสื่อความหมาย อุปสรรคในที่นี้หมายถึงสิ่งที่แยกแต่ละฝ่ายออกจากกันโดยมีเครื่องกีดขวางหรือเวลา เช่น การทำงานคนละตึก หรือสนอรอบเข้าก็บรอบบาย
- 1.4 การที่ต้องพึ่งพาอีกฝ่ายหนึ่ง การที่อีกฝ่ายหนึ่งทำงานได้โดยที่ต้องพึ่งพาอีกฝ่ายหนึ่ง เช่นการจัดสรรทรัพยากร ลักษณะเช่นนี้อาจจะก่อให้เกิดความขัดแย้งมากขึ้น
- 1.5 ความแตกต่างกันในองค์การ เช่น ลำดับชั้นของการบังคับบัญชา
- 1.6 ต่างฝ่ายต้องตัดสินใจร่วมกัน โดยแต่ละฝ่ายคำนึงถึงผลประโยชน์ส่วนตนเป็นหลัก
- 1.7 ความต้องการเป็นเอกฉันท์
- 1.8 ความเคร่งครัดของกฎที่ต้องปฏิบัติ การต่อต้านความเข้มงวดนำไปสู่ความขัดแย้ง

1.9 ความขัดแย้งเดิมที่ยังไม่ได้รับการแก้ไข ความขัดแย้งเพิ่มมากขึ้น ถ้าความขัดแย้งหลายๆอย่างสะสมไว้โดยไม่ได้รับการแก้ไข

2. ความขัดแย้งตามการรับรู้ (Perceived Conflict)

เป็นการรับรู้จากสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นของแต่ละฝ่ายว่ามีความขัดแย้งเกิดขึ้น เป็นเงื่อนไขที่ทำให้ความขัดแย้งเกิดขึ้นได้ง่ายทั้งนี้ขึ้นอยู่กับการรับรู้สภาพการณ์ของแต่ละฝ่าย การรับรู้มี 2 แบบคือการรับรู้เหตุการณ์อย่างถูกต้องหรือไม่ถูกต้อง การรับรู้ที่ถูกต้องหรือไม่ถูกต้อง นำไปสู่ความขัดแย้งได้

3. ความขัดแย้งตามความรู้สึก (Felt Conflict)

เป็นความรู้สึกของบุคคลที่เกิดความขัดแย้ง โดยอาจจะมีความรู้สึกว่าถูกคุกคาม ถูกเกลียดชัง กลัว หรือไม่ไว้วางใจ นำไปสู่ความขัดแย้งในที่สุด ความรู้สึกนี้นอกจากจะส่งผลต่อความขัดแย้งโดยตรงแล้วยังส่งผลต่อสภาพการณ์ด้วย การไม่ไว้วางใจก็เป็นสิ่งหนึ่งที่ทำให้เกิดความขัดแย้ง ถ้าอีกฝ่ายหนึ่งมีความรู้สึกไม่ไว้วางใจอีกฝ่ายหนึ่ง ก็พยายามที่จะไม่ให้ข้อมูล โดยเกรงว่าอีกฝ่ายหนึ่งจะบิดเบือนข้อมูลหรือพยายามเอาประโยชน์จากข้อมูลนั้น

4. พฤติกรรมที่ปรากฏชัด (Manifest Behavior)

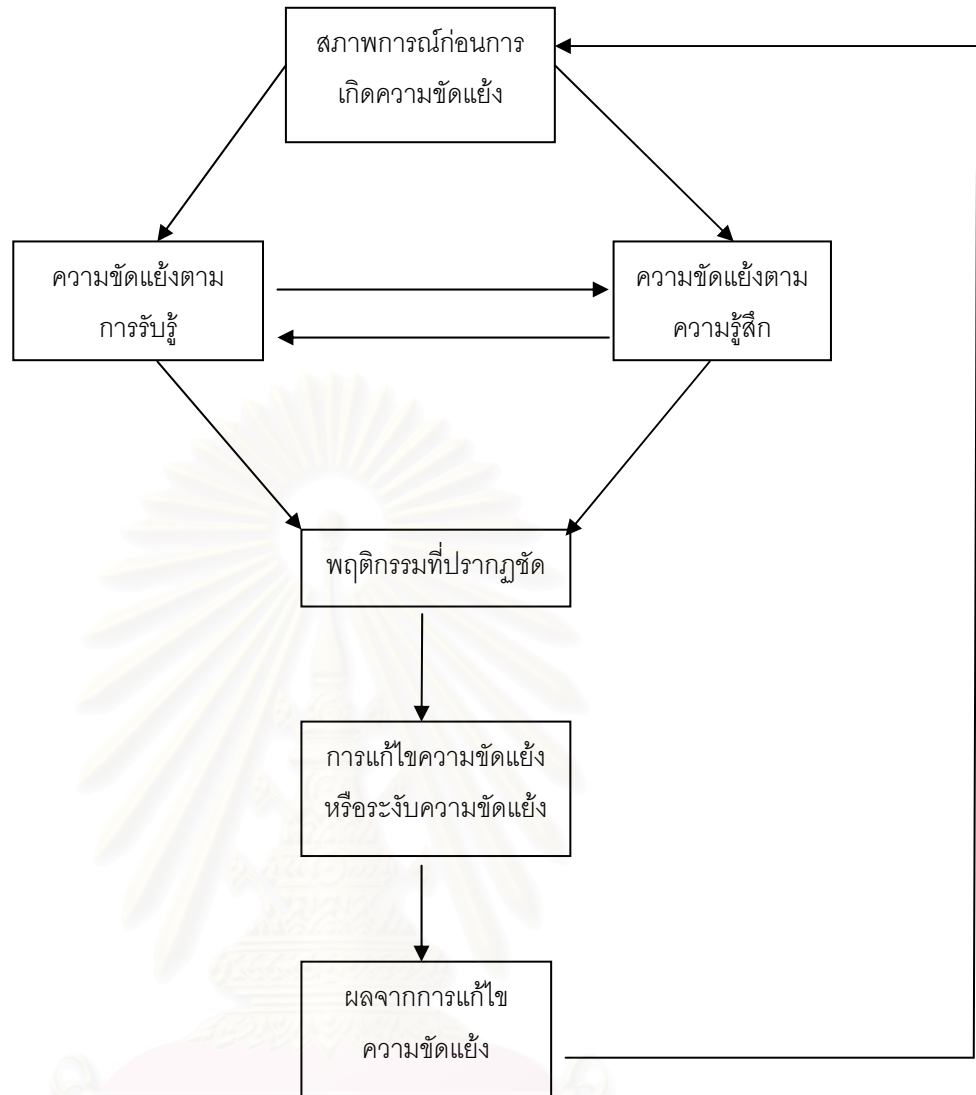
เป็นการแสดงออกของบุคคลเมื่อรับรู้ หรือรู้สึกว่ามีความขัดแย้งเกิดขึ้น อาจจะแสดงความก้าวร้าว การแข่งขัน การโต้เถียงหรือการแก้ปัญหา พฤติกรรมที่แสดงออกมาอาจจะเป็นพฤติกรรมเฉพาะบุคคลหรือพฤติกรรมกลุ่ม

5. การแก้ไขความขัดแย้งหรือระงับความขัดแย้ง (Conflict Resolution or Suppression)

เป็นการระงับความขัดแย้งหรือทำให้ความขัดแย้งสิ้นสุดลง อาจโดยให้ทุกฝ่ายตกลงกัน หรือให้ฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งชนะไป เป็นต้น

6. ผลจากการแก้ไขความขัดแย้ง (Resolution Aftermath)

เป็นผลที่เกิดขึ้นตามมาหลังจากการแก้ไขความขัดแย้งแล้ว

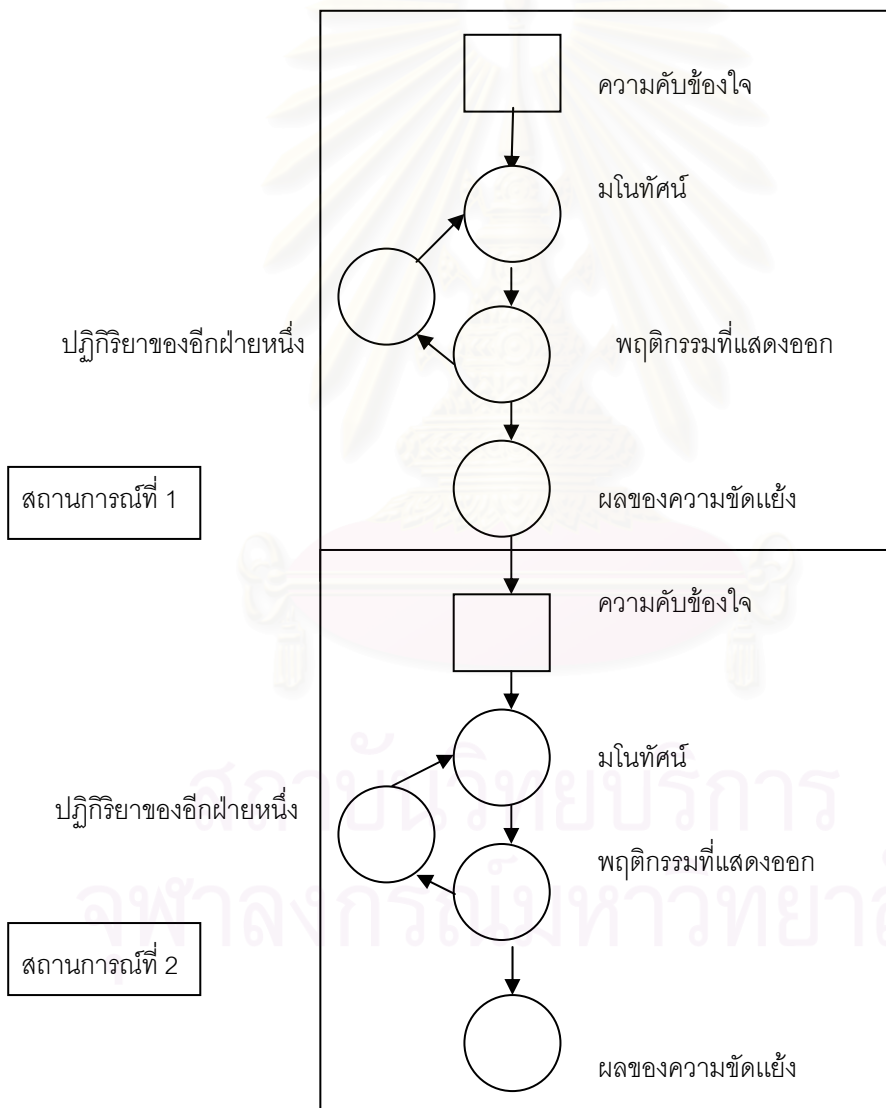


แผนภาพที่ 5 แสดงกระบวนการของความขัดแย้ง 6 ขั้นตอนตามแนวคิดของ Filly (1975)

ที่มา : อ้างถึงในชูเกียรติ แถวบัณฑิต (2536) หน้า 23 จาก Filly (1975)

Thomas (1976) แสดงให้เห็นว่าความขัดแย้งเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นเป็นตอนๆ ในแต่ละตอนจะมีเหตุการณ์เกิดขึ้นตามลำดับดังนี้ ความขัดแย้งเกิดจากความคับข้องใจ (frustration) ของฝ่ายหนึ่งที่ถูกอีกฝ่ายหนึ่งกระทำ การกระทำที่ก่อให้เกิดความคับข้องใจ เช่น ไม่เห็นด้วย ไม่ช่วยเหลือ ดุฎก เอาเปรียบ ให้อาย เป็นต้น ผลของความคับข้องใจทำให้เกิด **มโนทัศน์** (conceptualization) เกี่ยวกับความขัดแย้ง คู่กรณีพยายามทำความเข้าใจธรรมชาติของความขัดแย้ง แต่การรับรู้ นั้นมักจะลำเอียง ดังนั้นจึงหาหลักฐานหรือเหตุผลสนับสนุนการรับรู้ของตน คนที่พบความขัดแย้งจะคิดวิธีแก้ไขความขัดแย้ง หรือพยายามหาทางออก เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้น

บุคคลจะแสดงพฤติกรรม (Behavior) ออกมา พฤติกรรมที่แสดงออกอาจจะเป็นการเอาชนะ การแข่งขัน การต่อรอง การร่วมมือ การหลีกเลี่ยงหรือ การผ่อนปรนเข้าหากัน เมื่อฝ่ายหนึ่งแสดงพฤติกรรมออกมาก็จะมีปฏิกิริยา (Reaction) ของอีกฝ่ายหนึ่งที่มีต่อพฤติกรรมที่แสดงออกมานั้น ปฏิกิริยาของอีกฝ่ายหนึ่งอาจทำให้เพิ่มหรือลดความขัดแย้งก็ได้ ต่อมาก็จะมีผลความขัดแย้ง (Outcome) ที่เกิดขึ้นตามมา ถ้าหากทั้งสองฝ่ายพอใจวิธีการจัดการความขัดแย้ง ความขัดแย้งก็จะสิ้นสุดลง ถ้าฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งไม่พอใจ เกิดความคับข้องใจ ผลของความขัดแย้งในตอนนี้จะทำให้เกิดความขัดแย้งในตอนต่อไปอีก กระบวนการของความขัดแย้งสามารถสรุปได้เป็นรูปดังต่อไปนี้



แผนภาพที่ 6 แสดงกระบวนการของความขัดแย้งตามแนวคิดของ Thomas (1976)

ที่มา: เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์ (2533) หน้า 94 จาก Thomas (1976)

Robbins (2003) ได้แบ่งความขัดแย้งออกเป็น 4 ขั้นตอน คือ ศักยภาพของการเป็น
ปรปักษ์ต่อกัน การรับรู้ พฤติกรรมการแสดงออก และผลของความขัดแย้ง

ขั้นที่ 1 ศักยภาพของการเป็นปรปักษ์ต่อกัน (Potential Opposition)

ขั้นแรกของกระบวนการขัดแย้งก็คือมีสภาพการณ์นำ (Antecedent Condition) ที่อาจก่อให้เกิดความขัดแย้ง สภาพการณ์นี้อาจถือได้ว่าเป็นสาเหตุของความขัดแย้งซึ่ง
แบ่งออกได้เป็น 3 ประการ คือ การสื่อสาร โครงสร้างของกลุ่มและตัวแปรส่วนบุคคล

การสื่อสาร (Communication) ความขัดแย้งเกิดจากการด้อยของ
คุณภาพการติดต่อสื่อสาร การสื่อสารที่มากเกินไปหรือน้อยเกินไปส่งผลให้เกิดความขัดแย้ง การ
สื่อสารที่ด้อยคุณภาพก่อให้เกิดความเข้าใจผิด และสภาพการณ์ที่เข้าใจผิดก็ก่อให้เกิดความ
ขัดแย้ง

โครงสร้างของกลุ่ม (Structure) ในที่นี้หมายถึงโครงสร้างของหน่วยงาน
หรือองค์การ โครงสร้างของหน่วยงานที่เป็นสภาพการณ์ที่นำไปสู่ความขัดแย้ง ได้แก่ ขนาดของ
องค์การ ระดับของการทำงานประจำ ความเชี่ยวชาญเฉพาะที่ใช้ในการทำงาน มาตรฐานในการ
ปฏิบัติงาน ความคล้ายกันของสมาชิกกลุ่ม แบบของผู้นำ ระบบการให้รางวัล และการพึ่งพาอาศัย
กันระหว่างกลุ่ม องค์การขนาดใหญ่จะมีกิจกรรมที่ต้องใช้ความเชี่ยวชาญหรือความชำนาญเฉพาะ
ในการปฏิบัติ เป็นสาเหตุที่ก่อให้เกิดความขัดแย้งได้ง่าย

ตัวแปรส่วนบุคคล (Personal Variable) ตัวแปรส่วนบุคคลที่ส่งผลต่อ
ความขัดแย้งได้แก่ ลักษณะของบุคลิกภาพ และค่านิยมของบุคคล คนที่มีบุคลิกภาพบางอย่างมัก
ทำให้เกิดความขัดแย้งได้ง่าย เช่น ชอบวางอำนาจ ไม่ยอมฟังใคร เห็นว่าตนเองมีศักดิ์ศรีต่ำ
เป็นต้น ค่านิยมที่แตกต่างกันทำให้บุคคลมีอคติ มีความคิดเห็นไม่ตรงกัน สิ่งเหล่านี้มีศักยภาพที่จะ
นำไปสู่ความขัดแย้งได้

ขั้นที่ 2 การรับรู้ (Cognition)

หากสถานการณ์ในขั้นที่ 1 ก่อให้เกิดความคับข้องใจแล้ว ศักยภาพของ
การเป็นปรปักษ์กันก็จะเกิดขึ้นจริงในขั้นที่ 2 นี้ สภาพการณ์ในขั้นที่ 1 จะนำไปสู่ความขัดแย้งหาก
บุคคลรู้สึกว่าคุณภาพการกระทำโดยสภาพการณ์นั้น การรู้ว่าคุณภาพการกระทำโดยสภาพการณ์นำหรือการ
รับรู้ว่าคุณภาพการกระทำส่งผลกระทบต่อตนเป็นเพราะการรับรู้ของบุคคล ในขั้นนี้บุคคลจะรับรู้ว่ามี
ความขัดแย้งกันเกิดขึ้น หรือเป็นความขัดแย้งตามการรับรู้ของตน (Perceived conflict) และบุคคล
อาจรู้สึกว่าคุณภาพการกระทำนั้น หรือเป็นความขัดแย้งตามความรู้สึกของตน

ขั้นที่ 3 พฤติกรรมที่แสดงออกมา (Behavior)

การที่บุคคลรับรู้ว่ามี ความขัดแย้งหรือรู้สึกว่ามีความขัดแย้งนั้น ยังไม่ได้แสดงพฤติกรรมของความขัดแย้งที่เปิดเผยออกมา อาจมีเพียงความคับข้องใจ แต่เมื่อฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งแสดงเจตนาหรือจงใจกระทำเพื่อขัดขวางไม่ให้อีกฝ่ายหนึ่งบรรลุจุดมุ่งหมาย พฤติกรรมที่แสดงความขัดแย้งอย่างเปิดเผยก็จะเกิดขึ้น เช่น การพูด การแสดงความก้าวร้าว การใช้กำลัง การใช้ความรุนแรงอาจเป็นจลาจลหรือสงคราม เป็นต้น

เมื่อความขัดแย้งปรากฏเป็นพฤติกรรมที่เปิดเผยต่างฝ่ายก็พยายามจัดการกับความขัดแย้ง ได้แก่

1. การแข่งขัน (Competition) เพื่อให้แพ้ชนะกันไปข้างหนึ่ง
2. การร่วมมือร่วมใจ (Collaboration) เพื่อพยายามประสานประโยชน์กันให้ได้
3. การแบ่งปัน (Sharing) เมื่อต่างฝ่ายต่างเสียสละบางอย่างก็ประนีประนอมกันได้
4. การหลีกเลี่ยง (Avoidance) อาจทำได้โดยการถอยหนีจากความขัดแย้งหรือพยายามระงับความขัดแย้ง
5. การยอมให้ (Accommodation) เป็นการเสียสละของฝ่ายตนโดยพยายามทำตามความต้องการของอีกฝ่ายหนึ่งเพื่อรักษาความสัมพันธ์ไว้

ขั้นที่ 4 ผลของความขัดแย้ง (Outcome)

การจัดการกับความขัดแย้งก่อให้เกิดผลตามมา ผลที่ตามมาอาจเป็นผลดีและมีประโยชน์ ถ้าสามารถเพิ่มสมรรถนะของกลุ่ม หรืออาจจะเป็นผลเสียและไม่มีประโยชน์หากเป็นการลดสมรรถนะของกลุ่ม ตัวอย่างของผลดี เช่น ส่งเสริมให้เกิดการตัดสินใจที่มีคุณภาพ กระตุ้นให้เกิดความคิดแปลกใหม่และคิดอย่างสร้างสรรค์ ทำให้ปัญหาถูกแก้ไข และลดความตึงเครียดลง นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงที่ดีกว่า เป็นต้น ผลเสีย เช่น เกิดความแตกแยก แบ่งเป็นก็ เป็นเหล่า ขาดความร่วมมือกันในการทำงาน การสื่อสารถูกปิดเบือน เป็นต้น

กระบวนการของความขัดแย้งของ Robbins (2003) มีลักษณะคล้ายกับกระบวนการของความขัดแย้งตามแนวคิดของ Alan Filly (1975) ซึ่งแบ่งกระบวนการแก้ไขความขัดแย้งเป็น 6 ขั้นตอนตามที่กล่าวถึงในเบื้องต้น

ขั้นที่ 1

ขั้นที่ 2

ขั้นที่ 3

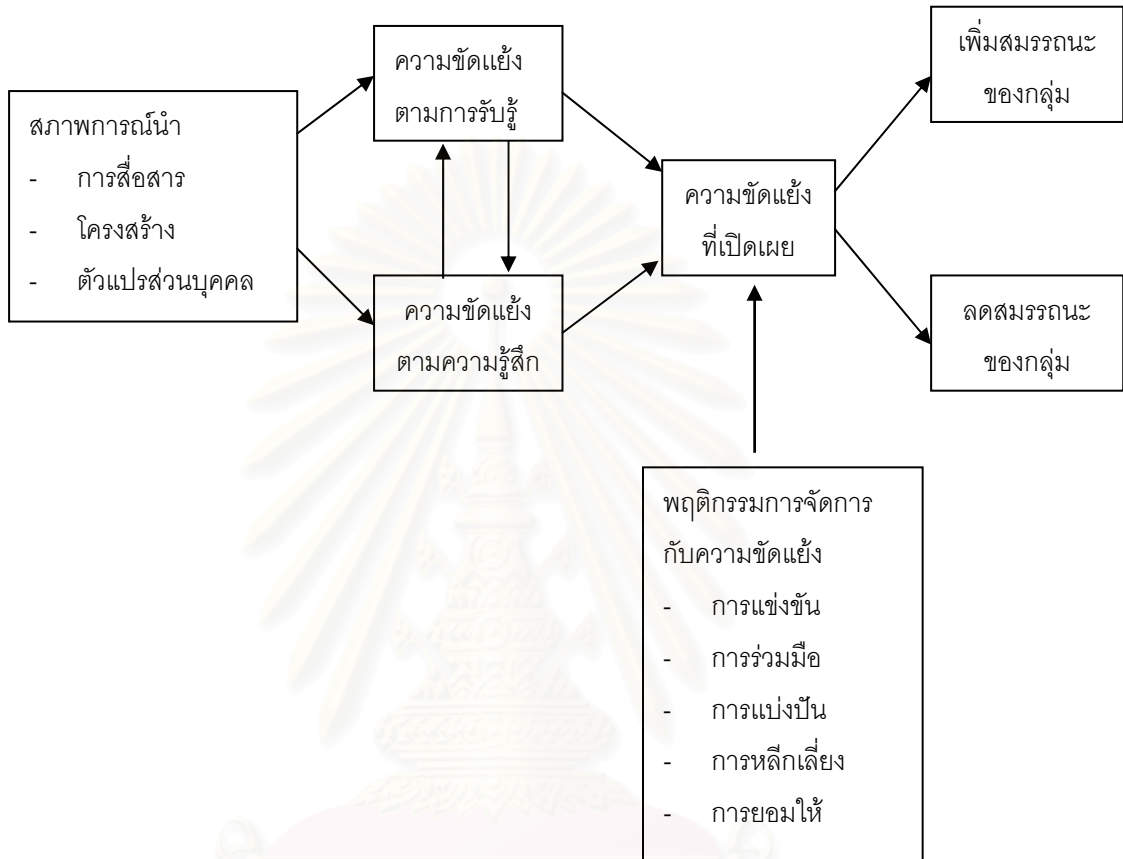
ขั้นที่ 4

ศักยภาพของการเป็นประโยชน์ต่อกัน

การรับรู้

พฤติกรรมที่แสดงออก

ผลของความขัดแย้ง



แผนภาพที่ 7 แสดงกระบวนการของความขัดแย้งตามแนวคิดของ Robbins

ที่มา : Robbins (2003) หน้า 166

2.5 การบริหารความขัดแย้ง (Conflict management)

การบริหารความขัดแย้ง (Conflict management) และการแก้ไขความขัดแย้ง (Conflict Resolution) เป็นคนละอย่างกัน

การแก้ไขความขัดแย้ง (Conflict Resolution) หมายถึง การมุ่งลดหรือระงับความขัดแย้ง ส่วนการบริหารความขัดแย้ง ไม่จำเป็นต้องหมายถึง การลดปริมาณของความขัดแย้งจะมีทั้งการกระตุ้นให้เกิดความขัดแย้งอย่างสร้างสรรค์ ดังนั้นการแก้ไขความขัดแย้งจึงเป็นส่วนหนึ่งของการบริหารความขัดแย้ง

การบริหารความขัดแย้งเกี่ยวข้องกับการวินิจฉัย (Diagnosis) และการจัดการความขัดแย้ง (Intervention) การวินิจฉัยความขัดแย้ง คือการศึกษาสภาพการณ์ของความขัดแย้ง สาเหตุของความขัดแย้ง จุดมุ่งหมายของการจัดการความขัดแย้งคือเพื่อที่จะให้ความขัดแย้งอยู่ในระดับที่พอเหมาะ

กระบวนการบริหารความขัดแย้งแบ่งเป็น 4 ขั้น ดังนี้

1. การวินิจฉัยความขัดแย้ง เป็นการพิจารณาสาเหตุของความขัดแย้ง
2. การนิยามปัญหาความขัดแย้ง เป็นการพิจารณาว่าธรรมชาติของความขัดแย้งเป็น ความขัดแย้งระหว่างบุคคลหรือระหว่างกลุ่ม
3. การพิจารณาผลที่ตามมาของความขัดแย้ง เป็นการพิจารณาว่าผลของความขัดแย้งที่เกิดขึ้นมานั้นเป็นไปในทางที่ดีหรือไม่ ผลที่จะเกิดขึ้นในขณะนี้เป็นอย่างใด และผลที่จะเกิดขึ้นในอนาคตเป็นอย่างใด
4. ยุทธศาสตร์ในการบริหารความขัดแย้ง เป็นการพิจารณาว่าการใช้เทคนิควิธีใดในการบริหารความขัดแย้งที่เหมาะสมกับปัญหาและสถานการณ์

2.6 แนวคิดในการแก้ไขความขัดแย้ง (Conflict Resolution)

การแก้ไขความขัดแย้งอาจแยกได้เป็น 2 ลักษณะคือ การแก้ไขเหตุการณ์ที่ขัดแย้ง และแก้ไขสาเหตุที่ทำให้เกิดความขัดแย้ง

การแก้ไขเหตุการณ์ เป็นการลดหรือยุติความขัดแย้งเพียงชั่วคราว สาเหตุของความขัดแย้งยังอยู่ ดังนั้นความขัดแย้งก็พร้อมที่จะเกิดขึ้นมาได้อีก แต่อาจจะมีผลจำเป็นในบางกรณี เช่น ช่วงวิกฤต ไม่มีเวลาพอในการแก้ไขสาเหตุ หรือทั้งสองฝ่ายขาดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน เป็นต้น

ส่วนการแก้ไขสาเหตุที่ทำให้เกิดความขัดแย้งซึ่งจะให้ผลในระยะยาว ต้องใช้เวลาในการค้นหาสาเหตุและการแก้ไขที่ตรงสาเหตุ โดยข้อตกลงที่ยินยอมพร้อมใจ รวมทั้งต้องเข้าใจ

ธรรมชาติและสถานการณ์ของความขัดแย้งในกรณีนั้นๆ โดยแนวคิดการแก้ไขความขัดแย้งมีนักวิชาการหลายท่านได้เสนอไว้ ดังนี้

แนวคิดของ Mary Parker Follett (1925) ซึ่งเห็นว่าความขัดแย้งหากเข้าใจอย่างถูกต้องและเหมาะสมแล้วนั้น ย่อมก่อให้เกิดความเจริญงอกงาม ดังนั้นความขัดแย้งจึงเป็นได้ทั้งการสร้างสรรค์และทำลาย ซึ่งได้เสนอวิธีแก้ไขความขัดแย้งไว้ 3 รูปแบบคือ (อ้างถึงใน Morphet, Johns และ Reller, 1967)

1. การเอาชนะ (Domination) หมายถึงการแก้ไขความขัดแย้งโดยที่ฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งมีชัยชนะเหนืออีกฝ่าย
2. การประนีประนอม (Compromise) หมายถึงการที่ต่างฝ่ายต่างลดความต้องการของตนลง เพื่อให้เกิดความสันติสุขทั้งสองฝ่าย
3. การบูรณาการ (Integration) หมายถึงนำเอาความคิดมาบูรณาการหรือผสมผสานกัน เป็นการผสมความต้องการของทั้งสองฝ่ายเข้าด้วยกัน

แนวคิดของ George Simmel (1955) เชื่อว่าสันติภาพและความขัดแย้งเป็นสิ่งที่ผูกพันซึ่งกันและกัน นั่นคือเมื่อมีสันติภาพมากความขัดแย้งก็จะมีน้อย ในทางตรงข้ามเมื่อสันติภาพน้อยความขัดแย้งก็จะมีมาก ซึ่งเขาชี้ให้เห็นว่ามี 4 วิธีที่ทำให้ความขัดแย้งสิ้นสุดลงคือ (อ้างถึงใน เสริมศักดิ์ ศาลาภรณ์, 2541)

1. ทำให้เหตุแห่งความขัดแย้งหมดไป หมายถึง การทำให้เหตุแห่งความขัดแย้งหมดไปหรือไม่ปรากฏขึ้น เป็นวิธีที่ทำให้คู่ที่ขัดแย้งแยกออกจากเหตุแห่งความขัดแย้ง
2. ให้ฝ่ายหนึ่งชนะ หมายถึงการที่ฝ่ายหนึ่งชนะซึ่งเป็นผลมาจากการที่ฝ่ายหนึ่งมีอำนาจเหนืออีกฝ่ายหนึ่ง ฝ่ายที่อ่อนแอกว่าจะต้องยอมรับความพ่ายแพ้
3. การประนีประนอม หมายถึง ทั้งสองฝ่ายจะต้องตกลงที่จะแบ่งเหตุของความขัดแย้ง ไม่มีฝ่ายใดแพ้ทั้งหมดหรือชนะทั้งหมด
4. การคืนดีกัน หมายถึง การปรับทัศนคติหรือขยายทัศนคติ ซึ่งนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม เกี่ยวข้องกับอารมณ์ซึ่งนำไปสู่พฤติกรรมที่สงบสุข การคืนดีคล้ายกับการให้อภัยกัน

2.7 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง (Conflict Style)

รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งคือ รูปแบบการตอบสนองหรือกลุ่มพฤติกรรมของบุคคลในการจัดการกับความขัดแย้ง รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งนั้นมีนักวิจัยหลายท่านทำการศึกษาในส่วนของจัดการความขัดแย้งระหว่างบุคคลจึงมีการแบ่งรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่หลากหลาย โดยที่มีการแบ่งออกเป็นตั้งแต่สองรูปแบบจนถึงห้ารูปแบบ (Wilmot and Hovker, 1997) ได้แก่

2.7.1 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 2 รูปแบบ แบ่งเป็น: การให้ความร่วมมือ (Cooperation) และการแข่งขัน (Competition) (Deutsch, 1949; Tjosvold, 1990)

2.7.2 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 3 รูปแบบ แบ่งเป็น: การเลี่ยงการเผชิญหน้า (Nonconfrontation), การแก้ไขสถานการณ์ (Solution orientation), และการควบคุม (Control) (Putnam and Wilson, 1982)

2.7.3 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 4 รูปแบบ แบ่งเป็น: การยอมให้ (Yielding), การแก้ไขปัญหา (Problem solving), การนิ่งเฉย (Inaction) และการแข่งขัน (Contending) (Pruitt, 1983) ; หรือการยอมให้ (Accommodation/Harmonizing), การวิเคราะห์ (Analyzing), การแข่งขัน (Achieving) และการร่วมมือ (Affiliating) (Gilmore and Fraleigh, 1992); หรือการเผชิญหน้า (Aggressive/Confrontive), การชักจูงใจ (Assertive/Persuasive), การใคร่ครวญ (Observant/Introspective) และการหลีกเลี่ยง (Avoidant/Reactive) (Robert, 1982)

2.7.4 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบ แบ่งเป็น: การบังคับ (Forcing), การถอยหนี (Withdrawing), การยอมให้ (Smoothing), การประนีประนอม (Compromising) และการแก้ไขปัญหา (Problem solving) (Blake and Mouton, 1964); หรือ การบูรณาการ (Integrating), การยอมให้ (Obliging), การแข่งขัน/การวางอำนาจ (Dominating), การหลีกเลี่ยง (Avoiding), และการประนีประนอม (Compromising) (Rahim, 1983; Rahim and Magner, 1995); หรือการร่วมมือ (Collaboration), การยอมให้ (Accommodation), การแข่งขัน (Competition), การหลีกเลี่ยง (Avoiding) และการประนีประนอม (Compromising) (Thomas, 1967; Kilmann and Thomas, 1975)

ในปัจจุบันนักวิจัยส่วนใหญ่ใช้แนวคิดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่แบ่งออกเป็น 5 รูปแบบจึงขอเสนอรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบของ Thomas และ Kilmann (1977) และ Rahim (1983) ดังนี้

Thomas และ Kilmann (1977) ระบุถึงรูปแบบแก้ไขความขัดแย้งทั้ง 5 รูปแบบ ภายใต้พื้นฐานของสองมิติคือ

1. **พฤติกรรมร่วมมือ (Co-operativeness)** หรือการเอาใจผู้อื่น หมายถึง มิติที่บุคคลพยายามที่จะให้เป็นไปตามความต้องการของผู้อื่นหรือคล้อยตามเป็นพฤติกรรมเพื่อให้ผู้อื่นพอใจ

2. **พฤติกรรมมุ่งเอาชนะ (Assertiveness)** หรือการเอาใจตนเอง หมายถึง มิติที่บุคคลพยายามที่จะให้เป็นไปตามความต้องการของตนเอง เป็นพฤติกรรมเพื่อให้ตนเองพอใจ

ในพฤติกรรมที่กล่าวมานั้นมีระดับการแสดงออกของพฤติกรรมอยู่ 3 ระดับ คือ ต่ำ ปานกลาง สูง Thomas ได้จำแนกพฤติกรรมของบุคคลที่แสดงออกเมื่อเผชิญกับความขัดแย้งโดยอาศัยกรอบแนวคิดตามทฤษฎีสองมิติที่กล่าวมาข้างต้นจึงสามารถแบ่งรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบตามแนวคิดของ Thomas และ Kilmann (1975) แสดงดังนี้



แผนภาพ 8 แสดงรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบของ Kilmann-Thomas

ที่มา : Hocker & Wilmot (1977) หน้า 112 จาก Thomas (1977)

ลักษณะของบุคคลที่มีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบอธิบายได้ดังนี้คือ

1. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน (Competing)

เป็นการแสดงพฤติกรรมมุ่งเอาชนะในระดับสูงและแสดงพฤติกรรมร่วมมือในระดับต่ำ แสดงถึงการคำนึงถึงเป้าหมายหรือความต้องการของตนเองสูง แต่คำนึงถึงความต้องการของผู้อื่นต่ำ และตอบสนองโดยการแข่งขันและการใช้อำนาจ เป็นพฤติกรรมที่เน้นการเอาใจตนเอง มุ่งชัยชนะของตนเองเป็นสำคัญ โดยไม่คำนึงถึงความสูญเสียของผู้อื่น โดยอาศัยอำนาจที่มีแสดง การข่มขู่เพื่อให้ตนเองได้รับผลประโยชน์

2. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบร่วมมือ (Collaborating)

แสดงพฤติกรรมมุ่งเอาชนะและร่วมมือในระดับสูง เป็นการมุ่งที่จะเอาชนะแต่ใน ขณะเดียวกันก็ให้ความร่วมมืออย่างเต็มที่ในการแก้ไขความขัดแย้ง มีลักษณะร่วมมือร่วมใจในการ แก้ปัญหามุ่งให้เกิดการได้ผลประโยชน์ทั้งสองฝ่ายอย่างเต็มที่ ตรงข้ามกับรูปแบบหลีกเลี่ยง การร่วมมืออาจจะแสดงออกมาในรูปแบบการสำรวจความคิดเห็นที่ขัดกันของทั้งสองฝ่าย เพื่อให้ได้ รับรู้กันและกันแจ้งชัดขึ้นแสดงออกมาในรูปแบบของการสรุปความคิดเห็นที่ขัดแย้งกันเพื่อคลี่คลาย ความขัดแย้ง

3. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง (Avoiding)

มีพฤติกรรมมุ่งเอาชนะและร่วมมืออยู่ในระดับต่ำเช่นเดียวกัน ไม่สนใจทั้งความ ต้องการของตนเองและของผู้อื่น มีการถอยหนีจากปฏิสัมพันธ์ที่มีความขัดแย้ง มีลักษณะนิ่งเฉยต่อ ข้อโต้แย้ง ไม่สนใจข้อโต้แย้งที่เกิดขึ้น แก้ไขความขัดแย้งโดยที่ไม่รักษานผลประโยชน์และไม่ให้ความ ร่วมมือ บุคคลไม่ยึดมั่นในเรื่องที่ตนเองและผู้อื่นสนใจอยู่ เฉยชา พยายามทำตัวอยู่เหนือความ ขัดแย้งโดยเชื่อว่าความขัดแย้งจะลดลงเมื่อเวลาผ่านไป แต่จะให้ความร่วมมือตรวจเท่าที่พบว่า สามารถตอบสนองความต้องการของตนได้

4. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการยอมให้ (Accommodating)

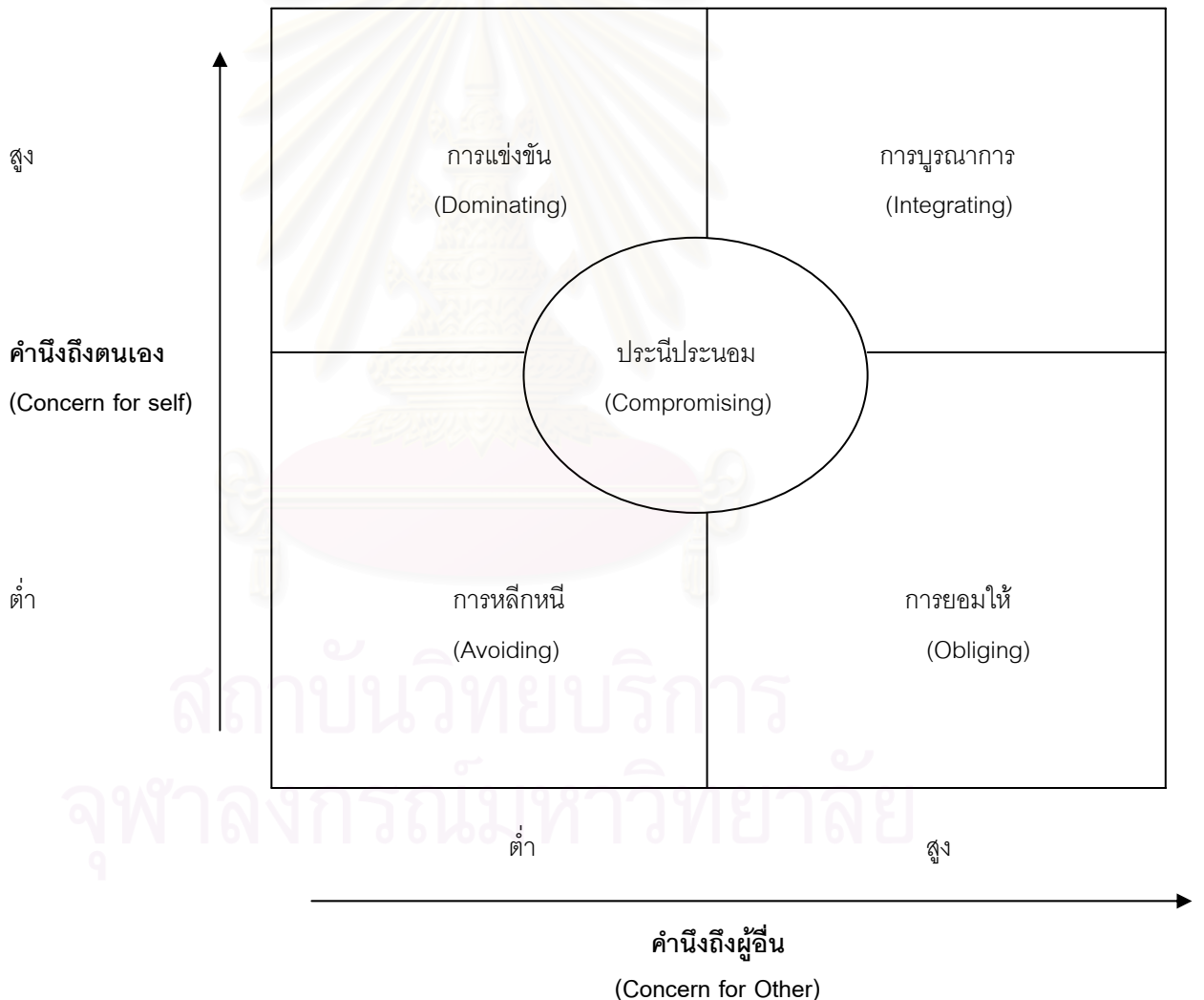
มีพฤติกรรมมุ่งเอาชนะต่ำและร่วมมือสูง คำนึงถึงความต้องการของตนเองต่ำแต่ คำนึงถึงความต้องการของผู้อื่นสูง รูปแบบนี้ทำให้เกิดความขัดแย้งน้อย เน้นที่การเอาใจผู้อื่น เป็นผู้ เสียสละ ปล่อยให้ผู้อื่นดำเนินการไปตามใจชอบแม้ว่าจะไม่เห็นด้วยก็ตาม เป็นผู้ที่ไม่ต้องการให้ เกิดการบาดหมางใจระหว่างบุคคล มีลักษณะตรงข้ามกับรูปแบบแข่งขัน เมื่อให้ความร่วมมือ บุคคลจะไม่ใส่ใจในเรื่องของตน

5. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม (Compromising)

มีพฤติกรรมมุ่งเอาชนะและร่วมมือในระดับปานกลางคำนึงถึงความต้องการและ เป้าหมายของตนเองและผู้อื่นอยู่ในระดับปานกลาง อยู่ในลักษณะที่พบกันครึ่งทาง รูปแบบนี้ เกี่ยวข้องกับการใช้การเจรจาเพื่อให้และได้รับประโยชน์ทั้งสองฝ่ายและแสวงหาความสมดุลที่จุด

