ปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย

นางสาวประภาศรี ปัญญาวชิรชัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ
คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปีการศึกษา 2550
ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

SELECTED FACTORS RELATED TO INTER-INSTITUTIONAL RUMBLES IN MALE VOCATIONAL STUDENTS

Miss Prapasri Punyavachirachai

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of Master of Arts Program in Developmental Psychology

Faculty of Psychology

Chulalongkorn University

Academic Year 2007

Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์	ปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย
โดย	นางสาว ประภาศรี ปัญญาวชิรชัย
สาขาวิชา	สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ
อาจารย์ที่ปรึกษา	อาจารย์ ดร. กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้นับวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญามหาบัณฑิต

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

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร)

..... อาจารย์ที่ปรึกษา
(อาจารย์ ดร. กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ)

..... กรรมการ
(รองศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประภาศรี ปัญญาวชิรชัย: ปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย (SELECTED FACTORS RELATED TO INTER-INSTITUTIONAL RUMBLES IN MALE VOCATIONAL STUDENTS) อ. ที่ปรึกษา: อ. ดร. กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ, 115 หน้า

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนอาชีวศึกษาชาย จำนวน 300 คน โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จำนวน 150 คน และกลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จำนวน 150 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป แบบวัดความก้าวร้าว แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม แบบวัดเชาวน์อารมณ์ แบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และแบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน

การวิเคราะห์ข้อมูลทำขึ้นโดยใช้สถิติการจำแนกกลุ่ม (Discriminant Analysis) ด้วยวิธีการคัดเลือกตัวแปรเข้าสมการจำแนกกลุ่มแบบ Stepwise โดยใช้การทดสอบค่าสถิติ Wilks' Lambda เป็นเกณฑ์ในการคัดเลือกตัวแปรที่ช่วยจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันออกจากกัน

ผลการวิจัย แสดงว่า มีปัจจัยที่ทดสอบสี่ปัจจัยที่สามารถจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันออกจากกัน ปัจจัยเหล่านี้ ได้แก่ ความก้าวร้าว การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน และเชาวน์อารมณ์ของกลุ่มตัวอย่าง โดยทั้งสี่ปัจจัยสามารถจำแนกความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และมีความถูกต้องในการพยากรณ์อำนาจจำแนกรวมร้อยละ 80.0

สาขาวิชา.....จิตวิทยาพัฒนาการ..... ลายมือชื่อนิสิต.....ประภาศรี ปัญญาวชิรชัย.....

ปีการศึกษา.....2550..... ลายมือชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา.....

4778127838: MAJOR DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY
KEY WORDS: RUMBLES/ VOCATIONAL STUDENTS/ SELF-ESTEEM/ COLLECTIVE SELF-ESTEEM/ EMOTIONAL INTELLIGENCE/ INDEPENDENCE FROM PEER NORMS/ RECEPTION OF MEDIA INFLUENCE

PRAPASRI PUNYAVACHIRACHAI: SELECTED FACTORS RELATED TO INTER-INSTITUTIONAL RUMBLES IN MALE VOCATIONAL STUDENTS. THESIS ADVISOR: KULLAYA PISITSUNGKAGARN, Ph.D., 115 pp.

The purpose of this research study was to examine factors related to inter-institutional rumbles in male vocational students in Bangkok Metropolitan and perimeter areas. The participants were 300 male vocational students who were classified into 2 groups: 150 participants who have engaged in inter-institutional rumbles at least once in the last six months and 150 participants who have never had such experiences. Research instruments were Personal Data Questionnaire, Aggression Questionnaire, Self-esteem Scale, Collective Self-esteem Questionnaire, Emotional Intelligence Scale, Independence from Peer Norms Scale, and Media Influence Questionnaire.

Data were analyzed by using the Discriminant Analysis with a stepwise method. The Wilks' Lambda was examined to determine the factors that helped predict inter-institutional rumbles in these participants.

Findings indicated that four factors helped predict inter-institutional rumbles in male vocational students. These factors were: aggression, independence from peer norms, reception of media influence, and emotional intelligence. These factors significantly discriminated participants with and without inter-institutional rumbles and yielded the total predictive discriminant efficiency of 80.00 percent.

Field of study...Developmental Psychology... Student's signature.....

Academic year.....2007..... Advisor's signature.....

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลงได้ ด้วยความเมตตาของอาจารย์ ดร. กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ซึ่งได้ถ่ายทอดวิชาความรู้ แนวทางการทำวิทยานิพนธ์พิจารณาตรวจแก้ไข ปรับปรุง รวมทั้งให้กำลังใจแก่ผู้วิจัยตลอดมา ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอย่างสูงไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์ รองศาสตราจารย์ ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร กรรมการ

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ในสาขาจิตวิทยาพัฒนาการ รองศาสตราจารย์ ดร. พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์ รองศาสตราจารย์ ศิรางค์ ทับสายทอง รองศาสตราจารย์ ดร.สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต รองศาสตราจารย์ ดร. พรรณระพี สุทธิวรรณ ที่ได้ถ่ายทอดความรู้อันมีค่ายิ่งแก่ผู้วิจัย

ขอกราบขอบพระคุณ Mr. Arnold Buss ที่อนุญาตให้ใช้แบบวัดความก้าวร้าว

ขอบพระคุณ คุณอินทิรา ปัทมินทร และ Mr. Michael J. Rosati ที่กรุณาให้คำแนะนำและตรวจสอบความตรงทางภาษาของข้อกระทงแบบวัดความก้าวร้าว

ขอบพระคุณ คุณจิตตินันท์ ชุมทอง ที่อนุญาตให้ใช้แบบวัดเชาวน์อารมณ์ คุณณัฐนันท์ คงคาหลวง ที่อนุญาตให้ใช้แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง และคุณสิทธิพงศ์ วงศ์วิวัฒน์ ที่อนุญาตให้ใช้แบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน รวมทั้งให้คำแนะนำในการแปลผลการวิเคราะห์ทางสถิติ

ขอกราบขอบพระคุณ ผู้อำนวยการและคณาจารย์ของวิทยาลัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่างที่คอยอำนวยความสะดวกในการเก็บรวบรวมข้อมูล และให้ความช่วยเหลือในการติดต่อประสานงานเป็นอย่างดี ผู้วิจัยขอขอบคุณนักเรียนอาชีวศึกษาชายสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพทุกคน ที่ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดีในการเก็บข้อมูลครั้งนี้

ขอกราบขอบพระคุณ ผอ. กฤษณา จันทร์ตรี และ ผอ. สุดา วงศ์สวัสดิ์ที่ให้คำแนะนำและให้กำลังใจผู้วิจัยด้วยดีเสมอมา และขอขอบคุณเพื่อนร่วมงานที่ช่วยเหลือและกระตุ้นให้ผู้วิจัยทำวิทยานิพนธ์นี้สำเร็จลงได้ด้วยดี

ขอขอบคุณ เพื่อนๆ ร่วมรุ่น รุ่นพี่ รุ่นน้อง สาขาจิตวิทยาพัฒนาการ ที่คอยให้กำลังใจและให้คำแนะนำปรึกษาด้านต่างๆ รวมทั้งเจ้าหน้าที่คณะจิตวิทยาทุกท่านที่ให้ความช่วยเหลือในการติดต่อ ประสานงานต่างๆ เป็นอย่างดี

สุดท้ายนี้ ผู้วิจัยขอกราบพระคุณ พ่อ แม่ พี่น้องที่คอยสนับสนุนทั้งกำลังทรัพย์และกำลังใจให้ผู้วิจัยได้ทำวิทยานิพนธ์เล่มนี้สำเร็จลงได้ด้วยดี

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย..... ง

บทคัดย่อภาษาอังกฤษ..... จ

กิตติกรรมประกาศ..... ฉ

สารบัญ..... ช

สารบัญตาราง..... ฌ

บทที่

1. บทนำ..... 1

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา..... 1

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง..... 5

วัตถุประสงค์ของการวิจัย..... 33

ตัวแปรที่ศึกษาในการวิจัย..... 33

ขอบเขตของการวิจัย..... 33

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย..... 33

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ..... 35

กรอบแนวความคิด..... 35

2. วิธีดำเนินการวิจัย..... 36

กลุ่มตัวอย่าง..... 36

การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง..... 36

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย..... 38

วิธีดำเนินการวิจัยและการเก็บรวบรวมข้อมูล..... 52

การวิเคราะห์ข้อมูล..... 53

การนำเสนอข้อมูล..... 53

3. ผลการวิจัย..... 54

4. การอภิปรายผลการวิจัย..... 66

5. สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ..... 75

รายการอ้างอิง..... 78

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

หน้า

ภาคผนวก..... 87
ภาคผนวก ก..... 88
ภาคผนวก ข..... 89
ภาคผนวก ค..... 100
ภาคผนวก ง..... 111
ภาคผนวก จ..... 113
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์..... 115

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
1	จำนวนและร้อยละของแบบสอบถามที่ได้รับคืนจำแนกตามความสมบูรณ์ของแบบสอบถาม	37
2	จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำแนกตามอายุ	55
3	จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำแนกตามชั้นปีที่ศึกษา	56
4	จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำแนกตามแผนกที่ศึกษา	56
5	จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำแนกตามเกรดเฉลี่ยสะสม (GPA)	57
6	การวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของคะแนนระหว่างกลุ่มของตัวแปรแต่ละตัวที่นำมาทดสอบการจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน	59
7	การวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ของตัวแปรที่ศึกษา ในกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด	60
8	ค่า Wilks' Lambda ตามลำดับขั้นที่เข้าสมการ	61
9	ค่า Wilks' Lambda ของตัวแปรทั้ง 4 ตัวแปรที่มีอำนาจจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน	62
10	แสดงค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนกคาโนนิคัลมาตรฐาน (Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients) และเมตริกซ์โครงสร้าง (Structure Matrix) เมื่อวิเคราะห์โดยการคัดเลือกตัวแปรเข้าสู่สมการแบบเป็นขั้นตอน (Stepwise)	62
11	สรุปค่าสถิติในการคำนวณ	64
12	การวิเคราะห์การพยากรณ์อำนาจจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน	65

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 1
บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ในสังคมไทยปัจจุบัน ปัญหาวัยรุ่นเป็นปัญหาสำคัญที่สังคมให้ความสนใจกันอย่างแพร่หลาย ความประพฤติหรือพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของวัยรุ่นที่สร้างความวิตกกังวลให้กับสังคมนั้น ได้แก่ ปัญหาการติดสารเสพติดและสิ่งมึนเมา การหนีโรงเรียน การแต่งกายผิดระเบียบ การเล่นการพนัน การพกพาอาวุธ การมั่วสุมก่อความเดือดร้อนรำคาญ การยกพวกตีกันระหว่างสถาบันการศึกษา (ขจิตรัตน์ ปูนพันธุ์ฉาย, 2545; ศิริ ปานแดง, 2547)

ปัญหาการยกพวกตีกันระหว่างสถาบันการศึกษานั้นเป็นปัญหาที่พบได้ทั้งในนักเรียนสายสามัญและสายอาชีวศึกษา (เฉลย คงปรีพันธุ์, 2544; ธิติมา เก่งถนอมศักดิ์, 2546; ปาริชาต จันทรานุรักษ์, 2546; วัชรพันธ์ ประดิษฐพงษ์, 2544; ศิริ ปานแดง, 2547; สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547) แต่อย่างไรก็ตาม นักเรียนในกลุ่มหลังมีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมดังกล่าวมากกว่าอย่างชัดเจน (เฉลย คงปรีพันธุ์, 2544; วีรพล เจริญวิศาล, 2545; สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547; สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย, 2543) เมื่อผนวกเข้ากับธรรมชาติของวิชาชีพที่นักเรียนอาชีวศึกษาเรียนอยู่ก็ยิ่งทำให้เกิดปัญหาและความรุนแรงของการยกพวกตีกันระหว่างสถาบันเพิ่มมากขึ้น โดยเฉพาะสายวิชาชีพช่างอุตสาหกรรมซึ่งเป็นที่รวมของนักเรียนชายเกือบทั้งหมดจึงมักเกิดปัญหาดังกล่าวมากกว่าสายวิชาชีพอื่น (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2542; เฉลย คงปรีพันธุ์, 2544; วีรพล เจริญวิศาล, 2545; ศรัญญา อาภรณ์พิโมกข์, 2547; สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547; สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย, 2543)

แม้การศึกษาในอดีตที่ผ่านมาจะช่วยเสริมสร้างความเข้าใจเบื้องต้นเกี่ยวกับปรากฏการณ์การยกพวกตีกันในกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษา แต่ก็เป็นการยากที่จะรวบรวมข้อมูลการยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาได้อย่างละเอียดครบถ้วน จำนวนการเกิดขึ้นของเหตุการณ์ดังกล่าวยังได้รับการประเมินต่ำกว่าความเป็นจริง (สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547; สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย, 2543) นอกจากนี้ สาเหตุที่ชัดเจนของพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันนั้นยังคงไม่กระจ่างชัด ความรู้ความเข้าใจในประเด็นนี้นั้นมีความสำคัญอย่างยิ่งหากพิจารณาถึงผลกระทบและความสูญเสียที่

รุนแรงของพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาซึ่งเกิดขึ้นทั้งกับตัวนักเรียนเอง ผู้ปกครอง สถาบันการศึกษา และบุคคลรอบข้างซึ่งอาจจะไม่เกี่ยวข้องโดยตรง

ปัจจัยหนึ่งที่อาจช่วยอธิบายปัญหาการยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษานั้นอาจเกี่ยวข้องกับพัฒนาการของนักเรียนกลุ่มนี้ ซึ่งอยู่ในช่วงวัยรุ่นซึ่งเป็นวัยที่มีความเปลี่ยนแปลงในด้านต่างๆ มากมาย ทั้งทางด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา (Franzoi, 1996, 2000; Steinberg, 2002; Stewart, Perlmutter, & Friedman, 1988; Turner & Helms, 1995; เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์, 2547) ในวัยนี้เป็นวัยที่มีความกดดัน พลุ่งพล่าน ต้องการระบายออกถึงความก้าวร้าวที่เก็บกักไว้ในตนเอง นอกจากนั้น ความเปลี่ยนแปลงในด้านต่างๆ ที่เกิดขึ้นในวัยนี้อาจทำให้นักเรียนจำนวนไม่น้อยเกิดความรู้สึกสับสนวิตกกังวลต่อบทบาทของตนเอง เกิดความรู้สึกสั่นคลอนไม่มั่นใจในคุณค่าของตนเอง (Self-esteem) และหาทางเสริมสร้างความมั่นใจนี้ผ่านการแสดงพฤติกรรมต่างๆ ที่ตนคิดว่าจะเป็นที่ปรารถนาในสังคมที่ตนอยู่ โดยหวังว่าพฤติกรรมเหล่านั้นจะช่วยทำให้ตนเป็นที่ยอมรับมากขึ้น ดังนั้น ความก้าวร้าวและการเห็นคุณค่าในตนเองจึงอาจเป็นปัจจัยหนึ่งที่ช่วยอธิบายความเสี่ยงต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาได้

นอกเหนือจากการเห็นคุณค่าในตนเองแล้ว ผลการศึกษาที่ผ่านมามักรายงานว่านักเรียนอาชีวศึกษาที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันมักมีผลการเรียนไม่ดีนักและมักมาจากครอบครัวที่มีฐานะเศรษฐกิจสังคมไม่สูง (ธิติมา เก่งถนอมศักดิ์, 2546; วัชรพันธ์ ประดิษฐพงษ์, 2544) นักเรียนเหล่านี้จึงอาจรู้สึกว่าตนเองไม่มีแหล่งที่มาของการเห็นคุณค่าในตนเองมากนักและหันไปผูกติดการประเมินคุณค่าของตนเองกับกลุ่มพวกพ้องหรือสถาบันการศึกษา (Collective Self-esteem) แทน ซึ่งส่งผลให้นักเรียนอาชีวศึกษาเกิดความรู้สึกหวงแหน ต้องการปกป้องรักษาศักดิ์ศรีของสถาบันของตนเองมากเป็นพิเศษ และเกิดความโกรธแค้นขัดเคืองรุนแรงเมื่อสถาบันของตนถูกลบหลู่ดูหมิ่น ก่อให้เกิดพฤติกรรมยกพวกตีกันหากสถาบันคู่แข่งมาคุกคาม (จิรพัฒน์ พรหมสิทธิการ, 2543; เฉลย คงปรีพันธุ์, 2544; สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย, 2543) ดังนั้น การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem) จึงอาจเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ช่วยอธิบายความเสี่ยงต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาได้

นอกเหนือจากนั้น การที่วัยรุ่นเป็นวัยที่มีอารมณ์ไม่คงที่ มีความเปราะบางทางอารมณ์สูงจนถูกเรียกว่าเป็นวัยพายุบุแคม (Atwater, 1992; Stewart et al., 1988; ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530) นั้น ยังอาจเป็นอีกสาเหตุหนึ่งของพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษา จากการศึกษาของ ลัชนา ศศิภัทรกุล (2545) พบว่าสาเหตุส่วนใหญ่ในการยกพวกตีกัน

ระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษานั้นมักมาจากตัวนักเรียนกลุ่มนี้เองไม่ว่าจะเป็นความไม่เข้าใจตนเองและผู้อื่น ความไม่เข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลซึ่งก่อให้เกิดการขาดทักษะในการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น ผลการศึกษานี้สอดคล้องกับการรายงานของสวนดุสิตโพล (สถาบันราชภัฏสวนดุสิต, 2542) ดังนั้น เชาวน์อารมณ์ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนกลุ่มนี้มีความสามารถในการจัดระบบระเบียบทางความคิดความรู้สึกของตนเอง เข้าใจถึงความคิด ความรู้สึก อารมณ์ของตนเองและผู้อื่น และสามารถควบคุมจัดการกับอารมณ์ความรู้สึกเหล่านี้ได้อย่างเหมาะสม (Bastian, Burns, & Nettelbeck, 2005; Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001; Engelberg & Sjöberg, 2004; กันตวรรณ มีสมสาร, 2544; จิตตินันท์ ชุมทอง, 2547) ดังนั้น เชาวน์อารมณ์จึงอาจเป็นปัจจัยหนึ่งที่จะช่วยอธิบายความเสี่ยงต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาได้

นอกเหนือจากปัจจัยที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับตัวนักเรียนอาชีวศึกษาเองแล้ว เป็นได้ว่าปัจจัยแวดล้อมหลายประการอาจส่งผลให้นักเรียนกลุ่มนี้มีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมยกพวกตีกัน ปัจจัยหนึ่งซึ่งไม่อาจปฏิเสธได้ว่ามีอิทธิพลอย่างยิ่งในกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาในวัยนี้คือกลุ่มเพื่อน โดยกลุ่มเพื่อนจะมีอิทธิพลโน้มน้าวใจให้นักเรียนอาชีวศึกษามีหรือไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันได้ หากนักเรียนผู้ใดอยู่ในกลุ่มเพื่อนที่มีเจตคติที่ดีหรือมีบรรทัดฐานที่สนับสนุนการยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน วัยรุ่นผู้นั้นจะมีความเสี่ยงหรือมีแนวโน้มที่จะพัฒนาเจตคติหรือบรรทัดฐานในลักษณะเดียวกัน และมีความเสี่ยงต่อการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันตามกลุ่มเพื่อนไปด้วย ทั้งนี้จากการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ กรมวิชาการ (2542) พบว่าวัยรุ่นที่เข้ากลุ่มทะเลาะวิวาทหรือยกพวกตีกันนั้น บางคนเข้าไปเพราะถูกกลุ่มเพื่อนชักชวนหรือสบประมาทหากไม่ทำตาม ผลการศึกษานี้สอดคล้องกับการวิจัยของสมพร สุทัศนีย์ (2530) ที่ระบุว่าปัจจัยที่มีอิทธิพลเชิงสาเหตุต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่นในระดับสูงสุดคืออิทธิพลจากกลุ่มเพื่อน ดังนั้น การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนซึ่งสนับสนุนพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันจึงอาจเป็นปัจจัยหนึ่งที่ช่วยอธิบายความเสี่ยงต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาได้

แต่อย่างไรก็ตาม แม้ว่าวัยรุ่นจะให้ความสำคัญกับกลุ่มเพื่อนสูง (Steinberg, 2002; ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530; เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์, 2547) แต่ก็คงปฏิเสธไม่ได้ว่าบริบททางสังคมโดยกว้างหรือการนำเสนอพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาในสื่อมวลชนนั้นก็มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมดังกล่าวอยู่ไม่น้อย ทั้งนี้ การนำเสนอในลักษณะดังกล่าวนั้นปรากฏอยู่แพร่หลาย และเป็นไปในลักษณะที่แสดงให้เห็นการกระทำมากกว่าผลกระทบที่เกิดขึ้น (เสรี ภัทรพิศาล, 2546) จึงมักก่อให้เกิดพฤติกรรมการเลียนแบบ (Bandura, 1973 cited in Crain, 2005; Shaffer, 1996) เนื่องจากนักเรียนส่วนหนึ่งรู้สึกว่าพฤติกรรมดังกล่าวเป็นเรื่องน่าชื่นชม (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2542; สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระ

ราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547) นอกจากนั้น การที่สื่อนำเสนอภาพของนักเรียนอาชีวศึกษาควบคู่ไปกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันมีแนวโน้มที่จะทำให้นักเรียนจำนวนไม่น้อยเกิดการเรียนรู้พัฒนามโนทัศน์เกี่ยวกับตนเองว่าเป็นเรื่องปกติที่นักเรียนอาชีวศึกษาจะแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษา ดังนั้น การเปิดรับอิทธิพลของสื่อซึ่งนำเสนอพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาจึงอาจเป็นปัจจัยหนึ่งที่ช่วยอธิบายความเสี่ยงต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนกลุ่มนี้ได้

จากการทบทวนงานวิจัยที่ศึกษาพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษานั้น พบว่า ส่วนใหญ่เป็นการวิจัยถึงปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกัน จึงทำให้ไม่เข้าใจถึงปัจจัยที่ช่วยจำแนกนักเรียนที่มีและไม่มีพฤติกรรมดังกล่าวออกจากกันได้ เนื่องจากความเข้าใจในประเด็นนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการจัดเตรียมนโยบายที่จะช่วยป้องกัน ลดความเสี่ยงของพฤติกรรมดังกล่าว งานวิจัยครั้งนี้จึงได้จัดทำขึ้นเพื่อศึกษาถึงปัจจัยที่จะช่วยคัดสรรนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน โดยกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ กลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาอยู่ในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพซึ่งเป็นกลุ่มที่ได้รับการรายงานว่ามีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันสูงเป็นพิเศษ (เฉลย คงปรีพันธุ์, 2544; สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547) ทั้งนี้ ปัจจัยที่ใช้ในการศึกษา คือ ความก้าวร้าว (Aggression) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem) การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem) เชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence) การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน (Independence from Peer Norms) และการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน (Reception of Media Influence)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยต้องการทราบถึงปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ โดยแบ่งปัจจัยคัดสรรเหล่านี้ได้เป็น 6 ปัจจัย ได้แก่ ความก้าวร้าว (Aggression) การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem) การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem) เชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence) การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน (Independence form Peer Norms) และการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน (Reception of Media Influence) ทั้งนี้ ในส่วนนี้จะเป็นการทบทวนแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมยกพวกตีกันและปัจจัยเหล่านี้ โดยได้จัดทำการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการวัยรุ่น ซึ่งเป็นช่วงวัยของนักเรียนอาชีวศึกษาเป็นอันดับแรกก่อน

พัฒนาการวัยรุ่น

คำว่า “วัยรุ่น (Adolescence)” นั้นเป็นคำที่มาจากภาษาลาตินว่า “Adolescere” ซึ่งมีความหมายว่า “เป็นวัยที่มีการเจริญเติบโตไปสู่วุฒิภาวะ” วัยนี้เป็นวัยหัวเลี้ยวหัวต่อของชีวิต (Turning Point) ที่เชื่อมต่อระหว่างวัยเด็กกับวัยผู้ใหญ่ เกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์และสังคม (Papalia & Olds, 1995; Shaffer, 1996; Steinberg, 2002; Turner & Helms, 1995) การเปลี่ยนแปลงนี้อาจก่อให้เกิดความวุ่นวายสับสนจนทำให้หลายครั้งอาจเรียกวัยรุ่นได้ว่าเป็น “วัยแห่งพายุบุแคม” (Storm & Stress) (Atwater, 1992; Steinberg, 2002; Stewart et al., 1988; Turner & Helms, 1995; ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2547)

โดยทั่วไปแล้ว วัยรุ่นแบ่งออกได้เป็น 3 ระยะ คือ ระยะวัยรุ่นตอนต้น ซึ่งมีอายุระหว่าง 11-14 ปี ระยะวัยรุ่นตอนกลาง ซึ่งมีอายุระหว่าง 14-18 ปีและระยะวัยรุ่นตอนปลาย ซึ่งมีอายุระหว่าง 18-21 ปี (เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์, 2547) โดยรวมแล้ว ในช่วงวัยรุ่นนั้นจะมีการเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม และบุคลิกภาพ โดยคร่าวๆ ดังต่อไปนี้

1. พัฒนาการทางร่างกาย

การเปลี่ยนแปลงทางร่างกายในวัยนี้มีผลมาจากการทำงานของระบบประสาทส่วนกลาง ระบบต่อมไร้ท่อ โดยเฉพาะต่อมพิทูอิตารี ซึ่งทำหน้าที่ควบคุมระดับฮอร์โมนโดยทั่วไปในร่างกายและต่อมเพศ ทำให้วัยรุ่นมีการเจริญเติบโตทางร่างกายอย่างรวดเร็วและมีพัฒนาการทางเพศจนถึงขีดสุด (Steinberg, 2002) การเปลี่ยนแปลงที่โดดเด่นในช่วงวัยนี้แบ่งได้เป็น 2 กลุ่ม (เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์, 2547) คือ

1) การเปลี่ยนแปลงทางร่างกายและสรีระ

พัฒนาการที่สังเกตเห็นได้อย่างชัดเจนทางร่างกายและสรีระในวัยนี้ก็คือการเจริญเติบโตทางร่างกายอย่างรวดเร็วทั้งด้านน้ำหนักและส่วนสูง (Growth Spurt) รวมถึงมีการเปลี่ยนแปลงของสัดส่วนในร่างกาย การเปลี่ยนแปลงของปริมาณและอัตราส่วนของไขมันและกล้ามเนื้อ ทั้งยังมีการเปลี่ยนแปลงของระบบการเคลื่อนไหวและการหายใจ ซึ่งนำไปสู่การเพิ่มความแข็งแรงในวัยนี้อีกด้วย

การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นเหล่านี้มีผลมาจากการทำงานของระบบต่อมไร้ท่อซึ่งผลิตฮอร์โมนหลายชนิดโดยเฉพาะอย่างยิ่ง Growth Hormone หรือ Somatotrophic Hormone ซึ่งมีหน้าที่ควบคุมการเจริญเติบโตของร่างกาย การเพิ่มฮอร์โมนไทรอยด์และแอนโดรเจนทำให้ร่างกายเกิดการเปลี่ยนแปลงทางด้านน้ำหนักและส่วนสูงขึ้นอย่างรวดเร็ว โดยในวัยรุ่นชายจะมีการเจริญเติบโตประมาณ 4.1 นิ้ว (10.5 เซนติเมตร) ต่อปี และเด็กหญิงประมาณ 3.5 นิ้ว (9.0 เซนติเมตร) ต่อปี (Tanner, 1972 cited in Steinberg, 2002) ซึ่งการเจริญเติบโตนี้เป็นผลมาจากการเพิ่มขึ้นของกล้ามเนื้อและไขมัน โดยในเพศชายจะมีพัฒนาการกล้ามเนื้อมากกว่าเพศหญิง ส่วนเพศหญิงจะมีการสะสมไขมันมากกว่าเพศชาย และในช่วงวัยรุ่นตอนปลายเพศชายจะมีสัดส่วนระหว่างกล้ามเนื้อกับไขมันเป็น 3:1 ส่วนวัยรุ่นหญิงมีสัดส่วนประมาณ 5:4 (Gumbach et al., 1974 cited in Steinberg, 2002)

ในด้านสัดส่วนนั้น ในวัยรุ่นตอนต้นหรือวัยแรกรุ่นนั้น แขนขาจะเจริญเติบโตอย่างรวดเร็วเป็นพิเศษ (Papalia & Olds, 1995; Steinberg, 2002; Stewart et al., 1988; Turner & Helms, 1995; เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์, 2547) ทำให้ขามีขนาดยาวเป็น 5 เท่าของความยาวขาเมื่อแรกเกิดและลำตัวยาวเป็น 3 เท่าเมื่อแรกเกิด ในขณะที่ส่วนศีรษะนั้นปรับเป็นหนึ่งส่วนเจ็ดถึงหนึ่งส่วนแปดเท่าของความสูงทั้งหมด (เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์, 2547)

นอกจากนั้น ขนาดและสมรรถภาพของอวัยวะภายใน เช่น หัวใจและปอดก็มีการเพิ่มประสิทธิภาพเช่นกันกล่าวคือหัวใจและปอดจะแข็งแรงขึ้น โดยในช่วงท้ายของระยะแรกรุ่น วัยรุ่นชายจะมีหัวใจและปอดแข็งแรงกว่า มีขนาดใหญ่กว่า มีระบบความดันโลหิตสูงกว่า มีระดับการเต้นของหัวใจสูงกว่า มีระบบการไหลเวียนออกซิเจนในเลือดดีกว่า และมีเซลเม็ดเลือดแดงมากกว่าวัยรุ่นหญิง (Peterson & Taylor, 1980 cited in Steinberg, 2002)

การเปลี่ยนแปลงทางร่างกายที่เกิดขึ้นในช่วงวัยรุ่นทำให้นักเรียนในระดับอาชีวศึกษามีความพร้อม และความแข็งแกร่งทางร่างกายต่อการกระทำกิจกรรมทางกายต่างๆ ได้ทัดเทียมผู้ใหญ่ แต่ในขณะเดียวกัน ความพร้อมนี้ส่งผลให้ความสูญเสียอันเกิดขึ้นจากการทะเลาะวิวาททางกายในวัยนี้ทวีความรุนแรงเพิ่มขึ้น อันก่อให้เกิดผลกระทบอย่างรุนแรงของปัญหาการยกพวกตีกันระหว่างสถาบันในวัยนี้ (Shaffer, 2005)

2) การเปลี่ยนแปลงลักษณะทางเพศ

การเปลี่ยนแปลงลักษณะทางเพศในช่วงวัยรุ่นนั้นเป็นผลมาจาก Gonado-trophic Hormone ซึ่งประกอบด้วยฮอร์โมนสำคัญ 2 ชนิด (Peterson & Taylor, 1980 cited in Steinberg, 2002; Shaffer, 1996) คือ 1) ฮอร์โมน Follical Stimulating และ 2) ฮอร์โมน Lutinizing

ในเพศชาย ฮอร์โมน Follical Stimulating ทำหน้าที่กระตุ้นการสร้างอสุจิ และการเจริญเติบโตของหลอดอสุจิ (Seminiferous Tube) และฮอร์โมน Lutinizing ทำหน้าที่กระตุ้นให้ตัวอสุจิเจริญเติบโตเต็มที่ และกระตุ้น Interstitial Cells ในอัณฑะให้สร้างและหลั่งฮอร์โมน Testos-terone ที่ทำหน้าที่ควบคุมลักษณะเพศชาย

ในเพศหญิง ฮอร์โมน Follical Stimulating ทำหน้าที่กระตุ้นการเติบโตของ Follical ในรังไข่ และฮอร์โมน Lutinizing ทำหน้าที่กระตุ้นให้เกิดการตกไข่และสร้าง Copus Luteum ในรังไข่ซึ่งกระตุ้นให้ Copus Luteum สร้างและหลั่งฮอร์โมน Progesterone และ ฮอร์โมน Estrogen ที่ทำหน้าที่ควบคุมลักษณะเพศหญิง

โดยรวมแล้วการเปลี่ยนแปลงลักษณะทางเพศในช่วงวัยรุ่น แบ่งออกได้เป็น 2 ขั้น คือ การเปลี่ยนแปลงลักษณะทางเพศในขั้นปฐมภูมิ (Primary Sex Characteristics) ซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงของอวัยวะที่เกี่ยวข้องกับระบบสืบพันธุ์โดยตรงอันเป็นผลมาจากฮอร์โมนเพศ โดยอวัยวะเพศเริ่มมีขนาดใหญ่ขึ้น และอัณฑะในเพศชายและรังไข่ในเพศหญิงเริ่มทำงาน วัยรุ่นชายเริ่มมีฝันเปียก ส่วนวัยรุ่นหญิงเริ่มมีประจำเดือน นอกจากนั้นการเปลี่ยนแปลงอีกขั้นหนึ่งคือการเปลี่ยนแปลงลักษณะทางเพศขั้นทุติยภูมิ (Secondary Sex Characteristics) ซึ่งเป็นพัฒนาการของลักษณะทางเพศที่เกี่ยวข้องกับระบบสืบพันธุ์ไม่ว่าจะเป็นการเริ่มมีหน้าอกในวัยรุ่นหญิง การมีขนในที่ลับและตามร่างกาย บริเวณใบหน้าหรือตามลำตัวตลอดจนการเปลี่ยนแปลงของผิว ต่อมเหงื่อ (Apocrine Gland) และเสียง เป็นต้น

การเปลี่ยนแปลงทางร่างกายและสรีระและการเปลี่ยนแปลงทางเพศนั้น ทำให้วัยรุ่นรู้สึกสับสนอาจเกิดความไม่มั่นใจในบทบาทของตนเองว่าตนเองเป็นเด็กหรือผู้ใหญ่กันแน่ หลายครั้งที่วัยรุ่นอาจเกิดความหวั่นเกรงวิตกกังวล ความหวั่นเกรงนี้เมื่อผนวกเข้ากับพัฒนาการทางปัญญาซึ่งพัฒนาขึ้นถึงขีดสุดจึงทำให้วัยรุ่นสามารถคาดเดาถึงความเป็นไปได้ต่างๆ หรือความรู้สึกนึกคิดทัศนคติที่ผู้อื่นมีต่อตนเองก็ยิ่งทำให้วัยรุ่นเป็นวัยที่สับสน มีความท้าทายยิ่งขึ้น (Santrock, 2003; Shaffer, 1996)

นอกเหนือจากความท้าทายอันเกิดจากการเปลี่ยนแปลงทางร่างกายในข้างต้นแล้ว การเปลี่ยนแปลงทางเพศที่เกิดขึ้นกับวัยรุ่นยังอาจเป็นที่มาหนึ่งของการยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษา (กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ, 2542) ซึ่งอาจทวีความรุนแรงขึ้นเนื่องจากความขัดแย้งส่วนตัวของนักเรียนระหว่างสถาบันในเรื่องของชู้สาว หรือเนื่องจากความ

พยายามรักษาศักดิ์ศรีของตนเองหรือสถาบันต่อหน้าเพื่อนต่างเพศที่นักเรียนอาชีวศึกษาต้องการสร้างความประทับใจในเชิงชู้สาว

2. พัฒนาการทางปัญญา

ตามทฤษฎีพัฒนาการทางปัญญา ของ Piaget (1970 cited in Crain, 2005) วัยรุ่นเป็นวัยที่มีพัฒนาการทางปัญญาอยู่ในขั้นการคิดอย่างมีแบบแผน (Formal Operation) ซึ่งเป็นขั้นสูงสุดของ Piaget ในช่วงนี้วัยรุ่นจะมีความสามารถในการคิดอย่างเป็นนามธรรม มีความสามารถในการคิดนอกกรอบ มีความสามารถในการคิดคาดเดาความเป็นไปได้ต่างๆ สามารถคิดได้อย่างมีเหตุมีผลขึ้น รู้จักตั้งสมมติฐาน สามารถทดสอบสมมติฐานได้ ประเมินความรู้สึกของผู้อื่น รู้จักคิดแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองดีขึ้น (เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์, 2536)

นอกเหนือจากพัฒนาการทางปัญญา โดยทั่วไปแล้วในส่วนของพัฒนาการทางปัญญาสังคม (Social Cognition) ของวัยรุ่นนั้นก็มีความรุดหน้าอย่างรวดเร็วขึ้นอีกด้วย วัยรุ่นจะทวีความสามารถในการเอาใจเขามาใส่ใจเรา มีความสามารถในการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างจริยธรรม คุณธรรม ความซื่อสัตย์ และทวีความผูกพันแน่นแฟ้นยิ่งขึ้นกับกลุ่มเพื่อน (Santrock, 2003; Steinberg, 2002)

ในส่วนของพัฒนาการทางปัญญาที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการศึกษาครั้งนี้คือพัฒนาการความรุดหน้าทางความคิดในแง่ที่ว่าวัยรุ่นสามารถกระทำการทางความคิดหรือคิดเกี่ยวกับการคิดของตนเอง หรือที่เรียกว่า อภิปัญญา (Metacognition) (เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์, 2536) ได้ความสามารถนี้จะช่วยให้วัยรุ่นเกิดความเท่าทันความคิดของตนเองเพิ่มขึ้น และเกี่ยวข้องกับความสามารถในการคิดใคร่ครวญไตร่ตรองถึงความคิดความรู้สึกของตนเองขึ้น และการใช้เหตุผลของวัยรุ่นด้วย นั่นคือ เมื่อนักเรียนอาชีวศึกษามีการคิดทบทวนถึงความคิดของตนเอง เกิดความเข้าใจถึงความคิดความรู้สึกของตนเอง และตระหนักถึงการใช้เหตุผลของตนเอง ซึ่งเป็นพื้นฐานเบื้องต้นที่จำเป็นสำหรับการพัฒนาเชาวน์อารมณ์ ซึ่งมีแนวโน้มที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนกลุ่มนี้

แต่อย่างไรก็ตาม แม้พัฒนาการทางปัญญาในวัยรุ่นจะรุดหน้าขึ้นเป็นอย่างมาก แต่คงเป็นที่ประจักษ์กันโดยทั่วไปว่าความคิดในวัยรุ่นมิได้เป็นเหตุเป็นผล เป็นระบบระเบียบอยู่เสมอไป โดยเฉพาะอย่างยิ่งความคิดการให้เหตุผลในประเด็นที่มีอารมณ์ความรู้สึกเข้ามาเกี่ยวข้องอย่างใกล้ชิด (Santrock, 2003) และดังที่กล่าวมาในข้างต้น วัยรุ่นมักมีอารมณ์ที่ไม่คงที่นัก ความรู้สึกมักพลิกผันง่าย อารมณ์ความรู้สึกและสภาวะแวดล้อมอาจเข้ามามีอิทธิพลอย่างสูงต่อความคิดการตัดสินใจของวัยรุ่น

3. พัฒนาการทางอารมณ์ สังคม และบุคลิกภาพ

ตามทฤษฎีพัฒนาการ Psychosocial Deveolpment ของ Erikson (1927 cited in Crain, 2005) งานหลักของวัยรุ่นงานหนึ่งคือการค้นหาเอกลักษณ์ของตนเอง ทั้งในด้านความคิด ความเชื่อ บทบาท หรืออาชีพการงาน ดังที่กล่าวไว้ว่าความขัดแย้งในจิตใจของวัยรุ่นคือการค้นหาเอกลักษณ์ของตนเองนั้นประสบความสำเร็จหรือไม่ (Identity vs. Role Confusion) โดยการค้นหานี้มักเป็นระยะที่สับสนของวัยรุ่นหลายคน (Brehm & Kassin, 1996; Crain, 2005; Franzoi, 1996, 2000; Shaffer, 1996; Steinberg, 2002) และไม่จำเป็นเสมอไปว่าวัยรุ่นได้ทำการค้นหาเอกลักษณ์ของตนและประสบความสำเร็จในการค้นหานี้ ดังที่ Marcia (1966, 1980 cited in Kroger, 2004; Papalia & Olds, 1995; Shaffer, 1996; ศิรางค์ ทับสายทอง, 2547) ได้แบ่งประเภทของการค้นหาเอกลักษณ์ในตนเองออกเป็น 4 แบบ คือ 1) การได้ทำการค้นหาและค้นพบเอกลักษณ์ของตนเอง (Identity Achievement) 2) การได้ทำการค้นหาแต่ยังไม่ค้นพบเอกลักษณ์ของตนเอง (Identity Moratorium) 3) การแสดงเอกลักษณ์ของตนเองโดยที่ยังไม่ได้ทำการค้นหา (Identity Foreclosure) 4) การที่ยังไม่ได้ค้นหาตนเองอย่างแน่ชัดและยังไม่ค้นพบเอกลักษณ์ของตนเอง (Identity Diffusion) โดยทั่วไปแล้ววัยรุ่นที่ค้นหาเอกลักษณ์ของตนได้อย่างสมบูรณ์ มักประสบความสำเร็จในการปรับตัวด้านต่างๆ และมีความสุขความพึงพอใจกับชีวิตมากกว่าวัยรุ่นกลุ่มอื่นๆ (Shaffer, 2005; ศิรางค์ ทับสายทอง, 2547)

เมื่อผนวกกับการเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย ความสับสนในการค้นหาตนเอง ความหวั่นไหวไม่มั่นใจ ขาดความมั่นคงในตนเองก็ทำให้วัยรุ่นหันไปหาความมั่นคงเหล่านี้จากกลุ่มเพื่อน ดังนั้นกลุ่มเพื่อนจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งในวัยนี้ (Santrock, 2003; Shaffer, 2005; Steinberg, 2002; Turner & Helms, 1995) เมื่อเทียบกับเด็กที่มีอายุน้อยกว่า วัยรุ่นดูเหมือนจะได้รับความสนับสนุนทางอารมณ์ความรู้สึกจากกลุ่มเพื่อนมากเป็นพิเศษ ดังที่ Bigelow (1977 อ้างถึงในประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2547) และได้พบว่าวัยรุ่นคาดหวังว่าจะได้รับความห่วงใย ความเข้าอกเข้าใจ ความจริงใจ การยอมรับซึ่งกันและกัน ความซื่อสัตย์ ช่วยเหลือเกื้อกูล และความใกล้ชิดสนิมสนมจากกลุ่มเพื่อน

นอกเหนือจากเพื่อนเพศเดียวกัน เพื่อนต่างเพศก็เข้ามามีบทบาทสำคัญกับวัยรุ่น ดังที่กล่าวไว้ในทฤษฎี Psychosexual Development ของ Freud (1950 cited in Crain, 2005; Shaffer, 1996) ในวัยนี้นับเป็นช่วงเริ่มต้นในการสานความสัมพันธ์ระหว่างเพศ และเรียนรู้ที่จะแสดงออกถึงความต้องการทางเพศของตนได้อย่างเหมาะสม (Genital Stage) เมื่อผนวกกับการเปลี่ยนแปลงทางร่างกาย ความต้องการในการค้นหาเอกลักษณ์ส่วนบุคคลซึ่งรวมถึงการค้นหาบทบาททางเพศแล้ว พัฒนาการในลำดับขั้นนี้ส่งผลให้วัยรุ่นหลายคนพยายามแสดงออกซึ่งบทบาททางเพศของตนออกมาอย่างชัดเจน (ศิรางค์ ทับสายทอง, 2547)

พัฒนาการทางสังคมก็มีส่วนช่วยอธิบายพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาได้หลายแง่มุม โดยสถานศึกษามีความสำคัญเป็นพิเศษในวัยนี้ กล่าวคือ สถานศึกษาอาจช่วยเป็นส่วนหนึ่งของเอกลักษณ์ซึ่งจะช่วยเสริมสร้างความมั่นใจให้แก่นักเรียนกลุ่มนี้ ดังนั้นจึงไม่น่าประหลาดใจที่การยกพวกตีกันของนักเรียนกลุ่มนี้เกิดขึ้นเพราะความรู้สึกว่าสถาบันการศึกษาของตนได้รับการดูหมิ่นหรือลบหลู่ นอกจากนั้นเนื่องจากกลุ่มเพื่อนมีความสำคัญอย่างยิ่งการเข้าร่วมการยกพวกตีกันอันเป็นผลมาจากการคล้อยตามความคิด บรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนที่ให้ความสำคัญกับพฤติกรรมดังกล่าวจึงอาจเกิดขึ้นได้ และท้ายที่สุดดังที่ปรากฏในรายงานของกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ (2542) ได้ศึกษาปัจจัยจิตสังคมกับพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่นในสถานศึกษา เขตตรวจราชการที่ 7 พบว่า การรักษาศักดิ์ศรีของเพศชายหรือความสัมพันธ์ชู้สาวที่เริ่มมีอิทธิพลสำคัญในวัยนี้ก็อาจนับเป็นสาเหตุหนึ่งที่ก่อให้เกิดการยกพวกตีกันในกลุ่มนี้

กล่าวโดยรวมแล้ว วัยรุ่นเป็นวัยที่มีการเปลี่ยนแปลงทั้งทางร่างกาย สติปัญญา อารมณ์สังคมและบุคลิกภาพ หลายครั้งที่การเปลี่ยนแปลงเหล่านี้อาจทำให้วัยรุ่นอยู่ในสถานการณ์เปราะบาง ไม่สามารถประคองชีวิตให้เหตุการณ์ต่างๆ ผ่านได้อย่างเหมาะสมอาจก่อให้เกิดพฤติกรรมที่เป็นปัญหา ดังเช่น พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันได้

พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน

พฤติกรรมยกพวกตีกัน คือ พฤติกรรมต่อต้านสังคมรูปแบบหนึ่งที่แสดงออกในลักษณะของการเผชิญหน้า (สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2541) เป็นการกระทำรุนแรงต่อผู้อื่น โดยใช้กำลังกายหรืออาวุธ ตลอดจนวัตถุสิ่งของต่างๆ โดยมุ่งหมายให้อีกฝ่ายได้รับบาดเจ็บ เกิดความสูญเสียทางร่างกาย

ในส่วนของพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาที่พบ โดยทั่วไปมีลักษณะดังต่อไปนี้ (สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547) คือ

1. การยั่วยุด้วยคำพูดเมื่อพบเจอกัน เช่น การให้ของลับหรือแสดงกิริยาอาการที่แสดงความไม่เป็นมิตร ล้อเลียน

2. การแสดงความรุนแรงด้วยการกระทำข่มขู่ เช่น การเข้าประชิดตัวแล้วข่มขู่ด้วยคำพูด แย่งชิงทรัพย์สินเพื่อแสดงอำนาจเหนือกว่า โดยเฉพาะอย่างยิ่งทรัพย์สินที่เป็นสัญลักษณ์ของสถาบัน เช่น หัวเข็มขัด เข็มตราสัญลักษณ์ หรือเสื้อปฏิบัติการ เป็นต้น

3. การแสดงความรุนแรงด้วยการทำร้ายร่างกาย ซึ่งมีระดับความรุนแรงหลากหลาย ตั้งแต่ไม่ใช้อาวุธ เช่น การทำร้ายร่างกายด้วยมือเปล่า จนถึงการใช้สิ่งต่างๆ แทนอาวุธ เช่น ขว้างปา

ด้วยก้อนอิฐ ใช้ไม้ เป็นต้น หรือการใช้อาวุธ เช่น การฟันด้วยดาบ การใช้ปืนประดิษฐ์ หรืออาวุธสงคราม เป็นต้น

วัยรุ่นกับพฤติกรรมยกพวกตีกัน

การเปลี่ยนแปลงด้านต่างๆ ของวัยรุ่นอาจก่อให้เกิดความยุ่งยากในการปรับตัว ประกอบกับการมีอารมณ์รุนแรงวู่วาม อาจช่วยอธิบายได้ว่าเหตุใดวัยรุ่นจึงเป็นวัยที่มีความก้าวร้าว รุนแรงกว่าวัยอื่นๆ และมักมีพฤติกรรมทะเลาะวิวาท ความสูญเสียที่เกิดขึ้นจากวัยนี้มักมีความรุนแรงกว่าวัยเด็ก เนื่องจากวัยรุ่นมีพัฒนาการทั้งทางกายภาพและทางการค้นหาอุปกรณ์ต่างๆ มาใช้ประกอบการแสดงความรุนแรงได้มากกว่า (Shaffer, 2005) การยกพวกตีกันในวัยนี้จึงมักก่อให้เกิดความสูญเสียอย่างรุนแรง จึงไม่น่าเป็นที่แปลกใจว่ามักปรากฏข่าวคราวการยกพวกตีกันของวัยรุ่นในสื่อต่างๆ อยู่เสมอ (เฉลย คงปรีพันธุ์, 2544; วีรพล เจริญวิศาล, 2545; ศรัญญา อาภรณ์พิโมกข์, 2547; สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547; เสรี ภัทรพิศาล, 2546)

นอกเหนือจากปัจจัยด้านพัฒนาการทั้งทางกายภาพและทางการค้นหาอุปกรณ์ต่างๆ มาใช้ประกอบการแสดงความก้าวร้าวแล้ว สาเหตุการยกพวกตีกันในวัยรุ่นอาจมีสาเหตุมาจากการเรียนรู้ทางสังคม ดังที่ สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต (2541) อธิบายว่าสาเหตุหนึ่งของการทะเลาะวิวาทมาจากการเรียนรู้ทางสังคม นั่นคือ นักเรียนวัยรุ่นแสดงพฤติกรรมต่อต้านสังคมเนื่องจากว่าเมื่อกระทำแล้วได้รับการเสริมแรงจากบุคคลใกล้ชิด ได้รับการยกย่องชื่นชมจากเพื่อนในสถาบันเดียวกัน หรือได้เห็นตัวแบบในสังคมแสดงพฤติกรรมแล้วได้รับรางวัล

นอกจากนั้นแล้ว พฤติกรรมยกพวกตีกันในวัยนี้ยังมีที่มาจากปัจจัยต่างๆ อีกหลายประการ ไม่ว่าจะเป็นการรักพวกพ้องหรือติดเพื่อน ความต้องการความยุติธรรมจากสังคม การแสวงหาอุดมการณ์ทางสังคม ความกดดันทางจิตใจจากทางบ้านหรือโรงเรียน ความต้องการพิสูจน์ศักดิ์ศรีความเป็นชาย ความต้องการแสวงหาประสบการณ์แปลกใหม่และความต้องการรักษาศักดิ์ศรีแห่งกลุ่ม เป็นต้น (วันเพ็ญ บุญประกอบ, 2534; ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2545)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมยกพวกตีกันของวัยรุ่น

ดังที่กล่าวมาข้างต้นว่าวัยรุ่นเป็นวัยที่เสี่ยงต่อการยกพวกตีกันและผลของการยกพวกตีกันนี้มีความรุนแรงก่อให้เกิดความสูญเสียในด้านต่างๆ ดังนั้น งานวิจัยทั้งในและต่างประเทศจึงได้ให้ความสนใจศึกษาถึงปรากฏการณ์นี้ ดังตัวอย่าง การศึกษาของ ธิติมา เก่งถนอมศักดิ์ (2546) ที่ได้ศึกษาสาเหตุการทะเลาะวิวาทของนักเรียนในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 200 คน พบว่า กลุ่ม

ตัวอย่างที่มีพฤติกรรมทะเลาะวิวาทส่วนใหญ่มีอายุระหว่าง 18-20 ปี กำลังศึกษาอยู่ในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพในสถานศึกษาเอกชนทั้งหมด นักเรียนกลุ่มนี้มีผลการเรียนปานกลางโดยมีคะแนนเฉลี่ย 2.01-3.00 มักมาจากครอบครัวซึ่งไม่มั่นคงนัก ผู้ปกครองประกอบอาชีพมีรายได้ต่ำและมีบรรยากาศในครอบครัวที่ไม่ดี ทั้งนี้ บรรยากาศของครอบครัวมีความสัมพันธ์ในทางลบกับความรุนแรงในการทะเลาะวิวาทของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มนี้

ในอีกแง่มุมหนึ่งวัชรพันธ์ ประดิษฐพงษ์ (2544) ได้ทำการศึกษาการก่อเหตุทะเลาะวิวาททำร้ายร่างกายของนักเรียนในกรุงเทพมหานคร จำนวน 200 คน พบว่า สาเหตุของการทะเลาะวิวาทส่วนใหญ่มาจากความขัดแย้งอย่างต่อเนื่องกับโรงเรียนคู่อริ การใช้เวลาว่างอย่างไม่เหมาะสม และการคบเพื่อนที่เคยก่อเหตุทะเลาะวิวาท ซึ่งผลการศึกษานี้สอดคล้องกับผลการศึกษาของชุลีพร *ศรศรี* (2541) ซึ่งได้ทำการศึกษาพฤติกรรมเสี่ยงต่อสุขภาพของวัยรุ่นในโรงเรียนมัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร พบว่า กลุ่มเพื่อนและค่านิยมเกี่ยวกับสถาบันที่รุนแรงมีผลต่อการทะเลาะวิวาทกับผู้อื่นของวัยรุ่น นอกเหนือจากความคึกคะนองและอารมณ์ที่แปรปรวนรุนแรง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกัน

ในลำดับต่อไปจะเป็นการทบทวนถึงปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย อันได้แก่

ความก้าวร้าว (Aggression)

ความก้าวร้าว คือ การแสดงออกในลักษณะของการข่มขู่ บีบบังคับ หรือเรียกร้อง เพื่อให้ได้มาซึ่งเป้าหมายที่ตั้งไว้ การแสดงออกนี้มีลักษณะที่รุนแรงทั้งทางร่างกายหรือทางจิตใจ และก่อให้เกิดความเสียหายแก่ผู้อื่น (Brehm & Kassin, 1996; Buss, 1961; Papalia & Olds, 1995; Shaffer, 1996; Steinberg, 2002; Turner & Helms, 1995; ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530, 2547; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2541)

ประเภทของความก้าวร้าว

โดยทั่วไปแล้ว ความก้าวร้าวอาจแบ่งออกได้เป็น 2 ประเภท (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992 cited in Franzoi, 1996, 2000; ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530, 2547) ดังต่อไปนี้

1. ความก้าวร้าวทางตรง (Direct Aggression) เป็นการแสดงความก้าวร้าวโดยเปิดเผย ผู้ถูกกระทำรู้สึกตัวโดยทันทีว่าตนกำลังตกเป็นเป้าหมายและรู้ได้ว่าผู้ใดเป็นผู้กระทำ อย่างเช่น การทำร้ายร่างกาย ผลัก ชก ขว้างปาสิ่งของใส่ การข่มขู่ด้วยคำพูด ตะคอก เป็นต้น

2. ความก้าวร้าวทางอ้อม (Indirect Aggression) เป็นการแสดงความก้าวร้าวโดยไม่เปิดเผย ในบางกรณีผู้ถูกกระทำอาจไม่รู้สึกตัวโดยทันทีว่าตนกำลังตกเป็นเป้าหมายและอาจไม่รู้ได้ว่าผู้ใดเป็นผู้กระทำ อย่างเช่น การปล่อยข่าวลือที่เสียหายเกี่ยวกับเป้าหมาย การแอบนินทาลับหลัง การบอกผู้อื่นไม่ให้คบกับเป้าหมายของตน เป็นต้น

นอกเหนือจากการแบ่งประเภทความก้าวร้าวในข้างต้น ยังมีการแบ่งประเภทความก้าวร้าวในรูปแบบอื่นๆ เช่น การแบ่งประเภทความก้าวร้าวในแง่ความรุนแรง (Hostile Aggression) และในแง่ความสัมพันธ์ (Relational Aggression) (Crick & Grotpeter, 1995; Shaffer, 1996, 2005) ซึ่งการแบ่งประเภทความก้าวร้าวในลักษณะนี้อาจนับได้ว่ามีความคล้ายคลึงกับการแบ่งประเภทความก้าวร้าวในข้างต้นในระดับหนึ่ง กล่าวคือความก้าวร้าวในแง่ความรุนแรง (Hostile Aggression) อาจนับได้ว่ามีความคล้ายคลึงกับความก้าวร้าวทางตรง (Direct Aggression) และความก้าวร้าวในแง่ความสัมพันธ์ (Relational Aggression) อาจนับได้ว่ามีความคล้ายคลึงกับความก้าวร้าวทางอ้อม (Indirect Aggression)

เพศนับเป็นปัจจัยหนึ่งที่อาจช่วยอธิบายความแตกต่างของรูปแบบความก้าวร้าวที่บุคคลแสดงออก (Crick & Grotpeter, 1995; Shaffer, 1996, 2005) โดยทั่วไปแล้ว ผู้หญิงมักจะแสดงความก้าวร้าวในแง่ความสัมพันธ์ (Relational Aggression) การแสดงความก้าวร้าวในแง่นี้อาจพบตั้งแต่อายุ 8 ปี และเพิ่มขึ้นเรื่อยๆ จนถึงอายุ 15 ปี โดยจะสืบเนื่องไปจนถึงวัยผู้ใหญ่ (Björkqvist et al., 1992 cited in Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998) เด็กผู้ชายมักจะใช้วิธีการแสดงความก้าวร้าวในแง่ของความรุนแรง (Hostile Aggression) โดยแสดงออกให้เห็นได้อย่างชัดเจน (Overt Aggression) ไม่ว่าจะเป็นทางร่างกายหรือทางวาจา เช่น การทะเลาะวิวาท การทำร้ายร่างกาย การแย่งหรือทำลายสิ่งของ การใช้ถ้อยคำที่รุนแรงในการข่มขู่ ตำหนิติเตียน หรือกล่าวโทษผู้อื่น (Berkowitz, 1993; Block, 1983; Rutter & Giller, 1983 cited in Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998; Zimmer-Gembeck, Geiger, & Crick, 2005) ดังปรากฏในงานวิจัยของ Crick, Bigbee, & Howes (1996) ซึ่งได้ทำการศึกษาการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กชายและเด็กหญิงวัย 9-12 ปี ในสถานการณ์ต่างๆ และพบว่า เมื่อรู้สึกไม่พอใจ กลุ่มตัวอย่างเด็กหญิงจะแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมาโดยการทำลายความสัมพันธ์ ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างเด็กชายจะแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมาในรูปแบบของการทำร้ายร่างกายมากกว่า

นอกจากเพศแล้ว สังคมวัฒนธรรมก็มีผลต่อรูปแบบความก้าวร้าวที่แสดงออก ดังปรากฏในการศึกษาของ Maeda (1999 อ้างถึงใน นนทิยา ฉายศรีศิริ, 2545) ที่ศึกษารูปแบบความก้าวร้าวของนักเรียนชาวญี่ปุ่น จำนวน 61 คน พบว่ากลุ่มตัวอย่างมักใช้ความก้าวร้าวในแง่ของความสัมพันธ์ โดยใช้กลยุทธ์ต่างๆ ในการทำลายความสัมพันธ์ที่ผู้อื่นมี เช่น การปล่อยข่าวลือเสียหาย หรือการกีดกันไม่ยอมให้กลุ่มเป้าหมายเข้าร่วมกลุ่มของตนเอง เป็นไปได้ว่าการที่สังคมญี่ปุ่นเป็นสังคมแบบเน้นกลุ่ม (Collectivism) (Brehm & Kassin, 1996; Myers, 2000; 2005) และให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเป็นพิเศษ (Markus & Kitayama, 1991) จึงทำให้การทำลายความสัมพันธ์เป็นกลยุทธ์ที่อาจก่อให้เกิดความเสียหายจากผู้อื่นได้เป็นพิเศษ

แต่อย่างไรก็ตาม โดยทั่วไปแล้ว เด็กที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูที่บีบบังคับ ใช้ความก้าวร้าวรุนแรงในการแก้ปัญหา หรือเด็กที่เติบโตมาในครอบครัวที่มีการทะเลาะเบาะแว้งสูงไม่ว่าจะเป็นระหว่างบิดามารดาหรือพี่น้องโดยทั่วไปจะมีแนวโน้มที่จะมีระดับความก้าวร้าวสูงขึ้น (Aluja, Barrio & García, 2005; Haj-Yahia & Abdo-Kaloti, 2003)

นอกเหนือจากปัจจัยแวดล้อมแล้ว นักจิตวิทยายังได้พยายามทำความเข้าใจเกี่ยวกับความก้าวร้าวที่บุคคลแสดงออกมา โดยทฤษฎีความก้าวร้าวที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการศึกษาในครั้งนี้ คือ ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ (Psychoanalysis) ของ Freud (1950) ทฤษฎีความก้าวร้าวที่มาจากความคับ

ข้องใจ (Frustration Aggression Theory) ของ Dollard et al. (1939) ทฤษฎีการประมวลข้อมูลทางสังคม (Social Information-Processing Theory) ของ Dodge (1986) และทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura (1973)

1. ทฤษฎีจิตวิเคราะห์ (Psychoanalysis) ของ Freud (1950 อ้างถึงในศิรางค์ ทับสายทอง, 2547) ที่กล่าวว่า พฤติกรรมของมนุษย์ถูกควบคุมด้วยสัญชาตญาณ 2 อย่าง คือ สัญชาตญาณของการมีชีวิต (The Life Instinct) และสัญชาตญาณแห่งความตาย (Death Instinct) ซึ่งสัญชาตญาณแห่งความตายนี้เป็นรากฐานของพฤติกรรมก้าวร้าว ตามทฤษฎีสัญชาตญาณของความก้าวร้าว (Instinct Theories of Aggression) ที่ตามมา Freud ยังมีความเชื่อว่า ความก้าวร้าวเกิดจากสัญชาตญาณภายในตัวบุคคล ไม่เกี่ยวกับเหตุการณ์ภายนอก นอกจากนี้ Freud ยังเชื่อว่า เช่นเดียวกับสัญชาตญาณอื่นๆ ที่มนุษย์ต้องพยายามที่จะลดแรงขับที่เพิ่มพูนขึ้น เมื่อแรงขับของความก้าวร้าวมีเพิ่มขึ้น เราจำเป็นต้องหาทางลดแรงขับนั้นลง ซึ่งนอกเหนือจากการปลดปล่อยความก้าวร้าวนั้นไปในแนวทางที่สังคมยอมรับได้ เช่น การเล่นกีฬา การแข่งขัน เป็นต้น การลดแรงขับนั้นอาจทำขึ้นผ่านการแสดงความก้าวร้าวทางตรง เช่น การทำร้ายร่างกาย การทำลายสิ่งของ (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992 cited in Franzoi, 1996, 2000; ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530, 2547)

2. ทฤษฎีความก้าวร้าวที่มาจากความคับข้องใจ (Frustration Aggression Theory) ของ Dollard et al. (1939 cited in Myers, 2005) ที่กล่าวว่า รากฐานของความก้าวร้าวเกิดจากความคับข้องใจ และความคับข้องใจจะก่อให้เกิดแรงผลักดัน ซึ่งนำไปสู่ความก้าวร้าว โดยที่ความก้าวร้าวนั้นจะถูกแสดงออกมาหรือไม่ขึ้นอยู่กับแต่ละสถานการณ์

ต่อมา Berkowitz (1969 cited in Shaffer, 2005; กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ, 2550) ได้กล่าวถึงสมมุติฐานความก้าวร้าวที่มาจากความคับข้องใจที่แก้ไขใหม่ (Revised Frustration Aggression Hypothesis) ว่า ความคับข้องใจอาจก่อให้เกิดความพร้อมต่อการแสดงความก้าวร้าวออกมา แต่ความคับข้องใจไม่จำเป็นต้องก่อให้เกิดความก้าวร้าวเสมอไป โดยอาจมีปัจจัยอื่นๆ ที่ทำให้ความคับข้องใจเปลี่ยนเป็นความก้าวร้าวได้ เช่น การชี้แนะหรือสิ่งกระตุ้นให้แสดงความก้าวร้าวจากภายนอก หรือการที่บุคคลนั้นมีความก้าวร้าวเป็นพื้นอยู่แล้ว ทั้งนี้ความพร้อมต่อการแสดงความก้าวร้าวไม่จำเป็นที่จะนำมาซึ่งพฤติกรรมก้าวร้าวเสมอไป

3. ทฤษฎีการประมวลข้อมูลทางสังคม (Social Information-Processing Theory) ของ Dodge (1986 cited in Shaffer, 2005; กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ, 2550) ที่กล่าวว่า สภาวะทางจิตใจ (Mental State) หรือ ประสบการณ์ทางสังคมในอดีต โดยเฉพาะอย่างยิ่งประสบการณ์ที่เกี่ยวข้อง

กับการใช้ความก้าวร้าว การคาดหวังของสังคม ความรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์ทางสังคม และความสามารถต่อการตระหนักรู้อารมณ์ของตน มีอิทธิพลต่อการตอบสนองของบุคคลที่มีต่อสถานการณ์หรือเหตุการณ์ที่กำกวม คลุมเครือว่าจะแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมาหรือไม่ โดยขึ้นอยู่กับผลของขั้นตอนความคิด 6 ขั้นตอน ประกอบไปด้วย 1) การถอดรหัสทางสังคม (Encode Social Cues) หรือการถอดรหัสเหตุการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้นกับตนเอง 2) การตีความรหัสทางสังคม (Interpret Social Cue) หรือการตีความว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นมีความหมายอย่างไร 3) การตั้งเป้าหมายทางสังคมในการแก้ปัญหาเพื่อนำไปสู่เป้าหมายนั้น (Formulate Social Goals) 4) หากลวิธี (Generate Problem Solving Strategies) 5) การประเมินผลกลวิธีการแก้ปัญหาและการเลือกวิธีการตอบสนอง (Evaluate the Effectiveness of the Strategies and Select the Response) และ 6) การตอบสนอง (Enact the Response) ดังเช่น เหตุการณ์ “ขณะที่ตนเองกำลังถือของอยู่นั้นมีคนอื่นมาชนแล้วทำให้ของหล่น” หากเหตุการณ์นี้เกิดกับบุคคลที่มีประสบการณ์การใช้ความก้าวร้าว หรือมีการคาดหวังว่าบุคคลอื่นจะแสดงความก้าวร้าวรุนแรงเป็นพื้นอยู่แล้ว ก็จะรับรู้และตีความเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นว่าเกิดจากความตั้งใจ เจตนา ทำให้บุคคลนั้นมีแนวโน้มที่จะเลือกวิธีการแก้ปัญหาด้วยการแสดงความก้าวร้าวออกมา อย่างเช่น พูดตำหนิ ต่อว่า แต่หากว่าเหตุการณ์ดังกล่าวเกิดขึ้นกับบุคคลที่ไม่มีประสบการณ์การใช้ความรุนแรงหรือการคาดหวังว่าบุคคลอื่นจะแสดงความก้าวร้าวรุนแรง ก็จะรับรู้และตีความเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นว่าอาจเกิดจากความไม่ตั้งใจ เจตนา หรือเกิดจากบุคคลนั้นเดินสะดุดขาตนเองแล้วทำให้มาชนตนเองก็ได้

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีการประมวลข้อมูลทางสังคม (Social Information-Processing Theory) ให้ความสำคัญกับสภาวะทางจิตใจ (Mental Status) ว่าจะมีผลต่อการรับรู้ ตีความสถานการณ์ที่เกิดขึ้นว่าเกิดจากความก้าวร้าวของผู้อื่นหรือไม่ และมีผลต่อการตั้งเป้าหมาย หาทางรับมือแก้ไขสถานการณ์นั้นอย่างไร หากบุคคลใดที่มีการคาดหวังว่าบุคคลอื่นจะแสดงความก้าวร้าวรุนแรงต่อตนเองเป็นพื้นอยู่แล้ว เมื่อถูกคุกคามภายใต้สถานการณ์ที่คลุมเครือ กำกวม บุคคลนั้นก็จะมีแนวโน้มที่จะตีความและตอบสนองต่อสถานการณ์ด้วยการแสดงความก้าวร้าวรุนแรงออกมามากกว่าบุคคลที่ไม่มีความคาดหวังหรือในลักษณะนี้

4. ทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura (1973 cited in Crain, 2005) ที่กล่าวว่า ความก้าวร้าวเกิดจากการเรียนรู้ ซึ่งการเรียนรู้ไม่เพียงแต่เป็นผลมาจากการเสริมแรง แต่ยังเป็นผลมาจากการเลียนแบบโดยการสังเกตอีกด้วย (ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530, 2547) โดย Bandura (1973) ได้อธิบายว่าปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการเรียนรู้โดยการสังเกตนั้นจะต้องประกอบด้วยกระบวนการใส่ใจ (Attentional Processes) กระบวนการเก็บจำ

(Retention Processes) กระบวนการกระทำ (Production Processes) และกระบวนการจูงใจ (Motivational Processes) (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2547; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2541)

Bandura (1973) ได้อธิบายความก้าวร้าว เป็น 3 ลักษณะ คือ

1) การเกิดความก้าวร้าว (Origin of Aggression)

พฤติกรรมก้าวร้าวนั้นเกิดจากการเรียนรู้ 2 ลักษณะ คือ 1) การสังเกต เป็นการเรียนรู้โดยการสังเกตพฤติกรรมของผู้อื่นหรือการสังเกตจากตัวแบบ โดยผู้สังเกตต้องใช้กระบวนการทางปัญญาในการคิดถึงผลกรรมที่จะเกิดขึ้น ซึ่งจะทำให้บุคคลคาดหวังถึงผลกรรมที่จะได้รับเมื่อบุคคลนั้นแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมา ดังนั้น ความคาดหวังจึงเป็นตัวกำหนดพฤติกรรมที่สำคัญของบุคคล และต้องอาศัยองค์ประกอบทางด้านความสนใจ ซึ่งต้องมีความสนใจ การจดจำ และการแสดงพฤติกรรมที่สังเกตออกมา รวมทั้งต้องมีกระบวนการเสริมแรงและแรงจูงใจในการสังเกตพฤติกรรมจากตัวแบบ 2) การเรียนรู้จากประสบการณ์ โดยการเรียนรู้จากการได้ลงมือกระทำเองและได้รับผลกรรมเอง เช่น เมื่อแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวแล้วได้รับรางวัลหรือลงโทษ พฤติกรรมก้าวร้าวนั้นจะมีโอกาสหรือไม่มีโอกาสเกิดขึ้น

2) ตัวกระตุ้นให้เกิดความก้าวร้าว (Instigator of Aggression)

ตัวกระตุ้นให้เกิดความก้าวร้าว อาจแบ่งเป็น 4 ประเภท คือ 1) อิทธิพลของตัวแบบ 2) สิ่งเร้าที่ไม่พึงประสงค์ เช่น การทำร้ายร่างกาย การพูดข่มขู่ การดูถูกหรือเหยียดหยาม 3) สิ่งจูงใจ และ 4) การควบคุมด้วยการสอน

3) การเสริมแรงความก้าวร้าว (Reinforcement of Aggression) คือ สิ่งที่ทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวนั้นยังคงอยู่หรือเกิดมากขึ้น โดย Bandura (1973 cited in Crain, 2005) ได้แบ่งแรงเสริมออกเป็น 3 ชนิด คือ 1) แรงเสริมภายนอก เมื่อบุคคลแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมาแล้วได้รับสิ่งเสริมแรงก็จะทำให้พฤติกรรมก้าวร้าวคงอยู่ 2) แรงเสริมจากการสังเกต โดยบุคคลจะสังเกตและเลียนแบบพฤติกรรมก้าวร้าวของตัวแบบที่ได้รับรางวัลมากกว่าตัวแบบที่ไม่ได้รับรางวัล แรงเสริมจากการสังเกตนั้นจะทำหน้าที่ให้ข้อมูลและแรงจูงใจให้บุคคลนั้นแสดงความก้าวร้าว และ 3) แรงเสริมที่เกิดจากตนเอง อันได้แก่ การลดค่าและศักดิ์ศรีของผู้อื่น หรือ การกระทำให้ตนเองรู้สึกมีคุณค่ามากขึ้น รู้สึกพึงพอใจและระบายความคับข้องใจออกมา เช่น การพูดดูถูก นินทา หรือตำหนิติเตียนผู้อื่น

ทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) อาจช่วยอธิบายพฤติกรรมก้าวร้าวที่พบเห็นในนักเรียนอาชีวศึกษาได้ดีเป็นพิเศษ โดยอาจเป็นได้ว่านักเรียนอาชีวศึกษาเห็นตัวแบบในการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวจากกลุ่มเพื่อน ได้เรียนรู้ ได้รับการเสริมแรงของการใช้พฤติกรรมดังกล่าว ทั้งในแง่ของการเสริมแรงโดยตรงและโดยอ้อม

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่น

สุมิตรา นิธิสินประเสริฐ (2540) ได้ศึกษาปัจจัยด้านสุขภาพจิตกับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชายโรงเรียนอาชีวศึกษา ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 400 คน พบว่า นักเรียนอาชีวศึกษาส่วนใหญ่มีพฤติกรรมก้าวร้าวในระดับปานกลางและมีการรับรู้เกี่ยวกับตนเองมีความสัมพันธ์เชิงลบกับพฤติกรรมก้าวร้าวกล่าวคือผู้ที่มีการรับรู้เกี่ยวกับตนเองดีก็จะมีพฤติกรรมก้าวร้าวต่ำ ส่วนผู้ที่มีการรับรู้เกี่ยวกับตนเองไม่ดีก็จะมีพฤติกรรมก้าวร้าวสูงเช่นกัน และยังพบว่า ปัจจัยที่สามารถพยากรณ์พฤติกรรมก้าวร้าว ได้แก่ การเรียนรู้พฤติกรรมก้าวร้าว และการรับรู้อุปสรรคในชีวิตประจำวันตามลำดับ โดยทั้งสองปัจจัยสามารถร่วมกันอธิบายความผันแปรของพฤติกรรมก้าวร้าวได้ร้อยละ 34.20 ในลักษณะเดียวกัน ปวีณา แสงสุรีย์พรชัย (2546) ซึ่งได้ศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย จำนวน 226 คน พบว่า นักศึกษาส่วนใหญ่มีพฤติกรรมก้าวร้าวอยู่ในระดับปานกลางทั้งด้านวาจาและด้านร่างกาย โดยสิ่งแวดล้อม อาทิเช่น การเข้าชมคอนเสิร์ตแนวร็อค และการได้รับการอบรมเลี้ยงดูแบบเข้มงวดจะมีส่วนทำให้เกิดพฤติกรรมก้าวร้าวมากขึ้น

ในส่วนของงานวิจัยต่างประเทศเรื่องความก้าวร้าวในวัยรุ่นนั้น Hilton, Harris, & Rice (2000) ได้ศึกษาลักษณะของการกระทำความก้าวร้าวในวัยรุ่นชายที่ศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย จำนวน 1,452 คน พบว่าความก้าวร้าวที่ปรากฏในกลุ่มตัวอย่างชายส่วนมากจะแสดงออกกับเพศชายมากกว่าเพศหญิง และส่วนใหญ่แล้ว ผู้ที่ได้รับผลกระทบจากความก้าวร้าวนี้มักจะเป็นคนแปลกหน้ามากกว่ากลุ่มเพื่อนของตน นอกจากนั้น การปรับตัวทางสังคมของวัยรุ่นก็มีความสัมพันธ์กับความก้าวร้าวของวัยรุ่นได้เช่นกัน ดังการศึกษาของ Prinstein, Boergers, & Vernberg (2001) ที่ศึกษาการปรับตัวทางสังคมของวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวในรูปแบบต่างๆ ทั้งแบบเปิดเผยและแบบทำลายความสัมพันธ์ และได้ศึกษาผู้ที่ได้รับผลจากพฤติกรรมก้าวร้าวนั้นและพบว่าวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวสูงทั้งสองรูปแบบมีการปรับตัวทางสังคมต่ำ และมีแนวโน้มที่จะเกิดความผิดปกติทางพฤติกรรม (Disruptive Behavior Disorder) ส่วนผู้ที่ได้รับผลจากพฤติกรรมก้าวร้าวในระดับสูงจะมีการปรับตัวต่ำลงเช่นกัน แต่หากบุคคลเหล่านี้ได้รับการสนับสนุนและได้รับกำลังใจจากเพื่อนที่ใกล้ชิดก็จะสามารถลดผลกระทบจากพฤติกรรมก้าวร้าวดังกล่าวได้

นอกจากนี้แล้ว ทักษะในการแก้ไขปัญหาทางสังคมและความเชื่อต่อการสนับสนุนความก้าวร้าวก็มีผลต่อการแสดงความก้าวร้าวของบุคคลเพิ่มมากขึ้น ดังเช่น การศึกษาของ Slaby & Guerra (1988) ที่ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบการใช้ทักษะในการแก้ไขปัญหาทางสังคมและความเชื่อต่อการสนับสนุนความก้าวร้าว ในวัยรุ่นที่มีพฤติกรรมต่อต้านสังคม อายุ 15-17 ปี จำนวน 168

คน โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความก้าวร้าวสูงและกลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความก้าวร้าวต่ำ ผู้วิจัยกลุ่มนี้พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีความก้าวร้าวต่ำจะมีทักษะในการแก้ไขปัญหาได้มากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความก้าวร้าวสูง โดยกลุ่มที่มีระดับความก้าวร้าวต่ำนี้จะมีการคิดวิเคราะห์ถึงปัญหาที่เกิดขึ้น โดยมีวิธีการดังนี้ 1) มีการให้ความหมายหรือคำจำกัดความเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้น 2) มีการค้นหาข้อเท็จจริง 3) มีการทำนายถึงผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นต่อความก้าวร้าว 4) มีการหาหนทางแก้ไขปัญหา และ 5) มีการเลือกใช้วิธีการแก้ไขปัญหาที่ดีที่สุดที่ส่งผลต่อการแก้ไขปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพ

นอกเหนือจากนี้แล้ว การแสดงความรุนแรงอย่างเปิดเผยก็จะบ่งบอกถึงความก้าวร้าวของบุคคลได้ ดังงานวิจัยของ Barkin, Kreiter, & DuRant (2001) ที่ศึกษาการแสดงความรุนแรงอย่างเปิดเผย และความเข้มข้นของความรุนแรง ในวัยรุ่นตอนต้นอายุ 11-12 ปี จำนวน 702 คน พบว่ากลุ่มตัวอย่างชายมีคะแนนเฉลี่ยของความเข้มข้นของความรุนแรง และมีโอกาสที่จะแสดงความรุนแรงอย่างเปิดเผยมากกว่ากลุ่มตัวอย่างหญิง ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ DuRant, Altman, Wolfson, Barkin, Kreiter, & Krowchuk (2000) ที่ศึกษาการแสดงความรุนแรงอย่างเปิดเผยและการตกเป็นเหยื่อของความรุนแรง ความซึมเศร้า การใช้สารเสพติด และการใช้ความรุนแรงในนักเรียนวัยรุ่นที่ศึกษาอยู่ในระดับเกรด 6 จำนวน 722 คน พบว่า กลุ่มตัวอย่างชายมีคะแนนเฉลี่ยของความรุนแรงมากกว่ากลุ่มตัวอย่างหญิงและการใช้ความรุนแรงของกลุ่มตัวอย่างจะสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับการแสดงความรุนแรงอย่างเปิดเผย

นอกเหนือจากระดับความก้าวร้าวโดยทั่วไปแล้ว การเห็นคุณค่าในตนเองก็มีความสัมพันธ์กับการยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาด้วย เนื่องจากปัจจัยทางจิตวิทยานี้มีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับความสัมพันธ์กิจกรรมต่างๆ ที่นักเรียนกลุ่มนี้เข้าร่วม (Harter, 1998 cite in Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2003) ซึ่งน่าจะครอบคลุมถึงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันด้วย

การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem)

การเห็นคุณค่าในตนเอง คือ การที่บุคคลตระหนักรู้ว่าตนเองมีคุณค่า ยอมรับนับถือ เชื่อในความสามารถ ความสำเร็จของตน (Coopersmith, 1981) โดยนักจิตวิทยามีความเห็นว่า การรับรู้นี้อาจเปลี่ยนแปลงไปได้ตามสถานการณ์ต่างๆ โดยขึ้นอยู่กับความคิด ประสบการณ์ของบุคคล

James (1890 cited in Franzoi, 1996, 2000) ได้อธิบายเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self–esteem) ว่าเป็นผลลัพธ์ของ “ความสำเร็จ (Success)” หารด้วย “การคาดคะเนหรือการ

คาดหวัง (Pretensions)" โดย ความสำเร็จนั้น ก็คือ การประสบความสำเร็จตามเป้าหมายของบุคคล ส่วนการคาดคะเนหรือการคาดหวังนั้น ก็คือ เป้าหมายของบุคคลที่ตั้งไว้ ดังนั้น หากบุคคลใดที่ประสบความสำเร็จได้ใกล้เคียงกับเป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้มากเพียงใด ก็ทำให้บุคคลนั้นมีแนวโน้มที่จะเห็นคุณค่าในตนเองสูงขึ้นเพียงนั้น แต่ในทางตรงกันข้าม หากบุคคลใดไม่ประสบความสำเร็จหรือประสบความสำเร็จต่ำกว่าที่ตนเองตั้งเป้าหมายไว้ ก็จะทำให้บุคคลนั้นมีแนวโน้มที่จะเห็นคุณค่าในตนเองต่ำ

ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเองเป็นการประเมินตนเองในสิ่งที่ตนเองทำและตั้งเป้าหมายไว้ (Golden & Lesh, 1997) หากสิ่งที่บุคคลทำเป็นสิ่งที่ดีและประสบความสำเร็จและบุคคลรอบข้างให้คุณค่าและเห็นความสำคัญกับสิ่งนั้น บุคคลจะยอมรับนับถือและเห็นคุณค่าในตนเอง (Hamachek, 1995) ซึ่งการเห็นคุณค่าในตนเองจะส่งผลต่อความรู้สึกนึกคิด การแสดงออก ความสามารถในการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในสังคม และการทำงานตามบทบาทหน้าที่ อันจะส่งผลต่อการประสบความสำเร็จในการกระทำสิ่งต่างๆ ต่อไปในอนาคต

นอกจากนี้แล้ว Maslow (1970) ได้จัดความต้องการการเห็นคุณค่าในตนเองอยู่ในขั้นที่ 4 ของการจัดระดับความต้องการของมนุษย์ โดยมีแนวคิดว่ามนุษย์ทุกคนต้องการความรู้สึกที่มั่นคง โดยบุคคลจะประเมินตนเองในระดับสูง การเคารพตนเอง การเห็นคุณค่าในตนเอง และการได้รับการเห็นคุณค่าจากบุคคลอื่น โดยได้แบ่งความต้องการการเห็นคุณค่า ออกเป็น 2 แบบ คือ

1. บุคคลต้องการประเมินตนเองในทางบวก (Self Esteem) โดยบุคคลต้องการความมั่นใจจากความรู้สึกที่ว่าตนเองมีความสามารถ มีความพร้อม มีพละกำลัง มีอิสรภาพ และต้องการการประสบความสำเร็จ

2. บุคคลต้องการการได้รับการประเมินทางบวกจากผู้อื่น (Esteem of Other) โดยบุคคลต้องการการได้รับการยอมรับ เคารพ ยกย่อง เกียรติยศ การสรรเสริญ และการดูแลเอาใจใส่จากบุคคลอื่น

องค์ประกอบที่มีอิทธิพลต่อการเห็นคุณค่าในตนเอง

โดยทั่วไปแล้ว การเห็นคุณค่าในตนเองมีที่มาจากองค์ประกอบต่างๆ (Coopersmith, 1981) ทั้งองค์ประกอบในส่วนของบุคคลเองและองค์ประกอบรอบตัวของบุคคล ในส่วนของบุคคลเองนั้นลักษณะทางกายภาพไม่ว่าจะเป็นความสมบูรณ์แข็งแรงของร่างกาย รูปลักษณ์ที่ปรากฏ ความสามารถและสมรรถภาพที่มีสภาวะทางอารมณ์ การมีค่านิยมที่สอดคล้องกับค่านิยมของสังคมที่ตนเองเป็นอยู่ และการตระหนักว่าตนเองสามารถทำตามเป้าหมายที่ตนเองปรารถนาหรือตั้งใจไว้จะช่วยเพิ่มการเห็นคุณค่าของตนเองได้ นอกเหนือจากลักษณะปัจจัยส่วนบุคคลแล้ว

สิ่งแวดล้อมรอบตัวก็มีส่วนอย่างยิ่งในเสริมสร้างการเห็นคุณค่าของตนเอง คงเป็นที่ปฏิเสธไม่ได้ว่าสิ่งแวดล้อม คือ ครอบครัว การมีบิดามารดาที่ให้ความรักความอบอุ่น ให้การยอมรับอย่างที่เป็น มีการกำหนดขอบเขต กฎเกณฑ์ให้อย่างชัดเจนแต่มีความยืดหยุ่น รับฟังความคิดเห็น จะช่วยเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเองด้วย

ในส่วนของนักเรียนอาชีวศึกษาเองนั้น การมีกิจกรรมร่วมกันกับสถานศึกษาก็จะช่วยให้นักเรียนได้ใช้ศักยภาพของตนเองได้อย่างถูกต้องเหมาะสม ส่งเสริมการมีความสัมพันธ์ทางสังคมที่ดีกับบุคคลรอบข้าง จะช่วยส่งเสริมให้เกิดการตระหนักถึงการเห็นคุณค่าในตนเองด้วย (สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547)

จากการศึกษาการเห็นคุณค่าในตนเองของวัยรุ่น Block & Robins (1993) พบว่าแตกต่างจากที่เชื่อกันโดยทั่วไป การเห็นคุณค่าในตนเองไม่ได้ลดลงอย่างเด่นชัดในช่วงวัยรุ่น แต่ปรากฏความแตกต่างทางเพศในปัจจัยทางจิตวิทยานี้ โดยสำหรับกลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นเพศหญิงนั้น ระดับการเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์กับการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างเพศชายระดับการเห็นคุณค่าในตนเองมีความสัมพันธ์กับระดับของความสามารถ เช่น การมีความสามารถในการแก้ไขปัญหา เป็นต้น

ลักษณะของผู้ที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูง

โดยทั่วไปแล้วการประเมินถึงการเห็นคุณค่าในตนเองสูงมักมีความสัมพันธ์ในแง่บวกกับปัจจัยทางจิตวิทยาที่พึงประสงค์หลายประการ ผู้ที่เคารพนับถือตนเองมักจะมีจุดมุ่งหมาย มักตั้งเป้าหมายและอ้างอิงเป้าหมายนั้นในการดำเนินชีวิต มีความมั่นคงปลอดภัยในการดำเนินชีวิต กล้าที่จะทำตามจุดมุ่งหมายเหล่านั้นและผลักดันตนเองไปสู่เป้าหมายได้อย่างประสบความสำเร็จ (Khera, 1998; Maslow, 1970; Palladino, 1996; Poose & Melgosa, 2001) รับรู้ถึงจุดเด่นและจุดด้อยของตนเอง และพยายามเอาชนะข้อด้อยที่มี (Golden & Lesh, 1997; Rosenberg, 1979 cited in Berk, 1991) มองโลกในแง่ดี สามารถจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นได้ มีความคิดสร้างสรรค์

ในแง่ของความสัมพันธ์กับผู้อื่นนั้น การตระหนักถึงคุณค่าของตนเองมักทำให้บุคคลกล้าที่จะสานสัมพันธ์กับผู้อื่น Coopersmith (1981) ไวต่อความรู้สึกของคนอื่น ผู้ที่ตระหนักถึงคุณค่าของตนเองจึงมักเป็นมิตรและมีความสัมพันธ์ทางสังคมที่ดี มีเชาวน์อารมณ์เพิ่มขึ้นด้วย (Poose & Melgosa, 2001)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเองและพฤติกรรมก้าวร้าว

ดังที่กล่าวมาข้างต้น ผู้ที่ตระหนักถึงคุณค่าในตนเองสูงจะมีลักษณะทางจิตวิทยาที่ดีหลายประการตามไปด้วย เพราะฉะนั้น บุคคลที่ตระหนักถึงคุณค่าในตนเองจะมีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ต่างๆ น้อยลง ดังปรากฏในงานวิจัยของนงลักษณ์ วงศ์ประเสริฐ (2534) ที่ทำการศึกษาเปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเองของวัยรุ่นที่ติดยาเสพติดและวัยรุ่นปกติ โดยพบว่ากลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นปกติมีการรับรู้เกี่ยวกับตนเองที่ดีและตระหนักถึงคุณค่าของตนเองมากกว่ากลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นที่ติดยาเสพติด นอกจากนี้กลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นยังมีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมทะเลาะวิวาทน้อยกว่ากลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นที่ติดยาเสพติด ผลการศึกษานี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของสุนันทา กาญจนพงศ์ (2540) ซึ่งทำการศึกษาเปรียบเทียบลักษณะการอบรมเลี้ยงดู สภาพครอบครัว และกลุ่มเพื่อนของกลุ่มตัวอย่างเยาวชนชายที่อยู่ในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชน และกลุ่มตัวอย่างเยาวชนชายปกติ ทั้งนี้ สุนันทา กาญจนพงศ์พบว่า เมื่อเปรียบเทียบกันแล้ว กลุ่มตัวอย่างที่อยู่ในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนตระหนักถึงคุณค่าในตนเองต่ำกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่ได้กระทำผิด

นอกจากนี้ในระยะหลัง Kee, Sim, Teoh, Tian, & Ng (2003) ได้ทำการศึกษาการเห็นคุณค่าในตนเองและลักษณะครอบครัวของเยาวชนที่เข้าร่วม “แก๊งมุมถนน” ในประเทศสิงคโปร์ โดยเปรียบเทียบการเห็นคุณค่าในตนเอง ความก้าวร้าว ความบกพร่องในการทำงานของครอบครัว และการติดต่อสื่อสารภายในครอบครัวของกลุ่มตัวอย่างกลุ่มนี้ซึ่งมีจำนวน 91 คน กับเยาวชนกลุ่มควบคุม Kee และคณะพบว่า เมื่อเปรียบเทียบกันแล้ว กลุ่มตัวอย่างเยาวชนที่เข้าร่วม “แก๊งมุมถนน” ตระหนักถึงคุณค่าในตนเองต่ำกว่าแต่มีระดับของความก้าวร้าวสูงกว่าเยาวชนกลุ่มควบคุม ซึ่งผลการศึกษานี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของรัชนี สุวะมาตย์ (2544) ซึ่งได้ทำการศึกษาการฝึกการเห็นคุณค่าในตนเองให้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 20 คน และเปรียบเทียบว่ากลุ่มที่ได้รับการฝึกนี้มีระดับเชาวน์อารมณ์และพฤติกรรมก้าวร้าวเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรหลังได้รับการฝึก รัชนี สุวะมาตย์ พบว่า การฝึกให้กลุ่มตัวอย่างเห็นคุณค่าของตนเองเพิ่มขึ้นนั้นก็จะช่วยลดพฤติกรรมก้าวร้าวของกลุ่มตัวอย่างได้

ดังที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นได้ว่า การเห็นคุณค่าในตนเองของวัยรุ่นมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวหรือในพฤติกรรมยกพวกตีกันของนักเรียนอาชีวศึกษาในที่นี้ได้กล่าวคือ เป็นได้ว่านักเรียนอาชีวศึกษากลุ่มที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองสูงน่าที่จะมีแนวโน้มในการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันต่ำกว่านักเรียนอาชีวศึกษากลุ่มที่มีการเห็นคุณค่าในตนเองต่ำกว่า แต่อย่างไรก็ตาม คงจะปฏิเสธไม่ได้ว่าเมื่อพิจารณาข้อมูลส่วนบุคคลของนักเรียนกลุ่มนี้จะพบว่า

ปัจจัยส่วนบุคคล อาทิเช่น ผลการเรียน ฐานะทางเศรษฐกิจสังคม หรือครอบครัวนั้น อาจไม่ได้เอื้อต่อการพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเองให้แก่นักเรียนอาชีวศึกษามากนัก จึงเป็นได้ว่านักเรียนกลุ่มนี้หลายคนอาจยึดสถาบันหรือกลุ่มพวกของตนเป็นที่มาของการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม เมื่อผนวกกับการที่กลุ่มเพื่อนมีความสำคัญอย่างยิ่งยวดในวัยรุ่น จึงเป็นได้ว่าการผูกโยงคุณค่าของตนเองไว้กับกลุ่มหรือสถาบันซึ่งอาจเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่จะช่วยอธิบายพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาได้

การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem)

ดังที่ได้กล่าวมาในการทบทวนพัฒนาการทางสังคมในวัยรุ่นนั้น กลุ่มเพื่อนมีความสำคัญกับวัยรุ่นมาก (Santrock, 2003) โดยทั่วไปแล้ว วัยรุ่นมักจะใช้เวลาอยู่กับกลุ่มเพื่อนมากเป็นพิเศษ (Santrock, 2003; Steinberg, 2002) และคงเป็นที่ปฏิเสธไม่ได้ว่ามิตรภาพนี้จะก่อตัวขึ้นกับเพื่อนที่อยู่ร่วมสถาบันการศึกษาเดียวกัน ดังนั้นกลุ่มหรือสถาบันการศึกษามีความสำคัญในวัยนี้เป็นพิเศษในแง่ของการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem) โดยเฉพาะอย่างยิ่งในนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบัน ซึ่งอาจมีที่มาของการประเมินนี้จากแง่มุมอื่นๆ ไม่มากนัก เนื่องจากนักเรียนในกลุ่มนี้อาจไม่ได้มีผลการเรียนโดดเด่นเป็นพิเศษ และไม่ได้มีฐานะเศรษฐกิจสังคมสูงนัก (สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547)

การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem) เป็นความรู้สึกหรือความพึงพอใจของบุคคลที่มีต่อการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มหรือความรู้สึกว่าเป็นเจ้าของของกลุ่มที่ตนเองอยู่ อันส่งผลให้การเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคลนั้นเพิ่มขึ้นตามความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกันกับกลุ่มหรือจากกลุ่มด้วย (Crocker & Luhtanen, 1990; Crocker, Luhtanen, Blaine, & Broadnax, 1994) และในการรักษาเอกลักษณ์ของตนเอง บางครั้งสมาชิกกลุ่มก็จะลำเอียงเข้าข้างกลุ่ม หรือปกป้องกลุ่มจากการถูกคุกคาม (Aberson & Howanski, 2002; Crocker & Luhtanen, 1990; Elememer, Kortekaas, & Ouwerkerk, 1999 cited in Lam, Schaubroeck, & Brown, 2004)

ตามทฤษฎีเอกลักษณ์ทางสังคม (Social Identity Theory) ของ Tajfel & Turner (1987 cited in Brehm & Kassin, 1996) ได้กล่าวว่าบุคคลจะมีการเพิ่มคุณค่าในตนเอง ได้ 2 แนวทาง คือ 1) การเห็นคุณค่าในตนเองของบุคคล (Personal Self-esteem) และ 2) การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Social Identity หรือ Collective Self-esteem) ซึ่งมีพื้นฐานมาจากแนวความคิดว่าบุคคลจะมีความรู้สึกว่าตนเองเป็นเจ้าของกลุ่มที่ตนเองเป็นสมาชิกกลุ่มที่ตนเองอยู่ ดังนั้นบุคคล

อาจเพิ่มคุณค่าของตนเองตามกลุ่มได้ 2 วิธี คือ 1) การทำให้กลุ่มตนเองประสบความสำเร็จ หรือ 2) การสนับสนุนกลุ่มตนเองโดยการทำลายกลุ่มอื่น

ซึ่งสอดคล้องกับมุมมองของ Crocker & Luhtanen (1990) ที่ว่าการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem) นั้น นับเป็นความพยายามส่วนบุคคลในการเพิ่มคุณค่าของตนเองผ่านการรักษาไว้ซึ่งคุณค่าของกลุ่มที่ตนเองอยู่ หรือผ่านการรักษาไว้ซึ่งเอกลักษณ์ทางสังคมในด้านบวกของตนเอง ในกรณีของนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบันนั้น สถาบันการศึกษาอาจเป็นที่มาที่สำคัญของคุณค่าที่นักเรียนกลุ่มนี้มี ดังนั้น นักเรียนกลุ่มนี้อาจต้องใช้ความพยายามในการรักษาไว้ซึ่งศักดิ์ศรีของสถาบันการศึกษาของตนเอง และในบางกรณีอาจเพิ่มศักดิ์ศรีของสถาบันตนเองด้วยการลดศักดิ์ศรีของสถาบันการศึกษาอื่นลง ดังคำกล่าวของ Brown, Collins, & Schmidt (1988) ที่ว่า บุคคลที่มีแนวโน้มในการประเมินคุณค่าของตนเองจากกลุ่มสูงอาจเพิ่มพูนคุณค่านี้โดยการทำลายกลุ่มอื่นเพื่อรักษาไว้ซึ่งคุณค่าของกลุ่มตน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม

Luhtanen & Crocker (1992) ได้สร้างเครื่องมือเพื่อประเมินการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มตามทฤษฎีเอกลักษณ์ทางสังคม (Social Identity Theory) ของ Tajfel & Turner (1987) และพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีระดับการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มสูงจะพยายามรักษาความเป็นสมาชิกกลุ่มของตนเองอยู่ตลอดเวลา โดยอาจแสดงออกในรูปแบบของความลำเอียงเข้าข้างกลุ่มตนเพื่อรักษาเอกลักษณ์ของกลุ่มไว้ ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Crocker & Luhtanen (1990) ได้ทำการศึกษาการเห็นคุณค่าและความลำเอียงในกลุ่ม โดยการให้กลุ่มตัวอย่างซึ่งแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มประเมินและให้คะแนนงานที่กลุ่มของตนเองและกลุ่มตรงข้ามทำ นักวิจัยกลุ่มนี้พบว่ากลุ่มตัวอย่างจะมีแนวโน้มในการลำเอียงให้คะแนนกลุ่มของตนเองสูงกว่ากลุ่มตรงข้าม ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างที่ผูกติดการประเมินคุณค่าของตนเองกับกลุ่มมากกว่าจะแสดงความลำเอียงนี้สูงกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ผูกติดการประเมินคุณค่าของตนเองกับกลุ่มน้อยกว่า ผลการศึกษาเรื่องความลำเอียงนี้ได้รับการสนับสนุนจากผลการศึกษาของ Brown et al. (1988) ซึ่งพบว่า กลุ่มตัวอย่างที่ผูกติดการประเมินคุณค่าของตนเองกับกลุ่มมากกว่าจะแสดงความลำเอียงในการเข้าไปมีบทบาทในกลุ่มสูงกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ผูกติดการประเมินคุณค่าของตนเองกับกลุ่มน้อยกว่า

ดังนั้น การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem; Crocker & Luhtanen, 1990) ถ้ากลุ่มของตนเองได้รับการประเมินในแง่บวก บุคคลก็จะรู้สึกและได้รับการเห็นคุณค่าเพิ่มขึ้น ซึ่งสิ่งเหล่านี้เองที่เป็นที่มาของการเห็นคุณค่าในตนเองตามแนวคิดของ Maslow (1970) ในกรณีของนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบันที่ทำการศึกษา

อยู่นั้น นอกเหนือจากกลุ่มตัวอย่างกลุ่มนี้จะอยู่ในช่วงวัยรุ่นซึ่งเป็นวัยที่กลุ่มเพื่อนมีความสำคัญมากเป็นพิเศษแล้ว (Santrock, 2003; Steinberg, 2002) และกลุ่มตัวอย่างกลุ่มนี้ยังมาจากสังคมไทยซึ่งเป็นสังคมแบบเน้นกลุ่ม (Collectivism) (Brehm & Kassin, 1996; Myers, 2000; 2005) และก็จะรับรู้ตัวตนของตนเองในแง่ของการเรียนรู้ทางสังคมในลักษณะของการพึ่งพาอาศัยกัน (Interdependent Self-construal) โดยให้ความสำคัญกลุ่มหรือสังคมเป็นตัวกำหนดแนวทางความคิดความรู้สึกหรือพฤติกรรมมากเป็นพิเศษ (Markus & Kitayama, 1991) ดังนั้น นักเรียนอาชีวศึกษาที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบันอาจจะผูกติดการประเมินคุณค่าของตนเองไว้กับกลุ่มพวก จึงไม่เป็นที่น่าประหลาดใจว่าจากรายงานที่ผ่านมา พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษานั้นมักมีที่มาจากความพยายามรักษาไว้ซึ่งศักดิ์ศรีของสถาบันการศึกษาของตนเองด้วย (จิรพัฒน์ พรหมสิทธิการ, 2543; เฉลย คงปรีพันธุ์, 2544; สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2547; สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย, 2543)

ในการศึกษาครั้งนี้ การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มจะถูกใช้เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษา นอกเหนือจากนี้ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มนี้แล้ว ความสามารถในการเข้าใจ ควบคุมและจัดการอารมณ์ความรู้สึกของตนเองอย่างเหมาะสมยังอาจเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมนี้

เชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence)

เชาวน์อารมณ์นับเป็นความสามารถของบุคคลในการคิด ตระหนักรู้ถึงอารมณ์ ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น (Cooper & Sawaf, 1997; Gardner, 1983; Goleman 1995, 1998; Wechsler, 1985 cited in Dawda & Hart, 2000) และความสามารถในการจัดการกับอารมณ์ความรู้สึกเหล่านี้ได้อย่างเหมาะสม (Goleman, 1995, 1998; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000 cited in Austin, Saklofske, Huang, & McKenney, 2004) ก่อให้เกิดการปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมได้สำเร็จ (Goleman, 1995, 1998; Mayer & Salovey, 1993, 1995; Wechsler, 1985 cited in Dawda & Hart, 2000) และสามารถนำอารมณ์ความรู้สึกเหล่านี้มาเป็นพลังในการสร้างสรรค์ ทำสิ่งต่างๆ ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม (Mayer & Salovey, 1993, 1995)

องค์ประกอบของเชาวน์อารมณ์

สืบเนื่องจากความสำคัญของเชาวน์อารมณ์ในข้างต้น นักจิตวิทยาจึงได้พยายามทำความเข้าใจเชาวน์อารมณ์ และได้แบ่งเชาวน์อารมณ์ออกเป็นองค์ประกอบต่างๆ เพื่อให้อธิบายปัจจัยทางจิตวิทยานี้ได้อย่างครอบคลุมยิ่งขึ้น

ในปี 1990 Salovey และ Mayer ได้แบ่งเชาวน์อารมณ์ออกเป็น 3 ลักษณะ คือ

1. การรู้จักอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น (Appraisal and Express of Emotion) เป็นความสามารถของบุคคลที่รับรู้และเข้าใจความรู้สึก ความคิดและอารมณ์ทั้งของตนเองและของผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม และตรงตามความเป็นจริง

2. การจัดการกับอารมณ์ของตน (Regulation of Emotion) เป็นความสามารถของบุคคลที่จะจัดการกับอารมณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม รู้จักควบคุมอารมณ์ของตนเอง และสามารถจัดการกับอารมณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม

3. การใช้อารมณ์ให้เป็นประโยชน์ (Utilization of Emotion) เป็นความสามารถของบุคคลที่ควบคุมความรู้สึก ความต้องการของตนได้อย่างเหมาะสม สามารถนำอารมณ์และความรู้สึกของตนมาสร้างเป็นพลังในการผลักดันให้บุคคลกระทำสิ่งต่างๆ ได้อย่างสร้างสรรค์

นอกจากนี้แล้ว Goleman (1995, 1998) ได้กล่าวถึงเชาวน์อารมณ์ว่าจะต้องประกอบไปด้วยคุณลักษณะที่สำคัญ 5 ประการ คือ

1. การรู้จักอารมณ์ของตนเอง เป็นความสามารถของบุคคลที่ตระหนักรู้ เข้าใจอารมณ์ของตนเองที่เกิดขึ้น และสามารถควบคุมอารมณ์ของตนเองได้

2. การจัดการกับอารมณ์ เป็นความสามารถของบุคคลที่จะควบคุมอารมณ์และสามารถปลดปล่อยอารมณ์ของตนเองจากความวิตกกังวล ความเศร้า ความโกรธให้เป็นไปในทิศทางที่สังคมยอมรับ

3. การจูงใจตนเอง เป็นความสามารถของบุคคลในการใช้อารมณ์ให้เป็นแรงจูงใจในการผลักดันให้บุคคลได้กระทำสิ่งต่างๆ ให้บรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

4. การตระหนักรู้อารมณ์ของผู้อื่น เป็นความสามารถของบุคคลที่จะเข้าใจอารมณ์ของบุคคลอื่น มีการเห็นอกเห็นใจ และสามารถรับรู้ถึงความต้องการของบุคคลอื่นได้

5. ความสามารถในการจัดการกับอารมณ์ของผู้อื่น โดยบุคคลที่มีเชาวน์อารมณ์สูงจะมีลักษณะของความเป็นผู้นำ สามารถสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับบุคคลอื่นได้ ซึ่งก่อให้เกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน

ต่อมา Mayer และ Salovey (1997, 2000 cited in Day & Carroll, 2004) ได้ปรับปรุงองค์ประกอบของเชาวน์อารมณ์ใหม่ โดยได้อธิบายเพิ่มเติมในส่วนของความคิดที่เกี่ยวกับอารมณ์ความรู้สึกของบุคคล โดยได้แบ่งองค์ประกอบของเชาวน์อารมณ์ ออกเป็น 4 องค์ประกอบ คือ

1. เป็นความสามารถของบุคคลในการรับรู้ ประเมิน และแสดงอารมณ์ของตนที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม

2. เป็นความสามารถของบุคคลในการสร้างความรู้สึกที่ดี

3. เป็นความสามารถของบุคคลที่จะเข้าใจอารมณ์ โดยสามารถวิเคราะห์ ตระหนักรู้ถึงอารมณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม

4. เป็นความสามารถของบุคคลในการคิด ไตร่ตรอง และสามารถควบคุมอารมณ์ของตนได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม

ลักษณะของผู้ที่มีเชาวน์อารมณ์ดี

จากการที่อธิบายองค์ประกอบเชาวน์อารมณ์เบื้องต้นว่า ผู้ที่มีเชาวน์อารมณ์สูงจะเป็นผู้ที่มีสุขภาวะทางจิต มีความสามารถและประสิทธิภาพในการอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นได้เป็นอย่างดี (Mayer & Salovey, 1997 cited in Quebbeman & Rozell, 2002) กล่าวคือ ผู้ที่มีเชาวน์อารมณ์สูงจะรับรู้สิ่งต่างๆ ด้วยใจเปิดกว้าง มองโลกในแง่ดี ไม่ถูกครอบงำด้วยความรู้สึกในแง่ลบ ไม่ว่าจะเป็นความกลัวหรือความวิตกกังวล สามารถมองหาแง่มุมที่ดีจากภาวะอารมณ์ในทางลบ แยกแยะและเข้าใจความรู้สึกต่างๆ ของตนเองและผู้อื่นได้เป็นอย่างดี จึงมีการรับรู้ที่แจ่มชัด มีประสิทธิภาพในการสื่อสาร มีความเป็นธรรมชาติ สามารถคิดวิเคราะห์สิ่งต่างๆ ได้อย่างเหมาะสม เป็นไปโดยมีสติครอบคลุม ด้วยเหตุผลเหล่านี้ ผู้ที่มีเชาวน์อารมณ์สูงก็จะมีความเสี่ยงต่อการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวหรือพฤติกรรมยกพวกตีกันในระดับต่ำ ในทางตรงกันข้าม ผู้ที่มีเชาวน์อารมณ์ต่ำมักมีความเสี่ยงต่อการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวหรือพฤติกรรมยกพวกตีกันสูง (Hein, 1999 อ้างถึง วีระวัฒน์ ปันนิตามัย, 2542; Quebbeman & Rozell, 2002)

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเชาวน์อารมณ์

รัชนี สุวะมาตย์ (2544) ได้ทำการศึกษาการฝึกการเห็นคุณค่าในตนเองให้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 20 คน และเปรียบเทียบว่ากลุ่มที่ได้รับการฝึกนี้มีระดับเชาวน์อารมณ์และพฤติกรรมก้าวร้าวเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรหลังได้รับการฝึก ซึ่งพบว่า กลุ่มทดลองที่ได้รับการฝึกนี้จะมีระดับคะแนนเชาวน์อารมณ์สูงขึ้นกว่าก่อนที่ได้รับการฝึก

ในส่วนของงานวิจัยในต่างประเทศ พบว่า มีรายงานการศึกษาของ Ciarrochi et al. (2001) ได้ทำการศึกษาการหาค่าความตรงและความเชื่อมั่นของแบบวัดเชาวน์อารมณ์ในวัยรุ่น อายุ 13-15 ปี จำนวน 131 คน พบว่า มีความเชื่อมั่นของแบบวัดเชาวน์อารมณ์ในทางบวกที่สัมพันธ์กับการสนับสนุนทางสังคม ความพึงพอใจต่อการได้รับการสนับสนุนทางสังคมและพฤติกรรมการจัดการกับความรู้สึก โดยอาจกล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่าผู้ที่มีพฤติกรรมการจัดการกับความรู้สึกของตนเองได้อย่างถูกต้องเหมาะสมจะมีคะแนนเชาวน์อารมณ์สูงกว่าผู้ที่มีพฤติกรรมการจัดการกับความรู้สึกของตนเองได้อย่างไม่ถูกต้องเหมาะสม นอกจากนี้ การศึกษาของ Engelberg & Sjöberg (2004) ที่ศึกษาเชาวน์อารมณ์ต่อการปรับตัวทางสังคมในกลุ่มอายุ 18-34 ปี จำนวน 282 คน และพบว่าการปรับตัวทางสังคมที่เหมาะสมนั้นมีความสัมพันธ์กับการรับรู้ความรู้สึกอารมณ์ของผู้อื่น หรืออาจกล่าวได้ว่า การรับรู้อารมณ์ของผู้อื่นได้อย่างถูกต้องส่งผลทำให้มีปฏิสัมพันธ์ต่อสิ่งแวดล้อมได้อย่างถูกต้องหรือมีการปรับตัวทางสังคมได้ดี

นอกเหนือจากนี้แล้ว การศึกษาของ Yip & Martin (2006) ที่ศึกษาการมีอารมณ์ทางบวก เชาวน์อารมณ์และความสามารถทางสังคมของนักเรียนระดับอุดมศึกษา จำนวน 111 คน และพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีการจัดการกับอารมณ์ทางบวกจะสัมพันธ์กับลักษณะร่าเริง ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่มีการจัดการกับอารมณ์ทางลบจะสัมพันธ์กับอารมณ์ที่ไม่ดี นอกจากนี้แล้วความสามารถในการจัดการแก้ไขปัญหาได้อย่างถูกต้องเหมาะสมทางบวกสัมพันธ์กับความสามารถทางสังคมได้ดีกว่าผู้ที่มีความสามารถจัดการแก้ไขปัญหาทางลบ ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ Bastian et al. (2005) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเชาวน์อารมณ์ที่สามารถทำนายทักษะชีวิตของบุคคลได้ โดยกลุ่มตัวอย่างมีอายุ 16-39 ปี จำนวน 246 คน ซึ่งคณะผู้วิจัยพบว่าผู้ที่มีระดับเชาวน์อารมณ์สูงจะมีความสัมพันธ์กับความพึงพอใจในชีวิตที่สูงกว่าและมีการแก้ไขปัญหาและจัดการกับปัญหาได้ดีกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีระดับเชาวน์อารมณ์ต่ำ รวมทั้งมีระดับความวิตกกังวลต่ำกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีระดับเชาวน์อารมณ์ต่ำ

นอกเหนือจากปัจจัยส่วนบุคคลในแง่ของเชาวน์อารมณ์แล้ว คงเป็นที่ปฏิเสธไม่ได้ว่าปัจจัยทางสังคม อันได้แก่ กลุ่มเพื่อนก็อาจเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษา ซึ่งเป็นวัยรุ่นด้วย เนื่องจากวัยรุ่นส่วนใหญ่จะใช้เวลาอยู่กับกลุ่มเพื่อนมากเป็นพิเศษ (Steinberg, 2002) ซึ่งส่งผลให้มีเวลากับผู้ปกครองหรือผู้ใหญ่รอบข้างน้อยลง แต่นั่นก็มิได้หมายความว่าผู้ใหญ่จะหมดความสำคัญไป เพราะวัยรุ่นส่วนมากจะยังคงแสดงความผูกพันกับผู้ปกครองอย่างมั่นคงและต่อเนื่อง วัยรุ่นยังคงมองว่าผู้ปกครองเป็นที่ปรึกษาที่สำคัญของเขาอยู่ แต่ขณะเดียวกันกับกลุ่มเพื่อนก็มีอิทธิพลต่อวัยรุ่นในเรื่องการแต่งกายและ

ความสัมพันธ์ทางสังคม ดังนั้นกลุ่มเพื่อนอาจจะเป็นปัจจัยหนึ่งที่จะช่วยบ่งบอกถึงพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่นได้ด้วย

การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน (Independence from Peer Influence)

กลุ่มเพื่อน คือ กลุ่มของผู้ที่มีอายุใกล้เคียงกันหรือสถานภาพความคิดที่คล้ายคลึงกัน มีการคบหาเอาใจใส่ดูแล ใกล้ชิดสนิทสนมซึ่งกันและกัน มีการทำกิจกรรมหลายอย่างร่วมกัน แลกเปลี่ยนความรู้ ค่านิยมและพฤติกรรมต่างๆ ด้วยกัน (Steinberg, 2002; สุนันทา กาญจนพงศ์, 2540)

ดังที่กล่าวถึงในข้างต้น ในวัยนี้เป็นวัยที่มีความเปลี่ยนแปลงต่างๆ มากมาย จนอาจทำให้วัยรุ่นเกิดความรู้สึกสับสนไม่มั่นใจในสิ่งต่างๆ ที่เปลี่ยนแปลงไป หนึ่งของความรู้สึกมั่นใจที่วัยรุ่นได้รับในวัยนี้คือกลุ่มเพื่อน (Santrock, 2003; Steinberg, 2002) ซึ่งผ่านกระบวนการเปลี่ยนแปลงเดียวกัน นอกจากนั้น กลุ่มเพื่อนยังมีความสำคัญอย่างยิ่งในกระบวนการเปรียบเทียบทางสังคม ซึ่งเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นตลอดชีวิต ในช่วงวัยรุ่นซึ่งเป็นช่วงที่อยู่ระหว่างวัยเด็กและวัยผู้ใหญ่นั้น วัยรุ่นหลายคนอาจเกิดความรู้สึกสับสนว่าควรเปรียบเทียบตนเองกับกลุ่มวัยใด จึงหันมาเปรียบเทียบตนเองกับกลุ่มเพื่อน และใช้กลุ่มเพื่อนเป็นกลุ่มอ้างอิงและบรรทัดฐานในการกระทำสิ่งต่างๆ โดยกลุ่มเพื่อนที่วัยรุ่นมักอ้างอิงถึงคือกลุ่มเพื่อนที่อยู่ในสถาบันการศึกษาเดียวกัน (Steinberg, 2002)

เนื่องจากกลุ่มเพื่อนมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อพฤติกรรมของวัยรุ่นดังปรากฏในข้างต้น การเลือกคบเพื่อนของวัยรุ่นจึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจากวัยรุ่นมักมีแนวโน้มต่อพฤติกรรมเสี่ยงและความเสี่ยงในการตัดสินใจมากกว่าผู้ใหญ่ กลุ่มเพื่อนจึงมีอิทธิพลอย่างยิ่งในการอธิบายพฤติกรรมเสี่ยงเหล่านี้ (Gardner & Steinberg, 2005; สมพร สุทัศนีย์, 2530) ดังที่ สมพร สุทัศนีย์ (2530) ได้กล่าวว่าอิทธิพลเชิงสาเหตุต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่นในระดับสูงสุดคืออิทธิพลจากกลุ่มเพื่อน ซึ่งคำกล่าวนี้สอดคล้องกับผลการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ กรมวิชาการ (2542) ที่พบว่า มีวัยรุ่นหลายคนที่เข้ากลุ่มทะเลาะวิวาทหรือยกพวกตีกันเพียงเพราะถูกกลุ่มเพื่อนผลักดัน

การที่บรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนนั้นมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของนักเรียนอาชีวศึกษานั้นอาจอธิบายได้ตามทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล (Theory of Reasoned Action) ของ Ajzen และ Fishbein (1980 อ้างถึงใน สิทธิพงศ์ วงศ์วิวัฒน์, 2548) ที่กล่าวว่า พฤติกรรมต่างๆ ของบุคคลอยู่ภายใต้การควบคุมของความตั้งใจที่จะกระทำพฤติกรรม ซึ่งความตั้งใจที่จะกระทำพฤติกรรมนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัย 2 ประการ ซึ่งได้แก่ เจตคติต่อการกระทำพฤติกรรม (Attitude Toward the

Behavioral) และการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (Subjective Norms) โดยการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงซึ่งมีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับหัวข้อนี้นั้น แบ่งออกได้เป็น 2 องค์ประกอบ คือ ความเชื่อเกี่ยวกับความคาดหวังของบุคคลต่างๆ ในกลุ่มอ้างอิงต่อการกระทำพฤติกรรมใดพฤติกรรมหนึ่ง (Normative Belief) และแรงจูงใจที่บุคคลจะประพฤติปฏิบัติตามความคาดหวังของกลุ่มอ้างอิงที่มีความสำคัญต่อตน (Motivation to Comply) จะเห็นว่า การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงเกี่ยวกับการกระทำพฤติกรรมใดๆ จึงขึ้นอยู่กับความเชื่อของบุคคลที่ว่า กลุ่มอ้างอิงที่มีความสำคัญต่อตนคิดว่าตนนั้นสมควรหรือไม่ที่จะกระทำพฤติกรรมกับแรงจูงใจที่จะปฏิบัติตามความคาดหวังของกลุ่มอ้างอิงที่มีความสำคัญกับตน นั่นคือ กลุ่มนักเรียนจะรับรู้อิทธิพลของกลุ่มเพื่อนที่สนับสนุนให้กระทำพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันหรือไม่ และกลุ่มเพื่อนเห็นสมควรที่จะให้เขากระทำพฤติกรรมเพียงไร หากนักเรียนคล้อยตามบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนที่สนับสนุนพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันก็มีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมดังกล่าว ในทางตรงกันข้าม หากนักเรียนอาชีวศึกษาไม่คล้อยตามบรรทัดฐานดังกล่าว แนวโน้มที่นักเรียนจะแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันก็จะลดลง

การเข้ากลุ่มเพื่อนมีความสำคัญต่อพฤติกรรมของวัยรุ่นเป็นอย่างมาก ในกรณีของกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบันนั้น ผลการศึกษาที่ผ่านมาแสดงว่านักเรียนที่เข้ากลุ่มเพื่อนที่มีประสบการณ์หรือเคยก่อเหตุยกพวกตีกันระหว่างสถาบันมาก่อน มักมีแนวโน้มที่จะมองว่าพฤติกรรมนั้นเป็นเรื่องปกติและเกิดบรรทัดฐานว่าพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันมิใช่สิ่งไม่สมควรกระทำ และเมื่อเข้าสู่สถานการณ์ที่มีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมดังกล่าว ก็จะมีแนวโน้มเข้าร่วมแสดงพฤติกรรมด้วย (จิรพัฒน์ พรหมสิทธิการ, 2543; ศรัญญา อาภรณ์พิโมกข์, 2547; สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย, 2543) ซึ่งผลการศึกษานี้สอดคล้องกับการศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑลของจิรพัฒน์ พรหมสิทธิการ (2543) ซึ่งรายงานว่าพฤติกรรมของกลุ่มเพื่อนมีความสัมพันธ์กับการทะเลาะวิวาทของนักเรียน และการศึกษาของวัชรพันธ์ ประดิษฐพงษ์ (2544) ที่ศึกษาการก่อเหตุทะเลาะวิวาททำร้ายร่างกายของนักเรียนในเขตพื้นที่กองบังคับการตำรวจนครบาล 7 จำนวน 200 คน พบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ที่ก่อเหตุทะเลาะวิวาทมาจากการคบหาเพื่อนที่เคยก่อเหตุทะเลาะวิวาทและการศึกษาเปรียบเทียบกลุ่มเพื่อนของกลุ่มตัวอย่างเยาวชนชายที่อยู่ในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนกับกลุ่มควบคุมเยาวชนชายที่มิได้กระทำความผิด โดย สุนันทา กาญจนพงศ์ (2540) พบว่า กลุ่มตัวอย่างเยาวชนชายที่อยู่ในสถานพินิจและคุ้มครองเด็กและเยาวชนมีเพื่อนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวมากกว่ากลุ่มควบคุมเยาวชนชายที่ไม่ได้กระทำความผิด

สำหรับการศึกษาในต่างประเทศนั้น Grotpeter & Crick (1996) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มเพื่อนและพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กวัย 9-12 ปี จำนวน 315 คน พบว่าเด็กที่ก้าวร้าวมักชักชวนเพื่อนในกลุ่มให้รวมตัวกันใช้ความรุนแรงกับผู้ที่อยู่นอกกลุ่มของตน นอกจากนั้น Gardner & Steinberg (2005) ยังได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบอิทธิพลของกลุ่มเพื่อนต่อพฤติกรรมเสี่ยงต่างๆ ในกลุ่มตัวอย่าง 3 ช่วงวัย ซึ่งได้แก่ กลุ่มวัยรุ่น (อายุ 13-16 ปี) เยาวชน (อายุ 18-22 ปี) และวัยผู้ใหญ่ (อายุ 24 ปีขึ้นไป) โดยพบว่ากลุ่มเพื่อนมีอิทธิพลต่อกลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นและเยาวชนมากกว่าวัยผู้ใหญ่ ซึ่งผลการศึกษานี้สอดคล้องกับการวิจัยของ Tschann, Flores, Pasch, & Marin (2005) ซึ่งได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มเพื่อน การใช้อารมณ์และการใช้แอลกอฮอล์ในกลุ่มตัวอย่างวัยรุ่นอายุ 12-15 ปี จำนวน 297 คน พบว่า การคบกลุ่มเพื่อนที่ใช้ความรุนแรงมีความสัมพันธ์กับความเสี่ยงในการใช้แอลกอฮอล์

นอกจากนี้แล้ว การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนก็ส่งผลต่อพฤติกรรมของบุคคลในกลุ่มได้ ดังการศึกษาของ Barkin et al. (2001) ที่ศึกษาการแสดงความรุนแรงอย่างเปิดเผย และความเข้มข้นของความรุนแรง ในวัยรุ่นตอนต้นอายุ 11-12 ปี จำนวน 702 คน และพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นอิสระจากบรรทัดฐานทางสังคมของกลุ่มเพื่อนที่มีการใช้ความรุนแรง หรือมีโอกาสเห็นความรุนแรง มีแนวโน้มที่จะไม่แสดงความรุนแรงมากกว่ากลุ่มที่รับหรือเห็นความรุนแรงดัง กล่าว

จากแนวคิดที่กล่าวมาข้างต้น จึงอาจสรุปได้ว่าการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนนั้นมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษา เมื่ออ้างอิงถึงทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล (Theory of Reasoned Action) ของ Ajzen & Fishbein (1980) ที่กล่าวว่า การไม่คล้อยตามบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนที่สนับสนุนพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันหรือการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานดังกล่าวของกลุ่มจะช่วยลดความเสี่ยงต่อการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย

การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน (Reception of Media Influence)

ดังที่กล่าวไว้ในข้างต้น ตามทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล (Theory of Reasoned Action) ของ Ajzen และ Fishbein (1980) นั้น พฤติกรรมต่างๆ ของบุคคลอยู่ภายใต้การควบคุมของความตั้งใจที่จะทำพฤติกรรม ซึ่งความตั้งใจที่จะทำพฤติกรรมนั้นขึ้นอยู่กับปัจจัย 2 ประการ ซึ่งได้แก่ เจตคติต่อการกระทำพฤติกรรม (Attitude Toward the Behavioral) และการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (Subjective Norms) ในข้างต้นได้กล่าวถึงการคล้อยตามกลุ่มอ้างอิงในการอธิบายพฤติกรรมยกพวกตีกันของนักเรียนอาชีวศึกษาแล้ว แต่อย่างไรก็ตามคงเป็นที่ปฏิเสธไม่ได้ว่า เจตคติต่อการ

แสดงพฤติกรรมนี้ก็มีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนเช่นกัน เป็นได้ว่าเจตคติที่นักเรียนอาชีวศึกษามีต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันนี้อาจมีที่มาจากการเรียนรู้ทางสังคม ทั้งจากการสังเกตพฤติกรรมของผู้อื่นและจากการเรียนรู้ประสบการณ์ตรง ดังที่ได้กล่าวไว้ในทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura (1973)

ทฤษฎีปัญญทางสังคม (Social Cognitive Theory; Bandura, 1973) อาจช่วยอธิบายพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาในแง่ที่ว่าภาพการยกพวกตีกันของนักเรียนกลุ่มนี้ปรากฏอยู่ในสื่อต่างๆ เป็นปกติ (สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย, 2543; เสรี ภัทรพิศาล, 2546) และภาพที่นำเสนอมักเป็นภาพของพฤติกรรมการยกพวกตีกันมากกว่าภาพของผลกระทบของพฤติกรรมดังกล่าว (สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชชนนี, 2547)

ภาพของนักเรียนอาชีวศึกษาที่แสดงพฤติกรรมดังกล่าวที่สื่อนำเสนออาจกลายเป็นตัวแบบให้นักเรียนกลุ่มนี้ได้เลียนแบบ ดังการศึกษาของเสรี ภัทรพิศาล (2546) ที่ศึกษาอิทธิพลของสื่อมวลชนต่อพฤติกรรมทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษาที่ศึกษาอยู่ในสถานศึกษาประเภทวิทยาลัยเทคนิค ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพและระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ในเขตพื้นที่สถาบันการอาชีวศึกษากรุงเทพมหานคร 1-2 สังกัดกรมอาชีวศึกษา จำนวน 377 คน และพบว่านักเรียนส่วนใหญ่มีความเห็นว่าสื่อมีอิทธิพลต่อการทะเลาะวิวาททั้งจากการนำเสนอข่าวทั้งในด้านเนื้อข่าวและภาพข่าว โดยกลุ่มตัวอย่างรายงานว่ายิ่งมีการนำเสนอข่าวพฤติกรรมทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษามากขึ้นเท่าใดตนเองก็มีแนวโน้มที่จะเลียนแบบพฤติกรรมดังกล่าวมากขึ้นเท่านั้น

ท้ายที่สุด การที่นักเรียนอาชีวศึกษารับรู้ว่าภาพที่สื่อนำเสนอตนเองให้สาธารณชนรับทราบกันอย่างแพร่หลายว่าเป็นกลุ่มอันธพาล มีพฤติกรรมก้าวร้าว อาจมีผลต่อการสร้างมโนทัศน์ของตนเองให้แก่นักเรียนกลุ่มนี้ตามไปด้วย ดังที่ Mead (1934 อ้างถึงในศิรางค์ ทับสายทอง, 2547) กล่าวถึงการสร้างมโนทัศน์ของตนเองว่าเป็นผลมาจากมโนทัศน์ของผู้อื่นในสังคม (Looking Glass Self)

จากแนวความคิดและงานวิจัยทั้งในประเทศและต่างประเทศที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นได้ว่าปัจจัยทั้ง 6 ปัจจัยนี้มีความสัมพันธ์ในการช่วยจำแนกนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันหรือไม่มีพฤติกรรมดังกล่าวกับนักเรียนต่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาออกจากกันได้ และเพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐานในการจัดเตรียมนโยบายที่จะช่วยลดปัญหาการยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนกลุ่มดังกล่าว

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

ตัวแปรที่ศึกษาในการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาตัวแปรต่างๆ ดังต่อไปนี้

1. ตัวแปรอิสระ (Independent Variables) ได้แก่

1.1 ความก้าวร้าว (Aggression)

1.2 การเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem)

1.3 การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem)

1.4 เชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence)

1.5 การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน (Independence from Peer Influence)

1.6 การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน (Reception of Media Influence)

2. ตัวแปรตาม (Dependent Variables) ได้แก่ พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ระดับคือ

2.1 มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน

2.2 ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน

ขอบเขตของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ มุ่งเน้นศึกษาถึงปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. **นักเรียนอาชีวศึกษา** หมายถึง นักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

2. **การยกพวกตีกัน** หมายถึง การกระทำใดๆ ทั้งใช้หรือไม่ใช้อุปกรณ์ใดๆ หรืออาวุธเพื่อคุกคามหรือทำร้ายนักเรียนต่างสถาบันให้ได้รับบาดเจ็บ เสียหาย หรืออาจเป็นอันตรายถึงแก่ชีวิตได้ แบ่งเป็น 2 ระดับ คือ

2.1 **มีพฤติกรรมยกพวกตีกัน** หมายถึง การมีประสบการณ์เข้าร่วมแสดงพฤติกรรมในข้างต้นกับนักเรียนต่างสถาบัน

2.2 **ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกัน** หมายถึง การไม่มีประสบการณ์เข้าร่วมแสดงพฤติกรรมในข้างต้นกับนักเรียนต่างสถาบัน

พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ประเมินได้จากข้อคำถามในแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับพฤติกรรมนี้

3. **ความก้าวร้าว** (Aggression) หมายถึง การข่มขู่ บีบบังคับ เรียกร้อง หรือลักษณะของการแสดงออกที่รุนแรง เพื่อให้ได้มาถึงสิ่งที่ตั้งเป้าหมายไว้โดยทำให้ผู้อื่นได้รับความเสียหาย โดยประเมินได้จากแบบวัดความก้าวร้าว ของ Buss & Perry (1992)

4. **การเห็นคุณค่าในตนเอง** (Self-esteem) หมายถึง การประเมินตนเองจากบุคคลรอบข้างในสิ่งที่ตนกระทำ หากสิ่งที่ตนกระทำเป็นสิ่งที่ดีและประสบความสำเร็จและบุคคลรอบข้างให้คุณค่าและเห็นความสำคัญกับสิ่งนั้น บุคคลจะยอมรับนับถือและเห็นคุณค่าในตนเอง ซึ่งการเห็นคุณค่าในตนเองจะส่งผลต่อความรู้สึกนึกคิด การแสดงออก ความสามารถในการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่นในสังคม และการทำงานตามบทบาทหน้าที่ อันจะส่งผลต่อการประสบความสำเร็จในการทำสิ่งต่างๆ ต่อไปในอนาคต โดยประเมินได้จากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Cooper-smith ฉบับผู้ใหญ่ (2002) ได้แปลและพัฒนาโดย ณัฐนันท์ คงคาหลวง (2548)

5. **การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม** (Collective Self-esteem) หมายถึง เป็นความรู้สึกพึงพอใจหรือการตระหนักถึงคุณค่าในตนเองซึ่งบุคคลมีหรือได้รับเนื่องจากการเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มหรือรู้สึกว่าเป็นเจ้าของกลุ่มที่ตนเองอยู่ การปกป้องรักษาศักดิ์ศรีของกลุ่มไม่ให้ผู้ใดมาคุกคามรวมทั้งการคุกคามกลุ่มอื่น เพื่อเพิ่มคุณค่าในตนเองและของกลุ่มให้เพิ่มขึ้น ประเมินได้จากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มเกี่ยวกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน โดยสร้างขึ้นตามแนวคิดทฤษฎีเอกลักษณ์ทางสังคม (Social Identity Theory) ของ Tajfel & Turner (1987)

6. **เชาวน์อารมณ์** (Emotional Intelligence) หมายถึง เป็นความสามารถของบุคคลในการคิด ตระหนักรู้ถึงอารมณ์ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น สามารถจัดการกับความรู้สึกเหล่านี้ได้อย่างเหมาะสม ส่งผลให้บุคคลนั้นเกิดการปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมได้สำเร็จ และสามารถนำอารมณ์ ความรู้สึกของตนเองมาสร้างเป็นพลังในการกระทำสิ่งต่างๆ ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม และเป็นการฝึกการแก้ไขปัญหา โดยประเมินได้จากแบบวัดเชาวน์อารมณ์ของ Schutte และคณะ (1998) ซึ่งจิตตินันท์ ชุมทอง (2547) ดัดแปลงและพัฒนาจากแบบวัดเชาวน์อารมณ์ ฉบับภาษาไทย ซึ่งกันตวรรณ มีสมสาร (2544) ได้แปลและพัฒนาเป็นภาษาไทยไว้ก่อนหน้านั้น

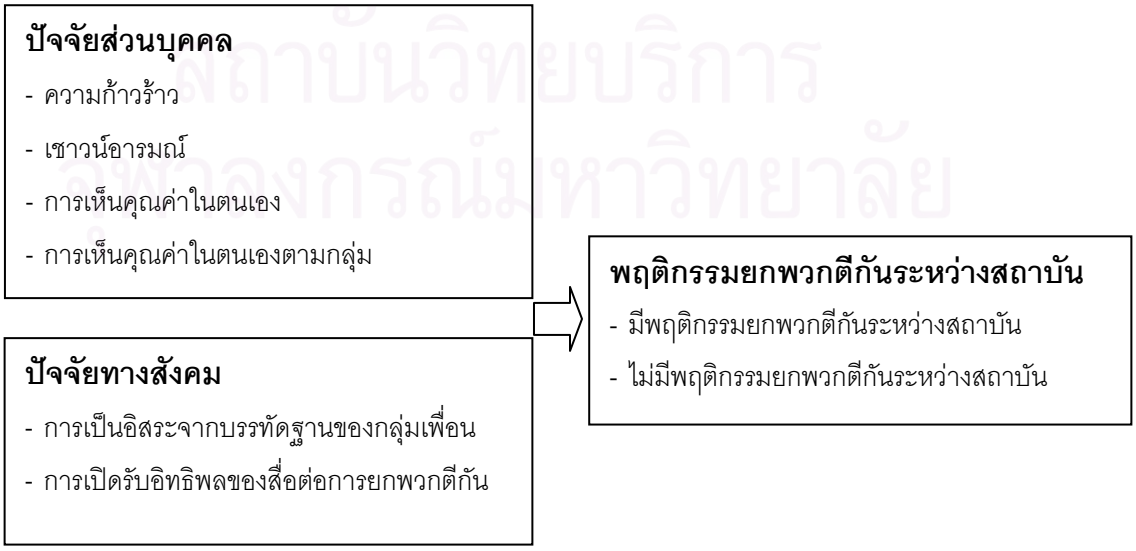
7. **การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน** (Independence from Peer Influence) หมายถึง ความเป็นอิสระของบุคคลที่จะไม่คล้อยตามบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนไม่ว่าจะเป็นกลุ่มเพื่อนสนิท กลุ่มเพื่อนที่อยู่ในวัยเดียวกัน กลุ่มเพื่อนร่วมชั้นเรียน และกลุ่มเพื่อนรุ่นพี่ว่าพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันเป็นสิ่งสมควรกระทำ ประเมินได้จากแบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนเกี่ยวกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ซึ่งดัดแปลงจากมาตรวัดที่สิทธิพงศ์ วงศ์วิวัฒน์ (2548) สร้างขึ้นตามแนวคิดการกระทำด้วยเหตุผล ของ Ajzen และ Fishbein (1980)

8. **การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน** (Reception of Media Influence) หมายถึง การเปิดรับเหตุการณ์การยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาผ่านสื่อต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นทางโทรทัศน์ หรือหนังสือพิมพ์ ส่งผลให้บุคคลเกิดการเลียนแบบและการรับรู้ภาพลักษณ์ของนักเรียนอาชีวศึกษาในลักษณะของผู้ที่ชอบใช้กำลัง การเปิดรับอิทธิพลของสื่อนี้ประเมินได้จากแบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นตามทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura (1973)

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. เสริมสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับปัจจัยต่างๆ ที่มีผลต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย
2. นำความรู้ความเข้าใจที่ได้รับไปใช้เป็นแนวทางในการลดปัญหาพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย

กรอบแนวความคิด



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 2
วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยโดยมีรายละเอียดและขั้นตอนการวิจัย ดังต่อไปนี้

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ทั้งของภาครัฐบาลและภาคเอกชน จำนวนทั้งสิ้น 300 คน โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ดังนี้

1. นักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จำนวน 150 คน
2. นักเรียนอาชีวศึกษาชายที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จำนวน 150 คน

การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย เพื่อให้มีการกระจายของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย ผู้วิจัยจึงเลือกกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล โดยดำเนินการดังนี้

1. กำหนดขอบเขตที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ทั้งของภาครัฐบาลและภาคเอกชน ดังต่อไปนี้

- วิทยาลัยของภาครัฐบาล จำนวน 11 วิทยาลัย ได้แก่ วิทยาลัยเทคนิคราชสิทธาราม วิทยาลัยเทคนิคมีนบุรี วิทยาลัยกาญจนาภิเษกหนองจอก วิทยาลัยเทคนิคกาญจนาภิเษกมหานคร วิทยาลัยเทคนิคดอนเมือง วิทยาลัยการอาชีพนวมินทราชูทิศ วิทยาลัยเทคนิคดุสิต วิทยาลัยเทคนิคสมุทรปราการ วิทยาลัยเทคนิคกาญจนาภิเษกสมุทรปราการ วิทยาเทคนิคนนทบุรี และวิทยาลัยเทคนิคปทุมธานี (กรมอาชีวศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2548)

- วิทยาลัยของภาคเอกชน จำนวน 6 วิทยาลัย ได้แก่ โรงเรียนเทคโนโลยีบริหารธุรกิจ โรงเรียนเทคโนโลยีช่างอุตสาหกรรมกรุงเทพ โรงเรียนเทคโนโลยีบางกะปิ โรงเรียนมีนบุรีโปลีเทคนิค โรงเรียนเทคโนโลยีกรุงเทพ และโรงเรียนเทคโนโลยีดุสิต (กรมอาชีวศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2548)

2. สุ่มรายชื่อวิทยาลัยแบบแบ่งชั้นภูมิ (Stratified Sampling) โดยวิธีการจับสลาก จากรายชื่อวิทยาลัยของภาครัฐบาล จำนวน 12 แห่ง ได้ 6 แห่ง และจากวิทยาลัยของภาคเอกชน จำนวน 6 แห่ง ได้ 3 แห่ง รวมวิทยาลัยที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ จำนวน 9 แห่ง โดยวิทยาลัยของภาครัฐบาล จำนวน 6 แห่ง คือ วิทยาลัยการอาชีพนวมินทราชูทิศ วิทยาลัยเทคนิคดอนเมือง วิทยาลัยเทคนิคราชสิทธาราม วิทยาลัยเทคนิคกาญจนาภิเษกมหานคร วิทยาลัยการอาชีพกาญจนาภิเษกหนองจอก วิทยาลัยเทคนิคสมุทรปราการ และวิทยาลัยของภาคเอกชน จำนวน 3 แห่ง คือ โรงเรียนเทคนิคช่างอุตสาหกรรมกรุงเทพ โรงเรียนเทคโนโลยีบางกะปิ และโรงเรียนเทคโนโลยีกรุงเทพ

3. ผู้วิจัยใช้วิธีการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling) (กัลยา วาณิชย์บัญชา, 2549) เพื่อคัดสรรกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน โดยคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันและกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จากการตอบแบบสอบถามเรื่องการเข้าร่วมการยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบัน จำนวนกลุ่มละ 195 คน รวมทั้งสิ้น 390 คน ดังแสดงในตารางที่ 1

ตารางที่ 1

จำนวนและร้อยละของแบบสอบถามที่ได้รับคืนจำแนกตามความสมบูรณ์ของแบบสอบถาม (n=390)

สถานศึกษาของกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน	แบบสอบถามที่ได้รับคืน		แบบสอบถามที่ไม่สมบูรณ์		แบบสอบถามที่สมบูรณ์	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ภาครัฐบาล						
มีพฤติกรรมยกพวกตีกัน	103	42.92	29	7.44	74	18.97
ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกัน	137	57.08	28	7.18	109	27.95
ภาคเอกชน						
มีพฤติกรรมยกพวกตีกัน	92	61.33	16	4.10	76	19.49
ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกัน	58	38.67	17	4.36	41	10.51
รวม	390	100.00	90	23.08	300	76.92

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 7 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป ประกอบด้วยข้อมูลส่วนบุคคล ประสบการณ์ยกพวกตีกันของกลุ่มตัวอย่าง

ตอนที่ 2 แบบวัดความก้าวร้าว (Aggression Questionnaire) ของ Buss & Perry (1992) ซึ่งผู้วิจัยได้เรียบเรียงและดัดแปลงเป็นภาษาไทย

ตอนที่ 3 แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem Scale) ฉบับผู้ใหญ่ ของ Coopersmith (2002) ซึ่ง ณัฐนันท์ คงคาหลวง (2548) ได้แปลและพัฒนาเป็นฉบับภาษาไทย

ตอนที่ 4 แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem Questionnaire) ตามแนวคิดของ Tajfel & Turner (1987) ซึ่งสร้างและพัฒนาโดยผู้วิจัย

ตอนที่ 5 แบบวัดเชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence Scale) ของ Schutte และคณะ (1998) ซึ่งจิตตินันท์ ชุมทอง (2547) ดัดแปลงและพัฒนาจากแบบวัดเชาวน์อารมณ์ ฉบับภาษาไทย ซึ่งกันตวรรณ มีสมสาร (2544) ได้แปลและพัฒนาเป็นภาษาไทยไว้ก่อนหน้านั้น

ตอนที่ 6 แบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน (Independence from Peer Norms Scale) ดัดแปลงจากมาตรวัดซึ่งสร้างและพัฒนาโดยสิทธิพงศ์ วงศ์วิวัฒน์ (2548) ตามแนวคิดของ Ajzen และ Fishbein (1980)

ตอนที่ 7 แบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน (Media Influence Questionnaire) ตามแนวคิดของ Bandura (1973) ซึ่งสร้างและพัฒนาโดยผู้วิจัย

ข้อมูลโดยรายละเอียดเกี่ยวกับเครื่องมือในข้างต้น มีดังต่อไปนี้

1. แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป

ใช้เก็บข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง โดยผู้วิจัยได้สร้างขึ้นให้ครอบคลุมเนื้อหาและปัจจัยต่างๆ ที่ต้องการศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ อายุ ชื่อสถานศึกษา ชั้นปี สาขาที่เรียน แผนกที่เรียน ผลการเรียน เกรดเฉลี่ยสะสม (GPA) และการมีประสบการณ์เข้าร่วมยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบัน

2. แบบวัดความก้าวร้าว

แบบวัดความก้าวร้าวนี้ ใช้ประเมินอารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่างมีเกี่ยวกับความก้าวร้าว ไม่ว่าจะเป็นความก้าวร้าวทางกาย ความก้าวร้าวทางวาจา ความโกรธ ความเป็นปฏิปักษ์ โดยผู้วิจัยแปลแบบวัดนี้จากแบบวัดความก้าวร้าว (Aggression Questionnaire) ของ Buss & Perry (1992) ซึ่งมีข้อกระทงทั้งหมด 29 ข้อ แบ่งเป็น 4 ด้าน ได้แก่

1. ความก้าวร้าวทางกาย (Physical Aggression) จำนวน 9 ข้อ ได้แก่ ข้อ 13-21
2. ความก้าวร้าวทางวาจา (Verbal Aggression) จำนวน 5 ข้อ ได้แก่ ข้อ 3, 7, 10, 22-23
3. ความโกรธ (Anger) จำนวน 7 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1-2, 4-6, 8-9
4. ความเป็นปฏิปักษ์ (Hostile) จำนวน 6 ข้อ ได้แก่ ข้อ 11-12, 24-29

กลุ่มตัวอย่างตอบแบบวัดนี้ โดยแสดงความรู้สึกเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย 5 ระดับ คือ ไม่ตรงเลย ไม่ค่อยตรง ปานกลาง ค่อนข้างตรง ตรงมาก โดยกำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังนี้

ข้อกระทงทางบวก จำนวน 27 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1-4, 6-20 และ 22-29 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ไม่ตรงเลย	1
ไม่ค่อยตรง	2
ปานกลาง	3
ค่อนข้างตรง	4
ตรงมาก	5

ข้อกระทงที่เป็นข้อกระทงทางลบ จำนวน 2 ข้อ คือ ข้อที่ 5, 21 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ไม่ตรงเลย	5
ไม่ค่อยตรง	4
ปานกลาง	3
ค่อนข้างตรง	2
ตรงมาก	1

ในการคิดคะแนนนั้น ใช้การรวมคะแนนที่ได้จากข้อกระทงทั้งหมด โดยผลคะแนนรวม จะมีค่าสูงสุด 145 คะแนน และต่ำสุด 29 คะแนน ถ้ากลุ่มตัวอย่างมีคะแนนสูงขึ้นเพียงใดก็ยิ่งแสดงว่ากลุ่มตัวอย่างมีความก้าวร้าวสูงขึ้นเพียงนั้น

<u>การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดความก้าวร้าว</u>

แบบวัดความก้าวร้าว สร้างและพัฒนาโดย Buss และ Perry ในปี 1992 เป็นภาษาอังกฤษ โดยผู้พัฒนาได้รายงานการตรวจสอบความตรงในการทำนายและความเที่ยงของแบบวัด ซึ่งวัดได้ค่า Cronbach's Alpha เท่ากับ .89 และคณะผู้วิจัยได้ทดสอบค่าความเที่ยงโดยใช้วิธีทดสอบซ้ำกับนักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับอุดมศึกษา สาขาจิตวิทยาอุตสาหกรรม จำนวน 372 คน โดยทิ้งระยะห่าง 9 สัปดาห์ ได้ค่าความเที่ยง .80 (Buss & Perry, 1992)

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ขอลิขสิทธิ์แบบวัดความก้าวร้าวของ Buss และ Perry (1992) โดยมีขั้นตอนการพัฒนาแบบวัดและตรวจสอบแบบวัด ดังนี้

1. ผู้วิจัยได้นำแบบวัดความก้าวร้าวมาแปลเป็นภาษาไทย (Forward Translation) โดยมีผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยา ภาษาไทยและภาษาอังกฤษเป็นที่ปรึกษาในการแปลภาษาไทย (ภาคผนวก ก)

2. นำแบบวัดความก้าวร้าวที่แปลเป็นภาษาไทยแล้วให้ผู้เชี่ยวชาญทางด้านภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (Backward Translation) โดยมีผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่านตรวจสอบว่าแบบวัดความก้าวร้าวต้นฉบับและที่แปลกลับมีความหมายตรงกันหรือไม่ พบว่า ทุกข้อมีความหมายตรงกันทั้งหมด

3. นำแบบวัดความก้าวร้าวฉบับภาษาไทย (ครั้งที่ 1) ไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 60 คน เพื่อหาค่าความเที่ยงของแบบวัดและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงอื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า จากข้อกระทงทั้งหมด 29 ข้อ มีข้อกระทงที่ผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 จำนวน 26 ข้อ และมีข้อกระทงที่ไม่ผ่านเกณฑ์จำนวน 3 ข้อ และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) มีค่าเท่ากับ .89 (ภาคผนวก ค)

4. นำข้อกระทงทั้ง 3 ข้อที่ไม่ผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 มาปรับปรุงการแปลเป็นภาษาไทย (Forward Translation) และการแปลกลับจาก

ภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ (Backward Translation) อย่างถูกต้องและมีความหมายตรงกับเนื้อหาของแบบวัดต้นฉบับภาษาอังกฤษ โดยผ่านการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ 3 ท่าน

5. นำแบบวัดความก้าวร้าวฉบับภาษาไทย (ครั้งที่ 2) ไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 70 คน (ซึ่งเป็นคนละกลุ่มกับกลุ่มนำร่อง ข้อ 3) เพื่อหาค่าความเที่ยงของแบบวัดและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงอื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า ในครั้งนี้ ข้อกระทงทุกข้อผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) มีค่าเท่ากับ .86 (ภาคผนวก ค)

ผู้วิจัยนำแบบวัดความก้าวร้าว ฉบับภาษาไทย (ครั้งที่ 2) ที่ผ่านการตรวจสอบภาษาและคุณภาพของเครื่องมือแล้ว นำมาเป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้

3. แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith (2002) ฉบับผู้ใหญ่ ซึ่งดัดแปลงมาจากแบบวัดที่ ณัฐนันท์ คงคาหลวง (2548) แปลและเรียบเรียงจากแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem Scale) ของ Coopersmith (2002)

แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง ใช้ประเมินความคิด ความรู้สึก และพฤติกรรมของกลุ่มตัวอย่างมีต่อการรับรู้การเห็นคุณค่าในตนเอง ทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ ด้านทั่วๆ ไป ด้านสังคม ด้านครอบครัว และด้านการทำงาน ซึ่งมีข้อกระทงทั้งหมด 25 ข้อ

กลุ่มตัวอย่างตอบแบบวัดนี้ โดยแสดงความรู้สึกเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย 2 ระดับ คือ ใช่ และ ไม่ใช่ โดยกำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังนี้

ข้อกระทงทางบวก จำนวน 8 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1, 4-5, 8-9, 14, 19-20 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ใช่	1
ไม่ใช่	0

ข้อกระทงที่เป็นข้อกระทงทางลบ จำนวน 17 ข้อ คือ ข้อที่ 2-3, 6-7, 10-13, 15-18, 21-25 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ใช่	0
ไม่ใช่	1

การคิดคะแนนจากแบบวัดนั้น ได้โดยการรวมคะแนนจากข้อกระทงทั้งหมด โดยผลคะแนนดิบ (Raw Score) จะมีค่าสูงสุด 25 คะแนน และต่ำสุด 0 คะแนน

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้คะแนนดิบ (Raw Score) ในการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณเท่านั้น และไม่มีการแปลงคะแนนในการแปลผลเชิงคุณภาพว่าคะแนนเท่าใด แปลว่า ผู้นั้นมีการเห็นคุณค่าในตนเองในระดับสูงหรือต่ำ

<u>การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง</u>

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ติดต่อขออนุญาตใช้แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองของ Coopersmith (2002) ฉบับภาษาไทยที่แปลและเรียบเรียงโดยณัฐนันท์ คงคาหลวง (2548) ซึ่งแบบวัดดังกล่าวได้ผ่านการตรวจสอบความตรงในการทำนายและความเที่ยงของแบบวัด ได้ค่า Cronbach's Alpha เท่ากับ .86 (ณัฐนันท์ คงคาหลวง, 2548)

ผู้วิจัย ได้พัฒนาและตรวจสอบแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง โดยมีขั้นตอนการพัฒนาและตรวจสอบแบบวัด ดังนี้

1. นำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 60 คน เพื่อหาค่าความเที่ยงของแบบวัดและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงอื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า จากข้อกระทงทั้งหมด 25 ข้อ มีข้อกระทงที่ผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 จำนวน 20 ข้อ และมีข้อกระทงที่ไม่ผ่านเกณฑ์จำนวน 5 ข้อ และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) มีค่าเท่ากับ .82 (ภาคผนวก ค)

2. นำข้อกระทงทั้ง 5 ข้อที่ไม่ผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 มาพิจารณาปรับแก้ไขให้มีความสอดคล้อง เหมาะสมกับวัฒนธรรมของกลุ่มตัวอย่าง

3. นำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (ครั้งที่ 2) ไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 70 คน (ซึ่งเป็นคนละกลุ่มกับกลุ่มนำร่อง ข้อ 1) เพื่อหาค่าความเที่ยงของแบบวัดและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่าง

ข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงอื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า ในครั้งนี้ ข้อกระทงทุกข้อผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) มีค่าเท่ากับ .85 (ภาคผนวก ค)

ผู้วิจัยนำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (ครั้งที่ 2) ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือแล้ว นำมาเป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้

4. แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม

แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม ใช้ในการประเมินแนวโน้มที่กลุ่มตัวอย่างมีเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ไม่ว่าจะเป็นความรู้สึกที่ว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่มหรือเป็นเจ้าของกลุ่มที่ตนเองอยู่ จะช่วยเพิ่มคุณค่าในตนเองและของกลุ่ม ความเชื่อที่ว่าการพยายามรักษากลุ่ม เป็นการปกป้อง รักษาศักดิ์ศรี คุณค่าในตนเองและของกลุ่ม หรือการคุกคาม การลดศักดิ์ศรี คุณค่าของกลุ่มอื่น โดยการใช้คำพูด การรุกราน การคุมคามนั้นเป็นการเพิ่มศักดิ์ศรี คุณค่าในตนเองและของกลุ่มอย่างไร โดยผู้วิจัยได้สร้างแบบวัดนี้ขึ้นตามทฤษฎีเอกลักษณ์ทางสังคม (Social Identity Theory) ของ Tajfel & Turner (1987) ซึ่งมีข้อกระทงทั้งหมด 32 ข้อ แบ่งเป็น 3 ด้าน ได้แก่

1. ด้านกลุ่มเป็นที่มาของการเห็นคุณค่าในตนเอง จำนวน 11 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1-11
2. ด้านการรักษากลุ่ม จำนวน 11 ข้อ ได้แก่ ข้อ 12-22
3. ด้านการคุกคามกลุ่มอื่น จำนวน 10 ข้อ ได้แก่ ข้อ 23-32

กลุ่มตัวอย่างตอบแบบวัดนี้ โดยแสดงความรู้สึกเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย 4 ระดับ คือ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ไม่เห็นด้วย เห็นด้วย เห็นด้วยอย่างยิ่ง โดยกำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังนี้

ข้อกระทงทางบวก จำนวน 22 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1-4, 6, 8, 10-15, 17-19, 22-24, 26, 28-30 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	1
ไม่เห็นด้วย	2
เห็นด้วย	3
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	4

ข้อกระทงที่เป็นข้อกระทงทางลบ จำนวน 10 ข้อ คือ ข้อที่ 5, 7, 9, 16, 20-21, 25, 27, 31-32 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	4
ไม่เห็นด้วย	3
เห็นด้วย	2
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	1

ในการคิดคะแนนนั้น ใช้การรวมคะแนนที่ได้จากข้อกระทงทั้งหมด โดยผลคะแนนรวม จะมีค่าสูงสุด 128 คะแนน และต่ำสุด 32 คะแนน ถ้ากลุ่มตัวอย่างมีคะแนนสูงขึ้นเพียงใดก็ยิ่งแสดงว่ากลุ่มตัวอย่างมีการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มสูงขึ้นเพียงนั้น

<u>การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม</u>

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้สร้างแบบวัดนี้ขึ้นตามทฤษฎีเอกลักษณ์ทางสังคม (Social Identity Theory) ของ Tajfel & Turner (1987) และจากการทบทวนวรรณกรรมประกอบด้วย โดยมีขั้นตอนการสร้าง ดังนี้

1. ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์ความคิดเห็นเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จากนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 20 คน โดยใช้แบบสำรวจความคิดเห็นแบบปลายเปิดเกี่ยวกับการรับรู้ ความคิดเห็น ทัศนคติต่อการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันเป็นอย่างไร

2. นำคำตอบที่ได้มาประมวล เรียบเรียง ตามที่ผู้ตอบเห็นว่าเป็นความคิดเห็น ทัศนคติเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จากนั้นคัดเลือกเฉพาะข้อความที่ตรงกับทฤษฎีเอกลักษณ์ทางสังคมมากำหนดขอบเขตของการรับรู้ ความคิดเห็น ทัศนคติเกี่ยวกับการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน และปรับสร้างเป็นข้อกระทงขึ้นทั้งหมด 32 ข้อ

3. นำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 20 คน เพื่อทดสอบความชัดเจนของภาษา พบว่า กลุ่มนำร่องเข้าใจข้อกระทงเป็นอย่างดี

4. นำข้อกระทงไปตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยการนำแบบวัดที่สร้างเสร็จแล้ว ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิของคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 3 ท่าน (ภาคผนวก ก) เพื่อตรวจสอบรูปแบบและความตรงเชิงเนื้อหาของข้อมูล

5. นำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม ไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 60 คน (ซึ่งเป็นคนละกลุ่มกับกลุ่มนำร่อง ข้อ 3) เพื่อหาค่าความเที่ยงของแบบวัดและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงอื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า ข้อกระทงทุกข้อผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) มีค่าเท่ากับ .93 (ภาคผนวก ค)

ผู้วิจัยนำแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม จำนวน 32 ข้อ ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือแล้ว นำมาเป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้

5. แบบวัดเชาวน์อารมณ์

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดัดแปลงแบบวัดเชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence Scale) ของ Schutte และคณะ (1998) ซึ่งจิตตินันท์ ชุมทอง (2547) ดัดแปลงและพัฒนาจากแบบวัดเชาวน์อารมณ์ ฉบับภาษาไทย ซึ่งกันตวรรณ มีสมสาร (2544) ได้แปลและพัฒนาเป็นภาษาไทยไว้ก่อนหน้านั้น โดยแบบวัดดังกล่าว แบ่งออกเป็น 3 ด้าน คือ

1. การรู้จักอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น (Appraisal and Express of Emotion) เป็นความสามารถของบุคคลที่รับรู้และเข้าใจความรู้สึก ความคิดและอารมณ์ทั้งของตนเองและของผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม และตรงตามความเป็นจริง

2. การจัดการกับอารมณ์ของตน (Regulation of Emotion) เป็นความสามารถของบุคคลที่จะจัดการกับอารมณ์ต่างๆ ที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม รู้จักควบคุมอารมณ์ของตนเอง และสามารถจัดการกับอารมณ์ที่เกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม

3. การใช้อารมณ์ให้เป็นประโยชน์ (Utilization of Emotion) เป็นความสามารถของบุคคลที่ควบคุมความรู้สึก ความต้องการของตนได้อย่างเหมาะสม สามารถนำอารมณ์และความรู้สึกของตนมาสร้างเป็นพลังในการผลักดันให้บุคคลกระทำสิ่งต่างๆ ได้อย่างสร้างสรรค์

ทั้งนี้ แบบวัดเชาวน์อารมณ์ของ Schutte และคณะ (1998) มีข้อกระทงทั้งหมด 33 ข้อ แบ่งออกตามแต่ละด้านในข้างต้น ได้แก่

1. การรู้จักอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น (Emotional Awareness) จำนวน 13 ข้อ ได้แก่ ข้อ 4-5, 8-9, 11, 15, 18, 22, 25-26, 29, 32-33

2. การบริหารจัดการกับอารมณ์ของตน (Regulation of Emotion) จำนวน 10 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1, 10, 12-14, 16, 19, 21, 24, 30

3. การใช้อารมณ์ให้เป็นประโยชน์ (Utilization of Emotion) จำนวน 10 ข้อ ได้แก่ ข้อ 2-3, 6-7, 17, 20, 23, 27-28, 31

กลุ่มตัวอย่างตอบแบบวัดนี้ โดยแสดงความรู้สึกเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย 5 ระดับ คือ ไม่จริงเลย ส่วนมากไม่จริง จริงและไม่จริงพอๆ กัน ส่วนมากจริง และจริงที่สุด โดยกำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังนี้

ข้อกระทงทางบวก จำนวน 30 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1-4, 6-27, 29-32 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ไม่จริงเลย	1
ส่วนมากไม่จริง	2
จริงและไม่จริงพอๆ กัน	3
ส่วนมากจริง	4
จริงที่สุด	5

ข้อกระทงที่เป็นข้อกระทงทางลบ จำนวน 3 ข้อ คือ ข้อที่ 5, 28, 33 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ไม่จริงเลย	5
ส่วนมากไม่จริง	4
จริงและไม่จริงพอๆ กัน	3
ส่วนมากจริง	2
จริงที่สุด	1

ในการคิดคะแนนนั้น ใช้การรวมคะแนนที่ได้จากข้อกระทงทั้งหมด โดยผลคะแนนรวม จะมีค่าสูงสุด 165 คะแนน และต่ำสุด 33 คะแนน ถ้ากลุ่มตัวอย่างมีคะแนนสูงขึ้นเพียงใดก็ยิ่งแสดงว่ากลุ่มตัวอย่างมีเชาวน์อารมณ์สูงขึ้นเพียงนั้น

<u>การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดเชาวน์อารมณ์</u>

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ติดต่อขออนุญาตใช้แบบวัดเชาวน์อารมณ์ของ Schutte และคณะ (1998) ฉบับภาษาไทยที่ จิตตินันท์ ชุมทอง (2547) ดัดแปลงและพัฒนาจากแบบวัดเชาวน์อารมณ์ ฉบับภาษาไทย ซึ่งกันตวรรณ มีสมสาร (2544) ได้แปลและพัฒนาเป็นภาษาไทยไว้ก่อนหน้านั้น โดยแบบวัดดังกล่าวได้ผ่านการตรวจสอบความตรงในการทำนายและความเที่ยงของแบบวัด ซึ่งวัดได้ค่า Cronbach's Alpha เท่ากับ .88 (จิตตินันท์ ชุมทอง, 2548)

ผู้วิจัย ได้พัฒนาและตรวจสอบแบบวัดเชาวน์อารมณ์ ดังนี้

1. นำแบบวัดเชาวน์อารมณ์ ไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษา ในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 60 คน เพื่อหาค่าความเที่ยงของแบบวัดและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงอื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า จากข้อกระทงทั้งหมด 33 ข้อ มีข้อกระทงที่ผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 จำนวน 29 ข้อ และมีข้อกระทงที่ไม่ผ่านเกณฑ์จำนวน 4 ข้อ และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) มีค่าเท่ากับ .88 (ภาคผนวก ค)

2. นำข้อกระทงทั้ง 4 ข้อที่ไม่ผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 มาพิจารณาปรับแก้ไขให้มีความสอดคล้อง เหมาะสมกับวัฒนธรรมของกลุ่มตัวอย่าง

3. นำแบบวัดเชาวน์อารมณ์ (ครั้งที่ 2) ไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 70 คน (ซึ่งเป็นคนละกลุ่มกับกลุ่มนำร่อง ข้อ 1) เพื่อหาค่าความเที่ยงของแบบวัดและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงอื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า ข้อกระทงทุกข้อผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) มีค่าเท่ากับ .89 (ภาคผนวก ค)

ผู้วิจัยนำแบบวัดเชาวน์อารมณ์ (ครั้งที่ 2) ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือแล้วนำมาเป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้

6. แบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน

แบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน ใช้ประเมินแนวโน้มที่กลุ่มตัวอย่างมีอิสระไม่คล้อยตามบรรทัดฐานที่เพื่อนกลุ่มต่างๆ ของตนสนับสนุนพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน โดยแบบวัดนี้ประเมินว่าเพื่อนของกลุ่มตัวอย่างมีบรรทัดฐานเช่นไรกับพฤติกรรมนี้ เห็นด้วยหรือไม่กับการที่ตนเองจะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน และโดยทั่วไปแล้ว กลุ่มตัวอย่างต้องการหรือไม่ต้องการมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันตามความคาดหวังของกลุ่มเพื่อน โดยดัดแปลงมาจากแบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนที่ สิทธิพงศ์ วงศ์วิวัฒน์ (2548) ได้สร้างและพัฒนาขึ้นตามแนวคิดของ Ajzen และ Fishbein (1980) โดยมีข้อกระทงทั้งหมด 8 ข้อ แบ่งออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่

1. ด้านความเชื่อเกี่ยวกับความคาดหวังของเพื่อนที่มีต่อตนเองในการมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ในเพื่อน 4 กลุ่ม ได้แก่ เพื่อนสนิท เพื่อนในวัยเดียวกัน เพื่อนร่วมชั้นเรียน เพื่อนรุ่นพี่ จำนวน 4 ข้อ ประกอบด้วยข้อ 1, 3, 5 และข้อ 7 เป็นคำถามที่เกี่ยวกับความคิดของเพื่อนทั้ง 4 กลุ่มว่าเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยกับการมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน

2. ด้านแรงจูงใจที่บุคคลจะปฏิบัติตามความคาดหวังของเพื่อน เป็นแบบสอบถามที่ให้กลุ่มตัวอย่างตอบว่า โดยทั่วไปแล้วตนเองต้องการปฏิบัติตามความคาดหวังของเพื่อนทั้ง 4 กลุ่มในข้างต้นหรือไม่ จำนวน 4 ข้อ ประกอบด้วย ข้อ 2, 4, 6 และ ข้อ 8 โดยข้อคำถามจะมีความสอดคล้องกับข้อ 1)

กลุ่มตัวอย่างตอบแบบวัดนี้ โดยแสดงความรู้สึกเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย 7 ระดับ คือ ไม่ตรงมากที่สุด ไม่ตรง ค่อนข้างไม่ตรง เฉยๆ ค่อนข้างตรง ตรง ตรงมากที่สุด โดยกำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังนี้

ข้อกระทงความเชื่อเกี่ยวกับความคาดหวังของเพื่อนที่มีต่อบุคคลในการมีพฤติกรรมยกพวกตีกัน จำนวน 4 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1, 3, 5, และ ข้อ 7 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ไม่ตรงมากที่สุด	3
ไม่ตรง	2
ค่อนข้างไม่ตรง	1
เฉยๆ	0
ค่อนข้างตรง	-1
ตรง	-2
ตรงมากที่สุด	-3

ข้อกระทงแรงจูงใจที่บุคคลจะปฏิบัติตามความคาดหวังของเพื่อน จำนวน 4 ข้อ ได้แก่ ข้อ 2, 4, 6 และ ข้อ 8 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ไม่ตรงมากที่สุด	1
ไม่ตรง	2
ค่อนข้างไม่ตรง	3
เฉยๆ	4
ค่อนข้างตรง	5
ตรง	6
ตรงมากที่สุด	7

ในการคิดคะแนนนั้น ใช้การรวมคะแนนที่ได้จากข้อกระทงทั้งหมด เป็นคะแนนของการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน โดยผลคะแนนรวม จะมีค่าสูงสุด 84 คะแนน และต่ำสุด -84 คะแนน โดยถ้าค่าคะแนนเป็นลบแสดงว่ากลุ่มตัวอย่างมีอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนของตนต่ำ และถ้าค่าคะแนนเป็นบวกแสดงว่ากลุ่มตัวอย่างมีอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนของตนสูง

<u>การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน</u>

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยได้ติดต่อขออนุญาตใช้แบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนจาก สิทธิพงศ์ วงศ์วิวัฒน์ (2548) โดยแบบวัดดังกล่าวได้ผ่านการตรวจสอบความตรงในการทำนายและความเที่ยงของแบบวัด ได้ค่า Cronbach's Alpha เท่ากับ .88 (สิทธิพงศ์ วงศ์วิวัฒน์, 2548)

ผู้วิจัย ได้พัฒนาและตรวจสอบแบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน จากแบบวัดในข้างต้น ดังนี้

1. นำแบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน มาดัดแปลงให้เหมาะสมกับประเด็นที่ศึกษา โดยผ่านการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ (ภาคผนวก ก)

2. นำแบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน ไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 60 คน เพื่อหาค่าความเที่ยงของแบบวัดและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงอื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า ข้อกระทงทุกข้อผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach's Alpha) มีค่าเท่ากับ .93 (ภาคผนวก ค)

ผู้วิจัยนำแบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน จำนวน 8 ข้อ ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือแล้ว นำมาเป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้

7. แบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน

แบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน ใช้ในการประเมินแนวโน้มที่กลุ่มตัวอย่างเปิดรับและคล้อยตามอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน ไม่ว่าจะเป็นด้านการเลียนแบบ การรับรู้ภาพลักษณ์ การกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันเพิ่มมากขึ้น โดยผู้วิจัยสร้างแบบวัดนี้ขึ้นตามทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura (1973) ซึ่งมีข้อกระทงทั้งหมด 21 ข้อ แบ่งเป็น 3 ด้าน ได้แก่

1. ด้านการเลียนแบบ จำนวน 8 ข้อ ได้แก่ ข้อ 1-8
2. ด้านการรับรู้ภาพลักษณ์ จำนวน 6 ข้อ ได้แก่ ข้อ 9-14
3. ด้านการกระตุ้น จำนวน 7 ข้อ ได้แก่ ข้อ 15-21

กลุ่มตัวอย่างตอบแบบวัดนี้ โดยแสดงความรู้สึกเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย 4 ระดับ คือ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง ไม่เห็นด้วย เห็นด้วย เห็นด้วยอย่างยิ่ง โดยกำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังนี้

ข้อกระทงทางบวก จำนวน 20 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1-10, 12-21 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	1
ไม่เห็นด้วย	2
เห็นด้วย	3
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	4

ข้อกระทงที่เป็นข้อกระทงทางลบ จำนวน 1 ข้อ คือ ข้อที่ 11 กำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนน ดังตารางข้างล่าง

คำตอบ	เกณฑ์การให้คะแนน
ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	4
ไม่เห็นด้วย	3
เห็นด้วย	2
เห็นด้วยอย่างยิ่ง	1

ในการคิดคะแนนนั้น ใช้การรวมคะแนนที่ได้จากข้อกระทงทั้งหมด โดยผลคะแนนรวม จะมีค่าสูงสุด 84 คะแนน และต่ำสุด 21 คะแนน ถ้ากลุ่มตัวอย่างมีคะแนนสูงขึ้นเพียงใดก็ยิ่งแสดงว่า

กลุ่มตัวอย่างมีแนวโน้มที่จะเปิดรับและคล้อยตามอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกันมากขึ้นเพียงนั้น

<u>การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของแบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน</u>

ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นตามทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura (1973) และจากการทบทวนวรรณกรรมประกอบด้วย โดยมีขั้นตอนการสร้าง ดังนี้

1. ผู้วิจัยได้สัมภาษณ์ความคิดเห็นเกี่ยวกับการนำเสนอของสื่อต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จากนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาในสาขาวิชาชีพช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 20 คน โดยใช้แบบสำรวจความคิดเห็นแบบปลายเปิดเกี่ยวกับการรับรู้ ความคิดเห็น ทัศนคติของการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกันว่ามีลักษณะอย่างไร

2. นำคำตอบที่ได้มาประมวล เรียบเรียง ตามที่ผู้ตอบเห็นว่าเป็นลักษณะความคิดเห็นของการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน จากนั้นคัดเลือกเฉพาะข้อความที่ตรงกับทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) มากำหนดขอบเขตข้อคำถามที่เกี่ยวกับการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน และปรับสร้างเป็นข้อกระทงขึ้นทั้งหมด 31 ข้อ

3. นำแบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน จำนวน 31 ข้อไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 20 คน เพื่อทดสอบความชัดเจนของภาษา พบว่า กลุ่มนำร่องเข้าใจข้อกระทงเป็นอย่างดี

4. นำแบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกันไปตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยการนำแบบวัดที่สร้างเสร็จแล้ว ไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิของคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 3 ท่าน (ภาคผนวก ก) เพื่อตรวจสอบรูปแบบและความตรงเชิงเนื้อหาของข้อมูล

5. นำแบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน ไปทดสอบกับนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 60 คน (ซึ่งเป็นคนละกลุ่มกับกลุ่มนำร่อง ข้อ 3) เพื่อหาค่าความเที่ยงของแบบวัดและค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้อกระทงอื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) พบว่า จากข้อกระทงทั้งหมด 31 ข้อ มีข้อกระทงที่ผ่านการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Collected Item-Total Correlation: CITC) ที่ระดับนัยสำคัญ .05 จำนวน 21 ข้อ และมีข้อกระทงที่ไม่ผ่านเกณฑ์จำนวน 10 ข้อ และค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้องภายใน (Cronbach Alpha) มีค่าเท่ากับ .93 (ภาคผนวก ค)

ผู้วิจัยนำแบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน จำนวน 21 ข้อ ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือแล้ว นำมาเป็นเครื่องมือในการวิจัยครั้งนี้

วิธีดำเนินการวิจัยและการเก็บรวบรวมข้อมูล

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยเป็นผู้เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง โดยดำเนินการดังนี้

1. ผู้วิจัยติดต่อขออนุมัติหนังสือจาก คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เพื่อขออนุญาตและขอความร่วมมือจากวิทยาลัยต่างๆ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

2. ผู้วิจัยนำหนังสืออนุมัติจาก คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยไปขออนุญาตเก็บข้อมูลนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่กำลังศึกษาในสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ

3. ผู้วิจัยขออนุญาตเก็บข้อมูลจากวิทยาลัยทั้งของภาครัฐบาลและภาคเอกชน ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 9 แห่ง ได้แก่ วิทยาลัยเทคนิคดอนเมือง วิทยาลัยเทคนิคกาญจนาภิเษกมหานคร วิทยาลัยการอาชีพนวมินทราชูทิศ วิทยาลัยการอาชีพกาญจนาภิเษกหนองจอก วิทยาลัยเทคนิคราชสิทธาราม วิทยาลัยเทคนิคสมุทรปราการ โรงเรียนเทคโนโลยีกรุงเทพ โรงเรียนเทคนิคช่างอุตสาหกรรมกรุงเทพ และ โรงเรียนเทคโนโลยีบางกะปิ โดยผู้วิจัยได้ขอความร่วมมือจากอาจารย์ฝ่ายปกครอง หรือ อาจารย์ฝ่ายกิจกรรมนักเรียนให้คัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน

4. ผู้วิจัยนำแบบสอบถามเกี่ยวกับปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ได้แก่ แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป แบบวัดความก้าวร้าว แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม แบบวัดเชาวน์อารมณ์ แบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และแบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกันไปเก็บข้อมูลด้วยตนเอง โดยให้กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการแนะนำจากครูว่าเป็นกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ซึ่งในการศึกษาครั้งนี้ได้เก็บข้อมูล จำนวนกลุ่มละ 195 คน รวมทั้งสิ้น 390 คน ตอบแบบสอบถาม

5. ผู้วิจัยตรวจสอบความเรียบร้อยสมบูรณ์ของแบบสอบถาม พบว่า จากแบบสอบถามที่ได้รับกลับคืนมาทั้งสิ้น 390 ชุด มีจำนวนแบบสอบถามที่ตอบครบสมบูรณ์ จำนวน 300 ชุด โดยมีกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จำนวนกลุ่มละ 150 ชุด หลังจากนั้นนำแบบสอบถามที่ตอบครบสมบูรณ์ จำนวน 300 ชุด (ตารางที่ 1) ไปตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่ได้กำหนดไว้และนำคะแนนที่ได้ไปวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

นำข้อมูลที่ได้จากกลุ่มตัวอย่างที่ผ่านการตรวจสอบความสมบูรณ์และความถูกต้องนำไปวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ ดังนี้

1. สถิติพรรณนา (Descriptive Statistics) เพื่ออธิบายลักษณะทั่วไป ได้แก่ การแจกแจงความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

2. สถิติวิเคราะห์การจำแนกกลุ่ม (Discriminant Analysis) โดยมีขั้นตอนการวิเคราะห์ต่างๆ ดังนี้

ใช้สถิติวิเคราะห์การจำแนกกลุ่ม (Discriminant Analysis) ด้วยวิธีการคัดเลือกตัวแปรเข้าสมการจำแนกกลุ่มแบบ Stepwise โดยใช้ค่าสถิติทดสอบ Wilks' Lambda ในการวิเคราะห์ปัจจัยที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน

วิเคราะห์สมการที่ได้พร้อมแปลผล

การนำเสนอข้อมูล

1. แสดงค่าเฉลี่ย ร้อยละ และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน โดยเสนอในรูปตารางแสดงผล

2. แสดงผลการวิเคราะห์ตัวแปรที่มีความสามารถในการจำแนกความแตกต่าง ระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน นำเสนอในรูปตารางผลการวิเคราะห์

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 3
ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล ตัวแปรที่ศึกษาได้แก่ ความก้าวร้าว การเห็นคุณค่าในตนเอง การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม เชาวน์อารมณ์ การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน ข้อมูลเกี่ยวกับตัวแปรเหล่านี้ได้รับจากแบบสอบถามข้อมูลทั่วไป แบบวัดความก้าวร้าว แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม แบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และแบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน ซึ่งตอบโดยกลุ่มตัวอย่างจำนวนทั้งสิ้น 300 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จำนวน 150 คน และกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จำนวน 150 คน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล แบ่งออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงพรรณนา จัดทำขึ้นเพื่อแสดงข้อมูลเกี่ยวกับข้อมูลส่วนบุคคล ประสบการณ์การยกพวกตีกันของกลุ่มตัวอย่าง และคะแนนของตัวแปรต่างๆ ที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน

2. การวิเคราะห์ตัวแปรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์จำแนกกลุ่ม (Discriminant Analysis)

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงพรรณนา

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลเชิงพรรณนาเพื่อแสดงข้อมูลรายละเอียดเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ อายุ วิทยาลัยที่ศึกษา ชั้นปีที่ศึกษา แผนกที่ศึกษา เกรดเฉลี่ยสะสม (GPA) และการมีประสบการณ์เข้าร่วมยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบัน โดยใช้สถิติ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ดังแสดงในตารางที่ 2-5 ดังนี้

ตารางที่ 2

จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำแนกตามอายุ (n=300)

อายุ (ปี)	พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน					
	มี		ไม่มี		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
15	5	1.67	12	4.00	17	5.67
16	42	14.00	61	20.33	103	34.33
17	45	15.00	32	10.67	77	25.67
18	39	13.00	33	11.00	72	24.00
19	19	6.33	12	4.00	31	10.33
รวม	150	50.00	150	50.00	300	100.00

จากตารางที่ 2 พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีอายุระหว่าง 15-19 ปี โดยช่วงอายุที่พบมากที่สุดคือ 16 ปี จำนวน 103 คน คิดเป็นร้อยละ 34.33 ของจำนวนกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด รองลงมาคือช่วงอายุ 17 ปี จำนวน 77 คน คิดเป็นร้อยละ 25.67 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด และท้ายที่สุดคือช่วงอายุ 15 ปี จำนวน 17 คน คิดเป็นร้อยละ 5.67 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด ทั้งนี้ อายุเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างเท่ากับ 16.99 ปี โดยมีค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.108 โดยอายุต่ำสุดของกลุ่มตัวอย่างคือ 15 ปี และอายุมากที่สุดคือ 19 ปี

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 3

จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำแนกตามชั้นปีที่ศึกษา (n=300)

ชั้นปีที่ศึกษา	พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน					
	มี		ไม่มี		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ปีที่ 1	66	22.00	84	28.00	150	50.00
ปีที่ 2	64	21.33	33	11.00	97	32.33
ปีที่ 3	20	6.67	33	11.00	53	17.67
รวม	150	50.00	150	50.00	300	100.00

จากตารางที่ 3 พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 โดยมีจำนวน 150 คน คิดเป็นร้อยละ 50.00 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด รองลงมา คือ ชั้นปีที่ 2 จำนวน 97 คน คิดเป็นร้อยละ 32.33 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด และท้ายที่สุด คือ ชั้นปีที่ 3 จำนวน 53 คน คิดเป็นร้อยละ 17.67 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด

ตารางที่ 4

จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำแนกตามแผนกที่ศึกษา (n=300)

แผนกที่ศึกษา	พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน					
	มี		ไม่มี		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ช่างยนต์	69	23.00	40	13.33	109	36.33
ช่างอิเลคทรอนิกส์	16	5.33	58	19.33	74	24.67
ช่างไฟฟ้า	34	11.33	26	8.67	60	20.00
ช่างกลโรงงาน	14	4.67	17	5.67	31	10.33
ช่างก่อสร้าง	7	2.33	6	2.00	13	4.33
ช่างเขียนแบบเครื่องกล	10	3.33	3	1.00	13	4.33
รวม	150	50.00	150	50.00	300	100.00

จากตารางที่ 4 พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาอยู่ในแผนกช่างยนต์มีจำนวนมากที่สุดคือ 109 คน คิดเป็นร้อยละ 36.33 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด รองลงมา คือ แผนกช่างอิเลคทรอนิกส์ จำนวน 74 คน คิดเป็นร้อยละ 24.67 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด และแผนกช่างก่อสร้างและช่างเขียนแบบเครื่องกล จำนวน 13 คน คิดเป็นร้อยละ 4.33 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด นอกจากนี้ ยังพบว่า กลุ่ม

ตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันนั้นส่วนใหญ่ศึกษาอยู่ในแผนกช่างยนต์ คือมีจำนวน 69 คน คิดเป็นร้อยละ 23.00 ของกลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันศึกษาอยู่ในแผนกช่างอิเลคทรอนิกส์มากที่สุด คือมีจำนวน 58 คน คิดเป็นร้อยละ 19.33 ของกลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมดังกล่าว

ตารางที่ 5

จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำแนกตามเกรดเฉลี่ยสะสม (GPA) (n=300)

เกรดเฉลี่ยสะสม (GPA)	พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน					
	มี		ไม่มี		รวม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ต่ำกว่า 2.00	61	20.33	32	10.67	93	31.00
2.01 - 2.50	38	12.67	35	11.67	73	24.33
2.51 - 3.00	29	9.67	50	16.67	79	26.33
3.01 - 3.50	16	5.33	27	9.00	43	14.33
มากกว่า 3.50	6	2.00	6	2.00	12	4.00
รวม	150	50.00	150	50.00	300	100.00

จากตารางที่ 5 พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีผลการเรียนค่อนข้างต่ำ คือ มีเกรดเฉลี่ยสะสม (GPA) ต่ำกว่า 2.00 จำนวน 93 คน คิดเป็นร้อยละ 31.00 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด รองลงมาคือเกรดเฉลี่ยสะสม (GPA) 2.51-3.00 จำนวน 79 คน คิดเป็นร้อยละ 26.33 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด และท้ายที่สุดมีกลุ่มตัวอย่างมีผลการเรียนอยู่ในระดับเกรดเฉลี่ยสะสม (GPA) มากกว่า 3.50 มีจำนวน 12 คน คิดเป็นร้อยละ 4.00 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด หากพิจารณาผลการเรียนจำแนกตามกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันมีผลการเรียนต่ำกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมนี้ กล่าวคือ กลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน มีเกรดเฉลี่ยสะสม (GPA) ต่ำกว่า 2.00 มากที่สุด ส่วนกลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันส่วนใหญ่มีเกรดเฉลี่ยสะสม (GPA) 2.51-3.00

2. **การวิเคราะห์ตัวแปรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน โดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์จำแนกกลุ่ม** (Discriminant Analysis)

ผู้วิจัยนำตัวแปรที่คาดว่าจะสัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันไปวิเคราะห์จำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมดังกล่าว โดยใช้หลักสถิติ Discriminant Analysis ทั้งนี้มีตัวแปรอิสระ 6 ตัว ได้แก่ ความก้าวร้าว การเห็นคุณค่าในตนเอง การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม เชาวน์อารมณ์ การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และ การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน และมีตัวแปรตาม ได้แก่ พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน โดยมีขั้นตอนดังนี้

1. การวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มของตัวแปรแต่ละตัวที่ศึกษา
2. การทดสอบสหสัมพันธ์ (Correlation) ของตัวแปรที่ศึกษา
3. การทดสอบค่าสถิติ Wilks' Lambda ของตัวแปรแต่ละตัวที่ศึกษา
4. การทดสอบค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนกคาโนนิคัลมาตรฐาน (Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients) เมื่อวิเคราะห์โดยการคัดเลือกตัวแปรเข้าสู่สมการจำแนกกลุ่มแบบ Stepwise
5. การทดสอบค่าเมตริกซ์โครงสร้าง (Structure Matrix)
6. การสร้างสมการทำนายเพื่อจำแนกกลุ่ม

ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้วิเคราะห์ตัวแปรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันตามขั้นตอนทั้ง 6 ขั้นตอน ซึ่งผลการวิเคราะห์ได้แสดงไว้ในตารางที่ 6-12 ดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 6

การวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของคะแนนระหว่างกลุ่มของตัวแปรแต่ละตัวที่นำมาทดสอบการจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน (n = 300)

ตัวแปร	กลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน (*n*=150)		กลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน (*n*=150)		ค่าทดสอบ *t*
	M	*SD*	*M*	*SD*	
ความก้าวร้าว	86.52	12.452	71.68	12.531	10.288***
การเห็นคุณค่าในตนเอง	14.45	4.339	17.07	3.840	-5.524***
การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม	93.13	12.185	82.30	11.341	7.971***
เชาวน์อารมณ์	112.37	11.254	115.81	12.312	-2.526*
การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน	-11.55	21.634	9.31	11.131	-10.501***
การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน	55.99	9.645	44.53	8.700	10.806***

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

ตารางที่ 6 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของคะแนนของตัวแปรที่นำมาทดสอบการจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ซึ่งได้แก่ ความก้าวร้าว การเห็นคุณค่าในตนเอง การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม เชาวน์อารมณ์ การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน และค่าสถิติ *t*-test ในการวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยของตัวแปรแต่ละตัวในกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน

จากการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันมีลักษณะทางจิตวิทยาดีกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน กล่าวคือ เมื่อเทียบกันแล้ว กลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันมีคะแนนความก้าวร้าว การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม และเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกันต่ำกว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีพฤติกรรมดังกล่าว และมีคะแนนการเห็นคุณค่าในตนเอง เชาวน์อารมณ์ และเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนสูงกว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ทั้งนี้ จากตัวแปรที่ศึกษาทั้งหมด 6 ตัวแปร มีตัวแปร 5 ตัวแปรที่มีคะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มแตกต่างกันอย่าง

มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 ยกเว้นตัวแปรเชาวน์อารมณ์มีคะแนนเฉลี่ยทั้ง 2 กลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากนั้น นำคะแนนของตัวแปรเหล่านี้ในกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดไปวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ ดังแสดงในตารางที่ 7

ตารางที่ 7

การวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ของตัวแปรที่ศึกษา ในกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด (n=300)

ตัวแปร	1	2	3	4	5	6
1. ความก้าวร้าว	1.00					
2. การเห็นคุณค่าในตนเอง	-.39**	1.00				
3. การเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม	.34**	-.06	1.00			
4. เชาวน์อารมณ์	.06	.12*	.10	1.00		
5. การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน	-.36**	.19**	-.51**	.09	1.00	
6. การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน	.46**	-.23**	.61**	-.05	-.59**	1.00

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

ตารางที่ 7 แสดงค่าสหสัมพันธ์ของตัวแปรที่ศึกษา ซึ่งค่านี้แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งหมดว่ามีมากน้อยเพียงใดและมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ทั้งนี้ยิ่งค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคู่ใด ใกล้เคียง 1 หรือ -1 ก็จะแสดงว่าตัวแปรทั้ง 2 ตัวมีความสัมพันธ์กันสูงและมีโอกาสมีนัยสำคัญทางสถิติมากขึ้นเท่านั้น และหากว่าค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรคู่ใดมีค่าเท่ากับ 1 หรือ -1 แสดงว่า ตัวแปรทั้ง 2 ตัว มีความสัมพันธ์กันแบบสมบูรณ์ ซึ่งสามารถนำตัวแปรหนึ่งไปอธิบายตัวแปรอีกตัวแปรหนึ่งได้ นอกจากนี้ ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ที่มีค่าเป็นบวก แสดงว่า ตัวแปรทั้ง 2 ตัวมีความสัมพันธ์ไปในทิศทางเดียวกัน กล่าวคือ ถ้าตัวแปรหนึ่งมีค่าเพิ่มหรือลด ตัวแปรอีกตัวหนึ่งก็จะมีค่าเพิ่มหรือลดตามไปด้วย แต่ถ้าหากค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์มีค่าเป็นลบ แสดงว่า ตัวแปรทั้ง 2 ตัวมีความสัมพันธ์ไปในทิศทางตรงกันข้าม กล่าวคือ ถ้าตัวแปรหนึ่งมีค่าเพิ่มหรือลด ตัวแปรอีกตัวหนึ่งจะกลับมีค่าลดหรือเพิ่มตรงข้ามกันไป

จากการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่ศึกษาเป็นไปในทิศทางที่คาดหวังไว้ ดังที่ปรากฏในตารางที่ 7 ดังตัวอย่างเช่น หากกลุ่มตัวอย่างเห็นคุณค่าในตนเองสูง ก็มีแนวโน้มที่จะมีเชาวน์อารมณ์สูง และเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนสูงขึ้นด้วย

จากนั้น ผู้วิจัยจึงวิเคราะห์หาค่านัยสำคัญและลำดับความสำคัญของตัวแปรที่ศึกษาในการจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ดังปรากฏผลในตารางที่ 8

ตารางที่ 8

ค่า Wilks' Lambda ตามลำดับขั้นที่เข้าสมการ

ขั้นที่	ตัวแปร	Wilks' Lambda
1	การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน	.718***
2	ความก้าวร้าว	.629***
3	การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน	.578***
4	เชาวน์อารมณ์	.561***

***p<.001

ตารางที่ 8 แสดงผลการทดสอบค่าสถิติ Wilks' Lambda ซึ่งเป็นค่าสถิติที่ใช้วิเคราะห์ความสามารถของกลุ่มตัวแปรในการจำแนกความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน โดยค่าสถิติ Wilks' Lambda จะมีค่าอยู่ระหว่าง 0 ถึง 1 ยิ่งกลุ่มตัวแปรทำให้ค่าสถิติ Wilks' Lambda ลดลงมีค่าใกล้ 0 มากขึ้นเท่าไร ก็จะยิ่งแสดงว่ากลุ่มตัวแปรมีความสามารถในการจำแนกกลุ่มตัวอย่างได้ดีมากขึ้นเท่านั้น (กัลยา วานิชย์บัญชา, 2549)

ผู้วิจัยเลือกใช้การวิเคราะห์แบบขั้นตอน (Stepwise) ซึ่งในวิธีนี้โปรแกรมการวิเคราะห์ทางสถิติจะคัดเลือกตัวแปรเข้าสู่สมการจำแนก โดยคัดเลือกตัวแปรที่ทำให้ค่าสถิติ Wilks' Lambda ลดลงได้มากที่สุดเข้าสมการจำแนกก่อนเป็นอันดับแรก จากนั้นจึงคัดเลือกตัวแปรที่ช่วยลดค่า Wilks' Lambda ได้ถัดมาเพิ่มเข้าไปในสมการจำแนก ซึ่งทำให้ค่าสถิติ Wilks' Lambda ลดลง ภายหลังการคัดเลือกในลักษณะนี้ต่อไปเรื่อยๆ โปรแกรมการวิเคราะห์ จะหยุดการนำตัวแปรเข้า และตัดตัวแปรที่เหลือไม่นำมาเข้าสมการอีกต่อไป เมื่อค่าสถิติ Wilks' Lambda ไม่ได้ลดลงอีก

จากตารางที่ 8 พบว่า มีตัวแปรทั้งหมด 4 ตัวที่ร่วมกันจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันออกจากกัน หากเรียงลำดับขั้นของตัวแปรที่ทำให้ค่าสถิติ Wilks' Lambda มีค่าลดลง จะพบว่า ได้แก่ ตัวแปรการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน ความก้าวร้าว การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และเชาวน์อารมณ์ ตามลำดับ โดยจะเห็นได้จากค่าสถิติ Wilks' Lambda ลดลงจาก .718 ในการวิเคราะห์ขั้นที่ 1 จนกระทั่งเหลือ .561 ในขั้นที่ 4 ทั้งนี้ตัวแปรทั้ง 4 ตัวแปรร่วมกันจำแนกกลุ่มตัวอย่างทั้งที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001

ตารางที่ 9

ค่า Wilks' Lambda ของตัวแปรทั้ง 4 ตัวแปรที่มีอำนาจจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน (n = 300)

Test of Function(s)	ค่า Wilks' Lambda	ค่า Chi-square	*df*
1	.561	170.953***	4

****p*<.001

จากตารางที่ 9 พบว่า ค่าสถิติ Wilks' Lambda ของตัวแปรทั้ง 4 ตัว ซึ่งคัดเลือกโดยโปรแกรมการวิเคราะห์ทางสถิตินั้นเท่ากับ .561 ซึ่งแสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวแปรเหล่านี้มีอำนาจจำแนกกลุ่ม และเมื่อทดสอบค่า Chi-square พบว่า คะแนนของตัวแปรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันมีอำนาจจำแนกความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 การทดสอบนี้ช่วยสนับสนุนว่าตัวแปรทั้ง 4 ตัว ได้แก่ การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน ความก้าวร้าว การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และเชาวน์อารมณ์ ช่วยจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันได้

ตารางที่ 10

แสดงค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนกคาโนนิคัลมาตรฐาน (Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients) และเมตริกซ์โครงสร้าง (Structure Matrix) เมื่อวิเคราะห์โดยการคัดเลือกตัวแปรเข้าสู่สมการแบบเป็นขั้นตอน (Stepwise) (n = 300)

ลำดับที่	ตัวแปร	Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients	Structure Matrix
1	ความก้าวร้าว	.56	.67
2	การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน	-.46	-.69
3	การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน	.37	.71
4	เชาวน์อารมณ์	-.26	-.17

ตารางที่ 10 แสดงค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนกคาโนนิคัลมาตรฐาน (Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients) ซึ่งเป็นค่าสัมประสิทธิ์ที่เป็นค่ามาตรฐานไม่ได้รับอิทธิพลจากหน่วยที่แตกต่างกันของตัวแปร จึงช่วยตัดสินความสำคัญของตัวแปรแต่ละตัวในการจำแนกกลุ่มเมื่อเทียบกับตัวแปรอื่นๆ (กัลยา วานิชย์บัญชา, 2549) นั่นคือ หากตัวแปรใดมีค่า

สัมประสิทธิ์สูง แสดงว่า ตัวแปรนั้นจำแนกกลุ่มได้สูง ในทางตรงกันข้าม หากค่าสัมประสิทธิ์ของตัวแปรใดมีค่าต่ำก็จะแสดงว่า ตัวแปรนั้นจำแนกกลุ่มได้ต่ำ ภายหลังจากการปรับหน่วยของตัวแปรให้เป็นมาตรฐานแล้ว ทั้งนี้เครื่องหมายบวกลบ (+,-) ของค่าสัมประสิทธิ์จะแสดงให้เห็นถึงทิศทางของความสัมพันธ์ว่าเป็นไปในทางเดียวกัน หรือเป็นไปในทางตรงกันข้าม

จากตารางที่ 10 พบว่า ตัวแปรที่สำคัญมากที่สุดในการจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน คือ ความก้าวร้าว ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ถ้ากลุ่มตัวอย่างมีความก้าวร้าวสูง ก็มีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันสูงตามไปด้วย ในทางตรงกันข้าม หากกลุ่มตัวอย่างมีความก้าวร้าวต่ำ ก็จะมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันต่ำตามไป รองลงมาคือการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน และเชาวน์อารมณ์ ตามลำดับ สำหรับตัวแปรการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนและเชาวน์อารมณ์นั้นมีค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนกเป็นลบ แสดงให้เห็นว่า หากกลุ่มตัวอย่างมีอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนและเชาวน์อารมณ์สูง ก็มีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันต่ำ ในทางตรงกันข้าม หากกลุ่มตัวอย่างมีอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนและเชาวน์อารมณ์ต่ำ จะกลับมีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันสูง

ตารางที่ 10 ยังแสดงค่าเมตริกซ์โครงสร้าง (Structure Matrix) เป็นค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (Correlation) ระหว่างตัวแปรอิสระแต่ละตัวกับตัวแปรค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนก (Canonical) แต่ละฟังก์ชัน โดยในการพิจารณาค่าเมตริกซ์โครงสร้างนี้จะพิจารณาที่เครื่องหมายของค่าสัมประสิทธิ์ หากค่าสัมประสิทธิ์มีเครื่องหมายเป็นบวก ก็แสดงว่าตัวแปรนั้นมีทิศทางความสัมพันธ์ไปในทางเดียวกันกับตัวแปรค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนก ในทางตรงกันข้าม หากค่าสัมประสิทธิ์มีเครื่องหมายเป็นลบ ก็แสดงว่า ตัวแปรนั้นมีทิศทางความสัมพันธ์จะเป็นไปในทางตรงกันข้าม

เมื่อพิจารณาค่าเมตริกซ์โครงสร้าง (Structure Matrix) ในตารางที่ 10 พบว่า ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์มากที่สุดกับค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนก คือ ตัวแปรการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน รองลงมา คือ การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน ความก้าวร้าว และเชาวน์อารมณ์ ตามลำดับ และตัวแปรที่มีค่าสัมประสิทธิ์ที่มีเครื่องหมายเป็นบวก จะมีความสัมพันธ์ไปในทิศทางเดียวกันกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ได้แก่ การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน และความก้าวร้าว ในขณะที่ตัวแปรที่มีค่าสัมประสิทธิ์ที่มีเครื่องหมาย

เป็นลบ จะมีความสัมพันธ์ไปในทิศทางตรงกันข้ามกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ได้แก่ การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และเชาวน์อารมณ์

ตารางที่ 11

สรุปค่าสถิติในการคำนวณ

	Function 1
Eigenvalue	.782
Percentage of variance function	100.0
Percentage of cumulative	100.0
Canonical correlation	.662
df	4
p	.000

จากตารางที่ 11 แสดงให้เห็นว่า เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการวิเคราะห์จำแนกกลุ่ม พบว่า ฟังก์ชัน 1 มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 โดยมีค่า Eigenvalue ซึ่งเป็นค่าความแปรปรวน เท่ากับ .782 แสดงว่าในการวิเคราะห์จำแนกครั้งนี้มีความสามารถในจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันได้ และในฟังก์ชัน 1 ยังอธิบายค่า Canonical Correlation ซึ่งเป็นค่าความสัมพันธ์ระหว่างชุดตัวแปรทั้ง 4 ตัวแปร ที่เข้าสมการจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน เท่ากับ .66 เมื่อนำค่า Canonical Correlation มายกกำลังสอง จะได้ค่าเป็นร้อยละในการอธิบายความแปรปรวนร่วมกันระหว่างชุดตัวแปรทั้ง 4 ตัวที่เข้าสมการจำแนกกับกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ซึ่งคิดได้เป็นร้อยละ 43.56

จากนั้น ผู้วิจัยจึงวิเคราะห์การพยากรณ์อำนาจจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ดังแสดงในตารางที่ 12

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 12

การวิเคราะห์การพยากรณ์อำนาจจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน (n = 300)

กลุ่มที่เป็นจริง	กลุ่มจากการพยากรณ์				
	กลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน		กลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน		
	จำนวน (คน)	ร้อยละ	จำนวน (คน)	ร้อยละ	รวม
กลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน	118	78.70	32	21.30	150
กลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน	28	18.70	122	81.30	150
ความถูกต้องในการพยากรณ์อำนาจจำแนกรวม ร้อยละ 80.00					

ตารางที่ 12 แสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลค่าความถูกต้องในการพยากรณ์อำนาจจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ซึ่งพบว่า ตัวแปรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันที่ศึกษา 4 ตัวแปร ได้แก่ ความก้าวร้าว การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน และเชาวน์อารมณ์ มีอำนาจจำแนกกลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันได้ถูกต้องตามความเป็นจริง ร้อยละ 78.70 ของกลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันทั้งหมด ในขณะที่จำแนกกลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันได้ถูกต้องตามความเป็นจริง ร้อยละ 81.30 ของกลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมนี้ โดยมีความถูกต้องในการพยากรณ์อำนาจจำแนกรวม ร้อยละ 80.00 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 4
อภิปรายผลการวิจัย

จากการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติวิเคราะห์การจำแนกกลุ่ม (Discriminant Analysis) เพื่อศึกษาปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล พบว่า มีปัจจัยที่ศึกษา 4 ปัจจัยที่มีอำนาจจำแนกความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันออกจากกันได้ ปัจจัยเหล่านี้ ได้แก่ ความก้าวร้าว การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน และเชาวน์อารมณ์ โดยปัจจัยเหล่านี้สามารถจำแนกความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันออกจากกันได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .001 และมีความถูกต้องในการพยากรณ์โดยมีอำนาจจำแนกรวมร้อยละ 80.00 ซึ่งอาจอภิปรายผลการวิจัยตามปัจจัยที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันในแต่ละปัจจัย ได้ดังนี้

1. ความก้าวร้าว

ความก้าวร้าวนับเป็นปัจจัยที่มีอำนาจจำแนกกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันได้ดีเป็นอันดับหนึ่ง (ตารางที่ 10) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนกคาโนนิคัลมาตรฐาน เท่ากับ .56

การที่กลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายมีหรือไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันนั้น อาจมีสาเหตุมาจากความก้าวร้าวที่มีอยู่ในตัวของกลุ่มตัวอย่างเอง โดยความก้าวร้าวนี้อาจถูกมองได้ว่าเป็นธรรมชาติที่มีอยู่ในตัวบุคคล ดังอาจอธิบายได้ด้วยทฤษฎีจิตวิเคราะห์ (Psycho analysis) ของ Freud (1950 อ้างถึงในศิรางค์ ทับสายทอง, 2547) ที่กล่าวว่า พฤติกรรมของมนุษย์ถูกควบคุมด้วยสัญชาตญาณ 2 อย่าง คือ สัญชาตญาณของการมีชีวิต (The Life Instinct) และสัญชาตญาณแห่งความตาย (Death Instinct) ซึ่งสัญชาตญาณแห่งความตายนี้เป็นรากฐานของพฤติกรรมก้าวร้าว ตามทฤษฎีสัญชาตญาณของความก้าวร้าว (Instinct Theories of Aggression) นั้น Freud เชื่อว่า ความก้าวร้าวเกิดจากสัญชาตญาณภายในตัวบุคคล ไม่เกี่ยวกับเหตุการณ์ภายนอก นอกจากนี้ Freud ยังเชื่อว่า เช่นเดียวกับสัญชาตญาณอื่นๆ ที่มนุษย์ต้องพยายามที่ลดแรงขับที่มี เมื่อแรงขับของความก้าวร้าวเพิ่มขึ้น มนุษย์จำเป็นต้องหาทางลดแรงขับนั้นลง ซึ่งนอกเหนือจากการปลดปล่อยแรงขับของความก้าวร้าวนั้นไปในแนวทางที่สังคมยอมรับได้ เช่น การแข่งขัน การเล่นกีฬา การลดแรงขับนั้นอาจทำขึ้นโดยผ่านการแสดงความก้าวร้าวทางตรง

เช่น การทำร้ายร่างกาย การทำลายสิ่งของ (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1992 cited in Franzoi, 1996, 2000; ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530, 2547)

แต่อย่างไรก็ตามก็คงปฏิเสธไม่ได้ว่า ความก้าวร้าวอาจมีที่มาจากสถานการณ์ภายนอกได้เช่นกัน ดังทฤษฎีความก้าวร้าวที่มาจากความคับข้องใจ (Frustration Aggression Theory) ของ Dollard et al. (1939 cited in Myers, 2005) ที่กล่าวว่า รากฐานของความก้าวร้าวเกิดจากความคับข้องใจ และความคับข้องใจจะก่อให้เกิดแรงผลักดัน ซึ่งนำไปสู่ความก้าวร้าว โดยที่ความก้าวร้าวนั้นจะถูกแสดงออกมาหรือไม่ขึ้นอยู่กับแต่ละสถานการณ์ ต่อมา Berkowitz (1969 cited in Shaffer, 2005; กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ, 2550) ได้กล่าวถึงสมมุติฐานความก้าวร้าวที่มาจากความคับข้องใจที่แก้ไขใหม่ (Revised Frustration Aggression Hypothesis) ว่า ความคับข้องใจอาจก่อให้เกิดความพร้อมต่อการแสดงความก้าวร้าวออกมา แต่ความคับข้องใจไม่จำเป็นต้องก่อให้เกิดความก้าวร้าวเสมอไป โดยอาจมีปัจจัยอื่นๆ ที่ทำให้ความคับข้องใจเปลี่ยนเป็นความก้าวร้าวได้

นอกจากนี้แล้ว ทฤษฎีการประมวลข้อมูลทางสังคม (Social Information-Processing Theory) ของ Dodge (1986 cited in Shaffer, 2005; กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ, 2550) ที่กล่าวว่า สภาวะทางจิตใจ (Mental State) หรือ ประสบการณ์ทางสังคมในอดีต โดยเฉพาะอย่างยิ่งประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการใช้ความก้าวร้าว การคาดหวังของสังคม ความรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์ทางสังคม และความสามารถต่อการตระหนักรู้อารมณ์ของตน มีอิทธิพลต่อการตอบสนองของบุคคลที่มีต่อสถานการณ์หรือเหตุการณ์ที่กำกวม คลุมเครือว่าจะแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวออกมาหรือไม่ โดยขึ้นอยู่กับผลของขั้นตอนความคิด 6 ขั้นตอน อันประกอบไปด้วย 1) การถอดรหัสทางสังคมหรือการถอดรหัสเหตุการณ์ทางสังคมที่เกิดขึ้นกับตนเอง 2) การตีความรหัสทางสังคม หรือการตีความว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นมีความหมายอย่างไร 3) การตั้งเป้าหมายทางสังคมในการแก้ปัญหาเพื่อนำไปสู่เป้าหมายนั้น 4) หากลวิธี 5) การประเมินผลกลวิธีการแก้ปัญหาและการเลือกวิธีการตอบสนอง และ 6) การตอบสนอง นอกจากนี้ Dodge ให้ความสำคัญกับสภาวะทางจิตใจ (Mental Status) ว่าจะมีผลต่อการรับรู้ ตีความสถานการณ์ที่เกิดขึ้นว่าเกิดจากความก้าวร้าวของผู้อื่นหรือไม่ และมีผลต่อการตั้งเป้าหมาย หาทางรับมือแก้ไขสถานการณ์นั้นอย่างไร หากบุคคลใดที่มีการคาดหวังว่าบุคคลอื่นจะแสดงความก้าวร้าวรุนแรงต่อตนเองเป็นพื้นอยู่แล้ว เมื่อถูกคุกคามภายใต้สถานการณ์ที่คลุมเครือ กำกวม บุคคลนั้นก็จะมีแนวโน้มที่จะตีความและตอบสนองต่อสถานการณ์ด้วยการแสดงความก้าวร้าวรุนแรงออกมามากกว่าบุคคลที่ไม่มีความคาดหวังหรือในลักษณะนี้ ดังเช่น กรณีของนักเรียนอาชีวศึกษาเมื่อมีนักเรียนต่างสถาบันมองหน้าตนเอง นักเรียนอาชีวศึกษาคนนั้นก็จะตีความว่าการมองหน้าของนักเรียนอาชีวศึกษาต่างสถาบันนั้นเป็นการคุกคาม หาเรื่องตนเอง นักเรียนอาชีวศึกษาคนนั้นก็จะมีแนวโน้มที่จะเลือกตอบสนองด้วยการแสดงพฤติกรรมก้าวร้าวซึ่งอาจทำได้โดยผ่านการยกพวกตีกัน

นอกเหนือไปกว่านี้ ทฤษฎีปัญญาทางสังคม (Social Cognitive Theory) ของ Bandura (1973 cited in Crain, 2005) ที่อธิบายว่า ความก้าวร้าวเกิดจากการเรียนรู้ของบุคคล ซึ่งการเรียนรู้นั้นไม่เพียงแต่เป็นผลที่มาจากการเสริมแรงเท่านั้น แต่ยังเป็นผลที่มาจากการเลียนแบบโดยการสังเกตอีกด้วย (ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530, 2547) หากกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายเห็นเพื่อนหรือรุ่นพี่แสดงพฤติกรรมก้าวร้าวด้วยการยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบันแล้วได้รับการเสริมแรง เช่น การได้รับการยอมรับจากเพื่อน จากรุ่นพี่ ก็จะทำให้กลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายเกิดการเรียนรู้และเลียนแบบพฤติกรรมดังกล่าวได้

กล่าวโดยสรุปก็คือ ความก้าวร้าวเป็นลักษณะหนึ่งของบุคลิกภาพของบุคคล แต่การแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันนั้นก็เป็นพฤติกรรมหนึ่งของการแสดงความก้าวร้าวทางตรง ดังนั้น กลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีความก้าวร้าวสูงก็อาจมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันสูงตามไปด้วย

ซึ่งผลการวิจัยที่ผ่านมาสนับสนุนความสัมพันธ์ของความก้าวร้าวและพฤติกรรมรุนแรงที่กล่าวถึงในข้างต้น ดังเช่น การวิจัยของ Slaby & Guerra (1988) ที่เปรียบเทียบการใช้ทักษะในการแก้ไขปัญหาทางสังคม ในวัยรุ่นที่อายุ 15-17 ปี จำนวน 168 คน ซึ่งแบ่งออกได้เป็น กลุ่มตัวอย่างที่มีระดับความก้าวร้าวสูงและกลุ่มตัวอย่างที่มีความก้าวร้าวต่ำ ผู้วิจัยกลุ่มนี้พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีความก้าวร้าวต่ำจะมีทักษะในการแก้ไขปัญหาสูงกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีความก้าวร้าวสูง และมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมรุนแรงน้อยกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีความก้าวร้าวสูง

การทบทวนวรรณกรรมในข้างต้นช่วยสนับสนุนผลการศึกษาในครั้งนี้ ที่พบว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีความก้าวร้าวสูงก็จะมีแนวโน้มที่จะมีความเสี่ยงต่อการแสดงความก้าวร้าวที่ตนมีผ่านการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันสูงตามไปด้วย ในทางตรงข้ามกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีความก้าวร้าวต่ำก็มีแนวโน้มที่จะมีความเสี่ยงต่อการแสดงความก้าวร้าวที่ตนมีผ่านการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันต่ำตามไป จึงถือได้ว่าความก้าวร้าวนับเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย

2. การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน

การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน เป็นปัจจัยที่มีความสำคัญเป็นอันดับสองในการจำแนกกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน (ตารางที่ 10) โดยปัจจัยนี้มีค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนกคาโนนิคัลมาตรฐาน เท่ากับ -.46

การที่กลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันนั้น อาจมีสาเหตุมาจากอิทธิพลของกลุ่มเพื่อน ซึ่งอธิบายได้ว่า การที่กลุ่มตัวอย่างกลุ่มนี้อยู่ในช่วงวัยรุ่นซึ่งเป็นวัยที่ให้ความสำคัญและคล้อยตามความคิด เจตคติและบรรทัดฐานกลุ่มเพื่อนสูง (Santrock, 2003; Shaffer, 2005; Steinberg, 2002; ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530; เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์, 2547) หากกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายอยู่ในกลุ่มเพื่อนที่เห็นคุณค่าของพฤติกรรมยกพวกตีกัน กลุ่มตัวอย่างก็จะมีแนวโน้มที่ยอมรับพฤติกรรมดังกล่าวและมีความเสี่ยงที่จะแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันตามกลุ่มเพื่อนไปด้วย ความเสี่ยงนี้อาจอธิบายได้ด้วยทฤษฎีการกระทำด้วยเหตุผล ของ Ajzen และ Fishbein (1980) ที่มีแนวคิดว่าพฤติกรรมต่างๆ ของบุคคลอยู่ภายใต้การควบคุมของความตั้งใจที่จะกระทำพฤติกรรมของบุคคลนั้น ซึ่งความตั้งใจที่จะกระทำพฤติกรรมของบุคคลจะขึ้นอยู่กับ 1) เจตคติต่อการกระทำพฤติกรรมของบุคคล (Attitude Toward the Behavioral) ทั้งนี้ อาจกล่าวได้ว่า เจตคติต่อการกระทำพฤติกรรมขึ้นนั้นขึ้นอยู่กับผลรวมความเชื่อเกี่ยวกับผลของการกระทำ (Behavior Belief) และการประเมินผลการกระทำตามความเชื่อนั้น (Evaluation of Consequence) และ 2) การที่บุคคลคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง (Subjective Norms) ซึ่งหมายถึง บุคคลใกล้ชิดที่มีความสำคัญต่อบุคคล การคล้อยตามกลุ่มอ้างอิง ขึ้นอยู่กับความเชื่อที่ว่าบุคคลแต่ละคนที่อยู่ในกลุ่มบุคคลใกล้ชิดต้องการให้ตนทำพฤติกรรมนั้นหรือไม่เพียงใด (Normative Belief) ผนวกกับแรงจูงใจที่จะคล้อยตามบุคคลใกล้ชิด (Motivation to Comply) ดังนั้น หากกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายคนใดคล้อยตามบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนที่ว่าตนเองในฐานะนักเรียนอาชีวศึกษาควรเข้าร่วมการยกพวกตีกันระหว่างสถาบันหรือไม่เป็นอิสระจากบรรทัดฐานดังกล่าวของกลุ่มเพื่อน กลุ่มตัวอย่างกลุ่มดังกล่าวก็จะมีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันตามไปด้วย

คำอธิบายในข้างต้นได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยที่ผ่านมา อาทิเช่น ผลการวิจัยของสมพร สุทัศนีย์ (2530) ที่ศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กวัยรุ่น และรายงานว่าปัจจัยหนึ่งที่มีอิทธิพลเชิงสาเหตุต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่นในระดับสูงสุดคือการคล้อยตามอิทธิพลจากกลุ่มเพื่อน ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับการวิจัยของกระทรวงศึกษาธิการ กรมวิชาการ (2542) ที่ศึกษาปัจจัยจิตสังคมกับพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่นในสถานศึกษาเขตตรวจราชการที่ 7 และพบว่าการที่วัยรุ่นที่เข้ากลุ่มทะเลาะวิวาทหรือยกพวกตีกันนั้น มักเกิดจากการคล้อยตามความคาดหวังของกลุ่มเพื่อนให้แสดงพฤติกรรมทะเลาะวิวาทหรือยกพวกตีกัน

ในลักษณะเดียวกัน งานวิจัยที่ศึกษากลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันนั้น แสดงผลการศึกษาที่ปรากฏชัดเจนว่านักเรียนที่มีกลุ่มเพื่อนที่มีประสบการณ์หรือเคยก่อเหตุยกพวกตีกันมาก่อน มักมีแนวโน้มที่จะคล้อยตามโดยมองว่าพฤติกรรมยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบันเป็นเรื่องปกติ และเมื่อตกอยู่ในสถานการณ์ที่หมิ่นเหม่มีความ

เสี่ยงต่อการก่อเหตุทะเลาะวิวาท ก็จะมีแนวโน้มที่เข้าร่วมการทะเลาะวิวาทด้วย (จิรพัฒน์ พรหมสิทธิการ, 2543; วัชรพันธ์ ประดิษฐพงษ์, 2544; ศรัญญา อาภรณ์พิโมกข์, 2547; สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย, 2543; สุนันทา กาญจนพงศ์,2540)

ในส่วนของงานวิจัยต่างประเทศ พบการศึกษาของ Barkin et al. (2001) ที่วิจัยการใช้ความรุนแรงอย่างเปิดเผย ในวัยรุ่นตอนต้นอายุ 11-12 ปี จำนวน 702 คน และพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีอิสระจากบรรทัดฐานทางสังคมของกลุ่มเพื่อน และมีความคล้อยตามบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนสูง ก็จะมีแนวโน้มที่จะแสดงความรุนแรงอย่างเปิดเผยมากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน หรือไม่คล้อยตามบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน

ผลงานวิจัยที่ผ่านมาในข้างต้นช่วยสนับสนุนผลการศึกษาในครั้งนี้ ที่พบว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีความเป็นอิสระต่ำต่อบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนที่สนับสนุนพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันก็มีแนวโน้มสูงที่จะมีความเสี่ยงต่อการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ในทางตรงข้าม กลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีความเป็นอิสระสูงต่อบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนที่สนับสนุนพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันก็มีแนวโน้มต่ำที่จะมีความเสี่ยงต่อการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จึงถือว่าการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนนับเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย

3. การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน

การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน ถือได้ว่าเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญเป็นอันดับสามในการจำแนกความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน (ตารางที่ 10) โดยปัจจัยนี้มีค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนกคาโนนิคัลมาตรฐาน เท่ากับ .37

ผลการศึกษาในครั้งนี้แสดงให้เห็นว่าสื่อเป็นสาเหตุหนึ่งที่ส่งผลให้กลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีหรือไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน อิทธิพลของสื่อนั้นอาจปรากฏได้ในหลายรูปแบบทั้งในแง่ของการเป็นตัวแบบของการใช้ความรุนแรง และการโน้มนำทำให้พฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันกลายเป็นส่วนหนึ่งของการรับรู้ตนเองของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย

สื่อไม่ว่าจะเป็น โทรทัศน์ หนังสือพิมพ์ วิทยุ ต่างก็มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ทางสังคมอย่างมาก เมื่อบุคคลมีการรับรู้และเรียนรู้จากสื่อก็จะส่งผลให้เกิดความนึกคิดและรูปแบบการกระทำต่างๆ ดังนั้น สื่อจึงมีบทบาทสำคัญต่อการสร้างพฤติกรรม และทัศนคติหรือความนึกคิดของคนในสังคม (Bundura, 1963 อ้างอิงใน อรนลิน ไชยวสุ, 2547) โดยทั่วไปจะพบว่า สื่อมักนำเสนอภาพ

เหตุการณ์ความรุนแรงของการยกพวกตีกันของนักเรียนอาชีวศึกษามากกว่าผลกระทบของการกระทำพฤติกรรมดังกล่าว (สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชชนนี, 2547) ซึ่งการนำเสนอของสื่อในลักษณะนี้ ได้กลายมาเป็นตัวแบบ แบบอย่างให้เกิดการเลียนแบบของนักเรียนอาชีวศึกษาที่รับข้อมูล และเกิดการซึมซับว่าพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันนั้นเป็นพฤติกรรมโดยปกติของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย

อิทธิพลของสื่อที่มีต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชายนั้นอาจอธิบายได้ด้วยทฤษฎี Social Cognitive Theory ของ Bandura (1973 cited in Crain, 2005; Shaffer, 1996) ที่กล่าวว่า การเรียนรู้เกิดจากการสังเกตพฤติกรรมของตัวแบบ จะต้องประกอบด้วยกระบวนการใส่ใจ (Attentional Processes) กระบวนการเก็บจำ (Retention Processes) กระบวนการกระทำ (Production Processes) และกระบวนการจูงใจ (Motivational Processes) (พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์, 2547; สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต, 2541) กระบวนการดังกล่าวน่าที่จะส่งผลให้นักเรียนอาชีวศึกษาชายเกิดการจดจำ ซึมซับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน และเมื่อเกิดเหตุการณ์ที่มีตัวกระตุ้นให้เกิดพฤติกรรม นักเรียนอาชีวศึกษาชายที่เปิดรับอิทธิพลของสื่อเกี่ยวกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันก็มีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมดังกล่าวขึ้น

กระบวนการในข้างต้น เมื่อผนวกกับการที่นักเรียนอาชีวศึกษาชายกลุ่มนี้มีอายุอยู่ในช่วงวัยรุ่น ซึ่งเป็นวัยที่ค้นหาเอกลักษณ์ของตนเอง (Marcia, 1966 อ้างถึงในศิรางค์ ทับสายทอง, 2547) น่าที่จะส่งผลให้นักเรียนกลุ่มนี้ซึมซับ และสร้างมโนทัศน์ว่าพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันนั้นเป็นส่วนหนึ่งของการรับรู้เกี่ยวกับตนเองของนักเรียนอาชีวศึกษาตามไปด้วย ดังแนวคิดของ Mead (1934 อ้างถึงในศิรางค์ ทับสายทอง, 2547) ที่กล่าวถึงการสร้างมโนทัศน์ของบุคคลว่าเป็นผลมาจากมโนทัศน์ของผู้อื่นในสังคม (Looking Glass Self) ดังนั้น การนำเสนอภาพลักษณ์ของนักเรียนอาชีวศึกษาและข่าวคราวพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาจะกระตุ้นทำให้นักเรียนอาชีวศึกษาชายรับรู้ว่าพฤติกรรมดังกล่าวเป็นส่วนหนึ่งของตัวของตนเองก็ยิ่งมีแนวโน้มที่จะแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันเมื่อตกอยู่ในสถานการณ์หมิ่นเหม่ขึ้น

คำอธิบายในข้างต้นได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยที่ผ่านมา อาทิเช่น งานวิจัยของศุภฤกษ์ โพธิไพรัตนา (2547) ที่ศึกษาอิทธิพลของสื่อหนังสือพิมพ์และภาพยนตร์ในฐานะของตัวแปรหนึ่งในการที่ช่วยอธิบายพฤติกรรมก้าวร้าว การใช้ความรุนแรงและทัศนคติต่อการใช้ความรุนแรงในเยาวชนอายุระหว่าง 15-18 ปี จำนวน 140 คน ในเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 ผลการศึกษาพบว่าสื่อหนังสือพิมพ์และภาพยนตร์เป็นปัจจัยหนึ่งที่มีอิทธิพลต่อปัจจัยทั้งสามในข้างต้น ซึ่งผลการศึกษานี้สอดคล้องกับผลการศึกษาของเสรี ภัทรพิศาล (2546) ที่ศึกษารูปแบบและแนวโน้มการทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษาที่ศึกษาอยู่ในสถานศึกษาวิทยาลัยเทคนิค

ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพและระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ในเขตพื้นที่สถาบันการอาชีวศึกษากรุงเทพมหานคร 1-2 สังกัดกรมอาชีวศึกษา พบว่าร้อยละ 70.00 ของตัวนักเรียนเองนั้นรับรู้ว่าสื่อนั้นส่งเสริมพฤติกรรมการทะเลาะวิวาทของตนเอง

ผลงานวิจัยที่ผ่านมาในข้างต้นช่วยสนับสนุนผลการศึกษาในครั้งนี้ ที่พบว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่เปิดรับอิทธิพลของสื่อเกี่ยวกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันสูงก็มีแนวโน้มที่จะมีความเสี่ยงสูงต่อการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ในทางตรงข้ามกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่เปิดรับอิทธิพลของสื่อเกี่ยวกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันต่ำก็มีแนวโน้มที่จะมีความเสี่ยงต่ำต่อการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันตามไปด้วย จึงถือว่าการเปิดรับอิทธิพลของสื่อเกี่ยวกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันนับเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย

4. เชาวน์อารมณ์

เชาวน์อารมณ์ ถือได้ว่าเป็นปัจจัยสุดท้ายที่ช่วยจำแนกความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน (ตารางที่ 10) โดยปัจจัยนี้มีค่าสัมประสิทธิ์ฟังก์ชันจำแนกคาโนนิคัลมาตรฐาน เท่ากับ -.26

เชาวน์อารมณ์มีอิทธิพลต่อมนุษย์เป็นอย่างมากในการกระทำสิ่งใดๆ (Gibbs, 1995 อ้างถึงใน กันตวรรณ มีสมสาร, 2544) ดังที่ Mayer & Salovey (1997) อธิบายว่าการที่บุคคลมีเชาวน์อารมณ์สูงจะทำให้บุคคลได้รู้จักเข้าใจถึงอารมณ์ของตน สามารถจัดการกับอารมณ์ของตนได้ และแสดงอารมณ์ออกมาได้อย่างถูกต้องเหมาะสม นอกเหนือจากการเข้าใจตนเองแล้ว ผู้ที่มีเชาวน์อารมณ์สูงยังสามารถเข้าใจ เห็นอกเห็นใจผู้อื่น และสร้างสัมพันธภาพกับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี ซึ่งแนวคิดนี้สอดคล้องกับแนวความคิดของ Goleman (1995, 1998) ที่ว่าผู้ที่มีเชาวน์อารมณ์ที่ดี จะรู้จักอารมณ์ตนเอง จัดการกับอารมณ์ของตนได้อย่างถูกต้องเหมาะสม สามารถจูงใจตนเองในการทำสิ่งต่างๆ ได้บรรลุเป้าหมาย ตระหนักรู้อารมณ์ของผู้อื่น และมีความสามารถในการจัดการกับอารมณ์ของผู้อื่น

คุณลักษณะของเชาวน์อารมณ์ช่วยให้บุคคลโดยทั่วไปอยู่ร่วมกับผู้อื่นและจัดการความขัดแย้งได้โดยไม่จำเป็นต้องใช้ความรุนแรง ในส่วนของนักเรียนอาชีวศึกษาซึ่งอยู่ในช่วงวัยรุ่น ซึ่งเป็นวัยที่มีอารมณ์ไม่คงที่ มีความเปราะบางทางอารมณ์สูง จนถูกเรียกว่าเป็นวัยพายุบุแคม (Atwater, 1992; Stewart et al., 1988; ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร, 2530) การมีเชาวน์อารมณ์ดีจะช่วยให้นักเรียนกลุ่มนี้รู้จักเข้าใจอารมณ์ของตนเอง สามารถจัดการกับอารมณ์ที่เปราะบางของตนได้อย่างเหมาะสม รวมทั้งรู้จักควบคุมอารมณ์ตนเอง สามารถสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่นและ

อยู่ร่วมกันในสังคมได้อย่างราบรื่น ความเสี่ยงที่จะใช้การยกพวกตีกันในการแก้ไขความขัดแย้งหรือการท้าทายระหว่างสถาบันก็จะลดลง ในทางตรงกันข้าม หากนักเรียนอาชีวศึกษาที่มีเชาวน์อารมณ์ต่ำ ก็จะไม่เข้าใจเท่าทันอารมณ์ของตนเอง ไม่สามารถจัดการกับอารมณ์ที่เปราะบางของตนได้อย่างเหมาะสม ขาดการควบคุมอารมณ์ของตนเอง ไม่สามารถแสดงอารมณ์ออกมาอย่างเหมาะสม ก็จะขาดทักษะในการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น และมีความเสี่ยงต่อการการยกพวกตีกันเมื่อเกิดความขัดแย้งหรือการท้าทายระหว่างสถาบันขึ้น

คำอธิบายในข้างต้นได้รับการสนับสนุนจากผลงานวิจัยที่ผ่านมา อาทิเช่น งานวิจัยของ ลัชนา ศศิภัทรกุล (2545) ที่พบว่าสาเหตุส่วนใหญ่ในการยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษานั้นมักมาจากตัวนักเรียนกลุ่มนี้เอง โดยเฉพาะอย่างยิ่งการขาดความเข้าใจตนเองและผู้อื่น ความไม่เข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลซึ่งก่อให้เกิดการขาดทักษะในการสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับผู้อื่น และงานวิจัยในต่างประเทศ ดังเช่น งานวิจัยของ Engelberg & Sjöberg (2004) ซึ่งศึกษาผลของเชาวน์อารมณ์ต่อการปรับตัวทางสังคมในกลุ่มตัวอย่างอายุ 18-34 ปี จำนวน 282 คน พบว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีการรับรู้อารมณ์ของผู้อื่นได้อย่างถูกต้องจะมีปฏิสัมพันธ์ต่อสิ่งแวดล้อมได้ถูกต้อง เข้าใจอารมณ์ของตนเองและผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง ตรงตามความเป็นจริง และมีการปรับตัวทางสังคมได้ดี ไม่เกิดพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ เช่น พฤติกรรมก้าวร้าว ผลการศึกษานี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Bastian et al. (2005) ที่ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างเชาวน์อารมณ์กับทักษะในการดำเนินชีวิตของบุคคลในกลุ่มตัวอย่างมีอายุระหว่าง 16-39 ปี จำนวน 246 คน และพบว่าผู้ที่มีระดับเชาวน์อารมณ์สูงจะมีความสามารถแก้ไขปัญหาและจัดการกับปัญหาได้ดีกว่ากลุ่มตัวอย่างที่มีระดับเชาวน์อารมณ์ต่ำ

ผลงานวิจัยที่ผ่านมาในข้างต้นช่วยสนับสนุนผลการศึกษาในครั้งนี้ ที่พบว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีเชาวน์อารมณ์ต่ำก็มีแนวโน้มที่จะมีความเสี่ยงสูงต่อการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน ในทางตรงกันข้าม กลุ่มตัวอย่างที่มีเชาวน์อารมณ์สูงก็มีแนวโน้มที่จะมีความเสี่ยงต่ำต่อการแสดงพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จึงถือว่าเชาวน์อารมณ์นับเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสัมพันธ์ทางลบกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย

ในส่วนของตัวแปรอื่นๆ อันได้แก่ การเห็นคุณค่าในตนเอง และการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม ซึ่งได้นำมาประกอบในการวิจัยครั้งนี้ เนื่องจากการทบทวนวรรณกรรมพบว่าน่าจะมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย แต่ไม่พบว่าปัจจัยเหล่านี้ช่วยจำแนกนักเรียนอาชีวศึกษาชายที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันแต่อย่างใด ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่าตัวแปรเหล่านี้อาจมีความสัมพันธ์กับตัวแปรอื่นๆ ที่ช่วยอธิบายพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน อาทิเช่น ความก้าวร้าว การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของ

กลุ่มเพื่อน การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน และเชาวน์อารมณ์ (ดังแสดงในตารางที่ 7 ที่แสดงค่าสหสัมพันธ์ของตัวแปรที่ศึกษา) ซึ่งอาจเป็นไปได้ว่าตัวแปรที่ระบุถึงเหล่านี้ได้อธิบายความสัมพันธ์ที่การเห็นคุณค่าในตนเองและการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มมีกับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชายไปแล้วในบางส่วน กล่าวคือ การเห็นคุณค่าในตนเองนั้นมีความสัมพันธ์กับความก้าวร้าว เชาวน์อารมณ์ การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน ส่วนการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่มนั้นก็มีความสัมพันธ์กับความก้าวร้าว การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน และการเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทที่ 5
สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 300 คน โดยแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 กลุ่มที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จำนวน 150 คน และกลุ่มที่ 2 คือ กลุ่มที่ไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน จำนวน 150 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย แบ่งออกเป็น 7 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป ประกอบด้วยข้อมูลส่วนบุคคล ประสบการณ์ยกพวกตีกันของกลุ่มตัวอย่าง

ตอนที่ 2 แบบวัดความก้าวร้าว (Aggression Questionnaire) ของ Buss & Perry (1992) ซึ่งผู้วิจัยได้เรียบเรียงและดัดแปลงเป็นภาษาไทย

ตอนที่ 3 แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (Self-esteem Scale) ฉบับผู้ใหญ่ ของ Coopersmith (2002) ซึ่ง ณัฐนันท์ คงคาหลวง (2548) ได้แปลและพัฒนาเป็นฉบับภาษาไทย

ตอนที่ 4 แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (Collective Self-esteem Questionnaire) ตามแนวคิดของ Tajfel & Turner (1987) ซึ่งสร้างและพัฒนาโดยผู้วิจัย

ตอนที่ 5 แบบวัดเชาวน์อารมณ์ (Emotional Intelligence Scale) ของ Schutte และคณะ (1998) ซึ่งจิตตินันท์ ชุมทอง (2547) ดัดแปลงและพัฒนาจากแบบวัดเชาวน์อารมณ์ ฉบับภาษาไทย ซึ่งกันตวรรณ มีสมสาร (2544) ได้แปลและพัฒนาเป็นภาษาไทยไว้ก่อนหน้านั้น

ตอนที่ 6 แบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน (Independence from Peer Norms Scale) ดัดแปลงจากมาตรวัดซึ่งสร้างและพัฒนาโดยสิทธิพงศ์ วงศ์วิวัฒน์ (2548) ตามแนวคิดของ Ajzen และ Fishbein (1980)

ตอนที่ 7 แบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน (Media Influence Questionnaire) ตามแนวคิดของ Bandura (1973) ซึ่งสร้างและพัฒนาโดยผู้วิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ผู้วิจัยสร้างมาตรวัดที่ใช้ตามแนวคิด ทฤษฎี และเรียบเรียงมาตรวัดที่มีต้นฉบับเป็นภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย นำมาตรวัดต่างๆ ไปผ่านขั้นตอนการตรวจสอบคุณภาพ ก่อนนำไปใช้

2. นำไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่างเพื่อทดสอบประสิทธิภาพของเครื่องมือ

3. นำมาตรวัดที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพและทดลองใช้แล้วไปเก็บข้อมูลจริงกับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนอาชีวศึกษาชาย ที่กำลังศึกษาสาขาช่างอุตสาหกรรม ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล จำนวน 300 คน

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. ใช้สถิติพรรณนา (Descriptive Statistics) เพื่ออธิบายลักษณะทั่วไป ได้แก่ การแจกแจงความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

2. ใช้สถิติวิเคราะห์การจำแนกกลุ่ม (Discriminant Analysis) ด้วยวิธีการคัดเลือกตัวแปรเข้าสมการจำแนกกลุ่มแบบ Stepwise โดยใช้ค่าสถิติทดสอบ Wilks' Lambda ในการวิเคราะห์ปัจจัยที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน

ผลการวิจัย

จากการศึกษาปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย จะนำเสนอสรุปผลการวิจัย ดังนี้

1. จากการวิเคราะห์ข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีอายุ 15-19 ปี มีอายุเฉลี่ยเท่ากับ 16.99 ปี ส่วนใหญ่กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 1 ร้อยละ 50.00 และศึกษาในแผนกช่างยนต์มากที่สุด ร้อยละ 36.00 นอกจากนี้ยังพบว่ากลุ่มตัวอย่างมีผลการเรียนค่อนข้างต่ำ คือ มีเกรดเฉลี่ยสะสม (GPA) ต่ำกว่า 2.00 ถึงร้อยละ 31.00 โดยในภาพรวมกลุ่มตัวอย่างที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันมีผลการเรียนต่ำกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีพฤติกรรมดังกล่าว

2. พบว่ามีตัวแปรที่มีอำนาจจำแนกความแตกต่างระหว่างกลุ่มตัวอย่างที่มีและไม่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Wilks' Lambda = .561, $p<.001$) ตัวแปร 4 ตัวแปร คือ ความก้าวร้าว การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน อิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน และเชาวน์อารมณ์ โดยจำแนกตามปัจจัยต่างๆ ได้ ดังต่อไปนี้

ความก้าวร้าว พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีความก้าวร้าวสูงมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันสูง ในทางตรงกันข้าม หากกลุ่มตัวอย่างที่มีความก้าวร้าวต่ำก็มีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันต่ำตามไป

การเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนสูงมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันต่ำ ในทางตรงกันข้าม หากกลุ่มตัวอย่างที่มีอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อนต่ำก็มีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันสูงตามไป

การเปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่เปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกันมากมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันมาก ในทางตรงกันข้าม หากกลุ่มตัวอย่างที่เปิดรับอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกันต่ำก็มีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันน้อยตามไป

เชาวน์อารมณ์ พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่มีเชาวน์อารมณ์สูงมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันต่ำ ในทางตรงกันข้าม หากกลุ่มตัวอย่างที่มีเชาวน์อารมณ์ต่ำก็มีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันสูงตามไป

ทั้งนี้ จากการวิเคราะห์ พบว่า มีความถูกต้องในการพยากรณ์อำนาจจำแนกรวมร้อยละ 80.00 ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด

ข้อเสนอแนะจากการวิจัย

1. ควรทำการศึกษาเชิงคุณภาพถึงปัจจัย หรือสาเหตุที่สนับสนุนให้ตัวอย่างมีพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน เพื่อเป็นแนวทางในการวางแผนเชิงนโยบายต่อการแก้ไขปัญหาการยกพวกตีกันระหว่างสถาบัน

2. ควรพิจารณาปัจจัยอื่นๆ เพิ่มเติม เช่น การอบรมเลี้ยงดู ความสัมพันธ์ภายในครอบครัว เพื่อศึกษาว่าปัจจัยเหล่านี้มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาหรือไม่

3. ในการศึกษาครั้งนี้มุ่งเน้นศึกษาในกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาชาย สาขาช่างอุตสาหกรรมเนื่องจากเป็นกลุ่มที่มีการรายงานว่ามีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมยกพวกตีกันมากที่สุด แต่อย่างไรก็ตาม เป็นที่น่าสนใจที่จะทำการศึกษาพฤติกรรมนี้ในกลุ่มนักเรียนอาชีวศึกษาสาขาอื่นๆ ซึ่งแม้จะไม่ใช่กลุ่มหลักที่มีพฤติกรรมยกพวกตีกันแต่ก็มีความเสี่ยงต่อพฤติกรรมดังกล่าวอยู่ไม่น้อย เพื่อเปรียบเทียบและหาแนวทางป้องกันแก้ไขพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันให้แก่นักเรียนกลุ่มนี้ต่อไป

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. (2542). *ปัจจัยจิตสังคมกับพฤติกรรมก้าวร้าวของวัยรุ่นในสถานศึกษาเขตตรวจราชการที่ 7.* วันที่ค้น 21 สิงหาคม 2548, แหล่งที่มา http://www.moe.go.th/inspec9/f9.html

กรมอาชีวศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2548). *รายชื่อสถาบันการอาชีวศึกษา.* วันที่ค้น 22 กันยายน 2548, แหล่งที่มา http://www.vec.go.th

กันตวรรณ มีสมสาร. (2544). *การเปรียบเทียบความฉลาดทางอารมณ์ของเด็กวัยย่างเข้าสู่วัยรุ่นที่ได้รับการอบรมเลี้ยงดูในรูปแบบที่แตกต่างกันตามการรับรู้ของตนเอง*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กัลยา วานิชย์บัญชา. (2549). *การวิเคราะห์สถิติขั้นสูงด้วย SPSS for Windows* (พิมพ์ครั้งที่ 5). กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กัลยา วานิชย์บัญชา. (2549). *สถิติสำหรับงานวิจัย* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ. (2550). *ทฤษฎีความก้าวร้าว.* เอกสารประกอบการสอนวิชาพัฒนาการทางสังคม. กรุงเทพมหานคร: คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (อัดสำเนา).

ขจิตรัตน์ ปูนพันธุ์ฉาย. (2545). *แก้(ไข)หรือปรับพฤติกรรมไม่เหมาะสมของเยาวชนไทย*. วันที่ค้น 22 สิงหาคม 2548, แหล่งที่มา http://www.dmh.go.th/new/view.asp:id=20

จิตตินันท์ ชุมทอง. (2547). *ปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับเชาวน์อารมณ์ของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัย.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จิรนาถ จนาศักดิ์. (2544). *ปัจจัยคัดสรรที่มีความสัมพันธ์กับอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นตอนกลาง*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จิรพัฒน์ พรหมสิทธิการ. (2543). *ปัจจัยที่มีผลต่อการทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษา: ศึกษากรณีเฉพาะในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

เฉลย คงปรีพันธุ์. (2544). *ปัญหาและมาตรการป้องกันแก้ไขการทะเลาะวิวาทของนักศึกษากลุ่มช่างอุตสาหกรรม สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล ในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง.

ชุลีพร ศรศรี. (2541). *การศึกษาพฤติกรรมเสี่ยงต่อสุขภาพของวัยรุ่นในโรงเรียนมัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยมหิดล.

ณัฐนันท์ คงคาหลวง. (2548). *เหตุผลของการมีพฤติกรรมทางเพศที่ขาดการป้องกันของสตรีวัยรุ่นตอนปลายและวัยผู้ใหญ่ตอนต้น.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ธิติมา เก่งถนอมศักดิ์. (2546). *สาเหตุการทะเลาะวิวาทของนักเรียนในเขตกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

นงลักษณ์ วงศ์ประเสริฐ. (2534). *การเปรียบเทียบอัตมโนทัศน์ของวัยรุ่นปกติกับวัยรุ่นที่ติดยาเสพติดในสถานบำบัดรักษากรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นนทิยา ฉายศรีศิริ. (2545). *ปัจจัยด้านครอบครัวที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวแบบทำลายความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนของนักเรียนหญิงชั้นประถมศึกษาปีที่ 5.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร. (2530). *จิตวิทยาวัยรุ่น.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร. (2547). *พฤติกรรมก้าวร้าว.* เอกสารประกอบการสอนวิชาพัฒนาการทางสังคม. กรุงเทพมหานคร: คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (อัดสำเนา).

ปวีณา แสงสุรีย์พรชัย. (2546). *ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของนักศึกษา: ศึกษากรณีมหาวิทยาลัยกรุงเทพ วิทยาเขตกล้วยน้ำไท.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

ปาริชาต จันทรานุรักษ์. (2546). *ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.

พรรณทิพย์ ศิริวรรณบุศย์. (2547). *ทฤษฎีจิตวิทยาพัฒนาการ.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์. (2536). *พัฒนาการทางพุทธิปัญญา.* กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์. (2547). *วัยรุ่น.* เอกสารประกอบการสอนวิชาพัฒนาการมนุษย์. กรุงเทพมหานคร: คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (อัดสำเนา).

รัชนี สุวะมาตย์. (2544). *ผลของการฝึกการเห็นคุณค่าในตนเองตามกรอบแนวคิดของซิคโคนที่มีผลต่อระดับเชาวน์อารมณ์และพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ลัชนา ศศิภัทรกุล. (2545). *การพัฒนาชุดฝึกอบรมทางการแนะแนวเพื่อเพิ่มเจตคติทางลบต่อพฤติกรรมทะเลาะวิวาทของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเกษตรและเทคโนโลยีแพร่ จังหวัดแพร่.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

วัชรพันธ์ ประดิษฐพงษ์. (2544). *การศึกษาการก่อเหตุทะเลาะวิวาททำร้ายร่างกายของนักเรียนในเขตพื้นที่กองบังคับการตำรวจนครบาล 7.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

วันเพ็ญ บุญประกอบ. (2534). *จิตเวชศาสตร์เด็กและวัยรุ่น.* กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์ชวนพิมพ์.

วีรพล เจริญวิศาล. (2545). *การก่อการทะเลาะวิวาทของนักเรียนนักศึกษาอาชีวศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร.* ภาคนิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเกริก.

วีระวัฒน์ ปันนิตามัย. (2542). *เชาวน์อารมณ์ (EQ): ดัชนีวัดความสุขและความสำเร็จของชีวิต.* กรุงเทพมหานคร: เอ็กซ์เปอร์เน็ท.

ศรัญญา อาภรณ์พิโมกข์. (2547). *ความคิดเห็นของนักเรียนอาชีวศึกษาในจังหวัดสงขลาต่อการก่อเหตุทะเลาะวิวาททำร้ายร่างกาย.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

ศรีเรือน แก้วกังวาล. (2545). *จิตวิทยาพัฒนาการชีวิตทุกช่วงวัย เล่ม 2* (พิมพ์ครั้งที่ 8). กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

ศิรางค์ ทับสายทอง. (2547). *The Self and Identity ของวัยรุ่น.* เอกสารประกอบการสอนวิชาพัฒนาการทางอารมณ์และบุคลิกภาพ. กรุงเทพมหานคร: คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (อัดสำเนา).

ศิริ ปานแดง. (2547). *ความสัมพันธ์ระหว่างความฉลาดทางอารมณ์กับทัศนคติต่อการใช้ความรุนแรงของนักเรียนมัธยมศึกษา: ศึกษาเฉพาะกรณีโรงเรียนกาญจนาภิเษกวิทยาลัย กระบี่.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

ศุภฤกษ์ โพธิไพรัตนา. (2547). *ผลกระทบจากการเปิดรับความรุนแรงที่นำเสนอทางสื่อมวลชนที่มีต่อการจดจำพฤติกรรมก้าวร้าวรุนแรงและทัศนคติที่มีต่อความรุนแรงของเยาวชนในกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

สถาบันราชภัฏสวนดุสิต. (2542). *ความคิดเห็นของนักเรียนที่เคยอยู่ในเหตุการณ์ทะเลาะวิวาททั้งในกรุงเทพมหานครและปริมณฑลที่กำลังเรียนในระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพและระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง.* วันที่ค้น 9 กรกฎาคม 2548, แหล่งที่มา http://dusitpoll.dusit.ac.th/2542/049.html

สภาองค์การพัฒนาเด็กและเยาวชนในพระราชูปถัมภ์ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี. (2547). *รายงานโครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อพัฒนาองค์ความรู้ในการจัดการปัญหาและพัฒนาเยาวชนโดยกระบวนการมีส่วนร่วมของเยาวชนและชุมชน: กรณีศึกษาการจัดการปัญหาความรุนแรงในกลุ่มนักเรียนอาชีวะ: พื้นที่กรุงเทพฯ.*

สมพร สุทัศนีย์. (2530). *ปัจจัยที่มีผลต่อพฤติกรรมก้าวร้าวของเด็กวัยรุ่น.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต. (2541). *ทฤษฎีและเทคนิคการปรับพฤติกรรม* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สิทธิพงศ์ วงศ์วิวัฒน์. (2548). *ปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับการมีเพศสัมพันธ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุชินทร์ ปรีดาสุริยชัย. (2543). *การปลูกฝังค่านิยม ความเชื่อ และทัศนคติที่มีผลต่อการทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษา.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สุนันทา กาญจนพงศ์. (2540). *การศึกษาเปรียบเทียบลักษณะการอบรมเลี้ยงดู สภาพครอบครัว และกลุ่มเพื่อนระหว่างเยาวชนชายที่ได้และไม่ได้กระทำผิด จังหวัดสุราษฎร์ธานี.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยมหิดล.

สุมิตรา นิธิสินประเสริฐ. (2540). *ปัจจัยด้านสุขภาพจิตกับพฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนวัยรุ่นในเขตกรุงเทพมหานคร.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยมหิดล.

เสรี ภัทรพิศาล. (2546). *อิทธิพลของสื่อมวลชนที่มีต่อพฤติกรรมการทะเลาะวิวาทของนักเรียนอาชีวศึกษา: ศึกษากรณีเฉพาะการทะเลาะวิวาทของนักเรียนในสถาบันประเภทวิทยาลัยเทคนิค สังกัดกรมอาชีวศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร 1-2.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

อรนลิน ไชยวสุ. (2547). *พฤติกรรมก้าวร้าวของนักเรียนชายระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4-6 ที่อ่านหนังสือการ์ตูนและเล่นเกมคอมพิเตอร์ที่มีเนื้อหารุนแรง.* วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

Aberson, C. L., & Howanski, L. M. (2002). Effects of self-esteem, status, and identification of two forms of ingroups bias. *Current Research in Social Psychology, 7,* 225-243.

Aluja, A., Barrio, V. D., García, L. F. (2005). Relationships between adolescents' memory of parental rearing styles, social values and socialization behavior traits. *Personality and Individual Differences, 39,* 903-912.

Atwater, E. (1992). *Adolescence* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences, 36,* 555-562.

Barkin, S., Kreiter, S., & DuRant, R. H. (2001). Exposure to violence and intensions to engage in moralistic violence during early adolescence. *Journal of Adolescence, 24,* 777-789.

Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39,* 1135-1145.

Berk, L. E. (1991). *Child development* (2nd ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression its cause, consequences, and control.* New York: McGraw-Hill.

Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development, 64,* 909-923.

Block, J. H. (1983). Differential premises arising form differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development, 54,* 1335-1354.

Brehm, S. S., & Kassin, S. M. (1996). *Social psychology* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Brown, J. D., Collins, R. L., & Schmidt, G. W. (1988). Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology, 55,* 445-453.

Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression.* New York: John Wiley & Sons.

Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 452-459.

Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31,* 1105-1119.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotion intelligence in leadership and organizations.* New York: Grosset Putnam.

Coopersmith, S. (1981). *The antecedence of self-esteem.* Palo Alto: California Consulting Psychologists Press.

Crain, W. (2005). *Theories of development: Concepts and applications* (5th ed.). Upper Saddle River New Jersey: Prentice Hall.

Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67,* 1003-1014.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66,* 710-722.

Crocker, J., & Luhtanen, R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 60-67.

Crocker, J., Luhtanen, R., Blaine, B., & Broadnax, S. (1994). Collective self-esteem and psychological well-being among White, Black, and Asian college students. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20,* 503-513.

Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences, 28,* 797-812.

Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences, 36,* 1443-1458.

DuRant, R. H., Altman, D., Wolfson, M., Barkin, S., Kreiter, S., & Krowchuk, D. (2000). Exposure to violence and victimization, depression, substance use, and the use of violence by young adolescents. *The Journal of Pediatrics, 137,* 707-713.

Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences, 37,* 533-542.

Franzoi, S. L. (1996). *Social psychology*. Madison: Brown & Benchmark.

Franzoi, S. L. (2000). *Social psychology* (2nd ed.). Dubuque Iowa: Time Mirror Higher Education Group.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* New York: Basic Books.

Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology, 41,* 625-635.

Golden, B. J., & Lesh, K. (1997). *Building self-esteem: Strategies for success in school and beyond* (2nd ed.). Arizona: Gorsuch Scarisbrick.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Grotpeter, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development, 67,* 2328-2338.

Haj-Yahia, M. M., & Abdo-Kaloti, R. (2003). The rates and correlates of the exposure of Palestinian adolescents to family violence: Toward an integrative-holistic approach. *Child Abuse & Neglect, 27,* 781-806.

Hamachek, D. (1995). *Psychology in teaching, learning, and growth* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Hilton, N. Z., Harris, G. T., & Rice, M. E. (2000). The functions of aggression by male teenagers. *Journal of Personality and Social Psychology, 79,* 988-994.

Kee, C., Sim, K., Teoh, J., Tian, C. S., & Ng, K. H. (2003). Individual and familial characteristics of youths involved in street corner gangs in Singapore. *Journal of Adolescence, 26,* 401-412.

Khera, S. (1998). *You can win: Winners don't do different things they do things differently.* New York: Prentice Hall.

Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other* (3rd ed.). New York: Psychology Press.

Lam, S. S. K., Schaubroeck, J., & Brown, A. D. (2004). Esteem maintenance among groups: Laboratory and field studies of group performance cognitions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 94,* 86-101.

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. S. (1998). Development of juvenile aggression and violence. *American Psychologist, 53,* 242-259.

Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18,* 302-318.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98,* 224-253.

Maslow, H. A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17,* 433-442.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology, 4,* 197-208.

Myers, D. G. (2000). *Exploring social psychology* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Myers, D. G. (2005). *Social psychology* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Palladino, C. D. (1996). *Developing self-esteem.* London: Kanom Page.

Papalia, D. E., & Olds, S. W. (1995). *Human development* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Poose, R., & Melgosa, J. (2001). *New life style for raising your child*. Madrid: Editorial Safeliz.

Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30,* 479-491.

Quebbeman, A. J., & Rozell, E. J. (2002). Emotional intelligence and dispositional affectivity as moderators of workplace aggression: The impact on behavior choice. *Human Resource Management Review*, *12,* 125-143.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition and Personality, 9,* 185-211.

Santrock, J. W. (2003). *Adolescence* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25,* 167-177.

Shaffer, D. R. (1996). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (4th ed.). Pacific Grove: Brooks Cole.

Shaffer, D. R. (2005). *Social and personality development* (5th ed.). Delmont California: Thomson Wadsworth.

Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1 Assessment. *Development Psychology, 24,* 580-588.

Steinberg, L. (2002). *Adolescence* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Stewart, A. C., Perlmutter, M., & Friedman, S. (1988). *Lifelong human development.* New York: John Wiley & Sons.

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 205-220.

Tschann, J. M., Flores E., Pasch, L. A., & Marin, B. V. (2005). Emotional distress, alcohol use, and peer violence among Mexican-American and European-American adolescents. *Journal of Adolescent Health, 37,* 11-18.

Turner, J. S., & Helms, D. B. (1995). *Lifespan development* (5th ed.). Orlando: Holt, Rinehart and Winston.

Yip, J. A., & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality, 40,* 1202-1208.

Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations. *The Journal of Early Adolescence, 25,* 421-452.

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ก
รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ

รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่ช่วยตรวจเนื้อหาและเครื่องมือวิจัยในการวิจัยครั้งนี้

1. รองศาสตราจารย์ ดร. เพ็ญพิไล ฤทธาคณานนท์
2. รองศาสตราจารย์ ประไพพรรณ ภูมิวุฒิสาร
3. อาจารย์ ดร. กุลยา พิสิษฐ์สังฆการ

รายชื่อผู้เชี่ยวชาญด้านจิตวิทยาและภาษาอังกฤษ ที่ช่วยตรวจเนื้อหาและเครื่องมือวิจัยในการวิจัยครั้งนี้

1. นางสาวอินทิรา ปัทมินทร กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข
2. Mr. Michael J. Rosati Health Technical Expert Rajanukul Institutional

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ข
แบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย

คำชี้แจง

แบบสอบถามนี้เป็นส่วนหนึ่งในวิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาพัฒนาการ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ของ นางสาวประภาศรี ปัญญาวชิรชัย เพื่อให้ผลการวิจัยมีความถูกต้องแม่นยำ สามารถนำมาใช้ประโยชน์ได้ต่อไป ผู้วิจัยขอความกรุณาให้ท่านตอบแบบสอบถามตามความเป็นจริง และตอบให้ครบทุกข้อ ข้อมูลที่ท่านตอบจะถูกนำเสนอในรูปค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด โดยไม่มีการเปิดเผยข้อมูลรายบุคคล และผู้วิจัยรับรองว่าท่านจะไม่ได้รับผลกระทบใดๆ จากการวิจัยครั้งนี้

(นางสาวประภาศรี ปัญญาวชิรชัย)
ผู้วิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<u>ตอนที่ 1</u> **แบบสอบถามข้อมูลทั่วไป**

<u>คำชี้แจง</u> **โปรดเติมข้อความลงในช่องว่างหรือใส่เครื่องหมายถูก (✓) หน้าข้อความที่ตรงกับความเป็นจริงสำหรับท่าน**

1. อายุ ..... ปี
2. ชื่อวิทยาลัยที่ศึกษา ..... ชั้นปี .....
3. สาขา ..... แผนก .....
4. เกรดเฉลี่ยสะสม (GPA) .....
5. ภายในระยะเวลา 6 เดือนที่ผ่านมาท่านเคยเข้าร่วม**การยกพวกตีกันกับนักเรียนต่างสถาบัน**หรือไม่

   ( ) เคยเข้าร่วม

   โปรดระบุจำนวนครั้ง .....

   ( ) ไม่เคยเข้าร่วมเลย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

การยกพวกตีกัน หมายถึง การกระทำใดๆ ทั้งใช้หรือไม่ใช้อุปกรณ์ใดๆ หรืออาวุธ เพื่อคุกคามหรือทำร้ายนักเรียนต่างสถาบันให้ได้รับบาดเจ็บ เสียหาย หรืออาจเป็นอันตรายถึงแก่ชีวิตได้

<u>ตอนที่ 2</u> **แบบวัดความก้าวร้าว**

<u>คำชี้แจง</u> **โปรดอ่านข้อความแต่ละข้อ แล้วใส่เครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องคำตอบที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด**

ข้อความ	ไม่ตรงเลย	ไม่ค่อยตรง	ปานกลาง	ค่อนข้างตรง	ตรงมาก
1. ฉันมีปัญหาในการควบคุมอารมณ์ตนเอง					
2. บางครั้งฉันก็เกรี้ยวกราดโดยไม่มีเหตุผล					
3. เพื่อนๆ บอกว่าฉันออกจะชอบโต้เถียง					
4. บางครั้งฉันรู้สึกกดดันจนพร้อมที่จะระเบิดออกมา					
5. อารมณ์ของฉันคงที่ไม่แปรปรวน					
6. เพื่อนบางคนคิดว่าฉันเลือดร้อน					
7. บ่อยครั้งที่ฉันสังเกตว่าตนเองคอยโต้แย้งกับคนอื่น					
8. ฉันโกรธง่ายหายเร็ว					
9. เมื่อฉันรู้สึกคับข้องใจ ฉันจะแสดงความหงุดหงิดออกมา					
10. ฉันอดที่จะเถียงไม่ได้ เมื่อมีใครไม่เห็นด้วยกับฉัน					
11. บางครั้งฉันหมกมุ่นอยู่กับความอิจฉาริษยา					
12. บางครั้งฉันรู้สึกประหลาดใจว่าทำไมตนเองจึงขมขื่นกับเรื่องต่างๆ เสียเหลือเกิน					
13. หากจำเป็น ฉันจะใช้ความรุนแรงเพื่อพิทักษ์สิทธิของตนเอง					
14. คนบางคนกดดันฉันเสียจนฉันต้องหันไปมีเรื่องด้วย					
15. หากถูกใครยั่วยุหนักๆ ฉันอาจจะหันไปชกเอาได้					
16. ฉันมีเรื่องชกต่อยมากกว่าคนทั่วไปเล็กน้อย					
17. ถ้าใครทำร้ายฉัน ฉันจะทำร้ายกลับ					
18. ฉันทำให้คนรอบข้างหวาดกลัว					
19. ฉันเคยโกรธจัดเสียจนทำลายข้าวของเสียหาย					
20. ฉันควบคุมตัวเองไม่ให้ทำร้ายคนอื่นไม่ได้ในบางครั้ง					
21. ฉันไม่เข้าใจเลยว่า ทำไมคนเราต้องต่อยตีกัน					
22. เมื่อมีใครทำให้ฉันหงุดหงิด ฉันจะบอกเขาไปตรงๆ					
23. ฉันจะบอกเพื่อนๆ อย่างเปิดเผย เมื่อฉันไม่เห็นด้วยกับพวกเขา					
24. หากมีใครดีกับฉันเป็นพิเศษ ฉันจะนึกสงสัยว่าเขาต้องการอะไร					
25. บางครั้งฉันรู้สึกว่าคนอื่นแอบหัวเราะเยาะฉันอยู่ลับหลัง					
26. ฉันไม่ไว้ใจคนแปลกหน้าที่เป็นมิตรกับฉันผิดปกติ					
27. คนอื่นโชคดีกว่าฉัน					
28. คนที่ฉันคิดว่าเป็นเพื่อนนินทาฉันอยู่ลับหลัง					
29. บางครั้งฉันรู้สึกว่าตนเองไม่ได้รับความยุติธรรมในชีวิต					

ตอนที่ 3 **แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง**

คำชี้แจง **โปรดอ่านข้อความแต่ละข้อ แล้วใส่เครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องคำตอบที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด**

ข้อความ	ใช่	ไม่ใช่
1. ฉันตัดสินใจเรื่องต่างๆ ได้โดยไม่ลังเล		
2. ฉันประหม่าถ้าจะต้องพูดต่อหน้าคนเยอะๆ		
3. มีหลายสิ่งในตัวเองที่ฉันไม่ชอบและอยากเปลี่ยน		
4. ฉันมั่นใจในการตัดสินใจของตนเอง		
5. ฉันเป็นคนที่ใครๆ ก็อยากอยู่ใกล้		
6. ฉันหงุดหงิดง่ายกับคนที่บ้าน		
7. ฉันต้องใช้เวลานานมากในการปรับตัวยอมรับกับสิ่งใหม่ๆ ในชีวิต		
8. ฉันเป็นที่ชื่นชอบของเพื่อนวัยเดียวกัน		
9. คนในครอบครัวมักจะคำนึงถึงความรู้สึกของฉัน		
10. ฉันคล้อยตามความคิดผู้อื่นได้ง่าย		
11. ครอบครัวตั้งความคาดหวังสูงเกินไปสำหรับฉัน		
12. ชีวิตของฉันมีแต่ความยากลำบาก		
13. ชีวิตของฉันมีแต่ความยุ่งเหยิงวุ่นวาย		
14. ฉันมักจะมีความคิดเห็นดีๆ ที่ทำให้ผู้อื่นคล้อยตามได้		
15. ฉันรู้สึกว่าตัวเองไม่มีอะไรดี		
16. มีหลายครั้งที่ฉันรู้สึกอยากจะหนีไปให้พ้นๆ		
17. ฉันมักจะรู้สึกไม่พอใจกับผลงานของตัวเอง		
18. ฉันดูดีสู้คนอื่นๆ ไม่ได้		
19. ฉันอธิบายความคิดความรู้สึกของตนเองได้เป็นอย่างดี		
20. ครอบครัวเข้าใจฉัน		
21. คนส่วนใหญ่จะมีคนมารักใคร่ชอบพอมากกว่าฉัน		
22. ฉันรู้สึกว่าครอบครัวสร้างความกดดันให้ฉัน		
23. ฉันมักจะท้อแท้ใจกับสิ่งที่ฉันทำอยู่		
24. ฉันไม่ชอบตัวเอง และอยากจะเป็นคนอื่น		
25. ฉันไม่สามารถเป็นที่พึ่งของใครได้		

<u>ตอนที่ 4</u> **แบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม**

<u>คำชี้แจง</u> **โปรดอ่านข้อความแต่ละข้อ แล้วใส่เครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องคำตอบที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด**

ข้อความ	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	ไม่เห็นด้วย	เห็นด้วย	เห็นด้วยอย่างยิ่ง
1. ฉันมั่นใจในตนเองมากขึ้นเมื่อได้ใส่เสื้อช้อบของวิทยาลัยของฉัน				
2. ฉันรู้สึกว่าตัวเองมีคุณค่าขึ้นเมื่อได้เรียนในวิทยาลัยของฉัน				
3. ฉันรู้สึกภาคภูมิใจที่ได้เป็นนักเรียนในวิทยาลัยของฉัน				
4. ฉันรู้สึกภาคภูมิใจที่ได้ใส่ชุดนักเรียนของวิทยาลัยของฉัน				
5. การได้เรียนในวิทยาลัยของฉัน<u>ไม่ได้</u>ทำให้ฉันมั่นใจในตนเองมากขึ้น				
6. ฉันไม่ลังเลที่จะบอกใครๆ ว่าฉันเป็นลูกพระวิษณุของวิทยาลัยของฉัน				
7. การได้ใส่ชุดนักเรียนของวิทยาลัยของฉัน<u>ไม่ได้</u>ทำให้ฉันภูมิใจในตนเองมากขึ้น				
8. ฉันรู้สึกดีกับตนเองที่ได้เข้าเรียนในวิทยาลัยของฉัน				
9. ฉัน<u>ไม่</u>รู้สึกภูมิใจเป็นพิเศษที่ได้เรียนที่วิทยาลัยของฉัน				
10. การได้เข้าเรียนที่วิทยาลัยของฉันทำให้ฉันรู้สึกมีศักดิ์ศรียิ่งขึ้น				
11. ฉันภูมิใจที่ได้เป็นลูกพระวิษณุของวิทยาลัยของฉัน				
12. ฉันจะแก้แค้นเอาคืน ถ้ามีใครมาทำลายชื่อเสียงวิทยาลัยของฉัน				
13. หากมีใครมาเขียนข้อความดูหมิ่นวิทยาลัยของฉัน ฉันจะเขียนตอบโต้				
14. ถ้าเพื่อนในวิทยาลัยของฉันถูกนักเรียนต่างวิทยาลัยทำร้าย ฉันจะเข้าไปปกป้องช่วยเหลือ				
15. ฉันพร้อมจะทำทุกอย่างเพื่อปกป้องศักดิ์ศรีวิทยาลัยของฉัน				

ข้อความ	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	ไม่เห็นด้วย	เห็นด้วย	เห็นด้วยอย่างยิ่ง
16. ฉันรู้สึกเฉยๆ หากเพื่อนร่วมวิทยาลัยถูกนักเรียนต่างวิทยาลัยทำร้าย				
17. ฉันไม่ยอมให้ใครมาทำอะไรลบหลู่วิทยาลัยของฉัน				
18. ฉันไม่ยอมให้ใครมาหมิ่นศักดิ์ศรีวิทยาลัยของฉัน				
19. ฉันพร้อมเสมอที่จะตอบโต้เมื่อมีใครมาดูหมิ่นวิทยาลัยของฉัน				
20. หากมีใครมาลบหลู่วิทยาลัยของฉัน ฉันจะไม่ตอบโต้				
21. ฉันจะนิ่งเฉยหากมีใครพูดจาจาบจ้วงวิทยาลัยของฉัน				
22. ถ้าเพื่อนหรือรุ่นพี่ในแผนกเดียวกันกับฉันถูกทำร้าย ฉันพร้อมเสมอที่จะตอบโต้ทันที				
23. ฉันรู้สึกว่าตนเองมีค่ามากขึ้น เมื่อได้คุกคามวิทยาลัยอื่น				
24. ฉันรู้สึกแข็งแกร่งขึ้น เมื่อได้พูดจาบจ้วงวิทยาลัยอื่น				
25. การไปเขียนข้อความดูหมิ่นวิทยาลัยอื่น ไม่ได้ช่วยให้วิทยาลัยของฉันมีศักดิ์ศรีเพิ่มขึ้น				
26. ฉันภูมิใจในตนเองมากขึ้นเมื่อยึดอุปกรณ์ของนักเรียนต่างวิทยาลัยมาได้				
27. ฉันไม่ได้รู้สึกภาคภูมิใจอะไร เมื่อยึดเสื้อช้อบของนักเรียนต่างวิทยาลัยมาได้				
28. การแสดงท่าทางยียวนกับนักเรียนต่างวิทยาลัยเป็นการแสดงศักดิ์ศรีของวิทยาลัยของฉัน				
29. การรุกรานนักเรียนต่างวิทยาลัยช่วยเพิ่มชื่อเสียงให้วิทยาลัยของฉัน				
30. ฉันจะหาเรื่องนักเรียนต่างวิทยาลัย เพื่อเพิ่มศักดิ์ศรีวิทยาลัยของฉัน				
31. การพูดจาจาบจ้วงวิทยาลัยอื่นไม่ได้ทำให้ฉันเป็นที่ยอมรับจากกลุ่มเพื่อนมากขึ้น				
32. ฉันไม่ได้รู้สึกมีศักดิ์ศรีอะไร เวลาไปพูดจาจาบจ้วงนักเรียนวิทยาลัยอื่น				

<u>ตอนที่ 5</u> **แบบวัดเชาวน์อารมณ์**

<u>คำชี้แจง</u> **โปรดอ่านข้อความแต่ละข้อ แล้วใส่เครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องคำตอบที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด**

ข้อความ	ไม่จริงเลย	ส่วนมากไม่จริง	จริงและไม่จริงพอๆ กัน	ส่วนมากจริง	จริงที่สุด
1. ฉันรู้ว่าเมื่อใดควรพูดปัญหาส่วนตัวกับคนอื่น					
2. เวลาเจอปัญหาหนักๆ ฉันจะนึกย้อนถึงเวลาที่ฉันเคยเอาชนะอุปสรรคในอดีตมาได้					
3. ฉันทำสิ่งต่างๆ ได้ดี เมื่อฉันพยายาม					
4. คนอื่นมักไว้วางใจฉัน					
5. ฉัน<u>ไม่ค่อย</u>เข้าใจภาษาท่าทางของคนอื่น					
6. หลายครั้งที่ฉันย้อนกลับไปคิดว่าชีวิตของฉันต้องการอะไรกันแน่					
7. พออารมณ์ฉันเปลี่ยน มุมมองของฉันก็เปลี่ยนตามไปด้วย					
8. อารมณ์เป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้ชีวิตมีคุณค่า					
9. ฉันตระหนักรู้ถึงอารมณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเอง					
10. ฉันหวังว่าจะมีสิ่งดีๆ เกิดขึ้นในชีวิต					
11. ฉันชอบที่จะเปิดเผยอารมณ์ตนเองให้คนอื่นรับรู้					
12. เวลาฉันอารมณ์ดี ฉันรู้ว่าจะทำให้อารมณ์ของฉันคงอยู่นานๆ ได้อย่างไร					
13. ฉันทำให้คนอื่นสนุกได้					
14. ฉันหากิจกรรมที่ทำให้ตนเองมีความสุขมาทำ					
15. ฉันรู้ตัวเวลาส่งภาษาท่าทางให้คนอื่นรับรู้					
16. ฉันทำให้คนอื่นประทับใจได้					
17. เมื่อฉันอารมณ์ดี ฉันจะแก้ปัญหาต่างๆ ได้โดยง่าย					
18. ฉันรับรู้อารมณ์ของคนอื่นได้ จากสีหน้าของเขา					
19. ฉันรู้ว่าทำไมอารมณ์ของฉันเปลี่ยนแปลง					
20. เมื่อฉันอารมณ์ดี ฉันจะคิดอะไรใหม่ๆ ได้					

ข้อความ	ไม่จริงเลย	ส่วนมากไม่จริง	จริงและไม่จริงพอๆ กัน	ส่วนมากจริง	จริงที่สุด
21. ฉันควบคุมอารมณ์ตนเองได้					
22. ฉันตระหนักรู้อารมณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเองได้อย่างรวดเร็ว					
23. ฉันจะจูงใจตนเอง โดยการนึกถึงผลดีของสิ่งที่ทำอยู่					
24. ฉันแสดงความชื่นชมผู้อื่น เมื่อเขาทำดี					
25. ฉันเข้าใจภาษาท่าทางที่คนอื่นแสดงต่อฉัน					
26. เวลาคนอื่นเล่าประสบการณ์ชีวิตให้ฉันฟัง ฉันรู้สึกเหมือนกับว่าฉันได้สัมผัสประสบการณ์นั้นด้วยตนเอง					
27. เมื่ออารมณ์ของฉันเปลี่ยน ความคิดของฉันก็จะเปลี่ยนตามไปด้วย					
28. ฉันรู้สึกท้อเวลาเจองานยาก เพราะเชื่อว่าตนเองทำไม่ได้					
29. ฉันรู้ว่าคนอื่นรู้สึกอย่างไร เพียงแค่สังเกตสีหน้าของเขา					
30. ฉันช่วยให้คนอื่นรู้สึกดีขึ้น เวลาที่เขาแย่					
31. ฉันพยายามทำอารมณ์ดี เป็นกำลังใจให้ตนเองเวลาที่พบอุปสรรค					
32. ฉันรู้ว่าคนอื่นรู้สึกอย่างไรเมื่อฟังน้ำเสียงของเขา					
33. ฉันนึกไม่ออกว่าทำไมคนอื่นจึงมีอารมณ์ความรู้สึกอย่างที่เป็น					

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<u>ตอนที่ 6</u> **แบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน**

<u>คำชี้แจง</u> **โปรดอ่านข้อความแต่ละข้อ แล้วใส่เครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องคำตอบที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด**

ข้อความ	ไม่ตรงมากที่สุด	ไม่ตรง	ค่อนข้างไม่ตรง	เฉยๆ	ค่อนข้างตรง	ตรง	ตรงมากที่สุด
1. **เพื่อนสนิทของฉัน**คิดว่าฉันควรเข้าร่วมในการยกพวกตีกัน							
2. โดยปกติฉันมักจะทำตาม**เพื่อนสนิท**ต้องการให้ฉันทำ							
3. **เพื่อนในวัยเดียวกับฉัน**คิดว่าฉันควรเข้าร่วมในการยกพวกตีกัน							
4. โดยปกติฉันมักจะทำตามที่**เพื่อนในวัยเดียวกับฉัน**ต้องการให้ฉันทำ							
5. **เพื่อนร่วมชั้นเรียน**ของฉันคิดว่าฉันควรเข้าร่วมในการยกพวกตีกัน							
6. โดยปกติฉันมักจะทำตามที่**เพื่อนร่วมชั้นเรียน**ของฉันต้องการให้ฉันทำ							
7. **เพื่อนรุ่นพี่**ของฉันคิดว่าฉันควรเข้าร่วมในการยกพวกตีกัน							
8. โดยปกติฉันมักจะทำตามที่**เพื่อนรุ่นพี่**ต้องการให้ฉันทำ							

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<u>ตอนที่ 7</u> **แบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน**

<u>คำชี้แจง</u> **โปรดอ่านข้อความแต่ละข้อ แล้วใส่เครื่องหมายถูก (✓) ลงในช่องคำตอบที่ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด**

ข้อความ	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	ไม่เห็นด้วย	เห็นด้วย	เห็นด้วยอย่างยิ่ง
1. ข่าวจากสื่อทำให้ฉันได้เรียนรู้เทคนิคใหม่ๆ ในการยกพวกตีกัน				
2. เวลาเห็นภาพนักเรียนอาชีวะต่อยตีกันในสื่อต่างๆ ฉันนึกอยากจะเลียนแบบบ้าง				
3. ฉันอยากให้การที่ฉันยกพวกตีกับนักเรียนต่างวิทยาลัยเป็นข่าวดังบ้าง				
4. การได้ยินข่าวการยกพวกตีกันของนักเรียนอาชีวะทำให้ฉันนึกอยากยกพวกตีกับนักเรียนต่างวิทยาลัยบ้าง				
5. เมื่อได้พบกับนักเรียนของวิทยาลัยคู่อริ ฉันอดที่จะนึกถึงภาพการยกพวกตีกันที่สื่อต่างๆ นำเสนอไม่ได้				
6. สื่อต่างๆ นำเสนอภาพนักเรียนอาชีวะยกพวกตีกันบ่อยจนฉันไม่รู้สึกแปลกที่จะทำตามบ้าง				
7. ฉันพร้อมที่จะยกพวกตีกับนักเรียนต่างวิทยาลัยไม่แพ้กับนักเรียนอาชีวะคนอื่นๆ ที่สื่อนำเสนอ				
8. ฉันรู้สึกว่าตนเองแข็งแกร่งไม่แพ้นักเรียนอาชีวะที่ตกเป็นข่าวยกพวกตีกัน				
9. ใครๆ ก็คิดว่านักเรียนอาชีวะชอบยกพวกตีกัน				
10. ฉันอดเชื่อไม่ได้ว่านักเรียนอาชีวะชอบทะเลาะวิวาทตามที่สื่อต่างๆ นำเสนอ				
11. ต่อให้ใครๆ มองว่านักเรียนอาชีวะชอบทะเลาะวิวาท แต่ฉันก็จะยืนหยัดที่จะ<u>ไม่</u>ไปต่อยตีกับใคร				

ข้อความ	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	ไม่เห็นด้วย	เห็นด้วย	เห็นด้วยอย่างยิ่ง
12. ใครๆ ก็คาดว่าฉันกับนักเรียนวิทยาลัยคู่อริจะต้องยกพวกตีกันตามที่สื่อนำเสนอ				
13. คนรอบข้างมองว่าฉันชอบใช้ความรุนแรงตามที่สื่อนำเสนอ				
14. ฉันอดแก้ปัญหาด้วยการใช้กำลังตามแบบนักเรียนอาชีวะที่สื่อนำเสนอไม่ได้				
15. ข่าวเพื่อนที่ถูกนักเรียนต่างวิทยาลัยทำร้ายทำให้ฉันโกรธอยากแก้แค้น				
16. ภาพความสูญเสียของเพื่อนร่วมวิทยาลัยที่สื่อนำเสนอ ทำให้ฉันรู้สึกเจ็บแค้น				
17. ภาพในสื่อของเพื่อนที่ถูกนักเรียนต่างวิทยาลัยทำร้าย ทำให้ฉันโกรธ				
18. ฉันรู้ว่าใครเป็นคู่กรณีในการยกพวกตีกันจากการนำเสนอของสื่อ				
19. ข้อมูลจากสื่อช่วยให้ฉันแก้แค้นผู้ที่มาทำร้ายเพื่อนร่วมวิทยาลัยได้ง่ายขึ้น				
20. ฉันรู้สึกสะใจเมื่อเห็นข่าวนักเรียนวิทยาลัยคู่อริถูกทำร้าย				
21. ฉันรู้สึกสะใจเมื่อทราบข่าวความสูญเสียของวิทยาลัยคู่อริจากสื่อ				

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ค

คุณภาพของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ค 1.1

ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ของแบบวัดความก้าวร้าว (n=60)

ข้อกระทง	ค่า CITC	ข้อที่นำไปใช้
1. ฉันมีปัญหาในการควบคุมอารมณ์ตนเอง	.4312*	✓
2. บางครั้งฉันก็เกรี้ยวกราดโดยไม่มีเหตุผล	.5776*	✓
3. เพื่อนๆ บอกว่าฉันออกจะชอบโต้เถียง	.5722*	✓
4. บางครั้ง ฉันรู้สึกกดดันจนพร้อมที่จะระเบิดออกมา	.5413*	✓
5. ฉันเป็นคนอารมณ์คงที่	.0728*	✓
6. เพื่อนบางคนคิดว่าฉันเลือดร้อน	.5578*	✓
7. บ่อยครั้งที่ฉันสังเกตว่าตนเองคอยโต้แย้งกับคนอื่น	.7079*	✓
8. ฉันโกรธง่ายหายเร็ว	.3211*	✓
9. ฉันรู้สึกคับข้องใจ ฉันจะแสดงความหงุดหงิดออกมา	.5401*	✓
10. ฉันอดที่จะเถียงไม่ได้ เมื่อมีใครไม่เห็นด้วยกับฉัน	.4551*	✓
11. บางครั้งฉันหมกมุ่นอยู่กับความอิจฉาริษยา	.4706*	✓
12. บางครั้งฉันรู้สึกประหลาดใจว่าทำไมตนเองจึงรู้สึกขมขื่นกับเรื่องต่างๆ เสียเหลือเกิน	.3973*	✓
13. หากจำเป็น ฉันจะใช้ความรุนแรงเพื่อพิทักษ์สิทธิของตนเอง	.4913*	✓
14. คนบางคนกดดันฉันเสียจนฉันต้องหันไปมีเรื่องด้วย	.4810*	✓
15. หากถูกใครยั่วยุหนักๆ ฉันอาจจะหันไปชกเอาได้	.5777*	✓
16. ฉันมีเรื่องชกต่อยมากกว่าคนทั่วไปเล็กน้อย	.6716*	✓
17. ถ้าใครทำร้ายฉัน ฉันจะทำร้ายกลับ	.3994*	✓
18. ฉันทำให้คนรู้จักรู้สึกกลัว	.5121*	✓
19. ฉันเคยโกรธจัดเสียจนทำลายข้าวของเสียหาย	.3970*	✓
20. ฉันควบคุมตัวเองไม่ให้ทำร้ายคนอื่นไม่ได้ในบางครั้ง	.5135*	✓
21. ฉันนึกไม่ออกเลยว่าทำไมคนเราต้องต่อยตีกับคนอื่น	-.1204*	✓
22. เมื่อมีใครทำให้ฉันหงุดหงิด ฉันจะบอกเขาไปตรงๆ ว่าฉันคิดอย่างไร	.4599*	✓
23. ฉันจะบอกเพื่อนๆ อย่างเปิดเผย เมื่อฉันไม่เห็นด้วยกับพวกเขา	.4319*	✓
24. หากมีใครดีกับฉันเป็นพิเศษ ฉันจะนึกสงสัยว่าเขาต้องการอะไร	.4487*	✓
25. บางครั้งฉันรู้สึกว่าคนอื่นแอบหัวเราะเยาะฉันอยู่ลับหลัง	.4322*	✓
26. ฉันไม่ไว้ใจคนแปลกหน้าที่เป็นมิตรกับฉันผิดปกติ	.4013*	✓
27. คนอื่นดูจะโชคดีเสมอ	.2387*	✓
28. ฉันรู้ว่า “เพื่อน” นินทาฉันลับหลัง	.1634*	✓
29. บางครั้งฉันรู้สึกว่าตนเองไม่ได้รับความยุติธรรมในชีวิต	.5080*	✓
ค่า Cronbach’s Alpha		.89

*$p<.05$

ตารางที่ ค 1.2

ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ของแบบวัดความก้าวร้าว (n=70)

ข้อกระทง	ค่า CITC	ข้อที่นำไปใช้
1. ฉันมีปัญหาในการควบคุมอารมณ์ตนเอง	.4037*	✓
2. บางครั้งฉันก็เกรี้ยวกราดโดยไม่มีเหตุผล	.3676*	✓
3. เพื่อนๆ บอกว่าฉันออกจะชอบโต้เถียง	.3652*	✓
4. บางครั้งฉันรู้สึกกดดันจนพร้อมที่จะระเบิดออกมา	.2703*	✓
5. อารมณ์ของฉันคงที่ไม่แปรปรวน	.2718*	✓
6. เพื่อนบางคนคิดว่าฉันเลือดร้อน	.4374*	✓
7. บ่อยครั้งที่ฉันสังเกตว่าตนเองคอยโต้แย้งกับคนอื่น	.3157*	✓
8. ฉันโกรธง่ายหายเร็ว	.2858*	✓
9. เมื่อฉันรู้สึกคับข้องใจ ฉันจะแสดงความหงุดหงิดออกมา	.5249*	✓
10. ฉันอดที่จะเถียงไม่ได้ เมื่อมีใครไม่เห็นด้วยกับฉัน	.3958*	✓
11. บางครั้งฉันหมกมุ่นอยู่กับความอิจฉาริษยา	.3108*	✓
12. บางครั้งฉันรู้สึกประหลาดใจว่าทำไมตนเองจึงขมขื่นกับเรื่องต่างๆ เสียเหลือเกิน	.2884*	✓
13. หากจำเป็น ฉันจะใช้ความรุนแรงเพื่อพิทักษ์สิทธิของตนเอง	.4079*	✓
14. คนบางคนกดดันฉันเสียจนฉันต้องหันไปมีเรื่องด้วย	.4842*	✓
15. หากถูกใครยั่วยุหนักๆ ฉันอาจจะหันไปชกเอาได้	.6580*	✓
16. ฉันมีเรื่องชกต่อยมากกว่าคนทั่วไปเล็กน้อย	.5217*	✓
17. ถ้าใครทำร้ายฉัน ฉันจะทำร้ายกลับ	.4856*	✓
18. ฉันทำให้คนรอบข้างหวาดกลัว	.4396*	✓
19. ฉันเคยโกรธจัดเสียจนทำลายข้าวของเสียหาย	.3954*	✓
20. ฉันควบคุมตัวเองไม่ให้ทำร้ายคนอื่นไม่ได้ในบางครั้ง	.4124*	✓
21. ฉันไม่เข้าใจเลยว่า ทำไมคนเราต้องต่อยตีกัน	.2949*	✓
22. เมื่อมีใครทำให้ฉันหงุดหงิด ฉันจะบอกเขาไปตรงๆ	.3692*	✓
23. ฉันจะบอกเพื่อนๆ อย่างเปิดเผย เมื่อฉันไม่เห็นด้วยกับพวกเขา	.2589*	✓
24. หากมีใครดีกับฉันเป็นพิเศษ ฉันจะนึกสงสัยว่าเขาต้องการอะไร	.3713*	✓
25. บางครั้งฉันรู้สึกว่าคนอื่นแอบหัวเราะเยาะฉันอยู่ลับหลัง	.3013*	✓
26. ฉันไม่ไว้ใจคนแปลกหน้าที่เป็นมิตรกับฉันผิดปกติ	.4592*	✓
27. คนอื่นโชคดีกว่าฉัน	.2887*	✓
28. คนที่ฉันคิดว่าเป็นเพื่อนนินทาฉันอยู่ลับหลัง	.4006*	✓
29. บางครั้งฉันรู้สึกว่าตนเองไม่ได้รับความยุติธรรมในชีวิต	.3330*	✓
ค่า Cronbach's Alpha		.86

*$p<.05$

ตารางที่ ค 2.1

ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (n=60)

ข้อกระทง	ค่า CITC	ข้อที่นำไปใช้
1. ฉันตัดสินใจได้โดยไม่ลังเล	-.1070*	✓
2. ฉันไม่มั่นใจถ้าจะต้องพูดต่อหน้ากลุ่มคน	.1298*	✓
3. มีหลายอย่างในตัวฉันที่ฉันไม่ชอบและอยากจะเปลี่ยน	.1747*	✓
4. ฉันมั่นใจในการตัดสินใจของฉัน	.0951*	✓
5. ฉันเป็นคนที่ใครๆ ก็อยากอยู่ด้วย	.2799*	✓
6. ฉันหงุดหงิดง่ายกับคนที่บ้าน	.3528*	✓
7. ฉันต้องใช้เวลานานมากในการปรับตัวยอมรับกับสิ่งใหม่ๆ ในชีวิต	.3210*	✓
8. ฉันเป็นที่ชื่นชอบของเพื่อนวัยเดียวกัน	.2853*	✓
9. คนในครอบครัว มักจะคำนึงถึงความรู้สึกของฉัน	.3674*	✓
10. ฉันคล้อยตามความคิดผู้อื่นได้ง่าย	.2877*	✓
11. ครอบครัวของฉันตั้งความคาดหวังที่สูงเกินไปสำหรับฉัน	.2855*	✓
12. ชีวิตของฉันมีแต่ความยากลำบาก	.3281*	✓
13. ชีวิตของฉันมีแต่ความยุ่งเหยิงวุ่นวาย	.5478*	✓
14. ฉันมักจะมีความคิดเห็นดีๆ ที่ทำให้ผู้อื่นคล้อยตามได้	.3273*	✓
15. ฉันรู้สึกว่าตัวเองไม่มีอะไรดี	.5396*	✓
16. มีหลายครั้งที่ฉันรู้สึกอยากจะหนีไปให้พ้นๆ	.5449*	✓
17. ฉันมักจะรู้สึกไม่พอใจกับผลงานของตัวเอง	.4588*	✓
18. ฉันดูดีสู้คนอื่นๆ ไม่ได้	.5611*	✓
19. ฉันสามารถพูดในสิ่งที่ฉันอยากจะพูดได้	.1919*	✓
20. ครอบครัวของฉันเข้าใจฉัน	.4469*	✓
21. คนส่วนใหญ่จะมีคนมารักใคร่ชอบพอมากกว่าฉัน	.4270*	✓
22. ฉันรู้สึกว่าครอบครัวสร้างความกดดันให้ฉัน	.3870*	✓
23. ฉันมักจะท้อแท้ใจกับสิ่งที่ฉันทำอยู่	.5268*	✓
24. ฉันไม่ชอบตัวเอง ฉันอยากจะเป็นคนอื่น	.4904*	✓
25. ฉันไม่สามารถเป็นที่พึ่งของใครได้	.6285*	✓
ค่า Cronbach's Alpha		.82

*$p<.05$

ตารางที่ ค 2.2

ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเอง (n=70)

ข้อกระทง	ค่า CITC	ข้อที่นำไปใช้
1. ฉันตัดสินใจเรื่องต่างๆ ได้โดยไม่ลังเล	.3870*	✓
2. ฉันประหม่าถ้าจะต้องพูดต่อหน้าคนเยอะๆ	.3142*	✓
3. มีหลายสิ่งในตัวเองที่ฉันไม่ชอบและอยากเปลี่ยน	.3335*	✓
4. ฉันมั่นใจในการตัดสินใจของตนเอง	.2829*	✓
5. ฉันเป็นคนที่ใครๆ ก็อยากอยู่ใกล้	.2993*	✓
6. ฉันหงุดหงิดง่ายกับคนที่บ้าน	.4041*	✓
7. ฉันต้องใช้เวลานานมากในการปรับตัวยอมรับกับสิ่งใหม่ๆ ในชีวิต	.3191*	✓
8. ฉันเป็นที่ชื่นชอบของเพื่อนวัยเดียวกัน	.3762*	✓
9. คนในครอบครัวมักจะคำนึงถึงความรู้สึกของฉัน	.5567*	✓
10. ฉันคล้อยตามความคิดผู้อื่นได้ง่าย	.3010*	✓
11. ครอบครัวตั้งความคาดหวังสูงเกินไปสำหรับฉัน	.2849*	✓
12. ชีวิตของฉันมีแต่ความยากลำบาก	.4733*	✓
13. ชีวิตของฉันมีแต่ความยุ่งเหยิงวุ่นวาย	.2989*	✓
14. ฉันมักจะมีความคิดเห็นดีๆ ที่ทำให้ผู้อื่นคล้อยตามได้	.2670*	✓
15. ฉันรู้สึกว่าตัวเองไม่มีอะไรดี	.5658*	✓
16. มีหลายครั้งที่ฉันรู้สึกอยากจะหนีไปให้พ้นๆ	.4281*	✓
17. ฉันมักจะรู้สึกไม่พอใจกับผลงานของตัวเอง	.3470*	✓
18. ฉันดูดีสู้คนอื่นๆ ไม่ได้	.6051*	✓
19. ฉันอธิบายความคิดความรู้สึกของตนเองได้เป็นอย่างดี	.3238*	✓
20. ครอบครัวเข้าใจฉัน	.5942*	✓
21. คนส่วนใหญ่จะมีคนมารักใคร่ชอบพอมากกว่าฉัน	.3470*	✓
22. ฉันรู้สึกว่าครอบครัวสร้างความกดดันให้ฉัน	.4695*	✓
23. ฉันมักจะท้อแท้ใจกับสิ่งที่ฉันทำอยู่	.4050*	✓
24. ฉันไม่ชอบตัวเอง และอยากจะเป็นคนอื่น	.4996*	✓
25. ฉันไม่สามารถเป็นที่พึ่งของใครได้	.3730*	✓
ค่า Cronbach's Alpha		.85

*$p<.05$

ตารางที่ ค 3

ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ของแบบวัดการเห็นคุณค่าในตนเองตามกลุ่ม (n=60)

ข้อกระทง	ค่า CITC	ข้อที่นำไปใช้
1. ฉันมั่นใจในตนเองมากขึ้นเมื่อได้ใส่เสื้อช้อบของวิทยาลัยของฉัน	.6286*	✓
2. ฉันรู้สึกว่าตัวเองมีคุณค่าขึ้นเมื่อได้เรียนในวิทยาลัยของฉัน	.4592*	✓
3. ฉันรู้สึกภาคภูมิใจที่ได้เป็นนักเรียนในวิทยาลัยของฉัน	.3645*	✓
4. ฉันรู้สึกภาคภูมิใจที่ได้ใส่ชุดนักเรียนของวิทยาลัยของฉัน	.3163*	✓
5. การได้เรียนในวิทยาลัยของฉันไม่ได้ทำให้ฉันมั่นใจในตนเองมากขึ้น	.3191*	✓
6. ฉันไม่ลังเลที่จะบอกใครๆ ว่าฉันเป็นลูกพระวิษณุของวิทยาลัยของฉัน	.4517*	✓
7. การได้ใส่ชุดนักเรียนของวิทยาลัยของฉันไม่ได้ทำให้ฉันภูมิใจในตนเองมากขึ้น	.4672*	✓
8. ฉันรู้สึกดีกับตนเองที่ได้เข้าเรียนในวิทยาลัยของฉัน	.5504*	✓
9. ฉันไม่รู้สึกภูมิใจเป็นพิเศษที่ได้เรียนที่วิทยาลัยของฉัน	.3248*	✓
10. การได้เข้าเรียนที่วิทยาลัยของฉันทำให้ฉันรู้สึกมีศักดิ์ศรียิ่งขึ้น	.6547*	✓
11. ฉันภูมิใจที่ได้เป็นลูกพระวิษณุของวิทยาลัยของฉัน	.5359*	✓
12. ฉันจะแก้แค้นเอาคืน ถ้ามีใครมาทำลายชื่อเสียงวิทยาลัยของฉัน	.7488*	✓
13. หากมีใครมาเขียนข้อความดูหมิ่นวิทยาลัยของฉัน ฉันจะเขียนตอบโต้	.5813*	✓
14. ถ้าเพื่อนในวิทยาลัยของฉันถูกนักเรียนต่างวิทยาลัยทำร้าย ฉันจะเข้าไปปกป้องช่วยเหลือ	.4784*	✓
15. ฉันพร้อมจะทำทุกอย่างเพื่อปกป้องศักดิ์ศรีวิทยาลัยของฉัน	.6820*	✓
16. ฉันรู้สึกเฉยๆ หากเพื่อนร่วมวิทยาลัยถูกนักเรียนต่างวิทยาลัยทำร้าย	.3509*	✓
17. ฉันไม่ยอมให้ใครมาทำอะไรลบหลู่วิทยาลัยของฉัน	.6373*	✓
18. ฉันไม่ยอมให้ใครมาหมิ่นศักดิ์ศรีวิทยาลัยของฉัน	.6405*	✓
19. ฉันพร้อมเสมอที่จะตอบโต้เมื่อมีใครมาดูหมิ่นวิทยาลัยของฉัน	.6851*	✓
20. หากมีใครมาลบหลู่วิทยาลัยของฉัน ฉันจะไม่ตอบโต้	.2642*	✓
21. ฉันจะนิ่งเฉยหากมีใครพูดจาจาบจ้วงวิทยาลัยของฉัน	.3417*	✓
22. ถ้าเพื่อนหรือรุ่นพี่ในแผนกเดียวกันกับฉันถูกทำร้าย ฉันพร้อมเสมอที่จะตอบโต้ทันที	.5992*	✓
23. ฉันรู้สึกว่าตนเองมีค่ามากขึ้น เมื่อได้คุกคามวิทยาลัยอื่น	.6226*	✓
24. ฉันรู้สึกแข็งแกร่งขึ้น เมื่อได้พูดจาบจ้วงวิทยาลัยอื่น	.6524*	✓
25. การไปเขียนข้อความดูหมิ่นวิทยาลัยอื่น ไม่ได้ช่วยให้วิทยาลัยของฉันมีศักดิ์ศรีเพิ่มขึ้น	.2642*	✓
26. ฉันภูมิใจในตนเองมากขึ้นเมื่อยึดอุปกรณ์ของนักเรียนต่างวิทยาลัยมาได้	.5239*	✓
27. ฉันไม่ได้รู้สึกภาคภูมิใจอะไร เมื่อยึดเสื้อช้อบของนักเรียนต่างวิทยาลัยมาได้	.5171*	✓
28. การแสดงท่าทางยียวนกับนักเรียนต่างวิทยาลัยเป็นการแสดงศักดิ์ศรีของวิทยาลัยของฉัน	.6845*	✓
29. การรุกรานนักเรียนต่างวิทยาลัยช่วยเพิ่มชื่อเสียงให้วิทยาลัยของฉัน	.6379*	✓
30. ฉันจะหาเรื่องนักเรียนต่างวิทยาลัย เพื่อเพิ่มศักดิ์ศรีวิทยาลัยของฉัน	.6380*	✓
31. การพูดจาจาบจ้วงวิทยาลัยอื่นไม่ได้ทำให้ฉันเป็นที่ยอมรับจากกลุ่มเพื่อนมากขึ้น	.4544*	✓
32. ฉันไม่ได้รู้สึกมีศักดิ์ศรีอะไร เวลาไปพูดจาจาบจ้วงนักเรียนวิทยาลัยอื่น	.4713*	✓
ค่า Cronbach's Alpha		.93

*$p<.05$

ตารางที่ ค 4.1

ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ของแบบวัดเชาวน์อารมณ์ (n=60)

ข้อกระทง	ค่า CITC	ข้อที่นำไปใช้
1. ฉันรู้ว่าเมื่อใดควรพูดปัญหาส่วนตัวกับคนอื่น	.4180*	✓
2. เมื่อพบอุปสรรค ฉันจะนึกถึงเมื่อครั้งที่เคยพบอุปสรรคในลักษณะเดียวกันที่เคยแก้ไขได้	.4094*	✓
3. ฉันคาดหวังว่าจะสามารถทำสิ่งต่างๆ ได้ดีเมื่อฉันพยายาม	.5623*	✓
4. ฉันได้รับความไว้วางใจจากคนอื่นได้ง่าย	.5287*	✓
5. ฉันรู้สึกว่าเป็นการยากที่จะเข้าใจภาษาท่าทางของคนอื่น	-.2391*	✓
6. เหตุการณ์สำคัญบางอย่างที่ได้เกิดขึ้นในชีวิตของฉัน ทำให้ฉันต้องพิจารณาใหม่ว่าอะไรสำคัญและไม่สำคัญสำหรับฉัน	.4230*	✓
7. เมื่ออารมณ์ของฉันเปลี่ยนแปลง ฉันมองเห็นโอกาสใหม่ๆ	.5410*	✓
8. การมีอารมณ์เป็นสิ่งหนึ่งที่ทำให้การดำรงชีวิตของฉันมีคุณค่า	.4075*	✓
9. ฉันตระหนักรู้อารมณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเอง	.5431*	✓
10. ฉันหวังว่าจะมีสิ่งดีๆ เกิดขึ้น	.5923*	✓
11. ฉันชอบที่จะเปิดเผยอารมณ์ของตนเองกับคนอื่น	.3676*	✓
12. เมื่อฉันอารมณ์ดี ฉันรู้วิธีที่จะทำให้อารมณ์คงอยู่ได้นานๆ	.5213*	✓
13. ฉันสามารถสร้างสถานการณ์ที่ทำให้คนอื่นสนุกสนาน	.5768*	✓
14. ฉันแสวงหากิจกรรมที่ทำให้ตนเองมีความสุข	.4919*	✓
15. ฉันรู้ตัวเมื่อส่งภาษาท่าทางให้คนอื่นรับรู้	.2760*	✓
16. ฉันสามารถทำให้ตนเองน่าประทับใจในสายตาของคนอื่น	.3680*	✓
17. เมื่อฉันอารมณ์ดี ฉันจะสามารถแก้ปัญหาต่างๆ ได้โดยง่าย	.6255*	✓
18. ฉันสามารถรับรู้อารมณ์ของคนอื่นได้ โดยดูจากสีหน้าของเขา	.4968*	✓
19. ฉันรู้ว่าทำไมอารมณ์ของฉันจึงเปลี่ยนแปลง	.4963*	✓
20. เมื่อฉันอารมณ์ดี ฉันจะสามารถมีความคิดใหม่ๆ ได้	.6611*	✓
21 ฉันควบคุมอารมณ์ของตนเองได้	.1903*	✓
22. ฉันตระหนักรู้อารมณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเองได้ง่าย	.3923*	✓
23. ฉันสร้างแรงจูงใจตนเอง โดยนึกถึงผลดีที่เกิดขึ้นจากสิ่งที่ฉันทำ	.5979*	✓
24. ฉันแสดงความชื่นชมคนอื่น เมื่อเขาทำสิ่งที่ดี	.5750*	✓
25. ฉันตระหนักรู้ภาษาท่าทางของคนอื่นที่แสดงต่อฉัน	.6375*	✓
26. เมื่อคนอื่นเล่าเหตุการณ์สำคัญในชีวิตของเขาให้ฉันฟัง ฉันรู้สึกเหมือนกับว่าฉันได้รับประสบการณ์นั้นด้วยตนเอง	.2847*	✓
27. เมื่ออารมณ์ของฉันเปลี่ยน ฉันมักจะมีความคิดใหม่ๆ เกิดขึ้น	.5043*	✓
28. เมื่อต้องเผชิญกับสิ่งที่ท้าทายความสามารถ ฉันจะเลิกทำเพราะเชื่อว่าตนเองทำไม่ได้	.0117*	✓
29. ฉันรู้ว่าคนอื่นรู้สึกอย่างไร เพียงแต่มองที่สีหน้าของเขา	.2683*	✓
30. ฉันช่วยให้คนอื่นรู้สึกดีขึ้น เมื่อเขารู้สึกแย่	.4799*	✓
31. ฉันทำอารมณ์ให้ดี เพื่อให้ตนเองพยายามต่อไปเวลาที่พบอุปสรรค	.5350*	✓
32. ฉันรู้ว่าคนอื่นรู้สึกอย่างไรจากการฟังน้ำเสียงของเขา	.3781*	✓
33. มันเป็นเรื่องยากสำหรับฉันที่จะเข้าใจว่าทำไมคนจึงรู้สึกอย่างที่เขารู้สึก	-.2493*	✓
ค่า Cronbach's Alpha		**.88**

*$p<.05$

ตารางที่ ค 4.2

ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ของแบบวัดเชาวน์อารมณ์ (n=70)

ข้อกระทง	ค่า CITC	ข้อที่นำไปใช้
1. ฉันรู้ว่าเมื่อใดควรพูดปัญหาส่วนตัวกับคนอื่น	.3128*	✓
2. เวลาเจอปัญหาหนักๆ ฉันจะนึกย้อนถึงเวลาที่ฉันเคยเอาชนะอุปสรรคในอดีตมาได้	.3381*	✓
3. ฉันทำสิ่งต่างๆ ได้ดี เมื่อฉันพยายาม	.5248*	✓
4. คนอื่นมักไว้วางใจฉัน	.3871*	✓
5. ฉันไม่ค่อยเข้าใจภาษาท่าทางของคนอื่น	.4275*	✓
6. หลายครั้งที่ฉันย้อนกลับไปคิดว่าชีวิตของฉันต้องการอะไรกันแน่	.4790*	✓
7. พออารมณ์ฉันเปลี่ยน มุมมองของฉันก็เปลี่ยนตามไปด้วย	.3969*	✓
8. อารมณ์เป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้ชีวิตมีคุณค่า	.5958*	✓
9. ฉันตระหนักรู้ถึงอารมณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเอง	.3599*	✓
10. ฉันหวังว่าจะมีสิ่งดีๆ เกิดขึ้นในชีวิต	.4646*	✓
11. ฉันชอบที่จะเปิดเผยอารมณ์ตนเองให้คนอื่นรับรู้	.4068*	✓
12. เวลาฉันอารมณ์ดี ฉันรู้ว่าจะทำให้อารมณ์ของฉันคงอยู่นานๆ ได้อย่างไร	.2920*	✓
13. ฉันทำให้คนอื่นสนุกได้	.5042*	✓
14. ฉันหากิจกรรมที่ทำให้ตนเองมีความสุขมาทำ	.4780*	✓
15. ฉันรู้ตัวเวลาส่งภาษาท่าทางให้คนอื่นรับรู้	.6213*	✓
16. ฉันทำให้คนอื่นประทับใจได้	.4588*	✓
17. เมื่อฉันอารมณ์ดี ฉันจะแก้ปัญหาต่างๆ ได้โดยง่าย	.5453*	✓
18. ฉันรับรู้อารมณ์ของคนอื่นได้ จากสีหน้าของเขา	.5074*	✓
19. ฉันรู้ว่าทำไมอารมณ์ของฉันเปลี่ยนแปลง	.3806*	✓
20. เมื่อฉันอารมณ์ดี ฉันจะคิดอะไรใหม่ๆ ได้	.4034*	✓
21. ฉันควบคุมอารมณ์ตนเองได้	.3476*	✓
22. ฉันตระหนักรู้อารมณ์ที่เกิดขึ้นกับตนเองได้อย่างรวดเร็ว	.3517*	✓
23. ฉันจะจูงใจตนเอง โดยการนึกถึงผลดีของสิ่งที่ทำอยู่	.3379*	✓
24. ฉันแสดงความชื่นชมผู้อื่น เมื่อเขาทำดี	.2798*	✓
25. ฉันเข้าใจภาษาท่าทางที่คนอื่นแสดงต่อฉัน	.4308*	✓
26. เวลาคนอื่นเล่าประสบการณ์ชีวิตให้ฉันฟัง ฉันรู้สึกเหมือนกับว่าฉันได้สัมผัสประสบการณ์นั้นด้วยตนเอง	.3512*	✓
27. เมื่ออารมณ์ของฉันเปลี่ยน ความคิดของฉันก็จะเปลี่ยนตามไปด้วย	.2997*	✓
28. ฉันรู้สึกท้อเวลาเจองานยาก เพราะเชื่อว่าตนเองทำไม่ได้	.2997*	✓
29. ฉันรู้ว่าคนอื่นรู้สึกอย่างไร เพียงแค่สังเกตสีหน้าของเขา	.3612*	✓
30. ฉันช่วยให้คนอื่นรู้สึกดีขึ้น เวลาที่เขาแย่	.3177*	✓
31. ฉันพยายามทำอารมณ์ดี เป็นกำลังใจให้ตนเองเวลาที่พบอุปสรรค	.5710*	✓
32. ฉันรู้ว่าคนอื่นรู้สึกอย่างไรเมื่อฟังน้ำเสียงของเขา	.4506*	✓
33. ฉันนึกไม่ออกว่าทำไมคนอื่นจึงมีอารมณ์ความรู้สึกอย่างที่เป็น	.3546*	✓
ค่า Cronbach's Alpha		.89

*$p<.05$

ตารางที่ ค 5

ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ของแบบวัดการเป็นอิสระจากบรรทัดฐานของกลุ่มเพื่อน (n=60)

ข้อกระทง	**ค่า** CITC	**ข้อที่นำไปใช้**
1. เพื่อนสนิท	.7985*	✓
2. เพื่อนในวัยเดียวกัน	.8662*	✓
3. เพื่อนร่วมชั้นเรียน	.8667*	✓
4. เพื่อนรุ่นพี่	.8382*	✓
ค่า Cronbach's Alpha		.93

*$p<.05$

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ ค 6

ค่าสัมประสิทธิ์ระหว่างข้อกระทงแต่ละข้อกับคะแนนรวมของข้ออื่นๆ (Corrected Item-Total Correlation: CITC) ของแบบวัดอิทธิพลของสื่อต่อการยกพวกตีกัน (n=60)

ข้อกระทง	ค่า CITC	ข้อที่นำไปใช้
1. ข่าวจากสื่อทำให้ฉันได้เรียนรู้เทคนิคใหม่ๆ ในการยกพวกตีกัน	.7383*	✓
2. เวลาเห็นภาพนักเรียนอาชีวะต่อยตีกันในสื่อต่างๆ ฉันนึกอยากจะเลียนแบบบ้าง	.7314*	✓
3. ฉันอยากให้การที่ฉันยกพวกตีกับนักเรียนต่างวิทยาลัยเป็นข่าวดังบ้าง	.6619*	✓
4. การได้ยินข่าวการยกพวกตีกันของนักเรียนอาชีวะทำให้ฉันนึกอยากยกพวกตีกับนักเรียนต่างวิทยาลัยบ้าง	.6918*	✓
5. เมื่อได้พบกับนักเรียนของวิทยาลัยคู่อริ ฉันอดที่จะนึกถึงภาพการยกพวกตีกันที่สื่อต่างๆ นำเสนอไม่ได้	.6746*	✓
6. สื่อต่างๆ นำเสนอภาพนักเรียนอาชีวะยกพวกตีกันบ่อยจนฉันไม่รู้สึกแปลกที่จะทำตามบ้าง	.7519*	✓
7. ฉันเรียนรู้ที่จะใช้กำลังในการแก้ปัญหาความขัดแย้งกับนักเรียนต่างวิทยาลัยตามการนำเสนอของสื่อ	.3741*	
8. ฉันพร้อมที่จะยกพวกตีกับนักเรียนต่างวิทยาลัยไม่แพ้กับนักเรียนอาชีวะคนอื่นๆ ที่สื่อนำเสนอ	.6950*	✓
9. การเห็นภาพนักเรียนช่างกลต่อยตีกันในสื่อต่างๆ ไม่ได้ทำให้ฉันอยากต่อยตีตามไปด้วย	.3789*	
10. ฉันยกพวกตีกับนักเรียนต่างวิทยาลัยเพราะอยากเป็นข่าวในสื่อบ้าง	.5099*	
11. ฉันรู้สึกว่าตนเองแข็งแกร่งไม่แพ้นักเรียนอาชีวะที่ตกเป็นข่าวยกพวกตีกัน	.6687*	✓
12. ใครๆ ก็คิดว่านักเรียนอาชีวะชอบยกพวกตีกัน	.6652*	✓
13. ฉันอดเชื่อไม่ได้ว่านักเรียนอาชีวะชอบทะเลาะวิวาทตามที่สื่อต่างๆ นำเสนอ	.4699*	✓
14. ฉันเปลี่ยนให้ใครๆ มาเชื่อไม่ได้ว่านักเรียนอาชีวะบางคนก็รักสงบ	.2368*	
15. ต่อให้ใครๆ มองว่านักเรียนอาชีวะชอบทะเลาะวิวาท แต่ฉันก็จะยืนหยัดที่จะไม่ไปต่อยตีกับใคร	.3683*	✓

*$p<.05$

ข้อกระทง	ค่า CITC	ข้อที่นำไปใช้
16. คงไม่แปลกถ้าฉันจะเห็นด้วยกับสื่อว่านักเรียนอาชีวะชอบยกพวกตีกัน	.1515*	
17. ฉันไม่คล้อยตามความคิดใครๆ ว่านักเรียนอาชีวะชอบใช้กำลัง	.2470*	
18. ใครๆ ก็คาดว่าฉันกับนักเรียนวิทยาลัยคู่อริจะต้องยกพวกตีกันตามที่สื่อนำเสนอ	.5461*	✓
19. คนรอบข้างมองว่าฉันชอบใช้ความรุนแรงตามที่สื่อนำเสนอ	.4756*	✓
20. ฉันอดแก้ปัญหาด้วยการใช้กำลังตามแบบนักเรียนอาชีวะที่สื่อนำเสนอไม่ได้	.6558*	✓
21. ข่าวเพื่อนที่ถูกนักเรียนต่างวิทยาลัยทำร้าย ทำให้ฉันโกรธอยากแก้แค้น	.7777*	✓
22. ภาพความสูญเสียของเพื่อนร่วมวิทยาลัยที่สื่อนำเสนอ ทำให้ฉันรู้สึกเจ็บแค้น	.7336*	✓
23. ภาพในสื่อของเพื่อนที่ถูกนักเรียนต่างวิทยาลัยทำร้าย ทำให้ฉันโกรธ	.7519*	✓
24. ฉันรู้ว่าใครเป็นคู่กรณีในการยกพวกตีกันจากการนำเสนอของสื่อ	.6333*	✓
25. ฉันรู้สึกเฉยๆ เมื่อเห็นภาพในสื่อเกี่ยวกับเพื่อนร่วมวิทยาลัยถูกทำร้ายในสื่อ	.2650*	
26. ข้อมูลจากสื่อช่วยให้ฉันแก้แค้นผู้ที่มาทำร้ายเพื่อนร่วมวิทยาลัยได้ง่ายขึ้น	.6058*	✓
27. ฉันรู้สึกสะใจเมื่อเห็นข่าวนักเรียนวิทยาลัยคู่อริถูกทำร้าย	.7327*	✓
28. ฉันไม่นิ่งนอนใจเมื่อเห็นข่าวความเศร้าโศกเสียใจของญาติพี่น้องของเพื่อนร่วมวิทยาลัยที่ถูกทำร้าย	.0980*	
29. ฉันรู้สึกสะใจเมื่อทราบข่าวความสูญเสียของวิทยาลัยคู่อริจากสื่อ	.6161*	✓
30. ฉันไม่คิดอะไรเมื่อเห็นภาพเพื่อนร่วมวิทยาลัยถูกทำร้ายทางสื่อ	-.0225*	
31. ฉันไม่รู้สึกอยากแก้แค้นนักเรียนวิทยาลัยคู่อริเมื่อเห็นภาพนักเรียนแผนกเดียวกันถูกทำร้าย	.3339*	
ค่า Cronbach's Alpha		.93

*$p<.05$

ภาคผนวก ง

จดหมายขอลิขสิทธิ์แบบวัดความก้าวร้าว

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Previous | Next | Back to Messages

Delete | Reply | Forward | Spam | Move...

This message is not flagged. [Flag Message - Mark as Unread] Printable View

Date: Wed, 30 Aug 2006 13:23:41 -0500

To: "sri chai" <sricheng@yahoo.com>

From: "Arnold Buss" <buss@psy.utexas.edu> View Contact Details Add Mobile Alert

Subject: Re: Ask for your permission

permission granted

Dear Arnold H. Buss Ph.D.

My name is Prapasri Punyavachirachai. I'm a graduate student in The Faculty of Psychology, Chulalongkorn University, Thailand. I'm interested in aggression and I'm conducting my thesis in the tittle, "Selection Factors Related to Inter-Institutional Rumbles in Male Vocation Students." I'm interested in using The Aggression Questionnaire as the instrument in my thesis. I would appreciate very much if you let me I may please ask to
use your scale.

Looking forwarding to your kind reply and thank you in advance.

Sincerely,
Prapasri Punyavachirachai

Get your email and more, right on the new Yahoo.com

Delete | Reply | Forward | Spam | Move...

Previous | Next | Back to Messages Save Message Text | Full Headers

Check Mail | Compose | Search Mail | Search the Web

Copyright © 1994-2006 Yahoo! Inc. All rights reserved. Terms of Service - Copyright/IP Policy - Guidelines - Ad Feedback.
NOTICE: We collect personal information on this site.
To learn more about how we use your information, see our Privacy Policy

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก จ

หนังสือขอความอนุเคราะห์ในการเก็บข้อมูล

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ที่ ศธ 0512.๗/๘๐

คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
อาคารวิทยกิตต์ ชั้น 16 ถนนพญาไท
ปทุมวัน กรุงเทพฯ 10330

16 มกราคม 2550

เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ในการทำวิจัย

เรียน เลขาธิการคณะกรรมการการอาชีวศึกษา

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบสอบถามปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกัน จำนวน 1 ชุด

ด้วย นางสาวประภาศรี ปัญญาวชิรชัย นิสิตระดับมหาบัณฑิต ชั้นปีที่ 3 สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กำลังดำเนินการทำวิทยานิพนธ์หัวข้อเรื่อง ปัจจัยคัดสรรที่สัมพันธ์กับพฤติกรรมยกพวกตีกันระหว่างสถาบันของนักเรียนอาชีวศึกษาชาย โดยมีอาจารย์ ดร.กุลยา เดชอิทธิรัตน์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา ในการนี้นิสิตจึงขออนุญาตเก็บข้อมูล จึงใคร่ขอความอนุเคราะห์จากท่านในการอนุญาตให้ นางสาวประภาศรี ปัญญาวชิรชัย เข้าเก็บข้อมูลวิจัยกับนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ ในวิทยาลัยของท่าน ระหว่างเดือนกุมภาพันธ์ 2550

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณาให้ความอนุเคราะห์ในการอนุญาตให้นางสาวประภาศรี ปัญญาวชิรชัยเข้าเก็บข้อมูลนักเรียนในวิทยาลัยของท่าน เพื่อประโยชน์ทางวิชาการ และขอขอบคุณท่านเป็นอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(รองศาสตราจารย์ ดร. สมโภชน์ เอี่ยมสุภาษิต)
คณบดีคณะจิตวิทยา

ฝ่ายวิชาการ
โทรศัพท์ 02-2189925
โทรสาร 02-2189923

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นางสาวประภาศรี ปัญญาวชิรชัย สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีในหลักสูตรวิทยาศาสตรบัณฑิต สาขาจิตวิทยา จากคณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ในปีการศึกษา 2537 และเข้าศึกษาต่อในหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาพัฒนาการ จากคณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2547

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย