Journal of Education, Prince of Songkla University, Pattani Campus
Vol.37 No.3 September - December 2026, pp. 83-99

Research Article

Effects of Good Behavior Game on Prosocial Behavior among Grade 8 Students

Bannakorn Hadkaew [1*]
B.Ed. (Counseling Psychology, Guidance and Special Education), Undergraduate Student
Jarintorn Wintachai[2]
Ph.D. (Under Special Arrangements), Assistant Professor
[1,2] Department of Educational Research and Psychology, Faculty of Education, Chulalongkorn University
*Corresponding author: bannakorn.h@gmail.com

Received: December 6, 2025/ **Revised:** May 24, 2026/ **Accepted:** June 4, 2026

Abstract

Prosocial behavior promoted positive social relationships and was crucial for adolescents' social and emotional development. The Good Behavior Game (GBG) was an effective classroom management tool for encouraging positive behavior, as studies showed it reduced disruptions and boosted prosocial actions in students. This study aimed to examine the impact of GBG-integrated guidance activities on prosocial behavior among Grade 8 students at a school under the Secondary Educational Service Area Office 2, Bangkok. Employing a quasi-experimental pre- and post-test design with a control group, the study involved 54 participants selected via purposive sampling, divided into an experimental group (receiving GBG activities) and a control group (standard guidance). The GBG divided students into teams, awarding points for following agreed-upon rules to foster positive behavior and curb undesirable actions. The intervention included 8 activities over 4 weeks. Instruments comprised the GBG activity plan and a researcher-developed prosocial behavior questionnaire with 6 dimensions. Data, collected pre- and post-intervention, were analyzed using means, standard deviations, and t-tests. Results revealed significantly higher post-intervention prosocial scores in the experimental group ($M = 3.45$, $SD = 0.45$) compared to pre-intervention ($M = 3.25$, $SD = 0.41$; $t(26) = 1.76$, $p = .042$). Post-intervention scores were also higher than the control group ($M = 3.45$ vs. 3.20; $t(52) = 1.94$, $p = .029$), indicating the GBG significantly enhanced prosocial behavior in Grade 8 students.

Keywords: Classroom management, Good behavior game, Prosocial behavior

วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี
ปีที่ 37 ฉบับที่ 3 เดือนกันยายน - ธันวาคม 2569, หน้า 83-99

บทความวิจัย

ผลของการใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีต่อพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 2

บรรณากร หาดแก้ว[1]*
ค.บ. (จิตวิทยาการปรึกษา การแนะแนวและการศึกษาพิเศษ), นักศึกษาปริญญาตรี
จรินทร วินทะไชย์[2]
Ph.D. (Under Special Arrangements), ผู้ช่วยศาสตราจารย์
[1,2]ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
*ผู้ประสานงาน: bannakorn.h@gmail.com

วันรับบทความ: 6 ธันวาคม 2568/ **วันแก้ไขบทความ:** 24 พฤษภาคม 2569/ **วันตอบรับบทความ:** 4 มิถุนายน 2569

บทคัดย่อ

พฤติกรรมเอื้อสังคมเป็นพฤติกรรมที่ส่งเสริมความสัมพันธ์เชิงบวกในสังคมซึ่งมีความสำคัญต่อการพัฒนาทางสังคมและอารมณ์ขอนักเรียนวัยรุ่นเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการจัดการชั้นเรียนเพื่อกระตุ้นพฤติกรรมเชิงบวกโดยมีการศึกษาพบว่าสามารถลดพฤติกรรมก่อกวนและเพิ่มพฤติกรรมเอื้อสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพในนักเรียนและส่งเสริมพฤติกรรมเชิงบวก การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบผลของการจัดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีต่อพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนหญิงล้วน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 2 กรุงเทพมหานคร การวิจัยใช้รูปแบบกึ่งทดลอง แบบวัดก่อนและหลังการทดลองมีกลุ่มควบคุม กลุ่มตัวอย่างจำนวน 54 คน คัดเลือกแบบเจาะจง แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง (n = 27) ที่ได้รับกิจกรรมแนะแนวโดยใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี จำนวน 8 กิจกรรม ใน 4 สัปดาห์ และกลุ่มควบคุม (n = 27) ที่ได้รับกิจกรรมแนะแนวตามปกติ เครื่องมือวิจัย ได้แก่ แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวและแบบวัดพฤติกรรมเอื้อสังคม 6 ด้าน 26 ข้อ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองมีคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (M = 3.45, SD = 0.45 เทียบกับ M = 3.25, SD = 0.41; t(26) = 1.76, p = .042) และสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญ (M = 3.45 vs. 3.20; t(52) = 1.94, p = .029) แสดงว่าการจัดการชั้นเรียนด้วยเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีสามารถพัฒนาพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ

คำสำคัญ: การจัดการชั้นเรียน เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี พฤติกรรมเอื้อสังคม

บทนำ

ในยุคปัจจุบัน วัยรุ่นต้องเผชิญกับวิกฤตหลากหลายด้าน ทั้งในมิติของการพัฒนาทางร่างกาย อารมณ์ สังคม และจิตใจ โดยเฉพาะในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งเป็นช่วงรอยต่อที่สำคัญในการเปลี่ยนผ่านจากวัยเด็กสู่วัยรุ่น ส่งผลให้เยาวชนจำนวนมากประสบกับความท้าทายในการปรับตัวและการจัดการกับอารมณ์ของตนเอง ตลอดจนการสร้างและรักษาความสัมพันธ์ทางสังคม ทั้งในครอบครัว โรงเรียน และกลุ่มเพื่อน นอกจากนี้ ปัจจัยเสี่ยงต่าง ๆ เช่น ความเครียด ความโดดเดี่ยว การกลั่นแกล้งทางสังคม (Social bullying) และความไม่เข้าใจจากบุคคลรอบข้าง ยังส่งผลให้เกิดความยากลำบากในการพัฒนาแนวโน้มพฤติกรรมในเชิงบวก วัยรุ่นในช่วงต้นมัธยมศึกษาแม้จะเผชิญกับความเปลี่ยนแปลงและแรงกดดันจากสังคม แต่ก็มีศักยภาพสูงในการพัฒนาความสามารถด้านความเห็นอกเห็นใจ (Empathy) และพฤติกรรมช่วยเอื้อสังคม (Prosocial behavior) หากได้รับการส่งเสริมผ่านสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนการเรียนรู้ทางสังคมและอารมณ์อย่างเหมาะสม โดยเฉพาะอย่างยิ่งจากครู เพื่อน และกิจกรรมในโรงเรียนที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกฝนทักษะด้านการเข้าใจผู้อื่น การฟังอย่างตั้งใจ และการแสดงออกถึงความเมตตา มีการศึกษาพบผลกระทบจากการแพร่การระบาดของเชื้อไวรัสโควิด-19 จากการรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลงานวิจัยที่เก็บข้อมูลจาก 20 ประเทศ พบว่า 32 การศึกษา รายงานว่านอกจากนักเรียนจะมีภาวะการเรียนรู้ถดถอยแล้ว ยังมีพัฒนาการกำกับตนเองและความสัมพันธ์กับผู้อื่นน้อยลง อีกทั้งมีพฤติกรรมก่อกวนมากขึ้นเมื่อเทียบกับปีก่อนการแพร่ระบาด นอกจากนี้ยังพบว่านักเรียนมีผลการเรียนลดลง มีการกลั่นแกล้งทางไซเบอร์มากขึ้น มีพฤติกรรมเอื้อสังคมลดลง และนักเรียนรู้สึกเหงาจากการแยกตัวจากสังคม (Bäker, 2023; Crone, 2021; EAB, 2022; Houghton et al., 2022; Patrinos et al., 2022; Pfister et al., 2024; Zheng, 2023) นอกจากการพัฒนาด้านความรู้ตามเนื้อหาวิชา ผู้วิจัยเห็นว่าการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อสังคม (Prosocial behavior) ให้แก่นักเรียนเป็นอีกแนวทางหนึ่งที่สำคัญอันจะช่วยแก้ปัญหาดังที่กล่าวมาได้

พฤติกรรมเอื้อสังคมเป็นพฤติกรรมที่นักเรียนสมัครใจทำเพื่อผลประโยชน์ของผู้อื่นหรือกลุ่มผ่านการแสดงออกทั้งการกระทำและคำพูด ใน 6 ด้าน ได้แก่ พฤติกรรมทางอารมณ์ พฤติกรรมยินยอม พฤติกรรมสาธารณะ พฤติกรรมเอื้ออาทร พฤติกรรมช่วยเหลือแบบนิรนาม และพฤติกรรมช่วยเหลือในเหตุฉุกเฉิน วิธีการที่ใช้ในการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนโดยส่วนใหญ่ใช้การจัดการชั้นเรียน (Classroom management) โดยเชื่อกันว่าการจัดการชั้นเรียนที่ดีช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนที่มีประสิทธิภาพและเอื้อต่อการเรียนรู้ การจัดการชั้นเรียน หมายถึง การกระทำที่ครูใช้ในการสร้างบรรยากาศชั้นเรียนที่เป็นระเบียบเรียบร้อย สนับสนุนให้นักเรียนจดจ่ออยู่กับงาน/กิจกรรม อันเป็นการเสริมสร้างวินัยทางสังคมของนักเรียน รูปแบบการจัดการชั้นเรียนที่พบว่าสามารถพัฒนาพฤติกรรมเอื้อสังคมในชั้นเรียนได้ดี คือ การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Cooperative learning) เป็นรูปแบบการจัดการชั้นเรียนที่เน้นการทำงานร่วมกันในกลุ่มเล็กเพื่อบรรลุเป้าหมายร่วมกันทำให้เกิดผลเชิงบวกต่อลักษณะเฉพาะของพฤติกรรมเอื้อสังคมโดยการสนับสนุนพฤติกรรมเชิงบวก (Positive behavior support) ส่งเสริมการมีสุขภาวะที่ดี กระตุ้นการกระทำที่เหมาะสม พัฒนาการปรับตัว และลดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี (Good behavior game) สามารถเพิ่มหรือเสริมสร้างพฤติกรรมเอื้อสังคม การร่วมมือกันและความเข้าอกเข้าใจระหว่างนักเรียนได้ อีกทั้ง เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะสังคมผ่านการแบ่งปันและช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (Bradshaw et al., 2008; Dunlap et al., 2009; Evertson & Weinstein, 2006; García-González et al., 2023; Kubat & Dedebali, 2018; Segundo-Marcos et al., 2023; Van Lier et al., 2004; Van Ryzin & Roseth, 2024)

เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีถูกใช้ครั้งแรกในปี ค.ศ. 1969 และประสบความสำเร็จอย่างมากทั้งในบริบทห้องเรียนและบริบทอื่น ๆ และถูกนำไปใช้สร้างการแข่งขันที่อาศัยการพึ่งพากันระหว่างเพื่อนและการเสริมแรง เป็นเกมที่ใช้ได้ง่าย สามารถบริหารจัดการเวลาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ประยุกต์ใช้ได้กว้างขวางและมีความเป็นอเนกประสงค์ (Tingstorm et al., 2006) เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดียังได้รับความนิยมในการนำมาใช้เพื่อลดพฤติกรรมก่อกวนในบริบทชั้นเรียนของนักเรียนระดับอนุบาลและระดับประถมศึกษาในหลายบริบทไม่ว่าจะเป็นในชั้นเรียน การจัดกิจกรรมกลางแจ้งกับนักเรียนกลุ่มใหญ่ หรือแม้แต่กับการใช้กับนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีมีผลการต่อการลดพฤติกรรมก้าวร้าว พฤติกรรมก่อกวน พฤติกรรมที่ท้าทาย และส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคม พฤติกรรมการร่วมมือ พฤติกรรมการจดจ่ออยู่กับงานและผลการเรียน (Flower et al., 2014; Leflot et al., 2013; Sprague & Perkins, 2009) เกม ฯ จะช่วยเสริมสร้างพฤติกรรมที่เหมาะสมในห้องเรียนผ่านระบบคะแนนกลุ่ม สมาชิกแต่ละคนในกลุ่มต้องรับผิดชอบต่อพฤติกรรมของตนเองและช่วยสนับสนุนให้เพื่อนในกลุ่มปฏิบัติตามกติกาที่ตกลงร่วมกัน การกระทำเช่นนี้สะท้อนรูปแบบของการร่วมมือกัน เพราะนักเรียนมิได้เรียนรู้แค่เนื้อหาทางวิชาการหรือพฤติกรรมที่พึงประสงค์เท่านั้น แต่ยังได้ฝึกทักษะทางสังคมที่สำคัญ เช่น การสื่อสาร การจัดการความขัดแย้ง การฟังอย่างตั้งใจ และการสนับสนุนซึ่งกันและกัน ช่วยให้ผลการเรียนและพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนดีขึ้น (Segundo-Marcos et al., 2023; Van Ryzin & Roseth, 2024)

เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี ประกอบด้วยลักษณะสำคัญหลายประการที่สามารถทำนายคุณลักษณะของนักเรียนในเชิงพฤติกรรมและสังคมได้อย่างมีนัยสำคัญ โดยหนึ่งในกลไกหลักคือการแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มเพื่อร่วมมือกันควบคุมพฤติกรรม ซึ่งส่งเสริมความร่วมมือ ความรับผิดชอบร่วมกัน และแรงกดดันทางบวกจากเพื่อนในกลุ่ม ส่งผลให้นักเรียนพัฒนาความสามารถในการทำงานเป็นทีมและมีพฤติกรรมทางสังคมที่เหมาะสมมากขึ้น (Kellam et al., 2011) อีกทั้ง การตั้งกติกาอย่างชัดเจนก่อนเริ่มเกม ช่วยให้นักเรียนรับรู้ถึงความคาดหวังของครู และนำไปสู่การพัฒนาทักษะการควบคุมตนเองและจริยธรรมขั้นพื้นฐาน (Embry, 2002) การให้ข้อมูลย้อนกลับแบบทันที เช่น การให้คะแนนหรือหักคะแนนเมื่อเกิดพฤติกรรมเฉพาะหน้า ช่วยให้นักเรียนเรียนรู้การเชื่อมโยงระหว่างพฤติกรรมกับผลลัพธ์ และเสริมสร้างการควบคุมแรงกระตุ้นของตน (Tolan et al., 2008) นอกจากนี้ การใช้รางวัลเชิงบวก เช่น การยกย่องหรือการให้สิทธิพิเศษ ยังช่วยส่งเสริมแรงจูงใจภายในและความเชื่อมั่นในตนเอง (Poduska & Kurki, 2014) และท้ายที่สุด การยอมรับพฤติกรรมในที่สาธารณะ เช่น การประกาศคะแนนหรือความสำเร็จของกลุ่ม มีผลในการส่งเสริมความมั่นใจในตนเอง และทำให้นักเรียนกล้าแสดงพฤติกรรมที่เหมาะสมในที่เปิดเผย (Battistich et al., 1997) เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีจึงมีศักยภาพสูงในการพัฒนาคุณลักษณะสำคัญด้านพฤติกรรมและสังคมของนักเรียนอย่างรอบด้าน

เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีมีพื้นฐานจากแนวคิดด้านพฤติกรรมนิยมและการเรียนรู้ทางสังคม โดยทฤษฎีการวางเงื่อนไขการกระทำของ Skinner (1953) อธิบายว่า บุคคลมีแนวโน้มคงหรือเพิ่มพฤติกรรมที่ได้รับผลลัพธ์เชิงบวก ขณะที่กฎแห่งผลของ Thorndike ชี้ว่าพฤติกรรมที่นำไปสู่ผลลัพธ์ที่พึงพอใจมีแนวโน้มเกิดขึ้นซ้ำ อีกทั้งทฤษฎีปัญญาสังคมของ Bandura ยังเน้นว่าการเรียนรู้เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล พฤติกรรม และสิ่งแวดล้อม ผ่านการสังเกตแบบอย่าง การเสริมแรง และการกำกับตนเอง ดังนั้น การจัดกิจกรรมเพื่อส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีจึงควรสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ร่วมกันและการเป็นแบบอย่างเชิงบวก (Bandura, 1986; Schunk, 2012; Thorndike, n.d.)

แม้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีจะถูกนำมาใช้ในการจัดการชั้นเรียนอย่างแพร่หลาย แต่การศึกษาในนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นขึ้นไป โดยเฉพาะในบริบทโรงเรียนหญิงล้วนในประเทศไทยยังมีค่อนข้างจำกัด งานวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษาในบริบทของงานแนะแนวด้านส่วนตัวและสังคม ซึ่งเน้นการพัฒนาความเข้าใจตนเอง การสร้างสัมพันธภาพที่ดี การสื่อสาร และการอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างเหมาะสม อันสอดคล้องกับพฤติกรรมเอื้อสังคม เช่น ความรับผิดชอบ การช่วยเหลือผู้อื่น และการทำงานร่วมกัน ซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญของผู้เรียนตามแนวนโยบายการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนและทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 (OECD, 2019; สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2561)

นอกจากนี้ บริบทโรงเรียนหญิงล้วนมีลักษณะเฉพาะด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการแสดงออกของผู้เรียน ซึ่งอาจส่งผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อสังคม ทั้งในด้านความมั่นใจในตนเอง ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการเรียนรู้ร่วมกัน งานวิจัยในประเด็นนี้จึงมีความสำคัญต่อการสร้างองค์ความรู้ใหม่และนำไปสู่แนวทางการพัฒนาผู้เรียนให้เหมาะสมกับบริบทเฉพาะของโรงเรียนหญิงล้วน (American Psychological Association, 2007; Eagly & Crowley, 1986; Eagly & Wood, 2012; Jiang & Shu, 2024; Maksimova et al., 2019)

แม้ว่าพฤติกรรมเอื้อสังคมจะเป็นปัจจัยสำคัญต่อการอยู่ร่วมกันในสังคม การสร้างสัมพันธภาพ และการพัฒนาทักษะทางสังคมของผู้เรียน แต่ในบริบทปัจจุบันผู้เรียนระดับมัธยมศึกษามักเผชิญความท้าทายด้านปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการแสดงออกถึงความรับผิดชอบต่อสังคม ซึ่งอาจส่งผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อสังคมในระยะยาว ดังนั้น การส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมจึงเป็นประเด็นสำคัญที่ควรได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบผ่านกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสม

แม้ว่างานวิจัยก่อนหน้าจะสนับสนุนประสิทธิผลของการใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีในการจัดการชั้นเรียนและการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้เรียน แต่ยังพบข้อจำกัดด้านองค์ความรู้ในหลายประเด็น โดยเฉพาะการศึกษากับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น การประยุกต์ใช้ในบริบทงานแนะแนว และการศึกษาในโรงเรียนหญิงล้วน ซึ่งมีลักษณะเฉพาะด้านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล นอกจากนี้ ในบริบทประเทศไทยยังพบงานวิจัยที่ศึกษาประเด็นดังกล่าวค่อนข้างจำกัด ทำให้ยังไม่ชัดเจนว่าการใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีจะสามารถส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมของผู้เรียนในบริบทดังกล่าวได้มากน้อยเพียงใด จึงเกิดเป็นช่องว่างทางการวิจัยที่ควรได้รับการศึกษาเพิ่มเติม

ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจพัฒนาแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในบริบทโรงเรียนหญิงล้วน และศึกษาว่าการจัดกิจกรรมดังกล่าวสามารถพัฒนาพฤติกรรมเอื้อสังคมของผู้เรียนได้หรือไม่

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาผลของการจัดการชั้นเรียนกิจกรรมแนะแนวด้วยเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีที่มีต่อพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2
2. เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ระหว่างกลุ่มที่ใช้การจัดการชั้นเรียนกิจกรรมแนะแนวด้วยเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีกับกลุ่มที่ใช้การจัดกิจกรรมแนะแนวตามปกติ

สมมติฐานการวิจัย

1. พฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนที่ใช้การจัดการชั้นเรียนกิจกรรมแนะแนวด้วยเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี หลังการทดลอง สูงกว่าก่อนการทดลอง
2. พฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้การจัดการชั้นเรียนกิจกรรมแนะแนวด้วยเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี สูงกว่ากลุ่มควบคุม

กรอบแนวคิดการวิจัย

นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 การจัดการชั้นเรียนด้วยกิจกรรมแนะแนวโดยใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1. แบ่งกลุ่มนักเรียน 2. ตั้งกติกา 3. อธิบายกฎการเล่นเกม 4. ดำเนินกิจกรรมในชั้นเรียน โดยให้คะแนนระหว่างดำเนินกิจกรรม และ 5. สรุปผลคะแนน ที่มีหลักการทางจิตวิทยา ได้แก่ ทฤษฎีการเรียนรู้แบบมีเงื่อนไขการกระทำ ปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม การตั้งเป้าหมายและการสะท้อนผล และการแลกเปลี่ยนและคงไว้ซึ่งพฤติกรรมในสถานการณ์จริง เป็นกระบวนการในการส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมที่มี 6 องค์ประกอบ คือ พฤติกรรมทางอารมณ์ พฤติกรรมยินยอม พฤติกรรมสาธารณะ พฤติกรรมเอื้ออาทร พฤติกรรมนิรนาม และพฤติกรรมช่วยเหลือในสถานการณ์คับขัน

ภาพประกอบ 1

กรอบแนวคิดการวิจัย



วิธีดำเนินการวิจัย

1. การออกแบบการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-experimental design) รูปแบบ Pre-posttest control group design ผู้วิจัยจัดกลุ่มนักเรียนเป็นสองกลุ่ม ได้แก่ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม เพื่อเปรียบเทียบผลก่อนและหลังการจัดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี

2. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรคือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 โรงเรียนหญิงล้วนแห่งหนึ่งในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 2 กรุงเทพมหานคร

กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนจำนวน 54 คน (2 ห้องเรียน ห้องละ 27 คน) คัดเลือกโดยวิธีเจาะจง (Purposive Sampling) โดยผู้วิจัยเลือกนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในโรงเรียนหญิงล้วน เนื่องจากเป็นกลุ่มที่มีลักษณะเฉพาะสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย ทั้งสองห้องมีแผนการเรียนเดียวกัน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกัน และผู้วิจัยเป็นครูผู้สอน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง (ได้รับกิจกรรมแนะแนวโดยใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี) และกลุ่มควบคุม (ได้รับแนะแนวตามปกติ)

3. ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรตาม (Dependent Variable) คือพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียน ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) พฤติกรรมทางอารมณ์ 2) พฤติกรรมยินยอม 3) พฤติกรรมสาธารณะ 4) พฤติกรรมเอื้ออาทร 5) พฤติกรรมช่วยเหลือแบบนิรนาม 6) พฤติกรรมช่วยเหลือในเหตุคับขัน

ตัวแปรอิสระ (Independent Variable) การจัดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่ 1) แบ่งกลุ่มนักเรียน 2) ตั้งกฎที่ชัดเจน 3) อธิบายกฎการเล่นเกม 4) ดำเนินกิจกรรมในชั้นเรียน โดยให้คะแนนระหว่างดำเนินกิจกรรม 5) สรุปผลคะแนน 6) ให้รางวัลกับกลุ่มที่ชนะ

4. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

4.1 แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี พัฒนาขึ้นโดยผสาน 6 ขั้นตอนสำคัญเข้าไปในกิจกรรมแนะแนวตามปกติของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่เป็นไปตามวัตถุประสงค์การเรียนรู้ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานและเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน จำนวน 8 กิจกรรม มีการ ออกแบบให้เป็นกิจกรรมในชั้นเรียนที่แบ่งนักเรียนเป็นทีม แข่งขันตามกติกาที่ตกลงร่วมกัน และให้คะแนนเพื่อส่งเสริมพฤติกรรมเหมาะสม พร้อมรางวัลเชิงบวก แผนการจัดกิจกรรม ฯ มีความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จากการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว จำนวน 3 ท่าน

4.2 แบบวัดพฤติกรรมเอื้อสังคม พัฒนาขึ้นโดยผู้วิจัย ครอบคลุม 6 องค์ประกอบของพฤติกรรมเอื้อสังคม มีลักษณะเป็นมาตรประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ โดย 5 4 3 2 1 หมายถึง เห็นด้วยอย่างยิ่ง เห็นด้วย ไม่แน่ใจ ค่อนข้างไม่เห็นด้วย และไม่เห็นด้วยอย่างยิ่งตามลำดับ จำนวน 26 ข้อ ผ่านการตรวจสอบคุณภาพความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จากผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว จำนวน 3 ท่าน พบว่า ค่า IOC (Index of Item Objective Congruence) อยู่ระหว่าง 0.67-1.00 ผู้วิจัยได้ปรับปรุงตามข้อแนะนำของผู้เชี่ยวชาญและทดลองใช้กับนักเรียนที่มีลักษณะคล้ายคลึงจำนวน 84 คน พบค่าความเที่ยง (Reliability) ของแบบวัดเท่ากับ .812 ซึ่งอยู่ในระดับที่เหมาะสม ตัวอย่างข้อคำถามพฤติกรรมทางอารมณ์ “ถ้าฉันเห็นใครสักคนที่เศร้าและอยู่คนเดียว ฉันจะใช้เวลากับเขาเพื่อให้เขาสดชื่นขึ้น” พฤติกรรมยินยอม “11.หากเพื่อนขอ ฉันยินดีอธิบายให้เพื่อนฟังในสิ่งที่เขาไม่เข้าใจ” พฤติกรรมเอื้ออาทร “ฉันเสนอตัวช่วยจัดกิจกรรมของโรงเรียนโดยไม่หวังผลตอบแทน” พฤติกรรมช่วยเหลือในสถานการณ์คับขัน “ฉันจะให้เพื่อนยืมอุปกรณ์การเรียนในกรณีที่จำเป็นต้องรีบใช้ แม้ว่าฉันเองก็จำเป็นต้องใช้เช่นกัน” พฤติกรรมนิรนาม “ฉันเป็นคนสุดท้ายที่ออกจากห้องเรียนเพื่อตรวจสอบความเรียบร้อยของห้อง” พฤติกรรมสาธารณะ “ฉันเต็มใจอาสาแสดงวิธีการแก้โจทย์ปัญหาหน้าชั้นเรียนเพื่อไม่ต้องเสียเวลาไปกับการร้องขออาสาสมัคร”

เกณฑ์การแปลผลคะแนนเฉลี่ยของพฤติกรรมเอื้อสังคมกำหนดดังนี้ 4.50–5.00 หมายถึง อยู่ในระดับสูงมาก, 3.50–4.49 หมายถึง อยู่ในระดับสูง, 2.50–3.49 หมายถึง อยู่ในระดับปานกลาง, 1.50–2.49 หมายถึง อยู่ในระดับต่ำ และ 1.00–1.49 หมายถึง อยู่ในระดับต่ำมาก

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการทดลองจัดกิจกรรมทั้งหมด 8 กิจกรรม ในระยะเวลา 4 สัปดาห์ มีการวัดพฤติกรรมเอื้อสังคมทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม สองครั้ง คือ ก่อนเริ่มกิจกรรมและหลังสิ้นสุดกิจกรรม เพื่อเปรียบเทียบความเปลี่ยนแปลง

6. การวิเคราะห์ข้อมูล

มีการวิเคราะห์ข้อมูลจากผลการวัดพฤติกรรมกรรมเอื้อสังคมโดยใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และทดสอบสมมติฐานด้วยสถิติ t-test เพื่อเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมก่อน-และหลังในกลุ่มทดลอง และเพื่อเปรียบเทียบคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม

ก่อนการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ Independent t-test ผู้วิจัยได้ตรวจสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ ได้แก่ การตรวจสอบความเป็นปกติของข้อมูล (Normality) และการตรวจสอบความเท่าเทียมกันของความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม (Homogeneity of Variance) สำหรับการตรวจสอบความเป็นปกติของข้อมูล ผู้วิจัยใช้การทดสอบ Shapiro-Wilk กับคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมก่อนการทดลองของทั้งสองกลุ่ม พบว่ากลุ่มทดลอง ($W = .978$, $p = .805$) และกลุ่มควบคุม ($W = .962$, $p = .419$) มีค่าระดับนัยสำคัญมากกว่า .05 ทั้งสองกลุ่ม แสดงว่าข้อมูลมีการแจกแจงปกติเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้น สำหรับการตรวจสอบความเท่าเทียมกันของความแปรปรวนระหว่างกลุ่ม โดยใช้การทดสอบ Levene's test พบว่า สำหรับการเปรียบเทียบในวัตถุประสงค์ที่ 1 มีค่า $F = 0.189$, $p = .665$ และวัตถุประสงค์ที่ 2 มีค่า $F = 0.117$, $p = .733$ ซึ่งมีค่าระดับนัยสำคัญมากกว่า .05 ทั้งสองกรณี แสดงว่าความแปรปรวนของข้อมูลระหว่างกลุ่มไม่แตกต่างกัน จึงเป็นไปตามข้อตกลงเบื้องต้นของการใช้สถิติ Independent t-test

ผลการวิจัย

ตาราง 1

ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่า t และขนาดอิทธิพล (Cohen's d) ของคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมโดยรวมและรายองค์ประกอบของกลุ่มทดลอง ก่อนและหลังการใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี

องค์ประกอบพฤติกรรมเอื้อสังคม	ก่อนการทดลอง		หลังการทดลอง		*t*	Cohen's *d*	*p*(1-tailed)
	M	SD	*M*	SD			
1. พฤติกรรมเอื้ออาทร	3.27	0.57	3.41	0.66	*.707*	0.23	.240
2. พฤติกรรมยินยอม	3.53	0.59	3.68	0.54	*.509*	0.27	.301
3. พฤติกรรมทางอารมณ์	3.36	0.52	3.57	0.69	*1.930*	0.34	.029*
4.พฤติกรรมช่วยเหลือในสถานการณ์คับขัน	3.49	0.55	3.64	0.37	*.919*	0.32	.181
5. พฤติกรรมสาธารณะ	2.87	0.72	3.05	0.75	*2.419*	0.24	.024*
6. พฤติกรรมนิรนาม	2.96	0.61	3.31	0.55	*2.025*	0.60	.009**
รวม (Overall)	**3.25**	**0.41**	**3.45**	**0.45**	**1.76**	**0.46**	.042*

หมายเหตุ. * $p < .05$ (1-tailed), ** $p < .01$ (1-tailed) | Cohen's *d*: .20 = เล็กน้อย, .50 = ปานกลาง, .80 = มาก (Cohen, 1988)

ก่อนการทดลองได้วิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมของกลุ่มทดลอง (M = 3.25, SD = 0.41) และกลุ่มควบคุม (M = 3.28, SD = 0.37) ไม่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับนัยสำคัญ 0.05 (t = -0.32, p = 0.75) แสดงให้เห็นว่าทั้งสองกลุ่มมีระดับพฤติกรรมเอื้อสังคมไม่แตกต่างกัน

จากผลตารางที่ 1 ทดสอบตามวัตถุประสงค์ที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่าในกลุ่มทดลองค่าเฉลี่ยของคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมหลังการทดลอง (M = 3.45, SD = 0.45) สูงกว่าก่อนการทดลอง (M = 3.25, SD = 0.41) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับนัยสำคัญ 0.05 (t = 1.76, p = 0.042) ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีมีผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อสังคมได้ในระดับความเชื่อมั่น 95% (α = 0.05)

ในรายองค์ประกอบ พบว่า พฤติกรรมนิรนาม (M = 3.31, SD = 0.55) มีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 พฤติกรรมทางอารมณ์ (M = 3.57, SD = 0.69) และพฤติกรรมสาธารณะ (M = 3.05, SD = 0.75) มีคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ขณะที่พฤติกรรมเอื้ออาทร พฤติกรรมยินยอม และพฤติกรรมช่วยเหลือในสถานการณ์คับขัน ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แม้ว่าค่าเฉลี่ยหลังการทดลองจะมีแนวโน้มสูงขึ้นกว่าก่อนการทดลองก็ตาม

ตาราง 2

ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่า t และขนาดอิทธิพล (Cohen's d) ของคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมโดยรวมและรายองค์ประกอบ เปรียบเทียบระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม หลังการทดลอง

องค์ประกอบพฤติกรรมเอื้อสังคม	กลุ่มทดลอง		กลุ่มควบคุม		*t*	Cohen's *d*	*p*(1-tailed)
	M	SD	*M*	SD			
1. พฤติกรรมเอื้ออาทร	3.41	0.57	3.28	0.66	*1.190*	0.21	.240
2. พฤติกรรมยินยอม	3.68	0.59	3.60	0.54	*0.959*	0.14	.342
3. พฤติกรรมทางอารมณ์	3.57	0.52	3.21	0.69	*1.277*	0.59	.207
4.พฤติกรรมช่วยเหลือในสถานการณ์คับขัน	3.63	0.55	3.50	0.37	*1.165*	0.28	.249
5. พฤติกรรมสาธารณะ	3.05	0.72	2.62	0.75	*0.880*	0.58	.383
6. พฤติกรรมนิรนาม	3.31	0.61	2.89	0.55	*2.237*	0.72	.030*
รวม (Overall)	**3.45**	**0.45**	**3.20**	**0.49**	***1.94***	**0.53**	**.029***

**หมายเหตุ. *** p < .05 (1-tailed) | *n* = 27 ต่อกลุ่ม | Cohen's *d*: .20 = เล็กน้อย, .50 = ปานกลาง, .80 = มาก (Cohen, 1988)

จากตารางที่ 2 ทดสอบตามวัตถุประสงค์ที่ 2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมหลังการทดลองของกลุ่มทดลอง (M = 3.45, SD = 0.45) สูงกว่าค่าเฉลี่ยของคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมหลังการทดลองของกลุ่มควบคุม (M = 3.2, SD = 0.49) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (t = 1.94, p = 0.029) ในระดับความเชื่อมั่น 95% (α = 0.05)

ในรายองค์ประกอบพบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนที่ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ได้แก่ พฤติกรรมเอื้ออาทร พฤติกรรมยินยอม พฤติกรรมทางอารมณ์ พฤติกรรมช่วยเหลือในสถานการณ์คับขัน และพฤติกรรมสาธารณะ ในขณะที่พฤติกรรมนิรนาม (M = 3.31, SD = 0.61) มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

ผู้วิจัยขออภิปรายผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์และสมมุติฐานการวิจัยที่ตั้งขึ้น

จากวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1. ศึกษาผลของการจัดการชั้นเรียนกิจกรรมแนะแนวด้วยเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีที่มีต่อพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 สมมุติฐานของการวิจัยข้อที่ 1. พฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนที่ใช้การจัดการชั้นเรียนกิจกรรมแนะแนวด้วยเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีหลังการทดลอง สูงกว่าก่อนการทดลอง โดยผลการวิจัย พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนพฤติกรรมเอื้อสังคมหลังการทดลอง (M = 3.45, SD = 0.45) สูงกว่าก่อนการทดลอง (M = 3.25, SD = 0.41) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (t = 1.76,p = 0.042) แสดงให้เห็นว่าการใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีมีผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียน ได้ในระดับความเชื่อมั่น 95% (α = 0.05)

จากวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2. เพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ระหว่างกลุ่มที่ใช้การจัดการชั้นเรียนกิจกรรมแนะแนวด้วยเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีกับกลุ่มที่ใช้การจัดกิจกรรมแนะแนวตามปกติ สมมุติฐานของการวิจัยข้อที่ 2. หลังการทดลองพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนกลุ่มทดลองที่ใช้การจัดการชั้นเรียนกิจกรรมแนะแนวด้วยเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี (M = 3.45, SD = 0.45) สูงกว่ากลุ่มควบคุม (M = 3.2, SD = 0.49) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (t = 1.94, p = 0.029) โดยในกลุ่มควบคุมรูปแบบการเรียนการสอนเป็นการจัดกิจกรรมแนะแนวตามปกติ มีการตั้งข้อตกลงในชั้นเรียนร่วมกันแต่ไม่ได้มีการเสริมแรงเป็นที่ชัดเจน มีการใช้การปรบมือ การชม การใช้ผลย้อนกลับเชิงบวกตามความเหมาะสม แต่ไม่ได้มีการเสริมแรงเป็นคะแนนกลุ่มและไม่ได้มีการจัดกลุ่มในกิจกรรมแนะแนวทุกคาบเหมือนกลุ่มทดลอง

ผลลัพธ์นี้บ่งชี้ว่าเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีสามารถช่วยกระตุ้นพฤติกรรมเอื้อสังคมของนักเรียนได้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Bowman-Perrott et al. (2016) ที่พบว่า การใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีสามารถเพิ่มพฤติกรรมเอื้อสังคมและลดพฤติกรรมที่เป็นปัญหาของนักเรียนในชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในมิติของปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกภายในกลุ่มการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้แบบกลุ่มสามารถสนับสนุนการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีขึ้นระหว่างนักเรียน (Brennan et al., 2024) สัมพันธ์กับพลวัตรกลุ่ม (Group Dynamics) ที่มีกลไกภายในกลุ่มเกิดขึ้นระหว่างกิจกรรม การเคลื่อนไหว เปลี่ยนแปลง และความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในกลุ่มที่มีผลต่อพฤติกรรมและความคิดของแต่ละบุคคล (Wilcox et al., 2022) ในกิจกรรมเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดี นักเรียนต้องอาศัยการสื่อสาร การทำงานร่วมกัน และการตัดสินใจร่วมกันอย่างต่อเนื่องเพื่อให้กลุ่มสามารถได้รับคะแนนสูงสุด พฤติกรรมเหล่านี้เป็นกระบวนการสำคัญของพลวัตรกลุ่มที่นำไปสู่การเกิด “ความรู้สึกร่วม” (Group cohesion) และ “อัตลักษณ์ของกลุ่ม” (group identity) ซึ่งช่วยเสริมแรงจูงใจให้นักเรียนรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่า มีบทบาทสำคัญ และต้องรักษาภาพลักษณ์ของกลุ่มให้ดี ผ่านการควบคุมพฤติกรรมของตนให้เหมาะสมและเอื้อเฟื้อต่อผู้อื่น นอกจากนี้แนวคิดของ Lawler et al. (2008) เน้นว่าการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่ต่อเนื่องและมีความร่วมมือสูงภายในกลุ่มสามารถสร้างความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน (Solidarity) ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งในกิจกรรมนี้ ผู้เรียนไม่ได้มีแค่เป้าหมายส่วนบุคคลใน

การแสดงพฤติกรรมที่ดี แต่ยังต้องคำนึงถึงผลลัพธ์ของกลุ่มโดยรวม เมื่อสมาชิกแต่ละคนแสดงพฤติกรรมเอื้อสังคมต่อกัน เช่น การให้กำลังใจ การให้อภัย หรือการแบ่งหน้าที่

จากการดำเนินกิจกรรมเกมส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมในชั้นเรียนพบพฤติกรรมที่น่าสนใจหลายประการ ซึ่งสามารถอธิบายได้โดยอิงจากแนวคิดทางจิตวิทยาและการเรียนรู้ พฤติกรรมแรกที่เกิดขึ้นอย่างเด่นชัดคือ การช่วยเหลือกันระหว่างสมาชิกในกลุ่ม นักเรียนมักจะร่วมกันคิดคำตอบหรือเขียนคำใบ้ลงบนกระดาษเพื่อช่วยเพื่อนที่รับหน้าที่ตอบคำถามหน้าห้อง โดยไม่มีการพูดแทรกหรือสร้างความรบกวนต่อห้องเรียน พฤติกรรมลักษณะนี้เกิดขึ้นโดยธรรมชาติภายใต้โครงสร้างของเกม และแสดงให้เห็นถึงแรงเสริมทางสังคม (social reinforcement) ที่เกิดขึ้นในกลุ่มเพื่อน ซึ่งเป็นกลไกสำคัญที่ส่งเสริมให้เกิดพฤติกรรมเอื้อสังคมตามแนวคิดของ Joslyn et al. (2020) นอกจากนี้ ยังพบพฤติกรรมของการควบคุมตนเอง (self-control) ซึ่งสะท้อนผ่านการที่นักเรียนสามารถยับยั้งพฤติกรรมรบกวนหรือพฤติกรรมที่เน้นผลตอบแทนระยะสั้น เช่น การพูดแทรกหรือเล่นระหว่างเรียน โดยเลือกที่จะอดทนและร่วมมือกับกลุ่มเพื่อให้ได้รับรางวัลในภายหลัง เช่น การได้เล่นเกมหรือสิทธิพิเศษที่ครูกำหนดไว้ ความสามารถในการรอคอยและเลือกผลลัพธ์ในระยะยาวนี้เกิดขึ้นจากการได้รับประสบการณ์ซ้ำ ๆ ภายใต้โครงสร้างของเกม ทำให้เกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพและส่งเสริมการพัฒนาการควบคุมตนเองในเด็กนักเรียนอย่างเป็นรูปธรรม (Joslyn et al., 2020) ในบริบทเฉพาะทาง เช่น กิจกรรมการวางแผนบทบาทสมมติและการวิเคราะห์สถานการณ์ทางสังคมของนักเรียนหญิง พบว่าผู้เรียนมีความกล้าแสดงออกและแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผลเพิ่มมากขึ้น ซึ่งแสดงให้เห็นว่าเมื่อการเรียนรู้เกิดขึ้นในบริบทที่ปลอดภัยและคำนึงถึงความเหมาะสมทางเพศ แล้วจะสามารถส่งเสริมพฤติกรรมที่เกี่ยวกับความมั่นใจ การแข่งขันอย่างสร้างสรรค์ และความร่วมมือในกลุ่มนักเรียนหญิงได้เป็นอย่างดี แม้พฤติกรรมเหล่านี้จะมักพบได้บ่อยในกลุ่มนักเรียนชายก็ตาม (Laury et al., 2019)

อีกหนึ่งกลไกที่มีบทบาทสำคัญคือ การให้ผลสะท้อนกลับ (feedback) และการกำหนดกติกาที่ชัดเจนในชั้นเรียน ซึ่งครูได้นำมาใช้ในการปรับพฤติกรรมของนักเรียน โดยการให้คะแนนหรือแสดงการตอบสนองเมื่อพบพฤติกรรมที่พึงประสงค์ เช่น การตั้งใจฟัง การไม่พูดแทรก หรือการให้กำลังใจเพื่อน พฤติกรรมเหล่านี้ได้รับการเสริมแรงทันที ซึ่งทำหน้าที่เป็นทั้งสิ่งกระตุ้น (discriminative stimulus) และสิ่งเสริมแรง (reinforcer) ตามแนวคิดของพฤติกรรมนิยม ช่วยให้นักเรียนเรียนรู้ว่าพฤติกรรมใดที่ควรกระทำในบริบทของกติกาชั้นเรียน และค่อย ๆ ควบคุมตนเองให้แสดงพฤติกรรมเหล่านั้นมากขึ้นอย่างต่อเนื่อง (Joslyn et al., 2020)

ในทางกลับกันการที่บางองค์ประกอบไม่แสดงความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญนั้น อาจอธิบายได้จากสาเหตุหลายประการ ประการแรก ระยะเวลาในการทดลองเพียง 4 สัปดาห์ และ 8 กิจกรรม อาจไม่เพียงพอต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่ฝังรากลึกในระดับลักษณะนิสัย เช่น พฤติกรรมยินยอมและพฤติกรรมเอื้ออาทร ซึ่งมักพัฒนาผ่านประสบการณ์ทางสังคมระยะยาว ประการที่สอง ขนาดกลุ่มตัวอย่าง (n = 27 ต่อกลุ่ม) อาจมีกำลังทางสถิติ (Statistical power) ไม่เพียงพอที่จะตรวจจับความแตกต่างขนาดเล็กได้ อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาค่าขนาดอิทธิพล (Cohen's d) พบว่าทุกองค์ประกอบมีทิศทางการเปลี่ยนแปลงเป็นบวกสอดคล้องกัน โดยมีขนาดอิทธิพลอยู่ในระดับเล็กน้อยถึงปานกลาง (d = .14–.72) ซึ่งบ่งชี้ว่าการแทรกแซงมีผลเชิงบวกต่อพฤติกรรมเอื้อสังคมในทุกด้าน แต่ต้องการระยะเวลาหรือกลุ่มตัวอย่างที่ใหญ่กว่านี้จึงจะปรากฏนัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้น การที่บางองค์ประกอบไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่สะท้อนให้เห็นถึงข้อจำกัดด้านกำลังทางสถิติและระยะเวลาการศึกษา ซึ่งเป็นประเด็นสำคัญสำหรับการวิจัยในอนาคต

นักเรียนส่วนใหญ่เริ่มแสดงออกทางพฤติกรรมเอื้อสังคมอย่างชัดเจนมากขึ้น ทั้งในสถานการณ์ที่เป็นส่วนหนึ่งของเกม และในบริบทอื่นนอกเกม เช่น ในช่วงเปลี่ยนคาบเรียน หรือกิจกรรมอื่นในห้องเรียน ความรู้สึกของการยอมรับ การรับฟัง และการเห็นคุณค่าในกันและกันเพิ่มสูงขึ้น กระบวนการจัดกิจกรรมที่มีการสร้างกติกาชัดเจน กระตุ้นการสื่อสารระหว่างเพื่อน และให้รางวัลทางสังคม เช่น คำชมจากเพื่อนหรือครู ทำให้นักเรียนมีแรงจูงใจในการแสดงพฤติกรรมในเชิงบวกมากขึ้น การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวมีความแตกต่างจากการจัดกิจกรรมแนะแนวในรูปแบบทั่วไป ซึ่งมักใช้การบรรยาย การทำใบงาน หรือกิจกรรมที่เน้นการสะท้อนคิดรายบุคคล ซึ่งแม้จะมีจุดมุ่งหมายที่ดี แต่ขาดกลไกในการกระตุ้นการปฏิสัมพันธ์และการฝึกฝนพฤติกรรมในสถานการณ์จริงอย่างต่อเนื่อง ในขณะที่แผนการสอนแนะแนวที่ออกแบบโดยใช้เกมเป็นเครื่องมือหลัก เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ทดลองปฏิบัติในสภาพแวดล้อมทางสังคมขนาดย่อม มีการเรียนรู้จากแบบอย่างเพื่อน และเกิดแรงเสริมเชิงบวกภายในกลุ่มเพื่อน ซึ่งส่งเสริมให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่มั่นคงและยั่งยืนมากกว่า

ภาพในชั้นเรียนการใช้กิจกรรมแนะแนวด้วยเกมในกลุ่มทดลองส่งผลให้นักเรียนมีการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนอย่างกระตือรือร้น โดยนักเรียนในกลุ่มทดลองแสดงพฤติกรรมในการยกมือตอบคำถามอย่างรวดเร็วและมั่นใจ ซึ่งการตอบคำถามเกิดขึ้นจากนักเรียนหลายคน ไม่ใช่เพียงนักเรียนคนเดิม ๆ ที่ตอบคำถามอยู่บ่อยครั้ง นักเรียนทุกคนในกลุ่มทดลองได้รับโอกาสในการตอบคำถามและมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ในชั้นเรียนอย่างเท่าเทียมกัน ในขณะที่กลุ่มควบคุม นักเรียนในกลุ่มนี้แสดงพฤติกรรมที่ไม่ค่อยกระตือรือร้นในการยกมือตอบคำถาม และการตอบคำถามมักจะเกิดขึ้นจากนักเรียนบางคนที่เป็นคนเดิม ๆ ซึ่งทำให้การมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของกลุ่มนี้มีข้อจำกัดและไม่เป็นไปตามเป้าหมายที่ต้องการ

ในด้านบรรยากาศในห้องเรียน นักเรียนในกลุ่มทดลองแสดงพฤติกรรมที่มีความสงบเรียบร้อยและมีการร่วมมือกันในการตักเตือนเพื่อนเมื่อหลุดโฟกัสจากการเรียน เช่น การพูดคุยกันนอกเหนือจากเนื้อหาในห้องเรียน หรือการใช้โทรศัพท์มือถือ ซึ่งบรรยากาศดังกล่าวทำให้เกิดการสนับสนุนซึ่งกันและกันในการเรียนรู้ นักเรียนในกลุ่มทดลองจึงมีการทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ ในทางกลับกัน กลุ่มควบคุมแสดงพฤติกรรมที่ค่อนข้างเป็นส่วนตัว โดยนักเรียนในกลุ่มนี้มีการมีส่วนร่วมในการเรียนที่ขึ้นอยู่กับความสนใจส่วนตัว หรือหัวข้อที่กำลังเรียน การมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ในกลุ่มควบคุมจึงมีความหลากหลายและให้ความร่วมมือในชั้นเรียนในระดับที่แตกต่างกัน

การพัฒนาและส่งเสริมทักษะทางสังคมในกลุ่มทดลองเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพจากการใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีในการจัดกิจกรรมแนะแนว นักเรียนได้รับการส่งเสริมให้พัฒนาทักษะการทำงานเป็นทีม การรับฟังความคิดเห็น การแบ่งปันความคิด และการแก้ปัญหาร่วมกัน การทำงานร่วมกันในลักษณะนี้ช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ที่ดีในกลุ่มและส่งเสริมการพัฒนาทักษะทางสังคมในนักเรียน ในขณะที่กลุ่มควบคุมการเรียนรู้ในรูปแบบดั้งเดิมที่เน้นการเรียนการสอนแบบเดี่ยว หรือแบบกลุ่มโดยไม่ได้มีองค์ประกอบของเกมส่งเสริมพฤ๖กรรมที่ดี ไม่ได้ส่งเสริมการพัฒนาทักษะทางสังคมของนักเรียนในลักษณะเดียวกัน เนื่องจากนักเรียนในกลุ่มนี้มีโอกาสน้อยในการมีส่วนร่วมในการทำงานร่วมกันและการสื่อสารภายในกลุ่ม

การปรับตัวของนักเรียนในแต่ละกลุ่มแสดงให้เห็นความแตกต่างอย่างชัดเจน กลุ่มทดลองสามารถปรับตัวให้เข้ากับรูปแบบการเรียนรู้ที่ใช้กิจกรรมเกมได้ดี นักเรียนในกลุ่มนี้มีความยืดหยุ่นในการรับการเรียนรู้กับการเรียนในรูปแบบที่แตกต่างจากเดิม และแสดงออกถึงความกระตือรือร้นในการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ นักเรียนที่อาจเริ่มต้นด้วยความไม่มั่นใจในการเรียนรู้รูปแบบใหม่ ๆ ก็สามารถปรับตัวได้และแสดงพฤติกรรมที่มีส่วนร่วมอย่างเต็มที่

โดยสรุป การใช้กิจกรรมแนะแนวด้วยเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีในกลุ่มทดลองไม่เพียงแต่ช่วยเพิ่มการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนเท่านั้น แต่ยังส่งเสริมการพัฒนาทักษะทางสังคม การทำงานร่วมกัน และการปรับตัวในการเรียนรู้ของนักเรียน กลุ่มทดลองแสดงให้เห็นถึงการพัฒนาทักษะทางสังคมที่ดีขึ้น การทำงานร่วมกันในกิจกรรมและการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างเพื่อนร่วมกลุ่ม ในขณะที่กลุ่มควบคุมยังคงมีข้อจำกัดในการพัฒนาทักษะเหล่านี้ และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ไม่สูงเท่ากับกลุ่มทดลอง การเรียนรู้ในกลุ่มทดลองจึงสามารถส่งผลต่อการพัฒนาพฤติกรรมเอื้อสังคมและพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ข้อจำกัดงานวิจัย

1.1 กลุ่มตัวอย่างมีจำนวนค่อนข้างน้อย จำนวน 27 คน ซึ่งอาจส่งผลต่อความแม่นยำทางสถิติและการสรุปอ้างอิงผลไปยังประชากร

1.2 เนื่องจากใช้เวลาเพียง 4 สัปดาห์ อาจยังไม่เพียงพอที่จะสะท้อนผลของการทดลองของกลุ่มตัวอย่างได้อย่างเต็มที่

1.3 เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างเป็นเพศหญิงทั้งหมด ผลการวิจัยจึงสะท้อนลักษณะเฉพาะของกลุ่มตัวอย่าง มีข้อจำกัดในการอ้างอิงผลไปยังประชากรเพศอื่น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1.1 สถานศึกษาควรมีการกำหนดให้ครูออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ในขั้นกิจกรรมที่สอดแทรกเกมส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมให้แก่ผู้เรียนโดยถือเป็นส่วนหนึ่งของเกณฑ์ในการพิจารณาการส่งเสริมคุณลักษณะที่พึงประสงค์

1.2 สถานศึกษาควรมีการกำหนดให้ผู้เรียนได้เรียนรู้กิจกรรมพัฒนาผู้เรียนต่าง ๆ ที่มีการผสานเกมส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมด้วย

2. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

2.1 สถานศึกษาและครูผู้สอนสามารถนำแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวโดยใช้เกมส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน หรือกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง ฝึกการคิดวิเคราะห์ การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการเห็นคุณค่าของผู้อื่นในบริบทที่สนุกและท้าทาย โดยเฉพาะในช่วงวัยรุ่นตอนต้นที่มีความไวต่อการยอมรับจากเพื่อนและแรงเสริมทางสังคม

2.2 กระบวนการใช้เกมที่เน้นความร่วมมือและการมีปฏิสัมพันธ์อย่างมีเป้าหมาย ช่วยให้ครูสามารถจัดการชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น โดยลดพฤติกรรมรบกวนในห้องเรียนและเสริมสร้างพฤติกรรมเชิงบวกให้เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องภายในกลุ่มเพื่อน ทั้งยังสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการสร้างบรรยากาศในห้องเรียนที่ส่งเสริมการยอมรับ การช่วยเหลือกันและความไว้วางใจระหว่างนักเรียน

2.3 ครูผู้สอนควรมีบทบาทอย่างแข็งขันในการออกแบบ ปรับ และพัฒนากิจกรรมเกมส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมให้สอดคล้องกับบริบทของนักเรียนแต่ละกลุ่ม เช่น เพศ วัย และความสามารถทางสังคม ทั้งนี้เพื่อให้กิจกรรมมีประสิทธิภาพมากที่สุดและตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้จริง

3. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

3.1 การศึกษาครั้งนี้มุ่งเน้นวัดผลพฤติกรรมเอื้อสังคมในบริบทห้องเรียนและผ่านการสังเกตโดยครูผู้สอน ดังนั้น ในการวิจัยครั้งต่อไป ควรมีการเก็บข้อมูลจากหลากหลายแหล่ง เช่น เพื่อนร่วมชั้น หรือการสังเกตโดยนักวิจัยอิสระ เป็นต้น เพื่อให้ได้ข้อมูลหลายมุมมองมากขึ้น

3.2 ควรศึกษาผลของเกมส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมในระยะยาว เพื่อพิจารณาว่าพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจะคงอยู่หรือพัฒนาอย่างต่อเนื่องหรือไม่ รวมถึงศึกษาผลกระทบต่อทักษะชีวิตอื่น ๆ เช่น ความเห็นอกเห็นใจ การจัดการอารมณ์ หรือการแก้ไขปัญหา

3.3 ในการออกแบบกิจกรรม ควรพิจารณาปรับรูปแบบของเกมให้หลากหลายมากยิ่งขึ้น ทั้งในด้านเนื้อหาและวิธีการนำเสนอ เพื่อให้เหมาะสมกับนักเรียนแต่ละช่วงวัยและบริบทที่แตกต่างกัน

3.4 ควรมีการเปรียบเทียบผลระหว่างกิจกรรมที่เน้นการแข่งขันกับกิจกรรมที่เน้นความร่วมมือว่ามีผลต่อพฤติกรรมเอื้อสังคมแตกต่างกันหรือไม่ เนื่องจากทั้งสองแนวทางอาจส่งผลในรูปแบบที่ต่างกันต่อการเรียนรู้ทางสังคม

3.5 จากการวิจัยในครั้งนี้ แม้กิจกรรมเกมจะได้รับการออกแบบเพื่อส่งเสริมพฤติกรรมเอื้อสังคมโดยเฉพาะ แต่ยังมีคำถามที่น่าสนใจว่า หากนำกิจกรรมลักษณะเดียวกันนี้ไปประยุกต์ใช้เพื่อส่งเสริมพฤติกรรมเป้าหมายอื่นที่ไม่ใช่พฤติกรรมเอื้อสังคมกิจกรรมดังกล่าวจะยังสามารถกระตุ้นพฤติกรรมเอื้อสังคมได้หรือไม่ ดังนั้น การวิจัยในอนาคตอาจพิจารณานำเกมส่งเสริมพฤติกรรมที่ดีไปใช้กับเป้าหมายพฤติกรรมอื่นและวัดระดับพฤติกรรมเอื้อสังคมควบคู่กันไปด้วย ซึ่งจะช่วยให้สามารถตอบคำถามดังกล่าวได้อย่างชัดเจนมากยิ่งขึ้น

3.6 ควรเพิ่มจำนวนกลุ่มตัวอย่าง ศึกษาในกลุ่มตัวอย่างทุกเพศ และขยายระยะเวลาในการศึกษาให้นานขึ้นและมีการทดสอบความคงอยู่ของพฤติกรรมเอื้อสังคมหลังการทดลองแล้วระยะหนึ่ง

กิตติกรรมประกาศ

การดำเนินงานวิจัยในครั้งนี้เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เต็มไปด้วยความหมายและคุณค่า ทั้งในด้านวิชาการและการเติบโตทางจิตใจ ท่ามกลางกระบวนการอันยาวนานนี้ นิสิตได้รับแรงสนับสนุนจากบุคคลสำคัญหลายท่านที่มีบทบาทอย่างมากต่องานวิจัยฉบับนี้

เอกสารอ้างอิง

American Psychological Association. (2007). Guidelines for psychological practice with girls and women. *American Psychologist, 62*(9), 949–979. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.9.949

Bäker, N., Wilke, J., Eilts, J., & von Düring, U. (2023). Understanding the complexities of adolescent bullying: The interplay between peer relationships, emotion regulation, and victimization. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2023*(179). https://doi.org/10.1155/2023/9916294

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Prentice Hall.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32*(3), 137–151.

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(3), 180–190. https://doi.org/10.1177/1098300715592355

Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Ialongo, N., & Leaf, P. J. (2008). The impact of school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 462–473. https://doi.org/10.1037/a0012883

Brennan, C., Deegan, A., Bohan, C., & Smyth, S. (2024). A systematic review and narrative synthesis of single-case group contingency interventions targeting prosocial and antisocial behavior in school children. *Journal of Positive Behavior Interventions, 26*(2), 115–128. https://doi.org/10.1177/10983007241235865

Crone, E., & Achterberg, M. (2021). Prosocial development in adolescence. *Current Opinion in Psychology, 44*, 220–225. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.020

Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). Overview and history of positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_1

Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. Psychological Bulletin, 100(3), 283–308. https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.3.283

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 458–476). SAGE Publications Inc. https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49

Education Advisory Board. (2022). *Building a better behavior management strategy for students and teachers.* https://pages.eab.com/StudentBehaviorSurveyExecutiveBriefSuccess.html

Embry, D. D. (2002). The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review, 5*(4), 273–297.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues.* Lawrence Erlbaum Associates.

Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega, R. (2014). Effects of the good behavior game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research, 84*(4), 546–571. https://doi.org/10.3102/0034654314536781

García González, L., Santed, M., Escolano Pérez, E., & Fernández Río, J. (2023). High versus low structured cooperative learning in secondary physical education: Impact on prosocial behaviours at different ages. *European Physical Education Review, 29*(2), 199–214. https://doi.org/10.1177/1356336X221132767

Houghton, S., Kyron, M., Hunter, S. C., Lawrence, D., Hattie, J., Carroll, A., & Zadow, C. (2022). Adolescents' longitudinal trajectories of mental health and loneliness: The impact of COVID 19 school closures. *Journal of Adolescence, 94*, 191–205. https://doi.org/10.1002/jad.12017

Jiang, M., & Shu, T. (2024). Comparison of all-girls schools and co-educational schools on female students' development. In *Addressing global challenges – Exploring socio-cultural dynamics and sustainable solutions in a changing world* (pp. 498–505). Taylor & Francis. https://doi.org/10.1201/9781032676043-69

Joslyn, P. R., Donaldson, J. M., Austin, J. L., & Vollmer, T. R. (2020). A practitioner's guide to the good behavior game. *Behavior Analysis: Research and Practice, 20*(4), 219–235. https://doi.org/10.1037/bar0000199

Kellam, S. G., Mackenzie, A. C. L., Brown, C. H., Poduska, J. M., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. C. (2011). The good behavior game and the future of prevention and treatment. *Addictive Behaviors, 36*(10), 1125–1133.

Kubat, U., & Dedebali, N. C. (2018). Opinions of science teachers for classroom management. *Journal of Education and E-Learning Research, 5*(2), 110–117. https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.52.110.117

Laury, S. K., Lee, D. J., & Schnier, K. E. (2019). Will girls be girls? Risk taking and competition in an all girls' school. *Economic Inquiry, 57*(3), 1408–1420. https://doi.org/10.1111/ecin.12765

Lawler, E. E., III. (2008). *From the ground up: Six principles for building the new logic corporation.* John Wiley & Sons.

Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology, 51*(2), 187–199. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.006

Maksimova, L. Y. (2019). Specificity of social identity of all-girls boarding school adolescents. In *Psychology of subculture: Phenomenology and contemporary tendencies of development* (pp. 498–505). Cognitive-Crcs. https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.07.42

OECD. (2019). An OECD learning framework 2030. In G. Bast, E. G. Carayannis, & D. F. J. Campbell (Eds.), *The future of education and labor.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_3

Office of the National Economic and Social Development Council. (2018). *20-year national strategy (2018–2037).* Office of the National Economic and Social Development Council. [in Thai]

Patrinos, H. A. (2022). Learning loss and learning recovery. *Decision, 49*(2), 183–188. https://doi.org/10.1007/s40622-022-00317-w

Pfister, T. A., Deutsch, N. L., Rimm-Kaufman, S. E., & Sandilos, L. E. (2024). "They're going through something, too": The challenges and opportunities of empathy and prosocial behavior in middle school. *The Journal of Early Adolescence.* https://doi.org/10.1177/02724316241288912

Poduska, J. M., & Kurki, A. (2014). Guided by theory, informed by practice: Training and support for the Good Behavior Game, a classroom-based behavior management strategy. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*(2), 83–94.

Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 101–123). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13273-005

Segundo Marcos, R., Merchán Carrillo, A., López Fernández, V., & Daza González, M. T. (2023). Age-related changes in creative thinking during late childhood: The contribution of cooperative learning. *Thinking Skills and Creativity, 49*, 101331. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101331

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. Macmillan.

Sprague, R. L., & Perkins, K. (2009). Step it up! Using the good behavior game to increase physical activity with elementary school students at recess. *Behavior Modification, 33*(6), 853–872. https://doi.org/10.1177/0145445509344215

Thorndike, E. L. (1911). Animal intelligence: Experimental studies. Macmillan.

Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The good behavior game: 1969–2002. *Behavior Modification, 30*(2), 225–253. https://doi.org/10.1177/0145445503261165

Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., & Henry, D. B. (2008). Supporting families in a high-risk setting: Proximal effects of the SAFEChildren preventive intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(5), 855–869.

van Lier, L. (2004). Theories of language. In L. van Lier (Ed.), *The ecology and semiotics of language learning* (Vol. 3, pp. 29–53). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5_2

Van Ryzin, M. J., Murray, C., & Roseth, C. J. (2024). The effects of cooperative learning on self-reported peer relations, peer support, and classroom engagement among students with disabilities. *The Journal of Educational Research, 117*(6), 355–364. https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2410494

Wilcox, H. C., Petras, H., Brown, H. C., & Kellam, S. G. (2022). Testing the impact of the whole day good behavior game on aggressive behavior: Results of a classroom-based randomized effectiveness trial. *Prevention Science, 23*, 907–921. https://doi.org/10.1007/s11121-022-01334-y

Zheng, Y. B., Zeng, N., Yuan, K., Tian, S. S., Yang, Y. B., Gao, N., Chen, X., Zhang, A. Y., Kondratiuk, A. L., Shi, P. P., Zhang, F., Sun, J., Yue, J. L., Lin, X., Shi, L., Lalvani, A., Shi, J., Bao, Y. P., & Lu, L. (2023). Prevalence and risk factors for long COVID in children and adolescents: A meta-analysis and systematic review. *Journal of Infection and Public Health, 16*(5), 660–672. https://doi.org/10.1016/j.jiph.2023.03.005