กึ่งกลาง ซึ่งอยู่กึ่งกลางระหว่างรูปแบบแข่งขันและรูปแบบยอมให้ รูปแบบนี้เป็นลักษณะของการ พุดถึงความขัดแย้งตรงๆมากกว่าหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง แต่ยังไม่เจาะลึกลงไปในความขัดแย้ง เหมือนกับรูปแบบร่วมมือ

ต่อมา Rahim (1983) ได้เสนอรูปแบบแก้ไขความขัดแย้งซึ่งตั้งอยู่บนกรอบแนวคิดของ ทฤษฎีสองมิติคือ มิติคำนึงถึงตนเอง (Concern of Self) และมิติคำนึงถึงผู้อื่น (Concern of Other) โดยที่มิติคำนึงถึงตนเองเป็นการอธิบายระดับ (สูงหรือต่ำ) ที่บุคคลพยายามทำให้ตนเอง พอใจ มิติคำนึงถึงผู้อื่นเป็นการอธิบายระดับ (สูงหรือต่ำ) ที่บุคคลพยายามที่จะทำให้ผู้อื่นพอใจ ผลรวมของสองมิติดังกล่าวทำให้เกิดแบบของการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบ ดังนี้



แผนภาพที่ 9 แสดงรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบของ Rahim
ที่มา : Rahim (1983, 1985)

อธิบายรูปแบบของการแก้ไขความขัดแย้งของ Rahim ได้ดังนี้

1. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ (Integrating)

เป็นรูปแบบที่คำนึงถึงตนเองและผู้อื่นในระดับสูง เป็นรูปแบบที่มีการเปิดเผย แลกเปลี่ยนข้อมูลซึ่งกันและกัน ตรวจสอบความเห็นทั้งสองฝ่ายเพื่อบรรลุถึงแนวทางการแก้ไขความขัดแย้งที่ทั้งสองฝ่ายยอมรับ เป็นรูปแบบที่ต้องใช้วิธีการแก้ปัญหาและเป็นรูปแบบที่มีประสิทธิภาพมากกว่ารูปแบบอื่นในการผสมผสานความแตกต่างเข้าด้วยกัน

2. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการยอมให้ (Obliging)

เป็นรูปแบบที่คำนึงถึงตนเองในระดับต่ำและคำนึงถึงผู้อื่นในระดับสูง รูปแบบนี้พยายามที่จะลดความเห็นที่แตกต่างกันลงและเน้นสิ่งที่มีความเห็นพ้องกันเพื่อทำให้บุคคลอื่นพอใจ บุคคลที่ใช้รูปแบบนี้จะไม่เน้นความสนใจของตนเอง ทั้งนี้เพื่อที่จะสร้างความพอใจให้กับผู้อื่น รูปแบบนี้เหมาะสมเมื่อตนเองเป็นฝ่ายผิด หรือประเด็นที่ขัดแย้งมีความสำคัญกับอีกฝ่ายหนึ่งมากกว่า

3. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการแข่งขัน (Dominating)

เป็นรูปแบบที่คำนึงถึงตนเองในระดับสูงและคำนึงถึงผู้อื่นในระดับต่ำ โดยใช้อำนาจหรือกำลังเพื่อการมีชัยชนะ บุคคลที่มีรูปแบบนี้จะใช้ทุกวิถีทางที่จะทำให้ตนเองเป็นฝ่ายชนะ โดยไม่คำนึงถึงความต้องการหรือความคาดหวังของผู้อื่น รูปแบบนี้เหมาะสมสำหรับความขัดแย้งเล็กน้อยหรือต้องการการตัดสินใจที่รวดเร็ว

4. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการหลีกเลี่ยง (Avoiding)

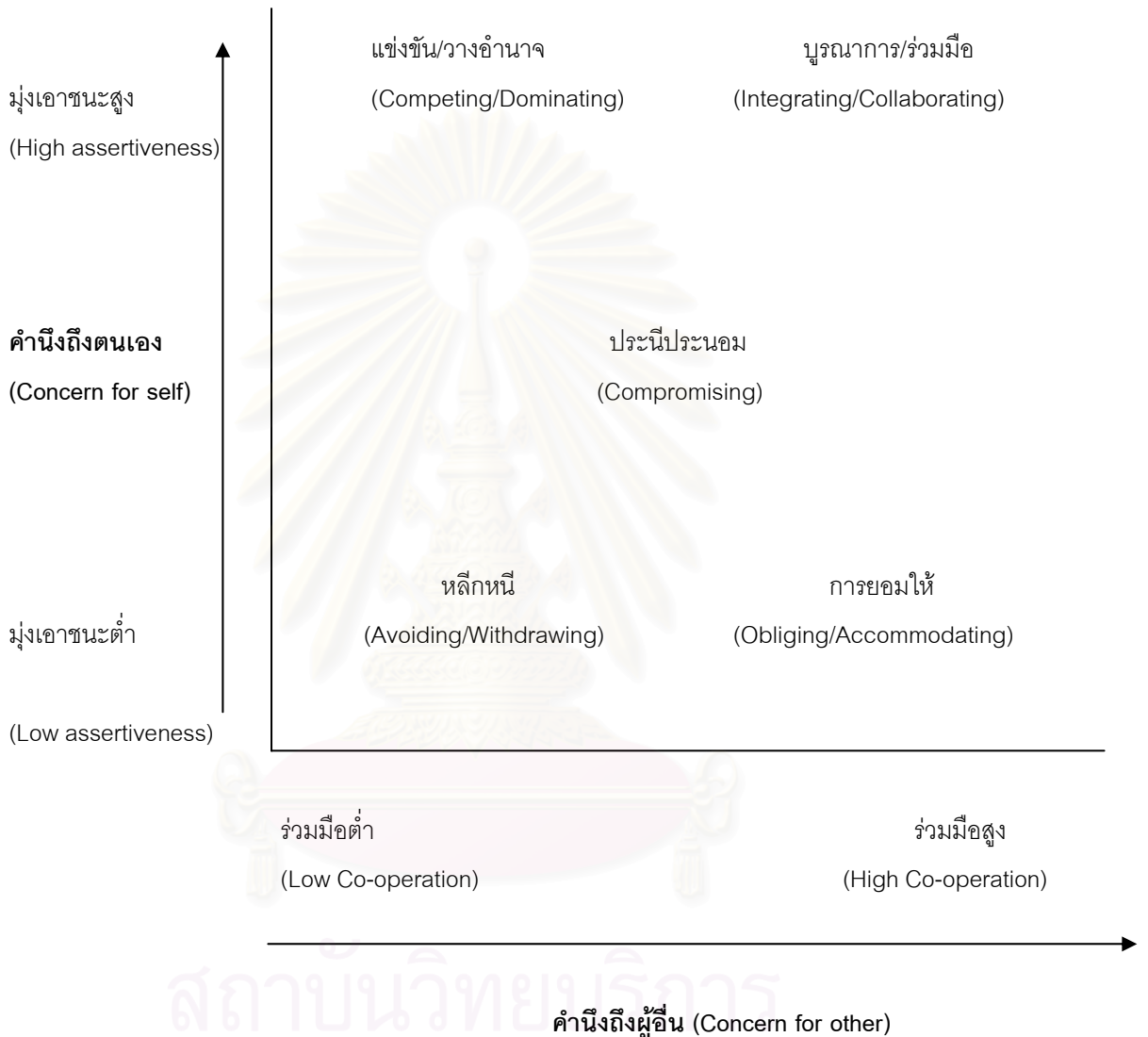
เป็นรูปแบบที่คำนึงถึงตนเองและผู้อื่นในระดับต่ำ เป็นรูปแบบที่เกี่ยวข้องกับการถอยหนี การเลี่ยงปัญหา บุคคลที่ใช้รูปแบบนี้จะไม่สนใจความต้องการของตนเองและความต้องการของผู้อื่น รูปแบบนี้เหมาะกับการแก้ไขความขัดแย้งที่เล็กน้อย หรือเมื่อฝ่ายตรงข้ามมีอำนาจเหนือกว่า

5. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการประนีประนอม (Compromising)

เป็นแบบที่คำนึงถึงตนเองและผู้อื่นในระดับปานกลาง เป็นแบบที่ทั้งสองฝ่ายจะต้องยอมเสียบางอย่างเพื่อที่จะตกลงกันได้ รูปแบบนี้เหมาะสมเมื่อทั้งสองฝ่ายมีอำนาจเท่าๆกันหรือรู้จักกันเป็นพิเศษ

Rahim (1985) กล่าวถึงการแก้ไขความขัดแย้งแต่ละรูปแบบว่ามีความเหมาะสมแตกต่างกันไปขึ้นอยู่กับสถานการณ์ ซึ่งบุคคลอาจไม่ได้ใช้รูปแบบใดรูปแบบหนึ่งเพียงอย่างเดียว แต่จะมีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่บุคคลใช้เป็นส่วนใหญ่

เห็นได้ว่ารูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของ Kilmann และ Thomas (1975) และ Rahim มีลักษณะคล้ายกันเมื่อนำแนวคิดของทั้งสองท่านมารวมกันแสดงโดยแผนภาพ ดังนี้



แผนภาพที่ 10 แสดงรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบ

ที่มา : Hocker & Wilmot (1977) หน้า 112

8. ความสัมพันธ์ระหว่างการแก้ไขความขัดแย้งและทฤษฎีความผูกพัน

Rahim (1983) กล่าวว่าบุคคลมีแนวโน้มที่จะใช้รูปแบบแก้ไขความขัดแย้งเดิมๆต่อสถานการณ์ความขัดแย้งที่เกิดขึ้น รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งเกี่ยวข้องกับพื้นฐานของรูปแบบสัมพันธภาพ เพราะมิติของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบ่งออกเป็นสองมิติคือ การคำนึงถึงตนเอง และการคำนึงถึงผู้อื่น เช่นเดียวกับรูปแบบของความผูกพัน ทฤษฎีความผูกพันอธิบายถึงการพัฒนาสัมพันธภาพที่มั่นคงส่งผลต่อรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในสัมพันธภาพแบบคู่รัก (Rohles, Simpson, & Stevens, 1998) (อ้างถึงใน Corcoran & Mallinckrodt, 2000)

ผลงานวิจัยที่ศึกษาความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้ง อาทิ Pistole (1989) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพัน และการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาที่มีความสัมพันธ์แบบคู่รัก โดยใช้แบบวัดที่แบ่งรูปแบบความผูกพันเป็น 3 แบบของ Hazan และ Shaver (1987) ในการวัด และใช้แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของ Rahim (1983) โดยที่แบบวัดของ Rahim แบ่งออกเป็น 2 มิติคือ มิติของการคำนึงถึงผู้อื่นและคำนึงถึงตนเอง พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบร่วมมือสูงกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงหรือแบบกังวล และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมสูงกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล

บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้มากกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยง ส่วนงานวิจัยของ Cohn, Silver, Cowan, Cowan & Pearson (1992) และ Kobak & Hazan (1991) พบความสัมพันธ์ระหว่างความผูกพันและความสามารถในการแก้ไขความขัดแย้งของคู่สมรส พบว่า บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบร่วมมือและแบบประนีประนอม ส่วนบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ ซึ่งเป็นไปในลักษณะเช่นเดียวกับงานวิจัยของ Pistole (1989) ในงานวิจัยของ Creasey, Kershaw, & Boston (1999) พบว่าคู่รักที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยง (ทะเล้นหรือหวาดกลัว) มีแนวโน้มที่จะถอยหนีความขัดแย้งและมีความเชื่อมั่นในการควบคุมอารมณ์ทางลบต่ำ และมีการใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบร่วมมือและแบบประนีประนอมต่ำ (Corcoran & Mallinckrodt, 2000) และแสวงหาการสนับสนุนต่ำเมื่อมีความเครียด (Collins & Feeney, 2000)

3. แนวคิดเกี่ยวกับจิตวิทยาวัยรุ่นและนักศึกษาอาชีวศึกษา

ความหมายของวัยรุ่น (Adolescences)

วัยรุ่นเป็นวัยแห่งการเปลี่ยนแปลง และการเจริญเติบโต วัยรุ่นมีความต้องการเป็นอิสระ ชอบที่จะเรียนรู้ประสบการณ์ใหม่ๆ มีความมั่นใจและมีความคิดเป็นของตนเอง เป็นวัยที่เริ่มมีการสร้างสัมพันธ์ภาพกับเพื่อนเพศเดียวกันหรือต่างเพศ และเป็นรอยต่อระหว่างวัยเด็กสู่วัยผู้ใหญ่จึงต้องปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นทั้งร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม

วัยรุ่นมีขั้นตอนแห่งพัฒนาการของมนุษย์ (Stage of Human Development) โดยเริ่มจากพัฒนาการด้านร่างกายที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างมาก ซึ่งส่งผลให้มีอารมณ์เปลี่ยนแปลงง่าย หงุดหงิดและวิตกกังวล จัดเป็น วัยย่างเข้าสู่วัยรุ่น (Puberty) ซึ่งเด็กหญิงจะอยู่ในช่วงนี้เมื่อมีอายุเฉลี่ย 12 ปี และเด็กชายช้ากว่าประมาณ 1 – 2 ปี จากนั้นจะอยู่ในช่วงวัยรุ่นในช่วงต่างๆ คือ

วัยรุ่นตอนต้น (Early adolescence) ผู้หญิงมีอายุระหว่าง 13 – 15 ปี ผู้ชายมีอายุระหว่าง 15 - 17 ปี วัยรุ่นตอนต้นมีการเปลี่ยนแปลงทั้งร่างกายจิตใจ และความคิด มีการเจริญเติบโตทางร่างกายอย่างมาก

วัยรุ่นตอนกลาง (Middle adolescence) ผู้หญิงมีอายุระหว่าง 15 – 18 ปี ผู้ชายมีอายุระหว่าง 18 – 19 ปี เป็นวัยที่เผชิญกับความเปลี่ยนแปลง เช่น สภาพแวดล้อมใหม่ๆ และมีผลต่อการพัฒนาทางสังคม วัยนี้เริ่มรวมกลุ่มกับเพื่อนวัยเดียวกันมากขึ้น เริ่มที่จะทำตัวเหินห่างจากสมาชิกในครอบครัว เริ่มมีการปรับปรุงบุคลิกภาพเลียนแบบตามบุคคลที่ตนยกย่อง ชอบความแปลกใหม่ ส่วนเด็กที่ขาดความเชื่อมั่น จะไวต่อความรู้สึกและกระวนกระวายใจ

วัยรุ่นตอนปลาย (Late adolescence) ผู้หญิงมีอายุระหว่าง 18 – 21 ปี ผู้ชายมีอายุระหว่าง 20 – 21 ปี เริ่มเข้าสู่ภาวะอย่างสมบูรณ์ ร่างกายเจริญเติบโตเต็มที่บ่งบอกถึงความเป็นผู้ใหญ่ที่สมบูรณ์ ระยะเวลาที่มีการพัฒนาทางด้านจิตใจมากกว่าร่างกาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งทางด้านความคิดและปรัชญาชีวิต วัยนี้มักพยายามปรับปรุงตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อม พยายามแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง

การย่างเข้าสู่วัยรุ่นนั้น เป็นการเปลี่ยนแปลงครั้งสำคัญที่สุดระยะหนึ่งของชีวิต เป็นระยะที่เด็กในวัยนี้ต้องปรับตัวให้เข้ากับสิ่งใหม่ๆ ที่เกิดขึ้นทั้งทางร่างกาย จิตใจ และสังคม

วัยรุ่นเป็นวัยที่บุคคลมีพัฒนาการในทุกๆ ด้าน ต้องเผชิญกับความเปลี่ยนแปลงใหม่ๆ ที่ต่างไปจากวัยเด็ก หากพัฒนาการในแต่ละด้านดำเนินไปอย่างมีแบบแผนตามงานพัฒนาการของวัย วัยรุ่นก็ย่อมมีสุขภาพกายและสุขภาพจิตที่ดีพร้อมเข้าสู่วัยผู้ใหญ่อย่างสมบูรณ์ อย่างไรก็ตาม

เนื่องจากวัยรุ่นเป็นวัยที่เป็นหัวเลี้ยวหัวต่อจากวัยเด็กสู่ผู้ใหญ่ การเปลี่ยนแปลงนี้อาจทำให้วัยรุ่นมีความสับสนเกี่ยวกับการปฏิบัติตนให้เหมาะสมกับวัย จึงอาจมีปัญหาคารบับตัวมากน้อยแตกต่างกันไป หากมีปัญหาคารบับตัวมาก อาจทำให้วัยรุ่นกลายเป็นอันธพาล ติดยาเสพติด หมกมุ่นอยู่กับอบายมุข เป็นต้น

วัยรุ่นมีการเปลี่ยนแปลงด้านร่างกาย จิตใจและสังคมเป็นอย่างมาก นอกจากปัญหาที่อาจเกิดจากการพัฒนาตามวัยแล้ว ยังต้องปรับตัวกับความเปลี่ยนแปลงที่รวดเร็วของสังคมรอบตัว จึงพบได้บ่อยครั้งว่า เมื่ออย่างเข้าสู่วัยรุ่น เด็กอาจเริ่มมีปัญหาด้านพฤติกรรมและอารมณ์ และถ้าครอบครัว โรงเรียน ชุมชน และสังคมที่แวดล้อมรอบตัวเด็ก ไม่เอื้อให้สามารถหาทางออกที่เหมาะสมหรือในทางตรงกันข้าม อาจเป็นตัวเร่งให้เด็กเลือกใช้ทางแก้ไขความขัดแย้งที่ก่อปัญหาเพิ่มขึ้น ไม่ว่าจะเป็นปัญหาการติดยาเสพติด ทะเลาะวิวาท เป็นต้น

ในงานวิจัยฉบับนี้ผู้วิจัยให้ความสนใจศึกษาในกลุ่มวัยรุ่นที่ศึกษาในวิทยาลัยอาชีวศึกษา อันเนื่องมาจากพบว่า นักศึกษาอาชีวศึกษามักตกเป็นที่สนใจจากสังคม อันมาจากภาพของการใช้การแก้ไขความขัดแย้งโดยวิธีการที่รุนแรง โดยมักพบการทะเลาะวิวาทระหว่างสถาบัน ซึ่งส่งผลกระทบต่อนักศึกษาผู้ก่อการทะเลาะวิวาท และบุคคลที่ไม่เกี่ยวข้อง และมีผลกระทบต่อภาพพจน์ของวิทยาลัยอาชีวศึกษาทั่วประเทศ ทำให้สถาบันที่มีคุณภาพ และนักศึกษาที่ประพฤติดีถูกมองในภาพลบไปด้วย

ปัญหานักศึกษาอาชีวศึกษาทะเลาะวิวาทไม่ใช่เรื่องใหม่แต่เป็นเรื่องที่เป็นปัญหามาตลอดในช่วง 3-4 ทศวรรษ และแทบจะเกิดขึ้นเป็นรายวันเพียงแต่ไม่ปรากฏเป็นข่าว ที่ผ่านมามีการคิดวิธีแก้ไขปัญหาหลายรูปแบบ รวมทั้งการออกกฎระเบียบหรือแนวทางแก้ไขแบบเหมารวมหรือคลุมไปทั้งหมดซึ่งพบว่ายังขาดการปฏิบัติอย่างจริงจัง มีผู้ให้ความสนใจทำการศึกษาถึงสาเหตุและแนวทางในการแก้ไขความขัดแย้งที่เกิดขึ้น สรุปได้ดังนี้

จากการศึกษาปัญหาของนักศึกษาอาชีวศึกษา พบว่า ปัญหาความรุนแรงหรือการก่อเหตุทะเลาะวิวาท มาจากองค์ประกอบหลัก 2 ส่วน (สุดใจ สุขะ, 2546 อ้างถึงในผู้จัดการออนไลน์, 2546) คือ

1. **องค์ประกอบที่เป็นเหตุปัจจัยภายในของตัวนักศึกษา หรือคุณลักษณะ** และความคิดซึ่งมาจากพื้นฐานทางกายภาพการอบรมเลี้ยงดู และกระบวนการเรียนรู้ทางสังคม ซึ่งนักศึกษาอาชีวศึกษามีอัตลักษณ์เฉพาะและสร้างทัศนคติชุดหนึ่งต่อการใช้ความรุนแรง ต่อการทะเลาะวิวาท และนำไปสู่พฤติกรรมการก่อเหตุทะเลาะวิวาท และเป็นอัตลักษณ์ที่ฝังลึกดำรงอยู่มายาวนานจนก่อรูปเป็นวัฒนธรรมของกลุ่มสังคมอาชีวศึกษาบางส่วน ซึ่งมีผลต่อการรับรู้ของนักศึกษาว่ามาเรียนอาชีวศึกษาต้องตีกัน

2. **องค์ประกอบที่เป็นเหตุปัจจัยภายนอก** เป็นเหตุที่กว้างขวางมาก มีทั้งเหตุปัจจัยเชิงโครงสร้าง เช่น ระบบการศึกษา สภาพสังคม แต่เหตุปัจจัยภายนอกที่มีผลต่อปัญหาในลักษณะเฉพาะคือ เหตุปัจจัยเกี่ยวกับระบบการดูแลนักศึกษาของสถานศึกษา แรงเสริมจากสังคม จากทั้งครู และเพื่อน การควบคุมสถานการณ์ความรุนแรง ตัวกระตุ้นจากเหตุการณ์ต่างๆ เช่น งานคอนเสิร์ต การเขียนยั่วยุ และสภาพทางภูมิศาสตร์ของสถานศึกษา ซึ่งเป็นปัจจัยที่หลีกเลี่ยงไม่ได้แต่เป็นปัจจัยที่ถูกนำมาพิจารณาในการแก้ไขปัญหา

ทัศนคติต่อการทะเลาะวิวาท พบว่า นักศึกษาจะแสดงพฤติกรรมความรุนแรงกับใครหรือไม่ ยังขึ้นอยู่กับว่ารู้สึกว่าเป็นใครหรือรู้สึกเฉย ๆ กับใคร หรือรู้สึกว่าใครเป็นพวกเดียวกัน ซึ่งเหตุปัจจัยทั้งสองมีผลต่อการเกิดปัญหาอย่างแยกกันไม่ได้ ดังนั้น แนวทางที่การเพ่งเล็งเฉพาะนักศึกษาแกนนำไปอบรมเพียง 2-3 วัน จึงไม่สามารถแก้ปัญหาได้ เพราะนักศึกษายังอยู่ในสภาพแวดล้อมที่ประกอบด้วยคน ความคิด ความเชื่อ วัฒนธรรม และสถานการณ์

จากงานวิจัยของ สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย (2543) พบว่า นักศึกษาอาชีวศึกษาได้รับการปลูกฝังค่านิยมใช้ความรุนแรงในการแก้ปัญหา มีผลต่อการเกิดการทะเลาะวิวาทระหว่างสถาบันหรือในสถาบันมากที่สุด รองมาคือ การได้รับการปลูกฝังค่านิยมรักสถาบัน การได้รับการปลูกฝังค่านิยมไม่ให้ความสำคัญกับการเรียน การได้รับการปลูกฝังค่านิยมรักพวกพ้อง และการได้รับการปลูกฝังทัศนคติการทะเลาะวิวาทว่าเป็นเรื่องธรรมดา

ยุทธศาสตร์ในการแก้ไขปัญหา คือเน้นการสร้างการมีส่วนร่วมของนักศึกษาและสถานศึกษาเป็นหลัก ส่วนการมีส่วนร่วมของหน่วยงานอื่นๆ เป็นสิ่งที่ตามมาทีหลัง และต้องมีวิธีการทำงานที่ยืดหยุ่น พลิกแพลง การจัดการปัญหาความรุนแรงในกลุ่มอาชีวะต้องทำ 2 อย่างควบคู่กันไป (สุดใจ สุขะ, 2546 อ้างถึงในผู้จัดการออนไลน์, 2546) คือ

1. **ทำกิจกรรมพัฒนานักเรียน นักศึกษา** คือการพัฒนาจิตลักษณะของนักศึกษาในเรื่องการควบคุมตัวเอง การมุ่งอนาคต การปรับเปลี่ยนทัศนคติ การพัฒนาความรู้สึกความสัมพันธ์ต่อกัน ซึ่งจะพบว่า นักศึกษาที่จะมีพฤติกรรมก้าวร้าวทะเลาะวิวาท ส่วนใหญ่มักเป็นเด็กในระดับปวช.ปี 1-2 พอขึ้นปี 3 เป็นปีที่จบการศึกษา นักศึกษาจะเริ่มคิดถึงอนาคตการศึกษาต่อหรือการทำงาน พฤติกรรมเหล่านี้ก็จะน้อยลง

2. **ทำกิจกรรมพัฒนากลไกการแก้ไขปัญหา** ซึ่งมีความสำคัญเช่นเดียวกับการพัฒนา นักศึกษา ครูอาจารย์ จะต้องไม่ทำสิ่งที่สร้างค่านิยมที่ไม่ถูกต้องให้นักศึกษา ไม่ว่าจะโดยไม่ตั้งใจหรือรู้เท่าไม่ถึงการณ์ ความร่วมมือกันระหว่างสถานศึกษาจะทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นพัฒนาซึ่งกันและกัน เกิดเป็นเครือข่ายในการทำงาน

ดังจะเห็นได้ว่า กลุ่มนักศึกษาอาชีวศึกษาเป็นกลุ่มที่เสี่ยงในการใช้การแก้ไขความขัดแย้ง โดยวิธีการที่รุนแรง ซึ่งมีหลายฝ่ายให้ความสำคัญและมุ่งที่จะแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจในการศึกษากลุ่มตัวอย่างกลุ่มนี้ เพื่อเป็นองค์ความรู้เกี่ยวกับรูปแบบความผูกพัน การแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา นำไปสู่การแก้ไข และพัฒนาต่อไป

4. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยเกี่ยวกับความผูกพัน

งานวิจัยในประเทศ

พบบางวิจัยในประเทศไทยถึงทฤษฎีความผูกพันในความสัมพันธ์ของผู้ใหญ่ ดังนี้

ณัฐสุดา เต็มพันธ์ (2544) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพของนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันที่แตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี 358 คน พบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันที่แตกต่างกันจะมีเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพแตกต่างกัน

สมบุญ จารุเกษมทวี (2544) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพัน ความวิตกกังวล และกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา พบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมีความวิตกกังวลสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและทะนงตน นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบเผชิญปัญหาสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและทะนงตน ส่วนนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมีกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งลดอารมณ์ตึงเครียดสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันมั่นคงและทะนงตน และนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการกับปัญหาทางอ้อมไม่แตกต่างกัน

รัชนิย์ แก้วคำศรี (2545) ศึกษาความสัมพันธ์ของรูปแบบความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเองและกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา พบว่านักศึกษาโดยทั่วไปมีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง มีการเห็นคุณค่าในตนเองระดับปานกลางและใช้การเผชิญปัญหาที่มีประสิทธิภาพ โดยใช้การเผชิญปัญหาแบบมุ่งจัดการปัญหาในระดับสูงและการเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมค่อนข้างสูง และใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงหนีต่ำ นักศึกษาหญิงเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่าและใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมสูงกว่านักศึกษาชาย นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้การเผชิญปัญหาแบบแสวงหาการสนับสนุนทางสังคมมากกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน นักศึกษาที่มีรูปแบบ

ความผูกพันแบบมั่นคงใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนใช้การเผชิญปัญหาแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว และนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำและต่ำที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบทะนงตนและแบบหวาดกลัว

ในส่วนที่ 2 ณัฐสุดา เต็มพันธ์ (2544) ศึกษาผลของกลุ่มจิตสัมพันธ์ตามแนวทฤษฎีที่มีต่อรูปแบบความผูกพันและเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือ พบว่าหลังจากเข้ากลุ่มจิตสัมพันธ์ นักศึกษามีระบบความคิดเกี่ยวกับการมองตนเองและระบบความคิดเกี่ยวกับการมองผู้อื่นด้านลบต่ำกว่าก่อนเข้ากลุ่มจิตสัมพันธ์และต่ำกว่ากลุ่มควบคุม และหลังเข้ากลุ่มนักศึกษามีเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพเพิ่มขึ้นและสูงกว่ากลุ่มควบคุม และในส่วนของใช้กลุ่มจิตสัมพันธ์ตามแนวทฤษฎีที่มีต่อรูปแบบความผูกพันในนักศึกษา มีความสอดคล้องกับงานวิจัยของ สมบุญ จารุเกษมทวี (2544) ที่พบว่านักศึกษาที่ได้เข้ากลุ่มจิตสัมพันธ์ตามแนวทฤษฎีมีคะแนนระบบความคิดเกี่ยวกับการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบน้อยกว่านักศึกษาที่ไม่ได้เข้ากลุ่ม และน้อยกว่าก่อนการเข้ากลุ่มจิตสัมพันธ์ตามแนวทฤษฎีเช่นเดียวกัน และงานวิจัยของรัชนิย์ แก้วคำศรี (2545) ศึกษาผลของกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีต่อรูปแบบความผูกพัน พบว่านักศึกษาที่เข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่มก็มีคะแนนการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบต่ำกว่าก่อนการเข้าร่วมการปรึกษาเชิงจิตวิทยาแบบกลุ่ม และต่ำกว่านักศึกษากลุ่มควบคุม ดังนั้นจึงเห็นได้ว่า ในการปรึกษาเชิงจิตวิทยาการใช้กลุ่มจิตสัมพันธ์ตามแนวทฤษฎีและกลุ่มพัฒนาตนตามแนวทฤษฎีทำให้รูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นทางลบของผู้รับการปรึกษาลดลง

ปารณีย์ อิมธนาวนิช (2545) ศึกษาแรงจูงใจของความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนองและรูปแบบความผูกพันในฐานะเป็นตัวทำนายระดับความรุนแรงและประสบการณ์ความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนอง โดยที่ศึกษาแรงจูงใจที่ก่อให้เกิดความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนอง 3 ด้านคือ แรงจูงใจด้านความน่าพึงปรารถนาของบุคคลเป้าหมาย แรงจูงใจด้านความเป็นไปได้ของการมีความสัมพันธ์กับบุคคลเป้าหมายและแรงจูงใจด้านความน่าพึงปรารถนาของการมีความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนอง เพื่อทำนายระดับของความรุนแรงของความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนองของบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างยังไม่ได้สมรสมีอายุระหว่าง 18-29 ปี จำนวน 1,207 คน โดยที่มีผู้ร่วมวิจัยที่เคยมีประสบการณ์ความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนองจำนวน 600 คน พบว่าแรงจูงใจของความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนอง 3 ด้าน สามารถ

อธิบายระดับความรุนแรงของความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนองได้ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหมกมุ่นหรือแบบกังวล (Preoccupied) มีแนวโน้มที่จะมีประสบการณ์ของความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนองมากกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (Secure) และแบบไม่สนใจหรือแบบทะนงตน (Dismissing) แต่ไม่ต่างจากบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว (Fearful) แรงจูงใจด้านความน่าพึงปรารถนาของบุคคลเป้าหมายสามารถทำนายระดับความรุนแรงของความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนองของบุคคลที่มีลักษณะความผูกพันแบบหมกมุ่นหรือแบบกังวล (Preoccupied) ได้ แรงจูงใจด้านความเป็นไปได้ของการมีความสัมพันธ์กับบุคคลเป้าหมายสามารถทำนายระดับความรุนแรงของความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนองของบุคคลที่มีลักษณะความผูกพันแบบมั่นคง (Secure) ได้ และแรงจูงใจด้านความน่าพึงปรารถนาของการมีความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนองสามารถทำนายระดับความรุนแรงของความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนองของบุคคลที่มีลักษณะความผูกพันแบบหวาดกลัว (Fearful) ได้ และของบุคคลที่มีลักษณะความผูกพันแบบไม่สนใจหรือแบบทะนงตน (Dismissing)

อรรถพรธ ภากรพบ (2546) ศึกษารูปแบบความผูกพันกับการอนุมานสาเหตุการกระทำของตนและผู้อื่นในสถานการณ์ทางลบ โดยแบ่งรูปแบบความผูกพันเป็น 4 ด้าน ซึ่งการอนุมานสาเหตุแบ่งออกได้เป็น 3 มิติ ได้แก่ มิติแหล่งกำเนิดของสาเหตุ มิติความคงทนถาวรและมิติความเป็นสากล ศึกษาในกลุ่มตัวอย่าง 400 คน อายุระหว่าง 17-37 ปี พบว่ารูปแบบความผูกพันด้านมั่นคง (Secure) มีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับการอนุมานสาเหตุของการกระทำของตนเองและผู้อื่น รูปแบบความผูกพันด้านหมกมุ่นหรือแบบกังวล (Preoccupied) มีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับการอนุมานสาเหตุการกระทำของตนเองและผู้อื่นเฉพาะในแง่ร้าย รูปแบบความผูกพันด้านหมางเมินหรือแบบทะนงตน (Dismissing) มีสหสัมพันธ์ที่ไม่มีนัยสำคัญกับการอนุมานสาเหตุการกระทำของตนเองในแง่ดี และมีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับการอนุมานสาเหตุการกระทำของผู้อื่นในแง่ร้าย รูปแบบความผูกพันด้านหวาดหวั่นหรือแบบหวาดกลัว (Fearful) มีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับการอนุมานสาเหตุการกระทำของตนเองและของผู้อื่นในแง่ร้าย

รูปแบบความผูกพันด้านมั่นคง (Secure) มีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงลบกับคะแนนความคลาดเคลื่อนพื้นฐานในการอนุมานสาเหตุในระดับที่สูงกว่าเมื่อเทียบกับคะแนนรูปแบบความผูกพันแบบหมางเมินหรือแบบทะนงตน (Dismissing) และรูปแบบความผูกพันแบบหวาดหวั่นหรือแบบหวาดกลัว (Fearful) แต่สูงกว่าอย่างไม่มีนัยสำคัญเมื่อเทียบกับคะแนนรูปแบบความผูกพันแบบหมกมุ่นหรือแบบกังวล (Preoccupied) รูปแบบความผูกพันแบบหมางเมิน หรือทะนงตน (Dismissing) ไม่มีความสัมพันธ์กับปรากฏการณ์ผู้กระทำ-ผู้สังเกต แต่จากการวิเคราะห์เพิ่มเติม พบว่าเฉพาะในสถานการณ์เกี่ยวกับความสัมพันธ์แบบทั่วไป พบว่ามีสหสัมพันธ์เชิง

เส้นตรงทางบวกกับปรากฏการณ์ผู้กระทำ-ผู้สังเกต และมีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับความคลาดเคลื่อนพื้นฐานในการอนุมานสาเหตุในระดับที่สูงกว่าเมื่อเทียบกับคะแนนรูปแบบความผูกพันด้านมั่นคง(Secure) แต่ไม่แตกต่างเมื่อเทียบกับรูปแบบความผูกพันแบบหมกมุ่นหรือแบบกังวล(Preoccupied) ส่วนรูปแบบความผูกพันแบบหวาดหวั่น (Fearful) มีสหสัมพันธ์เชิงเส้นตรงทางบวกกับความคลาดเคลื่อนพื้นฐานในการอนุมานสาเหตุในระดับที่สูงกว่าเมื่อเทียบกับรูปแบบความผูกพันทั้งแบบมั่นคง (Secure) และแบบหมกมุ่นหรือแบบกังวล (Preoccupied)

งานวิจัยต่างประเทศ

Sumer และ Knight (2001) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างงานและครอบครัวของบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน กลุ่มตัวอย่างมีจำนวน 481 คนจากมหาวิทยาลัยในตะวันออกกลางของสหรัฐอเมริกา ผลการวิจัยพบว่า บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมีแนวโน้มที่จะมีประสบการณ์ทางลบในครอบครัวและในที่ทำงานมากกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนหรือมั่นคง บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีประสบการณ์ทางบวกในครอบครัวและที่ทำงานมากกว่ารูปแบบความผูกพันอื่นๆ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมีการใช้กลยุทธ์แบบเป็นขั้นเป็นตอนน้อยกว่ารูปแบบความผูกพันทั้งสามรูปแบบ

Lopez, Mitchell และ Gormley (2002) ศึกษาโมเดลทำนายภาวะความทุกข์ใจ โดยวัดผลกระทบจากเหตุการณ์ทางลบ รูปแบบความผูกพันในผู้ใหญ่ และการจัดการกับตนเอง ศึกษาในกลุ่มตัวอย่าง 127 คนเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี สถานภาพโสด พบว่าความแตกแยกของตนและการปิดบังตนเองเป็นตัวกลางระหว่างรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและภาวะทุกข์ใจของนักศึกษา ผลกระทบจากเหตุการณ์ทางลบมีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญกับภาวะทุกข์ใจ รูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงและแบบกังวลมีความสัมพันธ์กัน และรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมีความสัมพันธ์กับการปิดบังตนเอง การแตกแยกของตัวตนและปัญหาส่วนตัว

Wei, Heppner และ Mallinckrodt (2003) ศึกษากลวิธีเผชิญปัญหา (การรับรู้ความสามารถในการแก้ปัญหาและรูปแบบของกลวิธีเผชิญปัญหา) ในฐานะเป็นตัวกลางระหว่างความผูกพันในผู้ใหญ่ (กังวลและหลีกเลี่ยง) และภาวะความเศร้าโศกในจิตใจ (ความซึมเศร้า ความสิ้นหวัง กังวล ความโกรธ และปัญหาสัมพันธ์ระหว่างบุคคล) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 515 คน ผลการวิจัยพบว่า การรับรู้ความสามารถในการแก้ปัญหาเป็นตัวกลางระหว่างรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและภาวะเศร้าโศกทางจิตใจ และเป็นตัวกลางของรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงและภาวะเศร้าโศกทางจิตใจ

Moller, Folladi, McCarthy และ Hatch (2003) ศึกษาความสัมพันธ์ของความผูกพันและการสนับสนุนทางสังคมต่อการปรับตัวของนักศึกษาที่เลิกจากคู่วัย งานวิจัยศึกษาความผูกพันของพ่อแม่และการสนับสนุนทางสังคม กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษา 241 คน ที่เลิกกับคู่วัยในปีที่ผ่านมา เป้าหมายเพื่อศึกษาการสนับสนุนทางสังคมและรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงในการสนับสนุนการปรับตัวของบุคคลที่เลิกกับคู่วัย ศึกษาความแตกต่างของการสนับสนุนทางสังคมและรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงในฐานะเป็นดัชนีบ่งชี้ภาวะความทุกข์ใจ เมื่อเลิกกับคู่วัย โดยใช้แบบวัดความผูกพัน แบบวัดการสนับสนุนทางสังคม และแบบวัดการปรับตัว พบว่า มีความสัมพันธ์ระหว่างการปรับตัว รูปแบบความผูกพัน และการสนับสนุนทางสังคม นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันที่แตกต่างกันมีการปรับตัวที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ พบว่าเพศชายและเพศหญิงมีความว่าเหวที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

Tolmacz, Goldzweig และ Guttman (2004) ศึกษารูปแบบความผูกพันและภาพลักษณ์ในอุดมคติของคู่วัย โดยงานวิจัยนี้ทำการศึกษาตามกรอบแนวคิดของทฤษฎีของความผูกพัน ความสัมพันธ์ระหว่างภาพลักษณ์ในอุดมคติของวัยรุ่นชายกับการคาดหวังภาพลักษณ์ในอุดมคติของคู่วัย กลุ่มตัวอย่างเป็นเพศชายโสด 118 คน อายุ 22-30 ปี โดยใช้แบบวัดความผูกพันของ Hazan และ Shaver (1988) แบ่งความผูกพันออกเป็น 3 รูปแบบ และแบบวัดภาพลักษณ์ในอุดมคติที่พัฒนาโดย Laforge และ Suczec (1955) พบว่า มีความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพัน ภาพลักษณ์ในอุดมคติของคู่วัยและภาพลักษณ์ของตนเองและมารดา วัยรุ่นที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีภาพลักษณ์ในอุดมคติของคู่วัยที่มีความเยื่อใยสูงใน วัยรุ่นชายที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงมีภาพลักษณ์ในอุดมคติของคู่วัย ที่ต่างจากภาพลักษณ์ของตนเองและมารดา

Kelley, Cash, Grant, Miles และ Santos (2004) ศึกษาความผูกพันโดยทั่วไปและความรักแบบคู่วัยในนักศึกษาวิทยาลัย 484 คนทั้งชายและหญิงโดยเปรียบเทียบนักศึกษาที่มีพ่อแม่ติดสุราและนักศึกษาที่พ่อแม่ไม่ติดสุราในช่วงที่นักศึกษามีอายุ 16 ปี โดยตอบแบบวัดความผูกพันโดยทั่วไปและแบบวัดความผูกพันแบบคู่วัย และแบบวัดการรับรู้การติดสุราของพ่อแม่ พบว่ามีนักศึกษา 23% อาศัยอยู่กับพ่อแม่ที่ติดสุรามีความวิตกกังวลและหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพแบบคู่วัยและมีรูปแบบความผูกพันโดยทั่วไปแบบหวาดกลัวมากกว่านักศึกษาที่พ่อแม่ไม่ติดสุรา

จากงานวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบความผูกพัน พบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง รองมาคือรูปแบบความผูกพันแบบกังวล แบบทะนงตนและแบบหวาดกลัวตามลำดับ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีทักษะทางสังคม เช่น การปรับตัวเมื่อเผชิญ

ปัญหา ความสามารถในการแสวงหาความช่วยเหลือ มากกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง ในขณะที่บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงมีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ และวิตกกังวลสูงกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง จากงานวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบความผูกพันดังกล่าวทำให้ผู้วิจัยสนใจว่า นักศึกษาอาชีวศึกษามีรูปแบบความผูกพันเป็นอย่างไร

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการแก้ไขความขัดแย้ง

งานวิจัยในประเทศ

ในประเทศไทยยังไม่พบว่ามีงานวิจัยที่ศึกษาการแก้ไขความขัดแย้งในวัยรุ่นหรือนักศึกษาส่วนใหญ่พบการแก้ไขความขัดแย้งในวัยผู้ใหญ่ดังนี้

วีระพงษ์ แสนโกชณ์ (2532) ศึกษาวิธีการแก้ไขความขัดแย้งตามแบบโธมัส-คิลแมนน์ของผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษา เขตการศึกษาที่ 9 โดยผู้วิจัยมุ่งศึกษาเฉพาะวิธีการแก้ไขความขัดแย้งของผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษาที่ 9 ใน 5 จังหวัด คือ อุตรธานี หนองคาย เลย ขอนแก่นและสกลนคร โดยใช้เครื่องมือของ Thomas-Kilmann ซึ่งมีชื่อเรียกว่า Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument พบว่าผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนใหญ่เลือกใช้การยอมให้ (Accommodation) นอกจากนั้นเลือกใช้การร่วมมือ (Collaborating) การหลีกเลี่ยง (Avoiding) การประนีประนอม (Compromising) การแข่งขัน (Competing) ถ้าแบ่งตามระดับการใช้สูงสุดในการแก้ไขความขัดแย้งพบว่า การยอมให้ (Accommodation) และการร่วมมือ (Collaborating) ใช้ในระดับปานกลาง การหลีกเลี่ยง (Avoidance) และการประนีประนอม (Compromising) ใช้ในระดับสูง และใช้การแข่งขัน (Competing) ในระดับต่ำ

ชูเกียรติ แถวบัดธา (2536) ศึกษาและเปรียบเทียบพฤติกรรมแก้ไขความขัดแย้งของผู้บริหารและครูอาจารย์ โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษาที่ 11 ตามกรอบทฤษฎีแนวคิดของ Johnson & Johnson (1987) โดยแบ่งพฤติกรรมแก้ไขความขัดแย้งออกเป็น 5 พฤติกรรม ได้แก่ พฤติกรรมถอนตัว พฤติกรรมใช้อำนาจ พฤติกรรมสัมพันธ์ภาพ พฤติกรรมประนีประนอมและพฤติกรรมเผชิญหน้า กลุ่มตัวอย่างประชากรที่ใช้ในงานวิจัยนี้จำนวน 597 คน ประกอบด้วย ผู้อำนวยการโรงเรียน ผู้ช่วยผู้อำนวยการโรงเรียนและครูอาจารย์จาก 48 โรงเรียน พบว่า พฤติกรรมแก้ไขความขัดแย้งของผู้บริหาร ได้แสดงออกถึงพฤติกรรมสัมพันธ์ภาพเป็นลำดับแรกโดยแสดงออกถึงพฤติกรรมเผชิญหน้า พฤติกรรมประนีประนอม พฤติกรรมการถอนตัวและพฤติกรรมการใช้อำนาจ เรียงตามลำดับ และพบว่าพฤติกรรมการแก้ไขความขัดแย้งของผู้บริหาร ตามการรับรู้ของผู้บริหารและครูอาจารย์พบว่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ชุตติมา วงษ์สวัสดิ์ (2543) ศึกษาภาวะผู้นำ การจัดการความขัดแย้ง และเชาว์อารมณ์ของพยาบาลวิชาชีพโรงพยาบาลสิงห์บุรี โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบภาวะผู้นำ การจัดการความขัดแย้งและเชาว์อารมณ์จำแนกตามปัจจัยส่วนบุคคล เปรียบเทียบเชาว์อารมณ์ของพยาบาลจำแนกตามภาวะผู้นำและการจัดการความขัดแย้ง และเปรียบเทียบการจัดการความขัดแย้งของพยาบาลวิชาชีพจำแนกตามภาวะผู้นำ โดยกลุ่มตัวอย่างคือพยาบาลวิชาชีพโรงพยาบาลสิงห์บุรีที่ปฏิบัติงานในปี พ.ศ. 2543 จำนวน 124 คน พบว่า พยาบาลวิชาชีพที่มีปัจจัยส่วนบุคคล คือ อายุ และสถานภาพสมรสแตกต่างกันมีภาวะผู้นำแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ส่วนเชาว์อารมณ์นั้นพบว่าแตกต่างกันตามอายุ ระดับอายุงานและสถานภาพสมรสที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 โดยส่วนใหญ่มีเชาว์อารมณ์อยู่ในระดับปานกลาง แต่ไม่พบว่าพยาบาลวิชาชีพที่มีปัจจัยส่วนบุคคลและภาวะผู้นำแตกต่างกันมีการจัดการความขัดแย้งแตกต่างกัน โดยส่วนใหญ่ใช้การจัดการความขัดแย้งแบบประนีประนอม นอกจากนี้ไม่พบว่า พยาบาลวิชาชีพที่มีภาวะผู้นำและการจัดการความขัดแย้งต่างกันมีเชาว์อารมณ์แตกต่างกัน

Chinnamethipitak (1990) ศึกษาความสัมพันธ์และตัวทำนายรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในผู้บริหารสถานศึกษาในไทย พบว่า ผู้บริหารใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงและแบบบูรณาการในระดับสูง และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมและแบบยอมให้ในระดับปานกลาง และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันในระดับต่ำ พบว่าผู้บริหารเพศหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการสูงกว่าผู้บริหารเพศชาย และพบว่าเพศและระยะเวลาที่อยู่ในตำแหน่งเป็นตัวทำนายรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน เชื้อชาติเป็นตัวทำนายรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม ความถี่ในการเดินทางไปต่างประเทศเป็นตัวทำนายรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง และระยะเวลาที่อยู่ในตำแหน่งงานและสถานศึกษาที่ผู้บริหารสังกัด (รัฐหรือเอกชน) เป็นตัวทำนายรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้

งานวิจัยต่างประเทศ

Weber และ Marla (2000) ศึกษาทักษะการแก้ไขความขัดแย้งของวัยรุ่นตอนกลางและตอนปลาย ซึ่งสัมพันธ์กับการแก้ไขความขัดแย้งระหว่างพ่อแม่และระหว่างพ่อแม่และลูก งานวิจัยมุ่งไปที่ทักษะการแก้ไขความขัดแย้งระหว่างพ่อแม่และระหว่างพ่อแม่กับลูกสัมพันธ์กับการใช้การแก้ไขความขัดแย้งระหว่างพี่น้องวัยรุ่น งานวิจัยศึกษาเชิงพรรณนาและเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างวัยรุ่นตอนกลางและวัยรุ่นตอนปลาย พบความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันและแบบประนีประนอมภายในคู่สัมพันธ์ภาพ

Slabbert (2004) ศึกษาารูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในวัฒนธรรมองค์กร ผู้วิจัยใช้แบบวัดความขัดแย้งของ Kilmann ในการประเมินรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 มิติ คือ มุ่งเอาชนะและร่วมมือ โดยที่แบ่งรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งออกเป็น 5 รูปแบบ คือ หลีกหนี แข่งขัน ร่วมมือ ยอมให้และประนีประนอม กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้จัดการ 50 คนจากสองบริษัท 25 คนเป็นผู้จัดการระดับกลาง และ 25 คนเป็นผู้จัดการระดับล่าง โดยทั้งหมดตอบแบบวัดในเนื้อหาของสัมพันธภาพที่มีต่อกัน ผลงานวิจัยพบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างสองกลุ่ม ผู้จัดการระดับกลางมีรูปแบบของการมุ่งเอาชนะ ไม่ใคร่ที่จะร่วมมือ ขณะที่ผู้จัดการระดับล่างใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกหนี ซึ่งทั้งไม่มุ่งเอาชนะ และไม่ร่วมมือ

Ybarra และ Ramon (2004) ศึกษาความยากลำบากของการแก้ไขความขัดแย้งระหว่างความขัดแย้งในกลุ่มและความแตกต่างในกลุ่มสังคม งานวิจัยตั้งสมมติฐานว่าความขัดแย้งระหว่างกลุ่มนั้นแก้ไขความขัดแย้งได้ยากกว่าความขัดแย้งภายในกลุ่ม งานวิจัยประเมินลักษณะของความขัดแย้งและการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างเกี่ยวกับความขัดแย้งระหว่างสองกลุ่ม เป็นลักษณะของความขัดแย้งที่ต้องมีบทบาทของการตัดสินใจ งานวิจัยพบว่า ความขัดแย้งระหว่างกลุ่มแก้ไขความขัดแย้งได้ยากกว่าเมื่อมีการโต้แย้งต่ำ ส่วนความขัดแย้งในกลุ่มแก้ไขความขัดแย้งได้ยากกว่าเมื่อมีการโต้แย้งสูงกว่า

Fincham, Beach และ Davila (2004) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการแก้ไขความขัดแย้งและการให้อภัยในคู่สมรส ส่วนที่ 1 ศึกษาคู่สมรสที่ใช้ชีวิตร่วมกันเป็นเวลา 3 ปี และระบุถึงการให้อภัยใน 2 มิติ (การแก้แค้น และความเมตตากรุณา) แรงจูงใจในการแก้แค้นของสามีเป็นตัวทำนายที่มีนัยสำคัญของการแก้ไขความขัดแย้งที่ไม่มีประสิทธิภาพของภรรยา ส่วนที่ 2 ศึกษาคู่แต่งงานที่ใช้ชีวิตคู่ที่นานกว่า ระบุการให้อภัยใน 3 มิติ (การแก้แค้น, หลีกหนีและเมตตา) พบว่าการหลีกหนีของสามีเป็นตัวทำนายการแก้ไขความขัดแย้งที่ไม่มีประสิทธิภาพของภรรยา ในขณะที่ความเมตตาของภรรยาทำนายการแก้ไขความขัดแย้งที่มีประสิทธิภาพ ผลการวิจัยพบว่า การให้อภัยและเป้าหมายของคู่สมรสมีความสำคัญในการแก้ไขความขัดแย้งของคู่สมรส

จากงานวิจัยเกี่ยวกับการแก้ไขความขัดแย้งพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้บริหารสถานศึกษาในระดับมัธยมศึกษา ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม และแบบหลีกหนีในระดับสูง ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้และแบบบูรณาการในระดับปานกลาง แต่ในบางงานวิจัยพบว่า ผู้บริหารสถานศึกษาในระดับมหาวิทยาลัย ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกหนีและแบบบูรณาการในระดับสูง และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมและแบบยอมให้ในระดับปานกลาง และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบ

แข่งขันในระดับต่ำ และพบว่าทักษะการแก้ไขความขัดแย้งของพ่อแม่มีความสัมพันธ์กับทักษะการแก้ไขความขัดแย้งของลูก จากงานวิจัยที่กล่าวมาข้างต้น แสดงให้เห็นว่า การศึกษาเกี่ยวกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในกลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นไทยมีจำนวนน้อย ผู้วิจัยจึงสนใจว่านักศึกษาอาชีวศึกษามีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งอย่างไร

งานวิจัยเกี่ยวกับความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้ง

งานวิจัยในประเทศ

ในประเทศไทยยังไม่พบว่า มีการศึกษาทฤษฎีความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้ง แต่พบงานวิจัยในต่างประเทศดังต่อไปนี้

งานวิจัยต่างประเทศ

Corcoran และ Mallinckrodt (2000) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันในผู้ใหญ่กับการแก้ไขความขัดแย้ง โดยมีการรับรู้ความสามารถทางด้านสังคมและแนวทางในการรับรู้เป็นปัจจัยเชื่อมโยงระหว่างรูปแบบความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้ง ในกลุ่มตัวอย่างคู่สมรสจำนวน 124 คน พบว่า มีความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงกับการแก้ไขความขัดแย้งแบบได้ประโยชน์ทั้งสองฝ่าย (แบบประนีประนอมและแบบร่วมมือ) ส่วนรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงมีความสัมพันธ์กับการแก้ไขความขัดแย้งแบบได้ประโยชน์แต่เพียงฝ่ายเดียว และพบว่าความสามารถทางด้านสังคม (การรับรู้ความสามารถของตน และแนวทางในการรับรู้) เป็นตัวกลางซึ่งมีความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยงและการแก้ไขความขัดแย้งแบบได้ประโยชน์ร่วมกันทั้งสองฝ่าย

Creasey (2002) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระบบความคิดของความผูกพันและพฤติกรรมจัดการความขัดแย้งในกลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นตอนปลายที่มีสัมพันธ์ภาพแบบคู่รักจำนวน 145 คน พบว่าบุคคลที่มีระบบความคิดแตกต่างกันจะทำนายถึงพฤติกรรมจัดการความขัดแย้งทางบวกและทางลบ ระบบความคิดของผู้หญิงทำนายถึงพฤติกรรมในการจัดการความขัดแย้งทางบวก ในขณะที่ระบบความคิดของผู้ชายทำนายพฤติกรรมจัดการความขัดแย้งทางลบ บุคคลที่มีปัญหาในการเผชิญกับความสูญเสียหรือมีเหตุการณ์ที่รุนแรงในชีวิตหรือมีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคงมีพฤติกรรมทางลบในการจัดการความขัดแย้ง

Shi (2003) ศึกษาความผูกพันในผู้ใหญ่ในฐานะเป็นตัวทำนายการแก้ไขความขัดแย้งและความพึงพอใจในสัมพันธ์ภาพแบบคู่รัก โดยใช้แนวคิด 2 มิติในทั้งรูปแบบความผูกพันและรูปแบบ

การแก้ไขความขัดแย้ง กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 448 คน พบว่ารูปแบบความผูกพันแบบกังวลและหลีกเลี่ยงการทำนายพฤติกรรมแก้ไขความขัดแย้งและความพึงพอใจในสัมพันธภาพ พบความแตกต่างระหว่างเพศในพฤติกรรมแก้ไขความขัดแย้ง แต่เพศไม่สามารถเป็นตัวทำนายลักษณะของความผูกพันในการแก้ไขความขัดแย้งและความพึงพอใจในสัมพันธภาพได้ และไม่พบความแตกต่างระหว่างเพศในรูปแบบความผูกพัน

จากทฤษฎี แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้นแสดงให้เห็นว่า รูปแบบความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้งสามารถที่เปลี่ยนแปลง และพัฒนาให้เหมาะสมและมีประสิทธิภาพได้ สามารถแก้ไข ปรับเปลี่ยน และพัฒนารูปแบบความผูกพันของบุคคลได้โดยปรับปรุงระบบความคิดในการมองตนเองและผู้อื่นทางลบ ให้เป็นไปในทางบวก และปรับปรุงรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งให้เป็นไปในทางที่สร้างสรรค์ และหลากหลายเหมาะสมกับสถานการณ์ความขัดแย้ง โดยอาศัยการปรึกษาเชิงจิตวิทยา ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษารูปแบบความผูกพัน และการแก้ไขความขัดแย้งเพื่อจะเป็นองค์ความรู้ในการช่วยผู้บริการการปรึกษาให้มีแนวทางที่ชัดเจนในการบริการการปรึกษาให้เหมาะสมกับผู้รับบริการต่อไป

ในงานวิจัยฉบับนี้ผู้วิจัยศึกษารูปแบบความผูกพัน และการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา จากทฤษฎีและแนวคิดความผูกพัน ทฤษฎีและแนวคิดการแก้ไขความขัดแย้ง และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องข้างต้น แสดงให้เห็นว่า รูปแบบความผูกพันทั้ง 4 รูปแบบ คือ รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง รูปแบบความผูกพันแบบกังวล รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว รูปแบบความผูกพันที่แตกต่างกันแสดงถึงความสามารถของบุคคลในการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น และสัมพันธ์กับการแก้ไขความขัดแย้ง (รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ) ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันที่แตกต่างกันจะมีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแตกต่างกันหรือไม่

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

1. การออกแบบการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการศึกษาเชิงพรรณนา (Descriptive Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีภูมิหลังแตกต่างกันในด้านเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา และศึกษาเปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน และเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

2. กลุ่มตัวอย่างและการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

2.1 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัย ประกอบด้วย นักศึกษาอาชีวศึกษาที่กำลังศึกษาในหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ(ปวช.) และหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง(ปวส.) ของวิทยาลัยอาชีวศึกษาในปีการศึกษา 2548 ทั้งในกรุงเทพมหานคร และต่างจังหวัด จำนวน 567 คน เป็นนักศึกษาชาย 278 คน เป็นนักศึกษาหญิง 289 คน

2.2 การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

คัดเลือกนักศึกษาอาชีวศึกษาในหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ และหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ของวิทยาลัยอาชีวศึกษาในปีการศึกษา 2548 ทั้งในกรุงเทพมหานคร และต่างจังหวัด โดยการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยการสุ่มแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) ตาม เพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา โดยแจกแบบสอบถามจำนวน 700 ชุด จากนั้นนำแบบสอบถามดังกล่าวมาตรวจสอบความครบถ้วนในการตอบของกลุ่มตัวอย่างเหลือแบบวัดจำนวนทั้งสิ้น 567 ชุดที่มีความถูกต้องสมบูรณ์ ดังนั้นจึงมีข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างที่นำมาวิเคราะห์ในการวิจัยทั้งสิ้น 567 คน แจกแจงกลุ่มตัวอย่างดังต่อไปนี้

ตารางที่ 1 กลุ่มตัวอย่างจำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา (n=567)

ที่ตั้งของสถานศึกษา	เพศ	ระดับการศึกษา		รวม
		ปวช.	ปวส.	
กรุงเทพมหานคร	ชาย	81	26	107
	หญิง	120	38	158
	รวม	201	64	265
ต่างจังหวัด	ชาย	101	70	171
	หญิง	57	74	131
	รวม	158	144	302
รวม		359	208	567

3. เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วยแบบวัด 2 ชุด คือแบบวัดรูปแบบความผูกพัน และแบบวัดการแก้ไขความขัดแย้งระหว่างบุคคล

แบบวัดรูปแบบความผูกพัน

แบบวัดรูปแบบความผูกพันที่ใช้ในงานวิจัยในครั้งนี้พัฒนาจากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in close relationship scales-revised: ECR-R) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) และแบบวัดรูปแบบความผูกพันของ ญัฐสุดา เต้พันธ์ (2544) สมบุญ จารุเกษมทวี (2544) และรัชเนีย แก้วคำศรี (2545) ที่ร่วมกันพัฒนาขึ้นตามแนวของแบบวัดของ Fraley, Waller และ Brennan (2000)

1. ลักษณะของแบบวัดรูปแบบความผูกพันที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้

แบบวัดรูปแบบความผูกพันเป็นแบบวัดให้ผู้ตอบรายงานตนเอง (Self Report) มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประเมินค่า (Likert Scale) ซึ่งมีให้เลือก 7 ระดับ ตั้งแต่ไม่ตรงเลย (1) ไปจนถึงตรงมากที่สุด (7) ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 28 ข้อ (ดูรายละเอียดของแบบวัดในภาคผนวก ข) แบ่งเป็น 2 มิติหลักตามแนวของ Shaver และคณะ (1998) ซึ่งพัฒนามาจากแนวคิดของ Bartholomew (1991) ดังนี้คือ

1) ความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) โดยวัดรูปแบบการมองตนเอง
ด้านลบ ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 15 ข้อ (ข้อ 1-15)

2) การหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) โดยวัดรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ
ประกอบด้วยข้อคำถาม 13 ข้อ (ข้อ 16-28)

การตอบแบบวัดรูปแบบความผูกพัน

ให้ผู้ตอบแบบวัดพิจารณาข้อความแต่ละข้อที่แสดงความรู้สึกที่มีต่อเพื่อนสนิท ว่า
ตรงกับความรู้สึกของตนมากน้อยเพียงใด ในแต่ละข้อคำถามมีให้เลือกดังนี้

- | | | |
|---|---------|--------------------|
| 1 | หมายถึง | ไม่ตรงเลย |
| 2 | หมายถึง | ส่วนใหญ่ไม่ตรง |
| 3 | หมายถึง | ไม่ค่อยตรง |
| 4 | หมายถึง | ตรงและไม่ตรงพอๆกัน |
| 5 | หมายถึง | ค่อนข้างตรง |
| 6 | หมายถึง | ตรงมาก |
| 7 | หมายถึง | ตรงมากที่สุด |

เกณฑ์การให้คะแนนและการแปลผล

ข้อความด้านบวก และด้านลบมีเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

ตารางที่ 2 เกณฑ์การให้คะแนนแบบวัดรูปแบบความผูกพัน

คำตอบ	คะแนน	
	ข้อความทางบวก	ข้อความทางลบ
ตรงมากที่สุด	1	7
ตรงมาก	2	6
ค่อนข้างตรง	3	5
ตรงและไม่ตรงพอๆกัน	4	4
ไม่ค่อยตรง	5	3
ส่วนใหญ่ไม่ตรง	6	2
ไม่ตรงเลย	7	1

การแปลผลแบบวัดรูปแบบความผูกพัน

พิจารณารูปแบบความผูกพัน ประกอบด้วย 2 มิติคือ วิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด และหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดดังนี้

1) ความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) หากคะแนนสูงหมายความว่า มีรูปแบบการมองตนเองด้านลบ และมีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในระดับสูง หากคะแนนต่ำหมายความว่า มีคะแนนรูปแบบการมองตนเองด้านลบและมีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในระดับต่ำ

2) หลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) หากคะแนนสูงหมายความว่า มีรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ และมีการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในระดับสูง หากคะแนนต่ำหมายความว่า มีรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ และมีการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในระดับต่ำ

สำหรับมิติความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) มีคะแนนรวมอยู่ในช่วง 15-105 คะแนน และมิติหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด มีคะแนนรวมอยู่ในช่วง 13 - 91 คะแนน จากนั้นนำคะแนนที่ได้มาหารด้วย 15 (ในมิติความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด) และ 13 (มิติหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด) จะได้คะแนนอยู่ในช่วงคะแนนตั้งแต่ 1-7 โดยการแปลผลจะพิจารณาคะแนนทั้ง 2 ด้าน ผู้วิจัยแปลผลคะแนนโดยใช้รูปแบบเดียวกับที่ใช้ในการวิจัยรูปแบบความผูกพันของณัฐสุดา เต๋พันธ์(2544) สมบุญ จารุกษมทวี (2544) และรัชนีญ์ แก้วคำศรี (2545) ดังนี้

1. บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง จะมีค่าเฉลี่ยด้านความวิตกกังวลในสัมพันธภาพตั้งแต่ 3.99 ลงไป และมีค่าเฉลี่ยด้านการหลีกเลี่ยงในสัมพันธภาพตั้งแต่ 3.99 ลงไป
2. บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล จะมีค่าเฉลี่ยด้านความวิตกกังวลในสัมพันธภาพตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป และมีค่าเฉลี่ยด้านการหลีกเลี่ยงในสัมพันธภาพตั้งแต่ 3.99 ลงไป
3. บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน จะมีค่าเฉลี่ยด้านความกังวลในสัมพันธภาพตั้งแต่ 3.99 ลงไป และมีค่าเฉลี่ยด้านการหลีกเลี่ยงในสัมพันธภาพตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป
4. บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว จะมีค่าเฉลี่ยด้านความวิตกกังวลในสัมพันธภาพตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป และมีค่าเฉลี่ยด้านการหลีกเลี่ยงในสัมพันธภาพตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป

ตารางที่ 3 เกณฑ์การแปลผลแบบวัดรูปแบบความผูกพัน

รูปแบบความผูกพัน	คะแนนเฉลี่ยการมองตนเอง ด้านลบ	คะแนนเฉลี่ยการมองผู้อื่น ด้านลบ
1. แบบมั่นคง	0-3.99	0-3.99
2. แบบกังวล	4.01-7.00	0-3.99
3. แบบทะนงตน	0-3.99	4.01-7.00
4. แบบหวาดกลัว	4.01-7.00	4.01-7.00

2. คุณภาพของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน

2.1 แบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง

(Experience in close relationship scales-revised: ECL-R) โดย Fraley, Waller และ Brennan (2000) มีลักษณะดังนี้

2.2.1 ลักษณะของแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง พัฒนามาจากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด ของ Shaver และคณะ (1998) โดยเทคนิค IRT (Item response Theory) เพื่อประเมินรูปแบบความผูกพันของบุคคล ประกอบด้วย 36 ข้อคำถาม แบ่งออกเป็น 2 มิติหลักคือ

1) ความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) ประกอบด้วย 18 ข้อคำถาม ซึ่ง Shaver ได้พัฒนามาจากแนวคิดของ Bartholomew (อ้างถึงใน Shaverและคณะ, 1998) เรื่องรูปแบบการมองตนเองทางลบ (negative model of self) (ข้อ 1-18)

2) การหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) ประกอบด้วย 18 ข้อคำถามซึ่ง Shaver ได้พัฒนามาจากแนวคิดของ Bartholomew (อ้างถึงใน Shaverและคณะ, 1998) เรื่องรูปแบบการมองผู้อื่นทางลบ (negative model of other) (ข้อ 19-36)

2.2.2 การประเมินคุณภาพของแบบวัด

1. การประเมินค่าความตรง (Validity)

1.1 ค่าความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity)

Shaver และคณะ ได้ศึกษางานวิจัยและวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีความผูกพันและนำข้อมูลมาสร้างเป็นข้อความจำนวน 482 ข้อ จากนั้นก็ตัดข้อที่ไม่เกี่ยวข้องออกไป โดยการโหวตเสียง 2 ใน 3 จึงคงเหลือข้อความ 373 ข้อ ในโครงสร้าง 60 กลุ่ม และนำแบบ

วัดทั้งหมดไปตรวจสอบค่าความตรงเชิงโครงสร้างเพื่อคัดเลือกข้อความเป็นข้อคำถามในแบบวัด จากนั้น Fraley, Waller และ Brennan ได้นำแบบสอบถามของ Shaver มาพัฒนา

1.2 ค่าความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity)

Shaver และคณะ (1998) นำทั้ง 60 โครงสร้างมาวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor Analysis) พบว่ามี 2 โครงสร้างหลักคือ ความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) การหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) ต่อมา Fraley, Waller และ Brennan (2000) ได้นำข้อความ 323 ข้อความมาวิเคราะห์โดยวิธี Item Response Theory เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างการตอบสนองของบุคคลและลักษณะบุคลิกภาพที่ซ่อนเร้นโดยกลุ่มตัวอย่าง คือนักศึกษาจำนวน 1,085 คน พบว่า ข้อความที่มีค่าสหสัมพันธ์สูงสุด 36 ข้อความคือข้อความที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างการตอบสนองของบุคคลที่มีต่อข้อความและลักษณะบุคลิกภาพที่ซ่อนเร้น สอดคล้องกับข้อคำถาม 36 ข้อที่ได้จากแบบวัด

2. การประเมินค่าความเที่ยง (Reliability)

Fraley, Waller และ Brennan (2000) นำแบบวัดความผูกพันมาปรับปรุงและตรวจสอบค่าความเที่ยงโดยการทดสอบซ้ำ กับนักศึกษาจำนวน 1,085 คน พบว่ามิติของความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดมีค่าความเที่ยง 0.93 และมิติของการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดมีค่าความเที่ยง 0.95

2.2 แบบวัดรูปแบบความผูกพันของณัฐสุดา เต็มพันธ์ (2544)

สมบุญ จารุเกษมทวี (2544) และรัชนิย์ แก้วคำศรี (2545)

2.2.1 แบบวัดรูปแบบความผูกพันของณัฐสุดา เต็มพันธ์ (2544)

สมบุญ จารุเกษมทวี (2544) และรัชนิย์ แก้วคำศรี (2545) พัฒนาขึ้นจากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in close relationship scales-revised: ECL-R) โดย Fraley, Waller และ Brennan (2000) ประกอบด้วยข้อคำถามทั้งสิ้น 36 ข้อ แบ่งเป็นมิติวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด 18 ข้อ และมิติหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด 18 ข้อ เช่นเดียวกับแบบวัดของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) ผู้วิจัยทั้ง 3 ท่านนำแบบวัดทั้ง 36 ข้อไปดำเนินการทดสอบกับนิสิตจุฬาลงกรณ์ฯ ปีที่ 1 ถึงปีที่ 4 แล้วนำมาวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์รายข้อกับรายด้านรวม (Corrected Item Total Correlation) เพื่อพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความต่อไป

2.2.2 การประเมินคุณภาพของแบบวัด

1. การประเมินค่าความตรง (Validity)

1.1 ค่าความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity)

ณัฐสุดา เต้พันธ์(2544) สมบุญ จารุเกษมทวี (2544) และรัชนีย์ แก้วคำศรี (2545) แปลและเรียบเรียงภาษาไทยให้ตรงตามเนื้อหา จากนั้นนำไปให้อาจารย์ผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ชุมพร ยงกิตติกุล รองศาสตราจารย์สุภาพรรณ โคตรจรัส และ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กรรณิการ์ นลราชสุวรรณี ตรวจสอบพิจารณาปรับปรุงแก้ไขข้อความให้ถูกต้องตรงตามเนื้อหา และมีความเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างมากยิ่งขึ้น

1.2 ค่าความตรงตามสภาพ (Concurrent validity)

ผู้พัฒนาแบบวัดความผูกพันในฉบับภาษาไทยทั้ง 3 ท่านได้ ตรวจสอบความตรงเชิงสภาพโดยใช้การหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายด้านรวม (Corrected Item Total Correlation) โดยนำไปทดลองใช้กับนักศึกษาจำนวน 50 คน พบว่า ข้อคำถามมีค่า r สูงกว่า 0.20 จำนวน 32 ข้อ โดยมีค่า r ระหว่าง 0.21-0.76 โดยข้อคำถามรูปแบบการมองตนเองด้านลบ ผ่านเกณฑ์ 16 ข้อ ไม่ผ่านเกณฑ์ 2 ข้อ และ ข้อคำถามรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ ผ่านเกณฑ์ 16 ข้อ ไม่ผ่านเกณฑ์ 2 ข้อ จึงนำข้อคำถามมาปรับปรุง จากนั้นตรวจสอบค่าความตรงตามสภาพของแบบวัดอีกครั้งหนึ่งโดยการหาค่าอำนาจจำแนกรายข้อกับกลุ่มตัวอย่าง 86 คน พบว่าข้อคำถามจำนวน 35 ข้อมีค่าที่สูงกว่า 1.67 โดยข้อคำถามรูปแบบการมองตนเองด้านลบ ผ่านเกณฑ์ 17 ข้อ ไม่ผ่านเกณฑ์ 1 ข้อ ส่วนข้อคำถามรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ ผ่านเกณฑ์ 18 ข้อ จากนั้นนำมาปรับปรุง 1 ข้อและผ่านการปรับปรุงแก้ไขของผู้ทรงคุณวุฒิก่อนนำไปใช้จริง

2. การประเมินค่าความเที่ยง (Reliability)

แบบวัดรูปแบบความผูกพันฉบับภาษาไทยที่ ณัฐสุดา เต้พันธ์(2544) สมบุญ จารุเกษมทวี (2544) และรัชนีย์ แก้วคำศรี (2545) ตรวจสอบค่าความเที่ยงโดยวิธีหาค่าความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ในนักศึกษาจำนวน 86 คน พบว่ารูปแบบการมองตนเองด้านลบมีค่าความเที่ยง 0.86 และรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ มีค่าความเที่ยง 0.83

2.2.3 วิธีตอบแบบวัดและการให้คะแนน

แบบวัดมีลักษณะการตอบเป็นแบบเลือกตอบแบบมาตราส่วนประเมินค่า (Likert Scale) ให้เลือก 7 ระดับ ว่าข้อความใดตรงกับความรู้สึกโดยผู้ตอบมากที่สุด โดยหมายเลข 1 หมายถึงไม่ตรงเลย – หมายเลข 7 หมายถึงตรงมากที่สุด ให้คะแนนเป็นรายข้อโดยมี

ช่วงคะแนน 1-7 คะแนน โดยการตรวจให้คะแนนนั้นข้อคำถามในแบบวัดมี 2 ลักษณะคือ ข้อความด้านบวกและ ข้อความด้านลบ โดยระดับของความรู้สึกและเกณฑ์ให้คะแนน คือ

ตรงมากที่สุด	ข้อความทางบวกได้ 1 คะแนน	ข้อความทางลบได้ 7 คะแนน
ตรงมาก	ข้อความทางบวกได้ 2 คะแนน	ข้อความทางลบได้ 6 คะแนน
ค่อนข้างตรง	ข้อความทางบวกได้ 3 คะแนน	ข้อความทางลบได้ 5 คะแนน
ตรงและไม่ตรงพอๆกัน	ข้อความทางบวกได้ 4 คะแนน	ข้อความทางลบได้ 4 คะแนน
ไม่ค่อยตรง	ข้อความทางบวกได้ 5 คะแนน	ข้อความทางลบได้ 3 คะแนน
ส่วนใหญ่ไม่ตรง	ข้อความทางบวกได้ 6 คะแนน	ข้อความทางลบได้ 2 คะแนน
ไม่ตรงเลย	ข้อความทางบวกได้ 7 คะแนน	ข้อความทางลบได้ 1 คะแนน

แบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดมีข้อความทางบวก 14 ข้อความ
ข้อความทางลบ 22 ข้อความ

2.2.4 การแปลผล แปลจากคะแนนรวม 2 มิติ คือ

1) ด้านความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) หากคะแนนสูง หมายความว่า มีรูปแบบการมองตนเองด้านลบ และมีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในระดับสูง หากคะแนนต่ำ หมายความว่า มีคะแนนรูปแบบการมองตนเองด้านลบและมีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในระดับต่ำ

2) ด้านหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Avoidance) หากคะแนนสูง หมายความว่า มีรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ และมีการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในระดับสูง หากคะแนนต่ำ หมายความว่า มีรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ และมีการหลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในระดับต่ำ

คะแนนในแต่ละด้านจะอยู่ในช่วง 18 ถึง 126 คะแนน จากนั้นนำคะแนนมาหาค่าเฉลี่ย โดยการหารด้วย 18 คะแนนเฉลี่ยจะอยู่ในช่วง 1-7 คะแนน โดยการแปลผลจะพิจารณาคะแนนเฉลี่ยจากทั้ง 2 ด้าน ดังนี้

1. บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง จะมีค่าเฉลี่ยด้านความวิตกกังวลในสัมพันธภาพตั้งแต่ 3.99 ลงไป และมีค่าเฉลี่ยด้านการหลีกเลี่ยงในสัมพันธภาพตั้งแต่ 3.99 ลงไป
2. บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล จะมีค่าเฉลี่ยด้านความวิตกกังวลในสัมพันธภาพตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป และมีค่าเฉลี่ยด้านการหลีกเลี่ยงในสัมพันธภาพตั้งแต่ 3.99 ลงไป
3. บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน จะมีค่าเฉลี่ยด้านความกังวลในสัมพันธภาพตั้งแต่ 3.99 ลงไป และมีค่าเฉลี่ยด้านการหลีกเลี่ยงในสัมพันธภาพตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป

4. บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว จะมีค่าเฉลี่ยด้านความวิตกกังวลในสัมพันธภาพตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป และมีค่าเฉลี่ยด้านการหลีกเลี่ยงในสัมพันธภาพตั้งแต่ 4.01 ขึ้นไป

3. การพัฒนาแบบวัดรูปแบบความผูกพันสำหรับงานวิจัยในครั้งนี้

ในครั้งนี้ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัดรูปแบบความผูกพันจากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in close relationship scales-revised) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) และฉบับที่ได้รับการพัฒนามาแล้วจากณัฐสุดา เต้พันธ์ (2544) สมบุญ จารุเกษมทวี(2544) และรัชชัญญ์ แก้วคำศรี(2545) ซึ่งแบบวัดประกอบด้วยข้อคำถาม 36 ข้อ แบ่งเป็นมิติวิตกกังวลในสัมพันธภาพจำนวน 18 ข้อ และมิติหลีกเลี่ยงในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด 18 ข้อ โดยผู้วิจัยดำเนินการแปลจากต้นฉบับควบคู่กับการเทียบเคียงจากฉบับที่ทั้ง 3 ท่านพัฒนาขึ้น และปรับปรุงให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นคนไทย ตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

3.1 ผู้วิจัยศึกษาการพัฒนาแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in close relationship scales-revised) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) ซึ่งเป็นต้นฉบับ และฉบับของณัฐสุดา เต้พันธ์(2544) สมบุญ จารุเกษมทวี (2544) และรัชชัญญ์ แก้วคำศรี (2545) ที่พัฒนาขึ้นรวมกัน รวมถึงงานวิจัยอื่นที่เกี่ยวข้อง

3.2 ผู้วิจัยนำแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in close relationship scales-revised) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) และฉบับของณัฐสุดา เต้พันธ์ สมบุญ จารุเกษมทวี และรัชชัญญ์ แก้วคำศรี แปลและปรับปรุงใหม่เพื่อให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง และสร้างข้อคำถามเพิ่มเติมตามโครงสร้างเนื้อหาของมิติวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด และหลีกเลี่ยงในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดรวม 69 ข้อ จากนั้นนำแบบวัดที่แปลและเรียบเรียงภาษาแล้วให้อาจารย์ผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ท่าน ตรวจสอบพิจารณาปรับปรุงแก้ไขข้อความให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

3.3 ในการพัฒนาแบบวัดได้พัฒนาข้อคำถามขึ้น 69 ข้อ ผู้วิจัยได้แบ่งข้อคำถามออกเป็น 2 ชุด ตามคำแนะนำของอาจารย์ที่ปรึกษา (ชุด ก และชุด ข) ชุด ก ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 35 ข้อ และชุด ข ประกอบด้วยข้อคำถาม 34 ข้อ ไปดำเนินการทดสอบกับนักศึกษาอาชีวศึกษา แล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายด้านรวม (Corrected Item Total Correlation) เพื่อพิจารณาปรับปรุงแก้ไขข้อความต่อไป

4. การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

4.1 การประเมินค่าความตรง

4.1.1 ค่าความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity)

ผู้วิจัยแปลและเรียบเรียงภาษาและพัฒนาข้อคำถามเพิ่มเติมให้ตรงตามเนื้อหา จากนั้นนำแบบวัดฉบับที่แปลและเรียบเรียงภาษาแล้วไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ท่าน คือ รองศาสตราจารย์ ดร.ชุมพร ยงกิตติกุล และรองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส ช่วยตรวจพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความให้ถูกต้องตรงตามเนื้อหาและมีความเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างมากขึ้น

4.1.2 ค่าความตรงตามสภาพ (Concurrent validity)

ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ได้รับการปรับปรุงแก้ไขข้อความให้ถูกต้องตรงตามเนื้อหาแล้วไปดำเนินการทดลองใช้ โดยเก็บข้อมูลกับนักศึกษาอาชีวศึกษาทุกระดับชั้น (ปวช. และ ปวส.) จำนวน 300 ชุด แบ่งเป็นชุด ก 150 ชุด (ได้รับแบบวัดกลับคืนมา 118 ชุด) ชุด ข 150 ชุด (ได้รับแบบวัดกลับคืนมา 124 ชุด) แล้วนำมาวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่น ๆ ที่เหลือในแต่ละด้าน (Corrected Item Total Correlation: CITC) พบว่าชุด ก มีข้อคำถามที่มีค่า r สูงกว่า 0.20 จำนวน 25 ข้อ โดยมีค่า r ตั้งแต่ 0.24-0.76 ส่วนชุด ข มีข้อคำถามที่มีค่า r สูงกว่า 0.20 จำนวน 30 ข้อ โดยมีค่า r ตั้งแต่ 0.25-0.68 ผู้วิจัยเลือกข้อคำถามที่มีค่า r สูงกว่า 0.20 จากแบบวัดชุด ก และแบบวัดชุด ข นำมารวมกัน ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่า r ต่ำ เพิ่มและตัดบางข้อคำถาม จากนั้นผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 2 ท่านร่วมพัฒนาปรับปรุง จนเหลือข้อคำถามทั้งสิ้น 28 ข้อ

ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปดำเนินการทดลองเก็บกับนักศึกษาอาชีวศึกษาจำนวน 88 คน จากนั้นทดสอบค่าที่ (t-test) ด้วยการทดสอบแบบกลุ่มอิสระโดยใช้กลุ่มคะแนนสูงและกลุ่มคะแนนต่ำร้อยละ 27 โดยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าอำนาจจำแนกสูงหรือมีค่า t มากกว่า 1.67 ขึ้นไป ที่ระดับนัยสำคัญ .05 พบว่ามีข้อคำถามที่มีค่าสูงกว่า 1.67 จำนวน 28 ข้อ โดยมีข้อคำถามในมาตรวัดระบบความคิดเกี่ยวกับการมองตนเองด้านลบ ผ่านเกณฑ์จำนวน 15 ข้อ และข้อคำถามในมาตรวัดระบบความคิดเกี่ยวกับการมองผู้อื่นด้านลบ ผ่านเกณฑ์จำนวน 13 ข้อ คือผ่านเกณฑ์หมดทุกข้อ จึงนำแบบวัดไปเก็บข้อมูลกับนักศึกษาอาชีวศึกษาต่อไป

4.2 การประเมินค่าความเที่ยง (Reliability)

ผู้วิจัยนำข้อมูลการตอบแบบวัดรูปแบบความผูกพันที่ได้จากนักศึกษา 88 คน มาวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงโดยวิธีหาค่าความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ด้วยสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach's Alpha coefficient) ได้ค่าความเที่ยงด้านรูปแบบการมองตนเองด้านลบเท่ากับ 0.94 และค่าความเที่ยงด้านรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบเท่ากับ 0.87

ตารางที่ 4 เปรียบเทียบความเที่ยงของแบบวัดประสบการณ์ในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุงของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) แบบวัดความผูกพันของณัฐสุดา เต้พันธ์ (2544) สมบุญ จารุเกษมทวี (2544) และรัชนีย์ แก้วคำศรี (2545) และแบบวัดที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

มาตรวัด	จำนวนข้อ	ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา		
		Fraley, Waller และ Brennan (2000) (n=1,085)	ณัฐสุดา, สมบุญและรัชนีย์ (n=86)	ผู้วิจัย n = 88
รูปแบบการมองตนเองด้านลบ	18 (15)*	0.93	0.86	0.94
รูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ	18 (13)*	0.95	0.83	0.87

* จำนวนข้อของผู้วิจัย

แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในงานวิจัยฉบับนี้ ผู้วิจัยเลือกใช้แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของ Rahim (1983) คือ The Rahim Organization Conflict Inventory-II (ROCI-II) (1983)

1. ลักษณะของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้

แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งเป็นแบบวัดที่ให้ผู้ตอบรายงานตนเอง (Self Report) ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 30 ข้อ (ดูรายละเอียดของแบบวัดในภาคผนวก ข) มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประเมินค่า (Likert Scale) ซึ่งมีให้เลือก 5 ระดับ ตั้งแต่ ไม่ตรงเลย (1) ไปจนถึง ตรงมาก (5) โดยมีองค์ประกอบใน 2 มิติหลักคือ

- 1) มิติคำนึงถึงตนเอง (Concern of Self) คือ บุคคลพยายามที่จะทำให้ตนเองพอใจ
- 2) มิติคำนึงถึงผู้อื่น (Concern of Other) คือ บุคคลพยายามที่จะทำให้บุคคลอื่นพึงพอใจ

ข้อคำถาม 30 ข้อ แบ่งเป็นข้อคำถามของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแต่ละรูปแบบดังนี้	
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ (Integrating)	ประกอบด้วย 6 ข้อ
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการหลีกเลี่ยง (Avoiding)	ประกอบด้วย 6 ข้อ
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการแข่งขัน (Dominating)	ประกอบด้วย 6 ข้อ
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการยอมให้ (Obliging)	ประกอบด้วย 6 ข้อ
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการประนีประนอม (Compromising)	ประกอบด้วย 6 ข้อ

การตอบแบบวัด

ให้ผู้ตอบพิจารณาข้อความแต่ละข้อว่าข้อความดังกล่าวตรงกับคำตอบสนองหรือพฤติกรรมของผู้ตอบที่มีต่อเพื่อนเมื่อเกิดข้อโต้แย้งว่าตรงกับตนเองมากน้อยเพียงใด ในแต่ละข้อคำถามมีให้เลือกดังนี้

- | | | |
|---|---------|--------------------|
| 1 | หมายถึง | ไม่ตรงเลย |
| 2 | หมายถึง | ส่วนใหญ่ไม่ตรง |
| 3 | หมายถึง | ตรงและไม่ตรงๆพอกัน |
| 4 | หมายถึง | ส่วนใหญ่ตรง |
| 5 | หมายถึง | ตรงมาก |

เกณฑ์การให้คะแนนและการแปลผล

แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งมีเกณฑ์การแปลผลดังนี้

ตารางที่ 5 เกณฑ์การให้คะแนนแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

คำตอบ	คะแนน
ตรงมาก	5
ส่วนใหญ่ตรง	4
ตรงและไม่ตรงๆพอกัน	3
ส่วนใหญ่ไม่ตรง	2
ไม่ตรงเลย	1

การแปลผลแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

การแปลผลแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง แปลผลจากคะแนนเฉลี่ยในแต่ละรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบ โดยคะแนนในรูปแบบใดมีค่ามากที่สุดแสดงถึงบุคคลนั้นมีพฤติกรรมหรือใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งรูปแบบนั้นส่วนใหญ่ และมีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งอื่นๆรองลงมาตามคะแนนที่ต่ำกว่า

แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น แบ่งรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง จากการพิจารณาคะแนนของแต่ละรูปแบบ 5 รูปแบบ โดยคะแนนแต่ละรูปแบบอยู่ในช่วงคะแนน 6 – 30 คะแนน โดยนำคะแนนมาหารเฉลี่ยด้วย 6 จะได้คะแนนอยู่ในช่วง 1 - 5 คะแนน โดยการแปลผลพิจารณา ดังนี้

ตารางที่ 6 เกณฑ์การแปลผลแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

คะแนนเฉลี่ยของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง	หมายถึง
1.00-2.49	ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งรูปแบบนั้นในระดับต่ำ
2.50-3.49	ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งรูปแบบนั้นในระดับปานกลาง
3.50-5.00	ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งรูปแบบนั้นในระดับสูง

2. คุณภาพของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

2.1 The Rahim Organization Conflict Inventory-II (ROCI-II)

2.1.1 ลักษณะของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของ Rahim

แบบวัดประกอบด้วยข้อคำถาม 28 ข้อ ผู้ตอบเลือกตอบในมาตราวัดประเมินค่า 5 ระดับเพื่อวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งระหว่างบุคคล โดยมีองค์ประกอบใน 2 มิติหลัก คือ

- 1) มิตินำถึงตนเอง (Concern of Self) คือ บุคคลพยายามที่จะทำให้ตนเองพอใจ
- 2) มิตินำถึงผู้อื่น (Concern of Other) คือ บุคคลพยายามที่จะทำให้บุคคลอื่นพึงพอใจ

แบบวัดของ Rahim แบ่งออกเป็น 3 แบบฟอร์ม คือ

ฟอร์ม A วัดเมื่อมีความขัดแย้งกับผู้บังคับบัญชา

ฟอร์ม B วัดเมื่อมีความขัดแย้งกับผู้ใต้บังคับบัญชา

ฟอร์ม C วัดเมื่อมีความขัดแย้งกับเพื่อนร่วมงาน

ในงานวิจัยฉบับนี้ผู้วิจัยเลือกฟอร์ม C คือ วัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งเมื่อมีความขัดแย้งกับเพื่อนสนิท

โดยที่ข้อคำถาม 28 ข้อ แบ่งเป็นข้อคำถามของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแต่ละรูปแบบ
ดังนี้

รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ (Integrating)	ประกอบด้วย 7 ข้อ
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการหลีกเลี่ยง (Avoiding)	ประกอบด้วย 6 ข้อ
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการแข่งขัน (Dominating)	ประกอบด้วย 5 ข้อ
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการยอมให้ (Obliging)	ประกอบด้วย 6 ข้อ
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการประนีประนอม (Compromising)	ประกอบด้วย 4 ข้อ

2.1.2 การประเมินคุณภาพของแบบวัด

1. การประเมินค่าความตรง (Validity)

1.1 ค่าความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity)

Rahim ได้สร้างแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง โดยการ
สร้างข้อคำถามและคัดเลือกข้อคำถามที่เหมาะสมกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง โดยแยกข้อ
คำถามออกเป็นอิสระในแต่ละรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง โดยกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาระดับปริญญา
ตรี 60 คนและผู้จัดการ 38 คนเป็นผู้ตอบแบบวัด โดยข้อคำถามที่เข้าใจยาก หรือกำกวมถูกตัดทิ้ง

1.2 ค่าความตรงเชิงโครงสร้าง (Construct Validity)

Rahim นำกลุ่มข้อคำถามที่สร้างขึ้นที่ไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่าง
ผู้จัดการ นักศึกษา อาจารย์ มาวิเคราะห์องค์ประกอบ (Factor analysis) ตัดข้อคำถามที่มีน้ำหนัก
องค์ประกอบต่ำออกไป และปรับปรุงใหม่ เหลือข้อคำถามหลังจากตัดทิ้งแล้ว 105 ข้อ หลังจากนั้น
เหลือข้อคำถาม 35 ข้อที่มีค่าแอลฟาสูงในรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบ รูปแบบละ 7
ข้อคำถาม หลังจากนั้นกลุ่มตัวอย่าง 1,219 คน ตอบข้อคำถาม 35 ข้อ และใช้การวิเคราะห์
องค์ประกอบอีกครั้งหนึ่งพบ 5 องค์ประกอบหลักคือ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง 5 รูปแบบ คือ
รูปแบบบูรณาการ รูปแบบการยอมให้ รูปแบบการแข่งขัน รูปแบบหลีกเลี่ยง และรูปแบบการ
ประนีประนอม เหลือข้อคำถามสุดท้ายทั้งสิ้น 28 ข้อ ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงกว่า 0.40

2. การประเมินค่าความเที่ยง (Reliability)

Rahim (1983) ได้นำแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งมาตรวจสอบ
หาค่าความเที่ยงโดยวิธีทดสอบซ้ำ กับนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 119 คน พบค่าความ
เที่ยงระหว่าง 0.60 (รูปแบบประนีประนอม) และ 0.83 (รูปแบบ บูรณาการ) และตรวจสอบค่า
ความเที่ยงโดยวิธีหาค่าความสอดคล้องภายใน ด้วยสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค

(Cronbach's Alpha Coefficient) พบค่าความเที่ยงระหว่าง 0.72 (รูปแบบการยอมให้ รูปแบบการ
 แข่งขัน และรูปแบบประนีประนอม) และ 0.77 (รูปแบบบูรณาการ)

ตารางที่ 7 แสดงค่าความเที่ยงของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของ Rahim (1983)

รูปแบบ (Mode)	ค่าความสอดคล้องภายใน (n=86)	ค่าความเที่ยงจาก การทดสอบซ้ำ (n=76)
รูปแบบบูรณาการ (Integrating)	0.77	0.83
รูปแบบการยอมให้ (Obliging)	0.72	0.81
รูปแบบการแข่งขัน (Dominating)	0.72	0.76
รูปแบบหลีกเลี่ยง (Avoiding)	0.75	0.79
รูปแบบประนีประนอม(Compromising)	0.72	0.60

2.1.3 วิธีตอบแบบวัดและเกณฑ์การให้คะแนน

แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของ Rahim มีลักษณะการตอบเป็น
 แบบเลือกตอบแบบมาตราส่วนประเมินค่า (Likert Scale) ให้เลือก 5 ระดับ ว่าข้อใดตรงกับรูปแบบ
 หรือพฤติกรรมที่ผู้ตอบปฏิบัติมากที่สุด โดยมีหมายเลขแทนความรู้สึกของผู้ตอบ ดังนี้หมายเลข 1
 หมายถึง ไม่ตรงเลย – หมายเลข 5 หมายถึง ตรงมากที่สุด ซึ่งการให้คะแนนเป็นรายข้อ โดยมีช่วง
 คะแนนตั้งแต่ 1-5 คะแนน โดยระดับของรูปแบบและพฤติกรรมและเกณฑ์การให้คะแนนในทุกข้อมี
 ดังนี้

ตรงมาก ได้ 5 คะแนน

ค่อนข้างตรง ได้ 4 คะแนน

ตรงและไม่ตรงพอๆกัน ได้ 3 คะแนน

ส่วนใหญ่ไม่ตรง ได้ 2 คะแนน

ไม่ตรงเลย ได้ 1 คะแนน

3. การพัฒนาแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งสำหรับงานวิจัยในครั้งนี้

ในครั้งนี้ผู้วิจัยพัฒนาแบบวัด The Rahim Organization Conflict Inventory-II (ROCI-II) ของ Rahim (1983) โดยผู้วิจัยดำเนินการแปลจากต้นฉบับ และปรับปรุงให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นคนไทย ตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

3.1 ผู้วิจัยศึกษาการพัฒนาแบบวัด The Rahim Organization Conflict Inventory-II (ROCI-II) ของ Rahim (1983) ซึ่งเป็นต้นฉบับ รวมถึงงานวิจัยอื่นๆที่เกี่ยวข้อง

3.2 ผู้วิจัยนำแบบวัดแบบวัด The Rahim Organization Conflict Inventory-II (ROCI-II) ของ Rahim (1983) แปลและเรียบเรียงภาษาใหม่เพื่อให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่าง และเพิ่มเติมข้อคำถามตามโครงสร้างเนื้อหา จากนั้นนำแบบวัดที่แปลและเรียบเรียงภาษาแล้วให้อาจารย์ผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ท่าน ตรวจสอบพิจารณาปรับปรุงแก้ไขข้อความให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

3.3 ในการพัฒนาแบบวัดผู้วิจัยได้แบ่งข้อคำถามออกเป็น 2 ชุด (ชุด ก และ ชุด ข) ชุด ก ประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 24 ข้อ และชุด ข ประกอบด้วยข้อคำถาม 22 ข้อ ดำเนินการทดสอบกับนักศึกษาอาชีวศึกษา แล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายด้านรวม (Corrected Item Total Correlation) เพื่อพิจารณาปรับปรุงแก้ไขข้อความต่อไป

4. การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

4.1 การประเมินค่าความตรง

4.1.1 ค่าความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity)

ผู้วิจัยแปลและเรียบเรียงภาษาให้ตรงตามเนื้อหา จากนั้นนำแบบวัดฉบับที่แปลและเรียบเรียงภาษาแล้วไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ท่าน คือ รองศาสตราจารย์ ดร. ชุมพร ยงกิตติกุล และรองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส ช่วยตรวจสอบพิจารณาและปรับปรุงแก้ไขข้อความให้ถูกต้องตรงตามเนื้อหาและมีความเหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างมากขึ้น

4.1.2 ค่าความตรงตามสภาพ (Concurrent validity)

ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ได้รับการปรับปรุงแก้ไขข้อความให้ถูกต้องตรงตามเนื้อหาแล้วไปดำเนินการทดลองใช้ โดยเก็บข้อมูลกับนักศึกษาอาชีวศึกษาทุกระดับชั้น (ปวช. และ ปวส.) จำนวน 300 ชุด แบ่งเป็นชุด ก 150 ชุด (ได้รับแบบวัดกลับคืนมา 118 ชุด) ชุด ข 150 ชุด (ได้รับแบบวัดกลับคืนมา 124 ชุด) แล้วนำมาวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อกับรายด้านรวม (Corrected Item Total Correlation: CITC) พบว่า ชุด ก มีข้อคำถามที่มีค่า r สูงกว่า 0.20 จำนวน 24 ข้อ โดยมีค่า r ตั้งแต่ 0.36-0.88 ส่วนชุด ข มีข้อคำถามที่มีค่า r สูงกว่า 0.20 จำนวน 16 ข้อ โดยมีค่า r ตั้งแต่ 0.25-0.84 ผู้วิจัยเลือกข้อคำถามที่มีค่า r สูงกว่า 0.20 จากแบบ

วัตถุประสงค์ ก และแบบวัตถุประสงค์ ข นำมารวมกัน ปรับปรุงข้อคำถามที่มีค่า r ต่ำ เพิ่มและตัดบางข้อคำถามจนเหลือข้อคำถาม 30 ข้อ จากนั้นนำเสนอผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน เพื่อพิจารณาปรับปรุงแก้ไขอีกครั้ง

ผู้วิจัยนำแบบวัดที่ปรับปรุงแก้ไขแล้วไปดำเนินการทดลองเก็บกับนักศึกษาอาชีวศึกษาจำนวน 88 คน จากนั้นทดสอบค่าที (t-test) ด้วยการทดสอบแบบกลุ่มอิสระโดยใช้กลุ่มคะแนนสูงและกลุ่มคะแนนต่ำร้อยละ 27 โดยคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่าอำนาจจำแนกสูงหรือมีค่า t มากกว่า 1.67 ขึ้นไปที่ระดับนัยสำคัญ .05 พบว่ามีข้อคำถามที่มีค่าสูงกว่า 1.67 จำนวน 27 ข้อ (ไม่ผ่านเกณฑ์ 3 ข้อ) แบ่งเป็นข้อคำถามรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ ผ่านเกณฑ์ 5 ข้อ ไม่ผ่านเกณฑ์ 1 ข้อ ข้อคำถามรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง ผ่านเกณฑ์ 6 ข้อ ข้อคำถามรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน ผ่านเกณฑ์ 5 ข้อ ไม่ผ่านเกณฑ์ 1 ข้อ ข้อคำถามรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ ผ่านเกณฑ์ 5 ข้อ ไม่ผ่านเกณฑ์ 1 ข้อ ข้อคำถามรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม ผ่านเกณฑ์ 6 ข้อ ผู้วิจัยนำข้อคำถามที่มีค่า t ต่ำกว่า 1.67 มาปรับปรุงแก้ไข จากนั้นนำเสนอต่อผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 2 ท่าน เพื่อพิจารณาปรับปรุงแก้ไขอีกครั้ง ก่อนนำไปใช้จริง

4.2 การประเมินค่าความเที่ยง (Reliability)

ผู้วิจัยนำแบบวัดรูปแบบความผูกพันที่ได้จากนักศึกษา 88 คน มาวิเคราะห์หาค่าความเที่ยงโดยวิธีหาค่าความสอดคล้องภายใน (Internal Consistency) ด้วยสูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha coefficient) ได้ค่าความเที่ยงดังนี้

ตารางที่ 8 ค่าความเที่ยงของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของ Rahim (1983) และของผู้วิจัย

รูปแบบ (Model)	ค่าความสอดคล้องภายใน	
	Rahim (1983) (n=86)	ผู้วิจัย (n=88)
รูปแบบบูรณาการ (Integrating)	0.77	0.88
รูปแบบการยอมให้ (Obliging)	0.72	0.81
รูปแบบการแข่งขัน (Dominating)	0.72	0.81
รูปแบบหลีกเลี่ยง (Avoiding)	0.75	0.68
รูปแบบประนีประนอม (Compromising)	0.72	0.85

4. ขั้นตอนดำเนินการวิจัย

4.1 การเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลกับนักศึกษาอาชีวศึกษาระดับหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) และหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.) ของวิทยาลัยอาชีวศึกษา โดยติดต่อขออนุญาตในการเก็บข้อมูลจากวิทยาลัยอาชีวศึกษา โดยการแจกแบบวัดแก่นักศึกษาภายในสถานศึกษา และผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยตนเอง และขอความอนุเคราะห์ทางวิทยาลัยอาชีวศึกษาในการช่วยรวบรวมแบบสอบถามจากนักศึกษาอาชีวศึกษา โดยแจกแบบสอบถามทั้งสิ้น 700 ชุด แบบสอบถามที่ผู้วิจัยเก็บมาทั้งหมดนำมาคัดเลือกแบบสอบถามชุดที่สมบูรณ์ คือตอบครบทุกข้อจากการตรวจสอบแบบวัดมีแบบวัดที่เสียจำนวน 133 ชุด เหลือแบบวัดจำนวน 567 ชุด ดังนั้นแบบวัดที่นำมาวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยในครั้งนี้จึงมีจำนวนรวมทั้งสิ้น 567 ชุด

4.2 การรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยนำแบบวัดทั้ง 567 ฉบับ มาบันทึกคะแนนเพื่อรวบรวมข้อมูล ทำการตรวจให้คะแนนความผูกพัน และการแก้ไขความขัดแย้ง แล้วนำข้อมูลที่ได้นำมาวิเคราะห์ทางสถิติโดยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลในงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS ในการคำนวณและวิเคราะห์ค่าสถิติ ดังนี้

1. คำนวณหาค่าสถิติพื้นฐาน คือ ค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนแบบวัดความผูกพัน ทั้งด้านรูปแบบการมองตนเองด้านลบและรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ และคะแนนแบบวัดการแก้ไขความขัดแย้งทั้ง 5 รูปแบบ นำคะแนนจากแบบวัดทั้งคู่มารูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง
2. วิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาจำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา โดยการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (Two-way ANOVA)
3. ทดสอบความแตกต่างของการแก้ไขความขัดแย้งระหว่างนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน โดยวิธีการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-way ANOVA)
4. หากผลวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว และความแปรปรวนสองทางมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 ผู้วิจัยใช้การทดสอบความแตกต่างค่าเฉลี่ยรายคู่

ตามวิธีการของ Dunnett's T3 ในกรณีที่มีความแปรปรวนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และใช้วิธีของ Scheffe ในกรณีความแปรปรวนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

5. หาค่าความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง โดยวิธีการสหสัมพันธ์แบบง่าย (Simple Correlation) โดยหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน ที่มีระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ .05



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 4

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยนำเสนอจากการวิจัยเชิงพรรณนา โดยนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

1. เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา
2. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีภูมิลำเนาแตกต่างกันในด้านเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา
3. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน
4. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

ตัวแปรในงานวิจัย ประกอบด้วย

ส่วนที่ 1

1. ตัวแปรอิสระ คือ เพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา
2. ตัวแปรตาม คือ
 - 2.1 รูปแบบความผูกพัน ได้แก่ ค่าคะแนนจากแบบวัดความผูกพันของผู้ใหญ่ พิจารณาใน 2 มิติ ได้แก่
 - 2.1.1 รูปแบบการมองตนเองด้านลบ (Negative model of self)
 - 2.1.2 รูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ (Negative model of other)
 - 2.2 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง ได้แก่ ค่าคะแนนจากแบบวัดการแก้ไขความขัดแย้ง แบ่งเป็น 5 รูปแบบ ได้แก่
 - 2.2.1 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ (Integrating)
 - 2.2.2 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง (Avoiding)
 - 2.2.3 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน (Competing)
 - 2.2.4 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ (Obliging)
 - 2.2.5 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม (Compromising)

ส่วนที่ 2

ตัวแปรอิสระ คือ รูปแบบความผูกพัน 4 รูปแบบได้แก่

รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (Secure)

รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (Dismissing)

รูปแบบความผูกพันแบบกังวล (Preoccupied)

รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว (Fearful)

ตัวแปรตาม คือ ค่าคะแนนจากแบบวัดการแก้ไขความขัดแย้ง แบ่งเป็น 5 รูปแบบ

ผู้วิจัยแบ่งรูปแบบความผูกพัน โดยพิจารณาจากคะแนนเฉลี่ยของการมองตนเองด้านลบ และคะแนนเฉลี่ยของมองผู้อื่นด้านลบ ดังนี้

ตารางที่ 9 เกณฑ์การแปลผลแบบวัดรูปแบบความผูกพัน

รูปแบบความผูกพัน	ค่าเฉลี่ยการมองตนเองด้านลบ	ค่าเฉลี่ยการมองผู้อื่นด้านลบ
1. แบบมั่นคง	0-3.99	0-3.99
2. แบบกังวล	4.01-7.00	0-3.99
3. แบบทะนงตน	0-3.99	4.01-7.00
4. แบบหวาดกลัว	4.01-7.00	4.01-7.00

จากตารางที่ 9 สามารถแปลความหมายได้ดังนี้

1. ความหมายของค่าเฉลี่ยของการมองตนเองด้านลบในแต่ละช่วงมีดังนี้

0-3.99 หมายถึง มีการมองตนเองด้านลบในระดับต่ำ ซึ่งแสดงว่ามีการมองตนเองด้านบวก

4.01-7.00 หมายถึง มีการมองตนเองด้านลบในระดับสูง มีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด

2. ความหมายของค่าเฉลี่ยของการมองผู้อื่นด้านลบในแต่ละช่วงมีดังนี้

0-3.99 หมายถึง มีการมองผู้อื่นด้านลบในระดับต่ำ ซึ่งแสดงว่ามีการมองผู้อื่นด้านบวก

4.01-7.00 หมายถึง มีการมองผู้อื่นด้านลบในระดับสูง หลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด

1. ค่าสถิติพื้นฐานของตัวแปรทั้งหมด

1.1 รูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา

ตารางที่ 10 ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา

รูปแบบความผูกพัน	จำนวน	ร้อยละ (%)	รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง									
			แบบบูรณาการ		แบบหลีกเลี่ยง		แบบแข่งขัน		แบบยอมให้		แบบประนีประนอม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
แบบมั่นคง	344	60.7	3.55	0.63	3.07	0.67	2.80	0.64	2.82	0.66	3.43	0.60
แบบกังวล	136	24.0	3.58	0.58	3.22	0.65	3.05	0.69	3.10	0.67	3.48	0.56
แบบทะนงตน	66	11.6	2.90	0.65	2.87	0.63	2.70	0.59	2.63	0.71	2.98	0.63
แบบหวาดกลัว	21	3.7	3.30	0.67	3.44	0.68	2.89	0.61	3.35	0.71	3.38	0.68
รวม	567	100	3.47	0.66	3.10	0.67	2.86	0.66	2.89	0.69	3.39	0.62

1.1.1 รูปแบบความผูกพันของนักศึกษาอาชีวศึกษา

จากตารางที่ 10 แสดงให้เห็นรูปแบบความผูกพันที่มีนักศึกษาจำนวนมากที่สุดถึงน้อยที่สุด ตามลำดับ ได้แก่รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว โดยมีนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 60.7 และนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีจำนวนน้อยที่สุดคิดเป็นร้อยละ 3.7 และจากตารางที่ 11 แสดงให้เห็นว่านักศึกษาโดยรวมมีรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านบวก

1.1.2 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา

จากตารางที่ 10 และ 11 พบว่านักศึกษาใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ (M = 3.47) และแบบประนีประนอม (M = 3.39) ค่อนข้างสูง และใช้รูปแบบแข่งขัน (M = 2.86) แบบยอมให้ (M = 2.89) และแบบหลีกเลี่ยง (M = 3.10) ในระดับปานกลาง

จากตารางที่ 10 พบว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง และแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการในระดับสูง และแบบประนีประนอมในระดับค่อนข้างสูง ในขณะที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงและแบบประนีประนอมในระดับค่อนข้างสูง

1.2 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนการมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

ตารางที่ 11 ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนการมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา

ตัวแปร	M	SD
รูปแบบความผูกพัน		
การมองตนเองด้านลบ	3.38	1.07
การมองผู้อื่นด้านลบ	3.17	0.89
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง		
แบบบูรณาการ	3.47	0.66
แบบหลีกเลี่ยง	3.10	0.67
แบบแข่งขัน	2.86	0.66
แบบยอมให้	2.89	0.69
แบบประนีประนอม	3.39	0.62

ตารางที่ 12 จำนวนและร้อยละ ของรูปแบบความผูกพัน จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษา

ตัวแปร	รูปแบบความผูกพัน									
	รูปแบบมั่นคง		รูปแบบกังวล		รูปแบบทะนงตน		รูปแบบหวาดกลัว		รวม	
	จำนวน (n)	ร้อยละ (%)	จำนวน (n)	ร้อยละ (%)	จำนวน (n)	ร้อยละ (%)	จำนวน (n)	ร้อยละ (%)	จำนวน (n)	ร้อยละ (%)
เพศ										
ชาย	164	28.9	57	10.1	43	7.6	14	2.5	278	49.0
หญิง	180	31.7	79	13.9	23	4.1	7	1.2	289	51.0
รวม	344	60.7	136	24.0	66	11.6	21	3.7	567	100

ตารางที่ 12 (ต่อ)

ตัวแปร	รูปแบบความผูกพัน									
	รูปแบบมั่นคง		รูปแบบกังวล		รูปแบบทะนงตน		รูปแบบหวาดกลัว		รวม	
	จำนวน (n)	ร้อยละ (%)	จำนวน (n)	ร้อยละ (%)	จำนวน (n)	ร้อยละ (%)	จำนวน (n)	ร้อยละ (%)	จำนวน (n)	ร้อยละ (%)
ระดับการศึกษา										
ปวช.	218	38.4	82	14.5	43	7.6	16	2.8	359	63.3
ปวส.	126	22.2	54	9.5	23	4.1	5	0.9	208	36.7
รวม	344	60.7	136	24.0	66	11.6	21	3.7	567	100
ที่ตั้งสถานศึกษา										
กรุงเทพฯ	167	29.5	63	11.1	25	4.4	10	1.8	265	46.7
ต่างจังหวัด	177	31.2	73	12.9	41	7.2	11	1.9	302	53.3
รวม	344	60.7	136	24.0	66	11.6	21	3.7	567	100

จากตารางที่ 12 พบว่ากลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 567 คน แบ่งเป็นบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงสูงที่สุดคือ ร้อยละ 60.7 เป็นผู้ชายร้อยละ 28.9 ผู้หญิงร้อยละ 31.7 เมื่อพิจารณาระดับการศึกษาแบ่งเป็น ระดับ ปวช. ร้อยละ 38.4 ระดับ ปวส. 22.2 และศึกษาในกรุงเทพฯ คิดเป็นร้อยละ 29.5 ในต่างจังหวัดร้อยละ 31.2 และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีน้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 3.7 เป็นผู้ชายร้อยละ 2.5 ผู้หญิงร้อยละ 1.2 เป็นนักศึกษา ระดับปวช. ร้อยละ 2.8 ระดับปวส. ร้อยละ 0.9 และศึกษาในกรุงเทพฯ คิดเป็นร้อยละ 1.8 ในต่างจังหวัด คิดเป็นร้อยละ 1.9

1.3 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

ตารางที่ 13 ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนการมองตนเอง ด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา (n=567)

ตัวแปร	จำนวน (คน)	ร้อยละ (%)	การมองตนเอง ด้านลบ		การมองผู้อื่น ด้านลบ		รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง										
			M	SD	M	SD	รูปแบบบูรณาการ		รูปแบบหลีกเลี่ยง		แบบแข่งขัน		แบบยอมให้		แบบประนีประนอม		
							M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
เพศ																	
ชาย	278	49.0	3.44	1.03	3.41	0.87	3.34	0.63	3.08	0.63	2.92	0.62	2.93	0.67	3.30	0.60	
หญิง	289	51.0	3.42	1.11	2.93	0.85	3.58	0.67	3.12	0.71	2.79	0.69	2.86	0.71	3.47	0.62	
รวม	567	100	3.38	1.07	3.17	0.89	3.47	0.66	3.10	0.67	2.86	0.66	2.89	0.69	3.39	0.62	
ระดับการศึกษา																	
ปวช.	359	63.3	3.41	1.07	3.21	0.88	3.47	0.66	3.09	0.67	2.88	0.66	2.89	0.71	3.38	0.61	
ปวส.	208	36.7	3.33	1.08	3.10	0.91	3.46	0.67	3.11	0.64	2.82	0.65	2.89	0.67	3.41	0.63	
รวม	567	100	3.38	1.07	3.17	0.89	3.47	0.66	3.10	0.67	2.86	0.66	2.89	0.69	3.39	0.62	
ที่ตั้งสถานศึกษา																	
กรุงเทพฯ	265	46.7	3.44	1.08	3.01	0.91	3.50	0.68	3.11	0.70	2.81	0.64	2.88	0.74	3.42	0.64	
ต่างจังหวัด	302	53.3	3.33	1.06	3.30	0.85	3.44	0.64	3.09	0.64	2.90	0.67	2.90	0.65	3.36	0.59	
รวม	567	100	3.38	1.07	3.17	0.89	3.47	0.66	3.10	0.67	2.86	0.66	2.89	0.69	3.39	0.62	

จากตารางที่ 13 แสดงให้เห็นว่านักศึกษาอาชีวศึกษาทั้งชายและหญิง ที่ศึกษาในระดับ ปวช. และระดับปวส. ทั้งที่ศึกษาในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด มีรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่น ทางบวก ส่วนใหญ่ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมใน ระดับค่อนข้างสูง และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง แบบแข่งขัน และแบบยอมให้ ในระดับปานกลาง

2. รูปแบบความผูกพัน และการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา

2.1 ผลการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวน (Levene's Test of Homogeneity of Variance)

ก่อนการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางผู้วิจัยจำเป็นต้องทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวน (Test of Homogeneity of Variance) ของตัวแปรตาม เมื่อผลการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวนพบว่าความแปรปรวนของตัวแปรตามไม่แตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงดำเนินการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางซึ่งตัวแปรตามที่นำมาวิเคราะห์ได้แก่ คะแนนที่ใช้พิจารณาแบ่งรูปแบบความผูกพัน คือ คะแนนการมองตนเองด้านลบและคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ และคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม

ผลการทดสอบเอกพันธ์ความแปรปรวนพบว่า คะแนนของตัวแปรตามทุกตัวแปร ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

ดังนั้นผู้วิจัยจึงดำเนินการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของตัวแปรตามที่ไม่พบว่ามีค่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมีตัวแปรต้นคือ เพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา ผู้วิจัยใช้การทดสอบความแตกต่างค่าเฉลี่ยรายคู่ตามวิธีการของ Dunnett's T3 ในกรณีที่ความแปรปรวนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และใช้วิธีของ Scheffe ในกรณีที่ความแปรปรวนไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2.2 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (Two Way ANOVA)

การที่ผู้วิจัยจะจัดแบ่งว่าบุคคลใดมีรูปแบบความผูกพันรูปแบบใดผู้วิจัยจะพิจารณาจากคะแนนการมองตนเองในด้านลบ และคะแนนการมองผู้อื่นในด้านลบ ดังนั้นในการวิเคราะห์ความแปรปรวน ผู้วิจัยวิเคราะห์คะแนนรูปแบบการมองตนเองด้านลบและการมองผู้อื่นด้านลบ

ตารางที่ 14 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนการมองตนเองด้านลบ ของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษา

ตัวแปรตาม	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig
การมองตนเอง ด้านลบ	เพศ	0.84	1	0.84	0.73	0.39
	ระดับการศึกษา	0.94	1	0.94	0.81	0.37
	เพศxระดับการศึกษา	0.05	1	0.05	0.05	0.83
	ความคลาดเคลื่อน	648.66	563	1.15		
	รวม	650.41	566			
	เพศ	0.45	1	0.45	0.39	0.53
	ที่ตั้งสถานศึกษา	1.45	1	1.45	1.26	0.26
	เพศxที่ตั้งสถานศึกษา	2.15	1	2.15	1.87	0.17
	ความคลาดเคลื่อน	646.05	563	1.15		
	รวม	650.41	566			
	ระดับการศึกษา	0.39	1	0.39	0.34	0.56
	ที่ตั้งสถานศึกษา	1.29	1	1.29	1.12	0.29
	ที่ตั้งสถานศึกษาระดับการศึกษา	0.19	1	0.19	0.17	0.68
	ความคลาดเคลื่อน	648.07	563	1.15		
	รวม	650.14	566			

$$p < .05 \quad F(1,563) = 3.85$$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 14 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการมองตนเองด้านลบ พบว่าเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษาไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 และปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษาไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05

ตารางที่ 15 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ
ของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษา

ตัวแปรตาม	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig
การมองผู้อื่น ด้านลบ	เพศ	31.18	1	31.18	42.29***	0.00
	ระดับการศึกษา	1.04	1	1.04	1.41	0.24
	เพศxระดับการศึกษา	1.92	1	1.92	2.61	0.11
	ความคลาดเคลื่อน	413.12	563	0.73		
	รวม	447.82	566			
	ที่ตั้งสถานศึกษา	26.31	1	26.31	36.36***	0.00
	เพศxที่ตั้งสถานศึกษา	7.03	1	7.03	9.72***	0.00
	เพศxที่ตั้งสถานศึกษา	1.63	1	1.63	2.26	0.13
	ความคลาดเคลื่อน	407.41	563	0.72		
	รวม	447.82	566			
	ระดับการศึกษา ที่ตั้งสถานศึกษา	4.80	1	4.80	6.27**	0.01
	ที่ตั้งสถานศึกษา	15.66	1	15.66	20.48***	0.00
	ที่ตั้งสถานศึกษาxระดับการศึกษา	0.03	1	0.03	0.04	0.85
	ความคลาดเคลื่อน	430.53	563	0.77		
	รวม	447.82	566			

*** $p < .001$ ** $p < .01$ $F(1,563) = 6.66$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 15 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ พบว่าเพศ ที่ตั้งสถานศึกษา และระดับการศึกษามีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และ .01 ตามลำดับ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษาไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05

นักศึกษหญิงมีการมองผู้อื่นด้านลบ ($M = 2.93$) ต่ำกว่านักศึกษาชาย ($M = 3.41$) หมายถึงนักศึกษหญิงมองผู้อื่นด้านลบมากกว่านักศึกษาชาย นักศึกษาที่ศึกษาในกรุงเทพฯมีการมองผู้อื่นด้านลบ ($M = 3.01$) ต่ำกว่านักศึกษาที่ศึกษาในต่างจังหวัด ($M = 3.30$) และนักศึกษาที่ศึกษาอยู่ในระดับ ปวส. มองผู้อื่นด้านลบ ($M = 3.10$) ต่ำกว่านักศึกษาที่ศึกษาในระดับ ปวช. ($M = 3.21$) ดังตารางที่ 13

ตารางที่ 16 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนรูปแบบการแก้ไขความ
 ขัดแย้งแบบบูรณาการของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศและระดับการศึกษา
 และที่ตั้งสถานศึกษา

ตัวแปรตาม	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig
รูปแบบ บูรณาการ	เพศ	8.21	1	8.21	19.36***	0.00
	ระดับการศึกษา	0.04	1	0.04	0.10	0.75
	เพศxระดับการศึกษา	1.45	1	1.45	3.41	0.07
	ความคลาดเคลื่อน	238.60	563			
	รวม	248.26	566			
	เพศ	7.76	1	7.76	18.23***	0.00
	ที่ตั้งสถานศึกษา	0.05	1	0.45	0.11	0.74
	เพศxที่ตั้งสถานศึกษา	0.44	1	0.44	1.04	0.31
	ความคลาดเคลื่อน	239.60	563	0.43		
	รวม	248.26	566			
	ระดับการศึกษา	0.01	1	0.01	0.02	0.90
	ที่ตั้งสถานศึกษา	0.46	1	0.46	1.04	0.31
	ที่ตั้งสถานศึกษาxระดับการศึกษา	0.23	1	0.23	0.52	0.47
	ความคลาดเคลื่อน	247.57	563	0.44		
	รวม	248.26	566			

*** $p < .001$ $F(1,563) = 6.66$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 16 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการแก้ไข
 ความขัดแย้งแบบบูรณาการ พบว่า เพศแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 แต่
 ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษาไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และปฏิสัมพันธ์
 ระหว่างเพศระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษาก็ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดย
 นักศึกษาหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ ($M = 3.58$) สูงกว่านักศึกษาชาย
 ($M = 3.34$) ดังตารางที่ 13

ตารางที่ 17 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนรูปแบบการแก้ไขความ
 ขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและ
 ที่ตั้งสถานศึกษา

ตัวแปรตาม	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig
รูปแบบหลีกเลี่ยง	เพศ	0.29	1	0.29	0.65	0.42
	ระดับการศึกษา	0.04	1	0.04	0.08	0.78
	เพศxระดับการศึกษา	0.12	1	0.12	0.27	0.61
	ความคลาดเคลื่อน	253.33	563	0.45		
	รวม	253.79	566			
	เพศ	0.27	1	0.27	0.59	0.44
	ที่ตั้งสถานศึกษา	0.03	1	0.03	0.06	0.81
	เพศxที่ตั้งสถานศึกษา	0.10	1	0.10	0.23	0.63
	ความคลาดเคลื่อน	253.36	563	0.45		
	รวม	253.79	566			
	ระดับการศึกษา	0.08	1	0.08	0.18	0.68
	ที่ตั้งสถานศึกษา	0.10	1	0.10	0.21	0.65
	ที่ตั้งสถานศึกษาxระดับการศึกษา	0.38	1	0.38	0.85	0.36
	ความคลาดเคลื่อน	253.27	563	0.45		
	รวม	253.79	566			

$p < .05$ $F(1,563) = 3.85$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 17 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง พบว่าเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษาไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05 และปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษาไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05

ตารางที่ 18 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนรูปแบบการแก้ไขความ
 ซัดแย้งแบบแข่งขันของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและ
 ที่ตั้งสถานศึกษา

ตัวแปรตาม	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig
รูปแบบแข่งขัน	เพศ	2.30	1	2.30	5.37*	0.21
	ระดับการศึกษา	0.36	1	0.36	0.83	0.36
	เพศxระดับการศึกษา	0.04	1	0.04	0.10	0.75
	ความคลาดเคลื่อน	241.31	563	0.43		
	รวม	244.10	566			
	เพศ	1.89	1	1.89	4.43*	0.04
	ที่ตั้งสถานศึกษา	0.83	1	0.83	1.94	0.17
	เพศxที่ตั้งสถานศึกษา	0.16	1	0.16	0.38	0.54
	ความคลาดเคลื่อน	240.72	563	0.43		
	รวม	244.10	566			
	ระดับการศึกษา	0.95	1	0.95	2.21	0.14
	ที่ตั้งสถานศึกษา	1.83	1	1.83	4.25*	0.04
	ที่ตั้งสถานศึกษาxระดับการศึกษา	0.24	1	0.24	0.57	0.45
	ความคลาดเคลื่อน	241.59	563	0.43		
	รวม	244.10	566			

* $p < .05$ $F(1,563) = 3.85$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 18 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการแก้ไขความซัดแย้งแบบแข่งขัน พบว่าเพศ และที่ตั้งสถานศึกษาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แต่ระดับการศึกษาไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษาก็ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเช่นกัน โดยนักศึกษายายใช้รูปแบบการแก้ไขความซัดแย้งแบบแข่งขัน ($M = 2.92$) สูงกว่านักศึกษาหญิง ($M = 2.79$) และนักศึกษาที่ศึกษาในต่างจังหวัดใช้รูปแบบการแก้ไขความซัดแย้งแบบแข่งขัน ($M = 2.90$) สูงกว่านักศึกษาที่ศึกษาในกรุงเทพฯ ($M = 2.81$) ดังตารางที่ 13

ตารางที่ 19 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนรูปแบบการแก้ไขความ
 ซัดแย้งแบบยอมให้ของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและ
 ที่ตั้งสถานศึกษา

ตัวแปรตาม	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig
รูปแบบยอมให้	เพศ	0.70	1	0.70	1.46	0.23
	ระดับการศึกษา	0.00	1	0.00	0.00	0.96
	เพศxระดับการศึกษา	0.02	1	0.02	0.05	0.83
	ความคลาดเคลื่อน	270.45	563	0.48		
	รวม	271.17	566			
	เพศ	0.67	1	0.67	1.39	0.24
	ที่ตั้งสถานศึกษา	0.01	1	0.01	0.01	0.92
	เพศxที่ตั้งสถานศึกษา	0.01	1	0.01	0.01	0.91
	ความคลาดเคลื่อน	270.46	563	0.48		
	รวม	271.17	566			
	ระดับการศึกษา	0.02	1	0.02	0.03	0.86
	ที่ตั้งสถานศึกษา	0.05	1	0.05	0.11	0.74
	ที่ตั้งสถานศึกษาxระดับการศึกษา	0.00	1	0.00	0.01	0.94
	ความคลาดเคลื่อน	271.11	563	0.48		
	รวม	271.17	566			

$p < .05$ $F(1,563) = 3.85$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 19 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการแก้ไข
 ความขัดแย้งแบบยอมให้ พบว่าเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษาไม่แตกต่างกันอย่างมี
 นัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ.05 และปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษา
 ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.05

ตารางที่ 20 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบสองทางของคะแนนรูปแบบการแก้ไขความ
 ซัดแย้งแบบประนีประนอมของนักศึกษาอาชีวศึกษา จำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา
 และที่ตั้งสถานศึกษา

ตัวแปรตาม	แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig
รูปแบบ ประนีประนอม	เพศ	4.25	1	4.25	11.39***	0.00
	ระดับการศึกษา	0.08	1	0.08	0.22	0.64
	เพศxระดับการศึกษา	0.00	1	0.00	0.00	0.98
	ความคลาดเคลื่อน	209.92	563	0.37		
	รวม	214.31	566			
	เพศ	3.90	1	3.90	10.46***	0.00
	ที่ตั้งสถานศึกษา	0.21	1	0.21	0.56	0.46
	เพศxที่ตั้งสถานศึกษา	0.15	1	0.15	0.40	0.53
	ความคลาดเคลื่อน	209.64	563	0.37		
	รวม	214.31	566			
	ระดับการศึกษา	0.34	1	0.34	0.90	0.34
	ที่ตั้งสถานศึกษา	0.82	1	0.82	2.16	0.14
	ที่ตั้งสถานศึกษาxระดับการศึกษา	0.21	1	0.21	0.55	0.46
	ความคลาดเคลื่อน	213.14	563	0.38		
	รวม	214.31	566			

*** $p < .001$ $F(1,563) = 6.66$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนสองทางดังตารางที่ 20 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการแก้ไขความซัดแย้งแบบประนีประนอม พบว่าเพศแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 แต่ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษาไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษาก็ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยนักศึกษหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความซัดแย้งแบบประนีประนอม ($M = 3.47$) สูงกว่านักศึกษาชาย ($M = 3.30$) ดังตารางที่ 13

3. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

3.1 ผลการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวน (Levene's Test of Homogeneity of Variance)

ก่อนการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว ผู้วิจัยจำเป็นต้องทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวน (Test of Homogeneity of Variance) ของตัวแปรตาม เนื่องจากรูปแบบความผูกพันของกลุ่มตัวอย่างมีสัดส่วนแตกต่างกันมาก เมื่อผลการทดสอบเอกพันธ์ของความแปรปรวนพบว่าความแปรปรวนของตัวแปรตามไม่แตกต่างกัน ผู้วิจัยจึงดำเนินการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียวซึ่งตัวแปรตามที่น่ามาวิเคราะห์ได้แก่ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ และคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม

3.2 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One Way ANOVA)

ตารางที่ 21 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig.
ระหว่างกลุ่ม	29.465	3	9.822	25.273***	.000
ภายในกลุ่ม	218.797	563	0.389		
รวม	248.262	566			

*** $p < .001$ $F(3,563) = 3.78$

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 22 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ ด้วยวิธีการ Scheffe

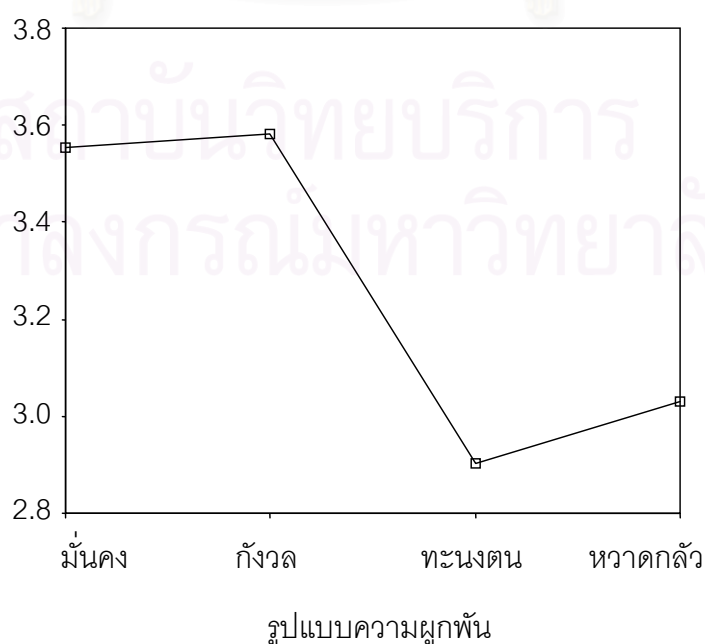
รูปแบบความผูกพัน	รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ						
	n	M	SD	รูปแบบความผูกพัน			
				1	2	3	4
1. มั่นคง	344	3.55	0.63				
2. กังวล	136	3.58	0.58	~			
3. ทะนงตน	66	2.90	0.65	3<1***	3<2***		
4. หวาดกลัว	21	3.30	0.67	4<1**	4<2**	~	

p<.01, *p<.001

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนดังตารางที่ 21 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ พบว่านักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ สูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว ดังตารางที่ 22

ภาพที่ 11 คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ



ตารางที่ 23 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง
จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig.
ระหว่างกลุ่ม	8.18	3	2.73	6.25***	0.00
ภายในกลุ่ม	245.61	563	0.44		
รวม		566			

*** $p < .001$ $F(3,563) = 3.78$

ตารางที่ 24 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง
แบบหลีกเลี่ยงนี้ ด้วยวิธีการ Scheffe

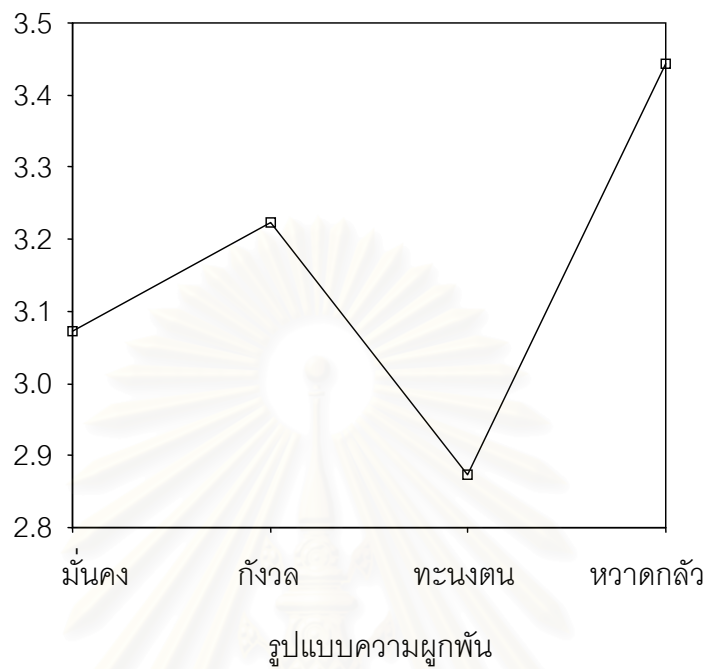
รูปแบบความผูกพัน	รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้						
	n	M	SD	รูปแบบความผูกพัน			
				1	2	3	4
1. มั่นคง	344	3.07	0.67				
2. กังวล	136	3.22	0.65	~			
3. ทะนงตน	66	2.87	0.63			3<2**	
4. หวาดกลัว	21	3.44	0.68	~	~		3<4**

** $p < .01$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนดังตารางที่ 23 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการแก้ไขความ
ขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้ พบว่านักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนน
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดย
ที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้ต่ำ
กว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและหวาดกลัวดังตารางที่ 24

ภาพที่ 12 คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้ จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้



ตารางที่ 25 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน
จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig.
ระหว่างกลุ่ม	7.42	3	2.47	5.89***	0.00
ภายในกลุ่ม	236.67	563	0.42		
รวม	244.10	566			

*** $p < .001$ $F(3,563) = 3.78$

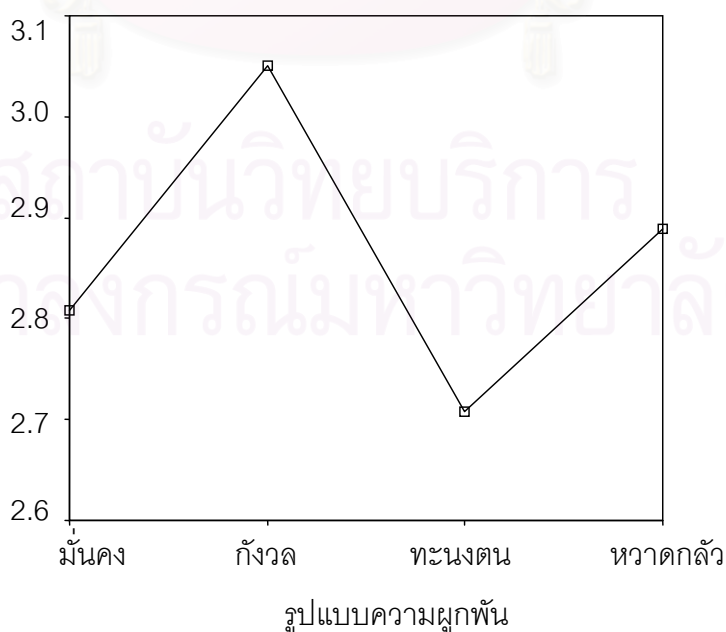
ตารางที่ 26 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน ด้วยวิธีการ Scheffe

รูปแบบความผูกพัน	รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน						
	n	M	SD	รูปแบบความผูกพัน			
				1	2	3	4
1. มั่นคง	344	2.80	0.64				
2. กังวล	136	3.05	0.69	1<2**			
3. ทะนงตน	66	2.70	0.59	~	3<2**		
4. หวาดกลัว	21	2.89	0.61	~	~	~	

**p<.01

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนดังตารางที่ 25 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน พบว่านักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน ดังตารางที่ 26

ภาพที่ 13 คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน จำแนกตามรูปแบบความผูกพันรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน



ตารางที่ 27 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้
จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig.
ระหว่างกลุ่ม	16.11	3	5.37	11.85***	0.00
ภายในกลุ่ม	255.06	563	0.45		
รวม	271.17	566			

*** $p < .001$ $F(3,563) = 3.78$

ตารางที่ 28 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง
แบบยอมให้ ด้วยวิธีการ Scheffe

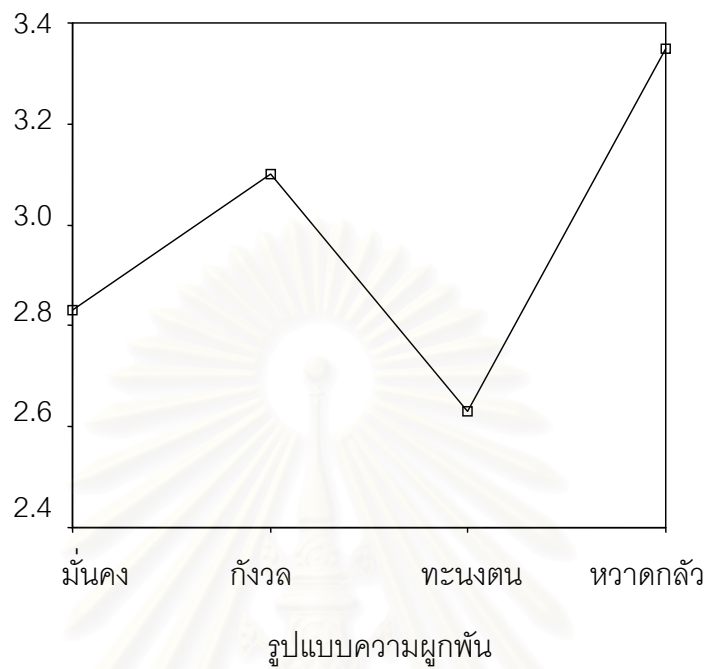
รูปแบบความผูกพัน	รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้						
	n	M	SD	รูปแบบความผูกพัน			
				1	2	3	4
1. มั่นคง	344	2.83	0.66				
2. กังวล	136	3.10	0.67	1<2***			
3. ทะนงตน	66	2.63	0.71	~	3<2***		
4. หวาดกลัว	21	3.35	0.71	1<4**	~	3<4***	

** $p < .01$, *** $p < .001$

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนดังตารางที่ 27 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการแก้ไขความ
ขัดแย้งแบบยอมให้ พบว่านักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนน
รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดย
ที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล และแบบหวาดกลัวใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง
แบบยอมให้สูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน ดังตารางที่ 28

ภาพที่ 14 คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้



ตารางที่ 29 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม จำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	Sig.
ระหว่างกลุ่ม	12.96	3	4.32	12.08***	0.00
ภายในกลุ่ม	201.35	563	0.36		
รวม	214.31	566			

*** $p < .001$ $F(3,563) = 3.78$

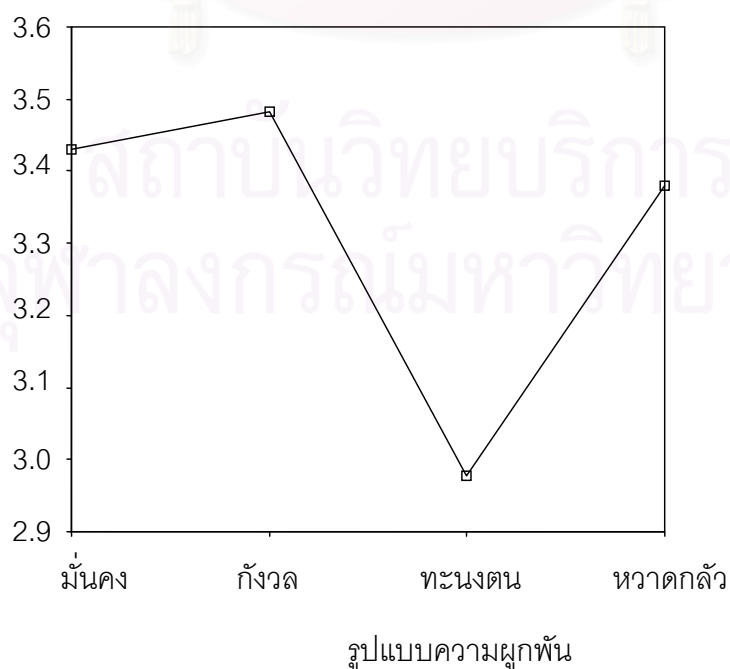
ตารางที่ 30 ผลการทดสอบความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยรายคู่ ของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง แบบประนีประนอม ด้วยวิธีการ Scheffe

รูปแบบความผูกพัน	รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม			
	n	M	SD	รูปแบบความผูกพัน
				1 2 3 4
1. มั่นคง	344	3.43	0.60	
2. กังวล	136	3.48	0.56	~
3. ทะนงตน	66	2.98	0.63	3<1*** 3<2***
4. หวาดกลัว	21	3.38	0.68	~ ~ ~

***p<.001

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนดังตารางที่ 29 แสดงถึงคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม พบว่านักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกันมีคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ดังตารางที่ 30

ภาพที่ 15 คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม



ตารางที่ 31 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนการมองตนเองด้านลบ การมองผู้อื่น
ด้านลบ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ แบบหลีกเลี่ยง แบบแข่งขัน
แบบยอมให้ และแบบประนีประนอม

ตัวแปร	1	2	3	4	5	6	7
1. มองตนเองด้านลบ	1.00						
2. มองผู้อื่นด้านลบ	0.15**	1.00					
3. แบบบูรณาการ	0.01	-0.47**	1.00				
4. แบบหลีกเลี่ยง	0.21**	-0.03	0.03	1.00			
5. แบบแข่งขัน	0.17**	0.01	0.11*	0.10*	1.00		
6. แบบยอมให้	0.29**	-0.01	0.11*	0.41**	0.26**	1.00	
7. แบบประนีประนอม	0.04	-0.36**	0.42**	0.25**	0.14**	0.29**	1.00

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

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ดังตารางที่ 31 พบว่า รูปแบบการมองตนเองด้านลบมีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.01 รูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบมีความสัมพันธ์ทางลบกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ และแบบประนีประนอมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้มีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงและแบบประนีประนอมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. รูปแบบความผูกพันของนักศึกษาอาชีวศึกษา

1.1 จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด นักศึกษาอาชีวศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงสูงสุดคิดเป็นร้อยละ 60.7 รองลงมาคือ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลคิดเป็นร้อยละ 24.0 บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนคิดเป็นร้อยละ 11.6 และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวคิดเป็นร้อยละ 3.47 (ตารางที่ 10 และ 11)

1.2 นักศึกษาโดยรวมทั้งชายและหญิง ที่ศึกษาในระดับปวช.และปวส. ทั้งที่ศึกษาในกรุงเทพฯและต่างจังหวัด มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง คือมองตนเองและผู้อื่นในด้านบวก (ตารางที่ 11)

1.3 นักศึกษาหญิงและชาย ที่ศึกษาในระดับปวช.และปวส. ทั้งที่ศึกษาในกรุงเทพฯและต่างจังหวัดมีรูปแบบการมองตนเองด้านลบไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 14)

1.4 นักศึกษาหญิงมองผู้อื่นด้านบวกมากกว่านักศึกษาชาย นักศึกษาในระดับปวส.มองผู้อื่นทางบวกมากกว่านักศึกษาในระดับปวช. และนักศึกษาศึกษาในกรุงเทพฯมองผู้อื่นทางบวกมากกว่านักศึกษาที่ศึกษาในต่างจังหวัด (ตารางที่ 13 และ 15)

2. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา

2.1 นักศึกษาอาชีวศึกษาโดยรวมมีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ ($M=3.47$) และแบบประนีประนอม ($M=3.39$) ในระดับค่อนข้างสูง มีรูปแบบรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง ($M=3.10$) แบบแข่งขัน ($M=2.86$) แบบยอมให้ ($M=2.89$) ในระดับปานกลาง (ตารางที่ 11 และ 13)

2.2 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งจำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา

2.2.1 นักศึกษาหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ ($M = 3.58$) สูงกว่านักศึกษาชาย ($M = 3.34$) (ตารางที่ 13 และ 16)

2.2.2 นักศึกษาที่มีเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษาแตกต่างกัน ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 17)

2.2.2 นักศึกษาชายใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน (M = 2.92) สูงกว่านักศึกษาหญิง (M = 2.79) (ตารางที่ 13และ18) และนักศึกษาที่ศึกษาในต่างจังหวัดใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน (M = 2.90) สูงกว่านักศึกษาที่ศึกษาในกรุงเทพฯ (ตารางที่ 13และ20)

2.3.3 นักศึกษาที่มีเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษาแตกต่างกัน ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 19)

2.2.4 นักศึกษาหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม (M = 3.47) สูงกว่านักศึกษาชาย (M = 3.30) (ตารางที่ 13และ20)

3. รูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

3.1 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

3.1.1 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ สูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว (ตารางที่ 21และ 22)

3.1.2 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้ต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและหวาดกลัว (ตารางที่ 23และ 24)

3.1.3 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน (ตารางที่ 25และ 26)

3.1.4 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล และแบบหวาดกลัวใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้สูงกว่านักศึกษา ที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน (ตารางที่ 27และ 28)

3.1.5 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมต่ำกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล (ตารางที่ 29และ 30)

3.2 ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง
(ตารางที่ 31)

3.2.1 รูปแบบการมองตนเองด้านลบมีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.01

3.2.2 รูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบมีความสัมพันธ์ทางลบกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ และแบบประนีประนอมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

3.2.3 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

3.2.4 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้มีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง และแบบประนีประนอมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5

อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์หลัก 4 ประการคือ ประการที่หนึ่ง เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา ประการที่สอง เพื่อเปรียบเทียบรูปแบบความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีภูมิหลังแตกต่างกันในด้านเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา ประการที่สาม เพื่อศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน และประการที่สี่ เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้ง

1. รูปแบบความผูกพัน

1.1 รูปแบบความผูกพันของบุคคลมี 4 รูปแบบ (Bartholomew และ Horowitz, 1991) แต่ละรูปแบบมีลักษณะเด่น ดังนี้

1. รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง (Secure)

บุคคลที่มีความผูกพันแบบมั่นคงเป็นบุคคลที่มีความมั่นใจในตนเองสูง เผชิญปัญหาได้อย่างมีประสิทธิภาพ สามารถจัดการกับปัญหาหลากหลาย บุคคลที่มีความผูกพันรูปแบบนี้จะมีการมุ่งจัดการกับปัญหา รวมถึงการแสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคลอื่นหรือแหล่งช่วยเหลืออื่น จะแสดงอารมณ์อย่างตรงไปตรงมา เนื่องจากมีรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านบวก จึงมีสัมพันธภาพที่มั่นคงอบอุ่นจริงใจและกล้าที่จะเปิดเผยความเป็นตัวเองออกมา

2. รูปแบบความผูกพันแบบกังวล (Preoccupied)

บุคคลที่มีความผูกพันแบบกังวลมีความวิตกกังวลในสัมพันธภาพ มีความอ่อนไหวง่าย เมื่อเผชิญปัญหาหรือความทุกข์จะตอบสนองรุนแรงเกินจริง จึงมีปัญหาในการจัดการกับปัญหาที่ตนมีกับผู้อื่น เนื่องจากมีรูปแบบการมองตนเองด้านลบและรูปแบบการมองผู้อื่นด้านบวก ทำให้มีความมั่นใจในตนเองต่ำและต้องการให้ผู้อื่นยอมรับเพื่อให้ตนเองเกิดความภาคภูมิใจ เมื่อมีปัญหาทางจิตใจเกิดขึ้นต้องการความเห็นใจ ความใส่ใจจากผู้อื่นและวิตกกังวลว่าผู้อื่นจะมองตนอย่างไร

3. รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (Dismissing)

บุคคลที่มีความผูกพันแบบทะนงตน มีความมั่นใจในตนเองสูง แต่จะหลีกเลี่ยงการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด ค่อนข้างเย็นชาต่อความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิด เมื่อเผชิญกับปัญหาหรือความทุกข์ บุคคลจะดึงความรู้สึกและปัญหาที่เกิดขึ้นออกจากกันโดยไม่สนใจความรู้สึกและอารมณ์ของตน และมุ่งที่จะจัดการปัญหาเพียงอย่างเดียวและหลีกเลี่ยงการแสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคล

อื่น บุคคลที่มีความผูกพันแบบนี้จะไม่แสดงอารมณ์ความรู้สึกออกมาให้บุคคลอื่นทราบ เนื่องจากว่ามีรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบและมีรูปแบบการมองตนเองด้านบวกจึงมีความมั่นใจในตนเองสูงและไม่ใส่ใจว่าคนอื่นจะคิดอย่างไรกับตน

4. รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว (Fearful)

บุคคลที่มีความผูกพันแบบหวาดกลัว มีความมั่นใจในตนเองต่ำ มีความวิตกกังวลในการแยกจากสูง จะเผชิญปัญหาหรือความทุกข์ด้านอารมณ์ แต่มิได้กระทำเพื่อตอบโต้ความเศร้าโศกนั้นโดยตรง บุคคลที่มีความผูกพันแบบนี้จะไม่แสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคลอื่นและไม่แสดงออกให้บุคคลอื่นทราบและไม่แสดงอารมณ์ออกมา บุคคลจะกังวลว่าผู้อื่นไม่ค่อยชอบตน เนื่องจากบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบ บุคคลพยายามพัฒนาความเชื่อที่มีต่อผู้อื่นเมื่อทราบว่าตนเองมีปัญหา ในส่วนหนึ่งต้องการแสวงหาความช่วยเหลือจากผู้อื่นแต่เกรงว่าไม่ถูกต้องและผู้อื่นจะปฏิเสธ จึงส่งผลให้บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันเช่นนี้ไม่แสวงหาความช่วยเหลือจากผู้อื่นเมื่อมีปัญหา

1.2 ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาอาชีวศึกษาส่วนใหญ่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง คือร้อยละ 60.7 รองลงมาคือ รูปแบบความผูกพันแบบกังวลร้อยละ 24.0 รูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนร้อยละ 11.6 และรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวร้อยละ 3.7 ตามลำดับ (ตารางที่ 12) ผลการวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของต่างประเทศ ได้แก่ งานวิจัยของ Collin และ Read (1990) Bartholomew และ Horowitz (1991) และ Schwartz และคณะ (2004) นอกจากนี้ ยังพบว่าสอดคล้องกับงานวิจัยของ ณัฐสุดา เต็มพันธ์ (2544) สมบุญ จารุเกษมทวี (2544) รัชนิย์ แก้วคำศรี (2545) ปารณีย์ อิมธนาวนิธิ (2545) และอรพวรรณ ภารพบ (2546) ซึ่ง พบว่า นักศึกษามหาวิทยาลัยส่วนใหญ่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง รองลงมาคือแบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว ตามลำดับ ดังนั้นจากงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศพบว่า บุคคลส่วนใหญ่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมากกว่ารูปแบบอื่นๆ

รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงเป็นรูปแบบที่เหมาะสมในการดำรงชีวิตในสังคม โดยไม่ก่อให้เกิดปัญหาสัมพันธภาพอย่างเช่นรูปแบบอื่น เพราะบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงเป็นผู้ที่มองตนเองและผู้อื่นด้านบวก มีความศรัทธาและไว้วางใจในตนเองและผู้อื่น สามารถสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นได้อย่างลึกซึ้ง บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงเมื่อประสบกับเหตุการณ์ที่รุนแรง (Lopez, Mitchell และ Gormley, 2002) สามารถปรับตัวได้ดีในสังคม (Moller และ คณะ, 2003)

รูปแบบความผูกพันที่พบน้อยที่สุดในงานวิจัยนี้คือ รูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว สำหรับบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว มีความมั่นใจในตนเองต่ำ มีความวิตกกังวล และยากลำบากในการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลรอบข้าง กลัวการถูกปฏิเสธ ไม่ได้รับการยอมรับ มีรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบ Harter (2000) กล่าวว่า บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมักได้รับการเลี้ยงดูจากพ่อแม่หรือผู้เลี้ยงดูที่ไม่เอาใจใส่ และผู้เลี้ยงดูคำนึงถึงแต่ความต้องการของตนเอง ทำให้เด็กพัฒนาไปสู่การไม่ไว้วางใจผู้อื่น และสร้างสัมพันธภาพได้ยากในวัยผู้ใหญ่ Styron และ Janoff-Bulman (1997) พบว่า บุคคลที่มีประวัติการถูกทารุณกรรมในวัยเด็กมีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวสูงกว่าในเด็กที่ไม่มีประวัติการถูกทารุณกรรม และ Kelley และคณะ (2004) พบว่า ในกลุ่มบุคคลที่มีประวัติพ่อหรือแม่ติดยา มีรูปแบบการมองตนเองด้านลบ โดยจะใช้กลไกป้องกันตนเองแบบหลีกเลี่ยง (Watt, 2002) ในสังคมส่วนใหญ่ไม่พบกลุ่มบุคคลที่ถูกทารุณกรรมในวัยเด็กหรือมีพ่อแม่ที่ติดยาจำนวนมากนัก จึงอาจทำให้พบรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวน้อยกว่ารูปแบบอื่นๆ

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยพบบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมากที่สุด และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวน้อยที่สุดคิดเป็นร้อยละ 60.7 และร้อยละ 3.7 ตามลำดับ อาจมีผลมาจากการอบรมเลี้ยงดู เนื่องจากรูปแบบความผูกพันพัฒนาขึ้นมาในช่วงวัยเด็กจากความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับพ่อแม่หรือผู้เลี้ยงดู หากในวัยเด็กมีความสัมพันธ์ที่มั่นคงและเชื่อมั่น ก็จะเป็นพื้นฐานความสัมพันธ์ในวัยต่อไป (Ainsworth, 1979) และเป็นโครงสร้างของความสัมพันธ์ระหว่างผู้ใหญ่กับผู้ใหญ่ในอนาคต (Bowlby, 1977) จากงานวิจัยในกลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นไทย พบว่าวัยรุ่นส่วนใหญ่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่ (49.4%) ในขณะที่พบว่าการเลี้ยงดูแบบทอดทิ้งน้อยที่สุด (14.8%) (สุภาพรพรรณ โคตรจรัสและชุมพร ยงกิตติกุล, 2545, เพ็ญทิไล ฤทธาคนานนท์และคณะ, 2546, ศักนางค์ มณีศรี และธีระพร อุวรรณโน, 2546) แสดงให้เห็นว่าเด็กไทยส่วนใหญ่ได้รับการเลี้ยงดูแบบเอาใจใส่คือ บุคคลในครอบครัวมีความใกล้ชิดกัน ลูกได้รับความรักและความอบอุ่นในครอบครัวอย่างเต็มที่ พ่อแม่เอาใจใส่ชี้แนะ ให้ความเป็นอิสระภายในขอบเขต มีกฎเกณฑ์ที่เป็นเหตุผล ทำให้มีทักษะทางสังคม มีการร่วมมือกับผู้อื่น มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี และมีความเป็นผู้นำ (ศักนางค์ มณีศรี และธีระพร อุวรรณโน, 2546)

1.3 นักศึกษาอาชีวศึกษาโดยรวมทั้งชาย และหญิง ที่ศึกษาในระดับ ปวช. และปวส. และศึกษาทั้งในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด มีรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านบวก จึงจัดได้ว่ามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แสดงว่านักศึกษาอาชีวศึกษาส่วนใหญ่มองเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น สามารถสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้ แสดงอารมณ์ได้อย่างตรงไปตรงมา และมีประสิทธิภาพในการจัดการกับปัญหาที่หลากหลาย สามารถให้การช่วยเหลือและรับการช่วยเหลือจากบุคคลอื่น

ลักษณะดังกล่าวเป็นลักษณะของบุคคลที่มีสุขภาพจิตดี เป็นผู้ที่อยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข สอดคล้องกับผลการวิจัยของ สมบุญ จารุกษมทวี (2544) ที่พบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีกลวิธีการเผชิญปัญหาแบบเผชิญหน้ากับปัญหาสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบทะนงตน รัชนิย์ แก้วคำศรี (2545) พบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงเป็นผู้ที่เห็นคุณค่าในตนเองสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว

1.4 รูปแบบความผูกพัน พิจารณาในมิติ รูปแบบการมองตนเองด้านลบ และการมองผู้อื่นด้านลบจำแนกตามเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษา

รูปแบบการมองตนเอง และผู้อื่นเป็นระบบความคิดของบุคคลที่พัฒนามาจากความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับผู้เลี้ยงดูในช่วงแรกของชีวิต เป็นโครงสร้างการรับรู้ตนเองและสังคม ซึ่งพัฒนาผ่านประสบการณ์ของความผูกพัน และเก็บไว้ในความทรงจำระยะยาว รูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นพัฒนาขึ้นในวัยเด็ก สัมพันธ์กับสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดในวัยผู้ใหญ่

ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาหญิงมีคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ ($M=2.93$) ต่ำกว่า นักศึกษาชาย ($M=3.41$) หมายถึงนักศึกษาหญิงมองผู้อื่นด้านลบมากกว่านักศึกษาชาย คือ นักศึกษาหญิงมีความคาดหวังที่จะได้รับคุณค่าจากบุคคลอื่น และความคาดหวังว่าบุคคลอื่นมีคุณความดี มีความน่าเชื่อถือและความไว้วางใจได้ มากกว่านักศึกษาชาย ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องจากการอบรมเลี้ยงดูที่แตกต่างกันระหว่างชายและหญิง เด็กหญิงได้รับการเลี้ยงดูโดยคาดหวังให้มีพฤติกรรมที่เรียบร้อย อ่อนโยน เอาใจผู้อื่น ไวต่อความรู้สึก คำนึงถึงจิตใจของบุคคลรอบข้าง มีความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์ และยอมรับผู้อื่น เป็นมิตร ช่วยเหลือผู้อื่นและแสวงหาความช่วยเหลือจากบุคคลอื่นได้ สามารถแสดงอารมณ์เศร้า เสียใจได้อย่างตรงไปตรงมา ในขณะที่เด็กชายได้รับความคาดหวังให้มีลักษณะที่เข้มแข็ง แข็งกร้าว เชื้อมั่นในตนเอง มีอำนาจหรือมีอิทธิพลเหนือผู้อื่น ใช้เหตุผลในการตัดสินใจ และมักจะตัดสินใจหรือแก้ไขปัญหาด้วยตนเองมากกว่าพึ่งพาคนอื่น (Parson และ Bales, 1955 cite in Kaplan และ Sedney, 1980 อ้างถึงใน กรแก้ว คงเดชา, 2544) จึงเป็นไปได้ว่านักศึกษาหญิงมีคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบมากกว่านักศึกษาชาย

นักศึกษาอาชีวศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ (ปวช.) มีคะแนนการมองผู้อื่นด้านลบสูงกว่านักศึกษาอาชีวศึกษาในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.) คือ นักศึกษาในระดับปวส. มองผู้อื่นด้านลบมากกว่านักศึกษาในระดับปวช. อาจเนื่องจาก นักศึกษาในระดับ ปวส. อยู่ในช่วงวัยรุ่นตอนปลาย เริ่มเข้าสู่วุฒิภาวะอย่างสมบูรณ์ อย่างเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ วัยนี้มักพยายามปรับปรุงตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อม (สุชา จันท์อม, 2531) เริ่มคิดถึงอนาคตการศึกษาต่อหรือการทำงาน (สุดใจ สุขะ, 2546)

2. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา

2.1 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งมี 5 รูปแบบ (Rahim, 1985) อธิบายลักษณะของบุคคลที่ใช้แต่ละรูปแบบมีลักษณะเด่น ดังนี้

1. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ (Integrating)

บุคคลที่ใช้การแก้ไขความขัดแย้งรูปแบบนี้ เป็นผู้ที่คำนึงถึงตนเองและผู้อื่นในระดับสูง เปิดเผย แลกเปลี่ยนข้อมูลซึ่งกันและกัน ตรวจสอบความเห็นทั้งสองฝ่ายเพื่อบรรลุถึงแนวทางการแก้ไขความขัดแย้งที่ทั้งสองฝ่ายยอมรับ เป็นรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่ต้องใช้วิธีการแก้ปัญหาและมีประสิทธิภาพมากกว่ารูปแบบอื่นในการผสมผสานความแตกต่างเข้าด้วยกัน

2. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการยอมให้ (Obliging)

บุคคลที่ใช้การแก้ไขความขัดแย้งรูปแบบนี้ เป็นผู้ที่คำนึงถึงตนเองในระดับต่ำและคำนึงถึงผู้อื่นในระดับสูง พยายามที่จะลดความเห็นที่แตกต่างกันลงและเน้นสิ่งที่มีความเห็นพ้องกันเพื่อทำให้บุคคลอื่นพอใจ จะไม่เน้นความสนใจของตนเอง ทั้งนี้เพื่อที่จะสร้างความพอใจให้กับผู้อื่น รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งนี้เหมาะสมเมื่อตนเองเป็นฝ่ายผิด หรือประเด็นที่ขัดแย้งมีความสำคัญกับอีกฝ่ายหนึ่งมากกว่า

3. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการแข่งขัน (Dominating)

บุคคลที่ใช้การแก้ไขความขัดแย้งรูปแบบนี้ เป็นผู้ที่คำนึงถึงตนเองในระดับสูงและคำนึงถึงผู้อื่นในระดับต่ำ ใช้อำนาจหรือกำลังเพื่อการมีชัยชนะ จะใช้ทุกวิถีทางที่จะทำให้ตนเองเป็นฝ่ายชนะ โดยไม่คำนึงถึงความต้องการหรือความคาดหวังของผู้อื่น รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งนี้เหมาะสำหรับความขัดแย้งเล็กน้อยหรือต้องการการตัดสินใจที่รวดเร็ว

4. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการหลีกเลี่ยง (Avoiding)

บุคคลที่ใช้การแก้ไขความขัดแย้งรูปแบบนี้ เป็นผู้ที่คำนึงถึงตนเองและผู้อื่นในระดับต่ำ เกี่ยวข้องกับการถอยหนี การเลี่ยงปัญหา ไม่สนใจความต้องการของตนเองและความต้องการของผู้อื่น รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งนี้เหมาะสมกับความขัดแย้งที่เล็กน้อย หรือเมื่อฝ่ายตรงข้ามมีอำนาจเหนือกว่า

5. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบการประนีประนอม (Compromising)

บุคคลที่ใช้การแก้ไขความขัดแย้งรูปแบบนี้ เป็นผู้ที่คำนึงถึงตนเองและผู้อื่นในระดับปานกลาง เป็นแบบที่ทั้งสองฝ่ายจะต้องยอมเสียบางอย่างเพื่อที่จะตกลงกันได้ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งนี้เหมาะสมเมื่อทั้งสองฝ่ายมีอำนาจเท่าๆกันหรือรู้จักกันเป็นพิเศษ

2.2 การวิจัยครั้งนี้พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ และแบบประนีประนอมในระดับค่อนข้างสูง และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงแบบยอมให้ และแบบแข่งขันในระดับปานกลาง

การแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการเป็นรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่มีมิติของการคำนึงถึงตนเองและผู้อื่นในระดับสูง รวมทั้งเป็นรูปแบบที่มีประสิทธิภาพเหมาะกับการแก้ไขความขัดแย้ง (Lawrence และ Lorschch, 1967 อ้างถึงใน Rahim, 1985) ช่วยให้เข้าถึงการจัดการความขัดแย้งที่ซับซ้อน หลากหลาย การแก้ไขความขัดแย้งจะมีประสิทธิภาพก็ต่อเมื่อต่างฝ่ายต่างร่วมมือกันในการแก้ไขปัญหา (Crum, 1987; Fisher, Ury และ Patton, 1991) ส่วนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมมีมิติของการคำนึงถึงตนเองและผู้อื่นในระดับปานกลาง คือ เป็นแบบที่ทั้งสองฝ่ายจะต้องยอมเสียอะไรบางอย่างเพื่อตกลงกันได้ อยู่ในลักษณะพบกันครึ่งทาง (Thomas และ Killmann, 1977 และ Rahim, 1985) รูปแบบนี้เหมาะกับสถานการณ์ความขัดแย้งที่ต่างฝ่ายต่างมีอำนาจเท่ากัน หรือรู้จักกันเป็นพิเศษ (Rahim, 1985)

จากการที่นักศึกษาใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ และรูปแบบประนีประนอมในระดับค่อนข้างสูง แสดงว่า นักศึกษามีลักษณะของการเปิดเผย แลกเปลี่ยนข้อมูลซึ่งกันและกัน ตรวจสอบความคิดทั้งสองฝ่ายเพื่อให้บรรลุถึงแนวทางการแก้ไขความขัดแย้งที่ทั้งสองฝ่ายยอมรับได้ ใช้การร่วมมือกันในการจัดการกับปัญหาความขัดแย้งเพื่อให้เกิดความพึงพอใจทั้งสองฝ่าย และสามารถแก้ไขความขัดแย้งโดยยอมเสียผลประโยชน์บางส่วน เป็นลักษณะของการได้รับความพึงพอใจในระดับปานกลางคือ ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม และเป็นไปได้ว่า นักศึกษาจะเลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมในระดับค่อนข้างสูง อาจเกิดจากในวัยนี้มักจะเกิดความขัดแย้งกับเพื่อนนักศึกษาและบุคคลในครอบครัว ซึ่งเป็นบุคคลที่ใกล้ชิด หรือรู้จักกับนักศึกษาเป็นพิเศษ

จากที่กล่าวมาข้างต้นแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาอาชีวศึกษาโดยรวมสามารถเลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่มีประสิทธิภาพ มีการยอมรับปัญหาที่เกิดขึ้น สนับสนุนให้เกิดความเข้าใจซึ่งกันและกัน ซึ่งนำไปสู่การปรับปรุงสัมพันธภาพ และสามารถพัฒนาไปสู่การมีสัมพันธภาพที่ดีขึ้น (Fower, 1998 อ้างถึงใน Shi, 2003) อาจกล่าวได้ว่านักศึกษอาชีวศึกษาส่วนใหญ่เป็นบุคคลที่สามารถจัดการกับความขัดแย้งได้อย่างเหมาะสม

นักศึกษอาชีวศึกษาส่วนใหญ่เลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมในระดับสูง ผู้วิจัยคิดว่าอาจมาจากรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมสอดคล้องกับวิถีชีวิต และลักษณะนิสัยของคนไทยที่มีลักษณะเป็นมิตร ยืดหยุ่น ไม่เคร่งครัดในกฎระเบียบ ทั้งนี้มาจากการอบรมเลี้ยงดูแบบไทยที่มีหลักธรรมทาง

ศาสนาเป็นที่ยึดเหนี่ยวในการดำเนินชีวิต ปฏิบัติตนอยู่ในหลักคำสอน โดยเฉพาะหลักในการเดินทางสายกลาง มีข้อปฏิบัติที่เป็นกลางๆไม่หย่อนจนเกินไป และไม่ตึงจนเกินไป ไม่พัวพันหมกมุ่นอยู่ในกามสุขหรือประกอบตนให้ลำบาก (คือพยายามเพื่อบรรลุผลที่หมายด้วยการทรมาณตนเอง) (พระธรรมปิฎก (ป.อ.ประยุตฺโต), 2538)

หลักธรรมทางศาสนาเข้ามามีบทบาทถือเป็นส่วนหนึ่งในวิถีชีวิตของคนไทยส่วนใหญ่ เป็นไปได้ว่าเมื่อเกิดความขัดแย้งจะร่วมมือ และประนีประนอมกันในการแก้ไขปัญหา ยึดหลักสายกลางที่ทำให้ทุกฝ่ายยอมรับได้ มากกว่าจะคำนึงถึงผลประโยชน์ของตนแต่ฝ่ายเดียว จึงอาจกล่าวได้ว่าการอบรมเลี้ยงดูวิถีไทยที่มีหลักธรรมคำสอนทางศาสนาเป็นที่ตั้ง เป็นรากฐานที่ทำให้นักศึกษาอาชีวศึกษาส่วนใหญ่เลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมในระดับค่อนข้างสูง

2.3 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งจำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา

2.3.1 นักศึกษาหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมสูงกว่านักศึกษาชาย ในขณะที่นักศึกษาชายใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษาหญิง

นักศึกษาหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมสูงกว่านักศึกษาชาย เมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นนักศึกษาหญิงจะเลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมมากกว่านักศึกษาชาย อาจเนื่องจากผู้หญิงถูกปลูกฝังให้เรียบร้อย อ่อนหวาน ไม่พูดจาหรือแสดงกิริยาที่หยาบคายหรือรุนแรงก้าวร้าว (เสาวภา วัชรกิตติ, 2541) เป็นมิตร ให้ความร่วมมือ มุ่งตอบสนองของความสัมพันธ์และคำนึงถึงความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น แสดงความรู้สึกอย่างชัดเจน และมีลักษณะของการร่วมมือ เป็นไปได้ว่าเมื่อเกิดความขัดแย้งขึ้นผู้หญิงมักจะเลือกใช้การร่วมมือและประนีประนอมมากกว่าจะใช้วิธีการที่รุนแรง ในขณะที่ฝ่ายชายได้รับความคาดหวังจากสังคมที่จะดูแลตนเอง และตัดสินใจปัญหาได้อย่างเด็ดขาด การกระทำมุ่งสู่ความสำเร็จตามเป้าหมายหรือมีการกระทำที่มุ่งต่อตนเองเป็นหลัก รู้สึกว่าการยอมตามเป็นการยอมแพ้หรือเสียศักดิ์ศรี จึงเป็นไปได้ว่า นักศึกษาหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและประนีประนอมสูงกว่านักศึกษาชาย และนักศึกษาชายใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษาหญิง

จากงานวิจัยของ Creasey (2002) พบว่า ในกลุ่มตัวอย่างวัยรุ่น วัยรุ่นหญิงมีพฤติกรรมในการจัดการความขัดแย้งทางบวกมากกว่าวัยรุ่นชาย สอดคล้องกับงานวิจัยของ Shi(2003) ที่พบว่า ในกลุ่มตัวอย่างคูรัก ผู้หญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการมากกว่าผู้ชาย และChinnamethipitak (1990) พบว่า ในผู้บริหารหญิง ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการมากกว่าผู้บริหารชาย และพบว่า เพศเป็นตัวทำนายการใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ

นักศึกษาชายใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษาหญิง ผู้วิจัยมองว่ารูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันมีความสอดคล้องกับลักษณะของเพศชายที่กล่าวในเบื้องต้น และเป็นไปได้ว่ารูปแบบการเลี้ยงดูของสังคมไทยที่ฝ่ายชายถูกส่งเสริมให้เป็นช่างทำหน้า มีหน้าที่ในการตัดสินใจและแก้ปัญหา มักเป็นที่คาดหวังของสังคมว่าจะสามารถแก้ปัญหาและดูแลตนเองได้โดยไม่ต้องพึ่งพาผู้อื่น ดังนั้นเมื่อเกิดปัญหาผู้ชายมักจะใช้เหตุผล หากพบว่าตนเองเป็นฝ่ายถูกก็จะไม่คำนึงว่าอีกฝ่ายหนึ่งจะได้รับความพึงพอใจหรือไม่ แต่ทั้งนี้แม้ว่านักศึกษาชายจะใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันมากกว่านักศึกษาหญิงแต่ก็ถือว่าใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันอยู่ในระดับปานกลาง งานวิจัยของ Chinnamethipitak (1990) พบว่า เพศเป็นตัวทำนายตัวหนึ่งของการเลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันของผู้บริหารสถานศึกษาไทย

รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันเป็นรูปแบบที่มีมิติของการคำนึงถึงตนเองในระดับสูง แต่คำนึงถึงผู้อื่นและร่วมมือในระดับต่ำ ตอบสนองโดยใช้อำนาจหรือกำลังเพื่อการเอาชนะ โดยมีได้คำนึงถึงความคาดหวังของบุคคลอื่น Rahim (1985) กล่าวว่า เป็นรูปแบบที่เหมาะสมกับความขัดแย้งเล็กน้อย หรือการตัดสินใจที่รวดเร็ว รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันเป็นรูปแบบที่มุ่งแต่ฝ่ายตนเป็นหลัก ไม่เหมาะสมนักในการจัดการความขัดแย้งที่คำนึงถึงสัมพันธภาพเป็นหลัก

2.3.2 นักศึกษาหญิงและชายที่ศึกษาในระดับ ปวช.และปวส. ทั้งที่ศึกษาในกรุงเทพฯและต่างจังหวัด ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงและแบบยอมให้ไม่แตกต่างกัน และใช้ในระดับปานกลาง

รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงเป็นรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่คำนึงถึงตนเองและผู้อื่นในระดับต่ำ เกี่ยวข้องกับการถอยหนี การเลี่ยงปัญหา เป็นรูปแบบที่เหมาะสมกับการแก้ไขความขัดแย้งเล็กน้อย หรือเมื่อฝ่ายตรงข้ามมีอำนาจมากกว่าหรือเหนือกว่า(Rahim, 1985) อย่างเช่น พ่อแม่ ครู อาจารย์ รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงเป็นรูปแบบที่เหมาะสมกับบางสถานการณ์ เพราะต่างฝ่ายต่างเป็นฝ่ายเสียเปรียบ หรือเสียผลประโยชน์ทั้งสอง

ฝ่าย แต่ในความขัดแย้งบางสถานการณ์ก็มีความจำเป็นที่จะต้องใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง จึงเป็นไปได้ที่นักศึกษาอาชีวศึกษาจะเลือกใช้รูปแบบนี้ในระดับปานกลาง ซึ่งมีความแตกต่างจากกลุ่มผู้บริหารสถาบันการศึกษาในไทย ที่ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง และแบบบูรณาการในระดับสูง (Chinnamethipitak, 1990)

รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้มีมติของการคำนึงถึงตนเองในระดับต่ำ แต่คำนึงถึงผู้อื่นในระดับสูง ซึ่งเป็นรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่พยายามลดความแตกต่าง เน้นให้เกิดความเห็นพ้องกันและสร้างความพึงพอใจให้กับผู้อื่น งานวิจัยครั้งนี้พบว่านักศึกษาส่วนใหญ่ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ในระดับปานกลางเช่นเดียวกับแบบหลีกเลี่ยง มองได้ว่านักศึกษาอาชีวศึกษาสามารถเลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งโดยคำนึงถึงผลประโยชน์ของผู้อื่น เป็นผู้เสียสละ ยอมลดผลประโยชน์ฝ่ายตนเพื่อให้ความขัดแย้งได้รับการแก้ไข มีลักษณะยืดหยุ่น ซึ่งเมื่อเกิดความขัดแย้งบุคคลจำเป็นที่จะต้องได้ผลประโยชน์หรือเสียผลประโยชน์บ้างตามสถานการณ์และความเหมาะสม ซึ่งสถานการณ์ที่เหมาะสมกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ เช่น ในสถานการณ์ที่ตนเป็นฝ่ายผิด หรือประเด็นความขัดแย้งที่มีความสำคัญกับอีกฝ่ายมากกว่า (Rahim, 1983)

การวิจัยนี้ไม่พบความแตกต่างระหว่าง เพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษา ในการเลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงและแบบยอมให้ แต่จากงานวิจัยของ Shi (2003) พบว่า นักศึกษาชายใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงสูงกว่านักศึกษาหญิง เช่นเดียวกับงานวิจัยของ Chinnamethipitak (1990) ที่พบว่า ผู้บริหารชายมีแนวโน้มที่จะใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงสูงกว่าผู้บริหารหญิง เช่นเดียวกับที่พบความแตกต่างระหว่างชายหญิงจากงานวิจัยของ Corcoran และ Mallinckrodt (2000) ที่พบว่า นักศึกษาหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้สูงกว่านักศึกษาชาย

3. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีคะแนนรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแตกต่างกัน โดยมีรายละเอียดดังนี้

3.1 นักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว และใช้แบบประนีประนอมสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน

สอดคล้องกับรายละเอียดในงานวิจัยนี้ที่พบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวล ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมในระดับสูง ส่วนนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการในระดับปานกลาง นอกจากนี้ ผลการวิจัยนี้พบว่า รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการมีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม และยังพบว่า รูปแบบการมองผู้อื่นด้านบวก (ซึ่งเป็นลักษณะของบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง และกังวล) มีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอม

จากผลการวิจัยมีความสอดคล้องกับงานวิจัยของ Corcoran และ Mallinckrodt (2000) ที่พบความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและการแก้ไขความขัดแย้งแบบได้ประโยชน์ทั้งสองฝ่าย (แบบบูรณาการและแบบประนีประนอม) ส่วน Pistole (1989) พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบได้ประโยชน์ทั้งสองฝ่ายสูงกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหลีกเลี่ยง และแบบกังวล ซึ่งเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับงานวิจัยของ Cohn และคณะ (1992) Kobak และ Hazan (1991) และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีลักษณะภายในที่ช่วยให้บุคคลเผชิญปัญหาได้สำเร็จ มีความกระตือรือร้นและยืนกรานในการแก้ปัญหา และมีความยืดหยุ่นสูง (Arend, Grove และ Sroufe, 1978 อ้างถึงใน Moller และคณะ, 2003) Mallinckrodt (2000) กล่าวว่า ประสบการณ์ของเด็กที่มีต่อผู้เลี้ยงดู และสัมพันธ์ภาพกับเพื่อนในตอนต้นมีอิทธิพลต่อการพัฒนาและสร้างรูปแบบความผูกพันในวัยผู้ใหญ่ คือการสร้างหรือเปลี่ยนแปลงการมองตนเองและผู้อื่น นอกจากนี้ยังสัมพันธ์กับทักษะทางสังคม คือ การแก้ไขความขัดแย้ง แสดงว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงจะสามารถเลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่มีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับลักษณะของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการที่มีมิติของการคำนึงถึงตนเองและผู้อื่นสูง และรูปแบบประนีประนอมที่มีมิติของการคำนึงถึงตนเองและผู้อื่นปานกลาง จึงเป็นไปในแนวทางเดียวกันกับงานวิจัยที่พบว่า นักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมสูงกว่านักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน

นักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงเมื่อประสบความขัดแย้งสามารถใช้วิธีแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่ก่อให้เกิดความพึงพอใจทั้งสองฝ่าย (รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอม) คำนึงถึงทั้งผลประโยชน์ของตนเองและฝ่ายตรงข้ามในระดับปานกลางถึงระดับสูง

มีลักษณะของการร่วมมือ ปรีกษาหารือและประนีประนอมในการแก้ไขปัญหาคความขัดแย้ง และสำรวจความคิดเห็นที่ขัดกันทั้งสองฝ่าย สอดคล้องกับงานวิจัยของ Simpson (1990, อ้างถึงใน Tolmacz, Goldzweig และGuttman, 2004) ที่พบว่า รูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีความสัมพันธ์กับความไวใจและความพึงพอใจในสัมพันธภาพ ดังนั้นนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง มีแนวโน้มที่จะใช้ชีวิตในสังคมได้อย่างราบรื่น และสามารถที่จะจัดการความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สำหรับนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมในระดับสูงและใช้ในระดับที่สูงกว่านักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน สำหรับรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมีการมองผู้อื่นด้านบวก สอดคล้องกับผลงานวิจัยครั้งนี้ที่พบว่า รูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบมีความสัมพันธ์ทางลบกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอม หมายความว่า รูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบมีลักษณะผกผันกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอม ยิ่งถ้าบุคคลมีรูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบต่ำ หรือกล่าวได้ว่ามีการมองผู้อื่นด้านบวก ก็จะไม่เลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมสูง ส่วนนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนมีลักษณะที่เด่นชัดคือ หลีกเลี่ยงสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด ไม่เชื่อมั่นในความสามารถของคนอื่น แต่รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมต้องอาศัยการร่วมมือ ช่วยเหลือ ประนีประนอมกัน ไม่สอดคล้องกับลักษณะของบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน

3.2 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และใช้แบบยอมให้สูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนและแบบมั่นคง

เมื่อพิจารณาจากรายละเอียดที่พบในงานวิจัยนี้ พบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงในระดับสูง และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ในระดับปานกลาง นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงและแบบยอมให้ในระดับปานกลาง และ นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ในระดับต่ำและใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลาง และยังพบความสัมพันธ์ทางบวกระหว่างรูปแบบการมองตนเองด้านลบกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ สอดคล้องกับงานวิจัยที่พบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว (มีรูปแบบการมอง

ตนเองด้านลบ) ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้สูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน

งานวิจัยของ Creasey, Kershaw และ Boston (1999) พบว่า คู่รักที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวมีแนวโน้มที่จะถอยหนีความขัดแย้ง และมีความเชื่อมั่นในการควบคุมอารมณ์ทางลบของตนเองต่ำ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวเมื่อประสบปัญหาหรือภาวะทุกข์ใจจะไม่แก้ปัญหา จมอยู่กับปัญหา ต่ำหนิตนเอง นิ่งเฉยต่อข้อโต้แย้ง ถอยหนีออกจากสถานการณ์และหนีปัญหา (Hazan และ Shaver, 1987 และ Bartholomew และ Horowitz, 1991)

Ainsworth (1987) กล่าวว่า พฤติกรรมการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้ แสดงว่าในวัยเด็ก เด็กมักหลีกเลี่ยงเมื่อเจอสถานการณ์ที่แปลกใหม่ พยายามแสวงหาการสนับสนุนและการใกล้ชิดกับพ่อแม่ เมื่อไม่ได้รับความสนใจก็มุ่งไปที่ของเล่น เมื่อเกิดความขัดแย้งก็หลีกเลี่ยงปัญหา เพราะกลัวกับการต้องเผชิญความสูญเสีย ซึ่งพฤติกรรมแก้ไขความขัดแย้งที่แสดงถึงการหลีกเลี่ยงปัญหาที่ตึงเครียด พบในบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว คือมีรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบ ใช้การหลีกเลี่ยงปัญหาเป็นกลไกป้องกันตนเอง สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Van Leewen (1982)

เมื่อเกิดความขัดแย้งนักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว และแบบกังวลมีแนวโน้มที่จะหนีปัญหา ไม่เผชิญหน้า ไม่รักษาทั้งประโยชน์ของตนและฝ่ายตรงข้าม เฉยชา พยายามอยู่เหนือความขัดแย้งโดยคิดว่าความขัดแย้งจะลดลงเมื่อเวลาผ่านไป โดยนักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงในระดับสูง ในขณะที่นักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงในระดับปานกลาง

เมื่อพิจารณาร่วมกันระหว่างรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง และแบบยอมให้ ผู้วิจัยมองว่า เมื่อเกิดความขัดแย้งนักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว และแบบกังวลมีแนวโน้มที่จะหนีปัญหา ไม่เผชิญหน้า ไม่รักษาทั้งประโยชน์ของตนและฝ่ายตรงข้าม เฉยชา รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งทั้งสองรูปแบบมีลักษณะของการถอยหนีปัญหา นิ่งเฉยต่อข้อโต้แย้ง ไม่เข้าไปจัดการความขัดแย้ง และจากงานวิจัยครั้งนี้พบว่ารูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงและแบบยอมให้มีความสัมพันธ์กันทางบวก คือหากบุคคลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงสูง เป็นไปได้ว่าจะใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้สูงด้วย เมื่อเปรียบเทียบกับนักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนแล้ว จึงเป็นไปได้ว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงต่ำกว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลและแบบหวาดกลัว

3.3 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน

สอดคล้องกับงานวิจัยของ Corcoran และ Mallinckrodt (2000) พบว่า คู่รักที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมีแนวโน้มที่จะสร้างความกดดันแก่คู่รักของตน และใช้กระบวนการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน (วางอำนาจ) และแสดงการต่อต้าน (Simpson, Roles และPhillips, 1996) ซึ่งบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลกลัวว่าตนเองจะถูกทอดทิ้ง จะใช้การตำหนิ คุกคาม ก้าวร้าวโดยใช้คำพูด ยืนกรานและเรียกร้องในสิ่งที่ตนต้องการ และมีความรู้สึกเจ็บปวดหลังจากการโต้แย้ง และขาดการพูดคุยทำความเข้าใจซึ่งกันและกัน (Feeney, Noller และ Calian, 1994) รูปแบบความผูกพันแบบกังวลให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดมาก และกลัวการสูญเสียสัมพันธภาพ เมื่อเผชิญปัญหาหรือความทุกข์จะตอบสนองรุนแรงเกินจริง (Hazan และShaver, 1987) ทำให้มีลักษณะติดเพื่อนและชอบพึ่งพา การรู้สึกถึงคุณค่าของตนเองขึ้นอยู่กับผู้อื่น ซึ่งเป็นไปได้ที่จะเรียกร้อง และจะทำทุกวิถีทางเพื่อที่จะรักษาสัมพันธภาพไว้ แม้จะต้องใช้การแก้ไขความขัดแย้งที่รุนแรง เพราะเชื่อว่าจะสามารถจัดการกับความขัดแย้งที่เกิดขึ้น และเพื่อให้ได้ในสิ่งที่ตนต้องการ พบว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมักจะประเมินปัญหาที่เกิดขึ้นเกินกว่าความเป็นจริง โดยรู้สึกถึงความขัดแย้งเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงหรือควบคุมไม่ได้ (Mikulincer และFlorian, 1998 อ้างถึงใน Tolmacz, Goldzweig และGuttman, 2004)

สำหรับนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบการความผูกพันแบบกังวล แม้ว่าจะมีคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน แต่ก็พบว่า ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันในระดับปานกลาง อาจเป็นไปได้ว่า ในบางสถานการณ์นักศึกษาจำเป็นต้องใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน เนื่องจากรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันเป็นรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่คำนึงถึงตนเองสูง แต่คำนึงถึงผู้อื่นต่ำ รูปแบบนี้จึงไม่คำนึงถึงผลประโยชน์และความพึงพอใจของฝ่ายตรงข้าม หากนักศึกษอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันทุกครั้งที่เกิดความขัดแย้ง แทนที่จะเป็นการรักษาสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดไว้ จะเป็นการทำลายสัมพันธภาพที่สร้างขึ้น งานวิจัยของ Sumer และKnight (2001) พบว่า บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลมีความเป็นไปได้ที่จะมีประสบการณ์ทางลบจากทั้งครอบครัวและการทำงานมากกว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงหรือแบบทะนงตน ในขณะที่บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงมีประสบการณ์ทางบวกในทั้งการทำงานและในครอบครัวมากกว่ากลุ่มอื่น จึงเป็นไปได้ว่าการที่นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน จึงทำให้มีประสบการณ์ทางลบมากกว่า

4. รูปแบบความผูกพัน รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง และการปรึกษาเชิงจิตวิทยา

ผู้วิจัยมองว่าสิ่งที่น่าสังเกตคือ นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งทั้ง 5 รูปแบบสูงกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบใดรูปแบบหนึ่งดังที่กล่าวมาข้างต้น (แบบมั่นคง แบบทะนงตนและแบบหวาดกลัว) เป็นไปได้ว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล เมื่อเกิดปัญหาความขัดแย้งมุ่งที่จะพยายามแก้ไขหรือกำจัดความขัดแย้งให้หมดไปโดยเร็ว โดยใช้วิธีการแก้ไขความขัดแย้งต่างๆ ทั้งที่มีประสิทธิภาพหรือไม่ก็ตาม ดังนั้นแล้วผู้วิจัยคิดว่า บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลควรได้รับบริการการปรึกษาเพื่อให้เกิดแนวทางในการแก้ไขความขัดแย้งที่เหมาะสม มากกว่าจะใช้วิธีการใดก็ได้เพียงเพื่อจะแก้ไขความขัดแย้งได้โดยเร็ว

จากผลการวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้งทำให้ผู้วิจัยในฐานะนักจิตวิทยาการปรึกษามองเห็นแนวทางในการทำความเข้าใจผู้รับบริการการปรึกษามากขึ้น สำหรับในส่วนของรูปแบบความผูกพันของบุคคลนั้นไปที่การปรับปรุงสัมพันธภาพในปัจจุบัน โดยการปรับเปลี่ยนรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นให้เป็นด้านบวก เพื่อให้ผู้รับบริการมีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง สามารถสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นได้อย่างแน่นแฟ้น สำหรับผลการวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งทำให้นักจิตวิทยาการปรึกษาเกิดแนวทางในการช่วยเหลือผู้รับบริการปรับปรุงรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งให้มีประสิทธิภาพ นักจิตวิทยาการปรึกษามีส่วนเอื้อให้ผู้รับบริการได้มีวิธีการแก้ไขความขัดแย้งที่มีความหลากหลายมากขึ้น และเป็นไปได้ว่าการปรับปรุงรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นทางบวก ก็เป็นแนวทางที่ทำให้ผู้รับบริการสามารถเลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างเหมาะสม จากผลการวิจัยที่พบว่า นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการและแบบประนีประนอมในระดับค่อนข้างสูง มองได้ว่าบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงสามารถเลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ในการที่นักจิตวิทยาการปรึกษาจะเข้ามามีส่วนช่วยในการปรับปรุงรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นให้เป็นไปในด้านบวก และเพิ่มประสิทธิภาพในการแก้ไขความขัดแย้งนั้น นักจิตวิทยาการปรึกษาถือเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่สุดในการช่วยเหลือผู้รับบริการปรึกษา โดยที่นักจิตวิทยาการปรึกษาต้องมีความจริงใจ แสดงถึงสัมพันธภาพที่เกิดขึ้นตามความเป็นจริง ตรงไปตรงมา ยอมรับ และให้เกียรติผู้รับบริการด้วยความจริงใจ ปราศจากเงื่อนไข แสดงออกถึงความเอาใจใส่ ไม่คุกคาม และเห็นคุณค่าของผู้รับบริการปรึกษา จะช่วยเอื้อให้ผู้รับบริการการปรึกษารู้สึกว่ามีผู้ยอมรับ เห็นคุณค่าในตนเอง และกล้าที่จะแสดงความรู้สึกส่วนตัว และสิ่งที่สำคัญคือ ความสามารถของนักจิตวิทยาการปรึกษาในการรับรู้และเข้าใจความรู้สึกของผู้รับบริการปรึกษาอย่าง

แท้จริง และความไวในการรับรู้ความรู้สึกต่างๆ รวมถึงประสบการณ์ที่บุคคลเปิดเผยในการปฏิสัมพันธ์ทุกขณะที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน การที่นักจิตวิทยาการศึกษาเข้าใจโลกการรับรู้ และสื่อสารความรู้สึกของผู้รับการปรึกษาอย่างถูกต้องลึกซึ้ง มีผลให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนแก่ผู้รับการปรึกษา ดังนั้นการที่นักจิตวิทยาการศึกษาเอื้อให้เกิดบรรยากาศที่อบอุ่น เป็นมิตร มีการยอมรับ ให้เกียรติ และให้ความนับถือซึ่งกันและกัน ทำให้ผู้รับบริการรู้สึกมั่นคงปลอดภัย กล้าที่จะสำรวจตนเอง และนำไปสู่ความสามารถในการที่จะปรับปรุงรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นไปในด้านบวก สร้างรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง และสามารถแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

สำหรับนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงเป็นกลุ่มบุคคลที่มีศักยภาพทั้งในการจัดการปัญหาและสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นอยู่แล้ว นักจิตวิทยาการศึกษาอาจมีส่วนช่วยในการฝึกฝนบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงให้มีทักษะการบริการ การปรึกษาเบื้องต้น เช่น การรับฟังอย่างตั้งใจ การสะท้อนความรู้สึก การสรุปความเป็นต้น เพื่อสร้างเครือข่ายช่วยเหลือเพื่อนนักศึกษาในกลุ่มที่มีปัญหา เป็นการลดกลุ่มเสี่ยงก่อนที่จะมีพฤติกรรมที่เป็นอันตรายต่อสังคมต่อไป

นอกจากนี้การทำความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบความผูกพันและการแก้ไขความขัดแย้ง นักจิตวิทยาการศึกษาสามารถให้ความรู้แก่ผู้ปกครองในการดูแลบุตรหลาน เพื่อให้เกิดความเข้าใจว่า หากเด็กได้รับการดูแลเอาใจใส่อย่างเหมาะสมจากพ่อแม่หรือผู้เลี้ยงดูก็จะสร้างความเชื่อมั่น การเห็นคุณค่าในตนเองและการไว้ใจผู้อื่น นำไปสู่การพัฒนาในรูปแบบความผูกพันที่เหมาะสม และการอบรมสั่งสอนของบิดามารดา รวมถึงวิธีการที่บิดามารดาใช้ในการสร้างสัมพันธภาพ และแก้ปัญหา อาจมีส่วนให้เด็กเกิดการเรียนรู้ และพัฒนารูปแบบความการแก้ไขความขัดแย้ง และรูปแบบความผูกพันขึ้น ดังนั้นในฐานะนักจิตวิทยาการศึกษาจึงมีส่วนในการแนะนำผู้ปกครอง โดยให้ผู้ปกครองได้ตระหนักถึงการเอาใจใส่และดูแลเด็กอย่างใกล้ชิด ให้อยู่ในขอบเขตที่ดีงาม เหมาะสม และเป็นแบบอย่างที่ดี

โดยเฉพาะในสังคมไทยที่อาศัยหลักคำสอนทางศาสนาเป็นแนวทางในการดำเนินชีวิตอยู่แล้ว คือ การดำรงตนในความไม่ประมาท ยึดมั่นในสิ่งที่ดีงาม มีศีลธรรมจริยธรรมและประพฤติตนที่ถูกต้อง หลักธรรมคำสอนจึงมีส่วนในการสร้างเจตคติที่ดี มีจิตใจและความประพฤติที่ดีงาม แสดงให้เห็นว่า พื้นฐานของสังคมไทยมีรากฐานที่มั่นคงและดีงามเป็นทุนเดิมอยู่แล้ว ดังนั้นหากครอบครัวให้ความสำคัญในการดำเนินชีวิตโดยอาศัยหลักธรรมคำสอนของศาสนา ก็มีส่วนให้เด็กซึมซับและรับเอามาปฏิบัติเป็นหลักในการดำเนินชีวิต รวมถึงการสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่นและการแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างสร้างสรรค์และมีประสิทธิภาพต่อไป

บทที่ 6

สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

1. วัตถุประสงค์งานวิจัย

1. เพื่อศึกษารูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา
2. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีภูมิหลังแตกต่างกันในด้านเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา
3. เพื่อศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน
4. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

2. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยในครั้งนี้คือ นักศึกษาอาชีวศึกษาของโรงเรียนโยนออฟอาร์ค บริหารธุรกิจ กรุงเทพมหานคร และวิทยาลัยเทคนิคจันทบุรี ซึ่งศึกษาในระดับประกาศนียบัตร (ปวช.) และประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.) ในปีการศึกษา 2548 จำนวน 567 คน

3. การออกแบบงานวิจัย

การวิจัยฉบับนี้เป็นการวิจัยเชิงพรรณนา (Descriptive Research) มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความแตกต่างของรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว

4. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

- งานวิจัยฉบับนี้มีเครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยเป็นแบบวัด 3 แบบ
1. แบบสอบถามข้อมูลส่วนตัว
 2. แบบวัดรูปแบบความผูกพัน (Attachment test) ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นเพื่อให้เหมาะสมกับคนไทยจากแบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in Close Relationship Scale Revised) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) และแบบวัดรูปแบบความผูกพันที่ ณัฐสุดา เต๋พันธ์(2544) สมบุญ จารุเกษมทวี(2544) และรัชชัย แก้วคำศรี (2545) ร่วมกันพัฒนาขึ้น

3. แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง (Conflict resolution test) ที่ผู้วิจัยพัฒนาจากแบบวัด The Rahim Organization Conflict Inventory-II (ROCI-II) ของ Rahim (1983)

5. ขั้นตอนดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลตามขั้นตอนดังนี้

1. ผู้วิจัยทำหนังสือขออนุญาตเก็บข้อมูลนักศึกษาอาชีวศึกษาในโรงเรียนโยนออฟอาร์ค บริหารธุรกิจ กรุงเทพมหานคร และวิทยาลัยเทคนิคจันทบุรี
2. ผู้วิจัยเก็บข้อมูลกับนักศึกษาอาชีวศึกษาโดยแจกแบบสอบถามทั้งสิ้น 700 ชุด จากนั้นนำแบบสอบถามดังกล่าวมาตรวจสอบดูว่า กลุ่มตัวอย่างนั้นครบถ้วนหรือไม่ จากการตรวจสอบแล้วจึงเหลือแบบวัดจำนวน 567 ชุด ที่มีความถูกต้องสมบูรณ์ และมีแบบวัดที่ตอบไม่ครบถ้วน 133 ชุด ดังนั้นแบบวัดที่นำมาวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้จึงมีจำนวนรวมทั้งสิ้น 567 ชุด
จากนั้นผู้วิจัยนำข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างจำนวน 567 คน มาบันทึกคะแนนเพื่อรวบรวมข้อมูลและนำมาวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการทางสถิติโดยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS

6. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูล ได้ทำการวิเคราะห์ด้วยวิธีการทางสถิติโดยโปรแกรมสำเร็จรูป SPSS จำนวนดังนี้

1. คำนวณหาค่าสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนความผูกพัน และคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง
2. วิเคราะห์ความแปรปรวนสองทาง (Two-Way ANOVA) โดยมีตัวแปรอิสระคือ เพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา และวิเคราะห์ตัวแปรตามที่ละตัว ได้แก่ คะแนนการมองเห็นตนเองด้านลบ คะแนนการมองเห็นผู้อื่นด้านลบ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ และคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม
3. วิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (One-Way ANOVA) โดยมีตัวแปรอิสระคือ รูปแบบความผูกพัน 4 แบบ คือ แบบมั่นคง แบบกังวล แบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว และวิเคราะห์ตัวแปรตามที่ละตัว ได้แก่ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยง คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ และคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม

4. ถ้าผลวิเคราะห์ความแปรปรวนพบความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จะทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่โดยวิธีการของดันเน็ตที่ 3 (Dunnett's T3) หรือ Scheffe

5. หาค่าความสัมพันธ์ (Pearson Product Moment) ระหว่างตัวแปรคือ คะแนนการมองตนเองด้านลบ คะแนนการมองผู้อื่นด้านลบ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้ คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน คะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ และคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม

7. สรุปผลการวิจัย

1. รูปแบบความผูกพันของนักศึกษาอาชีวศึกษา

1.1 จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด นักศึกษาอาชีวศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงสูงสุดคิดเป็นร้อยละ 60.7 รองลงมาคือ บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลคิดเป็นร้อยละ 24.0 บุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตนคิดเป็นร้อยละ 11.6 และบุคคลที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัวคิดเป็นร้อยละ 3.47 (ตารางที่ 10 และ 11)

1.2 นักศึกษาโดยรวมทั้งชายและหญิง ที่ศึกษาในระดับปวช.และปวส. ทั้งที่ศึกษาในกรุงเทพฯและต่างจังหวัด มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง คือมองตนเองและผู้อื่นในด้านบวก (ตารางที่ 11)

1.3 นักศึกษาหญิงและชาย ที่ศึกษาในระดับปวช.และปวส. ทั้งที่ศึกษาในกรุงเทพฯและต่างจังหวัดมีรูปแบบการมองตนเองด้านลบไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 14)

1.4 นักศึกษาหญิงมองผู้อื่นด้านบวกมากกว่านักศึกษาชาย นักศึกษาในระดับปวส.มองผู้อื่นด้านบวกมากกว่านักศึกษาในระดับปวช. และนักศึกษาที่ศึกษาในกรุงเทพฯมองผู้อื่นทางบวกมากกว่านักศึกษาที่ศึกษาในต่างจังหวัด (ตารางที่ 13 และ 15)

2. รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา

2.1 นักศึกษาโดยรวมมีรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ ($M=3.47$) และแบบประนีประนอม ($M=3.39$) ในระดับค่อนข้างสูง มีรูปแบบรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงนี้ ($M=3.10$) แบบแข่งขัน ($M=2.86$) แบบยอมให้ ($M=2.89$) ในระดับปานกลาง (ตารางที่ 11 และ 13)

2.2 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งจำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา

2.2.1 นักศึกษาหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ ($M = 3.58$) สูงกว่านักศึกษาชาย ($M = 3.34$) (ตารางที่ 13และ16)

2.2.2 นักศึกษาที่มีเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษาแตกต่างกันใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 17)

2.2.3 นักศึกษาชายใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน ($M = 2.92$) สูงกว่านักศึกษาหญิง ($M = 2.79$) (ตารางที่ 13และ18) และนักศึกษาศึกษาในต่างจังหวัดใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขัน ($M = 2.90$) สูงกว่านักศึกษาศึกษาในกรุงเทพฯ (ตารางที่ 13และ20)

2.3.4 นักศึกษาที่มีเพศ ระดับการศึกษาและที่ตั้งสถานศึกษาแตกต่างกันใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้ไม่แตกต่างกัน (ตารางที่ 19)

2.2.5 นักศึกษาหญิงใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม ($M = 3.47$) สูงกว่านักศึกษาชาย ($M = 3.30$) (ตารางที่ 13 และ 20)

3. รูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

3.1 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาศึกษาอาชีวศึกษาจำแนกตามรูปแบบความผูกพัน

3.1.1 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ สูงกว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน และแบบหวาดกลัว (ตารางที่ 21และ 22) และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมสูงกว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (ตารางที่ 29และ 30)

3.1.2 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวลใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันสูงกว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน (ตารางที่ 25 และ 26)

3.1.3 นักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบกังวล และแบบหวาดกลัวใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้สูงกว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงและแบบทะนงตน (ตารางที่ 27และ 28) และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบหลีกเลี่ยงสูงกว่านักศึกษามีรูปแบบความผูกพันแบบทะนงตน (ตารางที่ 23และ 24)

3.2 ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง
(ตารางที่ 31)

3.2.1 รูปแบบการมองตนเองด้านลบมีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.01

3.2.2 รูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบมีความสัมพันธ์ทางลบกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ และแบบประนีประนอมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

3.2.3 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ มีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

3.2.4 รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบยอมให้มีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบประนีประนอม และแบบหลีกเลี่ยงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01

9. ข้อเสนอแนะ

การนำผลการวิจัยไปใช้

1. จากผลการวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา ช่วยให้นักจิตวิทยาการปรึกษามีแนวทางในการวางแผนการให้บริการการปรึกษาแก่นักศึกษา โดยนักจิตวิทยาการปรึกษาควรสร้างบรรยากาศของการให้บริการการปรึกษาให้เกิดความอบอุ่น ปราศจากการคุกคาม มีการยอมรับและให้เกียรติผู้รับการปรึกษาอย่างไม่มีเงื่อนไข ให้การสนับสนุน ให้กำลังใจ เห็นใจ เปิดโอกาสให้ผู้รับการปรึกษาได้สำรวจถึงความคาดหวัง ความรู้สึก และสัมพันธ์ภาพในปัจจุบันของตน เชื้อให้เกิดการปรับปรุงรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นด้านลบให้เป็นไปในด้านบวก และสร้างรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคงขึ้น และเป็นไปได้ว่า การปรับเปลี่ยนรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่นให้เป็นไปในด้านบวกนั้น ทำให้ผู้รับบริการการปรึกษาสามารถเลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างมีประสิทธิภาพต่อไป จากผลการวิจัยนี้ที่พบว่า รูปแบบการมองผู้อื่นด้านบวกมีความสัมพันธ์ทางบวกกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบบูรณาการ และแบบประนีประนอม และนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง ใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่มีประสิทธิภาพมากกว่านักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง

2. จากผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาอาชีวศึกษาส่วนใหญ่มีรูปแบบความผูกพันแบบมั่นคง นักศึกษาในกลุ่มนี้มีศักยภาพในการแก้ไขปัญหา และสร้างสัมพันธ์ภาพกับบุคคลอื่นอยู่แล้ว นักจิตวิทยาการปรึกษาอาจเข้ามามีบทบาทในการฝึกหัดนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบ

มันคงให้มีทักษะเบื้องต้นในการปรึกษาเชิงจิตวิทยา เพื่อเป็นการสร้างเครือข่ายช่วยเหลือเพื่อน นักศึกษาที่มีปัญหา เนื่องจากการเป็นกรง่ายกว่าที่นักศึกษาจะปรึกษาปัญหาด้วยเพื่อนวัยเดียวกัน และลดปัญหานักจิตวิทยาการปรึกษาไม่เพียงพอต่อความต้องการของผู้รับบริการ แต่ทั้งนี้ควรอยู่ ภายใต้การดูแลของนักจิตวิทยาการปรึกษาที่มีความเชี่ยวชาญ

3. จากการศึกษารูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษา อาชีวศึกษา โดยการสร้างแบบวัดรูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งนั้น แบบ วัดที่สร้างขึ้นสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการคัดกรองนักศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแบบไม่มั่นคง หรือนักศึกษาที่เลือกใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งที่ไม่มีประสิทธิภาพ เพื่อเป็นข้อมูลเบื้องต้น แก่อาจารย์ที่ปรึกษา หรือผู้ปกครองในการดูแลเอาใจใส่นักศึกษาให้มากขึ้น

4. นักจิตวิทยาการปรึกษาสามารถให้ความรู้แก่ผู้ปกครองเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบ ความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง โดยให้ผู้ปกครองได้ตระหนักว่าการที่เด็กได้รับการ ดูแลเอาใจใส่อย่างใกล้ชิด และได้รับการตอบสนองอย่างเหมาะสม จะทำให้เด็กพัฒนารูปแบบการ มองตนเองและผู้อื่น นำไปสู่การสร้างรูปแบบความผูกพันที่มั่นคง และส่งผลต่อการสร้าง สัมพันธภาพในวัยผู้ใหญ่ รวมไปถึงความสามารถในการแก้ไขความขัดแย้งต่อไปในอนาคต

นอกเหนือจากการให้ความรู้แล้ว นักจิตวิทยาการปรึกษาอาจจะใช้ข้อมูลเกี่ยวกับ รูปแบบความผูกพัน และการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา มาเป็นแนวทางในการจัด โครงการ หรือโปรแกรมเพื่อพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างบุคคล และเสริมสร้างศักยภาพในการแก้ไข ความขัดแย้ง โดยใช้กระบวนการทางจิตวิทยา เช่น การทำกลุ่มแบบมีหรือไม่มีโครงสร้าง โดยเน้นที่ การปรับเปลี่ยนรูปแบบการมองตนเองและผู้อื่น รวมถึงการเสริมสร้างทักษะการแก้ไขความขัดแย้ง ที่มีประสิทธิภาพ โดยมีนักจิตวิทยาการปรึกษาเป็นผู้เอื้ออำนวยให้นักศึกษาได้เกิดความเข้าใจ ตนเอง เข้าใจเพื่อนสมาชิก และช่วยเหลือกันในการปรับปรุงสัมพันธภาพและการแก้ไขความ ขัดแย้ง เช่น ใช้สถานการณ์จำลองให้นักศึกษาได้มีโอกาสแก้ไขความขัดแย้งระหว่างเพื่อน เป็นต้น นอกจากนี้อาจให้ครู อาจารย์ และผู้ปกครองได้เข้ามามีส่วนในการส่งเสริม และช่วยเหลือนักศึกษา ในเกิดความมั่นใจในการเปลี่ยนแปลงตนเองให้สามารถสร้างสัมพันธภาพและจัดการกับความ ขัดแย้งได้อย่างเหมาะสม

การศึกษาวิจัยต่อไป

1. งานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยทำการศึกษารูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา ในระดับปวช. และปวส. ทั้งในกรุงเทพฯ และต่างจังหวัด ซึ่งพบว่า นักศึกษาส่วนใหญ่มีรูปแบบความ ผูกพันแบบมั่นคง และส่วนน้อยที่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว ดังนั้นผู้วิจัยคิดว่าน่าจะมี

การศึกษาในกลุ่มตัวอย่างอื่นที่มีความเฉพาะเจาะจงมากขึ้น เช่น ผู้ที่มีประวัติการถูกทำร้ายหรือถูกทารุณกรรม หรือในบุคคลที่มีประวัติพ่อแม่ติดสุรา เป็นต้น เนื่องจากว่า ในงานวิจัยในต่างประเทศพบว่า บุคคลที่มีประวัติการถูกทารุณกรรม หรือในบุคคลที่มีประวัติพ่อแม่ติดสุรา ส่วนใหญ่มีรูปแบบความผูกพันแบบหวาดกลัว ดังนั้นจึงน่าจะทำการศึกษาในกลุ่มตัวอย่างคนไทยว่า มีรูปแบบความผูกพันเช่นเดียวกันนี้หรือไม่ เพื่อที่จะวางแผนการช่วยเหลือต่อไปได้อย่างเหมาะสม

2. ในการศึกษารูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งพบว่า นักศึกษาอาชีวศึกษาใช้รูปแบบบูรณาการในระดับสูง และสูงกว่ารูปแบบอื่นๆ และใช้รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งแบบแข่งขันในระดับปานกลาง และต่ำกว่าทุกรูปแบบ ซึ่งผู้วิจัยคิดว่าในงานวิจัยครั้งต่อไปน่าจะใช้กลุ่มตัวอย่างที่เจาะจงมากขึ้น ในกลุ่มที่ผ่านประสบการณ์ความขัดแย้ง หรือมีปัญหาสัมพันธภาพ เช่น บุคคลที่ครอบครัวแตกแยก หรือในกลุ่มพ่อแม่ที่หย่าร้าง เป็นต้น เนื่องจากจะเป็นประโยชน์ในการวางแผนการให้บริการการปรึกษา ให้บุคคลได้พัฒนาทักษะในการแก้ไขความขัดแย้ง และสามารถสร้างสัมพันธภาพได้อย่างมั่นคงแนบแน่น

3. ในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้เครื่องมือศึกษารูปแบบความผูกพัน คือ แบบวัดประสบการณ์ในการมีสัมพันธภาพที่ใกล้ชิดฉบับปรับปรุง (Experience in close relationship scales-revised) ของ Fraley, Waller และ Brennan (2000) ในงานวิจัยในประเทศไทยส่วนใหญ่เลือกนำแบบวัดนี้มาพัฒนาและปรับปรุงเป็นภาษาไทย แต่ในต่างประเทศ พบว่ายังมีแบบวัดรูปแบบความผูกพันหลายฉบับ และเหมาะกับวัยของกลุ่มตัวอย่างโดยเฉพาะ จึงน่าจะได้นำมาศึกษาและพัฒนาปรับปรุงแบบวัดดังกล่าวให้เหมาะสมกับบริบทของสังคมไทย และบุคคลในวัยต่างๆมากยิ่งขึ้น รวมถึงแบบวัดที่ใช้การสัมภาษณ์เข้ามามีส่วนร่วม เช่น Adult Attachment Interview(AAI) เป็นต้น

4. สำหรับแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งผู้วิจัยใช้แบบวัด ของ Rahim (1983) คือ The Rahim Organization Conflict Inventory-II (ROCI-II) พบว่าในประเทศไทยใช้แบบวัดนี้ไม่เป็นที่แพร่หลายนัก ผู้วิจัยคิดว่าน่าจะมีการปรับปรุงแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งให้เป็นบริบทของคนไทยมากขึ้น และพัฒนาแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งอื่นๆเพิ่มเติม เพื่อให้มีแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งหลากหลาย และมีประสิทธิภาพมากขึ้น

5. ในงานวิจัยของไทย พบการศึกษาเกี่ยวกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในกลุ่มตัวอย่างผู้ใหญ่เป็นส่วนมาก และพบงานวิจัยเกี่ยวกับรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในกลุ่มวัยรุ่นน้อย ผู้วิจัยเห็นว่าน่าจะทำการศึกษาในกลุ่มเด็กวัยรุ่นมากขึ้น เพื่อให้เกิดความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการแก้ไขความขัดแย้งของเด็กในวัยนี้ เพื่อที่จะได้หาแนวทางในการพัฒนาปรับปรุงให้เด็กแก้ไขความขัดแย้งได้อย่างมีเหมาะสมยิ่งขึ้น และเป็นพื้นฐานในการแก้ไขความขัดแย้งที่มีประสิทธิภาพในวัยผู้ใหญ่ต่อไป

6. ในงานวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษารูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง
ในเชิงปริมาณ ดังนั้นแล้วผู้วิจัยคิดว่าในครั้งต่อไป อาจใช้การเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์
เกี่ยวกับประวัติส่วนตัว ประวัติครอบครัว รวมถึงการสัมภาษณ์บุคคลที่ใกล้ชิด เช่น พ่อ แม่ ญาติ พี่
น้อง ประกอบกับการใช้แบบวัดรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง แล้วนำมา
ประมวลผล เพื่อเป็นการขยายฐานความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบความผูกพันและรูปแบบการ
แก้ไขความขัดแย้งในกลุ่มตัวอย่างคนไทยต่อไป



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- กรแก้ว คงเดชา. (2544). การรับรู้บทบาทหญิงชายของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาในโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา เขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาจิตวิทยาการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชุติมา วงษ์สวัสดิ์. (2543). ภาวะผู้นำ และการจัดการความขัดแย้ง และเชาว์อารมณ์ของพยาบาล วิชาชีพโรงพยาบาลสิงห์บุรี. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาจิตวิทยาอุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ชูเกียรติ แถวบิดดา. (2536). พฤติกรรมแก้ไขความขัดแย้งของผู้บริหาร ตามการรับรู้ของผู้บริหาร และครู อาจารย์ โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 11. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาบริหารการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ณัฐสุดา เต็มพันธ์. (2544). ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพันและเจตคติในการแสวงหาความช่วยเหลือจากนักวิชาชีพของนักศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาจิตวิทยาการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เดชาวุธ เศรษฐพรพงศ์. (2544). ความขัดแย้งด้านการใช้ที่ดินในเขตอุทยานแห่งชาติเขาปู่-เขาย่าจังหวัดพัทลุง ตรัง และนครศรีธรรมราช. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาการบริหารทรัพยากรป่าไม้ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- เตือนใจ ชาลี. (2539). การศึกษามาตรากาในการป้องกันและแก้ไขปัญหาการก่อเหตุทะเลาะวิวาทของนักเรียนนักศึกษาอาชีวศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ถวิล ธาราโกชน. (2526). จิตวิทยาสังคม. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- ธนายุทธ แก่นแก้ว. (2545). การศึกษาสาเหตุและวิธีแก้ไขความขัดแย้งของผู้บริหารโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาการบริหารการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธাত্রี รุ่งเจริญ. (2527). การใช้การสื่อสารวิทยุกระจายเสียงในการแก้ไขความขัดแย้ง ศึกษาเฉพาะกรณีแก้ไขความขัดแย้งเกี่ยวกับการพัฒนาแหล่งผลิตไฟฟ้าพลังน้ำในจังหวัดกาญจนบุรี ของการไฟฟ้าฝ่ายผลิตแห่งประเทศไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาการประชาสัมพันธ์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ปารณีย์ อิมธนาวนิช. (2545). แรงจูงใจของความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนองและรูปแบบความผูกพันในฐานะตัวทำนายระดับความรุนแรงและประสบการณ์ความรักที่ไม่ได้รับการตอบสนอง. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาจิตวิทยาสังคม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์. (2542). การจัดการและบริหารอาชีพศึกษา. กรุงเทพฯ: ศูนย์ส่งเสริม กรุงเทพฯ.
- พระธรรมปิฎก (ป.อ.ปยุตฺโต). (2538). พจนานุกรมพุทธศาสน์ ฉบับประมวลคำศัพท์. กรุงเทพฯ: มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- พินัย อนันตพงษ์, สุทิน บุญญาธิการและสงวน ธีระกุล. (2539). เทคนิคการบริหารราชการของผู้นำราชการจังหวัด (เทคนิคการแก้ปัญหาความขัดแย้งที่เกี่ยวข้องกับทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม). ขอนแก่น: สถาบันดำรงราชานุภาพ.
- เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์, ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, พรรณระพี สุทธิวรรณ, เหวดี วัฒนทกโกศล และศิริรงค์ ทับสายทอง. (2546). ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูและพฤติกรรมเศรษฐกิจของเยาวชนไทย. ในการประชุมวิชาการ ครั้งที่ 3 กลยุทธ์การจัดการความเครียดในแนวตะวันออก, หน้า 27-38. 28 พฤศจิกายน 2546 ณ ศูนย์วิจัยวิทยาศาสตร์ จิตวิทยาตะวันออก-ตะวันตก คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รัชניים แก้วคำศรี. (2545). ความสัมพันธ์ของรูปแบบความผูกพัน การเห็นคุณค่าในตนเองและกลวิธีเผชิญปัญหาของนักศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาจิตวิทยาการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วงศา คงดี, วันชัย วัฒนศัพท์และสุวิทย์ เลหาศิริวงษ์. (2542). กระบวนการไกล่เกลี่ยคนกลาง: ยุทธศาสตร์การนำไปใช้เพื่อแก้ปัญหาความขัดแย้ง. ขอนแก่น: สถาบันสันติศึกษา.
- วงศา คงดี, วันชัย วัฒนศัพท์, Grzybowski, A., และสุวิทย์ เลหาศิริวงษ์. (2542). คู่มือการแก้ไขความขัดแย้ง. ขอนแก่น: สถาบันดำรงราชานุภาพ.
- วิชญ์สรณ์ ศรีแก่นจันทร์. (2547). การถ่ายทอดวิถีพุทธปฏิบัติต่อวัยรุ่น. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาสังคมศาสตร์เพื่อการพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา.
- วีระพงษ์ แสนโกชน์. (2532). การศึกษาวิธีการแก้ไขความขัดแย้งตามแบบโธมัส-คิลแมนน์ของผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาบริหารการจัดการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วุฒิสุธี วรเจริญ. (2542). ความสัมพันธ์ระหว่างการประเมินผลการปฏิบัติงานและความขัดแย้งในบทบาท: ศึกษาประสบการณ์ของพัฒนากร ในเขตพัฒนาชุมชนที่ 4. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาพัฒนาสังคม มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

- ศาสตราจารย์ เพ่งแพ. (2543). *ความขัดแย้งและการแก้ไขความขัดแย้งในสังคมไทย: ศึกษากรณีโครงการก่อสร้างท่อส่งก๊าซชานานา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาการปกครอง จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริพงษ์ เศาภายน. (2545). *การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการจัดการกับความขัดแย้งของตำรวจชุมชน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาการบริหาร การศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2545). *จิตวิทยาพัฒนาการทุกช่วงวัย: เล่ม 2 วัยรุ่น-วัยสูงอายุ (พิมพ์ครั้งที่ 8)*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สิทธิโชค วรรณสุนดีกุล. (2546). *จิตวิทยาสังคม: ทฤษฎีและการประยุกต์ (Social Psychology: Theories and Application)*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดดูเคชั่น จำกัด.
- สุภาพรณ โคตรจรัส และชุมพร ยงกิตติกุล. (2545). *ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการอบรมเลี้ยงดูและพฤติกรรมส่วนบุคคลของวัยรุ่นไทย*. ในรายงานการประชุมวิชาการ ครั้งที่ 2 วิถิต ความเครียดของสังคมไทย, หน้า 47-60. 29 พฤศจิกายน 2545 ณ ศูนย์วิจัยวิทยาศาสตร์ จิตวิทยาตะวันออก-ตะวันตก คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เสริมศักดิ์ วิชาลาภรณ์. (2540). *ความขัดแย้ง: การบริหารเพื่อสร้างสรรค์ (พิมพ์ครั้งที่ 2)*. กรุงเทพฯ: ต้นอ้อ แกรมมี่.
- สมบุญ จารุเกษมทวี. (2544). *ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบความผูกพัน ความวิตกกังวลและกลวิธีการเผชิญปัญหาของนักศึกษา*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาจิตวิทยาการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมยศ นาวิการ. (2544). *การบริหาร*. กรุงเทพฯ: บรรณกิจ.
- สมยศ ศิลปีโยดม. (2540). *ผู้นำชุมชนกับการแก้ไขความขัดแย้งในชุมชน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขารัฐศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- สุชา จันทน์เอม. (2542). *จิตวิทยาพัฒนาการ*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย. (2543). *การปลูกฝังค่านิยม ความเชื่อ และทัศนคติที่มีผลต่อการทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษา*. สาขาอาชีวศึกษาและงานยุติธรรม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุนีย์ เพ่งประกฤติ. (2537). *แบบภาวะผู้นำกับการแก้ไขความขัดแย้งของผู้บริหารโรงเรียนตามความคิดเห็นของผู้บริหาร และคณะครูโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาบริหารการศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อรพรรณ ภารพบ. (2546). *รูปแบบความผูกพันกับการอนุมานสาเหตุการกระทำของตนเองและผู้อื่นในสถานการณ์ทางลบ*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต. สาขาจิตวิทยาสังคม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อรุณ รักธรรม. (2526). *ความขัดแย้งในระบบราชการ*. กรุงเทพฯ:

สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

ภาษาอังกฤษ

Arbona, C., & Power, T. G. (2003). Parental attachment, self-esteem, and antisocial behavior among African American, European American, and Mexican American adolescent. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 40-51.

Ainsworth, M. D. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.

Ainsworth, M. D., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 4, 333-341.

Bartholomew, K., & Griffin, D. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 430-445.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment style among young adult: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 226-244.

Borisoff, D., & Victor, D. A. (1989). *Conflict management: A Communication skill approach*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2 Separation*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3 loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and health human development*. New York: Basic Books

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Journal of Development Psychology*, 28, 759-775.

Broderick, P.C. & Blewitt, P. (2003). *The life span: Human development for helping professionals*. New Jersey: Pearson Education.

Buist, K. L., Dekovic, M., Meeus, W., & Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescent*, 27, 251-266.

- Canary, D. J., & Cupach, W. R. (1997). *Competence in interpersonal conflict*. New York: The McGraw-Hill companies.
- Collin, N. L., & Allard, L. M. (2001). Cognitive representation of attachment: The content and function of working models. In: Fletcher, G. J. & Clark, M. S. (Eds.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal process*. (pp. 60-85). Malden: Blackwell Publishers.
- Collin, N. L., & Feeney, B. C. (2000). A safe haven: An attachment theory perspective on support seeking and care giving in intimate relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1053-1073.
- Collin, N. L., & Read, D. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couple. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 644-663.
- Corcoran, K., & Mallinckrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy, perspective taking, and conflict resolution. *Journal of Counseling & Development*, 78, 473-483.
- Coser, L. A., & Rosenberg, B. (1964). *Sociological theory: A book of readings (2nd)*. New York: Macmillan Company
- Creasey, G., & Hesson-McInnis, M. (2001). Affective responses, cognitive appraisals and conflict tactics in late adolescent romantic relationships: Associations with attachment orientations. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 58-95.
- Creasey, G. (2002). Associations between working modeling models of attachment and conflict management behavior in romantic couples. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 365-375.
- Crowell, J. A., & Treboux, D. Z. (1995). A review of adult attachment measure: Implications for theory and research. *Journal off Social and Development*, 4, 294-327.
- Davis, D., Shaver, P. R., & Vernon, M. L. (2004). Attachment style and subjective motivations for sex. *Journal of Society for Personality and Social Psychology*, 30, 1076-1090.
- de Bono, Edward. (1987). *Conflict: A better way to resolve them*. Middlesex: Penguin Books.

- Deutsch, M. (1991). Subjective features of conflict resolution: Psychological, social and cultural influences. In: Vayrynen, R. (Eds.). *New direction in conflict theory conflict resolution and conflict Transformation*. London: SAGE Publications.
- Duemmler, S. L., & Kobak, R. (2001). The Development of commitment and attachment in dating relationship: Attachment security as relationship construct. *Journal of Adolescence*, 24, 401-415.
- Engels, R. C., Finkenauer, C., & Dekovic, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The association with social skill and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 428-439.
- Feeney, J., & Noller, P. (1996). *Adult attachment*. California: SAGE Publications.
- Fraley, R. C., & Bonanno, G. A. (2004). Attachment and loss: A test of three competing models on the association between attachment-related avoidance and adaptation to bereavement. *Journal of Society for Personality and Social Psychology*, 30, 878-890.
- Fincham, F. D., Beach, S. R. H., & Davila, J. (2004). Forgiveness and conflict resolution in marriage (Abstract). *Journal of Family Psychology*, 18, 72-81.
- Garbarino, J. J. (1998). Comparison of the constructs and psychometric properties of selected measure of adult attachment. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 31(1), from <http://www.psyche.tvu.ac.uk>
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Howe, D. (1995). *Attachment theory for social work practice*. London: Macmillan Press.
- Kelly, M. L., Cash, T. F., Grant, A. R., Miles, D. L., & Santos, M. T. (2004). Parental alcoholism: Relationship to adult attachment in college women and men. *Journal of Addictive Behavior*, 29, 1-4.
- Kobak, R., & Hazan, C. (1991). Attachment in marriage: Effects of security and accuracy of working models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 861-869
- Lernwr, J. V., & Gormley, B. (2002). *Temperament and social interaction in infants and children*. California: Jossey-Bass.

- Lopez, F. G., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year collage transition: Relations to self-confidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 355-364.
- Lopez, F. G., Mitchell, P., & Gormley, B. (2002). Adult attachment orientations and collage student Distress: Test of a mediational model. *Journal of Counseling Psychology, 4*, 460-467.
- Marla, R., & Weber. (2000). Middle and late adolescents' conflict resolution skill siblings: Associations with interparental and parent-adolescent conflict resolution (Abstract). *Journal of Youth & Adolescence, 29*, 697.
- Mayer, B. (2000). *The dynamics of conflict resolution: A practitioner 's Guide*. California: Jossey-Bass.
- Moller, N. P., Fouladi, R. T., McCarthy, C. J., & Hatch, K. D. (2003). Relationship of attachment and social support to collage students' adjustment following a relationship breakup. *Journal of Counseling and Development, 8*, 354-369.
- Morphet, E. L., Johns, R. L., & Reller, T. L. (1967). *Educational administrations (2nd)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Overbeek, G., Vollebergh, W., Engels, R. C., & Meeus, W. (2003). Parental attachment and romantic relationship: Association with emotional disturbance during late adolescence. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 28-39.
- Perge, D., & Mikulincer, M. (2004). Attachment style and the regulation of negative affect: Exploring Individual differences in mood congruency effect on memory and judgment. *Journal of Society for Personality and Social Psychology, 30*, 67-80.
- Pickering, P. (2000). *How to manage conflict: Turn all conflicts into win-win outcome (3rd ed.)*. New Jersey: The Career Press.
- Pistole, M. C. (1989). Attachment in adult romantic relationships: Style of conflict resolution and relationships satisfaction. *Journal of Social and Personal relationship, 16*, 505-510.
- Pneuman, R. W., & Bruehl, M. E. (1982). *Managing conflict: A complete process-centered handbook*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rahim, M. A. (1983). Measurement of organizational conflict. *The Journal of General Psychology, 109*, 189-199.

- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- Rahim, M. A. (1985). A Strategy for managing conflict in complex organizations. *Human Relation*, 38, 81-89.
- Robbins, S. P. (1974). *Managing organizational conflict: A non-traditional approach*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P. (1983). *Organizational Behavior: Concepts, controversies and applications (2nd)*. New Jersey: Prentice-Hall
- Robbins, S. P. (1983). *Organization theory: Structure, Design, and applications (3rd)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P. (1993). *Organizational behavior (6th)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P. (1994). *Essentials of organizational behavior (4th)*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Robbins, S. P. (1997). *Essentials of organizational behavior (5th)*. New Jersey: Prentice-Hall International.
- Robbins, S. P. (2003). *Essentials of organizational behavior (7th)*. New Jersey: Prentice-Hall .
- Slabbert, A. D. (2004). Conflict management styles in traditional organizations (Abstract). *The Social Science Journal*, 41, 83-92.
- Shaver, P. R., & Fraley, R. C. (1977). *Self-report measures of adult attachment*. [online]. Available from:<http://www.psych.uiuc.edu/~refraley/measures/measures.html>. [March, 12, 2005]
- Shi, L. (2003). The association between adult attachment styles and conflict resolution in romantic relationship. *Journal of Family Therapy*, 3, 143-457.
- Styron, T., & Janoff-Bulman, R. (1997). Childhood attachment and abuse: Long-term effects on adult attachment, depression and conflict resolution. *Journal of Child Abuse & Neglect*, 21, 1015-1023.
- Sumer, H. C., & Knight, P. A. (2001). How do people with different attachment styles balance work and family?: A personality perspective on work-family linkage. *Journal of Applied Psychology*, 56, 653-663.

- Taylor, A. (2002). *The handbook of family dispute resolution mediation theory and practice*. California: The Jossey-Bass.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The "MODE" instrument. *Educational and Psychological Measurement, 37*, 309-325.
- Thomas, K. W., & Pondy, L. R. (1977). Toward an intent model of conflict management among principal parties. *Human Relation, 30*, 1089-1102.
- Tidwell, A. C. (1998). *Conflict resolved?: A critical assessment of conflict resolution*. London: A Cassell Imprint.
- Tolmacz, R., Goldzweig, G., & Guttman, R. (2004). Attachment styles and the ideal image of a mate. *European Psychologist, 9*, 87-95.
- Vondra, J. I., & Barnett, D. (1999). *A typical attachment infancy and early childhood among children at development risk*. Massachusetts: Clearance Center.
- Wei, M., Heppner, P. P., & Mallinckrodt, B. (2003). Perceived coping as a mediator between attachment and psychological distress: A structure equation modeling approach. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 438-447.
- Wei, M., Mallinckrodt, B., Russell, D. W., & Abraham, W. T. (2004). Maladaptive perfectionism as a mediator and moderator between adult attachment and depressive mood. *Journal of Counseling Psychology, 5*, 201-212.
- Weimer, B. L.; Kerns, K. A., & Oldenburg, C. M. (2004). Adolescents interactions with a best friend: Association with attachment style. *Journal of Experimental child Psychology, 88*, 102-120.
- Wilmot, W. W. & Hocker, J. L. (1997). *Interpersonal conflict (5th ed)*. New York: McGraw Hill.
- Woodhouse, S. S., Schlosser, L. Z., Crook, R. E., Ligiero, D. P., & Gelso, C. J. (2003). Client attachment to therapist: Relationship to transference and client recollections of parental care giving. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 359-408.
- Ybarra, O., & Ramon, A.C. (2004). Diagnosing the difficulty of conflict resolution between individuals from the same and different social group (Abstract). *Journal of Experimental Social Psychology, 40*, 815-822.



ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ก.

สถิติที่ใช้ในการวิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1. สถิติพื้นฐาน ได้แก่

1.1. ค่าเฉลี่ย โดยใช้สูตร

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$$

เมื่อ \bar{x} แทน ค่าเฉลี่ย

$\sum x$ แทน ผลรวมของคะแนนทั้งหมด

n แทน จำนวนของกลุ่มตัวอย่าง

1.2. ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยใช้สูตร

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

เมื่อ SD แทน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

\bar{x} แทน ค่าเฉลี่ย

$\sum (x - \bar{x})^2$ แทน ผลรวมของส่วนต่างระหว่างคะแนนกับค่าเฉลี่ยยกกำลังสอง

n แทน จำนวนของกลุ่มตัวอย่าง

2. สถิติสำหรับการวิเคราะห์เครื่องมือ ได้แก่

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

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

เมื่อ n แทน จำนวนข้อ

s_i^2 แทน ความแปรปรวนของคะแนนแต่ละข้อ

s_x^2 แทน ความแปรปรวนของคะแนนผู้รับการทดสอบทั้งหมด

2.2. ค่าอำนาจจำแนกของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน และแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง สถิติที่ใช้ทดสอบ คือ t – test แบบกลุ่มอิสระ

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}} \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2}}}$$

$$df = n_1 + n_2 - 2$$

เมื่อ \bar{x}_1 แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ 1
 \bar{x}_2 แทน คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มที่ 2
 n_1 แทน ขนาดของกลุ่มที่ 1
 n_2 แทน ขนาดของกลุ่มที่ 2
 s_1^2 แทน ความแปรปรวนของกลุ่มที่ 1
 s_2^2 แทน ความแปรปรวนของกลุ่มที่ 2

2.3. ค่าความสัมพันธ์รายข้อกับคะแนนรวมของข้อทั้งหมดด้วยวิธีการคำนวณค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's product - moment correlation coefficient)

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

3. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

3.1. การทดสอบค่าความแปรปรวนสองทาง (Two-way ANOVA)

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

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

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

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

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

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

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

- โดยที่ SS_T แทนผลบวกของความผันแปรทั้งหมดที่มีองศาอิสระ $abn - 1 = n - 1$
 SS_A แทนผลบวกของความผันแปรที่เกิดจากปัจจัย A ที่มีองศาอิสระ $(a - 1)$
 SS_B แทนผลบวกของความผันแปรที่เกิดจากปัจจัย B ที่มีองศาอิสระ $(b - 1)$
 SS_{AB} แทนผลบวกของความผันแปรที่เกิดจากอิทธิพลร่วมของปัจจัย A และ B ที่มีองศาอิสระ $(a - 1)(b - 1)$
 SS_E แทนผลบวกของความคลาดเคลื่อนยกกำลังสองที่มีองศาอิสระ $(a - 1)(b - 1)$

3.2 การวิเคราะห์ความแปรปรวนของคะแนนรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งของนักศึกษา อาชีวศึกษาที่มีรูปแบบความผูกพันแตกต่างกัน

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

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

3.3 การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ตามวิธีการของ Dunnett's T3

$$t = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}{\sqrt{MS_w \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

$$df = N - K$$

- เมื่อ \bar{X} แทน ค่ามัธยฐานเลขคณิตของแต่ละกลุ่ม
 n แทน จำนวนกลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่ม
 N แทน ขนาดของกลุ่มตัวอย่าง
 MS_w แทน ความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม
 K แทน ค่าคงที่

3.4 การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ตามวิธีการของ Scheffe

$$t_s = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)^2}{\frac{MS_W (n_1 + n_2)}{n_1 n_2}}$$

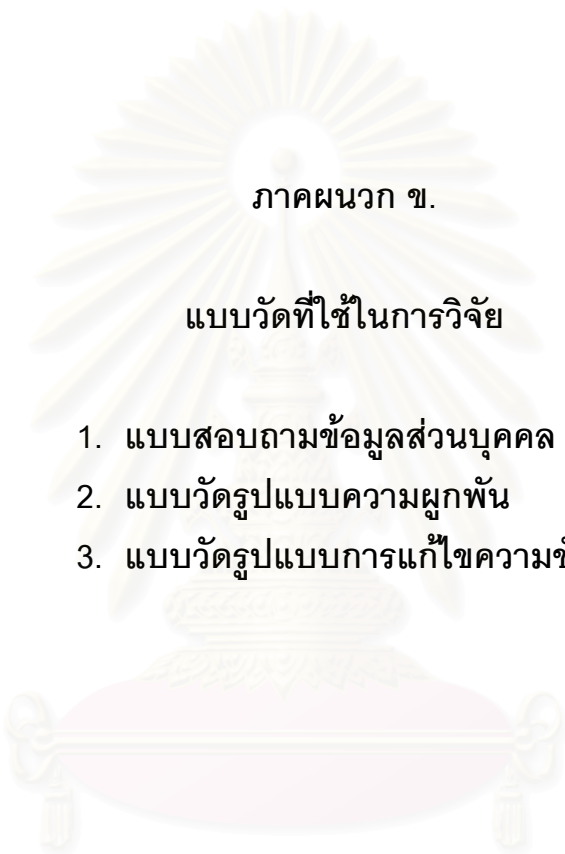
$$df = N - K$$

เมื่อ	\bar{x}	แทน	ค่ามัธยฐานเลขคณิตของแต่ละกลุ่ม
	n	แทน	จำนวนกลุ่มตัวอย่างแต่ละกลุ่ม
	N	แทน	ขนาดของกลุ่มตัวอย่าง
	MS_W	แทน	ความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม
	K	แทน	ค่าคงที่

3.5 การหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson's product-moment correlation coefficient)

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

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ข.

แบบวัดที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคล
2. แบบวัดรูปแบบความผูกพัน
3. แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตอนที่ 1 (ข้อมูลส่วนบุคคล)

กรุณากาเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องสี่เหลี่ยมที่สอดคล้องกับตัวท่าน

1. เพศ

ชาย

หญิง

2. อายุ.....ปี

3. ระดับการศึกษา

ปวช.

ปวส.

4. ชั้นปี

ชั้นปีที่ 1

ชั้นปีที่ 2

ชั้นปีที่ 3

ชั้นปีที่ 4

5. ชื่อสถานศึกษา.....จังหวัด.....

6. คณะ.....สาขาวิชา.....

สำหรับผู้วิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบวัดรูปแบบความผูกพัน (ตอนที่ 2)

คำชี้แจง ข้อความด้านล่างต่อไปนี้ เป็นข้อความแสดงความรู้สึกที่ท่านมีต่อเพื่อนสนิท

เพื่อนสนิท หมายถึง บุคคลที่ท่านมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดมากที่สุดเพียงคนเดียวเท่านั้นซึ่งอาจเป็นเพื่อนเพศเดียวกัน เพื่อนต่างเพศ หรือแฟน หรือคนรัก หากเมื่อท่านเลือกบุคคลดังกล่าวแล้ว ขอให้ท่านนึกถึงความสัมพันธ์ที่มีต่อบุคคลดังกล่าวในการตอบข้อความทุกข้อ

กรุณาอ่านและพิจารณาข้อความแต่ละข้อความโดยละเอียดก่อนการกาเครื่องหมาย **✓** ใน **ช่องที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด** โดยแต่ละช่องมีความหมายดังนี้

- 1 หมายความว่า ไม่ตรงเลย
- 2 หมายความว่า ส่วนใหญ่ไม่ตรง
- 3 หมายความว่า ไม่ค่อยตรง
- 4 หมายความว่า ตรงและไม่ตรงพอๆกัน
- 5 หมายความว่า ค่อนข้างตรง
- 6 หมายความว่า ตรงมาก
- 7 หมายความว่า ตรงมากที่สุด

ข้อความ	1 ไม่ตรง เลย	2 ส่วน ใหญ่ ไม่ตรง	3 ไม่ ค่อย ตรง	4 ตรงและ ไม่ตรง พอๆกัน	5 ค่อนข้าง ตรง	6 ตรง มาก	7 ตรง มาก ที่สุด
1. ฉันกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่ห่วงใยฉันมากเท่าที่ฉันห่วงใยเขา							
2. ฉันกังวลมากเกี่ยวกับความผูกพันที่มีต่อเพื่อนสนิท							
3. เมื่อฉันแสดงความรู้สึกที่มีต่อเพื่อนสนิทฉันเกรงว่าเขาจะไม่รู้สึกอย่างที่ฉันรู้สึก							
4. เพื่อนสนิทไม่อยากใกล้ชิดกับฉันเท่าที่ฉันอยากให้เป็น							
5. บางครั้งฉันต้องการใกล้ชิดกับผู้อื่น แต่เกรงว่าเขาจะถอยห่างออกไป							

ข้อความ	1 ไม่ตรง เลย	2 ส่วน ใหญ่ ไม่ตรง	3 ไม่ค่อย ตรง	4 ตรงและ ไม่ตรง พอ ๆ กัน	5 ค่อนข้าง ตรง	6 ตรง มาก	7 ตรง มาก ที่สุด
6. ฉันเกรงว่าจะไม่ได้รับความจริงใจจากเพื่อนสนิท							
7. ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่ฟังพอฟังในตัวฉัน							
8. ฉันกลัวว่าเพื่อนสนิทจะไม่สนใจฉันเท่าที่ฉันสนใจเขา							
9. ฉันไม่กล้าที่จะแสดงความรู้สึกที่แท้จริงให้เพื่อนสนิทรู้							
10. ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่คบหาฉันอีกต่อไป							
11. ฉันเสียใจถ้าเพื่อนสนิทไม่เอาใจใส่ฉันเท่าที่ควร							
12. ฉันเกรงว่าถ้าเพื่อนสนิทรู้จักตัวตนที่แท้จริงของฉันแล้วเขาจะไม่ชอบฉัน							
13. ฉันเกรงว่าจะไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนสนิท							
14. ฉันกังวลที่จะแสดงความรู้สึกสนิทสนมกับเพื่อนๆ							
15. ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่เห็นคุณค่าของฉัน							
16. ฉันรู้สึกสบายใจเมื่อใกล้ชิดกับเพื่อนสนิท							
17. โดยทั่วไปฉันมักสนิทสนมกับเพื่อนๆได้ง่าย							
18. ฉันมักปรับทุกข์กับเพื่อนสนิท							
19. ฉันรู้สึกว่าคุณใจเมื่อเพื่อนสนิทเข้ามาสนิทสนมกับฉันมากเกินไป							
20. ฉันสะดอกใจที่จะฟังพาเพื่อนสนิท							

ข้อความ	1 ไม่ตรง เลย	2 ส่วน ใหญ่ ไม่ตรง	3 ไม่ค่อย ตรง	4 ตรงและ ไม่ตรง พอ ๆ กัน	5 ค่อนข้าง ตรง	6 ตรง มาก	7 ตรง มาก ที่สุด
21. เพื่อนสนิทเข้าใจฉันและ ความต้องการของฉัน							
22. ฉันอดอึดใจที่จะแสดง ความรู้สึกที่แท้จริงกับเพื่อนสนิท							
23. ฉันเชื่อว่าเพื่อนสนิท ช่วยเหลือฉันด้วยความจริงใจ							
24. ฉันสามารถพูดคุยกับเพื่อน สนิทได้อย่างเปิดเผย							
25. ฉันกับเพื่อนสนิทมีความ เข้าใจซึ่งกันและกัน							
26. ฉันพยายามหลีกเลี่ยงที่จะ ใกล้ชิดกับเพื่อนๆ							
27. ฉันได้รับกำลังใจจากเพื่อน สนิทเมื่อฉันต้องการ							
28. เพื่อนสนิทสนับสนุนในสิ่งที่ ฉันเลือกทำ							

ขอบคุณค่ะ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง (ตอนที่ 3)

คำชี้แจง ข้อความด้านล่างต่อไปนี้เป็นข้อความแสดงถึงการตอบสนองหรือพฤติกรรมของท่านที่มีต่อเพื่อนเมื่อเกิดข้อโต้แย้ง

เพื่อน หมายถึง เพื่อนโดยทั่วไปทั้งหญิงหรือชายที่ท่านมีการติดต่อสัมพันธ์ด้วยโดยส่วนใหญ่ เช่น ในการติดต่อสัมพันธ์โดยทั่วไป และการทำงานร่วมกัน เป็นต้น

กรุณาอ่านและพิจารณาข้อความแต่ละข้อความโดยละเอียดก่อนการกาเครื่องหมาย ✓ ในช่องที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด โดยแต่ละช่องมีความหมายดังนี้

- 1 = ไม่ตรงเลย
- 2 = ส่วนใหญ่ไม่ตรง
- 3 = ตรงและไม่ตรงพอๆกัน
- 4 = ส่วนใหญ่ตรง
- 5 = ตรงมาก

ข้อคำถาม	1 ไม่ตรงเลย	2 ส่วนใหญ่ไม่ตรง	3 ตรงและไม่ตรงพอๆกัน	4 ส่วนใหญ่ตรง	5 ตรงมาก
1. ฉันกับเพื่อนช่วยกันหาข้อเท็จจริงของปัญหาเพื่อหาวิธีแก้ไขที่เรายอมรับได้					
2. ฉันกับเพื่อนช่วยกันหาทางแก้ปัญหาร่วมกันเพื่อให้เราพอใจทั้งสองฝ่าย					
3. ฉันกับเพื่อนปรึกษารื้อหรือกันถึงปัญหาทั้งหมดเพื่อหาทางแก้ไขที่ดีที่สุด					
4. เพื่อให้เข้าใจปัญหาอย่างถูกต้อง ฉันกับเพื่อนพยายามแก้ปัญหาร่วมกัน					
5. ฉันทั้งรับฟังและเสนอความคิดเห็นเพื่อหาทางแก้ปัญหา					
6. ฉันกับเพื่อนนำความคิดเห็นของเราที่แตกต่างกันมาพิจารณาเพื่อแก้ปัญหาร่วมกัน					

ข้อคำถาม	1 ไม่ตรง เลย	2 ส่วน ใหญ่ ไม่ตรง	3 ตรงและ ไม่ตรง พอ ๆ กัน	4 ส่วน ใหญ่ตรง	5 ตรง มาก
7. เมื่อเกิดความขัดแย้งกับเพื่อน ฉันจะนิ่งไว้เพราะ ไม่อยากเผชิญหน้า					
8. ฉันหลีกเลี่ยงที่จะแสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้ง กับเพื่อน					
9. ฉันไม่แสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้งกับเพื่อน เพื่อไม่ให้เกิดความรู้สึกที่ไม่ดีต่อกัน					
10. ฉันไม่ชอบเข้าไปยุ่งกับสถานการณ์ที่จะนำไปสู่ ความขัดแย้งกับเพื่อน					
11. ฉันมักรีรอในการแก้ไขความขัดแย้งกับเพื่อน					
12. ฉันพยายามหลีกเลี่ยงการโต้แย้งกับเพื่อน					
13. ฉันใช้วิธีการต่างๆ เพื่อให้คนอื่นยอมรับ ความคิดเห็นของฉัน					
14. ฉันเชื่อความรู้เฉพาะด้านของฉันในการ ตัดสินใจตามที่ต้องการ					
15. บางครั้งฉันใช้อำนาจที่ได้รับมอบหมายทำใน สิ่งที่ฉันต้องการ					
16. ฉันพยายามที่จะให้เพื่อนยอมรับความคิดเห็น ของฉัน					
17. ฉันใช้วิธีการจูงใจเพื่อให้คนอื่นเห็นด้วยกับ ความคิดของฉัน					
18. ฉันมักจูงใจให้ผู้อื่นมองเห็นว่าวิธีการของฉัน ดีกว่า					
19. บ่อยครั้งฉันมักทำตามความต้องการของเพื่อน เพื่อไม่ให้เกิดความขัดแย้ง					
20. เมื่อมีความขัดแย้ง ฉันมักจะยอมทำตาม ความต้องการของเพื่อน					
21. บ่อยครั้งที่ฉันมักทำตามคำแนะนำของเพื่อน เพราะความเกรงใจ					
22. ฉันมักยอมทำตามความต้องการของเพื่อน แม้ ฉันจะไม่เห็นด้วยเท่าใดนัก					

ข้อคำถาม	1 ไม่ตรง เลย	2 ส่วน ใหญ่ ไม่ตรง	3 ตรงและ ไม่ตรง พอ ๆ กัน	4 ส่วน ใหญ่ตรง	5 ตรง มาก
23. ฉันพยายามทำตามความคาดหวังของเพื่อน					
24. ฉันมักทำตามที่เพื่อนต้องการเพื่อให้เพื่อน พอใจ					
25. ฉันเสนอการแก้ปัญหาที่พอจะยอมรับได้ทั้ง สองฝ่าย					
26. ฉันใช้วิธีการ “การให้และการรับ” เพื่อจะ ประนีประนอมกันได้					
27. ฉันพยายามพบกันครึ่งทางระหว่างความ คิดเห็นของฉันและของเพื่อน					
28. ในการแก้ปัญหา ฉันพยายามหาทางออก ร่วมกันแบบพบกันครึ่งทาง					
29. ฉันต่อรองกับเพื่อนเพื่อหาทางประนีประนอม					
30. ในการแก้ไขปัญหาค้นพยายามให้ทั้งสองฝ่าย พอใจเท่าที่เป็นไปได้					

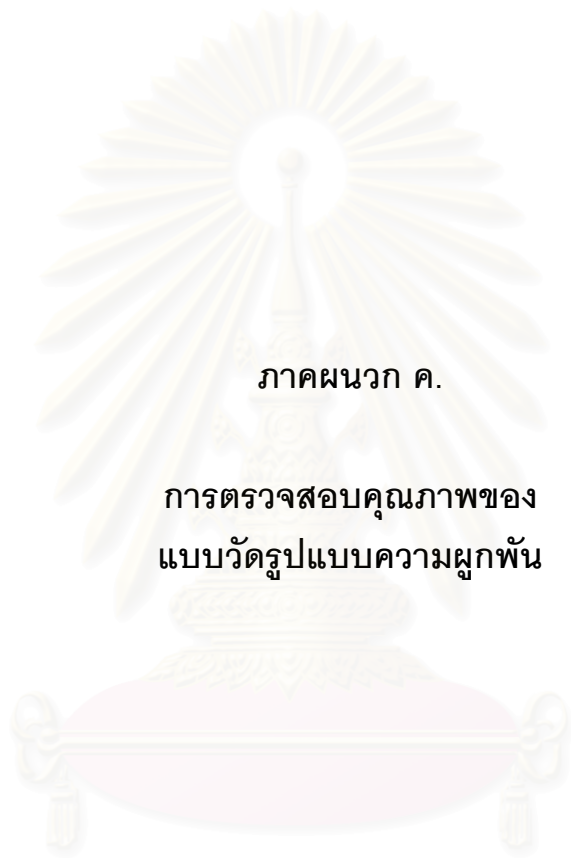
ขอบคุณค่ะ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 32 ข้อกระทงของแบบวัดรูปแบบความผูกพัน แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง
 จำแนกตามรายด้าน ดังนี้

แบบวัด	ข้อกระทงที่	รวม
แบบวัดรูปแบบความผูกพัน		
การมองตนเองด้านลบ	1-15	15
การมองผู้อื่นด้านลบ	16-28	13
แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง		
แบบบูรณาการ	1-6	6
แบบหลีกเลี่ยง	7-12	6
แบบแข่งขัน	12-18	6
แบบยอมให้	19-24	6
แบบประนีประนอม	25-30	6

สถาบันวิทยบริการ
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก ค.

การตรวจสอบคุณภาพของ
แบบวัดรูปแบบความผูกพัน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 33 ผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรฐานวัดความวิตกกังวลใน สัมพันธภาพที่
 ใกล้เคียง (Anxiety) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองตนเองด้านลบ (ฉบับ ก) โดยการวิเคราะห์ค่า
 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวมในรายด้าน
 และค่าสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตรฐาน (n=118) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับ ข้อ	ข้อความ (ฉบับ ก)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน (2 ด้าน)	T-test
1	ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่ชอบฉัน (-)	0.1454	0.3025*	3.012*
2	ฉันมักกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่จริงใจกับฉัน (-)	0.2328*	0.4278*	4.138*
3	ฉันอยากให้เพื่อนสนิทที่มีความรู้สึกแน่นแฟ้นต่อฉันเช่นเดียวกับที่ ฉันมีต่อเขา (-)	-0.0960	0.3889*	1.061
4	เมื่อฉันไม่ได้พบกับเพื่อนสนิทเป็นเวลานานฉันเกรงว่า เขาจะไปสนิทกับคนอื่น (-)	0.1854	0.3676*	3.231*
5	ฉันไม่ค่อยกังวลว่าเพื่อนสนิทจะขัดใจจนเลิกคบกัน (+)	-0.0681	-0.0899	1.180
6	ฉันไม่ค่อยกังวลว่าเพื่อนสนิทจะเลิกคบกับฉัน (+)	0.0919	-0.0643	1.008
7	บางครั้งเพื่อนสนิทของฉันเปลี่ยนไปโดยไม่มีเหตุผลชัดเจน (-)	0.1045	0.2977*	2.168*
8	ฉันเกรงว่าถ้าเพื่อนสนิทรู้จักตัวตนที่แท้จริงของฉันแล้ว เขาจะไม่ชอบฉัน (-)	0.4023*	0.4304*	5.198*
9	ฉันกังวลว่าจะไม่เท่าเทียมเพื่อนสนิท (-)	0.4089*	0.4030*	5.977*
10	ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่เห็นคุณค่าของฉัน (-)	0.2410*	0.3597*	4.321*
11	ฉันเกรงว่าจะไม่ได้รับความจริงใจจากเพื่อนสนิท (-)	0.3286*	0.4944*	4.944*
12	ฉันไม่กล้าที่จะแสดงความรู้สึกที่แท้จริงให้เพื่อนสนิทรู้ (-)	0.3326*	0.2757*	3.701*
13	ฉันหวังว่าสัมพันธภาพระหว่างฉันกับเพื่อนสนิทจะไม่ยืนยาว (-)	0.2437*	0.4385*	2.855*
14	ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะเลิกคบกับฉัน หากทำให้เขาไม่ พอใจ (-)	0.2960*	0.4863*	3.702*
15	ฉันกังวลเมื่อต้องทำความรู้จักกับเพื่อนใหม่ (-)	0.2068*	0.3558*	2.710*
16	ฉันไม่หวังว่าเพื่อนสนิทจะไม่สนใจฉัน (+)	-0.2773	-0.1106	-0.803
17	ฉันรับรู้ว่าคุณค่าตนเองสำคัญและมีคุณค่ากับเพื่อนสนิท (+)	0.0743	-0.2080	1.549
18	เพื่อนสนิทรับรู้และเข้าใจความรู้สึกของฉัน (+)	0.2593*	-0.1124	2.863*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์			0.4231	

*p<.05

หมายเหตุ ข้อความ**ตัวหนา** คือข้อความที่ผู้วิจัยเลือกไปใช้ในแบบวัดฉบับรวม

ใน () คือทิศทางของข้อความ

ตารางที่ 34 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัดการหลีกเลี่ยงที่สัมพันธ์กับภาพที่
 ใกล้เคียง (Anxiety) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ (ฉบับ ก) โดยการวิเคราะห์ค่า
 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวมในรายด้าน
 และค่าสถิติที (T-test) ในขั้นสร้างมาตร (n=118) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับ ข้อ	ข้อความ (ฉบับ ก)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน (2 ด้าน)	T-test
19	ฉันไม่แสดงความรู้สึกที่แท้จริงให้เพื่อนสนิท (-)	0.1519	0.0094	2.238*
20	ฉันลำบากใจที่จะต้องพึ่งพาเพื่อนสนิท (-)	0.0525	-0.1621	1.224
21	ฉันอึดอัดที่จะเปิดเผยทุกเรื่องกับเพื่อนสนิท (-)	0.3838*	-0.1178	6.118*
22	ฉันอึดอัดเมื่อเพื่อนสนิทเข้ามาสนิทสนมกับฉันมาก (-)	0.2147*	-0.2379	3.418*
23	ไม่ใช่เรื่องยากสำหรับฉันที่จะเปิดใจกับเพื่อนสนิท (+)	0.1397	0.4814*	1.776*
24	ฉันพึ่งพาเพื่อนสนิทได้ในยามที่ฉันต้องการ (+)	0.1950*	0.4779*	3.041*
25	ฉันสามารถเปิดใจกับเพื่อนสนิทได้ทุกเรื่อง (+)	0.2861*	0.5996*	4.496*
26	ฉันรู้สึกสบายใจที่จะต้องพึ่งพาเพื่อนสนิท (+)	0.1234	0.4560*	2.203*
27	ฉันมีความรัก ความผูกพันและเอื้ออาทรกับเพื่อนสนิท (+)	0.1381	0.5576*	2.575*
28	ฉันไม่กล้าเล่าเรื่องส่วนตัวของฉันให้เพื่อนสนิทฟัง (-)	0.2455*	0.0567	2.590*
29	ฉันมักจะเก็บความทุกข์ของฉันไว้คนเดียวมากกว่าจะเล่า ให้เพื่อนสนิทฟัง (-)	0.2419*	0.1418	2.875*
30	โดยทั่วไปฉันมักสนิทสนมกับเพื่อนได้ง่าย (+)	0.2262*	0.4467*	3.772*
31	ฉันเชื่อว่าเพื่อนสนิทช่วยเหลือฉันด้วยความจริงใจ(+)	0.2996*	0.6711*	4.509*
32	ฉันกับเพื่อนสนิทมีความเข้าใจซึ่งกันและกัน (+)	0.3552*	0.6415*	4.682*
33	ฉันเชื่อว่าเพื่อนสนิทเข้าใจและพร้อมที่จะช่วยเหลือฉัน (+)	0.2947*	0.5790*	4.097*
34	ฉันมักได้รับกำลังใจจากเพื่อนสนิท เมื่อฉันต้องการ (+)	0.2814*	0.5973*	4.335*
35	เพื่อนสนิทสนับสนุนในสิ่งที่ฉันเลือกทำ (+)	0.2411*	0.3582*	3.691*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.7805		

*p<.05

สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งฉบับ คือ 0.5347

หมายเหตุ ข้อความตัวหนา คือข้อความที่ผู้วิจัยเลือกไปใช้ในแบบวัดฉบับรวม
 ใน () คือทิศทางของข้อความ

ตารางที่ 35 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัดความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองตนเองด้านลบ (ฉบับ ข) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวมในรายด้าน และค่าสถิติที (T-test) ในขั้นสร้างมาตร (n=124) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ข)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน (2 ด้าน)	T-test
1	ฉันกังวลว่าเพื่อนสนิทไม่ยอมใกล้ชิดฉัน (-)	0.5172*	0.5863*	8.072*
2	ฉันกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่ห่วงใยฉันมากเท่าที่ฉันห่วงใยเขา (-)	0.6175*	0.6847*	8.998*
3	ฉันกังวลมากเกี่ยวกับความผูกพันที่มีต่อเพื่อนสนิท (-)	0.4084*	0.6119*	7.112*
4	เมื่อฉันแสดงความรู้สึกที่มีต่อเพื่อนสนิทออกไป ฉันเกรงว่าเขาจะไม่รู้สึกอย่างที่ฉันรู้สึก (-)	0.5646*	0.6738*	10.063*
5	เพื่อนสนิททำให้ฉันไม่แน่ใจในตนเอง (-)	0.4219*	0.5245*	7.045*
6	เพื่อนสนิทไม่ยอมใกล้ชิดกับฉันเท่าที่ฉันอยากให้เป็น (-)	0.5665*	0.6344*	8.831*
7	บางครั้งฉันต้องการใกล้ชิดผู้อื่นแต่เกรงว่าเขาจะถอยห่างออกไป (-)	0.4455*	0.5633*	6.226*
8	ฉันไม่พอใจ เมื่อฉันไม่ได้รับความรักและกำลังใจจากเพื่อนสนิท (-)	0.2659*	0.3849*	4.169*
9	เพื่อนสนิทจะสนใจฉันต่อเมื่อฉันโกรธเท่านั้น (-)	0.2791*	0.3653*	4.069*
10	ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่พึงพอใจในตัวฉัน (-)	0.3030*	0.3343*	4.154*
11	ฉันกลัวว่าเพื่อนสนิทจะไม่สนใจฉันเท่าที่ฉันสนใจเขา (-)	0.4707*	0.5563*	6.683*
12	ฉันสามารถแสดงความรู้สึกของฉันต่อเพื่อนสนิทได้อย่างตรงไปตรงมา (+)	0.0868	-0.0795	1.121
13	ฉันเกรงว่าจะสูญเสียเพื่อนสนิทไป (-)	0.2743*	0.4430*	2.980*
14	ฉันเสียใจที่เพื่อนสนิทไม่เอาใจใส่ฉันเท่าที่ควร (-)	0.5566*	0.5230*	6.613*
15	ฉันไม่กังวลว่าฉันจะไม่มีเพื่อนสนิท (+)	-0.1666	-0.1491	-0.400
16	ฉันเกรงว่าจะไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนสนิท (-)	0.4263*	0.4803*	5.534*
17	ฉันรู้สึกไม่สบายใจเมื่อเพื่อนสนิทไม่ให้ความใส่ใจกับฉัน (-)	0.3299*	0.4452*	4.867*
18	ฉันกังวลที่จะแสดงความสนิทสนมกับเพื่อน (-)	0.3612*	0.3979*	5.154*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.8310		

*p<.05

หมายเหตุ ข้อความตัวหนา คือข้อความที่ผู้วิจัยเลือกไปใช้ในแบบวัดฉบับรวม
ใน () คือทิศทางของข้อความ

ตารางที่ 36 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัดการหลีกเลี่ยงที่สัมพันธ์สภาพที่
 ใกล้เคียง (Avoidance) หรือที่เรียกว่ารูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ(ฉบับ ข) โดยการวิเคราะห์ค่า
 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวมในรายด้าน
 และค่าสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตร (n=124) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับ ข้อ	ข้อความ (ฉบับ ข)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน (2 ด้าน)	T-test
19	ฉันสบายใจที่ได้บอกความรู้สึกนึกคิดส่วนตัวกับเพื่อนสนิท (+)	0.1822	0.4375*	2.593*
20	ฉันรู้สึกสบายใจเมื่อใกล้ชิดกับเพื่อนสนิท (+)	0.2148*	0.4752*	3.136*
21	ฉันไม่ชอบให้เพื่อนสนิทติดตามฉันไปในทุกๆเรื่อง (-)	0.2593*	0.2519*	3.378*
22	ฉันสนิทสนมกับเพื่อนๆได้ง่าย (+)	0.1775	0.2752*	2.868*
23	ฉันมักปรับทุกข์กับเพื่อนสนิท (+)	0.3329*	0.6082*	6.604*
24	ฉันพูดคุยกับเพื่อนสนิทได้ทุกเรื่อง (+)	0.3610*	0.6092*	6.191*
25	ฉันรู้สึกว่าอุ่นใจเมื่อเพื่อนสนิทเข้ามาสนิทสนมกับฉันมาก เกินไป (-)	0.3518*	0.5220*	4.952*
26	การพึ่งพาเพื่อนสนิทเป็นเรื่องที่ฉันทำได้ง่าย (+)	0.2861*	0.4135*	3.870*
27	เพื่อนสนิทเข้าใจฉันและความต้องการของฉัน (+)	0.4525*	0.5755*	5.336*
28	ฉันอึดอัดใจที่จะแสดงความรู้สึกที่แท้จริงต่อเพื่อนสนิท (-)	0.4062*	0.3062*	5.430*
29	เมื่อมีปัญหาฉันมักจะขอความช่วยเหลือจากเพื่อนสนิท (+)	0.3217*	0.5114*	3.681*
30	ฉันรู้สึกลำบากใจที่จะขอความช่วยเหลือจากเพื่อนสนิท (-)	0.1771	0.0958	2.993*
31	ฉันสามารถพูดคุยกับเพื่อนสนิทได้อย่างเปิดเผย (+)	0.4678*	0.6061*	6.843*
32	ฉันไม่หวังว่าเพื่อนสนิทจะไม่เข้าใจฉัน (+)	0.0524	0.1514	1.046
33	ฉันมักหลีกเลี่ยงที่จะเข้าไปขอความช่วยเหลือจากเพื่อนสนิท(-)	0.2836*	0.3679*	2.952*
34	ฉันพยายามหลีกเลี่ยงการใกล้ชิดกับเพื่อน (-)	0.5805*	0.4767*	6.826*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.7917		

*p<.05

สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งฉบับ คือ 0.8398

หมายเหตุ ข้อความตัวหนา คือข้อความที่ผู้วิจัยเลือกไปใช้ในแบบวัดฉบับรวม
 ใน () คือทิศทางของข้อความ

ตารางที่ 37 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัดความวิตกกังวลในสัมพันธภาพที่ใกล้ชิด (Anxiety) หรือเรียกว่ารูปแบบการมองตนเองด้านลบ (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวมในรายด้าน และค่าสถิติที (t-test) แบบกลุ่มอิสระ โดยใช้กลุ่มสูงกลุ่มต่ำร้อยละ 27 (n=88) (ทดลองใช้ครั้งที่ 2)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับรวม)	ทิศทางข้อความ	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน (2 ด้าน)	T-test (n=88)
1 (2ข)	ฉันกังวลว่าเพื่อนสนิทจะไม่ห่วงใยฉันมากเท่าที่ฉันห่วงใยเขา	-	0.4506*	0.6362*	3.650*
2 (3ข)	ฉันกังวลมากเกี่ยวกับความผูกพันที่มีต่อเพื่อนสนิท	-	0.4904*	0.6347*	3.672*
3 (4ข)	เมื่อฉันแสดงความรู้สึกที่มีต่อเพื่อนสนิทออกไป ฉันเกรงว่าเขาจะไม่รู้สึกอย่างที่ผมรู้สึก	-	0.5813*	0.6904*	4.950*
4 (6ข)	เพื่อนสนิทไม่ยอมใกล้ชิดกับฉันเท่าที่ฉันอยากให้เป็น	-	0.6208*	0.7194*	7.677*
5 (7ข)	บางครั้งฉันต้องการใกล้ชิดผู้อื่นแต่เกรงว่าเขาจะถอยห่างออกไป	-	0.5387*	0.6740*	5.782*
6 (11ก)	ฉันเกรงว่าจะไม่ได้รับความจริงใจจากเพื่อนสนิท	-	0.7058*	0.6188*	9.112*
7 (10ข)	ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่เพียงพอใจในตัวฉัน	-	0.5894*	0.6726*	5.626*
8 (11ข)	ฉันกลัวว่าเพื่อนสนิทจะไม่สนใจฉันเท่าที่ฉันสนใจเขา	-	0.6529*	0.7784*	7.230*
9 (12ก)	ฉันไม่กล้าที่จะแสดงความรู้สึกที่แท้จริงให้เพื่อนสนิทรู้	-	0.6863*	0.7302*	7.050*
10 (14ก)	ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่คบหาฉันอีกต่อไป	-	0.6800*	0.7134*	7.794*
11(14ข)	ฉันเสียใจ ถ้าเพื่อนสนิทไม่เอาใจใส่ฉันเท่าที่ควร	-	0.4304*	0.5312*	3.759*
12 (8ก)	ฉันเกรงว่าถ้าเพื่อนสนิทรู้จักตัวตนที่แท้จริงของฉันแล้วเขาจะไม่ชอบฉัน	-	0.6426*	0.7022*	6.876*
13 (16ข)	ฉันเกรงว่าจะไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนสนิท	-	0.6845*	0.7156*	6.377*
14 (18ข)	ฉันกังวลที่จะแสดงความสนิทสนมกับเพื่อนๆ	-	0.6611*	0.6245*	6.342*
15 (10ก)	ฉันเกรงว่าเพื่อนสนิทจะไม่เห็นคุณค่าของฉัน	-	0.7133*	0.7882*	8.383*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์			0.9365*		

p* < .05

หมายเหตุ ใน () หมายถึงข้อความที่คัดเลือกมาจากแบบวัดฉบับ ก หรือ ฉบับ ข

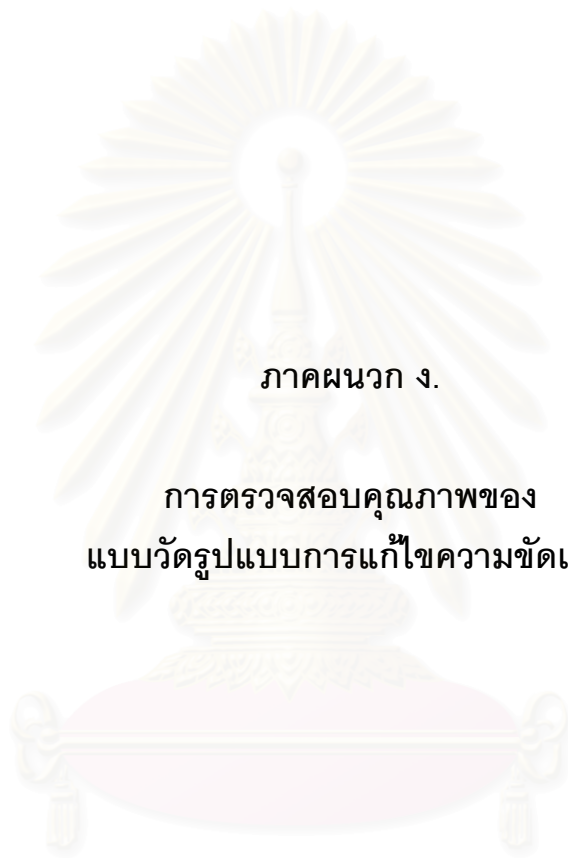
ตารางที่ 38 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบความผูกพันในมาตรวัดการหลีกเลี่ยงที่สัมพันธ์กับภาพที่
 ใกล้เคียง (Anxiety) หรือเรียกว่ารูปแบบการมองผู้อื่นด้านลบ (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่า
 สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวม
 ในรายด้าน และค่าสถิติที (t-test) แบบกลุ่มอิสระ โดยใช้กลุ่มสูงกลุ่มต่ำร้อยละ 27 (n=88)
 (ทดลองใช้ครั้งที่ 2)

ลำดับ ข้อ	ข้อความ	ทิศทาง ข้อความ	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน (2 ด้าน)	T-test (n=88)
16 (20ข)	ฉันรู้สึกสบายใจเมื่อใกล้ชิดกับเพื่อนสนิท	+	0.2885*	0.6037*	4.639*
17 (30ก)	โดยทั่วไปฉันมักสนิทสนมกับเพื่อนๆได้ง่าย	+	0.2956*	0.4215*	3.496*
18 (23ข)	ฉันมักปรับทุกข์กับเพื่อนสนิท	+	0.3485*	0.6100*	5.077*
19 (25ข)	ฉันรู้สึกว่าคุณใจเมื่อเพื่อนสนิทเข้ามาสนิทสนมกับฉัน มากเกินไป	-	0.3244*	0.3460*	3.532*
20 (26ก)	ฉันสะดวกใจที่จะพึ่งพาเพื่อนสนิท	+	0.3954*	0.4975*	4.133*
21 (27ข)	เพื่อนสนิทเข้าใจฉันและความต้องการของฉัน	+	0.4397*	0.6960*	6.267*
22 (28ข)	ฉันอึดอัดใจที่จะแสดงความรู้สึกที่แท้จริงกับเพื่อนสนิท	-	0.5775*	0.4522*	5.955*
23 (31ก)	ฉันเชื่อว่าเพื่อนสนิทช่วยเหลือฉันด้วยความจริงใจ	+	0.5060*	0.6440*	6.551*
24 (31ข)	ฉันสามารถพูดคุยกับเพื่อนสนิทได้อย่างเปิดเผย	+	0.5584*	0.7657*	7.268*
25 (32ก)	ฉันกับเพื่อนสนิทมีความเข้าใจซึ่งกันและกัน	+	0.5891*	0.8355*	8.222*
26 (34ข)	ฉันพยายามหลีกเลี่ยงที่จะใกล้ชิดกับเพื่อนๆ	-	0.2298*	0.1876*	1.758*
27 (34ก)	ฉันได้รับกำลังใจจากเพื่อนสนิทเมื่อฉันต้องการ	+	0.4823*	0.5203*	5.227*
28 (35ก)	เพื่อนสนิทสนับสนุนในสิ่งที่ฉันเลือกทำ	+	0.2653*	0.5516*	3.025*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์			0.8707		

p* < .05

สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งฉบับคือ 0.9211

หมายเหตุ ใน () หมายถึงข้อความที่คัดเลือกมาจากแบบวัดฉบับ ก หรือ ฉบับ ข



ภาคผนวก ง.

การตรวจสอบคุณภาพของ
แบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 39 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบบูรณาการ (ฉบับ ก) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อ(CITC) กับคะแนนรวม และคะแนนรายด้าน และสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตร (n=118) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ก)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=118)
1	ฉันกับเพื่อนช่วยกันหาข้อเท็จจริงของปัญหา เพื่อหาวิธีแก้ไขที่เรายอมรับได้	0.6162*	0.7348*	7.496*
2	ฉันกับเพื่อนช่วยกันหาทางแก้ไขปัญหาร่วมกัน เพื่อให้เราพอใจทั้งสองฝ่าย	0.6631*	0.7691*	8.098*
3	ฉันพูดถึงปัญหาทั้งหมดกับเพื่อนเพื่อหาทางแก้ไขที่ดีที่สุด	0.6348*	0.7664*	8.281*
4	ฉันกับเพื่อนพยายามแก้ไขปัญหาร่วมกันเพื่อให้เข้าใจปัญหาอย่างถูกต้อง	0.5831*	0.6871*	6.556*
5	ฉันทั้งรับฟังและเสนอความคิดเห็นเพื่อหาทางแก้ปัญห	0.5125*	0.5371*	5.627*
6	ฉันกับเพื่อนนำความคิดเห็นที่แตกต่างกันมาพิจารณาเพื่อแก้ปัญห	0.5998*	0.6475*	7.640*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.8808		

p<.05*

ตารางที่ 40 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบหลีกเลี่ยง (ฉบับ ก) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อ(CITC) กับคะแนนรวม และคะแนนรายด้าน และสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตร (n=118) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ก)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=118)
7	เมื่อเกิดความขัดแย้งกับเพื่อน ฉันจะนิ่งไว้เพราะไม่อยากเผชิญหน้า	0.5704*	0.5700*	7.362*
8	ฉันหลีกเลี่ยงที่จะแสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้งกับเพื่อน	0.4833*	0.4951*	5.723*
9	ฉันเก็บงำความคิดเห็นที่ขัดแย้งกับเพื่อน เพื่อไม่ให้เกิดความรู้สึกที่ไม่ดีต่อกัน	0.5498*	0.5368*	6.483*
10	ฉันไม่ชอบเข้าไปยุ่งกับสถานการณ์ที่จะนำไปสู่ความขัดแย้งกับเพื่อน	0.4831*	0.4960*	5.856*
11	ฉันมักผิดผ่อนในการแก้ไขความขัดแย้งกับเพื่อน	0.3315*	0.3735*	3.663*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.7317		

p<.05*

ตารางที่ 41 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบแข่งขัน (ฉบับ ก) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อ (CITC) กับคะแนนรวม และคะแนนรายด้าน และสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตร (n=118) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ก)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=118)
12	ฉันใช้วิธีการต่างๆเพื่อให้คนอื่นยอมรับความคิดเห็นของฉัน	0.4407*	0.3466*	5.898*
13	ฉันเชื่อความรู้เฉพาะด้านของฉันในการตัดสินใจตามที่ฉันต้องการ	0.3452*	0.2536*	4.683*
14	บางครั้งฉันใช้อำนาจหน้าที่เพื่อการเอาชนะ	0.2337*	0.2211*	3.237*
15	ฉันพยายามที่จะให้เพื่อนยอมรับความคิดเห็นของฉัน	0.4248*	0.3407*	5.790*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.4938		

p<.05*

ตารางที่ 42 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบยอมให้ (ฉบับ ก) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อ (CITC) กับคะแนนรวม และคะแนนรายด้าน และสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตร (n=118) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ก)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=118)
16	บ่อยครั้งฉันมักทำตามความต้องการของเพื่อน	0.5659*	0.5419*	5.900*
17	ฉันยอมจำนนทำตามความต้องการของเพื่อน	0.4233*	0.4842*	4.870*
18	บ่อยครั้งที่ฉันมักทำตามคำแนะนำของเพื่อน	0.4932*	0.5270*	5.514*
19	ฉันมักทำตามความต้องการของเพื่อน แม้ฉันจะไม่เห็นด้วย	0.3878*	0.4807*	3.984*
20	บ่อยครั้งฉันมักทำตามใจเพื่อน	0.3759*	0.4998*	4.870*
21	ถ้าฉันทำให้เพื่อนพึงพอใจได้ฉันมักทำตามที่เพื่อนต้องการ	0.6349*	0.5508*	7.018*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.7712		

p<.05*

ตารางที่ 43 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบประนีประนอม (ฉบับ ก) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อ (CITC) กับคะแนนรวม และคะแนนรายด้าน และสถิติที (T-test) ในขั้นสร้างมาตร (n=118) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ก)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=118)
22	ฉันเสนอการแก้ไขปัญหาที่พอจะยอมรับได้ทั้งสองฝ่าย	0.5337*	0.6464*	5.547*
23	ฉันใช้วิธีการ “การให้และการรับ” เพื่อที่จะประนีประนอมกันได้	0.5489*	0.5910*	5.614*
24	ฉันพยายามพบกันครั้งทางระหว่างความคิดเห็นของฉันและของเพื่อน	0.6484*	0.6487*	8.252*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.7856		

p<.05*

สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งฉบับ คือ 0.9036

หมายเหตุ ข้อความตัวหนา คือข้อความที่ผู้วิจัยเลือกไปใช้ในแบบวัดฉบับรวม

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 44 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบบูรณาการ (ฉบับ ข) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อ (CITC) กับคะแนนรวม และคะแนนรายด้าน และสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตรฐาน (n=124) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ข)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=124)
1	ฉันผสมผสานความคิดของฉันและของเพื่อนเพื่อร่วมกันตัดสินใจ	0.2028*	0.5184*	3.386*
2	ฉันแลกเปลี่ยนข้อมูลกับเพื่อนตามความเป็นจริงเพื่อหาทางแก้ไขปัญหาร่วมกัน	0.3274*	0.7244*	4.462*
3	ฉันกับเพื่อนช่วยกันหาทางออกที่เรายอมรับได้	0.3123*	0.7618*	5.263*
4	เมื่อมีปัญหาฉันกับเพื่อนมักร่วมมือกันแก้ไข	0.1941	0.6118*	3.479*
5	ฉันร่วมมือเต็มที่เพื่อแก้ปัญหาให้ได้ผลดีที่สุด	0.2664*	0.6560*	4.029*
6	เมื่อแก้ไขความขัดแย้งฉันพยายามให้เกิดความพอใจสูงสุดทั้งสองฝ่าย	0.4879*	0.5004*	4.911*
สัมประสิทธิ์แอลฟา		0.8448		

p<.05*

ตารางที่ 45 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบหลีกเลี่ยง (ฉบับ ข) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อ (CITC) กับคะแนนรวม และคะแนนรายด้าน และสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตรฐาน (n=124) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ข)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=124)
7	ฉันมักหลีกเลี่ยงที่จะแสดงความคิดเห็นของฉันที่แตกต่างกับเพื่อน	0.1221	0.1594	0.850
8	ฉันพยายามที่จะหลีกเลี่ยงการเผชิญหน้าเมื่อมีความขัดแย้งกับเพื่อน	0.0084	0.1402	1.607
9	ฉันพยายามหลีกเลี่ยงการโต้แย้งกับเพื่อน	0.3643*	0.2497*	7.665*
10	ฉันทำทุกวิถีทางเพื่อหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง	0.3534*	0.2396*	5.762*
สัมประสิทธิ์แอลฟา		0.1880		

p<.05*

ตารางที่ 46 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบแข่งขัน (ฉบับ ข) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อ (CITC) กับคะแนนรวม และคะแนนรายด้าน และสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตรฐาน (n=124) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ข)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=124)
11	ฉันใช้อำนาจหน้าที่ของฉันตัดสินใจไปตามที่ฉันต้องการ	-0.0518	0.4835*	0.830
12	ฉันใช้การจูงใจให้คนอื่นเห็นด้วยกับความคิดของฉัน	0.3194*	0.5410*	3.910*
13	ฉันหาวิธีการให้คนอื่นตัดสินใจในทางที่ฉันต้องการ	0.1775	0.5624*	3.108*
14	ฉันมักจูงใจให้ผู้อื่นมองเห็นว่าวิธีการของฉันดีกว่า	0.3363*	0.5724*	6.465*
สัมประสิทธิ์แอลฟา			0.7448	

p<.05*

ตารางที่ 47 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบยอมให้ (ฉบับ ข) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อ (CITC) กับคะแนนรวม และคะแนนรายด้าน และสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตรฐาน (n=124) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ข)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=124)
15	ฉันมักทำให้เพื่อนได้สมดังใจเขา	0.2085*	0.1196	2.432*
16	ฉันมักยินยอมทำตามเพื่อน	0.2142*	0.4569*	3.493*
17	ฉันพยายามทำตามความคาดหวังของเพื่อน	0.4300*	0.4926*	5.177*
18	ฉันยอมทำตามความคิดเห็นของเพื่อนถ้าทำให้เพื่อนพอใจ	0.1261*	0.1445	2.975*
19	เมื่อมีการโต้แย้งฉันมักเป็นฝ่ายยอมให้	0.3192*	0.1978*	6.295*
สัมประสิทธิ์แอลฟา			0.4051	

p<.05*

ตารางที่ 48 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบประนีประนอม (ฉบับ ข) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อ (CITC) กับคะแนนรวม และคะแนนรายด้าน และสถิติที (T-test) ในชั้นสร้างมาตร (n=124) (ทดลองใช้ครั้งที่ 1)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับ ข)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=124)
20	ฉันพยายามหาทางออกแบบพบกันครึ่งทางในการแก้ไขปัญหาร่วมกัน	0.3761*	0.5346*	4.668*
21	ฉันต่อรองกับเพื่อนเพื่อการประนีประนอม	0.4212*	0.5834*	4.380*
22	ในการแก้ไขปัญหาค้นพยายามให้ทั้งสองฝ่ายพอใจเท่าที่จะเป็นไปได้	0.4473*	0.5997*	4.606*
สัมประสิทธิ์แอลฟา		0.7445		

p<.05*

สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งฉบับคือ 0.5389

หมายเหตุ ข้อความตัวหนา คือข้อความที่ผู้วิจัยเลือกไปใช้ในแบบวัดฉบับรวม

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 49 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบบูรณาการ (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวมในรายด้าน และค่าสถิติที (t-test) แบบกลุ่มอิสระ โดยใช้กลุ่มสูงกลุ่มต่ำร้อยละ 27 (n=88) (ทดลองใช้ครั้งที่ 2)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับรวม)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=88)
1 (1ก)	ฉันกับเพื่อนช่วยกันหาข้อเท็จจริงของปัญหา เพื่อหาวิธีแก้ไขที่เรายอมรับได้	0.2487*	0.6680*	2.833*
2 (2ก)	ฉันกับเพื่อนช่วยกันหาทางแก้ไขปัญหาร่วมกัน เพื่อให้เราพอใจทั้งสองฝ่าย	0.3277*	0.7976*	3.017*
3 (3ก)	ฉันพูดถึงปัญหาทั้งหมดกับเพื่อนเพื่อหาทางแก้ไขที่ดีที่สุด ฉันกับเพื่อนปรึกษารื้อกันถึงปัญหาทั้งหมด เพื่อหาทางแก้ไขที่ดีที่สุด	0.1594	0.6381*	1.473
4 (4ก)	ฉันกับเพื่อนพยายามแก้ไขปัญหาร่วมกันเพื่อให้เข้าใจปัญหาอย่างถูกต้อง	0.1780*	0.7390*	1.874*
5 (5ก)	ฉันทั้งรับฟังและเสนอความคิดเห็นเพื่อหาทางแก้ปัญห	0.2151*	0.4928*	3.121*
6 (6ก)	ฉันกับเพื่อนนำความคิดเห็นของเราที่ต่างกัันมาพิจารณาเพื่อแก้ปัญหาร่วมกัน	0.2083*	0.7910*	2.510*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.8794		

p* < .05

ตารางที่ 50 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบหลีกเลี่ยง (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวมในรายด้าน และค่าสถิติที (t-test) แบบกลุ่มอิสระ โดยใช้กลุ่มสูงกลุ่มต่ำร้อยละ 27 (n=88) (ทดลองใช้ครั้งที่ 2)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับรวม)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=88)
7 (7ก)	เมื่อเกิดความขัดแย้งกับเพื่อน ฉันจะนิ่งไว้เพราะไม่อยากเผชิญหน้า	0.265*	0.6262*	3.126*
8 (8ก)	ฉันหลีกเลี่ยงที่จะแสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้งกับเพื่อน	0.1172	0.6255*	2.182*
9 (9ก)	ฉันเก็บงำความคิดเห็นที่ขัดแย้งกับเพื่อน เพื่อไม่ให้เกิดความรู้สึกที่ไม่ดีต่อกัน ฉันไม่แสดงความคิดเห็นที่ขัดแย้งกับเพื่อน เพื่อไม่ให้เกิดความรู้สึกที่ไม่ดีต่อกัน	0.1809	0.6906*	2.168*

ตารางที่ 50 (ต่อ)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับรวม)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=88)
10 (10ก)	ฉันไม่ชอบเข้าไปยุ่งกับสถานการณ์ที่จะนำไปสู่ความขัดแย้งกับเพื่อน	0.3034*	0.5162*	3.954*
11 (11ก)	ฉันมักรีรอในการแก้ไขความขัดแย้งกับเพื่อน	0.3320*	0.1467*	3.694*
12 (9ข)	ฉันพยายามหลีกเลี่ยงการโต้แย้งกับเพื่อน	0.2998*	0.5508*	4.574*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.8091		

p* < .05

ตารางที่ 51 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบแข่งขัน (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวมในรายด้าน และค่าสถิติที (t-test) แบบกลุ่มอิสระ โดยใช้กลุ่มสูงกลุ่มต่ำร้อยละ 27 (n=88) (ทดลองใช้ครั้งที่ 2)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับรวม)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=88)
13(12ก)	ฉันใช้วิธีการต่างๆเพื่อให้คนอื่นยอมรับความคิดเห็นของฉัน	0.3547*	0.5447*	3.114*
14(13ก)	ฉันเชื่อความรู้เฉพาะด้านของฉัน ในการตัดสินใจตามที่ฉันต้องการ	0.3477*	0.5010*	3.396*
15(11ข)	บางครั้งฉันใช้อำนาจหน้าที่เพื่อทำตามที่ต้องการ บางครั้งฉันใช้อำนาจที่ได้รับมอบหมาย ทำในสิ่งที่ฉันต้องการ	0.2177*	0.6066*	1.535
16(15ก)	ฉันพยายามที่จะให้เพื่อนยอมรับความคิดเห็นของฉัน	0.3763*	0.6325*	3.856*
17(12ข)	ฉันใช้วิธีการจูงใจเพื่อให้คนอื่นเห็นด้วยกับความคิดของฉัน	0.3595*	0.5572*	3.050*
18(14ข)	ฉันมักภูมิใจให้ผู้อื่นมองเห็นว่าวิธีการของฉันดีกว่า	0.2820*	0.5907*	2.183*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.8050		

p* < .05

ตารางที่ 52 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบยอมให้ (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวมในรายด้าน และค่าสถิติที (t-test) แบบกลุ่มอิสระ โดยใช้กลุ่มสูงกลุ่มต่ำร้อยละ 27 (n=88) (ทดลองใช้ครั้งที่ 2)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับรวม)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=88)
19(16ก)	บ่อยครั้งฉันมักทำตามความต้องการของเพื่อน บ่อยครั้งฉันมักทำตามความต้องการของเพื่อน เพื่อ ไม่ให้เกิดความขัดแย้ง	0.2341*	0.2690*	2.576*
20(17ก)	ฉันมักจะยอมทำตามความต้องการของเพื่อน เมื่อมีความขัดแย้ง ฉันมักจะยอมทำตามความ ต้องการของเพื่อน	0.3732*	0.5446*	4.452*
21(18ก)	บ่อยครั้งที่ฉันมักทำตามคำแนะนำของเพื่อน บ่อยครั้งที่ฉันมักทำตามคำแนะนำของเพื่อน เพราะ ความเกรงใจ	0.2549*	0.3150*	1.759*
22(19ก)	ฉันมักยอมทำตามความต้องการของเพื่อน แม้ฉันจะ ไม่เห็นด้วย ฉันมักยอมทำตามความต้องการของเพื่อน แม้ฉันจะ ไม่เห็นด้วย เท่าใดนัก	0.2243*	0.4899*	1.643
23(17ข)	ฉันพยายามทำตามความคาดหวังของเพื่อน	0.2949*	0.4696*	3.567*
24(21ก)	ฉันมักทำตามที่เพื่อนต้องการเพื่อให้เพื่อนพอใจ	0.2159*	0.4068*	2.819*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.6824		

p* < .05

ตารางที่ 53 แสดงผลการวิเคราะห์รายข้อของแบบวัดรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้งในรูปแบบประนีประนอม (ฉบับรวม) โดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างรายข้อ (CITC) กับคะแนนรวมทั้งฉบับ และคะแนนรวมในรายด้าน และค่าสถิติที (t-test) แบบกลุ่มอิสระ โดยใช้กลุ่มสูงกลุ่มต่ำร้อยละ 27 (n=88) (ทดลองใช้ครั้งที่ 2)

ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับรวม)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=88)
25(22ก)	ฉันเสนอการแก้ไขปัญหาที่พอจะยอมรับได้ทั้งสองฝ่าย	0.4097*	0.7074*	4.418*
26(23ก)	ฉันใช้วิธีการ “การให้และการรับ” เพื่อที่จะ ประนีประนอมกันได้	0.4364*	0.6655*	4.240*

ตารางที่ 53 (ต่อ)

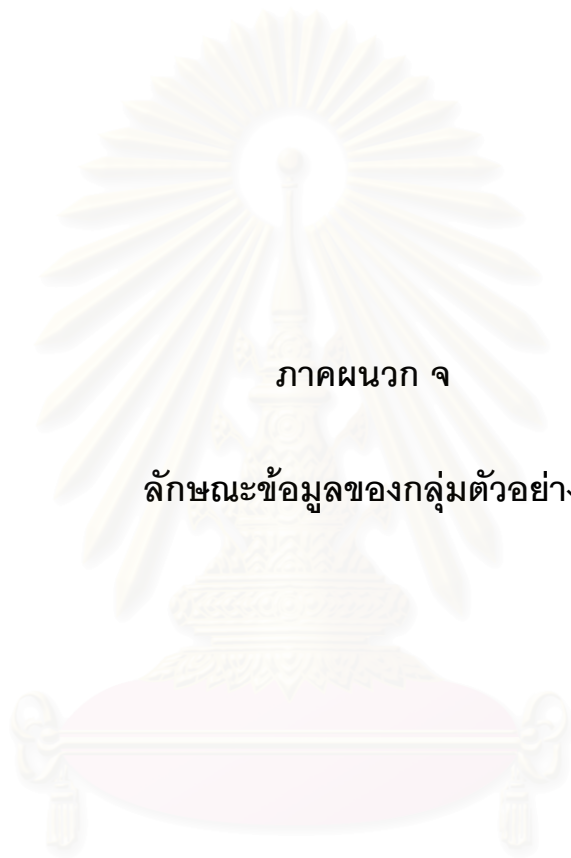
ลำดับข้อ	ข้อความ (ฉบับรวม)	ค่า CITC ทั้งฉบับ	ค่า CITC รายด้าน	T-test (n=88)
27(24ก)	ฉันพยายามพบบันครั้งทางระหว่างความคิดเห็นของฉัน และของเพื่อน	0.4354*	0.5749*	5.588*
28(20ข)	ในการแก้ปัญหา ฉันพยายามหาทางออกร่วมกัน แบบ พบบันครั้งทาง	0.4298*	0.6869*	4.262*
29(21ข)	ฉันต่อรองกับเพื่อนเพื่อหาทางประนีประนอม	0.3453*	0.5863*	3.640*
30(22ข)	ในการแก้ไขปัญหาค้นพยายามให้ทั้งสองฝ่ายพอใจเท่าที่ เป็นไปได้	0.2850*	0.5628*	2.706*
สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์		0.8462		

$p^* < .05$

สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ทั้งฉบับคือ 0.7788

หมายเหตุ ข้อความตัวหนา คือข้อความที่ผู้วิจัยแก้ไขก่อนนำไปเก็บข้อมูลจริง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาคผนวก จ

ลักษณะข้อมูลของกลุ่มตัวอย่าง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 54 นักศึกษาอาชีวศึกษาจำแนกตามเพศ ระดับการศึกษา และที่ตั้งของสถานศึกษา (n=567)

ที่ตั้งของสถานศึกษา	เพศ	ระดับการศึกษา		รวม
		ปวช.	ปวส.	
กรุงเทพมหานคร	ชาย	81	26	107
	หญิง	120	38	158
	รวม	201	64	265
ต่างจังหวัด	ชาย	101	70	171
	หญิง	57	74	131
	รวม	158	144	302
รวม		359	208	567

ตารางที่ 55 ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนรูปแบบความผูกพัน และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง

รูปแบบความผูกพัน	จำนวน	ร้อยละ (%)	รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง									
			รูปแบบบูรณาการ		รูปแบบหลีกเลี่ยง		รูปแบบแข่งขัน		รูปแบบยอมให้		ประนีประนอม	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
แบบมั่นคง	344	60.7	3.55	0.63	3.07	0.67	2.80	0.64	2.82	0.66	3.43	.60
แบบกังวล	136	24.0	3.58	0.58	3.22	0.65	3.05	0.69	3.10	0.67	3.48	.56
แบบทะนงตน	66	11.6	2.90	0.65	2.87	0.63	2.70	0.59	2.63	0.71	2.98	.63
แบบหวาดกลัว	21	3.7	3.30	0.67	3.44	0.68	2.89	0.61	3.35	0.71	3.38	.68
รวม	567	100	3.47	0.66	3.10	0.67	2.86	0.66	2.89	0.69	3.39	.62

ตารางที่ 56 ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) ของคะแนนการมองตนเอง
 ด้านลบ การมองผู้อื่นด้านลบ และรูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง จำแนกตามเพศ
 ระดับการศึกษา และที่ตั้งสถานศึกษา (n=567)

ตัวแปร	จำนวน (คน)	ร้อยละ (%)	การมองตนเอง ด้านลบ		การมองผู้อื่น ด้านลบ		รูปแบบการแก้ไขความขัดแย้ง										
							รูปแบบ บูรณาการ		รูปแบบ หลีกเลี่ยง		รูปแบบ แข่งขัน		รูปแบบ ยอมให้		รูปแบบ ประนีประนอม		
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
เพศ																	
ชาย	278	49.0	3.44	1.03	3.41	0.87	3.34	0.63	3.08	0.63	2.92	0.62	2.93	0.67	3.30	0.60	
หญิง	289	51.0	3.42	1.11	2.93	0.85	3.58	0.67	3.12	0.71	2.79	0.69	2.86	0.71	3.47	0.62	
รวม	567	100	3.38	1.07	3.17	0.89	3.47	0.66	3.10	0.67	2.86	0.66	2.89	0.69	3.39	0.62	
ระดับการศึกษา																	
ปวช.	359	63.3	3.41	1.07	3.21	0.88	3.47	0.66	3.09	0.67	2.88	0.66	2.89	0.71	3.38	0.61	
ปวส.	208	36.7	3.33	1.08	3.10	0.91	3.46	0.67	3.11	0.64	2.82	0.65	2.89	0.67	3.41	0.63	
รวม	567	100	3.38	1.07	3.17	0.89	3.47	0.66	3.10	0.67	2.86	0.66	2.89	0.69	3.39	0.62	
ที่ตั้งสถานศึกษา																	
กรุงเทพฯ	265	46.7	3.44	1.08	3.01	0.91	3.50	0.68	3.11	0.70	2.81	0.64	2.88	0.74	3.42	0.64	
ต่างจังหวัด	302	53.3	3.33	1.06	3.30	0.85	3.44	0.64	3.09	0.64	2.90	0.67	2.90	0.65	3.36	0.59	
รวม	567	100	3.38	1.07	3.17	0.89	3.47	0.66	3.10	0.67	2.86	0.66	2.89	0.69	3.39	0.62	



ภาคผนวก จ

จดหมายขอความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูล

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ที่ ศธ. 0512.7/ 681



คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ชั้นที่ 16 อาคารวิทยกิตต์ ถนนพญาไท
วังใหม่ ปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

๒๒ มิถุนายน 2549

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลเพื่อทำวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการ โรงเรียน โชนออฟอาร์คบริหารธุรกิจ

ด้วยนางสาววรัญญา วชิโรดม นิสิตหลักสูตรปริญญาโทบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังศึกษาวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์ เรื่อง “รูปแบบความผูกพันและการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา” โดยมี รองศาสตราจารย์ สุภาพรรณ โคตรจรัส เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูล โดยการนำแบบสอบถามมาเก็บข้อมูลกับ นักศึกษาอาชีวศึกษาทั้งระดับ ปวส. และ ปวช. ทุกชั้นปี จำนวน 400 คน ในช่วงเดือนกรกฎาคมถึงสิงหาคม คณะจิตวิทยาจึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านในการเก็บข้อมูลเพื่อศึกษาวิจัยในครั้งนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุญาตให้ นางสาววรัญญา วชิโรดม นำแบบสอบถามมาเก็บข้อมูล ในการศึกษาและทำการวิจัย เพื่อประโยชน์ทางวิชาการและขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร. สมโภชน์ เข็มสุภาษิต)

คณบดีคณะจิตวิทยา

หน่วยงานบัณฑิตศึกษา โทร. 02-2189925. โทรสาร 02-2189923

ผู้วิจัย : นางสาววรัญญา วชิโรดม โทร. 06-6253139

ที่ ศธ. 0512.7/ 682



คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ชั้นที่ 16 อาคารวิทยกิตต์ ถนนพญาไท
วังใหม่ ปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

22 มิถุนายน 2549

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์เก็บข้อมูลเพื่อทำวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการวิทยาลัยเทคนิคจันทบุรี

ด้วยนางสาววรัญญา วชิโรคม นิสิตหลักสูตรปริญญาโท สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังศึกษาวิจัยเพื่อเสนอเป็นวิทยานิพนธ์ เรื่อง “รูปแบบความผูกพันและการแก้ไขปัญหาความขัดแย้งของนักศึกษาอาชีวศึกษา” โดยมี รองศาสตราจารย์ สุภาพรณ โศทรจรัส เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้ นิสิตมีความจำเป็นต้องเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการนำแบบสอบถามมาเก็บข้อมูลกับ นักศึกษาอาชีวศึกษาทุกระดับ ปวส. และ ปวช. ทุกชั้นปี จำนวน 400 คน ในช่วงเดือนกรกฎาคมถึงสิงหาคม คณะจิตวิทยาจึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านในการเก็บข้อมูลเพื่อศึกษาวิจัยในครั้งนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาอนุญาตให้ นางสาววรัญญา วชิโรคม นำแบบสอบถามมาเก็บข้อมูล ในการศึกษาและทำการวิจัย เพื่อประโยชน์ทางวิชาการและขอขอบพระคุณเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้ด้วย

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร. สมโภชน์ เขี่ยมสุภานิช)

คณบดีคณะจิตวิทยา

หน่วยงานบัณฑิตศึกษา โทร. 02-2189925 โทรสาร 02-2189923

ผู้วิจัย : นางสาววรัญญา วชิโรคม โทร. 06-6253139

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาววรรณา วชิโรดม เกิดเมื่อวันที่ 21 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2525 สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรี วิทยาศาสตร์บัณฑิต สาขาจิตวิทยาคลินิก จากภาควิชาจิตวิทยา คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ในปีการศึกษา 2545 และเข้าศึกษาต่อในสาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษาหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อ พ.ศ. 2546

ประสบการณ์ในการปรึกษาเชิงจิตวิทยา

1. สมาชิกกลุ่มสร้างสรรค์ความงอกงามทางจิตใจ (growth group) 1 ครั้ง
2. สมาชิกกลุ่มสัมผัสดใจ (encounter group) 2 ครั้ง

ประสบการณ์ในการปฏิบัติงานการปรึกษาเชิงจิตวิทยา

1. เป็นผู้นำกลุ่มสร้างสรรค์ความงอกงามทางจิตใจ (growth group) 7 กลุ่ม
2. เป็นผู้นำกลุ่มสัมผัสดใจ (encounter group) 11 กลุ่ม
3. เป็นผู้ให้บริการการปรึกษาเชิงจิตวิทยารายบุคคล 62 ราย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย